

VÝNIMOČNÝ ČLOVEK V CENTRE POZORNOSTI TERAPIÍ A TERAPEUTICKÝCH PRÍSTUPOV



Zostavovateľky
Monika HOMOLOVÁ
Zuzana FÁBRY LUCKÁ



UNIVERZITA
KOMENSKÉHO
V BRATISLAVE

Zostavovateľky
Monika Homolová
Zuzana Fábry Lucká

Výnimočný človek v centre pozornosti terapií a terapeutických
prístupov

2025
Univerzita Komenského v Bratislave

Zostavovateľky

PaedDr. Bc. Monika Homolová, PhD., *Katolícka univerzita v Ružomberku*
doc. Mgr. Zuzana Fábry Lucká, PhD. *Univerzita Komenského v Bratislave*

Recenzenti

Mgr. Ivana Lessner Lištiaková, PhD., associate professor
Dr. hab. Jadwiga Daszykowska-Tobiasz, prof. UR

Ilustrácia na obálke

Obrázok vytvorený pomocou AI.



Publikácia je šírená pod licenciou Creative Commons CC BY-ND 4.0 (vyžaduje sa: povinnosť uvádzať pôvodného autora, nezasahovať do diela).

Viac informácií o licencií a použití diela:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



https://stella.uniba.sk/texty/PDF_HFL_vynimocny_clovek_terapia.pdf

Vydavateľ

Univerzita Komenského v Bratislave, 2025

ISBN 978-80-223-6194-1 (online)

OBSAH

ÚVOD	7
ERGOTERAPIA V ŽIVOTE ČLOVEKA SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM	10
<i>Zuzana Brčiaková</i>	10
PSYCHOFYZICKÝ ROZVOJ ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM V ŠPECIÁLNEJ EDUKÁCII	21
<i>Monika Homolová</i>	21
ZÁKLADNÉ TERAPEUTICKÉ PRÍSTUPY V SOCIÁLNEJ PRÁCI.....	34
<i>Tomáš Planka</i>	34
HOLISTICKÉ PRÍSTUPY V PODPORE DETÍ A MLÁDEŽE V NÁROČNÝCH ŽIVOTNÝCH SITUÁCIÁCH: ANALÝZA MODELOV FLIPOVER, WRAPAROUND, RODINNÉ KRUHY A MULTISYSTÉMOVÁ TERAPIA	50
<i>Annamária Šimšíková</i>	50
IMPLEMENTOVANIE INTERVENČNEJ TECHNIKY VÝŤAH DO PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA - AKTIVIZOVANIE ŽIAKOV SO ŠPECIÁLNYMI POTREBAMI V AKTUÁLNEJ ŽIVOTNEJ SITUÁCII....	66
<i>Annamária Šimšíková, Zdenka Zastková</i>	66
KOGNITÍVNO-BEHAVIORÁLNA TERAPIA V RÁMCI PROBAČNÝCH PROGRAMOV PRE MLADISTVÝCH.....	78
<i>Jan Tirpák, Miriam Uhrinová</i>	78

AUTOARTETERAPEUTICKÝ FENOMÉN V MAĽBE, DIELACH VYBRANÝCH UMELCOV I V TECHNICKÝCH PRÍSTUPOCH.....	93
<i>Xénia Bergerová</i>	93
MOŽNOSTI PREVENČIE SYNDRÓMU VYHORENIA ŠPECIÁLNYCH PEDAGÓGOV.....	105
<i>Marcela Čarnická</i>	105
SUPERVÍZIA AKO PODPORA PRE ODBORNÍKOV V EXPRESÍVNYCH TERAPIÁCH.....	112
<i>Melinda Čakarová</i>	112
ZLEPŠOVANIE VZŤAHOV V TRIEDE AKO PREVENČIA PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA ŽIAKOV A MOŽNOSTI SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA	126
<i>Ingrid Emmerová</i>	126
PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY STAROBY AKO VÝCHODISKO ŠPECIÁLNO PEDAGOGICKÉHO PORADENSTVA PRE SENIOROV....	136
<i>Soňa Kariková</i>	136
PORADENSTVO PRE SENIOROV AKO SÚČASŤ CELOŽIVOTNÉHO PORADENSTVA.....	148
<i>Soňa Kariková – Vlasta Belková.....</i>	148
AGRESIA V TELEVÍZNYCH PROGRAMOCH ZAMERANÝCH NA DETSKÉHO DIVÁKA.....	165
<i>Barbora Kováčová, Stanislav Benčíč</i>	165
UMELECKÝ OBJEKT AKO PODNET K UČENIU VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE.....	179

<i>Daniela Valachová</i>	179
EXPRESÍVNE TERAPIE AKO MOST K EMPATII A POROZUMENIU..	189
<i>Sabína Uhrinová</i>	189
ANALÝZA INKLUZÍVNYCH POHYBOVÝCH AKTIVÍT V PRÍRODNOM PROSTREDÍ.....	197
<i>Monika Homolová</i>	197
ROLA PEDAGÓGA AKO ZÁKLADNÝ PILIER V PROCESE INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA	209
<i>Martina Magová, Barbora Kováčová</i>	209
KĽÚČOVÁ ÚLOHA CUDZÍCH JAZYKOV S DÔRAZOM NA INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE	218
<i>Viera Rassu Nagy</i>	218
REALIZÁCIA PROJEKTOVÉHO VYUČOVANIA PRI ŽIAKOVI SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI.....	229
<i>Peter Tokoš</i>	229
VZDELÁVANIE ŽIAKOV SO SLUCHOVÝM POSTIHNUTÍM V ROKOCH 2019 – 2024: NÁRODNÝ A MEDZINÁRODNÝ POHĽAD	242
<i>Miriám Vinceková</i>	242
ZÁVER	252
KONTAKTY NA AUTOROV PRÍSPEVKOV	253

ÚVOD

Výnimočný človek je centrom záujmu výchovy, terapie aj pomáhajúcich profesií. Jeho jedinečnosť, osobná skúsenosť a potreby vytvárajú priestor, v ktorom sa stretáva odbornosť s empatiou, veda s umením a teória s praxou. Byť “výnimočný” znamená nie byť v sebe osobitú kombináciou schopností a výziev, ktoré formujú životnú cestu každého jednotlivca. Terapie a terapeutické prístupy, ktoré sa rozvíjajú v rámci práce odborníka z pomáhajúcich profesií, práve túto výnimočnosť rešpektujú a hľadajú v nej zdroj podpory a rozvoja.

Prekladaný vedecký zborník spája autorské vedecké spracovania, ktoré poukazujú na možnosti, limity a perspektívy rôznych prístupov - od expresívnych terapií, ergoterapie, psychomotorických a kognitívno-behaviorálnych intervencií, až po inkluzívne edukačné stratégie. Spoločným menovateľom týchto príspevkov je človek – či už dieťa, žiak, dospelý alebo senior – ktorý vo svojej odlišnosti nesie svoju výnimočnosť. Zborník je koncipovaný do piatich tematických celkov. V úvodnej časti sa nachádzajú príspevky venované expresívnym terapiám a ergoterapii, ktoré zdôrazňujú význam tvorivých činností a zmysluplnej aktivity v živote človeka so zdravotným znevýhodnením. Druhá časť sústreďuje pozornosť na terapeutické prístupy v pomáhajúcich profesiách – od psychofyzického rozvoja žiakov s mentálnym postihnutím, až po špecifické intervencie zamerané na deti a mládež v náročných životných situáciách.

V ďalšom celku zborník prináša interdisciplinárny pohľad na expresívne terapie v kontexte umenia, psychológie a pedagogiky v hľadaní nových foriem podpory.

Štvrtý tematický celok je venovaný pomáhajúcim profesiám a prevencii. Poukazuje na riziká vyhorenia, na dôležitosť vzťahov v triede, či na psychologické aspekty starnutia. Osobitnú pozornosť venuje aj problematike umeleckého objektu ako stimulujúceho nástroja pre učenie sa. Záver zborníka patrí inkluzívnym prístupom, ktoré akcentujú význam pedagogickej osobnosti, jazykovej a pohybovej diverzity, projektového vyučovania a podpory pre žiakov so znevýhodnením.

Jednotlivé príspevky prinášajú pestrú mozaiku poznatkov a vedecky overených faktov, ktoré spája spoločná idea – vidieť človeka vo svojej

výnimočnosti, poskytnúť mu nástroje k vlastnému rozvoju a umožniť mu byť plnoprávnym členom spoločnosti v každodennom bytí. Veríme, že tento zborník prispeje k dialógu a otvorí nové otázky k ďalšiemu vedeckému bádaniu.

2025

editorky

**EXPRESÍVNE TERAPIE V
LIEČEBNOPEDAGOGICKEJ A
ŠPECIÁLNOPEDAGOGICKEJ PRAXI**

ERGOTERAPIA V ŽIVOTE ČLOVEKA SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM

OCCUPATIONAL THERAPY IN THE LIFE OF A PERSON WITH DISABILITY

Zuzana Brčiaková

Abstrakt

Ergoterapia v živote človeka so zdravotným postihnutím predstavuje kľúčový nástroj na podporu samostatnosti, zlepšenie kvality života a integráciu do spoločenského života. Pomáha jednotlivcom prekonávať bariéry spôsobené ich obmedzeniami, či už fyzickými, kognitívnymi alebo emocionálnymi, a umožňuje im vykonávať každodenné činnosti, ktoré sú pre nich dôležité.

Kľúčové slová

Ergoterapia. Zdravotné postihnutie. Pracovná terapia. Činnosti.

Abstract

Occupational therapy in the life of a person with a disability is a key tool for supporting independence, improving quality of life and integration into social life. It helps individuals overcome barriers caused by their limitations, whether physical, cognitive or emotional, and enables them to carry out everyday activities that are important to them.

Keywords

Occupational therapy. Disability. Occupational therapy. Activities.

Úvod

V živote osoby so zdravotným postihnutím zohráva ergoterapia nezastupiteľnú úlohu, pretože podporuje jej schopnosť plnohodnotne sa zapojiť do rôznych aspektov života – od osobnej starostlivosti cez pracovné aktivity až po voľnočasové činnosti. Zdravotné postihnutie môže výrazne

ovplyvniť každodenný život jednotlivca, a to nielen po fyzickej, ale aj psychickej a sociálnej stránke. Ergoterapia preto nie je len o rehabilitácii fyzických schopností, ale aj o zlepšení emocionálneho a kognitívneho zdravia, ako aj o podpore sociálnej inklúzie a zapojenia do spoločenského života.

Ergoterapia

Ergoterapia je komplexný proces, ktorý v sebe zahŕňa mnoho zložiek a z toho dôvodu nie je jednoduché vyvodiť jednu definíciu, ktorá by presne ohraničila cieľ a náplň vo všetkých oblastiach. Pri ergoterapii sa využíva všetok potenciál jednotlivca, aby mohol vykonávať činnosti, aby sa čo najviac mohol zapojiť do sociálneho a spoločenského života. Nesmie sa však zabúdať na osobné potreby jednotlivca. Ak sa nemôže zapojiť do činnosti, ktorú on sám pokladá za pre neho významnú, môže ho to od spoločnosti izolovať. Preto by malo byť jednotlivcovi umožnené robiť také činnosti, ktoré považuje on sám za zmysluplné a užitočné a zároveň pri tom prispievajú k zlepšeniu zdravotného stavu a tak aj kvality života (Jelínková, Krivošíková, Šajtarová, 2009).

Kováčová (2014, s.10) uvádza, že ergoterapia, je „*terapiou napomáhajúcou jednotlivcovi / jednotlivcom dosiahnuť samostatnosť a s ňou spojenú nezávislosť vo všetkých aspektoch kvality života.*“

Autorka Klusoňová (2011) uvádza, že ergoterapia sa u osôb so zdravotným postihnutím zaoberá obnovou alebo aspoň udrzaním schopností vykonávať prirodzené ľudské činnosti.

Podľa Müllera (2005) ergoterapia je založená na predpoklade, že zmysluplná činnosť môže byť použitá ako prevencia a ovplyvňovanie dysfunkcie a vedie k dosiahnutiu maximálnej adaptácie.

Česká asociácia ergoterapeutov (2008, In: Jelínková, Krivošíková, Šajtarová, 2009) uvádza, že je to profesia, ktorá sa usiluje zachovať a využiť všetky schopnosti jednotlivca, za pomoci zmysluplného zamestnávania, ktoré potrebuje pri zvládaní denných pracovných, ale aj záujmových činností u osôb s rôznym postihnutím, ale aj osôb zo sociálne znevýhodneného prostredia. Je potrebné čo najviac začleniť jednotlivca do každodenného života, avšak je vždy potrebné rešpektovať jeho možnosti.

Pod pojmom zamestnávanie Česká asociácia ergoterapeutov má namysli všetky činnosti vykonávané človekom v priebehu života.

Rada ergoterapeutov európskych zemí uvádza ako definíciu ergoterapie: *„Ergoterapia je liečba, ktorá za pomoci správne vybraných činností pomáha osobám s rôznou disabilitou dosiahnuť maximálnu samostatnosť vo všetkých aspektoch svojho života. Cieľom ergoterapie je pomocou zmysluplného zamestnávania podporovať zdravie a vytvoriť u jednotlivca celkový pocit pohody. Ergoterapeuti sa zhodujú na názore, že primerané zamestnávanie a aktivita ovplyvňuje zdravie“* (Krištofiková, 2011, s. 16).

Ergoterapia vychádza z faktu, že práca je základnou potrebou človeka a je vhodná na odpútanie mysle jednotlivca, alebo na dosahovanie potrebného stupňa socializácie alebo resocializácie (Kormaník, 2016).

Ergoterapia sa nazýva aj pracovná terapia. Pracovnú terapiu si však nemôžeme mýliť s činnostnou terapiou. Využíva rovnaké vybrané techniky a metódy pri činnostiach, pričom činnostná terapia si všíma ako jednotlivec so zdravotným postihnutím zvláda praktické problémy, ako komunikuje s ostatnými, rieši nové situácie, osobitne od ergoterapie, ktorá vždy vedie k vyrobeniu konkrétneho produktu, výrobku alebo výstupu (Bendová, Zikl, 2011).

V pracovnej terapii sa stretávame s viacerými podobnými pojmami ako je ergoterapia, aktivizujúca terapia, činnostná terapia a terapia zamestnaním Hučík (2013).

Ergoterapiu alebo činnostnú terapiu je možné definovať ako odbornú, zámernú a cieľavedomú činnosť, ktorá je založená na manipulácii s materiálom z okolia, ktorí je využívaný za účelom zmeny správania, myslenia alebo emócií jednotlivca so zdravotným postihnutím (Bendová, 2011).

Ergoterapia je niektorými odborníkmi považovaná nielen za terapeutický prístup, ale je zaraďovaná aj medzi expresívne terapie.

Cieľ ergoterapie

„Základným a všeobecným cieľom ergoterapie je pomoc každému jednotlivcovi, bez ohľadu na vek, pohlavie, zdravotné znevýhodnenie so zámerom rozvíjať osobnosť klienta a podporiť životné kompetencie tak, aby

bol schopný adekvátne nazívať v konkrétnom prostredí“ (Kováčová, 2014 s. 16).

Cieľom ergoterapie je pomoc osobám k uspokojivému vykonávaniu činností v oblasti starostlivosti o seba, vlastnej produktivity a samozrejme vo využívaní voľného času, pričom cieľ, ku ktorému ergoterapia smeruje sa odvíja od individuálnych potrieb, cieľov a výsad jednotlivcov (Mačkinová a kol., 2018).

Podľa Krivošíkovej (2011) cieľom ergoterapie je odpútať pozornosť jedinca od nepriaznivého vplyvu ochorenia a udržať jeho dobrú fyzickú i duševnú kondíciu.

Česká asociácia ergoterapeutov definuje ciele nasledovne:

- pomocou zmysluplnej aktivity podporovať vnútornú pohodu a podporovať zdravie;
- umožniť osobe naplniť sociálny status;
- pomáhať zlepšovať bežné denné činnosti;
- pracovné činnosti a voľnočasové aktivity;
- pomáhať, aby sa osoba zapojila do aktivít svojej komunity a sociálneho prostredia;
- osoba má byť hlavným a aktívnym účastníkom terapie, ktorá sa podieľa na plánovaní terapie a procese terapie;
- obnovovať, udržiavať a získavať nové kompetencie, ktoré potrebujú jednotlivci pri plánovaní a realizácii svojich každodenných aktivít;
- snažiť sa o to, aby sa umožnilo zúčastňovať sa osobám na každodenných aktivitách bez ohľadu na ich postihnutie alebo znevýhodnenie (2008, In: Jelínková, Krivošíková, Šajtarová, 2009, s.17).

Prostriedky a postupy v ergoterapii

Terapeutické prostriedky smerujú k zachovaniu alebo zlepšeniu sebestačnosti, pracovných činností, aktivít voľného času a taktiež podpory v zastávaní potrebných sociálnych rolí.

Hlavným terapeutickým prostriedkom ergoterapie je zmysluplná činnosť alebo zamestnanie, ktoré zohľadňujú osobné a sociálne potreby jednotlivcov, ich aktuálny stav, vek, pohlavie a podmienky prostredia, ktoré ich obklopujú a preto výber činnosti, ktoré sa používajú ako terapeutický

prostriedok by sa mali vzťahovať k sociálnym rolám, ktoré jednotliviec zastáva alebo sa od neho očakávajú (Krivošíková, 2011).

Medzi ergoterapeutické postupy radíme zamestnanie, ergoterapiu kondičnú a psychomotorickú. Jej úlohou je udržať a posilniť všetky zdravé funkcie, podporovať fyzickú a psychickú aktivitu, motivovať k voľnočasovým aktivitám, najmä u osôb, ktoré už nie sú alebo nemôžu byť v pracovnom procese. Význam tejto terapie je aj v zamestnaní mysle, odpútanie od negatívnych zážitkov a myšlienok a v psychickej harmonizácii (Klusoňová, 2011).

Zameranie alebo oblasti ergoterapie

Ergoterapia zameraná na postihnutú oblasť

Pri ergoterapii zameranej na postihnutú oblasť sa terapia zameriava na nácvik jednotlivých funkcií, s ktorými má jednotliviec problémy. Je zameraná na nácvik motoriky, kognitívnych a komunikačných funkcií. V rámci tréningu motoriky ergoterapeut rozvíja jemnú a hrubú motoriku rúk, grafomotoriku, nacvičuje úchop. V rámci kognitívnych a komunikačných funkcií ergoterapeut trénuje zložky pamäte – krátkodobej, dlhodobej, sluchovej, zrakovej. Trénuje sa taktiež orientácia v čase a pozornosť (Müller a kol., 2014). Ergoterapiu zameranú na postihnutú oblasť môžeme v iných zdrojoch a ďalšej literatúre nájsť pod názvom funkčná ergoterapia. Táto terapia sa označuje ako cieleňá a orgánová terapia, pretože jej hlavným cieľom je zlepšiť a trénovať postihnutú časť jej aktívnym zapájaním. Jednotlivé ciele ergoterapeut dosahuje za pomoci intenzívneho cvičenia a drilu, opakovaním cvičení, nácvikom hrania rolí a asertivity. Cvičenia sú zamerané tak, aby sa zlepšovala či upravovala postihnutá oblasť či funkcia (Krivošíková, 2011).

Ergoterapia zameraná k samostatnosti

Činnosti, ktoré sa bežne vykonávajú v každodennom živote v starostlivosti o seba samého, za účelom získavania schopnosti byť nezávislým. Bežne tieto činnosti vykonávame automaticky bez toho aby sme im prikladali nejaký väčší význam. Jedná sa o činnosti ako umývanie sa, obliekanie, obedovanie či večeranie, chodenie na nákupy, cestovanie hromadnými dopravnými prostriedkami a podobne. Avšak ak človek trpí nejakým

postihnutím, poruchou alebo disabilitou, vykonávanie takýchto činností mu robí veľké problémy a stáva sa tak závislým na inej osobe, úprave prostredia alebo technických pomôckach (Müller, 2005).

Bežné denné činnosti môžeme rozdeliť na personálne a inštrumentálne. Personálne činnosti sa priamo dotýkajú samého seba, sú veľmi osobné až intímne. Ide o činnosti ako kúpanie a sprchovanie, príjem potravy, obliekanie a obúvanie, starostlivosť o vzhľad, používanie toalety. Inštrumentálne činnosti sa zameriavajú na prostriedky a sociálne zručnosti. Patrí sem varenie, starostlivosť o domácnosť, hospodárenie s peňažnými prostriedkami, mobilita v spoločnosti, starostlivosť o vlastné zdravie, iné osoby a domáce zvieratá (Müller a kol., 2014).

Ergoterapia zameraná na pracovné začlenenie

Ak v dôsledku choroby či postihnutia nie je možný návrat do pôvodného zamestnania, nájsť iné, vhodné pracovné uplatnenie. Ak je možné opätovné začlenenie do pôvodného zamestnania, napríklad pri vhodnej úprave pracovného prostredia, je potrebné začleňovať do ergoterapeutického procesu konkrétne pracovné zručnosti a umožniť tak ich precvičovanie.

Pracovná aktivita a s ňou spojený pravidelný režim v hodne stimulujú a udržiujú mnoho kompetencií zdravotne postihnutých jedincov a dávajú ich životu náplň a zmysel, no je však potrebné aby táto činnosť zodpovedala ich možnostiam, úrovni myslenia, koncentrácií pozornosti a pod.

Zaradovanie pracovných činností do ergoterapeutického programu má výraznú úlohu v prevencii straty pracovných návykov a zručností.

Ergoterapia zameraná na vyplnenie voľného času a zlepšenie fyzickej kondície

Jej cieľom je udržať dobrú fyzickú alebo psychickú kondíciu u jednotlivca, znižovať tak úzkosť a pesimizmus, nálady depresie a odpútať pozornosť od negatívneho vplyvu postihnutia (Krivošíková, 2011). Podľa Müllera (2005) jej hlavným cieľom je zaplniť voľný čas u dlhodobo chorých zmysluplnými aktivitami, ktoré nie len vedia zabaviť, ale hlavne zvýšiť celkovú aktivitu jednotlivca. U ležiacich ľudí sa snaží ergoterapeut nájsť rôzne možnosti a spôsoby využívania kompenzačných pomôcok.

Význam ergoterapie

Za pomoci rôzneho materiálu, remeselných postupov a praktických návykov priaznivo pôsobí na udržanie alebo znovu získanie sebadôvery, odvádza pozornosť od postihnutia, čím sa jednotlivec zbavuje pesimistických myšlienok. Ergoterapia pomáha nájsť také spôsoby, kde sa trvalá porucha obchádza a porušená funkcia nahrádza, a spôsoby ako sa čo najlepšie znovu zaradiť do plnohodnotného života (Honzíková, 2015).

Význam ergoterapie nespochybňujú ani Mačkinová a kolektív (2018). Podľa týchto autorov ergoterapeutické činnosti sprostredkujú svojim spôsobom pracovnú činnosť, čím sa zabráňuje odvykaniu alebo sa nastoľuje zvyk na základné pracovné návyky. Majú zároveň pozitívny vplyv na jednotlivcovu celkovú kondíciu.

Význam ergoterapeutických činností tvorí aj nácvik prípravy jedla, stolovanie, nácvik ako používať základné domáce spotrebiče. Tieto činnosti vedú k zdokonaľovaniu grafomotorických zručností, v rozvoji jemnej a hrubej motoriky, a tiež k zdokonaľovaniu senzomotorických zručností – koordinácia oko – ruka (Bendová, Zíkl, 2011).

Výhody pracovnej ergoterapeutickej činnosti Müller (2005, s. 442) špecifikoval nasledovne:

- *aktivita* – práca do určitej miery naplňuje potreby zmysluplnej aktivity;
- *sebarealizácia* – jednotlivec môže ukázať, čo dokáže a na základe toho získať a dosiahnuť určitú pozíciu v spoločnosti;
- *peniaze* – sú odmenou za prácu, pomocou nich môže jednotlivec uspokojiť svoje potreby;
- *sociálny kontakt* – dáva jednotlivcovi možnosť spoznávať nových ľudí a nadviazať kontakty;
- *samostatnosť a nezávislosť* – dôležitá je nielen ekonomická nezávislosť, ale aj nezávislosť od rodiny a spoločnosti.

Krivošíková (2009, s. 64) vo svojom článku: *Činnosť ako prostriedok a cieľ liečby v ergoterapii*, uvádza, že činnosti človeka, ktoré tvoria jeho denný život môžeme rozdeliť do troch oblastí:

- *nácvik všedných denných činností (ADL)* – Activities of Daily Living. Patrí sem obliekanie, kúpanie, používanie toalety, osobná hygiena, ale aj používanie telefónu, nakupovanie, príprava jedla, pranie, užívanie liekov;

- *pracovná a produktívna činnosť* – zamestnávanie zamerané na zarábanie peňazí a získania tak finančnej samostatnosti, zabezpečenie rodiny. Patria sem činnosti a aktivity zamerané na starostlivosť zameranú na ďalšiu osobu;
- *činnosti spojené s vedením domácnosti, hra, voľnočasové a záujmové aktivity* – patria sem rôzne aktivity, ktoré sú vhodné pre daný vek jednotlivca kedy jednotlivec neplní pracovné povinnosti.

Ergoterapia zamestnaním pozitívne prispieva k procesu uzdravenia, znižovať úzkosť, udržať dobrú fyzickú a duševnú kondíciu jednotlivca, hľadať možnosti ako zlepšiť sebestačnosť jednotlivca, učiť ho odhadovať svoje možnosti v skupine, požiadať o pomoc i pomáhať, riešiť konkrétne pracovné problémy. Využíva také zásahy, ktoré podporujú efektívnosť konania a umožňujú opakovaním pohybov a činnosti objaviť tie správne konania (Šebeňová, 2017).

Činnosti v ergoterapii

Ergoterapeuti využívajú činnosti, ktoré majú nielen vlastný, ale aj terapeutický význam. Tento prístup vychádza z presvedčenia, že práca je základnou potrebou človeka a môže byť účinným nástrojom na odpútanie mysle jednotlivca, ako aj na podporu jeho socializácie či resocializácie (Kormaník, 2016).

V praxi sa využívajú najmä ručné činnosti ako napríklad vyšívanie, pletenie, háčkovanie, tkanie kobercov, práca s drevom, s papierom, s prírodným materiálom, s kovom, s umelými hmotami a modelovanie. Patrí sem aj hranie spoločenských hier, športových hier, sledovanie televízie, čítanie či počúvanie hudby.

Prostredníctvom hry môže ergoterapeut u jednotlivcov trénovať, bez toho, aby o tom jednotlivec vedel, jemnú a hrubú motoriku, schopnosť viesť konverzáciu, nadviazať očný kontakt a pracovať s ostatnými, kognitívne zručnosti.

Pri bežnej návšteve kina, rozvíja jednotlivec nácvik bežných denných činností ako preprava hromadnou dopravou, priestorovú orientáciu, narábanie s financiami. Aktivity na vyplnenie voľného času sú dôležitou súčasťou každého jedného. Dávajú jednotlivcovi možnosť prežívať pocity naplnenia, úspechu, cítiť sa prijatý.

Záver

Ergoterapia predstavuje kľúčový nástroj v živote ľudí so zdravotným postihnutím, ktorý im umožňuje dosiahnuť vyššiu úroveň nezávislosti a kvality života. Prostredníctvom individuálne prispôbených terapeutických prístupov pomáha zlepšiť fyzické, kognitívne a emocionálne schopnosti jednotlivcov, čím podporuje ich schopnosť vykonávať každodenné činnosti a zapájať sa do spoločenského, pracovného a voľnočasového života. Ergoterapia nezameriava sa len na rehabilitáciu, ale aj na prevenciu, adaptáciu prostredia a rozvoj zručností, ktoré znižujú závislosť na iných. Je neoceniteľným nástrojom pri integrácii ľudí so zdravotným postihnutím do spoločnosti, zlepšuje ich sociálnu participáciu a prispieva k ich psychickej pohode. V konečnom dôsledku ergoterapia poskytuje komplexný prístup, ktorý zlepšuje nielen funkčné schopnosti, ale aj celkový životný komfort a sebadomie jednotlivcov, čo vedie k plnohodnotnejšiemu a nezávislému životu.

Bibliografia

- BENDO VÁ, P. 2011. Využití terapeuticko – formativních metod v oblasti edukace dětí s mentálním postižením. In: BENDO VÁ, P., ZIKL, P. eds. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada Publishing, a.s. s. 101-122. ISBN 978-80-247-3854-3.
- BENDO VÁ, P., ZIKL, P. 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada Publishing. 140 s. ISBN 978-80-247-3854-3.
- HONZÍKOVÁ, J. 2015. *Pracovní výchova s didaktikou*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. 256 s. ISBN 978-80-7452-111-9.
- HUČÍK, J. a kol. 2013. *Osoby s mentálním postižením s společností*. Liptovský Ján: PROHU s.r.o. 280 s. ISBN 978-80-89535-13-2.
- JELÍNKOVÁ, J., KRIVOŠÍKOVÁ, M., ŠAJTAROVÁ, L. 2009. *Ergoterapie*. Praha: Portál. 272 s. ISBN 978-80-7367-583-7.
- KLUSOŇOVÁ, E. 2011. *Ergoterapie v praxi*. Brno: Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů. 264 s. ISBN 978-80-7013-535-8.
- KORMANÍK, M. 2016. Význam a využitie ergoterapie v sociálnej práci. In: HUSÁR, J., MACHALOVÁ, M. HANGONI, T., KUZIŠIN, B. (eds).

- Nová sociálna edukácia človeka V.* (Duchovné, antropologické, filozofické, psychologické a sociálne aspekty terapie, výchovy, vzdelávania a poradenstva dneška). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. s. 318-322. ISBN: 978-80-555-1742-1.
- KOVÁČOVÁ, B. 2014. *Ergoterapia v ranom a v predškolskom veku*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 132 s. ISBN 978-80-223-3737-3.
- KRIVOŠÍKOVÁ, M. 2011. *Úvod do ergoterapie*. Praha: Grada Publishing, a.s. 368 s. ISBN 978- 80 247-2699-1.
- KRIVOŠÍKOVÁ, M. 2009. Činnosť ako prostriedok a cieľ liečby v ergoterapii. In: JELÍNKOVÁ, J., KRIVOŠÍKOVÁ, M., ŠAJTAROVÁ, L. (eds.) *Ergoterapie*. Praha: Portá. s. 64-71. ISBN 978-80-7367-583-7.
- MAČKINOVÁ, M. MASARYK, V., LESŇÁKOVÁ, A. 2018. Pohľad na pracovnú terapiu. In: *Revue spoločenských a humanitných vied*. roč. 6, č. 3, nestr. [12 s.]. ISSN 1339-259X.
- MÜLLER, O. 2005. *Terapie ve speciální pedagogice: teorie a metodika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 295 s. ISBN 80-244-1075-3.
- MÜLLER, O. (ed.) a kolektív. 2014 *Terapie ve speciální pedagogice*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 512 s. ISBN 978-80-247-4172-7.
- ŠEBEŇOVÁ, I. 2017. Možnosti špeciálnopedagogickej intervencie pracovnej výchovy v špeciálnej edukácii mentálne postihnutých. In: BERNÁTOVÁ, R. NESTORENKO, T. (Eds.) *Vzdelávanie a spoločnosť II: medzinárodný nekonferenčný zborník*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Prešovská univerzita. s. 287-292. ISBN 978-80-555-1829-9.

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

TERAPEUTICKÉ PRÍSTUPY V POMÁHAJÚCICH PROFESIÁCH

PSYCHOFYZICKÝ ROZVOJ ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM V ŠPECIÁLNEJ EDUKÁCI

PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT OF PUPILS WITH MENTAL DISABILITIES IN SPECIAL EDUCATION

Monika Homolová

Abstrakt

Príspevok prezentuje výsledky prieskumu zameraného na prínos špeciálnej telesnej výchovy v oblasti zlepšenia fyzickej kondície, sebavedomia, sociálnych zručností a komunikácie u žiakov špeciálnych škôl. Výsledky naznačujú, že špeciálna telesná výchova významne prispieva k zlepšeniu fyzickej kondície a celkového zdravia žiakov s mentálnym postihnutím, pričom zároveň pozitívne ovplyvňuje ich emocionálny a sociálny rozvoj. Špeciálne cvičenia realizované v rámci pohybových aktivít prispievajú k zlepšeniu celkového zdravotného stavu a výkonnosti žiakov s mentálnym postihnutím.

Kľúčové slová

Špeciálna telesná výchova. Špeciálna edukácia. Pohybové aktivity. Mentálne postihnutie.

Abstract

This paper presents the results of a survey on the benefits of special physical education in improving physical fitness, self-esteem, social skills, and communication in special education students. The results suggest that special physical education makes a significant contribution to improving the physical fitness and overall health of pupils with intellectual disabilities,

while also positively influencing their emotional and social development. Special exercises implemented in physical activities contribute to the improvement of the general health and performance of pupils with intellectual disabilities.

Key words

Special physical education. Special education. Physical activities. Intellectual disability.

Úvod

Špeciálna telesná výchova pre žiakov s mentálnym postihnutím je dôležitou súčasťou edukačného procesu, ktorá podporuje ich fyzický, psychický a sociálny rozvoj. Jej základom je pohyb, ktorý podľa Fábry Luckej (2021) predstavuje prirodzený spôsob sebaujadia dieťaťa v rodinnom aj školskom prostredí. Uplatňuje sa systematicky v rámci telesnej výchovy a neformálneho vzdelávania. Okrem motorickej aktivity slúži aj ako prostriedok individuálnej exprese (Valachová, 2022). Pohyb je podľa Ťulák Krčmárikovej (2020) neoddeliteľnou súčasťou všetkých aktivít, ktorých sa dieťa zúčastňuje. Pravidelný pohyb zároveň pôsobí ako významný preventívny faktor, čím prispieva k znižovaniu zdravotných rizík, redukcii stresu a celkovému zlepšeniu kvality života (Kapounková et al., 2022). Svačina (2011) zdôrazňuje jeho zásadný význam v prevencii civilizačných ochorení, ako sú kardiovaskulárne choroby, cukrovka 2. typu, obezita či nádorové ochorenia. Okrem zdravotných benefitov pohyb pozitívne ovplyvňuje aj kognitívne schopnosti, komunikačné zručnosti a sebadôveru (McConkey, 2016) a zohráva dôležitú úlohu v udržiavaní zdravia počas celého života (Merica, Hrubašová, 2023).

Pravidelný pohyb prispieva k zlepšeniu fyzickej kondície, pohybových schopností a celkovému rozvoju dieťaťa. V kontexte špeciálnej telesnej výchovy pre žiakov s mentálnym postihnutím podporuje pohyb rozvoj motorických schopností, koordinácie, rovnováhy a fyzického zdravia. Cieľom tejto výchovy je efektívne rozvíjať špecifické potreby žiakov prostredníctvom pohybových aktivít, ktorých súčasťou sú špeciálne cvičenia a hry, prispievajúce aj k ich psychickému a emocionálnemu rastu, čím podporujú ich komplexný rozvoj.

Pohybové aktivity, definované ako telesný pohyb vyvolaný kontrakciou kostrového svalstva a spojený s energetickým výdajom (Novotná et al. 2020), zohrávajú kľúčovú úlohu v rozvoji motorických schopností jedincov s mentálnym postihnutím. Djordjevic et al. (2024) uvádzajú, že organizované pohybové aktivity majú pozitívny vplyv na tento proces. Özkán a Kale (2023) dodávajú, že pravidelné pohybové aktivity zlepšujú jemnú motoriku, bilaterálnu koordináciu, rovnováhu, rýchlosť a obratnosť, čím prispieva k celkovej funkčnej zdatnosti detí. Uvoľnenie a zlepšenie nálady je možné dosiahnuť prostredníctvom pohybovej aktivity v rámci psychomotorickej terapie, ktorá zároveň podporuje koordináciu pohybov a posilňuje sebauvedomenie v rôznych polohách (Kováčová a Guillaume, 2010). V období prechodu do adolescencie sa vzťah medzi pohybovou aktivitou a motorickými schopnosťami ešte viac prehĺbuje, keďže práve tieto schopnosti umožňujú aktívnejšie zapojenie sa do fyzických a sociálnych aktivít (Goodway et al., 2019).

Výber konkrétnych cvičení v rámci pohybových aktivít musí podľa Cepkovej, (2013) zohľadňovať individuálne potreby žiakov, pričom dôležitú úlohu zohráva charakter mentálneho postihnutia a prípadné ďalšie oslabenia (Halmová et al. (2002) uvádzajú, že najviac narušené bývajú koordinačné schopnosti, ktoré zahŕňajú rovnováhu, reakčnú schopnosť, priestorovú orientáciu, časovú diferenciáciu a rytmické cítenie. Tieto schopnosti sú rozhodujúce pre efektívne vykonávanie pohybov a prispôsobovanie sa rôznym situáciám. Cepková (2013) preto odporúča pri práci so žiakmi s mentálnym postihnutím orientovať sa na cvičenia zamerané na osvojenie si činností základnej lokomócie (východiskové polohy tela, koordinácia pohybov častí tela, rozvoj úchopovej schopnosti ruky), rozvoj pohybových schopností (rozvoj silových a koordinačných schopností) a osvojenie návyku držania tela.

Špeciálna telesná výchova, realizovaná prostredníctvom pohybových aktivít a špeciálnych cvičení, by mala u žiakov s mentálnym postihnutím cielene podporovať individuálne pohybové osobitosti, zamerané na rozvoj fyzických, emocionálnych a sociálnych schopností. Okrem rozvoja základných motorických zručností, ako sú koordinácia a rovnováha, by mala posilňovať vnímanie tela, priestorovú orientáciu a schopnosť adekvátne reagovať na rôzne situácie. Pravidelné hodnotenie pokroku a

prispôsobovanie cvičení potrebám žiakov sú nevyhnutné pre dosiahnutie optimálnych výsledkov.

1 Metodológia

V nasledujúcom texte prezentujeme výsledky prieskumu, ktorý sa zameriaval na prínos špeciálnej telesnej výchovy realizovanej prostredníctvom špeciálnych cvičení v rámci pohybových aktivít zameraných na rozvoj fyzickej kondície, sebavedomia, emocionálneho prejavu, sociálnych zručností a komunikačných schopností žiakov špeciálnych škôl z pohľadu špeciálnych pedagógov.

Cieľ prieskumu

Cieľom prieskumu bolo zistiť prínos špeciálnej telesnej výchovy na rozvoj fyzickej kondície, sebavedomia, emocionálneho prejavu, sociálnych zručností a komunikácie u žiakov špeciálnych škôl.

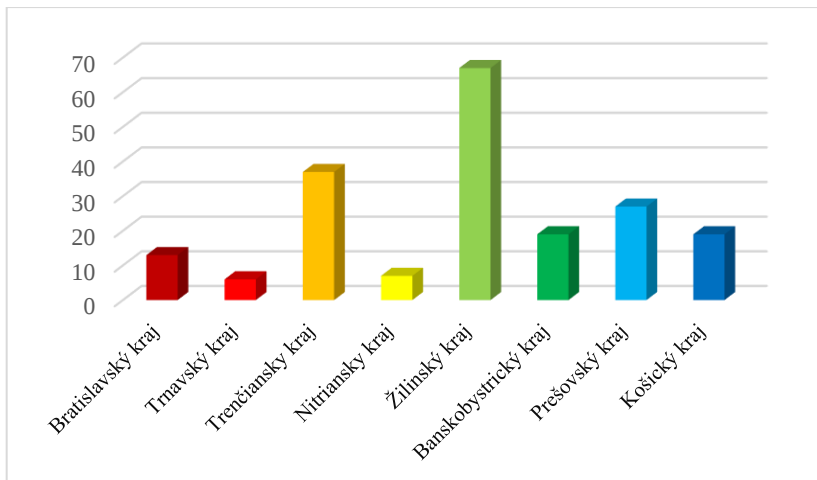
Metódy prieskumu

Prieskum bol realizovaný kvantitatívnou metódou prostredníctvom dotazníkového šetrenia. Respondenti – špeciálni pedagógovia pôsobiaci v špeciálnych školách odpovedali na uzavreté otázky týkajúce sa vnímania prínosu špeciálnej telesnej výchovy v rôznych oblastiach, ako sú zlepšenie fyzickej kondície, sebavedomia a emocionálneho vyjadrenia reakcií, sociálnych zručností a komunikácie žiakov. Štatistická analýza bola realizovaná pomocou chí-kvadrát testu, ktorý slúžil na overenie hypotéz o vzťahoch medzi premennými a ich významnosti v rámci skúmaných faktorov.

Prieskumná vzorka

Do prieskumu boli zapojení respondenti pedagogicky pôsobiaci vo všetkých krajoch Slovenska, čo je zobrazené v Grafel.

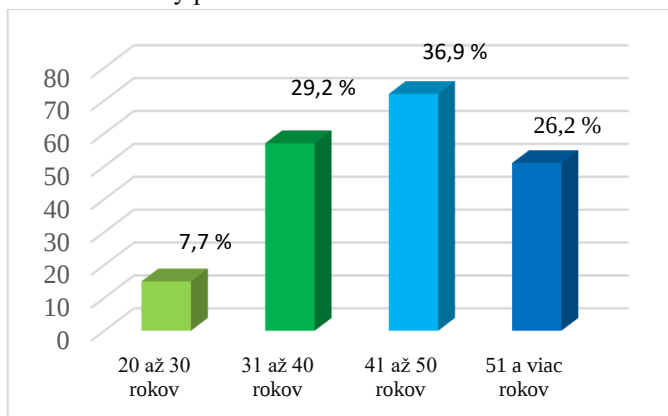
Graf 1: Rozloženie vzorky podľa kraja pôsobenia



Zdroj: vlastné spracovanie

Z celkového počtu 195 (100%) respondentov najpočetnejšou skupinou z hľadiska geografického rozdelenia boli respondenti pôsobiaci v Žilinskom kraji, ktorí tvorili 34,4 % vzorky. Naopak, najmenej početnou skupinou boli respondenti z Trnavského kraja, ktorí predstavovali 3,1 % vzorky. Z týchto respondentov 85,6 % pôsobí v mestskej škole a 14,4 % vo vidieckej.

Graf 2: Rozloženie vzorky podľa veku



Zdroj: vlastné spracovanie

Najpočetnejšou skupinou v rámci vzorky, z hľadiska vekovej kategórie, boli respondenti vo veku od 41 do 50 rokov, ktorí tvorili 36,9 % vzorky. Naopak, najmenej početnou skupinou boli respondenti vo veku od 20 do 30 rokov, ktorí predstavovali 7,7 % vzorky. Z toho 85,1 % tvorili ženy a 14,9 % muži.

V nasledujúcej časti textu sa venujeme špeciálnej telesnej výchove so zameraním na zlepšenie fyzickej kondície a zdravia, rozvoj sebavedomia, emocionálneho vyjadrovania, ako aj sociálnych zručností a komunikácie u žiakov s mentálnym postihnutím v špeciálnych školách.

2 Prínos špeciálnej telesnej výchovy na zlepšenie fyzickej kondície a zdravia žiakov s mentálnym postihnutím

Tabuľka 1: Vnímanie zlepšenia fyzickej kondície prostredníctvom využívania špeciálnej cvičení v rámci pohybových aktivít

		Vnímanie zlepšenia fyzickej kondície a zdravia		
		Nie	Áno	Spolu
Využívanie špeciálnych cvičení v rámci pohybových aktivít	Nie	22	131	153
	Áno	5	37	42
Spolu		27	168	195

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 1 poukazuje na rozdielne vnímanie prínosu špeciálnej telesnej výchovy na zlepšenie fyzickej kondície a zdravia z pohľadu respondentov u žiakov s mentálnym postihnutím. Celkový počet respondentov je 195, z ktorých 168 (86,15 %) uvádza, že vníma zlepšenie fyzickej kondície a zdravia v dôsledku využívania špeciálnych cvičení v rámci pohybových aktivít. Tento pomer naznačuje pozitívny prínos uvedených terapeutických intervencií na zlepšenie zdravotného stavu a fyzickej výkonnosti účastníkov.

Zaujímavým zistením je, že medzi tými, ktorí nevyužívajú špeciálne cvičenia v rámci pohybových aktivít (N = 153), 131 respondentov (85,6 %) stále pozoruje zlepšenie v oblasti fyzickej kondície a zdravia, čo naznačuje, že aj bez týchto špecifických terapeutických zásahov je vnímanie zlepšenia

fyzického stavu možné. Naopak, iba 22 respondentov (14,4 %) v tejto skupine nepozoruje žiadne zlepšenie.

Medzi tými, ktorí aktívne využívajú špeciálne cvičenia v rámci pohybových aktivít (N = 42), 37 respondentov (88,1 %) uvádza pozitívny prínos na zlepšenie fyzickej kondície a zdravia, pričom len 5 respondentov (11,9 %) nepozoruje zlepšenie. Tento výsledok naznačuje, že v skupine respondentov, ktorí zapájajú terapeutické a psychomotorické intervencie, je vyšší podiel respondentov vnímajúcich zlepšenie v porovnaní s tými, ktorí tieto prístupy nevyužívajú.

Konštatujeme, že špeciálne cvičenia v rámci pohybových aktivít realizované u žiakov s mentálnym postihnutím v špeciálnej škole môžu prispieť k zlepšeniu ich fyzickej kondície a zdravia. Zároveň však respondenti vnímajú zlepšenie zdravotného stavu a fyzickej výkonnosti žiakov aj v prípadoch, keď tieto cvičenia neboli využívané, čo naznačuje, že na tomto zlepšení sa môžu podieľať aj iné faktory pohybových aktivít alebo individuálne predispozície žiakov.

Na základe týchto zistení bolo potrebné ďalej preskúmať, či využívanie špeciálnych cvičení ovplyvňuje vnímanie zlepšenia fyzickej kondície a zdravia žiakov z pohľadu respondentov. Preto sme v **hypotéze 1** zisťovali, či **existuje štatisticky významný rozdiel vo vnímaní zlepšenia fyzickej kondície u žiakov s mentálnym postihnutím v závislosti od využívania špeciálnej telesnej výchovy v rámci pohybových aktivít v špeciálnej škole.**

Tabuľka 2: Chi-kvadrát test vnímanie zlepšenia fyzickej kondície a zdravia u žiakov s mentálnym postihnutím

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	0,169	1	0,681
Likelihood Ratio	0,174	1	0,676
Linear-by-Linear Association	0,168	1	0,682
N of Valid Cases	195		

Zdroj: vlastné spracovanie

V Tabuľke 2 sú uvedené výsledky Chi-kvadrát testu, ktoré naznačujú, že medzi skúmanými skupinami, ktoré vnímajú zlepšenie fyzickej kondície a zdravia u žiakov s mentálnym postihnutím, neexistuje štatisticky významný rozdiel. P-hodnota testu (0,681) je vyššia ako stanovená hranica významnosti 0,05, čo naznačuje, že špeciálne cvičenia v rámci pohybových aktivít nemajú z pohľadu respondentov významný prínos na zlepšenie fyzickej kondície a zdravia. Na základe týchto výsledkov možno konštatovať, že neexistuje štatisticky významný rozdiel vo vnímaní zlepšenia fyzickej kondície u žiakov s mentálnym postihnutím v závislosti od využívania špeciálnej telesnej výchovy v rámci pohybových aktivít v špeciálnej škole. **Hypotéza 1 sa nepotvrdila.**

3 Prínos špeciálnej telesnej výchovy na zlepšenie sebavedomia a emocionálneho vyjadrovania.

Tabuľka 3: Vnímanie zlepšenia sebavedomia a emocionálneho vyjadrovania prostredníctvom využívania špeciálnych cvičení v rámci pohybových aktivít

		Vnímanie zlepšenia sebavedomia a emocionálneho vyjadrovania		Spolu
		Nie	Áno	
Využívanie špeciálnych cvičení v rámci pohybových aktivít	Nie	82	71	153
	Áno	11	31	42
Spolu		93	102	195

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 3 zobrazuje vnímanie zlepšenia sebavedomia a emocionálneho vyjadrovania respondentov v súvislosti s využívaním špeciálnych cvičení v rámci pohybových aktivít. Celkový počet respondentov je 195, pričom z toho 102 respondentov (52,3 %) uvádza, že vníma zlepšenie sebavedomia a emocionálneho vyjadrovania v rámci pohybových aktivít, ktoré zahŕňajú špeciálne cvičenia. Zvyšných 93 respondentov (47,7 %) nepozoruje žiadne zlepšenie v tejto oblasti.

Podrobnejší pohľad na rozdelenie podľa využívania špeciálnych cvičení ukazuje, že medzi respondentmi, ktorí tieto cvičenia nevyužívajú (N = 153), 71 (46,4 %) vníma zlepšenie sebavedomia a emocionálneho vyjadrovania, zatiaľ čo 82 (53,6 %) respondentov nepozoruje žiadnu zmenu. Na druhej strane, medzi tými, ktorí aktívne využívajú špeciálne cvičenia (N = 42), 31 (73,8 %) uvádza pozitívny prínos na zlepšenie sebavedomia a emocionálneho vyjadrovania, zatiaľ čo 11 (26,2 %) nepozoruje žiadnu zmenu.

Tieto výsledky naznačujú, že v skupine respondentov, ktorí využívajú terapeutické a psychomotorické intervencie, je vyšší podiel tých, ktorí vnímajú zlepšenie sebavedomia a emocionálneho vyjadrovania v porovnaní s tými, ktorí tieto cvičenia nevyužívajú.

Tabuľka 4: Chi kvadrát test Vnímanie zlepšenia sebavedomia a emocionálneho vyjadrovania

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,920	1	0,002
Likelihood Ratio	8,852	1	0,003
Linear-by-Linear Association	9,870	1	0,002
N of Valid Cases	195		

Zdroj: vlastné spracovanie

V Tabuľke 4 sú prezentované výsledky Chi-kvadrát testu, ktoré naznačujú štatisticky významný rozdiel medzi skúmanými skupinami vnímajúcimi zlepšenie sebavedomia a emocionálneho vyjadrovania u žiakov s mentálnym postihnutím. P-hodnota testu (0,002) je pod stanovenou hranicou významnosti 0,05, čo poukazuje na to, že špeciálne cvičenia majú výrazný prínos na zlepšenie sebavedomia a emocionálnej expresie. Na základe týchto výsledkov možno potvrdiť, že využívanie týchto terapií v rámci pohybových aktivít vedie k štatisticky významnému rozdielu vo vnímaní zlepšenia sebavedomia a emocionálneho vyjadrovania žiakov s mentálnym postihnutím v špeciálnej škole. **Hypotéza 2 sa potvrdila.**

4 Prínos špeciálnej telesnej výchovy na zlepšenie sociálnych zručností a komunikácie

Tabuľka 5: Vnímanie zlepšenia sociálnych zručností a komunikácie prostredníctvom využívania špeciálnych cvičení v rámci pohybových aktivít

		Vnímanie rozvoja sociálnych zručností a komunikácie		Spolu
		Nie	Ano	
Využívanie špeciálnych cvičení v pohybových aktivitách	Nie	56	97	153
	Ano	13	29	42
Spolu		69	126	195

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 5 prezentuje rozdiely vo vnímaní prínosu špeciálnych cvičení na rozvoj sociálnych zručností a komunikácie u žiakov s mentálnym postihnutím podľa respondentov. Celkový počet respondentov je 195, pričom z toho 153 respondentov (78,5 %) nevyužíva špeciálne cvičenia v rámci pohybových aktivít, no z toho 97 respondentov (63,4 %) stále vníma rozvoj sociálnych zručností a komunikácie ako prínos týchto aktivít. Tento pomer naznačuje, že aj bez špeciálnych cvičení byť vnímaný pozitívny prínos pohybových aktivít na zlepšenie sociálnych zručností a komunikácie u detí s mentálnym postihnutím. Medzi tými, ktorí využívajú špeciálne cvičenia v rámci pohybových aktivít (N = 42), 29 respondentov (69,0 %) uvádza zlepšenie v oblasti rozvoja sociálnych zručností a komunikácie. Tento výsledok ukazuje, že v skupine respondentov, ktorí zapájajú špeciálne cvičenia, je vyšší podiel tých, ktorí vnímajú zlepšenie v porovnaní s tými, ktorí špeciálnu telesnú výchovu nevyužívajú.

Výsledky naznačujú, že špeciálne cvičenia v rámci pohybových aktivít môžu podporovať rozvoj sociálnych zručností a komunikácie u žiakov s mentálnym postihnutím v špeciálnych školách. Zároveň však aj bez cielene aplikovaných špeciálnych cvičení respondenti vnímajú zlepšenie v týchto oblastiach, čo poukazuje na možný prínos pohybových aktivít aj bez špecifických intervencií.

Tabuľka 6: Chi kvadrát test Vnímanie rozvoja sociálnych zručností a komunikácie v rámci pohybových aktivít u žiakov s mentálnym postihnutím

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	0,460	1	0,498
Likelihood Ratio	0,467	1	0,494
Linear-by-Linear Association	0,458	1	0,499
N of Valid Cases	195		

Zdroj: vlastné spracovanie

V Tabuľke 6 sú prezentované výsledky Chi-kvadrát testu, ktoré naznačujú, že medzi vnímaním rozvoja sociálnych zručností a komunikácie a využívaním špeciálnych cvičení u žiakov s mentálnym postihnutím neexistuje štatisticky významný rozdiel. P-hodnota testu (0,498) je nad stanovenou hranicou významnosti 0,05, čo naznačuje, že terapeutické cvičenia a psychomotorická terapia nemajú štatisticky významný prínos na vnímanie zlepšenia sociálnych zručností a komunikácie. Na základe týchto výsledkov možno konštatovať, že využívanie terapeutických cvičení v rámci pohybových aktivít nevedie k štatisticky významnému rozdielu vo vnímaní rozvoja sociálnych zručností a komunikácie. **Hypotéza 3 sa nepotvrdila.**

Pohybové aktivity môžu podporovať rozvoj sociálnych zručností a komunikácie aj bez cielenej aplikácie špeciálnej telesnej výchovy. Respondenti, ktorí tieto intervencie využívali, však častejšie uvádzali, že vnímajú pozitívne zmeny, čo naznačuje ich potenciálny prínos v kontexte špeciálneho vzdelávania.

Záver

Špeciálna telesná výchova, aplikované v rámci pohybových aktivít v špeciálnych školách, zohrávajú zásadnú úlohu pri zlepšovaní fyzickej kondície, sebavedomia, emocionálnej exprese a sociálnych zručností žiakov s mentálnym postihnutím. Výsledky prieskumu naznačujú, že tieto intervenčné metódy majú pozitívny prínos na motorické schopnosti a celkové zdravie žiakov, čo vedie k ich lepšiemu zapojeniu do spoločenského života. Takto prispôbené prístupy, ktoré rešpektujú

individuálne potreby každého žiaka, umožňujú efektívnejšie zvládať emocionálne a sociálne výzvy, čím podporujú zvyšovanie kvality života a ich hladšiu integráciu do širšej spoločnosti.

Bibliografia

- CEPČOVÁ, A. 2013. *Zdravotná telesná výchova*. Bratislava: STU, 2013. Skriptá STU v Bratislave. 2013. ISBN 978-80-227-4050-0
- DJORDJEVIC, S., JORGIC, B., HADŽOVIČ, M., MILENKOVIĆ, S., STOJANOVIĆ, S., POPOVIĆ, M. 2024. Effects of physical exercise on motor skills of children with intellectual disorders: Systematic review. In: *10th international scientific conference "Anthropological and teo-anthropological views on physical activity"*, Kapaonik, Serbia. <https://doi.org/10.5937/atavpa24043d>
- FÁBRY LUCKÁ, Z. 2021. Konkretizácia pomôcok v psychomotorickej terapii. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. Vedecký recenzovaný časopis. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, 2021, roč. 20, č. 3, s ISSN 1336-2232
- GOODWAY, J. D., OZMUN, J. C., GALLAHUE, D. L. 2019. *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. Boston, MA, USA: Jones & Bartlett Learning. ISBN 978-1284174946
- HALMOVÁ, N., ŠIMONEK, J., & VEISOVÁ, M. 2002. *Pohyb hrou: cvičenia a hry na rozvoj koordinačných schopností pre deti predškolského a mladšieho školského veku*. Bratislava: AT Publishing. ISBN 8088954193.
- KAPOUNKOVÁ, K., HRNČÍŘIKOVÁ, I., KOMZÁK, M., VYSOKÝ, R. 2022. *Vhodné pohybové aktivity u vybraných skupín zdravotne oslabených jedinců*. Brno: Masarykova univerzita, Paido. ISBN 978-80-263-1706-7.
- KOVÁČOVÁ, B., & GUILLAUME, M. 2010. *Art vo vzdelávaní*. 1. vyd. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta. 2010. ISBN 978 -80-8082-401-3

- MCCONKEY, R. 2016. Sports and intellectual disability: A clash of cultures? In *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities*, 10, s. 293–298. <https://doi.org/10.1108/AMHID-08-2016-0019>
- MERICA, M., HRUBOŠOVÁ, M. 2023. Trávenie voľného času v spojení s pohybovými aktivitami pred a počas pandémie covid 19 u detí na základnej škole In: Merica, M., Hrubošová, M. (Ed.) *Žiak, pohyb, edukácia*. Vedecký zborník 2023. Univerzita Komenského v Bratislave, 2023. p. 148. ISBN 978-80-223-5702-9.
- NOVOTNÁ, B., NOVOTNÁ, N., & BENDÍKOVÁ, E. 2020. *Pohybová aktivita žiakov mladšieho školského veku vo vzťahu k ich zdraviu*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. ISBN 978-80-561-0776-8.
- ÖZKAN, Z., KALE, R. 2021. Investigation of the effects of physical education activities on motor skills and quality of life in children with intellectual disability. In *International Journal of Developmental Disabilities*, 69(4), s. 578–592. <https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1978267>
- SVÁČINA, Š. 2011. *Fyzická aktivita a výživa v prevencii nádorových onemocnení*. TVSM, 77, 2011, č. 3, s. 2 – 3. ISSN 1210-7689
- ŽULÁK KRČMÁRIKOVÁ, Z. 2020. *Výtvarný prejav ako nástroj prevencie, diagnostiky a intervencie u detí v predškolskom veku*. In Magová, M. (Ed.) 2020. Poradenský systém orientovaný na dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole. Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-561-0799-7.
- VALACHOVÁ, D. 2022. Expresívne zobrazenie základných symbolov v kresbe detí predškolského veku. In *Expresivita vo výchove V*. České Budějovice: Vysoká škola technická a ekonomická. ISBN 978-8-7468-197-4.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Monika Homolová, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,

Katedra špeciálnej pedagogiky,

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

e-mail: monika.homolova@ku.sk

ZÁKLADNÉ TERAPEUTICKÉ PRÍSTUPY V SOCIÁLNEJ PRÁCI

BASIC THERAPEUTIC APPROACHES IN SOCIAL WORK

Tomáš Planka

Abstrakt

Predkladaná štúdia sa zaoberá dvoma významnými terapeutickými prístupmi využívanými v sociálnej práci: prístupom zameraným na klienta, ktorý vychádza z humanistickej psychológie Carla Rogersa, a kognitívno-behaviorálnymi teóriami. Prístup zameraný na klienta kladie dôraz na empatiu, akceptáciu a autenticitu v interakcii s klientom, pričom cieľom je podporiť jeho sebapoznanie a osobnostný rast. Kognitívno-behaviorálne teórie sa sústreďujú na analýzu a zmenu negatívnych myšlienkových vzorcov a správania, ktoré môžu byť príčinou problémov klienta. Štúdia skúma teoretické východiská, princípy a metódy oboch prístupov a ich aplikáciu v sociálnoprávnom kontexte. Cieľom štúdie je poskytnúť prehľad a hlbšie pochopenie týchto terapeutických prístupov ako dôležitých nástrojov v práci so sociálne zraniteľnými skupinami.

Kľúčové slová

Humanistické teórie. Kognitívno-behaviorálne teórie. Sociálna práca. Klient.

Abstract

The present study examines two major therapeutic approaches used in social work: the client-centered approach, which is based on Carl Rogers' humanistic psychology, and cognitive-behavioral theories. The client-centred approach emphasises empathy, acceptance and authenticity in the interaction with the client, with the aim of promoting self-knowledge and personal growth. Cognitive-behavioral theories focus on analyzing and

changing negative thought patterns and behaviors that may be causing the client's problems. This study examines the theoretical underpinnings, principles and methods of both approaches and their application in a socio-legal context. The study aims to provide an overview and deeper understanding of these therapeutic approaches as important tools in working with socially vulnerable groups.

Keywords

Humanistic theories. Cognitive-behavioural theories. Social work. Client.

Úvod

Sociálna práca je multidisciplinárna profesia, ktorá kombinuje prvky sociálnych vied, psychológie a praktických intervencií s cieľom podporiť jednotlivcov, rodiny a komunity v zvládaní sociálnych, ekonomických a psychologických výziev. Jej podstata spočíva nielen v riešení aktuálnych problémov klientov, ale aj v posilňovaní ich schopností a zdrojov pre zvládanie budúcich situácií. Terapeutické metódy, ako prístup zameraný na klienta a kognitívno-behaviorálne prístupy, nachádzajú v sociálnej práci široké uplatnenie, pretože umožňujú vytvárať ciele a individuálne prispôbené intervencie. Prostredníctvom týchto metód môžu sociálni pracovníci lepšie pochopiť psychologické procesy, ktoré ovplyvňujú správanie a rozhodovanie klientov, a zároveň im poskytujú nástroje na zmenu dysfunkčných vzorcov a posilnenie ich sebavedomia. Spojenie terapeutických metód so sociálnou prácou tak prispieva k holistickému prístupu, kde sa riešia nielen vonkajšie sociálne faktory, ale aj vnútorné psychologické potreby klienta. Tým sa zvyšuje efektivita pomoci a vytvára sa pevnejší základ pre dlhodobé zlepšenie životnej situácie jednotlivcov.

Sociálna práca patrí medzi kľúčové profesie, ktoré reagujú na potreby jednotlivcov a komunít, nachádzajúcich sa v zložitých životných situáciách. Úspešná intervencia sociálneho pracovníka si vyžaduje nielen pochopenie sociálnych a ekonomických faktorov ovplyvňujúcich klientov, ale aj aplikáciu terapeutických prístupov, ktoré dokážu efektívne podporiť zmenu a zlepšenie ich životnej situácie. Výber vhodného terapeutického prístupu závisí od povahy problémov, ktorým klient čelí a od cieľov intervencie.

Táto štúdia sa zameriava na analýzu dvoch významných terapeutických prístupov, ktoré našli uplatnenie v oblasti sociálnej práce: prístupu zameraného na klienta, založeného na humanistickej psychológii Carla Rogersa a kognitívno-behaviorálnych teórií, ktoré predstavujú spojenie behaviorálneho a kognitívneho prístupu k zmene.

Prístup zameraný na klienta prináša unikátny dôraz na ľudskosť a autenticnosť vzťahu medzi sociálnym pracovníkom a klientom. Tento prístup zdôrazňuje bezpodmienečné prijatie, empatiu a podporu klientovej schopnosti nájsť vlastné riešenia svojich problémov. Základnou myšlienkou tohto modelu je presvedčenie, že každý človek má potenciál na osobný rozvoj a sebarealizáciu, ak má vytvorené bezpečné a podnetné prostredie. Pre sociálnu prácu to znamená poskytnúť klientovi priestor na otvorenú komunikáciu, pochopenie jeho potrieb a rešpektovanie jeho individuality. Na druhej strane, kognitívno-behaviorálne teórie ponúkajú systematický a štruktúrovaný prístup, ktorý sa sústreďuje na identifikáciu a prehodnocovanie negatívnych myšlienkových vzorcov a ich vplyvu na správanie. Táto metóda je obzvlášť účinná pri riešení konkrétnych problémov, ako sú závislosti, úzkosti či zvládanie stresových situácií. Prostredníctvom intervencie zameranej na zmenu maladaptívnych postojov a správania môže sociálny pracovník pomôcť klientovi zvládnuť ťažké situácie a podporiť jeho adaptabilitu v sociálnom prostredí.

Predkladaná štúdia sa venuje teoretickej analýze týchto dvoch prístupov s cieľom pochopiť ich využitie v kontexte sociálnej práce. Zároveň skúma ich prínosy a možnú aplikáciu pri práci s rôznorodými cieľovými skupinami. Medzi tieto cieľové skupiny patria v najväčšom pomere jednotlivci, pričom veľká časť klientov sociálnej práce predstavuje klienta s hendikepom – fyzickým, či mentálnym. Nič však nemení skutočnosť, že každý klient sociálnej práce, ako aj celkovo každý jeden človek, je výnimočným jedincem. Význam tejto problematiky spočíva v jej priamom prepojení s efektívnosťou intervencií a zlepšením kvality života klientov. Teoretické poznatky o týchto prístupoch umožnia sociálnym pracovníkom rozvíjať odborné kompetencie, ktoré sú nevyhnutné na riešenie komplexných problémov, s ktorými sa klienti v praxi stretávajú.

Cieľom štúdie je preto poskytnúť komplexný prehľad o prístupe zameranom na klienta a kognitívno-behaviorálnych teóriách, porovnať ich

klúčové črty a poukázať na ich významné miesto v súčasnej sociálnej práci. Prostredníctvom tejto analýzy sa ukáže, aký potenciál majú tieto prístupy pre zlepšenie kvality poskytovaných služieb a ako môžu prispieť k naplneniu hlavných cieľov sociálnej práce.

1 Carl Rogers a prístup zameraný na človeka

Jedným z najvýznamnejších predstaviteľov humanisticko-psychoterapeutického smeru je bezpochyby Carl Rogers – autor prístupu zameraného na človeka. Carl Rogers patril medzi prvých, ktorí začali skúmať samotný terapeutický proces. „Rogers je najznámejší rozvíjateľ terapeutickej metódy, ktorá sa charakterizuje ako nedirektívna, či osobne zameraná. Hovorí sa o ňom, že zbavil psychoterapiu závoja tajuplnosti a otvoril ju pozorovaniu a skúmaniu, pretože začal terapeutické rozhovory nahrávať.“ (Plevová, 2013, s. 54)

Carl Rogers bol americký psychológ a jeden zo zakladajúcich osobností humanistickej psychológie, Rogers je so svojim prínosom považovaný za jedného z najvýznamnejších mysliteľov v psychológii. Rogers veril, že všetci ľudia majú vlastnú potrebu rásť a dosiahnuť svoj potenciál. Túto potrebu, dosiahnuť seba-aktualizáciu, Rogers označil ako „jedinú motivačnú silu ľudského rozvoja, ako vrodennú tendenciu organizmu rozvíjať všetky svoje kapacity a možnosti takým spôsobom, ktorý slúži k jeho udržiavaniu alebo rastu. Vníma ju ako celostnú motiváciu, expanziu a obohacovanie, ktoré sú základom nie len pre terapiu, ale vôbec pre ľudský vývoj, osobnosť a interpersonálne vzťahy. Je univerzálnou biologickou vlastnosťou organizmu rásť a rozvíjať sa, je vždy prítomná, hoci človek si ju nemusí stále uvedomovať. Je nezávislá na prostredí, hoci tlakom a podmienkami prostredia sa jej sila a kvalita môžu prekryvať. V medziľudských vzťahoch, ako aj v terapii, tvorí základ pre dôveru v človeka, dôveru v jeho možnosti meniť sa, realizovať sa, prevziať zodpovednosť za vlastný život, dôveru, že sa na človeka možno spoľahnúť.“ (Gajdošová, 2013, s. 24)

„Vrodená aktualizácia tendencia rozvíjať všetky svoje kapacity a možnosti teda vedie človeka k rastu, vyzrievaniu a obohacovaniu vlastného života, predstavuje nepretržitú vývojovú motiváciu, ktorá sa prejavuje zvyšovaním autonómie, celistvosti a zodpovednosti. Rogers hovorí, že človek má v sebe

kapacitu a sklon napredovať k zrelosti, čo sa prejavuje v sklone reorganizovať svoju osobnosť, a vzťah k životu spôsobom, ktorý možno považovať za zrelší. Rastová tendencia je naliehavá potreba, ktorá je zrejmá vo všetkých formách organického a ľudského života – rozširovať sa, rozpínať sa, stávať sa nezávislým, rozvíjať sa, zriať – tendencia vyjadriť a aktualizovať všetky kapacity organizmu, pokiaľ takáto aktivácia zvýši hodnotu organizmu alebo osobnosti.“ (Šulavíková, 2002, s. 623)

Ako môžeme vidieť z predchádzajúcich definícií, Rogers bol zástancom teórie rozvoja osobnosti. Človek tento vývoj a aktualizáciu podľa neho nutne potrebuje k svojmu zdravému životnému napredovaniu a žitiu ako takému.

Nižšie sa venujeme objasneniu základných pojmov spomínaných v tomto príspevku a v konečnom dôsledku pojmov, ktoré sú pre Rogersa typické a charakteristické pre túto tému a smer v psychológii. Medzi základné pojmy v tomto smere patrí terapeut / sociálny poradca a terapia / sociálne poradenstvo.

Terapeut / sociálny poradca

Ako prvému sa budeme venovať pojmu terapeut, alebo teda sociálny poradca. Levická (2003, s. 90) hovorí o sociálnom poradcovi a jeho úlohách nasledovne, „úlohou sociálneho poradcu je mobilizovať individuálne zdroje v klientovi samotnom, ako aj potenciálne zdroje v klientovom bezprostrednom okolí, cielene vytvárať možnosti pre získanie nových, predovšetkým pozitívnych zážitkov klienta.“

Rogers na rozdiel od Levickej definuje prácu terapeuta pomerne odlišne. „Terapeut (poradca) vstupuje do klientovho subjektívneho sveta a pokúša sa využiť a identifikovať, čo klient práve prežíva. C. Rogers zdôrazňoval terapeutom, aby citlivo vnímali klientovo prežívanie a dali mu najavo, že ho chápu. Na druhej strane by terapeut (poradca) nemal podľahnúť emócii zlosti, strachu a iným emóciám klienta. Terapeut (poradca) má čo najpresnejšie poznať, čo klient prežíva, ale nemá sa dať jeho prežívaním ovplyvniť. Je potrebné, aby si zachoval odstup, kvôli jasnému pohľadu na to, čo sa deje. Veril, že pri maximálnej empatii vie objasniť nielen zjavné významy, ale aj významy skryté v podvedomí klienta.“ (Machalová, 2011, s.3)

Terapia / sociálne poradenstvo

Sociálne poradenstvo predstavuje nástroj pre uplatňovanie sociálnej pomoci. Jedná sa o pomoc človeku jednať a správne sa rozhodnúť v dôležitých situáciách života. Ako tvrdí Čakarová (2024, s. 75) „duševne zdravý jedinec má primerane vyvážený pocit spokojnosti so sebou samým, udržiava dobré vzťahy s ostatnými a dokáže efektívne riešiť bežné výzvy a problémy, ktoré život prináša. Psychohygiena je nedeliteľnou súčasťou starostlivosti o duševné zdravie.“ Ak tomu tak nie je, nastupuje úloha terapeuta a sociálneho poradenstva.

„Sociálne poradenstvo je odborná činnosť zameraná na pomoc fyzickej osobe v nepriaznivej sociálnej situácii. Sociálne poradenstvo sa vykonáva na úrovni základného sociálneho poradenstva a špecializovaného sociálneho poradenstva. Základné sociálne poradenstvo je posúdenie povahy problému fyzickej osoby, rodiny alebo komunity, poskytnutie základných informácií o možnostiach riešenia problému a podľa potreby aj odporúčanie a sprostredkovanie ďalšej odbornej pomoci. Špecializované sociálne poradenstvo je zistenie príčin vzniku, charakteru a rozsahu problémov fyzickej osoby, rodiny alebo komunity a poskytnutie im konkrétnej odbornej pomoci.“ (Zákon č. 448/2008 Z.z., § 19)

1.1 Prístup zameraný na človeka

„Terapia zameraná na klienta znamenala v dobe jej vzniku, v 40 rokoch 20 storočia, úplne novú paradigmu práce psychoterapeuta, poradcu s klientom. Spočívala a spočíva v dôraze na aktívneho činiteľa zmeny, ktorým je klient, jeho zdroje a nie odborník, poradca, ako je to v iných smeroch. Tým sa presunula moc a zároveň aj zodpovednosť za ozdravný proces z terapeuta na klienta v spolupráci s terapeutom. Potenciál rastu človeka je podľa tohto prístupu aktivovaný prostredníctvom vzťahu medzi klientom a terapeutom, nie metódy, vzťah slúži ako liečebný katalyzátor. V tomto dôvernom vzťahu klienta s terapeutom, kedy terapeut je čo najviac sám sebou, vytvára nehodnotiace, prijímacie prostredie, má snahu porozumieť a klient vníma tieto atribúty, sa uvoľňuje rastový potenciál klienta a vplyvom jeho vnútorných zdrojov síl sa organizmus začína rozvíjať pozitívnym smerom. Terapeut dôveruje v liečivý potenciál človeka.“ (Gajdošová, 2013, s. 9)

„Terapia zameraná na klienta patrí do vetvy humanisticko – existenciálnych prístupov. S humanistickou psychoterapiou ho spájajú filozofické východiská a princípy. V podstatnej miere však prispieva aj k porozumeniu modelu všeobecnej psychoterapie podrobným preskúmaním psychoterapeutického vzťahu - všeobecného faktora, ktorý prispieva k zvyšovaniu efektivity všetkých psychoterapeutických prístupov.“ (Tamtiež) Podľa predchádzajúcich, vyššie uvedených definícií vidíme, že prístup zameraný na človeka spočíva v Rogersovej seba-aktualizácii. Seba-aktualizácia, aktualizácia, alebo teória self, predstavuje jadro spomínaného prístupu. „Význam konceptu self Rogers poznáva vo svojej poradenskej praxi. V prípade, ak mali možnosť klienti vyjadrovať svoje problémy a postoje vlastnými slovami, bez akéhokoľvek vedenia alebo interpretácie, mali tendenciu hovoriť v pojmoch self. Ich vyjadrenia boli napr.: „Divím sa, kto skutočne som. Nechcel by som, aby ktokoľvek poznal moje skutočné ja“.“ (Gajdošová, 2013, s. 24)

Laicky môžeme odborné definície tlmočiť aj takto – prístup zameraný na človeka spočíva v čiastočnom prenesení zodpovednosti z terapeuta na klienta, terapeut je len sprievodcom pri riešení problému. Využívame klientov potenciál a vedomosti na zlepšovanie aktuálneho stavu, pričom rozvoj osobnosti je hlavnou hnacou silou celého procesu.

„V terapii zameranej na klienta sa kladie dôraz na klientovu snahu uvedomiť si, čo skutočne prežíva a nájsť spôsob života, ktorý ho bude väčšmi uspokojovať. Rogers veril, že ľudia majú v sebe schopnosť prísť na to, čo ich trápi, a dokážu zmeniť svoj život. Táto schopnosť môže byť latentná, čo býva neraz zapríčinené negatívnymi rodičovskými a sociálnymi vplyvmi. (Machalová, 2011, s. 1)

Motivačné faktory

„Jedným z významných motivačných faktorov u človeka je podľa Rogersa tendencia k sebauskutočneniu. Táto tendencia zahŕňa popri uspokojovaní fyziologických potrieb snahu o duchovný rast, o rozvíjanie vzťahov k ľuďom. Rogers vyjadruje vo svojich prácach optimistický pohľad na človeka. Je presvedčený, že človek je vrodene dobrý a že iba vplyvom vonkajších tlakov a nepriaznivých životných skúseností sa u neho prejavuje nepriateľské, egoistické alebo neurotické správanie. V ontogenéze s

rozvojom vedomia ja vzniká potreba pozitívneho ocenenia ja.“ (Plevová, 2013, s. 54)

So spomínanou definíciou súhlasí vo svojej práci aj Gajdošová (2013, s. 25), tá ju interpretuje nasledovne. „Základnými potrebami self sú potreba pozitívneho prijatia druhými a potreba pozitívneho seba prijatia. Potreba prijatia druhými v niektorých prípadoch potláča dôveru vo vlastné prežívanie a niekedy sa ho človek vzdá a je ochotný pripustiť, aby o jeho pocitoch rozhodovali druhí (vonkajšie centrum hodnotenia). Človek si osvojuje podmienky ocenenia, pretože zážitky a pocity, ktoré sa zhodujú s týmito podmienkami ocenenia, sú prijímané a akceptované. Potreba seba prijatia je potreba rozvinúť pocit dôvery v presnosť a spoľahlivosť vlastného vnútorného prežívania. Jeho zreлым štádiom je uspokojenie pozitívneho seba prijatia s konkrétnym zážitkom seba, ktoré nie je závislé na pozitívnom prijatí druhými ľuďmi, ale človek sa stáva sám sebe sociálnym druhom (vnútorné centrum hodnotenia).“

„Aktualizačná tendencia dieťa podnecuje, aby bolo otvorené všetkému svojmu prežívaniu, ale potreba prijatia od druhých a jej väčšia významnosť spôsobia to, že do svojho sebaobrazu dieťa prijme aj hodnoty, ktoré sú v protiklade s týmto procesom. Vytvorí sa podmienené self, ktoré pokračuje v aktualizácii a aj v jeho seba prijatí.“ (Tamtiež)

2 Kognitívno – behaviorálna teória

Kognitívno – behaviorálna teória je špecifické odvetvie psychológie, zameriava sa na základné poznatky, ktoré sa týkajú ľudského správania. Táto teória v sebe spája dve teórie, kognitívnu a behaviorálnu teóriu. „Základy kognitívno – behaviorálnej teórie je potrebné hľadať vo vývoji dvoch teórií a z nich vychádzajúcich terapií. A to v behaviorálnej teórii a kognitívnej teórii. Na to, aby sme dobre pochopili kognitívno – behaviorálnu teóriu, musíme najprv pochopiť jednotlivé teórie zvlášť.“ (Šlosár et al., 2017, s. 27)

Spojením kognitívnej a behaviorálnej teórie vznikla teória, ktorá vedecky analyzuje a overuje účinnosť používaných postupov a metód, ale popritom sa aj dôkladne zameriava na úspešnú a korektnú pomoc, pričom sleduje rôzne aspekty, aby sme lepšie porozumeli problému a predvídali výsledok terapie. „V tejto teórii ide o spojenie poznatkov klasickej behaviorálnej

teórie a modernej kognitívnej vedy, ktorých spoločným výskumným znakom je zameriavanie sa na to, čo a akým spôsobom ovplyvňuje ľudské správanie. Odporúčania určitých postupov práce s klientmi v kontexte pomáhajúcich profesií môžeme označiť ako kognitívno-behaviorálnu terapiu. Hlavnými črtami KBT sú krátke časové obmedzenia, štruktúrovanosť a direktívnosť, otvorená a aktívna spolupráca klienta, terapia zameraná na prítomnosť, špecifické a hraničné problémy. Ďalej je dôležité stanovenie konkrétnych a funkčných cieľov, pričom cieľom terapie je sebestačnosť klienta.“ (Balogová – Hamadej, 2017, s. 50)

K prepojeniu oboch terapeutických smerov došlo v druhej polovici 70. rokov minulého storočia a za začiatok plnohodnotného rozvoja kognitívno – behaviorálnej terapie sú považované 80. roky 20. storočia. Kognitívno - behaviorálna terapia je zlúčením respektíve prepojením niektorých črt z terapií, ktoré predtým vystupovali ako samostatné. Týmto zlúčením vznikla precízna terapia, ktorá pomáha klientovi za pomoci terapeuta spravovať zle spracované mentálne podnety, ktoré vyúsťujú do psychického problému. Táto teória sa dá nazvať aj prevenciou voči závažnejším psychickým problémom a deformáciám. „Kognitívno – behaviorálna terapia prevzala z:

1) behaviorálnej terapie:

- dôraz na empirické overovanie nových teórií a účinnosť terapeutických postupov pomocou vedeckých metód,
- obsah terapie, ktorým je podrobná analýza a sledovanie podnetov, ktoré predchádzajú a nasledujú skúmaný problém,
- metódy práce: odstupňovaná expozícia a behaviorálny experiment.

2) kognitívnej terapie:

- skúmanie a meranie mentálnych premenných, ako sú o čakávanie, prisudzovanie, hodnotenie a taktiež základné predpoklady a hodnotové schémy,
- obsah terapie a ďalšie sledované aspekty, ktoré umožnili lepšie porozumieť problému a predvídať účinok terapie,
- metódy práce: sokratovské opytovanie sa, spochybňovanie automatických negatívnych myšlienok.“ (Šlosár et al., 2017, s. 32)

Rola terapeuta je pri kognitívno – behaviorálnej terapii veľmi dôležitá, ako sa vyjadrujú Balogová a Hamadej (2017, s. 51 - 52), terapeut pôsobí ako „odborník schopný vysvetliť klientovi príčiny jeho problémov, učí ho

spôsobom vedúcim k odstráneniu jeho problémov. Tak, ako mnohé iné aj táto terapia nesie črty empatie, pravdivosti, bezpodmienečného prijatia. Aj napriek tomu, že samotný klient sám seba pozná najlepšie držiteľom expertízy v tejto terapii je terapeut. Celý vzťah v KBT je postavený na empirickej spolupráci. Ďalším krokom je spoločné hľadanie riešenia. Terapeut musí rešpektovať individualitu a špecifickosť v dispozícii klienta (slabá koncentrácia, depresívna nálada...). Terapeutický vzťah sa skúma len v prípade stagnácie celého terapeutického procesu. Medzi ďalšie vlastnosti dobrého terapeuta patrí aktivita, jasnosť, jednoznačnosť. Terapeut predstavuje pre klienta aj akýsi model riadenia určitých životných situácií. „Cieľom tejto teórie je predovšetkým zmena nefunkčných vzorcov v správaní a ich následné nahradenie za korektnejšie vzorce. Teória za hlavnú príčinu považuje to, ako človek vníma a interpretuje to, čo sa v ňom a okolo neho deje. Z toho dôvodu sa snaží zmeniť presvedčenia a emócie, čo následne bude mať vplyv aj na správanie. „Príčinou ťažkostí v živote ľudí sú podľa kognitívno – behaviorálnej teórie chybné vzorce v správaní, v kognitívnom spracovaní, v emocionálnych i telesných reakciách. Tieto chybné vzorce sú naučené, modifikované a udržiavané rozpoznateľnými vonkajšími a vnútornými faktormi. Kognitívno – behaviorálna teória napomáha tomu, aby sa klient učil novým, adaptívnejším spôsobom, ako svoje problémy riešiť. Duševné ťažkosti, zlá sociálna prispôsobivosť a podobne sú výsledkom nesprávneho hodnotenia, nevhodných zvykov a správania, vzniknutých mechanizmom učenia v emočne vypätých či dlhodobo pôsobiacich situáciách.“ (Tamtiež)

Behaviorálna teória

„Výraz behaviorálna terapia zahŕňa viacero terapeutických metód a techník založených na princípe učenie a podmieňovania. Behaviorálni terapeuti predpokladajú, že maladaptívne správanie predstavuje naučené spôsoby zvládania stresu a že pomocou niektorých metód vyvinutých pri experimentálnom výskume možno nahradiť maladaptívne reakcie užitočnejšími. Podstatou behaviorálnej terapie je analýza správania a uvedomenie si jeho príčin.“ (Mátel et al., 2015, s. 247)

Podľa vyššie uvedenej definície môžeme tvrdiť, že princípom behaviorálnej teórie je rozbor správania sa klienta a jeho príčin. Šlosár a kolektív (2017,

s. 27) vo svojom diele podporujú definíciu od Mátela a kolektívu. Popisujú behaviorálnu teóriu ako pozorovanie a rozbor správania sa klienta, pričom neberieme do úvahy vnútorné motívy, ktoré sú následkom prostredia okolo klienta.

„Behaviorálna teória sa zameriava na konkrétne (objektívne merateľné) správanie jedinca v kontexte jeho prostredia. Nezaoberá sa vnútornými motívami (príčinami) správania, teda tým, čo je podnecované vplyvmi prostredia, ale správaním. Správanie zahŕňa všetky aktivity organizmu. Ide o tieto aktivity:

- fyziologické prejavy,
- emocionálne reakcie,
- kognitívne procesy,
- motorické prejavy.“

Sociálny pracovník sa pri využívaní behaviorálnej teórie snaží zistiť, aké vonkajšie a vnútorné faktory majú vplyv na nežiaduce správanie klienta. Súčasťou práce je aj vnímanie a pochopenie fungovania osobných a vonkajších zdrojov vo vzťahu s klientom. Tieto zdroje do veľkej miery môžu ovplyvňovať jeho správanie. „Zástancovia behaviorálnej terapie deklarujú, že správanie je naučené v interakcii s prostredím a jej hlavným cieľom je zmena správania, ktoré bráni klientom v úspešnom a samostatnom fungovaní.“ (Šlosár et al., 2017, s. 30)

Cieľom tejto spomínanej teórie je teda dosiahnuť odstránenie nechceného správania a naučenie korektného správania a zvykov klienta. Ako spomína Čulenová, Nowak a Mačkinová (2023, s. 5), veľmi dôležitým prvkom je aj Maslowova hierarchia potrieb a od nej odvodené základné funkcie rodiny. Konkrétne výchovná funkcia, ktorá „patrí k najdôležitejším funkciám rodiny. Dieťa si osvojuje a učí sa riešeniu rôznych situácií, čím nadobúda nové skúsenosti. Netýka sa len výchovy detí ale spolu so socializačnou funkciou sa zameriava na prijatie základných, kultúrnych noriem, pravidiel, vzorcov správania.“ Mátel a kolektív (2015, s. 247) hovoria vo svojom diele o základných princípoch behaviorálnej teórie nasledovne. „Medzi základné princípy behaviorizmu patria: ľudské správanie je naučené, maladaptívnemu správaniu sa človek učí ako adaptívnemu a učením je možné ho odstrániť.“

Kognitívna teória

Kognitívna teória predstavuje v psychológii smer, ktorý sa orientuje na mentálne procesy, ako je zmyslové poznávanie, fantázia, myslenie, uvažovanie, učenie, riešenie problémov... Predstavuje krátkodobú terapiu a je zameraná na odhalenie a nápravu chybných myšlienkových predpokladov, ktoré by potenciálne mohli klienta ohroziť. „Terapeut sa v spolupráci s klientom zameriava na nachádzanie klientových iracionálnych domnienok o sebe a svete a prostredníctvom dialógu sa ich snaží nahradiť novými, viac funkčnými a odpovedajúcimi realite.“ (Mátel et al., 2015, s. 250)

„Kognitívna terapia vyjadruje tieto postoje:

- jedinec nie je len pasívnym prijímateľom podnetov, ale aktívne si udalosti interpretuje podľa vlastných postojov;
- tieto kognície farbía obraz človeka, ktorý o sebe má a aplikuje ho na súčasnosť, budúcnosť a minulosť;
- zmeny vykonané v afektívnom stave závisia od toho, aký význam im človek prikladá;
- v priebehu psychoterapie je človek schopný svoje maladaptívne postoje zmeniť;
- zmena maladaptívnych procesov môže viesť ku klinickému zlepšeniu.“ (Šlosár et al., 2017, s. 31)

Kognitívna terapia sa venuje pomoci klientovi s jeho mentálnou nápravou. Klient len neprijíma informácie, interpretuje si ich podľa vlastného názoru. Avšak, jedinec si buduje vzorce správania a sociálne vzťahy a zmýšľanie už v útlom detstve. Tieto vzorce preberá od rodičov a neskôr od iných sociálnych kontaktov. Podľa Čulenovej, Mačkinovej a Oláha (2024, s. 7) „tieto vzťahy môžu byť ovplyvnené aj zo strany rodinného prostredia, ale aj školského.“ Takto spracované informácie pôsobia na jeho minulosť, prítomnosť, ale aj budúcnosť – sila vplyvu závisí od toho, akú dôležitosť im klient pripisuje. Terapeut sa teda pomocou kognitívnej teórie snaží klientove úvahy meniť a nesprávne postoje odstraňovať. „Kognitívne orientovaní terapeuti prezentujú myšlienku, že psychické problémy vznikajú preto, že jedinec nesprávne vníma resp. chybné interpretuje a vyhodnocuje podnety z vnútorného alebo vonkajšieho prostredia, čo vychádza z iracionálnych resp. dysfunkčných presvedčení.“ (Tamtiež)

Podľa viacerých autorov súvisí terapeutova práca s klientom a zmena v jednom z názorov, s ostatnými aspektmi v klientovom živote. „Kognitívna teória skúma päť aspektov životnej skúsenosti: myšlienky, nálad, správanie, telesné reakcie, prostredie. Akákoľvek zmena v jednom z týchto aspektov dokáže ovplyvniť aj tie ostatné v interaktívnom kruhu (napr. návrat k spoločenskému životu navodí atmosféru zmeny v ďalších oblastiach).“ (Mátel et al., 2015, s. 250 - 251)

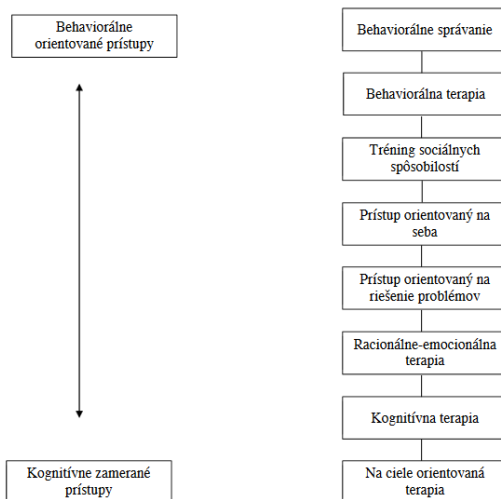
2.1 Metódy a techniky kognitívno – behaviorálnej teórie

Hoci sa behaviorálna teória a kognitívna teória vyvíjali ako samostatné teoretické smery, dochádzalo k ich úzkemu prepájaniu, a to najmä v technikách, ktoré majú kognitívno- behaviorálny charakter. Medzi najznámejšie KBT techniky patria:

- „behaviorálna terapia,
- tréning sociálnych spôsobilostí,
- prístup orientovaný na seba,
- prístup orientovaný na riešenie problémov,
- racionálne - emocionálna terapia,
- kognitívna terapia,
- na ciele orientovaná terapia,
- behaviorálne správanie.“ (Šlosár et al., 2017, s. 40)

„Uvedené techniky sa používajú k dosiahnutiu žiaduceho výsledného efektu v rôznych kombináciách a obmenách. Analýzou podmienok prostredia, v ktorom sa určité správanie vyskytuje a skúmaním sprostredkujúcich kognitívnych procesov, môžeme porozumieť tomu, prečo sa správame tak, ako sa správame. Na základe uvedeného, môžeme lepšie predvídať a účinnejšie zvládať myšlienkové procesy a správanie tak, aby sa dosiahli žiaduce zmeny.“ (tamtiež)

Obrázok 1: Kognitívno –behaviorálne techniky



Zdroj: Šlosár et al.,(2017 In McGuire, 2000)

Záver

Predkladaná štúdia sa zameriavala na teoretickú analýzu dvoch kľúčových terapeutických prístupov v sociálnej práci – prístupu zameraného na klienta a kognitívno-behaviorálnych teórií. Prístup zameraný na klienta zdôrazňuje význam vytvorenia bezpečného a akceptujúceho prostredia, ktoré klientovi umožňuje slobodne skúmať svoje pocity a hľadať riešenia vlastných problémov. Jeho hlavný prínos spočíva v podpore klientovej autonómie a jeho schopnosti zvládať výzvy prostredníctvom autentického vzťahu medzi pracovníkom a klientom. Na druhej strane, kognitívno-behaviorálne teórie prinášajú systematický a prakticky orientovaný prístup, ktorý pomáha klientom identifikovať a prehodnocovať myšlienkové vzorce, čo vedie k pozitívnym zmenám v správaní a prežívaní.

Oba prístupy ponúkajú unikátne výhody a sú cennými nástrojmi v kontexte sociálnej práce. Kým Rogersov prístup kladie dôraz na emocionálnu podporu a rozvoj sebavedomia, kognitívno-behaviorálny prístup poskytuje štruktúru a nástroje na riešenie konkrétnych problémov. Ich spoločným menovateľom je orientácia na zlepšenie kvality života klientov

prostredníctvom aktívnej spolupráce a rešpektovania ich individuality. Táto štúdia potvrdzuje, že oba prístupy majú v sociálnej práci nezastupiteľné miesto a ich vhodné využitie závisí od individuálnych potrieb klienta a kontextu danej situácie. Do budúcnosti by mohlo byť prínosné skúmať, ako ich kombinácia alebo integrácia môže ešte viac posilniť účinnosť intervencií v sociálnej praxi.

Zoznam použitej literatúry

- BALOGOVÁ, B. – HAMADEJ, M. 2017. Kognitívno-behaviorálna teória ako priestor pre realizáciu socioterapie. In *Faktory inštitucionalizácie školskej sociálnej práce*. [online]. Vol. 17, No. 1, 2017. s. 49 – 62. Dostupné na: https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Balogova13/subor/Hamadej_Balogova.pdf
- ČAKAROVÁ, M. 2024. Balans ako umenie harmónie: Podpora profesionálneho rozvoja v expresívnej terapii. In KOVÁČOVÁ, B., POŠTEKOVÁ, B., HOMOLOVÁ, M. et al. *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2024*. Ružomberok: Verbum, 2024. s. 73-84. ISBN 978-80-561-1104-8. Dostupné na: https://www.ku.sk/fakulty-katolickejuniverszity/pedagogicka_fakulta/katedry/katedra-specialnejpedagogiky/publikacie/expresivne-terapie-vo-vedach-o-cloveku-2024.html
- ČULENOVÁ, M., MAČKINOVÁ, M., OLÁH, M. 2024. A Child with a Parent Serving a Prison Sentence and its Impact on the School Environment. In *Clinical Social Work and Health Intervention*, vol. 15, 2024. n. 4, p. 6-13. ISSN 2076-9741. https://clinicalsocialwork.eu/wpcontent/uploads/2024/10/cswhi_04_2024_culenova.pdf
- ČULENOVÁ, M., MAČKINOVÁ, M., NOWAK, B. 2023. Dieťa v rodine. In *Revue spoločenských a humanitných vied*, roč. 11, 2023. č. 1 – 2, . s. 1-11. ISSN 1339-259X. https://revue.vsdanubius.sk/rocnik_11_cislo_12_2023
- LEVICKÁ, J. 2003. *Metódy sociálnej práce*. Trnava : Trnavská univerzita, 2003. 122 s. ISBN 80-89074-38-3.

- MACHALOVÁ, M. 2011. *Biodromálna psychológia pre pomáhajúce profesie*. Prešov : Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU, 2011. 218 s. ISBN 978-80-555-0321-9.
- MÁTEL, A. et al. 2015. *Teória a metódy sociálnej práce I*. Bratislava: Spoločnosť pre rozvoj sociálnej práce, 2015. 420 s. ISBN 978-80-9714-456-2.
- PLEVOVÁ, I. 2013. *Základy psychoterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. 63 s. ISBN 978-80-244-3505-3.
- ŠLOSÁR, D. et al. 2017. *Teórie sociálnej práce a vybrané klientske skupiny*. Košice: UPJŠ, 2017. 194 s. ISBN 978-80-8152-577-3.
- ŠULAVÍKOVÁ, B. 2002. A Tacit Revolution of Personal Power. In *FILOZOFIA* [online]. Vol. 57, No 9, 2002. s. 621 – 630. Dostupné na: <http://www.klemens.sav.sk/fiusav/doc/filozofia/2002/9/621-630.pdf>
- ZÁKON č. 448/2008 Z.z. z 30. októbra 2008 o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov.

Kontaktné údaje:

Mgr. Tomáš Planka

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta,

Katedra sociálnej práce,

Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava

e-mail: planka3@uniba.sk

HOLISTICKÉ PRÍSTUPY V PODPORE DETÍ A MLÁDEŽE V NÁROČNÝCH ŽIVOTNÝCH SITUÁCIÁCH: ANALÝZA MODELOV FLIPOVER, WRAPAROUND, RODINNÉ KRUHY A MULTISYSTÉMOVÁ TERAPIA

HOLISTIC APPROACHES IN SUPPORTING CHILDREN AND YOUTH IN CHALLENGING LIFE SITUATIONS: ANALYSIS OF THE FLIPOVER, WRAPAROUND, FAMILY GROUP CONFERENCING, AND MULTISYSTEMIC THERAPY MODELS

Annamária Šimšíková

Abstrakt

Flipover, Wraparound, Rodinné kruhy a Multisystémová terapia predstavujú modely zamerané na podporu detí a mládeže v neblahej životnej situácii. V teoretickej štúdii poskytujeme analýzu vybraných modelov. Zisťujeme, že modely sú založené na holistickom prístupe, kde je klient aktívnym účastníkom rozhodovacieho procesu a využíva silné stránky jednotlivca a jeho sociálnej siete. Modely zdôrazňujú dôležitosť rodiny, školy a komunity pri riešení problémov, kladú dôraz na zníženie inštitucionalizovanej starostlivosti. Modely sa líšia prístupom k participácii klienta a koordinácii podpory, ale zdieľajú cieľ posilniť sociálne väzby a podporiť zmenu správania v prirodzenom prostredí.

Kľúčové slová

Flipover. Wraparound. Rodinné kruhy. Multisystémová terapia. sociálna sieť.

Abstract

Flipover, Wraparound, Family Group Conferencing, and Multisystemic Therapy are models focused on supporting children and youth in adverse life situations. This theoretical study provides an analysis of selected models. We find that these models are based on a holistic approach, where the client is an active participant in the decision-making process and utilizes the strengths of the individual and their social network. The models emphasize the importance of family, school, and community in addressing issues and focus on reducing institutional care. While the models differ in their approach to client participation and support coordination, they share the common goal of strengthening social ties and promoting behavioral change in a natural environment.

Key words

Flipover model. Wraparound model. Family Group Conferencing. Multisystemic Therapy, social network.

Úvod

Podpora detí a mládeže v náročných životných situáciách predstavuje komplexnú výzvu, ktorá si vyžaduje systémové prístupy. V Slovenskej republike je v rámci systému poradenstva a prevencie dostupný katalóg podporných opatrení pre deti a žiakov, čo umožňuje Zákon č. 182/2023 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní. Podporné opatrenia predstavujú ponuky založené na výsledkoch dobrej praxe. Na jednej strane je pozitívum, že sa neobmedzujú len na vyučovanie, ale aj individuálnu podporu - zohľadňujú špecifické potreby detí a žiakov, ďalej sociálnu integráciu do sociálneho prostredia a komplexný prístup zahŕňajúci pedagogické, sociálne i psychologické faktory. Vzhľadom k zameraniu na individuálne prispôsobenie vzdelávania a podporu rôznych aspektov života žiaka, možno prístup považovať za holistický. Na druhej strane výzvou ostáva prístup ku klientovi – dieťa, žiak, rodič. Tradičné, alebo aj ortodoxné modely sociálnej pomoci často predpokladajú pasívnu úlohu klienta, ktorý sa spolieha na poskytovanie služby od profesionála ako držiteľa odborných znalostí, odborných zručností a aplikovanie známych objektívnych, vedeckých metód.

Existujú „*modely rozhodovania*“ (Doolan, 2004, s. 5), ktoré sú vzorom sociálnej politiky moderných západných demokracií a týkajú sa predovšetkým zmeny v praxi rozhodovania klienta. Z holistického pohľadu „*model rozhodovania*“ podporuje individuálny rozvoj klienta, ktorý vystupuje v pozícii aktívneho činiteľa v interakcii širších vzťahov a kontextov (rodiny, komunity, sociálneho prostredia), čo je v súlade s princípmi *empowermentu* – posilnenia, čím sa upevňuje jeho autonómia, zodpovednosť a kompetencia zvládať vlastnú situáciu a výzvy.

V teoretickej štúdií sa zameriavame na analýzu vybraných holistických modelov – Flipover, Wraparound, Rodinné kruhy a Multisystémová terapia, zdôrazňujúcich systémový prístup, využívanie silných stránok klienta a sociálnej siete. Cieľom je komparovať modely z hľadiska prístupu k participácii klienta, spolupráce medzi zainteresovanými aktérmi a odbornej činnosti pri riešení náročných životných udalostí.

Teoretické východisko modelov rozhodovania a ich opodstatnenie

Prvý model **Flipover** – z nórskeho názvu „*Flipover-metoden*“ predstavuje sieťový prístup. Podstatou Flipover je identifikácia oblastí vyžadujúce nevyhnutnú transformáciu v živote klienta – dieťaťa, mladého človeka a systematizovať poskytovanie pomoci a podpory. Metóda je vhodná na riešenie potrieb ako, zlý vzťah s rodičmi, školské problémy, látková závislosť či kriminalita, uvádzajú Schjederup et al. (2005; podľa Kristofersen et al., 2006). Flipover je založený na teoretických základoch: *Bronfenbrennerovej ekologickej teórii vývoja, teórii sociálneho učenia, systémovej rodinnej teórii a všeobecnej teórii sociálnych sietí* (Finseraas, 2012). Flipover vyvinuli Tom Døsvik a Eivind Finseraas v Trondheime v Nórsku v polovici 90. rokov 20. storočia (Jensen, 2017). Flipover je v Nórsku implementovaný a bol legislatívne ukotvený v Zákone o sociálnom zabezpečení detí - Lov om barnevertjenester (1992) v § 4-4 o pomoci deťom a rodinám s deťmi. V súčasnosti v aktualizovanom zákone LOV-2021-06-18-97 (2021) nachádzame ukotvenie v § 3-1 o dobrovoľných pomocných opatreniach.

Druhý model **Wraparound Services** - z anglického výrazu "*Wrap around services*" je implementačný nástroj charakterizovaný holistickým prístupom ku starostlivosti o rodiny (Casebook PBC, 2025). Hlavným

cieľom je komplexná integrácia služieb pre dieťa a rodinu (Bruns, et al., 2011), zastrešuje viaceré oblasti života. Predmetom záujmu sú rodinný konflikt, osamelý rodič, reštriktívne opatrenia, otázka vyňatia dieťaťa z rodiny, problémy duševného zdravia a iné (Casebook PBC, 2025). Model získal legislatívnu podporu v Kalifornii, od roku 1997 na základe Zákona 163 (SB 163), kedy štát umožnil využívať štátom financovanú pomoc pre rodičov a deti odkázané na pestúnsku starostlivosť, čo nielen napomohlo možnosti udržať dieťa v domácom prostredí bez potreby umiestnenia v inštitucionálnom zariadení, ale úspory z implementovaného postupu podnietili vznik komunitných podporných služieb (CCT, 2022). Do dvoch rokov bol implementovaný v 80-90% krajinách USA (Faw, 1999).

Tretí model je model obnovy **Rodinná skupinová konferencia**, známy aj pod názvami *Stretnutia rodinného kruhu*, *Rodinné kruhy*, *Family Group Conferencing* (FGC). Predstavuje posilňujúci model rozhodovania. Spoločnosť Úsmev ako dar (n.d.) ho charakterizuje ako unikátny model plánovania pre ohrozené dieťa a rodinu pri napĺňaní zákonnej povinnosti. Hlavným cieľom je riešenie potrieb a problémov dieťaťa zo strany blízkej rodiny a širšieho príbuzenstva (Spoločnosť Úsmev ako dar, n.d.; Family Rights Group, 2024). Zastrešuje širokú paletu udalostí: riešenie záškoláctva, zníženie vylúčenia zo školy, protispoločenské správanie, restoratívnu spravodlivosť (Family Rights Group, 2024), ohrozenie bezpečia a zdravého vývinu dieťaťa, záťažové životné situácie rodiny, závislosti, NRS (Spoločnosť Úsmev ako dar, n.d.). Rodinné skupinové konferencie sú implementované a poskytované v približne 30 krajinách sveta vrátane Poľska, Nemecka, Fínska, Nórska, Spojeného kráľovstva, USA, Kanady (Family Rights Group, 2024) a Slovenska (Spoločnosť Úsmev ako dar, n.d.). Významná je práca Holland & Rivett (2008) prepájajúca FGC so systémovou rodinnou terapiou (SFT). V Slovenskej republike legislatívne ukotvenie poskytuje Novela Zákona o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele č. 305/2005 § 11, čl. 3, bod 5.

Štvrtým modelom je **Multisystémová terapia (MST)**, predstavuje intenzívnu rodinnú a komunitnú intervenciu, intenzívny terapeutický program. Hlavným cieľom je práca s deťmi a mladými ľuďmi s problémovým, rizikovým správaním a poruchami správania v rôznych

systémoch ako rodina, škola, komunita. Zameriava sa napríklad na záškoláctvo, vážne akademické ťažkosti, opozičné vzdorové poruchy, verbálnu agresiu, antisociálne správanie, delikvenciu, majetkové trestné činy, nefunkčné medziľudské vzťahy (EUDA, 2023), užívanie návykových látok, rodinné konflikty a iné. Model zahŕňa odbornú podporu zákonným zástupcom a osobám zapojeným do starostlivosti o deti, justícií pre mladistvých a iným systémom sociálnych služieb. Cieľom je redukovať nekonformné správanie, zlepšiť fungovanie rodiny a dieťaťa, udržať klienta v prirodzenom prostredí, či úzka spolupráca po opustení klienta z rezidenčnej starostlivosti (EUDA, 2023). Model je dobre **implementovaný** v USA, kde ho začali rozvíjať Henggeler a Borduin (podľa Henggeler et al., 1986) a aktuálne funkčný v európskych štátoch, o čom napríklad pojednávajú štúdie z Nórska (Ogden, Halliday-Boykins, 2004), Švédska (Sundell et al., 2008), či Veľkej Británie (Butler et al., 2011). Na Slovensku môžu byť prvky prístupu integrované do iných terapeutických programov.

Metodológia

Pre výber prieskumného súboru bolo určené kritérium – holistické prístupy v podpore detí a mládeže v náročných životných situáciách. Vyselektované boli štyri modely a analyzované na základe kritérií analýzy: prístup, spolupráca, odborná činnosť. Významy boli spracované na základe metódy obsahovej analýzy a selektívneho kódovania. V oblasti prístupu sme získali kategórie – cieľová skupina, holistický prístup, prístup ku klientovi – pozícia klienta v participácii, systémový prístup. V oblasti spolupráce sme získali kategórie – tím, multidisciplinárna spolupráca, rodina, komunita, sociálna sieť a k oblasti odbornej činnosti sme získali kategórie - plánovanie, terapia, intervencia.

Analýza a interpretácia zistení

Tabuľka 1: Cieľová skupina vybraných modelov, prístup ku klientovi a pozícia klienta v procese riešenia životnej ťažkosti

Alternatívy	Flipover	Wraparound Services	Rodinné kruhy	Multisystémová terapia
Cieľová skupina	Deti a mládež 12-18 rokov	Deti a mládež 4-17 rokov; Rodina	Rodič/ zákonný zástupca a širšia rodina s dieťaťom a mladým človekom v starostlivosti	Deti a mládež 11-19 rokov; Rodina
Holistický prístup	✓	✓	✓	✓
Prístup ku klientovi - pozícia klienta v participácii	Aktívny klient; Silné stránky jedinca	Aktivizovanie zdrojov pre klienta externým činiteľom; Silné stránky jedinca	Aktivizovanie kapacít širšej rodiny	Adaptácia dieťaťa a mladého človeka
Systémový prístup	✓	✓	Širšia rodina facilitovaná sociálnym pracovníkom	✓

Zdroj: vlastné spracovanie podľa (Epstein et al., 2003; Ogden a Halliday-Boykins, 2004; Sundell et al., 2008; Bruns, et al., 2011; Jensen, 2017; EUDA, 2023; Simran, 2023; Casebook PBC, 2025; Spoločnosť Úsmev ako dar, n.d.).

Cieľová skupina modelu Flipover je 12-18 rokov (Jensen, 2017). Wraparound service model je určený deťom a mládeži od 4 do 17 rokov (EUDA, 2023), cieľovou skupinou sú hlavne deti s emocionálnymi poruchami, poruchami správania (Bruns, et al., 2011) a ich rodičia (Epstein et al., 2003; Bruns, et al., 2011). Model Rodinné kruhy je určený rodinám v rizikových situáciách (Spoločnosť Úsmev ako dar, n.d.). Intervenčný liečebný model Multisystémovú terapiu je možné poskytovať deťom a mládeži vo veku 11-14 rokov a mládeži od 15 do 19 rokov, primárne je

však určený mladým ľuďom s vážnym rizikovým správaním (EUDA, 2023), poruchami správania (Sundell et al., 2008), mladistvým páchatelom vo veku 12-17 rokov, adolescentom s antisociálnym správaním (Ogden a Halliday-Boykins, 2004). Cieľovou skupinou sú i rodičia detí a mládeže (EUDA, 2023).

V modeloch sa ku klientom - deťom, mládeži a rodičom pristupuje na základe **holistického prístupu**. Modely Flipover podľa Jensena (2017) a Wraparound podľa Bruns, et al. (2011) sú zamerané na systémy, potenciálne spôsobujúce problémové správanie klientov, napríklad rodina a absentujúce, nezdravé sociálne vzťahy. Rodinné kruhy, ako uvádza Restorative Justice 101 (n.d.) sú založené na holistickom prístupe, orientujú sa na dynamiku rodiny, vplyv komunity, ktoré môžu brzdiť dieťa, či mladého človeka vo vývine. Multisystémová terapia k tomu zahŕňa aj rovesnícke vzťahy (Simran, 2023).

Jedným z najpodstatnejších aspektov modelov je **prístup ku klientovi** zo strany systému inštitucionalizovanej pomoci a podpory, dotýka sa jeho pozície a úrovne participácie v smere riešenia situácie a podpory jeho rozhodovania. Hlavným cieľom modelu Flipover je vyjadrenie a akceptovanie perspektívy z pohľadu klienta ohľadom vlastnej situácie (Finseraas, 2012; Jensen, 2017). Dieťa, či mladý človek uznaný ako *brukermedvirning* – zapojený používateľ je aktívny participant, zapája sa do rozhodovania, vyberá ciele, opatrenia riešenia na implementáciu a analyzuje podmienky brániace jeho účasti na životných možnostiach. Proces zmeny stavia na silných stránkach jedinca, nie problému (Jensen, 2017). Moc a autorita sú rozdelené v interakciách medzi klientom a sociálnymi pracovníkmi, pozícia klienta je demokratická. Model Wraparound service uznáva klienta – dieťa, mladého človeka, či rodiča rovnako ako aktívneho participanta. Pri procese plánovania zmeny sa vychádza z prístupu, ktorý stavia na silných stránkach jedinca, nie na problému ako v tradičnom prístupe. Klient sa usiluje zhostiť situácie a použiť vlastné zdroje, pre zaktivizovanie kapacít a zdrojov však potrebuje externý systém pomoci a podpory. Pozícia klienta je tiež demokratická. Špecifikum modelu podľa Casebook PBC (2025) je neformálna pomoc, ktorá sa uprednostňuje pred formálnymi službami v danom prostredí. Podľa modelu obnovy - Rodinné kruhy je rodina iniciátor riešenia situácie, do

rozhodovacieho procesu zapája širšiu rodinu (Spoločnosť Úsmev ako dar, n.d.), sieť priateľov a nezávislého koordinátora - sociálneho pracovníka (Family Rights Group, 2024). Účasť na participácii služby je pre deti blokovaná, dieťa však dostáva priestor pre vyjadrenie svojich pocitov, potrieb a očakávaní (Spoločnosť Úsmev ako dar, n.d). Pozícia klienta – zákonného zástupcu je demokratická a pozícia dieťaťa adaptačná. Pri aplikovaní modelu Multisystémová terapia existuje výnimka v uznaní klienta ako rovnocenného partnera v riešení situácie, čo vyplýva z povahy problému. V bežných prípadoch je iniciátorom zmeny inštitúcia (napr. justícia), nariaďuje ochranné, či rezidenčné opatrenia dieťaťu a mladistvému. Klient napĺňa inštitucionálne nariadenia (EUDA, 2023), z toho dôvodu je jeho pozícia adaptačná. Snahou systému je však udržať klienta v jeho prirodzenom prostredí a viesť k zmene správania v danom prostredí, primárnym úsilím je eliminovať možnosť rezidenčnej starostlivosti. Klient nedisponuje kapacitami, a preto sa využívajú silné stránky zdrojov systému, akými sú napríklad rodina, susedstvo, rovesníci, škola (EUDA, 2023), či komunita (Simran, 2023).

S aktivizáciou kapacít a zdrojov klientov – detí, mládeže a rodičov súvisí aj **systémový prístup** a prepojenie systémov pomoci a podpory v **spolupráci**. V rámci modelu Flipover sa zapája do procesu riešenia problému primárne škola, rovesnícke skupiny, rodina a komunita ako sieť podpory. Podľa Finseraasa (2012) má Flipover za cieľ poskytnúť deťom a mládeži podporu prostredníctvom spolupráce medzi ich sociálnou sieťou a odborníkmi poskytujúcimi pomoc. Ide o riešenie problémov založenom na kolektívnej práci, hľadaní praktických, realizovateľných riešení a plánovaní budúcnosti. Podstatou je rýchly zásah a akcie vo vlastnej réžii mladých ľudí. Model Wraparound service rieši prípady na systémovej úrovni (Bruns, et al., 2011), zahŕňa celý ekosystém jednotlivca. Plán podpory zahŕňa rodinu i školu a komunitné zdroje (Bruns, et al., 2011; Casebook PBC, 2025). Pri aplikácii modelu Rodinné kruhy je primárnym aktérom širšia rodina ako sieť podpory, pričom sociálna pomoc zo štátu má facilitачný charakter. Model Multisystémová terapia taktiež využíva systémový prístup, silné stránky rodiny, susedstva, rovesníkov, školy (EUDA, 2023; Simran, 2023) i komunity (Simran, 2023).

Tabuľka 2: Pozícia zainteresovaných aktérov pri participácii v poskytovanej pomoci v neblahej životnej situácii, spôsob poskytovania pomoci a podpory v rámci vybraných modelov sociálnej podpory

Alternatívy	Flipover	Wraparound Services	Rodinné kruhy	Multisystémová terapia
Tím	✓	✓	✓	✓
Multidisciplinárna spolupráca	✓	✓	✓	✓
Rodina	Aktívna spolupráca	Rodina ako predmet – snahy o posilnenie	Rodina ako iniciátor spolupráce	Aktívna spolupráca
Komunita	✓	Komunita ako iniciátor podpory	✓	✓
Sociálna sieť	skenovanie sociálnej siete a sieťovanie	Rozvoj podporných sociálnych sietí	Aktivizovanie podporných sociálnych sietí	Rozvoj podporných sociálnych sietí
Plánovanie	✓	✓	✓	✓
Intervencia	✓	✓	✓	✓
Terapia	✓	✓	✓	✓

Zdroj: Vlastné spracovanie podľa (Doolan, 2004; Døsvik & Finseraas, 2005; Kristofersen et al., 2006; Bruns, et al., 2011; Dalgard 1995; podľa Finseraas, 2012; Jensen, 2017; Coldiron, et al., 2017; EUDA, 2023; Simran, 2023; Family Rights Group, 2024; Casebook PBC, 2025; Spoločnosť Úsmev ako dar, n.d.)

Za účelom riešenia problému sa tvoria **tímy**. Súčasťou Flipover modelu je tvorba jadrového tímu, pozostáva z klienta – dieťaťa, či mladého človeka, ktorého sa situácia týka, mládežníckej základne rovesníkov a blízkej osoby dieťaťa, pracovníkov školy a externého sociálneho pracovníka (Kristofersen et al., 2006; Jensen, 2017). V tíme aktívne participuje rodina (Finseraas, 2012; Jensen, 2017), prebieha **multidisciplinárna spolupráca** s pedagógom, sociálnym pracovníkom z opatrovníckej stanice ako referentom sociálnej starostlivosti a sociálnou sieťou podpory. Tím sa usiluje o participáciu komunity (Dalgard 1995; podľa Finseraas, 2012), čo predstavuje jeden z cieľov zmeny. Tímová práca je koordinovaná. Prioritou modelu je práca so sociálnou sieťou (Jensen, 2017) a skenovanie prístupu k sieti podpory, preto sa Flipover nazýva aj sieťový prístup. Podrobne sa

mapujú sociálne väzby mládeže - rodina, priatelia, učitelia (Finseraas, 2012). Pri aplikovaní modelu Wraparound Services je činnosť tímu tiež koordinovaná (Coldiron, et al., 2017). Je založený na individualizovanom prístupe (Bruns et al., 2013) podpora je koordinovaná aby vyhovovala jedinečným potrebám dieťaťa, či mládeže (Casebook PBC, 2025). Súčasťou tímu je tiež peer-rovesnícka podpora (Coldiron, et al., 2017), rodič (Bruns, et al., 2011), terapeut, či učiteľ. V multidisciplinárnej spolupráci participujú napríklad terapeut, školský poradca, mentor pre mládež, kultúrny maklér, náboženský vodca, či školský sociálny pracovník (Casebook PBC, 2025). Rodič je predmetom záujmu, iniciujú sa snahy na posilnenie rodiny (Bruns, et al., 2011; Coldiron, et al., 2017). Snahou je získanie zdrojov podpory, napríklad posilnením vzťahov rodiny s komunitou. Pre komplexné potreby rodín, pestúnskych rodín sú poskytované služby vrátane komunitných podporných služieb a ako uvádzajú Bruns et al. (2011), komunita iniciuje pomoc na princípe spolupatričnosti. Súčasťou modelu obnovy - Rodinné kruhy je tvorba tímov a ich činnosť koordinovaná. Tím tvorí široká rodina, blízke osoby dieťaťa, priatelia, prípadový sociálny pracovník ako koordinátor (Spoločnosť Úsmev ako dar, n.d.). Rodina je iniciátor spolupráce, rozhodovanie je plne v jej kompetencii, externí experti majú v procese len facilitačnú funkciu (Family Rights Group, 2024). Dochádza k aktivizácii prirodzenej sociálnej siete, čo predstavuje širšia rodina, sociálna sieť priateľov, či k využitiu potenciálu samosprávy (Spoločnosť Úsmev ako dar, n.d.) a komunity (EUDA, 2023; Spoločnosť Úsmev ako dar, n.d.). Okrem uvedených môže byť zainteresovaná v multidisciplinárnom úsilí aj škola. V tíme modelu Multisystémová terapia môže figurovať rodina, terapeut, zdravotník, sociálny pracovník, probačný úradník, aktéri justície, či kontaktné osoby pomoci z komunity, medzi ktorými prebieha multidisciplinárna spolupráca. Práve rozvoj podporných sociálnych sietí predstavuje jeden z cieľov intervencie (EUDA, 2023).

Súčasťou všetkých modelov je **plánovanie odbornej činnosti**. Pre dieťa alebo mladého človeka v rámci modelu Flipover sa vytvára pohotovostný plán (Finseraas, 2012). Pri implementácii modelu Wraparound je pre klienta vytvorený individuálny plán starostlivosti (Bruns, et al., 2011; Coldiron, et al., 2017), zahŕňajúci rodinu, školu a komunitné zdroje. Plán sa upravuje podľa cieľov a výsledkov (Casebook PBC, 2025). V rámci modelu Rodinné

kruhy rodina, sieť priateľov a nezávislý koordinátor spoločne vytvoria individuálny plán práce s dieťaťom, a tiež sociálny plán práce s dieťaťom a jeho rodinou (Family Rights Group, 2024). Plánovanie prebieha aj pri aplikovaní modelu Multisystemická terapia (EUDA, 2023);

Modely sa pri **spôsobe práce** s klientom líšia špecifikami. Spôsob práce v rámci modelu Flipover predstavujú diskusie, stretnutia s rodinou a sieťou podpory. Pri aplikovaní modelu Wraparound sa vytvorí individuálna tímová koordinácia služieb podpory (Bruns, et al., 2011) naprieč systémami pomoci. Odborná práca v rámci modelu Rodinné kruhy pozostáva z rodinných stretnutí so sociálnym pracovníkom, kde rodina hľadá riešenia (Spoločnosť Úsmev ako dar, n.d.). Multisystémová terapia je intervenčný liečebný model, v rámci ktorej sa realizujú intenzívne terapeutické zásahy v prirodzenom prostredí klienta (EUDA, 2023).

Poskytovanie **intervencie** v modeloch smeruje horizontálne – zameriava sa na sekvencie správania vo viacerých systémoch a medzi nimi, identifikujú sa systémy, kde vznikajú a udržiavajú sa problémy. Šetrenie prebieha sa úrovni rodiny, rovesníckych skupín, školy i komunity. V rámci modelu Flipover môže intervencia prebiehať rok a dlhšie (Døsvik & Finseraas, 2005). Intervencia v rámci Wraparound prebieha na základe individuálnych potrieb klienta (Casebook PBC, 2025). V rámci modelu Rodinné kruhy sa realizuje dlhodobá prevencia, pričom sa kladie dôraz na elimináciu nevhodne nastavenej intervencie (Spoločnosť Úsmev ako dar, n.d.). Cílená intervencia v rámci modelu Multisystémová terapia prebieha v intervenčných skupinách (EUDA, 2023) približne v časovom rozmedzí 3-5 mesiacov (EUDA, 2023; Simran, 2023). Intervencia je založená na dôkazoch (Simran, 2023). Prístup je založený na behaviorálnych intervenciách.

Terapia je súčasťou obolusu poskytovanej pomoci a podpory klienta vo všetkých modeloch, a to v závislosti od závažnosti riešeného problému. Model Flipover nevyžaduje certifikovanú terapiu (Kristofersen et al., 2006). Inšpiruje sa príbuznými metódami, ako sú: *PMT- tréning rodičovských zručností*, *Wraparound-services*, *systémová rodinná terapia a multisystémová terapia (MST)* (Finseraas, 2012). Terapie v rámci Wraparound modelu však musia byť certifikované (Casebook PBC, 2025). Využívajú sa postupy ako *Liečba založená na dôkazoch (EBT)*, *Funkčná*

rodinná terapia (FFT), Multisystémová terapia (MST), Multi-dimenzionálna liečba pestúnskej starostlivosti (MFTC) (Coldiron, et al., 2017). V rámci modelu Rodinné kruhy sa aplikuje naratívna terapia, používajú sa uznávané diagnostické a liečebné postupy, ktoré sú založené na pozitivistickom výskume. Vyžaduje sa, aby terapia bola certifikovaná (Doolan, 2004). Model Multisystémová terapia je charakteristický poskytovaním intenzívnej terapie (EUDA, 2023), táto je samozrejme certifikovaná. Využívajú sa liečebné prístupy ako napríklad *Strategická rodinná terapia*, *Štrukturálna rodinná terapia*, *Kognitívno-behaviorálna terapia (KBT)* (Simran, 2023) a *Behaviorálny tréning pre rodičov*. V súčasnosti model predstavuje jednu z možností komunitnej terapeutickkej podpory a je vnímaný ako špecializovaná služba duševného zdravia (CCT, 2022).

Záver

Modely rozhodovania podporujú predstavy o spolupráci, osobnej aktívnej účasti klienta – dieťaťa, mladého človeka, či rodiča s aktérmi poskytujúcimi odbornú činnosť a podporu pri spoločnom riešení neblahej životnej situácie klienta. Služba nie je pasívne poskytovaná, ale spolutvorená v interakciách klienta s zainteresovanými aktérmi pomoci a podpory. Prístupy v modeloch zahŕňajú hodnotu, kde silné stránky klienta sú východiskovým bodom pri poskytovaní pomoci a podpory, kde sa zahŕňajú sociálne siete a komunita ako zdroje pri eliminovaní jeho problémov. Pri diagnostike sa zohľadňujú viaceré faktory, o ktorých je známe, že súvisia s tvorbou a udrжанím neblahej životnej situácie. Intervenuje sa v kľúčových systémoch, v ktorých sú deti, mladí ľudia a rodinní príslušníci začlenení. Identifikujú sa silné a slabé stránky klienta - dieťaťa, dospelujúceho i rodiny a ich transakcie s mimo-rodinnými systémami, akými sú rovesníci, škola, priatelia, susedstvo. Naopak využitie silných stránok daných súčastí systému a sociálnych sietí klientov uľahčuje proces pomoci a podpory a vedie k pozitívnym zmenám.

Afiliácia: Tento výstup vznikol v rámci projektu „Preventívny program ROTZA I. pre deti mladšieho školského veku“ (interné číslo projektu KU: IG-2024-08-PD) podporeného z výzvy Early Stage Granty (ESG) v rámci Plánu obnovy a odolnosti SR. Projekt je financovaný z mechanizmu na

podporu obnovy a odolnosti prostredníctvom Výskumnej agentúry na základe Zmluvy č. 09I03-03-V05-00019.

Bibliografia

- BRUNS, E. J., SATHER, A., PULLMANN, M. D., & STAMBAUGH, L. F. 2011. National Trends in Implementing Wraparound: Results from the State Wraparound Survey. In: *Journal of Child and Family Studies*, 20(6), 726–735. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9535-3>
- BRUNS, E. J., WALKER, J. S., BERNSTEIN, A., DALEIDEN, E., PULLMANN, M. D., & CHORPITA, B. F. 2013. Family Voice with Informed Choice: Coordinating wraparound with Research-Based treatment for Children and Adolescents. In: *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 43(2), 256–269. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.859081>
- BUTLER, S., BARUCH, G., HICKEY, N., & FONAGY, P. 2011. A randomized controlled trial of multisystemic therapy and a statutory therapeutic intervention for young offenders. In: *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 50(12), 1220–1235.e2. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2011.09.017>
- CASEBOOK PBC. 2025. What are wraparound services? In: *Casebook*. [online] 8. Jan. 2025. [cite 1. 3. 2025]. Dostupné z: <https://www.casebook.net/blog/what-are-wraparound-services/>
- COLDIRON, J. S., BRUNS, E. J., & Quick, H. 2017. A Comprehensive Review of Wraparound Care Coordination Research, 1986–2014. In: *Journal of Child and Family Studies*, 26(5), 1245–1265. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0639-7>
- DOOLAN, M. 2004. *The Family Group Conference: A mainstream approach in child welfare decision-making*. [online] Jun 2004, [cite 1.3. 2025]. 14 p., Dostupné z: [PDF] The Family Group Conference : A mainstream approach in child welfare decision-making | Semantic Scholar
- DØSVIK, T. OG FINSERAAS, E. 2005. Flipover – en handlingsorientert nettverksmetode. In: Schjelderup, L., Omre, C. og Marthinsen, E. *Nye metoder i et moderne barnevern*. Bergen: Fagbokforlaget.

- EPSTEIN, M. H., NORDNESS, P. D., KUTASH, K., DUCHNOWSKI, A., SCHREPF, S., BENNER, G. J., & NELSON, J. R. 2003. Assessing the Wrap around process during family planning meetings. In: *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 30(3), 352–362. doi:10.1007/BF02287323.
- European Union Drugs Agency [EUDA]. 2023. Multisystemic Therapy (MST) - intensive family- and community-based intervention for antisocial behaviour in juvenile offenders. In: www.euda.europa.eu. [online] 1. Mar. 2023 [cite 1. 3. 2025]. Dostupné z: https://www.euda.europa.eu/best-practice/xchange/multisystemic-therapy-mst_en
- Family Rights Group, 2024. *What is a Family Group Conference? - Family Rights Group*. [online] 16. Sep. 2024. [cite 1. 3. 2025]. Dostupné z: <https://frg.org.uk/family-group-conferences/what-is-a-family-group-conference/>
- FAW, L. 1999. The state wraparound survey. In: B. J. Burns & S. K. Goldman (Eds.), *Systems of care: Promising practices in children's mental health, 1998 series: Volume IV. Promising practices in wraparound* (pp. 79–83). Washington, DC: Center for Effective Collaboration and Practice, American Institutes for Research.
- FINSEERAS E. 2012. *Flipovermetoden*. [online] 13. Jul 2012, [cite 1. 1. 2025] ppt. 29 p. Dostupné z: PPT - Flipovermetoden PowerPoint Presentation, free download - ID:549307
- HENGGELE, S. W., RODICK, J. D., BORDUIN, C. M., HANSON, C. L., WATSON, S. M. AND UREY, J. R. 1986. 'Multisystemic treatment of juvenile offenders: effects on adolescent behavior and family interaction'. In: *Developmental Psychology* 22, pp. 132-141.
- HOLLAND, S., & RIVETT, M. 2008. "Everyone Started Shouting": Making Connections between the Process of Family Group Conferences and Family Therapy Practice. In: *The British Journal of Social Work*, 38(1), 21–38. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/23722626>
- JENSEN, G. 2016. *Unges brukervedvirkning i Flipover-metoden-Dilemmaer ved maktutøvelse i barnevern*. Trondheim: NTNU Grafisk senter. 258 p. ISBN 978-82-326-1432-5.

- JENSEN, G. 2017. Makt og myndighet i pedagogisk utøvelse av medvirkningspraksis - saksbehandleres samhandling med ungdom i barnevernet. In: *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, vol. 1, no. 2, 2017. p. 24-36. ISSN 2446-2810.
- KRISTOFERSEN, L., S. SVERDRUP, T. HAALAND OG I. H. WANG ANDRESEN. 2006. *Hjelpetiltak i barnevernet – virker de?* NIBR-rapport 2006:7. Oslo: Nordberg A.S.. 227 p. ISBN: 82-7071-637-5
- LOV 1992-07-17-100. Lov om barneverntjenester (barnevernloven).
- LOV-2021-06-18-97. Lov om barneverntjenester (barnevernloven).
- OGDEN, T. AND HALLIDAY-BOYKINS, C. A. (2004), 'Multisystemic treatment of antisocial adolescents in Norway: replication of clinical outcomes outside of the US', In: *Child and Adolescent Mental Health* 9, pp. 77-83.
- Restorative Justice 101. [n.d.]. *How does Family Group Conferencing differ to other forms of Restorative Justice – Restorative Justice 101*. [online] (n.d.). [cite 7. 3. 2025] <https://restorativejustice101.com/how-does-family-group-conferencing-differ-to-other-forms-of-restorative-justice/>
- SIMRAN. 2023. Multisystemic therapy: techniques, working and more. In: *Mantra Care*. [online] 6. Apr. 2023. [cite 1. 3. 2025]. Dostupné z: <https://mantracare.org/therapy/parenting-family/multisystemic-therapy/>
- Spoločnosť Úsmev ako dar. [n.d.] *Rodinná konferencia stretnutie rodinného kruhu*. informačný leták, [online] n.d. [cite 3.3. 2025] 8 s. Dostupné z: https://www.usmev.sk/wp-content/uploads/2019/09/images_pomoc_rodinam_srk_SRK_letak_sk.pdf
- SUNDELL, K., HANSSON, K., LÖFHOLM, C., OLSSON, T., GUSTLE, L-H., & KADESJÖ, C. 2008. The transportability of Multisystemic Therapy to Sweden: Short-Term Results From a Randomized Trial of Conduct-Disordered Youths. In: *Journal of Family Psychology*, 22, 550-560.
- The California Children's Trust (CCT). 2022. *Wrapping Our Youth With the Supports They Need to Thrive*. 13. p. [online]. Dec. 2022, [cite 3.3. 2025] Dostupné z: <https://cachildrenstrust.org/wp-content/uploads/2023/10/CCT-Wraparound-Paper-1.pdf>

Zákon č. 182/2023 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov

Zákon č. 305/2005 Z. z. Zákon o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Kontaktné údaje:

Mgr. Annamária Šimšíková, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky,

Hrabovská cesta 1/A, Ružomberok

e-mail: annamaria.simsikova@ku.sk

IMPLEMENTOVANIE INTERVENČNEJ TECHNIKY VÝŤAH DO PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA - AKTIVIZOVANIE ŽIAKOV SO ŠPECIÁLNYMI POTREBAMI V AKTUÁLNEJ ŽIVOTNEJ SITUÁCII

IMPLEMENTATION OF THE ELEVATOR INTERVENTION TECHNIQUE IN PRIMARY EDUCATION - ACTIVATION OF PUPILS WITH SPECIAL NEEDS IN THE CURRENT LIFE SITUATION

Annamária Šimšíková, Zdenka Zastková

Abstrakt

Výťah predstavuje sociálny diagnosticko-intervenčný nástroj určený na mapovanie a vizualizáciu sociálnych sietí žiaka. Účelom je identifikácia aktuálnej životnej situácie z pohľadu žiaka. Cieľom techniky je aktivizovanie potencií žiaka a jeho rovesníckej sociálnej skupiny, v smere riešenia jeho životnej situácie. V príspevku opisujeme podstatu techniky Výťah, jej uplatnenie v primárnej edukácii a uvádzame analýzu empirických zistení v 4. ročníku základnej školy, s ohľadom na podporu dvoch žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Výsledky naznačujú, že žiaci sú schopní identifikovať prežívanie svojej životnej situácie, vyjadriť ohrozenia a obavy, ako aj formy pomoci, s ohľadom na posilnenie sociálnych sietí žiaka.

Kľúčové slová

Technika Výťah, žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, sociálne siete žiaka, participácia rovesníckej skupiny, sieťová spolupráca

Abstract

The Elevator is a social diagnostic-intervention tool designed for mapping and visualizing the pupil's social networks. The purpose is to identify the current life situation from the pupil's point of view. The goal of the technique is to activate the potential of the pupil and his peer social group, in the direction of solving his life situation. In the article, we describe the essence of the Elevator technique, its application in primary education, and present an analysis of empirical findings in the 4th year of elementary school, with regard to the support of two pupils with special educational needs. The results indicate that pupils are able to identify the experience of their life situation, express threats and fears, as well as forms of help, with regard to strengthening the pupil's social networks.

Key words

Technique Elevator, pupil with special educational needs, pupil's social networks, peer group participation, network cooperation

Úvod

Výťah - „Heisen“ predstavuje intervenčný diagnostický nástroj určený na mapovanie a vizualizáciu sociálnych sietí dieťaťa (Finseraas, 2012, s. 12). Je základnou súčasťou metódy a sieťového prístupu *Flipover*, ktorá bola vyvinutá v Nórsku v polovici 90. rokov 20. storočia (Jensen, 2017). Podstatou *Flipover* metódy je zaznamenanie oblastí v živote človeka, ktoré je potrebné transformovať v živote dieťaťa a systematizovanie práce pri realizácii zmien v jeho živote. Cieľom prístupu je, aby deti a mladí ľudia mohli aktívne participovať pri riešení vlastných problémov a rozhodovať o vlastných prípadoch vo svojich životoch (Finseraas, 2012).

Východisko, motív a opodstatnenie použitia intervenčného nástroja

Dôležité je poukázať na pozíciu dieťaťa v procese riešenia jeho neblahej životnej situácie (neprospievajúci žiak, výchovné ťažkosti, rozvod rodiča). Pri riešení situácie dieťaťa v Slovenskej republike sa tradične používa adaptačný prístup, kedy sa realizujú mechanizmy, ktorých cieľom je adaptácia a rehabilitácia jedinca v prostredí. Daná úroveň pôsobenia je v niektorých krajinách Škandinávie v rámci teoretického modelu sociálneho zabezpečenia označovaná ako adaptačný prístup, alebo rámec (Eriksson, 2014; Ryyänänen a Nivala, 2019), alebo aj liečebný diskurz

(Madsen, 2006). Ako príklad uvádzame prípad z praxe, kedy je dieťa v dôsledku svojej pretrvávajúcej ťažkosti (výchovnej) vyňaté z prostredia školy a je mu ako klientovi sociálnej služby poskytnutá špecializovaná pomoc mimo školskú inštitúciu. Výstupom procesu sú opatrenia zavedené v školskej inštitúcii a inštitúcii rodiny a regulačné mechanizmy ako sledovanie katamnézy, IVP, kroky podpory zo strany podporného tímu na škole na základe odporúčaní odborníkov.

Pri aplikovaní metódy flipover sa k dieťaťu pristupuje na základe demokratického prístupu (Eriksson, 2014; Ryyänen a Nivala, 2019) alebo, ako uvádza Madsen (2006), vyjednávacieho rámca. Vychádza sa z modelu, ktorý reaguje na situáciu po zohľadnení názoru a návrhu klienta. Metóda flipover a jej techniky zohľadňujú skutočnosť, že deti a mládež majú na svoju situáciu iný pohľad, nakoľko majú odlišné vnímanie reality ako dospelé authority (Finseraas, 2012; Jensen, 2017). Techniky sú usporiadané deťom a mládeži, aby ponúkli participáciu, napomáhajú analýze podmienok, ktoré môžu podporovať alebo brániť účasti mladých ľudí pri riešení ich situácie (Jensen, 2017).

Kľúčový faktor predstavujú rovesníci. Vo všeobecnosti v školskej inštitúcii pedagóg získava o dieťati a jeho životnej situácii a prežívaní informácie, tieto ale môžu byť čiastkové, aj v dôsledku toho, že s dieťaťom zdieľa obmedzený priestor vyučovacej jednotky, ktorý je časovo limitovaný. Reálny stav poznania situácie dieťaťa je taký, že pedagóg je informovaný, ale súvislosti a špecifiká sú mu známe okrajovo, alebo vôbec. Na druhej strane najbližší sociálny priestor dieťaťa mikro-prostredie je zastúpené skupinou rovesníkov – spolužiakov, ktorí sú viac-menej permanentne prítomní v triede a zasahujú priamo prežívanie životnej situácie dieťaťa v triede, súvisia so spokojnosťou dieťaťa v prostredí a spoluzúčastňujú sa na tvorbe životnej pohody dieťaťa. K tomu sa v súčasnosti pedagógovia v praxi v školskom prostredí stretávajú s prípadmi, kedy sa deti menej zdôverujú dospelým osobám a o situácii je oveľa skôr informovaný rovesník. Tento trend bol posilnený aj v dôsledku pandémie Covid 19, kedy boli deti častejšie odkázané na seba, čo sa odzrkadľuje na ich správaní, prístupe k ťažkostiam a stratégiám riešenia ťažkostí, ktoré používajú. Rovesník tak často disponuje kľúčovými informáciami, ktoré môžu napomôcť pri riešení situácie dieťaťa.

Finseraas (2012) k metóde flipover uvádza, že sa jedná o riešenie problémov založených na kolektívnej práci a hľadaní praktických, realizovateľných riešení a plánovaní budúcnosti. Metóda flipover poskytuje priestor pre spoluúčasť rovesníka v triede pri riešení situácie dieťaťa. Na základe techniky Výťah sa zisťuje pozícia rovesníkov vzhľadom k dieťaťu a identifikuje, či predstavuje potenciálny podporný kontakt v rámci sociálnej siete dieťaťa. Identifikovaný rovesník tak môže potenciálne predstavovať súčasť podporného tímu pre rovesníka s ťažkosťou (samozrejme po informovaní zákonného zástupcu a jeho povolenia).

Metodológia

Pre výber prieskumného súboru sme určili kritérium – žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Prieskumu sa zúčastnilo 15 detí mladšieho školského veku vo vybranej základnej škole v žilinskom regióne, z toho 9 chlapcov a 7 dievčat veku 9-10 rokov. V triede sú situované 2 deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

V predvýskume sme realizovali neštruktúrovaný rozhovor s triednou učiteľkou s cieľom získať informácie ohľadom špecifik žiakov, ich interakcie a triednej klímy.

Cieľom prieskumu bolo analyzovať subjektívne hodnotenie aktuálnej životnej situácie žiakov s akcentom na žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, identifikovať ich aktuálne prežívané problémy a dostupné formy podpory, ktoré využívajú. Realizovali sme kvantitatívne orientovaný prieskum počas vybraných dvoch vyučovacích jednotiek (90 min), v rámci ktorých sme implementovali modifikovaný nástroj Výťah, ktorý bol deťom distribuovaný v podobe pracovných listov.

Nástroj Výťah predstavuje jeden z konkrétnych metodických krokov metódy flipover (Jensen, 2017). Autormi nástroja Výťah sú Døsvik a Finseraas (In Finseraas, 2012), ilustruje silné a slabé stránky osobnosti diagnostikovanej osoby, vnímanie spokojnosti s vlastným životom, pozíciu diagnostikovanej osoby v rámci sociálnych vzťahov a pozíciu jedincov v rámci sociálnej siete diagnostikovanej osoby. Výťah predstavuje úlohu pozostávajúcu z jednoduchých krokov. Pracovný list znázorňuje dom s prízemím, 2 poschodiami, suterénom a výťahom. Úlohou žiaka je písomne zaznamenať alebo graficky zakresliť na pracovný list vybrané

klúčové súčasti života podľa zadaných kritérií. Jednotlivé podlažia ilustrujú život žiaka. Najvyššie podlažie domu predstavuje dobrý život – sny, ciele a pozitívne zážitky, ktoré chce osoba zažiť, predstava, kam sa chce v živote dostať. Suterén predstavuje obavy a negatívne životné situácie, ktoré sú pre osobu problematické, prípadne traumatizujúce a brzdia ju vo vývoji. Do pracovného listu zvyčajne môžu žiaci zaznačiť osoby a klúčové súčasti života, ktoré ich obklopujú (ako domáci miláčikovia, obľúbené veci a činnosti, spomienky, záľuby) a situujú ich na jednotlivé poschodia. Znázornenie šípok smerujúcich hore alebo dole v rámci jednotlivých poschodí sa zakresľujú v prípade dlhodobej aplikácie techniky. Žiak dostáva pokyn, aby na horné podlažia situoval ľudí a javy, ktoré ho ťahajú hore a do suterénu situoval osoby, alebo javy ktoré ho ťahajú dolu. Žiaci zároveň zaznačia na základe šípok hore a dole, kam výťah smeruje. Úlohou žiakov je tiež zaznačiť seba na poschodí, na ktorom dnes vystupujú, čo predstavuje ich aktuálnu pozíciu. Nástroj sme modifikovali, do pracovného listu sme pridali podlažie suterén, nakoľko predpokladáme, že niektoré deti môžu v rámci bytových priestorov obývať prízemie, čo sa im asocjuje s príjemnými pocitmi a zážitkami. Na druhú stranu nepredpokladáme, že deti obývajú bytový priestor suterén.

Súčasťou nástroja je reflexia, kedy žiaci poskytujú informácie - interpretujú svoj pracovný list a komunikujú vlastný uhol pohľadu na vybranú situáciu, argumentujú svoju voľbu. Poskytované informácie sú zaznamenané do záznamového hárku.

Reflexiu jednotlivca sme prepojili s reflexiou v triednom kolektíve. Na základe osobného súhlasu mali žiaci možnosť predstaviť vlastný pracovný list rovesníkom v triede, pričom spolužiaci mohli vyjadriť názor a podnety v smere pomoci a podpory. Pedagogičky podporili rovesníkov vo voľnom rozhovore evokačnými otázkami. *Čo z toho, čo tu odznelo je možné vyriešiť už dnes? S čím by sme vedeli pomôcť spolužiakovi už dnes? Čo potrebujeme k tomu, aby sme túto záležitosť / ťažkosť (konkretizujeme) dokázali vyriešiť dnes? S čím dokážeme prispieť k zlepšeniu tejto situácie (konkretizujeme)?* Podnety žiakov boli zaznamenané do záznamového hárku.

Po realizácii diagnostiky sme spracovali získané významy a záznamy z reflexie. Postupovali sme systematicky. K jednotlivým pracovným listom sme priradili zo záznamového hárku informácie, ktoré poskytol žiak

k svojmu pracovnému listu, a tiež výpovede rovesníkov v rámci spoločnej reflexie. Následne sme získané významy kategorizovali. V rámci kategorizácie odpovedí sme získané významy rozdelili do tematických celkov:

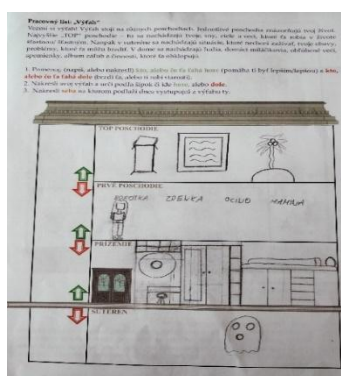
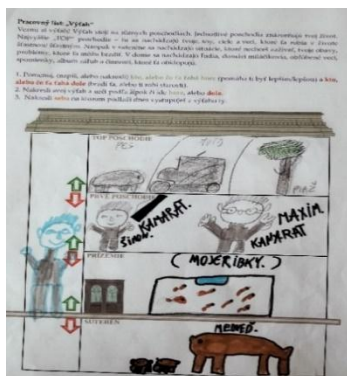
- Pozitívne faktory (TOP poschodia) – Čo deti vnímajú ako podporu, motiváciu, sny.
- Negatívne faktory (suterén) – Čo deti považujú za prekážky, čo ich trápi.
- Sociálne väzby – Kto sa objavuje na jednotlivých poschodiach, aké vzťahy si deti vytvorili.
- Smerovanie výťahu – Akým smerom deti vnímajú svoj aktuálny životný pohyb (hore/dolu).
- Aktuálna pozícia žiaka – Na akom podlaží sa najčastejšie nachádzajú a prečo.
- Reakcie rovesníkov a konkrétne návrhy pomoci a podpory.

Následne sme realizovali hĺbkovú interpretáciu odpovedí. Identifikovali sme opakujúce sa vzory v odpovediach žiakov (napr. strach z neúspechu, tlak zo školy, problematický rovesník, podpora od rodiny). Hľadali sme súvislosti, ktoré môžu byť dôležité pre pochopenie sociálneho kontextu žiaka.

Analýza a interpretácia zistení

Pre ilustráciu techniky Výťah uvádzame vybrané pracovné listy, ktoré vypracovali žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Obrázok 1, 2:



Výsledky z analýzy produktov činností a jednotlivé voľby žiakov zobrazujeme v Tabuľke 1.

Tabuľka 1: Analýza produktov činnosti žiakov

Por. č.	Suterén	Prízemie	Prvé poschodie	Top poschodie
1.	duch, strašidlo, pavúk	škola, macko, veľa zvierat, bedminton	mamina, sestra, krstná, ocko, brat, babka	Egypt, Paríž, pláž, veľa zvierat
2.	matematika, duchovia, márnica	moja posteľ	maminka, ocko, spolužiačka E, zvieratá	kôň, pes, mačka, farma
3.	duchovia, pavúky, škola, spanie	mobil, PlayStation, pobyt vonku	kamoši, rodina, príbuzní	futbal, získanie pohára, dovolenka
4.	Momo, klaun, pocit že ma niekto prenasleduje, duchovia*	Pes Lujza	rodina, pes*	medaila, dovolenka (ešte nikde nebola)
5.	Momo, strašidlo, duch	počítač, zajko, korytnačka	ocko, sestra, brat, babka	Egypt, Španielsko, dovolenka
6.	škola	futbal	oco, mama, pes, jašterica	ísť do Real Madrid, noodle haircut (účes)*
7.	domáce úlohy, škola*	futbal, telefón, tablet, počítač*	3 psi, mama, oco	Lambo (auto) trofej, dovolenka
8.	škola, domáce úlohy	hranie futbalu*	kamaráti, mamina, oco, brat, pes	dovolenka do Portugalska
9.	smrť deda, hádky s kamošmi, para-normálne veci	pes Rex, mačka Baki	otec, mama, babka, kamaráti, história	vedieť zvierací jazyk, byť kráľ vlkov, spraviť reálnou moju fantáziu
10.	škola*	pes, futbalová lopta a brány	kamaráti, mamina, oco, starká a môj pes	stretnutie s Ronaldom, Mustang, trofej
11.	pavúk, spánok	škola, basketbalová lopta	Momo, teta, pes	basketbal, dovolenka
12.	škola	Bicykel, mobil	mama	Dovolenka v Tarách
13.	vreskot	chodba, chôdza	telka	pláž

14.	duch	moja izba	spolužiačka D, (vyučujúca), ocino, mamina	dovolenka
15.	medveď	moje rybky*	spolužiaci Š a M*	pes, auto, pláž

Legenda: * indikuje vyjadrenie aktuálnej príslušnosti žiaka k danému podlažiu; respondenti vyznačení boldom predstavujú žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Zo zistení vyplýva, že v suteréne, ktorý reprezentuje ohrozenia žiakov, ich obavy a neprijemné skúsenosti, žiaci zaznamenali prevažne strach z nereálneho nebezpečenstva (strašidlá, Momo) a nadpozemských bytostí (8 z 10 žiakov), napr. z duchov, z paranormálnych javov, pričom reálne ohrozenia sa týkali najmä obáv zo školy (domáce úlohy, matematika, škola všeobecne), či zvierat (pavúky, medveď). Z reflexie vyplynulo, že strach z nereálnych bytostí, napr. hororová postava Momo (žena s hlavou a kuracími nohami), je ovplyvnený sledovaním videí s touto postavou na Youtube doma, následne v škole cez prestávku. Vo voľbách žiakov a rovnako z ich reflexie a diskusie môžeme pozorovať postupnú premenu ich myslenia. Z realizmu – prijímanie skutočnosti takej aká je (Vágnerová, 2019), sa postupne žiaci začínali v úvahách opierať o zákony logiky, najmä pri polemike o skutočných a nereálnych ohrozeniach. Podľa Končekovej (2010) sa deti mladšieho školského veku rady boja a prežívajú hrôzostrašné situácie (strašia sa, pozerajú hrôzostrašné videá), čo sme si všimli aj v nami pozorovanej triede. U žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sme nezaznamenali výrazný rozdiel v prežívaní obáv v porovnaní s ostatnými žiakmi, pričom chlapec so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami uviedol strach z medveďa a dievča so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami uviedlo obavy z duchov. Zaujalo nás, že jedno z dievčat pripisovalo postave Momo rovnakú hodnotu ako rodinnému členovi (tete) a umiestnilo ju v rámci prvého podlažia, na ktoré mali žiaci písať ľudí, zážitky a situácie poskytujúce im podporu. Tento jav si vysvetľujeme ako snahu žiačky zaujať, dokázať odvahu a týmto spôsobom potvrdiť svoje kvality v oblasti sociálnej akceptácie.

Prízemie reprezentovalo situácie, miesta, predmety, čokoľvek, čo vytvára pre dieťa bezpečné prostredie. Výpovede žiakov naznačujú dominanciu vzťahov k predmetom a zvieratám, ktoré ich obklopujú a využívajú ich pri

realizácii záujmovej činnosti – detská izba, hračky, domáce zvieratá, vo viacerých prípadoch mobil, tablet, PlayStation. V prípade žiačky so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami predstavuje podporu osobný priestor, v ktorom sa cíti bezpečne – moja izba. Bezpečné prostredie sa pre žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami asociuje s rybkami.

Zaujímavé zistenia prináša oblasť prvého podlažia, ktorá súvisí s osobami poskytujúcimi podporu dieťaťu. Pre deti mladšieho školského veku predstavujú oporu predovšetkým rodičia, ku koncu obdobia častejšie rovesníci (Vágnerová, 2019), čo korešponduje s našimi zisteniami. S výnimkou žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a žiaka, ktorému zomrela matka, všetci žiaci uvideli v predmetnej oblasti rodičov a rodinných príslušníkov, pričom niektorí žiaci na prvom mieste uvádzali kamarátov. Môže to súvisieť s prirodzenou tendenciou slabnutia rodičovskej autority a túžbou vytvárať horizontálne skupiny (Thorová, 2015), ktorá je príznačná pre nasledujúce vývinové obdobie. Na druhej strane, v prípade žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorý označil ako zdroj personalizovanej podpory dvoch spolužiakov z triedy, sme si všimli, že počas skupinovej reflexie sedel bokom z kruhu, aj keď vedľa žiakov vyznačených na pracovných listoch. Ani na naše vyzvanie nemal snahu usadiť sa do kruhu, ani trieda nereagovala napríklad uvoľnením miesta pre tohto žiaka. Jeho voľba môže signalizovať túžbu byť členom skupiny vybraných žiakov. Odlišná pozícia podpory nastala v prípade žiačky so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorá ako zdroj podpory o. i. uviedla jedno dievča z triedy, ktoré jej voľbu recipročne vrátilo. S ohľadom na implementovanie techniky Výtah považujeme túto skutočnosť za pozitívnu, pretože určená žiačka predstavuje kontaktnú osobu v smere zlepšovania životnej situácie rovesníčky. Zaujalo nás, že toto dievča ako zdroj sociálnej podpory uviedlo aj meno jednej z vyučujúcich, s ktorou nemalo pred realizáciou aktivity žiadny kontakt. Ak predpokladáme, že hodnotenie študijných výsledkov determinuje sebahodnotenie žiaka, ktoré je súčasťou celkovej sebaúcty (Vágnerová, 2019) a súvisí so získaním statusu v triede – nižší status majú žiaci s vynikajúcim prospechom, slabým prospechom a deti často chválené učiteľmi (Čerešníková, Čerešníková, 2020), môžeme vnímať túto intenciu

žiačky so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v kontexte jej silnej potreby citovej akceptácie.

V top poschodí, ktoré reprezentuje túžby, sny a ciele o ktoré žiaci usilujú, sme zaznamenali rôzne intencie – túžbu po oddychu a dovolenke, túžbu vlastniť domáce zviera, uspieť v športe, stretnúť sa s futbalovým vzorom, získať ocenenie za športový výkon, čo predstavuje ciele primerané vekovým osobitostiam detí mladšieho školského veku.

Na základe aplikácie techniky Výt'ah konštatujeme, že v triede sa nenachádza žiak, ktorý by vyžadoval ďalšiu špeciálnu starostlivosť, okrem určenej poskytovanej odbornej starostlivosti pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V triede sú adekvátne vzťahy medzi žiakmi, z reflexie sme neevidovali žiadne patologické činitele, ktoré by ohrozovali životnú pohodu žiakov. Odporúčame však primárnu prevenciu, s akcentom pre žiaka č. 13, kde sa ukazuje riziko absencie zdravých sociálnych vzťahov. Zároveň sme zistili, že pozitívne aj negatívne ukazovatele boli primerané vekovým osobitostiam žiakov. Za pozitívum triednej klímy považujeme zistenie, že práve žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vyjadrili dostupnosť podpory – blízkosť priamej pomoci vo svojich spolužiakoch, čo z hľadiska diagnostiky má opodstatnenie a technika splnila účel. Ako uvádza Finseraas (2012), v prípade potreby intervenovať metódou flipover sa zisťuje prítomnosť blízkej osoby k fokusovej osobe v podobe rovesníka, ktorý predstavuje potenciálneho participanta v jadrovom tíme pri riešení neblahej situácie spolužiaka.

Uvedené indikuje pozitívnu prognózu, v prípade vzniku akéhokoľvek problému pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je ho možné v nami pozorovanej triede riešiť priamo v prostredí uvedenej triedy.

Odporúčania

Vychádzajúc z našich zistení, s ohľadom na pomoc a podporu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, odporúčame učiteľom primárneho vzdelávania zaradiť do výchovno-vzdelávacej činnosti aktivity zamerané na komunikovanie ich životnej situácie, či už priaznivej alebo nepriaznivej. Z našej skúsenosti vyplynulo, že možnosť

komunikovať medzi rovesníkmi v skupine o svojich emóciách, obavách, výzvach a o tom, kto alebo čo im poskytuje podporu, im prispievalo k zvyšovaniu pocitu prináležitosti v skupine a zároveň im pomohlo prezdieľať si stratégie zvládania zaťažujúcich udalostí, skúseností a obáv v im prijateľnej forme a jazyku.

Záver

Deti a mladí ľudia počas dospievania tvoria vzťahy v rozličných súkromných sociálnych sieťach, ktoré sú súčasťou ich životného priestoru. Technika Výťah bola zameraná na prácu so žiakmi v ich sociálnych sieťach, umožnila zvýšenie účasti žiakov v procese rozhodovania v rámci vlastnej životnej situácie. Žiaci boli na základe techniky schopní poskytnúť prvotné návrhy k uchopeniu negatívnych javov vo vlastnom živote.

Afiliácia: Tento výstup vznikol v rámci projektu „Preventívny program ROTZA I. pre deti mladšieho školského veku“ (interné číslo projektu KU: IG-2024-08-PD) podporeného z výzvy Early Stage Granty (ESG) v rámci Plánu obnovy a odolnosti SR. Projekt je financovaný z mechanizmu na podporu obnovy a odolnosti prostredníctvom Výskumnej agentúry na základe Zmluvy č. 09I03-03-V05-00019.

Bibliografia

- ČEREŠNÍK, M., ČEREŠNÍKOVÁ, M. 2020. *Webinár #41 – Sociálne vzťahy v triede – čo všetko o nich môžem vedieť? II. časť. VÚDPaP.* [online] 28. Dec. 2020, [cite 28. 2. 2024]. Dostupné z: <https://vudpap.sk/webinare/zostrih-z-webinara-socialne-vztahy-v-triede-co-vsetko-o-nich-mozem-vediet-ii/>
- DØSVIK, T. OG FINSERAAS, E. 2005. Flipover – en handlingsorientert nettverksmetode. In: Schjelderup, L., Omre, C. og Marthinsen, E. *Nye metoder i et moderne barnevern.* Bergen: Fagbokforlaget.
- ERIKSSON, L. 2014. *The understandings of social pedagogy from northern European perspectives. Journal of Social Work*, 14(2), 165–82.

- FINSERAAS E. 2012. *Flipovermetoden*. [online] 13. Jul 2012, [cite 1. 1. 2024] ppt. 29 p. Dostupné z: PPT - Flipovermetoden PowerPoint Presentation, free download - ID:549307
- JENSEN, G. 2017. Makt og myndighet i pedagogisk utøvelse av medvirkningspraksis - saksbehandleres samhandling med ungdom i barnevernet. In: *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, vol. 1, no. 2, 2017. p. 24-36. ISSN 2446-2810.
- KONČEKOVÁ, Ľ. 2010. *Vývinová psychológia*. 3. vyd. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška. 312 s. ISBN 978-80-7165-811-5.
- MADSEN, B. 2006. *Socialpedagogik – Integration och inklusion i det moderna samhället*. 1. opg. Lund: Studentlitteratur AB. 301 p. ISBN 9789144004815.
- RYYNÄNEN, S AND NIVALA, E. 2019. Inequality as a social pedagogical question. Online. *International Journal of Social Pedagogy*. roč. 7, č. 1. ISSN 2051-5804. Dostupné z: <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2019.v7.1.008>.
- THOROVÁ, K. 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí*. 1. vyd. Praha: Portál. 576 s. ISBN 978-80-262-0714-6.
- VÁGNEROVÁ, M. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

Kontaktné údaje:

Mgr. Annamária Šimšíková, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky,

Hrabovská cesta 1/A, Ružomberok

e-mail: annamaria.simsikova@ku.sk

PaedDr. Zdenka Zastková, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky,

Hrabovská cesta 1/A, Ružomberok

e-mail: zdenka.zastkova@ku.sk

KOGNITÍVNO-BEHAVIORÁLNA TERAPIA V RÁMCI PROBAČNÝCH PROGRAMOV PRE MLADISTVÝCH

COGNITIVE-BEHAVIORAL THERAPY WITHIN PROBATION PROGRAMS FOR JUVENILES

Jan Tirpák, Miriam Uhrinová

Abstrakt

Tento článok sa zameriava na problematiku probačného programu PUNKT pre mladistvých, realizovaného v rámci projektu Probačnej a mediačnej služby (PMS) Českej republiky (ČR) „Rozvoj probačných a resocializačných programov, posilnenie prevencie a ochrany spoločnosti pred opakovaním trestnej činnosti“, podporeného z Programu švajčiarsko-českej spolupráce. Program využíva princípy kognitívno-behaviorálnej teórie a snaží sa o resocializáciu mladistvých páchatel'ov trestnej činnosti. Výsledky ukazujú pozitívny dopad programu na zníženie rizika recidívy a zlepšenie sociálnych kompetencií účastníkov.

Kľúčové slová

Porucha správania. Kognitívno-behaviorálna terapia. Probačný program. Expresívna terapia.

Abstract

This article focuses on the issue of the PUNKT probation program for juveniles, implemented within the project of the Probation and Mediation Service (PMS) of the Czech Republic (CR) titled "Development of Probation and Resocialization Programs, Strengthening Prevention and Protecting Society from Reoffending," supported by the Swiss-Czech Cooperation. The program utilizes the principles of cognitive-behavioral theory and strives for the resocialization of juvenile

offenders. The results indicate a positive impact of the program on reducing the risk of recidivism and improving participants' social competencies.

Keywords

Behavioral disorder. Cognitive-behavioral therapy. Probation program. Expressive therapy.

Úvod a teoretické vymezení

V dnešní době je problematika poruch chování u dospívajících velmi aktuálním tématem. Mezi tyto poruchy patří například lhaní, záškoláctví, šikana, zneužívání návykových látek a samozřejmě kriminalita a delikvence. Speciální pedagog se při práci s touto mládeží často setkává s uvedenými projevy chování, které mohou signalizovat závažné nerespektování společenských norem. To má v celkovém pohledu negativní dopad nejen na samotného jedince, ale samozřejmě i na jeho okolí.

V rámci prevence kriminality a případné resocializace pachatelů trestné činnosti se ukazuje jako efektivní využití kognitivně-behaviorální terapie (KBT), která se zaměřuje na změnu myšlenkových vzorců a chování. Probační program **PUNKT** (Průšvihy Už Nedělám, Kámo. Tečka.) je speciálně navržený výchovný program zaměřený na práci s mladistvými, kteří se dopustili trestné činnosti (provinění). Jeho hlavním cílem je pomoci účastníkům rozvíjet dovednosti potřebné k tomu, aby dokázali zvládat rizikové situace, se kterými se mohou setkat v běžném životě.

Podle Fischera a Škody (2009) patří kriminalita bezesporu k jednomu z nejvíce závažných a společensky nežadoucích jevů. Vzhledem k vysokému stupni společenské nebezpečnosti si tento problém zcela pochopitelně dlouhodobě vyžaduje zvýšený zájem společnosti. Pozornost je soustředěna především na jeho racionální řešení, které zahrnuje jak ochranu společnosti, tak také způsob a cíl zacházení s pachateli trestných činů. Na otázku kriminality se zaměřuje celá řada vědních disciplín, kdy obecným cílem je specifickými postupy dosáhnout korekce ve vzorcích chování, které s uvedenými jevy souvisí do sociálně žádoucí nebo alespoň přijatelné formy. Pokud je to možné, pak takovým způsobem, aby byla změna poku možno trvalá. Kriminalitu můžeme definovat jako výskyt chování, které je v dané

společnosti trestné. Jedná se o činy a chování sankcionovatelné podle trestního zákona.

Naproti tomu delikvence je z hlediska společensky nepřijatelného chování širším pojmem. Fischer (2006) definuje delikvenci jako formu společensky zvláště závažného nepřijatelného chování a delikventa jako jedince, který se takto vymezeného jednání dopustil, či dopouští. Jedná se o chování, které se týká nejen kriminality. Zahrnuje také činy, které nejsou tzv. jinak trestné. Patří sem například přestupky. Dále sem patří trestná činnost osob ve věku mladším než 15 let, kdy nelze trest z důvodu věku uložit. Velmi často bývá delikvence používána v souvislosti s nežádoucím a nepřijatelným chováním mládeže. V případě mladistvých se také užívá pojem juvenilní delikvence. Podle Možného a Praška (1999) vychází kognitivně-behaviorální terapie (KBT) ze základního předpokladu, že některé psychické procesy jsou vrozené (instinktivní, pudové), zatímco jiné se utvářejí v průběhu života na základě zkušeností s okolním prostředím. KBT staví na teorii, že příčinou psychických obtíží jsou nesprávné vzorce chování a myšlení, které jsou naučené a udržované vlivem vnějších i vnitřních faktorů. Tyto nežádoucí vzorce lze však změnit na nové a efektivnější způsoby a mechanismy zvládání různých situací. Právě KBT zaměřená na dospívající s problémovým chováním má dlouholetou tradici a ukazuje se jako velmi účinná. U dospívajících bývá totiž nežádoucí chování často charakterizováno jako **přehnané reakce** na různé podněty. Mezi nejčastější projevy patří nadměrná impulzivita, verbální i fyzická agrese, ničení majetku, krádeže, útoky z domova či užívání návykových látek. Z hlediska kognitivních procesů se například ukazuje, že impulzivní chování je spojeno se zhoršenou schopností využívat vnitřní sebeřídicí samomluvy k regulaci vlastního chování, tzn. schopnost zamyslet se před určitým činem. Jinými slovy, mladiství s impulzivním chováním mají problém se zastavit a zamyslet se nad důsledky svého jednání dříve, než ho vykonají. U některých dospívajících s poruchami chování bylo zjištěno, že mají zkreslené přesvědčení o vlastní výjimečnosti, což vede k tomu, že se necítí být vázáni běžnými společenskými normami. Pokud jsou za své chování trestáni, mají sklon reagovat agresivně, obviňovat okolí a odmítat přijmout odpovědnost. Také často nechápou nebo neuznávají princip vzájemnosti a vykazují sníženou míru empatie vůči

ostatním. KBT u dospívajících s problémovým chováním se zaměřuje na **důkladnou analýzu faktorů**, které vedou k nežádoucím projevům. Klíčovou součástí terapie je vytvoření takového prostředí, které podporuje žádoucí formy chování a zároveň eliminuje podněty, jež u dospívajícího posilují chování nežádoucí. Důležitým prvkem je i **spolupráce s rodiči, učiteli nebo vychovateli**, kteří hrají zásadní roli při upevňování nových vzorců chování. Při práci s mladistvými se využívá **modelové předvádění**, systematický nácvik řešení konfliktních situací, rozvoj komunikačních dovedností a schopnost efektivně zvládat mezilidské interakce. Vedle nutné změny vnějšího prostředí se KBT soustředí i na **zlepšení schopnosti seberegulace**. Dospívající se učí rozpoznat své nežádoucí chování, pojmenovat ho a postupně si osvojit nové strategie jednání. Klíčové je, aby si mladistvý dokázal sám ocenit svůj pokrok, což posiluje jeho vnitřní motivaci ke změně. Významným prvkem intervence je **rodinná KBT**, která zahrnuje i nácvik rodičovských dovedností. Rodiče se učí, jak správně reagovat na problematické chování dospívajícího. Zásah rodičů by měl být vždy **rázný, ale klidný**, bez nadměrné emocionální reakce, která by mohla chování mladistvého ještě více podpořit. Rodiče se musí učit **všímat si a oceňovat i pozitivní chování** dospívajícího, které je neslučitelné s problémovým chováním. Tím se posiluje žádoucí chování a vytváří se zdravější model vzájemné interakce mezi rodičem a dítětem. Kognitivně-behaviorální terapie se tak ukazuje jako velmi efektivní nástroj pro práci s mladistvými, kteří mají sklony k rizikovému chování. Pomáhá jim nejen lépe porozumět vlastním emocím a reakcím, ale především je vede k uvědomění si odpovědnosti za vlastní činy a k rozvoji schopnosti zvládat náročné situace zdravým a přijatelným způsobem. Je nutné na tomto místě zmínit skutečnost, že v tomto textu pojímáme poruchu chování jako závažnou socializační odchylku projevující se porušováním významných sociálních norem. Jde o opakované a dlouhodobé situace (s trváním minimálně šest měsíců), kdy jedinec nedokáže dodržovat normy chování odpovídající jeho věku, úrovni mentálních schopností a sociokulturnímu kontextu (Smolík, Svoboda et al., 2012; Vágnerová, 2014). Při posuzování závažné socializační odchylky (poruchy chování) hrají v pedagogické realitě roli zejména (Smolík, 2016): intenzita projevu

a významnost porušování sociální normy, doba, frekvence a četnost opakování, vývojová a mentální úroveň jedince.

Poruchy chování jsou často mylně zaměňovány za celou řadu jiných poruch nebo dokonce i situačních reakcí dítěte. Jedná se například o poruchy pozornosti a hyperaktivity (ADHD), afektivní poruchy (deprese). Výše uvedené projevy však mohou být u mladistvého často pouze reakcí na stresovou nebo náročnou situaci, ve které se špatně orientuje nebo se nedokáže adaptovat. Je ovšem třeba zdůraznit, že se zde nejedná o poruchu, ale pouze o jakési znamení, které nás může dovést k velmi závažným situacím a jevům, se kterými se dospívající potýká. Z těchto důvodů je nutné s pojmem porucha chování zacházet velice opatrně, a to i v případě, že je diagnostikována psychiatrem zcela oprávněně a věcně. Je nutné si proto uvědomit, že odborná diagnostika poruch chování hraje velice důležitou roli. (Ptáček, 2006)

Podle Fischera a Škody (2008) je znalost poruch chování a typických vlastností jejich nositelů nezbytná pro účinnost pedagogické, etopedické, výchovné a terapeutické práce. Bez znalosti příčiny můžeme poruchy chování, které jsou jejím důsledkem, jen těžko ovlivňovat.

Podle Sekery (2008) je následná převýchova snahou pomocí pedagogických metod měnit osobnost člověka společensky žádoucím směrem v případech, kdy dosavadní cílené a systematické formování osobnosti nebylo úspěšné. Z pohledu Koláře (2012) představuje převýchova specificky vypracovaný a realizovaný program orientovaný na překonání či potlačení negativních projevů jednání jedince za současného budování a rozvíjení nových pozitivních osobnostních kvalit.

Převýchova je komplexní a časově náročný proces, jenž předpokládá hlubokou proměnu osobnosti jedince. Zahrnuje nejen změnu hodnotového systému, ale také způsobu rozhodování a dosavadního chování. Z hlediska převychované osoby závisí její úspěšnost na řadě faktorů, mezi které patří rozhodně věk jedince, povaha problému a konkrétní si uvědomění jeho existence, životní zkušenosti, motivace ke změně, sociální prostředí a kontext, projevovaná aktivita, vůle a vytrvalost. (Průcha, Walterová & Mareš, 2009)

Specifičnost vztahů subjektu a objektu převýchovy pramení ze skutečnosti, že se jedná výhradně o interakce mezilidské (interpersonální). V této

perspektivě je uvedený proces velmi citlivý na kvalitu (osobnostní, odbornou) účastníků interakce. (Šafránková, 2019)

Samotný text tohoto článku vychází ze zkušeností autora, který přes deset let pracoval v neziskové organizaci RUBIKON Centrum jako lektor probačních programů PUNKT.

Probační programy pro mladistvé

Probační programy pro mladistvé jsou jedním z výchovných opatření definovaná zákonem č. 218/2003 Sb. o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže. Tyto programy zahrnují širokou škálu aktivit, jako je sociální výcvik, psychologické poradenství, terapeutické programy, obecně prospěšné činnosti, vzdělávací, doškolovací či rekvalifikační kurzy, nebo jiné vhodné programy zaměřené na rozvoj sociálních dovedností a osobnosti mladistvého. Programy mohou být realizovány s různým stupněm omezení v běžném způsobu života mladistvého. Jejich hlavním cílem je zabránit mladistvému v dalším protiprávním jednání, podpořit jeho sociální zázemí a přispět k urovnání vztahů mezi ním a poškozeným.

Probační programy schvaluje ministr spravedlnosti a jsou evidovány v seznamu probačních programů vedeném Ministerstvem spravedlnosti ČR. Soud pro mládež nebo v přípravném řízení státní zástupce může mladistvému uložit povinnost podrobit se probačnímu programu za předpokladu, že je program vhodný s ohledem na potřeby mladistvého a zájmy společnosti. Zároveň musí být mladistvému poskytnuta možnost seznámit se s obsahem programu a jeho účast musí být dobrovolná, kdy souhlas s účastí je nezbytný pro uložení programu jako výchovného opatření.

Výkonem probačního programu je pověřen probační úředník, který sleduje průběh programu a podává soudu pro mládež nebo státnímu zástupci zprávu o jeho ukončení a výsledku. Probační úředník je sociální pracovník působící v oblasti trestní justice, který splňuje zákonem stanovené kvalifikační předpoklady spočívající (absolvování vysoké školy humanitního směru, zvláštního kursu zaměřeného na rozšíření právních znalostí a rozvoj komunikačních dovedností). Při výkonu své funkce je povinen se řídit zákony a pokyny předsedy senátu, samosoudce či státního zástupce. Je

aktivní ve všech fázích trestního řízení a pracuje s obviněným i poškozeným. (Baltag a kol., 2017)

Probační program nelze uložit dítěti mladšímu patnácti let. Pro tuto věkovou skupinu zákon č. 218/2003 Sb. počítá s jinými opatřeními, jako je zařazení do terapeutických, psychologických nebo jiných výchovných programů ve středisku výchovné péče. Probační program je součástí systému uplatňování alternativních trestů a alternativ k potrestání v souladu s přístupy restorativní justice. Cílem je, aby se mladistvý vyhnul chování, které by bylo v rozporu se zákonem, podpora vhodného sociálního zázemí a urovnání vztahů mezi ním a poškozeným.

PUNKT (Průšvihy Už Nedělám, Kámo. Tečka.)

Probační program PUNKT je specializovaný resocializační program zaměřený na mladistvé pachatele závažných trestných činů, kteří se nacházejí ve vysokém riziku recidivy. Hlavním cílem programu je pomáhat mladistvým pochopit důsledky jejich jednání a chování, podporovat je v rozvoji sociálních kompetencí, zlepšovat schopnosti sebeovládání a zvládat rizikové situace a motivovat mladistvé k odpovědnému chování. Součástí programu je také zapojení rodinných příslušníků, kteří mohou podpořit pozitivní změny v životě mladistvého.

Program je určen mladistvým ve věku 15–18 let, kteří se dopustili násilných nebo majetkových trestných činů a je u nich identifikováno vysoké riziko recidivy. Tito mladiství jsou do programu začleňováni na základě rozhodnutí soudu či probačního řízení. PUNKT využívá kombinaci individuálních a skupinových sezení s důrazem na kognitivně-behaviorální terapii, která pomáhá účastníkům rozpoznat a změnit negativní myšlenkové vzorce a chování. Program také zahrnuje expresivní terapii, která využívá umění, pohyb a dramatické techniky k vyjádření emocí a zpracování traumatických zkušeností. Restorativní justice je dalším klíčovým prvkem programu, který pomáhá mladistvým pochopit dopady jejich jednání na oběti a společnost. Rodinné poradenství podporuje komunikaci a spolupráci mezi mladistvým a jeho rodinnými příslušníky.

Program probíhá po dobu sedmi měsíců a skládá se z několika fází. Nejprve dochází ke vstupnímu hodnocení, které zahrnuje posouzení

individuálních potřeb a rizikových faktorů. Následují individuální a skupinová sezení zaměřená na rozvoj sociálních dovedností a změnu rizikových vzorců chování. Rodinná setkání umožňují zapojení rodiny do resocializačního procesu. Na závěr dochází k vyhodnocení dosažených změn a formulaci dalších doporučení.

Samotný program zahrnuje šest důležitých témat, která mají pomoci předejít dalším proviněním a problémům se soudy.

Vaše provinění a jeho důsledky je prvním tématem je, kdy účastníci intenzivně přemýšlejí o svém provinění, analyzují jeho průběh a důvody svého jednání. Společně diskutují, jakého cíle chtěli dosáhnout a bilancují výhody a nevýhody svého chování. Závěrem se zamýšlejí nad tím, jaký přínos by pro ně mělo změnit své chování.

Sebeovládání je druhé téma a učí účastníky rozpoznat varovné signály těla, naznačující možnou ztrátu kontroly. Mladiství účastníci procvičují v rámci jednotlivých setkání metody zvládání emocí, aby jim nepodléhali a neovlivňovaly jejich jednání. Závěrem se učí vědomě se rozhodovat nepáchat v budoucnosti žádná další provinění.

Jak řešit problémy je dalším důležitým okruhem témat probačního programu, které se zaměřuje na nalezení přijatelných cest k řešení problémů. Účastníci se pokouší za pomoci předem strukturovaných témat řešit problémy a prakticky je procvičovat v běžném životě. Přemýšlejí také nad tím, jak se zachovat v situacích, kdy nemohou okamžitě dosáhnout svého cíle.

Jak úspěšně jednat s lidmi představuje čtvrté téma a pomáhá účastníkům naučit se řešit konflikty. Procvičují hledání kompromisů, pokud se neshodnou s ostatními. Závěrem se učí, jak odmítnout účast na provinění, pokud se v partě schyluje ke spáchání přestupku či trestného činu, a co udělat, aby se nestali spolupachateli trestné činnosti.

Vaše provinění očima oběti přináší v pátém okruhu témat pohled na provinění z perspektivy oběti. Účastníci se zamýšlejí nad nejhoršími důsledky, které oběti často ani nenapadnou. Přemýšlejí nad významem dobrého a špatného chování a rozhodnutími v těžkých situacích z různých pohledů.

Jak zvládat rizika je posledním tématem, které pomáhá účastníkům aplikovat získané poznatky v běžném životě. Společně vytvářejí konkrétní

plány, jak v budoucnu předejít provinění. Zvažují situace, ve kterých je největší riziko opětovného provinění, a učí se, jak těmto situacím předcházet. Pokud by se přesto ocitli v rizikové situaci, hledají strategie, jak se provinění vyvarovat.

Program obsahuje 13 setkání. Dvanáct setkání probíhá zpravidla jednou týdně a třinácté setkání následuje tři měsíce po dvanáctém. Celková délka trvání programu je maximálně sedm měsíců. Pokud se účastník ze závažných důvodů nemůže dostavit, musí se nejpozději den předem telefonicky omluvit. Jinak bude jeho absence považována za neomluvenou. Pokud se z naléhavých důvodů nemůže zúčastnit, musí si setkání nahradit. Účastník může být z programu vyloučen, pokud se nebudete aktivně zapojovat a spolupracovat, bude mít neomluvené absence, nebude přicházet včas na setkání (vždy pět minut předem), bude rušit, chovat se agresivně nebo vyhrožovat, případně se dostaví pod vlivem alkoholu či jiných drog. Následné třinácté setkání slouží ke zjištění, zda byl program přínosný a zda došlo ke změně chování účastníka.

Program staví na rozvoji pozitivních stránek klienta, obsah je propojován s běžným dnem klienta, je jasně strukturován a nabízí specifické sociální dovednosti, které vedou k dosahování potřeb klienta bez konfliktu se zákonem. Klient v rámci programu dostane příležitost přemýšlet o tom, jaké důsledky má jeho trestný čin pro něj, pro oběť i pro společnost. Učí se rozpoznat nežádoucí způsoby chování a osvojí si nové strategie dosahování cílů legální cestou. Jejich znalost si upevní opakováním a naučí se je propojovat se svým běžným životem. Časem tak může měnit své postoje a hodnocení, což se v budoucnu promítne do jeho rozhodování v rizikových situacích. Samotná sezení s klienty v rámci programu mají jasně danou strukturu. Na počátku setkání je úvodní kolo, ve kterém se skupina vrací k předchozímu tématu. Následuje kontrola domácích úkolů a představení tématu nového. Jak již bylo řečeno, forma práce je jak skupinová, tak i individuální. Obecné problémy či situace jsou prezentovány na konkrétních příkladech a účastníci se do jejich ztvárnění mohou zapojit. Závěrem se zopakují nejdůležitější body setkání a lektori zadají klientům domácí úkol. Lektori postupují podle závazného manuálu, který obsahuje podrobné kroky práce s klienty vedoucí ke snížení rizika recidivy. Tak je zajištěn jednotný standard realizovaného programu kdekoli.

Závěr

Probační program PUNKT se ukazuje jako efektivní nástroj v resocializaci mladistvých pachatelů závažných trestných činů. Jeho komplexní přístup spojuje prvky kognitivně-behaviorální terapie, expresivních metod, rodinného poradenství a principů restorativní justice. Cílem programu je nejen snížení rizika recidivy, ale také podpora pozitivních změn v životě mladistvých, kteří se dopustili trestné činnosti (provinění).

Na základě evaluace provedené na vzorku šedesáti respondentů byly zjištěny velmi pozitivní výsledky. Devadesát šest procent absolventů programu nerecidivovalo během jeho trvání, a po třech měsících byla recidiva zjištěna pouze u pěti procent účastníků. Tyto výsledky naznačují, že propojení jednotlivých metod v rámci programu PUNKT účinně přispívá k nápravě mladistvých pachatelů a pomáhá jim v dlouhodobém měřítku vyhnout se opětovnému páchání trestné činnosti.

Program je koncipován tak, aby se mladiství učili rozpoznávat své rizikové vzorce chování a nacházet nové způsoby řešení problémů, které nejsou v rozporu se zákonem. PUNKT staví na rozvoji pozitivních stránek účastníků a na jasně strukturovaném programu, jenž je propojen s jejich každodenním životem. Díky tomu mladiství získávají konkrétní dovednosti, které jim pomáhají zvládat konfliktní situace a činit zodpovědná rozhodnutí.

Jedním z klíčových prvků programu je práce s rodinou. Jak ukazuje odborná literatura (Smolík, 2016), zapojení rodičů do procesu nápravy mladistvých s poruchou chování výrazně zvyšuje úspěšnost intervence. Právě proto se program zaměřuje nejen na samotné pachatele, ale i na jejich rodinné příslušníky, kteří mohou pozitivně ovlivnit změny v chování mladistvého. Rodinné poradenství a zapojení rodičů do terapeutického procesu přispívá k dlouhodobé stabilizaci pozitivních změn.

V rámci interdisciplinárního přístupu je nezbytné kombinovat pedagogicko-psychologické poradenství, psychoterapeutickou podporu, volnočasové aktivity, edukativní pomoc a v některých případech i medikaci. Jak uvádí Ptáček (2006), úspěšná terapie poruch chování vyžaduje systematický a dlouhodobý přístup, který zahrnuje široké sociální okolí mladistvého. PUNKT v tomto směru nabízí komplexní metodiku, jež reflektuje

individuální potřeby každého účastníka a poskytuje mu podporu na více úrovních.

Program je koncipován do šesti tematických okruhů, které pokrývají klíčové aspekty potřebné k nápravě chování mladistvých. Témata, jako je uvědomění si důsledků svého jednání, sebeovládání, řešení problémů, komunikace s ostatními, pohled na provinění očima oběti a zvládání rizikových situací, jsou zpracována nejen teoreticky, ale především prakticky. Účastníci se prostřednictvím diskusí, modelových situací a domácích úkolů učí nové strategie chování, které mohou aplikovat v reálném životě.

Důležitou součástí programu je také jeho strukturovanost a závaznost. Jasně stanovená pravidla a důsledky jejich nedodržení vedou k posílení odpovědnosti mladistvých za své jednání. Nedodržení pravidel, jako je aktivní účast na setkáních, dochvilnost či dodržování zásad slušného chování, může vést k vyloučení z programu. Tento přístup učí mladistvé disciplíně a odpovědnosti, což jsou klíčové faktory pro jejich úspěšnou resocializaci.

V rámci programu je také kladen důraz na prevenci recidivy po jeho ukončení. Z tohoto důvodu je součástí programu třinácté setkání, které probíhá tři měsíce po jeho dokončení. Cílem tohoto setkání je zjistit, jak účastníci program využili v praxi, jaké změny u nich nastaly a zda se jim daří vyhýbat se rizikovým situacím. Tímto způsobem se program snaží zajistit, aby jeho účastníci skutečně aplikovali získané poznatky v každodenním životě a pokračovali v pozitivních změnách i po jeho ukončení.

Úspěšnost programu PUNKT však dle našeho názoru spočívá především v jeho systematickém přístupu, propojení s běžným životem účastníků a v mezioborové spolupráci odborníků. Program se nesnaží mladistvé pouze krátkodobě napravit, ale vede je k hlubším změnám v myšlení a chování, které mohou mít pozitivní dopad na jejich budoucnost. Výsledky evaluace ukazují, že tento přístup je efektivní a přináší konkrétní pozitivní změny v životě účastníků.

Závěrem lze konstatovat, že program PUNKT představuje efektivní a systematický přístup k nápravě mladistvých pachatelů trestné činnosti. Jeho komplexní přístup propojující kognitivně-behaviorální terapii, restorativní

justici a rodinnou spolupráci přináší reálné a měřitelné výsledky. Program pomáhá mladistvým nejen pochopit důsledky jejich jednání, ale také jim poskytuje nástroje k pozitivní změně a prevenci recidivy. Díky své struktuře, důrazu na individuální potřeby účastníků a propojení s běžným životem představuje významný krok k efektivnímu řešení problematiky mladistvé kriminality.

Ptáček (2006) uvádí, že náprava (terapie) poruchy chování úzce souvisí s konkrétním typem a prognózou. Pro dosažení alespoň základní efektivity musí být zvolen vždy komplexní, systematický a dlouhodobý přístup, ve kterém se angažuje podle možností nejširší sociální prostředí. Dále je třeba si uvědomit, že porucha samotná není ve většině případů záležitostí pouze samotného mladistvého, ale i jeho rodičů (případně dalších zaangažovaných osob).

Někteří autoři odborné literatury (Smolík, 2016) poukazují dokonce na skutečnost, že behaviorální trénink a práce ve skupinách rodičů mladistvých s poruchou chování představují naprosto základní a zřejmě i nejúčinnější faktor v komplexu celé nápravy. V souvislosti s interdisciplinárním komplexním nápravným plánem je potřeba uvažovat především na těchto úrovních: pedagogicko-psychologické poradenství, psychoterapie, volnočasové aktivity, edukativní pomoc, medikace.

Bibliografia

- BALTAG, T., HOCHLOVÁ, N. a MYŠKOVÁ, L. 2017. *Porovnání systémů péče o delikventní děti a mládež v České republice, Německu, Velké Británii, Francii a Chorvatsku*. Praha: NUV v Praze, 2017. ISBN 978-80-7481-203-3.
- FISCHER, S. a ŠKODA, J. 2008. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.
- FISCHER, S. *Sociální patologie. Propedeutika*. Ústí nad Labem: PF UJEP v Ústí nad Labem, 2006. ISBN 80-7044-812-1.
- FISCHER, S.; ŠKODA, J. 2009. *Sociální patologie. Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2781-3.

- KOLÁŘ, Z. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- MOŽNÝ, P. a PRAŠKO, J. 1999. *Kognitivně-behaviorální terapie. Úvod do teorie a praxe*. Praha: Triton, 1999. ISBN 80-7254-038-6.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PTÁČEK, R. *Poruchy chování v dětském věku*. Praha: Agama, 2006. ISBN 80-86991-81-4.
- SEKERA, J. 2008. *Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty: Mezilidské vztahy personálu v resocializačních zařízeních pro adolescenty*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7368-534-8.
- SMOLÍK, A. 2016. *Výbrané aspekty sociálního formování jedince ve vztahu ke společenským normám a morálnímu jednání*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2016. ISBN 978-80-7561-040-9.
- SMOLÍK, A., SVOBODA, Z. et al. 2012. *Etopedické propylaje I. Aktuální otázky systému náhradní výchovné péče o jedince s poruchou chování*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2012.
- ŠAFRÁNKOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2840-3.
- VÁGNEROVÁ, M. 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014.
- Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže).

Kontaktné údaje:

PhDr. PaedDr. Jan Tirpák, Ph.D., MBA

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta

Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem

e-mail: JanTirpak@seznam.cz

PaedDr. Miriam Uhrinová PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

e-mail: *miriam.uhrinova@ku.sk*

INTERDISCIPLINÁRNE PRÍSTUPY K EXPRESÍVNÝM TERAPIÁM

AUTOARTETERAPEUTICKÝ FENOMÉN V MALBE, DIEĽACH VYBRANÝCH UMELCOV I V TECHNICKÝCH PRÍSTUPOCH

THE AUTO-ART-THERAPEUTIC PHENOMENON IN PAINTING, IN THE WORKS OF SELECTED ARTISTS AND IN TECHNICAL APPROACHES

Xénia Bergerová

Abstrakt

Príspevok je štúdiou a zároveň vhl'adom do psychiky a psychického rozpoloženia umelcov, resp. majstrov maliarstva. Skúma ich diela cez prizmu ich životnej skúsenosti a prežívanej reality. Rovnako analyzuje vzťahy medzi samotnou konkrétnou maliarskou technikou a jej možným terapeutickým pôsobením. Vstupuje i na pole akčného umenia i iných odborov.

Kľúčové slová

Arteterapia. Autoterapia. Mal'ba. Expresia. maliarske techniky.

Abstract

The paper is a study and also an insight into the psyche and psychological state of the artists, or masters of painting. It examines their works through the prism of their life experience and lived reality. It also analyses the relationships between the specific painting technique itself and its possible therapeutic effect. The paper also enters the field of action art and other disciplines.

Key words

Art therapy. Autotherapy. Painting. Expression. Painting techniques.

Úvod

Keď hovoríme o arteterapii, predstavíme si odborne vedenú terapiu, so svojou odbornou históriou. V zásade arteterapia zachytáva pole liečby, resp. terapie jedincov s vývinovými, telesnými, sociálnymi postihnutiami, či s telesnými alebo duševnými chorobami (Šicková Fabrici, 2002).

Arteterapia je terapeutická metóda, ktorá využíva širšie možnosti výtvarného umenia, ale tiež hudby na podporu emocionálneho, psychického a sociálneho zdravia jednotlivcov. Jej základným princípom je, že tvorivý proces spojený s umeleckým vyjadrovaním dokáže otvoriť jedinečný kanál na spracovanie emócií, na redukciu stresu a sebaujedenenie, ktoré často verbálna komunikácia nevládne.

V arteterapii sa nehodnotí estetická kvalita artefaktov, ale sústreďuje sa na samotný proces tvorby, ktorý pozitívne vplýva na klienta. Tvorivý akt môže odhaliť skryté pocity, myšlienky alebo vnútorné konflikty, pričom poskytuje bezpečné prostredie na ich skúmanie. Arteterapia sa využíva v širokom spektre kontextov. Od klinickej psychológie a psychiatrie cez vzdelávanie a sociálnu prácu. Výskumy dokazujú, že arteterapia disponuje schopnosťou aktivovať mozgové oblasti spojené s pamäťou, učením, ale i emocionálnou reguláciou, čím podporuje psychickú odolnosť a neuroplasticitu. Okrem toho jej skupinové formy môžu, resp. majú tendenciu zlepšiť medziľudské vzťahy a podporiť pocit spolupatričnosti. Jej účinnosť závisí od individuálnych potrieb klienta, stavu jedinca a hĺbky jeho problémov, ale tiež od terapeutického prístupu, kvalifikácie a empatie arteterapeuta, ktorý vedie proces. Možnosti nefarmakologických prístupov v terapiách neurogénnych ochorení sa v dnešnej dobe rozširujú, napr. muzikoterapia patrí k perspektívne sa rozvíjajúcim prístupom v terapii pacientov (Fábry Lucká a Habalová, 2024). Rovnako si dovoľíme konštatovať, že aj iné formy arteterapeutických prístupov nesú príbuzný potenciál, myslíme tým na techniky spojené s výtvarnými aktivitami. To všetko sú arteterapeutické možnosti, ktoré sú cielené, odborne realizované, riešia reálne telesné alebo duševné postihnutia, či ochorenia a subjektívne dispozície jedinca.

Špecifikum autoterapie

Dovoľíme si však tvrdiť, že existuje aj iná vrstva, iná rovina fungovania arteterapeutických prístupov, resp. jej možností. Ide o akúsi samovoľnú, často i samozvanú a neovládateľnú, či nevedomú rovinu takejto terapie. Častokrát môžeme konštatovať, že samotný subjekt autoarteterapie si nie je vedomý k akému, neraz i ozdravnému procesu u neho dochádza. Rovnako si nie je vždy vedomý prečo túto činnosť vykonáva. Ide o akúsi psychosomatickú pohnútku, ktorá pramení z hlbokého podvedomia. Organizmus sám prikazuje túto aktivitu a jej mobilizáciu.

Autoarteterapia a najmä jej nevedomá, resp. viac podvedomá rovina, je najmä významná u aktívnych umelcov cez výtvarné médiá (kresba, maľba, grafika, práca s hlinou, modelovanie atď...). Je známa už od čias, odkedy človek začal tvoriť. Autoterapeutické prístupy môžeme odčítat' už u autorov stredoveku, renesancie, baroka. Nemôžeme hovoriť len o veľkých epochách umenia, ale existujú v takých obdobiach, kde duchovno, symbolika a výraz zohrávajú významnú úlohu, tak ich objavujeme v romantizme 19. storočia, ako aj v symbolizme a mnohých podobách expresionizmu a prirodzene i v surrealistickom umení. Významnou sférou autoterapeutických možností možno vnímať oblasť nezobrazujúceho umenia. Na niekoľkých vybraných príkladoch si dovoľíme poukázať na konkrétne prípady, kde je odčitateľný takýto auto, resp. arteterapeutický prvok. Častokrát sa jedná o jedincov v akýchsi dobových zhlukoch, čo je dôsledkom náročných období histórie, ktoré prinášali práve takého výsledky. Ide o obdobia vojen, epidémii a pod.

Umelci a ich prirodzená autoterapia

Prítomnosť autoterapeutických stôp, ale aj celoživotných podtextov sú nevedome, alebo čiastočne uvedomované a kontrolované aj v tvorbe zreých umelcov, nielen výtvarných. Tvorba spomínaných autorov je akousi reakciou na ich komplexnú životnú situáciu. Mohli by sme povedať, že vedome, či nevedome, alebo vnímané – cítené sú teda nástrojom spracovávania vlastných emócií umelca, jeho psychických stavov, úzkostí, životných kríz a udalostí. Na tomto mieste sa nemôžeme vyhnúť už dávno pertraktovanému kresliarskemu a maliarskemu i slovnému (korešpondencia) dielu Vincenta van Gogha. Je úžasné, ako

v jeho autodidaktických prvotinách, kresbách a neskôr i s plnou intenzitou a masívnosťou v množiacich sa maľbách. V maľbách dospel k výnimočnej expresii prejavujúcej sa úžasnou chromatickou farebnosťou a jej možnosťami kontrastov, ako aj fyzicky potvrdzujúcim dramatickým rukopisom. Van Gogh sa stal pôsobivým vzorom pre príbuzne uspôsobených maliarov, ktorí sa približovali k nástoživému spôsobu expresie rôznych fáz expresionizmu.

Autoarteterapia, teda využívanie umenia samotnými umelcami ako nástroja na spracovanie vlastných emócií, psychického stavu či životných udalostí, je výrazne prítomná v tvorbe mnohých expresionistických maliarov. Expresionizmus sa zameriava na vyjadrenie vnútorného sveta, často prostredníctvom deformácie, dramatickej farebnosti a silných emócií. Konkrétne u mnohých expresionistických umelcov a ich dielach sú stopy po autoarteterapii. Napr. Edvard Munch, Egon Schiele, Franz Marc, Oskar Kokoschka, Ernst Ludwig Kirchner, či severan Emil Nolde. V ich dielach je možné vystopovať silé znaky akejsi formy autoterapie. Ale neide tu len o obdobie expresionizmu. Takéto znaky sú vykázateľné u niektorých autorov v každej dobe po súčasnosť (Bergerová, 2019).

Bolo by však chybou sa v týchto súvislostiach dopustiť zjednodušenia. Expresia maľby sa nemusí vždy približovať vlastnostiam intenzívnej farebnosti a obrovských kontrastov, môže mať aj celkom opačné, akési vytišené znaky a diskkrétne farebné škály. Ako to je napr. v prípade málo známej švédskej expresionistky Marie Schjerfbeckovej, ktorá v svojich neskorých autoportrétoch je príkladom introspektívnej expresie.

Tvorba ťažko zdravotne a časom i psychicky postihnutého génia maľby a grafiky Francesca Goyu nesie zjavné znaky prirodzenej autoarteterapie. Goyova neskorá tvorba, najmä Čierne maľby a grafické cykly ako Los Caprichos, môže byť interpretovaná ako forma autoterapie, v ktorej umelec spracovával svoje psychické i fyzické utrpenie prostredníctvom vizuálnej expresie. Tento princíp je v súlade so súčasnými poznatkami arteterapie, ktorá využíva umeleckú tvorbu na externalizáciu vnútorných konfliktov a podporu emocionálnej regulácie, pričom Goyove diela poskytujú historický príklad spontánneho terapeutického procesu v umení (Grohol, 2008).

V týchto súvislostiach nemožno opomenúť dielo Egona Schieleho. Jeho autoportét s fyziognómiou smrti je priamym dôkazom takýchto dôvodov. Schieleho autoportéty často zachytávajú jeho vnútorné obavy, strach zo smrti a existenciálne otázky. Jeho introspektívne diela ukazujú, ako používal umenie na skúmanie svojej identity a psychického stavu. Či obraz Smrť a dievča zobrazuje vzťah medzi životom a smrťou a je častým motívom v jeho dielach, ktoré často vyjadrovali jeho vnútorné napätia. Maľba bola jedným z ventilov týchto vnútorných konfliktov.

Edvard Munch je jednou z výrazných osobností severskej maľby, ktorá si v tomto ohľade určite zaslúži pozornosť. Nielen jeho najznámejšie diela Výkrik (1893), ale i mnohé ďalšie, ako napr. Choré dieťa inšpirované smrťou jeho sestry Sophie, dielo zobrazuje jeho osobný smútok a pocit bezmocnosti. Celkove v svojom maliarskom diele zachytáva vlastné pocity úzkosti a existenčnej krízy. Použitie dramatických čiar a farebnosti odráža jeho emocionálne prežívanie. Maliar často hovoril o svojich psychických problémoch a umenie pre neho bolo spôsobom, ako tieto stavy spracovať. Munch sa stal významným vzorom stredoeurópskeho maliarstva najmä českého.

Franz Marc a jeho Osamelý pes, alebo pes ležiaci na snehu (1911). Marc používal často symboliku zvierat, najmä psov i koní, aby vyjadril svoje duchovné a emocionálne stavy. Tento obraz by sme mohli interpretovať ako istú reflexiu jeho vlastného pocitu osamelosti a túžby po harmónii. Ďalšie dielo Osud zvierat (1913) vzniklo v období jeho prehlbujúcej sa úzkosti z vojny a z jeho pozorovania zániku akýchsi základných ľudských hodnôt. Jedným z kľúčových expresionistov sa stal Oskar Kokoschka. Jeho dielo Nevesta vetra (1914) je veľmi citlivou, intímnou výpoveďou o jeho intenzívnom, no tragickom vzťahu s Almou Mahlerovou. Reflektuje jeho emocionálnu bolesť a hlboké city voči strate lásky, zároveň je maľba riešením jeho situácie. Kokoschka v neskorších obdobiach často používal maľbu na spracovanie traumatických zážitkov.

Severan Emil Nolde vo svojom obraze Masky (1911), naplno vystupuje jeho fascinácia maskami a ich expresívnymi výrazmi, môže byť interpretovaný ako výskum, resp. skúmanie jeho vlastných emócií a vnútorných stavov. Všetci títo menovaní umelci- maliari využívali maľbu nielen na komunikáciu so svetom, ale aj ako osobný terapeutický proces.

Prostredníctvom farieb, tvarov a kompozícií dokázali preniesť svoje vnútorné konflikty, napätia na plátno, čo im často mohlo pomôcť preklenúť, resp. zvládnuť ich emocionálne problémy. Nolde sa intenzívne venoval aj krajinomalbe, ktorá sa neraz približovala veľmi osobitej abstrakcii.

Arteterapeutický prvok nenesú len obsahy, ale i techniky maľby

Aspoň na symbolických príkladoch si ilustrujeme túto myšlienku. Tak tomu bolo u ikonicky známeho amerického maliara Jacksona Pollocka. U Pollocka práve maliarska technika zohráva úlohu akejsi autoarteterapeutickej formy. Jeho technika drippingu slúžila ako kanál pre jeho vnútorné emócie, kde chaos a poriadok vytvárali jedinečnú harmóniu, odrážajúcu jeho osobné zápasy a triumfy. Jackson Pollock vnímal svoju techniku drippingu nielen ako spôsob tvorby, ale aj ako formu osobnej terapie. Každý uvoľnený pohyb štetcom, či každá rozliata kvapka farby boli pre neho prostriedkom, ako uvoľniť vnútorné napätie a vyjadriť emócie. Pri tvorbe sa nechával unášať prúdom svojich myšlienok, pričom chaos na plátne odzrkadľoval jeho vnútorný svet, boje, túžby, či city. Tento spontánny a dynamický prístup k maliarskej technike, resp. k maľbe mu umožňoval nájsť rovnováhu medzi vnútornými neistotami a vonkajším poriadkom diela, čím sa umenie stávalo terapeutickým procesom. Tu je citát českého teoretika umenia Františka Mikša, ktorý v podstate ilustruje spôsob uvažovania Pollocka. „Ak by som mal vybrať jednu fotografiu, ktorá dobre vystihuje osobnosť Jacksona Pollocka a jeho nesubjektívnu maľbu, vybral by som fotografiu Bernarda Schardta, ktorá vznikla niekedy v druhej polovici roku 1943 v umelcovom newyorskom ateliéri. Temná a nevýrazná postava maliara so založenými rukami bezradne stojí pred obrovským sivým plátnom, na ktorom sa neodráža nič okrem jeho tieňa. Miestnosť je prázdna, atmosféra temná, takmer depresívna. Umelec dostal veľkú zákazku od bohatej galeristky a zberateľky umenia Peggy Guggenheimovej, aby vytvoril veľkú nástennú maľbu do haly jej newyorského domu. Na radu Marcela Duchampa sa rozhodol nemaľovať priamo na stenu, ale vo svojom ateliéri na plátno, ktoré má preto pôsobivých takmer dva a pol krát šesť metrov. Termín sa blíži, plátno je napnuté už šesť mesiacov, ale maliar je bezradný a ešte sa ho ani nedotkol. Potom v poslednej chvíli, ako hovorí príbeh, počas jedinej noci a rána doslova hodí na plátno obraz, o ktorom

nikto nevie, čo vlastne znamená, ale ktorý neskôr zaujme kľúčové miesto v dejinách umenia 20. storočia“ (Mikš, 2023).

Azda by sme mohli nájsť takýchto príkladov viac. Napr. aj u Jeana Dubuffeta možno nájsť paralely s akýmsi autoterapeutickým prístupom k tvorbe, hoci jeho cesta bola odlišná od Pollockovej. Dubuffet sa totiž zameriaval na koncept Art Brut, ktorý vychádzal z neformálnych, neškolených výrazov a spontánnych foriem. Jeho tvorba bola často vyjadrením intenzívnych vnútorných stavov a reakcií na spoločenské normy, čo mu umožňovalo prebádať a spracovávať vlastné emócie mimo tradičných umeleckých konvencií. V takýchto kontextoch je možné i jeho maliarsku metódu vnímať ako istý druh umeleckej terapie, kde sa v uvoľnení a autenticite prejavuje sloboda výtvarného vyjadrenia, čo mu rovnako ako i Pollockovi prinášalo pocit vnútorného oslobodenia a sebvýjadrenia. Na tému samotného Art Brut v Macákovej recenzii knihy Pascala Romana, *Art Brut et Psychanalyse* (2021) sa dozvedáme zaujímavé fakty k tejto téme: „Pokiaľ ide o tvorivý proces, Roman otvára Art Brut myšlienkou, že umenie aj psychoanalýza vytvárajú priestor pre vznik neočakávaného. Tento impulz je v prípade umelcov art brut posilnený ich izoláciou a veľmi spontánnym kontextom ich tvorby. Art brut je esenciou náhodnosti v ľudskej tvorbe. Ťažko sa interpretuje, vzpiera sa, ale zároveň vyvoláva intenzívnu reakciu a v podstate istým spôsobom sám „interpretuje svoje publikum“. V hre sú dva aspekty interpretácie: 1. mobilizácia intrapsychických aspektov a 2. interpersonálny aspekt, a to tak na strane autora diela, ako aj na strane jeho interpreta. Nazeranie na Art Brut optikou psychoanalytika je prirodzené aj preto, že prvými ľuďmi, ktorí sa zaoberali umeleckou tvorbou duševne chorých, boli na prelome 19. a 20. storočia psychiatri“ (Macák, 2023). Zaujímavé je, že napriek vždy tak úzkemu spojeniu tvorby expresívneho charakteru, či v tomto prípade konkrétne Art Brut, nikde nenachádzame spojenia s arteterapeutickým pohľadom, i keď tento typ maľby zjavne je vždy do istej miery arteterapeutickou reakciou maliara.

Dnešnú situáciu v umení, resp. maliarstve môžeme hodnotiť snáď ako ešte bohatšiu a azda i neprehľadnejšiu vo vzťahu k spektru autoarteterapeutických prístupov v umení. Ide o celú škálu rôznorodých ideí, fenoménov, či problémov, od feministických, cez rasové, atď...

Príkladom je napr. maľba maďarskej autorky Evy Beresin, ktorej maľba a grafika do istej miery určite tento aspekt skrýva. O jej tvorbe by sa dalo hovoriť, ako o stretnutí krásy a hrôzy, alebo o spojení fantastického s desivým, v každom prípade vzpierajúcej sa akejkolvek totalite (Okolicsányiová, 2024).

Akčné podoby umenia a ich arteterapeutické presahy

Náš text sa pokúša zachytiť nielen ciele arteterapeutické formy vo vizuálnom umení, ale i samovoľné, resp. prirodzené, či nevedomé formy arteterapie. Ako tvrdí Sládek, tvorivý proces na konci ktorého je vizuálne dielo, nie je ukončený hodnotením, ale žije prostredníctvom otázok, ktoré otvára smerom k jeho percipientovi. Kreatívna práca charakterizuje svojho autora (Sládek, 2024). Medzi ciele a zároveň zaujímavé metódy patria napr. diagnostické aktivity, ktoré navrhuje Fábry Lucká. Svojim spôsobom nevedomky vstupujú priamo na pôdu akčného umenia. Napr. aktivita „Spoznej svoju neverbalitu“, aktivita sa odohráva v skupine, kedy účastníci dostanú pokyn, aby sa pokúsili neverbálne (prostredníctvom pantomimickej etudy) stvárniť člena skupiny. Aktivite predchádza časť, kedy majú jednotliví členovia možnosť sledovať sa v priestore“ (Fábry Lucká, 2024, s.132).

Ako príbuzné arteterapeutické formy by sme mohli vnímať i umelecké akcie Yvesa Kleina, jeho Antropometrie, ale i celý rad ďalších akčných umeleckých výstupov. V každej sa skrýva dávka expresie, ktorá po jej „vypustení“ splní i svoju terapeutickú dávku služby.

Ako konštatuje Ťulák Krčmáriková, arteterapia ako možnosť akéhosi liečenia bolesti je ďalšou kapitolou, kde vidíme jasné prieniky i s nevedomými formami arteterapie prostredníctvom akčných podôb umenia. „Bolesť ako taká má ochrannú funkciu, upozorňuje nás na to, že niečo nie je v poriadku. Bolesť môže byť fyzická a emocionálna. Obe spolu súvisia a môžu sa navzájom ovplyvňovať (napríklad úzkosť, zároveň môže byť prežívaná ako fyzická bolesť v oblasti hrudníka a zároveň je to emocionálna bolesť, ktorá ju vyvolala)“, „Počas arteterapeutického procesu (výtvarného vyjadrenia) človek tvorí a súčasne si uvedomuje, čo sa s ním deje pocitovo aj fyzicky. Zároveň tvorí (fyzicky vykonáva) a niečo cíti, prežíva (Ťulák Krčmáriková, 2024, s. 143). Rovnako sa i Valachová

zameriava na hľadanie prienikov pohybu v akčnom umení a podpory výtvarnej tvorby osôb so zdravotným znevýhodnením. Výtvarná tvorba s pohybom môže priniesť benefity sebavyjadrenia a sebauplatnenia vo vlastnej výtvarnej tvorbe pre osoby so zdravotným znevýhodnením (Valachová, 2024, s. 169).

Pohyb, v podobe myšlienky alebo akcie, je aj súčasťou umenia. Pohyb aktéra alebo autora umeleckého prejavu je súčasťou akčného umenia. Zdôrazňuje priamy kontakt s divákom vrátane možností bezprostrednej spolupráce (Benčíč a Kováčová, 2022). Akčné umenie patrí medzi abstraktné formy umenia (Kováčová & kol., 2024).

I v iných sférach ako je umenie fungujú akcii príbuzné metódy a majú svoju terapeutickú, alebo terapii príbuznú, resp. pomáhajúcu funkciu. Napr. i vo vedách ako matematika môžeme badať príbuzné princípy. Ako tvrdí Homolová, princíp podpory a spolupráce v rámci Hejného metódy je zvlášť prospešný pre žiaka s dyspraxiou, umožňuje mu aktívne a efektívne zapojiť sa do procesu učenia. Diskusie a spolupráca s ostatnými žiakmi umožňujú zdieľať svoje myšlienky a riešenia úloh, čím sa posilňuje komunikácia a sebavedomie. Napr. matematické hry podľa Hejného metódy, ako napr. „Orientácia v prostredí“, má veľa spoločného s akčnými podobami v umení a zároveň prepája geometriu a číselný rad (Homolová, 2024).

Bibliografia

- BENČIČ, S., KOVÁČOVÁ, B. Human Action in the Space of Action Art Menschliches Handeln im Raum der Aktionskunst Akčnosť človeka v priestore akčného umenia. In: *Disputationes Scientifical Universitatis Catholocae In Ružomberok*, 2022, roč. 22, č. 3, s. 15-25. ISSN 1335-9185.
- BERGEROVÁ, X. Pohľady na prirodzené autoterapeutické kvality umeleckého vyjadrenia. In: *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2019* [Hudecová, A.; Kováčová, B. eds.]. Ružomberok (Slovensko): Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2019. s. 94-100. ISBN 978-80-561-0701-0.
- FÁBRY LUCKÁ, Z. Neverbalita v nás. In: *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2024* / Kováčová, B., Pošteková B., Homolová, M. eds., Verbum

- vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. s. 131-135. ISBN 978-80-561-1104-8
- FÁBRY LUCKÁ, Z., HABALOVÁ, M. Teoretické východiská originálneho muzikoterapeutického programu zameraného na hlas a reč u pacientov s parkinsonovou chorobou. In: *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2024* / Kováčová, B., Pošteková B., Homolová, M. eds., Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. s. 57-65. ISBN 978-80-561-1104-8.
- GROHOL, M. (2008). *Arteterapia v psychiatrii*. Bratislava: Zuzana Čícelová. ISBN: 978-80-89434-00-8.
- HOMOLOVÁ, M. Hravosť s číslami podľa Hejného. In: *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2024* / Kováčová, B., Pošteková B., Homolová, M. eds., Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. s. 126-130. ISBN 978-80-561-1104-8.
- KOVÁČOVÁ, B., BENČIČ, S., MAGOVÁ, M., BIARINCOVÁ, P. Activating seniors within the action art space. In: *Ad alta: journal of interdisciplinary research*. Hradec Králové (Česko): Magnanimitas akademické sdružení. Roč. 14, č. 2 (2024), [tlačená forma] [online] s. 242-247. ISSN 1804-7890. ISSN (online) 2464-6733.
- MACÁK, M. 2023. Art brut a psychoanalýza. In: *Psychoanalýza dnes*. 2023-01-07. Dostupné na:
<https://psychoanalyzadnes.cz/2023/01/07/art-brut-a-psychoanaliza/>
- MIKŠ, F. Némá malba. In *Kontexty, časopis o kultuře a společnosti*, 2/2023. Brno, Books & Pipes. s. 41, 42. ISSN 18036988.
- OKOLICSÁNYIOVÁ, N. Umenie pozerat' sa. In: Repiská, M. ed. *CREAE 2024*. Univerzita Komenského v Bratislave, 2024. s. 98-107. ISBN 978-80-223-5915-3 (online).
- ŤULÁK KRČMÁRIKOVÁ, Z. Bolest' a arteterapia. In: *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2024* / Kováčová, B., Pošteková B., Homolová, M. eds., Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. s. 141-145. ISBN 978-80-561-1104-8.
- VALACHOVÁ, D. Pohyb v akčnom umení ako podpora inklúzie. In: *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2024* / Kováčová, B., Pošteková B., Homolová, M. eds., Verbum - vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. s. 169-174. ISBN 978-80-561-1104-8.

SLÁDEK, A. Rizomatické interpretácie vizuálnych prístupov študentov výtvarnej edukácie prostredníctvom témy digitálne univerzum v médiu digitálnej grafiky a manipulovanej fotografie. In: Repiská, M. ed. *CREA-AE 2024*. Univerzita Komenského v Bratislave, 2024. s. 83-97. ISBN 978-80-223-5915-3 (online).

ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-8026210436.

Afiliácia

Text príspevku vznikol v rámci riešenia projektu KEGA 036UK-4/2024, Výzvy nových technologických možností v médiu maľby a grafiky v oblasti výtvarnej pedagogiky.

Kontaktné údaje:

doc. Mgr. art. Xénia Bergerová, ArtD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta,

Katedra umenia a kultúry

Šoltésovej 4, Bratislava

e-mail: bergerova@fedu.uniba.sk

**POMÁHAJÚCE PROFESIE
A PODPORA VÝNIMOČNÝCH JEDNOTLIVCOV**

MOŽNOSTI PREVENČIE SYNDRÓMU VYHORENIA ŠPECIÁLNYCH PEDAGÓGOV

POSSIBILITIES FOR PREVENTING BURNOUT SYNDROME IN SPECIAL EDUCATORS

Marcela Čarnická

Abstrakt

Špeciálny pedagóg riadi edukačný proces s prihliadnutím na individuálne osobitosti žiakov vzhľadom na ich postihnutie. Vyžadujú sa od neho odborné vedomosti a zručnosti, musí byť schopný sebareflexie, vedieť komunikovať so žiakmi, rodičmi, kolegami či ďalšími. Nároky spoločnosti sú vysoké. Špeciálni pedagógovia patria k pomáhajúcej profesii, ktorá je ohrozená syndrómom vyhorenia. V rámci prevencie a pri liečení syndrómu je možné uplatniť viaceré terapie..

Kľúčové slová

Syndróm vyhorenia. Špeciálny pedagóg. Prevencia. Terapie.

Abstract

A special educator manages the educational process taking into account the individual characteristics of students due to their disability. He or she is required to have professional knowledge and skills, be capable of self-reflection, and be able to communicate with students, parents, colleagues, and others. Society's demands are high. Special educators belong to a helping profession that is at risk of burnout. Several therapies can be used to prevent and treat the syndrome.

Keywords

The Burnout syndrome. Special educator. Prevention. Therapies.

Vo výchovno-vzdelávacom procese sa usiluje špeciálny pedagóg pôsobiť a formovať žiaka vo všetkých oblastiach, teda na celú jeho osobnosť. Na druhej strane pedagóg je ten, ktorý pôsobí celou svojou osobnosťou na žiakov. Či je to odovzdávaním nových poznatkov a zručností, ale rovnako dáva príklad svojim žiakom, je výchovným vzorom v školskom prostredí, ale i mimo školy. Rodičia očakávajú, že špeciálny pedagóg bude rozvíjať žiakov po vedomostnej stránke, zároveň bude ich náhradným rodičom, bude im oporou v náročných chvíľach. Podľa Magovej (2022, s. 59 - 60) „*úlohou špeciálneho vzdelávania je poskytovať individualizované inštrukcie tak, aby vyhovovali potrebám heterogénnej skupiny žiakov s postihnutím. Vyhovieť požiadavkám a potrebám tejto skupiny žiakov je extrémne náročná činnosť, pretože každý žiak má svoje individuálne potreby.*“

Syndróm vyhorenia sa väčšinou pripisuje ľuďom, ktorí majú za sebou desiatky rokov v práci. Definícií syndrómu vyhorenia je v odbornej literatúre niekoľko, napr. Freudenberger, Kebza, Kopřiva charakterizujú syndróm vyhorenia ako stav vyčerpania, Cherniss ho vníma ako proces, ktorý začína nadmerným zaťažením a Edelwich s Richelsonom syndróm definujú ako proces, pri ktorom dochádza k vyčerpaniu zdrojov (Petlák, Baranovská, 2016). Turek (2008, s. 145) vysvetľuje syndróm vyhorenia ako „*nadmernú únavu zo žiakov, zo školy vôbec, apatiu, rezignáciu, stratu profesijných ambícií a uspokojenia z práce, skeptický prístup k inováciám. Človek a má pocity bezmocnosti a beznádeje, nemá chuť do práce, ani radosť zo života.*“

Nároky na učiteľov a špeciálnych pedagógov rastú, avšak status pedagóga v spoločnosti klesá. Pešek s Praškom (2016) za rizikové faktory podieľajúce sa na vzniku syndrómu vyhorenia určujú osobnosť, pracovnú a mimopracovnú sféru. K faktoru osobnosti sa radia vlastnosti osobnosti ako perfekcionizmus, výrazne narušené emočné potreby v detstve, nízke sebavedomie, konflikt hodnôt, tendenciu potláčať emócie, človek nie je schopný relaxovať a má nízku mieru asertivity, nadmernú potrebu zapáčiť sa druhým a nízku mieru sebareflexie. V oblasti pracovnej sféry k rizikám syndrómu patrí nedostatočná spoločenská prestíž povolania, nadmerné množstvo práce, nízka miera samostatnosti, nedostatočné finančné ohodnotenie, nároční klienti, chýba možnosť pracovne rásť či chýbajúce možnosti ďalšieho vzdelávania. Mimopracovná sféra zahŕňa činitele ako

chýbajúci, nechápavý alebo súťaživý partner, chýbajúce koníčky, záujmy a nedostatok telesného pohybu, zlé stravovanie a zlé existenčné podmienky (Pešek, Praško 2016). Petlák s Baranovskou (2016) popisujú podobné činitele spúšťajúce vyhorenie, napr. konflikty rolí, nedostatok autonómie, zodpovednosť bez možnosti robiť chyby, nadmerné očakávania, nejasná hierarchia či nadmerné množstvo práce v príliš naplnenom časovom rozvrhu. Čapek et al (2018) približuje vonkajšie faktory podieľajúce sa na vzniku syndrómu vyhorenia. Prvým vonkajším faktorom je zamestnanie a organizácia práce, kam sa radí nedostatočné ohodnotenie práce, znížená možnosť tvorivého rozvoja zamestnanca, pracovná rutina, zlý vzor na pracovisku a nesprávna príprava na povolanie. Druhým vonkajším faktorom je rodina, v ktorej významnú úlohu pri zladení pracovného a rodinného života má partnerský život a rozdelenie rolí v rodine. Tretím vonkajším faktorom je spoločnosť a ňou súvisiace usporiadanie. Sem môžeme zaradiť súťaživý charakter spoločnosti a dávanie si vyšších cieľov či falošný obraz úspechu. Negatívom je tlak na ženu v domácnosti, aby nastúpila do práce a zrýchľujúce sa tempo spoločnosti, ktoré so sebou prináša ďalšie nároky a potrebu držať krok a nezaostávať s tempom.

Je nesprávne si myslieť, že syndróm vyhorenia prepukne len tak a že mu nepredchádzajú žiadne náznaky, prejavy. Je to postupný proces, medzi spúšťače ktorého radíme faktory osobnosti, pracovnej a mimopracovnej sféry. Po emocionálnej stránke človek pociťuje bezmocnosť, nedocenenie, pocit krivdy, zlosť, hnev či strach a sebaľútosť. Na jeho správaní si môžeme všimnúť podráždené reakcie, problém s rozhodovaním sa, vyhýbanie sa klientom a kolegom. Po telesnej stránke človek pociťuje napätie, únavu, nesústredenosť, trápia ho záživacie ťažkosti, bolesti hlavy, chrbta a má problém so spánkom. V dôsledku vyhorenia nastupuje nižšia výkonnosť, časté absencie v práci, narastá počet konfliktov v pracovnom kolektíve a doma. K tomu sa môže pridružiť problém s užívaním návykových látok, depresia a sťažnosti. Ľudia si z prejavov syndrómu uvedomujú skôr telesné príznaky ako emócie. Častými ochoreniami sú žalúdočné vredy, vysoký krvný tlak, bolesti hlavy, chrbta a kožné ochorenia (Pešek, Praško 2016). Avšak podľa Petláka a Baranovskej si pedagóg najprv uvedomuje emočné vyčerpanie, *„ktoré sa potom prenáša do kognitívnej oblasti a spôsobuje celkovú stratu motivácie učiteľa, ktoré spôsobuje, že sa u neho objavuje*

depresívna nálada a pocit bezvýhodiskovej situácie a beznádeje“ (2016, s. 94). Syndróm vyhorenia sa postupne vyvíja. Freudenbergov model má dvanásť fáz vývinu syndrómu vyhorenia. Začína nutkavou potrebou sebahypnotizácie a končí samotným vyhorením. Chernissov model vychádza z troch základných skupín, podobne ako Maslachovej model (Petlák s Baranovská, 2016). Turek (2008) uvádza päť fáz vývoja syndrómu. Prvou fázou je nadšenie, ktoré prechádza do stagnácie. V tretej fáze má jedinec pocity frustrácie, ktoré ústia do apatie. Poslednou fázou je úplné vyčerpanie, syndróm vyhorenia.

Vhodným obdobím, kedy podniknúť kroky na jeho oddialenie a začať s prevenciou je obdobie stagnácie. Vyhorenie sa týka celej osobnosti, čiže v rámci prevencie je potrebné sa zamerať na aktivity, ktoré budú zamerané na fyzickú a psychickú úroveň (Čapek et al., 2018). K možnostiam prevencie patria priame aktívne techniky, ktorých cieľom je, aby si človek uvedomil zdroje stresu a zvládol ich alebo ich odstránil. Paliatívne techniky sú zamerané na znižovanie pocitu stresu a to buď zmenou hodnotenia danej situácie alebo na aktivity, ktoré pomáhajú relaxovať. Ďalšími odporúčaniami pre pedagógov sú metódy ako nezaďadávanie si nespĺniteľných nárokov, aktívne rozvíjať pozitívne myslenie, určiť si priority a hľadať zmysel života. K vonkajším metódam patrí sociálna opora, zlepšenie pracovnej klímy a úprava pracovného prostredia (Čapek et al., 2018). Morovicsová (2016) odporúča v rámci prevencie trénovať sociálne zručnosti, pestovať dobré medziľudské vzťahy doma i v práci, snažiť sa konštruktívne riešiť problémy a zapájať sa do celoživotného vzdelávania. Účinným spôsobom ako minimalizovať časový stres je organizácia práce, vedieť si určiť náročnosť úloh, vnieť do práce istý poriadok (Petlák s Baranovská, 2016).

Švamberg Šauerová (2018) za základ prevencie syndrómu vyhorenia považuje zásady duševnej hygieny, ktorá v sebe zahŕňa pravidelný pohyb, relaxačné cvičenia a dodržiavanie denného režimu. V rámci prevencii syndrómu a pri syndróme vyhorenia je možné realizovať terapeutické metódy, ktoré vychádzajú z psychoterapeutických zásad a metód. Základom efektívnej pomoci vyhorenému pedagógovi je však pochopenie, že má problém a potrebuje pomoc, ako aj jeho dobrovoľnosť, že sa chce tohto problému zbaviť. Tieto techniky môžeme uplatniť aj pri syndróme

vyhorenia u špeciálneho pedagóga. Cieľom terapeutických techník vedených odborným terapeutom je zlepšiť u klienta poškodené funkcie a snažiť sa o pozitívnu zmenu. Švamberg Šauerová (2018) medzi rozšírené druhy psychoterapie radí psychomotorickú terapiu, terapiu hrou, zooterapiu a expresívne terapie ako arteterapiu, muzikoterapiu, dramatoterapiu a biblioterapiu. Muzikoterapia stavia na efekte hudobného vnímania a aktívnej práce s hudbou. Muzikoterapia je technika vhodná na relaxáciu (vplýva na srdcový rytmus, dýchanie, svalový tonus), zmierňuje bolesť, strach. Môžeme ňou sebaspoznávať i použiť na sebvýjdrenie (Švamberg Šauerová, 2018). Ďalšou kreatívnou neverbálnou technikou je arteterapia, ktorá využíva výtvarné umenie ako prostriedok osobného vyjadrenia v sebareflexii, v komunikácii a pri znížení a zdravotných psychických problémoch. Cez výtvarnú tvorbu klient vyjadruje svoje pocity, obavy, konflikty a problémy (Lhotová, Perout, 2024). Podľa Švamberg Šauerovej (2018) arteterapia napomáha klientovi pri sebaopoznávaní a podáva pomoc od psychickej traumy, redukuje napätie a objektivizuje vnútorné konflikty. Hernou terapiou znižujeme stres klienta na minimum. Cez dramatoterapiu sa terapeuti snažia dosiahnuť, aby klient vyjadril sám seba, svoje emócie a spoznával sám seba. Kováčová a Zentko (2020, s. 15) popisujú dramatoterapiu ako terapeutickú metódu, ktorá *„pôsobí na rozvoj a kultiváciu celej osobnosti. Cez spontánnu tvorivú aktivitu, vlastnú skúsenosť a zážitok s účastníkom dramatoterapeutického stretnutia umožňuje prenikať do podstaty ľudských vzťahov a komunikácie.“* Svoje miesto pri prevencii a liečbe syndrómu vyhorenia má biblioterapia, ktorá využíva účinok čítania. Zmyslom terapie je reflexia prežívanej záťažovej situácie na pozadí čítania knihy, pričom dochádza k uvoľneniu nahromadeného psychického napätia, k prijatiu prežívanej situácii, ale i k obnove radosti zo života. Obmenou môže byť písomný variant vo forme denníka, blogu (Švamberg Šauerová, 2018). Filmoterapia sa orientuje na emočnú percepciu diela. Účinok tejto terapie závisí na starostlivo výbere diela a vhodnom porovnaní s príbehom klienta. Filmoterapia je o dotýkaní sa emócií, o prezentácii procesu riešenia problému hrdinom. Na začiatok je vhodné pracovať s filmom, ktorý sa venuje problému klienta vo všeobecnosti. Film môže ovplyvniť schopnosť rozpoznať emocionálne stavy, pomôcť vysporiadať sa so stresom a pracovať s ostatnými

(<https://filmoterapia.pl/filmoterapia/o-filmoterapii/>, vyhľadané 17.3.2025). Zooterapia vychádza z kontaktu medzi klientom a zvierat'om. Klient trpiaci syndrómom vyhorenia nevyhľadáva sociálny kontakt, ten mu nahrádza prítomnosť zvierat'a (napr. mačka, pes, kôň,...). Zooterapia priaznivo pôsobí na zníženie napätia, nervozity, zlepšuje psychickú pohodu človeka, fyzické zdravie a duševnú rovnováhu. Syndróm vyhorenia postihuje psychosomatickú oblasť, preto sú potrebné i pohybové aktivity, ktoré prispievajú k zlepšeniu fyzického i psychického stavu pedagóga. „*Psychomotorická terapia je terapiou, pôsobiacou na človeka v rámci prevencie, ale i priameho riešenia konkrétnych problémov. Jej terapeutickým médiom je pohyb, preto vo všeobecnom ponímaní býva nazývaná tiež terapia pohybom*“ (Magová, Fabry Lucká, Kováčová, 2020, s. 24).

Na špeciálneho pedagóga sú v spoločnosti kladené vysoké nároky a požiadavky. Je preto dôležité, aby špeciálny pedagóg poznal svoje hranice, určoval si primerané ciele, našiel si vo voľnom čase záľubu, aktivitu, pri ktorej minimalizuje stres, napätie. Udržiavaním psychickej a fyzickej rovnováhy v rámci prevencie a realizácie niektorej z uvedených terapií môže predísť vzniku syndrómu vyhorenia.

Bibliografia

- ČAPEK, R. et al. 2018. *Učitel a syndrom vyhoření*. Praha: Raabe, 2018, 141 s. ISBN 978-80-7496-392-6.
- KOVÁČOVÁ, B. – ZENTKO, J. 2020. *Terapeutický koncept dramaterapie a terapie s bábkou vo včasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom*. Ružomberok: Verbum, 2020, 126 s. ISBN 978-80-561-0809-3.
- LHOTOVÁ, M. – PEROUT, E. 2024. *Praktická arteterapie: metody a aktivity*. Praha: Portál, 2024, 199 s. ISBN 978-80-262-2153-1.
- MAGOVÁ, Martina, 2022. Kompetencie špeciálneho pedagóga vo výchovno-vzdelávacom procese. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. Online. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, roč. XXI., č. 3, s. 59-67. ISSN 1336-2232. Dostupné na: <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.59-67>

- MAGOVÁ, M. – FABRY LUCKÁ, Z. – KOVÁČOVÁ, B. 2020. *Terapeutický koncept arteterapie a psychomotorickej terapie vo včasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom*. Ružomberok: Verbum, 118 s. ISBN 978-80-561-0810-9.
- MOROVICSOVÁ, E. 2016. *Syndróm vyhorenia a možnosti jeho prevencie*. In *Psychiatrická prax*, roč. 17, č. 4, str. 153-156, ISSN 1339-4258, dostupné na <https://www.solen.sk/storage/file/article/975942ba9932d6de5f5c0ff1a3c0923e.pdf>, vyhl'adané dňa 17.3.2025.
- PETLÁK, E. – BARANOVSKÁ, A. 2016. *Stres v práci učiteľa a syndróm vyhorenia*. Bratislava: Wolters Kluwer, s.r.o., 2016, 129 s. ISBN 978-80-8168-450-0.
- PEŠEK, R. – PRAŠKO, J. 2016. *Syndrom vyhoření – jak se prací a pomáháním druhým nezničit*. Praha: Pasparta Publishing, s.r.o, 2016, 180 s. ISBN 978-80-88163-00-8.
- TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition 2008, 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ M. 2018. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018, 280 s. ISBN 978-80-271-0470-3.

Kontakt

Mgr. Marcela Čarnická, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,

Katedra špeciálnej pedagogiky,

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

e-mail: marcela.carnicka@ku.sk

SUPERVÍZIA AKO PODPORA PRE ODBORNÍKOV V EXPRESÍVNYCH TERAPIÁCH

SUPERVISION AS SUPPORT FOR PROFESSIONALS IN EXPRESSIVE THERAPIES

Melinda Čakarová

Abstrakt

Predkladaná štúdia sa zaoberá faktormi ovplyvňujúcimi duševnú pohodu odborníkov v pomáhajúcich profesiách, najmä tlakom, záťažovými situáciami, stresom a syndrómom vyhorenia. Dlhodobé vystavenie týmto faktorom môže viesť k psychickému vyčerpaniu a poklesu profesionálnej efektivity. Supervízia je predstavená ako kľúčový nástroj prevencie, ktorý pomáha odborníkovi reflektovať pracovné skúsenosti, zvládať stres a predchádzať vyhoreniu. Štúdia identifikuje jej benefity, praktický prínos a rôzne formy s dôrazom na jej význam pre udržanie duševnej pohody a profesijnej stability.

Kľúčové slová

Supervízia. Syndróm vyhorenia. Pomáhajúce profesie. Psychická záťaž.

Abstract

The presented study examines the factors affecting the mental well-being of professionals in helping professions, with a focus on pressure, stressful situations, stress, and burnout syndrome. Long-term exposure to these factors can lead to psychological exhaustion and decreased professional effectiveness. Supervision is introduced as a key preventive tool that helps professionals reflect on their work experiences, manage stress, and prevent burnout. The study identifies its benefits, practical contributions, and various forms, emphasizing its importance in maintaining mental well-being and professional stability.

Keywords

Supervision. Burnout syndrome. Helping professions. Psychological burden.

Úvod

Ak by sme mali charakterizovať dnešný svet jedným slovom, tak to slovo by bolo „preťažený“. No rovnako výstižné sú aj slová „vyčerpávajúci“ a „náročný“, ktoré presne vystihujú neustály tlak a požiadavky kladené na ľudí ako v osobnom, tak aj v pracovnom živote. Táto realita sa osobitne prejavuje v pomáhajúcich profesiách, kde odborníci v oblasti expresívnych terapií, psychológie, sociálnej práce či iných formách pomoci denne čelia a sú konfrontovaní vysokým psychickým a emočným nárokom. Práca s klientom často prináša emocionálne náročné situácie, ktoré vyžadujú nielen odborné znalosti, ale aj schopnosť efektívne zvládať stres a pracovať s vlastnými emóciami. Obvykle klienti prežívajú krízové, traumatické alebo inak psychicky vyčerpávajúce situácie, ktoré kladú na odborníkov mimoriadne vysoké nároky. Do tohto procesu však vstupuje aj osobný život odborníka, ktorý môže byť sám o sebe zdrojom stresu, vyčerpania či emočného napätia. Ak odborník čelí osobným výzvam, môže sa to prejaviť v jeho schopnosti udržiavať profesionálny odstup, regulovať emócie a efektívne zvládať náročné pracovné situácie. Dlhodobé vystavenie stresovým podnetom a intenzívna práca s emóciami vedú k psychickému vyčerpaniu, chronickému stresu a v extrémnych prípadoch až k syndrómu vyhorenia.

Vzhľadom na charakter práce je nevyhnutné zabezpečiť odborníkom v pomáhajúcich profesiách rôzne mechanizmy podpory, ktoré im umožnia nielen reflektovať pracovné skúsenosti, predchádzať emocionálnemu preťaženiu, ale aj kontinuálne rozvíjať svoje profesijné kompetencie. Preto sa vynára otázka: Aké nástroje a procesy môžu pomáhať tým, ktorí sami pomáhajú?

Jedným z najefektívnejších nástrojov, ktorý sa v tomto kontexte ukazuje ako mimoriadne prospešný, je supervízia. Tento odborný proces sa sústreďuje na tri kľúčové oblasti: systematická reflexia pracovných skúseností, analýza náročných situácií a podpora pri zvládaní profesijného

stresu. Supervízia umožňuje pomáhajúcim odborníkom nielen prehodnocovať a optimalizovať ich prístup k práci s klientmi, ale zároveň posilňuje ich psychickú odolnosť a aj ich profesionálnu identitu.

Práve v kontexte expresívnych terapií nadobúda supervízia ešte väčší význam, keďže práca s emóciami, neverbálnou komunikáciou a kreatívnym procesom je hlboká a intenzívna. Ako vieme, expresívne terapie zahŕňajú využívanie umeleckých prostriedkov, hudby, dramatických foriem či pohybových aktivít ako súčasti terapeutického procesu, čo prináša ďalšie špecifické výzvy pre odborníkov. Reflexia vlastných emocionálnych reakcií, vplyvu kreatívneho procesu na terapeuta a vnímania dynamiky terapeutického vzťahu sú preto neoddeliteľnou súčasťou odborného rastu a prevencie profesijného vyhorenia.

Supervízia sa tak stáva nevyhnutnou súčasťou profesijného rozvoja odborníkov v pomáhajúcich profesiách. Umožňuje nielen udržiavať vysokú kvalitu poskytovaných služieb, ale zároveň chráni duševné zdravie a dlhodobú profesijnú stabilitu odborníkov.

Predkladaná štúdia sa zameriava na význam supervízie v expresívnych terapiách, analyzuje jej kľúčové benefity a praktický prínos, pričom zdôrazňuje jej úlohu v prevencii syndrómu vyhorenia, zvládání psychickej záťaže a podpore odborníkov v pomáhajúcich profesiách.

1. Faktory ovplyvňujúce duševnú pohodu odborníkov

Tak ako má život svoj prirodzený cyklus – od počatia, narodenia, detstva, mladosti, dospelosti, staroby až po jeho nevyhnutný koniec – aj proces profesijného vyhorenia prebieha postupne a má svoje štádiá. Obvykle nejde o náhly jav, ale o kumulatívny proces, ktorý je výsledkom dlhodobého vystavenia nezvládnutým záťažovým situáciám, emocionálnej záťaži, stresu a predovšetkým nedostatočnej – v mnohých prípadoch úplne absentujúcej - starostlivosti o vlastné psychické zdravie. Práve tento aspekt sa často stáva rozhodujúcim faktorom v rozvoji profesijného vyhorenia. Táto skutočnosť je obzvlášť markantná v pomáhajúcich profesiách, kde odborníci pracujú s klientmi, ktorí sa často nachádzajú v ťažkých životných situáciách, prežívajú beznádej a hľadajú odpovede na problémy, ktoré neraz nemajú jednoduché riešenie. Neustála konfrontácia s ľudským utrpením, emocionálnym vyčerpaním a existenciálnymi krízami kladie na odborníkov

mimoriadne vysoké nároky. Práve preto je psychohygiena v týchto profesiách mnohonásobne dôležitejšia než v iných oblastiach, hoci ani jej význam v iných povolaniach nemožno podceňovať.

Tlak a záťaž

Tlak je pojem, ktorý sa pôvodne používa vo fyzike, kde vzniká vtedy, keď na objekt pôsobí určitá sila, pričom zároveň pôsobí aspoň jedna ďalšia sila z iného smeru. Tento koncept sa však uplatňuje aj v psychológii a v oblasti pomáhajúcich profesií, kde predstavuje komplexný fenomén ovplyvňujúci duševné prežívanie jednotlivca. Medzi fyzikálnym a psychologickým tlakom existuje istá paralela – v oboch prípadoch sa na subjekt vyvíja viacero protichodných alebo súčasne pôsobiacich síl, ktoré môžu viesť k napätiu, preťaženiu alebo deformácii. Pri hovorení o emocionálnom alebo psychickom tlaku máme na mysli situácie, v ktorých na jednej strane pôsobí určitá sila a súčasne na strane druhej minimálne jedna ďalšia, protichodná sila. Výsledkom tejto interakcie je duševné napätie, ktoré jednotlivec musí zvládať rôznymi mechanizmami zvládania stresu. Bez ohľadu na to, ako je tlak subjektívne vnímaný, jeho pôvod možno vystopovať v rôznych faktoroch, ktoré ho vyvolávajú. Medzi týmito silami sa nachádza človek, ktorý je vystavený ich účinkom a nesie ich dôsledky (John, Peters-Kühlinger, 2006).

Tlak nevzniká izolovane, ale ako reakcia na určité situácie, ktoré vyžadujú adaptáciu, rozhodovanie alebo riešenie konfliktných požiadaviek.

John a Peters-Kühlinger (2006) identifikujú šesť hlavných faktorov, ktoré môžu viesť k pocitu tlaku:

1. **Motivácia a vnútorné podnety** – tlak môže vzniknúť, ak je jednotlivec nútený konať pod vplyvom silných motívov alebo vnútorných pohnútok, ktoré ho smerujú k dosiahnutiu určitého cieľa.
2. **Časová tieseň** – situácie, v ktorých je k dispozícii obmedzený čas na splnenie úlohy alebo rozhodnutie, môžu výrazne zvyšovať psychický tlak.
3. **Konflikt protichodných požiadaviek** – ak sa v jednej situácii vyskytujú nezlučiteľné ciele, želania alebo očakávania, jednotlivec je vystavený tlaku, pretože musí riešiť konflikt medzi rôznymi možnosťami.

4. **Rozpor medzi teóriou a praxou** – tlak môže vzniknúť aj v dôsledku rozdielu medzi očakávaniami a realitou, medzi ideálnou predstavou a praktickými možnosťami jej realizácie.
5. **Mocenské vzťahy** – v situáciách, kde je prítomná nerovnováha moci (napr. nadriadenosť a podriadenosť), môže dochádzať k tlaku vyplývajúcemu z boja o postavenie, uznanie alebo autoritu.
6. **Ohrozenie a neistota** – individuálny tlak sa môže objaviť aj v dôsledku pocitu ohrozenia, či už ide o strach zo zlyhania, ohrozenie sociálneho postavenia alebo osobnú bezpečnosť.

Na základe uvedeného možno tlak považovať za kľúčový faktor, ktorý priamo súvisí so vznikom záťažových situácií. Ak je jedinec dlhodobo vystavený tlaku a nemá dostatočné mechanizmy na jeho zvládnutie, môže to viesť k vzniku psychického alebo fyzického vyčerpania. Záťažové situácie tak predstavujú reálnu podobu tlaku, ktorému musí jednotlivec čeliť v konkrétnych životných alebo pracovných podmienkach.

Počas svojho života je každý jedinec vystavený širokému spektru záťažových situácií, ktoré môžu mať rôzny charakter a intenzitu. Tieto situácie môžu byť krátkodobé a izolované, ako napríklad náhle pracovné alebo osobné problémy, ale aj dlhodobé a kumulatívne, keď sa záťaž postupne hromadí a vedie k výraznému psychickému či fyzickému vyčerpaniu. Schopnosť jednotlivca vyrovnávať sa so záťažou závisí od mnohých faktorov, pričom kľúčovú úlohu zohráva jeho odolnosť, dostupnosť podporných mechanizmov a individuálne zvládacie stratégie.

„Každý jedinec zvláda svoju záťaž rôznym spôsobom, čo často závisí od vzniknutej situácie, od prostredia, od sociálnej opory, od fyzického a psychického stavu jedinca.“ (Mačkinová et al., 2019, s.21)

Človek reaguje na záťažové situácie alebo samotnú záťaž ako systém, ako celok, pričom zmeny v jednom alebo viacerých podsystémoch vedú k zmenám v celom systéme. To znamená, že záťaž sa prejavuje:

1. **vo sfére prežívania** – týka sa všetkých psychických procesov a stavov s negatívnym emocionálnym zafarbením (napr. úzkosť, stavy strachu, ohrozenia a pod.),
2. **vo sfére poznávacích procesov** – v nepozornosti, v nepresnosti, no aj v úrovni myslenia, sociálnej adaptácie a pod.,

3. vo sfére fyziologických funkcií – výrazné zmeny v krvnom tlaku, tepovej a dychovej frekvencií, telesnej teplote, vo vylučovaní hormónov at.,
4. vo sfére takých prejavov ako je mimika, zvýšené svalové napätie, motorický neklud, rečové poruchy, poruchy pohybových stereotypov.“
(Boroš, 1995, s.108)

Práca a záťaž tvoria neoddeliteľnú dvojicu, pričom každá pracovná činnosť so sebou prináša určitú mieru záťaže. Richards (2006) upozorňuje, že ak je jedinec vystavený nadmernej záťaži počas dlhšieho obdobia, môže dôjsť k rozvoju stresu, a ak táto situácia nie je adekvátne zvládnutá, môže mať negatívne dôsledky. Autorka zároveň poukazuje na dvojsečnú povahu záťaže – môže byť stimulujúca, ale aj deštruktívna. Na jednej strane môže pôsobiť ako hnací motor, ktorý podnecuje jednotlivca k efektívnejšiemu plneniu úloh, dodržiavaniu termínov a dosahovaniu cieľov, ktoré ho motivujú. V tomto kontexte sa záťaž stáva prirodzenou súčasťou profesijného rastu a osobného rozvoja. Na druhej strane však môže signalizovať prekročenie hranice únosnosti a aktivovať mechanizmy, ktoré upozorňujú na to, že organizmus sa dostáva do stavu ohrozenia. Ak táto fáza pretrváva príliš dlho, môže mať závažné dôsledky na duševné aj telesné zdravie. V pracovnom prostredí rastúca záťaž vyžaduje rozhodnutie – buď si jednotlivец osvojí účinné stratégie jej zvládania, alebo sa pod jej tlakom postupne vyčerpá. Prevendárová (2001, s.19) vysvetľuje, že „nezvládnutie záťaže sa u človeka prejavuje najmä psychickým vyčerpaním, znížením pracovnej schopnosti, dlhodobou únavou, emocionálnymi zmenami a poruchami spánku.“

Tento proces úzko súvisí s fenoménom stresu, ktorý predstavuje reakciu organizmu na dlhodobú nadmernú záťaž a môže byť predstupňom závažnejších psychických a zdravotných komplikácií.

Stres

Stres je prirodzenou súčasťou života a nevyhnutnou odpoveďou organizmu na vnútorné alebo vonkajšie podnety, ktoré vyžadujú adaptáciu, rýchlu reakciu alebo zvládnutie určitého tlaku. Richards (2006) rozlišuje pozitívny a negatívny stres, pričom zdôrazňuje, že nie každá stresová situácia musí mať nevyhnutne škodlivý charakter.

Pozitívny stres, známy aj ako eustres, môže človeka stimulovať k vyššiemu výkonu a posilniť jeho schopnosť riešiť náročné situácie. Prejavuje sa

napríklad vtedy, keď má jednotlivec príležitosť preukázať svoje schopnosti, motivuje ho dodržiavanie termínov alebo získava z danej situácie pozitívny emocionálny náboj, ktorý mu prináša pocit radosti a naplnenia.

Na druhej strane negatívny stres, distres, môže mať nepriaznivý vplyv na fyzické a psychické zdravie. Vysoká miera stresu vedie k poklesu výkonnosti, strate kreativity a rastúcemu pocitu bezmocnosti. Typickými prejavmi sú panika pred blížiacimi sa termínmi, psychická aj fyzická vyčerpanosť, sklony k nadmernému jedeniu, fajčeniu či konzumácii alkoholu ako pokus o kompenzáciu napätia. (Richards, 2006)

V kontexte pomáhajúcich profesií môže mať stres ešte špecifickejší charakter. Odborníci pracujúci v oblastiach, kde sú v priamom kontakte s klientmi v krízových alebo emocionálne náročných situáciách, sú vystavení dlhodobému psychickému tlaku a vysokej miere emocionálneho vyčerpania.

Pozitívny stres sa v týchto profesiách môže prejavovať napríklad v situáciách, keď odborník úspešne pomôže klientovi a pocíti profesionálne naplnenie, alebo keď ho náročné prípady motivujú k ďalšiemu odbornému rastu a zdokonaľovaniu svojich zručností. Naopak, negatívny stres sa môže objaviť pri dlhodobom vystavení ťažkým prípadom, pri pocite neúspechu alebo keď odborník cíti, že nemá dostatočné zdroje na zvládnutie nárokov svojej práce. V takých prípadoch sa stres môže premeniť na chronickú únavu, vyčerpanie, pokles empatie a stratu profesionálneho nadšenia – čo sú faktory úzko súvisiace so syndrómom vyhorenia.

Syndróm vyhorenia

Syndróm vyhorenia vzniká v dôsledku dlhodobého stresu, ktorý súvisí s pracovným prostredím a neustálymi nárokmi na výkon. Prejavuje sa postupným vyčerpaním, stratou motivácie a zmenou postoja k práci, čo môže negatívne ovplyvniť nielen samotného človeka, ale aj jeho okolie. Maroon (2012) identifikoval tri hlavné zložky syndrómu vyhorenia, ktoré sa vymedzili v rámci odborných definícií.

- „1. **pocity** – negatívne postoje a vzťahy,
2. **ohnisko** – príčinu niektorých emócií možno hľadať u samotných pracovníkov (vnútorné ohnisko), zatiaľ čo iné pochádzajú zo zdrojov mimo ich osoby, najčastejšie z pracovného prostredia (vonkajšie ohnisko),

3. **čas** – momentálne pocity pracovníkov sa líšia od predchádzajúcich, keď prežívali voči svojej práci a klientom pozitívne emócie, ktoré sa prejavovali obetavosťou a náklonnosťou; v súčasnom stave majú negatívne alebo ľahostajné pocity.“ (Maroon, 2012, s. 25)

Svetová zdravotnícka organizácia v rámci Medzinárodnej klasifikácie chorôb (ICD-11) uznáva syndróm vyhorenia ako pracovný problém, ktorý vzniká v dôsledku chronického pracovného stresu, ktorý nebol adekvátne zvládnutý. WHO definuje vyhorenie ako stav, ktorý sa prejavuje troma hlavnými dimenziami:

1. pocitom vyčerpania a straty energie,
2. mentálnym odstupom od práce alebo negatívnymi pocitmi voči pracovnej činnosti,
3. poklesom profesionálnej efektivity.

WHO zároveň zdôrazňuje, že syndróm vyhorenia nie je klasifikovaný ako medicínska diagnóza, ale je zaradený medzi faktory ovplyvňujúce zdravie v pracovnom kontexte. (Svetová zdravotnícka organizácia, 2019)

Podobne Kallwass (2007) charakterizuje syndróm vyhorenia ako „stav extrémneho vyčerpania, vnútornej distancie, silného poklesu výkonnosti a rôznych psychosomatických obtiaží.“ (Kallwass, 2007, s. 9)

Syndróm vyhorenia môže mať rôzne príčiny, ktoré uvedený autor rozdeľuje do troch hlavných oblastí:

1. **pracovné faktory a spoločenský kontext** – vyhorenie môže byť dôsledkom mobbingu na pracovisku, dlhodobého stresu, pracovného preťaženia, straty orientácie v pracovných úlohách alebo obáv zo straty zamestnania.
2. **rodinné a partnerské vzťahy** – zvýšený tlak môže vzniknúť aj v dôsledku problémov v rodinnom prostredí, napríklad v situáciách, keď sa pracovník ocitne v mnohonásobnej záťaži, konfliktné vzťahy, starostlivosť o choré dieťa,
3. **osobnostné faktory** – k vyhoreniu prispievajú aj individuálne psychologické predispozície, ako napríklad narušené sebavedomie, perfekcionizmus či nadmerná orientácia na výkon. (Kallwass, 2007)

Ak sa na problematiku vyhorenia pozrieme z pohľadu zamestnávateľa v pomáhajúcich profesiách, je zrejmé, že pracovné prostredie a spôsob

riadenia organizácie zohrávajú kľúčovú úlohu nielen v prevencii, ale aj v riešení jeho dôsledkov. „Podniková kultúra je základom pre adekvátnu reakciu ako vo chvíľach, keď je všetko v poriadku, tak aj v dobe, keď nastanú problémy. Dôležité je reagovať okamžite.“ (Prieß, 2015, s. 153)

Jedným z hlavných nástrojov prevencie je vytvorenie zdravej pracovnej kultúry, ktorá umožňuje otvorenú komunikáciu, podporu a efektívne riadenie pracovnej záťaže. Kľúčovými opatreniami sú:

Komunikácia a porozumenie

- Umožniť otvorený dialóg medzi zamestnancami a vedením.
- Poznať schopnosti, limity a potreby zamestnancov.
- Poskytovať priestor na sebauvoľnenie a spätnú väzbu.

Pracovná atmosféra

- Vytvoriť pracovné prostredie, kde sa zamestnanci cítia bezpečne.
- Podporovať rovnováhu medzi pracovným a osobným životom.
- Poskytovať zamestnancom informácie o udržiavaní zdravia a psychohygiene.

Zdravotná prevencia

- Podporovať zdravotnícke programy a preventívne opatrenia na pracovisku.
- Pravidelne monitorovať psychický stav zamestnancov pomocou supervízie alebo dotazníkov.

Umožniť pravidelné čerpanie dovolenky a minimalizovať nadčasy.
(Tamtiež)

2. Supervízia ako nástroj prevencie syndrómu vyhorenia

Jedným z najefektívnejších spôsobov prevencie a riešenia vyhorenia je supervízia, ktorá umožňuje odborníkom reflektovať svoje pracovné skúsenosti, získať podporu a vypracovať si zdravé mechanizmy zvládania stresu. Supervízia poskytuje priestor pre systematické zdieľanie pracovných skúseností, analýzu náročných situácií a odborné usmernenie, čím významne prispieva k prevencii vyhorenia. Ako konštatujú Vaska – Čavojská (2012, s.18) „supervízia má neodškriepiteľný význam v práci pomáhajúcich profesionálov a vyznačuje sa takými základnými charakteristikami akými sú:

- podpora,

- pomoc,
- rozvoj.“

Podľa Ragasovej a Mokránovej (2023) supervízia predstavuje neoddeliteľnú súčasť odborného rastu a profesijného rozvoja v pomáhajúcich profesiách. Jej cieľom je nielen zvyšovanie odborných kompetencií odborníkov, ale aj ich ochrana pred nadmernou záťažou, pracovným preťažením a rizikom vyhorenia. Zároveň zabezpečuje ochranu klientov pred neprofesionálnym zásahom a podporuje etické štandardy výkonu profesie. Tieto autorky zároveň zdôrazňujú, že supervízia môže odborníkom priniesť viacero významných benefitov, medzi ktoré patrí najmä:

- poskytnutie pomoci a podpory,
- spätná väzba, ktorá podporuje sebareflexiu a profesijný rast,
- nadhľad a rozvoj strategického myslenia,
- posilňovanie odborných kompetencií,
- hľadanie nových riešení a stratégií,
- prevencia syndrómu vyhorenia a syndrómu nudy,
- zlepšenie komunikačných zručností,
- zvyšovanie empatie a lepšia orientácia vo vzťahových a spoločenských hodnotách,
- efektívnejšia organizácia pracovného času a povinností.

Supervízia v pomáhajúcich profesiách sleduje rovnaké ciele ako v iných odboroch, bez ohľadu na konkrétne pracovné prostredie, v ktorom sa uplatňuje. Medzi jej hlavné úlohy patrí najmä **skvalitňovanie odborných postupov, prevencia chýb a zavádzanie alternatívnych riešení**, ktoré môžu zefektívniť prácu odborníkov. Predstavuje formu učenia prostredníctvom **kognitívno-behaviorálnej reštrukturalizácie**, čím sa stáva jedným z **najúčinnejších nástrojov kontinuálneho vzdelávania, profesijnej podpory a zároveň mechanizmom odbornej kontroly**. Zároveň pomáha odborníkom vyhnúť sa **rutinným a stereotypným prístupom**, čím podporuje **kreatívne hľadanie alternatívnych riešení problémov klienta**. Slúži ako prevencia **jatropatogenizácie**, čím znižuje riziko negatívneho vplyvu profesionálnych zásahov na klienta a zároveň zlepšuje kvalitu poskytovaných služieb. Ako forma **učenia sa zo skúsenosti** patrí supervízia k **najefektívnejším metódam ďalšieho vzdelávania**,

odbornej podpory a zabezpečenia kvalitnej práce s klientom či pacientom. Dôležitou súčasťou supervízie je **monitorovanie vzťahových dynamík** v pracovnom procese, pričom hoci je jej hlavným zameraním interakcia medzi odborníkom a klientom, umožňuje aj **hlbšie pochopenie situácie klienta a procesu práce s ním.** Súčasne poskytuje **emocionálnu ventiláciu, redukciu neistoty v rozhodovacom procese, profesionálnu podporu a slúži ako prevencia syndrómu vyhorenia** (Schavel – Hunyadiová – Kuzyšin, 2023).

Ak zhrnieme kľúčové benefity supervízie, môžeme identifikovať niekoľko zásadných oblastí, v ktorých zohráva významnú úlohu:

- **Prevencia syndrómu vyhorenia** – Supervízia pomáha odborníkom v pomáhajúcich profesiách efektívne spracovávať emocionálne náročné situácie, čím prispieva k udržaniu mentálnej rovnováhy a dlhodobej psychickej pohody. Systematická podpora a reflektovanie pracovných skúseností znižujú riziko chronického stresu a preťaženia, čím supervízia plní dôležitú preventívnu funkciu.
- **Rozvoj odborných kompetencií** – Supervízny proces umožňuje odborníkom získavať spätnú väzbu, analyzovať svoje postupy a učiť sa z konkrétnych prípadových štúdií. Tento proces podporuje kontinuálne vzdelávanie, vedie k prehĺbovaniu odborných zručností a pomáha optimalizovať prístup k riešeniu rôznorodých situácií v praxi.
- **Podpora sebareflexie a profesijného rastu** – Supervízia vytvára priestor pre hlbšiu analýzu vlastných pracovných postupov, objektívne hodnotenie úspešnosti intervencií a identifikáciu oblastí, ktoré si vyžadujú ďalší rozvoj. Umožňuje odborníkom lepšie porozumieť vlastným reakciám a pracovať na zvyšovaní kvality poskytovanej pomoci.
- **Posilnenie kreativity a inovatívneho prístupu** – Pravidelná supervízia napomáha odborníkom nachádzať nové, efektívnejšie stratégie a terapeutické prístupy, čím podporuje dynamický rozvoj odboru. Diskusia a spätná väzba od skúsených kolegov či supervízora umožňujú hľadať originálne riešenia a prispôsobovať metodiku práce individuálnym potrebám klientov.

Supervízia predstavuje významný nástroj na podporu odborníkov v pomáhajúcich profesiách, ktorý im umožňuje efektívnejšie zvládať náročné pracovné situácie, zdokonaľovať svoje rozhodovacie schopnosti a zároveň predchádzať psychickému vyčerpaniu. Medzi jej praktické prínosy patrí najmä možnosť riešiť komplikované prípady prostredníctvom diskusie o emočne náročných a komplexných situáciách, ktoré si vyžadujú interdisciplinárny prístup alebo špecifické riešenia. Odborné usmernenie v rámci supervízie umožňuje získať nové pohľady na situáciu a nájsť efektívnejšie stratégie práce s klientom. Dôležitým prínosom je aj zlepšenie rozhodovacích procesov, keďže spätná väzba zo supervízneho procesu pomáha odborníkom objektívne analyzovať svoje rozhodnutia, identifikovať silné a slabé stránky svojho prístupu a na základe toho robiť informovanejšie rozhodnutia. Tento proces podporuje kritické myslenie, reflexiu a profesionálnu sebadôveru. Supervízia zároveň prispieva k zníženiu stresu a emočného vyčerpania, keďže poskytuje bezpečný a dôverný priestor na zdieľanie pracovných ťažkostí. Pravidelné supervízne stretnutia umožňujú odborníkom spracovať emočné zaťaženie, ktoré vyplýva z práce s klientmi, a predísť tak dlhodobému psychickému preťaženiu. Ďalším významným aspektom supervízie je objavovanie nových stratégií a metód práce. Vytvára priestor na experimentovanie s inovatívnymi prístupmi a pomáha odborníkom osvojiť si efektívne metodiky v práci s klientmi. Vzájomná výmena skúseností medzi kolegami či supervízorom podporuje flexibilitu, kreatívne myslenie a schopnosť adaptovať sa na meniace sa podmienky v odbornej praxi.

Záver

Supervízia predstavuje významný nástroj podpory odborníkov v pomáhajúcich profesiách, ktorý prispieva k zvládaniu psychickej záťaže, stresu a prevencii syndrómu vyhorenia. Práca ukázala, že dlhodobé vystavenie tlaku a náročným pracovným podmienkam môže negatívne ovplyvniť nielen duševnú pohodu odborníkov, ale aj kvalitu poskytovaných služieb. V tomto kontexte supervízia zohráva kľúčovú úlohu nielen ako forma odborného vedenia, ale aj ako mechanizmus ochrany pred profesijným preťažením a emocionálnym vyčerpaním.

Okrem posilnenia odborných kompetencií supervízia poskytuje priestor na reflexiu, emočnú ventiláciu a rozvoj efektívnych stratégií zvládania stresu. Pomáha odborníkovi nachádzať nové riešenia, skvalitňovať prácu s klientom a udržiavať profesionálnu stabilitu. Je preto nevyhnutné, aby sa supervízia stala systematickou súčasťou profesijného rozvoja a prevencie vyhorenia v pomáhajúcich profesiách.

Z výsledkov tejto štúdie vyplýva, že efektívna implementácia supervízie môže výrazne prispieť k zvýšeniu kvality poskytovaných služieb, zlepšeniu pracovných podmienok a udržaniu psychickej pohody odborníkov. Pre ďalší výskum v tejto oblasti by bolo vhodné analyzovať konkrétne formy supervízie, ich účinnosť a možnosti optimalizácie v rôznych profesijných kontextoch.

Zoznam použitej literatúry

- BOROŠ, J. 1995. *Motivácia a emocionalita človeka*. Bratislava: Odkaz, 1995. 183 s. ISBN 80-85193-42-6.
- JOHN, F. – PETERS-KÜHLINGER, G. 2006. *Jak úspěšně zvládnout tlak a stres v práci*. Praha : Grada Publishing, 2006. 112 s. ISBN 80-247-1517-1.
- KALLWASS, A. 2007. *Syndrom vyhoření v práci a osobním životě*. Praha : Portal, 2007. 144 s. ISBN 978-80-7367-299-7.
- MAČKINOVÁ, M. – LESŇÁKOVÁ, A. – KOPINEC, P. 2019. *Sociálnozdravotná starostlivosť o pacienta po prepustení zo zdravotníckeho zariadenia*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2019. 260 s. ISBN 978-80-223-4830-0.
- MAROON, I. 2012. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků*. Praha : Portal, 2012. 152 s. ISBN 978-80-262-0180-9.
- PREVENDÁROVÁ, J. 2001. *Rodinná terapia a poradenstvo. Základné pojmy a teoretické východiská*. 2. vydanie. Bratislava : Humanitas, 2001. 148 s. ISBN 80-968053-6-3.
- PRIEß, M. 2015. *Jak zvládnout syndrom vyhoření. Najděte cestu zpátky k sobě*. Praha : Grada Publishing, 2015. 176 s. ISBN 978-80-247-5394-2.

- RAGASOVÁ, M. – MOKRÁŇOVÁ, Z. 2023. *Supervízia pre výcvik a prax v pomáhajúcich profesiách*. Malacky : Poradenstvo Milara, 2023. 167 s. ISBN 978-80-974569-1-7.
- RICHARDS, M. 2006. *Stres, Management do kapsy 5*. Praha : Portál, 2006. 112 s. ISBN 80-7367-082-8.
- SCHAVEL, M. – HUNYADIOVÁ, S. – KUZYŠIN, B. 2013. *Supervízia v sociálnej práci. Teória, prax a výskum*. Bratislava : Spoločnosť pre rozvoj sociálnej práce, 2013. 207 s. ISBN 978-80-971445-0-0.
- SVETOVÁ ZDRAVOTNÍCKA ORGANIZÁCIA. 2019. Medzinárodná klasifikácia chorôb, 11. revízia (ICD-11) – Syndróm vyhorenia. Dostupné na: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/129180281>.
- VASKA, L. – ČAVOJSKÁ, K. 2012. *Supervízia u začínajúcich profesionálov vo výkone sociálnej práce*. Bratislava : Iris, 2012. 111 s. ISBN 978-80-89238-72-9.

Kontaktné údaje:

PhDr. Melinda Čakarová

Katedra sociálnej práce, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava

e-mail: cakarova1@uniba.sk

ZLEPŠOVANIE VZŤAHOV V TRIEDE AKO PREVENCIA PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA ŽIAKOV A MOŽNOSTI SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA

IMPROVING CLASSROOM RELATIONSHIPS AS A PREVENTION OF PROBLEM BEHAVIOUR AND THE POSSIBILITIES OF THE SOCIAL PEDAGOGUE

Ingrid Emmerová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou zlepšovania vzťahov v triede, ktoré výrazne ovplyvňujú kvalitu školskej klímy. Mnohé prejavy rizikového a problémového správania žiakov súvisia s narušenými sociálnymi vzťahmi. Osobitnú pozornosť venuje sociálnemu pedagógovi v škole a jeho možnostiam pri prevencii a riešení rizikového a problémového správania žiakov, podpore zlepšovania vzťahov v škole a realizovaniu socioterapie.

Kľúčové slová

Prevencia problémového správania. Sociálne vzťahy v triede. Podpora zlepšovania vzťahov žiakov. Sociálny pedagóg v škole. Socioterapia.

Abstract

The paper deals with the issue of improving classroom relationships, which significantly affect the quality of school climate. Many manifestations of risky and problematic behaviour of pupils are related to disturbed social relationships. Special attention is paid to the social pedagogue in the school and his/her possibilities in preventing and solving risky and problematic behaviour of pupils, promoting the improvement of relationships in school and the implementation of sociotherapy.

Key words

Prevention of problem behaviour. Social relations in the classroom. Promoting the improvement of pupils' relationships. Social pedagogue in the school. Sociotherapy.

Úvod

U žiakov základných a stredných škôl dochádza k nárastu problémového správania, od menej závažných (ako napr. nečestné správanie, nedisciplinované správanie), cez porušovanie školského poriadku až po závažné javy (napr. agresívne správanie, páchanie trestnej činnosti, drogové a iné závislosti a i.). Neraz sa toto správanie dotýka priamo školského prostredia, ako príklad možno uviesť šikanovanie. Veľkým problémom a často i príčinou problémového správania sa javia **narušené sociálne vzťahy v triedach**.

Rizikové resp. problémové správanie sa často prejavuje aj u **nadaných žiakov**.

Rozšírené sú problémy v oblasti sociálnych kontaktov. Na jednej strane ide o neochotu spolupracovať alebo na druhej strane snahu viesť a organizovať všetkých spolužiakov. Pre nadaných žiakov je typický perfekcionizmus, neochota prijať prehru, priznať si chybu. Ťažko zvládajú kritiku. Mávajú tiež problém s autoritou, podriaďiť sa a poslúchnuť príkazy.

Nevhodne sa môžu prejaviť aj počas výchovno-vzdelávacieho procesu. Sú netrpezliví, neznášajú rutinu a tréningovanie základných zručností. Kladú množstvo otázok, chcú sa zaoberať náročnými témami (napr. svetové problémy, otázky etiky a morálky). Učiteľov neraz prekvapí, že sú nepraktickí.

Ich dychtivosť a potreba neustálej simulácie môže spolužiakov obťažovať. Sú nezávislí, dôverujú iba sebe a odmietajú skupinovú prácu.

Zaradovaním preventívnych aktivít môže učiteľ alebo sociálny pedagóg zlepšiť atmosféru i klímu triedy, vzťahy medzi spolužiakmi a celkovo kvalitu vyučovacieho procesu. Osobitne pri nadaných žiakoch platí nevyhnutnosť vzdelávať v nesúťažnej atmosfére a bez tlaku na úspech.

Výskyt a prevencia problémového správania žiakov

Nárast problémového a rizikového správania u detí a mládeže, sa odzrkadľuje aj v každodennej práci učiteľov základných a stredných škôl. Prvé problémy sa začínajú objavovať a prejavovať u žiakov čoraz nižších vekových kategórií. Typickými znakmi ich správania sú nedostatok empatie, zvýšená agresivita, nedostatočná sebakontrola, sebeckosť, nárast konzumu a vyžadovanie okamžitého plnenia prianí.

Škála problémového či rizikového správania žiakov je široká (od drobných prehreškov cez porušovanie školského poriadku až po závažné sociálnopatologické javy) a neustále sa mení. Odborníci poukazujú na výskyt takéhoto správania vo vekovej kategórii žiakov základných a stredných škôl (Belešová, 2024; Bellová, 2024; Dulovics, 2024; Fábry Lucká, Lištiaková, 2015; Hromadko, Knytl, 2025; Lipnická, 2022; Niklová, 2024; Zemančíková, 2024 a i.). Najvýraznejšie pozitívnu klímu triedy naruša agresívne správanie, ktoré je jednoznačne sociálnopatologickým javom, ktorý je komplexný a multikauzálny. Vyskytuje sa aj u detí v predškolskom veku (Kováčová, Homolová, 2024; Kováčová, Magová, Belková, 2023), ako aj u žiakov základných a stredných škôl (Emmerová, 2023; Škoda, Doulík, Svobodová, 2022).

Protiváhou takéhoto správania je empatia a prosociálne správanie. Škola je významným socializačným a výchovným činiteľom, ktorá by mala zohrávať zásadnú úlohu i pri realizácii prevencie. Ako profesionálna inštitúcia zabezpečuje realizáciu prevencie, predovšetkým primárnej a keďže je problémové správanie u žiakov rozšírené, tak aj sekundárnej prevencie. V oblasti sekundárnej prevencie ide o komplexnú starostlivosť o žiakov s problémovým správaním, počnúc výchovnými problémami v rodine, cez porušovanie školského poriadku, končiac porušovaniami ustanovení platnej legislatívy.

Okrem sprostredkovania objektívnych informácií musí škola svoje úsilie zameriavať aj na rozvíjanie negatívnych postojov žiakov k sociálnopatologickým javom. Škola musí vyzbrojiť žiakov rozvíjaním sociálnych zručností zameraných na odmietanie rizikového či problémového správania, za predpokladu že budú žiaci k nemu motivovaní vonkajším prostredím.

Je potrebné odstrániť nedostatky a realizovať odporúčania, na ktoré opakovane poukazujú zistenia Štátnej školskej inšpekcie (www.ssiba.sk), napr. nevytvorenie podmienok na bezpečnosť školského prostredia, neriešenie šikanovania a agresívneho správania žiakov, nevykonávanie pravidelného monitoringu zameraného na prevenciu a odhaľovanie negatívnych javov, cielenejšie využívanie preventívnych aktivít, zameriavanie sa na rozvíjanie pozitívnej klímy školy.

Okrem špecifickej prevencie, zameranej na jednotlivé druhy problémového správania je potrebné realizovať aj nešpecifickú prevenciu. V rámci nej je potrebné u žiakov rozvíjať sociálne spôsobilosti, podporovať efektívne riešenie problémov a konfliktov, rozvíjať sociálnu komunikáciu, empatiu, asertívne správanie i kritické myslenie. Pri prevencii Bělík et al. (2022) zdôrazňujú význam nešpecifickej prevencie, ktorá by mala žiakov naučiť pozitívnemu mysleniu a aktivite, zameriava sa na ovplyvňovanie hodnôt, noriem a postojov. Za efektívnu nešpecifickú prevenciu možno považovať vytváranie **pozitívnej sociálnej a psychickej klímy v škole a v triede**. Charakter vzťahov v škole vytvára tzv. školskú psychickú klímu, ktorá ovplyvňuje výkonnosť žiakov, ale aj učiteľov, buď v pozitívnom alebo negatívnom zmysle. Primárna prevencia má prispievať k vytvoreniu takej sociálnej klímy, ktorá nie je priaznivá k podpore a rozvoju rizikového správania. Medzi základné podmienky prevencie patrí vytváranie pozitívnej sociálnej klímy v škole, s otvorenými a priateľskými vzťahmi. Pozitívna klíma dáva žiakom pocit bezpečia. Klíma triedy je súčasťou klímy školy, sociálna klíma triedy a sociálna klíma školy sa navzájom ovplyvňujú.

Na význam klímy triedy, mikroklímy školy (pretože v každej triede môže vládnuť iná klíma), poukazujú Tišťanová a Siváková (2017). Klímu triedy ovplyvňuje viacero činiteľov, rozhodujúcim faktorom je učiteľ – svojimi názormi, postojmi a prístupom k svojim činnostiam. Jeho povinnosťou je vytvárať priaznivú klímu a minimalizovať strach a trému žiakov, vytvárať optimálne podmienky, motivovať k učeniu. Okrem pozitívneho prístupu k žiakom, je vhodné zapájať žiakov do diania okolo nich, podporovať ich a viesť k vzájomnému pomáhaniu si.

Skupinové vzťahy pôsobia na jednotlivca a ovplyvňovaním skupinových vzťahov sa zlepšuje školská klíma i výchovno-vzdelávací proces. Preventívna práca so skupinou žiakov zvyšuje pochopenie a porozumenie

pre pocity spolužiakov, žiaci sa môžu presvedčiť, že vyjadrovanie pocitov má komunikačnú hodnotu, trénujú si otvorenú a funkčnú komunikáciu, pochopia, že ľudia môžu mať na veci odlišné názory.

Pozitívnu klímu vytvárajú otvorené a pozitívne vzťahy, kvalita vzťahov sa odráža na spôsobe komunikácie a spôsobe riešenia konfliktov a problémov. Rozhodujúcu úlohu pri tvorbe pozitívnej klímy triedy má triedny učiteľ, ovplyvňuje to, ako sa budú vzťahy v triede vyvíjať. Všetci učitelia školy však vplývajú na klímu triedy i klímu školy. Klímu pozitívne ovplyvní aj pôsobenie odborných zamestnancov v škole. Na prínos odborných zamestnancov v kontexte inkluzívneho vzdelávania upozorňujú Magová a Homolová (2024).

Sociálny pedagóg v škole

V súvislosti s prevenciou a riešením problémového správania žiakov nachádzame veľké možnosti pre **sociálnych pedagógov**, keďže sú na to odborne pripravení. Ako uvádza Bakošová (2021) školský sociálny pedagóg by mal pracovať ako tvorivý kreatívny odborník a prevenciou predchádzať vzniku nežiadúcich javov. Na nové výzvy profesie sociálneho pedagóga v súvislosti s vybranými virtuálnymi ohrozeniami poukazujú Dulovics (2022), Niklová a Hanesová (2022).

Sociálny pedagóg ako pomáhajúci profesionál je nápomocný v škole v mnohých oblastiach, tak žiakom, ako i učiteľom a rodičom. Sociálny pedagóg má odborné predpoklady na vykonávanie primárnej i sekundárnej prevencie, ako aj inej sociálnovýchovnej práce. Pôsobenie sociálneho pedagóga v škole je osobitne prínosné pri realizovaní prevencie, ďalej pre žiakov s problémovým správaním a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, pretože prostredníctvom sociálno-výchovnej činnosti im uľahčia proces socializácie.

V zmysle kompetenčného profilu sociálny pedagóg realizuje intervenciu, reedukáciu a **socioterapiu**.

Hlavným cieľom socioterapie je podľa odborníkov (Liberčanová, 2018; Šuhajdová, Lengyelová, 2020) zlepšiť kvalitu života žiaka, podporovanie pocitu bezpečia a prijatia, pomoc pri rozvíjaní perspektívy do budúcnosti a zlepšovanie medziľudskej komunikácie. Zámer socioterapie pritom spočíva v náprave intrapersonálnych vzťahov a interpersonálnych vzťahov. V rámci socioterapie môže sociálny pedagóg realizovať v školskom prostredí

programy zamerané na zlepšenie sociálnych a komunikačných zručností, rozvoj empatie a medziľudských vzťahov, skupinovú terapiu alebo plánované sociálne učenie.

Šoltésová, Bosá a Balogová (2015) sa prikláňajú k chápaniu socioterapie ako druhu sociálnej intervencie, ktorej primárnym znakom je zameranosť na vzťahy. Tieto vzťahy sú zamerané na aktivizáciu potenciálu človeka, jeho prostredia a človeka v prostredí. V zhode s Veselskou a Kusým (2019) možno konštatovať, že možno vnímať určitú expertnosť sociálneho pedagóga v oblasti vzťahov, (sociálnej) psychológie, prevencie, inklúzie, sociálne znevýhodňujúceho prostredia, výchovy, atď. a sociálny pedagóg by mohol zužitkovať informácie napr. ohľadom sociálnej klímy v triede, šikanovania, agresívneho správania, adaptácie žiakov v kolektíve, vďaka čomu by pomohol pedagógom v škole efektívnejšie pracovať so skupinou, resp. by sám mohol socioterapeuticky intervenovať v prípade potreby.

V rámci prevencie v škole sa najčastejšie pracuje **so skupinou žiakov a to triedou**. Preventívna práca so skupinou žiakov sa prioritne javí ako efektívna z hľadiska počtu účastníkov – jeden realizátor prevencie (napr. sociálny pedagóg) preventívne a výchovne pôsobí na celú triedu žiakov. V tejto súvislosti je potrebné upozorniť, že hromadné akcie nemožno považovať za efektívnu prevenciu. K ďalším výhodám zaradujeme využitie skupinovej dynamiky, socializáciu členov skupiny, sociálne učenie a podporu sociálneho rozvoja žiakov.

Školský sociálny pedagóg môže významne prispieť k tvorbe bezpečného školského prostredia, k zlepšeniu vzťahov a pozitívnej školskej klíme.

Záver

Škola ako profesionálna inštitúcia musí upevňovať autoregulačný systém žiakov a ich zodpovednosť za vlastný život a správanie aj v podmienkach rizikových či ohrozujúcich životných situácií. Je nutné prepojenie kognitívnej, afektívnej a konatívnej zložky osobnosti u žiakov, čiže prepojenie preventívneho pôsobenia na: „vedomosti – postoje – sociálne zručnosti“.

V školskom prostredí je nutné **riešiť i menej závažné problémy v správaní** žiakov, pretože ich prehliadanie či podceňovanie môže u nich viesť k závažnejším formám deviantného správania. **Dôsledné riešenie**

problémového správania predstavuje prevenciu jeho výskytu v budúcnosti.

Škola musí klásť dôraz na kvalitu vzťahov, za efektívne možno považovať aktivity zamerané na zážitkové učenie, nácvik sociálnych zručností, napr. spôsoby odmietania, odolávania tlaku skupiny v rizikových situáciách, modelové správanie, komunikačné a asertívne zručnosti, zvládanie konfliktných situácií, podpora zdravého sebavedomia. Rozvojom komunikácie, empatie, tolerancie, asertivity, pozitívnych medziľudských vzťahov a sebaúcty sa podporuje rozvoj komplexnej osobnosti a pozitívnej triednej klímy.

Bibliografia

- BAKOŠOVÁ, Z. 2021. Školský sociálny pedagóg v Slovenskej republike – teoretické rozpracovane a praktické uplatnenie. In: *Pedagogika a andragogika I. (vedy o výchove a vzdelávaní)*. Bratislava: SPS SAV a UK, s. 157 – 165. ISBN 978-80-223-5146-1.
- BELEŠOVÁ, M. 2024. *Škola nie je výchovný tabor 2*. Bratislava: Grada, 352 s. ISBN 978-80-8090-885-0.
- BĚLÍK, V. et al. 2022. *Sociální patologie – vybraná ohrožení pedagogů*. Hradec Králové: UHK, 157 s. ISBN 978-80-7465-534-0.
- BELLOVÁ, S. 2024. Riešenie problémového správania žiakov na základných školách: výskyt, prevencia a prístupy. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. Roč. 23, č. 3 (2022), s. 98 – 105. DOI: 10.54937/ssf.2024.23.3.98-105
- DULOVICS, M. 2022. Nové výzvy profesie „sociálny pedagóg“ v nadväznosti na aktuálne ohrozenia žiakov vo virtuálnom priestore. In: *Retrospektívy, súčasnosť a perspektívy sociálnej pedagogiky*. Trnava: PF TU, s. 14 – 25. ISBN 978-80-568-0522-0.
- DULOVICS, M. 2024. Vybrané formy online rizikového správania žiakov a možnosti ich prevencie v kontexte tvorby bezpečného školského prostredia. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. Roč. 23, č. 3 (2024), s. 73 – 80. DOI: 10.54937/ssf.2024.23.3.73-80
- EMMEROVÁ, I. 2023. *Agresia a kyberagresia žiakov*. Ružomberok: Verbum, 2023, 125 s. ISBN 978-80-561-1025-6.

- FÁBRY LUCKÁ, Z., LIŠTIAKOVÁ, I. 2015. Poruchy správania v adolescencii. In: *Poruchy správania z biodromálneho hľadiska 2*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2015, s. 48 – 64. ISBN 978-80-223-3995-7.
- HROMADKO, K., KNYTL, M. 2025. Bullying in upper secondary schools from the perspective of beginning guidance counsellors. In: *Acta sociopathologica VIII*. Hradec Králové: UHK, s. 88 – 95. ISBN 978-80-435-942-2.
- KOVÁČOVÁ, B., MAGOVÁ, M., BELKOVÁ, V. 2023. Research Findings Presenting Hidden Aggressive Behaviour in Preschool Children. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. Roč. 22, č. 3 (2023), s. 93 – 100. DOI 10.54937/ssf.2023.22.3.93-100
- KOVÁČOVÁ, B., HOMOLOVÁ, M. 2024. Eskalácia agresie v sociálnych vzťahoch v predškolskom veku. In: *Expresivita vo výchove*. Ružomberok: Verbum, s. 137 – 147. ISBN 978-80-561-1114-7.
- LIBERČANOVÁ, K. 2018. *Metódy sociálnej pedagogiky I*. Trnava: TU, 175 s. ISBN 978-80-568-0175-8.
- LIPNICKÁ, M. 2022. *Pedagogické prístupy k deťom s rozmanitými potrebami*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Písmenkové školičky pre malé detičky, 86 s. ISBN 978-80-973966-3-3
- MAGOVÁ, M., HOMOLOVÁ, M. 2024. Personálne zabezpečenie školy v kontexte inkluzívneho vzdelávania žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok [online]*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2024, Roč. 23, č. 2 (2024) s. 162-169. DOI: 10.54937/ssf.2024.23.2.162-169
- NIKLOVÁ, M., HANESOVÁ, D. 2022. Vybrané virtuálne ohrozenia u generácie Z – aktuálne problémy a nové výzvy pre sociálneho pedagóga. In: *Retrospektívy, súčasnosť a perspektívy sociálnej pedagogiky*. Trnava: PF TU, s. 77 – 88. ISBN 978-80-568-0522-0.
- NIKLOVÁ, M. 2024. Online rizikové správanie žiakov – aktuálne trendy a možnosti prevencie a riešenia v školách. In: *Studia Scientifica*

Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok. Roč. 23, č. 3 (2024), s. 33 – 44. DOI 10.54937/ssf.2024.23.3.33-44

Pokyn ministra č. 39/2017. Dostupné na: www.minedu.sk

ŠKODA, J., DOULÍK, P., SVOBODOVÁ, J. 2022. Vliv míry agresivity žáků na klima školní třídy. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. Roč. 21, č. 1 (2022), s. 19 – 30. DOI: 10.54937/ssf.2022.21.1.19-30

ŠOLTÉSOVÁ, D., BOSÁ, M., BALOGOVÁ, B. 2015. Socioterapia a jej vymedzenie. In: *Journal socioterapie*. Roč. 1, č. 1 (2015), s. 9 – 16. ISSN 2453-7543.

ŠUHAJDOVÁ, I., LENGYELOVÁ, A. 2020. Diapazón kompetencií sociálneho pedagóga v práci s rodinou v rozvodovom procese. *Sociální pedagogika/Social Education*. Roč. 8, č. 2, s. 115 – 129. DOI 10.7441/soced.2020.08.02.08

TIŠŤANOVÁ, K., SIVÁKOVÁ, G. 2017. Otázky prevencie devalvačných prejavov žiaka na osobu učiteľa. In: *Autorita učiteľa a klíma edukačného procesu*. Trnava: UCM, s. 255 – 269. ISBN 978-80-8105-848-6.

VESELSKÁ, K., KUSÝ, P. 2019. Sociálny pedagóg ako socioterapeut v rezorte školstva. In: *Scientia et Eruditio č. 2, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave*. 2019, s. 67 – 73. DOI 10.31262/2585-8556/2019/3/2/67-73 67

www.ssiba.sk

ZEMANČÍKOVÁ, V. 2024. Pripravenosť učiteľov zvládať problémové správanie žiakov v inkluzívnom prostredí školy. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. Roč. 23, č. 3 (2024), s. 124 – 133. ISSN 1336-2232. DOI: 10.54937/ssf.2024.23.3.124-133

Afiliácia

Príspevok je výstupom z projektu KEGA č. 008KU-4/2025 Tvorba e-metodik a inštruktážnych videí na princípoch kooperatívnych metód učenia v druhom vzdelávacom cykle nového ŠVP v kontexte prierezových gramotností.

Kontaktné údaje:

prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra
pedagogiky a psychológie,

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

e-mail: *ingrid.emmerova@ku.sk*

PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY STAROBY AKO VÝCHODISKO ŠPECIÁLNO PEDAGOGICKÉHO PORADENSTVA PRE SENIOROV

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF OLD AGE AS A BASIS FOR SPECIAL PEDAGOGICAL COUNSELING FOR SENIORS

Soňa Kariková

Abstrakt

Príspevok je zameraný na oblasť špeciálno- pedagogického poradenstva orientovaného na problematiku seniorov. Popisuje obdobie staroby z pohľadu rôznych teórií, bližšie popisuje teóriu E. Eriksona. Zameriava sa aj oblasť pomáhajúceho poradenstva, ako východiska pre poradenstva pre seniorov.

Kľúčové slová

Poradenstvo. Pomáhajúce poradenstvo. Staroba. Livespanové teórie. Ontogenéza obdobia staroby.

Abstract

The article is focused on the area of special pedagogical counseling oriented towards the issues of seniors. It describes the period of old age from the perspective of various theories, describes the theory of E. Erikson in more detail. It also focuses on the area of helping counseling as a starting point for counseling for seniors.

Key words

Counseling. Supportive counselling. Old age. Livespan theories. Ontogenesis of the old age period.

Úvod

Poradenská činnosť zameraná na obdobia staroby, sa v súčasnosti stala súčasťou práce odborníkov rôznych pomáhajúcich profesií – nielen psychológov, ale tiež výchovných poradcov, sociálnych pracovníkov, špeciálnych pedagógov, andragógov, etikov, lekárov ai. V každej profesii, ktorej základnou náplňou je práca s ľuďmi, sa odborník – profesionál, skôr či neskôr stretne s človekom, ktorý sa ocitol v situácii, ktorá je pre neho náročná, často krát záťažová, stresujúca, a pre riešenie ktorej potrebuje pomoc druhého.

V jednotlivých odboroch – vedných disciplínach sa poradenstvo vyvíja ako špecifický odbor, alebo aspoň ako špecifická činnosť, ktorej realizácia sa deje prostredníctvom postupov a metód typických pre teoretické východiská, zameranie danej vednej disciplíny, ale aj cieľovej skupiny, pre ktorú je poradenstvo určené. V tomto príspevku sú touto cieľovou skupinou seniori, ktorí sa v ich fáze života stretávajú s rôznymi problémami a výzvami, s ktorými sa musia vyrovnáť.

Na základe aktuálnych údajov môžeme konštatovať nasledovné:

- podiel 65-ročných a starších obyvateľov na celkovej populácii Slovenskej republiky za ostatných 20 rokov neustále rastie. V roku 2011 dosahoval hodnotu 12,7 percenta, v roku 2021 to už bolo 17% (www.pocet-seniorov-nad-65-rokov-v-slovenskej-populacii-presiahol-17-percent);
- aktuálna správa Európskej komisie a Eurostatu o demografických trendoch v Európskej únii, ktorá je zverejňovaná každé dva roky upozorňuje, že ak sa na Slovensku zachová súčasný trend demografického vývoja, v roku 2060 budú obyvatelia SR vo veku 65+ tvoriť už viac ako jednu tretinu celkovej populácie (36,1%). Znamená to, že takým vysokým podielom obyvateľstva v tejto vekovej kategórii zaujme Slovensko v roku 2060 druhé miesto v rámci členských štátov únie, hneď po Poľsku, kde odhad dosahuje hranicu až 36,2 %.

Tento trend zodpovedá celkovému demografickému vývoju v Európskej únii, kde sa počet obyvateľstva nad 65 rokov v roku 2060 predpokladá na hranici 30 percent populácie (www.active-ageing-2012).

Ontogenetické aspekty starnutia a staroby

Oblasti ontogenetickej psychológie so zameraním na dominanciu skúmania jednotlivých vývinových období, môžeme rozdeliť na oblasť pedopsychológie (obdobia detstva a dospievania), oblasť adultopsychológie (obdobia dospelosti) a oblasť **gerontopsychológie (obdobia staroby)**. Posledná z uvedených oblastí sa postupne intenzívne rozvíja, nakoľko tieto štádiá v živote človeka majú svoje špecifiká, svoj význam, ktorý sa najmä z hľadiska psychológie zameriava na kvalitu života v týchto obdobiach.

Adultopsychologické a gerontopsychologické výskumy ukázali, že z psychologického hľadiska obdobia dospelosti a staroby nie sú statické, že i v týchto obdobiach prebiehajú v ontogenéze psychiky štrukturálne zmeny a evolučná i involučná stránka genézy poznávacích procesov je mimoriadne zložitá. Výskumy v psychológii sa postupne presúvajú. Už sa neskúmajú v takej veľkej miere zákonitosti vzniku a vývinu psychických procesov pred dovŕšením dospelosti, ale začínajú sa skúmať jednotlivé úrovne ontogenézy psychiky až do konca života človeka.

Ontogenetická disciplína, ako základná teoretická psychologická disciplína v pojatí celoživotného cyklu človeka je progresívna disciplína aj v obsahu teórie, aj vo svojom aplikačnom dosahu.

Cieľom psychológie celoživotného vývinu je popis, vysvetlenie a optimalizácia vývinu, ktorá vychádza z:

1. **Deskripcie:** psychológia celoživotného vývinu skúma fungovanie človeka v priebehu rôznych období života a tiež zmeny, ktorými prechádza. Zaoberá sa normatívnym vývinom, teda či vývin zodpovedá v danej spoločnosti obvyklým vzorcom jej fungovania, ale aj individuálnymi rozdielmi vo vývine.
2. **Explanácie:** výskumníci sledujúci celoživotný vývin človeka sa snažia pochopiť, prečo sa človek vyvíja práve takým spôsobom, akým sa vyvíja. Zameriavajú sa pritom na prínos rôznych biologických a environmentálnych faktorov k vývinovému procesu.
3. **Optimalizácie:** ide o snahu optimalizovať a nasmerovať ľudský vývin pozitívnym smerom.

Určitý trend vývinu je aj v období dospelosti, resp. v období staroby charakteristický pre väčšinu ľudí a osobnosť človeka sa mení. Podľa J.

Langmeiera a D. Krejčířovej (2006) v súčasnosti existujú dva základné teoretické prístupy k štúdiu vývinu človeka:

1. Model zákonitých „normatívnych“ kríz predpokladá, že vývin sleduje aj v dospelosti, resp. v starobe zákonitú sekvenciu sociálnych a emocionálnych zmien. Existuje všeobecne platný - tzv. „základný plán“ ľudského vývinu, ktorý je síce v rôznych sociálnych podmienkach a za rôznych okolností realizovaný individuálne rozličným spôsobom, ale žiadna z jeho etáp nemôže byť preskočená alebo vynechaná. Človek musí splniť na svojej životnej ceste viaceré – pre každé obdobie špecifické – vývinové úlohy. Tieto úlohy na seba nadväzujú a v prípade ich nenaplnenia, môže byť ďalší vývin narušený alebo ohrozený.

2. Model „načasovania životných udalostí“ predpokladá, že vývin v obdobiach dospelosti a staroby už nie je závislý len na veku človeka, väčší význam zohrávajú životné udalosti a okolnosti, ktoré môžu byť rôznorodé. V dospelosti je teda prechod z jednotlivých vývinových fáz podmienený najmä sociálne významnými životnými udalosťami (vstup do manželstva, narodenie dieťaťa, odchod do dôchodku a pod.). Ľudia sa teda vyvíjajú predovšetkým na základe reakcií na tieto udalosti, rozhodujúci je pritom vek, kedy k nim dochádza.

Koncept procesu starnutia

Vnímanie staroby a starnutia je veľmi rozmanité, nakoľko ide o pojmy, ktoré vyjadrujú jednak proces (starnutie) a jednak vývinové obdobie (staroba). Ide o dva odlišné pojmy: starobou rozumieme etapu ontogenetického vývinu, kedy človek registruje viaceré involučné zmeny svojho organizmu a osobnosti. Staroba je tiež pojem právny – označuje obdobie, kedy vzniká jednotlivcovi nárok na poberanie starobného dôchodku, pričom vekové ohraničenie nie je v tomto prípade totožné s psychologickým vymedzením obdobia staroby. Starnutie je potom pojmom označujúcim proces postupnej involúcie, ktorý sprevádzajú biologické, psychické a sociálne zmeny organizmu a osobnosti človeka. Tieto zmeny sú viac-menej zákonité, ale rýchlosť ich nástupu a dynamika ich priebehu je ovplyvnená nielen vnútornými – biologickými faktormi, ale v značnej miere tiež faktormi, ktoré môže človek sám regulovať – dodržiavanie zdravého štýlu života (výživa, fyzický pohyb, relaxačné aktivity, včasná a pravidelná lekárska starostlivosť), primerané množstvo

pracovných aktivít dodávajúcich životu zmysluplnosť, udržiavanie sociálnych, emocionálne sýtených kontaktov, a v nie poslednej miere celkový postoj jednotlivca k starnutiu a jeho schopnosť vysporiadať sa so zmenami, ktoré toto obdobie prináša vo všetkých oblastiach života. Inak povedané, schopnosť človeka čerpať silu z prekonávania ťažkostí, ktoré starobu nevyhnutne sprevádzajú.

Starnutie je zákonitý, fyziologický, postupný a nezvratný proces, teda prirodzené obdobie života. Prvé výraznejšie prejavy starnutia v období zrelosti, čo je približne po 60. roku života. Prebieha na úrovni fyzickej, duševnej i sociálnej. Zmeny starnutia sa nemusia objaviť u každého človeka rovnako a v rovnakom čase.

Ľudské starnutie je akt smerujúci k množstvu opatrení smerujúcich od určitých všeobecných právd, ktoré majú svoj podklad v biologických faktoch. Strehler (In: Lymbery, 2005) uvádza štyri aspekty starnutia, ktoré sú obvykle v spoločnosti prijímané:

- starnutie je všeobecné, nevyhnutne pôsobí na všetkých ľuď,
- je progresívny, akýsi nepretržitý proces v priebehu života,
- starnutie je skutočné, prirodzené pre ľudský organizmus,
- je degeneratívne pre ľudské vnímanie a cítenie.

Teoretické koncepty starnutia a staroby

I keď kladú dôraz na rozličný vplyv determinantov počas vývinu, ich spoločným znakom je akcentovanie vývinu ako celoživotného procesu. V anglickom jazyku sa používa názov „life-span (developmental) psychology“ a teórie, ktoré z tohto pojmu vychádzajú sa označujú ako „lifespánové teórie“ - zaoberajúce sa celým životom (. (Baltes a kol, 1980). Pre ilustráciu teoretických východísk z aspektu ontogenetickej psychológie, uvedieme teóriu psychosociálneho vývinu, ktorého autorom je E. Erikson.

Teória psychosociálneho vývinu

Erik Erikson, ktorý vychádza z psychoanalýzy, jednotlivé obdobia však charakterizuje skôr sociálno-kultúrne, na rozdiel od "klasických " psychoanalytikov, ktorí sú skôr zameraní na biologickú podstatu vývinu. E. Erikson svoj vývinový rámec rozširuje i na dospelý vek.

Ústrednou témou vývinového procesu je utváranie **osobnej identity**, ktoré úzko súvisí s vývinom ega. E. Erikson navrhol štruktúru vývinu osobnosti do ôsmych štádií, pričom každé štádium je popísané v podobe psychologickéj krízy (Drapela, 1997).

Podľa uvedenej teórie postupuje vývin v zákonitom slede štádií, ktoré sú charakteristické nutnosťou vyriešiť určitý základný psychosociálny konflikt. Úspešné vyriešenie tohto konfliktu na danom vývinovom stupni umožňuje dobrú psychosociálnu adaptáciu a postup na ďalší stupeň a tým aj rozšírenie ďalšieho sociálneho okruhu. Neúspešné riešenie vedie k retardácii alebo stagnácii, prípadne k ťažkostiam v psychosociálnom prispôbení.

Rast nastáva vtedy, keď je konflikt úspešne vyriešený, pričom toto riešenie prináša egu novú silu, ktorú autor nazýva **cnosťou**.

"Osem vekov človeka", t.j. osem typických etáp vo vývine osobnosti človeka, je podľa E. Eriksona charakterizované základnými psychosociálnymi konfliktami. Posledný z nich sa týka staroby a je označovaný ako konflikt medzi **Integritou Ega a pocitom zúfalstva**.

Podľa tejto teórie je obdobie zrelosti (starnutia) obdobím, kedy by sa mal završiť osobný vývin múdrosťou, zakotvenou v presvedčení, že všetko, čo som prežil bolo naozaj súčasťou môjho života - **pocit integrity**. Pokiaľ sa človek v starobe nemôže poohliadnuť za svojím životom s pocitom naplnenosti a dobre vykonaného diela, do popredia vystupuje výsledný pocit **nespokojnosti s prežitým životom**. Cnosťou tohto štádia je **múdrosť** – výsledok celého vývinového cyklu jedinca. Hlavnou úlohou v starobe je podľa tejto teórie dosiahnuť integritu vlastného života. Dosiahnutie sa prejavuje prijatím svojho života ako celku a pochopenie jeho zmyslu. Vyrovnanie sa so životom a prijatie následne uľahčuje i vyrovnanie sa so smrťou ako s nevyhnutným dôsledkom. Podmienky dosiahnutia integrity by sa dali zhrnúť do štyroch hlavných bodov:

1. Pravdivosť – v tomto období by mal by človek sám k sebe úprimný, už nie je potrebné niečo predstierať. Človek by mal brať život taký ako bol.
2. Zmierenie – súvisí so spomínaným prijatím života.
3. Stabilizácia a generalizácia postoja k životu – skúsenosti, ktoré človek nadobudol počas života mu umožňujú nadhľad, mení sa aj pohľad na život všeobecne.

4. Kontinuita – znamená uvažovanie o vlastnom živote ako o súčasti väčšieho celku, t.j. celej spoločnosti vo vzťahu aj k minulosti aj k budúcnosti.

Integrita staroby a zhodnotenie života závisí od zvládnutia úloh v predchádzajúcich obdobiach. V tomto procese senior zhodnocuje všetky ciele a úlohy, ktoré si počas jednotlivých období dáva. Mal by sa zamerať na to, čo je skutočne významné, naučiť sa tešiť z toho čo zostalo zachované a akceptovať to, čo sa nedá zmeniť.

Celistvosť, alebo - ako hovorí Erikson - integrita je posledná veľká životná téma. Človek hodnotí zmysel života a prijíma ho s jeho kladmi i záporni, alebo toho nie je schopný a upadá do depresie a zúfalstva. Priaznivé riešenie krízy: pocit naplnenia a uspokojenia s vlastným životom, zmierenie sa so smrťou. Cnosťou je *múdrosť*.

V Eriksonovej teórii je každé vývinové štádium založené na všetkých tých predchádzajúcich. Dozrievanie novej cnosti dáva novú kvalitu všetkým predošlým - „nižším“ - už rozvinutým cnostiam. V danej súvislosti je obdobie staroby a riešenie príslušnej psychosociálnej krízy najnáročnejšie. Integrita a múdrosť ako základné charakteristiky sú viazané na obdobie staroby, nie sú však jej produktom - vo vývinovej dynamike nepredstavujú statické kvality - ktoré sú jednotlivcovi vlastné po dosiahnutí vysokého veku (Erikson, 1999). S vysokým vekom sú tradične spájané „pocity“ beznádeje a zúfalstva. Z čoho pramenia? Ako uvádza E. H. Erikson (1999) – „pocity“ zúfalstva v starobe nie sú cudzie žiadnemu starému jednotlivcovi, však „integrovaného“ neprekvapujú. Pri objasňovaní podstaty staroby ako vývinovej úlohy, Erikson používa analógiu k úlohám dospelosti. Akoby obdobie dospelosti bolo pre nás zrozumiteľnejšie, ľahšie pochopiteľné. Úloha psychického dozrievania v mladosti spočíva v hľadaní komplementárneho protikladu v práci, v medziľudských vzťahoch, v sexualite.

Úlohou psychického dozrievania v starobe, podľa Eriksona (1999), je hľadať komplementárny protiklad samého seba. Nesprávne pochopenie vedome zvoleného ústupu z aktívneho života - ktorý je pre naplnenie danej vývinovej úlohy nevyhnutný - vedie k formovaniu negatívneho postoja starého jednotlivca k životu ako takému. Dominujú v ňom „pocity“

depresie, zúfalstva, trúchlenia nad stratenými možnosťami, opovrhovanie. po mne zostane“. Často sa namieta, že takýto obraz je idealizáciou staroby. Skutočne existuje aj druhá možnosť – po psychologickej stagnácii v dospelosti prichádza na miesto vyrovnania zúfalstvo a znechutenie, predčasný úpadok telesných a duševných síl človeka. Múdrosť uchováva a odovzdáva rokmi nahromadené vedomosti a skúsenosť druhým.

K pokojnému prijatiu smrti dospievajú podľa koncepcie Eriksona osobnosti, ktorým sa počas svojej celoživotnej cesty podarilo riešiť hlavné vývojové úlohy tak, že protikladné tendencie - pozitívne vs. negatívne - napokon zvládli s pozitívnym výsledkom (Erikson, 1994). Tieto skúsenosti ich osobnosť posilnila tak, že neprežívajú strach zo smrti, ani na ňu príliš nemyslia, ale pokojne s ňou, kedykoľvek nastane, počítajú. Pokiaľ tomu tak nie je, možno sa pokúsiť spolu s klientom prebádať pravdivo svoje životné skúsenosti a hľadať deficit v plnení vývojových úloh. Poradca môže napokon podnietiť prehodnocovanie aj zraňujúcich a negatívnych zážitkov tak, aby našli aj ich pozitívny význam a zmysel. Tak môžu dospieť k prijatiu svojej cesty životom takej, aká za daných okolností bola, odpustiť všetkým, ktorí nám nejako ublížili – aj sebe svoje omyly, chyby a previnenia. Mať odvahu takto aj dodatočne prevziať zodpovednosť za svoje činy a pritom pokojne prijať aj svoju nedokonalosť, čo môže pomôcť k vrcholnej integrite JA a prežívaniu uspokojenia. V opačnom prípade máme do činenia s dezilúziou, beznádejou, apatiou, zúfalstvom.

Po jeho smrti Eriksonova manželka Joan Eriksonová vypracovala koncept deviateho štádia pod názvom gerotranscendencia (Erikson, 2015), ktorým považuje životný cyklus človeka za rozšírený a dokončený.

Špeciálno-pedagogické poradenstvo pre seniorov

Aby človek podľa tejto teórie dosiahol v starobe pokoj a pocit naplnenia, jednou z možností je aj podpora zo strany odborníka - poradcu. Cieľom poradenského procesu je analýza postojov k vlastným psychickým zmenám v starobe, t.j. subjektívne spracovanie týchto zmien. Podľa M. Vágnerovej (2000) existujú dva základné typy postojov:

- **realistický postoj** – akceptovanie nevyhnutných zmien a hľadanie spôsobov vyrovnávania sa s nimi,

- **neprimeraný postoj** – môže sa prejavovať ako emočne podmienené popieranie reality, alebo naopak nadmerný pesimizmus a rezignácia. (niekedy strata primeranej kritickosti seba a často aj čohokoľvek iného).

Oblasť poradenstva zameraného na pomoc človeku označujeme ako pomáhajúce poradenstvo. Typickými znakmi pomáhajúceho poradenstva sú:

- pomoc klientovi **je založená na vzťahu** medzi klientom a poradcom, kedy vzťah je základným prostriedkom pomoci, pričom pomoc je realizovaná najmä prostredníctvom slova,
- **výrazná osobná zaangažovanosť klienta** v procese pomáhania, t.j. hľadanie a využívanie osobnostných (a iných) zdrojov a možností samotného klienta pre riešenie jeho problému. Poradca má rešpektovať osobnosť klienta, jeho jedinečnosť, odlišnosť jeho sveta a možností, ktoré poskytuje; podstatnou je pritom viera a nádej poradcu, že klient je človek, ktorý s jeho pomocou dokáže sám nájsť cestu pozitívnej zmeny,
- zväčša ide o **dlhodobejší proces práce** s klientom (jednorazové konzultácie sú úplnou výnimkou), ktorého cieľom je nielen dosiahnuť riešenie aktuálneho problému, ale aj dosiahnutie zmeny klienta v zmysle jeho prípravy na samostatné riešenie podobných, či iných budúcich problémových situácií v jeho živote (určitá výchova klienta),
- pomáhajúce poradenstvo je určené klientom, ktorí sa ocitli v situácii psychickej, materiálnej a sociálnej núdze a **je vykonávané odborníkmi pomáhajúcich profesií**, t.j. profesií, ktorých hlavnou náplňou je pomáhať ľuďom. K pomáhajúcim profesiám sa zaraďuje profesia psychológa, sociálneho pracovníka, sociálneho pedagóga, andragóga, špeciálneho pedagóga, pedagóga, lekára, zdravotnej sestry, t.j. profesionálov cielene pripravovaných na prácu s ľuďmi v problémovej situácii. Na rozdiel od iných profesií však tu okrem vedomostí a zručností nadobudnutných vzdelávaním hrá významnú rolu ľudský vzťah medzi pomáhajúcim a jeho klientom, z čoho vyplýva, že v týchto profesiách sa osobnosť profesionála stáva hlavným nástrojom činnosti.

Pomáhajúce poradenstvo môže taktiež využívať ako formu pomoci klientovi poskytovanie informácií, teda zahrnúť v sebe informatívne poradenstvo, ale tento spôsob práce predstavuje len časť práce s klientom, môže sa vyskytovať vo všetkých poradenských situáciách, ale vyskytuje sa

tu v rozličnej miere a je viazané na určité podmienky. Rada nie je podstatnou zložkou poradenského procesu. Niekedy je užitočná, a je oprávnená vtedy, ak klient radu (resp. názor poradcu na riešenie situácie) doslova vyžaduje, „objednáva si ju“ a je schopný prijať názor iného za perspektívu svojej činnosti.

L. Novosad (2000, s. 62) v tejto súvislosti rozlišuje dva spôsoby práce, a to poradenstvo (counselling) a vedenie (guidance). Vo svojom rozlíšení týchto spôsobov uvádza, že „poradenstvo (counselling) vedie klienta (aj skupinu klientov) k hlbšiemu náhľadu na jeho problém, jeho príčiny a možnosti riešenia; má výrazne interaktívny, u psychologického poradenstva aj zážitkový charakter. Predpokladá obojsmernú komunikáciu, individuálnu diagnostiku, terapeutickú intervenciu“. Na druhej strane je tu vedenie, informovanie (guidance), ktoré „má osvetový a výchovný charakter, snaží sa poskytnúť informácie a ďalšie vstupy potrebné na to, aby klient dokázal sám riešiť svoju situáciu; je často orientované na väčšiu skupinu klientov (školskú triedu, výchovnú skupinu). Z hľadiska komunikácie môže ísť najmä o jednosmerné odovzdávanie poznatkov klientovi (prednáška, inštrukcia, odpoveď na otázku klienta), blíži sa skôr vyučovaniu“. Poradenstvo vyžaduje, podľa tohto autora, vyššiu kvalifikáciu ako vedenie a kladie si vyššie ciele v oblasti zmeny klientovej situácie, jeho správania a prežívania.

Do pomáhajúceho poradenského systému zaradíme najmä **špecializácie poradenstva**, ktoré majú vo svete, a v zásade i u nás dlhú tradíciu, t.j. psychologické poradenstvo, výchovné poradenstvo, sociálne poradenstvo, ale tiež relatívne nové druhy poradenskej práce, ako je andragogické, ktorého súčasťou je aj geragogika, ale aj špeciálno-pedagogické poradenstvo. Špeciálno-pedagogické poradenstvo je aj jednou z disciplín, ktorá je súčasťou programu Mgr.stupňa štúdia Špeciálna pedagogika pre mentálne postihnutých na Katolíckej univerzite v Ružomberku. Preto môžeme predpokladať, že po doplnení si vzdelania v oblasti poradenstva, sa môžu niektorí absolventi venovať v praxi aj tejto problematike.

Bibliografia

- ACTIVE AGEING. Dostupné na internete(www.active-ageing-2012).
- BALTES, P. B., REESE, H. W., & LIPSITT, L. P. 1980. *Life-span developmental psychology*. Annual Review of Psychology, 31, 65–110. Dostupné na internete: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.ps.31.020180.000433>
- DRAPELA, V. J.1995. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál. 171 s. ISBN 80-7178-134-0.
- ERIKSON, E.H. 1999. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Portál, 152 s. ISBN 978802620786.
- ERIKSON, E. H. 2002. *Dětství a společnost*. Praha: Argo. 387 s . ISBN 8072033808.
- ERIKSON, E.H. 2015. *Životní cyklus*. Praha: Portál, 128 s. ISBN 978802620786.
- FURST, M 1997. *Psychologie*. Olomouc: Votobie, 263 s. ISBN 80 7198 199 - 0.
- LYMBERY, M. 2005. *Social Work with Older People: Context, Policy and Practice*, London: SAGE. 256 pp., ISBN 1 4129 0204 5.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie. 2. aktualizované vydanie*. Praha : Grada. 362 s. ISBN: 978-80-247-1284-0
- NOVOSAD, L. 2000. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál. 159 s. ISBN 80-7178-197-5.
- STARNUTIE POPULÁCIE V SR. Dostupné na internete: <https://www.sme.sk/minuta/23163026/pocet-seniorov-nad-65-rokov-v-slovenskej-populacii-presiahol-17-percent>
- VÁGNEROVÁ. M. 2008. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum. 467 s. ISBN: 9788024609560.

Kontaktné údaje:

Prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Katedra špeciálnej pedagogiky

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

e-mail: sona.karikova@ku.sk

PORADENSTVO PRE SENIOROV AKO SÚČASŤ CELOŽIVOTNÉHO PORADENSTVA

COUNSELING FOR SENIORS AS PART OF LIFELONG COUNSELING

Soňa Kariková – Vlasta Belková

Abstract

The article focuses on the issue of supportive counseling, specifically focused on the issue of seniors. It is based on general concepts of counseling and describes the areas of supportive counseling in more detail. The results of a survey conducted among seniors and caregivers are presented in the conclusion.

Keywords

Old age. Assisting counseling. Psychological counseling. Social counseling. Andragogical counseling. Survey.

Abstrakt

Príspevok je zameraný na problematiku pomáhajúceho poradenstva, špecificky zameraného na problematiku seniorov. Vychádza zo všeobecných konceptov poradenstva a bližšie popisuje oblasti pomáhajúceho poradenstva. V závere sú uvedené výsledky ankety realizovanej u seniorov a opatrovateliek.

Kľúčové slová

Staroba. Pomáhajúce poradenstvo. Psychologické poradenstvo. Sociálne poradenstvo. Andragogické poradenstvo. Anketa.

Úvod

Vyšší vek so sebou prináša obdobie najväčších životných kríz. Starší človek stráca určité sociálne úlohy, stráca skôr nadobudnuté kontakty, menia sa jeho perspektívy a hodnotový systém. Veľkým prelomom v jeho živote je vstup do dôchodku, odchod detí z rodiny, nárast zdravotných problémov a pod. Jediniec žijúci doterajším pracovným a rodinným režimom sa musí preorientovať na inú činnosť a prispôbiť sa aktuálnym zmenám v jeho živote. Tieto zmeny by mali byť postupné a nenásilné. V tomto období je starší človek konfrontovaný s neustále chudobnejším sociálnym prostredím, kedy sa musí vyrovnáť so stratou blízkej osoby, partnera, ale aj priateľova známych. Mení sa finančná situácia človeka, je nútený zaoberať sa myšlienkou zmeny životného priestoru a prostredia. Často je to spôsobené aj zhoršením zdravotného stavu, kedy už samotný starší človek sa nedokáže sám o sebe postarať a kvalita jeho života je narušená.

Rastúci počet starších ľudí v demografických štruktúrach obyvateľstva a s ním spojené sociálno-politické a praktické výzvy boli spoluzodpovedné aj za rýchly rozvoj jednej zo subdisciplín ontogenetickej psychológie, a to gerontopsychológie skúmajúcej dynamiku premien v období sénia. Jednou z oblastí psychológie v kontexte pomoci a podpory seniorov, je aj poradenstvo.

Poradenstvo pre seniorov

V našom prostredí sa otázkami poradenstva zaoberal najmä Koščo, ktorý už v roku 1980 opísal znaky charakterizujúce poradenstvo. Napriek tomu, že odvtedy uplynulo viac ako 40 rokov, sme presvedčení, že táto charakteristika poradenstva je veľmi výstižná, nadčasová a zahŕňa všetky podstatné črty poradenstva ako činnosti a nakoniec aj ako vednej disciplíny, ktorej vymedzenie je, pre jej zložitosť a šírku predmetu, nesmierne ťažké. Koščo a kol. (1987), keď opisujú charakteristické znaky poradenstva, uvádza, že poradenstvo má:

- **interdisciplinárny a komplexný charakter**, t.j. na teórii a praxi poradenstva sa podieľa viacero vedných disciplín a odborníkov (psychológia, sociálna práca, medicína, právo, ekonómia, sociológia, filozofická antropológia atď.);
- **multisférový a multikonzumný charakter**, t.j. poradenstvo pomáha širokému spektru žiadateľov o pomoc, vytvára siete poradenských

služieb, je nástrojom zefektívňovania sociálnych procesov v rôznych rezortoch (práca, sociálne veci a rodina, školstvo, zdravotníctvo atď.);

- **profesionálny charakter**, t.j. malo by byť vykonávané na profesionálnom základe, teoreticky i prakticky pripravovanými odborníkmi na špičkovej úrovni. Profesionalizácia vyjadruje kvalitu úrovne poskytovaných služieb, napriek tomu nemožno jednoznačne a zásadne tvrdiť, že iba profesionál môže byť dobrým poradcom;
- **inštitucionalizovaný charakter**, t.j. organizuje a vykonáva sa v osobitných inštitúciách, ktoré svoju činnosť vykonávajú na základe povolenia, môžu to byť výlučne poradenské zariadenia, alebo zariadenia, kde poradenstvo je iba jedna z odborných činností, výnimku tvorí len terénne poradenstvo;
- **biodromálny charakter**, t.j. poradenský systém by mal byť kontinuálny a mal by slúžiť človeku v krízových situáciách vo všetkých etapách jeho životnej cesty, jednotlivé poradenské systémy vekových cieľových skupín by mali na seba nadväzovať;
- **edukatívno-formatívny charakter**, t.j. poradenstvo môžeme chápať aj ako súčasť širšie koncipovanej výchovy, pretože výchovou je potom každé pôsobenie na človeka, každý proces učenia, socializácie a komplexného rozvoja osobnosti. Formatívny charakter je obsiahnutý v tendencii pomáhať klientovi v sebarozvoji, sebaregulácii, samostatnom rozhodovaní a intenzívnom hľadaní rôznych variantov optimálneho riešenia;
- **personálny charakter**, t.j. cieľom poradenstva je zrelý človek vo svojej celistvosti i keď niekedy poradca dosahuje tento cieľ pôsobením na jednotlivé zložky osobnosti a konkrétne situácie;
- **vnútorne diferencovaný charakter**, t.j. v rámci poradenstva sa konštituuju viaceré špecializácie, ktoré sa organizujú podľa problémových okruhov, typov činností a inštitúcií, ktoré poradenstvo vykonávajú. Užitočné sú však aj procesy integrácie, ktorých cieľom by mal byť jednotný, komplexný systém poradenských služieb.

Skutočnosť, že klientom poradenstva môže byť jednotlivec počas jeho celej životnej cesty, ako aj skutočnosť, že jestvujúce poradenské špecializácie sú na jednej strane diferencované s ohľadom na problémové okruhy, metódy

a prostriedky pomáhania, ale na druhej strane vzájomne prepojené, vedie k požiadavke vytvoriť jednotný systém celoživotného poradenstva, ktorý by aj inštitucionálne integroval rôzne špecializácie – rôzne poradenské systémy.

Stimulačným podnetom pre rozvoj celoživotného poradenstva na Slovensku boli i vládne aktivity, ktoré sa premietli do **Koncepcie celoživotného poradenstva v SR** (2008). ktorá uvádza definíciu celoživotného poradenstva podľa Rady Európskej únie takto (2008, s. 4): *„celoživotné poradenstvo je pokračujúci proces, ktorý občanom každého veku a počas celého života umožní určiť ich schopnosti, spôsobilosti a záujmy, prijať rozhodnutia týkajúce sa vzdelávania, odbornej prípravy a zamestnania a riadiť ich individuálnu dráhu vo vzdelávaní, v práci a v iných oblastiach, kde je možné získať a / alebo využívať tieto schopnosti a spôsobilosti“*. Poradenstvo zahŕňa širokú škálu individuálnych alebo skupinových činností týkajúcich sa poskytovania informácií, poradenstva, posúdenia spôsobilostí, poskytovania pomoci, výučbu spôsobilostí potrebných pre prijímanie rozhodnutí o svojej kariére a pre jej riadenie. V dokumente sa taktiež konštatuje, že v súčasnosti neexistuje jednotný systém celoživotného poradenstva, ktorý by spájal jednotlivé poradenské subsystémy (výchovné poradenstvo v školách a školských zariadeniach, kariérové poradenstvo, poradenské služby na úradoch práce, sociálnych vecí a rodiny SR, poradenstvo vo vzdelávacích inštitúciách atď.) a to napriek tomu, že význam celoživotného poradenstva zohráva v živote jednotlivca ako aj v jeho celoživotnom vzdelávaní čoraz dôležitejšiu úlohu. V tejto súvislosti sa postupne začína rozvíjať aj špecifické odvetvie celoživotného poradenstva a v zhode s vyššie uvedenou terminológiou by sme ho mohli označiť ako **gerontologické poradenstvo**. Cieľom je napomáhať jednotlivcovi vyššieho veku, podporiť jeho osobnostný rast, rozvoj, upevnenie či obnovenie vnútornej integrity osobnosti, čomu napomáha riešenie jeho aktuálnych problémov rôzneho druhu, ktoré je súčasne výchovou k samostatnému rozhodovaniu, angažovanému uchopeniu vlastného života do vlastných rúk. Gerontologické poradenstvo tak pomáha klientom k efektívnejšiemu, výkonnejšiemu a osobne spokojnejšiemu prežívaniu vlastného života a v období staroby sú to napr. otázky týkajúce sa preferovania stratégie na vyrovnávanie sa so starobou.

Podľa Langmeiera a Kejčírovej (2006) sa môžeme stretnúť s rozličnými stratégiami, ku ktorým zaraďujeme:

- **konštruktívnu stratégiu** – jedinec je stále aktívny a neprestáva mať radosť zo života a citových vzťahov s inými. Uvedomuje si obmedzenie svojich výkonov, akceptuje eventualitu smrti bez zúfalstva a nadmerného strachu (považujeme ju za optimálnu),
- **stratégiu závislosti** – jedinci, ktorí majú sklon k pasivite a závislosti na ľuďoch, spoliehajú sa na nich, nie na seba sú bez ambícií, prenechávajú rozhodnutie a zodpovednosť na mladších, sťahujú sa do súkromia (menej dobrá ako konštruktívna, ale stále sociálne prijateľná),
- **obrannú stratégiu** – jej znakom je prehnaná aktivita, ktorá má zahnať starosti, myšlienky na problémy, choroby, blízkosť smrti. Títo jedinci sa zvyčajne nadmerne citovo kontrolujú a konajú podľa zvykov, konvencií, pedantne,
- **stratégiu hostility** – prežívanie nepriateľstva, hnevu voči ostatným, ktorých jedinec obviňuje zo svojich neúspechov, i z vlastného ochorenia či starnutia vôbec. V správaní voči ostatným sa objavuje agresivita, podozrievavosť, neustále sa sťažovanie, vyčítanie, obviňovanie,
- **stratégiu sebanenávisti** – jedinci používajúci túto stratégiu obracajú agresivitu voči sebe, sú nadmerne kritickí, svoj život vidia ako úplné zlyhanie a nechceli by ho žiť znova, smrť berú ako vyslobodenie.

Obdobie staroby však nemožno vnímať len ako obdobie postupného úpadku človeka. Vývin istým spôsobom pokračuje aj v tomto období, pričom podľa E. Eriksona (2015) dochádza k posunu individuality človeka smerom k tzv. geotranscendencii. Tento posun predstavuje vlastne určité vývinové úlohy obdobia staroby, v ktorom je človek viac zameraný na duševný a sociálny život, ako na materiálne aspekty a fyzické aktivity.

Vývin ku geotranscendencii spočíva v tom, že jednotliviec:

- Akceptuje fakt, že nie všetko v živote má svoje vysvetlenie, že je dôležité oceňovať drobné životné radosti. Novým spôsobom chápe smrť a nesmrteľnosť cez genetickú sieť, čím prekračuje hranice medzi minulosťou a súčasnosťou (kozmicá geotranscendencia);
- Chápe, že životné udalosti formujú život ako celok (realizácia integrity ega), objavuje skryté dobré i zlé stránky svojho ja (sebakonfrontácia

a sebaakceptácia), smeruje od egocentrizmu k angažovaniu sa pre iných (individuálna geotranscendencia);

- Odkláňa sa od materializmu a hedonizmu, akceptuje narastajúcu potrebu samoty, pestuje výberové a menej povrchné vzťahy (sociálna geotranscendencia).

Základom poradenstva pre klientov vyššieho veku je odborná činnosť, intervencia odborníka, ktorý sa usiluje pomáhať človeku pri riešení problémov, resp. zvládnutí, vyrovnaní sa s problémami, ktoré on sám riešiť nedokáže, a pri tejto činnosti používa špecifické, odborné prostriedky – nástroje, metódy, formy práce

Poradenstvo vo všeobecnosti je možné definovať ako stretnutie odborníka a klienta, t.j. človeka (ľudí), ktorý sa nachádza v nejakej problémovej situácii, pre riešenie ktorej nemá, resp. sa domnieva že nemá, dostatok vlastných síl, prostriedkov. Nakoľko však problémových situácií je obrovské množstvo a človek potrebuje pomoc rôzneho druhu, sme toho názoru, že je možné rozlíšiť od seba dva spôsoby práce s klientom, ktoré sa zásadne líšia prostriedkami pomáhania. Práca, stretnutie s klientom môže byť totiž založené na:

- a) Poskytnutí informácií, rady, návodu na riešenie situácie klienta.
- b) Poskytnutí pomoci formou dlhodobejšej práce s klientom, ktorej cieľom je objaviť, využiť existujúce zdroje a možnosti klienta na vysporiadanie sa s problémom (J. Oravcová, 2013).

Táto diferenciácia spôsobov práce s klientom nás vedie k rozlíšeniu dvoch rozdielnych poradenských systémov, ktoré môžeme nazvať:

- a) **Informatívne poradenstvo**, ktoré v zmysle daného rozlíšenia chápeme ako - nepomáhajúci poradenský systém. Informatívne poradenstvo je založené predovšetkým na poskytovaní informácií a rád – ide o právne, finančné, podnikateľské poradenstvo a pod. Typickým znakom tohto poradenstva je krátkodobosť a najmä skutočnosť, že pomoc klientovi *nie je primárne založená na vzťahu pomoci*. Obdobie staroby je práve takým obdobím, kedy seniori potrebujú rôzne informácie od rôznych odborníkov, ktoré sa týkajú napr. zdravia a zdravého životného štýlu, informácie o rôznych formách sociálnej pomoci, ale aj finančných otázok a v poslednom období aj informácie

týkajúce sa nekalých praktík a podvodov zameraných práve na seniorov.

b) **Pomáhajúce poradenstvo**, ktoré v zmysle daného rozlíšenia chápeme ako pomáhajúci poradenský systém. Typickými znakmi pomáhajúceho poradenstva, ktorými sa odlišuje od poradenstva informatívneho je:

- pomoc klientovi **je založená na vzťahu** medzi klientom a poradcom, kedy vzťah je základným prostriedkom pomoci, pričom pomoc je realizovaná najmä prostredníctvom slova,
- **výrazná osobná zaangažovanosť klienta** v procese pomáhania, t.j. hľadanie a využívanie osobnostných (a iných) zdrojov a možností samotného klienta pre riešenie jeho problému. Poradca má rešpektovať osobnosť klienta, jeho jedinečnosť, odlišnosť jeho sveta a možností, ktoré poskytuje; podstatnou je pritom viera a nádej poradcu, že klient je človek, ktorý s jeho pomocou dokáže sám nájsť cestu pozitívnej zmeny,
- zväčša ide o **dlhodobejší proces práce** s klientom (jednorazové konzultácie sú úplnou výnimkou), ktorého cieľom je nielen dosiahnuť riešenie aktuálneho problému, ale aj dosiahnutie zmeny klienta v zmysle jeho prípravy na samostatné riešenie podobných, či iných budúcich problémových situácií v jeho živote (určitá výchova klienta),
- pomáhajúce poradenstvo je určené klientom, ktorí sa ocitli v situácii psychickej, materiálnej a sociálnej núdze a **je vykonávané odborníkmi pomáhajúcich profesií**, t.j. profesií, ktorých hlavnou náplňou je pomáhať ľuďom. K pomáhajúcim profesiám sa zaraďuje profesia psychológa, sociálneho pracovníka, sociálneho pedagóga, andragóga, špeciálneho pedagóga, pedagóga, lekára, zdravotnej sestry, t.j. profesionálov cielenie pripravovaných na prácu s ľuďmi v problémovej situácii. Na rozdiel od iných profesií však tu okrem vedomostí a zručností nadobudnutných vzdelávaním hrá významnú rolu ľudský vzťah medzi pomáhajúcim a jeho klientom, z čoho vyplýva, že v týchto profesiách sa osobnosť profesionála stáva hlavným nástrojom činnosti (Oravcová, 2013).

Do pomáhajúceho poradenského systému zaradujeme najmä **špecializácie poradenstva**, ktoré majú vo svete, a v zásade i u nás dlhú tradíciu, t.j. psychologické poradenstvo, sociálne poradenstvo, ale tiež relatívne nové druhy poradenskej práce, ako je andragogické a sčasti etické poradenstvo.

Špecializácie poradenstva orientované na cieľovú skupinu seniorov

V ďalšom texte priblížime jednotlivé špecializácie poradenskej činnosti, ktoré vychádzajú z odlišných vedných disciplín a sú uplatňované odborníkmi rôznych pomáhajúcich profesií. Vybrali sme tie špecializácie poradenstva, ktoré sú v našom prostredí pri práci s klientom najčastejšie realizované a dajú sa aplikovať na poradenskú prácu so seniormi. Našou snahou je v tejto časti poukázať najmä na profesijné hranice poradenstva dané zameraním jednotlivých špecializácií, z čoho sa odvíjajú rozdiely v inštitúciách jeho realizovania, ako aj legislatívnym zakotvením výkonu poradenstva.

Psychologické poradenstvo

Psychologické poradenstvo je jednak vedný odbor, ktorý má interdisciplinárny charakter, obsahuje teoretické východiská i praktickú aplikáciu, a ktorého predmetom je skúmanie možností rastu a dozrievania jedinca, spôsobu sebarealizácie človeka, ako aj problematika liečenia psychických porúch a ochorení. Psychologické poradenstvo je odbornou činnosťou zameranou na pomoc človeku, v pre neho problémovej situácii, v ktorom hlavným cieľom je pomoc facilitujúceho odborníka.

Z širšieho pohľadu predstavuje psychologické poradenstvo pomoc človeku v riešení jeho aktuálnych ťažkostí, ale tiež podporu komplexného rozvoja jeho osobnosti, a to psychologickými prostriedkami, s cieľom dosiahnuť vnútornú integritu, vyrovnanosť. Psychologické poradenstvo je teda proces, v ktorom poradca pomáha klientovi (za jeho aktívnej účasti) k lepšiemu pochopeniu seba samého, uvedomeniu a poznaniu vlastných emócií, postojov, vzťahových štruktúr a na základe tohto pochopenia mu pomáha k pozitívnej zmene postojov, vzorcov správania, lepšiemu prispôbeniu sa v živote, adekvátnejšej sebarealizácii. Podľa Drydena (2008) je možné ciele poradenstva rozdeliť na dva typy, a to zmiernovanie psychickej nepohody a podpora duševného rastu.

Psychologické poradenstvo v každom prípade pracuje s osobnosťou človeka, teda jeho prežívaním (a následne správaním). Gabura (2013, s.27) uvádza, že „*psychologické poradenstvo sa centrálne zaoberá osobnosťou človeka, interpersonálnymi problémami a konfliktami*“, teda vnútom človeka a usiluje o jeho pozitívnu zmenu v zmysle rozvoja osobnosti, ale aj obnovenia vnútornej integrity a pod.

Psychologické poradenstvo môžeme definovať aj ako proces pomoci klientovi prostredníctvom psychologického náhľadu s cieľom pomôcť mu pochopiť problém, objasniť okolnosti jeho vzniku, nájsť možné cesty jeho riešenia (čo robiť), ako sa správne rozhodnúť. Tento proces pritom prebieha v spolupráci s klientom, ktorý chce rozšíriť svoje možnosti (osobnostne rásť), odstrániť prekážky, ktoré mu bránia v dosahovaní cieľov, porozumieť situáciám, vzťahom, ktorým nerozumie a pod.

Sociálne poradenstvo

Sociálne poradenstvo je chápané podľa Gaburu (2013) ako **aplikovaný odbor** s empiricko-vedeckým základom, ktorý má svoje teoretické východiská a aj praktickú aplikáciu. Opiera sa o poznatky iných vied – psychológie, psychopatológie, sociológie, pedagogiky, medicíny, práva, filozofie, etiky a najmä sociálnej práce. Predmetom sociálneho poradenstva je širšia oblasť medziľudských vzťahov, možnosti rastu a dozrievania jedinca, spôsob seberealizácie človeka, zvládnutie sociálnych rolí, riešenie kríz a konfliktov bez psychopatologických rysov, hľadanie zmyslu života klienta v rôznych sociálnych kontextoch, zvyšovanie kvality života klienta i jeho sociálneho okolia. Sociálne poradenstvo nie je zamerané len na aktuálne problémy klienta, ale zaoberá sa aj širším (materiálnym, sociálnym) prostredím klienta. Súčasťou sociálneho poradenstva sú teda aj problémy, ktoré sú produktom spoločnosti. Sociálne poradenstvo je **odborná činnosť**, ktorej cieľom je pomôcť klientovi riešiť problémovú situáciu; v tomto zmysle definuje Gabura (2013, s. 27) sociálne poradenstvo ako „*nástroj, ktorý pomáha človeku rozhodovať sa, konať spôsobom, ktorý je zmysluplný, konštruktívny a spoločensky užitočný*. Umožňuje naplňovať sociálne potreby ľudí, ktorí sa často cítia ohrození, izolovaní, nepochopení, zmätení, frustrovaní alebo stratení vo svete. Sociálne poradenstvo tiež pomáha odstraňovať sociálne stigmy, učí klientov zvládať predsudky,

reagovať na predsudky a hľadať zdroje podpory vo svojom sociálnom okolí.“

Sociálne poradenstvo je dnes chápané ako jedna z foriem sociálnej pomoci (sociálnych služieb), ktorá je v širšom kontexte súčasťou sociálneho zabezpečenia občana.

Problémy, ktoré je možné riešiť v rámci sociálneho poradenstva sa týkajú najmä problémov v sociálnych vzťahoch, vo vzťahu k formálnym inštitúciám a organizáciám, deficitov v sociálnych zručnostiach, ale aj ťažkosti so zvládaním sociálnych tranzícií (opustenie pôvodnej rodiny, strata zamestnania, dlhodobé ochorenie ..), reaktívny emočný distress (strata niečoho - niekoho dôležitého), zmena životného scenára a štýlu.

Domnievame sa, že uvedené problémové okruhy veľmi úzko súvisia práve so zmenou životného štýlu, ktorý sa preto výrazne prejavuje v sociálnych vzťahoch seniorov - ukončenie aktívneho pracovného života a tým aj obmedzenie sociálnych kontaktov, strata – úmrtie partnera, ktorá môže byť sprevádzaná pocitmi osamelosti, prijatie novej roly starého rodiča, zhoršenie zdravotného stavu spojeného so zmenou bývania a pod. *Preto aj jednou z oblastí sociálneho poradenstva je sociálne poradenstvo pre klientov vyššieho veku* (realizované najmä v rôznych inštitúciách), ktoré je zamerané na pomoc klientom zvládnuť problémy súvisiace so starnutím (a nutnosťou odkázanosti na pomoc iného človeka) či umiestnením v zariadení (izolácia, vzťahy s rodinou, spolubývajúcimi, materiálny nedostatok, strata zmyslu života, pocity nepotrebnosti, zdravotné ťažkosti a z nich vyplývajúce obmedzenia a pod.).

Andragogické poradenstvo

Andragogické poradenstvo chápe Pirohová (2008, s. 111) ako „*špecifickú formu pomoci klientovi v problémových situáciách, kde je možná intervencia edukáciou, resp. vzdelávaním, pomoci s učením sa, pomoci v uspokojovaní vzdelávacích potrieb klienta*“. Podľa tejto autorky (ibidem) andragogické poradenstvo nemôže suplovať psychologické alebo sociálne poradenstvo, ale je súčasťou poradenstiev, ktoré sú spracované v Tabuľke 1.

Tabuľka 1: Súčasti andragogického poradenstva

kariérové (profesijné) poradenstvo	kariérové (profesijné) poradenstvo pokiaľ je zamerané na dospelého klienta a je potrebná facilitácia v učení sa klienta, intervencia problémovej situácie klienta edukáciou;
poradenstvo súvisiace s orientáciou v trávení voľného času	poradenstvo súvisiace s orientáciou v trávení voľného času je spájané so životom v komunite dospelého klienta, s uspokojovaním vzdelávacích potrieb klienta záujmovým vzdelávaním

Zdroj: Pirohová (2008)

Podľa Machalovej (2006) je sociálno-andragogického poradenstvo zamerané na odhalenie príčin vzniku a realizácie riešenia sociálneho problému (jednotlivcov, skupín a komunít). Podstatné je dôležité, že, sociálny problém je vnímaný teoreticky, ako aj to, že na sociálny problém konkrétnych klientov sa nahliada v prvom rade cez optiku edukačnej, t.j. výchovno-vzdelávacej determinácie sociálneho problému. Rešpektujú sa však aj ostatné determinácie, predovšetkým psychologická a duchovná determinácia sociálneho problému klientov“. Hlavným zameraním tohto poradenstva je potom podpora procesu sebauvedomenia, vedenie k spoluzodpovednosti, aktívnej účasti na riešení daného sociálneho problému. Za veľmi dôležité považujeme, že autorka zdôrazňuje, že prostriedkami sociálno-andragogického poradenstva sú výchovno-vzdelávacie aktivity zamerané na primárnu, sekundárnu a terciárnu prevenciu sociálnych problémov dospelých. Prostriedkom poradenského procesu je sebariadené učenie sa dospelých klientov. Vedenie klienta k svojpomoci pri riešení jeho sociálneho problému je orientované na individuálnu psychickú zmenu ako predpokladu takého individuálneho konania, ktoré vedie k zmene situácie a okolnosti podmienok a spôsobu života klienta.

Ide o špecificky zamerané poradenstvo, v ktorom sa má klientom prostredníctvom výchovno-vzdelávacích poradenských aktivít:

- poskytnúť poradenskú pomoc pri prevencii a zvládaní sociálneho problému,
- ponúknuť možnosť poradenského vedenia k svojpomoci pri prevencii a zvládaní sociálneho problému,

- motivovať klientov k rozvoju ich potenciálu a podporiť poradenskými aktivitami transformáciu ich dispozícií na spôsobilosti myslieť, cítiť, hodnotiť a konať a rovnako na spôsobilosti predvídať, identifikovať a riešiť sociálny problém.

Súčasťou andragogického poradenstva je aj geragogika, ako subsystém pedagogiky, ktorý sa zameriava na tie oblasti, ktoré súvisia s problematikou staroby.

Geragogika sa orientuje na tri základné typy edukačných procesov (Hegyi,2010):

- **preseniorská edukácia** – zameraná na význam edukačných procesov v procese prípravy človeka na starobu a starnutie. Úlohou takejto prípravy je vo všeobecnosti znížiť riziká adaptačného zlyhania a pripraviť starnúceho jednotlivca na biologické a psychosociálne zmeny, ktoré ho očakávajú ;
- **vlastná seniorská edukácia** – predstavuje obsahové ťažisko tradičného vnímania geragogických procesov a ako taká ich najzreteľnejšie reprezentuje aj vo vnímaní širšej verejnosti. V realizačnej rovine ide o konkrétne edukačné (výchovné, vzdelávacie a výcvikové) aktivity zamerané na človeka v seniorskom veku;
- **proseniorská edukácia** – je zameraná na celoživotné formovanie pozitívneho vzťahu ľudí k starobe, starnutiu a starším ľuďom. Proseniorská edukácia predstavuje efektívny prostriedok eliminácie negatívneho sociálneho javu, ktorý poznáme pod názvom **ageizmus**. Ageizmus predstavuje komplex rôznych prejavov, ktoré vyjadrujú diskriminačný postoj k ľuďom na základe ich (staršieho) veku. Vzhľadom na charakter proseniorskej edukácie býva takto často označovaná ako transgeneračný proces, ktorého súčasťou sú edukačné aktivity zamerané na rôzne skupiny odbornej, ale najmä laickej verejnosti prichádzajúcej do sociálneho kontaktu so seniormi.

Anketa

Problematika poradenstva pre seniorov je obsahovo zakomponovaná aj v predmete „Špeciálno-pedagogické poradenstvo 3“ zamerané na seniorov. Tento predmet je súčasťou magisterského stupňa štúdia Špeciálna pedagogika a pedagogika pre mentálne postihnutých. Autorky príspevku

zadali študentom úlohu, aby pripravili a zrealizovali anketu s opatrovateľkami, ktoré pracujú v zariadeniach pre seniorov a samotnými seniormi. Spoločne si pripravili súbor otázok pre obidve skupiny respondentov a formou štruktúrovaného rozhovoru túto anketu zrealizovali. Úlohou bolo vyabstrahovať tie problémové okruhy ich práce a života, ktoré by mohli byť námetom pre poradenskú činnosť, prípadne pre ďalšie výskumné bádanie. Celkovo bolo oslovených 30 opatrovateľiek a 43 seniorov a senioriek. Pre ilustráciu uvádzame niektoré z odpovedí respondentov (Tabuľka 2, 3).

Tabuľka 2: Závěry rozhovorov so seniormi

Znenie otázky	Zhodnotenie výpovedí seniorov
<i>Aké pocity ste prežívali pri ukončení pracovnej kariéry?</i>	Odpovede boli rôznorodé. Mnohí z nich zažívali zmiešané emócie – úľavu a radosť z voľného času a oddychu, no zároveň obavy z novej životnej fázy. Niektorí vnímali tento moment ako uzavretie jednej kapitoly a cítili istú nostalgiu, najmä kvôli tomu, že sa už nebudú stretávať s kolegami. Pre niektorých bol prechod na dôchodok zvláštny, pričom potrebovali čas na prispôbenie sa novému životnému režimu.
<i>Aké sú pre vás najdôležitejšie hodnoty?</i>	Pre všetkých seniorov je významnou hodnotou zdravie, pričom oceňujú pomoc a podporu, ktorú dostávajú od rodiny alebo zariadenia. Zdôrazňujú aj význam rodiny a dôležitosť pravidelného kontaktu s blízkymi, ktorý im dodáva pocit spolupatričnosti.
<i>Ako vnímate život v domove dôchodcov?</i>	Pri tejto otázke vyjadrili zmiešané pocity – niektorí vidia výhody, ako je dostupná starostlivosť a spoločnosť, iní by preferovali zostať vo svojom prostredí s podporou rodiny.
<i>Čo by sa podľa vás dalo zlepšiť v prístupe k seniorom, aby ste sa cítili lepšie a spokojnejšie a mohli zostať v domácom prostredí?</i>	Opýtaná vzorka seniorov označila ako dôležité zamerať sa na psychologickú podporu a boj proti osamelosti prostredníctvom pravidelného kontaktu (telefónne hovory, návštevy, online programy), zlepšiť dostupnosť mobilných zdravotných služieb a zabezpečenie

	pravidelného monitorovania zdravia, napr. prostredníctvom mobilných zdravotných pracovníkov, podporovať dobrovoľnícke programy a iniciatívy, kde seniori sami môžu prispievať svojimi skúsenosťami a znalosťami, napríklad formou mentorstva. Uvítali by aj bezplatné právne poradenstvo pre ochranu seniorov pred podvodmi alebo nevýhodnými zmluvami.
--	--

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 3: Záver rozhovorov s opatrovateľkami

Znenie otázky	Zhodnotenie výpovedí opatrovateľov
<i>Motivácia pre výber profesie</i>	Motivácia bola rozmanitá, ale najčastejšie boli uvádzané osobné skúsenosti s opatrovaním príbuzných alebo chuť pomáhať zraniteľným ľuďom.
<i>Aké sú podľa vás najväčšie výzvy pri starostlivosti o seniorov v zariadení a ako sa s nimi vyrovnávate?</i>	Najväčšou výzvou je pracovať s rôznymi zdravotnými obmedzeniami a sledovať ako sa ich stav môže zhoršovať, čo je často emocionálne náročné. Respondenti ďalej uvádzajú aj problémy so stresom a vyčerpaním, ktoré ovplyvňujú ich duševné zdravie. Medzi tieto prejavy patria únava, problémy so spánkom a obavy z vyhorenia. Je potrebné byť psychicky odolný voči rôznym situáciám. Každý klient je jedinečný a preto je potrebné ku každému pristupovať individuálne a snažiť sa zvoliť najvhodnejší prístup podľa jeho potrieb. Často krát klientov berú ako svoju rodinu a sú na nich emocionálne naviazané, preto je pre nich aj smrť klienta emocionálne náročná, ale viaceré z nich sa s touto situáciou vyrovnávajú modlitbami alebo inými osobnými rituálmi. Uvítali by pravidelné školenia a skúsenosti zo starostlivosti o seniorov s rôznymi zdravotnými problémami, ako sú demencia či pohybové obmedzenia, ako aj poznatky o rôznych

	aktivitách, ktoré podporujú duševné zdravie a sociálne kontakty seniorov. Práca je aj fyzicky náročná. Najčastejšie spomínanými problémami sú bolesti chrbtice a pohybového aparátu.
<i>Aké schopnosti alebo znalosti považujete za nevyhnutné pre každého, kto chce pracovať so seniormi?</i>	Najdôležitejšie je mať empatiu a schopnosť načúvať, pretože klienti potrebujú pocit, že sú vypočutí a porozumení. Trpezlivosť a úcta k ich skúsenostiam sú tiež nevyhnutné, rovnako ako emocionálna odolnosť, aby človek zvládol náročné chvíle. Základné znalosti o zdravotnej starostlivosti a dobrá komunikácia sú taktiež veľmi dôležité, aby sa klienti cítili bezpečne a pohodlne v každodennom kontakte s personálom.

Zdroj: vlastné spracovanie

Záver

Otázky súvisiace s problematikou starostlivosti o seniorov v súčasnosti predstavujú integrálnu súčasť širšieho odborného diskurzu. Rešpektovanie individuality, vnímavosť a otvorenosť k špecifickým potrebám seniorov je stálou výzvou pre všetkých, ktorí sa tejto problematike venujú. V rámci poradenstva čoraz viac rezonuje integrovanie umenia do tvorby seniorov. Hudecová & Kováčová (2021) tvrdia, že umelecká angažovanosť zohráva dôležitú úlohu v živote seniorov, či už v podobe aktívnej tvorby, ako je maľovanie, tanec či hudba, alebo pasívneho vnímania umenia, napríklad návštevou koncertov, galérií či divadelných predstavení. Kováčová (2023) tvrdí, že zapájanie sa do umeleckých aktivít môže byť zážitkom, ktorý podporuje kognitívne schopnosti, emocionálnu pohodu a sociálne interakcie.

Naznačené výsledky ankety, ktorá je súčasťou predloženého príspevku, poukazujú na viaceré témy a problémové okruhy, ktoré sa obdobia staroby týkajú. Sú to napr. otázky adaptácie seniorov na ukončenie pracovnej kariéry, adaptácia na zmenu bývania, zvládnutie pocitov osamelosti, zhoršovania zdravotného stavu a pod. U opatrovateliek je to zvládanie emocionálne náročných situácií a prevencia pred syndrómom vyhorenia.

Kvalita akejkoľvek činnosti je spravidla determinovaná súborom mnohých činiteľov. Toto všeobecné konštatovanie sa v plnej miere vzťahuje aj na oblasť pomáhajúceho poradenstva.

Bibliografia

DRYDEN, W. *Poradenství*. Praha: Portál, 2008. 120 s. ISBN 978-807-3673-710.

ERIKSON, E.H. *Životní cyklus*. Praha: Portál, 2015. 128 s. ISBN 978-802-620-786.

GABURA, J. *Teória a proces sociálneho poradenstva*. Bratislava: IRIS, 2013. 312 s. ISBN 978-808-923-89-27.

HEGYI, L. *Geriatrica*. Bratislava: Herba, 2010. 608 s. ISBN 978-80-891-71736.

HUDECOVÁ, A.; KOVÁČOVÁ, B. Akčnosť vo vzdelávaní - výzva pre každého človeka 7 : *obdobie seniorského veku*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2021. 78 s. ISBN 978-80-561-0926-7.

Koncepcia celoživotného poradenstva v SR. 2008. Dostupné na: <http://www.nuczv.sk/wp-content/uploads/3_koncepcia_poradenstva.pdf>

KOŠČO, J. a kol. *Poradenská psychológia*. Bratislava: SPN, 1987. 439 s. ISBN 067-371-87.

KOVÁČOVÁ, B. Prefacing: art action as a chance against stagnation in adulthood and the elderly = Praefatio: art action ako šanca proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku. In: *Disputationes scientificae: Universitatis Catholicae in Ružomberok*, 2023, 23(3), 13-20.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydanie. Praha : Grada, 2006. 362 s. ISBN: 978-80-247-1284-0.

MACHALOVA, M. *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. 2. vyd. Bratislava: Gerlach Print, 2006. 224 s. ISBN 80-89142-07-9.

ORAVCOVÁ, J. *Poradenstvo pomáhajúcich profesií*. Banská Bystrica: Belianum, 2013. 239 s. ISBN 978- 80-557-0343.

PIROHOVÁ, I. *Andragogická diagnostika*. Prešov : Akcent Print, 2008. 162 s. ISBN 987-80-89295-11-1.

Kontaktné údaje:

Prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,

Katedra špeciálnej pedagogiky

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

e-mail: *sona.karikova@ku.sk*

doc. PaedDr. Vlasta Belková, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,

Katedra špeciálnej pedagogiky

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

e-mail: *vlasta.belkova@ku.sk*

AGRESIA V TELEVÍZNYCH PROGRAMOCH ZAMERANÝCH NA DETSKÉHO DIVÁKA

AGGRESSION IN TELEVISION PROGRAMMES AIMED AT CHILD VIEWERS

Barbora Kováčová, Stanislav Benčíč

Abstrakt:

Zámerom štúdie je predstaviť zistenia týkajúce sa výskytu agresívneho správania v programoch určených pre detského diváka. Opisované sú parciálne zistenia výskumu, na ktorom sa zúčastnilo 384 rodín s deťmi vo veku od 5 mesiacov do 6,8 roka. Výskum bol realizovaný počas pandémie Covid-19. Najčastejšími prejavmi fyzickej agresie v televíznych programoch, ktoré respondenti identifikovali, boli bitka a deklarovaný úmysel zabiť druhého. V kontexte verbálnej agresie sa najčastejšie vyskytovalo kričanie, nadávanie a opakované zosmiešňovanie. Autori na konkrétnych príkladoch zo získaných prepisov od respondentov predstavujú aj autentické zápisy z televíznych príbehov.

Kľúčové slová

Agresia v detskom veku, televízne programy, formy agresie

Abstract:

This study intends to present findings concerning the frequency of aggressive behaviour in programs aimed at the child viewer. The research findings are discussed from a study involving 384 families with children aged 5 months to 6.8 years. The research was being done during the Covid-19 pandemic. The findings present the most common symptoms of physical aggression in television programmes. They were identified by respondents in the form of fighting and a stated intention to kill the other person. In the context of verbal aggression, shouting, abusive language and repeated

ridiculing were the most frequent. The authors also present authentic descriptions of television stories using specific examples from the transcripts obtained from respondents.

Keywords

Aggression in childhood, television programs, forms of aggression

Úvod

Pandémia Covid-19 priniesla mnohé obmedzenia v oblasti sociability a komunikácie. Znižovala sa početnosť sociálnych kontaktov a obmedzená bola aj komunikácia prostredníctvom substitučných prostriedkov, ako sú mobilný telefón, tablet či chat. Táto situácia zasiahla všetky vývinové obdobia človeka a zvýšila jeho zraniteľnosť v oblasti sociálnej interakcie, najmä pre absenciu osobného kontaktu (*face to face*). Narušenie bežnej sociálnej dynamiky sa však neprejavilo len v medziľudských vzťahoch, ale aj v spôsobe, akým jedinci trávili svoj voľný čas (Homolová, 2023). Významným spôsobom sa zvýšila konzumácia digitálneho obsahu, čo malo špecifické dôsledky najmä pre detských divákov.

Najzraniteľnejšou skupinou sa pritom stali deti raného a predškolského veku, ktoré vzhľadom na svoj rast a vývin intenzívne zrkadlia vonkajšie podnety a „inšpirujú“ sa vizuálnym obrazom. Všetko, čo je farebne pútavé, kreatívne spracované a verbálne doplnené, môže výrazne ovplyvňovať ich správanie a konanie. Keďže rané detstvo je obdobím formovania kognitívnych schopností a emocionálnej stability, nadmerné vystavenie médiám môže ovplyvniť nielen ich schopnosť sústredenia, ale aj spôsob, akým vnímajú realitu. V tomto vývinovom období, keď ešte nie je plne rozvinutá sebaregulácia a návyky (Bandura, 1991), môže dieťa uprednostňovať „partnerstvo s médium“ pred reálnou sociálnou interakciou.

Otázkou však zostáva, aký vplyv má dĺžka času stráveného pri obrazovke a s ňou spojená frekvencia a intenzita mediálnych posolstiev. Obava spočíva v tom, že dieťa si na tento kontakt zvykne natoľko, že ho bude čoraz viac vyhľadávať, čím sa znižuje priestor na spontánne sociálne interakcie a hru, ktoré sú kľúčové pre jeho zdravý vývin. Ak by sledovalo výhradne programy vhodné pre svoj vek, prípadne obsah špeciálne určený detskému

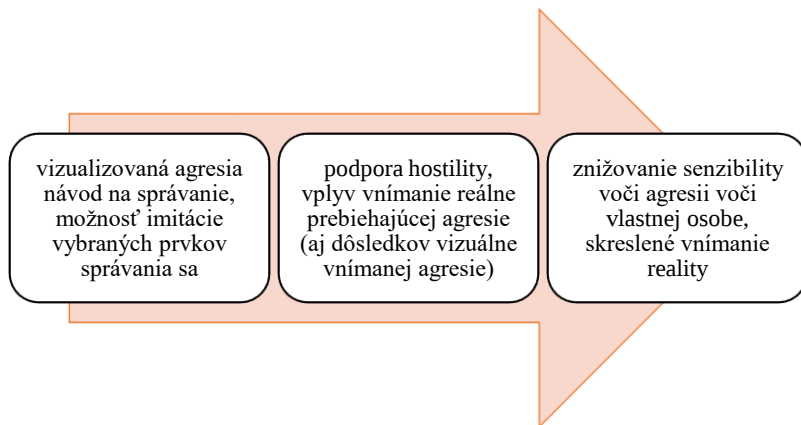
divákovi, tieto obavy by boli menšie. Dieťa sa však často stretáva s postavami z fantazijného, rozprávkového alebo virtuálneho sveta (Chanasová, 2018), pričom nie vždy dokáže plne pochopiť zobrazený dej. Říčan a Pithartová (1995) upozorňujú, že rozprávky a príbehy môžu do veľkej miery ovplyvňovať výskyt a podobu agresívneho správania (Kováčová, 2019). Z tohto dôvodu je dôležité nielen sledovať obsah, ktorý deti konzumujú, ale aj aktívne s nimi o ňom diskutovať a poskytovať im alternatívne spôsoby trávenia voľného času.

Násilie na televíznej obrazovke

Ako prostredie, v ktorom je možné monitorovať agresiu je televízia. Moia (2007, s. 27) na základe výskumov považuje televíziu za nekonečnú reťaz desivých príbehov, násilia, vulgárnosti a pestrofarebných obrazov. Za posledných desať rokov ovládli televízne obrazovky čoraz rafinovanejšie a prítlačivejšie klony stále tej istej myšlienky: „*Hypertechnický kladný hrdina, ktorý vyhráva v boji proti skazeným a krutým príšerám. Poslanie je vždy hyperbolické, zachrániť svet pred zničením, zabrániť invázii skazených votrelcov, poraziť sily zla. Bojuje sa vždy do poslednej kvapky krvi, vlastne do poslednej súčiastky a posledného čipu. Kto prehrá, zmení sa na hrbu šrotu, kľbko káblov a elektronickej spleti.*“ Samotné násilie priamo prezentované v televíznej obrazovke pôsobí na detského diváka predškolského veku a prispieva k zvýšenej agresivitě. Dieťa má možnosť sledovať v televízii „neporaziteľných hrdinov“, „pánov sveta“, ktorí disponujú nereálnymi vlastnosťami. Postavy, ktoré sledujú bojujú proti zlu, prezentujú nadávky ako bežnú súčasť komunikácie, vysmievajú sa, podceňujú a kritizujú. Ničia veci vôkol seba, navzájom sa bijú, spôsobujú si poranenia, sú schopní aj zabíť. Myslenie dieťaťa v ranom a predškolskom veku má podľa Říčana (1990) črty egocentrizmu. V tomto období dieťa predpokladá, že všetci myslia a chápu ako ono. V tomto období je dominujúci antropomorfizmus, kedy dieťa pripisuje neživým predmetom a zvieratám ľudské vlastnosti, veľký problém zohráva vysoká sugestibilita. To, čo detský divák konzumuje z obrazovky, je pre neho v tomto vývinovom období psychickou potravou a možno konštatovať aj toxickou potravou. Preto je potrebná **výrazná selekcia rozprávok** a príbehov hlavne až do obdobia, kedy už človek zvládne diferencovať realitu od fixie. Výrost

a Slaměník (2008) tvrdia, že agresívne správanie ovplyvňuje sociálne prostredie, ku ktorému patrí aj narastajúci vplyv médií. Vplyv mediálneho násillia zanecháva na človeku krátkodobé následky (vnútorné naladenie) ale i dlhodobé následky (nové formy správania, zmena vzťahu k násilliu), pretože prezentované násillie.

Schéma 1: Pôsobenie televízie na agresívne správanie



Zdroj: vlastné spracovanie

Škodáček a Činovský (2004, s. 66) tvrdia, že „v agresívnych programoch ide o katarzný účinok vyberania programu a tém s agresívnymi obsahmi, čím si jedinec odreaguje tenziu“. V tomto vývinovom období silne potreba hľadať dominujúce vzory, ich imitovanie. Takéto vzory na nás vplývajú aj z mediálnych zdrojov, napr. z filmov a televízie. Televízia umožňuje odhaliť symbolický svet skutočnosti aj fikcie a urobiť v ňom chaos, ktorý sa vytvára najmä u detí, vyrastajúcich v rodinách zaťažených brutalitou. Dieťa sa snaží napodobňovať imaginárne vzory. Otupuje sa emocionálna citlivosť tak, že dieťa začína považovať agresívne správanie za bežné, ba až samozrejmé.

Tabuľka 1: Ukážka agresie z televíznej obrazovky

ukážka z televíznej obrazovky	prvky zobrazujúce agresiu – „návod“ ako to môže fungovať
„Čo robí tá trúba vzadu? Ste neschopné nemehlá! Pohnite tým svojim lenivým zadkom! Bud' nám pomôžete stratené kravy urýchlene nájsť, alebo vás všetkých zabijeme!“	stigma – trúba vzadu, opakovaná stigma - neschopné nemehlá, podceňovanie – lenivý zadok; vyhrážky – všetkých zabijeme].
Naposledy sa rozlúčte so svojim životom, pretože vás všetkých zožeriem! Zničíme všetko živé a ovládneme svet!“	vyhrážka – rozlúčte sa, vyhrážka zabitím - všetkých zožeriem, vyhrážka stratou existencie - zničíme všetko živé

Zdroj: vlastné spracovanie

Antier (2004) tvrdí, že počet hodín, ktoré strávime pred televízorom v detstve, môže dlhodobo ovplyvňovať osobnosť dospelého človeka až do veku 30 rokov. Čím viac agresie a násilných činov deti opakovane v televíziividia, tým menej ľutujú ich obete. Televízia poskytuje obraz sveta nebezpečnejšieho, než v skutočnosti je. Škodlivé účinky televízie sú pre deti zraniteľnejšie, ako pre dospelých, pretože vývoj nervového systému nie je v tomto období úplne dokončený a deťom chýba životná skúsenosť, ktorá dospelým umožňuje zachovávať si nadhľad.

Parciálne zhodnotenia z výskumnej sondy

Farebný obraz so stereo zvukom je najpríťažlivejší, pretože ponúka viac podnetov pre zmysly človeka. Sledovanie televízie je oveľa menšou namáhavou aktivitou v porovnaní s čítaním knihy (Magová, 2018), s pohybovou aktivitou (Fábry Lucká, 2020), alebo pozorným počúvaním rozprávok, príbehov (Chanasová, 2018; Magová, 2020).

Na našich televíznych prijímačoch čoraz viac pribúdajú nové stanice, s bohatou ponukou rôznych programov. Práve deti (od 0 do 6 rokov), ktoré sa ešte len učia diferencovať realitu od televízneho obrazu, hrozí, že si vytvoria falošný obraz sveta, ktorého sa v neskorších fázach svojho života zbavia iba veľmi ťažko. Uvádzame skupinu od narodenia, nakoľko počas výskumu sme zaznamenali aj divákov s vekom 5 mesiacov, ktorí neboli

schopní vykonať konkrétnu činnosť (konzumácia, toaleta) bez zapnutej televízie.

Do výskumu sa zapojili 384 rodín [R1-R384], ktoré splnili dve základné podmienky: 1) mať televízor a prijímať televízne programy, 2) minimálne jedno dieťa v rodine. Na základe zhodnocovania sme zo súboru vylúčili 11 rodín [R2, R18, R56-60, R120, R150, R311, R350], vzhľadom k skutočnosti, že prvá podmienka bola splnená čiastočne (televízor mali k dispozícii, ale programy sledovali len dospelí členovia rodiny). Najmladším divákom boli deti vo veku 5 mesiacov a najstaršími divákmi boli deti vo veku 6 rokov a 8 mesiacov. Zber údajov sme realizovali prostredníctvom online dotazovania a analyzovania rozprávok, ktoré boli deťmi sledované. Zaujímavou skutočnosťou bolo to, že výber rozprávok necháva rodič na dieťaťi („vie obsluhovať ovládač, ja nevidím problém, aby si sama našla, o čo sa zaujíma [R-28]; ona pozná čísla, vždy si nastaví sama stanicu [R-158]).

Na základe otázok sme od respondentov (rodičov a starých rodičov) získali informácie o celkovom počte sledovaných televíznych programov, o početnosti hodín strávených deťmi pred televízorom, identifikovania prvkov agresie). Zo samotného výberu televíznych programov mali vyššie zastúpenie programy v cudzom jazyku v porovnaní s programami v slovenskom jazyku.

Tabuľka 2: Základné informácie o sledovaní televízie

posudzovaná kategória	minimum	maximum	stredná hodnota
Počet predplatených programov	5	148	76,5
Početnosť programov zameraných na detského diváka	2	21	11,5
Početnosť hodín v sledovaných programoch počas celého dňa (hodín)	0,30	7,5	3,9
Početnosť programov v cudzom jazyku	2	18	10

Zdroj: vlastné spracovanie

Dnešní tvorcovia programov určených pre detského diváka zabúdajú na to, že samotná rozprávka, príbeh má mať posolstvo, jednoduchý odkaz, ktorý je významným pre ďalší morálny vývin človeka. Ak sa tomu tak nedeje, dieťa zostane zmätené a zaskočené. Príkladom je známy príbeh večne naháňajúcich sa a bijúcich sa dvoch zvierat, kde väčšie je oklamané menším a dôsledkom svojej nešikovnosti zostane zakliesnené na eskalátore, *Keď príde čas v príbehu na ukončenie jeho postavy („rozprávková smrť“), po tom ako je celý zničený a zostanú po ňom iba vystrašené oči – vstane, ukradne v obchodnom dome cudziu kožu a všetko je v poriadku.“* A prijímajúci detský divák neprotestuje, ale v jeho vnímaní sveta mu to pôsobí chaos.

Tabuľka 3: Agresívne riešené situácie

situácia vyplývajúca z deja rozprávky/príbehu s agresívnym ukončením ako posolstvo pre detského diváka	situácia vyplývajúca z deja s vytvorením posolstva pre ďalší vývin detského diváka
Dvaja A a B natierali domček. Každý mal svoj štetec, ale iba jedno vedro s farbou. Vedro si neustále presúvali – každý na svoju stranu, až nahnevaný A začal B nadávať: „Si hlúpy, pretože si nevieš zobrat’ vlastné vedro,“ a farbu mu vyliat na hlavu.	Dvaja A a B natierali domček. Každý mal svoj štetec, ale iba jedno vedro s farbou. Vedro si neustále presúvali – každý na svoju stranu. Dohodli sa, že si pri domáľovaní pomôžu. Najskôr domáľujú domček A, potom domček B.
C má vo svojom domčeku vlastnú zoologickú záhradu. Keď ju zvieratká neposlúchajú zbije ich. Tie plačú a sú smutné.	C má vo svojom domčeku vlastnú zoologickú záhradu. Prežíva s nimi dobrodružstvá, z ktorých si odnáša plno zážitkov.
Traja K, L a M sa medzi sebou rozprávali o svojich obrazoch. K vraví malému M: Si úplne neschopný, tvoj obraz je príšerný, nemá hlavu ani päť!	Traja K, L a M sa medzi sebou rozprávali o svojich obrazoch. K vraví malému M: Ten obrázok je pekný, páči sa mi na ňom tá červená farba, aj koník.

Všetkým autám sa vysmieval za ich neschopnosť a nízku výkonnosť: Cha-cha-cha, všetci ste neschopní, iba ja všetko zvládnem, môj výkon a ten váš sa nedá ani porovnať!	So všetkými autami rád súťažil a vzájomne sa povzbudzovali. “
Mačka so psom všetky jahody vysypali. Nakoniec pes začal vtipnú obhadzovačky s jahodami, ktoré mali doniesť mamičke na koláč. Triafali si jahodami do hlavy, pučili ich po zemi a potom sa v nich vyvážali.	Mačka so psom všetky jahody vysypali. Bolo im to ľúto a snažili sa ich pozbierať. Vedeli, že mamička chystá pre nich chutný koláč.

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 3 poukazuje na päť situácií, v ktorých rodičia popisovali situácie, ktoré boli súčasťou rozprávok, ktoré pozerali ich deti. Deklarovali aj možné riešenia situáciách, aby nevyznievali tak agresívne. Pri popise televíznych programov boli prekvapení koľko násilia tvorcovia vedia integrovať do deja rozprávkového príbehu, napríklad:

*„Nikdy by som nepovedala, že **košík môže zbiť malého ježka** a najhoršie na tom bolo, že môjmu synovi sa to páčilo a smial sa. Dokonca si tú rozprávku nahral a viackrát si ju prehrával. Svojím krikom povzbudzoval agresívny košík k bitke – ešte, ešte [R-38]. „Až, keď starší Janko zbil malého Ďod'ka, tak som zistila, že tá rozprávka **o dvoch milých zvieratkách, nie je až taká bezpečná** a začala som ju ako matka vnímať úplne inak [R-115].*

Pred detským divákom sa otvára priestor fiktívneho a reálneho sveta, ktorý nepoznajú. pre nich Záleží na tom, v akej miere je násilie zastúpené v príbehu. Vyslovene záleží na tvorcovi, či samotný príbeh vystavia na konkrétnom deji, alebo potlačí samotný dej do úzadia (ako menej dôležitý) a hlavnú rolu zohrajú prvky agresie, komunikácia s tvrdými výrazmi, či vytvárania zdania, že nepoďakovať za niečo, je normálne a správne. Dominantné sú iba scény, v ktorých si vzájomne nadávajú, vysmievajú sa, naháňajú ho, bijú ho, kopú alebo rozbíjajú veci bezdôvodne. V prevažnej väčšine rozprávok, ktoré boli respondentmi z výskumu popisované, sa

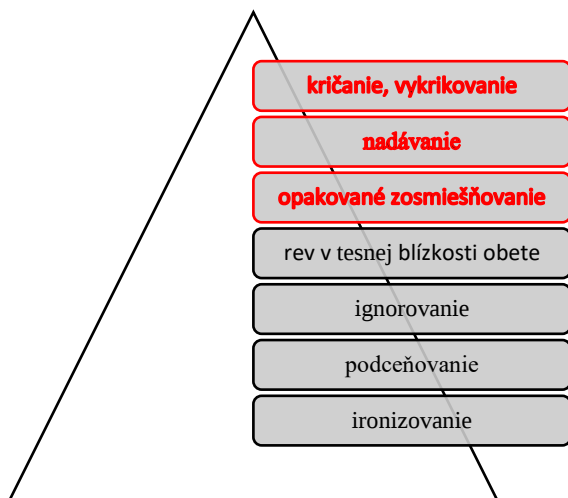
objavovalo víťazstvo dobra nad zlom, ale násilie tu malo tiež svoj priestor. Dieťa vnímaním deja sa učí novej kompetencií, ktorú ak napríklad použije počas hry a uspeje, bude ju používať ako bežnú súčasť repertoáru svojich kompetencií počas svojej životnej cesty.

Konkretizácia druhov agresie v televíznych programoch

K samotnej analýze jednotlivých prejavov agresívneho správania postáv (reálnej, zvieracej a inej) sme získali 498 výpovedí. Popis agresívnych atakov v rámci jednej rozprávky/príbehu bol zaznamenávaný v rámci jednej rozprávky ako jeden záznam. Z celkového počtu analýz identifikácií je 61% agresívneho správania, ktoré proklamovania reálna postava (členovia rodiny, ale postavy zobrazované ako profesie) v rámci vizualizovaného príbehu, rozprávky. 37% agresívneho správania bolo proklamované prostredníctvom zvieracej postavy (domáce, lesné, exotické) a 2% agresívneho konania prezentovala postava, ktorá sa nedala zaradiť do reálnej alebo zvieracej (animované predmety dennej potreby, formula-autičko).

Verbálna agresia: Na základe analýzy agresívneho správania zo strany reálnej postavy sme vygenerovali 7 kategórií prvého rádu, ktoré boli identifikované respondentmi za hlavných „predstaviteľov“ verbálnej agresie, s ktorou sa stretáva detský divák. Najvyššiu mieru zastúpenia mala kategória kričanie, vykrikovanie, druhou najvyššou bolo nadávanie (*ty somár; ty si taký blb, blbec; taký veľký, ...*).

Obrázok 1: Agresívne správanie reálnej postavy na televíznej obrazovke

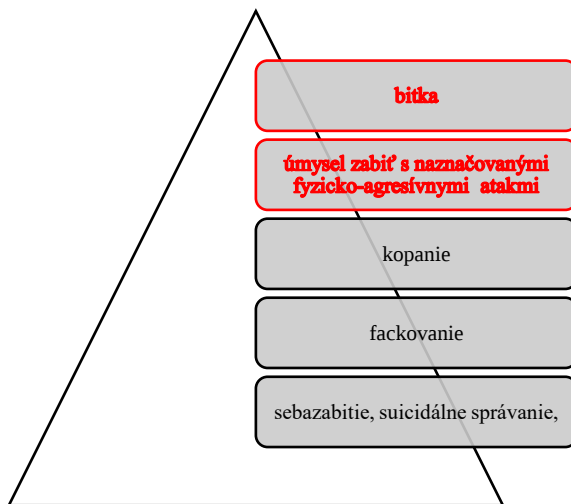


Zdroj: vlastné spracovanie

Predmetné spracovanie agresívneho správania poukazuje na tri konkrétne formy verbálnej agresie, ktorá je do deja integrovaná buď vo forme prvkov (krátkych scén), alebo sa opakovane objavuje počas deja. Samotná agresia sa stáva súčasťou produktov určených pre detského diváka. V televíznych príbehoch sa môže pripúšťať istá miera akceptácie konkrétnych agresívnych atakov, ak sa postava cíti byť v ohrození alebo chráni pred nebezpečenstvom iných (princ bojuje proti drakovi, aby zachránil princeznú; vojak bojuje voči strige, aby odklial svojho druhu, ...). V príbehu sa pripúšťa možnosť akceptácie agresívnych činov za účelom obrany, ale aktuálne v programoch sa vyskytuje agresívne správanie, kde samotný krik a miera zosmiešňovania je charakteristická pre vzájomné správanie sa. V danom kontexte možno postavu, ktorá koná agresívne, ubližuje iným pre vlastné potešenie, využíva svoju moc nad slabšími, považovať za účelovo agresívnu. Samotné jej konanie je charakteristické nadradenosťou, mocenstvom, zvyšovaním si sebavedomia konaním zla, vyslovene prezentáciou agresívneho správania ako bežnej súčasti správania každého z nás. Jej konanie je typické od začiatku príbehu a podľa situácie je rozprávka/príbeh sýtený agresívnymi atakmi.

Fyzická agresia: Na základe analýzy agresívneho správania zo strany zvieracej postavy sme vygenerovali 5 kategórií prvého rádu, ktoré boli identifikované respondentmi za hlavných „predstaviteľov“ fyzickej agresie, s ktorou sa stretáva detský divák. Najvyššiu mieru zastúpenia mala kategória kopanie, druhou najvyššou bolo kategória úmysel zabiť, ktorý bol počas rozprávky/príbehu jasne naznačený, alebo verbálne deklarovaný.

Obrázok 2: Agresívne správanie zvieracej postavy na televíznej obrazovke



Zdroj: vlastné spracovanie

Na základe identifikácií zo strany respondentov boli zvieracie postavy označené ako tie, ktoré sú v detských televíznych produktoch označované za viac fyzicky agresívne. Sú charakteristické ako tie, ktoré bitku začínajú, dokonca sú agresívne aj voči reálnym postavám (*Obchodník umýval na rebríku okno svojho výkladu. Jeho kocúr sa neustále prechádzal okolo neho. Obchodník kocúra upozorňoval, aby sa mu nemotal pod nohami, pretože môže spadnúť. Kocúr si počkal na tú správnu chvíľku a obchodníkovi kopol do rebríka, ten spadol na zem. Následne sa mu voda z vedra vyliala na hlavu a nakoniec mu na hlave pristálo i samotné vedro. Kocúr sa smial, až mu slzy tiekli*). Zvieracie postavy majú ľudské vlastnosti, sú predstavované ako zákerné, bažiacie po pomste, nič neodpúšťajúce, vypočítavé. Zastúpenie tu majú aj menšie poranenia (bez vyjadrenia

poľutovania), bitky, či opakované kopanie. Fyzické ataky bývajú v porovnaní s fyzickou agresiou viacnásobne opakované a nikdy sa nekončia zmierom (podaním ruky, dohodou). Vždy musí jeden byť porazený aj s použitím klamstva. Říčan a Pithartová (1995, s. 29) tvrdia, že *„psychická potrava má u dieťaťa upevňovať obraz sveta, v ktorom vládne poriadok, tak ako poriadok dobra a zla, tak i poriadok prírodných zákonov.“* Tak to chodí v starých dobrých rozprávkach, kde síce môžeme rozkazovať duchom, ale iba v tom prípade, keď máme zázračnú lampu; kde nám mravce zozbierajú perly, ale iba preto, že sme ich zachránili pred ohňom. Zázraky sa jednoducho uskutočňujú podľa určitých pravidiel s minimálnou mierou agresívneho správania.

Záver

Správny výber a diferencovanie vhodnosti televíznych programov môže človeka naučiť minimalizovať mediálne násilie, ktoré televízne programy prinášajú. Ak televízny program nezodpovedá očakávaniam, je potrebné danú skutočnosť deklarovať aj pred samotným detským divákom. Balážová (2012) tvrdí, že pozeralie televíznych programov patrí medzi obľúbené činnosti vo voľnom čase detí aj mládeže, čo sa dá, o. i. zdôvodniť tým, že pre detskú psychiku je jednoduchšie prijímať audiovizuálne informácie ako spracúvať textové alebo len auditívne informácie.

Dospelý predstavuje pre dieťa autoritu, ktorá má prinášať poriadok do chaosu, zaručuje spravodlivosť a zaisťuje budúcnosť. Je to jediné riešenie ako preventívne ochrániť detského diváka pred týmto typom nebezpečenstva.

Základným predpokladom úspešného vyriešenia trojuholníka rodičia - dieťa – televízna obrazovka je vytvorenie si pravidiel a ich striktné dodržiavanie. Zároveň netreba zabúdať vyvíjať aj celospoločenské úsilie vo forme tlaku na médiá so žiadosťou sprísnenia a dodržiavania, etických noriem a aby zohľadňovali potenciálny vplyv audiovizuálneho obsahu na maloletých divákov. Etická regulácia médií by mala zahŕňať jasné pravidlá pre zobrazovanie násilia a nevhodného obsahu, pričom by mala podporovať tvorbu programov, ktoré rozvíjajú kritické myslenie a hodnotové postoje mladých divákov (Hajduk, 2020). Mediálna gramotnosť a regulácia obsahu

zo strany médií by tak mali ísť ruka v ruke s rodičovskou kontrolou, aby sa zabezpečila vyvážená a bezpečná mediálna skúsenosť pre deti.

Bibliografia

- ANTIER, E. 2004. *Agresivita dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 140 s. ISBN 80-7178-808-2.
- BALÁŽOVÁ, E. 2012. *Mediálna výchova v etickej výchove*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2012. 40 s. ISBN 978-80-557-0451-7.
- BANDURA, A. 1991. Social cognitive theory of self-regulation. In *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 1991, 50, 1, 248–287.
- FÁBRY LUCKÁ, Z. 2020. Pohyb ako prevencia znižovania agresie v predškolskom veku. In: *Štúdie o latentnej agresii III*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2020. s. 57-68. ISBN 978-80-561-0807-9.
- HAJDUK, Ľ. 2020. *Etická regulácia médií* Bratislava: Paneurópska vysoká škola, 2020. 60 s. – ISBN 978-80-89453-71-9
- HOMOLOVÁ, M. 2023. Social aggression in groups of preschool children and its elimination through preventive strategies and programmes. In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů 17*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2023. s. 29-35 ISBN 978-80-244-6265-3.
- CHANASOVÁ, Z. 2018. Virtuálny svet verzus detský časopis v primárnom vzdelávaní a správanie žiakov. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU. ISSN 1336-2232. Roč. 17, č. 2 (2018), s. 44-51.
- KOVÁČOVÁ, B. 2015. Skrytá agresia: perspektívy v prostredí školy = perspectives within the school setting = Relational aggression. In: *Vedecké práce KSSaP 2015* (3). Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2015. s. 132-139. ISBN 978-80-8105-733-5.
- KOVÁČOVÁ, B. 2019. *Agresia ohrozujúca sociálne vzťahy v predškolskom veku*. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2019. 120 s. ISBN 978-80-561-0714-0.

- MAGOVÁ, M. 2018. Špecifické vývinové poruchy učenia a stratégie určené k podpore žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. 2018, 17(4), 99-110.
- MAGOVÁ, M. 2020. Problémy rodiny s dieťaťom so špecifickými vývinovými poruchami učenia. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. 2020, 19(2), 56-64.
- MOIA, L. 2007. *Televízne deti. Keď je zapnutý televízor*. 1. vyd. Bratislava : LÚČ, vydateľské družstvo, 2007. 60 s. ISBN 978-80-7114-618-6.
- ŘÍČAN, P., PITHARTOVÁ, D. 1995. *Krotíme obrazovku*. Praha : Portál, 1995. 62 s. ISBN 80-7178-084-7.
- ŠKODÁČEK, I., ČINOVSÝ, K. 2004. Symptómy agresivity v osobnosti mladistvých. In *Psychiatria*, 2004, roč. 11, č. 2, s. 65 – 69.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. 2008. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha : Grada Publishing, a. s., 2008. 408 s. ISBN 978-80-247-1428-8.

Kontaktné údaje

doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.
Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra špeciálnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1, Ružomberok
e-mail: barbora.kovacova@ku.sk

prof. PhDr. Stanislav Benčíč, PhD.
Paneurópska Univerzita, Fakulta masmédií
Ústav dizajnu médií
Tomášikova 150/20, Bratislava,
e-mail: stanislav.bencic@paneurouni.com

UMELECKÝ OBJEKT AKO PODNET K UČENIU VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE

ART OBJECT AS A STIMULUS TO LEARNING IN ART EDUCATION

Daniela Valachová

Abstrakt

Objekty sú súčasťou každodenného života človeka, jeho tvorby, uskutočňuje prostredníctvom nich rôzne rituály a komunikuje. Prostredníctvom nich prebieha medzi ľuďmi vzájomná sociálna interakcia, sú súčasťou vedných disciplín, ľudskej histórie a kultúry. Objekty sú istými fyzickými prejavmi ľudskej mysle a kultúry, sú nositeľmi znakov kultúry, ktoré možno dešifrovať. Text sa zaoberá nielen teoretickým vymedzením umeleckého objektu ako podnetu k učeniu v rámci výtvarnej výchovy, ale prezentuje aj výskumné zistenia z realizácie objektového učenia ako interdisciplinárneho prístupu vo výtvarnej edukácii.

Kľúčové slová

Umelecké dielo, objekt, kultúra, vzdelávanie, výtvarná edukácia, učenie.

Abstract

Objects are part of a person's everyday life, his creation, he performs various rituals and communicates through them. Through them, social interaction takes place between people, they are part of scientific disciplines, human history and culture. Objects are certain physical manifestations of the human mind and culture, they are carriers of signs of culture that can be deciphered. The text deals not only with the theoretical definition of an artistic object as a stimulus for learning within art education, but also presents research findings from the implementation of object learning as an interdisciplinary approach in art education.

Key words

Artwork, object, culture, education, art education, learning.

Úvod

Človek je formovaný predmetmi, ktoré vyrábame, používame, reagujeme na ne, získavame a strácame. Mnohé z týchto objektov, ktoré sú pre nás zmysluplné, sú zmysluplné podľa významu príbehov, ktoré obklopujú tieto objekty. Zmyslový kontakt s predmetmi často vyvoláva spomienky konkrétnych životných príbehov, ktoré, keď sa rozprávajú, následne u iných spúšťajú spomienky ich vlastných životných príbehov. Takto sa príbehy stávajú látkou, ktorá je popretkávaná a spája ľudí.

Objekt

Ak hovoríme o objekte, máme na mysli jeho dve formy – jeho hmotnú – reálny objekt, ale aj nehmotnú formu – jeho reprezentácie, ktoré sú súčasťou vizuálnych, statických či pohyblivých obrazov alebo textu. Pod pojmom hmotný objekt máme na mysli ten, ktorý vytvoril človek svojím myslením a rukami, ale tiež taký, ktorý je priemyselne vyrábaný.

Viacere artefakty, ktoré dnes klasifikujeme ako umenie boli tvorené preto, aby pôsobili svojou magickou silou čo si v počiatkoch kultúry ľudstva ako to vidíme v prípade jaskynných malieb nevyžadovalo ich verejné exponovanie (Kováčová et al., 2024). Ani viacere estetické objekty starovekých kultúr ako napríklad aztécke a mayské obradné nože, posmrtné masky, egyptské sarkofágy, sochy faraónov v hrobkách gréckych božstiev chrámov neboli určené pre vizuálny obdiv. Iné však boli verejne predvádzané exponované pričom ich uplatnenie úzko súviselo s náboženstvom a mocou. A to aj vtedy, ak slúžili len ako dekorácia. Preto ich prezentácia bola zároveň aj reprezentáciou niečoho či niekoho. Význam umeleckého obrazu bol prvotne definovaný a aj chápaný prostredníctvom kontextu prostredia, ktorý bol vytvorený jeho účelu spôsobu a miesta jeho aranžovania v danom v pôvodnom priestore. Pred vyše dvesto rokmi v prostredí moderného múzea umenia a galérie sa táto prirodzená väzba umeleckého diela so sférami jeho spoločenského určenia a fungovania pretrhla. Súčasne došlo k zmene významu umenia, ktoré smerovalo k autonómnemu chápaniu (Sokolová, 2010).

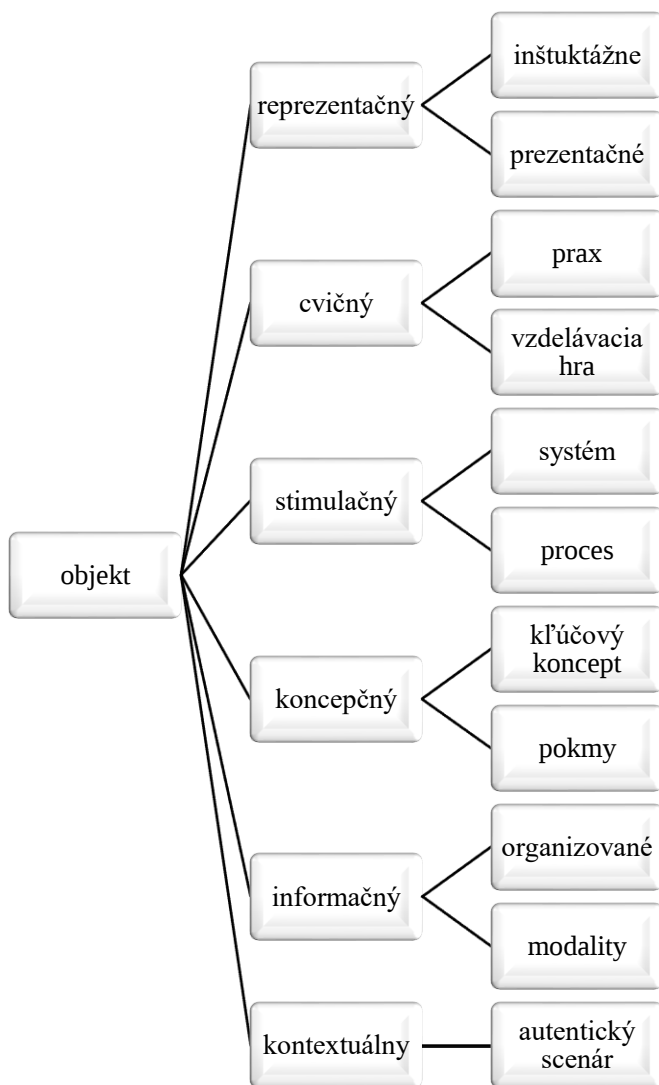
Z výtvarného hľadiska rozlišujeme dva typy objektov:

- výtvarný objekt – všeobecne chápaný každý výtvarný predmet, bez ohľadu na techniku alebo mierku
- objekt – neskulpturálna forma trojdimenzionálneho charakteru, privlastnená alebo vytvorená umelcom (montážou, demontážou) a využívaná v oblasti umenia od čias raných avantgárd 20. storočia. (Geržová, 1999).

Na objekte je prítlačivá jeho hravosť a sloboda vo vyjadrení myšlienky, formy i materiálu. Objekt má široké spektrum pre vyjadrenie sa. Základnou vlastnosťou objektu však je stálosť. Preto aj najdôležitejšou funkciou sochy sa stalo zhmotnenie idea a uchovanie naprieč časom. Socha bola od praveku prvým hmotným zachytením myšlienky, dodávala pocit istoty a pretrvávala naprieč generáciami, čím nadobudla metafyzický rozmer (Hriešik Nepšinská, 2012).

Objektové učenie

Objektové učenie; preložené z anglického „Object based learning“ (učenie objektom) - je učebná metóda v galerijnej pedagogike, ktorá je založená na procese učenia sa pomocou objektov hmotnej kultúry. Hmotná kultúra v tomto označení zahŕňa predmety každodennej potreby, umelecké diela, biologické vzorky, artefakty a veľa ďalších (Buchli 2002). Takýto prístup okrem toho že prebieha v prostredí múzea či galérie a poskytuje istú formu zážitku, je veľmi podnetný pre žiaka v súvislosti s motiváciou učiť sa. Cieľom tohto aktívneho učenia je posilnenie kritického myslenia a získania kľúčových zručností osobnosti žiaka. Za objekt môžeme považovať všetko čo je hmotné, čo má materiálnu podstatu a rovnako nehmotné, čo tvorí súčasť kultúrnej spoločnosti v jej dohodnutých významoch. Súčasťou objektov vo výučbe môže byť tak aj docielené u študentov zlepšenie pochopenia iných kultúr či situácií v reálnom živote. Churchill (2007, s. 482) definuje objekt ako *„učebný objekt, ktorého reprezentácia je navrhnutá tak, aby umožňovala použitie v rôznych vzdelávacích kontextoch.“*



Zdroj: spracované podľa Churchill (2007)

Objekty môžu byť použité v edukačnom procese rôznymi spôsobmi, pričom vo všetkých prípadoch sa hmatateľná povaha objektu, asociácia s ním vytvorená a chápania, ktoré z neho vychádzajú, stávajú užitočnými pre pozorovateľa. Objekty môžu mať rôznu podobu, tvar i formu. Žiaci teda

fyzicky manipulujú s objektmi alebo pracujú v bezprostrednej blízkosti týchto artefaktov a pozorujú ich. Týmto spôsobom môže použitie predmetov pôsobiť ako nástroj myslenia na podporu procesu učenia sa a zapojenia viacerých zmyslov (Romanek & Lynch, 2008). Pedagogickí pracovníci v múzeách rozumejú intenzívnemu učeniu sa súvisiacim s umením, ktoré sa môže uplatniť v múzeách. Intuitívne vieme, že štúdium umenia môže slúžiť ako katalyzátor intelektuálneho a osobného rastu mladých ľudí a že môže významne ovplyvniť spôsob ich učenia. Priekopnícky muzeológ John Cotton Dana veril, že dobré múzeum priťahuje, baví, vzbudzuje zvedavosť, vedie k spochybňovaniu a tak podporuje učenie.

Objekty majú často určité estetické pôsobenie na prirodzenú zvedavosť študentov. Ak je objektová aktivita súčasťou väčšieho problému, úlohy alebo projektu, na ktorom študenti pracujú, po prebudení záujmu majú tendenciu byť natoľko zameraní na svoju úlohu, že učenie sa zložitých konceptov môže prebiehať takmer nepozorovane a zdanlivo ľahko vďaka emócií údivu. Výučba v múzeách na základe exponátov, čiže umeleckých objektoch má potenciál prekvapiť a šokovať študentov, čo má z pedagogického hľadiska značný potenciál (Kearns 2015), konkrétne podnietenie zvedavého nastavenia mysle a snahy objavovať pozeraním, dotýkaním sa a dokonca aj voňaním. Predmety ako artefakty vo výučbovom prostredí sa dajú použiť rôznymi spôsobmi a že vo všetkých prípadoch sa pri realizácii učenia stáva dôležitá hmatová povaha objektu a asociácie, ktoré môžu mať ľudia s objektom. Pomáhajú zlepšiť predstavivosť žiaka a uľahčujú prechod od abstraktnej konceptualizácie k aplikácii a potom k zovšeobecneniu učenia, ktoré sa má aplikovať do iných kontextov a problémov; tzv. tvorivá syntéza.

Využitie predmetov napríklad vo výučbe študentov silno zaujme, pretože samotné objekty nesú príbehy skutočných ľudí a vytvárajú abstraktnú minulosť hmatateľnou a aktuálnou. Objekty môžu byť použité na stimuláciu zvedavosti, prehĺbenie porozumenia, zlepšenie uchovania vedomostí, odblokovanie fantázie, podporu sociálneho učenia a vyvolanie spomienok od ranných až po tie staršie. Súčasné učebné osnovy rôznych predmetov obsahujú veľa tém, ktoré je možné rozšíriť o návštevu školy v múzeách či galériách. Medzipredmetové vzťahy a interdisciplinaritu objektového

učenia vidíme aj v ďalších predmetoch, ako matematika, fyzika, literatúra, atď., ktoré môžu nadviazať z viacerých hľadísk ako napríklad na výtvarný námet, techniku, výrazové prostriedky a ďalšie. Takéto prepojenie môže ponúkať žiakom komplexnejší pohľad, uplatnenie v reálnom živote a taktiež motiváciu učiť sa.

Tabuľka 1: Výhody objektového učenia

POZITÍVA	podnecovanie skupinovej a triednej diskusie
	poskytovanie priameho odkazu na minulosť
	zapájanie zmyslov, najmä dotyk a zrak
	rozvíjanie zručnosti - pozorovanie, dopytovanie, hodnotenie, skupinová práca, rozprávanie, počúvanie a dedukcia.

Zdroj: vlastné spracovanie

Výskumné zistenia

V rámci širšie koncipovaného výskumného projektu sme v rámci čiastkového projektového zámeru sledovali možnosti využitia objektového učenia v interdisciplinárnom prístupe.

Hlavným cieľom prostredníctvom objektového učenia rozvíjať kritické a tvorivé myslenie v priestorovej tvorbe aktérov. Dizajn výskumu bol zameraný kvalitatívne, s projektívnymi metódami a na overenie cieľom sme použili aj dotazník. Počas realizácie výskumu v prostredí galérie sme využili pozorovanie so zápismi, ktoré boli podkladom pre interpretáciu (Maňák, et al., 2005). Ako hlavné výskumné metódy boli použité predovšetkým pozorovanie a analýza procesu tvorby a výsledných produktov (podľa Gavoru, 2001).

Výskumnú vzorku tvorila skupina žiakov vo veku druhého stupňa. Výskum bol realizovaný v prostredí bežnej základnej školy v bratislavskom kraji. Realizácia prebiehala prostredníctvom troch umeleckých intervencií, kde bolo hlavným obsahom objektové učenie umeleckého charakteru.

Tabuľka 2 Témy objektového učenia vo výskume

	INŠPIRÁCIA	TECHNIKA	OBJEKT
1.	Pablo Picasso	asambláž	hudobný nástroj v kubizme
2.	tvárové mimiky F. X. Messerschmidta	event	emócie
3.	secesia	bežne dostupné materiály	šperk

Zdroj: vlastné spracovanie



Obr. 1 Emócie



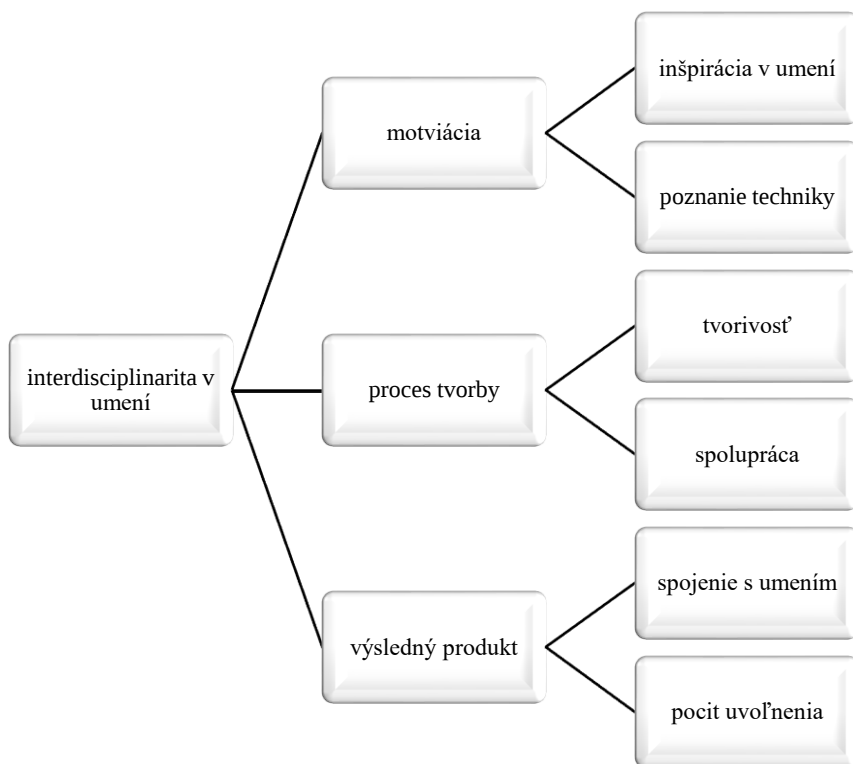
Obr. 2 Secesný šperk

Zdroj: archív autorky

Ako ukážku uvádzame dva výsledné produkty. Obr. 1 je výsledný produkt z objektového učenia prostredníctvom emócií a druhá ukážka je výsledný produkt z témy secesný šperk.

Uvedené témy boli so žiakmi realizované prostredníctvom objektového učenia a vzniknuté objekty boli inšpirované umením. Pri analýze vzniknutých objektov sme identifikovali možnosti interdisciplinárneho prístupu v niekoľkých oblastiach.

Schéma 2 Interdisciplinarita v umení



Zdroj: vlastné spracovanie

Záver

Na základe realizovaného výskumu môžeme konštatovať, že objektové učenie malo silu žiakov motivovať a inšpirovať ku kvalitným výkonom. Kritické a tvorivé myslenie bolo rozvíjané vo všetkých troch aktivitách projektu. Taktiež konfrontovanie sa s názormi a korekciou pod vplyvom diskusie pod upevňovalo procesy myslenia pri kritike a spätnej väzby.

Prostredníctvom objektu vo výučbe, sme chceli poukázať na jeho prínosy ako stimuláciu fantázie, hmatové poznanie a spontánne zážitky, ktoré prináša. Vďaka objektu si respondenti utvárali svoj výtvarný zámer. Počas jeho analyzovania a nachádzania informácií, ktoré im objekt ponúka sa uplatňoval interdisciplinárny prístup. Objekt sa stáva sprostredkovateľom ideí, s ktorými respondenti narábajú ďalej, vo vlastnej výtvarnej tvorbe

(Valachová, 2021). Vďaka analýze a korekcii vlastných krokov počas svojej tvorby respondenti vedome využívajú výtvarný jazyk a mali možnosť ho ďalej interpretovať.

Bibliografia

- BUCHLI, V. *The Material Culture Reader*. Oxford: Berg. 2002. s.274, ISBN 10: 1859735541
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výskumu*. 3. vyd. Bratislava: UK, 2001. ISBN 978-80-223-2391-8.
- GERŽOVÁ, J. et al. *Slovník světového a slovenského výtvarného umění druhé poloviny 20. století: od abstraktního umění k virtuální realitě*. 1999. Bratislava: Kruh současného umění PROFIL, 320 s., ISBN 80 968283-0-4.
- HRIEŠIK NEPŠINSKÁ, M. *Materiálna kultúra objektov*. Bratislava : Vysoká škola výtvarných umení, 2012. 105 s. ISBN 978-80-89259-59-5.
- CHURCHIL, D. Towards a useful classification of learning objects. *Educational Technology Research & Development*, 2007, 55(5), 479-497.
- KEARNS, L. Subjects of wonder: Toward an aesthetics, ethics, and pedagogy of wonder. *The Journal of Aesthetic Education*, 2015, 49(1), 98-119.
- KOVÁČOVÁ, B. et al. *Krátký slovník akčního umění: od dospelosti k starobe*. Ružomberok: Verbum, 2024. 109 s. ISBN 978-80-561-1115-4
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V.; ŠVEC, Š. (ed.). *Slovník pedagogické metodologie*. Brno : Paido, 2005. ISBN 80-210-3802-0.
- ROMANEK, D. & B. LYNCH. Touch and the Value of Object Handling: Final Conclusions for a New Sensory Museology. In: *In Touch in Museums: Policy and Practice in Object Handling*. Oxford & New York: Berg. 2008.
- SOKOLOVÁ, K. *Galerijná pedagogika - stručný nárys jej vývoja, teórie a praxe*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta v Banskej Bystrici, 2010. 131 s. ISBN 978-80-8083-981-9.

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

EXPRESÍVNE TERAPIE AKO MOST K EMPATII A POROZUMENIU

EXPRESSIVE THERAPIES AS A BRIDGE TO EMPATHY AND UNDERSTANDING

Sabína Uhrinová

Abstrakt

Expresívne terapie prepájajú kreativitu s terapeutickým procesom a poskytujú inovatívny nástroj na podporu emocionálneho rozvoja a medziľudských vzťahov. Využívajú rôzne umelecké formy, ako výtvarné umenie, hudbu, tanec, drámu či poéziu, na podporu empatie, sebareflexie a sociálnych zručností. Príspevok prezentuje rovinu arteterapie a dramatoterapie v rámci pedagogického experimentu, ktoré svojimi špecifickými prístupmi umožňujú účastníkom skúmať a vyjadrovať emocionálne stavy v bezpečnom prostredí.

Kľúčové slová

Expresívne terapie. Empatia. Arteterapia. Dramatoterapia.

Abstract

Expressive therapies link creativity to the therapeutic process and provide an innovative tool to promote emotional development and interpersonal relationships. They use a variety of art forms such as visual art, music, dance, drama or poetry to promote empathy, self-reflection and social skills. This article focuses on art therapy and drama therapy, which through their specific approaches allow participants to explore and express emotional states in a safe environment.

Key words

Expressive therapies. Empathy. Art therapy. Drama therapy.

Úvod

Expresívne terapie predstavujú výnimočný a intenzívny prístup, ktorý prepája tvorivosť s terapeutickým procesom. V kontexte dnešnej spoločnosti, kde je empatia často nedostatkovým zdrojom a vzájomné porozumenie výzvou, môžu byť tieto metódy nenahraditeľným nástrojom pre transformáciu medziľudských vzťahov a podporu jednotlivcov s rôznorodými potrebami.

Expresívne terapie sú popisované ako metódy využívajúce rôzne formy umenia – výtvarné umenie, hudbu, tanec alebo pohyb, drámu, poéziu či kreatívne písanie, hru a pieskovú terapiu – v rámci psychoterapie, poradenstva, rehabilitácie alebo zdravotnej starostlivosti. Podľa Národnej koalície asociácií tvorivých umeleckých terapií (National Coalition of Creative Arts Therapies Associations, 2004a; ďalej len NCCATA) niektoré expresívne terapie spadajú pod pojem „tvorivé umelecké terapie,“ konkrétne výtvarné umenie, hudba, tanec/pohyb, dráma a poézia či kreatívne písanie. Expresívne terapie sú niekedy označované aj ako „integratívne prístupy,“ ak sa pri terapeutickom procese zámerne kombinujú (Malchiodi, 2005).

Popisované metódy majú významný potenciál premostiť komunikačné bariéry a prispieť k viac harmonickej spoločnosti. Expresívne terapie tak ponúkajú cestu k rozvoju empatie a medziľudského porozumenia v dnešnom svete.

Umelecký prejav ako možnosť vyjadrenia sa

Umelecký prejav predstavuje spôsob vyjadrenia vnútorných pocitov prostredníctvom rôznych foriem umenia. V minulosti bol pojem expresívna terapia v širšom zmysle často považovaný za synonymum arteterapie. Expresívnu terapiu však môžeme definovať ako zámernú a cieľavedomú interakciu medzi dvoma osobami, ktorá má za cieľ odstrániť alebo zmierniť nepriaznivé problémy či ich príčiny a podporiť zmenu v správaní, emocionálnom prežívaní alebo fyzickom výkone. V tomto procese zohráva umenie úlohu hlavného nástroja (Müller, 2013).

Expresívna terapia sa môže rozdeliť na päť hlavných kategórií na základe používaných druhov umenia, ktoré priblížila Krahulcová (2016) vo svojom texte.

Podpora empatie prostredníctvom arteterapie

Arteterapia je forma expresívnej terapie, ktorá sa zameriava na využitie výtvarného umenia na podporu emocionálneho, psychologického a sociálneho rozvoja. Jej schopnosť podporovať empatiu je jedným z hlavných prínosov, najmä v práci s jednotlivcami a skupinami, kde je dôležité prepojiť rôzne perspektívy a skúsenosti. Arteterapia slúži predovšetkým na individuálne sebvýjadrenie a komunikáciu, pričom jej cieľom nie je tvorba esteticky hodnotných diel posudzovaných podľa umeleckých kritérií (Kováčová, 2017). Arteterapia predstavuje formu psychokorektívnej interakcie, ktorá využíva rôzne umelecké prostriedky na podporu vyjadrenia emócií. Pomáha naplňovať emocionálne potreby, posilňovať seba prijatie a sebaúctu, zmierňovať úzkosť, uspokojovať kognitívne potreby a zlepšovať sociálne zručnosti. Zároveň podporuje rozvoj predstavivosti, tvorivosti, empatie a prosociálneho správania, pričom zdôrazňuje, že umelecké schopnosti nie sú pre proces tvorby podstatné. Účasť na arteterapii umožňuje preskúmať emocionálne stavy, podnecuje pozitívne zmeny v kognitívnom vývoji a prekonáva komunikačné bariéry (Hoffmann, 2016). Arteterapia má širší dosah než len individuálne liečenie; prispieva k rozvoju empatie a pomáha vytvárať spojenia medzi ľuďmi a skupinami s odlišnými životnými skúsenosťami. V kontexte dnešného polarizovaného sveta, kde identity, vedomosti a spoločenské roly často prehlbujú konflikty, zohráva dôležitú úlohu. Prostredníctvom zapojenia do umeleckej tvorby a jej zdieľania, arteterapia ponúka priestor na zmysluplnú výmenu myšlienok, čím pomáha prekonávať tieto rozdiely (Christopher, 2024). Arteterapia je efektívnym nástrojom na podporu empatie, pretože kombinuje tvorivosť s emocionálnou reflexiou. Vďaka svojmu univerzálnemu a inkluzívnemu charakteru môže byť aplikovaná v rôznych kontextoch, od vzdelávania až po klinickú prax, čím prispieva k zlepšeniu medziludských vzťahov a budovaniu viac harmonickej spoločnosti. Na obrázku 1 až 3 je prezentovaná praktická činnosť v intenciách arteterapie.

Uvádzame ilustratívne príklady zo stretnutí s využitím prvkov arteterapie ako jednej z možností psychofyzickej relaxácie (bližšie fotografická dokumentácia).

Fotografia 1: Arteterapia v praxi I



Zdroj: vlastné spracovanie

Fotografia 2: Arteterapia v praxi II



Zdroj: vlastné spracovanie

Fotografia 3: Arteterapia v praxi III



Zdroj: vlastné spracovanie

Podpora empatie prostredníctvom dramaterapie

Expresívne terapie, vrátane dramaterapie, ponúkajú možnosť vyjadriť osobné aj spoločenské témy prostredníctvom umenia a kreatívnych činností. Ľudia prirodzene komunikujú prostredníctvom tela, mimiky, vizuálnych symbolov, farieb, rytmu, melódií, metafor alebo príbehov. Dramaterapia, ktorá patrí medzi expresívne terapie, využíva prostriedky dramatického umenia a divadla ako nástroj na vyjadrovanie. Kľúčovými prvkami sú vstupovanie do rôznych rolí a "rozprávanie" príbehov (Lištiaková, 2016). Dramaterapia predstavuje prístup zameraný na podporu duševného a psychosomatického zdravia a pohody prostriedkami dramatického umenia a konania (Lištiaková, Valenta, 2015). Majzlanová (2004) vníma dramaterapiu ako umeleckú a terapeuticko-výchovnú metódu využívanú v individuálnej aj skupinovej práci. Pomocou dramatických štruktúr v improvizovaných situáciách podporuje emocionálne prežívanie, motiváciu a integráciu.

Dramatická realita podľa Pendzika (2006) umožňuje čerpať z fantázie a ilúzie pri konštruovaní a dekonštruovaní imaginárnych svetov, v ktorých možno lepšie preskúmať dynamiku nadvlády a podriadenosti, tvorby a deštrukcie, ponorenia a rozptýlenia. Dramaterapia sa môže použiť na pomoc tým, s ktorými pracujeme, aby si všimli tie aspekty seba a druhých, ktoré boli popierané, zahanbované a skryté pred zrakom, aby si precvičili vzťah s druhými uprostred rozdielov (názorových, pozície, perspektívy, miesta atď.) a aby si predstavili, nacvičili a začlenili možnosti konania (Sajnani 2009).

Špecifické možnosti vyjadrenia v dramaterapii umožňujú účastníkovi rozvíjať okrem iného oblasť prežívania a citov. Môžu prispieť k rozvoju emocionálnej inteligencie. Zrkadlové neuróny, ktoré reagujú na napodobňovanie výrazov tváre, umožňujú prežívanie určitých emocionálnych stavov, čo je označované ako stelesnená simulácia (Gallese, 2006, s. 19). Dramaterapia je silný nástroj na podporu empatie, pretože umožňuje účastníkom zažiť rôzne emocionálne perspektívy v bezpečnom a tvorivom prostredí. Tým, že kombinuje emocionálnu introspekciu s interpersonálnou dynamikou, je účinnou metódou na budovanie porozumenia a súcitu vo vzťahoch a v spoločnosti. Tento proces podporuje a optimalizuje neurobiologické funkcie, procesy a praktické skúsenosti,

ktoré nielen zvyšujú emocionálnu inteligenciu, ale aj zlepšujú sociálne interakcie (Oberg, 2012).

Záver

Expresívne terapie, ako v príspevku prezentované arteterapia a dramaterapia, prostredníctvom kreatívneho vyjadrenia nielenže podporujú osobný rast a sebazpoznanie človeka, ale vytvárajú aj priestor pre hlboké medziľudské spojenia. Expresívne terapie môžu slúžiť ako efektívny most k hlbšiemu porozumeniu a empatii, čím obohacuje nielen samotných jednotlivcov, ale aj širokú verejnosť.

Bibliografia

- COHOLIC D., SCHINKE R., OGHENE O., DANO K., JAGO M., MCALISTER H., GRYNSPAN P. 2019. *Arts-based interventions for youth with mental health challenges*. Journal of Social Work, 20 (3) (2019), pp. 269-286, 10.1177/1468017319828864 In HUANG CH., GU S. 2024. *Effectiveness of music therapy in enhancing empathy and emotional recognition in adolescents with intellectual disabilities*. Acta Psychologica, Volume 243, March 2024, 104152. ISSN 0001-6918. [online] [cit-15-01-2025] Dostupné na: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104152>.
- CHRISTOPHER G. 2024. *Healing trauma and building empathy through art therapy*, Volume 29(4), 182-183. 2024. [online] [cit. 15-01-2025] Dostupné na: <https://doi.org/10.1080/17454832.2024.2418226>
- HOFFMANN B. 2016. *The role of expressive therapies in therapeutic interactions; art therapy – explanation of the concept*, Trakia Journal of Sciences, No 3, pp 197-202, 2016. ISSN 1313-3551
- KOVÁČOVÁ B. 2017. Možnosti a limity arteterapeutickej intervencie, s.35-58. In *Liečebná pedagogika IV*. Ružomberok: Verbum, 2017. ISBN 978-80-561-0472-9.
- KRAHULCOVÁ K. 2016. *Expressive therapy as a teaching instrument in an inclusive educational process*, Journal of Excentional people, 2016, 9(2), 105-117.
- LIŠTIAKOVÁ, I., VALENTA, M. 2015. *Evaluace v dramaterapii*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015.

- MAJZLANOVÁ, K., 2004. *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*. Bratislava: Iris, 2004
- MALCHIODI C. A. 2005. *Expressive therapies*. New York: The Guilford Press. 2005. [online] [cit. 15-01-2025] Dostupné na: <https://cdn2.psychologytoday.com/assets/attachments/231/malchiodi3.pdf>
- MÜLLER, O. 2013. *Expresivní terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci. 2013. ISBN: 978-80-244-3686-9.
- National Coalition of Creative Arts Therapies Associations. 2004. *National Coalition of Creative Arts Therapies Associations* [online] [cit. 15-01-2025] Dostupné na: www.nccata.org/.
- OBERG R. 2012. *Social skills, emotional growth and drama therapy: inspiring connection on the autism spectrum*, by Lee R. Chasen, 2012. [online] [cit. 15-01-2025] Dostupné na: DOI:10.1080/02630672.2012.704199
- PENDZIK S. 2006. *On dramatic reality and its therapeutic function in drama therapy*. 2006. [online] [cit. 15-01-2025] Dostupné na: DOI:10.1016/j.aip.2006.03.001
- SAJNANI N. 2009. *Current approaches in drama therapy*. 2009. ISBN: 978-0-398-07847-8.

Kontaktné údaje:

Mgr. Sabína Uhrinová
 Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta,
 Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
 Hrabovská cesta 1, Ružomberok
 e-mail: sabina.uhrinova@ku.sk

INKLUZÍVNE PRÍSTUPY VO VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ

ANALÝZA INKLUZÍVNYCH POHYBOVÝCH AKTIVÍT V PRÍRODNOM PROSTREDÍ

ANALYSIS OF INCLUSIVE MOVEMENT ACTIVITIES IN THE NATURAL ENVIRONMENT

Monika Homolová

Abstrakt

Príspevok prezentuje súbor inkluzívnych pohybových aktivít v prírodnom prostredí a analyzuje ich potenciál ako účinného nástroja na podporu začlenenia žiakov so špeciálnymi potrebami. Zameriava sa na prínos týchto aktivít k rozvoju motorických, kognitívnych a sociálnych zručností, pričom zdôrazňuje ich inkluzívny charakter a prispôsobenie individuálnym potrebám žiakov. Analýza poukazuje na to, že využívanie pohybových aktivít v prírode môže zlepšiť fyzické schopnosti, formovať pozitívne vzorce správania, podporovať rozvoj empatie, rešpektu a prírodovedného vzdelávania medzi žiakmi. Inkluzívne pohybové aktivity v prírode predstavujú komplexný prístup k vzdelávaniu, ktorý rešpektuje rôznorodosť žiakov a podporuje ich plnohodnotný rozvoj.

Kľúčové slová

Inklúzia, Pohybové aktivity, Prírodné prostredie, Špeciálne potreby, Rozvoj zručností.

Abstract

The paper presents a set of inclusive physical activities in a natural environment and analyses their potential as an effective tool to promote inclusion of pupils with special needs. It focuses on the contribution of these activities to the development of motor, cognitive and social skills, highlighting their inclusive nature and their adaptation to the individual needs of pupils. The analysis shows that the use of physical activities in nature can improve physical abilities, shape positive behavioural patterns,

and promote the development of empathy, respect and science learning among pupils. Inclusive outdoor physical activities represent a comprehensive approach to education that respects the diversity of pupils and supports their full development.

Key words

Inclusion, Movement Activities, Natural Environment, Special Needs, Skills Development.

1 Inklúzia v pohybových aktivitách v prírode

Inklúzia v edukácii predstavuje dôležitý prístup k výchove a vzdelávaniu, ktorý kladie dôraz na zohľadnenie individuálnych potrieb žiakov a podporu ich plnohodnotnej účasti na výchovno-vzdelávacom procese (Harris et al., 2017). Jej úspešná realizácia si vyžaduje vytvorenie prostredia založeného na akceptácii a rešpektovaní, ktoré sú základnými pedagogickými princípmi. Kováčová (2019) zdôrazňuje, že akceptácia predstavuje jeden z predpokladov úspešného začlenenia jednotlivca do kolektívu, čím podporuje efektívne fungovanie inkluzívneho vzdelávania. V kontexte pohybových aktivít sa inkluzívny prístup zameriava na odstránenie bariér a vytváranie prostredia, v ktorom sa všetci žiaci môžu zapojiť do pohybových hier a cvičení, bez ohľadu na ich fyzické schopnosti (Sherrill, 2004). Pohybové aktivity v prírodnom prostredí poskytujú jedinečnú príležitosť na rozvoj motorických schopností, koordinácie a sociálnych zručností (Humberstone & Stan, 2012). Spojenie pohybovej výchovy s prírodovednými a environmentálnymi témami vedie k hlbšiemu porozumeniu prírodných javov a ekosystémov, zatiaľ čo podporuje aktívne učenie (Dyment & Bell, 2007). Takéto aktivity sú obzvlášť užitočné pre žiakov so špeciálnymi potrebami, keďže poskytujú možnosť učiť sa v reálnom kontexte, kde sa uplatňuje multisenzorické vímanie (Meyer et al., 2014). Multisenzorické vnímanie môže byť efektívne využité v rámci zážitkového učenia, pretože zapája rôzne zmysly a tým zvyšuje osobný, vnútorný zážitok jednotlivca. Valachová (2021) zážitkové učenie predstavuje ako proces, ktorý sa týka osobných, vnútorných skúseností jednotlivca, ktoré nie sú priamo prístupné iným, a ktoré sú kľúčové pre formovanie skúseností a následne ovplyvňujú učenie a zapamätávanie.

Prírodné prostredie podporuje učenie a zapamätanie cez zážitok a zároveň zvyšuje úroveň fyzickej aktivity u detí, žiakov aj dospelých, čo prispieva k pozitívnym zdravotným účinkom kontaktu s prírodou (Bancroft et al., 2015). Výskumy potvrdzujú, že pohyb v prírode zlepšuje pozornosť, redukuje stres a podporuje sociálne interakcie (Kuo, 2013). Inkluzívne pohybové aktivity v prírode umožňujú prirodzenú adaptáciu prostredia na potreby žiakov, čo je obzvlášť prínosné pre deti s motorickými ťažkosťami (Barton et al., 2016). Pohybová aktivita dieťaťa a žiaka v edukácii podporuje sociálne zručnosti a rovesnícke vzťahy. Ak má dieťa v tejto oblasti obmedzenia a nedokáže sa začleniť, môžu sa objaviť špecifická správanía, ktoré môžu byť neskôr vnímané ako problémové (Fábry Lucká, 2023).

Inklúzia v edukácii, najmä cez pohybové aktivity v prírode, podporuje individuálne potreby žiakov, zlepšuje motorické schopnosti a sociálne interakcie, čím napomáha lepšiemu začleneniu žiakov so špeciálnymi potrebami. Vytváraním prostredia, ktoré zohľadňuje rôznorodé potreby žiakov, podporujeme ich plnohodnotný rozvoj, zlepšujeme ich sebedôveru a predchádzame vzniku problémového správania. Týmto spôsobom sa inklúzia stáva základom vzdelávania a výchovy, ktoré rešpektuje rôznorodosť a podporuje pozitívne vzťahy v kolektíve.

2 Inkluzívne pohybové aktivity v prírodnom prostredí

Cieľom inkluzívnych pohybových aktivít v prírodnom prostredí je podpora začlenenia žiakov so špeciálnymi potrebami do kolektívu prostredníctvom pohybových úloh v prírode, ktoré zároveň prispievajú k rozvoju ich motorických schopností, koordinácie a sociálnych zručností. Tento prístup vytvára prostredie, v ktorom všetci žiaci majú rovnakú príležitosť rozvíjať svoje schopnosti, zlepšovať spoluprácu, komunikáciu a riešenie problémov v skupine. Aktivity sú navrhnuté tak, aby boli prispôsobené individuálnym potrebám žiakov, vrátane cvičení určených pre deti s motorickými ťažkosťami, čím sa zabezpečuje inklúzia a rovnaký prístup k vzdelávaniu pre všetkých. Miesto realizácie je lesná alebo horská oblasť s mierne členitým terénom, ktorý umožňuje bezpečný pohyb všetkých žiakov.

Cesta životnými štádiami zvierat

Cieľ: Zlepšiť koordináciu pohybov, porozumieť rôznym štádiám organizmov a rozvíjať schopnosť spolupráce.

Pomôcky: Kartičky s obrázkami rôznych vývojových štádií organizmov (ryba, žaba, plaz, vták, cicavec), žinenky, loptové pomôcky na simuláciu živých tvorov.

Postup: Učiteľ žiakom vysvetlí úlohu a predstaví rôzne vývojové štádiá organizmov. Na začiatku aktivity ich rozdelí do tímov, pričom každý tím si vyberie jedno štádium (ryba, obojživelník, plaz, vták, cicavec). V prírodnom prostredí (les, lúka, potok) žiaci vykonávajú pohyby charakteristické pre dané štádium – plazia sa ako hady, skáču ako žaby alebo mávajú rukami ako vtáky. Učiteľ zdôrazní potrebu vzájomnej pomoci pri napodobňovaní pohybov. Pre žiakov s motorickými ťažkosťami upraví úlohu na zjednodušenú formu pohybov, napríklad vykonávanie pohybov rukami namiesto chôdze, aby aktivita prispôbena všetkým.

Záchrana zvierat

Cieľ: Spolupracovať v tíme, rozvíjať koordináciu a motorické zručnosti, porozumieť dôležitosti ochrany ohrozených zvierat

Pomôcky: Plyšové zvieratá alebo obrázky zvierat, prekážkové pomôcky (prírodné prekážky).

Postup: učiteľ na začiatku rozdelí žiakov do tímov a každý tím si vylosuje ohrozené zviera (napr. vlk, rys, medveď). Úlohou každého tímu bude „zachrániť“ zviera, ktoré musí cez trasu s prekážkami (simulujúcu útek pred nebezpečenstvom) prepraviť do bezpečnej zóny. Trasa sa môže nachádzať v lese alebo na lúke, kde sa nachádzajú prírodné prekážky, ako sú stromy, kamene, alebo potoky. Učiteľ zdôrazní potrebu spolupráce medzi členmi tímu pri prenášaní plyšového zvierat'a alebo obrázku zvierat'a. Pre žiakov, ktorí nemôžu bežať, učiteľ upraví úlohu tak, že sa môžu zamerať na navigovanie tímu, sledovanie trasy alebo prenášanie zvierat'a alternatívnym spôsobom (napr. pomocou vozíka alebo v prípade detí s motorickými ťažkosťami, využitím iných pohybových pomôcok), čím sa zabezpečí prispôbenie a prístupnosť aktivity pre všetkých žiakov.

Cesta živín v rastline

Cieľ: Spoznať proces fotosyntézy, rozvíjať koordináciu pohybov a motorické zručnosti, naučiť sa spolupracovať v tíme, prispôsobiť sa rôznym pohybovým úlohám

Pomôcky: Loptičky alebo farebné kruhy ako symboly živín, rôzne pomôcky na označenie častí rastliny (napr. papiere, kartičky s názvami častí).

Postup: Na začiatku učiteľ vysvetlí žiakom proces fotosyntézy. Následne im ukáže ako pohybovo predstavovať rôzne časti rastliny – korene, stonky a listy. Vysvetlí im, že ich úlohou bude prenášať „živiny“ (loptičky alebo farebné kruhy) z „pôdy“ do „listov“, kde prebieha fotosyntéza. Počas tejto aktivity sa žiaci striedajú v rôznych pohybových úlohách, ako je podávanie v drepe alebo prenášanie cez prekážky. Učiteľ zabezpečí, aby úlohy boli prispôbené schopnostiam jednotlivých žiakov, pričom žiaci s obmedzenou pohyblivosťou môžu byť „korene“ a podávať loptičky, zatiaľ čo iní sa pohybujú viac.

Putovanie vodnej kvapky

Cieľ: porozumieť kolobehu vody v prírode, rozvíjať koordináciu pohybov a spolupracovať v tíme

Pomôcky: Kartičky s obrázkami, ktoré znázorňujú fázy kolobehu vody, rôzne prekážkové pomôcky.

Postup: Aktivita sa uskutoční v prírodnom prostredí pri vode, kde učiteľ najskôr objasní, ako prúd vody tečie od hôr až do mora, ako sa voda vyparuje a následne tvorí oblaky, ktoré potom spadnú ako dážď. Učiteľ následne vysvetlí žiakom, že sa budú simulovať kolobeh vody. Žiaci začnú ako kvapky vody v rieke (plazenie), potom sa „vyparia“ do vzduchu (skoky), vytvoria oblak (spoločné zdvíhanie rúk) a nakoniec sa vrátia na zem ako dážď (beh so slalomom). Počas tejto aktivity si žiaci navzájom pomáhajú pri prechode celým cyklom. Učiteľ prispôbobi intenzitu pohybov rôznym schopnostiam žiakov, čím zabezpečí, že všetci sa zapoja do aktivity podľa svojich možností.

Cesta s prírodnými prekážkami

Cieľ: rozvíjať tímovú spoluprácu, koordinovať a zlepšovať pohybové zručnosti žiakov prostredníctvom prekonávania prírodných prekážok

Pomôcky: Kartičky s názvami zvierat, plyšové zvieratá, prekážkové pomôcky na trasu.

Postup: Učiteľ vysvetlí žiakom, že každý tím bude predstavovať skupinu zvierat (napr. lososy, bociany, motýle), ktoré musia prekonať prírodné prekážky na ceste do svojho cieľa (napr. rieky, lesy, veterné prúdy, kamenisté brehy, bahniská alebo stromy). Tieto prekážky môžu byť rôzne, napríklad skákanie cez „potoky“ (kde budú musieť preskočiť na označené miesta), prechádzanie cez „lesy“ (kde budú musieť preliezať cez konáre alebo plaziť sa medzi prekážkami), alebo „silné veterné prúdy“ (kde budú musieť pracovať proti odporu). Žiaci budú musieť spolupracovať a pomáhať si, aby sa všetci dostali do cieľa. Ak niektorý člen tímu nestíha, ostatní ho podporia, navigujú alebo spoločne prenášajú „vajíčko“ (napr. loptičku, šišku) cez prekážky. Učiteľ môže upraviť trasu alebo intenzitu pohybov podľa individuálnych možností žiakov, aby zabezpečil, že aktivita bude pre všetkých prístupná a motivujúca.

Sila prírodných živlov

Cieľ: Rozvíjať tímovú spoluprácu, pohybové zručnosti a rozvíjať poznanie o prírodných živloch

Pomôcky: karty s názvami prírodných živlov, pomôcky na pohyb (kužele, žinenky, lopty).

Postup: Učiteľ na začiatku aktivity rozdelí žiakov do tímov a každý tím si vylosuje jeden prírodný živél (vietor, voda, oheň, zem). Úlohou každého tímu bude vykonávať pohyb charakterizujúci daný živél – vietor bude predstavovať rýchly beh, voda plynulý pohyb, oheň dynamické skoky a zem stabilné cviky. Počas tejto aktivity sa žiaci budú musieť spojiť, aby vytvorili „prírodný cyklus“ (napr. vietor prináša dážď, voda naplňa rieky). Učiteľ zabezpečí, že intenzita pohybov bude prispôsobená schopnostiam žiakov.

Objavovanie druhov v prírode

Cieľ: Rozvíjať tímovú spoluprácu, pohybové zručnosti a rozvíjať poznanie o prírodných druhoch

Pomôcky: Obrázky rastlín a zvierat, rôzne prírodné materiály na reprezentáciu biotopov (napr. listy, kamene, konáre).

Postup: Na začiatku učiteľ vysvetlí žiakom, že ich úlohou bude nájsť „skryté druhy“ (karty s obrázkami rastlín a zvierat), pričom sa budú

pohybovať rôznymi spôsobmi podľa biotopu. Napríklad cez lúku budú skákať, cez les balansovať a cez močiar prenášať loptičku. Žiaci sa musia vzájomne pomáhať pri hľadaní a identifikovaní druhov, pričom učiteľ zabezpečí, aby úlohy boli variabilné – niektorí žiaci budú hľadať, iní zapisovať a ďalší vykonávať pohybové úlohy.

3 Obsahová analýza inkluzívnych pohybových aktivít

Obsahová analýza pohybových aktivít sa zameriava na komplexné hodnotenie jednotlivých aspektov, ktoré tieto aktivity zahŕňajú, a to z hľadiska dosahovania pedagogických cieľov, rozvoja motorických schopností, prínosov do edukačného procesu a miery inkluzívnosti. Cieľom tejto analýzy je detailne posúdiť prínosy jednotlivých cvičení v kontexte podpory rozvoja detí, rozvíjania ich pohybových schopností a identifikácie konkrétnych benefitov jednotlivých krokov aktivít.

Rozvoj motorických zručností a koordinácie

Každá z realizovaných aktivít je systematicky navrhnutá s cieľom podporiť rozvoj kľúčových motorických schopností, najmä koordinácie pohybov, rovnováhy, flexibility a rýchlosti reakcie. Didakticky koncipované úlohy, ako napríklad Cesta živín v rastline na cieľové miesto či Cesta s prírodnými prekážkami, Cesta evolúcie, Záchrana zvierat umožňujú žiakom osvojovať si fundamentálne pohybové vzory, akými sú skoky, beh alebo orientácia v rôznorodom teréne, pričom súčasne stimulujú koordináciu oko-ruka. Vykonávanie týchto aktivít vyžaduje precíznu motorickú kontrolu a promptné rozhodovanie, čím významne prispievajú k zdokonaľovaniu motorického plánovania a adaptability pohybu v meniacich sa podmienkach. Inkluzívny charakter týchto cvičení sa prejavuje v ich modifikovateľnosti pre deti so špecifickými potrebami, predovšetkým s ťažkosťami v oblasti koordinácie, čím sa zabezpečuje ich aktívna participácia a progres v rámci skupiny.

Podpora sociálnych zručností

Pohybové aktivity disponujú výrazným sociálnym aspektom, pričom ich koncepcia kladie dôraz na interakciu a spoluprácu medzi deťmi. Úlohy, ako napr. Cesta s prírodnými prekážkami, Sila prírodných živlov, či Putovanie vodnej kvapky, cielene rozvíjajú kooperatívne správanie, komunikačné kompetencie a schopnosť efektívne riešiť situácie v rámci kolektívu. Prostredníctvom týchto aktivít si deti osvojujú strategické rozdeľovanie úloh, vzájomnú podporu a adaptáciu na potreby členov skupiny, čím sa posilňuje ich sociálna interakcia a schopnosť kooperácie. V súlade s princípmi inkluzívneho vzdelávania sú jednotlivé aktivity koncipované tak, aby umožňovali plnohodnotnú participáciu všetkých detí bez ohľadu na ich individuálne motorické dispozície alebo špecifické potreby, čím sa podporuje rovnosť príležitostí a integrácia v rámci kolektívneho učenia.

Rozvoj kreativity a flexibility vs pohybe

Vybrané pohybové aktivity, ako napr. Objavovanie druhov prírody či Cesta živín v rastline, cielene podporujú rozvoj tvorivosti a adaptability pohybových vzorcov v nových situáciách. Žiaci sú systematicky vedení k tvorbe originálnych pohybových sekvencií na základe vlastnej predstavivosti, čím sa nielen zdokonaľujú ich motorické zručnosti, ale aj schopnosť flexibilného riešenia pohybových úloh. Inkluzívny rozmer týchto aktivít spočíva v možnosti individuálneho prispôsobenia úloh tak, aby zohľadňovali fyzické dispozície každého žiaka a umožňovali mu plnohodnotné pohybové vyjadrenie bez obmedzení, čím sa posilňuje jeho sebadôvera a zapojenie do kolektívnych činností.

Tréning rovnováhy a stability

Aktivity v ktorých sú cvičenia zamerané na udržiavanie stability, ako sú Skoky v rôznych smeroch alebo Rovnovážne cvičenia, prispievajú k rozvoju schopnosti detí efektívne regulovať telesnú stabilitu v rôznych podmienkach. Tieto aktivity zohrávajú kľúčovú úlohu pri podpore žiakov s oslabenou propriocepciou alebo s deficitmi v oblasti koordinácie pohybu. Inkluzívne prispôsobenie týchto úloh zahŕňa ich modifikáciu tak, aby žiaci s motorickými ťažkosťami mohli bezpečne a efektívne rozvíjať rovnováhu a stabilitu, čím sa podporuje ich celkový pohybový rozvoj.

Podpora motorického plánovania a jemnej motoriky

Aktivity, ako napríklad Presun živín, vyžadujú od detí precízne plánovanie a realizáciu pohybov, čo má pozitívny vplyv na rozvoj jemnej motoriky a motorického plánovania. Deti musia predvídať a optimalizovať svoje pohyby tak, aby dosiahli stanovený cieľ, čím si zlepšujú schopnosť vykonávať úkony v správnom poradí. V kontexte inklúzie sú aktivity diferencované tak, aby umožňovali zapojenie aj deťom s potrebou špecifickej podpory pri manipulácii s objektmi.

Fyzická kondícia a vytrvalosť

Aktivity, ktoré obsahujú úlohy s vyššou fyzickou náročnosťou, ako napríklad beh s prekážkami či Skoky na mieste, sú zamerané na rozvoj vytrvalosti a celkovej fyzickej kondície. Pravidelné zapojenie do týchto cvičení vedie k zlepšeniu aeróbnej kapacity, svalovej sily a odolnosti voči záťaži. Inkluzívne prispôsobenie spočíva v úprave intenzity a dĺžky trvania aktivít tak, aby boli dostupné deťom s rôznou úrovňou fyzickej zdatnosti.

Motivačný aspekt a hravá forma pohybu

Pohybové aktivity sú navrhnuté tak, aby deti motivovali k aktívnemu zapojeniu prostredníctvom herných prvkov a kreatívnych scénok. Využitie netradičných pohybových úloh, ako imitácia zvierat či prekonávanie prekážkových dráh, zabezpečuje, že deti vnímajú pohyb ako zábavu, čím sa zvyšuje ich ochota a záujem o pravidelnú pohybovú aktivitu. Inkluzívny charakter týchto aktivít spočíva v ich variabilite a možnosti individualizácie, čím sa zabezpečuje zapojenie všetkých detí bez ohľadu na ich motorické schopnosti.

Využitie pomôcok a organizácia priestoru

Pri realizácii pohybových aktivít zohráva významnú úlohu aj výber a adaptácia pomôcok, ako sú lopty, balančné plošiny, rôzne prírodné materiály alebo prírodné prekážky. Aktivity, ako Záchrana zvierat či Cesta živín v rastline, Sila prírodných živlov, vyžadujú správnu manipuláciu s objektmi, pričom zároveň stimulujú rozvoj priestorovej orientácie a motorickej precíznosti. Pri inkluzívnom prístupe sa pomôcky a priestor

prispôsobujú tak, aby reflektovali špecifické potreby žiakov a umožňovali im plnohodnotné zapojenie.

Prispôsobenie aktivít vekovým a vývinovým špecifikám

Pohybové úlohy sú koncipované a diferencované na základe veku a motorickej úrovne detí. Pre mladších žiakov sú navrhnuté úlohy s nižšími požiadavkami na technickú precíznosť, ktoré sa zameriavajú na základné motorické schopnosti, zatiaľ čo staršie deti sa zapájajú do komplexnejších cvičení, ktoré kladú vyššie nároky na koordináciu, techniku a vytrvalosť. Inkluzívny prístup sa v tomto kontexte realizuje prostredníctvom diferenciacie úloh, čím sa zabezpečuje prispôsobenie aktivít individuálnym potrebám detí s rôznymi motorickými schopnosťami.

Hodnotenie a reflexia

Každá aktivita môže byť doplnená hodnotiacou fázou, ktorá umožňuje deťom analyzovať vlastný progres. Reflexia a spätná väzba posilňujú motiváciu a vedomie osobného rozvoja. Inkluzívne hodnotenie sa zameriava na individuálny pokrok každého dieťaťa, čím sa zabezpečuje spravodlivý prístup a podpora osobného rastu.

Realizované pohybové aktivity integrujú fyzickú aktivitu, tímovú spoluprácu a prírodovedné vzdelávanie, čím komplexne rozvíjajú motorické, kognitívne a sociálne zručnosti všetkých žiakov. Dôraz je kladený na prepojenie pohybu s prírodovednými poznatkami, čo zabezpečuje vysoký inkluzívny potenciál aktivít. Aktivity umožňujú diferenciaciu úloh na základe individuálnych schopností účastníkov a zároveň podporujú skupinovú spoluprácu. Okrem rozvoja fyzických a sociálnych kompetencií sa aktivity zameriavajú aj na osvojenie kľúčových prírodovedných konceptov. Z hľadiska inkluzívneho prístupu sa ako najvhodnejšie javia aktivity Záchrana zvierat, Putovanie vodnej kvapky a Záhada biodiverzity, ktoré umožňujú aktívne zapojenie všetkých žiakov bez ohľadu na ich individuálne dispozície. Najvýraznejší kooperatívny charakter vykazujú aktivity Cesta s prírodnými prekážkami, Sila prírodných živlov a Záhada biodiverzity, keďže si vyžadujú intenzívnu tímovú spoluprácu. Z edukačného hľadiska boli najprínosnejšie aktivity Cesta evolúcie, Fotosyntéza v pohybe a Sila prírodných živlov, ktoré efektívne

sprostredkujú kľúčové vedecké poznatky prostredníctvom pohybových foriem učenia.

Záver

Pohybové aktivity v prírodnom prostredí predstavujú účinný nástroj na podporu inklúzie žiakov so špecifickými potrebami. Tento prístup umožňuje žiakom s rôznymi schopnosťami rozvíjať motorické zručnosti a sociálne kompetencie v prostredí, ktoré je prispôbené ich individuálnym potrebám. Tieto aktivity vytvárajú priestor na vzájomnú spoluprácu, rešpekt a rozvoj empatie medzi žiakmi, čím podporujú inklúziu a heterogenitu v rámci vzdelávacieho procesu. Okrem zlepšenia fyzických schopností prispievajú aj k formovaniu pozitívnych vzorcov správania, ktoré majú potenciál dlhodobo ovplyvniť sociálne interakcie žiakov.

Bibliografia

- BANCROFT C, JOSHI S, RUNDLE A, HUTSON M, CHONG C, WEISS CC, et al. 2015. *Association of proximity and density of parks and objectively measured physical activity in the united states: a systematic review*. Soc Sci Med. 2015.
- BARTON, J., BRAGG, R., WOOD, C., PRETTY, J., & ROBERTS, J. 2016. *The wilderness expedition: An effective intervention for wellbeing*. Journal of Experiential Education, 39(1), DOI: 10.1177/1053825915626933
- BLOCK, M. E. 2016. *A teacher's guide to adapted physical education: Including students with disabilities in sports and recreation*. Fourtz Edition. Brookes Publishing. 2016. 1-800-638-3775
- DYMENT, J. E., & BELL, A. C. 2007. *Grounds for movement: Green school grounds as sites for promoting physical activity*. Health Education Research, 23(6), 952–962. DOI: 10.1093/her/cym059
- FÁBRY LUCKÁ, Z. 2023 Podpora dieťaťa s osobitosťami v pohybovom prejave. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2023, roč. XXII, č. 2, s. 48–55. ISSN 1336-2232.

- HARRIS, J., CARRINGTON, S., AINSWORTH, M. 2017. *Promoting equity in schools: Collaboration, inquiry and ethical leadership*. Routledge. 2017.
- HUMBERSTONE, B., & STAN, I. 2012. *Nature and wellbeing in outdoor learning: authenticity or performativity*. Journal of Outdoor and Environmental Education, 19(3), 183-197. DOI: 10.1080/14729679.2012.699803
- KOVÁČOVÁ, B. 2019. *S inklúziou od ranného veku. Dieťa s odlišnosťou a jeho vstup do kolektívu*. Reziliencia s.r.o. ISBN 978-80-972277-5-3
- KUO, F. E. 2013. *Nature-deficit disorder: Evidence, dosage, and response*. Journal of Policy Research in Tourism, 5(2). 172-186 DOI: 10.1080/19407963.2013.793520
- SHERRILL, C. 2004. *Adapted physical activity, recreation, and sport: Crossdisciplinary and lifespan*. McGraw-Hill. 2004. ISBN-0-697-25887-4
- VALACHOVÁ, D. 2021. Kreativita, emocionalita, expresia – fenomény v zážitkovom učení. In: *Hranice neformálneho vzdelávania*. 1. vyd. Banská Bystrica: MALENA, občianske združenie, 2021. ISBN 978-80-570-3097-3

Kontaktné údaje:

PaedDr. Monika Homolová, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,

Katedra špeciálnej pedagogiky,

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

e-mail: monika.homolova@ku.sk

ROLA PEDAGÓGA AKO ZÁKLADNÝ PILIER V PROCESE INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA

THE ROLE OF THE TEACHER AS A FUNDAMENTAL PILLAR IN THE PROCESS OF INCLUSIVE EDUCATION

Martina Magová, Barbora Kováčová

Abstrakt

Predkladaný príspevok sa zaoberá úlohou pedagóga v procese úspešného inkluzívneho vzdelávania, nakoľko pedagóg je výrazným činiteľom, ktorý ovplyvňuje celý edukačný proces. V príspevku popisujeme odborné požiadavky a kritériá, ktoré by mal pedagóg spĺňať v rámci inkluzívneho vzdelávania, ale zameriavame sa aj na osobnostné kompetencie, ktorými by mal disponovať. Vyzdvihujeme dôležitosť pregraduálnej prípravy pedagógov v kontexte inkluzívneho vzdelávania.

Kľúčová slová

Inkluzívne vzdelávanie. Pedagóg. Kompetencie. Odborná spôsobilosť.

Abstract

The present paper deals with the role of the educator in the process of successful inclusive education, as the educator is a significant factor that influences the entire educational process. In this paper we describe the professional requirements and criteria that an educator should meet in inclusive education, but we also focus on the personal competences that he/she should possess. We highlight the importance of undergraduate teacher training in the context of inclusive education.

Keywords

Inclusive education. Educator. Competence. Professional competence

Úvod

Rola pedagóga je v procese inkluzívneho vzdelávania kľúčovým faktorom, ktorý ovplyvňuje celý proces (Hájková, Strnadová, 2010). Ako uvádza Kaleja (2015) pedagóg je významným činiteľom, ktorý formuje jadro osobnosti žiaka, zohráva v jeho živote významnú rolu. Pedagóg je predkladateľom vlastných alebo prevzatých a upravených vzorov, modelov, schém, konceptov, koncepcií (teórií), ktoré svojím vyučovaním predostiera svojim žiakom (Kostrub, 2008). Pedagóg zastáva vo svojej profesii pedagogické role. Ktoré sú znázornené v rámci schematického spracovania.

Schéma 1: Pedagóg a „jeho“ pedagogické role



Zdroj: Dytrtová & Krhutová (2009)

Je potrebné, aby pedagóg v inkluzívne orientovanom vzdelávaní disponoval určitými osobnostnými kompetenciami. Pedagóg v inkluzívnom vzdelávaní by mal mať schopnosť nadviazania plnohodnotného kontaktu, ktorý spočíva v rozvoji interakcie a komunikácie s každým žiakom a jeho rodinou. Ďalej ide o schopnosť empatie, vcítania sa do pocitov, prežívania iného človeka – žiaka. Mal by disponovať schopnosťou akceptácie a prijatia, ktorá spočíva v prirodzenom vnímaní rôznorodosti. V inkluzívnom vzdelávaní je dôležité, aby pedagóg vedel pohotovo a adekvátne reagovať na meniace sa

vonkajšie podmienky. Potrebná je aj schopnosť sebareflexie, sebavnímania a sebakontroly, ide o autoreguláciu pedagóga. Taktiež by mal vedieť vhodným spôsobom spolupracovať s kolegami, rodičmi i širším sociálnym okolím (Janoško, Neslušanová, 2014). Nakoľko inkluzívne vzdelávanie je proces, ktorý je dynamický, nie statický, pedagógovia musia v inkluzívnom vzdelávaní neustále obohacovať svoju prácu, aby poskytovali priestor pre učenie a spoluprácu všetkým žiakom (Adamus, 2015).

Úlohou inkluzívneho vzdelávania je poskytovať individualizované inštrukcie tak, aby vyhovovali potrebám heterogénnej skupiny žiakov. Vyhovieť požiadavkám a potrebám tejto skupiny žiakov je extrémne náročná činnosť, pretože každý žiak má svoje individuálne potreby, z ktorých vyplývajú individuálne požiadavky smerom k výchovno-vzdelávaciemu procesu. Vzhľadom na to, si vzdelávanie týchto žiakov vyžaduje vysoko kvalifikovaného pedagóga (Johnson, Semmelroth, 2014, porov. Magová, 2022). Ako uvádzajú Breyer, Fohrer, Goschler a kol. (2012) od pedagóga v inkluzívnom vzdelávaní sa očakávajú predovšetkým kompetencie vo vyučovaní smerom ku všetkým žiakom. Samozrejme sa od neho vyžadujú dôkladné poznatky ohľadom špeciálnopedagogických vyučovacích metód a stratégií zameraných na intervenciu. Potrebné sú aj poznatky o vyučovaní, učení a pracovných prostriedkoch z oblasti špeciálnych škôl. Pedagóg by mal disponovať poznatkami ohľadom konkrétnych opatrení smerom k jednotlivým druhom postihnutia. Veľmi dôležité sú aj dôkladné diagnostické kompetencie v rámci kvalitatívnej a kvantitatívnej diagnostiky. Podľa Mittlerera (2005) ak chcú pedagógovia v inkluzívnom vzdelávaní dosahovať u žiakov progresívny postup vzdelávania, musia pri výučbe dávať dôraz na rôzne aspekty. Predovšetkým ide o identifikovanie žiakových špeciálnych edukačných potrieb. Pedagóg musí porozumieť ako je žiakove učenie sa v danom predmete ovplyvnené fyzickým, intelektuálnym, emocionálnym a sociálnym vývinom. Musí poznať a vedieť rozlíšiť bežné chyby a omyly žiakov v danom predmete. Taktiež musí stanovovať vhodné nároky na žiakove učenie sa, motiváciu a prezentáciu práce.

Pedagóg v inkluzívnom vzdelávaní

Jednou zo základných charakteristík inkluzívneho vzdelávania je vzdelávanie v spojitosti s heterogenitou. V tomto procese musí byť pedagóg flexibilný a prispôbovív, musí vedieť rozoznať, že každý žiak má rôzne spôsoby porozumenia a interpretovania informácií. Vytváranie inkluzívnej pedagogiky v bežných školách znamená, že vzdelávanie má byť v prístupe ku žiakom a aj k samotnému vyučovaniu adaptívne a nápadité (Clough, Corbett, 2005). Ako základ práce všetkých pedagógov v inkluzívnom vzdelávaní boli identifikované ústredné hodnoty súvisiace s vyučovaním a učením. Inkluzívne vzdelávanie spočíva v rešpektovaní diverzity žiakov – odlišnosti sa chápu ako zdroj a prínos pre vzdelávanie. V rámci inkluzívneho vzdelávania má ísť o podporu všetkých žiakov – učiteľ stanovuje ciele pre každého žiaka (Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, 2012). Lazarová, Hloušková, Trnková a kol. (2015) poukazujú na to, že praktické otázky smerovania k inkluzívnej škole sú spojené s problémom udržania vysokej kvality práce a nárokov v triedach s vysokou heterogenitou žiakov.

Heterogénne zoskupenie žiakov vyžaduje od pedagóga zvýšené nároky v kontexte prípravy na vyučovací proces (Kováčová, 2017). Z tohto dôvodu, by proces reformy mal nastať už v rámci prípravy pedagógov na výkon povolania počas štúdia na vysokej škole. Je veľmi dôležité, aby vnímanie heterogenity žiakov nebolo len povrchné, ale aby viedlo k hlbšiemu pochopeniu a následne k aplikácii efektívneho prístupu. Aj Mittler (2005) dáva dôraz na zlepšenie profesionálnej kvalifikácie učiteľov v oblasti inkluzívneho vzdelávania. Hájková & Strnadová (2010) považujú preto za potrebné, aby v pregraduálnej príprave inkluzívny pedagóg získal metodiku práce s heterogénnou skupinou žiakov, vedomosti o mechanizmoch formovania sociálnych skupín, znalosť zákonitostí sociálneho pohybu všeobecne (proces sociálnej selekcie, segregácie, separácie, diferenciacie a marginalizácie), vedomosti ohľadom interkultúrnej diferenciacie, formy ľudskej heterogenity, ďalej sú to intervenčné vedomosti, didaktické vedomosti, informácie ohľadom hodnotenia, poradenské a konzultačné postupy pri práci s rodinou. V inkluzívnom vzdelávaní zohráva pedagóg významnú rolu, preto treba

dávať vysoký dôraz na prípravu pedagógov, ktorí majú byť súčasťou daného vzdelávacieho modelu.

Názory pedagógov na inkluzívne vzdelávanie sú rôzne. Väčšina pedagógov základných škôl podporuje princípy inkluzívneho vzdelávania, ale mnohí majú pochybnosti, či by model inkluzívneho vzdelávania mohol fungovať na škole, v ktorej pôsobia. Pedagógovia sú viacej naklonení inklúzii žiakov so senzorickým alebo fyzickým postihnutím ako u žiakov s emocionálnym postihnutím (poruchy správania), prípadne s vážnejším alebo kombinovaným postihnutím. Pedagógovia sú menej naklonení k inkluzívnemu vzdelávaniu ako riaditelia škôl, ale veľa závisí na možnosti podpory špecialistov (Mittler, 2005). Preto treba v inkluzívnom vzdelávaní dávať dôraz na personálne zabezpečenie a interpersonálnu komunikáciu. V rámci inkluzívneho vzdelávania je potrebné zabezpečiť komplexnú tímovou spoluprácou medzi pedagogickými a odbornými zamestnancami. Pedagóg by mal úzko spolupracovať so špeciálnym pedagógom, s liečebným pedagógom, psychológom, výchovný poradcom, sociálnym pedagógom. Taktiež by mal vedieť vhodným spôsobom spolupracovať s inými pedagogickými kolegami, rodičmi a širším sociálnym okolím (Adamus, 2015, Fábry Lucká, 2016; Emmerová, 2011 a i.).

Kvalita vzdelávania v inkluzívnom prostredí

V rámci kvality vzdelávania v inkluzívnom prostredí bude veľkú rolu zohrávať aj sebareflexia pedagóga, pretože ak sa pedagóg nezamýšľa spätne nad svojou prácou, môže to mať veľký vplyv na kvalitu jeho výkonu práce v kontexte vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Aj Adamus (2015) tvrdí, že je potrebná schopnosť sebareflexie, sebavnímania a sebakontroly, ide podľa neho o autoreguláciu pedagóga (porov. Magová, Bartoňová, 2018). Pod pojmom sebareflexia pedagóga rozumieme riadenú, hodnotiacu reflexiu v procese komunikácie, vyučovania a hodnotenia žiakov, ktorá prebieha na základe interpretácie záznamov o vlastnej vyučovacej činnosti (Hrabal, Pavelková, 2010). Albert (2006) tvrdí, že je dôležité aby si každý svoju prácu hodnotil sám (spadá sem reflexia, sebahodnotenie, autoevalvácia), pretože ako píše kvalita môže byť dosiahnutá iba sebahodnotením. V sebareflexii nejde len o sebahodnotenie, posúdenie svojich možností, ale jej zmyslom je, aby

človek vyvodzoval závery pre svoj ďalší rozvoj. Pri profesii pedagóga nadobúda sebareflexia väčší význam, nakoľko pedagógovia svojou činnosťou ovplyvňujú iných ľudí a popri rodičoch sú prvou líniou pri výchove žiakov (Hupková, 2006). U pedagóga, ktorý vzdeláva žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je sebareflexia výrazne dôležitá, nakoľko musí vhodne analyzovať využívanie vhodných prístupov a stratégií, ktoré zohľadňujú špecifiká vzdelávacieho procesu u daných žiakov. Mnoho pedagógov, ktorí pôsobia v inkluzívnom prostredí nemá dostatok vhodných teoretických odborných vedomostí, ktoré je potrebné aplikovať a implementovať do edukačného procesu u žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (Magová, 2024).

Kritériá hodnotenia pedagóga vo vzťahu k sebarozvoju spočívajú v reflexii spojenej s kritickým myslením, analýzou a rekonštrukciou priebehu procesu učenia, kedy dochádza k uvedomeniu si skúseností a poznatkov z pedagogickej činnosti. V rámci toho pedagóg hľadá príčiny, analyzuje vzťahy a súvislosti, navrhuje zmeny. Pedagóg v týchto intenciách dokáže efektívne komunikovať s rodičmi žiakov, organizáciami z okolia školy. Pedagóg, ktorý je schopný systematickej sebareflexie pedagogickej činnosti, je schopný projektovať svoju vlastnú pedagogickú budúcnosť a dokáže si stanoviť osobné rozvojové ciele, je ochotný ďalej sa vzdelávať a podobne (Pisoňová, 2009). V tomto kontexte sme presvedčené, že pedagóg, ktorý vzdeláva žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v inkluzívnom prostredí sa musí neustále vzdelávať, pretože jeho práca nie je postavená len na odborných vedomiach smerom k danému predmetu, ktorý vyučuje, ale vyžaduje si to aj veľa odborných vedomostí ohľadom špecifik práce so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, nakoľko od toho do veľkej miery závisí úspešnosť ich vzdelávania. Pôsobiť v triede, kde je heterogenita vnímaná ako pozitívny aspekt si vyžaduje pedagóga, ktorý je otvorený možnostiam hľadať nové spôsoby a alternatívy sprostredkovania učiva tak, aby bolo pre žiakov zrozumiteľné (Magová, 2024). Valent & Sihelsky (2014) uvádzajú, že sebahodnotenie umožňuje rozvíjať profesijnú satisfakciu učiteľov, a tým aj dôveru k možnostiam spolupodieľať sa na kvalite života žiakov.

Záver

Pedagóg zohráva kľúčovú úlohu v úspešnom inkluzívnom vzdelávaní, a preto je nevyhnutné zdôrazňovať jeho kvalitnú prípravu už počas pregraduálneho štúdia. Mal by sa naučiť citlivo vnímať individuálne potreby žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími požiadavkami, aby vedel adekvátne prispôbiť podmienky ich vzdelávania a podporiť ich rozvoj. Okrem toho je dôležité, aby vedel efektívne spolupracovať s odbornými pracovníkmi, rodičmi a ďalšími zainteresovanými stranami. Len tak dokáže vytvoriť podnetné a podporné prostredie, ktoré prispeje k plnohodnotnému začleneniu žiakov do vzdelávacieho procesu.

Bibliografia

- ADAMUS, P. 2015. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy*. Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik – Centrum empirických výzkumů. 75 s. ISBN 978-80-7510-163-1.
- ALBERT, A. 2006. *Systémy manažérstva kvality*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 56 s. ISBN 80-8052-253-7.
- BREYER, C., FOHRER, G., GOSCHLER a kol. 2012. *Sonderpädagogik und Inklusion*. Oberhausen: ATHENA - Verlag. 285 s. ISBN 978-3-89896-483-8.
- CLOUGH, P., CORBETT, J. 2005. *Theories of Inclusive Education*. London: Paul Chapman Publishing. 185 s. ISBN 0-7619-6941-1.
- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. 2009. *Učitel – Příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
- EMMEROVÁ, I. 2011. Sociálny pedagóg v Slovenskej republike ako pomáhajúca profesia. In: *Pedagogika społeczna*, 2011, s. 97-107.
- Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami (2012) Profil inkluzívneho učiteľa*, Odense, Dánsko: Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. [online].[citované dňa 05-03-2025] Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-SK.pdf
- FÁBRY LUCKÁ, Z. 2016. Diagnostické možnosti porúch správania z pozície liečebného pedagóga. In: *Expresívne terapie vo vedách o človeku*

2016. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2016. s. 244-246. ISBN 978-80-223-4148-6.
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. 2010. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál. 240 s. ISBN 978-80-7367-755-8.
- HUPKOVÁ, M. 2006. *Profesijná sebareflexia učiteľov*. Nitra : PF UKF. 204 s. ISBN 80-8094-028-2.
- JANOŠKO, P., NESLUŠANOVÁ, S. 2014. *Škola s inkluzívnou klímou*. Ružomberok: VERBUM. 98 s. ISBN 978-80-561-0193-3.
- JOHNSON, E., SEMMELROTH, C. L. 2014. Special Education Teacher Evaluation: Why It Matters, What Makes It Challenging, and How to Address These Challenges. In *Assessment for Effective Intervention*, 39(2), p. 71–82. [online]. [citované dňa 03-03-2025].
- KALEJA, M. 2015. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opave. 109 s. ISBN 978-80-7510-160-0.
- KOSTRUB, D. 2008. *Dieťa/žiak/štvudent-učivo –učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* Prešov: Rokus. 169 s. ISBN 978-80-89055-87-6.
- KOVÁČOVÁ, B. 2017. Heterogenita vo výchovno-vzdelávacom procese. In: *Riadenie materskej školy*. Bratislava : Dr. Josef Raabe, 2017. s. 1-30. ISBN 978-80-8140-185-5.
- LAZAROVÁ, B., HLOUŠKOVÁ, L., TRNKOVÁ a kol. 2015. *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. 180 s. ISBN 978-80-210-8037-9.
- MAGOVÁ, M. 2022. Kompetencie špeciálneho pedagóga vo výchovno-vzdelávacom procese In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae* . Ružomberok: VERBUM. Roč. 21, č. 3 (2022), s. 59-67. ISSN 1336-2232. DOI 10.54937/ssf.2022.21.3.59-67.
- MAGOVÁ, M. 2024. *Dôležitosť primeranej sebareflexie vo vzdelávaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v kontexte inkluzívneho vzdelávania*. Ružomberok: interný, nepublikovaný materiál, 2024.

- MAGOVÁ, M., BARTOŇOVÁ, M. 2018. Pripravenosť škôl k zavedeniu inkluzívneho vzdelávania žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia na Slovensku . Ružomberok: VERBUM. 140 s. ISBN 978-80-561-0589-4.
- MITTLER, P. 2005. *Working Towards Inclusive Education social contexts*. London: David Fulton Publishers Ltd. 212 s. ISBN 1-85346-698-0.
- PISOŇOVÁ, M. 2009. *Teória a prax efektívneho sebariadenia. Tvorba osobných cieľov a organizácia času*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF ÚTV. 141s. ISBN 978-80-8094-469-8.
- VALENT, M., SIHELKY B. 2014. *Inovácie v sebahodnotení školy*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum. 56 s. ISBN 978-80-565-0036-1.
- VODIČKOVÁ, B. 2009. Postavenie učiteľa v živote dieťaťa so špecifickými poruchami učenia a správania. In: *Učiteľ pre školu 21. storočia*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. Pedagogická fakulta, 2009. s. 468-472. ISBN 978-80-8083-823-2.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Martina Magová, Ph.D.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Katedra špeciálnej pedagogiky

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

e-mail: martina.magova@ku.sk

doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Katedra špeciálnej pedagogiky

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

e-mail: barbora.kovacova@ku.sk

KĽÚČOVÁ ÚLOHA CUDZÍCH JAZYKOV S DÔRAZOM NA INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE

THE KEY ROLE OF THE ITALIAN LANGUAGE WITH AN EMPHASIS ON INCLUSIVE EDUCATION

Viera Rassu Nagy

Abstrakt

V predloženej štúdii sú prezentované kognitívne a emocionálne bariéry, ktoré sú súčasťou procesu učenia sa žiakov s dyslexiou vo vzťahu k jazykovému učeniu. Sú prezentované špecifické výhody a výzvy, s ktorými sa stretávajú žiaci s dyslexiou pri učení sa transparentných aj netransparentných cudzích jazykov. Jednou z efektívnych stratégií je používanie multisenzorických metód, technológií a individuálne prispôbených vzdelávacích programov. Výsledky z výskumov naznačujú, že práca so štruktúrovaným a podporujúcim prostredím môže uľahčiť nielen osvojenie jazykových kompetencií, ale aj zvýšenie sebavedomia žiakov s dyslexiou.

Kľúčové slová:

Cudzie jazyky. Dyslexia. Taliansky jazyk. Inkluzívne vzdelávanie. Multisenzorické metódy. Transparentné jazyky

Abstract

The presented study discusses the cognitive and emotional barriers that are part of the learning process for students with dyslexia in relation to language learning. It highlights the specific advantages and challenges faced by students with dyslexia when learning both transparent and non-transparent foreign languages. One effective strategy is the use of multisensory methods, technologies, and individually tailored educational programs. Research results suggest that working in a structured and

supportive environment can facilitate not only the acquisition of language competencies but also increase the self-confidence of students with dyslexia.

Keywords:

Foreign languages. Dyslexia. Italian language. Inclusive education. Multisensory methods. Transparent languages.

Učenie sa cudzieho jazyka a jednotlivec s dyslexiou

Jednotlivci s dyslexiou, bez ohľadu na vek, majú pomerne často problémy s učením sa cudzích jazykov, čo robí túto aktivitu z ich pohľadu záťažovou. Učenie sa cudzieho jazyka je obzvlášť zložitá a kľúčová úloha pre jednotlivcov s dyslexiou (Crombie, 1997), čo je dokladované aj zisteniami z výskumov (ibidem, 1997). Z rozhovorov so študentmi s dyslexiou sú potvrdené ťažkosti vnímané v kontexte druhého cudzieho jazyka extrémne heterogénne a líšia sa kvalitou aj intenzitou. V skutočnosti sa žiaci základných a stredných škôl sťažujú na čiastočne odlišné problémy spojené s konkrétnymi úlohami alebo schopnosťami, ako je memorovanie, osvojovanie si slovnej zásoby, produktívne schopnosti, metalingvistická reflexia a vzdelávacie prostredie vo všeobecnosti a pod. (Daloiso, 2014). Preto aj napriek diagnóze vývinová porucha čítania – dyslexia má každý jednotlivec s touto diagnózou aj iné problémy, ktoré zároveň neumožňujú byť v rámci prístupu uniformný. Skutočnosť, že vplyv dyslexie na učenie sa cudzích jazykov sa líši od žiaka k žiakovi, komplikuje prispôbenie učebných materiálov a pochopenie závažnosti problémov učiteľmi, lektormi v rámci jazykových kurzov, ale aj samotnými jednotlivcami s dyslexiou. V didaktike cudzieho jazyka ako základného materiálu pre učenie sa cudzieho jazyka sa špecifické potreby žiakov s dyslexiou často neuvádzajú (Lichsteiner, Müller, 2011).

Problémy v štúdiu vo všeobecnosti, a najmä v osvojovaní si cudzieho jazyka, sú mimoriadne závažné, nakoľko majú negatívny vplyv nielen na samotný proces učenia sa, ale taktiež aj na emocionálnu úroveň komunikovať s využitím cudzieho jazyka (napr. písomná komunikácia môže byť pre neho parciálnou bariérou). Dané tvrdenie je platné primárne pre netransparentné jazyky, ako je anglický jazyk, ktoré sú zo svojej

podstaty mimoriadne nejednoznačné, nakoľko majú nepravidelný pravopis (De Grandis, 2007).

Kognitívne prekážky pri učení sa cudzieho jazyka dislektickým jedincom

Dyslexia ako špecifická vývinová porucha čítania (Magová, 2015) o.i. zahŕňa aj ťažkosti s automatizáciou. V skutočnosti sa jednotlivec s touto poruchou snaží automaticky aplikovať, teda takmer bez toho, aby o tom premýšľal, gramatické pravidlo, ktoré už predtým študoval (a možno mu dokonca dobre rozumel!), alebo sa snaží rýchlo nájsť správne slovo, správny hovorový výraz. Preto má ťažkosti s plynulým používaním jazyka, či už písaného alebo hovoreného slova, a aby to kompenzoval, musí udržiavať vysokú úroveň vedomej kontroly nad tým, čo nedokáže vynahradiť. Je zrejmé, že to vytvára významnú kognitívnu záťaž a následne znižuje pozornosť (Daloiso, 2012).

V úlohách počúvania s porozumením (diktáty, testy na identifikáciu počutého obsahu) majú žiaci snahu segmentovať zvuky vydávané hovoriacim, a preto majú problém správne rozlíšiť slová vyslovené ostatnými a následne pochopiť význam reči. Deje sa tak preto, že dyslexia je spojená aj s verbálnymi zručnosťami a preto je potrebné neupadnúť do omylu, podľa ktorého môže týmto žiakom uľahčiť výlučne orálna modalita. Čo sa týka písaného textu, keďže pri dyslexii je narušená schopnosť čítania, študent sa môže stretnúť s výraznými ťažkosťami pri pochopení významu toho, čo práve prečítal. Deje sa tak preto, že počas čítania (v súlade s tým, čo sa deje aj s materinským jazykom) u jednotlivcov s dyslexiou sa väčšina kognitívnych zdrojov používa na vykonávanie namáhavej úlohy dekodovania, prekladu grafém do foném, a preto zostáva k dispozícii len málo zdrojov na vykonávanie úlohy porozumenia (Stella, 2004).

Emocionálne prekážky pri učení sa cudzieho jazyka dislektickým jedincom

Kognitívne ťažkosti spôsobené dyslexiou môžu viesť k zníženiu záujmu a motivácie, ale môžu vyvolať aj negatívne účinky na emocionálnej úrovni, čím sa štúdium cudzích jazykov ešte viac sťažuje.

Najmä „jazyková úzkosť“ sa týka typu úzkosti, ktorá sa vyskytuje v spojení s používaním cudzieho jazyka. Vyskytuje sa, keď musíte čítať nahlas pred celou triedou, keď sa musíte naučiť naspamäť pasáž, improvizovať dialógy alebo rýchlo odpovedať na otázku. Často sa vyskytuje aj vtedy, keď je potrebné preložiť alebo zapamätať si zoznamy dekontextualizovaných slov (Horwitz et al., 1986). Každý z nás, keď sa prvýkrát priblížime k novému jazyku, pociťujeme tento typ úzkosti, no s praxou postupne klesá. U študentov s dyslexiou sa však jazyková úzkosť vo všeobecnosti opakuje na vysokej úrovni vždy, keď sa musia zaoberať cudzím jazykom, aj keď je to predmetom štúdia už roky (Piechurska-Kuciel, 2008). A medzi najčastejšie dôsledky, ktoré z toho vyplývajú, môžeme nájsť napr. pocit menejcennosti, nechť študovať cudzí jazyk, ťažkosti so sebakorekciou a sebaaprezentáciou v cudzom jazyku. Je to tým, že jednotlivец s dyslexiou často pociťuje úzkosť z jazyka, má obavy pred zlyhaním, má výraznú diskrepanciu v hodnotení medzi cudzím jazykom a ostatnými predmetmi bojí sa, zlyháva a dostáva neuspokojivé hodnotenie (známky), čo opäť podkopáva jeho motiváciu študovať.

Z emocionálno-motivačného hľadiska čelia jednotlivci s dyslexiou ťažkostiam pri učení sa gramotnosti vo svojom rodnom jazyku a zvyčajne očakávajú, že pri učení cudzieho jazyka budú zažívať približne rovnakú mieru frustrácie (Rondot-Hay, 2006). Tento sklúčený a rezignovaný postoj však len zvyšuje pravdepodobnosť zlyhania. Pre ostatných jednotlivcov s dyslexiou osvojenie si cudzieho jazyka môže byť interpretované ako šanca „vykúpiť sa“ z predchádzajúcich školských neúspechov. Táto reprezentácia je však často nereálna a predurčená na zánik, keď sa objavia prvé ťažkosti (Daloiso, 2014).

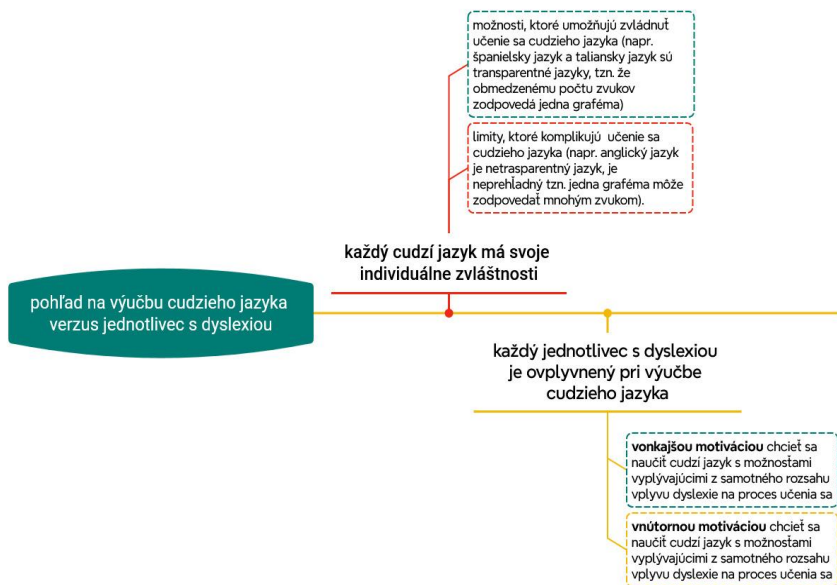
Očakávania jednotlivcov s dyslexiou týkajúce sa štúdia cudzieho jazyka už predstavujú prvý faktor, ktorý treba brať do úvahy pri interpretácii ich spôsobu prístupu k predmetu, ich reakcií na zlyhania a stratégií [zvládania](#). Títo študenti majú často postoj rezignácie zoči-voči ťažkostiam, ktoré sa môžu zdať prehnané, ak vezmeme do úvahy jedinú epizódu zlyhania, ale ktoré majú v skutočnosti oveľa vzdialenejšie korene, pretože sú determinované neustálym opakovaním problémových a negatívnych situácií. Kontextový problém v učebnej úlohe sa interpretuje vo svetle predchádzajúcich neúspechov a v dôsledku toho sa študent presvedčí, že je

beznádejný. Tento postoj, známy ako naučená bezmocnosť, obmedzuje motivačnú snahu študovať cudzí jazyk a znižuje pravdepodobnosť, že študent dosiahne pokrok.

Je však potrebné analyzovať dve dôležité premisy, ktoré prezentujeme v schématickom spracovaní (Schéma 1). Je zrejmé, že táto jednoduchá charakteristika cudzieho jazyka má jednoznačne vplyv na úroveň procesu učenia sa a vo všeobecnosti jednotlivcovi s dyslexiou (na)pomáhajú skôr transparentné jazyky ako tie nepriehľadné, tzn. netransparentné.

Uvedené rozdiely v schématickom spracovaní medzi rôznymi jazykmi znamenajú, že metódy a časy učenia sa jazyka môžu mať veľmi odlišné trendy. Učenie je rýchlejšie, keď existuje priama zhoda medzi zvukom a znakom a naopak (transparentné jazyky) a dlhšie, keď neexistuje priama zhoda medzi zvukom a znakom a naopak (nepriehľadné jazyky).

Schéma 1: Cudzí jazyk a jednotlivec s dyslexiou



Zdroj: Rassu Nagy (2024)

Tabuľka 1: Obojstranný model učenia sa cudzieho jazyka

	konkrétny jazyk	charakteristika procesu učenia sa
v jazykoch s transparentným pravopisom	taliansky jazyk	čítanie a písanie zahŕňa v počiatočných fázach použitie sub-lexikálnej/pomalejšej cesty (na základe pravidiel konverzie graféma-fonéma a naopak) a následne použitie lexikálnej/rýchlej cesty (založenej na simultánnom spracovaní jazykového podnetu).
v jazykoch s nepríhladným pravopisom	anglický jazyk	čítanie a písanie zahŕňa použitie iba lexikálnej cesty, a preto prebieha pomalšie, pretože je ovplyvnené postupným osvojovaním si jednotlivých slov a pravidiel pravopisu dieťaťa.

Zdroj: sprac podľa Coltheart et al. (2001)

Dôkazy podporujú myšlienku, že jednotlivci s dyslexiou sú viac ukotvení v používaní sublexikálnej cesty čítania, bez ohľadu na povahu stimulu (či ide o známe alebo neznáme slová (bližšie Zoccolotti, 2007)).

Výber cudzieho jazyka pre študentov s dyslexiou

Jednotlivec s dyslexiou sa môže naučiť hovoriť cudzím jazykom, ale naučiť sa písaný kód môže byť bariérou. Daná skutočnosť platí primárne pre netransparentné jazyky, ako je anglický jazyk, ktoré sú zo svojej podstaty mimoriadne nejednoznačné (De Grandis, 2007). Taliansky jazyk je pomerne jednoduchý jazyk na čítanie, pretože medzi grafémou a fonémou existuje jasná zhoda a rovnaká skupina písmen takmer vždy predstavuje rovnaký zvuk. Z tohto dôvodu sa dajú správne prečítať alebo napísať aj nové slová, ktoré ste nikdy predtým nevideli alebo nepočuli. Mnohé cudzie jazyky, ako napríklad francúzsky jazyk alebo anglický jazyk, majú nepravidelný pravopis. V anglickom jazyku je vzťah medzi grafickým znázornením a zvukom slova nepredvídateľný. V abecede je 26 zvukov, 45 rôznych zvukov výslovnosti a asi 150 spôsobov, ako ich prepísať. Taliansky jazyk je zložený z 25 zvukov reprezentovaných 33 grafémami a francúzsky jazyk z 35 zvukov reprezentovaných 190 grafémami. Španielsky jazyk sa

skladá z 24 foném reprezentovaných 27 grafémami a portugalský jazyk z 31 foném reprezentovaných 26 grafémami (Scortichini, 2012).

Dôležitú rolu pri výbere druhého cudzieho jazyka zohráva pozornosť venovaná problematike osvojovania si anglického jazyka ako prvého cudzieho jazyka, pretože s týmto učením sa stretáva každý študent počas svojho štúdia. Ako uvádza Rondot-Hay (2006) jednotlivci s dyslexiou, ktorí sa učia anglický jazyk majú v porovnaní s ich rovesníkmi relatívne ťažkosti. Proces učenia sa bude pravdepodobne pomalší, ale osvojenie si cudzieho jazyka môže byť úspešné. Ak analyzujeme slová anglického jazyka, všimneme si, že väčšina z nich sú nemenné. Prídavné mená sú nemenné, to znamená, že sa nelíšia podľa pohlavia a rovnako sa nemení ani číslo podstatného mena. Mená nepredstavujú gramatický rozdiel medzi mužským rodom a ženským rodom. Časovanie sloves (okrem slovesa byť) v prítomnom čase *has* má jednotný tvar pre všetky osoby okrem tretej a v minulom čase sú všetky osoby identické, nakoľko k základnému tvaru slovesa stačí pridať príponu *-ed* (okrem nepravidelných tvarov).

Dyslexia a taliansky jazyk ako druhý cudzí jazyk

Učenie sa cudzieho jazyka je pomerne zložitá úloha pre študenta s dyslexiou, najmä ak je zaradený do školských tried v kontexte druhého cudzieho jazyka. Nižšie vidíme niektoré menej problematické alebo uľahčujúce charakteristiky talianskeho jazyka ako druhého cudzieho jazyka:

Tabuľka 2: Charakteristika talianskeho jazyka

	kritéria hodnotenia	bližšia charakteristika
taliansky jazyk ako cudzí jazyk	abeceda	abecedný jazyk s postupnosťou zľava doprava: to uľahčuje študentom, ktorí sú gramotní na úrovni L1 a ktorí pochádzajú z európskych jazykov, ale môže spôsobiť problémy so zastupovaním pre arabsky hovoriacich, čínštinu alebo japončinu.
	diferencovanie veľkosti písmen	veľké písmená charakteristický účel a identifikujú vlastné mená a začiatok viet, to sa líši v niektorých európskych jazykoch (nemčina identifikuje všetky podstatné mená) a tiež v iných jazykoch, ako je arabčina, kde sa nerozlišuje medzi veľkými a malými písmenami.
	transparentnosť v pravopise	má vysoký stupeň pravopisnej transparentnosti, čo uľahčuje konverziu grafémy a fonémy pri čítaní, aj keď súlad medzi symbolmi a zvukmi nie je dokonalý;

Zdroj: vlastné spracovanie

Problematické takmer pri každom cudzom jazyku je získavanie slovnej zásoby, pretože žiaci s dyslexiou majú problém zapamätať si informácie a automatizovať niektoré procesy, ako je napríklad vyhľadávanie slovnej zásoby. Takéto ťažkosti možno pripísať neefektívnosti pracovnej pamäti (Reid, 2006). Ako však bolo opakovane zdôraznené, žiaci s dyslexiou sa môžu učiť cudzí jazyk, takže školské neúspechy nemožno pripísať vnútorným faktorom poruchy, ale skôr vonkajším faktorom dyslexie, ako sú emocionálno-motivačné aspekty a vyučovacia metóda.

Tabuľka 3: Limity jednotlivcov s dyslexiou v procese výučby cudzieho jazyka

Ťažkosti sa u jednotlivca s dyslexiou prejavajú pri učení cudzieho jazyka	• ťažkosti pri získavaní nových pojmov, • ťažkosti pri písaní textu, • ťažkosti s čítaním, • ťažkosti s gramatickými pravidlami, • ťažkosti s písaním poznámok, • pomalosť pri vykonávaní kontroly, • vysoká miera frustrácie, • únava, • nuda, • úzkosť, • pokles sebaúcty.
--	--

Zdroj: vlastné spracovanie

Na základe tabuľkového spracovania možno tvrdiť, že aj žiaci s dyslexiou študovať cudzie jazyky, samozrejme s využitím špecifických stratégií. Dôraz je potrebné dávať na postup a tempo. Zvyčajne by najmenej nedostatočnou jazykovou schopnosťou bolo počúvanie, pričom pokiaľ ide o ústnu a písomnú produkciu a čítanie, existujú značné rozdiely v závislosti od jazyka, závažnosti poruchy, špecifik dieťaťa, a preto je aj potrebné v závislosti od prípadu používať rôzne kompenzačné nástroje.

Záver

Úspech žiaka s dyslexiou nezávisí len od kompenzačných nástrojov či podporných opatrení, ale aj od spolupráce školy, rodiny a odborníkov. Učitelia by mali citlivo a odborne pristupovať k výučbe tak, aby každú ťažkosť premenili na príležitosť na rast. Ich podpora pomáha žiakom s dyslexiou veriť v seba samých a dosahovať svoje ciele. Pri osvojovaní cudzieho jazyka zohráva kľúčovú úlohu nielen konštruktívny vzťah medzi učiteľom a žiakom, ale aj rovnováha medzi vonkajšou a vnútornou motiváciou. Vonkajšia motivácia, napríklad pozitívna spätná väzba či podpora okolia, pomáha udržať záujem o učenie, zatiaľ čo vnútorná motivácia – ako radosť z objavovania nového jazyka či osobné ciele – je hnacím motorom dlhodobého úspechu. Preto by sa učitelia mali zamerať na vytváranie podnetného prostredia, ktoré podporuje motiváciu na viacerých úrovniach.

Bibliografia

- COLTHEART, M. et al. 2001. DRC: A Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud. *Psychological Review*, 2001, 108, 204-256.
- CROMBIE, M. 1997. The Effects of Specific Learning Difficulties (Dyslexia) on the Learning of a Foreign Language in School. Dostupné: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0909\(199703\)3:1%3C27::AID-DYS43%3E3.0.CO;2-R](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(199703)3:1%3C27::AID-DYS43%3E3.0.CO;2-R). [2025.03.12].
- DALOISO, M. 2012. *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: Marchio UTET Università, 2012. s. 232. ISBN 9788860083937
- DE GRANDIS, CH. 2007. La dislessia. Interventi della scuola e della famiglia. Trento: Ericson. 2007. ISBN 978-88-7946-995-1.
- Horwitz, E. K. et al. 1986. Foreign Language Classroom Anxiety. In: *The Modern Language Journal*. 1986, 70(2), 125-132.
- LICHTSTEINER, MULLER, M. 2011. Dyslexie, Dyskalkulie, Chancengleichheit in Berufsbildung, Mittelschule und Hochschule. Bern: HEP Verlag, 2011. ISBN 978-3-03905-924-9.
- MAGOVÁ, M. 2015. Diagnostic of Specific Developmental Disorders of Learning. In: *Disputationes scientificae* 2015, 15(4), 137-146.
- PIECHURSKA-KUCIEL, E. 2008. Input, processing and output anxiety in students with symptoms of developmental dyslexia. 2008. Uniwersytetu Opolskiego. ISBN 8373953019.
- REID, A., SCOTT, W. 2006. Researching Education and the Environment: In: *An Introduction. Environmental Education Research*, 2006, 12, 571-588.
- RONDOT-HAY, M. 2006. Teaching English to the Dyslexic Student. In: *Leaners with special needs*. Dostupné: https://www.academia.edu/2948750/Teaching_English_to_the_Dyslexic_Student. [2025.03.12].
- SCORTICHINI, F. 2012. La diagnosi di Dislessia e Disortografia evolutiva nei bambini bilingui (L2), Evidenza sul ruolo del lessico. In: *Dislessia*, 2012, 3(9), 319-339.
- STELLA, G. 2004. *La dislessia*. Bologna: il Mulino. 2004. s. 130. ISBN 881-50-9681-7.

ZOCCOLOTI, P. et al. *I disturbi evolutivi di lettura e scrittura*. Roma: Carocci. 2005. ISBN 978-88-7466-190-9.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Viera Rassu Nagy, PhD.

Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta,

Katedra cudzích jazykov

Hrabovská cesta 1A, Ružomberok

e-mail: viera.nagy@ku.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 prispôbiť 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, prispôsobeného 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. Inklúzia. Individuálny vzdelávací program. Webový kalendár.

Abstract

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.

1 Úvod a teoretické aspekty projektového vyučovania

Projektové vyučovanie je moderný vzdelávací prístup, ktorý umožňuje žiakom rozvíjať schopnosti riešením praktických úloh a problémov. Tento prístup je obzvlášť užitočný aj v 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 jeho účasti na plánovaní, realizácii a reflexii vyučovania. Medzi aktívne učenie patrí aj projektové vyučovanie. Čapek (2015) uvádza, že ide o komplexnú úlohu v školskom prostredí, ktorej cieľom je praktické využitie poznatkov a tvorba originálneho riešenia. Tento spôsob učenia podporuje kreativitu a samostatnosť žiakov. Základom je riešenie komplexných úloh namiesto mechanického osvojovania teórie (Huľová, 2017).

Gašparová (2020) zdôrazňuje, že dynamika projektového učenia prináša väčšiu aktivitu a osobné zapojenie žiakov. Edukačný obsah je úzko prepojený s každodennou realitou a prostredím, v ktorom žiaci žijú. Prostredníctvom spolupráce získavajú priame odpovede na význam a využiteľnosť učiva. Pri príprave projektu učiteľ stanovuje ciele, plánuje fázy, rozdeľuje úlohy a organizuje spoluprácu. Projekty čoraz viac obsahujú prvky STEM/STEAM vzdelávania. Homolová (2024) zdôrazňuje, že tento prístup je založený na zážitkovom, experimentálnom a problémovom učení. Realizácia projektov v technickom vzdelávaní prepája teóriu s praxou a rozvíja kreatívne a kritické myslenie. Podľa Bolčovej (2024) technické

vzdelávanie pripravuje žiakov na profesie vyžadujúce praktické zručnosti a schopnosť reagovať na technologické zmeny. Stredné odborné školy zohrávajú významnú úlohu pri rozvoji odborných kompetencií, kritického myslenia a aplikačných schopností.

Projekty umožňujú žiakom aplikovať poznatky pri riešení konkrétnych problémov, čím ich motivujú k aktívnemu zapojeniu do vzdelávacieho procesu. V technickom vzdelávaní môže ísť o návrh modelov, využitie technológií pri práci s materiálmi či tvorbu funkčných prototypov. V informatike sa projekty sústreďujú na vývoj softvérových aplikácií, programovanie, databázy či webové riešenia. Dôležitým aspektom je tímová práca, ktorá rozvíja spoluprácu, komunikáciu a organizáciu práce. Projekty reflektujú aj aktuálne trendy, ako AI, internet vecí či robotiku, a pripravujú žiakov na pracovný trh 21. storočia.

Pri tvorbe projektov je potrebné zohľadniť rôznorodosť žiackeho kolektívu, kde sa nachádzajú aj žiaci so ŠVVP. Kováčová - Hučková (2024) uvádzajú, že okrem nich sú v triedach aj cudzinci s jazykovou bariérou. V rámci inklúzie je potrebné brať do úvahy individuálne vzdelávacie plány a odborné odporúčania. Kováčová (2024) zdôrazňuje, že činnosť každého človeka závisí od jeho miesta v spoločnosti a podmienok, ktoré ho obklopujú. Tento prístup platí aj pre STEM/STEAM projekty. Homolová (2023) zdôrazňuje, že pre žiakov so ŠVVP je dôležité, ako učitelia pristupujú k plánovaniu aktivít, využívaniu vzdelávacích centier a komunikácii, ktorá podporuje ich zapojenie a motiváciu.

2 Príprava projektového vyučovania pre žiaka so ŠVVP

Vyučovací predmet Skriptovacie jazyky v študijnom odbore 2573 M Programovanie digitálnych technológií sa zameriava na tvorbu a fungovanie dynamických webových stránok a aplikácií. Žiaci sa učia rozlišovať skriptovacie jazyky podľa ich praktického využitia, pracujú s regulárnymi výrazmi, spracovaním textu a skriptovaním na strane klienta aj servera. Úvod výučby je venovaný jazyku PHP, následne sa prechádza na JavaScript. Oboznamujú sa aj s jazykmi HTML a CSS, čím získavajú komplexný prehľad o moderných webových technológiách. Cieľom predmetu je poskytnúť žiakom základy tvorby dynamických webových riešení a ukázať ich praktické využitie. (ŠkVP-PDT, 2024).

V predmete sa využíva projektové vyučovanie, prevažne tímovou formou. Projekty prepájajú medzipredmetové vzťahy, najmä s tímovým manažmentom, tvorbou a dizajnom webových aplikácií. STEAM prístup zdôrazňuje kombináciu technických disciplín s kreativitou a praktickým riešením problémov. Žiaci rozvíjajú nielen programátorské zručnosti, ale aj estetické cítenie, tímovú spoluprácu a schopnosť riešiť zložité úlohy. Projektová úloha v treťom ročníku sa zameriava na vytvorenie interaktívneho kalendára v JavaScripte, čím žiaci získavajú skúsenosti s vývojom moderných webových aplikácií.

2.1 Individuálny vzdelávací program žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Individuálny vzdelávací program (IVP) je dokument určený pre žiaka strednej odbornej školy so ŠVVP, ktorý umožňuje prispôbenie vzdelávacieho procesu jeho individuálnym potrebám. Cieľom IVP je zabezpečiť, aby mohol byť vzdelávaný v bežnej triede spolu so spolužiakmi, pričom reflektuje jeho schopnosti, tempo a špecifické požiadavky. Dokument zahŕňa ciele vzdelávania, organizačné usporiadanie a prispôbené metódy výučby.

IVP podporuje spoluprácu medzi školou, rodičmi a žiakom, čím zabezpečuje jasne definované úlohy a zodpovednosti. Zároveň rešpektuje princípy inklúzie a integrácie žiaka do vzdelávacieho procesu. Opisovaný IVP sa týka žiaka tretieho ročníka odboru 2573 M Programovanie digitálnych technológií a obsahuje základné údaje spolu so špecifickými závermi prispôbenými jeho vzdelávacím potrebám.

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 zrakovaj 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.

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,
- 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 možnosti 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 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,
- akceptovať zníženú úhladnosť 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).

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. (Individuálny vzdelávací plán, 2024).

Z prezentovaného individuálneho vzdelávacieho programu uvádzame len úpravy a podporu pre odborné vzdelávanie. Neuádzame úpravy pre maturitnú skúšku. Program vypracovala školská špeciálna pedagogička.

2.2 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

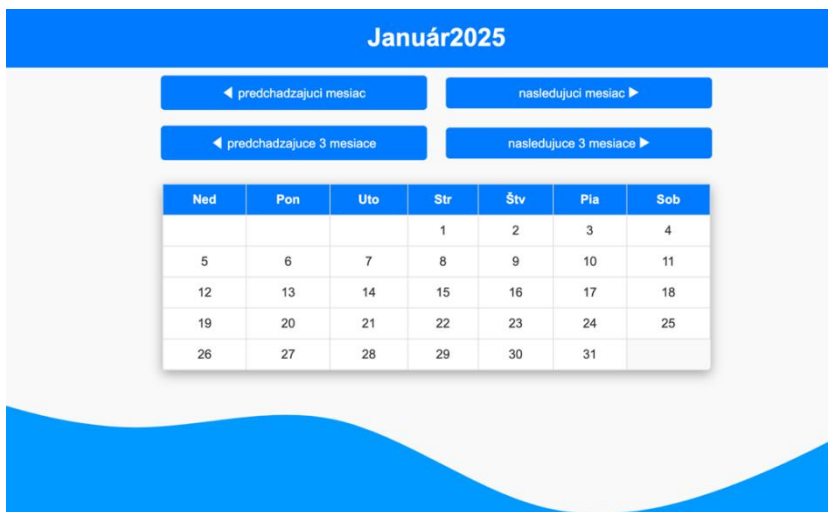
- Žiak posúdi, do akej miery splnil požiadavky zadania.
- Reflektuje svoj prístup k riešeniu úlohy a zvaží, čo by na projekte mohol zlepšiť.
- Svoje hodnotenie stručne zdôvodní, čím si rozvíja zodpovednosť za vlastnú prácu a schopnosť analyzovať svoje silné aj slabé stránky.

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



Zdroj: vlastné spracovanie

2.3 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. Zmeny sa realizovali v týchto častiach projektu:

Technologické požiadavky: 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. Zároveň sa kladie dôraz na podporu žiakových silných stránok a postupné budovanie zručností.

Zadanie úlohy: v plnom rozsahu ako pre žiakov bez ŠVVP, 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:

- súbory 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 rozvíja praktické zručnosti žiakov v technickom vzdelávaní a informatike. Riešením úloh, ako je vývoj webových aplikácií, žiaci aplikujú teóriu v praxi a rozvíjajú kreativitu i tímovú spoluprácu. Tento prístup podporuje inkluzívne vzdelávanie a umožňuje žiakom so ŠVVP dosiahnuť úspech. Projekt bol prispôsobený individuálnemu vzdelávaciemu plánu žiaka, a to úpravou času, multisenzorickým učením a vizuálnymi pomôckami. Hodnotenie zahŕňa sebahodnotenie a reflexiu učiteľa na podporu rozvoja žiakov.

Projektová výučba rozvíja nielen technické, ale aj mäkké zručnosti a individuálny prístup zvyšuje motiváciu žiakov a ich pripravenosť na trh práce.

Bibliografia

- BOLČOVÁ, E. 2024. Technické vzdelávanie v kontexte dištančnej a hybridnej výučby. In *Trendy a problémy v technickom vzdelávaní v čase dištančnej, hybridnej a prezenčnej výučby*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej dňa 14. 11. 2024. – 1. vyd. – Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2024. 193s. ISBN 978-80-561-1152-9.
- ČAPEK, R. 2015. *Moderní didaktika-lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada Publishing, 2015, 376s. ISBN 978-80-247-3450-7.

- ČILIAKOVÁ, R. - DOUŠKOVÁ, A. 2023. *Aktívny učiteľ – učiace sa dieťa. Inšpirácie pre aktívne učenie*. Banská Bystrica: Belianum - vydavateľstvo UMB, 2023. 99s. ISBN 978-80-557-2056-2.
- GAŠPAROVÁ, M. 2020. Vybrané aspekty učenia sa prostredníctvom skúseností–interdisciplinárny prístup. In *Zagadnienia społeczne*, 2020, Białystok (Poľsko): Niepanstwowa Wyzsza Szkoła Pedagogiczna. č. 1 (13) (2020), 30 – 40s. [online]. ISSN 2353-7426.
- HOMOLOVÁ, M. 2024. Analýza konceptu STEM v primárnom vzdelávaní. In *Trendy a problémy v technickom vzdelávaní v čase dištančnej, hybridnej a prezenčnej výučby. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie* konanej dňa 14. 11. 2024. – 1. vyd. – Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2024. 193s. ISBN 978-80-561-1152-9.
- HOMOLOVÁ, M. 2023. The STEM Concept in the Education of Students with Special Needs. In *Disputationes Scientifcae*. Ružomberok. 2021 (roč. 23), číslo 3. . VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity, 26-35s. ISSN 1335-9185.
- HUĽOVÁ, Z. 2024. Technické vzdelávanie a perspektíva vzdelávania detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, detí so špeciálnymi a špecifickými potrebami v inkluzívnej škole In *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2024 :pluralita podpory jednotlivca so zdravotným znevýhodnením v škole, v rodine a v poradenstve*. – 1. vyd. – Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2024. – ISBN 978-80-561-1104-8, s. 193-198.
- HUĽOVÁ, Z. 2017. *Projektová, problémová, kooperatívna a výskumná koncepcia vzdelávania v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov: pre oblasť technického vzdelávania na primárnom stupni školy*. – 1. vyd. – Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. Pedagogická fakulta, 2017. – 79 s. – ISBN 978-80-557-1275-8
- Individuálny vzdelávací program žiaka so ŠVVP v študijnom odbore 2573 M programovanie digitálnych technológií*. 2024. Košice: SOŠ IT, Ostrovského 1, Košice. 2024.
- KOVÁČOVÁ, B. – HUČKOVÁ, M. 2024. *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*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej dňa 14. 11. 2024. – 1. vyd. – Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2024. 193 s. ISBN 978-80-561-1152-9.
- ROCHOVSKÁ, I. – GAŠPAROVÁ, M. – ČILIÁKOVÁ, R. 2024. Analýza konceptu STEM v primárnom vzdelávaní. In *Trendy a problémy v technickom vzdelávaní v čase dištančnej, hybridnej a prezenčnej výučby*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej dňa 14. 11. 2024. – 1. vyd. – Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2024. 193s. ISBN 978-80-561-1152-9.
- Školský vzdelávací program 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

VŠ DTI, Katedra didaktiky odborných predmetov Sládkovičova 533/20

Dubnica nad Váhom

e-mail: peter.tokos@petertokos.com

VZDELÁVANIE ŽIAKOV SO SLUCHOVÝM POSTIHNUTÍM V ROKOCH 2019 – 2024: NÁRODNÝ A MEDZINÁRODNÝ POHĽAD

EDUCATION OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS IN 2019 – 2024: NATIONAL AND INTERNATIONAL PERSPECTIVE

Miriam Vinceková

Abstrakt

U nás a aj vo svete stále pretrvávajú nedostatky pri inkluzívnom vzdelávaní žiakov so sluchovým postihnutím, či už zo strany štátu, školy alebo rodiny, rovesníkov a centier. Za posledné roky sa inkluzívne vzdelávanie žiakov posunulo vďaka napredovaniu technológií, avšak aj tak môžeme konštatovať nedostatočnú pripravenosť učiteľov na vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím v inkluzívnych podmienkach, otvorenosť škôl a pripravenosť intaktných žiakov na prijatie žiakov so sluchovým postihnutím. Hlavnú rolu pri inkluzívnom vzdelávaní zohráva triedny učiteľ, ktorý ako mentor vedie celú triedu pri realizácii inkluzívneho vzdelávania. Mnohé z týchto štúdií môžu slúžiť ako inšpirácie pri vytváraní ďalších. Mnohé z nich sa pokúsili naformulovať odporúčania pre efektívnejšiu podporu tejto skupiny žiakov v školskom prostredí.

Kľúčové slová

Sluchové postihnutie. Výskumy. Výchova a vzdelávanie.

Abstract

In our country and in the world, there are still shortcomings in the inclusive education of students with hearing impairments, whether on the part of the state, school or family, peers and centers. In recent years, inclusive education of students has advanced thanks to the advancement of

technology, but we can still state the insufficient preparation of teachers for the education of students with hearing impairments in inclusive conditions, the openness of schools and the readiness of intact students to accept students with hearing impairments. The main role in inclusive education is played by the class teacher, who, as a mentor, leads the entire class in the implementation of inclusive education. Many of these studies can serve as an inspiration for creating others. Many of them have attempted to formulate recommendations for more effective support for this group of students in the school environment.

Key words

Hearing impairment. Research. Education.

Úvod

Inkluzívne vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím predstavuje komplexný proces, ktorý zahŕňa nielen pedagogické prístupy a rozvoj komunikačných kompetencií, ale aj sociálnu participáciu a fungovanie v rovesníckych skupinách. Príspevok sa venuje analýze vybraných štúdií z obdobia 2019 – 2024, ktoré reflektujú skúsenosti s integráciou nepočujúcich a nedoslýchavých žiakov v inkluzívnych triedach, rozvoj ich čitateľských zručností a telesnej výchovy, ako aj pohľad rodičov na vzdelávací proces. Cieľom je identifikovať kľúčové faktory ovplyvňujúce úroveň inklúzie a formulovať odporúčania pre efektívnejšiu podporu tejto skupiny žiakov v školskom prostredí.

Introduction

Inclusive education of students with hearing impairments is a complex process that includes not only pedagogical approaches and the development of communication competencies, but also social participation and functioning in peer groups. The article analyzes selected studies from the period 2019–2024, which reflects experiences with the integration of deaf and hard of hearing students in inclusive classes, the development of their reading skills and physical education, as well as parents' view on the

educational process. The aim is to identify key factors influencing the level of inclusion and to formulate recommendations for more effective support of this group of students in the school environment.

Dizajn výskumu

V danom texte sme sa zamerali na vybrané štúdie/články, ktoré boli publikované v období od roku 2019-2024. V tabuľkovom spracovaní uvádzame sumár textov, ktoré sú dostupné v elektronickej podobe. Na vyhľadanie článkov sme použili webovú stránku <https://www.researchgate.net/>, kde je veľké množstvo výskumov k danej problematike z rôznych časopisov od rôznych autorov.

- Pri vyhľadávaní článkov/štúdií sme zadávali kľúčové frázy ako inklúzia žiakov so sluchovým postihnutím,
- sociálna interakcia žiakov so sluchovým postihnutím,
- úspechy vzdelávania žiakov so sluchovým postihnutím v bežných školách,
- vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím.

Zamerali sme sa na dané texty z toho dôvodu, lebo skúmali a analyzovali podporu žiakov so sluchovým postihnutím (Vinceková, 2025) a daná analýza nadväzuje s ďalším rozpracovaním do aktuálneho obdobia.

Tabuľka 1: Analýza niektorých vedeckých výskumov/článkov zo zahraničia a domova z obdobia 2019-2024

Autor	Rok	Názov	Pôvodný názov
SusanneSchwab, TanjaWimberger, Christoforos Mamas	2019	Podpora sociálnej participácie v inkluzívnych triedach žiakov, ktorí sú nepočujúci	FosteringSocialParticipation in InclusiveClassroomsofStudents who are Deaf.
Khalid Nasser Alasim	2019	Rozvíjanie čítania u nepočujúcich a nedoslýchavých žiakov v inkluzívnom vzdelávaní	Reading Development of Students Who Are Deaf and Hard of Hearing in Inclusive Education Classrooms
Tarcsiová, Vinceková	2020	Skúsenosti s integráciou/inklúziou	Skúsenosti s integráciou/inklúziou žiakov

		žiacov s poruchou sluchu na vybraných školách (pohľad rodičov)	s poruchou sluchu na vybraných školách (pohľad rodičov)
Margita Schmidtová	2020	Fungovanie rovesníckych skupín, detí, žiakov so sluchovým postihnutím v procese inkluzívneho vzdelávania	Fungovanie rovesníckych skupín, detí, žiakov so sluchovým postihnutím v procese inkluzívneho vzdelávania
Doležová Lenka	2020	Žiaci se sluchovým postižením v inkluzivní třídě základní školy	Žáci se sluchovým postižením v inkluzivní třídě základní školy
LI Lin, Potměšil Miloň	2022	Inkluzívne vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím	Inclusive education of Students with Hearing Impairment
Petr Kopriva, Jitka Vařeková	2022	Žák se sluchovým postižením v telesne výchově II	Žák se sluchovým postižením v telesne výchově II
Jačová, Kovačević, Ristovska, Radovanović	2023	Nepočujúci a nedoslýchaví žiaci v inkuzívnom vzdelávaní,	Deaf and of hearing students in inclusive education classroms
Jana Čuchranová	2024	Determinanty úrovne komunikačných kompetencií žiakov so sluchovým postihnutím v inkuzívnych podmienkach vzdelávania	Determinanty úrovne komunikačných kompetencií žiakov so sluchovým postihnutím v inkuzívnych podmienkach vzdelávania

Zdroj: uvedené v texte tabuľkového spracovania

Analýza štúdií z rokov 2019-2024

Cieľom tejto štúdie (Schwab, Wimberger a Mamas, 2019) bolo zistiť spoločenskú participáciu žiakov 7. ročníka so sluchovým postihnutím v inkluzívnych triedach. Zvolili zmiešanú metódu výskumu, viac prípadových štúdií, pretože prípadové štúdie boli vhodné na dôsledné

opisovanie osôb a situácií. Údaje od 62 študentov 7. ročníka v troch triedach a 6 učiteľov boli zozbierané prostredníctvom dotazníkov, s učiteľmi (3 bežnými a 3 špeciálnymi) sa uskutočnili aj rozhovory. Výsledky z štúdií v troch triedach naznačujú, že žiaci s poruchou sluchu sa cítia menej sociálne integrovaní a menej akceptovaní svojimi rovesníkmi. Majú však viac interakcie s ostatnými žiakmi so špeciálnymi potrebami a väčšina žiakov so sluchovým postihnutím má priateľov vo svojej triede. Učitelia hodnotili sociálnu integráciu, akceptáciu, interakciu a priateľstvá svojich žiakov so sluchovým postihnutím ako priemerné alebo nadpriemerné. Hodnotenia učiteľov len čiastočne korešpondujú s vlastným vnímaním žiakov. Boli odhalené faktory, ktoré buď podporujú alebo bránia účasti na inštitucionálnej, učiteľskej, žiackej úrovni, čo môže byť dôležité pre prax a politické dôsledky.

Alasim (2019) rozoberá výskumné zistenia spojené s rozvojom čitateľskej gramotnosti žiakov, ktorí sú nepočujúci a nedoslýchaví v inkluzívnych podmienkach. Použil profesionálny recenzný prístup a boli analyzované relevantné články z rokov 1985 až 2019. Uvádza aj odporúčania pre budúce výskumy a obmedzenia procesu hodnotenia výskumu. Jeho štúdia môže poskytnúť užitočné údaje o tom, ako môže inklúzia pomôcť žiakom so sluchovým postihnutím zlepšiť ich čitateľskú gramotnosť. Prehľad literatúry v jeho článku ukázal, že existuje niekoľko podmienok, ktoré môžu byť rozhodujúce pre rozvoj jazykových a vzdelávacích schopností, napríklad: kvalifikácia učiteľov, prístup k hovorenému jazyku, dostupnosť podpory a služieb. Vo všeobecnosti zistil, že inkluzívne vzdelávanie môže mať pozitívny vplyv na úroveň čitateľských výsledkov žiakov so sluchovým postihnutím.

Tarciová, Vinceková (2020) sa zaoberajú skúsenosťami s integráciou/inklúziou žiakov so stratou sluchu na 5 základných školách prostredníctvom vedenia školy, triednych učiteľov a rodičov. Pri koncipovaní otázok použili Index inklúzie. Cieľom ich výskumu bolo zistiť postoj vedenia školy a vytváranie podmienok na inkluzívne vzdelávanie pre učiteľov a žiakov na základe troch oblastí prezentovaných v indexe inklúzie – inkluzívna kultúra, inkluzívna prax a inkluzívna politika. Nazdávajú sa, že školy, ich vedenie a pedagogický zbor sa snažia riešiť množstvo problémov, ktoré im súčasné posuny v oblasti vzdelávania prinášajú. Podľa

ich názoru by sa problematika spoločného vzdelávania, získania elementárnych poznatkov v danej problematike, mala dostať do profesijných štandardov všetkých pedagógov a pracovníkov škôl a aj do obsahu študijných programov na vysokých školách, pretože noví pedagógovia by už mali prichádzať do vzdelávacej inštitúcie so základnými kompetenciami. Avšak výsledky tohto výskumu sa nedajú zovšeobecniť na celé územie Slovenska, keďže sa výskum konal len v troch mestách na východe Slovenska (Poprad 2, Kežmarok 2, Spišská Nová Ves 1).

Schmidtová (2020) analyzuje faktory, ktoré najviac ovplyvňujú rovesnícke skupiny v inkluzívnom vzdelávaní. Tvrdí, že takéto vzdelávanie prináša množstvo výhod, ktoré sa týkajú rovesníckych skupín, napríklad: akceptácia a vnímanie inakosti, zlepšovanie sociálnych zručností, podpora empatie a porozumenia, učenie sa vzájomnej spolupráci a znižovanie predsudkov u detí. Rovesnícke vzdelávanie na rozdiel od individuálneho učenia sa, podporuje spoluprácu osôb pri riešení zložitejších úloh. Zdôrazňuje klímu triedy, ktorú navodí učiteľ ako jeden zo zásadných vplyvov na motiváciu žiakov a na ich postoje k učeniu, ale aj na vzťahy žiakov v kolektíve.

Doležalová (2020) vo svojom príspevku sa zaoberá otázkami, do akej miery a v akých prípadoch je inkluzívne vzdelávanie pre konkrétneho žiaka skutočným prínosom. Píše o legislatívnych zmenách, ktoré sa týkajú žiakov so sluchovým postihnutím, o aplikácii podporných opatrení do praxe. Tvrdí, že v dôsledku rozvoja moderných kompenzačných pomôcok a vďaka možnostiam včasnej diagnostiky sú žiaci so sluchovým postihnutím zaradení do inkluzívneho vzdelávania oveľa častejšie.

Kopřiva, Vařeková (2022) sa zaoberajú začlenením žiaka so sluchovým postihnutím na hodinách telesnej výchovy. Tvrdia, že telesná výchova je potrebná na zvyšovanie motoriky, sociálnych zručností, sebadôvery a zdravia. Podľa nich je dôležité mať rovnakú šancu zúčastniť sa na aktivitách. Ide o ich štvrtý článok zo série článkov o úprave telovýchovných aktivít pre žiakov so špeciálnymi potrebami inkluzívnej triede. Taktiež tvrdia, že učiteľ, ktorý sa v praxi stretne so žiakom so sluchovým postihnutím, by sa mal zoznámiť so špecifikami konkrétneho jedinca (komunikačné prostriedky, používanie pomôcok), ale i so všeobecnými princípmi vzdelávania i so špecifickými možnosťami v športe. Popisujú

desatoro pre učiteľa telesnej výchovy pri práci so žiakom so sluchovým postihnutím.

V štúdií analyzovali (Lin, Potmešil, 2022) 39 článkov. Tvrdia, že pre skvalitnenie rozvoja inklúziívneho vzdelávania žiakov so sluchovým postihnutím je dôležité pravidelné hodnotenie, rozvoj jazykových kompetencií, profesionálna podpora učiteľov a rodičov. Inklúziívne vzdelávanie podporuje rešpekt k rovnakému právu a odlišnej kultúre vo vzdelávaní. Je potrebné zabezpečiť vhodné vzdelávacie aktivity, podporu na uspokojenie špeciálnych potrieb žiaka so sluchovým postihnutím v inklúziívnom vzdelávaní.

Cieľom práce Jačova, Kovačević, Ristovska, Rdovanovic (2023) bolo analyzovať relevantné články z časopisov na pochopenie zmyslu inklúzie, ako aj faktorov úspešného inklúziívneho vzdelávania žiakov so sluchovým postihnutím. Výsledky ich výskumu ukázali, že žiaci so sluchovým postihnutím vo všeobecnosti zaostávajú za počujúcimi spolužiakmi, pokiaľ ide o akademické výsledky. Taktiež sa líšia vo vizuálno-priestorovom spracovaní a pamti. Prehľad literatúry ukázal, že existuje niekoľko podmienok, ktoré môžu byť kritické pre rozvoj jazykových kompetencií a gramotných zručností a to: kvalifikácia učiteľov, prístup k hovorenému jazyku, prístup k všeobecnému vzdelaniu a dostupnosť podpory a služieb. Tvrdia, že pozitívne výsledky inklúziívneho vzdelávania sa zvyšujú vtedy, ak má žiak dostatok podpory. Podpora učenia zahŕňa univerzálny dizajn učenia, behaviorálne zásahy, úpravy a modifikácie. Predpokladom pre rozvoj žiaka je pravidelné a dobré hodnotenie. Na rozvoj rečových a komunikačných kompetencií je potrebné poskytnúť vhodnú formu vzdelávania a flexibilné hodnotenie študijných výsledkov. Pre zlepšenie inklúziívneho vzdelávania žiakov so sluchovým postihnutím je potrebné aby diagnóza bola čo najskôr určená a venovať väčšiu pozornosť rozvíjaniu jazykových kompetencií.

Čuchranová (2024) zameriava na problematiku inklúziívneho vzdelávania žiakov so sluchovým postihnutím. Jej hlavným cieľom bolo nahliadnuť do problematiky determinantov úrovne kompetencií týchto žiakov v rámci inklúziívneho vzdelávania. Výsledky jej prieskumu naznačujú, že pedagógovia so skúsenosťami s inklúziívnym vzdelávaním žiakov so sluchovým postihnutím považujú seba za dostatočné kompetentných, no

majú obavy o pripravenosť škôl. Súvisí to s nedostatkom odborníkov na Slovensku v oblasti inklúzie. Pedagógovia, ktorí sa zúčastnili prieskumu, súhlasia, že žiaci so sluchovým postihnutím by mali komunikovať hovoreným jazykom s počujúcimi a zdôrazňujú dôležitosť pozitívneho prístupu oboch strán pri komunikácii. Zároveň zdôrazňuje, že výsledky jej prieskumu predstavujú vodítko pre ďalších výskumníkov. V závere konštatuje, že vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím je náročný proces, vyžadujúci účasť a ochotný prístup všetkých zúčastnených strán, najmä pedagógov.

Záver

Na základe vyššie spomínaných výsledkov výskumov môžeme konštatovať, že mnoho žiakov so sluchovým postihnutím je vystavených vyššiemu riziku, pokiaľ ide o ich sociálnu participáciu. Majú väčšie problémy v získavaní si priateľstiev v triede a v interakcii. Na inklúziu žiaka so sluchovým postihnutím má vplyv osobnosť žiaka, rodina, prostredie, kde vyrastá, učiteľ a kolektív triedy. Nahliadli sme aj do najčastejších vzdelávacích problémov sluchovo postihnutých žiakov v bežných školách. Organizácia vzdelávania žiakov so sluchovým postihnutím medzi počujúcimi rovesníkmi je náročná, vyžaduje dobrú prípravu špecialistov, prostredia a najbližšieho okolia žiaka. Treba však pripomenúť, že žiak so sluchovým postihnutím je schopný dosiahnuť vysokú úroveň intelektuálneho, sociálneho a emocionálneho vývinu. Je potrebné, aby boli dostatočne zabezpečené podporné opatrenia na školách, aby sa žiaci navzájom akceptovali a rešpektovali. Potrebné sú aj kurzy, ktoré ponúkajú posunkový jazyk.

Taktiež môžeme zhodnotiť, že v priebehu desiatich rokov máme stále nedostatky v inklúzii žiakov so sluchovým postihnutím, nielen u nás, ale aj vo svete. Objavujú sa tie isté nedostatky ako nepripravenosť škôl, nedostatočné vzdelanie učiteľov, nedostatočná podpora pre žiakov so sluchovým postihnutím v inkluzívnom prostredí, socializácia. Dôležitú úlohu pri inklúzii zohráva rozvinutosť jazykových kompetencií.

Učiteľ má byť vzorom pre žiakov, pre interakciu so žiakmi so sluchovým postihnutím. Učitelia by mali disponovať metódami a formami vyučovania, ktoré budú vyhovovať všetkým žiakom. Je dôležité používanie technických

pomôcok na lepšie sprístupnenie vzdelávania žiakov so sluchovým postihnutím.

Bibliografia

- ALASIM, K. 2019. Reading Development of Students Who Are Deaf and Hard of Hearing in Inclusive Education Classrooms. In: *The Education of d/Deaf and Hard of Hearing Children: Perspectives on Language and Literacy Development*. [on line]. 2019[citované 2025-02-02]. Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/334774096_Reading_Development_of_Students_Who_Are_Deaf_and_Hard_of_Hearing_in_Inclusive_Education_Classrooms
- ČUCHRANOVÁ, J. 2024. Determinanty úrovne komunikačných kompetencií žiakov so sluchovým postihnutím v inkluzívnych podmienkach vzdelávania. In: *Špeciálna pedagogika v procese zmien IV*. Ružomberok: VERBUM v Ružomberku, 2024. 51-55 s. ISBN 978-80-561-1103-1
- DOLEŽOVÁ, L. 2020. Žáci se sluchovým postižením v inkuzívni třídě základní školy. In: *Inkluze žáků se zdravotním postižením z pohledu lékaře, psychologa a pedagoga. Osvětové aktivity na odporu inkluzivního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, s. 75-103. ISBN 9788021095960
- JACHOVÁ, Z., KOVAČEVIĆ, J., RISTOVSKÁ, L., RADOVANOVIĆ, V. 2023. Deaf of heard of hearing studenta in inclusive education classrooms. In
- KOPŘIVA, P., VAŘEKOVÁ J., 2022. Žák se sluchovým postižením v tělesné výchově (II. Část). In: *Tělesná výchova a sport mládeže*. [online]. 2022 [cit. 2025-04.02]. Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/360490594_Zak_se_sluchovym_postizenim_v_telesne_vychove_II
- LIN, L., MILONĚ, P. 2020. Inclusive Education of students with hearing impairment. In: EduPort. [online]. 2022 [cit. 2025-04.02]. Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/360394015_INCLUSIVE_EDUCATION_OF_STUDENTS_WITH_HEARING_IMPAIRMENT

- SCHMIDTOVÁ, M. 2020. Fungovanie rovesníckych skupín detí, žiakov so sluchovým postihnutím v procese inkluzívneho vzdelávania. In *Špeciálnopedagogické vedecké a praxeologické problémy v kontexte transformačných procesov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 101 – 127. ISBN 978-80-555-2591-4
- SCHWAB, S., WIMBERGER, T., MAMAS, CH. 2019. Fostering Social Participation in Inclusive Classrooms of Students who are Deaf. In: *International Journal of Disability Development and Education*. [online]. 2019 [cit. 2019-02-04]. Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/323869319_Fostering_Social_Participation_in_Inclusive_Classrooms_of_Students_who_are_Deaf
- TARCSIOVÁ, D., VINCEKOVÁ, M., 2020. Skúsenosti s integráciou/inklúziou žiakov s poruchou sluchu na vybraných školách (pohľad rodičov). In *Špeciálnopedagogické vedecké a praxeologické problémy 49 v kontexte transformačných procesov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 46 – 81. ISBN 978-80-555-2591-4

Kontaktné údaje:

Mgr. Miriam Vinceková
Základná škola s materskou školou,
Dostojevského ulica, 2616, 058 0 1 Poprad
e-mail: vincekova1994@gmail.com

ZÁVER

Človek ako jedinečná a výnimočná bytosť vstupuje do terapeutického procesu nielen s obmedzeniami a ťažkosťami, ale aj s vlastným potenciálom, potrebou rozvoja a hľadaním zmysluplných ciest s okolitým prostredím. Terapie a pomáhajúce prístupy sú nielen všeobecným prístupom, ale živým dialógom medzi človekom a prostredím, v ktorom nachádza podporu, porozumenie a priestor na rast.

Vedecký zborník Výnimočný človek v centre pozornosti terapií a terapeutických prístupov prináša rozmanité pohľady autorov vo vedeckom spracovaní. Ponúka diskusiu o možnostiach, limitoch a perspektívach súčasnej terapeutickej práce. Veríme, že vedecký zborník prispeje ku rozšíreniu vedomia, že v centre všetkých terapií ostáva človek – výnimočný a jedinečný.

editorky

KONTAKTY NA AUTOROV PRÍSPEVKOV

doc. PaedDr. Vlasta Belková, PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky Hrabovská cesta 1, Ružomberok e-mail: vlasta.belkova@ku.sk
prof. PhDr. Stanislav Benčíč, PhD.	Paneurópska Univerzita, Fakulta masmédií Ústav dizajnu médií Tomášikova 150/20, Bratislava, e-mail: stanislav.bencic@paneurouni.com
doc. Mgr. art. Xénia Bergerová, ArtD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra umenia a kultúry Šoltésovej 4, Bratislava e-mail: bergerova@fedu.uniba.sk
Ing. Zuzana Brčiaková, PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok e-mail: zuzana.brciakova@ku.sk
PhDr. Melinda Čakarová	Katedra sociálnej práce, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava e-mail: cakarova1@uniba.sk
Mgr. Marcela Čarnická, PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok e-mail: marcela.carnicka@ku.sk
prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychológie, Hrabovská cesta 1, Ružomberok e-mail: ingrid.emmerova@ku.sk

PaedDr. Monika Homolová, PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok e-mail: <i>monika.homolova@ku.sk</i>
Prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta Katedra špeciálnej pedagogiky Hrabovská cesta 1, Ružomberok e-mail: <i>sona.karikova@ku.sk</i>
doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky Hrabovská cesta 1, Ružomberok e-mail: <i>barbora.kovacova@ku.sk</i>
PaedDr. Martina Magová, Ph.D.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta Katedra špeciálnej pedagogiky Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok e-mail: <i>martina.magova@ku.sk</i>
Mgr. Tomáš Planka	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra sociálnej práce, Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava e-mail: <i>planka3@uniba.sk</i>
PaedDr. Viera Rassu Nagy, PhD.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra cudzích jazykov Hrabovská cesta 1A, Ružomberok e-mail: <i>viera.nagy@ku.sk</i>
Mgr. Annamária Šimšíková, PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1/A, Ružomberok e-mail: <i>annamaria.simsikova@ku.sk</i>
Ing. Peter Tokoš, PhD., ING-PAED IGIP	VŠ DTI, Katedra didaktiky odborných predmetov Sládkovičova 533/20 Dubnica nad Váhom e-mail: <i>peter.tokos@petertokos.com</i>

PhDr. PaedDr. Jan Tirpák, Ph.D., MBA	Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem e-mail: <i>JanTirpak@seznam.cz</i>
PaedDr. Miriam Uhrinová Ph.D.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok e-mail: <i>miriam.uhrinova@ku.sk</i>
Mgr. Sabína Uhrinová	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky Hrabovská cesta 1, Ružomberok e-mail: <i>sabina.uhrinova@ku.sk</i>
prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra umenia a kultúry, Račianska 59, 813 34 Bratislava e-mail: <i>valachova1@uniba.sk</i>
Mgr. Miriam Vinceková	Základná škola s materskou školou, Dostojevského ulica, 2616, 058 0 1 Poprad e-mail: <i>vincekova1994@gmail.com</i>
PaedDr. Zdenka Zastková, Ph.D.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1/A, Ružomberok e-mail: <i>zdenka.zastkova@ku.sk</i>

Zostavovateľky
Monika Homolová
Zuzana Fábry Lucká

Výnimočný človek v centre pozornosti terapií a terapeutických prístupov

Vydala Univerzita Komenského v Bratislave, 2025
Technická redakcia, návrh obálky: doc. Mgr. Zuzana Fábry Lucká, PhD.

Rozsah 255 strán, 1. vydanie
vyšlo ako elektronická publikácia

ISBN 978-80-223-6194-1 (online)

