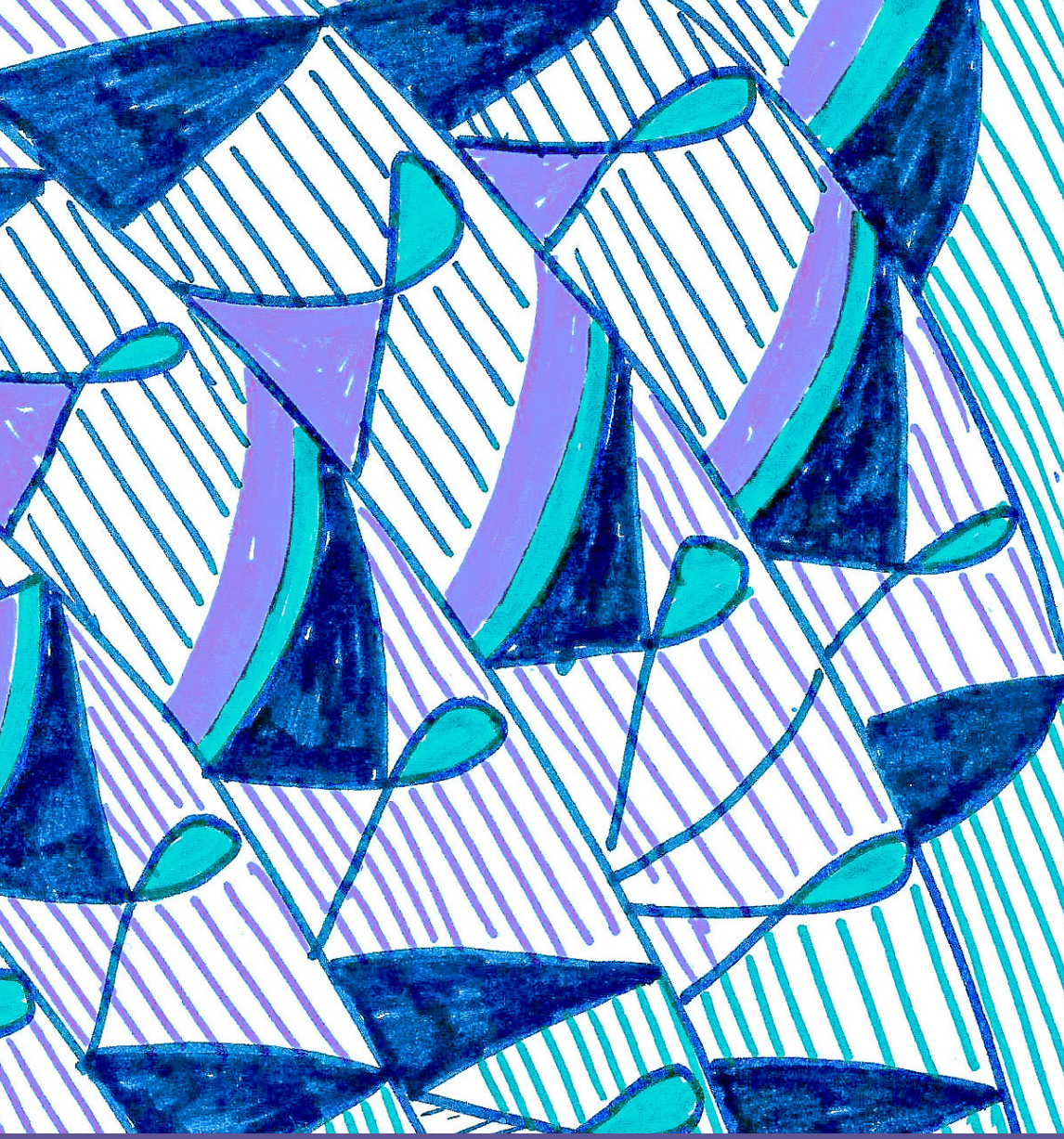


Viera Rassu Nagy - Andrej Hubinák

Pohyb

v špeciálnej a liečebnej výchove 2

Viera Rassu Nagy
Andrej Hubinák (Eds.)

Pohyb
v špeciálnej a liečebnej výchove 2

VERBUM

Ružomberok 2026

Pohyb v špeciálnej a liečebnej výchove

Editori:
PaedDr. Viera Rassu Nagy, PhD., *Katolícka univerzita v Ružomberku*
Paeddr. Andrej Hubinák, PhD., *Katolícka univerzita v Ružomberku*

Recenzenti:
doc. PaedDr. Zuzana Chanasová, PhD.
Dr hab. Jadwiga Daszykowska-Tobiasz

Za obsahovú a jazykovú stránku
zodpovedajú autori jednotlivých príspevkov

Vydavateľstvo:
©VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku
Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok
http://ku.sk, verbum@ku.sk

ISBN 978-80-561-1252-6

OBSAH

ÚVOD 5

Pohyb v špeciálnej a liečebnej výchove

ANALÝZA ŠPORTOVÝCH A POHYBOVÝCH AKTIVÍT OSÔB S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM VO VOĽNOM ČASE 7
Barbora KOVÁČOVÁ

VÝZNAM REKREAČNO-POHYBOVÝCH HIER V REEDUKAČNOM CENTRE 19
Mieczyslaw DUDEK, Zuzana BRČIAKOVÁ

POHYBOVÁ AKTIVITA AKO FAKTOR PODPORY AKTÍVNEHO STARNUTIA Z POHĽADU LIEČEBNEJ PEDAGOGIKY 25
Zuzana FÁBRY LUCKÁ

Pohyb v inkluzívnom vzdelávaní

ZDRAVOTNE ORIENTOVANÁ TELESNÁ A ŠPORTOVÁ VÝCHOVA V KONTEXTE INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA 38
Daniel ŽIDEK, Robert ROZIM

KULTÚRA POHYBU AKO SÚČASŤ INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA V TALIANSKOM ŠKOLSKOM SYSTÉME 50
Viera RASSU NAGY

POHYBOVÁ PODPORA ŽIAKOV SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI V INKLUZÍVNOM VZDELÁVANÍ: ÚLOHA ŠKOLSKÉHO ŠPECIÁLNEHO PEDAGÓGA 58
Miriam VINCEKOVÁ

ANALÝZA TURISTICKÝCH ZÁSAD V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ 72
Andrej HUBINÁK

POHYB V PRIESTORE INKLÚZIE AKO FORMA SKÚSENOSTI Z TALIANSKEHO ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU 84
Gabriela JANOVCOVÁ, Viera RASSU NAGY

VPLYV VÝTVARNO-POHYBOVÝCH AKTIVÍT NA EMOCIONÁLNY PREJAV A KOMUNIKÁCIU DETÍ V ŠPECIÁLNEJ A LIEČEBNEJ PEDAGOGIKE 93
Daniela VALACHOVÁ

Pohyb u dieťaťa s dyspraxiou
TERMINOLOGICKÉ VYMEDZENIE DYSPRAXIE VO VYBRANÝCH VÝSKUMOCH 101
Viktor HLADUSH

VÝZNAM ROZVOJA HRUBEJ MOTORIKY V GRAFOMOTORICKOM VÝVINE DIEŤAŤA S DYSPRAXIOU 111
Marcela ČARNICKÁ

Recenzie
VYUŽÍVANIE POMÔCOK V POHYBOVÝCH HRÁCH 120
Viera RASSU NAGY

NETRADIČNÉ POMÔCKY V POHYBOVÝCH HRÁCH AKO NÁSTROJ ZATRAKTÍVNENIA VÝUČBY 122
Andrej HUBINÁK

ZÁVER 124
REGISTER AUTOROV 125
KONTAKTY NA AUTOROV PRÍSPEVKOV 128

ÚVOD

V podmienkach špeciálnej a liečebnej pedagogiky nadobúda pohyb osobitný význam, pretože sa stáva nielen prostriedkom podpory zdravia a zvyšovania kvality života. Prostredníctvom vhodne zvolených pohybových aktivít je možné podporovať nielen rozvoj motorických schopností, ale aj komunikačných kompetencií, emocionálnej stability, samostatnosti a sociálnych vzťahov osôb so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Predkladaný zborník vedeckých statí *Pohyb v špeciálnej a liečebnej výchove* 2 prináša 13 príspevkov, ktoré reflektujú na aktuálne teoretické poznatky, výskumné zistenia i praktické skúsenosti z oblasti pohybových aktivít v špeciálnej pedagogike, liečebnej pedagogike a v inkluzívnom vzdelávaní. Autori jednotlivých štúdií poukazujú na význam pohybu v rôznych vekových obdobiach a v rozmanitých podmienkach edukácie, reedukácie, terapie či voľnočasových aktivít.

Prvá časť vedeckého zborníka je venovaná **pohybu v špeciálnej a liečebnej výchove**. Príspevky sa zameriavajú na športové a pohybové aktivity osôb s mentálnym postihnutím vo voľnom čase *(B. Kováčová)*, na význam rekreačno-pohybových hier v reedukačnom centre *(M. Dudek, Z. Brčiaková)* a úlohu pohybovej aktivity v procese aktívneho starnutia z pohľadu liečebnej pedagogiky *(Z. Fábry Lucká)*. Predstavené témy zdôrazňujú potrebu vytvárania podmienok pre aktívny životný štýl a podporu participácie osôb so zdravotným znevýhodnením v rôznych oblastiach spoločenského života.

Druhá časť vedeckého zborníka reflektuje **problematiku pohybu v inkluzívnom vzdelávaní.** Pozornosť je venovaná zdravotne orientovanej telesnej a športovej výchove *(D. Židek, R. Rozim)* , kultúre pohybu v talianskom školskom systéme *(V. Rassu Nagy, G. Janovcová)*, podpore žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami prostredníctvom školského špeciálneho pedagóga *(M. Vinceková)*, ako aj významu turistiky a inkluzívnych pohybových skúseností *(A. Hubinák)*. Osobitné miesto zaujíma problematika výtvarno-pohybových aktivít a ich vplyvu na emocionálny prejav a komunikáciu detí *(D. Valachová)*.

Tretia časť vedeckého zborníka sa sústreďuje na **pohyb u dieťaťa s dyspraxiou.** Autori analyzujú terminologické vymedzenie dyspraxie

(V. Hladush) a poukazujú na význam rozvoja hrubej motoriky v grafomotorickom vývine dieťaťa *(M. Čarnická)*.

Vedecký zborník dopĺňajú dve recenzie odborných publikácií zameraných na využívanie tradičných i netradičných pomôcok v pohybových hrách, ktoré môžu byť inšpiráciou pre pedagogickú a terapeutickú prax *(M. Hubinák, V. Rassu Nagy)*.
Sme presvedčení, že predkladaný vedecký zborník prispeje k rozširovaniu odborného poznania v oblasti pohybu v špeciálnej a liečebnej pedagogike, podnieti ďalší výskum a stane sa užitočným zdrojom informácií pre špeciálnych a liečebných pedagógov, výskumníkov i všetkých odborníkov, ktorí sa orientujú na možnosti pohybových aktivít v prospech osôb so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Na záver **vyjadrujeme poďakovanie recenzentom** za ich konštruktívne pripomienky, odborné usmernenia a podnetné návrhy, ktoré prispeli k zvýšeniu kvality a hodnoty tohto vedeckého zborníka.

máj 2026 *editori*

ANALÝZA ŠPORTOVÝCH A POHYBOVÝCH AKTIVÍT OSÔB S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM VO VOĽNOM ČASE

ANALYSIS OF SPORTS AND PHYSICAL ACTIVITIES OF PERSONS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN LEISURE TIME

Barbora KOVÁČOVÁ

Abstrakt

Zahraničné výskumy poukazujú na to, že deti a žiaci s mentálnym postihnutím majú obmedzené možnosti trávenia voľného času, pričom ich voľnočasové aktivity majú často pasívny charakter a prebiehajú prevažne v segregovanom prostredí. Významnú úlohu zohrávajú najmä pohybové aktivity, ktoré podporujú sociálnu interakciu, rozvoj motorických schopností a celkovú kvalitu života. Na základe týchto poznatkov bol realizovaný vlastný výskum zameraný na monitoring ponuky a dopytu pohybových aktivít u detí a žiakov s mentálnym postihnutím. Výskum prebiehal v spolupráci so štátnymi, súkromnými a mimovládnymi organizáciami zo západoslovenského (N=120) a stredoslovenského regiónu (N=123). Zistenia poukázali na skutočnosť, že jednotlivci s mentálnym postihnutím sú často odkázaní na segregované podmienky, v ktorých sa realizujú pohybové aktivity. Ponuka pohybových záujmových činností zároveň dostatočne nezohľadňuje špecifiká vyplývajúce z mentálneho postihnutia, ako je rýchla unaviteľnosť či znížená schopnosť koncentrácie. Výsledky tiež ukázali, že v ponuke absentujú aktivity ako plávanie, korčuľovanie a cyklistika, o ktoré prejavilo záujem približne 11 % jednotlivcov s mentálnym postihnutím. Celková ponuka pohybových aktivít je nižšia v porovnaní s dopytom zo strany rodičov a zákonných zástupcov. Výsledky poukazujú na potrebu rozšírenia ponuky pohybových aktivít a ich lepšieho prispôsobenia potrebám detí a žiakov s mentálnym postihnutím.

Kľúčové slová

Mentálne postihnutie. Voľný čas. Pohybové aktivity. Výskum.

Abstract

Foreign research indicates that children and students with intellectual disabilities have limited opportunities for leisure time activities, which are often passive in nature and predominantly take place in segregated environments. Physical activities play an important role, as they support social interaction, the development of motor skills, and overall quality of life. Based on these findings, our own research was conducted to monitor the supply and demand of physical activities for children and students with intellectual disabilities.The research was carried out in cooperation

with state, private, and non-governmental organizations from the western Slovak region (N = 120) and the central Slovak region (N = 123). The findings revealed that individuals with intellectual disabilities are often dependent on segregated conditions in which physical activities are implemented. At the same time, the offer of physical leisure activities does not sufficiently reflect the specific needs resulting from intellectual disabilities, such as rapid fatigue and reduced concentration abilities. The results also showed that activities such as swimming, skating, and cycling were absent from the available offer, despite approximately 11% of individuals with intellectual disabilities expressing interest in them. The overall offer of physical activities is lower compared to the demand from parents and legal guardians. The findings highlight the need to expand the range of physical activities and better adapt them to the needs of children and students with intellectual disabilities.

Key words
Intellectual disability. Leisure time. Physical activities. Research.

Úvod

Mentálne a vývinové postihnutie (Intellectual and developmental disability, IDD) predstavuje vývinovú poruchu, ktorá vzniká počas vývinového obdobia jednotlivca, najneskôr do 22. roku života. Je charakterizované obmedzeniami v intelektovom fungovaní a adaptívnom správaní. Diz et al. (2024) tvrdia, že tieto obmedzenia sa prejavujú v konceptuálnej, praktickej a sociálnej oblasti. Závažnosť mentálneho a vývinového postihnutia môže byť rôzna, od ľahkého až po hlboký stupeň.
Osoby s mentálnym a vývinovým postihnutím často vykazujú ťažkosti v exekutívnych funkciách a psychomotorickom fungovaní. Tieto obmedzenia ovplyvňujú ich schopnosť vykonávať aktivity každodenného života a zapájať sa do sociálnych činností. U jednotlivcov sa môžu vyskytovať aj obmedzenia v oblasti mobility. Tie sú spojené najmä s nižšou svalovou výkonnosťou, senzorickými deficitmi a pomalšími motorickými reakciami (Diz et al., 2024). vzhladom na výnimočnosť tejto skupiny považujeme za zaujímavé, zamerať sa na analýzu výskumných zistení a zistení vlastného výskumu v oblasti pohybovej aktivity.

Športová záujmová činnosť u človeka s mentálnym postihnutím

Športovo zameraná záujmová činnosť, podobne ako iné záujmové činnosti, pozitívne ovplyvňuje využívanie voľného času založeného na zásade dobrovoľnosti so zabezpečením optimálneho rozsahu pohybovej činnosti

osôb s mentálnym postihnutím. Činnosť môže byť organizovaná školou, školskými inštitúciami a ďalšími voľnočasovými organizáciami.
Zameranie športovej záujmovej činnosti v porovnaní s povinným predmetom telesnej a športovej výchovy rozširuje okruh telovýchovných činností a uspokojuje potreby a požiadavky jedincov s mentálnym a iným kognitívnym postihnutím (Kováčová & Dudek, 2025; Daszykowska-Tobiasz (2022); Čarnická, 2025). Celkovo sa pohyb uplatňuje aj v jednotlivých psychických aktivitách, pri zrkadlení pohybových vzorcov, taktiež aj pri pohybových hrách, ale aj pri nadväzovaní sociálneho kontaktu (Homolová, 2025). Bez dostatočného pohybu by bol duševný vývin každého človeka od narodenia oneskorený a mnohé psychické vlastnosti v rámci poznania by sa nedostatočne rozvíjali.
Pohyb patrí medzi základné ľudské potreby. Samotný pohyb podľa Hubináka (2025) predstavuje jeden z kľúčových faktorov, ktorý má výrazný vplyv na zdravie každého človeka bez ohľadu . Pravidelnosť v samotnom pohybe aj ako súčasť pohybových voľnočasových aktivít napomáh k samostatnosti a zodpovednosti aj v skupinách s osôb s kognitívnym znevýhodnením. Tkáčová & Tomášková (2024) tvrdia, že pohybová činnosť má podstatný význam pre fungovanie osôb s mentálnym aj viacnásobným postihnutím. Na túto skutočnosť upozorňujú aj Magová & Kavecká (2025), kde tvrdia, že oblasť motoriky je komplexný jav, ktorý je nevyhnutné poznať, aby bolo možné si uvedomiť akú podstatnú úlohu zohrava v živote každého človeka so zdravotným znevýhodnením.

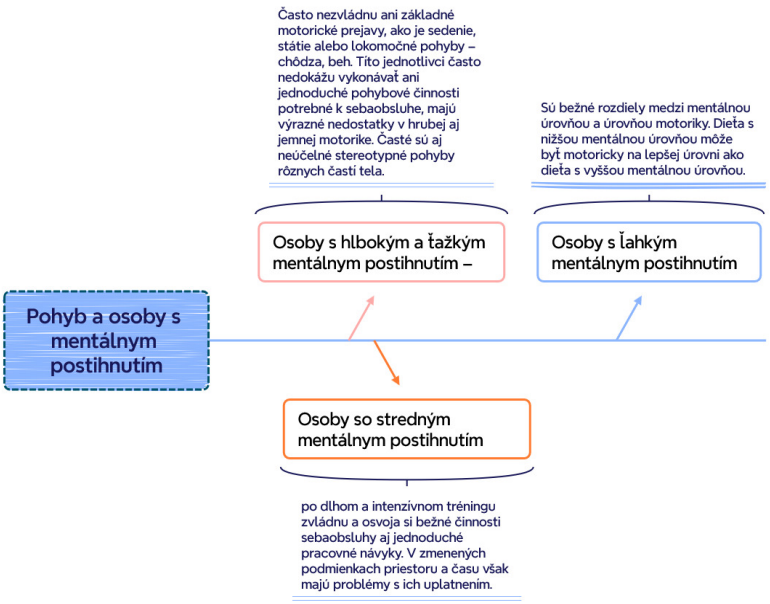
Pohybové aktivity podporujú u osôb s mentálnym postihnutím rozvoj sociálnych vzťahov, spolupráce v skupine, rešpektovania pravidiel a komunikácie s ostatnými. Prostredníctvom hier a športových činností sa vytvára priestor vo voľnom čase aj na začleňovanie do kolektívu a spoločnosti, čo má významný vplyv na kvalitu života tejto skupiny ľudí.

Tabuľka 1: Terminologické vymedzenie oblasti motoriky

Oblasť motoriky	
neuromotorika	Jemná motorika – pohyby prstov, úchopy, pohyby tváre a hovoridiel Hrubá motorika – pohyby nôh, celého tela, koordinácia, rovnováha, telesná schéma, orientácia v priestore
senzomotorika	Motorická reakcia na senzorické podnety
psychomotorika	Motorické pohyby odrážajúce psychické stavy
sociomotorika	Reakcia na sociálnu interakciu

Zdroj: Vančová (2010), Tkáčová & Tomášková (2024)

Schéma 1: Pohybová spôsobilosť osôb s mentálnym postihnutím



Výskumy z oblasti voľnočasovej pohybovej činnosti s ľuďmi s mentálnym postihnutím

Cieľom telesných a športových aktivít u osôb s mentálnym postihnutím je rozvíjať čo najvyšší možný stupeň telesnej odolnosti, zdatnosti a pohybovej zručnosti s prihliadnutím na individuálne schopnosti a možnosti každého jednotlivca. Hubinák & Rassu Nagy (2026) potvrdzujú, že prostredníctvom primeraných pohybových činností sa zároveň podporuje celkové zdravie, zlepšuje sa fyzická kondícia a posilňuje sa psychická pohoda. Erataya (2013) z výsledkov výskumu potvrdzuje, že práve voľnočasové aktivity ponúkajú príležitosti na sociálnu interakciu, čo môže mať pozitívny vplyv na rozvoj sociálnych zručností a zníženie behaviorálnych problémov u mladých ľudí s mentálnym postihnutím. Okrem sociálnej interakcie sa za dôležité aspekty účasti na voľnočasových aktivitách považujú aj sebaurčenie a subjektívne pripisovanie významu týmto aktivitám.

Buttimer & Tierney (2005) vo svojej štúdii prezentujú skutočnosť, že voľnočasové aktivity mladých ľudí s mentálnym postihnutím majú prevažne pasívny a mediálny charakter. Tento typ voľnočasových aktivít sa často realizuje individuálne v domácom prostredí. Rodičia detí s mentálnym postihnutím uvádzajú ako najčastejšie prekážky voľnočasových aktivít nedostatok priateľstiev, pocit, že „nie sú vítaní“, a nedostatok zručností potrebných na trávenie voľného času. Voľný čas sa tak čoraz viac presúva do individuálnej súkromnej sféry a zdá sa, že sociálna participácia a možnosti výberu voľnočasových aktivít sú obmedzené.

Melbøe & Ytterhus (2017) skúmali, akým typom aktivít sa dospievajúci s mentálnym postihnutím venujú vo voľnom čase. Štúdia poukazuje na to, že mladí ľudia s mentálnym postihnutím majú podobné preferencie a záujmy v oblasti voľnočasových aktivít ako ich rovesníci bez postihnutia. Bližší pohľad však odhaľuje, že mládež s mentálnym postihnutím má obmedzený prístup k inštitucionálne organizovaným voľnočasovým aktivitám, čo znižuje možnosti realizácie ich preferencií a môže negatívne ovplyvňovať ich celkovú pohodu.

Samotná účasť na voľnočasových aktivitách, ako aj voľnočasové záujmy a preferencie súvisia s typom a závažnosťou mentálneho postihnutia. Taheri et al. (2017) tvrdia, že účasť je spojená aj s adaptívnym správaním, ktoré je možné vnímať ako súčasť adaptability a sociability. Spomenutí autori (ibidem) použili behaviorálne skóre na posúdenie adaptívneho a

maladaptívneho správania detí s mentálnym postihnutím. Ich výsledky naznačujú, že adaptívne správanie je dôležitým prediktorom účasti na aktivitách. Vyššia úroveň adaptívnych zručností môže viesť k vyššej miere participácie na aktivitách. Autori (ibidem) tiež zistili, že účasť osôb s mentálnym postihnutím úzko súvisí s ich hrubou motorikou, manuálnymi a kognitívnymi schopnosťami, ako aj komunikačnými zručnosťami.
Solish et al. (2010), v rámci výskumu porovnávali účasť na aktivitách a priateľstvá u detí bez postihnutia, detí s poruchou autistického spektra a detí s mentálnym postihnutím vo veku 5 až 17 rokov. Výsledky ukázali, že deti bez postihnutia sa zúčastňovali výrazne viac sociálnych a rekreačných aktivít a mali viac priateľov než deti so zdravotným postihnutím. Deti s mentálnym postihnutím sa do aktivít zapájali menej často a častejšie ich realizovali s rodičmi alebo inými dospelými namiesto rovesníkov. Autori (ibidem) zdôrazňujú, že pri skúmaní voľnočasových aktivít je dôležité sledovať nielen účasť detí na aktivitách, ale aj to, s kým tieto aktivity vykonávajú.

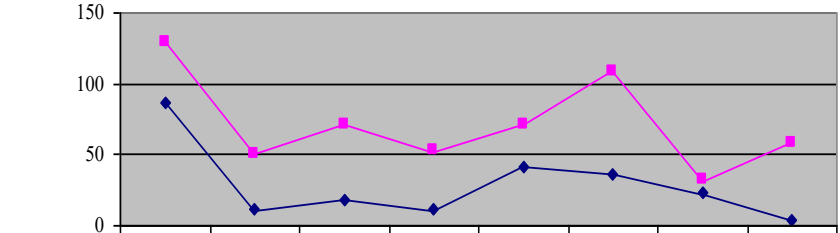
Zhodnotenie výsledkov zameraných na trávenie voľného času detí a mládeže s mentálnym postihnutím

V súčinnosti s organizáciami (štátnymi, súkromnými a mimovládnymi) poskytujúcimi aktivity pohybového zamerania bol realizovaný monitoring ponuky a dopytu daných aktivít v porovnaní s ponukou, ktorú im v rámci vzdelávania ponúka škola (predovšetkým v procese integrácie – základná škola bežného typu a segregácie – špeciálna základná škola). Empirického zisťovania sa zúčastnili organizácie zo západoslovenského (N=120) a stredoslovenského (N=123) regiónu.

Zvyčajne sú jednotlivci s mentálnym postihnutím odkázaní na segregované podmienky, kde sú aktívnymi participantmi celého pohybového procesu. Úloha na poskytovateľov v empirickom zisťovaní bolo zosumarizovať ponuku záujmových útvarov pohybového charakteru, ktorú predkladajú rodičom ako potencionálnym záujemcom. V celkovej ponuke pohybových záujmových činností sa nezohľadňuje rýchla unaviteľnosť, problematická koncentrovanosť na činnosť, neznalosť pravidiel atď. vyplývajúce z celkového intelektového znevýhodnenia. Nakoľko v grafickom spracovaní sú uvádzané len tie skupiny športov, ktoré bolo možné v rámci kategórii ponuka verzus dopyt porovnať.

V rámci dopytu zo strany spotrebiteľov absentujú záujmové útvary ako je **plávanie, korčuľovanie a cyklistika**, ktoré sa v ponuke **nevyskytli**. O uvádzané pohybové aktivity prejavilo záujem súmarne 11 % jednotlivcov s mentálnym postihnutím. Celková ponuka je výrazne nižšia v porovnaní s dopytom, celkovým záujmom zákonných zástupcov s tým, že si zabezpečujú asistentov príp. potrebnú pomoc pri realizácii pohybovej aktivity. Pomer medzi dopytom a ponukou je **v intervale <341;242>.** Zaujímavými údajmi v danej oblasti zostávajú aj záujmové útvary, ktoré pripravujú (alebo majú snahu pripravovať) deti a mládež s mentálnym postihnutím na prehliadky a súťaže pohybového charakteru. Z celkového počtu je 11% organizácii schopných zabezpečiť prípravu vyššie uvádzaného charakteru.

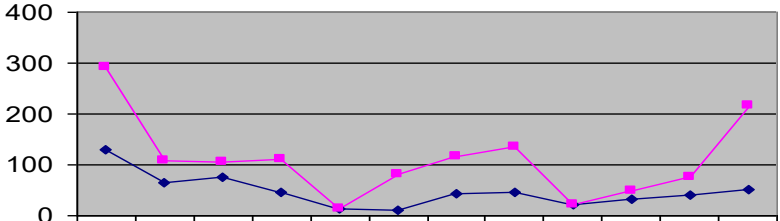
Graf 1: Ponuka verzus dopyt v oblasti pohybových aktivít v záujmovej činnosti



	športové hry	kondičné cvičenia s	zdravotné cvičenia	rytmická gymnastik	atletika	turistika	branné športy	návštevy, sledovanie
dopyt	43	39	53	42	29	72	9	54
ponuka	86	12	18	11	42	36	23	4

2. Ponuka verzus dopyt v oblasti pohybových aktivít v špecifikom školskom prostredí (ide o základné školy bežného typu a o špeciálne základné školy) je podobnou, ako v prvom prípade, kde vychádzali z údajov jedného tzv. inkluzívneho prostredia (ide zatiaľ o víziu zmeny integračného procesu na inkluzívny proces, ktorý momentálne zostáva čisto v teoretickej rovine).

Graf 2: Ponuka v oblasti pohybových aktivít v špecifickom prostredí voľného času



	športové	kondičné	zdravotné	tanec - ľudov	hod guľou,	beh na	turistické	plávanie	bicyklovani	základná	hudobno-	iné
integrácia	163	43	29	65	0	68	75	89	0	16	36	165
segregácia	129	64	76	47	13	12	42	45	22	33	41	52

Ponuka v oblasti pohybových aktivít v špecifickom prostredí je odlišná len v numerickom počte, ale v konkrétnej ponuke (možnosti pohybovej činnosti) je porovnateľná. Žiaci tak majú možnosť sa realizovať bez rozdielu na zdravotný stav, s tým že je prostredie striktne separované. Len sedem škôl (základná škola s materskou školou bežného typu, základná škola bežného typu) pripustili spoluprácu so žiakmi zo špeciálnej základnej školy. Ich spolupráca sa dá popísať ako *príklad začínajúcej inklúzie* v pohybových aktivitách, kde skupiny či družstvá v rámci vzájomných prehliadok či súťaží sú heterogénne vzhľadom na zdravotný stav.

Konkrétnu športovú záujmovú oblasť možno v priestore inklúzie špecifikovať nasledovne. Ide o zameranie sa na: zdravotný stav (napr. obmedzená motorická schopnosť pohybu); zlepšenie kondície; zlepšenie koordinácie (strnulé držanie tela, narušená rovnováha); získanie nových (obnovených) pohybových zručností; objavenie vlastných kompetencií s možnosťou ďalšieho uplatnenia v prospech samého seba a iných účastníkov športovej činnosti ako **súčasti procesu inklúzie,** v **neposlednom rade zlepšenie sociálneho statusu jednotlivca.**

Faktor pravedelnosti a nepravidelnosti voľnočasových aktivít jednotlivcov s mentálnym postihnutím

V organizovaní voľného času detí a mládeže so znevýhodnením sa uprednostňujú podobné formy využívania voľného času v porovnaní s intaktnou populáciou, čo má podstatný význam z hľadiska sociálnej integrácie. Efektívne využívanie voľného času je neoddeliteľnou súčasťou modernej spoločnosti, ktorá vytvára podmienky pre inkluzívne spolužitie

minority s majoritou. Pre rodičov alebo rodinných zástupcov však vystávajú otázky, akým spôsobom je adekvátne vyhľadávať informácie o spomínaných záujmových útvaroch, nakoľko v ponuke (v podobe letákov, vývesiek, formulárov, reklám) často nie sú vyznačené podmienky prijímania jednotlivcov so znevýhodnením, a sú určené len pre intaktných (zdravých) jednotlivcov.

Záujmová športová činnosť pre minoritnú skupinu jedincov s mentálnym postihnutím je realizovaná v pravidelných alebo nepravidelných intervaloch. K **pravidelným športovým činnostiam** patria záujmové útvary podporujúce schopnosti, zručnosti a návyky pre konkrétne zdravotné znevýhodnenie (ide o záujmové aktivity formou športových záujmových útvarov) a medzi **nepravidelné športové činnosti** sú zaraďované príležitostné športové podujatia (turnaje, paraolympiády, priateľské zápasy a i.). Celková ponuka záujmových útvarov pohybového charakteru vzhľadom na prostredie je spĺňa požiadavky v segregovanom prostredí, v integrovanom prostredí nemožno hovoriť o vytváraní filozofie inklúzie.

Záujmy u detí a mládeže s mentálnym postihnutím nevznikajú spontánne, preto je dôležité odborné vedenie detí s postihnutím. Sú spojené s uspokojovaním biologických potrieb, málo rozlíšené, široké a povrchné (problém udržať záujem), chýba im stálosť, preto potrebujú motiváciu, stimuláciu. Správne využívanie voľného času eliminuje rozvoj negatívnych návykov a sklonov v správaní, pri správnej výchove môžu aj deti s mentálnym postihnutím dosiahnuť vyššiu úroveň morálneho vývoja ako sa všeobecne predpokladá. Osobnostné špecifiká detí s mentálnym postihnutím vyžadujú odborný prístup vo výchove aj vzdelávaní, lebo len vďaka nemu môžu tieto deti dosiahnuť pokroky v učení, správaní a tiež v oblasti záujmových aktivít. Na druhej strane prílišná pozornosť (ohľad, preberanie zodpovednosti, vykonávanie činností namiesto mentálne postihnutých jedincov) venovaná špecifikám môže mať negatívny vplyv na rozvoj osobnosti jedincov s mentálnym postihnutím a limitovať osvojenie si samostatnosti.

Pedagogické ovplyvňovanie voľného času u detí a mládeže s mentálnym postihnutím plní všeobecne funkciu výchovnú poskytuje príležitosť viesť jedinca k racionálnemu tráveniu voľného času, formovaniu hodnôt, rozvoju špecifických schopností a upevňovaniu pozitívnych morálnych vlastností. Zo sociálneho hľadiska plní funkciu prevencie negatívneho správania, predchádza negatívnym javom v správaní detí a mládeže. Zdravotná funkcia spočíva v prispievaniu k udržiavaniu pravidelného denného režimu a teda aj

k zdravému životnému štýlu. Výsledkom pedagogického vplyvu na trávenie voľného času by malo byť chápanie voľného času ako osobnostnej výzvy a životnej úlohy, využívanie schopnosti rozhodovať o voľnom čase a vyberať si rôzne druhy aktivít, osvojenie si pocitu radosti zo života a tiež nadväzovanie sociálnych kontaktov, vďaka spoločným záujmom. Účasť pedagóga pri záujmovej činnosti pomáha deťom a mládeži s mentálnym postihnutím prekonať ťažkosti a zvýšiť ich motiváciu, to potvrdili aj odpovede detí a vychovávateľov. Deti a mládež s mentálnym postihnutím majú k vychovávateľkám blízky vzťah a radi sa na ne obracajú so žiadosťami o pomoc v hre, či kreslení, tiež sa radi s nimi rozprávajú alebo chodievajú na prechádzky. Podľa odpovedí vychovávateľov sa deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (alebo so zdravotným znevýhodnením) radi aktívne zapájajú do záujmovej činnosti, sú väčšinou schopné samostatného čítania, zúčastňujú sa esteticko-výchovnej činnosti. Vychovávatelia sa snažia s nimi komunikovať a realizujú aj pohybové aktivity.

Daszykowska (2006) tvrdí, že zmysluplné trávenie voľného času je pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (alebo so zdravotným znevýhodnením) dôležitým faktorom osobnostného rozvoja. Najmä tvorivá športová činnosť podporuje socializáciu detí a vytváranie vzájomných vzťahov (s vychovávateľmi aj kamarátmi), ktoré sú dôležitou súčasťou každého ľudského života.

Záver

Dôležitým cieľom športu vo voľnom čase je aj formovanie správnych hygienických návykov, pestovanie pozitívneho vzťahu k pohybu, pravidelnému cvičeniu a športu, ako aj vytváranie návykov zdravého životného štýlu. Telesné a športové aktivity prispievajú k rozvoju samostatnosti, vytrvalosti, sebadisciplíny a pocitu úspechu, čím sa zvyšuje sebavedomie a sociálne kompetencie osôb s mentálnym postihnutím.

Zoznam použitých bibliografických odkazov

Buttimer, J., & Tierney, E. (2005). Patterns of leisure participation among adolescents with a mild intellectual disability. *Journal of intellectual disabilities*, 9(1), 25-42.

Čarnická, M. (2025). Activating teaching in civics classes for students with intellectual disabilities in special primary schools. *Vìsnik Žitomirskogo deržavnogo unìversitetu ìmenì Ivana Franka*: pedagogičnì nauki. Žitomir: Žitomirskij deržavnyj unìversitet ìmenì Ivana Franka. 2025, 2, 269-277. ISSN 2663-6387.

Daszykowska, J. (2006). Jakość życia w koncepcjach związanych ze zdrowiem. *Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego*, 4(2), 122–127.

Daszykowska-Tobiasz, J. (2022). Społeczeństwo w dobie pandemii COVID-19 – ujęcie interdyscyplinarne. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Diz, S., Jacinto, M., Costa, A. M., Monteiro, D., Matos, R., & Antunes, R. (2024). Physical Activity, Quality of Live and Well-Being in Individuals with Intellectual and Developmental Disability. *Healthcare*, *12*(6), 654.

Eratay, E. (2013). Effectiveness of leisure time activities program on social skills and behavioral problems in individuals with intellectual disabilities. *Educational Research and Reviews*, *8*(16), 1437.

Homolová, M. (2025). Pohybové aktivity žiakov s mentálnym postihnutím s dôrazom na športové hry. *Mladá veda* : *medzinárodný vedecký časopis,* 2025, 13(4), s. 9-20. ISSN 1339-3189.

Hubinák, A. (2025). Význam pohybovej aktivity detí v predškolskom veku v prostredí inklúzie. In: *Pohyb v špeciálnej a liečebnej výchove.* Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2025. s. 17-22. ISBN 978-80-561-1221-2.

Hubinák, A.; Rassu Nagy, V. (2026). Health–Physical Education in an Inclusive School Environment. *Academics and Science Reviews Materials* : proceedings of the 12th International Scientific Conference. Helsinki : Publisher Agency, 2026. s. 98-103. ISBN 978-1-1770-1783-1.

Kováčová, B.; Dudek, M. (2025). Promocja zdrowia poprzez gry rekreacyjne w osrodku eedukacyjnym. *Zdrowie wspólczesnej mlodziezy.* Przeworsk : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Społeczno-Gospodarczej w Przeworsku, 2025. s. 169-173. ISBN 978-83-966547-5-5.

Magová, M., Kavecká, M. (2025). Špecifiká telesnej a športovej výchovy u žiakov s komorbiditou s využitím štruktúrovaného učenia. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae* : vedecký recenzovaný časopis. 2025, 24(5), 113-120.

Melbøe, L., & Ytterhus, B. (2017). Disability leisure: In what kind of activities, and when and how do youths with intellectual disabilities participate? In: *Scandinavian Journal of Disability Research*, *19*(3), 245-255.

Solish, A., Perry, A., & Minnes, P. (2010). Participation of children with and without disabilities in social, recreational and leisure activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(3), 226-236.

Taheri, A., Perry, A., & Minnes, P. (2017). Exploring factors that impact activity participation of children and adolescents with severe developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 61(12), 1151-1161.

Tkáčová, K.; Tomášková, M. (2024). Rozvoj motorických a sebaobslužných schopností ako predpoklad samostatnosti dieťaťa s viacnásobným postihnutím v predškolskom veku. *Žiak, pohyb, edukácia*: *vedecký zborník 2024.* Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2024. s. 212-222. ISBN (elektronické) 978-80-223-5909-2.

Vančová, A. (2010). Pedagogika viacnásobne postihnutých. Bratislava: Kinezis Klub Tatry, 2010. 173 s. ISBN 978-80-970228-1-5.

Kontaktné údaje:

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

VÝZNAM REKREAČNO-POHYBOVÝCH HIER V REEDUKAČNOM CENTRE

THE IMPORTANCE OF RECREATIONAL AND PHYSICAL GAMES IN A RE-EDUCATION CENTRE

Mieczyslaw DUDEK, Zuzana BRČIAKOVÁ

Abstrakt
Príspevok analyzuje význam voľnočasovej hry ako nástroja podpory zdravia u žiakov so zdravotným postihnutím v reedukačných zariadeniach. Vychádza z teórie, že rekreačné aktivity podporujú nielen fyzickú kondíciu a motorické zručnosti, ale aj psychickú pohodu, emocionálnu stabilitu a sociálnu integráciu.

Kľúčové slová
Rekreačné activity. Zdravie. Reedukačné centrá.

Abstract
The paper analyzes the importance of leisure games as a tool for promoting health among students with disabilities in re-education institutions. It is based on the assumption that recreational activities support not only physical fitness and motor skills, but also psychological well-being, emotional stability, and social integration.

Keywords
Recreational activities. Health. Re-education centres.

Úvod

Správna organizácia a výber rekreačných aktivít môžu významne ovplyvniť zlepšenie ich celkovej kvality života. Ako uvádzajú Pávková a kol. (2002), záujmové útvary, ktoré majú rekreačný charakter, vytvárajú priestor na sebarealizáciu a rozvoj zručností v bezpečnom a podnetnom prostredí. Čarnická (2025a) tvrdí, že téma zdravia pritom zohráva dôležitú úlohu, pretože sa môže rozvíjať aj prostredníctvom rekreačných aktivít.
Zdravie je jednou z najdôležitejších hodnôt človeka, umožňujúcou rozvoj, učenie, prácu a oddych. V pedagogike je chápané ako dynamická kategória, ktorá sa rozvíja aj v dôsledku aktívnej účasti vo vzdelávacom procese (Krawański, 2001; Daszykowska, 2006).
Hry ako podpora zdravia vo voľnom čase

V rozvoji detí so zdravotným postihnutím zohrávajú rôzne typy voľnočasových aktivít kľúčovú úlohu v ich celkovom rozvoji. Kováčová (2009) definuje niekoľko základných druhov týchto aktivít, ktoré podporujú fyzický, intelektuálny, emocionálny a sociálny rozvoj.
Podrobnejší opis aktivít pre deti a mládež so zdravotným znevýhodnením uvádzame nižšie. Kováčová (2019) rozlišuje tieto typy záujmových činností:

- **Fyzické aktivity** (šport, turistika, rehabilitačné cvičenia) podporujú telesný rozvoj a pomáhajú zlepšovať motorické zručnosti a fyzickú kondíciu. Tento názor podporuje aj Brindza (1984), ktorý zdôrazňuje význam pravidelného pohybu u detí so zdravotným postihnutím, pretože aktívny životný štýl prispieva k ich celkovému zdraviu a psychickej pohode.
- **Intelektuálne aktivity** (literárne a jazykové kluby, vedecké experimenty) rozvíjajú kognitívne schopnosti a podporujú analytické myslenie. Hofbauer (2004) uvádza, že intelektuálne činnosti sú obzvlášť dôležité pre deti s poruchami učenia, pretože im umožňujú osvojovať si nové stratégie riešenia problémov a zlepšovať komunikačné zručnosti.
- **Rekreačné a oddychové aktivity** (pobyt v prírode, tvorivé dielne, arteterapia) umožňujú regeneráciu a relaxáciu po fyzickej alebo psychickej záťaži. Tavel & Kanálik (2008) uvádzajú, že tieto aktivity sú nevyhnutné pre emocionálnu stabilitu detí so zdravotným postihnutím a pomáhajú im zvládať stres.
- **Esteticko-výchovné aktivity** (hudobné, výtvarné a dramatické kluby) poskytujú priestor na rozvoj kreativity a umeleckého vyjadrenia. Podľa Šickovej-Fabrici (2016) je umelecká činnosť dôležitým prostriedkom vyjadrovania emócií a podporuje osobnostný rozvoj detí, najmä ak sa stretávajú s rôznymi obmedzeniami v iných oblastiach života.
- **Sociálne a komunikačné aktivity** (skupinové hry, diskusné kluby, interaktívne podujatia) umožňujú deťom budovať sociálne väzby a rozvíjať interpersonálne zručnosti. Ako uvádza Biewer (2005), tieto aktivity sú dôležité pre podporu integrácie detí so zdravotným postihnutím do širšej spoločnosti.

Každú z uvedených kategórií je možné prispôsobiť špecifickým potrebám detí so zdravotným postihnutím, pričom výber a obsah závisí od ich individuálnych schopností a záujmov. Záujmové činnosti zohrávajú kľúčovú

úlohu v komplexnom rozvoji detí, najmä tých, ktoré čelia rôznym zdravotným obmedzeniam. Ich vplyv je mnohostranný a zahŕňa fyzickú, kognitívnu, emocionálnu aj sociálnu oblast (Čarnická, 2025b).

Záujmy žiakov o pohybovú činnosť

Kováčová (2023) zdôrazňuje, že záujmy človeka vznikajú predovšetkým na základe jeho potrieb. Z tohto pohľadu možno záujmové útvary určené pre jednotlivcov so zdravotným znevýhodnením chápať ako prostriedok napĺňania ich špecifických potrieb, pričom ich uspokojovanie zároveň vytvára priestor pre vznik ďalších rozvojových potrieb. Hanuliaková (2020) tvrdí, že záujmy predstavujú významný motivačný faktor v živote človeka a zároveň sú formovateľné prostredníctvom výchovného pôsobenia. Preto by mali byť záujmové aktivity úzko prepojené s individuálnymi preferenciami jednotlivca alebo skupiny (Fábry Lucká, 2021). Záujem totiž tvorí dôležitú súčasť motivačno-aktivačných vlastností žiaka bez ohľadu na jeho zdravotný stav, ktoré ovplyvňujú jeho orientáciu, angažovanosť a motiváciu zapájať sa do rôznych činností.

Žiaci **so zdravotným postihnutím v reedukačnom zariadení**

Žiaci so zdravotným postihnutím v reedukačno-výchovných zariadeniach zároveň podporujú svoju psychickú pohodu a sebavedomie prostredníctvom pohybových aktivít, pretože im umožňujú zažívať úspech a pocit naplnenia. Tento názor podporuje Daszykowska (2007), ktorá uvádza, že pohyb a rekreačné aktivity sú dôležitými nástrojmi na zmierňovanie psychického napätia u detí s rôznymi obmedzeniami. Markowetz (2006) poukazuje na to, že pozitívne skúsenosti spojené s rekreačnými aktivitami môžu mať významný vplyv na budúcu sociálnu integráciu detí so špeciálnymi potrebami, ako aj na rozvoj ich potenciálu v oblasti vnímania voľného času. Aby bol rozvoj jednotlivcov so zdravotným postihnutím plne podporený, je dôležité, aby aktivity boli prispôsobené ich individuálnym potrebám. Kováčová (2019) uvádza, že pri výbere vhodných aktivít je potrebné zohľadniť najmä:

- **Typ a stupeň zdravotného postihnutia** – niektorí jednotlivci so zdravotným znevýhodnením potrebujú aktivity zamerané na rozvoj motoriky, iné zas na posilnenie komunikačných schopností alebo sebaregulácie.

- **Osobné záujmy a preferencie detí** – ak sú aktivity v súlade so záujmami jednotlivcov so zdravotným znevýhodnením, ich motivácia k účasti a učeniu sa výrazne rastie.
- **Rozvoj konkrétnych zručností** – napríklad dramatické záujmové útvary môžu podporovať sebavedomie pri verejnom vystupovaní, zatiaľ čo športové aktivity prispievajú k zlepšeniu koordinácie pohybov a fyzickej kondície.

Individuálny prístup umožňuje vybrať také aktivity, ktoré najlepšie zodpovedajú potrebám a schopnostiam detí, s dôrazom na rozvoj ich potenciálu a integráciu do spoločnosti. Správne nastavenie a individualizácia rekreačných aktivít môže významne prispieť k ich celkovému fyzickému, kognitívnemu a sociálnemu rozvoju. Kľúčové je vytvorenie inkluzívneho prostredia, ktoré umožní všetkým deťom plne rozvinúť svoj potenciál a dosiahnuť úspech v oblasti, ktorá im prináša radosť a naplnenie. Žiaci umiestnení v reedukačných zariadeniach sa však často stretávajú s rôznymi problémami pri zapájaní sa do rekreačných aktivít.

Záver

Rekreačno-pohybové hry predstavujú významný prostriedok podpory zdravia, osobnostného rozvoja a sociálnej integrácie žiakov v reedukačných zariadeniach. Ich význam nespočíva len v rozvíjaní fyzickej kondície a motorických schopností, ale aj v podpore psychickej pohody, emocionálnej stability a budovaní pozitívnych sociálnych vzťahov. Prostredníctvom vhodne zvolených aktivít môžu žiaci zažívať úspech, posilňovať svoje sebavedomie a rozvíjať schopnosti potrebné pre každodenný život.

Dôležitým aspektom rekreačno-pohybových hier je ich individualizácia a prispôsobenie špecifickým potrebám detí so zdravotným postihnutím. Len vhodne organizované a metodicky vedené aktivity dokážu naplno podporiť rozvoj potenciálu jednotlivca a vytvoriť inkluzívne prostredie, v ktorom sa žiaci cítia prijatí a motivovaní. Reedukačné zariadenia by preto mali venovať zvýšenú pozornosť plánovaniu voľnočasových aktivít a vytváraniu podmienok na aktívne trávenie voľného času.

Možno konštatovať, že rekreačno-pohybové hry majú v reedukačnom procese nezastupiteľné miesto. Predstavujú účinný pedagogický a výchovný prostriedok, ktorý prispieva k harmonickému rozvoju osobnosti žiakov, k zlepšovaniu kvality ich života a k ich úspešnejšiemu začleneniu do spoločnosti.

Zoznam použitých bibliografických odkazov

Biewer, G. (2005). Inclusive Education. In *Zeitschrift für Heilpedagogik* 2005, 3, 101-105.

Brindza, J. (2000). Voľný čas detí a jeho miesto pri formovaní ich životného spôsobu. In *Rodina a škola*, 2000, 47(8), 1.

Čarnická, M. (2025a). Pohyb ako forma prevencie syndrómu vyhorenia. In: *Zdravie človeka*: výzva pre všetkých I. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2025(a). – ISBN 978-80-561-1213-7, s. 11-19.

Čarnická, M. (2025b). Motivácia žiaka s dyspraxiou k pohybovým aktivitám = Motivation of pupil with dyspraxia for physical activities. In: *Pohyb v špeciálnej a liečebnej výchove.* Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2025. – ISBN 978-80-561-1221-2, s. 54-62.

Daszykowska, J. (2006). Jakość życia w koncepcjach związanych ze zdrowiem. *Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego*, 4(2), 122–127.

Daszykowska, J. (2007). *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej.* Kraków: Impulz.

Fábry Lucká, Z. (2021). *Psychomotorická terapia v detskom veku.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2021. 103 s. ISBN 978-80-223-5202-4.

Hanuliaková, J. (2020). *Pedagogika voľného času a výchova vo voľnom čase.* Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI, 2020. ISBN 978-80-8222-008-3

Hofbauer, B. (2004). *Děti, mládež a volný čas.* Praha: Portál.

Kováčová, B. (2009). Zamyslenie sa nad integračnými aspektmi voľného času v súčasnej spoločnosti. In *Vychovávateľ*. 2009, LVIII(2), 2-5.

Kováčová, B. (2019). *Evalvácia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením v neformálnom prostredí.* Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU.

Kováčová, B. (2023). Športová záujmová činnosť orientovaná na žiakov so zdravotným znevýhodnením v prostredí školy. In: *Aktuálne problémy telesnej výchovy a športu XII.* Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2023. ISBN 978-80-561-1088-1, s. 61-71.

Krawański, A. (2001). Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej a kultura fizyczna. W: B. Woynarowska i M. Kapica (red.), *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej.* Stan i oczekiwania (s. 26–38). Warszawa: KOWEZ.

Markowetz, R. (2006). Menschen mit geistiger Behinderung zwischen Stigmatisierung und Integration – Behin-dertensoziologische Aspekte der These „Entstigmatisierung durch Integration“. In: *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis.* Stuttgart. p. 142-159.

Pávková, J. a kol. (2002). *Pedagogika volného času*. 3. vydanie. Praha: Portál.

Šicková-Fabrici, J. (2016). *Základy arteterapie*. 3. rozšírené vydanie. Praha: Portál.

Tavel, P. & Kanálik, T. (2008). Praktické možnosti psychologickej práce s témou zmyslu života u detí a mládeže. *E-psychologie* 2 (1), 36-46. ISSN 1802-8853.

Kontakt na autora príspevku

doc. Mieczysław Dudek, PhD., Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok
E-mail: *mieczyslaw.dudek@ku.sk*

Ing. Zuzana Brčiaková, PhD., Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok
E-mail: *zuzana.brciakova@ku.sk*

POHYBOVÁ AKTIVITA AKO FAKTOR PODPORY AKTÍVNEHO STARNUTIA Z POHĽADU LIEČEBNEJ PEDAGOGIKY

PHYSICAL ACTIVITY AS A FACTOR IN PROMOTING ACTIVE AGEING: A THERAPEUTIC PEDAGOGY PERSPECTIVE

Zuzana FÁBRY LUCKÁ

Abstrakt

Aktívne starnutie predstavuje významný koncept súčasnej gerontológie, ktorý zdôrazňuje podporu zdravia, participácie a kvality života v seniorskom veku. Pohybová aktivita patrí medzi najvýznamnejšie faktory ovplyvňujúce proces starnutia a funkčnú nezávislosť človeka. Pravidelný pohyb ovplyvňuje nielen fyzické zdravie, ale aj kognitívne funkcie, sociálnu participáciu a subjektívne vnímanie vlastnej kvality života. Cieľom príspevku je analyzovať význam pohybovej aktivity v procese aktívneho starnutia z pohľadu liečebnej pedagogiky. Zahŕňa súčasné vedecké poznatky, odporúčania zdravotníckych organizácií a možnosti implementácie pohybových intervencií do praxe. Poukazuje na význam interdisciplinárnej spolupráce a vymedzuje pohyb ako prostriedok podpory autonómie, participácie a kvality života.

Kľúčové slová

Aktívne starnutie. Pohybová aktivita. Senior. Liečebná pedagogika. Kvalita života.

Abstract

Active ageing represents an important concept in contemporary gerontology that emphasizes the promotion of health, participation, and quality of life in older adulthood. Physical activity is among the most significant factors influencing the ageing process and an individual's functional independence. Regular physical activity affects not only physical health but also cognitive functioning, social participation, and the subjective perception of quality of life. The aim of this paper is to analyse the importance of physical activity in the process of active ageing from the perspective of therapeutic pedagogy. The paper incorporates current scientific evidence, recommendations from health organizations, and possibilities for implementing physical activity interventions into practice. It highlights the importance of interdisciplinary collaboration and defines physical activity as a means of supporting autonomy, participation, and quality of life.

Key words

Active ageing. Physical activity. Older adults. Therapeutic pedagogy. Quality of life.

Aktívne starnutie ako koncept podpory

V priebehu posledných rokov dochádza v našej spoločnosti k výrazným zmenám charakterizovaným predlžovaním strednej dĺžky života a rastúcim podielom starších osôb v populácii. Svetová zdravotnícka organizácia (WHO, 2020) uvádza, že do roku 2050 sa počet ľudí vo veku 60 rokov a viac celosvetovo zdvojnásobí, pričom výrazne vzrastie aj počet osôb vo veku nad 80 rokov. Zdravé starnutie sa tak stáva jednou z najvýznamnejších spoločenských výziev. Predstavuje prístup orientovaný na zachovanie funkčnej schopnosti človeka, podporu jeho autonómie a vytváranie podmienok umožňujúcich plnohodnotnú účasť na spoločenskom živote aj vo vyššom veku (WHO, 2002).

V súčasnosti sa čoraz viac presadzuje chápanie seniorského veku ako obdobia potenciálu, osobnostného rozvoja a aktívneho zapojenia do života spoločnosti, nie ako obdobia nevyhnutného úpadku a závislosti. Jedným z najvýznamnejších determinantov úspešného a aktívneho starnutia je pohybová aktivita. V súlade s iniciatívou Decade of Healthy Ageing (2021–2030) sa pozornosť odborníkov čoraz viac presúva od liečby ochorení a ich dopadov, k podpore funkčných schopností človeka. Funkčná schopnosť je definovaná ako kombinácia vnútorných zdrojov človeka a charakteristík prostredia, ktoré mu umožňujú robiť to, čo považuje za zmysluplné. Aktívne starnutie tak možno chápať ako súčasť celoživotného vývinového procesu človeka, v ktorom sa biologické, psychologické a sociálne faktory vzájomne ovplyvňujú. Z biodromálneho hľadiska je potrebné zachovanie funkčnej schopnosti, participácie a kvality života vnímať ako dlhodobý proces prebiehajúci počas celého života (Kováčová, 2014)

Metodika

Príspevok má charakter teoretickej prehľadovej štúdie zameranej na analýzu významu pohybovej aktivity v procese aktívneho starnutia z pohľadu liečebnej pedagogiky. Pri spracovaní boli využité vedecké publikácie indexované v databázach PubMed, Scopus a Web of Science, odborné dokumenty Svetovej zdravotníckej organizácie (WHO) a národné štandardné diagnostické a terapeutické postupy Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky. Výber literatúry bol orientovaný na práce publikované najmä v období rokov 2002 až 2025, ktoré sa venovali téme aktívneho starnutia, pohybovej aktivity, prevencii kognitívneho poklesu, neurodegeneratívnym ochoreniam a nefarmakologickým intervenciám.

Pri analýze boli využité princípy naratívneho prehľadu literatúry. Pozornosť bola venovaná identifikácii vzťahov medzi pohybovou aktivitou, funkčnou schopnosťou, participáciou a kvalitou života osôb v seniorskom veku. Osobitný dôraz bol kladený na možnosti implementácie poznatkov do liečebnopedagogickej praxe a na úlohu liečebného pedagóga v interdisciplinárnej starostlivosti o seniorov.

Pohybová aktivita ako prevencia

Význam pohybovej aktivity v seniorskom veku nadobúda osobitnú dôležitosť v súvislosti s prevenciou kognitívneho poklesu a neurodegeneratívnych ochorení. Starnutie je prirodzene spojené so zmenami v oblasti pamäti, pozornosti, exekutívnych funkcií a psychomotorického tempa. Tieto zmeny však nemožno automaticky považovať za patologické, keďže predstavujú súčasť normálneho kognitívneho starnutia a nemusia významne narúšať každodenné fungovanie človeka (Harada et al., 2013). Z klinického hľadiska je potrebné rozlišovať medzi fyziologickými zmenami súvisiacimi s vekom, miernou kognitívnou poruchou a demenciou.
Mierna kognitívna porucha predstavuje stav na rozhraní medzi fyziologickým starnutím a demenciou. Štandardný postup Ministerstva zdravotníctva SR pre miernu kognitívnu poruchu zdôrazňuje význam včasného skríningu, diagnostiky, kognitívnej aktivizácie, kognitívneho tréningu a podpory aktívneho životného štýlu (Čunderlíková et al., 2020). Z pohľadu liečebnej pedagogiky je dôležité, že práve v štádiu miernej kognitívnej poruchy má nefarmakologická intervencia výrazný preventívny potenciál. Slovenské štandardné postupy pre prevenciu demencií uvádzajú, že intervencie zamerané na modifikovateľné faktory životného štýlu, najmä pohybovú aktivitu, výživu a kognitívny tréning, môžu prispievať k spomaleniu progresie kognitívneho deficitu a k zlepšeniu kvality života osôb s rizikom demencie alebo vo včasných štádiách ochorenia (Ukropcová et al., 2021a). Pohybová aktivita pôsobí na kognitívne zdravie viacerými mechanizmami. Podporuje prekrvenie mozgu, metabolické zdravie, neuroplasticitu a znižuje rizikové faktory, ktoré sa podieľajú na rozvoji kognitívneho poklesu, ako sú diabetes mellitus 2. typu, hypertenzia, obezita, sarkopénia a sedavý spôsob života. Erickson et al. (2011) vo svojej štúdii preukázali, že aeróbny tréning môže viesť k zväčšeniu objemu hipokampu, ktorý zohráva významnú úlohu v procesoch učenia a pamäti. Tieto poznatky podporujú chápanie pohybovej aktivity ako významného preventívneho faktora v oblasti kognitívneho starnutia. Osobitnú pozornosť si zasluhujú aj

ľudia s Parkinsonovou chorobou, keďže toto ochorenie patrí medzi najčastejšie neurodegeneratívne ochorenia vyššieho veku. Slovenské štandardné postupy zdôrazňujú význam pohybových, kognitívnych a nutričných intervencií pri spomaľovaní progresie ochorenia a podpore kvality života (Ukropcová et al., 2021b).

V kontexte demencií majú význam najmä nefarmakologické prístupy, ktoré pracujú so zachovanými schopnosťami človeka, jeho emóciami, prežívaním, sociálnymi vzťahmi a každodennými činnosťami. Štandardný postup pre nefarmakologické metódy a prístupy v liečbe demencií uvádza viaceré intervencie realizované liečebným pedagógom, napríklad kognitívnu aktivizáciu, psychomotorickú terapiu, muzikoterapiu, ergoterapiu, reminiscenčnú terapiu, bazálnu stimuláciu a ďalšie formy individuálnej alebo skupinovej nefarmakologickej terapie (Čunderlíková et al., 2021).

Pre liečebnú pedagogiku a pôsobenie liečebného pedagóga je podstatné, že pohybová aktivita sa v tomto kontexte neobmedzuje iba na telesné cvičenie. Takto chápaný pohyb prepája telesnú, kognitívnu, emocionálnu a sociálnu dimenziu fungovania človeka, čo zodpovedá biopsychosociálnemu modelu zdravia a súčasným koncepciám zdravého starnutia (WHO, 2002; WHO, 2020). Pohybové aktivity realizované v komunitnom alebo terapeutickom prostredí môžu zároveň podporovať sociálnu participáciu, psychickú pohodu a kvalitu života seniorov (Netz, 2019; Neill et al., 2025).

Z uvedeného vyplýva, že pohybová aktivita v procese aktívneho starnutia nemá byť chápaná izolovane, ale ako súčasť širšieho systému nefarmakologickej podpory zdravia. V seniorskom veku môže byť účinná najmä vtedy, ak je individualizovaná, bezpečná, pravidelná a prepojená s kognitívnou stimuláciou, psychoedukáciou a zmysluplnými každodennými aktivitami. Takýto multidimenzionálny prístup je v súlade s koncepciou zdravého starnutia formulovanou Svetovou zdravotníckou organizáciou, ako aj so slovenskými štandardnými postupmi v oblasti prevencie demencií, Parkinsonovej choroby a nefarmakologických intervencií (WHO, 2020; Ukropcová et al., 2021a; Ukropcová et al., 2021b; Čunderlíková et al., 2021).

Pohybová aktivita a fyzické zdravie

Proces starnutia je prirodzene sprevádzaný zmenami v muskuloskeletálnom, kardiovaskulárnom a nervovom systéme. S pribúdajúcim vekom dochádza k postupnému poklesu svalovej hmoty a svalovej sily, znižovaniu aeróbnej kapacity, zhoršovaniu rovnovážnych schopností a spomaľovaniu psychomotorického tempa (Cadore & Izquierdo, 2013; WHO, 2020). Tieto

zmeny môžu viesť k obmedzeniu mobility, zvýšenému riziku pádov a strate schopnosti samostatne vykonávať aktivity denného života (Sherrington et al., 2019; WHO, 2020). Svetová zdravotnícka organizácia zdôrazňuje, že zachovanie funkčnej schopnosti a mobility predstavuje jednu z hlavných podmienok zdravého starnutia a kvality života vo vyššom veku.

Pravidelná pohybová aktivita však dokáže mnohé z týchto procesov významne spomaliť a podporiť zachovanie funkčnej nezávislosti seniorov. Fyzická aktivita je spájaná s nižším rizikom chronických ochorení, lepšou fyzickou výkonnosťou, vyššou mobilitou a dlhším zachovaním samostatnosti (Bull et al., 2020; Izquierdo et al., 2021).

Významným problémom vyššieho veku je sarkopénia, ktorá je charakterizovaná progresívnym úbytkom svalovej hmoty, svalovej sily a svalovej funkcie (Cadore & Izquierdo, 2013). Sarkopénia predstavuje významný rizikový faktor pádov, hospitalizácií, funkčnej závislosti a mortality (Izquierdo et al., 2021). Cadore & Izquierdo (2013) poukazujú na to, že najefektívnejšie výsledky prinášajú viaczložkové pohybové programy kombinujúce aeróbny tréning, silové cvičenia, tréning rovnováhy a nácvik chôdze. Takéto intervencie vedú k zlepšeniu svalovej sily, stability postoja, mobility a celkovej funkčnej výkonnosti seniorov (Cadore & Izquierdo, 2013; Valenzuela et al., 2019).

Osobitnú pozornosť je potrebné venovať aj prevencii pádov. Pády patria medzi najčastejšie príčiny úrazov, hospitalizácií a straty samostatnosti vo vyššom veku (Sherrington et al., 2019). Systematický prehľad a metaanalýza Sherrington et al. (2019) preukázali, že programy obsahujúce balančné a funkčné cvičenia významne znižujú riziko pádov u starších ľudí. Súčasné odporúčania preto zdôrazňujú potrebu pravidelného zaraďovania cvičení zameraných na rovnováhu, koordináciu pohybov a stabilitu do pohybových programov seniorov (WHO, 2020; Izquierdo et al., 2021). WHO odporúča zaradiť u osôb so zvýšeným rizikom pádov cvičenia zamerané na rovnováhu a funkčnú mobilitu minimálne trikrát týždenne.

Z hľadiska zachovania funkčnej nezávislosti je významná schopnosť zvládať aktivity denného života (Activities of Daily Living – ADL) a inštrumentálne aktivity denného života (Instrumental Activities of Daily Living – IADL). Schopnosť samostatného pohybu, presunu, orientácie v priestore a vykonávania bežných činností významne ovplyvňuje kvalitu života seniorov (WHO, 2020). Pri miernej kognitívnej poruche aj pri začínajúcich formách neurodegeneratívnych ochorení bývajú práve poruchy mobility a zhoršovanie funkčnej výkonnosti jednými z prvých faktorov, ktoré

ovplyvňujú každodenné fungovanie človeka (Čunderlíková et al., 2020; Ukropcová et al., 2021a).

Súčasné medzinárodné odporúčania zdôrazňujú význam pohybových programov, ktoré kombinujú aeróbne aktivity, silový tréning, balančné cvičenia a tréning flexibility (WHO, 2020; Izquierdo et al., 2021). Podľa odporúčaní Svetovej zdravotníckej organizácie by osoby vo veku 65 rokov a viac mali vykonávať minimálne 150 až 300 minút stredne intenzívnej aeróbnej aktivity, alebo 75 až 150 minút intenzívnej aktivity týždenne, pričom súčasťou programu by mali byť aj silové a balančné cvičenia (Bull et al., 2020; WHO, 2020). Tieto odporúčania vychádzajú z výsledkov realizovaných výskumných štúdií, podľa ktorých pravidelná fyzická aktivita prispieva k zachovaniu funkčnej schopnosti, prevencii chronických ochorení a podpore nezávislosti vo vyššom veku.

Z pohľadu liečebnej pedagogiky má pohybová aktivita význam nielen ako prostriedok podpory telesného zdravia, ale aj ako nástroj zachovania funkčnej autonómie človeka. Schopnosť samostatne sa pohybovať, vykonávať každodenné činnosti a participovať na spoločenskom živote predstavuje jednu zo základných podmienok zachovania kvality života vo vyššom veku (WHO, 2002; WHO, 2020). Podpora pravidelnej pohybovej aktivity preto patrí medzi významné oblasti preventívneho a terapeutického pôsobenia odborníkov pracujúcich so seniormi a je v súlade so súčasnými odporúčaniami aktívneho a zdravého starnutia (Neill et al., 2025; WHO, 2020; Benčič & Kováčová, 2025).

Pohybová aktivita v kontexte Medzinárodnej klasifikácie funkčnej schopnosti, dizability a zdravia

Súčasné chápanie aktívneho starnutia je úzko prepojené s konceptom funkčnej schopnosti človeka. Svetová zdravotnícka organizácia prostredníctvom Medzinárodnej klasifikácie funkčnej schopnosti, dizability a zdravia (MKF) chápe zdravie ako výsledok vzájomného pôsobenia telesných funkcií a štruktúr, aktivít, participácie a environmentálnych faktorov. V tomto kontexte nemožno význam pohybovej aktivity redukovať iba na zlepšovanie fyzickej kondície, ale je potrebné ho vnímať v širších súvislostiach fungovania človeka v každodennom živote (WHO, 2001; WHO, 2020). Na úrovni telesných funkcií pohybová aktivita podporuje svalovú silu, rovnováhu a koordináciu (Cadore & Izquierdo, 2013; Izquierdo et al., 2021). Na úrovni aktivít prispieva k zachovaniu mobility,

samostatného presunu, sebaobsluhy a zvládania bežných denných činností (WHO, 2020). V oblasti participácie umožňuje seniorom udržiavať sociálne kontakty, zapájať sa do komunitného života a zachovávať životné roly, ktoré považujú za významné (WHO, 2002; Neill et al., 2025). Pohybová aktivita zároveň ovplyvňuje aj environmentálne faktory. Dostupnosť pohybových programov, bezbariérovosť prostredia, podpora rodiny a komunity či prístup zdravotníckych a sociálnych služieb významne determinujú mieru participácie seniorov na pohybových aktivitách (WHO, 2020).

Pohybová aktivita a psychické zdravie

Pohybová aktivita predstavuje jeden z najúčinnejších nefarmakologických nástrojov podpory psychického zdravia seniorov. Výsledky viacerých štúdií poukazujú na pozitívny vzťah medzi pohybovou aktivitou a psychickou pohodou seniorov (Netz, 2019; Neill et al., 2025). Somenutí autori uvádzajú, že pravidelná pohybová aktivita môže významne redukovať symptómy depresie a úzkosti a zároveň podporovať sociálnu participáciu a pocit životnej spokojnosti. Priaznivý efekt vykazujú skupinové pohybové programy, ktoré prepájajú fyzickú aktivitu so sociálnym kontaktom.

Úloha liečebného pedagóga v podpore pohybovej aktivity v seniorskom veku

Podpora aktívneho starnutia si vyžaduje interdisciplinárny prístup, v ktorom zohráva významnú úlohu aj liečebný pedagóg. Jeho pôsobenie sa neobmedzuje na realizáciu terapeutických intervencií, ale zahŕňa aj diagnostiku potrieb klienta, podporu motivácie, facilitáciu sociálnej participácie a koordináciu nefarmakologických aktivít (Čunderlíková et al., 2020; Čunderlíková et al., 2021).

Liečebný pedagóg môže prostredníctvom pohybových aktivít podporovať rozvoj alebo zachovanie funkčných schopností seniora, posilňovať jeho sebestačnosť a vytvárať príležitosti na sociálnu interakciu. Významnú úlohu zohráva najmä pri skupinových programoch, ktoré prepájajú pohybovú aktivitu s psychomotorickou stimuláciou, kognitívnym tréningom, muzikoterapiou alebo reminiscenčnými aktivitami (Čunderlíková et al., 2021).

Dôležitou súčasťou práce liečebného pedagóga je aj identifikácia bariér brániacich zapájaniu sa seniorov do pohybových aktivít. Medzi najčastejšie patria zdravotné obmedzenia, strach z pádu, nízka motivácia, sociálna izolácia alebo nedostatočná dostupnosť vhodných programov (WHO, 2020; Neill et al., 2025). Úlohou odborníka je preto vytvárať bezpečné a motivujúce prostredie, ktoré podporuje dlhodobé udržiavanie pohybovej aktivity a zároveň zvyšovať kvalitu života (Benčič & Kováčová, 2025).

V kontexte liečebnej pedagogiky predstavuje pohyb viac než len telesné cvičenie. Stáva sa zmysluplnou činnosťou, prostredníctvom ktorej človek napĺňa svoje potreby, rozvíja sociálne vzťahy, zachováva životné roly a podporuje vlastnú identitu. Takto chápaný pohyb je plne v súlade s princípmi aktívneho starnutia a holistického prístupu k človeku. V liečebnej pedagogike sú pohybové aktivity často prepájané s ďalšími nefarmakologickými intervenciami, pričom dôraz sa kladie na multisenzorické pôsobenie, aktivizáciu klienta a podporu jeho participácie v terapeutickom procese (Ťulák Krčmáriková, 2017).

Na základe analyzovaných zdrojov možno identifikovať viacero oblastí, v ktorých pohybová aktivita významne prispieva k podpore aktívneho starnutia. Tabuľka 1 sumarizuje oblasti prínosu pohybovej aktivity pre aktívne starnutie.

Tabuľka 1 Sumarizácia prínosu pohybovej aktivity pre aktívne starnutie

Oblasť	Hlavné zistenia	Zdroj
Kognitívne funkcie	Podpora neuroplasticity, pamäti a prevencia kognitívneho poklesu	Erickson et al., 2011; Ukropcová et al., 2021a
Neurodegeneratívne ochorenia	Spomalenie progresie ochorenia a podpora kvality života	Ukropcová et al., 2021b; Čunderlíková et al., 2021
Fyzické zdravie	Zlepšenie svalovej sily, mobility a funkčnej nezávislosti	Cadore & Izquierdo, 2013; Valenzuela et al., 2019
Prevencia pádov	Zníženie rizika pádov prostredníctvom balančného tréningu	Sherrington et al., 2019
Psychické zdravie	Zlepšenie subjektívneho vnímania kvality života, redukcia depresívnych symptómov	Netz, 2019; Neill et al., 2025
Participácia a kvalita života	Podpora sociálneho začlenenia a životnej spokojnosti	WHO, 2002; WHO, 2020; Neill et al., 2025
Liečebnopedagogická intervencia	Aktivizácia, podpora participácie a multisenzorické intervencie	Čunderlíková et al., 2021; Ťulák Krčmáriková, 2017

Diskusia

Analýza dostupných vedeckých poznatkov potvrdzuje, že pohybová aktivita predstavuje jeden z najvýznamnejších determinantov aktívneho starnutia. Napriek rozdielom v metodologických prístupoch jednotlivých štúdií možno identifikovať vysokú mieru zhody v tom, že pravidelná fyzická aktivita pozitívne ovplyvňuje fyzické zdravie, kognitívne funkcie, psychickú pohodu a sociálnu participáciu ľudí v seniorskom veku (Cadore & Izquierdo, 2013; Sherrington et al., 2019; Netz, 2019; Neill et al., 2025). Výsledky analyzovaných štúdií naznačujú, že najvýznamnejší efekt prinášajú viaczložkové pohybové programy kombinujúce aeróbne cvičenia, silový tréning, balančné aktivity a tréning flexibility. Takéto programy podporujú zachovanie svalovej sily, mobility a funkčnej nezávislosti seniorov a zároveň prispievajú k prevencii pádov a rozvoju funkčnej schopnosti človeka (Cadore & Izquierdo, 2013; Sherrington et al., 2019; Izquierdo et al., 2021).

Osobitný význam pohybovej aktivity sa ukazuje aj v oblasti prevencie kognitívneho poklesu. Erickson et al. (2011) preukázali pozitívny vplyv aeróbnej aktivity na štruktúru mozgu a funkcie pamäti, zatiaľ čo slovenské štandardné postupy zdôrazňujú význam pohybových intervencií v prevencii demencií a progresie Parkinsonovej choroby (Ukropcová et al., 2021a; Ukropcová et al., 2021b). Tieto zistenia podporujú súčasné chápanie pohybovej aktivity ako významného nástroja podpory zdravého starnutia a zachovania funkčnej schopnosti človeka. Tieto zistenia sú zároveň v súlade s koncepciou aktívneho starnutia formulovanou WHO (2002), ktorá zdôrazňuje význam zachovania zdravia, participácie a bezpečnosti ako základných pilierov kvality života vo vyššom veku.

Z pohľadu liečebnej pedagogiky je dôležité, že pohybová aktivita nepredstavuje iba prostriedok podpory telesného zdravia. V súlade s modelom MKF a konceptom aktívneho starnutia možno pohyb chápať ako nástroj podpory participácie, sociálneho začlenenia a kvality života. Význam pohybových aktivít preto presahuje biologickú rovinu a zahŕňa aj psychologické, sociálne a existenciálne aspekty fungovania človeka vo vyššom veku (WHO, 2001; WHO, 2002; WHO, 2020).

Získané poznatky zároveň poukazujú na potrebu interdisciplinárnej spolupráce pri podpore aktívneho starnutia. Efektívne pohybové programy by mali prepájať medicínske, rehabilitačné, psychologické, sociálne a pedagogické prístupy.

Záver

Aktívne starnutie predstavuje významnú spoločenskú aj odbornú tému s cieľom podporiť zdravie, funkčnú schopnosť, participáciu a kvalitu života človeka vo vyššom veku. Na základe analyzovaných vedeckých poznatkov možno konštatovať, že pohybová aktivita patrí medzi najvýznamnejšie modifikovateľné faktory podporujúce zdravé starnutie. Pravidelný pohyb pozitívne ovplyvňuje fyzické zdravie, funkčnú nezávislosť, kognitívne funkcie, psychickú pohodu aj sociálnu participáciu. Zároveň môže prispievať k prevencii pádov, spomaľovaniu kognitívneho poklesu, podpore samostatnosti a zachovaniu kvality života vo vyššom veku. Význam pohybovej aktivity sa ukazuje aj v oblasti prevencie a podpory osôb s neurodegeneratívnymi ochoreniami, najmä pri demenciách a Parkinsonovej chorobe.

Z pohľadu liečebnej pedagogiky predstavuje pohybová aktivita viac než len prostriedok podpory telesného zdravia. Stáva sa nástrojom aktivizácie, podpory participácie, sociálneho začlenenia a zachovania životných rolí. Úlohou liečebného pedagóga je vytvárať podmienky pre zmysluplné a individualizované využívanie pohybových aktivít v kontexte interdisciplinárnej starostlivosti. Práve interdisciplinárna spolupráca vytvára predpoklady pre komplexnú podporu zdravia, participácie a kvality života v tomto životnom období.

Zoznam použitých bibliografických odkazov

Benčič, S.; Kováčová, B. (2025). Seniors with disabilities as homo creator in the process of action art. In: *Disputationes scientificae* : Universitatis Catholicae in Ružomberok. 2025, 25(4), 13-20.

Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., Carty, C., Chaput, J. P., Chastin, S., Chou, R., Dempsey, P. C., DiPietro, L., Ekelund, U., Firth, J., Friedenreich, C. M., Garcia, L., Gichu, M., Jago, R., Katzmarzyk, P. T., ... Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British Journal of Sports Medicine, 54*(24), 1451–1462. https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955

Cadore, E. L., & Izquierdo, M. (2013). How to simultaneously optimize muscle strength, power, functional capacity, and cardiovascular gains in the elderly: an update. *Age (Dordrecht, Netherlands)*, *35*(6), 2329–2344. https://doi.org/10.1007/s11357-012-9503-x

Čunderlíková, M., Kiseľáková, K., Zigmundová, H., & Kovácsová, E. (2021). *Nefarmakologické metódy a prístupy v liečbe demencií*. Ministerstvo zdravotníctva Slovenskej republiky.

Čunderlíková, M., Zigmundová, H., & Kiseľáková, K. (2020). *Mierna kognitívna porucha*. Ministerstvo zdravotníctva Slovenskej republiky.

Erickson, K. I., Voss, M. W., Prakash, R. S., Basak, C., Szabo, A., Chaddock, L., Kim, J. S., Heo, S., Alves, H., White, S. M., Wojcicki, T. R., Mailey, E., Vieira, V. J., Martin, S. A., Pence, B. D., Woods, J. A., McAuley, E., & Kramer, A. F. (2011). Exercise training increases size of hippocampus and improves memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 108*(7), 3017–3022. https://doi.org/10.1073/pnas.1015950108

Harada, C. N., Natelson Love, M. C., & Triebel, K. L. (2013). Normal cognitive aging. *Clinics in Geriatric Medicine, 29*(4), 737–752. https://doi.org/10.1016/j.cger.2013.07.002

Izquierdo, M., Duque, G., & Morley, J. E. (2021). Physical activity guidelines for older people: Knowledge gaps and future directions. *The Lancet Healthy Longevity, 2*(6), e380–e383. https://doi.org/10.1016/S2666-7568(21)00079-9

Izquierdo, M., Merchant, R. A., Morley, J. E., Anker, S. D., Aprahamian, I., Arai, H., Aubertin-Leheudre, M., Bernabei, R., Cadore, E. L., Cesari, M., Chen, L. K., de Souto Barreto, P., Duque, G., Ferrucci, L., Fielding, R. A., García-Hermoso, A., Gutiérrez-Robledo, L. M., Harridge, S. D. R., Kirk, B., ... Singh, M. F. (2021). International exercise recommendations in older adults (ICFSR): Expert consensus guidelines. *The Journal of Nutrition, Health & Aging, 25*(7), 824–853. https://doi.org/10.1007/s12603-021-1665-8

Kováčová, B. (2014). Liečebná pedagogika vo vývine človeka. In *Liečebná pedagogika I. Vybrané kapitoly z liečebnej pedagogiky z biodromálneho hľadiska* (s. 6–32). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

Neill, R. D., Bradley, L., & O'Sullivan, R. (2025). Moving as we age: Effects of physical activity programmes on older adults—An umbrella review. *Geriatrics, 10*(4), 98. https://doi.org/10.3390/geriatrics10040098

Netz, Y. (2019). Is there a preferred mode of exercise for cognition enhancement in older age? A narrative review. *Frontiers in Medicine, 6*, 57. https://doi.org/10.3389/fmed.2019.00057

Sherrington, C., Fairhall, N. J., Wallbank, G. K., Tiedemann, A., Michaleff, Z. A., Howard, K., Clemson, L., Hopewell, S., & Lamb, S. E. (2019). Exercise for preventing falls in older people living in the community. *The Cochrane database of systematic reviews*, *1*(1), CD012424. https://doi.org/10.1002/14651858.CD012424.pub2

Ťulák Krčmáriková, Z. (2017). Arteterapia v multisenzorickom prístupe v liečebnej pedagogike. In *Multisenzorické aspekty liečebnopedagogických terapií* (s. 55–65). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

Ukropcová, B., Straka, I., Ukropec, J., Kovácsová, E., Duraníková, O., Kulcsárová, K., Gombošová, L., Forišek-Paulová, P., Sedliak, M., & Škorvánek, M. (2021b). *Nefarmakologická prevencia a liečba neurodegeneratívnych ochorení. Pohybové, kognitívne a nutričné intervencie v prevencii progresie Parkinsonovej choroby*. Ministerstvo zdravotníctva Slovenskej republiky.

Ukropcová, B., Ukropec, J., Schön, M., Straka, I., Kovácsová, E., Koreň, D., Kulcsárová, K., Forišek-Paulová, P., Minárik, P., Sedliak, M., & Škorvánek, M. (2021a). *Nefarmakologická prevencia a liečba neurodegeneratívnych ochorení. Pohybové, kognitívne a nutričné intervencie v prevencii demencií*. Ministerstvo zdravotníctva Slovenskej republiky.

Valenzuela, P. L., Castillo-García, A., Morales, J. S., Izquierdo, M., Serra-Rexach, J. A., Santos-Lozano, A., & Lucia, A. (2019). Physical exercise in the oldest old. *Comprehensive Physiology, 9*(4), 1281–1304. https://doi.org/10.1002/j.2040-4603.2019.tb00097.x

World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. World Health Organization.

World Health Organization. (2002). *Active ageing: A policy framework*. World Health Organization.

World Health Organization. (2020). *Decade of healthy ageing: Baseline report*. World Health Organization.

World Health Organization. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. World Health Organization.

Kontaktné údaje:
doc. Mgr. Zuzana Fábry Lucká, PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra liečebnej pedagogiky, Šoltésovej 4 (so sídlom Račianska 59), Bratislava
E-mail: *lucka@fedu.uniba.sk*

ZDRAVOTNE ORIENTOVANÁ TELESNÁ A ŠPORTOVÁ VÝCHOVA V KONTEXTE INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA

HEALTH-ORIENTED PHYSICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Daniel ŽIDEK, Robert ROZIM

Abstrakt

Autori sa v príspevku zamerali na problematiku zdravotne orientovanej telesnej a športovej výchovy v kontexte inkluzívneho vzdelávania. Poukazujú na význam pohybovej aktivity z hľadiska podpory fyzického, psychického a sociálneho zdravia žiakov a zároveň analyzuje možnosti uplatňovania inkluzívnych princípov v telesnej výchove. Pozornosť venujú charakteristike zdravotne orientovanej telesnej a športovej výchove, významu pohybovej gramotnosti a možnostiam individualizácie pohybových aktivít v heterogénnom školskom prostredí. Analýzujú vybrané bariéry a výzvy, ktoré ovplyvňujú realizáciu zdravotne orientovanej telesneja športovej výchovy v školskej praxi. Poukazujú na význam podpory participácie všetkých žiakov, vytváranie pozitívneho vzťahu k pohybovej aktivite a k formovaniu zdravého životného štýlu v podmienkach inkluzívnej školy.

Kľúčové slová

Inkluzívne vzdelávanie. Zdravotne orientovaná telesná a športová výchova. Pohybová aktivita. Zdravie. Prevencia.

Abstract

The authors focus on the issue of health-oriented physical and sports education in the context of inclusive education. They highlight the importance of physical activity in supporting the physical, psychological, and social health of pupils while also analyzing the possibilities of applying inclusive principles in physical education. Attention is paid to the characteristics of health-oriented physical and sports education, the importance of physical literacy, and the possibilities of individualizing physical activities in a heterogeneous school environment. The paper analyzes selected barriers and challenges affecting the implementation of health-oriented physical and sports education in school practice. It also emphasizes the importance of supporting the participation of all pupils, developing a positive attitude toward physical activity, and shaping a healthy lifestyle within an inclusive school environment.

Key words

Inclusive education. Health-oriented physical and sports education. Physical activity. Health. Prevention.

Úvod

Zdravie predstavuje jednu z najvýznamnejších hodnôt človeka a súčasn dôležitý predpoklad kvalitného života. Súčasný životný štýl charakteristický poklesom pohybovej aktivity, nárastom sedavého spôsobu života a zvyšujúcim sa výskytom civilizačných ochorení poukazuje na potrebu systematickej podpory zdravia už od detského veku. Pravidelná pohybová aktivita zohráva dôležitú úlohu v oblasti telesného, psychického i sociálneho vývinu jedinca, pričom predstavuje významný faktor prevencie viacerých zdravotných problémov. World Health Organization (WHO) dlhodobo upozorňuje na rastúci výskyt hypokinézy u detskej a adolescentnej populácie, pričom nedostatok pohybu je spájaný so zvýšeným rizikom obezity, kardiovaskulárnych ochorení, porúch pohybového aparátu, ale aj zhoršením psychického zdravia.

V podmienkach súčasnej školy nemožno význam pohybovej aktivity redukovať iba na rozvoj pohybových schopností a športovej výkonnosti žiakov. Súčasné chápanie telesnej a športovej výchovy sa čoraz výraznejšie orientuje na podporu zdravia, zdravého životného štýlu a formovanie pozitívneho vzťahu k pohybovej aktivite. V uvedenom kontexte sa do popredia dostáva koncept zdravotne orientovanej telesnej a športovej výchovy, ktorej cieľom je rozvíjať pohybovú gramotnosť, podporovať zdravotne prospešnú pohybovú aktivitu a vytvárať predpoklady pre celoživotnú starostlivosť o zdravie.

Súčasne môžeme pozorovať výrazné zmeny aj v oblasti edukácie, kde sa čoraz väčší dôraz kladie na princípy inkluzívneho vzdelávania. Inklúzia predstavuje snahu vytvárať také edukačné prostredie, ktoré rešpektuje individualitu každého žiaka bez ohľadu na jeho zdravotný stav, sociálne zázemie, vývinové osobitosti či úroveň schopností. V podmienkach inkluzívnej školy získava telesná a športová výchova špecifické postavenie, keďže prostredníctvom pohybových aktivít vytvára priestor pre participáciu, sociálnu interakciu, podporu sebahodnotenia a rozvoj sociálnych kompetencií všetkých žiakov.

Zdravotne orientovaná telesná a športová výchova v inkluzívnom prostredí predstavuje významný nástroj podpory zdravia a zároveň prostriedok vytvárania pozitívnej sociálnej klímy v školskom prostredí. Prostredníctvom vhodne zvolených pohybových aktivít, individualizácie a diferenciácie obsahu vyučovania možno podporovať aktívne zapojenie všetkých žiakov,

vrátane žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Významným aspektom zdravotne orientovanej telesnej a športovej výchovy je zároveň jej preventívny charakter, ktorý sa prejavuje nielen v oblasti fyzického zdravia, ale aj v oblasti psychickej pohody, redukcie stresu a podpory sociálnej integrácie.

Inkluzívne vzdelávanie ako súčasť súčasnej edukácie

Inkluzívne vzdelávanie predstavuje v súčasnosti jeden z dominantných trendov pedagogickej teórie i školskej praxe. Vychádza z princípu rešpektovania individuality každého žiaka a zdôrazňuje potrebu vytvárania takého edukačného prostredia, ktoré umožňuje aktívnu participáciu všetkých žiakov bez ohľadu na ich zdravotný stav, sociálne zázemie, kultúrnu príslušnosť alebo úroveň schopností. Základným cieľom inkluzívneho vzdelávania je zabezpečiť rovnosť príležitostí vo výchove a vzdelávaní a eliminovať bariéry, ktoré môžu viesť k sociálnemu vylúčeniu jednotlivcov alebo skupín žiakov.

V širšom pedagogickom kontexte inklúzia nepredstavuje iba integráciu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do bežného školského prostredia, ale komplexnú transformáciu školy smerom k rešpektovaniu diverzity a vytváraniu podmienok pre optimálny rozvoj každého žiaka. Na uvedené nadväzuje aj Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education prijatá organizáciou UNESCO v roku 1994, ktorá zdôrazňuje právo všetkých detí na vzdelávanie v prirodzenom školskom prostredí a potrebu budovania inkluzívnych škôl schopných reflektovať rozmanité potreby žiakov.

Významným aspektom inkluzívneho vzdelávania je vytváranie bezpečného a podporného školského prostredia, ktoré umožňuje všetkým žiakom zažívať pocit prijatia, úspechu a spolupatričnosti. Booth & Ainscow (2011) zdôrazňujú, že inklúzia predstavuje neustály proces zvyšovania participácie všetkých žiakov a súčasného znižovania foriem exklúzie v školskom prostredí. Uvedené skutočnosti zároveň poukazujú na potrebu uplatňovania flexibilných pedagogických prístupov, individualizácie edukácie a rešpektovania individuálnych potrieb žiakov.

Špecifické postavenie v inkluzívnom vzdelávaní má telesná a športová výchova, ktorá vytvára priestor pre prirodzenú sociálnu interakciu, kooperáciu a rozvoj sociálnych vzťahov medzi žiakmi. Prostredníctvom

pohybových aktivít možno podporovať sociálnu inklúziu, rozvíjať komunikačné kompetencie a posilňovať pozitívne sociálne väzby medzi žiakmi s rozdielnou úrovňou schopností. Z pohľadu školskej praxe predstavuje telesná a športová výchova významný socializačný prostriedok, ktorý umožňuje aktívnu participáciu žiakov v prirodzených pohybových situáciách.

Autori viacerých výskumov poukazujú na skutočnosť, že vhodne realizovaná inkluzívna telesná a športová výchova pozitívne ovplyvňuje nielen fyzickú zdatnosť žiakov, ale aj ich sociálne začlenenie, sebahodnotenie a celkovú kvalitu života. Block & Obrusníková (2007) uvádzajú, že inkluzívne pohybové aktivity podporujú rozvoj sociálnych vzťahov medzi intaktnými žiakmi a žiakmi so zdravotným znevýhodnením a zároveň napomáhajú odbúravať stereotypy a predsudky. V uvedenom kontexte možno telesnú a športovú výchovu považovať za významný nástroj podpory inkluzívnej školskej kultúry založenej na participácii, rešpekte a akceptácii diverzity.

Napriek pozitívnym aspektom inkluzívneho vzdelávania možno v školskej praxi identifikovať aj viaceré bariéry, ktoré komplikujú efektívnu realizáciu inklúzie. Ide predovšetkým o nedostatočnú pripravenosť učiteľov, absentujúcu metodickú podporu, nedostatok materiálneho vybavenia či veľké rozdiely v úrovni schopností žiakov v rámci jednej triedy. Problematická môže byť aj nízka miera pohybovej gramotnosti žiakov a stereotypné chápanie telesnej a športovej výchovy orientované prevažne na výkon a športovú výkonnosť. Z uvedeného dôvodu sa v súčasnosti čoraz viac zdôrazňuje potreba implementácie zdravotne orientovaného prístupu do telesnej a športovej výchovy, ktorý reflektuje individuálne potreby žiakov a podporuje ich zdravý biopsychosociálny vývin.

Teoretické východiská zdravotne orientovanej telesnej a športovej výchovy

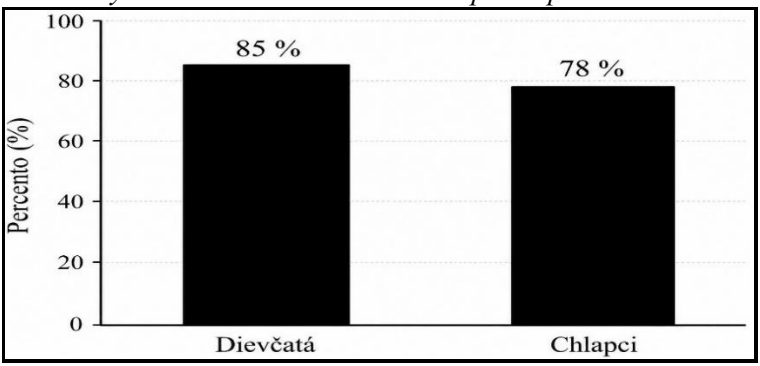
Súčasné chápanie telesnej a športovej výchovy prechádza v posledných desaťročiach výraznými zmenami. Tradičný model telesnej a športovej výchovy orientovaný prevažne na športový výkon, súťaživosť a rozvoj výkonnostných aspektov pohybovej zdatnosti je postupne dopĺňaný prístupmi zdôrazňujúcimi podporu zdravia, kvality života a celoživotného vzťahu k pohybovej aktivite. V uvedenom kontexte sa do popredia dostáva koncept zdravotne orientovanej telesnej výchovy, ktorá reflektuje potrebu

systematickej podpory zdravia prostredníctvom primeranej pohybovej aktivity.

Zdravotne orientovaná a športová telesná výchova predstavuje pedagogicky riadený proces zameraný na rozvoj zdravotne orientovanej zdatnosti, podporu zdravého životného štýlu a vytváranie pozitívneho vzťahu k pravidelnej pohybovej aktivite. Jej podstatou nie je dosahovanie maximálneho športového výkonu, ale vytváranie predpokladov pre udržiavanie fyzického, psychického a sociálneho zdravia jednotlivca počas celého života. Corbin et al. (2004) zdôrazňujú, že zdravotne orientovaná telesná a športová výchova sa zameriava predovšetkým na podporu health-related fitness, teda zdravotne orientovanej zdatnosti zahŕňajúcej kardiovaskulárnu vytrvalosť, svalovú silu a vytrvalosť, flexibilitu a optimálne zloženie tela.

Význam zdravotne orientovanej telesnej a športovej výchovy súvisí najmä s aktuálnym životným štýlom detí a mládeže, ktorý je charakteristický poklesom spontánnej pohybovej aktivity, nárastom sedavého správania a zvyšujúcim sa časom stráveným pri digitálnych technológiách. WHO upozorňuje, že nedostatočná pohybová aktivita patrí medzi významné rizikové faktory civilizačných ochorení a negatívne ovplyvňuje zdravotný stav detskej i dospelej populácie. Nedostatok pohybu sa spája nielen s rastúcim výskytom obezity a kardiovaskulárnych ochorení, ale aj s poruchami pohybového aparátu, zníženou úrovňou telesnej zdatnosti a zhoršením psychického zdravia.

Obrázok 1 Pohybová neaktivita adolescentov podľa pohlavia



Zdroj: vlastné spracovanie podľa WHO (2022)

V podmienkach súčasnej školy nemožno význam pohybovej aktivity redukovať iba na oblasť telesného zdravia. Viacerí autori poukazujú aj na pozitívny vplyv pohybovej aktivity na psychické zdravie detí a adolescentov. Biddle & Asare (2011) uvádzajú, že pravidelná pohybová aktivita pozitívne ovplyvňuje emocionálne prežívanie, redukuje úroveň stresu, úzkosti a depresívnych symptómov a zároveň podporuje sebahodnotenie a psychickú pohodu. Bailey (2006) zároveň zdôrazňuje, že telesná a športová výchova má významný vplyv aj na sociálny a emocionálny rozvoj žiakov, keďže podporuje kooperáciu, komunikáciu a rozvoj sociálnych kompetencií.

Významným aspektom zdravotne orientovanej telesnej a športovej výchovy je rozvoj pohybovej gramotnosti, ktorá predstavuje schopnosť jednotlivca efektívne využívať pohybové kompetencie v každodennom živote. Whitehead (2010) charakterizuje pohybovú gramotnosť ako motiváciu, sebadôveru, fyzickú kompetenciu a vedomosti potrebné na celoživotné zapájanie sa do pohybových aktivít. Rozvoj pohybovej gramotnosti preto predstavuje významný predpoklad aktívneho životného štýlu a pozitívneho vzťahu k pohybu.

Dôležitou súčasťou zdravotne orientovanej telesnej a športovej výchovy je aj prevencia nesprávneho držania tela a svalových dysbalancií, ktoré sa v detskej populácii vyskytujú čoraz častejšie. Nedostatok pohybovej aktivity, dlhodobé sedavé správanie a jednostranné zaťažovanie organizmu negatívne ovplyvňujú vývin pohybového aparátu detí. Antala et al. (2014) poukazujú na potrebu implementácie kompenzačných a zdravotných cvičení do školského prostredia s cieľom eliminovať negatívne dôsledky hypokinézy a podporovať správny psychomotorický vývin žiakov.Na zhoršujúcu sa úroveň posturálneho zdravia a zdravotne orientovanej zdatnosti školskej populácie upozorňujú aj Bendíková et al. (2024), ktorí zdôrazňujú význam cielenej pohybovej intervencie a preventívne orientovaných pohybových programov realizovaných v podmienkach školskej telesnej a športovej výchovy.

V širšom pedagogickom kontexte získava zdravotne orientovaná telesná a športová výchova význam aj z pohľadu podpory inkluzívneho vzdelávania. Zdravotne orientovaný prístup umožňuje rešpektovať individuálne možnosti žiakov, diferencovať obsah a intenzitu pohybových aktivít a vytvárať podmienky pre aktívnu participáciu všetkých žiakov bez ohľadu na ich pohybové schopnosti či zdravotné obmedzenia. Kirk (2010) upozorňuje, že moderná telesná a športová výchova by mala reflektovať potreby

heterogénnej populácie žiakov a orientovať sa na podporu zdravia a well-being namiesto jednostranného dôrazu na výkon.

Zdravotne orientovaná telesná a športová výchova v inkluzívnom prostredí

Inkluzívne vzdelávanie vytvára predpoklady pre aktívne zapojenie všetkých žiakov do výchovno-vzdelávacieho procesu bez ohľadu na ich individuálne osobitosti, zdravotný stav alebo úroveň schopností. V podmienkach školskej telesnej výchovy predstavuje inklúzia špecifickú výzvu, keďže pohybové schopnosti, telesná zdatnosť i zdravotné obmedzenia žiakov môžu byť výrazne rozdielne. Zdravotne orientovaná telesná a športová výchova však svojím charakterom vytvára vhodné podmienky na uplatňovanie inkluzívnych princípov, pretože dôraz kladie predovšetkým na podporu zdravia, individuálny pokrok a aktívnu participáciu každého žiaka. V uvedenom kontexte možno zdravotne orientovanú telesnú a športovú výchovu chápať ako významný prostriedok podpory participácie, well-being a sociálnej inklúzie žiakov v školskom prostredí (Lieberman & Houston-Wilson, 2009; Hutzler & Sherrill, 2007).

Významným predpokladom realizácie inkluzívnej telesnej a športovej výchovy je rešpektovanie individuality žiakov. V podmienkach heterogénnej triedy je nevyhnutné zohľadňovať rozdiely v pohybových schopnostiach, zdravotnom stave, úrovni motorických kompetencií i psychických predispozíciách žiakov. Sherrill (2004) uvádza, že základným princípom inkluzívnej telesnej a športovej výchovy je vytváranie takého pohybového prostredia, ktoré umožňuje úspešné zapojenie každého žiaka do pohybových aktivít primerane jeho možnostiam.

Tabuľka 1 Komparácia tradične orientovanej a zdravotne orientovanej telesnej a športovej výchovy v inluzívnom prostredí

Kritérium	Tradične orientovaná TŠV	Zdravotne orientovaná TŠV
Hlavný cieľ	Športový výkon a motorická výkonnosť	Podpora zdravia a kvality života
Preferovaný typ žiaka	Pohybovo zdatný jedinec	Každý žiak bez ohľadu na schopnosti
Charakter hodnotenia	Výkonovo orientované hodnotenie	Individuálny pokrok a participácia
Prístup k inklúzii	Čiastočne selektívny	Inkluzívny a participatívny
Pohybové aktivity	Športovo-výkonnostné	Zdravotne prospešné a adaptované
Psychosociálny rozmer	Sekundárny	Významná súčasť edukácie
Prevencia	Menej výrazná	Kľúčová súčasť procesu

Zdroj: vlastné spracovanie podľa Kirk (2010), Bailey (2006) a Whitehead (2010).

V zdravotne orientovanej telesnej a športovej výchove zohráva významnú úlohu individualizácia a diferenciácia vyučovacieho procesu. Učiteľ by mal prispôsobovať obsah, intenzitu a organizáciu pohybových aktivít individuálnym potrebám žiakov tak, aby mohli zažívať pocit úspechu a aktívnej participácie. Diferenciácia sa môže realizovať prostredníctvom úpravy pravidiel hier, modifikácie pohybových činností, využívania alternatívnych pomôcok alebo diferencovaného hodnotenia výkonu žiakov. Lieberman & Houston-Wilson (2009) zdôrazňujú, že vhodná adaptácia pohybových aktivít umožňuje efektívne zapojenie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do spoločných pohybových činností. Podobne Block & Obrusníková (2007) poukazujú na skutočnosť, že inkluzívne orientovaná telesná a športová výchova môže významne prispieť k rozvoju sociálnych vzťahov, podpore sebahodnotenia a pozitívnemu prežívaniu pohybovej aktivity u všetkých žiakov. Význam individualizovaného prístupu pri práci so žiakmi so zdravotným oslabením zdôrazňujú aj Lenková & Boržíková (2018), podľa ktorých je zdravotná telesná a športová výchova zameraná na zdravotne orientované pohybové

aktivity s preventívnym a terapeutickým významom pre upevnenie a zlepšovanie zdravotného stavu žiakov.

Výzvy a limity implementácie zdravotne orientovanej telesnej a športovej výchovy v školskej praxi

Napriek rastúcemu významu zdravotne orientovanej telesnej a športovej výchovy a inkluzívneho vzdelávania môžeme v školskej praxi identifikovať viaceré bariéry, ktoré komplikujú efektívnu implementáciu týchto prístupov do edukačného procesu. Ako píšu Lenková & Boržíková (2018), ide predovšetkým o problémy realizácie zdravotnej telesnej výchovy v školskom prostredí, medzi ktoré patrí najmä nedostatočné materiálne zabezpečenie, absencia špecializovaných programov a zvýšené nároky na pripravenosť učiteľov telesnej a športovej výchovy.

Jedným z najvýznamnejších problémov zostáva nedostatočná pripravenosť učiteľov na realizáciu inkluzívnej a zdravotne orientovanej telesnej a športovej výchovy. Efektívna práca v heterogénnych skupinách žiakov si vyžaduje kompetencie z oblasti inkluzívnej pedagogiky, adaptovanej telesnej výchovy a diferenciácie pohybových aktivít. Viaceré výskumy poukazujú na to, že učitelia sa pri práci so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami často necítia dostatočne pripravení. Haegele & Sutherland (2015) upozorňujú na neistotu učiteľov pri adaptácii pohybových aktivít, pričom Morley et al. (2005) zdôrazňujú význam metodickej podpory a praktických skúseností v inkluzívnom prostredí. Na uvedené nadväzujú aj zistenia Kudláčka (2008), podľa ktorých kvalitu inkluzívnej telesnej a športovej výchovy významne ovplyvňujú personálne a organizačné podmienky školy.

Významnú bariéru predstavujú aj nedostatočné materiálne a priestorové podmienky škôl. Problematické býva absentujúce bezbariérové prostredie, limitované priestorové možnosti telocviční či nedostatok špeciálnych pomôcok potrebných pre diferenciáciu pohybových aktivít. Z pohľadu školskej praxe môže byť náročné zabezpečiť optimálnu participáciu všetkých žiakov pri zachovaní bezpečnosti a efektívnosti pohybových činností. Block (2016) v tejto súvislosti zdôrazňuje potrebu flexibilného pedagogického prístupu a schopnosti učiteľa modifikovať pohybové úlohy podľa individuálnych potrieb žiakov.

Za významný problém možno považovať aj pretrvávajúce výkonovo orientované chápanie telesnej a športovej výchovy, ktoré zvýhodňuje pohybovo zdatnejších žiakov a menej reflektuje individuálne možnosti

jednotlivcov. Kirk (2010) upozorňuje, že súčasná telesná a športová výchova by sa mala orientovať predovšetkým na podporu zdravia, well-being a celoživotného vzťahu k pohybovej aktivite. Podobne Bailey (2006) poukazuje na širší psychosociálny význam telesnej a športovej výchovy, ktorý presahuje rámec športového výkonu a zahŕňa podporu sociálnych kompetencií, sebahodnotenia a kvality života žiakov.

V širšom pedagogickom kontexte zostáva významnou výzvou aj nízka úroveň pohybovej aktivity detí mimo školského prostredia, narastajúce sedavé správanie a nadmerné využívanie digitálnych technológií. WHO (2020) upozorňuje na potrebu systematickej podpory pohybovej aktivity detí a adolescentov, pričom školské prostredie predstavuje významný priestor pre rozvoj zdravého životného štýlu. Efektívna realizácia zdravotne orientovanej telesnej a športovej výchovy si preto vyžaduje interdisciplinárnu spoluprácu učiteľov, školských podporných tímov, rodičov i odborníkov z oblasti zdravotníctva.

Záver

Zdravotne orientovaná telesná a športová výchova predstavuje významnú súčasť súčasného edukačného procesu, ktorého cieľom nie je iba rozvoj pohybových schopností a športovej výkonnosti žiakov, ale predovšetkým podpora zdravia, zdravého životného štýlu a pozitívneho vzťahu k pohybovej aktivite. V podmienkach súčasnej spoločnosti charakterizovanej poklesom spontánnej pohybovej aktivity, nárastom sedavého spôsobu života a rastúcim výskytom civilizačných ochorení získava zdravotne orientovaný prístup v telesnej a športovej výchove mimoriadny význam.

V kontexte inkluzívneho vzdelávania predstavuje zdravotne orientovaná telesná a športová výchova efektívny nástroj podpory participácie všetkých žiakov bez ohľadu na ich individuálne schopnosti, zdravotný stav alebo špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby. Prostredníctvom individualizácie, diferenciácie pohybových aktivít a vytvárania podporného pohybového prostredia možno podporovať aktívne zapojenie všetkých žiakov do edukačného procesu a súčasne vytvárať podmienky pre ich optimálny biopsychosociálny rozvoj.

Zoznam použitých bibliografických odkazov

Antala, B., Labudová, J., Bebčáková, V., Čillík, I., & Mandzák, P. (2014). *Telesná a športová výchova a súčasná škola*. Národné športové centrum.

Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health, 76*(8), 397–401.

Bendíková, E., Rozim, R., & Talaghir, L.-G. (2024). *Changes in somatic indicators, body posture and health-oriented fitness among younger school-age female pupils*. *Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională, 16*(1), 241–256.

Biddle, S. J. H., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews. *British Journal of Sports Medicine, 45*(11), 886–895. https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090185

Block, M. E. (2016). *A teacher's guide to adapted physical education: Including students with disabilities in sports and recreation* (4th ed.). Paul H. Brookes Publishing.

Block, M. E., & Obrusníková, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly, 24*(2), 103–124. https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Corbin, C. B., Welk, G. J., Corbin, W. R., & Welk, K. A. (2004). *Concepts of fitness and wellness: A comprehensive lifestyle approach* (6th ed.). McGraw-Hill.

Haegele, J. A., & Sutherland, S. (2015). Perspectives of students with disabilities toward physical education: A qualitative inquiry review. *Quest, 67*(3), 255–273. https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1050118

Hutzler, Y., & Sherrill, C. (2007). Defining adapted physical activity: International perspectives. *Adapted Physical Activity Quarterly, 24*(1), 1–20.

Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.

Kudláček, M. (2008). *Integrace žáků se specifickými potřebami do školní tělesné výchovy*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Kudláček, M., & Ješina, O. (2008). Integrace žáků se zdravotním postižením v školní tělesné výchově. *Tělesná kultura, 31*(1), 49–61.

Lenková, R., & Boržíková, I. (2018). *Zdravotná telesná výchova*. Prešovská univerzita v Prešove.

Lieberman, L. J., & Houston-Wilson, C. (2009). *Strategies for inclusion: A handbook for physical educators*. Human Kinetics.

Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005). Inclusive physical education: Teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *European Physical Education Review, 11*(1), 84–107.
Nemec, M. (2016). Inkluzívne prístupy v školskej telesnej výchove. *Telesná výchova a šport, 26*(4), 18–24.
Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinary and lifespan* (6th ed.). McGraw-Hill.
UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.
World Health Organization. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. World Health Organization.
World Health Organization. (2022). *85% of adolescent girls don't do enough physical activity: New WHO study calls for action*. World Health Organization.

Afiliácia
Uvedená štúdia je súčasťou projektu KEGA 014KU-4/2025 *„Pregraduálne vzdelávanie učiteľov telesnej a športovej výchovy z hľadiska rozvoja ich pohybovej gramotnosti s intenciou na posturálne zdravie"*

Kontaktné údaje:
Mgr. Daniel Židek, Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok,
E-mail: *daniel.zidek447@ku.sk*

doc. PaedDr. Robert Rozim, PhD., Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok,
E-mail: *robert.rozim@ku.sk*

KULTÚRA POHYBU AKO SÚČASŤ INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA V TALIANSKOM ŠKOLSKOM SYSTÉME

PHYSICAL CULTURE AS PART OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE ITALIAN SCHOOL SYSTEM

Viera RASSU NAGY

Abstrakt
Príspevok sa zaoberá kultúrou pohybu ako významnou súčasťou inkluzívneho vzdelávania v talianskom školskom systéme. Poukazuje na pedagogický, sociálny a komunikačný rozmer pohybu ako prostriedku podpory inklúzie. Teoretický pohľad na danú problematiku je spracovaný na základe obsahovej analýzy vybraných školských dokumentov v Taliansku.

Kľúčové slová
Pohyb. Inkluzívne vzdelávanie, Školský systém. Taliansko.

Abstract
The paper examines physical culture as an important component of inclusive education within the Italian school system. It highlights the pedagogical, social, and communicative dimensions of movement as a means of promoting inclusion. The theoretical perspective on this issue is based on a content analysis of selected school documents in Italy.

Keywords
Movement. Inclusive Education. School System. Italy.

Úvod

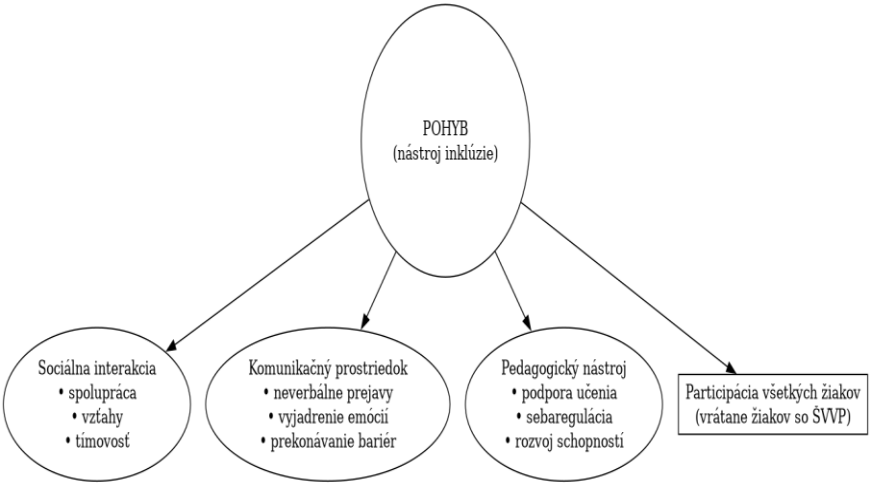
Kultúra pohybu predstavuje v súčasnej inkluzívnej pedagogike významný koncept, ktorý presahuje tradičné chápanie telesnej a športovej výchovy.
V súčasnosti predstavuje podpora inkluzívnych procesov v demokratickej škole (Baldacci, 2014) náročný a zároveň nevyhnutný kategorický imperatív, spojený s vysokou mierou zodpovednosti. Ide o proces sprevádzaný pochybnosťami, otáznikmi, ale aj úspechmi a príležitosťami pre celý pedagogický zbor, s cieľom dosiahnuť kvalitnú inklúziu.

V talianskom vzdelávacom systéme je pohyb vnímaný ako komplexný prostriedok rozvoja osobnosti, podporujúci sociálne väzby, komunikáciu, emocionálnu reguláciu a participáciu všetkých žiakov bez ohľadu na ich schopnosti či obmedzenia. Taliansko, ako jedna z krajín s najdlhšou tradíciou inkluzívneho vzdelávania, ponúka bohaté skúsenosti v oblasti prepojenia pohybových aktivít s inkluzívnymi stratégiami. Zámerom príspevku je popisované skúsenosti analyzovať a interpretovať v kontexte špeciálnej pedagogiky.

Teoretické východiská kultúry pohybu v inkluzívnom vzdelávaní

Kultúra pohybu v inkluzívnom vzdelávaní predstavuje multidimenzionálny koncept, ktorý presahuje tradičné chápanie telesnej aktivity ako výkonovo orientovanej disciplíny. V inkluzívnom prostredí je pohyb chápaný ako pedagogický, sociálny a komunikačný nástroj, ktorý podporuje participáciu všetkých žiakov, vrátane tých so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V talianskom kontexte, kde má inkluzívne vzdelávanie dlhodobú tradíciu (Zákon 517/1977; MIUR, 2012), je pohyb integrálnou súčasťou školského života a významným prvkom pedagogickej kultúry.

Obrázok 1: Pedagogický, sociálny a komunikačný rozmer pohybu ako nástroj inklúzie



Zdroj: vlastné spracovanie

Pohyb vytvára prirodzený priestor pre vzťahovú dynamiku, ktorá je základom inkluzívneho vzdelávania. Samotný pohyb podľa Hubináka (2025) predstavuje jeden z kľúčových faktorov, ktorý má výrazný vplyv na zdravie každého človeka bez ohľadu. Výskumy ukazujú, že krátke pohybové sekvencie počas vyučovania zlepšujú schopnosť sústrediť sa a regulovať správanie, čo je obzvlášť dôležité pre žiakov s ADHD, PAS či poruchami správania (Diamond & Ling, 2016). V spoločných pohybových aktivitách sa všetci žiaci učia spolupracovať, rešpektovať tempo druhých, riešiť konflikty a vytvárať vzájomnú podporu. A práve sociálna interakcia sprostredkovaná pohybom má výrazný inkluzívny potenciál, pretože eliminuje hierarchiu výkonu a umožňuje zapojenie aj tým žiakom, ktorí v akademických oblastiach zažívajú neúspech.

Popisovaný prístup je v súlade s talianskou tradíciou v pedagogickom vedení žiakov, ktorá zdôrazňuje význam vzťahovosti ako základného princípu inklúzie (D'Alonzo, 2018). Pohybové aktivity sú preto koncipované tak, aby podporovali kooperáciu, nie súťaž, a aby vytvárali priestor pre spoločné prežívanie a budovanie skupinovej identity.

Netreba zabudnúť, že pohyb má výraznú komunikačnú funkciu, ktorá je obzvlášť dôležitá pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou, poruchami autistického spektra či jazykovými bariérami. Neverbálne formy komunikácie – gestá, mimika, rytmus, priestorová orientácia – umožňujú žiakom vyjadriť emócie, potreby a úmysly spôsobom, ktorý je pre nich prirodzenejší a menej zaťažujúci. V talianskom inkluzívnom modeli je pohyb často prepojený s dramatickou výchovou, hudobno-pohybovými aktivitami a expresívnymi technikami, ktoré podporujú multimodálnu komunikáciu (Cottini, 2018). Pohyb tak slúži ako most medzi žiakmi s rôznymi komunikačnými profilmi a umožňuje im vstupovať do interakcií bez nutnosti verbálnej dominancie.

Pohyb ako súčasť inkluzívnej kultúry školy

V talianskych školách je pohyb integrovaný do každodenného vyučovania prostredníctvom:

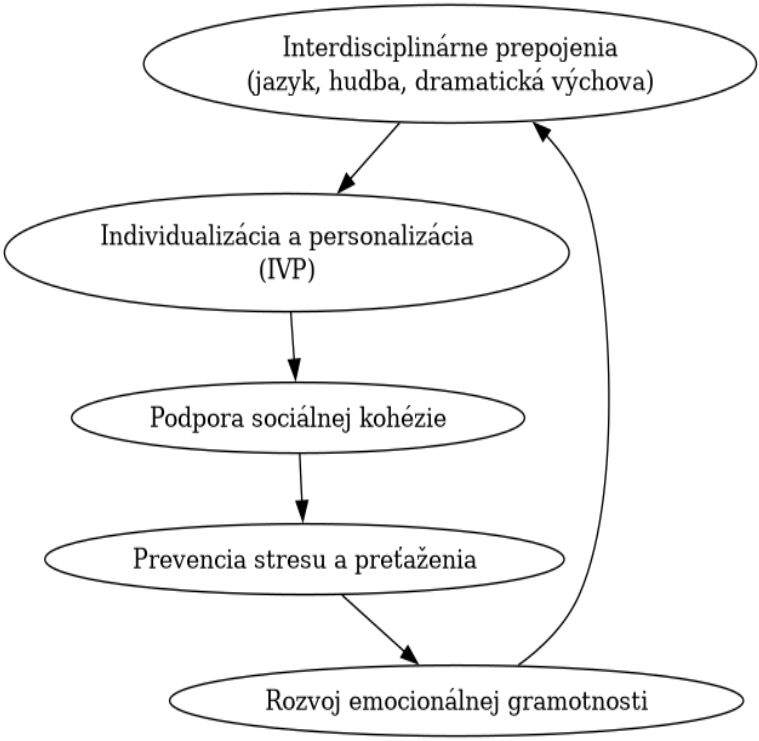
- mikro-pohybových aktivít počas hodín,
- senzomotorických cvičení pre žiakov so ŠVVP,
- kooperatívnych hier podporujúcich exekutívne funkcie,
- relaxačných a rytmických aktivít na reguláciu stresu.

Pohyb je teda chápaný ako pedagogická intervencia, ktorá podporuje učenie, nie ako doplnková aktivita mimo hlavného vzdelávacieho procesu.

V talianskom školskom prostredí je pohyb pevne zakotvený v koncepcii inkluzívnej kultúry školy, ktorá zdôrazňuje participáciu, vzťahovosť a celostný rozvoj žiaka. Pohyb nie je izolovanou aktivitou, ale súčasťou širšieho pedagogického rámca, ktorý zahŕňa:

- interdisciplinárne prepojenia (jazyk, hudba, dramatická výchova),
- • individualizáciu a personalizáciu vzdelávania (IVP),
- • podporu sociálnej kohézie,
- • prevenciu stresu a preťaženia,
- • rozvoj emocionálnej gramotnosti.

Obrázok 2: Pohyb ako súčasť inkluzívnej kultúry školy



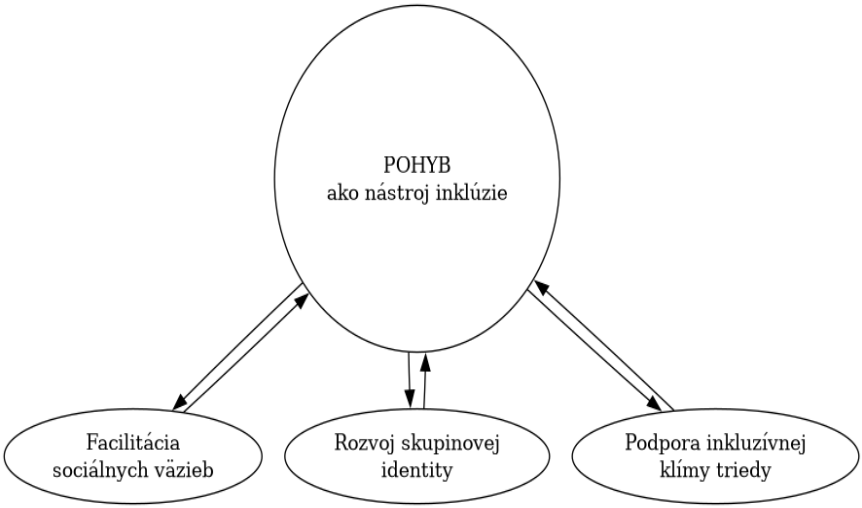
Zdroj: vlastné spracovanie

Cyklický diagram (bližšie Obrázok 2) je možné interpretovať ako dynamický model pedagogického pôsobenia, ktorý vychádza z princípov konštruktivistického a holistického prístupu k vzdelávaniu. Model

predpokladá, že jednotlivé komponenty edukačného procesu sú vo vzájomnej interakcii a vytvárajú kontinuálny, spätne sa ovplyvňujúci systém. Interdisciplinárne prepojenie predstavuje východiskový rámec, v ktorom dochádza k integrácii poznatkov z rôznych vzdelávacích oblastí (jazyk, hudba, dramatická výchova). Tento prístup podporuje transfer poznatkov, rozvoj tvorivosti a komplexné porozumenie učiva, čím vytvára podmienky pre diferencovanú pedagogickú intervenciu.
Na túto rovinu nadväzuje individualizácia a personalizácia vzdelávania (IVP), ktorá reflektuje individuálne dispozície žiaka (kognitívne, emocionálne, sociálne) a umožňuje optimalizovať didaktické stratégie v súlade s jeho potrebami. Individualizácia zároveň zvyšuje mieru angažovanosti žiaka v edukačnom procese.
Efektívne nastavený individualizovaný prístup následne podporuje sociálnu kohéziu, ktorá predstavuje kvalitatívnu charakteristiku sociálneho prostredia triedy. Ide o vytváranie inkluzívneho, bezpečného a spolupracujúceho prostredia, ktoré podporuje sociálne učenie a participáciu všetkých žiakov.

Pohyb pôsobí ako efektívny nástroj na podporu sociálnych väzieb medzi žiakmi. Prostredníctvom spoločných pohybových aktivít dochádza k prirodzenému formovaniu a posilňovaniu skupinovej identity, ktorá je založená na spolupráci a vzájomnej interakcii. Pohyb zároveň významne prispieva k vytváraniu inkluzívnej triednej klímy, pretože umožňuje zapojenie všetkých žiakov bez ohľadu na úroveň ich schopností a podporuje ich aktívnu účasť na spoločných činnostiach.
Takto chápaný pohyb sa stáva nielen prostriedkom telesného rozvoja, ale aj významným nástrojom sociálneho učenia, ktorý podporuje vytváranie pozitívnych vzťahov a rozvoj inkluzívneho prostredia v triede.

Obrázok 3: Pohyb ako nástroj inklúzie v školskom prostredí



Zdroj: vlastné spracovanie

Pozitívna sociálna klíma prispieva k prevencii stresu a preťaženia, keďže redukuje výkonový tlak a minimalizuje rizikové faktory vedúce k frustrácii či školskému neúspechu. V tomto kontexte sa uplatňuje princíp psychohygieny a vyváženosti medzi nárokmi a zdrojmi žiaka.

Znížená miera stresu vytvára optimálne podmienky pre rozvoj emocionálnej gramotnosti, ktorá zahŕňa schopnosť identifikovať, regulovať a adekvátne vyjadrovať emócie, ako aj rozvíjať empatiu a sociálne kompetencie. Emočná gramotnosť predstavuje kľúčovú zložku socio-emočného učenia.

Následne dochádza k spätnoväzbovému pôsobeniu, keď rozvinuté emocionálne a sociálne kompetencie žiaka podporujú jeho aktívne zapojenie do interdisciplinárnych aktivít, čím sa cyklus uzatvára a opätovne iniciuje.

Celý model tak predstavuje cyklický, autoregulačný systém edukácie, v ktorom jednotlivé komponenty pôsobia synergicky a vedú k integrálnemu rozvoju osobnosti žiaka v kognitívnej, emocionálnej aj sociálnej dimenzii.

Z pedagogického hľadiska pohyb prispieva k inklúzii najmä tým, že vytvára prirodzené situácie spolupráce a interakcie medzi žiakmi. Ako uvádza Ianes & Tortello (2013), spoločné pohybové aktivity podporujú akceptáciu rozdielov, rozvíjajú empatiu a posilňujú sociálne väzby v triede. V tomto

zmysle pohyb pôsobí ako mediátor sociálnej kohézie a umožňuje zapojenie aj žiakom, ktorí majú ťažkosti v oblasti verbálnej komunikácie alebo kognitívneho spracovania.
Ďalším významným aspektom je prepojenie pohybu s emocionálnou a sociálnou dimenziou učenia. Ako poukazuje Baldacci (2014), telesná aktivita podporuje reguláciu emócií, znižuje úroveň stresu a napätia a prispieva k vytváraniu pozitívnej klímy v triede. Tým vytvára predpoklady pre efektívne učenie a inkluzívne prostredie.

Záver

V súlade s talianskym modelom inkluzívneho vzdelávania sú pohybové aktivity často realizované prostredníctvom inkluzívnej didaktiky, ktorá zdôrazňuje diferenciáciu vyučovania a jeho prispôsobovanie individuálnym potrebám každého žiaka (D'Alonzo, 2015). V pedagogickej praxi sa preto využívajú rozmanité formy pohybových činností, ako sú rytmické cvičenia, dramatizácia, kooperatívne hry či pohybové aktivity založené na skupinovej spolupráci. Takéto aktivity vytvárajú priestor na aktívne zapojenie všetkých žiakov bez ohľadu na ich individuálne schopnosti, obmedzenia alebo špecifické vzdelávacie potreby. Súčasne podporujú vytváranie pozitívnej klímy v triede, vzájomný rešpekt a rozvoj sociálnych vzťahov medzi spolužiakmi.
Význam pohybu v inkluzívnom prostredí zdôrazňuje aj Canevaro (2010), podľa ktorého telesná aktivita umožňuje žiakom vyjadriť svoju identitu a individualitu mimo striktne akademického rámca. Prostredníctvom pohybu môžu prezentovať svoje schopnosti a potenciál odlišným spôsobom, než aký poskytujú tradičné školské hodnotiace mechanizmy. Tento aspekt prispieva k posilňovaniu sebahodnotenia, sebadôvery a pocitu kompetencie, čo je obzvlášť významné najmä u žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Pohybové aktivity zároveň vytvárajú príležitosti na zažívanie úspechu a pozitívnych sociálnych skúseností, ktoré podporujú ich celkovú školskú adaptáciu.
Z pohľadu špeciálnej pedagogiky možno pohyb vnímať aj ako významný nástroj podpory participácie a prístupnosti. Talianske výskumy poukazujú na to, že vhodne prispôsobené pohybové aktivity dokážu efektívne eliminovať bariéry a umožniť aktívnu účasť aj žiakom s telesným, senzorickým alebo mentálnym znevýhodnením (Cottini, 2018). Pohyb sa tak stáva prostriedkom vytvárania inkluzívneho prostredia, v ktorom majú všetci žiaci možnosť rozvíjať svoje schopnosti v súlade so svojimi individuálnymi predpokladmi.

Zároveň podporuje budovanie pocitu spolupatričnosti a rovnosti príležitostí, ktoré predstavujú základné princípy inkluzívneho vzdelávania. V tomto kontexte kultúra pohybu presahuje rámec telesnej výchovy a stáva sa dôležitou súčasťou komplexného rozvoja osobnosti žiaka.

Zoznam použitých bibliografických odkazov

Baldacci, M. (2014). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci. s. 392. ISBN 978-8-8290-2627-2.

Canevaro, A. (2010). *L'inclusione scolastica in Italia*. Trento: Erickson. s. 587. ISBN 88-590-2533-8.

Cottini, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci. s. 436. ISBN 978-88-430-8818-8.

D'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Milano: La Scuola. s. 160. ISBN 88-284-0035-8.

D'Alonzo, L. (2015). *La didattica speciale inclusiva.* Brescia: La Scuola. s. 256**.** ISBN 88-3504-0736.

Diamond, A., & Ling, D. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2016, 18, s. 34 -48. ISSN 1877-0428.

Hubinák, A. (2025). Význam pohybovej aktivity detí v predškolskom veku v prostredí inklúzie. In: *Pohyb v špeciálnej a liečebnej výchove.* Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2025. s. 17-22. ISBN 978-80-561-1221-2.

Ianes, D., Tortello, M. (2013). La qualità dell'integrazione scolastica. Trento: Erickson. s. 368. ISBN 88-794-6270-9.

MIUR (2012). *Usmernenia pre školskú integráciu žiakov so zdravotným znevýhodnením.* Ministerstvo školstva, univerzít a výskumu, 2012.

Zákon 517/1977. Ustanovenia o hodnotení žiakov a o zrušení opravných skúšok.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Viera Rassu Nagy, PhD., Katolícka univerzita v ružomberku, Pedagogická fakulta, katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok.
E-mail: *viera.nagy@ku.sk*

POHYBOVÁ PODPORA ŽIAKOV SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI V INKLUZÍVNOM VZDELÁVANÍ: ÚLOHA ŠKOLSKÉHO ŠPECIÁLNEHO PEDAGÓGA

MOVEMENT-BASED SUPPORT FOR PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN INCLUSIVE EDUCATION: THE ROLE OF THE SCHOOL SPECIAL EDUCATION TEACHER

Miriam VINCEKOVÁ

Abstrakt

V súčasnosti sa čoraz väčší dôraz kladie na inkluzívne vzdelávanie, ktorého cieľom je zabezpečiť rovnaké možnosti pre všetkých žiakov bez ohľadu na ich individuálne potreby. Tento prístup si vyžaduje nielen rešpektovanie rôznorodosti žiakov, ale aj systematické využívanie podporných opatrení a odbornú spoluprácu v školskom prostredí. Významnú úlohu v tomto procese zohráva školský špeciálny pedagóg, ktorý sa podieľa na identifikácii potrieb žiakov a na realizácii intervencií zameraných na ich rozvoj. Jednou z efektívnych foriem podpory je využívanie pohybu v edukačnom procese. Pohyb neovplyvňuje len fyzický vývin, ale významne zasahuje aj do oblasti kognitívnych funkcií, správania a sociálnych vzťahov žiakov. Jeho význam sa prejavuje nielen u žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ale aj u žiakov využívajúcich podporné opatrenia, ktorí sa v určitom období stretávajú s ťažkosťami v učení či správaní. Príspevok sa zameriava na problematiku pohybovej podpory žiakov v inkluzívnom vzdelávaní a na úlohu školského špeciálneho pedagóga v tejto oblasti. Cieľom príspevku je poukázať na význam pohybových aktivít a intervencií ako efektívneho nástroja podpory učenia a na možnosti ich využitia v rámci podporných opatrení v školskom prostredí.

Kľúčové slová

Inkluzívne vzdelávanie. Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby. Pohybové aktivity. Školský špeciálny pedagóg. Podporné opatrenia. Intervencie.

Abstract

At present, increasing emphasis is placed on inclusive education, the aim of which is to ensure equal opportunities for all pupils regardless of their individual needs. This approach requires not only respect for student diversity but also the systematic implementation of support measures and professional collaboration within the school environment. A key role in this process is played by the school special education teacher, who participates in identifying pupils' needs and in implementing interventions aimed at their development. One of the effective forms of support is the

use of movement in the educational process. Movement does not only influence physical development but also significantly affects cognitive functions, behaviour, and social relationships of pupils. Its importance is evident not only in pupils with special educational needs but also in those receiving support measures, who may experience learning or behavioural difficulties during certain periods.This paper focuses on the issue of movement-based support for pupils in inclusive education and on the role of the school special education teacher in this area. The aim of the paper is to highlight the importance of movement activities and interventions as an effective tool for supporting learning, as well as the possibilities of their application within support measures in the school environment.

Keywords
Inclusive education. Special educational needs. Movement activities. School special education teacher. Support measures. Interventions.

Inkluzívne vzdelávanie

Jednou zo súčasných paradigiem špeciálnej pedagogiky je inkluzívne vzdelávanie. Môže byť chápané v deskriptívnom aj preskriptívnom význame. Inkluzívne vzdelávanie znamená vytváranie úplne nového vzdelávacieho prostredia, ale aj širšieho sociálneho kontextu (t. j. miestnej a nadmiestnej komunity), v ktorom každý žiak – bez ohľadu na úroveň a rozsah svojho fungovania – nachádza najvhodnejší priestor pre svoj rozvoj prostredníctvom dostupnej a kvalitnej vzdelávacej ponuky (Bartuś, 2023). Inkluzívne vzdelávanie je podporované aj na medzinárodnej úrovni. UNESCO (2009) ho definuje ako proces smerujúci k odstraňovaniu bariér vo vzdelávaní a zvyšovaniu participácie všetkých žiakov. Podobne Booth & Ainscow (2011) zdôrazňujú potrebu transformácie školského prostredia tak, aby reflektovalo rôznorodosť žiakov. Podľa UNICEF (2017) ide zároveň o základné ľudské právo, ktoré má zabezpečiť rovnaké príležitosti pre všetky deti bez ohľadu na ich individuálne potreby. „*Inkluzívne vzdelávanie je v oblasti vzdelávania inovatívnym prístupom, ktorý zdôrazňuje právo každého dieťaťa na kvalitné vzdelávanie“* (Gandelová & Skočíková, 2018, s. 7). Inkluzívne vzdelávanie patrí v súčasnosti medzi najdiskutovanejšie témy v školstve aj v spoločnosti. Podstatou inkluzívneho vzdelávania je individuálny prístup ku každému žiakovi, ktorý zohľadňuje jeho schopnosti, vedomosti, potreby a možnosti, s cieľom zabezpečiť mu čo najkvalitnejšie vzdelanie (Zaťková et al., 2022). Inkluzívne vzdelávanie je prístup, pri ktorom sa žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vzdelávajú v bežných školách. Jeho základom je právo každého dieťaťa na

kvalitné vzdelanie a snaha odstraňovať prekážky, ktoré by mohli brániť rovnocennému prístupu k učeniu. Vychádza z myšlienky, že škola má vyhovieť potrebám všetkých detí bez ohľadu na ich fyzické, intelektové, sociálne, emocionálne či jazykové odlišnosti (Biščo Kastelová, Németh, 2020). Inkluzívne vzdelávanie je veľmi dôležitý prístup, ktorý sa snaží zabezpečiť rovnaké podmienky pre všetkých žiakov. Nejde len o to, aby boli všetci v jednej triede, ale najmä o to, aby každý žiak dostal takú podporu, akú potrebuje. Kľúčové je prispôsobenie vyučovania individuálnym potrebám, pretože každý žiak je iný a učí sa iným tempom.

Školský špeciálny pedagóg

Zavedenie špeciálneho pedagóga ako povinného spolutvorcu inkluzívneho vzdelávania má byť jedným z opatrení, ktoré posilňuje ochranné faktory a predchádza situáciám sťažujúcim alebo znemožňujúcim spoločné vzdelávanie rôznorodých žiakov. Je to o to dôležitejšie, že v školách sa pozoruje rastúci počet žiakov s ťažkosťami v učení, ktoré vyplývajú z rôznych príčin – vonkajších aj vnútorných (napríklad čoraz častejšie diagnostikovaná neurorozmanitosť) (Bartuś, 2023). Špeciálny pedagóg organizuje alebo priamo vykonáva individuálnu či skupinovú prácu so žiakmi, pričom sa zameriava na reedukáciu, kompenzačné a stimulačné aktivity, ako aj na špeciálno-vzdelávacie činnosti. Poskytuje špeciálnopedagogické poradenstvo a intervenciu žiakom, ich zákonným zástupcom aj učiteľom (Čech & Hormandlová, 2020). Dôležitou úlohou školského špeciálneho pedagóga (ŠŠP) je zabezpečenie intervenčných a terapeutických aktivít pre cieľové skupiny žiakov (najmä stimulácia čiastkových funkcií, pedagogická terapia, ako je náprava špecifických porúch učenia, iné formy terapie podľa absolvovaného vzdelania a nadväzujúcich výcvikov a kurzov) (Kucharská & Mrázková, 2013). Školský špeciálny pedagóg okrem iného podľa Zákona č. 138/2019 Z. z. poskytuje odbornú pomoc a špeciálno-pedagogické poradenstvo deťom a žiakom v rámci špeciálno-pedagogickej intervencie.“ V podmienkach Slovenskej a Českej republiky je postavenie školského špeciálneho pedagóga legislatívne ukotvené a predstavuje dôležitú súčasť podporného systému v školách. V slovenskom prostredí Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR zdôrazňuje význam multidisciplinárnej spolupráce, pričom školský špeciálny pedagóg je súčasťou podporného tímu a podieľa sa na tvorbe individuálnych vzdelávacích programov a realizácii podporných opatrení (MŠVVaM SR, 2023). Školský špeciálny pedagóg (ŠŠP) sa zameriava

najmä na včasnú identifikáciu žiakov, ktorí potrebujú podporné opatrenia, a na tvorbu (prípadne aj realizáciu) stratégií a postupov smerujúcich k odstráneniu alebo zmierneniu vývinových ťažkostí (Baslerová, 2015). Jeho činnosť tak významne prispieva k efektívnej realizácii inkluzívneho vzdelávania v školskom prostredí. Intervencie školského špeciálneho pedagóga predstavujú systematický súbor činností zameraných na podporu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Zahŕňajú najmä diagnostické, reedukačné, kompenzačné a stimulačné aktivity, ktorých cieľom je rozvíjať oslabené funkcie a eliminovať bariéry vo vzdelávaní. V podmienkach Slovenskej republiky Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR uvádza, že intervencie majú byť individualizované a realizované na základe potrieb konkrétneho žiaka, často v rámci podporných opatrení (MŠVVaM SR, 2023).

UNESCO (2009) zdôrazňuje, že účinné intervencie sú založené na včasnej identifikácii potrieb žiaka a systematickej podpore v prirodzenom školskom prostredí. Školský špeciálny pedagóg môže vytvárať hry, cvičenia a rytmické pohybové aktivity, ktoré rozvíjajú hrubú a jemnú motoriku, koordináciu ruka-oko, rovnováhu, rytmus a priestorovú orientáciu. Takto realizovaná pohybová podpora v inkluzívnej škole prispieva nielen k zlepšeniu motorických schopností, ale aj k celkovému rozvoju osobnosti dieťaťa so sluchovým postihnutím, jeho sebavedomia, sociálnej interakcie a aktívnej účasti na vyučovaní. Školský špeciálny pedagóg môže podporiť pohyb u žiakov so ŠVVP systematicky – prepojením intervencií, výučby aj spolupráce s prostredím dieťaťa. Školský špeciálny pedagóg v inkluzívnom vzdelávaní má nezastupiteľnú úlohu. Vnímame ho ako odborníka, ktorý dokáže prepojiť rôzne formy podpory – vrátane pohybových aktivít – s potrebami žiakov (Magová & Kováčová, 2025). Práve cez pohyb vie efektívne pomáhať žiakom rozvíjať nielen motoriku, ale aj pozornosť, správanie a celkové zapojenie do vyučovania.

Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) je charakteristický tým, že na dosiahnutie primeraného vzdelávacieho pokroku potrebuje úpravu podmienok, obsahu, foriem alebo metód vzdelávania. V podmienkach Slovenskej republiky Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR zdôrazňuje, že ide o širokú skupinu žiakov, ktorá zahŕňa nielen deti so zdravotným znevýhodnením, ale aj žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia či s nadaním, ktorí rovnako potrebujú podporné opatrenia (MŠVVaM SR, 2023). Problematika žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je v odbornej literatúre chápaná ako multidimenzionálny fenomén. Dieťa so špecifickou poruchou učenia je v škole vedené ako žiak so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, čo znamená, že má právo na vzdelávanie, jeho obsah, formy a metódy zodpovedajú jeho vzdelávacím potrebám a možnostiam. Žiaci so ŠVP majú nárok na tolerantné hodnotenie, poradenskú pomoc školy a školského poradenského zariadenia a na užívanie špeciálnych didaktických a kompenzačných učebných pomôcok (Krejčová & Bodnárová, 2018). Vítková (2004) zdôrazňuje, že špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby si vyžadujú úpravu pedagogických prístupov, najmä individualizáciu vyučovania a využívanie špecifických metód a foriem práce. Podľa Valentu (2015) je dôležité vnímať žiaka so ŠVVP nie cez jeho deficit, ale cez jeho potenciál a možnosti rozvoja v inkluzívnom prostredí. Ainscow (2005) zároveň poukazuje na potrebu systémového prístupu, ktorý zabezpečuje podporu všetkých žiakov bez ich segregácie. „Skupina detí alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa teda rozširuje o kategóriu detí alebo žiakov, ktorí potrebujú podporné opatrenia z dôvodu ťažkostí, napr. v oblasti jazykových schopností, správania, kognitívnych schopností, motivácie, emocionality, tvorivosti a zručnosti.“ (Špotáková a kol., 2024, s. 2). „*Skupina žiakov so ŠVVP je však najvýraznejšia a má najvýraznejšie individuálne potreby. Žiaka so ŠVVP nevnímame len cez jeho ťažkosti, ale skôr cez jeho možnosti a potenciál. Každý takýto žiak potrebuje individuálny prístup a rôzne formy podpory. Pohyb môže byť pre týchto žiakov veľmi prirodzeným a efektívnym spôsobom učenia, pretože im pomáha lepšie vnímať svoje telo, priestor a zároveň podporuje ich sústredenie a sebavedomie“* (Sender, 2022, s. 155). Žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami často vykazujú oslabenia v oblastiach, ktoré úzko súvisia s procesom učenia, ako sú pozornosť, pracovná pamäť, motorická koordinácia či spracovanie

senzorických podnetov. Tieto oblasti nie sú izolované, ale navzájom sa ovplyvňujú a vytvárajú komplexný základ pre efektívne učenie.

Intervencie pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Pojem intervencia vo všeobecnosti znamená zásah či zákrok v prospech osoby alebo veci, prípadne príhovor u niekoho, za niekoho alebo za niečo. Odborná intervencia poskytovaná odborným zamestnancom školy, školským špeciálnym pedagógom, podporným tímom na škole alebo zariadeniami poradenstva a prevencie znamená ich vstup do nejakého diania, vzťahu, čohokoľvek s cieľom zlepšenia a nápravy situácie, ťažkostí alebo riešenia problému (Vojtová a kol., 2020; Magová & Kováčová, 2025)). Stimulácia percepčných, presnejšie percepčno-motorických funkcií má svoje tradičné miesto v programoch predškolskej aj rannej školskej stimulácie. Potreby detí nezrelých v percepčnej oblasti, bez primeraných pracovných návykov a s potrebou pomalšieho tempa učenia sú veľmi individuálne, a preto je potrebné k nim takto aj pristupovať. Z tohto dôvodu je nevyhnutné zistiť aktuálny stav a tým aj skutočnú potrebu stimulácie. (Kucharská & Mrázková, 2013). Intervenčné techniky predstavujú veľmi široko koncipované podporné opatrenie, ktoré zahŕňa množstvo intervenčných, terapeuticko-formačných aj reedukačno-rehabilitačných prístupov, metód a postupov (napríklad expresívne terapie, animoterapiu, bazálnu stimuláciu či rôzne techniky zamerané na rozvoj vnímania a motoriky) (Valenta & Potměšil, 2015). *„Intervencie v oblasti rozvoja a podpory pohybových schopností sú zamerané na rozvoj pohybovej samostatnosti a fyzickej zdatnosti dieťaťa/žiaka. Zahŕňajú metódy, techniky a postupy rehabilitácie a reedukácie na učenie sa pohybovým vzorcom vo všetkých úrovniach motoriky podľa konkrétnej potreby dieťaťa/žiaka. Súčasťou intervencií je okrem stimulácie pohybu aj relaxácia a regenerácia preťažených súčastí pohybového aparátu“* (MŠVVaM SR, 2023). Motorické intervencie zamerané na rovnováhu môžu mať multidimenzionálny efekt – nielen fyzický, ale aj psychologický a kognitívny (Hedayatjoo & Rezaee, 2020). Intervencie sú dôležitý nástroj pomoci žiakom so ŠVVP. Pohybové intervencie majú špecifické postavenie, pretože nepôsobia len na jednu oblasť, ale ovplyvňujú viacero stránok vývinu naraz. Pomáhajú rozvíjať motoriku, ale zároveň majú pozitívny vplyv aj na psychiku, správanie a učenie žiaka. Preto ich považujeme za veľmi efektívnu súčasť podpory.

Pohybové aktivity

Motorika, čiže schopnosť človeka pohybovať sa, má kľúčový význam pre jeho vývin aj každodenný život. Ak sa v motorickom vývine vyskytnú poruchy, napríklad v dôsledku telesného postihnutia alebo oneskoreného vývinu, môžu výrazne ovplyvniť ďalší rozvoj jedinca, keďže sú úzko prepojené s rozvojom reči, myslenia či laterality. Dostatočne rozvinuté pohybové schopnosti sú zároveň dôležité pre úspešné zvládanie školských úloh, pretože mnohé činnosti v škole závisia od motorickej zručnosti, ako napríklad písanie, telesná alebo výtvarná výchova (Langer, 2004). Pohybová aktivita zároveň pomáha žiakom byť celkovo aktívnejšími. Pravidelný pohyb zlepšuje silu a vytrvalosť, pomáha budovať zdravé kosti a svaly, prispieva k udržiavaniu primeranej telesnej hmotnosti, podporuje duševné zdravie (znižuje úzkosť, stres a depresiu) a zvyšuje sebavedomie. Pohybová aktivita počas vyučovania je dôležitou súčasťou komplexného školského programu pohybovej aktivity. Poskytuje žiakom príležitosti na pohyb počas školského dňa popri telesnej výchove a prestávkach. Podpora pohybu počas vyučovania môže zvýšiť čas, počas ktorého sú žiaci aktívni, a zároveň obmedziť čas strávený sedavými činnosťami (Centers for Disease Control and Prevention, 2018). Z hľadiska edukácie má pohybová aktivita významný vplyv aj na kognitívne procesy. Výskumy poukazujú na to, že pravidelný pohyb podporuje pozornosť, pracovnú pamäť a exekutívne funkcie, ktoré sú nevyhnutné pre úspešné učenie (Hillman et al., 2008). Pohyb zároveň prispieva k lepšej regulácii správania a emócií, čo je obzvlášť dôležité u žiakov so ŠVVP, napríklad pri poruchách pozornosti či správania. V kontexte inkluzívneho vzdelávania predstavujú pohybové aktivity účinný nástroj diferenciácie a individualizácie vyučovania. Umožňujú zapojiť žiakov rôznych schopností a potrieb do spoločných činností, čím podporujú ich sociálnu integráciu a pocit úspechu. Podľa World Health Organization (2020) by deti a mladí ľudia mali denne realizovať aspoň 60 minút stredne intenzívnej až intenzívnej pohybovej aktivity, pričom škola zohráva kľúčovú úlohu pri vytváraní príležitostí na jej realizáciu. Zároveň je potrebné zdôrazniť, že nedostatok pohybu a nadmerné množstvo sedavých činností predstavujú významné riziko pre zdravie detí a dospievajúcich. Sedavý spôsob života je spojený nielen s fyzickými, ale aj kognitívnymi a psychosociálnymi negatívnymi dôsledkami (Chaput & Willumsen, 2020). Preto je dôležité systematicky začleňovať pohyb do každodenného školského života. Pre žiakov so ŠVVP majú pohybové aktivity ešte širší význam. Okrem podpory fyzického zdravia prispievajú k rozvoju percepčno-

motorických funkcií, koordinácie a orientácie v priestore, čo sú základné predpoklady úspešného učenia (Kucharská & Mrázková, 2013). Vhodne zvolené pohybové intervencie môžu zároveň zlepšiť sociálne zručnosti, spoluprácu a komunikáciu medzi žiakmi, čím podporujú inkluzívne prostredie školy. Pravidelný pohyb podporuje celoživotné zdravie a pohodu a pomáha predchádzať viacerým ochoreniam, ako sú vysoký krvný tlak, diabetes 2. typu či obezita. Okrem toho zlepšuje náladu, posilňuje sebavedomie a znižuje príznaky úzkosti a depresie. Mimoriadne prínosný je aj pre žiakov s poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), pričom sa spája aj so zníženou potrebou užívania liekov (CDC, 2018). Je dobre známe, že pohybová aktivita prináša deťom a dospievajúcim množstvo zdravotných benefitov. Nedostatok pohybu predstavuje vážnu hrozbu pre zdravie a celkovú pohodu populácie. Nadmerné množstvo sedavého času je rozšírené medzi deťmi a dospievajúcimi na celom svete a pribúdajú dôkazy o jeho negatívnych vplyvoch na zdravie a verejné zdravie (Chaput & Willumsen, 2020). Vzhľadom na to, že deti trávia väčšinu času v škole sedavými činnosťami, je dôležité zohľadniť vplyv pohybovej aktivity na kognitívne funkcie. Okrem už spomenutých telesných účinkov sa nedostatok pohybovej aktivity spája aj s rôznymi aspektmi školského úspechu. Nízka úroveň pohybovej aktivity v predškolskom a mladšom školskom veku súvisí s horšou pracovnou pamäťou u detí. Pohybové intervencie majú priaznivý vplyv na pozornosť a správanie žiakov počas vyučovania (Ruhland & Lange, 2021). „Aktivity a činnosti na rozvoj a podporu pohybových schopností môžu byť zamerané na oblasť psychomotoriky, motility, mobility a hrubej motoriky (pohyby veľkých svalových skupín, lokomócia, orientácia v priestore, ...), jemnej motoriky – ktorej súčasťou je aj grafomotorika, logomotorika, mimika, oromotorika, vizuomotorika a senzomotorika“ (MŠVVaM, 2023). „Pohybom je možné významne ovplyvniť stav mozgu. *„Prostredníctvom pohybu vnímame a poznávame okolitý svet a môžeme k nemu pristupovať tvorivo. V pohybe sa odrážajú a rozvíjajú naše myšlienky, city, emócie, fantázie, cvičí sa pamäť, obohacuje sa predstavivosť, zvyšuje sa koncentrácia pozornosti. Pohyb nám umožňuje kontakt, interakciu, komunikáciu a rozvoj vzťahov. Pohyb ako neverbálny prejav je významnou súčasťou komunikácie*“(Kovalčíková a kol., 2018, s. 60). Prepojenie pohybu a učenia je zreteľné aj v oblasti motorického vývinu. Motorické zručnosti, ako je koordinácia, rovnováha či jemná motorika, tvoria základ pre mnohé školské činnosti, napríklad písanie, manipuláciu s pomôckami či orientáciu v priestore. Oslabenie v tejto oblasti môže viesť k zníženej úspešnosti v učení

a k sekundárnym problémom, ako je nízke sebavedomie alebo nechuť zapájať sa do aktivít.

Úloha školského špeciálneho pedagóga v podpore pohybu z pohľadu praxe

Školský špeciálny pedagóg zohráva významnú úlohu v podpore pohybového vývinu nielen u žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ale aj u žiakov využívajúcich podporné opatrenia. Jeho pôsobenie má systematický a komplexný charakter, pričom prepája diagnostiku, intervenciu, edukáciu a spoluprácu s rodinou i odborníkmi. Pohybová podpora je pritom vnímaná ako dôležitá súčasť celkového rozvoja žiaka, keďže motorické, kognitívne a socio-emocionálne procesy sú vzájomne prepojené. Školský špeciálny pedagóg prostredníctvom intervencií zameraných na rozvoj a podporu pohybových schopností prispieva k rozvoji komunikačných schopností a grafomotorických zručností (MŠVVaM). V praxi školský špeciálny pedagóg realizuje najmä psychomotorické cvičenia a pohybové hry, ktoré podporujú integráciu zmyslového vnímania a motoriky. Tieto aktivity sú zamerané na rozvoj hrubej a jemnej motoriky, koordinácie, rovnováhy a priestorovej orientácie. Význam psychomotorických intervencií zdôrazňuje napríklad Ayres (1972), podľa ktorej je integrácia senzorických a motorických procesov nevyhnutná pre efektívne učenie. Súčasťou podpory je aj využívanie pohybu priamo vo vyučovacom procese. Ide napríklad o krátke pohybové prestávky, pohybové aktivity spojené s učivom alebo multisenzorické učenie. Takéto prístupy prispievajú k zvýšeniu pozornosti, zníženiu rušivého správania a k lepšiemu zapojeniu žiakov do vyučovania (Centers for Disease Control and Prevention, 2018). Dôležitou súčasťou práce školského špeciálneho pedagóga sú individuálne a skupinové intervencie, ktoré vychádzajú z diagnostiky a aktuálnych potrieb žiaka. Intervencie môžu byť zamerané na rozvoj oslabených funkcií, reedukáciu motorických ťažkostí alebo podporu pracovných návykov. Podľa Kucharskej & Mrázkovej (2013) je nevyhnutné pristupovať k týmto aktivitám individuálne a rešpektovať tempo a možnosti každého dieťaťa. Školský špeciálny pedagóg zároveň úzko spolupracuje s učiteľmi, rodičmi a ďalšími odborníkmi (napr. fyzioterapeutmi, ergoterapeutmi). Táto spolupráca umožňuje zabezpečiť kontinuitu podpory v školskom aj domácom prostredí a prispieva k efektívnejšiemu rozvoju pohybových schopností žiaka (MŠVVaM SR, 2023).

Takto koncipovaná pohybová podpora prispieva nielen k rozvoju motorických schopností, ale aj k posilňovaniu sebavedomia, sociálnych vzťahov a aktívnej participácie žiakov na vzdelávacom procese. Pohyb sa tak stáva významným nástrojom inkluzívneho vzdelávania, ktorý podporuje komplexný rozvoj osobnosti žiaka. Veľkým prínosom je, keď školský špeciálny pedagóg pracuje s pohybom cielene a systematicky. Nejde len o samotné cvičenia, ale o to, ako ich dokáže prepojiť s učením a celkovým rozvojom žiaka. Dôležitá je aj spolupráca s ostatnými, vďaka ktorej môže byť podpora dieťaťa komplexnejšia a účinnejšia. Školský špeciálny pedagóg vďaka svojim odborným kompetenciám dokáže cielene a systematicky pôsobiť na rozvoj pohybových schopností nielen u žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ale aj u ďalších žiakov, ktorí v určitom období vykazujú ťažkosti v oblasti motoriky, pozornosti či správania. Prostredníctvom orientačnej diagnostiky a realizácie podporných opatrení identifikuje aktuálne potreby žiakov a následne navrhuje a implementuje vhodné intervenčné aktivity (Magová & Kováčová, 2025). Významnou špecifickou práce školského špeciálneho pedagóga je flexibilita v plánovaní a realizácii intervencií. Vďaka nej môže frekvenciu práce so žiakom prispôsobovať jeho aktuálnym potrebám – niektorým žiakom poskytuje podporu častejšie, napríklad viackrát do týždňa, zatiaľ čo u iných postačuje menej intenzívna intervencia. Takýto prístup umožňuje reagovať na aktuálny psychický a fyzický stav žiaka, ako aj na jeho momentálne ťažkosti. Intervenčný plán preto nemožno chápať ako pevne stanovený, ale ako dynamický nástroj, ktorý sa priebežne upravuje v závislosti od vývinu a potrieb žiaka. Vďaka multidisciplinárnemu charakteru svojej činnosti školský špeciálny pedagóg spolupracuje s ďalšími odborníkmi zameranými na pohybový vývin detí, ako sú fyzioterapeuti, ergoterapeuti (Kováčová, 2026) alebo špecialisti na psychomotoriku. Prostredníctvom tejto spolupráce môže do svojej praxe implementovať vybrané prvky pohybovo orientovaných terapií a prispôsobovať ich potrebám žiakov v školskom prostredí.

Záver

Na základe spracovaných poznatkov možno konštatovať, že inkluzívne vzdelávanie si vyžaduje individuálny prístup ku každému žiakovi a systematické využívanie podporných opatrení. Pohyb predstavuje významný prostriedok podpory, ktorý pozitívne ovplyvňuje nielen fyzický vývin, ale aj kognitívne procesy, správanie a celkové fungovanie žiaka v školskom prostredí.

Pohybové aktivity a intervencie sa ukazujú ako efektívny nástroj podpory nielen u žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ale aj u žiakov, ktorí využívajú podporné opatrenia alebo sa dočasne stretávajú s ťažkosťami v oblasti učenia, pozornosti či správania. Ich flexibilné a individuálne prispôsobovanie umožňuje reagovať na aktuálne potreby žiaka. Kľúčovú úlohu v tomto procese zohráva školský špeciálny pedagóg (Magová & Kováčová, 2025), ktorý prostredníctvom diagnostiky, intervencie a spolupráce s ďalšími odborníkmi dokáže pohyb cielene integrovať do edukačného procesu. Tým prispieva k efektívnej realizácii podporných opatrení a k vytváraniu inkluzívneho, podnetného a podporujúceho školského prostredia. Pohyb tak nepredstavuje len doplnok vyučovania, ale významný nástroj podporujúci komplexný rozvoj osobnosti žiaka a jeho úspešnosť vo vzdelávaní.

Zoznam použitých bibliografických odkazov

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change.* Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/44838506_Developing_inclusive_education_systems_What_are_the_levers_for_change

Ayres, A. J. (1972). *Sensory integration and learning disorders.* Los Angeles: Western Psychological Services. Dostupné na: https://archive.org/details/sensoryintegrati00ayre/page/n8/mode/1up

Bartuś, E. (2023). *Pedagog specjalny jako współorganizator edukacji włączającej w narracjach nauczycieli.* Dostupné na: https://colloquium.amw.gdynia.pl/index.php/colloquium/article/view/849

Baslerová, P. (2015). Školní speciální pedagog. In: Michalík a kol. *Katalog podpůrných opatření – obecná část.* Dostupné na: http://inkluze.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf

Biščo Kastelová, A., Németh, O. (2020). *Základy špeciálnopedagogickej diagnostiky a špeciálnopedagogického poradenstva.* Bratislava: Iris. 300 s. ISBN: 978-80-8200-056-9

Booth, T., Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. Dostupné na: https://prsinstitute.org/downloads/related/education/IndexforInclusion.pdf

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. 2018. Strategies for Classroom Physical Activity in Schools. Dostupné na: https://www.cdc.gov/physical-activity-education/media/pdfs/2019_04_25_Strategies-for-CPA_508tagged.pdf

Čech, T., Hormandlová, T. (2020). Profesní obraz školního speciálního pedagoga v podmínkách základní školy. Dostupné na: https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/users/254/Monografie/Cech-Hormandlova.pdf

Chaput, J. P., Willumsen, J. et al. (2020). WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour for children and adolescents aged 5–17 years: summary of the evidence. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/346539741_2020_WHO_guidelines_on_physical_activity_and_sedentary_behaviour_for_children_and_adolescents_aged_5-17_years_summary_of_the_evidence

Gandelová, T., Skočíková, M. (2018). *Školský špeciálny pedagóg – jedna z ciest k inkluzívnej škole: praktická príručka.* Bratislava: VÚDPaP.

Hedayatjoo, M., Rezaee, M. et al. (2020). Effect of Balance Training on Balance Performance, Motor Coordination, and Attention in Children with Hearing Deficits. *Archives of Neuroscience.* Dostupné na: https://brieflands.com/journals/ans/articles/84869

Hillman, C. H., Erickson, K. I., Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 2008, 9(1), 58–65.

Kovalčíková, I., Boržíková, I., Filičková, M., Ružbarská, I. (2018). Kognitívne a psychomotorické súvislosti poruchy pozornosti a hyperaktivity. Dostupné na: https://www.unipo.sk/public/media/40475/Kognitivne-a-psychomotoricke-suvislosti-poruchy-pozornosti-a-hyperaktivity.pdf

Kováčová, B. (2026). Use of Artificial Intelligence in the Evaluation of Occupational Therapy Intervention. In: *Proceedings of the 13th International Scientific Conference Modern scientific technology* č. 13. Štokholm : Publisher Agency, 2026. – ISBN 978-4-4972-7953-8, s. 492-501.

Krejčová, L., Bodnárová, Z., a kol. (2018). *Specifické poruchy učení*. Praha: Albatros Media – EDIKA, 2018. 248 s. ISBN 978-80-266-1219-3.

Kucharská, A., Mrázková, J., Wolfová, R., Tomická, V. (2013). *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013. 224 s. ISBN 978-80-262-0497-8.

Langer, J. (2004). *Jemná a hrubá motorika.* In: Speciální pedagogická diagnostika. Ostrava: MONTATEX, 2004. 78 s. ISBN 80-7225-114-7.

Magová, M.; Kováčová, B. (2025). Rola pedagóga ako základný pilier v procese inkluzívneho vzdelávania. In: *Výnimočný človek v centre pozornosti terapií a terapeutických prístupov*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2025. ISBN 978-80-223-6194-1, s. 209-217.

Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR. (2023). Sprievodca podpornými opatreniami v školách. Bratislava: MŠVVaM SR. Dostupné na: https://podporneopatrenia.minedu.sk/sprievodne-metodicke-materialy-k-podpornym-opatreniam/

Ruhland, S., Lange, K. W. (2021). Effect of classroom-based physical activity interventions on attention and on-task behavior in schoolchildren: *A systematic review.* Dostupné na: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35784522/

Sender, B. (2022). Využitie tanečno-pohybovej terapie v inkluzívnej triede bežnej základnej školy. In: Žiak, pohyb, edukácia. Dostupné na: https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Sucasti/Katedry/KPPE/Publikacie/Merica_Belesova_Zbornik_2022.pdf

Šebeň Zaťková, T., Sirotová, M., Michvocíková, V., Prieložná, K. (2022). Vyučovacie metódy podporujúce inkluzívne vzdelávanie. In: I*COLLE 2022 – Mezinárodní vědecká konference.* Brno: Mendelova univerzita, 2022, s. 233–241.

Špotáková, M., Kundrátová, B., Malík, J., Smiková, E., Kopányiová, A. (2024). *Zadefinovanie rozšírenia ŠVVP: metodická informácia pre odborných zamestnancov poradenských zariadení.* Bratislava: VÚDPaP.

UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris:

UNICEF. (2017). *Inclusive Education: Understanding Article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities.* New York: UNICEF.

Valenta, M., Potměšil, M. (2015). Charakteristika podpůrných opatření. In: Michalík a kol. *Katalog podpůrných opatření – obecná část.* Dostupné na: http://inkluze.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf

Vítková, M. (2004). *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální.* 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

Vojtová, Z. a kol. (2020). *Obsahové štandardy odborných činností – časť intervenčná: úvodný dokument.* Bratislava: VÚDPaP, 2020. Dostupné na: https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2022/03/Uvodny-dokument-Obsahove-standardy-odbornych-cinnosti-%E2%80%93-cast-intervencna.pdf

Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Dostupné na: https://www.slov-lex.sk

Kontaktné údaje:
Mgr. Miriam Vinceková, Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok

Základná škola s materskou školou, Dostojevského ulica 2616/25, Poprad
E-mail: *miriam.vincekova205@edu.ku.sk*

ANALÝZA TURISTICKÝCH ZÁSAD V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

ANALYSIS OF HIKING AND OUTDOOR EDUCATION PRINCIPLES IN PRE-PRIMARY EDUCATION

Andrej HUBINÁK

Abstrakt
Predmetný príspevok prezentuje špecifické výsledky výskumu zameraného na identifikáciu zásad turistiky s deťmi na základe skúseností detí a odborníkov. Výskumné dáta boli získané prostredníctvom rozhovorov s odborníkmi (horskými sprievodcami a záchranármi) a následne spracované pomocou obsahovej analýzy. Na základe syntézy získaných poznatkov autor formuloval všeobecné zásady, ktorú sú zároveň reflexiou reálnych skúseností využiteľných pri realizácii turistiky s deťmi.

Kľúčové slová
Turistika. Zásady. Predškolský vek. Výskum. Obsahová analýza.

Abstract
This paper presents specific research findings aimed at identifying principles of hiking with children based on the experiences of children and experts. The research data were collected through interviews with experts (mountain guides and mountain rescue personnel) and subsequently analyzed using content analysis. Based on the synthesis of the findings, the author formulated a set of general principles that also reflect real-life experiences applicable to the implementation of hiking activities with children.

Key words
Hiking. Principles. Early Childhood Education. Research. Content analysis.

Úvod

Základná lokomócia – chôdza – je pre človeka absolútne podstatná počas celého života. V predprimárnom vzdelávaní predstavuje **turistika** prirodzenú a veku primeranú formu pohybovej aktivity, ktorá podporuje harmonický rozvoj dieťaťa už od raného veku. V odbornej terminológii sa turistika zaraďuje medzi **outdoorové pohybové a rekreačné aktivity**, pretože sa realizuje v prírodnom prostredí a zahŕňa pohyb mimo interiéru (Kirchner, J. et al., 2007; Toma et al., 2007; Kompán et al., 2017).

V kontexte predprimárneho vzdelávania možno turistiku chápať aj ako súčasť **outdoor education activity** (ak je zdôraznený vzdelávací rozmer), nakoľko okrem pohybového rozvoja podporuje poznávanie prírody, environmentálne povedomie, sociálne zručnosti a zážitkové učenie.Turistike vo všeobecnosti sa na Slovensku venujú viacerí autori, najmä Kompán (2017), Šiška et al. (2021) a Novotná & Rozim (2014). Spomenutí autori sa vo svojich výskumoch zaoberajú chôdzou ako základnou pohybovou aktivitou, ako aj jej využitím v sezónnych činnostiach v rámci telesnej a športovej výchovy.
Hlavným zámerom predmetného príspevku je identifikovať zásady turistiky ako bazálny predpoklad k zvládnutiu organizácie turistiky s deťmi predškolského veku (Görner et al., 2007; Görner et al., 2017).

Realizácia turistiky s deťmi

Pri realizácii turistiky ako outdorovej aktivity je dôležité rešpektovať konkrétne zásady, aby boli zároveň akceptované vývinové osobitosti detí a potrebné podmienky k tomu, aby boli motivačnými k pravidelnému a radostnému pohybu v tomto vývinovom období. Fábry Lucká (2018) tvrdí, že pohyb je vo vývine nevyhnutné vnímať ako súčasť budovania u dieťaťa – budovania vlastného ja. Tento náhľad by mal byť uplatňovaný aj pre priestor inklúzie, v ktorom je ponúkaná možnosť byť účastným vo všetkých aktivitách, ktoré sú danej skupine ponúkané.
Jednotlivé zásady turistiky s deťmi vychádzajú z jej základných zložiek a smerujú k napĺňaniu ich výchovno-vzdelávacieho potenciálu (Schéma 1).

Schéma 1: Zložky turistiky ako východisko pre formulovanie zásad turistiky s deťmi



Zdroj: vlastné spracovanie

V kontexte schématického spracovania (Schéma 1) je nevyhnutné poskytnúť komentár ako sú zložky a zásady vnímané v kontexte s turistikou organizovanou v období predškolského veku.

- Zásady týkajúce sa primeranosti trasy, bezpečnosti a pravidelnosti pohybovej aktivity podporujú najmä **zdravotnú zložku** turistiky.
- Dôraz na aktívne objavovanie prírodného a kultúrneho prostredia súvisí s **poznávacou zložkou**, ktorá rozvíja vedomosti a skúsenosti detí.
- Zásady založené na spolupráci, vzájomnej pomoci a rešpektovaní pravidiel podporujú **sociálnu a výchovnú zložku** turistiky, keďže prispievajú k formovaniu sociálnych vzťahov a pozitívnych osobnostných vlastností.
- Vytváranie pozitívnych zážitkov z pohybu a pobytu v prírode zároveň napĺňa **rekreačnú a relaxačnú zložku**.

Navrhnuté zásady spolu s popisovanými zložkami tak predstavujú praktický nástroj, prostredníctvom ktorého možno jednotlivé zložky turistiky efektívne rozvíjať v podmienkach predprimárneho vzdelávania.

Všeobecný dizajn zásad turistiky s deťmi

Navrhnuté zásady turistiky s deťmi vznikli syntézou poznatkov získaných z rozhovorov medzi deťmi a odborníkmi (napr. pedagógmi, horskými sprievodcami či záchranármi). Cieľom bolo identifikovať kľúčové princípy, ktoré reflektujú reálne skúsenosti detí aj odborné odporúčania, a transformovať ich do jednoduchej, praktickej a ľahko použiteľnej podoby.

Dizajn zásad je založený na procese extrakcie a zovšeobecnenia informácií, pričom jednotlivé výroky a skúsenosti boli analyzované prostredníctvom obsahovej analýzy. V jej rámci boli identifikované kódovacie jednotky, resp. významové jednotky, ktoré predstavovali konkrétne výroky a skúsenosti respondentov. Tieto jednotky boli následne zoskupované do širších kategórií, ktoré tematicky zastrešujú jednotlivé oblasti turistiky s deťmi (napr. plánovanie, dĺžka túry, bezpečnosť). Na základe tejto kategorizácie boli formulované všeobecné zásady ako zovšeobecnené odporúčania vychádzajúce z analyzovaných dát. Výsledné zásady boli následne preformulované do stručných, jasne formulovaných pravidiel.

Prieskumné zistenia a interpretácia

Vyextrahované kategórie, v tomto prípade zásady, ktoré vyplynuli z rozhovorov detí s odborníkmi na turistiku, sú rozdelené do tematických oblastí, ktoré bližšie popíšeme. Výsledná štruktúra jednotlivých kategórií kombinuje tri základné prvky:

- **Oblasť** – tematický okruh (napr. plánovanie, bezpečnosť),
- **Zásada** – stručné pravidlo správania,
- **Vysvetlenie** – krátke odôvodnenie alebo praktický kontext.

Tabuľka 1: Oblasť - Zásada - Vysvetlenie

Oblasť	Zásada	Vysvetlenie
Plánovanie	Prispôsobiť trasu najslabšiemu	Túra sa vždy prispôsobuje najpomalšiemu dieťaťu
Plánovanie	Nepreceňovať deti	Radšej kratšia a príjemná túra ako náročná
Plánovanie	Poznať trasu vopred	Ideálne si ju prejsť alebo dobre naplánovať
Plánovanie	Mať rezervu	Časovú aj fyzickú
Plánovanie	Myslieť na návrat	Deti bývajú unavenejšie cestou späť
Dĺžka túry	Kratšie trasy pre menšie deti	Približne do 2 hodín pri malých deťoch
Dĺžka túry	Postupne zvyšovať náročnosť	Podľa veku a kondície
Motivácia	Plánovať zastávky	Lavičky, prístrešky, výhľady
Motivácia	Využiť zaujímavosti	Zviera, posed, potok, lúka

Oblasť	Zásada	Vysvetlenie
Motivácia	Mať cieľ	Napr. chata, salaš, vrchol
Výbava	Dostatok tekutín	Najčastejšia chyba turistov
Výbava	Energetická desiata	Ovocie, sušené ovocie
Výbava	Náhradné oblečenie	Počasie sa v horách rýchlo mení
Výbava	Pokrývka hlavy	Ochrana pred slnkom
Výbava	Nepremokavá bunda	Aj v lete
Výbava	Vhodná obuv	Nie nové topánky
Bezpečnosť	Sledovať počasie	Najmä búrky
Bezpečnosť	Vyraziť skôr	Vyhnúť sa návratu za tmy
Bezpečnosť	Používať aplikácie	Mapy, predpoveď počasia
Bezpečnosť	Mať nabitý telefón	Pre prípad núdze
Orientácia	Sledovať potoky	Vedú do doliny
Orientácia	Zachovať pokoj	Nepanikáriť
Orientácia	Použiť mapu/aplikáciu	Napr. Mapy.cz
Núdzová situácia	Poznať tiesňové čísla	18 300, 112, 155
Núdzová situácia	Uviesť polohu	Najdôležitejšia informácia
Búrka	Zísť z hrebeňa	Vyhnúť sa otvorenému terénu
Búrka	Schovať sa nižšie	Les alebo dolina
Medveď	Zachovať pokoj	Nerobiť paniku
Medveď	Dať o sebe vedieť	Rozprávať sa v skupine

Zdroj: vlastné spracovanie

Jednotlivé zásady uvedené v Tabuľke 1 predstavujú kódy (resp. podkategórie), ktoré boli identifikované na základe analýzy výpovedí respondentov a následne zoskupené do nadradenej kategórie. Pre ich zrozumiteľnosť ich bližšie popíšeme (v rozsahu prvých 5 kategórií) v kontexte všeobecnej formulácie a tabuľkového spracovania.

Kategória 1: Plánovanie

Plánovanie túry s deťmi sa na základe realizovanej obsahovej analýzy ukázalo ako jedna z kľúčových oblastí ovplyvňujúcich priebeh aj bezpečnosť

aktivity. Z identifikovaných významových jednotiek vyplynulo, že respondenti opakovane zdôrazňovali potrebu prispôsobovať priebeh trasy individuálnym možnostiam detí, najmä s ohľadom na ich výkonnosť a tempo. Súčasne sa vo výpovediach objavoval dôraz na realistické zhodnotenie schopností detí, pričom preferovaná bola skôr menej náročná, zvládnuteľná trasa než príliš ambiciózne plánovanie.
Analýza ďalej poukázala na význam dôkladnej prípravy, ktorá zahŕňa nielen orientáciu v trase, ale aj vytvorenie určitej časovej a fyzickej rezervy pre nepredvídané situácie. Významnou témou bola aj potreba uvažovať o celej trase komplexne, vrátane jej záverečnej fázy, ktorá býva z pohľadu detí najnáročnejšia. Uvedené zistenia boli následne abstrahované do všeobecných zásad plánovania, ktoré reflektujú nielen praktické skúsenosti, ale aj preventívny rozmer bezpečného pohybu v prírode.
Tabuľka 2 následne sumarizuje jednotlivé významové jednotky (N=5), ktoré boli v rámci tejto kategórie identifikované, spolu s ich početnosťou výskytu vo výpovediach respondentov.

Tabuľka 2: Základné prvky prináležiace kategórii 1

kategória	významové jednotky	n
Plánovanie (n=5)	Prispôsobiť trasu najslabšiemu	5
	Nepreceňovať deti	
	Poznať trasu vopred	
	Mať rezervu	
	Myslieť na návrat	

Zdroj: vlastné spracovanie

Kategória 2. Dĺžka túry

Na základe rozhovoru vyplynula ďalšia kategória, ktorá rezonovala ako podstatná pre realizáciu turistiky s deťmi, a tou je dĺžka túry. Dĺžka túry by mala zodpovedať veku, skúsenostiam a fyzickej kondícii detí. Pri menších deťoch sa odporúčajú kratšie trasy, približne do dvoch hodín, aby sa predišlo únave a strate motivácie. Postupné zvyšovanie náročnosti je vhodným spôsobom, ako budovať pozitívny vzťah k pohybu v prírode. Deti potrebujú čas na adaptáciu, preto by sa mali nové výzvy zavádzať citlivo a postupne. Príliš náročná túra môže viesť k negatívnej skúsenosti a odmietaniu ďalších aktivít. Naopak, primeraná dĺžka podporuje radosť z pohybu a pocit úspechu.
Tabuľka 3 následne sumarizuje jednotlivé významové jednotky (N=5), ktoré

boli v rámci tejto kategórie identifikované, spolu s ich početnosťou výskytu vo výpovediach respondentov.

Tabuľka 3: Základné prvky prináležiace kategórii 2

kategória	významové jednotky	n
Dĺžka túry (n=2)	Kratšie trasy pre menšie deti	2
	Postupne zvyšovať náročnosť	

Zdroj: vlastné spracovanie

Kategória 3: Motivácia

Motivácia sa na základe analýzy výpovedí ukázala ako významný faktor, ktorý ovplyvňuje zapojenie detí do turistickej aktivity a ich celkový zážitok. Z identifikovaných významových jednotiek vyplýva, že dôležitú úlohu zohráva priebežné prerušovanie trasy, ktoré poskytuje priestor na oddych a zároveň udržiava pozornosť detí. Respondenti zároveň poukazovali na význam podnetného prostredia, ktoré prirodzene stimuluje detskú zvedavosť a záujem o okolie.

Ako podstatný prvok sa ukázalo aj smerovanie aktivity k určitému cieľu, ktorý je pre deti zrozumiteľný a atraktívny. Takýto cieľ pomáha udržiavať ich motiváciu a dáva pohybu v prírode jasný zmysel. Výpovede naznačujú, že práve kombinácia oddychových momentov, podnetného prostredia a cieľovej orientácie prispieva k pozitívnemu prežívaniu turistiky. Tabuľka 4 následne sumarizuje jednotlivé významové jednotky (N=3), ktoré boli v rámci tejto kategórie identifikované, spolu s ich početnosťou výskytu vo výpovediach respondentov.

Tabuľka 4: Základné prvky prináležiace kategórii 3

kategória	významové jednotky	n
Motivácia (n=3)	Plánovať zastávky	3
	Využiť zaujímavosti	
	Mať cieľ	

Zdroj: vlastné spracovanie

Kategória 4: Výbava

V rámci obsahovej analýzy sa oblasť výbavy ukázala ako významný faktor ovplyvňujúci priebeh turistiky s deťmi, pričom dôraz bol kladený najmä na zabezpečenie základných potrieb a ochrany v meniacich sa podmienkach. Z

identifikovaných významových jednotiek vyplynulo, že respondenti opakovane upozorňovali na potrebu zabezpečiť primeraný pitný režim a dostatočný prísun energie počas aktivity. Významným aspektom bola aj pripravenosť na zmeny počasia, čo sa odráža v požiadavke mať k dispozícii vhodné vrstvy oblečenia.
Výpovede zároveň poukazovali na dôležitosť ochrany detí pred vonkajšími vplyvmi, ako je slnečné žiarenie či nepriaznivé poveternostné podmienky. Osobitná pozornosť bola venovaná aj výberu vhodnej obuvi, ktorá ovplyvňuje komfort aj prevenciu zranení počas pohybu v teréne. Uvedené prvky spolu vytvárajú základný rámec materiálneho zabezpečenia, ktorý prispieva k bezpečnosti a celkovej pohode detí počas túry. Tabuľka 5 následne sumarizuje jednotlivé významové jednotky (N=6), ktoré boli v rámci tejto kategórie identifikované, spolu s ich početnosťou výskytu vo výpovediach respondentov.

Tabuľka 5: Základné prvky prináležiace kategórii 4

kategória	významové jednotky	početnosť
Výbava (n=6)	Dostatok tekutín	6
	Energetická desiata	
	Náhradné oblečenie	
	Pokrývka hlavy	
	Nepremokavá bunda	
	Vhodná obuv	

Zdroj: vlastné spracovanie

Kategória 5: Bezpečnosť

Bezpečnosť sa v rámci analýzy výpovedí ukázala ako jedna z najzásadnejších oblastí pri realizácii turistiky s deťmi, pričom jej význam spočíva najmä v prevencii rizikových situácií. Z identifikovaných významových jednotiek vyplýva, že respondenti kládli dôraz na priebežné monitorovanie poveternostných podmienok, najmä s ohľadom na rýchlo sa meniace situácie v horskom prostredí. Dôležitým aspektom bolo aj časové plánovanie aktivity tak, aby sa predišlo pohybu v zníženej viditeľnosti alebo v nočných podmienkach.
Výpovede zároveň poukazovali na využívanie moderných technológií, ktoré uľahčujú orientáciu v teréne a poskytujú aktuálne informácie o počasí. Súčasťou bezpečnostných opatrení bola aj pripravenosť na krízové situácie, najmä prostredníctvom zabezpečenia funkčného a nabitého mobilného

telefónu. Tieto zistenia naznačujú, že bezpečnosť je vnímaná ako kombinácia preventívnych krokov, správneho plánovania a technologickej podpory, ktoré spoločne znižujú riziko vzniku nebezpečných situácií počas turistiky s deťmi.

Tabuľka 6: Základné prvky prináležiace kategórii 4

kategória	**významové jednotky**	**početnosť**
Bezpečnosť (n=4)	Sledovať počasie	4
	Vyraziť skôr	
	Používať aplikácie	
	Mať nabitý telefón	

Zdroj: vlastné spracovanie

Na základe realizovanej obsahovej analýzy bolo identifikovaných celkovo 29 významových jednotiek, ktoré boli následne zoskupené do 9 hlavných kategórií. V predchádzajúcom texte boli detailne spracované vybrané kategórie, ktoré predstavujú kľúčové oblasti turistiky s deťmi. Ostatné kategórie dopĺňajú celkový obraz a rozširujú spektrum sledovaných javov, pričom spoločne vytvárajú komplexný rámec skúmanej problematiky. Výsledné kategórie vznikli procesom zovšeobecnenia jednotlivých výpovedí respondentov a ich následnej tematickej klasifikácie. Takýto postup umožnil prehľadné usporiadanie dát a ich transformáciu do zrozumiteľných a prakticky využiteľných zásad. Zistenia poukazujú na vzájomnú prepojenosť jednotlivých oblastí, ktoré spolu ovplyvňujú priebeh turistiky s deťmi. Celková štruktúra tak reflektuje nielen jednotlivé aspekty, ale aj ich vzájomné súvislosti. Výstupom je ucelený systém odporúčaní založený na empirických dátach získaných z rozhovorov.

Schéma 2: Vizualizácia vzniknutých kategórií v súvislosti s turistikou s deťmi



Zdroj: vlastné spracovanie

Pri tvorbe zásad je potrebné vychádzať z nasledovných atribútov, ktoré sú zapracované v nasledovnom tabuľkovom spracovaní.

Tabuľka 7: Atribúty dizajnu

zrozumiteľnosť	zásady sú formulované jednoducho, aby boli pochopiteľné aj pre rodičov bez skúseností
praktickosť	každá zásada je bezodkladne aplikovateľná v praxi
detská perspektíva	rešpektovanie potrieb, schopností a limitov detí v procese vnímania fenoménu turistika

Zdroj vlastné spracovanie

Záver

Po osobných skúsenostiach pri turistike s deťmi predškolského veku je dôležité zopakovať, že všetky nami uvedené skutočnosti v tomto príspevku nie je možné podceniť, ani ignorovať. Dokonca ani favorizovať, či tvoriť hierarchiu dôležitosti. Je to celok overených rovnocenných zásad, ktoré treba splniť pred i počas procesu realizácie turistiky s deťmi. Nesmieme zabúdať, že každá takáto aktivita musí byť realizovaná zážitkovou formou, aby bola platná a prospešná. Deti sú naša budúcnosť a my sme Tí, ktorí im navrhujú smer ich úspechu!

Zoznam použitých bibliografických odkazov

Drdáková, L., Hubinák A. (2024). Pohyb ako prevencia pred srdcovo-cievnymi ochoreniami v primárnom vzdelávaní = *Exercise as prevention of cardiovascular diseases in primary education*. In: *Aktuálne problémy telesnej výchovy a športu 13*. 1. vyd. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, VERBUM – vydavateľstvo KU, 2024, s. 8–22. ISBN 978-80-561-1150-5.

Fábry Lucká, Z. (2018). Pohyb ako súčasť budovania vlastného "ja" = Movement as the part of the building of the autonomous "self". In: *Expresivita vo výchove 2.*: vedecký zborník monotematicky orientovaný na fenomén expresivity. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2018. s. 107-115. ISBN 978-80-557-1506-3.

Görner, K.; Pyšný L.; Kompán, J. (2007). *Pešia turistika a pobyt v prírode z pohľadu ich všestranného využitia*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2007. 109 s. ISBN 978-80-7044-872-4.

Görner, K.; Vítková, J. (2017). Realizácia škôl v prírode v primárnom vzdelávaní = *The realization of the outdoor schools in primary education*. In: *Pohybové aktivity a možnosti využívania informačno-komunikačných technológií v edukácii a vo voľnom čase mládeže: zborník vedeckých a odborných prác*. 1. vyd. Žilina: IPV Inštitút priemyselnej výchovy, 2017, s. 39–48. ISBN 978-80-89902-05-7.

Kirchner, J. et al. (2007). Turistika. In: Kirchner, J. et al. *Aktivity v přírodě – vybrané kapitoly*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2007, s. 27–53. ISBN 978-80-7044-864-9.

Kompán, J. et al. (2017). *Outdoorové aktivity, športy a špecifiká pobytu v prírode*. 1. vyd. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Belianum, 2017. 210 s. ISBN 978-80-557-1342-7.

Michal, J., Straňavská, S. (2022). Sezónne činnosti vo vyučovaní telesnej a športovej výchovy na základných školách. In: *Disportare 2022: sborník abstraktů z mezinárodní vědecké konference, České Budějovice 5.–6. 10. 2022*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2022, s. 36. ISBN 978-80-7394-948-8.

Novotná, N., Rozim, R. (2014). *Základné lokomócie a sezónne pohybové činnosti: (učebné texty).* 1. vyd. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Belianum, 2014. 105 s. ISBN 978-80-557-0754-9.

Šiška, Ľ. et al. (2021). *Výcvikové kurzy: učebné texty.* 1. vyd. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, VERBUM – vydavateľstvo KU, 2021. 81 s. ISBN 978-80-561-0879-6.

Toma, P. et al. (2007). *Vysokohorská turistika: O bezpečnom pohybe vo vysokých horách*. 2. dopl. vyd. Žilina: Slovenský vysokohorský turistický spolok, 2007. 168 s. ISBN 80-969597-2-7.

Afiliácia

Príspevok vznikol ako parciálny výstup projektu KEGA 013KU-4/2025 Pripravenosť detí na pohybové aktivity.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Andrej Hubinák, PhD., Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, katedra telesnej výchovy a športu, Hrabovská cesta 1, Ružomberok,
E-mail: *andrej.hubinak@ku.sk*

POHYB V PRIESTORE INKLÚZIE AKO FORMA SKÚSENOSTI Z TALIANSKEHO ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU

MOVEMENT IN THE SPACE OF INCLUSION: EXPERIENCES FROM THE ITALIAN SCHOOL SYSTEM

Gabriela JANOVCOVÁ, Viera RASSU NAGY

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na význam pohybu a pohybových aktivít v procese inkluzívneho vzdelávania v talianskom školskom systéme. Cieľom príspevku je poukázať na inkluzívny potenciál pohybu ako prostriedku podpory participácie, sociálnej interakcie a komplexného rozvoja žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Teoretickým východiskom je analýza odborných zdrojov, výskumných štúdií a pedagogických dokumentov reflektujúcich súčasný taliansky model inklúzie. Pozornosť je venovaná konceptu motorickej adaptácie, inkluzívnej telesnej výchove a možnostiam využívania pohybových intervencií pri podpore sociálneho začlenenia žiakov. Prezentované výskumné zistenia poukazujú na pozitívny vplyv adaptovaných pohybových programov na rozvoj sociálnych vzťahov, komunikácie, emocionálnej regulácie a pocitu spolupatričnosti v školskom prostredí. Súčasne zdôrazňujú význam profesijných kompetencií učiteľov pri vytváraní inkluzívneho pohybového prostredia. Talianske skúsenosti predstavujú podnetný zdroj inšpirácie pre rozvoj inkluzívnej telesnej a športovej výchovy a pre implementáciu pohybovo orientovaných stratégií v podmienkach slovenského školstva.

Kľúčové slová

Inklúzia. Inkluzívna telesná výchova. Pohybové aktivity. Pohybové programy. Podporné programy pre učiteľov. Taliansko.

Abstract

The paper focuses on the role of movement and movement activities in the process of inclusive education within the Italian school system. Its aim is to highlight the inclusive potential of movement as a means of supporting participation, social interaction, and the holistic development of students with special educational needs. The study is based on an analysis of scholarly sources, research studies, and educational documents reflecting the contemporary Italian model of inclusion. Particular attention is paid to the concepts of motor adaptation, inclusive physical education, and the use of movement-based interventions to foster students' social

inclusion. The presented research findings indicate the positive effects of adapted movement programmes on the development of social relationships, communication, emotional regulation, and a sense of belonging within the school environment. At the same time, they emphasize the importance of teachers' professional competencies in creating an inclusive movement environment. Italian experiences provide a valuable source of inspiration for the development of inclusive physical and sports education and for the implementation of movement-oriented strategies within the Slovak educational system.

Keywords
Inclusion. Inclusive Physical Education. Movement Activities. Movement Programmes. Teacher Support Programmes. Italy.

Úvod

Predmetná analýza v predloženom príspevku je založená na kombinácii kvalitatívne orientovaných metód a štúdia odborných zdrojov, pričom dôraz je kladený najmä na interpretáciu súčasných výskumných zistení v kontexte talianskeho inkluzívneho modelu. Uvedený prístup umožňuje nielen identifikovať kľúčové tendencie v oblasti inkluzívnej pedagogiky, ale aj poukázať na konkrétne stratégie a intervencie, ktoré sa v školskom prostredí osvedčujú. A preto problematika inkluzívneho vzdelávania a využívania pohybových aktivít si vyžaduje komplexný pohľad, ktorý presahuje rámec čisto teoretickej analýzy. Vzhľadom na multidimenzionálny charakter skúmaného javu je potrebné zohľadniť nielen odborné poznatky, ale aj reálne podmienky pedagogickej praxe, v ktorých sa inklúzia realizuje. Pri hľadaní odpovedí na výskumné otázky sa preto ukazuje ako nevyhnutné opierať sa o rôznorodé zdroje poznania – od empirických skúseností zo školského prostredia, cez normatívne dokumenty až po odbornú literatúru reflektujúcu aktuálne trendy v inkluzívnej pedagogike. Takýto prístup umožňuje postupne vytvárať ucelený obraz o fungovaní inkluzívnych stratégií a identifikovať ich prínosy aj limity.

Koncept embodimentu a motorickej adaptácie

Z pedagogického hľadiska možno tieto zistenia interpretovať v kontexte konceptu embodimentu (stelesneného učenia), ktorý zdôrazňuje, že poznávanie a socializácia prebiehajú prostredníctvom telesnej skúsenosti. Pohyb tak nie je len prostriedkom fyzického rozvoja, ale aj nástrojom sprostredkovania sociálnych a emocionálnych kompetencií. V tomto zmysle motorická adaptácia podporuje inkluzívnu participáciu prostredníctvom

telesne sprostredkovaných interakcií. Aktuálne výskumné projekty realizované na talianskych univerzitách (napr. Univerzita v Boloni, Univerzita v Salerne, a i.) sa systematicky zameriavajú na problematiku inkluzívnej telesnej výchovy a zdôrazňujú význam konceptu „motorická adaptácia“ ako kľúčového didaktického princípu. Tento koncept vychádza z predpokladu, že pohybové aktivity musia byť flexibilne prispôsobené individuálnym schopnostiam, potrebám a funkčnému profilu žiaka, aby sa zabezpečila jeho plnohodnotná participácia na edukačnom procese.

Pohybové aktivity v priestore inklúzie

Súčasné výskumy v talianskom kontexte (napr. Sibilio, 2012; Raiola, 2017) poukazujú na to, že pohybové aktivity predstavujú prostredie podporujúce zapojenie všetkých žiakov bez ohľadu na ich individuálne limity. Podľa Raiolu (2017) inkluzívna telesná výchova umožňuje redukciu bariér najmä prostredníctvom variability úloh a otvorených pohybových situácií, ktoré umožňujú viacero spôsobov zapojenia. Interdisciplinárny charakter pohybových aktivít je podporovaný aj výskumami z oblasti špeciálnej pedagogiky a vied o športe, napr. Raiola - Tafuri (2017, nové aplikácie 2019–2021), ktorí zdôrazňujú, že pohybová aktivita má významný transfer do jazykového a sociálneho učenia. Ďalej Sibilio (2020) poukazuje na prepojenie telesnej výchovy s rozvojom tzv. “prierezových kompetencií, medzi ktoré patrí komunikácia, spolupráca a emocionálna regulácia. Pohyb tak funguje ako médium, ktoré prepája kognitívne, sociálne a senzorické procesy. Poukazujú na to, že pohyb je v talianskom kontexte využívaný ako:

- nástroj facilitácie učenia,
- prostriedok behaviorálnej regulácie,
- a forma podpory well-being žiaka.

Autori zároveň zdôrazňujú, že individualizované pohybové intervencie vedú k zvýšeniu autonómie žiakov a zlepšeniu ich adaptácie v školskom prostredí.

Tabuľka 1: Charakteristiky inkluzívnej kultúry pohybu v talianskom kontexte

Oblasť	Hlavné zistenia	Pedagogický význam	Zdroj
Pohyb ako inkluzívne prostredie	Pohybové aktivity umožňujú zapojenie všetkých žiakov prostredníctvom variability úloh a otvorených situácií	Redukcia bariér, zvýšenie participácie žiakov so ŠVVP	Raiola (2020); Sibilio, Aiello (2018)
Interdisciplinárne prepojenia	Pohyb podporuje jazykové, sociálne a emocionálne učenie	Transfer medzi oblasťami učenia, rozvoj komplexných kompetencií	Raiola, Tafuri (2015; 2019–2021)
Rozvoj prierezových kompetencií (competenze trasversali)	Pohyb podporuje komunikáciu, spoluprácu a emocionálnu reguláciu	Prepájanie kognitívnych, sociálnych a senzorických procesov	Sibilio, D'Elia, Aiello (2019)
Individualizácia (PEI)	Pohyb je súčasťou individuálneho edukatívneho plánu (PEI) a reflektuje funkčný profil žiaka	Diferenciácia výučby a inkluzívne zapojenie žiaka	Decreto Interministeriale 182/2020
Facilitácia učenia	Pohyb ako nástroj podpory učenia prostredníctvom skúsenosti	Aktivácia žiaka, lepšie osvojovanie poznatkov	Mura & Traversetti (2020)

Behaviorálna regulácia	Pohyb pomáha regulovať správanie a znižovať problémové prejavy	Podpora adaptívneho správania, najmä u žiakov s PAS	Mura & Traversetti (2020)
Podpora well-being	Pohyb prispieva k psychickej pohode a znižovaniu stresu	Prevencia preťaženia, podpora školy ako bezpečného prostredia	Mura & Traversetti (2020)
Autonómia a adaptácia	Individualizované pohybové intervencie vedú k vyššej samostatnosti žiakov	Zlepšenie adaptácie v školskom prostredí	Mura & Traversetti (2020)

Zdroj: vlastné spracovanie

Talianske skúsenosti v oblasti inkluzívnej pedagogiky a využívania pohybových aktivít predstavujú inšpiratívny rámec, ktorý je do značnej miery aplikovateľný aj v podmienkach slovenského školstva. Ich implementácia si však vyžaduje zohľadnenie špecifík národného edukačného systému a postupnú adaptáciu na existujúce pedagogické prostredie. Novšie výskumy z oblasti inkluzívnej pedagogiky (napr. Nasi, 2022) poukazujú na prístup orientovaný na vzťahy, ktorý zohráva v školskom prostredí kľúčovú úlohu. Tento prístup zdôrazňuje význam kvality interakcií medzi žiakmi a učiteľom ako jedného zo základných predpokladov úspešného inkluzívneho vzdelávania.

Učiteľ v inkluzívnej triede funguje ako „regulátor vzťahových kontextov“, teda facilitátor vzťahových procesov, pričom práve pohybové aktivity umožňujú prirodzené utváranie interakcií medzi žiakmi. Jednou z perspektívnych stratégií pre pedagógov je prepojenie pohybu a inklúzie v kontexte **integrácie pohybových rituálov** počas vyučovania, ktoré môžu podporovať koncentráciu, reguláciu správania a celkovú aktivizáciu žiakov. Krátke, pravidelne zaradené pohybové aktivity predstavujú efektívny prostriedok psychohygieny a zároveň prispievajú k vytváraniu inkluzívneho prostredia, ktoré rešpektuje individuálne tempo a potreby žiakov. Ďalším

významným aspektom je **podpora sociálnej participácie** prostredníctvom kooperatívnych pohybových hier, ktoré umožňujú aktívne zapojenie všetkých žiakov bez ohľadu na ich schopnosti. Takéto aktivity podporujú spoluprácu, rozvoj sociálnych väzieb a vytváranie pozitívnej triednej klímy, čím prispievajú k budovaniu inkluzívneho prostredia.
Dôležitým prvkom je aj **interdisciplinárne prepojenie** pohybu s ďalšími edukačnými oblasťami, ako sú jazyková edukácia, hudobná výchova či dramatická výchova. Kováčová (2023) zdôrazňuje, že záujmy človeka vznikajú predovšetkým na základe jeho potrieb. Pohyb môže v tomto kontexte slúžiť ako integračný prvok, ktorý prepája rôzne oblasti učenia a podporuje komplexný rozvoj žiaka. Takýto prístup zároveň umožňuje rozšíriť tradičné formy vyučovania a vytvárať nové didaktické stratégie zodpovedajúce potrebám inkluzívneho vzdelávania.

Pohybové programy pre žiakov s poruchou autistického spektra

V empirickej rovine spomenuté prístupy potvrdzuje napríklad štúdia Fiorentino et al. (2021), ktorá sa zaoberá implementáciou **diferencovaných pohybových programov u žiakov s poruchou autistického spektra** (PAS) v inkluzívnom školskom prostredí. Výskum bol realizovaný formou intervenčnej štúdie, v ktorej sa analyzoval vplyv štruktúrovaných a adaptovaných pohybových aktivít na sociálne správanie žiakov. Výsledky potvrdili, že cieľovo zamerané motorické aktivity viedli k signifikantnému zníženiu stereotypných prejavov správania, ktoré sú typické pre žiakov s PAS, a zároveň podporili ich schopnosť zapájať sa do skupinových interakcií. Kľúčovým zistením uvedenej štúdie je, že motorická adaptácia nepredstavuje len modifikáciu fyzických nárokov aktivity, ale komplexnú didaktickú stratégiu, ktorá zahŕňa aj úpravu organizačných foriem, sociálnych interakcií a komunikačných podmienok. To znamená, že učiteľ nielen zjednodušuje alebo modifikuje pohybové úlohy, ale zároveň vytvára také prostredie, ktoré podporuje spoluprácu, predvídateľnosť a bezpečnosť pre všetkých žiakov.
Významným aspektom je aj **využívanie kooperatívnych pohybových aktivít**, ktoré umožňujú prirodzené zapojenie žiakov s PAS do sociálnych situácií. Casolo (2011) poukazujú na to, že práve spoločné plnenie pohybových úloh (napr. rytmické cvičenia vo dvojiciach, skupinové hry, dramaticko-pohybové aktivity) významne prispieva k rozvoju sociálnych väzieb medzi žiakmi s PAS a ich rovesníkmi s intaktným vývinom. Tieto

aktivity vytvárajú priestor pre neverbálnu komunikáciu, zdieľanú pozornosť a spoločnú reguláciu správania.
Ďalším významným prínosom uvedených výskumov je poukázanie na **vplyv pohybových intervencií na reguláciu správania a emočnú stabilitu žiakov s PAS.** Adaptované pohybové aktivity znižujú úroveň stresu a napätia, čím vytvárajú priaznivejšie podmienky pre učenie a sociálne začlenenie. Tento efekt je často vysvetľovaný tým, že pohyb umožňuje ventiláciu napätia a zároveň poskytuje štruktúrované prostredie, ktoré je pre žiakov s PAS predvídateľné a bezpečné.

Podporné programy pre učiteľov v kontexte inkluzívnej telesnej výchovy

Rovnako je možné uviesť výskumy v oblasti inkluzívnej praxe realizované v rámci medzinárodných projektov Erasmus+, ktoré významne prispievajú k rozvoju inkluzívnej telesnej výchovy v európskom kontexte, vrátane Talianska. Tieto projekty, napríklad iniciatíva „Inclusive Physical Education“ (IPE), sa zameriavajú na implementáciu inkluzívnych didaktických stratégií v oblasti pohybových aktivít a na podporu profesijných kompetencií učiteľov. Výskumy vychádzajúce z týchto projektov (Valentini & Sanchi, 2022) poukazujú na to, že systematicky koncipované inkluzívne pohybové programy majú signifikantný pozitívny vplyv na sociálnu kohéziu triedy, pričom podporujú interakciu medzi žiakmi s rôznymi vzdelávacími potrebami. Autori zdôrazňujú, že prostredníctvom kooperatívnych a adaptovaných pohybových aktivít dochádza k vytváraniu inkluzívneho sociálneho prostredia, v ktorom sú rozdiely medzi žiakmi prirodzene akceptované a integrované do vzdelávacieho procesu. Empirické zistenia zároveň poukazujú na to, že inkluzívna telesná výchova prispieva k zlepšeniu triednej klímy, a to najmä prostredníctvom redukcie sociálnej izolácie a posilňovania pocitu spolupatričnosti. Pohybové aktivity umožňujú žiakom nadväzovať kontakt aj mimo tradičných verbálnych foriem komunikácie, čo je obzvlášť významné pri žiakoch so špecifickými komunikačnými alebo sociálnymi ťažkosťami.
Významným aspektom týchto výskumov je aj **identifikácia potreby systematického profesijného rozvoja učiteľov**. Valentini & Sanchi (2022) poukazujú na to, že efektívna implementácia inkluzívnej telesnej výchovy je podmienená špecificky rozvinutými kompetenciami pedagógov, najmä v oblasti diferenciácie, motorickej adaptácie a riadenia heterogénnej skupiny

žiakov. Nedostatočná pripravenosť učiteľov sa ukazuje ako jeden z hlavných limitujúcich faktorov inkluzívnej praxe.
Projekty Erasmus+ preto zdôrazňujú tvorbu metodických materiálov, tréningových programov a inovatívnych didaktických nástrojov, ktoré podporujú učiteľov pri zavádzaní inkluzívnych prístupov do výučby telesnej výchovy. Výsledky týchto projektov zdôrazňujú potrebu prepojenia teórie, výskumu a pedagogickej praxe, pričom pohyb je vnímaný ako efektívny prostriedok inklúzie na úrovni triedy aj celej školy.

Záver

Na základe analýzy štúdií, kde samotné výstupy sú už súčasťou inkluzívnej praxe v telesnej výchove považujeme tento prístup, ktorý je realizovaný v talianskom školstve za systematicky rozvíjaný a predstavuje inšpiráciu pre budovanie inkluzívneho školského prostredia. Z uvedeného vyplýva, že slovenské školstvo môže profitovať z postupného posunu od prevažne výkonovo orientovaného modelu edukácie k modelu, ktorý kladie dôraz na proces učenia, kvalitu vzťahov a aktívnu participáciu všetkých žiakov. Tento prístup podporuje nielen vzdelávacie výsledky, ale aj sociálny a emocionálny rozvoj žiakov, ktorý je kľúčový pre fungovanie inkluzívneho školského prostredia.

Zoznam použitých bibliografických odkazov

Casolo, F. (2011). *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva.* Milano: Vita e pensiero. s. 298. ISBN 978-88-343-2072-3.

Fiorentino et al. (2021). Autism Spectrum Disorder and screen time during lockdown: an Italian study. *F1000Research*, *10*, 1263. doi.org

Kováčová, B. (2023). Športová záujmová činnosť orientovaná na žiakov so zdravotným znevýhodnením v prostredí školy. In: *Aktuálne problémy telesnej výchovy a športu XII.* Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2023. ISBN 978-80-561-1088-1, s. 61-71.

Medzirezortný dekret z 29. decembra 2020, č. 182. Prijatie národného modelu individuálneho vzdelávacieho plánu a súvisiacich usmernení, ako aj spôsobu prideľovania podporných opatrení pre žiakov so zdravotným znevýhodnením]. Dostupné: www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/decreto-interministeriale.html

Nasi, N. (2022). *Pratiche di inclusione ed esclusione in classe. Socializzazione*

e organizzazione sociale nel gruppo dei pari. Roma: Armando Editore. s. 239. ISBN 979-12-5984-416-3.
Raiola, G., Tafuri, D. a Di Palma, D. (2017). Sport & Diversity Management. In: *Sport Science*. Roč. 10, č. 1, s. 51-54. ISSN 1840-3662.
Raiola, G., (2017). Motor Learning and Teaching Method. In: *Journal of Physical Education and Sport*. Roč. 17, s. 2239-2243. ISSN 2247-806X.
Sibilio, M. (2012). *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica*. Napoli: Liguori Editore. s. 239. ISBN 8820756930.
Sibilio, M. (2020). Inclusive education and physical activity. In: *Italian Journal of Special Education for Inclusion*. 8(1) ISSN 2282-6041.
Valentini, M., Sanchi, G. (2022). Dancing at School: Educational and Formative Dimensions in Childhood. In: *Formazione e Insegnamento*, 20(1), 522–534. ISSN 1973-4778.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Gabriela Janovcová, Základná škola, Klačno 4/2201, Ružomberok
E-mail: *janovcová@gmail.com*

PaedDr. Viera Rassu Nagy, PhD., Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok.
E-mail: *viera.nagy@ku.sk*

VPLYV VÝTVARNO-POHYBOVÝCH AKTIVÍT NA EMOCIONÁLNY PREJAV A KOMUNIKÁCIU DETÍ V ŠPECIÁLNEJ A LIEČEBNEJ PEDAGOGIKE

THE IMPACT OF ART AND MOVEMENT ACTIVITIES ON EMOTIONAL EXPRESSION AND COMMUNICATION IN CHILDREN IN SPECIAL AND THERAPEUTIC EDUCATION

Daniela VALACHOVÁ

Abstrakt

Text sa zaoberá problematikou využitia výtvarno-pohybových aktivít v kontexte špeciálna pedagogika a liečebnej pedagogiky. Cieľom bolo preskúmať vplyv týchto aktivít na emocionálny prejav a komunikáciu detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Teoretická časť sa opiera o poznatky z oblasti arteterapia, expresívnych terapií a pedagogiky, pričom poukazuje na význam tvorivého procesu a telesnej skúsenosti v rozvoji dieťaťa. Empirická časť bola realizovaná ako kvalitatívny výskum s prvkami akčného prístupu. Výsledky výskumu naznačujú, že výtvarno-pohybové aktivity majú pozitívny vplyv na emocionálny prejav, neverbálnu komunikáciu a mieru zapojenia detí do činností. Zároveň podporujú sociálne interakcie a spontánnosť prejavu. Výsledky potvrdzujú význam multimodálnych prístupov v pedagogickej praxi, pričom zdôrazňujú potrebu ďalšieho výskumu v tejto oblasti.

Kľúčové slová

Špeciálna pedagogika. Výtvarná výchova. Pohyb. Arteterapia. Expresívne terapie. Emocionálny prejav. Komunikácia. Dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Abstract

This paper examines the use of art and movement activities in the context of special education and therapeutic pedagogy. The aim was to investigate the impact of these activities on the emotional expression and communication of children with special educational needs. The theoretical section draws on findings from the fields of art therapy, expressive therapies, and pedagogy, highlighting the importance of the creative process and bodily experience in child development. The empirical section was conducted as qualitative research incorporating elements of an action research approach. The research results suggest that art and movement activities have a positive impact on emotional expression, nonverbal communication, and the degree of children's engagement in activities. At the same time, they promote social interactions and spontaneity of expression. The results confirm the importance of

multimodal approaches in pedagogical practice, while emphasizing the need for further research in this area.

Key words
Special education. Art education. Movement. Art therapy. Expressive therapies. Emotional expression. Communication. Children with special educational needs.

Úvod

Súčasná špeciálna aj liečebná pedagogika čelia potrebe hľadať efektívne prístupy, ktoré podporujú nielen kognitívny, ale aj emocionálny a sociálny rozvoj detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (Kováčová, 2014). V tomto kontexte sú významné a podnetné tvorivé a expresívne aktivity, ktoré umožňujú dieťaťu vyjadriť svoje prežívanie aj v neverbálnej komunikácie (Kováčová, 2018; Fábry Lucká, 2022).
Jedným z perspektívnych prístupov je prepojenie výtvarnej činnosti a pohybu, ktoré vytvára priestor pre multisenzorické učenie a komplexné zapojenie dieťaťa do aktivity. Takéto aktivity sú blízke arteterapii a expresívnm terapiám, avšak v pedagogickej praxi majú skôr podporný a rozvojový charakter.
Cieľom nášho príspevku je preskúmať, aký vplyv majú výtvarno-pohybové aktivity na emocionálny prejav a komunikáciu detí v kontexte liečebnej a špeciálnej pedagogiky.

Teoretický kontext

Výtvarná činnosť predstavuje významný prostriedok sebavyjadrenia, najmä u detí, ktoré majú ťažkosti s verbálnou komunikáciou. Podľa American Art Therapy Association (2023) umožňuje tvorivý výtvarný proces spracovanie emócií a podporuje psychickú pohodu.
Výskumy ukazujú, že umelecké aktivity môžu pozitívne ovplyvniť emocionálne prežívanie, sebauvedomenie a sociálne zručnosti detí (Bosgraaf et al., 2020; Moula, 2020). Výtvarná tvorba poskytuje bezpečný priestor na symbolické vyjadrenie skúseností, čo je významné pre deti so špecifickými potrebami (Malchiodi, 2012). Pohyb ako súčasť expresívnych aktivít rozširuje možnosti vyjadrenia o telesnú skúsenosť. Kombinácia pohybu a výtvarného prejavu umožňuje zapojenie viacerých zmyslov a podporuje integráciu prežívania (Rogers, 1993).

Napriek týmto poznatkom existuje nedostatok výskumov, ktoré by sa systematicky venovali práve kombinácii výtvarného umenia a pohybu v pedagogickom prostredí.
Súčasný výskum potvrdzuje pozitívne účinky umeleckých terapií na deti. Bosgraaf et al. (2020) identifikujú zlepšenie emocionálneho vyjadrovania a sociálnych zručností. Moula (2020) poukazuje na pozitívny vplyv na sebavedomie a komunikáciu, avšak upozorňuje na metodologické limity výskumov.
Novšie štúdie zdôrazňujú význam multimodálnych prístupov. Li et al. (2025) uvádzajú, že kombinované umelecké intervencie môžu znižovať symptómy traumy a podporovať psychickú pohodu. Výskumy pohybových terapií zároveň poukazujú na význam telesnej skúsenosti pri regulácii emócií (Koch et al., 2019).
Napriek týmto zisteniam zostáva nedostatočne preskúmaná oblasť prepojenia výtvarných a pohybových aktivít v špeciálno-pedagogickej a liečebno-pedagogickej praxi.

Výskumné zistenia

Výskum bol realizovaný ako kvalitatívna prípadová štúdia s prvkami akčného výskumu. Cieľom výskumu bolo preskúmať vplyv výtvarno-pohybových aktivít na emocionálny prejav a komunikáciu detí.
Výskumný súbor tvorili deti vo veku 6 – 12 rokov. Išlo o deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V rámci výskumu boli využité metódy ako pozorovanie, analýza výtvarných prác, rozhovor s pedagógom a výskumný denník. Výskum prebiehal ako intervenčný program, ktorý trval 6–8 týždňov a zahŕňal kombináciu pohybových a výtvarných aktivít.

Výsledky výskumu

Výsledky výskumu boli spracované na základe kvalitatívnej analýzy údajov získaných prostredníctvom pozorovania, analýzy výtvarných prác, rozhovorov s pedagógmi a výskumného denníka. Analýza bola realizovaná tematickým kódovaním, pričom boli identifikované štyri hlavné kategórie:

- emocionálny prejav,
- komunikácia,
- zapojenie do aktivít,
- sociálne správanie.

Výsledky sú prezentované v kontexte priebehu intervencie a zmien, ktoré sa objavili počas realizácie výtvarno-pohybového programu.

Emocionálny prejav detí počas aktivít

Počas úvodných stretnutí sa u viacerých detí prejavovala neistota a zdržanlivosť. Niektoré deti reagovali na nové aktivity pasívne, vyhýbali sa očnému kontaktu alebo potrebovali výraznú podporu pedagóga pri zapájaní sa do činnosti. Výtvarný prejav bol spočiatku jednoduchý, stereotypný a často obsahoval obmedzené využitie farieb a priestoru (Valachová, 2025).

Postupne však dochádzalo k zmenám v emocionálnom prejave detí. U väčšiny účastníkov sa pozorovalo:

- spontánnejšie zapájanie sa do činností,
- väčšia uvoľnenosť pohybu,
- intenzívnejšie používanie farieb,
- dynamickejší výtvarný prejav.

Počas pohybových aktivít sa častejšie objavovali prejavy radosti, smiechu a spontánnej iniciatívy. Niektoré deti začali samostatne experimentovať s pohybom alebo vytvárať vlastné gestá, ktoré následne prenášali do výtvarnej činnosti.

Významné bolo aj pozorovanie zmien v emocionálnej regulácii. U niektorých detí sa na začiatku intervencie objavovala frustrácia pri zmene aktivity alebo pri práci v skupine. V priebehu programu sa však znižovala potreba zásahov pedagóga a deti dokázali dlhšie zotrvať pri činnosti bez výrazných negatívnych reakcií.

Tieto zistenia naznačujú, že výtvarno-pohybové aktivity vytvárali bezpečný priestor na vyjadrenie emócií a podporovali emocionálne uvoľnenie.

Neverbálna a verbálna komunikácia

Významnou oblasťou zmien bola komunikácia detí. Počas prvých stretnutí bola komunikácia prevažne obmedzená na krátke odpovede alebo neverbálne reakcie. Niektoré deti komunikovali minimálne a sústreďovali sa výlučne na vlastnú činnosť.

V priebehu intervencie sa postupne začali objavovať:

- častejšie očné kontakty,
- spontánne gestá,
- ukazovanie vlastných prác,
- reakcie na činnosť ostatných detí.

Deti začali viac využívať neverbálnu komunikáciu na vyjadrenie svojich pocitov alebo záujmu o aktivitu. Objavovalo sa napríklad:

- napodobňovanie pohybov ostatných,
- spoločné rytmické pohyby,
- spontánne zdieľanie výtvarných pomôcok.

U niektorých detí sa zaznamenalo aj zvýšenie verbálnych prejavov. Deti častejšie pomenúvali farby, komentovali svoju tvorbu alebo reagovali na výtvarné práce spolužiakov.

Zaujímavým zistením bolo, že pohybová časť aktivít často uľahčovala následnú komunikáciu počas výtvarnej činnosti. Po pohybových aktivitách boli deti otvorenejšie kontaktu a aktívnejšie vstupovali do interakcie.

Zapojenie do tvorivého procesu

Počas výskumu sa výrazne menila aj miera zapojenia detí do aktivít. Na začiatku intervencie viaceré deti čakali na inštrukcie pedagóga a prejavovali nízku mieru iniciatívy.

V ďalších stretnutiach sa postupne objavovali:

- samostatné rozhodnutia pri výbere farieb a materiálov,
- experimentovanie s technikami,
- spontánne kombinovanie pohybu a kresby,
- dlhšie zotrvanie pri činnosti.

Deti sa postupne menej sústreďovali na správnosť výsledku a viac na samotný proces tvorby. U viacerých účastníkov bolo možné pozorovať zvýšenú koncentráciu a schopnosť zotrvať pri aktivite dlhší čas.

Z hľadiska motivácie sa ako významný faktor ukázala práve kombinácia pohybu a výtvarného prejavu. Pohybová aktivita pomáhala znižovať napätie a uľahčovala následné zapojenie do tvorivej činnosti.

Sociálne interakcie a skupinová dynamika

Počas prvých stretnutí bola skupinová interakcia minimálna. Deti pracovali prevažne individuálne a kontakt s ostatnými bol obmedzený.

Postupne sa však začali objavovať:

- spontánne reakcie na tvorbu ostatných,
- spoločné pohybové aktivity,
- vzájomná pomoc pri práci,
- záujem o spoločné materiály a priestor.

Niektoré deti, ktoré sa spočiatku izolovali, sa postupne zapájali do skupinových aktivít. Významnú úlohu zohrávali najmä rytmické a pohybové činnosti, ktoré podporovali synchronizáciu skupiny a vytvárali pocit spoločného zážitku. Pedagógovia vo svojich reflexiách uvádzali, že po niekoľkých stretnutiach boli deti pokojnejšie, otvorenejšie spolupráci a lepšie reagovali na skupinové situácie.

Analýza výtvarných prác

Analýza výtvarných prác poukázala na postupný vývin vo vizuálnom a expresívnom prejave detí.
Na začiatku intervencie boli práce často:

- jednoduché,
- schematické,
- s obmedzeným využitím priestoru,
- málo dynamické.

V priebehu programu sa objavovali:

- výraznejšie farebné kontrasty,
- väčšia rozmanitosť tvarov,
- intenzívnejšie gestické prvky,
- dynamickejšia kompozícia.

Niektoré deti začali spontánne prepájať pohyb s kresbou, napríklad rytmickými líniami alebo opakujúcimi sa pohybovými stopami.
Tieto zmeny možno interpretovať ako prejav väčšej spontaneity, emocionálneho uvoľnenia a tvorivej istoty.

Súhrn výsledkov výskumu

Výsledky výskumu naznačujú, že výtvarno-pohybové aktivity mali pozitívny vplyv na:

- emocionálny prejav detí,
- neverbálnu komunikáciu,
- zapojenie do činností,
- sociálne interakcie,
- spontánnosť tvorby.

Významným zistením bolo, že kombinácia pohybu a výtvarného prejavu podporovala aktivizáciu detí a vytvárala bezpečný priestor pre sebavyjadrenie. Ukázalo sa tiež, že dôležitý nebol iba výsledný produkt, ale najmä samotný proces tvorby a prežívania aktivity.

Záver

Výskum ukázal, že výtvarno-pohybové aktivity môžu pozitívne ovplyvniť emocionálny prejav, komunikáciu a sociálne správanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Tieto aktivity predstavujú vhodný doplnok pedagogickej praxe v rámci špeciálnej pedagogiky, pričom ich význam spočíva najmä v podpore sebavyjadrenia a zapojenia dieťaťa do činnosti. Napriek pozitívnym výsledkom je potrebné realizovať ďalší výskum, ktorý by tieto zistenia potvrdil na väčších vzorkách.

Zoznam použitých bibliografických odkazov

American Art Therapy Association. (2023). What is Art Therapy? Dostupné na: American Art Therapy Association

Bosgraaf, L., Spreen, M., Pattiselanno, K., & van Hooren, S. (2020). Art therapy for psychosocial problems in children and adolescents: A systematic narrative review on art therapeutic means and forms of expression, therapist behavior, and supposed mechanisms of change. *Frontiers in Psychology*, 2020, 11, 584-685.

Fábry Lucká, Z. (2022). Expresivita v multisenzorických prístupoch. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*: vedecký recenzovaný časopis. 2022, 21(2), 60-66.

Koch, S. C., Riege, R. F. F., Tisborn, K., Biondo, J., Martin, L., & Beelmann, A. (2019). Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes: A meta-analysis update. *The Arts in Psychotherapy*, 2019, 41(1), 46–64.

Kováčová, B. (2015). *Liečebná pedagogika III.* Reziliencia, 2015. ISBN: 9788022340151.

Kováčová, B. (2018). Expresivita ako súčasť východísk ranej biblioterapeutickej intervencie. In: *Expresivita vo výchove 2.* : vedecký zborník monotematicky orientovaný na fenomén expresivity. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2018. s. 116-124. ISBN 978-80-557-1506-3.

Li, Z., Wang, Y., & Chen, X. (2025). Creative arts psychotherapy for children and adolescents: A systematic review of effectiveness and mechanisms. *Frontiers in Psychiatry*, 2025, 16.

Malchiodi, C. A. (2012). *Handbook of Art Therapy* (2nd ed.). New York: Guilford Press.

Moula, Z. (2020). A systematic review of the effectiveness of arts therapies for children and adolescents with psychosocial difficulties. *Children and Youth Services Review*, 2020, 120, 105706.

Rogers, N. (1993). The Creative Connection: Expressive Arts as Healing. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.

Valachová, D. (2025). Kresba ako terapia. In: *Expresívne terapie a terapeutické prístupy pre výnimočného človeka 2025.* Ružomberok Verbum 2025. s.38-46. ISBN 978-80-561-1178-9.

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*

TERMINOLOGICKÉ VYMEDZENIE DYSPRAXIE VO VYBRANÝCH VÝSKUMOCH

TERMINOLOGICAL CONCEPTUALIZATION OF DYSPRAXIA IN SELECTED STUDIES

Viktor HLADUSH

Abstrakt
Príspevok poskytuje prehľad o dyspraxii z pohľadu popredných odborníkov, ktorých výskumné zistenia boli spracované v odborných publikáciách. Tieto diela sú zamerané na rôzne cieľové skupiny, vrátane odborníkov, rodičov a pedagógov, a ponúkajú teoretické poznatky aj praktické odporúčania. Hlavným cieľom je zvýšiť povedomie a porozumenie dyspraxii, pričom je zdôraznená významná úloha intervencie založenej na dôkazoch.

Kľúčové slová
Dyspraxia. Teoretické vymedzenie. Výskumné zistenia.

Abstract
This paper provides an overview of dyspraxia through the perspectives of prominent experts whose research findings have been disseminated in specialized publications. These works target diverse audiences, including professionals, parents, and educators, offering both theoretical insights and practical guidance. The primary objective is to enhance awareness and understanding of dyspraxia, while emphasizing evidence-based strategies for intervention.

Keywords
Dyspraxia. Theoretical definition. Research findings.

Lekári, fyzioterapeuti, ergoterapeuti, psychológovia) sa zamýšľajú nad problematikou dyspraxia z dôvodu hľadania možnosti poskytovať kvalitnú lekársku, psychologickú a pedagogickú starostlivosť a vedci z rôznych oblastí sa snažia skúmať a vysvetliť príčiny tohto javu a navrhnúť inovatívne technológie včasnej intervencie. Vzhľadom na to, že deti s dyspraxiou sú v spoločnosti často vychovávané v inkluzívnych vzdelávacích zariadeniach, potrebujú kvalifikovanú pomoc nielen lekárov a logopédov, ale aj psychológov, rehabilitačných odborníkov a učiteľov. Práve tímový prístup k diagnostike ochorenia a organizácii včasnej a kvalitnej podpory dá deťom s dyspraxiou šancu realizovať svoj osobný potenciál.

Amanda Kirby je všeobecná lekárka so záujmom o neurodiverzitu. V súčasnosti je predsedníčkou Nadácie ADHD a úzko spolupracuje s BDA, Nadáciou Dyspraxia a niekoľkými charitatívnymi organizáciami zaoberajúcimi sa autizmom v Spojenom kráľovstve. Amanda Kirby bola zvolená za čestnú profesorku na Univerzite južného Walesu a čestnú profesorku na Cardiffskej univerzite za významné úspechy v lekárskej praxi, výskume a výučbe detí s dyspraxiou. Napísala 8 kníh a viac ako 100 vedeckých článkov o neurovývinových poruchách vrátane porúch koordinácie pohybov. Jednou z jej hlavných prác je *Dyspraxia: skryté postihnutie* (2002). V publikácii sú podrobne popísané príčiny a príznaky dyspraxie, charakteristika, diagnostické postupy a slovník základných pojmov. Hlavným cieľom publikácie je pomôcť rodičom a učiteľom konkrétnymi stratégiami umožniť deťom a žiakom s vývinovou poruchou koordinácie umožniť fungovať čo najsamostatnejšie v bežnmom živote. Autorka skúma trajektóriu dieťaťa s dyspraxiou v prvých rokoch života v domácom prostredí, v materskej škole, v základnej škole, na strednej škole a v dospelosti. Na základe zistení ponúka konkrétne rady, ako podporiť deti s dyspraxiou, aby zlepšili svoje sociálne zručnosti a rozvíjali silné sebavedomie a rešpekt. Dôležité je aj to, že publikácia sa zaoberá problémami, ktorým čelia dospelí s dyspraxiou, nielen deti. Kniha obsahuje mnoho užitočných rád pre deti a rodičov. Autorka je matkou syna s dyspraxiou, preto je obsah plný praktických, ľahko pochopiteľných riešení vrátane hygienických tipov, návrhov na oblečenie, denného jedálneho lístka a nákupných zoznamov. Okrem toho publikácia je nápomocnou pre rodičov a učiteľov pochopiť, ako môže dyspraxia ovplyvniť človeka v rôznom veku. V roku 2021 vyšla jej deviata kniha *Neurodiverzita v práci, podpora inovácií, produktivity a výkonnosti s pracovníkmi s neurodiverzitou.*

Publikácia ďalšej lekárky **Morven F. Balla** sa stala významnou pre rodičov, ktorí sa začali venovať poruchám koordinácie u svojich detí. Ball. Vďaka svojim skúsenostiam pediatričky a ergoterapeutky napísala publikáciu *Vývinové poruchy koordinácie: rady a tipy pre činnosti každodenného života* (2002). Publikácia obsahuje množstvo užitočných informácií. Opisuje osobitosti fyzického a psychického stavu dieťaťa, z pohľadu koordinačných, percepčných, organizačných, rečových a behaviorálnych ťažkosti. Autorka zodpovedá na otázky o DCD a má ambíciu svojimi odpoveďami poskytnúť všetky potrebné informácie, ktoré pomôžu rodičom, opatrovateľom ako aj

odborníkom vybrať najlepšie možnosti pre dieťa s DCD. Podľa Morven F. Balla niekedy korekcia drobných nedokonalostí môže viesť k želateľným výsledkom, preto si tento problém vyžaduje včasnú intervenciu kvalifikovaných odborníkov.

Deti s dyspraxiou sa nachádzajú vo vzdelávacom prostredí. Rodičia detí a pedagógovia v materských školách si všímajú nemotornosť určitej skupiny detí. Dané prejavy sú častejšie u chlapcov vo veku od troch rokov. Niet pochýb o tom, že práve v tejto skupine je potrebné poskytnúť kvalifikovanú odbornú pomoc. Praktické skúsenosti lekárov a psychológov z posledných rokov ukazujú, že u detí do 3 rokov je ťažké odhaliť príznaky dyspraxie a u detí vo veku 3 – 4 rokov budú výsledky nápadnejšie a objektívnejšie.

Pamela Deponio a Christine MacIntyre vydali prvú publikáciu (*Identifikácia a podpora detí so špecifickými ťažkosťami vo vzdelávaní,* 2003), ktorá je považovaná za praktický prehľad ako pomoc učiteľom a asistentom učiteľa pri koordinácii práce s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vo vzdelávacom procese. Autorky konštatujú, že mnohé deti v školskom veku majú ťažkosti, ktoré ovplyvňujú ich učenie doma a v škole. časť detí, ktoré majú určité ťažkosti s učením, zvyčajne spojené s dyslexiou a dyspraxiou. Autorky tvrdia, že na to, aby mohli poskytnúť kvalifikovanú pedagogickú podporu, musia učitelia nazerať nad rámec známych informácií o dieťati a objektívne posúdiť dieťa ako celok. Práve preto autorky nabádajú učiteľov, aby sa na deti pozerali ako na individuality a nesnažili sa ich priradiť k existujúcim súborom ukazovateľov, poukazuje na prekrývanie ukazovateľov pri rôznych špecifických ťažkostiach v učení, rozoberá diagnostický proces, vysvetľuje dôsledky ťažkostí detí a ponúka osvedčené stratégie na podporu inkluzívneho vzdelávania. **Victorie Biggs** je mladou autorkou, ktoré predstavuje problematiku z pohľadu psychológie osobnosti - podrobne opisuje históriu pociťovania, prežívania a neustáleho pozorovania dyspraxie u seba a iných ľudí. príbeh je plný reálnych príkladov z jej vlastného života. viktóriine závery a rady sú praktické a prízemné. v súčasnosti sa zaoberá každodennými otázkami, ako je rozvoj sociálnych zručností, reč tela, vzťah medzi duševným a telesným zdravím a hygienou, priebeh puberty u dospievajúcich, vytváranie priateľských vzťahov a získavanie kompetencií pre rodinný život. zároveň presvedčivo ilustruje a slovne opisuje emocionálne stavy detí a mladých ľudí s dyspraxiou a inými poruchami

učenia. celkovo ide o pomerne jednoduchý, dokonca humorný návod pre tých, ktorí trpia depresiami, ako uspieť a ísť za svojimi snami napriek tomu, čo vás brzdí.

Anna L. Barnett je profesorkou psychológie na Oxford Brookes University a **Elisabeth L. Hillová** je profesorkou neurovývinových porúch na Goldsmiths, University of London. Autorky zastávajú názor, že vývinová motorická dyspraxia ako vedecký problém nie je vo vývinovej psychológii hlbšie preskúmaná, preto dnes predstavuje veľkú medzeru vo vede. Vedkyne ponúkajú prehľad teoretických a metodologických otázok súvisiacich s motorickým vývinom, kontrolou pohybu a získavaním zručností, genetikou, telesnou výchovou a ergoterapiou. Tento prístup vytvorí predpoklady na zakotvenie vedeckej problematiky vývinovej motorickej dyspraxie v rámci toho, čo je známe o motorických mechanizmoch a typickom vývine a zrení, čo umožní čitateľom oceniť povahu a rozsah prác o vývinovej motorickej dyspraxii a umožní im identifikovať relevantné oblasti budúceho výskumu. Vďaka tomuto jedinečnému prístupu je kniha neoceniteľná pre študentov bakalárskeho a magisterského štúdia vývojovej psychológie, klinickej psychológie, pohybových vied, fyzioterapie, telesnej výchovy a špeciálnej pedagogiky, ako aj pre výskumníkov a odborníkov pracujúcich v týchto oblastiach.

Zo špeciálnopedagogického hľadiska Kováčová (2023) poukazuje na výrazné znaky, ktorými je dieťa s dyspraxiou špecifické. Ide o:

- často potkýna a padá, naráža do ľudí a predmetov.
- má ťažkosti s koordináciou pohybov pri udieraní a hádzaní lopty, pri šliapaní na trojkolke.
- zaváha pri používaní schodov alebo naopak, zdá sa, že nemá zmysel pre nebezpečenstvo, skáče z výšky bez ohľadu na bezpečnosť.
- vykazuje nadbytočnú vysokú úroveň pohybovej aktivity (otáča sa, máva nohami, vo všeobecnosti zostáva pokojný);
- vyhýba sa skladačkám a stavebniciam (napr. Lego, puzzle, bližšie Kováčová, 2014);
- problematicky drží ceruzu, kresba nezodpovedá veku dieťaťa;
- má ťažkosti aj so základnými úkonmi pri obliekaní, ako je natiahnutie ponožiek alebo obliekanie nohavíc.
- je citlivé na zmyslové podnety, ako je hluk, dotyk oblečenia, štruktúra jedla;
- uprednostňuje spoločnosť dospelých;

- nedokáže si zapamätať alebo dodržiavať pokyny pri pohybových úkonoch;
- ťažko udržiava priateľstvá alebo odhaduje, ako sa má správať v spoločnosti.

Za posledných päť rokov záujem o motorické správanie, najmä o dyspraxiu, nielen pokračoval, ale sa ďalej rozvíjal, a to aj medzi ergoterapeutmi a univerzitnými výskumníkmi. Za zmienku stoja autori výskumných projektov, ku ktorým patria: **Laura Graham, Susan LLoyd, Kathy Hoopmann, Lisa A. Kurtz, Ali S. Brian, Pamela S. Beach.**
Laura Graham a Susan LLoyd sú ergoterapeutky so skúsenosťami s prácou s deťmi a dospelými s neurologickými poruchami. Na základe svojho výskumu napísali pomerne vela kníh z tejto problematiky. Jednou z najnovších publikácií je *Vývinová porucha koordinácie – dyspraxia: ako pomôcť* (2021). Poruchy koordinácie (dyspraxia) sa považujú za problémy, s ktorými sa deti a mladí ľudia bežne stretávajú doma a v škole. Ponúkajú ucelený a komplexný úvod do tejto zložitej témy, ktorej sa, žiaľ, často nerozumie a nevie sa, ako takéto deti správne učiť. Podľa autorov je DCD (v minulosti niekedy označovaná ako „dyspraxia“, hoci tento termín nemá žiadne formálne kritériá) často nedostatočne rozpoznaný ľudský stav, ktorý ovplyvňuje predovšetkým fyzickú koordináciu, ale zasahuje aj do mnohých iných oblastí života. Často sa vníma ako „záhada“, pretože neexistuje jasná zhoda v definíciách a terminológii. V snahe vyvrátiť mýty o DCD, zvýšiť porozumenie a ukázať cestu k väčšej nezávislosti a participácii postihnutých **Laura Grahamová** a **Susan LLoydová** ďalej skúmajú výzvy, ťažkosti a skúsenosti, ktorým bežne čelí mladý človek s DCD. Venujú sa tiež spôsobom, ako môžu rodičia, opatrovníci, učitelia a celé školské prostredie týmto deťom pomôcť.

Kathy Hoopmann sa dyspraxiou intenzívne zaoberá, pretože sa jej to dotýka vzhľadom na svoju rodinu. Napísala viac ako dvadsať kníh pre deti a dospelých vrátane obrázkových kníh, románov a literatúry faktu, ktoré boli preložené do 18 jazykov. Najznámejšia je jej práca o neurodiverzite a jej knihy s fotografiami sú bestsellermi na celom svete. Podľa jej pozorovaní majú všetky mačky Aspergerov syndróm a trpia poruchou autizmu. Jednou z jej základných kníh je *Všetko o dyspraxii: pochopenie vývinovej motorickej koordinácie* (2022). Autorka v nej zábavnou a zrozumiteľnou formou, vhodnou pre deti aj dospelých, opisuje komplexnú charakteristiku dyspraxie,

ktorá je ďalšou, ale bežnou diagnózou u ľudí s neurodiverzitou. Prostredníctvom pútavého textu a plnofarebných fotografií táto kniha ukazuje, ako ľudia s dyspraxiou vidia a vnímajú svet, a vyzdvihuje jedinečné vlastnosti, ktoré ich robia výnimočnými. Ideálny úvod do problematiky dyspraxie pre osoby s novou diagnózou, ako aj pre ich rodiny, priateľov a tých, ktorí s nimi pracujú. Ľudia s dyspraxiou tiež ocenia spôsob, akým kniha citlivým a jemným spôsobom prezentuje ich názory na život.

Lisa A. Kurtzová je detská ergoterapeutka a odborníčka na čítanie, ktorá pracuje s deťmi so špeciálnymi potrebami už viac ako 33 rokov. Jednou z jej najnovších kníh je *Porozumenie motorických zručností u detí s dyspraxiou, ADHD, autizmom a inými poruchami učenia* (2022). Sedem kapitol je krátkych, dobre štruktúrovaných a napísaných prístupným štýlom pre odborných aj laických čitateľov. V celom texte sú použité ilustrácie a odrážky, vďaka čomu je obsah prístupný a užívateľsky prívetivý. Autorka konštatuje, že problémy s koordináciou často sťažujú každodenné činnosti detí s poruchami učenia. Táto prístupná príručka ponúka praktické stratégie a tipy, ako pomôcť deťom s koordinačnými problémami. Autorka prístupným spôsobom vysvetľuje, ako rozpoznať normálny a abnormálny motorický vývoj, kedy a ako vyhľadať pomoc, a poskytuje konkrétne stratégie výučby, ktoré pomôžu deťom s koordinačnými problémami uspieť v triede, na ihrisku a doma. Opisuje širokú škálu terapií a poskytuje komplexný zoznam zdrojov. Ďalším dôležitým doplnkom pedagogického diela je kniha Lisy A. Kurtz „Jednoduché nízkonákladové hry a aktivity pre senzomotorické učenie (2016). Ide o veľmi užitočnú praktickú príručku zábavných hier a aktivít, ktoré podporujú motorické zručnosti, koordináciu a zmyslovú toleranciu u malých detí.

Ali S. Brian a Pamela S. Beach sú autormi publikácie s názvom *Postihnutie a motorické správanie: z výskumu* (2023). Kniha pozostáva z 15 kapitol, ktoré sa zaoberajú súčasnými výskumnými trendmi, budúcimi smermi výskumu a praktickými dôsledkami, pričom pokrývajú rôzne typy postihnutia Táto publikácia poskytuje prvý vedecký prehľad cieleného výskumu súvisiaceho s motorickým správaním dieťaťa (napr. motorické učenie, motorická kontrola, motorický vývoj). Vedci upozorňujú na trendy v skúmaní motorického správania osôb s postihnutím, od teoretických zovšeobecnení a cielených pozorovaní až po klasické empirické štúdie s prísnymi podmienkami a širokými možnosťami. Analyzujú sa prístupy predstaviteľov rôznych vedných oblastí. Práca je napísaná na úrovni vhodnej

pre postgraduálnych študentov a výskumných pracovníkov a bude prvou knihou, ktorá poskytne podrobné diskusie o výskume a štúdiu pohybového správania.

Existujú ďalšie informácie o dyspraxii, ktoré boli zverejnené v odborných publikácjách (Blek & Andreasen, 2024; Cooper, 2005; MacIntyre & McVitty, 2004; Marinelli et al., 2017), ale vyžadujú si ďalšie štúdium a širokú dôkazovú základňu založenú na empirickom objektívnom výskume:

- Žiadni dvaja ľudia s dyspraxiou nie sú rovnakí;
- Dyspraxia sa symptómami nezhoduje s dyslexia;
- Dyspraxia a apraxia nie je to isté;
- Dyspraxia môže ovplyvňovať tieto oblasti: fyzickú, rečovú a jazykovú, sociálnu, vizuálnu pohybovú, priestorové vedomie, pamäť, organizáciu, pozornosť, emócie, zmysel pre orientáciu a spracovanie myšlienok;
- Mozog dieťaťa s dyspraxiou musí pracovať 10-krát intenzívnejšie ako u ostatných ľudí;

Viacerí výskumníci tvrdia, že aktívny životný štýl je pre osoby s motorickou dyspraxiou ešte dôležitejší ako pre bežnú populáciu (Cooper et al., 2005). Ich argumentácia vychádza z výskumov, v ktorých sa zameriavali na priaznivé účinky cvičenia na funkčné schopnosti osôb s motorickým oslabením až limitnosťou. Naznačujú tiež, že cvičenie znižuje riziko sekundárnych ťažkostí, ktoré majú fyzické, zdravotné, kognitívne alebo emocionálne, prípadne fyzické sociálne dôsledky a ku ktorým je osoba s primárnym postihnutím predisponovaná (Simeonsson et al., 2002).

Záver

Každý jednotlivec s dyspraxiou má unikátny profil schopností a potrieb, preto musí byť aj intervencia – či už individuálna, alebo skupinová – starostlivo prispôsobená konkrétnym požiadavkám jednotlivca. Efektívny individuálny plán podpory dieťaťa s dyspraxiou závisí od viacerých faktorov, vrátane podpory zo strany rodiny, školy a širšieho prostredia, ktoré poskytuje bezpečné a stimulujúce podmienky pre rozvoj (Fábry Lucká, 2015). Pri navrhovaní vhodných podporných opatrení je nevyhnutné zohľadniť závažnosť prejavov dyspraxie, ako aj prítomnosť ďalších zdravotných či vývojových diagnóz, ktoré môžu ovplyvniť schopnosť dieťaťa zvládať každodenné úlohy. Len komplexný a individualizovaný prístup dokáže zabezpečiť, že intervencie budú účinné, cielene podporia rozvoj motorických, kognitívnych a sociálnych schopností a prispejú k celkovej kvalite života dieťaťa.

Zoznam použitých bibliografických odkazov

Ball M. (2002). *Developmental coordination disorder: hints and tips for the activities of daily living.* Jessica Kingsley publishers.

Barnett, A.; Hill, E. (2019). *Understanding Motor Behaviour in Developmental Coordination*. Disor. Routledge.

Biggs, V. (2014). *Caged in chaos: a dyspraxic guide to breaking free*. Updated edition. Jessica Kingsley publishers.

Brian, A. S. et al. (2023). Disability and Motor Behavior: A Handbook of Research. Rowman & Littlefield Publishers.

Cermak, S. et al. (2003). Fine motor activities in Head Start and kindergarten classrooms. https://doi.org/10.5014/ajot.57.5.550

Cooper, A. R. et al. (2005). *Physical activity levels of children who walk, cycle, or are driven to school* . Am. J. Prev. Med. 2005.

Deponio, P.; MacIntyre Ch. (2003). *Identifying and supporting children with specific learning difficulties: looking beyond the label to support the whole child.* Routledge, 2003. 111 p. ISBN 978-0415314947.

Eckersley, J. (2004). *Coping with Dyspraixa.* GB, Norfolk: Ashford Colour Press, 2010. 115 s. ISBN 978-1-84709-128-4.

Fábry Lucká, Z. (2015). Psychomotor therapy at early age. *Journal of Exceptional People,* 2015, 2(7), 19-26.

Graham L. Developmental Coordination Disorder (Dyspraxia) (How to Help). Jessica Kingsley Publishers, 2021. 218 p. ISBN 978-1849054744.

Hoopmann, K. (2022). All About Dyspraxia: Understanding Developmental Coordination Disorder. Паб Джессіки Кінгслі, 2022. 65 p. ISBN 0781787758353.

Kirby A. (2002). Dyspraxia: *The Hidden Handicap.* Souvenir Press, 2002, 287 p. ISBN: 978-0285635128.

Kirby, A., Peters, L. (2007). *100 Ideas for Supporting Pupils with Dyspraxia and DCD*. London: Continuum, 2007. 128p. ISBN 08-2649-440-4.

Kirbyová, A. (2000). Nešikovní dítě. Dyspraxia a další poruchy motoriky. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-424-9.

Kováčová, B. (2014). *Ergoterapia v rannom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014. 126 s. ISBN 978-80-223-3737-3.

Kováčová, B. (2023). Včasné identifikovanie dyspraxie u dieťaťa s predpokladanými ťažkosťami v pohybovom prejave. In: *Disputationes scientificae,* 2023, 23(2), 21-29.

Kováčová, B.; Hladush, V. (2024). Možnosti a limity dieťaťa s dyspraxiou v predškolskom veku. *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2024*: *pluralita*

podpory jednotlivca so zdravotným znevýhodnením v škole, v rodine a v poradenstve. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU.

Kurtz L. A. (2014). *Simple Low-Cost Games and Activities for Sensorimotor Learning: A Sourcebook of Ideas for Young Children Including Those with Autism, ADHD, Sensory Processing Disorder, and Other Learning Differences.* Jessica Kingsley Publishers.

Kurtz, L. A. (2006). *Visual Perception Problems in Children with AD/HD, Autism, and Other Learning Disabilities: A Guide for Parents and Professionals.* Jessica Kingsley Publishers.

Kurtz, L. A. (2007). *Understanding Motor Skills in Children with Dyspraxia, ADHD, Autism, and Other Learning Disabilities: A Guide to Improving Coordination.* Джессіка Кінгслі Паблішер Лтд.

MacIntyre, A., McVitty, K. (2004). Movement and Learning in the Early Years: Supporting Dyspraxia (DCD) and other Difficulties, 2004.

Marinelli, L. et al. (2017). The many facets of motor learning and their relevance for Parkinson's disease. *Clinical Neurophysiology*, 2017, 128(7), 1127-1141.

Medzinárodná klasifikácia chorôb. 2023.

Simeonsson, R. J., McMillen, J. S., & Huntington, G. S. (2002). Secondary conditions in children with disabilities: Spina bifida as a case example. Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews. *American Psychological Association*, 2002, 8(3), 198–205.

Zelinková, O. (2017). *Dyspraxie – Vývojová porucha pohybové koordinace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2017. 144 s. ISBN 978-80-262-1266-9

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

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

VÝZNAM ROZVOJA HRUBEJ MOTORIKY V GRAFOMOTORICKOM VÝVINE DIEŤAŤA S DYSPRAXIOU

THE IMPORTANCE OF GROSS MOTOR DEVELOPMENT IN THE GRAPHOMOTOR DEVELOPMENT OF A CHILD WITH DYSPRAXIA

Marcela ČARNICKÁ

Abstrakt
Príspevok poukazuje na význam cielenej špeciálnopedagogickej podpory zameranej na rozvoj hrubej motoriky ako základného predpokladu efektívneho rozvoja grafomotoriky u detí s motorickou dyspraxiou. Celkovo dyspraxia ovplyvňuje motorický vývin dieťaťa a prejavuje sa oslabením hrubej aj jemnej motoriky, čo sa odráža v ťažkostiach pri každodenných sebaobslužných činnostiach, lokomócii aj grafických prejavoch. Aj z toho dôvodu je nevyhnutné rozpracovať špeciálnopedagogickú podporu v rovine preventívnych a intervenčných opatrení.

Kľúčové slová
Dyspraxia. Grafomotorika. Jemná motorika. Hrubá motorika. Predškolský vek.

Abstract
The paper highlights the importance of targeted special educational support focused on the development of gross motor skills as a fundamental prerequisite for the effective development of graphomotor skills in children with motor dyspraxia. Overall, dyspraxia affects a child's motor development and manifests in impairments of both gross and fine motor skills, which are reflected in difficulties in everyday self-care activities, locomotion, and graphomotor performance. For this reason, it is essential to elaborate special educational support at the level of preventive and intervention measures.

Keywords
Dyspraxia. Graphomotor skills. Fine motor skills. Gross motor skills. Preschool age.

Úvod

„*Dyspraxia je bolesť! Nebolí to. Nevyzerám inak. Nevidíš to... Kým nenapíšem... Neviem písať veľmi úhľadne. A neviem písať veľmi malým písmom, moje listy sa mi vracajú – sotva viem písať...*“ (Addy, 2018). Tieto slová sú úryvkom básne žiačky, ktorá takto opisuje svoje pocity, ktorými sa borila na škole z dôvodu svojej poruchy.

Dyspraxia je špecifická porucha vývinu pohybovej funkcie, ktorú Medzinárodná klasifikácia chorôb (2016) popisuje ako *„vážne oneskorenie vývinu motorickej koordinácie, ktoré sa nedá vysvetliť len celkovou mentálnou retardáciou alebo špecifickou vrodenou alebo získanou nervovou chorobou“*. Dyspraxia negatívne ovplyvňuje pohybové schopnosti detí, nakoľko postihuje hrubú a jemnú motoriku, reč a jazyk, sociálne a poznávacie zručnosti, učenie a zrakovú motoriku.

Primárne a sekundárne ťažkosti u dieťaťa s dyspraxiou

Platt (2015) rozlišuje pri dyspraxii primárne a sekundárne problémy. Medzi primárne problémy zaraďuje nízky svalový tonus, slabé ruky a prsty, slabú koordináciu, slabú motoriku a pozornosť, slabú citlivosť na dotyk, rýchlu únavu svalov a slabé pohyby očí. K sekundárnym problémom patrí osamelosť, nízke sebavedomie a nedostatok dôvery, frustrácia a utiahnutosť, vyhýbanie sa činnostiam (napr. kresleniu) a hranie klauna (Platt, 2015). Zelinková (2018) v prejavoch dyspraxie diferencuje primárny deficit, ktorý nie je viazaný na istý vek. Patrí sem nesprávna predstava, plánovanie a prevedenie pohybu, nižšia neverbálna inteligencia a nezrelosť vnímania tela a orientácie v okolitom svete. K sekundárnym deficitom radí pohybovú nešikovnosť, problémy pri osvojovaní si nových pohybových zručnostiach, dieťa je vnímané ako dieťa bez pracovných návykov; ako dieťa, ktoré nevie vedomosti použiť v obmenenej situácii; ako dieťa, ktoré stále myslí na pohyb. Zmeny problémov a symptómov dyspraxie sa menia rastom dieťaťa. Zároveň sa dieťa učí spôsoby, ako zvládať jednotlivé ťažkosti. Väčšina detí dosiahne istý stupeň, ale ich výkon nebude na úrovni priemerného dieťaťa. Deti majú problém s motorickou koordináciou, ale zachovávajú si normálnu inteligenciu. Na základe toho si tieto deti uvedomujú, že sa líšia od svojich rovesníkov tým, ako spracovávajú, prezentujú a zaznamenávajú informácie napr. pri písaní, kreslení alebo na telesnej výchove. Dyspraxia je podľa Addy (2018) skryté znevýhodnenie, pretože u dieťaťa nie sú známky dyspraxie hneď zjavné. Jeho ťažkosti sa prejavia napr. pri výzve učiteľa/rodiča zdokonaliť istú úlohu. Vtedy sa ukáže jeho problém s pohybovou koordináciou či nesúlad medzi jeho uvažovaním a chápaním a jeho plánovanou prácou. Prejavy dyspraxie sa líšia svojou závažnosťou i obdobím, kedy sa začnú objavovať, či je to po narodení, v predškolskom veku alebo až v školskom veku. Rovnako neplatí, že prvé prejavy dyspraxie sa týkajú hrubej motoriky a základných pohybových schopností (Zelinková, 2017). Kováčová (2020, s. 58) uvádza, že „*každé dieťa s dyspraxiou má*

špecifické príznaky typické pre jeho oslabenie. Tak ako je to pri iných oslabeniach, nemusia byť prejavy porovnateľné u každého dieťaťa, ktorému bola diagnostikovaná dyspraxia“. Deti v predškolskom veku majú problémy s rovnováhou a skokmi, vyskytujú sa ťažkosti v konštruktívnych hrách (skladanie kociek). Deti majú ťažkosti v konzumácii s používaním vidličky a nožíka, pri obliekaní a vyzliekaní sa, ktoré je pomalé. Dieťa sa oblečie nesprávne, resp. v zlom poradí, čo mu spôsobuje stres. Ak sa ponáhľajú, môžu chodiť po špičkách, čo Addy (2018) odôvodňuje ťažkými nohami a rukami, ktoré vyvoláva nízky svalový tonus.

Ťažkosti v oblasti grafomotoriky u dieťaťa s dyspraxiou

Problémy detí s dyspraxiou sa dotýkajú aj oblasti grafomotoriky. Pod grafomotorikou rozumieme motorické činnosti potrebné pre písanie, ktoré nadväzujú na vývoj hrubej a jemnej motoriky, senzomotoriky a poznávacích schopností. Grafomotorika s jemnou motorikou tvoria jemné, drobné pohyby rúk a prstov potrebných pre uchopenie niečoho. Rovnako sem patrí pohyb artikulačných orgánov a očí súbežne s koordináciou končatín. Dôležité je preto rozvíjať nielen grafomotoriku, ale i jemnú motoriku. Pre grafomotoriku je dôležitý vývin funkcií podľa smeru pohybov: smer kefalokaudálny, smer proximodistálny a smer ulnoradiálny (Droppová, 2014). Dieťa s dyspraxiou začne kresliť neskôr, nerado kreslí a pri kreslení nepoužíva viacero farieb (Zelinková, 2017). Kresba nemá presné tvary, je jednoduchšia a obsahovo chudobnejšia, chýbajú v nej detaily. Dieťa má problém kresliť podľa vzoru a zadania témy. Ťažkosti dieťaťu spôsobuje strihanie, lepenie i skladanie papiera (Kožík Lehotayová, 2023). Dieťa nemá správny úchop písacieho nástroja (kŕčovité držanie, výrazný prítlak), čo môže mať za následok rýchlo unavenú ruku. Dieťa je pri písaní, kreslení v sede, pričom poloha je limitovaná rozvojom svalstva, ktoré nie je dostatočné, čo má za príčinu jeho neposednosť (Kováčová & Hladush, 2024). Zelinková (2017) vysvetľuje neposednosť alebo mrvenie sa tým, že dieťa z dôvodu oslabeného svalstva nedokáže vydržať dlhšiu dobu v jednej polohe, mrví sa a mení polohu. *„Grafomotoriku nie je možné chápať len ako pohyby rúk vykonávané pri grafických úkonoch. Táto činnosť je oveľa zložitejšia. Ide síce o pohyby rúk, ale tie sú ovplyvňované psychikou a zanechávajú grafickú stopu, ktorá vyjadruje určitý význam“* (Lučivjanská, 2011, s. 3 - 4). Písanie a kreslenie je pohybová aktivita, ktorej výsledkom je text a kresba. Táto aktivita je podľa Zelinkovej (2017) ovplyvnená úrovňou vývoja svalstva, ktoré zaisťuje správne sedenie pri písaní, uvoľnenie ruky od

ramena až po zápästie. Na grafomotoriku vplýva aj lateralita, dominancia pravej alebo ľavej ruky, ktorú si dieťa nemusí uvedomovať. *„Postupnosť v rozvíjaní grafomotorických vzorov začíname rozvojom hrubej motoriky, postupne rozvojom jemnej motoriky, ktorá je zameraná na grafomotoriku a rozvoj psychických funkcií“* (Droppová, 2014, s. 13).

Ťažkosti v oblasti hrubej motoriky u dieťaťa s dyspraxiou

Hrubá motorika zahŕňa pohyby svalov, ktoré zaisťujú základné pohybové zručnosti (Zelinková, 2017). Dieťa má v dôsledku oslabeného svalstva a nízkeho svalového tonusu v oblasti hrubej motoriky problém vydržať vzpriamene stáť, dlhšie sedieť pri písaní. Nedostatočne rozvinutá hrubá motorika negatívne vplýva na lezenie, beh, státie na jednej nohe, manipuláciu s loptou (loptové hry, kopanie a chytanie do lopty), chôdzu po schodoch a po múriku. Dieťa má pri chodení nekoordinované pohyby rúk a nôh, pri chôdzi po schodoch vykročí na schod tou istou nohou. Avšak Kováčová & Hladush (2024, s. 26) tvrdia, že „*dieťa môže vo všeobecnosti dobre koordinovať pohyby, keď sú činnosti ako hádzanie a chytanie zamerané na stred tela.*“ Problém nastane, ak má dieťa zapojiť samostatne pravú alebo ľavú stranu tela. U dieťaťa s oslabeným svalstvom je potrebné začať rozvíjať najprv hrubú motoriku, pretože písanie/kreslenie sa realizuje cez pohyby veľkých kĺbov. Vhodné aktivity na rozvoj hrubej motoriky sú lezenie, preliezanie, podliezanie, chôdza, beh, skákanie, udržiavanie rovnováhy pri chôdzi po lavičke, múriku, chytanie, kopanie lôpt. Tieto činnosti autorky Bednářová a Šmardová (2006) odporúčanú doplniť cvičením v telocvični, kde s dieťaťom cvičia aj rodičia či zaradiť rytmické cvičenia. Kirbyová (2000) odporúča na rozvoj hrubej motoriky pohybové hry, ktorými nacvičujeme veľké pohyby s dôrazom na panvu a ramená. Pri aktivitách je nutné rešpektovať momentálny stav dieťaťa, vytvárať pozitívny vzťah k činnosti, zadávať jednoduchý pokyn a overiť si jeho porozumenie, zložitejšie činnosti rozdeliť na menšie a iné.

Odporúčané aktivity na stimuláciu hrubej motoriky

Predmetné aktivity je vhodné využívať aj ako preventívne v predškolskom veku v heterogénnej triede, ale primárne sú určené pri práci špeciálneho pedagóga s dieťaťom s dyspraxiou.

Tabuľka 1: Stimulačné aktivity orientované na podporu dieťaťa s dyspraxiou

pohybová aktivita	ilustračný popis aktivity	pomôcky
skákanie	Dieťa má nohy pri sebe, stojí na jednom mieste a jeho úlohou je vyskočiť znožmo. Dieťa môže mať problém udržať nohy pri vyskakovaní spolu, ale poskytneme mu potrebný čas. Ak dieťa zvládne skok, môžeme cvik obmeniť tak, že dieťa sa pri skoku dotkne rukami zeme (Platt, 2015). Obmenou môže byť skákanie na ľavej alebo pravej nohe. Cvik je zameraný na posilnenie svalstva.	žiadne
skákanie z lavičky	Dieťa sa postaví na lavičku a skočí na zem tak, že každá noha je na jednej strane lavičky. Následne dieťa vyskočí späť na lavičku. Obmenou s vyššou náročnosťou môže byť skok z lavičky, sed na lavičku, vztyk a výskok na lavičku (Platt, 2015). Cvik je zameraný na posilnenie svalstva.	drevená lavička
pretláčanie sa chrbtom	Dieťa si sadne chrbtom k druhému dieťaťu a ich úlohou bude tlačiť sa na seba. Obaja sa budú striedavo plynulo a symetricky nakláňať dopredu a dozadu, aby prebrali váhu druhého chrbta. Deti si majú pri tejto aktivite udržiavať vzpriamenú polohu a rovnováhu síl. Aktivitu môžeme obmeniť tak, že medzi chrbty vložíme veľkú terapeutickú loptu (Christmas, 2020).	lopty

pohybová aktivita	ilustračný popis aktivity	pomôcky
prekážková dráha	Deti si rozdelíme do menších tímov, farebne odlíšených. Každý člen tímu si obkreslí na papier a vystrihne svoje odtlačky nôh a rúk. Tímy nalepia na podlahu všetky svoje odtlačky – vytvoria tak prekážkovú dráhu. Úlohou jednotlivých tímov bude prejsť miestnosťou položením rúk a nôh na vhodné odtlačky. Prechádzanie musí byť bezpečné a rýchle (Addy, 2018).	papierové makety obrysov nôh a rúk

Tabuľka 2: Stimulačné aktivity orientované na podporu dieťaťa s dyspraxiou II.

pohybová aktivita	ilustračný popis aktivity	pomôcky
miesenie	Dieťa si vo veľkej mise zmieša múku a soľ, postupne pridá vodu, pár kvapiek potravinárskeho farbiva a olej. Prísady premieša varechou. Pracovnú dosku si pomúči trochou múky tak, aby sa mu cesto nelepilo. Aby vzniklo hladké vláčne cesto, musí ho dieťa miesiť niekoľko minút. Cesto bude dieťa stláčať a vaľkať. Táto aktivita poslúži ako práca či terapia. Je to obojručná aktivita, pri ktorej si dieťa precvičuje ramená a získava silu tým, že stojí pri stole a zároveň tlačí na cesto (Christmas, 2020). Dieťa si môže do cesta pridať trblietky, vykrajovať rozličné tvary, robiť odtlačky napr. vidličkou, listom, čipkami. Po uschnutí si môže výrobky namaľovať.	prísady na prípravu cesta - hladká múka, teplá voda, soľ, potravinárske farbivo, rastlinný olej

pohybová aktivita	ilustračný popis aktivity	pomôcky
úchop a hod predmetom	Dieťa si hodí prvú kocku s číslami, na ktorej padne číslo od 1 do 6, ktoré určí počet opakovaní daného cviku. Hod druhou kockou určí, aký cvik bude dieťa cvičiť (skok znožmo na mieste, skok na pravej nohe, skok na ľavej nohe, zoskok z vyvýšenej podložky, skok znožmo na podložku, chôdza po špičkách) (vlastné spracovanie).	kocka s číslami, kocka s cvikmi
zbieranie	Úlohou detí je pozbierať predmety, ktoré sú poukladané na podlahe. Ide o predmety rôznych tvarov a s rôznymi povrchmi.	rôznorodé predmety z hľadiska veľkosti, povrhu

Záver

Nedostatočne rozvinutá hrubá motorika sa prejavuje nesprávnou koordináciou ramien pri písaní. Písanie a kreslenie sú pre dieťa namáhavé, rýchlo sa unaví a jeho písmo býva neúhľadné. Dieťa s dyspraxiou môže pôsobiť dojmom lenivého, neupraveného či pomalého dieťaťa, hoci ide o mylné hodnotenie jeho schopností.

Aby si dieťa vytvorilo pozitívny vzťah ku kresleniu a neodmietalo písanie, je nevyhnutné systematicky rozvíjať jeho grafomotorické zručnosti. Základným predpokladom tohto procesu je však posilňovanie hrubej motoriky. Dyspraxia nie je navonok fyzicky viditeľný stav, no ak je dieťa pochopené a prekážky prekonáva prostredníctvom vhodne zvolených postupov, môže zažívať pocit úspechu a sebadôvery.

Zoznam použitých bibliografických odkazov

Addy, L. M. (2018). *How to understand and support children with dyspraxia.* Cheshire, UK: LDA, 60 s. ISBN 978-1-85503-381-8.

Bednářová, J., Šmardová, V. (2006):. *Rozvoj grafomotoriky. Jak rozvíjet kreslení a psaní.* Brno: Computer Press, a. s., 80 s. ISBN 80-251-0977-1.

Christmas, J. (2020). *Hands on Dyspraxia: Developmental Coordination Disorder: Supporting Young People with Motor and Sensory Challengens.* London New York: Routledge, 182 s. ISBN 978-1-138-60097-3.

Droppová, G. (2014). *Grafomotorika v materskej škole alebo rozvíjanie grafomotorických zručností detí ako príprava na písanie v základnej škole a detský prejav.* Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 117 s. ISBN 978-80-8052-787-7.

Kirbyová, A. (2000). *Nešikovné dítě. Dyspraxie a další poruchy motoriky.* Praha: Portál, 206 s. ISBN 80-7178-424-9.

Kováčová, B. (2020). Rodina s dieťaťom so špecifickou poruchou koordinácie pohybov vo včasnej starostlivosti. In: Hudecová, A. (Ed). *Rodina s dieťaťom s narušením vo včasnej starostlivosti.* Ružomberok: Verbum, s. 56-87. ISBN 978 80-561-0782-9.

Kováčová, B., Hladush, V. (2024). Možnosti a limity dieťaťa s dyspraxiou v predškolskom veku. In *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2024*. Ružomberok: Verbum, s. 22 – 36, ISBN 978-80-561-1104-8.

Kožík Lehotayová, B. (2023). *Pedagogická intervencia v podpore grafomotoriky.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 78 s. ISBN 978-80-223-5811-8

Lučivjanská, M. (2011). Grafomotorika a dieťa predškolského veku. In: *Pedagogická diagnostika v praxi materskej školy.* Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, s.r.o., s. 1 – 12. ISBN 978-80-89182-63-3.

Medzinárodná klasifikácia chorôb, dostupné na https://data.nczisk.sk/old/infozz/mkch/mkch-10/cast0500.pdf, vyhľadané dňa 11.11.2024.

Platt, G. (2015). *Beating dyspraxia with a hop, skip and jump: s simple exercise program to improve motor skills at home and school.* London Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers. 152 s. ISBN 978-1-84905-560-4.

Zelinková, O. (2017). *Dyspraxie: vývojová porucha pohybové koordinace.* Praha: Portál, 140 s. ISBN 978-80-262-1266-9.

Afiliácia

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

Kontaktné údaje
Mgr. Marcela Čarnická, PhD., Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok
E-mail: *marcela.carnicka@ku.sk*

VYUŽÍVANIE POMÔCOK V V POHYBOVÝCH HRÁCH

Viera RASSU NAGY



Recenzovaná publikácia:
Kuderová, P., Kupr, J.; Knopová, L. *Netradiční pomůcky v pohybových hrách.* Praha: Grada, 2024. 143 s. ISBN 978-80-271-5499-9.

Svojím nevšedným spracovaním je predmetná publikácia zaujímavým a ojedinelým titulom na knižnom trhu. Samozrejme, existuje mnoho publikácií, ktoré sa orientujú na podporu dieťaťa prostredníctvom rôznych typov pomôcok, avšak táto publikácia je výnimočná tým, že má ambíciu prepojiť použitie pomôcok s realizáciou pohybových hier v procese výučby, ale taktiež vidíme priestor pre využitie vo voľnom čase, ako aj v špeciálnej výchove. Autori tvrdia, že *cieľom publikácie je metodická podpora pohybových aktivít vo forme hier, ktoré majú jednoduché pravidlá. Tie nevyžadujú náročné organizačné, časové ani materiálne požiadavky. Preto jej spracovanie možno považovať za atraktívne a zaujímavé.*

Publikácia obsahuje teoretické zázemie týkajúce sa školskej telesnej výchovy, konkrétne vyučovacej hodiny a efektivity vyučovania v školskej telesnej výchove. Oceňujem najmä všeobecné odporúčania k realizácii pohybových hier, pričom autori následne predkladajú aj konkrétne odporúčania pre jednotlivé skupiny pohybových hier rozdelených podľa typu použitej pomôcky.

Publikácia obsahuje 50 hier, v ktorých má záujemca o zatraktívnenie výchovno-vyučovacieho procesu, ale aj voľnočasových aktivít, možnosť využiť netradičné, no v praxi pomerne dobre dostupné pomôcky. Každá hra disponuje grafickým spracovaním, konkretizáciou pomôcok, rozdelením skupiny hráčov/účastníkov, potrebným časom a konkrétnymi

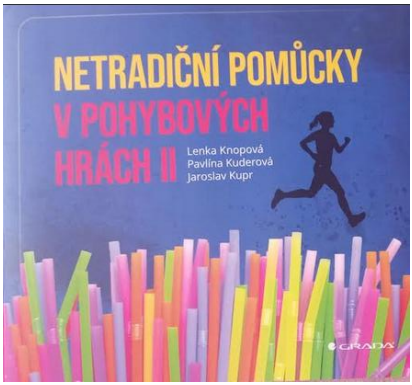
odporúčaniami. Autori v nich využili zásadu názornosti, primeranosti a získavania pohybových spôsobilostí.
Jednotlivé pohybové hry sú rozdelené podľa charakteru pomôcok, nie podľa náročnosti od jednoduchého k zložitému. Túto skutočnosť považujem za určitý limit, keďže nie všetky deti alebo žiaci sú schopní zvládnuť všetky popisované pohybové hry. Pozerám na to aj z hľadiska vytvárania priestoru pre všetkých účastníkov v intenciách inklúzie, kde heterogenita účastníkov je vítaná. Kreatívne pomôcky ako plastové vrchnákynoviny, balóny, igalitové vrecká, ktoré nie sú bežne používané v telesnej výchove, podporujú fantáziu, motiváciu a zároveň podporujú k pohybovej aktivite. Som presvedčená, že zároveň umožňujú pedagógom vytvárať nové a zaujímavé pohybové situácie, v ktorých často pomôcka má motivačný impulz k pohybu bez toho, aby bolo dieťa/žiak viazané na dosiahnutie konkrétneho výkonu.

Ide o praktickú publikáciu určenú nielen pre učiteľov telesnej výchovy, vychovávateľov, ale aj pre učiteľov špeciálnych škôl. Jednoznačne v nej nájdu námety aj študenti v rámci pomáhajúcich profesií, či dospelí, ktorí využívajú pohyb v rámci voľnočasových a rekondično-pohybových sústredení. Výhodou je jej prehľadná štruktúra a jednoduchá orientácia v jednotlivých aktivitách. Autori ponúkajú množstvo inšpirácií, ktoré možno flexibilne prispôsobiť konkrétnym podmienkam a vekovej kategórii detí a žiakov. Celkovo možno publikáciu hodnotiť ako prínosný a prakticky využiteľný materiál pre pedagogickú prax.

Kontaktné údaje:
PaedDr. Viera Rassu Nagy, PhD., Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok,
E-mail: *viera.nagy@ku.sk*

NETRADIČNÉ POMÔCKY V POHYBOVÝCH HRÁCH AKO NÁSTROJ ZATRAKTÍVNENIA VÝUČBY

Andrej HUBINÁK



Recenzovaná publikácia:
Kuderová, P., Kupr, J.; Knopová, L. *Netradiční pomůcky v pohybových hrách II.* Praha: Grada, 2024. 143 s. ISBN 978-80-271-5499-9.

Publikácia voľne nadväzuje na prvý diel knihy Netradičné pomôcky v pohybových hrách, v ktorom bolo predstavených 50 hier využívajúcich najmä balančné pomôcky. Autori týmto pokračovaním rozširujú možnosti využitia netradičných pomôcok v pohybových aktivitách. Nové hry prinášajú ďalšie inšpirácie pre pedagógov, trénerov aj vedúcich voľnočasových aktivít bez ohľadu na zdravotné znevýhodnenie. Samotné pohybové hry podporujú rozvoj pohybových schopností, spoluprácu v skupine a zároveň motivujú deti k aktívnemu pohybu.

V recenzovanej publikácii čitateľ nájde zásobník (súbor) 50 pohybových hier rozdelených do piatich sekcií podľa použitých netradičných pomôcok, ktoré sa líšia veľkosťou, farbou, pružnosťou alebo štruktúrou. Ide o súbor hier, ktoré sú graficky aj písomne spracované veľmi prehľadne. Jednotlivé hry, ako tvrdia autori publikácie, sú navrhnuté tak, aby boli jednoducho realizovateľné v rôznych podmienkach a s rôznymi vekovými skupinami detí. Autori rozdeľujú pohybové hry do viacerých skupín podľa použitých netradičných pomôcok (kelímky, plastové slamky, penové „nudle“, papierové taniere a ďalšie netradičné pomôcky). Popíšem tri skupiny, ktoré ma svojím spracovaním zaujali a považujem ich za inovatívne.V skupine pohybových hier s použitím kelímkov sú pohybové hry zamerané najmä na rozvoj koordinácie, rýchlosti reakcie a spolupráce v skupine. Kelímky sú ľahko dostupné, bezpečné a variabilné, čo umožňuje ich využitie v rôznych

typoch aktivít. Pohybové hry s použitím slamiek podporujú jemnú aj hrubú motoriku, koordináciu pohybov a presnosť. Slamky sú vhodné na rôzne manipulačné úlohy, prenášanie predmetov či tvorivé pohybové aktivity. Pohybové hry s použitím tanierov sú zamerané na rovnováhu, koordináciu a spoluprácu. Využívajú sa napríklad pri tímových aktivitách. Ich výhodou je bezpečnosť a jednoduchá manipulácia. Celkové rozdelenie pohybových hier podľa pomôcok poskytuje pedagógom praktický návod, ako zatraktívniť telesnú výchovu a pohybovo orientované voľnočasové aktivity. Zároveň umožňuje flexibilne prispôsobiť aktivity veku detí/žiakov a materiálnym podmienkam.

Autori tvrdia, že svojím zameraním je publikácia určená pre telesnú výchovu, mimoškolské aktivity aj rekreačnú činnosť. Netradičné pomôcky použiteľné v pohybových hrách sú ľahko dostupné, cenovo nenáročné a vhodné pre školy, materské školy, centrá voľného času alebo ako spestrenie športového tréningu. Existuje však aj možnosť použitie pre špeciálne školy, pre záujmové útvary, v ktorých sú začlenení aj deti a žiaci so zdravotným znevýhodnením. Hry je možné jednoducho modifikovať podľa podmienok a dostupného priestoru. Celkovo aj tento diel publikácie je možné hodnotiť ako prínosný a prakticky využiteľný materiál pre pedagogickú prax. Pohybové hry s použitím netradičných pomôcok, ktoré sú ľahko dostupné a cenovo nenáročné odporúčame pre všetky typy škôl, použiteľné do formálneho aj neformálneho priestoru. Publikácia zároveň rozvíja kreativitu pedagógov pri plánovaní pohybových aktivít.

Kontaktné údaje:
PaedDr. Andrej Hubinák, PhD., Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, katedra telesnej výchovy a športu, Hrabovská cesta 1, Ružomberok,
E-mail: *andrej.hubinak@ku.sk*

ZÁVER

Predkladaný vedecký nekonferenčný zborník ponúka súbor aktuálnych poznatkov a odborných skúseností reflektujúcich postavenie pohybu v špeciálnej a liečebnej výchove. Jednotlivé príspevky potvrdzujú, že pohyb predstavuje významný prostriedok podpory rozvoja, edukácie a terapie osôb so zdravotným znevýhodnením. Zároveň zdôrazňujú potrebu systematického rozvíjania pohybových intervencií založených na individuálnych potrebách človeka.

Veríme, že zborník prispeje k ďalšiemu výskumu a posilneniu významu pohybu v pomáhajúcich profesiách.

editori

REGISTER AUTOROV

A

Addy · 111, 112, 113, 116
Ainscow · 62
Antala et al. · 43
Ayres · 66

B

Bailey · 43, 45, 47
Baldacci · 50, 56
Bartuś · 59, 60
Baslerová · 61
Benčič & Kováčová · 30, 32
Bendíková et al. · 43
Biddle & Asare · 43
Biewer · 20
Biščo Kastelová, Németh · 60
Blek & Andreasen · 107
Block · 46
Block & Obrusníková · 41, 45
Booth & Ainscow · 40, 59
Bosgraaf et al. · 94, 95
Brindza · 20
Bull et al. · 29, 30
Buttimer & Tierney · 11

C

Cadore & Izquierdo · 29, 31, 33, 34
Canevaro · 56
Casolo · 89
Cooper · 107
Cooper et al. · 107
Corbin et al. · 42
Cottini · 52, 56

Č

Čarnická · 9, 19, 21
Čech & Hormandlová · 60
Čunderlíková et al. · 27, 28, 32, 33

D

D'Alonzo · 52, 56
Daszykowska · 16, 20, 21
Daszykowska-Tobiasz · 9
Diamond & Ling · 52
Diz et al. · 8
Droppová · 113, 114

E

Erataya · 11
Erickson et al. · 27, 33, 34

F

Fábry Lucká · 21, 73, 94, 107

G

Gandelová & Skočíková · 59
Görner et al. · 73

H

Haegele & Sutherland · 46
Hanuliaková · 21
Harada et al. · 27
Hedayatjoo & Rezaee · 63
Hillman et al. · 64
Hofbauer · 20
Homolová · 9
Hubinák · 9
Hubinák & Rassu Nagy · 11
Hutzler & Sherrill · 44

C

Chaput & Willumsen · 65
Christmas · 115

I

Ianes & Tortello · 55
Izquierdo et al. · 29, 30, 31, 34

K

Kirbyová · 114
Kirchner, J. et al. · 73
Kirk · 43, 45, 47
Koch et al. · 95
Kompán · 73
Kompán et al. · 73
Kováčová · 20, 21, 22, 26, 67, 89, 94, 104, 113
Kováčová & Dudek · 9
Kováčová & Hladush · 113, 114
Kovalčíková a kol. · 66
Kožík Lehotayová · 113
Krawański · 20
Krejčová & Bodnárová · 62
Kucharská & Mrázková · 60, 63, 65

L

Langer · 64
Lenková & Boržíková · 45, 46
Li et al. · 95
Lieberman & Houston-Wilson · 44, 45
Lučivjanská · 113

M

MacIntyre & McVitty · 107
Magová & Kavecká · 9
Magová & Kováčová · 61, 63, 67, 68
Malchiodi · 94
Markowetz · 21
Melbøe & Ytterhus · 11
Moula · 94
Mura & Traversetti · 87, 88

N

Nasi · 88
Neill et al. · 28, 30, 31, 32, 33
Netz · 31, 33
Netz, 2019 · 28
Novotná & Rozim · 73

P

Platt · 112, 115

R

Raiola · 86, 87
Raiola, Tafuri · 87
Rogers · 94
Ruhland & Lange · 65

S

Sender · 62
Sherrill · 44
Sherrington et al. · 29, 33, 34
Sibilio · 86
Sibilio, Aiello · 87
Sibilio, D'Elia, Aiello · 87
Simeonsson et al. · 107
Solish et al. · 12

Š

Šiška et al. · 73
Špotáková a kol. · 62

T

Tafuri · 86
Taheri et al. · 11
Tavel & Kanálik · 20
Tkáčová & Tomášková · 9, 10
Toma et al. · 73
Ťulák Krčmáriková · 32, 33

U

Ukropcová et al. · 27, 28, 33, 34

V

Valachová · 96
Valenta & Potměšil · 63
Valentini & Sanchi · 90
Valenzuela et al. · 33
Vančová · 10
Vítková · 62
Vojtová a kol. · 63

W

Whitehead · 43, 45

Z

Zaťková et al. · 59
Zelinková · 112, 113, 114

KONTAKTY NA AUTOROV PRÍSPEVKOV

Meno a priezvisko autora	Adresa pracoviska
Zuzana Brčiaková Ing. PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok *zuzana.brciakova@ku.sk*
Marcela Čarnická Mgr. PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok *marcela.carnicka@ku.sk*
Mieczysław Dudek doc. PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok *mieczyslaw.dudek@ku.sk*
Zuzana Fábry Lucká doc. Mgr., PhD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra liečebnej pedagogiky, Šoltésovej 4 (so sídlom Račianska 59, Bratislava, *lucka@fedu.uniba.sk*
Viktor Hladush prof., DrSc.	Ivana Franka Štátna univerzita v Žitomíri, Ukrajina, Katedra psychológie, logopédie a inkluzívneho vzdelávania, Velyka Berdychivska,40, Žytomyr *gladush-v@zu.edu.ua*
Andrej Hubinák doc. PaedDr. PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, katedra telesnej výchovy a športu, Hrabovská cesta 1, Ružomberok *andrej.hubinak@ku.sk*
Gabriela Janovcová PaedDr.	Základná škola, Klačno 4/2201, Ružomberok *janovcová@gmail.com*
Barbora Kováčová doc. PaedDr. PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok *barbora.kovacova@ku.sk*
Viera Rassu Nagy PaedDr. PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok *viera.nagy@ku.sk*

Robert Rozim doc. PaedDr., PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok, *robert.rozim@ku.sk*
Daniela Valachová prof. PaedDr., PhD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra umenia a kultúry, Račianska 59, 813 34 Bratislava *valachova1@uniba.sk*
Miriam Vinceková Mgr.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok Základná škola s materskou školou, Dostojevského ulica 2616/25, Poprad *miriam.vincekova205@edu.ku.sk*
Daniel Židek Mgr.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok, *daniel.zidek447@ku.sk*

Viera Rassu Nagy, Andrej Hubinák (Eds.).

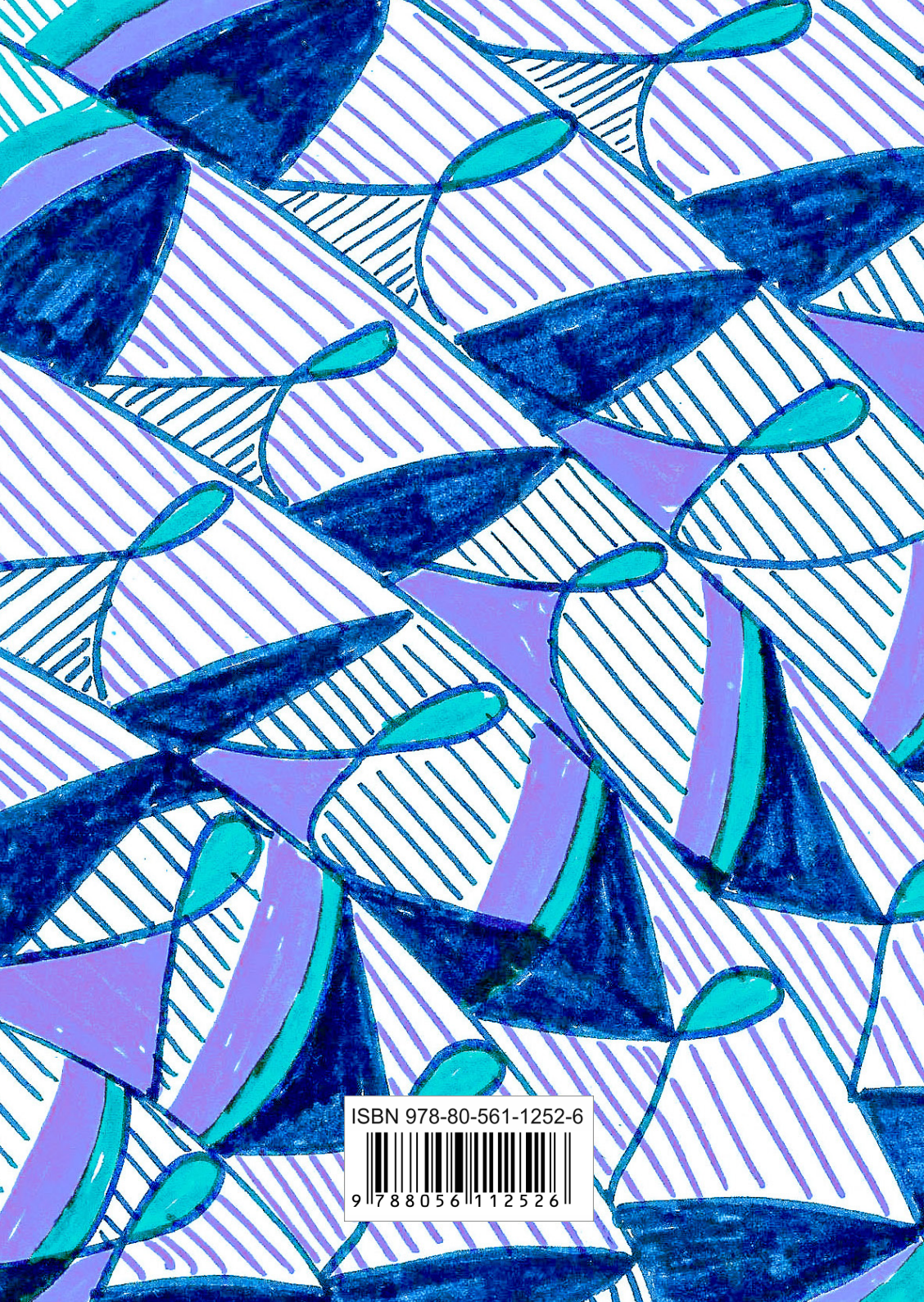
Pohyb v špeciálnej a liečebnej výchove 2

Recenzenti:
doc. PaedDr. Zuzana Chanasová, PhD.
Dr hab. Jadwiga Daszykowska-Tobiasz

Rozsah:
130 strán (6,54 AH)

Vydavateľstvo:
©VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku

ISBN 978-80-561-1252-6


ISBN 978-80-561-1252-6