

DIEŤA



V CENTRE ODBORNEJ POZORNOSTI

Metodicko – odborný časopis pre poradenskú prax a širšiu verejnosť

2 | 2020

TÉMA ČÍSLA:
**Rozmanitosť
problémov
dieťaťa v kontexte
psychologickej
podpory**

ÚVODNÍK (Zuzana Vojtová, psychologička, Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie).....	1
---	---

ROZHOVOR

Vývoj diagnostických testov vo VÚDPaPe	2
(odpovedá Vladimír Dočkal)	

ODBORNÉ PRÍSPEVKY

Kognitívne schopnosti u detí predškolského veku	5
(Ľubica Kövérová)	
Diagnostika sociálnych charakteristík osobnosti Testom stromu.....	16
(Robert Tomšík, Eva Rajčániová)	
Sociálne poradenstvo – sociálny klient	22
(Silvia Bronišová)	

PRÍKLADY DOBREJ PRAXE

Dieťa ako obeť sexuálneho zneužívania – kazuistiky.....	25
(Eva Smiková, Alena Kopányiová)	
Pohľad na týždeň aktivít s dospelými so ŠVVP v zariadení sociálnych služieb	35
(Žaneta Kováčiková)	
Ako porozumieť a pracovať s deťmi s Aspergerovým syndrómom	42
(Karola Martáková)	
Ako vyzerá týždeň v Integrovannej skupine detí predškolského veku a Diagnosticko-terapeutickej skupine Detského centra pre vzdelávanie a výskum.....	45
(Jana Kružliaková, Alžbeta Chlebišová, Ingrid Obložinská, Iveta Zelinková)	

Z POHĽADU ODBORNÍKOV

Dyslexia??? Špecifické vývinové poruchy učenia?	47
---	----

KDE NÁJŠŤ VIAC?	52
------------------------------	----

RECENZIE

Zilcher, L. Svoboda, Z.: Inkluzivní vzdělávání. Efektivní vzdělávání všech žáků.....	56
(Ľubica Kročanová)	



Milí čitatelia,

prinášame Vám druhé tohtoročné číslo časopisu *Dieťa v centre pozornosti*. V tomto období sa zvyčajne koná mnoho odborných konferencií, seminárov i workshopov. Býva to taká žatva toho, čo sa urodilo vo výskumoch, experimentoch, ale najmä toho, čo sa podarilo v pedagogickej, poradenskej či v klinickej praxi. Často sú to výnimočné príležitosti pre stretnutia ľudí rovnakej krvnej skupiny, zanietených ľudí, ktorí v záujme detí neustále hľadajú nové teórie, prístupy či metódy.

Tento rok je to ale inak. Síce žezlo odborných podujatí prebrali webináre, podcasty a iné online podujatia, no často chýba priestor pre nemenej dôležité osobné diskusie, polemiky i konfrontácie. A práve v tomto období akoby nezodpovedané otázky a nové dilemy týkajúce sa vývinu a prežívania detí len pribúdali, a to aj v kontexte ohlasovaných zmien v školstve či proklamovaného záujmu médií i širokej verejnosti o tému duševného zdravia detí a dospelých.

Budeme radi, ak Vám nasledujúce odborné články so širším záberom z oblasti diagnostiky a intervencie poskytnú aspoň niektoré odpovede či podnety pre Vašu odbornú prax. Ako rozvíjať kognitívne schopnosti detí predškolského veku, aby sme posilnili ich kladné sebahodnotenie a dôveru vo vlastné schopnosti nájdete v príspevku Ľubice Kövérovej. Dlhoročná prax v starostlivosti o detské obete sexuálneho zneužívania psychologičiek Evy Smikovej a Aleny Kopányiovej sa premieta do kazuistik a odborných postupov pri týchto ťažkých prípadoch.

Želám Vám krásny a pokojný predvianočný čas a skorý návrat k „obyčajným“ stretnutiam a rozhovorom v kruhu priateľov či kolegov.

Zuzana Vojtová,
psychologička, Výskumný ústav detskej
psychológie a patopsychológie



Vývoj diagnostických testov vo VÚDPaPe

odpovedá doc. PhDr. Vladimír DOČKAL, CSc.,
Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie

Môžeme spájať VÚDPaP v historickom kontexte s vývojom diagnostických testov? Akú úlohu zohrával VÚDPaP vo vývoji psychologických testov v minulosti?

Zakladateľ VÚDPaPu už pri jeho vzniku myslel na to, že psychológovia budú pre svoju praktickú prácu potrebovať psychologické metódy. Preto sa súčasťou ústavu hneď v roku 1964 stalo oddelenie, ktoré ich malo vyvíjať. Oddelenie sa rýchlo osamostatnilo a vznikol z neho národný podnik Psychodiagnostické a didaktické testy, ktorý sídlil v Bratislave. Za bývalého režimu vydával štandardizované testy prakticky pre celú varšavskú zmluvu. Pracovníci ústavu sa podieľali na tvorbe a štandardizácii niektorých testov, prípadne na ich posudzovaní, ale všetky testy až do roku 1989 vydávala táto samostatná inštitúcia. Po revolúcii sa Psychodiagnostika stala akciou spoločnosťou, ale dnes nefunguje tak, ako by sme si želali. VÚDPaP preto začal zase rozmýšľať, ako riešiť aspoň niektoré problémy psychologické diagnostiky detí a mládeže. V deväťdesiatych rokoch sme vo vlastnej réžii vydali Test rečového myslenia kolegu Ivana Učňa aj s metodikou rozvíjania tejto oblasti detského vývinu.

Nasledovala dlhšia pauza vo vývoji nových testov. Na čo sa VÚDPaP zamerlal potom?

Ako zásadné a na Slovensku dlho neriešené sme identifikovali problém štandardizácie a modernizácie testov inteligencie a problém diagnostiky detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Čo sa týka tej prvej oblasti, ústav realizoval slovenskú štandardizáciu Wechslerovej škály pre deti. Žiaľ, už je to dosť

dlávno (test vyšiel v r. 2006) a bolo by potrebné test modernizovať. My máme k dispozícii WISC-III a vo svete sa už pracuje s piatou edíciou (WISC-V). VÚDPaP ale nemá licencie k zahraničným testom ani financie, aby ich mohol zakúpiť. Preto sme túto prácu robili pre objednávateľa, vydavateľstvo Hogrefe – Testcentrum, je to pražská pobočka vydavateľského domu Hogrefe, ktorá obhospodaruje Českú aj Slovenskú republiku. V roku 2009 uzrela u toho istého vydavateľa svetlo sveta aj slovenská verzia neverbálneho testu SON-R 2½-7 určeného pre predškolské deti. Okrem týchto testov sme začali vyvíjať aj slovenské verzie ďalších metodík. Žiaľ, problémy, ktoré sprevádzali fungovanie ústavu v rokoch 2014 – 2018, viedli k tomu, že práca nebola dokončená.

Podarilo sa nám realizovať len Amthauerov test štruktúry inteligencie, poslednú verziu z roku 2000, ktorá vyšla v Nemecku už po Amthaurovej smrti. Našu slovenskú verziu vydalo Hogrefe – Testcentrum v roku 2017. Test je určený pre adolescentov a dospelých. Je zameraný najmä na použitie v kariérovom poradenstve, preto sme k nemu pripravili ako doplnok aj slovenskú verziu testu AIST-R, čo je záujmový dotazník vychádzajúci z Hollandovej koncepcie záujmov (vyšla v r. 2018). Aj oboje testy sme robili v spolupráci s Hogrefe – Testcentrom Praha.

Ako prebiehal vývoj testov pre deti zo znevýhodňujúceho prostredia?

Tieto deti, sú to predovšetkým deti z vylúčených rómskych komunít, nie sú priprave-



né adekvátne reagovať na testy, ktoré boli vyvinuté pre majoritnú populáciu a ktoré im nie sú kultúrne primerané. Testovanie takýmto testami ich znevýhodňuje. Vďaka tomu sa u nás dostávalo a stále dostáva veľa rómskych detí do špeciálnych škôl, napriek tomu, že v skutočnosti nie sú mentálne postihnuté. Zlyhanie a zlý výkon v teste totiž automaticky neznamená diagnózu mentálnej retardácie, a to u žiadneho (ani nerómskeho) dieťaťa. Kým bodovať v teste výrazne lepšie než zodpovedá schopnostiam jednotlivca je prakticky nemožné, zlý výkon možno podať z najrôznejších dôvodov. U detí zo znevýhodňujúceho prostredia je jeden z tých dôvodov – výchova v celkom iných podmienkach, než v akých vyrastá majoritná populácia – zrejmy. Preto sme vyvíjali metodiku známu ako RR screening, ktorá by mohla aj pri deťoch, ktoré v klasickom teste dosiahli zlé výsledky, napovedať, či tieto výsledky skutočne zodpovedajú mentálnej retardácii, alebo či môžeme mentálne postihnutie v danom prípade vylúčiť. Úlohou RR screeningu je iba vylúčiť mentálnu retardáciu; neposkytuje podrobné skóre (ako napr. IQ v intelligenčnom teste), ale umožňuje zaradiť dieťa do troch kategórií: mentálna retardácia je vylúčená (bez ohľadu na to, ako dopadol klasický test); stredná kategória – tej sa nedá vyhnúť – neposkytuje odpoveď; v poslednej kategórii je mentálna retardácia pravdepodobná. Hovorím pravdepodobná, lebo potvrdiť túto diagnózu iba na základe testového výsledku nemožno. RR screening vyšiel v roku 2004 a reedícia v roku 2016. Používa sa pre deti vo veku od 6 do 10 rokov, špeciálne bol vyvinutý pre deti z menej podnetného inokultúrneho prostredia.

Keďže plnohodnotné testy pre túto skupinu detí dosiaľ nemáme, musíme pri ich testovaní samozrejme použiť tie testy a materiály, ktoré máme k dispozícii. Treba ich však používať iným spôsobom a aj interpretovať inak. K tomu vypracúva VÚDPaP metodické materiály; v rokoch 2016 a 2018 vyšli aj ako metodické informácie vydané ministerstvom školstva. Obsahujú odporúčania ako interpretovať výsledky jestvujúcich testov, ktoré



z nich sa akým spôsobom dajú použiť, s tým, že poskytujú psychológovi podklad pre klinickú úvahu.

Okrem RR screeningu vydal VÚDPaP aj Test školskej pripravenosti.

Sústredili sme sa ďalej na problém školskej pripravenosti. Riešili sme ju u majoritných detí, aj u detí z vylúčených komunít. Preto sme pripravili dva testy školskej pripravenosti. Pre väčšinovú populáciu je to skupinový test, ktorý vyšiel tento rok a je stále k dispozícii. Mal by nám dať orientačnú informáciu o tom, na akej úrovni sú rozvinuté kľúčové funkcie, ktoré dieťa potrebuje na to, aby zvládalo školské vyučovanie. Dôraz kladiem na vyučovanie, test nesleduje sociálne alebo emocionálne zložky pripravenosti detí. Môžeme ich však pozorovať vďaka tomu, že sledujeme deti pri práci v malých skupinkách, vidíme ako sa dieťa správa. Nejde však o testový výsledok, ale o pozorovanie toho, ako sa dieťa správa, a následný klinický úsudok. Testové výsledky nám dávajú informácie o kognitívnych funk-

ciách a čiastočne exekutívnych funkciách. Test ale v žiadnom prípade nie je určený na to, aby sme rozlišovali deti, ktoré patria do školy a ktoré tam ešte nepatria. V zásade by po dovŕšení šiesteho roku mali do školy nastúpiť všetky deti. Inkluzívna škola, o ktorej sa veľa hovorí a ktorú by sme mali naozaj začať budovať, musí vedieť so všetkými deťmi pracovať. Na to, aby učiteľka vedela, na akej úrovni deti v jej triede sú, kde majú nejaké problémy, na to môže slúžiť práve Test školskej pripravenosti na skupinovú administráciu. Pri závažnejších problémoch je potom potrebná aj individuálna diagnostika v poradenskom zariadení.

Je možné použiť skupinový Test školskej pripravenosti aj individuálne?

Áno, dá sa použiť aj individuálne, ale len u populácie, pre ktorú je určený. Pre sociálne znevýhodnené deti sa nedá použiť, ani keby sme ho administrovali individuálne.

Existuje aj iná verzia Testu školskej pripravenosti?

Dva roky dozadu sme uzavreli vývin Testu školskej pripravenosti na individuálnu administráciu práve pre deti, ktoré sú sociálne znevýhodnené a u ktorých je potrebné zohľadniť špecifiká vývinu v znevýhodňujúcich podmienkach. Tento test sa dá použiť individuálne pre deti z vylúčených komunít a samozrejme poukazuje na to isté, ako predchádzajúci test, ale je individuálny, úlohy sú nastavené tak, aby boli kultúrne prijateľnejšie pre znevýhodnenú populáciu. Ak dieťa obstojí v teste, neznamená to, že zvládne našu školu takú, aká je. Rómske dieťa väčšinou potrebuje iný prístup, ktorý by mu mala škola zabezpečiť. Test môže naznačiť, či má dieťa závažné problémy, ktoré treba riešiť, ale to sú otázky, s ktorými si bude musieť poradiť učiteľ po oboznámení sa s problémami konkrétneho dieťaťa.

Testy školskej pripravenosti sa volakedy označovali ako testy školskej zrelosti. Tento pojem však, prosím, už nepoužívajme. Zrelosť sa týka somatickej stránky osobnosti

(najmä zrelosti nervovej sústavy), my ale mериame kognitívne funkcie. Od zrelosti sú závislé, no nielen od zrelosti, ale aj od prostredia, výchovy, kultúry.

Aké závery môže psychológ robiť na základe Testu školskej pripravenosti?

Test školskej pripravenosti je orientačný. Všetky takéto testy ukazujú: Kto dobre dopadne v teste, ten má predpoklady úspešne zvládnuť školu. Kto zle dopadne v teste, ten ju možno zvládne tiež. Je to podobné ako pri intelligenčných testoch. Zlý výsledok nikdy nie je natoľko spoľahlivý ako dobrý. Takže deťom, ktoré majú slabé výkony, sa treba venovať, zamerať na ne špecializovanú pozornosť, čo by v zásade mala zvládať inkluzívna škola a odborníci, ktorí v nej pôsobia. Až keď sú problémy závažné, nastupujú poradenské služby. A špeciálna škola je až to posledné riešenie, ale len v prípade, že problémy naozaj súvisia s mentálnym postihnutím ako s medicínskou kategóriou. Aj deti s mentálnym postihnutím by však mali mať v inkluzívnej škole svoje miesto; treba len iným spôsobom nastaviť celý vzdelávací proces a vzdelávacie štandardy. To už ale nevyrieši diagnostika ani psychológia.

Aké sú perspektívy ďalšej práce na vývoji diagnostických metódik vo VÚDPaP?

V minulých rokoch sme vyvinuli špeciálnopedagogický nástroj – Test čítania s porozumením (slovenskému textu) určený predovšetkým pre deti, ktorých materinským jazykom nie je slovenčina, použiteľný je predovšetkým pre rómske deti ako aj pre deti s materinským jazykom maďarským na 1. stupni ZŠ. Užitočný môže byť aj pre poznanie čitateľskej úrovne detí s poruchami učenia a detí so sluchovým postihnutím. Vydanie predpokladáme v roku 2021.

Okrem toho sa problematikou psychodiagnostiky zaoberá tím v rámci národného projektu Usmerňovať pre prax, ktorý VÚDPaP bude riešiť v rokoch 2020 – 2024.

Kognitívne schopnosti u detí predškolského veku

Ľubica KÖVÉROVÁ, Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie

Predškolský vek (obdobie materskej školy) trvá **od konca tretieho roka**, kedy nastáva proces sebauvedomovania dieťaťa, **do konca šiesteho roka dieťaťa**, kedy dieťa dosahuje potrebnú úroveň školskej zrelosti a je pripravené pre vstup do školy.

Predškolský vek označuje E. Erikson ako vek **iniciatívy**, ktorého hlavnou potrebou je aktivita a sebapresadenie. Základnou úlohou je rozvíjanie takej aktivity, ktorá by bola účelná, a preto musí byť nejako regulovaná (Vágnerová, 2005).

Na základe zmyslového vnímania a rozumových schopností dochádza k poznávaniu prostredia, ktoré deti obklopuje. Prostredníctvom interakcie s prostredím si deti utvárajú

vlastné predstavy, zbierajú informácie o rôznych predmetoch, činnostiach a na ich základe si vytvárajú asociácie a vzťahy.

Pre **vývin kognitívnych schopností** sú dôležité tieto základné funkcie súvisiace so spracovaním informácií: pozornosť, pamäť, reč, myslenie a vnímanie.

Pozornosť

V predškolskom veku má pozornosť dieťaťa ešte stále prevažne mimovoľný, neúmyselný ráz (upútavajú ju silné, pre dieťa zaujímavé podnety). Pozornosť je nestála a prelietavá, dieťa ju nedokáže úmyselne prenášať.



Sústredenosť (koncentrácia) pozornosti súvisí s psychickým napätím v organizme dieťaťa. Na úroveň sústredenia môžu mať vplyv rôzne premenné, napríklad únava, úzkosť či zdravotný stav. Schopnosť sústredenia pozornosti je daná funkčnou zrelosťou centrálnej nervovej sústavy (CNS). Ovpływňuje ju tiež sociálne prostredie, ktoré pôsobí na dieťa a poskytuje mu spätnú väzbu na priebeh a výsledky jeho správania.

Medzi vlastnosti pozornosti patrí:

- **sústredenosť** – vyjadruje intenzitu pozornosti na určité podnety;
- **rozsah pozornosti** – ovplyvňuje, aký počet podnetov môže jednotlivec súčasne prijať, je závislý na reakcii CNS na vonkajší podnet a na dĺžke a komplexnosti podnetu;
- **výdrž pozornosti** – ide o schopnosť udržať pozornosť na konkrétny podnet počas určitej doby.

Pamäť

Pamäť je na začiatku predškolského obdobia mimovoľná (neúmyselná), až v piatom, šiestom roku možno u detí pozorovať úmyselné zapamätávanie. Pamäť detí v tomto veku má prevažne názorný charakter. Deti si lepšie zapamätávajú a vybavujú **názorný** než **verbálny (slovný)** materiál.

Typy pamäti je možné triediť podľa dĺžky uchovávaní informácií a zmyslovej modality.

Pamäť rozlišujeme na:

- dlhodobú,
- krátkodobú,
- sekvenčnú,
- sluchovú,
- vizuálnu,
- mechanickú,
- rozpoznávaciu.

Podľa **dĺžky uchovávaní informácií** možno rozlíšiť nasledujúce typy pamäti:

1. **senzorická** – uchováva informácie prichádzajúce zo zmyslov počas doby nevyhnut-

nej na rozhodnutie, či sú tieto informácie vhodné na spracovanie;

2. **krátkodobá (pracovná)** – spracováva informácie dodané senzorkou pamäťou a informácie dodané dlhodobou pamäťou;

3. **dlhodobá** – ukladá významné skúsenosti a informácie; ukladanie informácie do dlhodobej pamäti trvá približne 30 minút a môže prebiehať buď zámerne (mechanickým opakovaním), alebo neúmyselne.

Predpokladom uloženia informácií do dlhodobej pamäti sú **opakované skúsenosti s tou istou aktivitou či situáciou**. Neplatí to pre emočne silné zážitky, tie sa ukladajú bez nutnosti opakovania. Predškolský vek je obdobím, z ktorého silné citové zážitky zostanú uložené v pamäti až do dospelosti.

Detskú pamäť môžeme u dieťaťa trénovať rôznymi vhodnými hrami alebo otázkami. Môžeme sa ho napríklad opýtať, čo pozitívne zažilo v daný deň v materskej škole, akú mali aktivitu, či sa mu darilo pri práci, ako sa hralo so svojimi kamarátmi a pod. Po návšteve ZOO sa ho môžeme pýtať, aké zvieratá sme spolu videli, ktoré zo zvierat žije v Afrike, ktoré v lesoch, ktoré zvieratá sa mu najviac páčili a čo nové sa o nich dozvedelo.

Pozornosť, vnímanie a pamäť sú vzájomne prepojené procesy. Ak sa dieťa nedokáže sústrediť, nebude schopné vnímať informácie a uchovať ich v dlhodobej pamäti. Takéto dieťa bude mať problémy s interpretáciou informácií a vzťahmi medzi nimi, čo ovplyvní kvalitu jeho myslenia.

Myslenie

Jedným z hlavných psychologických aspektov predškolského veku je **zameranie detí na najbližší svet**. Vo svojich poznávacích aktivitách sa deti snažia pochopiť pravidlá prostredia, v ktorom sa pohybujú.

Myslenie detí predškolského veku zatiaľ nerešpektuje zákony logiky. Ide o tzv. **prelogické (názorné) myslenie**, ktoré je v porovnaní s myslením dospelého človeka nedoko-

nalé a nepresné. Absencia logiky spôsobuje statickosť myslenia a upätosť na absolútnu skutočnosť vnímanú zmyslami.

Typické znaky prelogického (názorného) myslenia:

Egocentrizmus: Všetky predmety a javy deti vnímajú jedinečným spôsobom. Tento jedinečný spôsob vnímania reality vychádza z ich doterajších skúseností s realitou a z emočného prežívania vo vzťahu k jednotlivým predmetom a javom. Emotívna stránka reality je pri tvorbe postoja k realite uprednostňovaná. Ich subjektívny pohľad je pre ne jediný a správny.

Fenomenizmus: Deti predškolského veku sú úzko zamerané na skutočnosť tak, ako ju vnímajú. Ako sa im svet javí, tak ho posudzujú a chápu. Svet je pre deti taký, ako vyzerá. Dôraz kladú na vonkajšiu podobu sveta. Odmietajú tvrdenia, ktoré nie sú v súlade s ich vnímaním.

Magickosť: Ak si deti určité pozorované javy a skutočnosti nedokážu vysvetliť, používajú fantáziu, ktorou si skresľujú skutočnosť. Pre deti je dôležité, aby na každú skutočnosť mali vlastné vysvetlenie a nezáleží im na tom, či je pravdivé, alebo nepravdivé. Miešajú imaginárnosť s realitou, a tak sa často stáva, že ich od seba nevedia dostatočne odlíšiť.

Na základe tejto charakteristiky sa predškolskému veku hovorí aj magický, rozprávkový vek. Rozprávanie príbehov, skutočných i vymyslených, v tomto období zohráva obrovskú úlohu ako v citovom, tak aj v rozumovom svete dieťaťa. Dieťa sa dostáva k množstvu informácií a na ich základe si vytvára množstvo rôznorodých predstáv, mení skutočnosť na rozprávkovú a naopak.

Absolutizmus: Deti v tomto veku sú presvedčené, že každá vedomosť je absolútne pravdivá, že všetko funguje tak, ako si to vysvetľujú a že vysvetliť sa dá všetko. Toto presvedčenie vyplýva z ich veľmi silnej potreby po istote – nielen citovej, ale aj kognitívnej.

Globálne vnímanie: Vo svojom vnímaní sa deti zameriavajú na veci, ku ktorým majú sil-

ný emočný vzťah a ktoré sú dostatočne veľké, aby si ich všimli. Objekty a javy vnímajú globálne, iba ak sú samotné detaily dostatočne atraktívne. Z toho vyplýva, že sa nemôžeme spoľahnúť na to, že deti budú javy alebo objekty analyzovať, aby ich pochopili. Systematické skúmanie časti celku nie je pre tento vek charakteristické. Deti v tomto veku tiež nedokážu dostatočne rozlíšiť významné a nevýznamné informácie. Často tak subjektívne prisudzujú význam nepodstatným informáciám a podstatné ignorujú.

Komplexnosť vnímania: Myslenie a vnímanie detí nie je v tomto vývinovom období komplexné. V komplexnej situácii sa nedokážu ešte dostatočne zorientovať a v danom okamihu vnímajú všetky jej aspekty.

Egocentrizmus v uvažovaní: Centrum všetkého vnímania je v ich osobnosti. Vlastné vysvetlenie reality je jediné správne a platné.





Odmietajú iné vysvetlenia, hlavne tie, ktoré sa nezhodujú s ich vlastným vysvetlením.

Konfabulácia: Konfabulácie, inak tiež nepravé klamstvá, sa vytvárajú miešaním reality s fantazijnými predstavami. Deti nimi operujú hlavne vtedy, keď sa im konkrétny jav alebo objekt nedarí vysvetliť žiadnou konkrétnou skúsenosťou s najbližším svetom.

Často sa v týchto predstavách a následne aj vo vysvetleniach objavujú prvky, ku ktorým majú deti citový vzťah (pozitívny alebo negatívny). Fantázia v tomto vekovom období zohráva významnú úlohu v stabilizácii detskej psychiky. Zatiaľ čo myslenie detí limituje, fantázia im dáva priestor a uvoľnenie.

Vnímanie priestoru: Priestorovým vnímaním rozumieme vytváranie základných predstáv o veľkosti a tvare predmetov a o ich umiestnení v priestore. Zároveň priestorové vnímanie súvisí s uvedomovaním si pozície *vpravo, vľavo, vpredu, vzadu, hore, dole* so správnym určovaním smeru. Rozvíjanie priestorovej orientácie je dôležité už u detí predškolského veku, pretože má dôležitú úlohu v edukačnom procese (napr. správna orientácia pri čítaní, písaní).

Ďalším dôležitým pojmom je **priestorová predstavivosť**. Základ v rozvoji priestorovej predstavivosti a vnímania priestoru zahŕňa motorické schopnosti a zmysly – zrak, sluch, hmat, ktoré sú kognitívne spracované. Priestorová predstavivosť je dôležitá pre úspešné zvládanie školských zručností. Ako prvé si dieťa osvojí porozumenie pojmov *hore, dole, neskôr vpredu, vzadu*. Rozlišovanie laterálnej polohy *vľavo, vpravo* by malo dieťa mať osvojené pred vstupom do školy.

Preto je dôležité deti v tomto období stimulovať v rozvíjaní priestorovej predstavivosti a orientácii v priestore pri riešení praktických úloh.

Aktivity na rozvíjanie priestorového vnímania

HRA NA ZOO

Cieľ: Hra je zameraná na prácu v priestore, na priestorovú orientáciu *vpredu, vzadu, v strede*.

Veková kategória: 3 – 4 roky

Postup: Učiteľka rozdelí deti do skupín, každá skupina predstavuje nejaké zvierať (napr. skupina medvedí, žabiek, vtákov). Učiteľka vyzve jednu skupinu zvierať, aby sa premiestnila do stredu triedy, ďalšia skupina sa premiestni do zadnej časti triedy a posledná skupina do prednej časti triedy. Ak deti hrajú hru prvýkrát, učiteľka pridá k verbálnej inštrukcii aj neverbálnu – rukou ukáže na daný smer. Deti môžu dané zvierať znázorňovať aj pohybom. Napríklad budú skákať ako žaby, mávať rukami ako vtáci, pôjdu pomaly a kolísavo ako medveď. Učiteľka pokračuje vo výmenách zvierať v priestore dovtedy, pokiaľ deti porozumejú pojmom *vpredu, vzadu a v strede*.

Hra sa dá modifikovať aj pre staršiu vekovú skupinu detí tým, že učiteľka pridá k inštrukcii *dopredu, dozadu, do stredu* inštrukciu *doprava, doľava*.

ORIENTÁCIA V PRIESTORE

Cieľ: Hra je zameraná na orientáciu v priestore, precvičovanie pojmov *dopredu, dozadu, doprava, doľava* v spojení so sluchovým signálom.

Veková kategória: 4 – 6 rokov

Postup: Hra by sa mala realizovať v otvorenom priestore (napr. školský dvor, telocvičňa). Učiteľka vysvetlí deťom, že ak buchne paličkou na bubienok 1x, budú musieť ísť všetci dopredu, ak 2x, dozadu. Ak sa naučia tieto dva pohyby spojené so zvukovým signálom,

môže učiteľka pridať buchnutie 3x pre pohyb doprava a buchnutie 4x pre pohyb doľava. Smer pri hre mení učiteľka často, a to nepravidelne (napr. buchnutie 1x, 3x, 2x, 1x, 4x...). Pre mladšiu vekovú skupinu sa dá hra modifikovať tak, že deti po buchnutí 1x idú dopredu, 2x dozadu, vynechá sa však pohyb doprava, doľava.

HRA NA BÁBKOVÉ DIVADLO

Cieľ: Hra je zameraná na vnímanie vlastnej telovej schémy.

Veková kategória: 5 – 6 rokov

Postup: Pred začatím samotnej hry sa učiteľka porozpráva s deťmi o bábkovom divadle (kto už bol v bábkovom divadle, na akom predstavení, čo všetko tam videl, ako prebiehalo samotné predstavenie...). Potom vyzve deti, aby si ľahli na koberec a následne sa spoločne zahrajú hru na bábkové divadlo. Deti sú bábkky, učiteľka bábkoherec, ktorý ich riadi. Dáva im inštrukcie, čo budú robiť, napr. „*Pomalý všetci dvíhajú svoju pravú ruku, potom ľavú ruku, obidve ruky.*“ Postupne vystriedajú horné aj dolné končatiny. Keď si zopakujú telovú schému vpravo, vľavo, môže učiteľka pridávať ťažšie obmeny, napr. spoločné dvíhanie pravej ruky a ľavej nohy a naopak. Počas hry môže byť pustená pomalá, relaxačná hudba.

Pre mladšiu vekovú skupinu sa dá hra modifikovať tým, že deti budú dvíhať len ruky a nohy tak pomaly, ako hrá hudba bez zadania inštrukcie *pravá, ľavá*.

Vo **vzdelávacom procese u detí predškolského veku** je dôležité sústrediť sa predovšetkým na **rozvíjanie nasledovných kognitívnych funkcií:**

- chápanie súvislostí a vzťahov,
- schopnosť zvoliť si určitý spôsob riešenia problémov a používať určité pravidlá,
- schopnosť sústrediť sa na detaily a ich vzájomné vzťahy,
- schopnosť potrebné informácie opakovať,
- hľadanie základných princípov zadanej úlohy.

S kognitívnym vývinom sa rozvíja aj **učebný štýl**. Učenie u detí v predškolskom veku môže prebiehať rôznymi spôsobmi:

- **pokusom a omylom** – spontánnym učení,
- **logickým odôvodnením** – dedukciou, usudzovaním na správne riešenie na základe predchádzajúcej udalosti,
- **napodobňovaním** – riešením, ktoré sa osvedčilo iným.

Pedagogická diagnostika

Na orientačné hodnotenie kognitívnych schopností dieťaťa predškolského veku je možné použiť nižšie uvedenú **posudzovaciu schému**. Posudzovacia schéma môže byť užitočným pomocníkom na sledovanie



vývinu s časovým odstupom, napr. po pol roku alebo po ukončení intervenčného programu zameraného na rozvíjanie kognitívnych schopností. Na zvýšenie objektivity získaných informácií je vhodné, ak dieťa nezávisle na sebe hodnotia viaceré osoby. Výsledky orientačného posúdenia by mali učiteľovi slúžiť ako návod na **voľbu aktivít**.

Pri posudzovaní pomocou schémy je užitočné, aby si učiteľ robil poznámky o správaní dieťaťa pri realizácii zadávaných úloh (napr. dostatočné sústredenie/nesústredenie pri zadaní úlohy, dieťa pracuje spôsobom pokus-omyl, pochopí zadanie úlohy na prvýkrát/potrebuje zadanie vysvetliť viac-krát...)

KOGNITÍVNE SCHOPNOSTI

Vek 3 roky

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Chápe jednoduché protiklady (<i>veľký/malý, studený/teplý, veľa/málo, dlhý/krátky...</i>). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Rozumie pojmom <i>hore/dole</i> . | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Na požiadanie ukáže základné farby. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Roztriedi kocky alebo iné predmety podľa veľkosti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Ukáže základné časti svojho tela (<i>hlava, krk, trup, ruky, nohy</i>). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Dokáže správne zložiť postavu z jednotlivých častí tela (<i>hlava, krk, trup, ruky, nohy</i>). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Vek 4 roky

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 7. Dopĺňa známe protiklady z obrázkov (napr. k obrázku „ <i>veľkého</i> “ správne vyberie z ponuky a priradí „ <i>malý</i> “). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Pomenuje základné farby na obrázkoch aj reálnych predmetoch. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Roztriedi obrázky alebo predmety podľa nadradených pojmov. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Ukáže a pomenuje základné časti tela. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Pozná chýbajúce základné časti tela. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Vysvetlí funkciu známych predmetov a častí tela. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Na obrázkoch pozná postupnosť 3 denných činností. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Správne používa pojmy <i>vpred, vzadu</i> . | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Pri porovnaní dvoch prvkov správne používa pojmy <i>menší/väčší, kratší/dlhší, vyšší/nižší, menej/viac</i> . | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Zoradí predmety alebo obrázky podľa veľkosti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. V predmetoch a na obrázkoch nájde kruhy a štvorce. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Vek 5 rokov

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 18. Tvorí protiklady bez zrakovej opory. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Dokáže správne určiť nadradené pojmy skupinám známych javov alebo vecí bez zrakovej opory. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Pomenuje odtiene farieb. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Správne používa pojmy <i>niektorý, žiadny, nič</i> . | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Správne používa pojmy <i>menej, viac, rovnako</i> . | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Na predmetoch alebo obrázkoch správne používa pojmy <i>malý, stredný, veľký, málo, menej, najmenej</i> . | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Pozná postupnosť deja (zoradí 4 obrázky známych činností podľa časovej postupnosti). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Pomenuje a správne určí kruh, trojuholník a štvorec. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Definuje základné rozdiely známych predmetov a javov (napr. vysvetlí rozdiel medzi dňom a nocou). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Priradí k sebe predmety alebo javy, ktoré k sebe patria, a vysvetlí, prečo (<i>včera – kvet, list – strom, ruka – prsteň</i> a pod.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Vymenuje a ukáže aj iné časti tela (<i>prsty, ramená, kolená, tvár, krk</i> a pod.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Dokáže roztriediť predmety podľa tvaru (5 rôznych skupín). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



Vek 6 rokov

30. Pri známych veciach a javoch dokáže posúdiť pravdivosť a nepravdivosť tvrdenia (napr. <i>ovce jedia mäso</i>).	1	2	3	4	5
31. Dokáže zmysluplne doplniť prirovnanie (napr. <i>studený ako..., horúci ako..., pomalý ako..., zlostný ako...</i> a pod.).	1	2	3	4	5
32. Vysvetlí, na čo slúžia hodiny.	1	2	3	4	5
33. V správnom poradí vymenuje číselný rad do 10.	1	2	3	4	5
34. Rozumie radovým číslomkám (<i>prvý, druhý...</i>).	1	2	3	4	5
35. Vysvetlí zhody a rozdiely medzi známymi predmetmi a javmi (napr. <i>auto – koleso, mačka – zajac</i>).	1	2	3	4	5
36. Správne používa pojmy <i>o jeden viac/o jeden menej</i> .	1	2	3	4	5
37. Dokáže vysvetliť činnosti ľudí v známych povolaniach (<i>učiteľ, doktor, policajt, hasič...</i>).	1	2	3	4	5
38. Vie, kde hľadať pomoc alebo služby (napr. keď ochorie, keď potrebuje niečo kúpiť).	1	2	3	4	5
39. Dokáže vysvetliť, čo je potrebné urobiť, keď rozbije niečo, čo patrí druhému.	1	2	3	4	5
40. Správne používa pojmy <i>včera, dnes, zajtra</i> .	1	2	3	4	5
41. Dokáže určiť obvyklé činnosti pre jednotlivé ročné obdobia.	1	2	3	4	5
42. Správne používa pojmy <i>prvý, prostredný/uprostred, predposledný, posledný</i> .	1	2	3	4	5
43. Pomenuje a správne určí kruh, trojuholník, štvorec a obdĺžnik.	1	2	3	4	5
44. Dokáže správne určiť množstvo až 6-tich prvkov.	1	2	3	4	5
45. Triedi prvky súčasne podľa troch kritérií (<i>veľkosť, farba, tvar</i> – napr. „ <i>Vyber všetky zelené malé trojuholníky.</i> “).	1	2	3	4	5
46. Dokáže na svojom tele ukázať a pomenovať pravú a ľavú ruku, nohu, oko, ucho, atď.	1	2	3	4	5
47. Na svojom tele ukáže pravou rukou ľavé koleno, ľavou rukou pravé ucho, pravou rukou pravé rameno...	1	2	3	4	5
48. Dokáže správne určiť, na akej strane sa nachádzajú určité predmety (<i>vľavo/vpravo</i>).	1	2	3	4	5

Charakteristika bodového hodnotenia:

1 – zvláda samostatne/bežne sa prejavuje, 2 – vo väčšine bežných situácií zvláda bez pomoci, v niektorých situáciách pomoc potrebuje/väčšinou sa prejavuje, 3 – v niektorých situáciách zvláda bez pomoci/niekedy sa prejavuje, 4 – zvláda len s pomocou/prejavuje sa výnimočne, 5 – nezvláda/neprejavuje sa

AKTIVITY NA ROZVÍJANIE KOGNITÍVNYCH SCHOPNOSTÍ

Činnosti na rozvíjanie kognitívnych schopností by mali byť zamerané tak, aby cielene **posilnili kladné sebahodnotenie a dôveru vo vlastné schopnosti dieťaťa**.

1. Podpora motivácie a riešenia problémov

Pri podpore motivácie a riešenia problémov sa môžeme sústrediť na nasledujúce činnosti a oblasti:

Poskytnúť deťom možnosti na posudzovanie a bádanie:

- poskytnúť deťom **dostatok časového priestoru** na posudzovanie a bádanie;
- **používať pomocné otázky** (bez ohľadu na to, či dieťa zodpovedá správne alebo nesprávne, prechádza kognitívnym procesom);
- **obmedziť počet pomôcok** na uľahčenie výberu;
- **postupovať od jednoduchej úlohy k riešeniu náročnejšej úlohy**;
- **spoločne hľadať rôzne spôsoby**, ktorými sa môže hrať s konkrétnou hračkou alebo pomôckou;
- **klásť otvorené otázky**, aby sme neobmedzovali nápady dieťaťa.

Rozvíjanie zvedavosti a túžby detí riešiť problémy:

- zaradenie činností, ktoré podporujú rozvíjanie **sebaúcty a sebadôvery**, aby deti získali odvahu skúšať riešiť neznáme úlohy;
- využívanie aktivít, pri ktorých sa bezprostredne **prejaví príčina a účinok** a ktoré sa dajú ľahko pozorovať; aktivity by mali deťom umožňovať manipuláciu s materiálmi (napr. zmiešanie dvoch farieb, piesku s vodou...);
- poskytovanie **konkrétneho materiálu** (napr. plastelíny, hliny, modelovacej hmoty), ktorý majú deti za úlohu nejakým spôsobom zmeniť (stlačením, ťahom, rezaním, zrolovaním...); **proces zmeny deťom slovne**

opisujeme, napr.: „Keď plastelínu stlačíš, za necháš v nej odtlačky prstov a meníš jej tvar.“;

- určenie **miesta v triede**, kde si deti môžu po ukončení činnosti uložiť svoje zhotovené veci (skladačky, výtvarné práce, výtvary z Lega...), ku ktorým sa môžu neskôr vrátiť; počas dňa alebo týždňa **umožniť deťom vrátiť sa k svojim predchádzajúcim aktivitám** (napr. dieťa môže pretvoriť loďku vytvorenú z Lega na nákladnú loď, čo je znakom vývinu myslenia a zručnosti dieťaťa);
- **obohatenie minulej aktivity** pridaním novej informácie, úlohy alebo materiálu;
- **kladenie otázok zameraných na proces riešenia úlohy** (napr. „Ako si dospel k tomuto riešeniu? Vyriešil niekto tento problém inak?“).

Učiteľ by sa mal vždy presvedčiť, že riešeniu problému zodpovedá vývinovej úrovni dieťaťa. Ak zistí, že je aktivita náročná a vyvoláva u dieťaťa frustráciu, zmení ju na menej náročnú. Vytvorí dieťaťu priestor, aby sa samé postupne vypracovalo na vyššiu úroveň potrebnú pri riešení náročnejších aktivít.

2. Podpora logického a matematického myslenia

Zoradovanie predmetov podľa ich vlastností:

- Necháme deti zoradiť predmety podľa určitého pravidla.
- Zoradíme predmety podľa určitého pravidla a dieťaťu sa spýtame, podľa akého pravidla sú predmety zoradené.
- Zoradíme predmety nesprávne a požiadať dieťa, aby našlo chybu a usporiadalo predmety v správnom poradí.
- V zostave zoradených predmetov necháme prázdné miesto. Dieťa si má vybrať spomedzi dvoch predmetov jeden predmet, ktorý na voľné miesto doplní.

Reprodukcia vzorov a zostáv:

- vytváranie mozaiky z kociek, kamienkov alebo iného materiálu podľa vzorov; navliekanie korálikov podľa vzoru;

- dokresľovanie radu vzorov – predkreslíme napr. kruh, hviezdičku, trojuholník (u starších detí môžeme použiť aj veľké tlačené písmená), dieťa pokračuje v rade a dokresľuje vzory v rovnakom poradí; vytlieskanie rytmu podľa vzoru;
- motivovanie detí k navrhovaniu vlastných vzorov a zostáv z rôznych materiálov (napr. vrchnákov z fliaš, gombíkov, kamienkov, mušlí, korkových zátok a pod.);
- povzbudzovanie detí k diskusii o vzoroch, ktoré vytvorili.

Zaznamenávanie opakujúcich sa udalostí:

- využitie obrázkov, schém, fotografií a piktoqramov reprezentujúcich opakujúci sa sled udalostí, postupov konkrétnej činnosti, známej rozprávky alebo priebehu dňa, ktoré deti skladajú v správnej postupnosti;
- motivovanie detí k vlastnému zobrazeniu postupnosti určitého deja (kresbou alebo výberom vhodných obrázkov reprezentujúcich časti deja) – aktivita môže nasledo-

vať po čítaní krátkej rozprávky alebo výlete a pod;

- rozprávanie príbehu na základe série obrázkov;
- ukážka postupu prípravy jednoduchého pokrmu alebo výrobku, ktorého jednotlivé kroky deti následne nakreslia.

Pochopenie kvantitatívnych vzťahov:

- poskytovanie rôznych predmetov, ktoré dieťa môže počítať – necháme dieťa nahlas počítať (napr. výkresy na stene, hrnčeky na stole, deti sediace okolo stola, pri ktorom dieťa sedí);
- dávanie pokynov spojených s množstvom, napr. požiadame dieťa, aby prinieslo štyri červené farbičky, vybralo tri kocky a pod.

Uvedené námety aktivít používame vtedy, keď už dieťa pochopilo vzťah medzi číslom a množstvom. To, že dieťa mechanicky vymenuje číselný rad, ešte neznamená, že porozumelo významu čísla.



Uvedenie rozdielov medzi geometrickými tvarmi:

- určovanie geometrických tvarov v prostredí školy a precvičovanie geometrických tvarov s využitím rôznych materiálov na ploche (vystrihovanie, obkresľovanie...);
- skladanie obrázkov z rôznych vystrihnutých geometrických tvarov;
- vytváranie rôznych geometrických tvarov pri hre s kockami (deti sa hrajú s kockami a zostavujú štvorce, obdĺžniky, trojuholníky);
- hľadanie rôznych geometrických tvarov v interiéri škôlky, v exteriéri (na vychádzke, na školskom dvore);
- precvičovanie geometrických tvarov s využívaním iných materiálov (vystrihovanie, obkresľovanie, výber tvaru na obrázku a pod.).



Porozumenie základným priestorovým vzťahom:

- pohyby tela podľa pokynov („Polož si ruky na hlavu, polož si ruky za hlavu, sadni si vedľa Janky,” a pod.);
- umiestňovanie predmetov podľa pokynov („Daj svojho psíka do búdy, pred búdu, na búdu, polož svojho psíka kdekoľvek.”; „Kde je tvoj psík?“).

3. Osvojovanie vedomostí a informácií

Osvojovanie všeobecných poznatkov:

- precvičovanie a opakovanie si vedomostí, ktorými už deti disponujú;
- precvičovanie farieb, pomenúvanie predmetov a vyjadrovanie svojich myšlienok;
- opakovanie slovnej zásoby označujúcej známe predmety;
- pomenúvanie farby šiat dieťaťa, ktoré má v daný deň oblečené;
- využívanie rôznych predmetov v triede ako pomôcok pri rozprávaní príbehov;
- naplánovanie si návštevy rôznych miest, napr. obchodu s potravinami, knižnice, pošty, banky, reštaurácie a pod.;
- pozvanie do MŠ hostí, ktorí porozprávajú deťom o svojom povolání;
- urobenie fotografie domu, školy, rodiny dieťaťa, spoločné diskutovanie o týchto fotografiách.

PRÍKLAD DOBREJ PRAXE

Patrik nastúpil do materskej školy v 4 rokoch, už vtedy sa zaujímal najmä o písmená, číslice, zaujímal sa o jednotlivé štáty, poznal ich vlajky, hlavné mestá. S ostatnými deťmi sa veľmi nehral, radšej si pozeral encyklopédie, kreslil mapy krajiny, ktoré boli detailne prepracované. V piatich rokoch už plynule čítal. V triede často vyrušoval a v kolektíve detí nebol veľmi obľúbený, dokonca sa niektorým deťom posmieval, keď niečo nevedeli. Pri raňajšom kruhu často vykrikoval a nerešpektoval učiteľky.

Vďaka rozhovoru s rodičmi učiteľky zistili, že Patrik sa doma najradšej hrá s glóbusom, pozerá si rád mapy, kreslí si do máp vlastné

značky. S najväčšou pravdepodobnosťou možno konštatovať, že ide o chlapca s prejavmi nadania v oblasti priestorovej predstavivosti, ktorý v skorom veku dokázal čítať, počítať a mal výbornú pamäť na mená štátov a hlavných miest jednotlivých krajín.

Pani učiteľky navrhli Patrikovi, aby im pomohol so zariadením kútika pre malých výskumníkov, aby popremýšľal, čo všetko by tam deti potrebovali. Zapojili ho, aby im pomohol s prezentáciou jednoduchých pokusov. Patrik sa osvedčil aj pri zapisovaní postupu, kedy si vymyslel vlastné značenie. Vo „vedeckom kútiku“ bol ochotný spolupracovať aj s ostatnými deťmi, ktoré mu pri práci asistovali.

Odporúčania pre učiteľky pre prácu s deťmi prejavujúcimi nadanie:

- Nenálepkovať dieťa ako nadané, ale ako neposlušné.
- Ponúkať dieťaťu aj ďalšie aktivity na jeho rozvíjanie v iných oblastiach (hudobných, športových, kreatívnych...).
- Zapojiť nadané dieťa ako asistenta učiteľa, napr. ak dieťa už vie čítať, môže ho učiteľka

požiadať, aby deťom niečo prečítalo a potom sa môžu o prečítanom texte spoločne porozprávať.

- Snažiť sa nadané dieťa zapájať do skupinových činností, aby malo možnosť kooperovať s ostatnými deťmi, aby mohlo pomôcť mladšiemu kamarátovi.
- Úzko spolupracovať s rodičmi smerom k rozvíjaniu iných oblastí. Zaujímať sa o záujmy dieťaťa mimo materskú školu.
- Priebežná pedagogická diagnostika, evidencia pokrokov dieťaťa v materskej škole, vedenie portfólia dieťaťa, napr. *Predict* – výstup projektu *Good start to school Erasmus+* (dostupné na <http://www.raabe.cz/nase-projekty/good-start-to-school-projekt-erasmus/gss-vystupy.aspx>).
- Premyslená ponuka rozvíjajúcich činností podporujúcich nadanie dieťaťa, napr. kúpenie alebo požičanie hier, didaktických pomôcok pre staršie deti, zadávanie náročnejších úloh, sledovanie spôsobu riešenia problému, atď. Vďaka nadanému dieťaťu sa prirodzene rozvíjajú kognitívne schopnosti aj u iných detí.

Literatúra:

- BEDNÁŘOVÁ, J. – ŠMARDOVÁ, V. 2007. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 1. vyd. Brno: Computer Press. 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BEDNÁŘOVÁ, J. – ŠMARDOVÁ, V. 2010. Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy. 1. vyd. Brno: Computer Press. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.
- DOČKAL, V. a kol. 2012. Rozvíjanie schopností detí predškolského a mladšieho školského veku. Štyri stimulačné programy. 1. vyd. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. 157 s. ISBN 80-967423-1-0.
- NÁDVORNÍKOVÁ, H. 2013. Kognitívne zručnosti v predškolskom vzdelávaní. Bratislava: Dr. J. Raabe Slovensko. 160 s. ISBN 978-80-86307-87-9.
- VÁGNEROVÁ, M. 2005. Vývojová psychológia I.: Dětství a dospívání. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 468 s. ISBN 80-246-0956-8.
- VODÍČKOVÁ, B. 2016. Pozornosť detí v materskej škole. 1. vyd. Bratislava: Dr. J. Raabe Slovensko s. r. o. ISBN 978-80-814-0239-5.

Diagnostika sociálnych charakteristík osobnosti Testom stromu

Robert TOMŠÍK, Eva RAJČÁNIOVÁ, Výskumný ústav detskej
psychológie a patopsychológie

Abstrakt: *Príspevok pojednáva teroreticky o možnostiach diagnostiky sociálnych charakteristík a kompetencií osobnosti Testom stromu. V prvej časti príspevok poukazuje na význam kresbových techník v psychodiagnostike a ich diskutabilnú validitu, kým v druhej časti stručne uvádza možnosti diagnostiky sociálnych charakteristík a kompetencií osobnosti kresbovými testami Kresba postavy a Kresba rodiny, kým sa následne podrobnejšie venuje možnostiam diagnostiky sociálnych charakteristík a kompetencií osobnosti Testom stromu analýzou špecifických častí stromu.*

Kľúčové slová: *Test stromu; Baum test; sociálne charakteristiky; sociálne kompetencie; kresbové techniky; diagnostika*

Význam kresbových techník v psychodiagnostike a ich validita

Detskú kresbu skúmali psychológovia, ktorí sa snažili prostredníctvom nej pochopiť jej význam a diagnostické možnosti, konkrétne sa zaoberali otázkou, ako pomocou kresby podporiť rozvoj osobnosti. Novú dimenziu dostala analýza kresby s poznaním, že podobne, ako i ostatné správanie človeka, podáva informácie o emocionálnom prežívaní, osobnosti, vzťahoch dieťaťa, rozumových a iných vlastnostiach dieťaťa (Farokhi, Hashemi, 2011). V tejto súvislosti sa posledných šesťdesiat rokov v rámci psychologickéj diagnostiky i psychoterapie rozvíja i projektívna diagnostika a jej neoddeliteľné súčasti – projektívne techniky (Mihalovičová, 2013). Do radu projektívnych metód (slovné, manipulačné, obrázkové, asociačné a iné) patria aj kresbové metódy, ktoré sú spomedzi projektívnych metód jedny z najčastejšie využí-

vaných, avšak v porovnaní s inými psychodiagnostickými metódami (škály, dotazníky a iné) sú používané na diagnostiku v menšej miere.

Napriek tomu, že poznáme pomerne širokú škálu kresbových metód, na našom území sú najčastejšie používané metódy ako Kresba ľudskej postavy, Kresba začarovanej rodiny/Kresba rodiny a Baum Test. Narozdiel od iných, (napr. Namaľuj osobu, ktorá trhá jablko zo stromu) pre tieto testy sú na našom území poskytované doplnkové vzdelávania a kurzy, čo tiež môže odzrkadľovať ich častejšie používanie v psychodiagnostike, v porovnaní s ostatnými kresbovými metódami. Napriek tomu, projektívne techniky sú roky kritizované pre ich validitu a reliabilitu (Arip, Shahim, Husin, 2018; Polatajko, Kaiserman, 1986; Wanderer, 1969). Projektívne metódy si vyžadujú pre ich použitie skúsenosti odborníka, a ich validita a reliabilita je vo väčšine prípadov len ťažko psychometricky overiteľ-

ná, čo ďalej spochybňuje ich spoľahlivé použitie v praxi.

Ako niektorí autori uvádzajú (napr. Lilienfeld, Wood, Garb, 2000; Swensen, 1968; In Goldmann, Soukupova, 2010), na základe mnohých negatívnych výsledkov v štúdiách validity projektívnych metód, v mnohých štátoch v rámci USA nie je možné používať výsledky napr. testu kresby postavy v rámci právnych úkonov (Goldmann, & Soukupova, 2010). Bahbouh (2003) a Lilienfeld, Wood, Garb (2000) upozorňujú na problematiku merateľnosti reliability projektívnych metód. Projektívne metódy sú málo štruktúrované, veľmi komplexné, so širokou škálou možností. Bahbouh (2003) v tomto zmysle uvádza, že čím väčšia je komplexnosť metód, tým horšie sa dá posúdiť ich validita. Jednou z premenných, ktoré môžu ovplyvňovať validitu, ale aj reliabilitu kresebných techník v diagnostike je vplyv kultúry. Najbrtová et al. (2017) uvádzajú, že v našej kultúre je väčšina detí od útleho veku zvyknutá kresliť. Táto skúsenosť ale nemusí byť samozrejماً napríklad u detí rómskej populácie. Tak isto uvádzajú, že v niektorých kultúrach deti ani dospelí

nekreslia vôbec. Preto je potrebné zohľadňovať tento fakt nielen pri detskej kresbe, ale aj pri kresbe dospelých. Sado et al. (2015) vo svojom výskume, kde porovnávali výsledky Baum Testu u troch rozličných kultúr (Japonsko, Francúzsko, Nová Kaledónia) zistili, že medzi nimi existujú kultúrne rozdiely. Japonské deti (JP) oveľa skôr zvládnu prekonať napojenie koruny stromu na kmeň v porovnaní s deťmi z Francúzska (FR) a Novej Kaledónie (NK), naproti tomu schematické zobrazenie koncov konárov v korune u JP detí pretrváva dlhšie ako u porovnáwanej vzorky z FR a NK. Existujú ale aj kategórie, ktoré sa javia ako univerzálne bez vplyvu kultúry – ide o tri indexy, ktoré ukazujú rovnakú frekvenciu výskytu v rovnakých vekových skupinách, konkrétne: (1) rovné konáre, (2) konáre kreslené až po spodok kmeňa a (3) kmeň bez koruny/iba s krátkymi konármi. Greene a Weiner (2017) uvádzajú, že testy kresby postavy sú kultúrne senzitivné na základe ich interpretatívneho významu a osoby s rôznym kultúrnym pozadím sa pravdepodobne budú líšiť v type obrázkov, ktorý nakreslia. Napriek tomu, že sme nenašli výskum, ktorý by po-



psychologusinvestor.com

dobný vplyv skúmal aj u kresby stromu, je možné predpokladať, že sa budú nakreslené stromy v jednotlivých kultúrach líšiť podobne ako v spomenutej štúdii od Greena a Weinera (2017). Ďalším problémom môže byť subjektívny vstup psychológa do diagnostiky, ako aj nejednoznačnosť symbolov. Z toho dôvodu je nevyhnutné doplniť diagnostiku o ďalšie metódy, resp. overenie výsledkov diagnostickým rozhovorom. Napriek tomu, sú tieto metódy široko používané najmä v klinickej a terapeutickej práci a množstvo odborníkov z praxe ich používa na diagnostiku rôznych sociálnych, emocionálnych, fyzických a psychologických aspektov osobnosti. Ako uvádza Anastasiová (1982; In Lilienfeld, Wood, Garb, 2000, s. 27): „*Projektívne techniky ukazujú nezvyčajnú diskrepanciu medzi výskumom a praxou. Pri hodnotení ako psychometrického nástroja veľká väčšina má úbohé hodnotenie. Ale ich popularita v klinickom použití sa nezmenšuje.*“

Meranie sociálnych charakteristík osobnosti kresbovými technikami

Kresba dokáže psychológom poskytnúť množstvo informácií, ktoré sú navonok len ťažko rozpoznateľné. Detská kresba slúži ako diagnostická pomôcka, metóda terapie či ako spôsob klinickej práce. V prvom rade však pomáha psychológovi nadviazať s dieťaťom kontakt, aby sa k nemu dostal bližšie, aby bolo dieťa pri práci otvorenejšie. Vágnerová (2009) špecifikuje možnosti diagnostiky pomocou týchto testov nasledovne:

- Kresba môže poskytnúť orientačný odhad úrovne vývinu rozumových schopností. Na tento účel slúži predovšetkým pri predškolskom a mladšom školskom veku; v neskoršom veku túto diferenciálnu schopnosť stráca, pretože kresbové zručnosti dozreli;
- V kresbe sa odrážajú aj niektoré osobnostné charakteristiky dieťaťa, predovšetkým emočne ladená kvalita sebahodnotenia, ale i napr. postoje k druhým ľuďom.

Rad kresbových metód mapuje aj primárne a sekundárne prostredie vývinu dieťaťa (rodina a škola), a môže bližšie identifikovať problémy (ak existujú) v rodinných vzťahoch a iných sociálnych konšteláciách. Zisťujú sa pomocou nich súrodenecké konštelácie, vzťah dieťaťa k jeho rodičom, či jeho miesto v rámci rodiny. Kresbový test môže dobre posloužiť tiež pre získanie obrazu o prežívaní momentálnej situácie a rodinnej klímy dieťaťom. V psychologickej praxi sú najčastejšie využívané pri porozvodovom poradenstve, v pedagogickej praxi ich zase odborníci využívajú pri práci s deťmi trpiacimi poruchami správania a učenia (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

Pri konkrétnejších analýzách a interpretáciách vyššie spomenutých, najčastejšie používaných testov (Kresba ľudskej postavy, Kresba začarovanej rodiny Kresba rodiny a Baum Test), je možné diagnostikovať niekoľko oblastí, ktoré je možné prepojiť so sociálnymi charakteristikami alebo kompetenciami osobnosti. Napriek tomu, že každý z testov ponúka celistvý obraz o dieťati, má možnosť diagnostiky aj špecifických oblastí, ktoré iné testy neumožňujú priamo zachytiť. Napríklad Kresbou rodiny, ako uvádza Vass (2012), je možné diagnostikovať a zistiť viac o nasledovných psychosociálnych špecifikách:

- problémy, ktoré má dieťa alebo dospievajúci v rodine;
 - vnímanie rodinných vzťahov a ako ich dieťa vníma/cíti;
 - možné konflikty s niektorými členmi rodiny;
 - psychosociálnu zrelosť dieťaťa alebo adolescenta;
 - štýl komunikácie a výchovy v rodine.
- Harris (1963), Ter Laack, de Goede, Aleva (2005) a Arden (2014) uvádzajú nasledovné možnosti diagnostiky psychosociálnych špecifik pomocou Kresby postavy, a konkrétne časti kresby tela, ktoré na tieto špecifiká poukazujú:
- hlava: inteligencia, komunikácia, predstavivosť, spoločenskosť;
 - oči: sociálna komunikácia a vnímanie sveta;



- ústa: zmyselnosť, sexualita a verbálna komunikácia, agresivita;
- ruky: afektivita, agresivita.

Celková kresba a spôsob kreslenia však ponúka možnosti analýzy rôznych ďalších kognitívnych, motorických, perцепčných, a motivačných schopností.

Ďalšie možnosti diagnostiky sociálnych a psychosociálnych charakteristík osobnosti ponúka aj Test stromu (Baum test), ktorý bol vytvorený už v roku 1952 nemeckým psychológom K. Kochom. Kresba stromu je projektívna psychologická metóda, ktorá dokáže vypovedať veľa o osobnosti testovaného človeka. Kresbou stromu človek dáva najavo svoje skryté postoje, odhaľuje nevedomky svojou minulosťou a tiež to, ako vidí svoju budúcnosť. Autor kresbu stromu vybral práve preto, že je to jeden z najstarších symbolov ľudstva. Pri analýze a interpretácii kresby psychológ analyzuje rôzne symboly a spôsob kreslenia dieťaťa (Altman, 2002).

Odborníci a vedci sa o samotnej diagnostike sociálnych charakteristík alebo kompetencií v literatúre nezmieňujú často, resp. absentuje dodatočné množstvo zdrojov. Napriek tomu autori v niekoľkých empirických štúdiách použili test stromu ako indikátor (psycho)sociálnych kompetencií alebo charakteristík osobnosti, napríklad: Alexithymické charakteristiky (Fukunishi, Mikami, Kikuchi, 1997); Komunikačný štýl adolescentov (Kohketsu, Morita, 2011); Sociálna trúfalosť, vrelosť (16 PF; Marzolf, Kirchner, 1972, 1973); Extraverzia, prívetivosť (NEO-FFI; Kato, Suzuki, 2016), a iné.

Ďalší autori (Altman, 2002; Buck, 1992; Marzolf, Kirchner, 1972, 1973) opisujú aj konkrétne časti kresby, ktoré môžu byť dobrými ukazovateľmi sociálnych charakteristík alebo kompetencií osobnosti. Medzi tieto časti kresby patrí prevažne kmeň a vetvy, avšak aj iné časti stromu majú určitú výpovednú hodnotu, alebo môžu byť nositeľmi skrytých informácií, napríklad:

- kmeň: predstavuje zmysel pre seba, neporušenosť osobnosti, flexibilitu, prispôbivosť, sebakontrolu (široký kmeň);
- vetvy: sociálne kontakty, ašpirácie a úroveň spokojnosti alebo frustrácie;
- koruna: nápady, sebavedomie;
- zem: kontakt s realitou a stabilitou.

Niektoré príklady sú uvedené aj v samotnom manuáli českej verzie techniky od Z. Altmana z roku 2002. Okrem samotných prvkov kresby, aj pozícia stromu, tlak, ťah a spôsob kreslenia majú výpovednú hodnotu vo vzťahu ku psychosociálnym charakteristikám osobnosti, konkrétne: umiestnenie stromu na pravú stranu vypovedá o extravertzii, povrchnosti, nespoľahlivosti; umiestnenie stromu na ľavú stranu vypovedá o introverzii; horná ľavá strana vypovedá o obavách z interakcie a kontaktu (ale aj obavách z testovacej situácie); slabý ťah vypovedá o plachosti a prispôbivosti; uvoľnené vlnovité čiary vypovedajú o sociálnych kompetenciách; křčovitité a ostré čiary vypovedajú o úzkosti; obrysové linky, a kontúry vypovedajú o otvorenosti, schopnosti nadviazania kontaktov a citlivosti; ochranný ostrov, alebo strom na kopci vypovedá o samote alebo egocentriz-

me; mohutný kmeň môže vypovedať o agresívnom správaní; drsná a zbrázdnená štruktúra vypovedá o problémoch s prispôsobivosťou, kým jemná, mäkká štruktúra o schopnosti bezkonfliktných kontaktov; oblá a uvoľnené tvary vypovedajú o sociálnej prispôsobivosti; dobre rozvinutá ale nepriedušná koruna vypovedá o slabej sociálnej kompetencii; zakončenie vetvy jemnými vetvičkami vypovedá o schopnosti empatie a pripravenosti reagovať, kým ostré konce vetiev obvykle znamenajú tendenciu k agresívnemu správaniu (Altman, 2002).

Záver

Kresba je druh individuálneho vyjadrovania a môže byť aj komunikačným nástrojom, ktorý má tendenciu povedať psychológovi a terapeutovi viac informácií ako napríklad diagnostický rozhovor. Vo väčšine prípadov deti ešte nemajú dostatočné schopnosti na abstraktné jazykové vyjadrenie, ale majú symbolické spôsoby komunikácie, ako je kresba. Detské kresby majú svoj určitý vývoj, v ktorých je „čitateľný“ ich emočný, pohybo-

vý, psychosociálny rozvoj a rozvoja vnímania. Napriek tomu teória a empiria poukazujú na nedostatky v zmysle validity a reliability projektívnych kresbových diagnostických nástrojov, a niektoré oblasti diagnostiky dodnes nie sú dostatočne preskúmané. Jedna z týchto oblastí je aj oblasť (psycho)sociálnych charakteristík a kompetencií osobnosti. Konkrétne abscentuje viac informácií a dôkazov, ktoré by bližšie opisovali proces diagnostiky (psycho)sociálnych charakteristík a kompetencií osobnosti Testom stromu. Teoretické východiská, ako aj samotné tvrdenia autora testu, uvádzajú, že informatívnu hodnotu vo vzťahu ku sociálnym kompetenciám pri Teste stromu majú primárne vetvy, pozícia stromu, spôsob kreslenia čiar a tvar stromu, resp. tvary tvoriace strom. Ostatné prvky vypovedajú skôr o behaviorálnych prejavoch, ktoré môžu priamo ovplyvňovať alebo súvisia s psychosociálnymi aspektmi osobnosti (napr. empatia, agresivita, prispôsobivosť). Na základe čoho konštatujeme, že je nevyhnutné ďalšie skúmanie problematiky diagnostiky sociálnych charakteristík a kompetencií pomocou Testu stromu, pre ne/podporenie tejto hypotézy.

Literatúra:

- ALTMAN, Z. 2002. *Test stromu*. Praha : Pražská pedagogicko-psychologická poradňa, s.r.o.
- ARDEN, R. et al. 2014. Genes Influence Young Children's Human Figure Drawings and Their Association With Intelligence a Decade Later. *Psychological Science*, no. 25, p. 1843–1850.
- ARIP, M. A. S. M. – SHAHIM, M. E. A. – HUSIN, N. S. 2018. Development, Validity and Reliability of the Art Drawing House-Tree-Person (AD-HTP) Module among the Counselors in Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, vol. 8, no. 10, p. 676–691.
- BUCK, J. N. 1992. *House-Tree-Person projective drawing technique: Manual and interpretive guide*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- FAROKHI, M. – HASHEMI, M. 2011. The Analysis of Children's Drawings: Social, Emotional, Physical, and Psychological aspects. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 30, p. 2219–2224.
- FUKUNISHI, I. – MIKAMI, N. – KIKUCHI, M. 1997. Alexithymic characteristics in responses to the Synthetic House-Tree-Person (HTP) Drawing Test. *Perceptual and Motor Skills*, vol. 85, no. 3, p. 939–942.
- GREENE, R. L. – WEINER, B. I. 2017. *Handbook of Personality Assessment*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- HARRIS, D. B. 1963. *Children's drawings as measures of intellectual maturity*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.
- KATO, D. – SUZUKI, M. 2016. Personality Traits and the Expression Area of Synthetic House-Tree-Person Drawings in Early Adolescent Japanese. *Psychological Thought*, no. 1, p. 67–74.

- KOHKETSU, C. – MORITA, M. 2011. Drawing features of S-HTP of contemporary youth seen from the viewpoint of the attitude to interact with friends. *Journal of Japanese Clinical Psychology*, vol. 29, no. 5, p. 634–639.
- LILIENTHAL, S. O. – WOOD, J. M. – GARB, H. N. 2000. The scientific status of projective techniques. *Psychological Science in the Public Interest*, no. 1, p. 27–66.
- MARZOLF, S. S. – KIRCHNER, J. H. 1972. House-Tree-Person drawings and personality traits. *Journal of Personality Assessment*, vol. 36, no. 2, p. 148–165.
- MARZOLF, S. S. – KIRCHNER, J. H. 1973. Personality traits and color choices for House-Tree-Person drawings. *Journal of Clinical Psychology*, vol. 29, no. 2, p. 240–245.
- MIHALOVIČOVÁ, J. 2013. Význam detskej kresby ako projektívnej metódy v diagnostickej činnosti sociálneho pracovníka. *Prohuman*, no. 13, p. 1–6.
- NAJBRTOVÁ, K. et al. 2017. *Projektivní metody v psychologické diagnostice*. Praha: Portál.
- POLATAJKO, H. – KAISERMAN, E. 1986. House-Tree-Person projective technique: a validation of its use in occupational therapy. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, vol. 53, no. 4, p. 197–207.
- SADO, T. et al. 2015. Crosscultural Study on Children's Representations in the Baum Test: A Statistical Perspective. In *Conference: 5th International Conference of Expressive Psychotherapy*, 2015, Suzh, China.
- SVOBODA, M. – KREJČÍŘOVÁ, D. – VÁGNEROVÁ, M. 2009. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Vydavatelství Portál.
- TER LAACK, J. – DE GOEDE, M. – ALEVA, A. 2005. The Draw-A-Person Test: An Indicator of Children's Cognitive and Socioemotional Adaptation? *Journal of Genetic Psychology*, vol. 166, no. 1, p. 77–93.
- VÁGNEROVÁ, M. 1999. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum.
- WANDERER, Z. W. 1969. Validity of clinical judgments based on human figure drawings. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 33, no. 2, p. 143–150.

Sociálne poradenstvo – sociálny klient

Silvia BRONIŠOVÁ, Výskumný ústav detskej psychológie
a patopsychológie

Sociálne poradenstvo

Sociálne poradenstvo sa zameriava na aktivizáciu pri prekonávaní alebo náprave nepriaznivej sociálnej situácie a na poskytnutie špecifických odborných poradenských informácií v rámci sociálnej pomoci (Strieženec, 2001).

Sociálne poradenstvo je odborná činnosť zameraná na pomoc fyzickej osobe v nepriaznivej sociálnej situácii. Sociálne poradenstvo sa vykonáva na úrovni základného sociálneho poradenstva a špecializovaného sociálneho poradenstva.

Základné sociálne poradenstvo je posúdenie povahy problému fyzickej osoby, rodiny alebo komunity, poskytnutie základných in-

formácií o možnostiach riešenia problému a podľa potreby aj odporúčanie a sprostredkovanie ďalšej odbornej pomoci. Základné sociálne poradenstvo je súčasťou každej sociálnej služby poskytovanej podľa tohto zákona.

Špecializované sociálne poradenstvo je zistenie príčin vzniku, charakteru a rozsahu problémov fyzickej osoby, rodiny alebo komunity a poskytnutie im konkrétnej odbornej pomoci.

Sociálne poradenstvo možno vykonávať ambulantnou formou prostredníctvom poradní sociálneho poradenstva zriadených na tento účel a terénnou formou prostredníctvom terénnych programov (Zákon 448/2008 Z.z. o sociálnych službách a o zme-



ne a doplnení zákona o živnostenskom podnikaní, §19).

Oblasti využitia sociálneho poradenstva sú veľmi rozmanité. Medzi základné patria:

- cieľová skupina klientov a okruhy ich sociálnych problémov,
- samotný klient so svojimi osobitosťami, charakterovými vlastnosťami, mentálnou úrovňou a stupňom socializácie,
- prostredie, vonkajšie podmienky, v ktorých sa sociálne poradenstvo poskytuje,
- charakter inštitúcie, ktorá vytvára rámec na poskytovanie sociálneho poradenstva.

Sociálny klient

V sociálnom poradenstve je klientom osoba, ktorá sa ocitla **v neriešiteľnej situácii a prichádza požiadať sociálneho poradcu** o odbornú pomoc.

Sociálny poradca sa pri svojej práci stretáva s klientmi, ktorí sa správajú neštandardne a vyžadujú si od poradcu špecifické prístupy (Gabura, 2004).

Význam poznania klientskej typológie, čiže rozvrstvenie klientov do určitých skupín, spočíva v uľahčení správneho spôsobu komunikácie sociálneho poradcu s určitým typom klienta.

Pre prichádzajúceho klienta je charakteristické:

- negatívne hodnotenie problémovej situácie,
- momentálna neschopnosť nájsť riešenie svojho problému,
- aktívny prístup orientovaný na hľadanie riešenia,
- dobrovoľná spolupráca so sociálnym pracovníkom.

V sociálnom poradenstve je sociálny klient nie iba jednotlivec, ale i pomenovanie skupinových klientov medzi ktorých zaraďujeme:

- rodinu, ktorá sa stáva „klientom“ vtedy, keď jej reálne sociálne problémy presahujú možnosti riešenia v rámci rodinnej interakcie,

- skupinu, ktorá je spojená spoločným sociálnym problémom,
- komunitu, ktorej členovia sa spojili v snahe odstrániť sociálny problém,
- spoločnosť, keď je v krajine vysoká miera nezamestnanosti, nárast chudoby, či iných sociálno-patologických javov v takej miere, že tieto ohrozujú morálne fungovanie spoločnosti.

Typológia klientov, členovia ktorých majú spoločné niektoré znaky

- typológia na základe aktivity klienta,
- typológia na základe veku klienta,
- typológia na základe správania sa klienta,
- typológia na základe problémovej situácie a podobne.

Typológia na základe aktivity klienta:

- dobrovoľný klient – vyhľadá sociálneho poradcu na základe vlastnej iniciatívy, je rozhodnutý spolupracovať na zmene svojej problémovej situácie,
- klient odberateľ sociálnej pomoci – takýto klient si je vedomý svojej sociálnej problémovej situácie, ale prichádza s cieľom, aby získal niektorú službu, dávku, alebo inú formu pomoci,
- nedobrovoľný klient – neprichádza za sociálnym poradcom z vlastnej vôle, ale na základe rozhodnutia tretej osoby, alebo inej inštitúcie na základe príkazu napríklad: evidovaní nezamestnaní na ÚPSVaR.

Typológia na základe veku klienta:

- detský klient, dieťa do 15 rokov – nespôsobilosť klienta na právne úkony,
- mládež od 15 do 20 rokov – najrizikovejšia skupina,
- dospelý klient v produktívnom veku – najlepší klient pre spoluprácu,
- klient vo vyššom veku, teda starší človek – je potrebné venovať primeranú pozornosť komunikácii pre poruchy sluchu, ťažšiu koncentráciu na rozhovor, akútnosť situácie, ...



Typológia na základe správania klienta:

- spolupracujúci – dobrovoľný klient,
- nespôlpracujúci – nedobrovoľný klient,
- rizikový klient – klient, pri ktorom je možné očakávať nešpecifické riziko,
- mlčanlivý klient – nekomunikuje, alebo ťažšie nadväzuje kontakt z rôznych dôvodov (napríklad slabá slovná zásoba, nízka sebadôvera),
- klient v odpore – svojim správaním odmieta spoluprácu z dôvodu napríklad straty blízkej osoby, závažného ochorenia a podobne,
- manipulatívny klient – nemá záujem o spoluprácu so sociálnym poradcom, ale usiluje sa o získanie určitých výhod,
- agresívny klient – správa sa agresívne verbálne alebo fyzicky, verbálna agresivita sa prejavuje slovnými útoky, nadávkami a vyhrážkami,

- apatický klient – na základe pretrvávajúceho svojho problému rezignoval na hľadanie možnosti riešenia.

Typológia na základe problémovej situácie klienta:

- klient bez domova,
- závislý klient,
- klient s psychiatrickou diagnózou (depresívny, suicidálny),
- klient páchajúci trestnú činnosť.

Sociálny klient je človek, ktorý sa nachádza v sociálne kolíznej situácii, označenú aj spoločnosťou za sociálne problémovú a každý má právo na stanovenú mieru pomoci. V praxi je nevyhnutné akceptovať jedinečnosť klienta, jedinečným svojou ľudskou individualitou a to aj v prípade, že klientom je rodina alebo skupina.

Literatúra:

- GABURA, J. 2004. Sociálne poradenstvo, Občianske združenie sociálna práca, Bratislava.
 MATUŠKA, O. – KOLÁČKOVÁ, J. – KODYMOVÁ, P. 2005. Sociální práce v praxi, Praha.
 OLÁH, M. – SCHAVEL, M. 2006. Sociálne poradenstvo a komunikácia, Prešov.
 STRIEŽENEC, Š. 1996. Slovník sociálneho pracovníka, AD, Trnava.
 STRIEŽENEC, Š. 2001. Úvod do sociálnej práce, Tripsoft.
 Zákon 448/2008 Z.z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona o živnostenskom podnikaní

Dieťa ako obeť sexuálneho zneužívania – kazuistiky

Eva SMIKOVÁ, Alena KOPÁNYIOVÁ, Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie

Dieťa ako obeť sexuálneho násillia, zneužívania

Predpokladom správneho pochopenia problému sexuálneho zneužívania detí je jeho jasná definícia. Doteraz najširšou je definícia Rady Európy z júna 1992, ktorá považuje „**sexuálne zneužitie dieťaťa za nepatričné vystavenie dieťaťa sexuálnemu kontaktu**, činnosti, či správaniu. Zahŕňa akékoľvek sexuálne dotýkanie, styk či vykorisťovanie kýmkoľvek, komu bolo dieťa zverené do starostlivosti, alebo kýmkoľvek, kto sa s dieťaťom dostane **do nejakého styku**. **Takouto osobou môže byť rodič, príbuzný, priateľ, odborný, dobrovoľný pracovník či cudzia osoba**“. Prevažná väčšina prípadov sexuálneho zneužívania detí je spáchaná osobou, ktorú dieťa pozná (70 – 85 %) a prechováva voči nej dôveru, nie cudzincom. Obete zvyčajne nevyhľadajú pomoc hneď (menej než 1 zo 4 obetí vyhľadá pomoc okamžite) a prehovorí o svojej skúsenosti zvyčajne až oneskorene, v priemere ide o časový odstup 8 až 15 rokov.

Fakty o sexuálnom zneužívaní

- Každá forma sexuálneho zneužívania, aj bez penetrácie či použitia fyzického násillia, predstavuje závažnú traumatickú udalosť, ktorá má komplexnú dynamiku. Prehovoriť o nej je z mnohých dôvodov náročné a riskantné.
- Sexuálne zneužívanie je násilným aktom, nie osobitnou formou sexuality.
- Prípadoch sexuálneho zneužívania detí je v skutočnosti niekoľkonásobne viac než oznámených prípadov. Percento krivých obvinení v prípadoch sexuálneho zneužívania detí, ktoré boli ohlásené, je približne 0 – 5 %, čiže veľmi nízke. Až 40 % obetí nevykazuje žiadne vonkajšie príznaky sexuálneho zneužívania, zatiaľ čo ďalších 30 % len málo.
- Na nijakom človeku nevidno, či zneužíva dieťa. Páchateľom môže byť aj osoba, ktorá vzbudzuje pozitívny obraz vo svojom okolí či spoločnosti, resp. predstavuje uznávanú autoritu.
- Páchateľ veľmi zriedka koná z momentálneho popudu, naopak, zväčša



- si programovo pripravuje situácie, ktoré mu umožnia dostať sa do blízkosti svojej obete bez podozrenia okolia.
- Sexuálne zneužívanie môže pretrvávajúť dlhý čas, niekedy aj roky, najmä ak sa odohráva v rodine.
- Výskyt sexuálneho zneužívania sa neviaže na nijakú spoločenskú vrstvu, ale na isté charakteristiky rodinného prostredia: na pohlavne špecifické rozdelenie rolí, sociálnu izoláciu, autoritatívnu výchovu, rigidné sexuálne normy, prísnu morálku.
- U mnohých obetí sexuálneho zneužívania v detstve môže nastať trvalé narušenie psychiky a kvality ich sexuálneho prežívania v dospelosti.
- Deti nie sú nikdy zodpovedné za sexuálne zneužívanie!

Formy sexuálneho zneužívania dieťaťa (Vlčková, 2001):

Sexuálne zneužitie môže byť kontaktné a nekontaktné.

Nekontaktné sexuálne správanie zahŕňa verbálne sexuálne návrhy, sexuálne explo-

atácie dieťaťa – zneužitie pre detskú pornografiu, expozícia genitálu, príp. masturbácia, exhibicionizmus, voyerizmus – sexuálne vzrušenie pri pozorovaní nahého alebo vyžliekajúceho sa dieťaťa.

Kontaktné sexuálne násilie:

- Nepenetratívne aktivity:** dotyky, maznanie na genitáliách alebo prsiach predmetmi, rukou, genitálom (cez oblečenie, ako aj na nahom tele).
- Penetratívne aktivity:** sexuálne preniknutie prstami alebo predmetmi do genitálií.
 - Orálne – genitálny kontakt
 - Análne – genitálny kontakt
 - Genitálne – genitálny kontakt

Aby sexuálne správanie mohlo byť označené za zneužívanie, malo by spĺňať tri **podmienky**:

- Aktér je starší a zrelší ako dieťa.
- Je v pozícii autority, alebo sa o dieťa stará.
- Aktivity vymáha silou, podvodom alebo manipuláciou (napr. núti dieťa, aby sa páchatela dotýkalo, pozeralo).

Príznaky a prejavy sexuálneho zneužívania detí (Mydlíková a kol., 2013)

Klinické príznaky	infekcie pohlavných orgánov, poranenia v análnej oblasti, bolesťivosť pri vyšetrení okolia análu, bolesťivosť pri defekácii, chôdzi, sedení, zápcha, poranenia genitálnej oblasti, ťažkosti pri močení, u chlapcov trhlínky na predkožke, bolesťivosť a začervenanie
Psychické prejavy	strach, úzkosť, pocit viny, nízka sebaúcta, depresie
Psychosomatické prejavy	poruchy spánku, pokakávanie, pocikávanie, bolesti brucha, nechutenstvo, vracanie, poruchy reči
Neurotické prejavy	obhrýzanie nechťov, cmúľanie prstov, tiky
Behaviorálne prejavy	regresívne správanie napr. cmúľanie si prstov v spánku, branie si hračky na spanie, hlavne ak dieťa túto vývojovú fázu už prekonalo, hysterické reakcie, fobie, strata sebahodnotenia, sebapoškodzovanie, intoxikácie, samovražedné konanie, úteky z domu neprimerané sexuálne správanie – v snahe zbaviť sa pocitu bezmocnosti, obeť sexuálne zneužíva druhé deti. V dôsledku predčasnej sexuálnej akcelerácie sa môže začať správať ako dospelý, potom vyhľadáva sexuálne uspokojenie u iných dospelých, atakuje vrstovníkov alebo v dospelosti bez zábran sám zneužíva deti, promiskuita, prostitúcia
Kognitívne poruchy	zhoršenie prospechu, porucha koncentrácie

Získavanie si dôvery	Pestovanie blízkych vzťahov – dieťa je žiadané, aby potenciálnemu zneužívateľovi sedelo na kolenách, objímalo ho, bozkávalo, hralo sa s ním, pričom zneužívateľ má snahu byť s dieťaťom sám. Dieťa sa časom tomuto kontaktu prieci a vyhýba. Zneužívateľ získava náklonnosť dieťaťa – zahŕňa ho nadmernou pozornosťou, príp. darčkami. Zvlášť ohrozené je dieťa, ktorému sa inak nedostáva dostatočnej pozornosti a starostlivosti zo strany dospelých. V takomto prípade dieťaťu „záujem“ dospelého lichotí a dieťa ho dokonca vyhľadáva.
Prvé štádiá zneužívania	Psychosomatické prejavy – dieťa trpí bolesťami žalúdka, hlavy, má bolesti až krče v podbrušku. Deti bývajú unavené, nevyspaté, roztržité. Dieťa je bez zjavnej príčiny v dlhotrvajúcom napätí, strese a strachu. Náhle alebo nevysvetliteľné zmeny v správaní (malý podnet a nepriemeraná reakcia). Náhla zmena v dosahovaní školských výsledkov, nezáujem o školu, časté absencie. V rodine a domácnosti vykonáva role, ktoré nie sú pre dieťa typické, má názznaky tajomstiev, ktoré však nemôžete úplne odhaliť. Dieťa sa nechce vyzliecť k športovým či iným činnostiam, kde je prezliekanie bežné. Máva neprítomný pohľad, je často mimo toho, čo sa okolo neho deje, pri vyučovaní je často zamyslené a učivo nevníma. Nízka sebadôvera (časté hodnotenia ako neviem, nedokážem, som nanič...). Máva niekedy až panický strach z chybných reakcií, hodnotenia, strach z prezradenia tajomstva a všeobecne vykazuje oslabenú dôveru k dospelým.
Rozvinuté zneužívanie	Fyzické známky: poranenia pohlavných orgánov, pohlavne prenosné ochorenia, tehotenstvo, časté infekcie močových ciest bez zjavnej príčiny (dieťa často navštevuje toaletu, má veľké bolesti pri močení); poruchy príjmu potravy (bulímia, anorexia), rany po sebatrýznení (štipance, uhryznutia, drobné rezné rany); enuréza a enkopréza najmä u detí školského veku; bolesti alebo poranenia v dutine ústnej a hrdle. Náhle a výrazné zmeny v správaní: dieťa odmieta, príp. hystericky reaguje na špecifické situácie (kúpanie, prebaľovanie, ukladanie do postele). Hanbí sa, obáva sa vyzliekať, stráni sa opačného pohlavia. Regres v správaní, náhle zhoršenie v škole, vo vzťahoch. Neakceptovanie a zámerne porušovanie pravidiel, poruchy správania; nedôvera voči dospelým; agresívne správanie, drobné krádeže a klamstvá, kontakt s alkoholom, drogami, návykovými látkami. Zneužívateľ zakazuje dieťaťu mať kamarátov alebo priateľa (najmä v období adolescencie). Objavujú sa rizikové znaky v kresbe dieťaťa, náhle a výrazné zmeny v prežívaní: striedanie nálad, utiahnutosť. Obet' zneužívania prežíva strach, pocit zrady v blízkom vzťahu, bezmocnosť (nevie zneužívanie zastaviť) a stigmatizáciu (pocit odlišnosti, hanby, viny, označkovania, skazenosti). Sexualizované správanie: dieťa je predčasne zahľtené a stimulované sexuálnymi impulzmi v rámci tzv. traumatickej sexualizácie. Vykazuje správanie s vyzývavým až sexuálnym podtónom, neprimerané veku.

Odborník v situácii, že vedie rozhovor s dieťaťom, u ktorého je podozrenie na zneužívanie by mal:

- Zachovať pokoj a rozvahu. Vytvoriť atmosféru dôvery a hovoriť s dieťaťom pokojne, zrozumiteľne a primerane jeho veku.
- Dôverovať dieťaťu. Je menej pravdepodobné, že si dieťa historku o týraní alebo sexuálnom zneužívaní vymyslelo. Zriedkakedy, ale stáva sa to, si dieťa týranie, zneužívanie alebo zanedbávanie vymyslí, ale aj vtedy je to signál, že sa v rodine niečo deje.
- Dať dieťaťu najavo, že vidí, že sa s ním niečo deje („vidím, že si smutný“).
- Nepoužívať nevhodné, napr. obviňujúce otázky a tvrdenia o násilníkovi („To ti urobil otec? To nie je človek, to je...“, „Takéto niečo ti dokázal urobiť vlastný otec miesto toho, aby ťa chránil?“).
- Nepoužívať sugestívne otázky („Tú modrinu máš od bitky?“), ale používať otvorené otázky („Vidím, že máš na rukách a nohách modriny, ako si k nim prišla?“).
- Oceniť dieťa za to, že sa rozhodlo prehovoriť o svojej situácii. Odborník by si mal byť vedomý toho, aký vážny krok dieťa urobilo tým, že sa rozhodlo „zradiť“ svojich najbližších. Ocenenie dieťaťa môže urobiť napr. spôsobom „Si odvážny/a, keď si sa rozhodol/a mi o tom porozprávať. Som rád, že si sa rozhodla mi dôverovať.“
- Je dôležité dieťa ubezpečiť, že jeho rozhodnutie bolo správne.
- Dať dieťaťu najavo, že chápe, ako ťažko sa mu rozpráva o týchto veciach („Chápem, že je pre teba ťažké o tom hovoriť...môžeme sa rozprávať ďalej?...“).
- Komunikovať s dieťaťom o jeho strachu a obavách. Dieťa môže mať strach z rôznych dôvodov – rozpadnutie a strata rodiny, naplnenie hrozieb agresora (napr. ublíži zvieratku, alebo hrozí samovraždou, zabitím matky, či samotného dieťaťa), strata väzieb s kamarátmi a širšou rodinou, odvrhnutie a posmech rovesníkov a pod. („Hovoril/a si, že máš strach, môžeš mi o tom povedať viac?...“).



- Stáť na strane dieťaťa a ubezpečiť ho, že nech sa stalo čokoľvek, nestalo sa to jeho vinou. Zaujať a prezentovať dieťaťu jasný postoj k tomu, že za zneužívanie nie je zodpovedné dieťa. Odborník by mal ubezpečiť dieťa, že nenesie žiadnu vinu na týraní alebo sexuálnom zneužívaní. („Dospelý by mal vedieť, čo je správne a nesprávne...“).
- Ak sa napriek tomu dieťa vyjadruje, že to, čo sa stalo, sa stalo jeho vinou a vyjadruje negatívne pocity voči svojej osobe, nepre-sviedčajte ho o tom, že nemá pravdu. Môžete zareagovať napr. („Je to pre teba ťažké, môžeme sa o tom rozprávať...“).
- Kľúčový je rešpekt, dôvera a venovanie pozornosti slovám dieťaťa, aj keď sa jeho príbeh zdá neskutočný, prípadne nesedia všetky detaily.
- V záujme dieťaťa treba riskovať skôr poškodenie dospelého, t. j. keď sa zneužívanie nepotvrdí.

Kazuistika „Klára“

Trestné stíhanie páchatela – otca začalo r. 2012 pre trestný čin sexuálneho zneužívania dcéry Kláry, ktorá v čase skutku mala 4 roky.

Trestné stíhanie bolo zastavené r. 2012, nakoľko Klára na políciu nedokázala vypovedať o skutku.

Následne začala mať problémy s pocikávaním, gynekologické problémy, pre ktoré jej bola odstránená tzv. pablana. Matke však neodmietala rozprávať o sexuálnych praktikách, ktoré s ňu vykonával jej otec. Klára napr. opisala matke situáciu, ako ju otec nútil piť jeho „cikanky“. Pričom tieto boli husté a vôbec jej nechutili, čo aj povedala otcovi, a preto jej otec povolil vyplúť ich do nočníka. Klára uviedla matke, že otec pil málo vody, keď mal takéto husté cikanky.

Matka vyhľadala odbornú pomoc, bála sa to povedať manželovi, odmietal aj gynekologické vyšetrenie dcéry. Matka navštívila poradenské centrum, kde Klára povedala, že keď jej to tato robil, že ju to škriabalo, čo matku zaskočilo, lebo mala skúsenosť, že mala s manželom obdobnú skúsenosť, lebo si obhrýzal nechty. Vtedy sa rozhodla, že manželovi neverí a že to musí ďalej riešiť. Klára bola v starostlivosti Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie z dôvodu emocionálnych ťažkostí – záchvaty hnevu, vzdoru, odmietanie samostatného spania, vyžadovanie krmenia. Matka spájala uvedené prejavy so sexuálnym zneužívaním otca. V úvodnej fáze terapie sa Klára vyhýbala situáciám, ktoré súviseli s rodinným životom, v prejave mala zvýšený motorický nepokoj, depresívne ladenie, hnev. Prežívanie vo vzťahu k otcovi bolo ambivalentné. V záverečnej správe z terapie sa konštatoval ústup regresných prejavov v správaní.

Prvý znalecký posudok bol vypracovaný na žiadosť matky v roku 2013 – záver: **prítomné znaky sexuálneho zneužívania**. Matka sa na základe posudku rozhodla znovo iniciovať trestné stíhanie.

Začatie (obnovenie) trestného stíhania.

Druhý znalecký posudok bol vypracovaný pre účely polície v roku 2014.

V rozhovore (v uvedenom znaleckom posudku pre účely polície) Klára uviedla: „Ocko s nami už nebýva, lebo mi ubližoval – dával mi sliny do pišule, boli to sliny z jeho úst, dával mi jazyčkové pusu – také, čo robí len dospelý, neviem to ukázať, ale nútil ma k tomu, povedal, že ak to poviem, dá z nás urobiť kabáty na zimu, nútil ma, aby som vzala pipika do rúk. Očurával ma.“ (dieťa uvedené tvrdenia hovorí spontánne bez kladenia otázok, pritom sa hore dole pozerá po miestnosti). „Neviem, či to už stačí? Už som dosť povedala?“ „Boli sme v Prešove u lekára, kde bola kamera, ale som to nepovedala, ani neviem prečo som to nepovedala. Nevie si spomenúť.“ „Povedala som, že neviem, čo mi oco robil? Mamka už chcela urobiť video, potom sme sa s mamkou dohodli, že pôjdem a poviem pravdu na kameru.“

Záver znaleckého posudku: **Výpovede maloletej sa aktuálne javia ako neobjektívne. Podrobný opis po takom časovom odstupe signalizuje skôr umelo udržiavanú tému z vonku, neustále opakovanie.**

Znalecký posudok spracovaný VÚDPaPom ako znalcom ad hoc pre políciu v roku 2015.

Vzhľadom k relatívne nízkemu veku Kláry (kedy nie je možné využiť dotazníkové metódy) a opakovaným psychologickým vyšetreniam sme zvolili tieto diagnostické metódy: pozorovanie, klinický rozhovor, kresbu, Skríningový dotazník pre detskú kresbu ľudskej postavy, test TDSP, Farebný Luscherov test, Scénotest, Projektívne interview – časť Nedokončené vety, Čarovný prútik, hru.

Pre potreby príspevku vyberáme len časti významné k téme:

V rozhovore Klára uviedla: „Mám takú hru. S mamou sa hrám na škrtiča. Škrtič je jeden hryzávy a druhý, ktorý sa škrtí. Prvý, že mamka dá tak ruky a ja tam vziem a niekedy utečiem a keď jej utečiem, tak mamka stráca body. Ešte sa ale nestalo, že by mamke neunikla. Hru som si vymyslela, až keď oco odišiel.“

„On (otec) vymyslel hru na bitie – ja som to ale nikdy nemala rada, nakreslila som to aj na tom obrázku, naschvál ma vyzliekol. Tričko mi nechal. To bitie nie je bitie, ale to, že mi strkal





ruky do pišule, keď mama išla do obchodu, ležali sme pri tom. Mala som tam mokré a sliny."

Na otázku, ako sa sliny dostali dole do pišulky uvádza, že „on si dal na ukazovák a tak.“ (ukáže)

„Predtým som si nič nepamätala a hovorila som teda mame, že si nič nepamätám. Modlila som sa. Aj aby sa mi vrátili veci a aby som aj toto vedela. Aby som sa nebála. Teraz sa už nebojím. Pomáha mi macko, uháčkovala mi ho mamka, ktorý ma ochraňuje.“

Kresba

Popis kresby: Na obrázku je, čo mi ocko robil – strkal ruky do pišule. To som ja a oco. On má čierne tričko a modré rifle. Také nosil. Keď mamka išla do obchodu alebo niekam von, hral sa so mnou. Zavolať ma, že pod' sa so mnou hrať. A takto ma chytil. Povedal mi, aby som si ľahla.“ „Na výtvarnej musím kresliť, čo mi povedia, tu som mohla kresliť hocičo.“

Vyhodnotenie kresby: Podľa Skriningového dotazníka pre detskú kresbu ľudskej postavy (Hardin, 1989): opúzdrenie kresby, explicitné pomenovanie ženských genitálií, načrtnutie mužských genitálií, tzv. extenzie – veľké ruky otca siahajúce na jej genitálie, vyjadrenie ne-

gatívnej emócie na jej tvári – čierny úšklabok, naklonené časti tela, ide o znaky naznačujúce na prežitie situácie sexuálneho násillia.

Scénotest

Z projekcie vyjadrenej v Scénoteste a z popisu scény usudzujeme, že si Klára rodinu idealizuje, nezobrazila scénu z jej reálneho života, kedy otec do lesa s nimi nechodieval. Sama sa projikovala do postavy dievčatka aj do postavy bábätka (disociácia), ktoré je matkou a potom veľkým psom chránené, čo sú prejavy potreby bezpečia a istoty. Prežívanie vzťahu k otcovi je ambivalentné.

Komplexná analýza výsledkov znaleckého dokazovania

Psychosexuálny vývin Kláry v dobe páchania skutku bol v orálnej fáze (zo somatických prejavov sa vyskytovali: zápal genitálií, pocikávanie, masturbácia v materskej škole) a postupne prechádzal do fáze latencie, kedy prestáva experimentácia s vlastným telom a dochádza k ústupu pudových energetických túžob.

Morálny vývin v čase realizácie vyšetrenia pre účely tretieho znaleckého posudku (rea-



Scénotest Klára

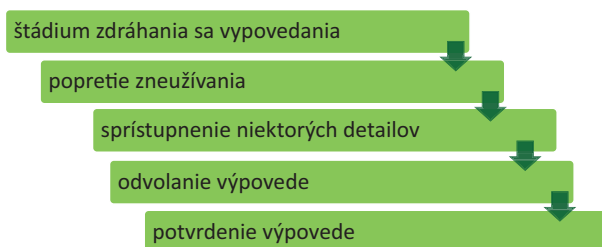
lizovaného VÚDPaPom) nebol ukončený, nerozumela kontextu správania sa otca voči nej v zmysle možného trestného činu, preto sa o otcovom správaní vyjadrovala všeobecne ako o tom, že ju „bil“, pri detailnejšom kladení otázok vysvetlila, že tým rozumie všetko, čo jej robil, ale nie je to bitie v pravom slova zmysle.

Všeobecná vierohodnosť Kláry bola zachovaná (priemerný intelekt, dobrá úroveň pamäťových schopností, primerané vnímanie, podržanie a schopnosť reprodukovania, osobnosť detská, vo vývine, extrovert).

Špecifická vierohodnosť – neverbálne gestá, popis detailov, detský slovník, schopná rozlíšiť fantáziu od reality v hre aj na verbálnej úrovni.

V čase znaleckého psychologického vyšetrenia sme zistili: zvýšenú sexuálnu vnímavosť, vnútornú integritu ohrozenú prežívaním minulej neadekvátnej sexuálnej stimulácie, následky reaktívneho charakteru: zvýšenú potrebu abreakcie v každodennej hre (škrtič), organizmus nemala uvoľnený zo záťaže aj vzhľadom na potrebu okolia (polícia, znalec, matka) vracať sa k predmetným zážitkom.

Odhaľovanie detailov sexuálneho zneužívania sme vyhodnotili u Kláry ako proces, nie ako jednorazovú udalosť. Súčasťou vzorca odhalenia (obrázok 1) bolo štádium zdráhania sa vypovedania, popretie zneužívania a následne sprístupnenie niektorých detailov, odvolanie výpovede a opätovné potvrdenie výpovede.



Obrázok 1: Vzorec odhalenia – Klára

Kazuistika Nela

Stredoškolačka Nela žila s matkou, nevlastným otcom a sestrou. Muža, ktorý ju sexuálne zneužil, spoznala počas prázdnin. Znalecké psychologické vyšetrenie bolo realizované pre potreby polície.

Nela ochotne pristupovala k samotnému znaleckému psychologickému vyšetreniu. V rozhovore bola schopná sama popísať len zážitky a prežívanie spojené s jej osobným životom – ako je škola, sociálny život, koníčky a rodina. Pri týchto témach bola spontánna, hovorila jasne, aj so sprievodnými, väčšinou pozitívnymi emóciami. Počas psychodiagnostického vyšetrenia kooperovala. Zadané úlohy riešila s prehľadom a samostatne. Slovná zásoba bola bohatá, samostatne formulovala svoje myšlienky. Pri téme sexuálneho znásilnenia sa výrazne zmenila jej emotivita a celkové prežívanie, dochádzalo k zásekom verbálnej produkcie, následne prevažovali negatívne emócie. Celé rozprávanie o skutku bolo sprevádzané plačom.

Intelektovú úroveň sme nevyšetrovali z dôvodu úzkostných prejavov Nely počas vyšetrenia. Diagnostika intelektu by bola skreslená, nakoľko jej prežívanie bolo zaplavené úzkostnými pocitmi. Na základe výsledkov štúdia na súkromnej strednej škole veterinárnej sme predpokladali, že má priemerný intelekt, s dobrými pamäťovými schopnosťami.

Nela sa nachádzala vo vývinovom období adolescencie (18 rokov v čase vyšetrenia), fyziologicky aj sociálne dospievala. Išlo o extravertované orientovanú osobnosť, spoločensky sa realizovala pozitívnymi vzťahmi, užívaním si svojho života, v športe, tak aby dosiahla voľnosť, pocit pozitívnej osoby, ale aj niekam smerovala a realizovala sa aj vo vzťahoch doma. Tieto prejavy extroverzie mala však aktuálne v prežívaní navonok skôr potlačené.

Správanie bolo regulované najmä zvnútorňnými pravidlami zo svojej primárnej rodiny, tak aby pôsobila pozitívne a kooperatívne. Zmysel pre poriadok bol orientova-

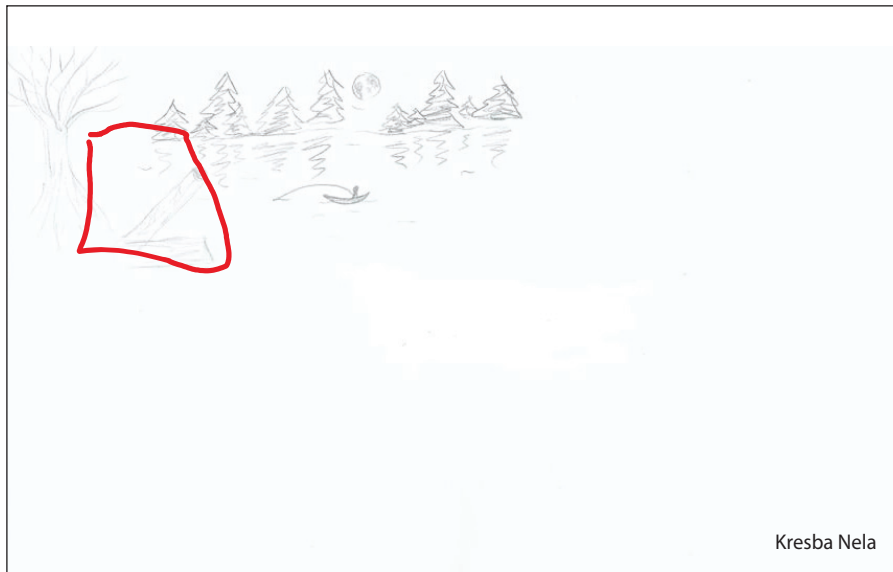
ný motiváciou na budúcnosť – plniť si svoje povinnosti a dosiahnuť vzdelanie. Aj keď nešlo o detailné a presné vymedzenie v zmysle konkrétneho cieľa.

V rámci regulácie psychických procesov sme zistili absenciu funkčných mechanizmov a stratégií a zvýšený neuroticizmus, ako aj prejavy kompenzačného obranného mechanizmu vo forme upokojenia a zotavovania sa zo psychicky náročnej situácie (traumy) v spojení s neangažovanosťou a utlmenou aktivitou v správaní.

V popredí sme konštatovali prítomnosť úzkostnej poruchy (posttraumatická stresová porucha), ktorá sa prejavovala spektrom psychických príznakov prameniacich z minulej traumatickej udalosti: správanie Nely od skutku po jeho odkrytie prebiehalo od prvotného záchvatu úzkosti (telefonát kamarátovi), cez popretie udalosti (na druhý deň „nevie o čom rozpráva“) a ďalšie egoobránné techniky (boj so strachom, pocitmi hanby, ako napr. kontaktovanie páchatela), flashbaky a nespavosť. Po odkrytí traumy, ktorej spúšťačom bol alkohol a dotyk jej partnera, v podobe záchvatu panickej úzkosti a odhalení (priateľovi a otcovi), nasledovali psychologické intervencie zamerané na vyrovnanie sa s traumou. Celý proces poukazuje na znaky znásilnenej osoby. V prežívaní sa aj po roku a pol od skutku vyskytovali výrazná úzkosť a negatívne emócie z prežitej udalosti.

Sexuálne bola Nela aktívna od 15 rokov. V čase vyšetrenia žila vo vzťahu s priateľom, ktorému dôverovala. Počas ich zblížovania došlo k obnoveniu prežívania traumatického zážitku (sexuálneho znásilnenia), ktoré malo podobu záchvatu panickej úzkosti a viedlo k odhaleniu skutku priateľovi, neskôr svojmu rodičovi. Následne rodičia vyhľadali psychologickú pomoc, kde s traumou pracoval odborník.

Psychosexuálny vývin faktorov sexuálnej identifikácie, vytvárania sexuálnej roly a formovania sexuálnych preferencií boli u Nely v norme. Zistili sme, že vývin charakteristik jej sexuálneho správania spolu s vývinom



sexuálnych emócií bol ovplyvnený negatívnym prežívaním v spojitosti so zážitkami narušovania intímnej zóny (obchytávanie prs a zadku) a sexuálneho násillia.

Nela sa nachádzala vo vývinovom období adolescencie, fyziologicky aj sociálne dozrievala. Reportovala prítomnosť flashbackov, nespavosť, pri otvorení témy sexuálneho znásilnenia bolesti hlavy, verbálny zásek, zamrznutie, plač a tras celého tela (prejavy boli pozorované aj počas vyšetrenia).

Kresba

Popis kresby: *Mólo s tyčou, kde sa vešajú laná na loď. A v pozadí nejaký rybár s udicou vo vode a strom a v pozadí mesiac a ďalšie stromy. Na otázku, čo tá scéna pre ňu predstavuje hovorí, že rybár, je to proste rybár. Scéna sa jej páči preto, ako sa odrážajú tie stromy od vody a spln. Je tam ten človek sám a v pokoji. Teraz, keď sa na to tak pozerám, je to také smutné až strašidelné, také temné. A smutné, lebo je tam sám. Ona keď kreslí, tak kreslí tiež väčšinou len jednu osobu na kresbe. V každom jej diele je nejaký strom a poväčšine tam dáva mesiac.*

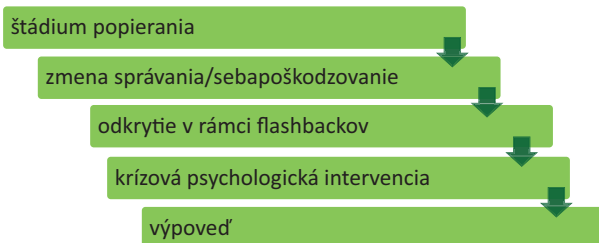
Znalkyňa jej hovorí, že kresbu umiestniť ľavo v hornom rohu (v ľavom hornom kvad-

rante výkresu). Nela hovorí, že *nechce sa jej to dávať cez celý papier. Kreslí aj veľké diela, ale potrebuje na to veľa času. Skice kreslí na malom. Na plátno už potom dáva veľa detailov. Veľa kreslí, aj ako malá kreslila, aj teraz, všetci jej kupujú farby a plátna.*

Scénu vybrala náhodne. Na otázku, či to má nejaký súvis s vyšetrovaním, pre ktoré je na vyšetrení hovorí, že nevie. Znalkyňa sa pýta, či to tak bolo aj na mieste kde sa jej to stalo. Nela uviedla, že *bol tam potok a veľa stromov.* Znalkyňa sa pýta na kresbu, aký tvar má to mólo čo nakreslila, *Nela hovorí, že žiadny (mólo má tvar stoporeného penisu).*

Interpretácia: voľná kresba má znaky, ktoré naznačujú na nízke sebavedomie, opatrnosť, neistotu a obranu (drobná kresba v ľavom kvadrante výkresu) osobnosti. V produkcii Nely sa vyskytoval výrazný sexuálny obsah (v podobe mužského pohlavného údu) na projektívnej a symbolickej úrovni, ktorého si nie je na vedomej úrovni vedomá.

Správanie Nely – od skutku až po jeho odkrytie – prebiehalo od prvotného záchvatu úzkosti, cez popretie udalosti a ďalšie ego-obranné techniky, flashbacky a nespavosť, po odkrytie traumy, ktorého spúšťačom bol



Obrázok 2: Vzorec odhalenia – Nela

alkohol a dotyky jej partnera, v podobe zachvatu panickej úzkosti, následne boli realizované psychologické intervencie zamerané na vyrovnanie sa s traumou. Všetky tieto jednotlivé prejavy poukazujú na znaky znásilnenej osoby (obrázok 2).

V prežívaní bola aj po roku a pol od skutku prítomná výrazná úzkosť a negatívne emócie z prežitej udalosti.

Uvedené kazuistiky dokumentujú, že v rôznych vývinových obdobiach (mladší školský vek, resp. adolescencia) je možné na základe psychologického vyšetrenia identifikovať konkrétne vzorce odhalenia sexuálneho zneužívania (časová následnosť, rôzne

štádiá, typické prejavy), ktoré môžu pomôcť sprehľadniť a vysvetliť mechanizmus neskorého odhalenia sexuálneho zneužívania. Zo znaleckej psychologickéj praxe sa nám ukazuje, že deti so skúsenosťou sexuálneho zneužívania sa namiesto podpory a pomoci často stretávajú so spochybňovaním ich výpovedí, prejavov v správaní a prežívaní, a to tak zo strany laikov, ako aj odborníkov. Preto je veľmi dôležité upriamiť pozornosť na psychologickú analýzu vzorcov pri odhaľovaní sexuálneho zneužívania, čím sa dozvieme viac o príčinách oneskorených odhalení a napomôžeme tak prezumpcii statusu detskej obeť sexuálneho zneužívania.

Literatúra:

- KOPÁNYIOVÁ, A. – SMIKOVÁ, E. 2017. Detská výpoveď v kontexte znaleckého dokazovania sexuálneho zneužívania. In Zb. (ed. Forgáčová Ľ., Heretik, A., sr.) Kapitoly z psychopatológie, 8. Zborník z Guensbergerových a Dobrotkových dní 2016 a 2017. Katedra psychológie FFUK Bratislava, Ústav pre znaleckú činnosť v psychológii a psychiatrii, s.r.o., Bratislava.
- MYDLÍKOVÁ, E. a kol. 2013. Príručka o syndróme CAN. Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky, Bratislava.
- SMIKOVÁ, E. – KOPÁNYIOVÁ, A. a kol. 2019. Metodika pre prácu s obetami trestných činov v špeciálnych vylučovacích miestnostiach. Prezídium PZ SR, odbor vyšetrovania úradu kriminálnej polície Prezídia SR, Bratislava.
- VLČKOVÁ, M. 2001. Sexuálne zneužívanie detí. Mýtus alebo skutočnosť? Vychovávateľ 8/1, s.12–15.

Pohľad na týždeň aktivít s dospelými so ŠVVP v zariadení sociálnych služieb

(sociálno-pedagogická skúsenosť z praxe)

Žaneta KOVÁČIKOVÁ, sociálna pedagogička

Pracujem ako sociálna pedagogička s dospelými prijímateľmi sociálnych služieb (ďalej PSS), ktorí majú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby (ŠVVP), a ktorým sa poskytuje v jednom z bratislavských zariadení sociálna služba ambulantnou formou, t. j. do nášho zariadenia dochádzajú, sú sprevádzaní alebo sú dopravovaní každý pracovný deň.

Možno si niektorí z vás nevedia úplne predstaviť za týmito skratkami „plastickejší“ obraz konkrétnych ľudí. Počas mojej praxe zistila, že ak k nim pristupujem s dôverou v ich schopnosti, ktoré v nich nie každý vidí, môžu sa rozvíjať spôsobom, ktorý je až prekvapujúci (poukazujem na to aj v názorných dialógoch v tomto príspevku).

Popisujem v ňom metódy, techniky a formy práce a predstavujem týždenné aktivity s uvedenou cieľovou skupinou. V príspevku aplikujem hlavne prvky biblioterapie a muzikoterapie, ktoré veľmi aktívne prepájam s tréňovaním pamäti – s kognitívnymi cvičeniami, teda presadzujem terapeutické prístupy, ktoré využívajú tréňovanie pamäti ako prostriedok zmeny. Tento inovatívny postup sa mi počas mojej praxe s viacerými cieľovými skupinami (mentálne znevýhodnení, osoby s duševnou poruchou, seniori) veľmi osvedčil a obľúbili si ho i samotní PSS. (Mená PSS boli z dôvodu zachovania anonymity zmenené).

V mojej práci dodržiavame s PSS tento pravidelný program dňa, ktorý im dodáva pocit istoty a bezpečia, stabilizuje ich aj a umožňu-

je im nielen spestriť dni v našom zariadení, ale aj rozšíriť obzory počas zmysuplného využívania spoločne stráveného času, zohľadňujúc ich záujmy a potrebu komunikácie, ktoré máme ako ľudia všetci rovnaké. Som rada, že ich môžem uplatňovať aj v takejto špecifickej skupine PSS.

- 8.00 – 9.00 h – ranná komunitka, spojená s prípravou teplých nápojov (čaj, káva)
- 9.00 – 10.00 h – „Teplomer“ podľa autorky Virginie Satirovej (1916 – 1988), americkej rodinnej psychoterapeutky (pondelok)/aktivity zamerané na jemnú motoriku (napr. triedenie rôznych predmetov podľa druhov, veľkosti a farieb) a grafomotorické cvičenia formou pracovných listov (utorok – piatok)
- 10.00 – 10.30 h – desiata
- 10.30 – 12.30 h – hlavné denné aktivity – „Knižná krajinka“ (biblioterapia), „Spievajte s nami“ (Hry so spevom a s hudbou/muzikoterapia), „Zahrajme sa so slovami“ (aktivity zamerané na precvičovanie pamäti), „Zábavný zemepis“ (zaujímavosti a kuriozity z Bratislavy, zo Slovenska, aj z celého sveta), „Povedačky“ (Podivuhodné príbehy našich a cudzích slov)
- 12.30 – 13.00 h – obed
- 13.00 – 15.00 h – poobedňajšie aktivity (výtvarné aktivity, spoločenské hry, počúvanie CD podľa výberu PSS)
- 15.00 – 15.30 h – olovrant

Všetky uvedené aktivity sú na báze dobrovoľnosti. S programom všetkých PSS každé

ráno (a detailnejšie aj pred každou konkrétnou aktivitou) oboznámim, ale prispôbujem ho zdravotnému stavu a emocionálnemu prežívaniu PSS, vrátane aktuálnych okolností. Pracujem s nimi najmä formou skupinovej terapie, využívajúc vybrané charakteristiky, pravidlá a rituály terapeutickkej komunity.

Počas celého môjho pracovného dňa (7.00 – 15.00 h) sa snažím PSS bezpodmienečne prijímať a akceptovať, motivovať ich v bezpečnom a pre nich v dobre známom prostredí, podporovať ich v tom, čo je pre nich a druhých „zdravé“. Vychádzame pri tom zo spoločne vytvorených, stručných a zrozumiteľných pravidiel našej skupiny.

Po preštudovaní komplexnej diagnostiky mám na základe spolupráce a dohody s každým PSS, príp. s jeho opatrovníkom (ak je PSS zbavený spôsobilosti na právne úkony podľa Zákona č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách) vytvorený individuálny, časovo ohraničený plán, v ktorom sú zohľadnené jeho konkrétne potreby a možnosti. Našu skupinku tvorí šesť mladých dospelých PSS (vo veku 21–28 rokov) s kombinovanými zdravotnými znevýhodneniami (vrátane imobility), ktorí sú však mimoriadne komunikatívni.

V práci sa inšpirujem aj heslom Schaafa (2017), jedného z autorov senzorickej integrácie, ktorý uvádza, že „Heslo terapeuta senzorickej integrácie je držať teóriu a ciele v hlave, aktivity vo vrecku a hravosť v srdci.“ (Lessner Lištiaková, 2017, s. 40). Podľa môjho názoru sa toto heslo dá aplikovať aj na moju prácu sociálnej pedagogičky, hoci sa špeciálne senzorickej integrácii nevenujem. Starostlivo si však uchovávam všetky námety a nápady na kognitívne cvičenia, ktoré som počas mojej praxe v zariadeniach sociálnych služieb vďaka spolupráci a aktivite PSS zrealizovala. Na stretnutie sa vopred pripravujem, tému a ciele „nosím v hlave“ a prácu s nimi vykonávam hravou, pre PSS prístupnou formou a s dobrou náladou, čím PSS pripravujem na „tréning“, ktorý by inak odmietali.

Ak sú aktivity pre PSS zmysluplné, hrá sa a rozvíja sa aj jeho mozog. Vyžaduje si to

vôľou a citlivým spôsobom podporiť každú aktivitu PSS, aby to bola pre neho primeraná výzva, ktorú zvládne a ktorá ho nebude unavovať až do takej miery, že ju môže aj odmietnuť. Keď PSS zažijú niečo pozitívne a s dobrou náladou, môžu aj lepšie „tréňovať.“ To „radostné“ potom prispieva k tomu, aby sa to „nechcené“ udialo a ak sa PSS dobre namotivuje a dokáže sa pri – pre neho ťažšie zvládnuteľných – aktivitách zameraných napr. aj na jemnú motoriku prekonať a „posunie sa“ len o kúsok, urobí to, čo mu už nikto „nezoberie.“ Je teda veľmi dôležité, aby sa postupnosťou malých krokov udiala čo i len minimálna zmena, ktorá je možná, ale aby som sa počas nej s PSS „stretla“ iba tam, kde sa s ním stretnúť dá, aby som ho neznepokojila a nevyľakala tak, že danú činnosť už nikdy nebude chcieť urobiť.

Využívanie inteligencie správnym spôsobom spôsobuje PSS potešenie. „V tejto súvislosti funguje mozog ako sval. Ak ho používajú, cítia sa dobre. Rozmýšľanie a porozumenie im prináša radosť.“ (<http://www.shr.sk/download/archiv/humanitaplus/P200801.pdf>)

Každý deň ráno prebieha v skupinke mojich PSS so ŠVVP ranná komunitka. Je zameraná na sociálnu rehabilitáciu, ktorej cieľom je hlavne rozvoj komunikačných zručností a samoobslužných činností. Každú komunitku začíname orientáciou v čase. Vždy určená „služba“ – vybraný PSS na príslušný týždeň, nastaví dátum v drevenom kalendári a potom si spoločne (formou odpovedí PSS na moje otázky) povieme, aký máme dnes deň, dátum, rok, storočie a kto má v dnešný deň meniny. Moji PSS si už túto „úlohu“ tak osvojili, že ja už ani nemusím pozeráť do kalendára a vždy viacerí z nich vedia presne povedať, kto má v ten deň meniny. Potom spomíname, či poznáme niekoho s takýmto menom u nás v zariadení (či už medzi ostatnými PSS, prípadne personálom), alebo v rodine, či medzi našimi blízkymi/známymi. Po zorientovaní sa v kalendári nasleduje náš veľmi obľúbený cyklický rituál z terapeutickkej komunity – všetci si zaspievame „hymnu“ (rituálnu pieseň) našej skupiny na



melódiu známej ľudovej piesne v nasledovnom znení:

*„Poďte k nám, poďte k nám,
u nás je vždy dobre.
/: Tu sa naučíme, tu sa naučíme,
stále niečo nové. :/
My tu malujeme,
aj si zacvičíme.
/: Často si čítame, často si spievame,
radi sem chodíme. :/“*

Táto „hymna“ je pre PSS veľmi vzácna – je to naše prvé spoločné dielo, ktoré sme spolu zveršovali na začiatku našej spolupráce. To, že PSS našu „hymnu“ dobre poznajú a vedia zaspievať, teda jej každodenné opakovanie, im dáva pocit istoty. Po takomto stimulujúcom sa naladení, spojenom s motiváciou a odhodlaním, nasleduje samotná komunita, kde spoločne zdieľame naše prežívanie, myšlienky, úspechy, radosti, strasti a starosti z predchádzajúceho dňa, prípadne uplynulého víkendu. Popri tom si posedíme pri čaji, prípadne kávičke, ktorú PSS s priaznivejším zdravotným stavom pripravili pod mojím dohľadom nielen pre seba, ale aj pre ostatných PSS. Počas osláv narodenín a menín využí-

vame cyklický rituál blahoželania k sviatku, pri ktorom všetci spoločne spievame pieseň „Veľa šťastia, zdravia“ (Happy birthday to you) a oslávencovi odovzdávame malý darček.

V pondelok od 9.00 do 10.00 h prebieha „Teplomer“ podľa autorky Virginie Satirovej (1916 – 1988), americkej rodinnej psycho-terapeutky. Je to metaforické pomenovanie pre techniku, ktorej cieľom je „zistiť vnútorné naladenie osobnosti i skupiny“, prejaviť spokojnosť (akceptovať druhých, vyjadriť ocenenia, nádeje a priania) i nespokojnosť (starosti, obavy, záhady, sťažnosti s odporúčaniami) primeraným spôsobom. (Havašová, 2017, s. 16–17).

V utorok až piatok sa zameriavame na aktivity na jemnú motoriku (napr. triedenie rôznych predmetov podľa druhov, veľkosti a farieb) a grafomotorické cvičenia formou pracovných listov.

Každý deň v čase od 10.30 do 12.30 h prebieha jedna z hlavných denných aktivít „Knižná krajinka“ (biblioterapia), „Spievajte s nami“ (Hry so spevom a s hudbou/muzikoterapia), „Zahrajme sa so slovami“ (aktivity zamerané na precvičovanie pamäti), „Zábavný zemepis“ (zaujímavosti a kuriozity zo Slovenska, z Bratislavy, aj z celého sveta),

„Povedačky“ (Podivuhodné príbehy našich a cudzích slov).

K niektorým z nich uvediem zopár príkladov a výpovedí PSS, ktorými ma najviac obohatili.

Aktivitu „Knižná krajinka“ uvádzam známou básňou „Knižka“ od Vladimíra Reisela (1981, s. 5), ktorú si pamätám ešte z mojich školských čias:

*„Keď mám peknú knižku v ruke
– hoci nevelikú –
je to, akoby som stretla
dobrú priateľku.*

*Kadečo mi vyrozpráva,
čo ja nepoznám,
zavedie ma do ďaleka,
hore ku hviezdám.*

*Keď mi večer začne sniček
lietať pri líci,
ja zaspávam v postieľočke,
knižka v knižnici.“*

Potom nasleduje samotná aktivita „Knižná krajinka“. Vždy pripravujem niečo zaujímavé, čo by mojich PSS nielen upútalo, ale im aj prinieslo niečo pozitívne do života. Po prečítaní textu sa o tom vždy podrobnejšie porozprávame. Uvádzam napr. ukážku z knihy „O modrom kocúrikovi“ a odpovede PSS z dvoch stretnutí, ktoré ukazujú, že sa môžu rozvíjať spôsobom, ktorý by som v období spoznávania sa s nimi neočakávala.

O modrom kocúrikovi

Rozprávka pre deti o dobrodružstvách modrého kocúrika

„Bolo raz jedno dievčatko, ktoré sa volalo Zuzka. Veľmi si prialo mať nejaké zvieračko, ktoré by patrilo iba jemu: psíka, kačičku alebo najradšej mačiatko. A tak sa aj stalo. Čínsky priateľ Ah Lo Sung jej poslal malé sivé mačiatko Ming-Tchinga, z ktorého sa neskôr stalo modré mačiatko. Ak chcete vedieť ako, tak si prečítajte túto knihu O modrom kocúrikovi...“ (úryvok z obálky na knihe)

„Nemôžeme bojovať proti všetkým, ktorí si myslia, že niečo nie je v poriadku, keď niekto vyzerá inak.“ (úryvok z knihy, s. 28)

„...nesmieme prstom ukazovať na ľudí alebo mačky len preto, lebo nám pripadajú zvláštni! ... Každý má právo ukazovať sa taký, aký je.“ (úryvok z knihy, s. 33)

Odpovede PSS:

Žaneta (sociálna pedagogička): „Kto by sa chcel k tomu príbehu vyjadriť?“

Katka „Ja som to sem-tam počúvala (lebo popri tom som prepisovala text) a bolo to poučné. Mne sa najviac páčilo, ako pán učiteľ urobil prednášku o rôznych druhoch zvierat. Lebo to bolo zo školských čias, a to sa mi páčilo.“

Jozef: „Bolo to pekné, ako ten pán učiteľ bol schopný všetkých naučiť sa správať.“

Martin: „Bol to príbeh zo života.“

Žaneta (sociálna pedagogička): „A v čom?“

Martin: „Život nás učí, že stále máme nejaké životné skúšky.“

Jozefína: „Je to krásne, vykašli sa na srst' (t. j. na farbu svojej srsti). A potom budeš spokojný.“

Mária: „Veľmi dobré, veľmi pekné to bolo. Taký príbeh som ešte nepočula, prvýkrát.“

Michal (spojená odpoveď z dvoch takmer totožných odpovedí): „Bol to pekný príbeh a pravdivý. Bolo to zo života. Aj ja som to po-



čul prvýkrát, ale budem si to pamätať. Lebo niečo ma na tom uchvátilo – priam mi to pripomenulo, ako sa ja cítim medzi ostatnými ľuďmi, keď idem do obchodáku alebo do obchodu, lebo ľudia na mňa pozerajú: „Čo je to?“ Normálne vyvalia oči! Aj pani predavačka vyvalí oči! A tá mačka mi to pripomenula – úplne mi pripomenula, ako sa ja cítim medzi ľuďmi! To som nečakal, že taký detský príbeh a taký pravdivý!”

PSS v mojej skupinke majú radi aj *kreatívne biblioterapeutické aktivity*, napr. vytváranie príbehov – nielen skupinové, ale aj individuálne, či už spoločné písanie príbehu z desiatich práve povedaných slov, alebo na konkrétnu tému (napr. Kto, kedy a ako rozbil túto šálku na obrázku?“ alebo „Keby som bol/-a zvieratom, bol/-a by som...“).

Ďalšou veľmi obľúbenou aktivitou je „*Spievajte s nami*“, ide o hry so spevom a s hudbou/muzikoterapia. Okrem spievania tých istých piesní využívame aj spievanie spojené s kognitívnym cvičením. Z takmer 20-tich kategórií piesní sa mi u PSS so ŠVVP osvedčili tieto:

„Čo by si chcel/-a zaželať svojej susedke/svojmu susedovi po pravej ruke? („Klasický“ vinš – napr. zdravie, lásku, šťastie...). Akou pesničkou by si jej/mu chcela zablahoželať a dať zahrať do rádia?“

„Čo by si chcel/-a zaželať svojej susedke/svojmu susedovi po pravej ruke? („Uletený“ vinš – napr. let balónom, plavbu ponorkou...). Akou pesničkou by si jej/mu chcela zablahoželať a dať zahrať do rádia?“

„Komu, alebo čomu vo svojom živote by si chcel/-a poďakovať a akú pesničku by si jej/mu chcela dať zahrať do rádia?“

Spievanie na tieto 3 témy prebieha na základe poradia, PSS sedia v spoločnom kruhu a blahoželaná a poďakovanie vyslovujú podľa toho, na koho príde rad. Najčastejšie využívame nástroje Orffovho inštrumentára, príp. klávesy.

Počas hier so spevom a hudbou striedame aj ďalšie 3 kategórie – „*cestovanie/výlet s pesničkami*“, ktoré spájam aj s aktivitami zame-

ranými na *trénovanie pamäte*. Počas týchto aktivít letíme (pomocou nástrojov Orffovho inštrumentára) na obrovskom drakovi a pristaneme v konkrétnom slovenskom meste alebo v zoolologickej či v botanickej záhrade. PSS potom hovoria, aké mesto sme navštívili, alebo aké zviera sme v ZOO uvideli, alebo aký kvet v botanickej záhrade zavoňali a povedia k nemu konkrétnu pesničku, ktorú si potom všetci spoločne zaspievame, napr. ak pristaneme v Helpe, zaspievame si pieseň „Tota Helpa, tota Helpa“, ak uvidíme v ZOO medveďa, pieseň „Medveďku, daj labku“, ak zavoniam v botanickej záhrade ružu, tak pieseň napr. „Dievča, dievča, čože to máš? Ružu, ružu. Komu ju dáš?“...

Aktivita „*Zahrajme sa so slovami*“, zameraná na precvičovanie pamäti nám ponúka veľa možností, napr. obľúbenú hru na „Pustý ostrov“ (<https://www.hranostaj.cz/hra368>), ktorú som upravila a rozšírila na takmer 40 kategórií, hru na „asociácie“ (napr. „Ak počuješ slovo auto, aké iné slovo ti k tomu prvé napadne?“), tvorenie slov na rôzne písmená podľa abecedy, ktoré musia začínať a končiť presne uvedenými písmenami (napr. M...A, M...E, M...I, M...O, M...U). Využívam tu najmä inšpiratívne pracovné zošity, ktoré vydalo Centrum Memory, n. o. v Bratislave (<https://www.centrummemory.sk/vz5.html>).

Na „*Zábavnom zemepise*“ prinášam PSS zaujímavosti a kuriozity z Bratislavy, zo Slovenska, aj z celého sveta. Osvedčili sa mi napr. knihy z dejín Bratislavy, zo Slovenska, aj zo sveta, napísané prístupnou formou pre deti (Po stopách dávnej Bratislavy; Londýn – všetko, čo chceš vedieť. Nič pre rodičov). Niekedy využívam aj jednoduché ppt prezentácie.

Poslednou pravidelnou doobedňajšou aktivitou sú „*Povedačky*“ (Podivuhodné príbehy našich a cudzích slov), ktorú spoločne začíname úryvkom zo známej riekanky „Postojáčky, posediačky, vravíme si povedačky.“ Pátrame v nich po skrytých, tajuplných významoch ťažšie pochopiteľných slov (napr. Majú niečo spoločné slová sezóna a fazóna? Patria k sebe slová orol a orloj? Súvisia nejaké slová nebožiec a nebo?) a hľadáme k nim





synonymá, protiklady a rovnako znejúce slová.

K našim poobedňajším aktivitám patria *výtvarné aktivity, spoločenské hry a počúvanie CD* podľa výberu PSS. Z výtvarných aktivít si PSS obľúbili jednoduché strihanie a lepenie z papiera, otláčanie vatovými tyčinkami, namočenými do laku na nechty, príp. farby a kresbu zmizíkom na papier, nafarbený modrým, alebo červeným atramentom (takto sme robili napr. zimné motívy, valentínske srdiečka). Počas poobedňajších aktivít (hranie spoločenských hier – puzzle, domino, pexeso a párovanie dvojíc kartičiek, napr. protiklady) pravidelne počúvame CD, ktoré vyberajú PSS.

Záver

Počas tejto mimoriadnej situácie, súvisiacej s koronavírusom, kedy je naše zariadenie sociálnych služieb zatvorené, realizujem ako dobrovoľníčka každý deň aktivity s viacerými PSS z nášho zariadenia sociálnych služieb aj formou skupinových videohovorov cez Skype (v pondelok – piatok jednu hodinu denne, v sobotu a nedeľu dve hodiny denne). Začí-

name každý deň v rovnakom čase, na ktorom sme sa predtým spoločne s PSS a s ich rodičmi dohodli – presne o 15.30 h sa spájam so všetkými naraz, čím ich tiež vediem k pravidelnosti a dochvilnosti. To, že sa PSS každý deň môžu vidieť cez kameru, im pomáha nielen „spestriť“ dlhý čas strávený v izolácii a „uzavretosti“, ale najmä udržiavať priateľské vzťahy so svojimi rovesníkmi, ktorí im v týchto ťažkých chvíľach chýbajú. Súčasne im dáva pocit bezpečia, keď v priamom prenose vidia a počujú, že ich „kamaráti“ z nášho sociálneho zariadenia sú aspoň zatiaľ zdraví a koronavírus ich obišiel.

Je to pre mňa, aj našu skupinku PSS, nová skúsenosť. Spoločne sme si vytvorili aj aktuálnu rituálnu pieseň s témou koronavírusu na už známu melódiu piesne našej „hymny“, ktorú PSS veľmi uvítali, pretože nesie v sebe „posolstvo“ dní, ktoré teraz všetci prežívame. Aby nám bolo spolu ešte veselšie, poprosila som pána Rudolfa Fila z Heľpy, ktorý nám počas videohovoru cez Skype hrá v priamom prenose na gitare ako dobrovoľník. V rámci videohovoru cez Skype si každú nedeľu, v čase od 17.00 do 17.30 h, všetci spoločne vychutnáme svoj „Čaj o piatej na dialku“, na ktorý sú pozvaní aj rodičia našich PSS, ktorí

im pomohli s jeho prípravou v domácom prostredí. Aby nám nebolo ľúto, že nemáme aj rovnakú „sladkú maškrtu“, aj pri tomto príjemnom posedení nezaháľame a prevetrávame si naše „mozgové závitý“ – spoločne vymenúvame názvy zákuskov, koláčov, kekšikov a čokolád na zadane písmeno z abecedy, ktoré vždy vyberá jeden z PSS. Ukázalo sa, že forma každodenného kontaktu, aj keď v sťažených podmienkach, sa stretla s veľkým záujmom nielen u samotných PSS, ale aj u rodičov, ktorí takúto pomoc nesmierne

oceňujú a sú za ňu vďační. PSS sa na ňu každý deň veľmi tešia a spolupracujú so mnou s nadšením a odhodlaním.

Verím, že moja práca s dospelými PSS je obohacujúca nielen pre mňa, ale aj pre nich samotných. “Možno si nezapamätajú všetko, čo som kedy povedala, ale verím, že nikdy nezabudnú na môj skutočný záujem ich niečo naučiť.” (<https://eduworld.sk/9/pre-ucitelov/citaty?page=3>) A keďže sa to snažím robiť aj v pokojnej a priateľskej atmosfére, dúfam, že nezabudnú ani na to, ako sa pri tom cítili.

Literatúra:

- BARTÍKOVÁ, Z. – VRÁNOVÁ, J. *Komplexná terapia psychóz*. Interný materiál Denného psychiatrického stacionára Hestia. Bratislava: Psychiatrická klinika SZU a UNB.
- Citáty o vzdelávaní a výchove detí*. [online] 2020. Portál o vzdelávaní a sebarozvoji, [citované 2020-04-13], dostupné na internete: <<https://eduworld.sk/9/pre-ucitelov/citaty?page=3>>
- HAVAŠOVÁ, V. 2017. *Terapeutický tábor pre žiakov s vývinovými poruchami učenia a ich rodičov*. Výťah z atestačnej práce na druhú atestáciu v študijnom odbore psychológia. In: Pedagogické rozhľady, č. 1, s. 13–21, [citované 2020-04-13], dostupné na internete: <https://mpc-edu.sk/sites/default/files/rozhľady-casopis/pedagogicke_rozhľady_2017_1.pdf>
- LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. 2017. *Multisenzorické prístupy*. Bratislava: Univerzita Komenského. 159 s. In: LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. (Ed.) *Multisenzorické aspekty liečebno-pedagogických terapií*. s. 34–54.
- MILER, Z. 2013. *O modrom kocúrikovi*. Rozprávka pre deti o dobrodružstvách modrého kocúrika. Bratislava: Ottovo nakladateľstvo, 39 s. *Ochorenia mozgu a ako im predchádzať*. [online] 2008, [citované 2020-04-15], dostupné na internete: <<http://www.shr.sk/download/archiv/humanitaplust/P200801.pdf>>
- PAVLOVIČ, J. 2004. *Podivuhodné príbehy slov*. Príručka pre mladých mudrlantov. Martin: Matica slovenská, 180 s.
- Pustý ostrov*. Slovní hra, kde hráči premýšľajú, čo si s sebou môžu vziať na pustý ostrov, aby prežili a podľa tajného kľúče jim to vyjde alebo nevyjde. [online] 2007, [citované 2020-04-14], dostupné na internete: <<https://www.hranostaj.cz/hra368>>
- REISEL, V. 1981. *Knižka*. In: DEDINSKÁ, L., HAĽAMOVÁ, M., KYSEĽOVÁ, L. Čítanka pre 2. ročník základnej školy. II. časť. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. s. 5.
- ŠKOVIERA, Albin: *Rituály v systéme terapeutickej komunity*. 2018. In: HRČOVÁ, J., KOVÁČOVÁ, B., MAGOVÁ, M. (Eds.). *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2018 „Diagnostika jednotlivca, páru, skupiny a rodiny“*. s. 239–244.
- Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní v znení neskorších predpisov.

Ako porozumieť a pracovať s deťmi s Aspergerovým syndrómom

Karola MARTÁKOVÁ, školská psychologička, SŠI Hrdličkova

Prejavy správania u detí s Aspergerovým syndrómom (AS)

- do štyroch rokov majú normálny vývin reči, samoobslužných schopností a prejavujú zvedavosť voči okolitému svetu,
- je pre nich charakteristický nedostatok vcítenia, majú ťažkosti vyjadriť svoje pocity a emócie, nezvyknú ich prejavovať ani vo svojom hlase,
- majú ťažkosti v interakcii s druhými, je pre nich komplikované nadväzovať vzťahy s vrstovníkmi a vytvoriť si priateľstvá,
- ich konverzácia je jednostranná, zaoberajú sa najmä vlastnými záujmami,
- je pre nich charakteristické zhoršené neverbálne správanie, majú komplikácie s udržiavaním očného kontaktu,
- sú pre nich ťažko zrozumiteľné obrazné pomenovania,
- cítia sa bezpečne, keď majú vytvorenú svoju rutinu; rýchle a neočakávané zmeny v nich vyvolávajú úzkosť,
- kreativita a predstavivosť nie sú ich silnou stránkou,
- majú normálnu inteligenciu, ľahko sa učia, no ich záujmy sú úzko definované hlavne tým, čo baví ich samých,
- ich pohybové schopnosti sú nemotorné.

Odporúčania v oblasti sociálneho správania a sociálnych zručností

Deti s AS nevedia, ako majú konať v sociálnych situáciách, ťažko sa v nich orientujú. Nerozumejú neverbálnym prejavom iných, ani ich výrazom tváre. Môžeme im vysvetlo-

vať neverbálnu komunikáciu. Pýtať sa ich, čo ktoré gesto znamená. Je dôležité pomôcť im správne identifikovať prejavy druhých, aby ich gestám rozumeli. Môžeme deti učiť, ako sa majú správať v konkrétnych situáciách. Potrebujú tráviť čas tréňovaním rozličných sociálnych zručností. Učiť ich ako nadviazať kontakt s druhými. Podporovať deti v tom, čo povedať, ak by si ich niekto doberal. Ako sa môžu správať, keď chcú niekoho pozvať na zmrzlinu alebo si s ním zatancovať.

V dôsledku nedostatočnej empatie môžu mylne interpretovať správanie druhých. Je vhodné hrať rolové hry. Tie umožnia deťom s AS pripraviť sa na bežné situácie a pripraviť



si odpovede, ako zareagovať pri hre s rovesníkmi, v škole a v neočakávaných situáciách. Čítanie príbehov s rodičmi alebo učiteľmi o situáciách, v ktorých sa môžu ocitnúť, im pomáha cítiť sa bezpečnejšie v bežnom živote a pomáha im zmiernovať stres. Ak s deťmi pracujeme denne formou rolových hier a pomocou čítania príbehov, môže im to prospieť v rozvoji sociálneho správania a budú tak lepšie pripravené na interakcie s druhými.

Odporúčania v rámci emočného prežívania

Deti s AS majú problém s rozpoznávaním emócií u seba aj u druhých ľudí. Je dôležité u nich rozvíjať stratégie emočného zvládania. Keď sú v strese, majú tendenciu reagovať skôr emočne ako logicky. Ich neschopnosť zvládnuť vlastné emócie môže spôsobiť, že sa rýchlo nahnevajú. Je vhodné, aby sme im pomohli vytvoriť plán ako si môžu pomôcť, keď sa ocitnú v stresovej situácii. Môžu mať s učiteľom dohodnutý signál, oznamujúci potrebu oddychu. Dieťa môže ísť na tiché miesto v triede alebo odísť z miestnosti na pokojné a bezpečné miesto, kde má súkromie. Po upokojení sa dieťaťa je vhodné porozprávať sa s ním o situácii, čo sa mu stalo.

Na uvoľnenie stresu môžu mať deti v lavici antistresovú loptičku a viackrát za deň ju stláčať. Každé dieťa môže mať niečo svoje, čo mu pomôže upokojiť sa a relaxovať.

Emočné vnímanie môžeme u detí rozvíjať prostredníctvom otázok typu: „Čo môžeš urobiť, aby si bol šťastný?“, „Kedy si sa naposledy cítil smutný?“, „Podľa čoho spoznáš, že má druhý strach?“. Môžeme dať deťom úlohu nájsť rôzne tváre v časopise, vystrihnúť ich a pomenovať jednotlivé emócie, ktoré tváre na obrázkoch znázorňujú.

Vhodné je, ak pomáhamo dieťaťu uvedomovať si emócie, ktoré prežíva. Dať mu najavo, o akú emóciu ide práve vtedy, keď ju prežíva. Skúsiť sa s ním o danej emócií (hnev, láska, spokojnosť, prekvapenie, hrdosť) po-

rozprávať. Prípadne sa opýtať, v akých iných situáciách ju ešte cíti.

Miesto toho, aby sme ich kritizovali, je vhodné nájsť niečo, za čo môžeme deti oceňovať. Napríklad, že sa vedú hrať s hračkami. Oceňované správanie budú deti častejšie opakovať.

Odporúčania pri komunikácii s deťmi s AS

Rozprávame s deťmi čo najjednoduchšie a pomaly. Neočakávame, že budú čítať medzi riadkami. Povzbudzujeme ich, aby odpovedali celými vetami.

Deti sú často v rozhovoroch úprimné a rovno povedia, čo si myslia, bez zámeru uraziť druhého. Napr.: „Vyzeraš tučne v tých nohaviciach.“

Majú tendenciu prerušovať iných v priebehu rozhovoru. Je vhodné dať im najavo, že si ich radi vypočujeme, len trochu neskôr.

Deti s AS majú problém s porozumením vtipov a interpretáciou obrazných vyjadrení, pretože ich chápú doslovne. Môžu sa naučiť rozumieť im, ak máme čas a trpezlivosť im ich vysvetliť. Podporujeme deti, aby sa pýtali, ak im je niečo nejasné, aby žiadali o zopakovanie, prípadne jednoduchší výklad.

Deti často nechápu sociálne pravidlá a učia sa ich bez toho, aby si uvedomovali ich význam. Je vhodné učiť sa ich s nimi a trénovať ich (ako na matematike násobilku), kým sa pre nich stanú samozrejme.

Oceňujeme u nich každý pokrok a úspech.

Čo si ešte uvedomiť a ako podporiť deti s AS?

Rutina – potrebujú denne plánovať. Je pre nich dôležité dodržiavať svoj rozvrh. Hovoríme s nimi o zmenách a včas ich informujeme, ak majú nastať. Môžeme im pomôcť vytvoriť rutinu pomocou vypracovania týždenného plánu, aby vedeli, čo môžu očakávať.

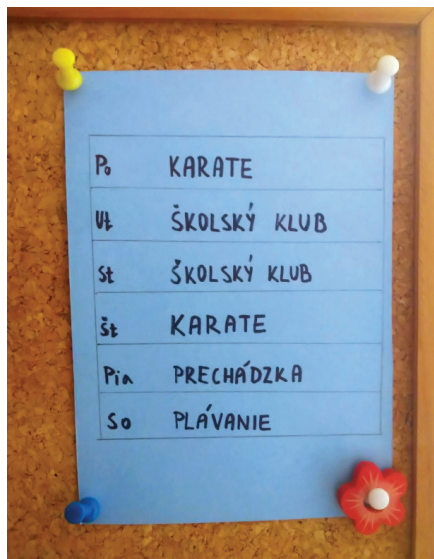
Schopnosť riešiť problémy – pomôžme deťom identifikovať, čo nie je vhodné robiť v niektorých situáciách. Vďaka trénovaniu riešenia konfliktov deti získajú istotu pokojne reagovať, keď budú riešiť problémy v reálnom živote. Diskutujeme s deťmi o rozličných riešeniach problémov a majme na pamäti, že neexistuje len jedno správne riešenie.

Písanie – deti s AS môžu mať ťažkosti s držaním pera alebo ceruzky. Pracujú rýchlejšie, ľahšie a produktívnejšie, keď píšu na počítači. Pre niektorých je náročné čítať na písomke z bieleho papiera. Ľahšie sa im číta, ak majú čierne písmená vytlačené na farebnom papieri.

Zasadací poriadok – môžu sa ľahko cítiť presýtení zvukmi alebo svetlom. Je vhodné, aby sedeli počas vyučovania v prednej časti miestnosti, ďalej od okien a dverí. Odporúča sa mať v triede aj kútik, kde by si mohli odýchnuť a cítiť sa príjemne.

Citlivosť zmyslov – sú citliví na zvuky, ktoré môžu zvyšovať ich úzkosť. Pokúsme sa redukovať možný hluk v ich prítomnosti. Tiež sú pomerne hákliví na dotyky. Pomáhajú im masáže. Ak si obľúbia nejaké oblečenie, oplatí sa kúpiť im ho aj vo väčších veľkostiach.

Neobratnosť pohybov – z pravidelného cvičenia môžu deti s AS získať dobrý pocit



a podporiť svoje sebavedomie. Vhodnejšie sú pre nich individuálne športy, pretože tímová hra môže byť náročná.

Pokúsme sa, kde je to možné, prispôbiť okolie deťom s Aspergerovým syndrómom tak, aby im vyhovovalo a podporujeme ich sociálnu interakciu a začleňovanie sa do spoločnosti.

Literatúra:

- ATTWOOD, T. 2012. Aspergeruv syndrom. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 9788026201939.
- COLLEY, J. Working with an Asperger pupils in secondary school. Dostupné na: <https://aut2know.co.za/wp/wp-content/uploads/Working-with-an-Asperger-Pupil-in-Secondary-School1.pdf>
- RICHARDSON-GILL, K. 2019. Asperger's treatment: Know your options. Dostupné na: <https://www.healthline.com/health/autism/aspergers-treatment#treatment-professionals>.
- SMITH-MILES, B. 2005. Life Journey through autism: An educator's guide to Asperger syndrome. Dostupné na: https://researchautism.org/wpcontent/uploads/2016/11/An_Educators_Guide_to_Asperger_Syndrome.pdf
- WILDE, M. 2009. Understanding Asperger's syndrome. Dostupné na: <https://www.greatschools.org/gk/articles/understanding-aspergers-syndrome/>
- ZEPPETELLA, K. 2009. Ten effective teaching practices for student with Asperger's syndrome. Dostupné na: https://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1287&context=education_ETD_masters

Ako vyzerá týždeň v Integrovannej skupine detí predškolského veku a Diagnosticko-terapeutickej skupine Detského centra pre vzdelávanie a výskum

Jana KRUŽLIAKOVÁ, Alžbeta CHLEBIŠOVÁ,
Ingrid OBLOŽINSKÁ, Iveta ZELINKOVÁ, Výskumný ústav
detskej psychológie a patopsychológie

V ISKE (Integrovanej skupine detí predškolského veku) a v Diagnosticko-terapeutickej skupine Detského centra pre vzdelávanie a výskum VÚDPaP pracujeme prostredníctvom tematických okruhov. Témy sú týždňové alebo i viactýždňové, presahujú do všetkých druhov edukačných aktivít, deti sa s nimi stretávajú vo všetkých činnostiach a hrách počas týždňa. Každé dieťa v triede má šancu zapojiť sa do tematických aktivít v triede.

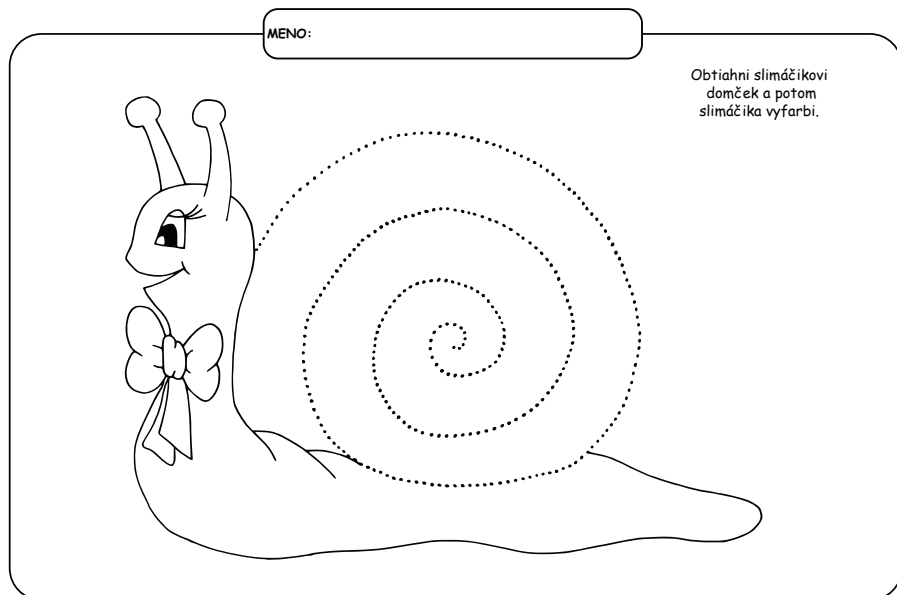
Téma slimák: v edukačných aktivitách sa o ňom rozprávame, pričom intenzívne pracujeme v niekoľkých rovinách, z ktorých najdôležitejšou v tejto aktivite je rečová a kognitívna rovina. Deti si vypočujú príbeh o tom, čo sa stalo slimáčikovi Máčikovi (zdroj Vrabček). *Možné otázky k textu:* Aké počasie bolo v príbehu? Čo sa udialo s hříbikom, kým Slimáčik spal? Pomohol mu niekto? Kto? Čo pre neho urobil? Pomohol si niekedy ty kamarátovi? Ako?

V iný deň si spolu so slimákom zopakujeme geometrické tvary a farby, pracujeme

s matematickými predstavami ako aj s grafomotorickými zručnosťami (vyfarbovanie pracovného listu podľa pokynov). Deti si precvičia prsty, trénujú pozornosť a koordináciu oko-ruka spolu v tvorivej aktivite. vyfarbite si obrázok podľa pokynov.

Počas týždňa pozorujeme aj slimáka v prírode – ako rýchlo sa plazí, či a kedy sa schová do domčeka, zistíme, či vie vyliezť na prekážku, aj ako rýchlo. Zoznámime sa s prirovnaním „pomalý ako slimák“ a diskutujeme, čo tým chceli naši predkovia povedať.





Úloha: Vyfarbite si slimáčika, ale predtým mu pozorne obtiahnite domček – ulitu. Skúste si dať záležať, aby ste nevychádzali za čiaru a aby bol taký pestrý, ako sa vám páči.



Úloha: Lepenie fazule na ulitu slimáka

Úloha: Pozorovanie slimáka záhradného v prírode. Informácie, ktoré by sa deti mohli od učiteľa dozvedieť a pozorovať: vyskytuje sa na vlhších zatienených miestach na poliach, vo viniciach a v záhradách, kde sa živí zeleninou, ovocím i kvetmi. Potravu si „strúhajú“ drapľavým jazykom. Slimák má na hlave dva páry tykadiel, z ktorých dve dlh-

šie majú oči a dve kratšie slúžia na dýchanie a hmat – nimi sa rozhoduje, kadiaľ má ísť, či kde je potrava.

Deti následne vyrábajú slimákov – využijú druhotné suroviny aj prírodniny. Precvičia si všetky zmysly, jemnú motoriku, koordináciu očí a ruky, sústredenie a pozornosť.

V triede i v skupinke sú deti s rôznymi schopnosťami i rôzneho veku. Všetci sa zúčastňujú rovnakej aktivity. Niekedy je výsledok činností rovnaký – všetky deti vytvoria rovnakú vec, obrázok, inokedy sa jednotlivé deti zúčastňujú aktivít diferencovane tak, aby priniesli osoh spoločnému cieľu. To znamená, že raz vyrobíme všetci slimáka, pričom príprava, materiál a náročnosť sú odstupňovaná podľa schopností detí. Inokedy deti, ktoré nevydržia sedieť pri aktivite, prípadne by z dlhého sedenia a počúvania nemali taký osoh, idú do prírody hľadať slimáka, prípadne preberajú fazuľu a triedia ju do niekoľkých nádob.

Zdroj: internet www.nasedeticky.sk

Dyslexia???

Špecifické vývinové poruchy učenia?

Inštitút detskej reči



Zvládne moje dieťa školu? Prečo moje dieťa zle číta?

Prečo chybné píše? Je lenivé, alebo menej nadané?

Ťažkosti s učením sa u školákov v rôznom veku vyskytovali od nepamäti, avšak v súčasnosti sa tejto problematike venuje oveľa väčšia pozornosť v porovnaní s minulosťou. Dnes vieme, že deti, ktoré majú problém osvojiť si plynulé čítanie s porozumením, pravopisne správne písanie či bezchybné počítanie nie sú lenivé ani „hlúpe“, ale že v pozadí bojujú s poruchami učenia. Pokiaľ rodič alebo učiteľ spozorujú u žiaka ťažkosti v čítaní, písaní, či matematike, mali by sa obrátiť na odbornú pomoc (logopéd, psychológ, špeciálny pedagóg pracujúci v centrách špeciálno-pedagogického poradenstva / (S) CŠPP/ a centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie /CPPPaP/). Prvou výzvou pre odborníkov je vo vzájomnej spolupráci diagnostikovať o akú poruchu ide

a aké príčiny sú v pozadí. U detí, ktoré majú zdravotné znevýhodnenie (zrakové, sluchové, mentálne) spravidla poruchy učenia vznikajú v dôsledku týchto narušení. Avšak u detí, ktoré nemajú dominantné postihnutie hovoríme o **špecifických vývinových poruchách učenia (ŠVPU)**.

Čo sú to špecifické vývinové poruchy učenia (ŠVPU)?

Významnú časť detí so ŠVPU predstavujú deti s vývinovou jazykovou poruchou (označovanou aj ako špecificky narušený vývin reči). Časť skupiny tvoria deti, u ktorých pozorujeme problémy s pozornosťou a exekutívnymi funkciami, alebo deti, u ktorých sa tieto oslabenia a narušenia kombinujú.

Uznávané definície špecifických porúch učenia sa zhodujú na tom, že dieťa nie je schopné vo vlastnom jazyku naučiť sa primerane čítať (**dyslexia** – postihuje buď techniku dekodovania, alebo (aj) porozumenie čítané-



ho textu a následné spracovanie informácií), písať (**dysgrafia** – postihuje grafickú stránku, čitateľnosť a úpravu písomného prejavu), správne uplatňovať pravopis (**dysortografia** – neschopnosť ovládať alebo (aj) aplikovať pravopisné pravidlá) a počítať (**dyskalkúlia** – neschopnosť počítať, čítať čísla, orientovať sa v číselnom rade, v množstve, v čase) napriek dobrému intelektu, zdravej senzomotorike (sluch, zrak, hmat), dobrému sociálnemu zázemiu a primeraným podmienkam výuky v škole.

Ako sa prejavujú ŠVPU (najmä dyslexia, dysortografia)?

Prejavy dyslexie a dysortografie sú u jednotlivých detí rôzne, pretože obe poruchy sa môžu prejavovať v rôznom stupni závažnosti, v pozadí môže byť rôzny mechanizmus vzniku chýb a vekom sa klinický obraz mení. V praxi však väčšinou rodičia zachytia na počiatku zaškolenia tieto problémy u svojho dieťaťa:

- dieťa v porovnaní s rovesníkmi slabšie číta, píše, počíta;
- nevie si zapamätať názvy jednotlivých písmen už v počiatkoch zaškolenia, zamieňa si ich, robí veľa chýb, zamieňa si graficky podobné písmená (b/d, m/n, e/a, ...), zamieňa si zvukovo podobné hlásky č/c, š/s, s/z, ...
- vynecháva a vsúva grafémy (slabiky) do slov napr. namiesto slova obchod prečíta obchodík, čo sa prejavuje často aj v písaní;
- robí sémantické zámery napríklad stôl prečíta ako stolička; domýšľa si slová;
- má pomalé tempo čítania na konci druhého ročníka menej ako 60 slov za minútu;
- nedodržiava interpunkciu (bodky, čiarky) a monotónne číta;
- má veku neprimeranú techniku čítania (neplynulé slabikovanie na konci druhého ročníka, dvojité čítanie – potichu a potom nahlas);
- má ťažkosti s porozumením prečítaného textu a jeho reprodukováním;
- nemá záujem o čítanie a učenie, prípadne sa vyhýba týmto aktivitám;

- je frustrovaný z výsledkov napriek nadštandardnej domácej príprave;
- zmení sa správanie dieťaťa, prípadne má fyziologické ťažkosti (napr. bolesti brucha, hlavy a pod.).

Prečo sa dyslexia, dysortografiaprejavila u nášho dieťaťa?

Najnovšie výskumy (napr. Louet al., 2019) ukazujú, že špecifické vývinové poruchy učenia majú **neurobiologický** základ (odlišnosti v bielej mozgovej hmote, v oblastiach ľavej hemisféry) a bývajú **dedičné**, preto by rodičia ktorí mali špecifické vývinové poruchy učenia alebo rodičia s jazykovými ťažkosťami v detstve mali počítať s možným výskytom dyslexie, dysortografie u svojich detí.

Začal sa problém až teraz, alebo to súvisí s jazykovými ťažkosťami v predškolskom veku?

Podľa fonologickej teórie vzniku dyslexie už v ranom vývine (0 – 2 r.) badať oneskorenie a narušenie fonologického systému u dieťaťa (pomalšie osvojovanie si hlások, nepresná a chybná výslovnosť), ktoré prechádza v predškolskom veku (4 – 6 r.) do deficitov vo fonologickom uvedomovaní (dieťa má ťažkosti so správnym slabikovaním, uvedomovaním si prvej a poslednej hlásky, s analýzou slova na hlásky a hláskovou syntézou), v rýchlom automatickom pomenovaní a vo verbálnej pamäti a tieto deficity sa pri nástupe čítania a písania (6 – 7 r.) odrazia v slabej technike čítania a písania (v zníženej presnosti a rýchlosti rozpoznávania písmen, čítania a písania slov).

Aký dopad majú špecifické vývinové poruchy učenia (najmä dyslexia a dysortografia), ak by dieťa nedostalo podporu a pomoc?

Slabá technika čítania a písania v počiatočných štádiách zaškolenia (6 – 7 r.) následne spôsobuje sekundárne ťažkosti s porozumením prečítaného textu (8 r.), čo vedie k zníženému záujmu a teda k obmedzenej



skúsenosti s čítaním a písaním, dôsledkom čoho sú v 9r terciárne následky napr. v zníženej slovnej zásobe, všeobecných znalostiach a v poklese IQ. Každodenne zažívaný neúspech v škole spôsobuje u detí frustráciu a môže viesť k sekundárnym následkom v oblasti správania a emócií. Preto je vhodné riešiť diagnostiku a terapiu čo najskôr, prognóza je pri včasnej intervencii lepšia.

Ak dieťa dostane pomoc a podporu bude schopné vyštudovať školu a uplatniť sa v živote?

Terapia ŠVPU (v zmysle dyslexie, dysortografie) je dlhodobá a vyžaduje si spoluprácu odborníkov, rodičov i samotného dieťaťa. **Nevyhnutná je systematická cieľená jazyková terapia** so žiakom (logopéd, žiak), **zmena spôsobu učenia**, skúšania a odmeňovania (učiteľ), chápaný prístup a zmena nárokov na výsledky v škole (rodič). ŠVPU síce nemožno terapiou úplne odstrániť, ale je možné ich zlepšiť na spoločensky akceptovateľnú úroveň, tzn. že dieťa dokáže pomocou naučených stratégií učenia zvládnuť štúdium (hoci s chybami a pomalším tempom, ale učivo si osvojí). Ideálne

je, keď rodič dokáže realisticky posúdiť daňosť, schopnosť, limity, motiváciu a túžbu dieťaťa a spoločne s ním, reflektujúc rady odborníkov, vybrať typ a zameranie štúdia (stredoškolské, prípadne následne aj vysokoškolské), ktoré bude pre dieťa osožné a umožní mu čo najlepšie profesijné uplatnenie sa v dospelosti.

Existujú nejaké špeciálne „zázračné“ postupy, ako vyliečiť dieťa s dyslexiou, dysortografiou?

Žiadne drahé alternatívne metódy a neoverené „málo práce“ a telocvičné postupy nenahradia na dôkazoch založenú a celosvetovo uznávanú jazykovú logopedickú terapiu. Špecifické vývinové poruchy učenia sú celoživotný handicap, ktorý je čiastočne korigovateľný dlhodobou jazykovou terapiou, avšak diskrétny **deficity treba proste akceptovať**.

Ako môže pomôcť učiteľ? Má dieťa nárok na úľavy v škole?

Deti s potvrdením diagnózy dyslexia a dysortografia sa podľa platnej legislatívy SR považujú za žiakov so špeciálnymi vý-

chovno-vzdelávacími potrebami, majú **nárok na integráciu** čo znamená, že sa vzdelávajú v bežných triedach základných škôl s tým, že pedagógovia zohľadňujú ich poruchu a individuálne prispôbujú metódy výučby a hodnotenia ich potrebám, samozrejme bez redukcie učiva (napr. dieťa nepíše diktáty ale má len dopĺňovačky, dostane viac času na vypracovanie úloh a testov, dostane možnosť ústnej odpovede a pod. ...).

Ako pomáha psychológ?

Včasná psychologická diagnostika (**komplexné psychologické vyšetrenie pred začlenením** u rizikových detí alebo vyšetrenie školskej zrelosti u detí, ktoré nemajú diagnostikované ťažkosti) môže zachytiť už počiatočné ukazovatele prípadných budúcich ťažkostí dieťaťa v škole. Súčasné psychologické testy nám umožňujú získať obraz o tom, ako sa dieťaťu rozvíjajú kognitívne schopnosti, pozornosť, pamäť, či vizuomotorické schopnosti. Aktuálna úroveň týchto schopností naznačuje, či sa dieťa bude učiť písať, čítať a osvojovať si písanie, pravopis s ľahkosťou a so záujmom alebo bude tento proces pre dieťa náročnejší. Pokiaľ sa oslabenia zachytia včas, je možné pomôcť dieťaťu vytvoriť základ, ktorý mu osvojovanie uľahčí. Dostane tak priestor vytvárať si pozitívny vzťah nie len ku školskej dochádzke, ale aj dôveru v seba ako žiaka.

Rovnako dôležitá je aj psychologická diagnostika už rozvinutých ŠVPU žiaka v prvých rokoch školskej dochádzky (**komplexné psychologické vyšetrenie**). Žiak vníma svoje nedostatky veľmi citlivo a túži sa vyrovnáť svojim spolužiakom a úspešne plniť požiadavky pani učiteľky. Jeho snaha presne prečítať text, písať úhladnejšie, či minimalizovať množstvo chýb v písomnom prejave ho však spomaľuje a uberať o možnosť sústrediť sa na obsah učiva. Ťažkosti sa zároveň nepremietajú len do učebných výsledkov žiaka, ale aj do jeho emocionálneho prežívania a správania. Frustrácia z neprospievania často vedie k nervozite, strachu so školskej dochádzky a následnej

tendencii vyhýbať sa učeniu, k rozvíjajúcej sa agresivitě, či k psychosomatickým ťažkostiam (bolesti brucha, hlavy, nevoľnosť a pod.). Psychologické vyšetrenie môže podchytiť oslabenia žiaka v jeho kognitívnych schopnostiach, grafickom prejave, postojoch k sebe a svojmu okoliu, ale tiež oblasti, ktoré mu môžu pomôcť tieto ťažkosti kompenzovať. Odhalenie zdroja žiakových problémov tak umožní vytvoriť pre neho v škole také podmienky, aby mohol zdravo rozvíjať svoju osobnosť aj po sociálnej a emocionálnej stránke a v maximálnej možnej miere využívať svoj potenciál.

Ako pomáha logopéd?

Keďže čítanie a pravopis sú jazykovo podložené schopnosti, hlavnú kompetenciu v prípade ich porúch preberá logopéd, ktorý v rámci svojej intervencie dokáže poskytnúť efektívnu prevenciu, diagnostiku, terapiu a poradenstvo ohľadne dyslexie a dysortografie. V rámci prevencie u detí s jazykovými ťažkosťami **v predškolskom veku** stimulujeme v rámci individuálnych sedení, ale aj v skupinovej terapii najmä fonologické uvedomovanie (napr. **Tréning fonematického uvedomovania podľa Elkonina**), ktoré je nevyhnutné pre nadobudnutie správnej techniky čítania a písania. Rovnako je dôležité stimulovať správne porozumenie nielen gramatiky (**Kurz stimulácie porozumenia**), ale aj pragmatické porozumenie textu a naratív (**Kurz interaktívneho čítania**). Cieľom logopedickej diagnostiky u školáčikov (**komplexné logopedické vyšetrenie**) je odsledovať aká je technika čítania a písania, aké chyby dieťa robí, identifikovať mechanizmus vzniku ťažkostí v čítaní a v písaní, posúdiť či dieťa rozumie prečítanému textu a do akej miery, posúdiť či dieťa dokáže uplatňovať pravopisné pravidlá pri písaní a ak nie, tak prečo. Rovnako dôležité je zhodnotenie všetkých jazykových rovín, a jazykových schopností, ktoré sú základom pre úspešné osvojenie si čítania, písania a pravopisu. Logopedická terapia sa potom zameriava na slabé mies-

ta, snahou je dosiahnuť efektívnu techniku čítania a písania, podporiť porozumenie čítaného a naučiť školákov spracovávať efektívne informácie (pomocou osvojenia si stratégií učenia) a využiť ich ďalej v živote. So školákmi pracujeme kombinovanou formou – individuálne sedenia dopĺňame skupinovú prácou (**Kurz interaktívneho čítania pre školákov**).

Ako môže rodič pomôcť?

Rodič je významným partnerom v dlhodobom terapeutickom procese svojho dieťaťa so ŠVPU. Radí sa s odborníkmi (učiteľ, logopéd, psychológ, špeciálny pedagóg) a snaží sa vo vyrovnanom vzťahu pomáhať svojmu dieťaťu nadobudnúť kompenzačné stratégie a uplatňovať ich v živote. **Rodič poskytuje každodennú podporu** (nielen kontrolu) a učí dieťa preberať čoraz väčšiu zodpovednosť za svoju prácu a výsledok v škole. Hlavné oblasti, kde môžu byť rodičia nápomocní sú:

- byť vzorom pre svoje dieťa, budovať u dieťaťa radosť zo vzdelávania, pomôcť mu objaviť čaro čítania a písania textu (tráviť príjemné spoločné chvíle pri spoločnom STRIEDAVOM čítaní obľúbených kníh – NIE KONTROLOVAŤ A OPRAVOVAŤ KAŽDÚ

CHYBU VO VYNÚTENOM HLASNOM ČÍTANÍ!!!), hrať hry s písmenkami (hádanky, osemšmerovky, dopĺňovačky, tajničky),

- zabezpečiť dieťaťu primeraný priestor na učenie (vlastný stôl, pomôcky, časový priestor, nerušenú miestnosť),
- nastaviť si systém /režim domácej prípravy – vhodný čas (NEPREŤAŽOVAŤ dieťa, max. 1 hod. denne), vizualizovať na nástenku na aké predmety sa treba pripraviť (žiak si sám určí poradie v akom sa bude pripravovať),
- asistovať dieťaťu pri príprave, avšak uberať postupne z pomoci, byť len oporou, utvrdiť, poradiť, usmerniť, vhodnými otázkami nasmerovať myslenie dieťaťa, naučiť dieťa rozmyšľať o úlohe, NIE VYPRACOVAŤ za dieťa úlohy,
- pozitívne motivovať, odmeniť pochvalou, uznať pokrok, zameriavať sa na snahu a nie výsledok,
- neporovnávať dieťa s inými deťmi a spolužiakmi, sledovať aký pokrok robí žiak sám voči sebe,
- upraviť svoje očakávania na dieťa v deficitných oblastiach,
- trpezlivo zhodnotiť možnosti a schopnosti, záujmy a motiváciu dieťaťa a vytyčiť si primerané študijné ciele.

Zaujímavé linky o dyslexii:

<https://www.bdadyslexia.org.uk/>

<https://www.dyslexiatraininginstitute.org/>

<https://dyslexiahistory.web.ox.ac.uk/>

<https://www.eda-info.eu/>

<https://dyslexiafoundation.org/>

www.detskarec.sk

https://www.youtube.com/watch?v=quJWU2iRYrQ&fbclid=IwAR2R1PpY2UbG9C6kQo5A94bYaLRck-JC18-BkRc-LPFuIEOraF9Z_I-e7Q

Zdroje

Domáce i zahraničné logopedické výskumy (Katedra logopédie PdF UK, projekty: ELDEL, MABEL).

Informácie z článkov slovenských autorov: Mikulajová, Tokárová, Zubáková, Kapalková, Vencelová, Brnová a iné.

<https://dyslexiaida.org/>

LOU, CH. et al.: White matter network connectivity deficits in developmental dyslexia (vol. 40, n. 2 p. 2019).

Workshop: *Stratégie učenia – aplikácia v školskej praxi* (SCŠPP Inštitút detskej reči: Laciková, Zubáková, Brnová, Bratislava 2020.) – nepubl.

„Kde nájsť viac ...“

Kognitívne schopnosti

- ABRAHAMSSON, S. – PALMBERG, H. 2017. Children with Intellectual Disabilities and Their Perceived Participation in Everyday Life Activities. Jonkoping University. School of Health and Welfare. 2017, pp. 47. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:935150/FULLTEXT01.pdf>
- BOAT, T. F. – WU, J. T. 2015. *Mental Disorders and Disabilities Among Low-Income Children*. The National Academies Press, 2015, p. 520. ISBN 978-0-309-37685-3.
- ELLIOTT, J. 2003. Dynamic Assessment in Educational Settings : realising potential. *Educational Review*. 2003, Vol. 55, No. 1, s. 1–10. ISSN 0013-1911.
- FLETCHER, R. J. – LOSCHEN, E. – STAVRAKAKI, C. – FIRST, M. 2007. *Diagnostic manual-intellectual disability: A text book of diagnosis of mental disorders in persons with intellectual disability*. Kingston, NY: NADD Press; 2007.
- FEUERSTEIN, R. – FALIK, L. H. 2010. Learning to Think, Thinking to Learn: A Comparative Analysis of Three Approaches to Instruction. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, Vol. 9, No. 1, 2010.
- HAYWOOD, H. C. 2012. Dynamic Assessment: A History of Fundamental Ideas. *Journal of Cognitive Education and Psychology* [online]. 2012-10-01, Vol. 11, No. 3, s. 217–229. Dostupné z: <http://openurl.ingenta.com/content/xref?genre=article>
- HAYWOOD, H. C. – LIDZ, C. S. 2007. Dynamic assessment in practice : Clinical and educational applications [online]. First published. New York : Cambridge University Press, 2007. Dostupné z: <http://www.google.com/books?id=xQekS_oqGzoC&printsec=frontcover&hl=sk&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. ISBN 978-0-521-84935-7.
- HAYWOOD, H. C. – TZURIEL, D. 2002. Applications and Challenges in Dynamic Assessment. In: Peabody Journal of Education (online). 2002, Vol. 77, No. 2, s. 40–63.
- HRONIS, A. – ROBERTS, L. – KNEEBONE, I. 2017. A review of cognitive impairments in children with intellectual disabilities: Implications for cognitive behaviour therapy. *British Journal of Clinical Psychology*, Vol. 56, No. 2, p. 189–207.
- CHUCHUTOVÁ, K. 2008. Dynamické hodnotení a jeho využití u předškolních dětí. *Elektronický časopis ČMPS: http://e-psycholog.eu/* [online]. 2008, roč. 2, č. 2, s. 1–11. Dostupné z: <http://e-psycholog.eu/pdf/chuchutova.pdf>
- KOHOUTEK, R. 2008. Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 2008, roč. 18, č. 3, s. 3–22. ISSN 1211-4669.
- SALAS, N., et al. 2010. Cognitive Education Around the World Application of IE – Basic Program to Promote Cognitive and Affective Development in Preschoolers: A Chilean Study. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, Vol. 9, No. 3, 2010, p. 285–297.
- SZABOVÁ, B. 2014. *Použitie dynamického hodnotenia v diagnostike kognitívnych operácií myslenia u predškolských detí so špecificky narušeným vývinom reči*. Bratislava, 2014. Diplomová práca. Univerzita Komenského v Bratislave.
- TAYLOR, M. H. 2000. Dynamic Assessment With Pre-school Children: Implementation Integrity and Perceptions by Various Stakeholders of Relative Usefulness. Dundee University of Dundee.
- TÓTHOVÁ, M. 2011. *Dynamické hodnotenie rozumových schopností u mentálne postihnutých*. Bratislava, 2011. Diplomová práca. Univerzita Komenského v Bratislave.

Autizmus a Aspergerov sy.

- ANGUS, B. – MONSON, K. 2014. Working with Young People with Autism Spectrum Disorder and Comorbid Mental Disorders. Orygen Youth Health, 2014, pp.68. ISBN 978-1-920718-50-3. https://oyh.org.au/sites/oyh.org.au/files/ASD-manual_0.pdf
- ASPERGER EXPERTS. 2014. *The Aspergers „Sensory Funnel“*. Dostupné na: www.aspergerexperts.com
- AYRES, A. J. – PEDIATRIC THERAPY NETWORK. 2005. *Sensory integration and the child: understanding hidden sensory challenges* (25th anniversary ed., rev. and updated by Pediatric Therapy Network). Los Angeles, CA: WPS, 2005. 211 s. ISBN 978-08-7424-437-3.
- BOYD, B. 2016. *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem*. Praha: Portál, 2016, 128 s. ISBN 978-80-26211-48-8.
- BRANDSBORG, K. et al. 2009. *Check list for the early detection of autism and autism-like difficulties in young children who are blind (0 to 4 years)*.
- ČADILOVÁ, V. – ŽAMPACHOVÁ, Z. 2008. Strukturované učení-vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.
- FRAŇKOVÁ, M. 2010. Aplikace systému AAK u dětí s narušenou komunikační schopností. Diplomová práce, Brno, 2010.
- GAL, E. – DYCK, M. J. 2009. Stereotyped Movements Among Children Who Are Visually Impaired. In *Journal of Visual Impairment & Blindness*, [online]. ISSN 46838378, Dec. 2009, Vol. 103, Issue 11, p. 754–765. Dostupné na: Ebsco Host, Databáze Academic Search Complete, AN 7593459.
- GILLBERG, C. – PEETERS, T. 2008. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. Praha: Portál, 2008. 122 s. ISBN 978-80-7367-498-4.
- GOLAN, O. – BARON-COHEN, S. 2006. Systemizing empathy: Teaching adults with Asperger syndrome or high-functioning autism to recognize complex emotions using interactive multimedia. *Development and Psychopathology* 18, 2006, pp. 591–617.
- KNAPCOVÁ, M. 2009. Výměnný obrázkový komunikační systém – VOKS. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2009. ISBN 978-80-86856-63-6.
- KRANOWITZ, C. S. 2005. *The out-of-sync child: recognizing and coping with sensory processing disorder*. Rev. and updateded. New York: A Skylight Press Book/A Perigee Book, 2005, 384 s. ISBN 978-03-9953-165-1.
- LÍŠTIAKOVÁ, I. 2013. Vytváření vztahu terapeuta a dítěte s autizmem v Snoezelen terapii a v terapii senzorické integrace. In MITAŠÍKOVÁ, P. (Ed.). 2013. *Vztah v pomáhajících profesích*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2013, s. 137–142. ISBN 978-80-223-3368-9.
- MORENO, S. J. – WHEELER, M. – PARKINSON, K. 2012. *The Partner's Guide to Asperger Syndrome*. Jessica Kingsley Publishers, London, 2012.
- OLEJŠKOVÁ, H. 2006. Autismus. Neurologické, behaviorální a kognitivní projevy. In: *Neurologie pro praxi*, roč. 7, 2006, č. 4, s. 189–191.
- RICHMAN, S. 2008. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-424-3.
- STRAUSSOVÁ, R. – KNOTKOVÁ, M. 2011. *Průvodce dětí s poruchou autistického spektra*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-002-4.

- STRUNECKÁ, A. 2016. *Přemůžeme autismus?* Vyd. ALMI, 2016, 260 s. ISBN 978-80-87494-23-3.
- THOROVÁ, K. 2006. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006, 456 s. ISBN 978-80-73670-91-7.
- TOWNSEND, J. – WESTERFIELD, M. 2010. Autism and Aspergers Syndrome: A Cognitive Neuroscience Perspective. *Handbook Of Medical Neuropsychology*, 2010, pp. 165 – 191. https://www.researchgate.net/publication/227013130_Autism_and_Asperger's_Syndrome_A_Cognitive_Neuroscience_Perspective
- YAU, A. 2016. *Praktická příručka pro rodiče*. Vyd. Csémy J. 2016, 72 s. ISBN 978-80-90607-81-1.

Dyslexia a vývinové poruchy učenia

- ADUBASIM, I. C. J. – NGANJI, J. T. 2017. Dyslexia – A Learning Difference. *Autism Open Access*, 2017, Vol. 7, No. 1, ISSN 2165-7890. <https://www.longdom.org/open-access/dyslexiaa-learning-difference-2376-0389-1000203.pdf>
- DAVIS, R. 2010. *Gift of Dyslexia*. Profile Books Ltd, 2010, 304 s. ISBN 0-285638-73-4.
- GRIBBEN, M. 2012. *Study Skills Toolkit for Students with Dyslexia*. SAGE Publications Ltd, 2012, 208 s. ISBN 0-857029-32-0.
- HAMMOND, J. – HERCULES, F. 2015. *Understanding Dyslexia*. Scottish Higher Education Funding Council, 2015, pp. 66. ISBN 0-901904-72-4.
- JUCOVIČOVÁ, D. – ŽÁČKOVÁ, H. 2020. *Dyslexie. Metody reedukace, výuky a hodnocení*. Vyd. D&H, 2020, 132 s. ISBN 978-80-87295-30-4.
- KALSOOM, T. – MUJAHID, A. H. – ZULFGAR A. 2020. Dyslexia as a Learning Disability: Teachers' Perceptions and Practices at School Level. *Bulletin of Education and Research*, 2020, Vol. 42, No. 1, pp. 155–166. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1258036>
- KORMOS, J. 2012. *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Channel View Publications, 2012, 248 s. ISBN 1-847696-19-8.
- KREJČOVÁ, L. – BODNÁROVÁ, Z. a kol. 2018. *Vývinové poruchy učenia*. Vyd. Lindeni, 2018, 256 s. ISBN 978-80-56607-60-2.
- KREJČOVÁ, L. – HLADÍKOVÁ, Z. 2019. *Zvládáme špecifické poruchy učení*. Vyd. Edika, 2019, 248 s. ISBN 978-80-266140-05.
- MIKULAJOVÁ, M. 2009. *Jazykovo-kognitívne metódy prevencie a terapie dyslexie*. Vydal MABAG, spol. s r. o. Bratislava, 2009. 69 s. ISBN 978-80-89113-74-3.
- MIKULAJOVÁ, M. 2010. *Metódy diagnostiky dyslexie*. Vydal MABAG, spol. s r. o. Bratislava, 2010, 61 s. ISBN 978-80-89113-73-6.
- MIKULAJOVÁ, M. 2012. Vývinová dysfázia v predškolskom veku – začiatok dyslexie ? *Neurológia v praxi*, 2012, Vol. 13, No. 6, s. 317–319.
- Nápravná cvičení pro žáky s SPU. 2018. Vyd. RAABE CZ, 2018, 96 s. ISBN 978-80-74963-85-8.
- PAVEY, B. 2013. *Dyslexia-Friendly Teacher's Toolkit*. SAGE Publications Ltd, 2013, 128 s. ISBN 1-446207-08-0.
- SHAYWITZ, S. E. 2005. *Overcoming Dyslexia*. Random House, 2005, 432 s. ISBN 0-679781-59-5.
- SUTTON, J. – SHIELDS, M. 2016. Dyslexia: 10 strategies. *Teaching & Professional Practice*, 2016, Vol. 10, No. 2. <https://research.avondale.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.sk/&httpsredir=1&article=1321&context=teach>
- SWANSON, H. – HARRIS, K. – GRAHAM, S. 2013. *Handbook of learning disabilities*. New York, NY: Guilford Press, 2013.
- ZELINKOVÁ, O. 2015. *Poruchy učení. Špecifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2015, 264 s. ISBN 978-80-26208-75-4.



WRIGHT, M. *Dyslexia Identification, Interventions and Long Term Outcomes*. https://www.academia.edu/10265086/Dyslexia_Identification_Interventions_and_Long_Term_Outcomes

Internetové odkazy:

<http://www.uwe.ac.uk/advice/disability/dyslexia.shtml>
<http://www.uwe.ac.uk/advice/disability/intranet/staffinfodyslexia.shtml>
<http://hsc.uwe.ac.uk/practicesupport/disabilityandequalityissues.aspx>
<http://www.nottingham.ac.uk/nursing/sonet/rlos/placs/dyslexia1/index.html>
<http://dyslexic.com/articlecontent.asp?CAT=Dyslexia%20Information&slug=84&title=What%20is%20Dyslexia?>

Zilcher, L. Svoboda, Z. Inkluzívni vzdělávání. Efektivní vzdělávání všech žáků.

Praha: Grada Publishing, a. s. 2019, 216 s. ISBN 978-80-271-0789-6

Publikácia je ďalším príspevkom k prebiehajúcej diskusii o téme inklúzia vo vzdelávaní a o aplikácii inkluzívnych prístupov v súčasnom vzdelávacom systéme v Česku. Autormi sú špeciálni pedagógovia pôsobiaci vo vedeckom a akademickom

prostredí (Centrum pre sociálne inovácie a inklúziu vo vzdelávaní pri Pedagogickej fakulte Univerzity J. E. Purkyně v Ústí n/ Labem).

Ponúkajú odborný pohľad na problematiku spoločného vzdelávania a na nevyhnutné podmienky pre úspech edukačného procesu z viacerých hľadísk súčasne: filozofického, historického, všeobecn-

no-didaktického, špeciálno-pedagogického. Vychádzajú z poňatia dvoch rozhodujúcich premenných (individualizácia a kvalita) vo vzťahu k inklúzii. Tento prirodzený jav vnímajú najmä z hľadiska akceptácie individuálnych potrieb každého dieťaťa/žiaka, aj všetkých zúčastnených vo výchovno-vzdelávacom procese. Osobitný dôraz kladú na postavenie učiteľa, ktorého vnímajú ako výrazný prvok inklúzie. Vyzdvihujú jedinečnú úlohu vzdelaného a kompetentného pedagóga a jeho prínos pre inkluzívne vzdelávanie. Autori sa snažili neprezentovať zjednotený koncept inkluzívneho vzdelávania orientovaný výhradne na zapojenie jednotlivcov so ŠVVP do prostredia bežných škôl, aj keď tvoria podstatnú súčasť tohto procesu. Poukazujú tiež na neopodstatnenosť obáv časti odbornej aj laickej verejnosti zo zaraďovania inkluzívnych prístupov do vzdelávania.

Obsah knihy je rozdelený na tri základné časti (inklúzia v teórii, v praxi a vo výskume) a šesť kapitol.

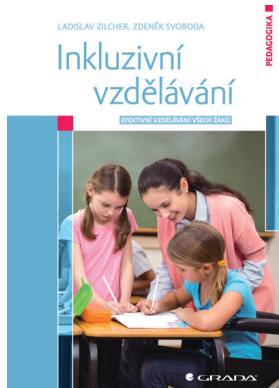
V rámci *teoretickej časti* autori zoznámia čitateľa s problematikou a terminologicky vymedzujú jednotlivé aspekty inkluzívneho vzdelávania v multidisciplinárnom kontexte. Osobitne zdôrazňujú vzťah medzi špeciálnou pedagogikou a inkluzívnym vzdelávaním. Charakterizujú jednotlivé modely prístupu k ľuďom s postihnutím a ďalšie aspekty konceptu inklúzie podľa relevantných teórií a podľa názorov odborníkov zo zahraničia.

V časti *o inklúzii v praxi* autori významnou mierou reflektujú reálne pedagogické skúsenosti, ktoré získali z dlhodobej spolupráce s bežnými školami, vytvárajúcimi inkluzívne vzdelávacie prostredie. Ponúkajú model strategického plánovania zmeny v škole, ktorý umožňuje cez formuláciu cieľov, dielčích opatrení a konkrétnych aktivít dosiahnuť víziu inkluzívnej školy v praxi. Presadzovanie princípov inklúzie do prostredia vzdelávacieho systému, do konkrétnych škôl a tried charakterizujú ako dlhodobý, kontinuálny a neľahký proces.

Ďalšia časť publikácie *o inklúzii vo výskume* prináša prezentáciu výsledkov rozsiahleho empirického výskumu, zameraného na analýzu postojov žiakov českých škôl k vybraným kategóriám osôb s postihnutím. V zisteniach autori zdôrazňujú, že najpreukázateľnejším je vplyv osobnosti učiteľa a jeho didaktická kompetencia, ktorá ovplyvňuje postoje žiakov a formuje pozitívnu klímu v triede voči jednotlivcom s postihnutím. Výsledky výskumu a ich interpretácie sa autori snažia podávať bez spojitosti s ideologickými stanoviskami.

Predkladanú publikáciu odporúčame do pozornosti vedeckým pracovníkom, pedagógom na školách, študentom pedagogických aj iných spoločenskovedných odborov, ale aj rodičom a širšej verejnosti, ktorí sa zaujímajú o nové trendy vo vzdelávaní a o súčasné formy vzdelávania.

L. Kročanová



VÚDPaP uskutočňuje základný výskum v oblasti psychológie a patopsychológie detí a žiakov, ako aj aplikovaný výskum v oblasti vývinovej, pedagogickej, školskej, poradenskej a sociálnej psychológie so zameraním na praktické využívanie získaných poznatkov vo výchovno-vzdelávacom procese a poradenskej praxi.

Ústav zabezpečuje aplikáciu výskumných poznatkov do praxe v regionálnom školstve, predovšetkým prostredníctvom metodického usmerňovania a koordinácie všetkých zložiek systému výchovného poradenstva a prevencie.

Súčasťou VÚDPaP je Detské centrum pre vzdelávanie a výskum, ktoré poskytuje komplexnú multidisciplinárnu starostlivosť deťom so špeciálnymi potrebami a ich rodinám, ako aj poradenské konzultácie školám a školským zariadeniam, ktoré s týmito deťmi pracujú. Centrum zabezpečuje multidisciplinárnu starostlivosť deťom a ich rodinám vrátane dennej výchovnej a vzdelávacej starostlivosti, tiež experimentálne overovanie foriem poldenného a celodenného inkluzívneho vzdelávania a výchovy, ako aj vzdelávacie aktivity pre študentov vysokých škôl.

Informačno-edičné stredisko VÚDPaP disponuje odbornou knižnicou. VÚDPaP vydáva odborný časopis Psychológia a patopsychológia dieťaťa, ktorý je jediným odborným psychologickým časopisom vychádzajúcim v slovenčine, ako aj metodicko – odborný časopis pre poradenskú prax a širšiu verejnosť vychádzajúci trikrát ročne – Dieťa v centre odbornej pozornosti. Príležitostne vydáva aj neperiodické odborné monografie a zborníky.

V spolupráci s renomovanými vydavateľstvami testov pripravuje ústav slovenské verzie psychodiagnostických nástrojov určených deťom a mládeži.

Odborné úseky VÚDPaP-u zabezpečujú pre študentov Filozofickej a Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského a Filozofickej fakulty Trnavskej univerzity odborné praxe a stáže.

Ústav organizuje tiež vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov v oblasti práce s deťmi. Zabezpečuje prípravu a realizáciu vzdelávacích aktivít pre rozvoj špecifických zručností ľudských zdrojov v systéme výchovného poradenstva a prevencie. Realizuje odborné konferencie, semináre, workshopy a diseminačné aktivity o aktuálnych otázkach psychológie a patopsychológie a otázkach súvisiacich s činnosťou ústavu.

VÚDPaP pri plnení svojich úloh spolupracuje s vecne príslušnými inštitúciami v rezorte školstva aj v iných rezortoch, s priamo riadenými organizáciami Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR, s vecne príbuznými inštitúciami v Slovenskej republike a v zahraničí, ako aj s akademickou sférou.

V súčasnosti VÚDPaP realizuje národný projekt, ktorého výzvu vyhlásilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR 25. apríla 2019, s názvom Štandardizáciou systému poradenstva a prevencie k inklúzii a úspešnosti na trhu práce. Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje. Jeho cieľom budú vytvorené štandardy minimálnej kvality pre efektívne fungujúci systém výchovného poradenstva a prevencie. Súčasťou národného projektu je nastavenie základných rámcov pre kontinuálne zvyšovanie kvality v systéme výchovného poradenstva a prevencie, vrátane rámcov pre kontinuálne rozvíjanie ľudských zdrojov.

DIEŤA

V CENTRE ODBORNEJ POZORNOSTI

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie (VÚDPaP) je jediným pracoviskom v Slovenskej republike, ktoré sa zameriava na **komplexný výskum psychologických aspektov vývinu detí a mládeže** a na výskum podmienok, ktoré tento vývin ovplyvňujú. VÚDPaP zabezpečuje metodické usmerňovanie všetkých zložiek výchovného poradenstva a prevencie. Venuje sa aj publikačnej činnosti. Súčasťou **VÚDPaP je Detské centrum pre vzdelávanie a výskum**, poskytujúce komplexnú multidisciplinárnu starostlivosť deťom so špeciálnymi potrebami a ich rodinám.

Toto číslo vyšlo v rámci Národného projektu Štandardizáciou systému poradenstva a prevencie k inklúzii a úspešnosti na trhu práce (ITMS2014+ 312011W833)



EURÓPSKA ÚNIA

Európsky sociálny fond



OPERAČNÝ PROGRAM
ĽUDSKÉ ZDROJE



MINISTERSTVO
ŠKOLSTVA, VEDY,
VÝSKUMU A ŠPORTU
SLOVENSKEJ REPUBLIKY

Toto číslo sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu v rámci Operačného programu Ľudské zdroje.

www.esf.sk

www.minedu.sk

Metodicko – odborný časopis vychádza trikrát ročne.
ISSN 2644-5395

REDAKCIA ČASOPISU DIEŤA V CENTRE ODBORNEJ POZORNOSTI:

šéfredaktorka: **Mgr. Beáta Sedlačková**

redaktorky: **Mgr. Bibiána Filípková, PhDr. Ľubica Kročanová**

editorka: **Mgr. Mika Vargová**