„Súčasná zložitá spoločenská situácia a jej dôsledky pre vzdelávanie priam žiadajú nový prístup a podnety pre školskú prax, pomoc pre často bezradných učiteľov.
Táto publikácia v dostatočnej miere obsahovo vymedzuje podstatu inkluzívneho vzdelávania a učiaceho sa spoločenstva a ich vzájomné prepojenie“.

PhDr. Eva Fülöpová, CSc.

ISBN 978-80-223-5053-2

Pavol Janoško a kol.

Učiace sa spoločenstvo

výzva pre inkluzívne vzdelávanie

Pavol Janoško a kol.

Učiace sa spoločenstvo
výzva pre inkluzívne vzdelávanie

Univerzita Komenského v Bratislave

UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Učiace sa spoločenstvo -

výzva pre inkluzívne vzdelávanie

Pavol Janoško a kol.

2020

VYDAVATEĽSTVO UNIVERZITY KOMENSKÉHO

Táto publikácia bola podporená Kultúrnou a edukačnou grantovou agentúrou (grant KEGA č. 072UK-4/2019 s názvom: Formovanie učiaceho sa spoločenstva v inkluzívnej materskej a základnej škole) Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

©**Autori:**
Mgr. Pavol Janoško, PhD.
prof. PhDr. Marta Horňáková, PhD.
Mgr. Mária Habalová, PhD.
Mgr. Barbora Vodičková, PhD.
Mgr. Zuzana Ťulák Krčmáriková, PhD.
Mgr. Timea Tothová
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Katedra liečebnej pedagogiky
2020

Recenzenti:
doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD.
doc. Albín Škoviera, PhD.
PhDr. Eva Fülöpová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, 2020

ISBN 978-80-223-5053-2

„...ľudí by sme mali učiť pokore a zvedavosti.

Byť pokorným znamená uvedomovať si, aké ťažké je brániť sa vlastným inštinktom, keď chceme zistiť pravdu. Znamená to pristupovať k rozsahu svojich vedomostí realisticky. Znamená to byť schopný priznať si, že niečo neviem. Tiež to znamená, že človek musí byť pripravený zmeniť svoj názor, keď objaví nové fakty. Pokora je oslobodzujúca, človek sa nemusí cítiť pod tlakom, pretože vie, že nemusí mať na všetko názor a byť neustále pripravený obhajovať ho.

Byť zvedavý znamená byť otvorený novým informáciám a aktívne ich hľadať. Znamená to prijať fakty, hoci náš pohľad na svet vyvracajú, a pokúsiť sa porozumieť ich dôsledkom. Znamená to reagovať zvedavosťou na zistenie, že sme sa mýlili, nie pocitmi hanby.“

Hans Rosling: Moc faktov (2019, s. 242)

OBSAH

OBSAH **5**

ÚVOD **7**

1 UČIACE SA SPOLOČENSTVO **13**

2 INKLUZÍVNE ŠKOLSKÉ PROSTREDIE **33**

3 INKLUZÍVNY POTENCIÁL HRY **53**

4 INKLUZÍVNY POTENCIÁL POHYBU **73**

5 INKLUZÍVNY POTENCIÁL VÝTVARNÉHO UMENIA **93**

6 INKLUZÍVNY POTENCIÁL HUDBY **113**

7 INKLUZÍVNY POTENCIÁL DRAMATIZÁCIE **151**

8 INKLUZÍVNY POTENCIÁL ČINNOSTÍ **169**

ZÁVER **187**

REGISTER AUTOROV **189**

O AUTOROCH **193**

ÚVOD

Táto publikácia má slúžiť ako vysokoškolská učebnicu pre študentov pedagogických odborov. Máme nádej, že prispeje k poznaniu nových možností a k lepšej orientácii v inkluzívnych premenách súčasného vzdelávania. Zámer vznikol v diskusiách o problémoch prechodu k inkluzívnemu vzdelávaniu, ktoré viedli k voľbe zamerania katedrových projektov. Publikácia je plánovaným výstupom k aktuálne prebiehajúcemu projektu KEGA MŠVVaŠ SR č. 072UK-4/2019 s názvom: *Formovanie učiaceho sa spoločenstva v inkluzívnej materskej a základnej škole*.

Učiace sa spoločenstvo je charakteristickým fenoménom inkluzívneho vzdelávania. Jeho vytváranie je procesom, ktorý ešte len poznávame. Hľadáme oporu v legislatíve, v psychológii, v pedagogike, aj v neurovedách. Naša krajina vyjadrila súhlas s prechodom k inkluzívnemu vzdelávaniu, pretože má neodškriepiteľné právne, etické i spoločenské opodstatnenie. Ale za desať rokov prišlo len k malým zmenám. V literatúre i vo svete nachádzame veľa príkladov dobrej praxe. Naši študenti ich hľadali aj na internete, aby sa inšpirovali zahraničnými skúsenosťami a lepšie porozumeli svojim úlohám v rámci podporných tímov na školách a školských zariadeniach (niektoré z nich nájdete za zoznamom literatúry v prvej kapitole).

Samozrejme, krajiny majú rôzne tradície a podmienky pre vzdelávanie. Niekde je to jednoduchšie, ale nikde sa inklúzia nestane skutočnosťou bez ľudí, ktorí vidia v inkluzívnom vzdelávaní dobrú zmenu. Mimoriadne dôležitá je výchova v ranom a predškolskom veku. Dieťa ešte nie je zrelé pre inkluzívne spoločenstvo, ale má dostať príležitosť, aby sa preň pripravilo: musí mať možnosť sformovať si svoju osobnosť, svoje Ja, mať vlastnú predstavu o svete, zaujímať sa o poznávanie, mať na veci svoj pohľad, vedieť ho vyjadriť, tvoriť (Neufeld, Maté, 2019). Musí tiež chápať autoritu dospelých, prijať pravidlá a normy. Autori varujú, že inak môže rovesnícka skupina len potlačiť jeho individualitu, viesť k závislosti na uznaní a imitovaní iných.

Inkluzívnym snahám vo vzdelávaní sa nemôže dariť, ak sú izolované, ak je v prostredí školy a v jej okolí iné nastavenie. Spravidla všetky deti nie sú rovnako pripravené spolupracovať, v triede môže prevládať rivalita, nepriateľské vzťahy alebo i šikanovanie. Často sa stretávame s názorom, že dnes je ťažké zaujať deti, že učivo ich nudí, i nadané deti nenávidia školu a stávajú sa problémovými žiakmi. Rastie počet detí s duševnými poruchami a ochoreniami. Zväčšuje sa

priepasť medzi bohatými a chudobnými, ktorých je stále viac. S väčšou potrebou pomoci je jej nedostatok stále zrejmejší a dopad tragickejší.

Text publikácie sa venuje príprave detí na úspešný priebeh vzdelávania. Nadväzuje na Štátne vzdelávacie programy a ciele. Pre priblíženie je dobré pripomenúť si, že v predprimárnom vzdelávaní sú pomenované nasledovne:

- „zlepšovať sociálnu aktivitu dieťaťa a napĺňať potrebu sociálneho kontaktu s rovesníkmi i s dospelými,
- uľahčovať dieťaťu plynulú adaptáciu na zmenené inštitucionálne, školské prostredie,
- podporovať vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu,
- podporovať rozvoj individuálnych spôsobilostí dieťaťa,
- sprostredkovať základy verejnej kultúry a rozvíjať u dieťaťa dimenzie školskej spôsobilosti, aby sa ľahko adaptovalo na následné primárne vzdelávanie,
- umožňovať dieťaťu napĺňať život a učenie prostredníctvom hry, priamej skúsenosti a aktívneho bádania,
- uplatňovať a chrániť práva dieťaťa v spolupráci s rodinou, zriaďovateľom a ďalšími partnermi s rešpektovaním potrieb dieťaťa a vytvárania podmienok pre blaho všetkých detí,
- identifikovať deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a zabezpečovať im podmienky na individuálny rozvoj v súlade s týmito potrebami,
- zabezpečovať dostupnosť a rovnosť vo výchove a vzdelávaní,
- zabezpečovať dostupnosť poradenských a ďalších služieb pre všetky deti,
- získavať dôveru rodičov pri realizovaní výchovy a vzdelávania v inštitucionálnom prostredía pri koordinovanom úsilí o zabezpečovanie blaha a potriev detí“ (ŠVPpPV, 2016, s. 6).

V porovnaní s ďalším dôrazom na vedomostné poznatky a zručnosti sa v tomto legislatívnom materiáli podstatne menej špecifikuje napĺňanie týchto základných cieľov. Považujeme ich za zásadné.

Do škôl a školských zariadení neprichádzajú len po každej stránke zdravé deti. Niektoré majú ťažké zážitky, bolestivé skúsenosti, narušené a neisté vzťahy. Možno v dôsledku toho zaostávajú, alebo sú vyspelejšie, majú strach, nepoznajú pravidlá. Ak boli zneužívané, bité, neprijaté, môžu byť negativistické, choré, ľahostajné či agresívne. Iné možno žijú so závislými alebo duševne chorými rodičmi, sú migranti, žijú v extrémnej chudobe a pod. V praxi sme sa často stretávali s postojom pedagógov, že riešiť vyššie udenené ťažkosti nie je ich úloha – sú predsa na to iní odborníci. Ak aj chceli pomôcť, cítili sa bezmocní a bez vhodných nástrojov. Pedagógovia tu majú pritom nezastupiteľné poslanie: zistiť problém, podporiť dieťa i rodinu a iniciovať dostatočnú odbornú pomoc. Je to na nich najmä vtedy, ak rodičia problém dieťaťa nevidia, alebo ak ho nechcú riešiť, alebo je odborná starostlivosť ťažšie dostupná.

Skúsenosti potvrdzujú, že si treba všímať aj ohrozenia a že poškodeniam je lepšie predchádzať, ako ich napravovať. Pomoc je najúčinnejšia priamo v prostredí, kde dieťa žije. Veľa ťažkostí, ktoré súvisia s problémami v ranom veku, sa dá včasnými opatreniami odstrániť, alebo aspoň zmierniť.

Úloha využívať možnosti pre opravu toho, čo bolo narušené, je úzko spojená s poslaním vzdelávania. Nie je predsa možné úspešne vzdelávať dieťa, ktoré nie je na to pripravené, nevie byť pri učení aktívnym partnerom, nevie prijať a využiť možnosti naučiť sa nové a uplatniť svoje schopnosti. Môže síce sedieť v lavici, ale aj veľké úsilie učiteľa míňa svoj cieľ a trápia sa obaja.

V aktuálnom návrhu školskej reformy sa počíta s intenzívnou pomocou deťom v ranom i predškolskom veku a aj s odbornými tímami v školách. Budú sa prepracovávať aj vzdelávacie štandardy. To je časovo ešte vzdialené. Príklady kreatívnych postupov, ktoré publikácia prináša, môžu pomôcť už teraz pri podpore dosahovania cieľov ukotvených v Štátnom vzdelávacom programe aj v kontexte budúceho inkluzívneho vzdelávania. Chceli by sme inšpirovať, ako sa dá pracovať s deťmi/žiakmi a ich rodinami v rôznych okolnostiach, ako zvládať prekážky, prijímať výzvy. Ako byť v dobrom kontakte s deťmi a rodičmi a zo školy urobiť miesto pre všetkých.

V úvode sa zaoberáme inkluzívnym spoločenstvom a vytváraním prijímajúcej klímy. V ďalších kapitolách píšeme o možnostiach, ako podporiť zdravý vývin, o tom, ako rozpoznať problémy a využiť hru, pohyb, umenie a aktivity pre dosiahnutie progresu u všetkých detí, v kontexte spolužitia triedy i rodiny. Zámerne neformulujeme definície a poučky, ktoré by sa mal študent naučiť. Lebo každé dieťa je iné a neexistuje jednotný recept pomoci. Platí, že vždy je možné

nájsť jedinečnú cestu ako ďalej. Našou ambíciou bolo podporiť u čitateľa inkluzívne postoje, viesť k premýšľaniu, diskutovaniu, aktívnemu bádaniu a vytváraniu novej kultúry vzdelávania.

Autori

Malý slovník pojmov

/Ako ich obsah vnímali autori. Nejde o zaužívané definície, ale o podporu porozumenia/.

Inklúzia	„zahrnutie, pojatie“, vyjadruje spoločenstvo ľudí bez ohľadu na to, či majú postihnutie alebo nie. Týka sa nielen pôsobenia inštitúcii, ale všetkých úrovní života v kontexte odstránenia bariér pre sociálne a spoločenské uplatnenie pri zdravotnom a sociálnom znevýhodnení.
Inkluzívna škola	„škola pre všetkých“ - vyznačuje sa inkluzívnou víziou, bezpečným a podporným prostredím s dôrazom na spoluprácu (učitelia, rodina, odborníci), vzťahy (akceptovanie, úcta, pomáhanie), prepojenie s okolím (ochrana prostredia, riešenia problémov) a aktívne učenie (spoluúčasť žiakov na voľbe obsahu a foriem učenia, diferencované úlohy, učiace sa spoločenstvo).
Inkluzívne vzdelávanie	spoločné vzdelávanie detí s rozmanitým potenciálom, ktoré stavia na aktívnom zapojení a účasti na dianí v triede, prepája učenie s reálnym životom, poskytuje potrebnú podporu všetkým deťom, ktoré ju potrebujú.
Inkluzívna klíma	prijímajúce prostredie, ktoré sa vyznačuje dobrou komunikáciou, empatiou, poskytovaním príležitostí rozvíjať sa, zúčastniť sa na dianí a byť sám sebou.
Učiace sa spoločenstvo	základný model a forma vzdelávania v inkluzívnej triede - všetci jednotlivci majú účasť na dianí v triede v takej miere, že sa stáva skupinovým dianím a umožňuje každému zapojiť sa a napredovať.
Inkluzívny potenciál (hry, umenia...)	možnosti podporiť aktivitu a účasť každého dieťaťa pri poznávaní, empatii, spolupráci, vytváraní vzťahov a hodnôt pomocou hry, pohybu, umenia, činností.
Hudobné výrazové prostriedky	tvoria základnú časovú a priestorovú štruktúru hudby (rytmus, melódia, harmónia, hlasitosť, dynamika a farba).

Vývin hudobných schopností	postupné zmeny v čase týkajúce sa oblasti hudobného vnímania, prežívania, ako aj hudobného prejavu. Je neoddeliteľnou súčasťou celkového vývinu a harmonického rozvoja osobnosti.
Hudobné činnosti	hudobná aktivita a komunikácia (vnútorná, ale aj smerom navonok) jedinca, ktorá vedie k zmenám v oblasti vnímania, prežívania, správania, sociálnej interakcie a pod. cez vokálne činnosti, inštrumentálne činnosti, recepciu hudby, hudobno-pohybové činnosti, hudobno-výtvarné činnosti a hudobno-dramatické činnosti.
Psychomotorika	úzke prepojenie psychického prežívania a motoriky (jednota duševných procesov a motoriky), ale aj terapeutický prístup, ktorý stavia na výraze pohybu ako prejave celkovej osobnosti, psychických funkcií a vlastností.
Psychomotorická výchova	koncept výchovy cez vnímanie, prežívanie a pohyb. Nesústreďuje sa len na rozvoj pohybových schopností, na telesnú zdatnosť, ale aj na psychiku a spoločenské bytie dieťaťa.
Imaginatívna hra	hra v rolách s rekvizitami a otvoreným dejom, podporuje exekutívne funkcie, ovládanie impulzov a sebakontrolu.
Konanie	výsledok zdokonaľovania myslenia a procesu programovania mozgu, aby človek mohol robiť presne to, čo potrebuje a chce.
Činnosti detí	aktivity, prostredníctvom ktorých dieťa skúma a mení svet okolo seba, zapája sa do diania (do domácich prác, pri stolovaní, v sebaobsluhe a pod.), stará sa o seba alebo pomáha iným.
Dramatizácia	forma interakcie so sebou (imaginácia), inými a predmetným svetom prostredníctvom hrania rolí a príbehov.

1 UČIACE SA SPOLOČENSTVO

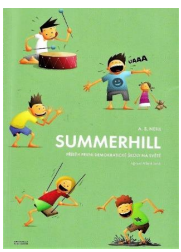
Marta Horňáková, Pavol Janoško

Kľúčové pojmy: *učiace sa spoločenstvo, inklúzia, inkluzívna škola, systémové teórie, sociálny konštruktivizmus, výchova a vzdelávanie.*

Model učiaceho sa spoločenstva (*learning community*, ang.; *die Lerngemeinchaft*, nem., pozn.) sa začal formovať v 80. rokoch minulého storočia v USA. McMillan a Chavis (1986) v teoretickej štúdii publikovanej v časopise Journal of Community Psychology popisujú štyri kľúčové faktory súvisiace s kreovaním učiaceho sa spoločenstva, sú nimi: a) príslušnosť k skupine (členstvo), b) vzájomný vplyv, c) napĺňanie potrieb jednotlivcov, d) spoločné udalosti vyplývajúce zo vzájomných emočných väzieb medzi členmi komunity.

Prvou vzdelávacou inštitúciou orientovanou na túto oblasť bola The Evergreen State College vo Washingtone, ktorá v r. 1984 založila medziuniverzitnú vzdelávaciu komunitu a v roku 1985 Washingtonské centrum pre zvyšovanie kvality vysokoškolského štúdia (tamtiež). To sa zameriavalo na prístupy spoločného vzdelávania, vrátane učiacich sa komunít ako jedného z jej stredobodov.

***Z histórie*:**
Summerhill
/prvá demokratická škola/



Založenie demokratickej školy postavenej na princípoch učiaceho sa spoločenstva sa datuje ešte do skoršieho obdobia – 30. rokov 20. st. Odbornej aj laickej verejnosti je pomerne známym príkladom škola Summerhill - prvá demokratická škola na svete, založená v r. 1921 v Anglicku (Neill, A. S., 2013). Je demokratickou, samosprávnou školou, v ktorej majú dospelí a deti rovnaké postavenie. Každodenný život školy sa riadi školskými stretnutiami, ktoré sa konajú zvyčajne dvakrát týždenne a na ktorých majú všetci rovnaký hlas. Filozofiou školy je umožniť jednotlivcovi slobodu - každé dieťa sa môže vydať svojou vlastnou životnou cestou, podľa svojich vlastných záujmov a zdrojov. To vedie k vyššej sebaúcte a skutočnému prijatiu seba ako jednotlivca. (www.summerhillschool.co.uk)

Prvé skúsenosti vyvolali záujem aj v zahraničí. Pojem učiace sa spoločenstvo sa objavil v kontexte konceptu inkluzívnej školy ako základný predpoklad a forma práce v triede. Základným východiskom je, že človek je sociálnou bytosťou, rodí sa do sociálnych systémov a sociálne vzťahy sú predpokladom, aby sa mohol učiť. Speck (1998) hovoril o potrebe prináležitosti, lebo človek sa stáva sám sebou len prostredníctvom iných. Vo svojom vývine je odkázaný nielen na opateru, ale aj na interakciu, vnímavú prítomnosť a kontinuálnu koexistenciu v prijímajúcom prostredí. Školy venujú dosť pozornosti vývinu jednotlivého dieťaťa, jeho pokrokom, ale príliš málo tomu, čo prežíva. Málo sa zaoberajú tým, čo pre neho naučené znamená a ako to mení jeho život. V inkluzívnej škole sa učenie stáva osobnou súčasťou života.

Na rozvoj modelu učiaceho sa spoločenstva v školskom prostredí výrazným spôsobom vplývali poznatky:

- **systémových teórií**. Podľa Wilkeho (1993 in Schlippe, Schwetzer, 2001) je pre systém charakteristická **celostná súvislosť častí**, ktorých vzájomné **vzťahy** sú kvantitatívne intenzívnejšie a kvalitatívne produktívnejšie, než ich vzťahy k iným prvkom. To znamená, že jednotlivé prvky školy ako systému netvoria len jednotliví ľudia (učitelia, žiaci, rodičia) sami o sebe, ale ľudia vo vzájomných vzťahoch a vzájomnej súčinnosti;

  Sociálne systémy sa vyznačujú znakmi ako recipročné vzťahy, emocionálne väzby, vzájomné ovplyvňovanie. Obsahujú aj riziká a ohrozujúce faktory. Negatívne zážitky v jednom prostredí môžu sťažovať fungovanie v ďalších a naopak, dobré skúsenosti pomáhajú prekonávať prekážky v iných prostrediach.

- **filozofie konštruktivizmu** z pohľadu na človeka, ktorý poznáva individuálne a jeho osobná realita je jeho konštruktom. Výchova by nemala žiaden účinok, ak by sa na nej dieťa aktívne nepodieľalo. Jeho kognitívne spracovanie reality je úzko viazané na sociálne procesy, na uspokojivé sociálne vzťahy. Dieťa potrebuje vzťahy, ktoré sú prijímajúce a obojstranné, pomáhajú mu orientovať sa a poskytujú bezpečie. Keď učiteľ vstupuje do interakcie s dieťaťom, je nevyhnutné, aby bol autentický, vnímal svoju mieru zodpovednosti nielen za kvalitu kontaktu, ktorý s dieťaťom nadväzuje, ale aj za obsah toho, čo mu svojimi slovami,

správaním a celkovou reakciou komunikuje. Ak je každý člen učiaceho sa spoločenstva prijímaný so svojimi osobitosťami, má možnosť aktívne zvládať svoje úlohy, spolurozhodovať o sebe a prispievať tak k vytváraniu „spoločnej reality“, ktorá je prínosná pre všetkých;

- **neurovied** o učení a vývine mozgu, ktoré potvrdili, že každý sa učí jedinečným spôsobom, najefektívnejšie z vlastných skúseností, v pohybe, v kontexte s realitou svojho života. Každý potrebuje naplniť svoje potreby a dosiahnuť stav rovnováhy medzi svojimi možnosťami a požiadavkami z prostredia. K správnemu fungovaniu potrebuje sociálnu oporu;
- **pomáhajúcich profesií**, ktoré priniesli skúsenosť, že pomáhať deťom je najefektívnejšie priamo v prostredí života a čo najskôr, pričom predchádzať je lepšie ako napravovať.

Poznatky o sociálnych kontextoch učenia a vyučovania možno nájsť v spisoch všetkých veľkých pedagógov. Boli zahrnuté aj v reformných projektoch (1989 *Konštantín, 2009 Milénium, 2017 Učiace sa Slovensko).* Inklúziu možno chápať nielen v kontexte vývinu pedagogického myslenia, ale aj nových požiadaviek na „produkt“ vzdelávania. Namiesto encyklopedických vedomostí sa vyžaduje schopnosť pružne sa prispôsobiť, vedieť spolupracovať, byť iniciatívny a zodpovedný. Prax v rýchlo sa meniacej spoločnosti potrebuje aj prosociálne zmýšľajúcich občanov, ktorí sa cítia byť súčasťou celku a vnímajú mnohostranné prepojenia v rovinách bytia a života.

Učiace sa spoločenstvo ako základný atribút inkluzívnej školy

Formovanie učiaceho sa spoločenstva je vo veľkej miere o vytváraní podmienok pre efektívnu komunikáciu a spoluprácu. Prispieva k podpore osobnostného rastu všetkých aktérov vzdelávania a k minimalizovaniu bariér pre učenia. Učiace sa spoločenstvo patrí k základným atribútom inkluzívnej školy, ktorej záleží na každom dieťati/žiakovi, učiteľovi, odbornom zamestnancovi, rodičovi a pod.

V kontexte školskej praxe tento model rozlíšil vyučovanie v skupine (kde učenie prebiehalo v hlave jednotlivca) od skupinovej práce, kde bolo učenie výsledkom konfrontácie s učebným materiálom a členmi skupiny (učenie zo skúsenosti). Výmena skúseností medzi účastníkmi výchovy a vzdelávania a priamy zážitok umožnil naučené využívať a trvalo si osvojiť.

Charakteristika učiaceho sa spoločenstva:

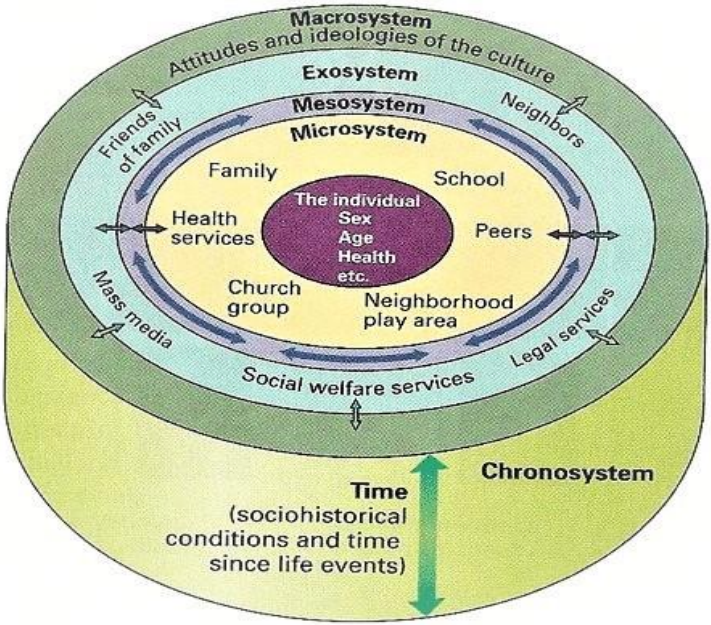
Učiace sa spoločenstvo	**Je základný model a forma práce/vzdelávania v triede/škole. Je postavené na sociálnych kontextoch učenia – všetci jednotlivci majú účasť na dianí v triede v takej miere, že sa stáva kolektívnym dianím (Bielaczic, Collins, 1999) a prínosom pre všetkých.** /Ak učiace sa spoločenstvo nefunguje, je nutné podporiť inkluzívne procesy a odstraňovať bariéry pre inklúziu/.

Cieľom výchovy je vytvárať v školách podmienky, aby sa dieťa mohlo aktívne podieľať na učení a dianí vo svojom prostredí tak, aby naplnilo svoje možnosti a naučilo sa prosociálne konať a zmysluplne žiť. Pri vytváraní predpokladov pre učenie v školách sú kľúčové poznatky z humanistických teórií. Upriamujú pozornosť na **hodnotu** každého človeka, jeho sociálne postavenie a jednotlivé interakčné vzťahy, v ktorých existuje. Prístup k hodnote dieťaťa/žiaka vo výchove vo svojej publikácii s názvom: *...aby vaše deti boli šťastné* výstižne formuluje E. Lukasová (2014, s. 26): „*Nie je to teda tak, že niekto musí najskôr preukázať svoju hodnotu, aby sme ho mohli oceniť. Nie, je to presne naopak: treba ho pochváliť, aby sa jeho hodnota mohla v skutočnosti rozvíjať*.“ Pre školy, ktorých pedagógovia kladú príliš veľký dôraz na výkon žiaka na úkor vnímania jeho hodnoty, aktuálneho prežívania a potrieb, je toto autorkine vyjadrenie výzvou k zmene postoja. K nachádzaniu takých spôsobov interakcie, ktoré podporia potenciál žiaka a lepšie spojenie s jeho vnútornými zdrojmi.

Z uvedeného vyplýva, že učiace sa spoločenstvo je postavené na sociálnych kontextoch učenia: charakterizuje ho kooperácia, osobná zodpovednosť, problémovo orientované vyučovanie, spojenie nového s už naučeným a rozlišovanie poznania stálou rekonštrukciou svojej reality. Je potrebné zohľadniť, že dieťa žije súčasne vo viacerých svetoch, ktoré tvoria systémy. Podobný názor zastáva aj Bronfenbrenner (1979 in Tóthová, 2019), ktorý vo svojej teórii ekologických systémov popísal *mikro-*, *mezo-*, *ekzo-* a *makro-*systémy, v ktorých sa človek postupne od svojho narodenia orientuje a angažuje. Vývin jednotlivca je potrebné zohľadňovať a chápať vždy v závislosti od kontextu a interakcií prostredia. ***Mikrosystém*** - predstavuje vzťahy a interakcie dieťaťa v najbližšom okolí. Do tohto systému spadá napr. základná rodinná triáda (dieťa – rodičia) ako aj ďalšie vzťahové osoby v rodine (súrodenci, noví partneri

rozvedených rodičov, starí rodičia...). Tiež vzťahové osoby v škole, rovesníci a učitelia, s ktorými je dieťa v úzkom kontakte. Tieto vzťahy priamo ovplyvňujú vývin dieťaťa. Navyše, Paquette a Ryan (2001) poukazujú na obojsmerný charakter vzájomného vplyvu osôb ako jednu zo základných charakteristík mikrosystému. V praxi to znamená, že nielen dieťa sa učí a rozvíja na základe podnetov od rodiča alebo učiteľa, ale aj tieto osoby zrejú a posúvajú sa vďaka interakcii s dieťaťom. Vzťahy a procesy medzi jednotlivými mikrosystémami označuje Bronfenbrenner (2019) ako ***mezosystém*.** Na tieto procesy sa často sústreďuje menej pozornosti ako je potrebné. To má za následok problémy v komunikácii, nedostatočné porozumenie potrebám dieťaťa v kontexte jeho životnej situácie. Ďalšími systémami, ktoré významným spôsobom vplývajú na vyvíjajúce sa dieťa a rodinu, sú aj ***exosystém*** (rodinní priatelia, susedia) a ***makrosystém*** (kultúrne hodnoty, zvyky, vonkajšie zdroje) (tamtiež).

Obr. 1: **Bio-ecological model –** *revidovaná teória ekologických systémov* (*Child Development: An Introduction,* 11th edition by J.W. Santrock, 2007 p. 574)



Učiace sa spoločenstvo ponúka vnímavú prítomnosť a kontinuálnu koexistenciu v prijímajúcom prostredí. Pedagóg reflektuje to, čo dieťa prežíva, čo pre neho naučené znamená a ako to mení jeho život. Inkluzívne školstvo je postavené na rešpektovaní individuality a rovnosti práv na vzdelanie. S tým súvisia požiadavky (Thies, 2014) na inkluzívnu školu, ktorá musí:

- prestať diferencovať deti podľa postihnutia,
- zamerať sa na osobné kompetencie, ktoré dieťa bude v budúcnosti potrebovať pre svoj život,
- posilňovať sociálne vzťahy, solidaritu, vnímanie spoločenských súvislostí, využívať spoločné aktivity, spájať, nikoho nevynechať, nevyčleňovať, neoddeľovať,
- podporiť dieťa ako člena svojej triedy (spoločenstva školy) bez obmedzenia, treba zabrániť umelému vytváraniu špeciálnych skupín,
- ak dieťa potrebuje, dostáva individuálnu podporu, ktorá sleduje dosiahnuteľné vývinové ciele v danom sociálnom a vzdelávacom rámci,
- východiskom pre podporu sú individuálny potenciál a silné stránky dieťaťa (nie jeho nedostatky).

Možno oponovať, že deti majú svoje vývinové limity. Napr. IQ pod 75 bodov je hranicou, pri ktorej sa odporúča špeciálne vzdelávanie. Menej často sa uvádza, že v r. 1900 (Adámek, 2014, s. 24) to bola priemerná hodnota inteligencie bežnej populácie. Vyjadrovala najmä akademické zručnosti. Súvisela s menšími príležitosťami pre vzdelávanie v ranom veku, so skorým nástupom do ťažkej práce. Ale neznamenalo to nižšiu mentálnu kapacitu predchádzajúcich generácií. Inteligencia sa teraz chápe komplexnejšie (tamtiež, s. 23), nakoľko vyjadruje informačnú kapacitu, schopnosť diferencovať a utvárať si vnútorný obraz vonkajšej skutočnosti (*reasoning, insight*). Výsledkom je efektívne (adaptívne) správanie. Inteligencia je prinajmenšom sčasti naučená. Medina (2010, s. 110) informoval o štúdiách, ktoré vyhodnocovali prínos rolových hier pre deti predškolského roku, kde bola daná len východisková situácia a deti ju rozohrávali podľa seba. V porovnaní s kontrolnou skupinou dosiahli v IQ testoch o 30 – 100 % lepšie výsledky. K lepšiemu výsledku vedie emocionálna regulácia, ovládanie impulzov, teda exekutívne funkcie. Imaginatívne hry (venujeme sa im podrobnejšie v ďalších kapitolách publikácie, pozn.) podporujú sebaovládanie a vedú k efektívnejšiemu učeniu aj v mladšom školskom veku. Sú spojené

s pohybom, ktorý má prevažovať vo všetkých aktivitách. Súvislosť medzi fyzickou aktivitou a bystrosťou je dobre známa. Rozdiel medzi deťmi s rovnakými diagnózami, ktoré následne vyrastali v diametrálne inom prostredí (jedno dieťa milované v podnetnom, aktívnom prostredí, druhé zanedbávané s traumatickými skúsenosťami) môže byť obrovský. Do školy deti prídu s rozdielnymi predpokladmi, ale všetky potrebujú dostať možnosť rozvíjať svoje špecifické schopnosti.

Mnoho následkov postihnutia (Speck, 2008) je spôsobené nevhodnou a nedostatočnou pomocou (podnetovou, emočnou a vzťahovou depriváciou, vyčlenením) v ranom detstve. Včasná intervencia pomáha zlepšiť vývinové podmienky. Kým bude zriadenie a fungovanie centier pre včasnú intervenciu postavené na financovaní z projektov a nestane sa systémovou pomocou, splní svoje poslanie len čiastočne. Nie je možné ich personálne vybudovať a zabezpečiť dostupnosť v mieste bývania a tak môžu pokrývať len malú časť potrieb detí a ich rodín. Strácajú sa tak veľké hodnoty, lebo spoločnosť prichádza o ich tvorivý potenciál a musí pokrývať rastúce náklady na sociálne zabezpečenie a liečenie. Škótska vedkyňa a epidemiologička Markéta Keller (2018) uviedla, že do dvanásteho roku veku dieťaťa je mozog plastický natoľko, že sa prípadná strata v základnom vybavení dá dohnať tréningom frontálneho laloku. Ten pomôže napraviť prípadné škody aj v emočnej pamäti. Okrem komplexných kognitívnych funkcií ako plánovanie v logickom poradí (napríklad ako sa postupne obliekať), organizácie, abstraktného myslenia, treba posilňovať aj centrum pre sebauvedomenie a radosť z úspechu. Len desať minút zmysluplných hier a zamestnaní s plnou účasťou dieťaťa pomôže nastaviť mozog k lepšiemu ešte aj v školskom veku.

Učiace sa spoločenstvo je tu veľmi nápomocné, lebo umožňuje jednotlivcovi rozvíjať svoj potenciál jedinečným tempom a na úrovni, kde sa práve nachádza. Dáva nádej aj pre deti z cudzieho kultúrneho a jazykového prostredia, deti vystavené traumatickým skúsenostiam, z dysfunkčnej rodiny, náhradného výchovného prostredia, s rôznymi funkčnými oslabeniami, poruchami vývinu a zdravia. Zároveň zameraním na budúcnosť dieťaťa zvyšuje jeho predpoklady pre uplatnenie a samostatný život.

Trieda – učiace sa spoločenstvo

Základné princípy fungovania učiaceho sa spoločenstva vypracovali Bielaczic a Collins (1999). Zdôraznili, že prioritu má účasť všetkých na dianí v triede

v takej miere, že sa stáva kolektívnym dianím, na ktorom sa každý zúčastňuje rôznym spôsobom. Všetci členovia pracujú na spoločnom projekte. K dispozícii majú informačné zdroje – médiá – knihy, mapy, internet, kde nielen zbierajú informácie, ale sa skutočne vzdelávajú tým, že formulujú otázky, hypotézy, zisťujú súvislosti, dôsledky a môžu spolu o tom hovoriť. Proces učenia je dôležitejší ako výsledok (odovzdanie práce, hodnotenie). Plánujú, sledujú a hodnotia ho sami žiaci, pričom učiteľ ich týmto procesom sprevádza a podporuje v dosahovaní jednotlivých krokov.

Z hľadiska procesu učenia sa je pre inkluzívne učiace sa spoločenstvo charakteristické:

- ***Procesuálne učenie*** – nemá charakter postupnosti, ale skôr pohybu po špirále. Nové poznatky prinášajú ďalšie otázky a nútia hľadať odpovede. Poznatky jednotlivcov slúžia všetkým, prispievajú k budovaniu poznania v kolektíve. Deti sa vzájomne stávajú silnejšie vďaka lepšej orientácii. Nedostávajú poznatky v poučkách a tak sa môžu i myliť. Učenie sa na chybách je dôležité. Vlastná skúsenosť pri overovaní skutočnosti je najlepšie zapamätateľná. Medina (2010) hovorí, že sa učíme hlavne z vlastnej skúsenosti. To, čo používame, sme schopní rozvíjať. Nepoužívané mozgové siete zanikajú a zanikne aj poznatok, ktorý tam bol uložený, ak ho dieťa nevie použiť (*use it or los it*). Zánik synapsií v mozgových sieťach, ktoré sa vytvárajú pri učení – apoptóza – je prirodzený proces. Ostatníková (2016) uvádza, že k nej prichádza masívne v období puberty. Zánik umožňuje vlastne špecializáciu, vytvára sa priestor pre nové siete na základe činnosti spojených so záujmami jednotlivca. Dnešné školstvo často ignoruje práve túto skutočnosť, keď trvá na osvojení množstva faktických vedomostí bez rešpektovania jedinečného nadania a záujmu jednotlivcov. Učiace sa spoločenstvo pomáha nájsť priestor pre úspešnosť vo vzdelávaní v rámci daností jednotlivcov. Umožňuje nahradiť deklaratívne vedomosti reálnym zvládnutím zaobchádzania s predmetom skúmania (namiesto „čo“, vedieť „ako“);

- **Situačné učenie** – opiera sa o reálne prežívanie významu poznatkov, pričom nejde o použitie tradičných učebných pomôcok, ale o využívanie životného prostredia a práve aktuálneho diania. Najefektívnejšie sa možno učiť z vlastnej skúsenosti, pri zapojení všetkých zmyslov a pri participácii v sociálnej skupine (Thies, 2014). Pôsobia tu samotné sociálne kontakty, praktické a každodenné situácie s ich úlohami a proces riešenia problémov.

Výsledky/výrobky detí majú reálne využitie – výstava, webová stránka, kniha, svietidlo, farma, záhrada, potravina, nejaká pomôcka pre toho, kto by ju naozaj mohol využiť;

- **Problémovo orientované učenie** – vyplýva zo situácie, kde sa vyskytne potreba hľadať riešenie. Pritom sa osvedčilo zaoberať sa celou šírkou možností, s následným vypracovaním expertízy v konkrétnej oblasti so zozbieraním širokých poznatkov. Zvolené témy spravidla obsahujú látku z niektorého predmetu. Dôležité je, aby študenti išli radšej vlastnou cestou a nie aby len odpísali názor nejakej autority, rešpektovaného vedca alebo učiteľa. Tu je priestor, aby deti samé stavali svoje učebné ciele a mali motiváciu učiť sa. Tiež je dôležité, aby každý jednotlivec skúmal niektorý z aspektov a mal vlastnú zodpovednosť v skupinovej práci. Všetci sa učia jeden predmet, pričom prinášajú do obsahu rozdielne úrovne poznania a skúsenosti;

- **Sociálne učenie** – tento princíp zdôrazňuje, že jedinec sa neučí sám, ale spolu v skupine. Vyžaduje si to vytvorenie kultúry učenia (zapojenie, tímovosť, spolupráca, iniciatíva). Členovia skupiny sa učia zaobchádzať s rozmanitosťou, rešpektovať názory, ktoré sú iné, spolupracovať a reflektovať spoločný výsledok. Získajú skúsenosť, že každý môže priniesť niečo nové, jedinečné, že každý je dôležitý a rozmanitosť obohacuje. Vytvárajú si skupinovú identitu (my), učia sa zapojiť a prispieť k spoločnému výsledku. Možno sa každý naučí niečo iné, ale dostane spätnú väzbu, vytvorí si vzťahy a užije spoločný výsledok. Thies (2014) hovorí o komunikatívnom učení v rovesníckych skupinách.

Aj tu je treba obzvlásť zdôrazniť ekosystémovosť. V učiacom sa spoločenstve sa odráža aj mikrosystém dieťaťa. Rodičia a najbližšie osoby sa stávajú jeho súčasťou – sú prizývaní, aby sa zapojili, aby podporili klímu poznávania a spolupráce, aby podporili dieťa v samostatnosti a zodpovednosti za riešenia. Oni i učiteľ vytvárajú podmienky pre proces učenia. Riešenia a zodpovednosť za svoje učenie preberajú samotné deti. Majú slobodnú voľbu témy, aj voľbu svojho tempa. Učiteľ stráca klasickú rolu studnice vedomostí a disciplinárnej autority. Funguje ako koordinátor, facilitátor učenia, poradca a zdroj prijímajúcej a tvorivej klímy.

Pozitívne faktory v systéme učiaceho sa spoločenstva

Trieda predstavuje systém s mnohými navzájom prepojenými faktormi. V učiacom sa spoločenstve učiteľ podporuje tie, ktoré umožňujú jeho fungovanie a tlmí tie, ktoré sú rušivé a negatívne. K pozitívnym faktorom patrí:

- **prijímajúca/akceptujúca klíma**. Úlohy zadávané bez tlaku a stresu majú význam pre vytvorenie vnútornej pripravenosti dieťaťa pre učenie. V citovo excitovanom stave (úzkosť, dezorientácia, strach zo zlyhania, z trestu) je jeho myslenie a prežívanie zúžené a preto schopnosť vidieť, myslieť, plánovať, domýšľať dôsledky svojho správania je limitovaná. Má nutkanie hýbať sa (vyskakuje, vyrušuje), skratovo reagovať v závislosti od jeho schopnosti (frustračnej tolerancie) vyrovnávať sa so psychickým tlakom, lebo človek sa správa ako dynamický systém (Adámek, 2014). Učiace sa spoločenstvo postavené na rešpektovaní a využívaní individuálnych schopností a vlastností členov tímu vytvára predpoklady pre učenie sa v hrovej a tvorivej atmosfére. Kde sa dieťa hrá, tam nie je škodlivý stres a tlak;
- **optimálne podmienky a vytvorenie vonkajších predpokladov pre učenie** tým, že učebné situácie vychádzajú z reálneho života a využíva sa orientovaná pozornosť v tíme detí. Keď dieťa napodobňuje aktivitu iného, aktivuje sa mu ľavá dolná parietálna kôra. Keď pozoruje druhé dieťa, ktoré jeho napodobňuje, aktivuje sa protiľahlá oblasť na pravej strane mozgu. Iba ich vzájomná spolupráca umožňuje mozgu dieťaťa kognitívne pracovať a súčasne modelovať emócie. Náhľad mu umožňuje rozpoznať, čo sa mu vynára v mysli. Tým, že sa dieťa zdieľa, vidí to i z tej druhej strany. Výsledkom je, že kognitívne lepšie posudzuje význam, vzťahy, emočne lepšie kontroluje svoje správanie a city (Adámek, 2014, s. 55). Musí sa totiž rozhodnúť, ako bude emočne reagovať na to, čo sa práve deje – či to nechá len tak, alebo bude nejako konať. Súčasne je vedené k tomu, aby rešpektovalo ostatných členov skupiny, snaží sa im teda rozumieť, pochopiť ich emócie. Učiace sa spoločenstvo podporuje empatiu. Ak dieťa nedostane túto možnosť, alebo má poruchu emócií, má problém získať nadhľad a dosiahnuť sebareguláciu v sociálnom správaní;
- **previazanosť** vlastného a spoločných záujmov, poznávanie súvislostí medzi už známym a novým, ale aj objavovanie možností a spájanie výsledkov bádania jednotlivcov do celku podporuje vytváranie mentálnych

máp a trvalé osvojenie si poznatkov. Rozmanitosť úrovne poznania obohacuje.

Učivo v klasickej škole je tiež tak nastavené, že rozširuje už známe. Avšak predpoklad, že všetci dokážu rovnako postupovať, že nový poznatok bude aktuálny, je spravidla nereálny a preto nepravdivý. Každé dieťa môže byť skúsenostne, vývinovo, emočne, mentálne niekde inde. Rozmanitosť potom brzdí a zaťažuje. Učiteľ bojuje s nezáujmom, svojim sklamaním, hľadá stále niečo „úžasnejšie", aby deti zaujal, stupňuje tlak, alebo cíti hnev. Nesúlad medzi vnútorným nastavením dieťaťa a jeho potrebami a vonkajšími podnetmi a požiadavkami (inkoherencia podnetového prostredia, Adámek 2014, s. 152), spolu s emočnou záťažou (stres, krik, posmech, zlé hodnotenie), alebo emočnou depriváciou (neprijatie dieťaťa, presvedčenie o jeho neschopnosti) patria k najrizikovejším zdrojom vývinovej psychopatológie v kontexte duševných porúch a ochorení. Poslať dieťa sedieť do poslednej lavice, nevšímať si ho, alebo ho vidieť len pri napomínaní, nútiť ho pracovať na úrovni, kde ešte/už nie je, odoprieť možnosť brániť sa, to všetko znamená posúvať ho k depresii, úzkosti a syndrómu zanedbávaného dieťaťa. Tímová práca v triede dáva možnosť každému, aby bol prínosom pre ostatných so svojim pohľadom a inou skúsenosťou a dáva príležitosť, aby zažil úspech;

- **podpora predstavivosti**. Problémovo orientované úlohy vychádzajú zo života a podporujú vytváranie predstavy „čo by bolo, keby". Predstava je nástrojom uvedomovania si pozorovaných mentálnych javov a vedie k následnému sebauvedomenie (ja to vnímam, ja si myslím). Pritom JA je konfrontované s TY a MY. Pohľad na seba sa stáva reálnejším, formuje sa. Adámek (2014, s. 27) považoval identifikovanie sa so svojim vedomím v ranej dospelosti, „to som ja", za hlavný cieľ výchovy, lebo zdravý dospelý je autonómnym človekom, ktorý je schopný sebaregulácie;
- **okamžitá spätná väzba,** dieťa sa učí rozlišovať, počúva iné skúsenosti a pohľady, iné otázky. Skupina reaguje a pracuje s riešeniami. Jednotlivec v tíme dostáva spätnú väzbu nielen od učiteľa. V bežnej škole môže zostať dieťa dlhšie nepovšimnuté, alebo dostávať i negatívnu spätnú väzbu (smiech, odmietnutie, zlá známka, trest). Ak by sa dieťaťu dlhodobo nepodarilo získať úspech, ocenenie – „emočný zisk", ani dosiahnuť stav vnútornej rovnováhy (spokojnosti), zvyšuje sa v ňom vnútorné napätie a stres. Mozog nie je vybavený, aby vedel pracovať v chronickom a silnom

strese a súčasne sa učiť (Adámek, 2014). Aby sa mohlo dieťa rozvíjať, potrebuje podporu, nie stres. Učiace sa spoločenstvo minimalizuje stres a nepoužíva zastrašovanie a nátlak. Naopak, pomáha podporiť prácu mozgu dávaním inšpirácie, príležitosti skúmať účinok a následok, objavovať súvislosti a riešiť problémy v tíme (brain storming). To vedie k premýšľaniu - čo a ako je dôležité, čo zmeny znamenajú, ako sa veci môžu vyvinúť a pod. Dieťa musí zvažovať a plánovať stratégie, predvídať dôsledky. Zameranie na cieľ motivuje. Podporuje proaktívny prístup jednotlivca, nie pasívne preberanie faktov a memorovanie. To je dobrá príprava pre život v dospelosti.

Inkluzívne spoločenstvo mení fungovanie detí v sociálnych vzťahoch v triede. Už nie vedľa seba alebo proti sebe, ale spolu a aktívne byť účastní na dianí v triede, v škole i v prostredí, aby sa menilo k lepšiemu.

Niektoré negatívne faktory v systéme učiaceho sa spoločenstva

V každej triede treba počítať s tým, že sú tam deti, ktoré potrebujú viac pomoci, času alebo podpory. Prvá pomoc je úcta a dôvera, že aj oni majú potenciál a chcú ho rozvíjať. Všetko má v správaní detí svoju príčinu a na základe pochopenia systému jeho problému/poruchy (modelu myslenia, uspokojovania potrieb) možno nájsť cestu k progresu.

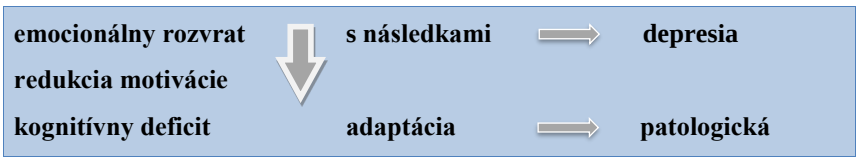
V školskom prostredí sa často vyskytuje názor, že „*sú deti šikovné a deti lenivé a hlúpe – s tým sa nedá nič robiť*“. Šikovné deti majú dostať viac pozornosti, príležitosti i ocenenia, lebo tvoria obraz školy. Tie menej schopné treba nejako prinútiť, dotlačiť k výkonu, alebo ich pretrpieť v zadnej lavici. Takto myslieť a následne vyčleniť nejaké dieťa by malo byť v pedagogike trestným činom. Dostať nálepku čiernej ovce je bariéra, ktorú dieťa bez pomoci neprekročí a jeho kontakt s vlastnou sebaúctou sa stráca. Nálepka ho ničí, jeho problémy narastajú a prechádzajú do porúch a ochorení.

Preto inkluzívna pedagogika vyžaduje prítomnosť odborných tímov priamo na škole, aby pomohli, ak dieťa v triede nevie z nejakých dôvodov riadne fungovať. Všetko má v správaní detí svoju príčinu a len na základe pochopenia systému jeho problému/poruchy (modelu myslenia, uspokojovania potrieb) možno nájsť cestu k progresu.

Ako negatívny faktor možno hodnotiť i postavenie do pozície slabého, zaostalého „chúďatka“. Tieto deti sa potom utiekajú do pasivity a prestanú bojovať

(patologická adaptácia), reagujú aj svojim telom – utlmí sa ich hladina serotogénnej aktivity. Klesá prah odolnosti, ľahšie agresívne vybuchnú, lebo sa cítia pritlačené k múru. Necítia sa dostatočne hodnotné. Seligman (in Adámek, 2014) popísal model naučenej bezmocnosti (*learned helplessness*). V sebaobraze vtedy ide o akési neadekvátne zhodnotenie predchádzajúcich opakujúcich sa skúseností, ktoré vedú k pocitu/názoru, že dieťa nedokáže kontrolovať výsledky svojho konania, a to dokonca ani v situácii, keby táto kontrola bola možná (Macek, 2000). Ak výnimočne pri svojich pokusoch dosiahne priaznivý výsledok, a je momentálne úspešné, naďalej zlyháva tým, že nedokáže vhodnú zdolávaciu stratégiu zopakovať a naučiť sa ju používať.

Obr 1. Model naučenej bezmocnosti



Učiace sa spoločenstvo je prevenciou a aj výchovnou terapiou pre deti s emočnými a sociálnymi problémami i poruchami správania. Potrebujú ale dlhší čas (mesiace až 1-2 roky), aby sa im vytvorili nové neuronálne siete na základe dobrých skúsenosti, aby sa mohli správať zrelšie (Utz, 2006). Aj dieťa zo sociálne dobrého prostredia môže trpieť poruchami primárnej vzťahovej väzby, alebo nemá dostatok sebadôvery a bezpečia, aby vedelo spolupracovať. Dieťa sa snaží uspokojiť svoje základné potreby. Grawe (2007, s. 186) vybral (podľa Epsteina) z nich štyri, ktoré sú hlboko zakotvené v nervovom systéme a významne determinujú správanie:

- potreba orientácie, kontroly a koherencie (viac informácii primerane podaných, častú spätnú väzbu, pochopenie súvislostí a zmyslu diania)
- potreba dosiahnutia spokojnosti, príjemnosti (mať úlohy, ktoré sú náročné, ale splniteľné, oceniť aj snahu, úspešnú časť výkonu)
- potreba pripútania (venovať pozornosť budovaniu vzťahov, posilniť väzby k rodičom, blízkej osobe),
- a potreba zvýšenia vlastnej hodnoty (podporiť záujmy, jednať s úctou, brať aj nepochopiteľné ako niečo, čo má pre dieťa zmysel v kontexte jeho skúseností, chápať, jednať v záujme dieťaťa).

Štruktúrované, predvídateľné a vysvetliteľné podnety z vonkajšieho i vnútorného prostredia života (rovina pochopenia), zdroje pre vyrovnávanie sa s požiadavkami okolia (rovina zvládania), ktoré majú zmysel, pomáhajú utvárať životnú orientáciu. Rastie rozsiahly, trvalý a súčasne dynamický pocit dôvery (zmysel pre koherenciu). Požiadavky sa stávajú výzvami, ktoré môže dieťa prijať (Antonovsky 1991, podľa Lorenz, 2007).

Guggenbühl-Craig (2010) videl riziko tiež v tom, že "učiteľ je vždy dospelým, ktorý vie". Dobrý učiteľ má hlad po poznatkoch. Ak je len múdrym dospelým, ktorý robí "s nerozumnými deťmi", bude stále viac múdrejší a deti "hlúpejšie". Potom ovláda triedu mocou, drží deti v strachu. Nebudú sa chcieť a môcť učiť. Negatívne pôsobí aj skryté delenie na normálne a tie iné deti. Je neprijatím faktu, že mozog každého dieťaťa je jedinečný a učí sa inak. Každé dieťa vníma inak, má iné schopnosti a zručnosti. Môže vnímať priemerne, hypersenzitívne, hyposenzitívne, mať poruchu senzorickej integrácie, ktorá býva často spojená s ďalšími vývinovými poruchami. Ayresová v r. 1979 (podľa Doidge, 2017) napísala, že "*vnemy možno považovať za potravu pre mozog. Bez dobre organizovaných zmyslových procesov nemožno vnemy stráviť"* a dieťa sa ani nedokáže chrániť pred preťažením. Spravidla sú pridružené aj poruchy učenia. Predpokladá sa, že to môže súvisieť s vyhasínaním vrodených reflexov v ranom detstve, ktoré prichádza oneskorene, alebo nenastane. Napriek dobrému intelektu takéto deti nemôžu byť v bežnej škole úspešné. Utz (2006) odporúčal neriešiť ťažkosti dieťaťa, ale zamerať sa na možnosti riešenia situácií a viesť k samostatnosti - odpozorovať a podporovať vlastné stratégie dieťaťa, dávať mu priestor pre výber z možností, pre rozhodovanie, pre objavovanie významov. Neustále konfrontovanie s chybami, nemožnosťou splniť očakávanie okolia, vyvoláva sociálny stres aj vtedy, ak sa dieťa nestretáva s priamym odmietaním. Poznáme pomoc vo forme cvičení (Kiphardt, Blythe, 2012 – autorka teórie nevyhasnutých reflexov a súboru korekčných cvičení) multisenzorickej terapie (Snoozelen), alebo neuroplastickú terapiu (Doidge, 2017). Tieto deti potrebujú nielen tím odborných zamestnancov na škole, ale aj to, aby si ich učiteľ vedel k nim nájsť cestu.

Organizácia vyučovania v učiacom sa spoločenstve

Žiaci, ktorí už majú zažitú bežnú školu, často očakávajú prísnosť a nátlak, aby vôbec pracovali. V triede prevláda rivalita, nie sú zvyknutí sa pýtať a prijímať

úlohy, na ktoré treba vynaložiť dlhodobejšiu námahu, prejaviť originalitu a samostatnosť. Mnohé sú dnes závislé na médiách, frustrované, ak nemajú zapnutý počítač, či smartfón. Ak učiteľ vie, že len čo povolí, do učenia sa nikomu nechce, má zábrany otvárať diskusiu o tom, čo by najradšej robili. Jednoduchšie je povedať: „Otvorte si učebnicu!“ Bude vhodnejšie najskôr budovať vzťahy a lepšiu spoluprácu na tzv. výchovných hodinách, postupne uplatniť inkluzívny model práce aj na ostatných hodinách. Thies (2014) k novej organizácii vyučovania uviedla ako vhodné kroky:

- individuálne prispôsobenie a diferencované nároky,
- intenzívne využívanie učebného času,
- jasne formulované úlohy (náročné, ale dosiahnuteľné a zmysluplné),
- častá zmena sociálnych foriem spolupráce,
- používanie rozličných médií, osobná zodpovednosť za pridelenú úlohu,
- práca v tíme – prispôsobený priestor a pravidlá, priateľská a prijímajúca atmosféra,
- zameranie sa na vývinové úlohy jednotlivého dieťaťa – rozhovory s odborným tímom, s rodičmi, krátkodobo nastavené stimulačné postupy a pravidelné overovanie ich účinnosti.

K didaktickým konceptom uviedla (Thies, 2014) požiadavky ako:

- využívanie individuálnych záujmov a okolia,
- otvorenosť, pružnosť namiesto rigidity,
- otvorené vyučovanie bez fixácie na „odborných“ hraniciach (čo ich má zaujímať, čomu môžu rozumieť a pod.),
- učenie rovná sa skúmanie, učenie je proces,
- vtiahnutie detí do plánovania,
- inštrumentálne učenie (čítanie, písanie, počúvanie, počítanie) sa deje v súvislostiach a v reálnych situáciách,
- vyučovanie zamerané na každého jednotlivého žiaka – v spolupráci, pri činnostiach.
- uznanie heterogenity skupiny.

Adámek (2014) zdôraznil nutnosť, aby pedagóg bral do úvahy, ako organizmus dieťaťa reaguje na podnety, čo sa v ňom deje a dokázal postrehnúť súvislosti medzi skúsenosťou a budúcim správaním. Lebo ono pracuje ako prepojený systém (signálne, biochemické faktory), ktorý je alebo nie je v stave rovnováhy. Vychýlené z rovnováhy potrebuje čas na zotavenie a obnovenie. Dieťa v rovnovážnom stave je odolné aj voči „zraňujúcim" situáciám, kým v prechodovom alebo nerovnovážnom stave je mimoriadne zraniteľné. Pedagóg (tamtiež, s. 6), musí vedieť:

- „dať organizmu čas na obnovenie rovnováhy, spracovanie podnetov,
- napomôcť tomuto procesu (využiť pohyb, hudbu, humor, hru),
- včas intervenovať, keď organizmus dieťaťa smeruje až k patologickému stavu,
- subklinicky intervenovať, ak príde k narušeniu rovnováhy, či poruche."

Potrebuje častú komunikáciu s odborným tímom, hlboké poznatky z neurofyziológie, neuropsychológie a vývinovej psychológie. Ale poznatky nestačia. Musí byť aj na osobnostne zrelý a vyrovnaný. Ak je učiteľ príliš zraniteľný, maladaptabilný, prípadne má psychické poruchy (depresia, závislosť, sklon k násiliu a pod.), stáva sa ohrozením pre dieťa v zmysle potlačenia jeho potenciálov a privodenia porúch zdravia.

Zdrojom problémov je i spôsob myslenia. Bache (2015, s. 29) hovorí, že učiteľov ešte nezasiahla „revolúcia prepojenosti" – vidia hmatateľné aspekty vyučovania, kým jemné súvislostí a interakcie im unikajú. Ich spôsob interpretácie sveta je ešte Newtonovský (svet atómov, hmoty, dôkazov). Nevedia prijať základnú pravdu, že izolované JA nie je prirodzené a že jeho oddelenie vytvára rozdelený svet. Newtonovskú fyziku nahradila dnes kvantová mechanika, ktorá potvrdzuje hlboké prepojenie všetkých javov v mikro i makrospopickom svete a fraktálne usporiadanie životných systémov. V tomto zmysle učiace sa spoločenstvo dáva životnú skúsenosť, ako môžu fungovať vzťahy a spolupráca na riešení problémov.

Zhrnutie: Učiace sa spoločenstvo dáva silné impulzy pre rozvoj každého dieťaťa a aktualizáciu vzdelávacích obsahov. Zmeny sa rodia ťažko. V osobnom živote tiež nestačí urobiť rozhodnutie, je potrebná aj skúsenosť, zážitok s príjemnou emóciou. Udržanie zmeny potrebuje spoločenskú podporu.

Študenti majú málo skúseností s učiacim sa spoločenstvom (skôr s mlčiacim a pasívnym). Spôsob vyučovania na vysokej škole je mu vzdialený. Treba sa vrátiť k bolonskému návrhu na modulové štúdium, aby študenti mali možnosť jednu tému spracovávať naraz z viacerých aspektov a hlavne samostatne. Potrebujú byť členmi učiaceho sa spoločenstva, aby získali skúsenosť, čo to spraví s ich študijnou aktivitou a poznaním. Rovnako je dôležité otvoriť učebné obsahy súčasnému poznaniu v ostatných vedách, využiť ich pri vyučovaní a zvážiť, ktoré veci deti potrebujú pre budúcnosť, zdravie a udržateľný život

Otázky:

1. Popíšte charakteristiku učiaceho sa spoločenstva.
2. V čom je učiace sa spoločenstvo prínosom?
3. Ako sa prejavuje nerovnováha v správaní dieťaťa?
4. Aké sú dôsledky, ak učiteľ nerešpektuje spôsob, ako dieťa vie pracovať?
5. Charakterizujte didaktiku v inkluzívnom vyučovaní.

ZOZNAM LITERATÚRY

ADÁMEK, M. 2014. *Neuropedagogika*. Pardubice: FF UP. ISBN 978-80-7395-829-9.

BIELACZYC, K., COLLINS, A. 1999. Learning Communities in Classrooms. Reconceptualization of Educational Practice. In: C. M. Reigeluth (Hrsg.): Instructional design theories and models. (Vol. II), London: Lawrence Erlbaum, s. 269–292.

DOIDGE, N. 2017. *Váš mozek se dokáže uzdravit*. Brno: CEREBRUM PRESS. ISBN978-80-264-1432-2.

GUGGENBÜHL-CRAIG, A. 2010. *Nebezpečí moci v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, vyd. 2, 120 s., ISBN 978-80-7367-809-8.

GRAWE, K. 2007. *Neuropsychoterapie*. Praha: Portál, 488 s., Vyd. prvé, ISBN 978-80-7367-311-6.

KELLER, M. 2018. *Prvé emócie nastavujú mozog a ovplyvnia dieťaťu život*. [online], citované dňa 2020-2-15. Dostupné z: https://www.idnes.cz/onadnes/deti/zlata-hodina-prvni-emoce-marketa-keller-dite-novorozenec.A180808_134833_deti_jup

LUKASOVÁ, E. 2014. *...aby vaše deti boli šťastné. O výchove v 21. storočí*. Bratislava: Lúč, 128 s., ISBN 978-80-7114-960-6.

McMILLAN, D. W., CHAVIS, D. M. 1986. Sense of Community: A Definition and Theory. In *Journal of Community Psychology*, Vol. 14., January.

MEDINA, J. 2010. *Pravidla mozku dítěte.* Brno: Computer Press, 2010, ISBN 978-80-251-3619-6.

NEUFELD, G., MATÉ, G. 2019. *Držte si své děti*. Praha: PeopleComm. 359 s. ISBN 987- 80-87917-44-2.

OSTATNÍKOVÁ, D. 2016. Neurobiologická východiska ikluzívní pedagogiky. In LECHTA, V. (ed.). 2016. *Základy inkluzívní pedagogiky*. Praha: Portál, s. 110-123. ISBN 978-80-262-1123-5.

PAQUETTE, D., RYAN, J. 2001. Bronfenbrenner´s Ecological System Theory. In *National-Luis University* [online], citované dňa 2020-10-08. Dostupné z: http://www.floridahealth.gov/AlternateSites/CMS-Kids/providers/early_steps/training/documents/bronfenbrenners_ecological.pdf

ROSLING, H. 2019. *Moc faktov*. Bratislava: Tatran, 336 s., ISBN 978-80-222-0993-9.

SCHLIPPE, A., SCHWETZER, J. 2001. *Systemická terapie a poradenství*. Brno: Cesta, ISBN 80-7295-082-7.

SPECK, O. 1998. *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung*. München: Reinhardt, 1998.

SPECK, O. 2008. *Hirnforschung und Erziehung. Eine pädagogische Auseinandersetzung mit neurobiologischen Erkenntnissen.* München, Basel: Ernst Reinhardt Verl., 196 s. ISBN 978-3-497-01959-5.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. 2016. Bratislava: ŠPÚ. Schválené MŠVVaŠ SR dňa 6. júla 2016 pod číslom 2016-17780/27322:1-10A0 s platnosťou od 1. septembra 2016

THIES, W. 2014. Inklusiver Unterricht muss guter Unterricht sein – und guter Unterricht ist inklusiv. Olpe, prezentácia. Bez ISBN.

TÓTHOVÁ, T. 2019. Teória ekologických systémov autora Urie Bronfenbrennera. In. GROMA a kol. *Aktivita a participácia detí so zdravotným postihnutím v kontexte integrovaného/inkluzívneho prostredia.* Bratislava: Univerzita Komenského. 197 s., ISBN 978-80-223-4862-1.

UTZ, H. E. 2006. Zur Aktualität der Neurowissenschaften: Zwischen Machbarkeitsglauben, gediegener Aufklärung und der Fundierung bewärter heilpädagogischer Prinzipien. In *Heilpädagogik.de*, 2006/3., s. 3-9, 2006/ 4, s. 3 –9.

Odkazy na inkluzívne školy v zahraničí:

https://www.kewriverside.richmond.sch.uk/

https://www.johnkeble.com

https://www.stmarysdelhi.org/playobservation

http://www.skolaceperka.cz/

https://www.globaleducationparkfinland.fi/future-skills/inclusive-education-special-needs

2 INKLUZÍVNE ŠKOLSKÉ PROSTREDIE

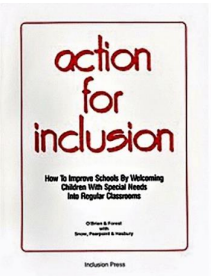
Pavol Janoško

Kľúčové pojmy: *výchova a vzdelávanie, inkluzívna škola, index inklúzie, prechod k inkluzívnej škole, proces zmeny, inkluzívna klíma školy*

Školy sú najtradičnejším miestom pre vzdelávanie detskej populácie. Tento rok si rodiny a spoločnosť mohli hlbšie uvedomiť ich prínos a úlohy, keď museli byť zatvárané pre pandémiu. Rodičia a učitelia si čiastočne vymenili roly a spoločne riešili komplikované situácie. Technika otvorila nové možnosti, ale nie všetky deti mali dobrý prístup k možnosti vzdelávania. Nielen chudobnejšie a viacdetné rodiny, ale aj tie s dobrým technickým vybavením boli preťažené požiadavkami, čo všetko treba spraviť a naučiť sa. Aj laici si kládli otázky, čo je vlastne potrebné v obsahu učiva. Medzi odborníkmi sa diskusia o tom, čo je dobrá škola, vedie od začiatku vzdelávania.

Nové nároky priniesol aj prechod k ***inkluzívnemu vzdelávaniu***, ku ktorému sa vláda zaviazala už pre desaťročím. Zdôrazňuje otvorenosť školy pre všetkých (O´Brien, Forest, 1989). Vytváranie podmienok pre všestranný rozvoj detí s akcentom na dobrú spoluprácu a vzťahy medzi všetkými aktérmi výchovno-vzdelávacieho procesu sa napĺňa len pomaly.

Z histórie:



základné východiská pre podporu inklúzie v školách hlavného vzdelávacieho prúdu sa datujú do roku *1988*, kedy sa v *kanadskom Toronte* za okrúhlym stolom stretli pedagogickí pracovníci a odborníci z rôznych pomáhajúcich profesií s rodičmi a osobami so znevýhodnením. Výsledkom spolupráce bolo pomenovanie východísk a princípov pre dosiahnutie širokej (odbornej aj verejnej) podpory akceptácie všetkých detí/žiakov (bez ohľadu na postihnutie alebo iné ťažkosti) v bežných školách, ktoré boli následne publikované v knihe *Action for Inclusion* (1989).

Ešte skôr vymenovala Conollyová (1983, podľa Bruceovej, 1996 in Lipnická, 2012) na konferencii Svetovej organizácie predškolskej výchovy v Londýne základné princípy „pre dobrú výchovu pre všetky deti“:

- **Ak sú deti časťou celku, stávajú sa samé celkom.** Môžu sa učiť tolerancii rozdielnosti a hľadaniu spoločných rysov, ciest vzájomnosti a spolupráce, t. j. hľadaniu symbiózy individuálneho a skupinového v prospech všetkých;
- **Deti potrebujú mať pocit, že niekam patria.** Pomáha podpora sociálneho učenia, rozvíjanie schopnosti odpútať sa od vlastného egocentrizmu a posilňovať empatiu pri orientácii v potrebách pomoci iným. Súčasne si môžu budovať a zachovávať pocit vlastnej hodnoty, sebaúcty a sebadôvery;
- **Každé dieťa má mať možnosť stotožniť sa so sebou, nikto to nemá robiť miesto neho.** Dostáva tú možnosť, ak sa učí pozitívne prijímať seba, vážiť si seba a iných, snažiť sa o zdokonaľovanie a kultiváciu seba, slobodne sa rozhodovať, ale aj niesť zodpovednosť za svoje rozhodnutia;
- **Každé dieťa má právo na svoje názory a postoje s ohľadom a úctou k ostatným ľuďom.** Potrebuje sa učiť tolerovať názory, hodnoty a postoje iných, nepresadzovať seba na úkor iných, správať sa slušne a ohľaduplne, nezištne pomáhať.

Nový pohľad na dieťa priniesol nové úlohy pre školy. Wirz (2007, s. 44) videl hlavný cieľ novej školy v tom, že *„naučí deti učiť sa s chuťou a nadšením. Prebudí v nich netušené sily*.“ Podobne aj Lipnická (2012, s. 19) uviedla, že „*v inkluzívnej edukácii je viac ako výsledok dôležitá subjektívne prežívaná psychická pohoda a radosť dieťaťa*“. Dávali do popredia kvalitatívny posun od priority učiť žiakov poznatky a hodnotiť ich „naučenosť“, k priorite učiť sa s chuťou a nadšením, a prebúdzať ich potenciály. Je to veľký skok a prínos pre deti, ale inklúzia znamená ešte viac. Sleduje lepšiu prípravu pre život - učenie sa zdravému spôsobu života a lepšiemu uplatneniu sa v modernej spoločnosti. Je dôležité, aby sa deti učili spolunažívať v dobrých vzťahoch s inými (aj odlišnými) deťmi v podmienkach daného školského prostredia, spolupracovať na riešení úloh a byť užitočnými. Prepojenie so spoločenstvom a prírodou v danej lokalite školy, kde bývajú a trávia svoj voľný čas aktívnym a prosociálnym spôsobom, sa stáva dôležitým nástrojom vyučovania.

Na formovanie kvalitného školského prostredia vplýva najmä kultúra a klíma. Inkluzívne školské prostredie je výsledkom filozofickej vízie o poslaní školy,

prežívaných tradícií a účasti na súčasných kultúrnych udalostiach spoločnosti. Ľudia a prostredie vytvárajú klímu školy (Janoško, Neslušanová, 2014). Ak je úlohou učiteľov a odborných zamestnancov v školách vytvárať podmienky na to, aby malo vzdelávanie zmysel pre všetkých žiakov, potom sa usilujú, aby ich aj prostredie motivovalo k učeniu, aby prinášalo vhodné podnety pre ich aktívnu účasť.

Seitz (2005, s. 17, in Horňáková, 2006) zdôraznil potrebu empirických výskumov zameraných na skúmanie kvalitatívnych ukazovateľov vyučovania v škole pre všetkých. Vyžaduje to prechod od konštelácie vyučovania v modeli subjekt – objekt k **individualizovaniu procesov**. Mali by pritom vznikať nové "poriadky" v zmysle postupnej a stupňujúcej sa komplexnosti spoločenstva všetkých detí od tých s ťažším postihnutím k najnadanejším. Inkluzívna didaktika je podľa Seitz (tamtiež) záležitosťou všeobecnej pedagogiky.

Inkluzívna škola potrebuje skúmať svoje vnútorné i vonkajšie zdroje, aby ich vo výchovno-vzdelávacom procese čo najlepšie využila. Snaží sa identifikovať bariéry a znižovať ich. Nejde len o odstraňovanie fyzických bariér, ale aj zvýšenie kompetencií a pripravenosti učiteľov na inkluzívne formy učenia a spolupráce, posilnenie sociálno-ekonomických podmienok a pod. Materiálno-technická nepripravenosť nie je dôvodom pre odmietanie inkluzívnej cesty k vzdelávaniu, lebo tieto automaticky neprinesú potrebné zmeny a aj v horších podmienkach sa už dá veľa urobiť. Hašková (2014, s. 638) to formulovala hlavne v sociálnom kontexte: „*V školách nestačí vytvoriť vhodné priestorové a materiálne predpoklady, ale hlavne odstrániť sociálne bariéry a vytvoriť inkluzívnu klímu*".

Inkluzívny charakter vzdelávania v materských a základných školách

Vytváranie inkluzívnych modelov práce si žiada najmä novú koncepciu práce učiteľov a pedagógov už v materských školách. Materská škola môže mať zásadný vplyv na formovanie osobnosti dieťaťa, ak je v nej dieťa prijímané ako plnohodnotná bytosť. Ak je rešpektované vo svojej jedinečnosti (podobnosti s inými deťmi, ale aj rozdielnosti) je predpoklad, že sa podobne naučí nazerať aj ono na iných ľudí. Otvorený postoj k osobitostiam iných sa stane jeho prirodzenou črtou. Inakosť je vnímaná ako problém vtedy, ak sa deti stretávali s bariérami, alebo sami z nejakých dôvodov neboli prijímané vo svojej jedinečnosti. Nedostali priestor si svoju jedinečnosť zažiť ako zdroj. Zážitok odmietnutia a nepochopenia pôsobí zraňujúco a demotivujúco pre osobnostný rast a vývin. Prináša stratu odvahy, zníženú sebaúctu, ochorenia. Dieťa prichádza

o radosť zo života. Ak je však prijímané, má nielen potešenie z vedomostí, ale sa aj učí žiť vo vzťahoch, komunikovať s inými deťmi a spolupracovať na spoločných cieľoch.

Prijatie dieťaťa odráža jeho viacdimenzionálne ponímanie. Lipnická (2012, s. 20) uviedla prehľad viacerých autorov (Kosová, 2007, Mertin – Gillernová, 2003, Spilková, 2008), ktorí sa vyjadrili k tejto téme:

Tab.: Dimenzie vnímania dieťaťa

Dimenzia	***Charakteristika***
Osobnostná hodnota, osobnosť	Má svoju dôstojnosť, dôležitosť a obohacuje ostatných.
Potenciál	Má schopnosť rozvoja a sebauplatnenia. Túži po poznaní, chce sa učiť nové veci, porozumieť okolitému svetu, byť samostatnejšie, kompetentnejšie.
Sloboda	Má možnosti a schopnosti, ktoré aktívne uplatňuje na základe vlastných rozhodnutí. Potrebuje sa učiť rešpektovať slobodu a nezávislosť iných a byť zodpovedné za svoje rozhodnutia, konanie a činy. Potrebuje vidieť príklad.
Bytie	Z jeho podstaty vyvierajú potreby, túžby, záujmy či tendencie rozvíjať sa, realizovať vlastné vývinové možnosti. Má potrebu sebaaktualizácie.
Vnímanie a prežívanie	Reaguje na podnety a situácie, vie prežívať a prejavovať šťastie, lásku a sympatie a učí sa byť ušľachtilým spôsobom sám sebou.
Kompetencie	V rámci svojich možnosti je schopné podieľať sa na dianí, uvedomovať si a rozvíjať vlastné zručnosti a schopnosti.
Sociálna vnímavosť	Ak sa mu dostáva vnímavá prítomnosť dospelých, učí sa chápať sociálne správanie a prispôsobovať sa požiadavkám prostredia
Aktivita	Má tendenciu byť aktívne, vstupuje do interakcie, pripravené učiť sa a tým uskutočňovať zmeny seba samého a svojho prostredia.

Pozitívna skúsenosť z prijímajúceho a podporného prostredia materskej školy dobre pripraví dieťa na prácu v základnej škole. Získa tiež potrebné zručnosti pre spoluprácu a je otvorené výzvam, ktoré sú spojené s novými učebnými témami. Problémom sa môže stať, ak by škola mala horšiu klímu. Písal o tom Quicke (2009) ako o významnej prekážke v inkluzívnej edukácii. Hodnotil nedostatočnú podporu (low support) zo strany školy, ktorá nezodpovedala jeho výchovno-vzdelávacej potrebe žiaka, ako veľkú prekážku. Škola potrebuje analyzovať zdroje podpory, ktoré môže poskytnúť a následne ich lepšie využívať. Podporné opatrenia (support arrangements) patria k základným predpokladom úspešnosti inkluzívnej edukácie.

Z diskusie za okrúhlym stolom s odborníkmi zo zahraničia (Moonen, 2012, Zenker, 2014) na medzinárodnej konferencií *Inkluzívna klíma ako výzva a poslanie*, ktorá sa konala v r. 2014 v Levoči (viď - Kuberová, Hašková, 2014), sa ako dobrá skúsenosť praxe v zahraničí hodnotilo, že učiteľ/ka navštevuje rodinu svojho budúceho žiaka, aby sa vytvorili predpoklady pre úspešné zaškolenie. Ide o priateľské stretnutie, kde základom je nadviazanie vzťahu, oboznámenie sa so zdravotným stavom a osobitosťami v správaní a vývine dieťaťa. Pýta sa tiež rodičov na zdravotné obmedzenia (diéta, pomoc pri pohybe, záchvate, podávanie liekov, správanie dieťaťa, spôsob komunikácie), ale aj na zvládanie záťaží a spôsob prijímania podpory. Rodič vidí, že učiteľ má hlboký záujem o dieťa a má rešpekt voči rodičovskej výchove i voči nim samým. To je dobrý základ pre spoluprácu. Následne škola vytvorí podmienky, aby sa dieťa mohlo čo najlepšie zaradiť do kolektívu triedy a profitovať z vyučovania.

Niekedy nie je potrebné vôbec nič prispôsobovať a inokedy sú to celkom špecifické požiadavky (špeciálny počítač, dobrý prístup s vozíkom k stolu, prístup na toaletu, do telocvične, oddychové kútiky v triede – kde dieťa môže aspoň na chvíľu zrelaxovať, keď je unavené...). Pri dobrej vôli sa zväčša vždy nájde spôsob (aj s podporou samotnej rodiny, okolia), ako tieto podmienky zaistiť.

Zapojenie rodičov do komunikácie a spolupráce so školou akoukoľvek formou či metódou je vždy prínosom. Prispieva k upevňovaniu partnerstva medzi rodinou a školou a umožňuje rodičom poznať, že škola je vhodným a spoľahlivým miestom pre výchovu a vzdelávanie ich dieťaťa. Čapek (2013) tiež vyjadril presvedčenie, že škola by s rodičom mala komunikovať ako s partnerom. Rešpektovať, že jej klientom je aj rodič. Ak má svoju úlohu realizovať čo najkvalitnejšie, je dôležité vytvárať a ponúkať rodine rôzne platformy spolupráce a partnerstva.

Nie vždy je však takáto spolupráca možná. Anderlíková (2014, in Horňáková, 2017) zdôraznila, že pri prejavoch nedôvery, nepochopenia, nízkeho rešpektu alebo pohŕdania zo strany školy, je potrebné sa pre dobro dieťaťa rozísť, alebo vyhľadať pomoc pri riešení situácie a nachádzaní vzájomného porozumenia. U všetkých zainteresovaných sa totiž môžu objaviť problémy (tamtiež, s. 91).

Tab.: Príčiny zlyhania interakcie učiteľ - rodič

U dieťaťa: závažnosť znevýhodnenia, bariéry v komunikácii a spolupráci, prejavy silnej úzkosti, nízke sociálne zručnosti, nepokoj, únavnosť, formy agresie.	*U učiteľa*: predchádzajúce zlé skúsenosti, úzkosť, ľútosť, strach, predsudky, zraňujúca komunikácia s rodičom, neschopnosť dôverovať rodičovi, jednať s ním s úctou ak napr. o spoluprácu nemá záujem, je chorý, zanedbaný alebo agresívny.
U rodiča: vlastné ochorenia, zvýšená zraniteľnosť, rezignácia, závislosť, hanba pre zlyhanie, chudobu, vyčerpanie, nedôveru, alebo veľké kultúrne rozdiely/iné kultúrne pozadie.	*Na pôde školy*: nepripravené priestory, absencia miesta/času na nerušený rozhovor s rodičom, autoritatívny prístup, požadovanie, rodič nesmie do triedy, dostáva hlavne negatívne správy, cíti neprijatie.

Ak má byť komunikácia medzi školou a rodinou pre dieťa prínosom, vyžaduje si na oboch stranách otvorenosť, ochotu a trpezlivosť. Prezentuje sa aj takými jednoduchými formami, ako usadenie rodiča, počas rozhovoru majú byť oči na jednej úrovni, pohyby a postoje učiteľa musia vyžarovať pokoj, musí aj počúvať a pre zlé správy zabezpečiť súkromie a naozaj hľadať riešenie.

Spoluprácou a komunikáciou školy s rodinami sa vo svojich prácach zaoberajú aj Eckert a Sodogé (2016). Na základe štandardov v nemecky hovoriacich krajinách uverejnených nadáciou Vodafone v roku 2013 vypracovali nasledovné oblasti a kritériá spolupráce rodičov s odbornými zamestnancami škôl (nasledujúca tab.):

Tab.: Oblasti a kritériá spolupráce rodičov s odbornými zamestnancami škôl (Eckert a Sodogé, 2016, s. 9).

Základy spolupráce	**Dispozície školy pre spoluprácu**	**Obsahy spolupráce**	**Postoje v spolupráci**
Koncepcia práce s rodinou	Rozmanitosť a flexibilita	Informačné ponuky	Pozitívna atmosféra
Časové rámce	Pravidelnosť	Poradenstvo	Presvedčenie o účinnosti
Priestorové podmienky	Sieťovanie (vnútorné – vonkajšie)	Podpora rodín	Orientácia na zdroje
Odborné kompetencie	Plánovanie a dokumentácia	Povzbudenie k participácii	Rovnocennosť
		Schopnosť robiť rozhodnutia	

Z prieskumu, ktorý bol realizovaný na Katedre liečebnej pedagogiky, PdF UK v r. 2017 (v rámci projektu KEGA) vyplynulo, že úroveň pripravenosti bežných základných škôl v oblasti spolupráce s rodinou nie je dostatočná (Janoško, 2018), hoci bola väčšinou považovaná za dôležitú pre podporu dieťaťa. Ako významná bariéra sa ukázali nedostatočné rámcové podmienky a osobnostné predpoklady pre spoluprácu. Školy nemali určený čas na kontakt s rodinami, chýbali vhodné miestnosti, ako aj metodika pre prácu s rodinami. Nielenže nezostávalo dostatok času, ale v tímoch chýbali odborníci (psychológovia, liečební pedagógovia, sociálni pedagógovia), ktorí sú na prácu s rodinou počas pregraduálneho štúdia cielene pripravovaní.

Prechod k inkluzívnej škole

Každá zmena si vyžaduje veľa úsilia a je procesom, za ktorým musí byť osobné rozhodnutie a predstava, ako postupovať. Na začiatok treba mať víziu postavenú na inkluzívnej filozofii. Je dôležité, aby si ju osvojili všetci zamestnanci školy, prípadne aj ľudia z jej okolia – rodičia, spolupracovníci. Pri orientácii, kde sa škola vo svojom úsilí nachádza, je nutné identifikovať silné a slabé stránky, a pomenovať úlohy, na ktorých sa bude pracovať. Výbornou pomôckou je ***Index***

inklúzie (4. revidovaná verzia), ktorý vypracovali Booth a Ainscow (2016). Na školách v západných krajinách je bežne používaný. Bol preložený a je dostupný na internete aj u nás (vďaka programu Kto chýba?, Nadácie pre deti Slovenska, pozn.). Má podnázov: *Príručka na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty*. Umožňuje diagnostiku školy, školského zariadenia a identifikovanie, čo je pre inklúziu dôležité, prípadne, kde sú rezervy a čomu treba začať venovať pozornosť. Jednotlivé položky môžu byť rôzne pochopené a subjektívne zodpovedané, ale otvárajú možnosti pre vzájomnú komunikáciu. Je nutné dosiahnuť zapojenie všetkých aktérov do tohto procesu. Autori porovnávali dva prístupy k rozvoju školy – jeden s dôrazom na hodnoty a druhý zamerali na dosahovanie výsledkov. Index pomáha lepšie identifikovať spôsoby, ako sa zúčastnení zapájajú do učiaceho sa spoločenstva v prostredí konkrétnej školy, kde sú ešte zdroje a možnosti.

Má tri roviny, s ktorými sú spojené oblasti úloh pre zmeny:

Prvá:

Filozofia inklúzie - podporuje vytváranie spoločenstva, pre ktoré je typické akceptovanie, spolupráca, rozvoj, prijímanie inkluzívnych hodnôt.	Budovanie inkluzívnej kultúry
	Etablovanie inkluzívnych hodnôt

Druhá:

Budovanie školy, zariadenia - aktualizuje inklúziu vo všetkých štruktúrach školy.	Budovanie školy/zariadenia pre všetkých
	Organizácia podpory inklúzie

Tretia:

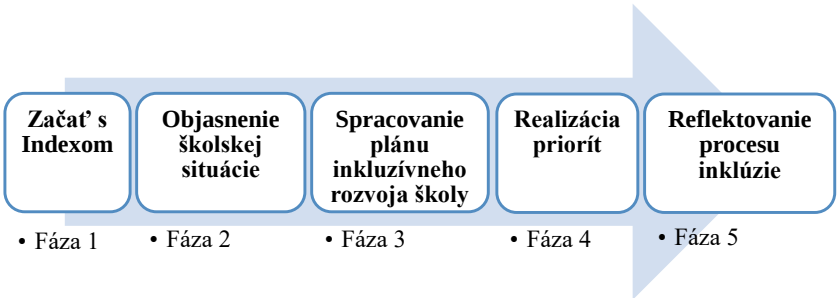
Praktická rovina - vedie k rešpektovaniu heterogenity žiakov a k využívaniu podporných zdrojov v prostredí školy	Organizovanie vyučovania
	Mobilizujúce zdroje

K analýze pracoviska (školy) a identifikovaniu prítomnosti inkluzívnych foriem konania a postojov napomáhajú v indexe popísané tvrdenia, ktoré vyjadrujú spôsob myslenia, postoje, formy spolupráce a organizácie práce v inkluzívnej škole. V rámci vypĺňania škály treba posúdiť každé konkrétne konanie.

Sebahodnotenia ponúkajú materiál na diskusiu a podnecujú pracovníkov, aby vzali inkluzívny rozvoj školy do vlastných rúk. Môžu vypracovať vlastné stratégie postupu, napr. **rozvojový plán školy**. Autori odporúčali, aby prvým krokom (fáza 1) bolo dosiahnutie presvedčenia o zmysluplnosti zmeny a zavádzania inkluzívnych princípov v danej škole. Mnohé školy sa necítia byť na tento proces pripravené, obávajú sa odkrytia ich slabých miest a nových problémov. Vedia, že cieľ, ku ktorému práca s indexom smeruje, nie je ľahko dosiahnuteľný. Vyžaduje si to veľké odhodlanie a angažovanosť. Objasnenie školskej situácie (fáza 2) prinesie identifikovanie podmienok, ktoré je nutné zmeniť. Mnohé z výsledkov sa prejavia až po dlhšom čase, postupným rozvíjaním kultúry, štruktúr a praktík v školách; odbúravaním bariér pre učenie a účasť všetkých žiakov (fáza 3). Súčasťou spoločného úsilia môže byť väčšia iniciácia projektov, špecifické kroky a spôsoby, ktoré vytvoria čo najlepšie podmienky nie len pre žiakov, ale aj pre ďalších zúčastnených. Je to zmena, ktorá musí súčasne prebiehať vo viacerých rovinách: ***osobnostnej*** (hodnoty, postoje, skúsenosti, informácie), ***odbornej*** (orientácia v situácii, v pojmoch, v úlohách, v možnostiach, poznanie profesijných kompetencií aj iných odborníkov, tímovosť) a ***spoločenskej*** (vytvorenie proinkluzínej klímy, budovanie vzťahov, systému služieb, proinkluzívnych názorov v okolí). Vždy je potrebné pomenovať priority (fáza 4), na ktoré sa škola aktuálne zameria. Poslednou fázou (5) je reflektovanie procesu a dopadu realizovaných zmien.

Index ponúka model postupu postupného prechodu k inkluzívnemu vzdelávaniu. I tu platí, že „menej“ je často „viac“. Cesta každej školy môže byť jedinečná, pretože má jedinečné okolnosti i osobnosti. Zostáva otvoreným procesom, lebo noví žiaci a rodičia môžu priniesť nové výzvy.

Obr 1. Použitie indexu a plánovací cyklus školského rozvoja (Janoško, 2013)



Inkluzívna klíma školy

Príkladom úlohy, ktorá si vyžaduje každodenné nasadenie tímu, je vytváranie zdravej a priateľskej klímy. Obrazne vyjadrené, klíma je ako pôda pre rastliny. Treba starostlivo dohliadať, aby prospievali a akonáhle sa deje niečo zlé, treba zasiahnuť. Klíma školy je dynamicky vystavená aktuálnemu dianiu a neustále ovplyvňuje to, ako sa deti, učitelia, personál i návštevníci v škole cítia. Pohoda a sociálna opora vytvárajú predpoklady pre dobré učenie sa.

Skúmanie školskej klímy prinieslo potvrdenie jej významu. Z pohľadu učiteľov (Havel, Filová, 2010) bola pozitívna klíma najčastejšie sa vyskytujúcim rysom inkluzívnej školy. Sú za veľa zodpovední, lebo majú zásadný vplyv na jej utváranie. Klíma ako sociálno-psychologická premenná vzniká predovšetkým na základe interakcií, ktoré ju priamo ovplyvňujú. Deti klímu spoluvytvárajú. Je dôležité (Horváthová. 2005) či vnímajú, že sa k nim pristupuje ako k individualitám, s akcentom na ich jedinečnosť a zároveň s akceptovaním ich rozdielnosti, ktorá vyplýva z prirodzených osobnostných rozdielov a z ich jedinečnej životnej situácie.

Ak príde do triedy dieťa, ktoré má nápadné a ostatným cudzie prejavy, dôležité je, ako to spolu s učiteľom zvládnu. Otvorenosti voči odlišnosti sa treba naučiť – najlepšie spolu. Ak otvorenosť voči odlišnosti chýba, situácia sa môže vyhrotiť a nedá sa vyhnúť emocionálnym zraneniam. Účastníčka výskumu to vyjadrila takto: „*Kolektív detí je veľmi tvrdý a taký kolektív treba pripraviť na to, že takéto dieťa s nejakou poruchou, s nejakým problémom, napr. v rodine, príde do takéhoto kolektívu*“.

Potrebu prípravy v triede na príchod nového dieťaťa zdôraznili aj iní: *„V dnešnej dobe sa z tej skupiny v triede, povedzme 25 detí nájde možno tak štvrtina, ktorá by dokázala pomôcť takémuto dieťaťu, možno ďalšia polovica to akceptuje, toleruje, nekomentuje, ale určite sa tam nájdu deti, ktoré sú zákernejšie a skomplikujú to takýmto deťom“.* Iste za tým bude aj neistota, vlastná obrana, alebo kopírovanie neadekvátneho správania dospelých.

Niektoré učiteľky už prejavili vyhranenú predstavu, ako predísť problémom: *„Každý človek je jedinečný a svojský, to je jedno, či je taký alebo taký, to je úplne jedno a toto treba tým deťom odovzdať, nejakým spôsobom im vysvetliť.. nie prikázať, tým sa nič nevyrieši... tú jedinečnosť každého treba vyzdvihnúť a v tom sme si všetci rovní. Takže toto je myslím práca triednych učiteľov, alebo tých ľudí, ktorí pracujú s tým kolektívom, aby toto v tom kolektíve oni stále presadzovali a vysvetľovali a keď sa toto pravidelne deje, tie deti žijú v tom, že áno, sme všetci*

na jednej lodi a máme si pomáhať, aj ten silnejší slabšiemu..., je to o vysvetľovaní.“

> ***Klíma triedy je sociálno-psychologická premenná, ktorú vytvárajú ustálené postupy vnímania, prežívania, hodnotenia a reagovania všetkých aktérov na to, čo sa v triede odohralo, práve deje a v budúcnosti má diať. Rozlišuje sa klíma aktuálna a klíma preferovaná, ktorú si žiaci a učitelia prajú (Fülöpová, E., 2015).***

Dnes sa veľa hovorí o šikanovaní v školách. Častá skúsenosť s ním potvrdzuje sociálne choré prostredie, ktoré ohrozuje aj zdravie. Stačí aj ľahostajnosť alebo nezáujem a u detí rastie stres. Negatívny stres, ktorý vzniká pri neprijatí alebo ohrození aktivuje amygdalu - centrum obranného systému organizmu. Do tela sa vo zvýšenej miere vyplavujú stresové hormóny. Ak je stres krátkodobý, organizmus dieťaťa sa s ním vyrovná rýchlejšie. Zložitejšie je to pri chronickom strese, ktorý súvisí s dlhodobým tlakom, pocitom obáv alebo neprijatia. Pri ňom dochádza k degenerácii neurónov, poruchám vnímania a koncentrácie, čo výrazne vplýva na schopnosť učiť sa (Grawe, 2007).

Dobrá klíma v triede potrebuje aj podporné a prijímajúce tímy odborníkov na školách. Učiteľ tiež potrebuje cítiť podporu a mať zdroj pomoci, ak si to vyžiada.

Často sa zdôrazňuje (Pavlovská a Röderová, 2010), že učitelia sa v súčasnosti necítia byť dostatočne pripravení na rôznorodosť triedneho kolektívu a ani v tom podporovaní. Chýbajú im tak faktické poznatky, praktické skúsenosti, ako aj spolupráca v tíme. Jednotlivci, ktorí sa rozhodnú ísť cestou inklúzie, sa cítia osamotení. Úplná podpora v pedagogickom zbore sa preto javí ako jeden zo základných predpokladov kreovania inkluzívnej klímy v školách – musia touto cestou vykročiť všetci. Nejde to ani bez interdisciplinárne zloženého tímu odborníkov, ktorý bude priamo na škole reagovať na spektrum problémov súvisiacich s individuálnou životnou situáciou detí v triedach. V praxi to znamená predovšetkým posilnenie súčasných tímov škôl a školských zariadení o psychológov, liečebných, sociálnych a špeciálnych pedagógov.

Princípy kreovania inkluzívnej klímy školy

Najzákladnejšou možnosťou niečo zmeniť je sústrediť sa na to, na čo máme dosah ako jednotlivci – z vlastnej pozície a zodpovednosti.

V našom prípade poznať nástroje podpory dobrej klímy a uplatňovať ich vo svojom okolí. Ide o to, ako:

- ***podporovať zdravé vzťahy*** *(k sebe aj iným)*

V praxi to znamená rešpekt, úctu, dodržiavanie hraníc (vedieť, čo je môj problém, moja úloha, čo je kompetencia toho druhého). Sú postavené na chápaní človeka ako hodnotnej bytosti. Rešpekt sa prejavuje nielen verbálne, ale aj v požiadavkách a úlohách, ktoré sú zadávané. Musia byť náročné, ale zvládnuteľné. Komunikácia musí by zrozumiteľná, bez posmechu a nadávok. Niekedy sa škola spolieha, že deti to majú dostať na etickej výchove. Ale príklady priťahujú. Celá škola má byť príkladom príkladnej etiky. Spoliehame sa na programy a cvičenia. Tie môžu pomôcť len vtedy, ak sú v súlade s duchom školy.

Horňáková (2010, s. 26) v knihe o včasnej intervencii zdôraznila, že „*základným motorom vývinu dieťaťa nie sú techniky stimulácie a vedecky overené programy, ale láskavé vzťahy*". Podložila to citovaním Ostatníkovej (2010, s. 101), ktorá v kontexte s inklúziou povedala, že „*emócie utvárajú mozgové operácie, mozgové štruktúry zodpovedné za citové prežívanie sa formujú oveľa skôr ako mozgová kôra - sú našim nástrojom pre prežitie*". Ich význam pre zvládanie a učenie sa týka človeka celoživotne. Právo na ohľaduplnosť, trpezlivosť i na toleranciu nedostatkov má každý jednotlivec. Požár (2010) hovoril o tom ako o emocionálnej dimenzii inklúzie, podčiarkol význam zahrnutia emocionálnej zložky vývinu do procesu výchovy a učenia (tamže, s. 37). Pozitívne vzťahy posilňujú hodnotu dieťaťa, výrazne ovplyvňujú aj jeho správanie a schopnosť učiť sa. Budujú sa na zdravých hraniciach a schopnosti učiteľa priblížiť sa svetu dieťaťa a snažiť sa o porozumenie toho, čo práve prežíva a aké okolnosti ovplyvňujú jeho správanie.

Príklad z praxe: *Na letnom detskom tábore sa osemročný chlapec často správal agresívne. Deti sa ho báli a vysmievali sa mu, dospelí ho trestali alebo mu dohovárali. Keď v jednom záchvate zúrivosti prenasledoval deti s rozbitou fľašou v ruke, zadržal ho vedúci tábora, posadil sa s ním na lavičku a po chvíli mu povedal: „Ako sa cítiš?" „Mám zlosť", odpovedal malý naničhodník. Rozhovor o chlapcových pocitoch pokračoval ďalej. Chlapec si vytvoril k vedúcemu vzťah dôvery a po zvyšok tábora sa k nemu obracal o radu v ťaživých situáciách, do ktorých sa aj naďalej – i keď v oveľa menšej miere – dostával. Vedúci tábora – na rozdiel od*

všetkých dospelých pred ním – chlapcovo konanie nehodnotil. To neznamená, že by ho schvaľoval, ale v danú chvíľu sa zaujímal, čo chlapec prežíva. Tak mohol vzniknúť vzťah, ktorý bol predtým pre neho nemožný (Kopřiva, K., 2011, s. 107).

Vyhranených a konfliktných situácii je v prostredí školy čoraz viac. Stáva sa, že učitelia namiesto hľadania možností pre zmenu rezignujú a neriešia to. Keď však deti nenájdu dospelého, o ktorého sa môžu oprieť aj v ťažkých situáciách, hrozí, že sa stanú utiahnutými (obeťami šikanovania), alebo naopak priľnú k nejakej silnejšej skupine rovesníkov (ktorí šikanujú). Pritom pre vyriešenie problému niekedy stačí iba vnímavá prítomnosť dospelého a vhodná reakcia vychádzajúca z rešpektu k vnútornému prežívaniu dieťaťa;

- ***akceptovať odlišnosť ako zdroj učenia sa*** *(nielen vedomostí...)*

Akceptácia rôznorodosti (určitej odlišnosti) každého člena učiaceho sa spoločenstva – či už ide o žiakov, učiteľov alebo rodičov - je podmienkou a nosnou témou inkluzívneho charakteru školy. Byť iný/iná ako ostatní je prirodzenou vlastnosťou človeka, pričom rovnako prirodzené je byť si v mnohých ohľadoch aj podobný/á. Blízkosť vytvára predpoklad pre porozumenie si, pochopenie a určité spojenie. Naopak rozdielnosť býva často chápaná ako nesúlad, niečo, pred čím sa treba chrániť, alebo to potlačiť. V skutočnosti je však práve rozdielnosť veľkým zdrojom rastu a učenia sa, ako aj hybnou silou rozvoja celej spoločnosti.

Cvičenie: práca s podobnosťou/ odlišnosťou v školskej triede:

- V čom sa podobajú, sú rovnaké: vajíčko, ceruzka a kvet?

- V čom sa podobáte vy, žiaci tejto triedy?
- V čom ste rozdielni? Čo vám to prináša?

(inšpirované IVS SR: Model rastu podľa V. Satirovej)

Heterogenita je prirodzenou formou školských tried. Nielen pokiaľ ide o vzdelávanie detí s postihnutím alebo so zdravotným znevýhodnením. Kriglerová a kol. (2015, s. 10) v tejto súvislosti uvádzajú, že takmer 20 % populácie na Slovensku patrí k určitej menšine, či už etnickej alebo národnostnej, ich počet stúpa. Tiež kontinuálne rastie aj počet detí cudzincov. Horňáková (2014, s. 75 podľa Pretis, Dimová, 2012), poukazuje na vysoké percento detí/žiakov, ktoré žijú a vyrastajú v rodinách s psychicky chorým rodičom/rodičmi. Stúpa aj prevalencia chorôb u detí v súvislosti so zdravotným znevýhodnením (silné alergie, vyšší počet detí s astmou, celiakiou, diabetom, onkologickým ochorením, oslabenie), predčasným narodením, poruchami vývinu (mentálna disabilita, špecifické poruchy vývinu, poruchy autistického spektra a čoraz viac je aj detí úzkostných a traumatizovaných pod vplyvom zložitej rodinnej situácie (ťažká strata v rodine, rozvod, jeden z rodičov alebo obaja trpia závislosťou atď.). Problémom v detskom veku môže byť aj obezita, poruchy spánku, či digitálna závislosť. Za mnohými z týchto ťažkostí sa často skrývajú vážne rodinné problémy a symptómy dieťaťa sú ich manifestáciou.

Príklad z praxe: *Janko (10 rokov) je v škole často unavený a ťažšie sa mu sústreďuje na učenie. Často ho bolia nohy (bez potvrdeného lekárskeho nálezu), spávať chodí neskoro v noci. Napriek tomu, že medzi rodičmi sú časté nezhody, obaja vidia problém v závislosti Janka na mobile a tom, že nevie bez ich prítomnosti zaspať alebo zvyknúť si na „druhý“ domov u otca.* Z rodinnej anamnézy: *Jankovi rodičia sa pred niekoľkými rokmi rozviedli a doteraz majú problém spolu komunikovať. Počas rodinnej intervencie liečebného pedagóga sa ukázalo, že sa na väčšine vecí nedokážu zhodnúť a že v rolách rodičov majú potrebu neustále sa brániť a vzájomne si dokazovať, kto má „pravdu“. Je tomu tak aj po rozvode. Janko je ďalej svedkom ich hádok a neporozumenia. Nie sú schopní poskytnúť mu bezpečné prostredie a hranice. Nenachádza v nich ako rodičoch oporu a tablet mu ponúka možnosť uniknúť. Plnú pozornosť rodičov má aspoň pred spaním, kedy sa chaos z dňa zmierni a Janko má pozornosť rodiča, u ktorého v tých dňoch prespáva.*

Takýchto detí je v školských laviciach stále viac. Keď nenachádzajú oporu v bazálnych vzťahoch, nachádzajú ju čoraz častejšie v závislosti na digitálnych

médiách, alebo v nevhodných priateľských vzťahoch. Škola dokáže identifikovať problém, ale nie vždy ho vníma ako ten, ktorý má riešiť. Ak treba pracovať s celou rodinou, nie je na to čas, ani priestor. To nie je jednoduché a vyžaduje si zo strany školy vytvoriť podmienky, zabezpečiť vhodný odborný personál a kvalitnú interdisciplinárnu spoluprácu;

- ***efektívne komunikovať***

Učitelia a iní odborní zamestnanci môžu pomocou zručnej a efektívnej komunikácie a dobrej orientácie v životnej (osobnej, rodinnej) situácii dieťaťa výrazným spôsobom podporiť jeho zdravie a prispieť k lepšiemu zvládaniu náročnejších životných situácií.

Komunikácia začína kontaktom. Učiteľ má k dispozícii všetky nástroje, ktoré potrebuje k dobrému kontaktu so žiakom, aj keď si ich niekedy nie je vedomý, alebo ich nepoužíva. Plnšiemu kontaktu napomáhajú dobrý očný kontakt, súlad medzi pohybmi a postojom, blízkosť, nerušený sluchový kontakt a schopnosť počúvať. V rozhovore si treba overovať, či povedané je aj správne pochopené. Tiež je dôležitý spôsob, ako učiteľ narába s hlasom, aké gestá používa. Musí byť autentický a úprimný a ochotný pomôcť. Satirová vo svojej knihe Making contact (1976) popisuje utvorenie, nadviazanie kontaktu nasledovne: „*Verím, že najväčší dar, aký si môžem predstaviť od kohokoľvek dostať, je, keď ma vidí, keď ma počuje, keď mi rozumie a keď sa ma dotýka. Najväčší dar, aký môžem dať ja, je vidieť, počuť, rozumieť a dotýkať sa iného človeka. Keď sa toto udeje, cítim, že vznikol kontakt*.“ (preklad, Ščibrányová, 2001, IVS SR).

Dobré vzťahy medzi učiteľom a žiakom napomáhajú učeniu a postupnému budovaniu vzťahu. Utvorenie vzťahu je spôsob, ako sa dieťa s učiteľom môže deliť nielen o to, čo sa naučilo, ale aj čo mu prináša radosť, alebo naopak robí starosti. To mu pomáha udržať si svoju integritu a vyživovať sebaúctu. Učiteľ je pre dieťa zdrojom. Pomáha mu uvedomovať si, kde sa nachádza, ako reaguje na nové a odlišné situácie, ako zaobchádza so sebou. Dôležitým nástrojom kontaktu sú slová a to, ako ich učiteľ používa. Nedajú sa oddeliť od neverbálnych prejavov, tvoria jeden celok. Človek komunikuje celým telom. Komunikácia nie je len o odovzdávaní informácií a vedomostí, ale je to vždy aj odovzdávanie určitého posolstva, ktoré musí byť pre dieťa zrozumiteľné. V komunikácii učiteľ prezentuje aj svoju hodnotovú orientáciu, očakávania od dieťaťa. Často na dieťa prenáša svoje predstavy, ako by malo reagovať na jeho podnety. Tie však často nemusia dostatočne reflektovať aktuálne potreby dieťaťa.

Kobi (1983, in Horňáková, 2017, s. 72) popisuje štyri dôsledky zlyhania komunikácie vo vzťahu s dieťaťom, ktoré má zdravotné postihnutie:

- ***zúženie***: pre bariéry vo vnímaní, komunikácii, nedostatok skúseností na strane dieťaťa. Na strane učiteľa to môžu byť predsudky, upnutie sa na klasické ciele, znížená empatia, schopnosť koncentrácie. V takom prípade je potrebné vytvárať podmienky pre zlepšenie komunikácie a porozumenia, uprednostniť celostný prístup, identifikovať riešenia,

- ***ochudobnenie***: kedy prekážky súvisia s limitmi dieťaťa pri vytváraní vzťahu v dôsledku psychických zvláštností. Tu je potrebné vytvárať podmienky pre intenzívnejšie vzťahy, blízkosť, využiť tréning sociálnych zručností,

- ***odcudzenie***: kedy prekážky zahrňujú problémy spojené s nepochopením komunikačných signálov a správania, deti sú vnímané ako rušivý element, dochádza k ich vzájomnému nepochopeniu. V tomto prípade je vhodné poradenstvo alebo intravízia, ktorá pomôže odkryť možnosti ako porozumieť dieťaťu. V nevyhnutnom prípade je prospešná aj zmena prostredia,

- a nakoniec ***zlomenie***, nedôvera: ak sa dieťaťu neodstáva pochopenie a dôvera, zažíva len neúspechy a poníženie a nakoniec sa vzdá. Tieto dôsledky sa prekonávajú ťažko, vyžadujú si vynaloženie veľkého úsilia.

Dieťa vníma, že mu v prežívaní a správaní okolie rozumie. To vytvára priestor pre napĺňanie jeho aktuálnych vývinových možností. Inak vzniká riziko uzatvorenia, ohraničenia sa dieťaťa voči svetu, voči iným ľuďom. To sa stáva bariérou, ktorá sa v procese výchovy ťažko prekonáva. Stratégiu kreovania inkluzívnej klímy v školách možno chápať aj ako systematické predchádzanie vzniku a odstraňovania bariér.

Holandský profesor Xavier Moonen (2012) považoval za najdôležitejšie kroky smerom k inklúzii, ako aj pre jej profesionálne zvládnutie v rovine interakcie s jednotlivcom:

- **úplnú akceptáciu zvláštností človeka** – každý je jedinečný a jeho správanie má svoje dôvody, ktoré možno pochopiť a podporiť to, čo je zdravé a silné,
- **orientáciu na dialóg** – výchova sa deje v dialógu, ľudia si môžu porozumieť, len ak sa stretnú,
- **pozorné sledovanie vývinu** a dozrievania jednotlivca, citlivé reagovanie na potrebu podpory a pomoci,

- **vytvorenie bezpečia**, lebo len v bezpečí sa možno učiť a tvoriť hodnoty, ak niečo zostáva skryté, nepochopené, je tu **tím odborníkov**, ktorý má mať spoľahlivé vedomosti o možných súvislostiach pozorovaného správania, zodpovedné vykonávanie profesie zo strany odborníkov.

Ak sa inklúzia stane pre školu hodnotou, s ktorou sa budú stotožňovať všetci žiaci a zamestnanci a zároveň cieľom, ku ktorému sa chcú spoločnými silami dopracovať, bude možné reálne predpokladať jej úspešnosť.

Oslobodzujúce je ísť cestou denných malých krokov – nečakať veľa, ale v danom momente urobiť to najlepšie v prospech jednotlivca i celku. Stačí používať osvedčené cesty pre porozumenie a podporu detí – hru, umenie, aktivity. Ďalšie kapitoly majú potenciál v tomto smere inšpirovať.

Ak sa zlepší spolunažívanie, prídu ďalšie zmeny. V. Satirová (1978) to vyjadrila nasledovne: Ak by sa všetci ľudia na svete naučili kongruentnému spolužitiu:

- komunikovali by jasne a zrozumiteľne,
- kooperovali namiesto súťaženia a konkurencie,
- vzájomne sa posilňovali, namiesto oslabovania,
- podporovali jedinečnosť namiesto kategorizovania,
- plne sa milovali, plne cenili a ctili,
- stávali sa osobne a sociálne zodpovednými,
- problémy považovali za výzvy a príležitosti pre tvorivé riešenia.

Deti si zaslúžia, aby boli k tomu vedené. Naviac, možno to dopriať i sebe.

Zhrnutie: Na materské a základné školy je kladená požiadavka, aby sa postupne stali prirodzenými centrami inklúzie. Sú tak postavené pred mnohé úlohy súvisiace s kreovaním podmienok, hodnôt, princípov a praktík (por. Drdulová, 2014), ktorými zabezpečia zmysluplné, efektívne a kvalitné vzdelávanie pre všetky deti. Dôležité je, aby všetci mali jednotnú víziu o smerovaní školy a možnostiach inklúzie. Možno využiť dostupné nástroje pre

hodnotenie posunu smerom k inklúzii, pre hľadanie možností a zdrojov. Určite ešte bude trvať, kým sa vytvoria optimálne podmienky, ale už dnes možno kreovať inkluzívnu klímu a vytvárať prijímajúce a podnetné prostredie pre všetky deti.

Otázky:

1. Charakterizujte, ako je dieťa vnímané v inkluzívnej škole?
2. Prečo zlyháva komunikácia učiteľ – rodič?
3. K čomu dobre poslúži Index inklúzie?
4. Čo je dôležité pre kreovanie klímy školy? Aké princípy?
5. Ako ohrozujú zlé vzťahy/klíma učenie a dieťa?

ZOZNAM LITERATÚRY

BOOTH, T., AINSCOW, M. 2016. *Index inklúzie: príručka na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty*. Cambridge: The Index for Inclusion Network, ISBN 978-0-9935122-0-9 / preklad: Nadácia pre deti Slovenska, 2019. Dostupné na: https://www.ktochyba.sk/webroot/video/index-inkluzie.pdf

DRDULOVÁ, T. 2014. *Začlenenie detí so zdravotným znevýhodnením do prostredia materskej školy. „Aj TY si medzi nami vítaný“*. Metodický materiál pre pedagógov materskej školy. Metodicko-pedagogické centrum, ISBN 978-80-565-0001-9.

FÜLÖPOVÁ, E. 2015. Klíma školy a klíma triedy. In *Vybrané aspekty kvality školy*. Správa z výskumu kvality škôl v aktivite 1.2. Bratislava: NÚCEM, s. 48-56.

GRAWE, K. 2007. *Neuropsychoterapie*. Praha: Portál, 488 s., Vyd. prvé, ISBN 978-80-7367-311-6.

HAŠKOVÁ, V. 2014. Problémy inkluzívnej edukácie v školskom klube detí. In NESLUŠANOVÁ, S., EMMEROVÁ, I., JAROSZS, E. (eds.) Sociální pedagogika ve službě člověku a společnosti. Brno: Institut mezioborových studií, s. 637-643, ISBN 978-80-88010-01-2.

HAVEL, J., FILOVÁ, H. 2010. Vzdělávací inkluze v primární škole očima učitelů. In HAVEL, J. FILOVÁ, H. et al. 2010. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole.* Brno: Paido, s. 39-51, ISBN 978-80-7315-202-4.

HORŇÁKOVÁ, M. 2006. Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah? In: *Efeta*, 2006, roč. XVI, č. 1, s. 2-5. ISSN 1335-1397.

HORŇÁKOVÁ, M. 2014. *Kroky k inkluzívnej škole*. Ružomberok: VERBUM, s. 160. ISBN 978-80-561-0187-2.

HORŇÁKOVÁ, M. 2017. *Komunikácia v inkluzívnej škole*. Bratislava: UK, s. 116. ISBN 978-80-223-4416-6.

HORVÁTHOVÁ, K. 2005. Klíma školy. In *Pedagogická orientace*, 2005, č. 1, s. 37-45. ISSN 1211-4669.

JANOŠKO, P. 2013. *Inkluzívna edukácia – aktuálna výzva pre školy a školské zariadenia*. Ružomberok: VERBUM, 83 s., ISBN 978-80-8084-317-5.

JANOŠKO, P. 2018. Spolupráca základných škôl s rodinami v procese inkluzívnej edukácie – aktuálne bariéry a možnosti ich riešenia. In ROCHOVSKÁ, I., ŠILONOVÁ, V. 2018. *Podpora inklúzie v predprimárnom a primárnom vzdelávaní*. Zborník vedeckých štúdií. Ružomberok: Verbum, ISBN 978-80-561-0608-2, s. 103 – 119.

JANOŠKO, P., NESLUŠANOVÁ, S. 2014. *Škola s inkluzívnou klímou*. Ružomberok: Verbum, 98 s., ISBN 978-80-561-0193-3.

KOPŘIVA, K. 2011. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál. 152 s. ISBN 978-80-7367-9224.

KRIGLEROVÁ, G, E. a kol. 2015. *Kľukaté cesty k inkluzívnemu vzdelávaniu na Slovensku*. Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 85 s. Citované dňa 2.9.2017. Dostupné na: http://cvek.sk/klukate-cesty-k-inkluzivnemu-vzdelavaniu-na-slovensku/

KUBEROVÁ, H., HAŠKOVÁ, V. (Eds). 2014. *Inkluzívna klíma ako výzva a poslanie*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Ružomberok: Verbum, 320 s., ISBN 978-80-561-0176-6.

LIPNICKÁ, M. 2012. *Vízia a realita inkluzívnej edukácie v materskej škole*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, ISBN 978-80-8052-460-9.

O´BRIEN, J., FOREST, M. 1989. *Action for inclusion: How to improve schools by welcoming children with special needs into regular classrooms*. Toronto, Ontario: Inclusion Press, 1989.

OSTATNÍKOVÁ, D. 2010. Neurobiologická východiska inkluzivní pedagogiky. In LECHTA, V. (ed). 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010, s. 93-107, ISBN 978-80-7367-679-7.

PAVLOVSKÁ, M., RÖDEROVÁ, P. 2010. Práce pedagogů s odlišností ve škole – analýza současného stavu. In HAVEL, J., FILOVÁ, H et al. 2010. Inkluzivní vzdělávání v primární škole. Brno: Paido, s. 67-79, ISBN 978-80-7315-202-4.

POŽÁR, L. 2010. Psychologické aspekty inklúzie. In LECHTA, V. (ed.). 2010. *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMITplus s. r. o., 321 s. ISBN 978-80-970623-2-3.

WIRZ, D. 2007. *Výchova začíná vztahem*. 1. vyd. Brno: CERM, 107 s. ISBN 978-80-7204-503-7.

3 INKLUZÍVNY POTENCIÁL HRY

Marta Horňáková

Kľúčové pojmy: *hra dieťaťa, voľná hra, s pravidlami, s predstavami, imaginatívna hra, podpora hrou, terapia hrou*

Hra je základnou potrebou dieťaťa. To, že je cestou k skúsenostiam, komunikačným prostriedkom i nástrojom na rozvíjanie potenciálov, ju urobilo základným prvkom vo výchove. Veľkí pedagógovia jej vždy venovali pozornosť. Komenský (1592-1670) vyslovil požiadavku „škola hrou“. Fröbel (1782-1852) chcel, aby sa výchova diala v hre a prostredníctvom hry (Klein, 2010), lebo v spontánnej hre sa dieťa vzdeláva bez toho, aby bolo preťažované alebo zanedbávané. Nástrojom rozvíjania detí v hrách mali byť celostné projekty, kde si dieťa môže rozvíjať svoje kompetencie (sociálne, zručnosti, osobnostné) a uskutočňovať dôležité hodnoty. Fröbel si všimol, že hrová reč dieťaťa vyjadruje nielen jeho myšlienky, ale aj city a praktické vedomosti (hlava, srdce, ruky). Úlohu výchovy vnímal ako prípravu dieťaťa pre život v spoločnosti. Hra mu mala umožniť aktívne sa zúčastniť na živote v prostredí. Preto si všímal, aké predmety/hračky a obsahy/témy mu pomáhajú chápať vzťahy a postoje, ktoré potrebuje, aby si mohlo rozvinúť potrebné zručnosti.

Vlastnú aktivitu dieťaťa vysoko vyzdvihla Montessoriová (1870-1952), lebo videla v nej sebabudujúci počin, kedy sa rešpektuje, že dieťa podľa svojho vnútorného nastavenia a potrieb ponorením sa do hry buduje svoju budúcnosť - úlohou pedagóga bolo mu v tom pomôcť pripraveným prostredím a dostatočným priestorom pre hru. Ak dieťa dostalo možnosť rozvíjať v hre svoje funkcie, narušený vývin sa mohol normalizovať. Vtedy aj pedagóg mal ustúpiť do úzadia, aby nerušil a dieťa mohlo zažívať vnútorný pokoj a spokojnosť, budovať si svoj svet, poznávať zákonitosti vecí a ich vzťahy (Klein, 2010, s. 124). Klein tu citoval Fuchsa (2003), ktorý považoval jej metódy za terapeuticky účinné práve pre hlboké rešpektovanie dieťaťa, empatický postoj a vnútornú pripravenosť pomôcť pochopiť podnety z prostredia. Sloboda, ktorú vyžadovala, nebola svojvôľou, ale možnosťou realizovať sa v daných systémoch. Sloboda dávať im zmysel a objavovať štruktúry. Nešlo o postoj „urob s tým, čo chceš“, ale použi veci zmysluplne a porozumej, na čo sú potrebné. Skladačky sa nerozhadzovali, ale skladali, prachovka bola na utieranie nábytku, metla bola na zametanie – nie na

boj s mečom. Ak považovala dieťa za „inžiniera“ svojej osobnosti, nezakrývala si oči pred jeho neskúsenosťou a nebezpečenstvami okolia – jej rituály – nácviky ako veci používať, boli do detailov premyslené a často boli preto aj predmetom kritiky, lebo mnohí ich považovali za príliš obmedzujúce. Jej sloboda rešpektovala ako dieťa, tak i pravidlá.

V pedagogike sa kladie viac dôraz na hry s pravidlami, didaktické a dospelými organizované hry. Spontánnym hrám sa venuje menej priestoru. Ak sa deti „krásne hrajú“, dospelí sa stiahnu bokom. Zasiahnu len v prípade konfliktu alebo hroziaceho nebezpečenstva. Prichádzajú o veľa. Všetci poznáme z ihrísk a parkov, ako učiteľky stoja v hlúčiku a oddychujú, debatujú a deti si všímajú len tak jedným okom.

Spontánne hry sú tak trochu popoluškou aj pre deti. Niektoré ich málo vyhľadávajú. Popri tradičných hrách bodujú najmä tie internetové. Aj oni rozvíjajú, no zároveň predstavujú riziká prílišného vtiahnutia do virtuálneho sveta. Spitzer (2018), psychiater, ktorý desaťročia skúmal vzťah medzi učením, správaním a počítačovými hrami, mal skúsenosť, že používanie počítača v predškolskom veku môže viesť k problémom s pozornosťou, v školskom k problémom s čítaním - k horším výsledkom. Pozoroval tiež zvýšenú sociálnu izoláciu.

Medina (2011) upozornil, že nie tie hry, ktoré sprostredkujú všemožné poznatky a fakty, najviac rozvíjajú kognitívne schopnosti. Sú to práve imaginatívne hry, lebo tie podporujú exekutívne funkcie – ovládanie impulzov a sebakontrolu. Popísal skúsenosť so svojimi synmi, ktorí dostali pod stromček drahé hračky. S nadšením ich vybalili z krabíc, ale zostali nepovšimnuté na zemi, lebo prázdne krabice ich zaujali viac. Jedna im pripomenula kozmickú loď a tak začali kresliť, lepiť, chytať mimozemšťanov, riešiť krízy kozmického letu... Tak ako otec prišiel k téme: hra s otvoreným koncom. Moderné hračky majú mnoho funkcií, ale umožňujú len málo krokov, ako ich použiť. Najnáročnejšie je poskladanie. Potom už len nestratiť žiadnu drobnosť, lebo už to nebude ono, alebo celkom prestanú fungovať.

Medina (2011, s. 107) vyzdvihol hry s voľným koncom, ktoré sú „rovnako dôležité pre mozog dieťaťa ako sú bielkoviny“. Opieral sa o výskumy, ktoré potvrdili, že deti, ktoré sa hrali imaginatívne hry, boli pri porovnaní s kontrolnou skupinou:

- kreatívnejšie – až tri razy častejšie prišli s kreatívnymi možnosťami, ako využiť predložené veci, v porovnaní s deťmi v kontrolnej skupine,
- lepšie vo vyjadrovaní,
- lepšie pri riešení problémov,
- menej podliehali stresu – vykazovali polovičné hladiny úzkosti oproti deťom v kontrolnej skupine,
- mali lepšiu pamäť – pri úlohe, kde nakupovali v supermarkete si pamätali dvakrát viac slov z nákupného zoznamu,
- boli sociálne zručnejšie a prispôsobivejšie. Uviedol, že podľa longitudionálnej štúdie mali deti, ktoré navštevovali materskú školu s voľnou hrou, vo svojich 23 rokoch za sebou menej trestnej činnosti (7 %) oproti kontrolnej skupine (33 %).

Výskumy boli natoľko presvedčivé, že vznikali modely predškolskej výchovy, ktoré boli založené na dominancii imaginatívnych hier v ponuke pre deti. Napríklad program *Tool of The Mind* (Nástroje mysle), ponúkal tri roviny: plánovanie hry, priame inštrukcie k hre a prostredie, ktoré hra potrebovala. Medina (2011) popísal, ako to v triede materskej školy vyzeralo. Deti hneď ráno dostali farebné fixky a tzv. hrový plán. Ten udával, aké hry boli naplánované. Napríklad dám si čaj s bábikami v ZOO, postavím hrad z lega a budem sa hrať na rytiera. Tieto aktivity boli zaznamenané aj na doštičke, ktorú si deti nosili so sebou.

Ďalším krokom bolo rozhodnutie – výber hry pre seba. Potom sa rozdelili roly. Náplň rolí im pomáhali dotvárať otázky: Bábika chce pohladiť psíka, čo by sme jej mali povedať? Jedna zase spadla, čo urobíme? Potom sa už deti ponechajú, aby tvorili dej podľa svojich predstáv. Na konci každého týždňa sa deti stretnú, aby rozprávali o tom, čo sa naučili, čo prežili. To sa zaznačilo do protokolu. Stretávali sa aj v skupinkách. Ak bol nejaký konflikt, priestupok, skupina hľadala spolu dobré riešenie.

Trieda, kde sa deti hrajú voľné hry, je iná ako ich bežne poznáme. Je tu mnoho stavebného materiálu, kostýmy na prezliekanie, skladačky, nástroje na vyrábanie, krabice a podobne. Miestnosť je pre deti príťažlivá, podnetná. Opatrná otázka, či sa deti naozaj dosť naučia a či nie je predsa len lepšie, ak sa pravidelne učia podľa plánu, je namieste. Deti z tohto programu dosahovali o 30 – 100% lepšie výsledky

oproti deťom z kontrolnej skupiny. Potvrdilo sa, že dobre rozvinuté exekutívne funkcie (emocionálna kontrola, kontrola impulzov) podporujú školský úspech a lepšie kognitívne výkony.

Nedá sa predpokladať, že predškolská výchova u nás hneď pôjde týmto smerom. Dať väčší priestor imaginatívnym hrám však stojí za námahu. Predstavený program vzdialene pripomína model vytvárania učiaceho sa spoločenstva, kde si deti vyberú témy, riešia spolu problémy, diskutujú, hľadajú informácie a prezentujú, čo sa naučili. V tomto zmysle môže byť využívanie imaginatívnych hier aj výbornou prípravou pre fungovanie v inkluzívnom spoločenstve triedy. Učia sa pri nich:

- ochotu sa zapojiť a riešiť daný problém, vyžaduje ochotu zaujímať sa, sústrediť úsilie, možno aj odsunúť nejakú svoju potrebu,
- počúvať iných, rešpektovať ich názor, uvedomiť si hrových partnerov, hľadať dohodu, povedať svoj názor, pýtať sa, počúvať,
- prijať rolu a pravidlá, vyžaduje kontrolu svojho správania, niesť riziko neúspechu, vedieť prijať víťazstvo i prehru,
- myslieť – čo sa stane keď?, čo by bolo keby?, vyžaduje mať základné skúsenosti, predpokladať, vyhodnocovať,
- vedieť sa dohodnúť, sledovať riešenie, ustúpiť alebo sa obhájiť, prijať riešenie,
- prijať zodpovednosť a realizovať riešenia, vytrvalosť, vynakladanie úsilia, mať predstavu k výsledku,
- prezentovať/využiť (vylepšenie, obdarovanie, rozšírenie poznania a skúseností), dať výsledku hodnotu, prežívať ho ako zmysluplný, tešiť sa.

Voľná hra vtedy neznamená bezbrehé vyvádzanie detí a ani nečinnosť pedagóga, ktorý postáva kdesi v ústraní pripravený zakročiť a nastoliť poriadok. Vygotskij (Medina, 2011) vnímal imaginatívnu hru ako formu najtesnejšieho obmedzovania správania, aké v bežnom živote môžu deti prežiť. Každá rola je spojená s pravidlami a očakávaným správaním, kto je mamou, správa sa inak ako pani obchodníčka alebo letuška. Ak je niekto majster nejakého remesla, má plniť patričné funkcie a možno bude k tomu potrebovať rekvizity, prípadne mať predstavu „ako keby“ s nimi narábal. Niekedy pomôžu zástupné veci – palička je

meč, alebo skrutkovač, či varecha. Deka je lodná plachta, strecha domu alebo kráľovský plášť. Úlohou dospelej osoby (DO) je podporiť hrovú situáciu – ponúknuť rekvizity, navrhnúť rolu, usmerniť hru otázkou, nápadom.

DO: „Tu nám plače dieťatko“ (díva sa do postieľky pre bábiky)... „Prečo asi plače?“

D1 (dieťa): „Asi sa pocikala, hneď ju prebalím. Dáme jej aj mliečko...“ , zaťahuje kamarátku do hry a podáva jej fľašku: „Choď ho urobiť!“

D2: „Vezmeme ju potom k doktorke a na prechádzku“, navrhuje druhá.

Úlohou dospelej osoby je sledovať hru a empaticky zrkadliť: „Bábika je spokojná, chcete pre ňu veľa urobiť.“

Zdanlivo banálna hra. Ale Vygotskij by sa potešil. Považoval schopnosť detí, ktoré majú menej ako päť rokov, zapojiť sa do imaginatívnej hry ako lepšie meradlo pre budúci školský úspech než čokoľvek iné (Medina, 2011), lebo sa tým prejavuje ich schopnosť naučiť sa regulovať svoje spoločenské správanie. Učia sa tiež dohodnúť a nájsť spôsob, ako svoju hru rozvíjať. Tieto úlohy sú mimoriadne intelektuálne náročné.

Niektoré možnosti hry v predškolskom veku v kontexte inklúzie

Pre deti v tejto vekovej skupine treba počítať s tým, že ich uvažovanie je konkrétne a ťažiskom je senzorické vnímanie. V priebehu vývinu mozgu sa v ňom ukladajú skúsenosti, ktoré umožňujú analyzovať zmyslové údaje a ovládať svoje správanie. Vytvárajú sa neuronálne mapy, ktoré majú používaním tendenciu sa upevňovať. Učenie sa deje skúsenosťou a preto musí byť reálne. Význam chápania sveta pre dieťa je zásadný. Bol rozpoznaný už dávno. Ešte pred Pestalotzzim (1746-1827) bola založená prvá reálna škola, kde sa deti učili „v reálnom svete“ skutočné veci. Aj on to zdôraznil v požiadavke, že učiť sa má srdcom, mozgom a rukou (Spitzer, 2018). Reálne učenie vytvára hlboké stopy – jasné, ostré. Ak chýbajú, dieťa má znížené predpoklady pre rozvinutie abstraktného myslenia. Vidno to na vývine detí, ktoré pre poruchy vnímania a motoriky majú zníženú mobilitu a obmedzený prísun skúseností. Prirodzeným následkom je zaostávanie. V rámci inkluzívneho prístupu má preto veľký význam, aby sa aj oni mohli podieľať na hrách zdravých detí a aby tiež získavali skúsenosti prístupné cez všetky zachované informačné kanály. Niečo dobehnúť

umožňujú multisenzorické prostredia – ako Snoezelen izby, kde sa deti hrajú so svetlom, zvukmi, farbami, hmatovými podnetmi. Niektoré škôlky si ich už vybudovali. Príkladom môže byť aj model predškolskej výchovy Kipharda (1996), ktorý pracoval ako učiteľ telesnej výchovy. V jeho škôlke nachádzali zdravie aj deti s formami detskej mozgovej obrny. Deti sa mohli hrať aj s blatom, kamienkami, vodou, budovať svoje diela v záhrade, mohli liezť, šmýkať sa, vyliezať po rebríku, stavať steny a veže z veľkých kociek a pod.

Spitzer (2018, s. 133) zdôraznil, že poznatky sa u detí v priebehu vývinu neukladajú len do pamäte, ale do celého tela. Telesné skúsenosti: teplo - chlad, hore – dolu, príjemné – nepríjemné - bolestivé a pod., patria k primárnym skúsenostiam. Schopnosť diferencovať tieto vnemy vytvára predpoklady pre „vyššie“ duševné výkony. Už vytvorené stopy skúseností s vnímaním sú dosť odolné voči zmenám. Vnímanie vôní, uvedomovanie si hmatových vnemov (hra s poznávaním ukrytých vecí za stienku, do krabice s otvormi na ruky, so zaviazanými očami), to všetko je veľmi významné pre rozvoj poznávania. Žiaden TV-program pre deti alebo digitálna hra to nemôže nahradiť. Len manipulovanie s predmetmi (nie pozeranie a klikanie) aktivuje činnosť mozgu, aby vytváral nové štruktúry. Pre učenie musí byť aj telo v pohode. Umožňuje to vhodná strava, pohyb, spánok. Ak má dieťa zlé držanie tela, nesprávne sedenie, ochabnuté svaly, ochorenia kože so svrbením, ak neodhaduje priestor (padá, naráža, strká sa), treba tomu venovať zvýšenú pozornosť a podporiť nápravu (cvičenia, úprava režimu). Voľná hra umožňuje sledovať proces zmeny.

Pozoruhodné je aj prepojenie reči a hier. Zmysluplné používanie hračky potvrdzuje, že dieťa pozná jej význam a zrejme aj pomenovanie, aj v tom prípade, ak to ešte nevie vysloviť. Pomáha, ak dospelá osoba reflektuje jeho hru a pomenúva správne nástroj i dianie (máš kladivo a opravuješ koleso). Ak dieťa súhlasí, prehĺbi kontakt – pohľadom, úsmevom, prikývnutím. Ak nesúhlasí, často nereaguje, alebo sa pootočí chrbtom. Dospelý môže povedať:“ Aha, ty robíš niečo iné, chcel by som vedieť, čo to bude...“. Vyjadrí tým svoju snahu o pochopenie správania dieťaťa. Je dôležité usilovať sa o obnovenie situácie prijímania a rešpektovania. Bez nátlaku a náznaku nespokojnosti a odmietnutia. Odmietnuť možno len neželané správanie – nikdy nie dieťa. Má byť formulované jasne „Tu sa nebijeme. Hračky sa nemôžu rozbíjať“. Ak dieťa neuposlúchne: možno povedať: „Vidím, že ťa niečo nahnevalo, hračka za to nemôže, radšej ju odložíme, aby sa nepokazila.“ Ak je priestor, možno hovoriť o tom, prečo sa dieťa nahnevalo. Pravdepodobne to deti budú vedieť – niekto ho strčil, niečo mu vzal,

je mu smutno, neprišiel do škôlky jeho kamarát a je sklamaný a podobne. Dôležité je hľadať riešenia.

Obsahovo bohatá hra zrkadlí naplnený vnútorný svet dieťaťa. Ak dieťa malo zážitok, s ktorým sa ešte nevyrovnalo, prehráva ho v hre, kým stratí na svojej aktuálnosti. V terapii hrou sa pre lepšie pochopenie používajú bábiky s rôznymi rolami a v rôznom veku. Projektívne hry v tomto veku odrážajú skúsenosti detí z interakcie v sociálnych prostrediach.

Keďže ich slovná zásoba spravidla nie je celkom rozvinutá, často používajú gestá, mimiku. Sú aj vynikajúcimi detektormi pocitov u dospelých a presne vedia odhadnúť ich postoje a momentálne nastavenie. Ak dospelý chce s nimi komunikovať, má tiež viac využívať mimiku a gestá (pozor: musia byť v súlade s jeho prežívaním). Vety majú byť krátke. Inštrukcie stručné a jednoznačné. V hrách sa využívajú situácie „tu a teraz“, lebo sú pre dieťa lepšie pochopiteľné ako opis príbehu/zážitku. Vhodné sú situačné hry. Napr. na prechádzke stretnú pani poštárku, po príchode do herne sa hrajú na poštu - vytvárajú kreslené listy, určujú adresáta, poskladajú ich, dajú známku, pečiatku, určia poštára a už čakajú, či aj im niekto poslal list.

Hrajú sa skôr vedľa seba ako spolu. Využívajú napodobňovanie a tešia sa z obohatenia svojej hry novým nápadom. Preto sa snažia dospelého zapojiť do hry – prinesú hračku, ťahajú za ruku.

Malé deti sú egocentrické a majú nízke sociálne zručnosti. Preto sa medzi nimi často vyskytnú konflikty: nízka kontrola impulzov a emócii spôsobí, že vyzerajú dramaticky. Plač, krik, sácanie, lietajú pästičky, prichádza i k bolestivým zraneniam po kopnutí, uhryznutí, alebo údery tým, čo malý bojovník práve držal v ruke. Pomáha vopred si dohodnúť pravidlá: hračky neberieme iným deťom, ale si ich požičiavame. Neosobná formulácia pomáha pravidlo prijať. Niektoré neisté deti, ktoré ešte nestratili nádej, že budú prijaté, veľmi usilujú o priazeň dospelého. Chcú sa ho držať, stoja pri ňom, dávajú darčeky. Je to milé, ale učiteľ by sa nemal chytiť do tejto pasce, lebo dieťa bude stupňovať svoje úsilie mať ho pre seba. Môže mu povedať: „Chcela by som, aby si aj ty postavil dom/nakreslil... Som rada, keď sa deti spolu hrajú.“ Potrebujú za partnera trochu nesmelé, ale samostatnejšie deti. Môžu byť modelom, ako narábať so svojimi neistotami. V hrách potrebujú roly odvážnych mocných – požiarnik, Jano, čo sa vybral do sveta, lev a pod.

Konfliktom je lepšie predchádzať. Včas ponúknuť inú hračku alebo činnosť, odkloniť pozornosť k lákavému objektu, niekedy stačí prejsť k oknu alebo do inej miestnosti. Pomáha, ak sa dieťa emočne podporí: „Videla som, že by si tiež chcel toto auto na hranie. Je veľmi pekné. Ak sa s ním Jurko už nebude hrať, budeš si ho môcť zobrať. Poď, pôjdeme mu to povedať.“ V ideálnom prípade Jurko povie, že o chvíľu skončí, alebo, že sa môžu hrať spolu. Horšie, ak návrh odmietne: „Nie, ja ho potrebujem celý deň“. Potom je na rade ďalšie pravidlo: „Hračky sú pre všetkých, musíme sa o ne podeliť.“

Niekedy sa dieťa nehrá vôbec. Postáva pri iných deťoch, alebo sedí bokom. Niektoré pozoruje, iné sa celkom utiahne. Možno sa necíti dosť bezpečne. Pre malé deti môže byť pobyt v denne sa meniacom kolektíve sociálnym stresom aj vtedy, ak sú k nemu priateľské. Pomohlo by mu, keby viaceré poznalo po mene. Je tiež možné dať mu najavo, že i tak je súčasťou skupiny. Príde k nemu učiteľka: „Rád sa pozeráš na iné deti. Máš odtiaľto dobrý výhľad? Mohla by som pre teba pohľadať ďalekohľad – budeš náš strážca.“ Možno to prelomí ľady, možno nie. Pomáha, ak sa z málo adaptívneho správania urobí zaujímavá rola. Dieťa, ktoré potláča svoju potrebu hrať sa, má už za sebou veľmi pravdepodobne mnohé negatívne skúsenosti a v neznámom prostredí je v strehu. Vie, že svet nebýva vždy bezpečný. Učiteľka mu svoj dobrý záujem môže potvrdiť: „Ak budeš niečo chcieť, zdvihni ruku a ja prídem, ale môžeš aj ty prísť za mnou.“

Ak si učiteľ všimne dieťa, ktoré sa hrá chudobne, prípadne stereotypne, stále rovnakým spôsobom, obľubuje točenie, reaguje obranou, potrebuje viac pomoci a určite je potrebné nájsť liečebného pedagóga, prípadne zabezpečiť aj ďalšie vyšetrenia. U tak malých detí sa zriedka hneď stanoví diagnóza. Ale ona ani nie je to, čo najviac potrebujú. Niekto musí pochopiť ich svet a skúsiť ich vyviesť z izolácie.

***Príklad**: Do materskej školy prišiel trojročný chlapec. Hneď bol nápadný chôdzou po špičkách, stereotypmi, slabou komunikáciou. Liečebná pedagogička, ktorá mala prax s deťmi s poruchou autistického spektra, ho dlhšie pozorovala a zbierala údaje. Ukázalo sa, že dieťa dobre neovláda jazyk, lebo len nedávno sa jeho rodičia prisťahovali zo zahraničia. Obaja boli pracovne veľmi vyťažení a pri chlapcovi sa preto striedali opatrovateľky. Ponechávali ho jeho hrám, aby bol kľudný. Chlapec si doma všetko vydobyl krikom. V škôlke si všimli, že jeho záchvaty zlosti pomáha zvládnuť, ak sa niekde môže utiahnuť. Vyhradili mu v herni domček postavený vyššie na preliezke, a zariadili, aby ho tam*

ostatné deti nevyrušovali. Prijal tú ponuku, utiahol sa tam, keď už mal toho dosť. Veľmi mu to pomáhalo. Trieda sa značne ukľudnila.

Liečebná pedagogička prichádzala hrať divadlo pre deti. Všimla si, že v okienku domčeka sa objavuje hlava chlapčeka, ktorý ich so záujmom sleduje. To bol impulz pre intenzívnejšiu starostlivosť. Onedlho sedel s nimi a jeho správanie sa upravovalo. Ukázalo sa, že veľký podiel na jeho správaní mala emocionálna deprivácia (rodičia s ním boli veľmi málo) a nezvládnutá trauma z presťahovania. Svet dieťaťa je to, čo pozná. Presťahovaním sa zrazu všetko zmenilo – rodný dom, prostredie, starí rodičia mimo dosahu, aj iné, známe tváre, hračky boli preč. Nerozumel jazyku, striedali sa pri ňom dievčatá, ktoré nenapĺňali jeho potreby po blízkosti, po štruktúre a poriadku.

Teraz rodičia dostávali na víkendy „domáce úlohy" a začali chápať, že musia byť pri svojom dieťati, aby ono celkom nestratilo seba. Terapia trvala rok a správanie dieťaťa sa upravilo – chlapček komunikoval, zapájal sa hier a bol znova veselý.

Prejde len rok, dva a deti už dobre ovládajú jazyk a majú sociálne zručnosti pre skupinové hry. Stále sú veľmi hravé. Pretože ešte neudržia dlhšie pozornosť, je vhodné hry striedať a meniť tvorivé postupy. Spravidla majú záujem o písmená a čítanie, majú svoje obľúbené knihy, hrdinov a presnejšie predstavy o rolách. Imaginatívne hry sú vítané.

Nejeden rodič dopraje dieťaťu ako hračku laptop, aby sa naučilo písmená. Spitzer (2018, s. 142) upozornil na výskum učenia sa písaniu s pomocou magnetickej rezonancie, ktorý potvrdil, že rozpoznanie písmen, ktoré sa deti naučili písaním perom, vedie k zosilnenej aktivite v motorických oblastiach mozgu. Motorické stopy sa aktivujú vnímaním a umožňujú lepšie rozpoznanie vizuálnej podoby písmen. To sa pri písaní na klávesnici nevytvára. Platí, že deti sa manuálnym písaním lepšie učia – dnes sa písanie perom na papier považuje za nesmierne dôležité pre osvojenie si spisovného jazyka. Preto sa pri podpore schopnosti písať v rehabilitácii využíva „písanie telom" (v stoji, v ľahu, veľkými pohybmi rúk, písanie ležatej osmičky vo vzduchu). U detí, ktoré sú málo obratné, možno tieto hrové cvičenia robiť preventívne. Nikomu neuškodia.

Zaujímavé upozornenie sa týka hier s prstami. Spojenie medzi chápaním a uchopením je nespochybniteľné. Od hry varila myšička kašičku, ktorú sa už hrajú s deťmi len babičky, sa možno dostať cez riekanky s ukazovaním, aj k príbehom a rozprávkam.

Dobrým príkladom je hra Na širom mori (Szabová, 2017, s. 24), kde hráči sedia v kruhu a celý dej ukazujú. Uvediem len časť:

> *Na širom mori plávala loď (jedna ruka s vystretými prstami sa dvíha). Mala svojho kapitána (pohyb palcom), kormidelníka (hýbe sa ukazovák), prvého dôstojníka (prostredník), kuchára (prstenník) a plavčíka (maličký). Kapitán bol ošľahaný morský vlk (prsty zovreté do päste, palec hore) a pritom fajn chlap. Mal taký zvyk, že ráno pozdravil všetkých námorníkov: Ahoj, ahoj, ahoj... (pritom sa bruškom palca dotkne každého prsta) a to sa opakovalo každý deň (možno zopakovať, potom položiť ruku na stehno). Ako sa tak plavili, stretli jedného dňa druhú loď (druhá ruka hore – ako na začiatku). Aj tá mala kapitána, ale bol prísnejší. Aj on každý deň pozdravil: Ahoj a do práce! (všetky prsty sa spoja do špičky). Príbeh pokračuje tým, že sa kapitáni spriatelili a každý deň sa zdravili oboma spôsobmi. Možno tam zakomponovať búrku, stroskotanie, hádky a pomerenie – podľa výdrže a veku zúčastnených.*

Prstové hry sa ukazujú ako nenahraditeľné pri rozvíjaní matematického myslenia. Aj Spitzer (2018) tvrdil, že časté narábanie s prstami v detstve má vplyv na schopnosť narábať neskôr s číslami. Tréning prstov zlepšuje matematické schopnosti. Cvičiť ich možno aj v hre s prírodninami, motúzmi, vlnou, šitím, viazaním, modelovaním. Donedávna pomáhali v tom aj topánky so šnúrkami, ktoré už nahradili suché zipsy. Stáva sa, že prváci majú ešte problém s uzlíkom a mašličkou. A tiež s písaním slučiek a s pravoľavým smerovaním pera na papieri.

Aj keď sa už deti vedia dobre vyjadrovať, je hra stále významným komunikačným prostriedkom. Ňou vyjadria aj skutočnosti, pre ktoré ešte nenájdu slová. Na začiatku tohto obdobia ešte vkladajú do hry prežívanú realitu - kladú ňou otázky, na ktoré hľadajú odpoveď. Dieťa napr. prehrávalo v domčeku s bábikami scénu, kedy prišli policajti a vzali so sebou bábku muža. Pred časom sa to stalo u nich doma. Dieťa trpelo jeho neprítomnosťou a tým, že s ním o tom nikto nehovoril.

Nevedno, či potrebuje uistenie o jeho návrate, alebo o tom, že sa jeho návratu nemusí báť. Dospelý môže povedať: „Chlapec je sám doma, možno by bol rád, keby prišiel ocko?“ (hovorí o bábke, lebo dieťa vie prijať skúsenosť z hry za svoju). Dieťa ticho povie: „Chcel by som to...“ To vysvetľuje, prečo bol dlhší čas sklesly a nesústredený. Pomôže, ak ho deti vezmú medzi seba do hry a niekto ho častejšie povzbudí.

Ku koncu tohto obdobia deti zapájajú do hier vymyslené postavy, ktoré chránia, plnia priania. V hre radi prehrávajú pre seba optimálne deje, nie realitu. Cez hru už dokážu korigovať dobre svoje správanie. Preto, kto chce byť vždy nepremožiteľný, potrebuje si občas zahrať rolu slabého, ten kto stále poslúcha, potrebu rolu vodcu, aby si skúsil vydávať rozkazy. Imaginatívne hry nepotrebujú presné rekvizity, lebo deti radi improvizujú a vedia si vyrobiť veľa vecí sami. Na výsledku veľmi nezáleží, dôležitá je snaha. Tú je potrebné oceniť. Medina (2011) uviedol, že deti oceňované za snahu boli výkonnejšie ako deti, ktoré chválili za inteligenciu (Si veľmi šikovný. Ty si teda hlava!). Ukazuje sa, že deti chválené za šikovnosť, ak nemuseli vynakladať veľké úsilie, lebo boli nadaní, to doviedlo nakoniec k tomu, že si nevybudovali stratégie zvládať prekážky a keď nemohli rýchlo uspieť, prestali sa celkom snažiť.

V inkluzívnej triede je dôležité nielen to, aby všetky deti dostali šancu sa zapojiť, ale aby prospievali v rámci svojich možností. To, že majú rozdielne predpoklady, nesmie byť dôvodom na difrencovanie, nálepkovanie, alebo prisúdenie roly dieťaťa s poruchou. Poučným príkladom, čo sa môže stať, je veľmi dobre známy príbeh Dibsa, ktorý popísala hrová terapeutka Axlineová (2017). Pre poruchy, ktoré sa javili ako mentálne postihnutie, následky mozgového poškodenia, alebo psychotický vývin, chodil k nej na hrovú terapiu. Nebolo ho možné vyšetriť, lebo nespolupracoval, nikoho nepustil k sebe. Nerobil pokroky. Zápisy z hrovej terapie, ktoré dokumentujú jeho postupnú premenu sú fascinujúcim čítaním. Zistila, že išlo o emočne deprimované dieťa, ktoré jeho rodičia nevedeli vnútorne prijať – starali sa, mal všetko, ale tiež ho považovali za čudného a postihnutého. Ukázalo sa, že bol veľmi inteligentný – sám sa naučil čítať, mal rád svoju rodinu a trpel ich odmietaním. Ako nachádzali k sebe cestu, menil sa. Ale v škôlke sa stále držal roly postihnutého dieťaťa, lebo mal pocit, že sa to od neho očakáva. Keď sa deti učili čítať, slabikoval s nimi a učiteľky sa tešili, aké robí pokroky, keď spolupracuje a učí sa. Neverili, že vie výborne čítať i maľovať – v škole kreslil stále len podpriemerne.

Zaškatuľkovanie pôsobí limitujúco. Dieťa v tomto veku verí dospelým a keď tvrdia, že je slabý a nič nedokáže, tak to príjme a podľa toho sa správa. Učiace sa spoločenstvo pripomína hrovú skupinu, kde nie je tlak na výkon a každý môže uspieť na svojej úrovni.

Dejové príbehy imaginatívnych hier sú výborným tréningom sebakontroly a spolupráce, ale hlavne priestorom pre aktívne bytie v skupine rovesníkov. Deti, ktoré sa nevedia zapojiť, potrebujú jasnejšiu štruktúru – predstavu, čo by mohli urobiť. V zmysle Montessoriovej hesla: pomôž mi, aby som to urobil ja sám. To si vyžaduje „vnímavú prítomnosť" pedagóga, ktorý si uvedomuje dianie a zrkadlí pre dieťa, čo sa deje, či už je to zlé alebo dobré (Vidím, že sa snažíš. Niečo ťa nahnevalo. Zdá sa mi, že si stratil chuť/odvahu, trpezlivosť. Vidím, že by si to tiež chcel skúsiť, nemýlim sa? a pod.) Ak dospelý hovorí zo svojho uhľa pohľadu, je to pre dieťa prijateľnejšie ako zákazy a príkazy (Snaž sa! Prestaň sa hnevať. Buď trpezlivejší! Vyskúšaj si to!)

Možno spomenúť ešte hry v kruhu. Kruh zjednocuje a dáva každému príležitosť zapojiť. Ak je v triede výkonovo slabé dieťa, volíme hry s ukazovaním, podávaním, napodobňovaním radšej ako súťažné hry, z ktorých by vždy rýchlo vypadlo.

Ak vnímame u niekoho oslabené funkcie (napr. hmatu, ktorý by mal do 5. roku byť už plne vyvinutý, či sluchovej a vizuálnej diferenciácie), hľadáme hry pre ich precvičovanie. Ostatným deťom rozhodne neublíži, ak sa ich budú hrať a iným pomôžu. Niekoľko podnetov:

- **pre rozvoj hmatu**: rozlišovanie so zavretými očami – hádaj, čo ti dám do ruky?, zisťovanie hmatom – je pred tebou?, koho si chytil?, hľadanie predmetov v piesku, vo väčšej nádobe s prírodninami ako kamienky, fazuľky, šošovica. Postavenie stimulačného chodníka a chodenie naboso. Pre rozvoj kinestetického vnímania je užitočné hojdanie, točenie, pohybové hračky, váľanie po rôznych povrchoch;
- **pre rozvoj sluchového vnímania** – počúvanie nahrávok, učenie sa naspamäť podľa nahrávky, rozlišovanie výšky tónu, hľadanie zdroja zvuku, počúvanie a napodobňovanie vtáčieho spevu, hra so slovami typu: vidím v tejto miestnosti vec, ktorá sa začína (končí) na písmeno X a deti sa pýtajú: je to veľké, zelené, visí to - učiteľka odpovedá len áno alebo nie;

- **pre rozvoj vizuálneho vnímania –** vnímanie detailov, hľadanie rozdielov, stratených vecí, pozorovanie v prírode, pozeranie obrázkov, umeleckých diel, kreslenie. Barbara Arrowsmith Youngová (nar. 1951 v Ontáriu), ktorá v detstve trpela mnohými poruchami vnímania a poruchami učenia a neskôr jej pomohol vytrvalý tréning oslabených funkcii, zistila, že obkresľovanie zložitých línií stimuluje neuróny v premotorickej oblasti a následne sa zlepšujú všetky základné oblasti: reč, písanie i čítanie (Doidge, 2012. s. 39-45). Tvrdila tiež, že tréning neverbálnych sociálnych signálov zase podporoval funkciu plánovania a kontroly vlastného správania. Dieťa sa už po narodení orientuje pozorovaním oblasti tváre medzi očami. Tieto mimické svaly sa nedajú ovládať voľou a poskytujú preto spoľahlivé informácie. Ak dieťa nemalo pri sebe rovnakú opatrovateľskú osobu, alebo bolo v strese, nezískalo pevnú primárnu väzbu, môže mať ťažkosti pri orientácii v sociálnych situáciách. Ak nerozumie, čo sa môže v sociálnom svete stať, nemôže predvídať a správa sa navonok neprispôsobivo. Pomôže mu zrkadlenie zo strany iných, hry na vyjadrovanie emócií – hádaj, ako sa mám.
- **pre podporu reziliencie –** ak deti zvolia pre seba rolu, ktorá prekonáva ťažkosti, učia sa premýšľať ako čeliť problémom. Kostým, alebo nasadenie masky im prepožičiava identitu hrdinu. Získané skúsenosti môžu využiť v reálnom živote. White a kol. (2015) informovala o výskume, kde deti, ktoré v hre hovorili o sebe v tretej osobe (Batmen zasahuje, Tarzan zachráni), dokázali dlhšie plniť svoju úlohu. Videli svoju situáciu z inej perspektívy a dokázali lepšie kontrolovať svoje správanie. Ak dokážu usmerniť svoje negatívne pocity, trénujú tiež svoju vytrvalosť a vôľu. Pri prekonávaní prekážok je samozrejme dôležité, aby im v tom dospelí boli vzorom v ich bežnom živote.

Všetky tieto hry sú nesmierne dôležitou záležitosťou, pri podpore zdravého vývinu a pri príprave detí pre školské vzdelávanie. Doslova zachraňujú dieťaťu budúcnosť, lebo vďaka mím lepšie uplatní svoje danosti a rozvinie schopnosti. Pokiaľ sa dostatočne podporujú oslabené funkcie, môže sa prelomiť bariéra pri spracovaní informácií a deti získajú prístup k schopnostiam, ktoré predtým boli pre ne nedosiahnuteľné.

Niektoré možnosti hry v školskom veku v kontexte inklúzie

Začiatok školskej dochádzky je náročným obdobím. Pokiaľ dieťa nezažíva opakované neúspechy, vie si nájsť kamarátov a učenie ho baví, je to krásne obdobie. Ale keď sa hromadia problémy, rastie strach, dieťa sa necíti byť prijaté v triede, jeho situácia sa dramaticky zhoršuje:

Príklad: *Chlapec pri nástupe do školy veľmi zhoršil svoje správanie. Problémy boli už v škôlke – napr. nerozprával ani s deťmi, iba doma, občas sa pobil. Išlo o prvé dieťa mladej matky so slabými sociálnymi pomermi. Bývali v malej garsónke. Dieťa nemalo priestor na hranie, ani na nerušený spánok. Otec od nich odišiel, keď mal malý 4 roky, lebo sa cítil ako otec preťažený. Babička, bývalá pani učiteľka, vypomáhala a jej úsilie priviesť chlapca k spolupráci často skončilo bitkou. Aj učiteľka v škole bola na pokraji zúfalstva. Neustále strhával na seba pozornosť, vyskakoval na lavicu, vykrikoval, nadával. Keď videl, že je smutná, prišiel za ňou, sľuboval, že už bude dobrý, ale stav sa stále zhoršoval. Vyšetrenie preukázalo, že ide o dieťa s nadpriemernou inteligenciou - odporučili individuálny prístup a tak niekoľko hodín zo dňa sedel v riaditeľni.*

Ak mal učiteľku, ktoré mu dôverovala a mala ho rada, pracoval a tešil sa. Ak tam bol niekto, kto s ním chcel „urobiť poriadok“, bol po chvíli na konci so silami. Dieťa nemalo vytvorenú pevnú vzťahovú väzbu a aj odchod otca zrejme spracovalo, že je to jeho vina, lebo je zlý. Nielenže škôlka zanedbala starostlivosť, keď mali nehovoriace dieťa (zrejme aj úzkostné), ale ani škola nemala vytvorený systém pomoci. U nás nastupuje učenie písať a čítať veľmi rýchlym tempom. Pre mnohé deti by bolo prínosom, keby sa v hrách najprv zoznámili, naučili spolupracovať a dodržiavať pravidlá.

Prvé skúsenosti so školou často determinujú vzťah k nej na mnohé roky. Traumy si deti pamätajú po celý život. Stojí za to im predchádzať. Svoje miesto tu majú zoznamovacie hry, prípravné hry na učenie, nácvik relaxácie (hudbou, zacvičením si, počúvaním rozprávky, smiechom). Niektoré deti potrebujú viac času na zoznámenie a zaradenie sa do skupiny. Bariérou môže byť aj priveľká náročnosť na pozornosť – stačí, že nie sú centrom pozornosti a majú pocit krivdy. Ak už majú skúsenosť, že im rodičia povedali: „S tým sa nekamaráť, to nie je pre teba

dobre, nájdi si lepšieho kamaráta.“, kladú si otázku: Je to dobrý kamarát? Alebo sa boja, ako ich vyhodnotia a či ich iné deti príjmu ako dosť dobré pre seba. Chvíľu to trvá, kým sa v triede vytvorí sociálne spoločenstvo. Pomáhajú hry, kde deti spolupracujú, tvoria, hrajú scénky, príbehy. Dôležité sú hry v kruhu, kde deti môžu hovoriť aj o sebe, o svojich túžbach, ale aj o nezdaroch. Potrebujú možnosť vytvoriť si priateľstvá, naučiť sa postaviť voči všetkým formám segregácie, násilia a tiež, že aj ich pomoc je potrebná a že všetci môžu byť prijatí a pre seba užitoční.

Skúsenosť, že aj deti, ktoré majú nejaký zdravotný alebo sociálny problém, sú priateľské a zaujímavé, že za zlým správaním sa často skrýva bolesť a sklamanie a oni môžu pomôcť, je tiež formujúca pre celý život. Tiež treba vedieť, že na báze dobrých vzťahov sa ešte veľa dá napraviť. Škótska vedkyňa a epidemiologička Markéta Keller (2018) uviedla, že do dvanásteho roku veku dieťaťa je mozog plastický natoľko, že sa prípadné straty v základnom vybavení dajú dohnať tréningom frontálneho laloku. Ten pomôže napraviť prípadné škody aj v emočnej pamäti. Okrem komplexných kognitívnych funkcií ako plánovanie v logickom poradí (napríklad ako sa postupne obliekať), organizácie, abstraktného myslenia, treba posilňovať aj centrum pre sebauvedomenie a radosť z úspechu. Len desať minút zmysluplných hier a zamestnaní s plnou účasťou dieťaťa pomôže nastaviť mozog k lepšiemu ešte aj v školskom veku.

Adaptačné problémy narastajú aj v dôsledku raného detstva i aktuálnych zážitkov. Ako príklad možno uviesť z diplomovej práce (Zajaková, 2020) skupinku, s ktorou študentka liečebnej pedagogiky dostala možnosť pracovať na jednej škole. Išlo o prváčikov, ktorí ani po pol roku nezapadli do triedy a vyvolávali konfliktné situácie.

Stručné charakteristiky:

Ch 1 *– mal problém rešpektovať autority, niekoľkokrát denne sa pobil, vulgárne nadával, na učenie sa nesústredil. Išlo o dieťa odmietnuté a dané do ústavnej starostlivosti a neskôr adoptované. Upínal sa na veci, žil vo fantázii, vymýšľal si príbehy plné krvi a bojov.*

Ch 2 *– bol kamarát Ch 1, pasívne s ním spolupracoval pri neplechách, keď robili ostatným zle, alebo išlo o bitku medzi deťmi. Keď bol sám, bol poslušný a disciplinovaný. Jeho rodičia sa rozviedli, keď bol predškolák. Teraz mal nového otca, o ktorom hovoril pekne. Jeho nízke sebavedomie a neurotické správanie pravdepodobne súviseli s predchádzajúcimi zážitkami v rodine.*

***Ch** 3 – pôsobil neisto, postával bokom, nevedel sa zapojiť. Vyzeral, že je smutný. Učiteľka si všimla, že ho iné deti začali využívať, aby im robil poskoka. Pochádzal z úplnej ale disharmonickej rodiny, kde otec býval hrubý. Chlapec bol často u starých rodičov. Vo výchove je dosť zaužívané, že chlapcom sa dostáva menej emocionálnych prejavov, lebo vládne predstava, že na nich treba byť tvrdý. Často im potom chýba empatia a viac trpia úzkosťami a depresiou.*

***D 1** – sa krátko pred príchodom do školy vrátila s rodičmi zo zahraničia a ešte dobre neovládala slovenský jazyk. Deti sa jej preto smiali a nechceli sa s ňou kamarátiť. Mala oslabená zdravie, často bola chorá a chýbala v škole. Javila sa ako precitlivená, hneď sa rozplakala, túlila sa k učiteľke, „vešala sa" na dospelých. Doma sa snaží všetko kontrolovať – ako často robia zneistené deti, ktoré zažili veľkú zmenu a ich svet je pre ne plný chaosu.*

***D 2** – sa javila ako bystré ale veľmi nepozorné dieťa – odbiehala z lavice, kreslila si keď nemala, rozpráva sa so spolužiačkami a treba ju opakovane napomínať. Jej rodina je kompletná, usporiadaná. Dieťa má dvojča. Pre nezrelosť bola dlhšie v nemocnici*

Študentka z detí vytvorila skupinu. Dohodli si stretnutia – bolo ich jedenásť, konali sa raz týždenne. Obsahom boli skupinové hry, kreslenie, diskusie. Deti si určili pravidlá. Cieľom bolo podporiť prosociálne správanie, lepšie vzájomné pochopenie a zlepšenie sociálnych zručností. Boli to bežné hry i činnosti. Iná bola komunikácia, lebo študentka preformulovala, čo deti povedali (chcel by si, aby ťa počúvali, chcel by si, aby dodržali pravidlo), zrkladlila ich konania (toto je pre teba dôležité, si trochu smutný, že sa ti to nepodarilo, toto sa ti veľmi páčilo..,) a starala sa o prijímajúcu atmosféru, oddych, dodržanie kontinuity, dávanie priestoru pre dieťa, ktoré v ten deň hovorilo o sebe, jeho obdarovanie kresbičkami ostatných.

Nemali žiadnu špeciálnu herňu – sedeli v učebni v kruhu, na poduškách. Ale vzťahy sa menili. Ch 2 si uvedomil, že už nechce poslúchať Ch1 , lebo jeho divoké krvavé fantázie sa mu nepáčia. Ch 1 to skutočne zronilo, ale potom si uvedomil, že kamaráta nemusí stratiť, ak sa sám zmení (pokračoval v individuálnej terapii). A začal oňho inak bojovať, nie agresiou. Dievčatá sa stali nerozlučnými priateľkami napriek počiatočnej averzii D 2, ktorá odmietala D 1. Zistila, že je zaujímavá, veľa videla a je veľmi milá a priateľská. CH 3 si začal dôverovať, s chlapcami našli spoločný záujem – šport a dobre vychádzal s oboma dievčatami. Z posledného stretnutia odchádzali do triedy tak, že sa držali za ruky. Atmosféra v triede sa veľmi zlepšila.

Problémy v správaní detí spravidla nemajú jednu príčinu, ale tvoria systém mnohých faktorov. Je potrebné rozpoznať tie, ktoré problém zhoršujú a obmedziť ich (ak je to možné). Spravidla pomôže aj to, keď sa identifikujú podporné faktory a posilnia natoľko, aby prevládli. V zmysle salutogenetického chápania zdravia od Antonovského (Kebza, 2005), ak sa posilní to, čo je zdravie, v celostnom chápaní to, čo je choré sa oslabí. Posilniť dobré pomáhajú faktory (salutory), s ktorými sa v pedagogike bežne pracuje. Sú to:

- zrozumiteľnosť – sprostredkovanie informácií, na takej úrovni, ktorá zodpovedá skúsenostiam dieťaťa, aby ich mohlo pochopiť, spracovať a zapamätať si,
- zvládnuteľnosť - znamená prispôsobiť úlohu tak, aby bolo treba na splnenie vynaložiť námahu, ale aby bola dosiahnuteľná a posilniť tak jeho kompetencie konať,
- zmysluplnosť - to, čo dieťa robí, musí mať pre neho význam, vidieť to ako dôležité pre seba, ale aj to, že ono je dôležité a hodnotné.

Inkluzívne vzdelávanie pomáha nachádzať priestor pre podporu každého dieťaťa na ceste k zdraviu a k dospelosti. Nie je to ľahká úloha, lebo prirodzene vychádzame pri hodnotení iného z vlastných skúseností. Pritom platí, že my sami si uvedomuje len zlomok z toho, čo nás pritom ovplyvňuje. Vedie nás to k pokore pri poznávaní a k otvorenosti voči možnostiam, lebo veci sú často iné, ako sa nám na prvý pohľad javia. Ľudia sú dnes zaťažení na presné informácie, fakty, dáta. Ale to, čo pomáha chápať svet naokolo, sú predstavy. O všetkom, čo človek vníma, prežíva, koná, si vytvára vlastnú interpretáciu. Pomáha mu chápať svet a prispôsobiť sa. Predstava sa stáva skutočnosťou aj vďaka mozgu, ktorý ju berie ako realitu. Napr. ak niekto hrá na doske stola ako na klavíri a predstavuje si hudbu, naučí sa skladbu zahrať. Ak má niekto trému na verejnosti a predstavuje si, ako to zvláda, môže svoj strach lepšie ovládať.

Autorka práce s predstavami, Gloubermanová (Plummer, 2013), je presvedčená, že predstavy umožnia hlbšie poznať seba i svet, ako to umožní vedomie. Považuje ich za konštruktívne využitie imaginácie pre osobnostný rozvoj a pozitívne zmeny v živote. Je dôležité, aby učitelia s deťmi hovorili o ich predstavách, ale aby sa vyvarovali vysvetľovaniu, čo by tie predstavy mohli znamenať. Sú ako obraz – jeho celé posolstvo nie je možné vystihnúť slovami. Stačí ich vnímať.

Dnes sú deti časti v rozpakoch, ak ide o ich predstavy. Skôr sa stretli s tým, že im niekto hovoril: nesnívaj, zobuď sa, dávaj pozor. A tak časom prestali snívať. Mali by sa to zase naučiť. Predstavy pomáhajú dávať si ciele do budúcnosti, pripraviť sa na zmenu, lepšie zvládať stres. Plummer (2013) pripravila príručku s množstvom podnetných hier v knihe „Učíme děti zvládat úzkost, obavy a stres“, aj s metodikou, ako pracovať s predstavami u detí v škole. Veľkou témou sú negatívne predstavy: ja to nedokážem, to nezvládnem, mám hrozný stres, nechcem sa odsťahovať – bude to tam hrozné... Negatívne nastavenie spravidla prispeje k tomu, že to zle dopadne a dieťaťu sa potvrdí, že malo pravdu. Bez pomoci sa nevie dostať zo svojho bludného kruhu. Hra s predstavami - ako by to chcelo mať, čo by mohlo urobiť inak, čo by sa stalo, keby...., pomáha poznať seba i iných aj z druhej stránky. Poznať, že každý má niekedy také pocity, poznať ich stratégie, ako si poradia, vyskúšať niečo nové.

Učiace sa spoločenstvo priamo podporuje rozvíjanie predstavivosti, lebo problémovo orientované úlohy v učive vychádzajú zo života a podporujú u detí vytváranie predstavy „čo by bolo, keby“. Predstava je aj nástrojom uvedomovania si pozorovaných mentálnych javov a vedie k sebauvedomeniu (ja to vnímam, ja si myslím). Pritom JA je konfrontované s TY a MY. Pohľad na seba sa stáva reálnejším, formuje sa. Adámek (2014, s. 27) považoval identifikovanie sa so svojim vedomím v ranej dospelosti, „to som ja“, za hlavný cieľ výchovy, lebo zdravý dospelý je autonómnym človekom, ktorý je schopný sebaregulácie.

Zhrnutie: Imaginatívne hry a hry na podporu vnímania, spolupráce, uvoľnenia a radosti majú v predškolskom a školskom veku formujúci prínos. Sú dôležitým priestorom pre prijatie bez výhrad. Ich využívanie pomáha naprávať škody raného vývinu, pripraviť dieťa pre inkluzívne formy vzdelávania a do života v spoločnosti. Otvárajú cesty pre uplatnenie individuálnych daností a naplnenie možností zmysluplným bytím.

Otázky:

1. Čo sú imaginatívne hry, ktoré funkcie rozvíjajú?
2. Čo charakterizuje hru detí vo veku 3 - 5 rokov? Aké úlohy má dospelá osoba?
3. Čo charakterizuje hru detí vo veku 5 – 7 rokov? Aké nástroje používa učiteľ pri podpore vývinu?
4. Čo charakterizuje hru detí vo veku 7- 10 rokov? Čo je dôležité v kontexte inkluzívneho vzdelávania?
5. O čom hovorí salutogenetická koncepcia zdravia?
6. Aký je význam predstavivosti vo vývine detí?
7. Aké sú úlohy a postoje učiteľa pri hrách?

ZOZNAM LITERATÚRY

ADÁMEK, M. 2014. *Neuropedagogika*. Pardubice: FF UP, ISBN 978-80-7395-829-9.

ANDERLIKOVÁ, L. 2014. *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 210s. ISBN 978-80- 7387-765-1.

AXLINE, V. M. 2017. *Dibs v hľadaní seba samého pri terapii hrou*. Bratislava: vyd. F., 289 s. ISBN978-80-88952-92-3.

DOIDGE, N. 2012. *Váš mozek se dokáže změnit*. Brno: CEREBRUM PRESS, ISBN 978-80-264-0111-7.

KEBZA, V. 2015. Psychosociální determinanty zdraví. Praha: Academia, 2005. 263 s. ISBN 80- 200-1307-5.

KELLER, M. 2018. *Prvé emócie*. https://www.idnes.cz/onadnes/deti/zlata-hodina-prvni-emoce-marketa-keller-dite-novorozenec.A180808_134833_deti_jup

KLEIN, F. 2010. *Inklusive Erziehungs- und Bildungsarbeit in der KITA. Heilpädagogischen Grundlagen und Praxis Hilfen.* Troisdorf: EINS, 220 s., ISBN 978-3-427-40155-1.

KIPHARD, E. J. 1996. *Unser Kind ist ungeschickt – Hilfen für das bewegungsauffällige Kind.* München: Reinhardt.

MEDINA, J. 2011. *Pravidla mozku dítětě.* Brno: Computer Press, 224 s. ISBN 978-80-251-3619-5.

PLUMMER, D. 2013. *Učíme děti zvládat úzkost, obavy a stres. Cvičení pro mladší školní věk.* Praha: Portál, 2013. 134 s., ISBN978-80-262-0377-3.

SZABOVÁ, M., 2017. Pohyb v terapii, terapia v pohybe. Psychomotorická terapie a možnosti jej využitia, Bratislava: Iris, 180 s., ISBN 978-80-89726-94-3.

SPITZER, M. 2018. *Digitálna demencia*. Bratislava: Citadela, 301 s., ISBN 978-80-8182-088-5.

WHITE, R. E., KROSS, E., & DUCKSWORTH, A. L. 2015. Spontaneous self-distancing and adaptive self reflection across adolescence. *Child Development, 86,* 1271-1281.

ZAJAKOVÁ, A. 2020. *Podpora pozitívnych vzťahov v školskej triede.* Bratislava: PdF UK v Bratislave, Diplomová práca v programe Liečebná pedagogika.

4 INKLUZÍVNY POTENCIÁL POHYBU

Barbora Vodičková

Kľúčové pojmy: *pohyb, psychomotorika, psychomotorická výchova*

Inkluzívne vzdelávanie vytvára podmienky, aby všetky deti napredovali a aby sa pre ne škola stala miestom spoločenstva a radosti. Učitelia potrebujú poznať stratégie a osvojiť si postoje, ktoré im v tom budú pomáhať. Každé dieťa má potenciál pre rozvoj, ktorý nemôže zostať niekde „zaseknutý, nerozvinutý len preto, že sa to nedá". Je dôležité poznať nové metódy vyučovania, ale tie sa musia opierať aj o vnútorné postoje a odhodlanie učiteľa. Každé dieťa potrebuje učiteľ spoznať, budovať si k nemu vťah, veriť jeho schopnostiam, aby vedel ako k nemu pristupovať a ako mu odovzdať potrebné vedomosti. Splnenie tejto výzvy kladie vysoké požiadavky pre inkluzívnu prax. Vyžaduje to posun v práci učiteľa vo vzdelávaní v prístupoch. Kým donedávna stačilo pristupovať ku „všetkým rovnako" a v rámci integrácie trochu inak k tým, ktoré majú ťažkosti a potrebujú viac, v súčasnosti je to smerom k interaktívnej vzdelávacej komunite charakterizovanej dostatočnými vzdelávacími príležitosťami pre všetky deti.

Život znamená pohyb. Pohyb u človeka je reakciou na vnem. V širšom zmysle reflektuje účasť na dianí vo svojom okolí. Pohybové prejavy vypovedajú o psychickom rozpoložení dieťaťa, ale aj o fyzických danostiach, sebaobraze, o začlenení. Psychomotorické aktivity podporujú ciele ako: voľnosť, sloboda, spolupráca, zdieľanie, práca s pravidlami, dodržiavanie a chápanie svojich hraníc a hraníc druhých, uvoľnenie, dobrá nálada, spolupatričnosť, schopnosti a zručnosti kooperácie. Účastníci pohybových hier sa učia hravým spôsobom fair play, robiť kompromisy, dohodnúť sa, v interakcii potvrdzovať svoju sebahodnotu, sebapoznávanie, sebareflexiu v pohybe, ale tiež posilňovať jednotlivé psychické funkcie cez pohyb a i. To všetko má bohatý inkluzívny potenciál.

Ak hovoríme o pohybe v škole, myslíme na jeho formy a prejavy v školskej triede a na možnosti pri podpore vytvárania učiaceho sa spoločenstva. Pozornosť je kladená postupne na význam pohybu a motoriky pre procesy učenia sa v detstve, vývin a podporu motoriky v jednotlivých vývinových obdobiach dieťaťa. Približuje koncept psychomotorickej výchovy, ktorý je na slovenských školách

menej využívaný, ale dobre ukazuje, ako možno rozšíriť využitie psychomotorických a pohybových aktivít v školskom prostredí a akou optikou (diagnostickou, edukačnou alebo terapeutickou) sa môže učiteľ na pohyb nielen pozerať, ale aj s ním v rámci triedy pracovať. Okrajovo sa dotýka aj neverbálnej komunikácie učiteľa, ako dôležitej zložky jeho práce v inkluzívnej triede, ktorá tvorí učiace sa spoločenstvo. Záverom ponúka ukážky pohybových alebo psychomotorických aktivít a v krátkosti približuje psychomotorickú terapiu.

Používané pojmy

Pohyb je pre deti prirodzený. Pohyb predpokladá, že dieťa vníma, cíti, vie udržať pozornosť, spoznať ak sa niečo opakuje, myslí (Feldenkreis, 1996). Vnímanie (senzorika) a pohyb (motorika) sú základnými kameňmi pre budovanie zručností a vedomostí (Williams, Schellenberger, 1996). Pojem senzomotorika vyjadruje, že neexistujú oddelene. Menej známy pojem senzorická integrácia znamená spracovanie zmyslových informácií z vonkajšieho a vnútorného prostredia a adaptívnu odpoveď prostredníctvom pohybu a správania. Porucha senzorickej integrácie („sensory integrative disorder“ a „sensory integrative dysfunction“) vyjadruje narušenie spracovania informácií pri hypersenzitivite, hyposenzitivite, bariérach vo vnímaní, nedostatku skúseností najmä pri spracovaní vestibulárnych, proprioceptívnych a taktilných podnetov a následná nápadnosť/poruchy v správaní (Horňáková, Lessner Lištiaková, 2020).

Psychomotorika je pojem, ktorý vyjadruje prepojenie psychických a motorických procesov. Zdôrazňuje význam pohybu ako prejavu celkovej osobnosti dieťaťa, najmä jeho psychických funkcií, emócií, temperamentu a pod. Zameriava sa na súvislosti, nadväznosť, prelínanie sa psychiky (duševných procesov) a motoriky (Szabová, 1999). Szabová, Hornauff a Hoffmann (2008) **definovali psychomotorickú výchovu (výchova pohybom) ako koncept výchovy cez vnímanie, prežívanie a pohyb.** Nesústreďuje sa len na rozvoj pohybových schopností, na telesnú zdatnosť, ale aj na psychickú a spoločenskú zložku dieťaťa (Blahutková, 2006).

Vývinové kontexty pohybu a učenia

Pohyb je v ranom detstve základom pre vývin ďalších psychických funkcií (kognitívnych, motivačne-vôľových, sociálno-emocionálnych) (Šulová, 2004). Umožňuje získať vnemy, prostredníctvom ktorých získava dieťa skúsenosti

a súčasne si buduje diferencovanejšie neuronálne mapy pre vnímanie a konanie. Blythe (2016, s. 33-34) považovala za základ cvičenie zmyslu pre rovnováhu, vďaka ktorému môže dieťa získať kontrolu nad svojim motorickým systémom a efektívne sa pohybovať v priestore. Tréning tohto systému trvá minimálne do 7. roku života a pokračuje až do puberty.

Nezrelé vestibulárne funkcie sa prejavujú často u detí s poruchami učenia a reči, ale aj s poruchami pozornosti a emócií (fóbie, úzkosti) a to i do dospelosti. Prepojenie s emóciami je dané súčasnou aktiváciou rovnovážneho systému s limbickou oblasťou. Hyper- alebo hypoaktívne fungovanie rovnovážneho systému býva spojené so zvýšenou/zníženou aktivitou limbického systému. Dieťa sa ťažko orientuje, neudrží oči na ploche, zamieňa si písmená, to vyvolá stres a reakciou je útek, mobilizácia k boju alebo zamrznutie. Nič z toho učeniu nepomôže. Ani veľká snaha, lebo vtedy spravidla prichádza k preťaženiu nervových procesov a následným neurotickým poruchám (Horňáková, 2017).

Neuropsychologička Blythe (2007) na základe poznania, že učenie, reč a správanie sú jednoznačne spojené s funkciami pohybového systému a kontrolou pohybu, vypracovala podporné cvičenia, ktoré sa vo svete často používajú. Dobrá kondícia motorických zručností a dostačujúce skúsenosti dieťaťa ovplyvňujú pozitívne jeho schopnosť učiť sa, uspieť v škole, zvládnuť náročnejšie úlohy.

Vestibulárna stimulácia môže podporiť učenie vo viacerých oblastiach. Blythe (2016) uviedla, že dozrievanie vestibulárneho systému:

- pomáha vybudovať kontrolné mechanizmy,
- pomáha zlepšiť držanie tela,
- pomáha lepšie integrovať senzorické systémy,
- zvyšuje stabilitu obrazu na očnej sietnici, podporuje stabilné pohyby očí.

Pohyb je pre dieťa prostriedok i cesta k poznaniu, ale aj k iným ľudom. Pri pohybe sa prebúdzajú emócie, vytvárajú sa vzťahy. Dieťa prežíva konkrétne situácie, ku ktorým sa "dopohybovalo" a tieto zážitky ho zásadne ovplyvňujú (Dvořáková, 2008).

Dnešný spôsob života rodín dosť obmedzuje dieťa pri prirodzených motorických akciách, lebo deti majú menej príležitostí cvičiť a správne rozvíjať svoje motorické a ďalšie zručnosti. Stáva sa to vtedy, ak dieťa žije v meste, mimo bytu

sedí v sedačke auta, alebo je pripútané v kočiariku, nevyhrá sa behaním, ani prirodzenou hrou v prírode vonku, s tým, čo sa práve ponúka, napr. blato, kamienky, paličky. Rodičia ho niekedy nepustia ani do piesku, lebo je znečistený. Rozprávky a program pre deti v TV sa im zdajú prijateľnejšie. Psychiater Spitzer (2012), biológ Medina (2011) varujú pred používaním digitálnych médií v ranom detstve, lebo menia detský mozog. Medina vôbec neodporúča dieťa do dvoch rokov posadiť pred obrazovku. Potom len spolu s dieťaťom pozerať to, čo podporuje interakciu. Ani tzv. užitočné digitálne hračky neobišla kritika. Spitzer (2012) hodnotil ako škodlivé aj detské počítače s písmenami, podľa neho ak sa dieťa učí písať písmená ceruzkou, zároveň si ukladá motorické pamäťové stopy, ale pri učení písmen na klávesnici to tak nie je. Dieťa sa potrebuje hýbať, skúšať, skúmať, objavovať, konať, trénovať si zručnosti, rozprávať sa so skutočnými ľuďmi. Žiť v skutočnom reálnom svete a nie vo svete pohyblivých obrázkov. Pohyb v rámci učenia pomáha, lebo dieťa v akcii si viac zapamätá, ako keď pasívne počúva výklad učiteľa pred tabuľou (Kašpar, 2020). Strauss (2014) uviedol výskum, kde sa porovnávali deti dnes a pred rokom 1980. Zistili, že len jedno dieťa z dvanástich má normálnu svalovú silu a schopnosť udržať správnu rovnováhu. Tiež učitelia prijímajúci deti na zápise do prvej triedy upozorňujú na motorickú nezrelosť u detí.

Psychomotorická výchova má potenciál nielen podporiť dieťa vo vývine, zároveň prispieť aj k jeho lepšiemu začleneniu a väčšej spokojnosti, ako aj k hlbším vzťahom, ktoré profitujú z hlbšieho spoznávania a spoločných zážitkov. Dôležité je rozumieť princípom psychomotoriky:

- pohybom dieťaťa niečo vyjadruje (svoju duševnú činnosť, prežívanie, aktuálne emocionálne rozpoloženie, schopnosť sebaregulácie apod.),
- motorika a psychická činnosť dieťaťa sú úzko prepojené. Cielené pohybové a psychomotorické aktivity využívajú túto previazanosť. Prostredníctvom stimulácie motoriky dieťaťa (v podobe hier, cvičení, ale aj výučby, kde je zapojený pohyb), možno pozitívne ovplyvňovať jeho psychiku. Platí to aj naopak.
- Navodením prijímajúcej a bezpečnej atmosféry, radosti zo spoločného učenia, upokojením psychiky dieťaťa, dochádza aj k uvoľneniu napätia svalov a optimalizovaniu jeho motorických prejavov (Vodičková, 2016).

Zakladateľom psychomotorického konceptu, ktorý sa rozšíril v nemecky hovoriacich krajinách a našiel využitie aj v školskom prostredí, bol Kiphard

(1996, podľa Stascheka Giesecke, 2015). Popísal vývin dieťaťa prostredníctvom psychomotorických a pohybových aktivít v troch základných kompetenciách:

- ✓ „ja“ kompetencie, kde ide o podporu vnímania svojho tela a sebaprežívanie dieťaťa. Tiež tu ide o porozumenie telesným procesom a pohybovým funkciám a o vedomé zaobchádzanie s nimi. Ďalej o vnímanie vlastných pocitov, o emocionálne prežívanie a kontrolu afektov.
- ✓ vecnej kompetencie, ktorá zahŕňa spoznávanie materiálneho sveta (rôzne veci, materiály, povrchy). Ide tu o vnímanie a spracovanie podnetov z materiálneho sveta s cieľom naučiť sa rozumieť, chápať a zaobchádzať s nimi.
- ✓ sociálnej kompetencie, kedy si dieťa vytvára vzťah k ľuďom a k sociálnym štruktúram, zlepšuje schopnosť komunikácie, kooperácie a spolunažívania.

Ak učiteľ/ka v inkluzívnej triede alebo v rámci „učiaceho sa spoločenstva“ dokáže využiť možnosti psychomotoriky a zámerne ich nasmerovať na naplnenie potrieb konkrétneho dieťaťa alebo skupiny, a to v edukačnom, diagnostickom, aj v podpornom kontexte, bude pre ňu každý pracovný deň zmysluplným dobrodružstvom.

Niektoré možnosti pohybu v predškolskom veku v kontexte inklúzie

Toto obdobie je podľa Eriksona obdobím iniciatívy versus viny, kde je hlavnou potrebou dieťaťa aktivita (1973, Vágnerová, 2000). Deti sú spontánne, radi riskujú a objavujú. Sú radi medzi rovesníkmi a milujú pohyb a hry. Ak sa cítia potláčané, majú konflikt – pocit viny. Ale majú tiež aj veľkú potrebu byť milované. Mierna vina im pomáha lepšie kontrolovať svoje správanie, ale ak je priveľká, sú zahanbené a stiahnu sa. Niekedy prestanú komunikovať. Dôležité je nastaviť pravidlá, ale aj prejaviť pochopenie.

Pri rozvíjaní pohybových predpokladov detí možno podporovať všetky tri kompetencie podľa Kiphardovho konceptu (1996, podľa Stascheka, Giesecke, 2015):

- v rámci rozvoja *vecnej kompetencie* sa kladie ťažisko na senzomotorické podnety a skúsenosti. Dieťa má poznávať materiálny svet, rôzne povrchy, prírodniny, má mať k dispozícii materiál na stavanie, tvorenie, transportovanie. Má pracovať s rukami, aby v dostatočnej miere posilňovalo jemnú motoriku ako príprava na školu.

- *ja kompetencia* si vyžaduje dostatok podnetov, aby mohlo porozumieť svojím pohybovým funkciám, tomu, čo jeho telo dokáže. V rámci rozvoja tejto kompetencie by deti mali mať k dispozícii náradie a pomôcky, ktoré rozvíjajú ich zručnosti, motivujú ich k pohybu. Tými sú napríklad: náradie na udržiavanie rovnováhy, na lezenie, zavesovanie sa, skákanie, vozenie, šmýkanie, posúvanie, váľanie a kotúľanie, na individuálnu hru (Staschek, Giesecke, 2015).
- *sociálnu kompetenciu* si v rámci pohybu rozvíjajú najmä v hrách (*ide Pešek okolo,* Zlatá brána, naháňačky, schovávačky). Aj voľné pohybové hry na dvore v skupinkách, kde si deti vymýšľajú a nastavujú pravidlá, učia sa dohodnúť, kooperovať a pod. sú prínosom.

Sebakontrole pomáha napr. hra *Kubo velí*, kde sa deti pozorujú a napodobňujú Kuba. Trénujú si aj pozornosť. Vhodné sú hry v kruhu, lebo nevyčleňujú a každý dostane príležitosť, aby sa zapojil.

Pre sociálny rozvoj je dôležitá vnímavá prítomnosť zo strany dospelého, istota, že je tu niekto, kto počúva, pomôže, usmerní, kto ma vidí a má rád. Treba zachovať rovnováhu medzi slobodou a kontrolou. Tak ako nie je dobré, keď sú deti ponechané len na seba a dospelí stoja v úzadí a otočení chrbtom, nie je dobré ani stále pokrikovanie a napomínanie. Dôležité je, aby deti dostali priestor pre vlastnú iniciatívu a učili sa niesť zodpovednosť za svoje rozhodnutia.

U detí je stále dôležité, aby mohli trénovať svoj rovnovážny systém - potrebujú cvičenia so zrýchľovaním, spomaľovaním, zmenami smeru (Blythe, 2016):

- pohyby smerom hore – dolu (skákanie, šmýkanie),
- pohyby smerom dopredu - dozadu, tam a späť (hojdanie, rozbiehanie, zastavenie, zmena smeru),
- skúsenosť s odstredivou silou (kolotoč, hojdanie na lane),
- rytmické pohyby tela (tancovanie, tanec v kruhu, kotrmelec),
- zvládanie vozenia (skejtovanie, korčuľovanie, kolobežkovanie, bicyklovanie, v zime sánkovanie, lyžovanie).

Dieťa sa má nielen hýbať, ale aj pozorovať pohyb iných a spolupracovať. Chvíle intenzívneho pohybu má striedať odpočinok a sústredenie. To je chvíľa pre rozprávky, hudbu, zdieľanie sa so zážitkami. Malé dieťa dokáže byť v pokoji len chvíľku. Blythe (2016) paradoxne hovorí, že najdokonalejšou úrovňou pohybu je schopnosť zostať úplne bez pohybu.

Pohybovo nápadné deti

Ľahko na seba upozornia živé deti. Aj keď sa označujú ako hyperaktívne, nie je to tak, lebo nový manuál duševných porúch (DSM 5) túto diagnózu (ADHD) odporúča použiť až od 12 rokov (Horňáková, 2019, s. 16). Rušivé správanie býva viac dôsledkom výchovných chýb ako samotného nutkania k pohybu, kedy rodičia už rezignujú na dávanie hraníc, sú vyčerpaní a bez radosti z rodičovstva, bojujú s dieťaťom, napomínajú ho, trestajú oveľa častejšie ako mu prejavujú lásku. Dieťa potrebuje vybehať energiu, ale aj naučiť sa dávať pozor, aby neublížilo. Spravidla pomáha striktné obmedzenie cukrov a pevný režim, kde sa strieda pohyb s oddychom.

Nápadne neobratné deti (padajú, narážajú, zaostávajú v motorickom vývine) potrebujú podporu, aby sa napriek tomu hýbali a získavali motorické skúsenosti, lebo inak sa zaostávanie prehĺbi. Potrebujú prijatie a povzbudenie – nie tlačenie do výkonu.

Deti s autistickým správaním môžu chôdzou na špičkách, mávaním rukami pred očami, dávať najavo svoj problém s úzkosťou alebo s preťažením. To, že ťažko chápu sociálne reakcie, ich vyčerpáva. Porozumenie a zvýšenie bezpečia im pomáha. Môžu dobre reagovať na možnosť utiahnúť sa bokom diania, na komunikáciu prostredníctvom bábky, videa s nahrávkou iného dieťaťa v činnosti, ktorú mu chceme ponúknuť, alebo spoločné cvičenie pred veľkým zrkadlom.

Pasívne deti, ktoré postávajú, posedávajú, len pozerajú, ak nemajú iný zdravotný problém, sú len nesmelé a necítia sa bezpečne. Dôležité je zistiť, či nejde aj o emocionálnu preťaženosť v dôsledku ťaživých zážitkov z rodinného prostredia a zabezpečiť im potom odbornú pomoc.

Ak naopak ide o zádrapčivé a výbojné správanie pri pohybových hrách, je potrebné rozlíšiť, či ide o dieťa, ktoré je tak vedené v rodine (daj mu, nech si nedovoľuje, musíš byť silný, nikto na teba nemá), alebo ide naopak o úzkostné dieťa, ktoré sa cíti byť ohrozené a nechá sa ľahko vyprovokovať. Sú možné aj iné príčiny: následky otrasu mozgu so zníženou sebakontrolou, emocionálna deprivácia, nízke sociálne zručnosti, násilné prostredie doma a pod. Podľa príčiny treba hľadať možnosti riešenia.

Niektoré možnosti pohybu v školskom veku v kontexte inklúzie

Toto životné obdobie Erikson nazval obdobím kompetencie (1973, Vágnerová, 2000), lebo dieťa má veľkú potrebu potvrdzovať si svoje zručnosti, získavať ocenenie najmä od iných detí. Dôveruje si a chce sa presadiť, byť užitočné. Ak sa mu to nedarí, namiesto posilnenia kompetencií si vytvára pocit menejcennosti. Ak nie je prijaté a podporené, stráca odvahu, sťahuje sa – rezignuje na svoje ciele. Je ľahkou obeťou pre deti so sklonom k šikanovaniu. Pohyb je oblasťou so širokými možnosťami ako umožniť sebavyjadrenie a zážitok sily a úspechu, ako aj pre podporu vývinu. Feldenkreis (1996) považoval telesnú konštitúciu a pohyblivosť za najdôležitejšie pre sebaobraz človeka. Pohybová neistota a bariéry ho zasahujú hlboko. Ak vidí, že musí venovať veľa pozornosti tomu, čo iné deti zvládnu hravo, ovplyvní to jeho sebahodnotenie. Môže sa stať, že si osvojí postoje, ktoré budú brzdiť plné rozvíjanie jeho schopností. Potrebuje veľmi zodpovedný a taktný prístup zo strany dospelých

Pre kognitívny vývin majú pohybové aktivity, najmä aeróbne, mimoriadny význam. Pri longitudinálnom výskume v Škótsku sa potvrdilo (súbor 4800 žiakov), že tí, čo sa výdatne hýbali, mali dobré známky z jazykov i prírodovedných predmetov. U chlapcov stačilo 17 minút denne, u dievčat ešte menej (Ankowitsch, 2016). Medina (2011, s. 121) uviedol, že pohybové aktivity zvyšujú skóre pre exekutívne funkcie o 50-100 %. Nárast mentálnych schopností v dôsledku cvičenia možno pozorovať v celom rozpätí života. Viesť deti k dynamickému pohybu a pomôcť im vytvoriť si návyk cvičiť je významným vkladom do budúcnosti. Deti to v kontakte s rovesníkmi aj veľmi baví.

V škole sa vyžaduje, aby žiaci sedeli a pracovali potichu. Vyskakovanie a pobiehanie po triede sa chápe ako vyrušovanie. Ankowitsch (2016, s. 129) to nazval „fatálny omyl“, lebo len ten, kto sa hýbe, dokáže rozvíjať myšlienky a učiť sa novému, lebo k premýšľaniu potrebujeme celé telo. Upozornil aj na význam gestikulácie - pomáha upresniť to, čo chce človek povedať – aj keď to sám ešte nemá celkom jasné. Gestá pomáhajú pri pochopení. Zdôrazňuje význam gest u učiteľov, musia byť v súlade s hovoreným slovom, inak uvádzajú deti do zmätku.

Význam pohybu rešpektuje model učiaceho sa spoločenstva, kde sa predpokladá voľný pohyb pri vytváraní spolupráce a veľa diskusie. Thies (2014) k novej organizácii vyučovania uviedla okrem iného, že je potrebná:

- častá zmena sociálnych foriem spolupráce,

- používanie rozličných médií, osobná zodpovednosť za pridelenú úlohu,
- práca v tíme – prispôsobený priestor a pravidlá, priateľská a prijímajúca atmosféra,
- otvorenosť, pružnosť namiesto rigidity,
- otvorené vyučovanie bez fixácie na „odborné“ hranice (čo ich má zaujímať, alebo čomu nemôžu rozumieť a pod.),
- učenie rovná sa skúmanie, učenie je proces,
- vtiahnutie detí do plánovania,
- inštrumentálne učenie (čítanie, písanie, počúvanie, počítanie) sa deje v súvislostiach a v reálnych situáciách.

Pohyb sa tu stáva integrálnou súčasťou vyučovania – poznatky a skúsenosti sa zapisujú aj do telesnej pamäti. Je ich možno ľahšie si vybaviť a dlhšie podržať.

Tímová práca umožňuje učiteľovi sledovať deti ako skupinu i individuálne. Pokiaľ nastaví učiteľ hodinu tak, že deti môžu slobodne pracovať na zadaní, tvoriť, kooperovať, pohybovať sa, vstupuje prirodzene do ich detského priestoru a „stáva sa jedným z nich“. Môže získať cenné diagnostické informácie o deťoch a lepšie ich pochopiť, prípadne iniciovať vhodnú pomoc. (bližšie Szabová a kol. 2012).

Neverbálne prejavy v komunikácii, ktoré sú vyjadrené pohybom majú širokú škálu možností, ako:

- gestikulácia, neverbálna komunikácia prostredníctvom rúk,
- haptika, neverbálna komunikácia prostredníctvom dotyku,
- proxemika, neverbálna komunikácia prostredníctvom vzdialenosti medzi komunikujúcimi,
- teritorialita, obsadenie priestoru, napr. obľúbeného miesta, ktoré si dieťa zvolí, na periférii, v centre diania, ďalej od ostatných alebo naopak v ich blízkosti,
- posturológia, rôzne polohy tela, ktoré vyjadrujú otvorenosť (uvoľnenie, otvorené ruky i nohy, bez potreby chrániť sa). Pri zatvorenej polohe sú skrížené ruky a nohy;
- kinetika, pohyb rúk, nôh, tela, partneri sa môžu hrať s rukami, perom, klopkať nohou a pod.

Vo väčšine prípadov mimovoľné pohyby signalizujú napätie a nekľud (voľne podľa Gabura, Pružinská, 1995). Ovplyvňujú skupinovú dynamiku a skupinové dianie. Pedagóg potrebuje poznať faktory, ktoré skupinovú prácu podporujú a posilňovať ich. Niektoré deti lepšie pracujú samostatne, v skupine sa spoľahnú na iných a viac pozorujú. To neznamená, že sa menej intenzívne učia. Iné radi spolupracujú, vedia sa dohodnúť, vytvárať rôzne koalície, riešiť konflikty, viesť. Treba rešpektovať spôsob učenia jednotlivcov a nečakať rovnaký výkon.

Ak je v skupine rušivé dieťa, prejavy agresivity, hyperaktivity, deštrukcie, impulzivity, emocionálnych rozladení, pedagóg potrebuje podporovať riešenia, ktoré sú pomáhajúce a začleňujúce. Niekedy stačí preformulovať to, čo je nápadne (prestalo ťa to zaujímať, mal si inú predstavu, myslíš, že by sa to dalo urobiť inak) a pod. Prípadne je možné navrhnúť pohybovú hru, pieseň, oddych. Spravidla korene problému sú v ťaživých zážitkoch, nenaplnených potrebách, vo vzťahových problémoch. Skupinová dynamika ich odkrýva a otvára možnosti pre ich rozpoznanie a možno aj riešenia pomocou odbornej pomoci aj v rámci psychomotorickej terapie.

Pohybové hry a aktivity možno v škole ponúkať aj samostatne v rámci telesnej výchovy, etickej, umeleckej výchovy alebo triednickej hodiny. Pomáhajú naplniť inkluzívnu úlohu v zmysle „zahrnúť každého“. Vhodné je využitie pohybu na princípe psychomotoriky, kde nejde o výkon alebo o dosahovanie normy, ale o emocionálne preladenie, podporu spolupráce. To má inkluzívny potenciál.

Príklad: *Skupina stojí v kruhu, každý drží lanko. Ich úlohou je zachytiť drevené valčeky so žliabkom a postaviť z nich v strede vežu. Nikto nemôže opustiť miesto ani sa dohovárať. Musia sa sústrediť a citlivo kooperovať. Nestačí, aby sa dohodli dvaja, musia sa zhodnúť všetci – inak by si len vzájomne ničili zámery.*

Menšie deti môžu mať látkový kruh, ktorý po obvode držia a koordinovanými pohybmi sa snažia nadhadzovať loptu/balón a udržať ho v pohybe čo najdlhšie.

Zážitok „my“, skúsenosť dobrej spolupráce môže deťom pomôcť dohodnúť sa aj v iných úlohách. Tak možno skúsenosťou prirodzene pomôcť dieťaťu, ktoré má ťažkosti v určitej oblasti, či už ide o dieťa utiahnuté, hyperaktívne alebo príliš dominantné. Utiahnuté možno v rámci pohybovo-herných aktivít zviditeľniť, hyperaktívne viac zamestnať, príliš dominantné jemne upozorniť na potreby

ostatných. Dieťa tak môže zažiť v bezpečnom prostredí korektívnu skúsenosť, ktorú môže pretransformovať do svojho reálneho života (Szabová a kol. 2012).

Organizačné rámce psychomotorických a pohybových aktivít

V rámci aktivít, kde je pohyb ústredným prvkom, je potrebné dohodnúť si s deťmi niekoľko pravidiel. Szabová a kol. (2012, s. 14) uviedla ako vhodné:

- Počúvame sa navzájom
- Vždy hovorí iba jeden.
- Spolu sa dohovárame priateľsky.
- Správame sa k sebe zdvorilo.
- Nezosmiešňujeme sa.
- Máme možnosť zmeniť názor.
- Máme možnosť nevyjadriť sa.
- Veci po sebe upratujeme.

U menších detí musia byť pravidlá explicitnejšie vyjadrené, u starších je na zvážení, ako pravidlá zredukovať a primerane veku pomenovať, alebo vytvoriť si nové. Zaujímavé rady v rámci uplatňovanie skupinových aktivít s deťmi ponúkajú Brichta, Šimonovičová (2008). Považovali za potrebné:

- popisovanie jednotlivých krokov v rámci aktivity. Čím sú deti menšie, tým je to dôležitejšie;
- povzbudzovanie a pochvala počas realizácie aktivity, pochvala má byť autentická a konkrétna;
- nereagovanie na všetky podnety od detí. Treba zvažovať, čo deti zvládnu a kedy im treba naozaj pomôcť a zasiahnuť. Niektoré deti sa dožadujú potvrdzujúcich reakcií. Nie vždy treba reagovať na rôzne pripomienky alebo narážky (hlavne u starších detí), na malé priestupky v správaní, ako je nepokoj, pohyb hyperaktívneho dieťaťa po triede a pod. Narážky na citlivé témy odporúčajú autori využiť ako námet do diskusie, nie brať ako osobný útok;
- schopnosť reflektovať negatívne pocity, dospelý musí spracovať a reflektovať svoje negatívne pocity, prípadný hnev alebo pocit neschopnosti, ak sa aktivita nevydarí.

Priestor a pomôcky

Psychomotorické a pohybové aktivity si vyžadujú vhodný priestor. Najlepšie ak sa môžu konať vonku či v telocvični, ale postačí aj trieda. Dôležité je, aby bol priestor bezpečný.

V rámci psychomotorickej výchovy sa používajú najmä hračky, šatky, deky, stuhy, šnúry, lopty, balóny. V telocvični aj rôzne športové náradie ako napríklad lopty, švihadlá, žinenky, senzorické pomôcky. Je dôležité zabezpečiť dostatok pomôcok pre všetkých zúčastnených. Niektoré aktivity pomôcky nevyžadujú.

Štruktúra

Je vhodné dať jednoduchú štruktúru aktivitám, napríklad:

- úvod a motivácia - naladenie detí na to, čo sa bude diať, prípadne vovedenie ich do aktivity nejakým príbehom, u malých detí v MŠ a na 1. stupni ZŠ sa osvedčila maňuška, ktorá je sprievodcom detí, rozprávačom, riešiteľom malých nedorozumení a pod.,
- vysvetlenie pravidiel, postupu aktivity,
- realizácia hlavnej aktivity,
- reflexia, diskusia - ak je priestor, je dôležitá hlavne u starších žiakov, ale tiež primerane veku dokážu diskutovať aj deti v MŠ a na prvom stupni ZŠ.

V rámci diskusie a reflexie treba zhrnúť priebeh aktivity, svoje pocity z nej, čo aktivita priniesla, či bola prínosná alebo nie a podobne. Deti nie sú zvyknuté hovoriť o svojich pocitoch, prežívaných emóciách a tiež je pre ne ťažšie reflektovať dianie na emocionálnej úrovni. Ich odpovede na otázku, ako sa cítili, sú väčšinou strohé, alebo na úrovni páči-nepáči.

Psychomotorické aktivity môžu veľmi prirodzene podporiť emocionálne vyjadrovanie. Prežívanie pozitívnych emócií, ktoré sa deje pri dobre pripravenej pohybovej aktivite, spoluúčasť radostných dospelých, ich príklad, ako o sebe hovoria, pomáha deťom prirodzene o svojich pocitoch hovoriť a zdieľať ich s druhými. Dôležité je bezpečné prostredie a prijímajúca atmosféra. U mladších detí sa osvedčila handrová bábka, ktorá je personifikovaná a danú aktivitu sprevádza. Táto bábka pomáha deťom preklenúť strach z neznámeho - je akoby jedna z nich. Vovádza ich do aktivít, môže vytvárať dobrú náladu, robiť „chyby“,

ktoré chybami vlastne ani nie sú, pomáhať utiahnutejším deťom redukovať ich napätie a pod.

Psychomotorické a pohybové aktivity ako inšpirácia

Vybrali sme päť psychomotorických alebo pohybových aktivít, ktoré sledujú konkrétne psychomotorické a inkluzívne ciele:

1) ***Aktivita: Cyklus motýľa*** (Vodičková, 2016) - vhodné pre MŠ a 1. stupeň ZŠ

Cieľ: Podpora hrubej motoriky, schopnosti nápodoby, pozornosti pri zmene pohybu, striedanie pokojného a dynamického pohybu ako podpora sebakontroly v čase a priestore, podpora sebaprežívania a sebavyjadrenia sa v pohybe, podpora spolupatričnosti.

Priestor a pomôcky: Trieda, veľký obrázok znázorňujúci cyklus života motýľa.

Úloha: Sledovať inštrukcie učiteľky a napodobňovanie a precítenie pohybov

Postup: Najprv deťom vysvetlíme na obrázku alebo na tabuli životný cyklus motýľa (vajíčko, húsenica, kukla, motýľ). Potom sa spoločne zahráme na vajíčko schúlením sa do klbka a zotrvaním v tejto pozícii po tichu a bez pohybu. Zrazu sa spoločne premeníme na húsenice, ktoré sa rýchlo pohybujú. Chodíme štvornožky, alebo sa plazíme po triede, hľadáme a jeme listy, trávičku. Napodobňujeme chrúmanie, prežúvanie. Postupne sa zakuklíme. Ľahneme si na chrbát, ruky necháme voľne pri tele, zavrieme oči a počúvame ticho. Nehýbeme sa. Postupne sa spoločne prebúdzame a poletujeme po triede ako prekrásne motýle. Aktivitu môžeme niekoľkokrát za sebou zopakovať.

Diskusia: Rozprávame sa s deťmi, v ktorej podobe motýľa sa cítili dobre a prečo a naopak, ktorá podoba im bola menej príjemná.

Variácia: Na umocnenie aktivity môžeme použiť vhodnú dynamickú a pomalú hudbu. Po aktivite si deti môžu jednotlivé podoby motýľa nakresliť.

2) ***Aktivita: Drevený panáčik a dobrá víla/škriatok*** (Szabová,1999) - vhodné pre MŠ a 1. stupeň ZŠ

Cieľ: Rozvoj hrubej motoriky, telesnej koordinácie, schopnosti nápodoby, precítenia rôznorodosti pohybov, napätia a uvoľnenia, vnímania svojho tela,

schopnosti podriadenia sa a kooperácie vo dvojici, rozvoj chápania svojich hraníc a hraníc druhého, podpora spolupatričnosti, sebareflexie.

Priestor a pomôcky: Trieda, marioneta.

Úloha: Napodobňovanie pohybov dreveného panáčika.

Postup: Na začiatok ukážeme drevenú marionetu a možnosti jej pohybu. Potom deti vyzveme, že sa spoločne na dreveného panáčika zahráme. Chodíme po triede a robíme rôzne strnulé pohyby, skáčeme, chytáme predmety, zdravíme sa ... Potom rozvíjame príbeh ďalej o premene dreveného panáčika na dieťatko. Deti rozdelíme do dvojíc. Jedno znázorňuje dreveného panáčika, druhé dobrú vílu, alebo škriatka. Všetko, čo majú deti robiť, komentujeme. Panáčikovia sa stále pohybujú po priestore a „už sú unavení a tak si ľahnú na zem a zaspia". Víla/škriatok pristúpia k svojmu panáčkovi a „oživujú ho". Najprv mu rozhýbu ruky, nohy, potom ho posadia, postavia, chodia s ním, robia všelijaké cviky a pohyby podľa fantázie. Po určitom čase sa dvojice vymenia.

Diskusia: Po hre nasleduje diskusia o pocitoch, ako som sa cítil v úlohe dreveného panáka, ako v úlohe víly/škriatka, ktorá rola bola príjemnejšia, ako sa nám darilo ako drevenému panáčkovi, či sa nám pohyby páčili, čo sme dokázali urobiť, čo nie. Čo bolo pre nás ťažké alebo nepríjemné, čo naopak príjemné.

Variácia: Pre precítenie si strnulosti, napätia a uvoľnenia môžeme aktivitu ukončiť rozcvičkou panáčik-dieťatko, kedy deti podľa inštrukcií učiteľky niekoľkokrát za sebou v rýchlom slede menia pohyby na strnulé a uvoľnené.

3) **Aktivita: *Tiene*** (Szabová, 1999) Vhodné pre MŠ a 1. stupeň ZŠ

Cieľ: Rozvoj schopnosti presne napodobniť pohyb, pozornosti, sebakontroly, podpora schopnosti kooperácie a komunikácie vo dvojici, rozvoj chápania svojich hraníc a hraníc druhého, podpora sebavnímania, vnímania svojho tela a pocitov, podpora spolupatričnosti.

Priestor a pomôcky: Trieda.

Úloha: Čo najpresnejšie napodobnenie prezentovaného pohybu.

Postup: Vysvetlíme si s deťmi, čo sú tiene. Pokiaľ je to možné, môžeme zatemniť triedu a pomocou svetla si nejaké tiene na bielu stenu vytvoriť. Väčším deťom podstatu tieňa už vysvetľovať netreba. Rozdelíme deti na dvojice. Jedno dieťa bude znázorňovať seba samého, druhé bude jeho tieň. Úlohou dieťaťa je robiť

rôzne pohyby, úlohou tieňa je ho čo najvernejšie napodobniť. Aktivitu môžeme realizovať naraz, alebo tiež postupne po dvojiciach, t.j. pohyby predvádza vždy iba jedna dvojica. Ostatné deti sa pozerajú. Dvojica si roly vymení, aby každé dieťa zažilo rolu seba samého a rolu tieňa.

Diskusia: Keď sa všetky deti vystriedajú, spoločne s nimi diskutujeme o ich pocitoch, či sa lepšie cítili vo svojej role, alebo v role tieňa, či bolo ľahké alebo ťažké napodobňovať cudzie pohyby.

Variácia: Väčšie deti môžeme vyzvať, aby ukázali pre ne charakteristický pohyb. Čo robia najradšej, ako sa najradšej hýbu.

4) ***Aktivita: Ostrovy*** (Szabová a kol., 2012), vhodné pre MŠ, 1., 2. stupeň ZŠ

Cieľ: Rozvoj jemnej a hrubej motoriky, pozornosti pri zmene pohybu, schopnosti presnej nápodoby pohybu, podpora kooperácie a zdieľania s ostatnými, podpora schopnosti chápania svojich a iných hraníc, riešenia zadania v skupinách v prospech spoločného výsledku, podpora slobodného stvárnenia zadanej úlohy, podpora sebareflexie.

Priestor a pomôcky: Trieda bez lavíc, obrázok lode na mori, prípadne posádky, farbičky, veľké hárky papiera, rôzne drobnosti, hračky, prírodniny, deky.

Úloha: Napodobňovanie prezentovaných pohybov, kreslenie a dotváranie jednotlivých ostrovov.

Postup: V úvode vovedieme deti/žiakov do príbehu, ako plávali na mori tri lode a stroskotali na troch ostrovoch. Tri ostrovy predstavujú tri ekocelky – **mesto, dedina, príroda**. Mesto reprezentuje rýchlosť, aktivitu, hluk, rušný život. Príroda je oázou pokoja, predstavuje relax, oddych. Dedina je miesto trochu rušné a trochu pokojné.

Vysvetlíme deťom, žiakom, že tri veľké hárky papiera predstavujú jednotlivé ostrovy, deti sa rozdelia do troch skupín a každá si vylosuje svoj ostrov, ktorý znázorní farbičkami. Ak majú deti, žiaci svoj ostrov hotový, ponúkneme im rôzne drobné hračky a prírodniny, ktorými si môžu svoje dielo dotvoriť, dozdobiť. Ďalšou inštrukciou je, že sa môžu ísť navštíviť a popozerať si iný ostrov, prípadne si zvoliť figúrku a tú vložiť na miesto, ktoré sa im najviac páči, poprepájať ostrovy cestičkami.

Diskusia: V závere sa s deťmi rozprávame o ich diele, ako sa im pracovalo spolu, ako sa cítili, či sa vedeli dohodnúť.

Variácia: Na ostrovy môžeme premeniť tri deky a vymieňať sa na základe inštrukcií, napr. „*Teraz všetci len na ostrov mesto", „všetci, čo majú niečo červené na ostrov dedina", „všetci, čo majú radi matematiku na ostrov príroda".*

5) **Aktivita *„Brloh"*** (Szabová a kol., 2012), vhodné pre MŠ, 1., 2. stupeň ZŠ

Cieľ: Vymedziť sa ako jednotlivec a poukázať na to, čo je pre mňa dôležité, čo preferujem, podpora sebareflexie a sebavnímania, sebapoznávania.

Priestor a pomôcky: Priestor triedy bez lavíc, drobné predmety, deky, šatky, prírodniny, malé hračky, špagáty, povrázky a pod.

Postup: Urobíme v triede väčší priestor. Deti postavíme do priestoru a dávame im rôzne inštrukcie napr. „*beháme do kruhu, robíme veľké kroky, pohybujeme sa najpomalšie, ako vieme, zdravíme každého, koho stretneme"* a pod. Touto úvodnou rozcvičkou uvoľníme atmosféru. Následne deti a žiakov vyzveme, aby si v triede vybrali miesto a každý sám za seba pomocou pomôcok, ktoré majú k dispozícii, si vytvorili svoj „brloh". S deťmi komunikujem primerane veku, malým stačí povedať „*daj si tam to, čo sa ti páči."* Väčších môžeme vyzvať, nech do svojho priestoru vložia predmety, ktoré ich charakterizujú.

Variácia: Malé deti môžeme „premeniť na zvieratká" a potom v role zvieratiek vytvárajú svoj brlôžtek.

Diskusia: Na konci aktivity diskutujeme s deťmi o ich brlohu. Pri väčších deťoch sa pýtame, prečo si vybrali práve toto miesto, čo si vložili do brlohu a prečo, čo sa im páči na iných brlohoch. Diskusia sa môže rozšíriť o otázky o miestach, ktoré máme radi, kde sa dobre cítime a čo máme radi pri sebe a pod.

Využitie psychomotorickej terapie

Prítomnosť odborných tímov v škole približuje možnosť využiť aj psychomotorickú terapiu pri podpore vývinu a učenia a tiež pri problémoch so začlenením a spoluprácou v triede.

Psychomotorická terapia má tiež viacero smerov. Szabová (2017) ju rozpracovala v teoretickej aj aplikačnej rovine ako jeden z prístupov v liečebnej pedagogike.

Charakterizuje ho celostný prístup, zameranie sa na zdroje, podpora zdravia, hodnôt, inklúzia. Je to terapia založená na vzťahu. V Nemecku a Švajčiarsku má psychomotorická terapia dlhú tradíciu a tiež široké pole využitia.

Odborník pre psychomtorickú terapiu cielene pracuje s dieťaťom individuálne alebo v skupine, s cieľom:

- podporiť ho v jednotlivých funkčných oblastiach (cvičenia a hry na jemnú motoriku, hrubú motoriku, telesnú koordináciu, orientáciu v priestore, intermodalitu, integráciu, koordináciu oko-ruka, hudobno-pohybové vnímanie, pozornosť, pamäť, vnímanie, sebareguláciu).

- podporiť predpoklady pre spoluprácu a vzťahy (hudobno-pohybové vnímanie, pozornosť, sebaregulácia, neverbalita, práca s telesnou schémou, so sebaobrazom, fungovanie v skupine, emocionálno-sociálne vnímanie a interagovanie, komunikácia),

- podporiť zdravie v rámci komplexnejších problematík alebo diagnóz v detstve (oneskorený, nerovnomerný, rizikový, narušený vývin, špecifické vývinové poruchy (ADHD/ADD, PAS, ŠVPU, vývinová dyspraxia, alergie, respiračné ochorenia, chronické ochorenia, poruchy správania, emocionálne ťažkosti, zdravotné postihnutie).

Inšpiratívna je ponuka psychomotorickej terapie pre deti so špeciálnymi potrebami v meste Zürich vo Švajčiarsku. Nájsť ju možno priamo na stránke mesta v oddelení šport a vzdelávanie, kde ponúkajú psychomotorickú terapiu ako integratívny prvok pre deti s ťažkosťami v škole a chápu ju ako školskú podporu pre deti pri zvládaní ťažkostí v škole a každodenného života (Vodičková, 2020). Ich ponímanie pohybovej terapie je inšpiratívne. Kuntz et al.(1999) ju chápe ako nezávislú formu terapie, v ktorej je dôležitý biografický príbeh terapeuta aj klienta. Východiskom ich spolupráce sú vzájomne prepojené ich mentálne a motorické procesy. Psychomotorická terapia počíta s vývinom a dozrievaním osobnosti v kognitívnych, emocionálnych a sociálnych aspektoch. Zablokovania v psychomotorickom vývine sa zmiernia, a tým neprichádza k trvalej poruche. Interdisciplinárna spolupráca podporuje dosahovanie zdravia.

Zhrnutie: Pohyb ako prirodzená súčasť života odráža celostne skúsenosti človeka. Problémy v pohybe sprevádzajú poruchy vývinu a zdravia. Pohyb podporuje učenie a obnovu zdravia. Je vhodným nástrojom vytváranie učiaceho sa spoločenstva a pri podpore jednotlivých detí pri sebauplatnení a začlenení.

Otázky:

1. Prečo je pohyb základom pre učenie sa dieťaťa?
2. Prečo má pohyb (pohybové a psychomotorické aktivity v edukačnom procese) inkluzívny potenciál?
3. Čo je psychomotorická výchova a aký má význam jej využitie v školskom prostredí?
4. Ako môže učiteľ využiť diagnostický, edukačný a terapeutický kontext psychomotorických a pohybových aktivít v inkluzívnej triede, v „učiacom sa spoločenstve“?

ZOZNAM LITERATÚRY

ANKOWITSCH, CH. 2016. *Proč Einstein nenosil ponožky*. *Jak zdánlivě nepodstatné věci ovlivňují naše myšlení.* Praha: Portál, ISBN978-80-262-1126-6.

BLAHUTKOVÁ, M. 2006. *Psychomotorika pre každého.* Prešov : MPC, 106 s.

BLYTHE, G. S. 2007. *Greifen und begreifen.* Kirchzarten bei Freiburg: VAK Verlags GmbH, 279 s. ISBN 978-3-935767-27-9.

BLYTHE, G. S. 2012. *Dieťa v rovnováhe. Pohyb a učenie v ranom detstve.* Partizánske: IPS, ISBN 978-80-970936-0-0.

BRICHTA, V., ŠIMONOVIČOVÁ, K. 2008. Prvky arteterapie s deťmi s problémovým správaním. In ŠICKOVÁ, J., VODIČKOVÁ, B., KRČMÁRIKOVÁ, Z. (ed). *Súčasná arteterapia – presahy a výzvy,* Bratislava: OZ TT, 61.s. ISBN 978-80-969376-5-3.

DVOŘÁKOVÁ, H. 2008. *Výchova, vzdelávání a pohyb - poznámky k psychomotorice v Česku*. In *Revue liečebnej pedagogiky,* číslo 4, roč. I, s. 2-5. ISSN 1337-5563.

ERIKSON, E. H. 2002. Dětství a společnost. Praha: Argo, ISBN 80-7203-380-8.

FELDENKREIS, M. 1996. *Feldenkreisová metoda. Pohybem k sebeuvědomení*. Praha: Pragma. ISBN 80-7305-058-3.

GABURA, J., PRUŽINSKÁ, J. 1995. *Poradenský proces.* Praha: Sociologické nakladatelství, 146 s. ISBN 80-85850-10-9.

HORNAUFF, D., SZABOVÁ, M., HOFFMANN, S. 2008. *Psychomotorika - psychomotorická výchova - psychomotorická terapia v európskom kontexte*. In Revue liečebnej pedagogiky, číslo 4, roč. I, s. 5-10, ISSN 1337-5563.

HORŇÁKOVÁ, M. 2017. *Komunikácia v inkluzívnej škole*. Bratislava: Univerzita Komenského v BA. 2017. ISBN 978-80-223-4416-6.

HORŇÁKOVÁ, M., LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. 2020. *Poruchy senzorickej integrácie. Štandardné postupy.* Bratislava: MZ SR.

HORŇÁKOVÁ, M. 2019. *Liečebnopedagogická diagnostika*. Bratislava: UK v BA, ISBN 978-80-223-4846-1.

KAŠPAR, L. 2020. *Náš mozog sa mení.* Téma, č. 29, 8-15 s.

KUNTZ, S., PASSOLT, M., SCHINDLER, J. 1999. *Motopädagogik – Psychomotorik. Entwicklung von Begriffsbestimmungen.* Dostupné na: http://www.ibp-psychomotorik.de, Stand vom 11.12.1999 (citované dňa 12. 2. 2018).

MEDINA, J. 2011. *Pravidla mozku dítěte*. Brno: CPRESS, ISBN978-80-251-3619-5.

SPITZER, M. 2014. *Digitální demence. Jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum.* Brno: Host, 332 s. ISBN 9788072948727.

STASCHEK, C., GIESECKE, H. 2015. *Kindertagesstätten in Bewegung, Die Bedeutung psychomotorischer Angebote fuer Bildungsprozesse in Kindertagesstätten.* Berlin: Verdi, 31 s.

STRAUSS, V. 2014. *Why so many Kids cant´t sit still in school today*. In The Washington Post, July 8.

SZABOVÁ, M. 1999. *Cvičení pro rozvoj psychomotoriky.* Praha: Portál, 152 s. ISBN 8071782769.

SZABOVÁ, M. 2017. *Pohyb v terapii - terapia v pohybe. Psychomotorická terapia a možnosti jej využita.* Bratislava: IRIS, ISBN 978-80-89726-94-3.

SZABOVÁ, M., VODIČKOVÁ, B., STUPKOVÁ, M. 2012. *Dieťa v centre pozornosti.* Tvorivé aktivity na rozvoj osobnosti dieťaťa, formovanie a upevňovanie vzťahov medzi učiteľom a dieťaťom. Bratislava: Dr. Josef Raabe s.r.o., 115 s., ISBN 978-80-8140-015-5.

ŠULOVÁ, L. 2004. *Raný psychický vývoj dítěte.* Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, ISBN 80-246-0877-4.

THIES, W. 2014. *Inklusiver Unterricht muss guter Unterricht sein – und guter Unterricht ist inklusiv. Olpe.*

VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří,* Praha: Portál, ISBN 80-7178-308-0.

VODIČKOVÁ, B. 2016. Psychomotorika v materskej škole. In MATEAŠÍKOVÁ, A., ŠUPOVÁ, Ľ. *Problémové dieťa v predprimárnom vzdelávaní*. Bratislava: Raabe, G 1.6, s. 1-20.

VODIČKOVÁ, B. 2016. *Pozornosť detí v materskej škole - námety a aktivity.* Bratislava: Raabe, 94 s., ISBN 978-80-8140-239-5.

VODIČKOVÁ, B. 2020. Od psychomotorickej expresie cez psychomotorickú výchovu k psychomotorickej terapii. In KOVÁČOVÁ, B (ed.) *Expresívne terapie vo vedách o človeku*. Ružomberok: KU v Ružomberku, 2020. (v tlači).

WILLIAMS, M.S., SCHELLENBERGER, S. 1996. *How does your engine run? A leader's guide to the ALERT program for self-regulation*. Albuquerque, NM: Therapy Works.

Internetový zdroj: Psychomotorik therapie. Dostupné na: https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/besondere_beduerfnisse/psychomotorik_therapie.html, 2020. (15.4.2020)

5 INKLUZÍVNY POTENCIÁL VÝTVARNÉHO UMENIA

Zuzana Ťulák Krčmáriková

Kľúčové pojmy: *výchova výtvarným umením, expresívne vyjadrenie, arteterapia, artefiletika*

Potenciál výtvarného umenia v procese učenia vo výchovno-vzdelávacom procese je veľký. Výtvarný prejav spoločne s hrou patria k vývojovo najprirodzenejším spôsobom (seba)vyjadrovania sa u detí. K týmto aktivitám nepotrebujú byť vyzývané, dokážu si ich napĺňať aj sebe vlastným spôsobom. Stačí mláka a konárik, naslinený prst a zrkadlo, pastelka a plocha (stena, papier, zem…). Obsahovo a technicky sa zdokonaľujú, ale významovo je technické spracovanie druhoradé, rovnako ako materiál. Rovnako ako príliš veľa hračiek, tak i veľa výtvarného materiálu môžu byť skôr brzdou v učení sa, ako učenie stimulujúcim prvkom. Dieťa potrebuje spoznávať, objavovať, žasnúť a zároveň si to i uvedomiť. Ak mu niekto (i keď v dobrej viere a s dobrým úmyslom) trhá z ruky konárik a vnúti mu pastelky mnohých farieb (alebo iný materiál), bráni mu v objavovaní. Prechádzame opatrne a postupne k novým kresliacim materiálom a technikám, no nezahlcujeme. Necháme dieťa, aby sa samé zdokonaľovalo opakovaním a zbieraním skúseností motivované vlastnou skúsenosťou, nadobudnutou zručnosťou a úspechom. Ak chce skúsiť niečo nové, samé to dá najavo. Učí sa sústrediť pozornosť na danú aktivitu, vytrvať v nej, skúsiť rôzne variácie, zažiť dobrú skúsenosť samé so sebou, podporujeme i jeho mieru odolnosti čeliť frustrujúcim situáciám. Zároveň je zvládanie rôznych výtvarných techník a zručností, ktoré vďaka tomu dieťa nadobúda, dôležité pre jeho grafomotorický vývin a následné zvládnutie písania. O to viac, že deti dnes už vo veľmi malom veku ovládajú brilantne dotykovú obrazovku mobilného telefónu či tabletu, ale nezvládnu nakresliť základné tvary, udržať ceruzku v ruke či strihať nožnicami a lepiť.

Výchovy boli dlhý čas neoddeliteľnou súčasťou všeobecného vzdelávania na základných školách. Postupne však strácali na význame a ustupovali iným "dôležitejším" predmetom. Prestali byť najskôr hodnotené známkou a sú vo väčšine hodnotené ako absolvované, avšak bez toho, aby bola uchovaná kvalita. Výtvarná výchova utrpela o to viac, že sa vo vyšších ročníkoch ubralo aj na počte

hodín. Teda z dvojhodinovky, kedy naozaj žiaci stihli výtvor začať aj dokončiť a bol tam aj vstup učiteľa, je aktuálne len jedna hodina týždenne, kedy častokrát netvoria vôbec. Na jednej strane by nestihli prácu dokončiť a na druhej strane nie je priestor na prekonanie tvorivej krízy, ktorá prirodzene nastáva v období dozrievania mozgu, kedy už dieťa začína kriticky myslieť. Začína sa porovnávať a stráca záujem o výtvarné vyjadrovanie, nakoľko ho vníma ako niečo, čo sa hodnotovo posudzuje (ak už nie známkou, tak reakciou učiteľa alebo spolužiakov) a nevníma ho ako možnosť učenia sa alebo sebaprezentácie, sebavyjadrenia. Takouto krízou prechádzajú aj žiaci, ktorí navštevujú výtvarný odbor v rámci ZUŠ. Tvorivá kríza nastupuje medzi 10-11 rokom veku, a kopíruje i zníženie počtu hodín výtvarnej výchovy v procese výuky. Učiteľ nevie pracovať so žiakom, ktorý nechce. Dieťa potrebuje aj inú skúsenosť s výtvarným vyjadrením, ako len hodnotiacu a uvoľňujúcu. Potrebuje i skúsenosť zmysluplnosti. I zmysluplnosti učenia sa vôbec. Z uvedeného vyplýva, že ak chceme deťom sprostredkovať nielen pozitívnu skúsenosť s umením, vlastným kreatívnym sebavyjadrením pomocou výtvarného umenia (ale i iného), ale i učením sa prostredníctvom umenia, musíme ho v takej forme ponúkať ešte skôr, ako príde k tvorivej kríze. Teda musíme začať už v materskej škole a počas prvých rokov na základnej škole.

Výtvarné umenie je popisované ako spôsob sebavyjadrenia, vyjadrenia svojich pocitov, postojov, myšlienok a prežívania seba samého v kontexte seba, druhých ľudí a sveta. Teda ide o expresiu (vyjadrenie, výraz), ktorú by sme mohli v chápaní arteterapie preložiť aj ako vyjadrenie sa cez výtvarný výraz. Kulka (2008) s istým zjednodušením uvádza, že pre umenie sú najdôležitejšie a neodlúčiteľné nasledujúce tri požiadavky:

1. Sebavyjadrenie - vyjadrenie myšlienok, názorov, postojov, pocitov, vkusových súdov, zážitkov a pod. Rovnako sem však zaraďuje aj tie najjednoduchšie výrobky umeleckého remesla, i keď tieto neprinášajú žiadnu konkrétnu myšlienku, ale „len“ reprezentujú názor, vkus a prežívanie svojho tvorcu.
2. Zobrazenie – umenie by malo byť zmyslovo vnímateľné, myšlienka musí byť zachytená v názorno-obraznej podobe. Ide o akýsi ideálny model skutočnosti, reálnej alebo vysnenej, fantazijnej. Zobrazenie sprostredkováva sebavyjadrenie tvorcu/autora.

3. Estetické usporiadanie – to, čo je vyjadrované a zobrazované, musí byť usporiadané tak, aby to bolo krásne či esteticky pôsobivé (zaraďuje sem aj škaredosť).

V rámci školského prostredia môže byť výtvarná tvorba ako prostriedok sebavyjadrenia použitá nielen na hodinách výtvarnej výchovy, ale aj na hodinách etickej výchovy, literatúry či ako súčasť triednických hodín.

V súčanosti sa najmä v zahraničí ponúka odborná pomoc deťom s ťažkosťami vo vývine a správaní priamo v školách a školských zariadeniach aj formou arteterapie. Ide o terapiu pomocou výtvarného umenia (či s využitím výtvarného umenia). Najčastejšie je popisovaná ako psychodiagnostická a psychoterapeutická disciplína, ktorá si stanovuje ciele a napĺňa ich pomocou foriem a prostriedkov výtvarného umenia. Americká arteterapeutická asociácia ju definuje ako "*pomáhajúcu profesiu, ktorá využíva prostriedky umenia, obrazov, kreatívneho umeleckého procesu a reakcií pacienta či klienta na výtvory ako reflexie vývoja, schopnosti, osobnosti, záujmov či konfliktov jedinca. Je založená na znalosti vývinových a psychologických teórií, ktoré sú používané v celom spektre liečebných modelov a zahŕňajú výchovné, psychodynamické, kognitívne, transpersonálne a iné terapeutické prostriedky riešenia emocionálnych konfliktov, posilňovanie sebauvedomovania, rozvíjanie sociálnych zručností, ovládanie správania, riešenie problémov, znižovanie úzkosti, napomáhaniu v orientácii v realite a zvyšovanie sebaúcty. Arteterapia je účinnou liečbou vývinovo, výchovne, zdravotne, sociálne či psychicky postihnutých. Vykonáva sa v inštitúciách pre duševne chorých a rovnako i v rehabilitačných, zdravotníckych, výchovných a forenzných zariadeniach. Arteterapia slúži ľuďom rôzneho veku, rasy i etnického pôvodu v rámci individuálnej, párovej rodinnej i skupinovej terapie.*"

Podľa českej autorky Lhotovej (2010) sa arteterapia zameriava na psychické poruchy či obtiaže jedinca (pacienta) s cieľom liečebne na ne pôsobiť a smerovať k ich redukcii, teda ide o liečenie. Asociácia slovenských arteterapeutov vychádza z definície od Šickovej-Fabrici (2016), ktorá arteterapiu popisuje ako "*súbor umeleckých techník a postupov, ktoré majú okrem iného za cieľ zmeniť sebahodnotenie človeka, zvýšiť jeho sebavedomie, integrovať jeho osobnosť a priniesť mu pocit zmysluplného naplnenia života*." Táto definícia sa nesústreďuje na kontext postihnutia či poruchy, ale na človeka a jeho osobnosť celostne, bez rozdielu, bez stigmatizácie.

Arteterapia je prepojená najmä so psychoterapiou, ale aj socioterapiou, liečebnopedagogickou intervenciou a prevýchovou. Uplatňuje sa v oblasti diagnostiky, prevencie, liečby, psychosociálnej rehabilitácie, vzdelávania a pod.

Arteterapia ako psychodiagnostická disciplína je chápaná ako nadstavbový proces, ktorý nasleduje po arteterapeutickej aktivite, po procese tvorby. S výsledným výtvarným artefaktom ďalej pracuje formou rozhovoru. Terapeut sa rozpráva s autorom o samotnom artefakte alebo o procese jeho tvorby. Je doplnený o reflexiu, verbálne spracovanie, pomenovanie a popis – interpretáciu.

Ako psychoterapeutická disciplína je zameraná na priamu výtvarnú prácu a proces tvorby. Stavia na sebauzdravujúcom mechanizme tvorby a výtvarný artefakt a ani proces sa ďalej neinterpretujú. Túto definíciu podporuje Kramerová (1972, in Šicková-Fabrici, 2016), ktorá uvádza ako jednu zo základných možností arteterapie, že prostredníctvom výtvarného prejavu môže dôjsť k vyjadreniu osobných tém a samotný proces tvorby sa tak môže stať terapeutickým procesom.

Ako liečebnopedagogická intervencia sa zameriava na podporu vývinu pri funkčných oslabeniach a poruchách, alebo v rámci podpory liečby, mobilizácie síl jednotlivca, psychosociálnej rehabilitácie, pri sprevádzaní. Spája terapeutické a výchovné úsilie do jedného prístupu. Ponúka priestor, podobne vo výchove aj prevýchove pre:

1) sebavyjadrenie (myšlienok, vedomých i nevedomých postojov, pocitov, zážitkov, názorov, prežívania a pod.) bez posudzovania vkusu, nič sa nedeje len tak, všetko má význam. Vyjadrenie je autentické, bez snahy zapáčiť sa, je realizované originálnym a človeku vlastným spôsobom;

2) aj nerealistické znázornenie skutočnosti, ale autenticky výtvarne vyjadrený proces, ktorým človek aktuálne prechádza. Ide o symbolické znázornenie vnútorného prežívania človeka cez výtvarnú metaforu;

3) proces práce na sebe, kde primárne nemusí ísť o estetický zážitok. Ani výtvarná zručnosť nie je podstatná. Autor zobrazuje to, čo je pre neho dôležité, čo ide z jeho vnútra, bez obmedzovania sa na ľúbivosť. Výsledný výtvarný artefakt nie je primárne určený pre diváka. Ide o intímnu autentickú a aktuálnu výpoveď autora cez výtvarné znázornenie.

U detí možno využiť aj hru s výtvarným materiálom, experimentovanie, nové taktilné a vizuálne podnety, koláže, vnímanie obrazu, dotváranie, skupinovú prácu a pod. .

Arteterapia podporuje a kompenzuje aj komunikáciu, harmonizuje osobnosť a pomáha pri odstraňovaní či zmierňovaní bazálnej úzkosti.

- Komunikáciu a sebavyjadrenie tam, kde slová nestačia (človek nevie, nechce, nemôže pomenovať, popísať). Vyjadrené slovami Naumburgovej (1987, in Šicková-Fabrici, 2016), ktorá sa odrážala od základného princípu, že niektoré myšlienky a pocity z nevedomia sa lepšie vyjadrujú v obrazoch než slovami.
- Harmonizácia osobnosti – Lhotová a Perout (2018) uviedli, že *„pokiaľ chápeme fungovanie psychických procesov ako činnosť systému vzájomne sa prelínajúcich dispozičných štruktúr, ako predpokladov „obsiahnutých" v mozgu a telesnej výbave, je možné si v jeho rámci predstaviť, že prežitok tvorby umožňuje zmeny štruktúry a kompenzáciu nedostačujúceho dostačujúcim tak, aby sa psychický systém človeka čo najviac priblížil rovnováhe a harmonickému fungovaniu.*"
- Kompenzácia neuspokojených potrieb – napr. pri bazálnej úzkosti, pri slabých verbálnych zručnostiach.

Príklad: *Stretávame sa v školskej praxi s deťmi, ktoré v dôsledku dlhej izolácie pre pandémiu stratili sebaistotu, boja sa odpovedať pred spolužiakmi, neveria si, pochybujú či naučené vedia dosť dobre a pod. Kreslenie pomáha pochopiť, čo sa deje a je možné znova podporiť ich istotu.*

Otvorenie zraňujúcich skutočností obsahuje riziká (možností ďalších zranení) nedoriešení, preto arteterapeutický proces vedie školený arteterapeut. Odborné vedenie podporuje človeka, aby skúsenosti mohol správne spracovať.

Pre učiteľov a vychovávateľov sa v 90. rokoch minulého storočia začala formovať v Čechách možnosť využívať intenzívnejšie výtvarný prejav v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu. Vznikla **artefiletika**, ktorej potenciál a možnosti sú smerované na proces učenia sa s využitím prvkov výtvarného vyjadrenia, s následným reflektovaním diania v skupine. Vychádza aj z modernistických teórií

výtvarnej výchovy a konštruktivizmu. Základom je prijatie slobodného výtvarného prejavu každého človeka a podpora jeho individuality. Pomáha lepšie porozumieť svetu okolo nás, sebe i svojim životným potrebám. Vychádza tiež z konceptu prístupu zameraného na dieťa (child-centered). V školskom prostredí nejde o hľadanie a následné odstraňovanie problémov žiakov pomocou arteterapie, ale cestu k sebapoznaniu žiaka cez výtvarné aktivity.

Pomenovanie artefiletika priniesol a presadil Jan Slavík v roku 1994. Vychádzal z pojmu H. Broudyho, ktorý v roku 1976 publikoval článok o filetickom prístupe k výchove. Výraz (slovo) filetický v sebe obsahuje niekoľko významov: tvorivý, výrazový, emocionálny, zmyslový či duchovný prístup. Spojením arteterapie a filetiky vznikol názov artefiletika. Slavíková, Slavík, Eliášová (2015) popisujú filetický prístup ako úsilie prepojiť emocionálny a sociálny rozvoj s rozvojom intelektuálnym. Filetický prístup je intenzívnou zážitkovou aktivitou, ktorá otvára analýzu, pri ktorej je viditeľná snaha o nachádzanie rovnováhy medzi racionálno-analytickým a zážitkovým prvkom (ibidem). Dôraz sa kladie na tvorivosť, expesivitu, zážitok pri výtvarnej činnosť a na následnú reflexiu. Na základe toho Slavík (1997) popísal princípy artefiletiky. Patrí medzi ne:

- dôraz na autentičnosť – snaha rozptýliť obavy zo spontánnosti, byť sám sebou a tvoriť podľa seba;
- dôraz na individualitu výrazového prejavu – to znamená oceňovanie originality;
- nezáujem o dokonalosť (nejde o krásu výsledného výtvarného produktu) – snaha o potlačenie obáv zo zlého výsledku;
- dôraz na obsažnosť – vytváranie správnych podmienok pre objavovanie obsahov a významov vo výtvarných formách;
- dôraz na zdieľnosť – uchopenie výtvarnej tvorby ako prostriedku na zdieľanie, oznamovanie, vyjadrenie;
- dôraz na otvorenosť – zaručenie podmienok k slobodnému a voľnému vyjadrovaniu bez zábran;
- dôraz na toleranciu – vedie k vytváraniu podmienok pre toleranciu rôznych výtvarných foriem a rôznych foriem vyjadrenia;

- dôraz na dokonalosť (harmonizáciu – hľadanie súladu medzi všetkými zložkami výtvarného vyjadrenia, na harmonizáciu a kultiváciu výtvarnej formy).

Podľa Slavíkovej, Slavíka, Eliášovej (2015) je artefiletika reflektívne, tvorivé a zážitkové poňatie vzdelávania a výchovy, ktoré vychádza z umenia a expresívnych kultúrnych prejavov (výtvarných, hudobných, tanečných, dramatických a pod.) a smeruje k poznávaniu i sebapoznávaniu prostredníctvom reflektívneho dialógu o zážitkoch z expresívnej tvorby alebo vnímania umenia. Niekedy používajú pojem vizuálna kultúra, ktorým sa myslí výtvarné umenie, vizuálne stránky médií, estetické stránky hmotnej kultúry a prírody. Artefiletika je teda v ich ponímaní výchovou výtvarným umením.

Na výtvarné stvárnenie a na zvolené materiály artefiletika nazerá ako na prostriedky k vyjadreniu myšlienok a pocitov. Jej základ tvorí zážitok z tvorby a poznávanie. Povzbudzuje žiaka k rozvíjaniu sociálnej, emocionálnej a tvorivej stránky jeho osobnosti a zároveň i jeho komunikačné, personálne a pracovné kompetencie, ako i kompetenciu riešiť svoje problémy. Havranová (2014) uviedla, že cez artefiletiku si môžeme utvrdiť svoj názor, reflektovať určitú problematiku, určitý stav i konkrétnu situáciu v živote. Pracuje so skupinou i jednotlivcom. Vzájomné spoločné prežívanie zážitkov a pocitov pri skupinových prácach ľudí spája a vytvára priestor na spoločný dialóg medzi zúčastnenými. Homzová (2015) popisuje jej orientáciu na výtvarnú edukáciu, sebaspoznávanie žiakov a rozvíjanie emocionálnej kultivácie. Na rozdiel od Havranovej ju považuje a zaraďuje medzi výsostne skupinové metódy. Müller a kol. (2014) uviedli, že sa často používa ako súčasť prevencie sociálnych a ďalších patológií. Okrem vyššie uvedených zameraní hovorí nielen o emocionálnej a estetickej kultivácii, ale pridáva i etickú kultiváciu.

Potměšilová a Sobková (2012) popísali ako **cieľ artefiletiky** poskytnúť človeku príležitosť k odhaleniu vlastných psychických možností a medzí, dať mu šancu nájsť jeho miesto a jeho úlohy v ľudskom spoločenstve, vybaviť ho citlivosťou k bolesti druhých bytostí, pripraviť ho na duchovný rast a k nachádzaniu životného zmyslu s oporou v ľudskej kultúre, najmä v umení.

V prostredí školy (vzdelávacích inštitúcií) sa v artefiletike kladie dôraz na fakt, že výchova umením je rovnako dôležitá ako iné vzdelávacie odbory (predmety). Jej snahou je rozvíjanie kreativity jednotlivca, jeho motivácie, originality

a spontánneho prežívania. Vyzýva žiaka k aktívnemu vzťahu k svetu pomocou predstavivosti. Pri artefiletickej práci sa so žiakmi aktívne diskutuje o dielach, ktoré sami vytvorili. Cieľom je naučiť žiakov interpretovať umenie a vďaka tomu otvoriť v nich nové spôsoby myslenia, obohatiť kultúrny kapitál žiakov, rozvíjať ich sociálne kompetencie a prostredníctvom umeleckých aktivít reflektovaných v skupine žiakov preventívne predchádzať psycho-sociálnemu zlyhávaniu. Artefiletika vyzdvihuje nevyhnutnosť komunikácie medzi ľuďmi pri vzdelávaní. Počas artefiletickej práce môžeme odhaliť rozdiely ale i zhody medzi žiakmi, ktoré boli dovtedy skryté (neboli zjavné). Učí žiakov (ľudí) rešpektovať jedinečnosť (svoju vlastnú i ostatných ľudí), inšpirovať a obohacovať sa navzájom a rozvíjať svoju emocionálnu inteligenciu, empatiu. Keďže vychádza i z konštruktivistických koncepcií, podporuje vzájomnú interakciu a aktivitu medzi žiakmi. Ako uviedla Valachová (2016), žiaci hľadajú konštruktívne riešenia úloh, uvedomujú si svoje hranice, čo vedie k zvládaniu záťažových situácií. Vedomosti a skúsenosti dokážu získať pri spoločnom zážitku so spolužiakmi, čím sa upevňujú vzťahy v triede, rozvíja sa skupinová dynamika. Učiteľ zadáva žiakom úlohy, predostrie nejaký problém, kde nie je možné len jedno riešenie. Teda učia sa od seba všetci navzájom. Nie je len buď- alebo, ale zažívajú si, že existuje celý vejár možností a riešení medzi týmito pólmi. Pri takýchto aktivitách si žiaci zažívajú samých seba v rôznych pozíciách a získavajú nové skúsenosti.

Aby vykonávaná výtvarná aktivita mohla byť považovaná za artefiletiku, musí podľa Slavíkovej, Slavíka, Eliášovej (2015) spĺňať nasledujúce tri kritériá:

1. Prebieha **reflektívny dialóg** – vlastnú osobitosť si môžeme uvedomiť najskôr pri stretávaní sa s inými ľuďmi. Dialógy podmienené vedomím rozdielnosti preto patria k najplodnejším zdrojom poznania. Pri reflektívnom dialógu sa deti niečomu konkrétnemu učia, ale zároveň rozvíjajú svoje komunikačné a sociálne zručnosti.
2. **Systematická práca so vzdelávacími motívmi** – vzdelávacie motívy môžu smerovať k sebapoznaniu v kultúrnych súvislostiach (introvertné vzdelávacie motívy) alebo k poznávaniu prostredia – spoločnosti, kultúry a prírody – berúc do úvahy osobný prístup k nemu (extrovertné vzdelávacie motívy).
3. **Prepojenie poznávania sveta s poznaním seba samého**.

Križo, V. et al. (2017) popisujú, vychádzajúc zo svojej praxe v prostredí základnej školy, ktorá sa hlási ku konceptu inkluzívneho vzdelávania, aplikáciu artefilitického prístupu, ktorý realizujú učitelia a odborní zamestnanci. Ide o program, ktorý vychádza z princípov expresívnych terapií, najmä arteterapie a z nej vychádzajúcej artefiletiky. Tento program je určený pre všetky deti a je zameraný na zlepšenie vzťahov v triede tým, že deti porozumejú vlastnému prežívaniu, vďaka čomu sa empatia voči spolužiakom prehlbuje. Tento model podporuje u detí zložky reziliencie ako je tvorivosť, dôvera, vhľad, iniciatíva, vzájomná komunikácia a pozitívne sebaponímanie. Prístup sa zameriava na poznanie a prežívanie, ktoré je externalizované do tvorivej činnosti a následne konkretizované v komunikácii alebo v refektívnom dialógu. Pracuje sa so symbolom, hrou a imagináciou, ktoré sú prirodzeným vyjadrovacím prostriedkom pre deti mladšieho školského veku. Cieľom programu je naučiť deti nachádzať pomenovanie alebo obrazné vyjadrenie pre ich prežívanie tak, aby sa postupne priblížili k porozumeniu vlastného prežívania.

Expresívny program realizujú učitelia v dĺžke dvoch vyučovacích hodín a skladá sa z troch základných častí:

1. aktivizácie (rozprávanie príbehov, relaxácia, ale i opis a vysvetlenie nasledujúcich činností),
2. priebeh činnosti (aktívne tvorenie detí),
3. reflektívneho dialógu (prináša dieťaťu a skupine vhľad do zažitých emócií).

Využitie artefiletiky v prostredí materskej školy je široké. Dobrým príkladom využitia artefiletického prístupu v praxi je práca Rochovskej a Krupovej (2016). Vytvorili program pre deti **v materskej škole** (v malotriedke), ktorý má svoj koncept, myšlienku a následnosť. Najskôr ho aplikovali ako pilotný projekt, kde si overovali uplatnenie výtvarného umenia v kontexte učenia sa. Deti vo veku od 3 do 7 rokov pracovali na témach komplexne od vnímania, cez vlastné výtvarné vyjadrenie, dramatizáciu až po reflektovanie. V rámci tohto procesu sa učili vnímať výtvarné umenie (obraz iného autora), chápať čo je na obraze (napr. autoportrét), seba (vytváranie vlastného autopotrétu) a svoje pocity i pocity autora (dramatizácia obrazu) - učiteľky napodobnili pozadie obrazu, pred pozadie nainštalovali rám obrazu. Každé dieťa "zahralo" výraz na autopotréte vybraného autora a učiteľky každé dieťa takto odfotografovali. Proces učenia zahŕňal učenie o výtvarnom umení, spoznávanie autora (vybrali lokálneho umelca) a obdobia, v

ktorom tvoril, ale i porozumeniu iným. V rámci reflektovania zdieľali svoje zážitky, pocity, postrehy, uvedomenia a pod. Zároveň to bola pre nich prirodzená aktivita, ktorá nikoho nelimitovala, bola realizovaná hravou formou s prvkami dramatizácie pre lepšie ukotvenie naučeného. Vychádzajú z pojmov výtvarné videnie, výtvarné prežívanie a výtvarné myslenie. Výtvarné videnie sa vyvíja spoločne s vnímaním, je jednou z najdôležitejších stránok psychiky a v detskom veku býva najvýraznejšie prepojené s hrou (Slavíková, Slavík, Hazuková (2000). Podľa Belka (2009, podľa Rochovkej, Krupovej, 2016) je „vysoko subjektívnou vizuálno-haptickou formou estetického vnímania poskytujúceho senzuálny estetický zážitok vnímanej skutočnosti. Je úzko prepojené s pozorovacími schopnosťami a estetickými preferenciami jednotlivca, schopností výtvarnej empatie, ideovo-estetickej analýzy a zážitkovej syntézy. Je predpokladom výtvarnej tvorivosti jedinca". Výtvarné prežívanie Belko (2009, podľa Rochovkej, Krupovej, 2016) chápe ako sprevádzajúcu súčasť výtvarnej tvorby jedinca, ktorá je neoddeliteľne prepojená s výtvarným videním, cítením a myslením. Výtvarné myslenie je definované ako schopnosť pomenovať zložky vizuálneho zážitku. Podľa Kožuškovej a kol. (2006) sa výtvarné myslenie najlepšie rozvíja vo výtvarnej aktivite, spojenej s rozhovorom o nej. Deti by sa mali učiť poznávať nielen vlastnosti vecí a javov, ale aj jej podstatu, ktorá nie je postrehnuteľná zmyslami, ale k jej odhaleniu je nevyhnutné výtvarné myslenie. U dieťaťa sa prejavuje tým, že je schopné pomenovať veci, situácie, časti vizuálneho zážitku, používať výtvarné prvky, vyberať ich a rozhodovať o ich estetických účinkoch.

V prostredí školy sa artefiletika uplatňuje ako nástroj pri riešení rôznych problémových situácií, ktoré sa v škole bežne vyskytujú. Môžu byť ponúkané ako súčasť etickej výchovy, kde môže byť zaradená preventívne, alebo i v rámci triednických hodín, ak chce učiteľ vysvetliť problémovú situáciu a možné dopady inak ako dohováraním, ktoré častokrát nemá želaný efekt. Prípadne môže prebiehať v rámci hodín výtvarnej výchovy. Avšak za najideálnejšie považujeme, ak by prebiehala mimo zaužívaný priestor triedy, ale uskutočňovala sa v priestoroch na to určených a prispôsobených - napr. ateliér. Témy sa zameriavajú na oblasti ako hranice, inakosť, tolerancia, zvládanie záťažových situácií, klíma v triede , vzťahy v triede a pod.

Pre lepšiu ilustráciu stručne priblížime niekoľko konkrétnych techník.

Technika zameraná na **hranice**.

Pomôcky: Baliaci papier, lepiaca páska na uchytenie papiera o podložku, pastelky (pastely, giocondy a pod.)

Cieľ: Uvedomiť si svoje hranice i hranice iných ľudí, ako so sebou v takýchto situáciách (keď sú voči nim prekračované alebo ich prekračujú) narábajú, ako si ich (ne)chránia, význam slov: smiem, môžem, prepáč, nie…

Postup: Žiakov podľa počtu v triede rozdelíme do skupín po 6-8 v jednej skupine. Spojíme lavice tak, aby tvorili spoločnú veľkú plochu. Prilepíme na ňu veľký baliaci papier. Necháme žiakov voľne tvoriť (alebo zadáme ľubovoľnú tému) na tú časť papiera, pred ktorou sedia. Osvedčená je technika čarbania oboma rukami súčasne. Týmto spôsobom realizujeme zahrievaciu časť, potom voľne prechádzame do hlavnej. Kreslia dovtedy, pokiaľ nemajú pred sebou obraz, ktorý je hotový a s ktorým sú spokojní. Potom ich vyzveme, aby si zobrali do ruky ľubovoľnú pastelku, postavili sa a prešli ňou po celom obvode papiera, cez všetky namaľované obrázky ostatných spolužiakov. Keď sa vrátia pred svoj obraz, ich ďalšou úlohou je, aby to, čo sa objavilo na ich kresbe (rôzne čiary), zakomponovali do svojho pôvodného obrazu. Keď je práca hotová, znovu ich vyzveme, aby si vzali ľubovoľnú pastelku, ale v tomto kole je ich úlohou na každý obrázok niečo dokresliť. Opäť urobia celé kolo, pokým sa nedostanú k svojmu obrazu. Teraz môžu dokreslené časti od spolužiakov buď zakomponovať do obrazu, alebo ich zakresliť, prípadne i vystrihnúť (odstrániť). Nasleduje reflektovanie. Pýtame sa ich, či rozumeli tomu, čo sa dialo, čo bolo témou na pozadí, ktorej sa učili porozumieť. Ide teda o reflektívny dialóg, kedy sa so žiakmi rozprávame o tom, aké to pre nich bolo (ako sa cítili), keď:

- zasahovali do obrazu iných spolužiakov (prekračovanie hraníc),
- bolo zasahované do ich obrazov (prekročenie ich hraníc),
- mali zakomponovať cudzie vplyvy (čiary vzniknuté pri čmáraní spolužiakov),
- mali dokresľovať obrazy spolužiakov (vonkajšie vplyvy),
- videli výsledný obraz (rôzne vonkajšie vplyvy),
- sa mohli rozhodnúť, čo z toho si ponechajú a čo nejakým spôsobom odstránia (čo prijmú a čo neprijmú).

Na základe tejto skúsenosti si môžu uvedomiť, kde sú ich hranice, či si ich poznajú, ako rešpektujú hranice iných ľudí, ako sa vysporiadavajú s vonkajšími vplyvmi, ktoré presahujú ich hranice, aké to pre nich bolo (príjemné, nepríjemné…) a pod. Od tohto sa môže rozvíjať následná diskusia, pri ktorej sa učia, prečo je dôležité rešpektovať hranice svoje i iných ľudí, že nie znamená nie, že sa môžu sami rozhodnúť, čo je a nie je pre nich v poriadku, atď..

Ďalšou podtémou a vlastne i dôležitým motívom je skupinová práca a spolupráca.

Takýmto spôsobom môžeme so žiakmi prebrať rôzne témy, ktoré sa týkajú aj ich života v škole, zároveň majú presah aj do ich bežného života.

V rámci obsahu, pri ktorom je v popredí téma **akceptácie a prijatia odlišnosti** / inakosti uvádzame stručný popis ďalšej techniky.

Pomôcky: Nastrihané časti nejakého obrázku tak, aby nebolo zjavné, čo na ňom pôvodne bolo, lepidlo, papier, pastelky (iný kresliaci materiál).

Cieľ: Uvedomovanie si možností, prijatie inakosti v jej rôznych kontextoch, empatia, iný uhol pohľadu …

Postup: Nájdeme si ľubovoľný farebný obraz (podľa počtu žiakov v triede vo viacerých kópiách). Nastriháme ho tak, aby nebolo zjavné, čo bolo na ňom pôvodne (jeden nerozstrihaný si necháme). Z nastrihaných častí si žiak náhodne jeden vyberie a vyzveme ho, aby ho nalepil na ľubovoľné miesto v rámci papiera formátu A4. Následne žiakov vyzveme, aby dotvorili tento kúsok obrazu podľa svojich predstáv. Na konci máme toľko originálov, koľko je žiakov v triede. Na technike môžeme vysvetliť okrem hlavnej témy i niekoľko súbežných podtém:

Hlavná téma: Akceptácia / prijatie odlišnosti / inakosti - jeden obraz = mnoho "videní" - každý jeden žiak dotvoril obraz sebevlastným originálnym spôsobom. Žiadny z nich nie je lepší ani horší ako ostatné. Ide o rôzne názory na tú istú vec bez ohľadu na zdravotné, mentálne, emocionálne, fyzické, sociálne, výchovno-vzdelávacie obmedzenia či oslabenia. Každý žiak v triede (skupine) je jej jedinečným a súčasne rovnocenným členom.

Podtémy:

- Sebauvedomenie a podpora odolnosti - nech sa v živote žiaka (dieťaťa) deje čokoľvek, kedy vníma (si myslí), že sa jeho život rozbil na márne kúsky, pokiaľ má sám seba (ten jeden kus čriepku), môže tvoriť okolo seba nový, ľubovoľný príbeh a to dovtedy, kým nebude spokojný (transformácia).

- Šírenie fám - tu môžeme žiakom po dokončení ich obrazov ukázať ten pôvodný, z ktorého sme vychádzali a porovnať ho s ich prácami. Na tomto príklade im môžeme vysvetliť, ako sa šíria fámy a aké dopady môže mať reprodukovanie domýšľaných správ na človeka, o ktorom sa šíria. Niekto môže byť bližšie k pravde (obrázok sa z časti podobá originálu), niekto celkom mimo (obraz nemá nič spoločné s originálom). Ak poznáme len časť reprodukovaného príbehu a zvyšok je už len individuálnou fantáziou (domnienkou, nepravdou) jednotlivca a takto informáciu šírime ako fakt, môže to mať na danú osobu až fatálne následky.
- Uhly pohľadu - koľko obrazov, toľko rôznych možností riešenia a videnia. Učíme žiakov, že situácie sa dajú riešiť rôznym spôsobom, že každý môže originálne a kreatívne prispieť a pomôcť, že sa na veci môžeme pozerať z rôznych uhľov a pod.
- Empatia - žiaci sa učia vnímať a porozumieť iným ľuďom (žiakom), ich pocitom a chápaniu sveta.

To, čo je pre spoločné sa učenie veľmi dôležité, je spolupráca, kooperácia, aktívne vzájomné počúvanie sa, premýšľanie nad riešením spoločnej úlohy, tolerancia a aj ochota vystúpiť z vlastnej komfortnej zóny. Vhodnou technikou sa dajú tieto oblasti hravým spôsobom podporiť. Jednou z takýchto techník je **grafika**. V prostredí školy len ťažko nájdeme grafickú dielňu (ak nejde o takto zameranú školu). Napriek tomu môžeme danú techniku realizovať.

Pomôcky: Dostatočný počet nastrihaných tetrapakových obalov z mlieka, džúsov a pod., špajdle alebo veľké klince, vodou riediteľná grafická farba, papiere, väčšia hladká podložka (sklo, plexisklo, plech…), mäkká podložka (kartón, hrubší flis…), valčeky na grafiku, väčší baliaci papier.

Cieľ: Pomoc, spolupráca, kooperácia, spoznávanie sa, učenie sa.

Postup: Pripravíme si všetky pomôcky a dostatočne veľký priestor. Tetrapakové krabice môže zberať sám učiteľ priebežne, alebo si každý žiak prinesie sám svoju. Tetrapaky musia byť dobre vypláchnuté od zvyšku pôvodného obsahu. Nelámeme ho. Odstrihneme spodnú a vrchnú časť a rozprestrieme do plochy. Žiaci si môžu sami zvoliť, na akej ploche budú pracovať. V prvej fáze majú samostatne do striebornej časti tetrapaku vyrývať svoj vlastný obrázok podľa vlastnej vôle. Môže byť konkrétny i abstraktný, kde sa žiak len hrá s tvarmi. Reguluje si sám hĺbku rytia. Keď všetci dokončia svoj vyrývaný obrázok, nasleduje druhá fáza, ktorou je tlač. Pre rýchlejšiu realizáciu môžeme vytvoriť

menšie skupinky, vychádzajúc z počtu žiakov a pomôcok, ktoré máme k dispozícii. Na hladkú pevnú podložku (sklo, plexisklo….) vytlačíme primerané množstvo vodou riediteľnej grafickej farby, ktorú pomocou grafického valčeka dobre rozotrieme po ploche. Farba má byť v tenkej vrstve, aby sa nám nezanášala do vyrytých čiar. Pripravíme si mäkkú podložku, na ňu položíme papier. Na iný papier položíme vykrytú grafiku, valčekom na ňu v rôznych smeroch nanesieme farbu, prenesieme natretý tetrapak na pripravený papier na mäkkej podložke. Položíme ho na papier natretou časťou. Navrch položíme ďalší papier a čistým valčekom po ňom prechádzame, čím sa nám obraz vytlačí na spodný papier. Najskôr žiakom postup ukážeme, a potom ich necháme pracovať samých. Vyžaduje to od nich spoluprácu, niekto rozotiera farbu, pomáha podávať papier, podávajú si nástroje, vysvetľujú si navzájom postup… Keď majú všetci svoj obraz vytlačený, rozložíme ich všetky na väčšej ploche (podlaha), kde si ich môžu pozrieť. Vyzveme ich, aby obrázky rozdelili do skupín podľa obsahu. Ktoré podľa nich k sebe ladia, sú si podobné, dopĺňajú sa. Môžu ich presúvať toľkokrát, kým nebudú všetci spokojní so zadelením. Vytvorené skupiny sú základom pre ďalšiu prácu v menších skupinkách. Autori obrázkov v jednotlivých skupinkách sa spoja, aby zo svojich obrazov vytvorili príbeh. Následne ho vyskladajú z obrázkov, vytlačia na spoločný veľký baliaci príbeh. Dielka jednotlivcov spojíme do celku. Na záver s nimi v kruhu reflektujeme celý priebeh. Od počiatočného vyrývania, cez tlač a spoluprácu pri nej (tu môžeme aj prebrať tému spolupráce ako takej), výber obrázkov do skupín, čo by povedali, že mali spoločné, vytváranie príbehu a jeho prenesenie na spoločný papier. Samotné príbehy ešte neprezrádzame v skupine. Keď dokončíme tento reflektívny dialóg, môžeme pokračovať v aktívnej časti zameranej na vnímanie diela. Jednotlivé spoločné výtvarne znázornené príbehy pripevníme na stenu. Žiaci, ktorých obraz je vystavený, v tejto časti mlčia a ostatní žiaci sa snažia príbeh dešifrovať. Hovoria o tom, čo tam vidia, čo si myslia, o čom je daný príbeh… Keď dokončia svoje reflektovanie na obrázky, žiaci, ktorých obraz je vystavený, povedia svoj vlastný príbeh, ktorý vytvorili, môžu sa pri tom aktívne dopĺňať. Takto sa prestriedajú všetky skupinky. Nasleduje opäť reflektívny dialóg, kde sa žiaci v kruhu bavia o tom, aká bola pre nich táto časť, čo sa naučili, čo si uvedomili, čo bolo pre nich zaujímavé. Celý proces trvá dve hodiny.

Čo sa naučili, alebo kam sme ich viedli:

- od samostatnej práce na svojom obraze (vyrývanie ľubovoľného motívu),

- cez učenie sa novej technike, ktorá vyžadovala vzájomnú pomoc a spoluprácu (v menších skupinách),
- spoločné kategorizovanie obrázkov do skupín podľa podobnosti zobrazených motívov (zapojenie celej skupiny),
- následnú spoluprácu pri vytváraní príbehu (práca v menšej skupine, pričom sa premiešala, je iná ako pri tlači),
- po vzájomné reflektovanie (práce i príbehu).

Čo sa mohli naučiť:

- pracovať v menších a väčších skupinách,
- spolupracovať,
- aktívnemu i pasívnemu vnímaniu umenia (pri tom sa učili byť empatickými),
- všímať si prácu jednotlivých (spolu)žiakov, uvedomovať si a reflektovať, čo si všimli, uvedomili…

Rôzne skupinky žiakov sa premiešajú v priebehu jednej aktivity a tým sa do vzájomnej spolupráce môžu dostať aj také deti, ktoré bežne nespolupracujú, nepoznajú sa až tak dobre, alebo majú dokonca medzi spolu vzájomný problém (konflikt). Môžu tak zistiť, že sa ocitli spolu v skupine s podobným obrazom a uvedomiť si, že síce každý z nich to inak dáva najavo, ale vyznávajú tie isté hodnoty, majú radi rovnaké veci … Pri triedení do skupín, vytváraní spoločného príbehu a následnom vnímaní ostatných čo je na obraze, prebieha niekoľko zaujímavých procesov, pri ktorých si žiaci uvedomujú, že každý sa na veci pozerá originálnym sebe vlastným spôsobom. Ich vyjadrenie môže byť viac či menej správne pochopené a zisťujú, ako nesprávna interpretácia príbehu môže ublížiť. Počas reflexívneho dialógu môžu na povrch vyplávať rôzne témy, ktoré daná trieda rieši. Pri reflektovaní procesu si môžu pomocou otázok vedúceho skupiny (učiteľ, liečebný pedagóg) uvedomiť i to, akým spôsobom jednotliví žiaci pracujú - aký formát si vybrali, ako boli aktívni, koľko miesta si pre seba zobrali, kto a ako viedol príbeh, kto bol dominantný a kto submisívnejší. Zároveň dospejeme k otázkam, či to takto býva aj pri bežnom dni na vyučovaní, alebo sú naopak v kontraste s tým, ako daného žiaka vnímajú v iných situáciách v triede.

Príklad: *V triede tretieho ročníka základnej školy sme realizovali danú techniku. Nemali sme vedomosť o vzájomných vzťahoch v triede. Pri spoločnom triedení a následnom tvorení príbehu sa v jednej skupine ocitli dve žiačky, ktoré sa vzájomne nemali rady. Bežne sa v triede snažili vzájomne sa obchádzať a neprichádzať do kontaktu, mali o sebe navzájom negatívnu mienku. Preto sa aj pri práci snažili neprichádzať do kontaktu. Veľmi ich preto prekvapilo, keď zistili, že ich obrázky boli takmer identické. Uvedomili si, že ich vzájomná nevraživosť vychádzala z toho, že sa vlastne vôbec nepoznajú, nič o sebe nevedia a posudzovali sa navzájom veľmi povrchne. Táto skúsenosť prispela k vzájomnej akceptácii. Nestali sa z nich najlepšie kamarátky, ale vzájomná nevraživosť a odmietanie sa celkom vytratili.*

Poznámky:

- Ak si všimneme, že sa nám skupina málo v jednotlivých krokoch premiešava, môžeme zvoliť triedenie hotových obrázkov podľa iného kľúča. Napríklad nebudú hľadať obrázky podobné, ale naopak kombinovať tie, ktoré sa líšia, alebo tak, aby sa podobné v jednej skupine neopakovali.
- Môže sa stať i situácia, kedy vzniknú početne silnejšie a slabšie skupiny, čo je téma na ďalší dialóg (prijatie, akceptácia, lepší a hlbší vhľad cez metafory, uvedomenie si, že niekto je v triede vylúčený, prípadne sa sám vylučuje, ako to môžeme zmeniť/pozitívne ovplyvniť…).
- Ak sa celý proces nepodarí urobiť na jednom stretnutí, môžeme ho rozdeliť na dve samostatné stretnutia, kde v prvom prídu po spoločné vytvorenie obrazu a príbehu a na druhom sa budú venovať ich vnímaniu a odhadu príbehu.
- Môžeme pracovať aj s témami, ktoré vznikajú a otvárajú sa pri samotnej realizácii, ako sú frustrácia z neúspechu (napr. ak sa žiakovi práca nepodarila - spoločné hľadanie zdrojov zvládania, pozitívnych stránok - čo sa mu podarilo, čo mu išlo v následnom procese …).
- Technika je stavaná tak, aby bola realizovateľná pre všetkých žiakov v triede bez rozdielu. Akceptuje senzorické, fyzické i kognitívne znevýhodnenie či oslabenie. V procese má niekoľko možností prejaviť sa každé dieťa bez rozdielu, potrebuje len prípadné povzbudenie.

- Prebieha tu učenie nielen na úrovni vzájomnej spolupráce, spoznávania sa a uvedomovania si celkového kontextu v rámci života žiakov v triede, ale i učenie sa výtvarnou technikou o výtvarnom umení, o technike samotnej ako i vnímaní umeleckého diela iného autora/autorov).

Podobnou, no materiálne a na celkovú realizáciu jednoduchšou technikou je **monotýpia**.

Pomôcky: Vodou riediteľná grafická farba, papiere, väčšia hladká podložka (sklo, plexisklo, plech …), valčeky na grafiku, ceruzky, väčší baliaci papier.

Postup: Na väčšiu hladkú podložku vytlačíme primerané množstvo vodou riediteľnej grafickej farby, ktorú rozvaľkáme po ploche podložky. Na túto rozotretú farbu položíme papier a žiak má naň voľne kresliť. Vo výsledku mu vyjde zrkadlovo vytlačený pôvodný motív, ktorý môže dotvoriť, alebo ho ešte obtlačiť na ďalší papier, pričom mu vznikne negatív pôvodného obrazu.

Cieľ a postup sú rovnaké ako pri predchádzajúcej technike. Tu sa však ponúka aj téma pozitívu a negatívu, tieňov (stránok osobnosti, ktoré o sebe nezdieľame, tajomstvá, strachy, obavy...)

Pri takomto spôsobe učenia, kde pomocou hry a kreatívnej aktivity dochádza k porozumeniu sebe i iným cez vlastný zážitok, individuálnu i skupinovú skúsenosť, prichádza k pozitívnym zmenám vo vnímaní a chápaní. Ovplyvňuje pohľad na seba, iných ľudí, svet, súvislosti, hodnoty atď., čím sa zároveň ovplyvňuje i kvalita života nielen v triede, ale i mimo nej, pretože ak sú robené opakovane, ukotvované v zážitku a skúsenosti, žiaci si prenášajú naučené do svojho ďalšieho života, vzťahov a pod. Dobré vzťahy v triede i mimo nej, akceptácia, rešpektovanie hraníc, prijatie názoru iných ako aj ich odlišností, hľadanie riešení, efektívna komunikácie, premýšľanie, porozumenie, empatia, spolupráca a ďalšie, sú dôležitejšie ako pasívne prijímanie informácií od autority a naplnenie požiadaviek na obsah a množstvo učiva. Materská škola i škola sú výchovno-vzdelávacie inštitúcie, nemajú nahrádzať rodinu, ale majú deti (žiakov) viesť k vzdelávaniu pomocou výchovy, kde ich učiteľ sprevádza na ceste k poznaniu, nielen k učivu.

Záver

Výtvarné umenie prispieva k celkovému formovaniu vnímania sveta. Ako príbeh, ktorý dokážeme prečítať aj v prípade, že nepoznáme písmená, ani jazyk autora.

Vyjadriť sa môže každý, nepozná obmedzenia, okrem tých, ktoré si sami v sebe nosíme, lebo sme ich v priebehu života prijali ako fakt (od rodičov, učiteľov, autorít, priateľov …). Učí nás premýšľať, bádať, pýtať sa, skúšať, objavovať, vyjadrovať, poznať, chápať, nehrá o čas, ľúbivosť, formu.

Zhrnutie: Výtvarné hry sú prirodzeným nástrojom učenia sa v zmysle nadobúdania vedomostí, zlepšenia grafomotoriky i sociálnych zručností. V prostredí materskej a základnej školy podporujú spoluprácu, prijatie inakosti a jedinečnosti, empatiu, komunikáciu, sebaporozumenie, aktívne a kreatívne riešenie problémov a životných situácií.

Kým arteterapia je zameraná na liečenie, teda na prácu s ľuďmi s ochorením či zdravotným znevýhodnením (trvalým alebo prechodným), napr. závislosť, autizmus, depresia, schizofrénia, porucha učenia, správania a pod., artefiletika sa primárne zameriava na výchovu a vzdelávanie. Arteterapia sa ponúka v rámci klinickej praxe a artefiletika sa praktizuje v prostredí výchovno-vzdelávacích inštitúcií. Obe majú štruktúru - zoznámenie, odpútanie (fokusovanie, zahrievanie), výrazová hra (tvorenie), spätná väzba bez kontaktu, reflektívny dialóg, hermeneutický kruh, zakončovací proces, všetko len skupinovo, najlepšie v kruhu. Arteterapia môže prebiehať individuálne i skupinovo.

Otázky:

1. Vysvetlite rozdiel medzi arteterapiou a artefiletikou.
2. Aký je význam reflektívneho dialógu v artefiletike?
3. Akú štruktúru má artefiletické stretnutie?
4. Popíšte, prečo je dôležité, začať pracovať pomocou artefiletického prístupu vo vývinovom období do 10 rokov.
5. Aké témy môžeme v rámci výtvarného vyjadrenia ponúkať v prostredí materskej a základnej školy a čo je ich cieľom?

ZOZNAM LITERATÚRY

BELKO, J. 2009. *Rozvoj osobnosti dieťaťa v prostredí súčasnej výtvarnej výchovy: od výtvarného videnia, cez prežívanie a myslenie k výtvarnej expresii.* In *Dimenzie a perspektívy rozvoja osobnosti jednotlivca v súčasnej škole II*. Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity: Ružomberok, s. 382-395. ISBN 978-80-808-4491-2.

HAVRANOVÁ, D. 2019. *Seniori si na UTV vyskúšali artefiletiku*. In *Naša univerzita*, Univerzita Komenského: Bratislava, č. 6, r. 65, 2018/2019, s. 25. ISSN 1338-4163.

HOMZOVÁ, J. 2015. *Artefiletika v pedagogickej činnosti učiteľa výtvarných predmetov*. Metodicko-pedagogické centrum: Bratislava. ISBN 978-80-565-0955-5.

KOŽUŠKOVÁ, J., LUCINKIEWICZOVÁ, K., SOKOLOVÁ, K., UHEL, J. 2006. *Výtvarná výchova v edukácii asistentov učiteľov 1. časť*. Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela: Banská Bystrica, ISBN 80-8083-235-8.

KRAMER, E. 1972. The Practice of Art Therapy with Children. American Journal of Art Therapy, 11, 1972. In: Šicková-Fabrici, J. (2016): *Základy arteterapie*. Portál: Praha. ISBN 978-80-262-1043-6 Križo, V. et al. (2017): *Expresive Inclusive Programme for Elementary Pupil. Preparing Primary Teachers to Lead Onclusive Education.* 2016-1-BG01-KA201-023670- PReTTi. Handbook Erasmus+Project PReTTi - ISBN 978-619-7315-47-9.

KULKA, J. 2008. *Psychologie umění*. Grada: Praha. ISBN 978-80-247-2329-7.

LHOTOVÁ, M. 2010. *Proměny výtvarné tvorby v arteterapii*. Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta: Scientia 04, ISBN 978-80-7394-209-0.

LHOTOVÁ, M., PEROUT, E. 2018. *Arteterapie v souvislostech*. Praha: Portál, ISBN 978-80-2621-272-0.

MÜLLER, O. a kol. 2014. *Terapie ve speciální pedagogice*. Grada: Praha. ISBN 978-80-247-4172-7.

NAUMBURG, M. 1987. Dynamically Oriented art Therapy, Its Principles and Practice. Magnolia Street Publisher, 1987. In: Šicková-Fabrici, J. 2016. *Základy arteterapie*. Portál: Praha. ISBN 978-80-262-1043-6.

POTMĚŠILOVÁ, P., SOBKOVÁ, P. 2012. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. Univerzita Palackého: Olomouc. ISBN 978-80-244-3120-8.

ROCHOVSKÁ, I., KRUPOVÁ, D. 2016. *Umělci v mateřské škole : Aktivity zaměřené na impregnaci výtvarného umění*. Portál: Praha. ISBN 978-80-262-1120-4.

SLAVÍK, J. 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Karolinum: Praha. ISBN 80-718-4437-3.

SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. 2015. *Dívej se, tvoř a povídej! – artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Portál: Praha. ISBN 978-80-262-0876-1.

ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 2016. *Základy arteterapie*. Portál: Praha. ISBN 978-80-262-1043-6.

VALACHOVÁ, D. 2016. *Možnosti realizácie artefiletiky vo výtvarnej výchove*. In Expresívne terapie vo vedách o človeku. Univerzita Komenského v Bratislave: Bratislava, ISBN 978-80-223-4148-6.

6 INKLUZÍVNY POTENCIÁL HUDBY

Mária Habalová

Kľúčové pojmy: *hudba, hudobné vnímanie, zážitok, hudobné aktivity, hudobné rituály*

Hudba patrí k základným skúsenostiam človeka – tlkot srdca a dýchanie majú rytmus, plač a reč svoju melódiu, piesne a melódie sú kultúrnym dedičstvom a obohatením sociálneho života. Výrazové prostriedky hudby (rytmus, melódia, harmónia, hlasitosť, dynamika a farba) analogicky k jazyku dokážu poslucháčovi sprostredkovať rôzne informácie a emócie. Prostredníctvom hudby je možné nadviazať kontakt, budovať vzťahy, odovzdať informáciu, sprostredkovať emocionálnu výpoveď, estetický zážitok a iné. Tým, že obchádza klasické komunikačné schémy, môže slúžiť ako komunikačný most aj medzi ľuďmi s komunikačnými bariérami. Hudba sa cez svoje výrazové prostriedky môže stať cestou pre pochopenie sveta – jeho poriadku, súvislostí a významu. Dieťa sa naučí chápať rozdiel medzi chaosom a rytmom, medzi nesúladom a harmóniou, naučí sa spolupracovať, naladiť a dopĺňať sa s inými, spolupracovať i viesť. Tieto ciele sleduje aj vytvorenie učiaceho sa spoločenstva detí v triede. Môže byť priestorom pre aktívnu a tvorivú účasť všetkých detí, pričom každý prispieva svojím dielom na základe vlastných individuálnych možností (Horňáková, 2019).

Hudba a iné umelecké prístupy ponúkajú možnosti pre učiteľa, ako bez hodnotenia výkonu lepšie spoznať dieťa a pochopiť ho v jeho celistvosti s jeho vnútorným prežívaním, ktoré sa navonok prejavuje správaním. Prostredníctvom cielene volených a atraktívnych aktivít je možné podporiť aj dieťa s menšími predpokladmi a bariérami pri učení tak, aby mohlo prospievať. Umelecké aktivity realizované v rámci stáleho spoločenstva detí (triedy) vychádzajú v ústrety prirodzenej potrebe dieťaťa po vzťahoch a uznaní. Vytvárajú príležitosti pre uspokojivé sociálne interakcie a sú prostriedkom pre jeho začlenenie do kolektívu.

Vývin sluchového vnímania

Už štyri týždne po počatí sa dajú pozorovať vytvárajúce sa tkanivá, ktoré slúžia počutiu. Ich stimulácia podporuje vytváranie neuronálnych sietí (Medina, 2011).

Podľa Vágnerovej (2005) dieťa počuje od piateho mesiaca vnútromaternicového vývinu. V tom období je už vytvorené aj vnútorné ucho a možno zaznamenať elektrické impulzy v mozgu ako reakciu na sluchové signály (Medina, 2011). Vďaka týmto prenatálnym sluchovým skúsenostiam dieťa po narodení diferencuje niektoré zvukové podnety, napr. hlas matky, ale aj znelky televíznych seriálov a reklám.

V období po narodení dieťa preferuje podnety chuťové, čuchové, somatické (dotyk, bolesť, teplo) a vestibulárne (zmeny polohy). Saturácia týchto podnetov sa uskutočňuje cez napĺňanie jeho potrieb. Matka sa pri kŕmení a prebaľovaní dieťaťa dotýka, prihovára sa mu, je v jeho dohľade, čím mu sprostredkováva množstvo senzorických podnetov. Jedným zo spôsobov ako matky vychádzajú v ústrety potrebám svojich detí je aj spev uspávaniek, ktorý často vedie k upokojeniu dieťaťa. Dôležitejšie ako samotná kvalita spevu a obsah piesne, je prepojenie hovoreného slova/spevu s dotykmi a blízkosťou. Harrer (1975, citovaný podľa Krbaťu, 1994) hovorí o poskytovaní „biologickej istoty", ktorá sa uskutočňuje prostredníctvom vnímania rytmu matkinho srdca, fyzického kontaktu, kolísaniu a pod. Práve pevný vzťah so vzťahovou osobou (najčastejšie matkou) tvorí východisko pre všetky ďalšie vzťahy. Ak v tomto období nemohol byť vytvorený, môže byť rehabilitovaný aj neskôr (napr. v predškolskom veku) cez spievanie dieťaťu, pričom ho vzťahová osoba pevne objíma, pohojdáva a dáva mu najavo radosť a lásku.

Význam sluchu narastá po treťom mesiaci. Krbaťa (2008) a Sedlák (1990) hovoria v tejto súvislosti o sluchovej dominante. Označujú tak zvýšený záujem dieťaťa o zvuky, ktorý sa objavuje v tomto období. Na zvuky menšej a strednej intenzity reaguje tak, že stlmí aktivitu, započúva sa (Matějček, 2005). Vplyv skúseností z učenia rozpoznávať zvuky, ich zdroj a zmysel, postupne umožňuje orientáciu dieťaťa v prostredí a má zásadný význam pri osvojovaní si reči a získavaní poznatkov.

Vývin hudobného vnímania

V oblasti vývinu hudobných schopností je okrem vrodených predispozícií významným determinantom hudobne podnetné rodinné prostredie dieťaťa (Kodejška, 1991; Krbaťa, 2008). V dnešnej dobe spev deťom a spolu s deťmi do značnej miery nahradila reprodukovaná hudba. Deti sa oboznamujú s hudbou a piesňami hlavne prostredníctvom hudobných audio a video programov, kde často

nie je priamy kontakt s interpretom. Pozitívom je motivácia k pohybu, ale aj ten je obmedzený, lebo dieťa chce pohľadom sledovať obraz. Negatívom je, že obraz je stále rovnaký, čo najprv dieťa víta, ale časom stratí záujem. Aj keď sú mnohé hudobné produkcie po hudobnej aj vizuálnej stránke spracované veľmi atraktívne, nedokážu reagovať na dianie tu a teraz. Reprodukovaná hudba nikdy nesprostredkuje taký komplexný zážitok ako bezprostredná blízkosť spievajúceho/hrajúceho, kedy sa spev/hudba prispôsobuje svojou hlasitosťou, výrazom potrebám a reakciám dieťaťa.

Živý spev s dieťaťom je obohatený o vzťah. Matka (iná vzťahová osoba) reaguje na dieťa v priamej interakcii. Nadväzuje s dieťaťom zrakový kontakt, dotýka sa ho, pomáha mu napr. tlieskať do rytmu, teší sa z jeho úspechu, zopakuje mu pieseň na požiadanie. Takáto priama interakcia rozvíja emocionálne zložky a povzbudzuje k nápodobe, k experimentovaniu s hlasom.

Hudobná reč cez svoje výrazové prostriedky vyzýva dieťa k pohybovým reakciám (Kodejška, Váňová, 1989). Dieťa reaguje na hudbu pohybom už od šiesteho mesiaca života: začne sa pohupovať, nadskakovať. Výrazný nárast motorickej odozvy badať v období batoľaťa (Krbaťa, 2008). Dieťa si vymýšľa nové pohyby (tancuje). Radosť z pohybu a hudobných aktivít býva doprevádzaná smiechom a výskotom, avšak niekedy aj hnevom a mrzutosťou (v súvislosti s detským vzdorom). Rytmus a melódie sa stávajú súčasťou hudobno–pohybových hier. Ide o jednoduché pohybové hry s inými ľuďmi – napr. Kolo, kolo mlynské, Dnes je veľká paráda a pod.

Nástupom dieťaťa do materskej školy je vývin jeho hudobných schopností systematicky rozvíjaný, lebo hudobná výchova tvorí súčasť predprimárnej a primárnej edukácie. Dôležitým cieľom je využiť hudbu a jej potenciál na rozvoj kreativity a emocionality u detí. Štátny vzdelávací program (ŠVP) pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016, s. 17) v rámci cieľov uvádza, že: „*Dieťa je potrebné vnímať ako jedinečnú osobnosť s väčšou či menšou mierou hudobného nadania, ktorá má právo byť rozvíjaná po hudobnej i emocionálnej stránke*.“ Postupne sa ciele zvyšujú. Pre druhý stupeň je uvedené, že: „*žiaci pochopia podstatu umenia, vytvoria si vzťah k umeniu, majú priamu skúsenosť v oblasti špecifických umeleckých, estetických a psychologických kategórií – emocionalita, prežívanie, zážitok, vnímanie krásy, vlastná tvorivosť (improvizácia, kompozícia), na základe čoho dokážu reflektovať umenie, vnímať krásu, rozpoznať hodnotu, vyjadriť sa prostredníctvom umenia.*“ (ŠVP, 2020, s. 3) My sa zameriame hlavne na možnosti, ako podporiť vytváranie učiaceho sa

spoločenstva a ako pomôcť deťom, ktoré majú sťažené predpoklady pre účasť a spoluprácu.

Potenciál hudby nie je len v hudbe samotnej, ale ide o komplexnú skúsenosť a emocionálny zážitok, ktorý má ako zmyslové, tak aj psychické a sociálne dimenzie. Dobré vzťahy, pripravené prostredie, správne načasovanie podporujú jej prínos, ktorý sa môže týkať nasledujúcich oblastí:

- zmyslový zážitok – cez sluchové, zrakové, haptické, vestibulárne, vibračné a kinestetické vnímanie; reakciou na zmyslový vnem je pohyb a pohyb v priestore má aj sociálny rozmer - približuje, spája, uvoľňuje, je priestorom pre sebavyjadrenie i spoluprežívanie;
- estetický zážitok - citové a estetické prežívanie hudby a vnímanie krásna je motorom vývinu, prebúdza záujem o poznávanie;
- kognitívna skúsenosť - predstavivosť, pamäť, myslenie, fantázia, tvorivosť, exekutívne funkcie;
- zážitok „my“ - interakcie a vzťahy v rámci skupiny, vzájomný rešpekt, tolerancia, úcta, pocit príslušnosti k skupine, sociálne kompetencie, sociálna inklúzia;
- relaxácia, uvoľnenie od napätia, príprava pre poznávanie;
- podnety pre sebarozvoj – sebapoznávanie, sebarealizácia, rozvoj rytmického cítenia, tonálneho cítenia, hudobnej predstavivosti, pamäti a pod.

Dôležité je rešpektovať jedinečnosť dieťaťa a priblížiť sa mu v hudobnom dialógu tak, aby mu dokázalo porozumieť. Pri hudobných projektoch nemusia mať deti rovnaké úlohy. Pedagóg môže tvorivo prispôsobiť jednotlivé úlohy tak, aby sa do nich mohlo zapojiť každé zo zúčastnených detí.

Silný estetický hudobný zážitok nerozvíja dieťa iba hudobne, ale ako uvádza Kodejška (1991, s. 36) „*podnecuje aktivitu, pozornosť, tvorivé prejavy, racionálne myšlienkové operácie, posilňuje estetické cítenie, ovplyvňuje vkus a zmysel pre krásu, upevňuje vôľu, prináša i psychoterapeutické účinky a utvára na elementárnej úrovni vzťah dieťaťa k okolitej realite. Emocionálne reakcie tak môžu ovplyvňovať štrukturálnu, dynamickú sféru a vlastnosti osobnosti*“.

Niektoré možnosti hudby v predškolskom veku v kontexte inklúzie

Rovnako ako u batoliat aj v tomto veku je pohybová odozva na hudbu veľmi prirodzená. Podľa Sedláka, Váňové (2013) výskumy jednoznačne potvrdzujú, že rytmické cítenie nie je iba sluchovým spracovaním časového priebehu hudby. Pravidelný rytmus hudby pôsobí, že niektoré skupiny svalov sú podvedome inervované a poslucháč má tendenciu pohybovať sa v súlade s rytmicko-metrickým členením hudby. Tieto pohyby sa navonok môžu prejaviť ako vyťukávanie rytmu, pohupovanie nohou a pod. Menej zjavné a zároveň menej kontrolované pohyby sú napr. svalové sťahy hrudného koša, bránice, synchronizácia dychu a podobne. Rytmická synchronizácia s hudbou (pohybom, dýchaním) môže byť súčasťou aktivít, v ktorých sa deti prostredníctvom hudby naladia na jedno tempo, náladu.

Príklad*: Deti stoja v kruhu, počúvajú pomalú hudbu. Učiteľka ich vyzve, aby sa spolu pomaly, ako loďka na vlnách, pohupovali z jednej strany na druhú. Pomôcť môže rytmickou verbálnou deklamáciou (vpravo, vľavo) a tiež tým, že stojí oproti deťom, sama sa tiež pohybuje, čím umožňuje deťom zrakovú kontrolu. Napriek tomu, že deti v tomto veku ešte nedokážu pohyby presne synchronizovať s rytmickou pulzáciou hudby, momenty koordinovaného pohybového prejavu a hudobného rytmu sú stále častejšie a dlhšie (Bunt, 1994). Staršie deti môžu svoj rytmus hľadať vo dvojici, trojici. Aj to môže byť na začiatku potrebná verbálna deklamácia zo strany učiteľky. Táto variácia cvičenia umožňuje deťom vnímať druhé dieťa a usilovať sa dosiahnuť spoločný cieľ.*

Podobným spôsobom je možné synchronizovať s rytmom hudby dýchanie. V tejto aktivite sa opäť skupina naladí na jeden rytmus. Cvičenie môže byť vedené tak, že deti pri nádychu na dve doby dvíhajú ruky hore a potom na dve doby vydychujú a vokalizujú samohlásku ú a pod.

Ďalšou možnosťou, ako prepojiť pohyb s hudbou, je hra na telo**.** Deti pri nej zaobchádzajú so svojím telom ako s hudobným nástrojom. Využívajú pritom zvuky, ktoré vznikajú pri rôznych pohyboch a úderoch v rámci vlastného tela. Diferencované zvuky je možné dosiahnuť prostredníctvom tlieskania, plieskania, dupania, lúskania, ťukania dvoch prstov na dlaň atď..

Zlepšenie koordinácie telesných pohybov na hudbu vytvára predpoklady pre osvojenie si hry na jednoduché hudobné nástroje, prostredníctvom ktorých sa posilňuje predvídanie následného časového priebehu hudby. To je dôležitým predpokladom pre kolektívnu hru a elementárnu hudobnú improvizáciu (Kodejška, 1991). Preto v pedagogike Carla Orffa hra na telo predchádzala hre na jednoduché rytmické nástroje (Mátejová, Mašura, 1992).

Pre niektoré deti môže byť nástup do materskej školy náročný. Spája sa so zmenou režimu, vyššími nárokmi, odlúčením od blízkej osoby. U niektorých detí môže pomôcť, keď ich pedagóg privíta spevom obľúbenej piesne. Obľúbený hudobný motív, pri ktorom si dieťa asociuje zážitky bezpečia a pohody, tu môže plniť funkciu prechodného objektu.

Rovnako môže byť hudba oporou pre deti, ktoré prichádzajú do prostredia materskej školy a nerozumejú slovenskému jazyku. Pedagóg sa im môže prihovoriť piesňou v rodnom jazyku, môže tiež naučiť takúto pieseň ostatné deti, čím komunikuje dieťaťu prijatie. Zároveň, cez vhodne zvolené piesne v slovenskom jazyku, môže pomôcť dieťaťu pri osvojovaní potrebnej slovnej zásoby.

Podľa Kodejšku (1991) je pri voľbe hudobných aktivít v tomto veku vhodné uplatňovať základnú hudobnú analýzu, ktorá spočíva najprv v rozlišovaní rytmickej a neskôr melodickej stránky piesne alebo skladby. Už na začiatku tohto obdobia deti rozlišujú rýchle a pomalé tempo a dokážu na rýchlu alebo pomalú hudbu reagovať prispôsobovaním svojich pohybov. Hudba svojim rytmom a štruktúrou ovplyvňuje dianie. Citlivosť pre časový priebeh sa upevňuje v činnostiach, ktoré vychádzajú z hudobného kontrastu. Príkladom je napr. pieseň Medveďku daj labku, kde sa prvá časť piesne spieva pomaly, druhá rýchlo (medvedica ráno vstala). Tento kontrast je možné v aktivitách cielene zdôrazniť a pre lepšie uvedomenie zapojiť pohyb alebo hru na rytmické hudobné nástroje, kopírujúce tempo skladby.

Príklad*: Pedagóg zapojí fantáziu detí. Napr. deťom povie, že pieseň Ja som žabka, budú spievať raz ako unavená, pomalá žaba a druhýkrát ako malé veselé žabky (pričom okrem tempa je možné meniť aj celkový prejav a charakter spevu veľká žaba – hrubý hlas, malá žaba tenkým hlasom a pod.).*

Zmeny tempa v priebehu skladby/aktivity, na ktoré deti reagujú rytmickým prispôsobovaním spevu a pohybov, je možné využiť aj ako cvičenie na zlepšenie pozornosti. V tejto súvislosti je dôležité spomenúť význam ticha, ktoré je možné cielene využívať na jednej strane k zvýšeniu napätia, na druhej strane na zlepšenie koncentrácie.

Príklad: *Deti sedia v kruhu, pedagóg vyberie jednu krátku pieseň (s doprovodom gest). Vyzve deti, aby začali spievať spolu s ním, pričom predtým, ako začne spievať, využíva ticho (zvyšovanie napätia). Tesne pred začatím spevu oznámi, ako sa bude pieseň spievať – napr.: „Teraz to zaspievame veľmi rýchlo.“ Tempo naschvál preženie. Keď sa pieseň dospieva, nechá deťom priestor na dosmiatie a s prstom na ústach čaká, kedy sa utíšia. Opäť využíva chvíľu ticha a následne oznámi zmenu. Napr.: „Teraz to budeme spievať veľmi pomaly.“ Postup sa opakuje. Charakter pri poslednom opakovaní prispôsobí nastaveniu na ďalšie činnosti. Pokiaľ sa v ďalších činnostiach vyžaduje sústredenie detí, tak posledný krát zaspieva pieseň s deťmi buď veľmi potichu alebo pomaly. Pokiaľ nasleduje dynamická činnosť, môže spev ukončiť rýchlo alebo nahlas.*

V materských a základných školách sú najrozšírenejšie hudobné nástroje Orffovho inštrumentária. V ňom sú bohatšie zastúpené rytmické hudobné nástroje (claves, rôzne bubienky, tamburíny, kastanety, činely, triangle a pod.) oproti melodickým nástrojom (zvonkohry, metalofóny, xylofóny, flauta, ústna harmonika a pod.). Výhoda týchto nástrojov je v tom, že hra na nich je jednoduchá a umožňuje človeku aktívne zapojenie do hudobnej produkcie.

Pokiaľ dieťa prejavuje záujem o manipuláciu a hru na hudobných nástrojoch, je dobré hľadať priestor, ako mu ho poskytnúť. Vytvoriť tento priestor v rámci triedy tak, aby nedochádzalo k rušeniu ostatných detí, môže byť niekedy výzvou. Predísť rušeniu detí je možné nastavením pravidiel. Tie sa môžu týkať cieleného výberu počtu a druhu vyčlenených nástrojov, obmedzením počtu hrajúcich detí, vymedzením času, kedy je možné vzdialiť sa do hudobného kútika, dodržiavaním pravidiel, ako s jednotlivými nástrojmi zachádzať a pod.

Príklad z praxe: *4- ročný chlapec pravidelne pri činnostiach alebo hre vyrušoval ostatné deti tým, že predmety, s ktorými pracoval (ceruzka, plastelína, rôzne hračky), začal posúvať po stole a vydával veľmi hlasné*

zvuky. On sám popisoval, že štartuje traktor (jeho otec ho zvykol voziť na traktore). Týmito zvukmi rušil iné deti pri činnosti. Liečebná pedagogička si všimla, že prejavuje veľký záujem o hudobné nástroje a hudobné činnosti. Vytvorila priestor vo vzdialenejšej časti triedy, kde mu obmieňala ponuku 2 – 3 hudobných nástrojov. Po dohode s pedagogičkou (aby sa nerušil priebeh denného programu), alebo pri rušivom správaní mu bola ponúknutá možnosť vzdialiť sa a nahradiť toto správanie iným, v rámci určitých pravidiel (miesto zvuku traktora/zvuk hudobného nástroja, nefunkčná manipulácia s predmetmi/hra na nástroji, priestorové vymedzenie pre hlučnejšie správanie). Spočiatku chlapec využíval túto možnosť veľmi často. Z hlasnej hry často prešiel do tichšej, tento hudobný prejav kopíroval aj jeho správanie. Do skupiny sa vracal pokojný a vedel sa lepšie sústrediť. Jeho prejavy boli adaptívne, a tak nedostával negatívnu spätnú väzbu.

Ďalšou pomerne často zastúpenou skupinou nástrojov pri práci s deťmi sú tradičné hudobné nástroje. Využívajú sa najmä pri receptívnej forme stretnutia s hudbou. Deti počúvajú, vnímajú a reagujú na živú hru pedagóga. Tá môže zaznievať bez, ale aj v spojení so slovom, piesňou, môže doprevádzať a usmerňovať spev detí, ich inštrumentálnu hru alebo pohyb, signalizovať zmenu, dynamizovať rôzne hudobno-pohybové hry a pod. Avšak aj pri týchto nástrojoch je možné aktívne zapojiť deti do hry. Pedagóg môže prizvať dieťa napr. tým, že kým on strieda akordy na hmatníku gitary, dieťa sediace oproti hrá na struny. Podobne je možné hrať na husle, kedy pedagóg asistuje dieťaťu pri ťahaní sláčika. Deti radi experimentujú so zvukmi aj pri hre na klavíri. Hudobný dialóg medzi nástrojmi je možné realizovať prostredníctvom gitary alebo ukulele, ktoré majú struny naladené na určitú tóninu.

Medzi najrozšírenejšie a najobľúbenejšie hudobné činnosti detí v predškolskom veku patrí spev. Jeho kvalita sa v tomto období výrazne zlepšuje v dôsledku lepšej koordinácie medzi diferenciačnou schopnosťou sluchu a adekvátnou funkciou hlasiviek (Mazurek, Stiborová, 1988). Intonácia sa postupne zdokonaľuje, pričom sú medzi deťmi veľké rozdiely. Králová (2016) uvádza, že asi len 5 % detí vo veku 5 rokov zaspieva pieseň intonačne správne. K čistej intonácii prispieva aj spev v rámci vlastnej hlasovej polohy (Balcárová, 2017). Hlasový rozsah u chlapcov a dievčat sa v priebehu od štyroch do šiestich rokov zväčší z pôvodných e1-a1 na d1-b1 (Sedlák, 1990). (V odbornej literatúre sa údaje o hlasovom

rozsahu u detí mierne odlišujú). V tejto súvislosti je pri speve dôležité ponúkať spevácke aktivity v rámci prirodzeného rozsahu detského hlasu, aby nedochádzalo k zbytočnému prepínaniu hlasiviek, ktoré sú citlivé na preťaženie.

Rozvoj sluchového analyzátora a jeho diferenciačných schopností, vplyv učenia a zrenia spolu s kognitívnym vývinom, umožňuje posun v hudobnom vnímaní od elementárneho zmyslového vnímania k hudobno-analytickým operáciám, podmieneným intelektovými schopnosťami a emocionálnym zážitkom. Postupne sa tieto operácie zdokonaľujú a ku koncu tohto obdobia umožňujú deťom diferencovať detaily a výraz skladby (Krbaťa, 2008). Na zdokonaľovaní týchto procesov má významný podiel hudobná pamäť a predstavivosť. Tie umožňujú vybavenie obrazov tónov, skladieb a hudobných výrazových prostriedkov vnímaných v minulosti. Vďaka hudobnej predstavivosti je možné v mysli vytvárať, pretvárať a zámerne operovať s hudobnými predstavami (Sedlák, 1990). To vytvára predpoklady pre tvorivú činnosť, ktorá sa u detí v tomto veku vyznačuje určitými stereotypmi. Tie sa objavujú v pohybovom prejave na hudbu, kedy dieťa opakuje tie isté pohybové vzorce a tiež pri vokálnej improvizácii, pri speve vlastných piesní. Ide napr. o opakovanie melodickej linky, rytmického vzorca a pod. V improvizovaných piesňach deti často miešajú naučené melódie s vlastnými nápevmi (Bunt, 1994). Obsahovo sa tieto improvizované piesne viažu na dojmy, zážitky, plány atď. (Krbaťa, 2008).

Spoločenstvo detí je možné podporiť cez prežívanie spolupatričnosti pri spoločnom hudobnom zážitku, realizovanom v rámci rozličných spoločných hudobných činností. Spoločné muzicírovanie detí môže mať charakter skupinovej improvizácie. Napr. zahrať na hudobných nástrojoch vybranú emóciu, uspávanku pre bábiku, improvizovanú skladbu na želanie pre konkrétne dieťa, kedy učiteľka otázkami zisťuje u vybraného dieťaťa, akú skladbu by mu mali zahrať (pomalú, rýchlu, veselú, smutnú, tichú, hlučnú a pod.). Rovnako môže byť prínosná aj skupinová interpretácia naučených piesní, hudobných hier a rozprávok, do ktorých sú podľa svojich schopností zapojené všetky deti.

Niektoré možnosti hudby v školskom veku v kontexte inklúzie

Nástup dieťaťa do školy prináša so sebou množstvo výziev spojených so zmenenými nárokmi na dieťa. Z psychologického hľadiska ide o náročné obdobie. Oproti hre, ktorá sprevádzala predškolský vek, narastá podiel povinností vplyvom organizovaného školského vyučovania. Krbaťa (2008) uvádza, že u 6-

ročného dieťaťa celkom dobre funguje hudobná pamäť (vie si zapamätať jednoduchý hudobný motív, reprodukovať vypočutú melódiu, vybaviť si hudbu, ktorú počulo v minulosti). Zlepšuje sa aj zámerná pozornosť a s ňou aj schopnosť dlhšie sa sústrediť na činnosť. Deti majú v tomto období vyvinutý sluch pre farbu tónu, hlasitosť (dokážu vnímať aj menšie dynamické rozdiely v skladbe). V prípade pravidelnej metrickej pulzácie je zmysel pre metrum dobrý. Hudobná tvorivosť u detí v tomto veku sa vyznačuje elementárnymi rysmi umeleckej tvorivosti a je prejavom spontánnej aktivity dieťaťa (Mazurek, Stiborová, 1988).

V prostredí školy dochádza v rámci vyučovania k organizovanému hudobno-výchovnému pôsobeniu (predmet hudobná výchova). Balcárová (2013) uvádza, že cieľom tohto pôsobenia je systematické a cieľavedomé zabezpečenie rozvoja osobnosti dieťaťa a to v oblasti kognitívnej (rozvoj poznávacích procesov), afektívnej (rozvoj citov, vôle a postojov) a psychomotorickej (rozvoj pohybových a zmyslových schopností). Zároveň je toto pôsobenie zamerané na osvojovanie si noriem, ideálov a hodnôt národnej i svetovej hudobnej kultúry (Krabaťa, 2008). Deti nadobúdajú vzdelanie týkajúce sa hudobnej teórie, histórie, oboznamujú sa s významnými hudobnými osobnosťami a hudobnými dielami rôznych žánrov. Hudobné schopnosti sa v rámci primárnej edukácie utvárajú, rozvíjajú a prejavujú pri hudobných činnostiach, ktoré tvoria obsah predmetu hudobná výchova. Sem patria vokálne činnosti, inštrumentálne činnosti, hudobno-pohybové činnosti, recepcia hudby a hudobno- dramatické činnosti (Balcárová, 2013).

V rámci hudobnej výchovy, realizovanej v školských zariadeniach, je v našich podmienkach oveľa menej zastúpené pôvodné prepojenie hudby s pohybom, hravosťou, spontánnosťou a tvorivosťou, ktoré bolo príznačné pre materskú školu. Aj to považujú niektorí autori za príčinu straty spontánnej hudobnej aktivity (Amtmannová, Jarosová, Kardos, 2007), ktorá sa u detí objavuje približnej od 2. ročníka (7 rokov) s tým, že tento stav kulminuje v 5. ročníku; (Melicher, 1991 citovaný podľa Krbaťu a kol., 2008). Autori sa zhodujú na tom, že je potrebné vhodnými podnetmi a motiváciou rozvíjať detskú hudobnú tvorivosť, ponechať deťom priestor pre sebarealizáciu a neutlmiť rozvíjajúcu sa fantáziu a imaginációu. Tu môže zohrať dôležitú úlohu osobnosť pedagóga, ako aj jeho odborná pripravenosť a atraktívne metódy práce, ktoré majú dôležitý význam pri rozvíjaní hudobnej tvorivosti detí.

V súvislosti so zvýšenými nárokmi na deti a s vysokým podielom verbálnych inštrukcií sa môžu v období po nástupe do školy naplno manifestovať niektoré problémy, súvisiace so sluchovou percepciou.

Problémy so sluchovou pamäťou mohli byť pozorované už v materskej škole pri učení básničiek a pesničiek spamäti, pamätaní si a prerozprávaní vypočutého príbehu. Navonok tieto deti neprejavujú o takéto aktivity záujem, sú nepozorné. Práve oblasť sluchovej pamäti môže významne ovplyvniť školskú úspešnosť. Deti si nedostatočne zapamätajú inštrukcie a pokyny, zvyšuje sa chybovosť pri ich vykonávaní. Problémy sa objavujú aj pri písomnom prejave, kedy si deti nezapamätajú obsah diktovaného textu a robia chyby. Okrem vizuálnej podpory je možné sluchovú pamäť trénovať prostredníctvom hudobných hier, ktoré pedagóg zaradí do vyučovacieho procesu. V týchto hrách využíva hudobné nástroje a hru na telo, pričom deti si majú zapamätať napr. poradie, v akom jednotlivé zvuky zazneli, koľko ich bolo, identifikovať, či sú dve krátke melódie rovnaké alebo odlišné, rozoznávať piesne podľa melódie a pod.

Vysoká miera tolerancie voči zvukovým podnetom sa označuje ako auditívna hyposenzitivita. V tomto prípade deti na bežné zvukové podnety reagujú oneskorene, minimálne alebo vôbec. Auditívna hyposenzitivita často nadväzuje na problémy v registrácii podnetov, napr. pri poruchách sluchu, ale môže byť prejavom aj napr. pri mentálnom postihnutí, poruchách centrálneho nervového systému a pod. Pri auditívnej hyposenzitivite má pedagóg dôležitú úlohu v tom, aby u týchto detí prebudil záujem o zvuky. Na posilnenie vstupnej informácie využíva aj ostatné zmysly - najmä zrak, ale aj vnímanie vibrácií (napr. pri speve - dotykom v oblasti krku, alebo pri hre na hudobný nástroj - prostredníctvom priameho kontaktu s jeho rezonátorom). Ak je to možné, základom je korigovať prípadné sluchové poškodenie. Jedným z príkladov, ako je možné v kolektíve detí rozvíjať citlivosť sluchového vnímania, je hra na ticho.

> **Príklad**: *Deti ležia alebo sedia na mieste. Na úvod dostanú inštrukciu, že majú zotrvať v úplnom tichu a ak chcú, môžu si zavrieť oči. Ich úlohou je počúvať a zapamätať si čo najviac zo zvukov, ktoré budú počuť. Po chvíli učiteľ hru preruší a vyzve deti k reflexii, v ktorej pomenúvajú zvuky a ich zdroj, prípadne ich lokalizujú. Pokiaľ niektoré dieťa na zvuky nereaguje primerane, učiteľ môže rozdeliť deti do dvojíc, kedy mu druhé dieťa asistuje tak, že upriamuje jeho pozornosť na prítomné zvuky.*

Zvýšená citlivosť na zvukové podnety sa označuje ako auditívna hypersenzitivita. Deti pri nej na mnohé (aj bežné) zvuky reaguje neprimerane, zvuky ich rušia,

vadia im. Sú preťažené vnímaním nepodstatných zvukov, v dôsledku čoho môžu byť unavené, nepozorné a nesústredené. Paradoxne sa tieto deti môžu prejavovať hlučne preto, že si v snahe eliminovať rušivé zvuky z prostredia spievajú alebo rozprávajú sami pre seba. A to najmä pri činnostiach, na ktoré sa potrebujú sústrediť (Lessner Lištiaková, 2019). Niektoré deti sú citlivé na konkrétne zvuky alebo hluk. Pri zvyšovaní odolnosti ponúkame deťom možnosť zapojiť sa do činností a aktivít, ktoré sprevádzajú zvuky a nad ktorými majú kontrolu. Práve pri takomto prístupe deti prostredníctvom zraku alebo vnímania vibrácií kontrolujú prítomnosť/neprítomnosť, načasovanie a intenzitu zvuku aj inou ako sluchovou cestou. Signály, ktoré sú zaznamenané inými zmyslami, im môžu pomôcť zvuk očakávať a pripraviť sa naň. Pomôcť môžu aj rôzne rituály spojené so zvukmi.

Ďalšou oblasťou, ktorá môže spôsobovať problémy pri udržaní pozornosti, je oslabená schopnosť mozgu selektívne regulovať prísun zmyslových podnetov – vyčleniť figúru od pozadia. Figúrou sa označuje dôležitý podnet, na ktorý dieťa upriamuje svoju pozornosť a ktorý vystupuje z vnemového poľa (napr. hlas pedagóga). Vnímanie ostatných zvukov (pozadie) je v tej chvíli utlmené. Tento psychofyziologický mechanizmus chráni organizmus pred nadmernou zvukovou záťažou (Davies, Chang, Gavin, 2009).

> **Príklad***: Deti sedia v kruhu. Jedno dieťa si sadne do prostriedku, pričom má za úlohu vypočuť si príbeh (figúra) a následne ho prerozprávať. Druhé dieťa sediace medzi ostatnými má príbeh prečítať. Dve alebo tri ďalšie deti sa snažia vyrušovať - či už rozhovorom alebo hrou na hudobné nástroje (pozadie). Čím je kontrast medzi figúrou a pozadím väčší, tým je ťažšie sústrediť sa na príbeh, preto zvukovú kulisu zvyšujeme postupne.*

Na odreagovanie alebo na uvoľnenie od napätia po aktivitách vyžadujúcich si zvýšenú námahu, je možné zaradiť do vyučovania relaxačné techniky, spojené s počúvaním hudby. Prínos hudobnej relaxácie v školskom prostredí popisujú Grocke, Wigram (2006):

- uvoľnenie od napätia a stresu,
- vedenie detí k tomu, aby sa dokázali vnútorne stíšiť,
- vytvorenie priestoru na oddych od povinností a učenia,
- podporovanie fantázie a imaginácie detí,
- pozitívne preladenie.

Pri relaxácii sa najčastejšie využíva vážna hudba bez textu, relaxačná hudba alebo hudba so zvukmi prírody. Požiadavky na výber hudby sa týkajú nasledujúcich oblastí: melódia skladieb by mala byť v legate s predvídateľnou harmóniou, minimálnymi dynamickými zmenami a tempom medzi 58 údermi za minútu a 78 údermi za minútu. Už krátka hudobná relaxácia vedie k stíšeniu, sústredeniu sa na vlastné telo, upokojeniu.

Problémy s uvoľnením a hudobným prežívaním prinášaju somatické zmeny spojené s nastupujúcou pubertou. Prejavom pohlavného dozrievania je hlasová mutácia spôsobená predlžovaním hlasiviek a rastom hrtanu, zmeny v hlasovej výške, sile a farbe, ako aj poruchy v oblasti nervovo svalovej súhry hlasu (Mazurek, Stiborová, 1988). Omnoho výraznejšie prebieha tento proces u chlapcov, ktorým môže hlas na určité obdobie znieť drsnejšie, zastrene a preskakovať, čo môže spôsobiť zábrany spievať pred kolektívom. U dievčat mutačné zmeny nie sú také výrazné. Obmedzujú sa len na dočasné kolísanie sily a polohy hlasu. Pri aktivitách, spojených so spevom, je potrebné dbať na hlasovú hygienu a vyhýbať sa preťažovaniu hlasiviek. Okrem anatomicko-fyziologických zmien týkajúcich sa hlasiviek, sa môže do hudobných činností dočasne negatívne premietnuť aj celková lokomočná neobratnosť a poruchy koordinácie, prejavujúce sa zníženou schopnosťou dodržiavať metrorytmus (Krbaťa, 2008).

V oblasti poznávacích procesov naďalej dochádza k zmenám v dôsledku interakcie zrenia a učenia. Myslenie sa stáva abstraktnejšie, čo sa prejavuje uvažovaním o variantoch, ktoré reálne neexistujú (Vágnerová, 2005). Zlepšenie pamäti a pozornosti súvisí so zámerným a cieleným využívaním rôznych stratégií na udržanie pozornosti a zapamätanie si potrebných informácií. Emocionálny vývin je v tomto období poznačený výkyvmi hladiny hormónov v krvi, ktoré môžu spôsobovať rôzne reakcie, prudké zmeny nálady a pod. Pre toto obdobie je charakteristické zvýšené zameranie pozornosti na vlastnú osobu, najmä na vlastné prežívanie, citový život. Viac ako v predchádzajúcom období sa prejavuje fantázia, ktorá umožňuje odpútanie sa od reality a aspoň symbolické zvládnutie rôznych situácií prostredníctvom snenia a želaní.

V tomto období narastá záujem o umenie, hudba sa stáva akýmsi zrkadlom sebareflexie, vedie k skúmaniu vlastného správania a prežívania (Krbaťa, 2008). Aj v súvislosti s týmito zmenami má hudba (najmä jej recepcia) pre pubescentov veľký význam. Svojim pôsobením dokáže vnášať stabilitu do výkyvov v oblasti psychického života, zmierňovať citové konflikty, vyjsť v ústrety sklonom k introverzii a sebareflexii, typickej pre tento vek (Mazurek, Stiborová, 1988).

V piesňach sú často opísané rôzne životné skúsenosti, pričom svojim obsahom oslovujú kognitívnu oblasť a svojou hudbou emocionálnu. V prípade vekovo a obsahov vhodne vybratej hudby je počúvanie a rozhovor o piesňach pomerne nenáročná aktivita, ktorá môže napomôcť k zdieľaniu spoločného zážitku a tým aj budovaniu vzťahov v triede. Aj v tomto prípade je dôležitý výber skladby/piesne, ktorá by mala byť vekovo a obsahovo zrozumiteľná. U detí v tomto veku je dobré zohľadniť ich vkus a preferencie. Jednou z možností je vyzvať ich, aby sami priniesli piesne, ktoré sú pre nich dôležité. V následnej reflexii môžu byť otázky smerované všeobecne, či a čím sa pieseň deťom páčila, zároveň je možné poskytnúť priestor pre subjektívnu výpoveď toho ktorého dieťaťa. V prípade, ak deti majú problém so skupinovým zdieľaním, môžeme im pomôcť piktogramami zobrazujúcimi rôzne emócie, alebo im ponúknuť inú možnosť sebavyjadrenia (napr. cez pohyb, výtvarný prejav a iné). Dôležité je netlačiť deti do výpovede proti ich vôli. Aj samotné počúvanie výpovedí ostatných môže byť dôležitou a prínosnou skúsenosťou.

Zmeny v oblasti psychických procesov umožňujú prehĺbenie hudobného vnímania. Mazurek, Stiborová (1988) v dôsledku týchto zmien poukazujú na rozvoj analyticko-syntetických schopností, tonálneho i harmonického cítenia, prenikanie do základov hudobnej komunikácie, spôsobené a ovplyvnené rečovými skúsenosťami.

V oblasti hudobno-tvorivých procesov nastáva výrazný posun. Tvorivé hudobné vyjadrenie, realizované najmä formou hudobnej improvizácie, má v sebe črty hlbokého subjektívneho prežívania, ktoré je prostredníctvom hudobnej aktivity (improvizácie, kompozície) pretavené do hudby a jej výrazových prostriedkov (Mazurek, Stiborová, 1988). Podpora tvorivosti umožňuje zaujať aktívny vzťah k svetu a k umeniu a tým podporiť spoločenskú aktivitu a angažovanosť. Prostredníctvom tvorivých činností sa deti nielen prejavujú, ale samé seba pretvárajú. Tvorivý akt zasahuje celú osobnosť – psychickú, racionálnu, emocionálnu, vôľovú sféru, ako aj oblasť predstáv (tamtiež). Okrem hudobnej improvizácie a kompozície je možné tvorivosť rozvíjať aj prostredníctvom iných umeleckých foriem. Prežívanú skutočnosť je možné pretaviť do výtvarného, pohybového alebo dramatického vyjadrenia.

Príklad: *Deti sa započúvajú do vybranej hudobnej ukážky. Vhodná je inštrumentálna skladba. Na základe asociácií spojených s hudbou začnú počas trvania skladby kresliť. Cez výtvarný prejav sa snažia zachytiť asociácie spojené s hudbou, príp. graficky zobrazujú rytmické členenie*

a priebeh skladby. Po ukončení chvíľu zotrvajú v tichu. Potom nasleduje reflexia, ktorá je dôležitou súčasťou tejto techniky. Deti sa v nej vyjadrujú k hudobnej ukážke a zároveň opisujú proces kresby a svoje pocity.

Zvedavosť a tvorivosť je možné podporiť aj ďalšou zo skupiny hudobných nástrojov - cez ponuku rôznych etnických hudobných nástrojov (najmä rytmických). Tie sa tešia stále väčšej obľube. Často bývajú vyrobené z prírodných materiálov so zaujímavou povrchovou štruktúrou a vizuálnym vyhotovením. Svojou atraktivitou podnecujú zvedavosť, experimentovanie, poskytujú nové taktilné a zvukové kvality.

Medzi zaujímavé hudobné nástroje, ktoré je možné využiť u detí v staršom školskom veku, patrí Boomwhackers (alebo Bobotubes, ktoré však majú iné farebné vyhotovenie). Ide o plastové tuby rôznej dĺžky, ktoré sú farebne odlíšené podľa jednotlivých tónov. Hrá sa na ne udieraním o rôzne časti tela, o zem, o seba navzájom, o plastové konštrukcie a pod. Pri údere vydávajú zvuk, ktorého výška je daná dĺžkou tuby. Vďaka tomu je na nich možné hrať okrem rytmu aj melódiu. Manipulácia s nimi je veľmi jednoduchá. Deti pomerne rýchlo dokážu čítať notačný záznam, ktorý obsahuje farebné políčka (určujú výšku tónu) a rytmus (naznačený napr. dĺžkou farebných polí alebo ich vzdialenosťou od seba). Hra na boomwhackers je vhodná na podporu interakcie v skupine z toho dôvodu, že deti môžu spoločne hrať rytmus a melódie, vytvárať doprovody k piesňam, pričom je často nevyhnutné zapojiť viac detí, keďže jedno dieťa dokáže naraz zahrať iba jeden prípadne dva rozličné tóny. Okrem tvorenia hudby je možné boomwhackers využiť na rôzne aktivity a hry, pri ktorých sa štandardne používajú palice, rúrky, trúbky.

V sociálnych vzťahoch dochádza k uvoľňovaniu rodinných zväzkov, narastá význam vzťahu s rovesníkmi a môže sa objaviť vznik prvých intímnych priateľstiev. Keďže mladí ľudia v puberte nemajú ešte svoje ustálené spoločenské postavenie, snažia sa upútať pozornosť rôznymi vonkajšími prejavmi – oblečením, výzorom, účesom, preferenciami toho-ktorého hudobného žánru, druhu a typu hudby, najmä modernej populárnej hudby. A tak sa príslušnosť k určitej hudobnej subkultúre a jej prejavy, ako aj návšteva kultúrnych podujatí, môže stať prostriedkom pre sociálnu identifikáciu – pocit prináležitosti so skupinou, davom (Krbaťa, 2008).

Faktory podporujúce interakciu detí v rámci učiaceho sa spoločenstva

Zabezpečiť aktívnu účasť všetkých členov na skupinovom dianí je možné cez ponuku zmysluplných a atraktívnych úloh, pozitívne vplývajúcich na podporu jednotlivcov, na skupinové dianie, na podporu skupinovej kohézie a vytváranie akceptujúceho a bezpečného prostredia. Jednotlivec sa v takejto skupine nestráca, ale prostredníctvom nej vníma svoju individualitu a špecifický prínos.

Priestorová organizácia. Ak aktivity volíme s cieľom podpory učiaceho sa spoločenstva detí, je dôležitým predpokladom úspešnej práce vytvorenie podmienok pre možnosť vzájomnej interakcie medzi deťmi. Ak učiteľ pracuje s celou triedou, snaží sa zabezpečiť, aby mali deti čo najmenej prekážok v komunikácii a interakcii a možnosť zrakového kontaktu medzi sebou navzájom. Ideálne je, ak je možné upraviť sedenie detí tak, aby pri spoločných aktivitách sedeli v kruhu, alebo aspoň v polkruhu. Rozdelenie triedy na menšie skupiny môže byť prínosné pri potrebe užšej spolupráce a väčšej interakcie detí. V takom prípade je potrebné zabezpečiť také podmienky, aby sa skupiny navzájom nerušili a aby medzi sebou nesúťažili. Na záver je dobré poskytnúť priestor na prezentáciu, kde môžu jednotlivé skupiny odprezentovať výsledky svojej činnosti.

Časová organizácia. V prostredí materskej školy je väčší priestor pre využitie hudobných činností v priebehu dňa, čo je dané tým, že program nie je tak prísne štruktúrovaný a ohraničený zameraním vyučovacích predmetov. Avšak ani v škole ponuka hudobných aktivít nemusí byť naviazaná iba na predmet hudobnej výchovy. Využitie piesní či hry na telo nekladie náročné požiadavky na prípravu a môže v rámci rôznych fáz dňa a vyučovania prispieť k uvítaniu detí, navodeniu pozornosti, naladeniu na určitú tému, zladeniu skupiny, upevneniu učiva, relaxácii a pod.

Štruktúra stretnutí s terapeuticko-výchovným zámerom. Ak sú hudobné aktivity realizované na pravidelnej báze s určitým zámerom dosiahnuť zmenu v správaní, v hodnotách alebo vo vzťahoch, je prínosné vytvoriť určitú štruktúru, v rámci ktorej sa striedajú aktivity s rôznou dynamikou. Kantor, Lipský, Weber (2009) uvádzajú najčastejšie zaužívanú štruktúru skupinových stretnutí v muzikoterapii, kde je sled aktivít radený nasledovne: úvodný rituál (napr. zvukový signál, spev úvodnej piesne), warming-up (aktivity zamerané na zladenie skupiny, uvoľnenie detí, zameranie pozornosti a pod.), hlavná náplň (cez ponuku aktivít sa sleduje napĺňanie terapeutického zámeru), relaxácia/voľné upevňovanie (hudobná relaxácia alebo aktivity s menšou dynamikou, v ktorých sa precvičujú

nadobudnuté schopnosti a zručnosti), záver (reflexia, záverečné rituály). Samozrejmosťou je prispôsobenie tejto štruktúry a dynamiky jednotlivých aktivít konkrétnej skupine detí. Napr. v prípade, ak potrebujeme udržať pozornosť detí, je dobré zvoliť kratšie aktivity a striedať aktivity s väčšou dynamikou s pokojnejšími.

Vysvetlenie priebehu jednotlivých aktivít. Pri prezentácii aktivít je potrebné dostatočné vysvetlenie a demonštrácia. V prípade potreby môžeme aktivitu vykonávať spolu s deťmi, čím im dávame priestor pre napodobňovanie.

Využitie rituálov. Rituály sú činnosti a aktivity, realizované podľa určitého opakujúceho sa vzorca, majú návykový charakter a navodzujú určité očakávania. Jednoduché hudobné rituály je možné využiť na začiatku a konci realizácie hudobných (aj nehudobných) činností, rovnako aj pri prechode z jednej aktivity na inú. Podľa Gajdošíkovej Zeleiovej (2008) ich význam spočíva v tom, že pri nich dochádza k hlbšiemu uvedomovaniu si prechodových situácií v čase a tým k upozorneniu na začiatok a koniec určitých situácií a ich význam v kontexte.

Dôležitou súčasťou života triedy sa môžu stať rituály, ktoré predstavujú určité ceremónie a obrady, symbolicky zdôrazňujúce význam rôznych situácií a udalostí zo života skupiny (triedy). Každá trieda si môže vytvoriť svoje vlastné rituály. Samotná tvorba rituálov, na ktorej sa deti aktívne zúčastňujú, ako aj ich neskoršia realizácia, prispievajú k identifikácii detí so skupinou. Škoviera (2018, s. 241) považuje za základné zložky rituálov „*vnútorný zmysel (ideový zámer), scenár rituálu, rituálne roly (rozdelenie rol v rituáli) a symbol*.“ Poukazuje tiež na význam symbolov, ktoré môžu byť materiálne (rekvizity, kostýmy a pod.), ako aj nemateriálne (pozdrav, symbolické úkony a pod.). V spojení s hudbou môže ísť o vytvorenie hymny triedy, spoločný spev a zvyky, spojené so slávením rôznych udalostí v roku, uvítanie detí po dlhšej absencii, spôsob, ako sa v triede oslavujú narodeniny a menín jednotlivých detí a pod.

Skupinové pravidlá. Vymedzujú určité očakávania, týkajúce sa správania členov skupiny voči sebe navzájom. Spísanie skupinových pravidiel prostredníctvom riadenej diskusie môže, najmä u starších detí, napomôcť k ich dodržiavaniu tým, že ich lepšie akceptujú a príjmu za svoje. Medzi skupinové pravidlá možno zaradiť napr. dodržiavanie začiatku a konca času stretnutia, hovorí iba jeden v skupine, tolerancia voči druhým, nezosmiešňovanie a neurážanie spolužiakov pri spoločných činnostiach a diskusii a pod.

Dôkladné oboznámenie detí s používanými hudobnými nástrojmi. Pri predstavovaní nových hudobných nástrojov majú deti mať možnosť preskúmať ich hmatovo, zvukovo, vizuálne. Pri práci s malými deťmi je možné hrať rôzne rytmy (v spojení s verbálnou deklamáciu) tak, že koluje iba jeden nástroj. Keď si deti na nástroje zvyknú, možno rozdať hudobné nástroje všetkým.

Aktívne zapojenie všetkých detí. V prípade potreby pomoci deťom v skupine možno dať potrebnú asistenciu. Môže ísť o sprevádzanie dieťaťa počas celého priebehu aktivity, ale aj o využitie potenciálu a tvorivosti, kedy deti dostávajú priestor aktivitu obohatiť, pozmeniť, či prispieť k jej výsledku svojim originálnym spôsobom. U detí s motorickým alebo kombinovaným postihnutím je dôležité upraviť prostredie, ako aj samotné hudobné nástroje, aby boli pri manipulácii s nimi čo najsamostatnejšie (prispôsobenie veľkosti, vybavenie hudobných nástrojov rôznymi pútkami, suchým zipsom, návlekmi, využitie kompenzačných pomôcok a pod.).

Výber hudby. Vybrané piesne a skladby je potrebné zhodnotiť z hľadiska ich obsahu, aby bol pre deti zaujímavý, aktuálny, logický a zrozumiteľný. Dôležité sú tiež hudobné prvky obsiahnuté v piesni – primeraná dĺžka, zvládnuteľná melódia a rytmus, aby boli vyhovujúce z hľadiska hlasového rozsahu detí (v prípade spevu). Piesne a ich texty by mali mať určitú umeleckú hodnotu a mali by byť cielene volené tak, aby precvičovali vybrané oblasti.

Okrem samotného charakteru vybranej hudobnej ukážky sú dôležité aj asociácie a emócie, ktoré hudba vyvolá. Tie môžu byť rôzne, v závislosti od predchádzajúcej skúsenosti a špecifického vzťahu poslucháča k vybranej hudobnej ukážke. Preto je dôležité poznať hudobné preferencie detí a tiež v reflexii zdieľať emocionálne prežívanie, viažuce sa na jednotlivé skladby. Tým spôsobom si vytvárame určitý repertoár, ktorý je špecifický pre vybranú skupinu detí.

Príklady činností a hier, ktoré je možné využiť pri formovaní učiaceho sa spoločenstva

ÚVODNÝ RITUÁL – KOLUJÚCI POZDRAV

Vek: 3+

Ciele: naladenie sa na skupinu a priebeh stretnutia, pozornosť, interakcia

Pomôcky: žiadne alebo nástroje Orffovho inštrumentária, dažďová palica

Priebeh: aktivita je vhodná na úvod stretnutia (prípadne na záver). Deti sedia v kruhu (polkruhu) tak, aby dočiahli na seba. Na začiatku ich upozorníme, že táto aktivita prebieha v tichu. Pedagóg bez slov ukáže určitý pozdrav dieťaťu po pravej ruke, ktoré tým istým spôsobom pozdraví dieťa po svojej pravej ruke. Keď sa týmto spôsobom pozdravia všetky deti v kruhu, pedagóg môže aktivitu ukončiť, alebo poslať do kruhu ďalší pozdrav. V prípade nástrojov, ktoré doznievajú dlhšie (napr. triangel, dažďová palica), necháme nástroj doznieť, až potom ho posielame ďalej. Príklady pozdravov: úklon hlavy, čínsky pozdrav (úklon hlavy spolu so spojením rúk pred telom), poslať tlesknutie pohybom smerom k druhej osobe, jemne potľapkať po ramene, úder na claves príp. na iné rytmické nástroje.

Variácie: staršie deti môžu prostredníctvom hry na nástroj krátko vyjadriť, ako sa cítia.

ÚVODNÁ/ZÁVEREČNÁ PIESEŇ

Vek: 3+

Ciele: naladenie sa na skupinu a priebeh stretnutia, kontakt, pocit súnaležitosti jedinca so skupinou

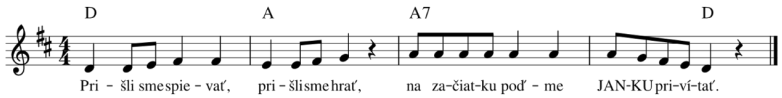
Pomôcky: bez pomôcok, príp. jednoduché rytmické nástroje na doprevádzanie spevu

Priebeh: deti sedia v kruhu a spoločne spievajú Uvítaciu pieseň. Pokiaľ sa jedná o pieseň s menom dieťaťa, pedagóg pri speve mena naviaže zrakový kontakt s dieťaťom, usmeje sa a pod. U starších detí je možné použiť piesne, kde sa text obmieňa. Otázku zaspieva samotný pedagóg a dieťa, ktoré je na rade, odpovedá. Obsah piesní sa môže týkať pozdravu, zistenia psychického/fyzického stavu, portrétovania charakteristík detí pedagógom a pod. (Kantor, Drlíčková, Weber, Friedlová, 2014).

Variácie: deti doprevádzajú pieseň tlieskaním alebo striedavým tlesknutím a udieraním o kolená. Na začiatku je možné hrať iba rytmus na telo a spievať sa začne až vtedy, keď sú sústredené všetky deti.

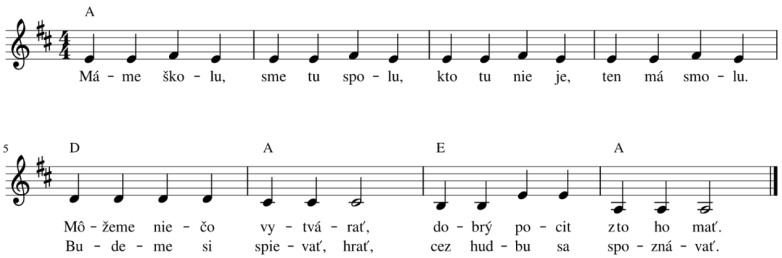
Uvítacia pieseň - mladšie deti

Mária Habalová



Uvítacia pieseň - staršie deti

text: Mária Habalová/hudba: ľudová



NARODENINOVÁ

Vek: 3+

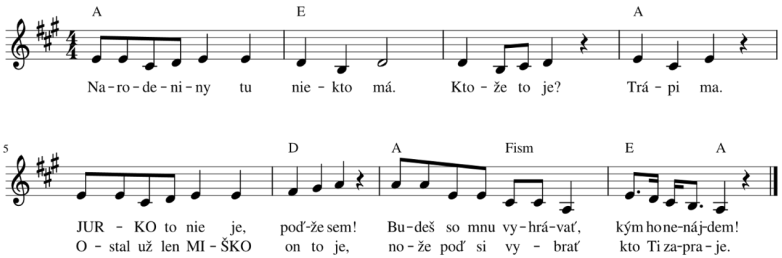
Ciele: pocit súnáležitosti jedinca so skupinou, spolupatričnosť, spontánnosť, hudobná kreativita

Pomôcky: jednoduché rytmické hudobné nástroje, prípadne gitara (pre pedagóga)

Priebeh: pedagóg k sebe umiestni rôzne rytmické hudobné nástroje, z ktorých si deti budú môcť po vyzvaní vybrať. Potom začne spievať pieseň Narodeninová (spev môže doprevádzať hrou na gitare). Postupne k sebe vyvoláva deti s tým, že oslávenca prizve ako posledného. Ak je v triede viac detí, môže naraz vymenovať aj 2-3 deti. Vyvolané deti prídu dopredu, vyberú si hudobné nástroje a spolu s pedagógom spievajú a opakujú pieseň a doprevádzajú ju vlastnou hrou. Ako posledný je vyzvaný oslávenec, ktorý si po predstúpení vyberie 2 deti, ktoré mu zaprajú. Na záver mu všetky deti spoločne zaspievajú pieseň Veľa šťastia, zdravia (Happy birthday to you).

Narodeninová

Mária Habalová



PRIVÍTANIE DIEŤATA SPÄŤ V KOLEKTÍVE/ DOPROVOD NA ŽELANIE

Vek: 3+

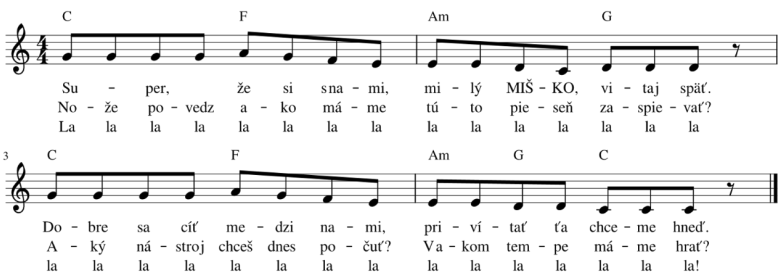
Ciele: spolupatričnosť, vyjadrenie záujmu, zábava, hudobná kreativita

Pomôcky: rôzne hudobné nástroje

Priebeh: deti sedia v kruhu alebo polkruhu. Pedagóg vyzve dieťa, ktoré dlhšie v kolektíve chýbalo, aby prišlo ku nemu. Spolu s deťmi mu zaspieva pieseň Privítacia (okrem tretej slohy). Potom ho vyzve, aby sa rozhodlo, ako majú deti zaspievať tretiu slohu – v akom tempe, na akú slabiku, či by chcelo, aby deti doprevádzali spev hrou na telo, na hudobné nástroje (môže deťom hudobné nástroje vybrať a rozdať). Na základe týchto inštrukcií mu potom všetci spoločne zaspievajú tretiu slohu (melódiu piesne).

Privítacia

Mária Habalová



Variácie: Túto pieseň môžeme spievať aj len tak, pre zábavu. Vtedy je možné upraviť text prvej slohy nasledovne:

Super, že si s nami, milý MIŠKO, poď že sem!

Dobre sa cíť medzi nami, úlohu Ti dnes dať chcem.

Ďalej postupujeme tak, ako pri speve piesne Privítacia.

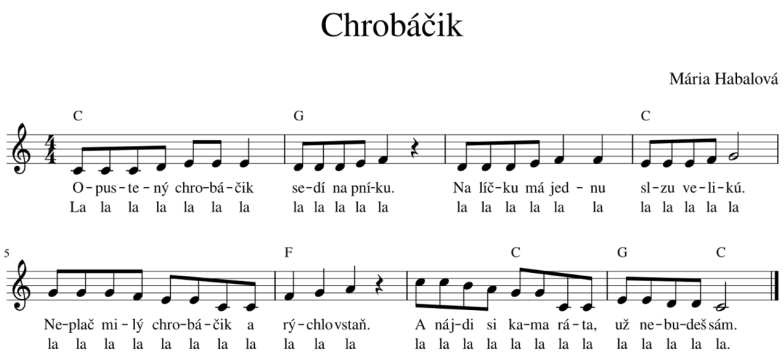
CHROBÁČIK

Vek: 3+

Ciele: spolupatričnosť, vyjadrenie záujmu, spontánnosť, zábava

Pomôcky: žiadne

Priebeh: Deti sedia v kruhu, jedno dieťa ide do prostriedku, čupne si a naznačuje plač. Ostatné deti spolu s pedagógom spievajú pieseň. Dieťa v prostriedku (chrobáčik) prispôsobuje svoje pohyby textu – vstane, utrie si slzu a hľadá ďalšie dieťa, ktoré vyzve do tanca. Keď sú obidve deti v kruhu (chrobáčik aj kamarát), ostatné deti spievajú melódiu na slabiku la a tlieskajú. Dve deti v strede kruhu stoja oproti sebe a skáču do rytmu (tancujú). Potom si idú sadnúť a pedagóg vyzve ďalšie dieťa, aby išlo do stredu ako chrobáčik.



IDE VAJCE DOKOLA

Vek: 8+

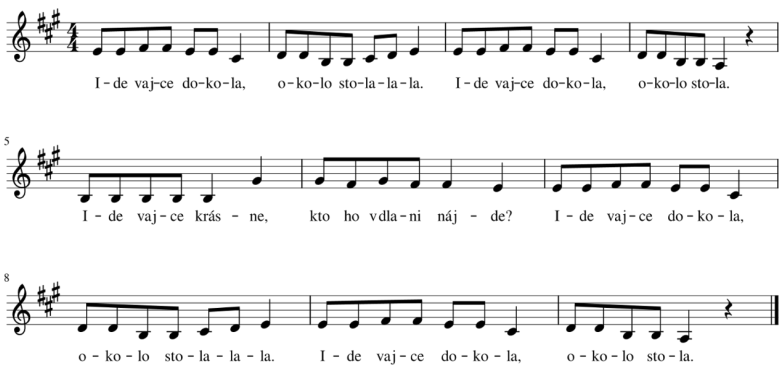
Ciele: pozornosť, synchronizácia pohybov a rytmu, zábava, uvoľnenie

Pomôcky: perkusie – vajíčka

Priebeh: Deti stoja v kruhu blízko pri sebe. Vyzveme ich, aby si dali pred seba ruky pokrčené v lakti, dlane smerujú nahor. Potom na prvú dobu tlesknú svojou pravou rukou zhora na ľavú dlaň a na druhú dobu tlesknú tou istou rukou o susedovu ľavú ruku (v tom momente im ich sused z ľavej strany tleskne o ich ľavú ruku). Tento pohyb deti opakujú v pomalom tempe. Keď sú ich pohyby zosynchronizované, začneme spievať pieseň Ide vajce dokola. V istom momente vložíme dieťaťu pri tlesknutí o jeho ruku do ruky perkusné vajíčko, ktoré cez tento pohyb koluje v kruhu dookola.

Ide vajce dokola

úprava textu Mária Habalová/ hudba: autor neznámy



Variácie: Môžeme dať do obehu viac vajíčok. Rovnakú aktivitu môžeme robiť aj s klobúkom na hlave (klobúkmi). Vtedy sa pravou rukou na prvú dobu dotkneme vlastnej hlavy a na druhú dobu hlavy suseda. V tom prípade upravíme text piesne - Ide klobúk dokola..., kto ho na hlave nájde.

KOHÚTIK JARABÝ (autor hry neznámy)

Vek: 6+

Ciele: zábava, uvoľnenie, pamäť, pozornosť

Pomôcky: žiadne

Priebeh: Veľmi obľúbená hra, pri ktorej pedagóg stojí pred deťmi a vyzve ich, aby spoločne zaspievali prvú slohu piesne Kohútik jarabý. Postupne, pri každom zopakovaní piesne im ukáže gesto, ktoré nahradí spev vybraného textu.

Zakaždým, keď sa pieseň odspieva, pribudne jedno gesto, až kým pieseň neprebehne úplne v tichu a jediné slovo, ktoré odznie, je slovo „Kohútik“.

Poradie, v ktorom sú jednotlivé slová nahrádzané gestami, je uvedené číslom pri gestách. Význam gest je uvedený v zátvorke.

Slová piesne	gestá
Kohútik	
jarabý,	2. pravú ruku dať vystretú na hlavu (hrebienok kohúta)
nechoď do	6. pravou rukou pred sebou gesto pre nie
záhrady!	3. 3x pohyb rukami pred sebou zhora dolu (hriadky v záhrade)
Polámeš	5. nad stehnom pravej nohy naznačiť lámanie dreva
ľaliu,	1. ruky pred sebou v tvare kalichu (kalich kvetu)
potom ťa	7. točivé pohyby rúk s vystretými ukazovákmi pred sebou
zabijú.	4. ukazovákom pravej ruky prejsť pod krkom (zoťatie)

ZVUKOVÁ REŤAZ

Vek: 6+

Ciele: spolupráca, pozornosť, pamäť, sluchová diferenciácia

Pomôcky: pripravené nahrávky 4 – 10 krátkych zvukových ukážok rôznych hudobných nástrojov za sebou (zvukové reťaze), technické vybavenie na prehratie ukážok, hudobné nástroje použité v ukážkach

Príprava: pri tejto aktivite je dobré rozdeliť deti na skupiny so 4-6 členmi, aby sa každý mohol zapojiť a mohli spolupracovať. Pedagóg pripraví do prostriedku rôzne hudobné nástroje, pričom sa uistí, že sú medzi nimi nástroje použité v zvukových ukážkach a deti zvuky nástrojov poznajú. Nahrá viac ukážok, aby umožnil každej skupine detí hádať rovnaký počet nástrojov. Dáva pozor, aby sa jednotlivé zvuky dostatočne odlišovali a nasledovali za sebou v určitom rytme. Namiesto hudobného nástroja je možné využiť spev, prípadne u starších detí aj ticho.

Priebeh: v priebehu aktivity vždy háda iba jedna skupina detí, ostatné v tichu počúvajú. Po vypočutí ukážky deti vyberú a zoradia veľa seba tie hudobné

nástroje, o ktorých si myslia, že odzneli. Ak majú pocit, že nástroje aj ich poradie je správne, opäť sa pustí zvuková ukážka a deti sa ju pokúsia zopakovať na svojich nástrojoch. Ostatní zhodnotia, či určili nástroje správne. Ak nie, deti urobia potrebné zmeny, až kým to nemajú správne. Potom sa skupiny vystriedajú.

ČERVENÉ ČIAPOČKY, VLCI, HORÁRI A STARÉ MAMY

Vek: 6+

Ciele: spolupráca, pozornosť, pamäť, zábava

Pomôcky: rôzne melodické a nemelodické hudobné nástroje, text rozprávky

Priebeh: deti sú rozdelené do 4 skupín – na Červené čiapočky, vlkov, horárov a staré mamy. Na úvod pedagóg povie, že v rozprávkove došlo k premnoženiu jednotlivých postáv, preto bude každú postavu hudobne stvárňovať skupinka detí. Pred začiatkom hry prebehne spoločná diskusia o charaktere jednotlivých postáv. Na jej základe sa deti dohodnú a vyberú z ponuky hudobné nástroje tak, aby ich hra bola dostatočne odlišná od iných skupín. Každá skupina si vyskúša krátku hudobnú improvizáciu, ktorou vybranú postavu stvárni. Potom pedagóg vysvetlí, že bude čítať krátky príbeh a deti vždy krátko zahrajú, keď v ňom bude zmienka o ich postave.

PRÍBEH. Kde bolo tam bolo, bola jedna rozprávková krajina, v ktorej žilo niekoľko *Červených čiapočiek*, *vlkov*, *horárov* a *starých mám*. Jedného dňa sa *Červené čiapočky* vybrali ku *starým mamám*, lebo *staré mamy* veľmi ochoreli. Mamičky ich varovali, nech si dajú pozor, lebo v lese vyvádza niekoľko zlých *vlkov* a *horári* odišli na dovolenku. *Červené čiapočky* sa rozlúčili s mamami a odvážne vykročili na cestu. Pred domčekom stretli skupinku *horárov*, ktorí sa práve vracali z dovolenky. Pekne sa pozdravili a povedali, že sú na ceste ku *starým mamám*. Potom pokračovali v ceste. Avšak už od domčeka ich celú dobu pozorovali zlí *vlci*. Tí ich cestou zastavili, a keď sa dopočuli, že smerujú k *starým mamám*, poslali ich naokolo, aby získali viac času. Behom sa dali cez les, aby prišli ku *starým mamám* prví. Netušili, že *horári* majú svoje horárne na tej strane lesa, kam smerovali aj *Červené čiapočky* a tak si cestou vôbec nedávali pozor. Keď prišli k domčekom, prehltli najprv *staré mamy* a potom aj *Červené čiapočky*. Ako si unavení *vlci* ľahli do postelí, začali chrápať, čím na seba upozornili *horárov*. Tí nelenili, pribehli k domčekom a vyslobodili *staré mamy* a *Červené čiapočky* z brúch nenažratých *vlkov*. Potom im *horári* bruchá zašili. A keďže

rozprávky majú dobrý koniec, napokon sa všetci dohodli, že miesto zvončeka na strome spoločne zahrajú na nástroje.... a rozprávke je koniec.

HUDOBNÁ SKUPINA (podľa Škoviera, Šmilňák, 2015, upravila Habalová)

Vek: 10+

Ciele: identifikácia so skupinou, pomenovanie hodnôt skupiny, spolupatričnosť, spolupráca komunikácia, tvorivosť

Pomôcky: papiere, ceruzky, perá, hudobné nástroje

Priebeh: deti rozdelíme do skupín (po 6-8), aby mohli medzi sebou lepšie komunikovať. Vyzveme ich, aby si predstavili, že ich trieda (celá trieda, nie iba táto skupinka) sú hudobná skupina, ktorej je treba vymyslieť názov. Rovnako aj hudobný štýl, ktorému sa skupina venuje. Každý zo skupinky vyberie jeden hudobný nástroj (zakaždým iný), ktorý podľa neho triedu charakterizuje a napíše prečo. Tiež môžu vymyslieť názvy 5 pesničiek, ktoré sa týkajú triedy ako takej, atmosféry v triede, významných spoločných udalostí a pod. Ak ostane čas, môžu sa deti pokúsiť nakresliť booklet (obal CD) pre svoju skupinu s ilustráciou, názvom CD, názvom skupiny a na zadnú stranu uvedú piesne, ktoré vymysleli. Na záver prebehne prezentácia jednotlivých skupín.

TRIEDNA HYMNA

Vek: 8+

Ciele: spolupatričnosť, skupinová kohézia, tvorivosť

Pomôcky: tabuľa, hudobné ukážky hymien, sprievodných piesní k podujatiam, prehrávač, rozličné hudobné nástroje

Priebeh: táto aktivita sa začne rozhovorom o hymnách krajín, rôznych podujatí a pod. Deti si vypočujú ukážky. Potom pedagóg iniciuje diskusiu na tému hymna našej triedy. Deti sa vyjadrujú, čoho by sa týkal text, čo je pre triedu typické, navrhnú tempo, hudobný štýl a spolu s učiteľom sa môžu pokúsiť o hudobnú improvizáciu vlastnej hymny, prípadne spolu zložiť refrén alebo spoločný triedny pokrik.

RELAXÁCIA

Vek: 3+

Ciele: uvoľnenie, zbavenie napätia

Pomôcky: hudba vhodná na relaxáciu, hudobný prehrávač

Priebeh: pedagóg deti vyzve, aby si pohodlne ľahli na koberec a ak chcú, aby zavreli oči. Potom ich vedie k tomu, aby si uvedomovali svoj dych a všetky miesta, kde sa dotýkajú s podložkou, aby sa sústredili na jednotlivé časti svojho tela, ktoré postupne vymenúva. Potom pustí hudbu a nechá deti, aby ju v tichu počúvali.

Staršie deti môže sprevádzať relaxáciou prostredníctvom príbehu. Napr. vyzve ich, aby sa opreli chrbtami o seba. Po úvodnom zotrvaní v pokoji a sústredení sa na svoje telo, pustí hudobnú ukážku. Povie deťom, že sú steblá vo vánku. „Teraz sa jemne zdvihol vietor. Steblá trávy stoja takmer úplne nepohnuto, len ich úplný vrch sa kníše: hla-va na-bok, hla-va na-bok. Po chvíli pokračuje v príbehu. „Vietor naberá na sile a už rozkýval celú trávu. Kníše sa z jednej strany na druhú....“ „Postupne celá príroda stíchne.“ Zotrvanie v pokoji a tichu aj po doznení hudobnej ukážky.

Na záver relaxácie deti vyzve, aby začali pomaly hýbať rukami, nohami, ponaťahovali sa, postavili sa, vytriasli a pod.

AKTIVITY S BOOMWHACKERS (bobotubes)

POTRUBIE

Vek: 6+

Ciele: spolupráca, komunikácia, pozornosť, zábava

Pomôcky: boomwhackers (bobotubes)

Priebeh: deti si v dvojiciach chytia tubu tak, že ju majú opretú otvorom o dlaň a tlačia ňou oproti dlani partnera. Tým zabezpečia, že tuba nepadne. Potom sa pokúsia čupnúť si, vstať, tancovať na hudbu, prejsť určitú trasu a pod.

Variácie: deti sa pokúsia urobiť to isté vo dvojici s dvomi tubami. Prípadne je možné zapojiť aj väčšiu skupinu a to tak, že sa spoločne pokúsia vytvoriť čo najdlhšieho hada, prípadne vytvoriť kruh. Pri vytvorení kruhu im môže pomôcť

pedagóg. Potom spoločne v kruhu skúsia urobiť krok smerom k oknu, k dverám, skúsia si čupnúť, postaviť sa, atď. bez toho, aby im tuby spadli.

HUDOBNÉ PROJEKTY – nácvik rytmov, piesní, doprovodov piesní

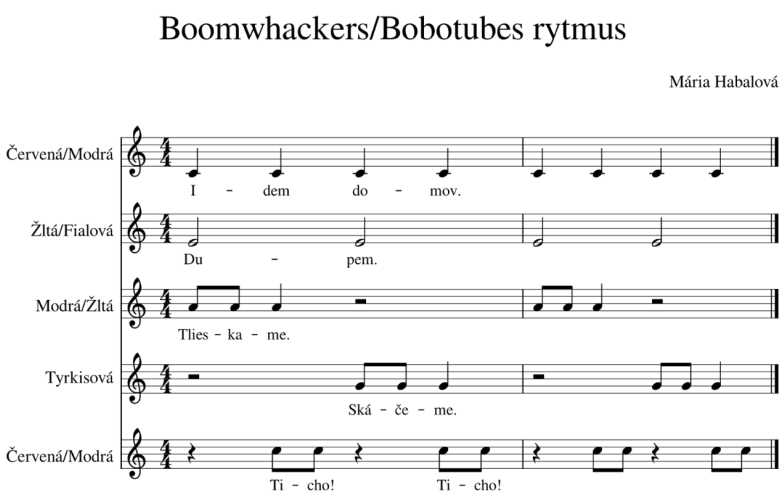
BOOMWHACKERS/BOBOTUBES rytmus

Vek: 6+

Ciele: spolupráca, pozornosť, zábava, rytmus

Pomôcky: boomwhackers (bobotubes) C, E, G, A, C

Priebeh: Deťom rozdáme tuby a zaradíme ich do skupín, aby deti s tubami rovnakej farby a dĺžky stáli spolu. Jednotlivé rytmy sa učíme s deťmi podľa notového záznamu v poradí zhora nadol. Opakujeme dovtedy, kým si skupina svoj rytmus neosvojí. Spočiatku môžeme používať verbálnu rytmizáciu (návrhy na slová sú uvedené pod notovým záznamom). Keď si celá skupina rytmus osvojí, vyberieme jedno dieťa ako dirigenta, ktorý ukazuje na jednotlivé skupiny, kto sa má zapojiť, kto odpojiť, určuje dynamiku hry (ruka hore – nahlas, ruka dolu – ticho) a pod.



ÓDA NA RADOSŤ (podľa youtube)

Vek: 8+

Ciele: spolupráca, pozornosť, zábava

Pomôcky: boomwhackers/bobotubes - C, D, E, F, G; iné hudobné nástroje s rovnakým farebným vyhotovením (v prípade boomwhackers je možné použiť aj iné nástroje s rovnakým farebným značením), interaktívna tabuľa/dataprojektor, grafický záznam, ukazovadlo

Priebeh: Deťom rozdáme tuby a požiadame ich, aby sa zoskupili podľa farieb. Presvietime grafický záznam skladby na tabuľu, počítame nahlas 4 doby a prostredníctvom ukazovadla ukazujeme, ktoré tóny majú odznieť. Podobne môžeme zahrať melódiu rôznych piesní.

Grafický záznam je uvedený v prílohe.

BOOMWHACKERS/BOBOTUBES HUDOBNÉ DOPROVODY K PIESŇAM

Vek: 8+

Ciele: spolupráca, pozornosť, zábava

Pomôcky: boomwhackers/bobotubes, interaktívna tabuľa/dataprojektor, grafický záznam, ukazovadlo

Priebeh: Na rozdiel od predchádzajúcej aktivity, hrajú deti pri týchto úlohách harmonický doprovod k spievaným piesňam. Pri piesni Tancuj, tancuj má každé dieťa v ruke dve tuby. Deti, ktoré hrajú horný riadok, majú tuby C a D, deti, ktoré hrajú spodný riadok, majú tuby G a A. Najprv nacvičíme každý part so skupinou detí zvlášť, až potom ich necháme hrať spolu s tým, že nahlas počítame a ukazujeme ukazovadlom na tabuli, kde je zobrazený grafický záznam. Potom môžeme ku hre pripojiť aj spev.

Podobne postupujeme aj pri piesni Sedemdesiat sukieň mala.

Grafické záznamy sú uvedené v prílohe.

MASÁŽ

Vek: 6+

Ciele: uvoľnenie, kontakt cez bariéru

Pomôcky: boomwhackers (bobotubes), hudba vhodná na relaxáciu

Priebeh: Jedno dieťa sedí/stojí chrbtom k druhému, ktoré drží jednu alebo dve tuby. Učiteľ deti slovne vedie k tomu, ako môžu pomasírovať chrbát druhého dieťaťa – jemným poklepávaním chrbta, rolovaním tuby a pod.

Zhrnutie: Hudba má potenciál ľudí spájať. Pri podpore učiaceho sa spoločenstva môže pedagóg sprostredkovať takú ponuku hudobných činností, ktorými podporí deti v individuálnej rovine a zároveň vytvorí priestor na vzájomné obohatenie práve cez zdieľanie spoločného hudobného zážitku. Hudba a hudobné činnosti sa tak môžu stať prostriedkom na podporu inklúzie, vzťahov, interakcie a kooperácie v prostredí triedy. Inkluzívne zameranie materskej a základnej školy k tomu prispieva vytváraním bezpečného prostredia, v ktorom má každé dieťa svoje miesto a dostáva možnosť zapojiť sa do spoločného diania.

Otázky:

1. Opíšte tri nehudobné ciele, orientované na podporu učiaceho sa spoločenstva v triede, ktoré je možné podporiť prostredníctvom hudobných činností. Ku každému cieľu uveďte príklad hudobnej aktivity.

2. Uveďte príklady piesní, ktoré by ste využili u detí v predškolskom veku, mladšom školskom veku a staršom školskom veku.

3. Vyberte si pre vás zaujímavý hudobný nástroj a pokúste sa objaviť jeho novú kvalitu (zmyslovú, zvukovú), prípadne originálny spôsob, ako na ňom hrať.

4. Od akého veku je vhodné využiť hudobnú improvizáciu ako výpoveď – hudobnú komunikáciu? Prečo?

5. Uveďte príklady, ako by ste uľahčili zapojenie dieťaťa s autizmom, s motorickým postihnutím, s kombinovaným postihnutím, s mimoriadnym nadaním do skupinového hudobného diania.

ZOZNAM LITERATÚRY

AMTMANNOVÁ, E. JAROSOVÁ, E., KARDOS, T. 2007. *Aplikovaná muzikoterapia.* ISBN 978-80-969813-7-3. [online] Dostupné na: https://prolp.files.wordpress.com/2008/02/aplikovana_mt.pdf [citované dňa 3. 8. 2020].

BALCÁROVÁ, B. 2013. *Teória a prax integratívnej hudobnej výchovy.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0839-9.

BALCÁROVÁ, B. 2017. *Hudobná rozprávka v predprimárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-1924-1. [online] Dostupné na: http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Balcarova1 [citované dňa 22. 7. 2020].

BUNT, L. 1994. *Music Therapy. An art beyond words*. London: Routledge. ISBN 0-415-08703-1.

DAVIES P. L., CHANG W. P., GAVIN W. J. 2009. *Maturation of sensory gating performance in children with and without sensory processing disorders*. *Int J Psychophysiol*. 2009; 72 (2), s 187-197. [online] Dostupné na: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2695879/, [citované 5. 9. 2020].

GAJDOŠÍKOVÁ ZELEIOVÁ, 2008. *Kontext filozoficko-psychologický.* In KRBAŤA, P. a kol. 2008. *Psychológia hudby nielen pre hudobníkov. Od hľadania vzťahu k hudbe k umeleckému majstrovstvu.* Varín: Elektro AB. s. 343 – 364 . ISBN 978-80-969808-6-4.

GROCKE, D., WIGRAM, T. 2006. *Receptive Methods in Music Therapy: Techniques and Clinical Applications for Music Therapy Clinicians, Educators and Students.* London: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 978-1-84310-413-1.

HARRER, G. 1975. *Grundlagen der Musiktherapie und Musikpsychologie.* G. Fischer Verlag, Stuttgart. In KRBAŤA, P. 2008. *Psychológia hudby nielen*

pre hudobníkov. Od hľadania vzťahu k hudbe k umeleckému majstrovstvu. Varín: Elektro AB. s. 125 – 154. ISBN 978-80-969808-6-4.

HORŇÁKOVÁ, M. 2019. *Školská trieda ako učiace sa spoločenstvo*. [online] Dostupné na: https://inklukoalicia.sk/skolska-trieda-ako-uciace-sa-spolocenstvo/ [citované dňa 4. 7. 2020].

KANTOR, J., DRLÍČKOVÁ, S., WEBER, J. a kol. 2014. *Interakce a vývoj vztahu osob s těžkým kombinovaným postižením a profesionálů.* In KANTOR, J. a kol. 2014. *Kreativní přístupy v rehabilitaci osob s těžkým kombinovaným postižením.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 127 - 178. ISBN 978-80-244-4358-4.

KANTOR, J., LIPSKÝ, M., WEBER, J. 2009. *Struktura muzikoterapie*. In KANTOR, J., LIPSKÝ, M., WEBER, J. a kol. 2009. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada. s. 107 – 129. ISBN 978-80-247-2846-9.

KODEJŠKA, M., VÁŇOVÁ, H. 1989. *Hudební výchova dětí předškolního věku – I. Hudební schopnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Číslo publikace 1021 – 6309.

KODEJŠKA, M. 1991. Hudební výchova dětí předškolního věku – II. Hudební prostředí v rodině a mateřské škole. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-488-6.

KRÁLOVÁ, E. 2016. Návrh tvorivých hudobných činností pre deti v materskej škole. In Á, E., KRAJČOVIČOVÁ Z., MELUŠ V. 2016. Hudba a hudobné aktivity na podporu rozvoja osobnosti a kreativity u detí. Recenzovaný zborník vedeckých prác. Trenčín: Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne. s. 95 -112. ISBN 978-80-8075-748-9.

KRBAŤA, P. 2008. *Kontext hudobno – ontogenický.* In KRBAŤA, P. a kol. 2008. *Psychológia hudby nielen pre hudobníkov. Od hľadania vzťahu k hudbe k umeleckému majstrovstvu.* Varín: Elektro AB. s. 125 – 154. ISBN 978-80-969808-6-4.

LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. 2019. Autizmus a senzorické stratégie. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-4863-8.

MÁTEJOVÁ, Z., MAŠURA, S. 1992. *Muzikoterapia v špeciálnej a liečebnej pedagogike*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-00315-4.

MATĚJČEK, Z. 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0870-1.

MAZUREK, J., STIBOROVÁ, Z. 1988. *Kapitoly z hudební psychologie*. Ostrava: Moravské tiskářské závody. Bez ISBN.

MEDINA, J. 2011. *Pravidla mozku dítětě.* Brno: C-Press. ISBN 978-80-521-3619-5.

MELICHER, A. 1991. *Hudobná psychológia.* Učebné texty VŠ, Pedagogická fakulta Banská Bystrica. In KRBAŤA, P. a kol. 2008. *Psychológia hudby nielen pre hudobníkov. Od hľadania vzťahu k hudbe k umeleckému majstrovstvu.* Varín: Elektro AB. ISBN 978-80-969808-6-4.

SEDLÁK, F. 1990. *Základy hudební psychológie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-20587-9.

SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. 2013. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2060-2.

ŠKOVIERA, A., ŠMILŇÁK, M. 2015. *Hudba ako prostriedok budovania spoločenstva detí s poruchami prežívania a správania*. In KRAJČÍ, P. PRIESTEROVÁ, K. (Ed.) 2015. *Dimenzie muzikoterapie v praxi, výskume a edukácii* (zborník príspevkov). Bratislava: Iris, s. 88-95. ISBN 978-80-89726-32-5.

ŠKOVIERA, A. 2018. *Rituály v systéme terapeutickej komunity.* In HRČOVÁ, J., KOVÁČOVÁ. B., MAGOVÁ, M. (Ed.) 2018. *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2018* (konferenčný zborník príspevkov). Ružomberok: Verbum. s. 239-244. ISBN 978-80-561-0563-4.

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM, 2020. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. [online] Dostupné na: https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/ [citované dňa 20. 7. 2020].

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH, 2016. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. [online] Dostupné na: https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-materske-skoly/ [citované dňa 20. 7. 2020].

VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Vývojová psychologie 1*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

Príloha č. 1 – Óda na radosť

Óda na radosť (booomwhackers)

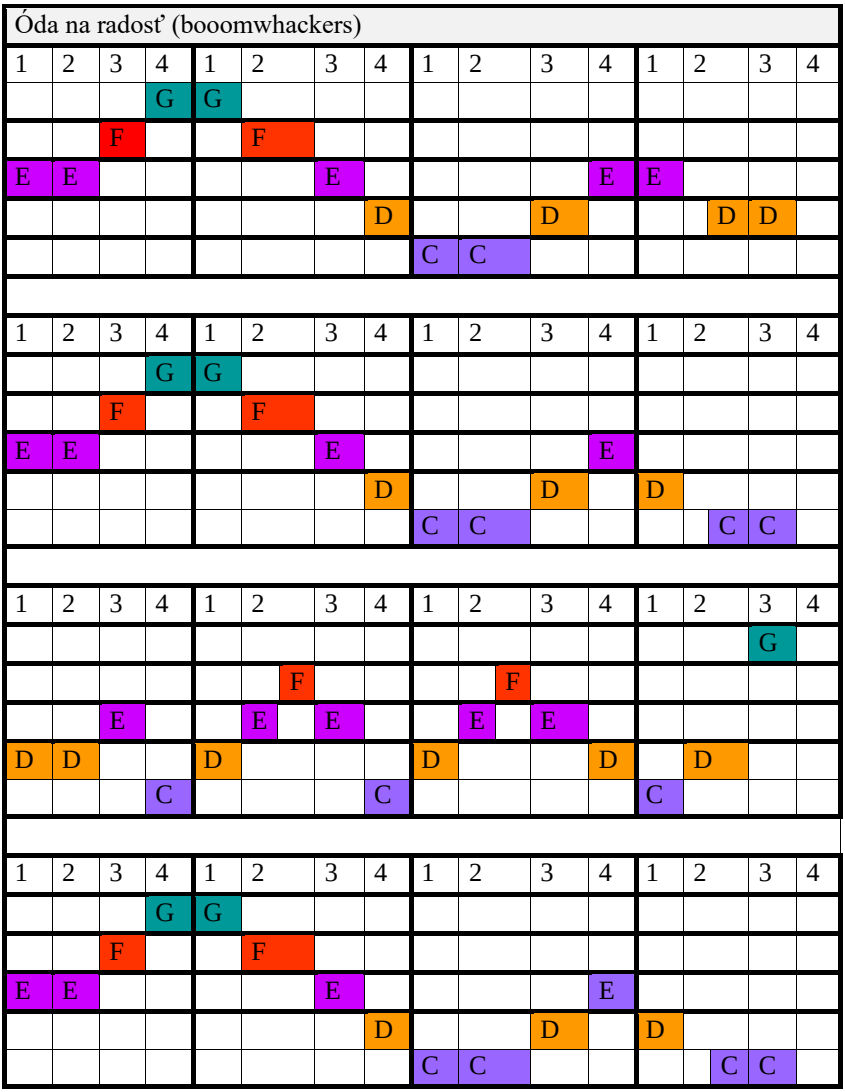
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
			G	G											
		F			F										
E	E					E					E	E			
							D			D			D	D	
								C	C						

1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
			G	G											
		F			F										
E	E					E					E				
							D			D		D			
								C	C				C	C	

1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
														G	
					F				F						
		E			E		E		E		E				
D	D			D				D			D		D		
			C				C					C			

1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
			G	G											
		F			F										
E	E					E					E				
							D			D		D			
								C	C				C	C	

Óda na radosť (booomwhackers)

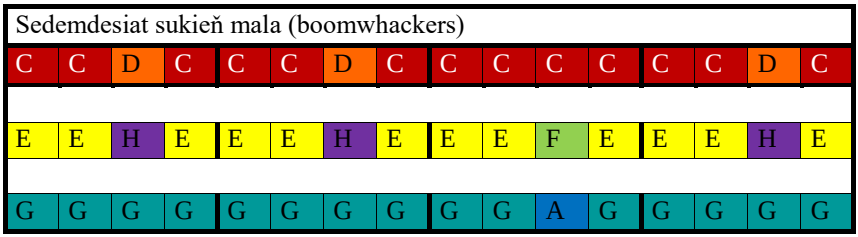


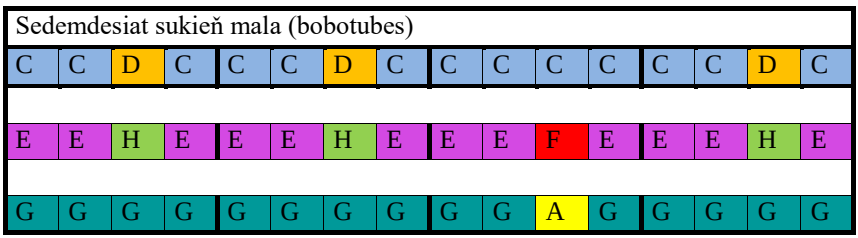
Príloha č. 2 – Tancuj, tancuj

Tancuj , tancuj (booomwhackers)															
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
C	C	C	C	D	D	D	D	D	D	D	D	C	C	C	C
G	G	G	G	A	A	A	A	G	G	G	G	G	G	G	G
C	C	C	C	D	D	D	D	D	D	D	D	C	C	C	C
A	A	A	A	A	A	A	A	G	G	G	G	G	G	G	G
C	C	C	C	D	D	D	D	D	D	D	D	C	C	C	C
G	G	G	G	A	A	A	A	G	G	G	G	G	G	G	G
C	C	C	C	D	D	D	D	D	D	D	D	C	C	C	C
G	G	G	G	A	A	A	A	G	G	G	G	G	G	G	G

Tancuj , tancuj (bobotubes)															
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
C	C	C	C	D	D	D	D	D	D	D	D	C	C	C	C
G	G	G	G	A	A	A	A	G	G	G	G	G	G	G	G
C	C	C	C	D	D	D	D	D	D	D	D	C	C	C	C
A	A	A	A	A	A	A	A	G	G	G	G	G	G	G	G
C	C	C	C	D	D	D	D	D	D	D	D	C	C	C	C
G	G	G	G	A	A	A	A	G	G	G	G	G	G	G	G
C	C	C	C	D	D	D	D	D	D	D	D	C	C	C	C
G	G	G	G	A	A	A	A	G	G	G	G	G	G	G	G

Príloha č. 3 – Sedemdesiat sukieň mala





7 INKLUZÍVNY POTENCIÁL DRAMATIZÁCIE

Timea Tóthová

Kľúčové pojmy: *dramatizácia, rola, fikcia, dramatické aktivity, interakcia, hra s bábkou, masky, pantomíma*

Dramatizácia je jednou z najefektívnejších vyučovacích metód. Ak dieťa v procese učenia iba pasívne počúva, mozog si pamätá približne 20 % obsahu, ak iba vidí – 30 %, ale ak je do učenia sa aj aktívne zapojené, jeho mozog si dokáže zapamätávať najlepšie – až 90 % obsahu (Tombak, 2014). Ako didaktická forma umožňuje každému dieťaťu zapojiť sa, cítiť, premýšľať, konať, tvoriť, meniť...

Svoj život významnou mierou prežívame v rolách. Aj dieťa si v každom prostredí aktívne spoluutvára svoju špecifickú „rolu“. Dramatické aktivity ponúkajú priestor pre hranie rôznych rolí. Dieťa prostredníctvom nich už na predprimárnom stupni vzdelávania dokáže lepšie porozumieť sebe i zákonitostiam spoločnosti, v ktorej žije. Dramatizácia mu pomáha chápať rôzne obsahy správania, hierarchiu a pravidlá v spoločnosti, ale aj porozumieť sebe samému, vlastnej role. Spozná svoje silné i slabšie stránky, môže identifikovať, čo je preň dôležité. Pri voľbe riešení prehrávaných/dramatizovaných sociálnych situácií získava vhľad. Stáva sa istejšie, to zvyšuje pocit sebahodnoty a pomáha kreovať pozitívny sebaobraz. Ten spolu so sebadôverou sú determinujúcimi faktormi kognitívneho, emocionálneho a sociálneho vývinu. Neskôr je schopné napĺňať svoj potenciál v školskom prostredí, ak si dôveruje a dostane možnosť, môže sa do aktivít pri vyučovaní rovnocenne zapojiť. Ak je jeho sebaobraz kontinuálne pozitívne konštruovaný a posilňovaný, má možnosť lepšie sa integrovať a fungovať i v rámci svojho bezprostredného okolia.

Niektoré možnosti dramatizácie v predškolskom veku v kontexte inklúzie

Na proces utvárania vlastnej identity a sebaobrazu dieťaťa významne vplývajú spätné väzby z najbližšieho okolia. Rozhodujúce je prostredie, ktorému dôveruje, na ktoré je odkázané, ku ktorému patrí (Bronfenbrenner, 1994). Je dôležité, aby dospelí v najbližšom okolí dieťaťa (rodič, učiteľ, tréner, vedúci záujmového krúžku) vždy zohľadňovali kontexty a vplyvy prostredia, v ktorých sa uskutočňuje vývin dieťaťa a nazerali naň komplexne.

S prekážkami a ťažkosťami sme konfrontovaní od útleho veku. Dieťa môže v predškolskom veku zažívať v domácom prostredí podpornú klímu, alebo bojovať s odmietaním a stresmi. Ak má doma prostredie istoty, stability, predvídateľnosti, podpory, prichádza do materskej školy s dôverou a zvedavosťou. Má energiu spoznávať ľudí a svet. Inkluzívna materská škola mu vyjde v ústrety. Uvedomuje si zodpovednosť za vytváranie bezpečia, snaží sa podporiť emocionálnu rovnováhu dieťaťa vždy a všade, kde je to možné. Vhodnou formou sprostredkovania nenásilného, bezpečeného priestoru pre vyjadrenie emócií pre dieťa je aj využitie drámy ako podpornej didaktickej metódy v prostredí materskej školy.

Potenciál drámy je pre kreatívneho učiteľa takmer bezhraničný. Ako zdôvodnila Pekarová (2014), prostredníctvom fiktívnych situácií možno dopomôcť dieťaťu stretnúť sa so situáciou bez pocitu ohrozenia. Fikcia, ktorú dráma využíva, má teda okrem podpory imaginácie a kreativity dieťaťa preň aj ochrannú funkciu. Valenta (2001) vyzdvihol dramatickú výchovu a jej potenciál, pretože okrem kreatívno-umeleckých a výchovno-vzdelávacích potrieb aktéra zohľadňuje a napĺňa aj jeho bio-psycho-sociálne potreby. Ich uvedomenie a procesuálne prehlbovanie poznania každého jednotlivého dieťaťa (napríklad, s akými charakteristikami sa dieťa narodilo, komu, do akého prostredia, aké signály vysiela, je spokojné, ohrozené, podporované, dokáže sa učiť, hrať, byť sociálne aktívne) je nevyhnutným východiskom práce každého proinkluzívneho učiteľa.

Učiteľ môže prostredníctvom dramatických aktivít (Tombak, 2014) podporiť dieťa, aby sa naučilo:

- poznať svoje práva a hranice pri druhých osobách,
- sebahodnote,
- pravidlám kolektívneho života,
- skúmať sociálne roly,
- skúmať sociálne problémy,
- riešiť sociálne situácie,
- rozumieť spoločnosti a vzťahom v nej.

Dieťa vo veku 3 rokov prechádza v novom prostredí materskej školy adaptačným obdobím. Toto obdobie trvá rôzne dlho, okolo dvoch mesiacov, kedy môže

reagovať zníženou imunitou a zvýšenou náchylnosťou na ochorenia. Je v emocionálnom strese aj v dôsledku častých zmien v kolektíve triedy, ktorý sa niekedy denne mení a je preň sociálne „neprehľadný“. Dôležité je, aby sa dieťa spriatelilo a dôverovalo učiteľke. Keď sa cíti bezpečne, môže pracovať na vytváraní a upevňovaní si vlastnej roly. V tomto procese si môže vytvoriť zaujímavé i jedinečné stratégie. Niektoré dieťa môže ísť do regresu a tlačiť na rodičov, aby sa o neho starali doma, najmä ak sú s mladším súrodencom. Iné reaguje somaticky. Iné je tvorivé a schová sa do vymyslenej postavy.

Príklad 1*: Štvorročný chlapček si ťažko zvykal na škôlku, ako prvé dieťa v rodine mal málo skúseností s deťmi. Každý deň si vybral iné zvieratko z encyklopédie, ktorým potom v škôlke bol. Snažil sa tým zaujať ostatné deti. Išlo o veľmi tvorivé dieťa, ktoré malo rado hry s dospelými. Doma sa hralo kreatívne a malo rozvinuté záujmy. Keď bol sám sebou, nevšímali si ho.*

Príklad 2*: Štvorročný chlapček odmietal v škôlke jesť. Ak vôbec niečo zjedol, bolo to jedlo, ktoré si doniesol z domu. Tiež sa málo zapájal do spoločných činností, pri hrách sa držal bokom od detí, najradšej sa venoval svojim hrám. Vznikli pochybnosti, či je v poriadku. Ukázalo sa, že išlo o mimoriadne nadané dieťa, ktoré hovorilo doma dvoma jazykmi a tretí sa začal sám učiť, mal vyhranený záujem o techniku. Všetko si hneď pamätal a prekvapoval encyklopedickými vedomosťami. Pobyt v škôlke bral ako nutné zlo, hoci ho rešpektovali a prejavovali mu porozumenie. Prežíval stres, začal trpieť autoimúnnymi ochoreniami. Potvrdila sa precitlivelosť na potraviny. Po nasadení diéty už bolo jasné, prečo nejedol stravu v jedálni, lebo jeho správanie sa postupne zlepšilo a aktívne sa zapájal do diania.*

Do triedy môže nastúpiť aj dieťa so somatickým znevýhodnením alebo ochorením, ktoré bolo často v nemocnici a je zvyknuté byť v inom prostredí, nadväzovať nové priateľstvá a v kolektíve nebude mať problém. Ale možno nebude vedieť participovať na činnostiach v triede (behať, skákať, naháňať sa, schovávať sa). Alebo môže ísť o dieťa, ktoré vyrastalo iba s dospelými. Niektoré dieťa sa môže prejavovať úzkostne a vzťahy s rovesníkmi bude nadväzovať pomalšie, iné je nadšené, že má konečne spoluhráčov. Kto mal vždy pocit

výnimočnosti, bude v strese, ak je len jedným z mnohých a nemá pozornosť. Aj dieťa s oslabenou orientáciou sa v mase triedy bude cítiť stratené. Je veľa dôvodov, pre ktoré majú deti ťažkosti s nachádzaním svojho postavenia v rovesníckej skupine. Je veľmi dôležité, aby učiteľ nielen tmelil kolektív, ale aj rešpektoval individualitu detí.

Dôležité je poznať, čo dieťa prežilo, aké má predošlé skúsenosti. Vnímavosť a ekosystémové myslenie učiteľky vedie k zohľadňovaniu aj aktuálnych vplyvov prostredia na dieťa. Od tejto schopnosti reflexie učiteľky sa odvíja aj jej zručnosť vhodne zvoliť formu didaktickej metódy, ktorú v rámci vyučovacieho procesu zrealizuje. Vhodne vybrané aktivity v rámci dramatickej výchovy v materskej škole umožňujú každému dieťaťu na nich participovať takým spôsobom, ktorý je preň v kontexte jeho vývinu aktuálne potrebný a individuálne možný. Determinuje to spôsob fungovania dieťaťa, jeho vnímanie, emócie, zvládanie záťaže, spôsob učenia a záujmy. Utvárali sa na základe jeho doterajších skúseností. Pre správanie dieťaťa je dôležité aj aktuálne nastavenie (pohoda, sviežosť/únava, uspokojenie základných potrieb, spokojnosť).

Pre podporu kognitívnych schopnosti pomáhajú v dramatizácii (ukazovanie/ zosobňovanie) rituály (Pekarová, 2014). **Rituál** je proinkluzívny prostriedok dramatickej výchovy. Napomáha nachádzaniu a chráneniu identity každého jednotlivca v skupine i v jeho vlastnom sebaobraze (Valenta, 2011). Spoločný rituál - napríklad opakovanie naučenej básne, ktoré je spojené s ukazovaním/dramatizáciou detí vždy vtedy, keď majú nastúpiť na odchod z triedy, má proinkluzívny charakter so širokým potenciálom podpory. Podporuje okrem pamäti a reči tiež schopnosť koncentrácie a sebaregulácie (každé sa môže stať jedeným zo skupiny, ktorá postupuje rovnako), spolupatričnosť a rovnocennosť v rámci rovesníckej skupiny (všetci sme súčasťou, poznáme rovnakú báseň, robíme to isté) a utvrdiť deti o bezpečí a zrozumiteľnosti prostredia vďaka stálosti jeho pravidiel (vždy, keď sa nastupuje, hovoríme báseň, je to naše spoločné pravidlo). Dramatizácia básne podporuje sociálne interakcie medzi deťmi prostredníctvom neverbálnej komunikácie tela (napríklad vzájomné tlesknutie si s kamarátom). To môže byť bezpečnou alternatívou pre sebapotvrdenie na participácii pre dieťa, ktoré má napríklad ťažkosti v reči, javí sa ako utiahnuté, tichšie pre ťažkosti v sociálnej interakcii, alebo si ťažšie pamätá slová básne. Vďaka bezpečiu a predvídateľnosti rituálu môže mu byť prirodzene sprostredkovaná neverbálna komunikácia tela (nastavenie ruky rovesníkom – pozvanie na vzájomné tlesknutie si), vhodnou formou podpory v oblasti

sociálnych interakcií tiež pre dieťa, ktoré rado nasleduje pravidlá, má rado štruktúru, stálosť, alebo je v triede nové. Vytvorenie rituálu spojeného s dramatizáciou je vhodné využívať aj pri adaptačnom procese dieťaťa v materskej škole, ktoré ešte nepozná štruktúru a nemá ani oporné vzťahové väzby. Jeho prijatie, sebavedomie a sociálna aktivita potrebuje podporu v rámci priestoru, ktorý vyhodnotí ako predvídateľný a bezpečný.

Príklad aktivity č. 1

***Názov rituálu/aktivity**: „Už som tu“*

***Cieľ aktivity:** preladenie detí z predošlej činnosti, podpora pamäte, reči, koncentrácie, sebaregulácie, zrozumiteľnosti a schopnosti nasledovať participácie každého dieťaťa, podpora sociálnych interakcií a spolupatričnosti, podpora pocitu predvídateľnosti a bezpečia v prostredí materskej školy.*

Táto aktivita /rituál je prospešnou technikou preladenia vždy, keď deti potrebujú odísť z triedy. Cieľom je, aby každé dieťa tento „signál“ učiteľky poznalo a vedelo na ňom participovať spôsobom, akým dokáže / slovom alebo gestom:

„Tleskneš, tlesknem, počujem,	*- učiteľka dvakrát za sebou tlesknе a povie slovo: „tleskneš“, čím vyzve deti k tomu, aby registrovali, že sa ide nastupovať ku dverám, deti rovnako dva krát tlesknú a povedia „tlesknem“ kdekoľvek sav triede nachádzajú, pri slove počujem si zakryjú/chytia oboma rukami uši*
kamaráta zvolám sem.	*- deti mávnu na kamaráta, aby sa s nimi postavil ku dverám do dvojice a keď sa k sebe dvojica zaradí, tlesknú si navzájom jednou rukou ako pri pozdrave*
Nádych, výdych už som tu,	*- deti imitujú nádych, výdych (prichádza uvoľnenie/preladenie)*
nemám žiadnu robotu.“	*- deti vo dvojiciach kývu hlavou ako pri nesúhlase („nemám“) a vychádzajú spoločne s učiteľkou z triedy*

Dieťa v predškolskom veku sa už dokáže lepšie koncentrovať. Snaží sa pochopiť príčinu, neustále žiada o vysvetlenie neznámeho. Reaguje na príležitosti pre dramatickú aktivitu, ktorá vysvetľuje položené otázky/konflitky dieťaťa (Pekarová, 2014). Ako autorka (ibidem, s. 16) zdôraznila, jeho myslenie a pamäť sa vyznačuje aj imagináciou. Dieťa si zapamätá obraz skôr, než slovo. Edukačná aktivita je pre dieťa na predprimárnom stupni vtedy vhodná, ak stimuluje pozornosť a dokáže vyvolať priamy zážitok a emócie. Informácie z videného si dieťa zapamätá lepšie, ak majú citový podtón.

Hra s bábkou spĺňa uvedené podmienky a je vhodnou, zároveň pre učiteľa neobmedzene tvárnou, formou dramatickej aktivity. Deti bábky uznávajú ako legitímnu, prirodzenú súčasť ich sveta. Učiteľ prostredníctvom hry s bábkou flexibilne reaguje presne na tie situácie/otázky/konflikty či potreby detí, ktoré sú prítomné a v rámci konkrétnej triedy dôležité.

Hra s bábkou plní pre deti v materskej škole **tri dôležité funkcie**:

1) podporná funkcia – Remer a Tzuriel (2015) realizovali výskum zameraný na potenciál hry s bábkou v triedach rôznych typoch materských škôl. Poukázali na skutočnosť, že prítomnosť bábky podporovala u detí motiváciu, komunikačné zručnosti, aktívnu participáciu každého dieťaťa a schopnosť vyjadriť svoje emócie. Z výskumu vyplynulo, že aj deti, ktoré sa pred tým do aktivít zapájali ťažšie z dôvodu ostýchavosti, či menšieho sebavedomia pri prítomnosti bábky, zdĺhavo a obsiahlo vysvetľovali svoj pohľad na konkrétnu situáciu a cítili sa zapojené. Najvýznamnejším faktorom, ktorý prispieval k vysokému zapojeniu sa detí do interakcie v rámci edukačného procesu bola skutočnosť, že bábka bola vnímaná ako rovesníčka a preto jej chceli jasne a podrobne vysvetliť svoje nápady a odpovede na otázky. Prostredníctvom bábky sa tiež realizoval proces „projekcie“, teda vnútorný svet dieťa premietalo na bábku, akoby sa stala „ním samým“. Bábka takto umožnila dieťaťu vyjadrenie seba samého a stala sa nositeľom jeho emócií. Je rozdiel medzi tým, či sa dieťa hrá s bábikou alebo bábkou. Autori (ibidem) tiež poukázali na rozdiel medzi hrou a interakciou dieťaťa: bábiky sú tvarovo pevné a ich funkcia pri hraní hier je určená napodobňovaním reality, ktorú si dieťa prispôsobí svojim potrebám. Bábky sú vyformované iba čiastočne, dieťa ich pri hre aktivuje, čím im dáva „ich vlastný život“, ale pritom ich stále ovláda. Takáto aktivita má terapeutický efekt pretože dieťa má možnosť na bábku premietnuť svoje emócie. Dieťa sa môže s bábkou identifikovať a zároveň sa s ňou nemusí cítiť byť identické.

2) vzdelávacia funkcia – prostredníctvom skupinovej hry s bábkou môže učiteľ prerozprávať príbeh, v ktorom sa napríklad, vyskytnú geometrické tvary, čísla, zvieratá, povolania a i. Vtiahnutie detí, ktoré majú ťažkosti s koncentráciou do deja podporuje gestikulácia, imitácia, či zmena hlasu učiteľa, ktorý bábku ovláda. Bábka - Maruška rozpráva svoj príbeh a potom deťom dáva otázky týkajúce sa prerozprávaného príbehu. Sú cielené tak, aby každé dieťa mohlo byť úspešné: *„Peťko, aký geometrický tvar mal cukrík, ktorý si Maruška v obchode s cukríkmi vybrala a zjedla?“.* Pri dieťati, ktoré je nesmelé, ostýchavé, má ťažkosti so sociálnou aktivitou položí otázku v alternatíve, ktorá si vyžaduje namiesto slovnej odpovede iba gesto: *„Katka, ako dedko od radosti zatlieskal, keď dostal od Marušky cukrík?“*

Prínosom hier s bábkami, ktoré sú založené na kreativite a improvizácii, je ich autenticita (Valenta, 2011). Učiteľ má tiež priestor sa uvoľniť, byť autentickým, stáva sa spolu s deťmi súčasťou učiaceho sa spoločenstva. Rovnako ako ony, spoluvytvára a prežíva dej, je spontánny. Súčasne podporuje aj inkluzívnu klímu triedy. Realizácia tvorivých edukačných aktivít s improvizáciou učiteľa a humornými situáciami, odľahčuje a súčasne facilituje proces edukácie.

3) výchovná funkcia – situačné prehrávanie rôznych výchovných situácií, ktoré sa bežne v triede medzi deťmi vyskytli, a na ktoré kreatívny učiteľ vymyslel príbeh, ponúka priestor prostredníctvom bábky prerozprávať a vysvetliť deťom rôzne formy správania. Bábky sa môžu stať ústredným symbolom/tvárou pri realizácii dlhodobých preventívnych programov. Príkladom je program s názvom „Sappy - Pohodová škôlka”, ktorý je prevenciou voči šikane. Učiteľ prostredníctvom bábky deťom v rámci programu pravidelne otváral niektorú rizikovú situáciu, pri ktorej deti odpovedali na rôzne otázky ohľadne vlastných zážitkov. Vyjadrili tak svoj postoj k prehrávaným situáciám a učili sa, ako treba zareagovať a brániť sa, ak vidia, že sa niekto správa násilne.

V rámci realizácie výskumu orientovanom na spoznanie „dobrej inkluzívnej praxe“ na predprimárnom stupni vzdelávania (Tóthová, 2019), bola participantom aj proinkluzívna materská škola, kde bol takýto preventívny program realizovaný. Učiteľka sa o jeho efektivite vyjadrila, že: „*Vďaka programu Sappy nám dieťa samé komunikovalo, že má doma problém a následne sme prišli na to, že je týrané.”*

Výraznou črtou myslenia dieťaťa v tomto veku je aj magičnosť (Langmeier a Krejčířová, 2006). Prostredníctvom dramatizácie môže každé dieťa meniť

skutočnosť podľa vlastného priania a preferencie. Môže zažívať dôsledky vlastných rozhodnutí, učiť sa pristupovať k problémom, riešiť ich, vzájomne pri tom komunikovať či vyjadrovať svoje pocity (Tombak, 2014). Dôležitou funkciou dramatickej výchovy je udržiavať rovnováhu medzi sociálno-emocionálnym prežívaním a možnosťami dieťaťa kognitívne a reálne zvládať požadavky.

Vhodnou formou dramatickej aktivity, ktorá je zameraná na prácu s emóciami, vlastnými preferenciami dieťaťa, inakosťou či vôľou každého dieťaťa bez rozdielu, je **hranie rolí.** Ide o úlohové hry *(„zahraj pomalého medveďa", „zahraj odvážneho rytiera"*), v ktorých dieťa musí tvorivo uplatniť primeranú fyzickú i psychickú aktivitu (Cejpeková, 2001). Každé dieťa môže mať v triede inú, autentickú rolu. Niektoré deti sa ľahko učia nové veci, rýchlo si pamätajú a majú dobré logické myslenie. V sociálnych interakciách sú možno neisté, nerady alebo ťažšie sa vyjadrujú. Ak zdieľajú svoje pocity, „vychádzajú" zo svojej bezpečnej pozície, čo môže spôsobiť vyčlenenie/neprijatie rovesníkmi. Ak učiteľka vidí, že v rámci kolektívu dieťa pôsobí utiahnutejšie, lipne na pravidlách alebo ťažšie zdieľa svoj názor, môže ho dať v úvodnej fáze do role pozorovateľa. Neskôr, s prihliadnutím na jeho individuálne záujmy, je možné do dramatickej aktivity dieťa zapojiť v bezpečnej - ním preferovanej a aktraktívnej roli (napríklad, obľúbené zvieratko) a zapracovať do aktivity možnosť spontaneity a priestoru pre vyjadrenie emócií. Tak dieťa prostredníctvom dramatickej aktivity prirodzeným spôsobom spoznáva samého seba, posúva vlastné hranice, rozširuje si rolový repertoár. Ak je v triede dieťa, ktoré sa prejavuje ako dominantné, aktívne, často iným určuje pravidlá. Pohyblivé dieťa, ktoré sa ťažko upokojí, preladí, si väčšinou na seba berie rolu protagonistu. Potrebuje skúsiť pasívnejšiu rolu, kde môže zažiť aké je to byť *„pomalou korytnačkou pri močiari"* alebo *„slimákom, lezúcim na klzký list v upršanom počasí, ktorý oproti iným urozprávaným zvieratkám na lúke, hovorí len málo..."*.

<u>Príklad aktivity č. 2</u>

Názov aktivity: *Rukavička*

Cieľ aktivity: *sebaaktualizácia dieťaťa, participácia v skupine, posilnenie spolupatričnosti, schopnosť nasledovať inštrukcie, rozvoj koncentrácie, imaginácie a spontaneity, podpora schopnosti vyjadriť emócie.*

Pomôcky: padák/deka, zimná rukavica

Podmienky: Dôležité je, aby učiteľ pri skupinovej aktivite vytvoril také prostredie, aby sa každé dieťa cítilo bezpečne a mohlo participovať. Voľný priestor pre dramatickú aktivitu bez štruktúry, môže byť pre niektoré deti výzvou. Vytvorenie kruhu pri skupinových aktivitách je podporným, bezpečným a zároveň zrovnoceňujúcim spôsobom štrukturovania priestoru. Kruh však môže spôsobiť aj neistotu: napríklad u detí, ktoré sa správajú nesmelo a utiahnuto. Pred aktivitou je vhodné posilniť dôveru a spolupatričnosť v rámci skupiny úvodným prelaďovacím rituálom: Napríklad učiteľka povie: *„... ale nás je dnes v kruhu veľa. Každý je iný, čo máme spoločné? Poďme to zistiť! Do stredu teraz prídu a chytia sa za ruky všetci, ktorí majú hnedé vlasy.“- iná možnosť: ktorí majú dnes zelené ponožky, doma psíka,...“* Učiteľ mapuje emocionálne ladenie a úroveň aktivity jednotlivých detí. Dbá na možnosť zapojenia sa pre každé dieťa, je v tomto dôsledný. Tiež je dôležité, aby sa nikto necítil zranený: Ak vie, že nie všetci majú pravidelný kontakt so starými rodičmi, nepovie:*„Do stredu prídu a chytia sa za ruky všetci tí, ktorí boli cez víkend u dedka a babky.“*

Aktivizujúci text a priebeh:

„Prišla jeseň a každé zvieratko v lese sa chystalo na zimu. Všetky usilovne zbierali pochúťky, ktoré si odkladali na studený zimný čas, ktorý sa blížil (poz. učiteľka hodí do stredu kruhu rukavicu). Zrazu našiel v strede lesa hodenú rukavicu ***opatrný nesmelý ježko*** *(napríklad ježko Peťko - meno dieťaťa, ktoré ho zahrá). Ježko rukavicu o-pa-tr-ne zvihol (Peťko svojim pomalým pohybom dvíha rukavicu a sleduje to, čo učiteľka hovorí), ale keďže nevedel čo je to za čudo, vystrašený ju hodil naspäť tam, kde ju našiel a utiekol (dieťa hodí rukavicu späť do kruhu, zahrá vystrašeného ježka, prípadne vykríkne a sadá si späť na miesto). O chvíľu rukavicu pri zbieraní orieškov zbadala* ***veselá poskakujúca veverička*** *....(meno vybraného dieťaťa). Veľmi sa rukavici potešila, páčila sa jej lebo bola mäkkučká a jemnučká, pevne ju k sebe pritúlila. Vedela však, že rukavica jej nepatrí a preto ju položila naspäť tam, kde ju našla a odskákala (dieťa odskáče na miesto). O chvíľku na to rukavičku našiel v lese* ***maličký vtáčik*** *(meno dieťaťa, ktoré má rado vtákov). Nespoznal tú čudnú vec a preto ju chcel ochutnať. Vtáčik ...začal do rukavice ďobať, aby zistil, ako taká krásna farebná vec chutí. Ďobal, ďobal (dieťa imituje ďobanie), ale rukavica mu nechutila. Hodil ju teda späť tam, kde ju našiel a odskákal (dieťa si sadá na miesto)...*

Takto učiteľ v hre pokračuje a rozvíja ju tak, aby zapojil zvieratko, ktoré je pre dieťa aktuálne. Potrebuje poznať ich spôsob pohybu, imitovať zvuky, emócie: napríklad: prekvapený zajko, nahnevaný medveď, ... a i.

Nie vždy musí emóciu, ktorú má mať zvieratko definovať učiteľ, môže to nechať na dieťa samotné.

Keď sa v roli niektorého zo zvieratiek vystriedajú všetky deti, učiteľka aktivitu uzavrie:

„O chvíľu prišiel do lesa chlapec, ktorý hľadal svoju stratenú rukavicu. Zvieratká zistili, že chlapec hľadá tú čudesnú vec, ktorú našli pod lístím. Videli, že chlapec je veľmi smutný, pretože svoju rukavicu nevie nájsť a preto sa rozhodli spojiť svoje sily, aby mu pomohli. Vytiahli z medvedieho jaskynného peliešku jeho deku, ktorou sa zakrýval, keď išiel spať na zimný spánok a spoločne vyhadzovali rukavicu do vzduchu tak vysoko, aby ju chlapec uvidel: Heeej hop, heeej hop, kričali spoločne. (Všetky deti spoločne pomocou deky vyhadzovali rukavicu do vzduchu a spolupracovali). Podarilo sa! Rukavicu zvieratká dokázali vyhodiť tak vysoko, že ju chlapec uvidel, vzal a naradostene utekal domov. Všetky deti mali dobrý pocit, že mu spoločnými silami pomohli.“

Inklúzia sa stáva realitou, keď sú všetky deti zapojené a podporované vo všetkých aspektoch edukácie (spolupatričnosť, participácia, autenticita, vývinové potreby každého dieťaťa v triede bez rozdielu).

Prostredníctvom dramatickej aktivity ako je rolová hra, možno prirodzeným spôsobom posilniť rolu dieťaťa v skupine, dať mu priestor pre sebaprezentáciu a sprístupniť zážitok ocenenia rovesníkmi. Skupinová aktivita na spoločnej „scéne“ (Landy,1993 podľa Valenta, 2007) posilňuje schopnosti podriadiť sa roli a upevniť i rozšíriť repertóár očakávaného správania sa v tejto roli. Realizácia dramatických aktivít môže prirodzeným spôsobom rozširovať rolový repertoár napríklad u dieťaťa, ktoré preferuje len jednu tému (napríklad len jedno zvieratko, hru *alebo činnosť) a ťažko sa od daných tém odkláňa:*

Príklad 3: *Päťročné dievčatko pri hre i kresbe striktne preferovalo tému vtáčikov. Imitovalo ich, poznalo o nich všetky informácie a pri jej výtvarných aktivitách vždy dominovali. Učiteľka v rámci dramatickej aktivity nikdy nenútila dievčatko, aby sa ujalo úplne iného typu zvieracej*

role – napr. medveď, vlk, zajac... Vychádzala z preferencie dievčatka (téma vtáčiky) a postupnými krokmi v rámci skupinových aktivít cez hranie rolí, dievčatko prehrávalo najprv rôzne druhy vtáčikov, potom nelietavých vtákov, až prišlo k téme starostlivosti o ne. Po čase bolo schopné vžiť sa a prehrávať rolu opatrovateľky zvierat/farmárky, ktorá sa o vtáčiky stará. Posun u dievčatka sa prejavil aj v kresbe, kde sa objavili prvé ľudské postavy.

Vhodným modifikovaním dramatických aktivít možno podporiť aktuálne potreby každého dieťaťa. Naplnenie potrieb umožňuje získať pocit bezpečia a odvahu k učeniu. To pomáha podporiť individuálny vývin.

Dramatické aktivity ponúkajú široký priestor pre skupinovú prácu. Využívajú fikciu, pracujú s imagináciou, kreativitou, pohybom. Majú proinkluzívny charakter ak vychádzajú z aktuálnych záujmov každého dieťaťa a integrujú ich priamo do aktivít, v ktorých sa stretávajú s ostatnými deťmi. Môžu získať skúsenosť - *oni sú ako ja*, alebo – *ja som mal originálny nápad*, alebo – *my sme to dokázali*.

Proinkluzívne **zásady pre komunikáciu učiteľa** pri dramatických aktivitách v materskej škole:

- **inkludovať nie exkludovať** – voliť slová, úlohy a roly, ktoré sú podporné, splniteľné, nevyčleňujúce a nezraňujúce dôstojnosť jednotlivca,
- **aj neverbálne komunikovať prijatie a bezpečie smerom ku každému dieťaťu v triede -** mimikou alebo gestom dieťa ubezpečiť, že ho vníma (aj negatívne emócie), že situácia sa vyrieši a všetko bude v poriadku,
- **koalícia s rodičom –** o rodičovi každého dieťaťa hovoriť v pozitívnom svetle, lebo dieťa nepotrebuje kritiku svojho rodiča, ale ocenenie jeho opory, sily a lásky. Negatívne súdy smerom k rodičovi vývin dieťaťa nepodporujú, sú zraňujúce. Každé dieťa potrebuje, aby boli jeho primárne prostredia prepojené, spolupracujúce a bezpečné.
- **cesta je dôležitejšia ako cieľ** – v rámci dramatickej aktivity sa nezameriavať na hodnotenie individuálneho výkonu, ale na ocenenie prínosu každého dieťaťa a schopnosť spolupráce v kolektíve,

- **zapojenie rodičov s cieľom vytvárať učiace sa spoločenstvo:** - rodič je partner, ktorý má eminentný záujem o dobro svojho dieťaťa.

Príklad 4*: V materskej škole mali deň rozprávok, kedy si učitelia do priestorov tried pozvali aj rodičov detí. Každé dieťa si vybralo inú rozprávku, ktorú spoločne ostatným rodičom a deťom prehrávali. Využívali aj vlastnoručne vyrobené pomôcky či kostýmy. Na spoločný papier potom každý rodič aj dieťa nakreslil rozprávkovú postavu, v ktorej roli by sa cítil najlepšie.*

Niektoré možnosti dramatizácie v školskom veku v kontexte inklúzie

Je veľa dôvodov, pre ktoré dieťa môže potrebovať podporu prostredníctvom drámy. Niektoré dieťa má ťažkosti pri plnení školských cieľov, lebo vývinovo nie je na ne dostatočne pripravené. Nadané deti sa môžu zase nudiť. Langmeier a Krejčířová, 2006 popísali aj deti, ktoré si v materskej škole osvojili nesprávne pracovné návyky a majú ťažkosti v oblasti sebaregulácie. Potom majú zníženú schopnosť vytrvalo pracovať, sústrediť sa na činnosť, dokončiť úlohu, potlačiť bezprostredný impulz. Rozdiely vznikajú medzi deťmi, ktoré trpia individuálnymi ťažkosťami v učení či správaní, zvýrazňované sú pri aktivitách zameraných na hodnotenie výsledku, úspešnosť či neúspešnosť dieťaťa v aktivite, kvalitu jeho výkonu. Prostredníctvom aktivít, ktoré využívajú drámu, môže byť medzi deťmi dosiahnutý inkluzívny, zjednocujúci efekt. Ide o vytváranie bezpečného prostredia, v ktorom sa nezlyháva a kde je individuálny prínos každého z nich rovnako dôležitý.

Roy a Dock (2015) realizovali výskum na základnej škole, ktorý bol zameraný na význam využívania masiek v procese edukácie. **Masky** boli využité v rámci dramatických aktivít, v ktorých žiaci prehrávali rôzne role v rámci konfliktných modelových situácií. Masky najprv utajili identitu jednotlivých detí. Zmizli rozdiely, ktoré sa vzťahovali na pohlavie či etnickú príslušnosť. Komunikácia medzi žiakmi bola viac odkázaná na pohyby tela. Táto skutočnosť spôsobila, že všetci žiaci sa museli zrazu viac kontrolovať, uvedomovať a zamerať sa na svoje pohyby, čo podporilo študentov, ktorý mali ťažkosti v oblasti hrubej motoriky. Participujúci žiaci vďaka využitiu masky počas realizácie aktivít uvádzali väčší

pocit slobody, boli odvážnejší v zdieľaní svojich nápadov bez strachu z hodnotenia.

Každé dieťa potrebuje byť v školskom prostredí prijaté také aké je, zažívať medzi rovesníkmi úspech a ocenenie. Priajtie a sociálny status dieťaťa v rámci triedy úzko súvisí s jeho sociálnou zrelosťou - sociálnej obratnosti a sociálneho porozumenia (Langmeier, Krejčířová, 2006). Autori podľa výskumu Slaughtera et al. (2002) uvádzajú, že najobľúbenejšími deťmi v triede boli tie s najvyspelejšími sociálnymi kompetenciami – ako je schopnosť empatie a zapájanie sa do prosociálnych aktivít.

V triede môže byť dieťa, ktoré si neverí, je utiahnutejšie, málo rozpráva, ťažšie reaguje na dynamiku požiadaviek bežného dňa, pri vypracúvaní úloh je pomalšie a cíti sa medzi rovesníkmi neúspešné. Ak je dieťa permanentne emocionálne rozladené a zažíva neúspech bez podpory okolia, nie je schopné sa učiť a dosahovať svoj potenciál. V kontexte inkluzívneho smerovania je potrebné v školských triedach vytvárať priestor pre realizáciu aktivít, ktoré **namiesto hodnotenia výkonu oceňujú prínos**. V kontexte posilnenia spolupatričnosti, rovnocennosti a významnosti každého člena skupiny môže byť integrácia drámy a dramatických aktivít vhodnou formou podpory v rámci bežného chodu vyučovania.

Využitím **pantomimickej hry** môže aj dieťa, ktoré nie je výrečné (pôsobí utiahnutejšie, ťažšie sa zapája do skupinových aktivít) zažiť prijatie rovesníkmi, čo posilní jeho sebahodnotu. Wright (2003 podľa Roy a Dock, 2015) uviedol, že využívanie umenia má široký potenciál, pretože nám umožňuje hovoriť si navzájom dôležité a hodnotné veci, ktoré sa nedajú inak vyjadriť. Umenie vytvára priestor pre tvorivosť, ktorá každému bez rozdielu umožňuje zážitok ocenenia

inými, rovnocennú participáciu a otvára možnosti pre zdieľanie. Ak sa prostredníctvom dramatickej aktivity posilní u dieťaťa sebaobraz, podporí to jeho motiváciu a schopnosť učiť sa.

Príklad aktivity č. 3

Názov aktivity: *Pantomimický dar* - adaptovaná technika (Valenta, 2007)

Cieľ aktivity*: posilnenie spolupatričnosti, sprostredkovanie priestoru pre zážitok ocenenia rovesníkmi, podpora schopnosti imaginácie a kreativity, opakovanie učiva - dieťa potrebuje poznať predmet či zviera, ktoré mu učiteľka ukáže na obrázku*

Pomôcky: *klobúk s menami detí*

Priebeh aktivity:

Deti si na konci vyučovacej hodiny – napríklad prírodovedy sadnú do kruhu. Učiteľ po jednom deti vyzýva, aby si každý z klobúka vytiahol jedno meno, ktorému bude dávať dar. Každé dieťa nahlas z lístočka prečíta meno toho, komu dar dáva a učiteľka mu ukáže v učebnici obrázok (napríklad z preberanej látky – predmet, zviera, kvet, strom), ktorý má dieťa pantomimicky odovzdať dieťaťu, ktorého meno si vytiahol. Tým, že učiteľ má nad aktivitou čiastočnú moc (vyberá z učebnice obrázok, ktorý by mohol konkrétne dieťa potešiť, pretože ich záujmy pozná) sa aktivita stáva bezpečnou a podpornou smerom ku každému žiakovi v triede. „Dar" je symbolom vzťahu a pozitívnych emócií, čo je v zmysle vzájomnej interakcie podporné na strane dávajúceho aj obdarovaného.

Príklad aktivity č. 4

Názov aktivity: *Srdiečko – adaptovaná technika* (Valenta, 2007)

Cieľ aktivity: *preladenie, podpora schopnosti koncentrácie, podpora spolupatričnosti, vzájomnosti, participácie každého dieťaťa*

Priebeh aktivity:

Deti sedia v kruhu, chytia sa za ruky a zavrú si oči. Učiteľ odovzdá jemný stisk ruky dieťaťu sediacemu vedľa, ktoré pokračuje, až sa stik vráti opäť k učiteľovi. Učiteľ môže urobiť zmenu v tempe stiskov tak, že o to potichu slovne požiada. Učiteľ môže stisk ruky zrazu spustiť aj opačným smerom. Potom môže nastať

zmena v podobe odovzdávania dvoch rýchlych stiskov za sebou. Ukončenie aktivity – dynamické alebo pomalé stisky sú závislé od toho, či je cieľom deti zaktivizovať, alebo preladiť a podporiť schopnosť koncentrácie potrebnú pre učenie. Učiteľ môže aktivitu využiť aj v rámci vyučovacieho procesu pri preberaní učiva, ktoré je zamerané na ľudské telo, keďže stisk ruky môže symbolizovať srdcový rytmus.

Dieťa je súčasťou rôznych konfliktov vyplývajúcich zo sociálnych situácií bežného života. Potrebuje sa naučiť im rozumieť, emocionálne ich zvládnuť, seba-kriticky ich zhodnotiť a zvoliť možnosti riešenia. Dieťa v nich môže byť aktívne zaangažované, alebo ich pasívnym účastníkom. V oboch prípadoch musí zapojiť svoju pozornosť, spracovať skúsenosti, čeliť dôsledkom. Potrebuje zistiť, kto ubližoval, komu bolo ublížené, čo konflikt zapríčinilo, ako je potrebné ho doriešiť. Prostriedkom, ktorý dieťaťu ponúka bezpečný priestor pre vysporiadanie sa s konfliktnými situáciami, môže byť divadelná scéna a fikcia (Geršicová, Gubricová, 2018). **Divadlo vo výchove** je technikou, ktorá pochádza z princípov Divadla fórum. Sprostredkúva konfliktnú/emočne náročnú situáciu. Zúčastnení ju kolektívne skúmajú, pozorujú, zdieľajú svoje názory, vyjadrujú postoje k aktívne prehranej situácii. Využívaním metódy divadla vo výchove sa môžu dosahovať zmeny v chápaní zaužívaných situácií, tiež podnecovať ich kritické preskúmanie a vyjadriť vlastné hodnotenie (ibidem, 2018).

Učiteľ môže postupovať tak, že pomocou vymysleného, alebo prečítaného a prerozprávaného príbehu deti nabáda, aby využívali jednoduché improvizácie. Prechádza od vstupnej motivácie k pantomimickej pohybovej improvizácii, počas ktorej sa deti dostávajú do priestoru, imitujú emócie, ozvučujú rozprávaný dej. Učiteľ transformuje dej tak, aby v ňom došlo k zvratu - riešeniam konfliktu. Deti sú následne rozdelené do menších skupín, kde vzájomne diskutujú svoje voľby riešenia. Návrhy si následne zdieľajú a jeden z nich spoločne v skupine prehrajú.

Technika divadla má vďaka možnosti flexibilnej práce s obsahom príbehov široký potenciál v prospech bežných výchovných situácií v triede, či možných náročných situácií v živote dieťaťa v tomto veku. Prehrávaný príbeh predstavuje vhodnú formu pre organizovanie skúseností dieťaťa a pomáha mu usporiadať si zážitky zo života (Lištiaková, 2016). Nie každé dieťa potrebuje byť pri príbehu aktívne a dramatizovať ho. Niekomu je väčšou podporou vlastné prerozprávanie príbehu, ktoré učiteľ so záujmom počúva. Možno použiť aj „prerozprávanie“ bez slov a svoj príbeh vyjadriť/nakresliť v iných podobách.

Zhrnutie: Využívanie dramatických metód podporuje predpoklady dieťaťa vyjadrovať sa, naučiť sa pomenovať problém a prijať zodpovednosť za riešenie. V inkluzívnom prostredí, kde treba počítať s rôznorodosťou sa častejšie môžu vyskytovať konflikty, ktoré vyplývajú z nepochopenia alebo zo samotnej jedinečnej situácie človeka. Tu pomenovanie príčiny konfliktu a nájdenie riešenia môže znížiť emocionálne napätie a predchádzať zraneniam z odmietnutia a osamotenia. Zároveň sa rozvíja schopnosť spolupracovať v tíme. Každý má nejakú rolu a je za ňu zodpovedný. Dostáva okamžite spätnú väzbu na to, čo povie a urobí. To mu pomáha rozvíjať svoju empatiu. V hrovej situácii vidí aj učiteľ dieťa v ich prirodzených formách prejavu a pomáha mu to vidieť ho v novom svetle. Ak dieťa prezentuje sociálne málo adaptívne správanie alebo až nepriateľské, môže to pripísať roli a získať nadhľad. Pomáha mu to rozšíriť repertoár svojich modelov správania a dáva mu šancu sa zaradiť.

Dráma pomáha najmä tým deťom, ktoré sa učia najlepšie pri aktívnom pohybe. Využívanie dramatických foriem edukácie v rámci učiaceho sa spoločenstva je veľmi kreatívne a podporné pre všetky deti bez ohľadu na to, aký je rámec ich výrazových prostriedkov.

Otázky:

1. Popíšte, prečo je hranie rolí pre dieťa dôležitým?
2. Akú úlohu má využívanie masiek v rámci skupinovej dramatickej aktivity?
3. Aké sú zásady komunikácie učiteľa pri dramatických aktivitách v materskej škole?
4. Aké funkcie plní hra s bábkou pre deti v materskej škole?
5. Zdôvodnite proinkluzívny charakter rituálu ako prostriedku dramatickej výchovy.

ZOZNAM LITERATÚRY

BRONFENBRENNER, U. 1994. Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Elsiever, 1993, s. 37-43.

CEJPEKOVÁ, J. 2001. *Pedagogika predškolského veku.* Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, 2001. 102 s. ISBN 80-8055-491-9.

GERŠICOVÁ, Z. – GUBRICOVÁ, J. 2018. Divadlo Fórum (Divadlo Augusta Boala) ako spôsob práce s deťmi v prostredí základných škôl. *In Expresívne terapie vo vedách o človeku* [online]. 2018. [cit. 2020-10-02]. Dostupné z: https://expresivneterapie.files.wordpress.com/2018/08/zbornik_expresivne_2018.pdf.

LANDY, R. 1993. Persona and performance – the meaning of role in drama, therapy and everyday life. In VALENTA, M. 2007. *Dramaterapie.* Praha: Grada Publishing, 2007. 252 s. ISBN 978-80-247-1819-4.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.

LIŠTIAKOVÁ, I. 2016. Diagnostikovanie dieťaťa prostredníctvom hry s rolou a príbehom. In: *Pedagogická diagnostika v praxi materskej školy : pomocník pri odhaľovaní a prekonávaní porúch vo vývine dieťaťa predškolského veku*. Bratislava: Dr. Josef Raabe, 2016. s. 1-18. ISBN 978-80-89182-63-3.

PEKAROVÁ, S. 2014. *Dramatická výchova v predprimárnom vzdelávaní*: Metodický materiál pre pedagógov materskej školy. Bratislava: MPC, 2014. 49 s.

REMER, R. – TZURIEL, D. 2015. „I Teach Better with the Puppet“ – Use of Puppet as a Mediating Tool in Kindergarten Education – an Evaluation. In *American Journal of Educational Research* [online]. 2015, vol. 3, no. 3 [cit. 2020-10-03]. Dostupné z: DOI: 10.12691/education-3-3-15.

ROY, D. – DOCK, C. 2015. Dyspraxia, drama and masks: Applying the school curirculum as therapy. In *Using drama as a tool for inclusion within the classroom* [online]. 2017. [cit. 2020–10–03]. Dostupné z: https://www.teachermagazine.com.au/articles/using-drama-as-a-tool-for-inclusion-within-the-classroom.

SLAUGHTER, V. et al. 2002. Theory of mind and peer acceptance in preschool children. In : LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.

VALENTA, M. 2001. *Dramaterapie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2001. 152 s. ISBN 80-7178-586-5.

VALENTA, M. 2007. *Dramaterapie.* Praha: Grada Publishing, 2007. 252 s. ISBN 978-80-247-1819-4.

VALENTA, M. 2011. Možnosti dramatoterapeutické intervence u osob s poruchou autistického spektra. In MAJZLANOVÁ, K. 2011. *Súčasná dramatoterapia.* Bratislava: Z-F LINGUA. 99 s. ISBN 978-80-89328-56-7.

TOMBAK, A. 2014. Importance of drama in pre-school education. In *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [online]. 2014, vol. 143. [cit. 2020-10-02]. Dostupné z: https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042814044255?token=D6225107FF678E9CE81DEBE297BF8C47F16859A04CBC575E419E04305D51ED99F0EF15AAA74637B734B97C8EDB19E0CF.

TÓTHOVÁ, T. 2019. *Kvalitatívna sonda do dynamiky vývinu problému inklúzie v materskej škole*. Výskum doktoranda realizovaný z grantu UK181/2019.

8 INKLUZÍVNY POTENCIÁL ČINNOSTÍ

Marta Horňáková

Kľúčové pojmy: *konanie, samostatnosť, zložky konania, poruchy konania, podpora a potenciál činností*

Dieťa sa narodí s dispozíciou byť aktívne. Dôležité je, aby sa naučilo zameriavať ju cielene na to, čo je hodnotné, čo mu pomáha prežiť (Moor, 1958, in Horňáková, 1999). Konanie je výsledkom interakcie dieťaťa s prostredím. Rodič ho môže podporovať tak, že bude predlžovať chvíle, kedy je aktívne, vytvára návyky (napr., dáva možnosť hrať sa v tom istom čase) a vedie ho k prežívaniu radosti z vôľového nasadenia.

Tým, že človek opakovane niečo koná, vytvára si v mozgu nové nervové spojenia. Pamäťová stopa jednej skúsenosti je však slabá, málo stabilná – to sa týka väčšiny podnetov počas dňa (Medina, 2011). Ak sa informácie neopakujú, poznatok sa stratí. Opakovanie podporí najprv krátkodobú a až potom dlhodobú pamäť. Optimálne je, ako sa nové skúsenosti spoja s už prežitými. Vtedy sa hovorí o konsolidácii, alebo rekonsolidácii. Na procese stabilizovania poznatkov sa podieľajú rôzne druhy dlhodobej pamäte, napr., sémantická – týka sa vecí, epizodická – viaže sa na udalosti, alebo autobiografická.

Neexistuje pohyb bez myslenia a naopak, ani myslenie bez motorických funkcií. Dieťa pohybom reaguje na podnety a získava skúsenosti. Zapamätané poznatky využíva ako zásobáreň pre možnosti voľby dobrej cesty. Feldenkreis v r. 1981 popísal prepojenie myslenia a konania (Doidge, 2017, s. 177) ako postupné rozvíjanie myslenia, spojené s procesom programovania mozgu. Jednotlivé štruktúry sa spoja tak, aby bol človek funkčne dobre integrovaný - to znamená, aby mohol robiť presne to, čo potrebuje a chce.

Konanie dobre manifestuje jednotu človeka – vždy keď použije mozog, aktivujú sa všetky zložky – motorika, myslenie, zmyslové vnímanie a emocionálne prežívanie. Konaním možno ovplyvniť všetky funkcie. Ak sa zmení jedna, mení sa aj celok. Tieto poznatky iba podčiarkujú význam primeraného zamestnávania detí od útleho veku.

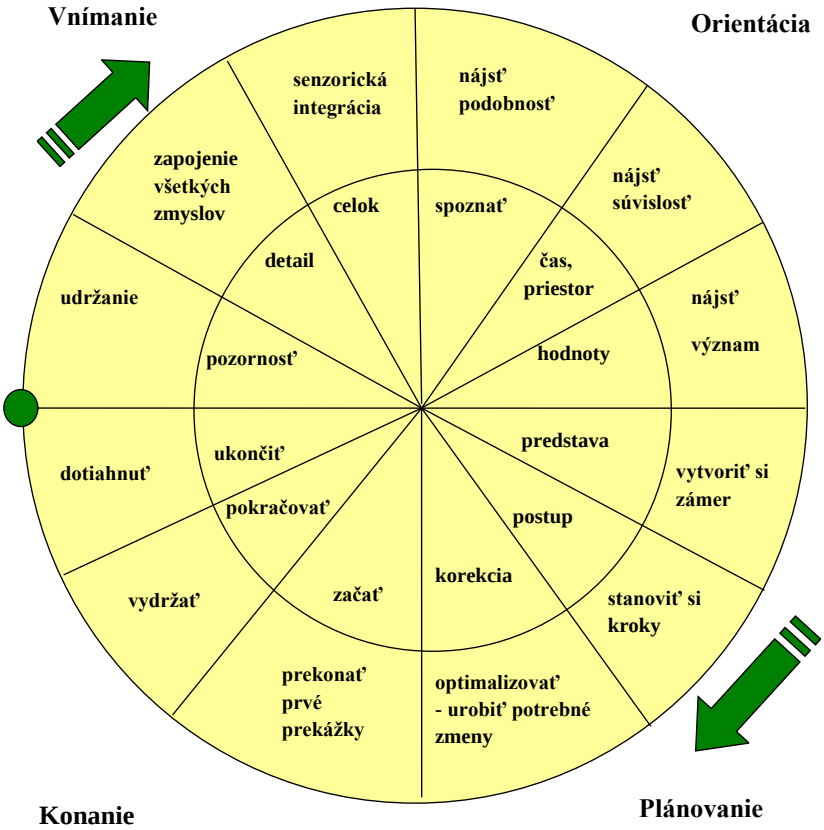
Konanie úzko súvisí s vnímaním. Ak sa človek môže dobre orientovať, získava informácie, aby sa jeho pohyb stal presnejším a lepšie ovládnutým. Dôležité je

udržať pozornosť, vnímať detaily i celok. Feldenkreis (in Doidge, 2017, s. 179) hovoril o uvedomelej pozornosti, Montessosriová o fenoméne sústredenej pozornosti, ktorá je prejavom takého stupňa zrelosti, ktorá umožňuje diferencovať aj medzi malými rozdielmi. Ak pohyb nie je presný, pomáha ak sa robí veľmi pomaly. Pomalosť podporuje diferenciáciu a uvedomenie. Najlepšie je, ak je pohyb spontánny, a činnosť je hrou.

Sebauvedomeniu nepomáha povinná riadená práca, ani zapojenie vôle (musíš). To iba zvyšuje svalové napätie. Pri každej činnosti si tú vhodnú variantu musí človek objaviť pre seba. Rada, „Urob to ako ja.“, dieťa zneisťuje a odrádza od spolupráce. Je lepšie, keď experimentuje a svoj spôsob si nájde samo. Pedagógovia často robia chybu (i keď s dobrým úmyslom), ak trvajú na tom, aby dieťa opakovalo po nich. Spravidla rýchlo stratí záujem, lebo ak pozoruje, vidí obraz akoby v zrkadle a nevie si pohyby premiestniť v hlave, aby ich mohlo opakovať. Radšej treba ponúknuť dostatok podnetov pre vnímanie (triedenie podľa tvaru, farieb, veľkostí, priraďovanie podľa vlastností, funkcií). Samostatnosť konania možno podporiť vytváraním asociácií (je to ako, podobá sa to na...) a potom mnoho rozhovorov na tému, načo to je, ako to možno použiť. To pomáha vytvoriť predstavu o možnostiach vlastného použitia nástroja a vhodného spôsobu konania. Komplexnosť modelu konania dobre znázorňuje schéma (Hooydonk, Oberauer, 1989). Obr 1

Konanie úzko súvisí aj s rečou. Už aj pozorovanie činnosti iného človeka, aktivuje centrá zodpovedné pre reč (Ramachandran, 2013). Slová pomáhajú vytvoriť si vnútorný obraz činnosti – až potom môže mozog jemne naladiť svaly, aby potrebný pohyb vykonali. Spresňovať pohyb pomáha rytmizovanie - riekanky, rytmické pospevovanie (če-še-me bá-bu , če-še-me, pl-ní-me ký-blik do pl-na). Predpokladá sa, že na tomto učení napodobňovaním sa podieľajú zrkadlové neuróny, ktoré sa vytvárajú pri vnímavej pozornosti blízkej osoby. Tento druh neurónov pomáha pochopiť a predvídať sociálne správanie. Ak chýba podpora dieťaťa v prijímajúcich vzťahoch a ak nemá dostatok pozornosti, prichádza k deprivácii a dôsledkom sú poruchy socializácie v zmysle horšej prispôsobivosti, lebo dieťa nechápe sociálne správanie iných a nevie odhadnúť dôsledky. Dnes sa predpokladá, že podobné procesy prebiehajú v mozgu pri pozorovaní práce dospelých, kedy sa vytvárajú konatívne neuróny, ktoré umožňujú chápať pracovné postupy a predstavovať si, ako možno postupovať. Zatiaľ neboli potvrdené.

Moderná spoločnosť spôsobom života značne oddelila svet práce od života detí. Kým ešte pred niekoľkými desaťročiami sa deti zúčastňovali na domácich prácach, pri chove zvierat, zbere a spracovaní úrody, alebo pomáhali rodičom v ich remesle či v starostlivosti o súrodencov, svet dnešných je hlavne o učení a upratovaní. V kuchyni pomáhajú roboti, objedná sa hotová strava, alebo zájdu do reštaurácie.



Obr. 1 Schéma konania (Hooydonk, Oberauer, 1989)

Jedna mama povedala: „Ja tie moje deti nemám ako zamestnať. Už ani so smeťami dcéru kvôli bezdomovcom, čo tam posedávajú, nepustím samu“. Tak chodia na krúžky, alebo sedia pri počítači. Spitzer (2018) uviedol výskumy, ktoré potvrdili, že pre učenie je potrebná aktivácia frontálnych motorických lalokov. Kto len kliká myšou, oslabuje svoj mozog, lebo s materiálom, ktorý sa naučí cez počítač, bude narábať výrazne ťažšie a bude pomalšie rozmýšľať (s. 141). Kto chce poznať svet, má ho poznávať reálne, predovšetkým pri hre a pri činnostiach. Činnosti aktivujú jeho bytosť celostne - aj ten najmenší pohyb zapája celé telo s jeho funkciami. Ide o stavanie na báze toto, čo bolo a prípravu na to, čo môže byť – uskutočňuje sa habilitácia, rehabilitácia konania i prevencia porúch praxie zároveň.

Kontrola účinnosti sa deje cez úlohy a ciele (Scheepers, Steding-Albrecht, Jehn, 1999). Konanie je vždy zamerané na cieľ a vyžaduje si okrem motorických schopností tiež kognitívne schopnosti a skúsenosti s procesmi riešenia problémov. Obe roviny sú zohľadnené. Využívajú sa denné činnosti, lebo majú jasne definovaný cieľ. Pri známych činnostiach sa dá nájsť vždy niečo, na čo sa dá nadviazať (rovina objavovania nepoznaného) a sprostredkovať novú skúsenosť. Opakovaním známeho sa podporuje zapamätanie. Pritom „*mozog selektívne vylepšuje svoje spracovateľské schopnosti, aby čo najlepšie zodpovedali riešeným úlohám. Nie je to nádoba, ktorú naplňujeme, ale skôr hladná živá bytosť, ktorá môže rásť a meniť sa, ak dostáva výživu a tréning*“ (Doidge, 2010, s. 53).

Kto pracuje s deťmi s rôznymi bariérami, ich nesmie vnímať cez ich obmedzenia a prekážky, ale musí im pomôcť, aby napriek všetkému našli zmysel pre to, čo môžu práve dnes urobiť. Ide spravidla o aktiváciu a mobilizáciu síl - pri funkčnom oslabení, ale aj rehabilitáciu a podporu vývinu. Zamestnania treba ponúkať tak, aby bolo možné:

- rozvíjanie kompetencií konať (vedome na nejaký cieľ zameriavať svoju činnosť),
- podporiť vývin a zdravie, predchádzať negatívnym následkom ochorení a poškodení ako aj ich komplikáciám,
- získať pomoc pri orientácií, podporiť interakciu,
- rozvíjať individuálne danosti (schopností a zručností, podporu samostatnosti),

- preučenie pri zlozvykoch (redukciu rušivého, neúčelného konania, vyskúšanie možného, tréning v samostatnosti, spolupráci...),
- podanie pomoci pri nachádzaní individuálneho zmyslu.

Človek potrebuje byť rešpektovaný ako jedinečný, vždy plnohodnotný a sebaorganizujúci systém, pre ktorý je typické, že mu ide aj o pochopenie sveta (preto sa deti hrávajú tie témy, s ktorými nie sú celkom vyrovnané, ktoré sú emočne nabité) a naplnenie významu. Ak je dieťa zdravé, vie si z ponúk vybrať to, čo je pre jeho vývin dôležité, lebo to ho najviac zaujíma. Dieťa so slabým záujmom potrebuje prilákať pútavým materiálom..

Keď to nejde ľahko

Pre orientáciu v základných problémoch dieťaťa pri konaní poslúži schéma konania na Obr. 1. Ak sa dieťa nevie zapojiť, treba si všímať, v ktorej oblasti potrebuje podporu. Vo vnútornom kruhu sú umiestnené požadované funkcie pre konanie, vo vonkajšom sú uvedené oblasti/ úlohy pre ich podporu. Pokiaľ sa dieťa nevie sústrediť, nemôžeme očakávať, že zvládne úlohu, kde treba venovať viac úsilia. Vtedy je potrebné sa sústrediť na predlžovanie doby, kedy sa zamestnáva, na vnímanie jemných rozdielov, zoraďovanie a pod. Keď nerozumie dobre verbálnemu zadaniu, treba využívať kladné emócie a ponúkať činnosti, ktoré má rado. Sú to zvieratká? Môže sa o nejaké starať - pracovať s obrázkami, ale skladačkami. Má rado autá? Môže prebudovať cesty, garáž, tunel. Má rado farby? Môže podľa nich triediť, skladať, navliekať, maľovať. Tiež pomáha: odstránenie rušivých vplyvov, zosilnenie vstupného zmyslového podnetu, emocionálna podpora, využitie záujmu.

Pri ulpievaní pozornosti je vhodné vylúčiť predmety, ktoré natoľko pútajú pozornosť dieťaťa, že bránia spolupráci, z jeho dosahu, prípadne využiť hru s nimi ako odmenu. Pozornosť pomáha udržiavať interaktívne konanie, kde učiteľ poskytuje nevyhnutnú mieru pomoci, ale zároveň ponecháva priestor, aby dieťa mohlo dosiahnuť úspech. Zabezpečiť nerušené prostredie znamená pre dieťa, ktoré je hypersenzitívne na zvuky, aj odstránenie zdroja silných zvukov (rádio, TV), alebo jednoduché zariadenie miestnosti bez priveľa farebných dekorácii po stenách. Ak je citlivé na farby, pomáha striedme používanie farieb aj na oblečení. Priveľa hračiek tiež zhoršuje koncentráciu a dieťa môže reagovať podráždene.

Pravidelný denný režim, rytmus dňa poskytuje dieťaťu bezpečie a umožňuje mu orientovať sa v situáciách.

Ak má dieťa oslabenie motorickom vývine a má problém udržať rovnováhu, robiť presné pohyby, Feldenkreis (in Doidge, 2017) odporúča robiť pomalé, jemné pohyby podporené zapojením všetkých dostupných zmyslových kanálov.

Ak dieťa nevie odhadnúť potrebnú silu, často vynakladá priveľkú námahu. Vidno to na nesprávnom držaní tela – dieťa dvíha plecia, priveľmi sa nakláňa, roztrhne, príliš tlačí na ceruzku a pod. Vynútené konanie spravidla vedie k poruchovému pohybu, ktorý sa môže stať návykom. Každý tlak (sústreď sa, vydrž, dokonči) je problém, nie riešenie (Feldenkreis, tamtiež). Pomáha uvoľnenie a vedomé vypínanie svalov, ktoré k pohybu vlastne nepotrebuje. Oslobodzujúce je aj vedomie, že chyby sú prirodzené a nutné, že každý pohyb sa môže stať lepším – len ho pre seba treba objaviť. Nie odpozerať od niekoho iného. Dieťa sa mnohé pohyby naučí náhodne. Bábätko sa príliš prehne a prevráti na chrbát. Potom to skúša znova. Experimentuje. Deti potrebujú experimentovať s rôznymi materiálmi. Tak objavujú širokú škálu potrebných diferencovaných pohybov. Ak nefunkčne manipulujú s predmetmi, dospelý mu má pomáha nájsť cielenejšie formy zamestnania a hry.

Deti s poruchou aktivity (hypoaktívne, hyperaktívne, s poruchou pozornosti) sú rýchlo preťažené (hluk, pohyb detí v skupine, hlasná reč) a preto často odbiehajú, striedajú činnosti bez dokončenia. Je na dospelých, aby im láskavým a citlivým prístupom pomáhali prekonávať prekážky a nachádzať vlastné stratégie konania. Úlohy, činnosti s jasnou štruktúrou pomáhajú dieťaťu lepšie kontrolovať svoje správanie a lepšie sa koncentrovať. Tiež je dôležité venovať pozornosť striedaniu uvoľnenia a napätia, kedy sa to, čo bolo preťažené, môže zotaviť. Pomáha prechod od rýchleho tempa k pomalému, od samostatného konania k spoločnému. Činnosti v skupine majú benefit. Adámek (2014, s. 55) upozornil, že ak dieťa pozoruje činnosť iného, aktivuje sa mu ľavá dolná parietálna kôra, ak pozoruje dieťa, ktoré zase jeho napodobňuje, aktivuje sa protiľahlá oblasť na pravej strane mozgu. Až vzájomná spolupráca oboch polovíc mozgu umožňuje dieťaťu kognitívne pracovať a súčasne modelovať svoje emócie. Získava náhľad, učí sa vidieť veci aj z druhej strany – preto môže lepšie usudzovať, hodnotiť význam a lepšie kontroluje svoje správanie a city. Musí sa rozhodnúť, ako bude konať, či bude emočne reagovať, alebo to nechá tak. Tak dosahuje schopnosť sebaregulácie v sociálnom správaní.

Maslow (2000) napísal, že dieťa jednoducho žije, nepripravuje sa na žitie, je spontánne, vychutnáva si svoju činnosť, „stáva sa“ : *proces zdravého rastu je nekonečný rad situácií, kedy sa človek slobodne rozhoduje* (s. 73). Pritom je nutné minimalizovať nebezpečenstvo a dôvody pre úzkosť.

Niektoré možnosti činností v predškolskom veku v kontexte inklúzie

Trojročné deti sú výbornými pozorovateľmi a radi pomáhajú. Odpozorované činnosti od dospelých prehrávajú v hre s bábikami – varia, perú, stavajú, hĺbia jamy, organizujú, ich hra je vážnou prácou. Radi pomáhajú pri varení aj v kuchyni, chcú miešať, rozbiť vajíčko, kúsok cesta na rezance ich výborne zamestná. Hra so zmenšenými predmetmi „ako keby“ podporuje predstavivosť. Skutočná účasť na práci blízkych osôb podporuje emocionálne prežívanie a zapája všetky zmysly. Výsledok (koláč, čistá izba, spoločný obed) podporuje vytvorenie identity Ja a My.

V realite to nemá možnosť zažiť každé dieťa. Niekde sa už nevarí – donesie sa hotové jedlo, alebo si dajú polotovar, či navštívia reštauráciu. Niekde aj byt uprace niekto iný v ich neprítomnosti. Mestské dieťa má menej možnosti pozorovať rodičov pri práci. Nielenže mu chýba množstvo podnetov, ale aj skúsenosť – čo znamená pracovať.

Materská škola podľa Motessoriovej i Fröbla bola aj miesto učenia sa práci. Montesoriová používala funkčné náradia v detskej veľkosti a presne viedla deti v tom, ako ktorú činnosť vykonávať. Anderlíková (2014) pripomína, že hoci je dnes mnohé ľahšie, neznamená to, že je to i lepšie. Mnohé činnosti bežné pre desiatkami rokov sa prestali vykonávať. Zákony nedovoľujú detskú prácu, rodičia sa tešia, že im vedia dať bezstarostné detstvo plné hier. Keď vyrastú, ťažko im padne prijímať povinnosti a tiež prídu o množstvo skúseností, ktoré by im uľahčili uplatnenie na trhu práce. Autorka popisuje jednoduchú situáciu stolovania, kedy dieťa pomáha pripraviť stôl. Pritom si musí uvedomiť:

- kto príde k stolu a kde budú sedieť,
- čo má kto rád (napríklad, svoj tanier, alebo lyžičku s obrázkom),
- aký druh jedla sa bude podávať (polievka, kaša, šalát, palacinka, koláč, mäso...),
- priestor, kde a ako umiestniť to, čo budú potrebovať.

Musí vyvinúť úsilie:

- priniesť a nachystať veci,
- právne to držať, nič nerozbiť,
- poznať tradície, čo kam patrí.

Premýšľa:

- kultúrnych zvykoch (zaspievajú si, pomodlia sa, zaželajú si dobrú chuť),
- o hľadaní dobra pre iných, čo im urobí radosť, čo potrebujú inak,
- o estetike, či je všetko pekné, krásne pripravené.

V tomto chápaní detskej práce sa deje prepojenie najrôznejších spôsobov precvičovania pohybu a kognície. Takáto práca je i terapiou. Lebo uvedomovanie si iných a pocit spolupatričnosti je opakom postoja: ja - mne všetko a hneď. Sprievodný verbálny kontakt nie je len o slovách, ale aj o vizuálnej interakcii, o hodnotách a význame informácii. To podporuje pamäť.

Anderlíkova (2014, s. 86) uvažovala aj o prepojení na vzdelávanie. Pri väčšine činností sa podporuje vnímanie množstva, počítanie, cvičenie pamäte, interakcia s dospelou osobou, ktorej pomáha. Je nutné vnímanie priestoru, váhy, diferencovanie rôznej sily pri prenášaní, cvičenie pozornosti, aby sa niečo neprevrhlo, nerozlialo, cvičenie koordinácie ruka-ruka, oko-ruka, kultúrne vrastanie, prijímanie hodnôt, prežívanie užitočnosti, prijatie uznania, dobrá klíma a dobrý pocit po spoločnom jedení. Jedenie v škôlke je rodinnému stolovaniu značne vzdialené a možnosti obmedzené. Ale je potrebné, aby učiteľky hovorili o týchto veciach s rodičmi a viedli ich.

Známe sú Fröblové záhrady, kde deti pestovali plodiny a starali sa o svoje hriadky. Aj Korczak (Klien, 2010) sa opieral o skúsenosti bežného dňa. Lebo prax umožňuje chápať a konať. Kiphard (1996), ktorý pracoval pri Kolíne s deťmi s oslabeným motorickým vývinom, vypracoval model predškolskej výchovy založenej na bohatej pohybovej stimulácii v telocvični (šmýkanie, hojdanie, krútenie, vyliezanie do výšky) a vonku v prírode (s pieskom, vodou, blatom, stavebným materiálom, prírodninami), kde deti dostali príležitosť budovať svoje svety, pričom zmocneli a posilnili svoje zdravie.

Poznatky z neurovied potvrdzujú, že používané nervové prepojenia sa posilňujú ďalšími výbežkami a neurónmi, kým nepoužívané sa strácajú. Tento proces je aj vývinovo naprogramovaný. Podľa Honzáka (2018, s. 173) nastáva zánik neurónov masívne v troch rokoch dieťaťa, kedy v súvislosti s prestavbou detského mikrobiomu prichádza k prestrihovaniu (pruning) už vytvorených spojov medzi neurónmi, aby sa mohol vytvoriť priestor pre ďalšie znalosti. O tri roky toto „čistenie" prebehne zase a potom už mozog začne generovať „dospelú" elektro fyziologickú aktivitu (EEG). Nakoľko tento proces riadi z veľkej časti črevná mikrobiota, je veľmi dôležité, aby dieťa malo vhodnú stravu, dostatok, pohybu, sociálnych kontaktov a užívalo čo najmenej antibiotík. Posledné veľké upratovanie (apoptóza) mozgu nastáva v období puberty, kedy zanikajú nepoužívané neuronálne spojenia, aby sa urobilo miesto pre špecializované poznatky spojené s prípravou na povolanie a rozvíjaním záujmov. To spochybňuje predstavu, že učenie je postupné a že čo sa dobre dieťa naučí, bude mať v hlave na celý život. Viac platí, že sa má učiť to, čo práve potrebuje, a na čom bude môcť ďalej stavať.

Zničené časti mozgových spojení „upratuje" biela mozgová hmota, ktorej úlohou je aj bunky vyživovať. Čistenie prebieha hlavne počas spánku. V spánku sa tiež ukladajú poznatky, ktoré dieťa cez deň získalo. Ak nemá dostatočný a pokojný spánok, zabudne, čo sa cez deň učilo, lebo sa to nestačilo uložiť. Vstane unavené a bude málo pripravené pre nové učenie.

Malé deti možno zamestnať krátko. Ide tu hlavne o skúmanie okolia a objavovanie svojich možností. Prvé sa naplňuje, ak má možnosť pozorovať ľudí pri rôznych činnostiach a rozprávať sa o tom (čo práve robia, prečo to robia, čo bude potom, ako sa volajú ich nástroje, zariadenia). Druhé, ak je vedené k samostatnosti a spolunažívaniu.

Pokiaľ je dieťa motoricky oslabené, alebo má zmyslový handicap, sú praktické skúsenosti rovnako dôležité. Aj ono potrebuje stimulujúce činnosti a vedenie k samostatnosti. Všetko, čo dokáže, má urobiť samé, aj keď to trvá dlhšie. Posluhovanie okráda o skúsenosti a možnosť sa zlepšiť. Dobré je, ak ho rodič/učiteľka podporuje v spôsobe, akým poznáva a vysvetľuje si svet i seba. Vyžaduje si to čas a dobré schopnosti pozorovať. Ak to presahuje ich možnosti, treba zapojiť liečebného pedagóga.

V tejto vekovej skupine, kedy dieťa ešte nie je dosť samostatné a potrebuje blízku spoluprácu dospelých, je aj v materskej škole možné:

- vytvárať príležitosti pre pozorovanie ako pracujú dospelí – pri prechádzke umožniť deťom postáť a dívať sa, podporovať otázky – prečo, čo to bude, čo robia, ako sa to volá a pod.,
- prizývať rodičov, ktorí majú dielňu, alebo zaujímavé záujmy, aby prišli niečo ukázať, porozprávať, urobiť niečo spoločne,
- rozprávať o tradíciách, ľudových remeslách, skúšať jednoduché činnosti,
- podporovať rodičov, aby zapájali deti do aktivít v rodine, viedli ich k samostatnosti a zodpovednosti za svoje úlohy.

V príprave činností pre deti sa môžu stretnúť učitelia s rodičmi z rôznych prostredí a nájsť spoločnú reč. Požiadavka učiaceho spoločenstva – aby rodičia participovali na dianí v triede, sa tu najlepšie darí naplniť. Je to aj výborná príležitosť pre vytváranie učiaceho sa spoločenstva, ktorého sa rodičia a ľudia v okolí majú stať aktívnou súčasťou. Aj oni sa potrebujú naučiť, ako sa to dá. Nápomocné je:

- spolu hovoriť o vedení detí k zamestnanosti a o príležitostiach pozorovať dospelých pri práci a podľa možnosti byť aj účastní diania,
- spolu hľadať riešenia a možnosti,
- podieľať sa na ich realizácii,
- spolu zhodnotiť výsledok,
- cítiť sa prijatí a rešpektovaní pre svoje postoje a aktivity. Učia sa iných počúvať a rešpektovať a tieto vlastnosti pestovať aj u svojich detí.

Vzájomná interakcia rodičov môže podporiť aj ich výchovné kompetencie, lebo vidia ako iní riešia situácie a konflikty s deťmi. V menších lokalitách sa mladé rodiny poznajú, ale tam , kde je väčšia migrácia a prichádza bývať veľa nových ľudí, často aj zo zahraničia, ktorí sa potrebujú usadiť v novom prostredím, privítajú príležitosť zoznámiť sa a spoločne sa o niečo dobré snažiť.

Deti v tomto veku sú už samostatnejšie, niektoré majú uprednostňované záujmy. Ešte stále sa ochotne zapájajú do činnosti, ktorá ich zaujme. V súvislosti so školou sa učia plniť aj úlohy, ktoré sa „musia urobiť“. Tak ako sa rozšírili možnosti, pribudli aj riziká. Môže sa stať, že dieťa:

- je vždy ochotné plniť požiadavky a spolupracovať, ale za cenu narastajúcej úzkosti, ak pritom nie je rešpektované v jeho záujmoch a možnostiach. Obetuje svoje „Ja“ výchovnej autorite.
- búri sa a odmieta spolupracovať, niekedy preto, že požiadavky sú privysoké, alebo ešte nie je zrelé a nenaučilo sa mať zodpovednosť,
- naoko spolupracuje, ale len kým je dospelý na blízku, lebo mu to nedáva zmysel a tak rýchlo stráca záujem,
- ochotne spolupracuje, ale akonáhle sa mu nedarí, hnevá sa, vzdáva, prípadne kazí iným veci.

Príklad: *V jednej študentskej práci som sa stretla s popisom správania dieťaťa v škole, ktoré sa snažilo, ale akonáhle to nešlo, zničilo si prácu a kazilo ju aj spolužiakom. Hľadali sme spolu riešenia – zapojiť všetky zmysly, zapojiť emócie, zamerať sa na najbližší krok, podporiť motoriku pridržaním ruky za rameno. Onedlho som dostala popis:*

„Robili sme ovocný strom a každé dieťa malo za úlohu vytrhať z farebného papiera svoje obľúbené ovocie. J. si vybral jablko. Odtrhával priveľké kusy a vŕšil na stole kôpku papierikov. Na tvári mal nešťastný výraz a už sa začal obzerať po druhých deťoch. Vzala som zo stola jablko, podržala som ho na úrovni jeho očí a povedala: „Pozri aké je krásne, skús aké je jemné (prstom prešiel niekoľko krát po obvode, ako som to predtým urobila ja. Cítiš ako vonia? (usmial sa a prikývol. Napätie sa uvoľnilo) Určite bude aj sladké. Dám ti ešte jeden papier, skús to ešte raz.“ Tentoraz sa mu to poradilo a bol veľmi šťastný. Je to ten najusilovnejší chlapec a už ani nikomu nerobí zle.“

Niekedy stačí jedna korigujúca skúsenosť, inokedy je to dlhý proces. Deti s oslabenými motorickými funkciami sú neobratné a vyhýbajú sa manuálnym činnostiam, lebo sú pre nich ťažké a nie sú spokojné s výsledkom, lebo nezodpovedá ich predstave. Vyhýbanie sa činnostiam prehlbuje ich problémy. Čiastočne majú na to podiel aj dnešné umelohmotné hračky, ktoré sú na omak rovnaké a poskytujú oveľa menej taktilných vnemov, oproti prírodným materiálom. Ak dieťa často trávilo čas pred obrazovkami a nezamestnávalo dostatočne svoje ruky, nie je divné, že zaostáva v motorickom vývine.

V prípadoch práce so vzdorovitým dieťaťom sa ako rodičia, tak učitelia radšej utiekajú k prísnosti a prinúteniu k poslušnosti či už pre prisľúbenú odmenu, alebo zo strachu pred trestom. Maslow (2000) vysvetlil, že dieťa volí uspokojenie najzákladnejšej potreby bezpečia aj za cenu, že ide proti sebe a svojmu rastu. Skutočne dobrý pedagóg koná tak, „ako keby bol rast možný"(s. 77), bude naznačovať úplné porozumenie a rešpekt voči strachu a obrane dieťaťa a nájde možnosť pre jeho zapojenie do úloh.

Rešpekt má plné opodstatnenie aj z neurologického hľadiska. Ak je dieťa v strese, jeho mozog mobilizuje obranu, alebo útek až ustrnutie. Potrebuje bezpečie a uvoľnenie. Odmietanie účasti má vždy nejakú príčinu. Treba ju pochopiť. Zbytočné úľavy a ponechanie dieťaťa mimo spoločenstva detí, nie sú riešením. Neurológ Utz (2006) varoval pedagógov a rodičov, aby sa výkonovo slabým deťom nedávali priľahké úlohy a tiež aby nechválili slabý výkon. Aj oni potrebujú náročnú úlohu a možnosť, aby ju zvládli, potom dostanú dopamínovú odmenu od svojho mozgu a sú viac motivované spolupracovať. Ľahké úlohy vedú k ďalším poruchám činnosti mozgu, lebo deti zažívajú sociálny stres. Dobre vidia v porovnaní s inými, že sú horší. Hlasná pochvala za nič ponižuje. Pomáha podpora dieťaťa v jeho celistvosti (zapojenie emócií, zmyslov, asociácií, dosiahnutie úspechu v niektorej aj inej oblasti správania). Vhodné je obnovovať jeho rovnováhu citlivým striedaním vedenia a voľnosti.

Ak má dieťa závažné obmedzenia v motorike, cieľom nemusí byť výkon, ale samotné zapojenie (pridržanie, pozorovanie, pochválenie iných) s cieľom:

- vzdať sa izolujúcich aktivít (stereotypie),
- posilniť snahu aktívne prežiť (jesť, vyhnúť sa bolesti, dať najavo spokojnosť),
- posilniť príklon k spoločnému životu (ukázať záujem, snaha o kontakt, o spoluprácu),
- uľahčiť prispôsobenie sa iným ľuďom a veciam.

Aj dieťa s ochorením, alebo telesným, znevýhodnením, potrebuje rovnaký rešpekt a príležitosť, len tak sa môže odvážiť vyjsť zo svojej izolácie a nechá sa pozvať a prijať ponuky pre učenie. V inkluzívnej škole sa úlohy ponúkajú, nie vyžadujú. Dôležitý je proces a zúčastnenie, nie výkon. To oslobodzuje a motivuje. Dobre to poznajú v Motessoriovej škole. Anderlíková (2013, s. 83) o tom píše*: ...pravdepodobne bude dieťa pobiehať po triede, tu si niečo vyberie, za chvíľu ho*

to prestane baviť, prebehne k niečomu inému,...bude rušiť ostatných, môže prísť k hádkam. Pravdepodobne bude tiež veľmi neposlušné a celkom nedisciplinované. Skrátka, jeho duševná nevyrovnanosť sa bude celkom odrážať v jeho interakciách s prostredím. Doba tohto boja môže byť rôzna. Ale nech je akákoľvek, skončí sa to vždy rovnako. Keď učiteľka jedná s dieťaťom vždy s rešpektom a dôslednosťou.... jedného dňa sa sústredí... a bude správne pracovať.“

Rešpekt možno prejaviť aj daním možnosti výberu (môžeš si vybrať, s čím začneš, teraz si vyberáš ty, potom som na rade ja, a pod.), prejavmi úcty (vypočuť, nezosmiešňovať, podporiť). Ak dieťa má iný názor, ak sa očividne mýli, možno preformulovať, čo povedalo, a položiť otázku, ktorá ho povedie k premýšľaniu. O povinnostiach sa ale nediskutuje – platia spoločne dohodnuté pravidlá. Je možné vyjednávať, dať výnimku, ak si to okolnosti vyžadujú, ale po vzájomnej dohode.

Okrem úcty potrebuje vymedzenie rámca (časového, priestorového, procesného), ktorý zabezpečí, že dieťa vie kde, kedy a ako treba činnosť vykonať. Niekedy informácia nestačí, lebo dieťa nie je zvyknuté dodržiavať pravidlá. Vtedy je potrebné ho pokojným hlasom zopakovať, alebo požiadať dieťa, aby ho povedalo samo. Nedodržiavanie pravidiel vedia najlepšie riešiť deti samotné na skupine, ktorá môže rozhodnúť, aké pravidlá platia a ktoré prípadne treba zmeniť. Skupinový tlak najlepšie funguje ako podpora ich dodržiavania. Ak to nestačí, môže rozhodnúť o treste, dospelý musí dbať aby bol pomáhajúci, nie ponižujúci a zosmiešňujúci.

Dieťa nápadné svojou neobratnosťou, ktoré nevie dodržať postupy pri veku primeraných činnostiach, stráca veci, nedokáže upratať svoje veci, má pravdepodobne dyspraxiu. Môže byť spojená s hypo – alebo hypersenzitivitou, poruchou senzorickej integrácie, alebo inými poruchami vývinu. Vyžaduje si diagnostiku a podporný program – najlepšie priamo v škole a v rámci liečebnopedagogickej starostlivosti. Zmena je možná.

Niektoré možnosti činností v školskom veku v kontexte inklúzie

Deti v tomto veku začínajú byť už „veľké“. V mnohom sú samostatné, sú dobre orientované v okolí a iné deti sú pre nich dôležité. Ich názory a postoje preberajú ľahšie, ako rodinné požiadavky. Radi si overujú svoje možnosti. Záleží im na uznaní a prijatí. V tom, ako niečo robia, sa zrkadlí ich sebaobraz. Zrkadlí ich sebaistotu, sebadôveru, nároky na dôslednosť a výsledok. Ale aj skúsenosti,

zručnosti, úroveň kognitívneho a kreatívneho spracovania. Vhodne zvolené zamestnanie ich posúva vo všetkých rovinách osobnosti, lebo na činnostiach sa vždy zúčastňuje „celý človek“.

Dobrý učiteľ môže zamestnania využiť na:

- relaxáciu, vhodné sú činnosti rytmické, kde sa strieda vyvinutie sily a uvoľnenie, ako napr. trhanie, krčenie, miesenie, ale aj štrikovanie;
- zvládanie záťaže, kedy dieťa, ktoré je presvedčené, že to nedokáže, môže uspieť. Táto vlastnosť je priamo spájaná s rezilienciou. Je výsledkom prekonávania životných ťažkostí a ich využitia pre osobnostný rast. Výrazne vytrvalí jednotlivci sú schopní riešiť problémy, byť tvoriví, prispôsobovať sa, prekonávať prekážky. Vhodné sú efektné techniky, napr. výroba darčekového papiera odtláčaním na väčšej vodnej ploche s olejovými farbami, ľudové techniky spracovania vlny, výroba papiera;
- rozvíjanie tvorivostí (hľadanie alternatívnych riešení), kedy je zadaná úloha a deti hľadajú možné riešenia: ktorý materiál je lepší a prečo, ako to urobiť, aby výsledok bol funkčný, je ešte nejaké iné riešenie, ako by som to urobil ja, čo na dohodnutom riešení môžem urobiť ja sám, čo môžem urobiť spolu s niekým iným, a pod. Podporujú sa tiež schopnosti zaujať stanovisko, prezentovať ho, prijať kritiku, kritizovať, nachádzať riešenia a realizovať ich;
- podporu schopnosti spolupracovať a prispôsobiť sa; je to náročnejšie, ako spraviť samostatnú úlohu. V skupine nemôžu všetci viesť, niekto sa musí ujať vedenia, ostatní nájsť svoje miesto. V inkluzívnej triede nie je nikto navyše. Aj názor najslabšieho člena môže posunúť dopredu, aj malá pomoc niekedy znamená veľa. Ak niekto kazí prácu ostatných, skupina sa s tým musí vysporiadať, aby mohla pokračovať. Niekedy stačí jasne pomenovať problém, vypočuť, pochopiť rušiteľa, zvážiť jeho dôvody, prehodnotiť svoje rozhodnutia, nájsť konsenzus a pokračovať. To sú veľmi cenné vlastnosti pre uplatnenie sa v pracovnom svete;
- zlepšenie porozumenia pre rôzne dôvody konania, podpora empatie. Sedemročné deti sú ešte egocentrické – oni samé sú mierou vecí. Pre vrastenie do spoločnosti sa postupne potrebujú naučiť rešpektu, jednať s úctou, počúvať, vysvetliť, vžiť sa do situácie iného. Je to proces, kde je dôležité, aby aj oni samé mohli zažiť, že sú vypočuté a brané vážne;

- zameranie sa na hodnoty; ochota obetovať svoj čas a sily pre pomoc niekomu inému, posilňuje sebaúctu a pomáha získať nadhľad nad svojimi problémami a napĺňať svoj život zmyslom. Aj jednoduché činnosti, ktoré sú vykonávané poctivo, majú zmysel, ak sú dôležité pre iných. Prekonávanie ťažkostí pre nejaký dôležitý ciel je zdrojom sily;

- zameranosť sa ciele, plánovanie jednotlivých krokov pre ich dosiahnutie. Na to, aby človek mohol plánovať nejakú činnosť, musí vnímať úlohu ako potrebnú a použiť pracovnú pamäť - dať do centra pozornosti informácie, ktoré majú k danej úlohe nejaký vzťah (Goldberg, 2004, s. 91). Následne sa objavujú rozhodnutia. Aktivujú ďalšie časti mozgu, ktoré sa podieľajú na spracovaní novej skúsenosti. Na väčšinu zadávaných školských úloh jestvuje len jedna správna odpoveď. Všimol si, že väčšina bežných situácií má viac riešení, dôležité je hľadanie odpovedí. Myslí si tiež, že v súčasnej dobe je dôležité, aby sa človek naučil nazerať na problém z viacerých perspektív. Učiace spoločenstvo je tomu veľmi nápomocné, lebo núti k rôznym názorom zaujímať stanovisko a dohodnúť sa. Pripravuje sa tak na rozhodovanie a riešenie problémov, ktoré ho v budúcnosti budú na pracovisku čakať;

- samostatnosť – napriek tomu, že pracujú spoločne, každý nesie za seba zodpovednosť za úlohu, ktorú potrebuje urobiť sám. Nesamostatné dieťa sa cíti bezmocné a stále vyhľadáva uistenie: robím to dobre? Bezmocnosť vedie k závislému a neprispôsobivému správaniu. Ak sa už očakáva zrelšie správanie, je z pohľadu okolia jeho neistota obťažujúca. Spravidla preto vznikajú konflikty, okolie je preťažené a samotné dieťa sa môže cítiť nepochopené, odmietnuté, ukrivdené. Potrebuje podporiť. Ak mu chýbajú informácie, znova ich zopakovať. Ak nie je dosť zručné - nájsť spôsob, aby mu jeho zručnosti stačili. Ak je nesmelé, dať mu čas a povzbudiť ho – niekedy pomôže ak bude pracovať spolu s dieťaťom, ktoré nie je oveľa smelšie, ale vie si poradiť. Bude mať porozumenie a je vzorom, ako to prekonať;

- rozvíjanie záujmov – záujmy sa vytvárajú po opakovanej skúsenosti s činnosťou, ktorá dieťaťu prinesie radosť a spokojnosť. Niekedy prichádza dieťa už s vyhranenými záujmami – má rado zvieratá, hudbu, umenie, techniku a pod. Inokedy je jeho svet veľmi zúžený – napr. zaujímajú ho len počítačové hry a internet a svet okolo seba sa mu javí fádny. Je dôležité, aby medzi záujmami, a ostatnými činnosťami (zábava, učenie, povinnosti,

práca) bola rovnováha. Ochraňuje pred vznikom závislostí, záhaľčivosťou, nudou;

- rozvíjanie sebakontroly, ako bolo spomenuté vyššie – pozorovanie iných pri činnosti a zážitok, ak niekto robí to isté, pomáha k učeniu a prispieva ku kontrole emócií a k získaniu vhľadu. Lepšie pochopenie iných, zvýšenie sebakontroly, pomáha posilniť adaptabilitu sa vnútornú rovnováhu. Spozná, že nie je dôležité byť najlepší, ale mať radosť z účasti na niečom dôležitom a osobne významnom. Vidí, že každý je iný, ale v niečom vyniká a je dôležitý. Ak sa niekto nesnaží aspoň niečo výborne zvládnuť, je za tým rezignácia na svoje možnosti. Príčinou môže byť nedostatok podpory;
- podpora identity, rozvíjanie sociálnych zručností. Spravidla všetko vyššie napísané vedie aj k posilneniu sebauvedomenia (viem, kto som), viem kam patrím, viem, že môžem veľa dokázať, ak sa na to sústredím, viem, kde hľadať pomoc a ako môžem pomáhať tomu, kto to potrebuje.

V inkluzívnej škole platí požiadavka, aby bolo vyučovanie prepojené so životom v prostredí, kde sa škola nachádza. Učiace sa spoločenstvo detí v triede je vedené, aby vnímalo potreby okolia a aktívne prispievalo k dobrej zmene. Vypočula som si informáciu, ako trieda riešila ušitie tašky pre spolužiaka, ktorý bol na vozíčku a potreboval školskú tašku, ktorú by mal pri ruke, aby si vedel sám odložiť, alebo vybrať veci. Riešili veľkosť, uchytenie, materiál, oddelenia, zapínanie, vrecká. Tašku potom aj šili a overili výsledok svojej práce.

Nie je nutné, aby deti mali ďalšiu hodinu ručných prác, ale aby mohli pracovať aktívne na každej hodine. Grün (2006) k tomu povedal dôležité slová o tom, že práca je len cesta – nie cieľ. Práca pomáha človeku uvedomiť si, kto je, ale nesmie sa stať prostriedkom na sebadefinovanie, ťarchou. Musí byť radosťou. Rozpovedal príbeh človeka, ktorý chcel poznať tajomstvo šťastného života. Majster mu povedal: „Každý deň urob niekoho šťastným ...aj keby si tým človekom mal byť ty sám.“. Je to dôležité posolstvo – každý potrebuje prijímať a dávať k svojmu šťastiu. Skúsenosť, že vzájomná pomoc obohacuje, je znovu objavovaným pokladom, ktorý si dieťa môže odniesť zo školy do života.

Zhrnutie: Vedenie detí k samostatnosti a k tvorivej účasti na dianí okolo seba je významný faktor inkluzívneho vzdelávania a výchovy vôbec. Model učiaceho sa spoločenstva je príkladom, ako možno činnosti vo vzdelávaní všestranne využívať pre vývin jednotlivého dieťaťa, pre zvládnutie učebnej látky, pre prosociálnu výchovu i pre aktuálne riešenie komplikovaných životných situácií.

Otázky:

1. Čo ste sa dozvedeli o konaní?
2. Ako súvisí konanie a učenie?
3. Čo môže byť príčinou, že sa dieťa nevie primerane zamestnať?
4. Charakterizujte špecifiká činností u detí podľa veku.
5. Aké miesto majú činnosti v inkluzívnom vzdelávaní a prečo?

ZOZNAM LITERATÚRY

ADÁMEK, M. 2014. *Neuropedagogika*. Pardubice: FF UP. ISBN 978-80-7395-829-9.

ANDERLIKOVÁ, L. 2014. *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 210 s., ISBN 978-80- 7387-765-1.

DOIDGE, N. 2012. *Váš mozek se dokáže změnit*. Brno: Cerebrum Press, 2012. ISBN 978-80-264-0111-7.

DOIDGE, N. 2017. *Váš mozek se dokáže uzdravit*. Brano : C-Press. 2017. ISBN 978-80-264-1432-2.

HONZÁK, R. 2018. *...ať žijou mokrouti.* Praha: Zeď. 2018. ISBN 978-80-907309-2-2.

HOOYDONK, E., OBERAUER, B. *Systematische Erfassung neuropsychologischer Defizite im Alltag – ein australisches Modell*. Idstein, Zeitschr. Ergotherapie. Rehabilitation 3/89, s. 169-173.

HORŇÁKOVÁ, M. 1999. *Liečebná pedagogika*. Bratislava: Perfekt, ISBN 80-8046-126-0.

GOLDBERG, E. 2004. *Jak nás mozek civilizuje*. Praha: UK v Prahe, 2004. ISBN 80-246-0713-1.

GRÜN, A. 2006. *Pracovat a žít*. Praha: Karmelitáske nakladatelství. 2006. ISBN 8071950394.

KIPHARD, E. J. 1996. *Unser Kind ist ungeschickt. Hilfen für dat bewegungsafällige Kind*. München: Reinhardt, 1966.

MASLOW, A. H. 2000. *Ku psychológii bytia.* Modra: Persona, 2000. ISBN 80-967980-4-9.

MEDINA, J. 2011. *Pravidla mozku dítěte.* Brno: C-Press. ISBN 978-80-521-3619-5.

SCHEEPERS, C., STEDING-ALBRECHT, U., JEHN, P. 1999. Ergotherapie. Vom Behandeln zum Handeln. Stuttgard – New York, 1999.

SPITZER, M. 2018. *Digitálna demencia*. Bratislava: Citadela, 301 s., ISBN 978-80-8182-088-5.

THIES, W. 2014. Inklusivier Unterricht muss guter Unterricht sein – und guter Unterricht ist inklusiv. OLPE, 2014. Bez ISBN.

UTZ, H. E. 2006. Zur Aktualität der Neurowissenschaften: Zwischen Machbarkeitsglauben, gediegener Aufklärung und der Fundierung bewärter heilpädagogischer Prinzipien. In Heilpädagogik.de, 2006, č. 4, s. 3 –11.

ZÁVER

Nie je dôležité robiť všetko, ale nájsť si tú formu podpory detí, ktorá nám samým robí radosť a sme v nej dobrí. Lebo príklady tiahnu. Ak to deti neosloví, samé ukážu, ktorým smerom môžu rozvíjať svoj potenciál a kde potrebujú dostať príležitosti. Je o to o hľadaní rovnováhy medzi možnosťami a záujmami, Dôležité je nájsť to, čomu sa budú môcť s radosťou venovať.

Ak sa jedná o deti s vážnymi problémami, je dôležité osvojiť si „umenie malých krokov“. Akákoľvek malá zmena môže byť začiatkom ďalšej, väčšej. Aj neúspech je cesta k úspechu (hovoria liečební pedagógovia), lebo nás naučí, že tadiaľ cesta nevedie. Netreba sa vzdávať.

Pôvodne bolo našim zámerom písať o vekových skupinách, ale akékoľvek kategorizovanie a diferencovanie podľa spoločných znakov už v inkluzívnom prostredí nemá miesto. Vedľa seba sú deti na rôznych úrovniach. Nie je dôležité nájsť spoločnú úroveň, ale dať každému možnosť, aby sa mohol zapojiť a prejaviť na svojej úrovni. Písali sme o predškolskom a školskom veku aj v kontexte prostredia, ktoré má typické možnosti a požiadavky. Hľadali sme zdroje pre podporu detí a vytvorenie inkluzívneho spoločenstva.

Museli sme sa učiť, hľadať a ísť tiež po ceste, ktorá je pre nás v mnohom nová, lebo segregačné praktiky, vzdelávanie zamerané na výkon a úspech aj nás formovalo a je v nás hlboko zapísané. Napriek tomu, že sme študovali inkluzívny odbor – liečebnú pedagogiku. Skláňame sa s úctou pre tými učiteľmi, ktorí vykročili na cestu k inklúzii.

Ak má niekto s čitateľov pocit, že kapitoly mohli byť napísané aj inak, má zrejme pravdu. Ak mu napadli celkom iné možnosti, aj tak tieto tu uvedené splnili svoj účel, lebo sa stali výzvou, inšpiráciou, posilnením na vlastnej ceste. A to je nie je málo. Želáme hodne zdaru, a ... dajte o sebe vedieť.

REGISTER AUTOROV

ADÁMEK, M. 18, 22, 23, 24, 25, 28, 70, 174

AINSCOW, M. 40

AMTMANNOVÁ, E. 122

ANDERLIKOVÁ, L. 38, 175, 176, 180

ANKOWITSCH, CH. 80

AXLINE, V. M. 63

BALCÁROVÁ, B. 120, 122

BELKO, J. 102

BIELACZYC, K. 16, 19

BLAHUTKOVÁ M. 74

BLYTHE, G. S. 26, 75, 78, 79

BOOTH, T. 40

BRICHTA, V. 83

BRONFENBRENNER, U. 16, 17, 151

BUNT, L. 117, 121

CEJPEKOVÁ, J. 158

COLLINS, A. 16, 19

DAVIES P. L. 124

DOCK, C. 162, 163

DOIDGE, N. 26, 65, 169, 170, 172, 174

DRDULOVÁ, T. 49

DRLÍČKOVÁ, S. 131

DUCKSWORTH, A. L. 65

DVOŘÁKOVÁ, H. 75

ELIÁŠOVÁ, S. 98, 99, 100

ERIKSON, E. H. 77, 80

FELDENKREIS, M. 74, 80

FILOVÁ, H. 42

FOREST, M. 33

FÜLÖPOVÁ, E. 43

GABURA, J. 82

GAJDOŠÍKOVÁ ZELEIOVÁ, J. 129

GAVIN W. J. 124

GERŠICOVÁ, Z. 165

GIESECKE, H. 77, 78

GOLDBERG, E. 183

GRAWE, K. 25, 43

GROCKE, D. 124

GRÜN, A. 184

GUBRICOVÁ, J. 165

GUGGENBÜHL-CRAIG, A. 26

HARRER, G. 114

HAŠKOVÁ, V. 35, 37

HAVEL, J. 42

HAVRANOVÁ, D. 99

HOFFMANN, S. 74

HOMZOVÁ, J. 99

HONZÁK, R. 177

HOOYDONK, E. 170, 171
HORŇÁKOVÁ M. 35, 38, 44, 46, 48, 74, 75, 79, 113, 169
HORNAUFF, D. 74
HORVÁTHOVÁ, K. 42
CHANG W. P. 124
CHAVIS, D. M. 13
JANOŠKO, P. 35, 39, 41
JAROSOVÁ, E. 122
JEHN, P. 172
KANTOR, J. 128, 131
KARDOS, T. 122
KAŠPAR, L. 76
KEBZA, V. 69
KELLER, M. 19, 67
KIPHARD, E. J. 26, 58, 176
KLEIN, F. 53
KODEJŠKA, M. 114, 115, 116, 118
KOPŘIVA, K. 45
KOŽUŠKOVÁ, J. 102
KRÁLOVÁ, E. 120
KRAMER, E. 96
KRBAŤA, P. 114, 115, 121, 122, 125, 128
KREJČÍŘOVÁ, D. 157, 162, 163
KRIGLEROVÁ, G, E. 46
KROSS, E. 65
KRUPOVÁ, D. 101, 102
KUBEROVÁ, H. 37
KULKA, J. 94
KUNTZ, S. 89
LANDY, R. 160
LANGMEIER, J. 157, 162, 163
LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. 124
LHOTOVÁ, M. 95, 97
LIPNICKÁ, M. 34, 36
LIPSKÝ, M. 128
LIŠTIAKOVÁ, I. 164
LUCINKIEWICZOVÁ, K. 102
LUKASOVÁ, E. 16
MASLOW, A. H. 175, 180
MAŠURA, S. 118
MATÉ, G. 7
MATĚJČEK, Z. 144
MÁTEJOVÁ, Z. 118
MAZUREK, J. 120, 122, 125, 126
McMILLAN, D. W. 13
MEDINA, J. 18, 20, 54, 55, 56, 57, 63, 76, 80, 113, 114, 169
MELICHER, A. 122
MÜLLER, O. 99
NAUMBURG, M. 97
NESLUŠANOVÁ, S. 35
NEUFELD, G. 7
O´BRIEN, J. 33
OBERAUER, B. 170, 171

OSTATNÍKOVÁ, D. 20, 44
PAQUETTE, D. 17
PASSOLT, M. 89
PAVLOVSKÁ, M. 43
PEKAROVÁ, S. 154, 156
PEROUT, E. 97
PLUMMER, D. 69, 70
POTMĚŠILOVÁ, P. 99
POŽÁR, L. 44
PRUŽINSKÁ, J. 82
REMER, R. 156
RYAN, J. 17
RÖDEROVÁ, P. 43
ROCHOVSKÁ, I. 101, 102
ROSLING, H. 4
ROY, D. 162
SEDLÁK, F. 114, 117, 121
SCHEEPERS, C. 172
SCHELLENBERGER, S. 74
SCHINDLER, J. 89
SCHLIPPE, A. 14
SCHWETZER, J. 14
SLAUGHTER, V. 163
SLAVÍK, J. 98, 99, 100, 102
SLAVÍKOVÁ, V. 98, 99, 100, 102
SOBKOVÁ, P. 99
SOKOLOVÁ, K. 102
SPECK, O. 14, 19
SPITZER, M. 54, 57, 58, 61, 62, 76, 172
STASCHEK, C. 77, 78
STEDING-ALBRECHT, U. 172
STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, H.
STIBOROVÁ, Z. 120, 122, 125, 126
STRAUSS, V. 76
STUPKOVÁ, M. 81, 83, 87, 88
SZABOVÁ, M. 62, 74, 81, 83, 85, 86, 87, 88
ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 95, 96, 97
ŠIMONOVIČOVÁ, K. 83
ŠKOVIERA, A. 129, 138
ŠMILŇÁK, M. 138
ŠULOVÁ, L. 74
THIES, W. 18, 20, 21, 27, 80
TOMBAK, A. 151, 152, 158
TÓTHOVÁ, T. 16, 157
TZURIEL, D. 156
UHEL, J. 102
UTZ, H. E. 25, 26, 180
VÁGNEROVÁ, M. 77, 80, 114, 125
VALACHOVÁ, D. 100
VALENTA, M. 152, 154, 157, 160, 164
VÁŇOVÁ, H. 115, 117

VODIČKOVÁ, B. 76, 81, 83, 85, 87, 88, 89
WEBER, J. 128, 131
WHITE, R. E. 65
WIGRAM, T. 124
WILLIAMS, M. S. 74
WIRZ, D. 34
ZAJAKOVÁ, A. 67

O AUTOROCH

Mgr. Pavol Janoško, PhD.

- je profesiou liečebný pedagóg. V roku 2011 ukončil doktorandské štúdium na PdF TU v Trnave so zameraním na oblasť *inkluzívnej edukácie* a v rovnakom roku absolvoval akreditované psychoterapeutické vzdelávanie MZ SR v Inštitúte Virginie Satirovej v SR. V súčasnosti pôsobí ako odborný asistent na katedre liečebnej pedagogiky PdF UK v Bratislave. Bol spoluriešiteľom viacerých medzinárodných projektov a hlavným riešiteľom troch národných grantov KEGA, MŠVVaŠ SR (2013, 2016, 2019). Je (spolu)autorom viacerých publikácii: *Inkluzívna edukácia – aktuálna výzva pre školy a školské zariadenia* (2013), *Škola s inkluzívnou klímou* (2014), *Rodinný systém v kontexte teórie a praxe* (2015). Od r. 2009 je šéfredaktorom vedecko-odborného časopisu Revue liečebnej pedagogiky. Je členom výboru PRO LP Asociácie liečebných pedagógov a aktuálne prezidentom IGhB – medzinárodnej spoločnosti združujúcej liečebnopedagogické profesijné organizácie v Európe.

Prof. PhDr. Marta Horňáková, PhD.

- je liečebná pedagpogička, desaťročia pôsobí na Katedre liečebnej pedagogiky PdF UK v Bratislave. Napísala základné učebnice pre tento odbor, bola garantom a učiteľom aj v špecializačnom štúdiu na SZU v Bratislave. Roky usilovala o etablovanie a legislatívne riešenie povolania liečebný pedagóg. Založila odborno-vedecký časopis Revue liečebnej pedagogiky a je jeho odborným garantom. Starala sa o rozvíjanie profesijného a odborného života v PROLP Asociácii liečebných pedagógov, člena profesijných a odborných liečebnopedagogických zväzov (IGhB). Rozvinula spoluprácu s nemeckými, švajčiarskymi a holandskými odborníkmi aj v kontexte inkluzívneho vzdelávania. Podieľala na presadzovaní inklúzie u nás, napísala dve kapitoly v Inkluzívnej pedagogike (Lechta, 2010, 2016), publikácie *Kroky k inkluzívnej škole* (2014), *Komunikácia v inkluzívnej škole* (2017) a množstvo článkov. Je členkou Inklukoalície.

Mgr. Mária Habalová, PhD.

- vyštudovala liečebnú pedagogiku na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave. Tu sa počas štúdia začala intenzívnejšie zaujímať o muzikoterapiu, ktorú si vybrala spomedzi voliteľných terapií a absolvovala z nej štátnu skúšku. Po ukončení vysokej školy pracovala s deťmi predškolského veku v domove sociálnych služieb, kde sa ako členka odborného tímu diagnostického oddelenia

spolupodieľala na tvorbe plánov a následnej intervencii u detí s oneskoreným alebo nerovnomerným vývinom. Už tu, pri práci vo výchovnej skupine, často cielene využívala hudbu v aktívnej aj receptívnej forme na podporu rozvoja komunikácie, zlepšenie sociálnej interakcie, uvoľnenie napätia atď. Neskôr pôsobila v detských centrách, kde sa podieľala na tvorbe a realizácii individuálnych stimulačných plánov pre deti. Do výchovného programu zaradila hrový program pre deti so zameraním na spoznávanie hudby, podporu rytmického cítenia a vyjadrovania cez hudbu. Počas rodičovskej dovolenky ukončila doktorandské štúdium na Pedagogickej fakulte UK. V súčasnosti pôsobí na katedre liečebnej pedagogiky UK ako odborný asistent, kde vyučuje predmet muzikoterapia.

Mgr. Zuzana Ťulák Krčmáriková, PhD.

- pochádza a žije v Senici. Počas štúdia sa venovala problematike drogových závislostí. Zameriavala sa najmä na arteterapiu v kontexte liečby závislostí. Tejto téme sa venovala i vo svojej diplomovej práci. Po absolvovaní odboru Liečebná pedagogika v roku 2003 nastúpila ako liečebný pedagóg v DSS pre deti a mládež v Rohove. Venovala sa klientom s autizmom a viedla arteterapeutické skupiny s klientkami s rôznym stupňom mentálneho postihnutia i v kombinácii s inými psychiatrickými diagnózami. Založila tradíciu výstav a prezentácií prác klientov DSS Senického a Skalického okresu, ktorá trvá až do súčasnosti. Arteterapii s klientmi s mentálnym postihnutím sa venovala i vo svojej doktorandskej práci. Doktorandské štúdium v odbore Pedagogika ukončila v roku 2010. Od roku 2005 pôsobila ako riaditeľka Zariadenia sociálnych služieb Senica, n.o., kde sa zamerala na prácu s ľuďmi bez domova, osamelých rodičov s deťmi v krízovej situácii a seniorom s rôznymi zdravotnými problémami. Presadzovala liečebno-pedagogický prístup pri práci s danými skupinami klientov, u ktorých sa často vyskytovali i problémy v správaní. Založila arteterapeutickú dieľňu so zameraním na prácu s hlinou. Od roku 2015 pracovala ako vedecko-výskumný pracovník v Ústave sociálnych štúdií a liečebnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Zameriavala sa na arteterapiu a predmety súvisiace s duševnými poruchami, poruchami správania a ich terapiou. V súčasnosti pôsobí na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave ako odborný asistent na Katedre liečebnej pedagogiky. Je predsedníčkou Asociácie slovenských arteterapeutov (ASA), kde je odborným garantom pre vzdelávacie kurzy v rámci ASA a členkou redakčnej rady novovzniknutého časopisu Arte Listy. Zároveň pôsobí na čiastočný úväzok ako výchovný a kariérový poradca na základnej škole. Vo svojom voľnom čase vedie sebaskúsenostné kurzy arteterapie a keramický krúžok pre deti pri CVČ v Senici.

Mgr. Barbora Vodičková, PhD.

- liečebná pedagogička špecializujúca sa na raný, predškolský a mladší školský vek. V súčasnosti prednáša na Katedre liečebnej pedagogiky Pedagogickej fakulty UK v Bratislave a zároveň pracuje v Centre podpory vývinu dieťaťa - WE WiN, ako liečebný pedagóg. Predtým pôsobila 8 rokov ako riaditeľka v medzinárodnej materskej škole s vyučovacím jazykom anglickým. Napísala tiež knihu *Pozornosť detí v materskej škole* a venuje sa hlavne včasnej intervencii a podpore vývinu detí, ktoré to potrebujú. V spoluautorstve s PaedDr. Magdalénou Szabovou a PaedDr. Monikou Stupkovou, PhD. vydali knihu *Dieťa v centre pozornosti*.

Mgr. Timea Tóthová

- je liečebná pedagogička, aktuálne pôsobí ako interná doktorandka na katedre Predprimárnej a primárnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. V centre podpory vývinu dieťaťa WE WiN pracuje ako liečebná pedagogička. Dlhodobo sa venuje téme inklúzie so zaostrením na prostredie materských škôl.

Pavol Janoško a kol.

Učiace sa spoločenstvo -

výzva pre inkluzívne vzdelávanie

Vydala Univerzita Komenského v Bratislave

Za jazykovú úpravu zodpovedajú autori.

Rozsah 196 strán, 10,00 AH, prvé vydanie, náklad 100 kusov,
vytlačil KO & KA spol. s r.o., Tlačiareň K-PRINT, Bratislava

ISBN 978-80-223-5053-2