

ISSN 1335 - 0404

# PEDAGOGICKÉ ROZHLEDY



**ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS**

**Obsah:**

**VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA**

- Kristína Jánošová  
**Využitie metódy globálneho čítania pri edukácii žiakov s autizmom**  
**Výťah z atestačnej práce na druhú atestáciu v študijnom odbore špeciálna pedagogika ...1**
- Monika Markovičová  
**Vplyv didaktických hier na fixáciu učiva z matematiky žiakov s mentálnym postihnutím**  
**Výťah z atestačnej práce na druhú atestáciu v študijnom odbore špeciálna pedagogika ...4**
- Gabriela Belková  
**Stimulácia sluchovej percepcie žiakov s poruchami učenia na hodinách telesnej a športovej výchovy**  
**Výťah z atestačnej práce na druhú atestáciu v študijnom odbore špeciálna pedagogika ...7**
- Viktor Haško  
**Interakcia so zvierateľom – koňom, ako prostriedok rozvoja motivácie k úspechu u sluchovo postihnutého žiaka ZŠ**  
**Výťah z atestačnej práce k prvej atestácii v študijnom odbore výchovateľstvo ...11**
- Viera Havašová  
**Terapeutický tábor pre žiakov s vývinovými poruchami učenia a ich rodičov**  
**Výťah z atestačnej práce na druhú atestáciu v študijnom odbore psychológia ...13**
- Silvia Illés  
**Práca s rodinou v podmienkach liečebno-výchovného sanatória**  
**Výťah z atestačnej práce na druhú atestáciu v študijnom odbore psychológia ...22**
- Peter Lőrincz  
**Preventívny program kyberšikanovania pre stredné školy**  
**Výťah z atestačnej práce na druhú atestáciu v študijnom odbore psychológia ...26**
- Marián Zimmermann  
**Stimulačný program „Romano dživipen“**  
**Výťah z atestačnej práce na prvú atestáciu v študijnom odbore psychológia ...30**

**Pedagogické rozhľady**

Odborno-metodický časopis pre školy  
a školské zariadenia

**1/2017**

Dvojmesačník

Ročník 26

Editor:

**Metodicko-pedagogické centrum Bratislava**

Šéfredaktor: Marián Valent

Výkonná redaktorka: Viera Stankovičová

Redakčná rada:

Simoneta Babiaková, Darina Bačová,  
Mária Ďurčeková, Erika Fryková, Darina Výbohová,  
Mária Onušková, Renáta Pondelíková,  
Juraj Vantuch

Zahraniční korešpondenti:

Milan Pol (Česká republika)

Anna Gajdzica (Poľsko)

Kristof Lajosné Antónia (Maďarsko)

Obálka: Renáta Pondelíková

Preklad do angličtiny: Anna Pávová

Adresa redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum  
regionálne pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica

Tel.: 048/4722 905

Fax: 048/4722 933

e-mail: viera.stankovicova@mpc-edu.sk

www.mpc-edu.sk

Vyšlo: 31. júla 2017

Vychádza päťkrát ročne

Evidenčné číslo: EV 3414/09

ISSN 1335-0404

Príspevky v časopise sú recenzované. Recenznú radu tvoria členovia redakčnej rady časopisu.

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.

Redakcia sa nemusí vždy stotožniť s názormi autora.

Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.

## VYUŽITIE METÓDY GLOBÁLNEHO ČÍTANIA PRI EDUKÁCII ŽIAKOV S AUTIZMOM VÝŤAH Z ATESTAČNEJ PRÁCE NA DRUHÚ ATESTÁCIU V ŠTUDIJNOM ODBORE ŠPECIÁLNA PEDAGOGIKA

Kristína Jánošová, Súkromná spojená škola, Vodárenská 3, Prešov

### Čítanie v edukácii žiakov s autizmom

Čítanie je zložitý proces a vyžaduje určité schopnosti, ktoré by žiak mal mať skôr ako začneme s výučbou čítania. Žiaci s rôznym druhom postihnutia tieto potrebné schopnosti nemajú a niekedy ich ani nedosiahnu. Preto je nesmierne dôležité stanoviť si aktuálnu vývojovú úroveň v tých oblastiach, ktoré sú pre výučbu čítania potrebné. Na základe tohto diagnostického vyhodnotenia, môžeme stanoviť vhodnú metódu pre výučbu čítania. U tých, u ktorých nie je predpoklad technického čítania, môžeme stanoviť inú formu výučby čítania.

**Zrakové vnímanie** - výučba čítania s využitím globálnej metódy, rovnako ako aj sociálneho čítania, je založená na zrakovom rozlišovaní obrázkov, symbolov a rôznych tvarov, preto je zásadné zistiť, akú úroveň dosahuje žiak v tejto oblasti. V rámci vyšetrenia pre zhodnotenie impresívnej reči a impresívnych jazykových schopností zisťujeme, či je žiak schopný identifikácie pomenovaných konkrétnych predmetov, ich priradenie k obrázkom a naopak, identifikácie zobrazených pomenovaných všeobecných pojmov a ich pomenovanie nadradeným slovom, identifikáciu zobrazených pojmov v kauzálnych súvislostiach a finálnych vzťahov, orientáciu na situacnom obrázku. Pokiaľ zistíme v diagnostikovaných oblastiach nedostatky, je potrebné sa cielene zamerať na problematiku oblastí.

**Sluchové vnímanie** - zisťujeme schopnosť žiaka v oblasti počúvania, sluchovej diferenciacie, sluchovej pamäte, sluchovej analýzy a syntézy a vnímania rytmu. Pri výučbe čítania sa často stretávame so žiakmi, u ktorých váhame, či pokračovať v čítaní analyticko-syntetickou metódou alebo prejsť k inej metóde alebo sociálnemu čítaniu. Žiak obvykle číta s chybami, má problémy vo fonematickom rozlišovaní, s problémami spája slová do slabík a následne do slov, všetky problémy v čítaní plynú z nedostatku v sluchovom vnímaní.

**Priestorové vnímanie** - orientačne zisťujeme schopnosť porozumenia pojmov hore-dole, vľavo-vpravo, orientáciu v riadku, chápanie predložkových väzieb na-do-v, vpredu-vzadu.

**Komunikačné schopnosti** - zistenie úrovne komunikačných schopností je potrebné najmä u tých jedincov, ktorí nekomunikujú verbálne. Je však rovnako dôležité aj u tých, ktorých komunikačné schopnosti sú oneskorené alebo narušené. Pre výučbu čítania potrebujeme zistiť, čomu žiak rozumie a akým spôsobom komunikuje. Zameriavame sa hlavne na zistenie komunikačných schopností - popis spôsobu a okolností, kontextu komunikácie, komunikačné zručnosti - aké slová, slovné spojenia, gestá, obrázkové symboly jedinec používa pri vyjadrovaní existencie, neexistencie, odmietania, opakovania, vlastníctva, činnosti, lokalizácie a vlastnosti, porozumenia rečového prejavu a zmyslu gramatických štruktúr a nakoniec expresívnym rečovým prejavom (Pešková, Hemzáčková, 2010).

### Osobitosti výučby čítania u žiakov s autizmom

Požiadavky v súvislosti s nácvikom techniky čítania, čítania s porozumením, reprodukcie obsahu textu u žiakov s autizmom s mentálnym postihnutím nie je možné zovšeobecniť a prezentovať ako univerzálne

uplatniteľné. Nie je preto možné ani vyžadovať detailné dodržiavanie učebných osnov. Je potrebné počítať s tým, že jednotliví žiaci môžu prejavovať taký záujem o čítanie, že pomerne ľahko zvládnu jeho techniku a iní, napriek priaznivejšej mentálnej kapacite, nebudú dostatočne prístupní metódam osvedčujúcim sa pri ostatných žiakoch a nebudú postupovať očakávaným tempom. V takých prípadoch učiteľ hľadá iný spôsob práce so žiakom, pričom však dosahovanie iných cieľov, vrátane obsahu učiva, dokáže patrične odôvodniť. Pre žiakov s autizmom je možné využiť tieto metódy: globálnu, genetickú, vizuálne čítanie, ABCD - Program pre výučbu čítania pre deti s PAS, sociálne čítanie, čítanie analyticko-syntaktickou metódou, Elkoninovu metódu. V nasledujúcej časti je venovaný priestor len globálnej metóde, z ktorej je aj ukážka.

**Globálna metóda:** Tvorcom tejto metódy je belgický lekár Ovide Decroly. Zaviedol ju pre deti duševne zostalé (Santlerová, 1995). Trojica autorov Příhoda, Musilová, Musil zostavili učebnicu První čítanka, podľa ktorej sa vyučovalo prevažne v pokusných školách v prvej polovici 19. storočia. Hlavným cieľom je stimulácia rozvoja zrakového vnímania, verbálneho myslenia, zámernej pozornosti a komunikatívnych zručností. Tvary písmen sú tlačene, jednoduché, je ich možno napodobňovať obťahovaním, modelovaním, skladaním paličiek (Hemzáčková, Pešková, Jiřík, 2001).

Výučbu globálneho čítania môžeme podľa Hemzáčkovej, Peškovovej, Jiříka (2001) rozdeliť na tieto etapy:

1. Obdobie prípravy - príprava dieťaťa na vyučovanie čítania, cvičenia na rozvoj pamäti, pozornosti, rečové cviky, rozprávanie podľa obrázkov, vzbudzovanie záujmu o čítanie.
2. Obdobie pamäti - najnáročnejšie obdobie, žiaci vnímajú a snažia sa zapamätať obrazy exponovaných slov. Predkladajú sa im slová alebo krátke vety. Častým opakovaním si má žiak zapamätať obraz tlačeného slova. Potom je schopný prečítať slovo bez toho, aby poznal jednotlivé písmená. Hlavným cieľom je porozumieť čítanému textu.
3. Obdobie analýzy - dieťa je pripravené na rozbor viet na slová, slov na slabiky, hlásky a písmená. Všíma si začiatok, stred a koniec slov, nájde rovnaké slová, odlišný koniec, zoznamuje sa s písmenami veľkej a malej tlačenej abecedy.
4. Obdobie syntézy - precvičovanie syntézy slov a viet rôznymi hrami.
5. Obdobie výcviku čítania - zistenie individuálnej odlišnosti žiakov v čítaní, docvičovanie čítania zložitejších slov, spresňuje sa znalosť abecedy.

### Zásady pri tvorbe pracovných listov

Podľa Suchožovej (2010) pracovné listy musia zodpovedať zámerom a obsahu učebných osnov a vzdelávacích štandardov. Mali by mať zabezpečený súlad svojho obsahu s vedeckým poznáním. Primeranosť a náročnosť pracovných listov musí korešpondovať s vekovými osobitosťami a možnosťami žiakov. Využívanie pracovných listov má motivovať záujem žiakov o tému, naopak, ich nadmerné používanie môže spôsobovať opačný efekt.

Dôležité je podporovanie aktivity žiakov, poskytovanie podnetov na ich samostatnú prácu a dostatok možností kontrolovať vlastné výsledky. Pracovné listy obsahujú prvky riešenia problémov, zabezpečujú aplikáciu teoretických vedomostí v praxi. Jednotlivé úlohy majú byť koncipované pre danú skupinu žiakov zaujímavé, ale zadania je potrebné formulovať stručne a jasne s dôrazom na vhodnosť jazykových a štylistických prostriedkov. Veľmi vhodné je do úloh vkladať otvorené otázky, aby mali žiaci možnosť prejaviť vlastnú tvorivosť a formulovať svoje myšlienky. Základné zásady tvorby pracovných listov:

1. Pracovné listy musia zodpovedať zámerom a obsahu učebných osnov a vzdelávacích štandardov. Je potrebné mať na mysli, aby bol obsah pracovných listov v plnej miere v súlade s učebnými osnovami a vzdelávacími štandardmi.
2. Pracovné listy by mali mať zabezpečený súlad svojho obsahu s vedeckým poznáním. Všetky informácie a poznatky uvedené v pracovných listoch by mali byť vedecky dokázané.
3. V pracovných listoch musí byť dodržaná zásada primeranosti veku. Veľký dôraz je potrebné klásť na vlastnosti dané jednak verbálnymi prostriedkami (jazykovými a štylistickými charakteristikami textu), jednak neverbálnymi prostriedkami (obrazovými prostriedkami - schémy, fotografie, grafy) textu. Dôležité je akú povahu, štruktúru, vzťahy, nadväznosť majú vzdelávacie obsahy začlenené do pracovných listov a čo vlastne tvorí náplň týchto obsahov. Ergonomické parametre pracovných listov by mali byť čo najlepšie dodržané (druh a veľkosť písma, využitie farieb). Tieto vlastnosti musia vyhovovať pracovným nástrojom pre žiakov.
4. Úlohy zahrnuté v pracovných listoch musia podporovať aktivitu žiakov a mali by obsahovať prvky problémového charakteru.
5. Úlohy zahrnuté v pracovných listoch by mali zabezpečovať aplikáciu teoretických vedomostí v praxi.
6. Úlohy zahrnuté v pracovných listoch musia zabezpečovať rozvoj tvorivosti žiakov.
7. V pracovných listoch by mala byť zabezpečená funkčnosť ilustrácií.
8. V nadväznosti pracovných listov na učebné osnovy je potrebné klásť dôraz na to, aby:
  - pracovné listy zachytávali základné učivo učebných osnov, učivo rozširovali a prehľbovali,
  - rozsah jednotlivých tém pracovných listov zodpovedal proporcionálnemu rozčleneniu učiva v učebných osnovách,
  - obsah pracovných listov zabezpečoval realizáciu výchovných požiadaviek,
  - obsah pracovných listov pôsobil na rozvíjanie špecifických schopností a možností žiakov (Žáčok, Schlarmanová, 2009).

**Charakteristika výskumnej vzorky:** Výskumnú vzorku tvoria štyria žiaci triedy D na základnej škole pre žiakov s autizmom. Triedu D navštevujú 3 žiaci a 1 žiačka vo veku 12 rokov, ktorí majú diagnostikovaný detský autizmus - F84.0 s mentálnym postihnutím - stredný stupeň.

#### Priebeh a etapy akčného výskumu

Pred celkovým začatím akčného výskumu sme si podrobne preštudovali Anamnestický dotazník pre dieťa s autizmom, Osobný list žiaka s autizmom spolu so špeciálno-pedagogickými, psychologickými, neurologickými, pediatrickými a inými odbornými vyšetreniami, Návrh na zaradenie - preradenie dieťaťa

s autizmom do špeciálnej školy. Akčný výskum sme realizovali v priebehu celej edukácie žiakov s autizmom v triede, ktorú sme v tejto triede ako špeciálny pedagóg viedli. Pracovali sme systematicky 4x do týždňa po 1 vyučovacej hodine. Celý akčný výskum sme realizovali v priebehu piatich školských rokov v období od septembra 2010 do júna 2015, preto sme si ho rozvrhli do týchto etáp:

- 1. etapa - september 2010 - november 2010:** zistenie vzdelávacích možností žiakov s autizmom v podmienkach špeciálnej triedy D prípravného ročníka z hľadiska personálnych a materiálnych možností; na základe vstupnej diagnostiky zistenie podmienok pre výučbu čítania prostredníctvom pracovných listov; vyhodnotenie týchto zistení.
- 2. etapa - december 2010 - jún 2011:** realizácia práce s obrázkovými slovníkmi; zisťovanie potrebných informácií prostredníctvom participačného pozorovania na posúdenie obrázkových slovníkov; vyhodnotenie záznamov z pozorovania; uskutočnenie potrebných korekcií k daným zisteniam.
- 3. etapa - september 2011 - marec 2015:** realizácia práce s pracovnými listami; zisťovanie potrebných informácií prostredníctvom participačného pozorovania na posúdenie pracovných listov; vyhodnotenie záznamov z pozorovania; uskutočnenie potrebných korekcií k daným zisteniam; výber vhodných materiálov a pomôcok na výučbu čítania globálnou metódou.
- 4. etapa - apríl 2015 - jún 2015:** vyhodnotenie metódy voľného rozhovoru s pedagogickými pracovníkmi spolu s ich a našimi pedagogickými záznamami, ktoré sme používali počas všetkých etáp akčného výskumu; vyhodnotenie výsledkov po uplatnení pracovných listov; spracovanie a vyhodnotenie výsledkov vstupného a výstupného merania so zameraním na efektívnosť využívania pracovných listov a odporúčania pre pedagógov.

#### Metóda globálneho čítania pri výučbe žiakov s autizmom

Predložená ukážka bola realizovaná v predmete slovenský jazyk a literatúra, v prípravnom ročníku, na hodine čítania. **Ciele hodiny** sú stanovené pre dve skupiny žiakov: žiak pracujúci v štruktúre priestoru pre individuálnu prácu – samostatnú (ukážka sa týka len tohto žiaka) a žiaci v štruktúre priestoru pre individuálnu prácu s učiteľom.

Kognitívne: rozlíšiť písmená, priradiť správne písmeno, označiť správne písmeno pečiatkou, priradiť správne obrázok

Afektívne: zvládnuť samostatne prácu, prežívať radosť z vlastného úspechu, byť trpezlivý pri činnosti  
Psychomotorické: prilepiť symbol na určené miesto, zobrať správne písmeno a prilepiť na správne miesto, zobrať správnu pečiatku a opečiatkovať na správne miesto, zobrať nožnice a vystrihnúť obrázok, zobrať lepidlo a obrázok nalepiť

**Postup:** Žiaci v režime dňa majú symboly, ktoré na slovný podnet odlepia a idú na miesto v rámci štruktúry priestoru. Tam daný symbol nalepia. V režime dňa majú symbol „PRÁCA“ dvaja žiaci, podľa ktorého majú skupinovú prácu. Obidvaja plnia zadané úlohy učiteľom za asistencie a dohľadu asistenta pedagóga.

Žiak 1 si berie symbol „PRÁCA SÁM“, kde má v štruktúre priestoru pripravené úlohy označené jednotlivými symbolmi. Pri „PRÁCI SÁM“ sú mu zadávané také úlohy, ktoré dokáže urobiť samostatne. Tri úlohy, má žiak pripravené a zoradené v zásuvkách a označené symbolmi. Rovnaké symboly sú aj na paneli úloh. Tieto po ukončení každej úlohy z panela úloh dáva do misky. Pracuje systémom zľava doprava a z hora dole. Po dokončení úlohy

ju vždy odkladá na pravú stranu do boxu, odkladá daný symbol a vyberá si ďalšiu úlohu. Po ukončení práce berie z panela úloh symbol „PRÁCA SÁM“ a odnáša ho do košíka pod denným režimom (denným plánom).

Z denného režimu (plánu) žiak 1 berie na vyzvanie symbol „PRÁCA SÁM“, kde má v štruktúre priestoru pripravenú úlohu s pracovnými listami na opakovanie.

Obsahom prvého pracovného listu je pečiatkovanie rovnakých veľkých tlačných písmen. Pečiatky sú tiež uložené v zásuvke. Žiak postupne vyberá správnu pečiatku a priraduje ich pečiatkovaním pod veľké tlačené písmeno. Po ukončení úlohy pečiatky odkladá naspäť do zásuvky a úlohu odkladá v pravo do boxu. Symbol odkladá do misky, ktorú má pod panelom a berie si druhú úlohu. Ako druhú úlohu má opäť prácu s pečiatkami. Vyberá zo zásuvky druhý pracovný list, ktorý obsahuje 7 obrázkov a k nim schému s príslušným počtom okienok, podľa toho z koľkých písmen sa slovo skladá. (ak žiak potrebuje, môže pri tejto úlohe použiť čiernobiely slovník, ktorý má žiak položený na známom mieste a môže si ho kedykoľvek počas práce zobrať, alebo vypýtať). Konkrétny žiak už slovník pre prácu nepotrebuje. Postupne pečiatkuje názvy obrázkov. Po ukončení úlohy odkladá pečiatky do zásobníka a symbol odkladá do misky. Žiak vyberá zo zásuvky tretí pracovný list. Žiak bude priradovať lepením správny obrázok k prečítanému slovu. Obrázky, ktoré bude nalepovať si musí vystrihnúť. Obrázky, lepidlo a nožnice žiak vyberá z tretej zásuvky. Po ukončení úlohy, žiak odkladá symbol do misky. Symbol „PRÁCA SÁM“ odnáša k dennému režimu a odkladá ho do košíka.

### Interpretácia výsledkov

Pri pravidelnej a systematickej práci s pracovnými listami, ale aj s obrázkovými slovníkmi bol žiak postupne istejší, vedel, čo v danej úlohe má robiť a postupne sa miera pomoci znižovala. Najväčšiu pomoc potreboval žiak pri úlohách, ktoré vyžadovali k svojmu riešeniu použitie ceruzi, farbičku, nožnice, keďže žiak nemá rád úlohy, ktoré si vyžadujú ich používanie. Úlohy v pracovných listoch takého typu sme s pracovných listov nevypustili úplne, snažíme sa ich zaradiť vtedy, ak žiak vykazuje

známky väčšej spokojnosti. Aj úlohu, ktorá smerovala k samostatnej práci v štruktúre priestoru pre samostatnú prácu sme v sledovanom období nezvládli na sto percent, ale domnievame sa, že tento žiak niektoré úlohy zvládne samostatne v neskoršom období, čomu nasvedčujú výsledky zistení z pozorovania. Na základe analýzy zozbieraných údajov môžeme povedať, že práca s týmito pracovnými listami zjednodušuje poznávanie a osvojovanie písmen a základnej gramotnosti. Kladne hodnotíme aj záujem o písmená a prácu s nimi a rozširovanie slovnej zásoby. Na základe vstupného merania možno konštatovať, že počiatočná úroveň kognitívnych zručností v oblasti čítania u žiaka bola veľmi nízka. Žiak bol nehovoriaci a pri snahe o komunikáciu využíval v lepšom prípade jednodušé dvojzložkové slová, v druhom prípade iba








neartikulované výkriky, plač, mrnčanie. Pri zrealizovaní konečnej rediagnostiky sme zistili výrazný pokrok u žiaka. U žiaka nastalo zlepšenie v oblasti funkčnej reči, lepšie orientovanie v bežných životných situáciách, zlepšenie v snahe o častejšiu a funkčnejšiu komunikáciu. Napredovalo a výrazne sa zlepšilo porozumenie reči. Na základe záznamov sme zistili, že niektoré úlohy žiakovi nevyhovujú, čo bolo pri ďalšom vypracovávaní písmen zohľadnené. Sú úlohy, ktoré robil radšej iné zas nie, čo sme zohľadňovali tiež pri zadávaní, aby sme žiaka zbytočne nerozladžovali. Ide hlavne o úlohy, ktoré sú kombinované s písaním. Na základe záznamov môžeme tiež predpokladať, ktoré úlohy môže žiak časom zvládnuť samostatne v štruktúre priestoru TEACCH pre samostatnú prácu. Takto môžeme vypracovávať a zostavovať úlohy pre samostatné riešenie a také úlohy, ktoré vypracováva žiak s určitou mierou pomoci učiteľa. Pre celkové fungovanie jeho samého a triedy tak nastane zásadný posun.

Žiak sa počas celého obdobia naučil čítať veľké množstvo písmen, slabík - otvorených aj zatvorených, jedno-, dvoj-, troj- a dokonca aj viacslabičných slov. Práca s písmenom, slovom, vetou ho naplňovala radosťou, vždy sa na všetky činnosti spojené s čítaním tešil. Zlepšilo sa zotrvanie pri činnostiach. Naučené vedel aplikovať mimo triedu, školu, domácnosť. Jednoduché slová všade a rád s porozumením čítal v meste, u lekára, v obchode, v hromadných prostriedkoch, v škole, v prírode, v kine atď. Zároveň sme zistili skutočnosť, že vytvorený súbor pracovných listov bol pre žiaka prehľadný, zrozumiteľný, ľahko čitateľný. Po pár opakovaní vedel žiak predvídať, čo sa od neho bude v danom pracovnom liste očakávať a nebol z nevedomosti frustrovaný. Všetky spoločné činnosti s učiteľom, ale aj samostatné činnosti žiak zvládol veľmi dobre, a preto môžeme konštatovať, že nami zostavený súbor pracovných listov je použiteľný v praxi. Usudzujeme, že nami navrhnuté pracovné listy sú prospešné pri zjednodušení poznávania a osvojovania si písmen a základnej gramotnosti a pri získavaní a rozvíjaní funkčnej gramotnosti.

Ukážka pracovných listov č. 1, 2 pre žiaka 1. „PRÁCA SÁM“.

OPEČIATKUJ ALEBO NALEP ROVNAKÉ PÍSMENO						
A	D	J	K	L	O	P
S	E	R	Y	J	I	Y
Y	V	B	N	Y	M	Y
U	O	P	Y	V	M	N
T	U	Z	S	B	Y	A

	<input type="text"/>
	<input type="text"/>
	<input type="text"/>
	<input type="text"/>
	<input type="text"/>
	<input type="text"/>
	<input type="text"/>

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

HEMŽÁČKOVÁ, K., PEŠKOVÁ, J., JIŘÍK, J., 2014. *První čtení*. Praha : Parta. ISBN 978-80-7320-202-6.

PEŠKOVÁ, J. a K. HEMŽÁČKOVÁ, 2010. *Možnosti využití sociálního čtení při práci s žáky v základní škole speciální*. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 978-80-86856-65-0.

SANTLEROVÁ, K., 1995. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno : Paido. ISBN 80-8593105-2.

SUCHOŽOVÁ, E., 2010. *Využití pracovních listů v globálním rozvoje vzdělávání* [on line] [cit. 2016.11.15.]. Dostupné na internete: [http://www.mpc-edu.sk/library/files/suchozova\\_vyuz.pdf](http://www.mpc-edu.sk/library/files/suchozova_vyuz.pdf)

ŽÁČOK, Ľ. a J. SCHLARMANNOVÁ, 2009. *Metodika tvorby pracovních listů pre základné školy*. [on line] [cit. 2016.10.11.]. Dostupné na internete: <http://technologiavzdelavania.ukf.sk/index.php/tv/article/view/432>

## VPLYV DIDAKTICKÝCH HIER NA FIXÁCIU UČIVA Z MATEMATIKY ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM VÝŤAH Z ATESTAČNEJ PRÁCE NA DRUHÚ ATESTÁCIU V ŠTUDIJNOM ODBORE ŠPECIÁLNA PEDAGOGIKA

**Monika Markovičová, Špeciálna základná škola s materskou školou internátna, Medzilaborce**

Žiaci špeciálnej základnej školy už v prvých ročníkoch pracujú s číslami. Ich nezáujem o získavanie poznatkov z matematiky je podmienený zníženou úrovňou predstavivosti a logického myslenia, ktorá je zapríčinená ich mentálnym postihnutím. Didaktické hry dokážu preklenúť tento nezáujem a prilákať žiakov k riešeniu úloh na ktorejkoľvek vyučovacej hodine. Cieľom atestačnej práce je overiť vplyv didaktických hier na fixáciu učiva u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia na hodinách matematiky a prezentovať námety didaktických hier určených na fixáciu učiva z matematiky u žiakov, ktorí sú vzdelávaní podľa učebných osnov vzdelávacieho variantu B.

### Didaktická hra

Zmyslom didaktických hier je podľa Levickej (2008, s. 5) poskytnutie určitých poznatkov žiakom, účinne rozvíjať pamäť, obrazotvornosť, vnímanie predstavy, pozornosť. Tiež pomáhajú upevňovať a precvičovať učivo. V didaktických hrách padajú bariéry, ktoré mnohokrát prekážajú aktívne sa prejavíť pred ostatnými žiakmi a dávajú žiakom príležitosť uplatniť svoje schopnosti pri riešení didaktických úloh. Didaktické hry sú zväčša viazané svojou osobitou štruktúrou. Tá sa vyznačuje niekoľkými typickými znakmi, ktoré sú kľúčové pre každú didaktickú hru. Ide predovšetkým o tieto (Hvozdovič, Ľ. a kol., 2003, s. 18-19):

- **hrová úloha** – tvorí ju didaktický obsah hry, má od žiakov vyžadovať určité duševné úsilie, aktivizovať ich pozornosť, vzbudzovať ich celkový postoj k hre; hrová úloha býva často vyjadrená aj názvom hry;
- **hrová činnosť** – najpodstatnejšia časť didaktickej hry; určuje a organizuje počínanie každého žiaka v nej a tým stmeluje žiakov do jedného kolektívu; je zameraná na splnenie konkrétneho didaktického cieľa formulovaného v úlohe hry;
- **pravidlá** – sú charakteristickou črtou v štruktúre didaktickej hry; tvoria ich inštrukcie ako má hra prebiehať, čo sa pri hre môže robiť a čo nie, ako si žiak pri hre má počínať; dodržiavanie pravidiel je pre žiakov kritériom, podľa ktorého hodnotia hru, svoje počínanie a účasť v nej;
- **výsledok hry** – môže byť posudzovaný z hľadiska žiakov (či hra priniesla žiakom morálne, rozumové a citové uspokojenie, do akej miery vzbudila a podnietila ich celkovú činnosť) a z hľadiska pedagóga (či sa v hre splnil predpísaný didaktický úkon, či priniesla očakávaný výsledok).

Za matematickú hru považujeme hru, v ktorej nastáva niektorý z nasledovných prípadov (Burjan V., Burjanová Ľ., 1991, s.10):

- pravidlá obsahujú isté matematické pojmy,
- na vykonávanie predpísaných ťahov sú potrebné isté matematické znalosti,
- kombinačné a najmä kauzálne úvahy umožňujú takú analýzu hry, z ktorej vyplýva pre niektorého z hráčov optimálna stratégia alebo čiastočný návod na výhru.

### Realizácia akčného výskumu

Pri vyučovaní matematiky sa sleduje, aby žiaci získali istotu a zručnosť v počítaní, čo sa dosahuje výlučne metódou precvičovania a opakovania. Je dôležité, aby sa pri fixácii – upevňovaní novozískaných vedomostí, správnym postupom docielilo, že každá operácia sa dôkladne osvojí, až sa zautomatizuje. Problémy s fixáciou učiva v matematike pretrvávajú u žiakov s mentálnym postihnutím často, keďže táto fáza vyučovania sa viaže na logické myslenie, predstavivosť, pamäť. V rámci upevňovania učiva na hodinách matematiky sme doposiaľ v praxi využívali rozmanité metódy a formy. Keď sme do vyučovania zaradili didaktickú hru, žiaci boli aktívnejší, snaživejší.

**Použitie výskumné metódy:** Za hlavnú metódu výskumu sme si zvolili pozorovanie. Pre nás bolo potrebné sledovať žiakov počas realizácie samotnej didaktickej hry, čo bolo zväčša náročné, keďže sme boli často samotnými aktérmi hry, viackrát sme potrebovali zasahovať v priebehu hry, vypomáhať žiakom pri riešení zadaných úloh. Preto sme pri pozorovaní žiakov v triede počas realizácie didaktických hier často robili videonahrávky, a tak sme získavali podrobné pozorovanie zo zaznamenaných nahrávok. Pre potreby zaznamenávania nášho pozorovania sme si vytvorili pozorovací hárok, ktorý sme vyplnili po každej realizácii didaktickej hry, aj keď sme tú istú hru opakovali viackrát, alebo sa odohrala v určitej obmene (čo sme si tiež zaznamenali).

Časové trvanie výskumu: január – marec 2016 v rámci dvoch tematických celkov - sčítavanie v obore do 5 a odčítavanie v obore do 5

**Vzorka výskumu:** tvorili žiaci 3. ročníka (vzdelávacieho variantu B) v počte žiakov šesť, vo veku 9 – 11 rokov, štyria chlapci a dve dievčatá. U všetkých žiakov je prítomný stredný stupeň mentálneho postihnutia. Dvaja žiaci majú pridružené poruchy správania sa, čo značne ovplyvňuje klímu v triede počas vyučovania.

### Námety didaktických hier určených na fixáciu učiva z matematiky

Námety didaktických hier sme prispôbili našim požiadavkám, ktoré súvisia s pomerne diferencovaným obsahom učiva a s kognitívnymi osobitosťami psychických procesov žiakov so stredným mentálnym postihnutím. Dbali sme na to, aby hry boli organizačne a materiálno nenáročné, a predovšetkým mali jednoduché pravidlá, vzhľadom na to, pre akú cieľovú skupinu sú didaktické hry určené. Každá didaktická hra je doplnená o motiváciu, ktorá je hlavne pri žiakoch s mentálnym postihnutím zaručeným „úspešným spúšťačom“ na realizáciu vybranej hry. Do nášho súboru didaktických hier sme zaradili aj skupinové hry, v ktorých sa veľmi priaznivo rozvíjajú kooperatívne vzťahy medzi žiakmi.

**Názov hry:** POZNAJ ČÍSLO DOMU (podľa Podhájecká, 2006)

**Tematický celok:** Číselný rad 1 – 5.

**Cieľ:** Priradiť číslce uvedené na „listoch“ k rovnakým číslciam na „domčekoch“.

**Pomôcky:** 5 ks kartičiek v tvare domčekov s napísaným číslom domu (od 1 do 5), ktoré sú doplnené stužkou tak, aby sa kartička dala zavesiť cez krk, „poštové listy“, čiapka a taška pre poštára.

**Čas trvania hry:** 5 – 10 min.

**Motivácia:** Sedíme so žiakmi v kruhu na koberci. Formou jednoduchých otázok rozvedieme krátku diskusiu o práci poštára/poštárky: „Akú prácu vykonáva poštár? Čo všetko sa poštou môže posilať? Poznáte poštára/poštárku, ktorý/á v okolí, kde bývate, roznáša poštu? Aké oblečenie má poštár/poštárka? Dostali ste už poštu nejaký list, pohľadnicu? Posielali ste už niekedy list alebo pohľadnicu poštou? Viete, kde je v našom meste pošta?“ Dbáme, aby diskusia bola živá, podnecuje, posmeľujeme všetkých žiakov k rozhovoru.

**Pravidlá hry:** Hru hrajú šiesti žiaci. Piatim žiakom rozdáme kartičky v tvare domčekov s napísanými číslicami od jeden do päť, ktoré si prevesia cez krk. Žiaci predstavujú majiteľov domov s popisným číslom domu jeden, dva, tri, štyri a päť. Žiak bez karty je „poštár“. Žiakovi „poštárovi“ dáme „listy“, ktoré má doručiť majiteľom jednotlivých „domov“. Žiaci – „majitelia domov“ si pri preberaní „listu od poštár“ porovnávajú číslicu na liste s číslicou domu a príjmu list v prípade že, číslo listu je zhodné s číslom domu. Úlohou poštára je poroznášať všetky „listy“. Vzájomným vystriedaním žiakov si prácu poštára postupne vyskúša každý žiak.

**Realizácia didaktickej hry:** Po úvodnej motivačnej časti didaktickej hry žiaci ostanú stáť v kruhu. Oznámime im, že si spoločne zahráme hru – Poznaj číslo domu. Vysvetlíme im, že hra sa spája s činnosťou poštára, ktorý má poroznášať listy majiteľom domčekov. Preto, hovoríme ďalej žiakom, si najskôr musíme určiť, kto bude „poštár“ a ktorí žiaci budú majitelia „domčekov“. Krátkou vyčítankou si určíme poštára. Označíme ho modrou čapicou a cez rameno mu prevesíme tašku, v ktorej má listy na doručenie. Ostatní žiaci sú majitelia domčekov. Rozdáme im kartičky v tvare domčekov s číslom, ktoré si prevesia cez krk. Žiakov – „majiteľov domčekov“ požiadame, aby sa zoradili do radu tak, aby ich čísla na domčekoch vytvorili číselný rad od 1 do 5. Učiteľka im môže byť nápomocná a hlasno vyvolávať čísla: „Najprv sa dopredu postaví domček s číslom jeden, za ním domček s číslom dva, potom s číslom tri, ďalej s číslom štyri a nakoniec domček s číslom päť.“ Hra sa potom môže začať. Poprosíme žiaka – poštára, aby poroznášal listy „majiteľom domčekov“. Žiakov – majiteľov domčekov upozorníme, že pri preberaní listu si majú skontrolovať, či sa číslo listu zhoduje s číslom ich domčeku. Ak sa čísla nezhdujú, tak majú list odmietnuť. Počas „roznášania listov“ sledujeme hru a ak sa vyskytnú nejaké chyby, ihneď ich korigujeme. Žiakov upozorníme na to, aby pri preberaní listov nezabúdali na zdvorilostné frázy: prosím a ďakujem. Úloha poštára končí doručením posledného listu. Zobierame doručené listy od „majiteľov domčekov“, vložíme ich späť do tašky a povieme, aby si žiak-poštár vymenil miesto so žiakom- majiteľom domčeku s číslom jeden. Hra sa opäť opakuje roznášaním listov. Postupne si vyskúšajú úlohu „poštára“ všetci žiaci-majitelia „domčekov“ a to v poradí podľa čísla svojho „domčeku“. Hru ukončíme slovným zhodnotením priebehu hry, pochválime žiakov za prejavenu aktivitu. Pýtame sa žiakov, či sa im práca poštára v hre páčila, či majú chuť si túto hru ešte niekedy zahrat.

**Názov hry:** LISTOVÝ TANEC (podľa Levická, 2008)

**Tematický celok:** Odčítavanie v obore do 5.

**Cieľ:** Vypočítať spamäti početový príklad na odčítavanie v obore čísel do 5.

**Pomôcky:** CD prehrávač, CD s nahrávkami detských (ľudových) piesní, poštová obálka, kartičky s napísanými matematickými príkladmi na odčítanie v obore od 0 do 5.

**Čas trvania:** 10 – 15 min.

**Motivácia:** Žiaci sedia v polkruhu v zväčšenom voľnom priestore triedy, ktorý sme si vytvorili premiestnením školských lavíc k zadnej stene miestnosti. Na úvod sa im takto prihovráame: „Všetci máme radi hudbu. A k hudbe patrí tanec. Viem, že všetci radi tancujete, tak poďte spoločne si zatancujeme.“ Z CD prehrávača necháme znieť krátku ľubovoľnú detskú (ľudovú) pieseň. Žiakov vyzveme, aby sa zapojili do tanca. Voľne tancujeme spoločne so žiakmi. Keď pieseň dozníe, CD prehrávač vypneme a opäť sa prihovráame: „Teraz vám vysvetlím a ukážem, ako sa dá pri tanci dobre zabaviť i niečo naučiť.“ Následne nadviažeme na objasňovanie pravidiel hry.

**Pravidlá hry:** Žiaci ľubovoľne tancujú na rôzne detské piesne, ktoré znejú z CD prehrávača a zároveň si medzi sebou podávajú obálku, v ktorej sa ukrývajú kartičky s napísanými príkladmi na odčítanie v obore do 5. Na dohodnutý signál – prerušenie hudby žiaci prestanú tancovať a žiak, ktorý má práve obálku v rukách, musí z nej vybrať jednu kartičku, prečítať príklad a vyriešiť ho. V prípade nesprávneho riešenia môže žiak požiadať svojho spolužiaka o pomoc pri riešení. Po vyriešení príkladu kartičku nedáva späť do obálky, ale ju odovzdá. Takto hra pokračuje ďalej až kým sa nevyčerpajú z obálky všetky kartičky s príkladmi.

**Realizácia didaktickej hry:**

Priestorové usporiadanie ostáva to isté ako pri motivačnej časti tejto hry. Požiadame žiakov, aby si posadali na stoličky a oboznámime ich s pravidlami hry. Ukážeme im listovú obálku, v ktorej sú vložené hracie kartičky. Predvedieme im signál – prerušenie hudby a vysvetlíme, čo majú robiť, ak tento signál zaregistrujú: prestať tancovať a ak majú práve v ruke obálku, tak z obálky si vybrať jednu kartičku a vypočítať príklad, ktorý je napísaný na kartičke. Potom určíme dvoch žiakov, ktorí za nášho okomentovania a usmerňovania predvedú túto hru. Následne už všetci tancujú, hrajú hru. Hudbu prerušujeme v rôznych intervaloch. Dohliadame na dodržiavanie pravidiel a disciplíny pri hre. Ak má žiak ťažkosti pri vyriešení úlohy, tak môže požiadať spolužiaka o pomoc a tým pestujeme u žiakov vzájomnú toleranciu a spoluprácu. Hra končí vyriešením príkladu, ktorý je na poslednej kartičke v obálke. V závere môžeme spoločne so žiakmi zhodnotiť hru. Žiaci opäť sedia v polkruhu na stoličkách a my sa ich pýtame: komu sa najviac darilo v hre, kto najčastejšie vypoľahal pri riešení úloh, ktoré piesne sa im najviac páčili, ktorí žiaci pekne tancovali. Dáme všetkým priestor na odpoveď a potom hru ukončíme spoločným potleskom.

**Názov hry:** STRATILI SA ČÍSLA

**Tematický celok:** Sčítavanie a odčítavanie v obore do 5.

**Cieľ:** Priradiť správne výsledky k daným matematickým príkladom na sčítavanie a odčítavanie v obore od 1 do 5.

**Pomôcky:** 2 ks výkresov veľkosti A2, na ktorých sú na obidvoch stranách napísané rôzne matematické príklady na sčítanie a odčítavanie v obore od 1 do 5 bez

uvedených výsledkov (na každej strane je 5 príkladov), 5 ks farebných kartičiek, na ktorých sú napísané číslie - výsledky chýbajúce v tomto súbore príkladov (pozor, kartičky musia byť použiteľné aj pre ich dosadenie do príkladov na druhej strane výkresu).

**Čas trvania hry:** 5 - 10 min.

**Motivácia:** So žiakmi vedieme uvoľnený rozhovor. Zadáme im takéto a podobné otázky: „Už sa vám niekedy niečo stratilo, nevedeli ste nejakú vec nájsť? Kde ste to všade potom hľadali? Našli ste nakoniec tú stratenú vec?“ Reagujeme na odpovede žiakov, rozvádzame ich. Zapojíme všetkých žiakov do rozhovoru. Potom žiakom povieme, že si zahráme spoločne takú hru, v ktorej sa stratili čísla – výsledky matematických príkladov. Tieto čísla sa však už našli, ale potrebujeme ich poukladať na správne miesto, tam kde patria.

**Pravidlá hry:** K daným matematickým príkladom priradiť hracie kartičky s číslom – výsledkom príkladu.

**Realizácia didaktickej hry:** Žiaci budú súťažiť v dvoch skupinách. Rozdelenie žiakov do skupín realizujeme priamou voľbou. Dbáme, aby zloženie žiakov v skupinách bolo dostatočne vyvážené vzhľadom na úroveň ich vedomostí. Jednotlivé nami vytvorené skupiny žiakov vyzveme, aby si spoločne sadli za jednu lavicu. Žiakov oboznámime s pravidlami hry, pričom pre názornejšie pochopenie pravidiel zároveň prezentujeme i početové príklady - súbor desiatich zmiešaných príkladov na sčítanie a odčítanie v obore od 1 do 5, ktoré sú napísané obojstranne na výkrese A2, pričom chýba súčet uvedených sčítancov alebo rozdiel dvoch čísel a farebné (modré) kartičky s číslami – výsledkami tohto súboru príkladov. Každé skupine žiakov odovzdáme tieto hracie pomôcky, pričom ich upozorníme, aby výkres položili na stred lavice a hracie kartičky voľne rozmiestnili ihneď vedľa výkresu, tak aby k ním mal každý žiak zo skupiny prístup. Prvý početový príklad vyriešime so žiakmi spoločne, aby sme si overili pochopenie pravidiel tejto hry. Následne už žiaci riešia úlohy samostatne v skupinách. Ak majú žiaci príklady vyriešené, prekontroluje správnosť ich riešenia, prípadné chyby skorigujeme spoločne so žiakmi. Hra pokračuje riešením príkladov na druhej strane výkresu. Po vyriešení všetkých príkladov si skupiny medzi sebou vymenia výkresy spoločne s kartičkami a hra sa opakuje. Počas hry slovné oceňujeme kolektívnu spoluprácu žiakov v skupinách a ich snahu o čo najlepšie vyriešenie úloh. Didaktickú hru ukončíme slovným pozitívnym zhodnotením práce žiakov v skupinách, vyzdvihneme opäť potrebu vzájomne spolupracovať pri kolektívnych úlohách.

### Záver skúmania

Ak zhrnieme výsledky nášho výskumu, navrhnuté di-

daktické hry implementované do vyučovacieho procesu matematiky sa prejavili ako vhodný prostriedok na fixáciu učiva. U žiakov s mentálnym postihnutím je potrebné rešpektovať osobitosti ich kognitívnych procesov. Ich aktívne učenie sa má realizovať predovšetkým prostredníctvom podnetov a voľnej činnosti, využívajúc pritom polarizáciu ich pozornosti a obdobie ich zvýšenej citlivosti na podnety. Preto sme sa presvedčili, že je obzvlášť vhodné na precvičovanie, fixovanie si učiva zaraďovať práve didaktické hry, ktoré zabezpečujú rozvíjanie týchto spomínaných podnetov. Prostredníctvom priameho pozorovania sme usúdili, že didaktické hry žiaci s mentálnym postihnutím veľmi obľubujú, čoho výsledkom boli aj ich prejavené pocity, výrazy tváre, nadšenie pri hraní didaktických hier. Spolu s didaktickými hrami si žiaci obľubujú aj učivo, ktoré musia zvládnuť. Spozorovali sme, že didaktické hry výrazne motivujú žiakov k intenzívnejšej práci na vyučovacích hodinách. Následkom čoho sa u nich posilňuje aj fixácia, zapamätanie a znovuvybavenie si už osvojeného učiva, čo je u žiakov špeciálnych základných škôl vplyvom mentálneho postihnutia značne oslabené.

Žiaci pri riešení úloh vyplývajúcich z didaktických hier nedosahovali výnimočne lepšie výsledky, správnosť vypočítaných príkladov ako pri riešení príkladov tradičným spôsobom – zápisom príkladov na tabuľu, do zošita, v pracovných zošitoch. To sme i očakávali, keďže žiaci s mentálnym postihnutím, ako to vyplýva z ich kognitívnych osobitostí, si úplne nové učivo fixujú pomaly, robia často chyby, prevláda u nich neuvážené, nepremyslené „tipovanie a hádanie“ výsledkov. A to sa prejavuje hlavne vo fixačnej fáze, kedy by si mali žiaci preveriť, či porozumeli novému učivu.

Pre učiteľa, ktorý plánuje zaradiť do vyučovania didaktickú hru vhodnú na fixáciu učiva, je príprava na vyučovanie určite náročnejšia a o niečo zdĺhavejšia ako klasická príprava. Musí sa venovať výberu vhodnej didaktickej hry, prípadne už existujúcu si musí upraviť vzhľadom na predpokladané schopnosti a zručnosti žiakov s mentálnym postihnutím. Ak si to didaktická hra vyžaduje, je nútený si pripraviť, vyhotoviť aj potrebné didaktické pomôcky k hre. Takéto vynaložené úsilie pre realizovanie hry sa však pedagógovi určite vráti v podobe zlepšenia postojov žiakov k vyučovaciemu predmetu.

Je nepochybné, že každá didaktická hra pôsobí pozitívne na psychiku žiaka, jeho myslenie, zlepšuje jeho postreh a poznávací obzor. V rámci fixácie učiva preto navrhujeme voliť rôzne matematické didaktické hry, ktoré umožňujú podržať si osvojené učivo dlhšie v pamäti a sú dobrým prostriedkom v boji proti zabúdaniu. Zavádzaním didaktických hier do matematickej edukácie sa fixovanie učiva stane pre žiakov zaujímavejším, prítiažlivejším.

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BURJAN, V. a L. BURJANOVÁ, 1991. *Matematické hry*. Bratislava: Pytagoras. ISBN 80-85409-00-3
- HVOZDOVIČ, Ľ. a kol., 2003. *Celodenné výchovné pôsobenie (so zameraním na hry rozvíjajúce osobnosť dieťaťa a jeho kognitívne zázemie)*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-296-2
- LEVICKÁ, J., 2008. *Didaktické hry pre 1. stupeň základných škôl*. Bratislava: AT Publishing. ISBN 80-88954-32-0
- PODHÁJECKÁ, M. a kol., 2006. *Edukačnými hrami poznáme svet*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 80-8068-514-2



## STIMULÁCIA SLUCHOVEJ PERCEPCIE ŽIAKOV S PORUCHAMI UČENIA NA HODINÁCH TELESNEJ A ŠPORTOVEJ VÝCHOVY VÝŤAH Z ATESTAČNEJ PRÁCE NA DRUHÚ ATESTÁCIU V ŠTUDIJNOM ODBORE ŠPECIÁLNA PEDAGOGIKA

Gabriela Belková, Základná škola, Liečebno-výchovné sanatórium, Tešedíkova 3, Košice – Barca

Práca so žiakmi s vývinovými poruchami učenia (ďalej VPU) je veľmi náročná, vyžaduje bytostne celého človeka, je to snaha o poskytnutie vhodných podmienok v edukačnom procese. Pri edukácii je nevyhnutné umožniť žiakovi vnímať a získať poznatky rôznymi cestami, nielen čítaním, počúvaním, ale aj didaktickými hrami a zážitkovým učením. Čím je činnosť rozmanitejšia, tým viac podnetov poskytuje na rozvoj aktivity a poznania. Cieľom našej práce je prezentovať pozitívny vplyv inovácií na hodinách telesnej a športovej výchovy na zlepšenie úrovne sluchovej percepcie, konkrétne sluchovej diferenciácie, analýzy a syntézy u žiakov s vývinovými poruchami učenia, dysortografiou.

### Pohybové schopnosti 10 až 12 ročných žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia

Pohybové schopnosti rozdeľujeme na kondičné pohybové schopnosti a koordinačné pohybové schopnosti. Kondičné schopnosti kladú vysoké požiadavky na funkčne systémy organizmu a energetický systém, kým koordinačné na centrálnu nervovú sústavu a analyzáto-ry, ktoré zodpovedajú za kvalitu riadenia a reguláciu pohybov. Pre našu prácu sú predmetom záujmu koordinačné schopnosti, keďže u žiakov s VPU deficity v oblasti motoriky sú predovšetkým v pohybovej koordinácii (Zelinková, 2009). Koordinačné schopnosti sú považované za komplexné, relatívne samostatné predpoklady výkonovej regulácie pohybov, ktoré sa utvárajú a rozvíjajú v pohybových činnostiach na základe dominantne zdedených, ale ovplyvniteľných neurofyziologických funkčných mechanizmov (Šimonek, 1995). Koordinačné schopnosti sú zastúpené vo všetkých pohybových činnostiach človeka. Podieľajú sa na ich riadení a regulácii. Tieto schopnosti chápeme ako predpoklady k pohybovým činnostiam, umožňujúce ich vykonávanie podľa zadanej úlohy tak, aby mali čo najúčelnejší priebeh a výsledok z hľadiska časovej, priestorovej a dynamickej štruktúry. Stimulácia koordinačných schopností principiálne spočíva v zoznamovaní sa s mnohými pohybovými činnosťami, pritom nejde o absolútnu dokonalosť v ich zvládnutí (Měkota, 1982).

Obdobie medzi 10. – 12. rokom, v ktorom je aj naša skupina žiakov, je najvhodnejší vek pre motorické učenie a rozvoj pohybových schopností. V súvislosti s ontogenezou môžeme hovoriť o tzv. „senzitívnom období“, v ktorom je vytvorený predpoklad pre dosiahnutie významného progresu pri rozvíjaní dôležitých vlastností, schopností, návykov a zručností. Podstatou je intenzívne dozrievanie morfológických a funkčných základov, predpokladov schopností, intenzívne zmeny, ktoré podmieňujú zvýšené adaptačné možnosti organizmu. V tomto období organizmus najlepšie reaguje na vonkajšie podnety, výsledkom čoho je optimálny vývinový efekt (Štílec, 1990).

Obdobie konca mladšieho školského veku je charakterizované aj prehlbovaním zručností nadobudnutých v predchádzajúcom období. Dozrieva centrálny nervový

systém a senzorické systémy, ktoré umožňujú zlepšenie posturálnej kontroly a osvojenie si pohybových stratégií v balančne náročnejších situáciách. Vyvíja sa schopnosť vnímať hĺbku a ostrosť priestoru a zlepšuje sa priestorová orientácia. Dochádza k zlepšeniu práce s ťažiskom, k lepšiemu zabezpečeniu posturálnej stability a nárastu svalovej sily.

U žiakov s VPU, ako sme už aj vyššie spomínali, je rozvoj pohybových schopností často narušený, oneskorený. Poruchy motoriky sa prejavujú problémami v jemnej i hrubej motorike, preto je aj proces automatizácie dlhodobejší. Pohyby žiakov s VPU sú nepresné, hlavne súhra pohybov horných a dolných končatín je nekoordinovaná. Nepresná je priestorová a pravo ľavá orientácia. Podľa Pokornej (2001) výskyt špecifických vývinových porúch učenia súvisí aj s poruchou telesnej schémy, dyspraxiou. Pri poruchách motoriky mávajú tieto deti problémy aj s motorikou hovoridiel - výslovnosťou, artikulátnou neobratnosťou, problémy v produkcii dlhších slov, špecifických asimiláciách a pod.

Pod vplyvom praxe vidíme, že zo žiakov, ktorí prichádzajú do nášho zariadenia práve žiaci s VPU vystupujú do popredia, pričom často aj ich logopedické poruchy (ale aj iné problémy vcelku) poukazujú na oslabené či nedostatočne rozvinuté funkcie sluchového vnímania, čo máva negatívny dopad na kvalitu školských výkonov predovšetkým v procese písania. Pri nedostatočnom sluchovom rozlišovaní sa nám preukazujú aj úskalia pri práci s mäkkými slabikami de, te, ne, le a di, ti, ni, li. Žiaci nemajú tak vybrúsený jazykový cit, aby dostatočne adekvátne s mäkkým pracovali v požadovaných úlohách.

Žiaci disponujú aj poruchou grafického prejavu, ktorý postihuje ich celkovú úpravu písomného prejavu. Nedostatky pozorujeme v automatizácii jednotlivých písmen, napodobňovaní tvarov, spojenia hlásky s písmenom. Rovnako je oslabená úroveň vyspelosti poznávacích funkcií ako vizuomotoriky, grafomotoriky, reči, sluchového vnímania, zrakového vnímania, vnímania času a priestoru, základných matematických predstáv, úroveň pracovných predpokladov a pracovných návykov i úroveň emocionálne-sociálnej zrelosti osobnosti žiakov.

U väčšiny žiakov sa vo výraznej miere prejavuje aj oslabenie v jemnej a hrubej motorike a deficit pohybovej koordinácie.

### Metodika akčného výskumu

Naším odbornou-metodickým problémom je **slabá úroveň sluchovej percepcie žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia - dysortografiou**.

**Cieľom** nášho akčného výskumu je overiť pozitívny vplyv aplikovaných didaktických hier zhotovených za účelom stimulácie sluchovej percepcie u žiakov s poruchami učenia v rámci hodín telesnej a športovej výchovy

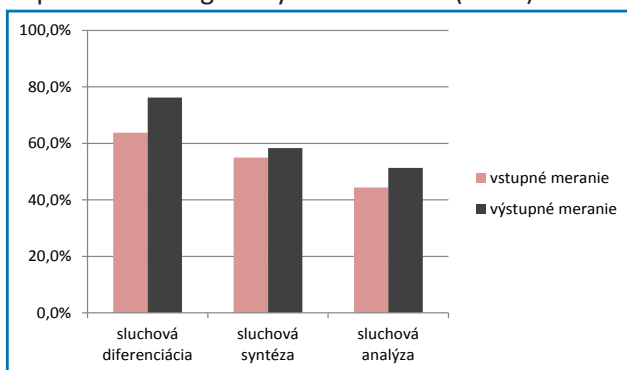
**Vzorka** – akčný výskum sme realizovali so žiakmi šiesteho ročníka v počte 8 žiakov. Z toho máme v triede 3 dievčatá a 5 chlapcov. Žiaci tejto triedy navštevujú druhý

stupeň základnej školy a všetci majú špecifické vývinové poruchy učenia. U každého bola zaznamenaná dyslexia, dysgrafia aj dysortografia. Traja žiaci okrem spomínaných obmedzení majú aj dyskalkúliu. Štyria žiaci majú diagnostikované aj poruchy pozornosti (ADD) a dvaja poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). Žiaci majú z pohľadu dysortografie problém vnímať dĺžku samohlások, rozlišovať medzi mäkkými a tvrdými spoluhláskami. Ťažkosti majú aj s rozlišovaním foném a následne s aplikáciou správnych grafém v slovách aj vo vetách. Za príčinu nesprávneho dekódovania pri písaní sa vo veľkej miere podieľa ich nedostatočnosť v sluchovej percepcii.

**Metodologické nástroje akčného výskumu:** metóda testu – Diagnostika špecifických porúch učenia (Novák J., 2002) – zisťovali aktuálnu úroveň auditívneho vnímania žiakov; štúdium osobných spisov žiakov; pozorovanie na všetkých 42 vyučovacích hodinách

### Priebeh akčného výskumu

1. etapa (október 2014): aplikácia testu a zistenie úrovne sluchovej percepcie, sluchovej diferenciácie, analýzy a syntézy žiakov šiesteho ročníka so špecifickými vývinovými poruchami učenia u každého žiaka individuálne; zostavenie autorského súboru didaktických hier;
2. etapa (november 2014 – apríl 2015): realizácia autorského súboru didaktických hier;
3. etapa (máj 2015): zadanie rovnakého testu; vyhodnotenie výstupného merania; spracovanie výsledkov vstupného a výstupného merania; analýza výsledkov porovnaním a grafickým zobrazením (obr. 1).



Obrázok 1: Výsledky vstupného a výstupného merania špecifických porúch učenia

### Navrhovaný súbor didaktických hier

Didaktické hry na stimuláciu sluchovej percepcie, predovšetkým na rozvoj auditívnej diferenciácie, so zameraním na hlásky P, B, T, D, K, G, S, Z, Š, Ž na začiatku slova. Hry boli využívané na hodinách telesnej a športovej výchovy v prípravnej časti – na zahriatie organizmu alebo ako špeciálne rozcvičenie.

Trvanie jednej hry neprekročilo časovú dotáciu 5 minút. Vždy jedna hra bola na sluchovú diferenciáciu a druhá na sluchovú syntézu alebo analýzu.

Tento rituál - hry - signalizoval nielen úvodnú časť hodiny, ale stále sa opakujúca základná štruktúra vyučovacej hodiny bola symbolom pravidelnosti a stability.

#### Hra č. 1: Vyber správnu kartu

**Kognitívny cieľ:** Určiť prvú hlásku v slove. Rozhodnúť sa a vybrať, ktorá karta je správna. Posúdiť správnosť výbere karty spolužiakov.

**Afektívny cieľ:** Ovládať sa a nevykrikovať danú hlásku. Povzbudzovať a pochváliť spolužiakov. Koncentrovať sa na učiteľom vyslovené slovo.

**Psychomotorický cieľ:** Orientovať sa v priestore telocvič-

ne. Pohybovať sa účelne. Vybrať zrakom a následne rukami správnu kartu.

**Pomôcky:** kartičky s písmenami

**Opis hry:** Žiaci stoja v dvoch zástupoch. Oproti každému družstvu sú položené kartičky (20 ks) veľkosti 15 x 10 cm. Vzdialenosť kariet od zástupov žiakov je približne 12 metrov. Desať kariet je s písmenom S a desať s písmenom Š (tlačené, písané, malé, veľké). Učiteľ povie nahlas slovo začínajúce jednou z dvoch uvedených grafém, čo je signálom k štartu. Prvý žiak z družstva vybehne a vyberie kartičku s písmenom, na ktoré sa slovo začínalo. Ak žiak priniesol správnu kartičku družstvo získava bod. Žiak sa zaradí na koniec družstva a pripraví sa nasledujúci žiak.

**Obmena 1:** Používame vlastné a všeobecné podstatné mená na rozlíšenie veľkej a malej grafémy.

**Obmena 2:** Používame aj iné dvojice grafém napr. C – Č, Z - Ž. Dvojice striedavo obmieňame po každej vyučovacej hodine. Hru žiakom spestríme tak, že medzi kôpku kartičiek a družstvá zaradíme slalomovú či prekážkovú dráhu. Postupne môžeme zaraďovať aj vlastné podstatné mená, aby žiaci rozlišovali veľké a malé grafémy abecedy.

#### Hra 2: Domček

**Kognitívny cieľ:** Rozlíšiť prvú alebo poslednú fonému povedaného slova a nájsť kartu so správnou grafémou.

**Afektívny cieľ:** Zvládnuť prípadnú konfliktnú situáciu medzi spolužiakmi. Koncentrovať sa počas cvičenia na vykonávanie cvičebných pohybov a zároveň na pokyn učiteľa – potlesk a slovo.

**Psychomotorický cieľ:** Opakovať lokomočné cvičenia po kapitánovi družstva. Orientovať sa v priestore. Vybrať zrakom správnu grafému. Dobechnúť na stanovište.

**Pomôcky:** 4 ks kartičiek s grafémami

**Opis hry:** Na všetkých stranách stien telocvične sú pripnuté tabuľky s veľkosťou 15 x 30 cm s grafémami B, D, C, Č. Žiaci hrajú známu hru človek a tieň. Určený žiak je „človek“, ktorý vykonáva lokomočné cvičenia. Ostatní žiaci po ňom opakujú. Sú jeho „tieňom“. Asi po 20 sekundách učiteľ zatlieska, čím upriami na seba pozornosť žiakov a zvolá nahlas slovo začínajúce na jednu z pripnutých grafém, napr. bublina. Žiaci majú dobehnúť k tabuľke s grafémou B. Učiteľ hneď vyhodnotí žiakov. Hodnotíme pribehnutie ku správnej karte. Žiaci opäť pokračujú hrou. Na post „človeka“ učiteľ určí iného žiaka. Takto je hra prerušovaná niekoľkokrát. Žiaci sú hodnotení motivačne, slovne – pochvalou.

**Obmena:** Na každú vyučovaciu hodinu dávame iné grafémy. Môžeme hru modifikovať aj tak, že žiaci pribehnú ku kartičke s grafémou napr. A, čo je posledná fonéma slova bublina.

#### Hra 3: Koľko slov – toľko prihrávk

**Kognitívny cieľ:** Zapamätať si a zopakovať vetu (slovo) po učiteľovi. Určiť číslom počet slov vo vete (slabík v slove, hlások v slove). Slabikovať (hláskovať).

**Afektívny cieľ:** Kooperovať v dvojici. Rešpektovať spoluhráča. Koncentrovať sa na slovo a zároveň na športové náčinie. Ovládať impulzivitu.

**Psychomotorický cieľ:** Prihrávať si loptu vo dvojici. Počet prihrávk vykonať toľkokrát, koľko má veta slov (slovo slabík, slovo hlások). Prihrať loptu spoluhráčovi primeranou silou.

**Pomôcky:** lopty, švihadlá

**Opis hry:** Žiaci stoja vo dvojiciach oproti sebe s loptou. Učiteľ povie vetu skladajúcu sa minimálne z troch slov.

Žiaci nahlas opakujú vetu a súčasne si prihrávajú vo dvojiciach. Každé slovo znamená jednu prihrávku.

**Obmena 1:** Učiteľ vysloví vetu. Žiaci povedia číslo zodpovedajúce počtu slov vo vete a následne vykonajú medzi sebou vo dvojici rovnaký počet prihrávok ako bol počet slov. Vetu neopakujú ani po učiteľovi a ani pri prihrávaní.

**Obmena 2:** Ten istý princíp hry, ale základ je slovo a žiaci ho rozkladajú na slabiky - slabikujú. Jedna slabika = jedna prihrávka.

**Obmena 3:** Ten istý princíp hry, ale základ je slovo a žiaci ho rozkladajú na hlásky. Jedna hláska = jedna prihrávka.

**Obmena 4 Kolko slov – toľko úderov loptou o zem (dribling); Kolko slov – toľko preskokov cez švihadlo:** Ten istý princíp hry, ale obmeníme činnosť žiakov, napr. žiaci driblujú, preskakujú cez švihadlo.

#### Hra 4 : Červení a čierni

**Kognitívny cieľ:** Zapamätať si, ktorá farba (číslo, meso, ...) patrí danému družstvu.

**Afektívny cieľ:** Dokázať spolupracovať so spolužiakmi. Prijat vlastné zlyhanie. Koncentrovať sa na daný povel.

**Psychomotorický cieľ:** Orientovať sa v priestore. Na signál vykonať správne danú pohybovú úlohu.

**Pomôcky:** žiadne

**Opis hry:** Žiaci sú rozdelení do dvoch družstiev - radov. Jedných nazveme červení a druhých čierni. Žiaci v družstvách stoja tvárou k sebe vo vzdialenosti asi 2 m. Tvoria páry „červený – čierny“ Učiteľ povie nahlas jednu z uvedených farieb a to je signál k činnosti. Napr. červení!!!! Žiaci družstva „červení“ sa rozbehnú vpred a snažia sa chytiť žiakov druhej farby, ktorí stoja oproti nim. Žiaci družstva „čierni“ sa otočia vzad a behom sa snažia uniknúť chytajúcim žiakom. Jeden žiak chytá iba jedného žiaka, svoju dvojicu. Takto hru opakujem niekoľkokrát, pričom učiteľ nepravidelne strieda signál - červení, čierni. Družstvo získava jeden bod za jedného chyteného súpera. Učiteľ môže použiť ako signál aj iné slovo začínajúce sa na hlásku Č – žiaci by vtedy mali ostať stáť.

**Obmena 1:** Ak žiaci hru dobre zvládajú a nemajú problém správne zareagovať na signál, každému družstvu pridáme ďalšie dvojice slov napr., jablká a jahody, malí a veľkí, ... . Signál je už výberom zo štyroch a viacerých možností.

**Obmena 2:** Ak sú žiaci pohybovo zdatní, hra sa môže začínať aj z rôznych polôh – sed, ľah, kľak a iné.

#### Hra č. 5 : Počúvaj a bež

**Kognitívny cieľ:** Rozlíšiť prvú fonému slova. Posúdiť, kto má pripnutú danú grafému.

**Afektívny cieľ:** Rozvíjať sociálne vzťahy. Rešpektovať pravidlá hry.

**Psychomotorický cieľ:** Vybehnúť po zaznení príslušnej fonémy. Prebehnúť koordinovane slalomovú dráhu. Orientovať sa v priestore.

**Pomôcky:** kartičky s písmenami, lopty, méty

**Opis hry:** Žiaci sú zoradení v dvoch zástupoch. Každý žiak v družstve má pripnutú na hrudi kartičku s písmenom. Každý žiak v družstve má inú grafému, napr. K, G, Š, Ž. Rovnako je to aj v druhom družstve. To znamená, že jednu grafému majú dvaja žiaci, pričom každý je v inom družstve. Pred družstvom na zemi je položená lopta. Učiteľ povie slovo začínajúce sa na jednu z grafém, ktoré majú žiaci. Na tento signál žiak, ktorý má na hrudi danú

grafému vybehne z družstva, vezme si loptu a predribluje k méte na opačnej strane telocvične a späť. Víťaz získal pre družstvo jeden bod. Učiteľ strieda slová. Jeden žiak by mal počas hry vybehnúť aspoň trikrát.

**Obmena:** Obmieňame grafémy. Hru môžeme modifikovať aj tak, že učiteľ hovorí slová, ktoré sa na dané písmeno končia. Zmenou je rovnako aj to, ak sa medzi kartičky a družstvá zaradi slalomová alebo prekážkovú dráhu.

#### Hra č. 6: Loptičky

**Kognitívny cieľ:** Rozlíšiť či ide o mäkkú alebo tvrdú slabiku v slove. Rozhodnúť sa pre hod do nádoby mäkkou alebo tvrdou loptičkou.

**Afektívny cieľ:** Dokázať sa sústrediť na hod. Ovládať svoje negatívne emócie pri nevydarených pokusoch. Oceniť výkon spolužiakov.

**Psychomotorický cieľ:** Rozhodnúť sa pre správnu loptičku na základe slabiky. Zacieliť do nádoby. Hodiť loptičkou.

**Pomôcky:** penové a tenisové loptičky, kôš alebo iná nádoba

**Opis hry:** Žiaci stoja v kruhu. Uprostred kruhu je položený kôš (nádoba, vedro, ...). Žiaci majú v jednej ruke mäkkú penovú loptičku a v druhej tvrdú tenisovú loptičku. Učiteľ povie slovo, v ktorom sa nachádza buď mäkké di, ti, ni, li alebo tvrdé slabiky dy, ty, ny, ly. Ak má byť v slove slabika, ktorú vyslovujeme tvrdo, tak žiak hádže do kôša tvrdú tenisovú loptičku. Ak mätko, tak žiak hádže mäkkú penovú loptičku. Po každom hode učiteľ oznámi žiakom, akú loptičku mali hodiť a ohodnotí výkony detí slovné. Hodnotí aj výkon (trafil – netrafil loptičkou), ale predovšetkým výber správnej loptičky. Neboduje.

#### Hra č. 7: Počúvaj a hod'

**Kognitívny cieľ:** Identifikovať prvú fonému slova. Určiť žiaka, ktorý má správnu grafému. Vymyslieť nové slová na určené grafémy.

**Afektívny cieľ:** Spolupracovať v skupine.

**Psychomotorický cieľ:** Orientovať sa medzi spolužiakmi s pripnutými grafémami. Prihrať loptu spolužiakovi so správnu grafémou. Prihrať primeranou silou. Vymyslieť slová na grafémy, ktoré sú na kartičkách.

**Pomôcky:** lopta, kartičky s písmenami

**Opis hry:** Žiaci stoja v kruhu a každý žiak má na hrudi pripnutú grafému. Loptu drží jeden žiak. Učiteľ povie slovo. Žiak, ktorý má loptu, určí prvú hlásku v slove a prihra žiakovi, ktorý má identickú grafému pripnutú na hrudi. Takto si žiaci prihrávajú v kruhu, pričom lopta stále smeruje k inému žiakovi.

**Obmena:** Asi po štyroch vyučovacích hodinách prenecháme žiakom hovorenie slov. To znamená, že žiak držiaci loptu najprv povie slovo, napr. zvon a následne hodiť tomu, kto má pripnutú grafému Z.

#### Hra 8: Kocky

**Kognitívny cieľ:** Vymyslieť viacslabičné slovo, vetu. Vymyslieť slovo (vetu) zo sveta športu (športovec, športová hra, športové náčinie...). Vyhláskovať slovo.

**Afektívny cieľ:** Dokázať sa koncentrovať na hod na kôš.

**Psychomotorický cieľ:** Hodiť loptou na kôš. Vybrať z nádoby kocky so správnymi grafémami. Usporiadať grafémy v správnom poradí a vyskladať z kociek slovo, vetu.

**Pomôcky:** basketbalová lopta, moduritové kocky s písmenkami abecedy, nádoba na kocky

**Opis hry:** Vytvoríme dvojice s jednou loptou. Ak je na vyučovacej hodine nižší počet žiakov, tak môžu byť žiaci samostatne s loptou. Moduritové kocky s písmenami abecedy (1 kocka – 1 písmeno) sú uložené v nádobe na okraji ihriska. Počet kociek – 100 ks. Žiaci majú vymyslieť slovo obsahujúce minimálne štyri grafémy alebo vetu. Potom vykonávajú hod loptou na basketbalový kôš z čiar trestného hodu. Po úspešnom trestnom hode z nádoby vyberie kocku s písmenom, ktorá zodpovedá prvej hláske slova, ktoré sa žiak rozhodol vyskladať. Trafený kôš – jedna kocka. Úlohou žiaka je poskladať slovo, vetu.

**Obmena:** Učiteľ podľa motorickej zručnosti žiakov môže hru modifikovať napr. pri slabších žiakoch, jeden hodený kôš = 2 kocky a pod. Pri úspešnejších žiakoch, môžeme dať utvoriť vetu z dvoch, troch, ... slov. Rovnako môžeme zmeniť miesto hodu na kôš.

### Záver

Učiť žiakov s vývinovými poruchami učenia v našom liečebno-výchovnom sanatóriu je viac, ako len poskytovať informácie. Znamená to pomôcť im nájsť spôsob

ako činnosť urobiť správne. Didaktické hry na hodinách telesnej a športovej výchovy okrem pozitív spojených s rozvojom zmyslového vnímania vytvárajú viac príležitostí na socializáciu, rozvíjajú motoriku, motivujú žiakov k pohybu, zlepšujú telesnú zdatnosť, držanie tela a rozvíjajú svalovú silu. Sú výborným prostriedkom na zníženie neurotických prejavov a zmiernenie prejavov hyperaktivity.

V rámci akčného výskumu sme u našich žiakov spozorovali, že v jednotlivých oblastiach sluchového vnímania, došlo u žiakov k zmenám, ktoré zlepšili ich písomný prejav, eliminovali sa chyby. Špecifické chyby pri písaní, ktoré vyplývali z oslabeného či nedostatočného sluchového vnímania, už žiaci nepreukazujú v takej miere ako na začiatku výskumu. Predovšetkým došlo k zlepšeniu používania predložkových väzieb. Rovnako aj v oblasti sluchovej analýzy a syntézy pominula neistota pri písaní, čo sme si mali možnosť overiť na hodinách RŠF. Žiaci však aj naďalej potrebujú v písomnom prejave pri práci cieľenú pedagogickú podporu zameranú na eliminovanie týchto ťažkostí.

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- HVOZDOVIČ, L., 2003. *Celodenné výchovné pôsobenie*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-296-2  
 MĚKOTA, K., 1982. *Koordináční schopnosti a pohybové dovednosti*. Praha: ÚV ČSSTV.  
 POKORNÁ, V., 2001. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-570-9  
 ŠIMONEK, J., 1995. *Koordináčné schopnosti*. In: SÝKORA, F. et al. *Telesná výchova a šport: terminologický slovník 2. zv.* Bratislava: FF UK. ISBN 80-855-08-26-5  
 ŠTILEC, M. a kol., 1989. *Sportovní příprava dětí a mládeže*. Praha: SPN. ISBN 80-7066-026-0  
 ZELINKOVÁ, O., 2009. *Poruchy učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-514-1

### Vážení kolegovia!

**Metodicko-pedagogické centrum Bratislava**  
 vydáva už 26. rok odborného-metodického časopisu  
**PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY.**

Vytvárame v ňom priestor na tvorivé riešenie otázok čo a ako učiť, na výmenu pedagogických skúseností, ktoré v zovšeobecnenej podobe tvoria základ pre rozvoj kvalitnej teórie a praxe výchovy a vyučovania. Osobitnú pozornosť venujeme národným projektom, ktorým sa MPC venuje. V súčasnosti je tiež veľmi aktuálne zverejňovanie tzv. príkladov dobrej praxe (max. rozsah 9 normalizovaných strán).

Touto cestou preto vyzývame kolegov a kolegyně zo škôl a školských zariadení, aby v danej oblasti publikovali svoje príspevky.

Očakávame **prezentácie dobrých praxí, Vaše podnety, postrehy, názory, polemické úvahy, recenzie odbornej literatúry, najmä učebníc.**

V časopise publikujeme príspevky zo všetkých regiónov Slovenska.

Sídlo redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko, Horná 97, 975 46 Banská Bystrica.  
 Tel.: 048/47 22 905, fax: 47 22 933, e-mail: viera.stankovicova@mpc-edu.sk.

## INTERAKCIA SO ZVIERAŤOM – KOŇOM, AKO PROSTRIEDOK ROZVOJA MOTIVÁCIE K ÚSPECHU U SLUCHOVO POSTIHNUTÉHO ŽIAKA ZŠ VÝŤAH Z ATESTAČNEJ PRÁCE K PRVEJ ATESTÁCII V ŠTUDIJNOM ODBORE VYCHOVÁVATEĽSTVO

**Viktor Haško, Základná škola pre žiakov s SP internátna V. Gaňu, ČSA 183/1, Kremnica**

U sluchovo postihnutých sa v porovnaní s intaktnou populáciou častejšie vyskytujú problémy v komunikácii, sociálnych vzťahoch, v čítaní s porozumením a v nemalej miere aj v dosahovaní úspechu a ocenenia za svoju prácu. Práve motivácia k úspechu sa javí ako jedna zo základných zložiek pozitívneho pedagogického vplyvu na osobnosť žiaka.

Sluchová schopnosť sa v plnej miere ocení až vtedy, keď sa z nejakých príčin táto vzácna funkcia naruší. Leonhardt (2001, s. 164) vychádzajúc z výsledkov realizovaných v 90-tych rokoch píše, že obmedzené schopnosti sluchovo postihnutých a ich problémy sú zapríčinené najmä ťažkosťami porozumieť ich reči, ale aj slabou sociálnou ústretovosťou medzi sluchovo postihnutými a počujúcimi.

### Motivácia

V najširšom zmysle slova ju môžeme chápať, ako „súhrn činiteľov, ktoré podnecujú, smerujú a udržiavajú správanie človeka (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 93). Homola tvrdí, že motivácia je súhrnný pojem, ktorý sa v posledných rokoch používa pre pojmy ako cit, voľné zážitky, pud, potreby a pod. Nakonečný (1998, s. 107) pod pojmom motivácia označuje aktuálny stav, ktorý pozostáva z emocionálnych a kognitívnych procesov, ktoré podnecujú (energetizujú) a riadia správanie (dávajú mu smer). K tomuto stavu patria aj vôľové procesy, predsavzatia a rozhodnutia, ktoré sú osobou uvedomované.

Podľa Zelinu je najdôležitejšie uvedomiť si poznatky, vďaka ktorým sa žiak môže motivovať nasledovne: vytvoriť také podmienky, aby sa každý žiak mohol hodnotiť pozitívne; hodnotiť je treba najmä významné veci; viac treba odmeňovať, ako kritizovať a trestať (2002, s. 41). Práve tieto poznatky chcem používať na prepojenie prístupu M. Robertsa k neverbálnej komunikácii s koňom.

### Metóda *Join Up* - koň ako motivácia k úspechu

Ide o nenásilnú metódu prístupu ku koňovi a práce s ním, ktorej autorom je Monthy Roberts. Ako píše Karol Hollý, už ako dieťaťu sa mu nepáčili kruté metódy „krotenia“ koní, ktoré používal jeho otec. Roberts pozoroval život divých koní a ich vzájomnú komunikáciu v stáde. Všímal si reč tela, ktorou jednotliví členovia stáda spolu vzájomne komunikovali. Zistil, že namiesto biča postačí vhodne usmernený pohľad a poloha tela. Keď sa potom pokúsil využiť tieto pozorovania pri svojej práci s koňmi zistil, že nemusí používať pri obsadaní mustangov násilie a že rádovo skrátil čas potrebný k ich obsadnutiu. Keď sa neskôr živil ako profesionálny jazdec a tréner koní, zdokonaľoval svoj systém prirodzenej komunikácie s koňmi a v súčasnosti sa živí jeho predvádzaním. (Hollý, 2001) Tento nenásilný prístup ku koňom pomenoval M. Roberts metódou *Join Up* (z angličtiny: spájať, zlúčiť).

Pri realizácii interakcie, ktorú v praktickej časti práce navrhujem medzi nepočujúcim žiakom a koňom ide

o to, že vychovávateľ s inštruktorom vysvetlí žiakovi systém fungovania metódy *Join Up*. Žiak má spočiatku nútiť koňa cváľať po obvode kruhovej ohrady a čakať na signály, ktoré koň začne vysielat'. Poradie signálov je vždy identické a je v poradí: vytáčanie ucha smerom k človeku stojacom v strede ohrady, prežúvanie, vyplazovanie jazyka a oblizovanie sa a nakoniec znižovanie hlavy až k zemi. Po týchto signáloch podriadenia človek prestane vyvíjať tlak a prestane nútiť koňa bežať. Zaujme postoj 45 stupňov k pozdĺžnej osi koňa, uvoľní sa a čaká. V 90 % prípadov príde každý koň za človekom, čím uznáva jeho nadradenosť a začína človeka nasledovať kamkoľvek sa človek pohne. (Roberts, 2005, s. 50-52). Je to silná ukážka neverbálnej komunikácie a vyvoláva u ľudí silné emócie a pocit úspechu. Overenie, či k „napojeniu“ skutočne došlo, je *Follow Up* (z angličtiny: nasledovať) – človek vykročí a koň vykročí za ním a nechce sa od neho odpútať.

*Odborno-metodický problém (OMP), ktorý navrhujem riešiť:* Nízka motivácia k úspechu u sluchovo postihnutého žiaka

*Riešenie OMP, ktoré predkladám:* Zvyšovanie motivácie k úspechu u sluchovo postihnutého žiaka prostredníctvom koní a metódy *Join Up*.

**Vzorka:** Skupina žiakov, s ktorými som realizoval metódu *Join Up*, pozostávala zo štyroch sluchovo postihnutých žiakov, ktorých som vybral na základe ich záujmu. Skupina žiakov pracovala pod mojím vedením v priestoroch, kde chováť svoje vlastné kone a ktoré som na tento výskum poskytol od októbra 2014 do polovice júna 2015. Rozoberateľná kruhová ohrada bola na tento účel upravená zo štandardných 12 metrov na zmenšených 10 metrov.

**Pozorovací hárok ako hodnotiaci výstup z praktických aktivít:** pri vytváraní pozorovacieho hárika, som mal na zreteli, že je potrebné pre každú aktivitu vytvoriť taký pozorovací hárok, ktorý bude obsahovať tri kategórie (komunikácia, adaptácia a prejavy správania, schopnosti a zručnosti).

**Pozorovací hárok:** Pri vytváraní pozorovacieho hárika, ktorý som modifikoval z internetového zdroja, som sa zamerlal na prejavy žiakov a koní, ktoré boli zásadné na dosahovanie cieľa. Keďže poznám problémy, s ktorými sa žiaci stretávajú (najmä komunikácia a adaptácia na nové prostredie), zahrnul som aj tieto do pozorovacieho hárika. Nemenej podstatné pre tieto aktivity sú však aj novozískané vedomosti, schopnosti a zručnosti, ktoré žiak musí nadobudnúť v záujme spoločného dosiahnutia cieľa. Faktory ktoré som pri pozorovaní sledoval a na základe ktorých som vyhodnocoval úspešnosť jednotlivých aktivít:

### **Komunikácia:**

*Verbálne prejavy žiaka voči inštruktorovi:* Neodpovedá slovné. Odpovede typu „áno-nie“. Nadmerná verbalizácia. Odpovedá iba na otázky, ale správne a adekvátne.

Spontánna verbalizácia a adekvátne k situácii.

*Neverbálne prejavy žiaka voči zvieratú:* Vyhybanie sa očnému kontaktu, žiadne používanie končatín mimika neprítomná. Očný kontakt občasný, slabé používanie tela, mimika neprítomná. Celková svalová tenzia, očný kontakt prítomný. Očný kontakt častý, prítomná mimika, chýba gestikulácia. Adekvátne uvoľnená mimika, gestikulácia včasná, častý očný kontakt.

*Slovná zásoba:* Slabá. Priemerná. Výborná.

#### **Adaptácia a prejavy správania:**

*Adaptácia na prostredie:* Od začiatku až do konca realizácie aktivity sa žiak neprispôbil. Prispôbivosť sa po dobrom začiatku zhoršuje. Adaptácia v norme. Adaptácia sa vplyvom času zlepšuje. Adaptácia veľmi dobrá počas celej aktivity.

*Citová zrelosť prejavujúca sa vo vzťahu k inštruktovi:* Inštruktora ignoruje. Začne samostatne pracovať, po chvíli zneistie a potrebuje oporu inštruktora. Neustále hľadá oporu u inštruktora. Občas hľadá oporu u inštruktora. Je nezávislý.

*Emocionálne prejavy vyplývajúce so vzťahu žiak – koň:* Úplný nezáujem o úspešnú komunikáciu s koňom. Motorický nepokoj, potláčaný plač, strach (záujem o koňa prítomný). Zlosť z neúspechu. Zvýšené úsilie o úspech. Neustále sa po neúspechu pokúša znovu začať a prekonať sám seba.

*Nevhodné prejavy správania:* Žiak je vystrašený, odmieta inštruktora aj koňa. Kývavé pohyby tela, tras, záujem o koňa prítomný, o inštruktora nie. S inštrktorom sa rozpráva veľmi ticho, záujem o koňa neprítomný. Badateľný záujem o koňa, požaduje veľa povzbudení od inštruktora. Veľký záujem o koňa, k vlastnému neúspechu je kritický a s inštrktorom adekvátne spolupracuje.

#### **Schopnosti a zručnosti:**

*Primeranosť prístupu žiaka k zvieratú vzhľadom na vek a postihnutie:* Neprimeraný vek ani postihnutiu. Prístup žiaka na priemernej úrovni. Prístup žiaka na vysokej úrovni.

*Využitie priestoru (pracovného prostredia) v kruhovej ohrade:* Od začiatku aktivity až do konca nevyužíva priestor vôbec. Využitie priestoru sa časom mierne zlepšuje. Využitie priestoru priemerné. Využitie priestoru na dobrej úrovni. Využíva celý priestor, dokáže ho plne využiť.

*Použitie adekvátnej odpovede na signály zvierata:* Vôbec nedokáže s koňom komunikovať. Komunikovať dokáže len za prítomnosti inštruktora. Komunikovať samostatne s koňom chce, nedokáže však použiť adekvátne gestá a mimiku. S koňom dokáže komunikovať, k „napojeniu“ však nedochádza. Používa všetky naučené gestá, mimiku, očný kontakt, k „napojeniu“ dochádza behom krátkej doby.

Čas potrebný na „napojenie“ so zvieratú: K „napojeniu“ vôbec nedochádza. K úspešnému „napojeniu“ dochádza len za asistencie inštruktora a za pomerne dlhý čas – viac ako 10 minút. Koň sa podriadi, „napojí“ do 10 minút.

*Schopnosť interpretovať svoju prácu:* Odmietať postoj a nechuť k sebahodnoteniu. Nekritickosť a neschopnosť reálne zhodnotiť svoj prístup v aktivite. Vyzdvihuje len svoje úspešné aktivity, na neúspech nereflektuje. Vidí svoje úspechy aj neúspechy, nedokáže však vyvodiť záver. Dokáže kriticky a reálne zhodnotiť svoj postoj, navrhne vylepšenia.

#### **Aktivity s koňmi**

Aktivity, ktoré predstavujem nadväzujú na dimenziu kognitívneho procesu tzv. Kolbovho cyklu učenia sa. Túto dimenziu tvorí šesť kategórií (zapamätanie, porozumenie, aplikácia, analýza, hodnotenie, tvorenie). Tieto kategórie som použil ako aktivity pomocou ktorých žiaci nadväzovali kontakt so zvieratú. Na nasledujúcich riadkoch predkladám ich zhrnutie.

##### **1. Zapamätanie**

V tejto časti som žiakom pri prvej návšteve zvieratú vysvetlil základné vlastnosti koňa. Je to najmä jeho plachosť, strach pred stresom, záľuba v stereotypoch, často až prehnané lipnutie na poznanom, teda strach z neznámeho atď. Paradoxne práve tieto vlastnosti zaznamenávajú pedagógovia našej školy u sluchovo postihnutých žiakov. Žiak si v tejto fáze mal zapamätať, možné ohrozenia zo strany zvieratú a tiež zisky, ktoré mu zvieratú môže priniesť vo forme jazdy na koni, ktorá im bola ukázaná, ale najmä v krátkej ukážke iniciácie podľa M. Roberta, v ktorej mohol žiak vidieť, že správne vysielané signály dokáže zvieratú spracovať a v interakcii človeku odpovedať.

##### **2. Porozumenie**

V tejto fáze bolo nutné porozumieť vysvetleným zásadám z prvej fázy. Tiež som považoval za nutné, aby žiak pochopil, aké riziká hrozia pri stretnutí so zvieratú, ktoré je približne 15-krát ťažšie než on. Navrhol som preto pozorovanie zvieratú vo výbehu, kde žiak mohol vidieť hry koní, ktoré boli sprevádzané vzájomným hryzením, kopaním a predvedením sily. Tiež mohli vidieť vzájomné prejavy úcty, rešpektu, podriadenia a náklonnosti jednotlivých koní. Bol potrebný výklad, aby neboli vysielané signály zvieratú zle pochopené. Hlavnou časťou tejto fázy však bola konkrétna a úplná ukážka iniciácie v kruhovej ohrade, kedy človek zvieratú neverbálnymi znakmi odkomunikoval náklonnosť, na ktorú zvieratú odpovedalo a potvrdilo vzájomné partnerstvo, nie však vynútenú podriadenosť. V tejto fáze sa žiaci mohli povoziť na koni, česať, hladkať a kŕmiť koňa. Pri týchto činnostiach (najmä pri čistení koňa) si žiaci mohli čiastočne vyskúšať pôsobenie na koňa, ktoré odpozorovali pri ukážke iniciácie.

##### **3. Aplikácia**

Od žiakov som požadoval, aby si vyskúšali naučené a zapamätané postupy a fázy iniciácie. Za mojej asistencie viedli koňa po obvode kruhovej ohrady. Pri každom náznaku neverbálnej komunikácie zvieratú bolo nutné odpovedať na signály koňa. V prípade správneho postupu sa výsledok objavil ihneď, v opačnom prípade (čo bolo častejšie) nejavilo zvieratú o žiaka záujem. V takom prípade sme sa vrátili do predchádzajúcej fázy „porozumenia“, bol potrebný podrobnejší výklad a vysvetlenie, ktoré žiakovi ozrejnilo, kde spravil chybu. Problémy, ktoré som v tejto fáze zaznamenal, pramenili hlavne z absencie sluchu. Žiakovi nebolo totiž možné z diaľky verbálne poradiť, v čase keď samostatne pracoval s koňom.

##### **4. Analýza**

S každým žiakom som retrospektívne prešiel jeho postup pri komunikácii s koňom. Zamerali sme sa na reakcie koňa, vysvetlil som, aká mala byť odpoveď zo strany človeka – žiaka. Zopakovali sme si jeho reakcie a chyby, ktorých sa dopustil. Následne som predviedol na zvieratú správny postup, aby žiak pochopil, kde nastala chyba a prečo nedošlo k „napojeniu“ medzi ním a koňom.

## 5. Hodnotenie

Považoval som za vhodné, aby žiak nebol hodnotený priamo, ale vo fáze autoevaluácie, za pomoci pedagóga a odborníka prišiel sám na nedostatky, ktoré vo fáze aplikácie mal. Nedostatky, na ktoré som poukázal, sme diskutovali a ukázali sme si na názornej ukážke možnú nápravu. Bolo nutné vyjasniť si vzťah CHYBA nerovná sa VINA.

## 6. Tvorenie

Na základe hodnotenia a sebahodnotenia som s každým žiakom pristúpil k procesu iniciácie a na základe ukážok a správnych postupov som žiakov navádzal k správnej interakcii so zvieratám tak, aby dosiahli „napojenie“. V prípade dobrého výsledku bol žiak odmenený naviazanosťou zvieratá. V prípade neúspechu sa žiaci vrátili opäť do fázy č. 5 – hodnotenie resp. sebahodnotenie.

## Celkové vyhodnotenie

V rámci jednotlivých aktivít sa výsledky dosahovali postupne. Celý program, ktorý predkladám, trval viac ako rok. Je preto náročné na pár riadkoch opísať jednotlivé aktivity a výstupy z nich. Každý žiak potreboval rôzne dlhý čas na zvládnutie celého procesu. V aktivite „zapamätanie“ ma niektorí žiaci prekvapili svojím zanietením do problematiky, avšak práve títo mali v neskorších aktivitách (napr. porozumenie, aplikácia) najviac problémov. Aktivitu „porozumenie“ bez väčších problémov zvládol len jeden žiak. Veľký záujem vzbudila u všetkých žiakov aktivita „aplikácia“, ktorá obsahovala najviac praktickej činnosti. Vo vyhodnocovaní mojej práce som zistil, že proces hodnotenia a sebahodnotenia sa čiastočne prejavil v dvoch aktivitách „analýza“ a „hodnotenie“. Som preto presvedčený, že by bolo by jednoduchšie v budúcnosti tieto dve aktivity spojiť do jednej.

Žiaci sa po skončení programu *Join Up* začali zapájať aj do iných programov realizovaných na internáte a v škole. Dvom z nich sa zlepšil prospech, najmä na telesnej a výtvarnej výchove, jeden zo žiakov sa zapája do recitačných súťaží. Na internáte si kolegovia všimli zlepšené správanie a lepšiu komunikáciu so žiakmi. Táto práca ma doviedla k poznaniu, že žiaci sa cez interakciu s koňom naozaj posunuli vpred aj v tom, že sami sebe začali viac dôverovať, začali si veriť, čo je zásluha zážitkového učenia sa. Zároveň sa zlepšila ich motivácia k úspechu aj pomocou ovplyvňovania sa navzájom, o čom svedčí napr. výstup z aktivity „aplikácia“, kde je evidentné, že žiaci nasledovali príklad svojho úspešného spolužiaka a uvedomovali si svoj úspech. Aj keď pod tieto úspechy žiakov sa určite podpísali viaceré faktory, chcem vyzdvihnúť, že toto zlepšenie nastalo práve u žiakov zapojených do programu *Join Up*.

Napriek úspechu, ktorý som metódou *Join Up* dosiahol, uvedomujem si aj ohrozenia a problémy, ktoré sú spojené s takýmto programom. Návrh týchto aktivít je špecifický a to najmä preto, že sa nedá realizovať kdekoľvek. Je potrebné materiálno-technické zabezpečenie, ktoré nemá každá škola, je potrebný pravidelný prístup ku koňom a tiež si uvedomujem, že je nutné tento program realizovať za prítomnosti inštruktora – odborníka, ktorý ovláda metódu *Join Up*.

Napriek úspechu, ktorý som metódou *Join Up* dosiahol, uvedomujem si aj ohrozenia a problémy, ktoré sú spojené s takýmto programom. Návrh týchto aktivít je špecifický a to najmä preto, že sa nedá realizovať kdekoľvek. Je potrebné materiálno-technické zabezpečenie, ktoré nemá každá škola, je potrebný pravidelný prístup ku koňom a tiež si uvedomujem, že je nutné tento program realizovať za prítomnosti inštruktora – odborníka, ktorý ovláda metódu *Join Up*.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- HOLLÝ, K. 2001. Prínos M. Roberta a P. Parelliho pre psychoterapeutické jazdenie. [online]. [Citované dňa: 7.3.2016]. Dostupné na internete: <http://www.equichannel.cz/prinos-mrobertsa-a-pparelliho-pre-psychoterapeuticke-jazdenie>
- HRABAL, V., MAN, F. a I. PAVELKOVÁ, 1989. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN. ISBN 80-04-23487-9
- LEONHARDT, A., 2001. *Úvod do pedagogiky sluchovo posilnutých*. Bratislava: Sapiaienta. ISBN 80-967180-8-8
- NAKONEČNÝ, M., 1998. *Základy psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0689-3
- ROBERTS, M., 2005. *Průvodce nenásilným výcvikem koní*. Praha: IKAR. ISBN 80-249-0584-1
- ZELINA, M., 2002. *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. Banská Bystrica: Metodické centrum. ISBN 80-8041-414-9

## TERAPEUTICKÝ TÁBOR PRE ŽIAKOV S VÝVINOVÝMI PORUCHAMI UČENIA A ICH RODIČOV

### VÝŤAH Z ATESTAČNEJ PRÁCE NA DRUHÚ ATESTÁCIU V ŠTUDIJNOM ODBORE PSYCHOLÓGIA

Viera Havašová, Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, Mučeníkov 4, Kežmarok

V praxi poradenského psychológa sa často stretávame s problematikou školskej neúspešnosti žiakov v základných školách. Dostávajú sa k nám žiaci, ktorí s ťažkosťami zvládajú základné učivo, namáhavo sa učia a školou, či rodičmi sú charakterizované ako problematické. Diagnostické vyšetrenie vo väčšine prípadov poukáže na vývinovú poruchu učenia, ktorá im bráni, aby boli v škole úspešní. U žiaka s ťažkosťami v učení sa dostávajú prvé neúspechy, sklamanie, cíti, že je doma na ťarchu. Prežíva strach, úzkosť, frustráciu a svoje zlyhania v škole zovšeobecňuje na celkový pocit vlastnej neúspešnosti. Znižuje sa jeho sebadôvera, stráca pocit opory a istoty. Ako prirodzený dôsledok sa môže objaviť vzdor, trucovanie, agresivita a pod. Rodičia počujú ponosy na svoje dieťa zo školy i z najbližšieho okolia. Rovnako u nich sa objavuje pocit bezmocnosti, neschopnosti, zlyhávania a vlastnej nekompetencie dieťa adekvátne vychovávať

(Šimečková, 2016). Narušuje sa ich vzájomný vzťah, dieťa sa môže cítiť neprijímané, neakceptované, nemilované. Autorka práce absolvovala dlhodobý psychoterapeutický výcvik v Transformačnej systemickej terapii podľa V. Satirovej, ktorá považuje rodinu za najdôležitejšiu pri vytváraní osobnosti jednotlivca. Každá zmena, ktorá sa v systéme rodiny udeje ovplyvní jej každého člena, a naopak, každá zmena v jednotlivcovi ovplyvní rodinu ako celok. Preto považujeme za dôležité pri práci so žiakmi s vývinovými poruchami učenia pracovať s celou rodinou. Sme presvedčení, že zmenou vnímania dieťa v kontexte jeho školského neprospechu, môže rodič účinne napomôcť nielen sebe (eliminácia pocitov vlastného zlyhávania, pocity viny za školský neprospech, pocity napätia, zlosti a odmietania dieťaťa), ale predovšetkým dieťaťu. Rodič ho môže znova začať vnímať ako cennú bytosť, vzácnu, jedinečnú osobnosť, bez ohľadu na to,

ako je v škole hodnotené – čo je v dnešnej, na výkon zameranej spoločnosti veľmi ťažké.

Ako veľmi účinné, adresné a pomerne rýchle terapeutické pôsobenie sa nám v našej psychologickej praxi osvedčila intenzívna, skupinová práca so žiakmi s vývinovými poruchami učenia a ich rodičmi. Snažíme sa s nimi pravidelne pracovať počas školského roka vo forme skupín žiakov i skupiny rodičov. Z našej dlhoročnej skúsenosti vieme, že je ťažké udržať ten istý počet členov skupiny od začiatku až do konca školského roka z rozličných dôvodov, či už motivačných, alebo z nedostatku času. Preto sme sa pokúsili sústrediť skupinu žiakov i skupinu rodičov na jedno miesto, na niekoľko dní tak, aby neboli rušení žiadnymi povinnosťami a mohli sa tak naplno venovať len terapeutickému práci.

### Vývinové poruchy učenia

Poruchy učenia sú spôsobené dysfunkciou centrálnnej nervovej sústavy a môžu trvať celý život. Môžu sa vyskytovať ako sprievodné javy ostatných nepriaznivých podmienok (napríklad senzorického postihnutia, mentálneho postihnutia, vážneho emocionálneho narušenia) alebo vonkajších vplyvov (ako sú kultúrne rozdiely, nedostatočná alebo nevhodná výučba). Medzinárodná klasifikácia chorôb – MKCH 10 definuje špecifické poruchy vývinu školských zručností ako „*poruchy, pri ktorých je nadobúdanie zručností obmedzené od skorých ranných štádií. Obmedzenie nie je len dôsledkom chýbania možnosti učiť sa, ani prejavom len mentálnej retardácie a nezapríčiňuje ho ani doktorá forma získanej choroby alebo poranenia mozgu.*“

V práci je používaný nadradený pojem vývinové poruchy učenia (ďalej len VPU). VPU zasahujú do života žiaka nielen vo sfére učenia, ale ovplyvňujú aj jeho sebahodnotenie a sebavedomie a premietajú sa do vzťahu k okoliu. Aj žiaci rozumovo nadpriemerní, u ktorých sa VPU vyskytujú, majú s učením problém. Uvedomujú si, že im školská práca nejde tak, ako spolužiakom a ich vzťah ku vzdelávaniu sa môže stať negatívnym. U žiakov, ktorých rozumové predpoklady pre učenie sú priemerné alebo slabšie, narobí VPU viac ťažkostí. Dokáže im, že na učenie nestačia a aj napriek tomu, že sa snažia, môžu rýchlo stratiť chuť čokoľvek robiť a svoju snahu vzdajú (Pešová, 2006, s. 91).

### Vplyv školskej neúspešnosti na rodinu dieťaťa a jeho osobnosť

Dieťa je podľa Pokornej (2010, s. 23) v hodnotení seba samého závislé na svojom okolí, predovšetkým na svojich rodičoch. Prijíma ich postoje a vníma sa ich očami. Ak teda rodičia dôverujú schopnostiam svojho dieťaťa, vytvárajú predpoklady na jeho sebadôveru. Rodičia sú naplnení pozitívnym očakávaním, že dieťa svoje školské povinnosti zvládne bez väčších ťažkostí. Dôverujú svojmu dieťaťu a sú pripravení mu pomôcť, ak by bolo potrebné. Výkony dieťaťa v škole, pokiaľ sa u neho objavujú vývinové poruchy učenia, nezodpovedajú ich očakávaniam. Navyše, ďalšie sklamanie prichádza, ak sa so svojim dieťaťom učia aj viac ako hodinu denne, ale výsledky sa nedostávajú. Ich práca, ktorú venujú príprave dieťaťa do školy, nie je ocenená ani lepším výkonom dieťaťa, ani učiteľom, ktorý sa naopak domnieva, že domáca príprava nie je postačujúca.

Sklamanie z nedostatočného úspechu dieťaťa v škole a pocit bezmocnosti vyvoláva v rodičoch napätie a stres, vzbudzuje v nich pocity viny a neuspokojenia, s ktorým si rodičia nevedia rady (Pokorná, 2010, s. 23).

Každý človek vníma citlivo, ak niekto cudzí kritizuje blízkeho. Zvlášť citlivo reaguje, ak je negatívne hodnotené jeho dieťa. Učiteľ je významnou autoritou pre celú rodinu a ak sa k rodičom neustále dostávajú iba informácie o zlyhávaniach dieťaťa, rodičia sa postupne začínú strániť kontaktu so školou a so svojimi úzkosťami a bezmocnosťou zostávajú osamotení. Ak je dieťa dlhodobo frustrované svojimi neúspechmi, chýba mu pozitívne prijatie okolia, môže dôjsť k narušeniu jeho osobnostného vývinu. Dieťa si uvedomuje zmenu postoja rodičov voči sebe a nerozumie tomu. Výrazne ubúda príležitostí, keď so svojimi rodičmi môže spontánne prežívať radosť, naopak neúmerne pribúda zážitkov napätia, nespokojnosti, výčitiek, hnevu, podráždenosti, ktoré pramenia z bezmocnosti a bezradnosti rodičov (Pokorná, 2010, s. 25).

### Terapeutický, pobytový tábor pre žiakov s VPU a ich rodičov

Naším cieľom je poskytnúť nielen ucelenú príručku, podľa ktorej sa dá pracovať, ale aj filozofické a terapeutické presvedčenia, v súlade s ktorými pracujeme. Považujeme za dôležité predstavenie programu tábora, poukázanie na hlavné aktivity, ktoré sa podľa nás významne podieľajú na zmene osobnosti žiaka, jeho rodiča a ich vzájomných vzťahov. Pretože vychádzame z filozofických a terapeutických presvedčení V. Satirovej a našich dlhoročných skúseností v práci so skupinou, prinášame tento program ako nápad, návod, ako sa so skupinou žiakov a ich rodičov dá pracovať. Techniky na dosahovanie cieľov môžu byť rôznorodé a vždy by mali byť použité tie, ktoré osobnosti lektora, terapeuta najlepšie sedia, s ktorými je stotožnený. Dajú sa realizovať formou jednoduchého zážitku popísanej techniky, alebo k jednoduchej aktivite pridať uvedomenie si svojho prežívania, pocitov, vnútorných nastavení. Správnym vedením lektora, skúseného terapeuta, môže mať aj najjednoduchšia technika hlboký, terapeutický účinok. Môže zasiahnuť osobnosť jej adresáta a nezostať len na úrovni správania.

**Cieľom terapeutického tábora** je zlepšiť sociálne vzťahy v rodinách a ostatnom sociálnom prostredí u detí s VPU a poruchami správania. Aktivity sledujú celý rad čiastkových cieľov, ako sú: Znížiť úroveň emocionálneho napätia v rodine. Zvýšiť úroveň sebaopoznania. Poznávať a pomenovať svoje schopnosti, zručnosti, pozitívne vlastnosti. Zvýšiť sebaúctu a sebahodnotenie. Dôverovať svojim schopnostiam zvládať problémy. Zvýšiť motiváciu k školským výkonom. Vzájomne sa lepšie poznať a pochopiť. Vytvárať nové komunikačné vzorce v rodine. Podporovať sa navzájom s inými rodičmi a rodinami, ktoré majú podobné problémy. Pomáhať si pri zvládaní a vyrovnávaní sa so záťažovými situáciami v rodine. Skupinovo a individuálne riešiť ťažkosti v učení a správaní. Učiť sa novým spôsobom ako relaxovať a oddychovať. Učiť sa novým spôsobom spoločného trávenia voľného času.

**Charakteristika tábora:** 6-dňový terapeutický tábor sa uskutočňuje v čase letných prázdnin v zariadení, kde je



poskytovaná celodenná strava a ubytovanie. Miesto pobytu je spravidla vo väčšej vzdialenosti od domova detí a rodičov, aby sa eliminovali tendencie riešiť domáce záležitosti. Realizuje sa v prírode, mimo mesta, na vidieku, kde sa človek môže viac uvoľniť, odviazať. Tábor funguje ako terapeutická komunita, využívajúca psychoterapeutické postupy na dosahovanie vyššie uvedených cieľov. Je to predovšetkým skupinová psychoterapia (práca skupinách, využívajúca skupinovú dynamiku, získanie nadhľadu, korekčnú skúsenosť atď.), arteterapia (výtvarné techniky a postupy, zamerané na uvoľnenie napätia, emočné sebauvoľnenie), aktívna muzikoterapia (pomocou hudby možno vyjadriť pocity radosti, žiaľu, vzťahy k sebe aj k iným), pasívna muzikoterapia (pomocou hudby pozitívne preladenie, relaxácia, sebauvoľnenie), nácvik relaxačných techník.

**Odborné zabezpečenie:** Odborným garantom terapeutického tábora je psychológ s dlhodobou odbornou praxou, s psychoterapeutickým výcvikom. Lektorsky sa na realizácii zúčastňujú odborní zamestnanci nášho zariadenia - dvaja psychológovia, dvaja špeciálni pedagógovia a dvaja sociálni pedagógovia.

**Adresát tábora:** Cieľovou skupinou nášho tábora sú žiaci základných škôl, u ktorých bola štandardným psychologickým a špeciálno-pedagogickým vyšetrením diagnostikovaná VPU a ich rodičia. Zároveň sú v dlhobeh, pravidelnej špeciálno-pedagogickej reedukácii v našom poradenskom zariadení. Optimálny počet žiakov v tábore je 15 až 25 (pri vyššom počte sa delia do dvoch skupín), k tomu rovnaký počet ich rodičov. V tábore nie je na škodu, ak počet detí prevýši počet rodičov, v prípade ak so sebou do tábora zoberú aj intaktných súrodencov žiakov s VPU.

### Program tábora

#### 1. deň

Prvý kontakt medzi účastníkmi tábora navzájom a medzi lektormi začína už počas spoločnej cesty autobusom na určené miesto pobytu. V rámci prezentácie sa identifikujú jednotlivé rodiny, podajú sa základné informácie o celi cesty a jej priebehu.

V rámci ubytovania sa snažíme dopredu zabezpečiť izby tak, aby spolu boli ubytovaní členovia jednej rodiny. Nechceme, aby rodina bola rozdelená, preto nepripúšťame možnosť, aby deti bývali spolu v jednej izbe, matky spolu, otcovia spolu. Jedným z cieľov nášho tábora je umožniť rodičom a deťom zažiť väčšiu mieru intimitity a spojenia, čo umožňuje aj spanie v jednej izbe.

#### ÚVODNÉ STRETNUTIE

**Cieľ:** zoznámiť navzájom členov skupiny, uvoľniť napätie z neznámeho, vytvoriť priestor pre vytváranie skupinových vzťahov, podať informácie o priebehu, fungovaní, organizácii spoločného tábora, podporiť vzťahy v rodine, ich súdržnosť

**Popis:** Úvodné stretnutie prebieha na mieste pobytu po ubytovaní a vybalení sa. Jeho súčasťou je predstavovanie a zoznamovanie sa, získavanie očakávaní, stanovovanie pravidiel, vytváranie Pošty ocenení.

**Reflexia:** Úvodné stretnutie je nevyhnutné pre vytváranie vzťahov v skupine, pre vytváranie pocitu istoty, bezpečia jej jednotlivých členov, vymedzenie pravidiel, zisťovanie očakávaní a nastavenie členov skupiny spolupracovať.

#### Predstavovanie

**Cieľ:** predstaviť seba a svoju rodinu, vytvoriť symbol rodiny, zblížiť sa, spolupracovať v rodine, znížiť emocionálne napätie

**Popis:** Môže prebiehať tak, že sa predstavujú jednotlivci, alebo rodiny. My uprednostňujeme, keď sa rodiny predstavujú ako celok. Podľa vlastného uváženia rodičia alebo deti predstavujú vlastnými slovami svoju rodinu, povedia o nej základné údaje, prípadne čo ju charakterizuje. **Reflexia:** Nám sa v praxi osvedčila aktivita, ktorá predchádza samotné predstavovanie. Vyzveme rodiny, aby sa pokúsili vytvoriť nejaký symbol svojej rodiny. Môže to byť Erb rodiny, farebné a výtvarné odlíšenie jednotlivých rodín, pri výrobe menoviek – vytvoriť symbol ich rodiny, ktorý by ich vystihoval. V táboroch, kde sú účastníci opakovane, tzn. už majú skúsenosť so skupinovú prácou a väčšina z nich sa vzájomne pozná, môžeme navrhnúť vymyslieť báseň/resp. pieseň rodiny (v skupinách, ktoré skúsenosť so skupinovú prácou nemajú, to nie je vhodné, vytvára zbytočné napätie a pocity neschopnosti).

#### Získavanie očakávaní

**Cieľ:** zamyslieť sa nad svojimi očakávaniami od tábora, nad svojimi možnosťami, ako prispieť k ich naplneniu

**Popis:** Očakávania jednotlivých členov od tábora, spoločných očakávaní rodiny od tábora

**Reflexia:** Vo formulácii očakávaní badať výraznú mieru vlastnej zainteresovanosti a ochoty aktívne sa podieľať na činnosti a práci v skupine.

#### Stanovovanie a vytváranie pravidiel, časový harmonogram

**Cieľ:** vymedziť presné pravidlá vzájomného fungovania v skupine, vytvoriť rámec pre pocit bezpečia, určiť orientačný časový plán dňa

**Popis:** Pravidlá stanovujeme spoločne v skupine pre všetkých členov ako univerzálne. V skupine rodičov a detí tieto pravidlá môžu byť špecificky doplnené podľa vekových noriem. Program každého dňa je špecificky definovaný na začiatku každého dňa.

**Reflexia:** Presné vymedzenie pravidiel, definovanie časového harmonogramu vytvára pozitívnu atmosféru v skupine, eliminuje napätie z neistoty, z neznámeho, napomáha vytváraniu bezpečného prostredia pre jednotlivých členov v skupine.

#### Pošta ocenení

**Cieľ:** vytvoriť obálku pre ocenenia, uvedomiť si ako na nás vplyvujú iní ľudia, zamerať sa na ich pozitívne vlastnosti, schopnosti, povzbudiť starostlivosť o iných, byť aktívny pri nadväzovaní spoločenského kontaktu.

**Popis:** Každý člen skupiny si vytvorí obálku so svojim menom, ktoré umelecky dozdobí podľa svojich schopností. Jednotlivé obálky sú umiestnené na šnúre pozdĺž steny v spoločenskej miestnosti, kde sa schádza komunita. Do týchto obálok im môžu v priebehu tábora ostatní členovia poslať odkazy, ktorými by ich chceli oceniť, povzbudiť, zaujať, potešiť.

**Reflexia:** Osvedčilo sa nám, keď odkazy začínali poslať lektori skupiny, povzbudilo to ostatných zamerať sa na pozitívne prejavy, vlastnosti iných členov skupiny, predovšetkým svojich detí.

#### VEČERA

**Cieľ:** spoločne stolovať, obslúžiť, postarať sa o iných, prijať starostlivosť, kooperovať

**Popis:** Spoločné stravovanie (raňajky, desiaty, obedy,

olovranty, večere) je zabezpečené v ubytovacom zariadení, sami členovia komunity sa nepodieľajú na príprave jedla. To, na čom sa ale aktívne podieľajú, je príprava stolovania. Každý deň má na starosti prípravu stolov, tanierov, príborov iná skupina ľudí. Väčšinou sú to dve až tri rodiny tak, aby dokázali obslúžiť bezpečne ostatných. Do ich povinnosti patrí aj roznášanie polievky a nápojov a definitívne upratanie jedálne po stolovaní.

**Reflexia:** Táto spoločná činnosť zblíži nielen členov rodiny ale aj rodiny a deti navzájom, spája ich spoločné poslanie, pocit, že sú užitoční, prispievajú komunite. Často sa do prípravy zapája aj tvorivosť matiek, či otcov, keď sú stoly niektoré dni pripravené inak – dozdobené kvetmi, farebnými stužkami. Deti sa pretekajú v tom, čo by ešte mohli urobiť krajšie, zvláštnejšie.

#### **KLUBOVÝ VEČER**

**Cieľ:** zažiť spoločnú aktivitu, kooperovať s inými, objaviť svoju hravosť, tvorivosť, uvoľniť sa, žiť pre prítomný okamžik

**Popis:** Zážitkové techniky, hry na rozvoj sebapoznania, poznávanie iných, kooperáciu

**Reflexia:** Pri hrových aktivitách sa členovia skupiny uvoľňujú, prebúdza sa v nich spontánnosť, zažívajú pocity blízkosti. Rodičia majú možnosť vidieť svoje deti ako kooperujú s inými deťmi, či dospelými, môžu ich vidieť v ich hravosti a prirodzenosti. Deti majú možnosť zažiť svojich rodičov ako tvorivých, spontánnych, zažiť ich v iných situáciách ako ich dovtedy nepoznali. Po každej hre je vhodné dať priestor pre zdieľanie svojich pocitov, zážitkov. Nemali by chýbať lektorské otázky typu: Aké to pre vás bolo? Ako ste sa pri hre cítili? Čo ste sa o sebe/iných naučili?

#### **Uvádame príklady používaných hier**

##### **Stolička po mojej pravej ruke** (Labát, 1991, s. 28)

**Cieľ:** umožniť vzájomné poznávanie členov skupiny, klásť otázky, uvoľniť napätie, rozptýliť sa

**Popis:** Všetci sedia v kruhu, jedno miesto je voľné. Hráč, ktorý sedí naľavo od prázdneho miesta, začína slovami: „Miesto po mojej pravej ruke je voľné, chcem, aby si tam sadol...“ Sediaci partner potom kladie otázku prichádzajúcemu, ktorý mu odpovedá.

**Reflexia:** Hra má silný sociometrický potenciál, manifestujú sa v nej pozitívne sociálne väzby.

##### **Čo máme spoločné** (Labáth, 1991, s. 24)

**Cieľ:** rozvíjať sebapoznanie, poznanie ostatných členov skupiny, uvedomovať si podobnosti a rozdiely, uvedomovať si pocity s tým spojené

**Popis:** Vedúci skupiny otvorí hru napr. slovami: „Na jednu stranu miestnosti sa postaví tí, ktorí pochádzajú z mesta, na druhú tí, ktorí pochádzajú z dediny“. Vedúci skupiny uvádza ďalšie kritéria podľa svojho uváženia.

Hra môže mať svoju modifikáciu vo forme **Výmena miesta**. Všetci sedia v kruhu na stoličkách, stoličiek je o jednu menej ako je počet členov skupiny. Vedúci hry stojí v kruhu a podnecuje hráčov slovami napr.: „Vymenia si miesta všetci tí, ktorí si dnes umyli zuby.“ Ten, kto zostane bez miesta zostáva v strede a pokračuje uvádzaním podmienok, kritérií, prečo si majú miesta vymeniť. Sám sa snaží nájsť si miesto na sedenie.

**Reflexia:** Hra má silný uvoľňujúci potenciál, účastníci spravidla živo reagujú, zapájajú sa do hry.

#### **Molekuly**

**Cieľ:** Uvoľniť sa, kooperovať, kontaktovať sa, cvičiť potreby, cvičiť pozornosť

**Popis:** Vedúci skupiny vyzve účastníkov, aby sa voľne prechádzali po miestnosti, pozerali sa jeden na druhého. Jeho úlohou je riadiť skupinu tak, že vyvoláva čísla. Vyvolané číslo pre účastníkov hry znamená, že sa majú združiť v skupinkách (molekulách) v danom počte. Kto sa nestihne do molekuly zaradiť, z hry vypadáva.

**Reflexia:** Živá, uvoľňujúca hra, členovia skupiny sa spočiatku ostýchajú, s priebehom času, stupňujúcou sa atmosférou je vidieť čoraz väčší zápal, prejavujú sa dominantné osobnosti.

#### **2. deň**

##### **RANNÁ KOMUNITA**

**Cieľ:** spojiť komunitu ako celok, zakoncentrovať seba aj skupinu na činnosť, ktorá sa počas dňa bude odohrávať, stanoviť časový rámec aktivít, reflektovať svoje prežívania, prinášať nové informácie

**Popis:** Ranná komunita začína rozcvičkou, ktorá môže prebiehať vo vnútorných alebo vonkajších priestoroch podľa počasia, pokračuje vo vnútorných priestoroch meditáciou, po ktorej prebehne krátke zdieľanie svojich zážitkov z meditácie.

**Reflexia:** V ranej komunite je priestor pre zdieľanie zážitkov z predchádzajúceho dňa, prípadne noci, nácvik relaxácie, stanovenie programu na nasledujúci deň, monitorovanie emocionálneho nastavenia skupiny

##### **Meditácia**

**Cieľ:** upokojiť sa, zakoncentrovať sa, pripraviť sa na budúcu činnosť.

**Popis:** V našej praxi uprednostňujeme meditácie V. Satirovej (2005, s. 227), ktoré podľa nej pomáhajú účastníkom sústrediť energiu, nahliadnuť do témy budúcej práce, otvoriť afektívne, intuitívne zložky osobnosti, utíšiť vnútorné dialógy, byť prítomný v prítomnosti, otvoriť nové voľby a možnosti, integrovať vnútorné časti a zdroje. V meditácii zaznieva denné zameranie práce – *Motto dňa*, krátka báseň, ktorá vyjadruje myšlienku na povzbudenie.

**Reflexia:** Meditácia môže byť nahradená inou formou relaxácie. V našich začiatkoch práce v táboroch sme aktívne využívali relaxačnú techniku *Autogénny tréning*. Tá je vhodná ako spôsob odreagovania sa, uvoľnenia u ľudí, ktorí nemajú predchádzajúcu skúsenosť relaxačnými technikami, s uvoľnením. Autogénny tréning sme spravidla umiestňovali po obede, vo veľkej telocvični, kde mal každý k dispozícii karimatku a deku. Nácvik absolvovali spoločne rodičia s deťmi. Výber relaxačnej techniky je ľubovoľný, v závislosti od nastavenia lektora a skúsenosti členov skupiny.

##### **Teplomer** (Satirová, 2005, s. 239)

**Cieľ:** zistiť vnútorné naladenie osobnosti i skupiny, „validizovať a akceptovať ľudskosť každého jednotlivca“ (Zahnd, 2003, s. 3), diskutovať o oblastiach života, ktoré sú prítomné u všetkých ľudí, ale sa o nich nehovorí, posúdiť individuálnu a skupinovú klímu (Zahnd, 2003, s. 9).

**Popis:** Technika vznikla na základe potreby vyjasniť a očistiť potenciálne problémové situácie tým, že zistíme, ako sa členovia skupiny pri vzájomnom stretnutí a činnosti cítia. Teplomer umožňuje všetkým prejať spokojnosť i nespokojnosť prijateľným spôsobom. Ne-

sie v sebe päť kategórii zameraných na proces:

1. *Ocenenia* – sú smerované k iným ľuďom, cieľom je osloviť ich, povzbudiť k tomu, aby začali vnímať a vyjadrovať pozitívne aspekty spoločného života, nájsť a uznať pozitíva, hovoriť vo forme ja.
2. *Starosti, obavy, záhady* – dospelí sa často obávajú vyjadriť svoje starosti, obavy pretože si myslia, že by mohli vyzerat neschopne, alebo hlúpo. Ich vyjadrením sa vyhneme dohadom, môžeme zmierniť neistotu a priblížiť sa lepšiemu porozumeniu sebe i svetu.
3. *Ťažnosti s odporúčaniami* – ten kto problém nájde, je často najpovolanejším ho riešiť. Vyjadrením ťažností možno odkryť latentné pocity hnevu, uznaním autentického pocitu hnevu ho možno zvládnuť.
4. *Nové informácie* – zdieľanie nových informácií, vrátane denného programu, organizácie skupín.
5. *Nádeje a priania* – zameriavame sa na blízku budúcnosť, verbalizované priania majú veľkú šancu byť naplnené, ak nie samotným aktérom, možno jeho okolím, ktoré to počuje.

*Reflexia:* Teplomer ako technika sa dá aktívne využívať v rodinnom, domácom prostredí, učí členov otvorene a primerane komunikovať svoje pocity, túžby, želania. Prispieva k prečisteniu komunikácie od nánosov domýšľania, nejasnosti. Pomáha rozvoju sebaúcty, hľadaniu vlastných zdrojov, posilňuje vlastné kompetencie rozhodovania za seba.

### PRÁCA V SKUPINÁCH

*Cieľ:* rozvíjať sebaopoznávanie, podporovať sebarozvoj, sebaakceptáciu, rozvíjať sebavedomie

*Popis:* Vzhľadom k vyššie uvedenému cieľu špecifickej, terapeutickému práci na rozvoji osobnosti, ktorú považujeme v našom tábore za najprospešnejšiu, rozdeľujeme v tomto kroku členov komunity do troch menších skupín podľa vekovej kategórie, aby sme s nimi mohli čo najúčinnejšie pracovať. **Prvú skupinu tvoria** žiaci z prvého stupňa základnej školy, **druhú skupinu** žiaci z druhého stupňa základnej školy a **tretiu skupinu** rodičia detí. Skupiny žiakov vedie sociálny pedagóg spoločne so špeciálnym pedagógom, ktorí pracujú formou sociálno-psychologického výcviku, skupinu rodičov vedú dvaja psychológovia s terapeutickým výcvikom. Ciele všetkých troch skupín sú spoločné, líšia sa však spôsobom práce vzhľadom k dosiahnutému veku členov skupiny.

*Reflexia:* Práca v skupinách kategorizovaných vekom je intenzívnejšia, rýchlejšie postupuje vzhľadom k tomu, že v skupinách sú zapojení ľudia s podobnými záujmami a problémami. Nami vybrané techniky sa dajú použiť vo všetkých troch skupinách pri zohľadnení vekových rozdielností a používaného slovníka.

### Chrbtica môjho ja

*Cieľ:* zamyslieť sa nad sebou, svojimi vlastnosťami, uvedomiť si seba samého. Transformovať svoje negatívne vlastnosti na pozitívne, prijať spätnú väzbu

*Popis:* Každý člen skupiny dostane papier, na ktorom je nakreslená z pohľadu odzadu ľudská chrbtica spolu s lebkou. Úlohou je dopísať ku každému stavcu svoju vlastnosť, teda urobiť zoznam svojich vlastností.

V druhom kroku k uvedeným vlastnostiam má každý podľa svojho uváženia pripísať znamienko plus alebo mínus podľa toho, akú hodnotu uvedenej vlastnosti pri-

sudzuje – zápornú alebo pozitívnu. Znamienka sa spočítajú a porovnajú.

Pri prevahe negatívnych vlastností sa členovia skupiny vyzývajú, aby skúsili svoje negatívne vlastnosti pretransformovať na pozitívne (zmeniť svoje seba hodnotenie), napr. lenivosť premenovať na schopnosť odpočinúť si, postarať sa o seba. Ak má aj po tomto kroku stále menej pozitívnych vlastností ako negatívnych, pristupujeme k tretiemu kroku.

Dotyčný človek sa posadí na „horúcu stoličku“ do stredu kruhu. Členovia skupiny sa ho spytujú, či vo svojom zozname má uvedenú vlastnosť, ktorú predpokladajú oni, že ju má, teda, ako ho oni vnímajú. Ponúkajú sa iba pozitívne vlastnosti. Človek na „horúcej stoličke“ si ponúkané vlastnosti pripisuje na svoj zoznam. Z našej skúsenosti vieme, že ľudia v strede pozornosti sa spočiatku bránia, zvažujú, či im ponúkané vlastnosti prináležia. Preto sú usmerňovaní v tom, aby prijímali bez posudzovania to, čo sa im ponúka.

*Reflexia:* Táto technika má významný podiel na budovaní sebavedomia osobnosti. V prvom kroku sa zamýšľala nad sebou, svojimi vlastnosťami, uvedomuje si seba samého. V druhom kroku hodnotí seba pozitívne alebo negatívne, má priestor pre transformáciu svojich vlastností, ktoré dovtedy vnímal ako negatívne na pozitívne. V treťom kroku dostáva pozitívnu spätnú väzbu. Zážitok, že ho iní môžu vnímať lepšie ako on sám, posilňuje významne jeho sebadôveru.

### Zdieľanie v skupine

*Cieľ:* uvedomiť si svoje prežívanie, pocity, vedieť ich pomenovať, hovoriť o nich

*Popis:* Po každej prežitej skupinovej aktivite nasleduje dôležitá časť a tou je *zdieľanie v skupine*. Vtedy sa každému zo skupiny dostáva možnosť byť na chvíľu stredom pozornosti, „hviezdou“, na ktorú sa zameria celá skupina.

*Reflexia:* Dostáva sa mu zážitok byť vypočutý, hovoriť o sebe, o svojich pocitoch. Rozhovor je moderovaný otázkami: Aké to pre vás bolo pracovať na tejto aktivite? Čo ste sa pri nej naučili o sebe a o iných? Aké je to pre vás rozprávať teraz tu v skupine o sebe? Zdieľaním sa vytvára priestor pre sledovanie vlastných zážitkových procesov, uvedomovanie si vlastného prežívania.

### SPOLOČNÁ PRÁCA V KOMUNITE / ŠPORT

*Cieľ:* vytvoriť spoločný priestor pre deti a ich rodičov pri športovej aktivite

*Popis:* Volejbal, futbal sú skupinové športy, pri ktorých hrá každý sám za seba, ale zároveň kooperuje s ostatnými, sleduje ako si počínajú, snaží sa prispieť k spoločnej činnosti, úspechu.

*Reflexia:* V športových družstvách sa snažíme vyrovnávať vekové handicap napr. tým, že jedno veľké dieťa sa rovná dvom malým. Rodiny spolu vytvárajú družstvá, ktoré navzájom súperia. Vzbudzuje sa túžba po sebaapredaní, aktivizácia, rozvíjajú sa pocity spolupatričnosti, zručnosti komunikovať, kooperovať. Tiež však sa učíme prijímať pravidlá, riadiť sa nimi, prijímať prehry.

### KLUBOVÝ VEČER

*Cieľ:* vymyslieť text a melódiu piesne, ktorá by ich skupinu charakterizovala

*Popis:* Aktívne využívame muzikoterapiu napr. vo forme hry na Orfovom inštrumentáriu. Rodičia s deťmi

vytvoria umelecké skupiny, kde každý dostane hudobný nástroj, ceruzku a papier. Skupiny môžu fungovať ako rodinné, tzn. aj niekoľko rodín spolu, alebo ako skupina detí, či dospelých. Po vytvorení diela je toto odprezentované pred ostatnými a zábava sa môže začať.

*Reflexia:* Udivuje nás tvorivosť, impulzivita, nadanie každého účastníka. Málokedy sa stáva, že niekto odmietne účasť na aktivite.

### 3. deň, 4. deň, 5. deň

#### **RANNÁ KOMUNITA**

Ranná komunita má každý deň rovnakú štruktúru ako v 2. deň. Obsahuje rozcvičku, meditáciu, Teplomer.

#### **PRÁCA V SKUPINÁCH**

predstavíme tu niektoré techniky využívané na osobnostný rozvoj, sebazpoznávanie, vyjadrovanie svojich emócií, rozvíjanie komunikácie medzi ľuďmi. Je dôležitú použitú techniku nechať doznieť, venovať jej dostatok času, nesmieme nikdy zabudnúť na záverečné spracovanie, zdieľanie svojich zážitkov v skupine. Aktivity, ktoré tu popisujeme, môžu trvať aj viac ako dve hodiny. Je lepšie použiť jednu aktivitu na jednom stretnutí pri jej plnom využití, ako viacero aktivít bez vnútorného zážitku a jeho emocionálneho spracovania.

#### **Erb**

*Cieľ:* rozvíjať sebazpoznávanie, podporovať sebarozvoj, sebaakceptáciu

*Popis:* Každý člen skupiny dostane k dispozícii predkreslenú schému erbu. Schéma je rozdelená na niekoľko častí, ktoré predstavujú jeho hodnotové zameranie. Môžu byť zamerané na Záľuby, Čo znamená pre mňa moja práca, Akým krédom sa riadim vo svojom živote, Aký je najväčší úspech môjho života, Najväčší poklad v mojom živote, Čo chcem v živote dosiahnuť atď. Každý pracuje na svojom erbe sám, uvažuje o sebe, hľadá formulácie ako najlepšie vystihnúť odpoveď. Erb je možné dotvoriť farebne vymalovaním.

*Reflexia:* Technika je zameraná na sebazpoznávanie, keď vytvárame priestor na zamyslenie sa nad sebou a svojimi schopnosťami, vlastnosťami, záľubami, koničkami. Priestor, keď sami seba môžeme vnímať ako zdroj, ako pokladnicu pre osobnostný rozvoj. V ďalšom kroku nasleduje zverejnenie erbu v skupine, keď má každý príležitosť hovoriť o tom, čo vytvoril, zdieľa so skupinou svoju prácu.

#### **Autoportrét**

*Cieľ:* rozvíjať sebazpoznávanie, uvedomiť a vymenovať svoje záujmy, uvedomenie si a pomenovanie pozitívnych pocitov

*Popis:* Každý dostane hárok čistého papiera, na ktorý má nakresliť svoj autoportrét. Obrázok má však svoje špecifikum. Orámcovanie tváre tvorí veľký kruh, do ktorého sa kreslí namiesto očí to, na čo sa radi dívame, namiesto nosa to, čo radi ovoniavame, miesto uší to, čo radi počujeme, miesto úst to, čo radi rozprávame, miesto vlasov to, o čom radi a často premýšľame.

*Reflexia:* Vznikajú nádherné kresby, je priestor pre zamyslenie sa nad sebou a svojimi zdrojmi, nad tým, čo mi prináša radosť, čo má vie povzbudiť, z čoho sa viem vždy potešiť. Je to akási studnica, poklad, po ktorom môžem siahnuť vždy, keď potrebujem.

Významnou časťou je opäť možnosť vzájomného zdieľania v skupine, keď je možné o svojom diele hovoriť.

Vytvára sa priestor pre hľadanie rovnakosti s ostatnými členmi skupiny, povzbudzuje sa budovanie dôvery, zároveň sa vytvára priestor na vzájomné porovnávanie ako motivácia k ďalšiemu rozvoju a práci na sebe.

#### **Cesta do domčeka**

*Cieľ:* naučiť sa kooperovať s inými pri rešpektovaní svojich obmedzení, uvedomiť si svoje vlastnosti ako je dominancia, submisivita, uvedomiť si a poznať svoje spôsoby komunikácie, overovať si prijaté informácie, cvičiť orientáciu v priestore

*Popis:* Hra je zameraná na kooperáciu a sebazpoznávanie. Vytvorí sa dvojice, z ktorých je jeden slepý (má previazané šatkou oči) a druhý nemá ruky (ruky má založené za chrbtom). Pred sebou majú hárok papiera, na ktorom je nakreslený v rohu domček a k nemu vedie z opačného rohu cestička. Úlohou slepeho je dostať sa s ceruzkou v ruke do domčeka tak, aby sa nedostal mimo cesty. To zabezpečuje ten, ktorý vidí, ale nemá ruky. Jeho úlohou je slovne navádzať a usmerňovať toho, čo nevidí tak, aby sa do domčeka spoločne bezpečne dostali.

*Reflexia:* Zdieľanie zážitkov v skupine je veľmi živé a pre mnohých objavné. Uvedomenie si toho čo sme sa naučili, dozvedeli o sebe, ako aj o iných, uvedomenie si svojich pocitov z toho, čo sme cítili pri hre. Pomenovanie svojich pocitov z toho, ako sme sa pri hre cítili môže byť veľmi prínosné a nové pre ľudí, ktorí o svojom prežívaní nie sú naučení hovoriť.

#### **Vrcholy a údolia** (Shapiro, 1995, s. 24)

*Cieľ:* opísať pozitívne a negatívne životné skúsenosti, ktoré človeka ovplyvnili

*Popis:* Kresba životnej osi – na dlhý prázdny papier si zaznamenáva každý sám za seba, na ľavej strane dátum svojho narodenia, na pravej strane dnešný dátum. Body narodenia a dnešného dátumu sa spoja v podobe kľukatej čiary, ktorá zachytáva najdôležitejšie udalosti jeho života. Hore sa nachádzajú vrcholy, to znamená, čo ho postretlo a vníma ako pozitívne, dole životné udalosti, ktoré vníma ako negatívne.

*Reflexia:* Nasleduje zdieľanie v skupine, pričom sa zameriavame na to, čo sme danou životnou skúsenosťou získali, či stratili.

#### **Kubo velí**

*Cieľ:* prijímať vlastné rozhodnutia, rozhodovať sa za seba

*Popis:* Hra zameraná na uvedomenie si prijímania zodpovednosti za vlastné rozhodnutia. Jeden člen skupiny sa postaví do stredu kruhu, ktorí vytvoria ostatní členovia skupiny a začne vydávať rozkazy, napr. „Kubo velí ľahnúť!“. Členovia skupiny majú rozkaz splniť. Ak sa rozkaz začne bez pomenovania Kubo velí, napr. „Sahnúť!“ – rozkaz by sa nemal vykonať. Ak sa niekto pomýli, vystrieda člena skupiny vo vnútri kruhu. Keď sa vystriedajú vo vnútri kruhu viacerí, vedúci hry by sa mal snažiť dostať na miesto veliaceho a vydať rozkaz, ktorý je nesplniteľný, napr. „Kubo velí zjesť stoličku!“. Nasleduje moderovaný rozhovor po hre, kde vedúci skupiny kladie otázky na zamyslenie vedúce k uvedomeniu si zodpovednosti za vlastné rozhodnutia rozkaz prijať, alebo odmietnuť. Napr.: Prečo ste nezjedli stoličku?, Je jednoduché počúvať iných ľudí a prijať to, čo hovoria za pravdu. Ale prečo je dôležité robiť vlastné rozhodnutia?

*Reflexia:* Hra je plná emócií, hravosti, tendencie rýchlo a presne vykonať rozkazy, ktoré počuje, bez toho, aby o nich uvažoval. Ak sa však dostane do situácie, keď je

rozkaz nevykonateľný, vtedy si uvedomí, že sám má vo svojej moci rozhodnúť, či pôjde proti sebe, urobí niečo, čo nie je prijateľné spoločensky atď. Dôležité je uvedenie prijímať zodpovednosť za svoje rozhodnutie.

**Telesné pozície** (Schwabová, 2007, s. 35-40)

**Cieľ:** preskúmať, aký vplyv majú na komunikáciu rôzne telesné pozície

**Popis:** V skupine sa vytvoria dvojice, ktoré lektor požiadava, aby sa porozprávali napr. na tému: Aké to bolo vyberať si teraz partnera. Po chvíľke rozhovoru ich lektor vyzve, aby zmenili svoju telesnú pozíciu tak, aby sedeli meter od seba a pokračovali v rozhovore. Znova ich po čase vyruší a vyzve k zmene pozície. Lektor takto niekoľkokrát vyzve dvojice, aby svoju pozíciu zmenili podľa jeho pokynov. Rozhovor musí stále pokračovať. Po niekoľkonásobnej zmene pozícií sa hra ukončí. Dôležitou časťou je následné moderované zdieľanie. Otázky sú: Čo ste vnímali vo svojom tele, keď ste sa rozprávali v takejto pozícii...? Aký ste mali z týchto pozícií pocit? Aký pocit ste mali z partnera? Aký vplyv mala zmena pozície na obsah rozhovoru? Ako sa menila kvalita dialógu, keď ste boli v rozličných pozíciách? Ako ste naložili so svojimi pocitmi?

**Reflexia:** Myšlienky, pocity, vegetatívne zmeny a správanie sú výsledkom rôznych telesných pozícií a ovplyvňujú komunikáciu i naše vzťahy. Hre je potrebné dožiť dostatok času na zážitok z pozícií ale tiež na spoločné zdieľanie v skupine.

**Triády** (Schwabová, 2007, s. 52-55)

**Cieľ:** ukázať a uvedomiť si možné komplikácie, keď komunikujú spolu traja ľudia

**Popis:** V skupine sa vytvoria trojice, ktoré si sadnú oproti sebe tak, že vytvoria rovnostranný trojuholník. Dvaja sa spolu rozprávajú, tretí ich pozoruje. Všetci sa vystriedajú v rozhovore tak, aby každý mal zážitok pozorovateľa. Nasleduje moderované zdieľanie: Čo sa vo vás odohrávalo, ako ste sa cítili v jednotlivých pozíciách? Čo ste s tým urobili? Aký vplyv mali vaše pocity na vaše správanie?

**Reflexia:** Pozorovateľ je dôležitou súčasťou triády, napriek tomu, že sa do nej aktívne nezapája, má nato, čo sa v nej deje, veľký vplyv. Pokúša sa za začleniť, keď spolu dvaja komunikujú, zažíva pocity opustenosti, bezmocnosti, zbytočnosti.

### **SPOLOČNÁ PRÁCA V KOMUNITE / TVORIVÉ DIELNE / ARTETERAPIA**

**Cieľ:** vytvoriť spoločný priestor pre deti a ich rodičov pri tvorivej, hravej aktivite

**Popis:** V tábore sa nám veľmi osvedčuje aktivita s materiálom, ktorý môžeme pretvárať. Napr. 1. Využívame prácu s kameňom, na ktorý maľujeme obrázky, alebo využívame servítkovú techniku pri vytváraní úžitkových predmetov. 2. Maľujeme na sklo – vytvárame obrázky na okná, poháre, fľaše. 3. Veľmi osvedčenou technikou je práca s oblečením. Maľujeme farbami na odev – tričká, nohavice, cvičky. 4. Používame techniku chlórovania, keď Savo ako bieliaci prostriedok striekame na vopred pripravené tričká s prekrytými šablónami. Vytvárajú sa nádherné obrazy.

**Reflexia:** Na činnosti sa podieľajú spoločne rodičia s deťmi, je zaujímavé ich sledovať, ako kooperujú, ako sa presadzujú jeden voči druhému, ako sa chvália svojimi výtvormi, ako sú rodičia pyšní sa svoje deti, deti na tvorbu

svojich rodičov, ako si navzájom pomáhajú. Správanie obidvoch skupín je uvoľnenejšie, menej formálne, vznikajú hlbšie pocity blízkosti zo spoločne vykonávaného diela.

### **KLUBOVÝ VEČER**

#### **Dramatoterapia**

**Cieľ:** vymyslieť a zahrať divadelné predstavenie, kooperovať v skupine, podnietiť vlastnú tvorivosť, fantáziu

**Popis:** Divadlo môže byť klasické s hovorenou rečou, alebo formou pantomímy. Hrá ho skupina niekoľkých rodín. Pri pantomíme nasleduje hádanie toho, čo bolo odprezentované.

**Reflexia:** Napriek tomu, že sa táto úloha môže zdať ťažkou, máme osobnú skúsenosť, že to tak nie je. Rodičia i deti sa veľmi intenzívne zapájajú do vytvárania textov, počas predstavenia improvizujú, smejú sa sami zo seba. Je zaujímavé sledovať ich tvorivosť pri hľadaní výrazových prostriedkov vo forme oblečenia, maskovania. Je to chvíľa pre výrazné zblíženie sa rodiny navzájom i otvorenie sa smerom k inej rodine, s ktorou spolupracujú.

#### **Poseďenie pri táborovom ohni**

**Cieľ:** zažiť intimitu, blízkosť iného človeka bez umelého osvetlenia, v prírodnom prostredí, s pomocou plápolajúceho ohňa, naučiť sa spievať, uvedomiť si pohodu spojenú so spievaním, uvoľniť sa

**Popis:** Počas dňa účastníci tábora aktívne prispievajú k zakladaniu táborového ohňa prípravou dreva, palíc na opekanie, lavičiek na sedenie. Večer sa celá komunita stretne, spoločne sa zapáli oheň, opečú sa špekáčiky. Popritom sa hrá na gitare a spievajú táborové piesne.

**Reflexia:** Deti majú veľmi radi opekanie pri ohni a večerné táboráky, tam sa opäť využíva hudobné nadanie a tvorivosť a predovšetkým pamäť starších členov tábora. Deti sa spočiatku ostýchajú, počúvajú piesne dospelých, neskôr sa sami pridávajú a vymýšľajú nové a nové piesne. V súčasnosti máme k dispozícii slovník táborových piesní, ktorý nám vypracoval jeden nadšený, aktívny otec, hráč na gitaru. Spev pri táboráku má výrazný stmelujúci charakter.

#### **Nočná hra v teréne**

**Cieľ:** kooperovať, nájsť v sebe odvahu prekonať ťažkosti, nachádzať v sebe schopnosť oceniť a vážiť si, čo pre seba robíme, zamerať sa na schopnosti iného

**Popis:** Vyskúšali sme nočné hry v teréne, keď každý dostal baterku, inštrukcie ktorými sa mal riadiť. Rodiny pracujú ako jeden tím, navzájom sa povzbudzujú a pomáhajú si. Povzbudzovanie môže fungovať aj ako odovzdávanie si písomných odkazov, ktoré sú zamerané na hľadanie pozitívnych vlastností a schopností spolu súťažiacich (v bežnom živote sa nevieme vzájomne pochváliť, hľadáme a vidíme jeden na druhom len negatíva, pozitíva nestoja za to, aby sme ich hľadali a vyslovovali).

**Reflexia:** Nočná hra, pohyb po tme, v neznámom teréne vyvoláva v zúčastnených pocity neistoty a zároveň je výzvou na prekonávanie seba samého, svojich obáv, strachu. Počas organizovania táborov sme sa nestretli s tým, aby sa niekto vzdal zo strachu. Práve naopak, vznikali rozličné zoskupenia, ktoré sa navzájom podporovali, pomáhali si. Časť zameraná na povzbudzovanie akceleruje nachádzať v sebe schopnosti oceniť a vážiť si, čo pre seba navzájom robíme, zamerať sa na schopnosti iného, nie sa zamerať na jeho nedostatky.

#### **Tanec/ diskotéka**

*Ciel:* uvoľniť sa, objaviť v sebe radosť z pohybu, cit pre rytmus, spoločne zažívať radosť

*Popis:* Oblúbenou aktivitou na večernom klube je tanec. Tanec môže byť riadený – ako výučba polky, valčíka, saly, tanga, či iného tanca – čo obľubujú viac dospelí. Alebo spontánny, a to sú diskotéky, čo sa viac páči deťom. *Reflexia:* Z našej skúsenosti poznáme, že deťom je bližšia forma diskotéky a výučba a realizácia klasického tanca. Napriek tomu máme dobrú skúsenosť aj s tancom riadeným, keď sa členovia skupiny učili spoločne kroky valčíka a tancovali spoločne malí i veľkí v pároch. Pri diskotékach musí byť určený vedúci, ktorí má na starosti výber hudby.

## 6. deň

### ZÁVEREČNÁ KOMUNITA

*Ciel:* zhodnotiť prežívané aktivity, svoje zážitky, naplnenie svojich očakávaní od seba, od tábora, ciele pre ďalšie vykročenie do bežného života

*Popis:* Záverečná komunita nahrádza raňajšiu komunitu, venuje sa predovšetkým sledovaniu naplnenia očakávaní jednotlivých členov skupiny i rodín, zhodnoteniu prínosov tábora, toho, čo sme sa naučili. Zároveň je smerovaná do návratu do bežného života.

*Reflexia:* Záverečná komunita je plná emócií, lúčenia sa, zhodnocovania, sľubovania pokračovania priateľstiev. Rodičia aj deti väčšinou pozitívne hodnotia celý priebeh tábora, predovšetkým možnosť zmysluplne tráviť spolu čas, zdieľať spoločné zážitky, získanie nadhľadu na svoje problémy.

### Výskum

Zrealizovali sme štyri pobytové tábory pre žiakov s VPU a ich rodičov. Dostávali sme od nich spätné väzby o tom, ako na tábore bolo dobre, ako sa tam príjemne cítili, čo všetko sa doma zmenilo, ako ľahšie deti i rodičia prístupujú k ďalšiemu vzdelávaniu, ako sa zlepšilo ich správanie doma i v ostatnom sociálnom prostredí.

Chýbali nám však empirické dôkazy o tom, že náš program skutočne napĺňa to, čo je jeho cieľom. Výsledky klasickej diagnostiky porúch učenia nebolo možné použiť pri overovaní našich predpokladov, že intenzívnou psychologickou intervenciou v terapeutickom tábore je možné podporiť osobnostné zrenie, zlepšiť komunikáciu svojich emócií, zlepšiť sebaaprijatie, zvýšiť sebahodnotenie, kladné prijatie dieťaťa v rodine aj s jeho handicapom, zlepšiť sociálne vzťahy v rodine, triede a ostatnom sociálnom prostredí. Preto sme sa rozhodli preveriť účinok nášho multidisciplinárneho prístupu k riešeniu VPU katamnestickým sledovaním zúčastnených žiakov s VPU.

### Metóda overovania účinnosti tábora

Ako spôsob výskumu sme si zvolili katamnesticke sledovanie – volili sme formu administrácie katamnestickeho dotazníka žiakom. Tým, že dotazníkové položky boli hodnotené na jednotnej škále, bolo možné dáta jednoducho spracovať a porovnať odpovede skupín. Uvedomujeme si, že metódy založené na výpovediach respondentov o ich vlastnom prežívaní a správaní je značne subjektívne, neodrážajú objektívnu realitu, ale v tomto prípade sledujeme práve to, ako sa zmenilo ich prežívanie po absolvovaní nami realizovaného tábora. Katam-

nesticke dotazník (Vansáčová, 2014), ktorý sme využili, obsahuje 37 položiek, otázok zameraných na sledovanie piatich rozličných oblastí: *Sociálne vzťahy*, *Vzťah k sebe samému*, *Motivácia*, *Somatizácia*, *Emócie*. Respondent vyjadruje mieru svojho súhlasu na päťbodovej stupnici s krajnými bodmi „áno“ a „nie“, medzitým sú odpovede „skôr áno“, „častočne“, „skôr nie“.

**Výskumný súbor** tvorilo 40 žiakov druhého stupňa základnej školy, u ktorých bola diagnostikovaná vývinová porucha učenia. Žiaci boli vo veku od 11 do 15 rokov. **Prvú skupinu tvorilo 20 detí, ktoré u nás:** absolvovali reedukačné cvičenia. **Druhú skupinu detí tvorilo 20 detí, ktoré u nás:** absolvovali reedukačné cvičenia a zúčastnili sa spolu so svojimi rodičmi terapeutického tábora.

**Výskumná otázka:** Existuje signifikantný rozdiel medzi skupinami žiakov, ktoré sa zúčastňovali aktivít v pobytovom tábore a žiakmi, ktorí sa tábora nezúčastnili v oblastiach: sociálne vzťahy, sebahodnotenie a sebaúcta, motivácia, emócie, somatizácia?

**Zber dát:** Zber dát prebiehal v mesiaci február až marec v roku 2016 v CPPP a P v Kežmarku, rok až dva po absolvovaní pobytového tábora. Do výskumu boli vybraní respondenti, ktorí sa zúčastnili pobytového tábora aspoň raz a kontrolná skupina. Aby sme zabezpečili anonymitu zúčastnených, každému bolo priradené číslo od 1 do 40.

### Štatistické zisťovanie rozdielov

Výskumná otázka bola zameraná na porovnanie žiakov v oblastiach vzťahov, sebahodnotenia a sebaúcty, motivácie, emócií, somatizácie medzi žiakmi, ktorí sa zúčastnili tábora a žiakmi, ktorí pobytový tábor neabsolvovali. Ako prvé sme zisťovali normalitu distribúcie dát, pre ktorú sme použili Shapiro-Wilkov test, keďže náš výskumný súbor tvorili dve skupiny po 20 a 20 respondentov. 20 respondentov sa pobytového tábora zúčastnilo, 20 detí sa pobytového tábora nezúčastnilo. Keďže sa nám potvrdila hypotéza o normálnom rozložení dát, pre naše ďalšie spracovanie sme použili parametrický Studentov t-test pre 2 nezávislé výbery. Z výsledkov Studentovho t-testu môžeme konštatovať, že na našu výskumnú otázku sme dostali odpoveď. Zistili sme, že existuje signifikantný rozdiel medzi skupinami žiakov v oblasti vzťahov, sebahodnotení a sebaúcty, motivácii, emóciách a somatizácii. V oblasti vzťahov ( $t = 18,441$ ,  $p = 0,000$ ), sebahodnotenie a sebaúcta ( $t = 51,785$ ,  $p = 0,000$ ), oblasť motivácie ( $t = 31,010$ ,  $p = 0,000$ ), v oblasti emócií ( $t = 22,584$ ,  $p = 0,000$ ) a v oblasti somatizácie ( $t = 42,738$ ,  $p = 0,000$ ) existuje signifikantný rozdiel medzi skupinami žiakov. Na základe týchto zistení konštatujeme, že žiaci, ktorí sa aktívne zúčastnili pobytového tábora sa líšia v oblasti vzťahov, sebahodnotenie a sebaúcty, motivácia, emócie, somatizácia.

Z porovnania priemerných hodnôt vyplýva, že v skúmanej oblasti nazvanej **Vzťahy**, zahrňujúcej štyri otázky, týkajúce sa sociálnych vzťahov, hodnotia žiaci zúčastnení na pobytovom tábore ako výraznejšie lepšie (17,65), oproti žiakom na tábore nezúčastneným (8,5). V skúmanej oblasti **Sebaúcta**, ktorá zahrňuje 17 otázok, týkajúcich sa vzťahu k sebe, svojej sebahodnote, kvality svojho sebaobrazu, lepšie porozumenie sebe, uvedomenie si svojich silných stránok, schopností, talentov,

hodnotia žiaci zúčastnení na tábore výraznejšie zlepšenie (73,6), oproti žiakom na tábore nezúčastneným (31,15). V skúmanej oblasti **Motivácia**, ktorá zahŕňa 7 otázok týkajúcich sa porozumeniu svojmu handicapu (poruche učenia), vôľových a motivačných vlastností, vlastnej školskej snahy, pravidelnej dochádzky do školy, miery seberealizácie vykazujú žiaci zúčastnení na tábore výrazne lepšie (29,15) oproti žiakom na tábore nezúčastneným (12,9). V skúmanej oblasti **Emócie**, ktorá obsahuje 4 položky týkajúce sa prežívania pozitívnych a negatívnych emócií, vykazuje výraznejšie zvýšený výskyt pozitívnych emócií u žiakov zúčastnených na tábore (14,8), oproti žiakom na tábore nezúčastneným (9,25). V skúmanej oblasti **Somatizácia**, obsahujúcej 5 položiek zameraných na prejavy psychických ťažkostí premietnutých do fyzických ochorení, vykazuje nižší výskyt u žiakov zúčastnených na tábore (6,2), oproti žiakom na tábore nezúčastnených (21,35).

Celkovo žiaci zúčastnení na terapeutickom tábore so svojimi rodičmi vykazujú zlepšenie v sociálnych vzťahoch, vo vlastnom sebahodnotení, vnímaní svojich silných stránok, porozumení sebe. Zlepšila sa u nich motivácia vo vzťahu k škole, ich snaha a dochádzka. Zvýšil sa výskyt pozitívnych pocitov oproti pocitom negatívnym. Znížila sa miera somatizácie, tzn. výskytu fyzických ochorení vo vzťahu k prežívaným psychickým problémom.

### Záver

Terapeutický tábor pre žiakov s vývinovými poruchami učenia a ich rodičov predstavuje jednu z možností, ako sa dá odborne, psychologicky pracovať na úprave sociálnych vzťahov, zlepšovaní sebaobrazu, sebahodnotení, zvyšovaní sebaúcty a motivácie, zmierňovaní somatických ťažkostí spojených so zlyhávaním v školskom prostredí. Vypracovali sme program, ktorý sme sa pokúsili v našej práci načrtnúť s ponukou niektorých aktivít, zoradených v časovom slede počas šiestich dní. Práca so skupinou býva zvyčajne rýchlejšia a efektívnejšia, pretože v nej prebieha jav, nazývajúci sa dynamika skupiny. Každý z členov skupiny prináša do nej svoje osobité charakteristiky, potreby, motívy, vnútorné nastavenia, očakávania, každý prežíva samého seba jedinečným spôsobom. V skupine máme možnosť učiť sa jeden od druhého, podporovať sa navzájom. Zapojením rodičov do práce na riešení problémov dieťaťa v škole iným spôsobom ako je reedukácia, doučovanie, hľadanie jeho potenciálu, jeho zdrojov sa rozvíja jeho schopnosť prijímať svoje obmedzenia, vedieť si s nimi poradiť. Práca

v skupine vo významnej miere napomáha aj rozvoju osobnosti rodiča a ich vzájomných vzťahov.

V našom výskume sa nám podarilo overiť, že terapeutickým pôsobením sa môžu zlepšiť vzťahy v rodine a ostatnom sociálnom prostredí, že sa môže významne zvýšiť motivácia k učeniu ako takému, zlepšiť sebaopínanie, viac si dôverovať, podieľať sa a kooperovať na činnosti. Zvýšil sa výskyt a frekvencia pozitívnych emócií a pocitov šťastia. Môže sa eliminovať výskyt somatických prejavov v súvislosti s nezvládaním školskej záťaže.

Program nášho tábora môže slúžiť ako návod práce so skupinou. Jednotlivé techniky, ktoré sme tu popísali, je možné mechanicky použiť, avšak väčší dôraz dávame na to, aby bol vždy venovaný dostatok času na prežívanie danej aktivity. Po každej aktivite by mal byť vytvorený priestor na zdieľanie svojich zážitkov v skupine. Človek si tak ľahšie uvedomuje svoje pocity, dokáže sa v nich orientovať, pomenovať ich, zvládať ich. Zážitkové učenie je hlboké a má tendenciu dlhšie pretrvávať.

Práca na rozvoji osobnosti každého človeka, či už je to dieťa alebo dospelý, sa vracia v schopnosti zvládať ťažkosti života, či už ako žiak v škole, alebo rodič žiaka s problémami v učení.

Pri intenzívnej, skupinovej práci v tábore, keď pracujeme s rodičom a dieťaťom súčasne, môžeme najúčinnejšie ovplyvniť rozvoj jeho osobnosti, učíme ho vyjadrovať svoje emócie, zvládať ich, dôverovať si, vyrovnávať sa so stresom a úzkosťou, rozhodovať sa, niesť zodpovednosť za svoje rozhodnutia, pracujeme na rozvoji sociálnych zručností. Paralelne stimulujeme rozvoj osobnosti jeho rodiča, zvyšujeme vzájomnú empatiu, posilňujeme jeho rodičovské kompetencie a podporujeme ich vzájomný vzťah. Prosociálne správanie detí sa zlepšuje, zvyšuje ich sebavedomie, sociálna zručnosť v komunikácii a pri riešení konfliktov.

Absolvovanie tábora je zároveň možnosťou ukázať rodičom i deťom, ako sa dá pracovať na rozvoji osobnosti pod vedením terapeuta, skupinovú formou, v bezpečnom prostredí. Skupiny, kde sa medzi ich členmi, počas práce v tábore vytvárajú silné sociálne väzby, majú tendenciu udržať sa naďalej a pracujú aj počas školského roka. Na prepojenie terapeutické práce so skutočným životom sme začali organizovať spoločné stretnutia celých rodín, teda obidvoch rodičov, spoločne so všetkými svojimi deťmi. Stretnutie prebieha vo forme víkendových turistických vychádzok, alebo vianočných posedení pri stromčeku. Cieľom týchto stretnutí je spoločne tráviť čas, navzájom sa podporovať, upevňovať naučené.

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- LABÁTH, V. a J. SMIK, 1991. *Expoprogram: intervenčný program pre skupinovú prácu s deťmi a mládežou*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- POKORNÁ, V., 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3
- PEŠOVÁ, I. a M. ŠAMALÍK, 2006. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing. ISBN 80-247-1216-4
- Mezinárodní klasifikácia chorôb (MKCH) 10*, s. 258. In: Národné centrum zdravotníckych informácií. [online]. [10.5.2016]. Dostupné na internete: <http://www.nczisk.sk/Standardy-v-zdravotnictve/Pages/Mezinarodna-klasifikacia-chorob-MKCH-10.aspx>.
- SATIROVÁ, V., J. BANMEN et al., 2005. *Model růstu: za hranice rodinné terapie*. Brno: Cesta. ISBN 80-7295-071-1
- SHAPIRO, D., 1995. *Konflikty a komunikácia: sprievodca riešenia konfliktov*. B. m.: b. v., [1996]. ISBN 80-85576-15-5
- SCHWABOVÁ, J. et al., 2007. *Komunikace v Modelu růstu: výcvikový manuál*. Praha: Institut Virginie Satirové ČR.
- VANSÁČOVÁ, M., 2014. *Vývinové poruchy učenia z hľadiska vnímania zmysluplnosti školského snaženia sa žiakov: prvá atestačná práca*. Ružomberok: Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta.
- ZAHND, W. F., 2003. *V. Satirová v praxi: meranie vnútorného naladenia*. Bratislava: Centrum poradensko-psychologických služieb pre jednotlivca, pár a rodinu v SR. ISBN 80-968540-8-9

## PRÁCA S RODINOU V PODMIENKACH LIEČEBNO-VÝCHOVNÉHO SANATÓRIA VÝŤAH Z ATESTAČNEJ PRÁCE NA DRUHÚ ATESTÁCIU V ŠTUDIJNOM ODBORE PSYCHOLÓGIA

Silvia Illés, Liečebno-výchovné sanatórium, Tešedíkova 3, Košice - Barca

Cieľom práce je prezentovať nami vytvorený program rodičovských skupín, ktorý môže pomôcť rodičom jednak sa zorientovať v problematike výchovy, a tiež sa naladiť na vlastné dieťa bez obáv a podmienok. Cieľom programu je zapojiť rodiča do ozdravného procesu dieťaťa umiestneného v zariadení. Rodičov sa snažíme edukovať a informovať o dôležitých témach, či už ide o diagnostikované poruchy u dieťaťa, o výchovné postupy, vhodnú komunikáciu v rodine a pod. Zameriavame sa tiež prostredníctvom zážitkových aktivít na emocionálnu vzťahovú komunikáciu rodič-dieťa, pomáhame nachádzať zmysluplné hranice, učíme rodičov poznávať emocionálne potreby dieťaťa.

### Rodičovská skupina

Rodičovská skupina je jedným z účinných prostriedkov, ako do procesu zmien v správaní dieťaťa, zapojiť aj rodiča. Ako sme už uviedli, rodič a dieťa, resp. dieťa a rodič sú dve spojené nádoby. Fungovanie dieťaťa pochopíme len v kontexte širšieho poľa, v ktorom žije. Podľa Matouška (2008) sa pod podporou rodiny rozumejú postupy podporujúce fungovanie rodiny, ktoré sú opakom postupov vyčleňujúcich niektorého člena z rodiny preto, že je sám niekým z rodiny ohrozený. Snažíme sa teda zaoberať rodinou ako celkom a nie len jedným vyčleneným členom rodiny.

Najčastejšie totiž rodičia, ktorí umiestňujú dieťa do zariadenia od nás očakávajú prevažne intenzívnu prácu s dieťaťom. „Akoby sa od dieťaťa očakávalo, že ono bude po návrate domov to najmúdrejšie a najzodpovednejšie.“ (Škoviera, 2002, s. 15) Dieťa je súčasťou širšieho poľa a jeho správaniu porozumieme lepšie v kontextu celku. Problémy a súčasné ťažkosti člena rodiny obvykle súvisia s fungovaním celého rodinného systému a môžu signalizovať jeho nerovnováhu. (Sobotková, 2007) Po návrate dieťaťa do nezmeneného rodinného prostredia nie je možné, aby dieťa, pokiaľ zmenilo svoje správanie a uvažovanie, si ho v tomto prostredí udržalo. (Škoviera, 2007) Nakoniec, ak nezapojíme rodinu do práce s dieťaťom, dávame im jasnú informáciu o ich nekompetentnosti, prípadne ich utvrdíme v názore, že problémom je dieťa. Zameriavame sa teda v rámci realizácie rodičovských skupín na rodinu ako na celok. Zároveň je dieťa i rodič v individuálnej starostlivosti psychológa. Domnievame sa, že kombinácia oboch foriem práce psychológa je prínosom pre dieťa.

### Porucha pozornosti s hyperaktivitou

Hyperkinetická porucha (ADHD) je porucha charakterizovaná skorým začiatkom – objavuje sa v prvých siedmich rokoch života. Kritériom pre stanovenie diagnózy je pretrvávajúce symptómov najmenej 6 mesiacov, začiatok pred 7 rokom života.

Prejavy ADHD sú spravidla prítomné vo viacerých situáciách a sú viac-menej trvalé a vzhľadom k veku nepriemerané. Porucha signifikantne postihuje kognitívne a

psychosociálne fungovanie dieťaťa. Charakteristickým rysom je chýbanie dostatočnej motivácie a vytrvalosti, so sklonom jedinca meniť činnosť bez dokončenia. Typická je nekvalitná organizácia práce a nedbanlivosť. (Šuba, 2009).

Medzi spôsoby **liečby** ADHD s explicitne dokázanou účinnosťou patrí farmakologická liečba, kognitívne a psychoedukačné stratégie, behaviorálna terapia a psychosociálna rehabilitácia. (Šuba, 2009).

### Program rodičovských skupín

Na základe dlhoročných skúseností s klientelou liečebno-výchovného sanatória sme považovali za nutné zapojiť do ozdravného procesu dieťaťa umiestneného v našom zariadení aj jeho najbližších, prevažne rodičov, ale i profesionálnych rodičov či pestúnov, prípadne starých rodičov. V tejto práci sa zameriame podrobnejšie na rodičovskú skupinu pre rodičov mladších žiakov. Oslovili sme 22 rodičov detí od prípravného ročníka až po piaty ročník ZŠ. Nie všetci rodičia sú ale z blízkeho okolia Košíc a nie každý sa vedel stretnutia zúčastniť. Účasť sa teda pohybovala od 5 rodičov, po maximálne 18 rodičov. Program sme koncepcne rozdelili na dve časti a to edukačnú časť pre rodičov a na zážitkovú časť, ktorej sa zúčastňovali rodičia spolu s deťmi. Celkovo sme sa stretli jedenásťkrát (osem edukačných a tri zážitkové skupiny) v mesačných intervaloch. Edukačné a zážitkové skupiny sa triedali.

**Edukačnú časť** sme sa snažili prezentovať nielen formou prednášok, ale neoddeliteľnú súčasť tvorili aj praktické cvičenia, návčiky zručností. Rodičia teda pracovali buď samostatne, prípadne v dvojiciach či trojiciach, keď skupina fungovala značne podporne, čo nakoniec bolo tiež jedným zo sekundárnych cieľov. Edukačných skupín bolo celkovo šesť. Pri vizualizácii sme používali zásadu ABC: A = atraktivita (písmo, farba, symboly, obrázky), B = big letters (čitateľnosť písma na vzdialenosť 10 metrov), C = capitol keywords (zdôrazniť významné slová väčšími písmenami).

**Zážitkovú časť** tvorili aktivity pre rodičov a detí spoločne. Cieľom uvedených techník bolo aktivizovať účastníkov, umožniť im zážitok spoločného stretnutia a prispieť tým k emocionálnej vzťahovej komunikácii rodič-dieťa. Tu vidíme aj ďalší priestor na skvalitnenie rodičovských stretnutí, uvažujeme do budúcnosti o vyššom počte týchto zážitkových skupín, nakoľko sa stretli s pozitívnym ohlasom ako u detí, tak aj u rodičov. Aj pre nás odborníkov bolo nakoniec veľmi prospešné vidieť rodinné interakcie tak povediac v priamom prenose.

### Ciele práce s rodičmi:

- posilniť spoluprácu rodičov (resp. iných príbuzných) s inštitúciou pri riešení a „liečení“ problémov dieťaťa,
- poskytnúť dieťaťu a rodine pomoc a podporu na zachovanie rodiny ako celku,
- prehĺbiť vzájomné poznanie a porozumenie medzi členmi rodiny



- splnomocniť členov rodiny k vlastnej aktivite pri „ozdravovaní“ rodinného prostredia a vymedzovaní zdravého potenciálu v rámci sociálnej siete dieťaťa,
- poskytnúť poznatky o problematike ADHD, vývinových poruchách učenia, pervazívnych poruchách; o efektívnych výchovných stratégiách, možnostiach pomoci deťom aj sebe samému (ako rodičovi),
- zdieľať rodičovské starosti aj radosti v skupine, emocionálna opora,
- poznať možnosti ako prispieť k pozitívnej atmosfére doma, k zlepšeniu vzťahu s dieťaťom,
- poznať spôsoby, návrhy ako komunikovať efektívne s dieťaťom, ktoré má diagnózu, ako vytvárať domáce pravidlá, ako uplatňovať dôsledky,
- zažiť pozitívne vzájomné interakcie rodič-dieťa,
- zvýšiť porozumenie vlastnému dieťaťu,
- zvýšiť dôveru rodičov v svoje rodičovské schopnosti, posilniť rodičovskú kompetenciu,
- pomôcť rodičom „otvoriť dvere“ komunikácii s vlastným dieťaťom a udržať ich „otvorené“,
- zlepšiť domáce fungovanie, znížiť výskyt konfliktov doma, vytvoriť domáce pravidlá, transfer poznatkov a osvojených spôsobov správania do rodinného prostredia, návod ako prispieť k zlepšeniu domácej atmosféry.

#### Prvé stretnutie rodičovskej skupiny: Rodičovské self

**Cieľom** tohto stretnutia bolo upriamiť pozornosť a hovoriť o sebaapoňatí rodiča, ako o jednej z rodičovských kompetencií, hovoriť o sebaúcte, sebahodnote, sebaistote a sebadôvere v rodičovskú rolu, ktorú vnímame ako významný faktor procesu výchovy dieťaťa. Zároveň bolo cieľom predstaviť sa, spoznať ostatných členov skupiny, podporiť otvorenú komunikáciu, budovať atmosféru dôvery, uľaviť si od ťaživých emócií a nepriaznivých skúseností pri výchove dieťaťa, hovoriť o rodičovskom strese a to tom, ako ho eliminovať.

#### Priebeh stretnutia

Po úvodnom privítaní sme rodičov požiadali, aby si prezreli rozložené terapeutické karty - „Karty s príbehmi“ (šlo o 72 kariet, fotografií z rôznych oblastí života). Rodičov sme požiadali, aby si vybrali jeden obrázok, ktorý ich vystihuje ako rodiča. V skupine sme potom zdieľali postrehy k obrázkom, rodičia hovorili o tom, prečo si vybrali práve tento obrázok. Takéto zdieľanie o obrázkoch je dobrou príležitosťou pre rodiča začať rozprávať svoj príbeh. Rodičia sa navzájom počúvali, zoznamovali, občas prispeli svojou otázkou na daného rodiča.

Po tomto úvodnom kole sme prezentovali rodičom pripravenú prednášku. Jednotlivé body prednášky nadväzovali na úvod, slúžili ako ďalší priestor na vzájomné zoznámenie sa účastníkov a vyrozprávanie ich príbehu. Zaujímalo nás, ako sa v rodičovskej role účastníci cítia, ako sa vnímajú, čo ako rodičia prežívajú. Hovorili sme tiež o rodičovskom strese. Rodičia vyplnili pripravený dotazník: Stresový profil. Podarilo sa im tak identifikovať svoje citlivé, ale aj silné stránky. Cez silné stránky a tzv. antistresory sa rodičom podarilo vytvoriť vlastný zoznam aktivít, ktoré by mohli eliminovať stres. V ďalšom cvičení vypíňali antistresovú kartu, kde identifikovali konkrétnu príjemnú aktivitu a dali sami sebe záväzok, kedy ju uskutočnia. Na záver sme sa snažili upriamiť pozornosť rodiča na pozitívne stránky, pýtali sme sa na

to, čo všetko už zvládli, čo sa im podarilo, kto, alebo čo im bolo oporou. Tieto svoje postrehy zaznamenali do pripraveného pracovného listu.

#### Druhé stretnutie rodičovskej skupiny: Poruchy detského vývinu

**Cieľom** tohto stretnutia bolo rozšíriť teoretické vedomosti o problematike porúch detského vývinu, s ktorými sa najčastejšie v našich podmienkach stretávame, tiež umožniť účastníkom „vyrozprávať sa“, vytvoriť priestor na tvorbu podpornej sociálnej siete, na získanie porozumenia a pochopenia u ľudí s podobnými problémami, ako aj na vzájomnú výmenu skúseností.

#### Priebeh stretnutia

Úvodné minúty sme venovali popisu ťažkostí, ktoré rodičia riešia v súčasnosti. Najčastejšie uvádzali ťažkosti s hyperaktivitou dieťaťa, impulzivitou, nerešpektovaním autorít. Časť rodičov hovorila o vzdelávacích ťažkostiach detí, u ktorých boli neskôr diagnostikované poruchy učenia. Dvaja rodičia hovorili o tlaku školy na preradenie dieťaťa, nakoľko označili dieťa za čudné, neprispôsobivé. Rodičia tak dostali odpoveď na mnohé otázky, hovorili o akejsi satisfakcii voči ostatným členom rodiny, či učiteľom v škole, ktorí považovali dieťa za nevychované, čudné.

Po úvodných slovách sme prezentovali rodičom pripravenú prednášku. Hovorili sme o týchto témach: **ADHD**: obraz v jednotlivých vývinových obdobiach, triáda prejavov, liečba; **poruchy reči**; **poruchy učenia** (oslabenie funkcií; základné typy: dyslexia, dysgrafia, dysortografia, dyskalkúlia, dyspraxia; reedukácia); **poruchy autistického spektra** (triáda problémových oblastí; Aspergerov syndróm, jeho špecifiká, terapia)

Rodičia uvádzali vlastné príklady na jednotlivé vývinové obdobia, vymieňali si skúsenosti, panovala miestami aj veselá, uvoľnená atmosféra, keď dokázali reflektovať minulosť aj s humorom.

#### Tretie stretnutie rodičovskej skupiny: Rodičia a dieťa

**Cieľom** tohto stretnutia bolo upriamiť pozornosť rodičov na dôležitosť vzťahu rodič-dieťa ako protektívny faktor priaznivého vývinu do budúcnosti. Hovorili sme o vzťahovej väzbe, o jej vzniku a druhoch.

Bezpečnú vzťahovú väzbu považujeme za významný ochranný faktor prevencie rizikového správania sa v budúcnosti. Pozornosť sme upriamili na nástroje vzťahovej väzby a vyzdvihli sme dôležitosť ochranných prvkov prostredia (dotyky, očný kontakt, úsmev, veselosť, radosť, starostlivosť a pod.).

#### Priebeh stretnutia

Po úvodnom privítaní, sme prezentovali rodičom pripravenú prednášku. Hovorili sme o týchto témach: základné potreby – potreba bezpečia a lásky; dôverný vzťah k blízkeму človeku; vzťahová väzba – pripútanie, druhy vzťahovej väzby, deti s bezpečnou citovou väzbou, nástroje vzťahovej väzby, ochranné prvky prostredia.

Počas prezentácie sme vyzývali rodičov k reflexii, vyjadrovali svoje postoje a skúsenosti k jednotlivým častiam prednášky. Snažili sme sa zatiahnuť ich do diskusie a primäť k úvahám o prebranej problematike. Prispievame k zrozumiteľnosti ilustráciou príkladov, pýtame sa na ich názor. Rodičia sa pokúšali reflektovať svoje skúsenosti z ranného detstva svojich detí.

### Štvrté stretnutie rodičovskej skupiny: Komunikácia rodič – dieťa

**Cieľom** tohto stretnutia bolo rozšíriť komunikačné zručnosti rodičov vo vzťahu k deťom a uvedomiť si, že spôsob komunikácie prispieva a odráža sa zákonite do vzťahu rodič – dieťa, rozlíšiť empatickú komunikáciu, formulovať empatickú a uzavretú odpoveď, poznať význam „ja výroku“ a vedieť ho formulovať.

Prezentované boli v rámci komunikácie tieto témy: vznik a vytváranie vzťahov prostredníctvom komunikácie; komunikačné zručnosti pri práci s deťmi; pravidlá; vidieť v dieťati dobré; umenie načúvať; umenie vyhnúť sa komunikačným jedom (vyčítanie, hodnotenie, všeobecné výroky); empatické počúvanie + cvičenie 1; ako hovoriť, aby nás deti počúvali : „Ja výrok“ + cvičenie 2.

#### Priebeh stretnutia

Úvodnú časť sme venovali teoretickej časti. Pozornosť sme upriamili aj na tzv. komunikačné jedy – vyčítanie, hodnotenie, moralizovanie, ktoré sú v komunikácii skôr brzdou a zvyšujú odpor dieťaťa, čo v konečnom dôsledku oslabuje dôveru a neprináša efekt. Použili sme tiež metaforu tzv. „dvoch častí ihriska“, kde každý účastník komunikácie vstupuje do rozhovoru so svojimi myšlienkami, pocitmi, správaním, jednoducho, je na svojej strane ihriska. Aj druhý partner v komunikácii má zákonite svoje ihrisko, vlastné pocity, myšlienky, spôsoby konania a pod. V ideálnom prípade je dobré, pohybovať sa na oboch ihriskách – teda vnímať to, čo vám ten druhý hovorí, čo asi cíti, prežíva, ale vnímať aj to, čo sa deje vo vás. Predpokladom toho, ako byť na dvoch ihriskách je schopnosť **empaticky počúvať** – vcítiť sa. Hovorili sme o tom, **čo pomáha empatii**, vcíteniu sa. Nasledovalo cvičenie zamerané na formuláciu empatického porozumenia. Rodičia si trénovali v konkrétnych situáciách formulovať uzavretú odpoveď, ale i empatickú formuláciu. V diskusii po cvičení sme upriamili pozornosť rodičov na pocity, aké v nich jednotlivé formulácie vyvolávajú. V ďalšej časti sme hovorili o „**Ja výroku**“. Jeho formulácia súvisí jednak s uvedením si „dvoch ihrísk“, jednak s empatickým počúvaním na oboch stranách v rozhovore. Namiesto „Ty si lenivý“ – „Ja sa hnevám, keď si neupracuješ hračky.“ Nasledovalo cvičenie, kde si rodičia vo dvojiciach skúšali formulovať „Ja výrok“.

### Piate stretnutie rodičovskej skupiny: Zásady výchovného pôsobenia

**Cieľom** tohto stretnutia bolo poznať význam všeobecných zásad výchovného pôsobenia, dôležitosť dodržiavania jednotlivých zásad hlavne vo vzťahu k ADHD u detí, prezentovať vlastné pravidlá v rodine a ich dodržiavanie, poznať význam jednotlivých výchovných postupov rodiny a školy pre dieťa s ADHD, vedieť vyjadriť pozitívne hodnotenie dieťaťa.

#### Priebeh stretnutia

Teoretická časť obsahovala nasledovné témy: **Všeobecné zásady výchovného pôsobenia** (rodinná atmosféra; stanovenie poriadku, vytýčenie hraníc vo výchove a „mantinely“ v správaní dieťaťa; dôslednosť; zjednotenie výchovných postupov; usmerňovanie aktivity dieťaťa a primerané podnecovanie; bezprostredná spätná väzba; časté pozitívne hodnotenie; používanie pochvaly miesto trestu; zviditeľnenie času, informácií; nerozčuľujte sa, konajte; snaha o sústavnosť; predvídanie

problémových situácií; nepovažujte problém dieťaťa za svoj osobný problém), **Nesprávne výchovné postupy** (nejednotná výchova; perfekcionistická výchova; príliš liberálna výchova; nevyvážená, nedôsledná výchova; optimálny výchovný štýl).

Hovorili sme o nutnosti rovnováhy **láskavého prístupu** s dodržiavaním určitého **poriadku, pravidiel**. Rodičia sa v krátkom cvičení zamysleli nad existenciou vlastných pravidiel v rodine. Uvažovali nad tým, či dieťa pravidlo dodržiava, či mu je jasné, čo sa od neho vyžaduje a kedy. Čo ak dieťa pravidlo nedodržiava? Aký postoj zaujme? Rodičia sa zamýšľali nad vlastnou dôslednosťou, dôraznosťou pri dodržiavaní pravidiel, či jednotnosťou vo výchove. Poukázali sme na dôslednú **kontrolu**, ktorú spočiatku robíme nenápadným, nedirektívnym, taktným spôsobom, pravidelne a často (nepodliehať pohodlnosti). Dávame deťom okamžitú spätnú väzbu o jeho správaní.

Hovorili sme aj o dôležitosti **pravidelného režimu** dňa, o zvykoch, rituáloch, ktoré prinášajú deťom pocit istoty a uľahčujú im orientáciu v priebehu dňa. Pravidelnosť im robí svet usporiadanejším. Dieťa žijúce v chaose a neustálych zmenách sa necíti isto, bezpečne. V pravidelnom dennom poriadku nachádza oporu, istotu.

Hovorili sme o **bezprostrednej spätnej väzbe**, ktorá by mala vychádzať z našich pocitov („JA“ výrok). Dôležité je **časté pozitívne hodnotenie**. Je dôležité objaviť oblasť, v ktorej je dieťa úspešné a na tú sa zamerať. To umožní dieťaťu prežívať úspechy. Chválime aj za malé, čiastkové pokroky, povzbudzujeme ho k výkonu, dávame najavo, že mu veríme. Používame **pochvalu miesto trestu**. Trest je účinný len u detí, ktoré ho dostávajú výnimočne a sú oveľa častejšie chválené. Zásoba trestov sa skoro vyčerpá a hrozí, že si dieťa na ne zvykne natoľko, že nepôsobia.

**Predvídaním problémových situácií** môžu rodičia do značnej miery eliminovať negatívny dopad mnohých situácií (napr. nakupovanie, cestovanie, čakanie u lekára pod.). Rodičov sme v krátkom cvičení požiadali o zamyslenie sa nad nejakou problémovou situáciou, ktorá môže dieťaťu spôsobovať problémy (nákupy, návštevy, reštaurácia). Mali napláňovať činnosť tak, aby sa dieťa čo najmenej nudilo.

Na záver sme zhrnuli poznatok, že **optimálny výchovný štýl** je ten, kde je kombinované pevnejšie výchovné pôsobenie, ktoré je dôsledné a dáva dieťaťu **hranice**, s citlivým, pozitívnym prijímaním dieťaťa, keď dieťa vníma **lásku rodičov** a prijíma seba samého také, aké je.

### Šieste stretnutie rodičovskej skupiny: Výchovné pôsobenie prostredníctvom princípu podmieňovania

**Cieľom** tohto stretnutia bolo oboznámiť sa s pojmami podmieňovania, posilňovania správania, vytvoriť a vedieť aplikovať bodovací systém pri aktivitách dieťaťa.

Posilňovanie je aj všeobecne vo výchove veľmi účinným spôsobom, ako navodiť nové žiaduce správanie, či zosilniť už vytvorené vhodné formy správania. Tieto princípy vychádzajúce z teórií učenia sú neoddeliteľnou súčasťou kognitívno-behaviorálnej terapie (KBT). Nevyhnutnou časťou uplatňovania princíпов KBT je aj pozitívna rodinná atmosféra, dôvera, pocit prijatia, bezpečné vzťahy rodič-dieťa, empatia. Domnievame sa, že kombinácia oboch princíпов môže priniesť želané ovocie vo forme žiaduceho správania dieťaťa a uspokojivých vzťahov v rodine.

### Priebeh stretnutia

Teoretická časť obsahovala nasledovné témy: **princíp podmieňovania (Skinner), posilňovanie; typy posilňovačov** (materiálne posilňovače; privilégia alebo činnosti; sociálne posilňovače; symbolické odmeny); **aplikácia posilňovania (zmluva, bodovací systém); postupy na zoslabovanie správania** (vyhasínanie, trest).

Vysvetlili sme si základný princíp **podmieňovania, posilnenie**. Na jednotlivé posilňovače sme si s rodičmi urobili brainstorming. Rodičov zaujala táto téma, hlavne možnosť **aplikovať** bodovací systém v domácom prostredí pri niektorých problematických aktivitách u detí (hygiena, upratovanie, písanie domácich úloh a pod.). Ďalej sme sa venovali zoslabovaniu správania pomocou **vyhasínania**. Správanie, ktoré bolo posilňované zoslabne, ak nedôjde k posilneniu (napr. *chlapec, ktorý provokuje svojich súrodencov, rýchlo prestane, ak ho rodičia nebudú napomínať, nedosiahne pozornosť*). Pozornosť zaujala téma **trestu**. Odporúčali sme trest používať čo najmenej, zriedkavo, len na potlačenie mimoriadne nežiaduceho až nebezpečného správania (inak použijeme iné zoslabovače – napr. ignorovanie, vyhasínanie). Pri použití trestu je dôležité dbať na to, keď sa objaví vhodné správanie, aby bolo okamžite posilnené. Trestanie dieťaťa za nevhodné správanie ešte neznamená, že sa začne správať vhodne.

### Siedme stretnutie rodičovskej skupiny: Prirodzené a logické dôsledky

**Cieľom** tohto stretnutia bolo oboznámiť sa s témou prirodzených a logických dôsledkov pri výchove detí, poznať rozdiel v uplatňovaní logických dôsledkov vo výchove oproti používaniu trestu, formulovať možnosti logických dôsledkov.

#### Priebeh stretnutia

V teoretickej časti sme sa venovali týmto témam: Štyri ciele nevhodného správania (získanie pozornosti, zápas o moc, pomsta, používanie neschopnosti ako výhovorky); Prirodzené a logické dôsledky; Podmienky využitia logických dôsledkov (poskytnutie možnosti vybrať si, pochopenie cieľov dieťaťa, nebezpečná situácia, keď dôsledky zlyhajú); Logický dôsledok verzus trest

V úvode sme si pripomenuli tvrdenie, podľa ktorého je človek sociálna bytosť a má potrebu niekam patriť a byť akceptovaný. Ďalej sme si vymedzili termíny prirodzené a logické dôsledky. Príkladom na **prirodzený dôsledok** je situácia, keď dieťa položí ruku na horúcu pec a popáli sa. V budúcnosti sa bude tejto nepríjemnosti vyhýbať. Na dieťa pôsobil dôsledok danej situácie bez zásahu dospelého. Pri **logických dôsledkoch** je konečný efekt dôsledku usporiadaný rodičom alebo iným dospelým. Deti rýchlo vidia spravodlivosť logických dôsledkov a zvyčajne ich ochotne a bez zlosti akceptujú. Rodičia si v krátkom cvičení sami formulovali možnosti logických dôsledkov. Pracovali každý individuálne, potom v skupine prezentovali jednotlivé svoje formulácie, rozprúdila sa diskusia o efektívnosti dôsledkov.

### Ôsme stretnutie rodičovskej skupiny: Ďalšie metódy výchovného pôsobenia

Prednáška Garryho Landretha, profesora na univerzite v Texase, riaditeľa centra pre terapiu hrou na DVD: *Možnosť, keksíky a deti - tvorivý prístup k poslušnosti*.

**Cieľom** tohto stretnutia bolo poznať ďalšie možnosti výchovného ovplyvňovania, zoznámiť sa s postupmi uznávaného odborníka v oblasti psychológie detí v zahraničí.

#### Priebeh stretnutia

Rodičom sme predstavili pripravenú DVD prednášku profesora Garryho Landretha, kde veľmi pútavým a empatickým spôsobom komentuje svoje vlastné situácie v rodine, sám je otcom troch detí. Popisuje konkrétne problémy a jeho spôsob riešenia týchto situácií, aj pohľad detí, komentuje vtipne vlastné pocity a frustrácie pri výchove vlastných detí. Približuje svoj model, tvorivý prístup k poslušnosti. Jeho tézy sme zachytili a rodičom rozdali pripravený materiál. Počas prednášky sme zastavovali video pri jednotlivých bodoch, o ktorých sme sa domnievali, že sú dôležité a je vhodné na ne upriamiť pozornosť rodiča. Rodičia reagovali na prednášku veľmi pozitívne, pri niektorých bodoch sa smiali, súhlasne prikyvovali. Ocenili aj takúto možnosť, sami sa snažili formulovať podobné „výchovné vety“ vo svojich problémových situáciách.

#### Zážitkové aktivity

Inšpirovali sme sa aktivitami Škovieru (2012) a Špernogovej (2012), ale niektoré hry sme modifikovali, či vytvorili vlastné. Do programu sme zaradili nasledovné aktivity:

**Rodinný erb:** cieľom aktivity je krátko predstaviť seba a dieťa, svoju rodinu, vytvoriť akýsi **spoločný arch o rodine**, zapojiť rodiča do interakcie s vlastným dieťaťom, uvažovať spoločne o vlastnej rodine a mieste dieťaťa v nej, hľadať prevažne pozitíva na vlastnom dieťati, podnecovať spoluprácu s dieťaťom v atmosfére, kde majú ostatní rodičia podobné skúsenosti, podobne zamerané dieťa, kde nie som v tomto osamotený a nepochopený okolím.

**Sudičky** (aktivita pre rodičov): cieľom techniky je sprostredkovať členom skupiny svoju predstavu o sebe i o dieťati, pomenovať silné a slabé stránky seba i dieťaťa.

**Ideálne dieťa** (aktivita pre rodičov): cieľom aktivity je prezentovať postoje, očakávania, predstavy o vlastnom dieťati. Rodičia vyplňajú pracovný list. Terapeut uvedie techniku takto: „*Zamyslite sa na pár minút a predstavte si ideálne dieťa. Čo by malo robiť, ako by sa malo správať, čo by malo dokázať, čo by robiť naopak nemalo?*“

**Ideálny rodič** (aktivita pre deti): cieľom hry je prezentovať svoje postoje, očakávania, predstavy. Deti vyplňajú pracovný list. Terapeut uvedie techniku takto: „*Zamyslite sa na pár minút a predstavte si ideálneho rodiča. Aký by mal byť, čo by mal robiť, ako by sa mal správať? Čo by naopak robiť nemal, aký by nemal byť?*“

**Čo nám pomáha dobíjať baterky** (aktivita pre rodičov s deťmi): cieľom aktivity je naladiť sa na toho druhého a uvedomiť si, čo mu spôsobuje radosť, pohodu.

**Toto som ja / Poznám svoje dieťa?** (aktivita pre rodičov s deťmi): cieľom aktivity pre deti je sebaopoznávanie, poznávanie druhých, formovať sebaobraz, rešpektovať odlišnosti názorov. Cieľom aktivity pre rodičov je získať informácie o úrovni poznania svojho dieťaťa, zistiť oblasti, v ktorých má rodič rezervy vo vzťahu k svojmu dieťaťu, uvedomiť si príčiny a potenciálne dôsledky vyplývajúce z toho, že rodič nepozná svoje dieťa.

#### Záver

Z výsledkov Wilcoxonovho neparametrického testu

vyplýva, že štatisticky veľmi vysoký významný rozdiel oproti prvému meraniu sme zaznamenali vo všetkých otázkach (s výnimkou otázky č. 7). V otázke č. 7: **Používate pri výchove svojho dieťaťa tresty**, 50 % rodičov odpovedalo v druhom meraní kladne, čo je rovnaký počet, ako pri prvom meraní. Po programe sa nezvýšil počet rodičov, ktoré svoje deti trestajú, naopak, kladne hodnotíme nárast odmeňovania rodičmi po programe. Predpokladáme ale, že pred rodičmi je ešte dlhá cesta neustáleho hľadania vhodných spôsobov komunikácie a nachádzania výchovných stratégií. Medzi rodičmi sa vytvorila podporná skupina, cítili, že nie sú s problémami sami a nie sú jediní frustrovaní z prípadných výchovných neúspechov. Čas ukáže, čo z týchto poznatkov dokážu rodičia zúročiť v domácom prostredí. Program rodičovských skupín realizujeme v Liečebno-výchovnom sanatóriu v Košiciach štvrtý školský rok. Snažíme sa zdokonaľovať, študovať a nechávame sa inšpirovať samotnými rodičmi. Z druhej časti dotazníka vyplynulo, že rodičov najviac zaujali témy - komunikácia, zásady výchovného pôsobenia, podmieňovanie. S pozitívnym

ohlasom sa stretla aj prednáška Dr. Landretha, ktorý vtipne, k rodičom empaticky, hovoril o svojich skúsenostiach s výchovou vlastných detí. Rodičia tiež ocenili podporný charakter skupiny, diskusie a výmenu skúseností medzi sebou. Ocenili aj spoločné aktivity s deťmi, keď mali príležitosť zažiť to svoje dieťa trochu inak. Uvedomili sme si tiež, že sme jednak pracovali s časťou skupiny pomerne motivovaných rodičov, ktorých účasť na skupine bola takmer 100 %. Oslovovali sme ale aj rodičov, ktorých by sme mohli označiť za menej motivovaných, ktorých účasť bola nepravidelná. Išlo o skupinu prevažne matiek samoživiteliek, mnohé sú bez trvalého bydliska, partnera, bez financií, mnohé sú nezamestnané, so základným vzdelaním. Ich ústrednou témou v živote sú hlavne existenčné otázky, účasť na skupinách nepovažovali za tak dôležitú. Je pre nás výzvou, osloviť v budúcnosti aj túto skupinu rodičov. Zaujmeme ich možno iným okruhom tém, prípadne je možné podmieniť prijatie dieťaťa do zariadenia povinnou účasťou na skupinách. Potom je už na šikovnosti terapeuta zaujať rodičov a poskytnúť im pozitívny zážitok a osôh z účasti na skupine.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- MATOUŠEK, O., 2008. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-392-5.  
 SOBOTKOVÁ, I., 2007. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-250-8.  
 ŠKOVIERA, A., 2002. Rodičovská skupina ako prvok systému práce s deťmi na krátkodobých pobytoch v zariadeniach výchovnej prevencie. In: *Prevenčia*. Roč. 1, č. 1. s.13-17. ISSN 1336-3698.  
 ŠKOVIERA, A. *Posilňovanie rodičovských kompetencií a zodpovednosti v procese (pre)výchovy dieťaťa*. Dostupné na internete: [http://www.dcm-zahorskabystrica.sk/files/2009\\_2010/Krizovatky\\_1/Krizovatky\\_1\\_zbornik.pdf](http://www.dcm-zahorskabystrica.sk/files/2009_2010/Krizovatky_1/Krizovatky_1_zbornik.pdf), s.87-92.  
 ŠKOVIERA, A. a L. Murínová, L., 2012. *Rodina a problémové dieťa v terapeuticko-výchovnej starostlivosti*. Bratislava: FICE. ISBN 978-80-969253-5-3.  
 ŠPERNOGOVÁ J., 2012. *Komplexný program spolupráce rodiny a reedukačného centra, 2. časť, Výcvikový program pre rodičov a deti*. Košice.  
 ŠUBA, J., 2009. Nové možnosti liečby ADHD na Slovensku. In: *Psychiatria pre prax*, č. 10, s.116-118. Dostupné na internete: [http://solen.sk/index.php?page=pdf\\_view&pdf\\_id=3819&magazine\\_id=2](http://solen.sk/index.php?page=pdf_view&pdf_id=3819&magazine_id=2)

## PREVENTÍVNY PROGRAM KYBERŠIKANOVANIA PRE STREDNÉ ŠKOLY VÝŤAH Z ATESTAČNEJ PRÁCE NA DRUHÚ ATESTÁCIU V ŠTUDIJNOM ODBORE PSYCHOLÓGIA

Peter Lőrincz, Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, Rožňava

Cieľom atestačnej práce je prezentovať implementáciu nami vytvoreného preventívneho programu zameraného na prevenciu kyberšikanovania a overiť jeho vplyv na **triedny kolektív** žiakov stredných škôl.

Kyberšikana sa vyznačuje vysokou úrovňou anonymity páchatela, môže viesť k zneužitiu osobných údajov, online korešpondencie, sklonom k negatívnym formám správania s možnosťou kontaktovať ľudí (obeť) kedykoľvek a kdekoľvek. Stutzky (2012, In. Hollá, 2012) definuje kyberšikanu ako využitie moderných komunikačných technológií na ponižovanie, vyhrážanie alebo zastraženie jednotlivca v snahe získať nad ním moc a kontrolu. Pod primárnou prevenciou chápeme intervenciu ešte predtým, ako sa problém objaví. Primárna prevencia zahŕňa predovšetkým výchovné, vzdelávacie, voľnočasové a poradenské aktivity zamerané na širšiu verejnosť. Preto sa odporúča realizovať projekty a aktivity prevencie a eliminácie rizikového správania, delikvencie a kriminality, záškoláctva, šikanovania, bezpečného používania internetu, aj podporu právneho vedomia detí a žiakov.

#### Preventívny program kyberšikanovania

**Cieľmi programu pre žiakov sú:** Získať informácie o bez-

pečnom správaní sa na internete. Učiť sa zachovať bezpečnosť, zvýšiť povedomie o bezpečnosti na internete a vo svete IKT. Pochopiť kyberšikanovanie (ďalej KŠ). Kriticky rozmyšľať, posúdiť, ktoré informácie na internete sú pravdivé. Vedieť selektovať užitočnosť informácií poskytovaných IKT. Správať sa bezpečne pri používaní IKT. Bezpečne a eticky používať internet.

**Realizácia programu:** Program je vytvorený na použitie pedagogickým zborom, koordinátorom prevencie alebo odbornými zamestnancami škôl a CPPPaP. Lektor programu ovplyvňuje činnosť členov skupiny, riadi skupinovú dynamiku, povzbudzuje klímu a vytvára atmosféru istoty, otvorenosti a dôvery. Jeho rozsah je 5 x 100 minútových stretnutí realizovaných počas vyučovania.

**Metodika programu:** Je primárne určený pre triedne kolektívy žiakov stredných škôl, prípadne žiakov vyšších ročníkov základných škôl (počet 20 až 25 žiakov). Každé stretnutie je štruktúrované na aktivity: ROZOHRIEVACIA TECHNIKA (Icebreaker) - úvodná technika alebo hra, ktorá uvoľňuje atmosféru v skupine. HLAVNÁ TECHNIKA - cieľom je vzájomná diskusia o hlavnej téme stretnutia. ZÁVER STRETNUTIA spojený so spätnou väzbou.

**1. stretnutie: Čo je šikana a čo je KŠ?**

**Cieľ:** Získať informácie o KŠ, rozoznávať spôsoby a príznaky KŠ.

**Icebreaker 1:** „Volám, volám ...“ (Madzgoňová, 2011).

**Pomôcky:** farebná krieda, lopty, balón, krabice, ľubovoľný materiál.

**Postup:** Žiaci si na vyzvanie lektora rozobrali dostupné pomôcky a lektor pomocou farebnej kriedy na podlahe miestnosti vytvoril kruh. Postupne ku kruhu volal žiakov s identickým spoločným znakom (napr. rovnaký balón, krabica, nohavice). Po zoradení žiakov v kruhu sme ich usadili na stoličky a vysvetlili ciele preventívneho programu. Pri predstavovaní programu sme vychádzali z toho, že žiaci majú teoretické vedomosti o šikanovaní, preto bola ich pozornosť upriamená na otázky: Čo je cieľom správania agresora? Kto je obeťou správania agresora? Čo je potrebné urobiť, aby sa mladí ľudia nestali obeťou šikanovania?

**Evalvácia:** Pri dôslednom vedení skupinovej dynamiky, skupinovej práce a diskusie lektorom si členovia skupiny uvedomili, že: šikanovanie je pre agresora istou formou zábavy a že obeťou sa môže stať ktokoľvek.

**Icebreaker 2:** „Značkovanie“ (Madzgoňová, 2011)

**Pomôcky:** stoličky, čisté papiere pre každú skupinu, flipchart, fixky, toaletný papier, post-it papieriky.

**Postup:** Žiaci si na papieriky napísali svoje meno, ku ktorému mohli pridať adjektívum – „značku/nick-name“. Sledovali sme, či sú „nicky“ pozitívne alebo skôr negatívne. Žiaci ju potom nahlas prečítali a pripevnili si ju na oblečenie. Po ukončení predstavovania lektor vyzval účastníkov, aby si z rolky toaletného papiera odtrhli ľubovoľný počet útržkov. Každý žiak mal potom povedať toľko viet o sebe, koľko kúskov papiera si odtrhol.

**Evalvácia:** Aktivita znižuje napätie, ktoré môže pociťovať člen skupiny pri formálnom predstavovaní sa – jednotlivec povie o sebe charakteristiku, ktorú môže poznať celá skupina.

**Hlavná aktivita:** „Čo je šikana a čo je KŠ“ (Gregussová, Drobný, 2015)

**Postup:** Žiakom sme predstavili témy o KŠ prostredníctvom všeobecnej diskusie o ich skúsenostiach s internetom, mobilnými aplikáciami, e-mailom. Každý žiak mal písomne odpovedať na otázky: Ako často využívate internet? Ako najradšej trávite čas na internete? Aký program využívate na čítanie? Na akých sociálnych sieťach ste zaregistrovaní? Kto pravidelne fotí mobilom? Využívate v mobile wifi alebo mobilný internet? Diskusia sa potom sústredila na pozitívne skúsenosti žiakov s internetom a na služby, ktoré používajú radi a dôverujú im. Potom sa žiaci rozdelili do menších skupín a spolu v skupine rozmýšľali nad otázkami a svoje odpovede si zapisovali: 1. Čo je to šikanovanie? 2. Čo je KŠ? Akú môže mať podobu? 3. V čom sa líši KŠ od iných foriem šikanovania? Nasledovala diskusia a odpovede žiakov sme zatriedili do diagramu na flipčarte pre grafické znázornenie, čo majú formy šikanovania a KŠ spoločné a naopak.

**Evalvácia:** V aktivite je dôležité, aby lektor spolu so žiakmi našli čo najpresnejšie vyjadrenie pojmov. Diskusiu je pre širšie pochopenie obsahov vhodné doplniť o otázky: Kto je prizerajúci sa/svedok? Koho by ste označili ako napomáhateľa agresorovi? Aké vážne je KŠ? Čo si myslíte, aké percento detí sa stáva jeho obeťami? Ako

môžeme pred ním chrániť seba a iných? Čo by mohla urobiť škola/trieda, aby zabránila KŠ medzi žiakmi?

**2. stretnutie: Moja silueta**

**Ciele:** Zvyšovať citlivosť voči svojmu prežívaniu a prežívaniu iných. Budovať pozitívny sebaobraz a sebahodnotenie. Určiť a presne pomenovať svojho agresora. Vyjadriť názor na rôzne problémy verejne, hľadať a navrhovať riešenia.

**Icebreaker:** „Ľudský spletenec“ (Neill, 2004)

**Postup:** Každý zo žiakov so zatvorenými očami v predklone vystrel pravú ruku do stredu kruhu. Každý žiak tak pravou rukou chytil ruku, ktorej sa dotkol. Po spárovaní všetkých pravíc, žiaci natiahli do kruhu ľavú ruku, pričom uchopili voľnú ruku. Spletenec bol vytvorený a nasledoval pokyn, aby žiaci otvorili oči a rozmotali klbko rúk, bez toho, aby ruky pustili. Žiaci sa mohli navzájom prekračovať, podliezať, ale nemohli sa pustiť. Hra skončila, keď všetci žiaci stáli vedľa seba v kruhu.

**Hlavná aktivita:** „Moja silueta“

**Pomôcky:** flipchartový papier, červená a čierna fixka, farby, nožnice, obrázky zo starých časopisov, lepidlo, čisté papiere, krabica.

**Postup:** Žiakom sme rozdali 2 kusy flipčartu. Na prvý každý žiak čiernou fixkou nakreslil svoju vlastnú siluetu, na ktorej vyfarbil, dokreslil, dopísal a dolepil svoj obraz. Po dokončení „sebaobrazu“ si každý žiak na osobitný papier urobil poznámky o svojej siluete (napísal, čo sa mu nepáči, čo ho trápí, čo by chcel na sebe zmeniť). Zo svojho zoznamu „nedostatkov“ potom na papieriky napísal tri „nedostatky“, ktoré ho trápili zo všetkých najviac. Svoje „papiere trápenia“ vhodil do krabice.

**Aktivita:** „Poradňa“

**Pomôcky:** krabica s lístočkami „trápenia“, náčrty smutnej a veselej postavy, papier, fixky.

**Postup:** Aktivitu sme začali diskusiou o nakreslených postavách, pričom na základe vonkajších znakov žiaci určili, ktorá z postáv sa trápila a ktorá bola bez starostí. K veselej postave dopísali veselého a smutného smajlíka, prípadne ho „likelovali“ svojím podpisom. Nasledne každý žiak vybral z krabice „3 lístočky trápenia“. Nahlas ich prečítal a prilepil na niektorú smutnú postavu. Žiaci mali potom nájsť riešenie na problém. Svoje nápady potom postupne prezentovali v „poradni“ a zapisovali ich pod veselú postavu. Lektori vytvorili priestor, aby všetci žiaci hľadali a navrhli riešenie. Lektor vstupoval do aktivity len vtedy, ak išlo o problém, s ktorým si žiaci nevedeli rady. Uistili sme sa, že každý žiak dostal odpoveď na svoj papierik.

Následne žiaci pokračovali v práci so siluetami. Dvojice žiakov si navzájom obkreslili červenou fixkou siluetu svojej postavy. Každý žiak potom vystrihol svoj „sebaobraz“ aj siluetu obkreslenú susedom a obidve siluety položili vedľa seba na porovnanie. Nasledovala diskusia s otázkami: Sú Vaše siluety rovnaké? Čím sa líšia? Zhoduje sa Vaša predstava o sebe s realitou?

**Evalvácia:** Na základe aktivity žiaci dospeli k poznaniu, že: väčšina problémov je riešiteľná, problém s ktorým si nevieme rady, nám pomôžu vyriešiť iní; to, ako vnímame sami seba, neznamena, že nás tak vníma aj naše okolie a to, čo považujeme za svoj nedostatok, sa iným môže naopak páčiť; žiaci sa naučili, že nevyriešené konflikty sa môžu stať zárodkom KŠ.

### 3. stretnutie: Veselo a smutno

**Ciele:** Dokázať sa vcítiť do problémov iných. Zvyšovať citlivosť voči svojmu prežívaniu a prežívaniu iných. Uvedomiť si význam dôvery a potrebu sociálnej opory.

**Icebreaker 1:** „Stoličky I.“ (Hupková, Kuchárová, 2008)

**Hlavná aktivita:** „Radosť a smútok“ (Gregussová, Drobný, 2015)

**Pomôcky:** post-it, flipčart pre každú skupinu, fixky, písacie potreby.

**Postup:** Lektori rozdali každému žiakovi viacero post-it lístkov. Na lístky mali žiaci napísať čo najviac situácií, zážitkov, udalostí, ktoré kamaráta/kamarátku potešia alebo rozsmútia, nahnevajú na internete. Inštruovali žiakov nech sa pokúsia a snažia vymyslieť a napísať čo najviac pozitívnych aj negatívnych udalostí. Potom sa žiaci rozdelili do skupín po 4 - 5 účastníkov. Každá skupina dostala jeden flipčart a fixky, na ktorý nakreslili škálu, naľavo smutnú, nešťastnú tvár a napravo radostnú, usmiatu. Úlohou skupiny bolo roztriediť pripravené post-it na škále podľa toho, ktorý zážitok by kamarátovi/kamarátke spravil najväčšiu radosť, ktorý menšiu alebo naopak, nakoľko nepríjemný by zážitok bol. Nasledovala spoločná diskusia o: Z akých zážitkov na internete môžu byť ľudia smutní, nešťastí, nahnevaní? Z akých zážitkov sa ľudia tešia na internete? Čo zaradili jednotlivé skupiny najviac naľavo a napravo na škále (najhorší, najlepší zážitok na internete)? Ktoré zážitky poznajú žiaci z vlastných skúseností? Mali na internete viac dobrých alebo zlých zážitkov? Čo sa dá spraviť s tým, aby mali ľudia na internete viac dobrých zážitkov? Ako k tomu môžu prispieť oni sami? Stalo sa, že aj oni sami prispeli k tomu alebo nezabránili tomu, aby mal niekto iný na internete zlý zážitok? Dalo by sa s tým v budúcnosti niečo spraviť? Mohli by dospelí alebo škola nejako pomôcť, aby mali deti na internete viac dobrých zážitkov? Ak áno, ako?

**Icebreaker 2:** „Zástup podľa priezvisk“ (Hupková, Kuchárová, 2008).

**Pomôcky:** špagát, resp. dlhá farebná vlna.

**Postup:** Lektori položili uprostred miestnosti na zem špagát. Následne boli účastníci vyzvaní, aby sa postavili a zdržali sa akejkoľvek verbálnej komunikácie. Lektori inštruovali žiakov, aby sa postavili jednou nohou na špagát na zemi. Potom bolo určené, na ktorej strane špagátu sa nachádza začiatok abecedy a zadali inštrukciu, aby sa účastníci zoradili na špagáte podľa abecedy (A - Z) z prvých dvoch písmen ich priezviska a maľ jednu nohu stále na špagáte.

**Aktivita:** „Smetisko hnevu“ (Gregussová, Drobný, 2015).

**Pomôcky:** staré noviny.

**Postup:** Účastníci sedeli v kruhu a pokračovali sme spoločne s diskusiou o tom, čo žiakov hnevá, vie rozzúriť. K rozprávaniu o hneve je potrebné priradiť aj fyzickú aktivitu – „celou silou každý žiak zhúžval pripravené noviny do guľôčky, ktorú odhodil do stredu kruhu“. Spoločne tak vytvorili veľkú kopy odhodeneho hnevu. Žiaci mali pri odhodení gule povedať o aký hnev ide. Na záver sme využili diskusné kolo rozprávania o tom, z čoho sa dokážu mladí ľudia veľmi tešiť alebo čo im naposledy urobilo radosť. Na záver aktivity sme spoločne vytvorenu kopy hnevu vyhodili do koša.

**Evalvácia:** Žiakom bolo umožnené hovoriť o tom, čo ich hnevá a niekto ich s jeho/jej hnevom vypočuje a prijme.

Často môže pomôcť, keď začne ako prvý o hneve hovoriť lektor. S pomocnými otázkami: Čo by mali žiaci ešte chuť spraviť, keď sú veľmi nahnevaní okrem zhúžvania novin? Čo všetko používajú na bezpečné vyjadrenie hnevu? Kedy ich hnev prejde? Ako je možné vyjadriť niekomu, kto sa hnevá, že mu rozumieme? Čo naopak vôbec nefunguje? Vzniká tak potreba spoločného hľadania príkladov na obidve možnosti. Spojením témy radosti a hnevu z online prostredia a reálneho života žiakov sa žiaci snažili vcítiť do problémov iných. Spoločne hľadať riešenia konfliktov a problémov nevyrovnaného hnevu. Žiaci sa naučili, že nevyriešené konflikty sa môžu stať zárodkom KŠ. Dokážu identifikovať udalosti, či správanie, ktoré je v online svete, ale aj v každodennom svete žiaduce, morálne a etické. A naučili sa identifikovať aj nežiaduce prípady, pričom identifikovali aj možnosti pomoci či voľbu riešenia.

### 4. stretnutie: Vzájomná súvislosť

**Ciele:** Učiť sa rozoznávať spôsoby a príznaky KŠ. Pochopiť príčiny vzniku KŠ. Pochopiť ciele agresora. Zostaviť myšlienkovú mapu reakcií na KŠ.

**Icebreaker:** „Magnetky“ ((Hupková, Kuchárová, 2008)

**Postup:** Účastníci sa mohli voľne pohybovať po miestnosti. Rýchlosť ich pohybu a jeho smer sa menila podľa inštrukcií lektora. Lektor zadal účastníkom, ktorou časťou tela sa musia rýchlo skontaktovať – zmagnetizovať. Pričom nebol dôležitý počet zmagnetizovaných, ale rýchlosť a správnosť kontaktnej plochy. Lektori kontrolovali správnosť prevedenia.

**Hlavná technika:** „Súvislosť“ (Gregussová, Drobný, 2015)

**Pomôcky:** flipčart a farebné fixky pre každú skupinu

**Postup:** V úvode sme so žiakmi hovorili o tom, že aj keby sa mohlo zdať, že KŠ (a šikanovanie) sa dotýka iba obeť a agresora, nie je to tak. V tejto aktivite spoločne rozmyšľali nad tým, ako KŠ ovplyvní celé okolie, sociálny systém. Účastníkom sme vysvetlili techniku myšlienkovú mapy. Potom sa žiaci rozdelili do skupín, v ktorej mali spoločne nakresliť na flipčart, čo všetko ovplyvní KŠ. Počas ich práce sme im dali za úlohu zodpovedať na otázky týkajúce sa ich triedy: „Keby sa KŠ dialo v triede, na čo všetko by malo vplyv: v živote jednotlivca (obeť, agresora, svedkov), v ich rodinách, v ich kamarátov, v triede, škole, u učiteľov, ako by sa tieto vplyvy prejavili spätne (napr. ako by sa zmena u rodičov agresora prejavila spätne uňho). Žiaci tak prostredníctvom svojich myšlienkových máp mohli rozmyšľať o priamych, nepriamych, krátkodobých aj dlhodobých následkoch KŠ a tiež nad tým, ako by ovplyvnili situáciu rôzne spôsoby KŠ. Záver aktivity sme viedli v podobe spoločného predstavenia ostatným, aké súvislosti KŠ žiaci odhalili.

**Aktivita:** „Čo by sa dalo spraviť?“ (Gregussová, Drobný, 2015)

**Pomôcky:** flipčart z predchádzajúcej úlohy, fixky.

**Postup:** Žiakov sme rozdelil do menších skupín, do ktorých sme im rozdali flipčart. Potom sme im zadali úlohu, čo by mohla so situáciou KŠ spraviť obeť KŠ a na druhú polovicu papiera mali žiaci napísať, čo by bolo potrebné urobiť s páchatelom KŠ. Žiaci mohli zároveň písať aj bláznivé nápady. Výsledky brainstormingu potom žiaci prezentovali.

**Evalvácia:** Spoločne sme sa so žiakmi pokúsili pome-

novat' možnosti riešenia KŠ. Ukázali sme žiakom, akú úlohu zohrávali v KŠ ostatní (prizerajúci sa, svedkovia). Umožnili sme im skúmať a posúdiť vhodnosť navrhnutých riešení v konfrontácii so zákonnými riešeniami. Umožnili sme žiakom pocit' vrátenia kontroly nad situáciou. Dať obeti pocítiť, že nie je sama, ale i páchatel'ovi možnosť napraviť situáciu. V závere sme žiadali ústnu spätnú väzbu s individuálnou otázkou pre každého žiaka, čo by prvý urobil pri výskyte KŠ v jeho živote.

## 5. stretnutie: Reklama

**Ciele:** Zvýšiť povedomie verejnosti o KŠ. Osvojiť si rozoznávanie spôsobov a príznakov KŠ. Dokázať ohodnotiť a oceniť druhých. Vedieť vyjadriť svoj názor a zdôvodniť tvrdenie. Učiť sa hľadať riešenia.

**Icebreaker:** „Náhrdelník sebaúcty“ (Madzgoňová, 2011)  
*Pomôcky:* kartičky, perá, relaxačná hudba, obálky, špagát.  
*Postup:* Libreto: „ Je dôležité, aby sme vedeli pochváliť nielen seba, ale aj iných. Každý sa cíti príjemne, keď ho iní pochvália, ocenia. Učme sa prijímať pochvalu, ale aj pochváliť druhých. Slová uznania a chvály si pripomínajme zakaždým, keď nám je dobre, ale najmä keď sa necítíme práve najlepšie. Dodajú nám silu prekonať ťažkosti a smútok. Vytvoríme si náhrdelník, ktorý každému z nás bude pripomínať, v čom je dobrý a posilní tak jeho sebavedomie.“

Žiakom sme rozdali kartičky označené menami účastníkov skupiny. Každý žiak na kartičku napísal pozitívny, milý, príjemný odkaz tomu žiakovi, meno ktorého bolo uvedené na kartičke. Odkazy potom vložili do obálky označenej menom žiaka. Každý žiak si následne zo svojej obálky vybral kartičky, navliekol ich na špagát a vytvoril tak náhrdelník.

**Evalvácia:** Spoločne sme so žiakmi diskutovali o tom, ktoré odkazy ich prekvapili. Čo nového sa o sebe žiaci dozvedeli. Pýtali sme sa ich, či im niekto napísal odkaz, ktorý bol nepríjemný. A zisťovali sme aké pocity prežívali, keď o sebe čítali príjemné veci.

**Hlavná technika:** „Reklama“ (Gregussová, Drobny, 2015)

*Pomôcky:* staré časopisy, nožnice, lepidlo, fixky, rôznofarebné papiere, flipchart, farbičky.

*Postup:* Počas tejto aktivity sa žiaci stali pracovníkmi reklamnej agentúry, ktorá dostala veľkú zákazku na vytvorenie účinnej reklamnej kampane proti KŠ. Diskutovali sme so žiakmi, aké rôzne formy reklamy poznajú? Spoločne sme si tak pripomenuli rôzne známe reklamy, ktoré žiakov najviac oslovili alebo si ich zapamätali, ktoré *billboardy* sa im páčia a ktoré naopak nie. Zistili sme, ktorá reklama bola podľa nich účinná (presvedčila ich, aby podľa nej konali) a ktorá nie a prečo? Usmernili sme žiakov, aby sa rozdelili do menších skupín a určili im *deadline* na vytvorenie reklamnej kampane (čas, ktorý majú na tvorbu). Inštruovali sme ich, že súčasťou prípravy reklamnej kampane (reklamnej agentúry) je aj úvodná skupinová diskusia o tom, kto je ich cieľová skupina, ako si myslia, že ju najlepšie oslovia, ako formulovať reklamné poslanstvo tak, aby si ho ľudia zapamätali. Ich diskusiu sme sledovali a podnety si zapisovali. Vytvorili sme žiakom priestor, aby sa sami rozhodli pre najúčinnejší spôsob reklamy – *billboard*, reklamný spot, reklamný inzerát v časopise, zvučka v rozhlase alebo niečo iné. Respektíve si niektoré skupiny rozdelili

úlohy a vytvorili reklamnú kampaň zloženú z viacerých prvkov. Po uplynutí času sme nechali reklamné agentúry predstaviť svoju kampaň. Spoločne sme zhodnotili pozitíva každej z nich, navrhli a diskutovali sme, či je možno ich výtvyry nejako dostať k „cieľovej skupine“ (napr. zavesiť plagáty v škole, natočiť reklamný spot ako video a zavesiť na Facebook, zverejniť reklamný inzerát v školskom časopise alebo na web stránke školy).

**Evalvácia:** Vytvorením spoločného skupinového diela sme posilnili kohéziu skupiny, podporili rozvoj myslenia a sebavyjadrenia. Predmetom reflexie pri tejto dynamickej, interaktívnej technike bola téma spolupráce, ktorého výtvyrom bolo skupinové dielo.

**V závere stretnutia** sme poďakovali účastníkom za ich aktívnu účasť na jednotlivých stretnutiach. Vypísaním na flipchart sme im pripomenuli základné pravidlá bezpečného správania sa na internete (STOP – BLOCK – TALK). Požiadali sme ich o spätnú väzbu na program, hodnotenie lektorskej prípravy na kartičkách pre lektorov z aktivity „Náhrdelník sebaúcty“.

## Vplyv preventívneho programu KŠ pre stredné školy

Metóda zberu dát – dotazník CBQ – Cyberbullying Questionnaire (Calveteová a kol., 2010), ide o prvý merací nástroj, ktorý bol vytvorený pre také široké spektrum správania spojené s KŠ. Dotazník CBQ vo svojich 16 položkách zahŕňa nielen proces viktimizácie KŠ, ale aj proces samotného páchania KŠ (Guadix a kol, 2014). Vykazujúc pomerne kvalitnú a vysokú reliabilitu (Cronbach.  $\alpha$  : 0.96 – 0.822) v 16 položkách predstavujúcich 16 foriem (prejavov) KŠ.

**Vzorka:** 25 žiakov prvého ročníka SOŠ technickej v Rožňave – odboru staviteľstvo

**Výsledky akčného výskumu:** Na testovanie rozdielov v prejavoch KŠ (počte prejavov KŠ) pred realizáciou preventívneho programu KŠ a po jeho realizácii sme použili Wilcoxonov test. Pri testovaní nulovej hypotézy: „Medzi priemerami v dosiahnutom hrubom skóre v dotazníku CBQ (v testovej a re-testovej administrácii) neexistuje štatisticky významný rozdiel.“ sa nám potvrdil rozdiel, a tak môžeme potvrdiť stanovenú hypotézu o existencii rozdielov ( $Z = -3,349$ ) vo výskyte KŠ pred realizáciou preventívneho programu a po jeho realizácii. Tento rozdiel je štatisticky významný na hladine významnosti  $p = 0,001$ .

Na základe zozbieraných údajov, realizovaného prieskumu, doterajších výskumov a dosiahnutého hrubého skóre žiakov v dotazníku CBQ môžeme potvrdiť, že prevencia, ako je chápaná v našej atestačnej práci a podľa ktorej modelu je koncipovaný a vytvorený preventívny program funguje a má pozitívne účinky na elimináciu prejavov a výskytu KŠ u žiakov – s tendenciou jej znižovania a eliminácie. Prevencia teda nepôsobí len v inhibujúcom efekte, ale aj v podobe profylaxie pred ďalšími prejavmi a dopadmi KŠ. V neposlednom rade má na výskyt KŠ vplyv aj informovanosť žiakov. Odporúčame prispôbiť vytvorený preventívny program na potreby a skladbu samotnej triedy, reflektovať ich potreby, ciele, skúsenosti a zloženie. Zamerať sa hlbšie na sekundárnu a terciárnu prevenciu KŠ a v neposlednom rade v oblasti KŠ pracovať v interakcii so žiakmi (mladými ľuďmi) v slede krokov a ich jednotlivých cieľov:

- informuj sa (definovať, určiť, opísať, vymenovať, stanoviť);
- zvažuj, prehodnocuj (rozlíšiť, diskutovať, vymedziť, porovnať, dokázať);
- postupuj opatrne (plánovať, navrhnuť, použiť, riešiť, vyhľadať, tlmočiť);
- premýšľaj a overuj (analyzovať, špecifikovať, rozlíšiť, prirovnávať, porovnať);
- neprizeraj sa (vymyslieť, zhrnúť, nájsť analógiu, ohodnotiť, vyjadriť);
- rozprávaj a konaj! (vysloviť mienku, obhájiť, oceniť, diskutovať, argumentovať)

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- CALVETE, E. et al., 2010. Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressor's profile. *Computers*. In: *Human Behavior*, 26, 1128-1135. [online]. [cit. 1.12.2016]. Dostupné na internete: <<http://bit.ly/2uF2B9t>>.
- GREGUSSOVÁ, M. a M. DROBNÝ, 2015. *Kyberšikanovanie.sk: Zatočme s ním spoločne – metodická príručka*. Lučenec: eSlovensko o.z.
- GUADIX, M. G., F. V. GEORGE a E. CALVETE, 2014. *Psychometric Properties of the Cyberbullying Questionnaire (CBQ) Among Mexican Adolescents. Violence and Victims*, 29(2), 232-247. [online]. [cit. 1.12.2016]. Dostupné na internete: <[https://www.researchgate.net/publication/261612835\\_Psychometric\\_Properties\\_of\\_the\\_Cyberbullying\\_Questionnaire\\_CBQ\\_Among\\_Mexican\\_Adolescents](https://www.researchgate.net/publication/261612835_Psychometric_Properties_of_the_Cyberbullying_Questionnaire_CBQ_Among_Mexican_Adolescents)>.
- HOLLÁ, K., 2012. Kyberšikanovanie učiteľov. In: *Pedagogika.sk: slovenský časopis pre pedagogické vedy*. 3 (3), 166-180.
- HUPKOVÁ, I. a B. KUCHAROVÁ, 2008. *Prevenčia v praxi: súbor vybraných námetov hier a aktivít v prevencii závislostí*. Bratislava: Národné osvetové centrum.
- MADZGOŇOVÁ, S., 2011. *Výchovný program práce s potencionálnymi obeťami šikanovania 1.: Osvedčená skúsenosť odbornej praxe*. Bratislava: MPC Bratislava. [online]. [cit. 2.12.2016]. Dostupné na internete: [www: <http://goo.gl/2Q5FC3>](http://goo.gl/2Q5FC3).
- NEILL, J., 2004. Human Knot: Description of Icebreaker, Name Game, & Teambuilding Activity. In: *The Wilderdom Store - Icebreakers, Warmups, Energizers, & Deinhbitizers*. 2013. [online]. [cit. 6.12.2016] dostupný z [www: <http://goo.gl/sAqB7a>](http://goo.gl/sAqB7a).

## STIMULAČNÝ PROGRAM „ROMANO DŽIVIPEN”

### VÝŤAH Z ATESTAČNEJ PRÁCE NA PRVÚ ATESTÁCIU V ŠTUDIJNOM ODBORE PSYCHOLÓGIA

**Marián Zimmermann, Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva, Bocatova 1, Košice, elokované pracovisko Gelnica**

Cieľom atestačnej práce je prezentovať stimulačný program „Romano dživipen” (Rómske prežívanie), ktorý je zameraný na zmenu časových preferencií spomínaných **žiacov**. Pri našom skúmaní, ktoré bolo zamerané na porovnanie časových preferencií na vzorke Rómov a majoritnej populácie, nám výsledky potvrdili, že Rómovia sa dominantne zameriavajú na prítomnosť, Slováci viac na budúcnosť (Zimmermann M., 2013, s. 62).

#### Stimulačný program „Romano dživipen”

Pri konštrukcii stimulačného programu (sme si uvedomí, že označenie „stimulačný” sa používa skôr u predškôlkov, ale v tomto prípade sme lepší terminus-technicus nenašli) sme čerpali z viacerých zdrojov. Obsah programu „Romano dživipen” vychádza z aktivít, ktoré používal na úpravu časových preferencií Zimbardo (2008, s. 290) - *vedenie si osobných diárov* (žiaci si vedú zápisky najprv denné a neskôr týždenné plány a ciele) a *vizualizácie*. Tiež sme použili *logoterapeutické hry, prezentácie, diskusnú besedu a relaxácie s imagináciou*.

**Cieľ programu:** Cieľom nášho programu je zmeniť vnímanie časových perspektív – posilniť orientáciu na pozitívnu budúcnosť a oslabiť hedonistickú a fatalistickú prítomnostnú preferenciu u žiakov pochádzajúcich zo SZP, ktorí komunikujú rómskym dialektom.

**Vzorka:** Keďže je tento stimulačný program realizovaný iba jedným psychológom, tak je počet žiakov obmedzený. Celkovo pracujeme s maximálne ôsmimi žiakmi ZŠ. Vekové rozloženie žiakov je od 14 do 16 rokov. Všetci účastníci by mali uvádzať ako svoj materinský jazyk rómčinu a pochádzať zo SZP.

**Harmonogram programu:** Celý stimulačný program pozostáva z desiatich (spravidla hodinových) stretnutí, na ktorých sa pracuje individuálne a skupinovo. Stretnutia sa realizujú psychológom v dvojtyždňových intervaloch. Od týchto stretnutí by nebolo možné očakávať pozitívny posun v sledovaných oblastiach, ak by zároveň

neboli dopĺňané o každodennú prácu, ktorú vykonáva pedagóg v škole. Ten dohliada na vedenie záznamov v diároch a zaznamenávanie si svojich plánov. Kontakt s pedagógom aj medzi dvojtyždňovými sedeniami odporúčame udržiavať aspoň e-mailom. Aj napriek tomu, že harmonogram stretnutí sa začína zoznámením sa so žiakmi a predstavením aktivity s diármi, odporúčame realizovať ešte „nulté” rodičovské stretnutie. Počas neho oboznámime rodičov s cieľmi a harmonogramom programu. Taktiež ich môžeme zapojiť do aktivít plánovania (nech sa pýtajú svojich detí, čo si naplánovali a zapísali do diárov). Nezabudneme pripomenúť, že žiaci dostanú na záver odmenu (my zvykneme motivovať žiakov náramkovými hodinkami).

#### Charakteristika jednotlivých stretnutí

**Prvé stretnutie:** Zoznámenie sa a predstavenie aktivity s diármi

**Ciele stretnutia:** Nadviazať vzťah so psychológom (prípadne prehliabť vzťahy so spolužiakmi). Dostanem príležitosť vyjadriť sa o sebe spôsobom, pri ktorom sa necítim ohrozený, prejavíť sa ako individuálna osobnosť a získať pozitívny vzťah k sebe samému ako aj k iným. Vnímať svoje časové preferencie a hospodáriť s vlastným časom. **Pomôcky:** Papier A4, farbičky, tvrdá podložka A4, diáre.

**Opis stretnutia:** Žiaci sedia v kruhu. V úvode ich pozdravíme, povieme im svoje meno a v krátkosti ich oboznámime so stimulačným programom „Romano dživipen” Následne pristúpime k zoznamovacej aktivite – „Ja-pláneta” (Ollierová K., Hobdayová A., 2000, s. 26, upravené autorom). Vysvetlíme žiakom, že teraz budú pracovať na aktivite, ktorá im pomôže sa lepšie spoznať. Požiadame ich, aby nakreslili kruh a povieme im, že tento kruh bude znázorňovať planétu - ich planétu. Podobne ako na zemi sú svetadiely, tak aj ich planéta bude mať svetadiely. Tieto budú však špeciálne - každý bude mať meno podľa toho, čo vystihuje toho ktorého žiaka. Môžu tam napí-



sať/nakresliť činnosti, osoby, veci, zvieratá..., ktoré sú im blízke a mali by byť na ich planéte. Po dokreslení kresby o jednotlivých „Ja-planétach“ vedieme diskusiu. V druhej časti stretnutia sa venujeme predstaveniu aktivity sdiármi. Žiakom rozdáme diáre a následne ich vyzveme, aby si skúsili napísať k dnešnému dňu, čo plánujú robiť. Informujem ich, že takéto zápisky si budú robiť najbližšie dva týždne na víkendy. Počas ďalších sedení sa o naplánovaných aktivitách z predošlého obdobia vedie diskusia (aké boli plány žiakov a či sa ich darilo aj realizovať).

*Druhé stretnutie:* aktivita „Moje zamestnanie“

*Cieľ stretnutia:* Vytvoriť si reálny obraz o svojich schopnostiach a profesijných aspiráciách.

*Pomôcky:* Papier A4, pero, tvrdá podložka A4

*Opis stretnutia:* Žiaci sedia v kruhu. Stretnutie sa začína zhodnotením plánovaných aktivít v diároch (či sa ich podarilo realizovať) a pridaním ďalšieho dňa (3. deň) k plánovaniu. Následne vyzveme žiakov, aby na prázdny papier napísali, aké povolanie by chceli v živote robiť. Každý žiak oboznámi ostatných so svojim zamestnaním. Zadáme ďalšiu inštrukciu: „Aké vlastnosti a schopnosti by mal mať človek, aby mohol vykonávať prácu, ktorú ste si vybrali?“ Žiaci majú napísať na papier požadované vlastnosti a schopnosti. Diskusia sa vedie nielen o povolaniach (či sú reálne), ale aj o jednotlivých schopnostiach, ktoré sú potrebné na danú pozíciu.

*Tretie stretnutie:* logoterapeutická psychhra „Životné udalosti“

*Cieľ stretnutia:* Vnímať časové kontinuum.

*Pomôcky:* Papier A4, pero, tvrdá podložka A4

*Opis stretnutia:* Žiaci sedia v kruhu. Po úvodnom zhodnotení plánovaných aktivít od posledného stretnutia a pridaní ďalšieho dňa (4. deň) z týždňa k plánovaniu v diároch zadáme inštrukcie k aktivite „Životné udalosti“ (Tavel, P., Kanalik, M., 2008, s. 39): na papier si nakreslite dlhú čiaru - táto znázorňuje váš život; približne v strede čiaru obrte značku (krížik, kruh...) a nad ňu napíšte dnešný dátum - to je teraz, prítomnosť; na ľavo od značky je vaša prítomnosť a na pravo sa nachádza vaša budúcnosť; porozmýšľajte nad tromi udalosťami, ktoré ste zažili a ktoré vás výrazne ovplyvnili alebo sú pre vás dôležité - tieto tri udalosti vyznačte na ľavej strane (teda v minulosti) a nad značky heslovite napíšte, čoho sa týka daná udalosť; teraz sa zamyslite nad vašim budúcim životom a skúste nájsť tri ciele, ktoré by ste chceli v živote dosiahnuť - tieto tiež vyznačte tak, ako to bolo v minulosti. O prežitých udalostiach a plánovaných cieľoch žiaci po jednom referujú.

*Štvrté stretnutie:* Prezentácia, ktorá porovnáva spôsob života ľudí na sociálnych dávkach a zamestnaných ľudí

*Cieľ stretnutia:* Porovnávať odlišné životné štýly u ľudí, ktorí pracujú a u tých, ktorí sú nezamestnaní.

*Pomôcky:* Data-projektor, notebook, powerpointová prezentácia

*Opis stretnutia:* Žiaci sedia v laviciach v triede. Po zreferovaní plnenia stanovených plánov dostanú inštrukciu, aby si značili aj plány na ďalší (5.) deň v týždni. Nasleduje prezentácia v programe powerpoint. V rámci tejto prezentácie premietame video zo života v osade (napríklad voľne dostupný film „Jeden deň Máji Kotlárovej“ - [https://www.youtube.com/watch?v=uBSUh63Gr\\_g](https://www.youtube.com/watch?v=uBSUh63Gr_g)). Taktiež porovnáваме špecifiká životného štýlu na sociálnych dávkach a pracujúceho človeka. Upozorňujeme

na konkrétne odlišnosti - výška dávky vs. minimálna/priemerná mzda; bytové podmienky; socio-ekonomický status; duševný život. Žiakov aktívne zapájame do prezentácie - napríklad majú nájsť výhody/nevýhody oboch životných štýlov. Celá prezentácia je bohato doplnená o obrazový materiál (napríklad fotky z osady, pred pošou v čase dávok a pod.). Po skončení prezentácie vyzveme prítomných k diskusii.

*Piate stretnutie:* diskusná beseda s policajtom Rómom  
*Cieľ stretnutia:* Vnímať originálny životný príbeh Róma, ktorý sa dokázal uplatniť v spoločnosti aj napriek sociálne znevýhodňujúcemu prostrediu.

*Opis stretnutia:* Žiaci sedia v kruhu. V úvode privítame prednášajúceho Róma (naša skúsenosť je s rómskym policajtom), ktorému zároveň odovzdáme slovo. V prednáške sa kladie dôraz na socio-kultúrne prostredie, z ktorého žiaci pochádzajú ako aj na celú životnú cestu (od detstva až po súčasnosť). V závere stretnutia poskytneme priestor otázkam žiakov.

*Šieste stretnutie - „Moji starí rodičia a ja ako starý rodič“*

*Cieľ stretnutia:* Vyhľadať informácie o mojich starých rodičoch a skonštruovať koncept vlastnej budúcnosti v roli starého rodiča.

*Pomôcky:* papier A4, pero, tvrdá podložka A4

*Opis stretnutia:* Žiaci sedia v kruhu, v triede. Na začiatku si zreferujeme plnenia stanovených plánov celých dvoch týždňov. Pridáme 6. deň do plánovania. Potom vyzveme žiakov, aby si napísali, čo vedia o svojich starých rodičoch (zamestnanie, osobnostné vlastnosti, životný príbeh...). Následne každý žiak zreferuje spísané informácie o starých rodičoch. Ďalšia časť našej inštrukcie pozostáva z predstavenia si samého seba v pozícii starého otca, či mamy. Túto vizualizáciu si žiaci taktiež zapisujú a diskutujú o nej.

*Siedme stretnutie - „Moje plány na rok“*

*Cieľ stretnutia:* Skonštruovať koncept cieľov na najbližších dvanásť mesiacov.

*Pomôcky:* papier A4, pero, tvrdá podložka A4

*Opis stretnutia:* Žiaci sedia v kruhu, v triede. Po zreferovaní plnenia stanovených plánov a pridaním posledného 7. dňa prejdeme k hlavnej aktivite - vyzveme žiakov, aby sa zamysleli nad tým, čo by chceli dosiahnuť v priebehu jedného roka. Je možné použiť paralelu s vedením diárov (Tak ako si vediete diáre, kde si zapisujete plány na najbližší týždeň, tak si teraz skúste stanoviť svoje ciele na nasledujúci rok.). So svojimi plánmi postupne oboznámia ostatných.

*Ôsme stretnutie:* relaxácia s imagináciou zážitku - „Kedy sme zažili úspech?“

*Cieľ stretnutia:* V stave uvoľnenia a upokojenia spracovať spomienku, ktorá pomôže posilniť preferenciu vnímania pozitívnej minulosti.

*Dĺžka stretnutia:* cca 30 minút/osoba

*Pomôcky:* papier A4, pero, tvrdá podložka A4

*Opis stretnutia:* V tejto aktivite pracujeme s každým žiakom individuálne. Na začiatku si prejdeme so žiakom jeho diár. Rozprávame sa o tom, ako si rozdeľuje svoj čas a či sa mu zvolené činnosti darí aj realizovať. Následne upozorníme žiaka, že dnešné sedenie bude odlišné od tých predchádzajúcich. Spýtame sa ho, či si zvykne napríklad pred spaním spomínať a predstavovať, čo pekné zažil v priebehu dňa. Vysvetlíme mu, že dnes budeme robiť niečo podobné. Vyzveme ho, aby sa pohodlne usadil na stoličke (napríklad v tejto polohe - jemne pred-

klonená hlava, nohy s celými chodidlami na podlahe, dlane položené na stehnách, chrbát opretý o operadlo) a sústredil sa na náš hlas. Nasleduje inštrukcia relaxácie (s uvoľnením celého tela), po ktorej sa zadá podnet k imaginácii – „*Teraz sa presuň do minulosti a spomeň si na zážitok, v ktorom sa Ti niečo podarilo.*” Nasleduje chvíľa ticha a inštrukcia návratu. Bezprostredne po relaxácii si má žiak zapísať svoj zážitok a následne sa o tomto zážitku rozprávame.

*Deviate stretnutie:* relaxácia s imagináciou – „Budúci úspech („prežitie sna”)”

*Cieľ stretnutia:* V stave uvoľnenia a upokojenia spracovať ašpiračnú myšlienku, ktorá pomôže posilniť preferenciu vnímania pozitívnej budúcnosti.

*Dĺžka stretnutia:* cca 30 minút/osoba

*Pomôcky:* papier A4, pero, tvrdá podložka A4

*Opis stretnutia:* V tejto aktivite pracujeme opäť s každým žiakom individuálne. Na začiatku si prejdeme so žiakom jeho diár. Rozprávame sa o tom, ako si rozdeľuje svoj čas a či sa mu zvolené činnosti darí aj realizovať. Postupne prejdeme k relaxácii. Spýtame sa ho, či si pamätá na posledné sedenie ako sme relaxovali a čo sme robili. Vyzveme ho, aby sa pohodlne usadil na stoličke (má si nájsť svoje miesto) a sústredil sa na náš hlas. Nasleduje inštrukcia relaxácie (s uvoľnením celého tela), po ktorej sa zadá podnet k imaginácii – „*Teraz sa zamyslí nad svojimi snami (plánmi, cieľmi). Vyber si z nich jeden. Skús si predstaviť, že sa ti ho podarilo dosiahnuť. Vnímaj detaily, všimaj si seba i okolie. Vnímaj svoje pocity.*” Nasleduje chvíľa ticha a inštrukcia návratu. Bezprostredne po relaxácii si má žiak zapísať svoj zážitok a následne sa o tomto zážitku rozprávame.

(Poznámka autora: Ôsme a deviate stretnutie môže robiť iba psychológ, ktorý ma absolvovaný výcvik v relaxačnej terapii. Inštrukcia k relaxácii nie je súčasťou tejto práce, keďže je duševným vlastníctvom Inštitútu pre výcvik v relaxačnej a symbolickej psychoterapii v Košiciach.)

*Desiate stretnutie:* záverečné zhodnotenie programu a odovzdanie odmeny

*Cieľ stretnutia:* Zhodnotiť prínos stimulačného programu a získať sľúbenú odmenu.

*Dĺžka stretnutia:* cca 45 minút

*Pomôcky:* papier A4, pero, tvrdá podložka A4, hodinky

*Opis stretnutia:* V úvode stretnutia žiaci sedia v kruhu. Upozorníme prítomných účastníkov programu na to, že aktuálne stretnutie je posledné. Po krátkom úvode sa majú žiaci zamyslieť nad celým priebehom stimulačného programu. Následne je ich úlohou napísať na papier pozitíva a negatíva (inštrukcia obvykle znie: „*Napíšte, čo sa vám páčilo alebo naopak nepáčilo na našich stretnutiach!*”). Na základe dobrovoľnosti môžu žiaci referovať svoje reflexie. Postupne prejdeme k druhému bodu stretnutia a zároveň záverečnému bodu stimulačného programu „Romano dživipen” - odovzdávanie odmeny

(napríklad hodiniek). Na záver sa poďakujeme všetkým žiakom za ich usilovnosť a aktivitu. Diáre žiakom ponecháme.

### Zhrnutie a odporúčania

Stimulačný program sa nevyhol problémom: významným faktorom, ktorý narúša celý priebeh sú časté absencie žiakov. Tie majú niekoľko príčin - jednak zdravotné problémy a tiež sociálne (v období vyplácania sociálnych dávok), vrátane tehotenstiev maloletých žiakov. Jedno 16-ročné dievča v priebehu programu otehotnelo. Do programu bol zaradený aj žiak (15 r.), ktorý sa na jeho začiatku stal otcom.

Stimulačný program „Romano dživipen” realizujeme už tretí rok. Chápeme ho ako otvorený koncept, ktorý je možné dopĺňať a vylepšovať. Každým ďalším ročníkom prichádzame k istým záverom a modifikáciám. V nasledujúcich bodoch niektoré z nich sumarizujeme:

- Ponúknuť viacero konkrétnych možností ako príkladov k aktivite „Ja-planéta”.
- Na začiatok treba začať s plánovaním menšieho počtu činností v diároch, ale viac konkrétnych (Napríklad „*Oddýchnem si.*” nahradiť „*Oddýchnem si na prechádzke v lese.*” alebo „*Oddýchnem si pri sledovaní hokeja v TV.*”)
- Prezentovať konkrétne možnosti, vlastnosti a schopnosti k aktivite „Moje zamestnanie”.
- Využiť viacero príkladov dobrej praxe - úspešných Rómov (v duchu príslovia „*Slová pohýňajú, ale príklady tiahnu!*”).
- Po uvedení prezentácie, ktorá porovnáva rozdielne životné štýly zamestnaných a dlhodobo nezamestnaných ľudí, by bolo vhodné (azda aj individuálne) intenzívne pracovať s negatívnymi pocitmi žiakov (hanba, smútok) a motivovať ich k zmene, aby nedochádzalo k situáciám frustrácie.
- V rámci zisťovania časových preferencií u Rómov využívať skôr formy príbuzné pološtruktúrovanému interview.
- Relaxovať individuálne, nie skupinovo.
- V záverečnom zhodnotení programu ponúknuť krátky výber možností, ktoré by hodnotili celý jeho priebeh. Zároveň nechať aj priestor na vlastné zhodnotenie.

Pravidelné značenie si aktivít do diárov je na začiatku komplikované, ale postupom času si žiaci osvoja režim plánovania. Významne im v tom pomáha pripomenutie sľúbenej odmeny (napr. hodiniek). Ako sme spomínali vyššie, tak stimulačný program „Romano dživipen” je potrebné chápať ako otvorený koncept, pričom sa nebránime zmenám, ale naopak vítame nápady a vylepšenia.

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- OLLIEROVÁ, K. a A. HOBDAJOVÁ, 2000. *Tvorivé činnosti pro terapeutickou práci s dětmi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-378-1
- TAVEL, P. a T. KANÁLIK, 2008. Praktické možnosti psychologické práce s témou zmyslu života u detí a mládeže. In: *E-psychologie 2* (1), 36-46 [cit. 2.6.2016.]. ISSN 1802-8853. Dostupné na internet: <<http://e-psycholog.eu/pdf/tavel-et-al.pdf>>
- ZIMBARDO, P. G. a J. N. BOYD, 2008. *The Time Paradox*. New York: Free Press. ISBN 1416541985
- ZIMMERMANN, M., 2013. Časové perspektívy u Rómov. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa. Príloha*. Č. 2, s. 62. [cit. 01.02.2014.]. Dostupné na internete: <http://www.vudpap-projekt.sk/odborn%C3%A9-%C4%8D%C3%A1nky>.

## Pokyny na úpravu príspevkov

Rukopis príspevku musí spĺňať tieto kritériá:

- príspevok musí byť svojím zameraním v súlade s obsahovým zameraním časopisu (pozri súbor „Témy“ na stránke časopisu),
- príspevok má byť pôvodným textom, za pôvodnosť aj správnosť zodpovedá autor,
- príspevok má tvoriť ucelený, logicky usporiadaný text s konkrétnymi závermi pre pedagogickú prax,
- rozsah príspevku nesmie prekročiť:
  - A. Príspevok: max. 9 normostrán, t.j. 16 200 znakov (vrátane medzier)\*
  - B. Recenzia: max. 1,5 normostrany, t.j. 2 700 znakov (vrátane medzier)
  - C. Informácia o činnosti MPC: max. 0,5 strany, t.j. 900 znakov (vrátane medzier)

**A. Príspevok** – osnova: *Názov, Autor/i, Anotácia, Kľúčové slová, Úvod, Hlavný text, Záver, Zoznam bibliografických odkazov, Summary*

**B. Recenzia** – osnova recenzie je nasledovná: *Názov, Bibliografický odkaz na recenzovanú publikáciu v štruktúre: Autor/i recenzie, Text recenzie*

**C. Informácia o činnosti MPC** – osnova: *Názov, Autor/i informácie/správy, Text informácie/správy*

### Pri písaní príspevku:

- vzhľad stránky – všetky okraje 2 cm, záhlavie a päta 1,25 cm
- používajte typ písma **Calibri**, veľkosť 11, riadkovanie – 1
- zarovnanie textu – zarovnať doľava
- nepoužívajte žiadne štýly (len formátovanie – tučné, kurzíva, index horný, dolný, nie podčiarkovanie)
- nepoužívajte medzery ani tabulátory na začiatku odseku, vyhnite sa dvojitým medzerám medzi slovami
- nepoužívajte voľné riadky (2 x enter) medzi odsekmi, ani medzi nadpisom a textom
- špeciálne symboly používajte len ak sú nevyhnutné, nepoužívajte grafické ozdoby pri nadpisoch a pod.
- obrázky vo formáte jpg v kvalite aspoň 150 dpi
- tabuľky v texte označte formou Tab. 1 Názov tabuľky (**nad tabuľkou**)
- grafy, obrázky v texte označte formou Obr. 1 Názov obrázka (**pod obrázkom**), pri prevzatých obrázkoch je nevyhnutné uviesť zdroj
- citovanie literatúry v texte: priezvisko autora/ov, čiarka, potom rok vydania.  
Ak ide o doslovný citát v úvodzovkách sa uvádza aj strana, napr. Turek (2008, s. 258), alebo „....“ (Turek, 2008, s. 258).  
V prípade, že počet autorov je viac ako 3, uvedie sa meno prvého autora a „et al.“, napr. Meško et al., 2005
- v žiadnom prípade v príspevku **nepoužívajte „poznámky pod čiarou“**
- rozlišujte písmeno veľké O a číslicu 0, malé písmeno l a číslicu 1
- autori môžu skracovať často uvádzané výrazy – tieto skratky sa musia vysvetliť pri prvom objavení v texte, napr. materská škola (ďalej MŠ), školský vzdelávací program (ďalej ŠkVP) a pod.
- Zoznam bibliografických odkazov – je abecedne usporiadaný a obsahuje údaje podľa normy ISO 690  
Bibliografické odkazy z roku 2012

## Z obsahu:

### VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

**Kristína Jánošová ...1**

**Využitie metódy globálneho čítania pri edukácii žiakov s autizmom**  
**Výťah z atestačnej práce na druhú atestáciu v študijnom odbore špeciálna pedagogika**  
Using the method of global reading when teaching pupils with autism  
Summary of attestation work for second attestation in the area of special education

**Monika Markovičová ...4**

**Vplyv didaktických hier na fixáciu učiva z matematiky žiakov s mentálnym postihnutím**  
**Výťah z atestačnej práce na druhú atestáciu v študijnom odbore špeciálna pedagogika**  
Influence of didactic games on fixing the mathematics curriculum by mentally disabled pupils  
Summary of attestation work for second attestation in the area of special education

**Gabriela Belková ...7**

**Stimulácia sluchovej percepcie žiakov s poruchami učenia na hodinách telesnej a športovej výchovy**  
**Výťah z atestačnej práce na druhú atestáciu v študijnom odbore špeciálna pedagogika**  
Stimulating hearing perception of pupils with learning disorders on physical education lessons  
Summary of attestation work for second attestation in the area of special education

**Viktor Haško ...11**

**Interakcia so zvieratom – koňom, ako prostriedok rozvoja motivácie k úspechu**  
**u sluchovo postihnutého žiaka ZŠ**  
**Výťah z atestačnej práce k prvej atestácii v študijnom odbore výchovateľstvo**  
Interaction with horse as a means of developing motivation for success of a pupil  
with hearing disability on elementary school  
Summary of attestation work for first attestation in the area of education

**Viera Havašová ...13**

**Terapeutický tábor pre žiakov s vývinovými poruchami učenia a ich rodičov**  
**Výťah z atestačnej práce na druhú atestáciu v študijnom odbore psychológia**  
Therapeutic camp for pupils with developmental learning disorders and their parents  
Summary of attestation work for second attestation in the area of psychology

**Silvia Illés ...22**

**Práca s rodinou v podmienkach liečebno-výchovného sanatória**  
**Výťah z atestačnej práce na druhú atestáciu v študijnom odbore psychológia**  
Working with family in medical-educational sanatorium  
Summary of attestation work for second attestation in the area of psychology

**Peter Lőrincz ...26**

**Preventívny program kyberšikanovania pre stredné školy**  
**Výťah z atestačnej práce na druhú atestáciu v študijnom odbore psychológia**  
Cyberbullying prevention program for secondary schools  
Summary of attestation work for second attestation in the area of psychology

**Marián Zimmermann ...30**

**Stimulačný program „Romano dživipen“**  
**Výťah z atestačnej práce na prvú atestáciu v študijnom odbore psychológia**  
Stimulation programme „Romano dživipen“  
Summary of attestation work for first attestation in the area of psychology