

PREKLAD PRÍSPEVKOV

Institutio infantium

Vedecký recenzovaný časopis pre teóriu a prax výchovy a vzdelávania detí predškolského veku



1. SÚČASNÝ STAV INTERAKCIE MEDZI INŠTITÚCIOU PREDŠKOLSKÉJ VÝCHOVY A RODINOU PRI FORMOVANÍ ZÁKLADOV ZDRAVÉHO ŽIVOTNÉHO ŠTÝLU PREDŠKOLSKÝCH DETÍ
2. SKÚSENOSTI S DIAĽKOVÝM VZDELÁVANÍM DETÍ SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNÝMI POTREBAMI V INŠTITÚCIÁCH PREDŠKOLSKÉJ VÝCHOVY V PODMIENKACH VOJNY
3. TRANSFORMÁCIE HRACÍCH ČINNOSTÍ PREDŠKOLSKÝCH DETÍ NA UKRAJINE: OD MINULOSTI K SÚČASNOSTI
4. K PROBLÉMU EMOCIONÁLNYCH PORÚCH UKRAJINSKÝCH DETÍ S NORMATÍVNYM VÝVOJOM A SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNÝMI POTREBAMI (ADHD, ASD) V PODMIENKACH VOJNY
5. PSYCHOLOGICKÁ PODPORA DETÍ A UČITEĽOV INŠTITÚCIÍ PREDŠKOLSKÉJ VÝCHOVY POČAS VOJNY NA UKRAJINE
6. KROK ZA KROKOM K ÚSPECHU: INKLUZÍVNY ASPEKT V PREDŠKOLSKÉJ VÝCHOVE NA UKRAJINE
7. ÚLOHA VÝCHOVATEĽA INŠTITÚCIÍ PREDŠKOLSKÉJ VÝCHOVY PRI ROZVOJI TVORIVOSTI PREDŠKOLSKÝCH DETÍ
8. ČINNOSŤ AKO ZÁKLAD ROZVOJA KRITICKÉHO MYŠLENIA U DETÍ STARŠIEHO PREDŠKOLSKÉHO VEKU
9. Z OKRAJA DO HLAVNÉHO PRÚDU: POSTUP INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA PRE VŠETKÝCH ŽIAKOV
10. LOGOMETRICKÉ NÁSTROJE PRE ROZVOJ PREDŠKOLSKÝCH DETÍ
11. URČENIE „KOEFIČIENTU SPOLOČENSKEJ KONTAKTOVATEĽNOSTI“ PREDŠKOLSKÝCH DETÍ PRI RIEŠENÍ KRÍZOVÝCH OTÁZOK VYPLÝVAJÚCICH Z MODERNÝCH REALÍT
12. PREKONÁVANIE ÚZKOSTI U PREDŠKOLSKÝCH DETÍ AKO PROBLÉM VO VEDNOM PSYCHOLOGICKO-PEDAGOGICKOM DISKURZE: UKRAJINSKÝ KONTEXT
13. VPLYV INŠTITÚCIÍ PREDŠKOLSKÉJ VÝCHOVY S UKRAJINSKÝM JAZYKOM NA ROZVOJ KOMUNIKATÍVNEJ KOMPETENCIE V CUDZOM JAZYKU U DETÍ STREDNÉHO PREDŠKOLSKÉHO VEKU, KTORÉ SA NACHÁDZAJÚ V ZAHRANIČÍ

PREKLAD PRÍSPEVKOV ZABEZPEČILA UMEĽÁ INTELIGENCIA.

**PRI POUŽÍVANÍ PRÍSPEVKOV NA ĎALŠIE PUBLIKAČNÉ ÚČELY, PROSÍM, VYUŽITE ORIGINÁLNY DOKUMENT
S PRÍSLUŠNÝMI BIBLIOGRAFICKÝMI ODKAZMI.**

Predškolská výchova na Ukrajine prechádza v posledných rokoch výraznými zmenami, ktoré sú podmienené nielen reformami v oblasti vzdelávania, ale predovšetkým mimoriadnymi spoločenskými a bezpečnostnými okolnosťami spôsobenými vojnou. Aktuálne číslo vedeckého časopisu vydané v ukrajinskom a v anglickom jazyku predstavuje výber odborných a vedeckých štúdií, ktoré poukazujú na výzvy, možnosti a inovatívne prístupy v predškolskej výchove na Ukrajine. Cieľom bolo priblížiť pedagogickej verejnosti aktuálnu situáciu a riešené témy v predškolskej výchove na Ukrajine. Hlavným zámerom bolo prispieť k lepšiemu pochopeniu detí v slovenskom vzdelávacom systéme, ktoré pred časom navštevovali predškolské zariadenia na Ukrajine. Ďalším dôvodom bolo rozšíriť poznanie komparatívnej predškolskej pedagogiky a získať poučenia a námety pre inovácie pedagogickej praxe. V neposlednom rade sme si predsavzali aj takýmto spôsobom prejaviť podporu a uznanie ukrajinským predškolským pedagógom, rodičom a všetkým ľuďom, ktorí sa vo vojnových podmienkach starajú o to najvzácnejšie, čo každý národ má, deti. Publikované príspevky sú výsledkom práce autoriek a autorov z popredných ukrajinských univerzít v Kyjeve a Charkove, ako aj učiteľov, psychológov a predstaviteľov profesijných organizácií vrátane predsedníčky OMEP Ukrajina, čím sme prepojili akademické poznanie s reálnou pedagogickou praxou. Tematický záber čísla je široký – od otázok zdravého životného štýlu, inklúzie, tvorivosti a rozvoja kritického myslenia, cez psychologickú podporu detí a učiteľov, až po špecifiká herných aktivít, logometrických prístupov či jazykovej integrácie detí žijúcich v zahraničí. Osobitný dôraz je kladený na situáciu detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a na adaptáciu predškolského systému na výnimočné podmienky vojnového stavu.

PREKLAD PRÍSPEVKOV ZABEZPEČILA UMELÁ INTELIGENCIA.

**PRI POUŽÍVANÍ PRÍSPEVKOV NA ĎALŠIE PUBLIKAČNÉ ÚČELY, PROSÍM, VYUŽITE ORIGINÁLNY DOKUMENT
S PRÍSLUŠNÝMI BIBLIOGRAFICKÝMI ODKAZMI.**

Súčasný stav spolupráce materskej školy a rodiny pri formovaní základov zdravého životného štýlu detí predškolského veku

CURRENT STATE OF INTERACTION BETWEEN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION AND FAMILY IN FORMING THE FUNDAMENTALS OF A HEALTHY LIFESTYLE OF PRESCHOOL CHILDREN

Viktoriia AHILIAR TUKLER

Anotácia: V článku sa realizuje teoretická analýza problému formovania zdravého životného štýlu detí predškolského veku v podmienkach vojnového stavu na Ukrajine. Analyzuje sa efektívnosť metód pri formovaní celkového zdravia detí, význam spolupráce rodičov s pedagógmi materskej školy pri rozvíjaní zdravého životného štýlu. Spresňujú sa definície pojmov: „zdravie“, „kompetencia v oblasti zachovávanie zdravia“. Uskutočnilo sa empirické výskumné šetrenie zamerané na formovanie zdravého životného štýlu detí predškolského veku v rodinnom prostredí, efektívne metódy a formy podpory zdravého spôsobu života. V článku sú prezentované výsledky dotazníkového prieskumu medzi rodičmi detí predškolského veku, ktoré odhaľujú ich postoje k otázkam zachovávanie zdravia a telesnej výchovy, spôsoby získavania informácií o zdraví detí, určenie priorít v oblasti telesnej výchovy, výber efektívnych prostriedkov ochrany zdravia a faktory zhoršujúce zdravie detí. Analyzuje sa vplyv vojnového stavu na zdravie detí na Ukrajine a spôsoby podpory ich fyzického a psychického zdravia. Zistené bolo, že rodičia detí predškolského veku pripisujú veľký význam mentálnemu a telesnému rozvoju detí, prejavujú záujem o získavanie informácií týkajúcich sa formovania základov zdravého životného štýlu, využívajú dostupné prostriedky na udržanie zdravia v rámci rodiny, uznávajú negatívny vplyv vojnového stavu na zdravie detí a zdôrazňujú význam spolupráce medzi materskou školou a rodinou. Autorka článku dospieva k záveru, že v súčasnej etape reorganizácie predškolskej výchovy na Ukrajine nadobúda formovanie základov zdravého životného štýlu a podpora psychického a fyzického zdravia detí prostredníctvom spolupráce medzi materskou školou a rodinou prvoradý význam. Súčasťou článku sú aj metodické odporúčania pre učiteľov materských škôl s cieľom optimalizácie procesu formovania základov zdravia detí.

Kľúčové slová: kompetencia v oblasti zachovávanie zdravia, zdravý životný štýl, deti predškolského veku, rodina.

1 Úvod

Súčasný reálny výrazne ovplyvnili transformáciu výchovného procesu v zariadeniach predškolskej výchovy, čo si vyžaduje využívanie nových prístupov pedagógmi k komplexnému formovaniu osobnosti predškolačka. Výchova detí predškolského veku je zameraná predovšetkým na komplexné osvojenie si praktických zručností, ktoré pomáhajú deťom uplatniť sa v živote, nadobudnúť potrebné vedomosti a stať sa všestrannými, plnohodnotnými fyzicky a psychicky zdravými osobnosťami.

Obdobie predškolského detstva predstavuje základ pre ďalší rozvoj a sebarealizáciu dieťaťa. Fyzický rozvoj detí je ovplyvnený ich individuálnymi a psychofyziológickými osobitosťami, podmienkami sociálneho a ekologického prostredia, ako aj špeciálne organizovaným výchovným procesom zameraným na formovanie základov zachovania zdravia.

Počas obdobia vojnového stavu na Ukrajine dochádza k výraznému zhoršeniu fyzického a psychického vývoja detí, k poklesu pôrodnosti, nárastu detskej úmrtnosti a úrazovosti, ako aj k zníženiu motivácie k posilňovaniu zdravia. V súčasnosti je vzdelávanie detí v zariadeniach predškolskej výchovy na Ukrajine sprevádzané negatívnymi emóciami, ako sú strach, úzkosť a obavy, čo brzdí formovanie zdravej osobnosti. Preto pedagógovia v oblasti predškolskej výchovy aktívne využívajú inovatívne zdravotno-podporné technológie na podporu psychického, emocionálneho a fyzického zdravia detí a zároveň spolupracujú s rodičmi na riešení uvedenej problematiky.

V súčasných podmienkach vojnového stavu na Ukrajine si deti predškolského veku zároveň osvojujú zručnosti správania sa v prípade nebezpečenstva, disciplínu a organizovanosť, schopnosť adaptovať sa a konať v stresových situáciách.

2 Cieľ a úlohy výskumu

Cieľom článku je vykonať teoretickú analýzu problematiky formovania základov zdravého životného štýlu detí predškolského veku v interakcii zariadenia predškolskej výchovy s rodinami detí.

V súlade s cieľom boli stanovené nasledujúce úlohy:

1. Vykonať teoretickú analýzu definícií pojmov „zdravie“, „kompetencia v oblasti zachovania zdravia“, problematiky formovania základov zdravého životného štýlu detí v podmienkach vojnového stavu na Ukrajine, ako aj špecifik zachovania zdravia detí v spolupráci zariadenia predškolskej výchovy a rodiny.
2. Vypracovať dotazník a experimentálne overiť pochopenie rodičmi detí významu formovania základov zdravého životného štýlu.
3. Vypracovať metodické odporúčania pre vychovávateľov a rodičov s cieľom optimalizácie formovania základov zdravého životného štýlu detí.

3 Metódy výskumu

V procese teoretického vedeckého výskumu v danom smere boli použité teoretické metódy: analýza vedeckých zdrojov k danej problematike, analýza, syntéza, porovnávanie, systematizácia teoretických údajov, zovšeobecnenie teoretických údajov; individuálne rozhovory, dotazníkové šetrenia; matematicko-štatistické metódy: grafická metóda analýzy rozdelenia údajov, zovšeobecnenie štatistických ukazovateľov.

4 Hlavná časť

Zavedenie zdravého životného štýlu je deklarované v zákonoch Ukrajiny, legislatívnych aktov, uzneseniach, nariadeniach, príkazoch a podobne. V zákonoch Ukrajiny „O telesnej kultúre a športe“, „O vzdelávaní“, v Štátnom programe rozvoja telesnej kultúry a športu v Ukrajine, Cieľovej komplexnej programe „Telesná výchova – zdravie národa“ a ďalších. Ukrajinský štát zaručuje právo jednotlivca na zdravý životný štýl (zákon Ukrajiny „O predškolskom vzdelávaní“) a tvorbu návykov zdravého životného štýlu v zákone Ukrajiny „O ochrane detí“. Obdobie predškolského detstva sa vyznačuje aktívnym rozvojom detí a zakladá možnosti pre formovanie zdravého životného štýlu, posilnenie fyzického a psychického zdravia. Vzdelávací proces v zariadeniach predškolského vzdelávania je zameraný na výučbu zdravého životného štýlu u detí predškolského veku, súvisí s fyzickým rozvojom a pohybovou aktivitou, čo pozitívne vplyva na duševný a emocionálny rast dieťaťa.

V roku 2021 Európska komisia zaviedla iniciatívu „Zdravý životný štýl pre všetkých“, ktorá zahŕňala zvýšenie povedomia o zdravom životnom štýle, zavedenie komplexného prístupu k zdraviu, výžive, blahobytu a športu.

Prioritné zameranie politiky Európskej stratégie vo vzdelávaní je orientované na starostlivosť o deti a mládež. Stratégia predškolského vzdelávania na Ukrajine predpokladá realizáciu úloh rozvoja poznávacích, jazykových a fyzických schopností detí, ako aj návykov zdravého a aktívneho životného štýlu.

V Štátnom štandarde predškolského vzdelávania je stanovené formovanie kompetencie zdravého životného štýlu u detí predškolského veku ako jednej z kľúčových kompetencií, ktoré by mali deti vo veku 6-7 rokov osvojiť. Podľa definície pojmu „kompetencia zdravého životného štýlu u detí predškolského veku“ v

Základnej zložke predškolského vzdelávania ide o schopnosť aplikovať návyky zdravého správania v závislosti od aktuálnej životnej situácie; dodržiavanie zásad zdravého životného štýlu, uchovanie a posilňovanie zdravia v každodennej činnosti. Prejavuje sa v osvojovaní si spôsobov uchovania a posilňovania vlastného zdravia, základných vedomostí o človeku a jeho zdraví, dodržiavaní zdravého životného štýlu.

5 Teoretická analýza

Analýza vedeckých výskumov dokazuje, že pojem „zdravie“ bol skúmaný vedcami z rôznych aspektov. Niekoľko výskumníkov skúmalo túto definíciu z hľadiska systémového prístupu k poznaniu (П.Анохін, В.Афанасьєв, Г.Беленька, П.Гусак, Б.Ломов, Є.Смірнов); integrálneho ukazovateľa fungovania ľudského organizmu (Т.Бойченко, Ю.Бойчук, О.Васильєва, Л.Сущенко); osobnostného prístupu (О.Асмолов, І.Бех, А.Брушлінський, М.Боришевський) (Мартін, 2024, s. 220).

Vedúci výskumníci К. Кушніровська а Н. Левінець tvrdia, že formovanie šetrného postoja k vlastnému zdraviu znamená zohľadniť všetky jeho zložky. Realizuje sa za podmienok kontinuity a komplexnosti výchovno-vzdelávacieho pôsobenia na dieťa. Osvojenie si poznatkov o základoch zdravia vychádza z aktívneho zapojenia osobnosti do vzdelávacieho procesu a spolupráce s rodičmi (Кушніровська & Левінець, 2020, s. 227).

Podľa názoru О. Богініч má byť postoj k zachovaniu zdravia základom svetového názoru pedagóga a dieťaťa. Výskumníčka vymedzuje dôležitú úlohu zariadenia predškolského vzdelávania vo formovaní svetovo-zdravotného správania u detí na základe dodržiavania princípov: spoznaj seba, vytvor seba a pomôž si sám (Богініч et al., 2013).

Ďalší vedci Н.Левінець а Я.Плохута dokazujú, že realizácia princípu zdravotného zamerania zariadenia predškolského vzdelávania predpokladá organizáciu prostredia, v ktorom je pre deti príjemné a bezpečné byť, čo motivuje deti k rozvoju a aktivitám, zabezpečuje komfortné podmienky formovania a posilňovania zdravia. Vedci zdôrazňujú, že do vytvárania zdravotno-ochrannej atmosféry je nevyhnutné zapojiť všetkých účastníkov vzdelávacieho procesu a organizovať spoluprácu s rodinami detí (Левінець та Плохута, 2014, s. 91).

Vo výskume V.Кошель а А.Мераці bolo preukázané, že existuje súvislosť medzi potenciálnymi možnosťami detí predškolského veku v zachovaní zdravia a stavom vzdelávacej praxe v zariadeniach predškolského vzdelávania. Jedným z problémov v predškolskej edukácii vedci považujú absenciu metodiky cieleného formovania potreby zdravého životného štýlu u detí predškolského veku. Je dôležité už od predškolského veku formovať u detí vedomý vzťah k vlastnému zdraviu a zdravému životnému štýlu ako k hlavnej osobnostnej kvalite (Кошель & Мераці, 2024).

Osobitný význam má výchova zdravého životného štýlu v rodine. Je to spôsobené tým, že formovanie zdravého životného štýlu závisí od podmienok socializácie osobnosti. Vývoj detí а ich socializácia prebieha v sociálnom prostredí а ovplyvňuje mechanizmus regulácie správania. Prvým inštitútom socializácie dieťaťa je rodina а zariadenie predškolského vzdelávania. Spolupráca pedagógov а rodičov v zachovaní zdravia detí predškolského veku je úspešná iba v prípade, že spolu komunikujú ako rovnoprávni partneri vzdelávacieho procesu. Cielená spoločná činnosť dospelých umožní lepšie spoznať individuálne zvláštnosti detí, vidieť а analyzovať ich správanie v rôznych situáciách, formovať hodnotové životné orientácie, optimalizovať fyzickú aktivitu, posilniť zdravie detí а korigovať negatívne prejavy správania. Tiež deti predškolského veku napodobňujú životný štýl rodičov, režim denného režimu, zručnosti а návyky dodržiavania základov zdravého životného štýlu.

Podľa výsledkov poľských výskumníkov bolo zistené, že u fyzicky aktívnych detí sa zvyšuje svalová sila, ohybnosť, zlepšuje sa kvalita života a psychický stav. Je dôležité zabezpečiť fyzickú aktivitu dieťaťa už od predškolského veku, pretože u rastúcej generácie sa vyskytujú problémy so zdravím: kardiovaskulárne ochorenia, nadváha a iné. Tieto problémy súvisia so sedavým spôsobom života detí, ktorý sa prejavuje aj v dospelosti (Zembura, Goldys, Nalecz, 2016).

Vo výskume kanadských vedcov bolo zistené, že u detí predškolského veku je potrebné formovať zdravé návyky prípravy na spánok a podporovať zdravý a aktívny životný štýl v podmienkach rodiny. Vedec určil dôležitý vzťah medzi kvalitou zdravia a vplyvom okolia, špecifiká vplyvu ekologických nebezpečenstiev na zdravotný stav detí (Riverin, Li, Rourke, Leduc, Rourke, 2015). Táto problematika negatívne ovplyvňuje zdravie detí predškolského veku a prejavuje sa chronickými ochoreniami kardiovaskulárneho a dýchacieho systému, alergickými reakciami, ktoré ovplyvňujú kvalitu života detí.

Vedci považujú sedavý spôsob života a nezdravé stravovanie za významný problém u detí s poruchami metabolizmu. Odporúčajú, aby sa v zariadeniach vzdelávania realizovala osвета pre rodičov o obmedzení sledovania televízie a používania zariadení, najmä počítačových hier. Tiež treba motivovať deti k zdravému stravovaniu, zabezpečiť telesnú výchovu v zariadeniach a organizovať pohybové hry s deťmi. Vedci dokazujú, že deti predškolského veku trávajú väčšinu času fyzicky aktívne spolu s rodičmi, preto treba podporovať fyzickú aktivitu detí v rodinných podmienkach z iniciatívy rodičov. Predškolský vek Sothorn M. (Sothorn, 2004) označuje za základný pre formovanie zdravého životného štýlu, ktorý ovplyvňuje udržiavanie zdravej telesnej hmotnosti a znižovanie kardiovaskulárnych ochorení v dospelosti.

Podľa výsledkov amerického úradu pre zdravotnú starostlivosť je zdravotný stav detí predškolského veku zhoršený. U detí sa formuje sedavý spôsob života, čo vedie k zvýšeniu hmotnosti a poruchám metabolizmu. Medzi faktory, ktoré ovplyvnili zhoršenie zdravia detí, patria sociálne, technologické, priemyselné, komerčné a finančné faktory. Spôsoby riešenia problému sú organizácia telesnej výchovy, zvýšenie fyzickej aktivity detí prostredníctvom športovo-zdravotných podujatí, cvičení a telesnej výchovy. Vedci odporúčajú podporovať u detí vo veku 4-6 rokov voľné hry a fyzické aktivity. Pohybové hry pre predškolákov by mali upevňovať základné pohyby: beh, plávanie, hádzanie, prevracanie a chytanie lopty. Tiež treba organizovať prechádzky a aktívny životný štýl (Council on Sports Medicine and Fitness, C.S.H., 2006).

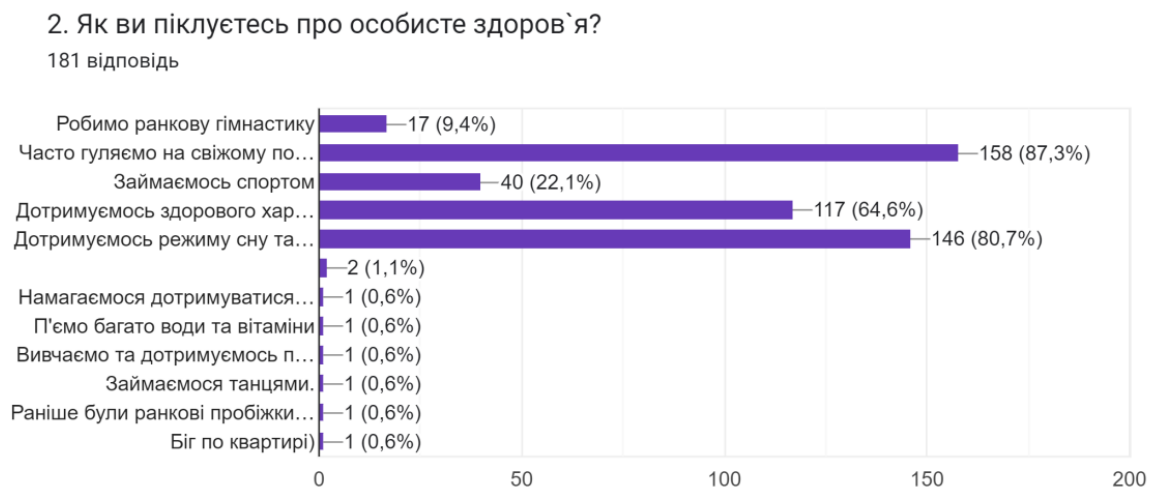
Na Ukrajine s vyhlásením vojnového stavu nadobudla prioritu organizácia športovo-zdravotných podujatí. S deťmi sa realizujú pohybové hry, relaxačné cvičenia a psychogymnastika. Hlavným aspektom pri organizácii športovo-zdravotných podujatí je zabezpečenie bezpečných podmienok: športového ihriska, telocvične, hernej skupiny, centier emocionálneho odľahčenia. Jedným zo spôsobov vytvárania bezpečného prostredia je organizácia úkrytov pre deti, kde sa s nimi hrá hry, vykonávajú cvičenia a gymnastiku. Pohybová aktivita pomáha deťom presmerovať pozornosť na vnímanie vlastného tela.

6 Výsledky a diskusia

S cieľom nadviazať spoluprácu medzi zariadením predškolskej výchovy a rodinami detí predškolského veku pri formovaní základov zdravého životného štýlu bol vypracovaný dotazník „Zachovanie zdravia detí predškolského veku v interakcii zariadenia predškolskej výchovy s rodinami detí“. V období január – marec 2024 bolo uskutočnené prieskum medzi rodičmi detí predškolského veku. Prieskumu sa zúčastnilo 183 respondentov, z ktorých väčšinu tvorili rodičia detí mladšieho predškolského veku – 59,7 %.

Zhrnutím odpovedí na otázku „Ako sa staráte o svoje osobné zdravie?“ bolo zistené, že rodičia vyčleňujú v dennom režime čas na prechádzky s deťmi na čerstvom vzduchu (87,3 %), dodržiavajú režim

spánku a oddychu (80,7 %) a zdravú výživu (64,6 %). Zdôrazňujú, že starostlivosť o zdravie detí má dôležité miesto v rodinnej výchove a snažia sa dodržiavať zdravý životný štýl dostupnými prostriedkami. Výsledky odpovedí rodičov sú znázornené na obr. 1.



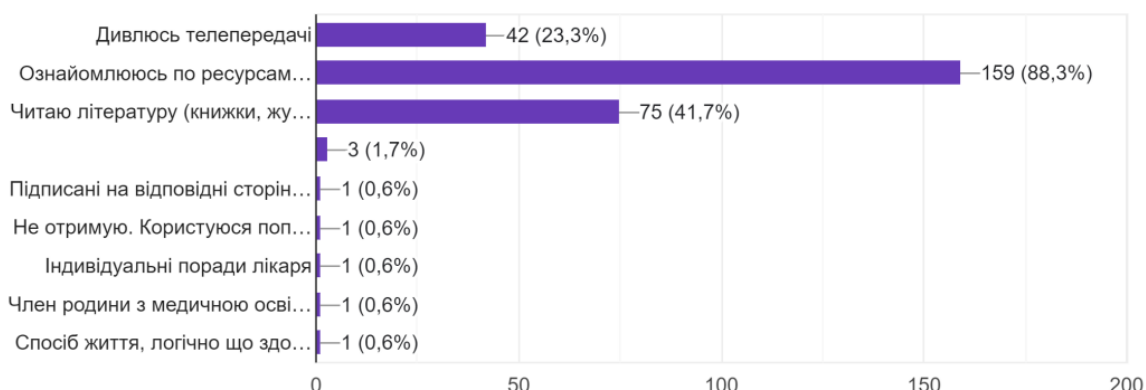
Obr. 1. Odpovede rodičov v (%) na otázku: Ako sa staráte o svoje osobné zdravie?

Čo sa týka informovanosti rodičov o problematike zachovania zdravia, analýza výsledkov odpovedí na otázku: „Odkiaľ získavate vedomosti o zachovaní zdravia?“ ukázala, že väčšina rodičov sa zaujíma o otázky zdravia predovšetkým prostredníctvom internetových zdrojov – 88,3 %. Respondenti uvádzajú, že internetové zdroje sú pre nich najpohodlnejším a najdostupnejším spôsobom získavania informácií. Väčšina rodičov uprednostňuje krátke články a minivideá, v ktorých je stručne podaná najdôležitejšia informácia. To šetrí čas potrebný na pochopenie obsahu materiálu. Napriek tomu je však vnímanie informácií niekedy povrchné, často len ako tzv. „klipové“ vnímanie. Menšiu časť informácií si rodičia osvojili sledovaním televíznych programov – 23,3 %, čítaním literatúry (vrátane kníh, časopisov) – 41,7 %. V našom výskume navrhujeme vytvárať krátke videá s informáciami pre rodičov o formovaní zdravého životného štýlu detí, ako aj videotrailery k prehľadu literatúry o danej problematike. Pre podporu fyzickej aktivity je tiež dôležité pravidelne organizovať fyzické cvičenia, zábavu, pohybové hry a kampane na zachovanie zdravia v spolupráci s rodičmi detí predškolského veku. Spoločné aktivity detí s rodičmi prispievajú k vytvoreniu pozitívnej atmosféry v rodine a podporujú fyzickú aktivitu detí. Percentuálne zastúpenie je zobrazené na obr. 2.

Podľa analýzy odpovedí na otázku: „Ktorý smer rozvoja by ste pre svoje dieťa považovali za prioritný?“ väčšina rodičov označila kognitívny rozvoj dieťaťa – 69,1 %. Podľa rodičov predškolských detí znamená mentálny rozvoj formovanie potrebných zručností a schopností na prípravu detí do školy, rozvoj pamäti, myslenia a reči.

4. Звідки ви отримуєте знання про збереження здоров'я?

180 відповідей

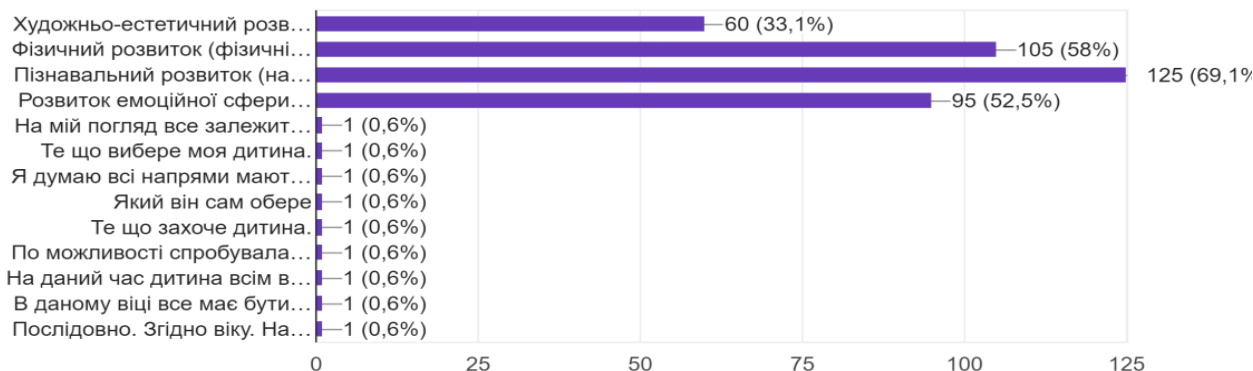


Obr. 2. Odpovede rodičov v (%) na otázku: Odkiaľ získavate vedomosti o zachovaní zdravia?

Физický rozvoj rodičia vyčleňujú ako jeden z priorit vo výchove detí – 58 %. Osobitný význam rodičia prikladajú rozvoju fyzických kvalít: obratnosti, sily, vytrvalosti a pružnosti. Napriek tomu pre rodičov predstavuje nadobudnutie pevných zručností a schopností potrebných na nástup do prvého ročníka školy prioritnú úlohu vo vývoji detí. Podľa nášho názoru sú mentálny a fyzický rozvoj vzájomne prepojené. Optimálny fyzický stav dieťaťa a jeho zdravie sú zárukou úspešnej výchovy a vzdelávania. Výsledky odpovedí na túto otázku sú znázornené na obr. 3.

8. Який напрямок розвитку для вашої дитини ви визначили б в якості пріоритетного (поглибленого)?

181 відповідь



Obr. 3. Odpovede rodičov v (%) na otázku: Ktorý smer rozvoja pre vaše dieťa by ste uznali za prioritný?

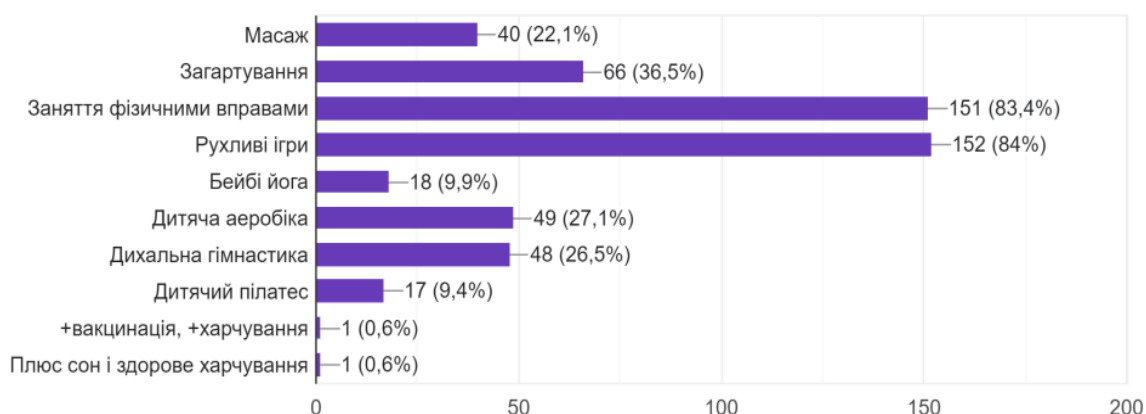
Medzi širokým výberom prostriedkov na zachovanie zdravia rodičia vyzdvihujú pohybové hry – 84 % a fyzické cvičenia – 83,4 %. Nižšie hodnotenia majú otužovanie ako efektívny spôsob posilnenia zdravia detí – 36,5 %, masáž – 22,1 %. Rodičia preferujú uvedené prostriedky zachovania zdravia pre ich jednoduchosť vykonávania, záujem detí (najmä pohybové hry a fyzické cvičenia) a možnosť systematického využívania týchto prostriedkov v každodennom živote.

Medzi menej využívané prostriedky zachovania zdravia, ktoré uviedli rodičia, patrí: dychová gymnastika – 26,5 %, detská aerobik – 2,1 %, baby joga – 9,9 %, detský pilates – 9,4 %. Rodičia považujú tieto

prostriedky za náročnejšie na vykonávanie a dostupné pre deti staršieho predškolského veku. Tiež časť rodičov uviedla, že nie sú oboznámení so súčasnými metódami a technológiami posilňovania zdravia detí, preto majú ťažkosti pri výbere efektívneho prostriedku. Výsledky odpovedí rodičov sú znázornené na obr. 4.

7. Який засіб збереження здоров'я дитини буде найкращим на ваш погляд?

181 відповідь



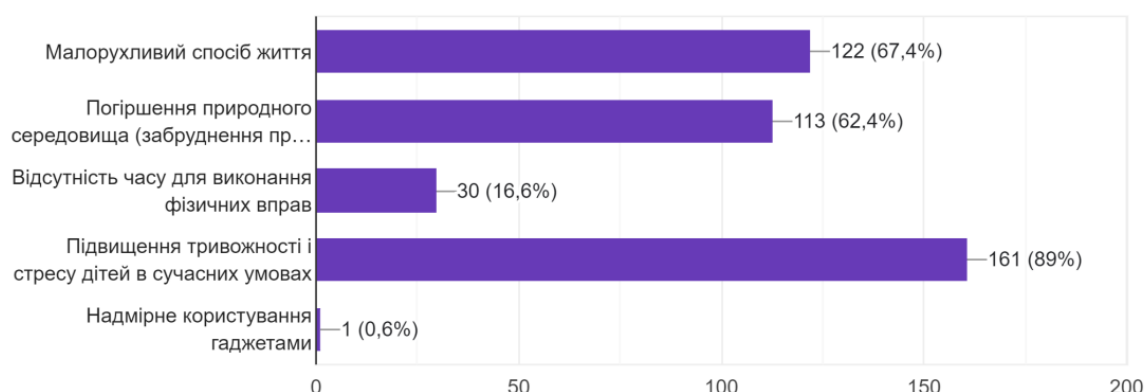
Обр. 4. Odpovede rodičov v (%) na otázku: Ktorý prostriedok zachovania zdravia dieťaťa považujete za najlepší?

Podľa nášho názoru sú pohybové hry a hry s prvkami športu dôležitým nástrojom na formovanie zdravého životného štýlu detí. Počas hrania pohybových hier sa nielen rozvíjajú fyzické vlastnosti, ale zároveň sa formujú dôležité sociálne zručnosti, schopnosť dohadovať sa v kolektíve a rozvíjajú sa významné životné zručnosti. V hernej činnosti sa u detí vytvára systém predstáv o vlastnom organizme, zdravom životnom štýle, prostriedkoch efektívneho ovplyvňovania stavu zdravia a fyzického rozvoja, pohybových schopnostiach a zručnostiach. Výchovný vplyv hernej činnosti závisí od primeranosti veku detí, ich potrieb a záujmov. Rodiny detí predškolského veku uvádzajú, že pri výbere prostriedkov na zachovanie zdravia pociťujú ťažkosti. Preto je dôležité podporovať spoluprácu zariadení predškolskej výchovy s rodičmi v oblasti osvetu a zoznamovania sa so súčasnými prostriedkami zachovania zdravia a formovania základov zdravého životného štýlu detí.

Výsledky analýzy odpovedí na otázku: „Aké sú hlavné faktory zhoršenia zdravia detí?“ potvrdili, že väčšina rodičov uznáva zvýšenú úzkostlivosť a stres detí v podmienkach plnohodnotnej vojny na Ukrajine – 89 %. Domnievame sa, že v stresových životných podmienkach je nevyhnutné podporovať duševné zdravie detí. Treba zavádzať do praxe práce zariadení predškolskej výchovy a rodinnej výchovy inovatívne technológie na zachovanie zdravia, odľahčujúce rozcvičky, hranie etúd, hier s kinestetickým pieskom a podobne. Medzi faktory zhoršenia zdravia detí rodičia taktiež vyčlenili sedavý spôsob života – 67,4 %. Výsledky odpovedí sú uvedené na obrázku 5.

9. Які основні фактори погіршення здоров'я сучасних дітей ви б визначили?

181 відповідь



Obr. 5. Odpovede rodičov v (%) na otázku: Aké sú hlavné faktory zhoršovania zdravia detí?

Problém hypodynamie detí je sledovateľný vo svete v súvislosti s intenzívnym technologickým rozvojom, rozvojom informačných technológií a nedodržiavaním režimu dňa. Rodičia detí predškolského veku uznávajú, že deti čoraz častejšie uprednostňujú hry na počítači a tablete. Zavedenie vojnového stavu na Ukrajine taktiež ovplyvnilo zníženie pohybovej aktivity detí a viedlo k zvýšeniu sedavého spôsobu života detí i dospelých. Domnievame sa, že je potrebné vytvárať bezpečné podmienky pre fyzický rozvoj detí na Ukrajine, motivovať ich k aktívnej pohybovej činnosti, organizovať pohybové hry a telesné cvičenia, ktoré je možné pohodlne vykonávať aj v úkrytoch.

Na základe analýzy vykonaného prieskumu boli vypracované odporúčania pre formovanie zdravého životného štýlu detí predškolského veku v zariadeniach predškolskej výchovy a v rodine. Odporúčania sú vytvorené na základe vedeckého výskumu:

- vytváranie komfortných podmienok pre vzdelávací proces v zariadení predškolskej výchovy a v rodine (pozitívna emocionálna komunikácia, pokojné prostredie bez stresových situácií, zodpovedajúce prirodzeným potrebám dieťaťa);
- vytváranie centier emocionálneho odľahčenia (pieskoviská s pieskom, plastelínom, farbičkami, farbami na detskú tvorivosť);
- dodržiavanie racionálnej výživy;
- prevencia ochorení (vyplachovanie ústnej dutiny, chôdza po „koberci zdravia“, dýchacie cvičenia, masáže, aromaterapia);
- podpora psychického zdravia (psychogimnastika, psychologické etudy, využívanie prvkov kataroterapie, arteterapie);
- organizácia vzdelávacieho procesu s ohľadom na individuálne zvláštnosti a hygienické normy;
- racionálna organizácia pohybového režimu (pobyt na čerstvom vzduchu, telesné cvičenia, športové a pohybové hry, samostatná pohybová činnosť).

7 Závery

Teoretická analýza a empirický výskum problematiky formovania základov zdravého životného štýlu u detí predškolského veku umožnili dospieť k záveru, že formovanie základov zdravého životného štýlu je jednou z priorít v predškolskej edukácii na Ukrajine. Realizácia zdravotníckych cieľov vo výchove detí je

подмienená nevyhnutnosťou zachovania fyzického a psychického zdravia rastúcej generácie. Potvrdilo sa, že formovanie zručností základov zdravia je dôležité začať už v predškolskom veku v interakcii výchovnej práce v zariadení predškolskej edukácie a rodiny. Jedným z dôležitých aspektov úspešného formovania základov zdravého životného štýlu je primerané využívanie efektívnych metód, prístupov a prostriedkov telesnej výchovy.

- Výsledky prieskumu medzi rodičmi detí predškolského veku potvrdili, že dospelí sa starajú o zdravie detí a snažia sa dodržiavať zdravý životný štýl v rodine. Medzi dôležité smery výchovy detí rodičia zaraďujú rozumový a fyzický rozvoj. Pri výbere prostriedkov na zachovanie zdravia rodičia uprednostňujú dostupné: pohybové hry, telesné cvičenia, otužovanie, masáž, ako aj moderné prostriedky na zachovanie zdravia: dychová gymnastika, detská aerobik, baby joga, detský pilates. Rodičia uvádzajú, že majú ťažkosti pri výbere moderných prostriedkov zachovania zdravia, ktoré by zodpovedali vekovým a individuálnym osobitostiam detí predškolského veku. Tiež respondenti potvrdzujú, že od obdobia vyhlásenia vojnového stavu na Ukrajine deti prejavujú úzkosť, strach a emocionálnu nestabilitu. Uvedený trend negatívne ovplyvňuje formovanie zdravého životného štýlu detí.
- Preto medzi perspektívy výskumu radíme vývoj inovatívnych technológií na zachovanie zdravia detí predškolského veku, organizáciu osvetu pre rodičov detí predškolského veku v problematike formovania základov zdravia.

Література

- Council on Sports Medicine and Fitness, C.S.H (2006). *Active healthy living: prevention of childhood obesity through increased physical activity, Pediatrics*, 117 (5), 1834-1842.
- Riverin B., Li P., Rourke L., Leduc D., & Rourke J. (2015) Rourke Baby Record 2014: Evidence-based tool for the health of infants and children from birth to age 5, *Canadian Family Physician*, 61 (11), 949-955.
- Sothorn M. (2004) Obesity prevention in children: physical activity and nutrition. *Nutrition*. 20 (7–8), 704-708.
- Zembura P., Goldys A., & Nalecz H. (2016) Results From Poland's 2016 Report Card on Physical Activity for Children and Youth. *Journal of Physical Activity and Health*, 13(2), 237-241.
- Богініч О., Левінець Н., Лохвицька Л., & Сварковська Л. (2013) Фізичне виховання, основи здоров'я та безпеки життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку : Навчально-методичний посібник. Київ: Генеза
- Гаращенко Л., & Шинкар Т. (2021) Методичне забезпечення фізичного виховання та здоров'язбереження в закладі дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*, 31 (2), 143-146. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/35438/>
- Кошель В., & Мегаці А. (2024). До проблеми формування потреби здорового способу життя дітей дошкільного віку. Collection of Scientific Papers «SCIENTIA», 225-229. <https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/1880>
- Кушніровська К., & Левінець Н. (2020) Використання казки як засобу підвищення ефективності формування валеологічних уявлень у дітей старшого дошкільного віку. Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи: Збірник матеріалів науково-практичної інтернет-конференції молодих науковців та студентів. (7), 2-3 листопада 2020 року. Бердянськ. <https://cusu.edu.ua/images/files-2021/02/konfer2.pdf>
- Левінець Н., & Плохута Я. (2014) Сучасні підходи до моделювання здоров'язбережувального середовища різновікової групи ДНЗ. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія*, 35, 87-93. Київ: НПУ ім. В. П. Драгоманова. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FT=T=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Vird_2014_35_16
- Мартін А. (2024) Здоров'язбережувальні технології як складник оздоровлення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Галета Я. (Ред.) *Сучасна освіта в Україні : особливості розвитку в умовах воєнного стану та повоєнні перспективи: колективна монографія*. Дніпро. <https://dspace.cusu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/68ba18ce-d0a8-4cdb-9efa-82a5b5b99029/content>
- Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.10.2021, №33 «Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти Державного стандарту дошкільної освіти» нова редакція (2021). <https://mon.gov.ua/static->

[objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf](https://objects.mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf)

Пахальчук Н., Колеснік К., & Вербська А. (2024) Формування основ здорового способу життя. Терешкінас А. (Ред), *Інноваційна педагогіка* 7(2), 159-163. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/71/part_2/32.pdf

Viktoriiа AHILIAR TUKLER

docent katedry predškolskej pedagogiky Pedagogickej fakulty

Ukrajinskej štátnej univerzity mena Mychajla Drahomanova

Ukrajina, mesto Kyjev, ulica Pyrohova 9

v.v.ahiliar-tukler@npu.edu.ua

Viktoriiа AHILIAR TUKLER, vyššie pedagogické vzdelanie, diplom magistra predškolskej pedagogiky a kandidáta pedagogických vied, špecializácia 13.00.08 „Predškolská pedagogika“, oblasť vedeckých záujmov: výchova základných vlastností detí predškolského veku, metódy a postupy formovania iniciatívnosti detí, tematicko-rolová hra ako efektívny prostriedok výchovy detí, formovanie zručností trvalo udržateľného rozvoja detí predškolského veku, formovanie základov zdravého životného štýlu detí; pracovisko: katedra predškolskej pedagogiky Pedagogickej fakulty Ukrajinskej štátnej univerzity.

SKÚSENOSŤ S DIAĽKOVÝM VZDELÁVANÍM DETÍ SO ŠPECIÁLNYMI VZDELÁVACÍMI POTREBAMI V ZARIADENIACH PREDŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA V PODMIENKACH VOJNY

EXPERIENCE OF DISTANCE LEARNING OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS IN WAR CONDITIONS

Nataliia ANDRUSHCHENKO

Abstrakt: V článku sa skúma problematika organizácie dištančného vzdelávania pre deti predškolského veku s poruchami psychofyzického vývoja v podmienkach vojnového obdobia. Analyzuje sa špecifiká online vzdelávania pre deti predškolského veku, ťažkosti, ktoré vznikajú počas dištančnej práce s deťmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Vyčleňujú sa hlavné etapy interakcie s takýmito vychovancami a určujú sa spôsoby rozvoja ich sociálnych skúseností. Osobitná pozornosť je venovaná úlohe pedagóga v organizácii dištančného vzdelávacieho procesu, ako aj najnovším metodickým prístupom pri tvorbe vzdelávacích materiálov pre online hodiny. Zohľadňujú sa špecifiká vnímania a spracovania informácií deťmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami počas dištančného vzdelávania. Popisujú sa efektívne metódy práce s videomateriálmi, interaktívnymi prezentáciami, rozvíjajúcimi cvičeniami a hrami, ako aj špecifiká ich tvorby a využitia. Sú poskytnuté odporúčania týkajúce sa výberu online platforiem, softvérových riešení a mobilných aplikácií, ktoré podporujú organizáciu vzdelávacieho procesu v synchronnom a asynchrónnom režime. Zvýraznená je problematika korekčno-výchovnej práce s deťmi predškolského veku, zdôrazňuje sa úloha rodičov ako aktívnych účastníkov vzdelávacieho procesu a definujú sa ťažkosti, s ktorými sa stretávajú v súčasnej etape. Osobitne sa venujú psychologickým aspektom dištančného vzdelávania, najmä vplyvu tohto formátu na pedagógov, rodičov a deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Zdôrazňuje sa, že profesionálny rozvoj pedagógov prispieva k zlepšeniu kvality vzdelávacej a korekčno-výchovnej práce, čím sa zabezpečuje efektívna interakcia s deťmi predškolského veku v podmienkach dištančného vzdelávania.

Kľúčové slová: deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, zariadenie predškolského vzdelávania, asynchrónne, synchronné vzdelávanie.

1 Úvod

Počas obdobia vojnového stavu zariadenia predškolského vzdelávania (ЗДО) istý čas fungovali a veľká časť z nich stále pracuje v režime dištančného vzdelávania. Nastala možnosť obnovy vzdelávacieho procesu a fungovania v súlade s platnými normatívno-právnymi aktmi. Tento proces predpokladá vytvorenie bezpečného a komfortného vzdelávacieho prostredia pre deti predškolského veku, ako aj zabezpečenie dodržiavania stanovených požiadaviek týkajúcich sa ich pobytu v zariadení predškolského vzdelávania. Dôležitú úlohu v tom zohrávajú rodičia, ktorí by mali podporovať organizáciu vzdelávacieho procesu a spolupracovať s pedagogickým kolektívom pre efektívnu realizáciu vzdelávacích úloh.

Administrácia zariadenia predškolského vzdelávania, ktoré zabezpečuje prezenčné vzdelávanie pre deti predškolského veku, musí realizovať sériu organizačných opatrení zameraných na zabezpečenie bezpečnosti všetkých účastníkov vzdelávacieho procesu. Konkrétne je potrebné vybudovať dočasný úkryt, kde sa vytvoria zóny na oddych, stolové a pohybové hry, ako aj zabezpečiť prístup na internet a multimediálne vybavenie. Dôležité je naplniť predmetovo-rozvíjajúce prostredie bezpečnými a ľahko udržiavateľnými hračkami a vybaviť priestory pre osobnú hygienu (toalety).

Okrem toho treba zorganizovať efektívnu komunikáciu medzi všetkými účastníkmi vzdelávacieho procesu: určiť potreby rodičov ohľadom dochádzky ich detí do zariadenia, oboznámiť ich s podmienkami fungovania ЗДО v podmienkach vojnového stavu a uskutočniť exkurzie do úkrytu na demonštráciu

bezpečnostných opatrení. Pre deti navštevujúce ЗДО je potrebné vyrobiť menovky s uvedením priezviska, mena, otcovského mena, kontaktných údajov rodičov a domácej adresy.

Vychovávateľa sú povinní viesť denníky príjmu a odovzdávania detí rodičom. Zároveň je v zariadení predškolského vzdelávania obnovený vzdelávací proces pre všetky deti, vrátane detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami (ООП) a detí z radov vnútorných presídlených osôb (ВПО).

S prihliadnutím na zmiešané zloženie skupín, ktoré zahŕňajú korekčné aj všeobecné rozvojové deti, je vzdelávací proces a korekčno-rozvojové aktivity potrebné plánovať s ohľadom na individuálne psycho-fyziologické osobitosti detí predškolského veku. Vzdelávacie aktivity zo všetkých častí vzdelávacieho programu sú orientované na upevnenie predtým získaných vedomostí prostredníctvom hier a výskumnej činnosti. Mali by byť prispôsobené individuálnej práci a realizované formami vhodnými aj pre vykonávanie v prispôsobenom úkryte, pričom je potrebné rozdeliť deti do podskupín.

2 Teoretická analýza

Súčasný štátne normatívno-právne akty, najmä „Základný komponent predškolského vzdelávania na Ukrajine“, orientujú zariadenia predškolského vzdelávania na zavádzanie inovatívnych technológií do výchovného procesu. To vyžaduje od pedagogických pracovníkov hľadanie nových prístupov k vyučovaniu a výchove. Hlavnou úlohou pedagógov je zabezpečiť kvalitné vzdelávanie, podporovať všestranný harmonický rozvoj detí, ich socializáciu a prípravu na ďalšie úspešné vzdelávanie v škole (Základný komponent predškolského vzdelávania, 2021).

V podmienkach plnohodnotnej vojny je časť zariadení predškolského vzdelávania nútená pracovať v dištančnom formáte, čo vyžaduje adaptáciu vzdelávacieho procesu na nové výzvy.

Skúsenosti s dištančným vzdelávaním boli výrazne rozvinuté v dôsledku pandémie, ktorá vznikla šírením koronavírusu SARS-CoV-2 v roku 2020. Už v tom období sa zmenil bežný režim života a vzdelávania žiakov rôznych úrovní. Najväčšie ťažkosti vznikli u detí predškolského veku, pretože prechod na online vzdelávanie bol pre nich nový, nestabilný a nie vždy dostupný. Osobitné problémy pociťovali deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, ktoré potrebujú špecializované podmienky pre efektívne vzdelávanie, individuálny prístup a korekčnú prácu. V podmienkach vojnového stavu sa tieto problémy ešte zhoršili aj psychickými záťažami, ktoré zasiahli deti i dospelých – pedagógov a rodičov. V mnohých rodinách sa zmenili životné podmienky, prístup k potrebnému vybaveniu a technickým zdrojom. Okrem všeobecných ťažkostí spojených s dištančným vzdelávaním sa objavili aj psychologické problémy.

Skúsenosti s dištančným vzdelávaním detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v zariadeniach predškolského vzdelávania počas vojny sú dôležitou témou výskumu, ktorý vyžaduje komparatívnu analýzu ukrajinských a zahraničných štúdií. Na Ukrajine sa tento proces stal obzvlášť aktuálnym počas vojny, keď vznikla potreba adaptovať vzdelávacie praktiky na nové podmienky. Ukrajinskí vedci poukazujú na problémy prístupu k technológiám, nedostatočnú pripravenosť pedagógov na používanie dištančných platforiem, ako aj na dôležitosť individuálneho prístupu k vzdelávaniu detí so špeciálnymi potrebami. Okrem toho skúmajú vplyv stresu a traum spôsobených vojnou na emocionálny stav detí a ich schopnosť učiť sa.

Zahraničné štúdie, prevažne v kontexte pandémie COVID-19, sa tiež sústreďujú na dištančné vzdelávanie detí so špeciálnymi potrebami, čo je istou analógiou vojnových podmienok. Hlavnou témou je efektívnosť využívania digitálnych nástrojov na podporu vzdelávania detí s autizmom, Downovým syndrómom a inými poruchami vývoja. Mnohé štúdie zdôrazňujú význam inkluzívnosti v dištančnom vzdelávaní, ktorá zabezpečuje rovný prístup k vzdelaniu prostredníctvom adaptívnych platforiem zohľadňujúcich individuálne

potreby každého dieťaťa. Zahraniční vedci tiež zdôrazňujú úlohu rodičov a sociálnych pracovníkov v procese dištančného vzdelávania, čo je kľúčový faktor pre úspech vzdelávania detí so špeciálnymi potrebami.

Komparatívna analýza ukrajinských a zahraničných štúdií ukazuje, že na Ukrajine sú aktuálne problémy s prístupom k technológiám, technickým vybavením a dodávkam energií, čo komplikuje stabilnú organizáciu dištančného vzdelávania. Súčasne sa na Ukrajine kladie väčší dôraz na psychicko-emocionálny stav detí spôsobený vojnovými traumami a stresom, čo je menej vyjadrené v zahraničných štúdiách, kde je hlavnou témou adaptácia na podmienky pandémie. Napriek tomu je v oboch prípadoch dôležitý individuálny prístup k vzdelávaniu detí a využívanie špecializovaných metód a nástrojov zodpovedajúcich potrebám každého dieťaťa.

Poruchy psychofyziologického vývoja významne komplikujú organizáciu dištančného vzdelávania. Je to spôsobené tým, že vzdelávanie a výchova detí predškolského veku so špeciálnymi potrebami má svoju špecifiku vzhľadom na charakter porúch. Práca s týmito deťmi vyžaduje korekčný prístup a aplikáciu špeciálnych metód a techník, ktoré umožňujú korigovať alebo minimalizovať nedostatky vývoja a rozvíjať kompenzačné mechanizmy (Кузнецова, 2021).

Osobitnú úlohu v tomto procese zohráva korekčný pedagóg, ktorý je sprievodcom sociálnych skúseností detí. Osvojenie týchto skúseností deťmi môže prebiehať rôznymi spôsobmi: prostredníctvom spoločných činností s dospelým, využívania gest (najmä ukazovacieho gesta alebo „gestovej inštrukcie“), napodobňovania činností dospelého, plnenia úloh podľa vzoru alebo slovnej inštrukcie, ako aj hľadaním orientačných bodov. Všetky tieto aspekty sú dôležité pri organizácii dištančného vzdelávania (Зімакова, Тупиця, Жданюк, 2022).

Jednou z podstatných nevýhod dištančného vzdelávania je obmedzená možnosť zabezpečiť individualizovaný prístup ku každému dieťaťu so špeciálnymi potrebami vzhľadom na rôznorodosť porúch – od ľahkých až po ťažké.

Rôzne potreby – rôzne prístupy:

- Deti so sluchovými poruchami potrebujú využívanie znakového jazyka, titulkov, jasnej artikulácie, špeciálne audio vybavenie.
- Deti so zrakovými poruchami – upravené materiály s kontrastnými obrázkami, zvukové nahrávky, písmo Braillovo alebo syntetizátory reči.
- Deti s poruchami autistického spektra (PAS) potrebujú jasnú štruktúru hodín, opakovanie, vizuálne pomôcky.
- Deti s intelektovými poruchami – zjednodušený materiál, viac hier, zapojenie rodičov do vzdelávacieho procesu.
- Deti s ťažkými formami porúch (DCP, mnohopočetné poruchy) môžu potrebovať prítomnosť dospelého asistenta počas celej hodiny.

V dištančnom formáte nie je možnosť operatívne meniť prístup v reálnom čase. Vychovávateľa nemôžu vždy kontrolovať správanie dieťaťa alebo zabezpečiť spätnú väzbu. Obmedzenia v technickom vybavení sťažujú aplikáciu špecializovaných metód.

Dôsledky: časť detí sa nemôže plnohodnotne zúčastňovať na hodinách, klesá efektivita vzdelávania, zvyšuje sa emocionálne napätie u rodičov a pedagógov. Nedostatok prispôbených prístupov pre rôzne formy porúch predstavuje významnú prekážku pri zabezpečení kvalitného predškolského vzdelávania v dištančnom formáte.

Všetci výskumníci zdôrazňujú význam zapojenia rodičov do procesu dištančného vzdelávania detí predškolského veku, najmä tých, ktorí môžu priamo komunikovať s deťmi. Prehľad psychologicko-pedagogických výskumov umožňuje konštatovať, že dištančné vzdelávanie detí s poruchami psychofyzického vývoja čelí množstvu organizačno-metodických ťažkostí. Jednou z aktuálnych úloh je riešenie doteraz nevyriešených aspektov tejto komplexnej problematiky. Medzi mnohými ťažkosťami dištančného vzdelávania detí so špeciálnymi potrebami má zvláštne význam zohľadnenie dôsledkov vojnového stavu, ktorý vytvára psychologický tlak na všetkých účastníkov vzdelávacieho procesu.

Nachádzajúc sa v podmienkach neustáleho nebezpečenstva a stresu, dieťa je pripravené o normálne podmienky pre rozvoj a učenie. Strach, úzkosť, neistota výrazne komplikujú socializáciu detí, ako bežných, tak so špeciálnymi potrebami.

Hodnotenie skúseností práce zariadení predškolského vzdelávania s deťmi so špeciálnymi potrebami počas vojny umožňuje určiť efektívne metódy a prístupy na poskytovanie korekčnej pomoci a psychologickej podpory v procese dištančného vzdelávania.

3 Metodológia

Dištančné vzdelávanie detí predškolského veku je formou organizácie vzdelávacieho procesu, ktorá využíva počítačové a telekomunikačné technológie na zabezpečenie interaktívnej komunikácie medzi pedagógmi a deťmi bez ich fyzickej prítomnosti v predškolskom zariadení. Doterajšie skúsenosti s online vzdelávaním trvajú približne päť rokov a výsledky ukazujú, že počas pandémie pedagógovia pozitívne prijímali dištančné vzdelávanie ako dočasnú metódu práce s deťmi v mimoriadnych situáciách a zároveň ako nevyhnutný nástroj na korekčnú prácu.

Prvé pokusy s dištančným vzdelávaním detí predškolského veku so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ООП) priniesli viaceré problémy, s ktorými sa stretli vychovávatelia, asistenti dieťaťa a pedagógovia, ako aj rodičia a samotné deti. Všetci pedagógovia poukazovali na ťažkosti ako nedostatočná efektívnosť komunikácie s deťmi s poruchami psychofyzického vývinu cez sociálne siete, organizovanie hodín formou Zoom konferencií, absencia spätnej väzby a nemožnosť priamej interakcie. Treba zdôrazniť, že účastníci vzdelávacieho procesu v tom čase nemali dostatočné znalosti a zručnosti na tvorbu metodických materiálov pre dištančné vzdelávanie (videá, videolekcie, vlastné stránky, weby a pod.) ani predstavy o špecifikách práce s deťmi s ООП online. Navyše, nie všetci mali prístup k kvalitnej technike. S vypuknutím vojny boli niektoré predškolské zariadenia nútené prejsť na dištančnú formu práce. Je však potrebné zdôrazniť, že úroveň znalostí pedagógov v oblasti dištančného vzdelávania detí s psychofyzickými poruchami sa výrazne zvýšila. Dištančné vzdelávanie detí s ООП vyžaduje zohľadnenie všetkých špecifik korekčno-výchovnej práce v offline formáte so zapojením inovatívnych vzdelávacích technológií a rozvoj mediálnej gramotnosti pedagógov.

Pedagóg musí vytvoriť príjemnú atmosféru na hodine, spojiť deti a umožniť im komunikovať. Vďaka interakcii s dospelým dieťa získava poznatky o okolí, nadobúda dôležité sociálne zručnosti a osvojí si základné druhy aktivít, ktoré pomáhajú osvojiť si spoločenské skúsenosti. Prostredníctvom spoločných aktivít dospelého a dieťaťa, používania ukazovacích gest, gestových inštrukcií, napodobňovania dospelého, plnenia úloh podľa vzoru či verbálnych inštrukcií a tiež vyhľadávacích metód orientácie dieťa tieto skúsenosti získava. Počas dištančného vzdelávania sa pedagóg drží jasných pracovných etáp. Hlavným cieľom prvej etapy je vytvoriť u dieťaťa pozitívny emocionálny vzťah k interakcii s dospelým a ostatnými deťmi. Motivácia k hodine je základom na dosiahnutie jej cieľa. Záujem o učenie vytvára podmienky, za ktorých deti rýchlejšie a efektívnejšie vstrebávajú materiál. V druhej etape je dôležité zabezpečiť prenos informácií, vrátane použitia

gest, pričom zvláštnu úlohu zohráva ukazovacie gesto, ktoré pomáha upriamiť pozornosť dieťaťa na predmet a vyčleniť ho z okolia. Tretia etapa sa zameriava na podmienky, za ktorých deti napodobňujú pohyby a činnosti s predmetmi. Najprv napodobňujú pohyby, potom činnosti s predmetmi, počas ktorých sa učia brať do úvahy charakteristiky činnosti a orientovať sa na vlastnosti predmetov. Ďalšia, štvrtá etapa, je zameraná na to, aby deti dokázali rozlišovať správne činnosti od chybných, teda rozvíjať schopnosť orientácie pri plnení úloh. Ovládnutie činností podľa vzoru je piatou etapou, pretože vzor sa dieťaťu podáva v hotovej podobe, ktoré má napodobniť bez sledovania, ako ho dospelý vytvára. Šiestou etapou je učenie plnohodnotnému používaniu slova na prenášanie potrebných vedomostí, zručností a schopností deťom s OOP a tiež na riadenie ich činností (Зімакова, Тупиця, Жданюк, 2022).

Takže korekčný pedagóg je sprievodcom spoločenských skúseností dieťaťa s osobitnými vzdelávacími potrebami. No žiadne pedagogické úsilie neprinesie výsledky bez podpory a pomoci zo strany rodičov. Zároveň rodičia detí s OOP potrebujú podporu v otázkach organizácie činností dieťaťa v podmienkach vojny, možnosti prispievať k dištančnému vzdelávaniu a hodnotiť výsledky a tempo rozvoja svojho dieťaťa (Кузнецова, 2021). Dištančné vzdelávanie detí s OOP musí byť organizované na správnej úrovni. Pedagógovia pokračujú v poskytovaní vzdelávacích a korekčných služieb pomocou dištančnej formy vzdelávania, kombinujúc rôzne režimy práce a vyberajúc si medzi synchronným a asynchronným formátom interakcie s deťmi. Synchronný režim je zaujímavejší a užitočnejší pre deti, pretože zabezpečuje interaktívnu komunikáciu medzi deťmi a pedagógom, ako aj medzi samotnými deťmi. Majú možnosť rozprávať sa počas hodín aj po nich (Ємчик, 2020). Asynchrónne hodiny sa realizujú podľa vlastného harmonogramu a individuálnym tempom.

Asynchrónne hodiny sú potrebné, keď deti z rôznych dôvodov nemôžu byť prítomné počas vyučovania v reálnom čase. Môžu to byť objektívne okolnosti ako výpadok elektriny, problémy s internetom, časové obmedzenia z dôvodu pracovnej vyťaženia rodičov alebo časový posun, ak rodina býva v zahraničí. V takých prípadoch asynchrónne vzdelávanie umožňuje deťom pracovať v čase, ktorý im vyhovuje, čo prispieva k flexibilnejšiemu prístupu. Na efektívnu realizáciu tejto formy je však potrebná neustála spolupráca rodičov s pedagógmi. Rodičia sú hlavnou spojkou medzi pedagogickým tímom a dieťaťom, pomáhajú organizovať vzdelávací proces doma, včas prenášajú potrebné informácie a koordinujú plnenie úloh, čo umožňuje udržať kontinuitu a efektívnosť vzdelávania.

Na efektívnu organizáciu dištančných hodín pedagógovia používajú rozmanité nástroje a technológie, ktoré zabezpečujú interaktivitu, pohodlie a prístupnosť vzdelávania. Medzi hlavné používané nástroje patria:

- Platforma Google Meet pre videokonferencie a synchronné online hodiny, ktorá umožňuje komunikáciu v reálnom čase s deťmi predškolského veku.
- Aplikácia Viber na informovanie rodičov a detí o rozvrhu, poskytovanie odkazov na materiály, konzultácie a spätnú väzbu, ako aj na prieskumy.
- Program Power Point na tvorbu interaktívnych učebných materiálov, ktoré aktivujú vzdelávaciu činnosť.
- Platformy LearningApps.org a Wordwall na tvorbu interaktívnych hier, ktoré podporujú lepšie osvojovanie si učiva.
- Aplikácia Davinci Resolve na tvorbu vizuálnych efektov, animačnej grafiky a úpravu videí.
- Interaktívna aplikácia Wordwall na prípravu vzdelávacích cvičení.
- Padlet – online nástienka na organizáciu projektovej práce, ktorá umožňuje deťom spolupracovať a zdieľať nápady.
- Online editor Canva na tvorbu grafiky a prezentácií pre sociálne siete.

- Program Bandicam na nahrávanie video hodín, ktorý umožňuje zaznamenať vzdelávací proces.
- Vlastné YouTube kanály na publikovanie nahraných a upravených video hodín, ktoré obsahujú interaktívne hry, rozprávkové fragmenty a ďalšie formy aktivít.
- InShot – video editor na strih videí, pridávanie zvukov a hudby, ktorý zvyšuje kvalitu vzdelávacích materiálov.

Tieto nástroje prispievajú k tvorbe interaktívneho, zaujímavého a dostupného vzdelávania pre deti predškolského veku, čím zvyšujú angažovanosť a efektívnosť dištančného vzdelávania (Ємчик, 2020). Pri využívaní videozáznamov synchronných hodín sa zvuk vypína, čo pedagógovi umožňuje priamo komunikovať s deťmi v reálnom čase. To umožňuje zastavovať video, opakovať časti a poskytovať dodatočné vysvetlenia, čím sa lepšie prispôsobuje vzdelávací proces potrebám detí s OOP. V asynchrónnom režime rodičia získavajú kompletnú verziu hodiny so zvukom, čo im umožňuje podrobnejšie si materiál naštudovať (Ємчик, 2020).

Pre udržanie nepretržitého kontaktu s rodičmi pedagógovia vytvárajú spoločné skupiny na Facebooku alebo v Vibere, kde si vymieňajú skúsenosti a poskytujú dôležité informácie. Prostredníctvom videokonferencií sa uskutočňujú individuálne konzultácie pre rodičov, ktoré pomáhajú vykonávať korekčno-rozvojové cvičenia doma (Зязюн, 2018).

Podľa pedagógov približne 60–80 % rodičov aktívne podporuje vzdelávací proces, dodržiava rozvrh, pomáha deťom osvojiť si nové učivo a spoločne s nimi vykonáva korekčno-rozvojové cvičenia. Rodičia detí s osobitnými potrebami často potrebujú nielen psychologickú, ale aj metodickú pomoc, keďže nemusia mať špeciálne vzdelanie alebo skúsenosti s korekčno-výchovnou prácou. Navyše nie všetci majú dostatok času na systematickú prácu s deťmi alebo čelia neochote detí učiť sa doma. Problémom je aj technické vybavenie, keďže niektorí rodičia používajú na vzdelávanie len telefóny alebo tablety, čo sťažuje vnímanie informácií dieťaťom. Nie všetci môžu tlačiť textové materiály a obrázky, ktoré pedagógovia používajú. Pri organizácii dištančného vzdelávania je dôležité dôsledne dodržiavať hygienické normy a pedagogicko-ochranný režim, pretože deti s poruchami vývinu majú zraniteľný nervový systém, rýchlo sa unavia, strácajú pozornosť, ľahko sa rozptyľujú a môžu mať problémy s pochopením informácií.

4 Výsledky

Podľa požiadaviek **Sanitárneho regulamentu pre zariadenia predškolskej výchovy**, „sledovanie zábavných televíznych programov, kreslených filmov a diapozitívov pre deti predškolského veku by nemalo presiahnuť jedenkrát denne. Dĺžka sledovania pre deti vo veku 3–4 roky by mala byť obmedzená na 20 minút denne, a pre deti vo veku 5–6 rokov na 30 minút.“ Okrem toho, vyučovanie s použitím počítačov by nemalo trvať viac ako 10 minút. Pre deti s rôznymi ťažkosťami v učení je potrebné upraviť dĺžku práce, zvoliť individuálny prístup ku každej dieťaťu, aby sa zohľadnili jej možnosti a potreby.

Deti s mentálnymi poruchami majú ťažkosti so sústredením pozornosti na obrazovke počítača počas dlhšieho času, čo sťažuje vnímanie a pochopenie materiálu. Pre deti so zrakovými poruchami by mali byť hodiny pri počítači obmedzené na 5–7 minút, čo je výrazne menej ako štandardná dĺžka vyučovacej hodiny. Preto je pre efektívnu organizáciu práce dôležité dodržiavať určité podmienky pri tvorbe videí: mali by byť krátke, zaujímavé a didakticky premyslené, bez preťaženia materiálom.

Praktické skúsenosti ukazujú, že dve päťminútové videá majú výrazne väčší efekt pre dieťa predškolského veku so špeciálnymi vzdelávacími potrebami než jedno desaťminútové video. Aby sa predišlo únave detí, pedagóg by mal aktívne riadiť obrazovku, neustále udržiavať ich pozornosť. V prezentáciách by

mali byť snímky dynamické, obsahovať dostatok animácií a prechodov, ako aj kurzor alebo režim kreslenia na zvýraznenie hlavných momentov.

Dôležitú úlohu zohráva hlasový sprievod pedagóga, ktorý by mal byť jasný, zrozumiteľný, emocionálne bohatý a pokojný. Pedagóg by mal používať detsky známe slová, zohľadňovať individuálne a vekové špecifiká detí. Rovnako je dôležité obracať sa ku každému dieťaťu osobitne, pretože to aktivizuje jeho poznávaciu činnosť a emocionálne ho nabíja, čo prispieva k lepšiemu osvojeniu si materiálu.

Pri príprave na vyučovanie je dôležité predvídať emócie detí a ich rodičov počas komunikácie, ako aj vedieť riadiť tento proces na dosiahnutie pozitívnych výsledkov. Okrem vzdelávaco-korekčnej práce venujú zariadenia predškolskej výchovy značnú pozornosť výchovnej činnosti. V online formáte sa realizujú nielen skupinové a individuálne hodiny, ale aj sviatočné podujatia, súťaže, počúvanie rozprávok a hudby, virtuálne exkurzie, flashmoby. To podporuje rozvoj tvorivých schopností detí a ich socializáciu vo virtuálnom prostredí.

5 Závery

Jedným z hlavných smerov práce zariadení predškolskej výchovy je zabezpečenie bezpečného vzdelávacieho prostredia pre deti. Pedagógovia aktívne vykonávajú konzultačnú prácu s rodičmi, poskytujú odporúčania týkajúce sa bezpečnosti života doma, na ulici, počas vzdušného poplachu a pri nájdení nebezpečných predmetov. V tomto náročnom období sa tiež venuje pozornosť psychologickej podpore detí i ich rodičov.

Pri realizácii komplexného prístupu k organizácii bezpečného vzdelávacieho prostredia pedagógovia využívajú rôzne herné metódy, ktoré podporujú rozvoj zdravých a bezpečných životných návykov u detí predškolského veku so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Neustále zdokonaľujú formy a metódy práce, prispôsobujú ich aktuálnym podmienkam a potrebám detí, čo umožňuje zabezpečiť všestranný rozvoj aj v podmienkach online vzdelávania.

Analýza praxe práce zariadení predškolskej výchovy na Ukrajine ukázala, že aj napriek súčasným výzvam majú deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami prístup ku kvalitnému vzdelávaniu a korekčným službám. Pedagógovia nielen poskytujú vedomosti, ale aj aktívne podporujú progresívny rozvoj detí, zabezpečujú kontinuitu korekčno-výchovného procesu. Neustále zvyšovanie profesionálnej úrovne pedagógov a zdokonaľovanie ich kompetencií umožňuje vytvárať podmienky pre efektívnu prácu v dištančnom formáte.

Zároveň rodičia zohrávajú kľúčovú úlohu v realizácii pedagogického procesu, vystupujú nielen ako asistenti pri učení, ale aj ako aktívni pomocníci v procese korekcie a výchovy. Obsah a formy práce s rodičmi sú zamerané na poskytovanie podpory rodinám, čo umožňuje dosiahnuť vysoké výsledky vo vzdelávaní detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami.

Perspektívnym smerom ďalšieho výskumu je skúmanie problémov dištančnej prípravy predškolákov so ŠVVP na školské vzdelávanie, ich socializácia v tomto štádiu, čo je dôležitý aspekt pre úspešný prechod do základnej školy.

Література

- Базовий компонент дошкільної освіти: державний стандарт дошкільної освіти: нова редакція: наказ МОН України № 33 від 12.01.2021 р. Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho20komponenta%20do_shkilnoyi_%20osvity.pdf
- Ємчик О. Дистанційні форми роботи закладу дошкільної освіти. Актуальні питання гуманітарних наук. 2020. Випуск 34, т. 1. С. 265-269.

- Зязюн І. А. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ: К.І.С., 2018. 384 с.
- Зімакова Л., Тупиця О., Жданюк Л. Дистанційне навчання дітей дошкільного віку на засадах партнерської педагогіки під час воєнного стану. Педагогічні науки. 2022. № 79. С. 92-100.
- Кузнецова Т. Г. Можливості дистанційного навчання дошкільників з особливими освітніми потребами. Education during a pandemic crisis: problems and prospects. Monograph. Eds. Tetyana Nestorenko & Tadeusz Pokusa. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2020. Part 2.4. P. 93-100.
- Кузнецова Т. Г. Щодо дистанційного навчання дошкільників з особливими освітніми потребами. International scientific and practical conference «Pedagogy and Psychology in the Modern World: the art of teaching and learning»: conference proceedings, February 26-27, 2021. Vol. 1. Riga, Latvia: «Baltija Publishing». P. 101-105.
- Федус У. Організація дистанційного навчання учнів з ООП: виклики, реалії, рекомендації. І Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат». 2022. С. 180-183.
- Dovbnia, S. O., Melnyk, N. I., Shulyhina, R. A., Andrushchenko, N. V., Kosenko, Y. M. Diagnosis of creative potential of future teachers as a mental basis for professional self-improvement. *Polish Psychological Bulletin* this link is disabled. 2022. 53(1). P. 47-52. (Web of Science). URL: http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/120126/papers/A_24.pdf
- Martsin, M. Children with special educational needs in Ukraine: How the war is destroying their education and threatening their lives on a daily basis. *Medical Anthropology Quarterly*. 2025. <https://medanthroquarterly.org/critical-care/2025/02/children-with-special-educational-needs-in-ukraine-how-the-war-is-destroying-their-education-and-threatening-their-lives-on-a-daily-basis/>

Nataliia ANDRUSHCHENKO

starší odborný asistent Katedry předšolské pedagogiky

Ukrajinská štátna univerzita Mychajla Drahomanova,

ul. Pyrohova 9, Kyjev, Ukrajina

nataliandrushchenko@gmail.com

Nataliia ANDRUSHCHENKO – oblasť vedeckého záujmu: trendy rozvoja inkluzívneho vzdelávania, telesná výchova, spolupráca predšolských zariadení s rodinou, špecifiká profesijnej prípravy budúcich vychovávateľov v materských školách (ZDO), formovanie kompetencií na zachovanie zdravia u detí predšolského veku.

TRANSFORMÁCIE HERNÝCH AKTIVÍT DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU NA UKRAJINE: OD MINULOSTI PO SÚČASNOŠŤ

Sopfiia DOVBANIA, Halyna SHELEPKO

Abstrakt: Článok opisuje obdobia a etapy transformácie herných aktivít detí predškolského veku na Ukrajine od začiatku 20. storočia až po súčasnosť. Pojem *transformácia* je chápaný ako pedagogická kategória predstavujúca harmonickú jednotu vedeckého poznania a pedagogickej praxe, ktorá umožňuje premeniť vedecké poznatky na praktické výsledky. Herná činnosť je prezentovaná ako špecifická aktívna činnosť detí predškolského veku, ktorá tvorí hlavný obsah ich života, je vedúcou činnosťou a zároveň základom pre vzdelávacie aktivity v nasledujúcom vekovom období. V článku sa odhaľujú sociálno-politické, ekonomické, organizačné, pedagogické a iné faktory, ktoré umožnili identifikovať predpoklady na vytvorenie programového a metodického zabezpečenia hernej činnosti detí predškolského veku a charakterizovať obdobia a etapy jej transformácie. Analyzujú sa špecifiká realizácie herných aktivít detí predškolského veku vo výchovno-vzdelávacom procese predškolských vzdelávacích inštitúcií Ukrajiny. Skúma sa obsah herných aktivít v regulačných dokumentoch (Štátny štandard predškolského vzdelávania Ukrajiny – Základná zložka predškolského vzdelávania (BCPE) (2021), Parciálny program morálnej výchovy detí predškolského veku *Pokladnica mravnosti* (2024), Program výchovy detí raného a predškolského veku *Education and Care / Education & Care* (2021), Komplexný program rozvoja, vzdelávania a výchovy detí predškolského veku *Sinečnica* (2023). V rámci smerovania „Detská hra“ Štátneho štandardu predškolského vzdelávania (2021) je prezentovaný štruktúrny model hernej kompetencie detí predškolského veku, ktorý zahŕňa tri komponenty: emocionálne-hodnotový postoj, formovanie poznatkov a zručností; zároveň je uvedená klasifikácia hier podľa miery aktivity a slobody dieťaťa pri organizovaní hernej činnosti: hry organizované dospelým („hra s dospelým“) a voľné samostatné hry dieťaťa („samostatná hra“). V článku sú prezentované výsledky overovania herných aktivít študentiek prvého (bakalárskeho) a druhého (magisterského) stupňa dennej a externej formy štúdia v študijnom programe *Predškolská pedagogika* na Pedagogickej fakulte Ukrajinskej štátnej univerzity M. Drahomanova (33 účastníčok výskumu), ktoré už pracujú ako učiteľky v praxi.

Kľúčové slová: hra, herná činnosť, herná kompetencia, deti predškolského veku.

1 Úvod

Hrové aktivity patria medzi najvýznamnejšie trendy v súčasnom predškolskom vzdelávaní, medzi ktoré patrí aj hlboké porozumenie vlastným hodnotám a potrebám, schopnosť operatívne prijímať dôležité rozhodnutia, odolávať informačnému tlaku (ktorý je v súčasnosti mimoriadne silný) a rozlišovať, čo je podstatné, ako aj tolerantný postoj k názorom iných.

V štátnych vzdelávacích dokumentoch — Zákon Ukrajiny „O vzdelávaní“ (2025), „O predškolskom vzdelávaní“ (2001), „Základná zložka predškolského vzdelávania“ (Štátny štandard predškolského vzdelávania) (2021) — sa zdôrazňuje, že hra je základom rozvoja, vzdelávania a výchovy moderného predškolského dieťaťa ako mysliacej, tvorivej a vzdelanej osobnosti.

Mimoriadny potenciál detských herných činností v kontexte ich transformácie z minulosti do súčasnosti predstavuje mnohovýrovný proces, ktorý od výskumníkov a odborníkov v praxi vyžaduje jasné a premyslené kroky, spoluprácu, vyjednávanie a hľadanie nových, inovatívnych prístupov k riešeniu problémov.

Osobitnú dôležitosť pritom zohráva vytváranie zdravého, bezpečného a podnetného rozvojového prostredia v rámci predškolského vzdelávania, ako aj stratégia pedagogických interaktívnych nástrojov, ktoré podporujú uvedomovanie si vlastných schopností a formovanie primárnej hernej skúsenosti detí — schopnosť riešiť problémové úlohy, modelovať situácie nápravy chýb a reflektovať nad svojím konaním.

Z tohto pohľadu nám štúdium transformácie herných činností detí predškolského veku (od minulosti po súčasnosť) umožňuje identifikovať ako jej úspechy, tak aj nedostatky, ktorých poznanie prispieva k

pozitívnym zmenám v súčasnej teórii a praxi predškolského vzdelávania — vrátane hernej činnosti, ktorá je vedúcou aktivitou v tomto vekovom období.

2 Teoretické východiská

Teoretické základy skúmania transformácie hernej činnosti detí predškolského veku v domácej vede predstavujú práce mnohých vedcov: koncepčné východiská metodológie modernej pedagogiky (І. Бех, Л. Ваховський, В. Кремень, С. Максименко, В. Огнев'юк, О. Савченко a iní; Беленка, А. Богущ, О. Кононко, Т. Поніманська, Г. Цветкова a ďalší); historiografický aspekt vývoja hernej činnosti detí predškolského veku na Ukrajine (druhá polovica 20. – začiatok 21. storočia) je prezentovaný v prácach Л. Артемова, Л. Березівська, О. Сухомлинська, Т. Степанова, І. Улюкаєва a iných.

Analýza vedečného fondu k skúmanej problematike ukázala, že transformácia hernej činnosti detí predškolského veku na Ukrajine nebola komplexne a systematicky preskúmaná z historického hľadiska – od minulosti po súčasnosť. V určitom rozsahu sa tejto téme venovali vedci v rámci širších výskumných oblastí: teoretické základy hernej činnosti a proces formovania a vývoja obsahového, programového a metodického zabezpečenia hernej činnosti vo verejnom predškolskom vzdelávaní (К. Дьяконова, Т. Філімонова, Н. Кудикіна a i.); psychologické (О. Запорожець, К. Карасьова, С. Ладивір, Т. Пироженко a i.) a pedagogické základy hernej činnosti detí predškolského veku (Л. Артемова, А. Богущ, Г. Григоренко, Н. Кудикіна, Н. Луцан, І. Школьна, К. Щербакова, О. Янковська a i.); vývoj predškolského vzdelávania na Ukrajine v rôznych historických obdobiach (Л. Артемова, Л. Батліна, С. Попиченко, Т. Степанова, І. Улюкаєва a i.) a v jednotlivých regiónoch (О. Венгловська, С. Дітковська a i.).

3 Cieľ a úlohy výskumu

Cieľom je teoreticky podložiť transformáciu hernej činnosti detí predškolského veku a identifikovať spôsoby jej realizácie v praxi moderných predškolských vzdelávacích inštitúcií na Ukrajine.

4 Materiály a metódy výskumu

Na dosiahnutie cieľa a splnenie úloh výskumu bol použitý súbor metód: analýza, syntéza, zovšeobecňovanie na štúdium a systematizáciu vedeckých zdrojov; chronologická a systematická metóda na určenie období a etáp transformácie hernej činnosti detí predškolského veku na Ukrajine; špecificko-historická metóda na odhalenie sociálno-politických, ekonomických, organizačných, pedagogických a ďalších faktorov, ktoré umožnili identifikovať predpoklady pre vznik softvérového a metodického zabezpečenia hernej činnosti detí predškolského veku a jej charakteristiku. Použité boli aj empirické metódy: testovanie, analýza odpovedí a modelovanie.

5 Výsledky

Systematická a komplexná analýza problematiky transformácie hry predškolských detí zahŕňa predovšetkým objasnenie kľúčových pojmov a termínov štúdie: „transformácia“, „herná činnosť“.

Základnou filozofickou kategóriou tejto štúdie je integrovaná definícia pojmu „transformácia“. Vo filozofickej interpretácii je transformácia vnímaná ako trajektória strategických zmien vo vývoji spoločenskej a historickej praxe (М. Minakov, 2007). V modernom výkladovom slovníku ukrajinského jazyka je transformácia definovaná ako formovanie, premena, zmena, pohyb, rozvoj a pod. (В. Yaremenko a О. Slipushko, 2006). V pedagogickej vede je interpretácia pojmu „transformácia“ založená na filozofickom odôvodnení tejto kategórie a úzko súvisí s vnútornými a vonkajšími faktormi rozvoja vzdelávania, ktoré

zabezpečujú jeho kvalitatívne zmeny. V tomto prípade je „transformácia“ vnímaná ako harmonická jednota vedeckých poznatkov a pedagogickej praxe, ako schopnosť preniesť vedecké poznatky do praktických výsledkov (V. Kremen, 2008).

Potenciálne možnosti skúmania definícií „hernej činnosti“ sú fundamentálne dôležité pre riešenie problematiky. Nová filozofická encyklopédia detailne analyzuje hru: „...hra je jednou z hlavných foriem estetickej činnosti, teda neutilitaristickej, vykonávanej pre seba samú a spravidla prinášajúcej účastníkom a divákovi estetické potešenie, uspokojenie, radosť. Fundamentálne neproduktívna a iracionálna povaha hry ju už dávno spája s posvätnými a kultovými obradmi, s umením a obdarúva ju tajomnými, magickými význammi. Od staroveku bola hra tiež využívaná ako účinný tréning pre lovcov, bojovníkov, športovcov, pri vyučovaní a výchove detí.“ Autor tiež spomína „hernú teóriu“ – jednu z oblastí modernej matematiky, ktorá študuje a vyvíja modely pre optimálne rozhodovanie v zložitých situáciách v rôznych oblastiach ľudskej činnosti, a zároveň uvádza, že fenomén hry systematicky skúmajú antropológia, psychológia, kulturológia a filozofia až od konca 19. storočia (S. Dovbnia, 2011, s. 246).

Historicky patrí prvenstvo vo vývoji filozofickej a psychologickéj teórie hry zahraničným vedcom. Analýza teoretických zdrojov viedla k záveru, že hra je nevyhnutnou podmienkou normálneho rozvoja a formovania osobnosti predškolského dieťaťa, jeho potreby. Záujem o fenomén hry potvrdzuje fakt, že teória hry je skúmaná z rôznych perspektív: vo filozofii bola hra vnímaná ako kultúrny fenomén (J. Heising); ako spôsob komunikácie (E. Berne); ako spôsob estetizácie, a teda „humanizácie“ človeka (F. Schelling); ako matematický algoritmus, logický mechanizmus (L. Carroll) a pod. Štúdium herných teórií viedlo k ich rozdeleniu nasledovne: kultúrna teória hry (E. Fink, R. Kain); komunikačná teória hry (J. Habermas); matematická teória hry (N. Joss, O. Morgenstern); psychoanalytická teória hry (S. Freud, C. Horney); pedagogická teória hry (L. Artemova, H. Hryhorenko, N. Kudykina, N. Korotkova, K. Shcherbakova, N. Havrysh a ďalší) (S. Dovbnia, 2011, s. 247).

Súhlasné s touto definíciou je aj stanovisko S. Gončarenka, ktorý považuje hernú činnosť za určitý druh aktívnej činnosti ľudí, v priebehu ktorej si osvojujú sociálne funkcie, vzťahy a svoj rodný jazyk ako prostriedok komunikácie medzi ľuďmi (S. Gončarenko, 1997, s. 139).

Potvrdenie priority hernej činnosti medzi ostatnými aktivitami nachádzame aj v Encyklopédii vzdelávania, ktorá definuje hru predškolských detí ako typ aktívnej činnosti predškolákov, ktorá tvorí hlavnú obsahovú náplň ich života a je vedúcou činnosťou úzko súvisiacou s ďalším vzdelávaním a prácou. Kombinácia subjektívnej hodnoty hry pre dieťa a jej objektívnej rozvojovej hodnoty robí z hry najefektívnejšiu formu života predškoláka (V. Kremen, 2008, s. 327).

Termín „herná činnosť“ je rodovým pojmom pre pojem „hra“. Hra je konkrétnym prejavom individuálnej a kolektívnej hernej činnosti dieťaťa, ktorá má špecifický historický, druhový, tvorivý a multifunkčný charakter (V. Kremen, 2008, s. 328). Herná činnosť je multifunkčná pedagogická metóda. Za podmienok pedagogickej podpory sa herná činnosť realizuje ako metóda. Pedagogická podpora hernej činnosti je spôsob dosahovania cieľa výchovného procesu prostredníctvom cieľavedomého uplatňovania systému pedagogických techník primeraných charakteristikám konkrétnej hry a zameraných na harmonizáciu interakcie v systéme vychovávateľ–dieťa cez uspokojovanie aktuálnych potrieb dieťaťa a realizáciu jeho osobného potenciálu (V. Kremen, 2008, s. 328).

S. Dovbnia na základe analýzy historických a pedagogických faktov, vedeckej literatúry a s prihliadnutím na sociálno-politické, socio-ekonomické a pedagogické faktory určil predpoklady formovania hernej činnosti predškolských detí na Ukrajine v rokoch 1907–1957, a to:

- vplyv štátnej vzdelávacej politiky na obsah vyučovania a výchovy predškolských detí: od vytvorenia systému národného predškolského vzdelávania (štruktúrovanie herných činností predškolákov na základe myšlienok slobodného vzdelávania a didaktického pragmatizmu s prihliadnutím na národný ukrajinský systém predškolského vzdelávania) v rokoch 1917–1919 v Ukrajinskej ľudovej republike až po dominanciu sovietskej ideológie a reguláciu fungovania systému predškolského vzdelávania, ktorá reflektovala obsah hry ako hlavnej činnosti predškolských detí;
- vedenie vedeckého výskumu, ktorý bol podriadený legislatívnym dokumentom zameraným na rozvoj sovietskeho systému predškolského vzdelávania.

Pre štúdium skúmanej problematiky boli cenné vedecké práce 50. až 80. rokov 20. storočia, ktoré vyčleňovali hru ako druh kognitívnej činnosti dieťaťa sociokultúrnej povahy, umožňujúcej mu osvojiť si sociokultúrne skúsenosti svojho národa a ľudstva ako celku; hru ako formu životnej činnosti dieťaťa, ktorej objektívne vlastnosti sú ekvivalentné realizácii a aktualizácii základných potrieb a schopností jedinca; hru, ktorá má viacnásobný vplyv na dieťa, súvisiaci s telesným rozvojom, zdokonaľovaním duševnej sféry, výchovou a vzdelávaním, prípravou mladej generácie na budúcu pracovnú činnosť a pod.; hru, ktorej univerzálnosť a komplexnosť prispieva k harmonickému rozvoju dieťaťa (N. Kudykina, 2010, s. 17).

Moderné psychologické a pedagogické štúdie opakovane uvádzajú, že herná činnosť detí sa vyznačuje tým, že detské hry sú založené na monotónnych zápletkách, deti majú slabú schopnosť dodržiavať pravidlá a hra prestáva byť tvorivá (S. Ladyvir, K. Karasyova, T. Pirozhenko a ďalší) (Ladyvir, 2006; Karasyova, 2008; Pirozhenko, 2014).

Pozorovania psychológov detských voľnočasových aktivít ukázali, že významná časť predškolákov (približne 60 %) sa nehrá. Prejavujú individuálne objektívne činnosti (jazda autíčkami, hádzanie lopty), pozerajú knihy, kreslia a podobne. Len 40 % predškolákov prejavuje tie formy hrania sa rolí. Najpopulárnejšie medzi predškolákmi boli tradičné domáce zápletky: kŕmenie, uloženie do postele, prechádzka, kúpanie dcéry a podobne (takéto hry boli pozorované v 30 % prípadov). Sem patrili varianty hry „Dcéra a matka“ a moderný variant tejto hry „Rodina Barbie“. Chlapci najčastejšie hrajú zápletky súvisiace s obranou a útokom: „Policaisti a zloději, banditi a naši, lovci duchov“. V hrách deti používajú aj skutočné hračky, aj ich náhrady. Mnohé deti si určujú roly a snažia sa vykonávať činnosti, ktoré sú pre zvolenú rolu typické (dcéra, matka). 20 % detí určuje pravidlo, ktoré treba dodržiavať, avšak väčšina z nich nedokáže rešpektovať pravidlá, ktoré obmedzujú spontánnu aktivitu, teda robiť veci, ktoré nie sú povolené podľa roly. Zároveň nie všetky deti vedia používať jazyk hrania rolí a zapojiť sa do dialógu hrania rolí. Hra moderných detí sa vyznačuje monotónnosťou. Väčšinou ide o opakovanie rovnakých operácií typických pre procedurálnu hru mladších detí. Pozorovania ukázali, že deti nedokážu elementárne rozvíjať dej, nevedia si zvyknúť na zvolenú rolu a budovať vzťahy s inými na základe pozície roly (Ladyvir, 2006, s. 7–9; Karasyova, 2008, s. 158–159; Pirozhenko, 2014).

Výskumné výsledky ukazujú, že hry hrania rolí sú takmer dvakrát populárnejšie ako iné aktivity. Zároveň sú zápletky detských hier pomerne monotónne a väčšinou obmedzené na rodinné témy; „profesijné zápletky“ (napr. hry na kuchárku, vodiča, lekára, astronauta a pod.), ktoré boli veľmi populárne pred 10–20 rokmi, prakticky absentujú. Charakteristické pre moderných predškolákov je rozšírené využívanie televíznych filmových zápletiak v ich hrách a reprodukcia exotických televíznych postáv (Spiderman, duch a pod.).

Podľa psychológov (S. Ladyvir, K. Karasyova, T. Pirozhenko) nízka viditeľnosť moderných hier hrania rolí a ich izolácia od spoločenského života blízkych dospelých môže naznačovať, že spoločenský život a vstup do sveta dospelých už nie sú obsahom detských hier, ako to predpokladá klasická psychologická koncepcia detskej hry (Ladyvir, 2006, s. 7–9; Karasyova, 2008, s. 158–159; Pirozhenko, 2014).

Obmedzenie hry v predškolskom veku ovplyvňuje celkový mentálny a osobnostný rozvoj detí (S. Ladyvir, 2006, s. 7–9). Výhodou hry oproti akejkoľvek inej detskej aktivite je, že hra, zostávajúc pre dieťa čo najvoľnejšia a najatraktívnejšia, sa stáva školou ľubovoľného správania, učí dieťa dosahovať ciele, prekonávať impulzívne túžby. Je to prakticky jediná oblasť, v ktorej môže predškólak prejsť svoju iniciatívu a tvorivosť. Práve v hre sa deti učia kontrolovať a hodnotiť samých seba, chápať, čo robia, a čo je najdôležitejšie, snažiť sa konať podľa pravidiel. V rozvinutej forme hry chcú deti konať samostatne v súlade s pravidlami. Vyhýbanie sa pravidlám hry môže naznačovať, že pre moderné deti už hra nie je „škola ľubovoľného správania“ a žiadna iná aktivita pre dieťa vo veku 3–6 rokov nemôže túto funkciu naplniť. Veď ľubovoľnosť nie je len o dodržiavaní pravidiel, ale aj o uvedomelosti, samostatnosti, zodpovednosti, sebaovládání, iniciatíve a vnútornej slobode. Bez hry deti nebudú schopné tieto vlastnosti rozvíjať. Výsledkom bude, že ich správanie zostane situačné, nevedomé a závislé od dospelých okolo nich.

Výsledky výskumu ukazujú, že moderné predškolské deti bez dospelého vedenia nedokážu organizovať samostatné aktivity a naplňovať ich zmyslom: blúdia, tlačia sa, prehľadávajú a hádžu hračky a pod. Väčšina z nich nemá rozvinutú predstavivosť, chýba im tvorivá iniciatíva a samostatné myslenie. Chudobný a primitívny obsah hier negatívne vplyva aj na rozvoj komunikácie detí. Predškólači, ktorí nevedia hrať sa, nedokážu zmysluplne komunikovať, zapájať sa do samostatných spoločných aktivít a nedokážu produktívne riešiť konflikty. Následne stúpa výskyt prejavov agresivity, odcudzenia a nepriateľstva voči rovesníkom (T. Pirozhenko, 2014).

Analýza obsahu hernej činnosti moderných detí umožňuje konštatovať, že je nevyhnutné vytvoriť podmienky, ktoré uľahčia postupné obnovovanie rozvoja hier na hranie rolí, čo je neoddeliteľnou školou komunikácie, myslenia a formovania ľubovoľného správania predškolských detí. V moderných inštitúciách predškolského vzdelávania by mal byť mimoriadne dôležitým faktorom vplyv psychologizácie práce učiteľov, organizácia psychologicko-pedagogickej podpory dieťaťa v procese hry, teda prejavovanie vzťahu k dieťaťu nielen ako k objektu poznania a zručností, ale aj ako k subjektu komunikácie, spolupráce, priateľského života, čo zabezpečí rozšírenie stupňa jeho slobody a udeľovanie práva na vlastnú voľbu. Psychológovia považujú vedomosti, zručnosti a schopnosti nielen za ukazovatele rozvoja osobnosti, ale aj za počiatočné kvality osobnostného rastu. Vek a individuálne osobitosti sa chápu ako stupne realizácie prirodzeného potenciálu osobnosti, konkrétne sociálneho, kognitívneho, umeleckého a tvorivého (K. Karasyova, 2008).

V kontexte uvedených tvrdení moderní psychológovia (S. Ladyvir, K. Karasyova, T. Pirozhenko a ďalší) zdôrazňujú, že otázka vedenia detských hier si vyžaduje radikálnu revíziu. Konkrétne vedci navrhujú nahradiť stereotypný prístup k terminológii používaný v predškolskom vzdelávaní a zamerať sa na postoj, že vedúcim faktorom pri zavádzaní systému psychologicko-pedagogickej podpory je zmena zaužívaných názorov na osobnosť predškólaka (Ladyvir, 2006; Karasyova, 2008; Pirozhenko, 2014).

Systém pedagogickej podpory zabezpečujú učители, rodičia a ďalší dospelí, ktorí sa podieľajú na výchove, vzdelávaní a rozvoji dieťaťa. Podpora je systémom odbornej činnosti psychológa, ktorý zabezpečuje vytváranie sociálno-psychologických podmienok pre úspešné učenie a mentálny rozvoj dieťaťa v situáciách predškolskej interakcie. Čo sa týka hry, podpora je realizovaná pedagogickými pracovníkmi prostredníctvom interakcie s deťmi, ktoré sú partnermi dospelých pri tvorbe stratégie podpory. Rodičia tiež vystupujú ako subjekty hernej podpory, pretože sa na tomto procese podieľajú na základe partnerstva, osobnej a rodinnej zodpovednosti (Ladyvir, 2006, s. 7–9; Karasyova, 2008, s. 158–159; Pirozhenko, 2014).

S ohľadom na výsledky analýzy vedeckých výskumov K. Karasyovej (2008), S. Ladyvir (2006), T. Pirozhenko (2014) sme presvedčení, že herná činnosť ako druh aktívnej činnosti predškolských detí tvorí hlavný obsah ich života a je vedúcou činnosťou úzko súvisiacou s ďalším vzdelávaním a prácou.

Terminologická fráza herná činnosť je všeobecná pre pojem hra. Hru chápeme ako špecifický prejav hernej činnosti dieťaťa v situáciách zameraných na reprodukciu a osvojovanie si spoločenských skúseností deťmi, v ktorých je možná sebaorganizácia správania.

Takto môžeme jednoznačne potvrdiť, že zistené charakteristiky detskej hry sa stali predpokladom uvedomenia si potreby vytvoriť pedagogickú podporu založenú na vlastnostiach a obsahu herných činností v modernom predškolskom vzdelávaní.

Významným základom pre rozvoj metodické podpory herných činností predškolských detí boli vedecké práce učiteľky 50. – 60. rokov 20. storočia L. Artemovej (1961).

Vedecký výskum ukázal, že počas 70. – 80. rokov 20. storočia sa učitelia zaoberali otázkou herných činností (hier) vo vzťahu k ich úlohe v živote predškolských detí, možnosťou ich využitia ako vyučovacej metódy a prostriedku výchovy (L. Artemova, 1976).

S prácou L. Artemovej „K otázke detských herných vzťahov v didaktických hrách“ sa začalo uverejňovanie pedagogických prác a metodických riešení problému využívania hier na formovanie komunikačných zručností predškolákov. Prvými predmetmi vedeckého skúmania boli vzdelávacie hry – didaktické a pohyblivé – a tieto boli vnímané širšie, najmä ako vyučovací nástroj, pričom bola odhalená ich výchovná funkcia pri budovaní a rozvoji vzťahov, deťom bola daná možnosť samostatne dodržiavať pravidlá pri riešení hernej (vzdelávacej) úlohy a budovaní vzťahov s ostatnými hráčmi (L. Artemova, 1961).

Dôležité pre ďalší rozvoj metodické podpory herných činností boli štúdie vypracované s ohľadom na koncept O. Usovej, ktorá skúmala vlastnosti formovania pozitívnych vzťahov medzi deťmi (R. Ivankova, T. Markova, I. Teplytska, K. Shcherbakova a ďalší) a vlastnosti fungovania detských samostatných herných skupín (L. Artemova, T. Repina, A. Royak, I. Shkolna a ďalší). Výsledky týchto štúdií významne obohatili prax riadenia detských vzťahov v hre. Bola identifikovaná vedúca úloha detskej hry pri formovaní sociálneho správania detí (T. Repin), ustanovené metódy organizácie pracovnej spolupráce v hre (T. Antonova, R. Ivankova, L. Lidak, T. Repin, A. Royak a ďalší), aktualizovala sa problematika aktivácie pozitívnych vzťahov medzi deťmi ako podmienky zvyšovania efektívnosti hry (L. Artemova, T. Markova, A. Matusyk, I. Shkolna a ďalší) (I. Ulyukaeva, 2009, s. 72).

Tieto ustanovenia boli ďalej rozvinuté v štúdiách pedagógov 80. rokov minulého storočia, ktoré sa zameriavali na skúmanie vplyvu na obsah hry detských predstáv o práci dospelých, jej sociálnej podstate (L. Artemova, I. Vlasova, G. Grigorenko, L. Thaler a ďalší); čítania beletrie (T. Markova, S. Kozlova, M. Konina, Yu. Kosenko, N. Kudykina a ďalší); zisťovanie vzťahu medzi učením a hrou (L. Artemova, N. Boychenko, V. Kondratova, A. Frolova a ďalší); formovanie detských herných záujmov, cieľavedomosti, organizačných zručností a aktivity (N. Boychenko, R. Gevorkyan, S. Marutyan, A. Matusyk, N. Sedge a ďalší). Vedci skúmali komplexný systém pedagogických vplyvov, ktorý zahŕňal epizodické tematické plánovanie programového materiálu, nadväzovanie logických spojení medzi druhmi činností a typmi vyučovacích hodín, realizáciu špeciálnych herných hodín v rámci jedného rozvojového deja, spoločnú prácu predškolskej inštitúcie a rodiny a pod. (I. Ulyukaeva, 2009, s. 70-71).

Ďalším krokom v tvorbe metodické podpory sa považujú výskumy 80. – 90. rokov 20. storočia N. Kudykina, N. Boychenko, G. Grigorenko, K. Kovalenko, K. Shcherbakova; I. Shkolna, V. Zakharchenko (1997), v ktorých boli rozvinuté myšlienky L. Artemovej o riadení detských hier (L. Artemova, 1976).

Konkrétne N. Kudykina, skúmajúc problém formovania detskej slovnej zásoby v dejovej rolovej hre (starší predškolský vek), poznamenáva, že v priebehu dejovej rolovej hry sa slovná zásoba (a tým aj súvislá reč) predškolákov účinne formuje vďaka organizácii detskej verbálnej komunikácie medzi sebou navzájom. Herná situácia podporuje aktívnu komunikáciu s rovesníkmi a posilňuje jej slovnú formu. Výskumníčka

presvedčivo dokazuje, že v slobodnej komunikácii, v hernej situácii je možné modelovať také interakcie detí, ktoré prispievajú k formovaniu prvkov súvislej reči. V metodike riadenia dejových rolových hier bola experimentálne preukázaná efektívnosť postupného a systematického obohacovania obsahu hier, motivovania detí k reprodukcii predtým vytvoreného poznávacieho obsahu v priebehu hry, tvorby materiálneho herného prostredia a ovplyvňovania medziľudskej reálnej a rolovej komunikácie detí.

Vedci (N. Boychenko, G. Grigorenko, K. Kovalenko, K. Shcherbakova) skúmali formovanie sociálnej orientácie predškolského dieťaťa v dejovej rolovej hre, rozvoj morálnych vzťahov v týchto hrách a pod. Podľa vedcov dejová rolová hra obsahuje väčšie možnosti pre formovanie osobnosti predškolákov než ktorákoľvek iná činnosť, pretože motívy a ciele majú veľkú motivačnú silu a ich vzťah je deťom jasný (N. Boychenko a kol., 1982).

Prístupy k pedagogickému riadeniu detskej hry boli vyvinuté v štúdiu I. Shkolnej „Pedagogické podmienky aktivácie hernej činnosti detí staršieho predškolského veku“ (1984). Podľa výskumníčky je celkom legitímne, že aktivácia hernej činnosti je zabezpečená výberom poznatkov, ktoré majú kognitívnu a morálnu hodnotu na obohatenie detských predstáv; organizáciou ich osvojovania a formovaním pripravenosti na hru na tomto základe; zlepšovaním herných skúseností detí a formovaním ich vzťahu k procesu hernej činnosti; cieleným ovplyvňovaním zloženia účastníkov hry s prihliadnutím na individuálne a osobnostné zvláštnosti detskej aktivity v hre, úroveň praktických a komunikačných zručností, organizačné schopnosti a osobné vzťahy (I. Shkolna, 1984).

V. Zakharchenko, skúmajúc problém formovania súvislej reči detí staršieho predškolského veku prostredníctvom dejových rolových hier, zistil, že úspech a efektívnosť formovania súvislej reči starších predškolákov v herných aktivitách je možné zvýšiť takými metodickými technikami, ako je komplexná konštrukcia pedagogického procesu, ktorá zabezpečí obsahové prepojenia medzi povinnými vzdelávacími aktivitami a samostatnými hracími aktivitami detí; zabezpečenie zmysluplnej medziľudskej rečovej komunikácie organizovanej na základe herných vzťahov s využitím konkrétnych herných nástrojov, a to rolovej komunikácie, obohacovania problémovo-herných situácií rečovej povahy; pomocných atribútov v podobe schematických modelov, ktorých použitie vyžaduje rečovú aktivitu; využívania herných činností rôzneho druhu (od predmetovo-nahradzujúcich po obrazové a denotatívne); dejovej kompozície ako spôsobu konštrukcie hry v rečovom pláne (V. Zakharchenko, 1997, s. 142-143).

Ďalším smerom v tvorbe metodickej podpory hernej činnosti predškolských detí bola v 80. rokoch 20. storočia práca D. Khukhlayevej, ktorá odhalila metodiku realizácie hier na čerstvom vzduchu a zároveň určovala ich úlohu a miesto v procese výchovy predškolských detí (D. Khukhlayeva, 1979).

Takto uvedené skutočnosti dávajú dôvod tvrdiť, že formovanie metodickej podpory hry v zariadeniach verejného predškolského vzdelávania počas 60. až 80. rokov bolo priamo ovplyvnené pedagogickými štúdiami hry (hernej činnosti), ktoré zdôvodňujú pedagogický význam hry, jej klasifikáciu a odhaľujú otázku metodického riadenia tvorivej hry a hier podľa pravidiel.

S prihliadnutím na dôležité pedagogické úspechy výskumov hernej činnosti (hier) vedci od 90. rokov minulého storočia až do súčasnosti (O. Boginich, N. Gavrish, G. Grigorenko, N. Zakharova, N. Kudykina, O. Telcharova, A. Sazonova, K. Shcherbakova a ďalší) skúmajú problematiku formovania sociálnej orientácie predškolského dieťaťa v hre, rozvoj morálnych vzťahov v tvorivých hrách, fyzický rozvoj v hrách podľa pravidiel a pod. Podľa vedcov hra obsahuje väčšie možnosti pre formovanie osobnosti predškoláka než ktorákoľvek iná činnosť, pretože jej motívy majú veľkú motivačnú silu a vzťah medzi motívom a cieľom hry je deťom jasný.

Výskum O. Boginicha bol venovaný problematike využívania hier na čerstvom vzduchu v pedagogickom procese, metodike riadenia vonkajších hier, najmä špecifikám metodiky vedenia ukrajinských ľudových hier (O. Boginich, 2003). Uvedené ustanovenia boli ďalej rozvinuté v štúdiách A. Volchinského a E. Prystupu (Volchinsky, 1996; Prystupa a kol., 2012), kde autori pripisujú ľudovým hrám osobitný význam pri práci s deťmi.

K. Shcherbakova vo svojich prácach odhaľuje osobitosti formovania vzťahov medzi predškólakmi v spoločnej hre, sleduje závislosť charakteru detských vzťahov v hre od úrovne organizácie pedagogického procesu ako celku. Autorka vypracovala metodické odporúčania na riadenie samostatnej činnosti, ktorej jedným z druhov je detská hra (K. Shcherbakova, 1998, s. 15-16).

Moderné štúdie N. Kudykinej, N. Zakharovej, N. Lutsan, G. Grigorenka, A. Sazonovej, N. Gavrish odrážajú hernú činnosť predškolských detí ako dôležitý faktor metodickej podpory hernej činnosti, ktorá bude realizovaná s prihliadnutím na špecifické vlastnosti hier a prostredníctvom produktívnej pedagogickej podpory hernej činnosti založenej na aktuálnych potrebách predškólakov (Kudykina, 2004; Zakharova, 2007; Lutsan, 2006; Grigorenko, 2007; Stepanova, 2011; Gavrish, 2010).

Podľa výskumu N. Kudykinej je štrukturálny model pedagogického riadenia hernej činnosti vybudovaný ako systematicky usporiadaný súbor vzájomne prepojených a závislých komponentov (motivačno-cieľový, obsahový, procedurálno-operatívny, kontrolno-hodnotiaci a efektívny). Všetky komponenty hry sú navzájom prepojené, významné zmeny v komponentoch hernej činnosti určujú jej premenenie na produktívnu činnosť (napríklad na pracovnú, vzdelávaciu). Štruktúra hry ako činnosti organicky zahŕňa stanovovanie cieľov, plánovanie, realizáciu cieľa, ako aj analýzu výsledkov, pri ktorých sa dieťa plne realizuje ako subjekt činnosti. Motivácia hernej činnosti je zabezpečená jej dobrovoľnosťou, možnosťou voľby a prvkami súťaživosti, uspokojením potreby sebaopotvrdenia a sebarealizácie. Štrukturálne komponenty konkrétnych detských hier majú rôzny obsah, čo dalo vedeckej pracovníčke podklad na ich klasifikáciu. Podľa tohto vzoru sa hry rozdeľujú do dvoch systémotvorných skupín: tvorivé hry a hry podľa pripravených pravidiel (N. Kudykina, 2004).

Podľa výskumu L. Artemovej sú detské hry klasifikované podľa určitých kritérií a ich typov, ktoré sú uvedené v tabuľke 1.

Tabuľka 1: Klasifikácia detských hier podľa výskumu L. Artemova

Klasifikačný kritérium	Typy hier
podľa účelu a formy	vzdelávacie, zábavné, pohybové, veselé, fantazijné, hudobné a didaktické, kruhové tance, ľudové, etnografické, hry podľa pravidiel
podľa obsahu	námetovo-rolové, dramatizácie, hry založené na literárnych dejových líniiach, režijné, rečové, divadelné, športové, didaktické
podľa využitia didaktického materiálu	vizuálne hry (hry s predmetmi, hračkami, obrázkami, hudobnými nástrojmi, domino, stolové a tlačéné hry atď.), slovné a verbálne hry
podľa spôsobu organizácie	kolektívne, skupinové, individuálne, párové, iniciatívne, samostatné, stimulované, tvorivé

Pri klasifikácii všetkých hier predškolských detí ich možno rozdeliť do dvoch systémotvorných skupín (podľa N. Kudykiny):

- **Tvorivé hry** sú tvorivé (z latinského *creatio* – tvorenie) aktivity detí, ktoré sa rozvíjajú na ich vlastnú iniciatívu;
- **Hry podľa hotových pravidiel** sú hry, pri ktorých deti realizujú obsahovú a procesnú bázu predtým vytvorenú dospelými. Činnosti a správanie účastníkov hry sú určené pravidlami hry, ktoré sú formulované v jej popise.

N. Kudykina delí tvorivé hry predškolských detí na (pozri diagram 1):

- konštruktívne stavebné hry;
- hry na hranie rolí;
- dramatizačné hry;
- divadelné hry (divadlo detských účinkujúcich, stolové divadlo, tieňové divadlo, bábkové divadlo, „rukavičkové“ divadlo, betlehem, prstové divadlo a pod.);
- hry s prvkami práce;
- fantasy hry.

Schéma 1: Klasifikácia tvorivých hier (by N. Kudykuna)

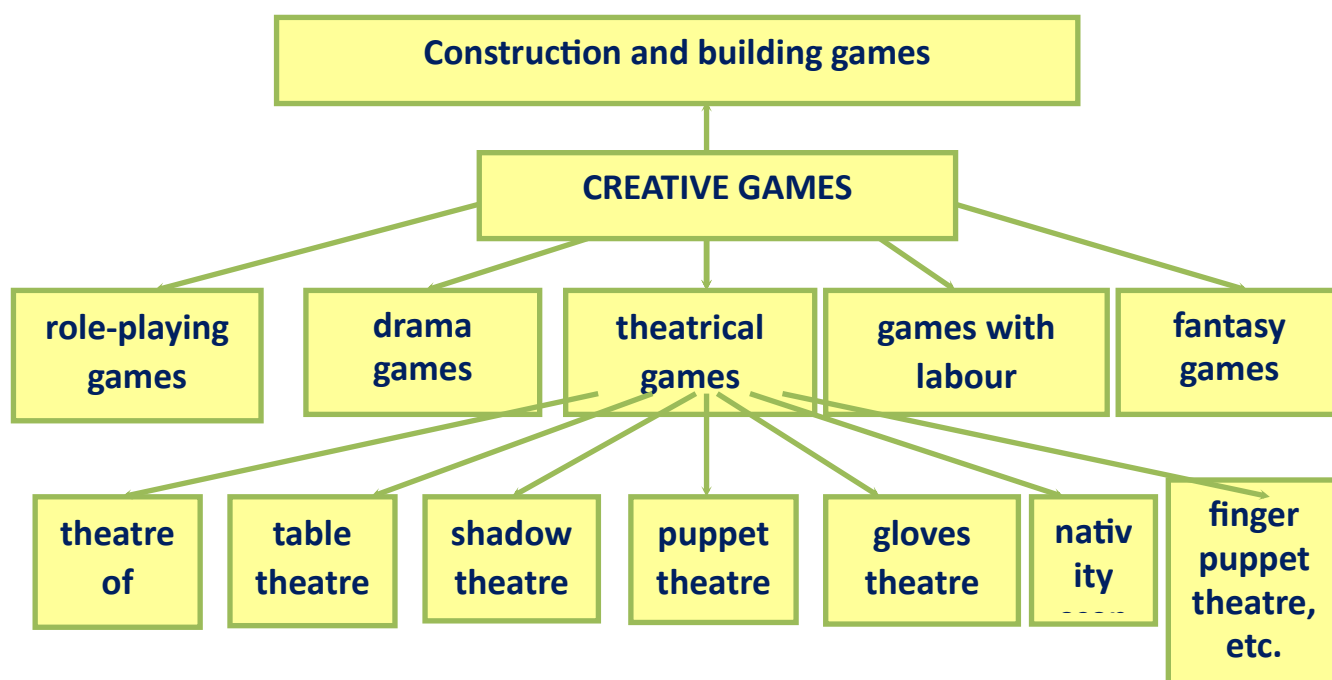


Schéma 2: Klasifikácia hier podľa pripravených pravidiel (podľa N. Kudykiny):

- intelektuálne hry;
- didaktické hry;
- cestovateľské hry;
- počítačové hry;
- zábavné hry;
- autorské hry s tanečnou tematikou;
- kognitívne hry;

- ľudové hry (pohybové hry, tradičné malé formy hier, kolové tance);
- pohybové hry vonku;
- hry so športovými prvkami.

Schéma 2: Klasifikácia hier podľa pravidiel (by N. Kudykuna)

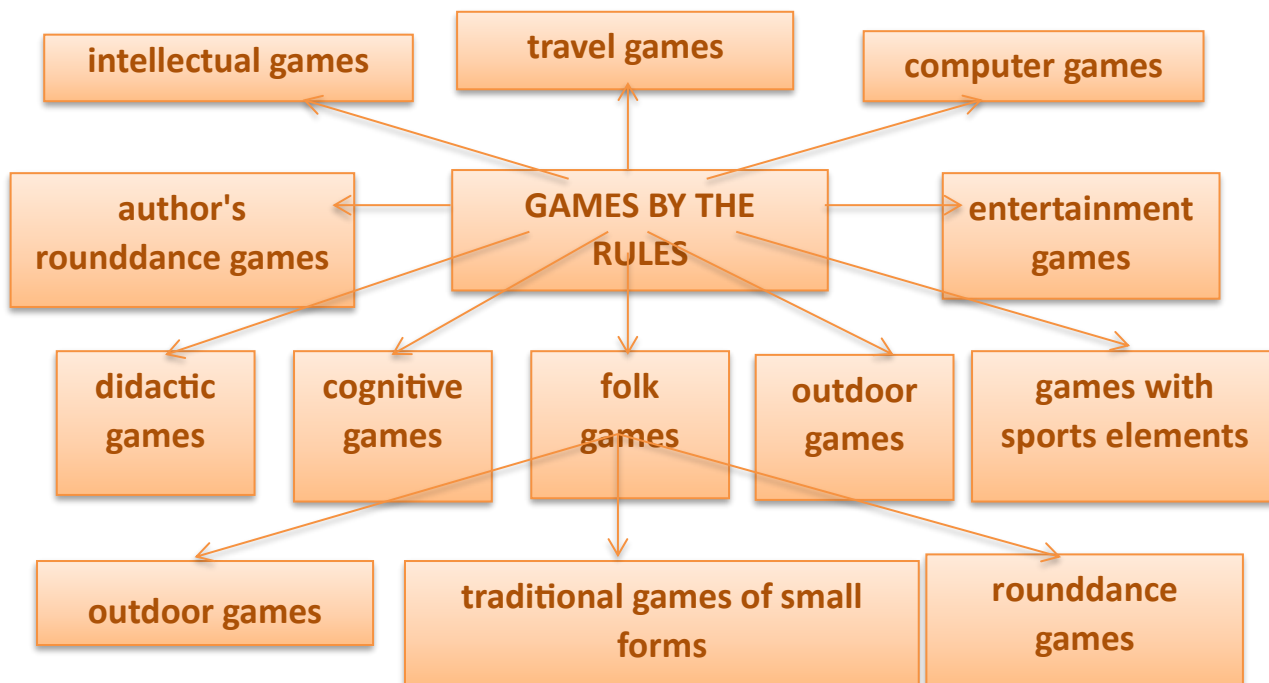
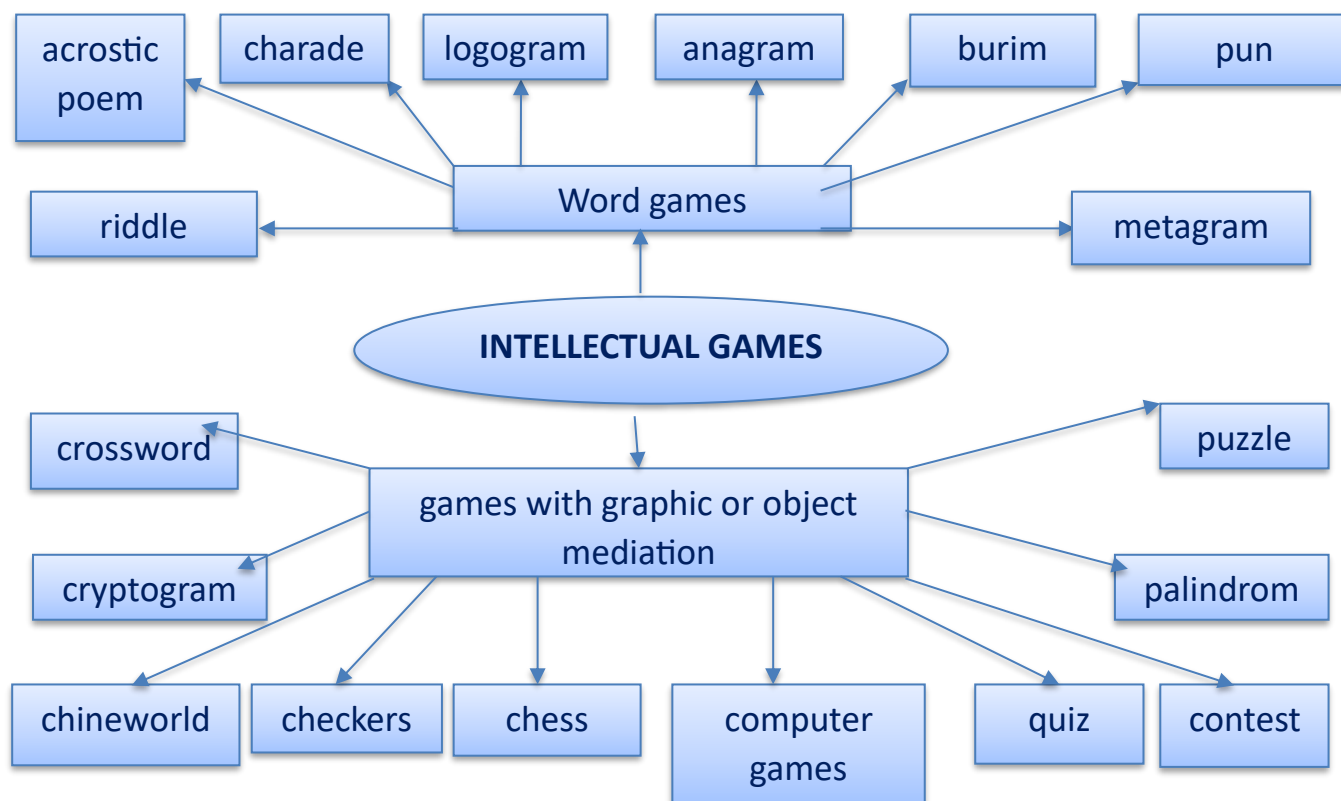


Schéma 3: Klasifikácia intelektuálnych hier podľa N. Kudykinej ukazuje:

- slovné hry (hádanky, akrostich, šaráda, logogram, anagram, burim, slovná hra, metagram);
- hry s grafickou alebo predmetnou mediáciou (krížovky, kryptogram, chineworld, dáma, šach, počítačové hry, kvíz, súťaž, palindróm, puzzle).

Schéma 3: Klasifikácia intelektuálnych hier (by N. Kudykuna)



Navyše N. Kudykina zaraďuje ukrajinské detské ľudové hry do (schéma 4):

- vonkajšie hry;
- kruhové tance;
- divadelné hry;
- tradičné ľudové hry malých foriem (povedačky, riekanky, zvukové napodobnenia, jazykolamy, masky, hádanky, počítanie, hádzanie, volania, dráždenia, humorné jazykové hry, otravné rozprávky).

Schéma 4: Klasifikácia ukrajinských detských ľudových hier (podľa N. Kudykiny)



N. Zakharova vo svojej štúdii „Sociálna adaptácia starších predškolákov prostredníctvom hernej činnosti“ (2007) zdôrazňuje, že účinným prostriedkom sociálnej adaptácie je využitie adaptačného a rozvojového potenciálu rôznych typov hier: dejových (plot-role-playing), divadelných, pohybových hier, hier-cvičení a scénok. Špecifiká vplyvu hry na adaptačný proces súvisia nielen s citlivosťou detí daného veku na osvojenie sociálnych noriem, foriem správania, rozvojom adaptačných mechanizmov a schopnosťou adekvátne vnímať okolitú realitu, ale aj so sociálnou podstatou hry ako „školy sociálneho formovania osobnosti“ podľa N. Zakharovej (2007, s. 170).

V štúdii „Teória a prax rozvoja súvislej reči predškolských detí v rečových a herných činnostiach“ (2007) N. Lutsan obhajuje tvrdenie, že „hra je sociálny jav, ktorý vzniká v procese historického vývoja pracovných činností. Zároveň je to vedomá, cieľavedomá činnosť, ktorá vyjadruje potrebu dieťaťa byť aktívne, pričom sa v nej aktivujú a rozvíjajú všetky duševné procesy, vrátane reči.“ N. Lutsan (2006, s. 144-145).

Pre náš výskum je obzvlášť cenná publikácia „Predškolská hra: teória a prax“ (2007), ktorú zostavila G. Grigorenko, ktorá odhaľuje otázky teórie a praxe predškolskej hry, moderné prístupy k riadeniu hernej činnosti už od raného veku (G. Grigorenko, 2007).

A. Sazonova na základe teoretického výskumu a výsledkov zisťovacej časti vypracovala experimentálny program na overenie účinnosti formovania počiatočných ekonomických skúseností starších predškolákov v hernej činnosti (A. Sazonova, 2007).

Treba tiež zdôrazniť významný prínos A. Bogusha a N. Lutsanovej k rozvoju metodologickej podpory hernej činnosti. V učebnici „Rečová a herná činnosť predškolákov: rečové hry, situácie, cvičenia“ (2008, 2012) autori odhalili teoretické princípy rečovej a hernej činnosti predškolských detí; predstavili charakteristiku a klasifikáciu rôznych typov hier: didaktických, slovných, rečových; ako aj rečových, herných situácií a cvičení.

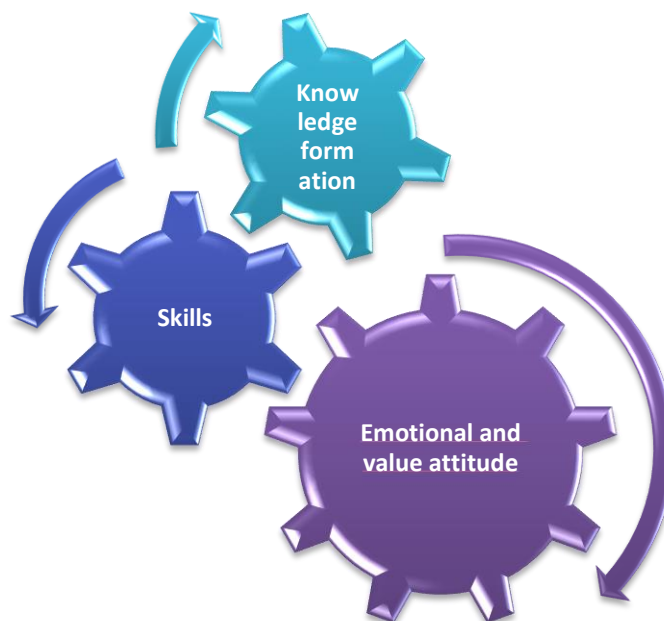
Otázku možností začlenenia hry do vzdelávacieho priestoru predškolskej vzdelávacej inštitúcie rieši N. Gavriš. Výskumník tvrdí, že hra zaujíma ústredné miesto v organizácii detského života v predškolskej inštitúcii; nasýti každý deň, každú minútu života dieťaťa mimo organizovaného procesu; hra je jednou z najproduktívnejších foriem učenia a rozvoja detí. Vzhľadom na to nemôže učiteľ hru v žiadnom prípade ignorovať, ale musí sa naučiť s ňou múdro narábať, stimulovať detskú hraciu aktivitu, zabezpečiť, povedzme, prípravné práce, ktoré deťom pomôžu samostatne sa určiť v hernej situácii. N. Gavriš dokazuje, že existuje veľa spôsobov, ako zapojiť dospelého do prípravy hry, napríklad tematický integrovaný týždeň „Мікторпай“ môže byť venovaný hre. Cieľom takéhoto týždňa je upevniť a obohatiť predstavy detí o rôznych typoch hier, o dôležitosti hry pre udržiavanie priateľských vzťahov medzi deťmi, o potrebe dodržiavať pravidlá hry a správať sa férovo. Výchovný vplyv učiteľa spočíva vo formovaní schopnosti detí deliť sa o radosť s kamarátom, vcítiť sa do neúspechov, vytvoriť túžbu viesť zdravý životný štýl, chuť na pohybové aktivity. Počas týždňa je možné usporiadať hernú súťaž „Младі архітекти“, herné hodiny „Ідеме на острів“, súťažné hodiny „Дівчаті, хлопці а іх родічіа“, hodiny v podobe strategickej hry „Робіме nákupy“, „Баліаеме веці“, intelektuálne hry „Ехпєrtі“. Autorka dokazuje, že existuje veľa možností začlenenia hry do organizácie života detí v predškolskej vzdelávacej inštitúcii, hlavné je, aby dospelí k detským hrám pristupovali s veľkou úctou, trpezlivosťou a verili v jej silný výchovný potenciál (N. Gavriš, 2010, s. 39-50).

Zhrnutím výsledkov analýzy vedeckých úspechov v skúmanom chronologickom období môžeme tvrdiť, že problematika významu hier, ich miesta a úlohy v živote predškolských detí získala predovšetkým prioritu v psychologickom výskume. Tieto štúdie slúžili ako základ pre vedecký výskum v oblasti pedagogiky. Zástupcovia tejto kohorty skúmali hru ako efektívny prostriedok vyučovania, výchovy a rozvoja predškolských detí, ako spôsob dosahovania cieľa výchovno-vzdelávacieho procesu prostredníctvom cieľavedomej aplikácie systému pedagogických metód s prihliadnutím na špecifiká konkrétnej hry a zameraním na interakciu v systéme učiteľ–dieťa cez uspokojovanie aktuálnych potrieb dieťaťa a realizáciu jeho osobného potenciálu.

Obsah hernej činnosti je špecifikovaný v regulatívnych dokumentoch (Štátny štandard predškolského vzdelávania Ukrajiny – Základná zložka predškolského vzdelávania (BKDO)), ktorá sa realizuje v programoch (Čiastočný program morálnej výchovy predškolských detí „Poklad morálky“ L. Lokhvytska, 2024; Program vzdelávania detí raného a predškolského veku „Výchova a starostlivosť / Education & Care“ V. Voronov et al., 2021; Komplexný program rozvoja, vyučovania a výchovy predškolských detí „Slnečnica“ L. Kaluška, 2023) a metodologickej podpore.

V Základnej zložke predškolského vzdelávania (2021) vývojári (T. Piroženko a kol.) výchovného smeru „Detská hra“ považujú „hernú kompetenciu“ predškolských detí za „schopnosť dieťaťa zapojiť sa do slobodnej, emocionálne bohatej, spontánnej činnosti z vlastnej iniciatívy, v ktorej sa realizuje možnosť uplatňovať existujúce a osvojiť si nové poznatky a osobnostný rozvoj prostredníctvom túžby dieťaťa zúčastniť sa života dospelých prejavovaním záujmov v hre a rolovo-hracích činnostiach v zovšeobecnenej forme“ (S. Dovbňa a R. Šuligin, 2023). Štruktúrálny model hernej kompetencie definujú ako triádu, ktorá obsahuje nasledujúce komponenty (schéma 5):

Schéma 5: Štrukturálny model hernej kompetencie predškolských detí



Takže štrukturálny model hernej kompetencie predškolských detí kombinuje tri zložky:

- ♣ emocionálny a hodnotový postoj,
- ♣ tvorbu poznatkov,
- ♣ zručnosti.

Pozrime sa na ich podstatu podrobnejšie.

Prvá zložka – emocionálny a hodnotový postoj:

Predškolské dieťa prejavuje stabilný záujem a nadšenie pre herné aktivity, záujem o reálne i imaginárne herné udalosti, herné stvárnenie a tvorbu herných predstáv, situácií, dejov a herných rolí. Motivované hodnotami skupinovej solidarity v hre (ľudskosť, zodpovednosť, spravodlivosť, sebaovládanie, priateľstvo, pozitívna komunikácia, tolerancia). Zodpovedne si vyberá a plní hernú rolu; vo svojej hre reprodukuje životné dojmy pomocou výrazových prostriedkov; prejavuje úctu k názorom druhých, emocionálne reaguje na zmeny pravidiel hry, prejavuje záujem o hry ostatných detí.

Druhá zložka – tvorba poznatkov:

Dieťa má predstavu o rôznych typoch herných aktivít, druhoch a názvoch hier, ktoré môže hrať; pozná činnosti v tvorivých hrách a hrách podľa pravidiel; vie, ako pritiahnuť a prijať partnerov do spoločnej hry; vyberá bezpečné miesto a pomôcky na hru; pozná obsah dejových hier, konštrukčných hier, didaktických, verbálnych, stolových, pohybových s prvkami spevu a dialógu, réžijných, divadelných, ukrajinských ľudových hier; prejavuje tvorbu rolových spôsobov správania; vedome používa normy a etiketu komunikácie v hrách; chápe, ako využiť predmetno-herne prostredie pre hru; pozná hry a hračky v predškolskej inštitúcii a doma, využíva ich v samostatnej hre; stvára svoje životné dojmy; určuje príčiny a následky úspešných a neúspešných hier; uvedomuje si seba ako aktívneho účastníka herných aktivít.

Tretia zložka – zručnosti:

Predškolské dieťa iniciuje organizáciu hier s inými deťmi podľa vlastného výberu. Samostatne si volí tému hry, modeluje jav z reálneho života, rozvíja dej na základe skúseností a poznatkov, príkladov od dospelých, z literárnych diel a rozprávok, dodržiava pravidlá rolovej interakcie (koordinácia, rovnosť, vedenie a pod.). Spolu s ostatnými deťmi zariaďuje herné prostredie a samostatne alebo s minimálnou pomocou dospelého rozdeľuje roly. Dodržiava pravidlá hry až do jej ukončenia a dohliada na to, aby ich dodržiavali všetci účastníci.

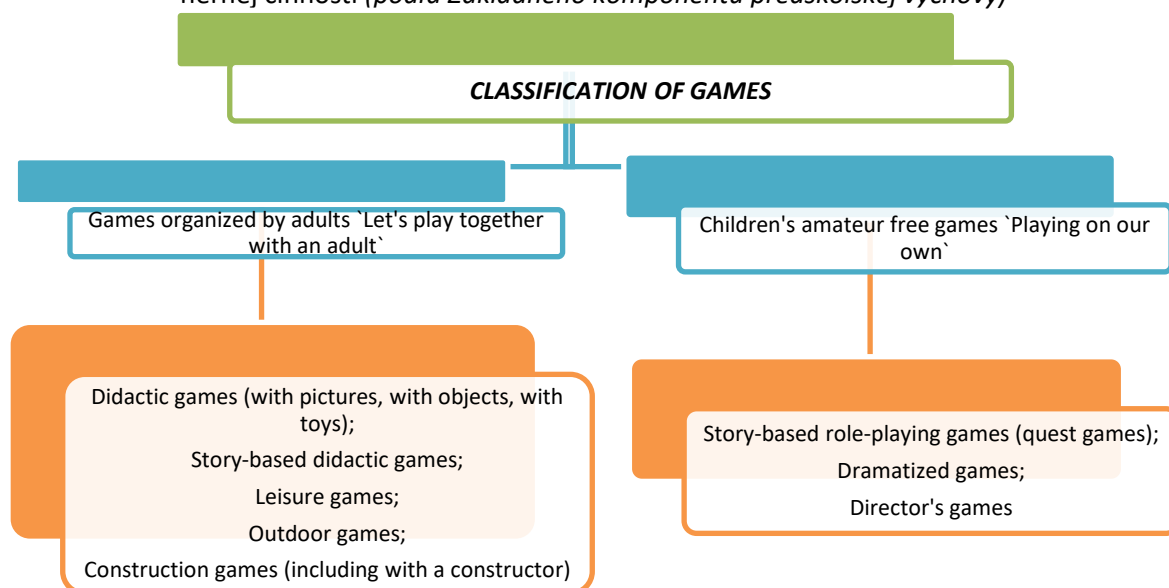
Dieťa je schopné podriadiť svoje vlastné činnosti herným plánom, prijímať návrhy ostatných detí a koordinovať ich so všetkými účastníkmi herného procesu, používať rôzne hračky v hrách podľa ich obsahu alebo ich nahradiť inými predmetmi; vytvárať herné prostredie pomocou rôznych objektov a materiálov podľa zvolenej témy.

Okrem toho je dieťa schopné nadväzovať partnerské vzťahy prostredníctvom dialógovej komunikácie založenej na hernom pláne, rolovej interakcii alebo osobných preferenciách. Prejavuje spoločnosť, toleranciu, berie ohľad na názory ostatných, dokáže potlačiť agresívne prejavy, konštruktívne riešiť konflikty, teší sa zo spoločných úspechov, dodržiava normy a pravidlá spoločenského správania, a jemne vyjadruje nesúhlas s návrhmi rovesníkov týkajúcimi sa rozdelenia rolí, hračiek či povinností.

Pri realizácii roly široko využíva rôzne výrazové prostriedky (emotívne pohyby, mimiku, pantomímu, tón hlasu, rolovú reč), zdieľa dojmy z hry s dospelými a rovesníkmi. Adekvátne hodnotí výsledky svojich vlastných činov aj činov svojich spoluhráčov, prejavuje vzájomnú náklonnosť, uprednostňuje hru ako hlavnú činnosť; využíva svoje skúsenosti na vytváranie hier; dokáže sa hrať samostatne aj s rovesníkmi, prejavuje schopnosť zapojiť partnerov do hry; snaží sa tvorivo rozvíjať dej hry alebo si vymýšľať nové hry (S. Dovbnya a R. Shulygina, 2023).

Podľa smeru „Detská hra“ Základného komponentu predškolskej výchovy (2021) klasifikujeme hry, ktoré odrážajú mieru aktivity a slobody predškolského dieťaťa pri organizovaní hernej činnosti (schéma 6).

Schéma 6: Klasifikácia hier, ktoré odrážajú mieru aktivity a slobody predškolského dieťaťa pri organizovaní hernej činnosti (podľa Základného komponentu predškolskej výchovy)



Ďalej budeme skúmať obsah a klasifikáciu hernej činnosti v súčasných programoch predškolského vzdelávania na Ukrajine.

V Čiastočnom programe pre morálne vzdelávanie predškolských detí „Skrýša morálky“ (L. Lokhvytska, 2024) je morálne vzdelávanie prezentované cez prizmu jedného z výchovných smerov „Detská hra“, ktorý je považovaný za vedúci typ činnosti motivovaný hodnotou skupinovej solidarity. Počas hry deti reprodujú životné dojmy, nadväzujú partnerstvá, prijímajú a koordinujú návrhy od ostatných a podriaďujú svoje vlastné činnosti herným zámerom.

Program výchovy pre deti od 2 do 6 (7) rokov „Vzdelávanie a starostlivosť / Education&Care“ (V. Voronov a kol., 2021) odráža požiadavky na aktualizovaný obsah výchovy, jednotné požiadavky na učenie, výchovu a rozvoj detí každej vekovej skupiny. V rámci výchovného smeru „Detská hra“ sú pre každý z týchto vekov stanovené požiadavky na formovanie hernej kompetencie prostredníctvom emocionálno-hodnotového, kognitívneho a činnostného komponentu.

Komplexný program „Slnečnica“ (L. Kaluska, 2023) odhaľuje hlavné úlohy rozvoja, výchovy a vzdelávania detí štvrtého až šiesteho roku života podľa Štátneho štandardu predškolského vzdelávania. Kapitola VII. „Rozvoj herných zručností a schopností“ je zameraná na oboznámenie detí s rôznymi typmi hier (aktívne, ľudové, kolektívne, didaktické hry, hry s pieskom a vodou, hudobno-didaktické hry, roľové a konštrukčné hry), učenie detí herných činností, osvojenie komplexných vedomostí prostredníctvom hry, duchovných a morálnych vlastností, sociálnych zručností správania.

Formovanie hernej kompetencie predškolských detí do značnej miery závisí od budúcich pedagógov predškolských vzdelávacích inštitúcií, ich osobnosti, kompetencie v implementácii správneho tematického plánovania v súlade s výchovným smerom „Detská hra“ Štátneho štandardu predškolského vzdelávania, výberu foriem, metód a prostriedkov práce s predškolskými deťmi, vytvárania správneho herného prostredia, poskytovania podmienok pre deti na vykonávanie tohto typu činnosti.

Vzhľadom na uvedené skutočnosti sme v roku 2024 na Ukrajinskej štátnej univerzite M. Dragomanova uskutočnili test medzi študentkami prvého (bakalárskeho) a druhého (magisterského) stupňa vysokoškolského vzdelávania, denného a externého štúdia, odbor „Predškolská výchova“ (33 testovaných účastníčok), ktoré už pracujú ako vychovávateľky. Test zahŕňal otvorené a uzavreté odpovede.

Na otvorenú otázku „Formuje vaša predškolská vzdelávacia inštitúcia základy umeleckých a konštrukčných zručností u predškolských detí prostredníctvom hry?“ respondenti zdieľali svoje vlastné praktické skúsenosti z práce učiteľky v predškolských vzdelávacích inštitúciách. Odpovede sú uvedené v tabuľke 2.

Tabuľka 2: Odpovede študentiek odboru „Predškolská pedagogika“ na otázku „Formuje vaša predškolská vzdelávacia inštitúcia základy umeleckých a konštrukčných (tvorivých) zručností u predškolských detí prostredníctvom hry?“

RESPONDENTS	STUDENT RESPONSES
Student 1	Realizujú sa rôzne hry, činnosti, dramatizácie, zábavné aktivity, samostatné umelecké činnosti a pod.
Student 2	Dávame deťom úplnú voľnosť v ich činnostiach pri výbere herného výtvarného materiálu. Snažíme sa zadávať spoločné úlohy, organizovať skupinové aktivity, aby sme potom mohli spoločne vyvodiť závery a motivovať všetkých účastníkov k novým, kreatívnejším a zložitejším úlohám. Na jednom výtvoze môžeme pracovať aj niekoľko dní, pričom ho postupne zdokonaľujeme a komplikujeme. Deti prichádzajú s novými nápadmi, ktoré s radosťou reprodukovujú vo svojej herno-výtvarnej činnosti bez nátlaku pedagógov. Priestor dostáva aj individuálna práca. Organizujeme výstavy pre rodičov.
Student 3	Demonštrácia modelov prírodných a umeleckých objektov, pozorovanie a obdivovanie prírody, podpora herných a výtvarných činností.
Student 4	Deťom poskytujeme prístup k rôznorodým materiálom a nástrojom na tvorivú činnosť a hru, ako je kreslenie, modelovanie, konštruovanie a pod. Využívame hry, úlohy a konštruktívne projekty na rozvoj umeleckého a konštruktívneho myslenia detí.
Student 5	Pre predškolské deti bol zorganizovaný klub.
Student 6	Prostredníctvom umeleckých a produktívnych činností formujeme základy grafických zručností u predškolských detí.
Student 7	Zatiaľ s tým v mojej praxi ešte nemám skúsenosti.
Student 8	Zakladáme základy dizajnerských zručností u predškolských detí prostredníctvom umeleckej tvorivosti.
Student 9	Prostredníctvom umeleckých a produktívnych aktivít a s pomocou v prírodných kútikoch.
Student 10,11	Áno.
Student 12-15	Nie.
Student 16-33	Na túto otázku nebolo odpovedané.

Tabuľka ukazuje, že 8 študentiek (24 %) poskytlo podrobnú a úplnú odpoveď na položenú otázku. Je viditeľné, že ich herná činnosť je integrovaná s ďalšími individuálnymi, skupinovými a frontálnymi formami činnosti v materských školách: vyučovanie, dramatizácia, zábava, samostatné umelecké aktivity, výstava pre rodičov, pozorovanie, konštruktívne projekty, quillingový krúžok, umelecké a produktívne aktivity, umelecká tvorivosť. Jedna študentka (3 %) zatiaľ vo svojej praxi v materskej škole nevyužila formovanie základov výtvarných a konštrukčných zručností u predškolákov pomocou hry. Dve študentky (6 %) uviedli, že tento proces u nich prebieha, ale presnejšie ho nepopísali. Štyri študentky (12 %) hru konkrétne na formovanie základov konštrukčných zručností u predškolákov nepoužívajú. Ostatné – 18 respondentiek (55 %) sa nevyjadrilo.

6 Diskusia

Táto štúdia je opodstatnená a vybudovaná na základe všeobecných vedeckých, pedagogických a teoretických princípov, súboru relevantných výskumných metód a konceptuálneho a terminologického aparátu štúdia hernej činnosti, čo umožnilo presnejšie definovať pojmy „transformácia“ a „herná činnosť predškolských detí“.

Transformácia ako pedagogická kategória je vysvetlená ako harmonická jednota vedeckého poznania a pedagogickej praxe, schopná premeniť vedecké poznatky na praktický výsledok.

Hra je chápaná ako typ aktívnej činnosti predškolských detí, ktorá tvorí hlavný obsah ich života, vedúcu činnosť a základ pre vzdelávacie aktivity v ďalšom vekovom období.

V procese výskumu boli na základe komplexnej analýzy vedeckých prác systematizované zdroje podľa hlavných oblastí vedeckých poznatkov o skúmanej problematike: retrospektívny exkurz do vývoja hernej činnosti na Ukrajine, práce o komplexnej realizácii programových úloh hernej činnosti v predškolských inštitúciách Ukrajiny (I. Baskina, L. Artemova, A. Korolkova, E. Naumenko, Z. Plokhij a ďalší); perspektívy predškolského vzdelávania, modernizácia vzdelávacieho procesu na báze predmetovo-činnostného prístupu a implementácia princípu integrácie obsahu a hernej činnosti (M. Hrytsan, N. Gavrish, K. Karasyova, S. Ladyvir, T. Pirozhenko a ďalší).

Vedecké práce druhej polovice 20. storočia integrujú a transformujú rôzne aspekty individuálnych psychologicko-pedagogických štúdií hernej činnosti predškolských detí, ktoré sa stali základom pre stanovenie a vyčlenenie obsahu hernej činnosti ako prioritného smeru v systéme predškolského vzdelávania. Na prelome 20. a 21. storočia sa na Ukrajine objavili vedecké práce, ktoré zhrnuli vedecké úspechy v štúdiu hernej činnosti z pohľadu osobnostne orientovanej paradigmy a súvisiacej problematiky organizácie tejto činnosti. Na základe uvedených vedeckých poznatkov učiteľia zabezpečili zlepšenie obsahu hernej činnosti predškolských detí s ohľadom na nadobudnuté historicko-pedagogické skúsenosti.

Na základe výsledkov komplexnej analýzy vedeckej literatúry k uvedenej problematike boli identifikované hlavné smery transformácie ďalšieho výskumu: určenie prínosu vedcov, pedagógov a praktikov k rozvoju teoretických základov programového a metodologického zabezpečenia hernej činnosti v systéme predškolského vzdelávania; implementácia programového a metodologického zabezpečenia hernej činnosti na základe vytvorenia vzdelávacieho prostredia predškolskej inštitúcie; realizácia pedagogickej podpory hernej činnosti na binárnom základe.

References

- Artemova, L. (1961). Do pytannia pro ihrovi vidnosyny ditei u dydaktychnykh ihrakh. Doshkilne vykhovannia, 8, 8–12 [In Ukrainian].
- Artemova, L. (1976). Kompleksne zdiisnennia prohramovykh zavdan v ihrovii diialnosti doshkilniat. Doshk. vykhovannia, 5, 6–10 [In Ukrainian].
- Bohinich, O. (2003). Fizychne vykhovannia ditei doshkilnoho viku zasobamy hry : navch. posib. / O.L. Bohinich ; M-vo osvity i nauky Ukrainy, Nats. ped. un-t im. M.P. Drahomanova. 2-he vyd., stereotyp. Kyiv : NPU, 140 [In Ukrainian].
- Voronov, V., Kovalchuk, K., Pikanova, N., Reipolska, O., Sysoieva, S., Stankevych, K. (2021). Prohrama osvity ditei rannoho ta doshkilnoho viku «Osvita i pikluvannia / Education & Care». Kyiv: FOP V.B. Ferenets, 130 [In Ukrainian].
- Havrysh, N. (2010). Hra v osvitnomu prostori doshkilnoho zakladu : [navch.-metod. posib.] / za red. H.S. Tarasenko / Nataliia Vasylivna Havrysh. Kyiv : VD «Slovo», 320 [In Ukrainian].
- Honcharenko, S. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. Kyiv «Lybid», 366 [In Ukrainian].
- Hra doshkilnyka : teoriia i praktyka. Daidzhest 5 (2007) / upor. H.I. Hryhorenko. Zaporizhzhia : TOV «LIPS LTD», 196 [In Ukrainian].
- Dovbnia, S. (2011). Hra yak istoryko-pedahohichnyi fenomen. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka, 9, 245-249 [In Ukrainian].
- Dovbnia, S., i Shulyhina, R. (2023). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do formuvannia ihrovoi kompetentnosti u ditei doshkilnoho viku (na materiali dystsypliny «Praktykum z ihrovoi diialnosti ditei doshkilnoho viku»). «Visnyk nauky ta osvity (Seriia «Filolohiia», Seriia «Pedahohika», Seriia «Sotsiolohiia», Seriia «Kultura i mystetstvo», Seriia «Istoriia ta arkheolohiia»)»: zhurnal, 7(13), 475-486. (fakhove vydannia). URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/5734> [In Ukrainian].
- Entsyklopediia osvity (2008). / Akad. ped. nauk Ukrainy ; holovn. red. V.H. Kremen. Kyiv : Yurinkom Inter, 1040 [In Ukrainian].

- Zakharova, N. (2007). Sotsialna adaptatsiia starshykh doshkilnykiv zasobamy ihrovoi diialnosti : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Nataliia Mykolaivna Zakharova ; Berdian. derzh. ped. un-t. Berdiansk, 245 [In Ukrainian].
- Zakharchenko, V. (1997). Formuvannia zviaznogo movlennia ditei starshoho doshkilnogo viku zasobamy siuzhetno-rolovoi hry : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Zakharchenko Vira Hryhorivna ; Ukr. derzh. ped. un-t im. M.P. Drahomanova. Kyiv, 186 [In Ukrainian].
- Kaluska, L. (2023). Kompleksna prohrama rozvytku, navchannia ta vykhovannia ditei doshkilnogo viku «Soniasnyk». (3). Ternopil : Mandrivets, 210 [In Ukrainian].
- Karasova, K. (2008). Rozvytok komunikatyvnykh funkttsii doshkilnykiv u protsesi tvorchykh ihor : dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.07; In-t psykholohii im. H.S. Kostiuksa APN Ukrainy. Kyiv, 188 [In Ukrainian].
- Kudykina, N. (2010). Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii ihrovoi diialnosti. Orhanizatsiia dytiachoi ihrovoi diialnosti v konteksti nastupnosti doshkilnoi i pochatkovoï osvity : navch.-metod. posib. / za red. H.S. Tarasenko. Kyiv : VD «Slovo», 320 [In Ukrainian].
- Kudykina, N. (2004). Teoretychni zasady pedahohichnoho kerivnytstva ihrovoi diialnistiu molodshykh shkoliariv u pozaurochnomu navchalno-vykhovnomu protsesi : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / Nadiia Vasylivna Kudykina ; Kyiv. misk. ped. un-t im. B.D. Hrinchenka. Kyiv, 404 [In Ukrainian].
- Ladyvir, S. (2006). Pedprotses potrebuie radikalnykh zmin. Doshkilne vykhovannia, 11, 7–9 [In Ukrainian].
- Lokhvytska, L. (2024). Skarbnytsia morali. Partsiialna prohrama z moralnoho vykhovannia ditei doshkilnogo viku. (3). Ternopil: Mandrivets, 96 [In Ukrainian].
- Lutsan, N. (2006). Teoriia i praktyka rozvytku zviaznogo movlennia ditei doshkilnogo viku v movlennievo-ihrovii diialnosti : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02 / Nadiia Ivanivna Lutsan ; Pivdennoukr. derzh. ped. un-t im. K.D. Ushynskoho. Odesa, 473 [In Ukrainian].
- Minakov, M. (2007). Dosvid i filosofiia: evoliutsiia poniattia dosvidu v zakhidnii filosofii XIX–XX stolit : avtoref. dys. na zdob. nauk. stup. d-ra filosof. nauk / M. Minakov ; NAN Ukrainy, In-t filosofi im. H.S. Skovorody. Kyiv, 32 [In Ukrainian].
- Navchalno-vykhovna diialnist u doshkilnomu zakladi: problemy, poshuky, znakhidky (2009) : [monohrafiia] / Haidarzhyska L.P., Hurenko O.I., Zaitseva L.I. ta in. ; za red. I.H. Uliukaievoi. Donetsk : Yuho-Vostok, 325 [In Ukrainian].
- Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy: u 3 t. 3 (2006): P–la / ukklad. V.V. Yaremenko, O.M. Slipushko. Kyiv : Akonit, 862 (Seriia «Novi slovnyky») [In Ukrainian].
- Pirozhenko, T. (2014). Ihrova diialnist doshkilnyka: starshyi doshkilnyi vik : navch.-metod. posib. / T.O. Pirozhenko, K.V. Karasova. Kyiv : Heneza, 95 [In Ukrainian].
- Prystupa, Ye. (2012). Ukrainski narodni ihry: [monohrafiia] / Ye.N. Prystupa, V.I. Levkiv, O.V. Slimakovskiy. – Lviv : LDUFK, 432 [In Ukrainian].
- Pro doshkilnu osvitu: Zakon Ukrainy vid 06.06.2024. № 3788-IX. Data onovlennia: 01.01.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> [In Ukrainian].
- Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017r. № 2145-VIII. Data onovlennia: 01.01. 2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [In Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnogo standartu doshkilnoi osvity) nova redaktsiia : Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12.01.2021 r. № 33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (data zvernennia: 20.05.2022) [In Ukrainian].
- Sazanova, A. (2007). Formuvannia pervynnoho ekonomichnoho dosvidu starshykh doshkilnykiv v ihrovii diialnosti : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Sazanova Anastasiia Viktorivna ; Luhan. nats. ped. un-t im. T.H. Shevchenka. Luhansk, 240, [12] Bibliohr. : 190–209 [In Ukrainian].
- Stepanova, T. (2011). Transformatsii zmistu peredshkilnoi osvity v istorii rozvytku vitchyznianoï doshkilnoi pedahohiky (kinets KhKh – KhKh stolittia) : [monohrafiia] / Tetiana Mykhailivna Stepanova. Kyiv : VD «Slovo», 424 [In Ukrainian].
- Sjuzhetno-rolevye ygry doshkilnykov (1982). N.A. Bojchenko, G.Y. Grygorenko, E.Y.Kovalenko, E.Y. Shcherbakova. Kyjiv. Rad. Shkola, 112 [In Russian].
- Ukrainski rukhlyvi ihry dlia ditei 5–6 rokiv (1996) : metod. posib. dlia vykhovateliv doshk. zakl. / ukl. A.Ia. Volchynskiy. Kyiv. 96 [In Ukrainian].
- Khukhlaieva D. (1979). Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia ditei doshkilnogo viku. Kyiv : Vyshcha shkola, 200 [In Ukrainian].
- Shcherbakova, K. (1998). Hra – model zhyttia. Doshkilne vykhovannia, 3, 15–16 [In Ukrainian].

Sofiia DOVBNIYA

Drahomanov Ukrainian State University
Faculty of Education, Department of Preschool Education
9 Pirogova Street, Kyiv, Ukraine
s.o.dovbnya@npu.edu.ua

Sofiia DOVBNIYA v roku 2015 obhájila dizertačnú prácu na tému: „Transformácie programových a metodických materiálov hernej činnosti detí predškolského veku (druhá polovica 20. storočia – začiatok 21. storočia)“ na získanie titulu kandidát pedagogických vied v špecializácii 13.00.08 „Predškolská pedagogika“. Výskumné záujmy: príprava špecialistov v oblasti predškolskej pedagogiky v organizácii a pedagogickej podpore hernej činnosti predškolských detí.

Halyna SHELEPKO

Drahomanov Ukrainian State University
Faculty of Education, Department of Preschool Education
9 Pirogova Street, Kyiv, Ukraine
h.v.shelepko@udu.edu.ua

Halyna SHELEPKO v roku 2019 absolvovala úplný magisterský študijný program na Národnej pedagogickej univerzite M. Drahomanova v oblasti „Predškolská pedagogika. Odborná kvalifikácia: lektorka vysokej školy; inšpektorka predškolskej výchovy; vychovávateľka v predškolskej vzdelávacej inštitúcii; učiteľka na prvom stupni základnej školy. Výskumné záujmy: formovanie základov umeleckých a dizajnerských zručností u starších predškolských detí prostredníctvom krajinárskeho dizajnu.

K PROBLÉMU PORÚCH EMOČNEJ SFÉRY UKRAJINSKÝCH DETÍ S NORMATÍVNYM VÝVINOM A S OSOBNÝMI VZDELÁVACÍMI POTREBAMI V PODMIENKACH VOJNY

*TO THE PROBLEM OF EMOTIONAL DISORDERS OF UKRAINIAN CHILDREN WITH NORMATIVE DEVELOPMENT
AND WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (ADHD, ASD) IN WAR CONDITIONS*

Viktoriia HALCHENKO

Abstrakt: V článku sú opísané príčiny emocionálnych porúch u ukrajinských detí s normatívnym vývinom a s osobnými vzdelávacími potrebami počas vojny a obdobia spoločenských transformácií. Uvádza sa, že väčšina psychologických problémov a emocionálnych porúch u detí s normatívnym vývinom súvisí s rodinným prostredím, hyperprotektívnou výchovou, zbavovaním detí samostatnosti, zanedbávaním detských potrieb zo strany rodičov, ako aj s osobnými črtami rodičov, ako sú: nízka odolnosť voči stresu, rigidita, úzkostlivosť, agresivita a pod. Zistené bolo, že stres spôsobený vojnou sa stal kľúčovým faktorom zhoršenia psychologických problémov u detí a viedol k zvýšeniu potreby intervencie zo strany tímov psychologicko-pedagogickej podpory detí s osobnými vzdelávacími potrebami v školských zariadeniach. V článku sa prezentuje súbor psychokorekčných opatrení na prácu s deťmi, ktoré majú rozpoznané poruchy pozornosti s hyperaktivitou a poruchy autistického spektra. Osobitná pozornosť sa venuje vplyvu arteterapie (najmä izoterapie, terapie pieskom, rozprávkového terapie) pri práci s deťmi s osobnými vzdelávacími potrebami.

Kľúčové slová: poruchy emocionálnej sféry, deti s normatívnym vývinom, poruchy pozornosti s hyperaktivitou, poruchy autistického spektra, deti s osobnými vzdelávacími potrebami, korekčné prostriedky, arteterapia, stres z vojny.

1 Úvod

Súčasný systém vzdelávania na Ukrajine sa nachádza v dôležitej fáze transformačného vývoja, v ktorej humanizácia nadobúda osobitný význam a predpokladá rozvoj a sebaaktualizáciu každej osoby zúčastnenej na vzdelávacom procese. V popredí záujmu sa dnes ocitá vytvorenie komfortného vzdelávacieho prostredia v školských zariadeniach, ktoré sa stáva kľúčovým predpokladom pre psychický, osobný a tvorivý rozvoj každého dieťaťa. Táto otázka nadobúda mimoriadnu naliehavosť najmä v prípade detí s osobnými vzdelávacími potrebami, ktorých počet, žiaľ, každoročne výrazne narastá.

Za podmienok spoločenských premien na Ukrajine sa otázka vzdelávania detí s osobnými vzdelávacími potrebami stala naliehavou témou. Významnú úlohu začalo zohrávať inkluzívne vzdelávanie, ktoré otvorilo možnosti deťom so špeciálnymi potrebami navštevovať bežné školské zariadenia, vzdelávať sa a socializovať spolu so svojimi rovesníkmi. Osobitné zmeny do tohto procesu priniesla rusko-ukrajinská vojna, ktorá výrazne skomplikovala priebeh vzdelávania a vyžaduje si dodatočné úsilie zo strany tímov psychologicko-pedagogickej podpory detí so špeciálnymi potrebami.

Treba tiež poznamenať, že aj medzi deťmi s normatívnym vývinom došlo k nárastu počtu emocionálnych porúch, ktoré súvisia s viacerými faktormi – pričom stres z vojny zohráva kľúčovú úlohu.

2 Cieľ a úlohy výskumu

Cieľom tohto článku je odhaliť príčiny emocionálnych porúch u detí s normatívnym vývinom a s osobnými vzdelávacími potrebami a načrtnúť možnosti psychologicko-pedagogickej podpory detí s emocionálnymi poruchami v podmienkach vojny.

3 Metódy výskumu

V procese teoreticko-vedeckého skúmania v uvedenom smere boli použité tieto metódy: analýza vedeckej a prakticky orientovanej psychologicko-pedagogickej literatúry, syntéza, porovnávanie, systematizácia a zovšeobecnenie vedecko-praktických informácií.

4 Hlavná časť

Súčasnosť kladie pred psychológiu naliehavú otázku: prečo v rodinách, ktoré sú materiálne zabezpečené, často vyrastajú duchovne slabé deti s rôznymi vývinovými problémami? Odpoveď je zrejma – v takýchto rodinách sú pre deti vytvorené mimoriadne pohodlné podmienky na uspokojenie všetkých ich materiálnych potrieb. Tieto deti od útleho veku ničomu nechýbajú, vyrastajú bez uvedomenia si, že v živote je potrebné vynaložiť úsilie a pracovať na dosahovaní úspechu. Deti vyrastajúce v nadbytku nie sú schopné produktívne myslieť, stanovovať si ciele ani budovať životné perspektívy – namiesto toho sa z nich stávajú individualisti so spomaleným osobnostným vývinom.

Ďalšou príčinou vývinových problémov detí je nedostatok pozornosti zo strany rodičov. Deti, ktorým chýba pozornosť, starostlivosť a záujem, vyrastajú s hlbokým pocitom krivdy voči rodičom, nedokážu sa úspešne socializovať ani nadväzovať komunikačné vzťahy.

Druhým „pólom“ výchovy je rodičovská benevolencia a všedovolenosť, ktorá vedie k svojvôli a nekontrolovateľnému správaniu detí. Takéto deti si neosvojili pravidlá spoločenského správania, porušujú disciplínu v škole, nerozumejú osobným hraniciam iných ľudí atď. Na druhej strane, autoritatívna výchova vedie k potlačeniu dieťaťa, strachu a depresívnym stavom. Rovnako úzkostné a neisté vyrastajú deti rodičov, ktorí sú nestresuvzdorní a rigidní.

Súčasnosť, v ktorej ukrajinské deti vyrastajú, je mimoriadne krutá, pretože vojna dramaticky zasiahla život každého Ukrajinca – presídlenie v rámci krajiny, odchod do zahraničia, neustále ostreľovanie, život v krytoch, strata domova, straty blízkych a mnohé ďalšie skúšky.

Zohľadňujúc tieto faktory, možno identifikovať nasledujúce problémy v psychickom a osobnostnom vývine detí s normatívnym vývinom, s ktorými sa stretávajú dnešní rodičia, psychológovia a pedagógovia:

1. **V emocionálnej sfére** – úzkosť, podráždenosť, zvýšená vzrušivosť alebo apatia, depresívne stavy a pod.
2. **V behaviorálnej sfére** – agresivita, impulzivnosť, problémové a neovládateľné správanie.
3. **V sociálnej sfére** – zvýšená hanblivosť, precitlivenosť, nízka miera adaptability a slabé komunikačné schopnosti.
4. **V kognitívnej sfére** – znížená schopnosť prijímať nové informácie, nízka koncentrácia pozornosti, slabá pamäť, spomalené myslenie.

Domnievame sa, že ak sa uvedené problémy nevyriešia v predškolskom veku, vedú k školskému maladaptívnemu správaniu.

Popri existujúcich problémoch vo výchove a vzdelávaní detí s normatívnym vývinom je mimoriadne dôležité venovať zvýšenú pozornosť deťom s osobitnými vzdelávacími potrebami, ktoré v dôsledku vojnových udalostí trpia ešte výraznejšie. Ďalej sa zameriame na špecifiká psychologicko-pedagogickej podpory starších predškolákov a mladších školákov s poruchou pozornosti s hyperaktivitou a s poruchami autistického spektra.

Podľa *L. Wing* (1985) by si rodičia, ktorí vychovávajú deti so špeciálnymi potrebami, mali uvedomiť, že ich dieťa predovšetkým potrebuje to isté, čo každé iné dieťa bez vývinových porúch – rodinné zázemie, lásku, pocit bezpečia a príležitosti na rozvoj svojich zručností a potenciálu v plnom rozsahu. Každé výnimočné dieťa je osobnosť, ktorá sama určuje spôsob, akým reaguje na svoje špecifiká – a práve to z nej robí jedinečnú bytosť.

Ak vezmeme do úvahy problémy práve detí s autizmom, podľa *M. Aarons* a *T. Gittens* môžu byť príčinami vzniku autizmu určité genetické poruchy, ako tuberózna skleróza, neurofibromatóza, krehký X-syndróm, Rettov syndróm a podobne. Výskumy tiež ukázali, že niektoré vírusy, napríklad ružienka, herpes,

ovčie kiahne, môžu mať súvislosť so vznikom autizmu. Dokonca aj kvasinková infekcia, ktorá spôsobuje kandidózu, bola spájaná s autizmom. Bola vypracovaná teória, že vírus môže infikovať dieťa počas vnútromaternicového vývinu, pričom dieťa sa narodí v podstate zdravé. Vírus však môže v tele dieťaťa zostať v pokojnom stave a aktivovať sa pri bežných životných stresoch (M. Aarons, T. Gittens, 1994, s. 18). Domnievame sa, že v podmienkach vojny, keď je stres trvalým javom, počet detí s autizmom rastie.

Rodičia, ktorým sa narodí dieťa s autizmom, sú spočiatku zmätení a bezradní, preto potrebujú sociálno-psychologickú podporu. Vo svojom výskume A. Дышка dokazuje, že výchova autistického dieťaťa spôsobuje u rodičov vznik mnohých negatívnych reakcií a silných emočných zážitkov, ktoré vedú ku krízovým stavom charakterizovaným depresiou, emocionálnym útlmom, situačnou a osobnostnou úzkosťou a podobne. Medzi následky týchto stavov autorka radí: existenčnú krízu, kognitívnu dezorientáciu rodičov, skrytú autodestrukciu, krízu ich sebadefinície, stratu životných perspektív, disharmóniu rodinných vzťahov, ponorenie rodičov do práce, sebazaprenie vyplývajúce z nadmerného sústredenia na dieťa a sociálnu izoláciu. Vedkyňa poznamenáva, že integratívny charakter týchto psych emočných stavov podmieňuje ich dôležitú úlohu voči aktivite a dôslednosti rodičov v činnostiach zameraných na pomoc vlastnému dieťaťu, ako aj v schopnosti plnohodnotne sa realizovať v rodine i v spoločnosti (A. Дышка, 2018, s. 26).

Výskum C. Грищенко (2024) preukázal, že u detí vo veku 6–8 rokov pri normálnych intelektových ukazovateľoch sa najmä zaznamenáva nedostatok dobrovoľnej regulácie psychickej činnosti, dobrovoľnosti psychických procesov, najmä pozornosti. Medzi hlavné príznaky ADHD (РДУГ) vedecký pracovník radí: nepozornosť, hyperaktivitu a impulzivitu. K základným príznakom ADHD sa však môžu pridať aj sprievodné symptómy: nervové tiky; rýchla únava; úzkostný alebo depresívny stav, prítomnosť fóbií, autizmus; zlý spánok; poruchy reči alebo správania, ťažkosti v učení pri vysokej inteligencii (C. Грищенко, 2024).

Dôležitou pre naše skúmanie bola aj vedecká pozícia B. Князева (2021), ktorý vyčleňuje také prejavy komorbidít, ako sú hyperkinetické prejavy, úzkosť, depresívne symptómy, poruchy spánkového cyklu, opozičné správanie, problémy v učení, ťažkosti s osvojením nových pohybových zručností (dyspraxia), pokles intelektového potenciálu, deficity rečovej funkcie, vznik závislostí a komunikačné problémy.

V tomto kontexte nás zaujali výskumy Sheppard B., Chavira D., Azzam A. a kol. (2012), ktoré sa zamerali na objasnenie vzťahu medzi obsesívno-kompulzívnou poruchou (OCD) a ADHD. Vedci zistili, že obsesívno-kompulzívna porucha je porucha nervovej sústavy, ktorá postihuje približne 2 % populácie. Jej symptómy sa často objavujú v detstve, hoci oficiálna diagnóza je často stanovená až v dospelosti. OCD je sprievodnou poruchou mnohých psychických ochorení, vrátane úzkostných, depresívnych a tikových porúch. Avšak jej kombinácia so syndrómom deficitu pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) – ďalším bežným javom porúch nervovej sústavy v detstve, ktorý sa vyskytuje približne u 5 % populácie, je málo preskúmaná a nejasná. Tento vzťah je zaujímavý tým, že obe poruchy sa môžu prejavovať symptómami nepozornosti a rozptýlenia na pozadí celkovej úzkosti; OCD a ADHD sú tiež sprievodnými poruchami u Tourettovho syndrómu (TS), pričom každá z nich sa vyskytuje približne u 50 % osôb s TS. Vedci predpokladajú, že tieto tri poruchy môžu byť etiologicky prepojené, čo by mohlo pomôcť pri správnej diagnostike a liečbe týchto porúch.

Pri skúmaní spojitosti problémov koordinácie pohybov u detí s ADHD rôznych vekových skupín dospeli Ajay Singh, Chia Jung Yeh, Nidhi Verma, Ajay Kumar Das (2015) k záveru, že obmedzenia v každodennom živote spôsobené zlou pohybovou aktivitou sa menia v závislosti od veku. Deti vo veku od štyroch do šiestich rokov majú prevažne problémy s obliekaním, používaním nožníc, kreslením, viazaním šnúrok a jazdou na bicykli. Deti vo veku od siedmich do desiatich rokov čelia ťažkostiam pri písaní, obliekaní, plávaní, konštruktívnych hrách, zručnostiach hry s loptou a hrách na čerstvom vzduchu, zatiaľ čo deti od

jedenástich do devätnástich rokov majú problémy s nešikovnosťou pri písaní, kreslení, zručnosťami s loptou, zlými stolovacími návykmi a používaním nástrojov.

Prikláňame sa k vedeckému stanovisku Depue BE, Burgess GC, Willcutt EG a kol. (2010), ktorí zistili, že osoby s ADHD neustále vykazujú zníženú inhibičnú kontrolu a prejavujú zníženú aktivitu. Títo výskumníci objasnili, že deficit inhibície u osôb s ADHD sa rozširuje aj na oblasť pamäti. Podľa nášho názoru je pre zlepšenie stavu detí so syndrómom deficitu pozornosti a hyperaktivity nevyhnutné pravidelne využívať cvičenia sensorickej integrácie, špeciálnu masáž, liečebnú gymnastiku a podobne.

V súvislosti s tým sa pre naše výskumy ukázali ako zaujímavé výsledky I. Marcenkovej (2020), ktorá uvádzala, že s deťmi s ADHD je potrebné používať špeciálne terapeutické cvičenia, ktoré prispievajú k zlepšeniu dobrovoľnosti a sebaovládania, eliminácii hyperaktivity a impulzivnosti, hnevu a agresivity. Výskumy L. Docjuk (2021) potvrdili pozitívny efekt aplikácie vyvinutej autorkou metodiky komplexného pôsobenia na deti s hyperaktivitou, ktorá zahŕňala liečebnú gymnastiku, hry a autogénny tréning. V dôsledku toho sa u detí zlepšila koncentrácia pozornosti, normalizovala pohybová aktivita, znížila impulzivnosť, zlepšili sa ukazovatele presnosti a rovnováhy, ako aj samostatnosť vykonávania úloh systematicky. Prieskum učiteľov a rodičov preukázal lepšie výsledky u detí s nadmerným pohybovým aktivitou – impulzivnosťou.

Naopak, V. Kňazev vypracoval vlastný komplexný korekčný program psychologické podpory detí s ADHD v predškolskom a mladšom školskom veku. Považujeme za potrebné predstaviť modifikovanú verziu tejto korekčnej časti programu, ktorú vytvoril V. Halčenko, a to konkrétne súbor cvičení, ktorý spája účinné neuropsychologické a arteterapeutické techniky.

1. **Báseň pomocou gest**

(Vypadol sneh na prah, mačka si upiekla koláč, kým ho pomazala, kým ho upiekla, koláč stekal vodou). Nakresliť postupnosť udalostí.

2. **Čísla – písmená – obrázky**

Nakresli 3 jablká farbou, ktorá začína na písmeno Ž; 2 hrušky – na písmeno Z; 4 jahody – na písmeno Č. A naopak: 3 hrušky – na písmeno Ž, 2 jahody – na písmeno Z, 4 jablká – na písmeno Č.

3. **Pokračuj v rade tak, aby sa každé ďalšie písmeno stalo prvým:**

aбvr

бавr

вабр

Pre predškolákov je možné použiť geometrické tvary: trojuholník, kruh, štvorček.

4. **Očnopohybové cvičenie**

Ľahnúc na podlahe dieťa sleduje očami ceruzku, ktorú pohybuje terapeut vertikálne a horizontálne. Hlava zostáva nepohyblivá.

5. **Nakresli emóciu**

Dospelý vysloví slovné spojenie–podnet a dieťa má vybrať alebo nakresliť zodpovedajúci smajlík so svojou emočnou reakciou na podnet: krásne počasie, stratila obľúbenú hračku, jasný ohňostroj, zamyslenie sa a pod.

6. **Pozorná guľôčka**

Dieťa vyrobí guľôčku z fólie. Dospelý sa dotkne každého prsta určitý počet krát. Dieťa so zatvorenými očami povie číslo o 2 väčšie alebo menšie ako počet dotykov.

Možno kotúľať guľôčku dieťaťu, pričom pomenúvaš číslo. Dieťa na to odpovie ďalšími dvoma číslami alebo začne počítat naspäť.

Na začiatku alebo na konci je vhodné urobiť masáž dlane guľôčkou z fólie. Cvičenie „Vysávač“, ktorým akoby odoberáme napätie.

7. **Diafragmatické dýchanie**

Ľahnúť na podlahe.

8. **Asociačné rady**

Nakresli veci na písmeno K (spočítaj, koľko ich je). Označ ich číslom. Napíš vedľa písmeno K.

Nakresli 3 predmety na písmeno I. Označ číslom.

Nakresli 2 predmety na písmeno T. Označ číslom.

Prečítaj slovo KIT.

Nájdí súčet čísel.

Nakresli mačku a napíš jej 10 želaní k narodeninám.

9. **Kto pomalšie**

Na stôl polož mandarinku – „ostrov“.

Vyrob papierové člny.

Víťazí čln, ktorý ako posledný príde k „ostrovu“.

10. **Diaľkový ovládač – prepínač**

Predstav si, že máš v rukách prepínač, diaľkový ovládač.

Vedúci pomenúva zmyslový orgán a dieťa ho „zapína“.

Uši: povedz 3 zvuky, ktoré počuješ.

Oči: povedz 3 predmety červenej farby.

Prsty: dotkni sa predmetu zo skla, dreva, papiera a podobne.

Naša mienka je, že vyššie uvedený komplex cvičení pozitívne ovplyvní deti s ADHD, zlepší ich sústredenosť a sebakontrolu.

Ďalej sa zameriame na deti s PAS. Pre ne sú charakteristické poruchy v oblastiach sociálneho rozvoja, rozvoja reči, schopnosti komunikovať, ako aj prítomnosť stereotypného a obmedzeného správania.

V podmienkach vojny rodiny, ktoré vychovávajú deti s nervovo-psychickými poruchami, prežívajú dvojnásobný stres, spojený s nezabezpečenosťou a neistotou životných ciest. Po takých traumatických zážitkoch pre mnohých rodičov nastupuje obdobie depresie. Úlohou psychológa je vytvoriť podmienky, aby rodičia detí s PCA nadobudli taký inovatívny potenciál, ktorý umožní nový stupeň ich seberealizácie. To zase spraví ich rodinu „otvoreným systémom“, schopným odkrývať, rozmnožovať a produktívne využívať vnútorné a vonkajšie zdroje, ktoré budú rozhodujúce pre úspech fungovania ich dieťaťa i celej rodiny ako celku (A. Dushka, 2018).

Podporujeme vedecký postoj N. Matejko (2019), ktorá navrhuje odborníkom vzdelávacích zariadení smerovať korekčno-rozvojovú prácu s deťmi s PCA predovšetkým na rozvoj pozitívnej interakcie s rovesníkmi a dospelými, čo predpokladá formovanie schopnosti ovládať samého seba, rozumieť emóciám (vlastným aj emóciám iných ľudí), preventívne opatrenia proti vzniku negatívnych emocionálnych stavov – úzkosti, agresivity, negativizmu, podráždenosti a podobne (N. Matejko, 2019, s. 184).

Praxe dokazuje, že kľúčový význam má psychokorekčná práca na rozvoji predstavy dieťaťa s autizmom o sebe a o iných. Medzi účinné psychokorekčné opatrenia súčasní výskumníci zaraďujú: senzorickú integráciu, rozvoj medziľudských vzťahov (Relationship Development Intervention, RDI), aplikovanú behaviorálnu analýzu (Applied Behavior Analysis, ABA), štruktúrované učenie TEACCH (Treatment and

Education for Autistic and related Communication handicapped Children), holding-terapiu, metódu "Son-Rise", metódy alternatívnej a podporné komunikácie, neuropsychologický prístup, arteterapiu, kinezioterapiu, animálnu terapiu (animal assisted therapy) a pod. (N. Matejko, 2019, s. 184).

Súčasne považujeme za dôležité pri práci s deťmi s autizmom venovať osobitnú pozornosť pieskovej terapii. Pieskovisko treba vnímať ako istý „kontajner“, ktorý je schopný uniesť pozitívne aj negatívne emocionálne zážitky detí s PCA. Pri opakovanom ničení kompozícií po ukončení sedenia a budovaní novej práce v nasledujúcej terapii u dieťaťa klesá základná úzkosť, objavuje sa pocit bezpečia a dôvery vo svet. Aktivita dieťaťa s PCA v pieskovisku mu pomáha vytvoriť vlastný svet, otvára cestu k myšlienkam a pocitom, formuje pocit bezpečného sebavyjadrenia (N. Matejko, 2019).

Podporujeme vedecké názory N. Matejko, pretože považujeme arteterapiu za jeden z najefektívnejších metód terapie detí s poruchami autistického spektra. Pomocou arteterapeutických techník je psychológ schopný preniknúť do vnútorného sveta autistického dieťaťa, „jemne“ odhaliť podvedomie, ovplyvniť rozvoj komunikačných zručností a nadviazať terapeutický vzťah.

Sme presvedčení, že napríklad izoterapia pomáha dieťaťu vytvoriť pocit psychologického komfortu znížením úrovne jeho emocionálneho napätia. Tento prístup umožňuje spraviť dieťa otvorenejším na kontakt s odborníkom, rozvíja nielen komunikatívnosť, ale aj tvorivú predstavivosť autistického dieťaťa. Preto je mimoriadne dôležité vytvoriť pozitívnu reakciu dieťaťa a posilniť jeho záujem o proces kreslenia. Dieťaťu s PCA netreba obmedzovať výber výtvarných materiálov. Napríklad vzťah k farbám môže byť u takýchto detí rôzny, pretože niektoré deti majú strach ušpiniť si ruky a oblečenie, čo znemožňuje vyvolať pozitívny vzťah k procesu kreslenia. Najlepšie je dať dieťaťu možnosť samo si vybrať materiál, s ktorým chce pracovať. Treba poznamenať, že deti s autizmom majú záujem o kreslenie fluorescenčnými farbami alebo fixkami na čiernom papieri. Je to spojené s tým, že majú radi netradičné a originálne druhy činností. Avšak nie všetkým autistickým deťom ide proces maľovania farbami ľahko, preto by odborník mal na začiatku použiť techniku „ruka v ruke“.

Mnohým deťom s PCA sa páči nezvyčajné maľovanie farbami bez štetca – prstami alebo celou dlaňou, pretože pri tvorení vzorov dieťa vníma prstami smerovanie čiar, ich otáčanie, zaobľovanie, môže regulovať tlak a podobne. Zvláštnu pozornosť však odporúčame venovať technike ebru – maľovaniu prírodnými farbami na vode s následným prenesením na papier, látku a pod. Na základe výsledkov takéhoto maľovania psychológ využíva obrazy na skúmanie emócií dieťaťa. Pred začiatkom práce odborník zadá dieťaťu úlohu predstaviť si seba ako kvetinu, vtáka a podobne. Potom klient vytvorí maľbu technikou ebru na vode, preniesie ju na papier a psychológ interpretuje získané obrazy. Týmto spôsobom je možné zistiť, ktoré emócie sú prekážkou normálneho fungovania psychiky dieťaťa s PCA. Medzi takéto deštruktívne emócie patrí pocit viny, samoty, urážky, smútku, sklamanie a podobne.

Pri nedostatku potrebných podmienok je možné túto techniku využiť iným spôsobom. Na to budú potrebné papier, farby a potravinová fólia. Papierový list treba pokryť veľkými škvrnami farieb rôznych farieb a následne prikryť potravinovou fóliou. Pri prikrývaní papiera fóliou ho netreba vyhladzovať, naopak, je lepšie ho trochu zmuchlať. Keď dieťa fóliu odlepí, uvidí pravú sieť pavučiny bublín a ryh na papieri. Treba dieťaťu navrhnúť dokončiť obraz podľa vlastnej predstavy.

Účinným prostriedkom práce s deťmi s psychoemočnými poruchami počas vojny považujeme aj rozprávkovú terapiu. Sme presvedčení, že tento spôsob pomôže predškólakom s PCA nielen zvládať úzkostné stavy, ale aj získavať sociálne zručnosti, lepšie komunikovať s ostatnými a konštruktívnejšie vstupovať do interakcií. Pri tom sa prikláňame k názoru V. Korch (2023), ktorá považuje rozprávkovú terapiu za aktivátor potenciálnych schopností dieťaťa. Vytvorením rozprávkovej atmosféry dieťa získava pocit bezpečia, čo vedie

k zníženiu úzkosti, neistoty v sebe, prekonaniu strachov spôsobených traumatickými udalosťami vojny. Je dôležité poznamenať, že atmosféra tajomna a záhadnosti rozprávok priťahuje deti s autizmom, aktivuje ich fantáziu, podnecuje ich prisudzovať bežným veciam čarovné vlastnosti, vytvárať zaujímavé dobrodružstvá a stať sa tak skutočnými tvorcami vlastného života. V rozprávkach sú hrdinovia pre deti vzorom hrdinstva: samostatne rozhodujú, porážajú zlo, prekonávajú ťažké životné prekážky a podobne. Teda hrdinovia rozprávok pomáhajú rozvíjať schopnosť detí s PCA prekonať prekážky v reálnom živote a dosiahnuť vlastné malé víťazstvá. Okrem toho obľúbení hrdinovia ukazujú príklad úspešnej interakcie a komunikácie s inými: pomáhajú slabším, cestujú spolu, veselo trávia čas v kruhu priateľov. A nakoniec, rozprávková terapia podporuje sebvýjadrenie predškôľakov, pretože dej rozprávky a jej postavy podnecujú deti k výberu obrazov, ktoré sú im sympatické, teda vyjadrujú samých seba ako individualitu (V. Korch, 2023, s. 109).

Treba poznamenať, že významný prínos v korekčnej práci s deťmi s autizmom naďalej vykonáva Centrum Hebrejskej Medicíny „BeEr David“ v osobe jeho zakladateľov Davida a Josifa Eichela. Centrum vyvinulo a zaviedlo do praxe metódy, ktoré vedú k „hojeniu“ poškodených častí mozgu prostredníctvom spustenia samoozdravných procesov organizmu. Konkrétne výskumníci ponúkajú rodičom a pedagógom svoj systém práce s deťmi predškolského veku od 3 do 6 rokov. Predstavujeme niektoré aktivity tejto efektívnej práce:

- Rozopínanie a zapínanie gombíkov, osobitne zapínanie.
- Viazanie a rozvázovanie uzlov na elementárnej úrovni, obzvlášť ak rozviazanie odomkne dieťaťu krabičku s niečím významným. Ako zložitejšie cvičenie možno pri ďalšej hodine použiť zložitejší uzol, čo podporí aktivitu dieťaťa.
- Prelievanie vody: rôzne hry s vodou a špeciálnymi hračkami počas kúpeľa. Dieťaťu sa ponúka vyťahovať hračky z vody, hľadať hračky vo vode, vylievať vodu z hračky. Najlepšie je takéto cvičenia robiť v bazéne. Ako zložitejšiu úlohu môže dieťa fúkať vzduch cez slamku na bublinky, ktoré sa pohybujú v mini-bazéne (logopedická úloha).
- Po troch rokoch sa odporúča používať predmety s obrázkami zvierat, kvetov a predmetov (Centrum Hebrejskej Medicíny „BeEr David“, 2023).

Vzhľadom na fakt, že prvé príznaky autizmu možno zaznamenať už v dojčenskom veku, napríklad absenciu „komplexu oživenia“, teda keď dieťa sa neusmieva, neprejavuje radosť zo sociálneho kontaktu s dospelými aktívnym pohybom rukami či nohami, výskumníci z Centra Hebrejskej Medicíny „BeEr David“ navrhli súbor cvičení pre dojčatá.

Cvičenia pre deti od narodenia do 1 roka:

1. Jemné a opatrné ťahanie prstíkov (s miernym posunom vpred a jemným trením) sprevádzané riekankami a básničkami.
2. Kruhové pohyby prstíkmi jedným aj druhým smerom po 3–4 krát.
3. Chĺpkové guľičky do detskej dlane. Položiť dieťaťu do dlane guľôčku a kotúľať ju po dlani. Dieťa cíti tvrdosť predmetu, jeho teplo a chlpatosť. Tieto cvičenia pomáhajú správne rozvoju tvaru ruky.
4. Vo veku 3–4 mesiace sa odporúča používať veľké hladké guľičky. Nie je potrebné dať každú guľôčku do jednej ruky, ale položiť jednu medzi obe ruky dieťaťa a robiť kruhové pohyby.
5. Česanie. Otvorenou dlaňou sa vykonávajú česacie pohyby po hlavičke a celom tele dieťaťa. Dôležité je, že sa zapájajú nielen prsty a dlaň, ale aj svaly ramenného pletenca.
6. Cvičenie s ryhovanými guľičkami alebo loptičkami sa odporúča od 6 mesiacov. Môžu sa použiť guľičky s ryhovaným povrchom alebo vlašský orech. Dieťa má držať medzi dlanami guľôčku alebo orech a

kotúľať ich. Toto cvičenie stimuluje nielen jemnú motoriku a reč, ale aj imunitu dieťaťa. Pred 5–6 mesiacmi sa toto cvičenie neodporúča pridávať.

7. Od 8 do 10 mesiacov treba začať aktívne cvičenia prstov, ako sú „Ladusi“, „Sýkorka-vrana“, „Rohatá koza“ a iné ľudové hry. Niet divu, že múdry ľud vymyslel tieto hry, pretože rozvíjajú jemnú motoriku, zrýchľujú vývoj reči, ovplyvňujú imunitu a celkový rozvoj dieťaťa (Centrum Hebrejskej Medicíny „BeEr David“, 2023).
8. Môžeme zdôrazniť, že pomoc deťom s poruchami autistického spektra je mnohostranný a dlhodobý proces. Psychologicko-pedagogická podpora týchto detí spočíva v tom, aby im pomohla pochopiť tento svet, poskytla im nevyhnutné životné zručnosti na komunikáciu s ostatnými ľuďmi, vytvorila podmienky pre rozvoj a realizáciu ich potenciálnych možností a budovanie vlastných vzťahov so svetom.
9. Náš názor sa zhoduje s postojom väčšiny psychológov, ktorí považujú za dôležité, aby deti s autizmom navštevovali vzdelávacie inštitúcie a boli v spoločnosti detí s normálnym vývojom. To im umožní získať vzor takzvaného „zdravého“ spôsobu komunikácie a správania. Navštevovanie týchto zariadení by malo prebiehať s podporou tutora, ktorý bude sprevádzať individuálny vzdelávací proces a prispievať k úspešnejšej socializácii dieťaťa so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Dôležité je, že tutorom môže byť odborník, ale aj jeden z rodičov dieťaťa.
10. Deti s RDS môžu tiež navštevovať materskú školu alebo školu s pomocníkom pedagóga, ktorého úlohou je pomáhať vychovávateľovi alebo učiteľovi pri organizácii a realizácii vzdelávacieho procesu. Obzvlášť naliehavú považujeme takúto podporu počas vojny, keď je potrebné niekoľkokrát denne zostupovať do protibombového krytu a venovať deťom s autizmom osobitnú pozornosť.
11. Z uvedeného vyplýva, že za podmienok tímovej spolupráce a kombinácie rôznych metód psychoterapie je možné zlepšiť vplyv na psychicko-emocionálny stav detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a podporiť ich kvalitnú socializáciu.

5 Závery

Takto sme dospeli k záveru, že príčinami emocionálnych porúch u detí je najčastejšie neadekvátny rodičovský prístup, no v podmienkach vojny stres tieto negatívne tendencie vo výchove ešte viac zosilňuje. Psychologicko-pedagogická podpora detí s emocionálnymi poruchami a so špeciálnymi vzdelávacími potrebami zohráva rozhodujúcu úlohu v zlepšení psychického a osobnostného vývoja detí v náročných podmienkach dneška. Len pri spoločnej spolupráci rodičov, pedagógov, psychológov a ďalších odborníkov sú možné pokroky vo vývoji detí. Psychologický sprevádzanie detí so špeciálnymi potrebami vo vzdelávacom zariadení by malo byť zamerané na zníženie vysokého stupňa úzkosti, zvýšenie motivácie detí na interakciu s ostatnými, rozvoj komunikačných zručností, samostatnosti, senzomotorických schopností a podobne. To všetko prispeje k kvalitnejšiemu procesu psychologicko-terapeutickej adaptácie detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami na novú sociálnu situáciu v ére transformácií.

Література

- Грищенко С.В. (2024). Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю в дітей віком 6-8 років як медико=соціальна проблема. *Modern Pediatrics. Ukraine*. 1(137): 143-152. doi: 10.15574/SP.2024.137.14
- Доцюк Л.Г., Кушнір І.Г., Гауряк О.Д. (2021). Ефективність використання терапевтичних вправ у дітей з синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*: 4 (132): 76-79. DOI 10.31392/NPU-nc.series 15.2021.4K(132).17
- Душка А.Л. (2018). Дитина з розладами аутистичного спектра. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру». 32 с.

- Князев ВМ. (2023). Особливості самооцінки та розвитку особистості у дітей із розладом дефіциту уваги з гіперактивністю. Вчені записки ТНУ імені ВІ. Вернадського. Серія: Психологія: 34 (73): 3: 34-39. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.3/06>
- Князев, В. М. (2021). Особливості впровадження індивідуальної комплексної корекційної програми при психологічному супроводі дітей із СДУГ дошкільного та молодшого шкільного віку. Науковий вісник Херсонського Державного університету, Випуск 2, 69–77. <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-2-8>
- Корх, В. (2023) Особливості психотерапевтичної роботи з психоемоційними станами дітей війни. *Освітньо-науковий простір*. (5 (2)). С. 103-114. DOI: [https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.5\(2\).2023](https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023)
- Марценковська І.І. (2020). Дитина з розладом дефіциту уваги та гіперактивністю в українській школі: коротко про головне. *НейроNews: психоневрологія та нейропсихіатрія*: 4 (115): 17-19. DOI 10.31392/NPU-nc.series.15.2021.4K(132).17 УДК 615.82+616.988
- Матейко Н.М. (2019). проблеми психологічного супроводу дітей зі спектром аутизму в освітньому закладі. *Теорія й практика сучасної психології*. № 5, Т. 1. С. 181-185. DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-1.31>
- Центру Єврейської Медицини «Беер Давид» Давид та Йосеф Эйхель (2023). <https://beer-david.com/>
- Aarons M., Gittens T. (1994). The handbook of autism. L&NY. https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/364346/mod_resource/content/2/ebooksclub.org_The_Handbook_of_Autism_2nd_Edition_A_Guide_for_Parents_and_Professionals.pdf
- Wing L. (1985). Autistic children. N. Y. Singh A., Yeh C.J., Verma N., Das A.R. (2015). Overview of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Young Children. *Health Psychol Res*. 3(2):2115. doi: [10.4081/hpr.2015.2115](https://doi.org/10.4081/hpr.2015.2115)
- Depue BE, Burgess GC, Willcutt EG, et al. (2010). Inhibitory control of memory retrieval and motor processing associated with the right lateral prefrontal cortex: evidence from deficits in individuals with ADHD. *Neuropsychologia*, 48:3909-17. DOI: [10.1016/j.neuropsychologia.2010.09.013](https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2010.09.013)
- Sheppard B, Chavira D, Azzam A, et al. (2010). ADHD prevalence and association with hoarding behaviors in childhood onset OCD. *Depression Anxiety*, 27:667-74. doi:10.1002/da.20691.

Viktoriiia HALCHENKO

docent Katedry predškolskej pedagogiky Pedagogickej fakulty

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Україна, місто Київ, вулиця Пирогова 9

v.m.halchenko@npu.edu.ua

Viktoriiia HALCHENKO, kandidát psychologických vied, doktor psychologických vied, špecializácia 19.00.07 „Pedagogická a vývinová psychológia“; oblasti vedeckého záujmu: detská psychológia, vývinová psychológia, sociálna psychológia, psychológia rodiny, psychológia profesijnej kultúry budúcich odborníkov, psychológia duchovnosti, psychológia tvorivosti, arteterapia, tréning osobnostného rastu.

PSYCHOLOGICKÁ PODPORA DETÍ A PEDAGÓGOV PREDŠKOLSKÝCH ZARIADENÍ V PODMIENKACH VOJNY NA UKRAJINE

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF CHILDREN AND TEACHERS OF PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS
DURING WAR IN UKRAINE

Vira KORKH

Anotácia: V tejto štúdii sú charakterizované psychicko-emocionálne stavy detí postihnutých vojnou (úzkosť, strach, stres, traumatický stres, psychická trauma a posttraumatická stresová porucha). Analyzujú sa špecifiká psychoterapeutickej pomoci deťom postihnutým vojnou: popisujú sa psychoterapeutické život meniace technológie a techniky práce s psychicko-emocionálnymi stavmi detí v psychoterapeutickom procese. Charakterizujú sa špecifiká organizácie technológie emocionálne podporujúcej komunikácie s deťmi v podmienkach vojny. V rámci tejto technológie je vysvetlený pojem zručností efektívneho počúvania (reflexívneho, nereflexívneho a empatického). Sú určené hlavné postupy efektívneho počúvania: tiché počúvanie, upresňovanie, parafrázovanie, ďalší rozvoj myšlienok, zhrnutie a sumarizácia. V článku sú popísané technológie využitia rôznych smerov arteterapie v psychoterapeutickej práci s deťmi: hernej terapie, rozprávkovej terapie, bábkovej terapie, terapii kreslením, pričom sú uvedené odporúčané detské rozprávky pre psychoterapeutickú prácu s deťmi. Taktiež sú uvedené príklady kreatívneho využitia spevackej rozprávkovej terapie v audio formáte prostredníctvom inovatívnych digitálnych technológií.

Sú predstavené antistresové stabilizačné arteterapeutické, dychové a meditačné techniky práce s deťmi a dospelými v podmienkach vojny. V článku je prezentovaný program tréningu pre vychovávateľov predškolských zariadení s cieľom prevencie a psychoregulácie psychicko-emocionálnych stavov a zachovania psychického zdravia pedagógov ZŠO v stresových podmienkach vojny.

Kľúčové slová: psychologická podpora, predškolské zariadenie, deti predškolského veku, vychovávateľa, stres, psychická trauma, vojnové podmienky, psychoterapeutické technológie, arteterapia, rozprávková terapia, herná terapia, bábková terapia, piesková terapia, skupinová terapia.

1 Úvod

Vojenské operácie na Ukrajine začali v roku 2014 lokálne na území Donbasu a Krymu. Plnohodnotná vojna sa začala koncom februára 2022. Pri hodnotení psychicko-emocionálneho a psychofyziologicalkeho stavu detí, ktoré prežili psychotraumatické udalosti v podmienkach vojny na Ukrajine, môžeme dospieť k záveru, že pre nich je najdôležitejšia psychologická podpora, získanie psychokorekčnej a psychoterapeutickej pomoci.

Výskumom týchto otázok a vývojom príslušných psychoterapeutických technológií sa zaoberajú ukrajinskí vedci a praktici v oblastiach pedagogiky a psychológie: А. Боруш, Н. Булатевич, Л. Бейкун, Г. Братасюк, О. Вознесенська, Т. Василюшина, Л. Галицина, Ю. Губарева, Л. Калмикова, В. Кузьменко, Т. Курганська, І. Литвинова, І. Луценко, К. Мілютіна, А. Нестер, Н. Опришко, С. Поворознюк, С. Ройз, Н. Сабліна, О. Скордіна, О. Тараріна, О. Рейпольська, В. Хромець, Ю. Хмелівська та інші.

Túto problematiku tiež rozpracovali americkí výskumníci, ktorí významne prispeli k rozvoju arteterapie v práci s deťmi: М. Наймбул (Margaret Naumburg) – zakladateľka modernej arteterapie, ktorá považovala umenie za spôsob, ako deťom pomôcť vyjadriť nevedomé emócie a konflikty; Е. Крамер (Edith Kramer) – rozvinula koncept arteterapie ako formy „terapie cez umenie“, zdôrazňujúc význam tvorivého procesu vo vývoji dieťaťa; Д. Рубін (Judith Rubin) – popularizovala arteterapiu prostredníctvom svojich kníh a filmov, zdôrazňovala význam tvorivosti v psychoterapeutickej práci s deťmi; Ш. Макніфф (Shaun McNiff) – skúmal integráciu arteterapie s inými formami tvorivej terapie, ako hudba a pohyb; К. Малчiodі (Cathy Malchiodi) – súčasná expertka v oblasti arteterapie, ktorá písala o práci s traumatizovanými deťmi.

Významný prínos do problematiky urobili aj európski výskumníci: A. Хилл (Adrian Hill, Veľká Británia) – jeden z prvých, kto použil termín „arteterapia“ a aplikoval ju v práci s deťmi v nemocniciach; M. Т. Брун (Maria Terezia Brune, Nemecko) – skúmala využitie umenia pri práci s deťmi, ktoré prežili psychické traumy; Д. Едвардс (David Edwards, Veľká Británia) – písal o klinickom použití arteterapie a jej efektívnosti v práci s deťmi; Л. Копитц (Leila Kopitz, Francúzsko) – skúmala arteterapiu v kontexte detského vývoja a sociálnej adaptácie; С. Финч (Suzanne Ffinch, Veľká Británia) – špecializovala sa na arteterapiu pre deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami.

Títo výskumníci významne ovplyvnili rozvoj arteterapie ako psychoterapeutického smeru, najmä v práci s deťmi, ktoré prežili psychotraumatické udalosti.

2 Cieľ a úlohy výskumu

Cieľom tejto štúdie je načrtnúť špecifické vlastnosti psychokorekčnej a psychoterapeutickej interakcie s deťmi a pedagógmi zariadení predškolskej výchovy v podmienkach vojny na Ukrajine. V súlade s týmto cieľom konkretizujeme úlohy nášho výskumu:

1. charakterizovať psychicko-emocionálne stavy detí a vychovávateľov v podmienkach vojny;
2. určiť špecifiká psychologickej pomoci deťom a pedagógom ZDO v podmienkach vojny;
3. opísať psychoterapeutické technológie a techniky práce s psychicko-emocionálnymi stavmi detí s traumatickými skúsenosťami v psychoterapeutickom procese (domáce a zahraničné prístupy);
4. opísať tréningové technológie psychologickej práce s pedagógmi ZDO s cieľom zachovania psychického zdravia v podmienkach vojny.

3 Metódy výskumu

V priebehu teoretického vedeckého výskumu v danom smere bola použitá analýza vedeckej a praxou orientovanej psychologicko-pedagogickej literatúry, syntéza, porovnávanie, systematizácia a zhrnutie vedecko-praktických informácií. Rovnako boli použité empirické metódy pozorovania, rozhovoru, sebaocenenia a tréningové technológie v psychokorekčnej a psychoterapeutickej práci s pedagógmi zariadení predškolskej výchovy.

4 Hlavná časť

Hlavné psychicko-emocionálne stavy, s ktorými sa psychológovia a pedagógovia stretávajú u detí, ktoré utrpeli v dôsledku vojny, sú: úzkosť, strach, stres, traumatický stres, posttraumatická stresová porucha (ПТСР), psychická trauma. Vyčleňujú sa nasledovné prejavy ПТСР u detí: vtieravé spomienky, o ktorých dieťa nemusí dospelým priznať, a zároveň vyhýbanie sa všetkému, čo pripomína zažité; emočné napätie, prejavy agresivity alebo naopak apatia, depresívnosť, emocionálna odstúpenosť; poruchy spánku, strašné sny, úzkosť a neustále očakávanie opakovania udalostí; poruchy kognitívnych funkcií; fixácia na dej zažitého a jeho opakovanie v hre (Ройз С., Булавинова К., Побережна Ю., 2023).

Úzkosť sa chápe ako nepríjemný emočný stav charakterizovaný očakávaním nepríjemného priebehu udalostí, prítomnosťou zlých predtuch, strachu a vzrušenia. Úzkostlivosť je jedinečnou psychologickou črtou, prejavujúcou sa schopnosťou osoby reagovať na malé podnety silnou úzkosťou. Podľa názoru Х Айзенка môže byť úzkosť vnímaná ako súčasť osobnosti alebo spojená s vlastnosťami nervových procesov a temperamentom osobnosti. Rozlišujú sa osobnostná a situačná úzkosť. Podľa К. Изарда môže byť stav úzkosti opísaný ako kombinácia hnevu, podráždenosti, agresivity a hanby.

Strach je emócia, ktorá vzniká v podmienkach ohrozenia fyzickej alebo sociálnej pohody osoby a je zameraná na zdroj reálnych alebo imaginárnych nebezpečenstiev. Je to pocit napätia, ktorý vzniká, keď osoba vníma konkrétne ohrozenie svojho života v súvislosti s očakávanými nebezpečnými udalosťami a okolnosťami. Podľa B. Ковальова môže byť tento stav sprevádzaný rôznymi vegetatívnymi (somatickými) poruchami a prejavovať sa od neurčitého pocitu neistoty, ohrozenia až po hrôzu.

Stres predstavuje špecifický stav psychiky a organizmu ako celku, charakterizovaný intenzívnym využívaním funkčných rezerv na prekonanie akéhokoľvek stresora, často mimoriadneho. Hlavné príznaky psychologického stresu sú: stres je výsledkom interakcie medzi organizmom a jeho prostredím; je to stav intenzívnejší než bežný motivačný stav; vnímanie hrozby je nevyhnutnou podmienkou vzniku stresu; stresové javy sa objavujú, keď bežná adaptačná reakcia je nedostatočná.

Traumatický stres predstavuje špecifickú formu všeobecnej stresovej reakcie, ktorá vedie k preťaženiu psychofyziologicalkých a adaptačných zdrojov osobnosti. V takom prípade sa stres stáva traumatickým a môže viesť k psychickej traume.

Psychická trauma je stav silného strachu, ktorý vzniká pri stretnutí s neočakávanou udalosťou, ktorá potenciálne ohrozuje život človeka. Tento strach prevyšuje schopnosť jedinca kontrolovať a primerane reagovať.

Posttraumatická stresová porucha (ПТСР) predstavuje komplex psychofyziologicalkých reakcií na fyzickú alebo psychickú traumu, kde trauma je definovaná ako zážitok vyvolávajúci strach, hrôzu a bezmocnosť, najmä počas mimoriadnych okolností, keď človek sám zažil ohrozenie svojho života, smrť alebo zranenie inej osoby, najmä blízkej, a môže sa prejavíť okamžite po udalosti alebo po niekoľkých mesiacoch či rokoch (Туриніна О., 2017; Копх В., 2023).

Dospelým (rodičom, pedagógom, vychovávateľom) sa odporúča najprv stabilizovať vlastný psychicko-emocionálny stav, vysvetľovať deťom svoje reakcie a zdôrazňovať, že časom bude ľahšie a spoločne to zvládnete; dovoliť si žiadať o pomoc a prijímať ju; nastaviť režim dňa a vrátiť sa, pokiaľ je to možné, k niektorým bežným činnostiam; zabezpečiť si podporu blízkych; zapojiť sa do fyzickej aktivity; obmedziť sledovanie správ a triediť informácie; čerpať energiu z pomoci iným ľuďom.

Podobné odporúčania platia pre deti: obnovenie pocitu bezpečia, starostlivosť o vlastné potreby, fyzická aktivita, režim dňa, blízkosť a podpora rodičov, vyjadrovanie emócií a pocitov, komunikácia s rovesníkmi, formovanie zdravých vzorcov správania v interakcii.

Počas aplikácie akejkoľvek formy terapie alebo metódy je dôležité podporovať, aby každé dieťa smerovalo pozornosť k sebe samému a vlastnému vyjadrovaniu. Možnosť slobodne vyjadriť svoje myšlienky a pocity umožňuje deťom uvoľniť sa, odvrátiť pozornosť od stresových spomienok a zároveň ich naučiť kontrolovať svoj prejav. Pomáha im to cítiť sa v bezpečnom prostredí, kde nie sú žiadne hrozby, a kde sa ich život môže zlepšiť vďaka zmenám, ktoré prispievajú k zlepšeniu ich stavu, návratu detskej radosti a inšpirácie a poskytnú im pocit vlastnej dôstojnosti a dôležitosti.

Pomocou životom meniacich psycholingvistických terapií, ako navrhuje K. Мустакас, prebieha proces „zdravého sebvýjadrenia“ detí, ktoré získavajú schopnosť prijímať a oceňovať spôsob vyjadrenia svojich myšlienok slovami. Stávajú sa sebavedomými, neboja sa možných pripomienok pri otvorenom vyjadrovaní svojich myšlienok, nálad a pocitov a majú možnosť otvorene hovoriť o svojich skutočných zámeroch, želaniach, činoch a cieľoch (Луценко І., Богущ А., Калмикова Л., Кузьменко В., Поворознюк С., Рейпольська О., 2018).

S deťmi vojny sa pedagógom odporúča používať technológiu organizácie emocionálne podporujúcej komunikácie, ktorá spočíva najmä vo využívaní zručností efektívneho počúvania (nereflexívne, reflexívne, empatické).

Nereflexívne počúvanie je bezslovné, pasívne počúvanie, ktoré si vyžaduje psychologickú pozornosť a zapojenie. Používa sa vtedy, keď dieťa potrebuje vyjadriť svoje pocity. Pri tomto type počúvania je verbálny sprievod krátkymi výrokmi ako „Pokračuj v rozprávaní“, „Počúvam ťa“, „Chápem“. Prostriedkami neverbálnej komunikácie sú očný kontakt, naklonenie sa k dieťaťu, podporné prikyvovanie hlavou, výraz tváre prejavujúci záujem a ochotu počúvať, ako aj výmena pohľadov.

Reflexívne alebo aktívne počúvanie zahŕňa dialógovú spätnú väzbu, výmenu informácií s dieťaťom s cieľom overiť správne porozumenie obsahu správy. Zahŕňa doplňujúce otázky, parafrázovanie a zhrnutie hlavných myšlienok vyjadrených dieťaťom.

Empatické počúvanie je najdôležitejšou súčasťou podpory emocionálnej komunikácie. Odlišuje sa od reflexívneho počúvania svojím cieľom – pochopiť, aké udalosti spojené s psychotraumou dieťa prežilo, aké pocity a emócie súvisia s diskutovanou témou, a podporiť dieťa, dať mu najavo, že jeho problém je dôležitý. Empatické počúvanie je založené na nehodnotiacom prijatí, vzájomnom porozumení a spätnej väzbe (Луценко І., Богуш А., Калмикова Л., Кузьменко В., Поворозняк С., Рейпольська О., 2018).

Medzi hlavné techniky efektívneho počúvania patria: tiché počúvanie, objasňovanie, parafrázovanie, rozvíjanie myšlienok, zhrnutie a rekapitulácia. V rámci spomenutej technológie sa používajú aj verbálne vyjadrenia súhlasu, povzbudenie, schválenie a pozitívneho predbežného hodnotenia; emocionálny, priestorový, verbálny a interakčný kontakt; opticko-kinestetické prostriedky komunikácie: mimika tváre (úsmev, vyjadrenie a kontrola emócií), pohľad („oko v oko“ a „tvár v tvár“), postoj (otvorenosť, dôvera, ochota komunikovať), gestá a dotyky (hľadanie, podanie ruky, poklepanie, objatia, bozky).

Väčšina detí, ktoré rozvíjajú úzkostné črty v dôsledku prežitých psychotraumatických udalostí, má problémy s vyjadrovaním vlastných myšlienok v monológoch pred verejnosťou, v komunikácii s dospelými a rovesníkmi. Stretávajú sa s problémami, ktoré sa im zdajú byť zložité a príliš ťažké na prekonanie. V dôsledku psychologického diskomfortu sa mnohé deti uzatvárajú do seba, niektoré dokonca odmietajú plniť akékoľvek úlohy. Hrou deti získavajú možnosť nenútené nadobudnúť komunikačné skúsenosti, aplikovať ich v rôznych životných situáciách, zapojiť sa do procesu tvorivej spolupráce a kooperácie (Луценко І., Богуш А., Калмикова Л., Кузьменко В., Поворозняк С., Рейпольська О., 2018).

Herná terapia zvyčajne vychádza z používania rolových hier, ktoré majú významný vplyv na rozvoj osobnosti dieťaťa. Počas hry, keď si dieťa zvolí určitú rolu, ľahko sa mení na vybranú postavu, pričom tento proces pre neho prebieha takmer nepozorovane. Procedúra hernej terapie zahŕňa vykonávanie špeciálnych cvičení, ktoré pokrývajú verbálnu aj neverbálnu komunikáciu, ako aj prehrávanie rôznych životných situácií. Počas hry deti začínajú lepšie chápať význam svojho rečníctva v komunikácii. Rozvíjajú schopnosť prijímať vlastné rozhodnutia, zbavujú sa napätia a strachu z nových partnerov na rozhovor, zvyšujú si sebahodnotenie a nadobúdajú zručnosti efektívnej komunikácie, vrátane schopnosti počúvať seba samého a upravovať svoje vyjadrenia počas komunikácie. Hra podporuje vytváranie priaznivého emocionálneho prostredia, vyvolávajúceho pozitívne emócie u všetkých účastníkov. Počas hernej terapie ustupujú príznaky posttraumatických stresových porúch, úzkostné vývojové črty sa menia na tvorivé schopnosti, rozvíja sa rečový potenciál predškôľakov a podporuje sa osobnostné sebavyjadrenie a sebarealizácia (Луценко І., Богуш А., Калмикова Л., Кузьменко В., Поворозняк С., Рейпольська О., 2018).

Podľa zahraničnej detskej psychoterapeutky В. Оклендер hra poskytuje dieťaťu symboly, ktoré nahrádzajú slová. Životné skúsenosti dieťaťa sú omnoho väčšie, než čo dokáže vyjadriť slovami, preto používa

hru na vyjadrenie a asimiláciu toho, čo prežíva. Počas hry psychológ alebo psychoterapeut pozorne sleduje dieťa: ako pristupuje k materiálu, čo si vyberá, čomu sa vyhýba, aký štýl správania prejavuje, či sa mu ťažko prepína, či je jeho správanie dobre alebo zle organizované, aký je hlavný dej hry, analyzuje obsah hry a jej témy (samota, agresia, výchova, nehody a úrazy), hodnotí komunikačné zručnosti, prítomnosť kontaktu s dieťaťom počas hry, do akej miery je dieťa hrou pohltené, či sa vie od hry odpútať, či existuje interakcia a komunikácia medzi figúrkami ľudí, zvierat, áut a iných predmetov v hre. Počas hry je dôležité občas využiť príležitosť upriamiť pozornosť dieťaťa na samotný proces hry a nadviazať s ním kontakt. Môže sa povedať napríklad: „Páči sa ti robiť to pomaly?“, „Zdá sa mi, že veľmi nemáš rád hrať sa so zvieratami: všimol si si, že sa ich nikdy nedotýkaš?“, „Zdá sa mi, že si unavený z hry takou rýchlosťou“, „Tento lietadielko je stále samo“, „Zakopávaš padlých vojakov“ (keď deti zakopávajú vojačikov v pieskovisku, akoby takto potláčali traumatickú skúsenosť kontaktu so smrťou do podvedomých vrstiev psychiky) (Оклендер В., 2003).

Herná terapia sa považuje za užitočnú metódu na skúmanie všetkých aspektov života dieťaťa (Landreth G. L., 2012; Ray D. C., Lee K. R., Meany-Walen K. K., Carlson S. E., Carnes-Holt K. L., Ware J. N., 2013). Herní terapeuti používajú široký sortiment hračiek, ktoré sú starostlivo vybrané tak, aby deti mohli vyjadriť a skúmať svoje vlastné osobitosti (Landreth G. L., 2012). V miestnosti, kde prebieha herná terapia, sa odporúča umiestniť domček pre bábiky s rodinou vrátane detí, prstové hračky (ľudia a zvieratá), ceruzky, farby, autá a nákladné autá, plastové zvieratá, hračkárskych vojakov a figúrky, Lego alebo iný stavebný materiál, detskú kuchynku so všetkým potrebným vybavením, hračky na rolové hry lekárov a pacientov, herné peniaze, oblečenie, hudobné nástroje, lopty a podobne (Cochran N. H., Nordling W. J., Cochran J. L., 2010).

V hernej terapii môžu deti doslovne alebo metaforicky reprodukovať vlastné vnútorné skúsenosti alebo skúsenosti z reálneho sveta. Herná terapia dáva deťom možnosť prostredníctvom prírodných materiálov a nástrojov (Gantt L., Tinnin L. W., 2009) vyjadrovať, regulovať, komunikovať, precvičovať a osvojovať si nové zručnosti, ako aj svoju emocionálnu reakciu. Hernoterapeutický kontakt dieťaťa s terapeutom je možný vďaka priateľskému a bezpečnému prostrediu, ktoré dieťa potrebuje na sebavyjadrenie, a terapeut ho využíva na hľadanie potenciálnych riešení zodpovedajúcich individuálnopsychologickým osobitostiam dieťaťa (Landreth G. L., 2012; Ray D. C., Lee K. R., Meany-Walen K. K., Carlson S. E., Carnes-Holt K. L., Ware J. N., 2013).

Používanie neverbálnych metód na vyjadrenie skúseností je obzvlášť dôležité pre terapeutickú prácu s deťmi, ktoré zažili sexuálne násilie a môžu mať ťažkosti s verbalizáciou traumatickej skúsenosti. Deti majú možnosť cez hru zopakovať traumatické situácie, aby si osvojili svoje skúsenosti, analyzovali ich, reflektovali a boli nasmerované na posttraumatickú hru (Gil E., 2006). Herná terapia umožňuje deťom kontrolovať svoje traumatické prežívanie. Keď dieťa prevezme kontrolu nad tým, ako opakovane používa skúsenosti traumy v bezpečnom prostredí, môže prejsť zo stavu pasívneho prijímateľa na aktívneho činiteľa. Výsledkom liečby je vytvorenie vlastných modelov skúseností osobnosti dieťaťa, ktoré získavajú nový význam (Ogawa Y., 2004). Vo vzájomnej interakcii s deťmi, ktoré prežili psychotraumavne udalosti, by mali psychológovia a pedagógovia byť veľmi pozorní, citliví a opatrní vo svojich slovách a konaní. Nevhodne zvolené slovo, slovné spojenie alebo veta môžu spustiť spúšťač (trigger) vyvolávajúci negatívne spomienky, asociácie a viesť k opakovaným emocionálnym prežitkom a duševným utrpeniam dieťaťa.

Symbolickou formou hry, ktorá sa používa na psychoterapeutickú prácu s deťmi v rámci arteterapie, je piesková terapia. Deti využívajú pieskovisko na vytváranie vlastného obrazového sveta. Použitím rôznych figúrok (miniaturne zvieratá, ľudia, rastliny, dopravné prostriedky, budovy...) deti vyjadrujú svoje chápanie sveta a aspektov vlastnej reality, čím poskytujú psychoterapeutom symbolické predstavenie o svojom

vnútornom svete (Dale M., Lyddon W., 2000). Tento herný prístup poskytuje deťom bezpečný priestor, kde môžu zdieľať aspekty svojich skúseností (Labovitz B., Goodwin E., 2000). Počas hry v pieskovisku je dôležité pozorne sledovať správanie dieťaťa, ako aj obsah hry, pretože to umožňuje hlbšie pochopenie aktivít pre budúcu analýzu v terapeutických cieľoch. Tieto pozorovania môžu zahŕňať spôsob, akým dieťa používa piesok, počet použitých hračiek, ako sa dieťa zapája do hry, ako aj všetky zmeny počas priebehu hry. Obsah sa týka tém, ktoré sa rozvíjajú v imaginárnom svete, a vzťahov medzi nimi (Sjolund M., Schaefer C., 1994).

Izoterapia – liečenie pomocou vizuálneho umenia (kresby). Kresba ako forma výrečného prejavu začína už v najrannejšom detstve. V rámci psychodynamického a rozvojového prístupu používanie kresieb v práci s deťmi poskytuje predstavu o vnútornom svete dieťaťa, jeho emóciách a vnútorných konfliktoch. Kreslením deti vyjadrujú svoje myšlienky a vnímanie sveta, v ktorom žijú, ako aj spôsob, akým sa vyrovnávajú so svojimi zážitkami a svetom okolo seba (Moschini L. B., 2005; Betts D. J., 2006). Deti vnímajú kresbu ako prirodzený jazyk, ktorý môžu použiť na vyjadrenie a identifikáciu svojich emócií a pocitov, čo nie je vždy možné slovne vyjadriť (Moschini L. B., 2005). Komunikácia prostredníctvom kreslenia o desivých, násilných a bolestivých zážitkoch môže zmeniť psych emočný stav dieťaťa (Waller D., 2006). Počas kreslenia môže dieťa skúmať intenzívne obrazy, ktoré môžu byť následne reorganizované v pamäti pomocou terapeutického liečenia. Niektorí zahraniční vedci zdôrazňujú, že verbálne spracovanie detskej kresby je mimoriadne dôležité pre liečbu traum (Betts D. J., 2012). Liečivý efekt arteterapie sa potvrdzuje pri práci s deťmi, ktoré zažili domáce násilie (Malchiodi C., 1997).

Bábkoterapia je jednou z vedúcich metód psychoterapeutického pôsobenia na deti predškolského veku. Jej cieľom je predchádzať rozvoju posttraumatických symptómov u detí a prekonať úzkostné znaky vývinu, ktoré vznikli v dôsledku psychickej traumy. Tento prístup dopĺňa rozprávkovú a hravú terapiu. Bábka priťahuje deti svojou príťažlivosťou a podporuje aktívne používanie reči, zároveň pomáha zmierniť stavy napätia, úzkosti, depresie, psych emočného nepohodlia, únavy, plachosti, neistoty a iných podobných prejavov u týchto detí. Bábku možno používať ako samostatný nástroj na stimuláciu detí, aby vyjadrovali svoje myšlienky, ako aj ako doplnkový prostriedok na zoznámenie sa s bábkou, jej vonkajším vzhľadom, históriou a hrami s ňou spojenými s cieľom podporiť komunikáciu a pomôcť deťom (Луценко І., Богущ А., Калмикова Л., Кузьменко В., Поворознюк С., Рейпольська О., 2018).

Realizácia bábkoterapie podľa metodiky М. Кольцовой zahŕňa nasledujúci postup: najprv sa deťom ponúkne možnosť vybrať si bábky a oboznámiť sa s nimi. Môžu rozprávať zaujímavé príbehy o bábkach, opisovať ich vzhľad a hrať sa s nimi. Tiež deti počujú, ako sa vychovávateľ rozpráva s bábkou. Počas týchto rozhovorov psychológ alebo vychovávateľ kladú bábke otázky o jej činnostiach, udalostiach, pocitoch, stavoch, myšlienkach a pod. Odpovede, ktoré bábka (prostredníctvom dospelého) poskytuje, sa projektujú na deti. Bábkoterapia plní dve dôležité funkcie: po prvé, stimuluje reč u detí, ktoré sa uzavreli do seba kvôli stresu a nevedia komunikovať s novými dospelými a rovesníkmi; po druhé, umožňuje týmto deťom vyjadriť svoje prežívania, obavy a duševnú bolesť, čo uľahčuje ich psychický stav. Pomocou bábok deti projektujú svoje myšlienky a pocity na tieto objekty, čo im pomáha lepšie chápať a kontrolovať svoje správanie. Bábka pre dieťa predstavuje akýsi náhradný objekt, ktorý skúma a môže uspokojiť rôzne detské potreby. Náhrada pomáha zmierniť vplyv stresových emócií na deti a dáva im možnosť vyjadriť svoje pocity adekvátnym spôsobom (Луценко І., Богущ А., Калмикова Л., Кузьменко В., Поворознюк С., Рейпольська О., 2018).

Rozprávková terapia predstavuje univerzálnu a príťažlivú metódu práce vychovávateľov a psychológov s deťmi, najmä s tými, ktoré prežili vojnu. Rozvíja a odhaľuje tvorivé schopnosti detí, predovšetkým podporuje rozvoj ich reči. Rozprávková terapia aktivizuje vnútorné rezervy a potenciál osobnosti. Počas rozprávkovej terapie dochádza tiež k terapii prostredníctvom vytvárania rozprávkovej atmosféry. V rozprávke je vždy

prítomný pocit bezpečia, ktorý napomáha zmiernovať úzkosti, neistotu a prekonávať strachy spôsobené prežitými udalosťami. Rozprávka, ako výsledok kolektívnej tvorivosti ľudskej vedomia a podvedomia, pomáha deťom objavovať svoj tvorivý potenciál cez intuíciu a fantáziu. Umožňuje im cítiť atmosféru záhadnosti a tajomstva, pripisovať bežným veciam rozprávkové a čarovné vlastnosti, začínať vytvárať nové dobrodružstvá a udalosti a stať sa skutočnými „Tvorcami-čarodejníkmi“ vlastného života (Луценко І., Богуш А., Калмикова Л., Кузьменко В., Поворознюк С., Рейпольська О., 2018).

Rozprávková terapia poskytuje dieťaťu konkrétne príklady činov, ktoré do určitej miery zodpovedajú jeho prirodzeným potrebám:

- čo sa týka autonómie, hrdinovia rozprávok vystupujú ako samostatné aktívne osoby, ktoré prijímajú vlastné rozhodnutia a prekonávajú prekážky na svojej ceste bez cudzej pomoci;
- pokiaľ ide o životnú kompetenciu, hrdinovia ukazujú schopnosť prekonávať mimoriadne prekážky, dosahovať víťazstvo a vždy sa usilovať o úspech;
- vo vzťahu k aktivite, hrdinovia sú vždy v pohybe a v činnosti. Vstupujú do interakcie s ostatnými postavami, komunikujú, pomáhajú, učia, vydávajú sa na cesty a aktívne riešia rôzne komunikačné úlohy, ako je rozprávanie, presvedčanie, kladenie otázok, odpovedanie a podobne;
- rozprávková terapia podporuje sebavyjadrenie, pretože rozprávkový dej a jeho rôznorodé postavy dávajú deťom možnosť vybrať si obrazy, s ktorými sa stotožňujú, a prejať sa ako jedinečné osobnosti. To pomáha deťom objaviť svoje najlepšie vlastnosti, vyjadriť svoje pocity, túžby, zdieľať svoj emočný stav, vedomosti, vzťahy s ostatnými deťmi, riešiť problémy a prekonať životné ťažkosti;
- rozprávková terapia podporuje kognitívny a duchovný rast osobnosti dieťaťa, pretože rozprávka, vďaka svojmu čarovnému svetu plnému zázrakov a záhad, rozširuje vedomosti detí o okolitého svete. Učí deti hľadať riešenia životných situácií, podporuje vieru v seba, vo vlastné schopnosti, v silu dobra, lásky a spravodlivosti. Napríklad rozprávky „Popoluška“, „Palculienka“, „Červená čiapočka“ v tom pomáhajú (Луценко І., Богуш А., Калмикова Л., Кузьменко В., Поворознюк С., Рейпольська О., 2018).
- Odporúča sa používať nasledujúce rozprávky na prácu s rozprávkovou terapiou s deťmi: І. Франко – „Репка“, „Заяц а жецько“, „Лішка а жеріав“, „Лішка а рак“; Л. Українка – „Біда научі“; О. Пчілка – „Жеріав а volavka“; М. Коцюбинський – „Bratia-mesiace“; Н. Забіла – „О kohútikovi а slieпо́чке“, „Včelia výhra“; М. Трублаїні – „О dievčatku Natalko а striebornej rybke“; К. Ушинський – „Koziatka а vlk“; В. Скомаровський – „Vrabčíк-vrabček“; В. Сухомлинський – „Siedma dcéra“, „Zajko а mesiac“, „Fialka а včielka“, „Okvetný lístok а kvet“, „Jeцько а svetluška“, „Dva motýle“, „Prečo kohútik potrebuje hrebeň“, „Najkrajšia mama“, „Žaba, čo spievala по жеріавом“, „Veľké а малé“, „Ако začína jeseň“, „Zajko а jarabina“, „Ако sa zajko в зиме зohrieval при mesiaci“, „Špak prilietol“; Ш. Перро – „Červená čiapočka“, „Popoluška“, „Chlapček-palček“; С. Маршак – „Rozprávka о hlúpom myšiatku“, „Rozprávka о múdrom myšiatku“; А. Ліндгрен – „Malý а Karlson“; Г.-К. Андерсен – „Palček“, „Nezlomný cínový vojačíк“; Bratia Grimmovci – „Sak múdrosti“, „Bremensкі muzikanti“ (Луценко І., Богуш А., Калмикова Л., Кузьменко В., Поворознюк С., Рейпольська О., 2018).
- Na použitie в rámci розпівккової терапії са odporу́ча́ють аутентичкé ауторскé украї́нскé аудио розпівкки Заслуженої артистки України Руслани Лоцман. Тіеті розпівкки втворюла аторка в рамках іноватівних проєктів: „Пісе́нна світлиця“, „Пісе́нна розпівка“, „Пісе́нний деннік“, „Пісе́нний коші́к“. На електроні́ком одка́зе вебовеї сторінки „Pysulky vid mamulky“ су́ доступні́ наследовні́ аудио розпівкки пре діті: „О влкoві, а не о му́шкe“, „Зомбі́к“, „Коза́к Вьзволјака“, „Streнна́ свіе́чка“,

„Lastovičie hniezdo“, „Krajina vitamínov“, „Pletanka“, „Pektoral“, „Rozprávka o prilbe“, „Kridla pracovitosti“, „Maruša v Poltave“, „Paporoť“ a ďalšie (Лоцман Р., 2022).

- Počúvaním rozprávok tejto úžasnej, umeleckej, inteligentnej a mimoriadne talentovanej ukrajinskej artistky Руслани Лоцман sa môžete ponoriť do čarovného sveta piesne a rozprávky. Môžete si predstaviť seba v ukrajinskej dedine, v autentickej ukrajinskej izbe na mieste mamy, ktorá spieva ukrajinské ľudové piesne so svojimi deťmi. Tieto piesne majú psychoterapeutický a emočne podporný účinok na dušu dieťaťa v podmienkach vojny a každodenného stresu. Starodávna sila ukrajinského národa je zakódovaná v ľudových piesňach, ktoré odjakživa podporovali a povznášali národný Ducha v boji za slobodu a nezávislosť.
- Cez divadelnú inscenáciu a spevácku tvorbu Руслана Лоцман šikovne ukazuje kazkoterapiu v praxi. Ako zmieriť deti prostredníctvom piesne-pohádky „Sestry-pletenice“ alebo ako pedagogicky majstrovsky a citlivo možno odvieť pozornosť dieťaťa počas dlhej cesty na okolitý svet cez hru „Minútka ticha“, ako kreatívne nasmerovať pozornosť a energiu detí na tvorbu „Spevného denníka“ pomocou inovatívnych moderných internetových technológií, ako utešiť a zabaviť deti počas dlhého karantény vytváraním veľkonočného „Spevného košíka“ so slovnými hádankami alebo oslavovaním prác v domácnosti (pečenie koláčov, varených taštičiek, domáce a záhradné práce a pod.).
- Arteterapia ako účinná psychotechnológia pre prácu s deťmi, ktoré prežili vojnu, je založená na stimulácii tvorivého potenciálu dieťaťa a jeho vnútorných mechanizmov samoregulácie. Táto technika zodpovedá potrebám detí, najmä v prejave rečového sebaujadrnenia a upevnení seba ako komunikačnej osobnosti v sociálnom prostredí. Je dôležité používať rôzne formy arteterapie, pretože podporujú vznik pozitívnych emócií, pomáhajú deťom prekonať apatiu a nezáujem o komunikáciu, podporujú aktivitu a tvorivosť, pomáhajú zvládať úzkosť, napätie, neistotu a pasivitu spôsobené psychotraumatickými udalosťami. V rámci arteterapeutických sedení má každé dieťa možnosť zbaviť sa negatívnych spomienok na neúspešné pokusy o vyjadrenie, strachov a úzkostných spomienok. Hodiny arteterapie pomáhajú deťom zažiť atmosféru tvorivosti, rozvinúť svoje talenty a realizovať svoj rečovo-myšlienkový potenciál cez individuálne prejavy (Луценко І., Богущ А., Калмикова Л., Кузьменко В., Поворознюк С., Рейпольська О., 2018).
- Skupinová arteterapia je terapia voľby, ktorá je účinná pri práci s deťmi, ktoré prežili traumatické skúsenosti. Arteterapeutické aktivity, ktoré kombinujú rôzne prostriedky skupinového informovania spolu so skupinovou diskusiou na každom sedení, podporujú vytváranie skupinovej súdržnosti, dôvery a posilnenie sebahodnoty účastníkov (Backos A., Pagon B., 1999; Hanes M. J., 2000; Pifalo T., 2002).
- Skupinové terapeutické sedenia sú organizované tak, že prvé stretnutie je s rodičmi, aby sa zabezpečila emocionálna podpora a dali im možnosť vyjadriť svoju starosť o budúcnosť svojich detí. Po práci s rodičmi počas dvoch mesiacov prebieha skupinová arteterapia s obeťami týrania. Autori (Backos A., Pagon B., 1999) zdôrazňujú význam voľby aktivít pre účastníkov, pretože v traumatických situáciách nemali možnosť vybrať si. Možnosť výberu aktivít zvyšuje ich sebauctu a sebadôveru a zároveň dáva možnosť uzdravenia obetiam. Skupinové aktivity zahŕňajú rituály, ako je registrácia a odregistrácia, ako aj zapálenie sviečok na začiatku a na konci každého stretnutia skupiny. Tieto rituály zabezpečujú pocit bezpečia, keďže účastníci často zdieľajú neprijemné a bolestivé spomienky. Arteterapeutická činnosť môže zahŕňať vytvorenie mandaly, aby sa stanovili charakteristiky sebaujadrnenia členmi skupiny v danom momente. Na vyjadrenie osobnej minulosti, prítomnosti a budúcnosti členmi terapeutickej skupiny možno použiť kolážové projekty, sklenené nádoby

obsahujúce anonymné skupinové otázky, ktoré môžu členovia skupiny spracovávať počas dlhých skupinových diskusií. Arteterapeutické projekty najskôr zachytávajú významnú emocionálnu nestabilitu členov terapeutickej skupiny, ale postupne skupina naberá súdržnosť a pokoj a pozorujú sa pozitívne výsledky terapie (Backos A., Pagon B., 1999).

S cieľom psychoemočnej stabilizácie detí ukrajinská detská praktická psychologička C. Pož navrhne pracovať pomocou dýchacích techník: brušného dýchania (diafragmatického dýchania) pre staršie deti a techniky „Dlan'ka“ pre mladšie deti. Technika spočíva v tom, že treba ukazovák jednej dlane obkresliť prsty druhej dlane a pritom súčasne robiť nádych, keď sa prst zdvíha hore, a výdych, keď sa prst spúšťa dole. Takto sa striedavo obkresľujú prsty najprv jednej dlane, potom druhej (spolu 10 nádychoch a výdychov). Druhá psychoterapeutická cvičenie sa volá „Daj päť“ (5 kruhov podpory, 5 kruhov starostlivosti). Inštrukcia: „Ukážte dlaň a v duchu si spomeňte na ľudí, ktorí vás v živote podporujú, pričom postupne ohýbajte prsty: na prvý palec si spomeňte na osobu, ktorá vás môže objasť, na druhý ukazovák – osobu, ktorá vám môže niečo vysvetliť, na tretí prostredník – osobu, ktorá vám môže pomôcť niečo urobiť, na štvrtý prst – osobu, ktorá vám môže súcítiť, na piaty malíček – osobu, ktorá vás dokáže rozosmiať. Potom obrazy všetkých týchto ľudí uložte vo svojom srdci. To sú 5 kruhov vašej podpory a starostlivosti“ (Pož, 2023).

S cieľom prevencie a psychokorekcie psychoemočného vyhorenia a stresových stavov vychovávateľov zariadení predškolskej výchovy bola v období od septembra do decembra 2024 zorganizovaná séria tréningov s pedagógmi siete ZPV mesta Kyjev „Hello kids“. Príspevok o týchto udalostiach bol zverejnený na stránke katedry predškolskej výchovy Ukrajinskej štátnej univerzity menom Mychajla Drahomanova.

Program tréningu pre vychovávateľov ZPV je navrhnutý na 1,5 hodiny a má nasledovnú štruktúru:

1. Zoznámenie, kruh pocitov a emočných stavov (účastníci povedia svoje meno, náladu, sebahodnotenie vlastného energetického náboja v % ku začiatku tréningu – cvičenie „Batéria“, vyhlásenie pravidiel interakcie v tréningovej skupine: dôvernosť, rešpekt, aktivita, pravidlo stop, otvorenosť, úprimnosť; očakávania od tréningu);
2. Cvičenie „Moje vzťahy“ (účastníci rozdelia papier formátu A4 na 4 časti: v prvej časti nakreslia symbol vzťahov v rodine, v druhej časti symbol „Moje vzťahy s kolegami“, v tretej symbol „Moje vzťahy s vedením“, v štvrtej časti zobrazia symbolický obrázok „Moje vzťahy s deťmi a rodičmi v ZPV“, diskusia o význame symbolických zobrazení pre každého, vysvetlenie, vyjadrenie pocitov a emócií na účel uvedomenia);
3. Zoznam faktorov psychoemočného vyhorenia (zapísanie na papierové tabuľky alebo flipcharty a nahlasovanie, zhrnutie v skupine);
4. Cvičenie „Spúšťače a zdroje“ s kartičkami (vysvetlenie a zapisovanie osobných zdrojov účastníkov). Napríklad možno vyfarbiť omaľovánku „Vianočné zdroje decembra“: pripraviť kakao, pozerať vianočný kreslený film s dieťaťom, počúvať vianočné piesne, vyzdobiť izbu a vianočný stromček, urobiť dobrý skutok, korčuľovať sa, lyžovať, sánkovať, vyrobiť krmidlo pre vtáčiky, nakresliť vianočný pohľadnicu, napísať list Svätému Mikulášovi alebo Santa Clausovi, pozvať hostí a pohostiť ich, čítať spolu s deťmi, urobiť zimné fotky a video, hrať sa na snehu, vystrihnúť papierové vločky, upiecť sviatočné medovníky, pripraviť darčeky a podobne.
5. Na vykonanie cvičenia „Spúšťače a zdroje“ pripravujeme kartičky troch farieb (nálepky alebo papiere). Zelená farba predstavuje zdroje (to, čo dodáva silu a energiu), žltá farba – výzvy alebo dvojzmyselné situácie (môžu byť buď spúšťačom alebo zdrojom osobnosti), červená farba – spúšťače (to, čo vyvoláva stres alebo emočné napätie). Pedagógovia počas 5–7 minút vyplňujú farebné kartičky, odpovedajúc na otázky: „Čo mi pomáha cítiť sa dobre?“ (na zelených kartičkách), „Čo môže

byť výzvou, ale zároveň zdrojom, v závislosti od okolností?“ (na žltých kartičkách), „Čo vo mne vyvoláva najväčší stres?“ (na červených kartičkách). Následne ich pripínajú na tabuľu, po jednom kartičku každej farby ťahajú postupne a umiestňujú ich na tabuľu magnetmi, rozdeľujúc na tri kategórie: spúšťače, výzvy, zdroje. Potom účastníci vytvárajú svoje „Lekárničky osobnej podpory“: zdroje na obnovu, stratégie zvládania stresu, ľudí alebo činnosti, ktoré podporujú v ťažkých chvíľach. Medzi spúšťačmi vychovávatelia ukrajinských ZPV vyzdvihovali vojnu, sirény (signály vzdušného poplachu), nespavé noci, pracovnú záťaž, neistotu, teda nemožnosť plánovať a kontrolovať situáciu v podmienkach vojny, nespokojnosť a nároky rodičov detí v ZPV, rodinné problémy a podobne.

6. Medzi zdrojmi psychoenergetickej obnovy účastníci tréningu uvádzali: spánok, chutné jedlo, oddych v prírode, prechádzky, príjemnú hudbu, podporu a lásku blízkych, neformálne rozhovory s kolegami a dobrými priateľmi, maľovanie, tanec, šport, masáž, plávanie v bazéne, nakupovanie, teda nové nákupy a podobne.
7. Na zelených kartičkách sú tiež ponúkané takéto možnosti zdrojov na obnovu: krátke prestávky na oddych počas pracovného dňa, hobby, dychové praktiky, meditácia, pochvala za prácu, šálka kávy alebo čaju v tichu, čas s deťmi a domácimi zvieratami, jasný rozvrh, voľný čas pre seba, malé každodenné radosti (komplimenty, sladkosti), význam vlastnej práce, možnosť povedať „nie“ nadbytočným úlohám, úprimný úsmev dieťaťa, pokrok detí, tichý obed, poďakovanie za moju prácu, chvíle ticha, úprimný smiech, dobrovoľnícka činnosť, rozhovor s kolegom, ktorý podporuje, možnosť pracovať offline (osobne) v ťažkých podmienkach (vojny alebo karantény), možnosť zdieľať skúsenosti s kolegami, interaktívne aktivity s prvkami psychologickkej podpory a podobne.
8. Medzi výzvami na žltých kartičkách sú takéto možnosti: nové úlohy, komunikácia s rodičmi detí, zmena bežného rozvrhu, práca s novými technológiami, účasť na pedagogických seminároch (webinároch), skupinová práca s kolegami, práca s rôznymi povahami detí, spontánne zmeny v rozvrhu, dištančné vzdelávanie, neočakávané telefonáty od rodičov detí, organizovanie exkurzií, práca s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.
9. Na červených kartičkách sú uvedené tieto spúšťače: preťaženie prácou, konflikty s deťmi a ich rodičmi, hádky s vedením, kritika alebo znehodnotenie snáh, nedostatok voľného času kvôli pracovným povinnostiam, zadania na poslednú chvíľu, nadmerné zasahovanie cudzích osôb do práce, prílišná kontrola, negatívna nálada v kolektíve, nespravodlivé obvinenia a kritika, zlá nálada, hluk a ruch, nadčasová práca bez kompenzácie a podobne.
10. Poznanie vlastných spúšťačov nám umožňuje včas si uvedomovať svoje psychoemočné stavy a zvládať ich pomocou dýchania, preusmernenia pozornosti na niečo príjemné, odložením reakcie v čase („Pomeditujem o tom zajtra...“), prestávkou, meditáciou, príjemným hobby a pod., a hľadať zdroje, ktoré nám pomôžu obnoviť sa a nájsť rovnováhu.

1. Arteterapeutické cvičenie „Práca s obrazom domu“.

Jedna zo základných foriem arteterapie pre vytváranie základného pocitu BEZPEČIA je téma domu. Po prvé, je to základná forma, ktorá u dieťaťa i dospelého vyvoláva pocit bezpečia. Aj keď sa doma stali nejaké hrozné udalosti. Sme tak nastavení, že téma úkrytov, kontajnerov, kokonov, všetkého, kde sa môžeme skryť, vytvorí si taký „bezpečnostný bunkrík“ – je to pre nás vždy veľmi dôležitý moment (Тарарина Е., 2019).

Tu je niekoľko spôsobov, ako možno pracovať s témou domu u úzkostných detí:

1. Prvý spôsob – kreslenie domčekov. Ponúknete deťom, aby nakreslili napríklad dom šťastia, dom úzkosti. Môžu nakresliť dom svojho strachu, svojho hnevu, dom stromu. Dieťa fantazíruje a veľmi pekne sa mu to darí. Dôležité je vystavovať detské práce na výstavách.

2. Druhý spôsob práce s témou domu je modelovanie. Spoločne s dieťaťom vytvárate veľké množstvo úkrytov, kokonov, kontajnerov, vajíčok a podobne. Môžete ich konštruovať z rôznych materiálov – z plastelíny, cesta, hliny, plastických hmôt a podobne.

Technika kreslenia

Cieľ: vrátiť dieťaťu pocit bezpečia a sebavedomia. Dodať mu pocit kontroly nad sebou samým a tým, čo sa deje okolo neho.

Vek: 6+

Trvanie: 20–30 minút

Pomôcky: farebné ceruzky, farby alebo fixky, papier formátu A4.

Postup práce: Požiadajte dieťa, aby si spomenulo na situácie, keď sa obzvlášť trápi, úzkostne prežíva alebo je nervózne (napríklad príchod do školy, rozlúčka s blízkymi, vystúpenie na slávnostnom koncerte a pod.). Navrhnete dieťaťu, aby si vybralo ceruzky, fixky (alebo farby) v takých farbách, ktoré u neho asociujú pocit **BEZPEČIA**.

Inštrukcia: „Nakresli, prosím, dva domčeky: jeden – pre úzkosť, druhý – pre šťastie.“

Otázky k technike:

1. Čo si nakreslil a kde cítiš úzkosť?
2. Ako zvyčajne reaguje tvoje telo, keď prídeš do stavu úzkosti (stíšiš sa, ruky začnú prekážať, myšlienky sa zamotajú – napríklad pomôž dieťaťu pochopiť, aké emócie a telesné prejavy v tejto situácii zažíva)?
3. Čo v tomto stave nedokážeš robiť?
4. Čo cítiš, keď si myslami „vo svojom útočisku“ (domčeku)?
5. Čo by ti mohlo pripomenúť, že ho máš (môžeš tam vkročiť na pár sekúnd kedykoľvek)?
6. Čo dobré sa ti stane v živote, ak si dovoľíš prekonať tento pocit úzkosti?

Záver: Keď pracujete s dieťaťom, hlavným cieľom je, aby vytvorilo svoj vlastný úkryt, či už ho nakreslilo alebo vytvorilo model, opísalo ho, načerpalo z neho silu, umiestnilo tam svoju figúrku alebo osobnú vec, ktorá bude metaforou jeho samého. Je dôležité, aby sa tam cítilo bezpečne a zamyslelo sa nad tým, ktoré udalosti, napríklad dychové cvičenia (bránicové dýchanie), počítanie do desiatich, mu pomôžu „uzemniť sa“, upokojiť a vyrovnať sa (Тарарина Е., 2019).

S obrazom domu v sebe ponúka pracovať aj autorka arteterapeutického albumu „Dom v sebe“. Podpora v kresbách a textoch pre tých, ktorí si chránia svoj dom v sebe – jednoduché čipkované kresby a psychoterapeutické texty, zrodené na hrane vojny, pomôžu prežiť zložité emócie a pocity, nájsť vnútornú oporu a pocítiť pokoj.

Je to kniha pre tých, ktorí hľadajú teplo, silu a vieru, aby mohli ďalej žiť v podmienkach vojny. Je to priestor, kde sa možno ukryť pred búrkou, naplniť stránky vlastnými farbami a pripomenúť si: Dom v sebe je to, čo nikto a nikdy nezoberie, je to vnútorná opora, zdroj a symbol bezpečia (Скордіна О., 2024).

1. Dýchacie cvičenia „Dlaňa“, „Sviečka-kvet“, „Vták roztvára krídla“, „Naplnenie gule“, „Nadýcham pozitívne – vydýcham negatívne“.

Obsah dýchacieho cvičenia „Dlaňa“ je opísaný vyššie.

Môže sa použiť pre deti aj dospelých.

Druhé cvičenie „Sviečka-kvet“ spočíva v tom, že pri nádychu si predstavujeme, ako vdychujeme vôňu voňavého kvetu, a pri výdychu si predstavujeme, že sfukujeme plameň sviečky.

Obsah cvičenia „Vták roztvára krídla“:

napneme svaly medzi lopatkami na chrbte, potom rozložíme ruky do strán ako krídla a uvoľníme svaly chrbta.

Pri napnutí vydýchame, pri uvoľnení nadýchame.

Podstata cvičenia „Naplnenie gule“ spočíva v predstavovanom nafukovaní gule (môže to byť aj skutočná nafukovacia lopta), pričom vyfukujeme všetky negatívne pocity a emócie, a potom guľu pustíme, čím sa od nich „oslobodzujeme“.

Obsah cvičenia „Nadýcham pozitívne – vydýcham negatívne“:

nájdite oporu pod nohami, pri zdvíhaní rúk hore robíme nádych, pri spúšťaní rúk dole výdych, pričom pomenovávame negatívnu emóciu.

Zoznam emócií a pocitov:

ja nadýcham radosť – vydýcham smútok,
ja nadýcham lásku – vydýcham hnev,
ja nadýcham pokoj – vydýcham úzkosť,
ja nadýcham zdravie – vydýcham chorobu,
ja nadýcham šťastie – vydýcham nešťastie,
ja nadýcham záujem – vydýcham odpor,
ja nadýcham inšpiráciu – vydýcham vyčerpanie,
ja nadýcham nádej – vydýcham beznádej,
ja nadýcham silu – vydýcham bezmocnosť,
ja nadýcham vieru – vydýcham neveru,
ja nadýcham povznesenosť – vydýcham zúfalstvo,
ja nadýcham motiváciu – vydýcham obavy,
ja nadýcham dôveru – vydýcham nedôveru,
ja nadýcham pôžitok – vydýcham urážku,
ja nadýcham údiv – vydýcham rozhorčenie,
ja nadýcham požehnanie – vydýcham utrpenie,
ja nadýcham odpustenie – vydýcham pýchu,
ja nadýcham blaženosť – vydýcham hnev.

(Sablina N., 2023)

2. Psychoterapeutické cvičenie na prijatie života „Život je...“

Priebeh cvičenia:

Účastníci tréningovej skupiny pozorne počúvajú slová vedúceho, ktorý vyslovuje inštrukcie na zdokonalenie:

„Život je výzva – prijmi ju!

Život je dar – prijmi ho!

Život je dobrodružstvo – odváž sa naň!
Život je bolesť – prekonaj ju!
Život je tragédia – stretni ju bez strachu!
Život je povinnosť – splň ju!
Život je hra – hraj ju!
Život je tajomstvo – odhaľ ho!
Život je pieseň – spievaj ju!
Život je príležitosť – využij ju!
Život je cesta – doved ju do konca!
Život je sľub – dodrž ho!
Život je Láska – otvorme ju!
Život je krása – chváľ ju!
Život je Pravda – uveď si ju!
Život je boj – ved ho!
Život je záhada – vyrieš ju!
Život je cieľ – dosiahni ho!“

Účastníci zdieľajú svoje pocity a dojmy,
zdôrazňujú to, čo najsilnejšie rezonovalo s ich dušou.

3. Arteterapeutické cvičenie „Farebné emócie“

Účastníkom sa poskytne papier a farby s úlohou nakresliť svoje emócie. Po dokončení každý v kruhu ukáže svoj obrázok, vysvetlí a popíše svoje emócie a pocity.

4. Psychorelaxačné cvičenie „Meditácia“ za sprievodu pokojnej hudby

Posadíme sa pohodlne do kruhu s oporou chrbtice,
nohy na zem alebo podlahu,
zatvoríme oči, dýchame pokojne.

Vedúci hovorí a všetci pracujú s vnútornou pozornosťou:

„Predstavte si kvet so štyrmi okvetnými lístkami na základe chrbtice –
je to prvé energetické centrum, ktoré zodpovedá za naše vlastnosti:
čistotu, nevinnosť, múdrosť a oddanosť energii Stvoriteľa vesmíru.

Otočíme tento kvet doprava po smere hodinových ručičiek,
akoby sme našartovali vnútorný mechanizmus
a mentálne prebúdžeme vnútornú energiu, ktorú zdvíhame pozdĺž chrbtice nahor.

Pozornosť dvíhame vyššie k druhému centru tvorivosti,
potom ešte vyššie k tretiemu centru v oblasti brucha,
ktoré zodpovedá za spokojnosť, pokoj a mier.

Mentálne naplníme brucho teplom.

Dvíhame pozornosť k srdcovému centru, miestu Ducha, lásky a milosrdenstva.

Naplníme naše srdce svetlom lásky ku všetkým.

Uvedomujeme si našu duchovnú podstatu.

Opakujeme „Ja – Duch“.

Pohybujeme sa vyššie k hrdlovému centru,
ktoré prebúdza v nás vlastnosti diplomacie, kolektívnosti, príjemnej reči
a objektívneho svedka životných udalostí.

Двігали енергію вище до головного центру на рівні чела,

яке відповідає за відпущення.

Скажемо „Я відпускаю...“.

Потім увагу вище до темної області, на голові і над головою...“

Звучить музика.

Медитація (вільний стан без думок) триває 5–7 хвилин.

Свідомо себе, свої почуття на відкритих долонях рук і над головою.

Після медитації перебудуємо почуття і враження з учасниками тренувальної інтеракції.

5. Заключний кіл емоцій, вражень, почуттів і взаємної вдячності.

5 Заключ

В введеному статті були охарактеризовані психоемоційні стани дітей, визначені специфіка психотерапевтичної допомоги дітям і педагогом дошкільних закладів в умовах війни; описані психотерапевтичні технології і техніки роботи з психоемоційними станами дітей в воєнному середовищі в психотерапевтичному процесі (домашній і зарубіжний підхід).

Важливо звернути увагу на значення індивідуально-психологічного підходу до дітей в психотерапевтичному процесі, формування психологічно сприятливої атмосфери довіри і прийняття з метою особистісного самовідкриття, підвищення ефективності психотерапії і відновлення психоемоційного стану дітей, які зазнали психотравми воєнних подій, для забезпечення оптимального функціонування в суспільстві, адаптації, соціалізації, відновлення почуття психологічного комфорту і збереження душевного здоров'я.

Перспективою цього дослідження є розширення технічного і технологічного арсеналу на практичне застосування в психотерапевтичній роботі з дітьми, батьками і педагогами в умовах війни на Україні і в повоєнному періоді.

Література

Кафедра дошкільної освіти УДУ імені Михайла Драгоманова. Доповідь про тренінги з педагогами закладів дошкільної освіти 2024. URL: <https://kdo.pf.edu.ua/steikkholdery/z-mizhnarodnym-dnem-volontersko-profesiinykh-volontersiv-kafedry-doshkilnoi-osvity-kandydata-pedahohichnykh-nauk-dotsenta-irynu-voitiuk-ta-kandydata-pedahohichnykh-nauk-starshoho-vykладача-vitaliia-klaka-2> (сайт)

Корх, В. (2023) Особливості психотерапевтичної роботи з психоемоційними станами дітей війни. *Освітньо-науковий простір*. (5 (2)). С.103-114. DOI: [https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.5\(2\).2023](https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023) URL: <https://ess.npu.edu.ua/index.php/ess/article/view/69>

Лощман, Р. (2022) Українські аудіоказки для дітей. Київ.

URL: <https://youtube.com/playlist?list=PL8VMaVeaA6vV9mXXbHjo0QnQ3QThLly6-&si=NuDVxmRAtrgxhAAr>

Оклендер, В. *Окна в мир ребенка: руководство по детской психотерапии*/пер. с англ. М.: Независимая фирма «Класс», 2003. 336 с.

Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб: концепція, методика, технології: навч.-метод. посіб. / І. Луценко, А. Богуш, Л. Калмикова, В. Кузьменко, С. Поворознюк, О. Рейпольська; за наук. ред. І. Луценко. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 211 с.

Психологія сім'ї: техніки підтримки родини: метод. посіб. / за ред. І. Литвиної, Т. Курганської. Київ: ТОВ «7БЦ». 2023. 264 с.

Ройз, С. (2023) Антистресові техніки відновлення. Київ. URL: https://megogo.net/ua/view/22559076-vseukrainskiy-urok-z-mental-nogo-zdorov-ya-1-6-klasi-ti-yak-povertaiemos-doshkoli.html?fbclid=IwAR0eDa586nF_dR4_7wRcKnR6D8321jMXGUrkVnKaciXJag_WsHTbn-8lw

Ройз, С., Булавінова, К., Побережна, Ю. (2023) *Ментальне здоров'я дітей під час війни: поради батькам та опікунам: методичні рекомендації. Всеукраїнська програма ментального здоров'я за ініціативою О. Зеленської «Ти як?»*. (Я. Дзюбенко, Ред.). 54 с. URL:

<https://howareu.com/storage/app/media/2%20Selfhelp/zdorovyaditeipidchasviiniaptechka-1.pdf>

- Сабліна, Н. (2023) Арттерапія у робот із військовими та їх родинами: посібник для психологів, педагогів, психотерапевтів, військових та арттерапевтів. Вінниця: ТВОРИ. 112 с.
- Скордіна О. (2024) Арттерапевтичний альбом «Дім у собі». Підтримка в малюнках і текстах для тих, хто береже свій дім у собі. Київ: Вид-во Ростислава Бурлаки. 176 с.
- Тарарина, Е. (2019) Практикум по арт-терапии в работе с детьми: науч-метод. пособ. 2-е изд. доп. Киев: АСТАМИР-В, 256 с. URL: https://vtkosnova.com/wp-content/uploads/2019/10/Praktikum_po_art_terapii_v_rabote-2.pdf
- Туриніна, О. (2017) Психологія травмуючих ситуацій: навч. посіб. Київ: ДП «Вид. дім «Персонал», 160 с.
- Gantt, L, Tinnin, LW. (2009) Support for a neurological view of trauma with implications for art therapy. *Arts Psychother.* 36:148-53.
- Waller, D. (2006) Art therapy for children: How it leads to change. *Clin Child Psychol Psychiatry.* 11(2):271-82.
- Moschini, LB. (2005) Drawing the line: Art therapy with the difficult client. Hoboken, New Jersey: John Wiley.
- Betts, DJ. (2006) Art therapy assessments and rating instruments: do they measure up? *Arts Psychother.* 33(5):371-472.
- Betts, DJ. (2012) Positive art therapy assessment: looking towards positive psychology for new directions in the art therapy evaluation process. In: Gilroy A, Tipple R, Brown, C, editors. *Assessment in art therapy.* London: Routledge. p. 203-18.
- Malchiodi, C. (1997) *Breaking the silence: Art therapy with children from violent homes.* 2nd ed. USA: Brunner Mazel Inc.
- Landreth, GL. (2012) *Play therapy: The art of the relationship.* London: Routledge.
- Ray, DC, Lee, KR, Meany-Walen, KK, Carlson, SE, Carnes-Holt, KL, Ware, JN. (2013) Use of toys in child-centered play therapy. *Int J Play Ther.* 22:43-57.
- Cochran, NH, Nordling, WJ, Cochran, JL. (2010) *Child-centered play therapy: A practical guide to developing therapeutic relationships with children.* Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Gil, E. (2006) *Helping Abused and Traumatized Children: Integrating Directive and Nondirective Approaches.* New York: The Guilford Press.
- Ogawa, Y. (2004) Childhood trauma and play therapy intervention for traumatized children. *J Prof Couns.* 32:19-29.
- Dale, M, Lyddon, W. (2000) Sandplay: a constructivist strategy for assessment and change. *J Constr Psychol.* 13:135-54.
- Labovitz, B, Goodwin, E. (2000) *Sand play therapy: A step-by-step manual for psychotherapists of diverse orientations.* New York: Norton.
- Sjolund, M, Schaefer, C. (1994) The Erica method of sand play diagnosis and assessment. In: O'Connor K, Schaefer C, editors. *Handbook of play therapy: advances and innovation.* New York: John Wiley & Sons. p. 227-301.
- Backos, A, Pagon, B. (1999) Finding a voice: Art therapy with female adolescent sexual abuse survivors. *Art Ther.* 16:126-32.
- Hanes, MJ. (2000) Catharsis in art therapy: A case study of a sexually abused adolescent. *Am J Art Ther.* 38:70-5
- Pifalo, T. (2002) Pulling out the thorns: Art therapy with sexually abused children and adolescents. *Art Ther.* 19:12-22.

Vira KORKH

starší lektor Katedry předšolské výchovy

Pedagogické fakulty

Ukrajinské štátné univerzity menom Mychajla Drahomanova

v.m.korh@npu.edu.ua

Vira KORKH – Vysokoškolské psychologické vzdelanie, diplom magistra psychológie a titul kandidáta psychologických vied, špecializácia 19.00.05 „Sociálna psychológia, psychológia sociálnej práce“. Oblasť vedeckých záujmov: sociálna psychológia, detská psychológia, psychológia osobnosti, psychológia spirituality, aksiológia detstva, detská veda, psychodiagnostika a psychoterapia detí a rodičov.

KROK ZA KROKOM K ÚSPĚCHU: INKLUZÍVNÝ ASPEKT V PŘEDŠKOLSKOM VZDELÁVANÍ

STEP BY STEP TO SUCCESS: INCLUSIVE ASPECT IN PRESCHOOL UKRAINE

Tetiana KOVALOVA

Abstrakt: V článku sú predstavené základné prístupy k vytvoreniu inkluzívneho, bezpečného, rozvíjajúceho a motivujúceho prostredia, s uvedením cieľov, úloh, funkcií, legislatívneho rámca, druhov a metód práce v predškolskom zariadení, ako aj skúseností z praktickej činnosti týkajúcich sa modelov špeciálneho vzdelávania na Ukrajine. Určené na praktické využitie v práci riaditeľov predškolských vzdelávacích zariadení, vychovávateľov-metodikov, pedagogických pracovníkov špeciálnych škôl a ďalších.

Kľúčové slová: inkluzívne vzdelávanie, osoba so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, bezbariérovosť, bezpečné prostredie, rovnosť, dostupnosť.

1 Úvod

Inkluzívny, motivačný a rozvíjajúci vzdelávací priestor je jednou z hlavných záruk úspechu žiaka a zároveň jedným zo základov kvality vzdelávacej činnosti. Je všeobecne známe, že práve organizácia priestoru vytvára pravidlá konania a komunikácie. Bezpečnosť, priateľská atmosféra a pocit príslušnosti ku komunite sú základnými zložkami takéhoto prostredia. Aby sa predškolské zariadenie stalo pre dieťa nielen miestom pobytu, ale priestorom na skúmanie, rozvoj a sebarealizáciu, je potrebné jeho život dôkladne naplánovať. To si vyžaduje niekoľko dôležitých krokov.

2 Krok 1. Uvedenie si filozofie inkluzívneho vzdelávania

„Vzdelanie je najsilnejšou zbraňou, ktorú môžeme použiť na zmenu sveta.“

Nelson Mandela

Jedným z hlavných priorít rozvoja súčasného vzdelávania je zabezpečiť rovnaké práva na vzdelanie pre všetky deti, najmä pre deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, deti so zdravotným znevýhodnením a deti z iných sociálne zraniteľných skupín. Toto je taktiež deklarované v Dohovore OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím (článok 24).

Zákon Ukrajiny „O vzdelávaní“ garantuje systém vzdelávacích služieb založený na princípoch nediskriminácie a rešpektovania rôznorodosti človeka. Je tiež definovaný pojem „osoba so špeciálnymi vzdelávacími potrebami“ – osoba, ktorá potrebuje dodatočnú trvalú alebo dočasnú podporu vo vzdelávacom procese s cieľom zabezpečiť jej právo na vzdelanie.

3 Krok 2. Právny aspekt. Študujeme riadiace dokumenty

Normatívno-právne základy inkluzívneho vzdelávania pre zariadenia predškolskej výchovy:

- Všeobecná deklarácia ľudských práv (rok 1948).
- Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím.
- **Zákony Ukrajiny „O vzdelávaní“, „O predškolskej výchove“, „O ochrane detí“.**
- Nariadenie zo dňa 01.10.2010 č. 912 „O schválení Koncepcie rozvoja inkluzívneho vzdelávania“.
- Nariadenie zo dňa 06.02.2015 č. 104/52 „O schválení poriadku zostavovania inkluzívnych skupín v zariadeniach predškolskej výchovy“.
- Nariadenie zo dňa 08.06.2018 č. 609 „O schválení vzorového ustanovenia o tíme psychologicko-pedagogickej podpory dieťaťa so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v zariadeniach všeobecného stredného a predškolského vzdelávania“.

- Nariadenie zo dňa 23.04.2018 č. 414 „O schválení Typového zoznamu špeciálnych prostriedkov na korekciu psychofyzického vývoja osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, ktoré sa vzdelávajú v inkluzívnych a špeciálnych triedach (skupinách) vzdelávacích zariadení“.
- Poriadok organizácie činnosti inkluzívnych skupín v zariadeniach predškolskej výchovy (schválený uznesením zo dňa 10.04.2019 č. 530).
- Národná stratégia vytvorenia bezbariérového priestoru na Ukrajine na obdobie do roku 2030 (od 14.04.2021). Metodické odporúčania „Bezpečné vzdelávacie prostredie: poskytovanie individuálnej podpory žiakom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami pri príprave na reagovanie na mimoriadne situácie“ (od 03.08.2023).
- Metodické odporúčania k zavádzaniu bezbariérovosti vzdelávacích služieb v zariadeniach predškolskej výchovy s prihliadnutím na potreby ľudí s poruchami reči, sluchu, komunikácie, pohybu, ako aj rodičov s deťmi, starších ľudí a ďalších spoločenských skupín (od 04.09.2024).
- Národná stratégia rozvoja inkluzívneho vzdelávania na obdobie do roku 2029 (od 07.06.2024).

Jeden z najnovších dokumentov v normatívno-právnej základni Ukrajiny, v ktorom sa uvádza, že inklúzia nie je len módnym trendom, ale nevyhnutnosťou pre modernú spoločnosť, je Národná stratégia rozvoja inkluzívneho vzdelávania na obdobie do roku 2029 (2024). Cieľom tejto stratégie je zmeniť sociálny model vnímania postihnutia — prechod od medicínskeho k biopsychosociálnemu modelu vnímania človeka, teda nezávisle od diagnóz, funkčných možností a potrieb danej osoby.

Kľúčové problémy, ktorých riešeniu je Národná stratégia venovaná, sú:

- vzdelávacie prostredie nie je dostatočne inkluzívne, bezbariérové a priateľské, nevytvára primerané podmienky na získanie kvalitného vzdelania, socializáciu, prípravu na samostatný život a profesionálnu činnosť;
- nedostatočná sebarealizácia osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami z dôvodu absencie kvalitného a dostupného inkluzívneho vzdelávania v územných komunitách;
- nedostatočná úroveň prijímania rozmanitosti človeka ukrajinskou spoločnosťou.

4 Krok 3. Zariadenie priestoru

Hlavnými charakteristikami vzdelávacieho prostredia by mali byť: bezpečnosť, inkluzívnosť, mobilita, komfort s rešpektovaním princípov rozumnej prispôsobivosti a univerzálneho dizajnu.

Riaditeľ zariadenia nesie zodpovednosť za organizáciu a vytvorenie bezpečného vzdelávacieho prostredia, slobodného od násilia a šikany (bullyingu), univerzálneho inkluzívneho dizajnu, pozitívneho a dynamického priestoru pre harmonický rozvoj detí, vrátane detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Vzdelávacie priestory by mali mať tiež vlastnosti, parametre a charakteristiky, aby umožnili všetkým žiakom čo najplnšie rozvinúť svoj fyzický, psychologický a sociálny potenciál, a zároveň podporovali formovanie sebavedomia, harmonizáciu vzťahov medzi pedagógmi a deťmi, medzi deťmi navzájom, ako aj medzi vzdelávacím zariadením a rodinou.

V prípade vytvárania inkluzívnej skupiny je zakladateľ zariadenia predškolského vzdelávania povinný zabezpečiť, aby územie, budovy a priestory zariadenia zodpovedali štátnym stavebným normám, ktoré regulujú požiadavky na zariadenia predškolského vzdelávania a inkluzívne prostredia. Kompasom koordinácie a organizácie takejto práce sú dokumenty:

- Nariadenie Ministerstva regiónálneho rozvoja a výstavby z 25.04.2018 č. 106 DBN V.2.2-3:2018 „Budovy a stavby. Vzdelávacie zariadenia“;
- Nariadenie z 30.11.2018 č. 327 „O schválení DBN V.2.2-40:2018 Budovy a stavby. Inkluzívnosť budov a stavieb. Základné ustanovenia“;
- List Ministerstva školstva z 05.04.2019 č. 1/9-223 „K zabezpečeniu dostupnosti vzdelávacích zariadení pre osoby so špeciálnymi vzdelávacími potrebami“.

Dôležitú úlohu pri vytváraní systému ochrany a bezpečnosti osobnosti v zariadení vzdelávania zohráva zavedenie Kódexu bezpečného vzdelávacieho prostredia (KBVP) – vnútorného dokumentu, v ktorom sú stanovené pravidlá a kritériá fyzickej, psychologickkej, sociálnej a informačnej bezpečnosti účastníkov vzdelávacieho procesu v prípade rizík a hrozieb. Bezpečné vzdelávacie prostredie preto zabezpečuje:

- prítomnosť bezpečných podmienok na učenie a prácu;
- komfortnú medziľudskú interakciu, ktorá podporuje emocionálnu pohodu žiakov, pedagógov a rodičov;
- absenciu akýchkoľvek prejavov násilia a dostatočné zdroje na ich predchádzanie;
- rešpektovanie práv a noriem fyzickej, psychologickkej, informačnej a sociálnej bezpečnosti každého účastníka vzdelávacieho procesu.

Zvláštny dôraz pri zariadení prostredia kladieme na univerzálny dizajn – koncept, ktorý pomáha zohľadniť potreby všetkých účastníkov vzdelávacieho procesu: detí, pedagógov, odborníkov, rodičov, ale aj komunity. Prostredie pre predškolákov by malo byť prívetivé a pripomínať deťom ich domov. Malo by zabezpečiť rozmanitosť hračiek a vzdelávacích materiálov na stimuláciu detí, ktoré sa nachádzajú v rôznych štádiách vývoja a majú rôzne možnosti pre hru, skúmanie a učenie. Tiež musí zohľadňovať potreby detí v pohybe a poskytovať možnosti na vytváranie priateľských a starostlivých vzťahov medzi deťmi a pedagógmi, ako aj medzi samotnými deťmi. Komfort takéhoto prostredia je zabezpečený pozitívnymi emóciami a vzájomným porozumením medzi všetkými účastníkmi vzdelávacieho procesu.

Pozrime sa na dominantné princípy pri formovaní vzdelávacieho prostredia:

Princíp 1. „Rovnosť a dostupnosť používania“ – prostredie musí byť také, aby ho mohli využívať všetci ľudia bez výnimky. Znamená to zabezpečiť rovnaký prístup ku všetkým funkciám a možnostiam pre osoby s rôznymi fyzickými, kognitívnymi a senzorickými zvláštnosťami. Dizajn by mal byť jednoduchý a intuitívne zrozumiteľný pre všetkých.

Princíp 2. „Flexibilita používania“ – musí umožniť široký rozsah individuálnych nastavení a vyhovieť rôznym potrebám, preferenciám a schopnostiam užívateľov, podporovať flexibilné metódy učenia, vyučovania a prezentácie materiálov.

Princíp 3. „Jednoduchosť a intuitívnosť používania“ – dizajn by mal byť jednoduchý a intuitívne zrozumiteľný, aby ho mohli používať ľudia s rôznou úrovňou vedomostí a zručností, vrátane osôb so špeciálnymi potrebami.

Princíp 4. „Dostupnosť prezentovaných informácií“ – hlavnou úlohou dizajnu je čo najrýchlejšie a najefektívnejšie sprostredkovať potrebné informácie. Informácie musia byť podané v prijateľnom formáte, s prihliadnutím na rôzne podmienky prijatia.

Princíp 5. „Tolerancia voči chybám“ – dizajn musí byť vytvorený tak, aby minimalizoval riziko vzniku nebezpečných situácií alebo negatívnych dôsledkov v dôsledku náhodných chýb používateľov. Aj keď používateľ spraví chybu, nemala by viesť k vážnym problémom.

Princíp 6. „Minimálne fyzické nároky“ – dizajn by mal byť navrhnutý tak, aby používatelia mohli interagovať s minimálnou fyzickou námahou a bez spôsobenia nepohodlia.

Princíp 7. „Dostatočná veľkosť a priestor“ – dizajn musí zabezpečiť dostatočný priestor pre pohyb a manipuláciu.

Poriadok organizácie činnosti inkluzívnych skupín

Pre zabezpečenie efektívnosti vzdelávacieho procesu v inkluzívnych skupinách je počet detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami podľa odporúčaných úrovní podpory maximálne tri osoby, a to konkrétne:

- nie viac ako 1 osoba, ktorá potrebuje 4. alebo 5. úroveň podpory;
- nie viac ako 2 deti, ktoré potrebujú 3. úroveň podpory;
- nie viac ako 3 deti, ktoré potrebujú 2. úroveň podpory.

Algoritmus vytvorenia inkluzívneho vzdelávacieho prostredia:

- vytvorenie príslušnej materiálno-technickej a učebno-metodickej základne;
- zabezpečenie primeraného počtu zamestnancov, najmä asistenta vychovávateľa inkluzívnej skupiny;
- zariadenie miestnosti zdrojov (resource room) na realizáciu psychologicko-pedagogických a korekčno-rozvojových aktivít.

Podklady na prijatie dieťaťa so špeciálnymi vzdelávacími potrebami do predškolského zariadenia:

- žiadosť rodičov alebo osôb, ktoré ich zastupujú;
- rodný list;
- lekárska správa o zdravotnom stave dieťaťa s vyjadrením lekára, že dieťa môže navštevovať predškolské zariadenie;
- záver psychologicko-pedagogickej konzultácie Integrovaného poradenského centra;
- odporúčanie riaditeľa odboru školstva;
- kópia lekárskeho posudku o dieťati so znevýhodnením do 18 rokov (vydaná lekársko-konzultačnou komisiou) (ak je k dispozícii);
- kópia individuálneho rehabilitačného programu dieťaťa so znevýhodnením (ak je k dispozícii).

Finančné aspekty inkluzívneho vzdelávania

Hlavným zdrojom financovania inkluzívneho predškolského vzdelávania je štátny rozpočet. Prostriedky sú vyčlenené na mzdy odborníkov, asistentov vychovávateľa, nákup potrebného vybavenia, materiálov a pod.

Podľa legislatívnych aktov Ukrajiny, konkrétne zákona č. 2621-VIII zo 22.11.2018, boli vykonané zmeny do rozpočtového kódexu, článok 103-3 – subvencia na poskytovanie štátnej podpory osobám so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Za použitia tejto subvencie sa financujú výdavky na:

1. Plat odborníkov (zoznam ktorých schvaľuje Kabinet na základe uzavretých občiansko-právnych zmlúv) za poskytovanie psychologicko-pedagogických a korekčno-rozvojových aktivít podľa individuálnych rozvojových programov;
2. Nákup špeciálnych prostriedkov na korekciu psychofyzického vývoja osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami (schválené príkazom MŠ Ukrajiny č. 423 zo 01.04.2019 „O schválení Typového zoznamu špeciálnych prostriedkov korekcie psychofyzického vývoja detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, ktoré sa vzdelávajú v inkluzívnych a špeciálnych skupinách predškolských zariadení“);
3. Vybavenie kabinetov a/alebo miestností zdrojov (resource rooms).

Krok 4. Vytvorenie tímu sprevádzania a podpory

Vytvorenie tímu sprevádzania v predškolskom zariadení nie je len administratívnym krokom, ale základným etapom na ceste k vytvoreniu inkluzívneho vzdelávacieho prostredia. Takýto tím združuje odborníkov rôzneho zamerania, rodičov a samozrejme deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami s cieľom zabezpečiť komplexný rozvoj každého dieťaťa. Tím sprevádzania zabezpečuje individuálny prístup ku každému dieťaťu, pomáha mu prekonať ťažkosti a dosiahnuť maximálne výsledky.

Podľa Nariadenia z 08.06.2018 č. 609 „O schválení Vzorového ustanovenia o tíme psychologicko-pedagogického sprevádzania dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v zariadení základného, stredného a predškolského vzdelávania“ sa tím tvorí v zložení:

- dieťa so ŠVVP a jeho rodičia;
- vychovávateľ a asistent vychovávateľa;
- odborníci: psychológ, učiteľ-logopéd, učiteľ-defektológ, rehabilitológ a pod.;
- vychovávateľ-metodik;
- riaditeľ zariadenia.

Zloženie tímu sprevádzania sa môže líšiť v závislosti od potrieb konkrétneho dieťaťa a možností predškolského zariadenia.

Individuálny rozvojový program

Tím sprevádzania a individuálny rozvojový program (IRP) sú dva neoddeliteľne prepojené pojmy v kontexte inkluzívneho vzdelávania. Sú základom pre zabezpečenie úspešnej integrácie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do bežného vzdelávacieho prostredia. Pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa podľa záveru IRCC (individuálnej rehabilitačno-konzultačnej komisie) o komplexnom psychologicko-pedagogickom hodnotení vývoja dieťaťa, ako aj podľa individuálneho rehabilitačného programu dieťaťa so zdravotným postihnutím (ak je k dispozícii), vypracúva individuálny rozvojový program dieťaťa. Počas školského roka členovia tímu psychologicko-pedagogického sprevádzania dieťaťa so špeciálnymi potrebami monitorujú stav rozvoja dieťaťa a jeho dosiahnuté pokroky, a v prípade potreby vykonávajú úpravy programu. Individuálny rozvojový program sa vypracúva na školský rok, schvaľuje ho riaditeľ predškolskej inštitúcie a odsúhlasujú rodičia alebo iní zákonní zástupcovia dieťaťa. Tím psychologicko-pedagogického sprevádzania IRP prehodnocuje trikrát ročne (v prípade potreby častejšie) s cieľom jeho aktualizácie.

Implementácia tímového prístupu v organizácii inkluzívneho vzdelávania prináša pozitívne výsledky a smeruje k úspechu.

Je potrebné rozlíšiť pojmy asistent vychovávateľa¹ a asistent dieťaťa. Asistent vychovávateľa zabezpečuje osobnostne orientovaný prístup vo vzdelávacom procese, podieľa sa na tvorbe a realizácii individuálneho rozvojového programu, prispôsobuje učebné materiály. Asistent dieťaťa pomáha pri adaptácii a socializácii dieťaťa v kolektíve. Jeho kľúčovou úlohou je vytvoriť pre dieťa so špeciálnymi potrebami pozitívne a komfortné vzdelávacie prostredie.

Krok 5. Vzdelávaco-metodické a psychologicko-pedagogické aspekty

Jednou z dôležitých oblastí činnosti predškolskej inštitúcie je metodická podpora, ktorej hlavnými úlohami sú: vytváranie podmienok pre zvýšenie odbornosti pedagogických pracovníkov, organizovanie

¹ Rozumej učiteľa.

systému práce zameraného na zdokonaľovanie profesionálnych zručností, psychologicko-pedagogickej kultúry, zvyšovanie kvalifikácie, aktivizáciu tvorivého potenciálu; zavádzanie do praxe nových vzdelávacích programov, inovatívnych technológií, metód rozvoja, výchovy a vzdelávania; poskytovanie praktickej pomoci mladým odborníkom a vykonávanie vnútorného monitoringu kvality vzdelávania. V súčasnosti, v kontexte krízových výziev, je mimoriadne aktuálny aspekt celoživotného vzdelávania. Poskytovanie informačnej podpory a psychologického sprevádzania účastníkov vzdelávacieho procesu je nevyhnutné pri novom prístupe k systému predškolskej výchovy, vrátane špeciálnej, inkluzívnej a integrované formy. Od toho predovšetkým závisí efektívnosť a úspešnosť vytvorenia základu úspešného predškolača a jeho pripravenosti na novú sociálnu rolu.

V činnosti predškolskej inštitúcie má osobitný význam koordinácia s ďalšími štátnymi vzdelávacími, občianskymi organizáciami, kultúrnymi inštitúciami, podpora účasti a pomoc pedagogickým pracovníkom pri realizácii medzinárodných projektov a programov, najmä zameraných na inklúziu.

Krok 6. Platforma sociálneho partnerstva

Pri hľadaní efektívnych metód a technológií ďalšieho rozvoja a reforiem je aktuálne zamerať úsilie na prax sociálnej aktivity. Partnerstvo je dnes zásadnou nevyhnutnosťou, pretože je zrejmé, že úspešne sa rozvíja tá inštitúcia, ktorá je otvorená spolupráci, rýchlejšie reaguje na spoločenské zmeny a hľadá nové zdroje na posun vpred, ktoré zároveň kladú základy pre rozvoj.

Okrem toho by mala byť práca zameraná na rôzne smery a dosť rozsiahla, konkrétne na:

- prevenciu a predchádzanie syndrómu vyhorenia pedagogických pracovníkov;
- formovanie psychologickej pripravenosti účastníkov vzdelávacieho procesu na interakciu v inkluzívnom prostredí s dieťaťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami;
- rozvoj psychologickej kultúry účastníkov vzdelávacieho procesu;
- poradenstvo rodičom v otázkach výchovy a individuálneho rozvoja osobnosti dieťaťa v predškolskom veku;
- podporu pedagogickej gramotnosti rodičov alebo osôb, ktoré ich zastupujú;
- pravidelnú účasť v tíme sprevádzania dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Rozvoj partnerstva je predpokladom, aby vzdelávacia inštitúcia dosiahla kvalitne novú úroveň vedeckých, kultúrnych a sociálnych vzťahov s komunitou, občianskymi organizáciami, orgánmi moci a miestnej samosprávy.

8 Vlastné skúsenosti

Pokrok v podmienkach výziev

Od roku 2007 má predškolské zariadenie č. 9 kombinovaného typu vlastné skúsenosti s prácou s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, a od roku 2013 najmä v inkluzívnom zameraní. Vzdelávací proces v inkluzívnych skupinách detí so ŠVVP sa realizuje podľa požiadaviek Základného komponentu predškolského vzdelávania podľa samostatných programov schválených Ministerstvom školstva a vedy, s využitím metodík zohľadňujúcich individuálne zvláštnosti učebno-poznávacej činnosti detí v súlade s úrovňami podpory a odporúčaniami Psychologicko-pedagogického centra (IPL).

Pre riadnu organizáciu vzdelávacej činnosti bolo vytvorené univerzálne, bezpečné inkluzívne prostredie, ktoré spĺňa všetky základné požiadavky. Je vybavený nájazdový rám (rampa), korekčno-rozvojové centrum, ktoré zahŕňa miestnosť pre zdroje, kanceláriu psychológa a kabinet logopéda. Centrum je vybavené modernou technikou, vrátane interaktívneho vzdelávacieho systému a rozvíjajúcich zón so špecifickým

obsahom: senzoricko-poznávací, motorický (pohybový), informačno-komunikačný, rečovo-komunikačný, relaxačný. V skupinách sú pohodlné „relaxačné kútiky“, bizibordy a všetko potrebné vybavenie pre herný a didaktický materiál. Nevyhnutným nástrojom pre adaptáciu a rozvoj detí v podmienkach okolia je špeciálne organizovaná lokalita prostredia „Cestička zmyslov“, vybavená na stimuláciu vnímacích systémov: taktilného, sluchového, zrakového, chuťového, čuchového a vestibulárneho. Bola vytvorená podľa vzoru európskych skúseností.

Z prostriedkov štátnej subvencie sa financujú nasledujúce výdavky:

- realizácia doplnkových psychologicko-pedagogických a korekčno-rozvojových aktivít;
- nákup špeciálnych pomôcok na korekciu psychického vývoja dieťaťa podľa Typického zoznamu špeciálnych pomôcok na korekciu psychického vývoja detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Na riešenie vzdelávacích úloh inkluzívnej výchovy a na zvýšenie odbornej kompetencie pedagógov sú v rámci práce zariadení každoročne plánované rôzne pedagogické rady, semináre, metodické hodiny, konzultácie a workshopy.

9 Skúsenosti pedagógov sú aktívne prezentované v odborných periodikách

„Hudobný vedúci“, „Predškolská výchova“, „Vzdelávanie a rozvoj nadaných osobností“, „Perspektívy a inovácie vedy“ s rôznou tematikou (керівник музичний Барабаш О.І., вчитель-логопед Сакіп Н.О.). Práce pedagógov sú každoročne prezentované na výstave didaktických a metodických materiálov „**Tvorivé schodíky pedagógov Luckej územnej komunity**“.

Jedným z aspektov inkluzívneho vzdelávania je zabezpečenie efektívneho vyučovania detí s osobitnosťami psychofyzického vývinu. Pedagógovia aktívne implementujú inovatívne metódy a technológie (eidetika, sandplay, mnemotechnika, Numicon, stoneplay, rytmická výchova É. Jaques-Dalcroze a pod.).

Rôznorodosť technológií a foriem interakcie v práci pedagóga je jednou z podmienok zabezpečenia kvality vzdelávania.

Je zabezpečená efektívna spolupráca s IPL, HPL, Katedrou všeobecnej a aplikovanej psychológie VNU meni Lesi Ukraïny, KZVO „Lutský pedagogický kolégium“, Lutským centrom odborného vzdelávania, ВІППО. Zariadenie slúži ako základňa pre študentskú prax.

Stojí za zmienku, že v apríli 2023 odborníci Štátnej služby kvality vzdelávania vo Volynskej oblasti uskutočnili monitorovacie štúdium týkajúce sa zabezpečenia rovného prístupu k predškolskému vzdelávaniu. Odporúčané metódy a nástroje zberu informácií prispeli k ďalšiemu zlepšeniu inkluzivity a rozvoju vnútorného systému zabezpečenia kvality vzdelávania.

Dnes realizácia tímového prístupu v organizácii vzdelávania – najmä špeciálneho a inkluzívneho – prináša pozitívne výsledky a smeruje k úspechu. Konceptia partnerstva predpokladá neustále hľadanie nových zdrojov na uspokojenie vzdelávacích potrieb detí, zavádzanie inovatívnych technológií, tvorbu projektov a programov, ktoré zohľadňujú záujmy inštitúcie a sú užitočné pre sociálny rozvoj. Spolupráca s komunitou sa realizuje na základe dôvery, dialógu, rovnocennosti prostredníctvom delegovania právomocí a vzájomného prospechu výsledku. Medzi hlavné smery patrí: kultúrno-osvetový, informačný, telesno-zdravotný, ekologický, národno-patriotický a pod.

Na úspešnú realizáciu týchto úloh bola vytvorená **Platforma sociálneho partnerstva** pedagógov, rodičov, občianskych organizácií, nadácií, predškolských a školských kolektívov, rehabilitačných a inkluzívno-resursových centier. Optimálne sa spája štátna a občianska zložka činnosti.

Dôležitý význam nadobudla činnosť **Klubu vedomého rodičovstva „Джерело доброти“**. V spolupráci s každou rodinou považujeme za kľúčové – pomôcť rodičom pochopiť a prijať moderné humanistické idey a priority založené na rešpekte k osobnosti dieťaťa a jeho rozvoji v sociokultúrnom prostredí.

Implementácia politiky partnerstva prináša bohaté ovocie pre obe strany, najmä pre vzdelávaciu inštitúciu, ktorá získava:

- podporu občianskej aktivity;
- nadviazanie komunikácie medzi vzdelávacou inštitúciou a partnermi;
- dodatočné financovanie, vrátane prostriedkov z medzinárodných organizácií;
- vybavenie, materiály, zariadenie, tlačové produkty;
- možnosť odovzdávať a prijímať skúsenosti;
- zlepšenie imidžu inštitúcie;
- demokratizáciu verejnej správy vo vzdelávaní;
- uspokojenie potrieb a záujmov účastníkov výchovno-vzdelávacieho procesu.

Práca na vytváraní vzdelávacieho prostredia sa teda nekončí dosiahnutím určitého výsledku – je to nepretržitý proces, proces reakcie na nové výzvy života, hľadania nových možností, zdrojov, generovania nápadov a pravidiel.

Література:

Абетка для директора: https://drive.google.com/file/d/1388zMgiGFECpLdJfczZrGnU3UMkWA6sN/view?usp=share_link

Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / Укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. – К., 2016. – 68 с.

ЗАКОН УКРАЇНИ «Про освіту» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#>

«Критерії якості дошкільної освіти»: звіт за результатами дослідження в межах міжнародного проекту «Міжнародні критерії якості дошкільних освітніх програм» (UA, 2018)

Методичний посібник «Кодекс безпечного освітнього середовища» (К., 2018; за заг. ред. Т. П. Цюман; схвалено МОН, протокол № 2 від 13.06.2018;

Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки /Розпорядження КМУ № 527-р від 07.06.2024 року <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-p#Text>

Санітарно-гігієнічні вимоги <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%B>

Тараненко О.М. Соціокультурний контекст змін в освіті осіб з особливими освітніми потребами в Україні.

Особлива дитина: навчання і виховання 2016 с.87-96

Універсальний дизайн в освіті <http://ussf.kiev.ua/ieeditionsB>

Tetiana KOVALOVA

riaditeľka materskej školy

predsedníčka občianskeho združenia OMER Ukrajiny

Ukrajina

kovalova_t@ukr.net

ÚLOHA UČITEĽA V ZARIADENIACH PREDŠKOLSKÉJ VÝCHOVY PRI ROZVOJI TVORIVOSTI DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

THE ROLE OF THE EDUCATOR OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN

Tetiana KOZAK

Anotácia: Článok je venovaný aktuálnej téme úlohy vychovávateľa v zariadeniach predškolskej výchovy pri rozvoji tvorivosti detí predškolského veku. Cieľom článku je teoretická analýza danej problematiky, realizácia dotazníka medzi vychovávateľmi a určenie úlohy vychovávateľa pri rozvoji tvorivosti detí predškolského veku. Na dosiahnutie stanoveného cieľa je potrebné splniť nasledovné úlohy: analyzovať vedecko-pedagogickú literatúru k danej téme; vypracovať a implementovať dotazník na určenie úrovne tvorivosti u vychovávateľov; určiť najvhodnejšie formy a metódy na rozvoj tvorivosti detí predškolského veku.

Kľúčové slová: vychovávateľ, úloha vychovávateľa, rozvoj tvorivosti detí predškolského veku.

1 Úvod

Tendencia vývoja súčasnej spoločnosti určuje dôležitosť nového typu osobnosti – tvorivej, kreatívnej, s vysokou úrovňou duchovnej kultúry. Preto je mimoriadne dôležité rozvíjať u detí predškolského veku schopnosť tvorivo myslieť, prijímať netradičné rozhodnutia, flexibilne reagovať na zmeny v okolí a vytvárať nové myšlienky.

Úloha učiteľa pri rozvoji tvorivosti detí predškolského veku je mimoriadne významná, keďže práve v tomto veku sa u detí formujú základné manuálne zručnosti, predstavivosť a schopnosť sebakomunikácie v rôznych druhoch umenia. Tvorivosť nie je len formou sebakomunikácie, ale aj spôsobom rozvoja tvorivého myslenia a schopnosti prijímať netradičné rozhodnutia. Práve učiteľ v zariadení predškolskej výchovy má výrazný vplyv na všestranný rozvoj dieťaťa predškolského veku a jeho cieľom je tvorivo inšpirovať a vhodnými metódami a formami podporovať rozvoj tvorivosti detí.

Rozvoj tvorivej osobnosti nachádza svoje odrazy aj v hlavných normatívnych vzdelávacích dokumentoch: v Zákone Ukrajiny „O predškolskej výchove“ a v Základnej zložke predškolskej výchovy.

2 Cieľ a úlohy výskumu

Cieľom tohto článku je teoretická analýza danej problematiky, realizácia dotazníka medzi učiteľmi a určenie úlohy učiteľa pri rozvoji tvorivosti detí predškolského veku.

Na dosiahnutie stanoveného cieľa je potrebné splniť nasledovné úlohy:

- analyzovať vedecko-pedagogickú literatúru k zvolenej téme,
- vypracovať a implementovať dotazník na určenie úrovne tvorivosti u učiteľov,
- určiť najvhodnejšie formy a metódy na rozvoj tvorivosti detí predškolského veku.

3 Metódy výskumu

V procese teoreticko-praktického výskumu v tomto smere boli použité analýza vedecko-pedagogickej literatúry, syntéza, systematizácia a zovšeobecnenie informácií.

4 Hlavná časť

Predškolské obdobie sa považuje za najpriaznivejšie obdobie v živote dieťaťa na rozvoj jeho tvorivosti a jej prejavov v oblasti intelektuálnej a umeleckej činnosti. V tomto období dochádza k formovaniu a rozvoju

väčšiny psychologických procesov, vrátane pamäti, myslenia, vnímania, predstavivosti, emócií a kultúrneho vzťahu k svetu umenia.

Pri analýze vedecko-pedagogickej literatúry venujúcej sa rozvoju tvorivých schopností detí predškolského veku viacerí autori zdôrazňujú, že tvorivosť vedie k aktívnemu rozvoju pamäti, predstavivosti a túžby po seberealizácii. Väčšina vedcov súhlasí s tým, že tvorivosť je praktická činnosť, ktorej výsledkom je tvorba vlastných originálnych nápadov a schopnosť myslieť a konať nekonvenčne, čo podporuje rozvoj kreatívneho myslenia detí predškolského veku.

Podľa názoru B. Барко, ktorý skúma podstatu formovania tvorivých schopností, ide o „prirodzenú funkciu mozgu, ktorá sa prejavuje a realizuje v činnosti za prítomnosti špeciálnych schopností v konkrétnej činnosti.“ B. Барко (1991).

Podľa M. Bepakc sú tvorivé schopnosti človeka individuálnymi zvláštnosťami (špecifickými kvalitami), ktoré určujú úspešnosť realizácie tvorivej činnosti rôzneho druhu. M. Bepakc (1990).

Úlohou učiteľa je vytvoriť podmienky priaznivé pre rozvoj tvorivosti detí predškolského veku, a zároveň im nevnučovať hotové vzory. Je dôležité dopriať deťom slobodu vo výbere techník a materiálov, pričom ich zároveň inšpirovať k objavovaniu nových foriem a riešení. Učiteľ svojím prístupom môže prebudiť u detí záujem o svet, túžbu tvorivo myslieť a konať originálne.

Jednou z kľúčových úloh učiteľa je správne využívať metódy a formy vo výchovno-vzdelávacom procese, ktoré podporujú rozvoj tvorivosti. Zariadenie predškolskej výchovy by malo byť vybavené rôznorodými umeleckými materiálmi, ako sú farby, farebné ceruzky, plastelína, farebný papier, nožnice, štetce a lepidlo, ktoré umožňujú deťom experimentovať a objavovať nové možnosti. Učiteľ má zabezpečiť, aby boli tieto materiály ľahko dostupné a bezpečné na používanie, a aby priestor bol čistý a usporiadaný – čo podporuje sústredenie a zapojenie detí do tvorivého procesu.

Ako zdôrazňujú vedkyne T. Козак a T. Єськова, tvorivá činnosť dieťaťa predškolského veku si vyžaduje osobitú emocionálnu atmosféru, slobodnú a bez napätia, ktorú učiteľ vytvára spoločne s deťmi. Takáto atmosféra niekedy v predškolských zariadeniach chýba. Prevláda šablónovitosť a nedostatok flexibility, čo je deštruktívne pre akúkoľvek tvorivú činnosť. Učiteľ má byť osobnosťou, ktorá vytvára priaznivú atmosféru a náladu, vzbudzujúcu dôveru vo vlastné sily a nadšenie pre konkrétnu tvorivú aktivitu. T. Козак, T. Єськова (2024).

Preto podľa nášho názoru bolo vhodné vytvoriť dotazník pre učiteľov s cieľom zistiť úroveň ich tvorivosti a pripravenosť implementovať tvorivé prístupy vo výchovno-vzdelávacom procese zariadení predškolskej výchovy.

Dotazník bol vypracovaný a realizovaný počas vzdelávacieho procesu študentov prvého (bakalárskeho) stupňa vysokoškolského štúdia, 3. ročníka externého štúdia Ukrajinskej štátnej univerzity M. D., Pedagogickej fakulty, Katedry predškolskej výchovy. Do dotazníka sa zapojilo 60 študentov, ktorí priamo pracujú v zariadeniach predškolskej výchovy v súkromnom aj verejnom sektore. To nám umožnilo širšie a hlbšie preskúmať úroveň tvorivosti učiteľov a ich pripravenosť na tvorivú prácu s deťmi predškolského veku. Dotazník pozostáva z dvadsiatich siedmich otázok, ktoré sú rozdelené na teoretickú a praktickú časť. Prinášame Vám prehľad otázok, ktoré boli použité počas prieskumu.

E. Фромм vo svojej práci „*Umenie milovať*“ správne poznamenáva, že ak človek nič netvorí, začne ničiť to, čo už existuje.

5 Dotazník na zistenie úrovne tvorivosti u učiteľov

Vážení učitelia!

Vedecký výskum, na ktorom sa zúčastňujete, má za cieľ zistiť Váš postoj k tvorivosti, k tvorivosti detí a zároveň konkretizovať Vaše metodické prístupy k rozvoju tvorivosti u detí predškolského veku. Prosíme Vás, aby ste si každú otázku pozorne prečítali a odpovedali na ňu. Dotazník je anonymný. Pozostáva z teoretickej a praktickej časti. Výsledky budú použité v zovšeobecnej forme pre účely vedeckého výskumu. Ďakujeme Vám za Vašu úprimnosť.

6 Teoretická časť

1. Čo podľa Vás znamená pojem „tvorivosť“?
2. Považujete tvorivosť za vrodenu vlastnosť alebo je možné ju rozvíjať učením? Prečo?
3. Myslíte si, že tvorivosť je rovnako dôležitá pre všetky deti?
4. Aké hlavné faktory podľa Vás ovplyvňujú rozvoj tvorivosti u detí (prostredie, zdroje, zručnosti učiteľa, Váš vlastný názor)?
5. Akú úlohu hrá učiteľ pri rozvoji tvorivých schopností dieťaťa? Považujete túto úlohu za kľúčovú? Prečo?
6. Myslíte si, že dieťa môže byť tvorivejšie vďaka plánovanému úsiliu? Mala by byť tvorivosť prirodzená a spontánna?
7. Je podľa Vás dôležité inšpirovať deti k originalite, alebo je lepšie rozvíjať ich schopnosť imitácie?
8. Ako určujete, že dieťa prejavuje tvorivé schopnosti? Aké kritériá pri tom používate?
9. Myslíte si, že vek dieťaťa je dôležitým faktorom pri rozvoji tvorivých schopností? Ak áno, v čom sa to prejavuje?
10. Má tvorivá činnosť vplyv na iné aspekty vývinu dieťaťa (emočný, sociálny, kognitívny)? Ako presne?
11. Aké hlavné výzvy podľa Vás vznikajú pri rozvoji tvorivosti u detí?
12. Máte osobné presvedčenia alebo prístupy k tvorivosti, ktoré považujete za jedinečné alebo odlišné od tradičných metód?
13. Ako vidíte ideálny prístup k rozvoju tvorivosti u dieťaťa?

7 Praktická časť

1. Aké konkrétne metódy alebo techniky používate na stimuláciu tvorivých schopností u detí? Popíšte ich.
2. Dovoľujete deťom samostatne si vyberať materiály alebo témy pre tvorivé aktivity? Ako to ovplyvňuje ich motiváciu?
3. Používate špeciálne tvorivé techniky, napríklad metódu šiestich klobúkov Edwarda de Bono, brainstorming alebo „cudzí perspektívy“? Ako na to deti reagujú?
4. Aké cvičenia alebo úlohy používate na rozvoj predstavivosti a tvorivého myslenia detí? Pracujete s rolovými hrami, rozprávkami, umením?
5. Dávate deťom slobodu pri plnení tvorivých úloh, alebo ich vykonávajú podľa presných inštrukcií? Ako to vplýva na výsledok?
6. Ako povzbudzujete deti k hľadaniu nových nápadov alebo alternatívnych riešení úloh? Používate na to nejaké špeciálne postupy?
7. Ako hodnotíte tvorivé úspechy detí? Robíte to? Ak áno, ako presne?
8. Používate skupinovú prácu na rozvoj tvorivosti detí? Ako to ovplyvňuje ich spoluprácu a výsledky?

9. Ako pomáhate deťom prekonávať ťažkosti pri tvorivých úlohách? Aké postupy používate na motiváciu?
10. Ako často meníte prístupy alebo metódy vo svojej praxi na rozvoj tvorivosti? Experimentujete s novými metódami?
11. Všimli ste si prípady, keď deti prejavujúce tvorivosť dosahovali lepšie výsledky v učení alebo sociálnej interakcii? Ak áno, uveďte príklady.
12. Ako vnímate používanie technických alebo digitálnych prostriedkov na rozvoj tvorivosti detí (napr. tablety, počítače, multimediálne projekty)?
13. Na akých možnostiach profesionálneho rozvoja sa zúčastňujete, aby ste zlepšili svoju pedagogickú prax?
14. Môžete nám povedať o nejakých jedinečných projektoch alebo iniciatívach, ktoré ste realizovali vo svojej skupine?

Úloha učiteľa pri rozvoji tvorivosti detí má veľký vplyv na dieťa. Výberom tvorivých riešení, teda zapájaním rôznych foriem a metód v každodennej práci s deťmi predškolského veku, vytvárame prostredie plné možností pre našich zverencov. Takto sa učíme nepriamo učiť deti oveľa väčšiemu množstvu zručností, než si myslíme.

Dotazník nám poskytol možnosť pochopiť, že učitelia by mali byť tvoriví voči deťom predškolského veku a ovládať metódy a formy, ktoré podporujú tvorivý rozvoj detí predškolského veku, budovať výchovno-vzdelávací proces podľa záujmov detí, povzbudiť deti, využívať špeciálne tvorivé techniky, napríklad metódu šiestich klobúkov Edwarda de Bono, brainstorming alebo „cudzie perspektívy“ a podobne.

Úlohou nášho výskumu bolo tiež zhrnúť a systematizovať najvhodnejšie metódy a formy na rozvoj tvorivosti detí predškolského veku:

1. **Podpora diskusie a objavovania nových kreatívnych nápadov** – deti sú prirodzenými bádateľmi sveta. Učitelia ich povzbudzujú klásť otázky, experimentovať a podobne. To umožňuje deťom predškolského veku rozvíjať svoju zvedavosť a kreativitu.
2. **Vytváranie tvorivého prostredia** – učitelia vytvárajú špeciálny priestor, kde deti predškolského veku môžu slobodne tvoriť, maľovať alebo konštruovať. Deti potrebujú miesto, kde môžu vyjadrovať samých seba bez obmedzení.
3. **Experimentovanie s materiálmi** – učitelia ponúkajú rôzne materiály na tvorivé realizácie nápadov, ako sú farebné ceruzky, farby, rôzne druhy výtvarných materiálov. Čím väčšia rôznorodosť, tým väčšia šanca rozvinúť rôzne druhy kreatívneho myslenia.
4. **Rozvíjanie predstavivosti a tvorivého myslenia** – učitelia povzbudzujú deti predškolského veku rozvíjať svoju predstavivosť pomocou rozprávania, improvizácie, hudobno-divadelných hier a podobne. Je to vynikajúci spôsob, ako rozvíjať predstavivosť a tvorivé myslenie.
5. **Individuálny prístup k dieťaťu** – každé dieťa je jedinečné, preto je dôležité ceníť si a podporovať rozmanitosť nápadov. To formuje ich sebavedomie a pozitívny vzťah k tvorivosti a vnímaniu sveta.

8 Závery

V tejto štúdii bola analyzovaná vedecko-pedagogická literatúra týkajúca sa rozvoja detí predškolského veku a dôležitosti pripravenosti učiteľa na tvorivé úlohy. V dotazníku bola zistená pripravenosť učiteľov na tvorivosť a implementáciu špeciálnych tvorivých aktivít.

Každé dieťa predškolského veku je jedinečné a neopakovateľné s tvorivým potenciálom, ktorý je možné rozvíjať. Úlohou učiteľa je vytvoriť podmienky pre rozvoj detskej tvorivosti, odstrániť bariéry blokujúce tvorivosť u detí a stimulovať ich tvorivé schopnosti. Tvorivé schopnosti dieťaťa predškolského veku sa prejavujú v jeho tvorbe, objavoch, nových skutkoch a prinášajú mu veľa radosti a uspokojenia.

Література

Барко В. Як визначити творчі здібності дитини? / Київ. 1991. 49 с

Базовий компонент дошкільної освіти. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf

Веракс М. Діалектичне мислення і творчість. Питання психології. 1990. №4. С. 9 – 13.

Zeynep D. (2019). Investigating the Creativity of Children in Early Childhood Education Institutions. Universal Journal of Educational Research, 7(3). С. 652 – 658.

DOI: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1207637>

Козак Т., ЄськоваТ. (2024) Розвиток кретивного мислення дітей дошкільного віку в дворчій діяльності. *Вісник науки та освіти*. № 12 (30). DOI:<http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/18445>

Milovský, M. (Ed.). (2003). Guide to Conducting Sampling by the Snowball Method: Snowball Sampling. Government Office of the Czech Republic.

DO: https://www.drogy-info.cz/data/obj_files/1660/357/Prirucka_Snowball_Sampling1.pdf

Про дошкільну освіту. Закон України від 11.07.2001 № 2628-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>

Tetiana KOZAK

docent katedry predškolskej výchovy Pedagogickej fakulty

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Україна, місто Київ, вулиця Пирогова 9

t.v.kozak@npu.edu.ua

Tetiana KOZAK, kandidát pedagogických vied, docent, špecializácia 13.00.07 – teória a metodika výchovy, oblasť vedeckého záujmu: tvorivosť budúcich učiteľov, tvorivé schopnosti detí predškolského veku.

ČINNOSTĚ AKO ZÁKLAD ROZVOJA KRITICKÉHO MYSLENIA DETÍ STARŠIEHO PREDŠKOLSKÉHO VEKU

ACTIVITY AS A BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Iryna KUZMENKO

Anotácia: Článok je venovaný skúmaniu vplyvu rôznych druhov činností na formovanie základov kritického myslenia u detí staršieho predškolského veku. Na základe teoretickej analýzy literatúry a výskumov boli identifikované kľúčové druhy aktivít detí staršieho predškolského veku, ktoré prispievajú k rozvoju kognitívnych procesov a kritického myslenia u detí. Medzi tieto činnosti patria: komunikačno-rečová, hravá, senzoricko-poznávacia, umelecká, výtvarná, emočno-duchovná činnosť, ako aj metódy zahŕňajúce interaktívne prístupy, ako napríklad práca v podskupinách, situačné rozhodovanie, aktívne počúvanie a komunikácia. Zdôrazňuje sa význam systematického a komplexného využívania týchto metód v procese formovania základov kritického myslenia, ktoré sú predpokladom úspešného rozvoja dieťaťa v podmienkach moderného vzdelávacieho prostredia. Určuje sa, že rozvoj kritického myslenia vyžaduje aktívnu účasť pedagóga, ktorý je koordinátorom a konzultantom v procese vzdelávania a interakcie s deťmi. Výsledky výskumu môžu byť užitočné pre pedagógov predškolskej výchovy a prispieť k vytvoreniu optimálnych podmienok pre rozvoj kritického myslenia a intelektuálnych schopností u detí.

Kľúčové slová: kritické myslenie, deti staršieho predškolského veku, druhy činností detí predškolského veku, interaktívne prístupy.

1 Úvod

Štátnou a vzdelávacou prioritou súčasnej Ukrajiny je výchova a formovanie človeka budúcnosti – osobnosti schopnej kriticky vnímať realitu, efektívne komunikovať, rozširovať si svetový názor a prekonávať kognitívne skreslenia počas celého života.

V tomto kontexte je práve predškolský vek základom pre formovanie osobnosti, na ktorom sa rozvíjajú kľúčové zručnosti budúcnosti: kreativita, efektívna komunikácia, tímová práca a spolupráca. Dôležitou úlohou súčasného vzdelávania je odhaliť myšlienkový a intelektuálny potenciál dieťaťa. Vedecky podložené formovanie kritického myslenia a psychologicko-pedagogický sprevádzanie vývoja detí staršieho predškolského veku vytvárajú základ pre rozkvet detskej osobnosti. Spolupráca učiteľov a rodičov podporuje rozvoj poznávacích zručností a stratégií, ktoré pomáhajú dieťaťu robiť opodstatnené, logické a uvedomelé závery.

Dnes v systéme predškolského vzdelávania na Ukrajine naberá na význame otázka formovania osobnosti so základmi kritického myslenia pre úspešnú adaptáciu a plnohodnotnú integráciu do občianskej spoločnosti.

2 Teoretické princípy

Aktuálnosť problému formovania základov kritického myslenia potvrdzujú normatívno-právne dokumenty zamerané na zachovanie sebaúcty predškolského detstva a vytváranie priaznivých podmienok pre harmonický rozvoj dieťaťa. Konkrétne ide o Zákon Ukrajiny „Про дошкільну освіту“ (2025), Základnú súčasť predškolského vzdelávania (2021), Koncepciu vzdelávania detí raného a predškolského veku (2020), ktorá zakladá základy dieťa-centrického prístupu a systémových zmien v oblasti predškolského vzdelávania. Práve tieto dokumenty zdôrazňujú dôležitosť kladenia základov kritického myslenia ako kľúčovej kompetencie, ktorá pomáha dieťaťu analyzovať informácie, robiť opodstatnené závery, argumentovať vlastný názor, riešiť zložité úlohy a efektívne komunikovať s rovesníkmi pri tímovej práci.

3 Metodológia

Problém intelektuálneho rozvoja na Ukrajine je reflektovaný v prácach významných vedcov: І. Беха, А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій; teoretické základy kritického myslenia sú rozpracované v dielach Т. Візель, О. Кухарчук, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло, О. Удода а ďalších. Otázke rozvoja kritického myslenia sa venovali aj zahraniční vedci, medzi ktorých patria D. Брунер, М. Ліпман, С. Метьюз, Д. Халперн, Дж. Чафф а ďalší.

Termín „kritické myslenie“ bol skúmaný prácami známych psychologov, najmä Дж. Брунера, Л. Виготського а Ж. Піаже. Avšak analýza vedeckých prístupov preukázala absenciu jednotnej všeobecne prijatej definície tohto pojmu.

4 Diskusia

Г. Ліндсей (2008) vníma kritické myslenie ako schopnosť človeka vnímať nezrovnalosť medzi vyjadreniami alebo správaním iných а všeobecne prijatými normami či vlastnými predstavami о nich. Д. Халперн (2000) definuje kritické myslenie ako cieľavedomý а logický proces založený на využívaní kognitívnych стратегій а зručností, ktoré zvyšujú pravdepodobnosť dosiahnutia želaného výsledku. Súčasný výskumník С. Терно (2008) chápe kritické myslenie ako schopnosť používať určité metódy spracovania informácií, ktoré umožňujú získať presné а подложене výsledky. Л. Киенко-Романюк (2006) určuje ключові характеристики особності с критичним мисленням:

- Аналіза názorov iných – schopnosť критички приймати мішленки партнеров в комунікації, зогляднювати их presvedčenia, hodnotiť их а využívať при рішені улох.
- Компетентність – schopnosť argumentovať vlastné rozhodnutia на základі особніх скүсеності.
- Активне вніманіе удалості – інтелектуальны зүajem а schopnosť prejavovať активіту в різних животніх ситуаціях.
- Самостатність мислення – независлості ўсудков, schopnosť приймати критику а поровнювати власні presvedčenia с názormi iných.
- Зведавості – тўжба глибоко похопити проблем, анализувати jeho подстату а obsah informáciі.
- Комунікачнє зручності – schopnosť висті конструктивны діалог а дискусіу, вєдєть počувати, биї tolerantній к різным názorom а presvedčиво argumentувати власній постој.

Takto критичке мисленіе представує schopnosť чловека логички уважувати, аргументоване доказувати або вывращати тврєдєня, становувати законитє сўвислості между явми а обєктами на základі логіки, цєlistвєго вніманія свєта а presности выжадрованія власніх мішленок.

С. Терно (2008) určєє základнє прінципі критичкєго мислення, котрє слўжиа ako riadiace zásady tohto procesu:

- Самостатність – schopnosť самостатне рішити ўлохы без vonkajšej помoci.
- Цєľавєдомості – snaha гľадати новє гипотєзы а альтєративнє vysvetlenia, ako ај hodnotити власнў чинності pre ďalšie плāнованіе ефективных кроков.
- Уведомелості – похопєніє цєľа svojих душєвніх операциі а их nevyhnutnosti.
- Подложєніє – schopnosť опєраті са о дїказовє аргументы, логичкє зāвєры а overенє факты.
- Контроловатєльності – сўстрєдєніє са на глāвнў тєму а процес мислення с цєľом dosiahнуї становєнє цєлє.
- Себааналыза – schopnosť уведомувати си власнє presvedčєня, критички hodnotити своє мішленки а метóды себапознанія.

- Sebaorganizovanosť – schopnosť rozširovať vlastný svetový názor, koncentrovať sa na úlohu a rýchlo nachádzať efektívne riešenia.

Rozvoj kritického myslenia by nemal prebiehať intuitívne, ale prostredníctvom systematického prístupu za podpory učiteľa. Hlavnou úlohou učiteľa je byť mentorom, podporovať deti v hľadaní informácií, poznávaní nového a formovaní vlastných myšlienok. Pedagóg musí mať vysokú úroveň psychologicko-pedagogickej prípravy, schopnosť analyzovať pedagogické javy, byť intelektuálne flexibilný a usilovať sa o neustály sebarozvoj (Г. Цветкова, 2012).

Zohľadnenie špecifik formovania kritického myslenia u detí staršieho predškolského veku v edukatívnom prostredí umožňuje deťom na základe skúseností a zovšeobecnení orientovať sa v zložitých situáciách a samostatne riešiť problémy. To podporuje rozvoj reflexie, pomáha deťom učiť sa analyzovať nové informácie, vyberať podstatné, formulovať otázky, robiť závery a obhajovať svoj názor. Učiteľ v tomto procese pôsobí ako koordinátor, konzultant a pomocník, vytvára priaznivú mikroklimu pre slobodnú výmenu myšlienok a kritický prístup k vlastným a cudziemu názorom.

Formovanie základov kritického myslenia u detí predškolského veku je tak dôležitou predpokladom ich ďalšieho úspešného vzdelávania. Aktivuje deti k samostatnému vnímaniu problémov, kladeniu otázok a hľadaniu riešení, snahe nájsť odpovede na zaujímavé otázky. Táto činnosť stimuluje emocionálnu sféru detí, zvyšuje ich záujem o učenie, podporuje slobodné vyjadrovanie názorov a rozvoj schopnosti analyzovať informácie. Diskusie a spory zohrávajú kľúčovú úlohu v procese formovania kritického myslenia u detí staršieho predškolského veku.

V staršom predškolskom veku dominuje názorné-schematické myslenie, ktoré vytvára základ pre logické myslenie, opierajúc sa o zmyslové skúsenosti, ktoré dodávajú detským úvahám pocit pravdepodobnosti. Preto by edukatívny proces v staršej skupine mal byť založený na názornosti a bohatej zmyslovej skúsenosti detí. Dôležitým prvkom je rozvoj dobrovoľnej pozornosti, ktorá je základom myslenia detí staršieho predškolského veku a dôležitou predpokladom pre formovanie u nich základov kritického myslenia.

Znakovo-symbolická činnosť hrá kľúčovú úlohu vo vývoji myslenia predškolákov. Umožňuje deťom transformovať objektívny svet na vnútorný plán vedomia prostredníctvom nahradenia, kódovania, modelovania, schematizácie a zovšeobecňovania (М. Машовець, 2000).

Nie je možné uvažovať o formovaní myslenia a rozvoji osobnosti dieťaťa staršieho predškolského veku bez zohľadnenia jeho činnosti. Myslenie sa formuje v kontexte spoločnej činnosti s rovesníkmi, najmä cez zaujímavú, tvorivú a pútavú činnosť, ktorá pomáha dieťaťu rozumieť iným, ovládať seba, hodnotiť vlastné skutky a kriticky uvažovať o realitách okolia.

Osobnosť staršieho predškoláka sa rozvíja vďaka rôznym druhom činností. Okrem hry sa dieťa učí kresliť, pracovať s aplikáciou, modelovať, konštruovať, a tiež začína plniť vzdelávacie a pracovné úlohy. Hoci v tomto veku deti ešte nevykonávajú samostatné učenie a prácu, čaká ich to v budúcnosti (Р. Павелків, 2015).

Aby sa u detí staršieho predškolského veku vytvorili základy kritického myslenia, učiteľ by mal aktívne využívať metódy, ktoré zahŕňajú rôzne aspekty učenia a rozvoja. Hlavné smery formovania kritického myslenia zahŕňajú:

- rozvíjať kritický prístup k informáciám, schopnosť samostatne prijímať rozhodnutia a formulovať závery;
- učiť argumentovať vlastný názor;
- podporovať rozvoj pozornosti a schopnosti koncentrácie;

- stimulovať predstavivosť a tvorivosť v spojení s výskumnou činnosťou;
- formovať primerané sebahodnotenie a schopnosť sebarealizácie;
- podporovať rozvoj priateľských vzťahov a záujem o spoločnú činnosť.

Takto pred učiteľmi a psychologmi stojí dôležitá úloha – formovať kritické myslenie a zároveň ďalšie významné aspekty osobnosti dieťaťa. V súvislosti s touto úlohou je vhodné vyčleniť komplex činností, ktoré podľa nášho názoru efektívne prispievajú k rozvoju myslenia dieťaťa:

Komunikatívno-rečová činnosť – podporuje formovanie kultúry komunikácie a reči, čo je dôležitý mechanizmus úzko spätý s rozvojom kritického myslenia. Ako uvádzajú výskumníci, „formovanie slovného myslenia u starších predškôľakov je dôležité pre osvojenie si mentálnych činností charakteristických pre školské vzdelávanie“ (А. Боруш, Н. Гавриш, 2013).

Herná činnosť – je efektívnym nástrojom rozvoja kognitívnych procesov, samostatného myslenia a tvorivého využívania skúseností v nových situáciách. To sa deje vďaka systematickému a komplexnému používaniu hry, keď deti aplikujú svoje vedomosti a predstavy na porovnávanie, zoskupovanie predmetov a javov podľa znakov, analyzovanie a tvorbu podložených záverov.

Senzoricko-poznávací činnosť – prispieva k formovaniu základov kritického myslenia prostredníctvom rozvoja zmyslových orgánov, kultúry vnímania a aktívnej poznávacej činnosti.

Umelecká činnosť – umožňuje deťom analyzovať umelecké diela, syntetizovať ich a vyjadrovať vlastné názory, ako aj rozlišovať druhy umenia a cítiť národnú identitu cez vnímanie tradícií ukrajinského národa, čo pozitívne vplýva na rozvoj kritického myslenia.

Výtvarná činnosť – zahŕňa kreslenie, aplikáciu, modelovanie a konštruovanie, kde dieťa realizuje svoje vnútorné obrazy a fantázie do reality.

Emocionálno-duchovná činnosť – formuje duchovné hodnoty dieťaťa na pozadí pozitívnych emócií. Táto činnosť pomáha dieťaťu učiť sa súcitu, deliť sa a pomáhať iným.

Tieto rôzne druhy činností spoločne prispievajú k harmonickému rozvoju kritického myslenia u detí staršieho predškolského veku a pomáhajú im stať sa samostatnými, reflexívnymi a tvorivými osobnosťami. N. Гавриш, Т. Пироженко, О. Хартман (2017), autori programu „Впевнений старт“ („Sebavedomý štart“), navrhujú tieto typy aktivít pre deti staršieho predškolského veku:

- Hodiny: integrované komplexné, predmetové.
- Mapa aktivít: plánovanie rôznych druhov činností pre deti.
- Práca v podskupinách podľa formátu „4x4“: zoskupovanie detí do podskupín pre plnenie vzdelávacích úloh.
- Situácia voľby „Jeden/Dva/Tri+“: umožnenie deťom vybrať si spôsob činnosti (samostatne, v páre alebo v podskupine) a výber materiálu, techniky a poradia plnenia úlohy.
- „Kruh priateľov“: metóda zoskupovania detí pre konštruktívnu diskusiu, ktorá sa môže konať ráno alebo večer vždy v úprimnej a pozitívnej atmosfére.
- Problémová situácia: prostriedok aktivizácie intelektuálno-rečovej činnosti detí vytváraním problematizovaného vzdelávacieho priestoru v skupine.
- Aktívne počúvanie: dôležitá zručnosť počúvať nielen slovami, ale aj chápať, prejavovať empatiu, klásť otázky a podporovať partnera v rozhovore.
- Aktívna komunikácia: hlavné formy sú poznávací dialóg a polilóg, ktorých cieľom nie je len rozprávať sa s deťmi, ale diskutovať, deliť sa o názory a klásť otázky.
- Výstava-prezentácia úspechov dieťaťa: demonštrácia výsledkov jeho činnosti.

- Самопрезентація „Хочу поговорити“: важливий момент для дитини, щоб висловити ініціативу і відчути свою єдиність у спільній діяльності.
- Дитячий фільм: творчий проєкт, який дозволяє дітям висловити себе засобами творчості фільму.

Таким чином всі ці методи і інтерактивні підходи в сучасній дошкільній педагогіці спрямовані на стимуляцію пізнавальної діяльності, розвитку активної інтелектуальної, критичної і самостійної мисленнєвої, а також на підтримку потреб і прагнень дітей старшого дошкільного віку, розширенню їх ментальних досвідів і відображення реальності в їх свідомості. Учителю залишається лише правильно їх впровадити до своєї педагогічної практики.

5 Висновок

Формування основ критичної мисленнєвої у дітей старшого дошкільного віку представляє важливу спрямованість їх когнітивного розвитку, який має пряму вплив на їх здатність самостійної мисленнєвої, оцінювання інформації і прийняття обґрунтованих рішень в подальшому житті. Аналіз психологічно-педагогічної літератури показав, що ефективно формування критичної мисленнєвої у дітей може бути забезпечено інтеграцією різних видів діяльності, зокрема комунікативно-мовної, ігрової, сенсорно-пізнавальної, мистецької і емоційно-духовної.

Використання таких методів, як робота в групах, ситуації вибору, активне вислуховування і комунікація, підтримує розвиток інтелектуальних і творчих здатностей дітей і забезпечує їх активну участь у пізнавальному процесі. Крім цього педагог грає ключову роль при створенні умов для розвитку критичної мисленнєвої, причому виступає як фасилітатор і координатор, який веде дітей до самостійного розуміння і аналізу інформації, надихає їх, щоб ставити питання і шукати на них відповіді.

Успішне використання цих методів на практиці дошкільної освіти дозволить не тільки формувати основи критичної мисленнєвої у дітей старшого дошкільного віку, але й одночасно сприяти їх інтелектуальному зростанню і успішній і всебічній інтеграції до громадянського суспільства.

Література

- Богус А. М., Гавриш Н. В. (2013). Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку: навчально-методичний комплект: посібник та предметні картинки. Київ : Генеза. 160.
- Гавриш Н., Піроженко Т., Рогозянський А., Хартман О., Шевчук А. (2017) Оновлена програма «Впевнений старт».
- Києнко-Романюк Л. А. (2006). Учителю про розвиток критичного мислення в учнів і студентів : теорія і практика. *Рідна школа*. (7). 68–70.
- Линдсей Г. (2008). Творческое и критическое мышление. *Хрестоматия по психологии: психология мышления* / сост. Ю. Б. Гиппенрейтер. Москва : АСТ. 111-114.
- Машовець М. А. (2000). Про складне – доступно й просто : засвоєння абстрактних математичних понять. *Дошкільне виховання* (5). 15–17.
- Павелків Р. В., (2015). Циганало О. П. Дитяча психологія : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Академвидав. 400.
- Терно С. О. (2008). Розвиток критичного мислення старшокласників на уроках історії. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)* (4). 5-13.
- Халперн Д. (2000). Психология критического мышления / пер. с англ. Н. Мальгина и др. Санкт-Петербург: Питер. 512
- Цветкова Г. Г. (2012). Самовдосконалення особистості як психолого-педагогічна проблема : ціннісний вимір. *Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / Слов'янський державний педагогічний інститут*. Слов'янськ. (40). 99 – 107.

Ірина КУЗЬМЕНКО

učiteľ katedry predškolskej výchovy

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Україна, м. Київ

i.a.kuzmenko@npu.edu.ua

Z OKRAJA DO HLAVNÉHO PRÚDU: POKROK V INKLUZÍVNOM VZDELÁVANÍ PRE VŠETKÝCH ŽIAKOV

Oksana MKRTICHIAN, Oleksii NALYVAIKO, Vira LIASHCHENKO, Natalya NALYVAIKO, Larysa ZDANEVYCH

Abstrakt: Tento článok skúma viacrozmerný vývoj inkluzívneho vzdelávania v prostredí predprimárneho, základného, stredného a vysokoškolského vzdelávania. Zdôrazňuje transformačnú cestu edukačných prístupov – od zamerania na špeciálne vzdelávanie až po širšie otázky rovnosti a rozmanitosti. Na základe medzinárodných aj ukrajinských skúseností štúdia poukazuje na kľúčový význam včasných intervencií, ako sú cielene prispôsobené hry a medziodborová spolupráca, pre rozvoj kognitívnych a sociálnych zručností. V primárnom a sekundárnom vzdelávaní zohrávajú zásadnú úlohu rámce ako univerzálny dizajn učenia (UDL) a kultúrne citlivá výučba pri vytváraní spravodlivého a podporného vzdelávacieho prostredia. Výskum sa taktiež venuje postupnému zavádzaniu princípov inklúzie do ukrajinského vysokoškolského vzdelávania, vrátane univerzálného dizajnu výučby (UDI) a mentoringových programov, ktoré zlepšujú akademické aj sociálne výsledky. Napriek pokroku však na globálnej aj regionálnej úrovni pretrvávajú výzvy ako nerovnomerné rozdelenie zdrojov, nejednotná príprava učiteľov a spoločensko-politické faktory. Štúdia uzatvára odporúčaniami, ako integrovať univerzálny dizajn, podporovať spoluprácu zainteresovaných strán a realizovať dlhodobý a intersekcionalný výskum s cieľom posilniť inkluzívne vzdelávacie praxe. Zistenia obhajujú potrebu systémového zosúladenia a prideľovania zdrojov tak, aby boli všetci žiaci – bez ohľadu na ich pôvod – oceňovaní a podporovaní počas celej svojej vzdelávacej cesty.

Kľúčové slová: inkluzívne vzdelávanie, univerzálny dizajn učenia, rovnosť, včasná intervencia, edukačná rozmanitosť.

1 Úvod

Inkluzívne vzdelávanie nie je len módnym trendom v politike – predstavuje zásadnú zmenu v tom, ako si predstavujeme vzdelávacie prostredia, v ktorých je každý žiak hodnotený a rešpektovaný. Mnohé vzdelávacie systémy v minulosti neúmyselne vytlačali na okraj tých, ktorí nezapadali do tradičného vzoru. S narastajúcim spoločenským povedomím o potenciáli rôznorodých vzdelávacích komunít však vznikajú inováčné prístupy, ktoré tieto rozdiely prekonávajú.

Koncept inkluzívneho vzdelávania vznikol pôvodne v oblasti špeciálneho vzdelávania, založený na presvedčení, že žiaci so zdravotným znevýhodnením by nemali byť izolovaní od svojich rovesníkov (Artiles, Kozleski, Dorn & Christensen, 2006). Ako sa však rozvíjala veda v oblastiach multikultúrneho vzdelávania, pedagogiky orientovanej na rovnosť a univerzálnu dizajnu, formoval sa širší obraz inklúzie – ten presiahol rámec zdravotného postihnutia a zahŕňa rasovú, jazykovú, sociálno-ekonomickú a ďalšie formy rozmanitosti (Florian & Black-Hawkins, 2011). Súčasní výskumníci vnímajú inkluzívne vzdelávanie nie len ako umiestňovanie žiakov do bežných tried, ale ako celostnú snahu o rekonfiguráciu školských kultúr, kurikula a politik tak, aby boli individuálne charakteristiky každého žiaka rozpoznané a oceňované (Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2013; Rose & Meyer, 2002; Oliinyk et al., 2023b).

Aj keď medzinárodné politické dokumenty uznávajú právo všetkých žiakov na rovný prístup ku vzdelaniu, realita v školách a na univerzitách často zostáva nejednoznačná (UNESCO, 2009). Mnohí učitelia stále zápasia s heterogenitou v triedach, pričom ako hlavné prekážky uvádzajú obmedzené možnosti profesijného rozvoja, nedostatok zdrojov a pretrvávajúce modely vnímania žiakov cez ich nedostatky (Waitoller & Kozleski, 2013). Rozšírenie inkluzívnych praktík z raného detstva až do vysokoškolského vzdelávania tak ostáva trvalou výzvou.

Tento článok na základe interdisciplinárneho výskumu poukazuje na to, ako môže viacúrovňová perspektíva – zahŕňajúca materské školy, základné a stredné školy, ako aj univerzity – podporiť silnejšiu a udržateľnejšiu víziu inklúzie pre všetkých žiakov. Konkrétne analyzujeme politiky, pedagogické prístupy a

inštitucionálne partnerstvá, ktoré umožňujú zmysluplnú účasť žiakov, ktorí boli historicky marginalizovaní, a ponúkame súbor odporúčaní na posilnenie inkluzívnych praktík naprieč celým vzdelávacím systémom.

2 Prehľad literatúry

Inkluzívne vzdelávanie je postavené na presvedčení, že každý žiak – bez ohľadu na svoje schopnosti, etnický pôvod, jazykové zázemie či sociálno-ekonomický status – by mal byť vnímaný ako plnohodnotný člen vzdelávacej komunity (Slee, 2011). Historicky sa inkluzívne prístupy vyvinuli z oblasti špeciálneho vzdelávania, kde sa kládol dôraz na integráciu žiakov so zdravotným znevýhodnením do bežných tried (Artiles, Kozleski, Dorn & Christensen, 2006). Postupom času sa tento koncept rozšíril tak, aby zahŕňal širšie otázky rovnosti, rozmanitosti a sociálnej spravodlivosti, pričom sa úzko prepoil s multikultúrnym vzdelávaním a rámcom univerzálneho dizajnu (Florian & Black-Hawkins, 2011; Rose & Meyer, 2002). Tento vývoj odráža rastúce uznanie, že exkluzívne alebo segregované vzdelávacie modely obmedzujú plnohodnotnú účasť žiakov a udržiavajú systémové bariéry (UNESCO, 2009).

Ústredným prvkom súčasného chápania inklúzie je pojem rovnosti, ktorý sa zameriava na odstránenie inštitucionálnych predsudkov a deficitných predpokladov o žiakoch (Waitoller & Kozleski, 2013). Na rozdiel od statického vnímania inklúzie ako umiestnenia žiakov do bežných tried, súčasný výskum podporuje transformačný prístup, ktorý zahŕňa neustále prispôsobovanie školských politík, kurikula a vyučovacích stratégií tak, aby reflektovali rôznorodé potreby žiakov (Slee, 2011). Tento posun v paradigme viedol k záujmu o to, ako sa inkluzívne princípy uplatňujú na rôznych úrovniach vzdelávania – od predškolských intervencií až po podporu v univerzitnom prostredí.

Výskum inklúzie v predprimárnom vzdelávaní poukazuje na zásadný význam včasnej intervencie pri odstraňovaní vývinových rozdielov, ktoré sa v prípade zanedbania často ešte viac prehlbujú (Odom, Buysse & Soukakou, 2011). Štúdie dôsledne potvrdzujú, že zavedenie inkluzívnych stratégií – ako sú prispôsobené hry, individuálne vzdelávacie plány a interdisciplinárna spolupráca – môže výrazne podporiť kognitívny, sociálny aj jazykový rozvoj (UNESCO, 2009). Deti, ktoré majú od útleho veku možnosť fungovať v podnetnom a prispôsobenom učebnom prostredí, často vykazujú vyššiu mieru angažovanosti, schopnosť sebaregulácie a empatie (Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2013).

Výskum v oblasti inkluzívneho predprimárneho vzdelávania zdôrazňuje dôležitosť spolupráce medzi všeobecnými pedagógmi, odborníkmi na špeciálne vzdelávanie a členmi rodiny (Odom et al., 2011). Integrované tímy, ktoré pracujú pod spoločnou víziou inklúzie, sú lepšie pripravené zabezpečiť konzistentné a vývinovo primerané prístupy. Zapájanie rodín do stanovovania cieľov a rozhodovacích procesov podporuje kontinuitu medzi domácim a školským prostredím, čím sa znižuje riziko fragmentácie služieb (Ainscow et al., 2013). Takýto holistický prístup má pozitívny vplyv na raný vzdelávací vývin detí a často vedie k zníženej potrebe následných nápravných zásahov (UNESCO, 2009).

V prostredí primárneho a sekundárneho vzdelávania presahuje inkluzívne vzdelávanie rámec integrácie žiakov so zdravotným znevýhodnením a zahŕňa aj žiakov z kultúrnej, jazykovej a ekonomickej rôznorodého prostredia (Narot & Kiettikunwong, 2024; Florian & Black-Hawkins, 2011). Výskum naznačuje, že úspešná inklúzia v prostredí základných a stredných škôl závisí od predefinovania školskej kultúry, v ktorej je rozmanitosť vnímaná ako prínos (Slee, 2011). Tieto kultúrne zmeny si často vyžadujú politiky podporujúce spoluprácu pri plánovaní výučby, zdieľanie zdrojov a systematické profesijné vzdelávanie zamerané na rovnosť (Artiles et al., 2006).

Vedúci škôl zohrávajú kľúčovú úlohu pri presadzovaní inkluzívnych hodnôt a prístupov, ako je napríklad Universal Design for Learning (UDL) – univerzálny dizajn učenia, ktorý navrhuje prispôsobiteľné

kurikulá a flexibilné hodnotiace metódy (Rose & Meyer, 2002). V kombinácii so silnými stránkami orientovaným prístupom pomáha UDL pedagógom zohľadniť rôzne štýly učenia a kultúrne skúsenosti, čím zlepšuje študijné a sociálne výsledky všetkých žiakov (Kaur, Noman & Awang-Hashim, 2015; Narot & Kiettikunwong, 2024).

Pripravenosť učiteľov zostáva ústrednou témou výskumu inklúzie v prostredí základného a stredného vzdelávania. Empirické štúdie ukazujú, že pedagógovia, ktorí absolvovali dôsledné vzdelávanie v oblasti diferencovanej výučby, kultúrne citlivého vyučovania a kolaboratívneho riešenia problémov, sú sebavedomejší a efektívnejší v rôznorodých triedach (Kaur, Noman & Awang-Hashim, 2015; Narot & Kiettikunwong, 2024). Okrem toho modely spolupráce vo výučbe – v ktorých všeobecní pedagógovia spolupracujú so špecialistami na špeciálne vzdelávanie alebo jazyk – umožňujú cielenejšiu podporu pri zachovaní vysokých očakávaní a sociálnej integrácie (Artiles et al., 2006).

Dôležitým faktorom sú aj partnerské vzťahy so rodinami, komunitnými organizáciami a advokačnými skupinami, ktoré významne posilňujú inkluzívne výsledky (Ainscow et al., 2013). Vytváraním týchto partnerstiev môžu školy čerpať zo širšej siete podpory a odbornosti, čím znižujú riziko návratu k exkluzívnym praktikám v prípade nedostatku zdrojov alebo protichodných politických požiadaviek (Slee, 2011).

Historicky bolo inkluzívne vzdelávanie v prostredí vysokých škôl zamerané najmä na poskytovanie úprav pre študentov so zdravotným znevýhodnením, ako sú asistívne technológie či predĺžený čas na skúškach. Súčasné prístupy však čoraz častejšie aplikujú holistický rámec, ktorý prekračuje hranice znevýhodnenia a reflektuje pretínajúce sa potreby rasovo, jazykovo a sociálno-ekonomicky rôznorodých študentov (Waitoller & Kozleski, 2013). Význam si získal koncept Universal Design for Instruction (UDI) – univerzálneho dizajnu výučby, ktorý kladie dôraz na flexibilné výučbové metódy, inkluzívne študijné materiály a rôznorodé spôsoby hodnotenia, ktoré prospievajú všetkým študentom, nielen tým s formálnymi úpravami.

Výskum poukazuje na to, že akademické a sociálne podporné systémy – ako mentoring medzi študentmi, kultúrne citlivé poradenstvo a cielené akademické poradenstvo – posilňujú inkluzívne prístupy na univerzitnej úrovni (Gous, Eloff & Moen, 2014). Tieto zdroje nielen zvyšujú miery zotrvania a absolvovania u študentov s rôznorodou identitou, ale zároveň prispievajú k inkluzívnejšej atmosfére na kampuse (Slee, 2011). Navyše, programy profesijného rozvoja pre vysokoškolských pedagógov, ktoré zahŕňajú inkluzívne didaktiky a interkultúrne kompetencie, sú kľúčové pre normalizáciu diverzity študentov v rámci kurikula a pedagogických prístupov (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Keď vysokoškolské inštitúcie zakotvia princípy inklúzie do svojich administratívnych politík, dizajnu kurikula a vzťahov medzi vyučujúcimi a študentmi, vytvárajú prostredie, v ktorom sú rozmanité zázemie a skúsenosti študentov vnímané ako prínos. Takto pripravení absolventi sú schopní efektívne fungovať a prispievať v čoraz pluralitnejšej spoločnosti (UNESCO, 2009). Konzistentnou témou v odbornej literatúre je prepojenosť inkluzívneho vzdelávania na rôznych stupňoch vzdelávacieho systému. Intervencie v ranom detstve kladú základy postojov, zručností a inštitucionálnych štruktúr, ktoré následne podporujú inkluzívne prístupy v základnom, strednom aj vysokoškolskom vzdelávaní (Odom et al., 2011; UNESCO, 2009). Zároveň skúsenosti žiakov v prostredí základných a stredných škôl ovplyvňujú ich akademické sebavnímanie a pripravenosť na terciárne vzdelávanie, čo poukazuje na dôležitosť rovného prístupu ku kvalitnému vzdelávaniu pre dlhodobý úspech (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Napriek rastúcej podpore inkluzívnych prístupov však naďalej pretrvávajú výzvy, ako sú nedostatok zdrojov, slabá pripravenosť učiteľov a nekoherentná implementácia politík (Ainscow et al., 2013). Profesijný rozvoj podporujúci spoluprácu a spravodlivosť je často nedostatočne využívaný, pričom nesúlad medzi

politikami často narúša kontinuitu inkluzívnych iniciatív naprieč vzdelávacím systémom (Waitoller & Kozleski, 2013).

Viacerí autori zároveň zdôrazňujú potrebu začlenenia intersekcionálneho prístupu do budúceho výskumu, ktorý by skúmal, ako sa rasa, jazyk, sociálno-ekonomický status, rod a zdravotné znevýhodnenie vzájomne prelínajú a formujú skúsenosti študentov (Artiles et al., 2006; Slee, 2011). Hoci niektoré štúdie už začali analyzovať tieto viaceré dimenzie, systematickejší výskum je stále potrebný na vypracovanie komplexných stratégií, ktoré by reflektovali komplexitu študentských identít v inkluzívnom prostredí (Florian & Black-Hawkins, 2011). Okrem toho by longitudinálne štúdie, sledujúce žiakov od predprimárneho až po vysokoškolské vzdelávanie, poskytli hlbší pohľad na to, ako môžu skoré inkluzívne opatrenia ovplyvniť ich akademickú a socio-emocionálnu trajektóriu (Odom et al., 2011).

3 Metodológia

1. Výskumný dizajn

Táto štúdia využila výskumný dizajn založený na analýze literatúry, pričom syntetizovala recenzované vedecké články, monografie a politické dokumenty s cieľom identifikovať trendy, medzery a prax založenú na dôkazoch v oblasti inkluzívneho vzdelávania. Vzhľadom na viacúrovňový rozsah – od predprimárneho až po vysokoškolské prostredie – bola použitá systematická stratégia revízie, ktorá zabezpečila šírku a metodologickú prísnosť. Tento prístup umožnil vyhodnotiť existujúce empirické zistenia a teoretické diskusie, čím sa odkryli konzistentné témy aj rozdielne pohľady naprieč literatúrou (Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2013; Waitoller & Kozleski, 2013).

2. Zdroje údajov

Na zachytenie komplexného spektra výskumov boli prehľadané viaceré akademické databázy vrátane ERIC, PsycINFO a Education Source. Dodatočné zdroje – ako katalógy renomovaných vydavateľstiev a zoznamy literatúry z kľúčových článkov – boli konzultované za účelom identifikácie relevantných monografií, medzinárodných smerníc a stanovísk (UNESCO, 2009). Osobitná pozornosť bola venovaná štúdiám publikovaným za posledné dve desaťročia, čo odzrkadľuje vývoj chápania inklúzie od pôvodného zamerania na špeciálne vzdelávanie k širšiemu, na rovnosť orientovanému prístupu (Slee, 2011).

3. Vyhľadávacie stratégie a kritériá výberu

Systematický vyhľadávací protokol bol vyvinutý za účelom identifikácie publikácií zodpovedajúcich výskumným otázkam. Použité kľúčové slová zahŕňali: „*inclusive education*“, „*universal design*“, „*early intervention*“, „*K–12 inclusion*“, „*higher education inclusion*“ a „*equity in education*“.

1. **Počiatkové triedenie:** Názvy a abstrakty boli preskúmané z hľadiska relevantnosti, pričom sa zameriavali na práce týkajúce sa inkluzívneho vzdelávania na úrovni predprimárneho, základného/stredného alebo vysokoškolského vzdelávania.
2. **Inkluzívne kritériá:**
 - Empirické štúdie alebo politické analýzy skúmajúce inkluzívne prístupy.
 - Literatúra skúmajúca štrukturálne, pedagogické alebo kolaboratívne rozmery inklúzie.
 - Publikácie z renomovaných recenzovaných časopisov, akademických vydavateľstiev alebo dobre etablovaných politických organizácií (napr. UNESCO).
3. **Exkluzívne kritériá:**
 - Štúdie zamerané primárne na medicínske alebo terapeutické intervencie bez širšieho edukačného kontextu.
 - Názorové príspevky alebo advokačné dokumenty bez výskumného rámca.

- Články publikované pred rokom 2000, pokiaľ neboli považované za formujúce pre teóriu a prax inklúzie (Artiles, Kozleski, Dorn & Christensen, 2006).

Po tomto úvodnom triedení boli získané plné texty štúdií, ktoré splnili kritériá inklúzie. Následne bola vykonaná druhá, podrobnejšia revízia s cieľom potvrdiť ich relevanciu k skúmanej problematike, čo viedlo k výberu korpusu literatúry, ktorý tvoril základ pre ďalšiu analýzu.

4. Extrahovanie a kódovanie údajov

Informácie z každého vybraného štúdia boli extrahované pomocou šablóny na extrakciu údajov, ktorá kategorizovala:

- **Charakteristiky štúdie:** bibliografické údaje, geografické zameranie, demografické údaje účastníkov.
- **Metodologické znaky:** výskumný dizajn, nástroje zberu údajov a analytické prístupy.
- **Kľúčové zistenia:** pedagogické stratégie, implikácie pre politiku, rámce spolupráce.
- **Relevancia pre inklúziu:** konkrétne úrovne vzdelávania, na ktoré sa štúdie zameriavali, identifikované bariéry a navrhované riešenia.

Každý záznam bol zakódovaný podľa tém súvisiacich s výskumnými otázkami – zahŕňajúcich vývoj politík, efektívne pedagogické modely a spolupracujúce prístupy – s cieľom uľahčiť porovnávanie naprieč rôznymi kontextmi (Florian & Black-Hawkins, 2011).

5. Syntéza a analýza údajov

Na integráciu kvalitatívnych a kvantitatívnych dôkazov bola vykonaná tematická syntéza. Najprv bolo pomocou otvoreného kódovania identifikovaných niekoľko významných tém, vrátane stratégií včasnej intervencie, princípov univerzálneho dizajnu a holistických systémov podpory. Následne sa pomocou zameraného kódovania tieto kategórie spresnili, čo umožnilo porovnanie zistení na úrovni predprimárneho, základného/stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania (Rose & Meyer, 2002).

V prípadoch, kde boli k dispozícii kvantitatívne údaje, boli zaznamenané efektové veľkosti alebo sumárne štatistiky na posúdenie účinnosti konkrétnych intervencií alebo reforiem vzdelávacej politiky. Kde to bolo možné, boli porovnané zhodné a protichodné výsledky s cieľom objasniť nekonzistentnosti v existujúcej literatúre (Odom, Buysse, & Soukakou, 2011).

6. Etické aspekty

Keďže tento výskum nezahŕňal priamy zber údajov od ľudských účastníkov, nebolo potrebné schválenie inštitucionálnou etickou komisiou (IRB). Napriek tomu bola zachovaná etická integrita prostredníctvom dôsledného dohľadu nad presnosťou a objektivitou interpretácií, aby boli zistenia pôvodných autorov prezentované verne a v kontexte (Ainscow et al., 2013). Citácie boli riadne spravované a neboli použité žiadne nepublikované údaje bez výslovného súhlasu autorov alebo vydavateľov.

7. Metodologické obmedzenia

Je dôležité priznať určité obmedzenia, ktoré sú vlastné dizajnu založenému na literárnom prehľade. Kvalita a rozsah syntézy závisia od dostupných publikácií, ktoré sa môžu líšiť v metodologickej prístnosti, veľkosti vzoriek a kultúrnom kontexte (Slee, 2011).

Navyše, zameranie sa na literatúru v anglickom jazyku môže neúmyselne obmedziť zachytenie globálnych perspektív, najmä pokiaľ ide o inkluzívne politiky a prax v neanglicky hovoriacich regiónoch. Napokon, aj keď tematické kódovanie poskytuje štruktúrovaný analytický rámec, určitý stupeň subjektivity pri interpretácii a zoskupovaní zistení nemožno vylúčiť. Napriek týmto obmedzeniam použitá metodológia zabezpečuje, že táto štúdia poskytuje komplexný a vyvážený pohľad na inkluzívne vzdelávanie v rôznych vzdelávacích prostrediach.

4 Zistenia

V medzinárodných kontextoch sa opakovane ukazuje, že inkluzívne vzdelávanie v ranom detstve pomáha zmierniť neskoršie akademické a sociálno-emocionálne rozdiely, pretože poskytuje kľúčový základ pre mladých žiakov. Štúdie zdôrazňujú význam spolupracujúcich stratégií v predškolskom prostredí, kde bežní pedagógovia, špeciálni pedagógovia a rodiny spoločne prispôsobujú hry a vzdelávacie aktivity (Odom, Buysse, & Soukakou, 2011). Tento kolektívny prístup podporuje vyššiu mieru zapojenia detí a rozvoj sociálnych zručností, čo v konečnom dôsledku znižuje potrebu neskorších nápravných opatrení (Ainscow, Dyson, Goldrick, & West, 2013). Deti, ktoré majú prístup ku kvalitnej inklúzii v ranom veku, zároveň pri vstupe do základnej školy častejšie vykazujú otvorenejší postoj k rozmanitosti (UNESCO, 2009).

Na Ukrajine nadobudlo inkluzívne vzdelávanie v ranom detstve legislatívny aj spoločenský impulz, najmä po ratifikácii Dohovoru OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím a následných úpravách národných zákonov o vzdelávaní (Ministry of Education and Science of Ukraine [MoES], 2017). Zákon Ukrajiny „O vzdelávaní“ z roku 2017 napríklad stanovuje, že materské školy majú zriaďovať inkluzívne triedy pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (MoES, 2017).

Stále viac dôkazov z ukrajinských materských škôl poukazuje na to, že interdisciplinárne tímy pedagógov, psychológov, logopédov a zdravotníkov spolupracujú na včasnej identifikácii vývinových oneskorení a poskytovaní cielenej podpory (Oliinyk et al., 2023; Sokurianska & Sopilnyak, 2022; Horishna et al., 2020). Miera úspešnosti sa však líši podľa regiónu. Vidiecke oblasti často zápasia s nedostatkom odborníkov a zastaranou infraštruktúrou, no pilotné projekty podporované medzinárodnými organizáciami, ako je UNICEF Ukraine, zaznamenali sľubný pokrok v zlepšovaní úrovne predčitateľských zručností, sociálno-emocionálnych kompetencií a zapojenia rodičov. Ukrajinská skúsenosť v tejto fáze teda odráža širšie medzinárodné poznatky: zakotvenie inkluzívnych princípov už od začiatku má pozitívny vplyv na akademický výkon aj sociálnu pohodu malých detí (Odom et al., 2011).

Na úrovni základných a stredných škôl vyžaduje dosiahnutie zmysluplnej inklúzie komplexnú kultúrnu transformáciu, ktorá zosúladí školské politiky, vyučovacie prístupy a partnerstvá s komunitou s princípmi orientovanými na rovnosť. Výskumníci zdôrazňujú rastúci význam rámcov, ako je Universal Design for Learning (UDL), ktorý môže byť integrovaný s kultúrne citlivým vyučovaním na uspokojenie potrieb rôznorodých žiakov (Florian & Black-Hawkins, 2011; Rose & Meyer, 2002). Neustála profesionálna príprava je tiež kľúčová pre to, aby pedagógovia boli dobre pripravení na efektívnu diferenciaciu vyučovania (Kaur, Noman, & Awang-Hashim, 2015; Narot & Kiettikunwong, 2024). Okrem toho spravodlivé politiky prijímania, jasné opatrenia proti diskriminácii a inštitucionálna podpora inkluzívnych praktík posilňujú celoskolský záväzok zabezpečiť, že všetci študenti – bez ohľadu na pôvod či schopnosti – môžu uspieť (Slee, 2011).

V súlade s medzinárodnými trendmi prešiel ukrajinský sektor vzdelávania v K–12 výraznými reformami zameranými na podporu inkluzívnych hodnôt. Od roku 2017 legislatívne iniciatívy stanovili zriadenie Inkluzívnych zdrojových centier v každom okrese, ktoré poskytujú psychologické hodnotenia, individuálne vzdelávacie plány a priebežné poradenstvo rodinám (MoES, 2017). Hoci sú tieto politické smernice jasné, ich efektívna realizácia niekedy zlyháva kvôli obmedzenému financovaniu, nedostatočne prispôbeným vyučovacím materiálom a personálu, ktorý nemá komplexné školenie v inkluzívnych metódach (Oliinyk et al., 2023; Sokurianska & Sopilnyak, 2022; Horishna et al., 2020).

Súčasný sociálno-politický výzvy, vrátane presídľovania rodín z oblastí postihnutých konfliktom, ešte viac komplikujú konzistentné poskytovanie inkluzívnych služieb. Napriek tomu spolupráca medzi Ministerstvom školstva a vedy Ukrajiny, miestnymi mimovládnyimi organizáciami a medzinárodnými

partnermi viedla k programom, ktoré školia učiteľov v diferenciovanom vyučovaní, spoluučiteľstve a pedagogických zohľadňujúcich traumy. Prvé hodnotenia týchto iniciatív naznačujú, že učitelia nielen zvyšujú svoju istotu vo vyučovaní, ale aj vytvárajú podnetnejšie prostredie v triedach pre všetkých žiakov (Ainscow et al., 2012). Rovnako ako v mnohých krajinách, rastúca akceptácia inkluzívnych praktík na Ukrajine podčiarkuje účinnosť strategickej legislatívy, kvalitnej profesionálnej prípravy a pevného partnerstva s komunitou pri transformácii školskej kultúry (Waitoller & Kozleski, 2013).

V rámci vysokoškolského vzdelávania sú súčasné definície inklúzie širšie ako len poskytovanie úprav pre osoby so zdravotným postihnutím, a zahŕňajú komplexnejší rámec, ktorý reflektuje prekrývajúce sa potreby rôznorodého študentského zboru. Tento pohľad viedol k zvýšenej implementácii Universal Design for Instruction (UDI) a kultúrne citlivých politík na univerzitných kampusoch. Inštitúcie, ktoré zavádzajú programy vzájomného mentorovania, dostupné technológie a komplexný rozvoj pedagogického zboru, pravidelne zaznamenávajú zlepšenie akademických a sociálnych výsledkov u študentov z rôznych prostredí (Gous, Eloff, & Moen, 2014).

Na Ukrajine sú mnohé univerzity ešte v počiatočných fázach začleňovania inkluzívnych princípov do svojich inštitucionálnych štruktúr. Nedávne zmeny v národných vzdelávacích zákonoch zavádzajú vysoké školy zabezpečiť fyzickú prístupnosť svojich zariadení a prispôsobiteľnosť študijných plánov pre študentov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami (MoES, 2017). Niekoľko verejných a súkromných univerzít reagovalo vytvorením kancelárií podpory inklúzie, ktoré poskytujú psychologické poradenstvo, prístup k asistenčným technológiám a akademické poradenstvo šité na mieru profilom jednotlivých študentov. Zatiaľ čo inštitúcie v hlavných mestských centrách ako Kyjev a Lvov často disponujú silnejšou infraštruktúrou a finančnou podporou, vidiecke univerzity a vysoké školy postupne prijímajú podobné reformy. Spoločné projekty s Európskou úniou a UNESCO (2020) urýchlili zavádzanie princípov UDI, čo viedlo k širšiemu školeniu pedagógov a administratívnej podpore. Predbežné dôkazy naznačujú, že univerzity, ktoré integrujú inkluzívne vyučovacie stratégie a primerané študentské služby do svojich širších strategických plánov, zaznamenávajú výrazné zlepšenia v udržiavaní študentov s rôznorodými potrebami. V tomto zmysle ukrajinský záväzok budovať komplexné systémy podpory – vrátane mentoringových programov a kultúrne uvedomelých služieb – korešponduje s globálnym posunom smerom k zabezpečeniu, že prostredie na vysokých školách je vítajúce a posilňujúce pre všetkých študentov (Slee, 2011).

Jeden z prevažujúcich vzorcov v literatúre je kľúčová úloha skorých a kontinuálnych intervencií (Oliinyk et al., 2023; Sokurianska & Sopilnyak, 2022; Horishna et al., 2020). Medzinárodné štúdie aj výskumy zamerané na Ukrajinu potvrdzujú, že efektívna inklúzia v ranom detstve pripravuje pôdu pre lepšie akademické výsledky, pevnejšie sociálne zručnosti a väčšiu akceptáciu rozdielov v neskorších fázach vzdelávania (Odom et al., 2011; Oliinyk et al., 2023; Sokurianska & Sopilnyak, 2022; Horishna et al., 2020). Hoci ukrajinský systém začal uprednostňovať integrované modely predškolského vzdelávania a regionálne zdrojové centrá, nejednotnosť vo financovaní a školení často narušuje plynulý priebeh podpory pre študentov, keď prechádzajú od predškolského veku cez K–12 až po vysokoškolské vzdelávanie (Oliinyk et al., 2023; Sokurianska & Sopilnyak, 2022; Horishna et al., 2020).

Napriek otázkam týkajúcim sa skorých intervencií pretrvávajú rozdiely v implementácii inkluzívneho vzdelávania v mnohých častiach sveta, a Ukrajina nie je výnimkou. Od rozdielov medzi vidiekom a mestom až po nestabilitu spôsobenú regiónmi postihnutými konfliktom, rôzne faktory ovplyvňujú spravodlivé rozdelenie zdrojov pre inkluzívne vzdelávanie. Vnútorne presídľovanie taktiež prispieva k nedostatku kvalifikovaného personálu a neustálemu nedostatku finančných prostriedkov. Tieto výzvy znamenajú, že hoci

môžu byť politické rámce dobre navrhnuté, ich realizácia v teréne je často zložitou záležitosťou (Oliinyk et al., 2023; Sokurianska & Sopilnyak, 2022; Horishna et al., 2020).

Nakoniec existuje široké uznanie – globálne i na Ukrajine – dôležitosti zohľadnenia intersekcionality. Zatiaľ čo ukrajinské politiky dnes podporujú práva študentov so zdravotným postihnutím, mnohí študenti zažívajú viacnásobné vrstvy marginalizácie kvôli faktorom ako socioekonomický status, jazyková rozmanitosť alebo geografická poloha (Artiles, Kozleski, Dorn, & Christensen, 2006; Oliinyk et al., 2023; Sokurianska & Sopilnyak, 2022; Horishna et al., 2020). Okrem toho existuje len málo longitudinálnych štúdií, ktoré sledujú študentov od inkluzívneho predškolského prostredia cez stredné až po terciárne vzdelávanie. Robustnejší výskum tohto druhu by mohol presne ukázať, ako skoré intervencie a pokračujúca podpora ovplyvňujú vzdelávacie a sociálne výsledky v priebehu času, čo odráža už existujúce výzvy v medzinárodnej literatúre na hlbší a dlhodobý výskum (Florian & Black-Hawkins, 2011).

5 Diskusia

Súčasná zistenia potvrdzujú, že inkluzívne vzdelávanie nie je obmedzené na jednu politiku alebo krátku úpravu výučby; naopak, rozvíja sa ako kontinuum prepojených praktík, ktoré začínajú už v ranom detstve a pokračujú cez vyššie vzdelávanie. Tento kontinuum stojí na princípe, že skoré intervencie sú kľúčové pri formovaní postojov a kompetencií, ktoré ovplyvňujú následné akademické trajektórie študentov (Odom, Buysse, & Soukakou, 2011; Slee, 2011). Najmä predškolské zariadenia, ktoré podporujú kolaboratívne a hrou založené intervencie a zároveň integrujú zapojenie rodín, majú tendenciu podporovať pozitívne vzťahy medzi rovesníkmi a pevný akademický základ v neskorších fázach vzdelávania (UNESCO, 2009).

V období K–12 sú inštitúcie, ktoré sa zaviazali k Universal Design for Learning (UDL), politikám zameraným na rovnosť a modelom spoločného vyučovania, lepšie pripravené prijať rozmanité schopnosti a pozadie svojich študentov (Rose & Meyer, 2002). Keď študenti dosiahnu vyššie vzdelávanie, rozšírenie princípov univerzálneho dizajnu v spojení s komplexnými podpornými systémami umožňuje širšiemu spektru študentov uspieť nielen akademicky, ale aj sociálne.

Základom úspešnej realizácie inkluzívneho vzdelávania je kultúrna zmena, ktorá nevidí rôznorodosť študentov ako problém, ale ako neoceniteľný prínos, ktorý obohacuje vzdelávaciu komunitu (Florian & Black-Hawkins, 2011). Táto zmena vyžaduje systémové preusporiadanie, ktoré presahuje školskú triedu a rozširuje sa do legislatívnych opatrení, rozdeľovania zdrojov a súdržného vedenia na všetkých administratívnych úrovniach (Artiles, Kozleski, Dorn, & Christensen, 2006). Kľúčovým aspektom tejto transformácie je implementácia politik školskými lídrami, ktoré podporujú interdisciplinárnu spoluprácu medzi pedagógmi, podporujú kontinuálny profesionálny rozvoj a vyžadujú spoločnú zodpovednosť za napĺňanie inkluzívnych cieľov. Dôkazy naznačujú, že takéto zosúladenie môže postupne premeniť školy z tradične exkluzívnych priestorov na živé centrá spravodlivej praxe (Ainscow, Dyson, Goldrick, & West, 2013).

Ďalšou ústrednou témou v literatúre je význam spolupráce pri podpore a udržiavaní inkluzívnych praktík (Waitoller & Kozleski, 2013). Táto spolupráca presahuje rámec jednotlivých oddelení a zabezpečuje, že návrh učebných osnov, podpora študentov a iniciatívy profesionálneho vzdelávania sú formované viacerými hlasmi a odbornými znalosťami. V predškolských zariadeniach napríklad výskumníci pozorovali, že tímové intervencie účinne podporujú rozvoj jazyka a sociálno-emocionálne učenie (Odom et al., 2011). V rámci K–12 prostredí modely spoločného vyučovania ukazujú, ako môžu všeobecní a špeciálni pedagógovia spolupracovať súdržne a poskytovať cielene zameranú podporu bez izolácie či stigmatizácie určitých študentov (Kaur, Noman, & Awang-Hashim, 2015; Narot & Kiettikunwong, 2024). Na univerzitnej úrovni

pomáhajú aliancie medzi pedagógmi, študentskými službami a komunitnými partnermi formovať kultúry kampusov, ktoré prijímajú rozmanitosť študentov namiesto jej marginalizovania (Slee, 2011). Spoločne tieto zistenia naznačujú, že partnerstvá viacerých zainteresovaných strán sú kľúčové pre každú robustnú víziu inkluzívneho vzdelávania.

Nedávny výskum poukazuje na to, že vlády a vzdelávacie agentúry by mali uprednostniť alokáciu zdrojov na špecializované školenia, ktoré vybaví vychovávateľov v ranom detstve zručnosťami v oblasti učenia sa hrou, zapojenia rodín a medziprofesijného tímového spolupracovania (UNESCO, 2009). V praktickom zmysle môžu predškolské zariadenia profitovať z implementácie viacúrovňových podporných systémov, ktoré včas identifikujú vývinové výzvy a poskytujú ciele intervencie. Takéto načasované opatrenia môžu významne znížiť potrebu rozsiahlych nápravných programov neskôr, keď deti prechádzajú do základnej školy (Odom et al., 2011).

V rámci K–12 škôl majú školské okresy príležitosť začleniť princípy univerzálneho dizajnu a kultúrne citlivé vyučovacie metódy do oficiálnych štandardov a hodnotení učiteľov (Rose & Meyer, 2002). Politiky podporujúce spoločné vyučovanie a zdieľanie zdrojov medzi všeobecnými a špeciálnymi pedagógmi môžu pomôcť rozbiť exkluzívne štruktúry v triedach (Slee, 2011). Napriek tomu sa kontinuálny profesionálny rozvoj ukazuje ako kritický prvok týchto reforiem. Školenia zamerané na kolaboratívne plánovanie hodín, diferencovanú výučbu založenú na dátach a vedenie orientované na rovnosť môžu časom preplieť inkluzívne pedagogiky do každodennej školskej praxe (Ainscow et al., 2013).

V rámci vysokého školstva môžu univerzity profitovať z rozšírenia svojich inkluzívnych iniciatív ďaleko za hranice minimálnych opatrení na zabezpečenie prístupnosti pre študentov so zdravotným postihnutím. Integráciou Universal Design for Instruction (UDI) do školení pedagógov a plánovania učebných osnov môžu inštitúcie uspokojiť potreby oveľa rozmanitejšej študentskej populácie. Z praktického hľadiska môžu administrátori vyvíjať programy vzájomného mentorstva, ponúkať kultúrne citlivé poradenské služby a uplatňovať flexibilné pravidlá týkajúce sa kurzov. Takéto opatrenia zohrávajú kľúčovú úlohu pri podpore študentov, ktorí sú prvými členmi svojej rodiny na vysokej škole, osôb, pre ktoré je angličtina druhým jazykom, ako aj tých, ktorí nesú zložité identity vyžadujúce jemnejšie formy akademickej a sociálnej podpory (Gous, Eloff, & Moen, 2014).

Napriek narastajúcim dôkazom o efektívnosti inkluzívneho vzdelávania stále existujú významné medzery v súčasných poznatkoch. Jednou z naliehavých potrieb je longitudinalny výskum, ktorý sleduje študentov od ich intervencií v ranom detstve cez sekundárne a postsekundárne vzdelávanie až po pracovisko (Odom et al., 2011). Takéto dlhodobé sledovanie by mohlo objasniť trvalé dopady trvalých inkluzívnych stratégií na rôzne aspekty akademického, profesionálneho a osobného rozvoja študentov (Florian & Black-Hawkins, 2011). Navyše rastie význam analýz založených na intersekcionalite, najmä pokiaľ ide o pochopenie, ako sa prepletajú faktory ako rasa, jazyk, sociálno-ekonomický status a zdravotné postihnutie a ovplyvňujú vzdelávacie trajektórie rôznorodých skupín (Artiles et al., 2006). Nad rámec národných kontextov existuje tiež značný potenciál v medzinárodných komparatívnych štúdiách, ktoré skúmajú, ako kultúrne a politické rozdiely formujú spôsoby, akými sú inkluzívne prístupy prijímané a prispôbované v školách po celom svete (UNESCO, 2009). Takéto medzi-kultúrne poznatky by ďalej obohatili globálny dialóg o spravodlivom vzdelávaní.

Závislosť tejto štúdie na publikovaných zdrojoch podčiarkuje prirodzené obmedzenie, keďže tieto práce sa líšia v prísnosti, metodológii a geografickej použiteľnosti (Slee, 2011). Okrem toho, uprednostnenie zdrojov dostupných v angličtine môže neúmyselne prehliadnuť účinné stratégie a dôkazy publikované v iných jazykoch (UNESCO, 2009). Hoci táto syntéza zdôrazňuje konzistentné témy a vznikajúce oblasti potreby,

neposkytuje meta-analýzu kvantitatívnych údajov ani vyčerpávajúce prípadové štúdie jednotlivých kontextov. Napriek tomu použitý integratívny rámec ponúka široký prehľad kľúčových otázok týkajúcich sa inkluzívneho vzdelávania a identifikuje strategické smery pre ďalšie skúmanie.

6 Conclusion

In examining the evolution of inclusive education across preschool, K–12, and higher education contexts, this study illustrates that meaningful inclusion is both an ideological commitment and a practical imperative for educational systems worldwide. What began as an effort to integrate students with disabilities into mainstream classrooms has expanded into a comprehensive framework that acknowledges the rich tapestry of student backgrounds, languages, and abilities. The literature consistently demonstrates that early interventions in preschool can lay the foundation for lifelong learning and positive social attitudes. In K–12 settings, universal design and equity-based policies can help dismantle entrenched barriers and cultivate a school culture that values collaboration and respect for diversity. At the university level, the movement beyond basic disability accommodations toward holistic support systems, such as Universal Design for Instruction (UDI) and peer mentorship, confirms the possibility and the necessity of inclusive campuses where every learner can thrive.

Nevertheless, the passage from policy rhetoric to day-to-day practice remains. While many regions and institutions endorse inclusive education principles, disparities in teacher preparation, resource availability, and cultural attitudes can hinder sustainable change. Bridging these gaps necessitates systemic realignment, wherein policymakers, administrators, families, and community stakeholders jointly commit to embedding inclusive practices throughout every stage of a learner's journey. Moreover, as globalization brings increasingly diverse student populations into classrooms, the integration of intersectional research approaches will be vital in addressing overlapping categories of identity – such as language, socioeconomic status, disability, and race.

The recommendations presented here – strengthening early intervention, embedding universal design across educational settings, and fostering cross-sector collaborations – offer a roadmap for policymakers, practitioners, and researchers dedicated to advancing inclusive education. Future studies that employ longitudinal and intersectional methodologies could illuminate how early inclusive practices reverberate through students' academic trajectories and beyond, further sharpening our understanding of the conditions under which inclusion flourishes. Indeed, as our global community becomes increasingly pluralistic, inclusive education stands out not merely as a pedagogical ideal but as a cornerstone of social equity and societal well-being. By continually refining and expanding inclusive strategies across all levels of education, stakeholders can ensure that learners once relegated to the margins can, at last, experience full participation in the educational mainstream.

References

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2013). *Developing equitable education systems*. London, England: Routledge.
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S., & Christensen, C. (2006). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 30, 65–108.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Gous, J. G., Eloff, I., & Moen, M. C. (2014). How inclusive education is understood by principals of independent schools. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 535–552.

- Higbee, J. L., & Goff, E. (2008). *Pedagogy and student services for institutional transformation: Implementing universal design in higher education*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy.
- Horishna, N., Polishchuk, V., Slozanska, H., & Hlavatska, O. (2020). Trends in the development of inclusive education in Ukraine. *Educational Dimension*, 3, 103–116. <https://doi.org/10.18524/2411-2054.2021.41.225618>
- Kaur, A., Noman, M., & Awang-Hashim, R. (2015). Exploring strategies of teaching and classroom practices in response to challenges of inclusion in a Thai school: a case study. *International Journal of Inclusive Education*, 20(5), 474–485. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1090489>
- Ministry of Education and Science of Ukraine (MoES). (2017). *Law of Ukraine on Education*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/>
- Narot, P., & Kiattikunwong, N. (2024). A Strategy to Reorient Parental Perceptions to Create Conditions for Successful Inclusive Education: A Case Study in A Small-Sized School. *Education Sciences*, 14(4), 358.
- Narot, P., & Kiattikunwong, N. (2024). A Strategy to Reorient Parental Perceptions to Create Conditions for Successful Inclusive Education: A Case Study in A Small-Sized School. *Education Sciences*, 14(4), 358. <https://doi.org/10.3390/educsci14040358>
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344–356.
- Oliinyk, T., Ievliev, O., Hubina, S., Mishchenko, O., & Saveliy, D. (2023a). Inclusive education in Ukraine: Conditions of implementation and challenges. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*, 16(se2), 50–62. <https://doi.org/10.14571/brajets.v16.se2.2023>
- Oliinyk, V., Iemeljanova, T., Sokurianska, L., & Sopilnyak, R. (2023b). Inclusive education in Ukraine: Achievements, challenges, and prospects. *Educação, Ciência e Cultura*, 28(1), 20–34. <https://doi.org/10.18316/recc.v28i1.12296>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, schooling and inclusive education*. London, England: Routledge.
- Sokurianska, L., & Sopilnyak, D. (2022). Education System Actors on the Transformation of the Social Order of Schooling in the Context of Russian Aggression. *Visnyk of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series Sociological Studies of Contemporary Society: Methodology, Theory, Methods*, (49), 55–65. <https://doi.org/10.26565/2227-6521-2022-49-06>
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2020). Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Waitoller, F. R., & Kozleski, E. B. (2013). Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 31, 35–45.

Oksana MKRTICHIAN

H. S. Skovoroda Charkovská národná pedagogická univerzita

Katedra primárneho a profesijného vzdelávania

Kharkiv, Ukraine

oksana.mkrtychan@gmail.com

Oksana MKRTICHIAN – Doktor pedagogických vied (DSc), profesor; poverená vedúca Katedry primárneho a profesijného vzdelávania.

Oleksii NALYVAIKO

V. N. Karazin Kharkiv National University

Výskum na Fakulte psychológie

Kharkiv, Ukraine

nalyvaiko@karazin.ua

Oleksii NALYVAIKO – PhD v oblasti vzdelávania, docent, prodekan pre výskum na Fakulte psychológie.

Vira LIASHCHENKO

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

Department of Special Pedagogy

Kharkiv, Ukraine

v.liashchenko55@gmail.com

Vira LIASHCHENKO – Doctor of Philosophy (PhD).

Natalya NALYVAIKO

V. N. Karazin Kharkiv National University

Pedagogy Department

Kharkiv, Ukraine

nataliia.nalyvaiko@karazin.ua

Natalya NALYVAIKO – PhD in Education, Associate Professor.

Larysa ZDANEVYCH

Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Department of Pre-School Pedagogy, Psychology and Professional Methods

Khmelnyskyi, Ukraine

larisazdan@ukr.net

Larysa ZDANEVYCH – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

LOGORYTMICKÉ PROSTRIEDKY ROZVOJA REČI DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

LOGOMETRIC TOOLS FOR THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Nataliya SAKIR

Anotácia: V článku sa rozoberajú predpoklady vzniku a hlavné poruchy rečového vývinu v ranom veku, ako aj priama spolupráca logopéda a rodičov ako dôležitá podmienka efektívnej korekčno-logopedickej práce s deťmi. Analyzuje sa rozvoj reči a jazyka detí predškolského veku prostredníctvom hry ako teoreticko-metodologický aspekt a pripravenosť detí na jazykovú komunikáciu v hernej činnosti. Vymedzujú sa osobitosti využitia logorytmických cvičení pri práci s deťmi. Upozorňuje sa na to, že ak sú deti schopné interagovať s okolím, ich jazykové zručnosti sa budú ďalej rozvíjať, keďže sa učia efektívnym komunikačným schopnostiam. Poruchy reči môžu sťažovať komunikáciu. U niektorých detí sa môžu vyskytnúť problémy s: artikuláciou (tvorbou rečových zvukov), napríklad pri sykavkách, keď si deti zamieňajú hlásky „s“ a „z“ za „š“; hlasom – teda výškou a hlasitosťou produkovaných zvukov; plynulosťou reči, napríklad pri zajakavosti. Niekedy sa u detí s rečovou poruchou objavujú oromotorické problémy – to znamená, že svaly zapojené do tvorby reči nefungujú správne. Poruchy reči môžu byť tiež spojené s vývinovým oneskorením, autizmom, poruchami sluchu, oslabením svalstva okolo úst, rázštepom pery alebo podnebia, chrapotom, poruchami dýchania či prehltaním. Výskumy ukazujú, že liečba rečových porúch sa sústreďuje na logopedickú terapiu s cieľom zlepšiť jazykové schopnosti. Logorytmické cvičenia dosahujú väčší úspech, ak sa s logopedickou prácou začne už v ranom veku. Terapia môže byť účinná aj u starších detí, no ich pokrok môže byť pomalší, keďže ich pohybové vzorce sú už viac zafixované. Podpora rodičov je kľúčová pre úspešný pokrok dieťaťa v logopédii. Deti, ktoré najrýchlejšie a s najtrvalejšími výsledkami ukončujú jazykové programy, sú tie, ktorých rodičia sú aktívne zapojení. Proces prekonávania rečovej poruchy si môže vyžadovať čas a úsilie, a preto je dôležité, aby všetci členovia rodiny prejavili trpezlivosť a pochopenie.

Kľúčové slová: deti predškolského veku, rozvoj jazyka a reči, logorytmika, korekčná práca na rozvoj reči.

1 Postavenie problému

Predškolský vek je veľmi dôležitým obdobím vo vývoji reči a jazyka detí. Vývoj reči a jazyka zahŕňa schopnosť počúvať, rozumieť a komunikovať verbálne aj neverbálne. Známkami dobrej reči sú aj správnosť, normatívnosť, logickosť, primeranosť, estetickosť, čistota a slovná bohatosť. Komunikačné zručnosti majú rozhodujúci význam pre celkový rozvoj malých detí. Schopnosť jasne hovoriť, správne tvoriť zvuky reči, rozumieť druhým, vyjadrovať myšlienky a spolupracovať s ostatnými sú základnými stavebnými kameňmi pre rozvoj dieťaťa.

Komunikácia a jazyk sú jednou z troch hlavných oblastí na základnej úrovni raného detstva a zahŕňajú poskytovanie príležitostí: cítiť bohaté rečové prostredie, rozumieť okolitému svetu, rozvíjať sebavedomie a schopnosti sebavyjadrenia, hovoriť a počúvať v rôznych situáciách, čo sa stáva základom pre školské vyučovanie.

Bohužiaľ, takmer u každého dieťaťa možno pozorovať významné oneskorenie vo vývoji reči. Počet detí v rannom veku s poruchami rečového vývinu každý rok narastá. Rôzne odchýlky vo vývoji reči negatívne ovplyvňujú vnímanie reči, vyjadrovanie vlastných myšlienok, osvojovanie si vedomostí a formovanie osobnosti dieťaťa.

U detí so všeobecným nedostatočným rozvojom reči možno vyčleniť také charakteristiky slovnej reči: v rozhovore sa vyskytujú poruchy logickej postupnosti, vynechávanie kľúčových udalostí, opakovanie niektorých epizód v rozprávaní; pri tvorbe popisu rozprávania používajú väčšinou jednoduché neinformatívne vety; deťom robí problém používanie prísloví a správny výber jazykových prostriedkov, poruchy gramatickej štruktúry reči.

Výskumy ukazujú, že nedostatočný jazykový vývin u detí môže viesť k: školským ťažkostiam; problémom s učením; plachosti a sociálnym ťažkostiam; úzkostným poruchám; problémom správania a ADHD.

V prvých rokoch života sa detský mozog rýchlo vyvíja a kladie základy pre učenie. Interakcia detí a dospelých ovplyvňuje vývoj a vzdelávanie detí.

Podpora kvalitnej jazykovej interakcie medzi deťmi a dospelými poskytuje deťom skúsenosti, ktoré môžu podporiť rozvoj jazyka a komunikácie. Každá prax je založená na typoch interakcií, ktoré podporujú rozvoj jazyka a komunikačných zručností. Tieto interakcie zahŕňajú: reagovanie na vokalizáciu a reč detí, zapájanie spoločnej pozornosti s deťmi, iniciovanie rozhovoru s deťmi, komunikáciu s deťmi, používanie zložitej gramatiky a bohatej slovnej zásoby, poskytovanie dodatočných informácií o predmetoch, emóciách alebo udalostiach.

Najmä učenie prostredníctvom interakcie veľmi podporuje skorý vývoj reči. Ak sú deti schopné komunikovať s okolím, ich jazykové zručnosti budú naďalej rásť, pretože sa budú učiť efektívnym komunikačným schopnostiam. Raný vývoj dieťaťa výrazne napreduje, keď deti vedia hrať sa. Najlepšie príležitosti na učenie v ranom veku možno nájsť v každodenných skúsenostiach, ktoré deti môžu zažiť či už doma s rodičmi, alebo vo vzdelávacom prostredí materskej školy. Rozvoj gramotnosti dieťaťa významne podporí jeho schopnosť spoznávať okolitý svet a zároveň jazyk, ktorý tento proces sprevádza. V prvých rokoch je dôležité, aby deti rozvíjali vnímavú (receptívnu) aj vyjadrovaciu (expresívnu) reč.

Od skorého veku sa odporúča rozvíjať rytmus formou dostupnou pre predškolákov – rytmické cvičenia a hry. Logorytmické aktivity sú technikou založenou na spojení slov, hudby a pohybov. Väzby medzi týmito zložkami môžu byť rôzne, pričom jedna z nich prevláda. Cieľom tohto logorytmického efektu je prekonať dlhoročné rečové poruchy vo vzdelávaní a výchove, pričom u detí, u ktorých motorická patológia reči trvá viac ako rok, sa tieto prvky nespoja so slovom a hudbou, ale nakoniec slúžia ako prispôsobenie sa vonkajším podmienkam prostredia.

Často korekčná práca v logopedických skupinách pokrýva iba lingvistickú stránku vývinu dieťaťa, zatiaľ čo také dôležité oblasti ako emočný vývoj a rozvoj motoriky zostávajú mimo kognitívnej oblasti.

Použitie jeho prvkov a logorytmických metód pomáha v prístupnej a zaujímavej forme rozvíjať všeobecné jazykové zručnosti, artikuláciu, mimiku, hlasové cvičenia, postupne formuje koordináciu pohybov aj reflexívnu koncentráciu. Základom alebo aktivitou reči je však psychofyziologický pohľad na nemotorné procesy ako zložitý systém senzomotorickej koordinácie.

Prvé pochopenie rečového rytmu je založené na spojení slov, hudby a pohybu. Pomery medzi týmito zložkami môžu byť rôzne, pričom jedna z nich prevláda alebo existuje rovnováha medzi nimi. Druhé chápanie logopedického rytmu vedie k jeho začleneniu do akejkoľvek metódy rehabilitácie na výchovu, vzdelávanie a liečbu detí s rôznymi poruchami vývinu a reči.

Prostredníctvom logorytmiky môže pedagóg riešiť:

Vzdelávacie úlohy: rozvoj motoriky a schopnosti pracovať v tíme, priestorové predstavy; schopnosť sústrediť sa (sluch, zrak, dotyk), vedome sa pohybovať v priestore; rozvíjať sluchovú a zrakovú pamäť, silu, obratnosť, koordináciu pohybov, pohybovú reakciu na zvukové a zrakové podnety, výdrž, inhibičnú aktivitu, schopnosť prechádzať z jednej činnosti na druhú vo vzťahu k iným ľuďom a predmetom; zároveň sa osvojujú teoretické vedomosti z rytmiky a hudobnej kultúry.

Korekčné úlohy: odstránenie rečových a psychomotorických porúch.

Výchovné úlohy: podporovať rozvoj rozumový, morálny, estetický a pracovný; rozvíjať umelecké a tvorivé schopnosti, cit, vkus, ako aj morálne a vôľové vlastnosti – pocit kolektívnosti, disciplíny a podobne.

Zdravotné úlohy: logorytmické cvičenia prispievajú k posilneniu pohybového aparátu; rozvoju dýchania, motoriky (všeobecnej, jemnej motoriky rúk, mimiky); rozvoju správneho držania tela, chôdze a pohybov.

Takto je logorytmika jednou z foriem terapie založenou na využití slova, hudby a pohybovej komunikácie, prostriedkom ovplyvňovania súboru metód vzdelávania, výchovy a liečby, ktorý urýchľuje proces odstraňovania rečových porúch a podporuje socializáciu.

Jedným zo základných prostriedkov používaných v logorytmike je pohyb:

- pohyb: základ života, hlavná biologická vlastnosť, kvalita, pojem živej hmoty, základný mechanizmus rovnováhy v systéme „organizmus – prostredie“; vedomá sociálno-biologická činnosť, prostriedok komunikácie, interakcie, aktívnej adaptácie a práce; prostriedok prevencie, liečby a rehabilitácie;
- pohybové zručnosti: ukazovateľ ovládania techniky činností, charakterizovaný vyššou koncentráciou na zložky pohybu a riešenie pohybových úloh;
- motorika: prostriedok ovládania techniky pohybu, pri ktorom je riadenie pohybov automatické, pričom činnosti a pohyby sú charakteristické zvýšenou presnosťou a spoľahlivosťou;
- psychomotorický vývin: úzko súvisí s reálnym pohybovým vývinom.

Psychické poruchy vytvárajú bohaté a rôznorodé väzby s pohybovými poruchami. Pohyby tela a vnímanie rôznych podnetov (zrak, sluch, kinestetika, dotyk, chuť, rovnováha) sú v raných štádiách vývoja dieťaťa prostriedkom poznávania okolia. Poruchy psychomotorického vývoja znamenajú neúplnú alebo nesprávnu senzorickú analýzu. Psychomotorický vývoj začína nevedomou manipuláciou s predmetmi a prechádza do vedomej činnosti, pod ktorou rozumieme cieľavedomé a plánované vnímanie reality a jej premenu na činnosti a pohyby. Druhý signálny systém, ktorý zlepšuje činnosť a vývin dieťaťa, je zakotvený v uvedomení si.

Každý pohyb prebieha v určitom rytme. Pojem „rytmus“ je veľmi široký a viacznačný: rytmus poézie, prózy, srdca, dýchania, ročných období, dňa a noci, pracovného tempa, tanca, piesne. Rytmus ako všeobecný pojem charakterizuje vlastnosť časového alebo priestorového usporiadania predmetov, javov a procesov.

Takže rytmus je správne rozdelenie časovej postupnosti podnetov do skupín, ktoré sa spájajú okolo určitých akcentov.

Pohyb vyvolaný pôsobením mechanickej energie na ľudský organizmus sa využíval ako preventívny a liečebný prostriedok už dlhý čas pred vznikom medicíny.

2 Záver

Takto možno konštatovať, že logorytmické aktivity sú zamerané na komplexný rozvoj dieťaťa, zdokonalenie jeho reči, nadobudnutie pohybových zručností, schopnosť orientovať sa vo svete, pochopenie zmyslu ponúkaných úloh, schopnosť prekonávať ťažkosti a kreatívne sa vyjadrovať. Okrem toho sa logorytmika využíva aj ako súčasť zdravotných technológií, ktoré pozitívne ovplyvňujú zdravie dieťaťa: v jeho organizme dochádza k transformácii rôznych systémov, napríklad kardiovaskulárneho a dýchacieho.

Література

- Гандзюк С. Логоритміка – система рухових вправ. Дошкільне виховання. №1. 2012. С.28
- Забара О. З історії виникнення логопедичної ритміки. Логопед. 2012. №10. С. 8–15.
- Найдич В., Конюк Л. Використання логоритмічних прийомів у корекційній роботі. Логопед. 2014. №3. С. 28–30.
- Сухар В. Логоритмічні заняття в ДНЗ. 5-6 років. Харків.: Вид-во «Ранок», 2011. 160 с.
- Хілько Г.О., Зятіна І. М. Логоритміка для дітей-логопатів. Логопед. 2013. №8. С. 24–28.
- Чеснокова Л., Золотарьова О. Заняття з логоритміки для дітей із вадами мовлення. Харків.: Вид. група «Основа», 2017. 160 с.
- Шабутін С., Хміль С., Шабутіна І. Зцілення музикою. Тернопіль: Підручники і посібники, 2006. 192 с.

Nataliya SAKIR

Materská škola č. 9 kombinovaného typu pri Mestskom úrade mesta Luck

sakirnatali21@gmail.com

Nataliya SAKIR „učiteľ-metodik v komunálnom zariadení, lektorka Katedry teórie a metodiky predškolskej výchovy.

URČENIE „KOEFIČIENTU SPOLOČENSKEJ KONTAKTOVATEĽNOSTI“ DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU PRI RIEŠENÍ KRÍZOVÝCH OTÁZOK VYPLÝVAJÚCICH Z MODERNÝCH REALÍT

Raisa SHULYHINA, Anastasiia KOVALOVA

Abstrakt: Článok predstavuje rôzne vedecké prístupy ukrajinských a zahraničných vedcov v oblasti pedagogiky a psychológie k interpretácii pojmov „interakcia“, „sociálny kontakt“, „sociálna kontaktovateľnosť“. Na základe štúdia obsahu uvedených psychologicko-pedagogických kategórií sú navrhnuté a formulované definície takýchto kategórií, ako „sociálna kontaktovateľnosť dieťaťa“ a „koeficient sociálnej kontaktovateľnosti dieťaťa“. Sú prezentované výsledky realizovaného experimentálneho výskumu zameraného na určenie „koeficientu sociálnej kontaktovateľnosti“ detí predškolského veku pri riešení krízových otázok spôsobených modernými realitami podľa štyroch kritérií (emocionálne, komunikačné, operačné a aktivita-behaviorálne). Zistilo sa, že stav sociálnej kontaktovateľnosti predškolských detí priamo závisí od úrovne úzkosti dieťaťa, spôsobenej prežitými traumatickými udalosťami (násilné presídlenie, opustenie domova; strata rodiča alebo blízkej osoby a pod.) a nadobudnutou traumatickou skúsenosťou. Čím je úroveň úzkosti vyššia, tým nižšie sú ukazovatele koeficientu sociálnej kontaktovateľnosti dieťaťa. Dokázalo sa, že hra je jedným z najefektívnejších mechanizmov zvyšovania koeficientu sociálnej kontaktovateľnosti detí predškolského veku pri riešení krízových otázok spôsobených modernými realitami. Naznačené sú perspektívy ďalšieho vedeckého bádania v danej problematike.

Kľúčové slová: dieťa predškolského veku, interakcia, sociálna kompetencia, sociálna kontaktovateľnosť dieťaťa, „koeficient sociálnej kontaktovateľnosti“, krízová spoločnosť, hra

1 Úvod

Súčasný svet prechádza rýchlymi zmenami, ktoré komplexne ovplyvňujú všetky oblasti života, vrátane vývoja detí predškolského veku. Intenzifikácia globalizácie a technologického pokroku, rast sociálnej nestability a ďalšie krízové javy vytvárajú nové výzvy pre deti a ich rodiny (opustenie domova, nútená migrácia do zahraničia, strata blízkych a pod.). V týchto podmienkach nadobúda sociálna kompetencia dieťaťa, jeho schopnosť nadväzovať kontakty, komunikovať a interagovať s ostatnými ľuďmi, zvláštny význam, pretože prežívanie traumatických udalostí deštruktívne ovplyvňuje komplexný rozvoj malej osobnosti.

Predškolský vek je citlivým obdobím pre formovanie sociálnych zručností. Práve v tomto období sa dieťa aktívne učí veľkosti a bohatstvu sveta okolo seba, osvojí si budovanie vzťahov s rovesníkmi a dospelými a internalizuje normy a pravidlá správania. Rozvinutá sociálna kontaktovateľnosť prispieva k úspešnej adaptácii dieťaťa v spoločnosti, jeho emocionálnej pohode a ďalšiemu osobnému rozvoju. V tejto súvislosti sa otázka vývoja a implementácie nástrojov na hodnotenie úrovne sociálnej kontaktovateľnosti detí predškolského veku, ktoré sú emocionálne, psychologicky a fyzicky najzraniteľnejšie voči udalostiam prebiehajúcim na Ukrajine, stáva čoraz relevantnejšou. Určenie „koeficientu sociálnej kontaktovateľnosti“ umožní nielen diagnostikovať aktuálnu úroveň rozvoja osobnosti dieťaťa, ale aj predpovedať jeho ďalšiu socializáciu, ako aj včas identifikovať a korigovať možné problémy spojené so životnými ťažkosťami a prispôbiť sa im, prekonať negatívny vplyv rôznych vonkajších a vnútorných faktorov a stabilizovať jeho psycho-emocionálny stav.

2 Teoretické východiská

V modernej vedeckej literatúre je venovaná značná pozornosť vedeckým prácam domácich i zahraničných odborníkov, ktoré sa zaoberajú problémami organizácie vzdelávacej činnosti detí

predškolského veku. Medzi významných autorov patria napríklad: A. Arushanov, V. Butenko, A. Davydchuk, A. Makarenko, T. Makeeva, S. Jakobson a ďalší.

Štúdium fenoménu sociálnej kontaktovateľnosti ako dôležitej súčasti formovania a rozvoja osobnosti dieťaťa je predmetom výskumu takých vedcov ako: V. Zagvyazynsky, L. Levshin, H. Liymets (súbor didaktických, výchovných a sociálno-pedagogických interakcií); B. Bim-Bad (proces medzi učiteľom a žiakom, zameraný na rozvoj osobnosti dieťaťa); T. Akbasheva, I. Bekh, L. Pochebut a ďalší (interakcia subjektov výchovno-vzdelávacieho procesu, fenomén, ktorý sa rozvíja v druhom a rozvíja sám seba).

Rôzne aspekty zažívania stresových a krízových situácií u predškolských detí, ako aj špecifiká využívania metód, techník a technológií na znižovanie úrovne stresu a formovanie základov stresovej odolnosti detí boli predmetom výskumu ukrajinských i zahraničných vedcov v oblasti pedagogiky, psychológie a psychoterapie (N. Banburak, M. Bilova, O. Vishnevsky, O. Gutsman, V. Korolchuk, O. Lychko, S. Maksymenko, L. Naugolnyk, O. Ovcharenko, L. Pryadko, Z. Romanets, L. Smolska, J. Brown, E. Fromm, S. Folkman, H. Wolff a ďalší).

Špecifiká organizácie hry ako vedúcej aktivity detí predškolského veku, ktorá prispieva k komplexnému rozvoju osobnosti dieťaťa, sú rozoberané vo vedeckých prácach: I. Bekh, N. Volkova, S. Dovbnia, N. Klocho, K. Kolesnik, L. Lyubchak, A. Makarenko, T. Ponimanska, V. Sukhomlynsky a ďalších. Probléma skúmaná v tejto práci našla svoje miesto aj v regulačných dokumentoch predškolskej výchovy, najmä v Zákone Ukrajiny „O predškolskej výchove“ (2024), Štátnom štandarde predškolskej výchovy (BCPO – 2021), ukrajinských vzdelávacích programoch pre deti vo veku 2-6 (7) rokov („Dytyna“ („Dieťa“), „Ya u Sviti“ („Ja vo svete“), „Vpevnenyi Start“ („Istý štart“) a ďalších).

3 Prehľad literatúry

Človek je sociálna bytosť, ktorá nemôže existovať mimo spoločnosti. Ukrajinský pedagogický slovník, ktorý zostavil S. Honcharenko, obsahuje nasledovnú definíciu pojmu „interakcia“: ide o integračnú kategóriu, ktorú skúma viacero humanitných a vedeckých odborov – filozofia, sociológia, sociálna psychológia, pedagogika a pod., a je to proces priameho alebo nepriameho vzájomného pôsobenia subjektov, ktoré vytvárajú ich vzájomnú podmienenosť a prepojenie (Honcharenko, 2017, s. 14). Interakcia ako výsledok sociálnych kontaktov sa považuje za jednu z hlavných kategórií pedagogiky, pričom ju nemožno charakterizovať ani ako výlučne sociálny, ani ako výlučne pedagogický jav (Scheinkman, 2008). Treba poznamenať, že interakcia detí v určitom sociálnom priestore, ktorým môže byť aj predškolské zariadenie, je sociálna. Jej hlavnou funkciou je začleniť predškolské deti do systému sociálnych vzťahov a rozšíriť rozsah ich sociálnych kontaktov. Zároveň dospelí (rodičia a učitelia) plnia úlohu „staršieho súputníka“, ktorý vystupuje ako partner v spoločných aktivitách a komunikácii.

V modernej pedagogickej vede je rozvoj sociálnych kontaktov (interakcie) predškolského dieťaťa s ostatnými deťmi špecifickým typom väzby a vzťahov, ktoré zahŕňajú vzájomné pôsobenia, vplyvy a zmeny subjektov pedagogickej činnosti (Gavrysh, Reypolska, 2018). Medzi týmito interakciami má zvláštne miesto komunikácia (špecifická forma subjekt-subjekt interakcie) a spoločná činnosť. Medzi nimi existujú určité väzby: komunikácia je zároveň atribútom spoločnej činnosti aj samostatnou hodnotou. Výstižne poznamenal významný psychológ J. Piaget, že komunikácia je hlavnou podmienkou pre rozvoj dieťaťa, najdôležitejším faktorom pri formovaní jeho osobnosti (Piaget, Inhelder, 2000, s. 120). Preto predškolské deti s podmiennečne normotypickým vývojom majú výraznú potrebu komunikovať s rovesníkmi, vychovávateľmi a rodičmi.

Význam neustálej komunikácie medzi deťmi rôzneho veku, ako aj výchovný dopad komunikácie medzi predškólakmi na rozvoj osobnosti potvrdzujú práce A. Makarenka, V. Sukhomlynského, S. Šackého, ako aj mnohých súčasných pedagógov ako I. Kon, O. Korniak, I. Tovkač a ďalších. Rozvoj sociálnych kontaktov detí v predškolských vzdelávacích inštitúciách formuje skúsenosti rôznych vzťahov, prispieva k rozvoju najdôležitejších morálnych kvalít, osvojeniu si kultúrnych hodnôt a podobne (Bobak, 2017; Gavrysh, 2018; Lysenko-Gelembiuk, 2019).

Preto sociálny kontakt predstavuje najjednoduchšiu formu komunikácie medzi ľuďmi, počiatočnú fázu sociálnej interakcie, ktorá sa využíva, keď jednotlivec chce upútať pozornosť iného človeka. Sociálne kontakty sú pre dieťa nevyhnutné pre plný rozvoj a formovanie osobnosti. Súhlasíme s názorom S. Kovala a R. Šulihiny, že v procese sociálnej interakcie „je dôležité sledovať, ako deti komunikujú medzi rovesníkmi, aby sme ich reintegrovali nielen do vzdelávacieho, ale aj kultúrneho priestoru pre ich ďalšiu socializáciu a celkový rozvoj“ (Šulihina, Koval, 2023, s. 229).

Dnes sa v psychologickej literatúre pojem „kontaktabilita“ vzťahuje na vlastnosť osobnosti, ktorá sa prejavuje v spoločenskosti, priateľskosti a schopnosti nadväzovať vzťahy (kontakty) s ľuďmi. Podľa M. Willarda je kontaktabilita špeciálnou sociálnou zručnosťou jednotlivca, založenou na prirodzenej spoločenskosti; je výsledkom kombinácie súboru vnímacích, intelektuálnych a komunikačných schopností, ktoré sa vyvíjajú na základe rozvinutej sebakontroly a tvoria jednu zo štrukturálnych súčastí sociálnej inteligencie (Willard, 2024).

Ukrajinský akademik I. Bekh upozorňuje, že formovanie sociálnej kontaktability prebieha v prvých štádiách života dieťaťa a rozvíja sa ako všeobecná komunikačná schopnosť, ktorá je na začiatku riadená temperamentom jednotlivca a špecifickými črtami vyššej nervovej činnosti (Bekh, 2018). Sociálna kontaktabilita sa prejavuje v schopnosti jednotlivca mobilizovať všetky dostupné prostriedky na nadviazanie sociálneho kontaktu s inými ľuďmi (ovládanie svojich emocionálnych stavov, telesných a mimických prejavov, dispozícia ku kontaktu), v schopnosti meniť mieru otvorenosti podľa situácie a v ovládaní komunikačnej situácie.

Podľa W. Browna, S. Odom a S. McConnella by sa pojem „sociálna kontaktabilita“ mal chápať ako schopnosť jednotlivca nadviazať psychologický kontakt, vytvoriť dôverné vzťahy počas interakcie založenej na súhlase a vzájomnom prijatí, čo je zabezpečené ovládaním komunikačných a sebariadiacich zručností a schopností, ako aj osobnostných kvalít vhodných na kontakt (Brown, Odom, McConnell, 2008, s. 101-102). Pri rozvoji „sociálnej kontaktability“ dieťaťa je dôležité určiť jej optimálny ukazovateľ – „koeficient sociálnej kontaktability“ alebo „index sociálnej kontaktability“, ktorý udáva mieru rozvoja schopnosti predškolského dieťaťa nadviazať psychologický kontakt s inými ľuďmi, vytvoriť dôverné vzťahy počas interakcie s dospelými, rovesníkmi a deťmi rôzneho veku.

Zhrnutím uvedených vedeckých prístupov k pochopeniu podstaty sociálnej kontaktability jednotlivca sme navrhli nasledujúcu definíciu pojmu „sociálna kontaktabilita dieťaťa“: je to sociálna vlastnosť predškolského dieťaťa, ktorá zahŕňa jeho schopnosť nadviazať jednoduché formy spojenia (komunikácie, vzťahov) s dospelými, rovesníkmi a deťmi mladšieho i staršieho veku, čo sa prejavuje na slovnej i neslovnej úrovni (gestá, intonácia, mimika).

Súčasne navrhujeme chápať kategóriu „koeficient sociálnej kontaktability dieťaťa“ ako úroveň formovania tejto vlastnosti u dieťaťa vo veku 3-6 (7) rokov pred nadviazaním pevných a priateľských vzťahov s dospelými, rovesníkmi a mladšími/staršími deťmi.

V modernej predškolskej pedagogike je všeobecne akceptované, že hra je vedúcou činnosťou predškolského dieťaťa. V súlade s tým je jedným z najrozšírenejších a najúčinnějších mechanizmov na

zvýšenie „koeficientu sociálnej kontaktability“ predškolských detí práve hravá činnosť, ktorá prispieva nielen k rozvoju ich mentálnych procesov (predstavivosť, myslenie, pozornosť a pod.), ale zároveň obohacuje emocionálny svet detí a podporuje komunikáciu dieťaťa s rovesníkmi i dospelými.

V Slovníku krátkych termínov v pedagogike pojem „dieťaťa hravá činnosť“ označuje typ neproduktívnej činnosti, ktorej motív nespočíva v výsledkoch, ale v samotnom procese (Yatsyk, Stepaniuk, 2022).

Ukrajinský pedagogický slovník S. Honcharenka obsahuje nasledovnú interpretáciu definície „dieťaťa hravej činnosti“ – je to zvláštna forma prejavu aktivity dieťaťa, pri ktorej na úrovni svojich vedomostí, schopností a zručností reprodukuje činnosti dospelých a vzťahy medzi nimi, spoznáva predmety a ich funkcie, ako aj sociálnu realitu svojho okolia (Honcharenko, 2017, s. 79).

Na Ukrajine je význam hravej činnosti vo všetkých oblastiach života dieťaťa, a najmä v sociálnej oblasti, zakotvený v texte Štátneho štandardu predškolského vzdelávania, konkrétne v výchovnom smere „Hra dieťaťa“, kde je hra definovaná ako prostriedok organizovania činnosti dieťaťa, jeho všestranného rozvoja v sociálno-komunikačnom, jazykovom, kognitívnom, umelecko-estetickom a fyzickom smere rozvoja a výchovy detí (Základná zložka predškolského vzdelávania, 2021).

Analýza vedeckých prác L. Artemovej, N. Gavrysh, I. Karabaevej, O. Stayennej, T. Pirozhenkovej a ďalších poskytla podklady na vyjadrenie súboru procesov, ktoré prebiehajú počas hravej činnosti detí vo veku 3-6 (7) rokov:

- formovanie všetkých aspektov osobnosti dieťaťa, dochádza k významným zmenám v jeho psychike, ktoré pripravujú prechod na novú, vyššiu úroveň jeho vývinu;
- poznávanie okolia deťmi vo veku 3-6 (7) rokov – počas hry dieťaťa spoznáva farby, tvary, vlastnosti materiálov, rastliny, zvieratá a pod.;
- vstup dieťaťa do sveta dospelých;
- osvojenie duchovných hodnôt dieťaťom;
- osvojovanie si predchádzajúcich sociálnych skúseností dieťaťom;
- získavanie prvých kolektívnych myšlienkových lekcií dieťaťom;
- rozvoj sociálnej kontaktability dieťaťa a zvýšenie jej koeficientu.

Britskí vedci E. Baines a P. Blatchford vo svojich výskumoch identifikovali hru ako jednu z vedúcich foriem organizácie života predškolského dieťaťa, pričom zdôrazňujú, že práve v hre prebieha formovanie všetkých aspektov ľudskej duše, jeho mysle, srdca a vôle, a že hravá činnosť predurčuje budúci charakter a osud dieťaťa, pretože práve v hre sa prejavujú sklony dieťaťa a relatívna sila jeho duše, čo má veľký vplyv na formovanie schopností detí a teda aj na budúcu budúcnosť predškolačka (Baines, Blatchford, 2012).

Okrem toho autori vo svojich vedeckých výskumoch zistili, že:

- po prvé, v hre sa prejavujú dva typy vzťahov: reálne (tie, ktoré existujú medzi ľuďmi vyrastajúcimi v jednej skupine) a herné (tie, ktoré sú regulované pravidlami hry);
- po druhé, aby sa dieťa mohlo zapojiť do hernej skupiny, je potrebné nadviazať medzi jej účastníkmi sociálne väzby, podriaďovať ich činnosti určitým rolám, uplatňovať kontrolu a dodržiavať stanovené pravidlá hry a podobne (Baines, Blatchford, 2012).

Zhrnutím uvedeného možno konštatovať, že je vhodné považovať hravú činnosť za jeden z mechanizmov vplyvu na formovanie sociálnej kontaktability predškolských detí, pretože:

- po prvé, umožňuje dieťaťu pochopiť a nestratiť sa v vysvetľovaní určitých činov a skutkov ľudí (najmä v podmienkach každodennej zápasu Ukrajincov o svoje prežitie);

- po druhé, prispieva k nálade, formovaniu postoja dieťaťa k nadväzovaniu kontaktu s inými ľuďmi (dospelými, rovesníkmi), mobilizácii všetkých komunikačných prostriedkov (verbálnych/neverbálnych), stimulácii motivácie, reflexie a spätnej väzby;
- po tretie, „lieči“ detskú dušu tým, že odvádza pozornosť od zlých/smutných myšlienok cez „ponorenie sa“ do hry, „vyskúšanie“ rôznych rolí a pomáha dieťaťu vytvoriť si mechanizmus riadenia vlastného správania.

4 Metodológia

Určenie stavu rozvoja sociálnej kontaktability predškolských detí, ktoré vyrastajú a sú vychovávané v krízových podmienkach spôsobených modernými ukrajinskými realitami, sa uskutočnilo na základe PEO (detská jasle - škôlka) č. 65 v Kyjeve, PEO (detská jasle - škôlka) č. 573 v Kyjeve a PEO (detská jasle - škôlka) „Knyazhychanka“ v okrese Fastiv, Kyjevská oblasť.

Do výskumu bolo zapojených 78 detí vo veku 4-6 (7) rokov, z toho 24 detí so štatútom „vnútorné vysídlené osoby“ (IDP) z regiónov Doneck (10 detí), Luhansk (6 detí), Cherson (5 detí), Záporožie (2 deti) a Charkov (1 dieťa) na Ukrajine. Všetky deti mali rôzne úrovne rozvoja sociálnej kontaktability.

Výskum bol realizovaný v období 2023–2024.

Výskumná a experimentálna práca prebiehala v troch etapách:

- Etapa I (zistenie stavu) – spočívala v určení „koeficientu sociálnej kontaktability“ predškolských detí v podmienkach krízovej spoločnosti a jeho korelácii s ich emocionálnym stavom;
- Etapa II (formovacia etapa) – zahŕňala vykonávanie experimentálnych prác na zvýšenie „koeficientu sociálnej kontaktability“ predškolských detí na riešenie krízových problémov spôsobených modernými realitami;
- Etapa III (kontrolná etapa) – mala za cieľ určiť účinnosť vykonaných experimentálnych prác na zvýšenie „koeficientu sociálnej kontaktability“ predškolských detí.

Na účely experimentálneho výskumu boli respondenti rozdelení do dvoch podskupín po 39 osobách – experimentálna skupina (EG) a kontrolná skupina (CG).

V rámci nášho výskumu boli stanovené kritériá, indikátory a úrovne sociálnej kontaktability predškolských detí a boli vybrané vhodné diagnostické nástroje.

Stupeň prejavov určitých prejavov sociálnej kontaktability predškolských detí bol určený podľa nasledujúcich indikátorov sebapoznania dieťaťa vo veku 4-6 (7) rokov:

- má záujem o rovesníkov (staršie/mladšie deti) a dospelých;
- usiluje sa komunikovať s rovesníkmi (staršie/mladšie deti) a dospelými;
- je otvorené kontaktom s rovesníkmi (staršie/mladšie deti) a dospelými;
- vníma emocionálny stav partnera v sociálnej interakcii, reaguje naň (zamračí sa v odpovedi, usmeje sa, prejavuje túžbu podeliť sa o dojmy atď.);
- je schopné nadviazať sociálny kontakt s rovesníkmi (staršie/mladšie deti) a dospelými, ovláda základné komunikačné zručnosti;
- je aktívne (iniciatívne) v interakcii s rovesníkmi (staršie/mladšie deti) a dospelými;
- snaží sa byť samostatné v interakcii (v situácii spoločnej činnosti s rovesníkmi (staršie/mladšie deti)).

Tabuľka 1 predstavuje kritériá, ktoré sme identifikovali pre stav rozvoja sociálnej kontaktability predškolských detí.

Tabuľka 1: Kritériá rozvoja sociálnej kontaktability predškolských detí

Kritériá pre rozvoj sociálnej kontaktability	Charakteristiky	Metodológia výskumu
Emočný	Prispieva k určeniu schopnosti predškolského dieťaťa rozpoznať emocionálny stav ľudí okolo seba s cieľom následne nadviazať s nimi sociálnu interakciu.	Štúdia porozumenia emocionálnych stavov ľudí (Yu. Afonkina, G. Uruntaeva)
Komunikatívny	Pomáha určiť povahu správania predškolského dieťaťa pri riešení problémových situácií s rovesníkmi, staršími/mladšími deťmi a dospelými.	Identifikácia komunikačnej kompetencie v komunikácii s rovesníkmi (E. Kalyagina, E. Smyrnova)
Operačný	Pomáha určiť úroveň sociálnej kontaktovateľnosti počas hravej činnosti s inými deťmi, charakteristiky zapojenia dieťaťa do hry a plnenia rolí.	Diagnostika formovania hernej kompetencie dieťaťa (author's development)
Aktivita a správanie	1. Určenie reakcií dieťaťa predškolského veku na jeho vnútorný psycho-emocionálny stav (prežívania, strach, emócie a pod.), ktorý sa prejavuje vo vonkajších prejavoch správania, komunikácie a aktivity dieťaťa. 2. Schopnosť dieťaťa nadväzovať sociálne kontakty s rovesníkmi a dospelými.	Test úzkosti pre deti predškolského veku (V. Amen, M. Dorkey, R. Temmle)

Úrovně rozvoja sociálnej kontaktovateľnosti detí predškolského veku sú určené podľa každého z vyššie uvedených kritérií a sú zhrnuté do celkovej hodnoty, na základe ktorej sa získané výsledky analyzujú:

Vysoká úroveň: dieťa vo veku 4–6 (7) rokov má prevažne pozitívne emočné pozadie, čo poukazuje na normálny emočný postoj voči rovesníkom aj voči sebe samému; má potrebu komunikovať a/alebo hrať sa, poskytuje vzájomnú pomoc iným deťom, snaží sa prejsť starostlivosť o svojich kamarátov (utešiť, podeliť sa o hračku, vypočuť ich a pod.); samostatne a konštruktívne rieši problémy; udržiava priateľské vzťahy s deťmi.

Priemerná úroveň: dieťa prejavuje iniciatívu, ale nie je vytrvalé; nie vždy reaguje na ponuky rovesníkov na hru či komunikáciu; zažíva určité ťažkosti v sociálnych kontaktoch s rovesníkmi i dospelými; prejavuje hanblivosť a občasné uzatvorenie do seba; má prevažne neutrálny až vecný emočný podklad; nie vždy sa dokáže vcítiť do situácie iného dieťaťa, pochopiť jeho pocity a emocionálny stav; objavujú sa znaky úzkosti a občas aj agresivity; dieťa sa obracia o pomoc na učiteľku v materskej škole.

Nízka úroveň: dieťa je len veľmi zriedkavo aktívne, väčšinou sa hrá samo, je uzavreté a plačlivé; nemá rozvinutú potrebu komunikovať s rovesníkmi alebo si k nim nedokáže nájsť cestu; prejavuje hanblivosť, agresivitu a často sa „vyhýba“ situáciám, reaguje agresívne; často nedokáže odpovedať na položenú otázku. Na určenie „**koeficientu sociálnej kontaktovateľnosti**“ detí predškolského veku v skupinách EG a CG sme vybrali nasledovné diagnostické metódy:

1. **Metodika č. 1 „Štúdium porozumenia emocionálnym stavom ľudí“** (Yu. Afonkina, G. Uruntaeva): vytvorenie podmienok na skúmanie formovania porozumenia emocionálnym stavom a prežívaniu iných ľudí u detí predškolského veku;
2. **Metodika č. 2 „Identifikácia komunikačnej kompetencie v komunikácii s rovesníkmi“** (E. Kalyagina, E. Smyrnova): identifikácia komunikačnej kompetencie dieťaťa predškolského veku a znakov jeho interakcie a správania v konfliktných situáciách;

3. **Metodika č. 3 „Diagnostika formovania hernej kompetencie dieťaťa“** (autorská metóda): určenie úrovne rozvoja hernej aktivity dieťaťa predškolského veku a toho, ako sa dieťa dokáže ponoriť do hry počas prežívania stresovej situácie a úzkosti;
4. **Test úzkosti pre deti predškolského veku** (V. Amen, M. Dorkey, R. Temmle): určenie úrovne úzkosti detí predškolského veku v krízových podmienkach; stanovenie príčin psychologického traumy a zdrojov úzkostného správania u dieťaťa predškolského veku.

Okrem toho sme počas výskumu využili matematické metódy štatistického spracovania empirických údajov – korelačnú, faktorovú a zhlukovú analýzu, čo umožnilo identifikovať vedúce psychologické charakteristiky starších detí predškolského veku s rôznou úrovňou „sociálnej kontaktovateľnosti“.

5 Diskusia

Na základe analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych výsledkov diagnostického vyšetrenia stavu rozvoja sociálnej kontaktovateľnosti detí v skupinách EG a CG podľa štyroch kritérií – emocionálneho, komunikačného, operačného a aktivite-behaviorálneho – v zisťovacej fáze výskumu (tabuľka 2), sme zistili, že u detí v EG aj CG prevláda **priemerná úroveň rozvoja sociálnej kontaktovateľnosti** – 43,6 % (17 detí) v EG a 48,7 % (19 detí) v CG, nakoľko sa deti správali prevažne nekonfliktne a mali tendenciu nadväzovať a rozvíjať interakciu s ostatnými deťmi.

Table 2: State of social contactability development of preschool children in EG and CG (ascertaining stage)

Levels of social contactability formation of preschool children	Experimental group		Control group	
	Absolute value, person	Relative value, %	Absolute value, person	Relative value, %
High level	11	28,2%	10	25,6%
Average level	17	43,6%	19	48,7%
Low level	11	28,2%	9	25,6%

Naopak, podrobná analýza výsledkov podľa jednotlivých kritérií umožnila zaznamenať nasledovné osobitosti v stave sociálnej kontaktovateľnosti detí predškolského veku v skupinách EG a CG:

EMOČNÉ KRITÉRIUM (porozumenie detí emocionálnym stavom a prežívaniu iných ľudí): v oboch skupinách detí prevláda vysoká úroveň porozumenia emocionálnym stavom ľudí – 61,5 % respondentov (24 detí) v CG a 56,4 % respondentov (22 detí) v EG, čo poukazuje na to, že deti sú schopné identifikovať rôzne emócie ľudí; priemerná úroveň bola zaznamenaná u 38,5 % respondentov (15 detí) v CG a u 43,6 % respondentov (17 detí) v EG; nízka úroveň sa v EG ani CG nezistila.

Získané ukazovatele svedčia o tom, že deti predškolského veku dokážu nadväzovať sociálne kontakty medzi sebou, uvedomujú si, ktoré deti sú priateľské a chcú nadviazať kontakt a komunikovať, hrať sa, a ktoré prejavujú negatívny postoj k týmto zámerom. Navyše, deti v skupinách EG a CG najvýraznejšie identifikovali negatívne emócie (82,1 % a 87,2 %): „**Prekvapenie**“, „**Hnev**“, „**Strach**“, „**Smutok**“ a „**Podráždenie**“, zatiaľ čo pozitívne emócie pomenúvali rôznymi náhradnými slovami či frázami (napr. „**Láskavosť**“ namiesto „**Dobrý postoj**“, „**Úprimnosť**“ namiesto „**Veselosť**“, „**Radosť**“ vo vyjadreniach ako „**Tešíme sa, keď dron netrafil dom!**“ a pod.).

To naznačuje, že **porozumenie emóciám ľudí u detí predškolského veku je v súčasnosti podmienené vzorcami, ktoré zažívajú v každodennom živote**, preberaním z ich sociálneho prostredia (rodičia, súrodenci, príbuzní, médiá, priatelia a i.) a vlastnými prežitkami.

KOMUNIKAČNÉ KRITÉRIUM: Zistilo sa, že deti predškolského veku:

1. prevažne inklinujú k riešeniu konfliktných situácií prostredníctvom samostatných, produktívnych a konštruktívnych rozhodnutí (53,8 % (21 detí) v CG a 48,7 % (19 detí) v EG);
2. verbálne riešenie konfliktu navrhlo 35,9 % respondentov (14 detí) v CG a 30,8 % respondentov (12 detí) v EG;
3. agresívne riešenie zvolilo 15,4 % respondentov (6 detí) v CG a 17,9 % respondentov (7 detí) v EG;
4. odmietnutie riešiť konflikt alebo nedostatok odpovedí prejavilo 5,1 % detí (2 deti) v CG a 7,7 % respondentov (3 deti) v EG.

Okrem toho boli dopĺňujúco zaradené nasledovné možnosti odpovedí:

1. Odmietnutie riešiť konflikt alebo sťažnosť dospelému („Utečiem“, „Budem plakať“, „Budem sa sťažovať mame“).
2. Agresívne riešenie („Zmlátim ťa“, „Zavolám políciu, aby ťa zatkla“, „Udrieť ťa palicou po hlave“ a pod.).
3. Verbálne riešenie („Vysvetlím, čo je na tom zlé“, „Musíme povedať chlapcovi, že to nemá robiť“, „Požiadam ho o ospravedlnenie, lebo byť šikanátorom je škaredé“).
4. Produktívne riešenie („Počkám, kým ostatní dohrajú hru“, „Opravím bábiku“ a pod.).

OPERAČNÉ KRITÉRIUM: Zistilo sa, že deti predškolského veku v skupinách EG a CG:

1. prejavujú priemernú úroveň rozmanitosti nápadov týkajúcich sa účasti na hre, avšak štandardné herné nápady sa väčšinou opakujú bez výraznej tvorivej predstavivosti detí;
2. deti spravidla stanovujú 2–3 herné úlohy, ktoré ich hru diverzifikujú a obohacujú jej obsah;
3. herné úkony s hračkami nie sú rozmanité;
4. u detí vo veku 4–5 rokov sa v rolových hrách zaznamenávajú tvorivé prejavy a výraznosť;
5. herná interakcia je krátkodobá, pozornosť je rozptýlená.

KRITÉRIUM AKTIVITA-BEHAVIORÁLNE: Počas zisťovacej fázy výskumu sme zistili, že deti s nízkou úrovňou sociálnej kontaktovateľnosti majú zvýšenú úroveň úzkosti. Ide predovšetkým o deti, ktoré sa stali vnútornými utečencami a opustili svoje domovy v dôsledku ozbrojenej agresie Ruska na Ukrajine; deti, ktoré nevideli svojho otca alebo matku, ktorí vstúpili do ozbrojených síl Ukrajiny a bránia krajinu; deti, ktoré boli svedkami bombardovania svojich obcí a pod. Bohužiaľ, pri vyhlásení signálu „Vzdušná hrozba“ tieto deti okamžite opúšťajú hru, začínajú sa skrývať pod stoličky, strácajú kontrolu nad sebou a svojimi emóciami (môžu začať kričať, písať, plakať, vykrikovať, náhle chytať ruky učiteľky alebo kamarátov v skupine a ťahať ich do úkrytu a pod.). Zistili sme, že nadmerná úzkosť spôsobuje problémy s nadväzovaním sociálnych kontaktov s rovesníkmi a vedie k výraznej hanblivosti pri komunikácii s dospelými.

Medzi deťmi v EG a CG s priemernou úrovňou sociálnej kontaktovateľnosti sme pozorovali normálny stav emočnej a osobnostnej sféry (deti majú pozitívnu náladu, priateľský postoj k rovesníkovi i dospelým), avšak občas môžu prejsť úzkosťou (znepokojenie), smútok, plakať, ich nálada sa mení kvôli smutným spomienkam na opustené domáce zvieratá, zosnulého otca/matku, zničený dom a podobne. Súčasne deti udržiavajú dobré medziludské vzťahy s rodičmi, cítia sa s nimi a so svojimi vychovávateľmi v bezpečí.

Vysoká úroveň sociálnej kontaktovateľnosti naznačuje, že deti predškolského veku majú nízku úroveň úzkosti (ide prevažne o deti žijúce v Kyjeve), majú dobrú emocionálnu a osobnostnú sféru a stabilne pozitívny emocionálny stav; nepozorujú sa prejavy agresie ani výbuchy hnevu voči dospelým ani rovesníkom. Občas sa síce vyskytujú prejavy úzkosti, no sú nepatrné a epizodické z objektívnych dôvodov (porušenie pravidiel správania, konflikt s rovesníkmi v skupine a pod.). Deti takmer nereagujú na to, že sa v krajine dejú hrozné udalosti a každý deň musia ísť do úkrytu v ZDO, občas počujú výbuchy. Podľa detí: „Nebojím sa!“, „Aj tak vyhráme!“ a podobne. V skupine sa deti správajú pokojne, ľahko a bez konfliktov nadväzujú sociálne

kontakty; snažia sa vyhýbať konfliktným situáciám; správanie je pokojné a vyrovnané; nepozorujú sa prejavy impulzivnosti; nie sú prítomné prejavy posttraumatickej stresovej poruchy (PTSD).

Na určenie spoľahlivosti získaných výsledkov a vytvorenie homogénnej vzorky respondentov so zvýšenou úrovňou úzkosti sa vykonala korelačná analýza medzi ukazovateľmi komunikačného a aktivita-behaviorálneho kritéria „sociálnej kontaktovateľnosti“ starších predškolských detí pomocou dvoch metód – Metodiky č. 2 „Identifikácia komunikačnej kompetencie v komunikácii s rovesníkmi“ (E. Kalyagina, E. Smyrnova) a Testu úzkosti pre deti predškolského veku (V. Amen, M. Dorkey, R. Temmle). S prihliadnutím na nerovnomerné rozdelenie dát podľa Kolmogorov-Smirnovovho Z-normálneho kritéria (pre prvú metódu $p=0,792 \geq 0,05$; pre druhú $p=0,321 \geq 0,05$) bola korelačná analýza vykonaná pomocou Spearmanovho korelačného koeficientu poradia.

Podľa údajov v tabuľke 2 trpelo 28,2 % respondentov v našej vzorke obavami a strachmi rôzneho stupňa pri nadväzovaní medziľudských vzťahov s rovesníkmi a dospelými v rôznych situáciách, konkrétne pri začatí rozhovoru, strachom pri stretnutí s novými ľuďmi, úzkosťou z pozorovania alebo pohľadu iných na nich, neschopnosťou jasne myslieť, presvedčením, že všetci sa na nich pozerajú počas sociálnych interakcií, túžbou vyhýbať sa určitým sociálnym situáciám, premýšľaním o negatívnych skúsenostiach z minulých interakcií, strachom urobiť niečo zlé a pocitom hanby, úzkosťou počas hrania, pri jedení v prítomnosti iných a pod.

Na základe výsledkov objasnenia vzťahov medzi osobnostnými charakteristikami (osobná úzkosť) a životnými charakteristikami starších predškolákov bola vykonaná korelačná a faktorová analýza empirických údajov a zaznamenané úrovne ich prejavov.

Konkrétne bol zaznamenaný korelačný vzťah medzi premennými: „osobná úzkosť“ a „sociálny kontakt“, „skúsenosť so sociálnym stresom“, „frustrácia z dosahovania úspechu“ (v herných alebo umelecko-tvorivých aktivitách), „strach z sebvýjadrenia“, „strach zo situácie testovania vedomostí“, „nízka fyziologická odolnosť voči stresu“, „problémy a obavy vo vzťahoch s dospelými“.

Bola zistená vysoká negatívna korelácia (inverzný vzťah) medzi ukazovateľmi: „osobná úzkosť“ a „všeobecná úzkosť v rovesníckej skupine“ (-0,76), „osobná úzkosť“ a „strach z sebvýjadrenia“ (-0,62), „osobná úzkosť“ a „strach zo situácie testovania vedomostí“ (-0,60). Osobná úzkosť je faktor, ktorý ovplyvňuje sociálny kontakt v rovesníckej skupine, strach z sebvýjadrenia a strach zo situácie testovania vedomostí učiteľom. Čím nižšia osobná úzkosť, tým menší strach z sebvýjadrenia, strach zo situácie testovania vedomostí a naopak. Sociálna situácia slúži ako faktor, ktorý „posilňuje“ osobnostné vlastnosti dieťaťa staršieho predškolského veku, ktoré spôsobujú stres z pobytu v rovesníckej skupine v skupine PEO.

Bola zistená negatívna korelácia (inverzný vzťah), ktorá je popísaná ako stredná, medzi ukazovateľmi „osobná úzkosť“ a „skúsenosť so sociálnym stresom“ (-0,54), „osobná úzkosť“ a „frustrácia z dosahovania úspechu“ (-0,59). Nízky ukazovateľ osobnej úzkosti odhaľuje súvislosť s nízkou úrovňou skúsenosti so sociálnym stresom a frustrácie z dosahovania úspechu a naopak. Osobná úzkosť je faktor, ktorý prispieva k negatívnym prejavom a následkom frustrácie a očakávania neúspechu v hre, komunikácii a iných typoch aktivít dieťaťa staršieho predškolského veku.

Bola zaznamenaná nízka negatívna korelácia (inverzný vzťah) medzi ukazovateľmi „osobná úzkosť“ a „nízka fyziologická odolnosť voči stresu“, „problémy a obavy vo vzťahoch s dospelými“. To vedie k záveru, že existuje určitý sklon k možnosti súvislosti v niektorých prípadoch medzi vysokou úrovňou osobnej úzkosti u starších predškolských detí a vysokou úrovňou nízkej fyziologickej odolnosti voči stresu, medzi vysokou úrovňou osobnej úzkosti a problémami a obavami súvisiacimi so vzťahmi s rovesníkmi a dospelými (rodičmi a vychovávateľmi).

Na základe výsledkov štúdie sme zorganizovali a realizovali formujúci experiment trvajúci 10 mesiacov, ktorý bol zameraný na organizovanie hernej činnosti v predškolskom zariadení s cieľom zvýšiť ukazovatele „koeficientu sociálnej kontaktovateľnosti“ detí predškolského veku študujúcich v experimentálnej skupine (EG).

Zorganizovali sme rôzne druhy hernej činnosti: didaktické hry, divadelné hry, príbehové rolové hry, tvorivé hry, hry vonku, voľné hry a pod. Všetky tieto aktivity boli na jednej strane zamerané na zabezpečenie voľnej interakcie detí počas hernej činnosti, zlepšenie komunikačných zručností predškolákov, nadväzovanie medziľudských vzťahov, zapájanie „vonkajších detí“ (osamelých detí) do spoločných hier, a na druhej strane mali za cieľ rozptýliť deti od reality života, v ktorej sa nachádzajú na Ukrajine (najmä v dňoch, keď môže „vzdušný poplach“ trvať niekoľko hodín po sebe a deti sú nútené zostať v úkrytoch).

Napríklad medzi najobľúbenejšie kolektívne hry v prírode, ktoré sa uskutočnili s deťmi z EG na jeseň, patrila reflexívna hra „Keby som sa stal vtákom (motýľom, kvetinou...)“, ktorá prebiehala počas fenologických pozorovaní prírodných javov a snažila sa odpovedať na otázky: „Prečo na jeseň listy žltnú/fialovejú?“, „Prečo opadávajú listy?“, „Prečo je jeseň čarovným obdobím roka?“ a podobne. Počas tejto hry mali deti možnosť vyjadriť svoje pocity o dni v škôlke, pričom si na seba „nasadili“ rolu živej bytosti, ktorú si sami vybrali. Napríklad: „Keby som sa stal motýľom, snažil by som sa urobiť si z tohto listu peknú sukňu a tancovať“; „Keby som sa stal slimákom, hľadal by som chutné jablko alebo list“ a podobne.

Medzi deťmi bola obľúbená vonkajšia hra „Listový kôp“, ktorá spočívala v tom, že deti sami nazbierali obrovskú kôpku zožltnutých suchých listov a potom sa striedavo preskakovali cez ňu. Víťazom bol ten, kto nerozsypan kôpku alebo rozsypal najmenej listov. Najviac sa deťom páčil záver hry – „Listové váľanie“ v suchých listoch, keď sa každý, kto chcel, rýchlo nahádzal do kôpky listov, a „Listový dážď“ (každý človek nabral do rúk čo najviac listov a rozhádzal si ich nad sebou, aby vznikol dážď z suchých listov).

Na rozvoj priestorovej orientácie detí v prírode sme zorganizovali zaujímavú hru „Prekážkový bludisko“, ktorá si vyžadovala predchádzajúcu prípravu vrátane použitia dlhého popruhu/šnúry, z ktorého jeden koniec bol priviazaný k malému stromu na začiatku prechádzky (štartovacie miesto) a druhý koniec k stromu v lesoparku blízko jazera alebo pláže. Každému dieťaťu boli zaviazané oči a starostlivo mu bol daný do rúk povraz. Úlohou každého dieťaťa bolo so zatvorenými očami dosiahnuť cieľové miesto, pričom sa riadilo iba vlastnými pocitmi (cítiť cestu pred sebou nohami, počúvať kroky dieťaťa idúceho vpred, kvákanie kačíc na jazere, spev vtákov a podobne).

Počas teplého obdobia mali deti možnosť stavať so svojimi kamarátmi chatky z konárov a tam si „pochutnať“ alebo usporiadať piknik; stavať „reštauráciu“ pre veveričky na zemi z konárikov a opadaných listov, skákať po kalužiach („skákať po jazere“), ľahnúť si do zelenej trávy a podobne.

Pri organizácii divadelných hier sme oslovili hudobných režisérov PEO (predškolského vzdelávacieho organizácie, čiže škôlky), ktorí pomohli vybrať hudbu zodpovedajúcu určitému pohybu a nálade. Po počúvaní hudby boli deti v EG schopné samostatne fantazírovať a „vidieť“ rôzne obrazy vďaka svojej tvorivej predstavivosti. Napríklad pri valčíku kvetov z baletu „Luskáčik“ si deti predstavovali tance rôznych rozprávkových bytostí (víly, škriatkov, čarodejní) a zobrazovali ich v tanečnej improvizácii.

Počas divadelnej hry „**We are firefighters**“ sme venovali veľa pozornosti rozvoju intonácie, mimiky a pohybov detí pri hraní a improvizácii rolí ako „záchrannár“, „hasič“, „zvieratko uviaznuté v lese počas požiaru“ a pod. Deti sa prejavovali živo, vymieňali si nápady ohľadom rolí, pomáhali si pri hraní „lesného požiaru“, vyjadrovali rôzne emócie pomocou mimiky a gest (strach, hrôza, trasenie sa a pod.). Zároveň sa však kľúčovým „hasičím objektom“ pre deti stali, bohužiaľ, domy zničené bojovými dronmi. Deti „vybehli“ na

scénu, organizovali sa, vytvárali reťaz a navzájom si pomáhali pri odstraňovaní trosiek a hasení požiaru (všetko to boli situácie, ktoré dennodenne videli v reálnom živote).

Pri organizovaní situačno-rolových hier alebo divadelných predstavení sme zvyčajne používali scenáre blízke realitám, v ktorých sa deti nachádzajú. Napríklad hry „At the Beauty Salon“, „At the Supermarket“, „At the Doctor“ a pod. Zároveň sme vždy zapájali deti z EG do tvorby týchto hier, zoskupovali ich do kreatívnych tímov. Napríklad počas divadelnej hry-predstavenia **„The Cat and the Rooster“** vznikla skupina „artistov-dekoratérov“, ktorí kreslili pozvánky, plagáty a tvorili prvky scény; skupina „režisérov“ vyberala kandidátov na role a hodnotila kvalitu hrania; skupina „hercov“ nacvičovala svoje role; skupina „kostýmových dizajnérov“ pripravovala kostýmy za pomoci rodičov; skupina „vizážistov“ pripravovala hercov na predstavenie. Treba zdôrazniť, že pri tvorbe kreatívnych skupín bolo mimoriadne dôležité zabezpečiť organizáciu a koordináciu ich činností, preto sa deti často presúvali z jednej skupiny do druhej, skúšali rôzne úlohy a veľa medzi sebou komunikovali.

Na kontrolnej fáze bol vykonaný diagnostický prieskum úrovne rozvoja sociálnej kontaktovateľnosti u predškolských detí po realizácii experimentálnej práce na organizácii hravej aktivity v predškolskej vzdelávacej organizácii (jasle/matierská škola) s cieľom zvýšiť ukazovatele „koeficientu sociálnej kontaktovateľnosti“ u predškolákov na riešenie krízových problémov spôsobených súčasnými realitami. Komparatívna analýza ukazovateľov stavu rozvoja sociálnej kontaktovateľnosti predškolských detí študujúcich v EG a CG po realizácii formujúceho experimentu je uvedená v Tabuľke 3.

Table 3: State of social contactability development of preschool children in EG and CG (control stage)

Levels of social contactability formation of preschool children	Experimental group				Control group			
	Ascertaining stage		Control stage		Ascertaining stage		Control stage	
	Absolute value, person	Relative value, %	Absolute value, person	Relative value, %	Absolute value, person	Relative value, %	Absolute value, person	Relative value, %
High level	11	28,2%	19	48,7%	10	25,6%	12	30,8%
Average level	17	43,6%	18	46,2%	19	48,7%	20	51,3%
Low level	11	28,2%	2	5,1%	9	25,6%	7	17,9%

Analýzou údajov uvedených v Tabuľke 3 môžeme skonštatovať, že medzi deťmi z EG, kde bola vykonaná experimentálna práca zameraná na zvýšenie „koeficientu sociálnej kontaktovateľnosti“ predškolských detí s cieľom riešiť krízové otázky spôsobené modernými realitami, sa zaznamenal významný nárast ukazovateľov stavu rozvoja sociálnej kontaktovateľnosti. Tak napríklad vysoká úroveň vzrástla z 28,2 % na 48,7 % (+20,5 %), stredná úroveň vzrástla z 43,6 % na 46,2 % (+2,6 %); nízka úroveň klesla z 28,2 % na 5,1 % (–23,1 %). Treba poznamenať, že získané ukazovatele sú ovplyvnené viacerými faktormi:

- po prvé, zvyknutím si predškolských detí na krízové podmienky, v ktorých dlhodobo žijú (psychika dieťaťa si „zvyká“ na neustále výbuchy, zlé správy, sirény vzdušnej poplachu a pod., čo sa stáva bežnou súčasťou každodenného života);
- po druhé, prechod detí s počiatočnou strednou úrovňou „koeficientu sociálnej kontaktovateľnosti“ na vysokú úroveň.

Medzi deťmi z CG, ktoré navštevujú jasle, je situácia s úrovňou rozvoja sociálnych kontaktov tiež pozitívna z hľadiska dynamiky úrovní, avšak nie je tak výrazná ako v EG v porovnaní s ukazovateľmi zisťovacej fázy štúdie. Vysoká úroveň vzrástla z 25,6 % na 30,8 % (+5,2 %), nízka úroveň mierne klesla z 25,6 % na 17,9 % (–7,7 %), stredná úroveň vzrástla o 2,6 % (z 48,7 % na 51,3 %).

Najsilnejšia korelácia bola zistená medzi faktormi:

1. Faktor „Osobná úzkosť“ a „Frustrácia potreby dosiahnuť úspech“ (.088). Čím vyššia je osobná úzkosť dieťaťa staršieho predškolského veku, tým vyššia je frustrácia dieťaťa v súvislosti s úspechom v tíme, komunikáciou s rovesníkmi a dospelými, prejavom úspechu v určitých typoch aktivít.
2. Faktor „Sociálny kontakt“ a „Skúsenosť so sociálnym stresom“ (.369), hoci korelácia nie je veľmi významná.
3. Faktor „Skúsenosť so sociálnym stresom“ koreluje s faktorom „Strach zo sebvýjadrenia“ (.463).
4. Faktor „Frustrácia potreby dosiahnuť úspech“ koreluje s faktorom „Strach zo sebvýjadrenia“ (.577), čo je významnejšie než korelácia so skúsenosťou so sociálnym stresom.
5. Faktor „Strach zo sebvýjadrenia“ koreluje s faktorom „Sociálny kontakt“ (.328), hoci nie veľmi významne.
6. Faktor „Strach zo situácie testovania vedomostí“ koreluje s faktorom „Strach zo sebvýjadrenia“ (.187), čo nie je významné, ale je to najvýraznejšia korelácia zo všetkých uvedených.
7. Faktor „Strach z nesplnenia očakávaní iných“ koreluje s faktorom „Zažívanie sociálneho stresu“ (.296).

Okrem toho bola zistená negatívna korelácia (inverzný pomer) medzi faktormi:

1. Faktor „Osobná úzkosť“ negatívne koreluje s faktormi: „Strach zo situácie testovania vedomostí“ (–.111), ako aj s faktorom „Skúsenosť so sociálnym stresom“ (–.095) a „Strach zo sebvýjadrenia“ (–.040).
2. Faktor „Sociálny kontakt“ negatívne koreluje s faktormi: „Strach zo sebvýjadrenia“ (–.195) a „Osobná úzkosť“ (–.022).
3. Faktor „Skúsenosť so sociálnym stresom“ negatívne koreluje s faktormi: „Sociálny kontakt“ (–.242), „Frustrácia potreby dosiahnuť úspech“ (–.034), ako aj s faktorom „Strach zo sebvýjadrenia“ (–.023).
4. Faktor „Frustrácia potreby dosiahnuť úspech“ negatívne koreluje s faktormi: „Skúsenosť so sociálnym stresom“ (–.246), faktorom „Strach zo situácie testovania vedomostí“ (–.122), „Osobná úzkosť“ (–.100).
5. Faktor „Strach zo sebvýjadrenia“ negatívne koreluje s faktormi: „Frustrácia potreby dosiahnuť úspech“ (–.656), „Skúsenosť so sociálnym stresom“ (–.246), ako aj „Strach z nesplnenia očakávaní iných“ (–.130) a „Strach zo situácie testovania vedomostí“ (–.082).
6. Faktor „Strach zo situácie testovania vedomostí“ negatívne koreluje s faktormi: „Strach z nesplnenia očakávaní iných“ (–.433), „Sociálny kontakt“ (–.168), ako aj veľmi nevýznamne s faktorom „Skúsenosť so sociálnym stresom“ (–.003).
7. Faktor „Strach z nesplnenia očakávaní iných“ negatívne koreluje s faktormi: „Strach zo situácie testovania vedomostí“ (–.436) a faktorom „Strach zo sebvýjadrenia“ (–.035).
8. Podľa výsledkov kontrolného štádia štúdie v EG, na rozdiel od CG, podľa kritéria φ^* – Fisherovej uhlovej transformácie, boli zistené štatisticky významné rozdiely ($p < 0,05$) v úrovniach emocionálnych, komunikačných a aktivity-behaviorálnych zložiek „koeficientu sociálnej kontaktovateľnosti“ detí staršieho predškolského veku. Navyše, v EG bola zistená štatisticky významná súvislosť medzi faktormi: „Osobná úzkosť“ a „Sociálny kontakt“ (.708), „Skúsenosť so sociálnym stresom“ (–.913), „Frustrácia potreby dosiahnuť úspech“ (.591), „Strach zo sebvýjadrenia“ (.713), „Strach zo situácie testovania vedomostí“ (.552), „Strach z nesplnenia očakávaní dospelých“ (.654), „Nízka fyziologická odolnosť voči stresu“ (.668).

9. Podľa toho bolo stanovené, že organizácia pedagogickej interakcie s deťmi, zameraná na zvýšenie „koeficientu sociálnej kontaktovateľnosti“, by mala byť realizovaná kontrolovaným spôsobom, so zameraním na osobnú úzkosť a vyššie uvedené faktory, ktoré sú navzájom prepojené, pričom treba brať do úvahy podmienky a psycho-emocionálny stav detí vo veku 5–6 rokov, najmä tých, ktoré zažili traumatické udalosti v dôsledku hrôz vojny.
10. Takto získané výsledky experimentálnej štúdie naznačujú zlepšenie „koeficientu sociálnej kontaktovateľnosti“ predškolských detí z EG: deti sa stali viac proaktívnymi a aktívne prejavujú svoj záujem o komunikáciu s rovesníkmi aj dospelými; neboja sa nadviazať kontakt, úzko a plodovo spolupracujú počas rôznych druhov aktivít, najmä počas hier; psycho-emocionálny stav detí sa stabilizoval a úroveň úzkosti klesla. Toto všetko nám dáva dôvody tvrdiť o efektívnosti vykonanej experimentálnej práce zameranej na zvýšenie „koeficientu sociálnej kontaktovateľnosti“ predškolských detí pre riešenie krízových otázok spôsobených modernými realitami.

6 Záver

Dnes, v kontexte zhoršovania sa vojenskej krízy na Ukrajine, spôsobenej reálnou hrozbou pre nezávislosť, suverenitu a územnú celistvosť štátu, vzniká osobitná potreba určiť a zvýšiť „koeficient sociálnej kontaktovateľnosti“ predškolských detí, najmä počas ich pobytu v predškolských vzdelávacích zariadeniach.

Na základe štúdia prístupov domácich a zahraničných vedcov k pochopeniu podstaty psychologicko-pedagogických kategórií „interakcia“, „kontaktovateľnosť“ a „sociálna kontaktovateľnosť“ bolo:

- navrhnuté a formulované definovanie pojmu „sociálna kontaktovateľnosť dieťaťa“ ako spoločenskej kvality predškolského dieťaťa, ktorá zahŕňa jeho schopnosť nadviazať jednoduché formy komunikácie (kontaktov, vzťahov) s dospelými, rovesníkmi, mladšími a staršími deťmi, čo sa prejavuje na verbálnej i neverbálnej (gestá, intonácia, mimika) úrovni;
- navrhnuté zavedenie kategórie „koeficient sociálnej kontaktovateľnosti dieťaťa“ do vedeckého obehu ako úrovne formovania kvality dieťaťa vo veku 3–6 (7) rokov, ktorá umožňuje nadväzovať pevné a priateľské vzťahy s dospelými, rovesníkmi a deťmi mladšieho/staršieho veku;
- definovaná hra ako silný mechanizmus na zvyšovanie koeficientu sociálnej kontaktovateľnosti predškolských detí, ktorý by mal byť využívaný na formovanie schopnosti komunikovať a nadväzovať sociálne kontakty detí, pomáhať im nadviazať kontakt s okolím, ako aj s rovesníkmi, mladšími a staršími deťmi;
- realizovaný výskum a experimentálna práca na určenie „koeficientu sociálnej kontaktovateľnosti“ predškolských detí na riešenie krízových otázok spôsobených modernými realitami a odhalený priamy vplyv psycho-emocionálneho stavu dieťaťa na jeho schopnosť nadväzovať sociálne kontakty s rovesníkmi a dospelými.

Vidíme ako perspektívne realizovať ďalšie vedecké výskumy v oblasti zvyšovania „koeficientu sociálnej kontaktovateľnosti“ predškolských detí ako významného činiteľa, ktorý prispieva k osobnej pohode dieťaťa, jeho rozvoju a úspešnej socializácii.

References

Baines, E., Blatchford, P. (2012). Children's Games and Playground Activities in School and Their Role in Development. *The Oxford Handbook of the Development of Play*. New York: Oxford University Press.
DOI: [10.1093/oxfordhb/9780195393002.013.0020](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195393002.013.0020) [in English].

- Bekh, I. D. (2018). *Vykhovannia osobystosti: navchalnyi posibnyk* [Personality Education: Textbook] / 7-e vyd., pererob. i dop. [7th ed., revised and supplemented]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- Bobak, O. (2017). Sotsializatsiia osobystosti v doshkilnomu vitsi yak predmet naukovo-pedahohichnoho vyvchennia [Socialization of the personality in preschool age as a subject of scientific and pedagogical study]. *Visnyk DSPU – Bulletin of the Ukrainian State University of Physical Education*. № 22 (04), 178-183 [in Ukrainian].
- Brown, W. H., Odom, S. L., McConnell, S. R. (2008). *Social Competence of Young Children. Risk, Disability, and Intervention* / 2nd ed. New York: Brookes Publishing, 360 p. [in English].
- Havrysh, N., Reipolska, O. (2018). Sotsializatsiia ditei starshoho doshkilnogo viku v umovakh DNZ: monohrafiia [Socialization of children of older preschool age in preschool institutions: monograph] / za zah. red. O. Reipolskoi [edited by O. Reipolska]. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD [in Ukrainian].
- Honcharenko, S. U. (2017). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- Khutsanu, S. (2022). Psykholohichni stan yak slovo roku. Shcho take permakryza? Rozbyraemosia z psykhoterapevtkoiu Siuzannoiu Nakryiko [Psychological state as the word of the year. What is permakrisis? We figure it out with psychotherapist Suzanna Nakryiko]. *The Village*. Retrieved from: <https://www.village.com.ua/village/knowledge/questions/332907-permakryza-explainer-2022> [in Ukrainian].
- Kuzenko, O., Lysenko-Gelembiuk, K. (2019). Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti osobystosti v period doshkilnogo dytynstva [Formation of social competence of the individual during preschool childhood]. *Osvitnii prostir Ukrainy – Educational space of Ukraine*. № 1(17), 127-133 [in Ukrainian].
- Osoblyvosti diahnostryky doshkilnogo viku [Features of preschool age diagnostics]. (2022). Retrieved from: <http://raguda.us/vs/osoblyvosti-diaagnostiki-doshkilnogo-viku.html> [in Ukrainian].
- Piaget, J., Inhelder, B. (2000). *The Psychology of the Child* / trans. From the French by H. Weaver. New York: Basic Books, 221 p.
- Preschool Games That Inspire Socialization in Children. *Children's Academy*. (2018). Retrieved from: <https://surl.li/efjobi> [in English].
- Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) nova redaktsiia [On approval of the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education) new edition]: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy (2021). № 33. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya> [in Ukrainian].
- Pro doshkilnu osvitu: Zakon Ukrainy [On preschool education: Law of Ukraine] vid 06 chervnia 2024 r. № 3788-IX (2024). *Ofitsiinyi visnyk Ukrainy – Official Gazette of Ukraine*. No. 65. Art. 3895 [in Ukrainian].
- Rev, A. B. (2023). Emotsiina sfera dytyny doshkilnogo viku [The emotional sphere of a preschool child]. *Scientific forum: theory and practice of research*. 26 (1), 189-191 [in Ukrainian].
- Scheinkman, J. A. (2008). Social Interactions (Theory). *The New Palgrave Dictionary of Economics*, 1-7 [in English].
- Staienna, O. (2018). Ihrova diialnist doshkilnykiv: suchasnyi format [Play activities of preschoolers: a modern format]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnogo zakladu – Preschool teacher-methodologist*. Vol. 10, 38-42 [in Ukrainian].
- Shulyhina, R. A., Koval, S. S. (2023). Osoblyvosti sotsializatsii ditei doshkilnogo viku v seredovyskhi odnolitkiv v umovakh voiennoi ahresii : analiz pedahohichnykh ta psykhosotsialnykh chynnykiv vplyvu [Peculiarities of socialization of preschool children among peers in conditions of military aggression: analysis of pedagogical and psychosocial factors of influence]. *Osvitno-naukovyi prostir : naukovyi zhurnal – Educational and scientific space: scientific journal*. Vyp. 5 (2–2023) / Ukrainskyi derzhavnyi universytet imeni Mykhaila Drahomanova [hol. red. d-r ped. nauk, prof. Matvienko O. V.] [Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University [ed. chief. Dr. Ped. Sciences, prof. Matvienko O. V.]. Kyiv : Vydavnytstvo Lira-K, 226-237 [in Ukrainian].
- Test «Tryvozhnist» R. Temla, M. Dorki, V. Amena [“Anxiety” test by R. Temla, M. Dorkey, V. Amena]. *Psykhologichniy osvithii sait «Psykholohiia» - Psychological educational website “Psychology”*. (2024). Retrieved from: <https://www.annadomina.com/test-trivozhnist-r-teml-m-dorki-v-amen/> [in Ukrainian].
- Velychko, T. D. (2017). Teoriia i tekhnolohiia sotsializatsii dytyny v umovakh doshkilnogo navchalnogo zakladu: navch. Posibn [Theory and technology of child socialization in a preschool educational institution: teaching manual]. Odesa: Vydavets: Bukaiev Vadym Viktorovych [Publisher Bukayev Vadim Viktorovych] [in Ukrainian].
- Vietchynova, N. I. (2021). Zasoby stymulivannia movlennievoi aktyvnosti ditei doshkilnogo viku v riznykh vydakh diialnosti [Means of stimulating the speech activity of preschool children in various types of activities]. *Vseosvita*. Retrieved from: <https://vseosvita.ua/library/zasobi-stimuluvanna-movlennevoi-aktivnosti-ditej-doshkilnogo-viku-v-riznih-vidah-dialnosti-180966.html> [in Ukrainian].

Willard, M. (2024). Navigating the Social World: A Guide to Social Skills in Childhood. Retrieved from:

<https://marcywillardphd.com/social-skills-in-childhood/> [in English].

Wu, Sh. (2024). The Influence of Family Nurturing Environment on Children's Emotions and Behaviors. *International Journal of Education and Humanities*. № 14(2), 274-278 [in English].

Yatsyk, T. O., Stepaniuk, V. V. (2022). Slovník korotkykh terminiv z pedahohiky [Dictionary of short terms in pedagogy]. Luts'kyi fakhovyi pedahohichnyi koledzh KZVO «Luts'kyi pedahohichnyi koledzh» Volynskoi oblasnoi rady [Lutsk Professional Pedagogical College of Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council]. Lutsk: FOP Mazhula Yu.M. [in Ukrainian].

Raisa SHULYHINA

Dragomanov Ukrainian State University

Department of Preschool Education

Pyrohova Str. 9, 010 54 Kyiv, Ukraine

shulyhina@gmail.com

Kandidátka pedagogických vied, profesorka a pracovníčka Katedry predškolskej pedagogiky na Ukrajinskej štátnej univerzite Dragomanova v Kyjeve, Ukrajina. Vo svojej vedeckej práci sa zameriava na problémy profesionálnej prípravy a formovania etického a profesionálneho svetového názoru budúcich špecialistov v oblasti predškolskej pedagogiky, ako aj na otázky vyučovania a výchovy predškolských detí. Je autorkou viac ako 130 vedeckých a pedagogicko-metodických publikácií, vrátane učebných príručiek, metodických odporúčaní a článkov publikovaných v odborných vedeckých a medzinárodných časopisoch zaradených do databáz Scopus, Web of Science a sociohumanitárneho Indexu Copernicus. Okrem toho je spoluautorkou domácich i zahraničných monografií zaoberajúcich sa aktuálnymi problémami predškolskej pedagogiky na Ukrajine a profesionálnou prípravou budúcich učiteľov-vychovávateľov.

Anastasiia KOVALOVA

State Non-Commercial Company «State University «Kyiv Aviation Institute»

Department of Aviation Psychology

Huzar Lubomyr Avenue, 1, 03058 Kyiv, Ukraine

anastasia.kovalova90@gmail.com

Odborná asistentka na Katedre leteckej psychológie, Fakulta lingvistiky a sociálnych komunikácií, Štátna nezisková spoločnosť „Štátna univerzita „Kyjevský letecký inštitút“, Kyjev, Ukrajina. Vo svojej vedeckej práci sa venuje histórii pedagogiky; korekčnej pedagogike a psychológii; neuropedagogike a neuropsychológii; technológiám orientovaným na zdroje; technológiám na formovanie odolnosti voči stresu a asertívnosti osobnosti; konštruktívno-ekocentrickým a synergickým prístupom vo formovaní osobnosti; ABA terapii; právnej psychológii; komparatívnomu právu; medzinárodnej kriminológii; histórii medzinárodného práva. Autorka má približne 20 publikácií.

PREKONÁVANIE ÚZKOSTI U DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU AKO PROBLÉM V RÁMCI VEDECKÉHO PSYCHOLOGICKO-PEDAGOGICKÉHO DISKURZU: UKRAJINSKÝ KONTEXT

OVERCOMING ANXIETY IN PRESCHOOL CHILDREN AS A PROBLEM IN SCIENTIFIC PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCOURSE: UKRAINIAN CONTEXT

Raisa SHULYHINA

Abstrakt: Článok je venovaný súčasným problémom úzkosti, ktorá sa objavuje u detí predškolského veku v náročných podmienkach dneška. Vykonaná je analýza názorov a výsledkov vedeckých psychologicko-pedagogických výskumov domácich i zahraničných vedcov na skúmanú problematiku; zdôraznená je príčinná súvislosť vzniku úzkosti u ukrajinských detí, ktoré sa ocitli v zóne ohrozenia, a navrhnuté sú možné spôsoby jej prekonania. Sú opísané skúsenosti z praktickej realizácie preventívnych a korekčných prostriedkov na prekonanie úzkosti u detí predškolského veku, najmä pomocou rozprávky.

Kľúčové slová: úzkosť, deti predškolského veku, ukrajinské deti, vojnové udalosti, prekonávanie detskej úzkosti, rozprávka.

1 Úvod a súčasný stav problematiky výskumu

Dnešný svetový spoločenstvo čelí denne širokému spektru spoločenských výziev a krízových situácií, ktoré deštruktívne ovplyvňujú spoločnosť, a najmä jej najzraniteľnejších členov – deti predškolského veku. Vzhľadom na to je strategickou úlohou vnútornej politiky každej krajiny na svete maximálne podporiť formovanie zdravej národnosti a zabezpečiť blaho budúcich generácií (Šulihina R. A., Kovaljova A. P., 2024, s. 124).

Analýza vedeckých zdrojov k zvolenej téme ukazuje, že záujem vedcov o štúdium problému úzkosti u detí rastie. Je to spôsobené tým, že podstatné množstvo detí rôzneho veku pociťuje stresové zaťaženie, emocionálne napätie, nepokoj, deficit pozornosti, úzkosť a obavy, ktoré v poslednej dobe nesúvisia iba s pandemiou COVID-19, ale aj s vojnovými udalosťami na Ukrajine, ktoré trvajú už tri roky, zložitou sociálnou a ekonomickou situáciou a podobne. Samozrejme, toto má extrémne škodlivý vplyv na ďalší vývoj budúcej generácie. Čo sa týka veku, ktorý je najzraniteľnejší voči udalostiam vojny, pedagógovia a psychológovia takmer jednotne uvádzajú, že vojna zanecháva u detí akéhokoľvek veku deštruktívne, niekedy nezvratné následky (Šulihina R. A., Koval S. S., 2023, s. 228). Ťažko s tým nesúhlasiť.

Podľa slov poslankyne Národnej rady Ukrajiny, členky Výboru Najvyššej rady Ukrajiny pre otázky zdravia národa Viktorie Wagner, počet detí na Ukrajine za posledných tridsať rokov hrozivo klesol z 26 % (z 52 miliónov obyvateľov) na začiatku nezávislosti na 18 % (z 41,5 milióna) v roku 2021. Teda pred začiatkom vojnových udalostí sme mali 7 miliónov detí. Po vojne je teraz ťažké takéto údaje vôbec odhadnúť. Od začiatku bombardovaní v roku 2022 sa 2,2 milióna ukrajinských detí ocitlo v zahraničí. Ďalšie 3 milióny detí v rámci krajiny, podľa odhadov UNICEF-u (špecializovanej agentúry OSN), potrebujú humanitárnu pomoc. Už niekoľko rokov všetky ukrajinské deti žijú v podmienkach priameho ohrozenia života a zdravia (Wagner V., 2023).

Podľa štatistických údajov je úzkosť problémom, ktorý postihuje každé ôsme dieťa. Ak dospelí nie sú schopní pomôcť dieťaťu vyrovnať sa s bežnou úzkosťou, môže sa táto úzkosť prehĺbiť na poruchu, ktorá sa prejavuje nielen v predškolskom alebo mladšom školskom veku, dospievaní a mladosti, ale aj v dospelosti. Takáto situácia teda potvrdzuje aktuálnosť otázok hľadania efektívnych spôsobov prevencie a prekonávania úzkosti u detí predškolského veku.

Celkovo je potrebné zdôrazniť, že problém úzkosti osobnosti patrí medzi najaktuálnejšie a najzložitejšie problémy súčasnej psychológie, pedagogiky a príbuzných vied. Medzi hlavné smery týchto výskumov patrí definícia samotnej úzkosti, jej determinantov, spôsobov prevencie, možností práce na prekonávaní úzkostných stavov a podobne.

2 Teoretické základy výskumu

Otázky úzkosti skúmalo mnoho vedcov. Problematiku emocionálnej sféry dieťaťa, najmä prejavy úzkosti, skúmalo množstvo zahraničných aj domácich vedcov: Дж. Байярд, Н. Буянов, Ф. Василюк, В. Гарбузов, Б. Додонов, Е. Калінін, Б. Карвасарський, Р. Кемпбелл, М. Ліблінг, Н. Левітов, Н. Максимова, К. Мілютіна, В. Рибалко, Л. Славіна, Г. Цукерман а ďalší.

Otázky strachov а úzkosti а их корекcie u detí sú rozpracované v праcаch Г. Абрамова, М. Алворд, В. Астапов, П. Бейкер, А. Варга, О. Захаров, К. Изард, О. Коротаева, Л. Костіна, Б. Кочубей, Г. Лаврентьева, К. Лютова, М. Неймарк, О. Прихожан, А. Співаковська, Т. Титаренко, І. Шевцова а ďalші. Niektoré аспекты psychokorekcie neurotického správania detí skúmali: О. Бовть, Г. Генінг, О. Головка, Н. Карпенко, О. Насонова, Л. Пономаренко, С. Ставицька, Г. Товканець а ďalші.

Úzkosť ako stav bola skúmaná v domácich і zahraničných праcаch, predovšetkým v súvislosti s rozvojom schopností samoregulácie (К. Еліксон, У. Морган, В. Некрасова, Ю. Пахомов, Н. Цзен). Úzkosť ako stav і ako чрта, ktorá vzniká v procese adaptácie na prostredie а vykonávania різних чинностей, skúmali Ю. Александровський, А. Леонова, Н. Пасинкова, Я. Рейковський, К. Сантросян, А. Тутундісян, Ю. Ханін, Х. Хекхаузен. V niektorých výskумoch je úzkosť vníманá ako реакція на соціалне впливу при určitých индивидуálních психофизиологических свойствах (М. Авенер, Г. Айзенк, Г. Аракелов, Б. Вяткін, В. Кисловська, М. Ландерс, Н. Лисенко, Ч. Спілбергер, Е. Шотт), ako ај ako јав, ktorý môže vzniknúť при різних psychosomatických ochoreniach (В. Мясищев, Е. Соколов а ďalші). Vplyv sebahodnotenia а úrovne náроков на розвиток úzkosti u detí skúmali Л. Бороздіна, Е. Залученова, Н. Наенко, А. Прихожан, О. Соколова а ďalші.

V rade vedeckých праc о превенции а корекции úzkosti bola venovaná veľká pozornosť technikám uvoľňovania nervovo-svalového napätia (М. Буянов, Г. Габуреева); прогресивней релаксация (Р. Ассаджолі, Ш. Левіс); technikám psychogymnastiky (Ю. Емельянов, Г. Ісупіна, Н. Цзен), systematickej desenzibilization (М. Раттер); autogénному трéningу (А. Алексеев, В. Леві, В. Лебзін); metódam социálно-психологического учения (Л. Долинська, В. Петровський, К. Роджерс, Л. Уманець, Н. Чепелева, Т. Яценко); metódam психотерапии (М. Буянов, В. Гарбузов, А. Захаров, А. Уоттс).

3 Metodológia výskumu

Pri analýze problému úzkosti detí predškolského veku venovali vedci hlavne pozornosť skúmaniu takých факторов, ako je социálnа ситуація розвитку дитяча, особистості родинних відносин а взаємодія вчителів с дітьми предшкольного вeku в різних видах чинностей (К. Бютнер, А. Дусавицький, І. Дубровіна, О. Карабанова, Н. Карабанова, А. Лідерс, О. Новікова, А. Прихожан, А. Співаківська, Т. Титаренко). V психологическо-педагогической vedeckej literatúre existujú праце, в ktorých je феномен úzkosti skúманý len okrajovo ako одводенý од інших проблемов: проблеми зисканей мотивації особності (Н. Miller, W. Stevens); формование адаптивного správania чловека при різних формах jeho взаємодії с оточінням (R. Lozarus, C. Spielberger, B. Weiner); ефективність інтелектуальної чинності а розвиток когнітивної а емоційно-волевий сфери особності (М. Dobson, P. Kedem, A. Mathews, M. Mikulincer).

Okrem toho vedci skúmali otázky vplyvu rôznych faktorov na rozvoj úzkosti v reálnych podmienkach spoločnej činnosti, ktoré sa prejavujú v medzosobnej, vnútornej skupinovej a medziskupinovej interakcii (Г. Абрамова, М. Буянов, І. Дубровіна; D. Sears; C. Spielberger; Ю. Ханін).

Medzi vedeckými štúdiami možno vyčleniť aj rad výskumov venovaných diagnostike úzkosti: komunikatívnej osobnostnej úzkosti (G. Freidrich, I. McCrosky); úzkosti ako vlastnosti a emočného stavu osobnosti (J. Spielberger); úzkosti detí predškolského veku (С. Васьківська, Т. Ольховецька, З. Карпенко, Г. Лаврентьева, Т. Титаренко).

Niektoré otázky prejavov a korekcie úzkosti detí predškolského veku skúmali С. Васьківська, І. Дубровіна, Р. Овчарова.

Pojem úzkosti zaujíma dôležité miesto v pedagogike a psychológii od čias, keď Z. Freud prvýkrát zdôraznil jej úlohu pri neurózach. Následne rôzni vedci formulovali pomerne veľký počet rôznych definícií tohto pojmu. Napriek množstvu vedeckých prác na túto problematiku však jednotný prístup k definovaniu úzkosti neexistuje. Viacznačnosť definície „úzkosť“ je dôsledkom používania tohto pojmu v rôznych významoch.

Tak napríklad časť vedcov „pod úzkosťou rozumie hypotetickú „premennú“, dočasný psychický stav vznikajúci pod vplyvom stresových faktorov, frustráciu sociálnych potrieb, vlastnosť osobnosti, ktorá je definovaná popisom vnútorných faktorov a vonkajších charakteristík. Na druhej strane sú výskumníci jednotní v definovaní hlavných momentov, ktoré umožňujú vyznačiť určité „všeobecné obrysy“ úzkosti (uvažovanie v kontexte „stav – vlastnosť“, pochopenie funkcií úzkostného stavu, stabilnej úzkosti) a vyčlenenie úzkostného typu osobnosti (П. Горноста́й, І. Грабська, Т. Титаренко)“ (Горноста́й П. П., 2021, s. 12).

V psychologickom slovníku je uvedená takáto definícia úzkostnosti: „je to individuálna psychologická vlastnosť, ktorá spočíva v zvýšenej sklonnosti pociťovať nepokoj v rôznych životných situáciách, vrátane takých, ktoré za normálnych okolností nepôsobia“ (Тривожні розлади в дітей: коли емоції шкодять: <https://childdevelop.com.ua/articles/psychology/7449/>).

Jedným z prvých, kto do vedy zaviedol pojem úzkostnosti ako osobnostného fenoménu, bol G. Sullivan. Podľa jeho presvedčenia „úzkostnosť vzniká v medziľudských vzťahoch, a potreba vyhnúť sa alebo odstrániť úzkostnosť je v podstate rovnaká ako potreba medziľudskej spoľahlivosti a bezpečia.“

Je potrebné rozlišovať medzi úzkosťou a úzkostnosťou. Úzkosť je epizodický prejav nepokoja, obáv, zatiaľ čo úzkostnosť je stabilný emocionálny stav. Väčšina vedcov v tomto kontexte rozlišuje úzkosť ako stav a úzkostnosť ako črtu osobnosti (I. Buller, T. Breen, Th. Goolsby, P. Peretti, M. Rogers, K. Swenson).

Analýza metodologickej literatúry potvrdzuje vysokú aktuálnosť problematiky úzkostnosti u detí predškolského veku, najmä v ranom období. Je potrebné zdôrazniť, že špecifiká tohto vekového obdobia sa odrážajú aj v špecifikách úzkostnosti detí tohto veku. Špecifické sú druhy úzkostných porúch, prejavy úzkostnosti, príčiny jej vzniku a ďalšieho vývoja.

Pokiaľ ide o druhy úzkostných porúch, ktoré sa vyskytujú u detí tohto vekového obdobia, medzi ne patria:

1. **Generalizovaná úzkostná porucha** – neustále obavy dieťaťa kvôli malichernostiam (napríklad strata obľúbenej hračky, neprítomnosť jedného z rodičov doma a pod.).
2. **Panické ataky** – „náhle pocity silného strachu, ktoré môžu mať fyzické prejavy: zrýchlený tep, dýchavičnosť až strata vedomia. Deti, ktorým táto porucha spôsobuje problémy, sa často obávajú, že záchvaty sa budú opakovať“ (napríklad nečakané alebo ostré zvuky – rozbitý riad, výbuchy, prelet lietadla alebo bezpilotného lietadla (drona); zasahovanie pod paľbu, najmä v oblastiach pri fronte a pod.).

3. **Separáčna úzkosť** – „stav, ktorý dieťa zažíva v dôsledku odlúčenia od rodičov alebo ľudí, ku ktorým má citovú väzbu. Tento druh úzkostnej poruchy je najčastejšie typický pre deti vo veku 8–14 mesiacov. Ak sa však jej príznaky vyskytujú u detí starších ako 5 rokov (napríklad, keď sa obávajú, keď rodičia odchádzajú do práce), môže to signalizovať psychickú poruchu. Napríklad dieťa je ovládané iracionálnym strachom – bojí sa, že sa niečo zlé stane jemu alebo rodičom, ak nebudú nablízku. Preto sa dieťa snaží byť neustále v blízkosti rodičov.“
4. **Sociálna fóbie** – strach dieťaťa z kontaktu s inými ľuďmi alebo dokonca zo stretnutia s nimi.
5. **Vyberavá mutizmus** – „stav, keď dieťa mlčí v určitých situáciách. Najčastejšie dieťa prestáva komunikovať v prítomnosti cudzích ľudí alebo počas hromadných podujatí. Vyberavá mutizmus je obvykle charakteristická pre deti s úzkostnými poruchami alebo sociálnou fóbiou.“
6. **Vyberavé fóbie** – trvalé vtieravé strachy z určitých udalostí alebo javov, napríklad tmy, pavúkov a pod.
7. **Obsessivno-kompulzívna porucha** – pri tejto poruche úzkostné myšlienky vyvolávajú nepokoj a deti veria, že tento stav prejde, ak vykonajú určité činnosti (Тривожні розлади в дітей: коли емоції шкодять: <https://childdevelop.com.ua/articles/psychology/7449/>).

Všetky uvedené poruchy sú si pomerne podobné a často sa navzájom prelínajú. Špecifické sú aj príčiny vzniku úzkostnosti u malých detí. Samozrejme, sú rôzne, avšak v podmienkach súčasnej existencie Ukrajiny väčšina z nich získala trvalý úzkostný stav v dôsledku vojnových udalostí, ktoré spôsobila a naďalej spôsobuje susedná agresorská krajina. Príznaky detskej úzkostnosti môžu byť výsledkom príčinných súvislostí, ako sú: biologické (obmedzená aktivita, zdravotný stav, genetická predispozícia); sociálne (konflikty, nadmerné požiadavky, hypo- alebo hyperopatovanie, autoritarizmus, porušenie alebo absencia kontaktov s rovesníkmi).

Jednou z metód korekcie úzkostnosti a rôznych detských strachov je terapia rozprávkou – ide o smer psychoterapie, pri ktorom sa na dosiahnutie terapeutického efektu používajú vymyslené príbehy (rozprávky). V predškolskom veku sa dieťa učí premýšľať o predmetoch a porovnávať ich v mysli aj vtedy, keď ich nevidí. Dieťa začína vytvárať modely reality, s ktorou prichádza do styku. Rozprávka podnecuje dieťa, aby prežívalo spolu s postavami, v dôsledku čoho si vytvára nové predstavy o ľuďoch, predmetoch a javoch okolo seba a získava nový emocionálny zážitok. V tomto vekovom období rozprávka čiastočne uspokojuje tri prirodzené potreby dieťaťa: potrebu autonómie, kompetentnosti a aktivity“ [Кузнецов М. А., Бабарикіна І. В., 2012, s. 78].

Korektívna rozprávková terapia ako smer psychologicko-pedagogickej vedy je príťažlivá tým, že má menej obmedzení v porovnaní s inými prístupmi. Napríklad, nemá vekové obmedzenia: v každom veku je vhodná iná rozprávka (alebo mýtus, alebo podobenstvo, alebo legenda, alebo balada a podobne). Samozrejme, rozprávka má svoje korektívne funkcie:

- „psychologická príprava na náročné emocionálne situácie“;
- „symbolické upravovanie fyziologických a emocionálnych stresov“;
- „uvedomenie si a prijatie obsahu vlastnej aktivity“ (Чернії Н. А., 2023).

Ako zdôrazňuje Leilani Visiko Knox-Johnson, spôsob rozprávky je výborný spôsob, ako získať prístup k detskej predstavivosti, skúmať spomienky na rozprávky a používať ich na riešenie bolestivých alebo úzkostných problémov bezpečným, hravým spôsobom. Napríklad boj medzi dobrom a zlom je častou témou rozprávok po celom svete (Visiko Knox-Johnson Leilani, 2016).

Mnoho detí môže trpieť aj vnútorným konfliktom, napríklad šikanou, dráždením, problémami doma, obmedzenými kontaktmi s ostatnými a podobne. Analýza rozprávok, ktorých hlavnou témou je vnútorný konflikt, môže pomôcť vychovávateľovi (detskému psychológovi, sociálnemu pedagógovi) určiť spôsoby, ako dieťaťu pomôcť. Napríklad obeť krutého zaobchádzania alebo zanedbávania zažívajú triumf zla nad dobrom; zvyčajne je to naopak, keď ide o rozprávky. Poskytnutie príležitosti dieťaťu identifikovať sa s rozprávkou alebo mu dovoliť vymyslieť vlastnú verziu môže byť užitočným nástrojom na odhalenie pocitov nedôvery či viny (Visiko Knox-Johnson Leilani, 2016).

4 Diskusia

V štúdií Adama De Falca a jeho kolegov Raffaelly Di Cicco, Teresy Foggia, Raffaelly Giacometti a Patrizie Siani Gerarda dostali deti možnosť bezpečne sa stretnúť s nebezpečenstvom a strachom zo smrti pomocou rozprávania príbehov (storytelling-technology). Napríklad „Tri prasiatka“ dávajú deťom možnosť skúmať pevnosť a odolnosť intrapsychického kontajnera – vlastného vnútorného domčeka dieťaťa (Adamo De Falco, Raffaella Di Cicco, 2015, s. 267). Domčeky prasiatok pripomínajú vlastné telo dieťaťa, zatiaľ čo veľký zlý vlk symbolizuje nebezpečenstvo (alebo chorobu). Tento príbeh im pomáha čeliť svojim strachom a skúmať svoje obavy, prekonať úzkosť a pod. Podľa dejovej línie sú domčeky zo slamy a paličiek príliš slabé na to, aby porazili vlka. To je podobné tomu, čo deti cítia vo svojich vlastných telách a v reálnom živote. Preto môžu spojiť svoj vlastný zážitok s rozprávkovým príbehom.

V „Škaredé káčatko“ sa káčatko odlišuje od ostatných a nikto s ním nechce byť, pretože si myslia, že je škaredé a nepríťažlivé. Káčatko sa cíti bezmocné a nešťastné. Keď sa však pozrie na svoj odraz v rybníku, zistí, že je krásne. „Škaredé káčatko“ je príbeh o prijatí samého seba dieťaťom (Adamo De Falco, Raffaella Di Cicco, 2015, s. 268-269).

Prostredníctvom rozprávky môžu deti vyjadriť svoje obavy, strachy a obrany vychádzajúce z ich vlastných skúseností. Dokonca aj keď sa dieťa stotožňuje s negatívnymi postavami v rozprávke, môže sa naučiť vyrovnávať sa s hrozbami, konfliktmi a svojimi úzkosťami spojenými s problémovými situáciami alebo chorobou, čo ovplyvňuje kvalitu jeho života (Adamo De Falco, Raffaella Di Cicco, 2015, s. 268, 270).

Pri prevencii alebo korekcii detskej úzkosti je možné použiť viacero spôsobov práce s rozprávkou (Kaminska O. V., 2018), ktorá môže byť autorská alebo ľudová:

- „rozprávanie rozprávky (umožňuje odhaliť spontánne emočné prejavy, ktoré sa obyčajne nepozorujú v správaní dieťaťa, no sú mu vlastné)“;
- „kreslenie rozprávky (pomáha dieťaťu vyjadriť všetko, čo ho trápi, pocity a myšlienky)“;
- „rozprávkoterapeutická diagnostika (použitie rozprávok počas konzultácií umožňuje psychodiagnostické vyšetrenie detí)“;
- „výtvor – rozprávka (dieťa fantazíruje, tvorí rozprávku, čo umožňuje uvoľnenie negatívnych emócií)“;
- „inscenovanie rozprávky (pomáha odhaliť emócie dieťaťa, vidieť jeho správanie počas činnosti a úroveň komunikačných schopností)“ (Kuznetsov M. A., Babarikina I. V., 2012, s. 103).

Používajú sa tiež tvorivé metódy práce s textami rozprávok (prenesenie postáv známych rozprávok do nových situácií, zmena situácií v známych rozprávkach, tvorba nových dejov rozprávok a podobne).

Rozprávka má mimoriadny terapeutický vplyv na rastúcu osobnosť v týchto cieľoch:

- na rozvoj u detí komunikačných schopností a sociálnych zručností. V tomto smere, okrem priameho rozvoja príslušných zručností a schopností, sa rozprávka využíva aj na korekciu existujúcich odchýlok. Pomocou rozprávky môže byť u dieťaťa napríklad napravený problém so sociálnou interakciou, ako

sú strach alebo úzkosť pri komunikácii, problémy s určením statusu v kolektíve rovesníkov, nedostatok priateľského správania a podobne;

- na korekciu existujúcich emocionálnych porúch a odchýlok. Rozprávka je veľmi efektívna pri práci s deťmi s vysokou úzkosťou, agresivitou, plachosťou či neurotickými prejavmi. Umožňuje odhaliť príčiny vzniku úzkosti, agresivity alebo strachu u detí a pomocou im známych rozprávok vybudovať potrebné zručnosti emocionálneho reagovania na podnety zo sveta okolo nich. Vtelením sa do postavy hrdinu, ktorý sa danej situácie nebojí, dieťa formuje svoj vzťah k strachu a prekonáva ho. Stotožnením sa s hrdinom, ktorý sa správa k okoliu bez prejavov úzkosti či agresivity;
- na prevenciu negatívnych javov v detskom kolektíve. Hrdinovia rozprávok môžu prispieť k primárnej prevencii nežiaducich návykov, keďže táto prevencia by mala začať už v predškolskom veku a najvhodnejšou formou jej realizácie sú tie aktivity, ktoré sú typické pre daný vek – rozprávky, hry a pod.;
- na rehabilitáciu detí s obmedzenými možnosťami (vrátane dôsledkov vojny). Takéto deti často okrem sociálnych problémov majú aj množstvo psychických ťažkostí súvisiacich so svojou situáciou. Použitie rozprávky im pomáha zmierniť intenzitu problému, pocit úzkosti z toho vyplývajúci a tým zvýšiť úroveň ich sociálnej integrácie v spoločnosti;
- na korekciu správania dezadaptívnych detí a detí s deviantným správaním. Hrdinovia rozprávok učia deti vhodnému správaniu v spoločnosti – medzi deťmi, dospelými, rodičmi, pedagógmi a vychovávateľmi. Učia dieťa, aby neunikalo problémom, ale snažilo sa ich riešiť;
- na zvládanie stresových situácií (ostreľovanie, výbuchy, zničenie domova, strata blízkych, presídlenie na nové miesto) a mnoho ďalšieho.

Pri tvorbe rozprávky (terapeutickej, divadelnej a pod.) možno využiť nasledujúci algoritmus (Kaminska O. V., Hromyik N. V., 2018, s. 86-104):

- „výber hrdinu, ktorý je dieťaťu blízky podľa pohlavia, veku a charakteru;
- popis života hrdinu v rozprávkovej krajine tak, aby si dieťa všimlo podobnosť so svojím životom;
- presun hrdinu do problémovej situácie, podobnej skutočnej situácii dieťaťa, a prisúdenie hrdinovi všetkých dieťaťových prežitkov;
- hľadanie hrdinom rozprávky východiska z problémovej situácie;
- uvedomenie si hrdinom rozprávky svojej neoptimálnej reakcie a určenie cesty ku zmene“ (Kuznetsov M. A., Babarikina I. V., 2012, s. 89).

Takto, kombinovaním rôznych techník therapeutickej rozprávky je možné pomôcť každému dieťaťu prežiť množstvo situácií, ktorých analógy ho stretnú v dospelom živote. Výrazne tak rozšíri jeho svetové vnímanie a spôsoby interakcie so svetom a ľuďmi, čím sa zbaví úzkosti a zvýši úroveň sociálnej integrácie a adaptácie.

V svojej štúdii „Tolerancia ako hodnotový základ výchovy detí predškolského veku v kontexte súčasných zmien“ autorka na základe princípov tolerance, zohľadnenia vekových špecifik a vedúcej aktivity poukazuje na výber komplexu klasických aj špecifických metód, prostriedkov a foriem, ktoré pomáhajú nielen vo výchove tolerance u dieťaťa, ale aj pri bezkonfliktnom riešení otázok v náročných podmienkach dneška.

Medzi ne patrí:

- rozhovory (diskusie, využívanie ilustračného materiálu);
- pozorovanie v prírode (systematické, epizodické, náhodné);
- detská literatúra (zoznamovanie sa s knižnou kultúrou, prijímanie literárnych diel, folklóru, prezeranie kníh, čítanie básní, rozprávok a pod.);

- výtvary detí a ich vizualizácia (ilustrácie ku rozprávkam, obrazy, video- a fotomateriály);
- príklady z osobnej skúsenosti detí (analýza emocionálneho stavu a činov, empatia) vo vzťahu k rozprávkovým alebo literárnym hrdinom;
- riešenie problémových situácií (diskusia a hranie scén) opísaných v rozprávkach, rozprávaniach;
- hudobné aktivity, výtvarné činnosti, inscenácie rozprávok a literárnych diel;
- športové súťaže, fyzické cvičenia, hry, zábavy, oslavy a iné hromadné formy (zoznamovanie detí s kultúrou a tradíciami vlastného národa a národov sveta);
- divadelná činnosť detí podľa scenárov (základ – rozprávky národov sveta, diela detskej literatúry);
- detské vzdelávacie a sociálne projekty: STEM-ART prostredie (motivácia k komunikácii „jeden na jedného“, „jeden k mnohým“, práca v tíme, socializácia a pod.);
- storytelling – metóda skladania rozprávok a príbehov samotnými deťmi (prejav jedinečnosti predstavivosti každého dieťaťa, podpora jeho aktivity a tvorivosti);
- hry a aktivity (využívanie rôznych rozprávok pri riešení problémov medziľudskej interakcie rozprávkových hrdinov v rôznych situáciách);
- situačno-rolové hry detí (osvojovanie a praktické používanie spôsobov tolerantnej interakcie).

Môžeme teda konštatovať, že jednou z dôležitých problémových otázok súčasného predškolského vzdelávania je prekonanie vysokého stupňa úzkosti u detí predškolského veku, pričom rozprávka umožňuje riešiť existujúce sociálno-psychologické problémy detí. Zároveň má rozprávka množstvo pozitívnych aspektov pri práci s deťmi predškolského veku a môže byť mocným nástrojom na prekonávanie úzkosti, ako aj určitých psychologických, emocionálnych a sociálnych odchýlok.

5 Záver

Preto na prevenciu a korekciu detskej úzkosti je možné použiť rôzne metódy a formy interakcie s deťmi. Jednou z účinných metód považujeme využitie rozprávky. Počas počúvania rozprávok sa v dieťati rozvíjajú vnútorné mechanizmy prekonávania určitých strachov a úzkosti. Identifikáciou so svojím obľúbeným hrdinom rozprávky sa dieťa učí správať sa v konkrétnej úzkostnej situácii a hľadať racionálny spôsob, ako ju riešiť. Pri tom je možné využiť rôzne spôsoby interakcie s deťmi prostredníctvom rozprávky – čítanie existujúcich psychoterapeutických rozprávok, tvorbu vlastnej autorskej rozprávky pedagógom- vychovávateľom alebo spoločné vymýšľanie rozprávky s deťmi, jej rozprávanie či inscenovanie.

Riešená problematika má silný potenciál pre ďalšie hĺbkové skúmanie z praktického hľadiska, pretože nestabilná situácia v spoločnosti a detskom prostredí naďalej negatívne ovplyvňuje očakávania ukrajinských detí, ich rodičov a pedagógov- vychovávateľov o pokojnom živote, v ktorom by nedochádzalo k výskytu detskej agresie, strachu či úzkosti. Následky týchto javov budú ešte dlhodobo vyžadovať hľadanie rôznych prístupov, metód, techník a technológií na ich prekonanie.

Література

Adamo De Falco, Raffaella Di Cicco, Teresa Foggia, Raffaella Giacometti, Patrizia Siani, Gerarda. (2015). "Tom Thumb in Hospital: The Fairy Tale Workshop in a Paediatric Oncology and Haematology Ward". *Psychodynamic Practice* 14.3 (2008): 263-280. *Psychology and Behavioral Sciences Collection*.

Вагнер В. (2023). Психіка дітей під час війни. Як допомогти пережити стрес. *Світ попереду – 2025. Спецвипуск New Voice*. URL: <https://nv.ua/ukr/opinion/viyna-v-ukrajini-yak-dopomogti-perezhati-stres-ditini-novini-ukrajini-50325084.html>

Горноста́й П. П. (2001). Психология личности: Словарь-справочник / под ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко; П. П. Горноста́й, Т. М. Титаренко, И. А. Грабская. Київ : Рута.

Камінська О. В. Громик Н. В. (2018). Проблема дитячих страхів у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців. *Psychological journal*, № 4 (14). С. 86-104. DOI (Article): <https://doi.org/10.31108/2018vol14iss4pp86-104>

Кузнецов М. А., Бабарикіна І. В. (2012). Шкільні страхи: види, умови прояву та шляхи подолання: монографія. Харків : ХНПУ.

Тривожні розлади в дітей: коли емоції шкодять. Сайт. URL:

<https://childdevelop.com.ua/articles/psychology/7449/>

Черній Н. А. (2023). Методика використання казкотерапії з дітьми раннього віку.

URL: <https://vseosvita.ua/library/metodika-vikoristanna-kazkoterapii-z-ditmi-rannogo-viku-62076.html>

Шулигіна Р. А. (2023). Толерантність як ціннісна основа виховання дітей дошкільного віку в координатах сучасних змін. *Dieťa a materská škola. Nekonferenčný vedecký recenzovaný zborník*. Editori: PaedDr. Monika Miňová, PhD. & PhDr. PaedDr. Matej Slovák. Slovakia: Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu SV OMEP. URL: https://omep.sk/wp-content/uploads/2023/12/Dieta-a-materska-skola_ZBORNÍK-2023_OMEp.pdf

Шулигіна Р. А., Коваль С. С. (2023). Особливості соціалізації дітей дошкільного віку в середовищі однолітків в умовах воєнної агресії : аналіз педагогічних та психосоціальних чинників впливу. *Освітньо-науковий простір: науковий журнал*. Вип. 5 (2–2023) / Український державний університет імені Михайла Драгоманова [гол. ред. д-р пед. наук, проф. Матвієнко О. В.]. Київ : Видавництво Ліра-К.

URL: <https://ess.npu.edu.ua/index.php/ess/article/view/82/100>

Shulyhina R. A., Kovalova A. P. (2024). Mental balance as an important component of a personality formation of a preschool age child: philosophical, psychological and pedagogical aspects. *Moderní aspekty vědy: XLII. Díl mezinárodní collective monograph / Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o. Česká republika : Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o.*, URL: <http://perspectives.pp.ua/public/site/mono/mono-42.pdf>

Visiko Knox-Johnson Leilani. (2016). *The Positive Impacts of Fairy Tales for Children* University of Hawai'i at Hilo HOHONU. Vol. 14.

URL: <https://hilo.hawaii.edu/campuscenter/hohonu/volumes/documents/ThePositiveImpactsofFairyTalesforChildrenLeilaniVisikoKnox-Johnson.pdf>

Раїса ШУЛИГІНА

kandidát pedagogických vied

profesor Katedry predškolskej pedagogiky Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9

r.a.shulyhina@npu.edu.ua

Autorka viac ako 130 vedeckých a učebno-metodických prác, medzi ktorými sú: učebno-metodické príručky, metodické odporúčania, články v odborných vedeckých a medzinárodných časopisoch, ktoré sú indexované v databázach Scopus, Web of Science a v oblasti sociálnych a humanitných vied Index Copernicus. Spoluautor domácich a zahraničných monografií zameraných na aktuálne problémy predškolskej výchovy na Ukrajine a profesionalnej prípravy budúcich pedagógov–vychovávateľov. Oblasť odborného záujmu zahŕňa problematiku profesijnej prípravy a formovania eticko-profesionalného svetonázoru budúceho odborníka v oblasti predškolskej pedagogiky, ako aj otázky výchovy a vzdelávania detí predškolského veku.

VPLYV UKRAJINSKOJAZYČNÝCH PREDŠKOLSKÝCH VZDELÁVACÍCH INŠTITÚCIÍ NA ROZVOJ KOMUNIKAČNEJ KOMPETENCIE V CUDZOM JAZYKU U DETÍ STREDNÉHO PREDŠKOLSKÉHO VEKU NACHÁDZAJÚCICH SA V ZAHRANIČÍ

Hanna TSVIETKOVA, Nadiia KONOVALOVA

Abstrakt: Článok je venovaný aktuálnej problematike úlohy ukrajinsky hovoriacich predškolských vzdelávacích inštitúcií pri rozvoji komunikačnej kompetencie v cudzom jazyku u detí stredného predškolského veku, ktoré sa v dôsledku prebiehajúcich vojenských udalostí na Ukrajine nachádzajú v zahraničí. Uvádza sa, že samotná prítomnosť dieťaťa v cudzojazyčnom prostredí predškolskej vzdelávacej inštitúcie v zahraničí nezaručuje rýchle a efektívne osvojenie cudzieho jazyka, čo môže viesť k neskorším problémom v školskej edukácii. Analyzujú sa existujúce vedecké názory na faktory ovplyvňujúce osvojovanie si cudzieho jazyka deťmi predškolského veku v prirodzenom jazykovom prostredí. Predkladajú sa a analyzujú teoretické východiská týkajúce sa vzájomnej závislosti medzi jazykmi dieťaťa, vplyvu jeho individuálnych charakteristík na úspešnosť jazykového osvojovania, ako aj všeobecného modelu básových vedomostí. Formuluje sa záver, že jedným z dôležitých prediktorov úspešného formovania komunikačnej kompetencie v cudzom jazyku u detí stredného predškolského veku v podmienkach ponorenia (immersie) je rozvoj ich materinského jazyka a celkový kognitívny rozvoj primeraný veku. Za týchto okolností možno konštatovať, že ukrajinsky hovoriace predškolské vzdelávacie inštitúcie sa môžu stať významným centrom rozvoja materinského jazyka detí, ich celkového a kognitívneho rozvoja počas dočasného pobytu v zahraničí a dochádzania do tamjších predškolských zariadení. Na ilustráciu sa uvádza príklad implementácie tohto konceptu pri osvojovaní si cudzieho jazyka ukrajinsky hovoriacimi deťmi v Španielsku prostredníctvom vytvorenia ukrajinsky hovoriaceho centra rozvoja detí *Little Great Granada*, ktorého cieľom je diagnostika možných ťažkostí detí pri formovaní komunikačnej kompetencie v cudzom jazyku, korekcia a prevencia faktorov, ktoré môžu prispieť k týmto ťažkostiam, a zároveň podpora ďalšieho celkového a jazykového rozvoja detí v materinskom jazyku.

Kľúčové slová: deti stredného predškolského veku, komunikačná kompetencia v cudzom jazyku, predškolské vzdelávacie inštitúcie, metóda immersie, celkový a kognitívny rozvoj, jazykový rozvoj.

1 Úvod

Vojnové udalosti na Ukrajine priniesli zmeny do života každého Ukrajinca, vrátane núteného presídlenia detí mimo územia krajiny. Podľa údajov Eurostatu (2025) sa k novembru 2024 nachádzalo v Európskej únii 4 234 490 občanov Ukrajiny, z ktorých 32 % tvorili deti. Táto situácia spôsobila zmeny v oblasti vzdelávania a rozvoja detí, vrátane detí stredného predškolského veku, ktoré sa stali žiakmi vzdelávacích inštitúcií v zahraničí.

Pre deti to znamená, že okrem tradičných smerov vývinu sa dôležitou úlohou stalo aj osvojenie si nového jazyka. Z hľadiska obsahu ide o situáciu jazykovej immersie (ponorenia) do cudzojazyčného prostredia predškolskej vzdelávacej inštitúcie, ktorá je vzhľadom na senzitivitu predškolského veku pre deti najvhodnejšia, keďže umožňuje prirodzené osvojovanie si jazyka.

Pozorovania detí a prieskumy medzi rodičmi však ukazujú, že pobyt v cudzojazyčnom prostredí zahraničných vzdelávacích inštitúcií prináša rôzne výsledky. Niektoré deti si cudzí jazyk osvojujú pomerne rýchlo a na vysokej úrovni, kým iné ani po roku nedosahujú aktívne jazykové prejavy v jazyku novej krajiny pobytu. Pre tieto deti to vo väčšine prípadov znamená oneskorenie v zvládaní vzdelávacích programov a následne ďalšie ťažkosti v školskej edukácii.

Za takýchto okolností stojí ukrajinská predškolská pedagogika pred úlohou zabezpečiť primeraný vývin detí predškolského veku, najmä detí stredného predškolského veku nachádzajúcich sa v zahraničí, a hľadať spôsoby, ako im pomôcť zvládnuť jazyk krajiny pobytu v optimálnom čase.

Cieľom tejto štúdie je analyzovať vedecké poznatky v oblasti bilingválneho vzdelávania, jazykovej immersie a identifikovať možné smery podpory ukrajinských detí – nútených migrantov v zahraničí –

prostredníctvom ukrajinských pedagógov a predškolských vzdelávacích inštitúcií z Ukrajiny. To určuje aktuálnosť predloženej problematiky.

2 Materiály a metódy

V rámci výskumu boli použité viaceré teoretické metódy, ako napríklad analýza, generalizácia, syntéza, abstrakcia a indukcia.

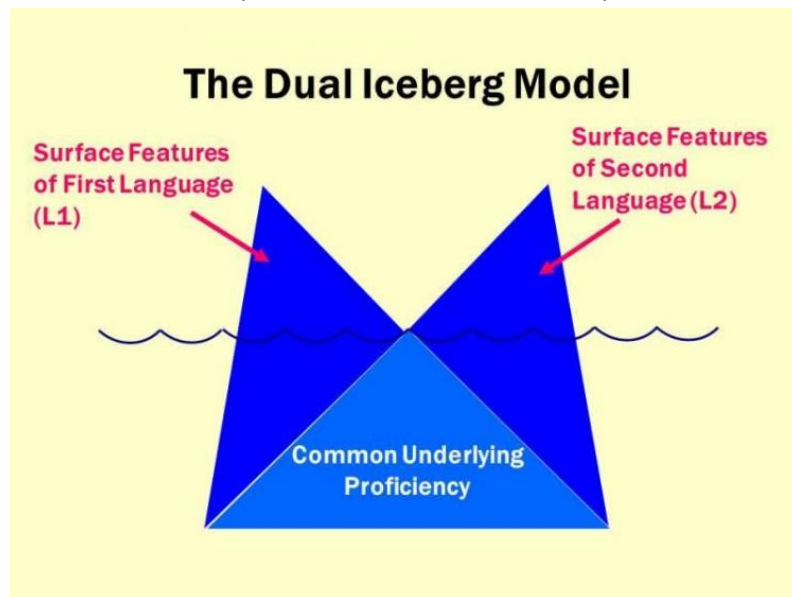
Výskum vychádza z nasledujúcich teoretických poznatkov svetovej vedy v oblasti bilingvizmu a osvojovania si jazyka:

1. Koncept vzájomnej prepojenosti jazykov dieťaťa, ktorý bol rozpracovaný v diele *Myslenie a reč* od L. Vygotského (1962). Podľa tejto koncepcie môže dieťa preniesť do nového jazyka systém významov, ktoré si už osvojilo v rodnom jazyku. Naopak, cudzí jazyk prispieva k osvojeniu si vyšších foriem rodného jazyka. Dieťa sa učí vnímať svoj jazyk ako jeden z viacerých systémov, posudzuje jeho javy v širších kategóriách, čo vedie k uvedomeniu si vlastných jazykových operácií.

V práci vychádzame z **modelu spoločného základu vedomostí (princíp vzájomnej prepojenosti)** od J. Cumminsa (2021), podľa ktorého sú síce povrchové aspekty rôznych jazykov (napr. výslovnosť, plynulosť reči atď.) výrazne odlišné, avšak na kognitívno-akademickej úrovni existuje spoločné jadro spôsobilostí, ktoré je univerzálne pre všetky jazyky. Tento spoločný základ umožňuje prenos kognitívnych a akademických zručností, vrátane gramotnosti, z jedného jazyka do druhého.

Model J. Cumminsa je znázornený ako **ľadovec** – dva vrcholy vystupujúce nad hladinu symbolizujú dva jazyky bilingválneho dieťaťa, zatiaľ čo pod hladinou sa nachádza ich spoločný základ – všeobecné kognitívne vedomosti (Obr. 1).

Obr. 1 Model spoločného základu vedomostí podľa J. Cumminsa



(Source: <http://emilybryantn.weebly.com/theories-of-second-language-acquisition.html>)

Podľa princípu vzájomnej závislosti všeobecné základné vedomosti, ktoré je možné preniesť z jedného jazyka do druhého, zahŕňajú (Cummins, 2021):

- konceptuálne prvky (napríklad pochopenie konceptu fotosyntézy, ktorý, ak je osvojený v jednom jazyku, sa považuje za pochopený. Koncept sa v inom jazyku nemení; jediný rozdiel je vo slovnej zásobe a jazykových štruktúrach potrebných na jeho vyjadrenie v cudzom jazyku);

- metajazykové a metakognitívne stratégie (napríklad stratégie vizualizácie, používanie grafických organizérov, mnemotechnických pomôcok, stratégie osvojovania slovnej zásoby);
- pragmatiku (ochotu riskovať počas komunikácie v cudzom jazyku, schopnosť používať paraligvistické prostriedky ako gestá na uľahčenie komunikácie);
- špecifické jazykové prvky (znalosť významu slova „foto“ v slove „fotosyntéza“);
- fonologické uvedomenie (vedomosť, že slová sa skladajú z rôznych zvukov).

2. Stanovisko o vplyve individuálnych charakteristík dieťaťa na úspech osvojovania cudzojazyčnej komunikačnej kompetencie. Konkrétne sa riadime vedeckými závermi, ktoré uznávajú, že ťažkosti pri osvojovaní materinského jazyka sú prediktormi podobných ťažkostí pri osvojovaní cudzieho jazyka. V tomto smere nasledujeme Hypotézu individuálnych vlastností jazykového kódovania R. Sparks & L. Ganschow (1991, 1993, 2001), podľa ktorej závisí zvládnutie materinského i cudzieho jazyka od rovnakých mechanizmov osvojovania jazyka, a preto existuje konzistentný vzťah medzi individuálnymi rozdielmi v osvojovaní materinského jazyka a učením cudzieho jazyka; ťažkosti, s ktorými sa dieťa stretlo pri osvojovaní materinského jazyka, sa pravdepodobne objavajú aj počas osvojovania cudzieho jazyka. Ako uvádzajú E. Bates et al. (1995), aj u detí s typickým vývinom sú významné rozdiely vo vývoji jazyka materinského: porozumenie slovám, tvorba slov, prvé slovné spojenia a počiatkové štádiá osvojovania gramatiky; navyše existujú medziindividuálne rozdiely vo vývoji jednotlivých jazykových aspektov u konkrétneho dieťaťa. E. Kidd & S. Donnelly (2020) zdôrazňujú, že tieto rozdiely sú determinované genetickými aj environmentálnymi faktormi, sú stabilné a v priebehu času nezmiznú, čím ovplyvňujú ďalšie osvojovanie cudzieho jazyka. R. Sparks et al. (2011) vyzdvihujú štyri hlavné komponenty schopností v cudzojazyčnom jazyku: fonologické/spellovacie schopnosti (fonemické kódovanie a schopnosť fonologicky spracovať); schopnosti jazykovej analýzy (porozumenie, gramatika, slovná zásoba a indukčné učenie jazyka); IQ/pamäťové schopnosti (meranie inteligencie v materinskom jazyku a učenie spárovaných asociácií v cudzom jazyku); ako aj seba-percepciu, motiváciu a úzkosť v cudzojazyčnom jazyku.

Riadime sa tiež postojom D. Carrolla & S. Sapon (1990) k jazykovým schopnostiam ako prediktorm rozvoja cudzojazyčnej reči. Definujú jazykové schopnosti ako súvisiace s všeobecnými kognitívnymi procesmi a celkovým kognitívnym rozvojom. D. Carroll & S. Sapon (1959/2002) zahŕňajú do ich zloženia:

- fonetickú kódovaciu schopnosť – schopnosť vnímať jednotlivé zvuky, spojiť symbol s daným zvukom a udržať toto spojenie;
- gramatickú citlivosť – schopnosť rozpoznať gramatickú funkciu lexikálneho prvku (slova, frázy atď.) vo vete bez špeciálneho gramatického výkladu;
- asociačnú pamäť – schopnosť zapamätať si asociácie medzi slovami cudzieho jazyka a ich významami a udržať tieto asociácie;
- indukčnú schopnosť učenia – schopnosť odvodiť alebo vyvodiť pravidlá, ktoré riadia štruktúru jazyka.

Smerujeme sa myšlienkami vedcov ako J. Stenberg (1998), B. McLaughlin (1990), M. Suarez (2011), ktorí tvrdia, že uvedené jazykové schopnosti podliehajú rozvoju a korekcii pomocou špecializovaných pedagogicko-neuropsychologických stratégií.

Pre našu štúdiu zohľadňujeme vedecké príspevky J. Kormosa, ktorý určil význam jednotlivých jazykových schopností pre každý konkrétny stupeň osvojovania cudzieho jazyka. Uvádza 4 štádiá osvojovania cudzieho jazyka a kľúčové schopnosti pre úspech každého štádia (Kormos, 2013):

- Primárne spracovanie informácií počas ich nepretržitého vnímania: pracovná pamäť ako regulátor pozornosti; fonologická krátkodobá pamäť, ktorej kapacita určuje dĺžku jazykových úsekov, ktoré si

žiaci dokážu zapamätať; fonologická citlivosť, ktorá pomáha rozlišovať zvuky a dekodovať slová; indukzívne schopnosti a metajazykové povedomie, ktoré uľahčujú syntaktickú analýzu prijatej informácie;

- Zapamätávanie: pracovná pamäť;
- Integrácia nových vedomostí: pracovná pamäť, zodpovedná za reguláciu pozornosti pri spracovaní viacerých fragmentov informácií, rýchlosť kognitívneho spracovania, indukzívne schopnosti, metajazykové povedomie.
- Automatizácia nových vedomostí: pracovná pamäť, rýchlosť percepcie (rýchlosť vnímania).

Pri identifikácii kľúčových podmienok pre formovanie cudzojazyčnej komunikačnej kompetencie u detí stredného predškolského veku sa riadime názorom F. Mendoza (2010), podľa ktorých na rozvoj reči vplyvajú v interakcii a vzájomnej závislosti vnútorné (neuropsychologické) a vonkajšie (sociálne) faktory. Medzi vnútorné patrí rozvoj mentálnych procesov, mechanizmov a zručností, ktoré umožňujú používanie jazyka ako prostriedku komunikácie a porozumenia sveta. Tieto faktory sú väčšinou spoločné pre oba jazyky.

Reč je teda vyššia mentálna funkcia (Vygotsky, 2012), jej rozvoj závisí od formovania a dozrievania štruktúr mozgu, ktoré sa všetky podieľajú na procese produkcie reči (Luria, 2012), a preto formovanie materinského aj cudzieho jazyka vyžaduje normálny neuropsychologický vývin dieťaťa. Formovanie, upevňovanie a rozvoj spomínaných psycholingvistických štruktúr prebieha prevažne vo veku od 0 do 6 rokov (Mendoza, 2010). Medzi kľúčové znaky psychologického vývoja, ktoré ovplyvňujú formovanie cudzojazyčnej komunikačnej kompetencie u detí stredného predškolského veku, F. Mendoza uvádza: intelektuálny rozvoj, pamäť, pozornosť a predstavivosť. Vonkajšie faktory zahŕňajú postoj k jazyku, jeho prestíž, uznanie jeho významu, ktoré sa v dieťati prejavuje motiváciou učiť sa cudzí jazyk.

3 Výsledky

Analýza teoretických poznatkov v oblasti bilingvizmu a osvojenia jazyka nám umožnila dospieť k záveru, že osvojenie cudzieho jazyka ukrajinskými deťmi stredného predškolského veku, ktoré sú nútenými migrantmi v zahraničí, presahuje kompetencie vychovávateľov vo zahraničných vzdelávacích inštitúciách.

Úspech formovania cudzojazyčnej komunikačnej kompetencie u detí závisí aj od úrovne rozvoja materinského jazyka a kognitívneho rozvoja detí, ako aj od zodpovedajúceho neuropsychologického vývoja podľa vekových noriem. V situácii, keď počas počiatočných fáz navštevovania zahraničných predškolských zariadení tieto inštitúcie zohrávajú prevažne úlohu centra na osvojovanie nového jazyka, môžu ukrajinsky hovoriace predškolské inštitúcie vytvoriť priestor na ďalší rozvoj materinského jazyka detí a ich kognitívneho a celkového rozvoja, faktory, ktoré sú medzi inými dôležitými prediktormi úspešného osvojenia cudzieho jazyka.

Príkladom praktickej realizácie uvedenej myšlienky je vznik ukrajinsky hovoriaceho centra pre rozvoj detí **Little Great Granada** v meste Granada, Španielske kráľovstvo. Činnosť centra spočívala v diagnostike všeobecného a kognitívneho vývoja detí, najmä detí stredného predškolského veku, a následnom vyučovaní, výchove a rozvoji v materinskom jazyku s cieľom zabezpečiť nevyhnutný neuropsychologický, kognitívny rozvoj a rozvoj materinského jazyka pre získanie vysokej úrovne cudzojazyčnej komunikačnej kompetencie. Na počiatočných fázach práce s každým dieťaťom v centre bola vykonaná diagnostika formovania vyšších mentálnych funkcií pomocou neuropsychologickej diagnostickej metódy O. Kiparenka (2022), počas ktorej boli zistené nasledujúce aspekty: všeobecná úroveň vedomostí dieťaťa, rozvoj pozornosti, krátkodobá a oneskorená pamäť, práxia, gnóza, najmä fonemické počutie, priestorové predstavy, myslenie, expresívna a receptívna reč v materinskom jazyku. Deťom boli ponúknuté úlohy ako test korektúry, test „10 slov“, test

recipročnej koordinácie, práxia polohy prstov, ústna práxia, test rytmu, zjednodušený Bentonov test, úlohy na analógie, generalizáciu, porozumenie významu obrazového príbehu, pomenovanie predmetov a ich častí, konštrukcia zmysluplného rozprávania zo série obrázkov.

Na základe výsledkov diagnostiky boli v centre realizované rozvojové sedenia pre deti, ktoré približne zahŕňali nasledujúce obsahové bloky:

- blok neuropsychologickej korekcie;
- blok rozvoja všeobecných vedomostí;
- blok rozvoja reči v materinskom jazyku.

V závislosti od prevládajúcich potrieb konkrétnej skupiny detí obsahuje neuropsychologický blok cvičenia a hry zamerané na rozvoj pozornosti a pamäti, práxie, gnózy, priestorových predstáv, interhemisférickej interakcie: korekčné úlohy, kreslenie oboma rukami, konštrukcie, bludiská, vystrihovanie obrázkov, jednoduché grafické diktáty, kopírovanie obrázkov bodov, reprodukcia rytmických štruktúr, neurogymnastika, kineziologické rozprávky pre deti, cvičenia s kineziologickými loptičkami a vreckovými vankúšikmi, s Bilgou doskou, zapamätávanie a reprodukcia slov, hry ako „Nájdí rozdiely“, „Štyri elementy“, „Zakázaný pohyb“, „Nos-podlaha-strop“, „Stop“, „Ukáž oboma rukami naraz“, „Robot“, „Pamäť“, „Snehová guľa“, „Páry slov“, „Ktoré slovo chýba“, „Čo si počul“, „ECHO“, „Neurodynamické sekvencie“, „Usporiadaj predmety“, „Rob ako hovorím, nie ako ukazujem“, „Ticho-šuštiš-hlučne“, „Let“, „Počúvaj a rob hluk“, „Zvukové lotto“ a ďalšie.

Blok rozvoja všeobecných vedomostí zahŕňa zoznamovanie detí so spoločnosťou, prírodným prostredím a logicko-matematický rozvoj v súlade s požiadavkami Vzdelávacieho programu pre deti vo veku 2 až 7 rokov „Child“.

Blok rozvoja reči v materinskom jazyku zahŕňa rozširovanie slovnej zásoby detí, formovanie gramatickej správnosti v reči, rozvoj súvislej reči v materinskom jazyku a monologickej reči, predovšetkým výučbu rozprávania krátkych príbehov a rozprávok, skladanie rozprávání z obrázkov alebo série obrázkov s dejovou líniou, učenie sa básní, počítadiel a detských riekanky. Pri svojej práci centrum vychádza z hlavných úloh rozvoja reči detí stredného predškolského veku, ktoré navrhol A. Bohush (2016).

4 Diskusia

Vyššie uvedená štúdia poskytla možnosť hlbšie nahliadnuť do problematiky formovania cudzojazyčnej komunikačnej kompetencie u detí stredného predškolského veku na príklade ukrajinských detí – nútených migrantov v zahraničí. Na základe vedeckých záverov o vzájomnom prepojení jazykov dieťaťa, vplyve individuálnych charakteristík na úspešnosť osvojovania cudzieho jazyka a modelu všeobecných základných vedomostí výskum navrhol praktické využitie ukrajinsky hovoriacich predškolských inštitúcií ako centra rozvoja materinského jazyka detí, ako aj ich všeobecného a kognitívneho rozvoja, ako jeden zo spôsobov zvýšenia efektívnosti osvojovania cudzojazyčnej komunikačnej kompetencie v podmienkach ponorenia do jazyka (immersion). Zároveň by bolo vhodné realizovať podrobnejšie empirické štúdie týkajúce sa úrovne efektívnosti uvedených aktivít v ukrajinsky hovoriacich vzdelávacích inštitúciách z hľadiska času a rozsahu osvojovania cudzieho jazyka deťmi stredného predškolského veku prostredníctvom ponorenia do cudzojazyčného prostredia zahraničných predškolských zariadení.

5 Záver

Ukrajinsky hovoriace predškolské inštitúcie teda zohrávajú dôležitú úlohu pri formovaní cudzojazyčnej komunikačnej kompetencie u ukrajinských detí stredného predškolského veku. Môžu sa

najmä stať centrom ďalšieho rozvoja materinského jazyka, ako aj všeobecného a kognitívneho rozvoja, ktoré sú dôležitými prediktormi úspešného osvojovania cudzieho jazyka metódou ponorenia (immersion).

References

- Bates, E., Dale, P., & Thal, D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.). *The handbook of child language* (pp. 96–151). Blackwell.
- Carroll, J. B. & Sapon, S. M. (1959/2002). *Modern Language Aptitude Test* (MLAT). New York: The Psychological Corporation.
- Carroll, J. B. (1990). Cognitive abilities in foreign language aptitude: Then and now. In T. Parry & C. W. Stansfield (eds.). *Language aptitude reconsidered. Englewood Cliffs* (pp. 11-29), NJ: Prentice Hall, 11–29.
- Cummins J. (2021). *Rethinking the Education of Multilingual Learners*. Multilingual Matters.
- Eurostat. More than 4.2 million people under temporary protection. Retrieved from https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20231208-2?fbclid=IwAR0EH_M3xGAJKkiHCDpAfDWulQzwHxbeY2_EfFMEGRVXWxSipZccWks-n14
- Kidd, E., & Donnelly, S. (2020). Individual differences in first language acquisition. *Annual Review of Linguistics*, 6, 319–340.
- Kormos J. (2013). New conceptualizations of language aptitude in second language attainment. In G. Granena, M. Long (Eds.). *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment* (pp. 131-152). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Luria A. (2012). *Higher Cortical Functions*. Springer.
- McLaughlin B. (1990). The relationship between first and second languages: language proficiency and language aptitude. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins, M. Swain (Eds.). *The Development of Second Language Proficiency: Cambridge Applied Linguistics* (pp. 158-174). Cambridge University Press.
- Mendoza, F. (2010). *Primera infancia, bilingüismo y educación infantil*. Mexico: Trillas.
- Sparks, R., & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75, 3–16.
- Sparks, R., & Ganschow, L. (1993). Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties: Linking first and second language learning. *Modern Language Journal*, 77, 289–302.
- Sparks, R., & Ganschow, L. (2001). Aptitude for learning a foreign language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 90–111.
- Sparks, R., Patton, J., Ganschow, L. & Humbach, N. (2011). Subcomponents of L2 aptitude and L2 proficiency. *The Modern Language Journal*, 95, 253–273.
- Sternberg J. (1998). Abilities Are Forms of Developing Expertise. *Educational Researcher*, Vol. 27, No. 3, 11-20.
- Suarez, M. M., & Muñoz, C. (2011). Aptitude, age, and cognitive development. In L. Roberts, G. Pallotti, & C. Bettoni (Eds.). *EUROSLA Yearbook 11*. (pp. 5–29) Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Vygotsky L. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Contemporánea). Austral.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*, Boston: MIT Press.
- Богущ А. (2016). *Навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах національних спільнот: програма та навчально-методичний посібник*, Тернопіль: Мандрівець.
- Кіпаренко О. (2022). *Нейропсихологічна діагностика дітей дошкільного віку. Стандартизована і адаптована в Україні методика*, Одеса.

Hanna TSVIETKOVA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
 Dragomanov Ukrainian State University
 Head of the Department of "Preschool Pedagogy"
 Pirohova Street, 9, Kyiv, Ukraine, 01601
tsvetkova1271@gmail.com

Vedúca špecialistka v oblasti predškolskej pedagogiky a vysokoškolskej pedagogiky v oblasti profesionálneho vzdelávania s viac ako 30-ročnou pedagogickou praxou a 8 rokmi výskumnej práce v National Academy of

Educational Sciences of Ukraine. Oblasti vedeckého záujmu zahŕňajú higher education pedagogy, preschool pedagogy, prípravu budúcich pedagógov na rozvoj kritického myslenia, inovácie vo vysokoškolskom vzdelávaní, internacionalizáciu vysokoškolského vzdelávania, risk management vo vysokoškolskom vzdelávaní, quality assurance vo vysokoškolskom vzdelávaní v rámci EÚ a EHEA, ako aj technologické inovácie vo vysokoškolskom vzdelávaní.

Nadiia KONOVALOVA

graduate student

Dragomanov Ukrainian State University

Department of "Preschool Pedagogy"

Pirohova Street, 9, Kyiv, Ukraine, 01601

zarubanadiia@gmail.com

Doktorandka na Katedre „Preschool Pedagogy“ Dragomanov Ukrainian State University, zakladateľka a učiteľka Little Great Granada Child Development Center, Španielsko; oblasť záujmu: formovanie cudzojazyčnej komunikatívnej kompetencie u predškolských detí, neuropsychologický vývoj detí.

Institutio infantium

Vedecký recenzovaný časopis pre teóriu a prax výchovy a vzdelávania detí predškolského veku
1/2025 (číslo 1, ročník 2, jún 2025)

Redakčná rada časopisu

Šéfredaktorka:

PaedDr. Monika MIŇOVÁ, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Slovensko

Členky:

PaedDr. Marianna JAMBOROVÁ, PhD., Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu

Mgr. Marta KOPČÍKOVÁ, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Slovensko

Mgr. Jana KOŽÁROVÁ, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Slovensko

Mgr. Marcela FOJTÍKOVÁ ROUBALOVÁ, PhD., Univerzita Palackého v Olomouci, Česko

Výkonný redaktor:

PhDr. PaedDr. Matej SLOVÁČEK, Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu

Vedecká rada časopisu

prof. PhDr. Ľudmila BELÁSOVÁ, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Slovensko

Dr. habil. PaedDr. Kinga HORVÁTH, PhD., Univerzita J. Selyeho v Komárne, Slovensko

Dr hab. Jolanta KARBOWNICZEK, prof. Ignatianum, Akademia Ignatianum v Krakove, Poľsko

prof. PaedDr. Dušan KOSTRUB, PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Slovensko

doc. dr. Marta LICARDO, Univerzita v Maribore, Slovinsko

doc. PaedDr. Milena LIPNICKÁ, PhD., Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovensko

doc. Oksana MKRTICHIAN, Charkovská štátna pedagogická univerzity H. S. Skovorodu, Ukrajina

prof. PhDr. Milan PORTIK, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Slovensko

doc. Raisa SHULYHINA, Ukrajinská štátna univerzita Mykhajla Drahomanova, Ukrajina

doc. PhDr. Zora SYSLOVÁ, Ph. D., Masarykova univerzita, Brno, Česko

doc. PhDr. Gabriela ŠARNÍKOVÁ, PhD., Univerzita Palackého v Olomouci, Česko

Časopis je registrovaný na Ministerstve kultúry Slovenskej republiky. Za jazykovú úroveň textov zodpovedajú autori.

ADRESA REDAKCIE:

Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, Materská škola Jurkovičova 17, 080 01 Prešov

e-mail: institutio.infantium@gmail.com

webové sídlo: <https://omep.sk/institutio-infantium/>

Vydavateľ: Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu

Sídlo vydavateľa: Materská škola Jurkovičova 17, 080 01 Prešov, Slovenská republika

IČO vydavateľa: 30812593

Periodicita: 2x ročne

Institutio infantium je časopis s otvoreným prístupom (angl. open access journal), prístup je bezplatný

Dátum vydania periodickej tlače: 30. jún 2025

Jazyk: slovenský, český, anglický

Grafické spracovanie a obálka: PhDr. PaedDr. Matej SLOVÁČEK

EV 290/24/EPP

ISSN 2989-381X