

SKUPINOVÁ HRA AKO MOŽNOSŤ IDENTIFIKÁCIE A RIEŠENIA EMOCIONÁLNYCH A SOCIÁLNYCH PROBLÉMOV U DETÍ SO ŠPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENIA

Erika Tichá

Anotácia

Špecifické poruchy učenia predstavujú relatívne rôznorodú skupinu problémov a ťažkostí dieťaťa, ktoré výrazne ovplyvňujú nielen školskú úspešnosť dieťaťa, ale premietajú sa aj do oblasti formovania ich sociálnych interakcií a emočného prežívania. V príspevku autorka prezentuje výsledky výskumu zameraného na riešenie sekundárnych ťažkostí detí so špecifickými poruchami učenia prostredníctvom kooperatívnych hrových aktivít.

Kľúčové slová

Špecifické poruchy učenia, skupinová hra, kooperatívne hra, emocionálne a sociálne problémy, kvalitatívny výskum, širšie sociálne prostredie.

Summary

Group play as a tool for identifying and treating emotional or social problems in children with specific learning disorders

Learning disorders involve a number of relatively diverse difficulties children may experience. Not only do they affect strongly children's learning success but they also surface in children's emotions and in the way social interactions are structured. The present author reports findings of a study that attempted to resolve secondary difficulties of children suffering from specific learning disorders by means of cooperative play.

Key words

Learning disorders, group play, cooperative play, emotional and social problems, qualitative research, wider social environment.

Problematika špecifických porúch učenia ďalekosiahle presahuje oblasť školských problémov a ťažkostí pričom zasahuje aj do oblasti sociálnych vzťahov. Deti s poruchami učenia často zlyhávajú nielen v edukačnom procese, ale dochádza aj k narušeniu ich osobnosti ako celku. Narušenie sa týka najmä sociálnej a emocionálnej oblasti ich osobnosti. Takéto deti sa za svoje nedostatky často skrývajú, alebo ich kompenzujú využívaním inej aktivity. Frustrácia vyplývajúca z opakovaných školských neúspechov, spolu s hyperkritickými postojmi širšieho a užšieho sociálneho prostredia sa často stávajú príčinou rôznych sekundárnych porúch, problémov a ťažkostí. Všeobecne možno podľa Bruckovej (Kucharská, 1997) vymedziť dve možnosti vysvetlenia vzniku týchto problémov u detí so špecifickými poruchami učenia:

- Sociálne a emocionálne problémy porúch učenia sú súčasťou, alebo prejavom tej poruchy, ktorá spôsobuje prospechové problémy.
- Problémy sociálnej a emocionálnej adaptácie sú dôsledkom stresu, do ktorého sa dieťa dostáva tým, že má poruchu učenia. Táto porucha totiž spôsobuje, že sa dieťa od okolia odlišuje.

Spôsob akým človek reaguje, ako rieši problémy a aké vzťahy vytvára do značnej miery závisí od predstavy, ktorú človek má o vlastnej osobe. Kým obdobie predškolského veku je obdobím, kedy sa dieťa pri hodnotení seba samého a vytáraní obrazu o vlastnej osobe opiera o postoje dospelých osôb, hlavne rodičov, v mladšom školskom veku významnú pozíciu v tomto smere zaujíma širšie sociálne prostredie dieťaťa. Postoje pedagóga, vo vzťahu k dieťaťu, nadobúdajú na význame predovšetkým v období mladšieho školského veku. Hodnotenie dieťaťa pedagógom nemá význam iba ako jednoduché označenie jeho výkonu, ale v dôsledku nedostatočne identifikovaného problému poruchy učenia môže pedagóg dieťa nevhodne nálepkovať ako lenivé, bez záujmu, s nedostatočným chcením. V dôsledku takejto postoja pedagóga sa u dieťaťa začína vytvárať pocit menejcennosti, neschopnosti, neúspešnosti a odmietania. Hodnotenie pedagóga a pretrvávajúca neúspešnosť dieťaťa so špecifickými poruchami učenia negatívne ovplyvňujú aj postoje spolužiakov k deťom s poruchami učenia, čím často prispievajú k ich nevýhodnej pozícii v triede (Kšajt, 1999). Ryan (1994) uvádza niekoľko príčin na vysvetlenie sociálnych problémov u detí so špecifickými poruchami učenia:

- Deti s dyslexiou môžu byť v porovnaní so svojimi vrstovníkmi fyzicky aj sociálne nezrelé, čo môže viesť k zníženému seba prijatiu a horšiemu prijatiu vrstovníkmi.

- Sociálna nezrelosť môže spôsobovať ich neadekvátne správanie v sociálnych situáciách.
- Problémy s dekodovaním sociálnych kódov. Mnoho detí s dyslexiou nedostatočne odhaduje osobnú vzdialenosť v interpersonálnom styku alebo nedostatočne vníma neverbálne správanie druhého človeka.
- Dyslexia často zasahuje funkciu hovoreného jazyka, v dôsledku čoho majú deti problémy s vyjadrovaním a rovnako dlhšie im trvá odpoveď na priamu otázku.

Neúspešnosť tejto skupiny detí preniká celou osobnosťou až do tej miery, že jednotlivci považujú svoje zlyhávajúce za nevyhnutné a akákoľvek motivácia je potláčaná. S pribúdajúcim vekom sa deti učia svoje ťažkosti maskovať, pretože nedostatky vyplývajúce z porúch učenia sú spoločensky stigmatizujúce a v dôsledku toho venujú mnoho času snahe vyhnúť sa kontaktu s druhými ľuďmi.

Veľa jednotlivcov s poruchou učenia uvádza ako najčastejší emocionálny problém úzkosť. Úzkosť je často spojená s pocitmi, ktoré majú ochromujúci účinok, alebo naopak podnecujú k útoku. Tieto pocity sú často spojené so slabosťou, bezmocnosťou a nemohúcnosťou. Pri úzkosti sa človek domnieva, že nie je schopný danú situáciu konštruktívne zvládnuť. Platí to najmä pre sociálnu a výchovne podmienenú úzkosť, ktorá má príčiny v blízkom okolí dieťaťa. Práve úzkosť pôsobí na dieťa hrozivo a zároveň negatívne ovplyvňuje jeho dôveru a sebahodnotenie (Rogge, 1999).

V školskom prostredí sú deti so špecifickými poruchami učenia často vystavované frustrácii a zmätku. Tieto pocity sú ešte umocňované nestálosťou porúch. Ak nemôžu anticipovať zlyhávajúce, každá nová situácia v nich vyvoláva veľkú úzkosť. Úzkosť je príčinou toho, že sa jednotlivci vyhýbajú všetkému, čo ich desí (Ryan, 1994). Mnoho učiteľov i rodičov však toto vyhýbavé správanie nesprávne interpretuje ako lenivosť (Gabrišová, 2006). Veľa problémov, ktorých príčinou sú poruchy učenia vzniká z frustrácie (Kucharská, 1997). Frustrácia potom vyvoláva zlosť. Terčom ich hnevu je škola a učitelia, ale i rodičia. Dieťa často svoju zlosť v škole potláča až do tej miery, že sa stáva extrémne pasívnym. Potom, čo sa však ocitne v bezpečnom prostredí, napríklad doma, tieto silné pocity explodujú a sú často namierené proti rodičom (Gabrišová, 2006). Frustrácia detí s poruchami učenia sa obyčajne sústreďuje na ich neschopnosť vyhovieť očakávaniam iných. Ich rodičia a učitelia vidia šikovné dieťa plné života, ktoré sa iba neučí čítať a písať. Bolesť, ktorú dieťa prežíva, keď nemôže plniť očakávania druhých, môže byť prekonaná iba jeho neschopnosťou dosiahnuť

vlastných vytýčených cieľov. Týka sa to najmä detí, ktoré si v snahe vyrovnáť sa s vlastnou úzkosťou vytvorili perfekcionalistické očakávania. Vyrastajú s tým, že urobiť chybu je niečo veľmi zlé. Táto skutočnosť je extrémne frustrujúca, pretože dieťa sa tak cíti chronicky nespôsobilé (Kucharská, 1997).

Častou komplikáciou u detí s poruchami učenia býva tiež tendencia k depresii, pričom sú viac vystavené bolesti a smútku. Spôsob akým dieťa so špecifickými poruchami učenia prežíva smútok má skôr charakter zvýšenej tendencie ku konfliktu a pohybovej aktivite v snahe zakryť pocity smútku. Deti so špecifickými poruchami učenia sa najčastejšie vyznačujú týmito spoločnými charakteristikami (Kucharská, 1997):

- majú tendenciu mať voči sebe negatívne pocity
- majú sklon vidieť svet negatívne a nie sú schopní prežiť zážitky v živote, naopak zabávajú sa s väčšími ťažkosťami
- majú problémy predstaviť si v budúcnosti niečo pozitívne, prežívajú nielen bolesť v prítomnosti, ale vidia pred sebou tiež život plný sklamaní.

Jednou z prirodzených potrieb detí v mladšom školskom veku je zoskupovanie sa detí do skupín. V skupine sa môžu rozvíjať skupinové vzťahy a naopak tlmiť individualistické tendencie. V skupine rovnocenných detí je dieťa aktívne, buduje si vlastné sebavedomie a dospieva k sebahodnoteniu. Vo vzťahu k iným deťom si dieťa uvedomuje podobnosti a odlišnosti medzi sebou a ostatnými, ujasňujú si hodnoty a postoje, rozvíjajú rámec seba pochopenia a tak sa snažia nájsť svoju identitu.

U detí s poruchami učenia je nevyhnutnosťou interdisciplinárna intervencia, ktorá je zacielená na viaceré roviny symptómov dieťaťa so špecifickými poruchami učenia a jeho následkov. Interdisciplinárny prístup je založený na spolupráci rôznych profesijných skupín – učiteľov, psychológov, lekárov a sociálnych pracovníkov. Za vhodné riešenie možno pokladať multimodálnu liečbu, zameranú na najširšie aspekty s cieľom zmierniť intenzitu symptómov, zlepšiť výkony dieťaťa, upraviť jeho sociálne vzťahy a uľahčiť život dieťaťa s poruchou učenia, jeho užšieho a širšieho sociálneho prostredia (Gabrišová, 2006). Jednou z možností, ako nájsť cestu z tejto problémovej situácie je ponúknuť im vhodnú aktivitu, prostredníctvom ktorej tak dostanú možnosť zažiť situáciu úspechu, ocenenia a uznania, možnosť vyjadriť vlastné schopnosti ovládať svoje emócie a následne to využiť vo svoj prospech. Keďže v mladšom školskom veku zohráva práve hra a špeciálne hra s pravidlami kľúčovú úlohu, optimálnou možnosťou na dosiahnutie týchto možností je práve skupinová hra.

Kooperatívna hra

Hra je prirodzeným komunikačným médiom dieťaťa. Je to médium na vyjadrenie vlastných pocitov, skúmanie vzťahov a realizáciu vlastného „ja“. Ak je to dieťaťu umožnené, transformuje do hry svoje pocity a potreby podobným spôsobom, alebo postupnosťou výrazov ako dospelí. Dynamika výrazu a spôsob prenosu informácie v komunikácii je rozdielny, ale prežívané emócie (strach, spokojnosť, hnev, šťastie) sú podobné ako u dospelých. Pre dieťa je preto hra tým, čím je pre dospelých verbalizácia (Landreth, 1991). Hra ako prostriedok komunikácie vychádza z poznania, že slová sú vytvorené zo symbolov a symboly sú abstrakcie. Detský svet je konkrétny a hra je teda konkrétnym vyjadrením dieťaťa a súčasne spôsobom vyrovnávania sa s jeho ponímaním sveta.

Pre dieťa mladšieho školského veku predstavuje práve skupinová hra možnosť poznávať spôsoby komunikácie špecifické pre komunikáciu dospelých. Podstatnou súčasťou sociálneho správania a zoskupovania sa detí v mladšom školskom veku, je ovládanie a uplatňovanie sociálnych zručností. Ide predovšetkým o rozvíjanie vôľových vlastností, prosociálneho správania, empatie a aserivity, ktoré sú predpokladom pre rozvoj spolupráce medzi deťmi. Členstvo v skupine dáva deťom pocit bezpečia a spoločenského prijatia, čo uspokojuje základnú ľudskú potrebu. Skupinová práca neslúži iba na korigovanie individuálneho správania a učenia sa, ale pomáha tlmieť neprimerané emocionálne reakcie, pôsobí na utváranie skupinových vzťahov, učí deti riešiť konflikty, lepšie komunikovať, navzájom sa počúvať a rešpektovať. V období mladšieho školského veku má medzi hrami dominantné postavenie práve hra s pravidlami.

Hra s pravidlami u detí so špecifickými poruchami učenia podporuje motorickú koordináciu, vývin reči a sociálnych schopností, budovanie konceptov spolupráce a súťaže. Dieťa začína vyhľadávať tento druh hier vtedy, keď sa u neho vytvorí reprezentácia výhry, keď chápe cieľ hry a nemennosť jej pravidiel. V tejto súvislosti chce dieťa často meniť pravidlá hry vo svoj prospech, kedy zdôraznenie pojmu „pravidlo“ nadobúda väčšiu účinnosť ako zákaz (pri porušení pravidiel reagovať: „A čo na to pravidlá hry?“ namiesto „To nesmieš!“). Hra s pravidlami vyžaduje prítomnosť skupiny. Skupinová hra predpokladá vzájomnú komunikáciu a spoluprácu medzi členmi skupiny. Spoluprácou (kooperáciou) v rámci skupiny rozumieme aktívnu komunikáciu detí, so snahou dosiahnuť spoločne očakávaný cieľ. Pre existenciu spolupráce je preto dôležitý spoločný cieľ, ktorý nabáda k spolupráci, spoločné záujmy, vzťahy medzi žiakmi, citlivosť a ochota skúmať rozdielne názory. Spoločný cieľ má teda

prioritné postavenie a všetci členovia skupiny, vrátane dieťaťa so špecifickými poruchami učenia v spoločnom celi vidia i dosiahnutie vlastných individuálnych cieľov. Medzi základné špecifiká kooperatívnej hry možno zaradiť nasledovné (Michalovičová, 2005):

- Pozitívna vzájomná závislosť je charakteristika, ktorá hovorí o vzájomnom spojení členov skupiny, pretože jednotlivec nemôže uspieť, ak neuspeli ostatní. Skupina môže úlohu splniť, iba spoločnými cieľmi skupiny, úlohami, ktoré nemôže splniť jednotlivec sám.
- Interakcia tvárou v tvár umožňuje získavať spätnú väzbu, podporovať sa, získavať informácie a zároveň diskutovať.
- V kooperatívnej hre má každý jednotlivec individuálnu zodpovednosť za dosiahnutie hlavného cieľa.
- Komunikácia a diskusia sú podstatou reflexie v rámci skupinovej aktivity. V priebehu reflexie má skupina možnosť spoločne rozhodovať o ďalšom postupe a zároveň hodnotiť predchádzajúcu aktivitu.

V kooperatívnych hrách sa centrom pozornosti stáva skupina a nie jednotlivec, pričom aj slabší člen skupiny sa podieľa na jej úspechu. Práve toto špecifikum kooperatívnej hry má nesmierny význam v zapojení detí so špecifickými poruchami učenia do hry podobného charakteru. Skupinová kooperatívna hra deťom s poruchou učenia umožňuje navonok prejaviť svoje skutočné pocity, nálady, dojmy, ale aj potreby, ktoré by inak zostali skryté, neodhalené a neuspokojené. Kooperatívna hra môže sama obsahovať súťaž, ale podstatným rozdielom oproti kompetitívnym hier je partnerská orientácia hráčov a nie ich súperivosť.

Kompetitívne hry majú charakter súťaže a sú viazané určitými pravidlami. Ich význam spočíva v podpore detí v akceptovaní nielen spontánne sa vyvíjajúcich pravidiel, ale aj vopred dohodnutých pravidiel (Svetlíková, 1998). Predstavujú pre deti skutočné sociálne výkony v zmysle prispôsobenia a akceptácie kolektívneho výkonu (víťazstva alebo porážky). V súťaživých hrách vstupuje do hry rola rozhodcu, ktorý podľa presne stanovených pravidiel dohliada na priebeh hry, ktorý je smerovaný k výhre, alebo prehre jedného z hráčov, alebo aktérov hry. Výsledok, ktorý v zásade vždy pre jedného prináša výhru a pre druhého prehru, je situovaný na samej časovo-priestorovej hranici hry a signalizuje zároveň jej ukončenie. Z hľadiska naplnenia samotnej podstaty hry však výhra či prehra nemá zásadný význam. Viditeľný výsledok vo forme výhry či prehry je len umocnením dojmu z hry, zážitku z jej priebehu, a to tak pre aktérov, ako

aj pre publikum. Podstatný je aj neviditeľný výsledok, vyúsťujúci do nového poznania, sebazdokonaľovania a napredovania (Šimčík, 2001).

Cieľ výskumu

Cieľom nášho kvalitatívne orientovaného výskumu bolo identifikovať možnosti riešenia emocionálnych a sociálnych problémov u detí s poruchami učenia prostredníctvom kooperatívnej hry. Sociálnu skupinu pozorovaných osôb tvorili jednotlivci so špecifickými poruchami učenia, u ktorých boli identifikované sekundárne problémy v oblasti nadväzovania a udržiavania sociálnych a emocionálnych interakcií. Realizáciou hrových stretnutí a následným pozorovaním uzavretej skupiny hrajúcich sa detí s poruchami učenia bolo cieľom nášho výskumu identifikovať špecifiká ich vzájomnej komunikácie a kooperácie, ako aj tendencie vytvárania sociálnych interakcií a postojov. Cieľom výskumu bolo zároveň poukázať na efektívnosť hry ako prostriedku zmiernenia, alebo eliminácie problémových situácií u detí s poruchami učenia.

Výskumné otázky

1. Aké problémy možno identifikovať u detí s poruchami učenia v oblasti ich sociálnych a emocionálnych interakcií?
2. Aké efektívne prejavy v oblasti správania a prežívania u detí s poruchami učenia je možné dosiahnuť prostredníctvom hry?

Výskumná vzorka

1. Výskumnú vzorku tvorili *štyria žiaci základnej školy prvého a druhého ročníka*, u ktorých boli diagnostikované špecifické vývinové poruchy učenia. Pri realizácii hrových stretnutí sme vytvorili uzavretú skupinu štyroch detí vo veku od 7 do 8 rokov. Z tejto skupiny boli jeden chlapec a jedno dievča žiakmi prvého ročníka a jeden chlapec a jedno dievča boli žiakmi druhého ročníka základnej školy. Výber subjektov pre realizáciu výskumu nebol náhodný. Subjekty výskumu boli vybraní na základe odporúčení pedagógov vyučujúcich v prvom a druhom ročníku základnej školy. Základným kritériom výberu bola prítomnosť jednej zo špecifických vývinových porúch učenia a zároveň aj prítomnosť ťažkostí v oblasti sociálnych a emocionálnych interakcií, hlavne v oblasti komunikácie, kooperácie, vytvárania sociálnych

vzťahov, ako aj nedostatočným zvládaním a následným riešením problémových situácií.

2. Účastníčkou jednotlivých hrových stretnutí bola aj *vychovávateľka v školskom klube* ako osoba, ktorá vedie a organizuje činnosť detí v popoludňajších hodinách a zároveň ako osoba, ktorá s vytvorenou skupinou pripravovala a následne realizovala jednotlivé hrové stretnutia. Jej výber bol ovplyvnený tým, že subjekty hrových stretnutí osobu i samotné prostredie dobre poznajú, majú medzi sebou vytvorené optimálne vzťahy založené na vzájomnej dôvere a porozumení.
3. *Špeciálny pedagóg* vyučujúci v 1. ročníku základnej školy. Jeho úlohou bolo pozorovať realizáciu a priebeh hrových stretnutí, písomne zaznamenávať pozorované javy, vyhotoviť záznamy z jednotlivých pozorovaní a následne ich vyhodnocovať a plánovať ďalšie hrové stretnutia.

Výskumné metódy

V priebehu výskumu bolo použitých niekoľko metód zbierania a analýzy získaných údajov. Údaje sme získavali pomocou metód participačného a neštruktúrovaného pozorovania, rozhovoru a projektívnej metódy. Takto získané údaje boli následne analyzované a výsledky výskumu spracované podľa modifikácie metódy ukotvenej teórie (Grounded Theory Method), ako metódy konštantnej komparácie získaných údajov.

Metóda ukotvenej teórie je metódou kvalitatívneho zbierania a analýzy údajov. Je to metóda konštantného, cyklického porovnávania získaných údajov navzájom medzi sebou, ktoré má slúžiť konceptualizácii skúmaného fenoménu a vytvoreniu teórie o tomto fenoméne, pričom je pevne ukotvená, respektíve postavená na údajoch (Timulák, 2000). Metóda ukotvenej teórie je teória induktívne odvodzovaná zo skúmaného javu v procese jeho skúmania. Je objavovaná, rozvíjaná a priebežne overovaná systematickým zberom a analýzou údajov o skúmanom jave. Zbieranie údajov, ich analýza a teória sa vzájomne dopĺňajú, sú v recipročnom vzťahu. Nezačína sa teóriou, ktorá by sa následne dokazovala. Naopak, začína sa skúmanou oblasťou a skúma sa všetko významné, čo sa v tejto oblasti vynára (Strauss – Corbinová, 1999). Hlavnou prednosťou metódy ukotvenej teórie je, že umožňuje formulovať zistenia, ktoré sa veľmi úzko dotýkajú nazbieraných údajov. Je dobrým východiskom pre konceptualizáciu skúmaného fenoménu. Zachytáva drobné odtiene skúmaného javu a dáva ich do súvislosti s ďalším skúmaním. Značnou výhodou je konkrétnosť jednotlivých

kategórií, zachytávajúcích živost skúmaného javu (Timulák, 2000). Cieľom metódy je vytvorenie teórie, ktorá verne zobrazuje a vysvetľuje skúmanú oblasť (Strauss – Corbinová, 1999).

Metodika výskumu

Postup nášho výskumu, v rámci ktorého sme použili modifikáciu jednej z metód kvalitatívneho výskumu – metódu ukotvenej teórie uvedieme v nasledujúcich krokoch:

1. *Predvýskumná práca.* Pred samotným začiatkom výskumu bolo potrebné, aby sme zhromaždili všetky anamnestické údaje o subjektoch výskumu a súčasne získali informácie a zorientovali sa v skúmanej oblasti.
2. *Nadviazanie hlbokých bezpečných vzťahov výskumníka so subjektmi výskumu.* Jedným zo základných predpokladov a súčasne podmienok úspešného priebehu našej výskumnej práce bolo vytvorenie vzájomného vzťahu, založeného na bezpečí a vzájomnej dôvere medzi jednotlivými subjektmi výskumu.
3. *Formulácia výskumných otázok.* Vo výskume podľa metódy ukotvenej teórie musí byť výskumná otázka konkrétna a má presne popisovať na čo sa chce výskumník vo svojom výskume zamerať. Výskumnou otázkou je teda výrok, ktorý identifikuje skúmaný jav.
4. *Zbieranie údajov.* So skúmanými osobami sme zrealizovali niekoľko hrových stretnutí. Údaje od skúmaných osôb v rámci stretnutí sme získavali pomocou metód participatívneho a neštruktúrovaného pozorovania, rozhovoru a projektívnej metódy. Od všetkých skúmaných osôb, alebo ich zákonných zástupcov sme získali písomný súhlas k nahrávaniu hrových stretnutí videokamerou.
5. *Spracovanie získaných údajov.* Zo zrealizovaných stretnutí sme urobili doslovný prepis získaných videozáznamov. Následne sme prepis podstúpili podrobnému spracovaniu na základe modifikácie metódy ukotvenej teórie. Celý postup možno rozdeliť do nasledujúcich etáp:
 - *Deskriptívny prepis zrealizovaných stretnutí.*
 - *Vytvorenie významových jednotiek.*
 - *Číselné okódovanie jednotlivých významových jednotiek.*
 - *Začatie procesu konštantnej komparácie.*
 - *Extrahovanie kategórií prvého rádu.*
 - *Priebežné zaznamenávanie číselných kódov významových jednotiek do významovej tabuľky.*

- *Kvalitatívne vymedzenie jednotlivých kategórií prvého rádu s uvedením dokumentačných príkladov.*
 - *Vymedzenie kategórií druhého rádu.*
 - *Vymedzenie kategórií tretieho, štvrtého a piateho rádu.*
 - *Hodnotenie výskumu.* Hodnovernosť výskumu sme potvrdili použitím viacerých metód zbierania údajov (neštruktúrované pozorovanie, participatívne pozorovanie, rozhovor, projektívne metódy a analýzu videozáznamu) a *trianguláciou údajov* pričom údaje sme získavali súčasne od troch rôznych zdrojov: špeciálny pedagóg, vychovávateľka v školskom klube, skupina detí). Validitu nášho výskumu sme zabezpečili dlhodobosťou a intenzívnosťou hrových stretnutí a zároveň priamym kontaktom s realitou a rozsiahlym, veľmi konkrétnym, výstižným a presným opisom všetkého, čo sa v konkrétnom prostredí udialo, s použitím autentických citátov a výrokov skúmaných jednotlivcov.
6. *Zodpovedanie výskumných otázok.*
 7. *Formulovanie teórie.* Formulovanie teórie predstavuje vymedzenie kategórií a vzťahov medzi nimi, ktoré vytvárajú konceptualizáciu fenoménu. Následne vypracujeme naratívny opis.

Organizácia výskumu

Výskum bol realizovaný v priestoroch základnej školy. Konkrétnym miestom pre realizáciu hrových stretnutí bola herňa školského klubu, predstavujúca pre subjekty výskumu prirodzené prostredie, ktoré dobre poznajú a denne pre činnosť využívajú. Výskumný proces a v rámci neho jednotlivé hrové stretnutia boli realizované v mesiacoch január až február 2006, pravidelne každý deň v popoludňajších hodinách v dĺžke trvania 60 minút v čase od 11.30 do 12.30 a od 13.30 do 14.30 hodiny.

Výsledky výskumu

Porozumenie sekundárnym problémom detí s poruchami učenia vyžaduje dôsledné poznanie celého komplexu vzájomných vzťahov dieťaťa a jeho širšieho a užšieho sociálneho prostredia. Prostredníctvom procesualnej diagnostiky v zmysle detailného zaznamenávania a následnej podrobnej analýzy kľúčových momentov v priebehu spoločnej hry detí so špecifickými vývinovými poruchami učenia, sa nám podarilo vymedziť okruh problémov a ťažkostí dotýkajúcich

sa jednotlivých aspektov ich života. Na záver preto zosumarizujeme základné kategórie a pokúsime sa nájsť odpovede na stanovené výskumné otázky.

Výskumná otázka 1:

Aké problémy možno identifikovať u detí so špecifickými poruchami učenia v oblasti ich sociálnych a emocionálnych interakcií?

Zistené výsledky sú charakteristické nedostatočným posilňovaním sociometrického náboja v detskej hre, stratégiami obmedzujúcimi rozvoj psychomotorických zručností detí s poruchami učenia, stratégiami negatívne ovplyvňujúcimi možnosti ich sociálnej a emocionálnej interakcie, pretrvávajúcimi komunikačnými bariérami v rámci sociálnej skupiny a prejavmi nedostatočného zvládania a prekonávania záťažových situácií. Na základe získaných údajov v rámci kvalitatívneho výskumu možno formulovať teórie týkajúce sa konkrétnej oblasti problémov interakcie detí s poruchami učenia, ktorá je charakteristická nedostatočným presadzovaním vlastnej osobnosti, častým využívaním možnosti skryť sa za silnejšieho jednotlivca v sociálnej skupine a tým aj skrývaním vlastných nedostatkov, nedostatočným uspokojovaním vlastných potrieb, neakceptovaním náhlych zmien a rozhodnutí v danej situácii, delením sociálnej skupiny podľa pretrvávajúcich sociálnych vzťahov a väzieb, neposkytnutím pomoci slabším a následným stupňovaním agresívnych prejavov v správaní, ktoré je charakteristické pretrvávaním negatívnych pocitov z neúspechu a neochotou obnoviť pozitívne spätné väzby. Tieto problémové situácie sa u jednotlivcov s poruchami učenia následne prejavili využívaním fyzickej sily, stupňovaním ich aktivity a dynamiky, pomerne rýchlou unaviteľnosťou a vyčerpanosťou. V emocionálnej oblasti boli pre nich charakteristické pocity neistoty, napätia, strachu, sklamaní a úzkosti. Následne sa prejavili aj komunikačné bariéry prejavujúce sa verbálnym útočením v problémovej situácii, prejavujúce sa neschopnosťou udržiavať zrakový kontakt s ostatnými a vyhýbanie sa bezprostredným dotykom a blízkym telesným kontaktom. Tieto zistené skutočnosti negatívne ovplyvňujú proces rozvíjania a posilňovania sociálnych a emocionálnych interakcií detí s poruchami učenia v sociálnej skupine a následne aj rozvíjanie ich osobnosti ako celku. Celkovo možno vymedziť nasledujúce kategórie ako súčasti formulovanej teórie:

1. Tendencie negatívne ovplyvňujúce sociálne a emocionálne interakcie detí so špecifickými poruchami učenia v hre. Tieto tendencie sme zaznamenali v podobe nasledovných kategórií prvého rádu: delenie hrovej skupiny na chlapčenskú a dievčenskú časť skupiny, nedostatočná súdržnosť, stupňo-

vane agresivity, neposkytnutie pomoci slabším, skrývanie sa za hrového partnera, prenášanie negatívnych pocitov a ich pretrvávajúce, neochota a obnovenie pozitívnych väzieb, pretrvávajúce pocity neúspechu.

2. Negatívne spôsoby správania a reagovania detí so špecifickými poruchami učenia pri zvládaní problémových situácií v detskej hre sú prezentované v nasledujúcich spôsoboch správania a reagovania detí počas jednotlivých hrových stretnutí: využívanie fyzickej sily pre získanie víťazstva, skrývanie sa pred nebezpečenstvom, nerešpektovanie hrových partnerov, nedokonalé vžitie sa do vyjadrenia negatívnych pocitov, negatívne reakcie na kritické situácie, nerešpektovanie pokynov, predčasné ukončenie hry, únik z aktívnej činnosti.
3. Negatívne emocionálne prejavy detí so špecifickými poruchami učenia v hrovej aktivite. Uvedená kategória druhého rádu bola saturovaná nasledujúcimi kategóriami prvého rádu: neistota v reagovaní, napätie manifestované neverbálne, strach, obavy, netrpezlivosť, neochota prezentovať vybraný emočný postoj, nedostatočné vžitie sa do hrových rolí, pocity sklamaní, nedostatočné uvoľnenie sa, zažívanie nepríjemných pocitov.
4. Situácie nedostatočne posilňujúce sociometrický náboj v hre detí so špecifickými poruchami učenia sa prejavili v hrových epizódach v podobe nasledujúcich kategórií prvého rádu: neakceptovanie nedobrovoľne vybraného hrového partnera, porušovanie pravidiel hry, súťaživosť presahujúca hranice hry, neuspokojovanie vlastných potrieb, nedovolené zasahovanie do hry, neakceptovanie náhlych zmien a rozhodnutí.
5. Komunikačné bariéry detí so špecifickými poruchami učenia v skupinovej hre sú charakteristické výskytom nasledujúcich kategórií prvého rádu: vyhýbanie sa spoločnej hre bez slov, reakcie na omyl slovným útočením, nedovolené zasahovanie do hry, neudržiavanie zrakového kontaktu, vyhýbanie sa blízkym dotykom a telesnému kontaktu, slovné napomínanie.
6. Tendencie obmedzujúce rozvoj psychomotorických zručností detí so špecifickými poruchami učenia v detskej hre sa prejavili v podobe nasledujúcich kategórií prvého rádu: obmedzovanie časového i hrového priestoru počas hrového stretnutia, únava a vyčerpanosť, opatrnosť, nedokonalá realizácia hry, nemožnosť samostatne konať.

Výskumná otázka 2:

Aké efektívne prejavy v oblasti správania a prežívania u detí so špecifickými poruchami učenia je možné dosiahnuť prostredníctvom hry?

Využitie hry ako prostriedku motivácie a tiež ako prostriedku ovplyvňujúceho správanie a reagovanie jednotlivcov významne prispelo k posilneniu celej osobnosti detí so špecifickými poruchami učenia. Jednotlivci prostredníctvom nej dokázali presadiť silné stránky svojej osobnosti, čo umožnilo vytvárať, udržiavať a posilňovať pozitívne sociálne vzťahy, väzby a postoje. Prostredníctvom hrovej aktivity deti dostali možnosť sa samostatne presadiť, ale tiež vzájomne kooperovať, prispôsobovať sa a pritom nestratiť vlastnú identitu a štýl. Prejavy agresívneho správania či vyskytujúce sa komunikačné bariéry však neprevážili hodnotu prežívaných pozitívnych emócií a kladných sociálnych vzťahov, ktoré sa v rámci hrových stretnutí podarilo rozvinúť. Hra umožnila budovať pozitívne tendencie v správaní a reagovaní, ktoré boli charakteristické ponúkaním vhodných spôsobov riešenia problémových situácií, pozitívnym pôsobením motivačných činiteľov, prejavmi empatického správania a reagovania, posilňovaním komunikačných schopností, prežívaním kladných emócií a stratégiami zameranými na sebaapresadenie jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia. Hrové aktivity efektívne prispeli k rozvoju psychomotorických zručností detí so špecifickými poruchami učenia a k uspokojovaniu ich potrieb. Vhodným výberom hrových aktivít sa deti prostredníctvom hry dostatočne uvoľnili, čím posilňovali možnosti rozvíjania ich sociálnych a emocionálnych interakcií v sociálnej skupine. Zvládanie problémových situácií prostredníctvom hry prinieslo poznanie, že títo jednotlivci síce konajú v záťažovej situácii unáhle so zameraním sa na vlastnú osobnosť, no ochota vzájomnej spolupráce a pomoci u nich neabsentuje. Počas realizácie hrových stretnutí sa aj u detí s poruchami učenia prejavovali pocity spolupatričnosti a vzájomného posilňovania sociálnych vzťahov a postojov. Prežívané emócie priniesli pocity uvoľnenia a uspokojenia z hry. Táto skutočnosť je defmi so špecifickými poruchami učenia prezentovaná vo forme vzájomnej komunikácie a tiež vlastnou účasťou v skupinovej aktivite. Prostredníctvom prijímania a vstupovania detí so špecifickými poruchami učenia do vybraných hrových rolí umožňujúcich zažívať rôzne emócie boli splnené ich očakávania. Hra samotná pozitívne vplývala aj na rozvíjanie ich vnímania od zamerania vlastnej osobnosti, cez vnímanie svojho hrového partnera až po vnímanie celej sociálnej skupiny, čo je významné najmä z hľadiska socializácie ich osobnosti do širšieho sociálneho prostredia. Uspokojovaním potrieb, ktoré

detská hra umožnila sa potvrdilo, že aj táto skupina detskej populácie potrebuje v živote zažívať pocity radosti a uvoľnenia, potrebuje viac rozvinúť svoju tvorivosť a popri tom upevňovať sociálne vzťahy v skupine. Hra deťom zároveň umožnila uspokojiť potrebu úniku zo stresujúcich situácií a zažiť prostredníctvom nej pocity bezpečia a istoty. Deti so špecifickými poruchami učenia sa tak stali otvorenejšími, zvýšilo sa ich sebavedomie a sebadôvera. Dokázali sa v skupine sami presadiť, vysloviť svoj vlastný názor a získali tým väčšiu istotu a odvahu pri rozhodovaní a následnom konaní. Na základe uvedeného následne vymedzíme kategórie prvého a druhého rádu, ktoré bližšie špecifikujú identifikované charakteristiky.

1. Stratégie pozitívne ovplyvňujúce sociálne a emocionálne interakcie detí so špecifickými poruchami učenia v hre sa prejavili v podobe nasledovných kategórií prvého rádu, jednotlivých epizód hrových stretnutí: používanie jedného spoločného hrového nástroja pre hru, vzájomné ovplyvňovanie sa pri hre, záujem o spoločnú hru, poznanie všetkých hrových partnerov, fyzická blízkosť hrových partnerov pri hre, precítenie sily v skupine, ochota akceptovať vedenie v hre, vytváranie dvojíc v hre, rovnosť a partnerstvo všetkých zúčastnených v hre, prizývanie dospeléj osoby do hry, pozitívna spätná väzba v hre, snaha o udržanie skupinového tajomstva.
2. Efektívne spôsoby riešenia problémových situácií u detí so špecifickými poruchami učenia prostredníctvom hry bolo možné pozorovať v podobe nasledujúcich kategórií prvého rádu: efektívne zvládanie záťažových situácií, vyhýbanie sa pocitom neúspechu, striedanie pozitívnych a negatívnych emócií, hľadanie spoločných riešení, schopnosť priznať si chybu, snaha o nápravu chyby.
3. Pozitívne emocionálne prejavy detí so špecifickými poruchami učenia v hre. Ich výskyt bol zaznamenaný v podobe týchto kategórií prvého rádu: radosť, zábavnosť, úsmev, priateľská atmosféra manifestovaná neverbálne, živelnosť v správaní, spontánne reagovanie, vzrušenie, zvedavosť, pocity slobody v reagovaní, dobrovoľnosť v reagovaní.
4. Tendencie zamerané na posilňovanie pozície jednotlivca so špecifickou poruchou učenia v spoločnej hre možno pozorovať v hrových situáciách v podobe nasledujúcich kategórií prvého rádu: rešpektovanie pokynov, dodržiavanie hrových pravidiel, pohotovosť reakcií, neskrývanie sa za hrového partnera, záujem o dokončenie hrovej aktivity.
5. Tendencie zamerané na posilňovanie komunikačných schopností detí so špecifickými poruchami učenia v hre. Tendencie boli zaznamenané v po-

dobe nasledovných kategórií prvého rádu: snaha komunikovať s okolím, zhoda medzi prejavmi vo verbálnej a neverbálnej komunikácii, komunikácia prostredníctvom slov a dotykov, vyjadrenie sa len prostredníctvom pohybu, udržiavanie zrakového kontaktu s hovoriacim a počúvajúcim, vyrozprávanie zážitkov z hry, spoločný spontánny rozhovor detí, dôraz na správnu výslovnosť pri komunikácii.

6. Tendencie posilňujúce psychomotorické zručnosti detí so špecifickými poruchami učenia prostredníctvom hry zaznamenáva výskyt v podobe nasledujúcich kategórií prvého rádu: rýchlosť v reagovaní, obratnosť a šikovnosť v riešení úloh, udržiavanie telesnej a duševnej rovnováhy, dynamika v hre, aktivnosť, pohotovosť reakcie na zmeny, využívanie vlastnej sily, voľnosť v pohybe, synchronný pohyb skupiny, uvoľnenie nadbytočnej energie, flexibilita v reagovaní, aktívne odreagovanie sa.
7. Vlastné sebahodnotenie sa jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia v spoločnej hre sme zaznamenali v podobe nasledovných kategórií prvého rádu: získanie zaujímavého hrového nástroja a blízkeho hrového partnera, výrazné presadzovanie sa chlapčenskej skupiny v hrovom kolektíve, upozorňovanie na vlastnú osobnosť, neskrývané reakcie, prirodzenosť a spontánnosť v reagovaní, zdravá bojovnosť, využívanie vlastných skúseností pri hre, individualita v hrovej skupine, voľba a realizácia náhradnej aktivity, vlastné uvedomenie si svojej osobnosti.
8. Prejavy empatického správania sa detí so špecifickými poruchami učenia v detskej hre boli identifikované v podobe nasledujúcich kategórií prvého rádu: vžívanie sa do hrových rolí, ohľaduplnosť k spoluhráčovi, zodpovednosť, dohoda so spoluhráčom, dôvera voči spoluhráčovi, prispôsobenie sa záujmom skupiny, ocenenie iných, vzájomné pochopenie a rešpekt, vzájomná pomoc, čestné prijatie prehry, spravodlivé rozhodovanie, pocity spolupatričnosti, súdržnosť, prejavovanie vzájomných sympatií, ochota podeliť sa o hrový priestor i hrový nástroj, spolupráca.
9. Motivačné tendencie detí so špecifickými poruchami učenia pre hru sú definované ako kategórie druhého rádu, ktoré prezentujú tieto kategórie prvého rádu: prekvapenie, očakávanie, zmeny v hre, striedanie činností, pridávanie hrových aktivít a hrových nástrojov do hry, vhodnosť výberu hrovej činnosti a hrového materiálu, odmena, pochvala, zväčšovanie hrového i časového priestoru podľa želania detí, opakovanie už osvojených aktivít.

10. Tendencie posilňujúce psychické funkcie detí so špecifickými poruchami učenia prostredníctvom hry sa prejavili v podobe kategórií prvého rádu nasledovne: rozvíjanie tvorivosti, predstavivosti a fantázie, zameranie a sústredenie pozornosti, udržiavanie psychickej rovnováhy, rozvíjanie senzomotorických zručností, tvorivé myslenie, vyjadrenie zmyslu pre detail, schopnosť skrytého pozorovania.
11. Uspokojenie potrieb detí so špecifickými poruchami učenia prostredníctvom hry je kategóriou druhého rádu, ktorej sú obsahom nasledujúce kategórie prvého rádu: potreba uvoľnenia, odpočinku a relaxácie, presadenie sa pred ostatnými, získanie hrového partnera i hrového nástroja pre seba, dosiahnutie víťazstva, pocity úspechu, potreba vzájomnej spolupráce, potreba istoty a bezpečia, potreba nájsť oporu, potreba rozhovoru.

V príspevku sme sa pokúsili nájsť odpovede na otázky týkajúce sa možnosti pomoci deťom so špecifickými poruchami učenia. Nebolo naším cieľom zodpovedať všetky otázky týkajúce sa špecifických porúch učenia, ale prostredníctvom kvalitatívneho skúmania viac spoznať a pochopiť konkrétne deti v kontexte ich širšieho sociálneho prostredia. Naším zámerom bolo identifikovať a následne hľadať spôsoby riešenia najkľúčovejších problémov a ťažkostí detí v oblasti ich emocionálnych a sociálnych problémov.

Zoznam bibliografických odkazov

- GABRIŠOVÁ, Daša. *Riešenie emocionálnych a sociálnych problémov u detí s poruchami učenia prostredníctvom hry*. Diplomová práca. Bratislava : Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, 2006. Vedúca diplomovej práce: Mgr. Erika Tichá, PhD.
- KŠAJT, Pavel. Žáci se specifickými poruchami učení a jejich pozice ve třídě. In: KUCHARSKÁ, Anna. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha : Portál, 1997, s. 51–54. ISBN 1211-670X.
- KUCHARSKÁ, Anna. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha : Portál, 1997. ISBN 1211-670X
- LANDRETH, Garry L. *The art of the Relationship*. 1st edition. Levittown : Accelerated Development Inc., 1991. ISBN 1-55959-017-3
- MICHALOVIČOVÁ, Tatiana. *Špecifické poruchy učenia a možnosti ich reedukácie*. Záverečná práca. Bratislava : Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, 2005. Vedúca záverečnej práce: Mgr. Erika Tichá, PhD.

- ROGGE, Jan – Uwe. *Dětské strachy a úzkosti*. 1. vydanie. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-237-8
- RYAN, Michael. Dyslexie a sociální a emocionální problémy (Social and Emotional Problems Related to Dyslexia). PERSPECTIVES, Vol. 20, No. 2, 1994, s. 1–4. In: KUCHARSKÁ, Anna. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha : Portál, 1997, s. 33–37. ISBN 1211-670X s.
- STRAUSS, Anselm – CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vydání. Boskovice : Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X
- SVETLÍKOVÁ, Jana. *Výchova hrou*. Bratislava : Humanitas, 1998. ISBN 80-968053-2-0
- ŠIMČÍK, Daniel. Hra ako kultúrny a estetický fenomén. *Pedagogické rozhľady*, roč. 10, 2001, č. 1, s. 10–13. ISSN 1335-0404.
- TIMULÁK, Ladislav. Využitie Grounded Theory Method vo výskume psychologického poradenstva a psychoterapie. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 35, 2000, č. 2, s. 156–173.

Mgr. Erika Tichá, PhD.
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta
Katedra špeciálnej pedagogiky
Račianska 59
813 34 Bratislava
Slovenská republika
e-mail: erika.ticha@fedu.uniba.sk