

# IDENTIFIKÁCIA CHARAKTERU HROVÝCH INTERAKCIÍ U DETÍ S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM A NARUŠENOU KOMUNIKAČNOU SCHOPNOSŤOU V PRIEBEHU HROVÝCH AKTIVÍT

Erika Tichá

## **Anotácia**

Hra a hrová aktivita vytvára priestor pre prirodzené nadväzovanie sociálnych interakcií medzi jednotlivými deťmi. V príspevku autorka prezentuje výsledky kvalitatívneho výskumu zameraného na identifikovanie najtypickejších prejavov v oblasti iniciácie sociálnych interakcií u jednotlivcov s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou v období školského veku. Výsledky výskumu autorka uvádza v podobe kvalitatívneho vymedzenia jednotlivých prejavov skupiny detí identifikovaných v priebehu hrových aktivít v podmienkach školského zariadenia.

## **Kľúčové slová**

Mladší školský vek, dieťa s mentálnym postihnutím, narušená komunikačná schopnosť, hra, kvalitatívny výskum.

## **Summary**

*Assessing the quality of interactions formed during play among mentally-handicapped children with communicative disorders*

Play creates a natural context for social exchanges and interactions among children. The present paper describes the results of a qualitative research study that attempted to identify the most typical manifestations of starting social interactions in mentally-handicapped, school-aged individuals with communicative insufficiencies. The presented results have the form of qualitative definitions of characteristic behavior of a group of children at play in formal settings.

## **Key words**

Young school-age children, mental handicaps, communicative disorders, play, qualitative research.

Túžba po komunikácii je vlastná každej ľudskej bytosti, žije v každom z nás nezávisle od toho, či je naša schopnosť komunikácie plnohodnotná, alebo z rôznych dôvodov limitovaná. Snaha presadiť sa vo svojom živote nám umožňuje začleniť sa do spoločnosti a aktívne sa spolupodieľať na jej diani. Komunikácia je akosi vstupnou bránou do ľudskej spoločnosti, je jej súdržnou silou. Spoločnosť všeobecne predpokladá určitý komunikačný štandard vo forme hovorenej reči. Deti s narušenou komunikačnou schopnosťou tento štandard nasledujú s určitými ťažkosťami, preto sa z pohľadu bežných komunikačných vzťahov stávajú nerovnocennými partnermi v kolektíve a tým aj menej obľúbenými z hľadiska vytvárania sociálnych interakcií. Základným prostriedkom medziľudskej interakcie je sociálna komunikácia, prostredníctvom ktorej si ľudia vzájomne odovzdávajú informácie (Mesárošová, 2006).

U jednotlivcov s mentálnym postihnutím, v dôsledku ich postihnutia spravidla dochádza k trvalým narušeniam informačného kolobehu komunikácie, k zníženým možnostiam, alebo nemožnostiam využívať štandardné komunikačné formy. Avšak pre edukáciu a rozvíjanie osobnosti jednotlivcov s mentálnym postihnutím je nevyhnutnosťou identifikovať efektívne komunikačné formy (Mesárošová, 2006). Jednou z možností poznávania jednotlivca, jeho postojov, interakcií, ako aj možnosťou rozvíjania komunikácie je práve hra a hrová aktivita.

### **Hra ako prostriedok vyjadrenia sa**

Hra je jednou z najprirodzenejších a najbežnejších aktivít detstva, napriek tomu je veľmi ťažké ju definovať, opísať a vymedziť jej hranice. Hra slovami Landretha (1991) je singulárna, hlavná aktivita detstva, vyskytujúca sa v každom čase a na všetkých miestach. Deti nie je potrebné učiť ako sa majú hrať, ani ich k hre nútiť. Hra je spontánna, radostná, dobrovoľná a necielená, ale súčasne má svoj poriadok a prebieha vo vymedzenom čase a priestore. Detská hra je vnútorne úplná, nezávisí na vonkajšej odmene a nevyžaduje, aby skutočnosť zodpovedala predstavám hrajúceho sa. Hra je prostriedkom vyjadrenia sa dieťaťa, aktivizuje fyzickú, intelektuálnu, sociálnu a emocionálnu stránku osobnosti dieťaťa v kreatívnom vyjadrovaní a môže obsahovať aj sociálnu interakciu (možnosť nadviazať a upevňovať sociálne kontakty). Môžeme povedať, že v hre je prítomné „celé“ dieťa.

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 je hra zmysluplná a veľmi významná, pretože mu pomáha dostať sa do oblastí, ktoré sú preň verbálne neprístupné. Hra teda poskytuje priestor na riešenie konfliktov a vyjadrenie pocitov. V ponímaní Axlinovej (1969) je celý proces hry realizovaný pomocou hračiek, pretože sú skutočným výrazovým prostriedkom dieťaťa. Pomocou manipulácie s hračkami môže dieťa adekvátnejšie ako pomocou slov vyjadriť svoje pocity voči sebe, významným osobám a udalostiam v jeho živote (Ginott, 1971). Deti sú schopné použiť hračky na vyjadrenie toho, čo nedokážu povedať, na vykonanie vecí, ktoré sú im neprijemné a odhalenie pocitov, za prejavenie ktorých by boli potrestané (Landreth, 1991). Z pohľadu dieťaťa sú hračky používané ako slová a hra je detskou rečou.

Hra najlepšie odráža kognitívny vývin dieťaťa, hoci sa na jej úrovni podieľajú aj motorické, rečové a sociálne schopnosti. Pozorovaním hry dieťaťa odhalíme jeho úroveň myslenia a riešenia problémov. Na druhej strane facilitáciou vyšších úrovní hrových aktivít dieťaťa podporujeme efektívnejšie stratégie riešenia problémov, abstraktného myslenia, kreativity a sebakontroly. Potreba facilitácie hru u detí vyplýva z poznatkov niektorých autorov, že deti s ťažkosťami v oblasti komunikácie zaostávajú vo vývine hrových schopností za svojimi rovesníkmi, pričom toto zaostávanie sa najvýraznejšie prejavuje v symbolických a kombinačných hrách. Symbolické a kombinačné vyjadrovanie v hre sa prenáša aj do reči a podporuje rečový vývin (Hornáková – Mikulajová, 1999). Hra je podľa Landretha (1991) výmenné médium a obmedzenie dieťaťa na verbálne vyjadrovanie v predškolskom veku automaticky prináša so sebou bariéru do vzájomného vzťahu s dieťaťom a potláča existenciu najnázornejšej formy vyjadrovania – hry.

### **Hra ako možnosť podpory sociálnych interakcií u detí**

Mladší školský vek je charakteristický tým, že vplyvom širšieho sociálneho prostredia a učenia vôbec sa v podstate mení detská osobnosť po stránke psy-

chickej, telesnej i sociálnej. Hra už prestáva byť hlavnou činnosťou dieťaťa a od základu sa postupne mení. Táto zmena sa dá slovami vyjadriť asi nasledovne: „dieťa sa hrá s tým a na to, čo má nejaký zmysel“. Jeho hra je naplánovaná, starostlivo a do podrobností premyslená a namiesto fantastického sa v nej uplatňuje vecnosť so zmyslom pre kombináciu (Mesárošová, 2006). Základnými kategóriami hier plne alebo čiastočne pozorovateľnými u dieťaťa v období mladšieho školského veku sú:

**Symbolická hra**, teda používanie symbolov, schopnosť náhrady jedného predmetu druhým, je dôležitým momentom vo vývine psychiky dieťaťa a súčasne predstavuje vrchol detskej hry.

Podľa Piageta (1962) hra premostuje medzeru medzi reálnym zážitkom a abstraktnou myšlienkou a práve symbolická funkcia hry je veľmi dôležitá. Počas hry dieťa senzomotoricky pracuje s konkrétnymi objektmi, ktoré sú symbolmi niečoho iného, čo dieťa priamo alebo nepriamo zažilo. Niekedy je symbolické prepojenie pomerne zjavné, inokedy môže byť veľmi zložitá. V oboch prípadoch symbolická hra reprezentuje pokus dieťaťa zorganizovať svoje zážitky a môže byť jedným z mála okamihov v detskom živote, kedy dieťa môže riadiť svoj život a cítiť sa bezpečne.

Piaget (1997) na základe dlhodobého výskumu pozorovania hry detí teda dospel k presvedčeniu, že existuje vzájomná súvislosť hry s rozvojom myslenia a inteligenciou dieťaťa. Rozlišuje základné obdobia intelektuálneho vývinu, ktoré sa realizujú v určitom charaktere hry: obdobie senzomotorické, symbolické a obdobie konkrétnych logických operácií. Práve uvedená teória pripisuje hre jasnú biologickú funkciu aktívneho opakovania a experimentovania, pomocou ktorej sa mentálne spracovávajú nové vnemy a situácie. Symbolická hra podobne ako jazyk používa symboly, pričom v nej použité predmety predstavujú symboly neprítomných predmetov. Neskôr sa schopnosť dieťaťa používať symboly vyvinie natoľko, že nepotrebuje reálne predmety, pretože môžu byť prekážkou ďalšieho vývinu. V tomto období dieťa zamieňa reálne predmety za nereálne a následne namiesto predmetov používa reč a predstieranie. Existuje vzájomné prepojenie symbolickej hry a reči, nakoľko majú rovnaký kognitívny základ (symbolické myslenie). V symbolickej hre sa spájajú štyri základné oblasti vývinu (kognitívna, sociálno-emocionálna, senzomotorická a komunikačná), pričom každá z nich je prostredníctvom hry rozvíjaná. V oblasti kognície prostredníctvom symbolickej hry podporujeme používanie schém (organizácia správania a pohybov), generalizáciu, riešenie problémov a klasifikáciu, v sociálno-emocionálnej sfére naopak podporujeme sociálne interakcie a emočné zdieľanie. V oblasti

komunikácie sa prostredníctvom symbolickej hry vyvíja obsah, použitie a forma jazyka, senzomotorickú oblasť podporuje používanie rôznych materiálov, predmetov s rôznymi charakteristikami a manipuláciou (Horňáková – Mikulajová, 1999). V symbolickej hre sa vyvíja schopnosť používať predmety symbolicky, predlžujú sa hrové sekvencie, zdokonaľuje sa predstieranie a preberanie rôznych rolí. Tento druh hry je bohatým materiálom na facilitáciu všetkých schopností dieťaťa.

Pre rozvoj symbolickej hry sú najvhodnejšie predmety dennej potreby. V priebehu symbolickej hry dáva dieťa predmetom a hračkám určitý význam, v závislosti na ciele a povahe hry, pričom vykonáva také úkony, ktoré vyabstrahovalo zo skutočnej činnosti dospelých (Vereščáková, 1999).

Symbolická hra vyžaduje schopnosť zaujať postoj „ako keby“. Dieťa prostredníctvom symbolickej hry môže „korigovať“ skutočnosť. Významnou funkciou symbolickej hry je možnosť zmeny neriešiteľnej životnej situácie na riešiteľnú prostredníctvom symbolickej reprezentácie, ktorá poskytuje dieťaťu možnosti učiť sa prostredníctvom samoriadeného skúmania (Landreth, 1991). Dochádza k tomu vedomým použitím symbolu, metamorfózou („Ja som vlk!“), personifikáciou, antropomorfizmus („Medvedík má hlad!“), alebo premenou osôb („Ja som učiteľ a ty musíš...“), čo predstavuje hranie rolí vo vlastnom slova zmysle (Sagi, 1995, s. 88–89). Sociodramatická hra (3 roky – 7 rokov) predstavuje najvyššiu úroveň symbolickej hry, je orientovaná na osoby, pričom má šesť základných charakteristík: (a) rolová hra – deti preberajú na seba role, ktoré hrajú, alebo verbálne komentujú napríklad „Ja som doktorka.“, (b) predstieranie neexistujúcich predmetov – deti predstierajú existenciu predmetov pomocou gest, mimiky, alebo verbálnym označením napríklad „Tu mám nožničky a idem s nimi strihať.“, (c) používanie reči na vytvorenie dejov a činností, napríklad „Ja som akože doktor a ty prídeš do nemocnice, lebo si si zlomila ruku.“, (d) rozšírené hrové epizódy – dieťa je schopné hrať sa a rozvíjať určitú tému dostatočne dlhý čas, (d) interakcia – deti vzájomne spolupracujú na vytvorení hrovej epizódy, pričom každé z detí skupiny má inú rolu, (e) verbálna komunikácia medzi deťmi skupiny. Sociodramatická hra vytvára bezpečné prostredie pre iniciovanie a udržanie sociálnych interakcií. Rozdelením rolí sa definuje členstvo v konkrétnej sociálnej interakcii. Ponúknuť sa do roly je jeden zo spôsobov vstupu do skupiny. Sociálna hra je stav zaangažovania sa, v ktorom správanie jedného partnera je reakciou na správanie iného partnera (Horňáková – Mikulajová, 1999).

**Konstruktívna hra** sa odvíja z hier manipulačných, pričom jej význam narastá predovšetkým v období predškolského veku. Predpokladom konštruktívnej

hry je schopnosť dávať predmety do vzájomných vzťahov a nevyhnutnosť mať vytvorenú mentálnu reprezentáciu predmetu a určený zámer (Horňáková - Mikulayová, 1999). Konštruktívna hra zahŕňa integráciu motorických a zmyslových schopností pri činnosti, pričom charakteristickým znakom konštruktívnej hry je jej cieľ, ktorý leží na konci manipulácie, napríklad postaviť vežu z kociek (Kirbyová, 2000). Konštruktívne hry sa orientujú na vytváranie, zhotovovanie, formovanie niečoho s dôrazom na výsledok činnosti. Ich obsahom je skladanie, stavanie, zostavovanie, vystrihovanie, modelovanie a podobne. Tieto činnosti vyžadujú vhodný konštrukčný materiál – kocky, skladačky, ale tiež hlinu, piesok, papier, textil a podobne (Klindová, 1997).

**Hra s pravidlami** 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, so snahou dosiahnuť spoločne očakávaný cieľ. V skupinových hrách s pravidlami sa centrom pozornosti stáva skupina a nie jednotlivec, pričom aj slabší člen skupiny sa podieľa na jej úspechu (Sagi, 1995). 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).

Hra dieťaťa v mladšom školskom veku vyžaduje od dospelých odlišný spôsob organizovania, ako to bolo v jeho predchádzajúcich vývinových obdobiach. V hre detí v tomto období je možné pozorovať viac samostatnosti a veľká časť hrových aktivít sa uskutočňuje s kamarátmi mimo rodiny. V tejto súvislosti, si musí rodič všimnúť s kým, kde a ako sa jeho dieťa hrá. Okrem toho z pozorovaní detí v tomto období je známe, že pri hre dochádza často ku konfliktom medzi deťmi – hádajú sa, ubližujú si, alebo majú spory o hračky. Z uvedeného vyplýva, že školský vek je rovnako sprevádzaný hrou aj učením. Hra je aj významným činiteľom duševnej hygieny. Dieťa k svojmu zdravému vývinu potrebuje nielen hru ale aj vhodné hračky, preto je nevyhnutné hru v mladšom školskom veku nielen pochopiť, ale ju aj vedome a premyslene facilitovať (Mišurcová, 1980).

### **Cieľ výskumu**

Cieľom nášho kvalitatívne orientovaného výskumu bolo identifikovať možnosti vplyvu hry a hrových aktivít na rozvíjanie reči u detí s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou. Cieľom výskumu zároveň bolo analyzovať prejavy v správaní a reagovaní, ako aj obsah vzájomných interakcií v priebehu hrových stretnutí u detí s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou.

### **Výskumné otázky**

1. Aké problémy a ťažkosti v oblasti sociálnych interakcií možno identifikovať u jednotlivcov s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou v priebehu hrových aktivít?
2. Aké pozitívne prejavy v správaní a reagovaní je možné dosiahnuť u jednotlivcov s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou prostredníctvom hry?

### **Úlohy výskumu**

Pre dosiahnutie cieľa výskumu sme si stanovili nasledovné úlohy:

- Vytvorili sme homogénnu skupinu detí (chlapcov) s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou vo veku od 8-12 rokov, s maximálnym počtom 4 detí.
- Na základe získaných anamnestických údajov s týmito deťmi sme vypracovali program stretnutí primeraný aktuálnym potrebám detí.

- S vytvorenou skupinou detí sme pracovali kolektívnym spôsobom v školskom klube detí.
- Pri realizácii stretnutí sme vychádzali z aktuálnych potrieb, možností a požiadaviek detí.
- Z priebehu stretnutí sme zhotovili videozáznam, pričom obsah stretnutí sme následne analyzovali a interpretovali podľa modifikácie kvalitatívnej výskumnej metódy – Metódy ukotvenej teórie.
- Na základe takto získaných údajov a interpretácií výsledkov sme sa pokúsili vysloviť odporúčania pre prax týkajúce sa možnosti rozvíjania reči pri hre detí s mentálnym postihnutím s narušenou komunikačnou schopnosťou.

### **Výskumné metódy**

V priebehu výskumu sme použili niekoľko metód získavania údajov ako sú nasledujúce metódy: neštruktúrované pozorovanie, projektívne metódy a rozhovor. Takto získané metódy sme následne analyzovali pomocou modifikácie Metódy ukotvenej teórie (Grounded, Theory Method).

### **Metodika výskumu**

Algoritmus výskumu, v rámci ktorého sme aplikovali modifikáciu jednej z metód kvalitatívneho výskumu – Metódu ukotvenej teórie, uvedieme v nasledujúcich krokoch (Tichá, 2005; Timulák, 2000):

- Predvýskumná práca.
- Nadviazanie vzťahov skúmateľa so subjektmi výskumu.
- Formulácia výskumných otázok.
- Realizácia prvých stretnutí, ich deskriptívny zápis.
- Číselné okódovanie jednotlivých významových jednotiek.
- Začatie procesu konštantnej komparácie.
- Extrahovanie kategórií prvého rádu.
- Vytvorenie záznamovej tabuľky pre získané kategórie.
- Priebežné zaznamenávanie číselných kódov významových jednotiek do záznamovej tabuľky, ktoré budú saturovať jednotlivé vymedzené kategórie.
- Kvalitatívne vymedzenie jednotlivých kategórií prvého rádu s uvedením dokumentačných príkladov.
- Vymedzenie kategórií druhého a tretieho rádu.
- Zodpovedanie výskumných otázok.
- Formulovanie teórie.

## Organizácia výskumu

Výskum prebiehal v čase od 10. februára do 6. marca roku 2006. V tomto období sme zrealizovali hrové stretnutia v herni špeciálnej základnej školy. Jednotlivé hrové stretnutia pozostávali z voľných a organizovaných hier, ktoré boli zamerané na rozvíjanie verbálnej a neverbálnej komunikácie, ako aj vytváranie a posilňovanie vzťahov v skupine detí. Skupinu tvorili štyri deti, vo veku od 8-12 rokov. Stretnutia prebiehali po vyučovaní päťkrát týždenne s rôznou dobou trvania, v čase od 13.00-15.00 hodiny. Celkovo bolo zrealizovaných 19 stretnutí. Ich schéma bola jednotná: úvodný rituál, vlastný program pozostávajúci z hrových aktivít, záverečný rituál a oboznámenie s úlohou a obsahom ďalšieho stretnutia.

## Výsledky výskumu

### Výskumná otázka 1:

**Aké problémy a ťažkosti v oblasti sociálnych interakcií možno identifikovať u jednotlivcov s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou v priebehu hrových aktivít?**

Identifikovali sme niekoľko špecifických problémov detí, ktoré možno zhrnúť do nasledovných kategórií prvého, druhého a tretieho rádu:

1. Tendencie nedostatočného prispôsobovania sa hrovej situácii. Obsahom tejto kategórie tretieho rádu sú nasledovné kategórie druhého a prvého rádu:
  - **Tendencie zámerného odmietania a nenáležitého prispôsobenia sa hrovej situácii** predstavujú situácie, v ktorých deti zámerne porušovali pravidlá hry, nerešpektovali ich a odmietali sa im prispôsobiť. Patria sem nasledovné prejavy: odmietnutie pokračovať v hre, nezáujem o hru ako tendencia poukázať na seba, umiestňovanie sa vo vymedzenom priestore ako odmietanie, hluk ako nedodržanie pravidiel, trvanie na svojom, zámerné vyrušovanie, neželané zasahovanie do hry jednotlivca inými, vyhýbanie sa odpovedi, verbálne vyjadrenie nesúhlasu bez ďalšieho rozvíjania hry, pochybenie v hre ako nedodržiavanie pravidiel, nedočkavosť a predbiehanie sa v hre, zámerné zasahovanie do hry, vyhýbanie sa sluchovému kontaktu ako neprispôsobenie sa pravidlám, vyhýbanie sa zrakovému kontaktu ako neprispôsobenie sa pravidlám, odmietanie hry slovné, odmietanie hrového partnera, odmietanie zapojiť sa do hry, zámerné nesústreďenie sa na hru, prispôsobenie hry vlastným pravidlám,

nepozornosť ako nedodržiavanie pravidiel, uhýbanie a schovávanie rúk pri hre ako nedodržanie pravidla, reakcia na zvuk bez ďalšieho rozvíjania hry ako nedodržanie pravidla.

- **Deficientná schopnosť prispôbiť sa hrovej situácii** zoskupuje situácie, v ktorých mali deti problémy s porozumením pravidiel, s nepochopením a neschopnosťou uskutočniť požadované úkony bez cielenej pomoci pedagóga. V tejto situácii bolo potrebné opakované upevňovanie pravidiel, prípadne opätovné názorné predvedenie situácií v hre. Patria sem nasledovné kategórie prvého rádu: nepochopenie, neporozumenie pravidiel, neschopnosť vykonať pohybový úkon, neschopnosť súčasne reagovať na meniace sa situácie.
- **Negatívne interakčné prejavy voči hrovému partnerovi pri hrách** zoskupuje situácie, v ktorých mali deti problémy prispôbiť sa jeden druhému. V snahe dosiahnuť svoj zámer, neváhali použiť rôzne formy vynútenia si pozornosti zo strany okolia. Zaznamenali sme nasledovné kategórie prvého rádu: agresívny pohyb nohou voči hrovému partnerovi, postrkovanie hrového partnera, fyzická agresia voči hrovému partnerovi, ťahanie hrového partnera, násilné zaujatie miesta hrového partnera, neželané zasahovanie do tvorby hrového partnera, snaha ovládať hrového partnera, agresívne pritiskanie sa k hrovému partnerovi, násilné prispôbenie hry vlastnej predstave, vyjadrenie nesúhlasu odtlačením hrového partnera, odmietanie telesného kontaktu s hrovým partnerom, spontánne bezdôvodné odtlačenie hrového partnera, agresívna manipulácia s hrovým partnerom.
- **Negatívne spôsoby reagovania vo vzťahu k hrovému materiálu** predstavujú agresívne až deštruktívne reakcie detí na opakujúcu sa neúspešnosť v manipulácii s hrovým materiálom. Zaznamenali sme nasledovné prejavy v správaní a reagovaní detí: deštrukcia v manipulácii s hrovým materiálom, obmedzenosť pri manipulácii s hrovým materiálom, fyzická agresia k hrovému materiálu, nerozhodnosť pri výbere hrového materiálu, verbálna agresia k hrovému materiálu, chybná manipulácia s hrovým materiálom, druhý pokus ako nespokojnosť so svojou prácou, vyjadrenie nesúhlasu zmenou zvolenej farby, tlačenie do podložky, schovávanie hrového materiálu, krátka manipulácia s hrovým materiálom bez rozvíjania hry, odhadzovanie hrového materiálu.
- **Ťažkosti a problémy v iniciácii interakcií s hrovým partnerom.** Uvedená kategória zastrešuje situácie neistoty dieťaťa, nedôvery v seba samého

a neschopnosť nadviazať akýkoľvek sociálny kontakt s okolím. V situáciách, počas ktorých sa deťom nedarilo spolupracovať, alebo individuálne sa realizovať, reagovali voči sebe neprimeraným spôsobom. Možno sem zaradiť nasledovné kategórie prvého rádu: umiestnenie sa ďaleko od hrového partnera, odmietanie spolupráce, odmietanie hrového partnera, vyjadrenie nesúhlasu odtlačením hrového partnera, vyhýbanie sa kontaktu s hrovým partnerom zrakom, nevšímavosť k hrovému partnerovi, zakrývanie očí ako odmietanie hrového partnera, slovné vyjadrenie nesúhlasu ako odmietanie hrového partnera, odsunutie sa od hrového partnera, umiestnenie sa vo vymedzenom priestore.

- **Snaha upozorniť na seba** zastrešuje situácie, v ktorých sa deti snažili prekonať stavy úzkosti, obavy zo zlyhania, pocity nedôvery rôznymi kompenzačnými mechanizmami. Dávali to najavo neprimeraným spôsobom, zväčša výrazom v tvári, pohybmi a zvukmi, ktorými na seba upozorňovali svoje okolie. Medzi kategórie prvého rádu patria: upútanie pozornosti na seba výkrikom, upútanie pozornosti na seba slovné, napodobňovanie správania hrového partnera, škúlenie ako snaha na seba upozorniť, kašľanie ako upozorňovanie na seba, hlučnosť ako upozorňovanie na seba, šepot v snahe upútať pozornosť, vyplazený jazyk, grimasy, dožadovanie sa uznania upozorňovaním na seba, zaoberanie sa samým sebou v snahe upozorniť na seba, pohrávanie sa s oblečením v snahe upozorniť na seba, pohrávanie sa s vlastným telom.
- **Nutnosť podpornej intervencie v priebehu hrových aktivít** obsahujú momenty, v ktorých deti vyžadovali pomoc a usmernenie zo strany pedagóga a zároveň zastrešujú formy, ktorými ich nabádal k samostatnosti a adekvátnemu riešeniu situácií. V neznámych situáciách si deti vyžadovali veľa podpory a povzbudenie, na prekonanie počiatočných obáv z neznámeho a obáv zo zlyhania: upozornenie na nedodržiavanie pravidiel jednotlivcom, posmeľovanie, usmerňovanie hry zo strany pedagóga, rozvíjanie hry zo strany pedagóga, upozornenie na nesprávne použité výraz, jasný a priamy príkaz hrovému partnerovi, hľadanie a očakávanie pomoci, pátracie otázky v snahe získať záujem jednotlivca pre hru, snaha o zmenu činnosti, iniciovanie hry pedagógom, vysvetľovanie, povzbudzovanie, navádzanie k hre, demonštrácia pohybov zo strany pedagóga, pátracie otázky ako rozvíjanie hry, motivácia ku hre, pokus o zmenu v činnosti, rozvíjanie hry v snahe zaujať hrového partnera, verbálne vyjadrenie uznania.

- **Neadekvátne, nedostatočné a úzkostné pohybové prejavy** charakterizuje situácie, v ktorých sa deti obávali pohybovo prejavíť, alebo ich prejav bol nedostatočný. Obava prejavíť sa spočívala v ich nedostatočnej schopnosti, alebo v neporozumení úkonu. Na prekonanie obavy prejavíť sa používali deti zvládacie a obranné mechanizmy. Tieto mechanizmy boli často sprievodnými prejavmi nervozity, neistoty a strachu zo zlyhania: pritláčanie rúk o nohy, rýchle tempo, nedostatočná koordinácia pohybov, nedostatočná orientácia na tele, podopieranie si hlavy, nehybný sed bez ďalšieho rozvíjania hry, podopieranie sa, pritláčanie rúk k trupu, pomalé tempo pohybu, rýchle zmeny polohy tela, nekoordinovaný pohyb, strnulosť v pohyboch, nehybný sed, chybné napodobňovanie úkonov, nesúlad hrových partnerov v pohyboch, spiatočná chôdza, nesprávna poloha v podpore, schúlená poloha ako odmietanie, ležiaca poloha ako odmietanie, absencia pohybov pri hre.
2. Neadekvátne komunikačné stratégie skupiny v priebehu hrových aktivít je kategória tretieho rádu, ktorá zastrešuje nasledovné kategórie:
- **Nedostatočné komunikačné stratégie** zoskupujú situácie v ktorých deti neboli schopné adekvátnym spôsobom komunikovať, alebo sa slovné vyjadriť. Najväčšie problémy mali v pomenovaní menej známych, alebo neznámych slov, nevedeli sa vyjadrovať v situáciách, kedy mali pomenovať svoje pocity: chyby v rečovom prejave, absencia verbálnej komunikácie zo strany jednotlivca, absencia verbálnej komunikácie bez ďalšieho rozvíjania hry, chybná artikulácia, ťažkosti vo verbálnom vyjadrení sa, neschopnosť verbálne sa vyjadriť, maznavá reč pri vyjadrovaní, slabikovanie, rýchla a nezrozumiteľná reč, prerušenie verbálnej komunikácie ako reakcia na dotyk, obmedzená komunikácia.
  - **Iné spôsoby vyjadrovania sa** zoskupujú sprievodné prejavy pri komunikácii, ktorými sa snažili zvýrazniť moment prežívania pri hrových aktivitách: výkrik ako komunikácia, zvuk ako komunikácia, hlučná reč, tichá reč, zvyšovanie intenzity hlasu, zmena v hlase, zmena v intenzite hlasu, prekrikovanie sa.
3. Prejavy negatívneho emocionálneho prežívania a vyjadrenie negatívnych pocitov v priebehu hrových aktivít zastrešujú nasledovné kategórie:
- **Tendencia vyjadriť negatívne prežívané emócie** zoskupuje situácie v ktorých boli deti nespokojné s podmienkami hry, s hrovými partnermi, alebo so situáciou. Negatívne prežívané emócie boli manifestované nasledovnými spôsobmi: smútok, nespokojnosť, únava, povzdych, dychčanie,

hnev, zamračená tvár, neistota vyjadrená zmenou v hlase, nervozita, zmätok, motorický nepokoj, strach z bolesti, smutná tvár ako reakcia na spomienku, zvedavosť, škriabanie sa ako prejav nespokojnosti, pohyby pier – tiché hovorenie ako náznak nespokojnosti.

### **Výskumná otázka 2:**

**Aké pozitívne prejavy v správaní a reagovaní je možné dosiahnuť u jednotlivcov s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou prostredníctvom hry?**

V priebehu hrových aktivít sme identifikovali nasledovné špecifické prejavy v správaní a reagovaní jednotlivých detí, ako kategórie formulovanej teórie:

1. Tendencie efektívneho prispôsobovania sa hrovej situácii. Obsahom tejto kategórie tretieho rádu sú nasledovné kategórie druhého a prvého rádu, ktoré boli charakteristické predovšetkým v druhej polovici epizód hrových stretnutí:
  - **Prejavy pozitívnej adaptácie na podmienky hry** je charakterizovaná situáciami, v ktorých sa deti zapájali do jednotlivých hrových aktivít, dôsledne nasledovali požiadavky, inštrukcie a pravidlá zadané pedagógom. Medzi ne patrí: overovanie si pravidiel, počúvanie inštrukcií a premýšľanie, pozorovanie pedagóga, reagovanie na požiadavky pedagóga, rozvíjanie hry bez výmeny hrového partnera, vzájomná kontrola pri dodržiavaní pravidiel, sebaopozorovanie ako kontrola správnosti, krátka paralelná hra s hrovým partnerom, ukončenie hry podľa pravidiel, striedanie činnosti v hre, spolupráca pri dodržiavaní podmienok hry, kontrola dodržiavania pravidiel hráčmi, zameranie pozornosti pri napodobňovaní úkonov ako dodržiavanie pravidiel, dôsledné pozorovanie, sústredenosť na hru ako dodržiavanie pravidla, rozvíjanie hry, sebakontrola ako dodržiavanie pravidla.
2. Pozitívne interakčné prejavy v správaní a reagovaní jednotlivých detí počas hrových aktivít zastrešujú nasledovné kategórie druhého rádu:
  - **Pozitívne interakčné prejavy k hrovému partnerovi pri hrách** predstavuje konkrétne situácie pozitívneho nadväzovania interakcií medzi jednotlivými deťmi pri hrách. Ako skupina preukázali vysokú mieru tolerancie voči jednotlivcovi. Patria sem nasledovné kategórie prvého rádu: prijatie hrového partnera medzi seba, dotyk ako znak záujmu o spoločné hru, ponúknutie pomoci hrovému partnerovi, telesný kontakt s hrovým partnerom v snahe zapojiť ho do hry, ponuka spolupráce, odmena ako uzna-

nie k hrového partnera, podelenie sa o odmenu, akceptácia jednotlivca napriek nedodržania pravidla, telesný kontakt ako prejav náklonnosti k hrovému partnerovi, snaha prispôbiť sa hrovým partnerom.

- **Pozitívne prejavy vo vzťahu k hrovému materiálu** sa dotýkajú vzťahu detí k hrovému materiálu. Pri manipulácii s hrovým materiálom sme identifikovali nasledujúce kategórie prvého rádu: pritláčanie si hrového materiálu k telu, striedanie hrového materiálu, skúmanie hrového materiálu hmatom, skúmanie hrového materiálu zrakom, obratná manipulácia s hrovým materiálom, správna manipulácia zodpovedajúca funkcii hrového materiálu.
  - **Tendencie efektívnych spôsobov nadväzovania interakcie s hrovým partnerom** zastrešujú situácie, v ktorých deti vyjadrovali pozitívny vzťah alebo náklonnosť ku konkrétnemu hrovému partnerovi. K nadviazaniu kontaktov, deti využili rôzne spôsoby: oslovenie, pritláčanie sa k hrovému partnerovi, fyzické približovanie sa k hrovému partnerovi, zámerný výber hrového partnera, zámerné umiestnenie sa v blízkosti hrového partnera, spontánne zasahovanie do výberu hrových partnerov, snaha o spoločnú hru, hladenie hrového partnera ako nadviazanie kontaktu, výber hrového partnera pohybom ruky, výber hrového partnera slovné, snaha o spoluprácu vyjadrená gestom, gesto ako výber a označenie hrového partnera, dohodnutá zhoda partnerov v odpovedi, nadviazanie telesného kontaktu s hrovým partnerom, nadviazanie kontaktu s hrovým partnerom podaním ruky, prispôbenie sa hrovému partnerovi.
3. Tendencia skupiny reagovať na hrové situácie je kategória tretieho rádu, ktorá zastrešuje nasledovné kategórie druhého rádu:
- **Tendencie samostatnosti v správaní a reagovaní** zastrešuje prípady, v ktorých sa deti nedožadovali pomoci od pedagóga alebo hrového partnera, ale spoliehali sa na svoje vlastné schopnosti a možnosti. Samostatnosť preukazovali hlavne v aktivitách, ktoré neobsahovali žiaden prvok novosti. Ich samostatnosť sa postupne zvyšovala s nárastom ich skúseností. Patria sem nasledovné kategórie prvého rádu: iniciovanie spoločnej hry skupinou, premýšľanie ako správne reagovať na situáciu, zaujatosť ako samostatné venovanie sa hre, zamyslenie sa ako možnosť samostatne riešiť situáciu, napodobňovanie v hre, samostatné rozvíjanie hry, spontánne iniciovanie hry jednotlivcom, samostatné rozvíjanie hry jednotlivcom, spontánne nadviazanie kontaktu s hrovým partnerom.

- **Pozitívne spôsoby reagovania na obmedzenia a limity v priebehu hry**  sa týka situácií, v ktorých deti samé upozorňovali na problémy v skupine, pretože nesúhlasili s porušovaním pravidiel jednotlivcami. Patria sme nasledovné kategórie prvého rádu: snaha upozorniť pedagóga na nedodržiavanie pravidiel jednotlivcom, pohľad hrového partnera na jednotlivca ako reakcia na porušenie limitu, upozorňovanie jednotlivca na nedodržiavanie pravidiel v skupine.
4. Komunikačné stratégie skupiny v priebehu hrových aktivít je kategória tretieho rádu, ktorá zastrešuje nasledovné kategórie:
    - **Tendencie verbálnej komunikácie**  zoskupujú situácie, v ktorých deti primerane svojim schopnostiam a možnostiam efektívne uplatnili svoje komunikačné zručnosti. Podstatou uvedených situácií bolo zameranie sa na správnu výslovnosť a artikuláciu v rečovom prejave ako aj snaha o verbálne vyjadrenie svojich pocitov. Patria sem nasledovné kategórie: snaha o bezchybný rečový prejav, snaha rozvíjať komunikáciu, opatrnosť v rečovom prejave, verbálne vyjadrenie nedostatku, verbálne vyjadrenie želania, rozvíjanie reči, rozvíjanie komunikácie – plynulá reč, verbálne vyjadrenie pozitívnych pocitov, verbálna výzva, spev ako komunikácia, tichý spev ako komunikácia.
  5. Prejavy dobrého emocionálneho prežívania a vyjadrenie pocitov v priebehu hrových aktivít zastrešuje nasledovné kategórie:
    - **Prejavy pozitívneho emocionálneho prežívania**  zoskupuje konkrétne situácie, v ktorých mali deti možnosť vyjadriť svoje emócie, náklonnosť a pocit spolupatričnosti k skupine alebo k jednotlivcovi. Zaznamenali sme nasledovné kategórie prvého rádu: vyjadrenie si radosti slovné, hladkanie ako znak náklonnosti, bozk ako vyjadrenie náklonnosti, úsmev ako spätná väzba, verbálne vyjadrenie pozitívnych pocitov, rozžiarené oči ako znak radosti, úsmev ako znak záujmu o odmenu, otvorená radosť a potešenie z hry, smiech, vyjadrenie radosti gestom.

Hra a hrová aktivita vytvára priestor pre prirodzené nadväzovanie sociálnych interakcií. Prostredníctvom nášho výskumu sme sa pokúsili v priebehu hry identifikovať niekoľko základných špecifik v oblasti iniciácie sociálnych interakcií u jednotlivcov s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou v období školského veku. Celkové výsledky nášho výskumu sme zhrnuli v podobe kvalitatívneho vymedzenia najtypickejších prejavov jednotlivých detí v oblasti nadväzovania sociálnych interakcií.

## Zoznam bibliografických odkazov

- AXLINE, Virginia M. *Play therapy*. New York : Ballentine, 1969.  
ISBN 0345303350
- GINOTT, Haim G. *Gruppen – psychotherapie mit Kindern: Theorie und Praxis der Spieltherapie*. Weinheim, Berlin, Basel : Verlag Julius Beltz, 1971.  
ISBN 3-407-13102-x
- HORNÁKOVÁ, Katarína – MIKULAJOVÁ, Marína. *Intervencia u detí s narušeným vývinom reči*. Bratislava : 1999. Interný študijný materiál.
- KIRBYOVÁ, Amanda. *Něšikovně dítě: dyspraxie a další poruchy motoriky*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-424-9
- KLINDOVÁ, Luboslava. Hra. In: ĎURIČ, Ladislav – BRATSKÁ, Mária a kol. *Pedagogická psychológia: terminologický a výkladový slovník*. 1. vydanie. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997, s. 111–115.  
ISBN 80-08-02498-4
- KOŤÁTKOVÁ, S. 2005. *Hry v materské škole v teorii a praxi*. 1. vydanie. Praha : Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3
- LANDRETH, Garry L. *The art of the Relationship*. 1<sup>st</sup> edition. Levittown : Accelerated Development Inc., 1991. ISBN 1-55959-017-3
- MESÁROŠOVÁ, Jana. *Analýza hrových interakcií u žiakov s mentálnym postihnutím a nerušenou komunikačnou schopnosťou*. Diplomová práca. Bratislava : Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, 2006. Vedúca diplomovej práce: Mgr. Erika Tichá, PhD.
- MÍŠURCOVÁ, V. et al. *Hra a hračka*. Praha, 1980. 4-31-19/I
- PIAGET, Jean. Play, dreams, and imitation in childhood. New York : Rutledge, 1962. In: LANDRETH, Garry L. *The art of the Relationship*. 1<sup>st</sup> edition. Levittown : Accelerated Development Inc., 1991. ISBN 1-55959-017-3
- PIAGET, Jean – INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychológia dieťaťa*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0
- PÓCSAOVÁ, Erika. 2003. *Rodič ako terapeutický partner v terapii hrou*. In: *Paedagogica specialis XXII*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2003, s. 121–128. ISBN 80-223-1872-8
- SAGI, Alexander. *Problémové deti v materské škole*. Praha : Portál, 1995.  
ISBN 80-7178-067-7
- 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.
- TICHÁ, Erika. Význam hry v terapeutickú intervenciu u dieťaťa s elektívnym mutizmom. Dizertačná práca. Bratislava : Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, 2005.
- TIMULÁK, Ladislav. Využitie Grounded Theory Method vo výskume psychologického poradenstva a psychoterapie. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 35, 2000, č. 2, s. 156–173.
- VEREŠČÁKOVÁ, Jana. Hra a hračka a ich psychosociálne súvislosti u detí predškolského veku. In: ŽBIRKOVÁ, Viera a kol. *Hra a jej sociálne súvislosti*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta, 1999, kap. 2, s. 66–83. ISBN 80-8050-216-1

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