

# Prínos arteterapie a artefiletiky u žiakov s vývinovými poruchami učenia

Tomáš Turzák<sup>1</sup>

Vladimíra Poláčková<sup>2</sup>

Adela Melišková Dojčanová<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre; Pedagogická fakulta; Katedra pedagogiky; Dražovská 4, 949 01 Nitra; tturzak@ukf.sk

<sup>2</sup> Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre; Pedagogická fakulta; Katedra pedagogiky; Dražovská 4, 949 01 Nitra; vpolackova@ukf.sk

<sup>3</sup> Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre; Pedagogická fakulta; Katedra pedagogiky; Dražovská 4, 949 01 Nitra; amdojcanova@ukf.sk

Grant: 011UKF-4/2023

Název grantu: Podporný artefiletický program pre žiakov stredných škôl s vývinovými poruchami učenia

Oborové zamčrení: AM - Pedagogika a školství

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

**Abstrakt** The article discusses the issue of art therapy and arthephiletics in the context of education of pupils with developmental learning disabilities (hereinafter VPU). In the study, the authors analyse data on the number of pupils with learning disabilities educated at a higher level of secondary education in Slovakia. In this context, they emphasize the importance of supporting arthephiletic activities, which can be a certain supplement in the educational process of these pupils. The authors further define the terms art therapy and arthephiletics and describe the individual steps of the process and design of arthephiletic activities. In the final part, they analyse selected foreign studies that prove the benefit of supportive art therapy and arthephiletic activities in the education of selected groups of pupils.

**Kľúčová slova** Developmental learning disorders (DLD). High schools. Pupils with learning disabilities. Arttherapy. Arthephiletics. Projecting arthephiletic activities. The benefit of activities for pupils with DLD.

## 1. DISKURZ K PORUCHÁM UČENIA

Čítanie a písanie sú komplexné a zložité jazykové aktivity, ktoré nemôžu byť vysvetlené jednoduchými príčinami. Ide o multifaktoriálne podmienené poruchy, pri ktorých sa stretávajú dispozičné príčiny s nepriaznivými vplyvmi prostredia. Vývinové poruchy učenia sú označením rôznorodej skupiny neurovývinových porúch, ktoré sa prejavujú ťažkosťami pri osvojovaní a používaní školských zručností, ako je čítanie, písanie, matematické usudzovanie a počítanie. Stredoškolské vzdelávanie na Slovensku je zabezpečované prostredníctvom siete gymnázií, stredných odborných škôl a konzervatórií. Nástup na stredné školy znamená pre žiaka s VPU konfrontáciu s množstvom kurikulárnych a sociálnych požiadaviek. Tieto požiadavky často u niektorých žiakov presahujú stupeň zručností, ktorými disponuje. Výsledkom je, že žiaci s VPU eskalujú vo vývine a dosahujú nižšie výsledky vo vzdelávaní, čo sa odráža v znížení ich ohodnotenia, ktoré často vedie k zvyšovaniu pocitu beznádeje (Snyder In Desheler, D. D. et al. 2004). Žiaci s VPU majú problém osvojiť si základné návyky (čítanie, písanie, počítanie) nevyhnutné pre ďalšie vzdelávanie a tieto neosvojené návyky následne ovplyvňujú ich školský výkon. Prvá formálna definícia pojmu špecifické vývinové poruchy učenia

(ŠVPU) vznikla v USA v roku 1966 na podnet školského úradu. Definícia vychádzala z konceptu definície Kirka (In Fletcher, J. M. et al. 2006) a pod týmto pojmom vtedajší odborníci rozumeli poruchu v jednej alebo vo viacerých psychologických procesoch spojených s pochopením a používaním jazyka, či už hovoreného alebo písaného, ktorá sa môže manifestovať v nedokonalnej schopnosti počúvať, hovoriť, čítať, písať, hlásťkovať, alebo robiť matematické operácie. Špecifické vývinové poruchy učenia je možné klasifikovať podľa viacerých kritérií. V odbornej literatúre je najčastejšie používaná klasifikácia na základe postihnutých školských zručností. Podľa nej rozlišujeme:

- dyslexiu – špecifickú poruchu čítania, čitateľských schopností;
- dysgrafiú – špecifickú poruchu písania postihujúcu grafickú stránku písomného prejavu, čitateľnosť a úpravu;
- dysortografiu – špecifickú poruchu pravopisu;
- dyskalkúliu – špecifickú poruchu osvojovania si matematických schopností prejavujúcu sa ťažkosťami v chápaní číselných pojmov, v chápaní a vykonávaní matematických operácií;
- dyspraxiu – špecifickú poruchu postihujúcu osvojovanie, plánovanie a vykonávanie voľných pohybov;
- dysmúziu – špecifickú poruchu osvojovania hudobných zručností postihujúcu schopnosť vnímania a reprodukcie hudby;
- dyspinxiu – špecifickú poruchu kreslenia (Zelinková, O. 2003).

Odborné označovanie tejto skupiny porúch nie je jednotné. Matejček zdôrazňoval opisný termín špecifické vývinové poruchy učenia, neskôr špecifické poruchy učenia (In Lechta ed., 2002), Zelinková (2003) a Kucharská (2014) preferujú špecifické poruchy učenia, Pokorná uvádza vývinové poruchy učenia (2001, 2010a, 2010b). Slovenská školská legislatíva a metodické materiály používajú termíny vývinová porucha učenia, žiak s vývinovou poruchou učenia (VPU). V zahraničnej literatúre sa táto porucha označuje ako Learning disability (USA), Specific/Developmental Learning Disability (VB), v nemeckej odbornej literatúre sa uvádzajú Lernstörungen, Legasthenie (dyslexia), Kalkulasthenie (dyskalkúlia). V mnohých prípadoch sa pojem dyslexia ako najčastejšie poruchy uvádza ako strešný pojem pre celú skupinu a kombinácie. Pri vývinových poruchách učenia sa používa termín „špecifické“. Dôvodom je to, že poruchy učenia sa vymykajú z bežných ťažkostí s učením, majú množstvo spoločných prejavov,

postihnuté sú špecifické schopnosti. Ich príčinou nie je nedostatok snahy, lajďáctvo alebo lenivosť, prípadne patológia rodinného prostredia alebo znížená inteligencia. Žiaci s poruchami učenia si ťažko osvojujú učivo bežnými edukačnými metódami. Tieto ťažkosti majú individuálny charakter a vznikajú na základe dysfunkcií CNS. Označenie „vývinové“ znamená, že sa porucha učenia objaví na určitom stupni individuálneho vývinu, kde na vzorec špecifických schopností pre čítanie, písanie a pravopis (relatívne nezávislých na inteligencii) sú kladené nároky na osvojenie príslušných zručností. Poruchy učenia vznikajú na základe dysfunkcií centrálnej nervovej sústavy, nezrelosti kognitívnych centier mozgu, majú však aj dedičný pôvod. Sú spôsobované malými abnormalitami v štruktúre mozgu (oblasť pravého spánkového laloku), čo má za následok abnormálne spojenia medzi neurónmi v cerebrálnom kortexe. Uvádzané dysfunkcie narušujú základný vzorec schopností potrebných pre čítanie, písanie alebo počítanie (Žovinec, E. a kol., 2018).

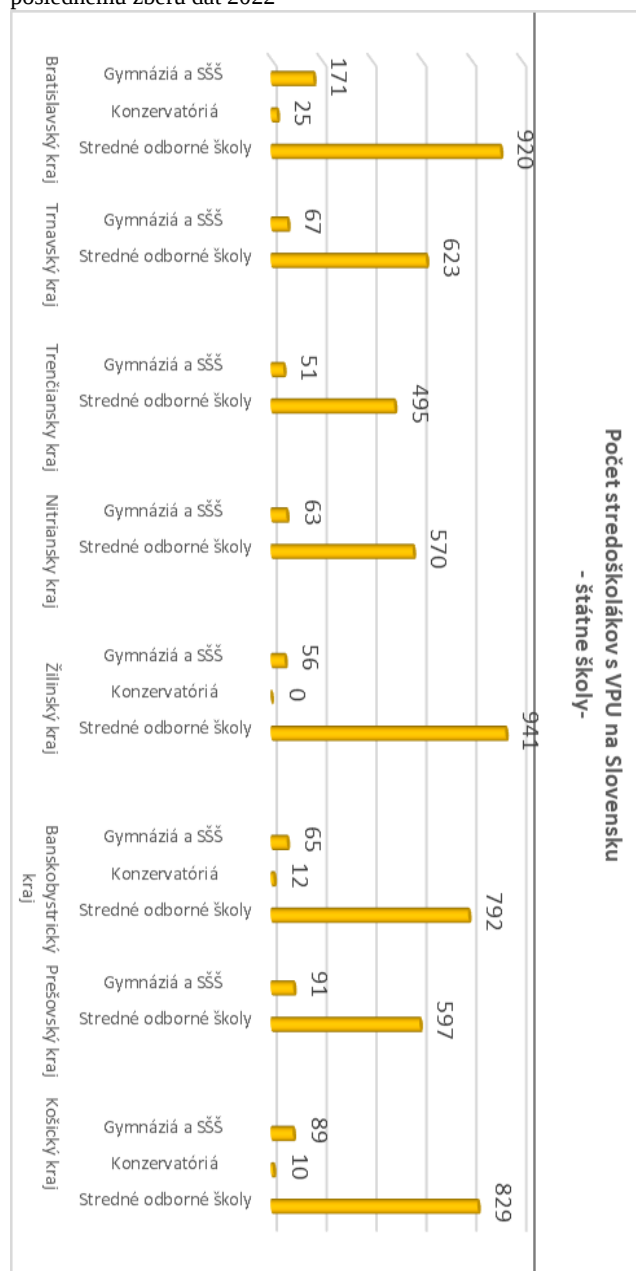
### 1.1 Žiak s poruchami učenia na strednej škole

Obdobie od pätnásteho roku života do dvadsiateho až dvadsiateho druhého roku života nazývame adolescencia. Vývin jednotlivcov v tomto období je veľmi individuálny, pridružený fyzickými a psychickými zmenami, s ktorými sa adolescent musí vyrovnávať. Týmto zmenami prechádza aj žiak s poruchami učenia, avšak možno o niečo komplikovanejšie v porovnaní s intaktnými rovesníkmi. So zvyšujúcim sa vekom žiaka sa úmerne zvyšuje aj množstvo požiadaviek, ktoré škola kladie na žiaka. Stredná škola vyžaduje od žiaka rýchle osvojenie si učiva a vypracovanie úloh. Učebná látka sa neprecvičuje v takej miere ako na základnej škole, preto študenti so špecifickými poruchami učenia môžu v tomto ohľade pôsobiť ako málo snaživí, pohodlní, lajďáci, bez záujmu o vec. Častokrát však musia vynaložiť oveľa viac úsilia než ostatní ich spolužiaci (Harčariková, T. 2010). Podľa Bartona a Fuhrmana (In Heiman, T., Precel, K. 2003) sa musia adolescenti so VPU boriť s mnohými psychickými ťažkosťami ako sú stres a úzkosť. T. Lackaye a M. Magalit (2008) a Wenz-Gross a Siperstein (In Feurer, D. P., Andrews, J. J. W. 2009) uvádzajú, že adolescenti s VPU vykazujú vyššie úrovne stresu spájaného so školou ako ich rovesníci bez VPU. Hartzes (In Heiman, T., Precel, K. 2003) uvádza, že stresové situácie súvisia najmä s tým, že títo jednotlivci potrebujú pri svojom vzdelávaní viac času na osvojenie si látky, zvýšené úsilie a permanentnú sebareguláciu. Viac času na osvojenie si látky a zvýšené úsilie vo vzdelávaní je spojené s dobrou organizáciou svojej práce, čo je však podľa O. Zelinkovej (2003) u adolescentov s VPU značný problém. Okrem čítania je problematickou oblasťou vo vzdelávaní sa adolescentov s VPU grafický prejav, t.j. písanie. O. Zelinková (2003), Graham a Harris (In Therien, W. J. et al. 2009) uvádzajú, že súvislý písomný prejav žiakov s poruchami učenia dosahuje výrazne nižšiu kvalitu.

### 1.2 Analýza počtu žiakov s VPU na stredných školách

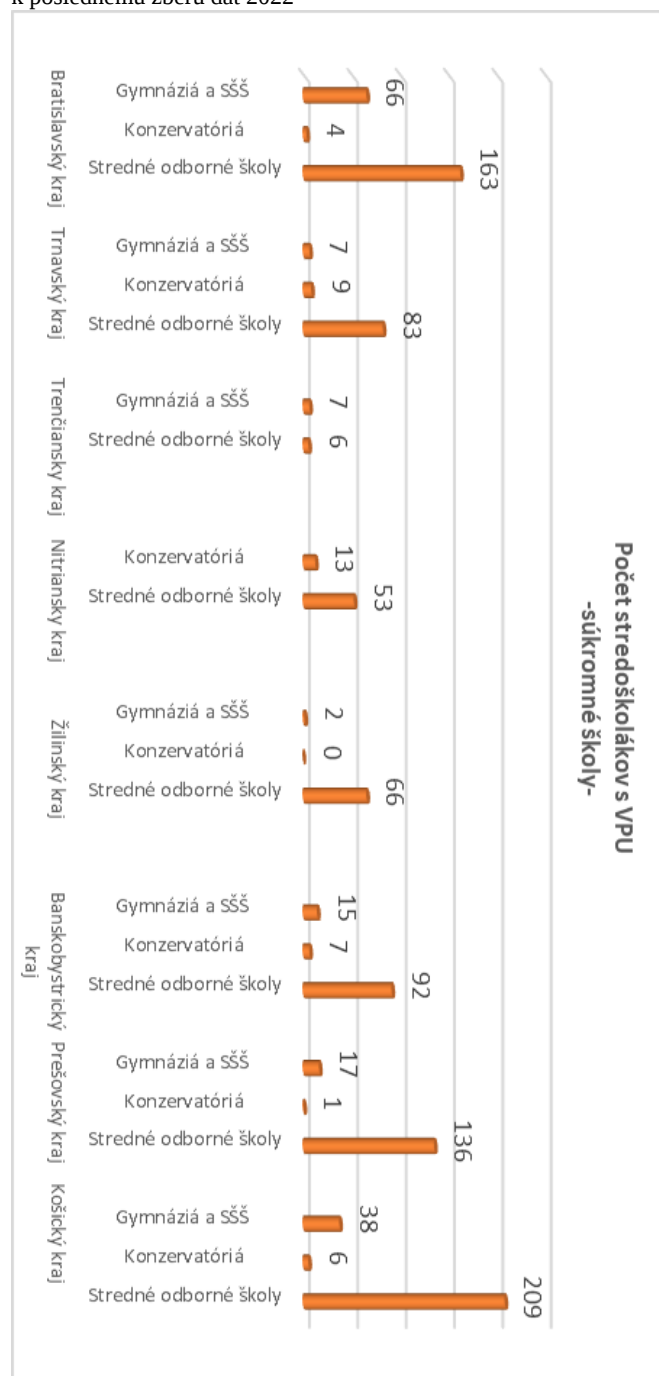
V kontexte témy príspevku uvádzame nižšie prehľad počtu integrovaných žiakov s VPU na stredných školách separátne podľa typu zriaďovateľa z posledného spracovania údajov k 15. 9. 2022 dostupné na [https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page\\_id=9600#](https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page_id=9600#). Na Slovensku ich evidujeme ku školskému roku 2022/2023 celkom 9173. Z grafu 1 vyplýva, že najväčšie zastúpenie žiakov s VPU na štátnych stredných školách má Bratislavský kraj a najmenšie Trenčiansky kraj. Väčší počet žiakov s VPU je na stredných odborných školách.

Graf 1: Počet žiakov s VPU na štátnych stredných školách k poslednému zberu dát 2022



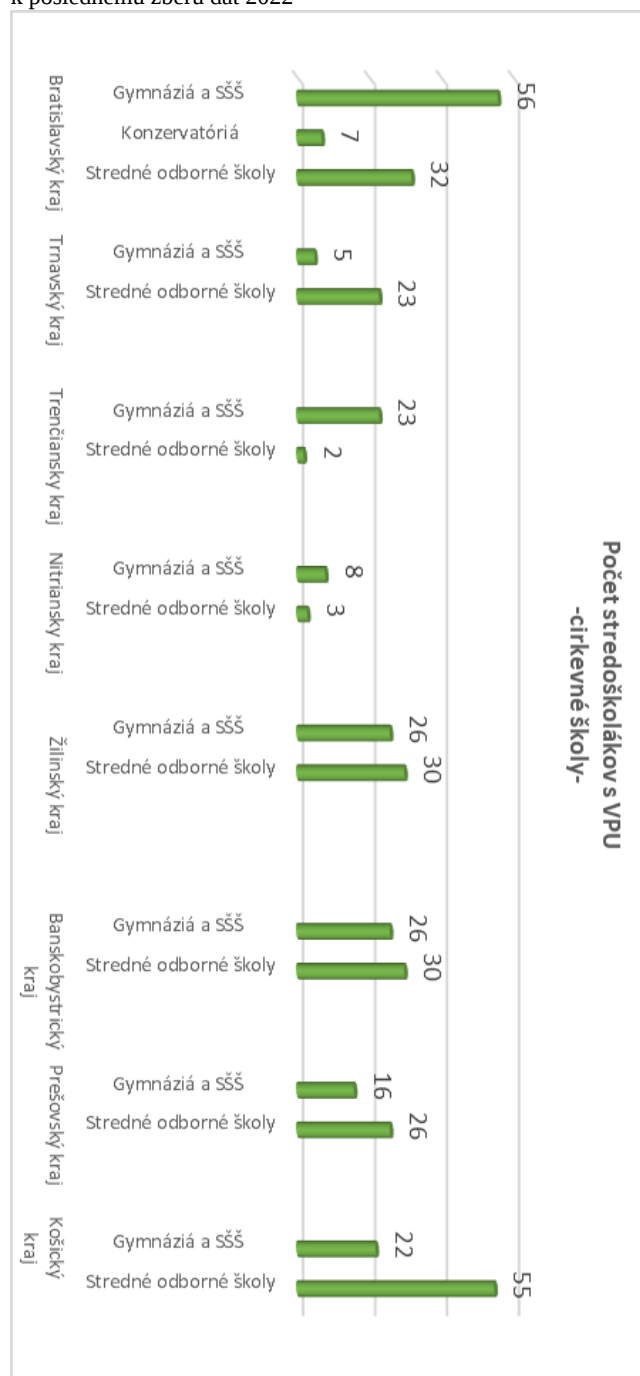
Z grafu 2 nižšie vyplýva, že najväčšie zastúpenie žiakov s VPU na súkromných stredných školách má Košický kraj a najmenšie Trenčiansky kraj. Väčší počet žiakov s VPU je na stredných odborných školách. Najmenej na konzervatóriách.

Graf 2: Počet žiakov s VPU na súkromných stredných školách k poslednému zberu dát 2022



Z grafu 3 nižšie vyplýva, že najväčšie zastúpenie žiakov s VPU na cirkevných stredných školách má Bratislavský kraj a najmenšie Nitriansky kraj. Väčší počet žiakov s VPU je na gymnáziách s SŠŠ v Bratislavskom kraji, na stredných odborných školách v Košickom kraji. Najmenej ich je na strednej odbornej škole v Trenčianskom kraji.

Graf 3: Počet žiakov s VPU na cirkevných stredných školách k poslednému zberu dát 2022



Vzhľadom k pomerne vysokému zastúpeniu počtu žiakov s VPU na stredných školách na Slovensku, obzvlášť výrazne vystupujú otázky ich špeciálno-pedagogickej podpory v akademickí oblasti. Vzdelávacia oblasť a úspešnosť žiakov s VPU je však výrazne podmienená aj ďalšími činiteľmi. Žiaci s VPU potrebujú okrem iného aj vyššiu podporu v sociálnej ako aj emocionálnej oblasti. Dospievajúci žiaci s poruchami učenia v porovnaní s intaktnými rovesníkmi citlivejšie vnímajú seba a svoje postavenie v triede. Ich seberealizácia a potreba ocenenia okolím a rovesníkmi zohráva významnú rolu v ich adaptácii v prostredí strednej školy a pri ich akademickí úspešnosti. Uvedené oblasti je možné posilniť aj prostredníctvom zaradenia arteterapeutických a artefiletických aktivít. V nasledujúcej časti štúdie sa preto zameriame najmä na vymedzenie pojmov arteterapia a artefiletika a analýze prínosu

podporných arteterapeutických a artefiletických aktivít pri vzdelávaní vybraných skupín žiakov.

## 2. ARTETERAPIA A ARTEFILETIKA V KONTEXTE VÝTVARNÉHO PREJAVU ŽIAKOV

Výtvarný prejav žiaka je prirodzeným prostriedkom vyjadrovania vlastných pocitov, postojov k svetu a k sebe samému. Je to spôsob sebaopoznávania. Umelecký prejav je považovaný za určitý typ komunikácie a je jednou z možností ako dieťa rozvíjať a ako k nemu pristupovať, pričom rozvoj je ovplyvnený dispozíciami každého jedinca. Vnútny potenciál výtvarnej tvorby spočíva v aktívnom zapojení sa dieťaťa, čo mu umožní jedinečné sebvýjadrenie inou formou ako obvykle a to neverbálnymi prostriedkami (Campbell, 1998; Naumburg, 2001; Steinhardt, 1993). Detský výtvarný prejav sa môže využívať v psychoterapii, kde je možné kresbou a maľbou meniť abnormálne štruktúrovanú reaktivitu dieťaťa, pričom ide o jednu z abstraktných foriem psychoterapie, zameraných na odreagovanie. Tvorba dovoľuje znázorniť a odkryť vnútorné zážitky, ventilovať emócie alebo tenziu s využitím emócií a afektov, ktoré sú obvykle zodpovedné za psychogénne spracovanie rôznych konfliktov alebo sú zdrojom porúch. Kresbou sa môžu redukovať psychopatologické zmeny projektované vo výtvarnom prejave žiaka (Šicková-Fabrice, 2002). Výtvarný prejav v arteterapii a artefiletike má spoločný cieľ - úspešne viesť nezávislého jedinca, ktorý je schopný podstúpiť riziko premeny, a to z hľadiska jeho predstáv, obrazov a postrehov a vizuálnych foriem. Metódy používané v arteterapii a artefiletike sú indikované potrebami konkrétnych žiakov (Patricia A. St. John, 1986).

### 2.1 Historické hľadisko a špecifikum rozdielov

Základným rozdielom medzi oboma pojmami je väzba arteterapie na liečbu a pomoc jedincovi a väzba na výchovu a vzdelávanie v artefiletike. Ďalej sa špecifikujú rozdiely oboch smerov, pričom základným aspektom, ktorý ich spája, je umenie a výtvarná činnosť. Tá je ich hlavným pilierom (Rovenská et Bažantová, 2007).

Z historického hľadiska je arteterapia pomerne mladou disciplínou, ktorej začiatky siahajú do minulého storočia, kedy sa tento termín začal používať v Európe. V tridsiatych rokoch minulého storočia prvýkrát použila výraz „art therapy“ vo svojich prácach Margaret Nauburghová. „Arteterapia hľadá a nachádza východiská mimo psychoterapie aj v umení a filozofii. Väčšina teoretických východísk súvisí s modelmi jednotlivých psychoterapeutických škôl. Hľadiská interpretačných smerov v arteterapii nachádzajú svoje zázemie v dynamickej psychológii Freuda, Junga, Adlera. Možno ich hľadať vo fenomenológii, gestalt psychológii, v humanistickej psychológii Rogersa a v existenciálne – analytickom prístupe Frankla.“ (Šicková – Fabrice, 2002 s.38). Z vyššie uvedeného vyplýva, že v arteterapii chápeme umenie ako spontánny proces vychádzajúci z nevedomia, v ktorom sa uplatňujú mechanizmy potlačenia, projekcie, identifikácie, zhustenia a sublimácie, pričom vizuálne predstavy sa môžu zhmotniť a pôsobiť ako spontánna neverbálna komunikácia. Práve Jung popísal osobnosť človeka na troch úrovniach vedomia: vedomie, osobné nevedomie a kolektívne nevedomie, pričom sa úroveň postupne syntetizujú pomocou archetypu – self – v procese seberealizácie, ktorého symbolom je mandala (symbol celistvosti). Súčasná arteterapia má východiská z filozofie Regersa, predstaviteľa humanistickej, na klienta orientovanej terapie a Maslowa, ktorý pristupuje k človeku v jeho celistvosti, jedinečnosti a výnimočnosti. Vieme, že arteterapia vychádza z dvoch hlavných prúdov, pričom prvý kladie dôraz na umenie a odmieta akékoľvek techniky, pri ktorých nie je prioritou ukončenie výtvarného procesu. Druhý prúd je zameraný na terapiu a

snaží sa obmedziť samotné dokončovanie umeleckého diela na minimum v prospech špecializovanej formy psychoterapie. V prvom prípade sa kladie hlavný dôraz na liečebný potenciál tvorivej činnosti, kedy sebvýjadrenie a rozvoj tvorivosti podnecuje sebaudzdravovacie mechanizmy, avšak proces tvorby alebo jeho výsledok sa neanalyzuje (Kováčová, 2016). V prípade druhom sa výsledné artefakty využívajú na ďalšiu psychoterapeutickú prácu. Arteterapia má svoje korene v psychoterapii a jej východiskom bol medicínsko - spoločenský vývoj. Zatiaľ čo artefiletika sa formuje ako špeciálna disciplína vychádzajúca z pedagogiky, jej východisko je kultúrno - historicko - spoločenské.

### 2.2 Artefiletika ako zážitok

„Artefiletika je pedagogická disciplína využívajúca podobné postupy ako arteterapia v oblasti výchovy, rozvoj pozitívnych rysov osobnosti a prevencia psychických a sociálnych patológií. Podporuje spontánnu expresivitu, zameriava sa na zážitkovú stránku tvorby. Rozvíja citlivosť a vnímavosť voči estetickým kvalitám života, tvorivosť, citlivosť voči svetu a vzťahom. Využíva kultivujúci potenciál osobnej a skupinovej reflexie. Dôležitým cieľom artefiletiky je pozitívna prevencia psychických alebo sociálnych porúch“ (Slávik, 2001). Pojem artefiletika je odvodený z latinského *ars, artis* - umenie a gréckeho slovného koreňa *fil*, ktorý vyjadruje vzťah alebo priaznivý postoj (napr. mať rád). V tomto prípade sa týka tzv. filetického poňatia výchovy, ktoré je založené na rešpektovaní osobných skúseností i potrieb žiakov a smeruje k ich intelektuálnemu a morálnemu rozvoju prostredníctvom reflektívnej komunikácie (Bresler 1994, Slávik 2001, s. 12). Artefiletika nekladie dôraz na dokonalosť výrazových foriem. Sú pre ňu len prostriedkom na výchovný účinok. Pozornosť im však venuje a to ako z hľadiska výrazovej dimenzie (kedy forma vypovedá o individualite tvorcu), tak dimenzie komunikatívnej (kedy je forma prostriedkom oznamovania) (Slávik a Wawrosz 2004, s.245). Artefiletika využíva už vyskúšané a známe metódy, opiera sa o znalosti umenia, napr. postmodernistickej techniky a jej hlavným princípom je zážitok. Pamäťová stopa je tým výraznejšia, čím je zážitok silnejší. Oproti arteterapii je artefiletika oveľa viac o nových, neobvyklých technikách. V arteterapii sa neorientujeme na techniku, ale na proces samotný. Arteterapia využíva vlastné nástroje, metódy a techniky, ktoré najlepšie poslúžia terapeutickému procesu v konkrétnom prípade. V arteterapii sú techniky zaraďované cielene a izolovane, často sa jednotlivé techniky opakujú. Artefiletika podľa Slávika (2001) nemá tak silný osobný charakter a časté opakovanie techník tu nie je podmienkou. Homzová (2015) zhmula ciele artefiletiky, kde prostredníctvom umeleckých aktivít obohacujeme kultúrny kapitál žiakov, rozvíjame ich sociálne kompetencie a preventívne pôsobíme v psycho-sociálnej oblasti. Podľa Sender (2021) výtvarná ontogenéza závisí jednak na rozvoji kognitívnych schopností dieťaťa, ale tiež na rozvoji motoriky, senzomotorickej koordinácie v neposlednom rade na rozvoji exekutívnych (riadiacich) funkcií. Na základe uvedených pojmov sa nad cieľmi zamýšľame z rôznych uhlov pohľadu a umelecké aktivity cieľme ako prevenciu jednotlivých porúch i porúch učenia žiakov. Artefiletický proces u žiakov podporuje rozvoj sebahodnotenia a vnímania svojej osobnosti a je prvým krokom k seberealizácii žiakov.

### 2.3 Arteterapeutické intervenčné pôsobenie

Skupina je, podľa Horňákovskej (1999) (In: Kováčová, 2016), mikrosvetom, z ktorého môžu deti preniesť svoje skúsenosti do svojho prirodzeného prostredia.

Prostredníctvom arteterapeutického intervenčného pôsobenia je potrebné sa u detí zamerať na oblasti emocionality (schopnosť uvedomovať si, spracovávať a optimálne vyjadrovať vlastné emócie, rozvíjanie emocionálnej inteligencie, sebaovládanie, empatia), vnímania seba samého, sebaobrazu (rozvíjanie sebapoznania, osobnej identity, podpora vývinu reálneho a pozitívneho sebaobrazu, sebaúcty, zdravé sebahodnotenie) a identifikovania, uvedomenia a využívania protektívnych faktorov (vnútorné zdroje zvládania, motivácia, psychohygienu). Základným predpokladom pre učenie a získavanie skúseností je primeraná emocionálna žiaka. Ten v období svojho vývinu nepotrebuje a často ani nepožaduje odstraňovať prekážky, ale žiadúcou je podpora a príklad, model pre následné prekonávanie prekážky. Skúsenosť z vlastnej úspešnosti pri ovplyvňovaní prostredia a zvládání záťaž podporuje vytvorenie primeraného sebaobrazu, založeného na seba dôvere a osvojených modeloch konania. Arteterapeutické intervenčné pôsobenie má svoje zásady, ktoré je potrebné pri jeho plánovaní dodržiavať. Pre čo najefektívnejšie plánovanie týchto aktivít, opisujeme v nasledujúcej časti jednotlivé kroky procesu a projektovania artefietických aktivít. Vychádzame pritom zo zahraničnej odbornej literatúry od autorov Losinski, M., Hughey, J., Maag, J. W. (2016), ktorých návrh sme prispôbili a modifikovali.

Tabuľka 1: Kroky procesu a projektovania artefietických intervenčných aktivít (modifikované podľa: Losinski, M., Hughey, J., Maag, J. W. 2016)

| Formulácia diagnózy<br>(posúdenie prínosu arteterapeutických aktivít v skupine žiakov s VPU)                                                                                                                                                                                                                                     | Komunikácia diagnózy<br>(kooperácia s ďalšími odborníkmi)                                                                                                    | Plánovanie intervencie<br>(projektovanie arteterapeutick ej intervencie)                                                                                             | Realizačný proces<br>(realizácia série arteterapeutických aktivít so žiakmi)                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Žiaci ktorým by mohli pomôcť plánované činnosti sú:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>Žiaci s VPU,</li> <li>Žiaci s poruchami správania,</li> <li>Žiaci s poruchou autistického spektra,</li> <li>Žiaci s úzkosťou alebo depresiou,</li> <li>Žiaci ktorí prežili neďávno</li> <li>traumatické udalosti a pod.</li> </ul> | Etapa plánovania a spolupráce učiteľa So školským špeciálnym pedagógom, školským psychologom alebo iným odborníkom, komunikácia s poradenským zariadením CPP | Etapa plánovania intervencie, formulácia cieľov a postupov jednotlivých aktivít, príprava pomôcok a plánovanie činností s cieľom vytvoriť pozitívnu a tvorivú klímu. | Postupná realizácia jednotlivých arteterapeutických blokov a aktivít. Odporúča sa prítomnosť a úzka spolupráca výtvarných a špeciálnych pedagógov. Pre podporu pozitívnej atmosféry by súčasťou činnosti malo byť prepojenie výtvarného a hudobného umenia. |

Po uskutočnení naplánovanej série arteterapeutických aktivít by súčasťou tohto procesu malo byť aj ďalšie plánovanie špeciálno-pedagogickej a terapeutickej činnosti - vyslovenie prognózy (napr. ďalšie odporúčania rodičom, práca so žiakom a rodinou, ďalšie zaraďovanie arteterapeutickej a artefietickej intervencie podľa možnosti školy a potrieb žiakov (doplnené: Turzák, T., Poláčková, V., Melišeková Dojčanová, A., 2023).

## 2.4 Prínos podporných artefietických aktivít pri vzdelávaní žiakov s VPU vo vybraných zahraničných štúdiách

Arteterapiu je možné využiť pri rôznych okruhoch problémov žiakov, zahŕňajúc rôzne druhy zdravotného znevýhodnenia, zahŕňajúc i poruchy učenia (VPU). VPU, (ich definovanie sme analyzovali v úvode štúdie), sa tiež často spájajú aj s poruchami správania. Títo žiaci sú častejšie emočne labilnejší a mávajú aj nižšiu seba dôveru, či negatívne postoje k okoliu. Jedna z možností ako pomôcť týmto žiakom a prispieť k zvýšeniu ich seba dôvery je preto zaradenie arteterapeutických a artefietických aktivít do ich vzdelávania. Prostredníctvom prežívania úspechu a pozitívnych

pocitov zo samotnej výtvarnej tvorby je možné podporiť ich vo viacerých problémových oblastiach. V nasledujúcej časti analyzujeme niektoré vybrané zahraničné štúdie, ktoré dokazujú prínos podporných arteterapeutických a artefietických aktivít pri vzdelávaní vybraných skupín žiakov.

Viacere zahraničné a niektoré domáce výskumné štúdie dokazujú pozitívny vplyv výtvarných aktivít pri vzdelávaní tejto skupiny žiakov. Väčšina zahraničných štúdií arteterapeutické a artefietické aktivity vníma ako doplnok ku klasickej pedagogickej a špeciálno-pedagogickej intervencii. V zahraničných databázach je možné identifikovať viacero výskumov zameraných na žiakov so zdravotným znevýhodnením. Najčastejšie ide o žiakov s poruchami správania (ADHD, ADD), poruchami autistického spektra alebo žiakov sociálne a emocionálne narušených. Pozri napr: Losinski, M., Hughey, J., Maag, J. W. (2016), Epp, K. M. (2008). Na sebaurčujúce intervencie v školskom prostredí pre študentov v ohrození emocionálneho prežívania a porúch správania sa vo svojom výskume zameriavali aj Carter, Lane, Crnabori, Bruhn, Oakes (2011). Schiltz (2014) skúmal prostredníctvom longitudinálnej štúdie 56 adolescentov trpiacich poruchou správania pôsobením multimodálneho umenia psychoterapie. Gatta et al. (2014) skúmali účinnosť arteterapie v skupine deviatich adolescentov (5 chlapcov, 4 dievčatá) s poruchami osobnosti. Wallin a Durr (2002) dokumentovali využitie kreativity a expresívnych umeleckých foriem ako podporných techník pri výučbe. Takto orientované edukačné programy sa zameriavajú nielen na akademický, ale i sociálno-emocionálny rozvoj žiakov. Zapojenie umeleckých prostriedkov preukázateľne prispieva k učeniu sa zvládať hnev. Napr. Hashemian a Jarahi (2014) využívali maľbu pri znižovaní agresivity adolescentov s mentálnym postihnutím, atď.

Už menej štúdií sa zaoberá oblasťou špecifických vývinových porúch učenia, pozri napr. Regev, D., Guttmann, J. (2005). Freilich, R., Shechtman, Z. (2010). Ďalej poukázali najmä na to, že arteterapeutická intervencia prispela k možnosti explorácie emócií a rozvoju ich sebaúvedomenia. Účinnosť arteterapie v jednotlivých skupinách bola výskumne preukázaná. Uvedené len zvyšuje opodstatnenosť riešenia tejto témy.

Zaujímavé výsledky, ktoré exaktne dokazujú vplyv arteterapie u žiakov s poruchami učenia, nachádzame práve v štúdiu autorov Freilich, R., Shechtman, Z. (2010). Autori nadizajnovali a realizovali experimentálny plán výskumu v podmienkach poradenských zariadení. Cieľom štúdie bolo overiť vplyv artefietických aktivít na rozvoj sociálnej, emocionálnej a vzdelávacej oblasti u žiakov s VPU. V kontrolnej skupine žiaci dostávali klasickej pedagogickej a špeciálno-pedagogickej intervenciu. V experimentálnej skupine sa žiaci okrem klasickej pedagogickej a špeciálno-pedagogickej intervencie zúčastňovali aj série plánovaných arteterapeutických a artefietických výtvarných aktivít. Výsledky autorov poukazujú na dôležitú skutočnosť. Vo vzdelávacej oblasti neboli medzi skupinami štatisticky významné rozdiely. Obe skupiny sa zlepšili rovnomerne. Štatisticky významný rozdiel medzi kontrolnou a experimentálnou skupinou zaznamenali autori v sociálnej a emocionálnej oblasti.

Podobné výsledky je možné nájsť aj v iných výskumných štúdiách. Spomenúť možno autorov Cohen-Yatziv, L., Regev, D. (2019), ktorí vo svojej prehľadovej štúdiu analyzovali viacere výskumy, ktoré riešili problematiku efektívnosti a prínosu arteterapeutickej práce s deťmi a dospelými. Vo svojom prehľade sa zamerali aj na skupinu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Autori konštatujú, že väčšina analyzovaných štúdií v tejto kategórii naznačujú, že arteterapia a artefietika má pozitívny vplyv na deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Pozitívny vplyv

bol potvrdený najmä v oblasti afektívnych vlastností a v oblasti sociálnych zručností. Podobné výsledky nachádzame aj v práci Saunders, E. J., Saunders, J. A. 2000. Autori uvádzajú štatisticky významné zlepšenie u 16 ročných žiakov s poruchami učenia, ktorí absolvovali sériu arteterapeutických aktivít. Uvádzajú zlepšenie v sociálnej oblasti.

Pre porovnanie je možné uviesť ďalej štúdiu autorov Regev, D., & Guttmann, J. (2005), ktorí sa zamerali na overenie vplyvu arteterapeutických aktivít v psychologickú oblasť u žiakov mladšieho školského veku s poruchami učenia. Pod túto oblasť je možné zaradiť najmä psychologické benefity z realizovaných výtvarných aktivít, ako znížená úzkosť, zvýšená pohoda, pozitívne pocity sebarealizácie, a naplnenie potreby ocenenia. Napriek tomu, že autori nezaznamenali štatisticky významný rozdiel pri meraní v kontrolnej a experimentálnej skupine žiakov, naznačujú výsledky mierne zlepšenie v analyzovanej oblasti u žiakov, ktorí sa zúčastnili podporného artefietického programu v trvaní 25 týždňov. Výsledky pravdepodobne súvisia s vekom respondentov. Dospievajúci v porovnaní so žiakmi v mladšom školskom veku citlivejšie vnímajú seba a svoje postavenie medzi rovesníkmi. Sebarealizácia a potreba ocenenia okolím a rovesníkmi by pravdepodobne u starších žiakov s poruchami učenia zohrávala významnejšie postavenie.

### 3. ZÁVER

Je preukázateľné, že arteterapia u žiakov s poruchami učenia je účinnou metódou, či už ako hlavná intervenčná alebo ako doplnková. Je potrebné tiež zdôrazniť, že vo väčšine analyzovaných výskumných štúdií je po absolvovaní artefietických aktivít u žiakov významné zlepšenie najmä v sociálnej a emocionálnej oblasti. V psychologickú oblasť ide o významnejšie zlepšenie najmä u starších žiakov. Arteterapeutické aktivity pritom nemajú až taký vplyv na vzdelávaciu oblasť. Charakter podporných artefietických a arteterapeutických programov pre žiakov s vývinovými poruchami učenia by sa mal preto zameriavať skôr na podporu vybraných afektívnych vlastností, ktoré je možné pozitívne stimulovať prostredníctvom vybraných výtvarných aktivít. Táto štúdia zároveň predstavuje príspevok k riešeniu výskumného projektu KEGA 011UKF-4/2023 s názvom „Podporný artefietický program pre žiakov stredných škôl s vývinovými poruchami učenia“. Autori tejto štúdie sú jeho riešiteľmi.

### Zdroje

- BRATTON, S. C., FEREBEE, K. 1999. The use of structured expressive arts activities in group activity therapy with preadolescents. In D. S. Sweeney & L. E. Homeyer (Eds.), The handbook of group play therapy: How to do it, how it works, whom it's best for (pp. 192–214). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- CAMPBELL, J. 1998. Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. 2. vyd. Praha: Portál, 1998. 199 s. ISBN 80-7178-428-1.
- CARTER, E. W., LANE, K. L., CRNOBORI, M., BRUHN, A. L., OAKES, W. P. 2011. Selfdetermination interventions for students with and at risk for emotional and behavioral disorders: Mapping the knowledge base. Behavioral Disorders, 36(2), 100–116.
- COHEN-YATZIV, L., REGEV, D. 2019. The effectiveness and contribution of art therapy work with children in 2018-what progress has been made so far? A systematic review. IN: International Journal of Art Therapy, vol. 24, no.3, pp. 100–112.
- CUIJPERS, P., VAN STRATEN, A., WARMERDAM, L. 2007. Behavioral activation treatments for depression: A meta-analysis. Clinical Psychology Review, 27, 318–326.
- DESHLER, D. D. et al. 2004. Adolescents with Disabilities in High School Setting: Student Characteristics and Setting Dynamics. In Learning Disabilities: A Contemporary Journal [online]. Vol 2, 2004, no 2, pp 30– 48. [cit.05.12.2011] Dostupné na ŠTUDENT NA CESTE K PRAXI Zborník príspevkov z Prvej študentskej vedeckej konferencie v odbore špeciálna a liečebná pedagogika 22 internete: <http://ehis.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=efdadd1f-ac8d-4b70-8b49-5bf27e54a992%40sessionmgr15&vid=8&hid=5> ISSN19 37-6928.
- DUNN-SNOW, P., D'AMELIO, G. 2000. How art teachers can enhance artmaking as a therapeutic experience: Art therapy and art education. Art Education, 53(3), 46-53
- EPP, K. M. 2008. Outcome-based evaluation of a social skills program using art therapy and group therapy for children on the autism spectrum. In: Children & Schools, vol. 30, no.1, pp. 27–36.
- FLETCHER, J.M. et al. 2006. Learning Disabilities : From Identification to Intervention. [online] Guilford Press: New York, 2006. 324 s. [cit. 27.4.2012]. Dostupné na internete: <http://site.ebrary.com/lib/uniba/docDetail.actiondocID=10176570&p00=handbook%20learning%20disability&ISBN:978593856274>.
- FEURER, D. P., ANDREWS, J. J.W. 2009. School-Related Stress and Depression in Adolescents with and without Learning Disabilities: An Exploratory Study. In The Alberta Journal of Educational Research [online]. Vol. 55, 2009, no.1, pp 92 – 108. [cit.13.1.2012]. Dostupné na internete: <http://search.proquest.com/pqcentral/docview/228596485/fulltextPDF/1346F02B2C43B24C8EB/1?accountid=17229> ISSN 00024805.
- FREILICH, R., SHECHTMAN, Z. 2010. The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. In: The Arts in psychotherapy, vol. 37., no. 2, pp. 97-105.
- HARČARIKOVÁ, T. 2010. Základy pedagogiky jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia. Bratislava: IRIS, 2010. 141 s. ISBN 970-80-89238-31-6
- HEIMAN, T., PRECEL, K. 2003. Students with Learning Disabilities in Higher Education: Academic Strategies Profile. In Journal Of Learning Disabilities [online]. Vol 36, 2003, no 3, pp 248- 258 [cit.28.4.2012]. Dostupné na: <http://ehis.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=11bdf07-8802-46f0-8174-00f992788f4b%40sessionmgr15&vid=10&hid=120> ISSN: 00222194.
- HOMZOVÁ, J. 2015. Artefietika v pedagogickej činnosti učiteľa výtvarných predmetov. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-0955-5.
- IQBAL, S., BASSETT, M. 2008. Evaluation of perceived usefulness of activity scheduling in an inpatient depression group. Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 15, 393–398.
- KUCHARSKÁ, A. 2014. Riziko dyslexie. Pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách. Praha: Pedagogická fakulta UK. 267s. ISBN 978-80-7290-7847.
- KOVÁČOVÁ B., a kol. 2016. Prolegomena skupinovej arteterapie orientovanej na adolescenta so zdravotným znevýhodnením, Bratislava: Univerzita Komenského, 1.vyd., 2016. 177 s. ISBN 978-80-223-4160-8.
- LACKAYE, T., MARGALIT, M. 2008. Self efficacy, Loneliness, Effort and Hope: Developmental Differences in the Experiences of Students with Learning Disabilities and Their Non-Learning Disabled Peers at Two Age Groups. In Learning Disabilities: A contemporary Journal [online]. Vol 6, 2008, no 2, pp 1-20 [cit.18.11.2011]. Dostupné na internete: <http://ehis.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=11bdf07-8802-46f0->

- 8174-00f992788f4b%40sessionmgr15&vid=14&hid=5ISSN: 1937-6928.
19. LOSINSKI, M., HUGHEY, J., MAAG, J. W. 2016. Therapeutic art: Integrating the visual arts into programming for students with emotional and behavioral disorders. In: *Beyond Behavior.*, vol. 25, no. 1, pp. 27-34.
20. LECHTA, V. 2002. *Logopaedica V.* Bratislava: Liečreh Gúth. ISBN 80-88932-10-6 .
21. MACKENZIE, N. 2013. A brief exploration of the role of dramatherapy within a multi-modal arts therapy approach to working with children aged 4–14 years impacted by trauma. *Dramatherapy*, 35, 131–139.
22. MATĚJČEK, Z. 1960. *Psychologie a pedagogika dítěte.* Praha: Státní zdravotnické nakladatelství. 417s.
23. MATĚJČEK, Z. 1987. *Dyslexie.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
24. NAUMBURG, M. 2001. Spontaneous Art in Education And Psychotherapy. In: *American Journal of Art Therapy.* vol. 40, no.1. pp.46-64.
25. PATRICIA A. St. John. 1986. Art Education, Therapeutic Art, and Art Therapy: Some Relationships. *Art Education*, Vol. 39, No. 1 (Jan., 1986), pp. 14-16.
26. REGEV, D., & GUTTMANN, J. 2005. The psychological benefits of artwork: The case of children with learning disorders. *The Arts in Psychotherapy*, 32(4), 302–312.
27. SAUNDERS, E. J., SAUNDERS, J. A. 2000. Evaluating the effectiveness of art therapy through a quantitative, outcomes-focused study. *The Arts in Psychotherapy*, 2(27), 99-106.
28. SENDER, B. 2021. (PDF) Vývin detskej kresby a špecifiká výtvarného prejavu detí s vývinovými poruchami učenia a správania. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/356678060\\_Vyvin\\_detskej\\_kresby\\_a\\_specifika\\_vytvarne](https://www.researchgate.net/publication/356678060_Vyvin_detskej_kresby_a_specifika_vytvarne)
29. SENDER, B. 2023. Artefiletické aktivity ako príležitosť pre orientačnú pedagogickú diagnostiku. *Prohuman*.
30. SLAVÍK, J. 1997. Expresivita a ideály ve škole. In: *Pedagogika.* [online]. 1997 [cit. 2019-0404]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 47(3) ISSN 2336-2189.
31. SLAVÍK, J. 2015. Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. In: *Kultura, umění a výchova.* [online]. 26.3. 2015 [cit. 2019-04-04]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, č. 3. ISSN 2336-1824. Dostupný z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92).
32. ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 2002 *Základy arteterapie.* Portál. Praha. 2002. s 167. ISBN 80-7178-616-0.
33. THERRIEN, W. J., HUGHES, CH., KAPELSKI, C., MOKHTARI, K. 2009. Effectiveness of a Test- Taking Strategy on Achievement in Essay-Tests for Students with Learning Disabilities. In *Journal of Learning Disabilities* [online]. Vol 42, 2009, No 1, pp 14- 23 [cit.05.11.2011]. Dostupné na internete: <http://search.proquest.com/docview/194230099/fulltextPDF/1341E7EB5F86BAF857/1?Accountid=17229> ISSN 07319487.
34. ZELINKOVÁ, O. 2003. Poruchy učení: Dyslexie - dysgrafie - dysortografie - dyskalkulie - dyspraxie – ADHD. Praha: Portál. 263s. ISBN 80-7178-800-7.
35. ŽOVINEC, E. a kol. 2018. *ŠPECIÁLNA PEDAGOGIKA II.* Kompendium súčasnej špeciálnej pedagogiky podľa užšieho zamerania pre špeciálnych pedagógov, liečebných pedagógov a logopédov. Pedagogická fakulta UKF v Nitre Nitra, 2018.
36. WALLIN, K., DURR, M. 2002. Creativity and expressive arts in social emotional learning. *Reclaiming Children and Youth*, vol.11, no.1. p.30.