



DISPUTATIONES SCIENTIFICAE
UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK

2026

2

ROČNÍK XXVI.



VERBUM

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU



DISPUTATIONES SCIENTIFICAE
UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK



Ružomberok 2026

**DISPUTATIONES SCIENTIFICAE
UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK**

Číslo 2, apríl 2026, ročník XXVI.

Vychádza štvrťročne.

<https://disputationes.ku.sk/>

Šéfredaktor: doc. PhDr. PaedDr. Miroslav Gejdoš, PhD. (Catholic University in Ružomberok)

Zástupca šéfredaktora: doc. PhDr. Jiří Prokop, Ph.D. (Charles University in Prague)

Výkonní redaktori: PaedDr. Ján Gera, PhD., Mgr. Milan Pudiš, PhD.

Redakčná rada:

prof. ThDr. Art. Lic. Rastislav Adamko, PhD. (Catholic University in Ružomberok)

prof. Gheorghe Balint, PhD. ("Vasile Alecsandri" University of Bacău)

prof. Dr. Miklós Bánhidí, Ph.D. (Hungarian University of Sports Science in Budapest)

prof. PaedDr. Elena Bendíková, PhD. (Catholic University in Ružomberok)

prof. Ladislav Čarný, akad. mal. (Academy of Fine Arts and Design in Bratislava)

doc. Ing. Igor Černák, PhD. (Catholic University in Ružomberok)

prof. PaedDr. Ján Danek, CSc. (Comenius University in Bratislava)

dr. habil. Beáta Dobay, PhD. (University of Sopron in Sopron)

prof. Ming-kai Chin, Ph.D., M.B.A. (The Foundation for Global Community Health, Henderson (Nevada))

doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD. (Catholic University in Ružomberok)

prof. PaedDr. Milada Krejčí, CSc. (College of Physical Education and Sport Palestra in Prague)

dr. habil. Anetta Müller, PhD. (University of Debrecen in Debrecen)

prof. Juan Carlos Torre Puente, Ph.D. (Comillas Pontifical University in Madrid)

prof. Gabriella Pusztai, Ph.D., DSc. (University of Debrecen in Debrecen)

doc. PhDr. Markéta Rusnáková, PhD. (Catholic University in Ružomberok)

dr. habil. PaedDr. Ing. István Szókö, PhD. (Trnava University in Trnava)

doc. PaedDr. Jana Škrabánková, Ph.D. (University of Ostrava in Ostrava)

prof. ThDr. PaedDr. PhDr. Pavol Tománek, Ph.D., MBA, MHA (St. Elizabeth University of Health and Social Work in Bratislava)

prof. Ing. Peter Tomčík, PhD. (Catholic University in Ružomberok)

prof. Dr. Ricardo R. Uvinha, Ph.D. (University of Sao Paulo in Sao Paulo)

prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D. (Palacký University in Olomouc)

prof. dr. Irena Žemaitaitytė (Mykolas Romeris University in Vilnius)

Príspevky sú recenzované.

Obálka: doc. akad. mal. Pavol Rusko, ArtD.

Jazyková úprava: PaedDr. Oľga Drobná, PhD. (slovenský jazyk)

Technická spolupráca: Ing. Miloslav Korba

EV 3238/09

Časopis je zaregistrovaný v medzinárodnej databáze CEEOL
(Central and Eastern European Online Library).



Cena jedného čísla: 7,- €

Katolícka univerzita v Ružomberku

VERBUM – vydavateľstvo KU, Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

IČO: 37 801 279

ISSN 1335-9185

Contents

Preface

Martina Magová.....	7
---------------------	---

Formation and Education

Support for Students with Learning Disabilities at School

Vlasta Belková.....	13
---------------------	----

Limitations of Proprioception in a Child with a Sensory-Based Motor Disorder

Peter Krška, Barbora Kováčová, Andrej Hubinák.....	18
----------------------------------------------------	----

Support for Children with Suspected Coordination Disorder in the Kindergarten Environment

Viera Rassu Nagy.....	29
-----------------------	----

The Importance of Drawing in the Development of Fine Motor Skills in Children with Suspected Motor Difficulties

Daniela Valachová.....	36
------------------------	----

Support for Motor Development of Students with Dyspraxia in Early School Age

Zuzana Brčiaková.....	46
-----------------------	----

Specific Features of Written and Reading Expression in Child with Dyspraxia

Miriam Vinceková.....	54
-----------------------	----

Mathematical Ability Limitations in a Child with Dyspraxia

Barbora Kováčová, Miriam Vinceková.....	64
-----------------------------------------	----

Fine Motor Skills as a Key Area of Development for Students with Dyspraxia

Marcela Čarnická.....	74
-----------------------	----

View of Professional Support Oriented Toward a Person with Dyspraxia

Mieczysław Dudek, Barbora Kováčová, Martina Magová, Viera Rassu Nagy.....	82
------------------------------------------------------------------------------	----

Development of Motor Skills in Work Activity Training for Children with Autism Spectrum Disorder

Martina Magová, Martina Čukanová.....	94
---------------------------------------	----

Humanities and Arts

Historical Image of Education in Slovakia in the Reflection of Josef Hendrich

Miroslav Gejdoš, Tatiana Letková 107

Obsah

Predhovor

Martina Magová.....	9
---------------------	---

Výchova a vzdelávanie

Podpora žiakov s poruchami učenia v škole

Vlasta Belková.....	13
---------------------	----

Obmedzenia v oblasti propriocepcie u dieťaťa so senzoricky podmienenou motorickou poruchou

Peter Krška, Barbora Kováčová, Andrej Hubinák.....	18
----------------------------------------------------	----

Podpora detí s predpokladanou poruchou koordinácie v prostredí materskej školy

Viera Rassu Nagy.....	29
-----------------------	----

Význam kresby v rozvoji jemnej motoriky dieťaťa s predpokladanými ťažkosťami v motorike

Daniela Valachová.....	36
------------------------	----

Podpora motorického rozvoja žiakov s dyspraxiou v mladšom školskom veku

Zuzana Brčiaková.....	46
-----------------------	----

Špecifiká písomného a čitateľského prejavu u žiaka s dyspraxiou

Miriam Vinceková.....	54
-----------------------	----

Limity v matematických schopnostiach u žiaka s dyspraxiou

Barbora Kováčová, Miriam Vinceková.....	64
-----------------------------------------	----

Jemná motorika ako kľúčová oblasť rozvoja u žiakov s dyspraxiou

Marcela Čarnická.....	74
-----------------------	----

Pohľad na odbornú pomoc orientovanú na človeka s dyspraxiou

Mieczysław Dudek, Barbora Kováčová, Martina Magová, Viera Rassu Nagy.....	82
------------------------------------------------------------------------------	----

Rozvoj atribútu motorických kompetencií v nácviku pracovných činností u detí s poruchou autistického spektra

Martina Magová, Martina Čukanová.....	94
---------------------------------------	----

Humanitné vedy a umenie

Historický obraz školstva na Slovensku v reflexii Josefa Hendricha

Miroslav Gejdoš, Tatiana Letková 107

Preface

The current issue of *Disputationes Scientifcae Universitatis Catholicae in Ružomberok* presents studies from the field of Special Pedagogy, most of which address the issue of dyspraxia. The published studies are outputs of the project KEGA 007KU-4/2024 *Team Approach to the Education of a Child with Dyspraxia in Preschool Age: From Identification of Difficulties to Successful Inclusion*. The authors of the individual studies provide a more comprehensive view of dyspraxia in the context of its clinical manifestations and their impact on the everyday functioning of the individual. At the same time, they point to the importance of early intervention and systematic support for individuals with dyspraxia with the aim of maximizing the reduction of accompanying symptoms and optimizing their adaptive abilities in everyday life. The final contribution presents a historical perspective on education in Slovakia.

Vlasta Belková focuses on the support of pupils with specific learning disorders as well as the role of the school special educator and members of support teams when working with pupils with learning disorders. Peter Krška, Barbora Kováčová and Andrej Hubinák primarily focus on dyspraxia as one of the subtypes of sensory-based motor disorders. Based on two case studies, they present real difficulties of children that can be identified in early as well as preschool age. Viera Rassa Nagy highlights the importance of early identification of difficulties and the possibilities of supporting children with suspected coordination disorders in the kindergarten environment. Daniela Valachová focuses on the analysis of the importance of drawing and graphomotor activities in the development of fine motor skills in children aged 3–7 years. Zuzana Brčiaková addresses the support of motor development of pupils with dyspraxia in early school age. She presents supportive activities for the development of fine and gross motor skills, graphomotor skills, and hand-eye coordination. Miriam Vinceková deals with the specifics of written and reading expression in a pupil with dyspraxia. Together with Barbora Kováčová, she also addresses limitations in mathematical abilities in a pupil with dyspraxia. Marcela Čarnická writes about fine motor skills as a key area of development in pupils with dyspraxia, with a particular focus on graphomotor stimulation. Mieczysław Dudek, Barbora Kováčová, Martina Magová and Viera Rassa Nagy focus on the analysis of professional assistance oriented toward a person with dyspraxia, emphasizing the principles of individualization, interdisciplinarity, and support for quality of life. Martina Magová and Martina Čukanová address the development of motor competencies within the training of work activities in children with autism spectrum disorder.

Miroslav Gejdoš and Tatiana Letková focus on the biographical and social foundations of the pedagogical thinking of Jozef Hendrich (1888–1950) and on the analysis of his work “How People Studied in Slovakia in the Past” (1937) in the context of historical-pedagogical research.

PaedDr. Martina Magová, Ph.D.

Translation: Bc. Adam Janiga

Predhovor

Aktuálne číslo *Disputationes Scientificalae Universitatis Catholicae in Ružomberok* ponúka štúdie zo špeciálnej pedagogiky, pričom väčšina z nich rieši problematiku dyspraxie. Publikované štúdie sú výstupom projektu KEGA 007KU-4/2024 *Tímový prístup k vzdelávaniu dieťaťa s dyspraxiou v predškolskom veku: od identifikácie ťažkostí k úspešnej inklúzii*. Autori jednotlivých štúdií poskytujú komplexnejší pohľad na problematiku dyspraxie v kontexte jej klinických prejavov a ich dopadu na každodenné fungovanie jedinca. Zároveň poukazujú na význam včasnej intervencie a systematickej podpory osôb s dyspraxiou s cieľom maximalizácie zmiernenia sprievodných symptómov a optimalizácie ich adaptačných schopností v bežnom živote. Posledný príspevok predstavuje historický pohľad na vzdelávanie na Slovensku.

Vlasta Belková sa venuje podpore žiakov so špecifickými poruchami učenia, ako aj pozícii školského špeciálneho pedagóga a členov podporných tímov pri práci so žiakmi s poruchami učenia. Peter Krška, Barbora Kováčová a Andrej Hubinák sa primárne zameriavajú na problematiku dyspraxie ako jedného z podtypov senzorycky podmienenej motorickej poruchy. Na základe dvoch kazuistík predstavujú reálne ťažkosti detí, ktoré je možné identifikovať v ranom a taktiež v predškolskom veku. Viera Rassu Nagy poukazuje na význam včasného rozpoznania ťažkostí a na možnosti podpory detí s predpokladanou poruchou koordinácie v prostredí materskej školy. Daniela Valachová sa zameriava na analýzu významu kresby a grafomotorických činností v rozvoji jemnej motoriky detí vo veku 3 – 7 rokov. Podpore motorického rozvoja žiakov s dyspraxiou v mladšom školskom veku sa venuje Zuzana Brčiaková. Predstavuje podporné aktivity na rozvoj jemnej a hrubej motoriky, grafomotoriky a koordinácie ruka-oko. Miriam Vinceková sa zaoberá špecifikami písomného a čitateľského prejavu u žiaka s dyspraxiou. Spolu s Barborou Kováčovou sa Miriam Vinceková venuje aj limitám v matematických schopnostiach u žiaka s dyspraxiou. Marcela Čarnická píše o jemnej motorike ako o kľúčovej oblasti rozvoja u žiakov s dyspraxiou. Osobitne sa sústreďuje na stimuláciu grafomotoriky. Mieczysław Dudek, Barbora Kováčová, Martina Magová a Viera Rassu Nagy sa zameriavajú na analýzu odbornej pomoci orientovanej na človeka s dyspraxiou s dôrazom na princípy individualizácie, interdisciplinarity a podpory kvality života. Rozvojom motorických kompetencií v rámci nácviku pracovných činností u detí s poruchou autistického spektra sa zaoberajú Martina Magová a Martina Čukanová.

Miroslav Gejdoš a Tatiana Letková sa zameriavajú na biograficko-spoločenské východiská pedagogického myslenia Jozefa Hendricha (1888 – 1950) a na analýzu jeho diela „Ako sa kedysi na Slovensku študovalo“ (1937) v kontexte historicko-pedagogického výskumu.

PaedDr. Martina Magová, Ph.D.

Formation and Education

Výchova a vzdelávanie

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2026.26.2.13-17>

Support for Students with Learning Disabilities at School

Podpora žiakov s poruchami učenia v škole

Vlasta Belková

Abstract

The article focuses on supporting students with specific learning disabilities as well as the role of the school special education teacher and members of support teams in working with students with learning disabilities.

Keywords: Specific learning disorders. School special education teacher. Support team. Special education support. Remediation of learning disorders.

Poruchy učenia

Zo špecifických porúch učenia u žiakov na prvom stupni základnej školy je najčastejšie diagnostikovaná dyslexia. Dyslexia je porucha učenia spôsobujúca problémy pri zvládaní čítania. Podľa Kureka (2023), prezentovaný výskum ukazuje, že až 17 % žiakov má problémy pri zvládaní základov čítania. Nie u všetkých žiakov je však diagnostikovaná dyslexia. Problémy so zvládaním základov čítania, predovšetkým pri nástupe do školy, môžu súvisieť s inými komplikáciami, najčastejšie so školskou nezrelosťou. Podľa Zelinkovej (2025) sa dyslexia, či iná špecifická porucha učenia, nediagnostikuje izolovane, u 20 % až 40 % žiakov je táto porucha diagnostikovaná s ADHD a dysfáziou, ktorá je podľa nej zapríčinená dnešnou digitálnou dobou. Dyslexia sa u žiaka prejavuje ako problém s rozpoznávaním, zapamätaním, inverziou písmen a tvarovo podobných písmen. Žiak sa nedokáže naučiť čítať bežnými vyučovacimi prostriedkami, tieto problémy sa môžu vykazovať pri počítaní. Žiak neregistruje význam prečítaného textu. Ťažkosti sa prejavujú aj v koncentrácii pozornosti. Problémy v čítaní – rýchle čítanie alebo príliš pomalé čítanie, technika čítania, vyhľadávanie informácií v texte (Gelányová, 2024).

Pre zvládnutie nárokov kladených na žiakov s poruchami učenia v škole je nevyhnutné o. i. použitie korekčných pomôcok a špeciálnych metód využívaných na vyučovacích hodinách ako forma špeciálnopedagogickej podpory. Vhodne zvolené pomôcky a špeciálne metódy efektívne vplyvajú na pochopenie učiva, zvládnutie zručností nevyhnutných pre osvojenie si čítania, písania, počítania. Pomáhajú žiakom nadobúdať aj sebavedomie, zlepšiť ich sebahodnotenie. Úlohou korekčných pomôcok je zvyšovať samostatnosť a nezávislosť

žiaka nielen na vyučovacej hodine. Úlohou učiteľa v spolupráci so špeciálnym pedagógom, pedagogickým asistentom a ďalšími členmi podporného tímu je zvoliť efektívne metódy pre osvojenie si zručností potrebných pre úspešné zvládnutie procesu čítania, písania či matematických zručností.

Rozvíjanie žiaka s poruchami učenia vo výchovno-vzdelávacom procese

Vychádzajúc z Katalógu podporných opatrení, ktoré vydalo Ministerstvo školstva SR v roku 2024, je dôležité zameriavať sa aj na činnosti rozvíjania oblastí vo výchovno-vzdelávacom procese k dosiahnutiu školskej spôsobilosti z hľadiska úpravy metód vo výchove a vzdelávaní podľa potrieb žiakov. Stotožňujeme sa s názorom autorov Ivanová a kol. (2023), ktorí popisujú činnosti u žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, do ktorých patrí: rozvoj pohybových schopností, zmyslového vnímania, komunikačnej zručnosti, kognitívnej schopnosti, sociálno-komunikačných zručností, emocionality, sebaobsluhy a autonómie. Všetky tieto činnosti sú dôležité pre čítanie, písanie a i.

Napomáhať tomu má rozvoj:

- **pohybových schopností**
Zameriavame sa na rôzne formy rozcvičiek pri písaní alebo rozcvičiek celého tela, ako sú motorické, herné, relaxácia spojená s rytmizáciou, dýchaním, využívanie digitálnych technológií, interdisciplinárne projekty. S využitím pomôcok pri sedavých činnostiach – fit lopty, kreatívne pohybové chvíľky, oddychové chvíľky.
- **zmyslového vnímania**
Rozvíjame schopnosť rozpoznávať a integrovať rôzne zvuky, farby, textúry, vône, taktiež vedieť ich analyzovať a identifikovať vzťahy. Využívať vnemy ako inšpiráciu na tvorenie, umenie, projekty. Zahnúť do vyučovania senzomotorické hry, materiály, rozprávky, prechádzky.
- **komunikačných zručností**
Daná oblasť súvisí s vývinom motoriky, vnímania, pozornosti a pamäti. Podporujeme radosť z komunikácie tiež metakognitívne a metafyzické schopnosti, rečové a jazykové schopnosti, schopnosť porozumieť a interpretovať texty. Rozvíjať empatiu a interakciu, verejný prejav. Prostredníctvom hovorenia s obrázkami ponúkame dostatok času na prejav, písanie listov a esejí, príprava prezentácií, pracovné listy, Využívať jazykové hry, slovníky, audiovizuálne nahrávky, knihy primerané veku.
- **kognitívnych schopností**
Prihliadať na rozvíjanie kritického myslenia, tvorivé myslenie, problémové myslenie, posilňovanie pamäti. Taktiež rozvíjať analytické myslenie, koncentráciu a pozornosť. Prostredníctvom vizuálnych pomôcok, kladení otázok, manipulačných materiálov, čítania a písania s využitím kritického myslenia.

- **sociálno-komunikačných zručností**
Rozvíjať komunikáciu, empatiu a porozumenie, schopnosť riešiť problémy, spoluprácu, sociálne kontakty. Prostredníctvom kooperatívnych aktivít a diskusií, využívať umelecké aktivity, workshopy, dramatické hry. Využívať učebné materiály, komunitné projekty, technologické nástroje.
- **emocionality a sebaobsluhy**
Ako prevenciu proti stresu izolácií v skupine rozvíjame empatiu a súcit, inklúziu a toleranciu, sebaúctu a sebaakceptácie, zvládanie stresu, riešenie konfliktov. Využívame na to špecifické programy a aktivity, zážitkové učenie, hranie rolí, vychádzky do divadiel, knižníc. Využívať poradenské služby, ako psychológa, rôzne druhy terapií.
- **sebaobsluhy a autonómie**
V prvom rade samostatnosť, organizácia a plánovanie aktivít, voľný čas, samostatné rozhodovanie a riešenie problémov, zodpovednosť, sebavedomie a sebaaprijatie, pozitívny vzťah k chybám a neúspechom. Prístupom ponúknuť im možnosť výberu, pomáhať žiakovi vyhodnocovať následky svojich konaní prostredníctvom samoštúdia, učiť organizovať svoje vlastné učenie, usmerňovať žiakov k samostatnému rozhodovaniu, zapájať do realistických cvičení, klásať dôraz na úspech, pochvalu, povzbudenie. Využívať grafické organizéry.

Dôležitosť špeciálnopedagogickej podpory vnímame ako rozvíjanie oblasti oslabených funkcií žiaka. Všetky tieto činnosti môžu byť realizované špeciálnym pedagógom na predmete Rozvoj špecifických funkcií (ďalej len RŠF) (Pivovarníková, 2018). Tento vyučovací predmet chápeme ako špeciálny vyučovací predmet, ktorý je rovnocenný s ostatnými predmetmi a má terapeutické a reedukačné zameranie. Je zameraný hlavne na rozvoj oblastí, ako pamäť, myslenie, pozornosť, logika, motorika, vizuomotorika, sluchové a zrakové vnímanie, koncentrácia a pozornosť, najčastejšie prostredníctvom používaných pracovných listov, hier, počítačových hier a mnohých ďalších. Križo (2022) prezentuje názor, že špecifické predmety podpory nie sú ani zakázané, ani prikázané. Pre žiaka, s intenzívnejšou špeciálnopedagogickou podporou sa podpora vykonáva v škole 4-krát do týždňa na predmete RŠF so špeciálnym pedagógom, počas bežných vyučovacích hodín je zásadná aktívna a priama činnosť s učiteľom, najlepšie, ak sa v triede nachádza aj pedagogický asistent, ktorý mu v tom pomáha. So špeciálnym pedagógom sa má žiak stretávať v triede aj mimo nej. Nakoniec má byť pozorovaný svojím triednym učiteľom. Tento spôsob zaručí, aby sa danému žiakovi dostávala podpora podľa aktuálneho stavu a potrieb. Avšak školský špeciálny pedagóg nie je učiteľ a jeho povinnosťou nie je zodpovedať za realizáciu školského vzdelávacieho programu, ani za plnenie rámcového učebného plánu školy. Jeho hlavnou úlohou podľa Zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch

a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 21 je poskytovať komplexnú a inkluzívnu podporu, ktorá presahuje rámec bežnej výučby (Pivovarníková, 2018). Podstatou je optimalizovanie tempa učenia.

Aktéri v procese špeciálnopedagogickej podpory

Za dôležitých aktérov špeciálnopedagogickej podpory v škole považujeme predovšetkým špeciálneho pedagóga a pedagogického asistenta. Spolupráca učiteľa s celým podporným tímom prináša efektívnu podporu nielen žiakom s poruchami učenia, ale aj ostatným žiakom v triede. Každý z aktérov podpory musí mať láskavý prístup, dostatočné vedomosti najnovších prístupov pri práci so žiakmi so špecifickými poruchami učenia.

Z hľadiska efektívnej implementácie korekčných opatrení je potrebné ďalšie vzdelávanie školských špeciálnych pedagógov. To zahŕňa pravidelné školenia, workshopy a semináre, zamerané na behaviorálne intervencie, terapeutické prístupy a efektívnu komunikáciu s rodičmi. Vhodným riešením je aj zavedenie mentoringového systému, ktorý by umožnil zdieľanie skúseností medzi pedagógmi a podporoval ich profesionálny rast. Neoddeliteľnou súčasťou úspešnej intervencie je spolupráca školy a rodiny. Pravidelné konzultácie a poradenské aktivity pre rodičov môžu prispieť k lepšiemu pochopeniu potrieb detí a k jednotnej podpore v domácom i školskom prostredí.

Záver

Podpora žiakov s poruchami učenia predstavuje dôležitú súčasť inkluzívneho vzdelávania a prispieva k vytváraniu rovnakých príležitostí pre všetkých žiakov. Efektívna pomoc si vyžaduje včasnú identifikáciu ťažkostí a systematickú spoluprácu medzi učiteľmi, školským špeciálnym pedagógom, rodičmi a ďalšími odborníkmi. Školský špeciálny pedagóg poskytuje odborné poradenstvo, metodickú podporu učiteľom a priamu intervenciu žiakom. Podporné tímy prispievajú k vytváraniu bezpečného a podnetného prostredia, ktoré podporuje rozvoj silných stránok žiakov. Dôležitá je aj pravidelná komunikácia s rodinou, ktorá posilňuje kontinuitu podpory medzi školou a domácim prostredím. Systematická podpora vedie k zvyšovaniu sebavedomia, motivácie a školského úspechu žiakov s poruchami učenia. Len komplexný a koordinovaný prístup môže zabezpečiť, aby každý žiak dostal príležitosť naplno rozvinúť svoj potenciál.

Bibliografia

GELÁINOVÁ, E. 2024. *Bystríkové poruchy učenia. Príručka o tom, čo to znamená mať poruchy učenia a čo pomáha*. Levice: SCŠPP. 14 s. [cit. 20.10.2024]. Dostupné na internete: <https://www.infraslovakia.sk/product/na-stiahnutie/bystrikove-poruchy-ucenia/1993>

- IVANOVÁ, Z. a kol. 2023. *Úpravy vo výchove a vzdelaní podľa potrieb dieťaťa a žiakov*. Bratislava: Národný inštitút vzdelávania a mládeže. [online]. 58 s. [cit. 10.2.2025]. Dostupné na internete: <https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/f79/27386.ee9900.pdf>
- Katalóg podporných opatrení*. 2024. Ministerstvo školstva vedy a výskumu. [online]. Bratislava: Národný inštitút vzdelávania a mládeže. 2. vyd. [cit. 1.3.2025]. Dostupné na internete: <https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/c09/31224.4fca50.pdf>
- KUREK, M. 2023. *Kiedy nauka sprawia trudność: specyficzne trudności w uczeniu się*. [online]. Varšava: Centrum CBT Edu Spółka z ograniczoną odpowiedzialnością. [cit. 24.10.2024]. Dostupné na internete: <https://cbt.pl/poradnie/kiedy-nauka-sprawia-trudnosc-specyficzne-trudnosc-w-uczeniu-sie/>
- KRIŽO, V. 2022. *Sú predmety RŠF, ILI, TKC povinné v školskej integrácii?* In: Inklucentrum. [online]. Bratislava: Inklucentrum. [cit. 5.1.2025]. Dostupné na internete: <https://inklucentrum.sk/su-predmety-rsf-ili-tkc-povinne-v-skolskej-integracii/>
- PIVOVARNIKOVÁ, O. 2018. *Špeciálno-pedagogická podpora u žiakov s vývinovými poruchami učenia*. In: Direktor, Portál pre riaditeľov a zriaďovateľov. [cit. 5.1.2025]. Dostupné na internete: <https://www.direktor.sk/sk/riadenie-skoly/specialno-pedagogicka-podpora-u-ziakov-s-vyvinovymi-poruchami-ucenia.zs-924.html>
- ZELINKOVÁ, O. 2025. *Problémy s učením u detí. Ako podporovať vzdelávací proces?* In: Zvedavé rodičovstvo. [video]. Bratislava: Inspire Academy, s.r.o. Dostupné na internete: <https://zvedaverodicovstvo.sk/sk/sledovat/problemy-s-ucenim-u-deti-ako-podporovat-vzdelavaci-proces>
- Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Príspevok vznikol ako parciálny výstup KEGA 007KU-4/2024 s názvom Tímový prístup k vzdelávaniu dieťaťa s dyspraxiou v predškolskom veku: od identifikácie ťažkostí k úspešnej inklúzii.

Doc. PaedDr. Vlasta Belková, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
vlasta.belkova@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2026.26.2.18-28>

Limitations of Proprioception in a Child with a Sensory-Based Motor Disorder

Obmedzenia v oblasti propriocepce u dieťaťa so senzoricky podmienenou motorickou poruchou

Peter Krška, Barbora Kováčová, Andrej Hubinák

Abstract

Proprioception is a fundamental sensory modality essential for motor planning, movement coordination, and the regulation of postural stability. In children with dyspraxia, commonly conceptualized within the framework of sensory-based motor disorders, proprioceptive processing is frequently impaired. These impairments may manifest as difficulties in fine and gross motor performance, motor planning, coordination, and in the adaptive modulation of movement in response to environmental demands. The theoretical part of this paper focuses on the definition of proprioception, its neurophysiological foundations, and its role in motor development, as well as on the characterization of dyspraxia within the context of sensory integration difficulties. Particular attention is given to the relationship between proprioceptive processing and the execution of goal-directed and coordinated motor activities. The theoretical framework is illustratively supported by a case study of a child with dyspraxia, which highlights manifestations of limited proprioceptive processing in everyday activities and functional motor tasks. The case study serves as an illustrative complement linking theoretical concepts with clinical practice and emphasizes the relevance of proprioceptive functioning in therapeutic and educational intervention planning.

Keywords: Proprioception. A child with dyspraxia. A case study. Motor actions.

Senzoricky podmienená motorická porucha

Senzoricky podmienená motorická porucha (SBMD) je definovaná ako motorická porucha senzorického pôvodu, pri ktorej je narušené spracovanie senzorických informácií nevyhnutných pre efektívne plánovanie a vykonávanie náhodného, ale aj cieľového pohybu. Senzoricky podmienená motorická porucha zahŕňa dva základné podtypy, a to posturálnu poruchu a **vývinovú dyspraxiu** (Hladush, 2025). Vývinová dyspraxia alebo vývinová koordinačná porucha (DCD), ako sa v poslednom období označuje, je znevýhodnenie, o ktoré sa

v posledných rokoch zvýšil záujem vedeckej komunity a realizujú sa rôzne výskumné zistenia. Gao et al. (2024) tvrdia, že DCD výrazne ovplyvňuje každodenný život detí, učenie a sociálnu interakciu. Príznaky sa zvyčajne objavujú v predškolskom alebo školskom veku, a ak sa neliečia, môžu pretrvávajúť až do dospelosti. Preto sú včasné posúdenie a odborná intervencia kľúčové pre zlepšenie prognózy (Vodičková, 2025). S dôrazom na inklúziu v bežných školách je predpoklad, že je nevyhnutný rozvoj povedomia u pedagógov, ako aj rodičov (Siváková, 2025) o včasnom identifikovaní limitov v tejto skupine detí a žiakov, s následnou podporou a usmerňovaní vhodným a efektívnym spôsobom (Dixon & Addy, 2004). V kontexte SBMD sa môže vyskytnúť aj senzorická modulačná porucha (SMD), ktorá často koexistuje so senzoricke podmielenými motorickými poruchami, no môže sa objavovať aj samostatne. Celkovo možno povedať, že ide o **poruchy senzorickej integrácie** (SI). SMD je vnímaná ako tendencia nadmerne alebo nedostatočne reagovať na senzorické informácie, a naopak DCD má potvrdený vzťah s neefektívnou senzorickou diskrimináciou. Zároveň SMD je charakterizovaná ťažkosťami v regulácii intenzity, trvania a kvality senzorických vstupov, čo ovplyvňuje adaptívne správanie jedinca (Buitendag & Aronstam, 2010). Na rozdiel od SBMD nie sú pri čistej forme SMD primárne prítomné poruchy motorického plánovania, hoci senzorická dysregulácia môže sekundárne ovplyvňovať kvalitu motorického výkonu.

Predmetný príspevok sa primárne zameriava na problematiku dyspraxie ako jedného z podtypov senzoricke podmienej motorickej poruchy. Na základe dvoch kazuistík predstavíme reálne ťažkosti detí, ktoré je možné identifikovať v ranom, a taktiež v predškolskom veku.

Kazuistika: Milan, 6 rokov

Kazuistika ilustruje typický profil chlapca Milana s dyspraxiou, podtypom senzoricke podmienej motorickej poruchy, pričom problémy s propiocepciou, motorickým plánovaním a koordináciou výrazne ovplyvňujú jeho funkčný výkon a každodenné aktivity.

Milan vo veku šiestich rokov bol vyšetrený u pediatria, neskôr neurológa a liečebného pedagóga z dôvodu pretrvávajúcich ťažkostí s motorickými úlohami v školskom prostredí a pri každodenných činnostiach doma. Narodil sa v termíne bez komplikácií (Apgar skóre 8/9), ako druhé živonarodené dieťa v rodine. Jeho motorický vývin bol mierne oneskorený – začal chodiť vo veku 16 mesiacov a počas prvých rokov sa objavovali ťažkosti s uchopením drobných predmetov (toto bol jediný limit, ktorý bol rodičmi deklarovaný pri popise ťažkostí). Jazykový a kognitívny vývin bol u Milana primeraný veku.

Pri hodnotení **hrubej motoriky** bolo zistené oslabenie rovnováhy pri státi na jednej nohe, problémy s behom, presnosťou skokov a obmedzená koordinácia pohybov oboch strán tela, napríklad pri chôdzi po čiare alebo pri hádzaní lopty. V oblasti **jemnej motoriky** dieťa vykazovalo nepresné uchopenie

ceruzky, problémy s farbením a vystrihovaním podľa línií, ako aj s viazaním šnúrok či zapínaním gombíkov. Ťažkosti sa prejavovali aj v **motorickom plánovaní**, najmä pri organizovaní postupnosti pohybov, napríklad pri obliekaní, skladaní puzzle alebo presune predmetov z jedného miesta na druhé. Chlapec na nové pohybové úlohy často reagoval pomaly a pre ich splnenie potreboval verbálnu, ako aj fyzickú **pomoc** (tzn. chlapcovi bola poskytovaná pomoc cez dotyk, čím sa mu zľahčila realizovaná pohybová úloha) a **záchranu** (tzn. chlapcovi bola poskytovaná tesná blízkosť, ktorou bol istený pri najťažšom momente v rámci pohybu, ale často záchrana zo strany dospelého bola poskytovaná až po ukončenie pohybovej úlohy).

Analýza **senzoricko-motorických funkcií** poukázala na oslabenú propriocepciu, ktorá sa prejavovala neistotou pri pohyboch v priestore, častým padaním a zachytávaním sa o predmety. Pri manipulácii s predmetmi dieťa používalo buď príliš veľkú, alebo nedostatočnú silu, čo ovplyvňovalo presnosť a efektívnosť jeho pohybových úkonov. Oslabenie proprioceptívnej spätnej väzby pravdepodobne prispievalo k ťažkostiam s motorickým plánovaním a koordináciou sekvencií pohybov.

Predmetná kazuistika u Milana poukazuje na význam a potrebu cielejnej terapeutickú intervenciu, ktorá podporuje senzoricko-motorické spracovanie a adaptáciu pohybových schopností dieťaťa.

Tabuľka 1: Zhodnotenie oblastí u Milana s vplyvom na propriocepciu

Oblasť	Pozorované ťažkosti	Vplyv propriocepce
Hrubá motorika	<ul style="list-style-type: none"> neistota pri státi na jednej nohe, problémy s behom a skokmi, obmedzená koordinácia pohybov oboch strán tela 	<i>Slabá proprioceptívna spätná väzba vedie k nerovnováhe a nespojitým pohybom</i>
Jemná motorika	<ul style="list-style-type: none"> nepresné uchopenie ceruzky, problémy s vyfarbením konkrétnych častí omaľovánky, problémy s vystrihovaním, problémy s viazaním šnúrok, problémy s zapínaním gombíkov 	<i>Oslabená proprioceptia znižuje presnosť a kontrolu ruky pri manipulácii s predmetmi</i>
Motorické plánovanie	<ul style="list-style-type: none"> ťažkosti s organizáciou sekvencií pohybov, pomalá reakcia na nové úlohy, nevyhnutná potreba podpory 	<i>Narušená proprioceptia zhoršuje schopnosť efektívne plánovať a koordinovať pohyby</i>
Adaptácia pohybu / každodenné činnosti	<ul style="list-style-type: none"> problémy s obliekaním, problémy s presunom predmetov, padanie, zachytávanie sa pri chôdzi o predmety 	<i>Slabá proprioceptia znižuje adaptabilitu pohybov na prostredie a zvyšuje riziko neúspechu pri úlohách</i>

Zdroj: nepubl. Kováčová (2025)

Kazuistika: Valér, 4 roky

Kazuistika ilustruje profil dieťaťa, u ktorého sú dominantné ťažkosti v hrubej motorike so sekundárnym obmedzením propiocepcie.

Valér, 4-ročný chlapec, bol odporučený odborným lekárom (neuroológom) na špeciálnopedagogickú diagnostiku z dôvodu výrazných ťažkostí v hrubej motorike, ktoré sa prejavovali už od raného detstva. Narodil sa v termíne bez komplikácií a jeho vývin motoriky bol výrazne oneskorený – začal samostatne sedieť až okolo 9. mesiaca, chôdzu zvládol vo veku 18 mesiacov. Jazykový a kognitívny vývin bol primeraný veku, pričom dieťa bolo sociálne interaktívne a motivované k hrám samostatným aj s dospelým, príp. inými deťmi.

Pri hodnotení **hrubej motoriky** bolo zistené oslabenie rovnováhy, neistota pri státi a chôdzi po úzkej ploche, časté pády pri behu a skákaní, ako aj obmedzená koordinácia pohybov oboch strán tela. Dieťa malo problémy so zosúladením správnych pohybov paží a nôh pri súčasnom zapojení, ide aj o narušenú rytmickú schopnosť.

Analýza **senzoricko-motorických funkcií** poukázala na výrazné obmedzenia propiocepcie, ktoré sa prejavovali slabou orientáciou v priestore, neistotou pri pohyboch a nadmernou závislosťou od vizuálnej kontroly pri vykonávaní pohybov. Tieto limity propiocepcie znižovali schopnosť dieťaťa prispôbiť pohyb podmienkam prostredia a ovplyvňovali kvalitu a plynulosť motorického výkonu.

Jemná motorika bola primeraná veku, hoci pri úlohách vyžadujúcich súčasné zapojenie jemnej a hrubej motoriky, ako napríklad chodenie po šnúre a súčasné držanie predmetu, sa objavovali ťažkosti. Motorické plánovanie bolo sekundárne ovplyvnené obmedzenou hrubou motorikou, najmä pri úlohách, ktoré vyžadovali sekvenciu alebo kombináciu pohybov.

V prípade odbornej podpory je nevyhnutné zamerať sa na rozvoj rovnováhy a adaptívnej kontroly pohybu, s dôrazom na stimuláciu propioceptívneho vnímania.

Tabuľka 2: Zhodnotenie oblastí u Valéra s vplyvom na proprioepciu

Oblasť	Pozorované ťažkosti	Vplyv propriocepcie
Hrubá motorika	<ul style="list-style-type: none"> neistota pri státí a chôdzi po úzkej ploche, časté pády pri behu a skákaní, obmedzená koordinácia pohybov oboch strán tela, problémy s lezením po rebríkoch, problémy so športovými aktivitami 	<i>Výrazné limity propriocepcie vedú k nerovnováhe, nepresným pohybom a závislosti od vizuálnej kontroly</i>
Jemná motorika	<ul style="list-style-type: none"> problémy sa objavujú pri úlohách kombinujúcich jemnú a hrubú motoriku (napr. chodenie po šnúre s držaním predmetu) 	<i>Sekundárne ovplyvnená slabou proprioepciou pri koordinácii viacerých typov pohybov</i>
Motorické plánovanie	<ul style="list-style-type: none"> ťažkosti so sekvenciou pohybov, najmä pri kombinovaných alebo zložitých úlohách 	<i>Obmedzenia propriocepcie sťažujú efektívne plánovanie a plynulé vykonávanie pohybov</i>
Adaptácia pohybu / každodenné činnosti	<ul style="list-style-type: none"> ťažkosti prispôbiť pohyb podmienkam prostredia, neistota pri chôdzi po nerovnom teréne, neistota pri prechode prekážok 	<i>Slabá proprioepcia znižuje adaptabilitu pohybov a zvyšuje riziko neúspechu alebo pádu</i>

Zdroj: nepubl. Kováčová (2024)

Motorická činnosť u jednotlivcov s dyspraxiou

Dyspraxia sa (do)týka motorickej činnosti, konkrétne zahŕňa tri aspekty dokončenia pohybovej úlohy, ako ich popísali Bialer & Miller (2011). Ide o schopnosť správne naplánovať pohyb, presne ho vykonať a účinne dokončiť zámernú motorickú aktivitu. Poruchy v ktoromkoľvek z týchto aspektov môžu viesť k nepresným, pomalým alebo nespájaným pohybom a výrazne ovplyvniť každodenné činnosti dieťaťa.

Dyspraxia ako jedna zo špecifických vývinových porúch učenia (Magová, 2025) tak zasahuje nielen do motorických výkonov, ale aj do schopnosti adaptovať pohyb na meniace sa podmienky prostredia.

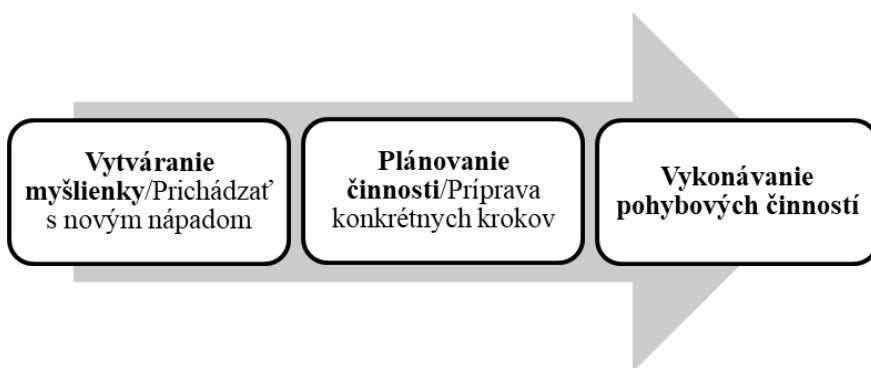


Schéma 1: Aspekty motorickej činnosti
Zdroj: uprav. podľa Bialer & Miller (2011)

K tomu, aby mohla byť motorická činnosť považovaná za automatickú (automatizovanú), je potrebné zistiť (napr. pozorovaním), či existujú špecifické limity v jednotlivých aspektoch. Ak dieťa s dyspraxiou potrebuje uskutočniť konkrétnu činnosť, musí prísť s myšlienkou, čo má záujem vykonať (napr. ísť za kamarátom, tzn. musí prejsť pešo konkrétnu trasu z vlastného domu ku kamarátovmu domu). Následne musí naplánovať činnosť, tzn. pripraviť kroky k tomu, aby tento nápad bol realizovateľný. Po vytvorení si plánu dieťa s dyspraxiou má priestor na svoje samotné uskutočnenie plánu – teda vykonávanie všetkého, čo je potrebné na dokončenie nápadu.

Príkladom môže byť motorická činnosť – učenie sa pohybovať na odrážadle a následne učenie sa jazdiť na bicykli. Každé dieťa bez ohľadu na limity sa stretlo s tzv. odrážadlom bez pedálov. Pre túto motorickú činnosť dieťa musí zvládnuť posturálnu kontrolu a riadenie. Po zvládnutí tejto motorickej činnosti môže postupne sa učiť bicyklovať. Dieťa v začiatkoch motorickej činnosti bicyklovania vynakladá toľko úsilia, aby sa vedome snažilo udržať bicykel vo vzpriamenej polohe. Je možné vidieť jeho sústredenie, keď premýšľa o tom, ako odtlačiť najprv jednu nohu, potom druhú. Súčasne sa pozerá na svoje nohy a snaží sa s nimi pohybovať tak, aby sa pohybovali hore a dole. Zároveň musí pozerieť dopredu, aby do ničoho nenarazilo, a zároveň udržalo rovnováhu. Až pri samotnom nácviku si pozorovateľ uvedomí, že pri tejto motorickej činnosti musí zvládnuť veľa vecí naraz. A práve rozdelenie učenia sa na menšie časti je tajomstvom úspechu pre každého, kto sa učí akúkoľvek novú motorickú zručnosť – či už ide o typicky rozvíjajúcu sa motorickú zručnosť alebo o jednotlivcov so senzoricke podmienenou motorickou poruchou. Každá z parciálnych aktivít vyžaduje od každého jednotlivca, aby využil svoje schopnosti motorického plánovania.

Propriocepcia u dieťaťa s dyspraxiou

Propriocepcia je základný senzorickeý systém, ktorý umožňuje človeku vnímať polohu a pohyb jednotlivých častí tela bez potreby vizuálnej kontroly.

Tento zmysel poskytuje neustálu spätnú väzbu o tom, kde sa nachádzajú ruky, nohy a trup vo vzťahu k sebe navzájom, aj k prostrediu. Napríklad, keď sa dieťa dotkne nosa, propriocepčia mu umožňuje presne navigovať, kam má položiť prst, bez toho, aby sa naň muselo pozerieť. Pri chôdzi zase tento zmysel informuje, kde sa nachádza každá noha vo vzťahu k zemi, čím sa predchádza stratám rovnováhy alebo pádom. Podobne pri uchopení predmetov propriocepčia riadi polohu ruky vo vzťahu k predmetu, čo umožňuje bezpečné a presné uchopenie – dieťa dokáže predmet zdvihnúť alebo preniesť bez toho, aby ho prevrhlo alebo stratilo kontrolu nad úchopom. Keď sa odhalí vzťah medzi proprioceptívnym zmyslom a psychomotorickými zručnosťami, snaha o elimináciu poruchy proprioceptívneho vnímania pomocou rôznych rehabilitačných stratégií poskytne podporu v iných oblastiach spolu s rozvojom psychomotorických zručností. Napríklad zistenia ukazujú, že účasť na fyzioterapii zlepšuje referencie o prograse u dieťaťa s DCD od rodičov a učiteľov ($p < 0,001$), a taktiež aj úroveň exekutívnych funkcií ($p < 0,001$, bližšie Hattabi et al., 2021).

Za inovatívny prínos považujeme tvrdenie Riquelme et al. (2024), kde podľa ich súčasných zistení podčiarkuje dôležitosť propriocepcie aj pre emocionálne fungovanie detí s ďalšími motorickými poruchami.

Kováčová (2025, s. 66-87) popisuje jednotlivé limity u dieťaťa s DCD, ktoré vyplývajú z nedostatočnej propriocepcie:

- U dieťaťa s dyspraxiou je práve táto oblasť, tzn. **oslabené vnímanie polohy a pohybu vlastného tela v priestore**, rôznorodo limitná. Dieťa má ťažkosť odhadnúť silu, rozsah a smer pohybu, čo sa prejavuje nepresnými, príliš silnými alebo naopak slabými pohybmi. Často naráža do predmetov, pôsobí neobratne alebo vyhladáva silné tlakové podnety. Oslabená propriocepčia negatívne ovplyvňuje koordináciu, rovnováhu a schopnosť efektívne plánovať a vykonávať pohyb.
- Propriocepčia zároveň umožňuje dieťaťu určiť **intenzitu pohybu a množstvo sily, tzn. ide o riadené dávkovanie sily** pri rôznych činnostiach. Pri kopnutí futbalovej lopty dokáže dieťa odhadnúť, či ju posunúť len o niekoľko centimetrov, alebo ju kopnúť s dostatočnou silou cez ihrisko. Tento zmysel poskytuje spätnú väzbu, či je pohyb správny, a pomáha dieťaťu upraviť rýchlosť a silu pohybu podľa potreby. Rovnako pri zdvíhaní predmetov, hádzaní alebo posúvaní ťažších objektov propriocepčia informuje dieťa, koľko sily je potrebné použiť, aby pohyb bol presný a bezpečný.
- Okrem **lokalizácie častí tela a kontroly sily** je propriocepčia nevyhnutná aj pre koordináciu pohybov. Umožňuje synchronizovať pohyby rôznych častí tela, čo je kľúčové pre vykonávanie komplexných motorických úloh. Pri chôdzi po nerovnom povrchu, lezení po prekážkach alebo pri športových hrách zabezpečuje, že jednotlivé pohyby prebiehajú plynulo a efektívne. Porucha propriocepcie môže viesť k nepresným, nespojitým alebo oneskoreným pohybom, čo sťažuje zvládanie každodenných činností, znižuje bezpečnosť a ovplyvňuje sebavedomie dieťaťa pri pohybových aktivitách.

Dixon & Addy (2004) tvrdia, že informácie prijímané proprioceptormi u detí s dyspraxiou nie sú dostatočne presné alebo sú čiastočne „tlmené“. V dôsledku toho nedostávajú správne podnety o polohe svojich končatín vo vzťahu k telu, čo narúša jemnú motoriku, presnosť uchopenia, kontrolu uvoľnenia a koordinované pohyby. Napríklad pri položení pohára na stôl dieťa s proprioceptívnymi deficitmi často nedokáže adekvátne sledovať polohu ruky, v dôsledku čoho môže pohár položiť príliš prudko alebo nesprávne odhadnúť polohu povrchu. Takéto správanie sa často opisuje ako „nemotorné“ alebo „neohrabané“. Rovnako sú ovplyvnené aj hrubé motorické činnosti, a preto dieťa s dyspraxiou často pôsobí ťažkopádne, nemotorne a nesúrodým dojmom.

Ťažkosti, ktoré priamo súvisia s oslabenou propriocepciou	Ťažkosti, kde je propriocepcia jedným z faktorov (tu sa pridávajú aj iné systémy)
<ul style="list-style-type: none"> • Nemotorné, trápne pohyby • Slabé vnímanie tela • Pomalé motorické reakcie • Ťažkosti s hraním loptových hier • Ťažkosti s písaním a jemnou motorikou (gombíky, šnúrky, držanie ceruzky) • Ťažkosti s načasovaním pohybov • Slabá kontrola oromotorických svalov (žuvanie, pitie, artikulácia) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ťažkosti s ležením (→ propriocepcia + vestibulárny systém – rovnováha) • Ťažkosti s orientáciou v novom prostredí (→ propriocepcia + zrak + priestorová orientácia) • Slabá postupnosť úloh (→ motorické plánovanie (dyspraxia), exekutívne funkcie) • Ťažkosti s obliekaním, poradiť a orientáciou oblečenia (→ propriocepcia + motorické plánovanie + kognitívne sekvencie)

Schéma 2: Motorické činnosti identifikujúce oslabenie v oblasti propriocepcie
Zdroj: uprav. podľa Kováčová (2025)

Propriocepcia teda nie je len mechanickým zmyslom pre polohu a pohyb, ale aj základným nástrojom pre adaptívne a koordinované správanie. Umožňuje dieťaťu efektívne reagovať na podmienky prostredia, vykonávať motorické úlohy s primeranou silou a presnosťou a rozvíjať komplexné pohybové zručnosti, ktoré sú nevyhnutné pre každodenný život, aj pre participáciu v hrách a vzdelávacom prostredí. Adekvátne rozvinuté proprioceptívne vnímanie prispieva k stabilite tela, plynulosti pohybov a správne držaniu tela. Zároveň zohráva dôležitú úlohu pri plánovaní pohybu a pri regulácii svalového napätia. Nedostatočné proprioceptívne spracovanie sa môže prejavovať neobratnosťou, zníženou koordináciou alebo ťažkosťami pri osvojovaní nových motorických zručností. U detí sa tieto prejavy môžu odraziť aj v nižšej miere sebadôvery pri pohybových aktivitách. Cielená stimulácia propriocepcie prostredníctvom pohybových hier a senzomotorických aktivít preto predstavuje významný podporný nástroj v pedagogickej praxi.

Záver

Propriocepcia je **klúčovým senzorickým systémom**, ktorý umožňuje presnú orientáciu tela v priestore, kontrolu sily a koordináciu pohybov. Jej správne fungovanie je nevyhnutné pre vykonávanie každodenných motorických úloh, rozvoj komplexných pohybových zručností a bezpečnú interakciu dieťaťa s prostredím. Dyspraxia, ako podtyp senzoricky podmienenej motorickej poruchy, poukazuje na význam propriocepce v motorickom plánovaní, koordinácii a presnom vykonávaní pohybu (Magová, 2025). Poruchy v týchto oblastiach vedú k nepresným, nespojitým alebo oneskoreným pohybom, čo ovplyvňuje nielen motorický výkon, ale aj sebavedomie a motiváciu dieťaťa.

Kazuistiky ilustrujú, že individuálne prejavy v obmedzení propriocepce a motorických schopností môžu byť veľmi rôznorodé – od dominantných ťažkostí v jemnej motorike a motorickom plánovaní až po prevažné obmedzenie v oblasti hrubej motoriky. Tieto príklady zdôrazňujú potrebu komplexného hodnotenia a cielenej terapeutickej intervencie, ktorá podporuje rozvoj proprioceptívneho vnímania, motorickej koordinácie a adaptácie pohybu.

Celkovo príspevok poukazuje na význam včasného identifikovania ťažkostí u detí s DCD, nakoľko obmedzená pohyblivosť vyplývajúca z deficitov motorických zručností môže viesť k zníženiu možností detí s DCD zapájať sa do športových alebo spoločenských aktivít. To zase zvyšuje riziko problémov s nadváhou alebo obezitou a môže viesť k sociálnym deficitom, ako je izolácia, znížená účasť na spoločenských aktivitách a ťažkosti pri nadväzovaní priateľstiev (Kilroy et al., 2022). Okrem toho môžu osoby s DCD trpieť aj psychosociálnymi problémami, ako sú úzkosť a depresia (Draghi et al., 2020). Spomenuté psychosociálne problémy môžu pretrvávajúť aj v dospelosti a výrazne ovplyvňovať adaptívne správanie a duševné zdravie. Preto je včasná diagnóza a intervencia kľúčová pre zlepšenie dlhodobej prognózy u osôb s DCD (Gao et al., 2024). Aj z toho dôvodu lepšie porozumenie proprioceptívnym mechanizmom a ich vplyvu na motorický výkon dieťaťa môže viesť k efektívnejšej podpore motorického vývinu a zlepšeniu každodenného fungovania detí s dyspraxiou a senzoricky podmienenými motorickými poruchami.

Bibliografia

- BUITENDAG, K. & ARONSTAM, M. C. 2010. The relationship between developmental dyspraxia and sensory responsivity in children aged four years through eight years (Part I). *South African Journal of Occupational Therapy*, 2010, 40(3), December.
- DIXON, G., ADDY, L. G. 2004. *Making Inclusion Work for Children with Dyspraxia: practical strategies for teachers*. London: RoutledgeFalmer, 2004.

- DRAGHI, T. T. G., CAVALCANTE NETO, J. L., ROHR, L. A., JELSMA, L. D., TUDELLA, E. 2020. Symptoms of anxiety and depression in children with developmental coordination disorder: a systematic review. *The Journal of Pediatrics*, 2020, 96, 8-19. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2019.03.002>
- GAO, J.; SONG, W., ZHONG, Y., HUANG, D., WANG, J., ZHANG, A., KE, X. 2024. Children with developmental coordination disorders: a review of approaches to assessment and intervention. *Frontiers in Neurology*, 2024. <https://doi.org/10.3389/fneur.2024.1359955>
- HATTABI, S., BOUALLEGUE, M., MHENNI, T., HALOUANI, J., CHTOUROU, H. 2021. Effect of a Plyometric Training Program on the Physical Parameters of ADHD Children: Behavioral and Cognitive Consequences. *International Journal of Sport Studies for Health*, 2021;4(1), e118756. <https://doi.org/10.5812/intjssh.118756>
- HLADUSH, V. 2025. Prolegomény k motorickej dyspraxii. *Perspektívy motorickej dyspraxie v kontexte špecifických porúch učenia*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2025, s. 53-65. ISBN 978-80-561-1200-7.
- KILROY, E., RING, P., HOSSAIN, A., NALBACH, A., BUTERA, C., HARRISON, L., et al. 2022. Motor performance, praxis, and social skills in autism spectrum disorder and developmental coordination disorder. *Autism Research*, 2022, 15, 1649-1664. <https://doi.org/10.1002/aur.2774>
- KOVÁČOVÁ, B. 2024. Kazuistiky detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Ružomberok: interný vzdelávací materiál (nepublikovaný materiál).
- KOVÁČOVÁ, B. 2025. Výzvy a obmedzenia dieťaťa s motorickou dyspraxiou. *Perspektívy motorickej dyspraxie v kontexte špecifických porúch učenia*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2025, s. 66- 87. ISBN 978-80-561-1200-7.
- MAGOVÁ, M. 2025. Analýza a kontextualizácia špecifických vývinových porúch učenia. *Perspektívy motorickej dyspraxie v kontexte špecifických porúch učenia*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2025, s. 9-29. ISBN 978-80-561-1200-7.
- RIQUELME, I.; HATEM, S., M.; SABATER-GÁRRIZ, Á. et al. 2024. Proprioception, Emotion and Social Responsiveness in Children with Developmental Disorders: An Exploratory Study in Autism Spectrum Disorder, Cerebral Palsy and Different Neurodevelopmental Situations. *Children*, 2024, 11(6), 719. <https://doi.org/10.3390/children11060719>
- SIVÁKOVÁ, G. 2025. Spolupráca rodiny a školy vo vzdelávaní dieťaťa so špecifickou poruchou učenia. *Perspektívy motorickej dyspraxie v kontexte špecifických porúch učenia*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2025, s. 30-52. ISBN 978-80-561-1200-7.

Krška, P., Kováčová, B., Hubinák, A.:

Obmedzenia v oblasti propriocepcie u dieťaťa so senzoricky podmienenou motorickou poruchou

VODIČKOVÁ, B. 2025. Liečebnopedagogická prevencia pri práci s deťmi v materskej škole. *Expresivita vo výchove VII*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2025, s. 38-44. ISBN 978-80-561-1182-6.

YADAV, J. P. 2024. *Dyspraxia Decode. A Parents Guide to Helping Your Child Thrive*. Newbee Publication, 2024. 71 p. ISBN 978-1-914419-66-9.

Príspevok vznikol ako parciálny výstup KEGA 007KU-4/2024 s názvom Tímový prístup k vzdelávaniu dieťaťa s dyspraxiou v predškolskom veku: od identifikácie ťažkostí k úspešnej inklúzii.

PaedDr. Peter Krška, PhD.

Katedra telesnej výchovy a športu

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

peter.kraska@ku.sk

Doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

barbora.kovacova@ku.sk

PaedDr. Andrej Hubinák, PhD.

Katedra telesnej výchovy a športu

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

andrej.hubinak@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2026.26.2.29-35>

Support for Children with Suspected Coordination Disorder in the Kindergarten Environment

Podpora detí s predpokladanou poruchou koordinácie v prostredí materskej školy

Viera Rassu Nagy

Abstract

In recent years, research has increasingly focused on children with difficulties in motor coordination, particularly those with suspected Developmental Coordination Disorder. Impaired motor skills negatively affect their academic achievement, daily functioning, and social participation. Although symptoms often appear in early development, they are frequently identified only after entry into primary school. The kindergarten environment therefore plays a significant role in the early recognition of risk indicators. The aim of this paper is to highlight the importance of early identification of difficulties and to outline possibilities for supporting children with suspected coordination disorder in the kindergarten setting.

Keywords: Dyspraxia. Motor coordination. Preschool education. Didactic interventions. Early support.

Úvod

Špecifická vývinová porucha koordinácie¹ je charakteristická tým, že primárne spôsobuje ťažkosti pri vykonávaní jemných aj hrubých motorických úloh, čo ovplyvňuje ich výkony v škole a pri každodenných činnostiach (Dewey & Wilson, 2001; Magová, 2025). Krška & Kováčová (2024) tvrdia, že výkonnosť dieťaťa s vývinovou poruchou koordinácie v každodenných činnostiach, ktoré si vyžadujú motorickú koordináciu, je výrazne nižšia s výkonnosťou, ako je očakávaný výkonnosť vzhľadom na chronologický vek a IQ. Autori (ibidem) tvrdia, že pravdepodobne to môže byť spôsobené s výrazným oneskorením v dosahovaní motorických míľnikov (napr. chôdza, plazenie, sedenie), uchopovanie predmetov, celková nešikovnosť a slabá výkonnosť v športových aktivitách (neskôr v školskom veku aj ťažkosti

¹ Dyspraxia pochádza z latinských slov „dys“ (porucha) a „praxis“ (konanie) a označuje narušenie schopnosti cielene vykonávať pohybové a praktické činnosti.

s písaním). Podľa DSM-IV (2000) je úroveň motorickej koordinácie pri vývinovej poruche koordinácie často nižšia ako úroveň zodpovedajúca chronologickému veku a inteligencii dieťaťa, čo môže viesť k problémom v každodenných činnostiach a/alebo školských výkonoch (Marzullo, Tafuri, 2022). Popisované problémy v tejto skupine detí a žiakov boli v minulosti označované rôznymi termínmi, ktoré odrážali meniace sa pohľady na ich podstatu a príčiny. Používali sa názvy, ako vývinová dyspraxia, perцепčno-motorická dysfunkcia, motorická neohrabanosť či najčastejšie syndróm neohrabaného dieťaťa. V súčasnosti sa preferuje pojem vývinová dyspraxia, ktorý presnejšie vystihuje charakter ťažkostí dieťaťa. Tento termín sa používa na popis problémov jedincov, ktorí majú ťažkosti s plánovaním, organizovaním a realizáciou pohybov, a to aj napriek zachovanej inteligencii a primeraným zmyslovým schopnostiam. Ťažkosti sa môžu prejavovať v bežných každodenných aktivitách, ako je obliekanie, písanie, manipulácia s predmetmi či zapájanie sa do hier a športových činností (Kováčová, 2023).

Prevalencia špecifickej poruchy koordinácie

Odhadovaná prevalencia detí s týmto problémom sa pohybuje medzi 6 a 13 % všetkých detí v predškolskom veku (Hadders-Algra, 2000). Niektoré štúdie uvádzajú, že porucha sa častejšie diagnostikuje u chlapcov než u dievčat (Miller et al., 2001). Je dôležité zdôrazniť, že motorická dyspraxia nie je stavom, ktorý automaticky „vyrastie“ s vekom. Výskumy ukazujú, že približne 40 % detí, u ktorých bola diagnostikovaná motorická dyspraxia pred nástupom do školy, pretrváva aj v školskom veku a môže ovplyvniť ich každodenné fungovanie (Losse et al., 1991).

Porucha koordinácie vývinu sa netýka len raného detstva, ale môže pretrvávať aj v neskorších vývinových obdobiach, vrátane adolescencie. Často sa vyskytuje komorbidne so špecifickými poruchami učenia, ako sú dyslexia a dyskalkúlia, a taktiež s neurovývinovými poruchami, ako je ADHD. Táto komorbidita sťažuje diagnostiku a vyžaduje multidisciplinárny prístup, aby bolo možné presne identifikovať všetky ťažkosti a nastaviť vhodnú intervenciu (Vodičková, 2022).

Výskumy tiež poukazujú na to, že deti s motorickou dyspraxiou môžu mať oneskorený rozvoj jemnej a hrubej motoriky, problémy s rovnováhou, koordináciou očí a rúk, a ťažkosti pri osvojovaní si bežných denných zručností, ako je písanie, strihanie alebo športové aktivity (Kováčová, 2023; Hladush et al., 2024; Hladush, 2025). Popisované ťažkosti v tejto skupine detí a žiakov môžu viesť k frustrácii, zníženému sebavedomiu a sociálnej izolácii, keďže deti môžu byť menej ochotné zapájať sa do kolektívnych hier alebo športových aktivít.

Detailne vedená anamnéza je preto kľúčová – umožňuje identifikovať pridružené postihnutia a zároveň vylúčiť možnosť, že motorické ťažkosti sú

sekundárne k degeneratívnym či iným organickým ochoreniam. Včasná diagnostika a intervencia môžu významne zlepšiť motorické zručnosti, sebavedomie a adaptabilitu dieťaťa v školskom a sociálnom prostredí. Nezanedbanie tejto poruchy môže mať dlhodobé dôsledky na akademický aj osobnostný rozvoj, preto je dôležité, aby odborníci, rodičia a pedagógovia spolupracovali pri poskytovaní komplexnej podpory dieťaťa.

Prístupy od raného veku k deťom s dyspraxiou

Materská škola je súčasťou integrovaného systému vzdelávania a výchovy od narodenia do šiestich rokov a je prvým stupňom vzdelávania. Trvá tri roky a je otvorená pre všetky deti vo veku od troch rokov až po vstup do základnej školy. Materská škola prispieva k výchove a emocionálnemu, psychomotorickému, kognitívnemu, morálnemu, náboženskému a sociálnemu rozvoju detí, podporuje ich potenciál v oblasti vzťahov, samostatnosti, kreativity, učenia sa a snaží sa zabezpečiť skutočnú rovnosť vzdelávacích príležitostí. Pri rešpektovaní výchovnej úlohy rodičov prispieva k celkovému vzdelávaniu detí a vo svojej autonómii a jednotnosti výučby a pedagogiky zabezpečuje kontinuitu vzdelávania s materskou školou a základnou školou. Práve materská škola by mala byť miestom, kde sa dieťa stretáva so základnými motorickými vzorcami motorických schopností a zručností. To umožňuje:

- rozvoj osobnosti,
- návyk na pokojný a vedomý vzťah k telu,
- správny vzťah interakcie so skupinou a v skupine,
- poznanie a rešpektovanie životného prostredia.

Týmto spôsobom podporuje komplexnú formáciu osobnosti prostredníctvom formovania vlastnej identity, autonómie a kompetencií, tak ako to môžeme vidieť v nasledujúcom tabuľkovom spracovaní.

Tabuľka 1: Oblasti rozvoja osobnosti v predprimárnom vzdelávaní

rozvoj osobnosti	Špecifické ciele	Kompetencie	Činnosti
identita	<ul style="list-style-type: none"> • Cítiť sa bezpečne pri zvládaní nových zážitkov • Skúšať rôzne formy identity 	Porozumieť – experimentovať	<ul style="list-style-type: none"> • Konverzácie • Grafické rekonštrukcie • Čítanie obrázkov • Rytmické hry • Zrkadlenie a napodobňovanie • Pantomimické hry • Vstup do role
autonómia	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretovať a ovládať svoje telo • Účasť na aktivitách v rôznych kontextoch 	Konanie – konanie v skupine	<ul style="list-style-type: none"> • Cesty (používanie rôznych materiálov a manipulácia s nimi), • Hry na učenie sa motorických vzorcov
kompetencia	<ul style="list-style-type: none"> • Naučiť sa premýšľať o skúsenostiach prostredníctvom skúmania • Opísať svoje skúsenosti a preložiť ich do osobných a zdieľaných stôp 	Vyjadriť sa	<ul style="list-style-type: none"> • Objavovanie zvukov • Dramatizácia • Hry so štruktúrovaným a neštruktúrovaným materiálom
spoločnosť	<ul style="list-style-type: none"> • Objavovať druhých • Objavovať potreby druhých 	Spoločenské aktivity – organizácia	Hry na zručnosť – pohyby s rôznymi predmetmi

Zdroj: *vlastné spracovanie*

Poznanie vlastného tela a nespočetných možností pohybu, ktoré ponúka, je základom osobného a vzťahového rastu. Materská škola má za úlohu podporovať telesný prejav vo všetkých jeho formách a vytvárať zmysluplné vzťahy. Pohyb tela nám totiž umožňuje objavovať našu identitu, nadväzovať vzťahy s ostatnými a spoznávať naše okolie. Deti, vychádzajúc zo svojich osobných skúseností so zmyslami a motorikou, podnikajú cestu za objavovaním vlastného tela a tiel druhých prostredníctvom interdisciplinárneho programu založeného na hrách a laboratórnych aktivitách, ktoré zahŕňajú

všetky rozmery vývoja. Každú z kompetencií, ktorá je u dieťaťa limitom (je čiastočne oslabená), je možné v rámci výchovnej alebo intervenčnej formy podporiť a zvýšiť ju z limitnej na šancovú.

Miesto aktívnych skúseností, v ktorom dieťa získava vedomosti a rozvíja svoje správanie tým, že je priamo zapojené do činností a stáva sa ich hlavným aktérom, predstavuje jednu z možností, ktoré môže materská škola vytvoriť na reagovanie na špecifické potreby skupiny – či už v rámci jednej triedy alebo medzi triedami. V príjemnom a na mieru vytvorenom priestore je možné prostredníctvom skúmania, experimentovania a výskumu spoznať a naučiť sa veľa vecí, osvojiť si stratégie, spôsoby konania, experimentovať a upevňovať vzťahové, komunikačné a vyjadrovacie schopnosti, aby sa dieťa mohlo rozvíjať individuálne aj sociálne.

Predložené pojmy označujú rôzne oblasti, v ktorých dieťa koná a vykonáva činnosti. Ide teda o špecifické a jasne identifikovateľné oblasti kompetencií, v ktorých dieťa pripisuje význam svojim aktivitám, rozvíja svoje učenie a sleduje svoje vzdelávacie ciele. Toto všetko sa odohráva v rámci skúseností prebiehajúcich v jasne vymedzených podmienkach a s jeho neustálou aktívnou účasťou.

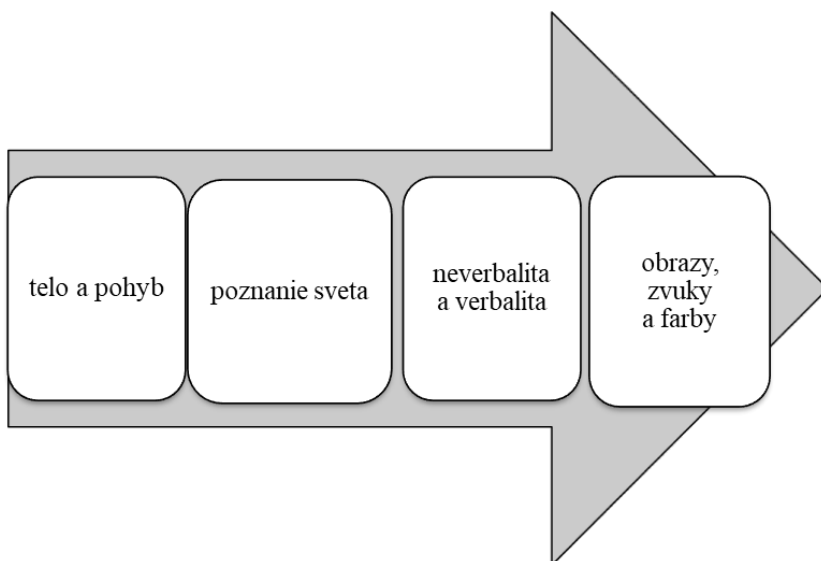


Schéma 1: Oblasti jednotlivých kompetencií
Zdroj: vlastné spracovanie

V predškolskom období sú oblasti, ako hrubá a jemná motorika predmetom systematického pozorovania a predstavujú dôležité vzdelávacie ciele, ako aj predpoklady pre ďalšie školské vzdelávanie. Keď hovoríme o hrubej motorickej koordinácii detí v predškolskom veku, máme na mysli pohyby tela, ktoré zvyčajne zahŕňajú pohyb v priestore, ako je hádzanie

a chytanie lopty, udržanie rovnováhy na jednej nohe alebo skákanie na oboch nohách (Zoia, Baldi, Caravale, 2023). Na druhej strane, v tomto vývinovom období sa jemná motorická koordinácia týka činností, ako je napríklad obkresľovanie tvarov, manipulácia s drobnými predmetmi či správne uchopenie písacieho nástroja. Rozvoj týchto schopností úzko súvisí s dozrievaním nervovej sústavy a s primeranou stimuláciou prostredia. Dostatočne rozvinutá motorika podporuje nielen fyzickú zdatnosť, ale aj kognitívne a sociálne kompetencie dieťaťa. Jemná motorika zároveň vytvára základ pre osvojovanie si grafomotorických zručností a neskôr písania. Systematická podpora motorického vývinu v predškolskom veku je preto kľúčová pre úspešný vstup dieťaťa s dyspraxiou do školského prostredia.

Záverečná reflexia

Motorická dyspraxia predstavuje významnú vývinovú poruchu, ktorá môže ovplyvniť každodenné fungovanie dieťaťa od raného veku, neskôr jeho školské výsledky aj sociálne vzťahy. Včasná identifikácia a cieleňá intervencia sú preto kľúčové.

Materská škola ako inštitúcia zohráva v tomto procese nezastupiteľnú rolu – vytvára prostredie aktívnych skúseností, v ktorom deti môžu rozvíjať svoje motorické, kognitívne aj sociálne kompetencie. Prostredníctvom premyslených didaktických prístupov, hier a pohybových aktivít je možné podporiť deti s oslabenými motorickými schopnosťami tak, aby napredovali vlastným tempom, posilňovali svoju identitu, autonómiu a sebavedomie. Komplexný a citlivý pedagogický prístup tak prispieva k tomu, aby sa každé dieťa mohlo rozvíjať harmonicky s ohľadom na svoje individuálne potreby.

Bibliografia

- DEWEY, D., WILSON, B. 2001. Developmental coordination disorder. What is it? *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*. Philadelphia: Drexel University, 20(2-3), 5-27. https://doi.org/10.1300/J006v20n02_02
- HADDERS-ALGRA, M. 2000. The neural group selection theory: promising principles for understanding and treating developmental motor disorders. In: *Developmental Medicine & Child Neurology*, 2007, 42(10), 707-715. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2000.tb00687.x>
- HLADUSH, V. 2025. Prolegoména k motorickej dyspraxii. *Perspektívy motorickej dyspraxie v kontexte špecifických porúch učenia*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2025, s. 53-65. ISBN 978-80-561-1200-7.
- HLADUSH, V., KOVÁČOVÁ, B., DUDEK, M. 2024. Teaching preschool children with dyspraxia as an urgent scientific and pedagogical problem. *Actual problems of the correctional education (pedagogical sciences)*, 2024, (23), 100-115. <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2024-23.100-115>

- KOVÁČOVÁ, B. 2023. Včasné identifikovanie u dieťaťa s predpokladom ťažkosti v pohybovom prejave. In: *Disputationes Scientificalae Universitatis Catholicae in Ružomberok*. 2023, 23(2), 21-29. <https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.2.21-29>
- KRŠKA, P., KOVÁČOVÁ, B. 2024. Identifikácia koordinačných schopností u dieťaťa s motorickou dyspraxiou v predškolskom veku. *Expresivita v (art)terapii*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2024, s. 102-111. ISBN 978-80-561-1131-4.
- LOSSE, A., HENDERSON, E., ELLIMAN, D., HALL, D., KNIGHT, E., JONGMANS, M. 1991. Clumsiness in children-do they grow out of it? A 10-year follow-up study. In: *Developmental Medicine & Child Neurology*, 1991, 33(1), 55-68. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1991.tb14785.x>
- MAGOVÁ, M. 2025. Analýza a kontextualizácia špecifických vývinových porúch učenia. *Perspektívy motorickej dyspraxie v kontexte špecifických porúch učenia*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2025, s. 9-29. ISBN 978-80-561-1200-7.
- MARZULLO, N., TAFURI, F. 2022. Approccio didattico nei disturbi del movimento. In: *Formazione & Insegnamento*. 2022, 20(1 Suppl.), 136-150. https://doi.org/10.7346/-feis-XX-01-22_12
- MILLER, L. T., POLATAJKO, H. J., MISSIUNA, C., MANDICH, A. D., MACNAB, J. J. 2001. A pilot trial of a cognitive treatment for children with developmental coordination disorder. In: *Human Movement Science*, 2001, 20(1-2), 183-210. [https://doi.org/10.1016/S0167-9457\(01\)00034-3](https://doi.org/10.1016/S0167-9457(01)00034-3)
- VODIČKOVÁ, B. 2025. Liečebnopedagogická prevencia pri práci s deťmi v materskej škole. *Expresivita vo výchove VII*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2025, s. 38-44. ISBN 978-80-561-1182-6.
- ZOIA, S., BALDI, S., CARAVALE, B. 2023. *Il disturbo dello sviluppo della coordinazione. Competenze motorie, diagnosi e intervento*. Roma: Carocci, 2023. 162 p. ISBN 978-88-7466-936-3.

Príspevok vznikol ako parciálny výstup KEGA 007KU-4/2024 s názvom Tímový prístup k vzdelávaniu dieťaťa s dyspraxiou v predškolskom veku: od identifikácie ťažkostí k úspešnej inklúzii.

PaedDr. Viera Rassu Nagy, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

viera.nagy@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2026.26.2.36-45>

The Importance of Drawing in the Development of Fine Motor Skills in Children with Suspected Motor Difficulties

Význam kresby v rozvoji jemnej motoriky dieťaťa s predpokladanými ťažkosťami v motorike

Daniela Valachová

Abstract

The paper focuses on analyzing the importance of drawing and graphomotor activities in the development of fine motor skills in children aged 3–7 years. The aim of the study was to identify and synthesize the results of domestic (Slovak and Czech) and foreign empirical research focused on the relationship between drawing, graphomotor skills, and fine motor skills through a systematic narrative review. The analysis included empirical studies published in Slovak, Czech, and English that met predefined criteria for focus, age of the study population, and availability of the full text. The results indicate that drawing fulfills a dual function in preschool education—it is an important diagnostic indicator of the level of graphomotor readiness and, at the same time, an effective intervention tool in stimulation programs for the development of fine motor skills. Intervention and developmental studies confirm that systematically guided drawing and graphomotor activities can lead to measurable improvements in motor precision, eye-hand coordination, and prerequisites for later writing acquisition. At the same time, it appears that the effect of interventions depends on the age of the child, the frequency and structure of the exercises, and the overall educational context.

Keywords: Drawing. Fine motor skills. Graphomotor skills. Preschool age. Child development. Dyspraxia.

Úvod

Kresba predstavuje špecifickú ľudskú činnosť, ktorá je významná predovšetkým pre deti v predškolskom a mladšom školskom veku. Integruje v sebe motorické, perцепčné, kognitívne a emocionálne procesy osobnosti. Kresba ako taká poskytuje kontextualizovanú a zmysluplnú aktivitu, v ktorej sa súvisle rozvíjajú motorické zručnosti, spôsoby sebakvadrácie a tvorivé prezentovanie zážitkov. Osobitný význam má kresba u detí s ťažkosťami v motorickom prejave, napríklad u detí s dyspraxiou, u ktorých môže byť

grafomotorická činnosť výrazne oslabená (Kováčová, 2025; Magová, 2025). Tieto deti často zápasia s koordináciou pohybov ruky, presnosťou ťahu či primeraným tlakom na podložku. Systematická podpora v oblasti kresby im môže pomôcť rozvíjať nielen jemnú motoriku, ale aj sebadôveru a pozitívny vzťah k školským činnostiam.

Jemná motorika

Jemná motorika je základom rôznych motorických činností dieťaťa, ako sú sebaobsluha, hra, kreslenie či neskôr písanie. Jemná motorika predstavuje súbor pohybových schopností, ktoré umožňujú vykonávať presné, koordinované a cielene riadené pohyby malých svalových skupín, predovšetkým svalov rúk, prstov a zápästia. Tieto pohyby sú úzko prepojené so zrakovou kontrolou a senzorickou spätnou väzbou. Rozvoj jemnej motoriky je podmienený dozrievaním centrálnej nervovej sústavy a jej integráciou s pohybovým aparátom (Kolář, 2012).

Vývin jemnej motoriky prebieha postupne v súlade s biologickým zrením a je výrazne ovplyvnený prostredím, v ktorom dieťa vyrastá (Bednářová a Šmardová, 2011). V ranom detstve sa motorický vývin prejavuje najmä v schopnosti uchopovať predmety, od dľaňového úchopu až po diferencovaný kliešťový úchop. V predškolskom období dochádza k významnému zdokonaľovaniu koordinácie oka a ruky, čo vytvára predpoklady pre rozvoj grafomotorických zručností

V mladšom školskom veku nadobúda jemná motorika zásadný význam v súvislosti so zvládaním školských povinností. Písanie, kreslenie, práca s učebnými pomôckami či manipulácia s drobnými predmetmi si vyžadujú primeranú úroveň motorickej presnosti a vytrvalosti. Nedostatočný rozvoj jemnej motoriky môže viesť k zníženej výkonnosti, únave a frustrácii dieťaťa v školskom prostredí (Vágnerová, 2012).

Jemná motorika zohráva významnú úlohu aj v oblasti kognitívneho vývinu dieťaťa. Manipulácia s predmetmi podporuje rozvoj vnímania, myslenia, pozornosti a pamäti. Prostredníctvom aktívnej motorickej činnosti dieťa nadobúda poznatky o vlastnostiach predmetov a vzťahoch medzi nimi. Piaget poukazuje na skutočnosť, že motorická aktivita tvorí základ poznávacích procesov v raných štádiách vývinu dieťaťa (Piaget, Inhelder, 2007).

Výskumy potvrdzujú úzky vzťah medzi jemnou motorikou a rozvojom reči a predčitateľských spôsobilostí. Jemné pohyby rúk stimulujú mozgové centrá zodpovedné za plánovanie, organizáciu a sekvenovanie činností, čo má pozitívny vplyv na celkovú školskú spôsobilosť dieťaťa (Case-Smith et al., 2013).

Úroveň jemnej motoriky ovplyvňuje aj sociálne a emocionálne prežívanie dieťaťa. Dieťa, ktoré dokáže samostatne zvládať rôzne činnosti a školské úlohy, prežíva pocit kompetencie a úspechu. Táto skúsenosť prispieva k rozvoju pozitívneho sebahodnotenia a k lepšej sociálnej adaptácii v kolektíve rovesníkov. Naopak, motorická neobratnosť môže viesť k opakovaným neúspechom,

frustrácii a zníženej motivácii k činnostiam vyžadujúcim presnosť (Zimmer, 2014). V sociálnom kontexte sa tieto deti môžu vyhýbať spoločným aktivitám alebo prejavovať zvýšenú úzkosť, čo negatívne ovplyvňuje ich celkový psychosociálny vývin.

Rozvoj jemnej motoriky je možné efektívne podporovať prostredníctvom cielene volených činností primeraných veku a individuálnym schopnostiam dieťaťa. Medzi najvýznamnejšie patria manipulačné hry, stavebnice, puzzle, výtvarné aktivity, ako aj praktické činnosti každodenného života. Dôležitým aspektom je systematickosť, postupné zvyšovanie náročnosti a pozitívna motivácia dieťaťa. V prípade pretrvávajúcich ťažkostí je vhodná spolupráca s odborníkmi, najmä so špeciálnymi pedagógmi, psychológmi alebo ergoterapeutmi. Cielená intervencia môže významne prispieť k zlepšeniu motorických schopností a k prevencii sekundárnych problémov v oblasti učenia a správania.

Kresba

Kresba patrí medzi najprirodzenejšie formy detského prejavu a zohráva významnú úlohu v procese poznávania sveta a seba samého. Pre dieťa predstavuje dostupný komunikačný prostriedok, prostredníctvom ktorého dokáže vyjadriť svoje myšlienky, pocity a skúsenosti ešte predtým, ako si plne osvojí verbálny jazyk. V odbornej literatúre je kresba považovaná za významný ukazovateľ celkového psychického vývinu dieťaťa a je vnímaná vo viacerých významoch.

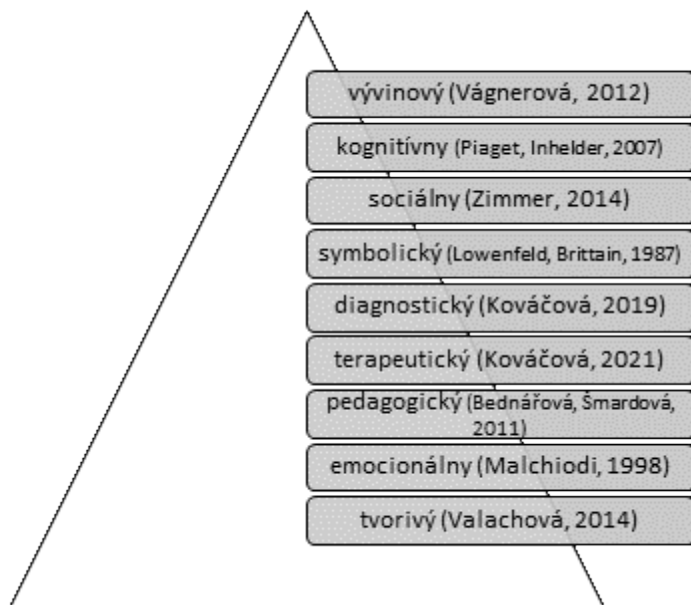


Schéma 1: Význam kresby
Zdroj: vlastné spracovanie

Vývin detskej kresby prebieha v štádiách, ktoré úzko súvisia s motorickým, perцепčným a kognitívnym dozrievaním dieťaťa. Počiatkové čmáranie má prevažne motorický charakter a predstavuje experimentovanie s pohybom a stopou. Postupne sa kresba stáva zámernou a symbolickou, pričom dieťa začína zobrazovať predmety, osoby a situácie zo svojho sveta. V predškolskom veku nadobúda kresba výrazný symbolický význam. Dieťa nekreslí realitu objektívne, ale subjektívne zobrazuje to, čo považuje za dôležité a významné. Tento fakt je zásadný pri interpretácii detskej kresby, keďže kresba neodráža vizuálnu realitu, ale mentálne reprezentácie dieťaťa.

Kresba má významný vplyv na rozvoj kognitívnych funkcií dieťaťa. Počas kreslenia dochádza k rozvoju pozornosti, pamäti, priestorového vnímania, plánovania a riešenia problémov. Zároveň sa rozvíja grafomotorika, ktorá je základným predpokladom pre neskoršie osvojenie písania a ďalších školských zručností. Kresba podporuje aj rozvoj symbolického myslenia, ktoré tvorí základ pre rozvoj reči, čítania a matematických schopností.

Prostredníctvom výtvarnej činnosti sa dieťa učí abstrahovať a vytvárať významové vzťahy, čo má pozitívny dopad na jeho školskú pripravenosť. V sociálnom kontexte kresba podporuje rozvoj identity, sebahodnotenia a schopnosti komunikovať s okolím. Spoločné kreslenie a rozhovor o výtvarnom diele posilňujú sociálne väzby a komunikačné kompetencie dieťaťa. Kresba tak prispieva k socializácii a emocionálnej stabilite dieťaťa.

V pedagogickom prostredí má kresba nezastupiteľné miesto ako edukačný a diagnostický prostriedok. Umožňuje pedagógom lepšie porozumieť potrebám a prežívaniu dieťaťa a zároveň podporuje jeho tvorivosť, motiváciu a aktívny prístup k učeniu. Dôležité je klásť dôraz na proces tvorby, nie na estetické hodnotenie výsledku.

Výskumné zistenia

Cieľom výskumu bolo opísať systematický prehľad výskumov domácej a zahraničnej proveniencie, ktoré sa zameriavajú na význam kresby a grafomotorických činností v rozvoji jemnej motoriky detí.

Štúdia mala charakter naratívneho prehľadu so systematickými prvkami, pričom sa opiera o princípy transparentného výberu zdrojov a ich analytického spracovania (Hendl, 2016).

Tabuľka 1: Kritériá analýzy

Kritéria	publikácie v anglickom, českom a slovenskom jazyku
	empirický výskum, publikácia s výskumným základom
	zameranie na kresbu, grafomotoriku alebo jemnú motoriku detí
	vek skúmanej populácie: 3 – 7 rokov
	dostupnosť plného textu vo verejných databázach

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 2: Znaký vyradenia z analýzy

Vyradené	metodické alebo popularizačné texty publikácií bez výskumných dát
	texty zamerané výlučne na estetickú stránku výtvarného prejavu
	štúdie bez jasne definovanej vzorky alebo cieľov výskumu

Zdroj: vlastné spracovanie

Skupiny analyzovaných výskumov:

- **intervenčné výskumy:** tréning kresby a predpísaných vzorov a zmeny v motorických ukazovateľoch,
- **vývinové štúdie:** učenie grafomotorických vzorov u detí,
- korelačné a **longitudinálne** zistenia: kresba a grafomotorika ako komponent školskej pripravenosti.

Intervenčné výskumy bolo zamerané na zisťovanie vzájomných korelácií grafomotorických cvičení a kresby v súvislosti s frekvenciou realizácií cvičení (Lust, Domicca, 2011).

Novší pilotný výskum v uvedenej oblasti uvádza štatisticky významné zlepšenie v čase v skóre predpísania, avšak rozdiel medzi intervenčnou a kontrolnou skupinou nebol jednoznačný. Z hľadiska témy je dôležité, že štúdia explicitne vychádza z predpokladu, že úspešná tvorba písmen stojí na zvládnutí „kresbových subľahov“ a predpísaných vzorov (Johnston et al., 2025). Z výskumu vyplýva, že kresba je vhodná tréningová platforma, no efektivita konkrétneho programu závisí od dizajnu výskumu a programu, frekvencie cvičení a celkovej výučby v triede.

Ďalšiu veľkú skupinu výskumov tvoria výskumy zamerané na motorické učenie. Sledujú tréning a cvičenie a ich vplyv na nové grafické úlohy (Snapp-Childs et al., 2015). Výskum preukazuje zjavný mechanizmus, ktorý naznačuje, že tréning kontroly ruky v jednej grafomotorickej úlohe môže zlepšiť výkon v kresbe ako príbuznej jemno motorickej aktivite.

Podobné výskumy grafomotorickej praxe naznačujú, ako rôzne môže rozvrhnutie tréningu ovplyvniť proces reálneho písania. Štúdia poukazuje na to, že viaczložkový tréning grafomotorických vzorov môže podporiť zlepšenie rýchlosti a čitateľnosti písania u začínajúcich pisateľov (Ghanamah et al., 2023). Hoci primárnym výsledkom je výkon v písaní, intervenčný princíp je „kresbový“.

Okrem intervenčných programov sme v rámci analýzy zaznamenali výskumy zamerané na **vývinové experimenty**. Tie mapujú, ako deti získavajú a udržiavajú grafomotorické zručnosti.

Výsledky poukazujú na proces učenia jednoduchých grafomotorických vzorov u detí rôzneho veku. Výsledky ukázali, že aj malé deti sa dokážu zlepšovať tréningom, pričom udržanie získanej zručnosti môže byť vekovo podmienená (Julius, Adijapha, 2015). Z hľadiska rozvoja jemnej motoriky je to argument, že kresbové vzory sú vhodný tréningový materiál, ale ich účinnosť závisí od veku, frekvencie cvičení a rozvoja zručnosti.

Tabuľka 3: Prehľad výskumov

Skupina výskumov	Zameranie	Hlavné zistenia	Prínos pre tému
Intervenčné výskumy (kresba, predpísané vzory)	Tréning grafomotorických cvičení a kresby, frekvencia cvičení	Zlepšenie výkonu v čase; efekt intervencie závisí od dizajnu, intenzity a celkovej výučby (Lust & Domica, 2011; Johnston et al., 2025)	Kresba ako účinná tréningová platforma pre rozvoj predpísania
Motorické učenie a transfer	Prenos učenia medzi grafomotorickými úlohami	Tréning kontroly ruky v jednej úlohe zlepšuje výkon v príbuzných grafických aktivitách (Snapp-Childs et al., 2015)	Spoločné motorické mechanizmy kresby a písania
Komplexné grafomotorické intervencie	Viaczložkový tréning grafomotorických vzorov	Zlepšenie rýchlosti a čitateľnosti písania; kresbový princíp intervencie (Ghanamah et al., 2023)	Kresbové vzory ako základ písania
Vývinové štúdie	Učenie a udržiavanie grafomotorických zručností u detí	Zlepšovanie tréningom už v ranom veku; udržanie zručností je vekovo podmienené (Julius & Adijapha, 2015)	Vekovo primeraný tréning kresbových vzorov
Korelačné a longitudinálne výskumy	Kresba a grafomotorika v kontexte školskej pripravenosti	Grafomotorické schopnosti sú významným komponentom školskej pripravenosti	Podpora zaradenia kresby do predškolskej edukácie

Zdroj: vlastné spracovanie

V rámci domácej proveniencie sme na základe analýzy identifikovali nasledovné výskumy a základné zistenia.

V českom prostredí je relevantná pilotná výskumná štúdia J. Johnovej, ktorá mapovala úroveň grafomotorickej prípravy detí predškolského veku v materských školách. Autorka ukazuje, že rozvoj grafomotoriky v praxi zahŕňa spontánnu kresbu aj systematické grafomotorické prvky; zároveň upozorňuje na slabšie stránky – najmä pretrvávajúce nesprávne držanie písacích potrieb a iba mierny progres grafomotorických zručností naprieč sledovaným vekovým rozpätím (Johnová, 2019).

Za zaujímavé možno považovať výsledky experimentálneho overovania stimulačného programu zameraného na rozvoj grafomotoriky a podporu písania v materských školách. Štúdia pracuje s porovnaním experimentálnych a kontrolných skupín a hodnotením výkonov po aplikácii programu (posttest), pričom cieľovou skupinou sú aj deti so špeciálnymi potrebami v grafomotorike (Lipnická, 2009).

Pre tému „kresba a jemná motorika“ je podstatné, že stimulačné programy v materských školách typicky využívajú kresbové aktivity (kreslenie línií, tvarov, šrafovanie, napodobňovanie vzorov, práca s tlakom a rytmom), ktoré priamo trénujú svalovú diferenciaciu prstov a koordináciu oko–ruka – teda základné mechanizmy jemnej motoriky. Grafomotorický tréning je vnímaný v širšom kontexte psychomotorického a kognitívneho rozvoja, čím podporuje interpretáciu, že kresba je nielen „umelecká“ aktivita, ale aj neurovývinový nástroj prípravy na rozvoj školských zručností.

V posledných rokoch sa objavujú aj práce zamerané na diagnostiku grafomotoriky z perspektívy učiteľov materských škôl a na limity diagnostických postupov v meniacej sa edukačnej realite (Pošteková; Gužíková, 2025).

Uvedené výskumy a zistenia sú užitočné najmä preto, že posúvajú diskusiu od „či kresliť“ k „ako kvalifikovane pozorovať kresbu“, teda ako z kresbových výkonov vyvodzovať podložené závery o jemnomotorickej pripravenosti dieťaťa.

Analyzované slovenské a české výskumy poukazujú na to, že kresba je významná pre rozvoj jemnej motoriky nielen ako spontánna detská aktivita, ale aj ako súčasť grafomotorickej diagnostiky a intervenčných programov v predškolskom vzdelávaní.

Najsilnejšie empirické opory v česko-slovenskom priestore predstavujú diagnostické sondy mapujúce úroveň grafomotorickej pripravenosti a experimentálne overovanie stimulačných programov v materských školách. Vyplyva z toho potreba kombinovať voľnú kresbu s cieľovými grafomotorickými prvkami.

Syntéza ukazuje, že kresba je v predškolskom veku využívaná dvojako:

- ako diagnostický indikátor úrovne grafomotorickej pripravenosti a jemnomotorických predpokladov (napr. kvalita úchopu, tlak, plynulosť línie, zvládanie tvarov),
- ako intervenčný prostriedok v stimulačných programoch, ktoré vedú k merateľnému zlepšeniu grafomotorických výkonov a súvisiacich zručností.

Diskusia

Na základe analýzy možno formulovať nasledovné závery:

- kresba a aktivity s predpísanými tvarmi sú vhodné na tréning a rozvoj jemnej motoriky, pretože sú zamerané na stabilitu ruky, precíznosť ťahov a koordináciu oko-ruka,

- intervenčné programy môžu zlepšovať grafomotorické zručnosti a ďalšie ukazovatele rozvoja jemnej motoriky,
- programy zamerané na rozvíjanie grafomotických zručností môžu zlepšiť výkon v kresbe, čo podporuje názor, že kresba je vhodná na rozvoj jemnej motoriky dieťaťa,
- rozvrh a dávkovanie jednotlivých sedení v rámci intervenčných cvičení môžu byť rozhodujúce pre stabilitu získaných zručností a ich následné rozvíjanie,
- zároveň sa preukázalo, že nie každá intervencia preukáže efekt „nad rámec bežného dozrievania“, čo zdôrazňuje potrebu porovnávacích výskumov a štúdií, štandardizovaných meraní jemnej motoriky a dlhodobého sledovania.

Záver

Kresba predstavuje jednu zo základných činností v predškolskom veku a je považovaná za dôležitý prostriedok rozvoja grafomotoriky a jemnej motoriky. Cieľom systematického prehľadu bolo identifikovať, analyzovať a syntetizovať slovenské, české a zahraničné výskumy zamerané na význam kresby a grafomotorických aktivít v rozvoji jemnej motoriky detí, vrátane detí s ťažkosťami v motorickom prejave. Do analýzy boli zaradené empirické štúdie a odborné publikácie publikované v slovenskom, českom a anglickom jazyku podľa vopred stanovených kritérií. Výsledky poukazujú na význam kresby ako diagnostického aj podporného nástroja v oblasti jemnej motoriky, najmä u detí s oslabenou motorickou koordináciou, napríklad u detí s dyspraxiou. U týchto detí môže byť kresba nielen prostriedkom rozvoja jemnej motoriky, ale aj spôsobom postupného zlepšovania koordinácie oko-ruka a presnosti pohybov. Zároveň poskytuje bezpečný priestor na sebaujadrnenie bez nadmerného výkonového tlaku. Pravidelné zaradzovanie grafomotorických aktivít môže napomáhať kompenzácii motorických oslabení už v predškolskom veku. Dôležitá je pritom individualizácia prístupu a rešpektovanie vývinovej úrovne dieťaťa. Analytický výskum potvrdzuje, že kresba zohráva významnú úlohu v rozvoji jemnej motoriky a grafomotorickej pripravenosti, pričom jej potenciál je najvyšší pri systematickom a odborne vedenom využívaní v predškolskom vzdelávaní.

Bibliografia

- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. 2011. *Vývojová psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-821-4.
- CASE-SMITH, J. et al. 2013. *Occupational Therapy for Children*. 6th ed. St. Louis: Elsevier Mosby, 2013. ISBN 978-0-323-08282-3.

- GHANAMAH, R., EGHBARIA-GHANAMAH, H., KARNI, A., ADI-JAPHA, E. 2023. Dot-to-dot practice enhances Children's handwriting: The advantage of a multi-session training protocol. *Learning and Instruction*. 2023, 86, 101756. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101756>
- HENDL, J. 2016. *Kvalitatívny výzkum: Základní metody a aplikace* (4. rozš. vyd.). Praha: Portál. 2016.
- JOHNOVÁ, J. 2019. Výzkumná sonda do stavu grafomotorické prípravy detí predškolského veku. *Gramotnosť, pregramotnosť a vzdelávanie*. 2019, 3(2), s. 47-71. ISSN 2533-7882.
- JOHNSTON, B., RYAN, B., HATFIELD, M., CALDER, S. D., CLAESSEN, M. 2025. Efficacy of a prewriting intervention: A pilot randomised control trial. *Australian Occupational Therapy Journal*. 2025, 72(4). <https://doi.org/10.1111/1440-1630.70043>
- JULIUS, M. S.; ADI-JAPHA, E. 2015. Learning of a simple grapho-motor task by young children and adults: Similar acquisition but age-dependent retention. *Frontiers in Psychology*. 2015, 6, 225. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00225>
- KIRBY, A. 2009. *Developmental coordination disorder (dyspraxia): The road to recognition*. David Fulton Publishers.
- KOLÁŘ, P. 2012. *Rehabilitace v klinické praxi*. Praha: Galén, 2012. ISBN 978-80-7262-781-7.
- KOVÁČOVÁ, B. 2019. *S inklúziou od raného veku. Dieťa s odlišnosťou a jeho vstup do kolektívu*. Hliník nad Hronom: Reziliencia s.r.o. 2019. ISBN 978-80-972277-5-3.
- KOVÁČOVÁ, B. 2021. *Expresia vo výchove*. In: *Expresivita vo výchove*. Bratislava: UK v Bratislave, 2021. ISBN 978-80-223-5265-9.
- KOVÁČOVÁ, B. 2023. Včasné identifikovanie dyspraxie u dieťaťa s predpokladanými ťažkosťami v pohybovom prejave. *Disputationes scientifiacae Universitatis Catholicae in Ružomberok*. 2023, 23(2), 21-29. <https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.2.21-29>
- LIPNICKÁ, M. 2009. Rozvoj grafomotoriky a podpora písania – výsledky experimentálneho overovania programu v materských školách. *Pedagogické rozhľady: odborný-metodický časopis*. 2009, 18(5), 1-4.
- LOWENFELD, V., BRITAIN, W. L. 1987. *Creative and Mental Growth*. 8th ed. New York: Macmillan, 1987. ISBN 978-0-0289-5845-0.
- LUST, C. A., DONICA, D. K. 2011. Effectiveness of a Handwriting Readiness Program in Head Start: A Two-Group Controlled Trial. *American Journal of Occupational Therapy*. 2011, 65(5), p. 560-568. <https://doi.org/10.5014/ajot.2011.000612>
- MAGOVÁ, M. 2025. Analýza a kontextualizácia špecifických vývinových porúch učenia. *Perspektívy motorickej dyspraxie v kontexte špecifických porúch učenia*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2025, s. 9-29. ISBN 978-80-561-1200-7.

- MALCHIODI, C. A. 14998. *Understanding Children's Drawings*. New York: Guilford Press, 1998. ISBN 978-1-5723-0553-5.
- PIAGET, J., INHELDER, B. 2007. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-353-0.
- POŠTEKOVÁ, B., GUŽÍKOVÁ, L. 2025. Possibilities and limits of graphomotor diagnosis in preschool children in the context of a changing educational environment. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2025, 12(3). <https://doi.org/10.15330/jpnu.12.3.65-82>
- SNAPP-CHILDS, W., FATH, A. J., WATSON, C. A., FLATTERS, I., BINGHAM, G. P. 2015. Training to improve manual control in 7–8 and 10–12 year old children: Training eliminates performance differences between ages. *Human Movement Science*. 2015, 43, p. 90-99. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2015.07.006>
- VÁGNEROVÁ, M. 2012. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2150-7.
- VALACHOVÁ, D. 2014. *Výtvarná tvorba dětí v materskej škole*. Infra Slovakia, s.r.o. 2014. ISBN 978-80-86666-50-1.
- ZIMMER, R. 2014. *Handbuch der Psychomotorik*. Freiburg im Breisgau: Herder, 2014. ISBN 978-3-451-30657-3.

Prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

Katedra umenia a kultúry

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Račianska 59, 813 34 Bratislava

valachova1@uniba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2026.26.2.46-53>

Support for Motor Development of Students with Dyspraxia in Early School Age

Podpora motorického rozvoja žiakov s dyspraxiou v mladšom školskom veku

Zuzana Brčiaková

Abstract

The article focuses on supporting the motor development of students with dyspraxia in early school age. It presents supportive activities for the development of fine and gross motor skills, graphomotor skills, and hand-eye coordination, which are essential for improving these abilities, as they help students gain greater confidence and independence in daily tasks. The activities are tailored to the individual needs of the students to ensure they are not only effective but also fun and motivating. Regular support from educators can improve students' motor skills and contribute to the development of their social and emotional aspects as well.

Keywords: Dyspraxia. Fine motor skills. Gross motor skills. Hand-eye coordination. Early school age.

Úvod

Všetky deti sa vyvíjajú podľa určitých noriem, no každé z nich je jedinečné a môže mať svoje vlastné odlišnosti. Motorika žiakov je neoddeliteľnou súčasťou ich rozvoja, a ak majú problémy s motorickou koordináciou, môže to ovplyvniť ich schopnosť naučiť sa nové zručnosti. Ak žiak nevie správne koordinovať svoje pohyby, každodenné činnosti a úlohy, ktoré si vyžadujú motorickú zručnosť, mu môžu spôsobiť frustráciu. Nejde len o dočasnú nešikovnosť, ktorá časom zmizne, ale o poruchu, nazývanú dyspraxia, ktorá môže mať dlhodobý dopad na jeho život.

V mladšom školskom veku sú žiaci v procese rozvoja motorických schopností, a práve v tomto období môže byť dyspraxia zvlášť náročná na rozpoznanie. Tento vývoj je často poznačený rozdielmi v rýchlosti a plynulosti, s akou žiaci nadobúdajú motorické zručnosti, čo môže maskovať symptómy dyspraxie. Preto je kľúčové túto poruchu včas diagnostikovať a začať s nápravou, pričom podpora motorického rozvoja žiakov s dyspraxiou v tomto období môže výrazne zlepšiť ich každodenné fungovanie.

Dyspraxia

Dyspraxia, ako uvádzajú Zelinková a Čedík (2013), je porucha, ktorá ovplyvňuje osvojovanie pohybových zručností a koordinácie pohybov. Žovinec (2019) radí dyspraxiu medzi neverbálne poruchy učenia. To znamená, že žiaci s touto poruchou nemajú problémy s verbálnou komunikáciou, ale ich reč môže byť sociálne neprimeraná, pretože nerozumejú prirovnaniam, metaforám, anekdotám a podobne.

Platt (2015) rozlišuje pri dyspraxii primárne a sekundárne problémy. Medzi primárne problémy zaraďuje nízky svalový tonus, slabé ruky a prsty, slabú koordináciu, slabú motoriku, problémy s pozornosťou, slabú citlivosť na dotyk, rýchlu únavu svalov a slabé pohyby očí. K sekundárnym problémom patrí osamelosť, nízke sebavedomie a nedostatok dôvery, frustrácia a utiahnutosť, vyhábanie sa činnostiam (napr. kresleniu).

Dyspraxia sa líši od iných motorických porúch tým, že ťažkosti sa môžu časom meniť, v závislosti od prostredia a životných skúseností. Problémy s koordináciou môžu ovplyvniť každodenné fungovanie, zručnosti vo vzdelávaní a voľnočasových aktivitách. Tieto ťažkosti môžu negatívne ovplyvniť sociálne a emocionálne aspekty života, organizáciu a plánovanie svojho času (Grant, 2017).

Dyspraxia sa môže vyskytovať samostatne alebo v kombinácii s niektorou ďalšou poruchou učenia, ako je napríklad dyslexia. Často sa kombinuje aj so špecifickými poruchami reči, poruchou pozornosti a hyperaktivitou (ADHD) alebo poruchou autistického spektra (Kolář, Červenková, 2023). Najčastejšie sa vyskytuje u chlapcov než u dievčat, v rôznych pomeroch v rozsahu 2:1 až 5:1, v závislosti od výskumných záverov. Výskumy naznačujú, že dyspraxia postihuje 5 až 8 % detí v školskom veku, pričom konkrétne vyšetrenia boli vykonané hneď po vstupe do základnej školy (Kováčová, Hladush, 2024).

Prejavy motorickej dyspraxie

Dyspraxia je podľa Eckersley (2010) skrytá porucha, pretože jej prejavy nie sú na prvý pohľad zjavné. Prejavy dyspraxie sa líšia svojou závažnosťou i obdobím, kedy sa začnú objavovať. Neplatí, že prvé prejavy dyspraxie sa týkajú len hrubej motoriky a základných pohybových schopností (Zelinková, 2017). Dyspraxia sa od predškolského veku prejavuje výraznou neobratnosťou v obliekaní, jedení, jazde na kolobežke alebo bicykli, pri hádzaní a chytaní lopty (Zelinková, Čedík, 2013). Ťažkosti pokračujú aj na základnej škole, kde žiaci často zlyhávajú v telesnej výchove, v pracovnom vyučovaní alebo sa učia pohybové postupy a celky veľmi ťažko. Ťažkosti sa objavujú aj pri písaní, kreslení a pri ďalších predmetoch, ktoré vyžadujú manipulačné zručnosti (Koníčková, 2026).

Problémy s jemnou motorikou u žiakov s dyspraxiou neovplyvňujú len manipuláciu s drobným materiálom či pracovné a výtvarné činnosti, ale aj písanie, teda grafomotoriku. Sem patrí aj pohyb artikulačných orgánov a očí

súbežne s koordináciou končatín (Bednářová, Šmardová, 2015; Droppová, 2014). Do grafomotoriky môžeme zahrnúť úroveň motorickej (pohybovej) spôsobilosti potrebnej na grafické vyjadrenie pri písaní, obkresľovaní a kreslení (Droppová, 2014). Písmo a kresba žiaka je nevzhľadná a problémy sa vyskytujú aj pri odpisovaní z tabule (Kolář, Smržová, Kobesová, 2011). Napodobňovanie tvarov je nepresné, rovnako ako obkresľovanie čiar a obrázkov, pričom pri kreslení žiak nepoužíva viacero farieb (Zelinková, 2017). Ďalšími charakteristickými prejavmi dyspraxie sú problémy pri dodržiavaní postupnosti krokov pri kreslení podľa zadania témy alebo názorných ukážok.

Charakteristickým znakom žiakov s dyspraxiou sú ťažkosti v priestorovej orientácii a neschopnosť zapojiť sa do loptových hier. Žiak nevie pri hre, kde stojí, kde stoja druhí, nedokáže prihrať loptu, často sa pletie do cesty (Zelinová, 2015). Kopanie do lopty je náročné, pretože si vyžaduje udržanie rovnováhy na jednej nohe. Tieto problémy spôsobujú, že žiak často zaostáva v pohybových hrách. Ďalším problémom môže byť pomalé chápanie herných pravidiel, ktoré je spôsobené nepresným chápaním reči a nepozornosťou. Pohybové hry sú vo všeobecnosti náročné v mnohých oblastiach, či už ide o koordináciu pohybu, pozornosť, priestorovú orientáciu, plánovanie pohybu alebo sekvenčné kroky potrebné na vykonanie celej akcie. Žiak môže zvládnuť jednotlivé kroky, ale problém nastáva, keď ich musí spojiť do jedného celku (Zelinková, 2017). Kováčová a Hladush (2024) uvádzajú, že žiak môže mať dobrú koordináciu pohybov pri činnostiach, ktoré sú zamerané na stred tela, ako je hádzanie a chytanie. Môže tiež vynikať v športoch, ktoré mu vyhovujú. Žiaci s dyspraxiou majú problém s posudzovaním vzdialenosti od objektov alebo ľudí, a tiež so správnou reguláciou sily pri vykonávaní pohybov (Kováčová, Magová, 2024). Často môžeme u týchto žiakov pozorovať neochotu zapájať sa do aktivít, ktoré si vyžadujú rovnováhu (Kováčová, Hladush, 2024). Príznačný je aj nedostatok zmyslu pre rytmus, ktorý sa môže prejavovať najmä v telesnej a hudobnej výchove (Zelinová, 2015).

Pri motorických poruchách nie sú správne spracovávané taktilné, propioceptívne a vestibulárne podnety (Kováčová, Magová, 2024).

Kováčová (2020) tvrdí, že každý žiak s dyspraxiou má špecifické prejavy, ktoré sú typické pre jeho oslabenie. Podobne ako pri iných poruchách, aj prejavy dyspraxie sa nemusia u rôznych žiakov s touto diagnózou prejavovať rovnako. V mladšom školskom veku je potrebné pokračovať v rozvíjaní hrubej a jemnej motoriky, ako aj grafomotoriky, a to nielen v školskom, ale aj v domácom prostredí. Aktivity by nemali byť vykonávané pod tlakom, žiak musí byť neustále motivovaný a chválený, pretože inak môže pociťovať, že tieto aktivity nevládne.

Podporné aktivity na zlepšenie motorických schopností žiakov s dyspraxiou

Podporné aktivity na zlepšenie motorických schopností sú pre žiakov s dyspraxiou kľúčové. Aktivity by mali byť navrhnuté tak, aby pomohli žiakom zlepšiť ich motoriku, koordináciu, plánovanie pohybov, schopnosť vykonávať každodenné činnosti a zapájať sa do školských a mimoškolských aktivít.

1. Aktivity na zlepšenie jemnej motoriky

Jemná motorika zahŕňa pohyby, ktoré si vyžadujú presnosť a kontrolu svalov, najmä v rukách a prstoch. Pre žiakov s dypraxiou sú tieto zručnosti náročné, ale rôzne aktivity môžu pomôcť zlepšiť ich schopnosť manipulovať s malými predmetmi, písať alebo vykonávať každodenné úlohy.

Tabuľka 1: Konkretizácia rozvíjania jemnej motoriky prostredníctvom aktivít

Aktivita	Popis aktivity	Cieľ aktivity
Strihanie	Používanie nožníc na strihanie jednoduchých tvarov (kruhy, štvorce, trojuholníky). Začnite s väčšími tvarmi a postupne prejdite k menším.	Zlepšuje koordináciu rúk, presnosť strihania, kontrolu pohybov a jemnú motoriku.
Kreslenie	Kreslenie obrázkov alebo tvarov podľa predlohy (napr. zvieratá, kvety, objekty). Vyfarbovanie obrázkov rôznymi farbami a dodržiavanie obrysov. Kreslenie s rôznymi materiálmi (ceruzka, pastel, fixka).	Zlepšuje schopnosť sledovať detaily, koordináciu ruka-oko, presnosť pohybov, flexibilitu pri kreslení a kreatívne vyjadrovanie.
Obkresľovanie tvarov	Obkresľovanie jednoduchých obrázkov (napr. geometrické tvary, zvieratá, kvety, predmety) alebo vykresľovanie tvarov (napr. kruhy, štvorce, trojuholníky). Obkresľovanie predkreslených kriviek, vlnoviek alebo zúbkovaných čiar, neskôr kreslenie týchto tvarov samostatne.	Zlepšuje kontrolu nad rukou a jemnú motoriku pri kreslení línií, tvarov a krivých čiar.
Navliekanie korálok alebo gombíkov	Navliekanie malých korálok alebo gombíkov na šnúрку.	Rozvíja zručnosti úchopu, koncentráciu a jemnú motoriku.
Modelovanie s plastelínou a hlinou	Tvarovanie kociek, valčekov, guľôčok, vytváranie rôznych tvarov, ale aj jednoduché predmety, ako misky, zvieratká alebo sošky z plastelíny a hliny.	Zlepšuje motorickú kontrolu a silu prstov, podporuje kreativitu.
Práca s rôznymi textúrami	Cvičenia s rôznymi materiálmi a textúrami, ako sú piesok, zamat alebo mäkké tkaniny. Žiak manipuluje s predmetmi a vníma rozdielne povrchy.	Zlepšuje hmatové vnímanie, motorickú kontrolu a jemnú motoriku.

Zdroj: vlastné spracovanie

2. Aktivity na zlepšenie hrubej motoriky

Hrubá motorika zahŕňa pohyby svalov, ktoré zaisťujú základné pohybové zručnosti. Nedostatočne rozvinutá hrubá motorika negatívne vplyva na chôdzu, beh, lezenie, skákanie a udržiavanie rovnováhy. Pravidelné cvičenie môže výrazne zlepšiť ich schopnosti.

Zlepšenia v oblasti motoriky bývajú často postupné a individuálne, preto si vyžadujú trpezlivosť zo strany pedagóga aj samotného žiaka. Pravidelné opakovanie, jasná štruktúra aktivít a podpora pozitívnej atmosféry v triede vytvárajú bezpečné prostredie pre učenie. Spolupráca pedagógov, rodičov a odborníkov môže výrazne zvýšiť účinnosť intervencií. Vďaka systematickej podpore a vhodne zvoleným aktivitám môžu žiaci s motorickou dyspraxiou dosiahnuť výrazné zlepšenie motorických a koordinačných schopností. To im následne umožňuje aktívnejšie sa zapájať do školského života a viesť plnohodnotný a zmysluplný život.

Tabuľka 2: Konkretizácia rozvíjania hrubej motoriky prostredníctvom aktivít

Aktivita	Popis aktivity	Cieľ aktivity
Skákanie na trampolíne	Žiak skáče na trampolíne, začína základnými skokmi neskôr prechádza na skoky do rôznych smerov.	Zlepšuje rovnováhu, koordináciu a kontrolu nad pohybmi.
Chôdza po vyznačenej čiare	Žiak chodí po nakreslenej čiare na zemi (môže byť rovná, krivá alebo vlnitá).	Zlepšuje stabilitu, rovnováhu, kontrolu nad pohybmi a vytrvalosť.
Prekážková dráha	Vytvorenie dráhy s úlohami, ako sú schody, tunely, balančné mosty.	Zlepšuje koordináciu, rovnováhu, motorické schopnosti a vytrvalosť.
Skákanie cez švihadlo	Skákanie cez švihadlo začíname s jednoduchým skákaním, neskôr prejdeme k dvojitým skokom.	Rozvíja vytrvalosť, koordináciu a rytmus.
Balančné cvičenia na loptách	Žiak balansuje na rôznych loptách alebo balančných doskách.	Zlepšuje rovnováhu, stabilitu a koordináciu.
Pohybové prekážky	Rôzne úlohy, ako skákanie cez prekážky, plazenie pod prekážkami alebo lezenie po rebríkoch.	Zlepšuje rovnováhu, koordináciu, silu a flexibilitu.

Zdroj: vlastné spracovanie

3. Koordinácia ruka-oko

Koordinácia ruka-oko je základnou schopnosťou, ktorá je nevyhnutná pre vykonávanie mnohých každodenných úloh, ako je písanie, čítanie alebo hranie športov. Žiaci s dyspraxiou často čelia problémom v tejto oblasti, čo môže ovplyvniť ich školský výkon.

Tabuľka 3: Konkretizácia rozvíjania vizuomotorickej koordinácie prostredníctvom aktivít

Aktivita	Popis aktivity	Cieľ aktivity
Puzzle	Skladanie klasických alebo 3D puzzle s rôznymi dielikmi. Začnite s malým množstvom väčších dielikov puzzle s jasnými farbami a malým vzorom.	Zlepšuje kombináciu vizuálnych a motorických informácií, koncentráciu a pozornosť.
Skladanie kociek alebo stavebníc	Stavebnice (napr. LEGO) alebo kocky, kde dieťa stavia objekty.	Zlepšuje jemnú motoriku a schopnosť kombinovať vizuálne a motorické informácie.
Hračky na presné ciele	Používanie hračiek, ktoré si vyžadujú presné umiestnenie alebo vkladanie predmetov do správnych otvorov.	Zlepšuje presnosť, koordináciu ruka-oko a schopnosť sústrediť sa na detaily.
Hody do cieľa	Hádzanie rôznych predmetov do určeného cieľa (vedro, škatule, kruh).	Zlepšuje koordináciu ruka-oko, silu hodu a presnosť.
Hádzanie a chytanie lopty	Hádzanie a chytanie lopty, začnite s väčšími loptami a postupne prejdite na menšie.	Rozvíja koordináciu ruka-oko, reflexy, motorickú kontrolu a koncentráciu.
Zrkadlové pohyby	Žiak vykonáva pohyby na základe zrkadlového obrazu pred sebou.	Zlepšuje koordináciu ruka-oko v dynamických situáciách.

Zdroj: vlastné spracovanie

Aktivity a hry, ktoré podporujú motorické zručnosti žiakov s motorickou dyspraxiou, zohrávajú kľúčovú úlohu v rozvoji ich jemnej a hrubej motoriky, koordináčnych schopností, rovnováhy a koncentrácie. Tieto aktivity, ktoré zahŕňajú rôzne formy pohybu, manipulácie s predmetmi a napodobňovanie pohybov, pomáhajú žiakom postupne zlepšovať ich motorické schopnosti v zábavnej a motivujúcej forme. Činnosti každodenného života tiež poskytujú výbornú príležitosť na tréning. Aktivity by mali prebiehať v podporujúcom a pozitívnom prostredí, kde sa žiak necíti pod tlakom, ale je neustále motivovaný a oceňovaný za svoje pokroky. Cieľom je, aby sa žiaci s dyspraxiou cítili úspešní a schopní vykonávať rôzne činnosti s väčšou sebadôverou a nezávislosťou.

Záver

Motorické poruchy, ako je dyspraxia, ovplyvňujú nielen fyzické schopnosti žiakov, ale aj ich sociálne, emocionálne a edukačné fungovanie. Ťažkosti v oblasti plánovania a koordinácie pohybov sa môžu prejavovať

v každodenných školských činnostiach, ako je písanie, kreslenie, manipulácia s učebnými pomôckami či zapájanie sa do pohybových aktivít. Tieto prekážky môžu viesť k zníženému sebavedomiu, frustrácii a pocitom zlyhania, najmä v situáciách, kde sa porovnávajú s rovesníkmi. Dyspraxia tak môže nepriamo ovplyvňovať aj sociálne vzťahy a začlenenie žiaka do triedneho kolektívu.

Včasné rozpoznanie týchto ťažkostí zo strany pedagogických a odborných zamestnancov zohráva kľúčovú úlohu v procese podpory žiakov s dyspraxiou. Implementácia cielene navrhnutých podporných aktivít v oblasti jemnej a hrubej motoriky, koordinácie ruka-oko a grafomotoriky môže výrazne prispieť k zlepšeniu ich každodenného fungovania. Systematická a pravidelná intervencia pomáha rozvíjať motorické zručnosti postupne a primerane individuálnym možnostiam žiaka. Dôležité je pritom dbať na prepojenie motorických aktivít s praktickými a zmysluplnými činnosťami.

Pri práci so žiakmi s dyspraxiou je nevyhnutné zohľadňovať individuálne potreby každého žiaka a prispôbovať aktivity jeho tempu, schopnostiam a aktuálnemu vývinovému stupňu. Aktivity by mali byť nielen efektívne, ale aj hravé, zaujímavé a motivujúce, aby podporovali aktívne zapojenie žiaka. Vhodne zvolený pedagogický prístup môže zmierniť obavy zo zlyhania a posilniť vnútornú motiváciu dieťaťa. Neoddeliteľnou súčasťou práce je poskytovanie pravidelnej spätnej väzby, povzbudenia a uznania aj za malé pokroky.

Bibliografia

- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět od 3 do 6 let.* Brno: Edika, 2015. 120 s. ISBN 978-80-266-065-1.
- DROPPOVÁ, G. 2014. *Grafomotorika v materskej škole alebo rozvíjanie grafomotorických zručností detí ako príprava na písanie v základnej škole a detský prejav.* Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014. 117 s. ISBN 978-80-8052-787-7.
- ECKERSLEY, J. 2010. *Coping with Dyspraxia.* 2. vyd. GB, Norfolk: Sheldon Press, 2010. 224 s. ISBN 978-1-84709-128-4.
- GRANT, D. *That's the way I think: Dyslexia, dyspraxia, ADHD and dyscalculia explained.* 3. vyd. New York: Routledge, 2017. 184 s. ISBN 978-1-138-12622-0. <https://doi.org/10.4324/9781315647005>
- KOLÁŘ, P., SMRŽOVÁ, J., KOBESOVÁ, A. 2011. Vývojová porucha koordinace – vývojová dyspraxie. In: *Česká a slovenská neurologie a neurochirurgie: časopis českých a slovenských neurologů a neurochirurgů*, 2011. roč. 74, č. 5, s. 533-538. ISSN 1210-7859.
- KONÍČKOVÁ, J. 2026. *Dyspraxia. Problém nešikovného a neobratného dieťaťa.* [online]. [citované dňa 16.01.2026]. Dostupné z internetu: <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/2762/dyspraxia-problem-nesikovneho-a-neobratneho-dietata>

- KOVÁČOVÁ, B. 2020. Rodina s dieťaťom so špecifickou poruchou koordinácie pohybov vo včasnej starostlivosti. In: Hudecová, A. (Ed). *Rodina s dieťaťom s narušením vo včasnej starostlivosti*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2020, s. 56-87. ISBN 978 80-561-0782-9.
- KOVÁČOVÁ, B., HLADUSH, V. 2024. Možnosti a limity dieťaťa s dyspraxiou v predškolskom veku. In: *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2024*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2024, s. 22-36. ISBN 978-80-561-1104-8.
- KOVÁČOVÁ, B., MAGOVÁ, M. 2024. Metóda demonštrácie ako integrálna súčasť edukácie dieťaťa s motorickou dyspraxiou. In: *Žiak, pohyb, edukácia: Vedecký zborník 2024*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2024, s. 131-138. ISBN 978-80-223-5909-2.
- PLATT, G. 2015. *Beating dyspraxia with a hop, skip and jump. A simple exercise program to improve motor skills at home and school*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2015. 152 s. ISBN 978-1-84905-560-4.
- ZELINKOVÁ, O. 2015. *Poruchy učení. Špecifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších dovedností*. Praha: Portál, 2015. 264 s. ISBN 978-80-262-0875-4.
- ZELINKOVÁ, O. 2017. *Dyspraxie. Vývojová porucha pohybové koordinace*. Praha: Portál, 2017. 144 s. ISBN 978-80-262-1266-9.
- ZELINKOVÁ, O., ČEDÍK, M. 2013. *Mám dyslexii. Průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2013, 144 s. ISBN 978-80-262-0349-0.
- ŽOVINEC, E. 2019. *Špeciálna pedagogika II*. Nitra: Univerzita Konštatína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, 2019. 232 s. ISBN 978-80-558-1379-0.

Príspevok je parciálnym výstupom z projektu KEGA 007KU-4/2024 s názvom Tímový prístup k vzdelávaniu dieťaťa s dyspraxiou v predškolskom veku: od identifikácie ťažkostí k úspešnej inklúzii.

Ing. Zuzana Brčiaková, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
zuzana.brciakova@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2026.26.2.54-63>

Specific Features of Written and Reading Expression in Child with Dyspraxia

Špecifiká písomného a čitateľského prejavu u žiaka s dyspraxiou

Miriam Vinceková

Abstract

The aim of this paper is to highlight the fact that dyspraxia does not exclusively affect motor skills, but also has a comprehensive impact on the learning process, particularly in the areas of writing and reading. The text focuses on the characteristics of dyspraxia, its manifestations in the school environment, and the typical difficulties students face in the areas of motor skills, organizational abilities, memory, and attention. Special attention is given to the manifestations of dyspraxia in written expression and reading skills. Research findings clearly underscore the need for an individualized approach and timely support for students with dyspraxia in the school setting.

Keywords: Dyspraxia. Motor skills. Learning difficulties. Writing. Reading. School support.

Úvod

Porucha vývinovej koordinácie (DCD) alebo dyspraxia je neurovývinová porucha charakterizovaná zlou motorickou koordináciou a ťažkosťami s učením motorických zručností u inak zdravého dieťaťa (Magová, 2025). Dyspraxia môže viesť k deficitom výkonných funkcií, čo bráni efektívnemu učeniu sa v ranom detstve. Deti s DCD majú ťažkosti s presným vykonávaním koordinovaných motorických činností. DCD sa prejavuje ako mierne oneskorenie jemnej a hrubej motoriky v detstve, ktoré sa neskôr pripisuje ťažkostiam s motorickým učením (Castellucci, Singla, 2024; Hladush et al., 2024). Medzi motorické príznaky, ktoré sa vyskytujú pri DCD, patria ťažkosti s vykonávaním koordinovaných motorických činností a poruchy jemnej a hrubej motoriky, ktoré vedú k nemotornosti, pomalosti a nepresným motorickým výkonom. Jednotlivci s DCD preto môžu vykazovať deficity v posturálnej kontrole (hypotónia alebo hypertónia, nezrelá distálna kontrola, slabá statická a dynamická rovnováha atď.), senzomotorickej koordinácii a motorickom učení (plánovanie motorických pohybov, učenie sa nových pohybov, adaptácia

na zmeny atď., bližšie Biottea, Danna, et al., 2019). Vývinová porucha koordinácie bola vnímaná ako dôsledok nezrelosti mozgových procesov, čo vedie k slabej organizácii, a môže mať vplyv prakticky na každú oblasť života. Existujú tri hlavné zložky vývinovej poruchy koordinácie, ktoré sú zobrazené v schéme a následne ich popisujeme.

Schéma 1: Zložky vývinovej koordinácie



Zdroj: vlastné spracovanie

Prvou zložkou je **ideácia**. Ide o schopnosť mozgu premýšľať alebo konceptualizovať, čo telo potrebuje urobiť (čo by sa malo stať automatickým po naučení zručnosti). Dieťa s DCD musí kognitívne zistiť, ktorá akcia je potrebná zakaždým, aj keď danú akciu už predtým vykonalo.

Druhou zložkou je **motorické plánovanie**. Ide o schopnosť zorganizovať si telo na akciu bez toho, aby o nej muselo premýšľať. Pri diagnóze DCD musí dieťa vedome premýšľať o akciách, niekedy na úkor danej úlohy.

Tretou zložkou je **vykonanie, realizácia**. Ide o schopnosť reagovať na podnety z prostredia a vykonať správny pohyb – v technickom zmysle sa to nazýva „motorická adaptívna reakcia“ – niečo, čo sa učíme robiť od okamihu narodenia ako reakciu na prichádzajúce podnety z okolia. Cvičenie zdokonaľuje pohyb a ten sa potom používa bez vedomého monitorovania. Nadácia pre dyspraxiu (2013) ponúka rady rozpoznať žiaka s dyspraxiou: Neschopnosť behať, skákať, chytať alebo kopať do lopty, hoci ich rovesníci to dokážu. Ťažkosti s udržiavaním priateľstiev kvôli neschopnosti správať sa primerane v spoločnosti. Obmedzené chápanie priestorových pojmov ako „v“, „na“, „pred“, „za“ atď. Ťažkosti s chôdzou po schodoch. Slabé obliekanie. Pomalý a váhavý vo väčšine činností. Zdá sa, že sa nedokáže nič naučiť inštinktívne, ale musí sa učiť zručnostiam. Časté potkýnanie a pády. Slabý úchop ceruzky. Neschopnosť hrať jednoduché skladačky alebo hry na triedenie tvarov. Kreslenie je veľmi nezrelé. Často úzkostlivý a ľahko rozptýlený. Vyhýba sa telesnej výchove a hram. V triede má zlé výsledky, ale pri individuálnych

stretnutiach sa výrazne zlepšuje. Reaguje na všetky podnety bez rozdielu a rozsah pozornosti je slabý. Môže mať problémy s matematikou a písaním štruktúrovaných príbehov. Má veľké ťažkosti s opisovaním z tabule. Píše namáhavo a nezrelo. Nedokáže si zapamätať a/alebo riadiť sa pokynmi. Je vo všeobecnosti zle organizovaný (Kováčová, 2023; Hladush et al., 2024); Hladush et al., 2025; Magová, 2025).

Ťažkosti dieťaťa vo výchovno-vzdelávacom procese

Podľa Kirby (2009) a Zelinkovej (2009) sa môžu v školskom prostredí u žiakov s dyspraxiou objavovať rôznorodé ťažkosti ovplyvňujúce učenie a každodenné fungovanie. Časté sú **problémy s držaním tela pri sedení**, nestabilita trupu a potreba neustále meniť polohu tela, čo môže viesť k strate koncentrácie. Tieto prejavy súvisia so zníženým uvedomovaním si polohy tela (propriocepciou). U žiakov s DCD sa môžu vyskytovať aj **ťažkosti s bilaterálnou koordináciou**, ktoré sa prejavujú pri písaní, kreslení a ďalších manuálnych činnostiach. Žiak môže otáčať telo alebo papier, využívať pohyby celej ruky a rýchlo sa unavovať. Typický je **nezrelý úchop pera**, neistota v dominancii ruky a ťažkosti pri činnostiach vyžadujúcich spoluprácu oboch rúk. Ďalšou oblasťou sú **ťažkosti s rovnováhou a koordináciou pohybov**, ktoré môžu viesť k nechote zapájať sa do telesnej výchovy alebo pohybových aktivít, najmä ak zahŕňajú krížové pohyby alebo prácu s rovnováhou. V kognitívnej oblasti sa môžu objaviť **problémy s organizáciou, krátkodobou pamäťou a spracovaním pokynov**, čo môže viesť k mylnému hodnoteniu žiaka ako nepozorného alebo lenivého. Zároveň sa môžu vyskytovať **ťažkosti so zrakovo-motorickou koordináciou**, sledovaním pohybujúceho sa objektu a plynulým pohybom očí, čo môže negatívne ovplyvniť čítanie a spôsobovať únavu očí (Homolová, 2024). Tieto ťažkosti môžu mať vplyv aj na **sociálne fungovanie žiaka**, keďže opakované neúspechy a motorická nešikovnosť môžu viesť k zníženému sebavedomiu a sociálnej izolácii (Hladush et al., 2025).

Prejavy žiaka s dyspraxiou v pisateľskom prejave

DCD sa bežne vyskytuje spolu s inými neurovývinovými poruchami ovplyvňujúcimi pozornosť, jazyk a čítanie, ktoré samy osebe môžu mať vplyv na výkon písania (Barnett, Prunty, 2020). Písanie rukou je komplexná zručnosť, ktorá zahŕňa parciálne úlohy, medzi ktoré patrí organizácia myšlienok, štruktúra fráz, pravopis, gramatika, pamäť, slovná zásoba, plánovanie, revízia a motorický akt písania. Keď sa pozornosť sústreďuje na udržanie koncentrácie, písanie rukou sa stáva namáhavým, čo vedie k zníženiu kvality písomných diel. Prvá fáza písania rukou vyžaduje motiváciu pisateľa, ktorá aktivuje zámer písať. Nasleduje fáza sémantického vyhľadávania, v ktorej pisateľ rozvíja myšlienky zo slovnéj zásoby. V tejto fáze pisateľ rozpracuje, čo má napísať a vyhľadáva

sémantické informácie predtým, ako začne s úlohou motorického písania na papieri. Následne sa vykonáva syntaktická konštrukcia. Tieto 3 premotorické fázy sú najväčšími faktormi ovplyvňujúcimi rýchlosť písania rukou alebo počet slov vytvorených za minútu u žiakov s DCD. Pravopis je prvou fázou motorického plánovania a spočíva v priradovaní fonémy, hlásky, písmena, ku graféme, symbolu, ktorý fonému predstavuje. Fáza výberu alografu nastáva po úplnom priradení. Dlhšie slová vyžadujú dlhší čas na premenu foném na grafémy. Jednotlivci s DCD preto majú tendenciu prejavovať značné ťažkosti so slovami zloženými z 2 alebo viacerých slabík. Svalová adaptácia je poslednou fázou a nastáva, keď signál prechádza z mozgu do ruky. Jednotlivci s DCD majú problém s ovládaním rozstupov, veľkosti a zarovnania písmen, čo môže ovplyvniť čitateľnosť textu (Castellucci, Singla, 2024). Dyspraxia môže výrazne ovplyvniť rukopis, čo žiakom sťažuje čitateľné a efektívne písanie. Pochopenie toho, ako dyspraxia a ťažkosti s rukopisom súvisia, spolu s poskytovaním účinnej podpory pri dyspraxii, je nevyhnutné pre to, aby sa žiakom pomohlo prosperovať. Žiaci s dyspraxiou často čelia výrazným problémom s písaním rukou z dôvodu: Problémy s jemnou motorikou: Ťažkosti s koordináciou pohybov rúk a prstov. Únava: Písanie môže byť únavné a viesť k frustrácii, čo ovplyvňuje produktivitu. Zlá tvorba písmen: Písmená môžu byť zle tvarované alebo nekonzistentné vo veľkosti. Pomalá rýchlosť písania: Písanie môže trvať oveľa dlhšie ako u rovesníkov. Tieto problémy môžu žiakom obzvlášť sťažiť školu, čo ovplyvňuje ich sebavedomie a akademické výsledky. Je dôležité včas rozpoznať dyspraxiu a znaky písania rukou a poskytnúť im správnu podporu (Lisa, 2024). Dyspraxia významne ovplyvňuje písomné zručnosti, čím tento proces sťažuje a frustruje. Jedným z hlavných spôsobov, ako dyspraxia ovplyvňuje písanie, sú ťažkosti s motorickým plánovaním. Motorické plánovanie zahŕňa schopnosť mozgu plánovať a vykonávať pohyby, ktoré sú nevyhnutné pre úlohu, ako je písanie písmen a viet. Žiaci s dyspraxiou majú často problémy s motorickým plánovaním, čo vedie k nekonzistentným a zle tvarovaným písmenám. Pre žiakov s dyspraxiou sú náročné aj pravopisné schopnosti a umiestnenie písmen. Kvôli ťažkostiam s motorickým učením môžu mať problém zapamätať si poradie písmen v slovách, čo vedie k častým pravopisným chybám. Okrem toho môže byť ťažké udržiavať správne umiestnenie písmen na stránke, čo vedie k chaotickému a ťažko čitateľnému rukopisu. Tieto problémy ovplyvňujú schopnosť dieťaťa presne a včas dokončiť písomné úlohy. Dyspraxia výrazne ovplyvňuje písanie rukou, keďže ide o komplexný proces zahŕňajúci kognitívne, jazykové aj motorické zručnosti. Ťažkosti v motorickom plánovaní, jemnej motorike, pravopise a udržiavaní pozornosti vedú k pomalému, nečitateľnému a únavnému písaniu. Tieto problémy môžu negatívne ovplyvniť školský výkon aj sebavedomie žiakov, preto je včasná identifikácia a cieľená podpora nevyhnutná.

Na základe uvedených ťažkostí, ktoré DCD spôsobuje v oblasti písania rukou, je zrejmé, že žiaci s touto poruchou potrebujú cielene zvolené stratégie podpory. Nasledujúca časť sa preto zameriava na konkrétne stratégie a prístupy, ktoré môžu pomôcť zlepšiť písomný prejav, znížiť únavu a podporiť akademický výkon žiakov s DCD.

Magrid (2024) popisuje nasledovné stratégie na zlepšenie písania, a to napr. formou efektívnych nástrojov na písanie:

- **Používanie správnych písacích pomôcok:** Používanie vhodného písadla môže výrazne zlepšiť zážitok z písania u žiakov s dyspraxiou. Písacie potreby s gumenými úchytkami pomáhajú žiakom udržiavať správny úchop, čím znižujú únavu rúk a zlepšujú kontrolu nad písacími pohybmi. Tieto úchytky poskytujú potrebnú podporu na rozvoj jemnej motoriky, ktorá je pre písanie nevyhnutná.
- **Používanie papiera na písanie:** Okrem toho, používanie milimetrového a linajkového papiera môže pomôcť pri udržiavaní správneho umiestnenia písmen a rozstupov. Štruktúrované rozloženie týchto papierov pomáha žiakom lepšie organizovať písanie, čo vedie k jasnejšiemu a čitateľnejšiemu textu.
- **Cvičenia a techniky písania:** Zapojenie sa do špecifických cvičení písania a precvičovacích techník môže časom zlepšiť písacie zručnosti u žiaka s dyspraxiou. Obzvlášť prospešné sú techniky, ktoré zlepšujú koordináciu ruka-oko. Aktivity, ako obkresľovanie tvarov, kopírovanie písmen a kreslenie vzorov môžu deťom aj žiakom s dyspraxiou pomôcť rozvíjať lepšiu kontrolu nad ich písacími pohybmi. Účinné môže byť aj používanie postupných formulárov. Tieto formy rozdeľujú proces písania na zvládnuteľné kroky, čo žiakom umožňuje sústrediť sa na jeden aspekt písania naraz, čím sa znižuje celková kognitívna záťaž. Nadmerné učenie, ktoré zahŕňa precvičovanie zručnosti nad rámec počiatočného zvládnutia, môže posilniť schopnosti písania a budovať sebavedomie u žiakov s dyspraxiou.
- **Pozitívna spätná väzba a motivácia:** Poskytovanie pozitívnej spätnej väzby a povzbudenie sú kľúčové pri pomoci žiakom s dyspraxiou pri rozvíjaní ich písacích zručností. Pozitívna spätná väzba posilňuje osvedčené postupy a pomáha žiakom pochopiť, čo robia dobre. Toto posilnenie môže byť silným motivátorom, ktorý žiakov s dyspraxiou povzbudzuje k neustálemu precvičovaniu a zlepšovaniu. Budovanie sebavedomia prostredníctvom povzbudenie je tiež dôležité. Oceňovanie drobných úspechov a pokroku, bez ohľadu na to, aký je malý, môže posilniť sebavedomie žiaka s dyspraxiou a ochotu zapojiť sa do písomných činností. Učitelia a rodičia by sa mali zamerať na úsilie a zlepšenie, a nie len na konečný výsledok, čím by sa u detí podporovalo zmýšľanie zamerané na rast.

Na základe skúseností Amin (2024) uvádza zoznam stratégií, ktoré poskytujú podporu žiakom s dyspraxiou pri písaní:

- **Pozícia pri písaní:** Žiak s dyspraxiou môžu mať problém s pohodlným a ľahkým sedením pri kreslení a písaní ako súčasťou limitnosti v oblasti hrubej motoriky (Čarnická, 2024). Nábytok v triede môže mať veľký vplyv na úspech žiakov v písaní. Keď žiak sedí na stoličke, jeho chodidlá by mali byť celou plochou na podlahe s kolenami a bokmi zvierajúcimi uhol 90 stupňov. Výška stola by mala byť rovnaká ako výška lakt'ov, keď sú

umiestnené pri boku tela. Toto usporiadanie môže byť prospešné aj pre žiakov s inými poruchami učenia, pretože im zabezpečí potrebnú oporu pri rôznych výzvach. Ak sa žiaci nakláňajú dopredu, stôl môže byť príliš nízky a ak dvíhajú ramená alebo ruky, môže byť príliš vysoký. Žiaci by mali sedieť približne v tzv. päťovej vzdialenosti od stola a papier by mal byť naklonený a posunutý podľa píšucej ruky. Žiaci môžu písať so zápästím držaným mimo stola, čo má za následok, že ich písanie je príliš ľahké kvôli nedostatočnej kontrole. Šikmé tabule sú užitočné, pretože žiak si môže o tabuľu oprieť zápästie, čo pomáha rozvíjať vhodnú polohu. Použitie brúsneho papiera pod listom papiera na písanie môže žiakom pomôcť spomaliť, upraviť ovládanie a tlak ceruzky pri reakcii na hmatové podnety. Žiaci si lepšie uvedomujú, ako sa ich ceruzka pohybuje.

- **Tvorba písmen:** Zámena písmen a číslíc je u mladších detí bežná, ale do 6 rokov sa zvyčajne uplatňuje správna orientácia. Pre niektorých žiakov s dyspraxiou a inými poruchami učenia môže byť tvorba písmen a ich zámena pretrvávajúcim problémom, ktorý môže ovplyvniť písanie a sťažiť čítanie. Aby sa žiaci naučili správne tvoriť písmená, môžu ich pred použitím ceruziek vytvoriť prstami vo vzduchu alebo v piesku, farbe, kréme na holenie, farebnej soli alebo ryži.
- **Priestorové vnímanie:** Žiak s dyspraxiou môžu začať písať riadok v strede stránky alebo budú písať šikmo cez stránku, a nie vodorovne zľava doprava. Nálepky sa dajú umiestniť vedľa okraja, aby žiakom ukázali, kde majú začať, a môžu tiež slúžiť ako vodítko, ktoré žiakom ukáže, že sa blížia k okraju papiera. Užitočné môže byť zvýraznenie čiar na písanie a použitie drevených paličiek na tvorenie ako oddelovača, ktorý žiakov povzbudí k tomu, aby medzi slovami nechávali vhodné medzery.
- **Mriežkový papier,** na ktorom žiaci umiestňujú každé písmeno slova do rámečka, môže žiakom pomôcť rozvíjať správne rozostupy medzi písmenami.

Popisované stratégie poukazujú na význam komplexného a individuálne prispôbeného prístupu k podpore písania u žiakov s dyspraxiou. Úprava písacích nástrojov, pracovného prostredia a polohy pri písaní, rozdelenie úloh na menšie kroky, využívanie vizuálnych pomôcok, technológií a cieľených cvičení spolu s poskytovaním pravidelnej pozitívnej spätnej väzby môžu výrazne zlepšiť čitateľnosť, rýchlosť a komfort pri písaní. Dôraz na motiváciu, znižovanie únavy a budovanie sebavedomia žiakov je kľúčový pre ich aktívne zapájanie sa do písomných činností a celkový školský úspech.

Prejavy žiaka s dyspraxiou v čitateľskom prejave

Podľa Lawrence (2025) dyspraxia zahŕňa nielen motorické ťažkosti, ale aj **problémy s organizovaním myslenia, pozornosťou, pamäťou a niekedy aj rečou**, ktoré môžu nepriamo ovplyvniť čítanie u žiakov. Ťažkosti s plánovaním

a udržiavaním pozornosti môžu viesť k **pomalšiemu spracovaniu textu a horšiemu porozumeniu**, a komorbidity, ako dyslexia môžu situáciu ešte zhoršovať. Preto pri podpore čítania u žiakov s dyspraxiou treba brať do úvahy aj tieto kognitívne aspekty, a nie len motorické prejavy.

Existuje niekoľko hlavných spôsobov, ktorými môže dyspraxia konkrétne ovplyvniť čítanie.

Prvým faktorom je oslabené sledovanie pohybov očí. Pri čítaní musia oči spolupracovať a plynulo sa pohybovať po riadku textu. Ide presne o ten typ motorickej koordinácie, s ktorým majú žiaci s dyspraxiou ťažkosti. Môže sa to prejavovať napríklad vynechávaním slov alebo riadkov, častým strácaním miesta v texte, ťažkosťami pri odpisovaní z tabule a tiež únavou pri čítaní (žiak si môže trieť oči alebo sa sťažovať, že ho bolia).

Druhým faktorom je oneskorený vývin reči, a s tým súvisiace ťažkosti vo fonologickom spracovaní. Problémy s rečou sa u väčšiny detí prejavia už pred nástupom do školy. Logopedická intervencia ich zvyčajne dokáže zlepšiť, hoci napredovanie môže byť pomalšie. Problém spočíva v tom, že reč je úzko prepojená so spracovaním zvukov. Ak má žiak ťažkosti vo fonologickej oblasti (v rozlišovaní a spracovaní hlások), učenie sa dekodovania pri čítaní je preň veľmi náročné.

Tretím faktorom sú ťažkosti v plánovaní a postupnosti (serialite). Exekutívne funkcie patria medzi najdôležitejšie činnosti mozgu. Plánovanie sa netýka len veľkých vecí (*napríklad čo si vziať na výlet*), ale aj úplne bežných činností, ktoré vyžadujú usporiadanie krokov v správnom poradí – napríklad príprava pracovného miesta na začiatku školského dňa. Rovnako náročné môže byť usporiadať myšlienky tak, aby odpoveď na otázku mala správne poradie a logickú štruktúru, čo je typický problém u mnohých osôb s dyspraxiou. Čítanie si v počiatočných fázach rozvoja gramotnosti vyžaduje veľké množstvo stratégií v zmysle seriality. Žiak musí priradiť každé písmeno k správne mu zvuku, tieto zvuky spojiť do slov, zapamätať si význam jednotlivých slov a následne vytvoriť zmysluplnú vetu. Tento proces sa postupne nabaľuje a predstavuje výraznú mentálnu záťaž aj pre dieťa bez dyspraxie (Forrest, 2018).

Podľa Lexia Learning (2023) sú pri rozvoji čítania u žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami efektívne najmä stratégie založené na explicitnej a systematickej inštrukcii. Explicitná inštrukcia spočíva v jasnom vysvetľovaní učiva, modelovaní postupu a vedení žiakov krok za krokom. Tento prístup je vhodný aj pre žiakov s dyspraxiou, keďže im pomáha lepšie pochopiť štruktúru úloh a kompenzuje ich ťažkosti v oblasti plánovania a organizácie činností. Ďalšou dôležitou stratégiou je aktivácia predchádzajúcich vedomostí pred čítaním textu. Prepojenie nových informácií s existujúcimi poznatkami podporuje porozumenie a uľahčuje spracovanie textu. U žiakov s dyspraxiou môže táto stratégia znížiť náročnosť čítania, keďže im poskytuje oporu v už známych informáciách a pomáha lepšie sa orientovať v texte. Zároveň odporúča používanie grafických organizérov, ako sú pojmové mapy, diagramy alebo časové osi. Tieto vizuálne pomôcky umožňujú žiakom prehľadne usporiadať informácie, identifikovať hlavné myšlienky a vzťahy medzi nimi.

Pre žiakov s dyspraxiou sú grafické organizéry obzvlášť prínosné, pretože podporujú vizuálne spracovanie informácií a kompenzujú oslabené schopnosti sekvenovania a pracovnej pamäti. Významnú úlohu zohrávajú aj stratégie rozdelené na fázy pred čítaním, počas čítania a po čítaní. Pred čítaním sa odporúča oboznámiť žiakov s témou a kľúčovou slovnou zásobou. Počas čítania je dôležité viesť žiakov k aktívnej práci s textom, napríklad prostredníctvom otázok a poznámok. Po čítaní je vhodné zamerať sa na zhrnutie textu a upevnenie porozumenia. Takto štruktúrovaný prístup pomáha žiakom s dyspraxiou lepšie zvládnuť nároky čítania a podporuje ich čitateľské porozumenie.

Dyspraxia môže významne ovplyvniť čítanie prostredníctvom oslabeného sledovania očí, ťažkostí vo fonologickom spracovaní, plánovaní, sekvenovaní a udržiavaní pozornosti, pričom komorbidita, ako je dyslexia, môžu tieto ťažkosti ešte prehĺbovať. Úspešná podpora čítania si preto vyžaduje komplexný prístup, ktorý zohľadňuje nielen motorické, ale aj kognitívne a jazykové aspekty. Využívanie explicitnej a systematickej inštrukcie, aktivácia predchádzajúcich vedomostí, práca s grafickými organizérmi a štruktúrovanie čítania do jednotlivých fáz môže žiakom s dyspraxiou výrazne pomôcť zlepšiť čitateľské porozumenie, plynulosť a schopnosť pracovať s textom.

Záver

Dyspraxia, resp. vývinová porucha koordinácie (DCD), predstavuje komplexnú neurovývinovú poruchu, ktorá neovplyvňuje len motorické schopnosti žiaka, ale zasahuje aj do viacerých oblastí jeho školského fungovania. Ako práca poukazuje, prejavy dyspraxie sa v školskom prostredí odrážajú v ťažkostiach s písaním, čítaním, matematickými zručnosťami, ako aj v oblasti organizácie, pozornosti a sociálneho fungovania. Zistenia z odbornej literatúry potvrdzujú, že žiaci s dyspraxiou môžu čeliť výrazným výzvam pri zvládaní bežných školských úloh, ktoré si vyžadujú koordináciu pohybov, motorické plánovanie, vizuálno-motorickú integráciu a schopnosť seriality. Bez adekvátnej podpory môžu tieto ťažkosti viesť k zníženej školskej úspešnosti, frustrácii a poklesu sebavedomia žiaka. Príspevok zdôrazňuje význam včasnej identifikácie dyspraxie a potrebu individuálne prispôbených pedagogických a podporných stratégií. Vhodne zvolené úpravy vyučovania, kompenzačné pomôcky a podporné opatrenia môžu významne prispieť k zníženiu školských ťažkostí a k rozvoju silných stránok žiakov s dyspraxiou.

Bibliografia

AMIN, R. 2024. *A guide for supporting learners with dyspraxia*. Pentagon Play. [online]. 2024 [citované 14.12.2025]. Dostupné na internete: <https://www.pentagonplay.co.uk/news-and-info/guide-for-supporting-learners-with-dyspraxia>

- BARNETT, A. L., & PRUNTY, M. 2021. Handwriting difficulties in developmental coordination disorder. *Current Developmental Disorders Reports*, 8(1), 6-14. [online]. 2021 [citované 14.12.2025]. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1007/s40474-020-00216-8>
- BIOTTEAU, M., DANNA, J., BAUDOU, É., et al. 2019. Developmental coordination disorder and dysgraphia: Signs and symptoms, diagnosis, and rehabilitation. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 15, 187-201. <https://doi.org/10.2147/NDT.S120514>
- CASTELLUCCI, G., & SINGLA, R. 2025. Developmental coordination disorder. *StatPearls*. StatPearls Publishing. [online]. 2025 [citované 14.12.2025]. Dostupné na internete: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK603724/>
- ČARNICKÁ, M. 2024. Hrubá motorika a jej úloha pri rozvíjaní grafomotoriky. *Aktuálne problémy telesnej výchovy a športu 13*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2024, 101-110. ISBN 978-80-561-1150-5.
- FORREST, S. 2018. *How to teach a child with dyspraxia to read*. Helping Children to Read. [online]. 2025 [citované 14.12.2025]. Dostupné na internete: <https://helpingchildrentoread.com/articles/how-to-teach-a-child-with-dyspraxia-to-read/>
- HLADUSH, V., KOVÁČOVÁ, B., DUDEK, M. 2024. Teaching preschool children with dyspraxia as an urgent scientific and pedagogical problem. *Actual problems of the correctional education (pedagogical sciences)*, (23), 100-115. <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2024-23.100-115>
- HLADUSH, V., KOVÁČOVÁ, B., GAVRILOV, O. V. 2025. Support in Teaching Preschoolers with Manifestations of Motor Dyspraxia. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, (1), 168-186. [https://doi.org/10.35433/pedagogy.1\(120\).2025.14](https://doi.org/10.35433/pedagogy.1(120).2025.14)
- HOMOLOVÁ, M. 2024. Dyspraxia: limitations in coordination and locomotion in a group of preschool children. *MMK 2024: Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky*. Hradec Králové: Magnanimitas akademické sdružení, 2024, s. 583-590. ISBN 978-80-87952-41-2.
- KIRBY, A. 2009. *Developmental coordination disorder (dyspraxia): The road to recognition*. David Fulton Publishers.
- KOVÁČOVÁ, B. 2023. Včasné identifikovanie dyspraxie u dieťaťa s predpokladanými ťažkosťami v pohybovom prejave. *Disputationes Scientificalae Universitatis Catholicae in Ružomberok*, 23(2), 21-29. <https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.2.21-29>
- MAGOVÁ, M. 2025. Analýza a kontextualizácia špecifických vývinových porúch učenia. *Perspektívy motorickej dyspraxie v kontexte špecifických porúch učenia*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2025, s. 9-29. ISBN 978-80-561-1200-7.

- LAWRENCE, H. 2025. *Recognising and supporting learners with dyspraxia (developmental coordination disorder)*. Twinkl. [online]. 2025 [citované 14.12.2025]. Dostupné na internete: <https://www.twinkl.sk/blog/recognising-and-supporting-learners-with-dyspraxia-developmental-coordination-disorder>
- LEXIA LEARNING. 2023. *Best reading strategies for special education students*. [online]. 2023 [citované 14.12.2025]. Dostupné na internete: <https://www.lexialearning.com/blog/best-reading-strategies-for-special-education-students>
- LISA. 2024. *Dyspraxia and handwriting difficulties: Key insights*. SEN Tutors. [online]. 2024 [citované 14.12.2025]. Dostupné na internete: <https://sentutors.co.uk/dyspraxia-and-handwriting-difficulties-key-insights/>
- MAGRID EDUCATION. 2024. *Dyspraxia and writing strategies for success*. [online]. 2024 [citované 14.12.2025]. Dostupné na internete: <https://magrid.education/dyspraxia-and-writing-strategies-for-success/>
- ZELINKOVÁ, O. 2009. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2009. 264 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

Príspevok je parciálnym výstupom z projektu KEGA 007KU-4/2024 s názvom Tímový prístup k vzdelávaniu dieťaťa s dyspraxiou v predškolskom veku: od identifikácie ťažkostí k úspešnej inklúzii.

Mgr. Miriam Vinceková

Katedra špeciálnej pedagogiky

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

Základná škola s materskou školou

Dostojevského ulica 2616/25, 058 01 Poprad

miriam.vincekova205@edu.ku.sk

Mathematical Ability Limitations in a Child with Dyspraxia

Limity v matematických schopnostiach u žiaka s dyspraxiou

Barbora Kováčová, Miriam Vinceková

Abstract

The paper examines the limitations in mathematical abilities of a student with dyspraxia. Dyspraxia, as a developmental coordination disorder, significantly affects fine motor skills, spatial orientation, and the organization of activities, which are essential for learning mathematics. A student with dyspraxia experiences difficulties with written calculations, aligning digits, and understanding geometric concepts. Problems with sequencing and working memory negatively affect problem-solving and the application of learned procedures. Despite these limitations, a student with dyspraxia demonstrates potential in verbal reasoning and conceptual understanding when provided with appropriate pedagogical support.

Keywords: Dyspraxia. Motor skills. Learning difficulties. Mathematics. Support measures.

Úvod

Dyspraxia je neurovývinová porucha, ktorá sa najčastejšie spája s ťažkosťami v oblasti motorického plánovania a koordinácie pohybov (Vodičková, 2022; Maťová, 2025). Jej vplyv však presahuje rámec motoriky a výrazne zasahuje aj do kognitívnych procesov dôležitých pre učenie sa. V závislosti od použitých kritérií odhadovaná prevalencia dyspraxie predstavuje 3 % až 10 % všetkých jednotlivcov v školskom veku (Hladush et al., 2024). Mnohí jednotlivci s dyspraxiou majú súbežné poruchy, ako je porucha pozornosti a hyperaktivita, poruchy učenia, dyslexia alebo poruchy reči; tieto poruchy však nevylučujú diagnózu dyspraxie. Navyše, dyspraxia sa môže vyskytovať súbežne s pervazívnymi vývinovými poruchami, ako je autistické spektrum či Rettov syndróm (Gomez et al., 2015; Biotteau, 2017; Kováčová, 2023; Čarnická, 2024, Siváková, 2024 a i.).

V školskom prostredí sa tieto ťažkosti môžu výrazne **prejavovať aj v oblasti matematiky**, kde si dieťa musí osvojiť *abstraktné pojmy, pracovať s priestorovými vzťahmi, postupmi a symbolmi*. Predmetný text sa zameriava

na identifikáciu limitov v matematických schopnostiach dieťaťa s dyspraxiou a poukazuje na potrebu individuálneho prístupu a cielenej podpory pri rozvoji matematických zručností. Huron (2017) upozorňuje na výskum, v ktorom boli posudzovaní žiaci s dyspraxiou, ktorí majú ťažkosti s matematickými operáciami. Dve štúdie (Gomez et al., 2015; Gomez et al., 2017) sa venovali skúmaniu numerických schopností detí s dyspraxiou pomocou metód vychádzajúcich z vývinovej psychológie, konkrétne z oblasti numerickej kognície. Cieľom spomenutých štúdií bolo preskúmať, do akej miery sa dyspraxia môže prejavíť vo výkonoch pri úlohách vyžadujúcich pochopenie a manipuláciu s číselnými množinami, a porovnať ich s deťmi bez vývinových porúch. Do výskumu bolo zaradených 20 detí s dyspraxiou vo veku 7 až 10 rokov, ktorých výkony boli porovnané s výkonom 20 detí a žiakov bez vývinových osobitostí. V prvej experimentálnej úlohe mali deti porovnávať dve série bodov, pričom počet bodov sa pohyboval buď od 10 do 22, alebo od 20 do 44 v závislosti od konkrétneho pokusu. Úlohou detí a žiakov bolo určiť, ktorá séria obsahuje vyšší počet bodov. Tento typ úlohy umožňuje hodnotiť presnosť zmyslu pre množstvo, ktorý je dôležitou súčasťou numerických schopností. Podľa autorov zmysel pre množstvo existuje už od narodenia a postupne sa zlepšuje s vekom, pričom jeho rozvoj je výrazne podporovaný formálnym vzdelávaním. Deti postupne získavajú schopnosť rozlišovať medzi čoraz menšími rozdielmi v množstvách, čo je kľúčové pre rozvoj aritmetických zručností. Výsledky štúdií naznačujú, že deti s dyspraxiou môžu mať v tejto oblasti zníženú presnosť alebo pomalšie tempo spracovania množstiev, čo môže mať následne vplyv na ich výkon v matematických úlohách a na učenie sa čísel a počítania. Tieto zistenia zdôrazňujú význam cielenej podpory opatrení, ktoré pomáhajú žiakom s dyspraxiou rozvíjať numerické schopnosti a efektívne zvládať matematické úlohy, napríklad prostredníctvom vizuálnych pomôcok, diferenciacie úloh alebo individuálne prispôbených cvičení.

Ťažkosti v matematike u žiaka s dyspraxiou

Prvé problémy sa často objavujú už v materskej škole, najmä pri úlohách orientovaných na (s)počítanie predmetov. Jednotlivci s dyspraxiou majú ťažkosti pri počítaní predmetov, či už používajú prst (alebo viaceré prsty), alebo sa spoliehajú na zrak, ktorý je považovaný za základnú stratégiu spoľahlivého počítania. Huron (2017) uvádza príklad vnímania množstva prostredníctvom kociek: *Ak má dieťa s dyspraxiou pred sebou šesť kociek, niekedy napočíta päť, inokedy štyri alebo sedem, a občas sa dostane k správnej odpovedi. Tieto chyby nesúvisia so zapamätaním si číselnej postupnosti, ale s nedokonalosťou pri ukazovaní – dieťa niekedy počíta tú istú kocku dvakrát alebo jednu vynechá. Takéto chyby nie sú zanedbateľné, pretože môžu ohroziť rozvoj zmyslu pre čísla, keďže dieťa nedokáže naviazať stabilné spojenie medzi množstvom predmetov a ich číselnou reprezentáciou, ktorá sa pri jednotlivých pokusoch mení* (ibidem, s. 3).

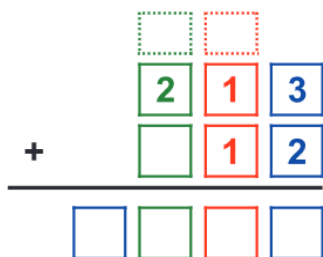
Ťažkosti so zvládaním priestoru, organizáciou na strane, rozlišovaním pravej a ľavej strany a podobne môžu deťom s dyspraxiou spôsobovať množstvo problémov pri práci s matematikou. Napríklad pri určovaní, či v čísle určitá číslica zodpovedá jednotkám alebo desiatkam, sa opierame o jej **polohu**. Niektoré deti s dyspraxiou si môžu zamieňať 12 a 21, pretože namiesto čítania čísla zľava doprava ho čítajú sprava doľava (Crouail, 2009).

Vhodným riešením je nahradiť **polohovú farebnú normu** **farebnou normou** (Obr. 1, podľa Huron, 2017), napríklad jednotky modrou farbou, desiatky červenou a stovky zelenou. Treba si však uvedomiť, že pôvodne zvolená farebná norma musí byť používaná **všetkými osobami**, ktoré dieťa sprevádzajú (rodičia, učitelia). Okrem toho túto farebnú normu **nie je možné meniť z roka na rok**, ani keď učiteľ používa inú farebnú normu, pretože by to bolo, akoby boli jednotky jeden rok vpravo a nasledujúci rok vľavo – čo by nikoho nenapadlo, keďže by to viedlo k veľkému zmätku u žiakov.



Obrázok 1: Polohová farebná norma I.
Zdroj: Huron (2017)

Rovnakým spôsobom (Obr. 2, podľa Huron, 2017) je aj zápis početných operácií pod seba závislý od zvládnutia **priestorového algoritmu**. Jednotky musia byť pod jednotkami, desiatky pod desiatkami, stovky pod stovkami a číslice sa sčítavajú v tom istom stĺpci. Všetky tieto kroky môžu byť problematické pre deti, ktoré majú ťažkosti s orientáciou v priestore. Napríklad číslica desiatok druhého čísla môže byť omylom umiestnená pod číslicu stoviek – nie preto, že by dieťa nechápalo matematický princíp, ale preto, že sa zle orientuje v priestore a zamieňa si stĺpce (Huron, 2017).



Obrázok 2: Polohová farebná norma II.
Zdroj: Huron (2017)

Z toho vyplýva že jednotlivci s dyspraxiou môžu jeden predmet započítať viackrát alebo naopak niektorý vynechať. Výsledkom je, že pri opakovanom počítaní tej istej množiny dostávajú rôzne výsledky. Tento jav nie je spôsobený tým, že by dieťa nerozumelo číselnej postupnosti, ale tým, že nedokáže presne koordinovať pohyby očí a ruky. Ak si jednotlivec s dyspraxiou nevytvorí stabilné prepojenie medzi konkrétnym množstvom predmetov a číslom, ktoré ho označuje, môže to negatívne ovplyvniť jeho ďalšie matematické učenie.

Číselné a výpočtové schopnosti žiakov s dyspraxiou

Jednotlivci s dyspraxiou môžu mať menej presné vnímanie množstva, a to tak v symbolickej, ako aj v nesymbolickej forme. Priestorová dyskalkúlia a práca s miestom na stránke – v matematike sa prejavuje napríklad pri rozlišovaní jednotiek a desiatok, pri čítaní viacmiestnych čísel alebo pri zápise príkladov pod seba. Žiak si môže zameniť čísla, ako napríklad 12 a 21, nie preto, že by nerozumel ich hodnotu, ale preto, že má problém s orientáciou zľava doprava.

Aritmetika

Ťažkosti jednotlivcov s dyspraxiou v matematike, najmä v oblasti aritmetiky, sa prejavujú viacerými prepojenými problémami. Výrazným obmedzením je zapamätávanie si základných poznatkov, napríklad násobilky, ako aj osvojovanie si a následné uplatňovanie matematických pravidiel v praxi. Problémy sa objavujú aj v oblasti sekvencovania, teda v zapamätaní si správneho poradia jednotlivých krokov pri riešení úloh. Jednotlivec s dyspraxiou má často ťažkosti so sedením v triede a opisovaním z tabule, pričom opisovanie býva pomalé, nepresné a sprevádzané chybami. Rovnako je preňho náročné rýchlo a správne zapisovať matematické zápisy. Tieto ťažkosti sú úzko prepojené s oslabenými jemnými motorickými zručnosťami, čo vedie k neplnulej práci, veľmi slabým, nečitateľným písomným výkonom a problémom s celkovou úpravou písomných prác.

Geometria

K ťažkostiam s kreslením sa u niektorých jednotlivcov s dyspraxiou pridávajú aj ťažkosti s vizuálno-priestorovým vnímaním (Mazeau et al., 2016). Niektorí jednotlivci s dyspraxiou správne nevnímajú dĺžky a uhly, s ťažkosťami vnímajú rôzne geometrické tvary. Vykonávanie cvičení, ako je reprodukovanie symetrických obrazcov pomocou mriežky, je pre nich preto obzvlášť ťažké. Títo žiaci však dokážu pochopiť geometrické pojmy a naučiť sa a uplatňovať pravidlá, ktoré sú ich základom.

Zápis matematiky a využitie technológií

Veľa žiakov s dyspraxiou majú potvrdenú dysgrafiú, ktorá ich limituje čitateľne a efektívne zapisovať čísla, symboly alebo príklady pomocou hornej končatiny. Zapisovanie na počítači je síce riešením, no ani ten celkovo nemusí riešiť problém zápisu, napr. editory rovníc sú často pomalé a technicky náročné. Je dôležité začať s nácvikom písania matematiky na počítači už v nižších ročníkoch, aby si žiak postupne osvojil potrebné klávesové skratky a postupy. Aj napriek tomu však zostáva práca žiaka s dyspraxiou náročnejšia a časovo zdĺhavejšia, čo odôvodňuje aj potrebu podporných opatrení, napr. v časovej dotácii pri písaní testových úloh či samostatných prácach.

Intervenčné stratégie pri práci s jednotlivcom s dyspraxiou

Dyspraxia nemusí automaticky znamenať neúspech v matematike. Mnohé ťažkosti, s ktorými sa deti aj žiaci s dyspraxiou stretávajú, nesúvisia s nedostatkom porozumenia, ale s motorickými a priestorovými obmedzeniami (Huron, 2017, Vinceková, 2025). Žiaci s vývinovou poruchou koordinácie majú síce oslabenú presnosť numerických odhadov, no základné chápanie lineárnej štruktúry čísel je u nich zachované. matematické ťažkosti u detí s DCD majú odlišný mechanizmus než pri špecifických poruchách učenia v matematike. Ak sa vzdelávacie intervencie zamerajú na posilnenie presnosti odhadov a upevňovanie konceptuálnych stratégií, môžu významne prispieť k zlepšeniu matematického výkonu týchto žiakov (Gomez, Piazza, et al., 2017). Matematické ťažkosti u žiakov s dyspraxiou nie sú len „sekundárnym“ dôsledkom motorických problémov, ale súvisia: s oslabenou **vizuo-priestorovou pracovnou pamäťou**, vysokými **nárokmi na súčasné spracovanie a uchovanie informácií**, motorickou zložkou matematických úloh (písanie, kreslenie, manipulácia). To vysvetľuje problémy: s geometriou, zarovnávaním čísiel, slovnými úlohami, viackrokovými výpočtami (Alloway, 2007). Matematika má všeobecne rozšírenú povest' náročného predmetu pre mnoho žiakov, vrátane žiakov, ktorí nemajú ťažkosti v učení.

Je dôležité vybrať tie podporné špeciálnopedagogické stratégie, ktoré môžu byť nápomocnými na podporu učenia sa matematiky práve v skupine žiakov s dyspraxiou (Vinceková, 2025). V tabuľkovom spracovaní ich uvádzame, konkrétne podľa Sweeney (2011) s možnou modifikáciou pre naše podmienky.

Tabuľka 1: Konkretizácia intervenčných stratégií
 v individuálnej/skupinovej intervencii

<p>Celoškolský prístup pre žiakov s dyspraxiou v predmete matematika</p>	<p>Spoločne navrhnutý plán matematiky pre celú školu by mal obsahovať podrobnosti o tom, ako sa budú riešiť potreby žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, vrátane žiakov s dyspraxiou. Riaditeľ školy by mal zapojiť celú školskú komunitu, vrátane rodičov a tiež umožniť profesionálny rozvoj na podporu zlepšeného učenia sa matematiky.</p>
<p>Spolupráca s rodičmi žiakov s dyspraxiou</p>	<p>Rodičia zohrávajú kľúčovú úlohu pri rozvíjaní pozitívneho postoja k matematike u svojich detí pri domácich prípravách, pri prípravách na vyučovanie, pri prípravách na písomné práce.</p>
<p>Rešpektovanie názorov žiakov s dyspraxiou</p>	<p>Žiak s dyspraxiou môže poskytnúť informácie o svojich preferovaných učebných štýloch, ako sa mu učí lepšie, ktoré pomôcky mu pomáhajú počas konkrétnej matematickej operácie a pod.</p>
<p>Pozitívna podpora výučby a učenia sa matematiky</p>	<p>Radost' z matematiky a kompetencia v nej spolu úzko súvisia. Bez úspechu sa u žiakov môže vyvinúť úzkosť z matematiky, ktorá môže byť úplnou bariérou pre učenie. Navrhované spôsoby, ako pomôcť s úzkosťou z matematiky: hrať motivujúce hry, aby bola matematika zábavná, rozlišovať matematické úlohy a učebnice v triede, používať zjednodušené matematické pracovné zošity, používať motivujúce a reálne aktivity, povzbudzovať k skúšaniam „odhadovaní“, používať prácu vo dvojiciach a skupinách, poskytnúť čas, precvičovať číselné zručnosti, zdôrazňovať súčasné silné stránky a vedomosti žiaka s dyspraxiou.</p>
<p>Vyučovanie matematických postupov</p>	<p>Žiaci s dyspraxiou potrebujú, aby sa matematické postupy učili jasne a krok za krokom. Pomáha opakovanie a učenie pomocou vlastného hlasu, napríklad pri násobilke. Veľké ťažkosti im robí priestorová orientácia, preto je vhodné používať štvorcový papier a farebné rozlíšenie číslíc. Diferencované vyučovanie pomáha odstraňovať bariéry v učení a zároveň podporuje aj nadané deti s dyspraxiou.</p>
<p>Využívaný „matematický jazyk“</p>	<p>Porozumenie matematike je úzko spojené s jazykom, ktorý je pre žiakov so špecifickými poruchami učenia často ťažký. Problémom nie sú len matematické pojmy, ale aj bežné slová v slovných úlohách. Žiaci s dyspraxiou majú často ťažkosti s jazykom priestoru, poradia a času. Pomáha systematické vyučovanie pojmov, opakovanie a používanie vizuálnych pomôcok. Užitočné sú aj matematické slovníky, myšlienkové mapy, učenie pomocou vlastného hlasu a pod.</p>

Zdroj: Sweeney (2011)

Podpora žiakov s dyspraxiou v školskom prostredí

Podpora žiakov s dyspraxiou v školskom prostredí si vyžaduje ciele úpravy počas výchovno-vzdelávacieho procesu, ako aj poradensko-terapeutického procesu (Fábry Lucká, 2019). Viacerí autori sa zhodujú v tom, že správne nastavené podporné stratégie môžu výrazne zlepšiť školské fungovanie žiakov s dyspraxiou (Kirk, 2005; Collier a Truman, 2008).

Kirk (2005) odporúča pre učiteľa bežnej triedy pri práci so žiakom s dyspraxiou nasledovné odporúčania, ktoré sú zapracované do nasledovného tabuľkového spracovania.

Tabuľka 2: Odporúčania pre prácu so žiakmi s dyspraxiou

Odporúčanie v konkrétnych oblastiach	Konkretizácia odporúčania
Prostredie a sedenie	<ul style="list-style-type: none">• Štruktúrované prostredie triedy,• sedenie v priamom výhľade na učiteľa a tabuľu,• vhodné sedenie v správnej výške,• obe nohy opreté o podlahu,• šikmý povrch na čítanie a písanie.
Písanie a jemná motorika	<ul style="list-style-type: none">• Správne držanie tela pri písaní,• cvičenia prstov,• precvičovanie presných pohybov potrebných na písanie písmen.
Pracovné miesto	<ul style="list-style-type: none">• Prehľadné, osobné a vyhradené pracovné miesto,• vhodné osvetlenie pre činnosť.
Podpora a komunikácia	<ul style="list-style-type: none">• Povzbudzovanie a pochvala,• jasné, konkrétne a jednoznačné pokyny a pravidlá k práci.
Organizačné zručnosti	<ul style="list-style-type: none">• Explicitné vyučovanie organizačných zručností,• využívanie vizuálnych pomôcok: zoznamy, pripomienky, rozvrhy, konceptuálne mapy.
Upravené učebné pomôcky	<ul style="list-style-type: none">• Veľká lopta na hodine telesnej výchovy,• gumený trojuholníkový úchop na ceruzku,• žltý papier na text (prevencia oslnenia),• zvýrazňovače na členenie informácií v texte.
Sebaregulácia a vyjadrovanie	<ul style="list-style-type: none">• Príležitosti na sebareguláciu,• objasňovanie myslenia a nápadov rozprávaním o vlastných skúsenostiach.
Hodnotenie a zaznamenávanie	<ul style="list-style-type: none">• Alternatívne spôsoby zaznamenávania a hodnotenia (napr. počítač),• diferencované pracovné listy,• ústne prepisy.
Zadania a domáce úlohy	<ul style="list-style-type: none">• Rozdelenie úloh do zvládnuteľných krokov,• zjednodušené a obmedzené písomné domáce úlohy.
Sociálne učenie	<ul style="list-style-type: none">• Pravidelné kooperatívne pracovné skúsenosti vo dvojiciach.

Zdroj: Kirk (2005)

Podľa Collier a Truman (2008) je nevyhnutné žiaka s dyspraxiou v triede podporiť týmito stratégiami, ktoré mu viac umožňujú byť úspešným v matematike:

- **Vhodné sedenie:** Žiaka s dyspraxiou usadzte bližšie k tabuli a ďalej od rušivých podnetov, ako sú dvere, okná alebo nástenky.
- **Pravidelné prestávky:** Doprajte žiakovi s dyspraxiou krátke prestávky, napríklad krátku prechádzku, aby si zlepšil sústredenie.
- **Obmedzenie písania:** Znížte množstvo písania. Využívajte doplnňovacie cvičenia, priradovanie alebo vopred pripravené poznámky, ktoré si môže doplniť, napr. o príklady, schémy a pod.
- **Vhodné pomôcky:** Používajte širšie perá, linajkovaný papier alebo podložku pod papier, ktoré uľahčujú zápis príkladov, čísel atď.
- **Jasné pokyny:** Pokyny dávajte stručne a jasne, zopakujte ich a zapíšte. Pomôcť môže aj kontrolný zoznam úloh.
- **Pomoc pri manuálnych činnostiach:** Poskytnite podporu pri činnostiach, ktoré vyžadujú jemnú motoriku (strihanie, lepenie).

Autori (ibidem) poukazujú na význam systematickej podpory, individualizácie vyučovania a vytvárania podmienok, ktoré umožňujú žiakovi s dyspraxiou efektívne sa zapojiť do vyučovacieho procesu.

Záver

Záverom možno konštatovať, že limity v matematických schopnostiach u žiaka s dyspraxiou nie sú dôsledkom nedostatku intelektových schopností, ale vyplývajú zo špecifických ťažkostí v oblasti motorického plánovania, sekvencovania, pracovnej pamäti a automatizácie základných aritmetických operácií. Tieto oslabenia sa výrazne prejavujú najmä v aritmetike, kde je potrebná presnosť, plynulosť a schopnosť uplatňovať naučené postupy, ako aj v geometrii. Pre úspešné zvládanie matematiky je preto nevyhnutné uplatňovať individuálny prístup, primerané úpravy vyučovania a hodnotenia, ako aj využívať podporné stratégie a kompenzačné pomôcky. Cieľom špeciálno-pedagogickej intervencie by malo byť vytvorenie podmienok, ktoré umožnia žiakovi s dyspraxiou rozvíjať svoj matematický potenciál bez zbytočného stresu a neúspechu, a tým podporiť jeho sebadôveru a motiváciu k učeniu.

Bibliografia

- ALLOWAY, T. P. 2007. Working memory, reading and mathematical skills in children with developmental coordination disorder. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2007, 96(1), 20-36.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2006.07.002>

- BIOTTEAU, M., PÉRAN, P., VAYSSIÈRE, N., TALLET, J., ALBARET, J.-M., CHAIX, Y. 2017. Neural changes associated to procedural learning and automatization process in Developmental Coordination Disorder and/or Developmental Dyslexia. *European Journal of Paediatric Neurology*, 2017, 21, 286-299.
<https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2016.07.025>
- COLLIER, L., TRUMAN, J. 2008. Exploring the multi-sensory environment as a leisure resource for people with complex neurological disabilities. *NeuroRehabilitation*, 2008, 23(4), 361-367.
<https://doi.org/10.3233/NRE-2008-23410>
- CROUAIL, A. 2009. *Rééduquer dyscalculie et dyspraxia*. Paris: Masson, 2009.
- ČARNICKÁ, M. 2024. Hrubá motorika a jej úloha pri rozvíjaní grafomotoriky. *Aktuálne problémy telesnej výchovy a športu 13*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2024, 101-110. ISBN 978-80-561-1150-5.
- FÁBRY LUCKÁ, Z. (2019). *Evalvácia efektívnych faktorov multisenzorických prístupov v liečebnej pedagogike*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2019. 158 s. ISBN 978-80-223-4864-5.
- GOMEZ, A., PIAZZA, M., JOBERT, A., DEHAENE-LAMBERTZ, G. & HURON, C. 2017. Numerical abilities of school-age children with Developmental Coordination Disorder: A behavioral and eye-tracking study. *Human Movement Science*, 2017, 55, 315-326.
<https://doi.org/10.1016/j.humov.2016.08.008>
- GOMEZ, A., PIAZZA, M., JOBERT, A., DEHAENE-LAMBERTZ, G., DEHAENE, S., HURON, C. 2015. Mathematical difficulties in developmental coordination disorder: symbolic and nonsymbolic number processing. *Research in Developmental Disabilities*, 2015, 43, 167-178. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.011>
- HLADUSH, V., KOVÁČOVÁ, B., DUDEK, M. 2024. Teaching preschool children with dyspraxia as an urgent scientific and pedagogical problem. *Actual problems of the correctional education (pedagogical sciences)*, 2024, (23), 100-115. <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2024-23.100-115>
- HURON, C. 2017. Dyspraxie et mathématiques. *A.N.A.E./Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 2017, 151.
- KIRBY, A. 2009. *Developmental coordination disorder (dyspraxia): The road to recognition*. David Fulton Publishers.
- KIRK, T. 2005. Dyspraxia: The current reality in mainstream schools and implications for classroom practice. *Journal of Special Needs Education in Ireland*. 2005 [citované 14.10.2025]. Dostupné na internete: <https://reachjournal.ie/index.php/reach/article/view/152/78>
- KOVÁČOVÁ, B. 2023. Early Identification of Dyspraxia in a Child with Anticipated Difficulties in Motor Speech. *Disputationes Scientificalae Universitatis Catholicae in Ružomberok*, 2023, 23(2), 21-29.
<https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.2.21-29>

- MAGOVÁ, M. 2025. Analýza a kontextualizácia špecifických vývinových porúch učenia. *Perspektívy motorickej dyspraxie v kontexte špecifických porúch učenia*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2025, s. 9-29. ISBN 978-80-561-1200-7.
- MAZEAU, M., LE LOSTEC, C. & LIRONDIÈRE, S. 2016. *L'Enfant dyspraxique et les apprentissages. Coordonner les actions thérapeutiques et scolaires*. 2e édition. Paris: Elsevier Masson, 2016. <https://doi.org/10.1016/B978-2-294-74480-8.00005-2>
- SIVÁKOVÁ, G. 2024. Rozvoj a možnosti intervencie sociability a adaptability u detí s dyspraxiou. *Aktuálne problémy telesnej výchovy a športu 13*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2024, s. 135-149. ISBN 978-80-561-1150-5.
- SWEENEY, C. 2011. Supporting the maths difficulties of children with dyspraxia/DCD in Irish primary schools. *Learn Journal*. 2011 [citované 14.12.2025]. Dostupné na internete: <https://static1.squarespace.com/static/64c7e6431fb7854549bcd6d0/t/64e677b30f279d4c1fb0ecf5/1692825526106/Learn-Journal-2011.pdf>
- VINCEKOVÁ, M. (2025). Typológia odborných intervencií v kontexte podpory dieťaťa s dyspraxiou. *Mladá veda*, 2025, 13(4), 112-120.
- VODÍČKOVÁ, B. (2022). *Vývinové ťažkosti u detí v materskej škole v kontexte liečebnopedagogickej intervencie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2022. 181 s. ISBN 978-80-223-5409-7.

Príspevok je parciálnym výstupom z projektu KEGA 007KU-4/2024 s názvom Tímový prístup k vzdelávaniu dieťaťa s dyspraxiou v predškolskom veku: od identifikácie ťažkostí k úspešnej inklúzii.

Doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
barbora.kovacova@ku.sk

Mgr. Miriam Vinceková

Katedra špeciálnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
Základná škola s materskou školou
Dostojevského ulica 2616/25, 058 01 Poprad
miriam.vincekova205@edu.ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2026.26.2.74-81>

Fine Motor Skills as a Key Area of Development for Students with Dyspraxia

Jemná motorika ako kľúčová oblasť rozvoja u žiakov s dyspraxiou

Marcela Čarnická

Abstract

Dyspraxia is a specific disorder of the development of motor function, which negatively affects all motor skills of the student. A student with dyspraxia has problems in everyday activities, coping with school tasks, maintaining friendships, and also has difficulties in the area of visual and auditory perception. The problems of a student with dyspraxia also significantly affect the area of graphomotor skills, which must be developed. Systematic development of fine motor skills and regular graphomotor intervention are of fundamental importance for a student with dyspraxia.

Keywords: Dyspraxia. Graphomotor skills. Fine motor skills.

Úvod

Dyspraxia je špecifická porucha vývinu pohybovej funkcie, ktorú Boon (2010) definuje ako špecifickú poruchu koordinácie, pre ktorú sú typické problémy v realizácii a učeníu sa komplexným motorickým schopnostiam vznikajúcim v dôsledku ťažkostí v myslení, čo chce uskutočniť, alebo v plánovaní pohybu a jeho sekvencie, či realizácii úloh. Dyspraxia negatívne ovplyvňuje pohybové schopnosti detí, nakoľko postihuje hrubú a jemnú motoriku, reč a jazyk, sociálne a poznávacie zručnosti, učenie a zrakovú motoriku.

Dyspraxia je zhoršená schopnosť konceptualizovať, organizovať a riadiť zmysluplný pohyb (Addy, 2018). Dieťa s dyspraxiou vykazuje motorickú koordináciu pod očakávaniami pre svoj chronologický vek, čo okolie vníma ako nemotornosť, napr. omeškanie plazenía či chôdze (Harris et al., 2015). Termín dyspraxia je vhodné uplatniť v situácii, ak:

- motorické deficity sú spôsobené zlým motorickým plánovaním a organizáciou alebo
- motorické deficity sú výrazne nižšie ako výkon dieťaťa v iných oblastiach (Addy, 2018).

Klasifikácia dyspraxie

Zelinková (2017) rozlišuje dva typy deficitov:

- primárny deficit – nie je viazaný na istý vek. Patrí sem nesprávna predstava, plánovanie a prevedenie pohybu, nižšia neverbálna inteligencia a nezrelosť vnímania tela a orientácie v okolitom svete;
- sekundárny deficit – pohybová nešikovnosť, problémy pri osvojovaní si nových pohybových zručností, dieťa vnímané ako dieťa bez pracovných návykov; ako dieťa, ktoré nevie vedomosti použiť v obmenenej situácii; ako dieťa, ktoré stále myslí na pohyb.

Rozlišujeme niekoľko typov dyspraxie. Kolář et al. (2011) delia dyspraxiu na:

- *ideatívnu* – slabá funkcia zmyslov pri analýze poznatkov,
- *motorickú* – oslabená hybnosť žiaka a zosúladenie nôh a rúk, žiak nevie správne využívať silu, je pomalý a neovláda rytmus, nedokonalé prepojenie centrálnej nervovej sústavy s činnosťou,
- *ideomotorickú* – nepružnosť, neobratnosť chôdze a jej organizácia.

Nedostatočný vývin motorických funkcií a zlá koordinácia môže postihnúť aj artikulačné orgány (pery, jazyk, zuby) a ich pohyb. Harris et al. (2015) uvádzajú ťažkosti s orálno-motorickou koordináciou, ako je zatváranie pier pri fúkaní bublín alebo sfukovanie sviečok na narodeninovej torte. Následkom je *rečová dyspraxia*. Oslabená koordinácia svalov hltana môže spôsobovať u detí slintanie, čo sa vekom zlepšuje. Dieťa ovláda samostatné zvuky, problém nastáva, ak ich chce premeniť na súvislú reč (Selikowitz, 2000). Deti s vývinovou verbálnou dyspraxiou majú ťažkosti s plánovaním, iniciovaním a vykonávaním rečových a nerečových pohybov. Je to dôsledok problému motorického programovania (Addy, 2018). *Expresívna dyspraxia* spôsobuje neschopnosť správne vyjadriť emócie, čo môže zapríčiniť ťažkosti v komunikácii. *Vizuálna dyspraxia* sa prejavuje poruchou oko-hybných svalov, čo sa môže negatívne prejaviť pri čítaní (dieťa pri čítaní po riadkoch musí otáčať celú hlavu) (Hladush, 2025).

Zo základných prejavov dieťaťa s dyspraxiou Kováčová (2023) uvádza ťažkosti ako:

- potkýnanie a pády, nárazy do vecí a ľudí,
- ťažkosť v koordinácii pohybov (kopanie do lopty, jazda na trojkolke, bicykli),
- ťažkosť s udrzaním rovnováhy,
- odmietanie hračiek, ako lego, skladačky,
- ťažkosti s udržiavaním priateľstva,
- citlivosť na hluk, dotyk, štruktúru jedla,
- vyhľadáva skôr spoločnosť dospelých,
- pri obliekaní a vyzliekaní sa.

U detí s dyspraxiou sa vyskytujú aj problémy so zrakovým a sluchovým vnímaním (Kirbyová, 2000, Addy 2018). Aj napriek tomu, že sa dieťa snaží udržať krok s rovesníkmi, môže byť vnímané ako nemotorné, považované

za nešikovné a jeho pohyby sú nekoordinované. Dieťa s dyspraxiou má ťažkosti v každodennom živote, jeho sebavedomie je nízke, môžu sa vyskytovať úzkostné stavy. Po nástupe dieťaťa do školy môžu problémy pretrvávajúť. Rozdiel medzi žiakom s dyspraxiou a intaktnými rovesníkmi sa môže zväčšovať. Trápením môže byť obliekanie sa, stravovanie v jedálni, hry, zapamätanie si mien pedagógov a orientácia v škole (trieda, toalety), spoznávanie nových spolužiakov a denné činnosti, ruch v triede. Písomná práca je nekvalitná, čítanie je pomalšie, problémy sa môžu vyskytnúť aj v matematike (Addy, 2018).

Oblasť jemnej motoriky u dieťaťa s dyspraxiou

Jemná motorika je schopnosť obratne a kontrolovane manipulovať s malými predmetmi v malom priestore (Vyskotová, Macháčková, 2013). Autorky pod jemnú motoriku radia manipulačné aktivity, grafomotoriku, logomotoriku, oromotoriku, mimiku a vizuomotoriku. Dieťa v predškolskom veku s dyspraxiou má v oblasti jemnej motoriky problém s úchopom písacieho nástroja, dieťa nevie postaviť palce oproti prstom, má problém s používaním nožníc pri strihaní, pri kreslení zachádza za čiaru a kresba je neúhľadná. Dieťa má problém kresliť podľa vzoru a zadania témy. Dieťa s dyspraxiou začne kresliť neskôr, kreslí nerado a pri kreslení nepoužíva viacero farieb (Zelinková, 2017). Kresba nemá presné tvary, je jednoduchšia a obsahovo chudobnejšia, chýbajú v nej detaily.

U žiaka s dyspraxiou sa v oblasti jemnej motoriky vyskytujú podobné ťažkosti ako v predškolskom veku. Žiak má problém pri držaní nožníc či pravítka. Písmo je nečitateľné, rukopis je neúhľadný, tlak na písaciu podložku je silný alebo naopak slabý. Ťažkosti žiakovi spôsobuje strihanie, lepenie i skladanie papiera (Kožík Lehotayová, 2023). Písanie a kreslenie je pohybová aktivita, ktorej výsledkom je text a kresba. Je to zručnosť, ktorá pozostáva z radu komplexných senzorických a motorických zručností. Podľa Christmasy (2020) písanie vyžaduje kognitívnu predstavu o tom, čo sa vyžaduje, motorické plánovanie a schopnosť preniesť informácie z hlavy na papier. Žiak musí mať dostatočný svalový tonus, udržiavať pevnú vzpriamenú polohu pri písaní, koordinované pohyby oboch rúk súčasne, funkčné očné pohyby a bilaterálnu integráciu.

Avšak u žiaka s dyspraxiou sú tieto zručnosti oslabené. Žiak nemá správny úchop písacieho nástroja (kľčovité držanie, výrazný prítlak), čo môže mať za následok rýchlo unavenú ruku. Žiak je pri písaní, kreslení v sede, pričom poloha je limitovaná rozvojom svalstva, ktoré nie je dostatočné, čo má za príčinu jeho neposednosť (Kováčová, Hladush, 2024). Zelinková (2017) neposednosť odôvodňuje tým, že žiak z dôvodu oslabeného svalstva nevydrží dlhšiu dobu v jednej polohe, a tak sa mrví a mení polohu. Písanie je podľa Zelinkovej (2017) ovplyvnené úrovňou vývoja svalstva, ktoré zaisťuje správne sedenie pri písaní, uvoľnenie ruky od ramena až po zápästie. Pri písaní

sa u žiaka s dyspraxiou môžu vyskytnúť trhavé pohyby, ktoré sú spôsobené problémom s koordináciou prstov, palca a ruky. Manipulácia a manuálne zručnosti sú ťažké a pomalé (Christmas, 2020). Opisovanie poznámok z tabule sťažuje rozmazané videnie, oneskorené preostrovanie alebo nadmerné žmurkanie, predovšetkým vtedy, ak objekt prechádza stredovou líniou tela (Kováčová, 2025).

U žiaka s dyspraxiou bývajú grafomotorické ťažkosti výraznejšie. Prejavujú sa spomaleným pracovným tempom, zvýšenou námahou pri písaní a kreslení, kedy tieto činnosti spôsobujú zvýšenú záťaž (Kováčová, 2025). Ďalej je to neplynulý pohyb pri písaní, kolísavá kvalita písma a rýchla únava. Tieto ťažkosti môžu negatívne ovplyvňovať školský výkon, aj keď úroveň poznatkov a porozumenia učivu môže byť primeraná alebo nadpriemerná. Problémy detí a žiakov s dyspraxiou sa teda výrazne dotýkajú aj oblasti grafomotoriky. Pod grafomotorikou rozumieme motorické činnosti potrebné pre písanie, ktoré nadväzujú na vývoj hrubej a jemnej motoriky, senzomotoriky a poznávacích schopností. Na grafomotoriku vplýva aj lateralita, dominancia pravej alebo ľavej ruky, ktorú si dieťa nemusí uvedomovať. Medzi ťažkosti vyplývajúce z porúch pravo-ľavej orientácie uvádzame nevyhranenú lateralitu, zmätenosť z pravej a ľavej strany (ruky dieťa pri kreslení alebo písaní môže striedať), nedostatok bilaterálnej integrácie (napr. pri držaní papiera v jednej ruke a nožnice v druhej ruke, držanie noža a vidličky). Pre grafomotoriku je dôležitý vývin funkcií podľa smeru pohybov: smer kefalokaudálny, smer proximodistálny a smer ulnoradiálny (Droppová, 2014). „*Grafomotoriku nie je možné chápať len ako pohyby rúk vykonávané pri grafických úkonoch. Táto činnosť je oveľa zložitejšia. Ide síce o pohyby rúk, ale tie sú ovplyvňované psychikou a zanechávajú grafickú stopu, ktorá vyjadruje určitý význam*“ (Lučivjanská, 2011, s. 3-4). Písaním či kreslením chce dieťa/žiak vyjadriť svoje pocity, vnútorné prežívanie a vnímanie okolitého sveta. „*Postupnosť v rozvíjaní grafomotorických vzorov začíname rozvojom hrubej motoriky, postupne rozvojom jemnej motoriky, ktorá je zameraná na grafomotoriku a rozvoj psychických funkcií*“ (Droppová, 2014, s. 13).

Stimulácia grafomotoriky u žiaka s dyspraxiou

Kirbyová (2000) odporúča na rozvoj hrubej motoriky pohybové hry, ktorými nacvičujeme veľké pohyby s dôrazom na panvu a ramená. Hrubú motoriku môžeme rozvíjať aj cez uvoľňovacie cvičenia, ktoré je možné realizovať v rôznych variáciách, individuálne aj skupinovo. Môžeme ich doplniť riekankami či piesňami. Uvoľňovacie cvičenia prispievajú k uvoľneniu kĺbov (postupuje sa od ramenného kĺbu cez lakeť, zápästie až k prstom), ale tiež podporujú rytmické cítenie, rozvíjanie jemnej motoriky či orientáciu v priestore. Zlepšujú sa pohyby dlane a prstov, rozvíja sa prepájanie pravej a ľavej hemisféry, vizuomotorika. Nakoľko sa dyspraxia prejavuje narušením

plánovania, koordinácie a realizácie cielenej pohybovej činnosti, systematický rozvoj jemnej motoriky a pravidelná grafomotorická intervencia má u žiaka s dyspraxiou zásadný význam. Pre postupné zlepšovanie písomného prejavu je u žiaka s dyspraxiou nevyhnutná. Zameriava sa na uvoľňovacie cvičenia, rozvoj jemnej motoriky, nácvik správnych pohybových vzorcov, rytmizáciu pohybu a posilňovanie zrakovo-motorickej koordinácie.

Valachová (2014) ako vhodné cvičenia na rozvoj jemnej motoriky (možné použiť aj na hrubú motoriku) odporúča sluchovo-pohybové a sluchové cvičenia, kedy cez sluchové vnemy a vhodné grafomotorické cvičenia vedieme dieťa k precvičeniu ruky a pohybovo-sluchovo-zrakové cvičenia, ktorých cieľom je zamerať pozornosť dieťaťa na grafomotorické cvičenia a priviesť dieťa k istejšej stope. Písacia plocha pri uvoľňovacích cvičeniach má byť čo najväčšia, jej veľkosť sa postupne znižuje.

Manipulačné hry a činnosti podporujú rozvíjanie grafomotoriky a písania (Kožik Lehotayová, 2022), napr. práca so štipcami (pripínanie na šnúru, na kartón), prenášanie malých predmetov pomocou pinzety alebo kliešťov, triedenie drobných predmetov (strukoviny, gombíky). Christmas (2020) ponúka niekoľko jednoduchých cvičení, ktoré je vhodné realizovať pred začatím písania (možné realizovať individuálne aj skupinovo), napríklad:

- jemne potriať rukami a predlaktím (cieľom je zmierniť napätie a vnímať telo),
- ruky a predlaktie položíme na stôl dlaňami nadol, prsty rozťahujeme a spájame, opakujeme min. trikrát,
- ruky a predlaktie položíme na stôl dlaňami nadol, prsty a palec zovrieme do pevnej päste, držíme a uvoľníme, opakujeme min. trikrát,
- ruka je na stole dlaňami nadol a končekmi prstov poklepkávame zvuk chôdze koňa, zvuk kľusu koňa, zvuk cvalu koňa, ruky uvoľníme.

Rozvoj jemnej motoriky pozitívne vplýva na grafomotorické schopnosti, ktoré sú nevyhnutné pre úspešné zvládanie písomného prejavu. Zlepšenie v oblasti jemnej motoriky prispieva k čitateľnejšiemu písmu, lepšiemu úchopu písacích potrieb a menšej únavy pri písaní. Neoddeliteľnou súčasťou je aj podpora zrakovo-motorickej koordinácie a laterality. Precvičovaním jemnej motoriky sa orientujeme na pohyby rúk a prstov, napr. prstami napodobňujeme dážď alebo sneh, hru na hudobný nástroj (klavír, gitara) a na dirigenta, spájanie prstov na oboch rukách (najprv špičky, ukazováky), rozťahovanie a zaťahovanie prstov do dlane, otváranie a zatváranie dlane po jednotlivých prstov (Lietavcová, Špačková (2014). Vhodné sú cvičenia, ako maľovanie, modelovanie, trhanie, miesenie (Magová, 2020). Rozvoju jemnej motoriky prospievajú tiež každodenné činnosti (vešanie bielizne, zbieranie omrvínok, zapísanie a rozopínanie zipsov, skrútkovanie vrchnákov na fľaškách) a sebaobsluha či tvorivé ručné činnosti. Medzi činnosti rozvíjajúce jemnú motoriku autorky Bednářová a Šmardová (2006) zaraďujú navliekanie korálikov, cestovín, gombíkov, skladanie mozaík, vkladanie kolíkov do otvorov,

stavba veží, mostov, prácu so stavebnicami, uzatváranie skrutiek a matiek, prácu s náradím (zatĺkanie kladivom), hádzanie na cieľ (do škatúl, misy, vedra), zapínanie gombíkov, praciek či navliekanie ponožiek, modelovanie, maľovanie, krčenie, strihanie, trhanie papiera, lepenie, skladanie z papiera, špajlí, puzzle. K cvičeniam môžeme zaradiť aj činnosti na rozvoj hmatu (poznávanie materiálov cez hmat – strukoviny, cestoviny) a cvičenia s prstami (hra na klavír, solenie polievky, dážd', tleskanie a pod.). Žiak sa môže venovať činnosti s textilným materiálom, kedy navíja vlnku/niť, strihá a lepí kúsky látky. Oblúbené sú činnosti, ako prevliekanie šnúrok cez rôzne otvory, vytváranie motanic či listovanie v knihe po jednej strane (Lietavcová, Špačková (2014).

Žiakovi s dyspraxiou môže pomôcť aj vhodne nastavený terapeutický program na posilnenie svalov ruky a prstov (Christmas, 2020). Pravidelný a cielene zameraný program orientovaný na rozvoj jemnej motoriky napomáha zlepšovať koordináciu pohybov prstov a rúk, presnosť, plynulosť a istotu pri vykonávaní motorických úloh. Systematická stimulácia podporuje vytváranie a upevňovanie motorických schém, čo žiakovi s dyspraxiou umožňuje efektívnejšie zvládať nové úlohy a znižuje mieru chybovosti pri písaní či kreslení. Pri vhodnej podpore a úpravách vyučovacieho procesu možno zmierniť negatívne dôsledky grafomotorických ťažkostí a umožniť žiakovi plnohodnotné zapojenie do vzdelávacích aktivít.

Záver

Dyspraxia nie je fyzicky viditeľný stav, ale ak je žiak pochopený a na zdolávaní prekážok pracuje vhodnými krokmi, môže zažiť pocit úspechu. Ťažkosti v oblasti jemnej motoriky negatívne ovplyvňujú každodenné školské činnosti, ako sú písanie, kreslenie, manipulácia s učebnými pomôckami, sebaobslužné úkony či pracovné tempo. Rozvoj jemnej motoriky má výrazný vplyv na sebavedomie a motiváciu žiaka s dyspraxiou. Úspešné zvládanie úloh, ktoré sú primerané jeho možnostiam, znižuje jeho frustráciu a podporuje pozitívny vzťah žiaka s dyspraxiou nielen k učeniu. Z dlhodobého hľadiska prispieva k väčšej samostatnosti žiaka a k jeho lepšej adaptácii v školskom aj mimoškolskom prostredí.

Bibliografia

- ADDY, L. M. 2018. *How to understand and support children with dyspraxia*. Cheshire, UK: LDA, 60 s. ISBN 978-1-85503-381-8.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. 2006. *Rozvoj grafomotoriky. Jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, a. s., 80 s. ISBN 80-251-0977-1.
- BOON, M. 2010. *Understanding Dyspraxia. A Guide for Parents and Teachers*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

- HARRIS, SR, MICKELSON, ECR, ZWICKER, JG. 2015. *Diagnosis and management of developmental coordination disorder*. In: *CMAJ*, 187(9), 659-665. <https://doi.org/10.1503/cmaj.140994>
- HLADUSH, V. 2025. *Prolegoména k motorickej dyspraxii* In: *Perspektívy motorickej dyspraxie v kontexte špecifických porúch učenia*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, s. 53-65. ISBN 978-80-561-1200-7.
- CHRISTMAS, J. 2020. *Hands on Dyspraxia: Developmental Coordination Disorder: Supporting Young People with Motor and Sensory Challenges*. London and New York: Routledge, 194 s. ISBN 978-1-138-60097-3. <https://doi.org/10.4324/9780429438998>
- DROPOVÁ, G. 2014. *Grafomotorika v materskej škole alebo rozvíjanie grafomotorických zručností detí ako príprava na písanie v základnej škole a detský prejav*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 117 s. ISBN 978-80-8052-787-7.
- KIRBYOVÁ, A. 2000. *Nešikovné dieťa. Dyspraxie a ďalšie poruchy motoriky*. Praha: Portál, 206 s. ISBN 80-7178-424-9.
- KOLÁŘ, P., SMRŽOVÁ, J., KOBESOVÁ, A. 2011. *Developmental Coordination Disorder – Developmental Dyspraxia*. In *Česká a slovenská neurologie a neurochirurgie*, 74/107(5), 533-538.
- KOVÁČOVÁ, B. 2023. *Včasná identifikovanie dyspraxie u dieťaťa s predpokladanými ťažkosťami v pohybovom prejave*. In: *Disputationes Scientificalae Universitatis Catholicae in Ružomberok*, 2023, 23(2), 21-29. <https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.2.21-29>
- KOVÁČOVÁ, B. 2025. *Výzvy a obmedzenia dieťaťa s motorickou dyspraxiou* In: *Perspektívy motorickej dyspraxie v kontexte špecifických porúch učenia*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, s. 66-87. ISBN 978-80-561-1200-7.
- KOVÁČOVÁ, B., HLADUSH, V. 2024. *Možnosti a limity dieťaťa s dyspraxiou v predškolskom veku*. In: *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2024*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, s. 22-36. ISBN 978-80-561-1104-8.
- KOŽÍK LEHOTAYOVÁ, B. 2023. *Pedagogická intervencia v podpore grafomotoriky*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 78 s. ISBN 978-80-223-5811-8.
- KOŽÍK LEHOTAYOVÁ, B. 2022. *Stratégie podpory v začiatočnom písaní*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 165 s. ISBN 978-80-561-0963-2.
- LIETAVCOVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, R. 2014. *Námety na rozvoj jemnej motoriky a grafomotoriky* In: *Rozprávková grafomotorika*. Veľké Leváre: Infra Slovakia, s.r.o., s. 36-66. ISBN 978-80-970213-3-7.
- LUČIVJANSKÁ, M. 2011. *Grafomotorika a dieťa predškolského veku*. In: *Pedagogická diagnostika v praxi materskej školy*. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, s.r.o., s. 1-12. ISBN 978-80-89182-63-3.

- MAGOVÁ, M. 2020. *Pedagogika osôb so špecifickými vývinovými poruchami učenia*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 113 s. ISBN 978-80-561-0803-1.
- PLATT, G. 2015. *Beating dyspraxia with a hop, skip and jump. A simple exercise program to improve motor skills at home and school*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 152 s. ISBN 978-1-84905-560-4.
- SELIKOWITZ, M. 2000. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, 136 s. ISBN 80-7169-773-7.
- VALACHOVÁ, D. 2014. *Grafomotorika – čo je dobré vedieť*. In: *Rozprávková grafomotorika*. Veľké Leváre: Infra Slovakia, s.r.o., s. 5-8. ISBN 978-80-970213-3-7.
- VYSKOTOVÁ, J., MACHÁČKOVÁ, K. 2013. *Jemná motorika. Vývoj, motorická kontrola, hodnotení a testování*. Praha: Grada, 176 s. ISBN 978-80-247-4698-2.
- ZELINKOVÁ, O. 2017. *Dyspraxie: vývojová porucha pohybové koordinace*. Praha: Portál, 140 s. ISBN 978-80-262-1266-9.

Príspevok vznikol ako parciálny výstup KEGA 007KU-4/2024 s názvom Tímový prístup k vzdelávaniu dieťaťa s dyspraxiou v predškolskom veku: od identifikácie ťažkostí k úspešnej inklúzii.

Mgr. Marcela Čarnická, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

marcela.carnicka@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2026.26.2.82-93>

View of Professional Support Oriented Toward a Person with Dyspraxia

Pohľad na odbornú pomoc orientovanú na človeka s dyspraxiou

Mieczysław Dudek, Barbora Kováčová,
Martina Magová, Viera Rássu Nagy

Abstract

The paper focuses on the analysis of professional support oriented toward a person with dyspraxia, emphasizing the principles of individualization, interdisciplinarity, and the promotion of quality of life. Its aim is to highlight the importance of a comprehensive approach that respects the specific needs of the individual in the areas of motor skills, cognition, emotions, and social functioning. It reflects on the significance of early diagnosis and systematic intervention within the context of the lifelong development of a person with dyspraxia. A professionally coordinated approach results in the strengthening of autonomy, functional abilities, and social participation of the individual. The study thus contributes to a deeper understanding of the principles of person-centered support in the field of special education and inclusive practice.

Keywords: Professional support. Assistance. Dyspraxia. Team approach.

Odborníci poskytujúci podporu človeku s dyspraxiou

Odborná podpora osoby s dyspraxiou by mala byť komplexná, interdisciplinárna a dlhodobou koordinovaná. Základom je včasná diagnostika realizovaná odborníkmi z oblasti psychológie, špeciálnej pedagogiky a zdravotníctva, ktorá umožňuje nastaviť individualizovaný intervenčný plán. Významnú úlohu zohrávajú konkrétni odborníci:

- **Pracovný terapeut:** zameraný na rozvoj jemnej a hrubej motoriky, plánovanie pohybu a zlepšovanie každodenných funkčných zručností.
- **Fyzioterapeut** podporuje koordináciu, stabilitu a správne pohybové stereotypy, čím prispieva k zvýšeniu telesnej istoty jednotlivca.
- **Logopéd** je odborník, ktorý je odporúčaný v prípadoch, keď je dyspraxia spojená s ťažkosťami v oblasti reči a oromotoriky.
- **Psychológ** sa zameriava na posilňovanie sebaúcty, zvládanie frustrácie a prevenciu úzkostných či depresívnych prejavov.

- **Špeciálny pedagóg** napomáha v adaptácii vzdelávacieho procesu prostredníctvom primeraných úprav, diferencovaných úloh a využívania kompenzačných stratégií.

Uvedení odborníci sa spolupodieľajú aj na edukácii rodičov a učiteľov, ktorou zvyšujú porozumenie špecifikám dyspraxie a podporujú vytváranie podnetného a bezpečného prostredia. A práve samotné odborné intervencie by mali rešpektovať individuálne tempo rozvoja a silné stránky osoby s cieľom podporiť jej autonómiu. Efektívna odborná podpora tak prispieva nielen k zlepšeniu motorických schopností, ale aj k celkovej kvalite života a sociálnej inklúzii človeka s dyspraxiou (Dewey et al., 2002).

V porovnaní s príkladmi dobrej praxe v zahraničí je diagnostika vývinovej poruchy koordinácie realizovaná multidisciplinárnym tímom odborníkov, ktorí sú špecializovaní na posúdenie špecifických diagnostických kritérií tohto stavu. Do procesu vstupuje pediater, ergoterapeut, prípadne fyzioterapeut, psychológ a neurológ so zameraním na detskú a adolescentnú klientelu. Takto nastavený postup umožňuje komplexné zhodnotenie motorických, kognitívnych aj neurovývinových aspektov ťažkostí a zároveň vytvára predpoklad pre ciele nastavenú intervenciu. V našom prostredí je však vývinová porucha koordinácie najčastejšie posudzovaná v rámci diagnostiky porúch učenia, pričom ťažisko vyšetrenia spočíva najmä na práci psychológa a špeciálneho pedagóga. Hoci tento prístup poskytuje dôležité informácie o edukačných potrebách dieťaťa, absentuje systematickejšie zapojenie zdravotníckych odborníkov a širšia interdisciplinárna spolupráca. Rozdiel medzi týmito prístupmi poukazuje na potrebu komplexnejšieho a koordinovanejšieho modelu diagnostiky, ktorý by reflektoval multidimenzionálnu povahu vývinovej poruchy koordinácie a podporil efektívnejšie plánovanie intervencie (Magová, Kováčová, 2025).

Identifikácia dieťaťa s dyspraxiou odborným tímom

V prípadoch, keď dieťa zlyháva v školských výkonoch alebo mu prejavy poruchy výrazne komplikujú zapájanie sa do bežných činností, je možné využiť orientačný záznamový hárok.

Tento nástroj pomáha identifikovať ťažkosti podľa kritérií v zhode s DMS-V:

- Výkon v denných činnostiach, ktoré vyžadujú motorickú koordináciu, je podstatne nižší, ako by sa očakávalo vzhľadom na vek a intelligenčnú úroveň dieťaťa. Porucha sa prejavuje oneskorením v dosahovaní pohybových míľnikov.
- Ťažkosti významne zasahujú do školských aktivít a každodenného života.
- Aspoň jeden zo symptómov sa prejavuje už v ranom vývinovom období.
- Deficity motorických funkcií nie sú zapríčinené intelektuálnym znevýhodnením, zrakovým postihnutím ani inými neurologickými ochoreniami (napr. mozgová obrna, degeneratívne ochorenia, myopatie).

Na overenie motorických schopností sme využili testovaciu batériu MABC-2 (Movement Assessment Battery for Children). Testová batéria MABC-2 sa využíva na posudzovanie úrovne motorických schopností dieťaťa. Hodnotí tri základné oblasti:

- **Manuálne zručnosti** (jemná motorika) – úlohy, ako vkladanie mincí, navliekanie korálok či kreslenie cesty, ktoré ukazujú, ako dieťa zvláda úlohy vyžadujúce presné pohyby rúk a koordináciu.
- **Mierenie a chytanie** (koordinácia ruka–oko) – sleduje sa schopnosť dieťaťa hádzať a chytať predmety, teda koordinovať pohyb rúk s vizuálnym vnemom.
- **Rovnováha** (hrubá motorika) – hodnotí schopnosť udržať stabilitu tela pri stojí, chôdzi alebo skokoch (Čarnická, 2024, Brčiaková, 2025).

Každá úloha sa hodnotí tromi typmi skóre (bližšie tabuľkové spracovanie).

Tabuľka 1: Hodnotenie zadanej úlohy dieťaťu s dyspraxiou

skóre	konkretizácia
Hrubé skóre	počet správnych výkonov alebo čas potrebný na splnenie úlohy.
Štandardné skóre	porovnanie výkonu dieťaťa s normami pre jeho vekovú skupinu.
Percentil	ukazuje, koľko percent detí dosahuje horší výkon (napr. percentil 9 znamená, že 9 % detí má slabší výsledok, 91 % detí má výsledok lepší). Celkovo test formou záznamového hárku, ukazuje, či sú schopnosti dieťaťa v norme, alebo signalizujú ťažkosti, ktoré by mohli zasahovať do bežného života a školských aktivít.

Zdroj: vlastné spracovanie

Nasleduje konkrétny popis výsledkov dieťaťa podľa záznamového hárku (z depistáže 2025, dátum testovania: 19.5.2025; dátum narodenia: 18.4.2020).

Tabuľka 2: Hodnotenie úlohy u dieťaťa s dyspraxiou

hodnotená položka	Chlapec Vek v čase testovania: 5 rokov, 1 mesiac, 1 deň
Manuálne zručnosti (jemná motorika)	Dieťa zvládlo úlohy s rôznymi výsledkami – pri vkladaní mincí preferovanou rukou bolo skóre mierne podpriemerné (štandardné skóre 7), pri nepreferovanej ruke už výrazne nižšie (skóre 4). Podobne navliekanie korálok aj kreslenie cesty boli podpriemerné (skóre 5 a 4). Celkové výsledky v tejto oblasti sa nachádzajú v percentile 5, čo poukazuje na slabšie jemnomotorické schopnosti.
Mierenie a chytanie (koordinácia ruka-oko)	Pri chytaní vrečka dieťa dosiahlo nízke skóre (4), pri hádzaní na podložku dosiahlo priemerné skóre (7). Celkovo sa táto oblasť nachádza v percentile 9, teda stále pod priemerom, ale s lepším výsledkom než v oblasti jemnej motoriky.
Rovnováha (hrubá motorika)	Pri udržaní rovnováhy na jednej nohe boli výsledky nízke až podpriemerné (skóre 4 a 5), pri chôdzi so zdvihnutými pätami už priemerné (7) a pri skokoch po podložkách mierne podpriemerné (6). Celkové skóre v oblasti rovnováhy je v percentile 9, teda podpriemer.

Zdroj: Magová, Kováčová (2025)

Tabuľka 3: Zhodnotenie výkonu dieťaťa s pravdepodobnou dyspraxiou

skóre	početnosť v skóre
Hrubé skóre	54
Štandardné skóre	4
Percentil	2

Zdroj: vlastné spracovanie

Celkový výsledok testovania je, že dieťa sa celkovo nachádza v pásme výrazne podpriemerných výkonov (iba 2 % rovesníkov dosahuje slabší výsledok). To poukazuje na prítomnosť ťažkostí v motorickom vývine, ktoré si vyžadujú podporu zo strany pedagógov a odborníkov.

Preventívne stratégie pri práci s dieťaťom s dyspraxiou

V kontexte prevencie a znižovania ťažkostí v motorickom prejave sú podporné opatrenia kľúčové pre minimalizovanie frustrácie dieťaťa a podporu jeho samostatnosti. Pri práci s dieťaťom s motorickou dyspraxiou je dôležité vyhýbať sa náročným úlohám, ktoré by mohli viesť k pocitu zlyhania a strate dôvery voči dospelému podporovateľovi.

Zadefinovali sme tri významné atribúty (podľa Kováčová & Hladush, 2024), ktoré bližšie popíšeme:

1. Pripravenosť prostredia

V kontexte pripravenosti prostredia je nevyhnutné zohľadňovať:

- zbytočné rozptýlenie a zabezpečiť pokojný a predvídateľný priestor.
- vybavenie (napr. police, vešiaky, nácvikové pomôcky, zrkadlo) vo výške dieťaťa a zodpovedajúce jeho možnostiam.
- materiály a pomôcky v primeranom množstve, zoradené podľa typu aktivity alebo úrovne náročnosti. V počiatočných fázach je vhodné využívať zjednodušené mechanizmy (napr. suché zipsy, magnety, elastické pásy), namiesto zložitých zapínaní či gombíkov.
- jednotlivé kroky v úlohách (ilustrácie, fotografie alebo piktogramy) pre lepšiu orientáciu a pochopenie postupu.

2. Praktické tréningové metódy

Ku konkrétnym praktickým metódam patria tieto:

- Sekvenčné učenie: rozdeliť činnosť na menšie, logické kroky a trénovať ich postupne, pri zachovaní rovnakého postupu pre predvídateľnosť a opakovanie.
- Komentovanie a pozitívne posilnenie: sprevádzať aktivitu slovným vedením a oceneniami úspešných pokusov. Napr.: „Teraz rúčka do rukávu – výborne, podarilo sa!“

- Stimulácia motorických zručností: využívať ciele aktivity na jemnú motoriku, koordináciu a plánovanie pohybu.
- Metóda napodobňovania: ukázať postup, potom postupne zapojiť dieťa; pri nácviku zložitejších činností je vhodné najprv demonštrovať vyzliekanie a až potom obliekanie.

3. Podpora samostatnosti

V rámci podpory samostatnosti je dôležitá:

- Motivácia a pozitívne posilnenie: oceňovať samostatné pokusy a pokroky dieťaťa.
- Dostatočný čas: umožniť dieťaťu vykonávať činnosť vlastným tempom bez zbytočného tlaku.
- Použitie nácvikových pomôcok: zabezpečiť pomôcky, ktoré uľahčujú zvládnutie činnosti (napr. pomôcky na obúvanie, navliekanie ponožiek, zapínanie rukavíc).

Prostredie určené na podporu dieťaťa by malo byť pokojné, prehľadné a bez nadmerných rušivých podnetov, aby sa zvýšila jeho schopnosť sústrediť sa na danú úlohu. Vhodné je prispôbiť vybavenie a materiálne podmienky individuálnym potrebám a fyzickým možnostiam dieťaťa s motorickými ťažkosťami (Kirby, 1999). Pomôcky a materiály majú byť systematicky usporiadané podľa typu aktivity alebo stupňa náročnosti, čo podporuje orientáciu a predvídateľnosť. V počiatočných fázach nácviku je efektívne využívať zjednodušené mechanizmy, ktoré znižujú nároky na jemnú motoriku. Vizualizácia jednotlivých krokov prostredníctvom obrázkov alebo piktogramov napomáha lepšiemu pochopeniu a zapamätaniu si postupu.

Podporné cvičenia u človeka s dyspraxiou

V súčasnosti je pohybová aktivita všeobecne vnímaná ako jeden zo základných pilierov zdravého životného štýlu. Výskumné zistenia dlhodobo potvrdzujú, že pravidelná aeróbna aktivita významne prispieva k prevencii aj liečbe viacerých závažných ochorení, akými sú arteriálna hypertenzia, kardiovaskulárne ochorenia, obezita, diabetes mellitus 2. typu, poruchy spánku či depresívne poruchy. Rovnako systematicky realizované silové cvičenie podporuje rozvoj svalovej sily, zvyšuje mobilitu kĺbov, napomáha udržiavaniu optimálnej telesnej hmotnosti a zohráva dôležitú úlohu pri budovaní a udržiavaní primeranej hustoty kostného tkaniva (Earle & Baechle, 2008).

Úspešnosť formovania pozitívneho vzťahu k pravidelnému, celoživotnému vykonávaniu pohybovej aktivity je však vo veľkej miere podmienená úrovňou vnútornej motivácie žiakov. Kurková et al. (2015) tvrdia, že vnútorná motivácia je determinovaná viacerými faktormi, predovšetkým rodinným

prostredím, charakterom a podmienkami vzdelávacej inštitúcie, ako aj odbornými a pedagogickými kompetenciami učiteľa.

V období predškolského a mladšieho školského veku (približne 5 – 8 rokov) si deti intenzívne formujú sebapoňatie a obraz o vlastných schopnostiach (Krška, 2008). Vytvárajú si hodnotenia týkajúce sa svojho vzhľadu, inteligencie i motorickej výkonnosti. Deti a neskôr žiaci s dyspraxiou, ktoré majú ťažkosti s koordináciou pohybov, sú častejšie vystavené neúspechu v triede, či pri pohybových hrách, čo môže negatívne ovplyvniť ich sebaúctu. Skúsenosť opakovaného zlyhania a sociálneho znevýhodnenia vedie neraz k vyhýbavým stratégiám, predovšetkým k odmietaniu športových aktivít (MacIntyre, 2002, Krška, 2008), ktoré bývajú racionalizované ako príliš náročné, nezaujímavé alebo únavné (Geuze, 2007).

Z uvedených skutočností vyplýva, že systematicky vedené a primerane individualizované cvičenie je u detí s dyspraxiou mimoriadne dôležité. Viacerí autori poukazujú na to, že aktívny životný štýl môže byť pre osoby so zdravotným znevýhodnením ešte významnejší než pre bežnú populáciu (Cooper et al., 2005), keďže podporuje rozvoj funkčných schopností a zvyšuje mieru samostatnosti. Súčasne môže redukovať riziko vzniku sekundárnych ťažkostí – fyzických, zdravotných, kognitívnych i emocionálnych – ku ktorým sú osoby s primárnou poruchou predisponované (Simeonsson, McMillen & Huntington, 2002). Cielené pohybové intervencie tak predstavujú nielen prostriedok podpory motorického rozvoja, ale aj významný nástroj prevencie psychosociálnych dôsledkov dyspraxie.

V súvislosti s odbornou intervenciou je nevyhnutné dodržiavať štyri základné kroky, ktoré zároveň tvoria jadro samotného procesu poskytovania odbornej podpory. Tieto kroky zabezpečujú systematickosť, predvídateľnosť a efektívnosť intervencie, pričom umožňujú prispôbiť prístup individuálnym potrebám klienta. Ich dôsledné uplatňovanie zvyšuje pravdepodobnosť úspešného rozvoja zručností a podporuje celkovú kvalitu života osoby, ktorá intervenciu využíva (Schéma 1).

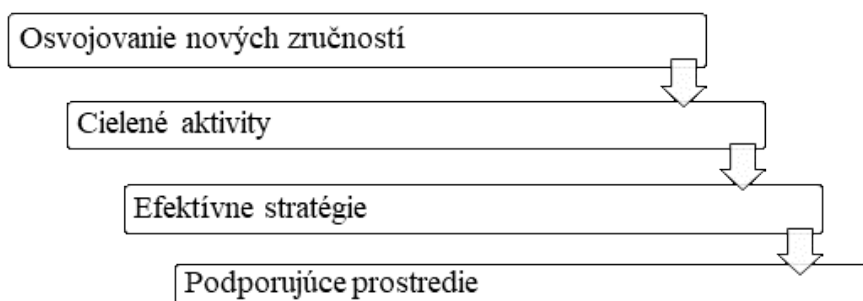


Schéma 1: Postupnosť v odbornej intervencii s človekom s dyspraxiou
Zdroj: Magová & Kováčová (2025)



Schéma 2: Osvojovanie nových zručností v odbornej intervencii

Zdroj: Magová & Kováčová (2025)

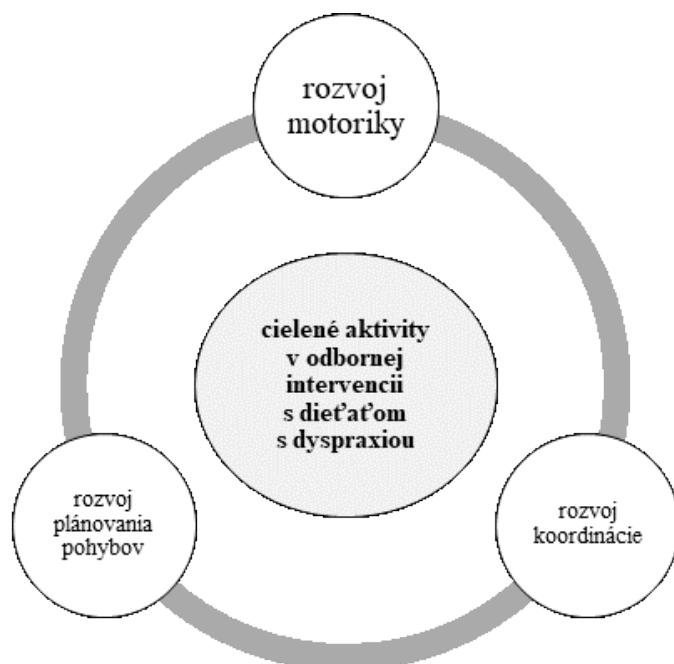


Schéma 3: Cielené aktivity v odbornej intervencii s človekom s dyspraxiou

Zdroj: Magová & Kováčová (2025)

Cielené aktivity predstavujú komplexnú intervenciu zameranú na podporu **dieťaťa s dyspraxiou**, pričom ich možno flexibilne prispôbiť individuálnej úrovni jeho schopností. Intervencia sa sústreďuje najmä na rozvoj pozornosti, organizácie, komunikácie a motorických zručností. V záujme zlepšenia pozornosti a koncentrácie je vhodné ponúkať dieťaťu také úlohy a činnosti, ktoré sú preň zaujímavé a motivujúce, a zároveň zabezpečiť pokojné prostredie bez rušivých podnetov so zníženými sociálnymi nárokmi počas učenia. Odporúča sa minimalizovať vizuálne podnety v triede, ako sú nástenky a nadmerná výzdoba, a rešpektovať pracovný priestor dieťaťa s dyspraxiou, aby nedochádzalo k jeho zbytočnému preťažovaniu.

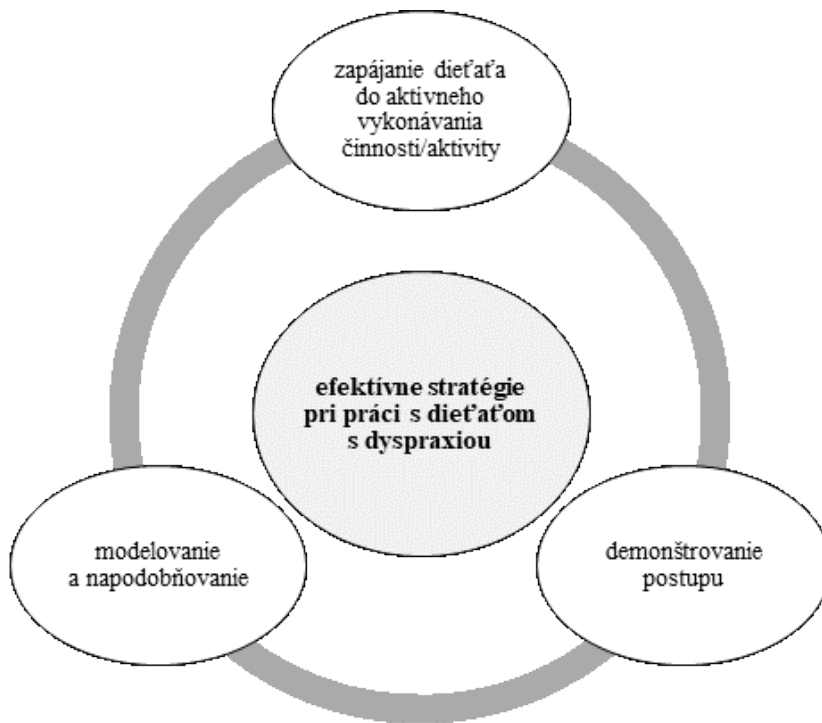


Schéma 4: Podporné stratégie v odbornej intervencii s človekom s dyspraxiou
Zdroj: Magová & Kováčová (2025)

Využívaním efektívnych stratégií je reálne podporiť samotné fungovanie dieťaťa s dyspraxiou. Napríklad v prípade ťažkostí s jemnou motorikou a písaním je vhodné využívať pomôcky, napríklad úchytky na ceruzky, ktoré podporujú správne držanie písacieho nástroja a znižujú napätie v ruke. Ak sa u dieťaťa prejavuje slabšia organizácia alebo problémy s plánovaním činností, prínosné je zavedenie vizuálneho rozvrhu hodín a jasných pokynov znázornených prostredníctvom obrázkov alebo kartičiek. V komunikácii sa odporúča uprednostňovať uzavreté otázky pred otvorenými, najmä ak má dieťa ťažkosti

s vyjadrovaním potrieb, odpovedaním alebo reprodukciou príbehu. Nevyhnutné je stanoviť jasné, zrozumiteľné a dôsledne dodržiavané pravidlá v triede, ktoré poskytujú dieťaťu pocit istoty a predvídateľnosti. V prípade pohybovej aktivity je vhodné podporovať dieťa s dyspraxiou aj v rámci voľnočasových aktivít. Hubinák (2011) tvrdí, že v takomto prípade sú sebaopoznávanie, poznávanie vlastných telesných, pohybových a psychických možností aj limitov dôležitými aktivizačnými prostriedkami.

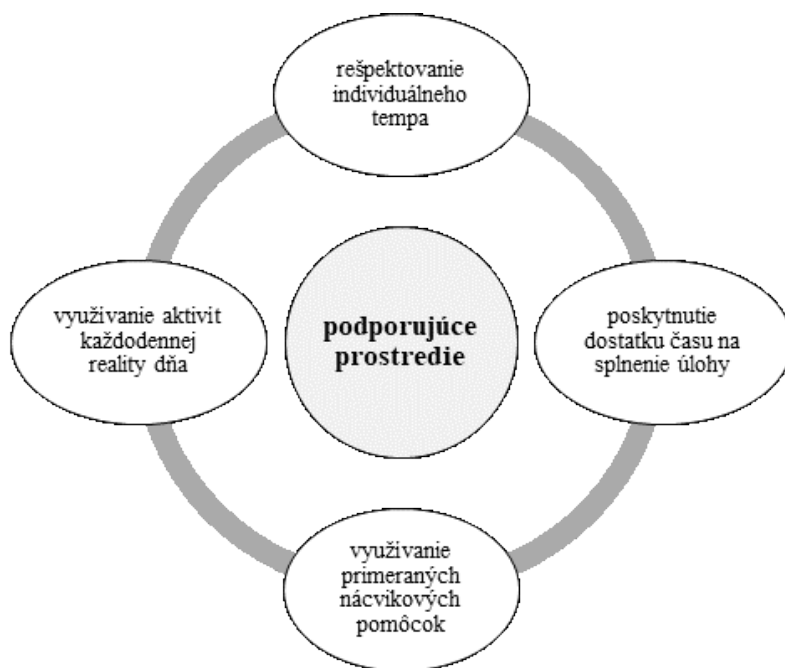


Schéma 5: Podporujúce prostredie v odbornej intervencii s človekom s dyspraxiou
Zdroj: Magová & Kováčová (2025)

Dieťaťu s dyspraxiou je potrebné poskytnúť dostatok času na spracovanie informácií, aj na plynulý prechod medzi jednotlivými činnosťami, keďže zmena aktivity môže byť preň náročná. Pri telesnej výchove je vhodné primerane upraviť nároky na fyzický výkon a podporovať také hry a aktivity, v ktorých môže dieťa uplatniť svoje silné stránky. Posilňovanie úspechu, motivácie a sebadôvery je kľúčové pre jeho aktívne zapájanie sa do vzdelávacieho procesu, aj do kolektívu rovesníkov.

Záver

Predložený príspevok poukázal na význam odbornej pomoci orientovanej na človeka s dyspraxiou. Je nevyhnutné zdôrazniť, že efektívna podpora človeka s dyspraxiou nemôže byť redukovaná iba na nácvik motorických zručností,

ale musí reflektovať komplexnosť osobnosti jednotlivca – jeho kognitívne schopnosti, emocionálne prežívanie, sociálne vzťahy a životné kontexty.

Kľúčovým východiskom podpory človeka s dyspraxiou je individualizovaný a interdisciplinárny prístup, ktorý prepája odborné poznatky špeciálnej pedagogiky, psychológie, ergoterapie, logopédie aj ďalších pomáhajúcich profesií. Takto koncipovaná spolupráca vytvára priestor pre systematickú a zmysuplnú intervenciu, ktorá v dostatočnej miere reaguje a nasycuje aktuálne potreby jednotlivca s dyspraxiou. Rešpektovanie nácviku nových zručností, vytváranie cielených aktivít, podporujúce prostredie a efektívne stratégie predstavujú základné piliere efektívnej pomoci. Takto nastavený prístup prispieva nielen k rozvoju funkčných schopností, ale aj k vytváraniu inkluzívneho prostredia, v ktorom má každý jednotlivec s dyspraxiou možnosť plnohodnotne sa realizovať a participovať na spoločenskom živote.

Bibliografia

- BRČIAKOVÁ, Z. 2025. Využitie pohybu ako podporného nástroja vo vzdelávaní žiakov s ADHD. In: *Zdravie človeka: výzva pre všetkých I*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2025. ISBN 978-80-561-1213-7, s. 83-91.
- COOPER, A.R. et al. 2005. Physical activity levels of children who walk, cycle, or are driven to school. In: *American Journal of Preventive Medicine*, 2005, 29(3), 179-184. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2005.05.009>
- ČARNICKÁ, M. 2024. Hrubá motorika a jej úloha pri rozvíjaní grafomotoriky. In: *Aktuálne problémy telesnej výchovy a športu 13*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2024, s. 101-110. ISBN 978-80-561-1150-5.
- DEWEY, D. et al. 2002. Developmental coordination disorder: Associated problems in attention, learning, and psychosocial adjustment. *Human Movement Science*, 2002, 21(5-6), 905-918. [https://doi.org/10.1016/S0167-9457\(02\)00163-X](https://doi.org/10.1016/S0167-9457(02)00163-X)
- EARLE, R., BAECHLE, T. 2008. *Essentials of Strength Training and Conditioning*. Illinois: Human Kinetics, 2008. 656 p. ISBN 978-0736-058-032.
- GEUZE, R.H. 2007. Characteristics of DCD: on problems and prognosis. In: Geuze, R.H. (Ed.) *Developmental Coordination Disorder*. Marseille: Solal Éditeurs, 2007.
- HUBINÁK, A. 2011. Pravidelná športová pohybová aktivita žiakov po vyučovaní. In: *Telesná výchova a šport na školách: zborník vedeckých prác*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2011, s. 25-29. ISBN 978-80-8084-733-3.
- KIRBY, A. 1999. *Dyspraxia: the hidden handicap*. London: Souvenir Press (Education & Academic) Ltd, 1999. 208 p. ISBN 80-7178-424-9.

- KOVÁČOVÁ, B. 2023. Včasné identifikovanie dyspraxie u dieťaťa s predpokladanými ťažkosťami v pohybovom prejave. In: *Disputationes Scientificalae Universitatis Catholicae in Ružomberok*. 2023, 23(2), 21-29. <https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.2.21-29>
- KRŠKA, P. 2008. *Dynamika telesného vývinu a pohybovej výkonnosti detí v období mladšieho školského veku*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, 2008. 107 s. ISBN 978-80-8084-247-5.
- KURKOVÁ, P., NEMČEK, D., LABUDOVÁ, J. 2015. Pupils with sensory disabilities in physical education classes : attitudes and preferences. In: *Acta Gymnica*, 2015, 45(3), 139-145. <https://doi.org/10.5507/ag.2015.015>
- MAGOVÁ, M. 2025. Analýza a kontextualizácia špecifických vývinových porúch učenia. In: *Perspektívy motorickej dyspraxie v kontexte špecifických porúch učenia*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2025, s. 9-29. ISBN 978-80-561-1200-7.
- MAGOVÁ, M., KOVÁČOVÁ, B. 2025. *Tímový prístup k vzdelávaniu dieťaťa s dyspraxiou v predškolskom veku: od identifikácie ťažkostí k úspešnej inklúzii*. Zhodnotenie 2. roku riešenia KEGA (nepublikovaný materiál pre potreby agentúry KEGA).
- SIMEONSSON, R. J., MCMILLEN, J. S., & HUNTINGTON, G. S. 2002. Secondary conditions in children with disabilities: spina bifida as a case example. In: *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 2002, 8(3), 198-205. <https://doi.org/10.1002/mrdd.10038>

*Príspevok vznikol ako parciálny výstup KEGA 007KU-4/2024 s názvom **Tímový prístup k vzdelávaniu dieťaťa s dyspraxiou v predškolskom veku: od identifikácie ťažkostí k úspešnej inklúzii**.*

Doc. dr. hab. Mieczysław Dudek

Katedra špeciálnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
mieczyslaw.dudek@ku.sk

Doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
barbora.kovacova@ku.sk

PaedDr. Martina Magová, Ph.D.

Katedra špeciálnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
martina.magova@ku.sk

PaedDr. Viera Rassu Nagy, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

viera.nagy@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2026.26.2.94-103>

Development of Motor Skills in Work Activity Training for Children with Autism Spectrum Disorder

Rozvoj atribútu motorických kompetencií v nácviku pracovných činností u detí s poruchou autistického spektra

Martina Magová, Martina Čukanová

Abstract

This paper deals with the development of motor skills in the context of work activity training for children with autism spectrum disorder. We focus on gross motor skills, fine motor skills, and graphomotor skills. We also address the areas of motor planning and imitation, which are an important basis for mastering work activity training in children with autism spectrum disorder. Given that these areas are often limited in children with ASD, it is important to focus on their targeted development and appropriate early support. Through targeted support, we can significantly eliminate problems that affect the daily functioning of children with autism spectrum disorder.

Keywords: Autism spectrum disorders. Motor skills. Motor planning. Imitation.

Špecifiká a limity v oblasti motoriky u žiaka s poruchou autistického spektra

Deti s poruchou autistického spektra mávajú značné problémy v oblasti motoriky. Gažová (2022) upozorňuje, že u detí s poruchou autistického spektra v kontexte oslabenia v oblasti exekutívnych funkcií dochádza k problémom pri učení nových motorických zručností. Bývajú motoricky neobratné, často je prítomná hypotónia a dyspraxia, ktorá ovplyvňuje úroveň jemnej motoriky, hrubej motoriky, zasahuje aj do koordinácie a motorického plánovania. Slabšiu koordináciu pohybov si možno u detí s poruchou autistického spektra všimnúť už v detstve, čo súvisí aj s poruchou imitácie. Vďaka koordinácii dieťa dokáže vykonávať pohyb, ktorý je presný a kontrolovaný. Takýto pohyb by mal byť vykonávaný s ľahkosťou a primeranou rýchlosťou. Najviac viditeľné sú problémy pri pohybe v priestore, behu a chôdzi. U detí s poruchou autistického spektra, ktoré majú aj senzorické dysfunkcie, často dochádza k problémom s rovnováhou, s koordináciou pohybov a s nastavením správnej časovej frekvencie vykonania pohybu. Špecifické problémy nastávajú taktiež pri lokomócií (pri presúvaní sa v priestore). Následkom toho sa deti s poruchou autistického spektra často

vyhýbajú sociálnym skúsenostiam a strácajú motiváciu a sebavedomie (Gažová, 2022). V prípade, že chceme dieťaťu s poruchou autistického spektra pomôcť s rozvojom motorických schopností, musíme sa najprv zamerať na rozvoj hrubej motoriky a následne na rozvoj jemnej motoriky. Motorický vývin prebieha u dieťaťa postupne a plynule. Jednotlivé nácviky treba viackrát opakovať a fixovať, poprípade cvičenia modifikovať tak, aby dieťa úlohy zvládlo vzhľadom k svojim schopnostiam (Kováčová, 2014).

Podpora rozvoja hrubej motoriky

Kováčová (2014) uvádza, že k hrubej motorike patria pohyby horných a dolných končatín, pohyby krkom, hlavou a trupom. Je dôležité zamerať sa na koordináciu tela pri pohyboch, stimulovať u každého dieťaťa rovnovážne a obranné reakcie. V rámci hrubej motoriky sa u detí, ktoré sú hypoaktívne, zvyšuje pozornosť a u detí, ktoré sú hyperaktívne, sa rozptyľuje a vybíja nadmerná aktivita. Prostredníctvom hrubej motoriky dieťa získava schopnosti potrebné na rozvoj samostatnosti. Telesný pohyb je základom pre uvedomenie si vlastného tela a jeho vzťahu k okoliu. Limity v hrubej motorike môžu viesť u dieťaťa s poruchou autistického spektra: k nedostatku energie a svalovej sily, nedostatočnému ovládaniu rovnováhy, neobratnosti pri zdolávaní prekážok a k nedostatočnému ovládaniu rýchlosti a sily (Schopler, Reichler, Lansing, 2011).

Bazalová (2014) píše, že hrubá motorika sa rozvíja pri chôdzi, behu, poskokoch, jazde na kolobežke, odrážadle, bicykli a rôznych pohybových hrách. Môžeme vytvárať rôzne prekážkové dráhy, deti môžu nacvičovať kopanie, chytanie lopty, zbieranie a ukládanie hračiek, státie na jednej nohe, skákanie na trampolíne, nácvik napodobňovania pohybov pri pesničkách, riekankách, nacvičovanie správnej chôdze po schodoch, skákanie znožmo, státie na jednej nohe. Deti obľubujú kladiny, tunely, senzorické kruhy, hojdačky, šmýkačky (Čadilová, Žampachová, 2012). Podľa Franzenovej (2021) by sme popri fyzioterapii nemali zabúdať na každodenné pohybové aktivity, pri ktorých sa uvoľňujú endorfíny, znižuje sa náročné správanie a zvyšuje sa schopnosť vnímať nové informácie.

Podpora rozvoja jemnej motoriky a grafomotoriky

Rozvíjanie jemnej motoriky zvyšuje schopnosť napodobňovania, je dôležitá pri vývine písania, zlepšovaní pracovných zručností, podporuje vývin samostatnosti, zlepšuje oblasť hry a rozširuje komplexný repertoár dieťaťa (Schopler, Reichler, Lansing, 2011). Bazalová (2014) špecifikuje, že jemná motorika sa týka malých svalových skupín. Pri jemnej motorike spolupracujú pohyby rúk v koordinácii so zrakom. Pri vyhodnocovaní úrovne jemnej motoriky sledujeme úchop a manipuláciu s predmetom, presnosť pohybov rúk

v koordinácii so zrakom, vynakladanú silu, vytrvalosť, rýchlosť, a taktiež hodnotíme, či je vyhranená lateralita (Krivošíková, 2011). Bazalová (2014) dopĺňa, že jemná motorika sa rozvíja pri sebaobslužných činnostiach, ako napr. obliekanie, zapínanie gombíkov a zipsov, zaväzovanie šnúrok. Čadilová a Žampachová (2012) odporúčajú stávanie kociek na seba, stláčanie vypínača, navliekanie korálov, zapínanie zvukovej hračky, hádzanie predmetov do fľaše, stláčanie štipcov, modelovanie plastelíny. Dieťa môže skladať puzzle, otvárať krabičky, vešať oblečenie, zatáčať šróby, zapichovať špendlíky do predlohy. Bazalová (2014) ďalej odporúča prácu s drobnými predmetmi, prácu s papierom – krčenie, trhanie, strihanie, lepenie, maľovanie. Pripomína, že jemná motorika sa rozvíja pri každodenných činnostiach.

Pre rozvoj grafomotoriky precvičujeme paže, uvoľňujeme ramená a svaly ruky, krku a trupu. Na precvičovanie ruky využívame otváranie päste, dotýkanie sa palca s ostatnými prstami, ťukanie prstami do stola. Činnosti striedame podľa aktuálneho stavu dieťaťa a prispôbujeme sa aktuálnym záujmom dieťaťa. Hodnoteniu úrovne motorických schopností predchádza pozorovanie dieťaťa, napríklad pri hre, ale aj v rámci individuálnych vzťahových situácií (Čadilová, Žampachová, 2008).

Rozvíjanie motorického plánovania u žiakov s poruchou autistického spektra

Niektoré ťažkosti v oblasti motoriky majú východisko v dysfunkciách senzorickej integrácie. Ide o dysfunkcie v spracovávaní zmyslových podnetov, ktoré následne vyústia do problémov v rámci každodenného fungovania. V senzorickej integrácii sú to najmä poruchy v oblasti spracovania vestibulárnych, propioceptívnych a taktilných podnetov (porov. Ayres, 2005; Bundy, Lane 2019). Dieťa má problém napodobniť, naplánovať a vykonať pohybové sekvencie, niektoré deti majú dokonca problém vykonať aj jednoduché pohyby (napríklad podrep alebo skok). Mnohé deti aj s vysokofunkčným autizmom alebo Aspergerovým syndrómom pôsobia neobratne a nešikovne. Nemusia javiť záujem o pohybové aktivity, ale nie preto, že by ich robiť nechceli, ale preto, že im chýba primeraná motorická zručnosť a schopnosť danú aktivitu naplánovať a vykonať. Vzhľadom na to by pohybové aktivity mali byť vhodne rozkrokované. Jednotlivé motorické aktivity by sa mali skladať z postupných krokov, aby ich dieťa dokázalo vykonať s čo najväčšou samostatnosťou (Zhao, Chen, 2018). Niektoré problémy s motorikou u detí s poruchou autistického spektra vychádzajú aj z nerozvinutej telesnej schémy alebo nedostatočného vnímania vlastného tela a jeho jednotlivých častí. Tieto problémy s motorikou sa následne môžu odrážať aj v hre a hravom správaní dieťaťa. Prepojenie motorických ťažkostí a dysfunkcií senzorickej integrácie možno identifikovať v týchto oblastiach a schopnostiach: problém s posturálnou kontrolou, problém s vnímaním vlastného tela a jeho častí, ťažkosti v motorickom

plánovaní, problémy s časovaním pohybov a reakcií spojených s pohybom, problémy s odhadovaním sily, ťažkosti v manipulácii s drobnými predmetmi, problémy v oblasti rovnováhy a problémy v oblasti bilaterálnej integrácie (Hrčová, Magová, 2024).

Rozvíjanie imitácie u žiakov s poruchou autistického spektra

Imitácia, čiže napodobňovanie je základná schopnosť, ktorá deťom pomáha učiť sa a rozvíjať sa. Vďaka imitácii sa dieťa učí rozprávať, správať sa v rôznych sociálnych situáciách, a taktiež sa učí správaniu, ktoré je nevyhnutné pri adaptácii v spoločenskej skupine, v ktorej vyrastá. V oblasti imitácie majú deti s poruchou autistického spektra výrazné deficity. Preto je podľa Čadilovej a Žampachovej (2008) dôležité zameriavať sa u nich na rozvoj rôznych zložiek imitácie, ako napr. verbálnej, motorickej a sociálnej. Richman (2015) dopĺňa, že napodobňovanie dieťa potrebuje preto, aby sa učilo pozorovaním a zvyšovala sa jeho nezávislosť. Keď sa dieťa dokáže učiť pozorovaním, nevyžaduje toľko pozornosti od dospeljej osoby, dokáže sa zapojiť medzi svojich rovesníkov.

Podľa Barbera a Rasmussen (2018) sa najprv zameriavame na rozvíjanie napodobňovania hrubej motoriky, následne prechádzame k napodobňovaniu jemnej motoriky, potom oromotoriky a nakoniec k vokálnej imitácii. Na začiatok je vhodné zvoliť pri nácviku napodobňovania prácu s hračkou, a to z toho dôvodu, že dieťa si neuvedomuje, že sa jedná o nácvik, ale považuje to za hru. Autori Schopler, Reichler, Lansing (2011) dopĺňajú, že napodobňovanie dáva dieťaťu a rodičovi možnosť zažiť príležitosť v rámci vzájomných interakcií, taktiež zvyšuje kooperáciu, čo do budúca uľahčí učenie a upevňuje motiváciu k dosahovaniu výkonov.

Imitácia je zručnosť, ktorá u detí s poruchou autistického spektra chýba, býva oneskorená a nie je spontánna. Často zvládnu jednoduchú imitáciu, zložitejšie napodobňovanie absentuje. Imitácia je dôležitá aj preto, lebo imitáciou si dieťa rozvíja hru. Ak imitácia chýba, hra sa nevyvíja správne. U detí s poruchou autistického spektra je prítomná manipulačná hra, chýba funkčná hra a hra býva často stereotypná. Absentuje symbolická hra a u niektorých detí sa nerozvíja oblasť fantázie. Nedokážu sa hrať na niečo, na niekoho (Kubranská, Šoltýsová, 2022). Ako uvádza Schopler a kol. (2000) proces napodobňovania zahŕňa viacero faktorov, ako motiváciu, pamäť, zmyslové podnety, schopnosť kontrolovať skupiny svalov hrubej motoriky a koordináciu rúk pri jemnej motorike. Na nácvik motorickej imitácie môžeme použiť činnosti, ako napríklad: klepanie lyžice o hrnček, zdvíhanie rúk, manipulovanie s hračkou, autíčkom, navliekanie korálov. Pri nácviku napodobňovania pomáhame dieťaťu tak, že mu pomôžeme fyzicky. Chytíme dieťaťu ruky alebo inú časť tela a vykonáme s ním pohyb, ktorý chceme, aby dieťa zopakovalo. Po uskutočnení pohybu dieťaťu ihneď ponúkame odmenu, ktorá slúži ako motivácia. Nácvik

opakujeme, až kým ho dieťa nezvládne vykonať samostatne. Na rozvíjanie napodobňovania hrubej motoriky môžeme využiť rôzne pohybové pesničky alebo obrázkové kartičky s rôznymi postojmi tela. Na rozvíjanie jemnej motoriky môžeme použiť ukladanie guľčiek, modelovanie s plastelínou, prácu s kinetickým pieskom. Na rozvíjanie sociálnej imitácie sa s dieťaťom s PAS môžeme hrať s bábou, plyšovou hračkou, ktoré môžeme kúpať, česať, obliekať, ošetrovať. Pri rozvoji verbálnej imitácie napodobňujeme jednoduché zvuky, hodinky, vlak, zvon, zvuky zvierat (Čadilová, Žampachová, 2008). Ako uvádza Čadilová (2010), ak sa u dieťaťa s poruchou autistického spektra nerozvíja imitácia, nerozvíja sa ani predstavivosť, komplexné vnímanie. Dieťa s poruchou autistického spektra má narušenú schopnosť plánovať a môže to mať dopad aj na oslabenú adaptabilitu. Keďže dieťa s poruchou autistického spektra má nerovnomerný vývinový profil, jedna oblasť sa môže vyvíjať rýchlejšie, iná oblasť môže stagnovať. Príčinou je predovšetkým narušený vývin v triáde autistického spektra, ale aj pôsobenie vonkajších faktorov a úroveň intervencie. Hřčová, Magová (2020) dopĺňajú, že narušená predstavivosť spôsobuje, že dieťa s poruchou autistického spektra vyhľadáva činnosti a aktivity, ktoré vyhľadávali oveľa mladšie deti. S rozvojom napodobňovania úzko súvisí aj rozvoj predstavivosti, ktorá ovplyvňuje pružnosť myslenia a konania, schopnosť plánovať, prispôbovať sa zmenám, posilňuje symbolické myslenie a hrové aktivity dieťaťa (Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017). Na rozvíjanie imitácie vždy navrhujeme hry podľa individuálnych schopností dieťaťa. Bonci, Centra (2018, s. 21) odporúčajú začínať u dieťaťa „s činnosťami, ktoré už vykonáva pri manipulácii s predmetmi a materiálmi, potom prejdeme k návrhu nových činností so známymi predmetmi, vychádzame z imitácií jednoduchých činností a prechádzame k tým komplexnejším, nakoniec navrhujeme činnosti s predmetmi, ktoré pozná, ale nepoužívame ich bežným spôsobom.“

Rozvíjanie sebaobslužných činností u detí s poruchou autistického spektra

Jacobs a Betts (2013) nazývajú sebaobslužné schopnosti schopnosťami každodenného života. Zahŕňajú sa tu úkony, ktoré pomáhajú dieťaťu zvládnuť starostlivosť o seba, o svoje okolie a popritom sa učia aj vhodnému správaniu v určitom prostredí. Schopnosť sebaobsluhy závisí od úrovne imitácie a motorických schopností. Zvládnutie sebaobsluhy zvyšuje samostatnosť, a tým aj kvalitu života v rodine. Na nácvik sebaobsluhy sa zameriavame v bežných denných činnostiach (Čadilová, Žampachová, 2008). Bonci a Centra (2018) poukazujú na to, že pre deti s poruchou autistického spektra je náročné dosiahnuť samostatnosť vzhľadom k deficitom v imitačnej, komunikačnej, kognitívnej, sociálnej a motorickej oblasti, preto je spoluúčasť inej osoby na rozvoji a posilňovaní samostatnosti nevyhnutná. Aj keď už dosiahnu určité zručnosti, nedokážu ich vykonávať v iných kontextoch života. Čadilová,

Žampachová a kol. (2008) považujú za veľmi dôležité zvládnutie základných motorických schopností pre rozvoj sebaobslužných schopností u dieťaťa s poruchou autistického spektra.

Sebaobslužné činnosti sa najlepšie rozvíjajú v domácom prostredí. Je dôležité zvoliť vhodnú motiváciu a formu odmeňovania. Aby sa mohli u dieťaťa s poruchou autistického spektra primerane rozvíjať sebaobslužné činnosti, musí mať primerané motorické schopnosti, vytvorený nácvik pracovného správania a vhodnú motiváciu k vykonaniu danej činnosti. Vždy musíme zhodnotiť či činnosť, ktorú chceme, aby dieťa vykonalo, je v schopnostiach konkrétneho dieťaťa (Čadilová, Žampachová, 2012). Richman (2015) tvrdí, že deti s poruchou autistického spektra, ktoré sú samostatné a nezávislé, sú na tom oveľa lepšie, ako deti, ktoré sa spoliehajú na pomoc svojich rodičov. Následne tieto deti dokážu lepšie fungovať v skupine.

Aby sa dieťa s poruchou autistického spektra mohlo naučiť rozvíjať sebaobslužné činnosti, musí mať zvládnuté pracovné správanie. Pracovné správanie sa dá rozvíjať až po tom, keď dieťa zvládne sedieť za stolom a čakať. Ako uvádza Durrant (2023), pracovné správanie si vyžaduje taktiež zapamätanie si postupnosti krokov v danom poradí. Ak dieťa nerozumie požiadavke, má tendenciu vyjadriť nesúhlas s činnosťou krikom, plačom alebo agresivitou. Pokiaľ sa mu týmto správaním podarí vyhnúť požiadavke, takéto správanie si rýchlo zafixuje a zmena správania je potom náročná. Po zvládnutí nácviku sedenia za stolom a čakania, je dieťa pripravené učiť sa pracovnému správaniu (rešpektovať požiadavky, plniť úlohy a spolupracovať s dospelou osobou). Vždy treba voliť špecifické metódy a rešpektovať individualitu dieťaťa s poruchou autistického spektra. Niektoré deti s poruchou autistického spektra zvládnu nácvik pracovného správania rýchlejšie, iným to trvá aj roky. Treba vždy myslieť na to, že bez zvládnutého nácviku pracovného správania a schopnosti spolupracovať sa nedokáže dieťa s poruchou autistického spektra ďalej rozvíjať (Čadilová, Žampachová, 2008).

Jacobs a Betts (2013) sú presvedčené, že aj deti s poruchou autistického spektra majú schopnosť naučiť sa samostatnosti pri sebaobslužných činnostiach. Je však dôležité myslieť na to, že sebaobslužné činnosti sa potrebujú učiť pomaly, je potrebné rozkrokovat' im činnosti na menšie časti a je u nich dôležité neustále opakovanie a fixovanie uvedených činností. Pri začiatku nácviku ťažíme zo silných stránok dieťaťa. Výhodou je, že deti s poruchou autistického spektra obľubujú rutinné činnosti, majú radi štruktúry a sú precízne v dodržovaní pravidiel. Zvolíme si jeden cieľ, na ktorom chceme pracovať, tréning postavíme na vizuálnych postupoch, vopred si pripravíme pomôcky a prostredie usporiadame tak, aby sme čo najviac uľahčili plánovanie a uskutočnenie úlohy (Bonci, Centra, 2018). Schopler, Lansing, Waters (2000) dopĺňajú, že počas nácviku sebaobslužných činností je zásadná pravidelnosť ako v domácom prostredí, tak aj v prostredí materskej školy. Tieto činnosti sa môžu nacvičovať v prirodzených situáciách, ale aj pri nácvikoch za stolom.

Richman (2015) uvádza, že k pravidlám podpory samostatnosti patrí postupné redukovanie verbálnej podpory, a to z toho dôvodu, že by sa dieťa s poruchou autistického spektra mohlo stať závislé na verbálnom prompte. Pri nácviku najprv volíme maximálnu pomoc a postupne mieru pomoci znižujeme. Dbáme na individuálne možnosti dieťaťa s poruchou autistického spektra. Pri nácviku vždy dodržiavame rovnaký postup, ktorý pomôže dieťaťu zafixovať si a zapamätať si činnosť lepšie. Fyzická podpora je z dlhodobého pohľadu lepšia ako verbálna. Treba si však stanoviť, do akej miery fyzickú podporu dieťaťu poskytneme, aby nebola pre dieťa nepríjemná a demotivujúca. Fyzická podpora je každý fyzický dotyk, ktorý má napomôcť k splneniu úlohy. Fyzická podpora sa dá v porovnaní s verbálnou ľahšie eliminovať. Aby sme rýchlejšie podporili nezávislosť, je dôležité stať pri fyzickej podpore za dieťaťom, čím ho pripravujeme na situáciu, kedy bude pracovať samostatne, bez pomoci dospelého. Za správne vykonanie činnosti volíme odmenu, ktorú dieťa preferuje. Spočiatku bude viac preferovať materiálnu odmenu. Aj takúto formu odmeny doplníme slovnou pochvalou, na ktorú si dieťa s poruchou autistického spektra bude postupne zvykať a neskôr bude dostatočná na splnenie činnosti. Richman (2015) dopĺňa, že ak dieťa zvládne nácvik sebaobslužných činností a stane sa v danej činnosti samostatné, dokáže ľahko preniesť vykonávanie tejto činnosti aj do iného prostredia. Dieťa je samostatnejšie, nezávislejšie a je to ten najlepší spôsob prípravy na samostatný život. K posilneniu nezávislosti slúžia aj časové rozvrhy a obrázkové schémy, ktoré dokážu pomôcť pri zautomatizovaní činností. Ako uvádzajú Adamus, Vančová, Löfflerová (2017), vizuálna podpora pomáha deťom s poruchou autistického spektra objasniť verbálne informácie, zvyšuje flexibilitu, uľahčuje samostatnosť, nezávislosť, podporuje úspech a sebavedomie dieťaťa. Vizuálnu podporu vždy dopĺňa štruktúra a nemožno ich od seba oddeliť „*vždy sa budú vzájomne dopĺňať a ovplyvňovať*“ (ibidem, s. 145). Magová (2022) dopĺňa, že vďaka vizuálnej podpore si dieťa lepšie osvojí pracovné zručnosti a postupnosť vykonávania jednotlivých krokov činnosti a dokáže si činnosť lepšie motoricky napláňovať.

Záver

Systematický a citlivý prístup k rozvoju motorických zručností môže významne podporiť samostatnosť a sebadôveru detí s poruchou autistického spektra. Individuálne prispôbené aktivity nielen zlepšujú pohybové schopnosti, ale zároveň podporujú aj celkovú adaptabilitu a zapojenie dieťaťa do každodenných činností. Práca na motorike by preto mala byť súčasťou komplexnej podpory, ktorá rešpektuje jedinečnosť každého dieťaťa a jeho tempo učenia. Dlhodobým cieľom je vytvoriť prostredie, kde sa dieťa cíti bezpečne a môže motivovane skúmať, rozvíjať sa a napredovať.

Bibliografia

- ADAMUS, P., VANČOVÁ, A., LÖFFLEROVÁ, M. 2017. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálnych interdisciplinárnych poznatkov*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravskej univerzity. 167 s. ISBN 978-80-7464-957-8.
- AYRES, J. 2005. *Sensory integration and the child. Understanding hidden sensory challenges*. 25th. Anniversary Edition. Los Angeles, California: Western Psychological Services. 211 p. ISBN 978-0-87424-437-3.
- BARBERA, M. L., RASMUSSEN, T. 2018. *Rozvoj verbálneho chovania*. Brno: Masarykova univerzita. 207 s. ISBN 978-80-210-9212-9.
- BAZALOVÁ, B. 2014. *Dítě s mentálnym postihením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, s.r.o. 183 s. ISBN 978-80-262-0693-4.
- BONCI, B., CENTRA, R. 2018. *Autizmus, čo a ako robiť s deťmi a žiakmi v škole. Pracovný zošit 1*. Bratislava: Noxi, s.r.o. 192 s. ISBN 978-80-8111-452-6.
- BUNDY, A. C., LANE, S. J. 2019. *Sensory Integration : Theory and Practise*. F.A. Davis Company. 656 p. ISBN 9780803646063.
- ČADILOVÁ, V. 2010. *Sebaobslužné a praktické dovednosti*. Praha: Pasparta. 113 s. ISBN 978-80-260-6494-7.
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. 2008. *Strukturované učení: vzdelávaní detí s autizmom a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál. 405 s. ISBN 978-80-7367-475-5.
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. a kolektív. 2012. *Edukačne-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra*. 3. vyd. Praha: APLA PRAHA, STŘEDNÍ ČECHY, O.S. 46 s.
- FRANZENOVÁ, I. 2021. *Príručka pre osoby s poruchou autistického spektra, pre ich rodiny a blízkych*. Poprad-Tatry: Sposa. Dostupné na: <https://www.sposapoprad-tatry.sk/wp-content/uploads/2021/06/prirucka-pre-osoby-s-pas.pdf> [cit. 8. 1. 2025].
- DURRANT, G. 2023. *Hry pro děti so speciálnymi vzdelávacími potrebami*. Praha: Portál. 127 s. 1. vyd. ISBN 978-80-262-2028-2.
- GAŽOVÁ, E. 2022. Športovanie detí s poruchami autistického spektra. In: OSTATNÍKOVÁ, D. a kol. *Autizmus od A po S*. Bratislava: Ikar, s. 320-339. ISBN 978-80-551-8129-5.
- MAGOVÁ, M., HRČOVÁ, J. 2020. *Vybrané kapitoly z porúch autistického spektra I*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU. 119 s. ISBN 978-80-561-0800-0.
- HRČOVÁ, J., MAGOVÁ, M. 2020. *Vybrané kapitoly z porúch autistického spektra II*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU. 109 s. ISBN 978-80-561-0801-7.
- HRČOVÁ, J., MAGOVÁ, M. 2023. Špecifiká práce s dieťaťom s Aspergerovým syndrómom v materskej škole. In: HRČOVÁ, J., JANDERKOVÁ, J., KOVÁČOVÁ, B., MAGOVÁ, M., MÚDRA, Š., ONDREJOVÁ, D. *Projekt inklúzia v materskej škole 3*. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, s.r.o. ISBN 978-80-8140-744-4.

- HRČOVÁ, J., MAGOVÁ, M. 2024. Podpora praxie u detí so zdravotným znevýhodnením. In: Kováčová, B., Dudek, M., Habalová, M. *Expresivita v (art)terapii*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2024, s. 112-119. ISBN 978-80-561-1131-4.
- JACOBS, D. S., BETTS, D. E. 2013. *Nácvik sebeobsluhy a sociálnych dovedností u detí s autizmom*. Praha: Portál, s.r.o. 152 s. ISBN 978-80-262-0498-5.
- KOVÁČOVÁ, B. 2014. *Ergoterapia v rannom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 132 s. ISBN 978-80-223-3737-3.
- KRIVOŠÍKOVÁ, M. 2011. *Úvod do ergoterapie*. Praha: Grada Publishing. 364 s. ISBN 978-80-247-2699-1.
- KUBRANSKÁ, A. ŠOLTÝSOVÁ, M. 2022. Diagnostika porúch autistického spektra – ako zistíme, že ide o autizmus. In: OSTATNÍKOVÁ, D. a kol. 2022. *Autizmus od A po S*. Bratislava: Ikar, s. 90-119. ISBN 978-80-551-8129-5.
- MAGOVÁ, M. 2022. Princíp vizualizácie ako nevyhnutnosť vo vzdelávaní žiakov s poruchou autistického spektra. In: KUČERKA, D., KOVÁČOVÁ, B., KULJOVSKÁ, A. *Expresivita vo výchove V. České Budějovice: Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích*, 2022, s. 200-207. ISBN 978-80-7468-197-4.
- RICHMAN, S. 2015. *Výchova detí s autizmom*. Vydání třetí. Praha: Portál s.r.o. 128 s. ISBN 978-80-262-0984-3.
- SCHOPLER, E., LANSING, M., WATERS, L. 2000. *Výukové aktivity pro děti s autizmem*. Praha: Modrý klíč. 260 s. ISBN 80-902494-3-4.
- SCHOPLER, E., REICHLER, R., LANSING, M. 2011. *Strategie a metody výuky dětí s autizmem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. 2. vyd. Praha: Portál. 271 s. ISBN 978-80-7367-898-2.
- ZHAO, M., CHEN, S. 2018. The Effects of Structured Physical Activity Program on Social Interaction and Communication for Children with Autism. In: *BioMed Research International*, 2018, roč. 18, č. 2, s. 46. <https://doi.org/10.1155/2018/1825046>

Príspevok vznikol ako parciálny výstup KEGA 007KU-4/2024 s názvom Tímový prístup k vzdelávaniu dieťaťa s dyspraxiou v predškolskom veku: od identifikácie ťažkostí k úspešnej inklúzii.

PaedDr. Martina Magová, Ph.D.

Katedra špeciálnej pedagogiky

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

martina.magova@ku.sk

Bc. Martina Čukanová
Súkromná materská škola
Námestie A. Hlinku 56, 034 01 Ružomberok
martinahradka22@gmail.com

Humanities and Arts

Humanitné vedy a umenie

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2026.26.2.107-120>

Historical Image of Education in Slovakia in the Reflection of Josef Hendrich

Historický obraz školstva na Slovensku v reflexii Josefa Hendricha

Miroslav Gejdoš, Tatiana Letková

Abstract

The study focuses on the biographical and socio-cultural foundations of the pedagogical thought of Josef Hendrich (1888–1950) and on an analysis of his work “How People Once Studied in Slovakia” (1937) within the context of historical-pedagogical research. The aim of the paper is to highlight Hendrich’s methodological position between positivism and the normative conception of pedagogy, as well as his contribution to the understanding of the history of education in Slovakia. The text is based on an analysis of Hendrich’s scholarly orientation, his Comeniological research, and his academic activity in both Czech and Slovak intellectual environments. Special attention is devoted to the characteristics of the aforementioned work, which—through a selection of autobiographical texts by prominent Slovak figures (Ján Seberíny, Samuel Tomášik, Ján Francisci, Ján Kalinčiak)—reconstructs the form of Latin and denominational schooling from the 16th century to the early 20th century. The study examines the linguistic, cultural, and socio-political dimensions of education, including the processes of the Reformation, Counter-Reformation, the Theresian and Enlightenment reforms, as well as the consequences of Magyarization policies in the Kingdom of Hungary. In conclusion, the paper emphasizes the significance of Hendrich’s work as a synthesis of empirical material and historical-philosophical reflection, transcending purely descriptive historiography and contributing to a value-oriented understanding of pedagogy as a science concerned with the formation of the human being.

Keywords: Josef Hendrich. Ján Seberíny. School system. Education.

Úvod

Školstvo predstavuje jeden zo základných pilierov kultúrneho a spoločenského rozvoja slovenského národa. Poznanie jeho historických podôb nám umožňuje lepšie porozumieť nielen vzdelávacím procesom minulosti, ale aj hodnotám, normám a životným podmienkam vtedajšej spoločnosti. Významným

prameňom k dejinám slovenského školstva je dielo Jozefa Hendricha *Ako sa kedysi na Slovensku študovalo*, v ktorom autor analyzuje vzdelávanie na Slovensku od 16. storočia až po obdobie prvej svetovej vojny. Prostredníctvom výberu zo slovenských autobiografií približuje historický kontext latinského mestského školstva, každodenný život študentov, tradičné metódy vyučovania, školskú disciplínu i sociálne a kultúrne aspekty štúdia.

Hendrichovo dielo má nielen výraznú dokumentárnu, ale aj literárnu hodnotu. Opiera sa o rukopisné životopisy významných osobností slovenského kultúrneho a duchovného života, ako sú Ján Seberíny, Samuel Tomášik, Ján Francisci, Ján Kalinčiak. Autor doprevádza texty historicko-pedagogickým výkladom a bohatým poznámkovým aparátom, ktorý čitateľovi pomáha porozumieť dobovým reáliám, odborným termínom i jazykovým osobitostiam staršej slovenčiny. Jazyková úprava, na ktorej sa podieľal Ján Marták, rešpektuje historickú autenticnosť textov a zachováva ich pôvodný štýl, dikciu i pravopisné osobitosti. Druhá polovica 19. storočia predstavovala pre slovenský národ mimoriadne náročné obdobie, poznačené zápasom o zachovanie vlastnej národnej identity. Politická situácia v Uhorsku po krátkodobých nádejach, obnovením uhorského snemu smeroval k nástupu dualizmu a systematickej maďarizácie. Proces maďarizácie najvýraznejšie zasiahol oblasti školstva a jazyka, ktoré tvorili základné piliere národného uvedomenia. Obmedzovanie používania materinského jazyka, zatváranie slovenských gymnázií a zavedenie povinnej maďarčiny na školách mali výrazný vplyv na podobu vzdelávania a kultúrneho života Slovákov.

V historickom kontexte nadobúdajú autobiografické svedectvá a pedagogické analýzy Jozefa Hendricha osobitný význam. Cieľom práce je priblížiť charakter latinského školstva na Slovensku v sledovanom období, opísať jeho vývoj v kontexte spoločenských a politických zmien, ako aj analyzovať autobiografické texty ako cenný prameň poznania dejín vzdelávania. Osobitnú pozornosť venujeme osobnosti Jána Seberínyho, ktorého životné osudy a spomienky predstavujú autentické svedectvo o podobe školstva, viery a morálnych hodnôt v období národného útlaku a spoločenských premien.

Biograficko-spoločenske východiská pedagogického myslenia Josefa Hendricha

Významný český pedagóg, ktorého vedecké bádanie sa opieralo o racionálne spracovanú skúsenosť a cit pre empirickú skutočnosť, má nezastupiteľné postavenie v dejinách českej pedagogiky a kmeniológie. Aplikované výskumné metódy a autentické závery v oblasti historicko-pedagogických prác Josefa Hendricha vychádzali z dokonalého poznania pravdy a javov študovanej problematiky.

Josef Hendrich sa narodil v roku 1888 v Moravských Budějovicích, v harmonickom rodinnom prostredí poštového úradníka. Po otcovej smrti a ukončení gymnaziálnych štúdií sa v roku 1907 rodina presťahovala do Prahy,

kde začal študovať na Filozofickej fakulte Karlovej univerzity. Klasické jazyky študoval pod vedením J. Krála, ktorý ovplyvnil jeho vedeckú orientáciu v duchu pozitivistickej metodológie, charakteristickej systematickosťou, presnosťou a jasným vyjadrovaním. Po štátnych skúškach a obhajobe dizertácie z dejín gréckej poézie, v roku 1912 pôsobil ako profesor na Malostranskom gymnáziu, a neskôr na ďalších pražských stredných školách. V roku 1924 sa stáva docentom na Univerzite Karlovej v Prahe, na pražskej filozofickej fakulte. Aplikované pracovné metódy a analytické schopnosti zaistili Hendrichovi v pomerne krátkej dobe popredné miesto medzi dobovými československými pedagogickými teoretikmi. Analyzoval diela Jana Amosa Komenského a venoval sa problémom vtedajšej školy a jej pedagogických základov.¹

Počas jeho šesťdesiatich dvoch rokov života bol známy svojou bádateľskou a reformátorskou aktivitou. Skúmal postavenie pozitívizmu v pedagogike a zisťoval, ako bola pozitívna veda schopná riešiť utváranie človeka výchovou. V rokoch 1928 – 1936 pôsobil na Univerzite Komenského v Bratislave. Odborne rozvíjal pedagogické teórie, publikoval príspevky v Pedagogických zborníkoch Matice slovenskej. Bol obľúbený medzi kolegami aj študentmi. Svojím dielom *Ako sa kedysi na Slovensku študovalo*, z roku 1937, sa symbolicky rozlúčil so Slovenskom. Po smrti Otakara Kádnera sa vrátil naspäť do Prahy, kde v roku 1937 bol menovaný za profesora pedagogiky. Viedol pedagogický seminár, prednášal dejiny pedagogiky, riadil štátnu pedagogickú akadémiu a redakciu časopisu *Věstník pedagogický* a zároveň bol predsedom Masarykovho lido-výchovného ústavu. O Hendrichových prácach platilo slovné spojenie – čím menej slov, tým viac obsahu.²

V roku 1927 pripravil zborník k 100. výročiu smrti J. H. Pestalozziho, v ktorom zdôraznil príklad Pestalozziho správania v službách výchovy a vzdelávania sociálne zanedbaných detí. Prispel rozsiahlym výkladom o jeho živote a diele, z hľadiska základných potrieb človeka. Konkrétne kapitolou, ktorá nesie názov „*Pestalozzi jeho povaha, a jeho doba.*“³ Josef Hendrich prelomil nedotknuteľnú úctu k pozitívnej vede a pozitívizmus odmietol rovno ako nedostatočný vedecký základ pedagogiky. Daným spôsobom sa postavil proti vtedajšej starej aj novej českej pedagogike. Snažil sa o prepojenie empirického poznania s historickým a filozofickým kontextom. Chcel, aby pedagogika bola vedou, ktorá nielen opisuje javy, ale aj ponúka normatívny, hodnotový rozmer a ideály výchovy.

¹ HENDRICH Josef 1888–1950. In: *Biografický slovník českých zemí. Sešit 24 (Hem–Hi)*. Praha: Historický ústav AV ČR, Academia, 2021, s. 474–475. Dostupné na: <https://biography.hiu.cas.cz/pageid/47228>

² RÝDL, K. 2023. *Josef Hendrich a pedagogický seminář na Univerzitě Komenského v Bratislavě*. In: *Paedagogica, zborník Katedry pedagogiky Filozofickej fakulty UK v Bratislave*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2023, roč. 35, s. 98–101. Dostupné na: https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/kped/projekty/Archiv_Paedagogica/35_10.pdf

³ *Sbornik na paměť velkého učitele Jana Jindřicha Pestalozziho*. Praha: Dědictví Komenského, 1927.

Charakteristika diela „Ako sa kedysi na Slovensku študovalo“

Josef Hendrich, slovenský pedagóg a historik školstva, sa vo svojom diele zaoberá spôsobmi a podmienkami vzdelávania na Slovensku v minulosti. Dielo, konkrétne výber zo slovenských autobiografií, reflektuje historický kontext a hodnoty slovenskej spoločnosti. Predstavuje historickú analýzu školstva a života študentov, zachytáva tradičné metódy vyučovania, školskú disciplínu, sociálne, kultúrne aspekty štúdia latinského mestského školstva na Slovensku od 16. storočia do 1. svetovej vojny. Hendrich doprevádza text úvodným historicko-pedagogickým výkladom a lingvistickými poznámkami k textu.

Dielo pozostáva z rukopisných životopisov významných slovenských kultúrnych osobností, medzi ktoré patrí Ján Seberíny, Samuel Tomášik, Ján Francisci a Ján Kalinčiak. Články výboru majú cenu dokumentárnu aj literárnu. Autor uvádza konkrétne úryvky životopisov v skrátenej forme. Vynechané sú miesta, ktoré sú pre danú tému menej významné, alebo potrebujú hlbšie vysvetlenie. Na druhej strane ponechané sú prevzaté texty bez zmeny s jednotnou rečovou úpravou. Zachoval sa pôvodný charakter reči v dikcii aj v štýle, s korektúrou lexikálnych a štylistických archaizmov, v rozpomienkach Seberínyho. Opravy sa týkali predovšetkým pravopisu. Jazykovej úprave sa venoval pán doktor Ján Marták, ktorého dielo zaujalo z hľadiska literárno-historickej aj pedagogickej stránky. Dielo uvádza viaceré odborné termíny týkajúce sa vtedajšej doby. Oboznamuje nás s lexikálnym významom slov, ako je napríklad *mendicus*, *Gradus bakalársky*, *Slavi*, a podobne. Ján Marták rešpektoval jazykovú podobu tej doby, v ktorej text vznikol. Pri jazykových úpravách neprepisoval text do moderného pravopisu, ale zachoval historickú autentickosť. V diele nachádzame slovesá, napríklad „*boly*, *udržiavaly*, *pripravovaly*,“ v ktorých sloveso končí ypsilonom. V staršej slovenčine sa pri slovesách v minulom čase rozlišovalo písanie joty a ypsilonu. Koncovka -y sa používala pri tvrdých slovesných kmeňoch a koncovka -i pri mäkkých. Zlom nastal po 2. svetovej vojne, pri definovaní pravidiel slovenského pravopisu.

Stav latinského školstva na Slovensku od 16. storočia po začiatok 1. svetovej vojny bol variabilný, a veľakrát národné práva Slovákov potlačila rozsiahla maďarizácia. Na začiatku nebolo všeobecne platných predpisov o školskom zriadení a každá vrchnosť, ktorá školu zastrešovala, rozhodovala o jej organizácii a spôsobe vyučovania. Od čias cisára Jozefa začali úrady klásť ako podmienku školské vzdelanie. Žiaci sa nerozdeľovali do tried, ale na skupiny. Hlavnou úlohou školy bolo naučiť sa latinčinu prostredníctvom Donáta. Autorom bol Riman, gramatik Aelius Donatus žijúci v 4. storočí po Kristovi. Ďalším dielom bola kniha pre začiatočné latinské čítanie, nazývajúca sa Cato. Nachádzali sa v nej „*distichá de moribus*,“ ktoré dávali ľudu poučenia vo forme dvojveršov s morálnym obsahom, pod vplyvom stoicizmu. S učením latinčiny súviselo sedem slobodných umení, ktoré tvorili trivia – gramatika, dialektika, retorika, a kvadria – aritmetika, geometria, astronomia, musica. „*Náuky tieto platily za ucelený okruh vzdelania už od času alexandrénskeho*.“

Menovaly sa „slobodné“ (liberales), lebo patrily k vzdelaniu slobodného občana (slobodného rodom i hospodárskou nezávislosťou). Dialektika znamená to isté, čo logika. Do vtedajšej geometrie patrily i zemepis.“⁴

Veľký rozmach školstva začal v priebehu vznikajúcich reformácií. Značné zmeny vznikli počas reformácie protestantskej cirkvi, ku ktorej sa pridala väčšina obyvateľstva. Školstvo začalo kvitnúť, malé počty tried sa zmenili na veľké a vznikali mnohotriedne školy. Autor uvádza podnetnú historickú prácu, obsírnú štúdiu o dejinách školstva v jednotlivých mestách od Pavla Križku, ktorá nesie názov *Kremnické školstvo*. Na Slovensku sa stala najvyššie organizovanou protestantskou školou prešovská škola. V roku 1667/1668 vzniklo v Prešove kolégium evanjelických uhorských stavov. Kolégium pozostávajúce z desiatich tried malo nahradiť vysokú školu, ale všetko sa zmenilo postupom protireformácie, ktorej vodcom bol rád jezuitov. „*V ich rukách stala sa výchova účinnou zbraňou na posilnenie katolicizmu. Na svojich školách vynikali presným poriadkom a vzdelanosťou učiteľov.*“⁵ V roku 1599 vydali študijný poriadok *Ratio studiorum*, ktorý konkrétne opisuje vzdelávací systém. Školy mali tri alebo štyri gramatické triedy a dve triedy vyššie s humanitným zámerom. Prechod na univerzitu tvorilo samostatné filozofické štúdium, ktoré trvalo dva alebo tri roky. História jezuitov bola dynamická a za čias cisára Ferdinanda I. sa v roku 1556 usadili v Prahe, v kolégiu sv. Klimenta. V roku 1561 za čias Uhorska prišli do Trnavy, kde založili školu a univerzitu.

V 17. storočí narastal boj proti evanjelikom, kruté prenasledovanie, ktoré sprevádzalo branie chrámov a škôl. Dôsledkom toho nastala v roku 1687 prešovská jatka. Pre evanjelikov znamenala zatvorenie prešovského kolégia v roku 1711. Katolicizmus mal silný vplyv predovšetkým v Čechách a na Morave. „*Evanjelická cirkev udržala si v Uhorsku svoju organizáciu i svoje školstvo, v českých krajoch nie.*“⁶ V porovnaní s Českom, malo Slovensku väčšiu náboženskú, jazykovú pestrosť, a o jednu reč viac, konkrétne maďarčinu. Preklad latinských učebníc bol dvojjazyčný alebo trojjazyčný. Príchodom osvietenstva ako veľkého intelektuálneho hnutia, sa vzťahovala idea rovnosti občanov, väčšia náboženská znášanlivosť, vyššia vzdelanosť, lepšie hospodárstvo, ktorý predpokladal vyšší blahobyť. Rozvíjal sa nový typ samostatnej školy ľudovej s vyučovacím jazykom národným. Osvietenské časy boli typické vznikom nových reforiem.

Tereziánska reforma priniesla v Uhorsku zmeny celého školstva. V roku 1777 vyšiel nový organizačný štatút *Ratio educationis*. Daný štatút mal charakter germanizačný s cieľom upraviť školstvo od škôl jednotriednych až po univerzitu. Systém škôl bol nasledovný. Ľudové školy sa rozlišovali podľa veľkosti miest,

⁴ HENDRICH, J. 1937. *Ako sa kedysi na Slovensku študovalo*. Turčiansky svätý Martin: Matica slovenská, 1937, s. 5.

⁵ HENDRICH, J. 1937, s. 6.

⁶ HENDRICH, J. 1937, s. 7.

v ktorých boli založené. To znamená, že v malých mestách boli školy dvojtriedne, a vo väčších mestách trojtriedne, až takzvané školy vzorné. Úlohou škôl bolo nielen vzdelávať deti, ale aj pripravovať kandidátov učiteľstva. Ďalším typom boli školy latinské alebo gramatické. Boli to školy trojtriedne, môžeme ich prirovnať k dnešným gymnáziám. Úlohou latinských škôl bolo zdokonalenie sa v latinčine prostredníctvom čítania diel odborných autorov a filozofov. Z gramatických tried sa postupovalo do tried vyšších, gymnaziálnych, ktoré boli dve. Volali ich *poesis* a *rhetorica*. Z toho vyplýva, že úplné gymnázium malo päť tried. Absolvovaním gymnázia študujúci prechádzali na akadémii. Hlavná úloha vzdelávania na akadémiách bola pripraviť študentov na verejnú službu a na prehĺbenejšie štúdium na univerzite. Prvé dva roky boli filozofické, a ďalšie dva právnické. Pokračovalo sa v štúdiu predmetov, ktoré boli na gymnáziu. Najvyšším miestom štúdia bola univerzita. V Uhorsku bola jediná v Budíne, kam ju v roku 1777 preniesli z jej pôvodného miesta v Trnave. „*Celá školská stavba podľa Ratia bola by teda jednoduchá a jednotná. Ale táto jednotnosť porušila sa hneď tým, že nový poriadok ponechával v platnosti celú sústavu cirkevných škôl. Ratio iba predpokladá, že sa cirkvi prispôbia úradnému plánu.*“⁷ Problémom *Ratia* bola germanizačná tendencia. Stolice odmietali nemčinu a chceli domáci jazyk, ktorým bola maďarčina alebo na druhej strane by prijali aj latinčinu. Smrť cisára Jozefa I. priniesla ďalšie zmeny, ktoré sa týkali zrušenia reforiem.

V roku 1791 snemové uznesenie potvrdilo cirkvám náboženskú slobodu, ktorú cisár obmedzoval. Snem začal robiť prvé kroky k úradnej maďarčine. Štúdium maďarského jazyka malo byť povinné a na vykonávanie školských zmien vyvolil zvláštny výbor. Dôsledkom daného vzniká v roku 1806 nové *Ratio educationis*, už opačne s maďarskou tendenciou. Autor zachoval viaceré latinské termíny, ktoré súvisia so školskými zmenami. Termín *lingua patria*, v tomto prípade znamená maďarčinu. „*Gramatické školy dostávajú o jednu triedu viac, sú štyrtriedne, tak že úplné gymnázium trvá šesť rokov. V ďalšom stupni rozoznávajú sa lyceá a akadémie. Lyceum je dvojročné, je to vlastné nižší, filozofický kurz úplnej akadémie. Akadémia má štyri ročníky, teda i kurz právnický.*“⁸ Maďarizácia postupuje a snem v roku 1827 neustále predkladá svoje požiadavky a podáva kráľovi sťažnosť, v ktorom si želá, aby sa začínalo s maďarčinou od školského roku 1829 už na elementárnych školách. Od roku 1844 maďarský jazyk je vyučovacím jazykom. Autor spomína život viacerých významných osobností maďarskej renesancie, ako je gróf Karol Zay, profesor Štefan Koreň a Ján Šulek, ktorý bol učiteľom Jána Kollára. Na drobných školách sa učilo podľa staršieho systému, nezachovávalo sa rozdelenie škôl na elementárne a latinské, a učiteľov a žiakov delil na skupiny.

⁷ HENDRICH, J. 1937, s. 9.

⁸ HENDRICH, J. 1937, s. 10.

„Tak Ján Šulek (...) mal podľa svojich zápiskov v školskom roku 1803/4 týchto žiakov: 16 čitateľov (ktorí sa učili poznávať litery, šlabikovať a čítať), 9 donatistov (ktorí na Donatovi poznávali prvé tajnosti latinskej gramatiky), 6 mladších a 7 starších gramatistov (t. j. menej pokročilejšiu a pokročilejšiu skupinu žiakov, ktorí sa učili latinskú gramatiku až po skladbu) a 7 syntaxistov, ktorí sa už učili skladbu. Okrem toho mal ešte žiakov, ktorí netúžili po štúdiu, tým sa hovorilo Slavi: boli ich dve skupiny po 16 žiakov. A pritom mal na starosti i dievčatá. Staral sa teda spolu o 120 školákov.“⁹

Učiteľia najďalej používali *Donát*, a zväčša v triede vyučoval jeden profesor všetko. Vtedy profesori nemali predpísané isté vzdelanie ako dnes. Vyučovali väčšinou rádoví kňazi alebo profesori, ktorí boli prijatí prostredníctvom skúšky. Nevyučovali profesori podľa odborov ako v dnešnej dobe. Ďalším nedostatkom bolo vzdelávanie v materinskom jazyku, ktorý bol dôležitý pre slovenský národ. Napokon si Slováci v roku 1803 zriadili Katedru reči a literatúry slovenskej pri bratislavskom lýceu, ktoré nemalo bohaté členenie, ako by malo byť podľa *Ratia*. V roku 1819 malo dve triedy ľudové, dve triedy gramatické, triedu syntaktickú, triedu retorov, a triedu prvú, filozoficko-teologickú.

V roku 1848 Uhorsko dostalo samostatné ministerstvo, a tým dostalo „zelenú“ vybudovať silný štát s maďarským vedením. Bitkou pri Világoši dňa 13.8.1849 Uhorsko utrpelo porážku a stratilo svoju samostatnosť. Dôsledkom toho bolo Uhorsko spravované absolutisticky pod správou viedenského ministerstva. Daný stav bol veľmi priaznivý pre slovenský národ, pretože na krátky čas zastavil proces maďarizácie. V tom čase vzniklo Kollárovo memorandum, ktorého cieľom bolo upraviť školstvo, od materských škôl až po vysokú školu. Memorandum neprešlo, ale nahradila ho reforma ministra grófa Ľva Thuna, nazývaná tiež thunovská. Vzniká nový typ školy, nazývaný reálka, ktorá bola šesťtriedna. Vznikla aj škola osemtriedna spojením šesťtriedneho gymnázia s ročníkmi filozofickými. Začalo sa s prípravou profesorov pre stredné školy prostredníctvom štúdia na univerzite, na filozofickej fakulte. Zvyšovala sa úroveň stredných škôl, ale v Uhorsku narážala na ťažkosti v oblasti financií, predovšetkým pre cirkevné školy. Nevýhodou alebo výhodou reformy bola jej liberálnosť, ktorá presadzovala, že vyučovacím jazykom môže byť reč každej národnosti. Pre slovenské školy bola reforma prínosná, najmä v oblasti jazyka, kedy do škôl začala prenikať spisovná čeština, čiastočne vplyvom Jána Kollára. Viedenská vláda však značne zanedbávala Slovákov a hľadala porozumenie s Maďarmi.

Ďalšie zmeny priniesol októbrový dekrét z roku 1860, ktorým sa cisár zriekol absolutizmu a sľúbil obnoviť historické práva. Tým sa obnovil uhorský

⁹ HENDRICH, J. 1937, s. 11. Porov. KRIŽKO, P. 1893. *Jána Kollára detinský vek a školárenie v Mošovciach i Kremnici*. In: PASTRNEK, F. (ed.). Jan Kollár, 1793-1852. Sborník statí o životě, působení a literární činnosti pěvce „Slávy dcery“ na oslavu jeho stoletých narozenin. Vídeň: Český akademický spolek ve Vídni a Slovenský akademický spolok „Tatran“ vo Viedni, 1893.

snem a nastal podobný stav ako po smrti cisára Jozefa I. Vyučovacím jazykom bola opäť maďarčina, ale už s tým, že na niektorých gymnáziách povolili slovenčinu ako vedľajší jazyk. Zo Slovenska odchádzali českí profesori, ktorí nevedeli po maďarsky. Dualizmus mal za následok zmätok, nástup maďarizácie a boj za slovenský národ. Memorandum slovenského národa v júni 1861 požadoval rovnoprávnosť Slovákov v Uhorsku. Prijaté bolo v Turčianskom Sv. Martine. Slováci vlastnými silami založili tri gymnáziá a Maticu slovenskú. Prvé bolo Revúcke gymnázium, v roku 1862. Druhé evanjelické gymnázium, ktoré bolo založené v roku 1867 v Turčianskom Sv. Martine. Tretie katolícke gymnázium v roku 1869 v Kláštore pod Znievom. Jeho direktorom bol Martin Čulen. Národný jazyk bol pre Slovákov veľkým darom, ktorý si chránili. Politický vplyv Maďarov v Uhorsku bol nepriaznivý. Uhorský zákon, ktorý vyšiel v roku 1868, zatvoril vyššie uvedené stredné školy, ktoré umožňovali vyučovanie študentov prostredníctvom materinského jazyka. Dôvodom zatvorenia revúckeho gymnázia mal byť panslavizmus. Uhorsko sa cítilo ohrozené zo strany slovenského národa a maďarský jazyk prijatím ďalšieho zákona bol povinný na všetkých školách. Šírenie maďarčiny posilňovala takzvaná „Femka“, *Hornouhorský maďarský vzdelávací spolok*. Cieľom bolo chrániť uhorských občanov slovenského jazyka od cudzieho vplyvu, ktorý chce na horniakoch ustanoviť panslávsky štát. Vydaním zákonov Apponyiho, z roku 1907, sa ľud od detského veku musel učiť maďarský jazyk. Materinský jazyk slovenského národa bol utláčaný, nebolo slovenských škôl, a štátne ľudové školy boli nástrojom maďarizácie. Potom prišla 2. svetová vojna, ktorá priniesla zmeny.

Na základe uvedených udalostí možno konštatovať, že druhá polovica 19. storočia bola pre slovenský národ obdobím neustáleho zápasu o zachovanie vlastnej identity. Napriek krátkodobým nádejám, ktoré priniesol októbrový dekrét a obnovenie uhorského snemu, sa politická situácia v Uhorsku vyvíjala nepriaznivo. Nástup dualizmu a následná maďarizácia zasiahli najmä školstvo a jazyk, ktoré sú základnými piliermi slovenského národa. Zatváranie slovenských gymnázií, obmedzovanie používania materinského jazyka a zavedenie povinnej maďarčiny na školách mali za cieľ oslabiť slovenský národ. Napriek týmto tlakom sa Slováci dokázali brániť, zakladať kultúrne inštitúcie a chrániť svoje práva vlastnými silami. Memorandum slovenského národa a vznik Matice slovenskej sú dôkazom silnej túžby po rovnoprávnosti a kultúrnom prežití. Udalosti tohto obdobia ukazujú, že jazyk nebol len prostriedkom komunikácie, ale aj symbolom odporu a národnej súdržnosti.

Historicko-pedagogická reflexia vzdelávacieho procesu v rozpomienkach Jána Seberínyho

Autor opisuje živý obraz vtedajšieho slovenského študentstva a vzdelávacieho systému, ktorý dopĺňa autentickým životopisným výkladom významných osobností slovenského národa. V kapitole „*Ján Seberíny*“ nachádzame vzácnu

rozpomienky slovenského evanjelického kňaza. Opisuje príhody a príbehy zo života, v ktorých si presne pamätá mesiace, roky. Text dopĺňajú rôzne termíny, latinské slová, archaizmy a historizmy vtedajšej doby 18. a 19. storočia. Autor podrobne vysvetľuje lexikálny význam slov a život osôb, ktoré ovplyvnili evanjelického farára, náboženského spisovateľa a pedagóga. Nemôžeme zabudnúť na pripomienku, ktorá definuje niektoré spomienky ako posledné pred smrťou Jána Seberínyho. V biografických faktoch Jána Seberínyho nachádzame súvislosti a spojitosti s vyššie uvedenou charakteristikou obsahu *Úvodu* k dielu *Ako sa kedysi na Slovensku študovalo*.

Ján Seberíny sa narodil 1. januára 1780, v noci, na Orave vo Veličnej. Seberíny opisuje názov svojej rodnej obce, ako Veľká Ves, ktorý bol prechádzajúci súčasnému názvu Veličnej. Predpokladáme, že Veľká Ves znamenala väčšiu časť oravskej hornatej dediny. V jeho opisoch nachádzame informáciu, že v dedine sa nachádzal aj vrch Kremoš, ktorý je orientovaný na západ. Rodičia Jána boli veľmi nábožní. Otec sa volal Štefan a matka Zuzana Töröková. Ján bol prvorođený syn. Pochádzal zo šiestich detí. V životopise sú spomienky na mladších bratov Ondreja a Štefana. Jeho otec Štefan slúžil u Michala Šuleka, ktorý mal väčšie hospodárstvo a učil v menšej škole normálnej podľa *Ratia educationis*. Michal Šulek bol čížmár so zmyslom pre humor a bol malej postavy ako Zachej, apoštol Matúš. V životopisných príhodách nachádzame básnické prostriedky, prirovnania aj metafory. Ján s radosťou spomína ako od Michala Šuleka dostal prvý šlabikár, a potom sa učil slabikovať podľa vtedajšej spevavej metódy, ktorá je prítomná aj v dnešnom školstve v podobe metódy *SFUMATO*. Jánovi rodičia nevedeli čítať ani spievať, ale zato umožnili svojmu synovi vzdelanie a rozvíjanie schopností. Desaťročného Jána vzal Šulek za medníka do Istebného, kde pôsobil ako rektor. Mendík bol chórista, spevák na chóre a rektor bol riaditeľ chórov, v súčasnosti cirkevní učitelia-organisti.

V Istebnom bol Ján tri roky, kde sa učil gramatiku podľa *Rhenia*. Nebol tam sám, ale spoločne s tromi alebo štyrmi mendíkmi. Živili sa tým, čo vyspievali. Čas strávený v Istebnom bol pre Jána náročný, pretože veľakrát trpel hladom, zimou, rúbal drevo alebo nosil vodu z potoka. Ján sa vyznačoval pracovitosťou a dobrosrdečnosťou. „*Tu stále veľká stará hruška Maderova, suseda školy – a dobre viem, že som s veľkou prácou stračie hniezdo dost vysoko spravil, domnievajúc sa, že tým niektorej strake usporím práce a ona si ho pre svoje mladé obľúbi. Ale veru ta straka nenazrela – čo mňa mrzelo, že môj dobrý úmysel ani jedna neuznala.*“¹⁰ V rozpomienkach vidíme živú udalosť s podrobným výkladom Jána Seberínyho, ktorého srdce myslelo nielen na ľudí, ale aj na ostatné živé stvorenia. Ján často prepisoval takzvané oslavné tlačivá. Boli to verše s charakterom svadobnej udalosti, pohrebnej, menín, jednoducho významných sviatkov. Oslavné básne boli obyčajne latinské. Dodnes sa nám zachovalo niekoľko drobných oslavných tlačív od Jána Seberínyho.

¹⁰ HENDRICH, J. 1937, s. 21.

Význam mena Jána Seberínyho pochádza zo Severín, zo severu. Predkovia vzácneho slovenského kňaza pochádzali z Poľska, a pre náboženstvo v roku 1600 – 1610 prišli na Oravu. V texte sa nachádza rozklad mena na *sebe ryjem*, ktorý rozložil superintendent Nicolai, cirkevný hodnostár evanjelickej cirkvi. Slovo *sebe* môžeme definovať ako vlastnú identitu, sebazpoznanie a *ryjem*, v ktorom prenikáme do hĺbky. Ján sa nebál vlastnej identity, ale prenikal do pamäti, koreňov, cez skúšky zo severu, až naberajúc ducha sily, lásky a odvahy cez ďalšie životné kapitoly.

Ján Seberíny spomína na príhody z fary, povinnosti mendického života, spievanie, skoré ranné vstávanie a zvonenie z drevenej zvonice na modlitby, a spomienky s kňazom pánom Ondrejom Urbanovičom. Prišiel čas, kedy Ján odišiel z Istebného do Rožňavy. Myslel si, že ho čakajú nové povinnosti, ale namiesto toho sa stal znova mendikom. V škole ho učil pán Michal Sarkány gramatickú rezolúciu. To znamená gramatický rozbor. Žiakov vtedy rozdeľovali podľa klasifikácie a miesta sa menili podľa výsledku skúšania. Každé odpovedanie žiaka povýšilo alebo naopak znížilo, podľa úrovne vedomostí. V škole sa Jánovi vysmievali, Maďari mu nadávali do „tótov“. Tót bol v preklade Slovak s hanlivým charakterom, Maďari dané substantívum používali ako prezývku. „*Prosil som teda istého Mošovčana, ktorého meno som zabudol (...), aby mi on predriekal, čo sa mám učiť, lebo som počul, že najmä popoludní niet v škole milosrdenstva. Ach! Čo som sa ja i on natrápil s tou lekciov: „Egy az Isten, aki teremtette a mennyet és a földet“ atd'. To sú mne drahé slová. Ani latinčina, ani nemčina, ktoré lepšie viem ako maďarčinu, nestály ma toľko.*“¹¹ Pán Sarkány dal žiakom nastudovať lekciov z knihy *Troje malé zrkadlo*. Ján za svoju čiastočnú znalosť maďarčiny dostal bitku, ktorá bola prvá a posledná pre učenie. Sarkány ho už viac netrestal.

Túžba ísť domov Jána neustále prenasledovala. Ku koncu augusta prišiel do Prešova, ktorý mu priniesol nový život. Spomína: „*Neviem, ako som sa bol vlúdil do triedy syntaktickej, lebo som z Rožňavy nedoniesol svedectva.*“¹² Jánovi pomohol superintendent Samuel Nicolai, aby prešiel do vyššej triedy. Pán Boh mu postupne pripravoval cestu jeho povolania. Pán profesor Ondrej Mayer, ktorý bol doktorom teológie, profesorom a rektorom prešovského kolégia, prijal Jána do alumnie a vzal ho k sebe slúžiť. Jánova práca bolo čistenie obuvi, prestieranie stola pred a po jedle, a aj kŕmenie švagra Mayera ctihodného pána Greškoviča, ktorý prekonal porážku. Pán Nicolai si vážil pána Mayera, ktorého často navštevoval. Druhý rok v Prešove sa Ján stal retorom. Hlavná epocha duchovnej vzdelanosti v jeho živote bola od litery až po náročne *periodus*. Postupom času Ján učivu porozumel a veľa sa naučil po latinsky. „*Vždy som mal na cedulke nové slová, napísané z knihy Cellaria, a keď som išiel pre zemle alebo pre pivo, zriedka pre víno pánu Mayerovi,*

¹¹ HENDRICH, J. 1937, s. 25.

¹² HENDRICH, J. 1937, s. 26.

*cestou som sa tieto vokabula nahlas učieval. Keď som ich mal v pamäti, zasa iných 10 alebo 20 som si napísal a vo vačku so sebou nosil.*¹³

Ján spomínal viacerých profesorov, ktorí ovplyvnili jeho pedagogické a náboženské poslanie. Pán Dávid Lehotský, ktorý učil retoriku podľa Freyera a Jozef Kralovanský, profesor z Kežmarku, ktorý učil retoriku podľa Initia Ernestiho. Za dva roky mal Ján prejsť do primy, ktorá bola najvyššia trieda štúdia filozoficko-teologického. Hanbil sa prejsť do primy kvôli svojej nízkej postave, tak nakoniec tretí rok ostal v retorike. Ján si zarábala učením detí aj garbiarskeho majstra pána Šulca. Neskôr prišiel čas prejsť do primy, presnejšie do Kežmarku študovať nemecký jazyk. Ešte pred odchodom Ján v júli 1797 odišiel na prázdniny domov. Osem dní pred príchodom mu zomrel otec, ktorý bol dlhšie chorý. Ján ostal doma s matkou aj so súrodencami až do septembra. Školský rok sa začínal 16-teho, a spoločne s bratom Ondrejom odišiel na štúdiá do Kežmarku.

Ján Seberíny spomínal na dogmatické vyučovanie a ťažkosti vyučovania spojené s pocitom hladu. Chcel sa vrátiť do Prešova, ale rektor Podkonický ho nechcel prepustiť. Motivoval ho súkromným vyučovaním. Ján si veľmi chválil pána profesora Jána Asbótha, ktorý bol dobrý praktik. Učil ho logiku, metafyziku, teológiu a fyziku. „*U pána Asbótha, ktorý ma veľmi miloval, každý týždeň raz alebo dva razy – s istotou neviem – mali sme dvanásť, ktorých on sám vyvolil z primánov, od 5. do 6. hodiny večer v jeho dome privátne cvičenia filologické, v ktorých sme pod jeho správou a vedením čítali a vysvetľovali Horaca a Cicerona.*“¹⁴ V kežmarskej prime bol Ján dva roky, a chcel odísť do Prešporka. Cieľom Jána bolo vyslobodiť sa, ako doslovne uvádza: „*z údolia hladu a psoty.*“¹⁵

Ku koncu augusta 1799 Ján druhý raz prišiel do Prešova ako trojročný primán, kde strávil dva roky. Zaoberal sa umením a vyučovaním detí tri až štyri hodiny denne. Po skúškach ho pán Mayer poslal do Nired'házi zbierať zbožie pre prešovskú alumniu. Od roku 1800 býval v Nired'háze. „*Toto leto a bývanie v Nired'háze bolo pre mňa i z iného ohľadu pamätné,*“ spomínal Ján. Ďalej pokračoval: „*Dvaja tunajši kňazi, pán Šmal a Šulek, boli chorí. Mali teda dvoch pomocníkov kňazov, už temer starých.*“¹⁶ Ján písal do tretej rána kázeň, pretože v ten deň mal prísť hlavný išpán. „*Po kázni vyšiel pán hlavný išpán do prostriedku chrámu pred oltár, a tu, hoci biedne slovensky, predsa ako-tak vyslovil cieľ príchodu a vyslania svojho do mesta. (...). Potom sa opýta: „Kde je ten mladý človek, ktorý kázal?“ Stál som pred ním, ale ma nepoznal, lebo som bol v bielom kapute, a na kancli v čiernej reverende, do akej sa v nired'házskej cirkvi všetci obliekajú, ktorí na kazateľnicu vstupujú.*“¹⁷

¹³ HENDRICH, J. 1937, s. 30.

¹⁴ HENDRICH, J. 1937, s. 35.

¹⁵ HENDRICH, J. 1937, s. 36.

¹⁶ HENDRICH, J. 1937, s. 37.

¹⁷ HENDRICH, J. 1937, s. 38.

Na porúčanie pána išpána sa Ján vrátil do Prešova, kde býval u pána Mayera. Po letných skúškach odišiel v roku 1801 do Prešporka, kde sa vzdelával dva roky pri vysokoučených mužoch. Žil v alumnii desať rokov a tri mesiace. V júni 1803 zložil takzvaný kandidátsky examen, ktorý predstavoval skúšku pre kandidátov štipendií na štúdium v nemeckých univerzitách. O rok neskôr, začiatkom apríla, odišiel do Jeny s Turčanom Ševrlaym a so Samuelom Jesenským, synom pazovského kňaza. Začiatok nového života Jána a koniec kapitoly stručne opisuje cestu a príchod do Jeny, ktorý bol 1. mája.

Jena bola obľúbeným univerzitným mestom pre uhorských evanjelikov. Po štúdiách sa Ján stal v roku 1807 farárom v Nitrianskej Strede a v roku 1811 farárom v Kochanovciach. Bol veľmi obľúbený a váženy, vďaka svojej pastoračnej a literárnej činnosti. Neskôr začal spravovať významnú cirkev v Štiavici, kde pôsobil ako kňaz 15 rokov. V roku 1834 ho vyvolili za superintendenta banského okolia. Počas revolučných rokov v 1848/1849 Seberínyho obvinili zo sympatií s odbojom, postavili ho pred vojenský súd a odsúdili. Suspendoval ho vojenský guvernér generál Haynau. Hoci dostal milosť, už nedostal svoj úrad a venoval sa svojej štiavnickej cirkvi. Odišiel do večnosti v roku 1857, práve na výročie svojho suspendovania. Život Jána Seberínyho bol výnimočný práve svojou vernosťou viere a cirkvi aj v časoch osobných krívd a politického útlaku. Jeho autorita nestála na moci, ale na charaktere. Ján Seberíny je príkladom duchovnej integrity, odvahy a pokory v službe svojho povolania.

Záver

Dielo Josefa Hendricha *Ako sa kedysi na Slovensku študovalo* prináša nielen hodnotný historický obraz vzdelávacieho systému slovenského školstva, ale aj nadčasové podnety využiteľné v súčasnej pedagogickej praxi. Prostredníctvom autobiografických textov významných osobností, osobitne Jána Seberínyho, autor opisuje význam školy ako priestoru formovania vzdelanosti, mravnosti a národného povedomia v období politického a kultúrneho útlaku. Osobnosť Jána Seberínyho ako učiteľa a kňaza môže zostať morálnou oporou spoločnosti aj v nepriaznivých podmienkach. Práve tento rozmer jeho osobnosti je inšpiratívny pre dnešné školstvo, v ktorom sa od pedagóga očakáva nielen odborná pripravenosť, ale aj hodnotové a etické ukotvenie.

Hendrichovo dielo zároveň zdôrazňuje význam materinského jazyka ako nositeľa kultúrnej identity a vzdelanosti. Skúsenosti Jána Seberínyho a jeho generácie zdôrazňujú význam jazyka, ktorý v školstve neplní iba komunikačnú funkciu, ale zohráva kľúčovú úlohu pri formovaní národného uvedomenia a osobnej identity žiakov, študentov. Tento historický odkaz má svoju aktuálnosť aj v súčasnosti, keď školstvo čelí tlakom globalizácie, zjednocovania vzdelávacích modelov a oslabovaniu vzťahu k národným tradíciám. Do úzadia ustupuje slovenská národná kultúra, preto je dôležité

nezabudnúť na korene našich predkov. Poznanie minulosti slovenského školstva, sprostredkované prostredníctvom Hendrichovej historicko-pedagogickej analýzy a životných príbehov osobností, akou bol Ján Seberíny, vedie k hlbšiemu uvedomeniu si zodpovednosti školy voči spoločnosti. Dielo tak ostáva aktuálne nielen ako historický prameň, ale aj ako morálny a pedagogický odkaz pre dnešných učiteľov, ktorí majú možnosť nadväzovať na hodnoty vzdelanosti, charakterovej pevnosti a služby národu.

Prínos pre dnešné školstvo spočíva v pripomenutí, že vzdelávanie nepredstavuje iba odovzdávanie vedomostí, ale aj formovanie charakteru, občianskych postojov a hodnotového systému žiakov. Historické skúsenosti slovenského školstva zároveň zdôrazňujú význam pedagogickej slobody, rovnosti prístupu k vzdelaniu a ochrany jazykovej identity, vďaka čomu Hendrichovo dielo zostáva inšpiratívnym podnetom pre moderné školstvo založené na hodnotách humanizmu a kultúrnej kontinuity.

Bibliografia

- HENDRICH, J. 1937. *Ako sa kedysi na Slovensku študovalo*. Turčiansky svätý Martin: Matica slovenská, 1937. 1. zväzok Spisov pedagogického odboru Matice slovenskej.
- HENDRICH Josef 1888–1950. In: *Biografický slovník českých zemí. Sešit 24 (Hem–Hi)*. Praha: Historický ústav AV ČR, Academia, 2021, s. 474-475. Dostupné na: <https://biography.hiu.cas.cz/pageid/47228>
- KRIŽKO, P. 1893. *Jána Kollára detinský vek a školárenie v Mošovciach i Kremnici*. In: PASTRNEK, F. (ed.). *Jan Kollár, 1793-1852. Sborník statí o životě, působení a literární činnosti pěvce „Slávy dcery“ na oslavu jeho stoletých narozenin*. Vídeň: Český akademický spolek ve Vídni a Slovenský akademický spolek „Tatran“ vo Viedni, 1893.
- RÝDL, K. 2023. *Josef Hendrich a pedagogický seminář na Univerzitě Komenského v Bratislavě*. In: *Paedagogica, zborník Katedry pedagogiky Filozofickej fakulty UK v Bratislave*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2023, roč. 35, s. 97-110. Dostupné na: https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/kped/projekty/Archiv_Paedagogica/35_10.pdf
- Sborník na paměť velkého učitele Jana Jindřicha Pestalozziho*. Praha: Dědictví Komenského, 1927.

Doc. PhDr. PaedDr. Miroslav Gejdoš, PhD.

Katedra pedagogiky a psychológie
Katolícka univerza v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
miroslav.gejdos@ku.sk

Gejdoš, M., Letková, T.:

Historický obraz školstva na Slovensku v reflexii Josefa Hendricha

Mgr. Tatiana Letková

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky (interná doktorandka)

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

tatiana.novotna119@edu.ku.sk

2026

2

ROČNÍK XXVI.

ISSN 1335-9185



9 771335 918001 04