



Vysoká škola
technická a ekonomická
v Českých Budějovicích

EXPRESIVITA VO VÝCHOVE V.

DANIEL KUČERKA,
BARBORA KOVÁČOVÁ
ALŽBETA KULJOVSKÁ (EDS.)

2022



Vysoká škola
technická a ekonomická
v Českých Budějovicích

Expresivita vo výchove V.

Daniel Kučerka
Barbora Kováčová
Alžbeta Kuljovská (Eds.)

2022

Zborník: Expresivita vo výchove V.

Editorský tím:

Daniel Kučerka, *Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích*

Barbora Kováčová, *Katolícka univerzita v Ružomberku*

Alžbeta Kujlovská, *Katolícka univerzita v Ružomberku*

Recenzenti:

Prof. PaedDr. Anna Hudecová, PhD.

doc. Mgr. Xénia Bergerová, AtD.

Autorský tím:

Mgr. art. PaedDr. Patricia Biarincová, PhD.

Mgr. Alžbeta Bulková

doc. Mgr. Zuzana Fábry Lucká, PhD.

Mgr. Mária Habalová, PhD.

Mgr. Monika Homolová, Bc.

Prof. Viktor Hladush, DrSc.

PaedDr. Jana Hrčová, Ph.D.

doc. PaedDr. Zuzana Chanasová, PhD.

Mgr. Silvia Kaščáková, PhD.

MgA. Andrea Kaňkovská

doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

doc. PaedDr. Blanka Kožík Lehotayová,
PhD.

Mgr. Šimon Kříž

Mgr. Alžbeta Kuljovská

PaedDr. Martina Magová, Ph.D.

PhDr. Paula Maliňáková, PhD.

PaedDr. Beáta Murínová, PhD.

Bc. Mgr. Pavla Novotná, Ph.D.

Mgr. Beáta Pošteková

doc. PaedDr. Hana Stadlerová, Ph.D.

Mgr. Milada Sommerová

Mgr. Alena Sedláková, PhD.

Mgr. art. Martin Ševčovič, ArtD.

Bc. Monika Škodáčková

PaedDr. Božena Švábová, PhD.

Mgr. Lukáš Švajlenin

PaedDr. Silvia Tuláková, PhD.

PaedDr. Miriam Uhrinová, PhD.

Prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

Mgr. Barbora Vodičková, PhD.

Vyšlo ako elektronická publikácia

© Vydavateľstvo: Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích, 2022

ISBN 978-80-7468-197-4

OBSAH

ÚVOD.....	7
-----------	---

I. EXPRESIA A UMENIE

PODPORA EXPRESIVNÍHO PROJEVU DÍTĚTE PROSTŘEDNICTVÍM SETKÁVÁNÍ S UMĚNÍM <i>Hana Stadlerová, Pavla Novotná.....</i>	8
EXPRESÍVNE ZOBRAZENIE ZÁKLADNÝCH SYMBOLOV V KRESBE DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU <i>Daniela Valachová.....</i>	19
PROCESUÁLNE ORIENTOVANÁ TVORBA A JEJÍ PŘÍNOS VÝTVARNÉ EXPRESI <i>Milada Sommerová.....</i>	30
EXPRESIVNÍ PROJEVY DÍTĚTE, MATERIÁLOVÁ TVORBA A ANIMACE <i>Andrea Kaňkovská, Šimon Kříž.....</i>	39
EXPRESIVITA MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU V POUŽÍVANÍ VÝRAZOVÝCH PROSTRIEDKOV <i>Paula Maliňáková.....</i>	52
ARTEFILETIKA, REFLEXÍVNY DIALÓG A VÝRAZOVÁ HRA PRE DETI VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE <i>Alena Sedláková.....</i>	65
ZMYSLOVÉ RECEPTORY VO VÝTVARNEJ EDUKÁCI <i>Patricia Biarincová.....</i>	69
TÉMY V GRAFICKÝCH LISTOCH Z PREDMETOV ZÁKLADY GRAFIKY A GRAFIKA <i>Martin Ševčovič.....</i>	83
EXPRESIVITA V SLOVENSKEJ SÚČASNEJ AUTORSKEJ ROZPRÁVKE <i>Beáta Pošteková, Lukáš Švajlenin.....</i>	101

II. EXPRESIA A POHYB

PODPORA PSYCHOMOTORICKÉHO VÝVINU V RANOM VEKU DIEŤAŤA <i>Zuzana Fábry Lucká.....</i>	111
ZAPÍNANIE GOMBÍKOV AKO SÚČASŤ SAMOSTATNOSTI DIEŤAŤA S LAHKÝM STUPŇOM MENTÁLNEHO POSTIHNUTIA <i>Barbora Kováčová.....</i>	119

III. EXPRESIA A VÝCHOVA

VÝZNAM RODINNÉHO ČÍTANIA PRE ROZVOJ ČITATELSKEJ GRAMOSTNOSTI A PODPORU RODINNÝCH VZŤAHOV <i>Zuzana Chanasová, Silvia Kaščáková, Beáta Murinová</i>	135
ZISŤOVANIE ÚROVNE FONEMATICKÉHO UVEDOMOVANIA V PREDŠKOLSKOM VEKU <i>Blanka Kožík Lehotayová</i>	145
ANALÝZA A INTERPRETÁCIA VIZUÁLU SO ZAMERANÍM NA PRVKY GEOMETRIE <i>Alžbeta Kuljovská</i>	153
ANALÝZA KONCEPTU STEM V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ <i>Monika Homolová</i>	166
POZNÁVANIE REGIÓNU V INTENCIÁCH PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVY ŠTUDENTOV <i>Miriám Uhrinová</i>	175

IV. EXPRESIA A ŠPECIÁLNA VÝCHOVA

VÝVINOVÁ ARTETERAPIA VO VČASNEJ INTERVENCI <i>Barbora Vodičková</i>	185
PRINCÍP VIZUALIZÁCIE AKO NEVYHNUTNOSŤ VO VZDELÁVANÍ ŽIAKOV S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA <i>Martina Magová</i>	200
DIR MODEL A DIRFLOORTIME U DETÍ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA ALEBO INÝMI NEUROVÝVINOVÝMI PORUCHAMI <i>Jana Hrčová</i>	208
HRA A UMENIE PRI SPREVÁDZANÍ DIEŤAŤA PO STRATE BLÍZKEJ OSOBY <i>Mária Habalová</i>	215
REEDUKÁCIA DYSLEXIE V KONTEXTE PRÍSTUPOV ŠPECIÁLNYCH PEDAGÓGOV <i>Martina Magová</i>	228
AKTUÁLNE METODOLOGICKÉ OTÁZKY V REALIZOVANÍ VÝSKUMU V ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKE <i>Viktor Hladush</i>	241

V. EXPRESIA A PRAX

OČAKÁVANIA RODINY PRI NARODENÍ DIEŤAŤA S POSTIHNUTÍM

Silvia Tuláková 254

EXPRESIVITA V AKTIVITÁCH NA PODPORU INKLÚZIE V MATERSKEJ ŠKOLE

Alžbeta Bulková 260

TVORIVÁ DRAMATIKA AKO PREVENTÍVNA STRATÉGIA NA ELIMINÁCIU NEŽIADUCEHO SPRÁVANIA ŽIAKOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Božena Švábová 266

EXPRESIVITA PREVENTÍVNEHO PRORAMU NA PODPORU POZITÍVNEJ KLÍMY TRIEDY

Monika Homolová 277

RECENZIE

PSYCHOMOTORICKÁ TERAPIA V DETSKOM VEKU

Barbora Kováčová 287

IDENTIFIKÁCIA A ANALÝZA AGRESÍVNEHO SPRÁVANIA V PREDŠKOLSKOM VEKU

Alžbeta Kuljovská 290

O VÝTVARNOM PREJAVE ČLOVEKA

Martina Magová 293

PEDAGOGIKA OSÔB SO ŠPECIFICKÝMI VÝVINOVÝMI PORUCHAMI UČENIA

Barbora Kováčová 295

ROZHOVOR JAROSLAVA S IVETOU

Monika Škodáčková 297

ZÁVER

REGISTER AUTOROV

KONTAKTY NA AUTOROV PRÍSPEVKOV

ÚVOD

Vydávanie vedeckého zborníka s názvom Expresivita vo výchove sa stáva už tradíciou so začiatkom v roku 2016. V tomto roku už otvárate piaty ročník, ktorý svojím zameraním integruje problematiku expresivity aj do inej oblasti ako je umenie (výtvarné a literárne). Vo svojich príspevkoch autori hľadajú prieniky expresivity vo vzťahu k príspevku (vybranej téme) a prezentujú svoj náhľad. Po zostavení vedeckého zborníka nám ako editorom neostáva nič iné len konštatovať, že variácie expresivity nadobúdajú širší rozmer.

Vo vedeckom zborníku je priestor otvorený na prezentovanie vedeckých a odborných príspevkov v rámci česko-slovenského autorského zastúpenia. Ide o 31 zrecenzovaných príspevkov od 30 autorov/spoluautorov, ktorí pôsobia na 3 fakultách v rámci Českej a Slovenskej republiky, na 3 odborných špecializovaných pracoviskách..

Pre samotnú prehľadnosť sú príspevku prerozdelené do šiestich tém, konkrétne v súvislosti s témou expresivity v umení (1. téma), expresivity v pohybe (2. téma), expresivity vo výchove (3. téma), expresivity v špeciálnej výchove (4. téma) a expresivity v súvislosti s praxou (5. téma). Naplnenosť popisovaných tém je pomerne rozdielna, ale ako editori túto sutočnosť nepovažujeme za limitnú. Skôr upriamujeme pozornosť na skutočnosť vytvárania/otvárania nových tém, v ktorých expresivita začína mať svoje neodmysliteľné zastúpenie. Posledná šiesta téma je orientovaná na prezentovanie monografií a vysokoškolských učebníc formou recenzií, často s kritickým náhľadom na samotnú publikáciu.

Čo nás ako editorov teší je záujem o publikovanie, čo sa odzrkadľuje aj na počte prispievateľov nielen z radov kolegov z akademickej obce, ale aj doktorandov (nádejných pokračovateľov), či odborníkov z praxe. Expresivitu ako terminus technicus je možné (na základe obsahového spracovania príspevkov) vnímať vo viacerých kontextoch a konceptoch, čo dokladujú aj teoreticko-výskumné zamerania príspevkov, ale aj praktické výstupy autorov/spoluautorov.

november 2022

editori

EXPRESIA A UMENIE

PODPORA EXPRESIVNÍHO PROJEVU DÍTĚTE PROSTŘEDNICTVÍM SETKÁVÁNÍ S UMĚNÍM

SUPPORTING THE EXPRESSIVE SPEECH OF
A CHILD THROUGH EXPERIENCE WITH ART

Hana Stadlerová, Pavla Novotná

Abstrakt

Expresivní výtvarný projev by neměl být pouze výsledkem spontánních činností dítěte. Děti by se měly expresivně vyjadřovat i v rámci činností, které jsou vedeny pedagogem. Zajímavou a obohacující zkušenost jim může přinést setkání s umělcem, který je podporuje ve velkorysé tvorbě. Příspěvek představí pedagogické projekty malíře Libora Veselého, který se dlouhodobě věnuje i dětem. Předává jim nejen vlastní tvůrčí zkušenosti, současně empaticky děti podporuje v autentickém sebevyjádření.

Klíčová slova

Výchova uměním, expresivní výtvarný projev, umělec – pedagog, výchovný styl, intuitivní pedagogika.

Abstract

Expressive art should not be the only result of children's spontaneous activities. Children should express themselves even within the activities led by the teacher. Meeting an artist, who supports them in their original creative activities, can deliver an exciting and rewarding experience. The contribution will present the pedagogical project of the painter Libor Vesely, who has devoted himself to children's creativity for a long time. He passed on his creative experiences to them and empathically supported children's authentic self-expression.

Key words

Art education, expressive visual expression, artist – pedagogue, education style, intuitive pedagogy

Úvod

Tvorba dětí a tvorba umělců mají k sobě často velmi blízko. Již mnozí umělci moderny neskrývali svůj obdiv dětskému výtvarnému projevu, někteří v něm viděli inspiraci pro vlastní tvorbu. Také současné umění mnohdy svojí formální stránkou evokuje výtvarné vyjádření dítěte. Výtvary, které mají podobnou formu, avšak vznikly odlišným způsobem, jsou založeny na odlišném přemýšlení. Reprezentují dva světy. Spontánní výtvarný projev dítěte má svoji hodnotu v upřímnosti, autentičnosti, emocích, které reprezentuje. Může se stát zajímavou výzvou pro umělce. Například malíř Stanislav Diviš v jednom ze svých cyklů maleb, který nese název Dva světy, vychází z dětských kreseb svého syna. „*Přesnost a čistota provedení jako jeden z principů Divišovy profesionality pak přetváří původní, mnohdy krkolomnou kresbičku ve vážné, a přitom svěží malířské dílo*“ (Dostál, 2008, s. 178). Tak jak umělec podněcuje k tvorbě dětský výtvarný projev, může i umění být dětem zdrojem inspirace. Nemělo by jeho tvorbu svazovat požadavky na efektní formu, která však postrádá vnitřní obsah, nereprezentuje svět dítěte, jenž by měla reflektovat. Nejen vnímání uměleckých děl, ale i autentické setkání s tvůrcem uměleckého díla může dítě obohatit o další rozměr. Může být zdrojem zážitků, nového poznání, impulsem pro tvorbu. Může být i novou zkušeností a výzvou, jak realizovat výchovu uměním v 21. století.

Umělecké vzdělávání a expresivní projev dítěte

Umělci – mistři vždy sehrávali ve výtvarném vzdělávání důležitou roli. Ve středověkých dílnách se učedníci učili pod vedením svého mistra, aby získali potřebné dovednosti a mohli se spolupodílet na realizaci jeho tvůrčích záměrů. Šlo tedy především o zvládnutí řemeslné stránky tvorby, nejúčinnější formou vzdělávání bylo kopírování postupů, se kterými pracoval mistr. Kopírovací metody stály také u počátků uměleckého vzdělávání (od roku 1869 je kreslení povinným školním předmětem). Výtvarné školení tehdy usilovalo především o výcvik „ruky a oka“, dítě mělo jen minimum příležitostí se vyjadřovat jedinečnou výtvarnou formou a projevit vlastní představy o obsahu a formě výtvaru. Původně „nedokonalá“ díla dětí, do kterých pedagogové zasahovali, upravovali podle daného vzoru nebo představy, postupně probouzela zájem psychologů a reformních pedagogů, kteří autentickou tvorbu dítěte začali označovat jako dětské umění. Oceňovali je jako expresivní sebevyjádření dítěte, které do svého výtvaru vkládá vlastní představy, prožitky, a proto diváka na první pohled zaujmou, protože jsou nějakým způsobem přitažlivé, působivé. Expresivní výtvarný projev je totiž založen na expresi, tj.

obrazném tvořivém vyjadřování a zprostředkování obsahu (Slavík, Lukavský, 2012).

Výchovný styl a výchova uměním

Výchova uměním má ve vzdělávání České republiky svoji tradici. Zasloužily se o ni mnohé osobnosti výtvarné pedagogiky. Vyprofilovalo se i pojetí výtvarné výchovy, které Slavík (1997) označuje jako art-centrické. Art-centrické pojetí se snaží o posílení dimenze umělecké a estetické formy. Toto pojetí u nás reprezentoval Igor Zhoř, principy art-centrického pojetí dále rozvíjel Radek Horáček, Marie Fulková, Petra Šobáňová aj. Směřuje k *„probouzení zájmu o umění (...) prostřednictvím poutavých detailů pak umění nabízí citový zážitek a otevírá prostor pro osvojování informací o vývojových etapách dějin umění (...) dalším cílem je rozvíjení i procvičování schopnosti „číst“ hodnoty i významy uměleckého sdělení a hledat svůj vlastní názor“* (Slavík, 1997, s. 162). Výchova uměním může být realizována různými způsoby. Může reprezentovat různé výchovné styly, které odrážejí záměrnou nebo spontánní formu chování vychovatele k vychovávanému (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 279). V souvislosti s výchovnými styly můžeme zmínit model dvou dimenzí, který výchovné procesy staví zejména na emočních vztazích dospělých a dětí, jejich způsobu komunikace, množství požadavků na dítě, způsobu jejich kladení a kontroly. Dimenze emočního vztahu k dítěti se může projevat od lásky a kladného postoje až k nepřátelství, zápornému, chladnému, zavrhujeckému postoji. Kladný, láskyplný vztah k dítěti odpovídá humanistickým koncepcím člověka a optimistickému názoru, který vyjadřuje, že je člověk v podstatě dobrý, je schopen příznivého vývoje, výchova ho dokáže formovat k lepšímu. Každý člověk, každé dítě zasluhuje úctu. Úcta k osobnosti, láskyplné a ohleduplné zacházení jsou předpokladem příznivého vývoje dítěte. Naproti tomu záporný, přezíravý až nenávidný vztah k dítěti souvisí s negativním hodnocením člověka, s pesimistickým pohledem na možnosti jeho vývoje a výchovy. Dimenze řízení může probíhat od autonomie, minimálního řízení až k přísné kontrole, maximálnímu řízení. Silné výchovné řízení je obvykle spjata s koncepcemi přísné, autoritativní výchovy, bezvýhradné poslušnosti. Naopak mírnější kontrola a regulace dítěte, podpora jeho samostatnosti, iniciativy a aktivity, rozvíjení jeho sebevýchovy a autonomie souvisí s humanistickým pohledem na člověka (Čáp, 2007). Pokud do výchovy vstoupí umělec, můžeme předpokládat, že jeho vztah k dítěti bude korespondovat s humanistickým přístupem a jeho výchovné působení bude založeno na kladném vztahu s vychovávaným, na respektu jeho individuality. Většina umělců neprošla pedagogickým vzděláváním. Umělci se tak často se opírají o svoji intuici,

empatii. Neméně důležitá je i jejich schopnost citlivého pozorování dítěte v průběhu tvorby, respektu jeho vnímání a prožívání světa tak, aby výsledkem tvůrčího procesu byla i jedinečná výtvarná výpověď dítěte. V souvislosti s tímto přístupem můžeme poukázat na principy intuitivní pedagogiky, a to nejen v kontextu s výchovou uměním. Jejich cílem je totiž svobodná, autonomní bytost. Představitelé intuitivní pedagogiky se snaží dosáhnout toho, aby se dítě stalo vnitřně svobodným člověkem, kterého není možné zmanipulovat, který si samostatně utváří svůj vlastní život. Na to, aby to děti dokázaly, musí mít kolem sebe dospělé, kteří jsou sami takoví (Intuitivní pedagogika, [online]). I proto je cenné a pro děti obohacující, pokud mají možnost tvořit pod pedagogickým vedením umělce. Ten by měl v dítěti podporovat potřebu se svobodně výtvarně vyjádřit, neměl by „učit“ sebe sama, řídit svými představami proces dětské tvorby. Měl by vystupovat jako přirozená autorita, která je dítěti k dispozici, jako rádce, facilitátor. Mít přirozenou autoritu je ve výchově uměním důležité. Autoritu proto nemusíme chápat jak něco negativního. Bývá vnímána jako všeobecně uznávaná vážnost, vliv, úcta, moc, dominance, obdiv. Autoritou se stává také obecně uznávaný odborník. Pokud se umělec stane i pedagogem, který chce ovlivnit vztah dítěte k umění a nabídnout mu prostor pro výtvarnou seberealizaci, předpokládáme, že by měl být autoritou neformální, která vychází z osobnostních a odborných charakteristik daného člověka, ze svobodného uznání převahy jejího nositele. Může být i autoritou charismatickou, která je dána zvláštními povahovými rysy jedince. Její sílu ovlivňuje energie, kterou kolem sebe jedinec vyzařuje, jeho sebevědomí, komunikativní dovednosti, laskavost i takt. Není vyloučena ani autorita odborná, kterou člověk získá na základě svých odborných znalostí a dovedností (Vališová, Kasíková, 2007).

Umělec v galerijní pedagogice

Umělec jako zprostředkovatel umění může významně obohatit praxi galerijní pedagogiky, může přinést i podněty pro uvažování nad očekávanými výstupy vzdělávací oblasti Umění a kultura, kde je často expresivní výtvarný projev dítěte potlačován. Jako příklad aktivit, které podpořily inovativní přístupy k výchově uměním a nabídky roli vzdělavatelů také umělcům, můžeme zmínit projekt ArtCrossing z roku 2006. U jeho zrodu bylo Lektorské oddělení Národní galerie v Praze. Vzdělávací programy probíhaly formou tvůrčích setkání se současnými umělci. Umělci využívali potenciálu děl vystavených ve sbírkách moderního a současného umění Národní galerie v Praze, ale i koncepty svých vlastních uměleckých děl. Do projektu se zapojili např. Pavel Mrkus, Radka Müllerová, Pavel Ryška, Pavla Sceranková, Matěj Smetana, Michaela Thelenová, Petra Vargová. Jak

konstatují Škaloudová a Vobořilová (2012), zapojení umělců do projektu dokládá posun v galerijním vzdělávání. *„Není to již jen kurátor či lektor, kteří připravují a vedou vzdělávací aktivity, svůj význam nabývá neformálně koncipované setkání s uměním vedené umělcem, které nesměřuje k transferu informace od „znalce“ k „laikovi“, ale naopak nabízí platformu pro diskusi či ještě častěji jiný než verbální způsob interpretace uměleckého díla, např. interpretace díla tvůrčí aktivitou“* (Škaloudová, Vobořilová, 2012). V rámci projektu probíhaly i výtvarné dílny, které připravili např. Mainer, Pěchouček, Dopitová, Šimlová, Kamera Skura, Rittstein aj.). Na těchto dílnách bylo ceněno, že umělci přicházeli se zajímavými nápady, přinášeli nové formy setkávání veřejnosti se současným uměním, podpořili vzájemné porozumění. Z hodnocení přínosu projektu, na kterém participovali umělci, můžeme vyzdvihnout otevřenost, autentičnost a originalitu, se kterou vstupovali do vzdělávacího procesu. Nabídlí svou zkušenost z tvorby. Umělci, na rozdíl od lektorů, při své práci více riskovali a experimentovali tak, jak se to často děje v procesu vývoje jejich díla (Škaloudová, Vobořilová, 2012). Tento projekt nebyl jediným počinem, do kterého se zapojili umělci v roli pedagogů. Tento trend také reaguje na dění v zahraničí a čerpá ze zkušeností muzeí a galerií, které využívají pro galerijní edukaci vystavující umělce. Někteří umělci pracují s dětmi i mimo výstavní instituce. Organizují tvůrčí setkání s dětmi, a mohou se stát inspirací i pro vzdělávací oblast Umění a kultura, která očekává, že dítě bude mít prostor se expresivně projevit.

Následující text přiblíží pedagogické aktivity brněnského malíře Libora Veselého, který je dobrým příkladem intuitivního výtvarného provázení, vzájemné komunikace s dítětem mezi obrazy i v procesu společné tvorby, iniciace expresivního výtvarného projevu dítěte.

Umělec intuitivním pedagogem

Pedagogické a didaktické principy malíře Libora Veselého se utvářejí i ověřují v rámci malířských dílen, které pravidelně již přes 10 let vede ve městě Brně. Pozorování workshopů, záznamy živých (i výtvarných) dialogů, které se odehrávají mezi umělcem a dětmi, včetně realizovaných rozhovorů s umělcem, se staly základem případové studie zkoumající jeho umělecké přístupy ve výtvarné pedagogice. Studie přibližuje zkušenosti autora s procesy odehrávajícími se během dílen a analyzuje způsob provázení během tvorby. Dokumentuje také osobní přístup k chápání dětského výtvarného projevu.

Malíř Libor Veselý studoval u prof. Načeradského (1995-2000) na brněnské Fakultě výtvarných umění a také na francouzské École Supérieure de Beaux-Arts v Lorientu.

Prošel i studiem na pražské Akademii výtvarných umění (2000-2003), konkrétně ateliérem prof. Sopka. Autor mnohdy rozměrných maleb pracuje v rozsáhlých volných cyklech (Petišková, 2021). Jeho malby jsou zároveň dlouhodobě ovlivněny tvorbou jeho vlastních i ostatních dětí různého věku, které přicházejí do jeho ateliéru malovat v rámci nabízených workshopů. Vzájemné ovlivňování a způsob, kterým malíř provází děti malbou akrylovými barvami na monumentální dvoumetrová plátna, je jedinečnou příležitostí k pozorování a zkoumání intuitivních uměleckých přístupů ve výtvarné pedagogice. Intuitivní přístupy přirozeně a hladce zprostředkovávají dětem oborové poznatky a obohacují je o další rozměr. Zaplňují nedefinovatelné trhliny a slepá místa a dotvářejí celek didaktického oborového konceptu.

Výtvarný potenciál

Umělci, kteří tvoří s dětmi, často nejprve s vlastními, od jejich raného věku, si často všímají nezměrného kreativního potenciálu a expresivity jejich projevu. Dětské vnímání světa a jeho reflexe, přímé smyslové zážitky ze světa, přirozená touha poznávat okolí i objevovat sebe sama, zobrazovat, je ohromující a motivuje výtvarníky, aby děti v co největší míře intuitivně rozvíjeli. Dle výzkumů (Dacey, Lennon, 2000, s. 64) tak navazují na poznatky, ve kterých vyšlo najevo, že dětský věk mezi dvěma a sedmi lety je velmi citlivý vůči vnějším intervencím. Ty mohou uvolnit nebo naopak zablokovat kreativitu, ovlivnit autenticitu, sebepojetí a jedinečnou expresivitu, ale též možné umělecké schopnosti tvůrce. Předškolní věk, kdy se dítě otevírá vůči světu, je pro něj kritický ve smyslu jeho zranitelnosti vůči cizím negativním vlivům, které mohou poškodit přirozené nastavení dítěte. Malíř Libor Veselý si plně uvědomuje dětský potenciál a citlivost jeho individuality. Dětská představivost a otevřenost je mu inspirací. Z analýzy vyplývá, že jeho vlastní didaktický přístup akcentuje následující významné komponenty formující tvůrčí proces dětí.

Prostor

Nedostatečný prostor ve smyslu velikosti formátu byl definován jako jeden z pěti významných faktorů negativně ovlivňujících výtvarnou tvorbu, a to nejen z hlediska vizuální kvality, ale především z hlediska podpory a rozvoje tvořivosti dětí. Na tuto skutečnost upozorňuje Štěpánková (2013) ve své kvalitativní studii zaměřené na předškolní vzdělávání. Omezující je zvláště při práci s malířskými prostředky např. temperou. Formát typu A4 a menší neumožňuje práci se skvrnou, míchání barev, ověřování vztahu barevných ploch, práci s proporčním kontrastem, s komponováním plochy apod. Malá plocha neposkytuje dostatečný prostor pro hledání kompozičního

řešení či uvažování o materiálu. Podle Štěpánkové je limitující i při kresbě. Právě velkorysé možnosti velkoformátové tvorby pro rozvoj výtvarného projevu, expresivity a tvořivosti dětí se jeví umělci Veselému jako zcela zásadní, jak vyplývá i z rozhovorů s autorem (2021): „*Moje děti se mnou chodili od malička do ateliéru. Všude kolem visely a stály velké rozpracované či hotové obrazy. Dal jsem jim papír, ale ony na něj nechtěly malovat. Dal jsem jim malé plátno, ale také nechtěly. Teprve až jsem jim nabídnul velké, byly spokojené. Tak jsem pochopil, že po té rozměrnosti touží, že je stimuluje. Pocítil jsem potenciál jejich tvořivosti, který je jiný, když je svázaný malým papírem, malým štětcem a tenkou stopou tužky. Viděl jsem, jak se změni a rozvine, ...* V rámci dětských výtvarných dílen proto umožňuje dětem malovat na velká plátna (zhruba 2x1,5 m). Velkoformátové zpracování přináší možnost pracovat s výtvarnými prostředky, které přesahují běžnou zkušenost dítěte, umožňují rozhodování o velké ploše, neomezují jeho výtvarnou výpověď a dovolí mu vyprávět příběh. Souhlasíme s Liborem Veselým, že volný „prostor pro přemýšlení a snění“ by měly zažít ideálně všechny děti, a to i v rámci předškolního vzdělávání.

Vnímání a zobrazování prostoru od počátku dětského výtvarného vývoje souvisí s rozvojem myšlenkových operací strukturujících uspořádání prostorové následnosti a citu pro vzdálenost a hloubku v kontextu se vznikem iluzivního zobrazení prostoru (perspektivy) v obraze. Vnímání a zobrazování prostoru patří mezi nejvýznamnější proměny dokládající vývojové změny a psychický růst jedince. Výtvarná tvorba na malých formátech nerespektuje specifika raného chápání a vnímání prostoru dětmi, je nevhodná zvláště pro předškolní děti také z hlediska jejich motorických dispozic – rozvoje pohybu po proximodistální ose, kdy dítě postupně ovládá pohyb velkých kloubů (např. ramenního) až po ty menší (lokte, zápěstí, jemný pohyb svalů prstů). Prostor papíru, plátna či podkladu však jako podmínka pro rozvoj tvořivosti nestačí, nemůže existovat bez okolního prostředí, které jej dotváří. Bezpečné prostředí, tvůrčí a inspirující atmosféra, ale též vztah založený na vzájemné důvěře, který mezi sebou pedagog (či umělec) a dítě vytváří jsou dalšími nezbytnými aspekty formující tvůrčí proces dětí. Umělecký ateliér sám o sobě velmi usnadňuje iniciaci výtvarné tvorby. Kolem dětí jsou obrazy a výtvarné prostředky, nic jiného. Místo samo o sobě k tvorbě vybízí, pohybování se po ateliéru je motivační i pro malé předškolní děti. Přirozeně zvědavé děti experimentují a zkoumají výtvarné prostředky, které jsou k dispozici, neboť jsou všudypřítomné a lehce dosažitelné. „*Cokoli, s čím děti začnou, je pro mě v pořádku, takže je ubezpečuji v tom, že nemohou udělat chybu. Ne všechny děti hned přesvědčím, ale stále jim ukazuji, že cokoliv, co namalují, se dá umýt, přemalovat, přetvářet dál a dál. Z toho, co ony považují za chybu, může nakonec*

vzniknout něco jiného. Je to vždy jen další dobrý krok na cestě“ (Veselý, 2021). Umělec při dětských dílnách využívá také hudbu ke stimulaci představivosti dětí, neboť i jemu toto spojení pomáhá. Zmiňuje, že jakmile se děti „nastartují“ k tvorbě, přestanou hudbu vnímat. „Ptám se jich: „Chcete pustit něco jiného? Chcete to nahlas, potichu“, jenže ony už mě neslyší, už jsou prostě „v tom“ a je jim to úplně jedno.“ Tato výpověď potvrzuje, že proces tvorby je významným také svým okamžikem ponoření. Dokládá existenci duševního rozpoložení tvořících, kdy v určitém čase dochází k celkovému komplexnímu soustředění na činnost v takové míře, že se jejich tělo i mysl plně koncentruje na činnost a přestane vnímat okolí i čas. Tyto okamžiky nazval Csikszentmihalyi (2015) psychologickým termínem “flow”. Právě prožívání „flow“ je příznačné pro umělecký proces, je něčím, co umělci dobře znají a usilují o něj.

Vztah

Zkušenost umělce s vlastní kreativitou, výtvarným procesem a jeho dostatečné výtvarné sebevědomí dodává dětem pocit bezpečí, upevňuje jejich vlastní důvěru ve své schopnosti a vytváří nezaměnitelné tvůrčí prostředí. Také toto je inspirativní pro institucionální vzdělávání. Neboť učitel má ve vzdělávání důležitou roli a učitel výtvarné výchovy ji má zcela zásadní. Jeho osobnost, přístup a charakter provádění výtvarným procesem žáků má vliv na celkové klima třídy, na tvůrčí naladění a vznik bezpečného prostředí, které umožňuje pracovat s chybou, náhodou a otevřeným koncem výtvarných zadání. „Mám za první roli pomocníka, když potřebují s něčím technicky pomoci a za druhé mám roli jako „vedoucího“, který se snaží děti vést, ovšem ne takovým způsobem, abych jim znepríjemnil samotný proces tvorby. Takže jim neříkám, co a jak mají malovat, dokud samy nevidí nějakou silnou překážku, která jim brání v tom, aby realizovaly svoji představu. Snažím se vždycky podpořit jejich sebejistotu“ (Veselý, 2021).

Čas a svoboda

Dalším hlediskem vytvářejícím příznivé podmínky pro rozvoj tvořivosti, na kterém se shodnou i autoři výzkumů zkoumajících tvořivost (Štěpánková, Dacey, Lennon, Lokšová, Lokša a další), je čas. „Čas definuje rámec, ve kterém se realizuje proces a prožitek. Vytváří prostor pro experiment, rozvíjení vlastní vize, zažití všech fází tvořivého procesu, zažití stavu „excellence“ – tzv. „flow“. Čas by tedy měl umožňovat, nikoli omezovat, tvorba sama by měla určovat časový rámec, nikoli naopak“ (Štěpánková, 2013). Komponenta času je důležitá i pro uměleckou tvorbu a pro intuitivní provádění dětí ve výtvarném ateliéru. „Děti si pro vlastní tvorbu získám tak, že jim jednoduše dám prostor, čas a výtvarné prostředky. Mají dostatek

času a miesto pro realizaci vlastních nápadů“, sděluje malíř Veselý, který dětem nabízí zhruba čtyřhodinové workshopy. Nosným aspektem tvořivosti je také svoboda v rozhodování. Možnost samostatně se rozhodnout a zvolit formu, materiál, způsob či námět děti aktivizuje a rozvíjí. Umožňuje prozkoumávat téma, nacházet vlastní řešení, poskytuje prostor pro práci s chybou, jejím tvůrčím zpracováním, učení se z této zkušenosti a především budování důvěry ve vlastní tvořivé schopnosti. V okamžicích nejistoty dítěte vstupuje malíř Veselý (2021) přímo do procesu, nabízí možnosti, které vidí on a probouzí v dítěti schopnost vidět možnosti vlastní: *„Netrvám nikdy na „šabloně“ věci, kterou mám uvnitř sebe, na tom, jak bych to namaloval já. Otvírám pouze možnosti, aby dítě našlo svoji cestu. Nechávám vždycky volnou ruku, aby se mohly děti svobodně rozhodnout, kam chtějí směřovat. Svobodná volba je v tomto ohledu opravdu důležitá.“*

Závěr

Děti mají potenciál výtvarně se vyjadřovat, dokumentují to jejich spontánně vytvořená autentická díla. Přestože vzdělávání klade důraz na individuální a partnerský přístup k dítěti (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021) a do popředí se stále více dostává důraz na partnerský přístup k dítěti, vždy se jej nedaří v praxi prosadit. Přetrvává nedůvěra v přirozené schopnosti dítěte, podceňuje se jeho potřeba vyjádřit prostřednictvím výtvarných prostředků vlastní pocity či myšlenky. Diferenciaci náročnosti úkolů učitelé často řeší zvýšenou mírou pomoci dítěti, nikoli promyšlením různých úrovní úkolu. Učitel by však měl být, stejně jako umělec v ateliéru, spíš v roli průvodce, který podporuje či podněcuje prvotní impulsy, respektuje jeho myšlenky a varianty řešení výtvarného úkolu. Tento přístup vystihují i slova malíře Libora Veselého (2021): *„Snažím se vždycky jakoby „nacítit“ na každé dítě, snažím se vnímat, co pro něj bude tím minimálně dostačujícím impulsem k tomu, aby si samo rozhodlo.“* Učitel v roli „strážce“ bezpečného tvůrčího procesu by měl intuitivně podporovat dětské rozhodování, nabízet velkorysé možnosti čerpající z jeho výtvarných zkušeností. Měl by být tím, kdo ukazuje rozmanité cesty, je dítěti oporou v nesnázích a ve stavech nejistoty. Citlivost a empatie by mu měla umožňovat pracovat s individualitou každého dítěte. Učitelé by po vzoru umělců měli opustit roli direktivní autority a stát se iniciátory a průvodci tvůrčího výtvarného procesu.

Obrázek 1 Malířská dílna pro děti v ateliéru Libora Veselého I.



Zdroj: z archívu autorky Novotnej

Obrázek 2 Malířská dílna pro děti v ateliéru Libora Veselého II.



Zdroj: z archívu autorky P. Novotnej

Bibliografie

- CSIKSZENTMIHALYI, M. R. 2015. *Flow: O štěstí a smyslu života*. Praha: Portál, 2015.
- ČÁP, J. MAREŠ, J. 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DACEY, J. S., LENNON, K. H. 2000. *Kreativita*. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-903-9.
- DOSTÁL, M. 2008. *DIVIŠ*. Praha: Kant, 2008. ISBN 978-80-86970-61-5.
- INTUITIVNÍ PEDAGOGIKA, Z. S. datum neznámý. *Intuitivní pedagogika*. [Internet]. [cit. 22-10-2022]. datum neznámý. URL: <http://intuitivn-ipedagogika.cz/>
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA J. 2003. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0374-2.
- PETIŠKOVÁ, T. 2021. TZ: Libor Veselý v Domě pánů z Kunštátu v Brně. [online]. In *Artalk*. [Internet]. [cit. 22-10-2022]. 2021. URL: <https://artalk.-cz/2021/09/07/tz-libor-vesely-v-dome-panu-z-kunstatu-v-brne/>
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2008. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

- MŠMT. 2021. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, [cit. 20-10-2022]. 2021. URL: <https://www.msmt.-cz/file/56051/>
- SLAVÍK, J. 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefiletika*. Praha: Karolinum Univerzita Karlova. 1997. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, J., LUKAVSKÝ, J. 2012. Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce (na příkladu výtvarné výchovy). [online]. In *Orbis scholae*. [cit. 05-11-2022]. 2012, Vol. 6, No. 3, pp. 77-97. URL: https://karolinum.cz/data/clanek/5048/OS_3_2012_final.77-97.pdf
- STADLEROVÁ, H., NOVOTNÁ, P., OŤČÁČKOVÁ J., SOMMEROVÁ M., STROUHALOVÁ, M. 2020. *Uměním tě proměním: Výtvarné činnosti a jejich přínos preprimárnímu vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2020. 200 s. ISBN 978-80-210-9745-2.
- ŠKALOUDOVOVÁ, B., VOBOŘILOVÁ, L. 2012. Současní umělci a jejich potenciál pro rozvoj kreativity a informační gramotnosti mladých. [online]. In *Metodický portál RVP.CZ*. [Internet]. [cit. 05-11-2022]. 2012. URL: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/13875/SOUCASNI-UMELCI-A-JEJICH-POTENCIAL-PRO-ROZVOJ-KREATIVITY-A-INFORMACNI-GRAMOTNOSTI-MLADYCH-LIDI.html>
- ŠTĚPÁNKOVÁ, K. 2013. Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. In *Kultura, umění a výchova*. 2013, Vol. 1, No. 1. ISSN 2336-1824.
- VESELÝ, L. datum neznámý. *Bio*. [online]. [Internet]. [cit. 22-10-2022]. datum neznámý. URL: <http://www.libor-vesely.com/bio>
- VESELÝ, L. 2021. *Záznamy z rozhovorů a besed s autorem v rámci výstavy a během dětských workshopů: Monumentální dětská malba 7. 11. a 23. 10. 2021*. Brno: Dům umění, Dům pánů z Kunštátu. 2021.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (Eds.) 2007. *Pedagogika pro učitele: podoby vyučování a třídní management, osobnost učitele jeho autorita, inovace ve výuce, klíčové kompetence ve vzdělávání, práce s informačními prameny, pedagogická diagnostika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

Kontaktní údaje

doc. PaedDr. Hana Stadlerová, Ph.D.
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Brno, Poříčí 7, 60300, Česká republika
e-mail: stadlerova@ped.muni.cz

Bc. Mgr. Pavla Novotná, Ph.D.
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Brno, Poříčí 7, 60300, Česká republika
e-mail: novotna.pavla@ped.muni.cz

EXPRESÍVNE ZOBRAZENIE ZÁKLADNÝCH SYMBOLOV V KRESBE DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

EXPRESSIVE REPRESENTATION OF BASIC SYMBOLS IN THE DRAWING OF PRESCHOOL CHILDREN

Daniela Valachová

Abstrakt

Príspevok prezentuje vizuálne zobrazenie základných symbolov v expresívnom zobrazení detí predškolského veku. Základné symboly sú zobrazované variabilne rôznorodo, v závislosti od rôznych podmienok, ktoré môže dieťa projekovať. Prezentujeme zobrazenie ľudskej postavy a domu v kontexte jedného respondenta. ZávERY poskytujú čiastočný výtvarno-pedagogický pohľad na zobrazovanie a významy uvedených symbolov v expresívnom vyjadrení detí.

Kľúčové slová

Expresívne zobrazenie, vizuálne zobrazenie, symbol, ľudská postava, dom, dieťa, predškolský vek.

Abstract

The paper presents a visual representation of basic symbols in the expressive display of preschool children. The basic symbols are displayed differently, depending on the different conditions that can be projected in the display. We present a depiction of a human figure and a house in the context of one respondent. The conclusions provide a partial artistic-pedagogical perspective on the representation and meanings of the above symbols in children's expressive representations.

Key words

Expressive representation, visual representation, symbol, human figure, house, child, preschool age.

Expresivita vo viacerých významoch

Expresivita v sebe obsahuje viaceré významové kontexty. Záleží len na nás, ktorý z kontextových významov bude pre nás prioritný. V najširšom zmysle slova je expresia výraz, to znamená konkrétne, materiálne alebo telesné, zmyslovo vnímateľné vyjadrenie nejakého konkrétneho významu. Tento pojem má vo všetkých podobách dva základné póly. Na jednej strane je to zmyslovo vnímateľná forma a na druhej strane je význam, ktorý je v tejto zmyslovo vnímateľnej podobe vyjadrený. Okrem toho expresia predstavuje proces, ktorý dáva vonkajšiu formu rôznym vnútorným obsahom (Slavík, 1997). Podľa Zimy (1961) expresivita nie je len javom, ktorý zasahuje do lexikológie, ale možno ho nájsť v oblasti tvorby slov, tvarosloví, výrazne sa prejavuje vo zvukovej stavbe jazyka a je potrebným prvkom jeho hovorenej podoby. Ďalej taktiež uvádza, že expresívny pojem sa spozná tak, že vyjadruje okrem racionálnych prvkov aj osobný citový vzťah k vyjadrovanej skutočnosti. Bečka (1992) uvádza, že expresivita dáva dôraz na pôsobenie slova. Kľúčovými aspektmi v tomto ponímaní expresie je pohyb z vnútra na von a akcent na emocionálnu a citovú povahu obsahov. Na základe uvedeného je možné výtvarnú expresiu vnímať ako vhodnú formu na poznávanie, diagnostikovanie a konštruovanie poznania prostredníctvom výtvarného vyjadrenia. Okrem toho môžeme na tento pojem nazerať ako na pojem, ktorý vyjadruje citové a emocionálne zafarbenie. Podobne ako uvádzajú autori vyššie uvedení, pojem expresivita v rámci slova, je možné ju použiť aj v rámci obrazu, alebo v rámci výtvarnej expresie. Potom by sme mohli expresivitu vo výtvarnej tvorbe charakterizovať ako osobné vyjadrenie vizuálnej podstaty s emocionálnym podfarbením využitých vizuálnych symbolov a znakov výtvarného jazyka.

Pohľad na všeobecnú charakteristiku kresby

Kresba patrí nielen k najstarším výtvarným prejavom človeka vôbec, ale je taktiež jednou z najčastejšie využívanou technikou v pedagogickej praxi vôbec. V minulosti sa kresba skôr vnímala ako pomocný prostriedok pre ďalšie výtvarné techniky. Málokedy hrala samostatnú úlohu. Až neskôr v histórii bola docenená jej úloha a začala byť vnímaná aj ako samostatná výtvarná technika a spôsob výtvarného vyjadrenia. Prešla dlhým vývojom od skalných kresieb a rytín a po skutočné ponímanie a spôsoby podania. Je základom takmer každej výtvarnej činnosti. Kresbou rozumieme zobrazenie na ploche pomocou línií a iných kresbových stôp, ktorými môžu byť body, rozpité, rozmazané alebo ryté línie, škvrnky a pod. Kresbové účinky umocňuje nepokreslená plocha, farby a štruktúra podkladu na ktorom je kresba prevedená. Kresba býva väčšinou jednofarebná a

prevádza trojrozmerný svet do dvojrozsmernej plochy. Kresbová línia má veľa podôb, od tenkej vlasovej čiary až po silnú robustnú stopu. Kresbou môžeme vyjadriť jednak tvar predmetu, ale aj jeho objem, hmotu a štruktúru. Línia použitá v kresbe môže v nás vyvolať aj nejaký pocit. Základným vyjadrovacím prostriedkom kresby je línia. Jej podstata je založená na vzťahu línií a plôch, ktoré predstavujú základné výtvarné vyjadrovacie prostriedky. Línia kresbového materiálu môže byť tenká, hrubá, vlnitá, ostrá, roztrášená, prerušovaná. Jej kvalita závisí od tlaku a pohybu ruky.

Kresba ako spôsob výtvarného vyjadrenia je dôležitá pre dieťa preto, lebo sa s ňou stretáva veľmi skoro. Už ročné dieťa môže črtať znaky na papier, je to prirodzená aktivita normálne sa vyvíjajúceho jedinca. Čmára na papieri, mimo neho, vo vzduchu, prejavuje sa ako radosť zo zanechanej stopy. Nie je v nej nijaká následnosť, je to iba funkcionálna motorická hra. Možno aj práve preto je medzi deťmi veľmi obľúbenou činnosťou. Taktiež môžeme konštatovať, že kresba patrí medzi najčastejšie využívané výtvarné techniky v materskej škole.

Symbody používané v kresbe detí

„V našej dobe plnej záplavy optickými podnetmi je veľké nebezpečenstvo, že naša schopnosť obrazového myslenia sa bude ochudobňovať. Záujem o symboly nám môže pomôcť nájsť prostriedky a cesty, ako vidieť takpovediac „za“ veci a ako vzájomne prepájať vizuálne a verbálne manifestácie nášho podivuhodne rozmanitého a mnohovrstevnatého sveta“ (Becker, 2007, s. 6). Keď sa povie slovo „symbol“ naša myseľ vyprodukuje hneď niekoľko asociácií, ktoré nespádajú do oblasti všedného dňa. Takými asociáciami symbolu sú alegória, archetyp, metafora, atribút či podobenstvo a hieroglyfy. Každý spomínaný pojem môže prináležať k jednotlivým multidisciplinárnym oblastiam výskumu. Práve na tomto fakte sa zakladá očarenie a prípadný záujem ľudí o štúdium symbolov. Sú totižto našou neodmysliteľnou súčasťou už od nepamäti. V dnešnej modernej, uponáhľanej a na tradície postupne celkom zanevierajúcej dobe nám práve symboly pomáhajú vrátiť sa ku svojim koreňom. Slovo symbol sa odvodzuje z gréckeho slovesa *symbállein*, čo v preklade znamená „dať dohromady“, respektíve zložiť, poskladať. Prenesený význam tohto slova má svoje korene v dávnych zvykoch, kedy sa uzatvorená zmluva medzi jednotlivými stranami zaznamenávala na hlinenú tabuľku. Tá sa následne rozlomila na časti, pričom každá strana dostala jeden úlomok. Tieto úlomky sa nazývali *symbola*, z čoho vznikol dnešný význam slova symbol. Podľa toho môžeme symbol považovať za niečo, čo predstavuje niečo iné, ale zároveň poukazuje na niečo chýbajúce, neviditeľnú časť, ktorá je však potrebná k dosiahnutiu celistvosti.

Lurker (2005) ponúka iný výklad pôvodu slova symbol. Podľa neho „symbol“ pochádza od slova *sýmbolon*, čo znamená „poznávacie znamenie“. A tak keď sa na dlhší časový úsek lúčili dvaja priatelia, rozlomili mincu, prsteň alebo už spomínanú hlinenú tabuľku. Keď sa niekto zo spriatelenej rodiny po rokoch vrátil, mohli spojené kúsky potvrdiť, že nositeľ jedného z nich má nárok na pohostenie. Preto môžeme chápať slovo symbol ako niečo, čo je spojené, resp. zložené, v čom sa manifestuje inak nezachytiteľná významová náplň. Symbol je tak viditeľným znakom neviditeľnej skutočnosti.

Počas histórie sa štúdiom symbolov zaoberali viacerí vedci a odborníci. Podľa toho ako chápali význam symbolu ich rozdeľujeme do štyroch skupín, ktoré popisujeme v tabuľkovom spracovaní.

Tabuľka 1 Významy symbolu

Symbol ako synonymum znaku	Medzi zástupcov skupiny patria: A. N. Whitehead, Ch. D. Laughlin, Ch. D. Stephens, Ch. K. Ogden, I. A. Richards, N. Frye a J. Pohl.
Symbol ako konvenčný znak	Predstavitel'mi skupiny sú: Ch. S. Peirce, K. Bühler, E. A. Cassirer, J. Piaget, Ch. W. Morris, L. Hjelmsová a S. K. Langerová.
Symbol ako ikonický znak	Do tejto skupiny patria: I. Kant, G. F. W. Hegel, R. Wellek, T. Todorov, U. Eco, F. Saussure a napokon J. Maritain.
Symbol ako konotatívny znak	Medzi predstaviteľov patria: C. G. Jung, P. Ricoer, J. W. V. Goethe, J. R. Firth, S. Freud, G. Durand a D. Sperber.

Zdroj: vlastné spracovanie

Súčasne nájdeme v odbornej literatúre niekoľko definícií symbolu. Uvedieme len niekoľko z nich. Bühler (2004) oddeľuje symbol od náznaku a signálu. Náznak a signál majú totižto výrazovú a apelačnú funkciu, zatiaľ čo symbol niečo predstavuje. Podľa Burkeho (2005) je človek jedinou bytosťou, ktorá používa symboly. V slove symbol vidí centrum ľudskej semiózy. Eco (2009) oddeľuje symbol od metafory. Vychádza z toho, že pre metaforu platí len prenesený význam slova, avšak symbol si uchováva svoj primárny význam. Ako príklad uvádza, že Achilles je síce ako lev, ale nie je pochopiteľne levom v pravom slova zmysle. Avšak židovská hviezda je stále hviezdou.

Grafický symbol používaný deťmi je jedným z najprirodzenejších prostriedkov ako prezentovať seba samého vo svete. Prostredníctvom neho začína komunikovať s okolitým svetom, poukazuje na svoje myšlienky, názory, na to čo cíti. Dieťa kreslí to, čo ho zaujíma a fascinuje. Grafický symbol je veľmi dôležitý najmä v období,

kedy dieťa ešte nemá osvojenú reč a písmo. O to intenzívnejšie dokáže transformovať intuitívne pociťovaný svet do grafického symbolu. Pod „skutočným symbolom“ rozumieme grafickú morfému, ktorá sa objavuje vo všetkých vývojových štádiách detského výtvarného prejavu. Za najzaujímavejšie tvaroslovie detského symbolu sa považuje výtvarný prejav dieťaťa vo vekovom rozpätí od piateho do desiateho roku. Spomínané tvaroslovie v sebe nesie isté znaky výtvarného umenia moderny. Grafický symbol v tomto období slúži ako výraz nevedomej integrácie jedinca so svetom. Morfológia detského výtvarného prejavu je analyzovaná z pohľadu dospelého človeka, či už rodiča, učiteľa alebo výtvarníka. Detská kresba sa skúma z hľadiska psychomotorického vývoja, a teda či detský kresbový prejav zodpovedá veku dieťaťa (Kováčová, 2021). Avšak pri možnom skúmaní výskytu symbolu v detskej kresbe treba postupovať zodpovednejšie. Oblasť detskej kreativity si vyžaduje hlbší náhľad do problematiky. Tvaroslovie detskej kresby nie je však determinované len jej symbolickým charakterom, ale i sledovaním výskytu jednotlivých prostých motívov v kresbe, ako aj kompozičného spracovania morfém z hľadiska vývojovo-psychologického (Babyrádová, 1999). Medzi základné symboly, ktoré deti používajú vo svojich kresbách patrí dom, strom, slnko, ľudská postava (Valachová, 2020).

Zobrazenie domu a ľudskej postavy

Zobrazenie domu a ľudskej postavy patria medzi základné symboly zobrazované deťmi vo výtvarnom prejave. Ich analýza sa stala základom pre náš výskum.

Hlavným cieľom výskumu bolo skúmanie a analýza zobrazenia domu a ľudskej postavy a ich komparácia vzhľadom na vek, kvalitu zobrazenia a expresívne vyjadrenie. Výskumnú vzorku tvorili deti v predškolskom vek od troch do šesť rokov. Celkový počet detí, ktoré sa zúčastnili výskumu bol 347 z oblasti celého Slovenska. Konkrétne sme nesledovali regionálne rozdiely.

Tabuľka 2 Výskumná vzorka

3-ročné deti	78 detí
4-ročné deti	85 detí
5-ročné deti	89 detí
6-ročné deti	95 detí
Spolu	347 detí

Zdroj: vlastné spracovanie

Expresivita vo výchove V.

Schéma 1 Kritériá interpretovania zobrazených symbolov



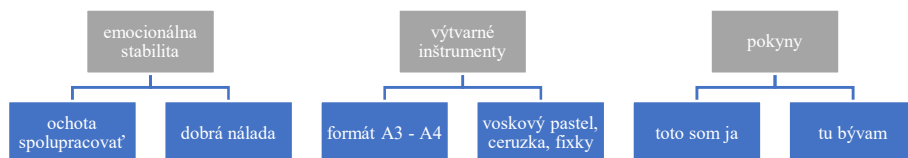
Zdroj: vlastné spracovanie

Okrem analýzy vizuálneho zobrazenia sme s deťmi realizovali krátky rozhovor o tom čo zobrazili.

Priebeh výskumu

Počas výskumu bolo našou prioritou sledovať rovnaké pokyny a podmienky kedy sa deti výtvarne vyjadrovali.

Schéma 2 Podmienky výskumu



Zdroj: vlastné spracovanie

Našou snahou bolo uvedené podmienky dodržať a postupovať rovnako tak, aby naše zistenia boli čo najobjektívnejšie.

Interpretácia výsledkov

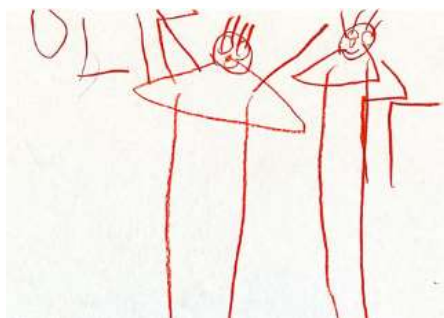
Pri interpretácii budeme postupovať podľa skupinách detí z hľadiska ich veku.

Skupina troj-štvor ročných detí

Zobrazenie ľudskej postavy (to som ja) v troch rokoch má typické znaky prechodu zo zobrazenia hlavonožca k zobrazeniu panáka. U štvorročných detí sa vyskytuje prevažne zobrazenie panáka. Zobrazenie hlavonožca sa neobjavuje, alebo len

výnimočne, v prípade detí, ktoré majú menej výtvarných skúseností, nenavštevovali materskú školu alebo nemali možnosť sa výtvarne vyjadrovať. Z tohto dôvodu môžeme konštatovať, že v uvedenej vekovej skupine sa symbol ľudskej postavy zobrazuje v hľadiska veku tak, ako sme predpokladali. Individuálne rozdiely súvisia s výtvarnou skúsenosťou. Z hľadiska kvalitatívnych znakov je vedená línia krátka, jasná a nemenná hlavne u trojročných detí. U štvorročných detí sa línia viac spájajú do obrazov, používajú viac farieb, aj keď ich výber je skôr náhodný ako zámerný. Z hľadiska kvantitatívnych znakov sa u trojročných detí objavuje zobrazenie samostatnej postavy, bez zobrazenie ďalších postáv v nejakom kontexte.

Obrázok 1 Chlapec, 3 roky, ja a ja Obrázok 2 Chlapec, 4 roky, som strapatý



Zdroj: z archívu autorky

Pri analýze verbálnych vyjadrení troj- a štvorročných detí kvalita ich vyjadrení bola individuálna a súvisela s kvalitatívnym rozvojom reči. Deti sa vyjadrovali k zobrazenej ľudskej postave, kde zobrazovali sami seba jedným slovom alebo v krátkych slovných spojeniach.

Zobrazenie domu (tu bývam). Dom patrí medzi základné symboly zobrazované deťmi. Vyjadruje stabilitu a ukotvenie v komunite kde dieťa žije. V skupine trojročných detí je zobrazenie domu veľmi jednoduché, tvoria ho jednoduché línie, ktoré nie sú veľmi presné, ale vyjadrujú objekt, ktorým je dom. Okrem domu deti nezobrazujú žiadne iné objekty, priestor zostáva nevyplnený, čo je v súlade s vekom dieťaťa. Oproti tomu v skupine štvorročných detí je dom doplnený aj o iné objekty, ktoré deti zaujímajú, napr. strom a slnko. Pri verbálnom vyjadrení oboch skupín sme zistili, že aj deti, ktoré bývajú v domoch panelákového typu, ale v rodinných domoch

s rovnou strechou zobrazujú dom so šikmou strechou, čo považujeme za zaujímavé zistenie. Pri doplňujúcich otázkach prečo kreslia dom takto, deti odpovedali že na kreslili dom taký aký sa im páči. Predpokladáme, že reálny tvar domu v tomto veku nie je pre deti dôležitý.

Obrázok 3 Chlapec, 3 roky, tu bývam



Obrázok 4 Chlapec, 4 roky, dom aj strom tu mám



Zdroj: z archívu autorky

Skupina päť-šesť ročných detí

Zobrazenie **ľudskej postavy** (to som ja) v skupine päť ročných detí má tvar panáka. Zobrazenie je doplnené o detaily, postavy boli vyfarbené, nevyskytli sa zobrazenia hlavonožcov a len výnimočne dvojrozmerného panáka. Na viacerých kresbách ľudskej postavy sa v skupine päť ročných detí vyskytlo zobrazenie krku, čo je typické skôr pre šesť ročné deti. Kvalitatívne znaky zobrazenia sú definované jasným zobrazením jednotlivých častí tela v oboch vekových skupinách. Deti v oboch skupinách používajú farby podľa vlastného výberu, nie vždy sa zhodujú so skutočnosťou. Deti to zdôvodňujú vlastným výberom a snahou zobraziť to čo sa im páči a nie to ako je to v skutočnosti.

V skupine šesť ročných detí sú ruky zobrazené pri tela u väčšine zobrazení. Zaujímavé zistenie v skupine šesť ročných detí bolo portrétno zobrazenie ľudskej postavy. Pri kvantitatívnych znakoch sa vyskytuje samostatná postava, zvyčajne statická, bez ďalšieho doplnenia. V skupine šesť ročných detí sa častejšie vyskytol

už spomínaný portrét namiesto celej ľudskej postavy. Uvedené zistenie považujeme za najzaujímavejšie v skupine šesť ročných detí.

Verbálne vyjadrenia oboch skupín sa týkalo opisu vlastných charakteristických znakov, hlavne farby vlasov a ich dĺžky. Deti verbálne opisovali aj vlastné záujmy, čo radi robia, s čím sa hrajú. Portrétne zobrazenie bolo zdôvodňované pozeraním sa doma do zrkadla.

Obrázok 5 Dievča, 5 r., to som ja v sukni



Obrázok 6 Dievča, 6 r., ja som Bambuľka



Zdroj: z archívu autorky

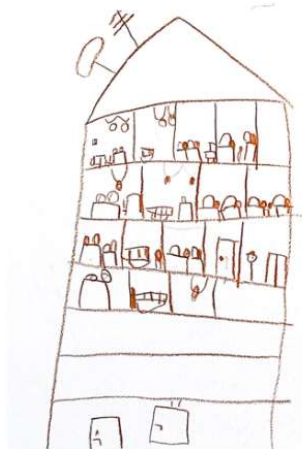
Zobrazenie domu (tu bývam). Dom sa zobrazuje v skupine päť ročných detí ako objekt doplnený aj o iné objekty, s použitím farieb. Výber farieb pri dome nebýva reálny. V skupine šesť ročných detí sa dom vyskytuje v rôznych formách, ako dom so špicatou strechou, dom panelákového typu a aj dom vo forme komiksového zobrazenia. Môžeme konštatovať, že ide aj výtvarné rozprávanie, ktoré je veľmi typické v skupine päť-šesť ročných detí. Zaujímavý je kontext s domom. V skupine šesť ročných detí je zrejmé, že tvar domu je zobrazovaný reálne.

Analýza zobrazovaných symbolov ľudskej postavy a domu priniesla zistenia, ktoré súvisia s konfrontáciou s vekom, kvalitou a kvantitou expresívneho zobrazenia.

Obrázok 7 Dievča, 5 r., náš farbený dom



Obrázok 8 Dievča, 6 r., náš veľký dom



Zdroj: z archívu autorky

Môžeme formulovať minimálne dve zaujímavé zistenia. V skupine troj- a štvorročných detí sme zistili, že deti zobrazujú dom so špicatou strechou aj v prípade, že reálne žijú v dome panelákového typu ale v dome s rovnou strechou. Ich verbálne vyjadrenie sa týka záujmu a nie pozorovanej reality. Druhým zaujímavým zistením je v skupine šesť ročných detí, kde sa pri zobrazení ľudskej postavy objavilo portrétno zobrazenie, čo je pre uvedenú vekovú kategóriu netypické a považujeme za novinku.

Záver

Interpretácia použitých symbolov v detskom výtvarnom prejave je veľmi zložitá vec. Nie je jednoduché správne analyzovať použité znaky a symboly. Vyžaduje si to štúdium odbornej literatúry a taktiež neustále pozorovanie výtvarnej tvorby detí. Pri analýze a interpretácii výtvarných symbolov je dôležité konfrontovať vizuálne s verbálnym. Pod tým rozumieme, že to čo dieťa vyjadří prostredníctvom výtvarných symbolov vo svojich kresbách je nevyhnutné dávať do súvislosti s tým, čo nám o použitých výtvarných symboloch povie. Pretože len tak môžeme plne porozumieť tomu, čo nám chcel jedinec prostredníctvom výtvarného zobrazenia sprostredkovať. Je len na nás či budeme vnímať výtvarný prejav dieťaťa len z vizuálno-estetickkej stránky alebo sa pokúsime nahliadnuť hlbšie, takpovediac do

samotnej podstaty detského zobrazenia a vnímať výtvarný prejav ako expresívny prejav osobnosti dieťaťa.

Bibliografia

- BABYRÁDOVÁ, H. 1999. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. ISBN 80-210-2079-2.
- BEČKA, J. 1992. *Česká stylistika*. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0020-8.
- BECKER, U. 2007. *Slovník symbolů*. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7367-284-7.
- BURKE, P. 2005. *Lidová kultura v raně novověké Evropě*. Praha: Argo, 2005. ISBN 80-7203-638-6.
- BÜHLER, W. 2004. *Anthroposofie jako požadavek naší doby*. Hranice: Fabula, 2004. ISBN 80-86600-15-7.
- ECO, U. 2009. *Teorie sémiotiky*. Praha: Argo, 2009. ISBN 978-80-257-0157-7.
- KOVÁČOVÁ, B. 2021. Expresivita vo výchove. In VALACHOVÁ, D., KOVÁČOVÁ, B. (Eds). *Expresivita vo výchove IV*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2021. ISBN 978-80-223-5265-9.
- LURKER, M. 2005. *Slovník symbolů*. Praha: Universum. 2005. ISBN 80-242-1588-8.
- SLAVÍK J. 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-718-443-73.
- VALACHOVÁ, D. *Didaktika výtvarnej výchovy I*. Banská Bystrica: Belianum, 2020. ISBN 978-80-557-1808-8.
- ZIMA, J. 1961. *Expresivita slova v současné češtině*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, 1961.

Kontaktné údaje

Prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.
Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta,
Katedra výtvarnej výchovy,
Račianska 59, Bratislava
e-mail: valachova1@uniba.sk

PROCESUÁLNĚ ORIENTOVANÁ TVORBA A JEJÍ PŘÍNOS VÝTVARNÉ EXPRESI

PROCESS-ORIENTED CREATION AND ITS CONTRIBUTION TO ARTISTIC EXPRESSION

Milada Sommerová

Abstrakt

Text se věnuje problematice profesní přípravy budoucích pedagogů a vlivu expresivních tvůrčích činností na vlastní umělecký a pedagogický rozvoj. V příspěvku poukazujeme na přínosy procesuálně orientované tvorby, kdy dochází k rozvoji expresivity navzdory pomíjivosti vytvořeného díla.

Klíčová slova

Výtvarná tvorba, výtvarný proces, inspirace, zkušenost, expresivita.

Abstract

The text deals with the issue of professional training of future teachers and the influence of expressive creative activities on one's own artistic and pedagogical development. In the article, we point out the benefits of process-oriented creation, when expressiveness develops despite the ephemerality of the created work.

Key words

Artistic creation, artistic process, inspiration, experience, expressivity.

Úvod

Pedagogika, stejně jako další vědy o člověku, prochází neustálou revizí a inovací. Dříve pojaté teze se mohou později jevit poněkud zastarale, a proto je potřeba zejména teoretická stanoviska opakovaně ověřovat v praxi. Výtvarná pedagogika by měla stejně jako současné umění polemizovat s aktuálními společenskými hodnotami a reagovat na okolní svět. Nežádka se však výtvarní pedagogové potýkají s otázkami typu: „Proč to děláme? K čemu mi to bude?“, kdy žáci nebo také rodiče vnitřně zpochybňují význam a přínos výchov ve vzdělávacím systému. Ještě větším úskalím však může být, když ani sám pedagog nevidí smysl výtvarné výchovy a bere ji pouze jako „odpočinkový předmět“ a volí témata a činnosti bez jakéhokoliv zamyšlení se nad širšími souvislostmi a přínosem dané činnosti pro žáka. O změnu v tomto smýšlení se u budoucích pedagogů snažíme také v rámci předmětu Umění a tvorba, který je vyučován na KVV PdF MU, kdy jsou budoucí učitelé připravováni na možná úskalí této profese a skrze vlastní expresivní zkušenost v sobě probouzejí chuť tvořit a vůbec schopnost chápat výtvarnou tvorbu jako autonomní vyjadřovací jazyk. Tento přístup vychází z předpokladu a zkušenosti, že učitel mnohem lépe volí výtvarné vyjadřovací prostředky a tvůrčí přístupy, pakliže si je sám na sobě vyzkoušel a poznal jejich přínosy i limity. Vlastní výtvarné vyjádření je nezbytným prostředkem k pochopení tvůrčích záměrů a nastavení adekvátních očekávaných výstupů.

Proces versus artefakt

Škola by rozhodně neměla vzdalovat dítě od běžného života. John Dewey proklamoval „(...)zásady, že škola by neměla učit slovům, nýbrž věcem, které jsou podpořeny činným tvořením, ne pouze přejímáním. Žádná osobní zkušenost se nedá přenést do nitra jiného člověka, proto je třeba vše vyzkoušet a zkušenost budovat zevnitř“ (Čermáková, 2014). Deweyho principy jako interakce žáka s prostředím, důležitost mezioborové spolupráce a jiné, jsou cennými pilíři moderního vzdělávání¹. Při vymýšlení náplně výtvarných lekcí je tedy potřeba myslet zejména na onu zkušenost, kterou chceme žákovi zprostředkovat.

„Skutečnost, že viditelným výsledkem vyučovacího procesu výtvarné výchovy většinou bývá hmotný artefakt, žakovská výtvarná práce, pomáhá vytvářet a udržovat představu, že jeho vznik je hlavním cílem výuky a také snadným indikátorem jeho úspěšného splnění“ (Kitzbergerová, 2014). Pakliže se však odkloníme od výtvarné pedagogiky zaměřené pouze na hmatatelný artefakt,

¹ Pozn.: Deweyho zásadní pilíře jsou dobře shrnuty ve videu od Sprouts (2021), John Dewey's 4 Principles of Education

dostáváme se k procesuálně laděné výtvarné pedagogice, v níž je alfou i omegou samotný tvůrčí proces.

Tvorba zaměřená na proces

„V prožitkově zaměřeném výtvarném procesu s malými dětmi není potřeba příliš lpět na rozvíjení krásy estetické, ta je v tomto případě až sekundární. Prvotní a nejdůležitější krása tkví v momentech, kdy se děti i učitel nechají strhnout tvůrčím procesem natolik, že přestanou mít jakoukoli představu kýženého výsledku a stanou se facilitátory tvořivé interakce, která je samotné zcela přesahuje“ (Stadlerová et al., 2020). Tvorba založená na prožitku a výtvarné expresi je pilířem některých výtvarných edukátorů, kteří jej zejména v době pandemie uplatnili v online prostředí s dětmi. V ČR je to např. Radka Rubešová a její projekt „Prožitkové tvoření“, Výtvarná laboratoř a jejich online lekce. Principy procesuálně orientované výtvarné tvorby jsou vlastní také některým umělcům. Český malíř a multižánrový umělec Petr Nikl se dlouhodobě věnuje různým typům automatických kreseb, dílům, ve kterých není žádný předem promyšlený cíl, ale jsou spíše snůškou náhody. *„Dlouhodobě se pokouším o různé typy automatických kreseb. Snažím se vyhnout úvahám, které by ovlivnily jejich tvarosloví. Častou překážkou se stává samotná ruka se svými návyky a omezeními. Poslední roky zkoumám, jaký má náhodnost vznikajících skvrn smysl a jak důležité je rozdmýchávání vlastní představivosti, když nepoužiji k vedení stopy ruku“* (Nikl, 2022). Právě principy náhody, předem nenaplánovaného a nepromyšleného jsou stěžejními prvky Niklových děl. Někteří výtvarní teoretici si v Niklově tvorbě všímají atypických postupů a jakési a fúze, z nichž plynou Niklovy smíšené výrazové formy (Vaňous, 2019). *„Autor klade důraz na samotný proces, v němž se zakládá a je vytvářeno dílo.“* Etudy vycházející z tvorby Nikla jsou cenným nástrojem k přemýšlení o výtvarné stopě jako takové. Pohybující se mechanické předměty, hračky společně s barvou, pigmentem na velkoformátovém papíře pomáhají žákům uvědomit si rozmanité možnosti linie i barvy.

Obrázek 1 Fotografie z edukačního programu k výstavě Petra Nikla – Divoké záhony



Zdroj: LES (Laboratory for Education and Synergy), Fait Gallery (2022)

Obrázek 2 Fotografie z edukačního programu k výstavě Petra Nikla – Divoké záhony



Zdroj: LES (Laboratory for Education and Synergy), Fait Gallery (2022)

Tvorba umělců jako inspirace

Současné umění může být nevyčerpatelným zdrojem inspirace pro lekce výtvarné výchovy, neboť nás často vyzývá, abychom s ním interagovali a podněcuje k utváření vlastního postoje či nahlížení z jiného úhlu. Spousta budoucích pedagogů však dobrovolně do galerie nezavítá, neúčastní se komentovaných prohlídek s umělci apod. Když se jich zeptáme na důvod, většinou opatrně odpovídají, že jejich zkušenost s výtvarnou tvorbou není úplně šťastná, mnohdy se s uměním od základní školy vůbec nesetkali. O současném umění pak nezdědka prohlásí, že je nezajímavá nebo mu nerozumí. Přitom právě současné umění může být cenným zdrojem inspirace. Seznámíme-li budoucí učitele např. s tvorbou Dalibora Chatrného nebo již zmíněného P. Nikla, podníme jejich zájem o integraci dalších elementů a oblastí (fyziky, mechaniky, pohybu ...) do klasických řemeslných technik, jako je kresba nebo malba. Pak často s nadšením reagují, že je překvapilo, že umění může mít i takovou podobu. Etudy inspirované tvorbou Chatrného do předmětu Umění a tvorba zařazujeme opakovaně, neboť zejména kresba rozličnými nástroji (jako je opálený kus dřeva, palička od česneku, klacek, kartáč, hřeben, dětské hračky...) je pro

Expresivita vo výchove V.

studenty zážitkem, který jim mnohdy umožní vyjít z vlastní komfortní zóny a také je dokáže podnítit k přemýšlení nad důležitostí vlastního expresivního vyjádření. „V historii kultury se exprese rozvinula jako zvláštní způsob, jak člověk může vyjadřovat a sdělovat komplexní obsahy prostřednictvím obrazného zpracování. Exprese umožňuje uchopit obsah subjektivní zkušenosti a vyjádřit jej formou, která je srozumitelná ostatním lidem“ (Slavík, 2021).

Na fotkách níže si lze všimnout, že pro práci tohoto typu je potřeba mít opravdu velký formát, mnohem větší, než se žákům běžně dává ve školách, protože jediné tak mohou sami do obrazu vstupovat a regulérně se stávat jeho součástí.

Obrázek 3 Fotografie z lekce předmětu Umění a tvorba, velkého formátu bylo dosaženo napojením několika kusů papíru velikosti A1 pomocí černé instalatérské pásky, která se sama zároveň stala linií I.



Zdroj: archiv autorky

Expresivita vo výchove V.

Obrázek 4 Fotografie z lekce předmětu Umění a tvorba, velkého formátu bylo dosaženo napojením několika kusů papíru velikosti A1 pomocí černé instalační pásky, která se sama zároveň stala linií II.



Zdroj: archiv autorky

Další expresivní výtvarná etuda byla inspirována tvorbou umělce Jana Kaláby, který je známý především díky svému 3D graffiti a muralu (Pozn.: Umění muralu je moderní umělecký směr, v němž autor výtvarně zpracuje stěny veřejného prostoru velkoplošnou malbou.). Kalábovy kaluže obarvené práškovými pigmenty se staly inspirací k experimentu v tvorbě, kdy studenti měli za úkol obarvit místo ve veřejném prostoru. Zkoušeli obarvit vzorkování kanálů, zajímavá místa na chodnících apod. Níže vidíme zdařilý způsob práce jak s křídami, tak s médiem fotografie.

Obrázek 5 Práce studentů předmětu Umění a tvorba (návaznost na tvorbu Jana Kalába) I.



Zdroj: archiv IS MU

Obrázek 6 Práce studentů předmětu Umění a tvorba (návaznost na tvorbu Jana Kalába) II.



Zdroj: archiv IS MU

Obrázek 7 Práce studentů předmětu Umění a tvorba (návaznost na tvorbu Jana Kalába) III.



Zdroj: archiv IS MU

Obrázek 8 Práce studentů předmětu Umění a tvorba (návaznost na tvorbu Jana Kalába) IV.



Zdroj: archiv IS MU

Závěr

Důležitým aspektem profesního i tvůrčího rozvoje budoucích pedagogů je jejich vlastní expresivní zkušenost s tvorbou. Autentický prožitek pomáhá budoucímu učiteli chápat smysl realizovaných výtvarných činností a následně vhodně nastavit svá očekávání. Procesuálně orientovaná tvorba je nepostradatelnou součástí výtvarné pedagogiky, neboť umožňuje rozvinout spontánní a expresivní projev žáka a tím zvýšit schopnost výtvarně vyjádřit své niterní pohnutky. V rámci profesní přípravy budoucích pedagogů na ně často apelujeme, aby se nebáli vlastní expresivní zkušenosti a aby se přestali soustředit pouze na konečný produkt (artefakt) výtvarné tvorby, ale zaměřili se také na tvůrčí proces samotný.

Bibliografie

- ČERMÁKOVÁ, M. 2014. Pedagogika jako věda a jako společenský úkol – inspirace z myšlenkové dílny Johna Deweyho. [online]. In *e-pedagogium.upol.cz*. [cit. 25-10-2022]. 2014, No. 3. URL: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2014/03/03.pdf>
- KITZBERGEROVÁ, L. 2014. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. 91 s. ISBN 978-80-7290-667-3.
- NIKL, P. 2022. *Petr Nikl – Samovolnosti* [online]. In *Artmap.cz*. [Internet]. [cit. 25-10-2022]. 2022. URL: <https://www.artmap.cz/petr-nikl-samovolnosti-3/>
- SLAVÍK, J. 2021. *Tvorba jako způsob poznávání ve výtvarné výchově* [online]. In *kuv.upol.cz*. [cit. 25-10-2022]. 2021. URL: <https://www.kuv.upol.cz/po-st/tvorba-jako-zp%C5%AFsob-pozn%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD-ve-v%C3%BDtvarn%C3%A9-v%C3%BDchov%C4%9B>
- STADLEROVÁ, H., NOVOTNÁ, P., OVČÁČKOVÁ, J., SOMMEROVÁ, M.; STROUHALOVÁ, M. 2020. *Uměním tě proměním: výtvarné činnosti a jejich přínos*

Expresivita vo výchove V.

preprimárnímu vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita, 2020. ISBN 978-80-210-9745-2.

SPROUST. 2021. *John Dewey's 4 Principles of Education*. [Youtube.com]. USA:

Sproust, 2021. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=y3fm6wNz-K-70>

VANOUS, P. 2019. TZ: Petr Nikl. [online]. In *Artalk.cz*. [Internet]. [cit. 22-10-2022].

2019. URL: <https://artalk.cz/2019/09/02/tz-petr-nikl-8/>

Kontaktní údaje

Mgr. Milada Sommerová

Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta,

katedra výtvarné výchovy,

Brno, Poříčí 7, 603 00 Česká republika

e-mail: misommerova@gmail.com

EXPRESIVNÍ PROJEVY DÍTĚTE, MATERIÁLOVÁ TVORBA A ANIMACE

EXPRESSIVE EXPRESSIONS OF THE CHILD, MATERIAL CREATION AND ANIMATION

Andrea Kaňkovská, Šimon Kříž

Abstrakt

Cílem příspěvku je poukázat na výhody mezioborové spolupráce v edukaci, kdy se řemeslné, polytechnické činnosti doplněné o výtvarnou animaci stávají cenným nástrojem pro rozvoj manuální zručnosti, a digitální gramotnosti a společně přispívají ke spontánnímu expresivnímu projevu dítěte. Nesporná výhoda výše zmíněných přístupů tkví v inovativních přístupech k tvůrčímu procesu, kdy skrze prostorovou tvorbu a elementární hru s rozmanitým materiálem a následně rozpořívání vytvořené loutky v autonomním prostředí dochází zcela přirozeně k rozvoji expresivního projevu dítěte.

Klíčová slova

Expresivita, mezioborovost, galerijní edukace, polytechnické činnosti, animace, rozvoj digitální gramotnosti.

Abstract

The contribution highlighted the advantages of interdisciplinary cooperation in education when craft and polytechnic activities supplemented with artistic animation become a valuable tool for developing manual skills and digital literacy and contribute to the child's spontaneous expression. The indisputable advantage of the approaches mentioned above lies in innovative approaches to the creative process, where through spatial creation and elementary play with various materials and subsequently moving the created puppet in an autonomous environment, the child's expressive expression develops quite naturally.

Key words

Expressiveness, interdisciplinarity, gallery education, polytechnic activities, animation, development of digital literacy.

Úvod

Koncept propojení řemeslného přístupu prostorové tvorby s animací v rámci workshopu Cesta hrdiny/ky na Brno Art Open 2022 přinesl výhody v širokém spektru činností, které rozvíjí jak manuální zručnost v polytechnických činnostech, tak v animačních postupech a přineslo prostor pro expresivní vyjádření dítěte v oblastech, které preferuje. Díky této synergii dvou tvůrčích aktivit – práce s přírodním materiálem a animace na mobilní telefony – dochází

k aktivizaci mnohem širšího okruhu účastníků výtvarné dílny s rozdílnými schopnostmi a materiálovými preferencemi. Větší motivace účastníka takto komponovaného workshopu přináší prostor pro zvyšování kompetencí v mnoha oblastech: v polytechnických činnostech, jemné motorice, znalosti materiálů či rozvoji prostorového vnímání, dále také v digitální gramotnosti, využití mobilních aplikací, schopnosti pořízení a zpracování digitálních dat. Propojení těchto pracovních přístupů vytváří funkční prostředky k expresivnímu vyjádření autorů a realizaci představ v kreativním procesu. Oba tyto přístupy (klasické sochařské postupy a nová média) vnímáme jako stejně důležité a vzájemně se obohacují, protože přináší nové možnosti tvůrčích aktivit.

Expresivní vyjádření v prostorové tvorbě

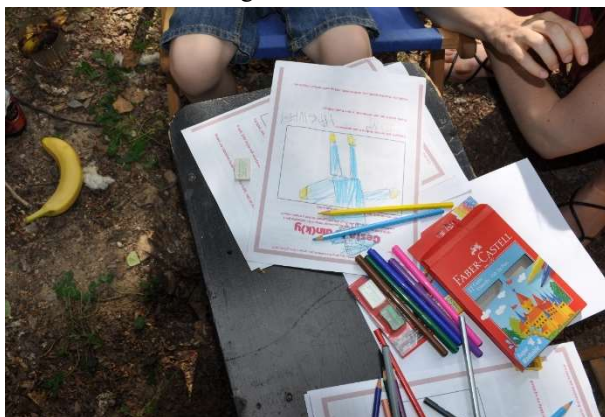
Prostorová tvorba se zapojením polytechnických činností nabízí širokou škálu prostředků k expresivnímu vyjádření dítěte, vytváří prostředí pro autonomní vyjádření. Aktivní hledání materiálového a konstrukčního řešení přináší nové smyslové a praktické zkušenosti, které pomáhají k rozvoji kreativního myšlení. Během výtvarné dílny Cesta Hrdiny/ky, která proběhl doprovodný program festivalu Brno Art Open 2022 v návaznosti na výstavní projekt Burning Re-collection v Galerii Industra v Brně, docházelo k provázanosti kreativních procesů s řemeslnými pracovními postupy i animací.

V průběhu tvůrčího procesu se projeví schopnosti zaujetí pro jednotlivé činnosti tzv. flow² je příjemný prožitek při hladce a optimálně uskutečňované či realizované aktivitě.) Výběr materiálů (plavené dřevo, sádra a sádrové obvazy) odkazoval k vystaveným dílům a použitým sochařským postupům výstavy a byl doplněn o konstrukční prvky (šrouby, matky, hřebíky, dráty, lepidla). Workshop byl určen pro děti od dvou let s rodiči, od šesti let i samostatně, trval pět hodin a bylo možné kdykoliv přijít nebo odejít v průběhu. Takové nastavení edukačního programu umožňuje každému tvůrci zaměřit se více na tu část pracovního procesu, ve které se chce zdokonalit, či je více motivován k dosažení své představy (vytváření příběhu,

² .z angl. proudění, tok

výroba loutky, animace s loutkou v mobilní aplikaci). Tvůrci si navrhli svého hrdinu (kresba), vymysleli krátký text a z dostupného připraveného materiálu vytvořili loutku, kterou v další etapě animovali na svých mobilních telefonech za pomoci aplikace Stop Motion Studio. Jednotlivé části dílny na sebe navazovaly, tvůrci ale měli možnost zůstat u vybraných aktivit neomezeně dlouho dle svých preferencí. Pomocí rozhovoru ověřovali motivaci, předchozí zkušenosti s jednotlivými činnostmi a atraktivitu jednotlivých částí workshopu. Postupně se proměňovaly představy dítěte, malí tvůrci byli motivováni pracovat na zadaných úkolech, a to na základě pomalu nabývaných kompetencí, a projeveného zájmu.

Obrázek 1 Pracovní listy k edukačnímu programu Cesta Hrdiny/ky rozvíjející imaginaci účastníků



Zdroj: archiv autorky

Hledání tvarosloví a konstrukčního řešení loutky v první fázi představuje čas, kdy se s omezenými materiálovými prostředky (naplavené a vodou omlété dřevo, sádra, sádrové obvazy, vata), konstrukčními prvky (šrouby, matky) a ručním nářadím (vrtačky, dláta, ruční pilky, kladiva a kleště, zahradnické nůžky a řezáky) nalézají řešení. Jedná se o proces oscilování mezi ideálními představami dítěte a reálnými možnostmi danými materiálem, vybavením i časovou dotací. Nevýhodou takto koncipovaného edukačního formátu je, že vyžaduje delší časovou dotaci, než je u galerijní edukace běžné nebo obvyklé. Celý proces od úvodu, imaginace, vlastního návrhu a výroby loutky až po realizaci příběhu v animaci vyžaduje minimálně tři hodiny, ale nejlépe se uplatňuje při ještě delších časových úsecích. Nedílnou součástí procesu je také seznamování se s jednotlivými materiály i skrze jejich haptické kvality (struktura, tvrdost, lehkost). Tvůrce využívá vlastní imaginaci a formuje

osobité příběhy, které zasazuje do technických pracovních postupů. Během těchto činností navíc dochází k rozvoji technického myšlení, tvořivosti a manuální zručnosti. Existuje však riziko, že se tvůrce příliš upne na rukodělnou činnost a technické parametry výrobního procesu na úkor expresivního vyjádření. Záměrem edukátorů bylo skloubit tyto náročné dovednosti právě ve prospěch expresivního vyjádření dítěte. I proto se ztotožňujeme s definicí Valachové (2021) „*Pojem exprese můžeme v nejširším slova smyslu vnímat jako výraz, to znamená konkrétně materiálně nebo tělesné, smyslově vnímatelné vyjádření nějakého konkrétního významu.*“ (Valachová, 2021). Při práci se mohou objevit nečekané situace, kdy se rodiče, kteří měli svému dítěti asistovat, se kupříkladu cítili nekompetentně. Mohlo to být způsobeno tím, že některý z nástrojů, které potřebovali použít pro výrobu loutky, správně neovládaly nebo s ním neměli dosavadní zkušenost. Valachová (2021) staví proti sobě dva póly expresivity, na jedné straně je to smyslově vnímatelná forma a na druhé straně vyjadřovaný význam. S tím nelze nesouhlasit, právě prolínání obou těchto pólů vytváří prostor pro velmi odlišné tvůrčí projevy s použitím primárních materiálů jako jsou klacky, šrouby, matice, vata, obinadla a nástrojů všech účastníků.

Polytechnické činnosti v galerijní edukaci

Polytechnické činnosti jsou součástí preprimárního i primárního vzdělávání, jejich zapojování do vzdělávacích procesů ale často bývá zaměřené na precizní výsledek, ideální výrobek, ale nebývá uplatňováno ve spojení s kreativním procesem. Jemná motorika a manuální zručnost a další přidružené znalosti a dovednosti jako jsou: konstrukční znalosti, prostorová představivost nebo znalost materiálů, se přirozeně rozvíjí při polytechnických činnostech, ale zároveň nacházejí uplatnění v dalších oblastech jako např. ve výtvarné a tělesné výchově, v přírodních i společenských vědách a podporují mezioborové myšlení. Zapojení polytechnických činností do galerijní pedagogiky může přinést nový rozměr, je žádoucí především u doprovodných programů k sochařským a prostorovým výstavám.

Jiří Dostál, který se ve svých výzkumech dlouhodobě věnuje významu praktických a polytechnických činností ve výchově žáků a studentů, má za to, že „*je nezbytné, aby moderní výuka 21. století poskytovala žákům dostatečný prostor pro objevování technických zájmů a přispívala k vyváženému formování jejich osobnosti jako celku prostřednictvím rozvoje motorických i tvořivých schopností a dovedností*“ (Dostál, 2018). Proto je důležité, aby se zvýšil důraz na zapojování polytechnických činností do běžného života, vzdělávacích systémů i volnočasových aktivit, a to nejen v

galerii. Zvýšení časových dotací u praktických a manuálních činností ve všech oblastech života dítěte přináší rozvoj a uplatnění v mnoha dalších oblastech života. Dostál se věnuje proměně manuální zručnosti a technického myšlení u dětí dnešní generace. Vliv změn vidí především v prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a zda je doma vedeno k manuálním činnostem. „*Snižuje se osobní zkušenost s polytechnickými činnostmi i řemesly, na to některé školy reagují kupř. otevřením předmětu polytechnická výchova. Je-li úkolem pedagoga připravit dítě pro plnohodnotný vstup do společnosti nestačí pouze rozvíjet znalosti, vnímat umění a kultivovat tělesnou kondici, ale i zručnost ve spojitosti s technickým myšlením*“ (Dostál, 2020). Je třeba hledat formy, které budou pro děti atraktivní a přinesou jim nejen nové zkušenosti, ale i nové zážitky. Polytechnické činnosti spojená s pomocí digitálními médii nabízí nové možnosti, jak tyto záměry uskutečnit.

Příklad práce s materiálem

„Nejvýznamnějším typem výtvarného přístupu k materiálu je typ expresivního pojetí práce s původní materií, ačkoliv exprese se dá uplatňovat i ve výtvarné práci s recyklovaným nebo umělým materiálem. Expresivní výraz vložený přímo do původního přírodního materiálu má však zvláštní hodnotu – propojuje mysl, oko, ruku a duši autora s přírodní materií, která i v malém množství může představovat kvality celého vesmíru“ (Blažek, 2015).

Haptický vjem při práci s materiálem otevírá cestu k imaginaci a expresivnímu vyjádření jiným způsobem. Zapojení dalších smyslů (kromě zraku jde především o hmat, ale také čich) napomáhá intuitivnějším procesům tvorby, práci s náhodou, pochopení materiálových vlastností a jejich respektování.

Obrázek 2 Fotografie z workshopu Cesta Hrdiny/ky. Základem pro materiál na loutku bylo plavené dřevo



Zdroj: archiv autorky

Obrázek 3 Děti tvořily s různorodými nástroji a postupy



Zdroj: archiv autorky

Dle Blažka (2015) představuje surovina jakýsi substrát, materií prima, který je třeba zpracovat. Všesmyslové vnímání materiálu se ve výtvarné výchově snažíme rozvíjet metodickými přístupy tak, aby vedly k iniciaci výtvarného projevu. S tím lze souhlasit, průběh praktických aktivit jde od uchopení základů polytechnických činností směrem k estetizaci a expresivnímu vyjádření (Blažek et al., 2015).

Obrázek 4 Chlapec při výrobě loutky



Zdroj: archiv autorky

Tvůrci uplatňovali při tvarování loutky více přístupů: buď vytvářeli co nejjednodušší figurky k animaci (animace byla hlavní motivací) nebo naopak trávili u těchto řemeslných aktivit většinu času (proces výroby byl nejdůležitější). Prvním případem byl chlapec (cca 10 let), který vytvořil loutku hrdiny z přírodního materiálu. Konkrétní antropomorfní postava vznikla z naplaveného dřeva, které chlapec

spojoval šrouby. Po prvotním konstrukčním řešení postavy s použitím všech dostupných materiálů a náradí postupně dotvářel precizní detaily, zdobení tvaroval pomocí sádrových ob vazů a vaty, materiál použil při řešení všech detailů, oblečení, vlasů. Zkoušel a hrál si s materiály i náradím, se kterými neměl předchozí zkušenost. Vybíral si postupy, ve kterých mohl uplatnit práci s dlátem, pilou, vrtačkou. Těmto polytechnickým činnostem věnoval nadstandardní časovou dotaci (ve srovnání s ostatními tvůrci), protože loutka pro něj nebyla jen prostředek pro animaci, ale hlavní motivace pro účast na workshopu. Proto se zaměřil se na pečlivé propracování všech jednotlivostí figury. Výsledkem byl detailně propracovaný originální objekt. Tento příklad ukazuje, že i nezkušení tvůrci měli příležitost zažít iniciaci tvůrčích činností se zapojením i těch polytechnických.

Expresivita prostorové tvorby a animace

Současné tendence ve výtvarné pedagogice a galerijní edukaci vyzdvihují potřebu vzdělávat sebe i žáky v oblasti digitální gramotnosti a potřebu zapojení galerijních institucí a umělců do vzdělávacích procesů. To byl jeden z důvodů, proč jsme zvolili prostorovou tvorbu v kombinaci s animací na mobilní telefon, kdy jsme dostali možnost ověřit si, že souběžné využití animace a prostorové tvorby zvyšuje expresivní projev tvůrců více než jednotlivé techniky uplatněné separátně. Využití mobilního telefonu je rychlé, efektivní a spolehlivé řešení organické implementace digitálních technologií v projektech propojujících klasické a digitální technologie bez upřednostnění jedné z nich.

Animovaný film se těší velké oblibě, a to se promítá především do vzrůstající popularity volnočasových vzdělávacích institucí zabývajících se fenoménem animace. V České republice se animovaným filmem zabývá například Studio Scala z brněnského kina Scala, Aeroškola při pražském kinu Aero, pražská Free Cinema, plzeňská Animánie a další. K nim se přidávají základní školy, základní umělecké školy a střední školy. Jejich zapojení i schopnost využívat animaci závisí převážně na vyučujícím a jeho předchozích zkušenostech, stejně tak jako u prostorové tvorby a polytechnických činností.

Všimáme si důležitosti digitálního obrazu. Digitální fotografie, film a zvuk jsou všudypřítomné a pronikají do našeho osobního a profesního světa. A jsou přítom médiem poněkud nestálým „...*zatímco klasické dílo pevně a relativně stále existuje ve své hmotné podobě (byť je ohroženo vnějšími vlivy), digitální obrazy, počítačová animace či netartové projekty potřebují ke své existenci určitý a dobře koordinovaný kontext tvořený softwarovými a hardwarovými nástroji. Samostatnou otázkou je rychlý vývoj těchto nástrojů, jejich permanentní obměna, zastarávání a hrozící*

nekompatibilita (vždyť např. načíst soubor z diskety je dnes pro vlastníka běžného počítače nemožné)“ (Šobáňová, Jiroutová, 2021). Aktualizace dat na nové formáty je z důvodu rychlého vývoje nedílnou součástí jejich udržitelnosti. Na rozdíl od přístrojů, jsou data archivována buď na hardwarových úložištích nebo platformách třetí strany – sociální sítě a jiné úložiště. Obecně ale platí, že pokud držíme data „živá“ (Pozn.: souboru aktualizujeme formát, nebo program sám nabídne opravu starého formátu, popřípadě soubor nahrajeme online a poté stáhneme v konverzi), nejsou v tak velkém ohrožení. V tomto ohledu jsou mobilní telefony ideálním pomocníkem. Při práci s mobilními telefony je eliminováno několik problémů, ke kterým dochází u stolních počítačů a notebooků. Výhody ve vztahu k uživateli jsou především pohotovost, s jakou můžeme danou techniku využít a zároveň předpoklad, že majitel telefonu jej umí ovládat a řešit na něm dílčí problémy. I práce s mobily má svá rizika. Jde především o problémy spojeny s plným uložištěm telefonu a s připojením na internet. Plné uložiště znemožní stažení aplikace, popřípadě nainstalované aplikaci nedovolí záznam animace. Druhým nejčastějším problémem bývá s připojením telefonu k síti, kdy může nastat problém s přetížením wifi a zpomalením připojení. Posledním z rizik bývá rodičovský zámek, který omezuje dobu strávenou na mobilu a po uplynutí telefon zablokuje všechny úkony vyjímaje volání a posílání zpráv. Problémům se dá vyvarovat informováním rodičů či dětí předem a zvolením, pokud možno vhodného prostoru s funkčním internetovým připojením.

Podpora kreativity, propojení tvůrčích procesů s technickými činnostmi, ať už materiálovými nebo digitálními, přináší motivující prostředí s širokou škálou možných výstupů. Synergie prostorové tvorby a digitálních technik nabízí škálu nových cest vedoucích k efektivnímu a rychlému učení. Předpokládáme, že daný fenomén nesouvisí výhradně jen se zmíněnou kombinací technik, ale zahrnuje je všechny. V ideálním případě jde o symbiózu digitálních technologií s klasickými výtvarnými obory, kdy kombinace zlepšuje vnímání umění digitálního a zároveň neopomíjí umění „klasické“. V kontextu zkušeností z realizovaného workshopu, relativizace obrazu doprovází časová omezenost digitálních výtvorů, avšak za přítomnosti hmatatelných výsledků (loutka, scéna a podobně) přináší přidanou hodnotu ve výstupech, které by samostatně nemohly mít možnost dosahovat vyšší technické úrovně. Výhody zmíněného přístupu jsou, že pokud nedojde k expresivitě již při tvorbě loutky, dochází k ní obvykle v rámci animace a naopak. V obou případech díky kolektivní práci, nadšení z náradí při tvorbě loutky či z aplikací a v neposlední řadě díky schopnosti oživit neživé předměty. To potvrzuje, že ideální

symbióza klasických technik a digitálních technologií je dobrým prostředkem kvalitní výuky.

Tvorba animace za pomoci mobilního telefonu

„Demokratizace uměleckého pole – Každý může být tvůrcem, každý může být vlastníkem (umělecká díla jsou na internetu)“ (Šobáňová, Jiroutová, 2021).

Realizace výukového programu na mobilní telefon v terénu potvrdilo, že mobilní telefony jsou spolehlivým a rychlým prostředkem k využití i nejmladšími tvůrci, a to již od dvou let (Pozn.: Pracujícími s technikou svých rodičů.) V současnosti se upouští od nazírání na telefon jako na nepřitele pedagoga, naopak se pedagogům otevírá široká škála možností jeho využití jako prostředku ke vzdělávání. Je možné předpokládat, že osloví tvůrce všech věkových kategorií. První výhodou oproti využívání erárních notebooků či počítačů ve výuce je především v rychlosti tvůrčího procesu. Dítě, které je většinou dobře seznámené s vlastní technikou, je předem připraveno na kreativní práci. Druhou výhodou je, že proti erárnímu vybavení mají tvůrce svoji techniku aktualizovanou a nachystanou k okamžitému použití. Flexibilita nebývá pravidlem u školních notebooků a může tak docházet ke zdržování a komplikacím tvorby (důvodem je nižší frekvence využití, a tudíž vyšší výskyt problémů typu aktualizace, nefunkčnosti, nabití aj.). A v neposlední řadě odpadá problém s nedostatečným vybavením ve školách z finančních důvodů. Mobilní telefon je tedy vhodnou alternativou, jak zvýšit u žáků a studentů digitální gramotnost. Kombinace klasické a digitální tvorby vedla k podněcování kreativity a bezprostřednosti. Ideálním způsobem, jak využívat mobilní telefon a organicky propojit prostorovou tvorbu s tvorbou digitální, je při animaci. Ta může pracovat prakticky s jakýmkoli výtvarným médiem od malby, po experimentální animace se šablonami, vyšívané animace a další.

Obrázek 5 Průběh animačního procesu



Zdroj: archiv autorky

Expresivita a animace

Předpokládáme, že kombinací výše zmíněných přístupů dochází k synergii vytvářející prostor pro expresivitu u autorského projevu tvůrce. Všeobecně platí, že při využití animace pro tvorbu je velká část tvůrců zprvu zaujata technickými možnostmi animace, kdy se rozvíjí expresivita v návaznosti na vymyšlený příběh, tvorbu loutky a animační experimenty. Médium animace však umocňuje svůj dosah, zejména v případě, že daná technika tvůrci sedne a baví ho. Zásadně se transformuje motivace z vnější na vnitřní, kdy si autor sám zadává rozsah, využívá přesahy do jiných médií a jeho výstup tedy vyniká mezi ostatními. (Pozn.: Vyniká svou stopáží a bývá dotvořen. Často je opatřen grafikou, speciálními efekty, dabingem, autorskou hudbou a ruchy). Práce s mobilním telefonem nefunguje vždy jako automatická motivace. Je patrné, že je afektována trpělivost tvůrce, která ovlivní frekvenci posunů loutky, což se projeví na výsledné plynulosti a stopáží filmu.

Příkladem tvůrce, naplno ponořeného do animačního procesu, byl chlapec (10 let), který vytvořil jednoduchou loutku a jeho hlavní motivací bylo až následné „oživení“. Až při animaci se otevřela cesta k rozvinutí imaginace a expresivity, kde médium animace nabídlo úplně nové rozhraní. Zdánlivě banální věc jako je kus dřeva obalený sádrovým obvazem dokázal podnítit imaginaci dítěte zejména v poslední fázi workshopu. Chlapec pořídil přes tisíc fotografií, a tak vytvořil obsáhlé autorské dílo v médiu, se kterým byl bezprostředně seznámen. Příběh byl modifikován v průběhu animace, loutka ne, ale měnilo se prostředí, ve kterém se animovalo. Většinou jej chlapec měnil dle toho, jak bylo vhodné ho použít.

Obrázek 6 Chlapec při animaci



Zdroj: archiv autorky

Obrázek 7 Hrdina koník



Zdroj: archiv autorky

Pracoval samostatně, jen s drobnou asistencí svého doprovodu, kdy chlapec sám experimentoval s postavou, formátem, prostředím a stříhem. Zároveň u něj došlo k motivaci už tak obsáhlý film opatřit autorsky zpracovaným grafickým materiálem (neexistující sponzoři, produkce, záběry po titulcích). Tím se dostal k přesahům do tvorby grafického designu a filmové tvorby. Žák nepotřebuje tedy dokonalou loutku na to, aby v rámci své expresivity vytvořil dílo, při kterém experimentuje nad očekávání. Práce s původním materiálem se dá přirovnat ke klasické formě animace jako je plošková, loutková animace, pixilace, a práce s digitální médiem, kterou můžeme podle teorie Blažka přirovnat k jakémusi „*umělému materiálu*“, i když se de facto u výstupů z workshopu jednalo o kombinaci digitalizovaného a digitálně postprodukovaného fyzického díla.

Obrázek 8 Postprodukce chlapečova animovaného filmu



Zdroj: archiv autorky

Závěr

Na základě zkušeností s workshopem propojujícím výtvarné techniky s animací na mobilní telefony se ukázalo, že bez ohledu na předchozí zkušenost nebo vrozené výtvarné předpoklady může každý tvůrce zažít úspěch z tvorby. Polytechnické činnosti ve spojení s imaginací a animací přináší funkční edukační formát, který dokáže i dítě s nulovou zkušeností motivovat. Vidina budoucí animace na mobilním telefonu láká i děti s jinými zájmy (se zaměřením mimo výtvarné aktivity). Právě propojení řemeslných, tvůrčích a digitálních činností se stává velmi přínosným modelem, který synergicky podporuje rozvoj kompetencí v nebyvalé šíři, ale také děti intenzivněji motivuje k tvořivým projevům. Předpokládáme, že každý účastník je tvůrčí a má tvůrčí potenciál. Přichází k nám, aby projevil svou expresivitu a preferuje činnost, která je mu nejbližší. Ukázalo se, že rozdílný přístup jednotlivých účastníků je dán osobnostním nastavením, předchozími zkušenostmi, zájmy i vlastními představami o jednotlivých činnostech. Formát spojující tři různé oblasti totiž umožňuje oslovit a zapojit i děti, které by se pouze výtvarných nebo řemeslných workshopů neúčastnily, a přitom je motivovat i na jiné typy činností, než na které jsou zvyklé. Projevilo se, že jednotlivým osobnostním i zájmovým skupinám vyhovuje rozdílný přístup (klasický x digitální) a že právě nutnost vyzkoušet si obě možnosti přináší pestrost expresivních výstupů. Propojování polytechnických činností s digitálními je tedy možno považovat za vysoce funkční a přínosný formát právě díky komplexnosti nabývaných kompetencí.

Bibliografie

- BLAŽEK, T. et al. 2015. *Objekt a materiál v umění a edukácii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISNB 978-80-244-4775-9.
- DOSTÁL, J. 2018. *Člověk a technika. Podkladová studie NPI*. Praha: NUV Praha, 2018.

- DOSTÁL, J. 2020. Rozvoj zručnosti a technického myšlení - výzva pro 21. století. [online]. In *Metodický portál RVP.CZ*. [Internet]. [cit. 05-11-2022]. 2020. URL: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22679/rozvoj-zrucnosti-a-technickeho-mysleni-vyzva-pro-vzdelavani-21.-stoleti.html>
- ŠOBÁŇOVÁ, P., JIROUTOVÁ, J. 2021. Vliv nových médií na klasické narativy výtvarné výchovy. [online]. In *kuv.upol.cz*. [cit. 05-11-2022]. 2021. Vol. 9, No. 1. URL: <https://www.kuv.upol.cz/post/vliv-nov%C3%BDch-m%C3%A9di%C3%AD-na-klasick%C3%A9-narativy-v%C3%BDtvarn%C3%A9-v%C3%BDchovy>
- VALACHOVÁ, D. 2021. *Disperátne vnímanie zdravia, choroby a epidémie vo výtvarnej expresii*. Expresivita ve výchove IV. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2021. ISBN 978-80-223-5265-9.

Kontaktní údaje

MgA. Andrea Kaňková
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra výtvarné výchovy,
Poříčí 7, Brno 603 00, Česká Republika
e-mail: 528737@mail.muni.cz

Mgr. Šimon Kříž
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra výtvarné výchovy,
Poříčí 7, Brno 603 00, Česká Republika
e-mail: 411382@mail.muni.cz

EXPRESIVITA MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU V POUŽÍVANÍ VÝRAZOVÝCH PROSTRIEDKOV

EXPRESSIVENESS OF YOUNGER SCHOOL AGE IN THE USE OF MEANS OF EXPRESSION

Paula Maliňáková

Abstrakt

Detské zobrazovanie skutočnosti súvisí s postupným poznávaním sveta a tiež s rozumovým rozvojom dieťaťa. Na rozdiel od umelca, dieťa nevenuje pozornosť vysvetľovaniu pôvodu svojho vyjadrovania a len útržkovite dáva najavo vyjadrovanie svojej výtvarnej činnosti. To, čo dieťa zobrazuje, predstavuje preň reálne prežitú udalosť. Ak by sme sa snažili porovnať spontánnu kompozíciu dieťaťa, ktorá je zložená z množstva čiar a podobá sa líniám, ktoré môžeme nájsť u umelca, musíme mať na pamäti, že u umelca ide o uvedomelú činnosť. Vytvára riadenú kompozíciu, ktorú nevytvára len na základe intuície, ale aj na princípe hlbokých skúseností, racionálnymi výdobytkami, ktoré dokáže transformovať v duchu svojho umeleckého zámeru.

Kľúčové slová

Expresivita, mladší školský vek, výrazové prostriedky.

Abstract

Children's depiction of reality is related to the gradual learning of the world and also the child's mind. Unlike the artist, the child does not pay attention to the explanation of the origin of his expression and shows only a fragmentary expression of his creative activity. What the child depicts represents a real event for him. If we were to try to compare the spontaneous composition of a child, which is composed of several lines and resembles the lines we find in an artist, we must realize that the artist is a conscious activity. He creates a controlled composition, which he creates not only based on intuition; but also on the principle of deep experience, with rational achievements, which he can transform in the spirit of his artistic intention.

Key words

Expressiveness, younger school age, means of expression.

Pojem expresivita

Tento pojem má hlbokú historickú identitu a bol predmetom skúmania už v dobách minulých, a to či už z teoretického, filozofického, pedagogického a pochopiteľne aj z estetického hľadiska. Expresivitu vnímame ako pojem, ktorý označoval výraz alebo sformovanie istého obsahu do zjavnej podoby. Ide teda o zreteľný, výrazný prejav na akýsi podnet, situáciu, formu správania a pod. (Pražák et al., 1948). V súčasnom európskom povedomí rezonuje expresivita vo význame niečo vyjadrovať, zároveň sledovať, či prispôbiť sa určitým danostiam. Vnímanie expresivity v slovenskom priestore je odlišné ako v českom umeleckom priestore, akými sú napríklad artefietické alebo arteterapeutické tendencie, teda potrebu zdôrazniť bezprostrednosť a naliehavosť, ktorá pramení v citovej intenzite umeleckého prejavu. „*Systematické zavedení pojmu „expresse“ do estetiky a teórie alebo filozofie umění je pripisováno italskému estetikovi a filozofovi Benedettovi Croce (1866 –1952), ktorý jako první vypracoval ucelenou teorii expresse* (Kemp 2009, Scruton, Munro, 2010). *Pro Croceho je expresse především zvláštním – intuitivním – typem či způsobem poznávání* (Croce, 1992, Kemp, 2009). *Slovem expresse se tedy nemíni jen samotné vyjádření obsahu, ale spíše jeho specifická tvůrčí mediace přispívající k poznávání světa“* (Scruton, Munro, 2010). Expresivita vo vzniknutom umeleckom diele nie je deliteľná ani aditívna, v diele môže všetko so všetkým súvisieť. Expresivita vychádza z podvedomého hodnotového, nečasovo dlhodobo budovaného postoja a názoru autora. V umeleckom vyjadrovaní sa dochádza k interakcií vnútorných bezčasových skúseností (Nebusová, 2019).

Ďalší pojem, ktorý sa spája s expresivitou je nemecký umelecký smer expresionizmus, ktorý priviedol obecenstvo umenia do zmätku. Nebolo to skutočnosťou, že príroda je skresľovaná, ale tým, že výsledné obrazy odvádzajú sústredenosť od krásy. Známy nórsky maliar a grafik Edvard Munch by na to zrejme ironicky reagoval, že krik z mučivej úzkosti nemôže byť krásny, a že by bolo pokrytecké pozeráť sa len na ľúbezné stránky života (Zhor, 1967).

Expresionisti mali tiež hlboký súcit s ľudským utrpením, chudobou, vášňou a preto sa prikláňali k názoru, že trvanie na harmónii a kráse v umení vychádza z núdze a odmietania prítomnosti. Expresionisti dokázali hlboko zintenzívniť výraz a zvýšiť pôsobenie na naše city. Umenie klasických majstrov, expresionistom pripadalo neúprimné a pokrytecké. Chceli čeliť tvrdým faktom nášho života a vyjadrovať súcit s aktuálnym dianím. Umenie podľa expresionistov nespočíva v napodobňovaní prírody, ale vo vyjadrovaní pocitov pomocou farieb a línií, teda výrazových prostriedkov (Gombrich, 1997).

Výtvarný prejav v mladšom školskom veku

Vieme, že výtvarné činnosti sú mnohými spôsobmi späté s osobnosťou dieťaťa. Súvisia s jeho vnímaním, myslením, predstavivosťou, ale odrážajú aj jeho charakterové vlastnosti, osobitosti jeho psychického a somatického typ. Tvorivosť je vlastnosť, ktorú stále viac oceňujeme a ktorá môže umocniť každú ľudskú činnosť, dať jej väčší individuálny a niekedy aj spoločenský význam. *„Zdroje detskej výtvarnej aktivity siahajú veľmi ďaleko. Časť nachádzame v detskej hre, v ktorej sa prejavuje detská radosť z pohybu, z ovládania funkcií svalov, kĺbov a nervov. Detskou hravosťou by sme však výtvarný prejav úplne nevysvetlili. Ako náhle dieťa prekročí prvé hranice obdobia čmáraníc (1. – 3. rok), vstupujú do výtvarného prejavu nové prvky, ktoré jasne naznačujú jeho zobrazovací a „objektívny“ charakter“* (Svobodová, 2001, s. 16).

Obdobie mladšieho školského veku môžeme ohraničiť medzníkom od 6./7. roku (vstupom do školy) približne do 10./11. roku (ukončenia 1. stupňa povinnej školskej dochádzky). *„Žiak mladšieho školského veku už zvedavo vníma okolitý svet, ktorý mu odhaľuje každý deň niečo nové. Typickou črtou vnímania je nedostatočná diferencovanosť. Žiaci ešte nerozlišujú podobné predmety. Často nedokážu rozlíšiť a zamieňajú si tak písmená a slová, ktoré sa podobne píšu alebo vyslovujú, zamieňajú si podobné farby, tvary či predmety. Ide o to, že deti majú slabú schopnosť k hĺbkovej, organizovanej a cieľavedomej analýze pri vnímaní. Dieťa postupne objavuje logiku“* (Jakabčíč, 2002, s. 33).

Okolo šiesteho roku dochádza ku kvalitatívnej zmene vo vnímaní. Dieťa si viac uvedomuje realitu, vie sa ovládať, dokáže selektovať prvky, ktoré predtým vnímalo ako celok. U detí v tomto veku neposudzujeme len rozumovú úroveň. Zohľadňujeme aj iné faktory, ako je sústredenie, motivácia, vôľové a morálne schopnosti, vlastnosť zotrvačnosti a dokončenia začatej práce. Pri vymenúvaní toho, čo dieťa kreslí, je badateľné, že okruh jeho záujmov je síce nevelký, ale stabilný a že zahŕňa všetko, čo je z hľadiska rozvíjajúcej sa osobnosti charakteristické, jeho svet je dôsledne „ľudský“. Zahŕňa obrazy človeka, domu, stromu, ktorý rastie blízko neho, kvety, slnko. Prvé detské kresby znázorňujú spravidla len izolované predstavy. Sú to jednoduché predstavy sveta, ale mylne by sme sa domnievali, že dieťa vidí veci nejako inak ako my. Predovšetkým by sme sa mýlili v tom, že videnie dieťaťa je chudobnejšie. Jeho kresba obsahuje práve to, čo je z jeho hľadiska podstatné, a čo zaujalo jeho pozornosť. Nie je tam to, čo je pre rozoznanie zobrazenej veci nepodstatné a čo dieťa neupútal (Razáková, 1982).

Grafomotorika – možnosti a limity

Výber tém pre detské kresby je obmedzený. Nové znaky pribúdajú spolu s tým, ako rastie detská potreba hovoriť kresbou. Medzi tým, čo dieťa vidí a čo zobrazuje je vždy rozdiel – jeho oči vidia rovnako dobre ako oči dospelých, rozhodujúce je, aký zmysel dáva dieťa videnému, čo ho na predmetoch zaujíma.

„Pre pedagogické vedenie výtvarného prejavu z toho vyplýva dôležitá zásada: neodvolávať sa len na zrkovú skúsenosť, napríklad nedokazovať, že strom je omnoho vyšší ako človek, ale skôr dôsledne rozvíjať všestranný záujem o svet. Potom bude výtvar do istej miery obrazom poznatkov a prebudeneho záujmu a bude vnútorne pravdivý, aj keď nie podobný konvenčnému zobrazovaniu predmetov, v ktorom prevláda optická správnosť a stráca sa osobitý obsah obrazovej správy” (Bednářová, Šmardová, 2006, s. 29).

Tabuľka 1 Výtvarné vyjadrovanie sa

VÝTVARNÉ VYJADROVANIE SA V MLADŠOM ŠKOLSKOM			
1. až 2. ročník prevláda pozorovanie a analyticko-syntetické myslenia a technické zručnosti.	nevedomelá tvarová nadsázka	veľký nepomer častí k celku	nepomer obrazových prvkov navzájom
od 3. ročníka svet človeka	uvedomelá tvarová nadsázka	rozvinutejšie výtvarné formy	smerovanie k expresivite

Zdroj: Banáš a kol. (1989)

Predstavivosť a tvorivosť sa v tematických prácach rozvíja pri zobrazovaní sveta človeka, jeho činností a jeho prostredia. Svet človeka predstavuje všetko to, čo ho charakterizuje ako spoločenského tvora: práca, spoločenská a kultúrna aktivita, šport, oddych, rodinný život na rozličné záujmy. Táto námetová oblasť vychádza prevažne z priameho poznania a zážitkov. Žiak si ich uchováva v pamäti a výtvarne zobrazuje svoje predstavy (Banáš et al., 1989).

Námety tematických prác vychádzajú z veľmi komplexných zážitkov a predstáv. Do vedomia žiaka sa dostali a tiež sa vyberajú ako filmový dej, ako na seba naväzujúce obrazy. Z tejto série obrazov vystúpi niektorá situácia, ktorú žiak dokáže výtvarne spresniť, aby vznikol estetickou formou a obsahom pôsobivý obraz. Od 3. ročníka žiak dokáže pokračovať systematickejšie v ohraničovaní predstáv pamäti a fantázie a vo vytváraní výtvarno-grafických predstáv (Sedláková, 2010). Ohraničovaním predstáv máme na mysli výber určitej situácie deja. Môžeme ju nazvať uzlovým bodom, lebo poskytuje možnosti charakterizovať dej a vzťahy. Týchto zážitkov (uzlových bodov deja) môže byť niekoľko. Spresňovanie predstáv vybranej situácie sa týka miesta deja, druhu deja, činnosti a vzťahov vyjadrujúcich

situáciu. Učiteľ rozhovorom zabezpečuje znova prežívanie, a tým aj ohraničenie predstáv, resp. spresňovanie výtvarno-grafickej predstavy. Od 4. ročníka sa pri výtvarnom spracovaní vlastných zážitkov opierame dôslednejšie o rozvíjajúce sa schopnosti vnímania a pozorovania, vytvárania konkrétnych zrkových predstáv a o ich premenu na výtvarno-grafické predstavy. Od tohto veku je viac prehĺbené výtvarné vnímanie zaujímavých jednotlivých vecí vo vzťahu k životu žiakov, ale aj zámernejšie vnímanie, pozorovanie a prežívanie širšej prírodnej a spoločenskej skutočnosti. Obsah sa realizuje rozvíjaním predstáv pamäti a fantázie, rozvíjaním zrkových a výtvarno-grafických predstáv, rozvíjaním techniky a získavaním skúseností z výtvarného zobrazovania, poznávaním princípov výtvarnej tvorby (Macko, Nevřelová, 1978).

Expresivita v tvorbe žiaka mladšieho školského veku

Výtvarný prejav žiaka mladšieho školského veku ovplyvňuje aj úroveň senzomotorickej koordinácie ako aj vnímanie, ktoré poskytuje spätnú väzbu o presnosti pohybovej aktivity a podporuje tak rozvoj rôznych schopností (Svobodová, 2001). Dôležité je tiež zohľadňovanie citovej zrelosti, s ktorou úzko súvisí aj zrelosť sociálna. Myslenie mladšieho školáka je viazané na realitu. To znamená, že je schopný uvažovať o niečom určitom, čo sám pozná, i keď nie je objekt jeho úvah aktuálne prítomný. Stačí mu minulé skúsenosť, aby si to, čo potrebuje, mohol aspoň predstaviť. Dieťa v mladšom školskom veku je zamerané na poznanie skutočného sveta. Chce vedieť aký je a podľa akých pravidiel funguje (Opravilová, 1988).

Školské činnosti teda kladú dôraz na kvalitu pozornosti, ako je intenzita, stálosť, vytrvalosť či odolnosť voči rušivým vplyvom. Školsky zrelé deti začínajú vnímať celok ako súbor detailov, medzi nimi nachádzajú isté vzťahy a detaily chápu ako súčasť tohto celku a sú schopné vizuálnej analýzy a syntézy (Uždil, Šašinková, 1984). Práceschopnosť je podmienená zrelosťou centrálnej nervovej sústavy, ale úzko súvisí so zrelosťou osobnosti ako takej. Dôležitú úlohu tu zohráva aj výchova v rodine, ďalej to, ako bolo dieťa vychovávané a motivované, ako rešpektovalo rôzne pravidlá a ako bolo vedené k samostatnosti.

Audiovizuálne vplyvy a expresívne vyjadrovanie u žiakov

Keďže žijeme na začiatku tretieho tisícročia, nesmieme zabúdať, že už v rannom veku je dieťa konfrontované s všadeprítomnými umelo vytvorenými audiovizuálnymi činiteľmi. Žiaci mladšieho školského veku sa ocitávajú v úlohe pozorovateľa, jeho pozornosť je nútená čoraz viac čeliť vystavujúcim sa vizuálnym obrazom a médiám. Od útleho veku je teda dieťa nútené vystaviť sa ovplyvňujúcim faktorom, prostrediu, bleskovo sa rozbiehajúcej technike. Podmienkou na začlenenie sa do určitého prostredia je okrem iného začlenenie sa do istej sociálnej skupiny. V expresívnom prejave je to určite pôsobenie intuície a imaginácie, ako aj využitie vedomostí a zručností, ktoré sú naviazané na históriu (Scruton, Munro, 2010). Možno tak konštatovať, že spontánne expresívne výtvarné prejavy detí sú vo veľkej podstate ovplyvňované dobou. No významnú úlohu tu zohráva záujem rodiča a výtvarného pedagóga. Výtvarní pedagógovia sa v tomto smere môžu inšpirovať bežným životom a societou. V pôvodnom zmysle ide o označenie ľudskej kultúry, je to vlastne to, čo nás oddeľuje od výhradne bytosti biologickej, to, čo presahuje naše inštinkty a umožňuje nám vstupovať do sveta našich snov a predstáv (Horčík, 2015). V dôsledku kvalitatívne dokonalejších myšlienkových operácií a objektívnejšieho vnímania sa z výtvarného prejavu strácajú schémy, symboly a charakteristické formy detského naivného realizmu. Zobrazovanie sa nahrádza tzv. intelektuálnym realizmom. Myslenie zaznamenáva intenzívny rozvoj abstrakcie a zovšeobecňovania. Prebúda sa zmysel pre logické a samostatné myslenie. Vyvíja sa schopnosť objektívne poznávať a hodnotiť skutočnosť. Vplyv racionálneho myslenia sa prejavuje v precíznejšom pozorovaní skutočnosti, v schopnosti presnejšej analýzy a syntézy. Analýzou skutočnosti poznajú žiaci nielen vonkajšie znaky, ale pokúšajú sa vniknúť do podstaty skutočnosti. Výtvarné aktivity sa orientujú viac na štúdium priamo vnímanej skutočnosti, ale rovnako sa prejavujú aj produkčné výtvarné schopnosti (Banaš et al., 1989).

Expresia u dieťaťa

Expresia v detskom výtvarnom prejave je viditeľná u žiakov v mladšom školskom veku hneď na prvý pohľad. Akonáhle sa deti začínajú konkrétnejšie vyjadrovať, objaví sa tam akási psychická podstata, naturel. Expresiu môžeme hľadať najmä v tom, ako ceruzkou žiak tlačí na papier, keďže nemá ešte dokonalé motorické pohyby. Expresia teda znamená výtvarné vyjadrenie pomocou jednotlivých médií, teda kresbou, maľbou, písmom, či pod. Deti dokážu odpozorovať a odpísať znaky, všeobecne dané a schválené, ale každý tieto znaky píše inak. Majú uzákonenú stabilnú formu, pevný tvar, ale každý to vidí inak. To všetko nazývam expresivitou

– vnútorným prežívaním skutočnosti. Každé dieťa má inú povahu a iný temperament. Či je dieťa otvorené, uzavreté, to sa všetko odráža v jeho výtvarnom vyjadrovaní sa (Kocák, 2018). Stále aktuálny jav je pre deti aj umelcom práve schopnosť symbolicky zobrazovať okolitý svet. Zatiaľ čo sa umelci ako dospelé osoby vedome usilujú o zobrazenie aktuálnej skutočnosti, u detí je tento zámer k symbolizácii okolitého sveta spontánnou záležitosťou. V prvej polovici 20. storočia je možné nájsť niekoľko osobných výpovedí avantgardných umelcov, ktorí radi pozorovali detské výtvarné prejavy, ba dokonca sa nimi nechali inšpirovať. Napríklad Wassily Kandinsky a Gabriele Münter vytvorili kolekciu z viac ako dvesto detských kresieb. Paul Klee si z detstva zozbieral svoje detské kresby, zaradil ich do svojho katalógu a zorganizoval spolu s Kandinskom v roku 1929 výstavu detských kresieb v Bauhause. Detské kresby tak vstúpili do zbierok samotných umelcov a začali kontrastovať s umeleckým hnutím nášho storočia (Nebusová, 2019).

Mnohí maliari sa pýšia titulom, že sú najexpresívnejší, čo sa im zdať môže, ale iným sa to zdať vôbec nemusí. Každý percipient totiž veci vníma inak, čo je pre niekoho expresívne, pre iného môže byť lyrické, či romantické. Expresivita dieťaťa hovorí o jeho čistej duši. V grafických prejavoch u žiakov v mladšom školskom veku dominuje intuícia a bezprostredná expresivita (Kocák, 2018).

Ak sa pozrieme do minulosti výtvarnej pedagogiky preferoval sa model výtvarného prejavu v expresívnom duchu, a to konkrétne tak, že v dielach avantgardných umelcov sa nachádzali analógie so spontánnym detským prejavom. Žiaci v mladšom školskom veku by mali byť iniciované k expresívnemu vyjadrovaniu dôslednejšie ako k samotnému vyučovaniu.

„Podle současného stavu zkoumání dětského výtvarného projevu v raných stádiích vývoje je i nadále zřejmé, že dítě v určitých raných stádiích svého vývoje nezávisle na století, ve kterém žije, částečně zobrazuje stále ty též antropologické konstanty, které by sedaly označit jako „grafické univerzálie“ typologicky odvozené z bazálních tvarů přírody (vejčité a kruhové útvary, hlavonožci, klikatky a zubatky, spirály a pod.)“ (Uždil, 1976, s. 140). V detskej expresii je možné nájsť čistotu prejavu. Dieťa, aj keď je ovplyvňované, je stále pravdivé. Deti nevkladajú do svojho umeleckého prejavu toľko vedomostí, ale sústredia sa na samotné zobrazovanie, či už realistické alebo dekoratívne. Hneď je možné vidieť čítanie dieťaťa, či cíti plochu a tvar alebo len sleduje popisnú linku. Zobrazovať realisticky a bezchybne zaujíma len laikov. Technické spracovanie je už druhoradé. Čím je človek starší, tým je voľnejší a zbavuje sa všetkých vecí, ktoré sa naučil (Kocák, 2018).

Výrazové prostriedky v tvorbe žiakov mladšieho školského veku

Jazyk alebo štýl nejakej materiálnej formy je výsledkom špecifického spôsobu výtvarnej činnosti žiaka mladšieho školského veku s určitými základnými vyjadrovacími a výrazovými prostriedkami výtvarnej tvorby. Preto je potrebné si ich zadefinovať a pomenovať, pretože lepšie porozumieme tejto problematike, ak budeme poznať z akých „častí“ sa skladajú žiacke výtvarné práce.

Bod je základný geometrický útvar, ktorý je východiskom pre pochopenie úsečky, priamky, roviny. Zmnoženie bodov, alebo ich pohyb, vytvorí líniu. Zväčšeninou bodu býva kruh, ktorý je základným prvkom výtvarného prejavu (Bartko et al., 2008).

Línia inak povedané čiara nakreslená alebo jestvujúca v predstave, pravidelná alebo nepravidelná, rovná či zvlhnená, narysovaná pravítkom alebo voľnou rukou. Línie sú odvodené od obrysov vecí, ktoré nás obklopujú. Línia je základným výrazovým prostriedkom kresby a grafiky. Kresliarska línia môže mať mnoho podôb, od tenkej vlasovej čiary po silnú výraznú stopu. Výraz línie ovplyvňuje funkcia (význam) kresby (napr. náčrt, technická kresba, voľný umelecký prejav), osobitý rukopis kresliara, ba aj samotný kresliaci nástroj (Smoleňová, 2020). Líniou vyjadrujeme nielen tvar predmetu, ale aj jeho objem, hmotu a štruktúru. Čiary v nás môžu vďaka svojmu charakteru vyvolávať aj určité pocity. Podľa kresliarskej stopy (charakteru línie) sa dá odhaliť neskúsený kresliar, ktorého stopa je prerušovaná, často opravovaná gumovaním, a keďže dobre neovláda zmenu tlaku ruky na kresliarsky nástroj, kreslí čiary rovnako silné, jednotvárne alebo bojzlivito tenké. Úlohou učiteľa je, aby vedel správne zvoliť a používať kresliarske nástroje a materiály, ktoré svojimi špecifickými vlastnosťami kresbu dosť ovplyvňujú, a tým docieli sviežosť, smelosť a istotu kresliarskej stopy (Nedvědová, Zatloukalová, 2000).

Plochu chápeme ako povrch predmetov. Povrch je hmatateľný, má určitú štruktúru: je hladký alebo drsný, matný alebo lesklý, má určitú farbu atď. Najjednoduchšou plochou je rovina. Plochy môžu byť konkávne – vypuklé, konvexné plochy sú vyduté, napr. povrch a vnútro gule (Bartko, Fila, Reišetterová, 1986). S plochou ako výrazovým prostriedkom sa stretávame v maľbe a v technikách práce s materiálom.

Tvar má vo výtvarnom umení význam základného pojmu. Vnímanie tvaru charakterizujeme ako: vnímanie profilu objektu, vnímanie jeho povrchu a vnímanie pozadia. Tvar vnímame vždy ako súčasť pozadia, čím je kontrast medzi pozadím a predmetom väčší, tým zreteľnejšie vystupuje tvar z pozadia. **Kontrast** možno vystupňovať farebným odlišením, pričom obrys a silueta objektu vzniká pri ostrom kontraste (Drahomírecká, 2013).

Svetlo je základnou podmienkou vnímania, pretože svetelné lúče, ktoré sa odrážajú od predmetov okolo nás, vnikajú do ľudského oka. Osvetlený obraz sa cez zrenicu a šošovku premieta na sietnicu, odkiaľ sa pomocou zrakového nervu dostáva do mozgu človeka, kde ho mozog spracuje do vnemu. Svetlo ako fyzikálna veličina je určitým druhom elektromagnetického žiarenia. Niektoré svetelné lúče sa od povrchu odrážajú, tie predstavujú farbu predmetu, iné svetelné lúče povrch daného predmetu pohlcuje. Vďaka osvetleniu vidíme predmety plasticky (Bartko et al., 2008).

Farbou človek vníma okolitý svet vždy farebne. Svetlo je základnou podmienkou farebného videnia. Podstata farebného videnia spočíva v tom, že: biele svetlo je zložené z farebných svetiel, čo v druhej polovici 17. storočia objavil Isaac Newton (biele svetlo rozložil pomocou skleneného hranola na farebné spektrum); ľudské oko je schopné rozlišovať viac ako 150 farebných svetiel (farebných tónov) a asi 30 purpurových farieb, ktoré sa v spektre nenachádzajú (Bartko a kol., 1986). Farba je farebným pocitom, ktorý vzniká svetelným dráždením sietnice oka a ktorý závisí od stavu zrakového orgánu pozorovateľa, od podmienok pozorovania a od psychických vlastností a stavu pozorovateľa. Farba je charakterizovaná: tónom (kvalita vyjadrená vlnovou dĺžkou), sýtosťou (znamená čistotu farebného tónu, silu) a svetlosťou (rozumieme veľkosť podráždenia sietnice) (Drahomirecká, 2013). Základnou pomôckou pre skladbu farieb a určovanie ich odtieňov je chromatický (farebný) kruh, obsahujúci spektrálne farby (stupnica farieb vzniká rozkladom bieleho svetla). **Priestor** je trojrozmerné prostredie, vonkajší a vnútorný priestor. Ilúziu tvoríme zmenou veľkosti zobrazovaných objektov (vzdialenejšie sú menšie, blízke väčšie), prekryvaním objektov, pomocou svetla, ktoré modeluje objem objektu, pomocou farby (sýte farby posúvajú predmet dopredu, zatiaľ čo svetlé farby sa zdajú byť vzdialenejšie – vzdušná perspektíva, farebný objekt na neutrálnom pozadí vystupuje dopredu, tmavý objekt sa na svetlom pozadí akoby prepadal, svetlý objekt na tmavom pozadí vystupuje do popredia) (Bartko a kol., 2008).

Perspektíva je spôsob zobrazenia trojrozmerných objektov na ploche. Jednou z najrozšírenejších metód zobrazovania priestoru je od obdobia talianskej renesancie (15. storočie) zbiehavá lineárna perspektíva, ktorá sa riadi nasledujúcimi zákonitosťami: rovnako veľké predmety i vzdialenosti medzi nimi (napr. elektrické stĺpy, koľajnice) sa zdanlivo zmenšujú s narastajúcou vzdialenosťou; rovnobežky (napr. koľajnice, rovnobežné úsečky jednej strany budovy) smerujúce od nás sa zdanlivo zbiehajú, až sa nakoniec stretnú v jednom bode, tzv. úbežníku; tvary a uhly videného predmetu sa menia v závislosti na tom, odkiaľ ich pozorujeme; kružnica videná v nepriechelnej polohe sa javí ako elipsa (Nedvědová, Zatloukalová, 2000).

Rytmus patrí medzi prostriedky výstavby a kompozície. Vo všeobecnosti znamená striedanie prvkov, časové členenie určitých činnosti alebo úkonov a pod. Je to čosi, čo sa pravidelné alebo nepravidelné opakuje. Rytmus sa najvýraznejšie uplatňuje v ornamente, resp. v dekoratívnych činnostiach, pričom dekorovať sa nemusia len plošné výtvarné artefakty, ale aj napr. pri výrobe výtvarného úžitkového predmetu (Drahomírečká, 2013).

Symetria sa chápe ako súmernosť, súmerné členenie prvkov podľa osi alebo roviny súmernosti. Poznáme zrkadlovú symetriu (rastliny a živočíchy) a lúčovú symetriu (kvety, kryštáliky).

Rovnováha – nerovnováha, ide o vyváženosť prvkov, pričom opakom rovnováhy je nerovnováha, nevyváženosť, ktorá je zdrojom napätia. Obdĺžnik rozdelený na dve nerovnaké časti, pociťujeme ako napätie, preto sa oko snaží premiestniť čiaru tak, aby sa dosiahol pocit rovnováhy (Bartko a kol., 1986).

Pohyb v modernom výtvarnom umení sa však neuvažuje iba so zobrazením pohybu či vyvolaním pocitu a ilúzie pohybu, ale aj skutočným pohybom. Divák sa už nestretáva s dielom iba v galérii, ale prichádza s ním do styku na ulici, v dopravných prostriedkoch a pod.

Proporcia sú rozmery dané vzájomným vzťahom, pomerom jednotlivých zložiek (Petráčková et al., 1997). Proporcia znamená vo výtvarnej tvorbe pomer veľkosti, vzájomný vzťah rozmerov. Vzťah časti medzi sebou a k celku je jedným zo základných hľadísk výstavby obrazu alebo sochy, riešenia povrchu a rozvrhnutia hmoty v architektúre, tvorby písma na ploche a pod. Stáročia sa umelci pokúšali nájsť dokonalé proporcie a vytvoriť pre nich platné pravidlá – kánony (Bartko a kol. 2008).

Kontrast je protiklad a patrí k najvýznamnejším princípom tvorby. Pôsobí ako náraz alebo zmena medzi mnohými podobnosťami, medzi harmonicky vyváženými prvkami. Protikladné javy sa navzájom priťahujú, existujú v nerozlučnej spojitosti a sú vyjadrené najčastejšie dvojicami: veľký – malý, dlhý – krátky, vysoký – nízky, tučný – tenký, hladký – drsný, pokojný – pohyblivý, rovný – krivý atď. V plošnej kompozícii sa uplatňuje kontrast pozitív – negatív, ktorý má silný dekoratívny účinok (Bartko, 1980).

Kompozícia je umiestnenie objektov na ploche, je rozvrhnutie čiar na papieri, umiestnenie motívu v obraze, celková výstavba obrazu z línií, farieb a plôch. Tejto činnosti hovoríme komponovanie. Pri komponovaní berieme do úvahy rôzne okolnosti, farebné i plošné vzťahy tak, aby výsledný dojem bol čo najpríjemnejší, aby čo najviac lahodil oku (Bartko et al., 1986).

Abstrahovanie a štylizácia sú pojmy, ktorými sa označujú rozličné veci a javy vytvoril človek na uľahčenie dorozumievania sa. Takúto myšlienkovú činnosť nazývame abstrahovanie. Jej výsledkom je abstrakcia, pod ktorou rozumieme nevšimanie si, vynechávanie nepodstatných znakov predmetov a javov v procese poznávania na vytvorenie všeobecného pojmu. Proces abstrakcie je opačný proces – smeruje od jednotlivého, konkrétneho k všeobecnému, abstraktnému (Bartko et al., 1986). Vo výtvarnej tvorbe sa abstrakcia uskutočňuje iným spôsobom ako pri vzniku pojmov. Výber nepodstatných, pre umelca nezaujímavých, zbytočných znakov, vedie k určitej deformácii objektu, ktorým sa realizuje výraz myšlienky. Transformácie a transpozície majú spoločný základ v princípe tvorby. Pri transformácii ide o pretváranie, premenu formy, pri transpozícii ide o prenášanie, premeny polohy či určitej úrovne (Bartko et al., 2008).

Záver

Expresivitu každý vníma inak a veľa závisí od učiteľa. Niektorý povie, že to takto nemôže byť, iný môže byť z výtvoru nadšený. Nejde o to, aby žiaci vytvárali nasilu pekne dekoratívne obrázky, ale cení sa práve výnimočnosť. Nie je nutné dosiahnuť dokonalú formu, naopak expresivita spočíva práve v nedokonalosti. Nemusi byť všetko stvárňované realisticky, presne naopak. Práve zjednodušovanie, deformácia a zvýrazňovanie má najbližšie k pojmu expresivita, čo je najviac badateľné práve v maľbe. Ide o výraz, vyjadrenie vlastného výrazu, ktorý je neopakovateľný. Ide o gesto, ktoré nikto nevytvorí presne tak isto ako daný žiak. Dokonca ani po druhýkrát nezopakuje tvoriaci, to isté gesto. Ide o jedinečný moment, záznam sekundy, tak isto ako je fotografia záznam reálneho okolia, portrétu, situácie, tak je obraz, momentálnym záznamom stavu duše, istého momentu. Či ide o zobrazovanie abstraktné alebo reálne nie je podstatné. Ide o zobrazujúcu formu, ktorá je expresívna. Súčasná výtvarná výchova tvorivo preberá tieto formálne procesy do svojho edukačného procesu.

Bibliografia

- BANAŠ, J., GÉRO, Š., ŠEFRANKOVÁ, E. 1989. *Didaktika výtvarnej výchovy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. 350 s. ISBN 80-08-00013-9.
- BARTKO, O., FILA, R., REIŠTETTEROVÁ, Z. 1986. *Výtvarná príprava pre 1. a 2. ročník strednej umeleckopriemyselnej školy*. Bratislava: SPN, 1986. 207 s.
- BARTKO, O. et al. 2008. *Výtvarná výchova s metodikou. 1. diel*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2008. 239 s. ISBN 978-80-10-01566-5.
- BARTKO, O. 1980. *Farba a jej použitie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1980. 96 s.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ V. 2006. *Rozvoj grafomotoriky*. Brno: CP, 2006. 80 s. ISBN 8025109771.

- HORČÍK, J. 2015. *Druhá příroda*. Praha: UMPRUM, 2015. 126 s.
- DRAHOMIRECKÁ, A. 2013. *Výtvarná příprava*. Syllabus k predmetu. Ružomberok: Katolícka univerzita, 2013.
- GOMBRICH, E. H. 1997. *Příběh umění*. Praha: Mladá Fronta, 1997. 684 s. ISBN 80-204-0685-9.
- HRON, J. 1989. *Jak namalovat krajinu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 296 s. ISBN 978-80-969655-2-6.
- JAKABČIČ, I. 2002. *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava: Iris, 2002. 83 s. ISBN 8089018343.
- KOČÁK, P. 2018. *Expresivita*. Výtvarný workshop. Prešov: Prešovská univerzita, 2018.
- MACKO, A., NEVŘELOVÁ, O. 1978. *Výtvarná výchova v 3. a 4. ročníku ZŠ*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1978. 105 s. ISBN 9708/1977-I.
- NEBUSOVÁ, S. 2019. *Expresia vo výtvarnej prejave dieťaťa mladšieho školského veku*. Bakalárska práca. Ružomberok: Katolícka univerzita, 2019.
- OPRAVILOVÁ, E. 1988. *Dieťa sa hrá a spoznáva svet*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988. 184 s. ISBN 964/1987-212.
- PETRAČKOVÁ, V. et al. 1997. *Slovník cudzích slov*. Bratislava: Slovenské pedagogické vydavateľstvo, 1997. s. 752-753.
- PRAŽÁK, J. M., NOVOTNÝ F., SEDLÁČEK J. 1948. *Latinsko-český slovník*. Praha: Česká grafická unie, 1948. 1425 s. ISBN 978-80-224-1009-0.
- RAZÁKOVÁ, D. 1982. *Kreslíme, malujeme, modelujeme*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. 1490 s. ISBN 1-23-17/5.
- SCRUTON, R., MUNRO, T. 2010. *Aesthetics. Encyclopædia Britannica. Encyclopædia Britannica*. [online]. [cit. 05-11-2022]. 2010. URL: <https://www.britannica.com/topic/aesthetics>
- SEDLÁKOVÁ, A. 2010. *Prostriedky výtvarného umenia vo voľnočasovom vzdelávaní a metodika vybraných výtvarných postupov*. Prešov: Prešovská univerzita, 2010. 93 s. ISBN 978-80-7089-485-7.
- SMOLEŇOVÁ, A. 2020. *Využitie grafiky vo výtvarnej výchove na prvom stupni základnej školy*. Bakalárska práca. Ružomberok: Katolícka univerzita, 2020.
- SVOBODOVÁ, J. 2001. *Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečníhopsaní*. Praha: Institut PPR, 2001. 76 s. ISBN 80-251-0977-1.
- ŠTOFKO, M. 2010. *Psychodidaktika procesuálnej výtvarnej výchovy*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2010. 384 s. ISBN 978-80-224-1110-3.
- ŠTOFKO, M. 2007. *Od abstrakcie po živé umenie. Slovník pojmov moderného a postmoderného umenia*. Bratislava: SLOVART, 2007. 312 s. ISBN 978-80-8085-108-8.
- UŽDIL, J. 1976. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. 340 s. ISBN 978-80-210-4593-4.
- UŽDIL, J., ŠAŠINKOVÁ, E. 1984. *Výtvarná výchova v mladšom školskom veku*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984. 247 s. ISBN 2024/1983-212.
- ZHOR, I. 1967. *Hledání tvaru*. Praha: Mladá fronta, 1967. 421 s. ISBN 80-2040-856-8.

Kontaktné údaje

PhDr. Paula Maliňáková, PhD.

Expresivita vo výchove V.

Základná umelecká škola Spišské Podhradie,
Sídliisko Hrad 28, Spišské Podhradie
e-mail: *paula.malinakova@gmail.com*

ARTEFILETIKA, REFLEXÍVNY DIALÓG A VÝRAZOVÁ HRA PRE DETI VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE

ARTEFILETICS, REFLEXIVE DIALOGUE AND EXPRESSION
PLAY FOR CHILDREN IN ART EDUCATION

Alena Sedláková

Abstrakt:

Príspevok popisuje artefiletiku ako jedinečnú expresívnu stratégiu s reflexívnym dialógom, výrazovou hrou a ich uplatnením pre deti počas výtvarnej výchovy. Zaoberáme sa možnosťou kreatívne ozvláštniť výtvarnú výchovu, obohatiť slovnú zásobu a výtvarný prejav. Nie je tu však dôraz na výtvarnom výsledku a estetike práce ale skôr na verbálnej komunikácii – reflexívnom dialógu. Do života detí patrí hra a v artefiletike je veľmi dôležitou formou výrazovej aktivity. Postupujeme cestou tam a späť s dôrazom aj na výtvarné umenie a výchovu umením. Artefiletika je významná pre predškolský aj mladší školský vek.

Kľúčové slová:

Artefiletika, výtvarná výchova, výrazová hra, edukácia výchovou umením, reflexívny dialóg.

Abstract:

The paper describes artefiletics as a unique expressive strategy with reflective dialogue, expression play and their application for children during art education. We deal with the possibility of creatively specializing in art education, enriching vocabulary and artistic expression. However, there is no emphasis on the artistic result and aesthetics of the work, but rather on verbal communication - reflexive dialogue. Play is part of children's lives and is a very important form of expressive activity in artefiletics. We proceed on the way back and forth with an emphasis on fine arts and art education. Artefiletics is important for both preschool and younger school age.

Key words:

artefiletics, art education, expression play, education with art fine, reflexive dialogue.

Pojem artefiletika v sebe prepája dve slová – arte a filetika. Je to poňatie, ktoré poukazuje na tesnú väzbu k širším súvislostiam umenia. Artefiletika nechápe však pod slovom umenie len význačné umelecké prejavy, s ktorými sa stretávame v živote v galériách, na javisku či koncertných sieňach. Ako uvádzajú Slavíková, Hazuková a Slavík (2010), sú to všetky tvorivé činnosti a rôzne javy v bežnom živote. Sú to predmety, aktivity, ktoré si mnohokrát nevšimneme a predsa o mnohom vypovedajú. Odohrávajú sa v línii denného života a význačnými prejavmi kultúry. A práve tým sú zaujímavé. Slovo filetický sa spája s prepojením emocionálneho a sociálneho rozvoja s intelektuálnym rozvojom.

Artefiletika je teda pomenovanie na špecifický prístup, stratégiu aj poňatie k uplatneniu umeleckých aktivít vo všeobecnom vzdelávaní detí a žiakov a vo výtvarnej výchove. Artefiletika vznikla na pozadí arteterapie a usúvzťažnil ju Jan Slavík. Má korene v Česku a niektorí pedagógovia výtvarnej výchovy ju praktizujú aj na Slovensku. Pre nás je významná predovšetkým v predškolskom a mladšom školskom veku. Artefiletika podporuje duševné sily detí a žiakov. S arteterapiou má podobné metódy. Využíva imagináciu, rekonštrukciu, reštrukturalizáciu, transformáciu a iné. Dôležitý je prechod do vnútra a von. Začína sa tzv. ľadolamkou – výrazovou hrou a predstavením sa. Počas ľadolamky môže pedagóg čítať alebo rozprávať deťom rozprávku. Tá často slúži aj k motivácii. Počas nej si deti a žiaci predstavujú dej a spontánne môžu reagovať. Cieľom artefiletiky nie je vytvoriť dokonalé dielko ale predovšetkým zážitok. Ide o to, aby sa zhodnotila výtvarná aktivita ako symbolický prostredník medzi svetom dieťaťa a žiaka a svetom ľudskej kultúry alebo prírody. Reflexívny dialóg je prvkom, ktorý oddeľuje artefiletikou od ostatných stratégií a umeleckých metód. Podľa Slavíkovej, Hazukovej a Slavíka (2010) je prvým rozhodujúcim kritériom pre rozpoznanie artefiletiky, ak chýba, nejde o artefiletikou.

Vzdelávacie motívy môžu smerovať k sebaopoznávaniu v kultúrnych súvislostiach – introvertné vzdelávacie motívy alebo k poznávaniu prostredia. Tiež systematická práca so vzdelávacími motívmi spolu s reflexívnym dialógom patria ku kritériám pre odlíšenie artefiletiky od iných vzdelávacích poňatí (Slavíková, Slavík, Eliášová 2007).

Základným predpokladom účinnosti práce pedagóga je vedieť, čo deťom a žiakom v učení sa pomáha, a tiež mať zručnosť to v praxi uskutočňovať. V efektívnom vyučovaní ide predovšetkým o to, aby boli pre všetkých pripravené také učebné činnosti, ktorých prostredníctvom k nim dôjde k úspechu a realizácii tohto typu učenia (Kyriacou, 2008).

Výrazová hra predstavuje vlastnú tvorivú aktivitu riadenú pedagógom. Reflexívny dialóg nasleduje po nej. Deti komunikujú to, čo ich najviac priviedlo k zážitku – jeho priebehu. Tá sa začína pri kotúľaní farebnými kľbkami medzi deťmi a žiakmi, ktoré sedia v kruhu, to je najčastejší spôsob rozmiestnenia detí a žiakov v učebni alebo v exteriéri. Potom prechádzajú k vlastnej tvorivej činnosti, ktorú môžeme ozvláštniť kufrom, v ktorom sú pripravené materiály a pomôcky. Deti a žiaci si z neho vyberú tie potreby, ktoré im majú pomôcť k výtvarnej aktivite. V priebehu tvorivej aktivity im pomáha pedagóg, sleduje ich a nevťeravo im pomáha. Potom nasleduje reflexia na aktivitu a výtvarnú prácu detí a žiakov. Pedagóg sa ich spravidla pýta, čo bolo pre nich ľahké alebo zložité počas výtvarnej aktivity. Práce detí a žiakov po ukončení dialógu vystavíme. Výrazová hra - imaginatívna a kreatívna symbolická výrazová aktivita, navodená v učebnej úlohe námetom a viac či menej vymedzená pravidlami, umožňuje účastníkom pedagogického diela – zmyslovo uchopiť – alebo umelecky vyjadrovať príslušnú verziu fiktívneho sveta, zažívať ju ako pôsobivú súčasť ich fyzického ja aj reflektovať ju ako prejav vlastnej duševnej reality v súvislostiach ľudskej kultúry. Za výrazovú hru nemožno považovať všetky aktivity, ktoré deti a žiaci v škole vykonávajú. Ide výhradne o aktivity, v ktorých využijú svoju predstavivosť a môžu svoje predstavy podľa určitého zadania (pravidiel) stvárať. Pedagóg im potom umožní uvedomiť si čo a prečo robili, v čom sa mohli posunúť oproti stavu pred aktivitou (Slavík, Wawrosz 2004). Symbolickosť v definícii znamená, že sa aktivita nevzťahuje priamo k reálnemu životu, ale umožňuje dieťaťu a žiakovi realizáciu všetkého medzi fikciou a realitou. Výrazová hra je podľa Slavíka (1997) zážitková imaginatívne-expresívna udalosť prebiehajúca v pedagogickom diele, navodená určitým námetom a viac-menej vymedzenými pravidlami. Vedie k autentickej tvorivej projekcii individuálnej skúsenosti do výrazového diela-symbolu, potenciálne otvára socio-kognitívny konflikt a v konečnom dôsledku smeruje k reflexívnemu dialógu a výchovnému, poprípade aj terapeutickému efektu. Výrazová hra je spätá s divadelnou modalitou pedagogického diela. V rámci artefietiky môžeme využívať aj iné druhy umení. Napríklad výtvarnú dramatikú, poéziu, tanec. Pojem výtvarná dramatika ako prvá použila Kateřina Špičková-Linhartová (Bečvářová, 2015). Aj tu sa stavia činnosť na zážitku a reflexii. Stehlíková-Babyrádová (In Bečvářová 2015) vyzdvihuje úlohu výtvarného experimentu a výtvarných dielní, kde deti a žiaci zažívajú a hľadajú výtvarnú formu. Výtvarná i dramatická výchova využívajú hru ako základný prostriedok vo výchove a vzdelávaní.

Teda do artefietiky môžeme vnášať aj expresívne terapie. Stehlíková-Babyrádová (2016) uvádza, že cieľom praktizovaniu expresívnych terapeutických techník je

prvoradá sebvýjadrenie. Majú blízko k výtvarnej edukácii. Jednotlivé druhy expresívnych terapií sú v praxi realizované jednak oddelene a jednak sú prirodzeným spôsobom prepájané. Dramaterapia je blízka teatroterapii, kde využíva kostýmy, hovorené slovo scénu, hranie rolí či improvizáciu. Expresivita v muzikoterapii spočíva vo výbere hudobných prostriedkov k improvizácii – tvorba spontánnych melódií, harmónie a rytmu, experimenty s farbou zvuku a pod. A všade sa tu využíva aj hra aj dialóg.

Môžeme teda uzavrieť, že artefíletika či expresívne terapie sú významné počas riadenia výtvarnej výchovy a kognitívnej edukácii. Záleží len na zážitku a až potom aj na výtvarných prácach, no nie na kráse či výsledku ako takom.

Bibliografia

- BEČVÁŘOVÁ, I. 2015. *Výtvarná dramatika v pedagogické praxi*. Praha: Portál, 2015. 120 s.
- KYRIACOU, CH. 2008. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2008. 156 s.
- SLAVÍKOVÁ, V., HAZUKOVÁ, H., SLAVÍK, J. 2010. *Výtvarné čarování. Artefíletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Albra, spol. s r. o., 2010. 117 s.
- SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. 2007. *Dívej se, tvoř a povídej! Artefíletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál, 2007. 194 s.
- SLAVÍK, J. 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefíletika*. Praha: Karolinum, 1997. 200 s.
- SLAVÍK, J., WAWROSZ, P. 2004. *Umění zážitku, zážitek umění/teorie a praxe artefíletiky 2.díl*. Praha: PF UK, 2004. 303 s.
- STEHLÍKOVÁ-BABYRÁDOVÁ, H. 2016. *Expresivní terapie se zaměřením na výtvarný a mediální projev*. Brno: Barrister&Principal, 2016. 160 s.

Kontaktné údaje

Mgr. Alena Sedláková, PhD., www.obrazy-alenis.sk
email: asalenkaalenka17@gmail.com

ZMYSLOVÉ RECEPTORY VO VÝTVARNEJ EDUKÁCI

SENSORY RECEPTORS IN ART EDUCATION

Patricia Biarincová

Abstrakt

V predmetnom príspevku sa zaoberáme zapájaním zmyslových receptorov v kontexte expresívneho vyjadrovania v rámci výtvarných aktivít, ktoré prebiehajú na hodinách výtvarnej výchovy. V texte popisujeme experimentálne úlohy ako súčasť rozvíjania možných stimulov vo výtvarnej výchove, s využitím tradičných a netradičných materiálov prostredníctvom atypických vyjadrovacích a výrazových postupov.

Kľúčové slová

Výtvarná výchova, zmyslové receptory, motivácia, vnímanie, expresívny.

Abstract

In our contribution, we deal with the involvement of sensory receptors in the context of expressive expression in the framework of art activities that take place in art education classes. In this paper we describe experimental tasks as part of developing possible stimuli in art education. The materials we have been using have been validated. These were traditional and non-traditional materials used through atypical expressive and expressive practices.

Key words

Art education, sensory receptors, motivation, perception, expressive.

Úvod

Výtvarný prejav môžeme zaradiť k expresívnym prejavom človeka. Expresivitu z pohľadu výtvarného prejavu nachádzame v rôznych formách, polohách a prejavoch. Od kresby, cez klasické až po súčasné výtvarné médiá/intermédiá, v experimentálnych polohách až po akčné prejavy. Z obsahového hľadiska expresívne vyjadrovanie môže zahŕňať rôzne formy a úrovne emocionality, až brutality, ktoré sú komunikované prostredníctvom najrôznorodejších techník a výtvarných stratégií nesúce prvky spontánnosti, gestuality a procesuality (Ševčovič, 2020, s. 39). Ešte bližšie by sme špecifikovali expresivitu slovami profesora Slavíka, že *exprese není pouhým vyjádřením emoce či abstraktního významu ve smyslově vnímatelné formě, nýbrž vždy jde v nějaké podobě a míře o akt utváření významu...V tomto smyslu lze tedy říci, že expresivní tvorba je svého druhu poznáváním...* (Slavík, 2013, s. 316). Výtvarný prejav ako komplexný fenomén je spojený so všetkými dimenziami poznávania, psychiky a s grafomotorickými schopnosťami človeka. Objavuje sa v mnohých zmyslami vnímateľných podobách, ktoré zahŕňajú rôzne plošné i priestorové, intermediálne, akčné alebo konceptuálne formy. Výtvarný prejav môže byť realizovaný v rôznych výtvarných médiách, materiáloch tradičných i netradičných – od kresby, maľby, sochárstva, priestorovej tvorby, cez rôzne akčné prejavy pracujúce nielen s obrazom a hmotou, ale aj s pohybom, zvukom, telom, krajinou a ďalšími skutočnosťami, až po nové médiá, intermédiá a rôznorodé formy súčasných digitálnych prejavov.

Dôležitou a v zásade podstatnou črtou umenia v našom kontexte sa javí poznávací/vzdelávací funkcia umenia, tá vyplýva z faktu, že umenie sa stáva zdrojom vedomostí o človeku, prírode, spoločnosti a kultúre. Umožňuje nám získavať vedomosti, ktoré dokážeme následne aplikovať v procese vlastnej tvorby a v procese sebavyjadrenia v každom vývojovom období svojho života. Na poznávaciu funkciu nadväzuje výchovná funkcia, ktorou sa utvára a kreje ľudský intelekt, fantázia, prehľbuje sa emocionálny cit. Kontakt s umeleckými dielami obohacuje komunikačnú, psychickú, sociálnu, formatívnu stránku jednotlivca. Prostredníctvom umenia sme teda schopní komunikovať so svetom a nadobúdať komunikačné zručnosti, čo vedie k schopnosti empaticky myslieť, reagovať a vyjadrovať sa (Biarincová, 2020).

Experimentovanie od raného veku

Prvé kreatívne ako aj vizuálne záznamy s výpovedným prejavom nachádzame už v kresbách detí raného veku (Kopáčová, Zentková, Zentko, 2011). Počas tvorivých výtvarných činností dochádza u detského tvorca akéhokoľvek veku k psychickým

a motorickým procesom. V mentálnej rovine ľudského prežívania ide o vnemy, emócie, predstavy, fantáziu, motiváciu, myslenie atď. Štofko (2010, s. 43) uvádza, že *psychomotorický proces je intencionálne zameranou tvorivou činnosťou. Intencionalita dodáva psychomotorickému procesu zmysluplné smerovanie k nejakému konečnému tvorivému cieľu.* V behaviorálnej rovine správania je to konanie, rečový prejav, výraz emócií. V rovine motorickej sa jedná o vedomý alebo nevedomý pohyb ruky v súčinnosti s celým telom, ktorý prebieha v nejakom priestore a čase. Tento proces sa deje v časopriestore, kde ruka priamo, alebo nepriamo zanecháva zakódované stopy po činnosti/aktivite v plošnej alebo priestorovej podobe prostredníctvom reálneho alebo virtuálneho produktu/artefaktu. Výsledkom výtvarnej tvorby je zväčša jedinečný, neopakovateľný zmyslovo-kognitívny výsledok, ktorý vzniká na základe procesu tvorby a funguje ako špecifický komunikát (Šobáňová, Jiroutová, 2021). Po tvorivej aktivite nasleduje reflexia, proces konfrontácie žiaka so sebou samým a s okolitým svetom. Proces konfrontácie/spätnej väzby, dáva autorom možnosti komunikovať s adresátom (Kováčová, 2020). Pri reflexii dochádza k činnosti, kedy autor/žiak analyzuje, syntetizuje, sumarizuje svoj výtvarný proces a výsledný artefakt. Takýto proces konfrontácie u žiakov by mal pôsobiť tak, aby následne vznikol opätovný podnet pre ďalšie/následné tvorivé aktivity/činnosti.

Experimentovanie ako súčasť overovania inovácie vo výtvarnej výchove

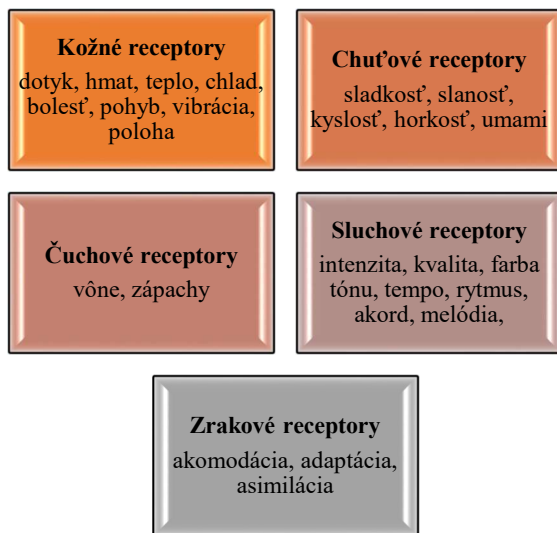
Vnímanie zohráva v percipovaní expresivity významnú úlohu. rostromedníctvom zmyslových receptorov sme schopný percipovať rôzne výtvarné prejavy, formy a spôsoby zobrazovania prostredníctvom výtvarných médií. Pri vnímaní zohrávajú významnú úlohu existujúce skúsenosti a individuálne špecifiká vnímania jednotlivca, ktoré nadobudol počas života. Môžeme tvrdiť, že prostredie, v ktorom sa nachádzame, determinuje spôsob, ale i obsah vnímania. Preto individuálne odlišnosti nášho sensorického a kognitívneho aparátu, osobitosť osobnej histórie a jedinečnosť časopriestorovej lokalizácie navodzujú otázku subjektivity, resp. objektivity vnímania a problém individuálnych odlišností alebo univerzality percepcii (Démuth, 2013).

V 20. storočí sa jednoznačne objavilo aj umenie nezobrazujúce – abstraktné, ktoré disponuje mnohými formami a je zásadne diferencované (Bergerová, 2019). Umenie 20. storočia začalo využívať a aplikovať v rámci rozšíreného výtvarného jazyka obohatenú typológiu vyjadrovacích a výrazových možností. Najmä v rámci jazyka autorských výtvarných stratégií, intermédií a multimédií sa okrem zrkovného

vnímania začali zapájať aj iné zmysly, pocity a vnemy – sluchový, čuchový, chuťový a rôzne druhy kožného vnímania.

Medzi umelecké tendencie, ktoré pracujú s rôznymi zmyslami patria napríklad: procesuálne umenie, zvukové umenie, akčné umenie, eat-art, behaviorálne umenie atď. Vo výtvarnej edukácii môžeme považovať za kľúčové akékoľvek vnímanie/percipovanie.

Schéma 1 Štruktúra zmyslových receptorov



Zdroj: Štofko (2010)

V koži, resp. pod pokožkou sa nachádzajú viaceré chemické, mechanické a teplotné receptory. Ide najmä o **receptory dotyku, tlaku, tepla, chladu, ale i bolesti** a pod. Z uvedeného vyplýva, že hmat predstavuje skôr komplex pocitov ako jednotný hmatový vnem. Preto nehovoríme o receptoroch hmatu, ale skôr o receptoroch jednotlivých hmatových pocitov (Démuth, 2013). Kožné receptory využívajú rôzne umelecké stratégie a smery, ktoré vznikli v priebehu 20. storočia. Napríklad v body-arte a v behaviorálnom umení sa využívajú aj ďalšie zmysly, teda popri klasických hmatových/dotkových vnemov je spektrum obohatené aj o iné zmyslové receptory. V školskej praxi na hodinách výtvarnej výchovy v ZŠ a ZUŠ v rámci motivácie/prostredníctvom motivačných akcií/ sa dajú využiť skoro všetky zo spomínaných kožných receptorov. Žiaci na základe rôznych hmatových cvičení spoznávajú materiály, ich vlastnosti a možnosti aplikácie vo výtvarnej činnosti.

Prostredníctvom kožných receptorov nadobúdajú schopnosti a cit pre materiál. Dokážu ho rozpoznať a popísať jeho taktilné vlastnosti.

Z pozorovania 1

Ukážky pomôžu žiakom pri selektovaní materiálov a pri určení možnosti ich použitia/využitia pri tvorivej činnosti. Rôzne druhy materiálov môžu svojimi vlastnosťami pomôcť aj pri vzniku asociácií, synestézií a nových konotačných/emocionálnych dôsledkov a asociácií/významov. Kožné receptory v rámci výtvarnej činnosti patria k pomerne využívaným spôsobom kontaktu s materiálom. Prostredníctvom hmatových ukážok nastáva rozvoj synestetických a asociačných predstáv – napríklad dotýkaním sa rôznych materiálov a predmetov s otvorenými a zatvorenými očami, zabaľovanie sa do rôznych materiálov, vnímanie mäkkosti, drsnosti, tvrdosti, hrejivosti, príjemnosti, nepríjemnosti, vlhkosti atď.

Čuch ako receptor patrí fylogeneticky k najstarším zmyslom, ktorými človek disponuje. Väčšina čuchových podnetov je bezprostredne spätá s najstaršími časťami mozgu (rincefalom), a preto čuchové pociťovanie predstavuje jednu z najjednoduchších a najkratších ciest do mozgu a v značnej miere sa uskutočňuje bez zámernej kontroly či cieleného uvedomovania. Pri čuchu možno cítiť pachové podnety i zo vzdialených objektov prostredníctvom inhalácie ich pachových stôp (Démuth, 2013). Zápachy a vône sa vo výtvarnom umení 20.storočia objavujú najmä v kontexte procesuálneho umenia /arte povera, eat-art, rôzne objekty z organických materiálov atď.

Z pozorovania 2

Ukážky sú zamerané na rozpoznanie rôznych prírodných a umelých vôní a zápachov. Čuchové receptory si žiaci ako výskumníci môžu precvičiť napríklad pri organických objektoch, ktoré sú vytvárané z jedla napríklad: z ovocia, zeleniny, sladkostí, cestovín, korenín atď. Aplikované čuchové podnety sú súčasťou procesu zámerného vplyvania na čuchové receptory žiaka. Toto zámerné vplyvanie na vnímanie pôsobí aj na rozvoj synestetických a asociačných predstáv, ktoré žiak môže následne využívať aj vo svojej výtvarnej tvorbe.

Podobne ako čuch, aj chuť deteguje kvality objektu prostredníctvom analýzy chemickej štruktúry skúmaného predmetu. Konzumovanie a ochutnávanie je aktívne na základe **chuťových receptorov**, ktoré sa nachádzajú v ústnej dutine, na jazyku, na mäkkom podnebí, na hornej strane hltana a čiastočne na zadnej strane hrtanovej príklopky (Démuth, 2013). Vo výtvarnom umení 20.storočia sa objavujú chuťové receptory ako súčasť percipovania umenia najmä

v súvislosti s výtvorným/výrazovým jazykom/prostriedkom pri umeleckej stratégii Daniela Spoerriho pri eat-arte.

Z pozorovania 3

Konzumovanie a ochutnávanie rôznych druhov potravín – sladkých, slaných, horkých, sladkokyslých, ktoré pôsobia na rozvoj chuťových receptorov a zároveň vytvárajú chuťové synestetické a asociačné predstavy. V školskej praxi môžu žiaci vytvárať z potravín rôzne reliéfy, výtvorné produkty plošné a aj plastické, ktoré sú určené na konzumovanie. Proces konzumácie môže byť koncipovaný ako akčné umenie, alebo procesuálne umenie.

Sluch druhým najinformačnejším kanálom využívajúcim veľmi podobnú formu šírenia sa informácií ako zrak – vlnovo-korpuskulárny prenos signálu (Démuth, 2013). Zvuk nadobudol v umení 20. storočia významnú pozíciu v kontexte intermediálneho a multimedialného umenia, kde okrem pravidelných opakujúcich sa tónov sa stali aj nepravidelne zvuky – hluč, rev, hrnot alebo škrekot. Hudba môže mať motivačný ale aj expozičný stimul. Hudobná skladba sa môže stať abstraktno-expresívnou inšpiráciou pre výtvornú tvorbu, pre interpretáciu hudobného diela do výtvornej podoby napríklad formou kresby, maľby, grafiky, pohybovej či objektovej formy alebo inej podoby. Pri výtvornej tvorbe môže okrem tónov/hlukov hudobnej skladby byť inšpiračným podnetom pre aktivitu napríklad hudobný rytmus, melódia, akord, tempo alebo nástrojová polyfónia. Dôležité je aby si žiaci uvedomili na základe práce s hudobnými ukážkami podobnosť vo výrazových prostriedkoch – blízkosť výtvorného a hudobného jazyka.

Z pozorovania 4

Žiaci majú vytvárať záznam zvuku, melódie napríklad vo vizuálnej podobe formou experimentálnej poézie či grafickej partitúry. Môžu tvoriť záznamy rytmu, harmónie alebo disharmónie abstraktným či expresívnym spôsobom. Akčným prístupom môžu vytvárať aj pomocou počítača rôzne mixy zvukov z prírody, civilizácie, hudobných skladieb, tónov či hlukov. Rozvoj sluchových, asociačných a synestetických predstáv môžeme navodiť aj prostredníctvom rôznych výtvorných záznamov, úloh, cvičení, akcií.

Najviac informácií o prostredí v ktorom sa nachádzame a podnetoch v ňom čerpáme prostredníctvom videnia. Videnie nám umožňuje získať naraz relatívne veľké množstvo relevantných informácií. Vďaka zrakovým receptorom sme schopní vnímať aj výtvorné umenie. Na základe poznania základných vyjadrovacích a výrazových prostriedkov, vedomostí z oblasti výstavby kompozície, ktoré sú

súčasťou nejakej formy výtvarného diela vieme prijímať a dekodovať informácie, ktoré do diela vložil konkrétny autor. „*Zrakové vnímanie v sebe obsahuje dve roviny vnímania: 1. senzo-motorickú rovinu (zrak prostr. nej rozlišuje figúru od pozadia) a 2. sémanticko-operačnú rovinu (zrak ňou chápe významy a významové vzťahy medzi jednotlivými objektmi). V dejinách umenia sa vytvorilo mnoho spôsobov vizuálneho znázorňovania sveta (mimetické, symbolické, kubistické, abstraktné atď.). V klasickej umení je zrakové vnímanie spojené v prvom rade s mimetickým zobrazovaním (šerosvit, temnosvit, vzdušná perspektíva, deskriptívna geometria, optické klamy). V modernom umení 19. a 20. stor. dominuje zrakové vnímanie napr. v impresionizme, svetelnom umení, op-arte, maľbe farebných polí, maľbe ostrých hrán, konkrétnom umení alebo v minimalizme. V týchto umeniach prevažujú také vizuálne prostriedky, ako je svetlo a tieň, farebná plocha, tvar, priestor, ktoré sú spojené s rôznymi vizuálnymi kvalitami (tón, sýtosť a svetlosť, svetelný a farebný dojem z okamihu, farebná adícia, simultánny kontrast, farebný valér, monochromatickosť, polychromatickosť, achromatickosť, mihotavý efekt, farebná vibrácia, rôzne optické klamy, úbežníková perspektíva, axonometria, spirituálny účinnok farby, symbolický účinok farby atď. (Štofko, 2010, s. 46).*

Z pozorovania 5

Žiaci najviac využívajú zrak, pracujú s vizuálnymi podnetmi, ktoré nachádzajú v knihách, časopisoch, na internete, premietaním obrázkov, ukážkami výtvarných diel, ukážkami výtvarných objektov, ukážkami rôznych typov a druhov výtvarných materiálov a výtvarných nástrojov, ukážkami rôznych predmetov/objektov, rastlín, živočíchov, prácou s textom/záznamom na tabuli a v neposlednom rade vyučovaním, ktoré prebieha v múzeu/galérii atď. Zrakové cvičenia môžeme skombinovať s rôznymi receptormi vnímania ako napríklad chuťovými, hmatovými či sluchovými. Používaním a aktiváciou viacerých receptorov vnímania, ktoré môžeme naštartovať aj prostredníctvom rôznych výtvarných záznamov, úloh, cvičení, akcií zameraných na proces vnímania dokážu žiaci hlbšie percipovať a následne aj produkovať výtvarné artefakty.

Analýza z experimentovania s účastníkmi

V závere príspevku uvádzame konkrétne návrhy, ktoré je možné použiť ako súčasť experimentovania vo výtvarnej výchove s dôrazom na využívanie a integrovanie zmyslových receptorov daných účastníkov. Musia byť vytvorené reálne príklady/úlohy, ktoré sú koncipované a svojou formou a výrazovými prostriedkami orientované na expresívne formy výtvarného vyjadrenia, východiskom ktorých sú konkrétni umelci, umelecké stratégie, prístupy a rôzne médiá, ktoré sú nositeľmi

znakov, informácii a myšlienok. Úlohy sú koncipované tak, aby žiaci pracovali s netradičnými materiálmi a s atypickými vyjadrovaniami a výrazovými postupmi. Naším zámerom bolo vytvorenie návrhov aktivít, ktoré svojou formou a použitým materiálom sú orientované na expresívne formy výtvarného vyjadrenia, reflektujú na umelecké potreby žiakov a zároveň podnecujú fantáziu, kreativitu a kultivujú zmyslové receptory.

Tabuľka 1 Ornament na konzumáciu

Ornament na zjedenie. Eat art	Stimulovať chuťové a čuchové receptory na základe experimentovania s materiálom expresívnou formou realizácie/akcie.
Východisko	Daniel Spoeri – eat art + tradičná ľudová výšivka
Materiál a pomôcky	predlohy výšiviek z rôznych regiónov, potravinový materiál (ovocie, zelenina, cestoviny, cukríky, syry, syrové nite.....).

Zdroj: vlastné spracovanie

Eat art je špecifický výtvarný prístup zameraný na produkciu „chutných artefaktov“ určených na konzumáciu. Tento umelecký postoj je vtipným neodadaistickým prístupom, žartovným umeleckým zveličením a zároveň aj neodadaistickým potvrdením antiumeleckej tézy synkretizácie umenia a života.

Tradičná ľudová výšivka vo vidieckom prostredí bola významnou zložkou ľudového odevu, charakterizovala jeho vzhľad, charakter či funkciu. Výšivkou sa zdobili súčiastky odevu ženského, dievčenského, detského a mužského.

Spôsob/proces realizácie

Podstatou akcie je spojenie umeleckej stratégie eat art a tradičnej ľudovej výšivky do formy ornamentu na zjedenie, čo je z nášho pohľadu chápané v kontexte expresívneho uchopenia danej problematiky. Aktivita prebieha formou interpretácie vybraného ľudového ornamentu do formy eat artu. Vybraný ornament žiaci zoštylizovali v predošlých úlohách. Upravili podľa potreby, do pásov alebo do štvorcov, ktoré vytvoria akýsi dezén, raport vzorov. Následne vybrané rôzne druhy potravín, ktoré si pripravili (narezaním na menšie časti) a ukladaním na predkreslený vzor tvoria ornament/artefakt na zjedenie. Po ukončení fázy ukladania a vytvárania ornamentu a po fotografickej dokumentácii, prichádza ďalšia fáza akcie konzumácia vytvoreného diela.

Táto akcia/úloha je zameraná na umelecký postoj s neodadaistickým prístupom. Eat art žartovným umeleckým zveličením a neodadaistickým prístupom prináša umenie do bežného života. „Vážne umenie“ sa transformuje do „umenia na

zjedenie“. Žiaci si pri práci uvedomujú, že nie len umelecké materiály môžu vytvárať umenie ale aj materiály, ktoré nachádzame v bežnom živote sú vhodné ako prostriedok pre vyjadrenie umeleckého zámeru či umeleckej myšlienky. Konzumovanie, ochutnávanie a rozpoznanie rôznych prírodných a umelých vôní a zápachov prostredníctvom čuchových a chuťových receptorov vytvárajú u žiakov chuťové a čuchové synestetické a asociačné predstavy, ktoré sa im spájajú napríklad s chuťou konkrétneho jedla či s jeho vôňou. V školskej praxi môžu žiaci vytvárať z potravín rôzne reliéfy, organické objekty, výtvarné produkty plošné a aj plastické, ktoré sú z ovocia, zeleniny, sladkostí, cestovín, korenín atď. a sú prioritne určené na konzumovanie. Proces konzumácie sprevádza zároveň aj proces rôznych vôní a zápachov. Takáto aktivita môže byť koncipovaná ako akčné umenie, alebo procesuálne umenie.

Obrázok 1 Tvorba eat-artovej kompozície vytvorenej podľa predlohy ľudovej výšivky



Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 2 Vizualizácia hudobnej skladby

Vizualizácia hudobnej skladby. Kresba, dripping	Výtvarné a hudobné umenie často pracuje s identickými výrazovými prostriedkami. Synkretizmus výrazových prostriedkov v hudobnej a výtvarnej oblasti sa javí ako jeden z inšpiratívnych zdrojov pre tvorbu expresívnych výtvarných produktov.
Východisko	farby, papier, ceruzky, hudobný záznam, mp3 prehrávače, mobily, notebooky
Materiál a pomôcky	predlohy výšiviek z rôznych regiónov, potravinový materiál (ovocie, zelenina, cestoviny, cukríky, syry, syrové nite ...).

Zdroj: vlastné spracovanie

Pri akčnej maľbe sa v rámci procesu maľovania, ktorý sa deje na báze improvizácie využíva náhoda. Dôležitá je akčnosť gesta tvorcu a jeho schopnosť sebavyjadrenia. Podstatnou črtou akčnej maľby je záznam, ktorý je tvorený rôznymi kaligrafickými

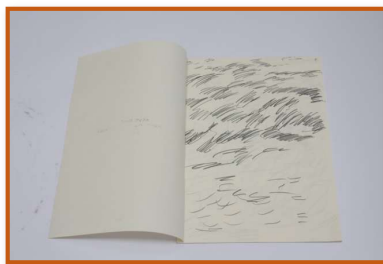
a škvrnovými stopami, ktoré odrážajú na ploche obrazu len zápis aktuálneho biorytmu ruky a tela maliara.

Spôsob/proces realizácie

Podstatou cvičenia je na základe interpretácie počutej hudobnej skladby pri použití multimediálnych médií vytvoriť expresívny, experimentálny zvukový zápis formou kresby alebo maľby. Žiaci vytvárajú kompozície inšpirované hudobným dielom, tvoria zápis/vizualizácia hudobného diela výtvarnými výrazovými prostriedkami na základe rytmu, kontrastu, harmónie disharmónie, pohybu – dynamiky a napätia. Výsledný produkt má formou kompozície s využitím línie, bodu, tvaru, farby a povrchu materiálu. Táto akcia/úloha je zameraná na tvorbu vizuálneho záznamu, na vytváranie kompozícií, pri ktorých dochádza k precvičovaniu sluchových receptorov. Pri počúvaní hudobnej skladby je potrebné vytvoriť autentický záznam, zápis, ktorý je realizovaný výtvarným jazykom. V rámci výtvarného jazyka žiaci pracujú s výrazom, štýlom, rytmom, emóciami, dynamikou, gradáciou, pohybom, napätím či kontrastom.

Pri počúvaní hudobných skladieb žiak používa sluchové receptory, ktoré pri počúvaní hudobných skladieb a rozpoznaní/identifikovaní rôznych tónov, melódií, akordov majú vplyv na vytváranie synestetických a asocičných predstav, nálad, pocitov či expresií, ktoré žiak následne vizualizuje alebo verbálne popisuje. Zápis/akčná expresívna kresba, maľba zvukov a vnemov ktoré boli zaznamenané farbou a líniou podnecujú a rozvíjajú u žiakov sebavyjadrenie, abstraktné myslenie, tvorbu abstraktných obrazov, produkciu rôznych asociácií zvukov, hluku, spevu, hudby, podnecujú k spontánnemu záznamu, skúmaniu odtieňov a tónov farieb, dešifrovaniu kakofónie alebo harmónie zvukov (Bergerová, 2022).

Obrázok 2 Tvorba vizuálnej kompozície, záznamu hudobnej interpretácie I



Zdroj: vlastné spracovanie

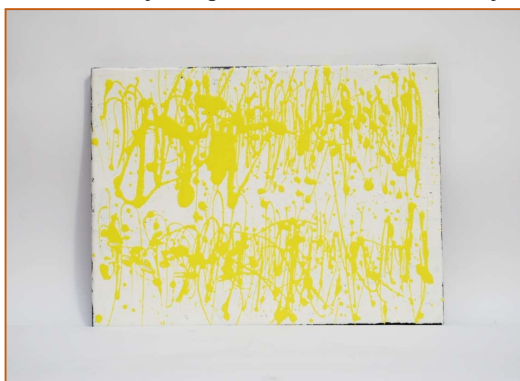
Expresivita vo výchove V.

Obrázok 3 Tvorba vizuálnej kompozície, záznamu hudobnej interpretácie II



Zdroj: vlastné spracovanie

Obrázok 4 Tvorba vizuálnej kompozície, záznamu hudobnej interpretácie III



Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 3 Vizualizácia emócií

Vizualizácia emócií. Objekt.	Stimulácia hmatových receptorov.
Východisko	Objekt je nové umelecké médium 20. storočia, ktoré má viac podôb. Autori, ktorí pracujú s týmto médium používajú rôzne typy materiálov, ktoré spájajú do celku/artefaktu. Objekt môže byť vytvorený spájaním alebo hromadením rôznorodého materiálu z nášho pohľadu chápané v kontexte expresívneho uchopenia danej problematiky. Môže byť vytvorený privlastneným prírodným umeleckým, profánnym alebo industriálnym produktom, respektíve konceptuálnym návrhom následne vytvoreným z materiálov.

Materiál a pomôcky	rôzny netradičný a tradičný materiál
---------------------------	--------------------------------------

Zdroj: vlastné spracovanie

Hmatové cvičenia, respektíve práca s rôznorodým materiálom môže na základe svojich vlastností prispieť k vzniku rôznych expresívnych asociácií, synestézií a nových konotačných/emocionálnych dôsledkov a asociácií/významov. Prostredníctvom vybraných hmatových ukážok/cvičení dochádza teda k synestetickým a asociačným predstavám – napríklad dotýkaním sa rôznych materiálov a predmetov s otvorenými alebo zatvorenými očami, kedy žiaci percipujú povrchy materiálov. Výtvarné umenie pracuje s rôznymi výrazovými materiálmi, prostriedkami a médiami. Niektoré klasické výrazové prostriedky/materiály nedokážu interpretovať obsah danej myšlienky autora diela na požadovanej úrovni, preto autor siahla po expresívnejších výrazových prostriedkoch, ktoré nie sú klasické ale sú nové, nezvyčajné, alternatívne a netradičné.

Spôsob/proces realizácie

Podstatou cvičenia/úlohy je vytvoriť expresívny objekt napríklad krabičky do ktorých si môžu žiaci odložiť svoje myšlienky, pocity, nálady, asociácie. Pracujú s pojmami ktoré je potrebné transformovať do vizuálnej hmatateľnej podoby. Žiaci vytvárajú objekty, tvoria vizualizácie pojmov alebo myšlienok prostredníctvom výtvarných výrazových prostriedkov a materiálov heterogénneho charakteru na základe práce s formou, tvarom, hmotou, použitím kontrastu, dynamiky, statiky, napätia. Pri práci sa sústreďia prioritne na to, aby objekty boli vytvárané s dôrazom na hmatové akcenty, objekty by mali byť vytvárané z rôznorodých materiálov a rôznorodých povrchov. Pri dotyku by mali vyvolávať asociácie, rôzne emočné a konotačné efekty.

Obrázok 5 Objekt – vizualizácia myšlienok do kompozície z rôznorodých materiálov



Zdroj: vlastné spracovanie

Záver

V umení dvadsiateho storočia sa repertoár výtvarného jazyka výrazne obohatil a rozšíril o percipovanie umeleckého diela takpovediac všetkými zmyslami. Osobitne v rámci jazyka autorských výtvarných stratégií, intermédií a multimédií sa okrem zrakového vnímania začali zapájať aj ostatné zmysly a to: sluchové, čuchové, chuťové a rôzne druhy kožného vnímania čiže hmatové. Významnú úlohu pri výtvarných činnostiach zohráva nie len motivácia ale aj samotný proces tvorby, ktorý môže byť smerovaný k expresívnejším formám. „*Skúšanie nových spôsobov expresie v umení. Prebieha v niekoľkých smeroch, ktoré však spravidla prichádzajú súčasne – skúšanie nosnosti a znesiteľnosti nových tém, obsahov, ideí; overovanie neočakávaných účinkov umeleckého diela; overovanie nových formálnych postupov v tvorbe diela. V podstate každá umelecká tvorba v sebe nesie vysokú mieru experimentovania*” (Mistriek, 2007, s. 27). V procese tvorby výtvarného artefaktu, ktorý môže byť zároveň experimentovaním, sa účastníci učia, nadobúdajú vedomosti, zručnosti ale aj skúmajú, hľadajú, riešia, komponujú, experimentujú, objavujú, tvoria nové originálne výtvarné produkty. Prostredníctvom tém, úloh a cvičení, ktoré žiaci realizujú sa žiaci učia vyjadrovať výtvarným vizuálnym jazykom, čiže komunikovať s okolitým svetom.

Moderné a súčasné umenie je na hodinách výtvarnej výchovy v školách zastúpené rešpektíve sa objavuje vo veľmi malej miere. Možnosť ako priblížiť moderné a súčasné umenie žiakom nachádzame aj prostredníctvom tém, úloh a cvičení orientovaných na zmyslové receptory. Využívanie zmyslov pri tvorbe výtvarného umenia v školách je v dnešnej dobe napriek možnostiam minimálne aplikované.

Bibliografia

- BERGEROVÁ, X. 2019. Metamorfózy farby a techniky maľby. In *O výtvarnej výchove*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2019. s. 9-26. ISBN 978-80-223-4757-0.
- BERGEROVÁ, X. 2022. Od civilizácie k umeniu. In *Disputationes scientificae*. 2022, Vol. 22, No. 2, pp. 15-22. ISSN 1335-9185.
- BIARINCOVÁ, P. 2020. *Art acion v tvorbe človeka počas životnej cesty*. Ružomberok: VERBUM, 2020. ISBN 978-80-561-0787-4.
- DÉMUTH, A. 2013. *Teórie percepcie*. Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity, 2013. ISBN 978-80-8082-579-9.
- KOPÁČOVÁ, J., ZENTKOVÁ, M., ZENTKO, J. 2011. *Inovácia predprimárneho prirodovedného vzdelávania*. Ružomberok: VERBUM, 2011. ISBN 978-8084-814-9.
- KOVÁČOVÁ, B. 2020. Priestor pre akčné umenie – akčné umenie v priestore. In SIROTOVÁ, M. a kol. (Eds.). *Pedagogica actualis XI.: spoločnosť a výchova*. Trnava: UCM v Trnave, 2020. s. 217-224. ISBN 978-80-572-0045.

- MISTRÍK, E. 2007. *Estetický slovník*, Bratislava: IRIS, 2007. s. 27. ISBN 978-80-89256-08-2.
- SLAVÍK, J., CHRZ, V., ŠTECH, S. et al. 2013. *Tvorba jako způsob poznání*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2013. 538 s. ISBN 978-80-246-2530-0.
- ŠEVČOVIČ, M. 2014. *Projekt, experiment, náhoda. Materializácia vlastného diela od idey po finálnu verziu*. Dizertačná práca. Bratislava: VŠVU, 2014.
- ŠOBÁŇOVÁ, P., JIROUTOVÁ, J. 2021. *Vliv nových médií na klasické narativy výtvarné výchovy*. [online]. In *Kultura, umění & výchova*. [cit. 02-11-2022]. 2021, Vol. 9, No. 2. URL: <https://www.kuv.upol.cz/2-2021v%C3%BDchovy>
- ŠTOFKO, M. 2010. *Psychodidaktika procesuálnej výtvarnej výchovy*. Veda: Bratislava, 2010. ISBN 978-80-224- 1110-31.

Kontaktné údaje

Mgr. art. PaedDr. Patricia Biarincová, PhD.
Katólicka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,
Hrabovská cesta 1, 03401 Ružomberok,
e-mail: patricia.biarincova@ku.sk

TÉMY V GRAFICKÝCH LISTOCH Z PREDMETOV ZÁKLADY GRAFIKY A GRAFIKA

TOPICS IN THE GRAPHIC LETTERS FROM THE COURSES BASIC OF GRAPHIC AND GRAPHIC

Martin Ševčovič

Abstrakt

Príspevok sleduje výskyt silných tém a výrazových prvkov v zobrazeniach autorov, ktoré využívame ako inšpiráciu pri výučbe predmetov zameraných na grafické médium. V sledovanom období sa zameriavame na témy, ktoré študenti v svojich prácach zobrazujú a pomocou akých vizuálnych prvkov tieto realizujú do výslednej podoby vo forme grafických listov.

Kľúčové slová

Expresivita, grafika, grafický list, človek, figúra, portrét.

Abstract

The paper traces the emergence of strong themes and expressive elements from the authors' images, which we use as inspiration in teaching courses focused on the graphic medium. In the period under review, we focus on the themes that students depict in their work and what visual elements they use to realize these into the final form in the form of graphic letters.

Key words

Expressivity, printmaking, graphic letter, human, figure, portrait.

Úvod

Niet pochýb, že samotná tvorba je určitou formou expresívneho vyjadrenia autora. Existujú ale témy a taký súlad vizuálnych prvkov, ktorý komunikovaný obsah dokáži umocniť natoľko, že vravíme o pozornosti pútajúceho vnímateľného výrazu. Niektoré, na tejto „vlnovej dĺžke“ vysielajúce diela pravidelne používame pri výučbe grafických techník na predmetoch **Základy grafiky** a **Grafika**. Rozhodli sme sa preto sledovať expresívnu líniu v množine hodnotených prác študentov vo forme grafických listov vzniknutých na vyššie uvedených predmetoch. Pričom sme si kládli otázku: Pomocou akých tém študenti realizovali zadania v posudzovaných prácach?

Prvky expresívneho významu a výrazu v grafických listoch vybraných autorov, ktoré využívame pri výučbe

Predmetom nášho záujmu je sledovanie výskytu prvkov, ktoré svojim výrazom umocňujú obsahovú stránku vizuálnych znakov. Zameriavame sa na grafické listy, ktoré svojim prevedením umocňujú vyjadrenie obsahovo silnej témy a hľadanie konotácii v semestrálnych prácach študentov, ktorí absolvovali predmety **Základy grafiky** a **Grafika** v období od 2015 po 2022. Ako píše Valachová (2016, s. 38): „*Expresia má vo všetkých podobách dva základné póly. Na jednej strane je to zmyslovo vnímateľná forma a na druhej strane je význam, ktorý je v tejto zmyslovo vnímateľnej podobe vyjadrený*”. Súhra výrazu formy a sila obsahu akoby anulovali vonkajšie rušivé vplyvy a zacielila len na prenos informácie, ktorú nesie a tým zaručila jej - ich úspešné odovzdanie. Mohli by sme povedať, že je akýmsi korením, ktoré má zabezpečiť prenos tak dôležitých tém, ktoré nesmú zostať bez povšimnutia. „*Prežívanie emócií a spôsob, akým sú tieto emócie vyjadrené človekom vo vzťahu k sebe samému, ale aj k ostatným, vytvárajú komplexnú sieť konkrétnej udalosti a pohľadu na ňu. Táto sieť je charakteristická tým, že obsahuje udalosti a zážitky, ktoré človek vyjadruje s využitím expresie a to prostredníctvom vybraného média (kresby, pohybu, hudby, ...). Práve počas expresívne orientovanej činnosti človek (bez ohľadu na vek a zdravotný stav) prezentuje svoje emócie (a jednoznačne využíva pri svojej aktivite expresiu)*” (Kováčová, 2021, s. 150).

Expresivita vo výchove V.

Obrázok 1 Francisco de Goya, z cyklu Los desastres de la guerra (Hrôzy vojny), 1810-1815, čiarkový lept a akvatinta



Zdroj: Hofmann a kol. (2006, s. 159)

Obrázok 2 Francisco de Goya, z cyklu Los Caprichos (Rozmary), 1799, čiarkový lept a akvatinta



Zdroj: Hofmann a kol. (2006, s. 150)

Ako sme uviedli obdobie, kedy sme sledovali spomínané prvky začínalo v roku 2015, teda pred pandémiou COVID-19, sú v ňom zahrnuté aj roky, kedy edukačný proces prebiehal dištančne a potom výsledky semestrálnych prác, ktoré vznikli

Expresivita vo výchove V.

v takzvanom popandemickom období. Zaujímalo nás, či práve celospoločenská kríza, ktorú spôsobila pandémie bude mať vplyv na výsledky semestrálnych prác sledovaných študentov alebo akým spôsobom ich ovplyvní. „*Naše ponímanie umeleckého jazyka malby, hudby, či plastiky, alebo literatúry, ako aj častejšie zdôrazňovaná historicita, do istej miery narušajú otvorenejšie, ale i osobnejšie vnímanie znakov a vlastností, a to nielen tých artefaktov, u ktorých má expresivita dominantné postavenie. Zúžený pohľad, prípadne niečo ako návyk nás v súvislosti s expresiou – expresivitou, či expresionizmom, akosi automaticky navádzajú k dielam, ktoré svojimi znakmi rýchlejšie upútavajú pozornosť*” (Bergerová, 2021, s. 11).

Obrázok 3 Koloman Sokol, Rodina, 1929, drevoryt



Zdroj: Jančár (2007, s. 33)

Obrázok 4 Koloman Sokol, Traja králi, 1933, drevoryt



Zdroj: Jančár (2007, s. 33)

Diela, ktoré rýchlejšie pútajú pozornosť vďaka prítomnej expresivite nachádzame v principiálnej forme výtvarného prejavu, ktorou je kresba, cez jej uplatnenie a výskyt od klasických grafických techník, v experimentálnych polohách až po akčné prejavy, kde ju môžeme vnímať výraznejšie. Z významového hľadiska môžeme vnímať rôzne úrovne emocionality, až brutality, ktoré sú komunikované prostredníctvom najrôznejších techník a výtvarných stratégií nesúce prvky gestuality, spontánnosti, a procesuality. Ako príklady výborne zvládnutej kresby aplikovanej do klasických grafických techník využívame pri výučbe sledovaných predmetov známe cykly grafických listov od Francisca de Goyu, s názvom Los desastres de la guerra (Hrôzy vojny) (Obrázok 1), či Los Caprichos (Rozmary) (Obrázok 2), ktoré pozostávajúci z osemdesiatich grafických listov, vytvorených grafickými technikami akvatinty a čiarkového leptu, kde autor stvárnil kritiku záporných ľudských vlastností (Ševčovič, 2021).

Obrázok 5 Igor Rumanský, Golgota, 1971, drevoryt



Zdroj. Očenášová-Štrbová (2009, s. 18)

Ďalšími príkladmi, ktoré využívame pri výučbe grafického média sú grafické listy od významnej osobnosti na poli slovenského vizuálneho umenia, ktorou je Koloman Sokol (Obrázok 3, 4). Formálna stránka ich spracovania je cenným zdrojom inšpirácie ako pomocou monochrómnych línií dokázal modelovať priestor. Z obsahového hľadiska nás zaujímajú najmä sociálne orientované témy, ktoré už svojou podstatou umocňujú výraz zobrazení. Teoretik umenia, Jančár (2007, s. 32)

k expresívnemu rukopisu Kolomana Sokola píše: „*Postupne sa vyhraňuje jeho expresívny rukopis a tvorí viacero dramatických, sociálne orientovaných grafických listov. ...Už počas štúdia na Akadémii výtvarných umení v Prahe sa zaradil na európske popredné miesto európskej expresívnej sociálne orientovanej grafickej tvorby...*”. Druhým príkladom majstrovského zvládnutia ryteckých možností, ktoré majú slúžiť pre inšpiráciu študentov sú grafické listy od Igora Rumanského (Obrázok 5, 6).

Obrázok 6 Igor Rumanský, Vyhnanie z raja, 1992, linoryt



Zdroj: Očenášová-Štrbová (2009, s. 39)

Svetovo uznávaný slovenský grafik, profesor Kállay (2009) vyzdvihuje remeselné zvládnutie média, potrebné pre vytvorenie výrazových prostriedkov, ktoré sú kľúčovými pre umocnenie výrazu – expresivity diela. „*Ilustračný cyklus je vytvorený s absolútnou ľahkosťou, nespútanou odviazanosťou a veľkou dávkou autorovej expresivity. ... Ak by som ho mal charakterizovať, bola to úcta k materiálu, snaha o poznanie jeho skrytých možností pri hľadaní výrazových prostriedkov daných technikou. Na druhej strane precíznosť a presnosť nielen v smere použitia rydlom kriedy, ihly, ale aj dokonalosť a perfektnosť samotnej tlače*” (Kállay, 2009, s. 17 - 19).

Predstavili sme si práce troch vybraných autorov, ktoré používame ako príklad – inšpiračný zdroj pri výučbe grafických predmetov. Do témy expresivita spadajú splnením dvoch hlavných kritérií, ktoré sme uviedli vyššie v texte od Valachovej (2016). Prvým je téma, význam, obsahová stránka, ktorá svojou podstatou dokáže aj sama vzbudiť u diváka potrebné emócie. Radíme sem buď negatívne témy

Expresivita vo výchove V.

reflektujúce napríklad smrť, utrpenie, neprávosť, boj, sociálne témy, hlad, smäd, mor, emócie človeka, strach, žiaľ, bôľ, ale aj pozitívne témy ako radosť, smiech, progres a pod. Druhým kritériom je zmyslovo vnímateľná forma, v našom prípade samotná realizácia grafického listu a schopnosť autorov využiť jednotlivé grafické techniky takým spôsobom, že expresívnosť komunikovanej témy požadovaným spôsobom umocnili. Kľúčovým a spoločným menovateľom pri všetkých spomínaných prácach je okrem zvládnutia náročných technologických procesov aj úroveň vyspelosti a zručnosti autorov v oblasti vizuálnej tvorby. Ich schopnosť reagovať na podnety, v tomto prípade realizáciou reliéfu do dreva, či kovu. Preukázateľne dokazujú úroveň svojich poznatkov o anatómii človeka preklopenej do figuratívnych zobrazení s potrebným výrazom. Manifestujú nám zvládnutie problematiky kompozície, perspektívy, proporcie a modelácie implementovaných do vyjadrenia krajiny.

Obrázok 7 Max Švabinský, Autoportrét, 1917, drevoryt



Zdroj: Houra (1971, s. 40)

Obrázok 8 Edvard Munch, Autoportrét, 1900, drevoryt



Zdroj: Houra (1971, s. 43)

Zadania a témy nachádzajúce sa v semestrálnych prácach študentov

Študenti na začiatku semestra dostali podmienky absolvovania predmetov, ktoré obsahovali okrem zadefinovania formálnych a technologických náležitostí aj témy, ktoré mali v semestrálnych prácach rozvíjať. Prvou témou bol **priestor**. Jej cieľom bolo motivovať študenta k potrebnej analýze vzťahov vizuálnych prvkov, pomocou ktorých dokážeme v dvojrozmernom priestore vytvoriť ilúziu priestoru trojrozmerného. Jedná sa o základný princíp, ktorý využívame v klasických výtvarných médiách, najmä v kresbe, kedy definujeme vzťahy medzi jednotlivými bodmi, líniami a plochami, kedy pomocou ich intenzity vytvárame ilúziu priestoru. Tým, že grafické médium si vyžaduje iný spôsob prevedenia spomínaného, je potrebná dôkladná príprava pred samotnou realizáciou do matrice, ktorej výsledok na rozdiel od kresby dokážeme vidieť až po odtlačení štočku. **Reálny verzus abstraktný motív** bol názov druhej témy, ktorej cieľom bolo vytvorenie kombinácie reálneho a abstraktného motívu, čo malo motivovať študentov k dvom polaritám prístupu k práci. Prvou je schopnosť dokázať motív naštudovať a vyjadriť takou formou, že vytvorí vizuálny znak, ktorý zastupuje obsah nám známy. Druhou je snaha o povzbudenie k experimentu, alebo hľadania nových výrazových prvkov v danom médiu. Obe uvedené zadania neobmedzovali z obsahového hľadiska študentov spracovať ľubovoľný výjav na akúkoľvek tému. Ich význam sa zameriava skôr na formálnu stránku a to dispozície na využitie grafických techník, respektíve grafického média pre komunikáciu zvolených obsahov. Je potrebné spomenúť aj fakt, že študenti boli počas zadaní informovaní a bol im vysvetlený príklad, kedy pri realizácii témy portrét dokážu implementovať požiadavky v zadaní. Od realistickej modelácie zobrazenej v priestore, po možnosť abstraktného zobrazenia pozadia. Pre

inšpiráciu im boli ukázané aj dva autoportréty od Maxa Švabinského a Edvarda Muncha (Obrázok 7, 8).

Tabuľka 1 Tabuľka počtu študentov v sledovanom období

Tabuľka počtu študentov zapísaných na predmety v jednotlivých akademických rokoch							
názov predmetu	akademický rok						
	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022
grafika	8	14	16	15	12	13 *	14 *
základy grafiky	14	15	13	9	11 *	14 *	9
*	Výučba prebiehala kombinovanou, väčšinou dištančnou formou, počas pandemického obdobia COVID 19.						

Zdroj: vlastné spracovanie

Zamerali sme sa na témy, ktorými študenti naplňali zadania v množine hodnotených (všetky práce, ktoré boli predložené k evaluácii, za ktoré im bola udelená známka) prác vo forme grafických listov. Jednalo sa o študentov prvého ročníka na predmete Základy grafiky a druhého či tretieho ročníka jednodoborového alebo kombináčného bakalárskeho študijného programu výtvarná edukácia pri predmete Grafika. Obdobie, v ktorom študenti skúmané práce vytvárali spadá do akademických rokov od 2015/2016 po 2021/2022 (Tab. 1). Prostredie, v ktorom práce vznikali bolo väčšinou v špecializovanej učebni pre výučbu grafických techník, vybavenej potrebnými technológiami s označením Š-67. Výnimkami boli zimný semester 2018, kedy výučba prebiehala v náhradných priestoroch počas rekonštrukcie budovy. A doba dištančnej výučby počas pandemického obdobia od letného semestra 2020 po zimný semester 2021, kedy výučba prebiehala online a študenti pracovali v domácom prostredí. Z cieľov predmetov vyplýva, že na predmet Základy grafiky boli sledované listy realizované pomocou tlače z výšky, väčšinou pomocou techniky linoryt. Grafické listy z predmetu Grafika sú zas realizované pomocou tlače z hĺbky za využitia lineárnych a plošných grafických techník, samostatne alebo v kombinácii. Najčastejšie sa jedná o suchú ihlu, čiarkový lept, aquatintu a zriedka sa vyskytuje aj mechanická plošná technika mezzotinta. Určili sme si základné tematické okruhy, ktoré sme v sledovaných prácach nachádzali, a to: človek (portrét/figúra), zvieratá, architektúra, krajina, náhodné tvary, ornament (Tab. 2 a 3).

Tabuľka 2 Témy študentov zapísaných na predmet *Základy grafiky* v jednotlivých akademických rokoch

<i>Témy študentov zapísaných na predmet ZÁKLADY GRAFIKY v jednotlivých akademických rokoch.</i>							
názov témy	akademický rok						
	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022
ČLOVEK (portrét/figúra)	áno	áno	áno	áno	3x	2x	áno
zvieratá	áno	áno	áno	áno	áno	áno	áno
architektúra	áno	áno	áno	áno	áno	áno	áno
krajina	áno	áno	áno	áno	áno	áno	áno
náhodné tvary	áno	áno	áno	áno	áno	áno	áno
ornament	áno	áno	áno	áno	áno	áno	áno
*	Výučba prebiehala kombinovanou, väčšinou dištančnou formou, počas pandemického obdobia COVID 19.						

Zdroj: vlastné spracovanie

Obrázok 9 Všetky ukážky prác študentov z predmetu *Základy grafiky* v roku 2020 obsahujúce tému človek, portrét, či figúra.



Zdroj: archív autora

Obrázok 10 Všetky ukážky prác študentov z predmetu *Základy grafiky* v roku 2021 obsahujúce tému človek, portrét, či figúra



Zdroj: archív autora

Expresivita vo výchove V.

Obrázok 11 Vybrané ukážky prác študentov z predmetu Základy grafiky od roku 2015 do 2022 obsahujúce tému človek, portrét, či figúra



Zdroj: archív autora

Expresivita vo výchove V.

Obrázok 12 Ukážky prác študentov z predmetu Základy grafiky v roku 2020, kde absentuje téma človek, portrét, či figúra



Zdroj: archív autora

Obrázok 13 Ukážky prác študentov z predmetu Základy grafiky v roku 2021, kde absentuje téma človek, portrét, či figúra



Zdroj: archív autora

Tabuľka 3 Témy študentov zapísaných na predmet *Grafika* v jednotlivých akademických rokoch

<i>Témy študentov zapísaných na predmet GRAFIKA v jednotlivých akademických rokoch.</i>							
názov témy	akademický rok						
	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022
ČLOVEK (portrét/figúra)	áno	áno	áno	áno	áno	NIE	1x
zvieratá	áno	áno	áno	áno	áno	áno	áno
architektúra	áno	áno	áno	áno	áno	áno	áno
krajina	áno	áno	áno	áno	áno	áno	áno
náhodné tvary	áno	áno	áno	áno	áno	áno	áno
ornament	áno	áno	áno	áno	áno	áno	áno
*	Výučba prebiehala kombinovanou, väčšinou dištančnou formou, počas pandemického obdobia COVID 19.						

Zdroj: vlastné spracovanie

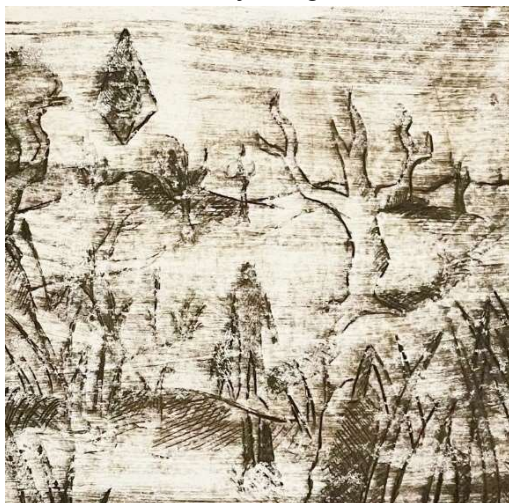
Obrázok 14 Ukážky prác študentov z predmetu *Grafika* v roku 2020



Zdroj: archív autora

Expresivita vo výchove V.

Obrázok 15 Ukážka jedinej práce študenta z predmetu Grafika v roku 2021 obsahujúca figúru



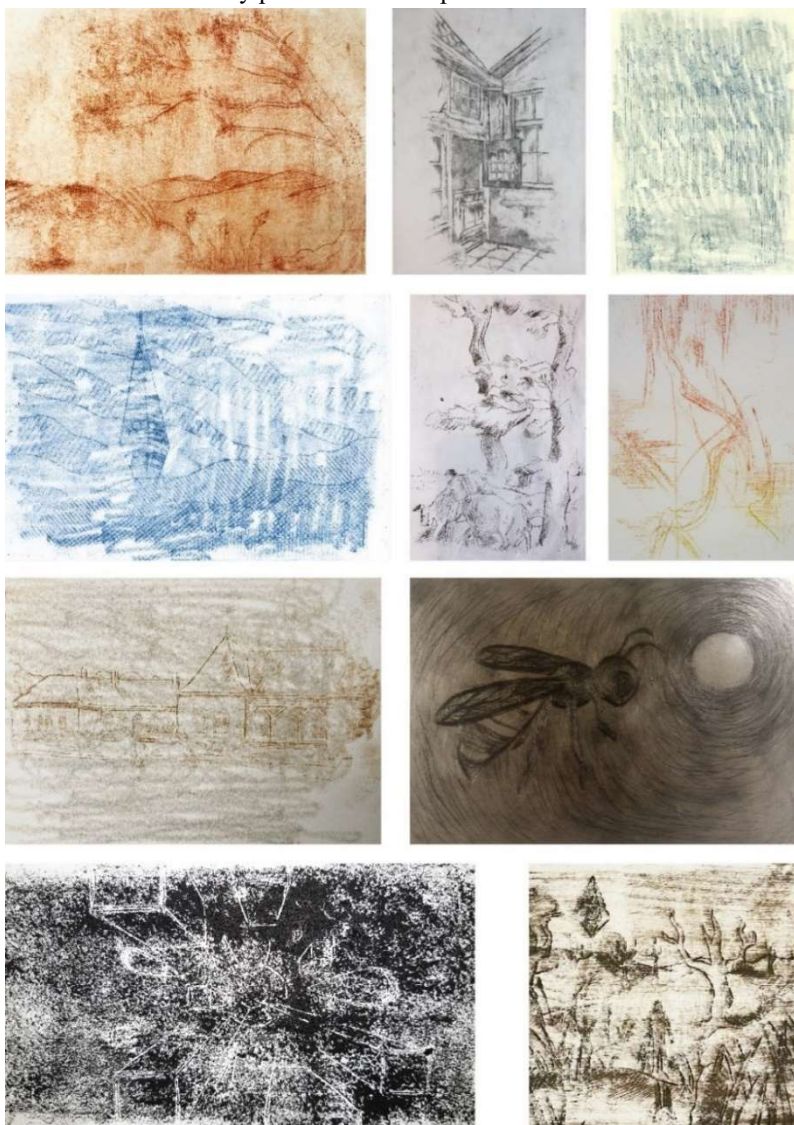
Zdroj: archív autora

Obrázok 16 Vybrané ukážky prác študentov z predmetu Grafika od roku 2015 do 2019 obsahujúce tému človek, portrét, či figúra



Zdroj: archív autora

Obrázok 17 Ukážky prác študentov z predmetu Grafika v roku 2021



Zdroj: archív autora

Počas obdobia, kedy výučba prebiehala v prostredí učební vybavených potrebnou technikou, sledujeme realizáciu grafických listov pomocou viacerých grafických

technik na štandardnej úrovni ich technologického prevedenia. Ak posudzujeme technologickú stránku využitých grafických techník na hodnotených výstupoch, tak doba dištančnej výučby počas pandemického obdobia v domácom prostredí mala na realizované práce negatívny vplyv. Dopady na výstupy z týchto období sú evidentné, dalo by sa im predísť jedine vytvorením prístupu do vybavených pracovísk počas pandemického obdobia, čo nebolo reálne. Domáce prostredie prinútilo redukovať technologické možnosti a pri hĺbkotlačí saldujeme prevedenie evalvovaných grafických listov len pomocou techniky suchá ihla. Zaujalo nás aj zistenie, že počas spomínaného obdobia evidujeme znížený výskyt tém, ktoré by zobrazovali človeka, jeho figúru, či portrét. Nedovoľujeme si tvrdiť, že by záujem vo všeobecnosti o tieto zobrazenia vymizol, hodnotíme len fakt, ktorý sme mali možnosť pozorovať na odovzdaných študentských prácach. Z nich vyplýva, že záujem zapracovať figúru, či portrét v pandemickom období pomocou grafického listu bol minimálny. Z uvedených zistení vyplývajú otázky, či absencia výskytu zobrazenia človeka je len náhodným fenoménom v období, ktoré zasialo celú spoločnosť, alebo sa jedná o jeden z dopadov pandemického obdobia na výtvarný prejav študentov? Pre odpovede na tieto otázky je potrebné realizovať rozsiahlejší výskum na viacerých pracoviskách.

Záver

Na úvod príspevku sme si ozrejmili využitie diel vybraných autorov s prvkami expresivity, zobrazujúcich väčšinou takzvané silné témy, ktoré umocňujú pozornosť pútajúceho výrazu. Zámer ich výberu je skutočnosť, že sú súčasťou ukážok pri výučbe grafických predmetov. Výstupy z nich sme sledovali, pričom sme upriamovali pozornosť na témy, ktorými študenti naplňali semestrálne zadania. Ich cieľom bolo motivovať študentov k potrebnej analýze vzťahov vizuálnych prvkov, pomocou ktorých dokážeme v dvojrozmernom vytvoriť ilúziu priestoru trojrozmerného. Objasnili sme si kritériá výberu sledovaných grafických listov, ktoré boli výsledkom edukačného procesu na dvoch predmetoch zameraných na grafické médium v období roku 2015 do roku 2022. Zistili sme, že rôznorodé témy boli rovnomerne realizované okrem pandemického obdobia, kde sledujeme znížený až absentujúci výskyt zobrazení človeka, vo forme figúry, alebo portrétu a negatívne dopady na technologickú stránku výstupov.

Bibliografia

BERGEROVÁ, X. 2021. *Expresia – hybná sila umenia*. In VALACHOVÁ, D., KOVÁČOVÁ, B. (Eds.). *Expresivita vo výchove IV*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2021. ISBN 978-80-223-2-9.

- HOFMANN, K. a kol. 2006. *Francisco de Goya: Lepty*. Plzeň: Prima Press, 2006. 168 s. ISBN 80-85016-76-1.
- HOURA, M. 1971. *Jak se dívat na grafiku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. 199 s. ISBN 14-317-71.
- JANČÁR, I. 2007. Osobitný príbeh Kolomana Sokola. In BÖMEROVÁ, Z., JANČÁR, I. *Slovenská grafika 20. storočia*. Bratislava: GMB a Roman Fečík, 2007. ISBN 978-80-88762-90-4.
- KOVÁČOVÁ, B. 2021. Expresia vo výchove. In VALACHOVÁ, D., KOVÁČOVÁ, B. (Eds.). *Expresivita vo výchove IV*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2021. ISBN 978-80-223-2-9.
- KÁLLAY, D. 2009. Čierny a biely anjeli Igora Rumanského. In OČENÁŠOVÁ-ŠTRBOVÁ, S. a kol. *Igor Rumanský*. Martin: Matica Slovenská, 2009. ISBN 987-80-7090-896-9.
- ŠEVČOVIČ, M. 2021. *Principia grafického média v tvorbe slovenských autorov*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2021. 127 s. ISBN 978-80-223-5320-5.
- VALACHOVÁ, D. 2016. Expresivita v interpretácii. In VALACHOVÁ, D., KOVÁČOVÁ, B. (Eds.). *Expresivita vo výchove I*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2016. ISBN 978-80-223-4220-9.

Afiliácia

Príspevok je parciálnym výstupom projektu KEGA 003UK-4/2020 „Hodnotenie v predmete *Výtvarná výchova*“.

Kontaktné údaje

Mgr. art. Martin Ševčovič, ArtD.
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta,
Katedra výtvarnej výchovy,
Račianska 39, 813 34 Bratislava
e-mail: sevcovic@fedu.uniba.sk

EXPRESIVITA V SLOVENSKEJ SÚČASNEJ AUTORSKEJ ROZPRÁVKE

THE EXPRESSIVITY IN THE FAIRY TALES OF CONTEMPORARY SLOVAK AUTHORS

Beáta Pošteková, Lukáš Švajlenin

Abstrakt

V umeleckom texte expresivnosť dotvára jeho celistvosť. V detskej literatúre môže mať expresia svoj konkrétny výchovný aspekt. Tento výchovný aspekt vytvorený expresivitou v príspevku demonštrujeme interpretačne na príklade autorskej rozprávky Daniela Pastirčáka Rozprávka o lietajúcej Alžbetke. Cieľom bolo na základe interpretácie predstaviť expresivitu v súčasnej slovenskej autorskej rozprávke. Expresívne prvky majú v rámci diela výchovnú a estetickú hodnotu, môžu podporovať čitateľskú gramotnosť a čítanie s porozumením.

Kľúčové slová

Literatúra pre deti a mládež, interpretácia, expresivita, literárny text, Daniel Pastričák.

Abstract

With respect to the the artistic text, the expressivity completes its integrity. It can have its specific educational aspect in the literature for children. In the article we demonstrate this educational aspect created by expressivity using the example of Daniel Pastirčák's fairy tale entitled The Tale of Flying Elizabeth. The goal of the interpretation was to present expressivity in a fairy tales of contemporary Slovak authors. Expressive elements have educational and aesthetic value within the work. They can promote reading literacy and reading comprehension of children.

Key words

Literature for children and youth, interpretation, expressivity, literary text, Daniel Pastričák.

Úvod

Expresivitou, výrazom, môžeme komunikovať aj v literárnom svete. V literatúre môžeme ponímať expresívne slová ako citovo zafarbené. Cieľom článku bolo vytvoriť interpretáciu diela Rozprávka o lietajúcej Alžbete spisovateľa Daniela Pastirčák tak, aby sme detskému čitateľovi priblížili text cez expresívne prvky. Expresia má dopad na výchovu prostredníctvom hľadania úprimnosti, zodpovednosti a žiť v pravdivosť sveta.

Expresivita v jazyku a literatúre

Termín **expresivita** môžeme vnímať rôznymi spôsobmi. Má latinský pôvod, kde sa **expressium** prekladá ako zreteľný, **expressus** ako výrazný či **expressio** ako vytlačený (Karlík, Nekula, Pleskalová, 2002). Interpretovať spomínaný pojem môžeme aj po lingvistickej stránke ako „*citový vzťah hovoriaceho vyjadrený rôznymi jazykovými prostriedkami, citové zafarbenie, expresívnosť*“ (Petračková, Kraus, 2005). Súvzťažnosti medzi expresívnosťou a literatúrou sa prejavujú najmä v používaní výrazných či tabuizovaných, nedotknuteľných, motívov s úmyslom ohromiť (Žilka, 2011).

Ak hovoríme o citovom, expresívnom, zafarbení jazykových prostriedkov, môžeme percipovať používanie expresívnosti v každodennom živote.

Pri takejto komunikácii je možné využívať expresívne, emocionálne, slová, charakterizujúce sa voči neutrálnym ako slová alebo jednotlivé významy slov, ktorých je emocionalita ich stálou vlastnosťou (Považaj, 1988). Vnímanie, používanie a štýl jazyka závisí nielen od konkrétneho jedinca, ale i od situácie, v ktorej sa nachádza. Hovoríme o tzv. štýle jazyka. Jedná sa predovšetkým o lexikálne prvky, teda o slová, frázy či slovné spojenia, so svojou stylistickou hodnotou, stvárajúce časť ich jazykovej významovosti. I preto v Slovníku slovenského jazyka (Drobuľa et al., 1989) rozdeľujeme slová napríklad ako hovorové, slangové, knižné, básnické, expresívne, odborové či lineárne skratkami zodpovedajúceho vedného odboru (Budovičová, 1963). Expresívnosť patrí k jedným z prejavov subjektu. Jednotlivec používajúci ľubovoľnú frazému si od konkrétneho komunikačného podnetu volí zodpovedajúci obraz s odlišnou mierou expresivity (Bónová, Gladiš, 2017).

Pri uskutočňovaní kategórií expresivity sa vyskytujú v jazyku rôznorodé formálne prostriedky, napríklad môžeme hovoriť o zvukových (melódia, rytmus, dôraz, pauza, zámlka, opakovanie a mnoho iných), hláskoslovných, morfológických, slovtvorných, syntagmatických, syntaktických či kontextových prostriedkoch a postupov. K nim patria však aj lexikálne prostriedky, ktoré môžeme vnímať

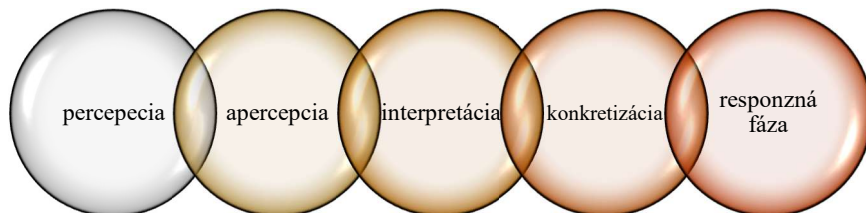
sémanticky napríklad pri prenášaní významov a i. Pri jazykovej expresivite sa podmieňujú aj mimo jazykové činitele, napr. konkrétny jednotlivец (hovoríme o individuálnej, subjektívnej expresivite), realita (situačná expresivita) či rôzne súvislosti (kontextová expresivita) (Ivanová-Šalingová, 1968).

Jedným zo zmyslov a cieľov interpretácie literárnych textov je zistiť, čo sa v textoch hovorí a paralelne i ako sa to hovorí. Hlavnou podstatou je dostať sa čo najhlbšie do vyjadrení a spoznať jej obsah a formu. Pri interpretácii hovoríme o poznávacom procese sledujúci eventuality, metódy a formy komunikácie medzi odosielateľom a recipientom (Mistrić, 1973).

Umenie interpretácie by malo byť prejavom nenapodobiteľného jazykovo-štylistického komunikovania myšlienkových obsahov, sumárneho významu textov a tvorivého myslenia (Germušková, 2014).

Literárne diela sú polysémantické, čítanie je kreatívnym osvojovaním si ich myšlienkových obsahov na základe zvečňovania, ktoré majú tieto fázy:

Schéma 1 Fázy vnímania v interpretácii literárnych textov



Zdroj: spracované podľa Pršová (2015)

V **percepcii** sa čitateľ zmocňuje textu senzuálnym vnímaním; **apercepciou**, hovoríme o tvorbe imagenu, teda predstavy literárneho sveta, si čitateľ utvára adresné senzuálne predstavy, vlastné fantázie o priestore či postavách; **interpretácia** ako tretia fáza je tvorená na hodnotovo-estetickom východisku; v **konkretizácii** sa obrazom a vnemom z recepcie prisudzuje význam pre seba či vlastný život a **responzná fáza** predstavuje opätovné prežívanie vnemov a fantázie z textov (Pršová, 2015).

Pod termínom autorská rozprávka, hovorí sa jej aj umelá, súčasná alebo moderná rozprávka, sa rozumie dielo napísané známym, konkrétnym, autorom, ktorý rozprávku vymyslel. Oddeľuje sa tak od ľudovej rozprávky, ktorá je súčasťou ľudovej slovesnosti a dlhé storočia bolo tradovaná ústne. Rozvoj ľudovej rozprávky sa pozastavil vtedy, keď ich zapísali ich zberatelia (u nás napr. štúrovci, Samo Cambel a pod.) a dalo tak priestor vývoju autorskej rozprávke, ktorá je

v nadväznosti na ľudovú. Ľudová rozprávka sa stala pre umelú rozprávku a jej autorov inšpiračným, východiskovým bodom. Avšak autori časom nachádzali nové podnety a vytvorili si tak iné hodnotové znaky rozprávkovej produkcie. Charakteristické prvky autorskej rozprávky nemusia korešpondovať s prvkami ľudovej rozprávky, obe žánrové formy však prepája ich fantastika (Šimonová, 1997).

Krátko o Danielovi Pastirčákovi a jeho tvorbe pre deti

Daniel Pastirčák (1959) je súčasný básnik, prozaik, esejista, ale aj spisovateľ pre deti. Jeho tvorba pre detského čitateľa je pretkaná frapantnou metaforickosťou a symbolikou. Autorské rozprávky, ktoré Pastirčák píše majú esteticky motivovanú duchovnú dimenziu a inšpiračnou bázou mu je neraz H. Ch. Andersen, O. Wilde a H. Hesse. Debutoval rozprávkou **Damianova rieka** (1993), pokračoval surrealisticko-grotesknou knižkou **Čintet alebo More na konci sveta** (2000) (Stanislavová, 2010). Medzi novšie Pastirčákovy texty venované detskému, ale aj dospelému, recipientovi patria: **O kresbe čo ožila** (2013); **Rozprávka o lietajúcej Alžbetke** (2016); a tri rozprávkové príbehy **Starec a dieťa** (2017). Posledným, nedávno vydaným autorovým dielom, o mladom dospievajúcom dievčati zasadeného do snového priestoru, je **Dievčatko z hmly** (2022). Rozprávky Daniela Pastirčáka nie sú len o výhre dobra, ale aj o víťazstve spirituálneho sveta nad svetom bez viery a lásky. V jeho príbehoch dobro a zlo nemajú priamo stanovený charakter. Autorove rozprávky sú neobvykle nežnými týkajúce sa ľudského vnútra. Pastirčákova tvorba má vysokú estetickú hodnotu (Hamada, 1995). Je zaujímavou najmä preto, lebo je pre percipientov bez hocijakých kresťanských vedomostí namáhavejšie pochopiteľná. Jeho silnú vieru je možné vnímať v každom jeho diele (Karasová, 2011). Môžeme konštatovať, že kresťanské vierovyznanie vykazoval nielen v živote, ale i v jeho tvorbe (Marčok, 2004). Rozprávky D. Pastirčáka sa zväčša vzťahujú na proces vyhládávania nevinnosti, prospešnosťou v spoločnosti medzi ľuďmi a lásky.

Rozprávka o lietajúcej Alžbetke a jej interpretácia s dôrazom na expresivitu

Kniha Rozprávka o lietajúcej Alžbetke (2016) je príbehom o živote s jeho svetlými, ale i temnými dňami, rodine a hodnotách jedného človeka v celistvosti zasadené do prírodného sveta a dominantného motívu lietania. Silvia Kaščáková (2017, online) hovorí, že text v sebe ukrýva podobenstvo „*o pátraní po autenticite života*“. Zuzana Stanislavová (2017, s. 2) v diele nachádza reflexiu „*o neviditeľných putách, ktoré spájajú rodičov a ich deti*“. My dospelí v diele môžeme vnímať „*terapeutické obzretie sa kamsi, kde sa dá načerpať sila na ďalšiu existenciu*“ (Moravčíková,

2017, s. 11). Pre Daniela Pastirčáka je takáto dvojdomosť textu (t. j. pre deti aj pre dospelých) typická, myslí nielen na deti, ktorým text venuje, ale aj na dospelých, ktorí text budú deťom čítať. Knihu sprevádzajú jemné, jednoduché akvarelové ilustrácie Veroniky Klímovej.

Pastirčák pracuje s prírodným koloritom na dotvorenie dôležitosti niektorých otázok. Predovšetkým cez rodinné zázemie, a to najmä starenku Anči, ktorá akoby predstavovala záhradku: „*Starenka Anči nebola obyčajnou starenkou, bola to starenka-záhradka*“ (Pastirčák, 2016, s. 6). Už hneď na začiatku príbehu nachádzame silný expresívny vstup Alžbetky, hlavnej hrdinky, pretkaný so záhradou: „*Raz ráno starenka Anči v záhrade pod ľaliou zbadala akési čudo. Pechorilo sa to, poskakovalo a smialo, ani čo by ho niekto štekľil pod pazuchou. Starenke Anči chvíľu trvalo, kým jej došlo, že to nie je čudo, ale dievčatko. Dievčatko bolo o palec menšie než ľalia, pod ktorou šantilo. Zaiste si z kalicha ľalie upilo za hlt rosy, lebo vystrájalo tak roztopašne, až sa kvety naokolo prehýbali od smiechu*“ (Pastirčák, 2016, s. 7). Ako je badať z ukážky, narodenie Alžbetky je sprevádzané expresiou prírody, príroda ako nositeľka života. Emocionálna a estetická expresívna funkcia v texte nám môže pomôcť pri vyučovaní alebo rozprave rodičov s deťmi o dôležitosti prírody, prírody ako matky všetkého živého a zároveň tak úcty k nej. Pastirčák záhradku pojal ako miesto narodenia, do ktorej sa rodí nielen človek, teda ide tu o expresívne zobrazenie záhradky ako sveta (Zeme, tiež ju možno interpretovať ako rajskú záhradu), ale rodí sa tu aj všetko dôležité pre život (kyslík, potrava...), no i napríklad esteticky oku lahodné kvety.

Autor vykresľuje zrod človeka v knihe, avšak omnoho expresívnejšie, ešte raz. Alžbetka sa stane v príbehu sama matkou. Jej manžel Blahoslav vlastní gul'ôčku, v ktorej mohli vidieť celý svet. Táto gul'ôčka však sama o sebe môže predstavovať Zem. To, že gul'ôčka predstavuje Zem nám indikuje aj samotná farba tohto predmetu „*na zelenej gul'ôčke*“ (Pastirčák, 2016, s. 29-31). Napokon tri slzy, ktoré Alžbetka a Blahoslav vyronia a spadnú na gul'ôčku predstavujú narodenie ich detí: „*Tri slzy sa teraz ligotali na sklenej gul'ke: prvá bola sivá – ako večerná obloha, druhá temná – ako oko havrana, tretia, najmenšia, bola žltá – ako kanárik. Chvíľu sa chveli na zelenej gul'ôčke, no potom šups: slzy vsiakli do gul'ky; jedna po druhej zmizli v sklenej hlbine. (...) Nastalo ticho. Také ticho ešte ani Blahoslav, ani Alžbetka nepočuli. Ako pred stvorením sveta. Blahoslav sklonil tvár ku gul'ôčke na svojej dlani a žasol: 'Aha, naše deti, zašepkať*“ (Pastirčák, 2016, s. 29-31). Takto expresívne znázornenie narodenie detí môže opäť navodiť indikáciu uvedomenia si dôležitosti nielen našej matky Zeme, ženy ako nositeľky života, ale aj samotného narodenia človeka. V rodine interpretácia textu môže pripraviť dieťa na narodenia nového

súrodenca. Expresívnosť sa tu prejavuje aj na samotných menách, ktoré v knihe Alžbetkine deti dostanú: Sivé Očko, Havranie Krídlo a Spievajúci Vlas. Ako vidíme cez expresívne pomenovanie sĺz a zároveň mien, ktoré ich deti dostávajú sa nám v sémantickom podhubí diela ukrýva možnosť využiť metódu objavovania pri interpretácii so žiakmi a zároveň rozviť u nich dôležitosť prepájania informácií, ktoré nám text prináša, teda vlastné čítanie s porozumením. Okrem toho, takáto dvojako nastavená tematická platforma, narodenie detí navodzuje v texte uvedomenie si, že každý v živote žije rozlične a aj zásadné momenty prežíva a žije ináč. Inak sa v príbehu narodila Alžbetka, inak sa narodili jej deti. Odhaľuje sa tým aj významová linka tohto diela, nájsť v živote vlastnú cestu ako život žiť, a ako ho reflektovať.

Starček Janči je povestný svojím lietaním po svete. Jančiho lietanie je však v sémantickom podhubí diela naznačené ako niečo ľahkovážne, dokazuje to aj vnímanie jeho individuality cez expresívne (príznakové) lexikálne pomenovanie *frnk-brnk*: „*Zlomyseľní susedia ho nevolali inak iba Frnk Brnk*“ (Pastirčák, 2016). Ale vnútorné vzťahy textu odhaľujú, že takto nežičlivo ho síce vnímajú susedia, ale ani v rodinnom kruhu sa to neberie úplne na ľahkú váhu: „*starček Janči vždy odkiaľsi znenazdania priletel – frnk-brnk – už bol tu; kde-tu dačo porobil, aby starenka Anči veľmi nešomrala, a potom zase – frnk-brnk, a už ho nebolo*“ (Pastirčák, 2016, s. 6). Takto expresívne vyjadrená charakterová vlastnosť človeka je dobrým príkladom, ako nám dokázu emocionálne-expresívne príznakové lexikálne jednotky naznačiť negatívne hodnotenie človeka, avšak kulantne, bez hyperbolizácie. Naznačuje to pre detského čitateľa možnosť si uvedomiť vlastnosť charakterových čít bez výrazného negatívno-hodnotiaceho aspektu. Aj napriek negatívnym konotáciám je to vlastnosť človeka, v tomto prípade, veľmi dôležitého človeka (otca) pre hlavnú hrdinku, Alžbetku, ktorú treba prijať s porozumením. Lietanie však v príbehu má viacero konotácií a dá sa interpretovať rôzne, podľa charakteru, ktorý vo svojom živote lietanie reflektuje.

Symbol krídiel pre nás môže signalizovať pojem slobody a bezstarostnosti. V rozprávke Alžbetke krídla, a tak i lietanie, daruje jej otec Janči. Podedila tak vlastnosť bezstarostnosti a slobody, ktorú naplno využíva pri svojom fantazírovaní: „*Modro sa pod tie krídla sklonilo, jemne sa do nich oprelo začalo Alžbetku dvíhať z lúky do výšky. Najprv sa stratila tráva, potom stromy a domy, napokon sa stratila i dubová hora a celá krajina, stratila sa i celá zem, a zostalo iba Modro. Alžbetka v ňom napokon celkom zmizla. (...) Už neboli dvaja; ona – dievčatko – a Modro nad jej hlávkou, už tu bolo iba jedno jediné modré lietanie*“ (Pastirčák, 2016, s. 10). Modro, predstavujúce nebo, pomáha vytvárať Alžbetke jej svet fantázie, plné radosti

a slobody – detskej nevinnej dlhotrvajúcej predstavivosti, ktorú môžu mať len deti alebo starší človek, pretože ho netrápia veci bežného života. Lietanie je ako významový charakter obsiahnutý v knihe ako expresívnosť výrazu (t. j. „*vyjadrenie vlastného (až vyhroteného) postoja k realite, osobe, javu; zosilnenie subjektívneho stanoviska vo výpovedi*“ Žilka, 2011, s. 55), pretože vieme, že autor túto knihu venoval svojej mame Alžbete k osemdesiatemu jubileu, a ktorá „*v mladosti naozaj plachtila na vetroni*“ (Kaščáková, 2017, online). Krídla, slobodu a detskú fantazijnosť (Modro) si Alžbetka dosýta užívala, naruší ju však čas dospievania a mladosť, ale aj jej otec Janči. Alžbetka sa zamiluje do Dúhového vtáčika. Starček Janči nepraje Alžbetke jej Dúhového vtáčika, chce ju uzavrieť do zlatej kľetky, ale ona sa tomu bráni, a tak jej otec „slobodu“ zoberie, musí vrátiť krídla – ktoré jej túto slobodu prinášajú. „*Na kvetinách ešte stále sedel dym zo spálených krídel. Vybehla na lúky, padla do trávy a horko sa rozplakala. (...) ‚Neboj sa‘, šeplo jej Modro do uška, ‚dám ti tvoje vlastné krídla, len musíš byť trpezlivá. Časom z teba vyrastú samé. Tie krídla ti už nikto nevezme*“ (Pastirčák, 2016, s. 17-18). Alžbetka dlho čaká na krídla počas života si neraz sleduje, či už jej krídla narástli. Až na sklonku života pochopí, že krídla, ktoré znovu získala si vypestovala zo životných rán a starostí a svojmu vnukovi pri učení lietať hovorí: „*musíš byť trpezlivý a nesmieš sa bát pádov. Jedného dňa to pochopíš – práve tam na dne, keď už nevládzeš vstať, začína lietanie. Z tvojich rán ti raz narastú krídla*“ (Pastirčák, 2016, s. 60).

Tak ako kedysi daroval starček Janči krídla Alžbetke, ona svojim deťom daruje slobodu v podobe už spomínanej guľôčky. Dovolí im hrať sa s guľôčkou, ktorú Blahoslav starostlivo skrýva. Napokon sa deti v guľôčke stratia. Ak vnímame guľôčku ako Zem, Alžbetka dala svojim deťom dar žiť život a vybrať si to, čo ich zaujíma. Alžbetka ich nechcela uväzniť v zlatej kľetke, tak ako jej otec Janči, ktorý jej zakázal jej milovaného Dúhového vtáčika. Časom sama svoje deti nájde a privedie ich späť z rázcestí plné nástrah, bolestí a rán, ktoré si človek musí odžiť sám, ale s istotou, že matka je tu pre nich vždy, keď potrebujú a keď požiadajú o pomoc, pomôže.

Takto jemne a sviežo aj za pomoci expresie nastavený motív zobrazovania života v jeho rozličnosti a pravdivosti, dáva učiteľom a rodičom možnosť, vysvetliť jeho podstatu.

Expresívnosť v texte Rozprávky o lietajúcej Alžbetke nachádzame aj cez tematiku smrti. Zobrazit' smrť v knihe pre deti je obzvlášť náročná motívická linka, ktorú treba zobrazovať citlivo. Pastirčák ju zobrazuje ohľaduplne v diele viackrát. Prvýkrát ju zachytil cez príbeh Blahoslava. Smrť jeho matky zachytáva autor dvojako cez symboliku sviečky a odchodu (cesty), ktorý vtkáva do prírodného

koloritu: „*Mamička odišla. Bolo to zavčas rána, všade bola hmla, stál som na prahu domu. Videl som ju len od chrbta, pomaly ohádzala, hľadel som za ňou, ako mizne v hmle. Odišla čiernym chodníčkom do jesennej hory. Keď sa hmla zdvihla, zostal tu po nej chodníček vyšliapaný v červenom listí. (...) Hľadal som ju celé dni, (...). Keby mi nepomohla stará sova (...) asi by som tma blúdil dodnes. Viedla ma tam (...) na miesto, kde mamička zmizla v zemi. (...) Hori tam svieca, čo nikdy nevyhasne“ (Pastirčák, 2016, s. 21). Expresívny výraz textu možno využiť v momentoch prípravy detí v rodinnom kruhu na nevyhnuté stretnutie sa s nenávratnou stratou blízkych. Tým, že autor mapuje dlhý život Alžbetky (od narodenia až po jej starobu), nachádzame motiviku smrti v jeho texte ešte dvakrát: Smrť jej rodičov, ktorých strata je vykreslené opäť pomocou výrazu lietania, tak typického pre Jančiho, na pozadí vianočného zasneženého večera: „*Noc bola mladá, obloha jasná, plná hviezd. ‚Dobre sa drž, Anči, letíme tam, odkiaľ sa nik nevracia. Tam už nie je nič, iba to lietanie.‘ (...) Vzniesli sa ponad záveje snehu k nočnej oblohe. Zakrúžili nad strechou, posadili sa na obláčik dymu, čo stúpá z komína. V tej výške – maličkí ako svätajánske mušky – im posledný raz zakývali“ (Pastirčák, 2016, s. 35-36). Stratu milovaného Alžbetkinho manžela Blahoslav Pastirčák zobrazuje opäť cez typický znak charakteru, cez jeho zázračnú guľku „*Zo skrýše pod hrnčekom vybral sklenú guľku a umyl ju v studničke. (...) Alžbetka, bolo to tak krásne a čisté, no ja som už slabý a mam pred sebou dlhú cestu. Poslednú guľku treba vrátiť do vrecúška k ostatným. (...) Chlapec Ján pobožkal dievčatko Alžbetku na ústa a zmizol, navždy spreď jej očí v tom večnom plameni“ (Pastirčák, 2016, s. 53). Okrem guľky, tu naznačil opäť symbol plameňa sviece, ktoré nikdy nevyhasne. Taktó osobné expresívne naznačené straty blízkych sú citlivým materiálom ako vysvetliť alebo naznačiť nenávratnú stratu človeka deťom.***

Vďaka pomernej metaforickej, sémantickej zložitosti textu rozprávky, jeho látky nachádzame expresivitu. Autor demonštruje zásadné momenty v živote človeka, na ktoré je potrebné deti pripravovať a oboznámiť ich s nimi, s ľahkosťou nachádzajúcu sa v Pastirčákovom svete, oscilujúcom na „*hranici skutočnosti a sna“ (Moravčíková, 2017, s. 11). Napokon táto rozprávka je o hľadanií hodnovernosti života, odžiť život pravdivo; a čo iné by sme mali deťom v našej výchove ponúknuť, než ich predovšetkým naučiť žiť pravdivo, autenticky.*

Záver

Zmyslom a cieľom interpretácie je, aby deti dokázali percipovať estetickú významovosť diel a aby bola prítomnosť vo výchove tak kognitívny, ako aj afektívny komponent. Privlastňovanie si nových vedomostí je prepojené

s emocionálnymi i estetickými zážitkami. Na základe Pastirčákovho prozaického textu *Rozprávka o lietajúcej Alžbetke* sme do popredia prostredníctvom interpretácie cez expresívne prvky vyvodili motiviku prírody, Zeme, zrodu, slobody a straty. Na základe interpretácie môžeme hovoriť o dôležitosti výchovy detí skrz expresívne prvky v spomínanom diele.

Bibliografia

- BÓNOVÁ, I., GLADIŠ, M. 2017. *Cesty (k) textu Inšpirácie Františka Mika*. [online]. Košice: Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta, [cit. 22-09-2022]. 2017. ISBN 978-80-8152-503-2.
- BUDOVIČOVÁ, V. 1963. Otázky slovenskej štylistiky a krásna literatúra. [online]. In *Slovenská reč*. [cit. 29-09-2022]. 1963, Vol. 23, No. 1.
- DROBULA, J. et al. 1989. *Krátky slovník slovenského jazyka*. Bratislava: Veda, 1989.
- GERMUŠKOVÁ, M. 2014. Interpretácia literárneho textu ako tvorivá reflexívno-komunikačná procedúra. [online]. In *Tvorivosť v škole – škola tvorivosti 2*. [cit. 29-09-2022]. 2014.
- HAMADA, M. 1995. Daniel Pastirčák. [online]. In *Bibiana*. [cit. 31-10-2022]. 1995, Vol. 3, No. 3.
- IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M. 1968. Z teórie expresivity. [online]. In *Slovenská reč*. [cit. 22-09-2022]. 1968, Vol. 33, No. 3.
- KARASOVÁ, D. 2011. *Možnosti recepcie tvorby Daniela Pastirčáka deťmi 2. stupňa ZŠ a SŠ*. Diplomová práca. Školiteľ: MAGÁLOVÁ, G. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2011. 89 s.
- KARLÍK, P., NEKULA, M., PLESKALOVÁ, J. 2002. *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Lidové noviny, 2002. 604 s. ISBN 80-7106-484-X.
- KAŠČÁKOVÁ, S. 2017. Ako Danielovi Pastirčákovi uletela mama alebo ak naozaj túžiš, jedného dňa vzlietneš. [online]. In *Ostium*. [cit. 22-09-2022]. 2017, Vol. 13, No. 1. eISSN 1336-6556. URL: <https://ostium.sk/language/sk/ako-danielovi-pastircakovi-uletela-mama-alebo-ak-naozaj-tuzis-jedneho-dna-vzlietnes/>
- MARČOK, V. et al. 2004. *Dejiny slovenskej literatúry III*. Bratislava: Literárne informačné centrum, 2004. 471 s. ISBN 80-88878-87-X.
- MISTRÍK, J. 1973. Štylistická analýza a interpretácia. In *Kultúra slova*. 1973, Vol. 7, No. 4, pp. 97-102.
- MORAVČÍKOVÁ, M. 2017. Posolstvo osobného podobenstva. In *Knižná revue*. 2017, Vol. 27, No. 4. ISSN 1210-1982.
- PASTIRČÁK, D. 2016. *Rozprávka o lietajúcej Alžbetke*. Bratislava: Artforum, 2016. 62 s. ISBN 978-80-8150-157-9.
- PETRÁČKOVÁ, V., KRAUS J. 2005. *Slovník cudzích slov (akademický)*. 2. doplnené a prepracované vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, 2005. 1054 s. ISBN 80-10-00381-6.
- POVAŽAJ, M. 1988. O pejoratívnych slovách. [online]. In *Kultúra slova*. [cit. 22-09-2022]. 1988, Vol. 22, No. 9.

- PRŠOVÁ, E. 2015. *Literárny text v komunikačno-zážitkovom vyučovaní*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Filozofická fakulta, 2015. ISBN 978-80-557-1052-5.
- STANISLAVOVA, Z. 2010. *Dejiny slovenskej literatúry pre deti a mládež po roku 1960*. Bratislava: LIC, 2010. ISBN 978-80-8119-026-1.
- STANISLAVOVÁ, Z. 2017. Činy a počiny I. [online]. In *Bibina*. [cit. 22-09-2022]. 2017, Vol. 24, No. 2. URL: <https://doi.org/10.1055/s-0043-104923>
- ŠIMONOVÁ, B. 1997. *Žáner v pohybe. Reflexia o rozprávke*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 1997. ISBN 80-85162-65-2.
- ŽILKA, T. 2011. Expresívnosť výrazu. In PLESNÍK, E. a kol. (Eds.). *Tezaurus estetických výrazových kvalít*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2011. s. 55-60. ISBN 978-80-8094-924-2.

Kontaktné údaje

Mgr. Beáta Pošteková
Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky,
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
e-mail: beata.matiasovska461@edu.ku.sk

Mgr. Lukáš Švajlenin
Katolícka univerzita, Filozofická fakulta,
Katedra žurnalistiky,
Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok
e-mail: lukas.svajlenin463@edu.ku.sk

II. EXPRESIA A POHYB

PODPORA PSYCHOMOTORICKÉHO VÝVINU V RANOM VEKU DIEŤAŤA

SUPPORT OF PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT IN THE CHILD'S
EARLY AGE

Zuzana Fábry Lucká

Abstrakt

Štúdia pojednáva o možnostiach podpory psychomotorického vývinu v ranom veku dieťaťa prostredníctvom psychomotorickej terapie, s využitím zdrojov pochádzajúcich z primárne rodinného prostredia. Zámerom štúdie je popísať možnosti uplatnenia psychomotorickej terapie v systéme včasnej intervencie, vymedziť úlohy a možnosti uplatnenia odborného pracovníka z pomáhajúcej profesie v tomto systéme.

Kľúčové slová

Raná psychomotorická terapia, stratégie v ranom veku, sprevádzanie rodiny.

Abstract

The study discusses the possibilities of supporting psychomotor development in the early age of a child through psychomotor therapy, using resources originating primarily from the family environment. The purpose of the study is to describe the possibilities of applying psychomotor therapy in the system of early intervention, to define the tasks and possibilities of applying a professional worker from the helping profession in this system.

Key words

Early psychomotor therapy. strategies in the early age, accompanying the family.

Pohyb ako prostriedok vyjadrenia sa v ranom veku

Pohyb je súčasťou života človeka už od intrauterinného obdobia vývinu. Bez pohybu neexistuje život, aj keď pohyb chápeme v zmysle tepovej frekvencie, dýchania či pohybu vnútorných orgánov. Jung (Szabová, 1999) označoval pohyb za jednu z mnohých ciest, ktorými nevedomie nadobúda konkrétnu podobu. Pohyb sprevádza náš život, je vo vzduchu, vode, ohni, zemi či v prírode. Pohyb je prejavom života, je prostriedkom dorozumievania sa, zdrojom sebauvedomenia sa, pohyb je základná životná potreba, je teda expresiou aj v takom prípade, ak ešte nie je možné vyjadrenie sa na verbálnej úrovni.

Od skorého raného veku si novorodenec vyžaduje komplexnú a citlivú starostlivosť, vychádzajúcu z jeho individuálnych potrieb. Z hľadiska neverbálneho prežívania ide najmä o fyzický kontakt matky s dieťaťom. Dieťa potrebuje vnímať hlas matky, jej vôňu, dotyky, ale najmä jej blízkosť. Práve toto pre neho znamená bezpečie, v ktorom sa môže plne rozvíjať bez vonkajších negatívnych vplyvov. Práve takto si už od skorého raného veku buduje s matkou čosi ako vlastnú komunikačnú dráhu, založenú na vlastnom neverbálnom stvárnení. Každý takýto komunikačný nástroj je iný, špecifický pre konkrétnu matku a dieťa.

Mitříková (2019) tvrdí, že samotný vývin pohybu dieťaťa je možné popisovať aj vzhľadom ku špecifickosti štruktúr, aj na úrovni motorických, sensorických, kognitívnych a exekutívnych, sociálnych a adaptačných funkcií. Basaliukov (2019) uvádza, že dôležitý je vývin pohybu v čase, kedy už plod vo vnútramatericovom vývine reaguje na podnety pohybom, napríklad v reakcii na zmenu polohy tela reflexne stiahne svaly končatín, krku a trupu. Po narodení dieťa taktiež reaguje pohybom na udalosti a situácie, ktoré sa okolo neho odohrávajú. Význam pohybu pokračuje aj po tomto období celoživotne, napriek procesu verbalizácie. Pohyb však neexistuje izolovane, v procese vývinu získavajú dôležitosť tiež psychické procesy a ďalšie aspekty prostredia, v ktorom dieťa žije.

Psychomotorické prejavy človeka sú začlenené do celkovej integrity telesnej schémy a sú zároveň expresiou jeho psychických funkcií. Kováčová (2010) uvádza, že dieťa sa už od raného veku v sensoricky sytenom prostredí má možnosť vyjadriť prostredníctvom vlastnej expresie. Expresiu je teda možné vnímať ako všeobecne zvláštny typ ľudskej aktivity, ktorý súvisí s komunikáciou (Müller, 2015, In Friedlová, Lečbych, 2015). V ranom veku dieťaťa ide pri špecifikách hry najmä o vzťahové osoby z rodinného prostredia, v neskoršom veku o deti z rovesníckych skupín. Už od prvých mesiacov života sú dieťaťu poskytované sociálne normy, hodnoty, pravidlá, spôsoby komunikácie, uvažovania a riešenia situácií v prostredí rodiny, alebo inštitúcie (Kaščáková, Kováčová, 2020).

Podporné stratégie v ranom veku dieťaťa

Už s dieťaťom v ranom veku je využitie metód psychomotorickej terapie pomerne široké, nakoľko práve v tomto období sa dieťa učí rozoznávať vlastné telo, spoznávať jeho funkcie a objavovať nové situácie a javy. Z vývinového hľadiska je potrebné saturovať potreby dieťaťa už od raného veku jednoduchými aktivitami spojenými s pohybom či dotykom. Telo je teda základným prostriedkom pre učenie sa (Jennings, 1990). A svoje tvrdenia autorka Jennings (2011) rozvíja v tom zmysle, že práve v ranom veku sa všetky zážitky prejavujú predovšetkým prostredníctvom telesných pohybov a zmyslov.

Dieťa, ktoré s rodičom zažíva už od raného veku intenzívny telesný kontakt „kožu na kožu“, je vnímavejšie voči vlastnému telu a jeho potrebám. V ranom veku je z hľadiska psychomotorickej terapie dôležité sústrediť sa na jednoduché pohybové hry, neverbálne hry a rituálne činnosti. Konkrétne stratégie uvádzame v Tabuľke 1.

Tabuľka 1 Stratégie v ranom veku

Stratégie v ranom veku dieťaťa	variabilná paleta masáží
	dotykové aktivity sprevádzané hudobnou produkciou (či už vlastným hlasom rodiča alebo reprodukovanou hudbou)
	rodinné hry a rituály (sprevádzajúce bežné denné aktivity, ako česanie vlasov, umývanie sa, obliekanie, kúpanie, jedenie)
	jednoduché pohybové hry (prevalovanie sa za hračkou, naťahovanie sa za objektom záujmu, hra „na slepú babu“, kedy dieťaťu schovávame predmety z dohľadu a ono má možnosť ich samostatne v priestore hľadať)
	neverbálne hry (napríklad hra „na grimasy“, kedy rodič opakuje po dieťati jeho prejavy)
	hry so zmenou polohy tela dieťaťa (aktivity na podporu vestibulárneho vnímania, hojkanie, zmena polohy tela v priestore)
	rituálne hry na telo dieťaťa (napríklad hra „prší“ ukazovaná na tele dieťaťa, „rozprávka o troch prasiatkach“ s telom dieťaťa)

Zdroj: Fábry Lucká (2021)

Dieťa v ranom veku má mať za každých okolností pocit, že je v bezpečí a chránené, ale napriek tomu je dôležité zachovať taktiež priestor na vlastnú seberealizáciu, objavovanie okolitého sveta aj s prekážkami. Neznamená to teda, že dieťaťu prekážky odstraňujeme, naopak dávame mu priestor prekážky prekonávať vlastným konaním so zabezpečením vhodných podmienok na jeho seberealizáciu, čo je predpokladom ku budovaniu vlastného sebaobrazu a vedomiu o vlastnom telesnom „ja“. Vedomie telesného „ja“ sa tak stáva akýmsi výsledkom súčinnosti silných stránok dieťaťa, jeho vlastného konania, prekonávania vývinových prekážok, čo vedie až k jeho seberealizácii a budovaniu sebaobrazu.

Dieťa spoznáva vlastné hranice, učí sa vnímať svoje telo ako prostriedok vzájomných interakcií a komunikácie s okolím. Vnímanie telesného „ja“ tak, aký je jeho reálny podklad, dieťaťu umožňuje orientáciu vo vlastnom živote a sprostredkováva pocit bezpečia, v ktorom sa dieťa môže vyvíjať. Vedomie o okolitom prostredí je pre dieťa istotou, takisto ako fakt, že určité činnosti, ktoré s ním vzťahná osoba robí pravidelne, sa stávajú akousi ritualizovanou činnosťou, ktorá dieťa lokalizuje v čase a priestore. Ak rituál neprichádza, práve to môže byť dôvodom nespokojnosti dieťaťa, ktorú prejavuje motoricky či plačom. Blízkosť vzťahnej osoby je stále veľmi dôležitá (Kaščáková, Kováčová, 2020).

Hudobno-pohybové hry sú taktiež prirodzenou súčasťou domáceho prostredia dieťaťa v ranom veku. Väčšinou ide o hry, ktoré sa prenášajú generačne („hlava, ramená, kolená palce“), či sa stávajú súčasťou dnešnej doby („každá rúčka má prstíčky, zovrieme ich do pästičky“), alebo si ich rodič vytvára samostatne, čo už je však ovplyvnené faktorom jeho vlastnej kreativity a fantázie. Mnoho rodičov, hoci na verejnosti svoje hudobno-pohybové hry nezverejňuje, tieto piesne upravuje, takzvané personalizuje pre vlastné dieťa. Napríklad pridávanie jeho mena do pesničky, či zapájanie blízkych osôb do deja, prípadne využívanie pre dieťa známych melódií a zvukov. Tieto piesne od raného veku umožňujú dieťaťu hravým spôsobom komunikovať a získavať informácie o vlastnom tele. Habalová (2021) uvádza, že práve príjemný zážitok spojený s hudobným prežívaním podporuje pochopenie a prijatie hudobnej ponuky na aktuálnej vývinovej úrovni dieťaťa. Dôležité je tiež sprevádzanie aktivity hlasom vzťahnej osoby – rodiča. Kaščáková a Kováčová (2021) uvádzajú, že modulačné faktory hlasu rodiča môžu mať na dieťa upokojujúce alebo stimulačné účinky.

Z výskumov orientovaných na úlohy odborníka pri sprevádzaní rodiny

Rodina s dieťaťom v ranom veku má pred sebou náročnú cestu, nakoľko práve v tomto období sa u dieťaťa vytvára a upevňuje vzťahová väzba (Hašto, 2005). Tá vzniká síce už vo vnútro maternicovom vývine dieťaťa, avšak po narodení dieťaťa sa prehĺbuje a získava na novej kvalite.

V prípade ak rodina v ranom období vývinu dieťaťa nesaturuje okrem jeho základných biologických potrieb tiež jeho emocionálne potreby, už v ranom veku to môže viesť ku citovej deprivácii dieťaťa, ktorá sa v neskoršom období môže prejaviť aj vo forme problémového správania sa dieťaťa.

V ranom období majú rodiny dieťaťa so zdravotným znevýhodnením alebo s rizikovým vývinom svoje potreby. Na základe toho sme spracovali potreby, ktoré Tichá (2014) uvádza ako významné na podporu v ranom veku dieťaťa.

Schéma 1 Podpora potrieb dieťaťa v ranom období



Zdroj: Tichá (2014)

V súvislosti s podporou dieťaťa vnímanie seba samého v priestore úzko súvisí s komunikáciou, vnímaním času a uvedomovaním si vlastnej schopnosti meniť a ovplyvňovať okolie. Vnímanie tela a jeho častí je do veľkej miery ovplyvnené stimuláciou, najmä u detí s obmedzenými pohybovými príležitosťami a/alebo zmyslovými poruchami. Z tohto dôvodu je potrebné, aby si dieťa v ranom veku uvedomovalo tieto časti tela pomocou masáže, dotyku s rôznymi predmetmi a materiálmi alebo umiestnením hračiek so suchým zipsom do bodu, keď sa ich dieťa snaží odstrániť, čo spôsobuje ich interakciu s ich vlastným telom. Vnímanie a diferenciacia priestoru je do veľkej miery určená hračkami, ktoré patria do určitého priestoru (napríklad interaktívnou bábkou v posteli atď.). Pokus dieťaťa dotknúť sa predmetu mimo jeho vlastného tela môže byť často prvým uvedením si, že svet pokračuje za hranicami vlastného tela, najmä u detí so zrakovým postihnutím.

Už s dieťaťom v ranom veku je využitie metód psychomotorickej terapie pomerne široké, nakoľko práve v tomto období sa dieťa učí rozoznávať vlastné telo, spoznávať jeho funkcie a objavovať nové situácie a javy. Vzhľadom na úzku spoluprácu najmä s rodinným prostredím dieťaťa, je vhodné sa zo strany odborníka

zamerat' na sprevádzanie rodiny, ako jednu z úloh terapeutickej intervencie. Úlohy odborníka z pomáhajúcich profesií ilustrujeme v tabuľkovej spracovaní (Tabuľka 2).

Tabuľka 2 Úlohy odborníka v sprevádzaní rodiny s dieťaťom v ranom veku

Odborník z pomáhajúcej profesie	Podpora rodiny v jej kompetenciách, najmä ak sú rodinní príslušníci v konaní k svojmu dieťaťu neistí a nedôverujú svojim schopnostiam.
	Podpora rodiny v hľadaní vlastného výchovného štýlu, ktorý by mal byť výsledkom dohody oboch rodičov.
	Vyrovnanie sa rodinných príslušníkov s vlastnými výchovnými štýlmi, na základe ktorých boli vychovávaní oni, ktoré uplatňovali ich rodičia.
	Podpora rodiny pri hľadaní si vlastnej roly vo výchove svojho dieťaťa.
	Podpora spoločných aktivít rodiny, vedúcich k prehĺbeniu dotykového vzťahu (napríklad masáže, rôzne rodinné hry s využitím symbolov, zrkadlenie prejavov dieťaťa, stimulácia zložiek psychomotoriky dieťaťa).
	Podpora porozumenia a identifikácie neverbálneho prejavu dieťaťa.

Zdroj: Fábry Lucká, 2021 (modifikované)

Význam v podpore vývinu dieťaťa má v popisovanom období tiež prostredie, v ktorom sa hra odohráva. Ak spĺňa atribúty viacmyslovej stimulácie, pôsobí prostredníctvom viacerých faktorov a je dostatočne intenzívna, je pre dieťa v ranom veku stimulujúca. Viacmyslová stimulácia sa nemusí nutne odohrávať v technickom prostredí. Aj bežné prostredie ako špecificky upravený priestor, v ktorom sa využívajú podnety podporujúce viaceré sensorické dráhy súčasne, je vhodnou formou. V tomto prostredí je možné realizovať aktivity zamerané na podporu sensorickej integrácie formou sensorických aktivít, zameraných na podporu sensorických systémov.

Záver

Pri realizácii odborného zásahu zameraného na podporu psychomotorického vývinu je najdôležitejšou podmienkou využívať **primárne zdroje z rodinného prostredia**. Odborník bez spolupráce s rodinou, jej citlivého sprevádzania vývinom dieťaťa, najmä ak je vývin dieťaťa rizikový či ohrozený, nevie identifikovať slabé a silné stránky rodinného prostredia, jednoducho je striktné limitovaný a progres u dieťaťa je v danom prípade viac-menej ohrozený. Vzhľadom na zložitosť vlastnej expresie dieťaťa v ranom veku, ktorá je rozpoznateľná najmä vzťažnou osobou – rodičom dieťaťa, aj to až po primeranom čase na základe získaných skúseností, je dôležité zamerat' sa najmä na komunikáciu prostredníctvom dotykov, ktoré sprevádzajú základné rodinné rituály a neverbálne hry.

Bibliografia

- BASALIUKOV, V. 2019. Zvláštnosti senzorickeho vývoja u detí s poruchami spracovania senzorickej informácie. In FÁBRY LUCKÁ, Z. (Eds.). *Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie Multisenzorické prostredie ako priestor pre intervenciu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2019. ISBN 978-80-223-4865-2.
- FÁBRY LUCKÁ, Z. 2021. *Psychomotorická terapia v detskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2021.
- HABALOVÁ, M. 2021. Možnosti hudby pri podpore vnímania a vývinu u detí vo včasnej intervencii. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. 2021, Vol. 20, No. 3. ISSN 1336-2232.
- HAŠTO, J. 2005. *Vzťahová väzba – Ku koreňom lásky a úzkosti*. Bratislava: Vydavateľstvo F, 2005. ISBN 80-889-522-8-X.
- JENNINGS, S. 1990. *Dramatherapy with Families, Groups and Individuals*. London: Jessica Kingsley, 1990.
- JENNINGS, S. 2011. Model Embodiment Projection Role pro emoční, sociální a dramatický vývoj dětí a mládeže. In FRIEDLOVÁ, M. LEČBYCH, M. (Eds.). *Expresivní terapie jako podpora kvality života u různých klientských skupin*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. ISBN 978-80-244-4600-4.
- KAŠČÁKOVÁ, S., KOVÁČOVÁ, B. 2020. *Edukačný a terapeutický potenciál knihy vo včasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom*. Ružomberok: Verbum, 2020. ISBN 978-80-561-0808-6.
- KAŠČÁKOVÁ, S., KOVÁČOVÁ, B. 2021. Literárne žánre a ich možnosti využitia v ranej biblioterapii v procese včasnej intervencie. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Vol. 20, No. 3. ISSN 1336-2232.
- KOVÁČOVÁ, B. 2010. *Inkluzívny proces v materských školách: začlenenie dieťaťa s odlišnosťami do prostredia inkluzívnej materskej školy*. Bratislava: Musica Liturgica, 2010. ISBN 978-80-970418-0-9.
- MITRÍKOVÁ, D. 2019. Multisenzorické prístupy k ranému vývinu ako priestor pre intervenciu - model BMC ako jedna z intervencií. In FÁBRY LUCKÁ, Z. (Eds.). *Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie Multisenzorické prostredie ako priestor pre intervenciu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2019. ISBN 978-80-223-4865-2.
- MÜLLER, O. 2015. Expresie jako prostředek rozvoje osobnosti a terapie. In FRIEDLOVÁ, M. LEČBYCH, M. (Eds.). *Expresivní terapie jako podpora kvality života u různých klientských skupin*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4600-4.
- SZABOVÁ, M. 1999. *Cvičení pro rozvoj psychomotoriky*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-276-9.
- TICHÁ, E. 2014. Raná starostlivosť a poradenstvo pre rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom. In *Predškolská výchova LXIX*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2014.

Afiliácia

Príspevok je parciálnym výstupom projektu KEGA č. 002-UK-4/2020 „Podpora dieťaťa s poruchou senzorickeho spracovania prostredníctvom multisenzorického prostredia“.

Kontaktné údaje

Expresivita vo výchove V.

doc. Mgr. Zuzana Fábry Lucká, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta,
Katedra liečebnej pedagogiky,
Šoltésovej 4, Bratislava
e-mail: lucka@fedu.uniba.sk

ZAPÍNANIE GOMBÍKOV AKO SÚČASŤ SAMOSTATNOSTI DIEŤAŤA S LAHKÝM STUPŇOM MENTÁLNEHO POSTIHNUTIA

BUTTONING AS PART OF SELF-CARE IN A CHILD WITH MILD
INTELLECTUAL DISABILITY

Barbora Kováčová

Abstrakt

Štúdia predstavuje problematiku nácviku zapínania gombíka z teoretického aj výskumného hľadiska. Teoretické východiská popisujú možnosti nácviku zapínania gombíka u dieťaťa s mentálnym postihnutím. Zistenia autorky štúdie prezentujú parciálne výsledky z realizácie individuálneho ergoterapeutického programu s dieťaťom s mentálnym postihnutím. Súčasťou príspevku je prípadová štúdia dieťaťa s ľahkým mentálnym postihnutím, ktoré absolvovalo popisovaný ergoterapeutický program.

Kľúčové slová

Ergoterapeutický program, dieťa s mentálnym postihnutím, prípadová štúdia.

Abstract

The study presents the problem of button-pinning training from both theoretical and research perspectives. The theoretical background describes the possibilities of practicing button fastening in a child with intellectual disabilities. The findings of the author of the study present partial results from the implementation of an occupational therapy program. The paper also includes a case study of a child with intellectual disability who completed the described occupational therapy program.

Key words

Occupational therapy program, child with intellectual disability, case study.

Súvislosť medzi expresiou a sebaobslužnými činnosťami

Napriek tomu, že pomerne často je expresia spájaná s výrazovosťou prejavu (Bergerová, 2020), nachádzame spojitosť medzi expresiou a nácvikom sebaobslužných činností (v tomto prípade ide o konkrétnu činnosť, a to zapínanie gombíka). Zapínanie gombíka je ľudskou aktivitou s jedinečnosťou v charaktere jej spracovania. Ak zoberieme do úvahy, že samotný nácvik súvisí so schopnosťou pozorovať a vnímať gestá počas činnosti, tak úlohou dieťaťa je zaznamenať a následne interpretovať pozorované (*back chaining*). Jednoznačne ide o expresiu, či už v rámci komunikácie alebo vzájomného vzťahu medzi dieťaťom a dospelým. Expresiu nachádzame aj v súvislosti s vytváraním ponuky zo strany špeciálneho pedagóga, ktorá umožňuje dieťaťu byť aktívnym (alebo aspoň prejavovať záujem) a následne mať snahu zadanú úlohu splniť (alebo sa na nej podieľať). V zmysle expresie ide o proces, ktorý umožňuje každému účastníkovi (či už dieťaťu s mentálnym postihnutím alebo špeciálnemu pedagógovi, či rodičovi) vyjadriť sa, a to formou aktívneho zapojenia sa. Prežívanie úspechu dieťaťa s mentálnym postihnutím počas zámernej činnosti nesie v sebe tiež do určitej miery expresiu v tom, že práve činnosť sa stáva pre dieťa zaujímavou a zároveň ho rozvíja. Vyjadruje svoju radosť, nadšenie, pocity, či nálady (Sedláková, 2018). Príkladom môže byť prejavovaná radosť vo vzťahu k osobe, ktorá s ním pracuje; s ktorou je rád alebo ju vníma ako autoritu. Pociť bezpečia a určitej pohody môže byť podpornými faktormi k tomu, aby dieťa s mentálnym postihnutím malo tendenciu spolupracovať a zároveň vykonávať činnosť, ktorá ho rozvíja v rovine fyzickej, emocionálnej, či mentálnej. V tejto súvislosti považujeme za zaujímavé tvrdenie Schottenlohera (2016). Autor tvrdí, že ide o pomerne *pomalý proces, ktorý je závislý na vnútornom čase, často je prekvapivým vo svojom rozsahu naplnenia, začínajúci od mentálnej a emocionálnej symbiózy s matkou/dospelým až k samostatnej osobnosti* (ibidem, 2016, s. 5-6).

Sebaobsluha u dieťaťa s mentálnym postihnutím

U dieťaťa s intaktným vývinom možno pozorovať plynulý rozvoj sebaobslužných činností a taktiež rozvoj orientácie vo svojom prostredí. Bednářová a Šmardová (2010) tvrdia, že popisované činnosti sú rozvíjané a zdokonaľované počas celého obdobia predškolského veku. Naopak u dieťaťa s mentálnym postihnutím je nácvik a zdokonaľovanie ovplyvnené jedinečnosťou každého dieťaťa (čo sa týka aj spolupráce, procesu učenia sa, ...) a taktiež aj stupňom mentálneho postihnutia. Sebaobsluha u dieťaťa s mentálnym postihnutím je cieľená na čo najsamostatnejšie zvládnutie činností, ako umývanie, obliekanie, vyzliekanie, obúvanie a pod.

Popisované činnosti sú základom k tomu, aby ich dieťa s mentálnym postihnutím mohlo využívať v každodennom živote. Okrem podpory samostatnosti (a celkového osamostatnenia sa), spomenutá oblasť zabezpečuje u každého z nich nezávislosť a zároveň pomáha im prispôbiť sa sociálnemu prostrediu (Ncube, 2014). Všetko si však vyžaduje pomerne dobrú **koordináciu prstov** (tzn. v primeranej miere mať rozvinutú oblasť jemnej motoriky) a **obratnosť** (koordinácia prstov a manipulácia s predmetmi). Strata zručnosti, alebo jej prítomné dificity (čo sa týka horných končatín), často vedie k obmedzeniam (Fábry Lucká, 2021), čím sa celkovo znižuje kvalita života osoby s mentálnym postihnutím. Kramer & Whitehurst (1981) tvrdia, že neschopnosť obliecť sa, alebo **ťažkopádnosť pri samostatnom obliekaní** je u dieťaťa s mentálnym postihnutím **bežným problémom**. Deti s intaktným vývinom sa učia obliekať s minimálnou inštrukciou, naopak deti s mentálnym postihnutím často nedokážu nadobudnúť kompetenciu samostatne sa obliecť za bežných podmienok a primeraných podnetov z prostredia. Je nevyhnutné krokovať konkrétne fázy nácviku, v rámci naučeného úkonu s následným opakovaným nácvikom. Počas samotného nácviku je vhodné využiť aj vizualizáciu primárne integrovanej najmä v začiatkoch nácviku. Na základe poznania problémov s obliekaním Tuteja & Nigam (2017) popísali vo svojej štúdii potrebné súčasti **funkčného oblečenia u ľudí s mentálnym postihnutím**. Autori zistili, že ľudia s mentálnym postihnutím majú problémy s viazaním šnúrky, so zapínaním izolovaných veľkých gombíkov, so stláčaním malých gombíkov v zmysle prevliekania do gombíkovej dierky, so zapínaním gombíka s pútkami, so stláčaním mohutného gombíka. Najnižšie problémy v tejto skupine boli zaznamenané pri manipulácii s odevmi s elastickým spracovaním zapínania, alebo odopínania. Na základe zistení boli navrhnuté funkčné odevy, ktoré dospeli s mentálnym postihnutím hodnotili z hľadiska jednoduchosti nosenia, manipulácie so zapínaním, pohodlnosti a na základe času potrebného na obliekanie a vyzliekanie. Takto skonštruované odevy boli hodnotené ako významné na zlepšenie kvality života v oblasti samostatnosti pri sebaobsluže.

Manipulácia a nácvik s využitím gombíka

Oblečenie je zložitou, ale fascinujúcou súčasťou života každého človeka. Zároveň si oblečenie vyžaduje koordináciu pohybov, ktoré môžu byť v určitých momentoch limitnými. Gombík je okrem iných súčastí oblečenia patrí k tým predmetom, ktoré potrebujú nácvik najmä u človeka so znevýhodnením. Gombík možno charakterizovať ako veľkostne menší okrúhly predmet. Bol vyrábaný z dreva, neskôr z rôznych plastových a polymérových zmesí (Marcel, 1994). Tieto vlastnosti ho predurčovali k tomu, že bol vnímaný nielen ako **predmet úžitkovo-účelový**

(zapínanie odevov), ale aj ako **estetický** (šperk, netradičný doplnok, znak k príslušnej vrstve). V súčasnosti je možné našité gombíky substituovať použitím iného materiálu na oblečení (napr. suchý zips, kovový zips, magnetické kovové spony, priliepacie väčšie, či menšie plochy atď.), alebo úpravou oblečenia na tzv. „bezgombíkový štýl.“ Ak sa manipulácia s gombíkom stáva záťažovou, lebo dieťa s mentálnym postihnutím je neúspešné, menej trpezlivé, alebo nie je motoricky pripravené manipulovať s takto drobným predmetom, tak to síce znamená prežívanie neúspechu, ale naďalej ho limituje v kompetencii samostatne sa obliekať. Zároveň spomenutá substitúcia je v tomto prípade len krátkodobým vyriešením situácie. Ak sa osoba s mentálnym postihnutím stane nezávislou (napr. žije sám s parciálnou podporou asistenta) obmedzenia vo forme substitúcií je vždy citeľné.

Samotný nácvik zapínania a rozopínania gombíka má svoj postup a dospelí (rodičia, pedagógovia, odborníci) zabúdajú na to, že dieťa sa v mladšom veku počas prípravných aktivít naučí gombík vnímať ako bežnú súčasť a zároveň s ním manipulovať. Aj preto tvrdíme, že v procese obliekania má gombík nezastupiteľné miesto a je pomerne dôležitým doplnkom. Nezastupiteľnú rolu tu zohráva aj rodina a spolupráca rodinných príslušníkov s odborníkom (Hudecová, 2019).

Pre ilustráciu uvádzame konkrétne činnosti, s ktorými sa dieťa s mentálnym postihnutím môže stretnúť (alebo sa stretáva a často si to ani dospelí neuvedomujú). Ide o **prípravné zamestnávania** (ako súčasť ergoterapeutickej intervencie), ktoré stimulujú dieťa s mentálnym postihnutím k tomu, aby čo najľahšie zvládlo zapínanie gombíka v oblasti sebaobsluhy.

Tabuľka 1 Prípravné činnosti v spojitosti s nácvikom zapínania gombíka

Spoznávanie tvaru gombíka dieťaťom s mentálnym postihnutím v činnostiach každodenného života	
stláčanie gombíka vo výťahu (kruhový tvar)	držanie kovových mincí
vkladanie mince (kruhový tvar) do nákupného vozíka	manipulácia s magnetmi (kruhový tvar)
vkladanie žetónov do úzkeho otvoru v rámci plastového boxu (pokladnička)	stláčanie gombíkov (drobné kruhové/oválne/iné časti) počas hry (telefón, pokladnička ako rekvizity reálnych predmetov)
stláčanie zvončeka (kruhový tvar) pri dverách	stláčanie častí (kruhových/oválnych/iných) na ovládači od televízora

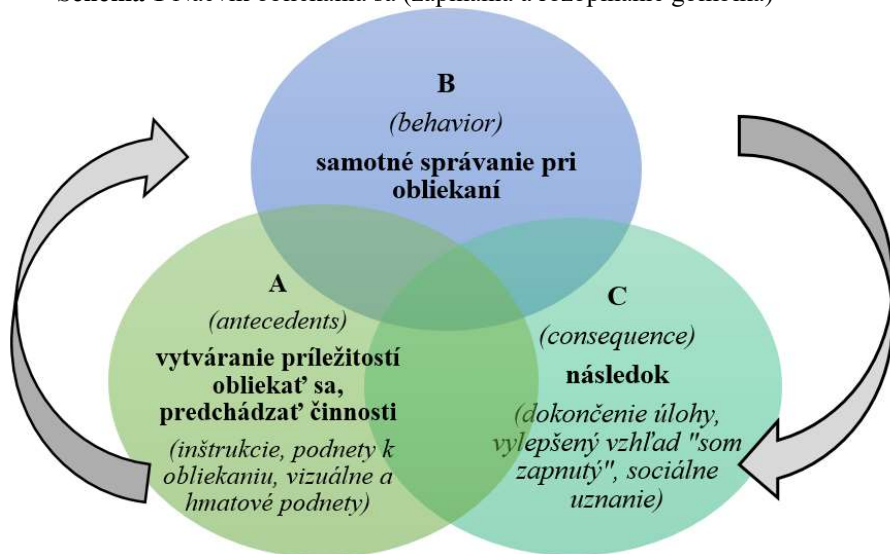
Zdroj: vlastné spracovanie

V prípade **manipulácie s gombíkom** (od nácviku až po bežné používanie) nachádzame pomerne málo výskumných štúdií, ktoré by sa primárne zaoberali s gombíkom. Ak existujú, tak ide skôr o popis činností (gombík je tam spomínaný okrajovo ako jeden z mnohých používaných materiálov), alebo ide o postupy v rámci konkrétnych činností, ktoré má dieťa zvládnuť ako prišívanie gombíka, lepenie gombíka pri kreatívnych aktivitách a i. Manipulačné činnosti sa prelinajú a kombinujú v rôznych variáciách, podľa potreby a stratégie. Vyskotová, Macháčková (2013) tvrdia, že ide o formy úchopov, úderov, tlakov prstov alebo dlaní. Pri manipulačnej činnosti okrem ruky (oboch rúk) môže dieťa zapojiť aj ústa (pedipulácia/oropulácia).

Počas **nácviku obliekania** možno identifikovať tri komponenty v súlade s hodnotením A-B-C zručností (podľa Craighead et al., 1978). V súvislosti s popisovanými ťažkosťami v skupine detí s mentálnym postihnutím je nutné pracovať na formálnom **tréningu obliekania**. Zapínanie a rozopínanie gombíkov je pomerne často ovplyvnené aj vzájomnými vzťahmi medzi komponentmi A-B-C (bližšie Schéma 1).

Danú skutočnosť Kramer & Whitehurst (1981) objasňujú na konkrétnom príklade: štýl oblečenia (faktor nastavenia) môže ovplyvniť pravdepodobnosť, že inštrukcia úspešne navedie dieťa (vytvára príležitosť obliecť sa), aby sa pokúsilo obliecť (správať sa) a následne dokončiť úlohu bez pomoci (následok).

Schéma 1 Návčik obliekania sa (zapínania a rozopínanie gombíka)



Zdroj: uprav. podľa Craighead et al. (1978)

Adelson-Bernstein & Sandow (1978) tvrdia, že väčšina detí s mentálnym a viacnásobným postihnutím sa dokáže naučiť zapínať gombíky, ale je na to potrebný čas a opakovaný návčik. K tomu je vhodné integrovať aj prípravné cvičenia ako jednu z možností. V procese zvyšovania samostatnosti je potrebné plánovať výber funkčných odevov tak, aby sa osoby s mentálnym postihnutím v začiatkoch osamostatňovania sa vyhli zapínaniu a rozpínaniu gombíkov, napr. košeľe s výstrihom do V, zvonové rukávy, a i. Z pohľadu špeciálnej pedagogiky je však nevyhnutné naučiť dieťa (a jeho okolie) vnímať gombík ako bežnú súčasť života, nie ako bariéru, ale skôr ako pomoc.

Prípravné aktivity sú spojené s trpezlivosťou účastníkov na oboch stranách. Sú žiaducim krokom k tomu, aby jednotlivec s mentálnym postihnutím zvládol čo najsamostatnejšie činnosť s gombíkom. Za významné považujeme dodržiavanie usporiadania už spomenutých činností na základe systému A-B-C (bližšie Craighead et al., 1978). K úspechu v rámci návčiku zapínania/rozopínania gombíka je potrebná aktívna **úroveň motorickej kontroly**. Nitz et al. (1988) potvrdzujú, že zapínanie gombíkov vyžaduje **presne sekvenčnú koordináciu prstov a palca**, čo je pomerne zložitá motorická úloha. Samotné splnenie danej úlohy si vyžaduje zvýšenú pozornosť, väčšiu námahu a vedomú kontrolu činnosti rúk. Spomenutí autori (ibidem) potvrdzujú súvislosť medzi schopnosťou zapínania gombíkov, silou

vybraných svalov proximálnej hornej končatiny a laterálnym úchopom. Taktiež je potvrdená aj súvislosť medzi silou proximálnej hornej končatiny a schopnosťou zapínania gombíkov, ale nepotvrdila sa žiadna súvislosť s laterálnou silou zovretia. Adelson-Bernstein & Sandow (1978) uvádzajú, že existujú taxonomicky nižšie úlohy, ktoré naznačujú pripravenosť; napríklad deti, ktoré sa dostali do štádia, kedy si vyťahujú svoje vlastné nohavice hore a dole, prípadne si vyzliekajú vlastnú košeľu, sú pravdepodobne pripravené začať si zapínať gombíky.

Prípadová štúdia

*Ondrej je 5-ročný chlapec s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia s minimálnou verbálnou produkciou. Počas činnosti je pozorované **výrazné oslabenie v oblasti jemnej motoriky** (úchop drobných predmetov je slabší, prenášanie predmetov zvládne s pomocou, má dlaňový úchop, výrazne zlyháva v úlohách v oblasti koordinácia oko a ruka). **Celková koordinácia tela je neistá, pohyby sú pomalé** a sporadicky je používaná **zrková kontrola pri jemno-motorických činnostiach**. V rámci samostatnej chôdze vznikajú situácie, kedy je potrebné podržať Ondreja za ruku, verbálne povzbudiť a pomaly ho pustiť (niekedy pustenie je zo strany Ondreja rázne odmietnuté). Samotné plánovanie v priestore je výrazne slabé, jednoznačne je potrebná verbálna, ale aj fyzická podpora. Pomerne často prejavuje obavy v prípade prázdneho priestoru bez ľudí (napr. chodba, toaleta). Odmieťa ísť samostatne vpred, alebo vykonávať činnosť bez pomoci (polievanie rastlín, zametanie s lopatkou v sede, a i.). Na základe daných skutočností bol Ondrej zaradený do individuálnej ergoterapeutickej podpory.*

*Pri samotnom nácviku v oblasti sebaobsluhy s Ondrejom, s dieťaťom s mentálnym postihnutím, bolo nevyhnutné zo strany terapeuta vyhľadávať možnosti. Okamihy, ktoré boli vhodnými k tomu, aby bola oblasť sebaobsluhy posilňovaná. Išlo o intervenciu orientovanú **k dosiahnutiu, čo najväčšej samostatnosti Ondreja**. Úlohou terapeuta bolo vytvárať ďalšie možné varianty k samotnému precvičovaniu limitnej oblasti, alebo viacerých oblastí. A postupne vznikol súbor prípravných cvičení, ktoré umožňovali Ondrejovi nadobudnúť zručnosť v úchope gombíka, čo bolo základom pre nácvik zapínania a rozopínania odevov.*

Ondrej veľmi rád chodieval na vychádzky, chodiť a rozhríňať topánkami sneh, napadané listy, alebo jednoducho vytvárať stopy z blata. Práve záľuba prechádzok (aj keď reálne nevydržal dlho, bol pomerne rýchlo ustatý), bola motiváciou k tomu, aby bol nácvik realizovaný vždy pred vstupom do exteriéru. Začiatky boli ťažké: vzpažené ruky, rozpažené ruky, ruky tesne pri tele, alebo mierne rozkročené nohy boli pozíciami, ktoré Ondrej nedokázal dlho ustáť. Bolo však zjavné, že práve

takýmto spôsobom má Ondrej spolupracovať počas obliekania inou osobou. Postupne bola ochota obliecť sa samostatne už zjavná, realizovaná na základe inštrukcií.

Ondrej celkovo manipuláciu s gombíkom nezvláda. *Má problém gombík uchopiť, kľže sa mu pomedzi prsty, vypadáva mu z rúk, Nedokáže ho na konkrétny čas ho udržať a preniesť aj na kratšiu vzdialenosť na iné miesto. Rodičia limitnosť v rámci pohyblivosti kompenzujú zjednodušením procesu obliekania. Vyzerá to tak, že väčšinu oblečenia na gumu, alebo si veci oblieka prevlečením cez otvor hlavy.*

Ondrej si zvládne vytiahnuť tepláky (na gumu) obomi rukami s parciálnou pomocí vo finále. Tričko si zvládne obliecť samostatne (Každé tričko je upravené mamou k ľahšiemu obliekaniu, a to zväčšením výstrihu). Odmieťa odevy s kapucňou, lebo sa v nej dokáže „zamotať.“ Zvládne s pomocou určiť správne poradie jednotlivých častí oblečenia, ale počas samostatného obliekania si niektoré časti oblečenia zamieňa. Dokáže si vyzliecť rukavice, čiapku a šál. Celkovo pri vyzliekaní a obliekaní potrebuje kontrolu dospelého.

Ergoterapeutická intervencia na podporu samostatnosti

Ondrej (ďalej označovaný ako klient) je zaradený do pravidelnej individuálnej starostlivosti poradenského zamestnanca, zároveň navštevuje špeciálnu triedu v materskej škole. Intervencia je cielene orientovaná na **zlepšenie manipulačných spôsobilostí** s realizovaním **2x týždenne s predpokladaným ukončením pri vstupe do špeciálnej školy**. V rámci predpokladanej dlhodobej starostlivosti bolo realizovaných niekoľko opakovaných testov orientovaných primárne na oblasť motoriky. Zámerne boli vybrané len tie, ktoré neboli podmienené časom a pracovnou výdržou klienta, dieťaťa s mentálnym postihnutím. Známym je aj Test zapínania gombíkov (The buttoning test, Nitz et al., 1998), ktorý je súčasťou hodnotenia funkcie ruky všeobecne pacientov s postihnutím ruky a dopĺňa sa o Jebsen-Taylor test funkcie ruky (Jebsen-Taylor Hand Function Test, JTHFT). Vzhľadom k tomu, že zatiaľ nebola stanovená žiadna štandardizovaná metóda u ľudí s mentálnym postihnutím nebola daná testovacia batéria použitá pre účely diagnostiky v popisovanom ergoterapeutickom programe. Ďalším dôvodom je aj skutočnosť, že samotná kombinácia testov je realizovaná u pacientov, u ktorých došlo k narušeniu končatiny dôsledkom traumy, polytraumy, alebo zdravotného a/alebo psychického ochorenia.

Popisujeme dva testy, ktoré sú vhodné k posudzovaniu sledovaných položiek u dieťaťa s mentálnym postihnutím s doplnením o kvízi experiment, ktorým sa stal ergoterapeutický program, ktorý je realizovaný dlhodobo (od novembra 2020 –

doteraz). Každý z popisovaných testov sme opakovali v rámci rediagnostiky každých 6 mesiacov. Pre ilustráciu po charakteristike každého z nich uvádzame aj priebežné dosiahnuté výsledky.

Add 1) Test skutočného využívania ruky (AAUT) obsahuje konkrétne položky, ktoré sú realizované podľa pokynov a následne administrované (Vyskotová, Macháčková, 2013, s. 92-93). Napriek tomu, že ide o štandardizovaný test orientovaný na postihnutie končatiny, je pomerne zaujímavý rôznorodosťou aktivít aj pre klienta s mentálnym postihnutím. Zároveň položka 15 bola počas intervencie rozdelená na tri položky (15 Koordinovať telo počas chôdze; 16 Koordinovať telo počas sedenia; 17 Koordinovať telo počas stoja).

Tabuľka 1 Zvládnutie jednotlivých úloh AAUT

Ergoterapeutická intervencia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
vstupný test	■				■								N				
6 mesiacov	■	■			■	■							N				
12 mesiacov	■	■			■	■	■						N	■	■		
18 mesiacov	■	■			■	■	■			■			N	■	■	■	■
aktuálne zvládanie	■	■			■	■	■			■			N	■	■	■	■

Zdroj: vlastné spracovanie

Legenda:

Žlté podfarbenie – úloha bola zvládnutá

Bez podfarbenia – úloha zvládnutá nebola

N- nehodnotené

Číselné označenia 1-17

1 otvorenie zložky	7 otáčanie stránky albumu	13 gestikulovať postihnutou končatinou
2 otáčanie stránky	8 umiestnenie obrázku do albumu	14 zrkadliť pohyby
3 vytrhnutie stránky	9 podanie albumu dospelej osobe	15 Koordinovať telo počas chôdze
4 vloženie papiera do tašky	10 pridržiavanie papiera počas písania	16 Koordinovať telo počas sedenia
5 vytiahnutie karty z krabičky	11 rozloženie novín	17 Koordinovať telo počas stoja
6 uchopenie fotoalbumu	12 otvorenie novín na označenom mieste	

Zdroj: podľa Vyskotová, Macháčková (2013)

Počas prvého testovania (po 6 mesiacoch ergoterapeutickej intervencie) klient zvláda konkrétne úlohy (Tabuľka 1), ale v položke 2 otáča stranu s miernym natrhnutím stránky (záleží od hrúbky papiera). Natrhnutie strany je v porovnaní s úvodným testovaním výrazne zlepšený, aproximácia a detencia úchopu je istejšia, čo zapríčiňuje aj pomerne menší rozsah natrhnutia. Počas opakovaného testovania (po 12mesiacoch ergoterapeutickej intervencie) sa zlepšil úchop v zmysle retencie a klient bol v položke úspešný. Celkovo možno konštatovať, že po 18 mesiacoch ergoterapeutickej intervencie bolo 10/17 položiek, čo je výrazný progres v porovnaní so vstupným testovaním 2/17, kde jedna položka nebola počas celého testovania zhodnocovaná.

Add 2) Hodnotenie podľa Pfeningerovej je realizované na základe diferencovania 5 fáz úchopu (Pfeningerová, 1984). Pred samotnou ergoterapeutickou intervenciou bol úchop klienta zhodnocovaný po jednotlivých obdobiach. výrazný progres nastal po 12 mesiaci ergoterapeutickej intervencie, kde zároveň bola začatá intervencia nácviku rozopínania gombíka. Celkové zhodnocovanie bolo na škále 1-5, kde hodnota 1 znamenala najnižšie hodnotenie a hodnota 5 najvyššie hodnotenie.

Graf 1 Zhodnotenie úrovne úchopu



Zdroj: vlastné spracovanie

Legenda

Ap – aproximácia

De - detenzia

Kon – konklúzia

Ret – retencia

Rel - relaxácia

Na základe zistení možno konštatovať, že u klienta s mentálnym postihnutím bola potvrdená koordinácia medzi dosiahnutím a úchopom so smerovaním k samotnému objektu nácviku. V jednotlivých fázach úchopu boli zistené hodnoty pri vstupe v intervale <1;2> s dosiahnutím sumárnym skóre $N_t=7$, ale pri posudzovaní po 18 mesiacoch intervencie boli hodnoty v intervale <3;4> v prospech hodnoty 3 so sumárnym skóre $N_{rt}=17$. Významnosť progresu, čo sa týka štatistického zhodnotenia si vyžaduje ukončiť minimálne dvojročnú intervenciu, aby bolo možné optimálne zhodnotiť proces s použitím zúženého počtu testov vzhľadom na nemerateľnosť času potrebného na zvládnutie úlohy a samotnou koncentráciou pozornosti pri pracovnom úkone/zamestnaní.

Manipulácia klienta s materiálom počas zamestnávania bola realizovaná zväčša unimanuálne, pri niektorých činnostiach, ktoré vyžadovali súhru viacerých častí tela bola prítomná bimanuálna činnosť. Výrazne sa zvýšila kvalita manipulačnej zložky, transportná zložka bola nácvikom počas ergoterapeutickej intervencie upevnená, naďalej je potrebné ju fixovať počas manipulačných a konštrukčných zamestnávania.

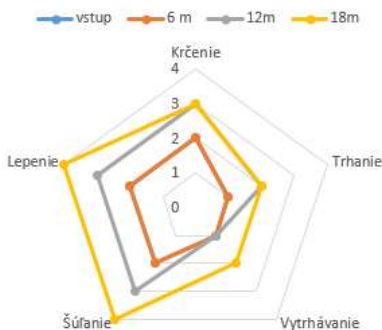
Add3) Ergoterapeutická intervencia prebiehala ako kvázi experiment prostredníctvom Individuálneho ergo-program (IEP), ktorý bol vytvorený pre klienta s mentálnym postihnutím na základe vyšetrení zo strany psychológa, špeciálneho pedagóga a liečebného pedagóga.

Stretnutia v rámci IEP boli koncipované na základe filozofie delenia pracovných činností podľa úrovni (Kováčová, 2014). Úrovne pracovných činností sú diferencované taxonomicky, tzn. zvládnutie primárnej úrovne pracovnej činnosti „otvára možnosť“ integrovať činnosti z úrovne sekundárnej atď.

Prvý blok ergoterapeutickej intervencie bol zameraný na podporu jednotlivých fáz úchopu v súvislosti s uchopovaním predmetov a ich umiestnením na plochu voľne a následne s určením konkrétneho umiestnenia.

Expresivita vo výchove V.

Graf 2 Zhodnotenie zvládnutia pracovných činností I.



Zdroj: vlastné spracovanie

V hodnotení primárnej úrovne pracovných činností išlo konkrétne o krčenie, trhanie, vytrhávanie, šúľanie. Dané činnosti boli hodnotené pri vstupnej diagnostike, kde sme predpokladali, že klient dané činnosti pozná už z adaptačného pobytu v špeciálnej triede.

Tabuľka 2 Zhodnotenie zvládnutia pracovných činností na primárnej úrovni

	krčenie	trhanie	vytrhávanie	šúľanie	lepenie
Aritmetický priemer	$\mu=2.5$	$\mu=1.5$	$\mu=1.25$	$\mu=2.75$	$\mu=3$
Absolútna odchýlka	2	2	1,5	3	2
Priemerná odchýlka	0,5	0,5	0.375	0.75	0.5
Minimum	2	1	1	2	2
Maximu	3	2	2	4	4
Rozptyl	0.25	0.25	0.1875	0.6875	0.5
Smerodajná odchýlka	$\sigma=0.5$	$\sigma=0.5$	$\sigma=0.4330127$ 0.189222	$\sigma=0.8291561$ 0.9758885	$\sigma=0.70710678118$ 655
Výberová smerodajná odchýlka	$s=0.57735026$ 918963	$s=0.57735026$ 918963	$s=0.5$	$s=0.95742710$ 775634	$s=0.81649658092$ 773
Medián	2.5	1.5	1	2.5	3
Variačný koeficient	$\sigma_v=0.2309401$ 0767585	$\sigma_v=0.3849001$ 7945975	$\sigma_v=0.4$	$\sigma_v=0.3481553$ 119114	$\sigma_v=0.2721655269$ 7591

Zdroj: vlastné spracovanie

Zo samotnej ergoterapeutickej intervencie sa potvrdzuje, že najvyšší progres bol zaznamenaný v pracovných činnostiach šúľanie a lepenie. Na základe štatistického zhodnocovania spomenutá pracovná činnosť vykazuje výrazný rozptyl v komparácii s ostatnými položkami. Najnižší progres v zhodnocovaní bol zaznamenaný u klienta v pracovnej činnosti vytrhávanie, ktorý naďalej pretrváva.

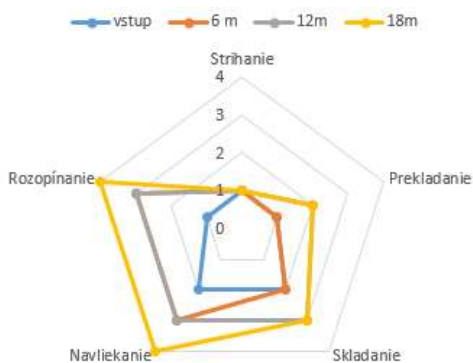
Druhý blok ergoterapeutickej intervencie bol zameraný na zvládnutie pracovných činností sekundárnej úrovne s tým, že aktivity primárnej úrovne boli opakované

Expresivita vo výchove V.

potvrdzované a tvorili súčasť motivácie k ostatným pracovným aktivitám. V hodnotení sekundárnej úrovne pracovných činností (Kováčová, 2014) išlo konkrétne o strihanie, prekladanie, skladanie, navliekanie, s doplnením o rozopínanie. Dané činnosti boli hodnotené pri vstupnej diagnostike. V rámci anamnézy bola zo strany rodičov poskytnutá informácia, že klient sa bojí nožníc. Z intervencie sme zaznamenali, že klient je ochotný spolupracovať, s pomocou uchopí nožnice, ale samotné strihanie nezrealizuje (ani v prípade nápodoby, ani v párovom strihaní). V prípade opakovania požiadavky klient pustí pomôcku (nožnice) a zakrýva si oči. V danom prípade intervencia končí.

Rodičia nie sú si vedomí, resp. nepoznajú príčinu toho, čo môže byť spúšťačom daného správania u klienta. Aj z toho dôvodu nebola popisovaná pracovná činnosť posudzovaná a nie je uvedená ani v tabuľkovom spracovaní (Tabuľka 3).

Graf 3 Zhodnotenie zvládnutia pracovných činností II.



Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 3 Zhodnotenie zvládnutia pracovných činností na sekundárnej úrovni

	prekladanie	skladanie	navliekanie	rozpínanie
Aritmetický priemer	$\mu=1.5$	$\mu=2.5$	$\mu=3$	$\mu=2.75$
Absolútna odchýlka	2	2	2	3,5
Priemerná odchýlka	0,5	0,5	0,5	0.875
Minimum	1	2	2	1
Maximu	2	3	4	4
Rozptyl	0.25	0.25	0.5	1.1875
Smerodajná odchýlka	$\sigma=0.5$	$\sigma=0.5$	$\sigma=0.7071067$ 8118655	$\sigma=1.0897247$ 358852
Výberová smerodajná odchýlka	$s=0.57735026$ 918963	$s=0.57735026$ 918963	$s=0.81649658$ 092773	$s=1.25830573$ 92118
Medián	1.5	2.5	3	3
Variačný koeficient	$c_v=0.3849001$ 7945975	$c_v=0.2309401$ 0767585	$c_v=0.2721655$ 2697591	$c_v=0.4575657$ 2334974

Zdroj: vlastné spracovanie

Zo samotnej ergoterapeutickej intervencie vyplýva, že najvyšší progres bol zaznamenaný v činnosti navliekanie a rozpínanie, čo bolo podporené aj prípravnými cvičeniami na nácvik zapínania gombíkov. Najnižší progres v posudzovaných položkách pracovných činností bol zaznamenaný v konkrétnej pracovnej činnosti, a to prekladanie. Práve táto pracovná činnosť je limitnou aj z dôvodu potreby dlhšieho času koncentrovať sa na činnosť aj v rámci sekvenčného nácviku prerozdelenia úlohy.

Celkovo možno konštatovať, že samotné prípravné cvičenia sú efektívnymi vo vzťahu k činnosti týkajúcej sa zapínania gombíkov. Primárne je však potrebné skonštatovať, že samotný nácvik gombíkov sme realizovali metódou postupných krokov, čo sa osvedčilo pri samotnej stimulácii dieťaťa s mentálnym postihnutím.

Pri vytváraní ergoterapeutického programu je nevyhnutné zohľadniť:

a) konkrétne atribúty, ktoré sa primárne dotýkajú fungovania dieťaťa s mentálnym postihnutím

- **jedinečnosť:** Limity každého dieťaťa s mentálnym a/alebo viacnásobným postihnutím je potrebné zobrať v plnom rozsahu do úvahy pri vytváraní podmienok k prípravným pracovným aktivitám.
- **prispôsobivosť:** Rešpektovanie individuality každého dieťaťa a metódy prispôbiť tak, aby boli maximalizované silné stránky dieťaťa a identifikované jeho slabé stránky.

b) samotnú koncepciu ergoterapeutického programu:

- **usporiadanie:** Jednotlivé kroky vo formálnom nácviku obliekania musia byť dodržané v zmysle A-B-C. Je nekorektné meniť poradie krokov (či už z dôvodu presvedčenia, že dieťa toto už zvládlo, alebo z dôvodu urýchlenia nácviku). Daná stratégia môže vyvolať opačný efekt a to, že dieťa si bude danú aktivitu spájať napr. s neúspechom a opakovane bude činnosť odmietať.
- **vizualizácia:** V začiatkoch nácviku pri práci s dieťaťom s mentálnym postihnutím je vizualizácia nevyhnutnosťou a taktiež zohráva dôležitú rolu pri upevňovaní tej-ktorej činnosti. Zároveň ju považujeme za významnú ako nápovedu k dosiahnutiu úspešnosti.
- **variabilita:** Častá variácia jednotlivých krokov vo formálnom nácviku obliekania je nevyhnutná.
- **dôslednosť:** Ak je dieťa odmenené za zvládnutie, je nevyhnutné neuspokojiť sa pri ďalšej činnosti s nižším výkonom.

Záver

Jednoznačne pri nácviku manipulovania s gombíkom (zapínanie a rozopínanie) s dieťaťom s mentálnym alebo viacnásobným postihnutím je jednoznačne nevyhnutné využívať vizualizáciu, demonštráciu a využívať modelové situácie (zapínanie na figuríny). Všetko je potrebné verbalizovať (jasné a krátke pokyny) a zároveň motivovať dieťa byť čo najviac samostatný (ak je potrebná parciálna alebo úplná pomoc treba ju poskytnúť).

Bibliografia

- ADELSON-BERNSTEIN, N.; SANDOW, L. 1978. Teaching Buttoning to Severely. In *Education and Training of the Mentally Retarded*. 1978, Vol. 13, No. 2, pp. 178-183.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. 2010. *Školní zralost*. Brno: Computer Press, 2010. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BERGEROVÁ, X. 2020. V znamení výrazu. In *Expresivita vo výchove III*. In VALACHOVÁ, D., KOVÁČOVÁ, B. (Eds.). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2020. s. 9-17. ISBN 978-80-223-4931-4
- CRAIGHEAD, W. E., WILCOXON-CRAIGHEAD, L., MEYERS, A. W. 1978. New directions in behavior modification with children. In HERSEN, M., EISLER, R. M., MILLER, P. M. (Eds.). *Progress in behavior modification*. New York: Academic Press. URL: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-535606-0.50012-2>
- FÁBRY LUCKÁ, Z. 2021. *Psychomotorická terapia v detskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2021. ISBN 978-80-223-5202-4.
- HUDECOVÁ, A. 2019. *Práca s ohrozenou rodinou v kontexte špeciálnej pedagogiky*. Ružomberok: Verbum vydavateľstvo Katolíckej univerzity, 2019. ISBN 978-80-561-0711-9.
- KOVÁČOVÁ, B. 2014. *Ergoterapie v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014. ISBN 978-80-223-3737-3.

- KRAMER, L., WHITEHURST, C. 1981. Effects of Button Features on Self-Dressing in Young Retarded Children. In *Education and Training of the Mentally Retarded*. 1981, Vol. 16, No. 4, pp. 277-283.
- MARCEL, S. E. 1994. *Buttoning Down the Past: A Look at Buttons as Indicators of Chronology and Material Culture*. Tennessee: University of Tennessee Honors Thesis Projects, 1994.
- NCUBE, A. C. 2014. Challenges faced by learners with severe intellectual disabilities in the acquisition of adaptive behaviour: Insights from teachers of special classes in zimbabwe. In *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*. 2014, Vol. 5, pp. 600-606.
- NITZ, J., BURNS, Y., JACKSON, R. 1998. The validity of button fastening as a test of hand disability in myotonic dystrophy. [online]. In *Australian Journal of Physiotherapy*. [cit. 29-09-2022]. 1998. Vol. 44, pp. 117-121. URL:[https://doi.org/10.1016/S0004-9514\(14\)60371-8](https://doi.org/10.1016/S0004-9514(14)60371-8)
- PFENNINGER, B. 1984. *Ergotherapie bei Erkrankungen und Verletzungen der Hand*. [online]. [cit. 29-09-2022]. 1984. ISBN 978-35-401-3089-5. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-642-86634-0>
- SEDLÁKOVÁ, A. 2018. *Výtvarný prejav a poetika*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2018. ISBN 978-80-555-2084-1.
- SCHOTTENLOHER, G. 2016. Čas, zmena ... a transcendence. In *Arteterapie, časopis české arteterapeutické společnosti*. 2016, No. 40, pp. 8-19. ISSN 1214-4460.
- VYSKOTOVÁ, J.; MACHÁČKOVÁ, J. 2013. *Jemná motorika. Vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4698-2.
- TUTEJA, S, NIGAM, V. 2017. Assistive clothing designs for mentally retarded. [online]. In *International Journal of Research – GRANTHAALAYAH*. [cit. 29-09-2022]. 2017, Vol. 5, No. 6, pp. 608-618. URL: <https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v5.i6.2017.2092>

Kontaktné údaje:

doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.
Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta,
katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky,
Hrabovská cesta 1, Ružomberok
e-mail: barbora.kovacova@ku.sk

EXPRESIA A VÝCHOVA

VÝZNAM RODINNÉHO ČÍTANIA PRE ROZVOJ ČITATELSKEJ GRAMOSTNOSTI A PODPORU RODINNÝCH VZŤAHOV

THE IMPORTANCE OF FAMILY READING FOR THE DEVELOPMENT OF READING LITERACY AND THE SUPPORT OF RAMILY RELATIONSHIPS

Zuzana Chanasová, Silvia Kaščáková, Beáta Murínová

Abstrakt

Príspevok je zameraný na rodinné čítanie, ako jeden z možných významných expresívnych prvkov týkajúcich sa nielen rozvoja čitateľskej gramotnosti, ale aj prvkom, ktorý posilňuje a rozvíja vzťahy v rodine. V príspevku prezentujeme výsledky dotazníkového zisťovania zameraného na rodinné čítanie u žiakov 1. stupňa základných škôl, ktoré sme realizovali v prvom polroku 2022. Išlo o dva druhy dotazníkov, v ktorom prvý bol určený rodičom a druhý učiteľom žiakov 1. stupňa základných škôl. V príspevku pracujeme s pojmom rodinné čítanie a zisťujeme mieru angažovanosti rodičov v tejto oblasti.

Kľúčové slová

Rodinné čítanie, rodinné prostredie, participácia rodičov.

Abstract

The article is focused on family reading as one of the possible significant expressive elements related not only to the development of reading literacy in primary education, but also an element that strengthens and develops relationships in the family. In the paper, we present the results of a questionnaire survey focused on family reading among primary school pupils in the first grade, which we carried out in the first half of 2022. There were two types of questionnaires, in which the first was determined by the parents and the second by the teacher of the pupils in the first grade of primary schools. In the post, we work with the concept of family reading and find out the degree of parental involvement in this area.

Key words

Family reading, literary education, primary school student, parental participation.

Úvod

Deti sú najvzácnejším darom manželstva a najviac prispievajú k dobru samých rodičov. Spolu so službou životu súvisí právo a povinnosť rodičov vychovávať dieťa. Rodina je akousi školou úplnejšej ľudskosti a vyžaduje si svedomitú spoluprácu rodičov na výchove detí. V priestore rodiny sa do vzťahov členov rodiny dostáva aj vzťah ku knihám a čítaniu (Chanasová, 2018, Hudecová, 2019).

Predčítavanie kníh deťom môžeme označiť ako **literárnu iniciáciu**, z ktorej prvotné nadšenie je potrebné udržiavať ako na strane dieťaťa, tak na strane rodiča. Na druhej strane podľa Magovej (2020) ide aj o určitú stratégiu k identifikovaniu možných problémov s čítaním, ktoré môžu byť príčinou špecifických porúch učenia. So samotnou podporou dieťaťa súvisí aj časová kapacita rodičov, ktorú vynaložia na výchovu čitateľa. Napríklad pri predčítaní sa dieťa nestretá iba s literárnym textom, ale aj s čítajúcim rodičom. Úlohou predčítania a s ním súvisiacich činností dospelými sprostredkovateľmi, jednotlivými príslušníkmi rodinnej komunity je:

- *podporiť (obohatiť) vývoj dieťaťa na tomto stupni o významný zdroj zážitkov a poznania, prispievajúceho k jeho harmonickému duševnému dozrievaniu,*
- *vytvoriť potrebné východiskové podmienky, na základe ktorých je pravdepodobnejšie, že sa z dieťaťa v pravú chvíľu zrodí čitateľ (a nie nečitateľ)“* (Obert, 2009, s. 194).

Rodič sa chce o dieťa dobre postarať aj v tomto smere a priebežne dopĺňa zásobník kníh, ktorý preň vytvára už od raného veku, číta dieťaťu pravidelne, rozpráva sa s ním o prečítanom, vedie dieťa k vyjadreniu pocitov z prečítaného cez výtvarný prejav alebo verbálny, prostredníctvom dramatizácie textov a iných kreatívnych činností. Ak rodič sprevádza dieťa pri týchto aktivitách, získava bohatý výskumný materiál, z ktorého dokáže odčítať veľa informácií o svojom potomkovi (Kaščáková, 2021).

Rodinné čítanie

Dieťa často vníma akt predčítavania ako možnosť stretnúť sa s rodičom v príjemnej atmosfére literárneho textu, nie iba v rámci plnenia povinností alebo nutných úkonov denného programu (raňajky, domáce úlohy, umývanie a pod.). Možnostiam čitateľského spoločenstva v rodine a komunikácie rodičov s dieťaťom prostredníctvom knihy sa odborne venuje Kováčová (2018) v rámci ranej biblioterapie. Zamieriava sa okrem iného na terapeutické aj výchovné možnosti práce s knihou. Aj v tejto oblasti sa potvrdzuje dôležitosť participácie rodičov. Ak dieťa vníma text a chce mu porozumieť, vplyv na jeho porozumenie textu má aj spoločenstvo, v ktorom sa dieťa nachádza. Rodič, ako aj starý rodič dieťaťu môže

poskytnúť pohľad na svet, ktorý je nasvietený skúsenosťami a ich porovnávaním minulého a súčasného sveta, čo môže byť pre deti prínosom. Ovlivňujú ho ďalšie deti, kamaráti, dospelí a všetci, s ktorými prichádza v rámci hodnotenia textu, preberania jeho obsahu, témy do interakcie. Germušková (2012) píše o **medzigeneračnej integrácii**, keď upriamuje pozornosť na starorodičovské čítanie kníh vnúcatám a vyzdvihuje tak možnosti múzickej literatúry ako podnecovateľky medzigeneračných dialógov. Čítanie, sa tak môže zaradiť nielen „*medzi individuálny akt, ale aj sociálnu činnosť*“ (Gavora, 2008, s. 7).

Rodičovský čitateľský vzor sa výrazným spôsobom spolupodieľa na budovaní vzťahu dieťaťa k literatúre ako aj posilňovanie samotných vzťahov medzi jednotlivými členmi rodiny, ktoré sú do rodinného čítania zaangažované. Rodič cíli na dieťa ako budúceho čitateľa a aktuálneho predčitateľa, ale dôležitý je aj rodič – čitateľ. „*Rodinné čítanie sa môže stať nielen základom budovania vzťahu k umeleckej literatúre, ale aj platformou na upevňovanie citových, sociálnych a tvorivých vzťahov medzi jednotlivými členmi rodiny (napr. radosť zo vzájomného vymýšľania rozprávok)*“ (Germušková, 2012, s. 103). Trávníček (2019, s. 33) najnovšie definuje čítanie, okrem iného, ako „*čas venovaný knihám*“. Ak nadviažeme na jeho definíciu a pokúsime sa definovať nielen pojem čítanie, ale ešte užšie **rodinné čítanie**, môžeme sformulovať definíciu: čas venovaný knihám a rodine.

V predloženom príspevku pracujeme s pojmom rodinné čítanie a pre potreby výskumu sme stanovili túto definíciu: v našom ponímaní tak chápeme rodinné čítanie ako **predčítanie dospeljej osoby (mamy, otca, staršieho súrodenca, starých rodičov) dieťaťu**.

Priblíženie výskumného bádania

Súčasťou skúmania problematiky – rodinného čítania bol výskum, ktorý sme realizovali v mesiaci apríl – jún 2022. Chceli sme zistiť, **či rodičia resp. rodinní príslušníci realizujú rodinné čítanie a popísať vybrané determinanty s tým súvisiace**. Na zistenie stanoveného cieľa sme ako výskumné nástroje použili dva druhy dotazníkov. Prvý bol adresovaný rodičom a druhý učiteľom žiakov 1. stupňa základných škôl. Dotazníky boli distribuované najmä elektronickou online formou do rôznych oblastí Slovenska. Po skončení distribúcie sa nám vrátilo 380 dotazníkov od rodičov a 106 dotazníkov od učiteľov. Vyberáme niektoré z výskumných zistení. Vyberáme niektoré z výskumných zistení.

Posudzovanie vzťahovej rodiny zo zistení z dotazníka

Jedna z položiek dotazníka pre rodičov zisťovala, prečo rodičom záleží na rodinnom čítaní. Zo získaných odpovedí sa nám na základe konštantnej komparácie podarilo vytvoriť päť kategórií – kódov súvisiacich s prínosom rodinného čítania, a to: spoločný čas, vzťahová rodinná rovina, vzťah ku knihám, rozvíjajúca funkcia a relaxačná funkcia. Vyberáme niektoré zaujímavé odpovede z kategórie spoločný čas a vzťahová rovina.

Schéma 1 *Spoločný čas*

<i>sme spolu, je to zmysluplne strávený spoločný čas</i>
<i>obohacujúci spoločný čas, spoločný rituál, chvíle s rodinou, dieťaťom</i>
<i>je to priestor spolu prežívať príbeh</i>
<i>je to pekne a kvalitne strávený čas</i>
<i>je to pekný čas, kedy vieme byť spolu</i>
<i>združuje nás to</i>
<i>poskytuje to intenzívny kontakt s dieťaťom</i>
<i>je to naša krásna spoločná chvíľka</i>
<i>vytvára to priestor pre rozprávanie na spoločné témy</i>
<i>spolu sa rozvíjame</i>

Zdroj: vlastné spracovanie

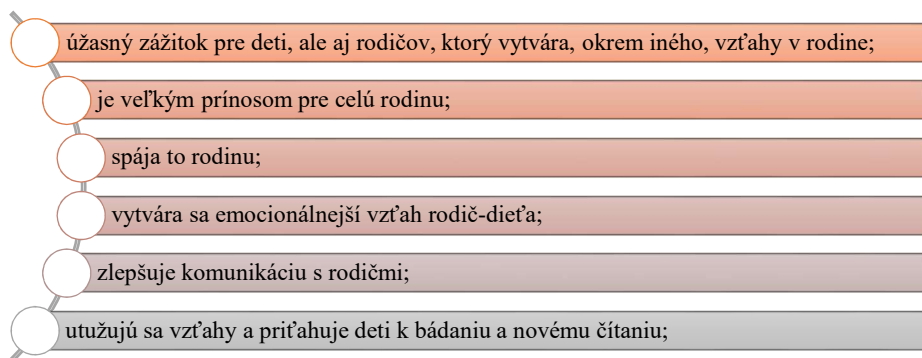
Významné odpovede z kategórie – **spoločný čas** uvádzame v schéme 1. Na základe odpovedí sa ako pozitívum prejavuje to, že si rodičia v súčasnej uponáhľanej dobe plnej masovokomunikačných prostriedkov uvedomujú, akú významnú hodnotu pre rodinu má osobný, spoločne prežitý čas s dieťaťom a knihou. Z kategórie - **vzťahová rovina** uvádzame najčastejšie odpovede rodičov:

- rodinné čítanie realizujem kvôli sprevádzaniu dieťaťa;
- lepšie spoznáваме seba navzájom;
- zlepšujú sa rodinné vzťahy;
- pomáha nám to udržiavať s deťmi pekný vzťah;
- upevňuje to vzťah medzi rodičom a dieťaťom;
- utužujeme si vzťahy;
- čítanie stmeluje rodinu, spája rodičov a deti;
- zbližuje nás;
- zlepšuje sa komunikácia medzi členmi rodiny;
- budovanie vzájomných vzťahov;

- je to forma držania rodiny pokope;
- je to čas na zažívanie vzájomnej blízkosti – emočnej aj telesnej;
- čas na stíšenie sa pred spánkom;
- tento čas si užívajú deti aj my rodičia; interakcia – dieťa-matka.

Na základe týchto vyjadrení možno konštatovať, že spoločným rodinným čítaním sa upevňujú vzájomné vzťahy, dochádza k poznávaniu sa navzájom, rozvíja sa vzájomná komunikácia formujú sa názory na prečítané dielo. Problematiku sme skúmali aj z pohľadu učiteľov. Tzn. zisťovali sme u učiteľov, čo je podľa nich prínosom rodinného čítania.

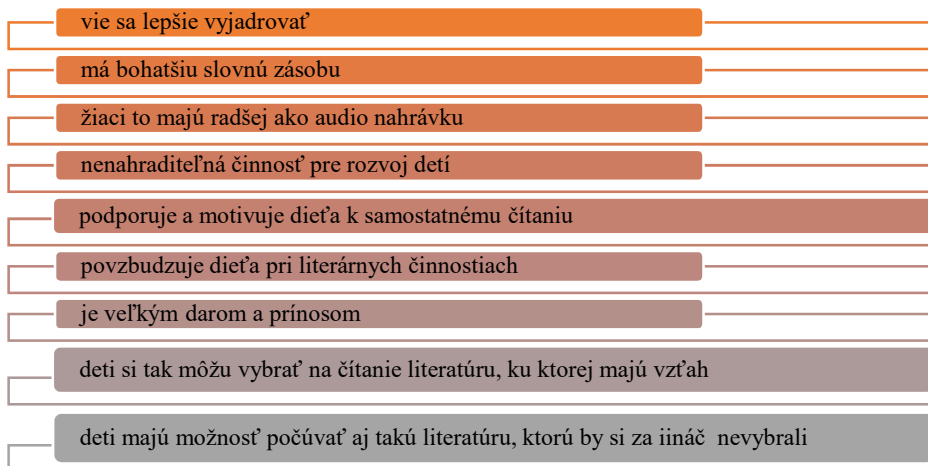
Schéma 2 Vzťahová rovina (pohľad učiteľov)



Zdroj: vlastné spracovanie

Z otvorených odpovedí sa nám vytvorilo niekoľko kategórii. Pre náš príspevok uvádzame tieto dve kategórie: vzťahová rovina rozvíjajúca funkcia, ktoré spracované uvádzame v Schéme 2 a Schéme 3.

Schéma 3 Rozvíjajúca funkcia (pohľad učiteľov)

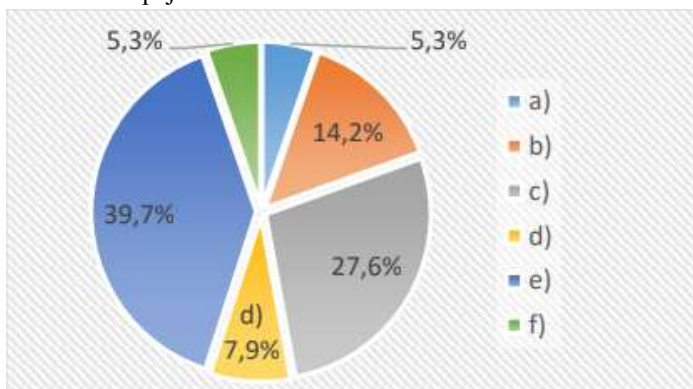


Zdroj: vlastné spracovanie

Posudzovanie angažovanosti rodičov zo zistení z dotazníka

Zaujímal nás aj oblasť angažovanosti rodičov v uvedenej oblasti. Z **Dotazníka pre rodičov** sme zistili, že 39,9 % rodičov sa aktívne zapája do vzdelávania dieťaťa. 14,1 % rodičov sa zapája, ale chcelo by sa zapájať vo väčšej miere. 27,6 % rodičov sa niekedy angažuje, a niekedy nie. 8 % rodičov sa špeciálne neangažuje, ale chcelo by sa viac. Zvyšných 10,6 % rodičov uviedlo, že sa neangažujú vôbec (5,3 %), alebo to nevedia posúdiť (5,3 %) (viď Graf 1).

Graf 1 Miera zapájania rodičov do vzdelávania dieťaťa v oblasti čítania



Zdroj: vlastné spracovanie

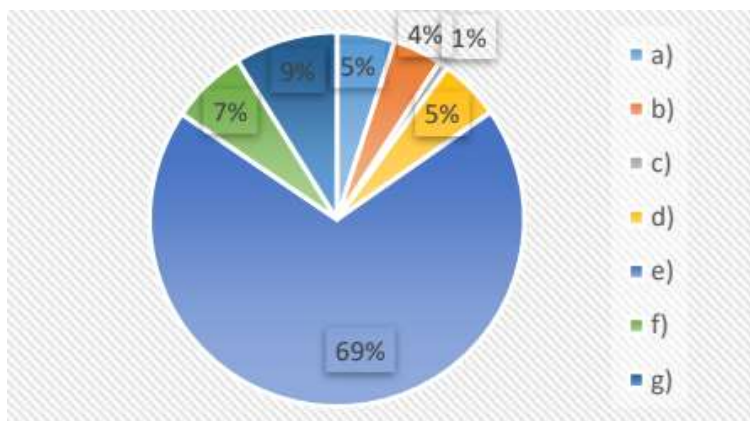
Expresivita vo výchove V.

Legenda:

- a) vôbec sa neangažujem, vzdelávanie zverujem do rúk školy/učiteľa
- b) špeciálne sa neangažujem (nedostatok času/kapacity), ale chcel by som
- c) niekedy sa angažujem, niekedy nie
- d) zapájam sa, ale chcel by som to viac (v čom/ako?)
- e) aktívne sa zapájam (ako?)
- f) neviem posúdiť/iné

S danou otázkou súvisela aj otázka, ktorou sme zisťovali, aká je podľa rodičov ich miera angažovanosti v kontexte školy v oblasti čítania. 69,5 % rodičov uviedlo, že sa aktívne v tejto oblasti angažujú v rovnakej miere ako škola. Zaujímavé bolo, že 6,6 % rodičov si myslí, že škola vôbec nestačí a oni ako rodičia sa musia angažovať oveľa viac. 5% rodičov si zase myslí, že škola plne postačí a rodič nemá robiť nič. 5,3% rodičov nemá kapacitu robiť viac a 4,2 % by uvítalo väčšiu aktivitu školy v tejto oblasti. Nízke percento - 0,8% rodičov na tom nezáleží (viď Graf 2).

Graf 2 Miera angažovanosti v oblasti čítania v kontexte rodiny a školy



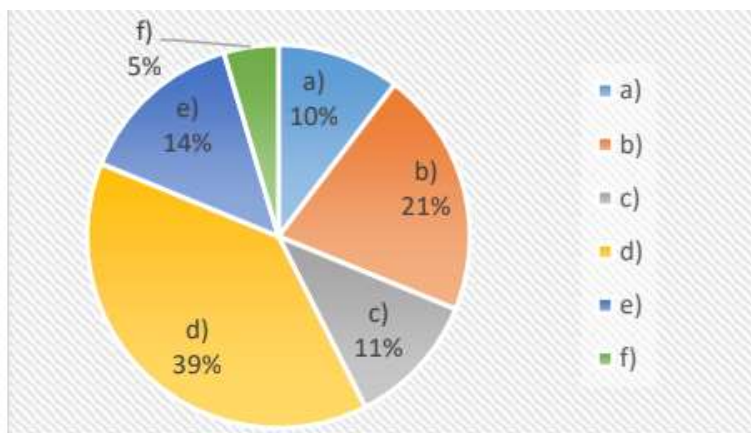
Zdroj: vlastné spracovanie

Legenda:

- a) Škola naplno postačí v oblasti vzdelávania môjho dieťaťa, rodič nemusí robiť nič.
- b) Uvítal/-a by som väčšiu aktivitu školy/učiteľa.
- c) Nezáleží mi na tom.
- d) Nemám kapacitu ako rodič robiť viac.
- e) Myslím si, že ako rodič sa musím angažovať na vzdelávaní svojho dieťaťa ohľadom čítania v rovnakej miere ako škola.
- f) Škola vôbec nestačí, ako rodič sa musím oveľa viac zapájať do vzdelávania.
- g) Iné

Zároveň sme chceli problematiku porovnať z pohľadu učiteľov. V **Dotazníku pre učiteľov** sme sa pýtali na ich názor na mieru angažovanosti rodičov v oblasti čítania. Z pohľadu učiteľov si 10,4 % rodičov považuje školu za plne postačujúcu. 14,2 % rodičov sa z pohľadu učiteľov angažujú v tejto oblasti v rovnakej miere, ako škola. Podľa učiteľov by sa 38,7 % rodičov chcelo viac angažovať, no nemajú na to kapacitu. 11,3 % rodičov na tom z pohľadu učiteľov nezáleží. 20,8 % rodičov očakáva od učiteľa/školy väčšiu aktivitu ako od nich samotných rodičov.

Graf 3 *Typy rodičov v súvislosti s ich mierou angažovanosti v oblasti čítania z pohľadu učiteľov*



Zdroj: vlastné spracovanie

Legenda:

- Z hľadiska rodičov má škola plne zabezpečiť vzdelávanie žiaka v oblasti čítania. Rodič sa na tom nepodieľa.
- Rodičia očakávajú od učiteľa/školy väčšiu aktivitu v tejto oblasti ako ich samých.
- Rodičom na tom nezáleží.
- Rodičia by sa aj chceli v tejto oblasti viac angažovať, no nemajú na to prevažne časovú kapacitu.
- Rodičia sa angažujú na vzdelávaní svojho dieťaťa ohľadom čítania v rovnakej miere ako škola.
- Podľa názoru rodičov škola vôbec nestačí, preto sa musia aj oni vo väčšej miere zapájať do vzdelávania v oblasti čítania svojho dieťaťa.
- Iné (neviem posúdiť, Rodičia sa angažujú..., Sú rodičia, ktorí sa angažujú...)

Závery

„Dôležitú úlohu v rozvoji čitateľskej gramotnosti zohrávajú rodičia a rodinné prostredie, a to najmä v predškolskom veku“ (Rusňák, s. 79, 2008). Potvrdilo sa nám to aj v našom výskume, čo uvádzame v nasledovných zisteniach.

- Výskum odhalil aj nízke percento rodičov nespokojných s mierou angažovanosti školy, čo považujú rodičia za vlastnú úlohu – angažovať sa popri škole viac.
- Niektorí rodičia nemajú kapacitu zapájať sa viac a uvítali by väčšiu aktivitu školy v tejto oblasti a najnižšie percento patrí rodičom, ktorí sa vyjadrili, že im *na tom nezáleží*.
- Aktívne zapojených rodičov do vzdelávania detí sme prostredníctvom výskumu označili ako skupinu, ktorá získala takmer štyridsať percent.
- Miera ich angažovanosti v kontexte školy v oblasti čítania zasa odhalila veľkú skupinu rodičov s takmer sedemdesiatimi percentami, ktorá svoju angažovanosť považuje za rovnocennú s inštitúciou školy.

Na skúmanú problematiku sme sa zrkadlovo opýtali aj učiteľov. Mieru angažovanosti rodičov v oblasti čítania zhodnotili nasledovne. Kým u rodičov prevažuje názor, že sa angažujú v rovnakej miere ako škola, učitelia usudzujú, že angažovaných rodičov je oveľa menej. Prisudzujú to rodičovským obmedzeniam ako sú napr. čas, uvádzajú, že rodičia na to nemajú kapacitu. Tu sa skupiny respondentov rozchádzajú, rodičia tvrdia, že sú aktívni, učitelia tvrdia, že rodičia aktívni nie sú, alebo sú angažovaní málo. Zaujímavou a aktuálnou kategóriou, ktorú rodičia zaregistrovali, je kategória *odpútanie sa od IKT*. Čo konkrétne vyjadrili nasledovne: *menej používať televíziu, mobil; keby čítanie nemuselo súperiť s televízorom; menej času stráviť s mobilom*. Ďalej sa vyskytovali oblasti: *pravidelná návšteva knižnice; propagácia nových kníh, čitateľské krúžky*.

Výskum však ukázal, a to u rodičov aj u učiteľov, že obe spomínané skupiny považujú za najdôležitejší prínos rodinného čítania *spoločne strávený čas*. Ak dieťa od rodinného čítania „odstrihneme“, prípadne rodinné čítanie prestaneme realizovať, pripravíme tak dieťa a nakoniec aj seba (rodiča) o spoločné strávené chvíle, ktoré sú prínosné pre celkovú atmosféru v rodine, vzájomné vzťahy a všetko, čím rodina pre jej členov a spoločnosť je.

Bibliografia

- GAVORA, P. a kol. 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma, 2008.
- GERMUŠKOVÁ, M. 2012. Umelecká literatúra pre deti ako intenzifikátorka medzigeneračných väzieb. [online]. In BALOGO VÁ, B. (Eds.). *Medzigeneračné mosty – vstupujeme do roka medzigeneračnej solidarity*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, [cit. 05-11-2022]. 2012. URL: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Balogova5>
- HUDECOVÁ, A. 2019. *Práca s ohrozenou rodinou v kontexte špeciálnej pedagogiky*. Ružomberok: Verbum vydavateľstvo Katolíckej univerzity, 2019. ISBN 978-80-561-0711-9.

- CHANASOVÁ, Z. 2018. *Význam literárnych a dramatizačných metód vo výchove k cnostiam*. Ružomberok: VERBUM - vydavateľstvo Katolíckej univerzity, 2018.
- KAŠČÁKOVÁ, S. 2021. Dopyt po detskom čitateľovi. In DRZEWIWCKA, G., DZIAK, D. (Eds.). *(Po)etika umeleckej tvorby pre deti a mládež*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2021. s. 48-55.
- KOVÁČOVÁ, B. 2018. Saturácia potrieb dieťaťa v ranej biblioterapii. In KOVÁČOVÁ B., MALECOVÁ VALEŠOVÁ, B. *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2018. s. 40-67.
- MAGOVÁ, M. 2020. Problémy rodiny s dieťaťom so špecifickými vývinovými poruchami učenia. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. 2020, Vol. 19, No. 2, pp. 56-64.
- OBERT, V. 2009. *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Nitra: Aspekt, 2009.
- RUSŇÁK, R. 2008. *Moderná rozprávka a jej detská recepcia*. [online]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, [cit. 05-11-2022]. 2008. URL: <https://www.p-ulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Rusnak>
- TRÁVNÍČEK, J. 2019. *Rodina, škola, knihovna. Náš vzťah ke čtení a co ho ovlivňuje*. Praha: Host, 2019.

Kontaktné údaje

doc. PaedDr. Zuzana Chanasová, PhD.
Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky,
Hrabovská cesta 1, Ružomberok
e-mail: zuzana.chanasova@ku.sk

Mgr. Silvia Kaščáková, PhD.
Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky,
Hrabovská cesta 1, Ružomberok
e-mail: silvia.kascakova@ku.sk

PaedDr. Beáta Murínová, PhD.
Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky,
Hrabovská cesta 1, Ružomberok
e-mail: beata.murinova@ku.sk

ZISŤOVANIE ÚROVNE FONEMATICKÉHO UVEDOMOVANIA V PREDŠKOLSKOM VEKU

DETERMINING THE LEVEL OF PHONEMIC AWARENESS IN PRESCHOOL AGE

Blanka Kožík Lehotayová

Abstrakt

Vo všeobecnosti sa uvádzalo, že dieťa sa začína učiť čítať a písať až po nástupe do prvého ročníka základnej školy. Proces osvojovania gramotnosti začína už skôr a to v období predškolského veku. Pred začiatkom formálneho vzdelávania sa u dieťaťa rozvíjajú kľúčové kognitívne schopnosti, ktoré sú pre učenie sa čítať a písať nevyhnutné. Jednou z týchto schopností je aj fonemické uvedomovanie. Posúdenie úrovne fonemického uvedomovania sa v predprimárnom vzdelávaní zameriava na rozlišovanie prvej hlásky v slove. Navrhnuté diagnostické nástroje zisťujú schopnosť určiť prvú hlásku slova a identifikovať vzťah medzi zvukovou podobou reči a jej grafickým ekvivalentom. Cieľovou skupinou sú učitelia predprimárneho vzdelávania.

Kľúčové slová

Fonemické uvedomovanie, čítanie, písanie, diagnostikovanie.

Abstract

It is common knowledge that child starts with learning to read and to write at the beginning of the first year of schooling. Nevertheless the literacy acquisition process has already begun at the preschool age. Before the start of the formal schooling the key cognitive skills and abilities, which are necessary for the reading and spelling development, are developed. One of these key skills is the phoneme awareness. In activities for the development of phonemic awareness at the preschool age determining the first phone in words. The proposed diagnostic tools determine the ability to determine the first sound of a word and identify the relationship between the sound form of speech and its graphic equivalent. The target group is pre-primary education teachers.

Key words

Phonemic awareness, reading, writing, diagnosing.

Expresivita a reprezentácia

Podstatou významu grafickej expresie dieťaťa predškolského veku je syntéza myslenia, tela a emócií (Wright, 2007). Každé dieťa má vlastný expresívny štýl, preferencie i spôsob reprezentácie prostredníctvom výtvorov, kde patria znaky v podobe zvukov, gest, slov, grafického zobrazovania, písania. V expresivite má opodstatnené zastúpenie zmyslová, telesná i zážitková stránka, pričom expresivita a jej prejavy sú jednoznačne záležitosťou individuálnych vlastností jedinca (Kováčová, 2018). Grafická expresia v predškolskom veku prezentuje prirodzený spôsob sebaujadrnenia dieťaťa v podobe štruktúrovanej reprezentácie jeho vnútorného sveta. Dieťa si v tomto období môže vyberať medzi formami symbolizovania reprezentácie, ktorá v konkrétnej situácii pre dieťa predstavuje optimálny spôsob kontaktovania sa s okolím (Wright, 2007).

V období predškolského veku je grafická expresia dieťaťa na úrovni vynárajúcej sa gramotnosti, teda pred nadobudnutím zručnosti čítať a písať, ale zároveň s možnosťou vyberať si medzi komunikačnými kanálmi vyjadrovanými pohybom, kresbou a rečou. Prepájanie uvedených podôb zvyšuje schopnosť dieťaťa používať v myslení viaceré formy reprezentácie.

Fonematické uvedomovanie ako súčasť fonologických schopností

Narastajúci počet detí s poruchami učenia v prvých rokoch školskej dochádzky v základnej škole je ukazovateľom toho, že osvojenie čítania a písania spôsobuje mnohým deťom značné ťažkosti. Čítanie a písanie v školskom veku sú schopnosti jazykovej povahy (Lipnická, 2007). Nejazykový prístup k hodnoteniu pripravenosti dieťaťa na písanie a čítanie v základnej škole je prekonaný.

Fonologické uvedomovanie je základom úspešného čítania, ale aj písania, ktoré je podmienené schopnosťou počuť a manipulovať s rôznymi zvukmi separátne od významu, či reprezentácie zvukov reči (Sodoro, Allinder, Rankin-Erickson, 2002). Fonematické uvedomovanie je súčasťou fonematických schopností a je jeden z významných prekurzorov písania a čítania, ktoré sa v predškolskom veku neosvojuje len implicitne, ale cieľným rozvíjaním. Norris, Hoffman (2002) predstavujú model, ktorý sa zaoberá fonematickým uvedomovaním. Model obsahuje desať oblastí spracovaných ako prehľad súčinných schopností – poznanie písmen abecedy, koncept slov, oddelenie formy od významu, rýmovanie, analýza slov, pozícia fonémy v slove, pravidlá textu, rozlišovanie zvukovo podobne znejúcich slov, metapravidlami a vývinom písania, ktoré v prípade adekvátnej podpory výrazne progrudujú.

Fonologická stránka jazyka predstavuje prirodzenú a nevyhnutnú základňu pre rozvoj gramotnosti, ktorá je v mysli človeka kódovaná vo forme fonologických reprezentácií (Máčajová, Grofčíková, Zajacová, 2017). Aby bolo možné opísať kognitívne operácie, ktoré sa uskutočňujú s fonologickými reprezentáciami, hovoríme o fonologických schopnostiach, ktoré možno nepriamo merať psychologickými testami.

Priblíženie neštandardizovaných nástrojov pedagogického diagnostikovania fonemického uvedomovania

Súčasťou cieľov realizovaného projektu KEGA č. 0026UK-4/2021 s názvom „Preventívne stratégie špecifických porúch učenia z hľadiska grafomotoriky v predškolskom veku“ je spracovať prehľad diagnostických nástrojov a existujúcich posudzovacích škál k identifikovaniu úrovne rozvoja pregramotných oblastí písania a čítania dieťaťa predškolského veku. Na základe toho sú koncipované diagnostické nástroje k pedagogickému diagnostikovaniu kategórií súčinných s oblasťou grafomotoriky, jazykových a pregramotných schopností v oblasti písania a čítania v senzitívnom období predškolského veku. Jednotlivé kategórie vznikajú analýzou a komparáciou testovacích nástrojov – prediktorov vývinových porúch učenia v období predškolského veku. Konkrétne sú to testovacie nástroje Testovací súbor čítanie, písanie, dyslexia (Mikulajová, Caravolas, Váryová, Vencelová, Škrabáková, 2012), Štruktúra neuropsychologického hodnotenia dieťaťa (Mata, Solovieva, Quintanar, Soto, 2014), Test zameraný na ranú detekciu ťažkostí v učení sa čítať a písať (Cuetos, Suárez-Coalla, Molina, Llenderrozas, 2015).

V príspevku prezentujeme opis diagnostických nástrojov jednej zo špecifikovaných kategórií – fonemického uvedomovania. Navrhnuté diagnostické nástroje sú uvádzané spolu s ukázkou výstupov po verifikovaní diagnostických nástrojov v edukačnej praxi vybraných materských škôl. Inšpiráciou ku koncipovaniu oboch diagnostických hárkov bol primárne testovací nástroj Štruktúra neuropsychologického hodnotenia dieťaťa (Mata, Solovieva, Quintanar, Soto, 2014), konkrétne v položke fonemické integrácia, ktorého súčasťou sú subtesty identifikovanie fonemicky zhodných a rozdielnych slov, slabík a identifikácia rozdielnych foném.

Charakteristika neštandardizovaných diagnostických nástrojov

Navrhnutý diagnostický nástroj „Poznám prvé písmeno svojho mena“ sa zameriava na určenie prvej fonémy mena dieťaťa a koncipovanie ďalších slov začínajúcich rovnakou fonémou akou začína meno dieťaťa. Diagnostický nástroj „Hľadám slovo“ zisťuje schopnosť identifikovať rôzne grafémy a koncipovať slová, ktoré sa začínajú na identifikované grafémy. Pri oboch diagnostických nástrojoch bolo kritérium posudzovania úrovne fonemického uvedomovania prepájané aj s grafickou expresiou, teda či dieťa dokáže graficky zaznamenať hovorenú reč do kreslenej/písanej podoby.

Diagnostický nástroj „Poznám prvé písmeno svojho mena“

Zámer: Analýza schopnosti rozpoznania prvej hlásky slova a uvedomenia si vzťahu medzi zvukovou podobou reči a jej grafickým ekvivalentom.

Realizácia diagnostikovania: Dieťa má k dispozícii diagnostický hárok, obrázky a ceruzku.

V diagnostickom hárku dieťa plní dve úlohy: zápis mena dieťaťa; koncipovanie a zapisovanie ďalších slov, ktoré sa začínajú tým istým písmenom, ako meno.

Predpokladom je, že dieťa v čase plnenia povinného predprimárneho vzdelávania spravidla dokáže napísať svoje meno, ale nie je to z pohľadu hodnotenia úrovne fonemického uvedomovania nevyhnutnosť. Ak dieťa meno napíše a bezprostredne nedokáže určiť hlásku, meno vysloví dieťa/učiteľ a na základe počutého, dieťa hlásku môže identifikovať. Ak dieťa nedokáže napísať svoje meno, má možnosť meno nahlas vysloviť a určiť, na aké písmeno sa začína. „*Vieš, na aké písmenko sa začína tvoje meno?*“ Ak je dieťa schopné identifikovať prvú hlásku svojho mena, následne je možnosť realizovať aj druhú časť diagnostickej činnosti.

V druhej časti hárku dieťa nakreslí, prípadne napíše ďalšie slová, ktoré sa začínajú tou istou hláskou ako jeho meno. Dieťa má k dispozícii obrázky, ktorých slová začínajú rôznymi písmenami, aby si dieťať a mohlo vyberať. „*Popremýšľaj, aké ďalšie slová sa začínajú na také isté písmeno, ako tvoje meno. Ak budeš vedieť, nakresli alebo napíš takéto slovo na papier.*“ Ak dieťa nedokáže zaznamenať odpoveď graficky, ale slovo začínajúce na správnu hlásku verbalizuje, odpoveď je plne akceptovaná³.

Kritériá posudzovania diagnostického nástroja „Poznám prvé písmeno svojho mena“ sú zamerané na kvalitatívne a kvantitatívne ukazovatele.

³ Pozn.: Časovo nie je nutné realizáciu diagnostikovania ohraničovať.

Kvalitatívne hodnotenie: určovanie prvej fonémy svojho mena; forma grafického zaznamenania pri zápise svojho mena; forma grafického zaznamenania vymyslených slov. **Kvantitatívne hodnotenie:** počet správnych slov. Diagnostikovanie je možné realizovať opakovane.

Diagnostický nástroj „Hľadám slovo“

Zámer: Analýza fonologických schopností – identifikovanie rôznych písmen a písomná produkcia na základe izolovania prvého písmena v slove.

Realizácia diagnostikovania: Dieťa má k dispozícii diagnostický hárok, v ktorom sú písmená abecedy v danom poradí, obrázky a ceruzku. Učiteľ, prípadne spoločne aj s dieťaťom prečítajú názov napísaný veľkými písmenami. *„Pod, skúsime spolu prečítať, čo je tu napísané.“* Následne dieťa dostane inštrukciu, aby ukázalo a pomenovalo písmená v tabuľke, ktoré pozná. Môže si vybrať z rôznych obrázkov také, ktorých názov začína písmenami, ktoré dokázalo identifikovať. Dieťa slová nakreslí alebo zapíše do príslušnej kolónky. *„Teraz budeš vyhľadávať na každé písmenko také obrázky, kde slová začínajú tým istým písmenom ako je napísané na papieri. Ak si taký obrázok našiel, tak slovo napíš alebo nakresli do správneho okienka.“*⁴

Kritériá posudzovania diagnostického nástroja „Hľadám slovo“ sú zamerané najmä na kvalitatívne ukazovatele:

- dekodovanie slov (samostatne/s učiteľom);
- identifikácia grafických tvarov a písmen a samostatná písomná produkcia;
- grafické zaznamenávanie slov (vybranú ukážku prezentuje Obrázok 1).

⁴ Pozn.: Časovo nie je nutné realizáciu diagnostikovania ohraničovať.

Obrázok 1 Ukážka zápisu slov



Zdroj: archív autorky

Spôsob zaznamenávania sledovaných kategórií diagnostikovaného dieťaťa vo veku šesť rokov a jeden mesiac, prezentujú nižšie uvedené tabuľky.

Tabuľka 1 Poznám prvé písmeno svojho mena⁵

Diagnostikované kategórie	Opis identifikovaných činností
Zápis mena a určenie prvej hlásky	Konvenčne zapísané meno SIMONKA. Určenie prvej hlásky S.
Počet slov	6
Stratégia zápisu slov	Nakreslenie a napísanie šiestich slov začínajúcich na grafému „S“ Prečítanie slov: SILVIA, SLIEPKA, SOVA, SLIMAK, SLON, SNEHULIAK.

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 2 Hľadám slovo

Diagnostikované kategórie	Opis identifikovaných činností
Čítanie textu	Prečítanie textu: HLADÁM SLOVO
Znalosť písmen	Poznanie a rozlišovanie všetkých písmen.
Vymyslené slová	Vytvorenie slova ku každému písmenu (celkovo 26 slov).
Stratégie zápisu slov	Konvenčný zápis 26 podstatných mien AUTO, IVANKA, USTA, SIMONA, OČI, VÁNOK, MAMI, ELETRICKA, LABUŤ, PALKO, JANKA, NOS, KVETOK, CIBULA, TABULA, BANAN, ZÁMOK, DANKA, RANO, ŠANKO, HELIK, FILIP, ĎEŇ, GOBIK (gombík), ČASOPIS, ŽELE.
Meno/priezvisko	Zapísanie celého mena a priezviska.

Zdroj: vlastné spracovanie

Z výsledkov výskumu sme zistili, že diagnostické nástroje sa skutočne zameriavali na sledované kategórie: identifikovanie prvého písmena svojho mena; koncipovanie

⁵ Pozn.: Dieťa dokáže dekodovať písmená a písať a čítať slová, určenie prvej hlásky a hláskovanie je zvládnuté.

slov, ktoré začínajú rovnakým písmenom akým je meno dieťaťa; identifikovanie a pomenovanie izolovaného písmena; koncipovanie slov, ktoré sa začínajú písmenom, ktoré dieťa pozná; spôsob grafického zaznamenávanie slov.

Kritériá posudzovania funkčnosti diagnostických nástrojov pre nás predstavovali reliabilitu a validitu diagnostického nástroja, prípadne aj možnosť modifikácie diagnostického aparátu pre potreby subjektu. Diagnostické nástroje poskytli dostatok údajov, aby sme mohli potvrdiť, že jeho pôvodný cieľ a zámer diagnostikovania sa naplnil a nástroje hodnotíme ako funkčné.

Záver

Cieľom výskumu bolo navrhnuť a verifikovať funkčnosť vytvorených diagnostických nástrojov na posúdenie prejavov pregramotných spôsobilostí dieťaťa predškolského veku, čo považujeme za dosiahnuté. Dôležitosť fonologického uvedomovania, ktoré tvorí základ pre osvojenie si čítania ako transformácii grafém alebo slov na fonémy a písania, ktoré je transformáciou foném na slová, má svoje opodstatnenie. Ak dieťa správne nediskriminuje fonémy, nie je schopné segmentovať reč na menšie jednotky ako sú slabiky a fonémy alebo nie je schopné zapamätať si viaceré fonémy, je vysoko pravdepodobné, že môže mať ťažkosti pri učení sa písať a čítať. Na základe toho tvoria súčasť výstupov realizovaného projektu z hľadiska grafomotoriky v predškolskom veku“ materiály, ktoré sa viažu k podpore dieťaťa v akcente na eliminovanie možných problémov súvisiacich s učením sa písať a čítať v základnej škole.

Bibliografia

- CUETOS, F., SUÁREZ-COALLA, P., MOLINA, M. I., LLENDERROZAS, M. C. 2015. *Test para la detección temprana de la dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura*. [online]. Španielsko: Oviedo, [cit. 29-09-2022]. 2015. ISSN 1139-7632. URL: <https://doi.org/10.4321/S1139-76322015000300002>
- KOVÁČOVÁ, B. 2018. Expresivita ako súčasť východísk ranej biblioterapeutickej intervencie. In KOVÁČOVÁ, B. et al. (Eds.): *Expresivita vo výchove II*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2018. s. 116-124.
- LIPNICKÁ, M. 2007. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. Praha: Portál, 2007. 64 s. ISBN 978-80-7367-244-7.
- MÁČAJOVÁ, M., GROFČÍKOVÁ, S., ZAJACOVÁ, Z. 2017. *Fonologické uvedomovanie ako prekurzor vývinu gramotnosti*. Nitra: UKF v Nitre, 2017. 96 s. ISBN 978-80-558-1213-7.
- MATA, A., SOLOVIEVA, Y., QUINTANAR, L., SOTO, F. 2014. *Utilidad del dibujo para superar problemas en la escritura: estudio de un caso*. Chile: Temuco, 2014. ISSN 0718-0551.

- MIKULAJOVÁ, M. CARAVOLAS, M., VÁRYOVÁ, B., VENCELOVÁ, L., ŠKRABÁKOVÁ, G. 2012. *Čítanie, pisanie a dyslexia (s testami a normami)*. Bratislava: SAL, 2012. 296 s. ISBN 978-80-89113-94-1.
- NORRIS, J. A., HOFFMAN, P. R. 2002. Phonemic Awareness: A Complex Developmental Process. [online]. In *Topics in Language Disorders*. [29-09-2022]. 2002. Vol. 22, No.2, pp. 1-34. URL: <https://doi.org/10.1097/00011363-200201000-00003>
- SODORO, J. ALLINDER, R. M., RANKIN-ERICSON, J. L. 2002. Assessment of Phonological Awareness: Review of Methods and Tools. [online]. In *Educational Psychology Review*. [cit. 29-09-2022]. 2002, Vol. 14, No. 3, p. 223-260. URL: <https://doi.org/10.1023/A:1016050412323>
- WRIGHT, S. 2007. Young children's meaning - making through drawing and telling': Analogies to filmic textual features. [online]. In *Australasian Journal of Early Childhood*. [cit. 29-09-2022]. 2007, Vol. 32, No. 4, pp. 37-48. <https://doi.org/10.1177/183693910703200408>

Afiliácia

Príspevok je parciálnym výstupom projektu KEGA č. 0026UK-4/2021 „Preventívne stratégie špecifických porúch učenia z hľadiska grafomotoriky v predškolskom veku“.

Kontaktné údaje

doc. PaedDr. Blanka Kožík Lehotayová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta,
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Račianska 59, 813 34 Bratislava
e-mail: lehotayova@fedu.uniba.sk

ANALÝZA A INTERPRETÁCIA VIZUÁLU SO ZAMERANÍM NA PRVKY GEOMETRIE

ANALYSIS AND INTERPRETATION OF VISUAL FOCUS ON GEOMETRY ELEMENTS

Alžbeta Kuljovská

Abstrakt

Príspevok prezentuje zistenia realizovaného experimentálneho interview so žiakmi 2. ročníka základnej školy na tému analýzy a interpretácie vizuálu so zameraním na výrazové prvky geometrie. V príspevku je charakterizovaný pojem vizuálnej gramotnosti ako aj jej aktuálny stav prepojenia s matematickou gramotnosťou vo vyučovaní na 1. stupni základnej školy.

Kľúčové slová

Geometria, vizuálna gramotnosť, matematická gramotnosť, výtvarná výchova.

Abstract

The contribution presents the findings of an experimental interview with pupils in the 2nd class of primary school on the topic of visual analysis and interpretation, focusing on the expressive elements of geometry. The contribution describes the concept of visual literacy as well as its current state of association with mathematical literacy in teaching at the first grade of primary school.

Key words

Geometry, visual literacy, mathematical literacy, art education.

Úvod

Geometrické vzdelávanie v materských školách vo vzdelávacej oblasti Matematika a práca s informáciami, časť Geometria a meranie vo výkonových štandardoch jasne vymedzuje a pokrýva elementárne poznatky ako rovinnej, tak aj priestorovej geometrie, pričom kladie dôraz na individuálnu manipuláciu dieťaťa počas získavania nových poznatkov (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016). V primárnom vzdelávaní nastáva určitá zmena a v osnovách nachádzame najmä rovinnú geometriu, ktorej zákonitosti sú predmetov znalostí, ktoré sa žiaci majú naučiť počas vyučovania (Inovovaný štátny vzdelávací program pre 1. stupeň, 2015). Židek (2013), Partová (2013) a Žilková (2011) tvrdia, že poznatky rovinnej geometrie nemajú byť oddelené od priestorovej orientácie, ak ide aj o orientáciu v priestore, ktorý je zobrazovaný na obrázku. V mladšom školskom veku žiak potrebuje prepájať abstraktný pojem, názov geometrického útvaru s reálnym svetom, ktorý mu je blízky, napr. slovo štvorec môže vnímať ako vzor na košeli či sukni. Uvedomením si tohto spôsobu reprezentácie, geometria ponúka širokú škálu vyjadrení. Žiak sa spočiatku učí porovnávaním bežných vecí ako sú čokoláda, peračník, lavica, vstupná brána školy, preliezky, pohyb kolotoča a i. Súčasne pozoruje geometrické výrazy vo svojich bežných vyjadreniach na vyučovacích hodinách, napr. na hodine výtvarnej výchovy bez špecifickej znalosti kruhu, kružnice a priemeru popíše koleso auta a jeho pohyb. Takéto prepojenia možno sledovať aj na ostatných vyučovacích hodinách v škole. Procesy získavania nových informácií smerujú k tvorbe poznatkového systému človeka od raného veku.

Gramotnosť, ktorú možno charakterizovať ako schopnosť identifikovať, diferencovať a porozumieť myšlienkam prezentovaným viditeľnými aktivitami, činnosťami alebo statickými obrazmi (fotografiami, umeleckými maľbami a i.) označujeme ako **vizuálnu gramotnosť**. Sampson, Rasinski, Sampson (2003) v komplexnom modeli gramotnosti reflektujú jej širšie, holistické chápanie, vyjadrujú postupnosť a vyvíjanie gramotnosti paralelne s vývinom jedinca v rámci jednotlivých vývinových období. Vizualná gramotnosť je demonštrovaná ako výsledok súčasnej doby, ktorý kladie dôraz na tzv. moderné čitateľstvo a využívanie multimediálnych technológií. Guzman (2002), Raney (In Fulková, 2002), Šupšáková (2020) tvrdia, že nemožno hovoriť iba o videní okom, ale najmä videní myslou, hovoria o schopnosti interpretácie obrazového materiálu s ohľadom na jeho historické východiská, a súčasne ako o schopnosti spracovať obrazový podnet v rámci efektívnej komunikácie. Obrazový materiál je nástroj, prostredníctvom ktorého možno vyslať množstvo informácií prijímateľom, a teda prostredníctvom

nich možno komunikovať.

Aktuálny stav prepojenia vizuálnej a matematickej gramotnosti v primárnom vzdelávaní

V primárnom vzdelávaní má učiteľ priestor rozvíjať a budovať vizuálnu i matematickú gramotnosť takmer vo všetkých vyučovacích premetoch. Vo vyučovaní matematiky má priestor aplikovať poznatky čítania obrazov počas čítania vopred zostavených tabuliek, resp. grafov alebo obrázkových úloh, ktoré disponujú dôležitými informáciami a ktoré ma žiak nájsť, aby vyriešil stanovený problém. Vizuálne myslenie, jazyk, vnímanie a komunikácia sú tak výrazne zakomponované do riešenia matematických problémov a významne ovplyvňujú postup žiakovej práce a spôsob jeho vyjadrovania. Vizuálne gramotní žiaci dokážu formovať mentálne obrazy napr. o rovinných a priestorových geometrických útvaroch, priamo s využitím priestorovej vizualizácie a priestorovej pamäte. Prostredníctvom geometrických obrazov si majú žiaci možnosť trénovať zručnosti vizuálnej predstavivosti a orientácie. Môžeme tvrdiť, že schopnosť vizualizovať sa stáva základným pilierom pre matematickú gramotnosť žiaka. V zozname vyučovacích predmetov nefiguruje vizualizácia ako samostatný predmet, pretože je nevyhnuté implementovať jej prvky do všetkých častí vyučovacieho procesu bez ohľadu na preberanú tému.

Výtvarná výchova poskytuje učiteľovi priestor k priamemu rozvoju vizuálnej gramotnosti. Žiak sa prostredníctvom umeleckých diel učí interpretovať reč vizuálu s ohľadom na jeho historický kontext. Umelecké dielo žiakovi ponúka prvotný podnet, ktorý skrz výrazové prostriedky (farbu, tvar, kompozíciu) komunikuje so žiakom. Žiak číta dielo najskôr povrchne, všima si jemu atraktívne časti diela, následne analyzuje a identifikuje detaily, ktoré porovnáva s vlastnými prekonceptami a skúsenosťami s doterajšieho poznania. Okrem vizuálnej gramotnosti si žiak obohacuje slovnú zásobu, poznatkový systém a rozvíja fantáziu. Vo vyučovaní elementárnej matematiky možno pozorovať dôležitý vzájomný vplyv prepojenia vizuálnej a matematickej gramotnosti. V prvom ročníku základnej školy je nevyhnutá kombinácia vizuálnych prvkov s matematickým jazykom. Bez vzájomného prepojenia by nemohlo dôjsť k abstrakčným zdvihom, ktoré utvárajú u žiaka pojem číslo. Bez prepojenia uvedených atribútov by žiak nedokázal s číslom pracovať, ani s ním vykonávať akékoľvek početné operácie. Rovnaký proces nastáva i vo vyučovaní geometrie. Žiak pozoruje jednotlivé útvary, učí sa ich pomenovať a vysloviť ich vlastnosti. Pri prechode do vyšších hladín geometrického myslenia možno hovoriť, že dochádza k abstrakcii a žiak si jednotlivé útvary v myslí

porovnáva, kategorizuje ich a dokáže vysloviť ich spoločné a odlišné vlastnosti.

Tabuľka 1 Predpokladané pozitívne a negatívne dôsledky aktuálneho stavu vizualizácie vo vyučovaní matematiky

pozitívne dôsledky	negatívne dôsledky
<ul style="list-style-type: none"> • flexibilita žiakov pri práci s počítačom; • programové vybavenie počítačov na prácu pri rozvoji priestorovej predstavivosti; • dostatok obrazového materiálu. 	<ul style="list-style-type: none"> • povrchné vnímanie vizuálneho materiálu; • spomalené abstrakčné procesy počas osvojovania si nových informácií; • orientácia na „dôležité“ učivo.

Zdroj: vlastné spracovanie

Aktuálny stav ukazuje vplyv rôznych médií vo vyjadrovaní, myslení i správaní sa žiaka. Žiak stráca motiváciu učiť sa. V súvislosti so zameraním textu príspevku konštatujeme, že určití žiaci druhého ročníka majú v oblasti jemnej motoriky limity, ktoré sú pomerne častým javom. V tabuľke 2 pojednávame o geometrických kompetenciách, ktoré by mal žiak 2. ročníka zvládnuť na základe vzdelávacích štandardov, ktoré sú uvedené v iŠVP pre 1. stupeň základnej školy (2015) a zdôrazňujeme aktuálne limity v tomto ročníku.

Tabuľka 2 Geometrické kompetencie v príslušných ročníkoch primárneho vzdelávania a ich limity

Ročník	Kompetencia	Limitnosť
2. ročník	<ul style="list-style-type: none"> • správny úchop a obratná manipulácia s rysovacími pomôckami (pravítko, ceruza); • vlastné korigovanie prítlaku na ceruzu počas rysovania (hrubé a tenké čiary); • spájanie dvoch bodov; • pomenovanie rovinných geometrických útvarov (štvorec, kruh, obdĺžnik, trojuholník) v rôznych rotáciách a veľkostiach. 	<ul style="list-style-type: none"> • slabo rozvinutá jemná motorika; • silný prítlak na písacie potreby; • neobratná manipulácia s pravítkom (správne priloženie); • nepresné rysovanie s veľkými odchýlkami; • nesprávne určenie útvarov v podmienkach rozdielných od prekonceptov.

Zdroj: vlastné spracovanie

Uvedené kompetencie možno považovať za základné východiská pre riešenie geometrických úloh, ktoré prichádzajú v 3. a 4. ročníku. S kompetenciami úzko súvisí aj ich zdokonaľovanie a automatizácia, ktorú možno docieľiť správnymi a pravidelnými cvičeniami, ktoré budú zaradzované do vyučovacia jeden až dvakrát

do týždňa.

Experiment interpretácie výtvarného diela so zameraním na geometrické prvky zvoleného vizuálu u žiakov 2. ročníka

Tabuľka 3 Interpretácia výtvarného diela so zameraním na geometrické prvky

<p>Vhodný ročník: 2. ročník</p> <p>Vyučovaci predmet: matematika, výtvarná výchova (min. 45 minút)</p> <p>Téma: Rušné veľkomesto (vizuálny jazyk obrazu, geometrické útvary)</p> <p>Výkonový štandard: vyznačiť úsečku, identifikovať a pomenovať rovinný geometrický útvar a priestorový geometrický útvar, rozlíšiť geometrické útvary v umeleckom diele, povedať svoju interpretáciu videného obrazu, opísať videný obraz. <i>(Spracované podľa iŠVP pre 1. stupeň ZŠ, 2015)</i></p> <p>Obsahový štandard: úsečka, rovinný geometrický útvar (štvorec, kruh, obdĺžnik, trojuholník), priestorový geometrický útvar (kocka, kváder, guľa), interpretácia obrazu, opis videného obrazu. <i>(Spracované podľa iŠVP pre 1. stupeň ZŠ, 2015)</i></p> <p>Kognitívny cieľ: Identifikovať a pomenovať aspoň 3 úsečky, aspoň 3 rovinné geometrické útvary. Identifikovať, pomenovať a ukázať aspoň 2 priestorové geometrické útvary. Vedieť rozlíšiť geometrické útvary v umeleckom diele. Opísať videný obraz.</p> <p>Psychomotorický cieľ: Vyznačiť aspoň 3 úsečky vo videnom obraze. Vyznačiť aspoň 3 rovinné geometrické útvary. Smerovať k vlastnej interpretácii videného obrazu. Správne manipulovať s kockou.</p> <p>Afektívny cieľ: Smerovať k identifikácii posolstva obrazu. Rešpektovať názory iných.</p>
<p>Úvodná časť (zistenie prekonceptov)</p> <p>Metódy práce: riadený rozhovor, brainstorming</p> <p>Formy práce: individuálna, frontálna, skupinová</p> <p>Pomôcky: papier s nápisom „mesto“, farebné pastelky</p> <p>Oboznámenie s témou „Rušné veľkomesto“. Vedenie rozhovoru: „<i>Aké bolo podľa vás mesto, v ktorom ste boli? V čom sa odlišuje mesto od dediny? Čo vám napadne, keď poviem slovo MESTO?</i>“ Svoje odpovede značia žiaci na papier. V závere úvodnej časti žiaci zhodnotia, čo je mesto a prečo hovoríme, že určité miesto je mesto a nie dedina.</p>
<p>Evokácia</p> <p>Metódy práce: riadené počúvanie zvukovej nahrávky, tvorba vizuálnych predstáv na základe zvukov mesta, motivačný riadený rozhovor</p> <p>Formy práce: individuálna, frontálna</p> <p>Pomôcky: zvuková nahrávka</p> <p>Žiaci si zatvoria oči. Ich úlohou je predstavovať si, čo budú počuť. Následne zaznie nahrávka zvukov mesta. Žiaci sú upozornení na následné kladenie otázok.</p>

Počas počúvania je stíšený zvuk a sú zadané úlohy:

1. *Predstavte si auto, ktoré práve okolo vás prešlo (zvýšim zvuk), akú malo farbu? Videli ste vodiča auta?*
2. *Prechádzate teraz po ulici, zastavíte sa a pozriete sa na stranu. Vedľa vás je obrovský obchod. Akej farby je budova obchodu? Aký je to obchod? Čo v ňom predávajú?*

Uvedenie⁶

Metódy práce: metóda kladenia otázok a odpovedí – práca s vizuálom fotografie z prostredia mesta), vizuálne zobrazovanie geometrických útvarov vo fotografii, didaktická hra: kocka s nápismi (Obr. Kocka)

Formy práce: individuálna, frontálna, skupinová

Pomôcky: glóbus, vizuál fotografie v digitálnej i printovej podobe (v počte žiakov), papieriky, pastelky, pravítko, papierik s otázkami k úlohe 2

V úvode sú žiaci v polkruhu pred premietaným vizuálom. Žiakom je prečítaný krátky príbeh o vzniku fotografie:

„Jedna mladá fotografka túžila cestovať. Jedného dňa sa rozhodla, že si kúpi lístok na lietadlo. Zbalila si potrebné veci a odletela do krásneho, ale veľkého mesta menom New York v Amerike. Let ponad oceán trval takmer 10 hodín. Prvé dva dni boli plné poznávania a fotenia nových vysokých budov i dlhých ulíc. Na tretí deň prechádzala táto fotografka po úplne normálnej ulici, ktorá ju oslovila tým, že bola niečím iná. Nielenže hrala rôznymi farbami, ale aj zobrazovala viacero obrazov starších ľudí, ktorí stáli alebo sedeli, možno čakali na svoje vnúchatá alebo len tak oddychovali. Až potom ako sa vrátila fotografka do bytu zistila, že zachytila i mladých ľudí, ktorí sa niekam ponáhľali, ani jeden sa nezastavil pred týmito farebnými obrazmi.“

Úlohou žiakov je prezerat' si farebný vizuál fotografie počas čítania príbehu (aspoň 3 min.). Po prečítaní žiakom nechám ešte aspoň 2 minúty na prezeranie si obrazu. Žiakov upozorním, aby si všímali prostredie, využité farby, osoby (ich vek, oblečenie, pohyb), čo všetko sa nachádza na obrázku, z akého to je materiálu a pod.

Úloha 1: Žiaci pozorujú fotografiu a diskutujú na konkrétne otázky.

1. Opíš fotografiu, ktorú pred sebou vidíš, čo vidíš v prednej časti fotografie?
2. Opíš fotografiu, ktorú pred sebou vidíš, čo vidíš v strednej časti fotografie?
3. Opíš fotografiu, ktorú pred sebou vidíš, čo vidíš v zadnej časti fotografie?

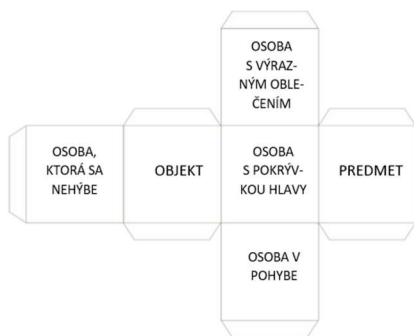
Úloha 2: Žiaci sa rozdelia do trojic (napr. podľa počtu slabík v mene), každá skupina dostane jeden papier a vytlačení vizuál fotografie. Skupina si spomedzi seba zvolí jedného zapisovateľa. Úlohou skupiny je odpovedať na otázky uvedené na papieri.

⁶ Pozn.: K interpretácii je vhodné zvoliť vizuál (fotografiu, obraz) mesta, na ktorom sa pohybujú ľudia. V našom prípade bola zvolená fotografia, na ktorej bola zachytená pouličná výstava fotografií starých ľudí a popred tieto vyobrazenia prechádzali mladí ľudia, bez zastavenia.

1. Aké farby vidíš na fotografii?
2. Ktorú farbu si si všimol na fotografii ako prvú?
3. Opíš, čo ti táto farba pripomína/čo v tebe táto farba vyvoláva?
4. Ktoré predmety sú v tejto farbe?
5. Aké materiály vidíš na fotografii?

Úloha 3: HOD KOCKOU - Každá skupina si hodí kockou (Obr. Kocka). Podľa zadania na kocke si každá skupina zvolí jednu osobu/objekt/predmet. Žiaci osobu/objekt/predmet opíšu a vymyslia, kam by osoba mohla ísť, ako sa daná osoba tvári alebo nad čím, by mohla premýšľať, prípadne na čo by mohol byť predmet/objekt využívaný. Na dohodnutie sa majú žiaci max. 5 minút. Následne každá skupina odprezentuje to, čo spoločne vymysleli.

Obrázok 1 Kocka



Zdroj: vlastné spracovanie

Úloha 4: Potom žiaci opäť vytvoria polkruh a každý z nich dostane dva papieriky. V prvej časti vedieme spoločne diskusiu o posolstve daného obrazu. V druhej časti úlohy žiaci rozdelia osoby na obrázku do dvoch skupín podľa určitého kritéria, ktoré vidia na vizuále. Svoje myšlienky napíšu na papieriky.

1. *Prezri si osoby na obrazoch/fotografiách a voľne pohybujúce sa osoby, porovnaj ich.*

2. *Rozdeľ tieto osoby na dve skupiny podľa určitého kritéria.*

Úloha 5: Každý žiak dostane vytlačený vizuál. Postupne podľa zadania vyplňajú úlohy. Žiaci rysujú pravítkom a farebnými pastelkami.

1. Vidíš na obrázku línie (čiary, úsečky,...)? Vyznač ich.

2. Vidíš na obrázku aspoň tri rôzne rovinné geometrické útvary? Vyznač ich.

3. Vidíš na obrázku aspoň dva rôzne priestorové útvary? Zakrúžkuj ich.

Reflexia

Metódy práce: tvorba názvu/nadpisu fotografie, riadené počúvanie zvukovej nahrávky, riadený rozhovor

Formy práce: individuálna, frontálna

Pomôcky: papieriky, pero, zvuková nahrávka (viď. Evokácia)

Každý žiak dostane malý papierik. Úlohou žiaka je napísať názov obrazu (fotografie), ktorú majú pred sebou.

1. *Predstav si, že si fotograf, ktorý odfotografoval túto ulicu. Aký názov by ste dal tvojej fotografii? Ako by si ju pomenoval?*

Žiaci sa opäť usadia do kruhu a následne každý žiak prečíta svoj názor a vzájomne diskutujeme o tom, čo napísal. Potom žiakom poviem, nech si opäť prezrú fotografiu (cca 1 min.), potom zatvoria oči a opäť im pustím nahrávku zvuku (1 min.), ich úlohou je predstavovať si, že sú v tom meste z fotografie. V závere spoločne zhodnotíme, čo všetko si predstavovali. Žiakov sa pýtam:

2. *Čo si myslíš, prečo takéto miesto odfotografoval fotograf?*

V závere sa vrátíme k tomu, či správne v úvode definovali, čo je to mesto. Žiaci vyjadria svoj názor na priebeh hodiny.

Zdroj: vlastné spracovanie

Metodika zadávania otázok počas realizácie analýzy a interpretácie vizuálu

Analýza a interpretácia predloženého vizuálu je rozčlenená do siedmich častí, ktoré sledujú opis objektov a postáv, analýzu farieb, predmetov a materiálov, analýzu osôb a posolstvo fotografie so zvýraznením sociálneho aspektu, názor na fotografiu, vytvorenie vhodného názvu pre vizuál. Z hľadiska prepojenia na vyučovanie geometrie sú sledované vedomosti o rovinných a priestorových geometrických útvaroch.

Analýza začína prečítaním príbehu (časť Uvedomenie), ktorá respondentovi poskytne pozadie, históriu vizuálu. Vizuál je v úvode analýzy rozdelený do troch častí – prednej, strednej a zadnej. Dôležité je pozorovať u žiakov vnímanie priestoru pri využívaní pojmov predná časť, stredná a pozadie. Ďalej sa analýza zameriava na výskyt farieb, predmetov a materiálov vo vizuále. Táto časť sa zameriava aj na interpretáciu vnútorných prepojení, ktoré žiaci prezentujú. Časť OSOBY – POSOLSTVO FOTOGRAFIE predpokladá pochopenie rozdielov medzi jednotlivými postavami vizuálu a prostredím, v ktorom sa nachádzajú. Počas porovnávania vyobrazovaných a pohybujúcich sa osôb má zaznieť sociálne posolstvo vizuálu. Následne žiak rozdelí osoby do dvoch skupín, pričom zdôvodní svoju voľbu. Táto voľba by mala odrážať konkrétny vplyv vizuálu na žiaka. V časti GEOMETRICKÉ ÚTVARY je potrebné sledovať správnosť vyjadrovania, správnosť riešení zadaných úloh a spôsob práce s rysovacími pomôckami. V záverečnej časti žiak vysloví vlastný názor na to, prečo vznikla fotografia a vytvorí nadpis, ktorým by ju pomenoval.

Tabuľka 4 Metodika

OPIS FOTOGRAFIE

1. **Opíš fotografiu, ktorú pred sebou vidíš, čo vidíš v prednej časti fotografie?**

2. Opíš fotografiu, ktorú pred sebou vidíš, čo vidíš v strednej časti fotografie?
3. Opíš fotografiu, ktorú pred sebou vidíš, čo vidíš v zadnej časti fotografie?
FARBY
4. Aké farby vidíš na fotografii?
5. Ktorú farbu si si všimol na fotografii ako prvú?
6. Opíš, čo ti táto farba pripomína/čo v tebe táto farba vyvoláva?
7. Ktoré predmety sú v tejto farbe?
MATERIÁLY
8. Aké materiály vidíš na fotografii?
OSOBY – POSOLSTVO FOTOGRAFIE
9. Hod' kockou – 3x (Obr. Kocka): <i>Objekt</i> – Vyber si objekt na fotografii. Popíš ho. Uved', na akú činnosť môže byť daný objekt využívaný. <i>Predmet</i> – Vyber si predmet na fotografii. Popíš ho. Uved', na akú činnosť môže byť daný predmet využívaný. <i>Osoba s pokrývkou hlavy</i> – Vyber si osobu s pokrývkou hlavy. Popíš ju. Vymysli, kam by osoba mohla ísť, ako sa daná osoba tvári alebo nad čím, by mohla premýšľať. <i>Osoba v pohybe</i> – Vyber si osobu v pohybe. Popíš ju. Vymysli, kam by osoba mohla ísť, ako sa daná osoba tvári alebo nad čím, by mohla premýšľať. <i>Osoba, ktorá sa nehýbe</i> – Vyber si osobu, ktorá sa nehýbe. Popíš ju. Vymysli, aký je jej dôvod státia/sedenia, ako sa daná osoba tvári alebo nad čím, by mohla premýšľať. <i>Osoba s výrazným oblečením</i> – Vyber si osobu s výrazným oblečením. Popíš ju. Vymysli, kam by osoba mohla ísť, ako sa daná osoba tvári alebo nad čím, by mohla premýšľať.
10. Prezri si osoby na obrazoch/fotografiách a voľne pohybujúce sa osoby, porovnaj ich.
11. Rozdeľ tieto osoby na dve skupiny podľa určitého kritéria.
GEOMETRICKÉ ÚTVARY
12. Vidíš na obrázku línie (čiary, úsečky,...)? Vyznač ich.
13. Vidíš na obrázku aspoň tri rôzne rovinné geometrické útvary? Vyznač ich.
14. Vidíš na obrázku aspoň dva rôzne priestorové útvary? Ukáž ich.
NÁZOR NA FOTOGRAFIU
15. Čo si myslíš, prečo takéto miesto odfotografoval fotograf?
NÁZOV FOTOGRAFIE
16. Predstav si, že si fotograf, ktorý odfotografoval túto ulicu. Aký názov by ste dal tvojej fotografii? Ako by si ju pomenoval?

Zdroj: vlastné spracovanie

Analýza výsledkov

V rámci nášho výskumu bolo realizované experimentálne interview s náhodne vybraným žiakom a žiačkou 2. ročníka základnej školy. Obaja navštevujú vidiecke

školy, pochádzajú z úplnej rodiny a majú súrodencov. Žiaden netrpí vývinovou poruchou učenia, žiak nosí okuliare. Interview bolo realizované u každého osobitne, trvalo od 40–45 min./osoba a bolo zrealizované podľa vyššie popísaného spôsobu a metodiky analýzy a interpretácie vizuálu.

V úvodnej evokačnej časti sa u oboch respondentov zisťovali základne prekoncepty o meste a rozdieloch medzi mestom a dedinou. Po analýze odpovedí je zrejmé, že žiaci majú vytvorené základné prekoncepty o meste a priestore mesta. Taktiež majú vytvorené základné predpoklady pre rozvoj vizuálneho myslenia, čo konštatujeme na základe výpovedí o predstavách automobilu a obchodu. Počas realizácie prieskumnej sondy sa zisťovalo:

- ako žiak/žiačka opíše predložený vizuál;
- ako žiak/žiačka vníma farby/predmety/materiály na vizuále;
- ako žiak/žiačka opíše a hodnotí podľa voľby osobu/predmet/objekt na vizuále;
- ako žiak/žiačka interpretuje posolstvo vizuálu;
- či žiak/žiačka identifikuje geometrické útvary na predložnom vizuále;
- aký má názor žiak/žiačka na vizuál;
- aký názov žiak/žiačky vytvorila vizuálu.

Tabuľka 5 Analýza výsledkov

	Žiačka	Žiak
Celostný opis vizuálu	<ul style="list-style-type: none"> • vnímanie priestoru; • detailný opis jednotlivých častí. 	<ul style="list-style-type: none"> • vnímanie priestoru; • celostný opis časti s následným doplnením detailných opisov.
Vnímanie farieb/materiálu/predmetov	<ul style="list-style-type: none"> • vyjadrenie interakcie farby a vnímania (červená – krv, srdce; tmavohnedá – farba sukne); • odlišnosti rôznych materiálov – všeobecné vymenovanie po pozorovaní. 	<ul style="list-style-type: none"> • vyjadrenie interakcie farby a vnímania (červená – krv, srdce, ústa; čierna – strach; žltá – slnko); • odlišnosti rôznych materiálov – detailný popis látok, z ktorých sa jednotlivé elementy produkujú.
Opis osôb/objektov – vyvodenie posolstva	<ul style="list-style-type: none"> • detailný popis výzoru postáv/objektov, abstraktné prepojenie, vytvorenie príbehu; • nevyslovenie posolstva – reflektovanie na základe ďalších otázok v reálnom 	<ul style="list-style-type: none"> • detailný popis výzoru postáv/objektov, abstraktné prepojenie, vytvorenie príbehu; • nevyslovenie posolstva – reflektovanie na základe ďalších otázok v reálnom

Expresivita vo výchove V.

	<ul style="list-style-type: none"> • živote; • rozdelenie osôb podľa farieb, pohlavia, veku. 	<ul style="list-style-type: none"> • živote; • rozdelenie osôb podľa pohlavia, veku.
Názor	<ul style="list-style-type: none"> • „fotografia vznikla pretože sa to miesto fotografovi páčilo“. 	<ul style="list-style-type: none"> • „fotografia vznikla, pretože fotograf chcel odfotografovať tie fotografie“; • „možno toto miesto bolo divné“.
Názov	<ul style="list-style-type: none"> • Tvary; • Farby. 	<ul style="list-style-type: none"> • Starí a mladí; • Fotka, na ktorej sú fotky.
Geometrické útvary	<ul style="list-style-type: none"> • úsečky, trojuholníky, obdĺžniky, správne držanie podľa rysovania, priestorové geom. útvary (kváder). 	<ul style="list-style-type: none"> • úsečky, priamka, trojuholníky, obdĺžniky, správne držanie podľa rysovania, priestorové geom. útvary (kváder); • dopĺňanie svojej identifikácie komentárom s charakteristikou útvaru.

Zdroj: vlastné spracovanie

Obaja respondenti preukázali vedomosti z geometrie na primeranej úrovni. Možno predpokladať, že sú z hľadiska geometrického myslenia podľa van Hiele (Partová, 2013, Barčíková, 2013) na hladine vizualizácie až hladine opisu, ktoré predpokladá, že žiak dokáže identifikovať a pomenovať útvar na základe vizuálnej podobnosti s vizuálnym modelom v mysli, na základe akejkoľvek orientácie útvaru.

Záver

Interpretácia vizuálneho materiálu u žiakov v primárnom vzdelávaní môže byť zdanlivo náročná, na druhej strane správnym a vekovo primeraným postupom možno so žiakmi analyzovať a interpretovať predložený vizuál z rôznych hľadísk, ktoré umožňujú vidieť pozorované nielen ako obraz, fotografiu alebo maľbu. Umožňujú žiakovi detailne popisovať a abstraktne dotvárať príbehy k zobrazovaným častiam predloženého vizuálu.

Výskumom bolo zistené, že žiaci majú rôzne spôsoby nazerania na vizuál aj s využitím totožného postupu počas interview. Súčasne obaja respondenti nemali problém komunikovať o fotografii takmer 45 minút, čo zabezpečilo dynamické striedanie aktivít. Žiaci v kolektíve môžu vizuál pozorovať postupne na viacerých hodinách a viac diskutovať o svojich názoroch, ktoré im predložený vizuál môže ponúknuť. Každá fotografia, obraz či maľba nesú výpovedné posolstvo, ktoré môže

žiak odkryť a môže obohatiť svoj hodnotový systém. Posolstvo vizuálov nebýva striktné dané a žiaci tak môžu voľne obohacovať svoje okolie o názory, ktoré sú pre nich dôležité.

Bibliografia

- BACÍKOVÁ, E. 2013. Aplikácia van Hieleho modelu v elementárnej matematike. In MOKRIŠ, M., TOMKOVÁ, B. (Eds.). *Matematika v primárnej škole. Rôzne cesty, rovnaké ciele*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2013. ISBN 978-80-555-0765-1.
- FULIER, J. 2018. Niekoľko poznámok o aspektoch vizualizácie v matematickom vzdelávaní. [online]. In *Acta Mathematica Nitriensia*. [cit. 29-09-2022]. 2018, Vol. 4, No. 1, pp. 24-38. ISSN 2453-6083. URL: <https://doi.org/10.17846/AMN.2018.4.1.24-38>
- FULKOVÁ, M. 2002. Kedyž se řekne ... vizuálna gramotnosť. In *Výtvarná výchova*. 2002, Vol. 42, No. 4. ISSN 1210-3691.
- GUZMAN, M. D. 2002. *The Role of Visualization in the Teaching and Learning of Mathematical Analysis*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2002. 25 s.
- PARTOVÁ, E. 2013. *Primárne matematické vzdelávanie 1*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2013. 64 s. ISBN 978-80-8082-686-4.
- SAMPSON, M. B., RASINSKI, T. V., SAMPSON, M. R. 2003. *Total Literacy: Reading, Writing, and Learning*. Wadsworth: Thompson, 2003. 567 s.
- ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. 2015. *Inovovaný štátny vzdelávací program. Primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy*. [online]. Bratislava: ŠPU, [cit. 24-10-2022]. 2015. URL: <https://www.statpe-du.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/>
- ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. 2016. *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. [online]. Bratislava: ŠPU, [cit. 24-10-2022]. 2016. URL: https://www.statpedu.sk/files/articles/no-ve_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-177-80_-27322_1-10a0_6jul2016.pdf
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. 2020. *Dimensions of Visual Literacy*. [online]. Ljubljana: Debora, [cit. 23-12-2021]. 2020. 142 s. ISBN 978-961-7063-04-2.
- ŽIDEK, O. 2013. *Primárne matematické vzdelávanie 2*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2013. 50 s. ISBN 978-80-8082-604-8.
- ŽILKOVÁ, K. 2011. Mnohouholníkové výplňové manipulácie v príprave učiteľov pre predprimárne a primárne matematické vzdelávanie. In HÍC, P. a kol. (Eds.). *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2011. ISBN 978-80-8082-514-0.

Kontaktné údaje

Mgr. Alžbeta Kuljovská (doktorand externej formy štúdia),
Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky,
Hrabovská cesta 1, Ružomberok
e-mail: *kuljovska.alzbeta@gmail.com*

ANALÝZA KONCEPTU STEM V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

ANALYSIS OF THE STEM CONCEPT IN PRE-PRIMARY EDUCATION

Monika Homolová

Abstrakt

Príspevok prezentuje teoretické východiská realizovaného experimentálneho konceptu STEM v materskej škole. Charakterizuje metódy STEM-u a ich využitie vzhľadom na predprimárne vzdelávanie. Vysvetľuje rolu učiteľa ako sprievodcu a facilitátora pri bádani, experimentovaní, riešení problémov a diskusií. Príspevok prezentuje prieskumné výsledky experimentálneho konceptu STEM realizovaného v materskej škole.

Kľúčové slová

STEM, predprimárne vzdelávanie, materská škola, kompetencia, zručnosť.

Abstrakt

The paper presents the theoretical basis of the implemented STEM experimental concept in kindergarten. It characterizes STEM methods and their use in relation to pre-primary education. It explains the role of the teacher as a guide of discussions and facilitator in research, experimentation, problem solving, and discussions. The paper presents the exploratory findings of the STEM experimental concept implemented in a kindergarten.

Key words

STEM, pre - primary education, kindergarten, competence, skill.

Úvod

Existuje veľa možností pre implementáciu STEM-u od obdobia raného detstva až po mladší a neskôr starší školský vek. Každá možnosť prináša expresivitu pretože tak ako ju chápe Slavík (2009, s. 25) „*pojmem „expresivita“ poukazuje na obsažnosť setkání „tváří v tvář“.* *Sdělovaná zkušenost zdůrazňuje smyslovou, tělesnou a zážitkovou stránku, která je tak důležitá pro umění, pop-kulturu, reklamu a jiné vlivné kulturní domény.*“ Expresivita konceptu STEM v predškolskom veku vychádza zo zmyslového vnímania zraku, hmatu, sluchu, čuchu, chuti v prepojení s ďalšími poznávacími procesmi pomocou ktorých samotný charakter aktivít STEM-u dáva deťom príležitosť získať osobnú skúsenosť a zmyslový zážitok z objavovania, poznávania, experimentovania, bádania a rozvoja vedeckej gramotnosti.

V období ranného a predškolského veku existuje veľa možností pre implementáciu STEM-u do predprimárneho vzdelávania. Počas učenia založeného na hre dostávajú deti príležitosti, cez ktoré majú možnosť rozvíjať pozitívne dispozície a postoje, ktoré ich povzbudzujú k tvorivosti, hlbšiemu premýšľaniu o problémoch a k ich samotnému riešeniu (Rosicka, 2016). Aj z tohto dôvodu je jednou z podstatných metód experimentálneho konceptu STEM v predškolskom veku **hra**. Department of Education and Training Australia (2009) označuje učenie hrou za kľúč pedagogického prístupu k učeniu STEM-u v rannom detstve. Za pomoci hry si deti budujú zručnosti dôležité pre neskorší život. Pri stavaní z kociek môžu deti stavať mosty a rampy vrátane konštruovania a matematiky. V exteriéri môžu pomôcť vyriešiť problém, ako dostať vodu do záhrady, napr. cez vytvorené zariadenie. Katz (2010) uvádza, že prostredníctvom STEM skúsenosti deti rozvíjajú intelekt, dispozície ako uvažovanie, predpokladanie, tvorenie hypotéz a analýz, ktoré sú dôležitými zručnosťami pre celoživotné vzdelávanie.

Ďalšími významnými sú **bádateľské metódy** alebo tzv. bádateľské aktivity. Ich základom je pozorovanie, objavovanie, skúmanie, manipulácia s predmetmi. Pod manipuláciou s predmetmi rozumieme dotýkanie sa, presúvanie, rozkladanie, vymýšľanie, modelovanie, skladanie, rozoberanie a následne môže spontánne prejsť k experimentu (Trubíniová et al., 2007). Medzi prírodovedné metódy STEM-u zaraďujeme aj **pokus**, ktorý je charakteristický tým, že dieťa overuje a skúša pravdivosť faktického poznatku, ktorý mu bol prednesený alebo ktorý mal nadobudnúť. Cieľom pokusu nie je zisťovanie a vytvorenie nových poznatkov, ale ide o utvrdenie poznatku na základe empirických dôkazov (Uhrinová, 2018).

Metóda objavovania a riadeného objavovania poskytuje deťom možnosť, aby sami prichádzali na princípy, metódy a riešenia úloh. Pri úlohe si môžu pomôcť

prácou s rôznymi pripravenými pomôckami ako napr. obrázky, plániky, náčrty a pod. Pri metóde objavovania a riadeného objavovania je potrebné dodržať určité zásady. A to že dieťa musí mať presné zadanie, aby vedelo, akú úlohu ma splniť a musí jej rozumieť. Úloha musí mať takú úroveň náročnosti, aby ju zvládli vyriešiť všetky deti, slabším deťom učiteľ môže pomôcť, ale až vtedy, keď im dá dostatočný časový priestor na samostatné rozmýšľanie, skúmanie, konanie. Učiteľ je v procese facilitátor – pozorovateľ, prípadne môže deti otázkami naviesť k postupu realizácie a riešeniu úlohy. Vyberá takú úlohu, pri ktorej deti nepoznajú hneď odpoveď. Nevyhnutným je, aby malo dieťa metódu objavovaniu nacvičenú skôr, ako začne vykonávať samostatnú činnosť (Gejdoš, 2010). **Experiment** rozvíja u detí kognitívne schopnosti, ale aj manuálne zručnosti. Jeho cieľom je, aby dieťa pre seba získalo nové poznatky. Pri experimente je nevyhnutné vytvárať predpoklady a z nich hypotézy. Experimentom je len taká činnosť, ktorá je smerovaná na explicitné alebo implicitné overovanie hypotéz. **Metóda úloh kladených dieťaťu** je založená na tom, že učiteľ vytvára problémovú situáciu, ktorá je pre dieťa výzvou. Táto výzva vyvoláva emocionálnu, ale aj intelektuálnu túžbu po realizovaní nejakej tvorivej úlohy, teda metóda spočíva v aktívnom riešení úloh. Deti povzbudzuje k tvoreniu, skúmaniu, objavovaniu. Môže sa prejavovať cez didaktické hry (Vargová, 2011).

Vo vyučovaní STEM má svoje podstatné miesto aj **problémové, kooperatívne, kolaboratívne, tímové a rovesnícke učenie**. Spomínané koncepty učenia môžu byť spojené do jedného celku. Základom by bolo problémové vyučovanie realizované cez riešenie projektov, v ktorých učiteľ stavia deti pred úlohy, ktoré majú riešiť. Hľadať nové postupy skúšať, upravovať, tvoriť, vyrábať a celé tímové učenie by malo byť riadené rovesníkmi (Felder, Brent 2016). Kooperatívne učenie by dopĺňalo problémové učenie o to, že deti pracujú vo vzájomnej interakcii a riešenie úloh vychádza zo vzájomnej výmeny informácií, vedomostí, získaných skúseností a zručností. Deti sa navzájom rozvíjajú, budujú sociálne vzťahy. Okrem toho rozvíjajú profesionálne, tímové, špecifické zručnosti a zručnosti vedeckého procesu.

Tabuľka 1 Rozvíjajúce zručnosti konceptu STEM

Kategorizácia	Konkretizácia
Zručnosti vedeckého procesu	Pozorovanie, kladenie otázok, experimentovanie, zoskupovanie, riešenie problémov, komunikatívnosť (Karademir et al. 2020)
Špecifické zručnosti	Vedecké myslenie a vytváranie hypotéz, analýza údajov a ich interpretácia (Gopnik, 2012)
Rozvíjané profesionálne a tímové zručnosti	Komunikačné zručnosti, zručnosti kreatívneho myslenia, zručnosti kritického myslenia, samovzdelávacie zručnosti, tímová práca, zručnosti riešenia problémov (Felder, Brent 2016)

Pri realizácii konceptu STEM je rola učiteľa iná na akú sú deti naučené v tradičnom vzdelávaní. Učiteľ zvyčajne vysvetľuje, oznamuje hotové informácie, postupy riešenia. V chápaní učenia STEM je jeho úlohou byť sprievodcom aktivít a úloh, moderátorom diskusií, tiež facilitátorom (bližšie Homolová, 2020).

Popis prieskumných zistení a zhodnotenie

Cieľom prieskumu je navrhnúť a overiť experimentálny koncept STEM, ktorý pozostáva zo štyroch disciplín aplikovaných do integrovaného prístupu k výučbe, a to: veda, technológia, inžinierstvo (konštruovanie) a matematika.

Na realizáciu prieskumu sme zvolili konkrétne **prieskumné metódy**. Základnou metódou sa stal experiment (experimentálny koncept STEM), ktorý sme doplnili o pozorovanie. Na zaznamenávanie údajov sme využili autorský neštandardizovaný pozorovací hárok, ktorý bol zostavený z konkrétnych položiek, a to: vynaliezavosť a kreativita, odolnosť, experimentovanie, tímová práca, technické využitie, riešenie problémov a kritického myslenia, adaptácia do problematiky (Homolová, 2020).

Samotné zhodnotenie uvádzame v rámci vyhodnotenia výsledkov prieskumu zaznamenaných v Tabuľke 2 a Grafoch 1 - 8.

Prieskum bol realizovaný v dvoch triedach bežnej slovenskej materskej školy Žilinského kraja, v regióne Liptov. Prieskumu sa zúčastnilo spolu 38 detí predškolského veku, z toho bolo 20 dievčat.

V nasledovných tabuľkových spracovaniach popisujeme jednotlivé hodnotenia prieskumnej časti. V Tabuľke 2 prezentujeme vyhodnotenie realizovaného konceptu STEM.

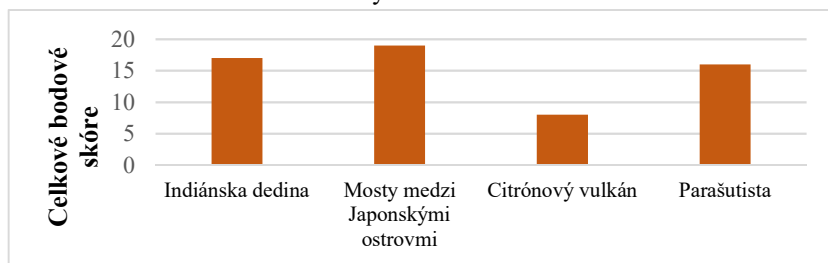
Tabuľka 2 Vyhodnotenie STEM aktivít

Aktivita	Rozvíjaná oblasť	vynaliezavosť a kreativita	odolnosť	experimentovanie	tímová práca	technické využitie	riešenie problémov a rozvoj kritického myslenia	adaptácia do problematiky	Spolu
Indiánska dedina		2	3	3	2	3	3	1	17
Mosty medzi Japonskými ostrovmi		3	3	2	3	2	3	3	19
Citrónový vulkán		1	1	2	1	2	1	2	9
Parašutista		3	3	3	1	2	3	1	16

Zdroj: vlastné spracovanie

Uvedená Tabuľka 3 prezentuje hodnotenie aktivít vo vzťahu k rozvíjanej oblasti, ktorú uvádzame ako výhody pri vzdelávaní STEM všeobecne pre celú skupinu detí. Na hodnotenie vplyvu aktivity sme využili nasledujúcu legendu: vôbec nerozvíja, mierne (1), čiastočne (2), celkovo (3).

Graf 1 Celkové vyhodnotenie STEM aktivít



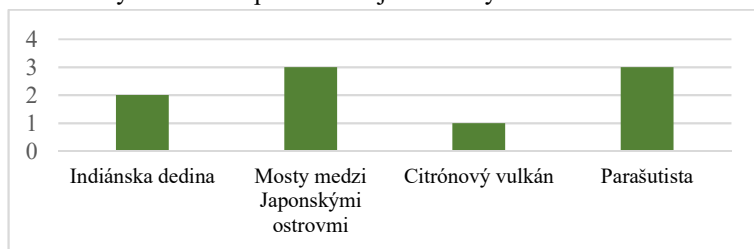
Zdroj: vlastné spracovanie

V grafe 1 sú zhodnotené štyri realizované STEM aktivity a ich celkové skóre. Najvyššie skóre dosiahla aktivita s názvom Mosty medzi Japonskými ostrovmi, hneď po nej nasleduje aktivita Indiánska osada, ďalej Parašutista. S najmenším skóre bola vyhodnotená aktivita Citrónový vulkán.

V nasledujúcich grafoch uvádzame vyhodnotenie jednotlivých aktivít vzhľadom na konkrétne pozorované kritériá, ktoré sme opísali v charakteristike prieskumu.

Expresivita vo výchove V.

Graf 2 Vyhodnotenie pozorovanej oblasti vynaliezavosť a kreativita

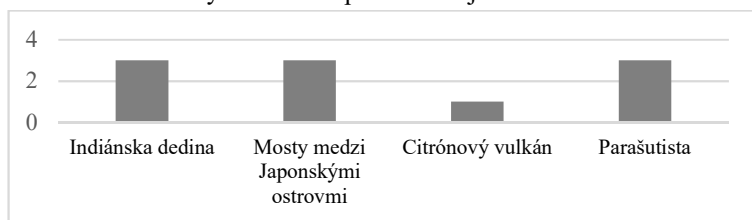


Zdroj: vlastné spracovanie

Legenda: vôbec nerozvíja (-), mierne (1), čiastočne (2), celkovo (3).

V grafe 2 je zobrazené vyhodnotenie pozorovanej oblasti vynaliezavosť a kreativita. Aktivity Parašutista a Mosty medzi Japonskými rozvíjajú oblasť celkovo. Indiánska dedina rozvíja oblasť len čiastočne a Citrónový vulkán – mierne.

Graf 3 Vyhodnotenie pozorovanej oblasti odolnosť

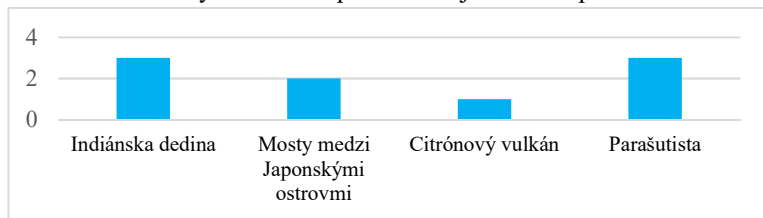


Zdroj: vlastné spracovanie

Legenda: vôbec nerozvíja (-), mierne (1), čiastočne (2), celkovo (3).

V Grafe 3 je zobrazené zhodnotenie pozorovanej oblasti reziliencia (odolnosť). Jediná zo 4 oblastí bola aktivita Citrónový vulkán, ktorá poukazuje na skutočnosť minimálneho progressa vzhľadom na posudzovanú oblasť.

Graf 4 Vyhodnotenie pozorovanej oblasti experimentovanie



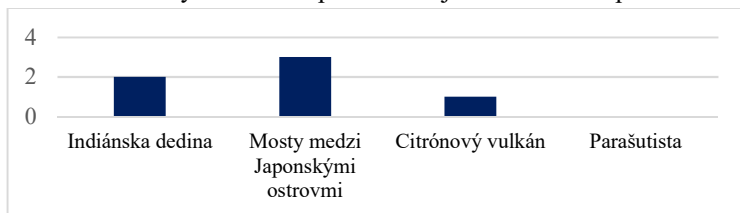
Zdroj:

vlastné spracovanie

Legenda: vôbec nerozvíja (-), mierne (1), čiastočne (2), celkovo (3).

V Grafe 4 je znázornené zhodnotenie posudzovanej oblasti, kde výrazný rozvoj bol zaznamenaný v dvoch aktivitách (Indiánska dedina a Parašutista) a minimálny progres bol zaznamenaný v aktivite Citrónový vulkán.

Graf 5 Vyhodnotenie pozorovanej oblasti tímová práca

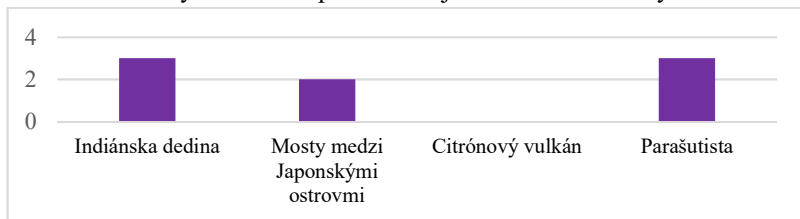


Zdroj: vlastné spracovanie

Legenda: vôbec nerozvíja (-), mierne (1), čiastočne (2), celkovo (3).

Najvyššie skóre pri posudzovaní oblasti tímová práca bolo zaznamenané v aktivite Mosty medzi Japonskými ostrovmi. Opakovaní nízke skóre bolo dosiahnuté v aktivite Citrónový vulkán a v aktivite Parašutista nebolo dosiahnuté žiadne skóre.

Graf 6 Vyhodnotenie pozorovanej oblasti technické využitie



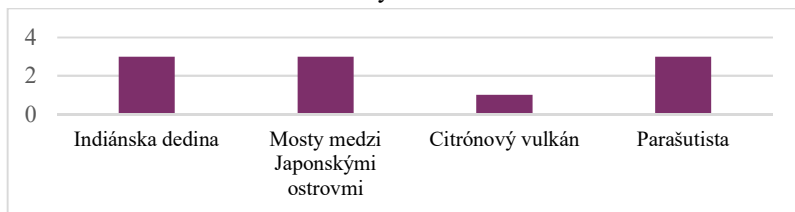
Zdroj: vlastné spracovanie

Legendu: vôbec nerozvíja (-), mierne (1), čiastočne (2), celkovo (3).

Graf 6 zhodnocuje dosiahnuté skóre v oblasti technické využitie. Porovnateľné skóre dosiahli dve aktivity (Indiánska dedina, Parašustista). Aktivita Citrónový vulkán sa nám počas zhodnocovania prejavuje ako výrazne limitná.

Expresivita vo výchove V.

Graf 7 Vyhodnotenie pozorovanej oblasti riešenie problémov a rozvoj kritického myslenia

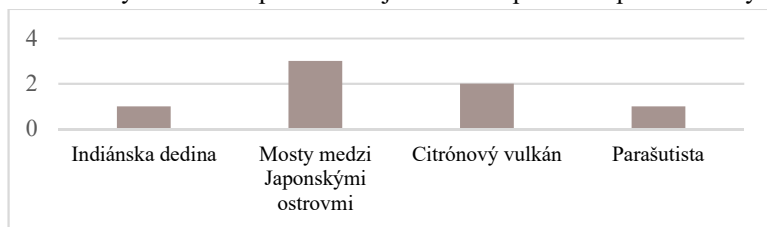


Zdroj: vlastné spracovanie

Legenda: vôbec nerozvíja (-), mierne (1), čiastočne (2), celkovo (3).

Graf 7 prezentuje obdobné hodnotenie ako pri posudzovaní oblasti odolnosť.

Graf 8 Vyhodnotenie pozorovanej oblasti adaptácia do problematiky



Zdroj: vlastné spracovanie

Legenda: Vôbec nerozvíja (-), mierne (1), čiastočne (2), celkovo (3).

Najvyššie získané skóre pri posudzovanej oblasti bolo dosiahnuté v aktivite Mosty medzi Japonskými ostrovmi.

Najvyššiu celkovú úspešnosť pri posudzovaní oblastí sme zaznamenali v aktivite Mosty medzi Japonskými ostrovmi. S najnižším skóre je aktivita Citrónový vulkán, ktorú považujeme za limtnú a v ďalšom prieskumnom bádani nebude integrovaná do súboru aktivít.

Záver

Realizovaný STEM koncept odporúčame prispôsobiť tak, aby mal praktický charakter, činnosti a témy vychádzali zo záujmov detí, zohľadňovali ich vek a zároveň korešpondovali so štandardami vzdelávacieho programu. Po úspešnom začlenení konceptu STEM do režimu materskej školy je možné záujem a zručnosti detí podporovať a prehlbovať rozšírením STEM-u napríklad do konceptu STEAM alebo STREAM.

Bibliografia

- DEPARTMENT OF EDUCATION AND TRAINING AUSTRALIA. 2009. *The Early Years Learning Framework*. [online]. Australia: DEEWR, [cit. 29-09-2022]. 2009. URL: <https://www.e-ducation.gov.au/child-care-package/resources/early-year-s-learning-framework>
- FELDER, M. R., BRENT, R. 2016. *Teaching and learning STEM: A practical guide*. Published by Jossey-Bass. 2016. ISBN 978-1-118-92581-2.
- GEJDOŠ M. 2010. Model Integrovaného tematického vyučovania Susan J. Kovalikovej – vzdelávanie pre 21. storočie. In KRUPOVA, I., AKIMJAKOVA, B. (Eds.). *Tradicie a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov III*. Ružomberok: PF KU, 2010. ISBN 978-80-8084-535-3.
- GOPNIK, A. 2012. Scientific thinking in young children: Theoretical advances, empirical research, and policy implications. [online]. In *Science*. [cit. 05-11-2022]. 2012, Vol. 337, No. 6102, pp. 1623-1627. URL: <https://doi.org/10.1126/science.1223416>
- HOMOLOVÁ, M. 2020. STEM a STEAM. (D 3.11). In *Riadenie materskej školy: sprievodca úspešným manažmentom materskej školy*. 1 vyd. – Bratislava: Raabe, 2020. ISBN 978-80- 8140-185-5.
- KARADEMIR, A., KARTAL, A., TÜRK, C. 2020. Science education activities in Turkey: A qualitative comparison study in preschool classrooms. [online]. In *Early Childhood Education Journal*. [cit. 30-09-2022]. 2020, No. 48, pp. 285-304. URL: <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00981-1>
- KATZ, G. L. 2010. STEM in the early years. In DOLAN, K. (Eds.) *Collected papers from the SEED (STEM in Early Education and Development)*. Iowa: University of Northern Iowa, 2010.
- ROSICKA, CH. 2016. *From concept to classroom. Translating STEM education research into practice*. Camberwell: Australian Council for Educational Research, 2016. ISBN 978-1-74286-411-2.
- SLAVÍK, J. 2009. Expresivita je mrtvá? Ať žije expresivita! In *Výtvarná výchova*. 2009, Vol. 49, No. 4, pp. 11-18. ISSN 1210-3691.
- TRUBÍNIOVÁ, V. et al. 2007. *Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2007. ISBN 978-80-8084-162-1.
- UHRINOVÁ, M. 2018. *Prírodovedné a spoločenské poznávanie detí v kontexte edukácie*. Ružomberok: Verbum, 2018. ISBN 978-80-561-0592-4.
- VARGOVÁ, M., KARBOWNICZEK, J. 2011. *Predprimárne vzdelávanie včera a dnes*. Ružomberok: Verbum, 2011. ISBN 978-80-8084-820-0.

Kontaktné údaje

Monika Homolová, Mgr. Bc. (doktorand v dennej forme štúdia)
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1, Ružomberok
e-mail: monika.homolova312@edu.ku.sk

POZNÁVANIE REGIÓNU V INTENCIÁCH PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVY ŠTUDENTOV

GETTING TO KNOW THE REGION IN THE CONTEXT OF STUDENTS' UNDERGRADUATE TRAINING

Miriam Uhrinová

Abstrakt

Príspevok reflektuje na aktuálne potreby formovania regionálnej identity v súčasnej edukačnej realite. V týchto intenciách zohráva významnú úlohu regionálne výchova. Je potrebné hľadať efektívne možnosti na spoznávanie regiónu v kontexte edukácie, pričom sa priestor otvára aj na využívanie expresivity v intenciách regionálnej výchovy. V tomto kontexte sa považuje za dôležité aj pregraduálna príprava študentov ako potencionálnych budúcich učiteľov. Príspevok predstavuje výsledky výskumného bádania zameraného na zisťovanie vplyvu prejaveneho záujmu o región u študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky na Slovensku na vytváranie ich vzťahu k danému miestu. Konceptčne sme sa zamerali na prejavenie záujmu študentov o prírodné, kultúrne a historické aspekty regiónu. Príspevok reflektuje kľúčové aspekty súvisiace s týmto výskumom v kontexte s popisovanou problematikou.

Kľúčové slová

Región, regionálna výchova, expresivita, študenti predškolskej a elementárnej pedagogiky, prírodné a kultúrne aspekty regiónu.

Abstracts

The paper reflects on the current needs of regional identity formation in the contemporary educational reality. Regional education plays a significant role in these intentions. There is a need to look for effective ways of getting to know the region in the context of education, while the space is opened for the use of expressivity in the intents of regional education. In this context, the undergraduate training of students as potential future teachers is also considered important. The paper presents the results of a research study aimed at investigating the influence of the expressed interest in the region among students of preschool and elementary education in Slovakia on the formation of their relationship to the given place. Conceptually, we focused on students' expressed interest in the natural, cultural and historical aspects of the region. The paper reflects on key aspects related to this research in the context of the described issues.

Keywords

Region, regional education, expressivity, students of preschool and elementary education, natural and cultural aspects of the region.

Úvod

Región a jeho edukačný potenciál možno považovať za eminentnú súčasť primárneho vzdelávania. Vytvára krásne a podnetné prostredie, ktoré je pre každého zdrojom množstva cenných informácií, inšpirácií a tvorivých podnetov na aktívnu činnosť, produktívne myslenie a kreatívne a konštruktívne poznávanie. K vytváraniu si pozitívneho vzťahu človeka k regiónu nemalou mierou prispieva edukačný potenciál regionálnej výchovy. Možno to považovať za určitú formu expresie (výrazovosti) aj vo vzťahu k podpore výchovy v súvislosti s vytváraním regionálnej identity samotných účastníkov.

Regionálna výchova vytvára u žiakov postoje k sebe samému, k iným ľuďom, k svetu i k prírodnému prostrediu a sociokultúrnemu priestoru a jeho hodnotám. Ako uvádza Uhrinová (2015), je prostriedkom zámerného spoznávania regiónu ako celku s cieľom vytvárania si pozitívneho vzťahu k jeho prírodným a kultúrnym hodnotám a vzťahu k vlasti a je zároveň významným prvkom formovania národného vedomia a rozvíjania vlastenectva a zdravého lokálpatriotizmu. V podmienkach edukácie je možno považovať za významný faktor formovania regionálnej identity. Regionálna identita je spätá s vytváraním určitého emocionálneho vzťahu k danému miestu. Za hlavné aspekty regionálnej identity možno považovať históriu, kultúru a prírodné podmienky (Uhrinová, Zentko, 2014). Regionálna identita súvisí aj s väzbami k danému regiónu, ktoré sú vytvárané na základe emocionálneho vzťahu k miestu (attachment to place). So zreteľom na daný aspekt možno väzbu k miestu charakterizovať ako určité puto medzi respondentom a konkrétnym miestom, pričom niektorí autori rozlišujú ďalšie dimenzie, a to závislosť na mieste (place dependence) a identita miesta (place identity) (Kyle, Graefe, Manning, 2005, Kudryavtsev, Stedman, Krasny, 2012, In Činčera, 2013). V intenciách konceptu regionálnej identity sa orientujeme na dimenziu regionálneho povedomia, t.j. na vzťah človeka k regiónu, na identifikáciu s ním (Paasi, 1986, 2003, 2013). Vzhľadom na vzťah k miestu sa autori zameriavajú na rôzne aspekty. My sa zameriavame na indikátory podľa Činčeru (2013): **zmysel miesta** (sense of place) v dvoch položkách, ktorými sú väzba k miestu (place attachment) a **význam miesta** (place meaning).

Jednou z foriem na posilnenie vzťahu k danému miestu a tým zároveň aj na rozvíjanie regionálneho povedomia a regionálnej identity je práve efektívna implementácia regionálnej výchovy do edukačného procesu (Uhrinová, Zentko, 2014, Uhrinová, 2015). Vzťah k miestu so zreteľom na spoznávanie regiónu možno v edukačnom priestore v primárnom vzdelávaní pozitívne rozvíjať cez prístupy bezprostredne spojené s pobytom v blízkom okolí školy (učenie in situ). Medzi tieto

prístupy sa zaraďujú outdoorové vzdelávanie (outdoor education), vzdelávanie založené na miestnom kontexte (place-based education), zážitkové vyučovanie (experiential education) a i. (Čipková et al., 2015).

Vzdelávanie založené na mieste (place-based education – PBE) je aktuálnou a u pedagógov osvedčenou koncepciou vzdelávania. Zahŕňa výber, návrh a prepojenie s vedou s využitím geografického miesta ako obsahu vzdelávania (Coleman, 2014, Sobel, 2014). Je to prístup, pri ktorom sa využíva región a lokálne prostredie ako východiskový bod pre výučbu vo všetkých predmetoch v rámci edukácie (matematika, jazyky, spoločenské vedy, prírodné vedy, atď.). Kládne sa dôraz na aktívne učenie sa v reálnom svete, pričom sa využívajú praktické (hands-on) aktivity a skúsenosti, ktoré realizujú samotní žiaci. Umožňuje u žiakov rozvíjať silnejšie väzby k regiónu, zvyšuje ich hodnotenie významu okolitého sveta a vedie ich k tomu, aby boli aktívnymi občanmi, ktorí sú pre spoločnosť prínosom (Sobel, 2004). Práve v kontexte primárneho vzdelávania možno aktivity v rámci edukácie efektívne interdisciplinárne prepájať. V týchto intencióch sa priestor otvára aj na využívanie expresivity v oblasti regionálnej výchovy. So zreteľom na expresivitu možno premýšľať v dimenzii prepájania myslenia žiakov, ale ich prežívania a vyjadrovania ich pocitov.

Expresivita má svoje fundamentálne postavenie v každej terapeutickej technike a môžeme ju označiť ako vyjadrenie emocionálneho alebo vôľového vzťahu s citovým zafarbením. Ide o istú spôsobilosť motivovaného človeka vyjadriť sa (Lištiaková a kol., 2017). Slavík (2009) vymedzuje expresivitu ako spôsobilosť a motivovanosť človeka k obraznému vyjadreniu, tvorivému a zážitkovo účinnému zdieľaniu alebo učeniu obsahov, ktoré sú spoločensky závažné, individuálne naliehavé a inými spôsobmi nedostatočne príp. málo efektívne zdieľané. Ako uvádza Kováčová (2018), so samotnou expresivitou je možné pracovať už od raného veku dieťaťa.

Kreatívna práca spojená s využívaním expresivity pri poznávaní prírodného bohatstva a kultúrneho dedičstva je v súčasnom pedagogickom priestore pomerne pestrá. Ide o rôzne činnosti spojené s prezentáciou kultúrneho a prírodného dedičstva, ako aj o aktivity zamerané na prácu s konkrétnym historickým artefaktom. V tomto kontexte sú najvhodnejšie súčasne koncepcie vyučovania s výrazným postavením autentického vyučovania. Práve efektívne aplikované princípy expresivity ponúkajú dôkladnejšie spoznávať historické a kultúrne zázemie a plynulú dejovú líniu rôznych aspektov umenia (Zentko, 2018).

Pri spoznávaní regiónu počas edukácie sa otvára veľa možností na prezentovanie získaných poznatkov, zážitkov a skúseností prostredníctvom rôznych expresívnych techník. Počas vychádzok a exkurzií žiaci získavajú nielen nové poznatky,

skúsenosti, príp. zručnosti, ale aj neoceniteľné zážitky. So zreteľom na realizáciu exkurzií pri poznávaní artefaktov daného regiónu je efektívne využívať aj edukačný potenciál múzeí a galérií, ktoré sú neoceniteľným zdrojom expresívneho vyjadrovania.

Celostný prístup k poznávaniu regiónu poskytujú questy (Blahútová et al., 2019).

Questing ponúka priestor, kde sa spája aktivita a činnosť žiakov, poznávanie, zážitok a expresivita.

Edukačný priestor v regionálnom kontexte využívajú prioritne učitelia predprimárneho a primárneho vzdelávania. Zvyšovanie si kvalifikácie u učiteľov a rozvíjanie ich kompetencií v oblasti expresivity vo výchove (dramatických, výtvarných, hudobných a iných obdobných činností) prináša so sebou aj možnosti širšieho uplatnenia expresívnych terapeutických prístupov v edukačnej praxi. To si však vyžaduje, aby sa na to pripravovali už študenti, potencionalni budúci učitelia a rozvíjali si svoje kompetencie v tejto oblasti. Za dôležité považujeme v tomto kontexte aj efektívnu pregraduálnu prípravu študentov a profesijnú prípravu budúcich učiteľov.

Aby učitelia implementovali prvky regionálnej výchovy so zreteľom na efektívne formovanie regionálnej identity žiakov, je potrebné, aby boli oni sami presvedčení o dôležitosti týchto aspektov a využívali k tomu vhodné didaktické stratégie. Je tiež nevyhnutné, aby disponovali osobným zaujatím a vnútornou motiváciou poznávať daný región, v ktorom sa bude realizovať edukácia. V tejto súvislosti nás zaujíma, či sú v týchto intenciách erudovane pripravovaní už študenti ako budúci učitelia počas svojho vysokoškolského štúdia.

Výskum

Predmetom výskumu bolo zisťovanie vplyvu vybraných premenných na vytváranie vzťahu k miestu u študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky na Slovensku. V danom príspevku sme sa so zreteľom na vybrané premenné zamerali na prejavenie záujmu študentov o prírodné, kultúrne a historické aspekty regiónu.

Metodika výskumu

Výskum mal kvantitatívny charakter. Realizoval sa v rokoch 2018-2022 na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku na Slovensku, pričom bol rozdelený na dve fázy. Prvá etapa výskumu sa realizovala v roku 2018-2019, teda v čase pred vypuknutím pandemickej situácie v súvislosti s ochorením Covid-19 a respondenti podieľajúci sa na výskume mali výučbu realizovanú prezenčnou formou na pedagogickej fakulte v skúmanom regióne, pričom mali v rámci edukácie priestor aj na reálne spoznávanie prírody a sociokultúrneho priestoru v danom regióne.

V druhej etape výskumu v rokoch 2021-2022 boli zapojení respondenti, ktorí strávili počas pregraduálnej prípravy určité časové obdobie v online priestore. Tým sa otvoril priestor na komparáciu skúmaných aspektov v zmenených podmienkach. Štatistický výskumný súbor tvorili študenti študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika. Vo výskume bol využitý príležitostný a kvótny výber. Výskumnú vzorku v prvej fáze výskumu tvorilo 254 respondentov, z toho 230 študentov bakalárskeho štúdia a 24 študentov magisterského štúdia. Výskumnú vzorku v druhej fáze výskumu tvorilo 213 študentov študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika, z toho 175 študentov bakalárskeho štúdia a 38 študentov magisterského štúdia.

Hlavnou výskumnou metódou bola dotazníková metóda. Vo výskume sme pri zisťovaní vzťahu k miestu vybrali premenné identita miesta a význam miesta (Činčera, 2013). Dotazníky boli upravené vzhľadom na skúmaný región Liptov a mesto Ružomberok.

V príspevku budeme uvádzať čiastočné výsledky výskumu a prezentujeme výber získaných dát a naše základné zistenia. Prezentujeme výsledky z nasledovnej výskumnej otázky:

VO: Prejavujú študenti záujem o prírodné, kultúrne a historické aspekty regiónu, v ktorom študujú a má prejavovaný záujem študentov o dané aspekty vplyv na ich vzťah k danému regiónu?

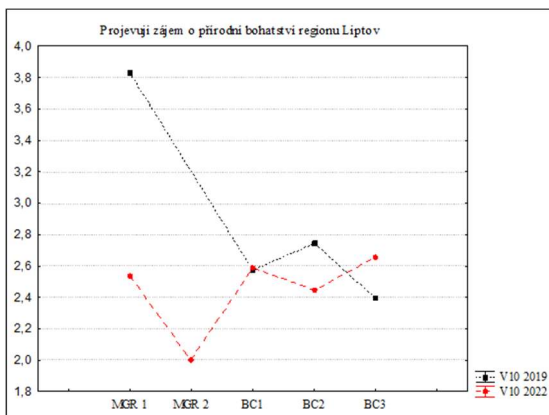
Na analýzu výsledkov z oboch fáz výskumu bol využitý Mann-Whitney U test pre porovnanie dvoch skupín, pre porovnanie viacerých skupín bol využitý Kruskal-Wallis ANOVA test a Spearmanov korelačný koeficient pre zisťovanie korelačných vzťahov. Komplexné porovnanie vybraných skupín na základe všetkých dostupných premenných bolo vykonané pomocou diskriminačnej analýzy. Štatistická analýza bola realizovaná programom Statistica 12 (Statsoft, 2016).

Výskumné zistenia

V realizovanom výskume nás zaujímalo, či sa u študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky mení vzťah k regiónu, kde je situovaná fakulta, v závislosti od toho, či majú záujem o poznávanie daného regiónu. V tejto súvislosti nás zaujímalo, či študenti prejavujú počas štúdia záujem o prírodné bohatstvo, kultúrne a historické dedičstvo regiónu Liptov. Zamerali sme sa na vzťah študentov k regiónu, kde je situované miesto ich štúdia. Výsledky prezentuje graf 1, 2 a 3.

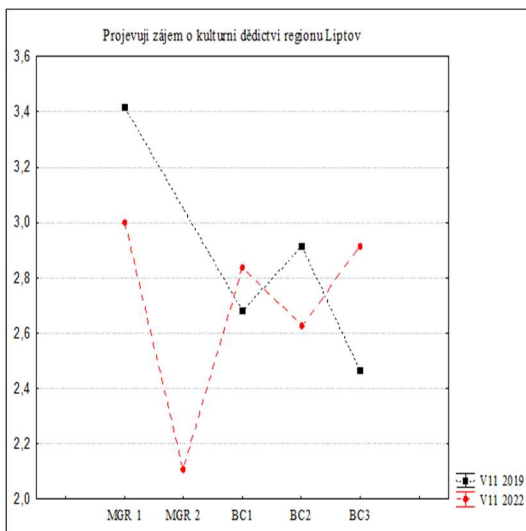
Expresivita vo výchove V.

Graf 1 Záujem študentov o prírodné bohatstvo regiónu v jednotlivých ročníkoch štúdia



Zdroj: vlastné spracovanie

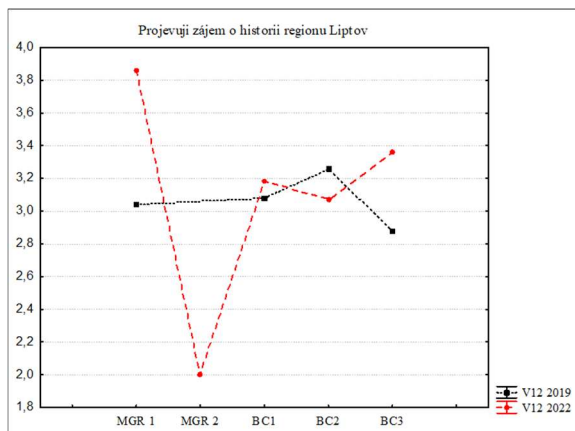
Graf 2 Záujem študentov o kultúrne dedičstvo regiónu v jednotlivých ročníkoch štúdia



Zdroj: vlastné spracovanie

Expresivita vo výchove V.

Graf 3 Záujem študentov o historické aspekty regiónu v jednotlivých ročníkoch štúdia



Zdroj: vlastné spracovanie

Ako vidieť z grafu 1, 2, 3, pri prejavenom záujme študentov o skúmané aspekty sa ukázali podobné výsledky. Z grafov je zrejmé, že výrazne menej prejavovali záujem o prírodné, kultúrne a historické aspekty regiónu Liptov študenti druhého ročníka bakalárskeho a aj magisterského štúdia v druhej fáze výskumu (2022). Predpokladáme, že to súvisí so situáciou, že v pandemickej dobe, ktorá bola poznačená rôznymi obmedzeniami (aj so zreteľom na prezenčnú výučbu), nemali mnohí študenti možnosť byť v kontakte s regiónom, kde je situovaná fakulta. U študentov 3. ročníka bakalárskeho štúdia sa značne zvýšila ich zaniatenosť pre poznávanie regiónu, keď sa výučba realizovala už opäť prezenčnou formou, čiže opäť vo väčšej miere začali prejavovať záujem o poznávanie prírodných, kultúrnych a historických aspektov regiónu. Keď im to situácia bez pandemických opatrení opäť umožnila, začali počas štúdia viac prejavovať väčší záujem o poznávanie regiónu.

V tejto súvislosti sme zisťovali, či študenti prejavujú počas štúdia záujem o prírodné, kultúrne a historické aspekty regiónu Liptov a ako prejavený záujem študentov o skúmané aspekty ovplyvňuje ich vzťah k danému miestu. Zisťovali, či je možné vzťah k miestu (konkrétne v premennej význam miesta a identita miesta) u študentov zmeniť intervenciami, ako sú spoznávanie regiónu a jeho prírodného bohatstva, kultúrneho a historického dedičstva počas štúdia. Výsledky prezentuje tabuľka 1 (prvá fáza výskumu) a tabuľka 2 (druhá fáza výskumu).

Tabuľka 1 Intervencie ovplyvňujúce vzťah študentov k miestu v roku 2019⁷

	Identita miesta 2019	Význam miesta 2019
Prejavujem záujem o prírodné bohatstvo Liptova	0,0354	0,0000
Prejavujem záujem o kultúrne dedičstvo regiónu Liptov	0,0006	0,0000
Prejavujem záujem o históriu Liptova	0,0000	0,0018

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 2 Intervencie ovplyvňujúce vzťah študentov k miestu v roku 2022⁸

	Identita miesta 2022	Význam miesta 2022
Prejavujem záujem o prírodné bohatstvo Liptova	0,0000	0,0025
Prejavujem záujem o kultúrne dedičstvo regiónu Liptov	0,0162	0,0266
Prejavujem záujem o históriu Liptova	0,4476	0,0162

Zdroj: vlastné spracovanie

Z tabuľky 1 a 2 je zrejmé, že študenti, ktorí počas štúdia na pedagogickej fakulte prejavovali väčší záujem o spoznávanie prírodného bohatstva, kultúrneho dedičstva a o históriu regiónu Liptov, dosahovali aj vyššie hodnoty v premennej identita miesta a význam miesta, teda mali bližší vzťah k danému miestu v regióne, čiže viac sa identifikovali s daným regiónom a pripisovali mu väčší význam.

Na základe porovnania výsledkov možno konštatovať, že v roku 2019 aj v roku 2022 sa ukázal medzi premennými štatisticky významný rozdiel. Študenti, ktorí prejavovali počas štúdia väčší záujem o prírodné bohatstvo a kultúrne dedičstvo regiónu, prejavovali k danému miestu skúmaného regiónu bližší vzťah.

Záver

Výsledky nášho výskumu ukazujú, že vzťah k miestu v regionálnom kontexte je ovplyvnený u študentov aj ich prejavovým záujmom o spoznávanie prírodných, kultúrnych a historických aspektov daného regiónu počas štúdia v danom regióne. Na základe výskumných zistení možno konštatovať, že študenti prejavujú záujem o prírodné, kultúrne a historické aspekty regiónu, v ktorom študujú a prejavový záujem študentov o dané aspekty má vplyv aj na ich vzťah k danému regiónu. V týchto intenciách je potrebné dané zistenia využiť v profesijnej príprave budúcich učiteľov. Práve z regiónu možno čerpať veľa inšpiratívnych námetov pre

⁷ Signifikantné výsledky sú vyznačené tučným písmom.

⁸ Signifikantné výsledky sú vyznačené tučným písmom.

pedagogickú prax, pričom sa tam otvára veľa možností aj na vyjadrovanie expresivity v rámci regionálnej výchovy.

V rámci riešenej problematiky to možno podporiť so zreteľom na pregraduálnu prípravu študentov práve efektívnou implementáciou regionálnej výchovy do študijných programov Predškolskej a elementárnej pedagogiky, využívaním vychádzok a exkurzií počas štúdia a apelovaním na využívanie praktických aktivít s nábojom zážitkového učenia a na získavanie priamych skúseností pri poznávaní regiónu využívaním praktických aktivít priamo v regióne. Dá sa predpokladať, že študenti si získané skúsenosti a kompetencie z prostredia ich štúdia prenású následne do reálneho edukačného priestoru ako učitelia a v tejto dimenzii budú smerovať a rozvíjať aj svojich žiakov. U žiaka, ktorý je vhodne motivovaný a aktivovaný do poznávania svojho regiónu, sa prirodzene formuje regionálna identita, čo ovplyvňuje aj jeho kultúru gramotnosť a subvencie s tým súvisiace.

Bibliografia

- BLAHÚTOVÁ, D., BALÁŽOVÁ, M., BUVALOVÁ, M., UHRINOVÁ, M. 2019. Ochrana životného prostredia v primárnom vzdelávaní metódou questing. In DUCHOVIČOVÁ, J., HOŠOVÁ, D. (Eds.). *Inovatívne trendy v odborných didaktikách. Prepojenie teórie a praxe výučbových stratégií kritického a tvorivého myslenia*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2019. s. 148-155. ISBN 978-80-558-1408-7
- COLEMAN, T. CH. 2014. *Place-Based Education: An Impetus for Teacher Efficacy*. [online]. Dissertations. Western Michigan: Western Michigan University, [cit. 05-11-2022]. 2014. 370 p. URL: <https://scholarwo-rks.wmich.edu/diss-ertations/370>
- ČINČERA, J. 2013. Metodika pro hodnocení environmentální výchovy pro předškolní a mladší školní věk/ Methodology for the evaluation of environmental education for preschool and early school age. [online]. In *Envigogika*. [cit. 05-11-2022], 2013, Vol. 8, No. 5. URL: <https://doi.org/10.14712/18023061.413>
- ČIPKOVÁ, E., KAROLČÍK, Š., ŽARNOVIČAN, H., DROPOVÁ, K. 2015. *Vonkajšie prostredie ako priestor pre vzdelávanie a učenie sa*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2015. 294 s. ISBN 978-80-223-3965-0.
- KOVÁČOVÁ, B. 2018. Expresivita ako súčasť východísk ranej biblioterapeutickej intervencie. In KOVÁČOVÁ, B. a kol. (Eds.). *Expresivita vo výchove II*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2018, s. 116-124.
- KUDRYAVTSEV, A., KRASNY, M. E., STEDMAN, R. C. 2012. The impact of environmental education on sense of place among urban youth. [online]. In *Ecosphere*. [cit. 05-11-2022], 2012, Vol. 3, No. 4, pp. 29. URL: <https://doi.org/10.1890/ES11-00318.1>
- KYLE G., GRAEFE A., MANNING R. 2005. Testing the Dimensionality of Place Attachment in Recreational Settings. [online]. In *Environment and Behavior*. [cit. 05-11-2022], 2005, Vol. 37, No. 2, pp. 153-177. URL: <https://doi.org/10.1177/0013916504269654>

- LIŠTIAKOVÁ LESSNER, I. a kol. 2017. *Multisenzorické aspekty liečebnopedagogických terapií*. Bratislava: PF Univerzita Komenského v Bratislave, 2017.
- PAASI, A. 1986. The institutionalization of regions: a theoretical framework for understanding the emergence of regions and the constitution of regional identity. [online]. In *Fennia*. [cit. 05-11-2022]. 1986, Vol. 164, No. 1, p. 105-146. URL: <https://doi.org/10.11143/9052>
- PAASI, A. 2003. Region and place: regional identity in question. [online]. In *Progress in Human Geography*. [cit. 06-11-2022]. 2003, Vol. 27, No. 4, pp. 475-485. ISSN 470309-1325. URL: <https://doi.org/10.1191/0309132503ph439pr>
- PAASI, A. 2013. Regional Planning and the Mobilization of 'Regional Identity': From Bounded Spaces to Relational Complexity. [online]. In *Regional Studies*. [cit. 05-11-2022]. 2013, Vol. 47, No. 8, pp. 1206-1219. URL: <https://doi.org/10.1080/00343404.2012.661410>
- SLAVÍK, J. 2009. Umění jako služba výchově, prevenci a expresivní terapii. In KOMZÁKOVÁ, M., SLAVÍK, J. (Eds.). *Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii*. Praha: UK, 2009, s. 13-27.
- SOBEL, D. 2004. Place-based education: Connecting classroom and community. [online]. In *Nature and Listening*. [cit. 05-11-2022]. 2009, Vol. 4. URL: <http://www.antiochne.edu/wpcontent/uploads/2012/08/pbexcerpt.pdf>
- SOBEL, D. 2014. Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities. Closing the Achievement Gap: The SEER Report. In *NAMTA Journal*. 2014, Vol. 39, No. 1, pp. 61-78.
- UHRINOVÁ, M. 2015. *Kulturelle Aspekte der regionalen Erziehung in den Dimensionen der Primarstufe*. Wien: Internationale Stiftung Schulung, Kunst, 2015. 172 p. ISBN 978-3-9504061-8-4.
- UHRINOVÁ, M., ZENTKO, J. 2014. *Regional studies within the context of education*. Milano: EDUCatt, 2014. 157 p. ISBN 978-88-6780-082-7.
- ZENTKO, J. 2018. Využitie expresivity pri spoznávaní pamätihodností Slovenska u detí v predprimárnom vzdelávaní. In VALACHOVÁ, D., ORIEŠČÍKOVÁ, H., KOVÁČOVÁ, B. (Eds.). *Expresivita vo výchove II*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2018, s. 88-95. ISBN 978-80-557-1506-3.

Afiliácia

Príspevok je parciálnym výstupom z grantového projektu VEGA č. 1/0624/20 „Regionálna identita ako súčinný faktor rozvíjania environmentálnej gramotnosti v kontexte primárnej edukácie“.

Kontaktné údaje

PaedDr. Miriam Uhrinová, PhD.
Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku,
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
e-mail: miriam.uhrinova@ku.sk

EXPRESIA A ŠPECIÁLNA VÝCHOVA

VÝVINOVÁ ARTETERAPIA VO VČASNEJ INTERVENCIÍ

DEVELOPMENTAL ART THERAPY IN EARLY INTERVENTION

Barbora Vodičková

Abstrakt

Vývinová arteterapia môže byť jedným z prostriedkov včasnej intervencie u detí s vývinovými ťažkosťami v ranom veku. Jej teória a prax vychádzajú z vývinových teórií a princípov. Východiskom pre nastavenie terapeutických cieľov je posúdenie vývinu výtvarného prejavu dieťaťa i ďalších domén vývinu v kontexte typických vývinových míľnikov pre daný vek. V terapii sa využívajú predvýtvarné a výtvarné materiály s cieľom stimulácie vývinu dieťaťa. Príspevok predkladá kazuistiku dieťaťa, u ktorého bol popisovaný terapeutický koncept, využitý v rámci včasnej intervencie, ktorý zároveň tvorí aj podklad pre ďalšie pokračovanie vo výskume v oblasti vývinovo orientovanej arteterapie.

Kľúčové slová

Vývinová arteterapia, včasná intervencia, vývin, raný vek.

Abstract

Developmental art therapy may be one means of professional intervention for children with early developmental difficulties. Its theory and practice are based on developmental theories and principles. The starting point for setting therapeutic goals is an assessment of the child's development of artistic expression as well as other domains of development in the context of typical developmental milestones for a given age. Pre-visual and visual materials are used in the therapy in order to stimulate the child's development. The paper presents a case study of a child for whom the described therapeutic concept was used in early intervention, which also forms the basis for further research in the field of developmentally oriented art therapy.

Key words

Developmental art therapy, early intervention, development, early years.

Úvod

Benefit výtvarnej expresie dieťaťa je všeobecne známy. Dieťa vo výtvarnom akte, vo výtvarnom zobrazovaní zanecháva odtlačok samého seba, svojho prežívania, svojej osobnosti. V kontexte vývinovej arteterapie je aj expresiou úrovne jeho vývinu.

Vývinová arteterapia je terapeutický prístup vhodný pre raný vek a je dobre využiteľná pri stimulácii vývinu v oblasti včasnej intervencie u detí s rôznorodými vývinovými ťažkosťami. Kováčová (2014a) definuje aj pojem vývinovo orientovaná terapia, ktorý podľa autorky jednoznačne zastrešuje terapeutický koncept pomoci s využitím umenia pri práci s dieťaťom v ranom veku (0-7 rokov). Vývinové ťažkosti chápeme ako dôsledok širokého spektra znevýhodňujúcich podmienok pre vývin psychomotorických funkcií dieťaťa (Matusková et al., 2021). V kontexte vývinových ťažkosti sa jedná o deti, ktoré z rôznych príčin majú obmedzenia vo fungovaní a v dosahovaní svojho plného vývinového potenciálu (napr. deti so zdravotným znevýhodnením rôzneho druhu, ale tiež deti, ktorých trajektóriu vývinu zasahujú rôzne nepriaznivé okolnosti, ako napr. trauma, chudoba, predčasné narodenie, rodinná situácia, skryté príčiny a pod., tiež rôzne nahromadené protivenstvá, porov. WHO, 2012). Obdobie raného veku je významnou periódou v živote dieťaťa pre rozvoj jeho vývinového potenciálu a nadobudnutie potrebných zručností dôležitých pre jeho ďalší vývin a učenie. Včasné rozpoznanie vývinových obmedzení umožňuje implementovať zásadné protektívne opatrenia skoro. Vývinová arteterapia, využívajúc prirodzenú výtvarnú expresiu dieťaťa, rôzne predvýtvarné a výtvarné materiály, môže byť jednou z ciest podpory detí s vývinovými ťažkosťami ako súčasť multidisciplinárneho prístupu vo včasnej intervencii.

Teoretické východiská vývinovej arteterapie

Aach-Feldman a Kunkle-Miller (2008) sa vo svojom vývinovom prístupe v arteterapii opierajú o rôzne vývinové východiská (Freud, Erikson, Piaget, Löwenfeld a iní) a spôsob intervencie vychádza z poznatkov o normovývine. Malchiodi, Kim a Choi (2003) poznatky o priebehu vývinu chápu ako vodičko k pochopeniu jednotlivca. Aach-Feldman a Kunkle-Miller (2008) zdôrazňujú, že u detí v raných fázach vývinu, v Piagetovej „senzomotorickej“ a „predoperačnej fáze“ (vek dieťaťa 0-7 rokov) je veľmi dôležité uvažovať vývinovo. Okrem rôznych vývinových teórií a faktov o normovývine výtvarného vyjadrovania, je tiež nutné detailne rozumieť vývinu dieťaťa v oblasti perцепно-motorickej, kognitívnej, emocionálnej a sociálno-komunikačnej. Valachová (2021) zdôrazňuje, že podľa

Piageta (Piaget a Inhelder, 1993) je možno detský výtvarný prejav dávať do súvislosti s vývinovými štádiami myslenia. Úlohou vývinovej arteterapie je „podporiť dieťa v jeho vývine a poskytnúť mu dostatok podnetov pre jeho optimalizáciu“ (Vodičková, 2010, s. 150).

Malchiodi (2002) tvrdí, že vývinová arteterapia sa najčastejšie využíva v práci s deťmi, ale môže byť aplikovaná u jednotlivcov akéhokoľvek veku, najmä tých s telesným postihnutím, kognitívnymi poruchami alebo vývinovým oneskorením. Môže byť tiež cenná aj v terapii s dospelými v rámci spracovávanía raného traumatického zážitku.

Štádiá výtvarného prejavu dieťaťa

Štádiám výtvarného prejavu dieťaťa sa historicky venovalo veľa odborníkov. Za všetkých spomenieme autorov Burta (Read, 1967) a Uždila (1974). Výrazným počínom bolo na našom území vydanie knihy Detská kresba v diagnostike a v liečbe (Pogády et al., 1993), v ktorej sa autori veľmi podrobne venovali významu a vývinovým štádiám detskej kresby a jej použitiu v diagnostike a v liečbe detí s vývinovými poruchami a duševnými ťažkosťami.

Malchiodi, Kim a Choi (2003) píšu, že počas detstva kresbový prejav nasleduje zmeny charakteristické pre určité vekové skupiny. Tieto štádiá umeleckého vývinu sa zdajú byť univerzálne u detí na celom svete a nesú spoločné znaky.

Jednotlivci môžu zostať v určitej vývinovej fáze zaseknutí, alebo sú nezrelí, či sa oneskorujú v dosahovaní typických vývinových míľnikoch. Vtedy je nápomocná vývinová arteterapia, prostredníctvom ktorej je možné rozvinúť nielen výtvarný prejav dieťaťa, ale aj ostatné oblasti jeho vývinu.

Valachová a Lipárová (2020, s. 32-37) nadväznosti na štádiá myslenia rozlišujú štyri štádiá výtvarného prejavu: 1. obdobie čmáraníc (do 2-3 rokov veku dieťaťa), 2. obdobie spontánnej obsahovej kresby (od 2 do 7-8 roku veku dieťaťa, toto obdobie je v súlade s obdobím detského naivného realizmu), 3. obrat k napodobňovaniu optickej podoby (od 7-8 do 11-12 rokov veku dieťaťa, toto obdobie je v súlade s obdobím vizuálneho realizmu), 4. obdobie straty záujmu o detský výtvarný prejav (od 11-12 rokov).

Pre vývinovo orientovaného arteterapeuta je nutné vývinové štádiá poznať z hľadiska diagnostického procesu a nastavovania terapeutických cieľov.

Diagnostika v kontexte vývinovej arteterapie

V rámci diagnostiky sa hodnotenie zakladá menej na symbolickom obsahu výtvarného prejavu a viac na míľnikoch normálneho výtvarného vývinu, ako základu pre porovnanie a evalváciu (Malchiodi, 2012). Malchiodi, Kim a Choi (2003) píšú, že terapeut, ktorý používa vývinový prístup, vo všeobecnosti používa normotypické vývinové mentálne štádiá umeleckého vyjadrenia, ako aj normotypickú hru, motorické zručnosti a sociálne interakcie, ako základ pre diagnostiku a následné terapeutické zásahy.

Pozorovanými kategóriami, mimo výtvarného zobrazenia, sú prejavy v oblasti: hrubá motorika, jemná motorika, reč-porozumenie a produkcia, kognitívna, sociálno-emocionálna oblasť a správanie, hra, sebaobsluha. Zdrojom informácií o deťoch v ranom veku je aj anamnéza a závery iných odborníkov (Vodičková, 2022). Jednotlivé domény vývinu v kontexte pozorovania s ohľadom na vek a vývinovú úroveň dieťaťa možno ešte viac štruktúrovať: napr. u dieťaťa sledujeme kondíciu jeho pozornosti a schopnosť sústrediť sa, vytrvalosť, samostatnosť, mieru aktivity a iniciatívy, vedomostnú oblasť, schopnosť triedenia a zovšeobecňovania, pamäť, pohybovú a vizuomotorickú koordináciu, schopnosť manipulácie a funkčnosť jemnej motoriky, úchop náčinia, schopnosť automatizácie pohybov, lateralitu, sluchové a zrakové, taktilné vnímanie (napr. sluchovú pozornosť k inštrukcii a jej následné prevedenie, zrakové a priestorové vnímanie v 3 D priestore, na ploche, vnímanie farieb, objektov), kooperáciu, schopnosť dodržiavania pravidiel, zvláštnosti v správaní, schopnosť frustračnej tolerancie, naratívnu produkciu dieťaťa, jeho neverbalitu, fantáziu, predstavivosť, umeleckú odvahu a pod. Sledujeme úroveň funkčných schopností dieťaťa a identifikujeme možné funkčné ťažkosti. Tiež si všimame interakcie dieťaťa s rodičmi (bližšie Vodičková, 2010, Vodičková, 2022). Aach-Feldman a Kunkle-Miller (2008) v kontexte diagnostiky zdôrazňujú zhromažďovanie informácií počas práce s materiálmi o vývinovej úrovni klienta, v rámci štruktúrovanej aj neštruktúrovanej aktivity. Terapeut pozoruje klienta, jeho orientáciu a reakcie (napr. či je v odpore alebo nie), manipulačné schopnosti (napr. naberanie, prelievanie, búchanie a pod.), organizačné schopnosti (kombinovanie, skladanie, organizácia práce a pod.). Ako ďalšie aspekty pozorovania autorky (ibidem) uvádzajú úroveň vyjadrovania afektu, neverbálne správanie, ktoré v niektorých prípadoch môže byť jediný zdroj informácií.

Osobitnou kapitolou diagnostiky v arteterapii je posudzovanie kresbového prejavu klienta. Následné posudzovacie kritériá uvádzané v nasledovnej časti príspevku vychádzajú z tvrdení autorov Šicková-Fabrici (2016), Erhardt a Tatzter (1999),

Vodičková (2017). Posudzuje sa formálna a obsahová stránka kresby, i keď, ako pripomína Malchiodi (2012), hodnotenie vo vývinovej arteterapii kladie menší dôraz na symbolický obsah kresby. Z nášho pohľadu však tento aspekt nemožno úplne prehliadnuť, nakoľko u niektorých detí (hlavne tých, ktoré vedia kresliť), môže poskytnúť dôležité informácie o dieťati.

V rámci formálnych kritérií sa posudzuje: vývinová úroveň a štádium kresby, jej technické prevedenie, línia, používanie farieb, schopnosť znázorňovania objektov a postáv (štádium čmáranice, línie, kruhy, kríž, hlavonožec, segmentované znázornenie postavy alebo zložitejšia obrysová postavu s detailmi), ich umiestnenie na ploche, kompozícia a integrácia kresby, využitie plochy papiera.

V rámci obsahových kritérií Erhardt a Tatzer (1999, s. 33) odporúčajú klásť si nasledovné otázky:

1. Kto alebo čo sa na obrázku nachádza?
2. Či je zobrazený dej? (hlavne u starších detí)
3. Aké námety dieťa preferuje?

Výsledkom diagnostického procesu by malo byť posúdenie celkovej vývinovej úrovne dieťaťa v porovnaní s typickými vývinovými míľnikmi pre daný vek. Vo svete sa na posúdenie celkovej vývinovej úrovne detí používajú vývinové škály. Bayleovej škála (Bayley Scales of Infant and Toddler Development – BSID III, IV) – je určená pre deti od 1. mesiaca do 42. mesiacov. Primárnym cieľom je identifikácia detí s vývinovým oneskorením a poskytnutie východísk k plánovaniu intervencie. Slúži tiež k zhodnoteniu progresu dieťaťa v procese intervencie, alebo po jej ukončení (BSIDIII, 2006, Matušková, 2020). Pre staršie deti sa v nemecky hovoriacich krajinách používa Viedenská vývinová škála (Der Wiener EntwicklungstestWET) – škála umožňuje diagnostikovať všeobecnú úroveň vývinu detí medzi tretím a šiestym rokom života. Získané informácie sa využívajú pri rodičovskom poradenstve, monitorovaní vývinu a plánovaní intervencií (Kastner-Koller, Deiman, 2012). U nás nie sú tieto škály štandardizované na populáciu slovenských detí.

Terapia v kontexte vývinovej arteterapie

V rámci terapie je dôležité prispôbiť vhodný prístup (ciele, materiály, techniky) konkrétnemu dieťaťu z hľadiska jeho kognitívneho vývinu, zrelosti a jeho schopnostiam (Vodičková, 2010). V modernej liečebnej pedagogike, v ktorej je vývinová arteterapia jednou z ciest podpory detí vo včasnej intervencii, je zdôrazňované, že diagnostický a terapeutický proces sa prelína. Nie je úplne možné oddeliť diagnostiku od terapie, pretože každé terapeutické stretnutie prináša aj ďalšie

diagnostické informácie, čo umožňuje terapeutovi následne precizovať svoje zistenia o klientovi a nastavovať v súlade s nimi terapeutické ciele. Ciele sú nastavované v súlade s úrovňou funkčnosti dieťaťa v jednotlivých doménach jeho vývinu. Malchiodi, Kim a Choi (2003) zdôrazňujú podporovať nasledovné oblasti:

- senzorická integrácia – ide o využívanie techník na rozvoj a prepájanie zmyslových, motorických a interaktívnych modalít;
- získavanie nových zručností – ide o trénovanie konkrétnej zručnosti, ktorú terapeut rozdelí na sériu postupných krokov;
- adaptácia – ide o vytváranie konzistentného prostredia prispôsobovaním materiálov, pomôcok, miestnosti konkrétnemu dieťaťu.

Aach-Feldman a Kunkle-Miller (2008) rozdelili ciele vývinovej arteterapie v ranom veku dieťaťa v súlade s obdobiami podľa Piageta. Pre dané obdobia ponúkajú aj špecifický predvýtvarný (piesok, prírodniny, voda a pod.) a výtvarný (papier, plastelína, keramická hlina, farby, ceruzky) materiál, s ktorým sa pracuje. Ťulák Krčmáriková (2017) charakterizuje arteterapeutický materiál ako sprostredkovateľa multisenzorických vnemov pre detských klientov. Šicková-Fabrici (2016) zdôrazňuje trojdimenzionálny potenciál hliny. Podľa autorky práca s hlinou a dotyk s ňou, pomáha deťom vnímať svet a poznávať ho v reálnych súvislostiach, tiež stimuluje ich hmat a ostatné senzorické systémy.

Podľa Aach-Feldman a Kunkle-Miller (2008) v senzomotorickom štádiu je cieľom arteterapie ponuka senzorických, perцепčných a motorických skúseností. Špecificky ide o: podporu väzby a diferenciacie ja-druhý-objekt (explorácia výtvarných materiálov a interakcie s druhým pri výtvarnom akte, nápodoba, zrkadlenie); osvojovanie si senzorickej orientácie a jednoduchých motorických schém (poklepávanie, trasenie, búchanie, tlačenie, otáčanie, prelievanie, presýpanie, prekladanie, vkladanie); odhaľovanie vzťahu medzi príčinou a následkom (napr. miešanie farieb). V tejto fáze vývinu sa používa veľa tzv. predvýtvarných materiálov, z výtvarných hlavne farby, keramická hlina, plastelína. V súlade s predoperačným obdobím sa pridávajú ďalšie skúsenosti s ďalšími výtvarnými médiami. Ciele pre toto obdobie autorky (ibidem) špecifikujú nasledovne: podpora samostatnosti; podpora vyjadrovania a diferenciacie pocitov; rozvoj senzorickej diskriminácie a tvorby vnemu; rozvoj schopnosti symbolizácie. Terapiu v predoperačnom období je vhodné v kontexte problémov dieťaťa, napr. u detí s oneskoreným vývinom, alebo školskou nezrelosťou cieľiť aj na podporu čiastkových funkcií potrebných pre učenie (jemná motorika, grafomotorika a kresba, pozornosť a schopnosť sústredenia, pamäť-špecificky pracovná pamäť, schopnosť pracovať podľa inštrukcií, reč, zraková a sluchová diferenciacia, pohybová koordinácia

a pod), prípadne ďalších domén vývinu ako sú sociálno-komunikačné zručnosti, exekutívne funkcie (Vodičková, 2010).

Celkovým cieľom je zlepšenie funkčnosti dieťaťa v jednotlivých doménach jeho vývinu, čo má za následok osvojovanie si zrelších vzorcov konania a orientácie vo svete.

V rámci vývinovej arteterapie sa aj u starších detí s rôznymi ťažkosťami, terapeut ponukou materiálov vracia do nižších vývinových období, aby dosýtil nedostatočné senzorické skúsenosti dieťaťa z nižšieho vývinového štádia. Posar, Visconti, (2018), Baranek et al. (2019), Lessner Lištiaková, (2019) reportujú u jednotlivcov s poruchou autistického spektra tzv. senzorické abnormality, ktoré sa môžu vyskytovať aj pri iných vývinových poruchách a ťažkostiach v detstve. Magová (2019), potvrdzuje, že nakoľko majú deti s PAS dysfunkcie v senzorických oblastiach, je potrebné zamerať sa aj na túto doménu v rámci využívania prvkov arteterapie.

Mnohé deti s vývinovými poruchami (PAS, vývinová dyspraxia, ADHD, FASD a i.) alebo oneskoreniami majú problém vnímať svoju telesnú schému, integrovať zmyslové zážitky do zmysluplného celku, vyvodzovať z nich komplexnú informáciu a opätovať adekvátnu odpoveď. V kontexte výtvarného zobrazovania môžu mať tiež obmedzenia v obratnosti jemnej motoriky, vo vizuomotorickej koordinácii, v orientácii v priestore, na ploche, vo vnímaní svojej telesnej schémy. To všetko môže mať za následok, že nevedia na plochu papiera zobraziť ľudskú postavu. V takom prípade môže byť 3D zobrazovanie ľudskej postavy pre dieťa predstupňom jej kreslenia. Dieťa si v trojdimenzionalite lepšie predstavuje proporcie postavy, jej modelovaním si uvedomuje jej detaily a pod. Takisto 3 D zobrazovanie môže byť nápomocné pri modelovaní rôznych priestorových vzťahov, ako napr. pri, na, pod, dnu, von. Roth (2008) hovorí o princípe „tvarovania reality“.

V súčasnosti na základe poznatkov z neurovied a stále lepšieho porozumenia fungovaniu mozgu sa začínajú objasňovať aj metódy použitia v arteterapii, vrátane vývinovej arteterapie. Malchiodi (2012). Vývinová arteterapia sa so svojimi cieľmi aj prístupmi prelína s možnosťami vývinovej ergoterapie. Kováčová (2014b) opisuje tzv. vývinový prístup v ergoterapii ako súčasť podpory vývinu detí so znevýhodnením od narodenia až po ich nástup do školy.

Kazuistika

Popis problému: Trojročný (v súčasnosti 3,11) chlapec s diagnostikovanou (na základe ADO-S, ADI-R) poruchou autistického spektra, s dobrými intelektovými a naratívnyimi schopnosťami. Prítomná je fyziologická dyslália. Na začiatku liečebnopedagogickej intervencie sme pozorovali: ťažkosti v jemnej motorike

(v manipulačných schopnostiach s menšími predmetmi, v manipulácii s výtvarným náčiním, dieťa drží ceruzku dlaňovým úchopom); vyhýbanie sa výtvarnému prejavu a odmietanie výtvarných ponúk; senzorickú precitlivosť na niektoré podnety (sluchové, zrakové, hmatové); zaujatie stereotypnými témami; zníženú schopnosť v interakciách, zvládať zdieľanie a výmenu rolí v hre, akceptovať presmerovanie pozornosti terapeuta na iného človeka napr. na rozhovor s matkou; ťažkosti v akceptácii zmien; kresba bola v štádiu bezobsažnej čmáranice. Silnými stránkami dieťaťa boli veľmi dobre rozvinutá naratívna reč, dobrý vedomostný a kognitívny potenciál.

Dieťa navštevuje detského psychiatra a klinického logopéda. Dieťa nenavštevuje materskú školu, je doma s mamou na predĺženej rodičovskej dovolenke. Dieťa žije v kompletnej harmonickej rodine. Má mladšieho súrodenca.

Do liečebnopedagogickej starostlivosti sa dieťa dostalo vo veku 3 roky a 4 mesiace na odporúčanie detského psychiatra.

Ciele liečebnopedagogickej intervencie: prostredníctvom vývinovej arteterapie a terapie hrou podporovať jemnomotorický (základné motorické schémy), grafomotorický a kresbový vývin; naštartovať prirodzený vývin kresby; prostredníctvom arteterapie posilniť selfkoncept dieťaťa (kto som? ako vyzerám, aké mám oči, vlasy? ako sa viem nakresliť? ako kresliť iných, ako vyzerá mama?); exponovať dieťa rôznym senzorickým podnetom s cieľom získania skúseností s rôznymi materiálmi a manipulácie s nimi; podporovať výmenu rolí, zdieľania, imitácie, zrkadlenia; podporovať sociálno-komunikačné zručnosti dieťaťa v hre, vo výtvarnej tvorbe; smerovať dieťa od bezobsažných neštruktúrovaných aktivít k štruktúrovanejším aktivitám s cieľom predlžovania jeho pozornosti na zadanú aktivitu a chápania začiatku a ukončenia aktivity

Priebeh: Zo začiatku bolo cieľom dosycovanie podnetov typických pre senzomotorické štádium. Využili sme manipuláciu s predvýtvarnými materiálmi (Obrázok 1, 2, 3) a plastelínou s cieľom podpory manipulačných schopností (prelievanie, presýpanie, miešanie tlačenie, trasenie, búchanie, otáčanie, prekladanie, vkladanie) a rozšírenia ponuky senzorických skúseností a vnemov (studené, teplé, príjemné, nepríjemné, farebné, tvrdé, mäkké a pod.). Postupne sme prechádzali na prácu s farbami a veľkorozmernými formátmi (Obrázok 4). Zo začiatku sme len čmárali na papier, postupne sme dieťa zapájali do vyfarbovania. Na obrázku 5 už vidieť relatívne dobrú schopnosť dieťaťa koncentrovať pohyb na menšie plochy a schopnosť kresliť kruhy a vyfarbiť ich. Tiež sme prostredníctvom keramickej hlíny alebo plastelíny, využili princíp „tvarovania reality“ (Roth, 2008) a symbolizácie ľudskej postavy (Obrázok 6). Trojdimenzionálny objekt sme

postupne pretransformovali do samostatnej dvojdimenzionálnej kresby ľudskej postavy (Obrázok 7, 8, 9).

V súčasnosti: dieťa trikrát do týždňa navštevuje lesný klub z dôvodu postupnej adaptácie a socializácie v predškolskom zariadení. Toho času dieťa toleruje pobyt v zariadení už veľmi dobre. U dieťaťa pozorujeme: zlepšenie zdieľania v hre a schopnosti výmeny rolí v hre; rozšírenie diapazónu tém pre hru; väčšiu toleranciu sensorických podnetov; výrazný pokrok v kresbe ľudskej postavy a vo výtvarných zručnostiach. Dieťa tiež lepšie toleruje štruktúrované aktivity, komunikuje svoje požiadavky (bez kričania). Počas celej intervencie spolupracujeme s rodinným prostredím dieťaťa.

Obrázok 1 Predvýtvarný materiál I.



Zdroj: archív autorky

Obrázok 2 Predvýtvarný materiál II.



Zdroj: archív autorky

Obrázok 3 Predvýtvarný materiál III.



Zdroj: archív autorky

Expresivita vo výchove V.

Obrázok 4 Experimentovanie s farbami



Zdroj: archív autorky

Obrázok 5 Kruhy a vyfarbovanie



Zdroj: archív autorky

Obrázok 6 3D postava



Zdroj: archív autorky

Expresivita vo výchove V.

Obrázok 7 Vyfarbenie tela postavy



Zdroj: archív autorky

Obrázok 8 Obkresľovanie postavy – vytváranie „self konceptu“



Zdroj: archív autorky

Obrázok 9 Samostatne nakreslená postava



Zdroj: archív autorky

Záver

Vývinovú arteterapiu považujeme popri terapii hrou, psychomotorickej terapii, muzikoterapii, biblioterapii a vývinovej ergoterapii za kľúčové koncepty pomoci deťom s vývinovými ťažkosťami v kontexte včasnej intervencie. Zdôrazňujeme, že terapeutické ciele je potrebné formulovať v súvislosti s konkrétnymi potrebami dieťaťa, v kontexte jeho funkčných ťažkostí v jednotlivých doménach vývinu, s dôrazom na vývinové míľniky vo výtvarnom vývine dieťaťa. Podporou dieťaťa v jeho výtvarnom vývine stimulujeme ďalšie domény jeho osobnosti, nakoľko výtvarné médium nesie v sebe integratívny potenciál.

Bibliografia

- AACH-FELDMAN, S., KUNKLE-MILLER, C. 2008. Vývojová arteterapie. In RUBIN, J. A. (Eds.). *Přístupy v arteterapii*. Praha: Triton, 2008.
- BAYLEY, N. 2006. *Bayley Scales of Infant and Toddler Development*. USA: NCS Pearson, PsychoCorp, 2006.
- BARANEK, G. T., CARLSON, M., SIDERIS, J., KIRBY, A. V., WATSON, L. R., WILLIAMS, K. L., BULLUCK, J. 2019. Longitudinal assessment of stability of sensory features in children with autism spectrum disorder or other developmental disabilities. [online]. In *Autism research: official journal of the International Society for Autism Research*. [cit. 05-11-2022]. 2019, Vol. 12, No. 1, pp. 100-111. URL: <https://doi.org/10.1002/aur.2008>
- ERHARDT, R., TATZER, E. 1999. *Bilder Wunder Kinder. Botschaften verletzter Seelen*. Wien: Krammer, 1999.
- KASTNER-KOLLER, U., DEIMANN, P. 2012. *Der Wiener Entwicklungstest. Ein Verfahren zur Erfassung des allgemeine Entwicklungsstandes bei Kindern von 3 bis 6 Jahren*. Göttingen: Hogrefe Verlag, 2012.
- KOVÁČOVÁ, B. 2014a. Art ako prostriedok vo včasnej liečebnopedagogickej intervencii v rodine s dieťaťom so znevýhodnením In VALACHOVÁ, D. a kol. (Eds). *CREA-AE 2014*. Bratislava: Katedra výtvarnej výchovy, Pdf UK v Bratislave, 2014.
- KOVÁČOVÁ, B. 2014b. *Ergoterapia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: UK v Bratislave, 2014.
- LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. 2019. *Autizmus a senzorické stratégie*. Bratislava: UK v Bratislave, 2019.
- MAGOVÁ, M. 2019. *Využívanie arteterapie u jednotlivcov s poruchou autistického spektra* [online]. In KOVÁČOVÁ, B., VALACHOVÁ, D. (Eds.). *Expresia v (art)terapii II*. Ružomberok: Katolícka univerzita, [cit. 22-10-2022]. 2019. s. 54-62. ISBN 978-80-561-0690-7.
- MALCHIODI, C. A. 2012. *Handbook of Artherapy*. NY: Guilford Press, 2012.
- MALCHIODI, C. A., KIM, D., CHOI, W. S. 2003. Developmental Art Therapy. In MALCHIODI, C. A. (Eds.). *Handbook of Art Therapy*. New York: The Guilford Press, 2003. p. 93-105.

- MALCHIODI, C. A. 2002. Using drawing in short-term assessment and intervention of child maltreatment and trauma. In A. Giardino (Eds.). *Child maltreatment*. St. Louis, MO: GW Medical Press, 2002. pp. 201-220.
- MATUŠKOVÁ, O., PROKOPOVÁ, E., RAJKOVIČOVÁ, H., JURIŠOVÁ, E., VODIČKOVÁ, B., GONDEC, M. 2021. *Štandard vyšetrení psychomotorického vývinu detí pri 2.-11. preventívnej prehliadke v primárnej starostlivosti - 1. revízia*. Bratislava: MZ SR, 2021.
- MATUŠKOVÁ, O. 2020. *Štandardizované metódy hodnotenia vývinovej funkčnosti v ranom poradenstve. Štandardy - národný projekt*. Bratislava: VÚDPaP, 2020.
- PIAGET, J., INHELDER, B. 1993. *Psychológia dieťaťa*. Bratislava: SOFA, 1993.
- POGÁDY, J. a kol. 1993. *Detská kresba v diagnostike a v liečbe*. Bratislava: Slovak Academic Press, 1993.
- POSAR, A., VISCONTI, P. 2018. Sensory abnormalities in children with autism spectrum disorder. In *Journal de pediatria*. [cit. 22-10-2022]. 2018, Vol. 94, No. 4, pp. 342–350. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2017.08.008>
- READ, H. 1967. *Výchova umením*. Praha: Odeon, 1967.
- ROTH, E. 2008. *Behaviorální arteterapie*. Praha: Triton, 2008.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 2016. *Základy arteterapie*. 3. vyd. Praha: Portál, 2016.
- ŤULÁK KRČMÁRIKOVÁ, Z. 2017. Arteterapia v multisenzorickom prístupe v liečebnej pedagogike. In LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. (Eds.). *Multisenzorické aspekty liečebnopedagogických terapií*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2017.
- UŽDIL, J. 1974. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974.
- VALACHOVÁ, D. 2021. *Špecifiká výtvarných aktivít detí v predškolskom veku*. Bratislava: UK v Bratislave, 2021.
- VALACHOVÁ, D., LIPÁROVÁ, L. 2020. *Didaktika výtvarnej výchovy 1*. Banská Bystrica: Belianum, 2020.
- VODIČKOVÁ, B. 2022. *Vývinové ťažkosti u detí v materskej škole v kontexte liečebnopedagogickej intervencie*. Bratislava: PdF UK, 2022.
- VODIČKOVÁ, B. 2017. Čo vám odhalí detská kresba?. [online]. In *MAMA a Ja*. [Internet]. [cit. 01-03-2022]. 2017. URL: <https://mamaaja.sk/clanky/di-eta/co-vam-odhali-detska-kresba>
- VODIČKOVÁ, B. 2010. Vývinovo orientovaná arteterapia vo včasnej intervencii. In HORŇÁKOVÁ, M. (Eds.) *Včasná intervencia orientovaná na rodinu: Vysokoškolské učebné texty*. Bratislava: UK v Bratislave, 2010. ISBN 978-80-223-2915-6.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. 2012. *Developmental difficulties in early childhood Prevention, early identification, assessment and intervention in low- and middle-income countries: a review*. Geneva: WHO Press, World Health Organization, 2012.

Afiliácia

Príspevok je parciálnym výstupom projektu KEGA č. 002UK-4/2020 „Podpora dieťaťa s poruchou senzorického spracovania prostredníctvom multisenzorického prostredia“.

Kontaktné údaje

Mgr. Barbora Vodičková, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta,

Katedra liečebnej pedagogiky,

Šoltésovej 2, Bratislava

e-mail: vodickova@fedu.uniba.sk

PRINCÍP VIZUALIZÁCIE AKO NEVYHNUTNOSŤ VO VZDELÁVANÍ ŽIAKOV S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

THE PRINCIPLE OF VISUALIZATION AS A NECESSITY IN THE
EDUCATION OF PUPILS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Martina Magová

Abstrakt

Predkladaný príspevok je teoretickou štúdiou, ktorá komplexne popisuje dôležitosť využívania vizualizácie vo vzdelávaní žiakov s poruchou autistického spektra. Vizualne vnímanie je u jednotlivcov s poruchou autistického spektra dominantnou oblasťou, preto je potrebné neustále ho podporovať. Významný aspekt vizualizácie spočíva v tom, že žiakovi s poruchou autistického spektra umožňuje porozumenie situáciám, ktoré súvisia s každodennými činnosťami. Implikácia vizualizácie je zároveň uľahčením vzdelávania pre žiaka s poruchou autistického spektra a prináša mu ako účastníkovi uľahčenie v osvojení si nového učiva, porozumenia a sociálnych interakcií žiak- učiteľ.

Kľúčové slová

Poruchy autistického spektra, princíp vizualizácie, vzdelávanie.

Abstract

The presented paper is a theoretical study that comprehensively describes the importance of using visualization in the education of students with autism spectrum disorder. Visual perception is a dominant area for individuals with autism spectrum disorder, so it is necessary to constantly support it. An important aspect of visualization is that it enables a student with autism spectrum disorder to understand situations related to everyday activities. The implication of the visualization is at the same time the facilitation of education for the student with autism spectrum disorder and it brings him as a participant facilitation in the acquisition of new subject matter, understanding and social interactions between the student and the teacher.

Key words

Autism spectrum disorders, the principle of visualization, education.

Vzdelávanie detí/žiakov s poruchou autistického spektra

Autizmus je celoživotné pervazívne ochorenie, ktoré ovplyvňuje jednotlivca bez ohľadu na vek (Kopčíková, Hnilicová, 2022). Terminus technikus **pervazívna** poukazuje na skutočnosť, že vývin je širokospektrálne narušený. Sú zasiahnuté mozgové funkcie, ktoré umožňujú dieťaťu komunikáciu, sociálnu interakciu a symbolické myslenie (fantáziu). Z tohto dôvodu nedokáže vyhodnocovať informácie rovnakým spôsobom v porovnaní s rovesníkmi, ktorí sú na rovnakej mentálnej úrovni. Dieťa s poruchou autistického spektra vníma, prežíva a správa sa úplne odlišne, vstupom do inštitúcie prijíma rolu žiaka (Thorová, 2012). Ako uvádzajú Lord, Elsabbagh, Baird, Veenstra-Vanderweele (2018) termín porucha autistického spektra sa používa na opis konštelácie skoro sa objavujúcich deficitov sociálnej komunikácie a opakujúceho sa senzoricko-motorického správania spojeného so silnou genetickou zložkou, ako aj iných príčin. Vzhľadom na vyššie uvedené súvislosti je vzdelávanie detí a žiakov s poruchou autistického spektra náročný proces, ktorý je ovplyvnený rôznymi faktormi. Cieľom výchovy a vzdelávania detí a žiakov⁹ s poruchou autistického spektra by nemala byť premena autistu na neurotypického žiaka, pretože táto snaha je dopredu odsúdená na neúspech. Treba si stále uvedomovať, že autizmus je iný spôsob vnímania a uvedomovania si toho, ako funguje svet a spoločenstvo ľudí. Cieľom výchovy a vzdelávania by malo byť umožniť osobám s poruchou autistického spektra fungovať v tomto svete bez obáv, či pocitu ohrozenia, teda s pocitom, že ich okolie akceptuje takých, akí sú a že dokážu byť pre svoje okolie užitoční (Turáková, 2022). Vzdelávanie detí a žiakov s autizmom je zložitý proces, ktorého úspešnosť závisí od vhodných podmienok, ktoré sa žiakom dajú vytvoriť (Magová, 2018). Priestory, v ktorých sa odohráva vzdelávanie detí a žiakov s poruchou autistického spektra, sú usporiadané podľa princípov štruktúrovaného učenia. Vzdelávanie prebieha v rámci vyučovacích blokov, v nich sa prelína učivo niekoľkých vyučovacích predmetov s ohľadom na obsahovú súvislosť a súčasne so striedaním rôznych aktivít a tém ako motivačného a aktivizačného prostriedku. Bloky výučby sú koncipované podľa princípov metodiky štruktúrovaného učenia a prebiehajú v rôznych častiach triedy a školy (Geislerová, 2013). Vzdelávanie detí/žiakov s poruchou autistického spektra si vyžaduje vysokú mieru individualizácie, nakoľko je potrebné vychádzať z ich individuálnych potrieb. Ako uvádzajú Vosmik a Bělohávková (2010) v tejto skupine prevažujú skôr rozdiely ako podobnosti. U poruchy autistického spektra

⁹ V texte príspevku používame „dvojitý“ pojem dieťa/žiak aj z toho dôvodu, že mnohé uvádzané skutočnosti sú platné bez ohľadu na vývinové obdobie, či už predškolského veku (vtedy je označované ako dieťa) alebo školského veku (vstupuje do role žiaka)

hovoríme o heterogénnej symptomatike a o rozdielnej miere symptomatiky. Problémy dieťaťa/žiaka s poruchou autistického spektra sa prejavujú osobitými znakmi, a to vyžaduje individuálne pochopenie každého žiaka. Taktiež Sears (2010) upozorňuje na fakt, že rôznorodosť a variabilita príznakov typických pre poruchu autistického spektra je charakteristická tým, že sa môže meniť. Dá sa predpokladať, že príznaky prítomné pri poruche autistického spektra negatívne vstupujú do kognitívneho vývinu. *„Preto nemôžeme vnímať poruchu intelektu len ako sprevádzajúce ochorenie (komorbiditu) alebo ako ochorenie s rovnakou príčinou ako poruchy autistického spektra. Je pravdepodobnejšie, že porucha intelektu je skôr ako jeden z možných dôsledkov porúch autistického spektra“* (Celušáková, Szapuová, Belica, 2022, s. 124). Ďalej uvedení autori uvádzajú, že vývin mozgu je dynamický proces, ktorý sa nekončí narodením, je teda potrebné zohľadniť to, že primárne deficity v sociálnej komunikácii a prítomnosť repetitívnych a stereotypných vzorcov správania a záujmov ďalej zasahujú do procesov sociálneho učenia, čím sa prehĺbujú deficity nielen v hlavných príznakoch porúch autistického spektra, ale aj v oblasti kognitívneho vývinu. Kognitívna dysfunkcia je pri poruchách autistického spektra prítomná skoro vždy, aj keď sa u jednotlivcov môže výrazne líšiť mierou závažnosti a šírkou postihnutia a nemusí napĺňať kritéria poruchy intelektu (Celušáková, Szapuová, Belica, 2022).

Vzdelávanie detí/žiacov s poruchou autistického spektra je založené na iných princípoch, ako je to pri bežne používaných metódach, ktoré bývajú u žiakov s poruchou autistického spektra málo efektívne a často zlyhávajú. V rámci edukácie musíme u detí/žiacov s poruchou autistického spektra vždy zohľadniť osobnosť a jeho mentálne schopnosti a dosiahnutú vývinovú úroveň (Drápela, 2013). Ak chceme niečo naučiť dieťa/žiaka, ktoré nemá poruchu autistického spektra, automaticky využívame schopnosti porozumenia reči, napodobňovania, motivácie k učeniu. Cesta ako ho niečo naučiť dieťa/žiaka s poruchou autistického spektra je úplne iná. Jeho porozumenie reči je vždy závažne narušené, podobne aj ostatné schopnosti, na ktorých bežné učenie stavia a spolieha sa na ne (ako napr. napodobňovanie, motivácia, zovšeobecňovanie). Ciele rozvíjania sú v prvom rade zamerané na osvojovanie si prostriedkov učenia: komunikácie, sociálnych kontaktov, napodobňovania a schopnosti - porovnávať, priradovať a triediť. Pri učení nemôžeme dieťa/žiaka s poruchou autistického spektra zaťažovať zložitými slovnými pokynmi spolu s ukazovaním niečoho. Musíme slovné pokyny zjednodušiť na minimum (ktoré máme overené, že im rozumie) a súčasne porozumenie podporiť názorne: obrázkom, fotografiou, piktoqramom a pod. Nikdy neuplatňujeme zásady multisenzorického prístupu, práve naopak, používame

predovšetkým vizuálny vstupný kanál, ku ktorému postupne pridávame ďalšie, ale len do tej miery, do akej je zrejmé, že dieťa/žiak s poruchou autistického spektra dokáže tieto vnemy z rôznych zmyslov integrovať do zmysluplného celku. V prípade poruchy autistického spektra býva často pravdou, že čím viac zmyslov zapojíme naraz, tým väčší chaos to vyvoláva, takže môžeme dosiahnuť presný opak, ako sme zamýšľali – presýtenie podnetmi (Gašparových, Kántorová, Peťovská et al., 2010). Vzhľadom na uvedené špecifiká je potrebné vo vzdelávaní detí a žiakov s poruchou autistického spektra využívať vhodné princípy štruktúrovaného učenia. Štruktúrované učenie stojí na individuálnom prístupe, štruktúrovaní času a priestoru pomocou vizualizácie (Bazalová, 2017).

Princíp vizualizácie vo vzdelávaní žiakov s poruchou autistického spektra

Schopnosť vizualizácie je jednou z 52 druhov ľudských schopností znázornených v taxonómii podľa amerického vedca E. A. Fleishmana. Ide o schopnosť predstaviť si, ako bude niečo vyzeráť (Akbarova, 2020). Ako uvádzajú autorky Capáková a Kováčová (2014) vizuálne vnímanie umožňuje každému jednotlivcovi lepšie poznávať okolitý svet a orientovať sa v ňom. Ďalej prostredníctvom vizuálneho vnímania dokáže poznávať ľudí a predmety, posilňovať pocit istoty a taktiež napomáha dieťaťu/žiakovi v učení. Princíp vizualizácie je postavený na tom, že vizuálne vnímanie a myslenie patrí k silným stránkam u väčšiny žiakov s poruchou autistického spektra. Jednotlivé formy vizuálnej podpory uľahčujú deťom/žiakom s poruchou autistického spektra ľahšie samostatne zvládnuť štruktúru priestoru, času a jednotlivých činností. Vizualizácia taktiež rozvíja komunikačné zručnosti u žiakov s poruchou autistického spektra (Čadilová, Žampachová, 2008). Ďalšiu z výhod vizualizácie uvádza Adamus (2014) to, že umožňuje dieťaťu istú mieru nezávislosti, samostatnosti a dáva mu príležitosť porozumieť prípadným zmenám. Dôležité je však najprv u dieťaťa s poruchou autistického spektra zistiť úroveň schopnosti abstraktného myslenia, a potom na základe toho stanoviť vhodný typ vizuálnej podpory. Vizualizácia je zložkou výrazovosti, ktorá tvorí súčasť expresivity. Cez vizuálne vnímanie dokážeme žiaka s poruchou autistického spektra aktivizovať a motivovať, nakoľko sa u neho výrazne zlepšuje porozumenie. *„Práve počas expresívne orientovanej činnosti človek (bez ohľadu na vek a zdravotný stav) prezentuje svoje emócie (a jednoznačne využíva pri svojej aktivite expresiu). Zároveň emócie, ktoré sú pre neho, čo sa týka prežívania, považované za záťažové alebo náročné, takýmto spôsobom môže ventilovať. Danú emóciu, situáciu alebo prežívanie má príležitosť spracovať aj iným ako verbálnym spôsobom“* (Kováčová, 2021, s. 150). Vhodne nastavená vizuálna podpora kompenzuje problémy v oblasti

pozornosti a pamäti. Musí byť však svojou formou zameraná na konkrétneho jednotlivca a musí byť individualizovaná s ohľadom na jeho potreby a možnosti. Štruktúra a vizuálna podpora sa od seba nedajú oddeliť, vždy sa budú vzájomne dopĺňovať a ovplyvňovať. Vizualizácia má viesť k čo najväčšej samostatnosti dieťaťa/žiaka (Večeřová, 2013). Vizuálne vnímanie ovplyvňuje aj formovanie myšlienkových procesov žiaka (Capáková, Kováčová, 2014). V rámci princípu vizualizácie poznáme rôzne typy vizuálnej podpory. Môžeme u žiakov s poruchou autistického spektra využívať napríklad: konkrétne predmety, fotografie, piktogramy, piktogramy s nápisom, nápis, písaný rozvrh, diár (Adamus, 2014). Pri vizualizácii sa zameriavame na rôzne oblasti vizuálnej podpory. Ide o vizualizáciu priestoru, vizualizáciu času, taktiež využívame pracovné schémy (formy vizualizácie činností), procesuálne schémy (forma vizualizácie činností). Primeraná vizualizácia priestoru by mala zlepšiť prehľadnosť priestorového usporiadania a zvýšiť tak mieru samostatnosti orientácie v priestore. K realizácii priestorovej vizualizácie používame koberce, skrine, police, paravány, farebné nátery, farebné pásy a podobne. Časová vizualizácia vychádza zo štruktúry času (Čadilová, Žampachová, 2008). V oblasti vizualizácie času používame vizuálne denné rozvrhy. Vizuálne denné rozvrhy zabezpečujú dieťaťu s poruchou autistického spektra štruktúru dňa, vedú ho od jednej činnosti ku druhej a znižujú potrebu neustáleho vedenia a dozoru zo strany dospelšej osoby. Vizuálne rozvrhy môžu byť obrázkové alebo písané, záleží to od schopností konkrétneho dieťaťa (Richman, 2015). Vizualizácia činností podporuje štruktúru jednotlivých činností a pomáha žiakovi s poruchou autistického spektra odpovedať na otázku, ako dlho bude musieť pracovať. Vizualizáciu činností formou pracovných schém musíme v čo najväčšej miere prispôbiť konkrétnemu žiakovi a sprehľadniť mu sled činností takým spôsobom, aby im rozumel, orientoval sa podľa nich a bol aktívny. V rámci vizualizácie používame ďalej procesuálne schémy. Procesuálna schéma je vizualizovaný sled určitej činnosti rozdelený na čiastkové kroky. Využíva sa predovšetkým na nácvik samoobslužných zručností a vykonávanie domácich činností. Miera vizualizácie, ktorú využívame pri vytváraní procesuálnych schém, môže mať rôzne formy – od najjednoduchších až po najzložitejšie. Forma procesuálnych schém musí vždy vychádzať z individuálnych potrieb žiaka a musí byť v súlade s hodnotením jeho schopností. Žiak musí procesuálnym schémam rozumieť a musíme mu umožniť, aby ich mohol aktívne a funkčne využívať (Čadilová, Žampachová, 2008).

Tabuľka 1 Pozitíva vizuálnej podpory

Expresivita vo výchove V.

Komunikačná oblasť	lepšie porozumenie inštrukciám, ktoré od žiaka požadujeme (pokiaľ mu inštrukciu zadáme len slovne, môže sa stať, že žiak inštrukcii nerozumie alebo si ju nezapamätá v celom rozsahu)
	lepšie pochopenie princípu a funkcie komunikácie (využívanie VOKSU – výmenného obrázkového komunikačného systému)
	eliminovanie problémového správania, ktoré vyplýva z nedostatočného pochopenia požiadaviek, ktoré smerujeme na žiaka
	rozvíja komunikačné zručnosti
Emocionálna oblasť	zníženie strachu a úzkosti, ktoré vyplývajú z nových nečakaných situácií
	ľahšie vyjadrenie emocionálneho rozpoloženia žiaka
	vizualizácia zameraná na spracovanie emocionálnych podnetov
Sociálna oblasť	lepšia orientácia v prostredí, kde sa žiak nachádza
	predvídateľnosť sociálnych aktivít, na ktoré vieme žiaka vopred pripraviť prostredníctvom využívania vizualizácie
	primeranejšie vysvetlenie sociálne žiadúceho správania prostredníctvom vizualizovaných sociálnych príbehov
Pracovná oblasť a samoobslužná činnosť	lepšie osvojenie si pracovných zručností prostredníctvom vizualizovaných pracovných schém, ktoré žiakovi uľahčujú vykonávanie činností v určitej postupnosti
	zlepšenie samoobslužných činností prostredníctvom vizualizovaných schém, ktoré žiakovi uľahčujú vykonanie činnosti – zlepšenie motorického plánovania

Zdroj: vlastné spracovanie

Vizuálna podpora má však okrem veľmi veľa pozitív aj určité limity, ktoré sa predovšetkým vzťahujú k viazanosti dieťaťa na konkrétne vizualizované prostredie. Niektorí žiaci s poruchou autistického spektra môžu mať následne problém s fungovaním v bežnom prostredí, nakoľko sú výrazne viazaní len na prostredie, v ktorom majú vizuálnu podporu.

Záver

Vzdelávanie žiakov s poruchou autistického spektra patrí k najnáročnejším oblastiam školského systému. Úlohou pedagóga je vytvoriť žiakovi s poruchou autistického spektra také podmienky, aby si mohol predpísané učivo osvojiť v takej forme, ako mu to vyhovuje smerom k čo najväčšej miere porozumenia a samostatnosti. Vzhľadom na to je potrebné využívať princípy vizualizácie podľa individuálnej potreby každého žiaka s poruchou autistického spektra.

Bibliografia

- ADAMUS, P. 2014. *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. 183 s. ISBN 978-80-7464-661-4.
- AKBAROVA, S. 2020. Ability of Vizualization and its Study Method. [online.] In *O'ZBEKISTON MILLIY UNIVERSITETI FALSAFA XABARLARI*. [cit. 04-11-2022]. 2019, pp. 76-81. ISSN 2181-7324.
- BAZALOVÁ, B. 2017. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. 208 s. ISBN 978-80-262-1195-2.
- CAPÁKOVÁ, L., KOVÁČOVÁ, B. 2014. *Problematika vizuálneho vnímania v liečebnej pedagogike – diagnostika a intervencia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014. 72 s. ISBN 978-80-223-3580-5.
- CELUŠÁKOVÁ, H., SZAPUOVÁ, Ž., BELICA I. 2022. Možnosti a limity ľudí s poruchami autistického spektra – čo je ľahká a čo ťažká forma autizmu? In OSTATNÍKOVÁ a kol. *Autizmus od A po S*. Bratislava: IKAR, 2022. s. 120-141. ISBN 978-80-551-8129-5.
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. 2008. *Strukturované učení – Vzdelávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. 405 s. ISBN 978-80-7367-475-5.
- DRÁPELA, D. *Metodika zaměřená na rozvoj kompetence k učení*. Brno: MSD, 2013. 87 s. ISBN 978-80-7392-216-0.
- GAŠPAROVÝCH, K., KÁNTOROVÁ, J., PEŤOVSKÁ, Z. a kol. 2010. *Vidieť znamená vedieť*. Bratislava: Autistické centrum Andreas, 2010. 126 s. ISBN 978-80-970563-0-8.
- GEISLEROVÁ, K. 2013. *Organizační formy práce při vzdělávání žáků s autismem*. Brno: MSD, 2013. 29 s. ISBN 978-807392-215-3.
- KOPČÍKOVÁ, M., HNILICOVÁ, S. 2022. Cesta k samostatnosti detí s poruchami autistického spektra – životná perspektíva dospelých ľudí s autizmom. In OSTATNÍKOVÁ a kol. *Autizmus od A po S*. Bratislava: IKAR, 2022. s. 370-401. ISBN 978-80-551-8129-5.
- KOVÁČOVÁ, B. 2021. Expresia vo výchove. In VALACHOVÁ, D., KOVÁČOVÁ, B. (Eds.). *Expresivita vo výchove IV*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2021. s. 149-158. ISBN 978-80-223-5265-9.

- LORD, C., ELSABBAGH, M., BAIRD, G., VEENSTRA-VANDERWEELE, J. 2018. Autism spectrum disorder. [online]. In *The Lancet*. [cit. 04-11-2022]. 2018, No. 10164, pp. 508-520. URL: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2)
- MAGOVÁ, M. 2018. Asistent učiteľa v procese vzdelávania žiakov s pervazívnymi vývinovým i poruchami v špeciálnej základnej škole. In KOVÁČOVÁ, B. (Eds.). *Asistent učiteľa v škole*. Ružomberok: Verbum, 2018. 79-99 s. ISBN 978-80-561-0578-8.
- RICHMAN, S. 2015. *Výchova dětí s autismem : aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál, 2015. 128 s. ISBN 978-80-262-0984-3.
- SEARS, W. R. 2010. *The Autism Book: What Every Parent Needs to Know About Early Detection, Treatment, Recovery, and Prevention*. New York: Little, Brown and Company, 2010. 416 p. ISBN 978-0316042802.
- THOROVÁ, K. 2012. *Poruchy autistické ho spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2012. 465 s. ISBN 978-80-262-0215-8.
- TURÁKOVÁ, E. 2022. Výchova a vzdelávanie detí a mladých ľudí s poruchami autistického spektra. In OSTATNÍKOVÁ a kol. *Autizmus od A po S*. Bratislava: IKAR, 2022. s. 278-319. ISBN 978-80-551-8129-5.
- VEČEŘOVÁ, K. 2013. *Metodika zaměřená na rozvoj kompetence pracovní*. Brno: MSD, 2013, 70 s. ISBN 978-80-7392-217-7.
- VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L. 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál, 2010. 200 s. ISBN 978-80-7367-687-2.

Kontaktné údaje

PaedDr. Martina Magová, Ph.D.
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky,
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
e-mail: martina.magova@ku.sk

DIR MODEL A DIRFLOORTIME U DETÍ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA ALEBO INÝMI NEUROVÝVINOVÝMI PORUCHAMI

DIR MODEL AND DIRFLOORTIME IN CHILDREN WITH AUTISM
SPECTRUM DISORDERS OR OTHER NEURODEVELOPMENTAL
DISORDERS

Jana Hrčová

Abstrakt

Predkladaný príspevok sa zaoberá prístupom DIR a DIRFloortime u detí s poruchami autistického spektra alebo ďalšími neurovývinovými poruchami. Popisuje prístup, ktorý je rešpektujúci voči dieťaťu a zohľadňuje jeho aktuálnu vývinovú úroveň, jeho individuálne odlišnosti a do popredia kladie dôležitosť vrelého a dôverného vzťahu. Len ak dieťa pociťuje pocit istoty a bezpečia a má dôveru v druhú osobu, môže sa učiť, komunikovať a byť v sociálnych interakciách. Príspevok sa zameriava na základné piliere DIR modelu a popisuje niektoré stratégie používané v DIRFloortime.

Kľúčové slová

Poruchy autistického spektra, neurovývinové poruchy, DIRFloortime, vývinovo orientovaný prístup, na vzťahu založený prístup.

Abstract

The present contribution deals with the DIR and DIRFloortime approach in children with autism spectrum disorders or other neurodevelopmental disorders. It describes an approach that is respectful towards the child and takes into account his current developmental level, his individual differences and emphasizes the importance of a warm and confidential relationship. Only if the child feels a sense of security and safety and has trust in the other person, he can learn, communicate and be in social interactions. The paper focuses on the basic pillars of the DIR model and describes some of the strategies used in DIRFloortime.

Key words

Autism spectrum disorders, neurodevelopmental disorders, DIRFloortime, developmental approach, relationship based approach.

Úvod

V širšom význame môžeme na expresivitu nahliadať ako na akýkoľvek výrazový prostriedok, ktorý má človek k dispozícii. Na vyjadrenie sa má človek k dispozícii verbálne prostriedky (reč), neverbálne prostriedky (vrátane pohybu), dieťa na prejavenie svojej expresivity môže použiť hru, kresbu. Okrem toho za prejav expresivity môžeme považovať aj záujem o činnosť, spontánnu interakciu, spontánne jednanie a nie len to, čo dieťa samo iniciuje, ale aj jeho spätná väzba/reakcie na dianie vo vonkajšom prostredí alebo vnútornom prostredí. Rovnako sa expresivita premieta do vzťahov a sociálnych interakcii, kde nejde len o expresivitu a vyjadrovacie prostriedky dieťaťa, ale nesmieme zabúdať ani na expresivitu vzťahovej osoby alebo iného komunikačného partnera. Táto osoba svojim spôsobom komunikácie, interakcie a výrazovými prostriedkami môže ovplyvniť úroveň a spôsob reakcii dieťaťa.

U detí s poruchou autistického spektra (PAS) je expresivita vo vyššie popísanom ponímaní v rôznej miere pozmenená. U niektorých detí je neprimeraná (nie je v súlade s očakávaniami neurotypickej spoločnosti). U iných expresivita nie je dostatočná, ak sa málo alebo minimálne prejavujú, sú apatické, nejavia záujem o činnosti. Schopnosť expresivity a celkového vyjadrenia sa dieťaťa s PAS ovplyvňuje jeho interakcie a následne aj vzťahy s okolím. Rovnako naša expresivita bude mať dopad na to, či a akým spôsobom sa nám podarí nadviazať a budovať vzťah s dieťaťom s PAS. Pretože vzťah je základom obojstrannej komunikácie a aj ďalšieho učenia sa. Podľa Cullinane (2020) každé dieťa, vrátane dieťaťa s poruchou autistického spektra, dokáže mať záujem a iniciatívu a chce hľadať blízke sociálne vzťahy, pokiaľ sa mu dostane takej interakcie, ktorá rešpektuje jeho záujmy a je prispôbená jeho individuálnym odlišnostiam.

DIR model a DIRFloortime

DIRFloortime model je komprehensívny model podpory pre deti s rôznymi vývinovými ťažkosťami (vrátane porúch autistického spektra) a ich rodiny (Greenspan). Autormi modelu sú Stanley Greenspan a Serena Wieder. DIRFloortime je konkrétnou technikou a hlavným stavebným kameňom modelu DIR, teda vývinovo orientovaný (D – developmental), individualizovaný (I – individualised)) a na vzťahu založený (R – relation based). Vývinovo orientovaný model hovorí o funkčných emočných vývinových kapacitách, ktoré formujú základy všetkých vzťahov a učenia. Individualizovaný znamená, že každé dieťa má individuálne odlišnosti a jedinečné biologicky podmienené spôsoby, ako reaguje na podnety a interaguje so svetom. A to si žiada zvláštnu pozornosť. Na vzťahu

založený znamená, že každé dieťa potrebuje vrelé vzťahy s osobami, ktoré sa o neho starajú, a ktoré citlivo prispôbujú svoju interakciu individuálnym odlišnostiam a vývinovým kapacitám dieťaťa, aby sa dieťaťu umožnil progres. (Janert, 2012). Vzťah má okrem iného aj regulačný význam. Umožňuje prežívať pocit radosti, pocit bezpečia a istoty. Pomáha zachovávať taký stav bdelosti a vnímavosti, aby bolo umožnené ďalšie učenie. Na to je potrebný vrelý vzťah založený na dôvere, kde dieťa je porozumené. Osobitnou stránkou vzťahuje aj naša vlastná reflexia – povedomie seba, spôsob, akým komunikujeme, naše individuálne odlišnosti, uvedomenie si vlastnej kompetencie (Kriegel, Weissman, 2020). Vytváranie vzťahu a obojsmerná komunikácia a vzájomná interakcia je ovplyvnená afektom. Afekt v kontexte DIR modelu môžeme definovať ako emočné vyjadrenie, výrazové prostriedky. Jednotlivec môže byť schopný tolerovať rôzny level afektu, aby ešte stále zostal pokojný a regulovaný. Schopnosť tolerovať afekt bude závisieť od individuálnych odlišností dieťaťa (napríklad hypo- alebo hypersenzitivity zmyslových systémov) a aj od situácie. Podľa Andrade (2020) afekt a gestá sú „motorom komunikácie, ktorá tvorí z 55% výrazy tváre, 38% tón hlasu a zvyšných 7% slová. Sú zohľadňované individuálne odlišnosti v senzorickom spracovaní, aktuálnu úroveň emočného fungovania a vzťahy s rodičmi, prípadne opatrovateľmi a rodinné a kultúrne pozadie dieťaťa (Wagner, Wallace, Rogers, 2014). Taktiež sa prihliada aj na schopnosť motorického plánovania. Toto všetko je základom na rozvíjanie a vytváranie interakcii (Estabillo, Matson, 2017). K ďalším individuálnym odlišnostiam, ktoré berieme do úvahy v rámci „I“ patrí úroveň zrakovo-priestorového vnímania, expresívna a receptívna komunikácia (všetky komunikačné signály) a tiež úroveň bdelosti a regulácie (Cullinane, 2016). Tieto buď napomáhajú alebo komplikujú dosahovanie jednotlivých vývinových kapacít („D“) a tiež budovanie vzťahu („R“). Ako tvrdil už Greenspan, základným cieľom DIR prístupu (a teda aj programu Floortime) je umožniť dieťaťu rozvinúť si zmysel seba ako zámerne jednajúceho, interaktívneho individua, rozvinúť rečové, kognitívne a sociálne kapacity od tých najzákladnejších a postupovať jednotlivými úrovňami.

Pre DIRFloortime je dôležitým prvkom zistenie úrovne fungovania dieťaťa, presnejšie povedané úrovne jeho funkčných emočných vývinových kapacít (FEDC – Functional Emotional Developmental Capacities). Je konkretizovaných 6 úrovní FEDC, ktoré sú spracované do tabuľky.

Tabuľka 1 Úrovne FEDC 1-6

FEDC 1	sebaregulácia, zdieľaná pozornosť a záujem o svet
FEDC 2	zapájanie sa a nadväzovanie (kontakty, vzťahy – pozn. autora)
FEDC 3	zámerná dvojsmerná komunikácia
FEDC 4	komplexná komunikácia a riešenie problému
FEDC 5	vytváranie a využívanie ideí, symbolov (predstieraná hra, identifikovanie emócií...)
FEDC 6	vytváranie spojitosti medzi ideami - logické myslenie (prepájanie jednaní a pocitov, porozumenie vzťahom...)

Zdroj: Estabillo, Matson (2017); Janert (2012)

Uvedených šesť kapacít si dieťa osvojí do 4-5 roku života, pokiaľ berieme do úvahy typickú vývinovú trajektóriu. U detí s PAS dosahovanie jednotlivých úrovní trvá dlhšie, je to aj individuálne (Greenspan, Wieder, 2009). V neskoršom vývine dosahuje dieťa ďalšie pokročilejšie kapacity a ich dosiahnutie je individuálnou záležitosťou aj u detí a jednotlivcov bez PAS alebo inej neurovývinovej poruchy.

Tabuľka 2 Úrovne FEDC 7-9

FEDC 7	multikauzálne a triangulárne myslenie. V rámci tejto úrovne dieťa zvažuje a uznáva viacero možností a príčin v situáciách. Dokáže porovnávať v rámci vzťahov a lepšie rozumie rodinnej dynamike v rámci vzťahov medzi jednotlivými členmi. Nevníma už len uspokojenie vlastných potrieb.
FEDC 8	sivá oblasť, emočne diferencované myslenie. Na tejto úrovni sa dieťa zlepšuje v porozumení intenzity a vplyvu pocitov. Môže porovnávať pocity a vyjednávať. Dieťaťu sa otvárajú ďalšie možnosti riešenia problémov aj v rámci skupiny, pretože už dokáže robiť kompromisy.
FEDC 9	Zmysel seba a reflexia vnútorného štandardu. Na tejto úrovni dokážeme posudzovať a porovnávať skúsenosti svoje aj druhých, dokážeme premýšľať vo viacerých kontextoch súčasne. Zvažujeme budúcnosť, minulosť aj prítomnosť. Súčasťou tejto kapacity je aj schopnosť reflexie seba a vlastnej činnosti/jednania.

Zdroj: Greenspan, Wieder (2009), Cullinane (2016)

Stratégie v DIRFloortime a podpora jednotlivých FEDC

Základnými dvomi cieľmi DIRFloortime sú:

- nasledovať vedenie dieťaťa,
- vstúpiť do sveta dieťaťa a vytiahnuť ho do zdieľaného sveta, aby sme mu pomohli zvládnuť každú z funkčných emočných vývinových kapacít.

Nasledovanie vedenia dieťaťa znamená sledovanie a nasledovanie jeho prirodzených záujmov. Prostredníctvom záujmov dieťaťa a jeho prirodzených túžob získavame predstavu o tom, čo ho teší a čo mu robí radosť. Zisťujeme aj, aký

význam má daná aktivita alebo záujem pre samotné dieťa. Vstupujeme do sveta dieťaťa, ale nezostávame v jeho svete, ale dieťa postupne ťaháme do zdieľaného sveta, ktorého sú súčasťou. Dieťaťu ukážeme, že rešpektujeme jeho záujmy. Potrebujeme sa dostať do emočného sveta dieťaťa, pomôcť mu mať radosť tak, aby s nami chcelo byť v interakcii, aby s nami chcelo zdieľať pozornosť a aby sa od nás chcelo učiť. Následne vytvárame dieťaťu výzvy, ktoré mu pomáhajú dostať sa na vyššiu úroveň vzťahov, komunikácie, myslenia (Greenspan, 2019). Našou snahou je prebudenie a podpora vnútornej motivácie dieťaťa, namiesto ponúkania vonkajších motivátorov alebo práce za odmenu.

Znamená to, že rodič sa pripája k dieťaťu v tom, čo už robí, namiesto toho, aby ho skúšal učiť niečo, čo on sám chce, aby dieťa robilo. Floortime je založený na hrovej interakcii rodiča (alebo odborníka) s dieťaťom, ktorá prebieha na zemi (preto „floortime“) a neskôr konverzácie alebo interakcie aj na inom mieste (Janert, 2012). Primárnym cieľom DIRFloortime je podporiť rodičov v tom, aby „sa stretli“ s dieťaťom na tej vývinovej úrovni, na ktorej sa nachádza. Rodičia potom smerujú dieťa k čoraz komplexnejším interakciám cez proces „otvárania a uzatvárania komunikačných kruhov“. DIRFloortime je implementovaný do každého dňa dieťaťa a do jeho každodenných činností. Rodičia sú tiež vedení k tomu, aby na implementáciu DIRFloortime využívali prirodzené príležitosti počas dňa, ako sú napríklad niektoré rutiny ráno alebo pri príležitosti jedla. Terapeut pracuje s rodičom aj dieťaťom v domácom prostredí, prípadne v inom prostredí: centrum, materská škola, klinika (Estabillo, Matson, 2017).

Súčasťou intervenčného modelu DIRFloortime je okrem nasledovania dieťaťa a vývinovo primeraných interakcií aj pološtrukturované riešenie problémov. Počas interakcie s dieťaťom sa nastaví problém, ktorý nabáda dieťa k tomu, aby sa naučilo niečo nové. Riešenie problému môže vyžadovať novú jazykovú alebo komunikačnú zručnosť, motorické plánovanie, sekvencovanie alebo iné. Zahŕňa tiež ritualizované sociálne interakcie a hry. Súčasťou DIRFloortime sú aj senzomotorické aktivity, zrakovo priestorové aktivity a aktivity podporujúce senzorickú integráciu. Tie rešpektujú individuálne senzorické odlišnosti dieťaťa a napomáhajú jeho sebaregulácii (Wieder, Greenspan, 2003).

Jednotlivé aktivity, činnosti a použité stratégie budú závisieť od aktuálnej úrovne FEDC a tiež od jednotlivých individuálnych odlišností dieťaťa. Rovnako platí, že dieťa sa v jednotlivých situáciách môže pohybovať na rôznej úrovni FEDC a my musíme reflektovať aj úroveň dieťaťa v aktuálnom momente. Napríklad v stresovej situácii alebo pri postupnom preťažení nervového systému, môže dieťa zísť na nižšiu úroveň a my sa musíme vrátiť na danú úroveň a znovu musíme „stretnúť dieťa tam,

kde je“. Na začiatku sa pripájame k dieťaťu v jeho aktivitách a záujmoch, čítame jeho prejavy a reakcie, sledujeme a zaujíname sa. Ponúkame senzorické skúsenosti s regulujúcim alebo aktivizujúcim efektom. Dôležité je, aby dieťa dokázalo byť pokojné a regulované. To dosiahneme prostredníctvom ko-regulácie. Ko-reguláciu uplatňujeme aj v raných štádiách rozrušenia dieťaťa. Ďalej sa snažíme vyvolať záujem a „iskru v očiach“ dieťaťa, Prispôsobujeme svoj afekt, pridávame do činnosti niečo nové, čo zaujme, stávame sa potrebnými a užitočnými v činnostiach dieťaťa. D interakcii vkladáme aj citoslovce a každú akciu dieťaťa sa snažíme využiť na interakciu. Vzbudzujeme záujem dieťaťa a podporujeme interakciu. Ďalej berieme všetky výrazové prostriedky ako počiatok dialógu dieťaťa (iniciatíva interakcie – otváranie kruhov komunikácie), využívame totálnu komunikáciu, dávame dost' času na odpoveď/reakciu, slovami a komentárom dávame význam činnosti dieťaťa. Sme vytrvalí, ponúkame dieťaťu jednoduché voľby. Využívame „hrové prekážky“ – teda vkladáme do hry a činnosti prekážky, ktoré dieťa nasmerujú k ďalšej komunikácii alebo iniciatíve. Ďalej vytvárame jednoduché problémy a prekážky, ktoré dieťa musí riešiť napríklad cez „hrovú prekážku“ alebo „hraním hlúpeho“, vyhýbame sa uzavretým otázkam, na ktoré možno odpovedať len „áno/nie“ (Davis, et al., 2018; Greenspan, Wieder, 2009).

Celostný DIR model môže zahŕňať aj iné doplnujúce činnosti ako: logopedická intervencia, senzorická integrácie, fyzioterapia, konzultácie a poradenstvo pre rodičov alebo iné edukačné stratégie (Wagner, Wallace, Rogers, 2014 Wieder, Greenspan, 2003).

Bibliografia

- ANDRADE, G. 2020. The Importance of My Affect. In *ICDL Annual Conference*. 9.11.2020. (príspevok na konferencii).
- CULLINANE, D. 2016. *Behavioral Challenges in Children with Autism nad Other Special Needs*. New York: W. W. Norton & Co., 2016. 350 p. ISBN 978-0-70929-4.
- CULLINANE, D. 2020. *Evidence Base for the DIRFloortime® Approach*. [online]. [cit. 05-11-2022]. 2020. URL: <https://www.pcdatteam.org/wp-content/uploads/2020/10/Evidence-Base-for-DIRFloortime.pdf>
- DAVIS, A. et al. 2018. *Floortime Strategies to Promote Development in Children and Teens*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing, 2018. 193 p. ISBN 978-1-59857-734-1.
- SPIELMANN, V. dátum neznámy. *DIRFloortime Glossary of terms*. [online]. [cit. 05-11-2022]. URL: <https://www.icdl.com/dir/terms>
- ESTABILLO, J. A., MATSON, J. L. 2017. Sensory Integration and DIR/Floortime. In MATSON, J. L. (Eds.). *Handbook of Treatments for Autism Spectrum Disorder*. 2017. 494 p. ISBN 978-3-319-61738-1.
- GREENSPAN, S. dátum neznámy. *Floortime: What it really is and what it isn't*. [online]. [cit. 06-11-2022]. URL: <http://www.icdl.com/-floortime>

- GREENSPAN, S., WIEDER, S. 2009. *Engaging Autism. Using the Floortime Approach to Help Children Relate, Communicate and Think*. Philadelphia: Da Capo Lifelong Books, 2009. 434 p. ISBN 978-0-7382-1094-0.
- JANERT, S. 2012. *Mindbuilders Play Manual. Practical Ideas for healthy Development, Play and Behaviour at Home*. Mindbuilders, 2012. 159 p. ISBN 978-09557866-4-8.
- KRIEGEL, A., WEISSMAN, M. 2020. The „R“ in DIRFloortime. The Heart of Supporting Connection and Growth. In *ICDL Annual Conference. 9.11.2020*. (príspevok na konferencii).
- WAGNER, A. L., WALLACE, K. S., ROGERS, S. J. 2014. Developmental Approaches to Treatment of Young Children with Autism Spectrum Disorder. In TARBOX, J. et al. (Eds.). *Handbook of Early Intervention for Autism Spectrum Disorders, Autism and Child Psychopathology Series*. New York: Springer, 2014. p. 393-427. ISBN 978-1-4939-0401-3. URL: https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0401-3_20
- WIEDER, GREENSPAN, S. I. 2003. Climbing the Symbolic Ladder in the DIR Model through Floor Time/Interactive Play. In *Autism*. 2003, Vol. 7., No. 4. pp. 425-435. ISSN 1461-7005. URL: <https://doi.org/10.1177/1362361303007004008>

Kontaktné údaje

PaedDr. Jana Hřčová, Ph.D.
Katólicka univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky,
Hřabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
e-mail: jana.hrcova@ku.sk

HRA A UMENIE PRI SPREVÁDZANÍ DIEŤAŤA PO STRATE BLÍZKEJ OSOBY

PLAY AND ART IN ACCOMPANYING A CHILD AFTER THE LOSS OF
A LOVED ONE

Mária Habalová

Abstrakt

Smrť blízkej osoby patrí k najvýznamnejším stratám s mnohými emocionálnymi, sociálnymi a existenčnými dôsledkami. V článku sú popísané niektoré špecifiká smútenia detí po strate blízkej osoby, ako aj prejavy, ktoré môžu obdobie smútenia a adaptácie na novú situáciu sprevádzať. Priblížený je význam hry a umenia, v ktorých sú často prítomné rôzne zástupné objekty, symboly a metafora, prostredníctvom ktorých je možné nadviazať a budovať s dieťaťom vzťah, získať informácie o jeho prežívaní, vytvoriť priestor pre odkomunikovanie obsahov jeho psychiky a ktoré môžu napomôcť k nadobudnutiu emocionálnej rovnováhy.

Kľúčové slová

Dieťa, smútenie, smrť, sprevádzanie, tvorivosť, expresia, hra, umenie.

Abstract

The death of a loved one is one of the most significant losses, with many emotional, social, and existential consequences. The article describes some specifics of children's grieving after the loss of a loved one, as well as manifestations that can accompany the period of grieving and adapting to a new situation. The use of play and art is presented, in which various representative objects, symbols, and metaphors are often present, through which it is possible to establish and build a relationship with the child, to obtain information about his or her experiences, to create a space to communicate about his or her thoughts and emotions, and that can help restore an emotional balance.

Key words

Child, grief, death, accompaniment, creativity, expression, play, art.

Úvod

Obdobie smútenia a adaptácie na novú životnú situáciu po strate blízkej osoby je proces, ktorý môže mať rôzne dlhé trvanie (Gilbert, 2010). Smútenie detí má oproti dospelým určité špecifiká. Deti v závislosti od veku a kognitívnej vyspelosti nemusia vedieť mentálne obsiahnuť realitu smrti a jej dôsledky. Zároveň v tomto období môžu byť zneistené mnohými zmenami v ich rodinnom živote a bežnom fungovaní, ktoré vyplývajú z potreby prispôbiť sa novej, zmenenej situácii. Niektoré deti prežívajú svoj smútok a obavy viac navonok, iné sú viac uzavreté do seba. Hra a tvorivé experimentovanie patria k prirodzeným prejavom detí, prostredníctvom ktorých už od raného detstva interagujú so svetom okolo seba. Postupne, ako sa ich hra rozvíja a ako sa oboznamujú s možnosťami komunikácie prostredníctvom umeleckých výrazových prostriedkov, sa aj takáto forma prejavu môže stať alternatívnou formou komunikácie v rámci ktorej sa vďaka expresii premieta do ich hroveho alebo umeleckého prejavu niečo z ich osobnosti a z obsahov ich psychiky. Expresia tu slúži ako most medzi vnútorným prežívaním a vonkajšími prejavmi, ktoré od seba nie je možné úplne oddeliť. Hra a umelecká tvorba sa stávajú prostriedkom na sebavyjadrenie, získanie odstupu, nadhľadu, vhľadu a odreagovanie, čo môže byť veľmi prínosné pre deti, ktoré prežívajú ťažké životné obdobie.

Faktory ovplyvňujúce prežívanie straty

Mentálne uchopenie konceptu smrti v sebe integruje rôzne osobné a emocionálne danosti a skúsenosti, sociálne, kultúrne a náboženské tradície a presvedčenia (Slaughter, 2005). Deti si predstavu o smrti vytvárajú postupne. Približne vo veku 10 rokov sú schopné mentálne obsiahnuť dôležité subkoncepty, ktoré prispievajú k jej zrelšiemu chápaniu. Tie identifikovali autorky Slaughter a Griffiths (2007) ako:

1. nevyhnutnosť smrti (život končí smrťou),
2. univerzálnosť (týka sa všetkého živého),
3. nezvratnosť (smrť je ireverzibilná),
4. strata funkcie (súvis s telesnými procesmi, ktoré postupne prestávajú fungovať),
5. zánik (smrť je spôsobená zánikom biologických procesov organizmu).

Schéma 1 Subkoncepty vedúce k mentálnemu obsiahnutiu konceptu smrti



Zdvoj: uprav. Slaughter, Griffiths (2007)

V procese smútenia sa dieťa postupne prispôbuje ďalekosiahlym následkom straty a to ako emocionálnym, tak aj praktickým. Intenzitu smútku vo významnej miere ovplyvňuje blízkosť, hĺbka vzťahu a miera pripútania k zosnulej osobe. V rámci emocionálneho prežívania sa môžu objaviť aj pocity hnevu alebo viny v súvislosti s nevyriešenými konfliktami (Kessler, 2020, Willson, Elliman, 2008), kedy si napríklad preživší súrodenci spätne pripomínajú staré súrodenecké nehody, za ktoré sa obviňujú (Gill White, 2008).

K častým dôsledkom úmrtia blízkych osôb patria aj nevyhnutné zmeny týkajúce sa fungovania v bežnom živote, v zaužívaných stereotypoch a v rutinách. Napr. v rámci rodiny môže dôjsť k reštrukturalizácii rodinného systému (Packman et al., 2006), zmenám v prerozdelení kompetencií a úloh. Deti mladšie ako 6 rokov podľa Linn (2020) vnímajú zmenenú situáciu (čiže dôsledky) oveľa skôr, ako dokážu pochopiť realitu smrti. Preto je u nich primárnym zdrojom smútku práve pocit neistoty, straty bezpečia a uvedomovanie si neprítomnosti dôležitej osoby. U starších detí už smútok viac súvisí so stratou blízkej osoby (ibidem).

Ďalším dôležitým faktorom, ktorý môže výrazne ovplyvniť dopad úmrtia na blízkych, sú okolnosti smrti. Traumatické okolnosti ako nečakaná a násilná smrť, hlboké osobné straty, viacnásobné úmrtia, samovražda (Willson, Elliman, 2008, Kessler, 2020) môžu výrazne skomplikovať proces smútenia. Aj niektoré osobnostné predispozície môžu byť rizikovým faktorom pre vznik komplikácií. Sem spadá napr. nízke sebavedomie, nedôvera voči druhým ľuďom, psychiatrická anamnéza, suicidálne sklony, problematická rodinná anamnéza (Mughal, 2022) a prípady, kedy deti z nejakého dôvodu nemohli prejaviť svoj smútok navonok a stratu oplakať (Crenshaw, 2005).

Z uvedeného vyplýva, že deti smútia a adaptujú sa na novú situáciu na základe: osobnostných predispozícií, kognitívnej a emocionálnej vyspelosti; hĺbky a kvality vzťahu, miery pripútania sa k zosnulej osobe; schopnosti adaptovať sa na novú situáciu a prispôbiť sa nevyhnutným zmenám; okolností smrti a vplyvu prostredia.

Prejavy smútenia u detí

Nepriaznivé životné okolnosti súvisiace s prežívaním významnej straty a jej dôsledkov môžu negatívne vplyvať na zdravie, vývin, správanie, školskú úspešnosť a sebavedomie dieťaťa (Gill White, 2008). Obdobie smútenia, ktoré ju sprevádza, nie je krátkodobý stav, ale prebieha ako proces (Mughal et al., 2022) s intenzívnym začiatkom a opakovanými epizódami rôznej sily a rozmanitosti prejavov, ktoré sú prítomné v rámci dlhšieho časového obdobia. Okrem emocionálnej roviny strata zasahuje aj fyzickú, psychickú, behaviorálnu a spirituálnu oblasť a často vedie k rôznym somatickým a psychickým symptómom.

Niektoré prejavy a reakcie sprevádzajúce obdobie smútenia:

- Fyzická oblasť: „*pocity ťažoby alebo zvierania v oblasti hrudníka/hrdla, nevoľnosť alebo žalúdočné ťažkosti, závraty, bolesti hlavy/brucha, znížená citlivosť, svalová slabosť, napätie, náchylnosť k ochoreniam*“ (Mughal et al., 2022, s. 4), „*strata hmotnosti alebo pribratie, poruchy spánku*“ (Leblans, 2020, s. 22).
- Oblasť emócií: „*šok, disociácia, smútok, popieranie, hnev, pocity viny, bezmocnosť, depresívna nálada, intenzívna túžba po zosnulej osobe*“ (Mughal et al., 2022, s. 4).
- Kognitívna oblasť: „*problémy v oblasti myslenia a pozornosti, zabúdanie, chybovosť, ťažkosti pri rozhodovaní, robenie unáhlených rozhodnutí, zmätenosť, dezorientácia, nadmerné premýšľanie o určitých témach*“ (Leblans, 2020, s. 22).
- Oblasť prežívania a správania: „*strata záujmu o každodenné aktivity, agresivita, podráždenosť*“ (Mughal et al., 2022, s. 4), prehnaná naviazanosť na niektoré osoby - napr. na rodiča (nadmerné vyhľadávanie blízkosti, očného kontaktu, dotykov) (Gill White, 2008).
- Spirituálna oblasť (u starších detí): „*hľadanie zmyslu smrti, hľadanie zmyslu života, pochybnosti v súvislosti s vierou, náboženstvom či inými duchovnými prejavmi, hľadanie útechy vo viere, náboženstve či iných duchovných prejavoch*“ (Leblans, 2020, s. 23).

Napriek pretrvávaniu niektorých prejavov, smútenie je prirodzený proces. U väčšiny detí a dospelých postupne dochádza k adaptácii sa na novú situáciu vo všetkých zasiahnutých osobných a praktických rovinách, pričom dokážu týmto procesom prejsť sami bez potreby ďalšej intervencie v prípade, ak dostanú potrebnú pomoc a podporu od svojich rodín, priateľov a komunity (Crenshaw, 2005). Avšak približne u 10% osôb sa rozvinú významné komplikácie (Szuhany et al., 2021), kedy sa pozostali aj po roku (u detí podľa Moran (2020) po šiestich mesiacoch) nedokážu vymaniť z prežívania intenzívnych negatívnych pocitov a myšlienok, pričom

dôsledky tohto stavu významne negatívne ovplyvňujú kvalitu ich života v mnohých oblastiach (WHO, 2018). V tejto súvislosti Svetová zdravotnícka organizácia a Americká asociácia psychiatrov zaviedla novú diagnostickú kategóriu s názvom Prolongovaná smútková porucha, ktorá je bližšie popísaná v rámci klasifikácií DSM-5-TR (Moran, 2020) a MKCH 11 (WHO, 2018). V takomto prípade býva potrebný odborný zásah v zmysle terapeutickje intervencie.

Podpora dieťaťa po strate blízkej osoby

Obdobie smútenia je emocionálne náročný proces vyžadujúci si množstvo energie (Gilbert, 2010). Smútok a strata sú často spúšťačom stresových reakcií v amygdale, čo vplýva na schopnosť detí zodpovedne sa rozhodovať, plánovať a tiež na ich emocionálnu reguláciu (Cardinal, 2020). Aj napriek prípadným neprimeraným prejavom a správaniu potrebujú zažívať bezpodmienečné prijatie, ako aj jasné a citlivé vedenie s prihliadnutím na ich názor, záujmy a potreby. V tomto smere zohráva dôležitú úlohu podporné sociálne prostredie (rodina, škola, rovesníci, známi, susedia a iní) a najmä jednotlivci z tohto prostredia, voči ktorým dieťa pociťuje dôveru a ktorí mu poskytujú prijatie, sú mu v prípade potreby k dispozícii. V oblasti podpory zdravia má u detí význam venovať pozornosť ich fyzickým potrebám (dostatku spánku, primeranej strave, fyzickej aktivite), aktivitám zameraným na redukciu stresu (napr. náviku relaxácie, technikám mindfulness), ale aj ich emocionálnemu prežívaniu – pocitom a myšlienkam. Deti v tomto období majú často viac informácií, ako si ľudia z ich okolia uvedomujú, čo ale neznamená, že ich chápu správne (Willson, Elliman, 2008). Zároveň majú veľa otázok, ktoré sa môžu týkať otázok života, smrti, príčin, ďalšej vlastnej existencie, zmien v živote, na ktoré potrebujú dostať úprimné, pravdivé a veku primerané odpovede. Kvôli tomu je dôležité vytvoriť priestor pre zdôverenie sa a rozhovory, kde môžu hovoriť o veciach, ktoré ich trápia a ktorým nerozumejú.

Avšak aj u detí, ktoré majú pokročilejšie jazykové schopnosti, sú kognitívne, emocionálne a sociálne vyspelejšie ako mladšie deti, môže byť náročné priamo sa konfrontovať so svojimi pocitmi alebo nájsť slová a otvorene hovoriť o svojej strate (Crenshaw, 2005). V takomto prípade hra a umenie (umelecké výrazové prostriedky) pôsobia ako zástupný komunikačný prostriedok, cez ktorý je možné nadviazať a rozvíjať vzťah, prostredníctvom ktorého môžu vyjadriť svoje myšlienky a ventilovať svoje emócie. Okrem toho práca s tvorivým materiálom umožňuje stimuláciu, podporuje učenie, pomáha pri budovaní vzťahu k sebe, rozvíja tvorivosť, prináša uvoľnenie od napätia a úzkosti (Ťulák Krčmáriková, 2016). Aktivity

realizované v skupine vytvárajú priestor pre socializáciu a aktívnu participáciu detí na skupinovom dianí.

Hra a umenie ako prostriedok na nadviazanie kontaktu

Oaklander (2022) poukazuje na to, že vytvorenie a udržanie kontaktu si vyžaduje schopnosť byť plne prítomný v tej konkrétnej situácii (tu a teraz) a to celým svojím bytím - zmyslami, telom, vyjadrovaním emócií, intelektom. U detí, ktoré prežívajú úzkosť, strach, zármutok alebo hnev často dochádza k tomu, že sa stiahnu do seba, akoby sa oddelili od niektorej časti svojej osobnosti a zabrzdia svoje sebavyjadrenie (ibidem).

Hra a umenie poskytujú zážitky a skúsenosti, ktoré vedú k nadviazaniu kontaktu aj na intrapersonálnej úrovni, kedy dieťa prichádza do kontaktu samé so sebou. Vníma svoje telo, svoje hranice, čo je mu zmyslovo príjemné/nepříjemné cez kontakt s hrovým a výtvarným materiálom, dotyk s hudobnými nástrojmi a ich zvukom a pod.

Na interpersonálnej úrovni má nadväzovanie vzťahu prostredníctvom hry a umenia význam v tom, že obe poskytujú ochranný a symbolický spôsob, v rámci ktorého sa môže tvoriť vzťah – totiž komunikáciu pomocou zástupných objektov – hračiek, bábok, tvarov, farieb, zvuku a príbehu, ktoré nepatria k tradičným spôsobom oslovenia a pritom sú často pre dieťa dosť atraktívne na to, aby prebudili jeho zvedavosť a vtiahli ho do interakcie.

V tejto súvislosti je pri nadväzovaní vzťahu na oboch úrovniach možné využiť hru, ktorá sama o sebe je už od raného detstva prirodzenou formou, prostredníctvom ktorej dieťa interaguje so svojím prostredím a spoznáva svet. Dôležité je neopomenúť pripravené prostredie, o ktorom Mitašiková (2021) vychádzajúc z pedagogiky Montessori píše, že ho na jednej strane tvorí fyzické prostredie, ktoré je prispôbené možnostiam dieťaťa, zároveň je jeho neoddeliteľnou súčasťou vnímavá osoba, pripravená s dieťaťom vhodne interagovať.

Okrem hry je možné interagovať so sebou a okolitým svetom aj prostredníctvom umenia. V prípade výtvarného umenia je možné k tomuto cieľu poskytnúť zaujímavý tvorivý materiál, ktorý podnieti zvedavosť dieťaťa a jeho túžbu experimentovať. Z hudobných aktivít je možné osloviť dieťa prostredníctvom spevu jeho obľúbenej piesne, prípadne hrou na netradičný, taktilne, vizuálne a zvukovo zaujímavý hudobný nástroj, ktorý môže byť dieťaťu následne ponúknutý na preskúmanie. Aj príbehy, či už čítané alebo hrané, ktoré zaujmú pozornosť dieťaťa, môžu priniesť zaujímavé témy a podnietiť ďalší rozhovor.

Ak dieťa túto ponuku prijme, ďalším dôležitým krokom je interakciu rozvíjať, či už na verbálnej alebo neverbálnej úrovni a ponúknuť mu v danej oblasti možnosť rozvíjať vlastné nápady a prebrať iniciatívu.

Hra a umenie ako prostriedok diagnostiky

Hornáková (2019) uvádza, že pre pochopenie iného človeka je potrebné priblížiť diagnostiku čo najviac životným a reálnym situáciám pozorovanej osoby. Pozorovanie dieťaťa počas jeho hry a tvorivých aktivít poskytuje rodičom, pedagógom a iným zainteresovaným osobám mnohé cenné informácie o dieťati, ktoré nie sú zachytené iba vo výsledku hry alebo tvorivej aktivity (produkte), ale aj v samotnom procese, ako daný produkt vzniká. Zároveň je hra a umelecký prejav veľmi nenásilným mostom k vnútornému prežívaniu detí, cez ktorý dokážu veľmi prirodzene zdieľať svoj vnútorný svet a pocity (Crenshaw, 2005). Deje sa tak cez expresiu – výraz, ktorý Bergerová (2021) opisuje ako niečo, čo je vlastné človeku, kedy sa význam pripisovaný zážitkom a skúsenostiam objavuje v jeho reči, pohyboch, mimike a jazyku. Podobne sa odráža aj vo vlastných tvorivých výstupoch – v jazyku umenia a tvorby, bez ohľadu na to, aké nástroje a výrazové prostriedky používa (ibidem).

Istá forma expresivity je v tvorbe prítomná permanentne. Aj u malého dieťaťa sa objavuje v spôsobe akým tvorí, po akom materiáli siahne, čo a ako stvárni alebo naopak nestvárni. Postupne, ako sa dieťa vyvíja, dokáže prostredníctvom umenia už cielene vyjadriť a dať tvar obsahom svojho prežívania. K tomu je potrebná istá miera introspekcie, vstúpenia do kontaktu samého so sebou a dostatočné oboznámenie sa s možnosťami umeleckých výrazových prostriedkov, ktoré sú potom cielene volené tak, aby bol ich prostredníctvom obsah vlastného prežívania vypovedaný. V súlade s takýmto umeleckým prejavom vyznieva aj definícia expresie podľa Valachovej (2021), ktorá pod ňou rozumie na jednej strane zmyslovo vnímateľnú formu a na druhej strane osobný význam, ktorý je touto formou vyjadrený. Ako ďalej uvádza v expresii ide o „*nachádzanie zodpovedajúceho vyjadrenia pre vnútorné osobné vnímanie človeka prostredníctvom výrazových prostriedkov ako sú gestá, tvary, farby, rytmus, melódia a pod.*“ (ibidem, s. 91). Človek sa má takto možnosť vyjadriť k témam a obsahom, ku ktorým sa v bežnom kontakte a interakcii vyjadriť nevie alebo nemôže (Fábry Lucká, 2017).

Ako príklad diagnostiky cez výtvarnú aktivitu je možné uviesť skúsenosť Oaklander (2020), ktorá úvodné diagnostické stretnutie koncipuje nasledovne. Dieťa dostane inštrukciu, aby nakreslilo niektorú z tém – dom, strom alebo postavu. V rámci pozorovania sleduje samotný proces tvorby – známky neistoty (váhanie, sťažovanie

dieťaťa, že kresliť nevie), celkový prejav (veľké/takmer žiadne gestá, dieťa rozpráva/zotrúva v pokoji), ako dieťa k tvorbe pristupuje (môže pracovať sústredene, nedbalo, s odhodlaním). Pri hodnotení finálneho výtvoru si všima osobitosti vo výtvarnom prejave, avšak varuje pred rýchlou, zovšeobecnenou interpretáciou z toho dôvodu, že aj keď na jednej strane výtvor môže vypovedať o tom, čo dieťa prežíva vo svojom živote, rovnako môže byť výsledkom prežívania aktuálnej situácie, v ktorej sa odráža, že kreslí so zatiaľ menej známou osobou na novom, neznámom mieste. Aby sa vyhlo nesprávnej interpretácii, vždy je dobré dať dieťaťu priestor, aby opísalo čo chcelo povedať svojím výtvorom a prečo použilo ten-ktorý materiál.

Na základe uvedeného je možné skonštatovať, že zo spôsobu, ako sa dieťa navonok prejavuje, ako sa hrá a tvorí, aký je obsah jeho hry a tvorby, aké výrazové prostriedky využíva, aký je finálny produkt, je možné získať informácie o tom, ako sa aktuálne cíti, kde sa momentálne vývinovo nachádza, aké sú jeho preferencie, aký osobný význam pripisuje výsledným produktom a zároveň akým smerom by sa mali uberať ďalšie aktivity (aké metódy, materiál, formu práce u dieťaťa voliť).

Hra a umenie ako prostriedok komunikácie

Hľadanie správnych slov pri zdieľaní tak silných zážitkov ako je strata blízkej osoby, býva ťažké aj pre dospelých. O to viac to môže byť náročné pre deti a adolescentov, ktorí ešte nemusia byť schopní identifikovať a pomenovať svoje ťaživé pocity a myšlienky.

Crenshaw (2005) uvádza, že deti mladšie ako sedem rokov často využívajú symbolickú hru na vyjadrenie svojho smútku. Prehrávajú scény z pohrebu, prípadne ľudia a zvieratá v hre zmiznú a nevrátia sa späť. Staršie deti, ktoré majú pokročilejšie jazykové schopnosti a zároveň sú kognitívne, emocionálne a sociálne vyspelejšie, už vedia lepšie vyjadriť svoj smútok slovami, pričom k sebayjadreniu môžu využiť prostriedky ako písanie osobných denníkov, listov, básní (ibidem). V prípade hudby a jej komunikačných prostriedkov sa zdieľanie prežitého môže realizovať cez metódy improvizácie alebo kompozície. Pri hudobnej improvizácii (podobne ako aj pri improvizácii v rámci pohybu, výtvarného umenia) ide o spontánne tvorenie, ktorého obsah sa odvíja a tvaruje v závislosti na prežívaní prítomného momentu. Takéto dielo vzniká v aktuálnom čase na základe momentálnej inšpirácie. V prípade kompozície ide už o plánovanú aktivitu. V rámci nej dieťa (prípadne v spolupráci s dospelým) systematicky a premyslene tvorí text a hudbu, v ktorom sa vyjadruje ku svojej strate. Vlastná pieseň – jej textová aj hudobná zložka, sa takto stáva silným výpovedným prostriedkom. Podobne aj tvorivá výtvarná aktivita využíva umelecké

výrazové prostriedky a je prejavom hľadania pomenovania pre vnútorné procesy, zážitky, emócie a iné, ktoré dieťa nevie, nechce alebo nemôže dať do slov (Ľulák Krčmáriková, 2019).

Okrem stvárnenia vlastného prežívania môže byť obsahom umeleckej výpovede aj osobné poslanstvo pre zosnulú osobu (napr. vo forme listu alebo piesne), alebo stvárnenie niektorých dôležitých udalostí (napr. vytváranie spomienkových kníh a albumov).

U detí, ktoré majú problém hovoriť o svojom prežívaní priamo, poskytuje hra a umenie možnosť využiť fantáziu, metaforu a symboliku. Slovo metafora pochádza z gréckeho slova metapherein, čo znamená prenesenie alebo presun medzi miestami alebo prostrediami. Pri využití umeleckých prostriedkov môže byť tento presun alebo prenos realizovaný medzi situáciami stvárnými cez umenie a pocitmi smútiacich detí. Umenie môže pre tento prenos vytvoriť akýsi zdieľaný priestor (Krout, 2005). Kralovičová, Varga Doležalová (2016) pri práci so smútiacimi deťmi využívali spoločné čítanie tematicky zameraných príbehov a úryvkov zo svetovej a slovenskej literatúry, ktoré obsahovo reagovali na prežívanie a potreby detí. Podobne je možné využiť aj existujúce piesne. Takéto texty môžu pomôcť dieťaťu identifikovať sa s osobami, ktoré v textoch vystupujú, nájsť paralely medzi opísanými príbehmi a vlastným životom, môžu poukazovať na dôležité témy, ktoré dieťa potrebuje pochopiť alebo spracovať. Podobnú silnú skúsenosť môže sprostredkovať aj výtvarné umenie, kedy umelecké dielo dieťa osloví a vyvolá v ňom určitú emóciu. Takéto zážitky môžu následne podnietiť reflexiu, či už vo forme rozhovoru, alebo vo forme ďalšej tvorivej aktivity (napr. dieťa na základe zážitku niečo nakreslí, napíše a pod.)

V hre sa môžu objavovať aj rôzne projektívne prvky využívajúce symboliku. Symbol je tu náhradným nositeľom obsahu, s ktorým sa dieťa potrebuje stretnúť, konfrontovať alebo prechodne identifikovať (Zeleviová, 2002). Crenshaw (2005) v tejto súvislosti hovorí o využívaní tzv. „maskovacích symbolov“, ktoré deti môžu využiť v hre, kedy napr. malý tiger hľadá svoju stratenú matku, je vystrašený a smutný. Identifikácia dieťaťa v hre s postavou zástupného (maskovacieho) symbolu poskytuje dieťaťu určitý bezpečný odstup a zároveň možnosť navonok odkomunikovať niektoré svoje pocity a myšlienky.

Hra a umenie ako emocionálny stabilizátor a katalyzátor

Expresia podľa Fábry Luckej (2017) pôsobí na človeka upokojujúco, preventívne a liečebne, pričom upokojenie vychádza zo samotnej možnosti vyjadriť sa a to aj bez verbálneho prejavu. Prostredníctvom hrových a umeleckých aktivít je možné

dosiahnuť zmiernenie stresových stavov, získať nadhľad a naštartovať prirodzené pochody spracovania zážitkov.

Willson, Elliman (2008) opisujú príklady zo svojej praxe s mladšími smútiacimi deťmi, v rámci ktorej vytvárali hrové situácie práve s cieľom uvedomiť si seba v prítomnosti, pričom sa zameriavali na porozumenie životu a jeho prejavom. V nich deti skúmali prejavy života (vnímali a pozorovali svoje životné funkcie – dýchanie, srdcovú činnosť, uvedomovali si svoju mozgovú činnosť napr. cez vedomé ovplyvňovanie pohybov a tiež cez vyvodzovanie niektorých pozorovateľných reflexov). Týmito aktivitami podporujúcimi vnímanie seba sa deti kotvia v realite (som živý, som v bezpečí).

Deti v období smútenia môžu byť navonok chvíľami veselé, smutné, plačlivé, hnevlivé, výbušné, utiahnuté, túžiace po spoločnosti alebo „normálnosti“, pričom sa tieto niekedy aj protichodné pocity a reakcie môžu rýchlo striedať. Kováčová (2021) poukazuje na to, že v rámci expresívne orientovanej činnosti je okrem prezentácie svojich emócií možné ventilovať náročné a záťažové emócie. V takomto prípade je možné hovoriť o emocionálnej katarzii, ktorá prinesie emocionálne uvoľnenie, zníženie napätia a sprostredkuje pocit úľavy.

Záver

Smútenie nad stratou blízkeho človeka je prirodzená a univerzálna skúsenosť, ktorá je vzhľadom na vysokú mieru utrpenia a stresu spojená so zvýšeným rizikom vzniku duševných a fyzických problémov. Pri prekonávaní výziev a postupnej adaptácii vo väčšine prípadov nie je potrebná špeciálna terapeutická intervencia a väčšina smútiacich sa postupne so svojou stratou zmieri a do istej miery vyrovná. V každom prípade hra a umenie majú v sebe obrovský potenciál. Okrem toho, že robia náš svet krajším a znesiteľnejším, pôsobia aj ako komunikačný prostriedok duše. Cez hru a umenie môže dieťa nadväzovať vzťah so sebou, s druhými, komunikovať obsahy, pre ktoré ináč nenachádza slová. Ich prostredníctvom dostávajú tvar tie najvnútornejšie pocity. Vypočutie dieťaťa, citlivý prístup a sprevádzanie v ťažkom životnom období, akým je aj strata blízkej osoby, môže dieťaťu výrazne pomôcť pri spracovaní a integrácii ťažkých zážitkov a pri opätovnom nadobudnutí životnej rovnováhy.

Bibliografia

BERGEROVÁ, X. 2021. *Expresia – hybná sila umenia*. In VALACHOVÁ, D., KOVÁČOVÁ, B. (Eds.). *Expresivita vo výchove IV*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2021. s. 9-18. ISBN 978-80-223-5265-9.

- CARDINAL, H. 2020. Benefits of mindfulness training in schools. [online]. In *BU Journal of Graduate Studies in Education*. [cit. 12-10-2022]. 2020, Vol. 12, No. 1, pp. 14-16. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1262919>
- CRENSHAW, D. 2005. Clinical Tools to Facilitate Treatment of Childhood Traumatic Grief. [online]. In *OMEGA – Journal of Death and Dying*. [cit. 15-10-2022]. 2005, Vol. 51, No. 3, pp. 239-255. URL: <https://doi.org/10.2190/12MD-EPQX-47DY-KW0X>
- FÁBRY LUCKÁ, Z. 2017. Psychomotorika ako integrálna súčasť multisenzorických prístupov. In LESSNER LIŠTIAKOVÁ, Z. (Eds.). *Multisenzorické aspekty liečebnopedagogických terapií*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2017. s. 66-85. ISBN 978-80-223-4476-0.
- GILBERT, I. 2010. *The little book of bereavement for schools*. Carmarthen, Bethel: Crown House Publishing, 2010. ISBN 978-184590689-4.
- GILL WHITE, P. 2008. *Sibling grief. Healing after the Death of a Sister or Brother*. New York: iUniverse, 2008. ISBN 978-0-595-60679-5.
- HORNÁKOVÁ, M. 2019. *Liečebnopedagogická diagnostika*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2008. ISBN 978-80-223-4846-1.
- KESSLER, D. 2020. *Finding Meaning: The Sixth Stage of Grief*. New York: Scribner books CO, 2020. ISBN 978-1-5011-9275-3.
- KOVÁČOVÁ, B. 2021. Expresia vo výchove. In VALACHOVÁ, D., KOVÁČOVÁ, B. (Eds.). *Expresivita vo výchove IV*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2021. s. 149-158. ISBN 978-80-223-5265-9.
- KRALOVIČOVÁ, L., VARGA DOLEŽALOVÁ, M. 2016. Príbehy ako emocionálny kanál smútenia. Skupinová práca s adolescentami, ktorí stratili blízku osobu v poradenskom centre Plamienok n. o. In LIŠTIAKOVÁ, I., FÁBRY LUCKÁ, Z. (Eds.). *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2016*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2016. s. 75- 81. ISBN 978-80-223-4148-6.
- KROUT, R. E. 2005. Applications of Music Therapist-Composed Songs in Creating Participant Connections and Facilitating Goals and Rituals During One-Time Bereavement Support Groups and Program. [online]. In *Music Therapy Perspectives*. [cit. 27-10-2022]. 2005, Vol. 23, No. 2, pp 118-128. URL: <https://doi.org/10.1093/mtp/23.2.118>
- LEBLANS L. 2020. *Wish I knew: Conunscious Grief & Loss guide*. Stratford: Blue Moon Publishers, 2020. ISBN 978-1-989517-17-8.
- LINN, E. 2020. *150 Facts about grieving children. Understanding the complexities of children who grieve*. Lakeway: Publishers Mark, 2020. ISBN 978-1-7350000-2-2.
- MITAŠÍKOVÁ, P. 2021. Liečebnopedagogická systémová intervencia prostredníctvom prirodzenej voľnej hry u klientov detského veku. In *Revue liečebnej pedagogiky*. 2021, Vol. 14, No. 2, pp. 13-22. ISSN 1337-5563.
- MORAN, M. 2020. Board approves new prolonged grief disorder for DSM. [online]. In *PSYCHIATRIC NEWS. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA)*. [cit. 12-09-2022]. 2020. URL: <https://doi.org/10.1176/appi.pn.2020.11a12>
- MUGHAL S., AZHAR Y., MAHON M. M. et al. 2022. Grief Reaction. [online]. In *StatPearls [Internet]*. Treasure Island: StatPearls Publishing. [cit. 25-10-2022]. 2022. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK507832/>

- OAKLANDER, V. 2020. *Trinácté komnaty dětské duše. Tvořivá psychoterapie v duchu gestalt terapie*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1591-2.
- OAKLANDER, V. 2022. *Ukrytý poklad. Dětské nitro z pohledu gestalt terapie*. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80262-1879-1.
- PACKMAN, W., HORSLEY, H., DAVIES, G., KRAMER, R. 2006. Sibling bereavement and continuing bonds. [online]. In *Death Studies*. [cit. 24-10-2022]. 2006, Vol. 30, No. 6, pp. 817-841. URL: <https://doi.org/10.1080/07481180600886603>
- SLAUGHTER, V. 2005. Young children's understanding of death. [online]. In *Australian Psychologist*. [cit. 24-10-2022]. 2005, Vol. 40, No. 3, pp. 179-186. URL: <https://doi.org/10.1080/00050060500243426>
- SLAUGHTER, V., GRIFFITHS, M. 2007. Death Understanding and Fear of Death in Young Children. [online]. In *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. [cit. 20-09-2022]. 2007, Vol. 12, No. 4, pp. 525-535. URL: <https://doi.org/10.1177/1359104507080980>
- SZUHANY K. L., MALGAROLI M., MIRON C. D., SIMON N. M. 2021. Prolonged Grief Disorder: Course, Diagnosis, Assessment, and Treatment. [online]. In *Focus (Am Psychiatr Publ)*. [cit. 12-09-2022]. 2021, Vol. 19, No. 2, pp. 161-172. URL: <https://doi.org/10.1176/appi.focus.20200052>.
- ŤULÁK KRČMÁRIKOVÁ, Z. 2016. Spôsoby aplikácie arteterapie v rozličných kontextoch pomoci. In LIŠTIAKOVÁ, I., FÁBRY LUCKÁ, Z. (Eds.). *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2016*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 2016. s. 162-171. ISBN 978-80-223-4148-6.
- ŤULÁK KRČMÁRIKOVÁ, Z. 2019. Receptívna arteterapia ako aktivizujúci činiteľ. In KOVÁČOVÁ, B., VALACHOVÁ, D. (Eds.) *Expresivita v (art)terapii II*. Ružomberok: Verbum, 2019. s. 18-30. ISBN 978-80-561-0690-7.
- VALACHOVÁ, D. 2021. Disparátne vnímanie zdravia, choroby a epidémie vo výtvarnej expresii. In VALACHOVÁ, D., KOVÁČOVÁ, B. (Eds.). *Expresivita vo výchove IV*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2021. s. 90-102. ISBN 978-80-223-5265-9.
- WHO (World Health Organization). 2018. *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th Revision)*. [online]. [cit. 03-11-2022]. 2018. URL: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- WILLSON R., ELLIMAN, D. 2008. Role of the paediatrician in a bereavement care programme for children. [online]. In *Pediatrics and Child Health*. [cit. 20-09-2022]. 2008, Vol. 18, No. 9, pp. 432-434. URL: <https://doi.org/10.1016/j.paed.2008.05.009>.
- ZELEIOVÁ, J. 2002. *Muzikoterapia – dialóg s chvením*. Bratislava: Hudobný ústav SAV, 2002. ISBN 80-968279-6-0.

Afiliácia

Tento príspevok je parciálnym výstupom projektu KEGA č. 002UK-4/2020 „Podpora dieťaťa s poruchou senzorickeho spracovania prostredníctvom multisenzorickeho prostredia“.

Kontaktné údaje

Mgr. Mária Habalová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta,

Katedra liečebnej pedagogiky,

Račianska 59, 813 34 Bratislava

e-mail: *habalova@fedu.uniba.sk*

REEDUKÁCIA DYSLEXIE V KONTEXTE PRÍSTUPOV ŠPECIÁLNYCH PEDAGÓGOV

REEDUCATION OF DYSLEXIA IN THE CONTEXT OF THE APPROACHES OF SPECIAL EDUCATORS

Martina Magová

Abstrakt

Predkladaný príspevok prezentuje najčastejšie využívané metódy a stratégie zamerané na reedukáciu dyslexie v kontexte prístupov špeciálnych pedagógov v rámci Slovenskej republiky. Využívanie vhodných metód pri reedukácii dyslexie výrazne eliminuje problémy, ktoré majú dopad na proces čítania. Teoretická časť vymedzuje základné terminologické pojmy, ktoré tvoria východisko k empirickej časti. Empirická časť pozostáva z rozboru využívaných metód a stratégií z pohľadu špeciálnych pedagógov, ktorí sa zameriavajú na oblasť reedukácie dyslexie.

Kľúčové slová

Reedukácia, dyslexia, špeciálni pedagógovia.

Abstract

The paper presents the most frequently used methods and strategies focused at the reeducation of dyslexia in the context of the approaches of special educators in the Slovak Republic. The use of appropriate methods in the reeducation of dyslexia significantly eliminates problems that have an impact on the reading process. The theoretical part defines the basic terminological terms that form the starting point for the empirical part. The empirical part consists of an analysis of the used methods and strategies from the point of view of special educators who focus on the field of reeducation of dyslexia.

Key words

Reeducation, dyslexia, special teachers.

Reedukácia dyslexie

Včasná diagnostika dyslexie a jej následná vhodná cieleňá reedukácia výrazne eliminujú problémy, ktoré súvisia s akoukoľvek prácou s textom. Dieťa bez ohľadu na problémy, ktoré má potrebuje získavať skúsenosti s knihou. Práve kniha sa stáva prostriedkom a zároveň cestou k podpore, rozvoju a stimulácii osobnosti. Aj z toho dôvodu ako prevencia je významné pracovať s knihou od raného veku (Kaščáková, Kováčová, 2020, Chanasová, Libertini, 2022). Preto je dôležité u dieťaťa eliminovať negatívne skúsenosti, ktoré vyplývajú z neúspechu pri čítaní. Reedukácia dyslexie začína rozvíjaním perцепčno-motorických funkcií, reči a ďalších zručností, ktoré súvisia s čítaním. Zameriavame sa na dve oblasti techniku čítania (dekódovanie) a porozumenie (Zelinková, 2009). Pri reedukácii dyslexie je dôležité, aby čítanie neznamenalo pre dieťa nadmernú záťaž. Musíme využívať motivačné prvky, nápaditosť a tvorivosť. Dieťa nesmie vnímať čítanie ako nutnú povinnosť a nepríjemnú záležitosť. Efekt takejto práce je preukázateľnejšie vyšší. Pri reedukácii dyslexie sa využívajú rôzne techniky orientované na eliminovanie konkrétnej dificity. Pre ilustráciu uvádzame konkrétne techniky v nasledovnom tabuľkovom spracovaní.

Tabuľka 1 Techniky a metódy používané pri reedukácii dyslexie

Technika a metóda na podporu čítania	Konkretizácia techniky
Záložka na čítanie	Veľmi často sa využíva záložka na čítanie, ktorá umožňuje žiakovi vidieť len dané písmeno, alebo slabiku a zakryje ostatný text. Dieťa sa tak sústreďí len na prečítanie daného slova, nič iné ho neruší (Krejčová, Bodnárová et al., 2014).
Fernaldovej metóda	Fernaldovej metóda je určená predovšetkým pre nápravu čítania žiakov, ktorí majú dobrú stratégiu čítania, ale ich čítanie je pomalé. Metóda je vhodná aj pre dospelých s dyslexiou. Je potrebné určiť text (približne 10 riadkov), ktorý má čitateľ len prečítať zrakom. Súčasne so sledovaním textu je inštruovaný, aby si ceruzou podčiarkol ťažké slová. Opakovane má zopakovať čítanie textu zrakom, s opätovným označením náročných slov (môžu to byť rovnaké slová alebo iné). Keď skončí, prečíta si podčiarknuté slová. Až po tejto príprave žiak začne čítať určený text. Vzhľadom na to, že je žiak oboznámený s textom, nemusí sa obávať náročných slov (Bartoňová, 2012). Popisovaná metóda stavia na tom, že žiaka týmto prístupom minimalizujeme obavy z neúspechu. Zároveň pripravujeme podmienky k tomu, aby čítal rýchlejšie a plynulejšie, ako keď číta obvyklým spôsobom. Pri tejto

	metóde dieťa prežíva úspech a pocit sebadôvery, čím je motivované k ďalšej práci (Pokorná, 2011).
Spoločné čítanie (čítanie v duete)	Učiteľ spoločne so žiakom čítajú text tichým, pokojným hlasom a s dodržaním pomalého tempa. Čítanie dospelého „vedie“ žiaka, (na)pomáha mu čítať správnou technikou, bez chýb a so správnou intonáciou. Dôležité je, aby ten, kto žiakovi poskytuje podporu, mal dobré čitateľské schopnosti (Jucovičová, Žáčková, 2008).
Metóda dublového čítania	Metóda dublového čítania sa používa u žiakov, ktorí čítajú nepresne, domýšľajú si koncovky slov alebo pri čítaní robia často chyby. Technika metódy spočíva v tom, že žiak hlasito číta daný text o slovo späť za hlasitým čítaním pedagóga alebo rodiča (Bartoňová, 2007).
Metóda vyhľadávania chýb	Učiteľ číta text a žiak sleduje čítanie učiteľa. Pri čítaní učiteľ číta s chybami, ktoré sa objavujú aj v čítaní žiaka. Úlohou žiaka je opravovať chyby, ktoré učiteľ spravil. Text s chybami môžeme žiakovi dať opraviť formou samostatnej práce (Bartoňová, 2007, porov. Bartoňová, Magová, 2018).

Zdroj: použité zdroje sú uvedenévjadre tabuľkového spracovania

Metodológia výskumu

V rámci kvantitatívneho prístupu sme použili metódu dotazníka. Kvantitatívny výskum býva spájaný s hypoteticko-deduktívnymi modelom vedy, ktorý sa skladá z nasledovných základných komponentov. Formálne sa vyjadrí určité všeobecné tvrdenie, ktoré má potenciál vysvetliť vzťahy v reálnom svete – teória. Následne sa prevedie dedukcia. Za predpokladu, že teória platí, budeme očakávať, že nájdeme vzťah medzi minimálne dvoma premennými X a Y – hypotéza (Hendl, 2005).

Stanovili sme si nasledovnú **výskumnú otázku**:

Aké metódy a stratégie využívajú špeciálni pedagógovia v rámci reedukácie dyslexie?

Vzhľadom k cieľu výskumu bola zvolená **štatistická hypotéza**. Štatistickú hypotézu sme zvolili z toho dôvodu, že nebolo možné dohľadať výskumné práce týkajúce sa týchto vzťahov v dostupných domácich ani zahraničných databázach.

H 10: Špeciálni pedagógovia, ktorí pri reedukácii dyslexie považujú za dôležitý multisenzorický prístup nevyužívajú metódu obťahovania zložitých slov cez hmatové vnímanie.

H 1A: Špeciálni pedagógovia, ktorí pri reedukácii dyslexie považujú za dôležitý multisenzorický prístup využívajú metódu obťahovania zložitých slov cez hmatové vnímanie.

Výber výskumnej vzorky

Cieľovou skupinou výskumu v kvantitatívnom prístupe boli špeciálni pedagógovia, ktorí pracujú so žiakmi so špecifickými vývinovými poruchami učenia v rámci reedukácie na základných školách. Použili sme zámerný výber vzorky. Chceli sme od respondentov zistiť najčastejšie využívané metódy a formy práce pri reedukácii dyslexie u žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia. Základný súbor tvorilo 528 oslovených základných škôl v Slovenskej republike. Išlo o školy, kde podľa štatistík Ministerstva školstva sú integrovaní žiaci s diagnostikovanými špecifickými vývinovými poruchami učenia. Zo spomenutých základných škôl sa nám do výskumného šetrenia zapojilo 118 špeciálnych pedagógov, ktorí tvorili náš výberový súbor. **Analytickú jednotku** tvorili špeciálni pedagógovia pracujúci na základných školách. Zloženie respondentov podľa pohlavia, bolo nasledovné: 97,46 % žien (t. j. 115) a mužov 2,54 % (t. j. 3).

Tabuľka 1 Pohlavie

Pohlavie	N	%
Muž	3	2,54 %
Žena	115	97,46 %

Zdroj: vlastné spracovanie

Do výskumného šetrenia sa nám zapojili respondenti rôznych vekových kategórií. Najviac respondentov bolo v rozmedzí veku 41-50 rokov (35,59 %, t. j. 42 respondentov). Druhú najpočetnejšiu skupinu tvorili respondenti vo veku od 31-40 rokov (30,51 %, t. j. 36 respondentov). Vo veku 51-60 rokov sa nachádzalo 21,19 % (t. j. 25 respondentov). Mladí respondenti vo veku 20-30 rokov tvorili 11,86 % (t. j. 14 respondentov). Vek 61 a viacej rokov uviedlo 0,85 % (t. j. 1 respondent).

Tabuľka 2 Vek

Vek	N	%
20-30 rokov	14	11,86 %
31-40 rokov	36	30,51 %
41-50 rokov	42	35,59 %
51-60 rokov	25	21,19 %
61 a viacej rokov	1	0,85 %

Zdroj: vlastné spracovanie

Respondenti, ktorí tvorili náš výberový súbor, boli z hľadiska dĺžky praxe rozmanito zastúpení v rôznych vekových kategóriách. Vzhľadom na zastúpenie respondentov vo všetkých kategóriách s ohľadom na dĺžku praxe, sme vo výskume získali názory na danú problematiku z viacerých uhlov pohľadu v závislosti od dĺžky praxe.

Najpočetnejšiu skupinu tvorili respondenti vo veku 16-20 rokov praxe (17,80 %, t. j. 21 respondentov). Ďalšie dve skupiny respondentov, ktorí mali dĺžku praxe v rozmedzí 0-5 rokov a 21-25 rokov, boli v zastúpení len o jedného respondenta menej ako predchádzajúca skupina (16,95 %, t. j. 20 respondentov). Dĺžku praxe 6-10 rokov malo 15,25 % (t. j. 18 respondentov). Ďalšia skupina respondentov uviedla dĺžku praxe 11-15 rokov (14,41 %, t. j. 17 respondentov). Za prínosné považujeme, že sa nám do výskumného šetrenia zapojili aj respondenti s 26-30 ročnou praxou (10,17 %, t. j. 12 respondentov) a taktiež s dĺžkou praxe 31 rokov a viac.

Tabuľka 3 Dĺžka praxe

Dĺžka praxe	N	%
0-5 rokov	20	16,95 %
6-10 rokov	18	15,25 %
11-15 rokov	17	14,41 %
16-20 rokov	21	17,80 %
21-25 rokov	20	16,95 %
26-30 rokov	12	10,17 %
31 rokov a viac	10	8,47 %

Zdroj: vlastné spracovanie

Kvantitatívna analýza získaných dát

Získané dáta boli prevedené do číselnej podoby tak, že ku každej možnosti bolo priradené konkrétne číslo kvôli štatistickému spracovaniu dát. Prekódované dáta boli spracované v podobe relatívnej početnosti pre každú otázku zvlášť. Druhým krokom analýzy bolo overovanie hypotéz, preto bolo nutné použiť metódy induktívnej štatistiky, konkrétne z dôvodu nominálneho charakteru získaných dát bol použitý Chí-kvadrát – test nezávislosti (χ^2). Doplnkovou analýzou bolo určenie sily vzťahu medzi skúmanými dvojicami premenných prostredníctvom Čuprovho koeficientu kontingencie. Tento koeficient nadobúda hodnoty $<0;1>$, čím bližšie k 0 je vzťah slabý až žiadny a čím bližšie k 1 je silnejší. Hladina významnosti (p), bola vzťahovaná k 3 hodnotám $p<0,05$; $p<0,01$ a $p<0,001$.

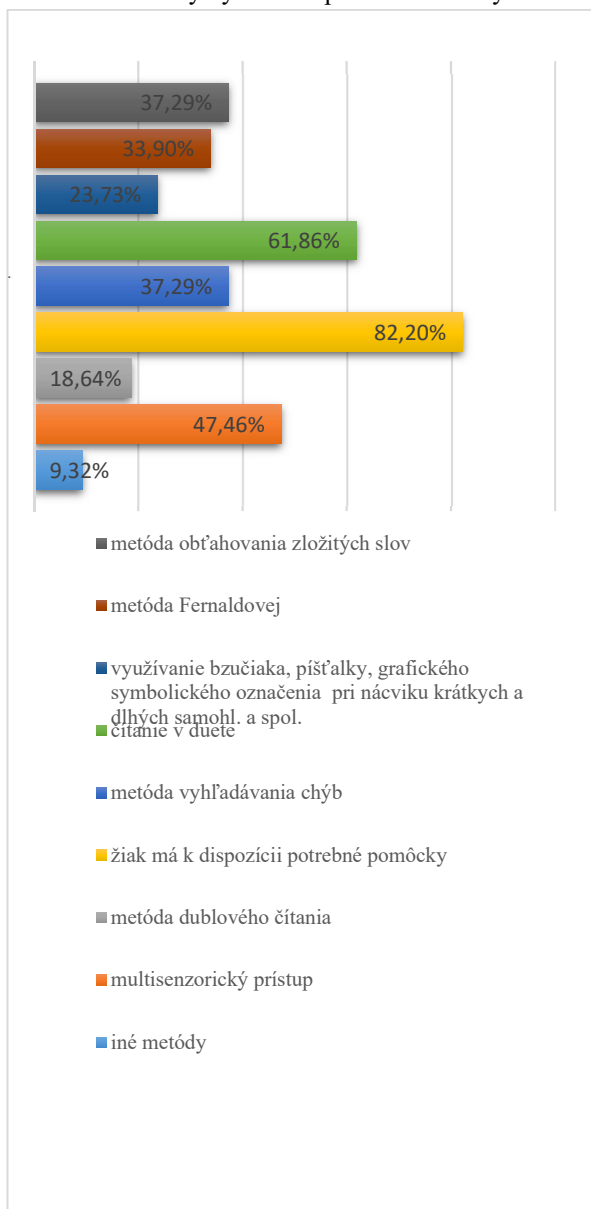
Vyhodnotenie dát pomocou relatívnej početnosti u špeciálnych pedagógov

Najčastejšie využívanou metódu pri reedukácii dyslexie, ktorú nám označilo až 82,20 % (t. j. 97 respondentov), je využívanie potrebných pomôcok ako je záložka na čítanie, okienko na čítanie, tabuľka s abecedou, resp. iné pomôcky, ktoré žiakovi pomáhajú pri správnom čítaní. Druhou najvyužívanejšou metódou v oblasti reedukácie dyslexie je čítanie v duete, túto možnosť nám uviedlo 61,86 % (t. j. 73 respondentov). Táto metóda spočíva v súbežnom čítaní textu žiaka so špeciálnym

pedagógom. Ďalšou metódou, ktorá nasledovala v poradí, je využívanie multisenzorického prístupu, túto možnosť využíva 47,46 % (t. j. 56 respondentov). Pri tejto metóde sa využíva zapojenie viacerých zmyslových kanálov. Cieľom využívania tejto metódy je sprostredkovanie informácií žiakovi cez rôzne zmyslové podnety, ktoré slúži k lepšiemu a trvalejšiemu osvojeniu si vedomostí a zručností. Metódu obťahovania zložitých slov nám uviedlo 37,29 % (t. j. 44 respondentov). Rovnaký počet respondentov nám uviedlo metódu vyhľadávania chýb, táto metóda pozostáva v tom, že špeciálny pedagóg číta text a žiak so ŠVPU vyhľadáva chyby, ktoré špeciálny pedagóg zámerne robí, aby si žiak lepšie uvedomil, ktorých chýb sa dopúšťa. Metódu Fernaldovej využíva 33,90 % (t. j. 40 respondentov). Táto metóda prebieha nasledovne: žiak si najprv text prebehne zrakom, podčiarkne si ťažšie slová, znovu si text prečíta a vyznačí si znovu slová, s ktorými má problém, až následne na to číta žiak daný text. Pri nácviku dlhých a krátkych samohlások a spoluhlások využíva 23,73 % (t. j. 28 respondentov) grafické symbolické označenie a taktiež využívajú pomôcky ako je bzučiak a píšťalka. Tieto pomôcky slúžia na to, aby si žiak cez sluchové vnímanie uvedomil rozdiel medzi krátkymi a dlhými samohláskami a spoluhláskami. Metódu dublového čítania označilo 18,64 % (t. j. 22 respondentov). Spomenutá metóda spočíva v tom, že žiak číta text o slovo neskôr za pedagógom. Iné metódy využíva 9,32 % (t. j. 11 respondentov) a konkretizovali ich nasledovne Feursteinovo inštrumentálne obohacovanie (2 respondenti), metóda splývavého čítania - Sfumato (4 respondenti), El'koninov šlabikár (1 respondent), metóda postrehu (1 respondent), kratšie jednoduchšie texty s väčšími písmenami a delením na slabiky (1 respondent), reedukácia čítania písaním, čítanie kombinovanou metódou - analyticko syntetická a hlásková (2 respondenti), pomocou čitateľských tabuliek (1 respondent).

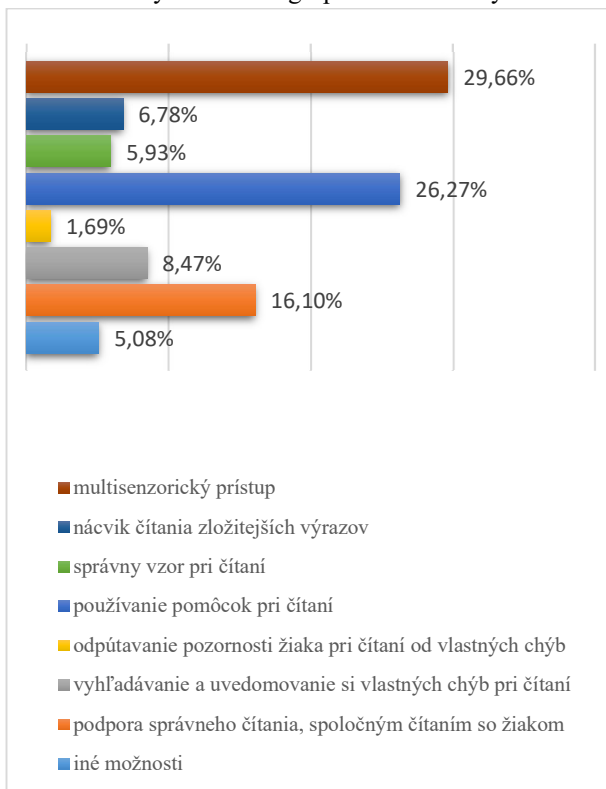
Expresivita vo výchove V.

Graf 1 Metódy využívané pri reedukácii dyslexie



Zdroj: vlastné spracovanie

Graf 2 Význam stratégií pri reedukácii dyslexie

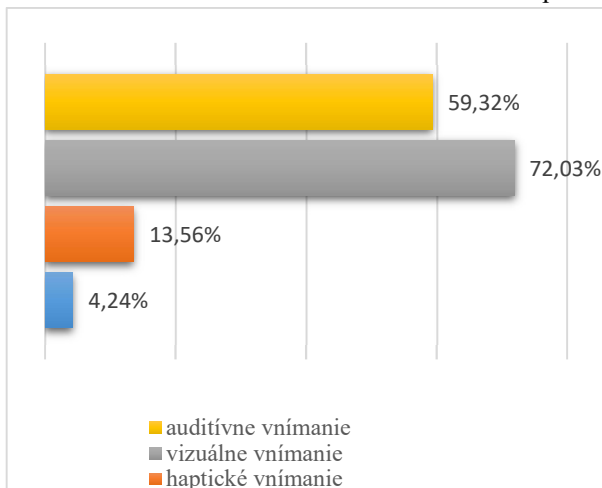


Zdroj: vlastné spracovanie

Expresivita vo výchove V.

V tejto otázke sme od respondentov chceli vedieť, čo je podľa ich názoru najdôležitejšie v rámci reedukácie dyslexie. Najdôležitejší je podľa respondentov multisenzorický prístup, túto možnosť nám uviedlo 29,66 % (t. j. 35 respondentov). Používanie pomôcok pri čítaní (ako je čítacie okienko, záložka na čítanie, tabuľka s abecedou) považuje za najdôležitejšie pri reedukácii dyslexie 26,27 % (t. j. 31 respondentov). Podpora správneho čítania spoločným čítaním so žiakom je najdôležitejšie podľa 16,10 % (t. j. 19 respondentov). Vyhľadávanie a uvedomovanie si vlastných chýb pri čítaní uviedlo za najdôležitejšie 8,47 % (t. j. 10 respondentov). Možnosť nácvik čítania zložitejších výrazov nám uviedlo 6,78 % (t. j. 8 respondentov). Správny vzor pri čítaní je najdôležitejší pre 5,93 % (t. j. 7 respondentov). Možnosť iné nám uviedlo 5,08 % (t. j. 6 respondentov). Títo respondenti nám uviedli, že za najdôležitejšie v rámci reedukácie považujú: individuálne podľa toho, čo dieťaťu najlepšie vyhovuje (1 respondent), správny vzor pri čítaní, dýchanie - prestávky, dôležitosť čiarky, bodky aj interpunkčných znamienok (1 respondent), odlíšiť tón od zvuku a priradiť im správny tvar písmena, písменная následne čítať splývavo (ťahane) (1 respondent), kratšie jednoduchšie texty s väčšími písmenami a delením na slabiky (1 respondent), posilňovanie pozitívneho sebahodnotenia, hľadanie individuálnych kompenzačných možností žiaka (1 respondent), jednoduchosť postupu pri čítaní v škole, doma a pri reedukáciách (1 respondent).

Graf 3 Oblasti vnímania v rámci multisenzorického prístupu

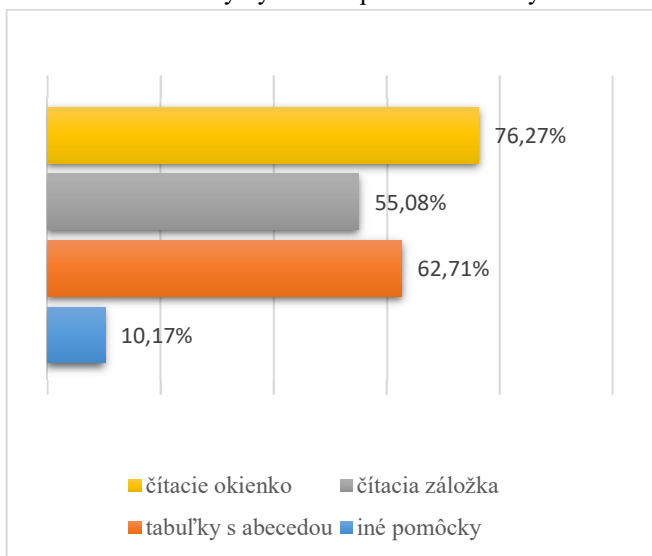


Zdroj: vlastné spracovanie

Expresivita vo výchove V.

Respondenti v rámci multisenzorického prístupu využívajú predovšetkým vizuálne vnímanie a auditívne vnímanie. Vizuálne vnímanie nám uviedlo 72,03 % (t. j. 85 respondentov) a auditívne vnímanie označilo 59,32 % (t. j. 70 respondentov). Haptické vnímanie využíva len 13,56 % (t. j. 16 respondentov). Možnosť iné vnímanie nám označilo 4,24 % (t. j. 5 respondentov). Títo respondenti nám uviedli nasledovné údaje: snažím sa zapojiť všetky zmysly (3 respondenti), podľa toho, ktorú oblasť percepcie má žiak oslabenú (1 respondent), cvičenia INPP (1 respondent).

Graf 4 Pomôcky využívané pri reedukácii dyslexie



Zdroj: vlastné spracovanie

Najčastejšou pomôckou, ktorú využívajú respondenti pri reedukácii dyslexie je čítacie okienko, túto pomôcku nám uviedlo 76,26 % (t. j. 90 respondentov). Tabuľky s abecedou nám označilo 62,71 % (t. j. 74 respondentov). Čítaciu záložku používa pri reedukácii dyslexie 55,08 % (t. j. 65 respondentov). Možnosť iné pomôcky nám označilo 10,17% (t. j. 12 respondentov). Títo respondenti uviedli nasledovné pomôcky: farebné ceruzky na označenie slabík (1 respondent), počítač (3 respondenti) - dvaja z nich uviedli aj konkrétne programy, s ktorými pracujú. Prvý respondent uviedol programy: Tablexia, Dyspro, DysCom, Alik, a druhý respondent programy DysCom, CogniPlus, Alf, Lumi, Terasoft. Ďalší respondenti uviedli ako pomôcky: bzučiak (2 respondenti), farebné fólie (1 respondent), tabuľka s

poprehadzovanými slabikami – z ktorých žiak skladá správne slovo (1 respondent), pripravené texty, prezentácie (2 respondenti), obrázky na vyvodenie spoluhlások, ktoré sa spodobujú (1 respondent). Jeden respondent napísal, že nepoužíva žiadne pomôcky.

Štatistické spracovanie

Použili sme metódy induktívnej štatistiky, z dôvodu nominálneho charakteru získaných dát bol použitý Chí kvadrát – test nezávislosti (χ^2). Doplnkovou analýzou bolo určenie sily vzťahu medzi skúmanými dvojicami premenných prostredníctvom Čuprovho koeficientu kontingencie. Tento koeficient nadobúda hodnoty $<0;1>$, čím bližšie k 0 je vzťah slabý až žiadny a čím bližšie k 1 je silnejší. Hladina významnosti (p), bola vzťahovaná k 3 hodnotám: $p<0,05$; $p<0,01$; a $p<0,001$.

Tabuľka 4 Vzťah medzi využívaním multisenzorického prístupu a metódy obťahovania zložitých výrazov cez hmatové vnímanie

Dôležitosť prístupov pri reedukácii dyslexie	Metóda obťahovania zložitých výrazov cez hmatové vnímanie	
	áno	nie
multisenzorický prístup	20	14
nácvik čítania zložitých výrazov	4	4

Zdroj: vlastné spracovanie

Vzťah medzi využívaním multisenzorického prístupu a metódy obťahovania zložitých slov cez hmatové vnímanie sa ukázal ako nevýznamný ($\chi^2=0,21$; $p=0,65$; Č. K. =0,26). Z respondentov, ktorí považujú pri reedukácii dyslexie za dôležitý multisenzorický prístup, využíva metódu obťahovania zložitých výrazov cez hmatové vnímanie len 20 respondentov.

Verifikácia hypotézy

H10: Špeciálni pedagógovia, ktorí pri reedukácii dyslexie považujú za dôležitý multisenzorický prístup nevyužívajú metódu obťahovania zložitých slov cez hmatové vnímanie.	H1A: Špeciálni pedagógovia, ktorí pri reedukácii dyslexie považujú za dôležitý multisenzorický prístup využívajú metódu obťahovania zložitých slov cez hmatové vnímanie.
H10 sa akceptuje a H1A sa zamietajú , pretože nebol identifikovaný významný vzťah medzi multisenzorickým prístupom a metódou obťahovania zložitých slov cez hmatové vnímanie.	

Zdroj: vlastné spracovanie

Závery výskumu

Výber metód a stratégií v rámci reedukácie dyslexie závisí predovšetkým od individuálnych potrieb žiaka. Taktiež sa treba zamerať na efektivitu využívaných metód a stratégií, ak u žiaka nevidíme pokroky po dlhšom časovom období, v ktorom reedukácia prebieha, treba sa zamerať na využívanie iných metód a stratégií. V rámci **reedukácie dyslexie** využívajú respondenti najčastejšie potrebné pomôcky, ako je napr. **čítacie okienko, čítacia záložka, tabuľka s abecedou, farebné fólie**, ktoré žiakovi pomáhajú pri správnom čítaní. Druhou najčastejšie využívanou metódou v oblasti reedukácie dyslexie je čítanie v duete.

Respondenti v rámci multisenzorického prístupu využívajú predovšetkým vizuálne a auditívne vnímanie. V menšej miere využívajú grafické symbolické označenie a pomôcky ako sú píšťalka a bzučiak, ktoré slúžia na to, aby žiak pomocou sluchového vnímania si uvedomil rozdiel medzi dlhými a krátkymi samohláskami, resp. spoluhláskami. Najmenej využívanou metódou pri reedukácii dyslexie je metóda dublového čítania. Respondenti uviedli aj iné metódy, ktoré využívajú pri reedukácii dyslexie, napr.: Feursteinovo inštrumentálne obohacovanie, metódu splyvavého čítania – Sfumato, El'koninov šlabikár, reedukáciu čítania písaním, metódu postrehu.

Bibliografia

- BARTOŇOVÁ, M. 2007. *Kapitoly ze specifických poruch učení II.: Reedukace specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 152 s. ISBN 978-80-210-3822-6.
- BARTOŇOVÁ, M. 2012. *Specifické poruchy učenia*. Brno: Paido, 2012. 237 s. ISBN 978-80-7315-232-1.
- BARTOŇOVÁ, M., MAGOVÁ, M. 2018. *Pripravenosť škôl k zavedeniu inkluzívneho vzdelávania žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia*. Ružomberok: Verbum, 2018. 140 s. ISBN 978-80-561-0589-4.
- HENDL, J. 2005. *Kvalitatívni výzkum..* Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
- CHANASOVÁ, Z., LIBERTINI, R. 2022. Rozprávka a jej využitie v kontexte ranej starostlivosti. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. 2022, Vol. 21, No. 2, pp. 79-88. ISSN 1336-2232.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. 175 s. ISBN 978-80-7367-474-8.
- KAŠČÁKOVÁ, S., KOVÁČOVÁ, B. 2020. *Edukačný a terapeutický potenciál knihy vo včasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, VERBUM - vydavateľstvo KU, 2020. 88 s. ISBN 978-80-561-0808-6.

- KREJČOVÁ, L., BODNÁROVÁ, Z. a kol. 2014. *Specifické poruchy učení DYSLEXIE, DYSGRAFIE, DYSORTOGRAFIE*. Brno: Edika, 2014. 248 s. ISBN 978-80-266-0600-0.
- POKORNÁ, V. 2011. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: Rozvoj vnímání a poznávání*. 5 vyd. Praha: Portál, 2011. 156 s. ISBN 978-80-7367-931-6.
- ZELINKOVÁ, O. 2009. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. 264 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

Kontaktné údaje

PaedDr. Martina MAGOVÁ, Ph.D.
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky,
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
e-mail: martina.magova@ku.sk

**AKTUÁLNE METODOLOGICKÉ OTÁZKY
V REALIZOVANÍ VÝSKUMU V ŠPECIÁLNEJ
PEDAGOGIKE**

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МЕТОДОЛОГІЇ СПЕЦІАЛЬНО-
ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

**CURRENT ISSUES OF THE METHODOLOGY OF SPECIAL
PEDAGOGICAL RESEARCH**

Viktor Hladush

Анотація

Метою статті є висвітлення результатів спостереження та детального вивчення питань методологічного характеру підготовки і написання кваліфікаційних робіт студентів спеціальності „Спеціальна педагогіка“ України та Словацької республіки. Головна увага зосереджена на таких вузлових проблемах: тематика дослідження (формулювання, актуальність, практична значущість), визначення об'єкта, предмета та гіпотези дослідження, постановка мети та завдань дослідження. Охарактеризовано основні принципи проведення наукового дослідження.

Ключові слова

спеціальна педагогіка, наукове дослідження, магістерська робота.

Abstract

The purpose of the contribution is to present the results of the study of preparation and writing of qualification papers of students of the study program special pedagogy in the conditions of higher education in Ukraine and Slovakia. The author's main attention is focused on the key questions: the subject of the research (formulation, relevance, practical meaning), definition of the object, subject and hypotheses of the research, determination of the goal and tasks of the research. The conclusion of the study is recommendations for the special education study program.

Key words

Special pedagogy, scientific research, diploma thesis (qualification thesis).

Актуальність проблеми

Проблема розвитку методології сучасної спеціально педагогіки є, безперечно, актуальною. На наш погляд, на сьогодні недостатня кількість праць з теорії спеціальної педагогіки, філософського розуміння ролі спеціальної педагогіки в житті, брак досліджень понятійного апарату, розрив між теорією і практикою, не достатнє висвітлення об'єктивності історії спеціальної педагогіки. Саме це, на наш погляд, може привести до кризи розвитку спеціально-педагогічної науки. При цьому зазначимо, що сучасні дослідження спеціальної педагогіки мають гармонійно орієнтуватися як на інтереси держави так і інтереси особистості, оскільки особистість є найвищою цінністю кожного суспільства. Важливим аспектом розвитку сучасної спеціальної педагогіки є те, що вона почала функціонувати поза межами традиційної парадигми педагогічних наук, що існувала до кінця ХХ століття. Під парадигмою ми розуміємо закріплену теоретичними положеннями, нормативними документами, традиціями, надбаннями культури, кадровими та матеріальними ресурсами стабільно, тривалий час функціонуючу систему діяльності освітніх установ, їх цілей і завдань, змісту освіти, форм, методів, засобів навчання, функцій педагогів, позицій учнів в освітньому процесі, особливості управління закладами освіти. Саме на початку ХХІ століття науковці відкинули ідеологічне вбрання і стали провісниками нової спеціальної педагогіки. Педагогічна наука розпочала радикальний перегляд наукових теорій, реорганізацію основних концептуальних уявлень. Тобто „... почала формуватися ситуація педагогічного плюралізму, яка повністю відповідає положенням синергетики про багатоваріантність шляхів розвитку“ (Ковальчук, 2005). Це сприяло появі та розвитку „розвиваючого навчання“, „диференційований підхід“, „особистісно-орієнтаційний підхід“, „педагогіка життєтворчості“ і стало доказовим підтвердженням того, що спеціально-педагогічна наука рухається вперед.

Методи дослідження

Спостереження. Вивчення, аналіз, узагальнення результатів освітньо-наукової діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу

Спеціально-педагогічну науку рухають вперед представники науки (науково-дослідницькі установи, заклади вищої освіти) та практики (вихователі спеціальних дитячих садків та вчителі спеціальних шкіл). Вагомим доробком є цільові наукові дослідження кафедр, інститутів, що фінансуються за рахунок

Міністерства освіти та науки, міжнародних грантових програм, результатом яких є колективні монографії, навчальні посібники, методичні рекомендації тощо. На думку представників провідних наукових установ „...сучасний етап розвитку науки вимагає, щоб окремі дослідження виконувались в межах крупних тем, орієнтованих на створення нових теорій, обґрунтування цілісних освітніх систем, систем діяльності окремих навчальних закладів“ (Хриков, 2017, с. 7). Окрім того, важливою умовою прогностичності спеціально-педагогічної науки є створення комплексних наукових колективів, в яких були б представлені не тільки спеціальні педагоги, а й загальні педагоги, соціальні педагоги, психологи, медики, соціологи. Як зазначив у своїх наукових доробках український дефектолог В. Синьов „...фахівці з суміжних наукових галузей проблеми спеціальної педагогіки бачать і розуміють під іншим кутом призми, що має високу цінність для дефектології в цілому“. У таких умовах розвиток спеціальної педагогіки та її вплив на практику стане більш ефективним.

Наукова діяльність у закладах вищої освіти є невід'ємною частиною освітнього процесу й здійснюється з метою інтеграції наукової, навчальної та виробничої діяльності у системі вищої освіти. Важливими для науки є науково-дослідницькі (фундаментальні та прикладні) праці у формі дисертаційних досліджень. Усі наукові дослідження регламентуються та контролюються на предмет якості спеціальними міністерськими науковими радами, державними екзаменаційними комісіями. Утім, треба справедливо зазначити, в дисертаційних дослідженнях розглядаються лише окремі аспекти діяльності педагогічних працівників, і використання результатів цих досліджень не може системно охопити діяльність фахівців і забезпечити принципово новий її рівень. Тому результати таких досліджень як правило не дуже цікавлять практичних педагогічних працівників.

Серед причин цього явища – неефективна координація тематики досліджень з боку зацікавлених наукових установ, слабе фінансування наукових досліджень (за останні роки суттєво знизилася кількість бюджетних місць як очної так і заочної форми навчання в аспірантурі, докторантурі). Отримати ступінь доктора філософії або доктора наук стало особистою справою бажачих, фінансові можливості яких не завжди відповідають реаліям, адже окрім фіксованої оплати за навчання дослідницька діяльність потребує відряджень до різних регіонів з метою дотримання принципів дослідження: дотримання географії закладів освіти та формування дослідницької вибірки для проведення педагогічного експерименту. Від цього знижується і

відповідальність кафедр, закріплених за здобувачем. Через такий підхід до функціонування аспірантури та докторантури в закладах вищої освіти України панує розголос „маєш фінанси – будеш мати науковий ступінь, не маєш фінансів – не будеш мати науковий ступінь, не зважаючи на те, що володієш здібностями науковця, маєш покликання тощо“. Це така своєрідна доступна „стежка“ для бізнесменів, політиків, заможних людей, які отримують науковий ступінь для підняття особистісного статусу в суспільстві та забезпечення себе робочим місцем на крайній випадок в управлінській чи господарській кар'єрі. Допоміжним і важливим внеском у науково-дослідницьку діяльність закладів вищої освіти слугують кваліфікаційні (дипломні) роботи випускників навчальних програм „бакалавр“, „магістр“, які можуть бути для здобувачів вищої освіти детермінантом у подальшому освітньому розвитку і стартовою позицією для перспективи наукових досліджень. Утім практика свідчить, що в цих питаннях не все так благополучно. Аналіз 218 дипломних праць здобувачів бакалаврських та магістерських програм в Україні та Словачькій республіці за останні 4 роки свідчить, що кількість наукових праць, які не відповідають сучасним вимогам, є значною.

Серед причин – низький рівень готовності здобувачів до проведення подібного різновиду робіт. Часті випадки, коли здобувач освітнього ступеню має плани на майбутнє, позитивну мотивацію, але за рівнем своєї професійної підготовки не усвідомлює глибину відповідальності за виконану роботу, фізично і психологічно не здатний до критичного наукового мислення та грамотного логічного викладення власних думок з обраної теми дослідження. Це стосується переважно кваліфікаційних праць освітнього ступеня „бакалавр“. Ця категорія здобувачів у більшості випадків не готова до дослідницької роботи. Рівень їх знань не дає можливості обрати адекватну їхньому статусу наукову проблему для проведення дослідження, зробити теоретичний аналіз наукової проблеми, провести емпіричне дослідження на елементарному рівні, сформулювати змістовні висновки. У навчальних програмах „Спеціальна освіта“ багатьох закладів вищої освіти України (термін навчання 4 роки) саме через це відмовилися від практики підготовки бакалаврських праць, обмежившись складанням комплексних випускних іспитів у вигляді різнопланових тестів, з вирішенням конкретних практичних завдань. Навчальними бакалаврськими програмами „Спеціальна педагогіка“ в Словаччині (термін навчання 3 роки) передбачений прикладний захист бакалаврської праці та складання державних екзаменів з профільюючих

предметів, що, на наш погляд не оправдано обтяжує навантаження випускників цих програм.

Навчальною програмою освітнього ступеня магістра „Спеціальна освіта“ кваліфікаційна (дипломна робота) передбачено як обов'язкова складова атестації випускника. Це базується на міжнародній практиці підготовки магістрів. Кваліфікаційна (дипломна) робота – це кваліфікаційне навчально-наукове дослідження здобувача освітньо-професійного рівня „магістр“, яке виконується на завершальному етапі навчання студентів у закладі вищої освіти. Дипломна робота має комплексний характер і пов'язана з використанням набутих студентом знань, умінь і навичок зі спеціальних предметів. Вона передбачає систематизацію, закріплення, розширення теоретичних і практичних знань зі спеціальності та застосування їх при вирішенні конкретних наукових, виробничих та інших завдань.

Вивчення та аналіз досвіду підготовки та захисту магістерських дослідницьких робіт дає підстави стверджувати, що рівень таких робіт значно вищий ніж бакалаврських, але теж великий відсоток праць є слабкими. Якщо аналізувати кваліфікаційні роботи студентів закладів вищої освіти України (1,5 роки навчання в магістратурі), то значно вищий рівень мають випускники денної форми навчання, протилежний рівнем характеризуються праці заочної форми навчання. У Словаччині (2-3 роки навчання в магістратурі) навпаки – денна форма навчання має слабші результати, заочна – вищі. Аналіз результатів спостереження показав, що українські студенти завдяки чотирьом видам практики у спеціальних закладах освіти (дошкільних, шкільних, інклюзивних), маючи бажання покращити свій матеріальний стан і мотивацію отримати якнайшвидше робоче місце, ще до закінчення ЗВО запрошуються роботодавцями на посади асистентів, вихователів, вчителів. 75% студентів 3-х, 4-х, 5-х курсів, навчаючись за денною формою у другій половині дня працюють в закладах освіти. Робоче місце та відповідна теоретико-методична підготовка щодо написання кваліфікаційної роботи створюють можливість своєчасно визначитися з науковою проблемою відповідно до нозології дітей, з якими студент працює, провести як теоретичний аналіз проблеми так і емпіричне дослідження з втіленням корекційно-освітньої програми. Здобувачам заочної форми навчання, не зважаючи на те, що вони переважно вчителі-практики, підготувати якісну дипломну роботу важко через низку таких причин: заочною формою, як правило здобувають освіту, особи, які мають першу вищу освіту, у тому числі педагогічну, тобто за перехресним навчанням. Вони мають певний досвід педагогічного впливу, але зовсім не

мають навичок цільової дослідницької роботи. До того ж ця категорія слабо підготовлена у питаннях методології та організації наукових досліджень, а термін для навчання вкрай обмежений.

У Словаччині все так само, але навпаки. Студенти денної форми навчання як правило до закінчення терміну навчання на роботу не влаштовуються. Це ускладнює процес визначення теми дослідження, формування наукової вибірки, місця проведення дослідження. Якщо з аналізом теоретичних основ проблеми, як правило, не виникає, то у переважній більшості дипломників особливі труднощі складає практична частина роботи. В силу обставин, особливо це було помітним в період пандемії, коли стороннім людям категорично заборонялося відвідувати спеціальні заклади освіти і спілкуватися з дітьми. Дослідники не використовують широкого спектру методів дослідження, обмежуються застосуванням лише авторського опитувальника, без проведення педагогічного експерименту, який передбачає впровадження в практику роботи педагога програму корекції чи педагогічної допомоги дітям з порушеннями розвитку упродовж визначеного освітнього процесу. В результаті наукове дослідження не переконливе, носить описовий характер.

Здобувачі вищої освіти заочної форми навчання, які до речі теж переважно здобувають другу вищу освіту за перехресним навчанням, але за рахунок власного педагогічного досвіду, усвідомлення професійної необхідності та терміну навчання 3 роки досить успішно справляються з підготовкою кваліфікаційних робіт. Тематика дослідження визначається ще на початку оволодіння програмою, що уможлиблює поетапне оволодіння як теоретичними основами так і за допомогою майданчика практичної діяльності досліджувати і писати дипломну роботу, що має глибокий аналіз проблеми та методичні рекомендації педагогам.

Причиною низького рівня праць є недостатня дослідницька культура пошукачів. Нажаль, зустрічаються випадки, коли дослідники порушують правила доброчесності, використовують матеріали інформаційних джерел без відповідних позначок та дослівних цитувань, часто привласнюючи чужі ідеї. Сучасні комп'ютерні програми перевірки на плагіат дають можливість контролювати на скільки відсотків дослідник використовує саме власні здобутки. Треба визнати, що важливою причиною, що впливає на якість дипломних робіт є невдалий вибір наукової проблеми, яку необхідно дослідити. Переважна більшість студентів самостійно не можуть правильно зорієнтуватися в темі дослідження. Під час обрання теми основними

критеріями повинні бути наукова та соціальна актуальність, наявність теоретичної бази, можливість проведення емпіричного дослідження та отримання соціального ефекту від упровадження результатів дослідження.

На наш погляд, у виборі теми дослідження існують сталі негативні традиції щодо формування дослідницької проблематики. Спеціальна педагогіка є практично орієнтованою наукою. Одним із показників якості наукових досліджень є її практична значущість, наявність практично орієнтованих положень, чітко сформульованих методичних рекомендацій. Безумовно, проблематика спеціальної педагогіки призвана спрямовуватися на удосконалення вже існуючих педагогічних теорій, їх певне поглиблення. Проте не варто забувати, що проблематика досліджень спеціальної педагогіки має здійснювати ще й прогностичну функцію (Коровайченко, 2003). Тобто треба знати, що є актуальним для закладів освіти. Щоб це зробити, треба регулярно моніторити та аналізувати потреби закладів освіти різних типів, регіонів, педагогів та управлінців освіти різних категорій. Інакше спеціально-педагогічна наука буде тупцюватися на місці, досліджувати все, що завгодно, але не те, що актуально та вкрай необхідно для практики.

Сьогодні, традиційно студентам надається право вибирати тему кваліфікаційної роботи, визначену випускаючою кафедрою університету, або запропонувати свою тему з обґрунтуванням її розробки.

Аналіз тематики кваліфікаційних праць дозволяє сформулювати декілька вимог до визначення тем наукових досліджень освітньо-професійних програм „магістр“, „Спеціальна освіта“ для того, щоб можна було правильно обрати тему дослідження:

- Тема повинна бути актуальною для спеціальної педагогіки і відповідати паспорту спеціальності.
- Тема повинна вирішувати нове наукове завдання. Тобто тема в такій постановці ніколи не розроблялася і в цей час не розробляється.
- Назва дослідження має в обов'язково містити в концентрованому вигляді об'єкт, предмет дослідження, основний науковий результат.
- Назва наукового дослідження повинна відповідати предмету, завданням і змісту роботи.
- Вибираючи тему, необхідно враховувати можливість її виконання в доступному закладі освіти, наявність достатньої наукової вибірки.
- При виборі теми дослідник повинен переконатися в наявності джерельної бази, завдяки якій він зможе отримати повні знання про те, що уже зроблено і що необхідно зробити. Для цього дослідник повинен знайти

фундаментальні наукові праці вітчизняних та зарубіжних класиків з означеної або близької теми, детально познайомитися з результатами, проаналізувати їх, оцінити значущість та переконатися в тому, що його тема належним чином продовжить та поглибить вже існуючі наукові доробки. Вивчення інформаційних джерел краще робити в ретроспективному плані, це дасть можливість побачити динаміку розвитку явищ чи наукової проблеми.

- Бажано, щоб тема наукового дослідження була частиною або аспектом значущої наукової проблеми. Наукова проблема – це сукупність теоретичних і практичних завдань, які витікають із нагальних потреб системи освіти на певному етапі її розвитку або реформування і комплексно вирішуються освітньо-науковими установами, підрозділами, зокрема, науково-педагогічним колективом кафедри. Наукова проблема охоплює галузь спеціальної педагогіки, тісно пов'язується з іншими галузями, зокрема загальною педагогікою, спеціальною, віковою, соціальною психологією і має перспективне значення.
- Тема – це конкретне наукове завдання, що становить частину певної сфери наукового дослідження. Вона базується на висвітленні низки дослідницьких питань, тобто більш дрібних наукових завдань, які дають можливість детального вивчення конкретної наукової проблеми.

Теми наукових досліджень можуть бути теоретичними, практичними, змішаними. Теоретичні теми розробляються переважно на основі вивчення, аналізу та узагальнення широкого спектру інформаційних джерел (наукової літератури, архівних джерел, документів тощо). Практичні теми розробляються на основі вивчення, аналізу, перевірки та узагальнення явищ та фактів. Змішані теми поєднують у собі теоретичні і практичні аспекти. Наведені положення не вичерпують всі теоретичні та методичні аспекти проблеми, що обумовлює необхідність подальшого обґрунтування теоретико-методичних засад визначення тем науково-дослідницьких робіт з педагогіки. При з'ясуванні об'єкта, предмета й мети дослідження необхідно зважати на те, що між ними і темою кваліфікаційної роботи існують системні логічні зв'язки. Об'єктом дослідження є вся сукупність відношень різних аспектів теорії і практики спеціально-педагогічної науки, яка слугує джерелом необхідної для дослідника інформації.

Предмет дослідження – це тільки ті суттєві зв'язки та відношення, які підлягають безпосередньому вивченню в даній роботі, є головними, визначальними для конкретного дослідження. Таким чином, предмет

дослідження є більш вузьким поняттям, ніж об'єкт.

Визначаючи об'єкт, треба знайти відповідь на запитання: що розглядається? Так, предмет визначає аспект розгляду, дає уявлення про зміст об'єкта дослідження, про те, які нові відношення, властивості, аспекти й функції об'єкта розкриваються. Інакше кажучи, об'єктом виступає те, що досліджується, а предметом – те, що в цьому об'єкті має наукове пояснення.

Правильне, науково обґрунтоване визначення об'єкта дослідження – це не формальна, а суттєва, змістовна наукова акція, покликана зорієнтувати дослідника на виявлення місця й значення предмета дослідження в більш цілісному і широкому понятті, який є об'єкт дослідження (Основи методології, 2010). Треба знати, що об'єкт дослідження – це частина об'єктивної реальності, яка на даному етапі стає предметом практичної й теоретичної діяльності спеціального педагога. Предмет дослідження є таким його елементом, який включає сукупність властивостей і відношень об'єкта, опосередкованого людиною (суб'єктом) у процесі дослідження з певною метою і в конкретних умовах.

Гіпотеза дослідження – це науково обґрунтоване припущення, передбачення ходу дослідження та його результату. До структури гіпотези належать твердження, припущення, наукове обґрунтування. Методологічними вимогами до гіпотези є такі: логічна простота, логічна несуперечність, вірогідність, широта, концептуальність, наукова новизна, верифікація (Максименко, Носенко, 2008). Тобто, гіпотеза – це зроблене на основі вивчення наукових джерел, власних спостережень і аналізу припущення про основні результати Вашої роботи. Гіпотеза в дослідженні може бути одна, а може бути і декілька.

Мета дослідження пов'язана з об'єктом і предметом дослідження, а також з його кінцевим результатом і шляхом його досягнення. Кінцевий результат дослідження передбачає вирішення студентами проблемної ситуації, яка відображає суперечність між типовим станом об'єкта дослідження в реальній практиці й вимогами суспільства до його більш ефективного функціонування. Цей „...результат відображає очікуваний від виконання позитивний ефект, який формулюється двоступенево: перша частина – у вигляді суспільної користі; друга – у вигляді конкретної користі, віднесеної до основанийого предмета дослідження“ (Коровайченко, 2005, с. 31).

Мета та завдання науково-дослідницької роботи – це результати, які планує досягти дослідник. Якщо мета і завдання сформульовані некоректно, то не зрозуміло, які результати та яким чином їх планує досягти дослідник.

Проблема визначення цілей та завдань спеціально-педагогічних праць ще не знайшла детального визначення у роботах з методології спеціальної педагогіки. Від вирішення цієї проблеми залежить подальше підвищення ефективності спеціально-педагогічних досліджень.

Наявність поставленої цілі дослідження дозволяє визначити його завдання. Завдання дослідження можуть включати:

- вирішення певних теоретичних завдань, які входять до загальної проблеми дослідження (наприклад, виявлення сутності понять, явищ, процесів, подальше вдосконалення їх вивчення, розробка ознак, рівнів функціонування, критеріїв ефективності, принципів та умов застосування. тощо);
- усебічне вивчення практики розв'язання даної проблеми, виявлення її типового стану, недоліків і труднощів, їхніх причин;
- обґрунтування необхідної системи заходів щодо вирішення необхідної проблеми;
- експериментальна (за необхідності) перевірка запропонованої системи заходів щодо відповідності її критеріям оптимальності, тобто досягнення максимально важливих у відповідних умовах результатів розв'язання цієї проблеми за певних витрат часу й зусиль.

Для магістерської дипломної роботи треба формулювати 3-4 завдання.

Висновки роботи формуються саме на результатах виконання поставлених завдань. Виконання завдань неможливе без ознайомлення з основними літературними джерелами з теми роботи. З метою їх повного виявлення необхідно використовувати різні джерела пошуку: каталоги й картотеки кафедри та бібліотеки університету (у тому числі електронної), бібліотек міста, провідних профільних наукових установ, наукові профілі викладачів університету, також бібліографічні посібники, прикнижкові та пристастатейні списки літератури, виноски і посилання в підручниках, монографіях і словниках, покажчики спеціальних періодичних видань, можливості Інтернету.

Перш ніж розпочати наукове дослідження треба чітко орієнтуватися в правилах цього виду діяльності. Спеціальна педагогіка як і інші науки пов'язана з дослідженням формування і розвитку явищ у їх тісному взаємозв'язку. Висхідними положеннями спеціально-педагогічної науки є принципи. Основоположним принципом наукового дослідження є загальнонауковий принцип об'єктивності. Він вимагає всебічного врахування фактів та умов, що породжують певне явище, адекватність підходів

дослідження і засобів, які дозволяють отримувати точні знання про об'єкт. Цей принцип по праву вважається одним із основних. Він передбачає використання під час дослідження проблеми спеціальної педагогіки лише таких методів і прийомів, завдяки яким отримують найбільш достовірні дані про досліджуване педагогічне явище.

Важливим є принцип вивчення явищ у їх тісному взаємозв'язку, оскільки педагогічні явища досить складні, часто кожне з них викликане кількома зовнішніми факторами, що діють одночасно. Неабияка роль належить принципу вивчення педагогічних явищ у їх розвитку, оскільки у процесі навчання і виховання дітей з порушеннями розвитку відбувається інтенсивний розвиток і корекція інтелектуальної, морально-етичної, емоційної та вольової сфер особистості кожного учня.

В спеціальній педагогіці важлива роль належить системному підходу до дослідження педагогічних явищ, завдяки якому створюється цілісне уявлення про вивченні явища або об'єкти. Принцип системного підходу опирається на такі положення, як необхідність схвачувати, вивчати усі сторони і зв'язки предмету, що пізнається, брати його у саморусі та розвитку, розглядати у єдності теоретичні і практичні аспекти, аналізувати предмет відповідно наявних умов.

Для спеціально-педагогічного дослідження важливим є принцип єдності логічного й історичного який вимагає в кожному дослідженні поєднувати вивчення історії об'єкту (генетичний аспект), його теорії (структури, функції, зв'язків об'єкту в його сучасному стані), а також перспективи його розвитку. Важливо враховувати принцип концептуальної єдності дослідження. Якщо дослідник не захищає певну концепцію, виробляючи її сам або приєднуючись до однієї з існуючих, йому не вдасться здійснити єдність і логічне непротивіччя підходів та оцінок.

Різноманітність сторін, елементів, відношень, внутрішніх і зовнішніх факторів функціонування та розвитку спеціально-педагогічного процесу вимагає необхідного системного вивчення його з урахуванням усіх вимог. Саме цілісний підхід виступає висхідним пунктом і результатом вивчення, розрахований на всебічний обхват компонентів і зв'язків педагогічної системи. Принцип цілісного підходу обумовлений ще й тим, що структуру навчання і виховання можна характеризувати як динамічну систему.

Важливим принципом спеціально-педагогічного дослідження є діяльнісний підхід. Оскільки навчання – це взаємопов'язана діяльність педагогів і школярів щодо здійснення завдань освіти, виховання й розвитку особистості,

важливо використовувати діяльнісний підхід, який пов'язаний з аналізом категорій мети, мотивів діяльності, засобів її здійснення, характеру дій і операцій, контролю ефективності навчання. Діяльнісний підхід відкриває можливості щодо використання ідей цілісності для опису ланок навчального процесу (Основи методології, 2010, с. 42).

Від самого початку роботи студенту необхідно мати план роботи, хоча б попередній, що буде багато разів корегуватися. Робочий план допомагає скласти науковий керівник. Попередній план тільки в основних рисах дає характеристику предмета дослідження. Надалі такий план може і повинен уточнюватися, проте основне завдання, яке стоїть перед роботою загалом, повинне змінюватися якомога менше.

Висновок

Методологія підготовки та написання магістерської (дипломної) роботи спирається на основні положення організації наукової діяльності. Дипломна робота – це самостійна навчально-дослідна робота, що виконує кваліфікаційну функцію, тобто готується з метою прилюдного захисту й здобуття академічного звання магістра. Актуальними на сьогодні для студентів і викладачів залишаються питання вибору і формулювання теми дослідження, обґрунтування актуальності, новизни та практичної значущості дослідження, визначення об'єкту, предмету та гіпотези дослідження, постановка мети та завдань дослідження. Правильне розв'язання цих проблем дозволить студентам-дипломантам продемонструвати належний рівень своєї наукової кваліфікації, вміння самостійно вести науковий пошук і вирішувати конкретні наукові завдання. Магістерська робота, з одного боку, має узагальнюючий характер, оскільки є своєрідним підсумком підготовки магістра, а з іншого – є самостійним оригінальним навчально-науковим дослідженням випускника, в роботі якого зацікавлена випускова кафедра та освітні установи, організації, за заявками яких можуть виконуватися магістерські роботи.

Бібліографія

- КОВАЛЬЧУК, В. В. 2005. *Основи наукових досліджень*. Київ: ВД Професіонал, 2005. 240 с.
- КОНВЕРСЬКОГО, А. Є. 2010. *Основи методології та організації наукових досліджень*. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 352 с.
- КОРОВАЙЧЕНКО, Ю. М. 2003. *Alma mater, або як стати справжнім студентом*. Київ: ВМУРоЛ, 2003. 115 с.
- МАКСИМЕНКО, С. Д., Носенко, Е. Л. *Експериментальна психологія*. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 296 с.

ХРИКОВ, Є. М. 2017. *Методологія педагогічного дослідження*. Харків: ФОП Панов, 2017.

Kontaktné údaje

Prof. Viktor Hladush, DrSc.

Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta,

Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky,

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

e-mail: viktor.hladush@ku.sk

EXPRESIA A PRAX

OČAKÁVANIA RODINY PRI NARODENÍ DIEŤAŤA S POSTIHNUŤÍM

FAMILY EXPECTATIONS AT THE BIRTH OF A CHILD WITH A
DISABILITY

Silvia Tuláková

Abstrakt

Príspevok popisuje očakávania rodiny pri narodení dieťaťa. Konkrétne porovnáva rodinu s dieťaťom so zdravotným znevýhodnením v porovnaní s rodinou, v ktorej sa narodilo zdravé dieťa.

Kľúčové slová

Rodina, postihnutie, starostlivosť.

Abstract

The paper describes the expectations of the family at the birth of a child. Specifically, it compares a family with a child with a disability compared to a family in which a healthy child is born.

Keywords

Family, disability, care.

Úvod

Pri práci s rodinami s postihnutým dieťaťom podľa Tulákovej (2018) je treba brať do úvahy, že každá rodina je jedinečná, osobitá, má svoju vnútornú štruktúru vzťahov, komunikácie, svoju osobitú atmosféru, svoje pravidlá. V každom rodinnom systéme občas dochádza k určitým udalostiam, ktoré vyžadujú mobilizáciu všetkých síl, aby bola schopná krízovú situáciu riešiť a dôjsť k uskutočneniu zásadných zmien. Je potrebné, aby si takáto rodina zachovala svoju kontinuitu a identitu a súčasne adekvátne zareagovala na zmeny. Keď nastanú okolnosti, že rodina je vystavená masívnym nárokom na zmenu, hovoríme o krízových situáciách. Takouto krízovou situáciou je bezpochyby narodenie postihnutého dieťaťa, dieťaťa so zdravotným znevýhodnením.

Očakávania rodičov

Očakávania rodičov pri narodení každého dieťaťa sú prirodzene pozitívne. Rodičia očakávajú narodenie zdravého dieťaťa. Neraz majú utvorenú aj konkrétnu predstavu, niekedy dokonca aj o jeho budúcom výzore, talente, o jeho budúcnosti. Je prirodzené, že rodičia sa na všetko, čo s výchovou a rastom ich milovaného potomka súvisí, tešia. Čím ambicióznejšie plány s dieťaťom rodičia majú, tým viac sú sklamaní, frustrovaní, keď nie všetko sa začne odvíjať podľa ich predstáv (Tuláková, 2019). Samotné obdobie tehotenstva má svoju dynamiku a narodenie dieťaťa je akousi okamžitou konfrontáciou s túžbami a predstavami. Tichá (2009, 2010) ich označuje ako koncepty, tzn. ide o koncept dieťaťa a jeho budúcnosti, čiže „predstavy o dieťati“, koncept seba ako rodiča – „predstava rodiča v novej roli“, koncept partnera ako rodiča – to sú „predstavy o partnerovi“. Narodenie dieťaťa s ťažkosťami pochopiteľne tieto koncepty, vytvorené členmi rodiny, mení.

Narodením dieťaťa s rôznym postihnutím prináša rodine psychický stres. Zároveň ide o nesmiernu skúšku ich rodičovskej a osobnej zrelosti. Pochopiteľne, že na tieto životné zmeny a okolnosti nikto nikdy nie je „primerane“ pripravený. Akékoľvek ochorenie, poškodenie mení bežný životný štýl rodiny. Je potrebné chodiť častejšie k rôznym odborníkom, lekárom, upraviť výživu, chodiť na rehabilitácie, viac času venovať tíšaniu plaču, nepokoju dieťaťa. Objektívne môžeme tvrdiť, že zdravotné postihnutie dieťaťa predstavuje pre rodinu namáhavú záťažovú situáciu, ktorá ovplyvňuje všetkých členov rodiny a celý rodinný systém. Celkovo má výrazný dopad na celkovú kvalitu života rodiny (Farmer et al., 2004; Chen, 2008; Slaninová, 2008; Baiardini et al., 2011).

Rodiny/rodičia sa vyrovnávajú s novovzniknutou situáciou v rodine rôzne. Rodičia dieťaťa s postihnutím zažívajú bezprostredne po jeho narodení šok. Po prekonaní

prvého otrasu prichádza úzkosť, strach, obavy z budúcnosti, široká škála rôznych depresívne ladených nálad a pod. (Hudecová et al., 2021). Negatívne sú ovplyvnené aj ich vzájomné vzťahy. Často je prítomné vzájomné obviňovanie sa a medzi partnermi, hľadanie „vinníka.“ Niekedy dochádza k narušeniu všetkých funkcií rodiny, vzájomnej komunikácii – z dôvodu, že sa „všetko točí“ okolo dieťaťa. Dickman, Gordon (2006) uvádzajú, že hlavnou príčinou dezintegrácie rodiny nie je samotné poškodenie dieťaťa, ale spôsob akým rodina zareaguje na túto skutočnosť. V dôsledku počiatočnej reakcie často dochádza k narušeniu vzájomnej interakcie medzi jednotlivými členmi rodiny s negatívnym dopadom najmä na funkčnosť komunikácie, schopnosť konštruktívne pristupovať a riešiť vznikajúce problémy a preberať zodpovednosť. Vágnerová, Strnadová a Krejčová (2009) uvádzajú, že sa u rodičov často objavuje tzv. „dvojitá trauma“, pri ktorej nedochádza len ku strate predstavy o „dokonalom, ideálnom“ potomkovi, ale rodičia musia prijať aj nové povinnosti spájajúce sa so starostlivosťou o dieťa so zdravotným postihnutím. Následkom toho sa u rodičov prejavuje vynútená zmena hodnôt, sklamanie až frustrácia, ktorej výsledkom je trauma. Opatřilová (2006) toto obdobie nazvala „kríza rodičovskej identity“.

Pozícia matky v rodine s dieťaťom s postihnutím

Sú to práve matky obyčajne mávajú „šiesty zmysel“, predtuchu, obavu, že s ich dieťaťom nie je všetko v poriadku. Majú podozrenie, ktoré trvá celú tú dobu, kým sa nestanoví konečný verdikt – diagnóza (Tuláková, 2018, 2019). Stanovenie diagnózy je zásadným krokom pre celú rodinu. Doterajšiu neistotu nahrádza istota, ktorá je častokrát nepríjemná. Nádeje menia svoj charakter – myšlienky, obavy z budúcnosti, neistota, pocity beznádeje zaplavujú myseľ všetkých členov rodiny. Všadeprítomný strach a neistota. Reakcie každého člena rodiny sú individuálne, ale u rodičov dieťaťa sa dajú vyzozorovať určité podobnosti – štádiá, ktorými prechádzajú. Carter et al. (2015) poukazujú na skutočnosť, že matky detí s postihnutím častejšie v porovnaní s otcami trpia depresiami a že tieto depresie matiek majú veľkú odozvu v zdraví ich detí. Z výskumu Sloper (1999) vyplýva, že väčším stresom po narodení dieťaťa s postihnutím je zasiahnutá hlavne matka. Daná skutočnosť je podmienená jej zodpovednosťou za výchovu, ktorú na seba preberá. Matky, ktoré následne dlhodobo ostávajú doma s dieťaťom, prežívajú pocit vylúčenia a izolácie (Zimmerman, 2000).

Fázy vyrovnávania sa rodiny s postihnutím

Rôzni autori uvádzajú rôzne obdobia, ktorými rodina prechádza po oznámení diagnózy dieťaťa. Colorosova (2008) uvádza tri fázy. Prvou fázou je **fáza zúfalstva**.

Tá je charakteristická tým, že u rodiča sa potvrdia aktuálne prežívané obavy, nádeje sa ukážu ako márne, nastáva šok. Pravda je popieraná, prevládajú pocity hnevu na lekárov, bohov, na celý svet. Vyskytujú sa pocity zmatku a snaha nájsť zázračné riešenie. Druhá etapa sa nazýva **fázou hlbokého zármutku**. Charakteristické pre túto fázu je vyrovnanie sa so zmenou v živote. Uvedomenie si reality, s ktorou je spojená diagnóza a následky z nej vyplývajúce. Rodič má v tejto fáze potrebu vytvorenia novej identity rodiny y dôvodu zvládnutia tlaku z užšieho i širšieho okolia. **Tretou fázou je smútok zmiešaný s pocitom pokojnej radosti a zmierenia**, ktorý znamená, že sa rodina vracia k normálnemu životu, múdrejšia a hlavne skúsenejšia.

Podľa Herákovej (2010), rodičia v prvom rade prežívajú silný **emocionálny šok**. Pre rodičov je šok rovnaký, či sa dieťa narodilo s postihnutím, alebo sa postihnutie prejavilo o čosi neskôr, vždy prežívajú tú istú bolesť a strach. Bolesť rodičov je intenzívna a šok, ktorý pri zistení diagnózy prežijú ich zasahuje bytostne a celostne. Druhou fázou, ktorou zväčša rodičia prechádzajú, býva **fáza popretia**. Obyčajne v tejto fáze rodič nedokáže ešte prijať skutočnosť, nedokáže sa posunúť ďalej, stojí a čaká. Toto je fáza, kedy rodič ešte stále dúfa, že sa ráno zobudí zo zlého sna, že lekár nájde zázračný liek ..., že bude dobre. Postupná bezmocnosť a nenachádzanie riešenia, prebúdza u rodičov **fáza vzdoru** – tretia fáza. Mieša sa v ňom smútok, hne, pocity viny, agresivita, bezmocnosť. Sú to prejavy, ktoré sme zažívali ako deti. V tejto fáze je veľmi dôležité, aby partneri – rodičia boli súdržní, aby sa navzájom vedeli podržať, vypočuť, rešpektovať, aby boli dosť silní a schopní sa presunúť do štvrtej fázy, a síce znovu budovať a plánovať budúcnosť. Heráková (2010) uvádza ešte jedno obdobie – **fáza otázok**: Prečo? U každého člena rodiny je toto obdobie individuálne dlhé. Ako aj všetky ostatné spomínané fázy. V závislosti od osobitostí a špecifik rodiny a tiež od druhu a stupňa konkrétneho ochorenia, postihnutia.

Řičan, Krejčířová (2006) uvádzajú po fáze smútku, zlosti, úzkosti ešte dve dôležité fázy pre proces reziliencie, a síce **fázu rovnováhy** a poslednú **fázu reorganizácie**. Štádium reorganizácie je dôležitou fázou, kedy je novovzniknutá situácia rodičmi prijímaná a sily sa mobilizujú na hľadanie optimálnych ciest a riešení do budúcn. V procese prežívania jednotlivých má byť pri rodičoch odborník, ktorý im podá pomocnú ruku. Počas poradenstva rodine, v ktorej sa narodilo dieťa so zdravotným postihnutím sa odborník-terapeut zameriava na podporu zdravia s dôrazom na plné akceptovanie rodiča. Naviguje rodinu k zdrojom zvládania. Posilňuje kompetencie rodičov rozumieť dieťaťu, radovať sa z neho, prijať ho bez výhrad. Taktiež poskytuje pomoc pri zvládaní smútku a iných nespracovaných emóciách. Počas samotnej podpory sa nesústreďuje na symptóm, ale na význam symptómu.

Taktiež sa zaujíma o životný príbeh dieťaťa. V neposlednom rade je nevyhnutné, aby sa v poradenstve, ktoré je poskytované rodine vyvarovalo tzv. indukovanému pocitu viny (napríklad: keby som to bol skôr vedel, (...) prišli ste neskoro, že niečo sa zanedbalo a pod.).

Záver a odporúčania

V rámci sprevádzania rodiny sa nám osvedčili určité stratégie, ktoré si dovoľíme uviesť ako záver predloženého príspevku:

- Odborník je vždy viac či menej zdieľajúci, prežívajúci s klientom ich životný príbeh. Preto požadovaný empatický vzťah je predpokladom, aby mohlo vôbec dôjsť k zmene.
- Vzťah, ktorý sa postupne medzi odborníkom a klientom (rodinou) vytvára je vzťahom chápaným, nehodnotiacim, tolerujúcim.
- Odborník a klient/rodič sú partnermi.
- Odborník vstupuje do intervencií so svojimi odbornými vedomosťami a skúsenosťami z praxe a rodič so svojimi každodennými skúsenosťami s dieťaťom.

Bibliografia

- BAIARDINI, I. et al. 2011. Quality of life in Duchenne muscular dystrophy: The Subjective Impact on Children and Parents. [online]. In *Journal of Child Neurology*. [05-11-2022]. 2011, Vol. 26., No. 6., pp. 707-713. URL: <https://doi.org/10.1177/0883073810389043>
- CARTER, B., EDWARDS, M., HUNT, A. 2015. The ways in which family supportworkers encompass, embrace, befriend, accompany and endure with families of life – limited children. [online]. In *Journal of Child Health Care*. [cit. 05-11-2022]. 2015, Vol. 19, No. 3, pp. 304-319. URL: <https://doi.org/10.1177/1367493513516391>.
- COLOROSOVÁ, B. 2008. *Krizové situace v rodine*. Praha: Ikar, 2008. ISBN 978-80-2491-027-7.
- DICKMAN, I., GORDON, S. 2006. One miracle at a time: How to get help for your disabled child – from the experience of other parent. In HAVENS, A. I. *Becoming a resilient family: Child disability and the family system*. Chicago: Touchstone, National center on accesibility, 2006.
- FAMER, J. E., MARIEN, W. E., CLARK, M. J. et al. 2004. Primary Care Supports for Children Health Conditions: Identifying and Predicting Unmet Family Needs. [online]. In *Journal of Pediatric Psychology*. [cit. 05-11-2022]. 2004, Vol. 29, No. 5, p. 355-367. URL: <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsh039>
- HERÁKOVÁ, K. 2010. Začiatok neobyčajného rodičovstva. In *Včasná intervencia orientovaná na rodinu*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2010. s. 62-67. ISBN 978-80-223-2915-6.
- HUDECOVÁ, A. et al. 2021. Early intervention as a fundamental aspect for the preparedness of children with special learning needs into the education environment In *AD ALTA: journal of interdisciplinary research: recenzovaný medzioborový vedecký časopis*. Hradec Králové: Magnanimitas akademické sdružení, 2021, Roč. 11, č. 1, s.

- 93-96 [online]. ISSN 1804-7890.
- CHEN, D. 1999. *Essential elements early intervention. Visual impairment and multiple disabilities*. New York: AFB Press, 1999. ISBN 0-89-128-305-6.
- OPATŘILOVÁ, D. 2006. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 978-80-2103-977-3.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍROVÁ, D. a kol. 2006. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8.
- SLANINOVÁ, M. 2008. Reziliencia rodín so znevýhodnením. In *Revue liečebnej pedagogiky*. 2008, Vol. II, No. 3, pp. 3. ISSN 1337-5563.
- SLOPER, P. 1999. Models of service support for parents of disabled children. What do we know? What do we need to know?. [online]. In *Child: Care, Health and Development*. [cit. 05-11-2022]. 1999, Vol. 25, No. 2, pp. 85-99. URL: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.1999.25220120.x>
- TICHÁ, E. 2010. Kľúčové aspekty ranej intervencie medzi rodičom a dieťaťom s postihnutím v kontexte ranej starostlivosti. In *E-pedagogium*. 2010, No. IV, pp. 105-116. ISSN 1213-7499.
- TICHÁ, E. 2009. Vnímanie raného vývinového obdobia dieťaťa s postihnutím jeho rodičmi. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2009, Vol. 44, No. 3, pp. 229-252. ISSN 0555-5574.
- TULÁKOVÁ, S. 2018. Narodenie dieťaťa s rizikovým vývinom ako výzva pre odborníkov pracujúcich v pomáhajúcich profesiách. In KOVÁČOVÁ, B. a kol. (Eds.). *Expresivita vo výchove II*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2018. s.144-152. ISBN 978-80-557-1506-3.
- TULÁKOVÁ, S. 2019. Oblasť ranej podpory na Slovensku (retrospektívny pohľad). In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. 2019, Vol. 18, No. 5, pp. 11-19. ISSN 1336-2232.
- VÁGNEROVÁ, M., STRNADOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. 2009. *Náročné materství: Být matkou postiženého dítěte*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-802461-616-2.
- ZIMMERMAN, B. J. 2000. Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. [online]. In BOEKAERTS, M. et al. *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press, [cit. 05-11-2022]. 2000. p. 13-39. URL: <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>.

Kontakt na autorku príspevku

PaedDr. Silvia Tuláková, PhD.

Špecializovaný liečebný ústav Marína – Kováčová

Ul. Sládkovičova 311, Kováčová

e-mail: silviatulak@gmail.com

EXPRESIVITA V AKTIVITÁCH NA PODPORU INKLÚZIE V MATERSKEJ ŠKOLE

EXPRESSIVENESS IN ACTIVITIES TO PROMOTE INCLUSION IN KINDERGARTEN

Alžbeta Bulková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá podporou prijímania, akceptácie, empatie, rešpektu a rovnakým prístupom ku všetkým deťom, teda aj k deťom s odlišnosťami. Hodnoty detí predškolského veku sa odrážajú od toho, čo sami cítia, ako myslia, od rodinného prostredia a spolužitia v danej spoločnosti. Je potrebné si položiť otázku, v čom sú rozdielne deti s odlišnosťami a ako ich dokážeme začleniť rovnocenne do spoločnosti. Možnosťou riešenia problémov inkluzívneho vzdelávania je aj priaznivé sociálne a stimulačné prostredie, ktoré môže pedagóg v materskej škole vytvoriť vhodnými aktivitami, ktoré umožňujú každému dieťaťu sa otvoriť okolitému svetu a bez akýchkoľvek zábran. Sú to príležitosti k zjednocovaniu heterogenity jednotlivých skupín v bežných triedach materských škôl.

Kľúčové slová:

Materská škola, heterogenita, inklúzia.

Abstract

The article deals with the support of reception, acceptance, empathy, respect and the same approach to all children, including children with differences. The values of preschool children are reflected by what they feel, how they think, by their family environment and coexistence in a given society. It is necessary to ask ourselves what makes children with differences different and how we can integrate them equally into society. The possibility of solving the problems of inclusive education is also a favorable social and developmental environment, which the kindergarten teacher can create with appropriate activities that allow each child to open up to the surrounding world and without any barriers. They are opportunities to unify the heterogeneity of individual groups in regular kindergarten classes.

Key words:

Kindergarten, heterogeneity, inclusion.

Úvod

Svet je rozmanitý. Je prirodzené, že diverzita je každému vlastná. Pri celkovom náhľade na život človeka bez ohľadu na zdravotné znevýhodnenie je nutné brať do úvahy rôzne atribúty jednotlivca a podľa toho aj v rámci interakcie pristupujeme.

Dieťa predškolského veku bez rozdielov sa v tomto období zaujíma o všetko, je hravé, zvedavé, chce získavať nové vedomosti a skúsenosti. V hrách je možné vnímať expresiu v rozličných formách, a to vo vyjadrovaní sa, s pohybových prejavoch, či spoločnej hre so stavebnicou. Spomedzi množstva rôznych činností, ktoré sú uplatňované u detí predškolského veku je najvhodnejšia hra. V hre sa vytvára priestor na vajadrenie expresie a prejavenie vlastnej aktivity dieťaťa a jeho tvorivosti. Vedomosti, schopnosti a zručnosti, ktoré deti získavajú v hre vlastnou aktivitou sú základným fundamentom pre ich ďalší individuálny rozvoj.

Filozofiou inkluzívneho vzdelávania je zabezpečiť rovnocennosť vo medzi všetkými ľuďmi v procese vzdelávania. V prostredí školy je učiteľ kľúčovým prvkom pri ovplyvňovaní a objasňovaní postojov detí k deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ako tvrdia Kováčová a Blesáková (2007/2008). Autorka následne aj prezentujú, čo niekoľko podmienok, ktoré učiteľ musí splniť. Je otvorený k heterogenite, s pozitívnym vzťahom k deťom so ŠVVP. Musí sa oboznámiť s diagnózou dieťaťa, je kompetentný pri vytváraní a budovaní sociálnych vzťahov v skupine, otvorený k reflexii, schopný riešiť problémy, primerane komunikatívny a odborne erudovaný. Jeho práca spočíva v tom, aby každé dieťa malo možnosť sa rozvíjať zo svojho stupňa vývinu a svojím vlastným tempom. Deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sú súčasťou nášho života, sú súčasťou vzdelávacích inštitúcií, prostredia a komunity. Inkluzívne vzdelávanie sa sústreďuje na to, aby každé dieťa plne rozvíjalo svoj potenciál. Preto viac než na ktoromkoľvek inom stupni vzdelávania je inklúzia najefektívnejšie realizovateľná v materskej škole. Cieľom inklúzie teda nie je odstrániť rozdiely medzi deťmi, ale umožniť, aby deti s rôznymi atribútmi, schopnosťami a možnosťami kreovali spoločnú heterogénnu skupinu na základe ich práv a akceptácie individuality celou komunitou (Hajdúková et al., 2009).

Deti predškolského veku si nevšímajú vzájomné rozdiely medzi sebou, nemajú predsudky, sú otvorené rozmanitým kontaktom, sú ochotné spolupracovať a rozdiely vnímajú ako prirodzenú súčasť skupiny a postačí im jednoduchšie vysvetlenie situácie. Ak to dokáže učiteľ sprostredkovať deťom prostredníctvom hodnôt svojho bytia a spôsobu života, neskôr to považujú za prirodzenú súčasť.

V tomto prípade sú kladené vysoké nároky na profesionalitu učiteľa a na dostupnosť odborných služieb v materskej škole.

Rovnocenný prístup všetkým deťom

Inkluzívny prístup v škole predpokladá, že učitelia prihliadajú a reagujú na rôznorodé potreby všetkých detí, poznajú a rešpektujú individuálne odlišnosti detí, bez ohľadu na rasu, etnický pôvod, kultúru či materinský jazyk. Poslaním učiteľa je odstrániť negatívne stereotypy a prístupy, ktoré zabraňujú vnímať dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami ako platného člena spoločnosti. Podlieha tomu aj spiritualita, ktorá zdôrazňuje hľadanie a neoddeľovanie kvality života jedincov. Naučiť jedincov žiť, pomenovať, rozprávať a konať dobro (Vančíková et al. , 2017).

Hlavným úmyslom je pozitívne predstaviť dieťa každé dieťa v kolektíve. Zdôrazňovať počas výchovno-vzdelávacieho procesu tie sny, túžby a potreby, ktoré majú všetky deti bez rozdielu– sen byť súčasťou kolektívu, túžbou byť milovaný, zabávať sa, mať rešpekt a úctu, môcť sa hrať s kýmkoľvek, potrebu mať kamarátov, byť akceptovaný a prijímaný taký, aký som.

Deti vyrastajúce v rovnocennom prístupe už od ranného veku si vytvárajú zručnosti, ktoré sú potrebné pre život v spoločnosti. Ide o vytváranie priateľstiev, vzájomného rešpektu, obojstrannej úcty, ochoty spolupracovať, dokázať vyjadrovať svoje emócie a prežívanie, vedieť si efektívne pomôcť a dokázať komunikovať bez zábran (Kováčová, 2022).

Učitelia v inkluzívnom prostredí dodržiavajú zásady predškolského inkluzívneho vzdelávania, ktoré s,e spracovali podľa Dychkivska (2014, s.4) následne v tabuľkovej prezentácii.

„zásada individuálneho prístupu,
zásada podpory samostatnej činnosti dieťaťa,
zásada aktívneho zapojenia všetkých účastníkov do vzdelávacieho procesu,
zásada interdisciplinárneho prístupu,
zásada variability v organizácii vzdelávania a prípravy,
zásada partnerskej spolupráce s rodinou,
zásada dynamického rozvoja vzdelávacieho modelu predškolskej inštitúcie.“

Zdroj: Dychkivska (2014)

Hra ako prostriedok inkluzivity

Súčasťou osobnosti každého jedinca je aktivita, ktorá sa prejavuje v rôznych činnostiach. Dieťa v období predškolského veku poznáva a zoznamuje sa s novými poznatkami pomocou hry. Po celý čas sa deti edukujú prostredníctvom hier a

spontánnych činnosti. Spomedzi množstva rôznych činností, ktoré môžeme uplatňovať u detí predškolského veku je najvhodnejšia hra. V hre sa vytvára priestor na prejavenie vlastnej aktivity dieťaťa a jeho tvorivosti. Vedomosti, schopnosti a zručnosti, ktoré deti získavajú v hre vlastnou aktivitou sú základným fundamentom pre ich ďalší individuálny rozvoj.

Príspevok sa zameriava na hru ako prostriedok podporujúci inkluzívne prostredie v bežnej materskej škole. Zmena sa týka hlavne využívania takých činností a aktivít, ktoré zdôrazňujú u dieťaťa nie tie zručnosti a schopnosti, ktoré nemá a niektoré ani nebude mať, ale dieťa vnímame ako komplexnú bytosť, ktoré má svoje potreby, pocity a hodnoty (Kováčová, 2016). Pod prostriedkom inkluzivity sa v jeho súvislosti predstavujú všetky činnosti a aktivity, ktoré zvyšujú schopnosť k prežívaniu osobnej spirituality. Začleniť dieťa do čoraz väčšieho počtu aktivít znamená využiť všetky jeho individuálnosti, zručnosti a schopnosti spolu s prispôbením rôznych aktivít možnostiam dieťaťa. Takýmito aktivitami zvyšujeme šance spoločnej výchovy a vzdelávania. Usilujeme sa o vytváranie príjemného a rozvojového prostredia pre všetky deti bez rozdielu.

Vzájomná akceptácia a prijímanie detí by sa mala prejavovať aj v ich vzájomných komunikáciách. Je prirodzené, že niektoré deti sa budú zaujímať, prečo je niekto na vozíku, prečo používa barle, má okuliare alebo je inak odlišné (Kováčová, 2016). Je potrebné to deťom jednoducho a prijateľne vysvetliť, a väčšina detí prijme vysvetlenie ako fakt, s ktorým ďalej pracujú a odovzdávajú ho iným skupinám.

Proces začlenenia nie je jednostranným procesom, ale sú výsledkom viacerých vzájomných interakcií detí. Ich vzájomná spolupráca uľahčuje proces začlenenia a vytvára pocit bezpečia. Deťom s odlišnosťami sa v súvzťažnosti začlenenia medzi zdravých rovesníkov pripravujú nové príležitosti, otvárajú mnohé možnosti, získavajú nové skúsenosti, zručnosti a schopnosti a získavajú dôveru v seba samých (Požár, 2007; Kováčová, 2016; Vančíková et al., 2017, Kováčová, 2022, a i.).

Navrhli sme tri aktivity, ktorých cieľom je inklúzia na rôznych úrovniach.

Názov aktivity: Nakresli svojho kamaráta

Veková kategória	4- 6 ročné deti
Posolstvo aktivity	Uvedomiť si význam, že každý z nás je jedinečný aj keď sme navzájom rozdielni.
Pomôcky	výkres, pastelky, obrázky zdravých detí a detí s odlišnosťami
Postup	S deťmi vedieme rozhovor o tom aké deti vidíme na vopred pripravených obrázkoch (farba vlasov, dieťa na vozíku, dieťa

Expresivita vo výchove V.

	s barlou, dieťa s okuliarmi a podobne). Rozprávame sa čo máme spoločné a v čom sa odlišujeme. Zdôrazňujeme, že aj keď sa v niečom odlišujeme, aj tak sa máme radi. Následne úlohou detí je nakresliť svojho obľúbeného kamaráta. Nakresliť ako vyzerá. Po dokreslení si sadneme s deťmi do kruhu a predstavujeme svoje obrázky.
--	---

Zdroj: modif. Kováčová, 2016

Názov aktivity: Spoločne to zvládneme

Veková kategória	4- 6 ročné deti
Posolstvo aktivity	Dokázať dôverovať druhému, pomôcť mu a spoľahnúť sa naňho.
Pomôcky	šatka, kužele
Postup	S deťmi vedíme rozhovor, či ich niekedy boleli oči a nemohli vidieť, alebo či nosia okuliare a podobne. Rozprávame sa o tom, aké to je keď nevidíme a ako by sme mohli pomôcť, takým deťom čo nevidia. Zdôrazňujeme, že je dôležité, aby sme si pomáhali. Úlohou detí je aby vytvorili dvojice, jeden z nich má zviazané oči a druhý z dvojice drží dieťa za ruku a prevádza cez prekážkovú dráhu. Následne sa deti obmenia.

Zdroj: modif. Kováčová, 2016; Vančíková et al., 2017

Názov aktivity: Si jedinečný/ si jedinečná!

Veková kategória	4- 6 ročné deti
Posolstvo aktivity	Podporovať deti k pozitívnemu mysleniu, ukázať v čom sú jedineční.
Pomôcky	žiadne
Postup	Každé dieťa si vyberie z vrecúška stužku rôznej farby a vytvárajú dvojice rovnakej farby. Následne si sadneme do komunikačného kruhu. Vedíme rozhovor o tom, že je dôležité vedieť pochváliť niekoho. Vyzveme aby vzájomne vo dvojiciach povedali kamarátovi, aké 3 veci sa mu na ňom páčia. Touto aktivitou sa snažíme vyzdvihnúť v deťoch ich dobré vlastnosti.

Zdroj: vlastné spracovanie

Záver

Inklúzia je dôležitou súčasťou dnešnej spoločnosti. Dieťa s odlišnosťami zaradené do bežnej triedy materskej školy je významným a podnetným krokom inkluzívneho vzdelávania (Kováčová, 2022). Snaha o vytvorenie inkluzívnych podmienok má podľa nás zmysel. Je naozaj potrebné zabezpečiť každému dieťaťu, čo najlepšie a

najkvalitnejšie vzdelávanie, pričom je nesmierne dôležité nezabúdať na jeho osobnosť a akceptovať jeho originalitu a jedinečnosť.

Bibliografia

- DYCHKIVSKA I. 2014. Inkluzívna praktika v ditsasdku: orhanizacijna model. In *Doskilne vychovania*. 2014, No. 2, pp. 4-9.
- HAJDÚKOVÁ, V. a kol. 2009. *Metodika na tvorbu školských vzdelávacích programov*. Bratislava: MPC, 2009. 287 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- KOVÁČOVÁ, B. 2016. *Bez rozdielov. Skupinové aktivity na podporu vnímania inakosti v materských školách v kontexte inkluzívneho vzdelávania*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2016. 80 s. ISBN 978-80-223-4159-2.
- KOVÁČOVÁ, B. 2022. Reálna podpora inkluzívneho vzdelávania v slovenskej materskej škole. [online]. In *STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE UNIVERSITAS CATHOLICA*. [cit. 05-11-2022]. 2022, No. 3, pp. 31-40. <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.31-40>
- KOVÁČOVÁ, B., BLESÁKOVÁ, B. 2007/2008. Posudzovanie integrability materských škôl v procese predškolskej integrácie. In *Predškolská výchova*. 2007/2008, Vol. LXII, No. 3, pp. 10-17. ISSN 0032-7220.
- VANČÍKOVÁ, K., PORUBSKÝ, Š., KOSOVÁ, B. 2017. *Inkluzívne vzdelávanie – dilemy a perspektívy*. Banská Bystrica: BELIANUM – vydavateľstvo Univerzity Mateja Belav Banskej Bystrici, 2017. 101 s. ISBN 978-80- 557-1279-6.

Kontaktné údaje

Mgr. Alžbeta Bulková, (doktorand v externej forme štúdia)
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky,
Hrabovská cesta 1, Ružomberok
e-mail: alzbetka72@gmail.com

TVORIVÁ DRAMATIKA AKO PREVENTÍVNA STRATÉGIA NA ELIMINÁCIU NEŽIADUCEHO SPRÁVANIA ŽIAKOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

CREATIVE DRAMA AS A PREVENTIVE STRATEGY TO ELIMINATE
UNDESIRABLE BEHAVIOR OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

Božena Švábová

Abstrakt

Pri práci so žiakmi primárneho vzdelávania v súčasnosti sledujeme čoraz častejšie nežiaduce prejavy správania. Prináša to nie najpriaznivejšia situácia v spoločnosti, v rodinách, ale je tu aj vplyv dištančnej formy vyučovania v školách. Problémové a nežiaduce formy prejavu žiakov v školskom prostredí a pri rôznych aktivitách organizovaných školou môžu komplikovať ich adekvátne sa začlenenie do kolektívu a do spoločnosti. V rámci triednických hodín má učiteľ možnosť nenásilnou a hravou formou cez aktívnu činnosť metódami tvorivej dramatiky formovať osobnosť žiaka a eliminovať nežiaduce prejavy konania a správania v kolektíve.

Kľúčové slová

Nežiaduce správanie žiaka, učiteľ, metódy tvorivej dramatiky, dramatické aktivity.

Abstract

When working with primary school pupils, we are currently seeing more and more undesirable behaviors. This is caused not only by not the most favorable situation in society, in families, but the impact of the distance teaching in schools also takes its toll. Problematic and undesirable pupils' expression in the school environment and in various activities organized by the school can complicate their adequate integration into the team and society. Such pupils need help. The teacher's role is to identify them as soon as possible and to look for adequate methods and forms of working with the group. During the classroom hours, the teacher can shape the personality of pupils; and to eliminate undesirable manifestations of actions and behavior in the team in a non-violent and playful way through activities using the methods of creative drama.

Key words

Undesirable pupil's behavior, a teacher, methods of creative drama, drama activities.

Úvod

V školskom prostredí sledujeme už častejšie zmenu v správaní mnohých žiakov. V poslednom období je často diskutovanou témou agresivita a agresívne správanie žiakov v školskom prostredí. Stretávame sa s touto problematikou aj medzi žiakmi primárneho vzdelávania. Úlohou učiteľa je sústrediť zvýšenú pozornosť problémovému správaniu žiakov a čo najskôr sa tým zaoberať, hľadať metódy a formy práce, ktoré eliminujú nežiaduce prejavy. Tvorivá dramatika má svoje významné postavenie pri práci so žiakmi a umožňuje účastníkom dramatických aktivít sa vyjadriť, prezentovať svoje názory, rešpektovať iných a cez navodené situácie sa úspešne orientovať v sebe, rozumieť svojmu okoliu. Učitelia majú možnosť pri práci so žiakmi sledovať správanie nielen v edukačnom procese, ale aj vo voľnom čase cez prestávky, pri príchode a odchode z triedy, na školskom dvore, pri organizovaných školských podujatiach a aktivitách. Aká je komunikácia žiakov medzi sebou, ako sa vzájomne rešpektujú pri kolektívnej spolupráci v triede a mimo nej, ako prijímajú úspechy a neúspechy, ako dokážu prijať prehru, vie poradiť, pomôcť, zaujímať sa o svoje okolie?

Problémové a nežiaduce správanie žiakov v primárnom stupni vzdelávania

Školské prostredie, do ktorého žiaci denne prichádzajú, ovplyvňuje ich správanie a prejavy. Podľa Kováčovej (2021) žiaci majú možnosť v škole sa zoznámiť s rôznymi typmi spoločenského (i nežiaduceho) správania, stretávajú sa s rôznymi skúsenosťami s nadväzovaním kontaktov, porovnávajú sa, konfrontujú vzájomné správanie rovesníkov, svojich kamarátov. Vzťahy ovplyvňujú fungovanie skupiny a čoraz častejšie sa objavuje zlyhanie sociálnych vzťahov v podobe odmietania spolužiakov, vrstovníkov a vytvára sa „akési podhubie“ pre vznik vzťahovej agresie. V súčasnosti sa problémové a nežiaduce správanie žiakov presúva čoraz viac do nižších ročníkov a učitelia sa musia k tomu postaviť zodpovedne. Problémové správanie žiakov sa všeobecne charakterizuje ako neprijateľné správanie, nevhodné, neakceptovateľné až patologické, ktoré porušuje spoločenské normy, komplikuje interakciu v triede so spolužiakmi, s učiteľmi a s okolím. Podľa Oriechíkovej (2020) problémové správanie žiaka sťažuje každodenné fungovanie a bráni mu využívať svoje možnosti. Ako uvádza Gáborová (2016), možno konštatovať, že problematika nežiaduceho správania žiakov v našich školách je zrkadlom správania sa dospelých v našej spoločnosti. Preto sa nesmieme čudovať, že aj v škole sa vyskytujú sociálno-patologické javy vo všetkých podobách a vo všetkých konfiguráciách vzťahov, ako aj medzi dospelými. Dieťa prostredníctvom sociálneho učenia napodobňuje vzory správania zo svojho okolia, pozoruje správanie dospelých, v rodine, svojich

rovesníkov a preberá rôzne formy a spôsoby prejavu. Niektoré vedú k úspechu, k pozitívnemu vyriešeniu sociálnej situácií, ale niektoré prejavy sú nevhodné a neprijateľné v kolektíve rovesníkov a okolia.

Okrem prostredia, v ktorom sa žiak stretáva s rovesníkmi, učiteľmi, rodinou, majú v súčasnosti nežiaduci vplyv aj médiá, filmy, časopisy, internet, práca s počítačom, kde sa žiaci dostanú k nespočetnému množstvu negatívnych informácií a prejavov, ktoré prenikajú do rôznych oblastí života a nájdeme ich odraz v správaní a konaní mnohých.

Postoj učiteľa k problémovým žiakom, žiakom s nežiaducim prejavom správania

Škola je miestom, kde sa žiaci dostávajú do množstva nových interakcií a rozvíjajú rôzne spôsoby správania. Očakáva sa, že učiteľ dokáže vnímať školské správanie žiakov, vie ho analyzovať a pochopiť (Dolinská, Kolibová, 2021). V prípade neprijateľného prejavu žiaka môže správnym prístupom a svojím postojom eliminovať reakciu. Hľadá príčinu správania žiaka, čo ho k tomu vedie, sleduje, ako reaguje pri komunikácii s rovesníkmi, na vyučovacích hodinách a v rôznych situáciách, ktoré vzniknú v triede, v čom si je neistý, z čoho má obavy, kde a ako sa snaží vyniknúť. Dôležité je, aby učiteľ dobre poznal zdravotný stav žiaka, jeho rodinné prostredie, v ktorom vyrastá, aké má záujmy a záľuby, aké má postavenie v skupine. Podľa Hrčovej a Magovej (2020) sa snaží maximálne porozumieť jeho prejavom v správaní. Od toho závisia nasledujúce kroky. Vie, že niekedy je lepšie sústrediť pozornosť na žiaka a hľadať možnosti ho pochváliť, povzbudiť, ale inokedy nevenovať pozornosť a ignorovať ho.

K najčastejším prejavom problémového správania sa zaraďuje impulzivita, hyperaktivita, hypoaktivita, agresivita, šikanovanie, záškoláctvo. Už len nepatrné náznaky sa nesmú podceňovať a premyslenou prevenciou je možné predchádzať nežiaducemu správaniu žiakov.

Ako uvádzajú Bekéniová a Ustohalová (2015), každý žiak je jedinečný a v práci s ním je potrebné pristupovať s vedomím jeho jedinečnosti, s ohľadom na jeho osobnosť, sociálny aj rodinný kontext a na jeho špeciálne potreby, ale aj možnosti a limity, a zvažovať a reflektovať každý krok svojej intervencie v záujme dieťaťa.

Dieťa prichádzajúce do nového školského prostredia základnej školy prijíma novú rolu, rolu žiaka. Vrástá do nových kolektívnych vzťahov, prežíva kolektívne čítanie, mení povahu vzťahov k spolužiakom, učiteľom, jeho správanie je závislé na mienke celku, zvlášť vo vyšších ročníkoch. Pozitívna klíma školy, triedy, interakčné vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi, medzi žiakmi navzájom, dobrá spolupráca a vzájomná

výmena informácií medzi rodinou a školou môžu eliminovať nežiaduce a neprijateľné prejavy konania a správania žiakov v školskom a mimoškolskom prostredí. Kováčová (2019a, 2019b) poukazuje na to, že priateľské vzťahy v kolektíve poskytujú emočnú istotu, podporu a vzájomné pochopenie, ale zároveň upozorňuje, že nadväzovanie nových priateľstiev nie vždy je spojené s pozitívnymi skúsenosťami, ale aj negatívnymi.

Žiaci sa vo vzájomnom kontakte spoznávajú, vnímajú reakcie, ale nakoniec každý nesie zodpovednosť za svoje správanie. Život v školskej triede je výrazne ovplyvňovaný osobnosťou učiteľa. Podľa Petláka (2006) učiteľ v praxi uplatňuje také prístupy k žiakom a k triede, ktoré vytvárajú dobré, priam optimálne podmienky, čiže dobrú, optimálnu klímu v triede. Dolinská, Kolibová (2021) poukazujú na to, že dobrá klíma v triede, s ktorou by boli všetci účastníci spokojní, sa nevytvára samovoľne, na jej vytváranie a udržiavanie pôsobí rad činiteľov, spomedzi ktorých najvýznamnejšia je premyslená práca učiteľov.

Vytváraním priaznivej klímy v prostredí, v ktorom sa žiak neustále stretáva s rovesníkmi, otvára priestor na formovanie špecifických vlastností, ako sú iniciatíva, radosť, príjemné emócie, schopnosť prekonávať prekážky, komunikovať, spolupracovať, rozhodovať, zaujať postoj k sebe a k svojmu okoliu. Žiaci v škole sa môžu obdivuhodne zmeniť. Prispôsobujú sa kolektívu a hlavne v primárnom stupni vzdelávania môžu byť odkázané na učiteľa, na jeho postoj, postreh, záujem o žiakov a môže v značnej miere ovplyvniť jeho úspešnosť či neúspešnosť v škole. Učiteľ v interakcii so žiakmi umožňuje im, aby sa s ním stotožňovali, identifikovali, čo umožňuje žiakom v určitých situáciách sa správať tak, ako by sa správal on (Gáborová, Gáborová, 2005).

Žiaci zrkadlia a napodobňujú správanie dospelých (Kováčová, 2020), preto zo strany učiteľa a vzťahu k žiakom sa vyžaduje citová zrelosť, schopnosť vcítiť sa do ich myslenia a prežívania, čím dokáže pochopiť ich prejavy konania a správania. Snahou je pomôcť žiakom v ich vlastnom vývoji, budovať zdravé sebadôveru, pri neistote a zdanlivom neúspechu povzbudiť a motivovať k iným prejavom. Ak žiak vycíti, že sa učiteľ snaží porozumieť jeho citom a rozumie mu, tým sa stáva otvorenejší a úprimnejší (Švábová, 2017). Žiaci v súčasnosti prijímajú v prevahe pasívne informácie, preto je dôležité, ak má učiteľ eliminovať v kolektíve nepriaznivé a nežiaduce prejavy v skupine, vyberá si a aplikuje praktické a zážitkové metódy a formy, realizáciou ktorých je žiak aktívne začlenený do zážitkového procesu, v ktorom má možnosť v rôznych situáciách a aktivitách rozvíjať komunikáciu, samostatnosť myslenia, sústredenie, tvorivosť, riešiť rôzne úlohy a rozhodovať, prezentovať vlastný názor, konfrontovať predchádzajúce

poznatky a skúsenosti s novými, aby dokázal reagovať, správať sa a zážitky uplatňoval vo svojom živote, budoval si pozitívny postoj k svojmu okoliu, uvedomoval si seba a svoje miesto v spoločnosti.

K aktivizujúcim metódam, ktoré odkrývajú nové možnosti práce so žiakmi je tvorivá dramatika, ktorá je založená na kooperácii, komunikácii, vzájomnom kontakte v rôznych dramatických situáciách a na emocionálnom prežívaní.

Tvorivá dramatika

Tvorivá dramatika sa v súčasnosti dostáva do povedomia mnohých učiteľov a sú k nej stále viac otvorenejší. Pri práci so žiakmi primárneho vzdelávania prispieva k rozvoju ich prirodzeného a spontánneho prejavu, jej základ tvorí učenie zážitkom, je svojimi cieľmi špecifická, pretože sa nesústreďuje iba na výsledný efekt, ale celkovo na tvorivý proces a jeho priebeh. Tvorivá dramatika stvárnjuje život, preto je význačným predmetom štúdia životných skúseností a situácií. Marušák a kol. (2008) poukazujú na to, že pri aplikácii tvorivej dramatiky žiak je v prebiehajúcom edukačnom procese aktívnym subjektom, spolutvorcom a pri činnosti, ktorú vykonáva, uplatňuje už osvojené schopnosti, zručnosti a skúsenosti a zároveň získava nové skúsenosti, ktoré prispievajú k pozitívnemu správaniu a postojom k životu. Vnímaná, prežívaná činnosť sa stáva zážitkom, racionálne predstavy nie sú abstraktné ale sú skonkrétne vo variabilných situáciách, ktoré žiak mal možnosť s kolektívom svojich rovesníkov žiak prežil. Teda žiak a jeho činnosť sú hlavnými, podstatnými prvkami tvorivej dramatiky.

V tvorivej dramatike sa žiaci učia poznávať a postupne rozumieť okolitému svetu, v navodených situáciách vzájomne rešpektovať a akceptovať svojich rovesníkov, v modelových situáciách cez pocitovú sféru si osvojiť rôzne formy správania a konania, objavujú pozitívne, ale aj negatívne formy prejavu, čo je súčasťou socializácie ako celoživotného procesu (Švábová, 2017). Tvorivá dramatika je v prvom rade založená na učení cez zážitok, vzájomnú kooperáciu a komunikáciu. Je to aktívne učenie, pri ktorom sa na základe praktických skúseností, získaných riešením fiktívnych situácií, vychádzajúcich mnohokrát z reálneho sveta a cez vlastné zážitky podporuje osobnostný a sociálny rozvoj (Švábová, 2021). Tvorivá dramatika sa uplatňuje v najrozličnejších smeroch, preto môže byť predmetom, metódou alebo princípom. Jadrom metód tvorivej dramatiky, ku ktorým sa zaraďujú improvizácia, interpretácia, dramatická hra, dramatizácia, etuda, pantomíma (Švábová, 2017, 2018), je podľa mnohých autorov hra v role. Ako uvádzajú Pochanič a Gubricová (2012) vstupom do role si žiaci majú možnosť vyskúšať konanie niekoho iného, vžiť sa do myslenia a cítenia postáv v rôznych situáciách,

v ktorých musia zaujať vlastný postoj a reagovať. Podľa Machkovej (2007) hrou v role znamená pozeráť sa na všetko očami druhého, jednať a konať „ako“, „akoby“ alebo „keby“.

Popri hre v role k základným metódam tvorivej dramatiky, ktorú učiteľ v praxi aplikuje a neabsentuje v rôznych aktivitách, sa zaraďuje *improvizácia*, ktorá je zrkadlom tvorivosti a dáva žiakom priestor k spontánnemu prejavu a konaniu. Podľa Valentu (2007) improvizácia je slobodná v experimentovaní s rôznymi rolami, umožňuje expresiu aktuálneho stavu a cítenia, podporuje vnútorný pohľad do navodených modelových situácií a ich dynamiky, buduje schopnosť okamžitej reakcie a zapojenie do skupinovej práce a v neposlednom rade má improvizácia blízko ku skutočnému životu.

Pri improvizácii vychádzame od jednoduchých prípravných cvičení k situáciám, ktoré umožňujú aktérom vstupovať do vzájomných vzťahov, komunikovať, pri vnesení konfliktu v hromadnej improvizácii s dejom zaujímajú vlastný postoj, hľadajú rôzne možnosti riešenia, určité východisko, rozvíjajú aktivitu o ďalšie prvky konania a osvojujú si rôzne spôsoby správania v navodených aktivitách (Švábová, 2013). Námety na improvizáciu vychádzajú zo života, z vlastných skúseností, problémov, želaní a potrieb žiakov a učiteľa. Inú skupinu námetov môžu tvoriť literárne, výtvarné a hudobné predlohy cez pohyb a rytmus (Geršicová, Gubricová, 2018). Môžu svojou rozsiahlosťou podnietiť a oživiť prácu v skupine. Žiaci majú možnosť hrou v role stvárniť konanie pestrej škály postáv a situácií, získať v skupine skúsenosti a prežívať chvíle, ktoré budú dobrou prípravou na život (Švábová, 2020). Do improvizácie patrí aj tematika historická, dobrodružná, cestovateľská, vedecko-fantastická, ktorá otvára nové a originálne formy práce v skupinách.

Tvorivá dramatika nám v celom výchovno-vzdelávacom procese môže pomôcť vychovávať tvorivú a vnímavú osobnosť, ktorá dokáže prekonávať rôzne nástrahy a prekážky a sa úspešne zaradiť do spoločenského života.

Učitelia majú možnosť v priebehu školského roka v rámci triednických hodín eliminovať nežiaduce správanie žiakov primárneho vzdelávania a plánovať aktivity, v ktorých aplikáciou metód tvorivej dramatiky nenásilnou a hravou formou cez aktívnu činnosť formovať osobnosť žiaka tak, aby dokázal riešiť rôzne úlohy, vedel reagovať a správať sa tak, aby sa čo najúspešnejšie zaradil do spoločenského života. Aktivity so zameraním na kontakt, komunikácia a skupinové cítenie sú mimoriadne dôležité, pretože smerujú bezprostredne k socializácii jedinca. Dochádza pri nich k vzájomnej interakcii, rozvíja sa empatické cítenie, vytvárajú sa nové sociálne vzťahy a staré, nadobudnuté vzťahy sa utužujú, poskytujú hráčom veľa nečakaných a neznámych zážitkov.

Realizácia dramatických aktivít

Časové rozpätie triednických hodín si vopred rozvrhne učiteľ, ktorý pozná skupinu, s ktorou pracuje, prihliada na vekové osobitosti a vekové zloženie skupiny, predchádzajúce skúsenosti práce s metódami tvorivej dramatiky.

Učiteľ je ten, ktorý dokáže upútať pozornosť žiakov a motivovať k aktivitám, ktoré si vopred naplánuje s aplikáciou metód tvorivej dramatiky (Švábová, 2018). Vytvára podnetné prostredie s cieľom dosiahnuť maximálny efekt riešenia a eliminovania nežiaducich prejavov správania a konania žiakov v skupine.

Príprava triedy, prostredia, pomôcok

Motivácia: Učiteľ rozpráva, žiaci sústredene počúvajú a postupne spoločne aktívne pracujú.

Aktivita: Nadväzovanie kontaktu očami a telom

Metodický postup: Hráči sa voľne pohybujú po priestore tak, že sa nikto na nikoho nepozera. Keď učiteľ tleskne a dá pokyn, hráč reaguje a plní úlohy:

- podaj ruku svojmu najbližšiemu spoluhráčovi, pozri sa mu do očí, podaj ruku a pozdrav „Dobrý deň!“,
- vzájomne si ťapnúť do dlaní a pozdraviť sa „Ahoj!“,
- zastav sa a žmurkni na spoluhráča, usmej sa, zachmúr,
- pohľad spoluhráča po líci, po pleci, zaklop na chrbát.

Aktivita: Prístav

Žiaci sedia v kruhu a prichádza učiteľ v role námorníka.

Metodický postup: Vitajte, žiaci, na mojej lodi, som kapitánom a pozývam vás na dobrodružnú cestu. Vstupom na loď sa stávate námorníkmi. Vitajte, posadajte si do kruhu. Najprv sa zoznámime.

Aktivita: Zoznámime sa

Metodický postup: „Každý hráč sa pozdraví, potom sa predstaví menom a pohybom napodobní alebo stvárni, čo rád vo voľnom čase robí? Začnem ja, dobrý deň, volám sa kapitán Anton a rád robím toto ...“ (napodobní plávanie). Hráč vedľa kapitána Antona opakuje, a potom sa predstaví. „Dobrý deň, pán Anton, rád robíte toto (napodobní plávanie), ja sa volám Peter a rád robím toto“ (napodobní lyžovanie). „Ahoj, Peter, rád robíš toto (napodobní lyžovanie), ja sa volám Alenka a rada robím toto“ (napodobní tanečné kroky). Vystriedajú sa všetci hráči v kruhu. Môžu stvárňovať aj pohyb zvierat (let orla), rozprávkových postáv (chôdza starenky, čarovná víla, čarodejnica).

Vedúci kapitán: Ďakujem, teraz sa poznáme, každý si zoberie námornícku čiapku. Touto čarou trúbou dávam signál, že sa loďou plavíme na nové miesto (fúkať

ponad otvor sklenenej fľaše – fľaša trúbi). Dávajte pozor! Loď nás unáša na nové a nepoznané miesta.

Vedúci kapitán: Ďakujem, teraz máme inú aktivitu a zistíme, ako rýchlo reagujete v závere hry.

Aktivita: Podajte to ďalej

Metodický postup: Hráči sedia v kruhu a spoja sa tak, že každý svoju pravú ruku položí na susedovu ľavú, ktorá je dlaňou otočená hore. V skupine si určia, kto prvý k rytmickej slovnej deklamácií textu začne pravou rukou tleskne o ľavú dlaň vedľa sediaceho suseda. Ten musí v určenom rytme pokračovať a na poslednú slabiku „hráš“ sa musí ruka odtiahnuť. Ak to hráč nestihne, vypadáva z hry.

„Podajte to ďalej, ďalej, ďalej, ďalej, podajte to ďalej a nepomýľte sa. Ó bendžo fes, daj ruku preč, keď ju nedáš, tak to prehráš!“ (pri slabike „hráš“ hráč musí reagovať a ruku odtiahne)

Vedúci kapitán: Ďakujem, naša loď prišla na nové miesto. Spoločne vystúpime a zoznámime sa s novými priateľmi. Vstúpime do roly tučniakov. Pohybom stvárňujeme a napodobníme ich chôdzu. Postavíme sa do kruhu, mojou úlohou je každého z vás pozdraviť a pozvať na stretnutie. Tu sa oslovíme jediným slovom „qua“.

Aktivita: Tučniaci

Metodický postup: Hráči stoja v kruhu. Vedúci hry pohybom stvárňuje chôdzu tučniaka a drobnými krokmi sa priblíži ku spoluhráčovi. Postaví sa oproti nemu, zaklope na dvere (imaginárne, je to v našich predstavách), tie sa otvoria, predkloní sa a povie „qua“. Spoluhráč pozdrav opätuje „qua“. Vedúci hry urobí čelom vzad a obaja sa rovnako pohybujú smerom k ďalšiemu hráčovi. Vedúci hry opäť zaklope na dvere, pozdraví ďalšieho hráča, ktorý pozdrav opätuje. Vedúci hry urobí čelom vzad a pozdrav „qua“ odovzdá ďalšiemu oproti z radu. Tento spraví čelom vzad a vedie rad hráčov v role tučniakov k ďalšiemu v kruhu stojacemu hráčovi. Hra takto pokračuje dovtedy, kým sa súčasťou radu tučniakov nestanú všetci hráči.

Vedúci kapitán: Ďakujem, teraz sa spoločne zabavíme a naučíme sa kroky na pieseň „Ty a ja“.

Aktivita: Ty a ja, my dvaja.

Metodický postup: Hráči vytvoria dvojice, chodia v kruhu za sebou a na slová piesne vykonávajú pohyby vyplývajúce z obsahu textu.

„Ty a ja, my dvaja, prechádzame sa, sa, sa, (v dvojiciach sa pohybovať v kruhu)
ty a ja, my dvaja, prechádzame sa. (stáť v kruhu a postaviť sa čelom k sebe)

Ty mi podaj pravú ruku, (spoluhráči si podať pravú ruku)

ty mi podaj ľavú ruku, (hráč vo vonkajšom kruhu sa posunie ku spoluhráčovi vpravo)

ty mi podaj dve, (hráč sa opäť posunie ku spoluhráčovi vpravo a podáva obidve ruky) prechádzame sa.“ (v dvojiciach sa otočiť a vymeniť si miesta)

Vedúci kapitán: Ďakujem všetkým za spoločný výlet a teraz nasadáme na loď a vrátíme sa do prístavu.

Po ukončení každej dramatickej aktivity učiteľ vedie so žiakmi rozhovor. Je to dôležitá časť aktívneho tvorivého procesu, pretože tu sa žiaci v príjemnej atmosfére dokážu úprimne a spontánne vyjadriť, ako daná aktivita na nich pôsobila, ako sa cítili pri riešení a produkovani nových nápadov, čo by pri niektorých situáciách zmenili a inak robili, ktoré sa im najviac páčili, čo bolo ťažké, ktorá rola ich oslovila. Učiteľ podporuje a povzbudzuje žiakov k odpovedi, k vyjadreniu vlastného názoru na prežité situácie. Víta aj vyjadrenie pohybom, mimikou, gestom, ale aj výtvarnými prácami.

Záver

Problémové správanie žiakov v kolektíve sa nesmie podceňovať a úlohou učiteľa je nájsť dôvody a príčiny nevhodného prejavu a konania. Prostredníctvom motivujúcich aktivít má možnosť spoznať skupinu a plánovane vytvárať dramatické situácie, v ktorých sa vytvára priestor komunikovať, vstupovať do rôznych vzťahov, reagovať a riešiť úlohy, prehodnocovať vlastný názor a postoje a byť tolerantnejší voči ostatným v skupine, dokázať počúvať iného, vyjadriť city, byť schopný vzdať sa niečoho v prospech iného a mať dobrý pocit byť súčasťou skupiny. Tvorivá dramatika skrýva v sebe veľký potenciál, v tvorivom procese a vlastnou aktivitou otvára žiakom vlastnou aktivitou získavať nové poznatky, skúsenosti a zážitky, ktoré eliminujú nevhodné prejavy a komunikáciu s okolím.

Afiliácia

Príspevok vychádza ako súčasť projektu KEGA č. 016KU-4/2022 „*Využitie metód tvorivej dramatiky v procese predprimárneho vzdelávania*“.

Bibliografia

- BEKÉNIÓVÁ, L., USTOHALOVÁ, T. 2015. *Prvky dramaterapie v edukácii žiakov so špeciálnymi potrebami*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2015. 68 s. ISBN 978-80-565-1061-2.
- DOLINSKÁ, E., KOLIBOVÁ, D. 2021. Rozvoj prosociálneho správania žiakov základnej školy prostredníctvom preventívneho programu. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. 2021, Vol. 20, No, 1, pp. 84-104. ISSN 1336-2232.

- GÁBOROVÁ, L. 2016. Skúmanie agresívneho správania žiakov u nás a vo svete. In J. HANULIAKOVÁ, a kol. (Eds.). *Stratégie tvorby bezpečnej školy*. Praha: Martin Koláček - E-knihy jedou, 2016. s. 5-15. ISBN 978-80-7512-711-2.
- GÁBOROVÁ, L., GÁBOROVÁ, Z. 2005. *Človek v sociálnom kontexte*. Prešov: LANA, 2005. 173 s. ISBN 80-969053-8-4.
- GERŠICOVÁ, Z., GUBRICOVÁ, J. 2018. Improvizácia s dramatickým dejom ako nástroj dramatickej expresivity vo výchove. In VALACHOVÁ, D. ORIEŠČIKOVÁ, H. KOVÁČOVÁ, B. (Eds.). *Expresivita vo výchove II*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2018. s. 6-14. ISBN 978-80-557-1506-3.
- HRČOVÁ, J., MAGOVÁ, M. 2020. Stratégie na elimináciu a prevenciu problémového správania detí s poruchou autistického spektra. In *Štúdie o latentnej agresii III*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2020, s. 35-45. ISBN 978-80-561-0807-9.
- KOVÁČOVÁ, B. 2019a. *Agresia ohrozujúca sociálne vzťahy v predškolskom veku*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2019. 119 s. ISBN 978-80-561-0714-0.
- KOVÁČOVÁ, B. 2019b. *Sinklúziou od raného veku*. Hliník nad Hronom: REZILIENCIA, 2019. 100 s. ISBN 978-8-972277-5-3.
- KOVÁČOVÁ, B. 2020. Preventívne programy v skupinách detí predškolského veku ako súčasť inhibície voči sociálnej agresii. In *Štúdie o latentnej agresii III*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. 2020, s. 17-34. ISBN 978-80-561-0807-9.
- KOVÁČOVÁ, B. 2021. *Identifikácia a analýza latentne agresívneho správania detí v období predškolského veku*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2021. 174 s. ISBN 978-80-561-0852-9.
- MACHKOVÁ, E. 2007. *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy*. 2. vydanie. Praha: Akademie múzických umění, 2007. 223 s. ISBN 978-80-7331-089-9.
- MARUŠÁK, R., KRÁLOVÁ, O., RODRIQUEZOVÁ, V. 2008. *Dramatická výchova v kurikulu súčasné školy: Využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. 126 s. ISBN 978-80-7367-472-4.
- ORIEŠČIKOVÁ, H. 2020. Poruchy správania u detí v predškolskom veku. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. 2020. Vol. 19, No. 2, pp. 65-75. ISSN 1336-2232.
- PETLÁK, E. 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: IRIS, 2006. 119 s. ISBN 80-89018-97-1.
- POCHANIČ, J., GUBRICOVÁ, J. 2012. *Tvorivá dramatika v projektoch*. Bratislava: Pro Solutions, 2012. 72 s. ISBN 978-80-8139-003-6.
- ŠVÁBOVÁ, B. 2013. *Aktivizácia jednotlivcov s mentálnym postihnutím dramaterapiou. Dramaterapia v školskej praxi*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2013. 94 s. ISBN 978-80-8084-989-4.
- ŠVÁBOVÁ, B. 2017. *Rozvoj komunikácie v inkluzívnom školskom prostredí v predprimárnom období vzdelávania*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2017. 141 s. ISBN 978-80-561-0494-1.

- ŠVÁBOVÁ, B. 2018. *Tvorivá dramatika v inkluzívnej materskej škole*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2018. 136 s. ISBN 978-80-561-0596-2.
- ŠVÁBOVÁ, B. 2020. Dramatické aktivity pri práci s deťmi v predprimárnom vzdelávaní. In KOVÁČOVÁ, B. a kol. (Eds). *Expresivita vo výchove III*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2020. s. 129-144. ISBN 978-80-223-4931-4.
- ŠVÁBOVÁ, B. 2021. Akčnosť v dramatickom konaní v predprimárnom vzdelávaní. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. 2021, Vol. 20, No. 3, pp. 82-89. ISSN 1336-2232.
- VALENTA, M. 2007. *Dramaterapie*. Praha: Grada Publishing, 2007. 256 s. ISBN 978-80-247-1819-4.

Kontaktné údaje

PaedDr. Božena Švábová, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku,

Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky,

Bottova 15, 054 01 Levoča

e-mail: bozena.svabova@ku.sk

EXPRESIVITA PREVENTÍVNEHO PRORAMU NA PODPORU POZITÍVNEJ KLÍMY TRIEDY

THE PREVENTIVE PROGRAM TO PROMOTE A POSITIVE CLASSROOM CLIMATE

Monika Homolová

Abstrakt

Príspevok prezentuje teoretické východiská realizovaného autorského preventívneho programu. Charakterizujeme pojmy ako klíma triedy, prevencia, preventívny program. Popisujeme metódu Whole Brain Teaching, jej význam z pohľadu rozvoja kritického myslenia, nadobúdania vedomostí, ale aj ako koncept podnetného vyučovania, ktorý sa stal základom nášho autorského preventívneho programu.

Kľúčové slová

Klíma triedy, prevencia, preventívny program, Whole Brain Teaching.

Abstract

This contribution presents the theoretical basis of the implemented author's prevention program. We characterize concepts such as classroom climate, prevention, prevention program. We describe the Whole Brain Teaching method, its importance in terms of developing critical thinking, acquiring knowledge, but also as a concept of stimulating teaching, which has become the basis of our author's prevention program.

Key words

Classroom climate, prevention, prevention program, Whole Brain Teaching.

Úvod

Človek celý život prichádza do interakcií s ľuďmi. Interakcie sú základným procesom v existencii ľudstva. Vznikajú obojstranným pôsobením jednotlivcov, skupín alebo spoločnosti. Prebiehajú v každom prostredí, kde sa ľudia stretávajú. Kováčová (2021) uvádza, že jedným z nezastupiteľných miest utvárania interakcií a vzťahov je školské prostredie. Denne učitelia a žiaci prichádzajú do vzájomného kontaktu a vytvárajú formálne alebo funkčné vzťahy. Tieto vzťahy vytvárajú spoločný život v triede a ovplyvňujú jej klímu. V prípade ich ohrozenia vzniká priestor pre vytváranie podmienok k vzniku sociálno-patologických vzťahov s dôsledkom k možnému narušeniu sociálnych kontaktov medzi členmi každej sociálnej skupiny. Kováčová, Bellová (2018, s. 23) ďalej tvrdia, že *samotný prejav osoby, ktorá koná agresívne možno označiť za expresívny v prejave ako takom. Konanie, či už priame alebo skryté, je jednoznačne expresívne (napríklad hnev ako verbálna reakcia, hnev ako fyzická reakcia).*

Klíma v triede

„Klíma triedy je sprostredkovateľom medzi prostredím, organizačnými aspektmi, je charakteristika učiteľa, charakteristika žiakov, ktorá rozvíja interakciu medzi žiakmi a medzi učiteľom a žiakmi“ (Pilch, 2003, In Petlák, 2006, s. 27). V Pedagogickom slovníku je klíma triedy definovaná nasledovne: *„Klíma triedy predstavuje dlhodobejšie sociálno-emocionálne naladenie, zovšeobecnené postoje a vzťahy, emocionálne odpovede žiakov danej triedy na udalosti triedy“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 98). Pozitívnu klímu môžeme opísať aj slovnými spojeniami ako dobrá klíma, dobré sociálne prostredie a atmosféra vo vyučovacom procese. Jej aktérmi sú učitelia, žiaci a v niektorých prípadoch aj rodičia. Okrem toho pozitívnu sociálnu klímu môže vytvárať aj humanistický prístup k vyučovaniu, rôzne inovatívne a aktivizujúce metódy. V prostredí triedy by malo dochádzať k zvyšovaniu vzájomnej sebaúcty, prosociálnosti, empatie, tolerance, tiež k pozitívnemu hodnoteniu.

Pozitívna klíma je vytváraná základným procesom a to medziľudskou interakciou. Podľa toho, aká klíma prebieha v triede, taký vplyv má na výkony žiakov, a ich vzájomné interakcie nielen medzi sebou alebo aj smerom k učiteľovi. Predpokladom dobrých vzťahov, dobrej interakcie a aj vyučovania je pozitívna klíma v triede. Pri jej utváraní by mal učiteľ prihliadať na vzťahy medzi žiakmi, záujem žiakov o vyučovanie, klud a poriadok v triede. Dôraz klásť na vytváranie vzťahov, sebaúctu, empatiu, toleranciu, rešpekt, utvárať priateľstvá, ktoré pomáhajú zvýšiť efekt výučby, využiť kooperatívne učenie a spoluprácu, riešenie problémových

situácií a konfliktov a tým eliminovať agresívne správanie. Zvoliť také metódy, organizačné formy a aktivity, ktoré žiakov zaujmú, prilákajú, motivujú. Jedným zo spôsobov sú aktivizujúce metódy, ktoré žiaka zaradia do aktívneho učenia, napr. cez situačné a dramatické metódy, riešenie problémových situácií, projektov. Učiteľ by sa mal snažiť vytvoriť pohodovú atmosféru a vyvarovať sa vyrušovaniu žiakov (Petlák, Fenyvesiová, 2009).

Torrance (In Turek, 2014) odporúča ďalšie návrhy ako učiteľ môže vytvoriť dobrú a tvorivú klímu v triede. Hovorí napríklad o zlepšovaní vnímavosti žiakov vzhľadom na ľudí i prostredie. Učiteľa vedie k tomu, aby žiakovi nevnucoval svoje myšlienky, vzory a správanie, ale aby bol tolerantný. Aby učiteľ vytváral tvorivú atmosféru cez tvorivé riešenie problémov, váženie si tvorivosti, podnecovanie k zvedavosti, záujmu, podnecovaniu vlastnej iniciatívy k uspokojovaniu potrieb cez hodnotenie. Taktiež žiakov nechať skúšať, poznávať, experimentovať s predmetmi alebo myšlienkami. Pri riešení problémov im nechávať priestor na pokojné premyslenie riešenia problémov, ale tiež i na inkubáciu. Dáva možnosť a učí žiakov nadobúdať informácie z rôznych zdrojov, selektovať ich, kriticky myslieť.

Prevenia a preventívny program

Dôležité je vytvoriť pozitívnu a priateľskú klímu v triede, rozvíjať komunikáciu a spoluprácu, prosociálne správanie. Dané skutočnosti považujeme za významné aj pre ďalšie fungovanie sociálnej súdržnosti. Preto aj vstup do školy (materskej a/alebo základnej) by mal byť zameraný na aktívne riešenie problémov, vytváranie spoločných pravidiel, vytváranie hodnôt k podpore vnímania heterogenity v sociálnej skupiny ako bežnej súčasť spoločnosti (Kováčová, 2021).

Jednou z možností ako podporovať vytváranie pozitívnej klímy je vhodná prevencia formou časovo kratších stretnutí, preventívnych programov alebo celkovo osvetu formou prednášok alebo zaujímavých besied. Tomášová (2007) popisuje prevenciu ako aktivitu alebo akciu, ktorá sa snaží zamedziť určitým rizikám. Sú to kroky, opatrenia, ktoré vkladáme tam, kde predpokladáme vznik problému. Ďalej autorka (ibidem) o pojme prevencia hovorí ako o súbore opatrení zameraných na predchádzanie negatívnym javom, ktoré ohrozujú človeka. Poznáme primárnu, sekundárnu a terciárnu prevenciu (Borošová, 1998). Z nášho pohľadu rozvoja pozitívnej klímy v triede je najvhodnejšia už primárna prevencia, t. j. od prvého školského dňa budovať život triedy a jej vzťahy. Dnes sa ale stretávame s tým, že sa s prevenciou začína až keď vznikne nejaký sociálno-patologický jav, ktorý napr. v školskom prostredí môže narušovať pozitívnu klímu triedy.

Za efektívnu prevenciu považujeme dlhodobé a komplexné preventívne programy.

My sa pre potrebu rozvíjania pozitívnej klímy triedy zameriavame na minimálny preventívny program.

Minimálny preventívny program je komplexným dlhodobým preventívnym programom školy alebo školského zariadenia a je súčasťou školského vzdelávacieho programu, ktorý vychádza z rámcového vzdelávacieho programu. Pri jeho realizácii vychádzame z toho, že škola má preň obmedzené časové a personálne, finančné možnosti. Je preto dôležité klásť dôraz na efektívne využívanie existujúcich zdrojov. Program má jasne definované dlhodobé a krátkodobé ciele a je naplánovaný tak, aby bol prispôsobený kultúrnym, sociálnym okolnostiam a štruktúre školy. Program musí rešpektovať rozdiely v školskom prostredí, zvyšovať schopnosť žiakov a robiť informované a zodpovedné rozhodnutia (Miovský et al., 2012). Preventívne programy môžu obsahovať rôzne preventívne aktivity, činnosti, hry. Tiež môžu byť realizované cez rôzne koncepty vyučovania.

Metóda Whole Brain Teaching ako teoretické východisko preventívneho programu „Šťastná škola“

Pre tvorbu autorského experimentálneho programu „Šťastná škola“ sme si vybrali podnetné vyučovanie cez metódu Whole Brain Teaching **voľne preložené ako „Vyučovanie so zapájaním celého mozgu“** pretože prístup výučby je založený na tom že počas procesu učenia pracuje celý mozgu, tzn. všetky jeho centrá. Keď sú všetky časti mozgu aktivované, bude to mať vplyv na hlbšie a trvalejšie učenie (Biffle, 2013). Whole Brain Teaching je prístup, ktorý sa používa na to, aby sa študenti zapojili organizovaným a zábavným spôsobom do vyučovacieho procesu. Inými slovami, je to metóda výučby, ktorá sa snaží **vyhovieť všetkým štýlom učenia v jednej triede**. Whole Brain Teaching obsahuje zmysluplné nástroje, ktoré kombinujú **pohyby, gestá, spev, tanec, vzájomné učenie, skupinové práce a okamžitú spätnú väzbu**. Učenie celého mozgu je určené pre jedinečnosť každého učiteľa a triedy (Vilsack nd In Mugot, 2019). Whole Brain Teaching je flexibilný prístup, ktorý **umožňuje učiteľom použiť vlastné techniky, aby vyhovovali potrebám triedy** (Biffle, 2013). Autori Torio (2016), Akyurek, Afacan (2013) poukazujú na fakt, že aplikovanie Whole Brain Teaching má pozitívne vplyvy nie len na študijný výkon, ale aj na samotnú motiváciu ku vzdelávaniu, pretože jedným z cieľov Whole Brain Teaching podľa Biffle (2018) je odmeňovať žiakov za ich zlepšenie, nie za schopnosti.

Ciele a stratégie Whole Brain Teaching

Pri použití metódy Whole Brain Teaching sa ciele delia na **akademické zručnosti** a **sociálne zručnosti**. Cieľom akademických (študijných) zručností je rozvoj

poznávacích a intelektálnych zručnosti, rozvoj všetkých druhov gramotnosti so zreteľom na rozvoj funčnej gramotnosti. Cieľom rozvoja sociálnych zručností je výchova žiakov k cnostiam, hodnotám, k prijímaniu hodnôt a začleňovaní ich do svojho života tak, aby z nich vyrástli cnostní a morálni mladí ľudia. Sú rozvíjané cez Charakterové vzdelávanie (alebo výchova charakteru), pri čom sa vo Whole Brain Teaching uprednostňuje väčší dôraz na rozvoj hodnôt ako študijných výsledkov (Biffe, 2018). V rámci Whole Brain Teaching rozvíjame aj o rozvoj pohybových zručností a schopností cez kinetickú výučbu, ktorá zahŕňa používanie pohybov tela na výučbu pojmov. Tento spôsob výučby podporuje účasť všetkých študentov pomocou gest rúk alebo pohybov tela, ktorými preukážu porozumenie pojmov (Lister, Ansalone, 2006).

Biffle (2013) tvrdil, že keď je počas procesu učenia stimulovaný celý mozog, dochádza k zlepšeniu sebadôvery a úspechu. Preto navrhol použiť na riešenie sedem vyučovacích stratégií, označovaných ako „*The Big Seven*” voľne preložené Veľká sedmička. Cieľom Veľkej sedmičky podľa Clarka (2016) je zvýšiť pohyb študentov, zvýšiť pozornosť na úlohu, vytvoriť pozitívnu emocionálnu klímu v triede, poskytnúť príležitosti pre viacnásobné opakovanie, uľahčiť emocionálne prepojenie so študijnými úlohami, znížiť strach z participácie, vytvoriť pozitívne prostredie, poskytnúť inovatívnosť, uľahčiť pozitívne štruktúrované interakcie rovesníkov, používať formatívne hodnotenie, zlepšovať študijné výsledky, poskytovať pasívne a aktívne príležitosti na vzdelávanie, poskytovať pozitívnu spätnú väzbu, ktorá motivuje k zlepšeniu študentov.

Tabuľka 1 Whole Brain Teaching „*Veľká sedmička*” Charakteristika vzhľadom na súvisiace oblasti mozgu.

Stratégia	Charakteristika	Oblasti mozgu
Trieda - Áno	Stratégia zvolenia, kedy odpoveď na zvolanie používaná ako prostriedok na získanie pozornosti študenta. Keď učiteľ povie „Trieda“, študenti odpovedia „Áno“.	Prefrontálna kôra
Päť pravidiel triedy	Pravidlá so sprievodnými pohybmi: 1. Rýchlo postupujte podľa pokynov. 2. Zdvihnite ruku na povolenie hovoriť. 3. Zdvihnite ruky na povolenie opustiť svoje miesto. 4. Rob inteligentné rozhodnutia: slávna láskavosť, vedenie, odvaha, neporazitelné odhodlanie, tvorivosť. 5. Urobme našu triedu šťastnou. Bonus: Diamantové pravidlo	Prefrontálna kôra, Brokova oblasť, Wernického oblasť, limbický systém, hipokampus, zrková a motorická kôra

Expresivita vo výchove V.

Učiť - Áno	Malá časť obsahu sa vyučuje so sprievodnými pohybmi. Učiteľ povie študentom „Učte“ a študenti odpovedia „Dobre“. Študenti potom naučia obsah svojho spolužiaka.	Prefrontálna kôra, Brokova oblasť, Wernického oblasť, hipokampus, zraková a motorická kôra
Ruky a oči	Učiteľ povie „Ruky a oči“ a študenti si spoja ruky a nasmerujú svoje oči na učiteľa. Používa sa, keď učiteľ potrebuje stíšiť triedu pred použitím „Zrkadliacich slov“.	
Zrkadliace slová	Učiteľ povie žiakom „zapnuté zrkadlá“ a študenti napodobňujú učiteľove slová a pohyby. Keď učiteľ skončí, povie študentom, aby si vypli „zrkadlá“.	Zraková a motorická kôra
Hodnotiaca tabuľka	Systém zaznamenávania pozitívneho správania navrhnutý tak, aby motivoval študentov a posilnil pozitívne správanie. 1 level: Scoreboard: Hviezdičky (body) sa udeľujú, keď trieda ako celok preukáže svoju schopnosť dodržiavať pravidlá, spolupracovať, pomáhať si. 2. level: Super improver: individuálna hodnotiaca hra každého žiaka. Žiaci zbierajú individuálne hviezdičky za svoje správanie, či aktivitu. Počet hviezdičiek posúva žiakov po zvieracom leveli, kde každé zvieratko predstavuje určité zlepšenie žiaka.	Limbecký systém, amygdala
Prepínač	Keď dvojica študentov použije stratégiu Učiť-Áno, učiteľ zvolá „prepínač“, aby informoval študentov, že si majú vymeniť role so svojimi kolegami.	Brokova oblasť, Wernického oblasť

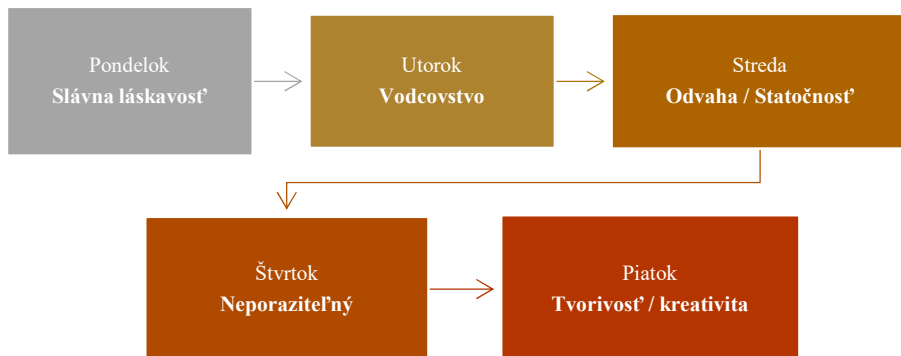
Zdroj: VanHonsen (2017)

Charakterové vzdelávanie

Whole Brain Teaching sa zameriava na rozvoj akademických (študijných zručností, vedomostí, kompetencií) výsledkov, ale okrem toho sa orientuje na rozvoj sociálnych zručností, utváranie hodnôt a zlepšovanie cností, ktoré sa prelínajú vo všetkých vyučovacích predmetoch a vzdelávacích oblastiach a zároveň sa prepoja a zhmotnia v bežnom živote. Charakterové vzdelávanie sprevádza celú metódu Whole Brain Teaching. Charakterové vzdelávania tvoria **Tematické dni** – každý deň iná cnosť a aktivizujúce pokyny – zvolania, ktoré sme nazvali **Čarovné slová**. Charakterové vzdelávanie Whole Brain Teaching obsahuje rozvoj cností, ktoré sa realizujú počas celého týždňa. Každý deň v týždni má svoje špecifické zameranie.

My sme ich využili v našom preventívnom programe preto, lebo cnosti tematických dní upevňujú vôľové a morálne vlastnosti žiakov, ich formovanie, tvorivosť, ale aj riešenie konfliktov a problémových úloh.

Schéma 1 Charakterové vzdelávanie: Tematické dni



Zdroj: Biffle (2015)

Pondelok je venovaný slávnej láskavosti. Hlbšie zdôrazňujeme lásku a láskavosti voči druhým cez slová, skutky. Študentov vedieme k tomu, že aj pridaním lásky sa naše cnosti stávajú zlatými. V utorok sa zameriame na charakteristické vlastnosti vodcu cez rozprávky, ale aj príklady z reálneho života, rozoberáme konanie, ale tiež jeho následky, zodpovednosť. Každý utorok si skúša iný študent triedy úlohu vodcu. Odvahe a statočnosti dávame priestor v stredu. Cieľom dňa je viesť študentov k tomu, aby sa nebáli priznať, že niečomu nerozumejú, nechápu, nevedia, naopak aby to slušne, ale hrdo priznali a naučili sa poprosiť o pomoc. Učiteľ napomáha k tomu tak, že žiada študentov o vysvetlenie zážitkov, skúseností opakovaním, pretože na prvýkrát neporozumel. Je to aj opatrenie proti šikanovaniu. Štvrtok s názvom Neporaziteľný je dňom výzvy pre študentov. V tento deň učiteľ dáva študentom zámerne náročné úlohy, ktoré buď veľmi ťažko zvládnu, alebo nezvládnu. Podstatou toho je, že po nezvládnutí úlohy začítia prípadné zlyhanie a ich úlohou je naučiť sa zotaviť z pádu, postaviť sa a kráčať ďalej. V piatok učiteľ u študentov podporuje kreativitu a tvorivosť. Vyzýva ich k tomu, aby vymýšľali svoje vlastné vysvetľujúce gestá, keď budú niečo učiť alebo vysvetľovať kolegoví a on ich bude zrkadlovo opakovať. Taktiež majú vymyslieť gestá, ktoré vyjadrujú symbol myšlienky každého jedného dňa v týždni (Biffle, 2015).

Celú edukáciu sprevádzajú nasledujúce základne frázy, ktoré sme nazvali „čarovnými slovami“. Ich súčasťou sú aj neverbálne gestá. Každé čarovné slovo má

iný zmysel, avšak všetky vedú k upevňovaniu pozitívnej klímy triedy. Pomocou nich sa žiaci učia navzájom byť vd'ačný, oceňovať sa, povzbudzovať sa, pomáhať si.

Tabuľka 2 Charakterové vzdelávanie – Čarovné slová

Čarovné slová	Charakteristika
Prosím – Áno!	Pravidlo pomoci. praktizujeme tak, že učiteľ povie: „ <i>prosím...</i> “ (napr. podaj mi pero) a počas toho urobí gesto: rozopne pri tom ruky. Študent odpovie: „ <i>áno</i> “ a rozopne ruky ako učiteľ.
Ďakujem – nech sa páči!	Učiteľ alebo žiak povie „ <i>ďakujem</i> “ a zároveň urobí gesto: ruky na srdce, ten čo odpovedá „ <i>nech sa páči</i> “, zopakuje gesto.
Zvolanie: 10 prstov!	Pravidlo ocenenia. Študenta, ktorý správne vyriešil úlohu alebo odpovedal pri tabuli a neverbálne to znázornia tak, že po jeho odpovedi zdvihnú ruky nad hlavu a ukážu mu 10 prstov.
Zvolanie: Si v pohode!	Pravidlo povzbudenia. V prípadoch kedy študent urobí chybu pri tabuli ho ostatní študenti s učiteľom povzbudia slovami: „ <i>Si stále v pohode.</i> “
Pomôž mi!	Pravidlo pomoci. Učiteľ vyvolá študenta. Študent má odpovedať na otázku alebo riešiť úlohu. Nevie to. Študent rozšíri ruky na ostatných študentov a povie: „ <i>Pomôžte mi!</i> “ Okolo študenta sa vytvorí kruh z ostatných študentov. Keď vyvolaný študent vie správnu odpoveď na základe rady iných, povie: „ <i>Trieda</i> “. Študenti si sadnú na svoje miesta a vyvolaný študent odpovie na otázku.
Komplimenty	Pravidlo ocenenia. Študenti sa učia dávať si medzi sebou komplimenty, ale také, ktoré súvisia práve s činnosťou, ktorú ich kolega momentálne vykonáva. Študenti za každý kompliment dostanú bod.

Zdroj: Clark (2016)

Záver

Samotný autor Biffle metódu Whole Brain Teaching zaraďuje medzi metódy rozvíjajúce kritické myslenie. Metódu tiež môžeme začleniť medzi aktivizujúce metódy, pretože jej hlavným záujmom sa stáva žiak ako aktér, ktorý sa snaží dosiahnuť výchovno-vzdelávacie ciele cez vlastnú skúsenosť, s dôrazom na myslenie a riešenie problému. Tým, že žiak aktívne pristupuje k činnostiam, rozvíja schopnosť objavovania, posudzovania, argumentovania, triedenia a vyberania informácií, ich pochopenie v súvislostiach a aplikovaní do praxe (Homolová, 2019). Využitie metódy pomáha k rozvoju sociálnych zručností, zlepšuje interakcie medzi žiakmi, ale aj medzi učiteľom a žiakom. Vytvára pozitívnu klímu triedy a tiež lepšie podmienky na učenie žiakov. Nancy Stoltenberg (priekopníčka Whole brain teaching v Kalifornii) svoje pocity vyjadruje slovami: „*Moja únava na konci dňa bola z učenia, nie z nedisciplinovania žiakov. Moji žiaci mali vo svojich očiach nový*

záblesk! Aj výzva zo strany študentov začala „blikat“!

Žiaci spolu s učiteľom môžu spoločne vytvoriť šťastnú a harmonickú triedu a možno sa inšpirujú i ďalší a vytvoria šťastnú školu. Dúfame v to, že metóda sa bude i ďalej rozširovať a prinesie svoju úrodu.

Bibliografia

- AKYUREK, E., AFACAN, O. 2013. Effects of brain-based learning approach on students' motivation and attitude levels in science class. [online]. In *Mevlana International Journal of Education*. [cit. 19-10-2022]. 2013, Vol. 3, No. 1, pp. 104-119. URL: <https://doi.org/10.13054/mije.13.08.3.1>
- BIFFLE, CH. 2013. *Whole Brain Teaching for Challenging Kids: (and the rest of your class, too!)*. California: Whole Brain Teaching LLC, 2013.
- BIFFLE, CH. 2015. *Whole Brain Teaching: 122 Amazing games!*. California: CreatSpace, 2015.
- BIFFLE, CH. 2018. *Whole Brain Teaching for Challenging Kids: Fast Track: Seven Steps to Teaching Heaven*. California: CreateSpace, 2018.
- BOROŠOVÁ, Z. 1998. *Primárna prevencia zneužívania drog a drogovej závislosti*. Dizertačná práca. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 1998.
- CLARK, H. W. S. 2016. *Effect of Whole Brain Teaching on Student Self Concept*. [online]. Walden Dissertations and Doctoral Studies. Walden: Walden University, [cit. 16-10-2022]. 2016. 111 s.
- HOMOLOVÁ, M. 2019. Metóda Whole Brain Teaching v primárnom vzdelávaní. In DUCHOVIČOVÁ, J., HOŠOVÁ, D., KOLEŇÁKOVÁ, R. Š., (Eds.). *Inovatívne trendy v odborových didaktikách. Prepojenie teórie a praxe výučbových stratégií kritického a tvorivého myslenia*. Nitra: PF UKF v Nitre, 2019. ISBN 978-80-558-1408-7.
- KOVÁČOVÁ, B. 2021. *Inhibičné stratégie pri riešení latentne agresívneho správania sa detí v období predškolského veku*. Ružomberok: VERBUM, 2021. 102 s. ISBN 978-80-561-0851-2.
- KOVÁČOVÁ, B., BELLOVÁ, S. 2018. Expresivita v skrytom agresívnom konaní. In *Expresivita vo výchove II*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela 2018. ISBN 978-80-557-1506-3.
- LISTER, D., ANSALONE, G. 2006. Utilizing Modality Theory to Achieve Academic Success. In *Educational Research Quarterly*. [cit. 23-10-2022]. 2006, Vol. 30, No. 2, pp. 19-29. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ7-61242.pdf>
- MIOVSKÝ, M. a kol., 2012. *Výkladový slovník základních pojmu školské prevence rizikového chování*. [online]. Praha: Klinika Adiktologie, 1 LF UK v Praze a VFN v Praze, [cit. 15-10-2022]. 2012. 232 s. ISBN 978-80-87258-89-7. URL: https://www.pppuo.cz/soubory/pro_pedagogy/metodici_prevence/SLOVNIK.pdf
- MUGOT, M. 2019. The Whole Brain Teaching: Approach for Improving the Memorization Skills of Learners with Mild Intellectual Disability (MID). [online]. In *JPAIR Multidisciplinary Research*. [cit. 15-10-2022]. 2019, Vol. 35, pp. 110-127. URL: <https://doi.org/10.7719/jpair.v35i1.619>
- PETLÁK, E., FENYVESIOVÁ, L. 2009. *Interakcia vo vyučovaní*. Bratislava: IRIS,

2009. 137 s. ISBN 978-80-89256-31-0.
- PETLÁK, E. 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: IRIS, 2006. 119 s. ISBN 80-89018-97-1.
- PRESLEE KHARSATI, D., PRAKASHA, G. S., 2017. Whole Brain Teaching. [online]. In *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (OISR-JHSS)*. [cit. 15-10-2022]. 2017, Vol. 22, No. 6, pp. 76-83. e-ISSN 2279-0839. URL: <https://doi.org/10.9790/0837-2206027683>
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2008. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- TOMÁŠOVÁ, V. 2007. Rodina ako kriminogénny faktor. In DANEK, J. a kol. (Eds.). *Prevenencia kriminality v prostredí detí a mládeže*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, Filozofická fakulta, 2007. s. 153-183. ISBN 978-80-89220-94-6.
- TORIO, V. A. 2016. Whole brain teaching in the Philippines: Teaching strategy for addressing motivation and academic performance. [online]. *International Journal of Research Studies in Education*. [cit. 15-10-2022]. 2016, Vol.5, No. 3, pp. 59-70. URL: <https://doi.org/10.5861/ijrse.2015.1289>
- TUREK, I. 2014. *Didaktika*. Vydavateľstvo: Wolter Kluwer, 2014. 620 s. ISBN 978-80-8168-004-5.
- VANHOSEN, W. 2017. *Teacher Perspectives of Whole Brain Teaching in A Suburban Middle School: A Program Evaluation*. Dissertations. Virginia: Faculty of the School of Education, The Collage od Willam and Mary in Virginia, 2017. 139 s.

Kontaktné údaje

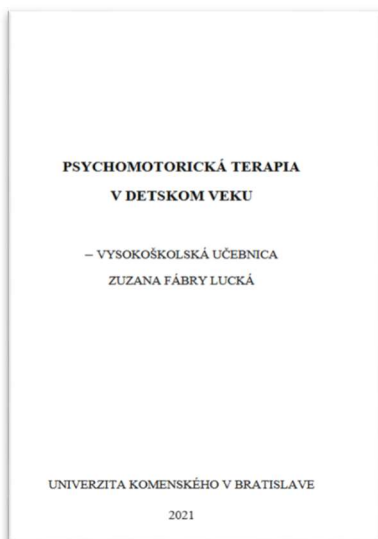
Mgr. Bc. Monika Homolová, (doktorand v dennej forme štúdia)
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky,
Hrabovská cesta 1, Ružomberok
e-mail: monika.homolova312@edu.ku.sk

RECENZIE

PSYCHOMOTORICKÁ TERAPIA V DETSKOM VEKU

Barbora Kováčová

Recenzovaná publikácia: Fábry Lucká, Zuzana: *Psychomotorická terapia v detskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2021. ISBN 978-80-223-5202-4.



Predložená vysokoškolská učebnica, ktorá sa orientuje na jeden z konceptov pomoci, bola pomerne dlho očakávaným knižným artiklom určeným pre špeciálnych a liečebných pedagógov (nielen ako edukačný materiál). Aj z toho dôvodu pozitívne hodnotím ambíciu autorky, doc. Zuzany Fábry Luckej, PhD. „pustiť sa“ do rozpracovania základov psychomotorickej terapie v podobe vysokoškolskej učebnice. Spomenutá autorka pôsobí na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, a to konkrétne na katedre liečebnej pedagogiky. Od roku 2019 zastáva pozíciu vedúcej katedry liečebnej pedagogiky a aktuálne je aj garantom

študijného programu liečebná pedagogika a logopédia.

V predloženej vysokoškolskej učebnici s názvom **Psychomotorická terapia v detskom veku** je reprezentovaná problematika, ktorej sa autorka viac ako desaťročie profesijne venuje. Svojím spracovaním poskytuje všetkým záujemcom inovované poznatky o psychomotorickej terapii a možnej podpore v procese pomoci rodine, v ktorej sa narodilo dieťa so zdravotným znevýhodnením. Vo vysokoškolskej učebnici sú zachytené primárne teoretické východiská ako základ pre zvládnutie daného terapeutického konceptu s previazaním sa na koncept hry a psychomotorickej terapie. Nemožno zabudnúť, že konkrétne prepojenie pohybu s iným terapeutickým médiom je bežnou skutočnosťou pri realizácii aktivít psychomotorickej terapie. Je zároveň aj súčasťou dieťaťa vtedy, ak má ono navonok

pohybové možnosti obmedzené, či úplne absentujúce. Považujem oceniť aj výber zdrojov, ktoré sú pomerne aktuálne, autorka čerpá najmä zo zahraničnej spisby. Samotná vysokoškolská učebnica je koncipovaná do štyroch hlavných kapitol, ktoré považujem za pomerne dobré spracované vo vybraných nosných témach. Popri tomto je potrebné konštatovať, že pri obsahovom naplnení sú kapitoly limitné tým, že sú rôznorodo spracované, čo sa týka rozsahu spracovania. Pokúsim sa predstaviť postupne jednotlivé kapitoly s tým, že k niektorým skutočnostiam zaujmem aj stanovisko (nie vždy však musí byť kritické, možno skôr inšpirujúce pre autorku pre ďalšie možné rozpracovanie, či aktualizáciu). Prvá kapitola v danej vysokoškolskej učebnici popisuje základnú orientáciu v problematike psychomotoriky človeka od raného veku. Autorka tvrdí, že pohyb je neoddeliteľnou súčasťou života každého človeka, primárne v detskom veku, s čím súhlasíme. Skôr ma zaujal použitý terminus technikus „detský vek“, ktorého časové vymedzenie nie je spomenuté, aj keď to zo samotného textu vyplýva, resp. čitateľ si môže domyslieť na základe viacerých obsahových indícií. Ide len o raný vek, alebo je to presah aj do školského veku, kedy je dieťa stále v období detstva? Od raného veku dieťaťa existencia pohybu v procese vývinu nadobúda na dôležitosť v rámci samotného rozvoja poznania a ďalších oblastí podieľajúcich sa na vývine a zrení dieťaťa. Druhá kapitola popisuje už spomenutý koncept ranej psychomotorickej terapie. Ide o prezentáciu integrovania psychomotorickej terapie (alebo jej prvkov) v systéme včasnej intervencie. Autorka vymedzuje úlohy a možnosti uplatnenia liečebného pedagóga (odborného pracovníka z pomáhajúcej profesie) v tomto systéme. Zároveň sa domnievam, že bolo vhodné upriamiť aj pozornosť na skutočnosti, ktoré by priblížili aj odpovede na otázky Kedy?/Kým? Čím? môže byť daný odborník (špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, ale iný pomáhajúci profesionál) limitovaný vo svojej práci. Táto skutočnosť je pomerne závažná, lebo jednoznačne aj študenti z daných študijných programov by mali byť informovaní o tej skutočnosti, že koncept ranej psychomotorickej terapie je efektívnou stratégiou, ale popri popisovaných možnostiach, má aj svoje limity (ako všetko, čo existuje a využíva sa). Aj z pohľadu autorov zo zahraničia (konkretizovaní sú v texte učebnice, pozn.) možno popisovaný koncept ranej psychomotorickej terapie považovať za vysoko efektívny, čo dokladuje aj autorkami rôznymi pozorovania, ktoré sú v texte vizualizované. Tretia kapitola sa orientuje na diagnostiku, ktorú je adekvátne využiť aj v psychomotorickej terapii. Práve spomenutý diagnostický proces má v danom terapeutickom koncepte autentické zákonitosti. Orientuje sa na dieťa, ktoré je jedinečnou bytosťou a akceptuje všetky prejavy (aj napr. neverbálne). Tu by sa žiadalo viac popísať diagnostický proces a upriamiť pozornosť nielen na deti s

rizikovým vývinom, ale aj na vybrané skupiny detí so zdravotným znevýhodnením (daná skutočnosť v tomto kontexte absentuje). Štvrtá, posledná, kapitola popisuje podporu dieťaťa v ranom veku prostredníctvom využívania psychomotorickej terapie. Autorka popisuje fakty o deťoch, ktoré spoznávajú aj vďaka psychomotorickej terapii vlastné hranice, učia sa vnímať telo ako možný prostriedok vzájomných interakcií a taktiež aj komunikovať s okolím, v ktorom existujú. Túto kapitolu považujem za veľmi zaujímavú svojím spracovaním a zároveň vidím možnosti jej väčšieho rozpracovania.

Recenzovanú vysokoškolskú učebnicu považujem za výborný základný materiál pri prezentovaní konceptu psychomotorickej terapie a jednoznačne je určená pre študentov špeciálnej pedagogiky, liečebnej pedagogiky a ostatných profesionálov, ktorí orientujú svoju pomoc na rodiny s deťmi so zdravotným znevýhodnením od raného veku. Treba len dúfať, že čoskoro vyjde ďalšie pokračovanie v rozpracovaní konceptu psychomotorickej terapie orientovanej na školský vek aj v súvislosti s integrovaním poznatkov do výchovno-vzdelávacieho procesu.

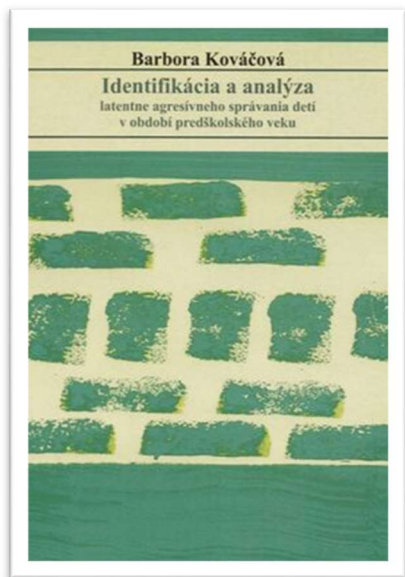
Kontaktné údaje

doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.
Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky,
Hrabovská cesta 1, Ružomberok
e-mail: barbora.kovacova@ku.sk

IDENTIFIKÁCIA A ANALÝZA AGRESÍVNEHO SPRÁVANIA V PREDŠKOLSKOM VEKU

Alžbeta Kuljovská

Recenzovaná publikácia: Kováčová, Barbora: *Identifikácia a analýza latentne agresívneho správania detí v období predškolského veku*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2021. ISBN 978-80-561-0852-9.



Knižná publikácia autorky doc. PaedDr. Barbory Kováčovej, Phd. s názvom **Identifikácia a analýza latentne agresívneho správania detí v období predškolského veku** vznikla ako parciálny výstup rovnomenného projektu VEG č. 1/0452/18. Text predkladanej publikácie možno považovať za aktuálny a určený nielen študentom špeciálnej pedagogiky, špeciálnym pedagógom, či výchovným poradcom. Obsah jednotlivých kapitol ponúka i bežnému učiteľovi podnety, ktoré majú byť dôvodom pozorovania jeho vlastnej triedy, v ktorej vyučuje. Vyššie spomenutá autorka aktuálne pôsobí ako garant študijného programu špeciálna pedagogika a pedagogika mentálne

postihnutých na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku.

Ďalej bližšie popisujeme špecifiká publikácie, ktoré z pohľadu našej praxe vnímame za vhodné a neodmysliteľné pre učiteľskú prax materských škôl. V prvej kapitole nachádzame pomerne jasný popis skrytého agresora v rámci sociálnej skupiny, ktorý dokáže zmanipulovať i väčšiu sociálnu skupinu proti jednému jedincovi. Autorka kladie dôraz na prvoradú identifikáciu takého agresora. Uvedená časť kapitoly môže byť prínosná i pre panie učiteľky v materských školách, ktoré nedokážu identifikovať dôvody nepríjemnej a napätej atmosféry vo vlastnej triede. Súčasne ďalšie časti prvej kapitoly predkladajú preventívne možnosti, vďaka ktorým možno zamedziť nežiadúcemu správaniu žiakov v kolektíve. Súčasne autorka ďalej

evalvuje a bližšie rozoberá možnosti programov na prevenciu agresívneho správania. Uvedené informácie v rukách učiteľa môžu vytvoriť základnú predstavu o tom, ako môžu vo svojej triede postupovať, prípadne uvedené informácie smerujú učiteľa k správne čiastočnému riešeniu takýchto vzťahov. Druhá kapitola bližšie popisuje klasifikácie rôznych druhov agresívneho správania sa v sociálnej skupine. Súčasne možno pozitívne hodnotiť podloženie a bližšie praktické vysvetlenie založené na interpretácii poznatkov z výskumov autorky, ktoré čitateľovi pomáhajú pochopiť náročnosť definície, ktorá sa skrýva pod pomenovaním typu agresie.

Druhá časť uvedenej kapitoly detailne popisuje latentne agresívne správanie sa jedincov z pohľadu výskumov, ktoré boli realizované. Uvedené výskumné poznatky i bližšie ponúkajú možnosti riešenia takéhoto stavu, ale súčasne poukazujú aj na vážnosť danej situácie. Práve uvedená časť podnecuje čitateľa uvažovať nad stavom vzťahov a klímou v jeho triede, prípadne v triede, ktorú navštevuje/navštevoval. Uvedenú druhú kapitolu považujeme za cennú a veľmi prínosnú pre odbor predškolskej a elementárnej pedagogiky, nakoľko ukazuje, že aj takmer bežné slová „nebudeš sa s nami hrať“ môžu mať silný negatívny emočný základ. Za dominantnú možno považovať tretiu, štvrtú a piatu kapitolu, ktoré predkladajú informácie z realizovaného výskumu autorky. Uvedené zistenia jasne deklarujú postup, akým bolo identifikované latentné agresívne správanie, ako bolo riešené, a súčasne, či riešenie pomohlo, resp. nepomohlo stavu sociálnej skupiny, príp. dieťaťu či agresorovi. Najmä tretiu kapitolu vnímame prínosne pre jasné poukázanie na dôležitosť riešenia tohto problému už u detí predškolského veku, kedy je ešte pravdepodobnosť, že ohrozované dieťa prehovorí, že sa mu nepáči správanie iných, resp. iným spôsobom prejaví svoje vnútorné pocity. V časti 3.3 je popisovaný aktuálny a trendový fenomén „posudzovanie detskej kresby“ v spojitosti s identifikáciou latentného správania, ktorý sa stáva častým nástrojom učiteliek v materskej škole. Významne text publikácie poukazuje a kladie dôraz nielen na samotnú kresbu, ale aj jej hodnotenie a rozhovor, ktorý po kresbe musí nasledovať. Recenzovanú publikáciu považujem za nielen vhodnú, ale takmer až neodmysliteľnú súčasť odbornej knižnice nielen začínajúcej učiteľky, či špeciálneho pedagóga. Učiteľ/pedagóg, ktorý cíti, že v jeho triede už vznikla problémová situácia, by nemal váhať siahnuť po uvedenej publikácii, ale samozrejme aj učiteľ/pedagóg, ktorý takejto situácii chce predísť.

Kontaktné údaje

Mgr. Alžbeta Kuljovská (doktorand externej formy štúdia),
Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky,

Expresivita vo výchove V.

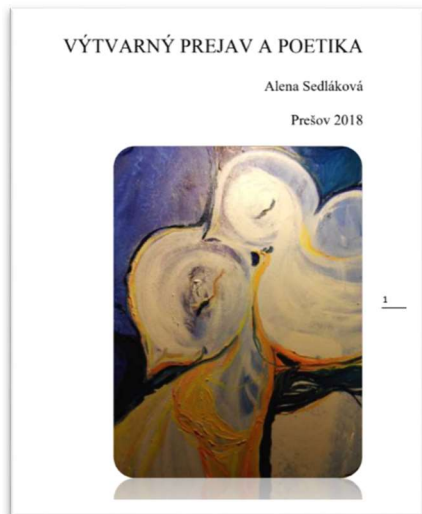
Hrabovská cesta 1, Ružomberok

e-mail: *kuljovska.alzbeta@gmail.com*

O VÝTVARNOM PREJAVE ČLOVEKA

Martina Magová

Recenzovaná publikácia: Sedláková, Alena: *Výtvarný prejav a poetika*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2018. ISBN 978-80-555-2084-1.



Predložená monografia s názvom **Výtvarný prejav a poetika** je dielom, ktoré prináša *prepojenie osobnej a umelecko-praktickej skúsenosti s edukáciou v oblasti výchovy výtvarným umením, najmä prostriedkami výtvarného umenia* (Sedláková, 2018, s. 6).

Teoretická časť monografie pozostáva z pätnástich kapitol, čo považujem za pomerne vysoký počet, ktorý síce prináša pohľad na problematiku výtvarného prejavu vo vzťahu k poetike, ale miestami čitateľa akoby navracia k skutočnostiam, ktoré už boli v texte publikácie proklamované. Popisuje

výtvarný prejav a poetiku ako spojené nádoby a objasňuje ich zaujímavým spôsobom. Jednoznačne sa autorke nedá vytknúť vhl'ad na samotné spracovanie tejto témy a zároveň aj na mnohé príklady do ďalšieho použitia, či už v rámci výskumného pokračovania, ako aj pri teoretických východiskách.

Za významné považujem charakteristiku detského výtvarného prejavu a striktné umiestnenie potreby výtvarného umenia vo vzťahu k výchove dieťaťa. Jednoznačne súhlasíme s autorkou v tom, že výtvarný prejav a poetika sa nedajú uplatniť bez samotnej výchovy kultúrou a umením. Všetko je však individuálne podmienené, primárne prostredím, v ktorom človek vyrastá a samozrejme aj procesom výchovy a vzdelávania. Individuálne sa zohľadňuje aj skutočnosť, ako je človek vedený k tomu, aby vnímal kategóriu obsahovosti výtvarného prejavu a poetiky, a ako daný vzťah vníma v živote, v ktorom sa s umením stretáva. Teoretické východiská

monografie prinášajú mnohé objasnenia, otvárajú otázky novosti, ale aj otázky na ich ďalšie viac špecifické rozpracovanie.

Spracovanie výskumu je dosť polemické aj v tom, že v spleti zaujímavých informácií, akoby zanikali samotné zistenia autorky predloženej monografie. Meritu veci by napomohlo formulovanie cieľa s čím súvisia aj ostatné súčasti dizajnu výskumu. Realizovanie analýz detského výtvarného prejavu je prospešné, ale k samotným kvantitatívnym dátam v rozličných tabuľkových a grafických spracovaniach bolo potrebné doplniť aj podrobnejšiu interpretáciu, ktorá by prospela k odhaleniu významu poetiky v detských výtvarných prácach.

Tému monografie *Výtvarný prejav a poetika* považujem za prínosnú. Recenzovaná monografia od doktorky Aleny Sedlákovej má širokospektrálny záber, ktorý obsahol pomerne zaujímavú problematiku. Publikácia môže svojou aktuálnosťou a spracovanou problematikou pomôcť predovšetkým čitateľom, ktorí sa zaujímajú o problematiku výtvarného prejavu.

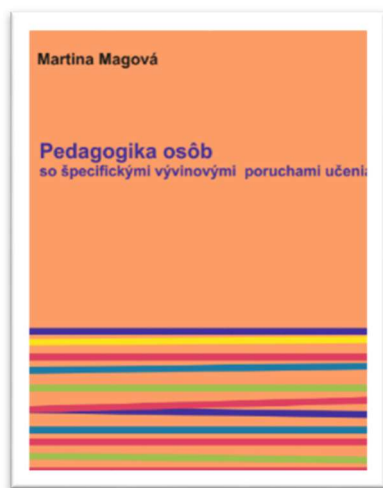
Kontaktné údaje

PaedDr. Martina Magová, Ph.D.
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky,
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
e-mail: martina.magova@ku.sk

PEDAGOGIKA OSÔB SO ŠPECIFICKÝMI VÝVINOVÝMI PORUCHAMI UČENIA

Barbora Kováčová

Recenzovaná publikácia: Magová, Martina: *Pedagogika osôb so špecifickými vývinovými poruchami učenia*. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2020. ISBN 978-80-561-0803-1.



Na začiatku posudzovania tejto útlej, ale obsahovo primerane spracovanej vysokoškolskej učebnice, je potrebné konštatovať, že zámer vytvoriť tento typ učebnice bol nielen v ambícií katedry pedagogiky a špeciálnej pedagogiky, ale aj vyučujúcej tohto kurzu. Ide o učebnicu, ktorá je určená pre študenta – adepta na profesiu špeciálneho pedagóga a zároveň aj pre záujemcov z radov odborníkov.

V časti Úvod autorka tvrdí (s. 6), že špecifické vývinové poruchy učenia nie sú problémom len jednotlivca, ktorého sa bytostne dotýkajú, ale taktiež spoločnosti, v

ktorej daný jednotlivec existuje. A táto skutočnosť, s ktorom stotožňujem je jasným posolstvom aj k samotnej práci špeciálneho pedagóga ako pomáhajúcej profesie. Práve spoločnosť, ktorej súčasťou sú všetci ľudia nielen odborníci, má byť otvorená k vytváraniu možností určovať, ale aj veľa zmeniť v prospech jednotlivcov so špecifickými vývinovými poruchami učenia.

Vysokoškolská učebnica je koncipovaná z 5 kapitol. Autorka ako súčasť prvej kapitoly spracovala základnú terminológiu špecifických vývinových porúch učenia a následne vymedzila ich klasifikáciu. Popisuje špecifické vývinové poruchy ako vývinovú poruchu, ktorá sa prejavuje narušením vývinu určitých schopností a zručností. Taktiež autorka svoju pozornosť zamerala na osobnosť jednotlivca so špecifickými vývinovými poruchami učenia. Druhá kapitola je orientovaná na diagnostiku špecifických porúch učenia. Autorka popisuje základné princípy diagnostiky špecifických vývinových porúch učenia a následne sa zameriava na

základné oblasti reedukácie jednotlivých špecifických vývinových porúch učenia. Tretia kapitola pomerne aktuálne reflektuje na výrazné problémy rodiny, v ktorej je vychovávané a vzdelávané dieťa so špecifickými vývinovými poruchami učenia. Autorka uvádza možnosti podpory rodiny dieťaťa so špecifickými vývinovými poruchami učenia. Tu je potrebné upozorniť, že mnohé rodiny sú limitované (ne)špecifickými faktormi, ktoré vo vysokoškolskej učebnici autorka nepopisuje. Zvýšením požiadaviek na pracujúceho rodiča, ktorý je následne obmedzený časom v neprospech dieťaťa so špecifickými vývinovými poruchami učenia. Na dané skutočnosti by bolo potrebné zamerať aj výskum, kde by boli identifikované mnohé limity súčasnej rodiny s dieťaťom so špecifickou vývinovou poruchou učenia. Štvrtá kapitola prezentuje oblasť vzdelávanie detí a žiakov so špecifickými vývinovými poruchami v predškolskom veku a taktiež aj na oboch stupňoch základného vzdelávania. Posledná kapitola tejto vysokoškolskej učebnice sa zameriava na profesijnú orientáciu žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia. túto kapitolu považujem za zaujímavú s možným doplnením o poznatky dobrej praxe zo zahraničia. Taktiež je v texte učebnice vymedzená spolupráca smerom k výberu vhodnej profesijnej orientácie u žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia.

Vysokoškolskú učebnicu odporúčam každému, kto má záujem dozvedieť sa o špecifických vývinových poruchách učenia a taktiež aj o možnostiach intervencie/reedukácie. Mám nádej, že prácu s jednotlivcom so špecifickou vývinovou poruchou učenia budete brať nielen ako výzvu, ale aj ako poslanie v zmysle rady, pomoci, vypočutia, návrhov a efektívnych krokov v prospech zvyšovania ich kvality života.

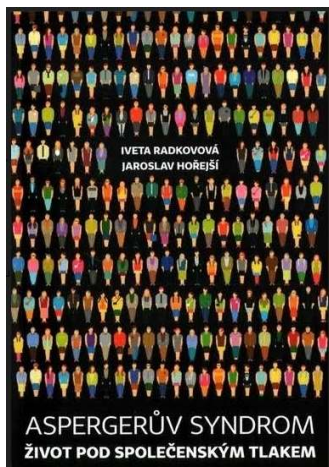
Kontaktné údaje:

doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.
Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta,
katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky,
Hrabovská cesta 1, Ružomberok
E-mail: barbora.kovacova@ku.sk

ROZHOVOR JAROSLAVA S IVETOU

Monika Škodáčková

Recenzovaná publikácia: Radkiová, Iveta, Hořejší, Jaroslav, 2018. *Aspergerův syndrom. Život pod společenským tlakem*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7492-386-9.



Predstavte si pohár naplnený vodou do polovice. Vidíte pohár, je pohár poloprázdny alebo popolný? Navonok vyzerá rovnako ako všetci ostatní, ale nenechajte sa oklamať prvým dojmom. Ak sa priblížite k jeho vnútru zrazu objavíte niečo veľmi hlboko skryté – sklúčujúca neschopnosť porozumieť tomu nevyspytateľnému svetu navôkol, plnému neočakávaných emócií a s nimi vzniknutých situácií. *Je to v skutočnosti tak, alebo je problém na druhej strane?*

Autor Mgr. Jaroslav Hořejší sa narodil v roku 1947 a je uvádzaný ako popularizátor medicíny a redaktorom lekárskeho časopisu. Píše o problematike lekárskej vedy, klinickej medicíne a zdravotnej starostlivosti vo svete a v Českej republike. Bol ocenený cenou vydavateľstva Avicenum za monografiu *Srdce proti infarktu* (1987) a pamätnými medailami 1. LF (2003) a 3. LF UK (2008) za popularizáciu lekárskej vedy. Spoluautorkou publikácie je samotná hlavná postava knihy Iveta Radkiová, ktorá sama je obdarená poruchou autistického spektra. Jaroslav je už pár rokov na dôchodku. Do Prahy dochádza raz za čas. Preto navrhol, aby si najskôr dopisovali a potom sa stretli osobne. Kniha tak predstavuje pomyselný dialóg už spomínaných osôb.

Prostredníctvom zodpovedaných otázok sa tak dostávame bližšie k pochopeniu ako žije človek s Aspergerovým syndrómom v spoločnosti, čo považuje za to najpodstatnejšie a zároveň naopak čo mu je úplne jedno a nezaujíma ho to. Ako sa vyrovnáva so zložitými a nepredvídateľnými situáciami v každodennom živote. Prvé vydanie knihy *Aspergerův syndrom Život pod společenským tlakem* bolo vydané v Prahe vo vydavateľstve Galén v roku 2018. Výber spomínanej publikácie bol jednoznačný nakoľko ma zaujal názov kde je spomínaný Aspergerov syndróm. V posledných rokoch sa objavuje viac a viac ľudí žijúcich s touto poruchou.

O týchto ľuďoch sa hovorí ako o malých i veľkých géniach. No na druhej strane o ich deficite v sociálnej interakcii. A preto ma zaujímalo ako samotná Iveta vníma život zo svojho uhlu pohľadu a zároveň sa dozvedieť niečo viac a do hĺbky o jej vnútornom svete.

Iveta: Pracuje v predajni s výpočtovou technikou. Študuje na Českej zemědělskej univerzite v Prahe, opakuje ročník pre zdlhávavé zdravotné problémy s močovým mechúrom. Ľudia s Aspergerovým syndrómom (AS) nie sú schopní verbalizovať emócie, preto hovoria rečou tela. Niektorí sa prikláňajú k názoru, že príčinu svojho ochorenia – nepoznajú (neznášajú šablónovanie). Má za sebou množstvo skúsenosti s rôznymi typmi pracovných kolektívov. Ako sama hovorí: *„kde bolo potrebné sa správať podľa priania kolegov, musela som do značnej miery zabudnúť sama na seba a na zbytočnosť“*. To však u niektorých ľudí postihnutých PAS (porucha autistického spektra) toto nie je možné pretože nedisponujú abstraktným myslením. Iveta sa nestotožňuje so žiadnym z ľudí s PAS, podľa jej vlastných slov *„boli veľmi subjektívni zaujímali sa výhradne len o seba, nežili svojím vlastným životom, nechápali skutočné hodnoty, nikam nesmerovali“*.

Jaroslav o Ivete: Prvá kontaktovala Iveta Jaroslava. Na začiatok jej poslal 50 otázok, ešte v ten večer odpísala a odpovedala na niekoľko otázok. Počúvať ju nebavilo alebo sa jej nechcelo, radšej rozprávala ona.

Rodina: Iveta sa o svojej rodine príliš nerozširovala, aby chránila súkromie svojich rodičov. Avšak niekoľkými riadkami spomína čo pre ňu podpora rodiny znamená. Rodina pre ňu predstavuje veľmi známe prostredie, kde viac menej vie, čo môže očakávať. Zároveň však hovorí aj o materiálnom zabezpečení v dobe keď ešte nepracovala. Umožnilo jej to ďalší rozvoj a nemusela sa tak obracať na pomoc druhých ľudí, pre ňu neznámych. Nakoľko sa nerada zveruje cudzím ľuďom, preferuje odstup. O svojom domove hovorí ako o oáze pokoja, kde prišla vždy načerpať novú energiu. Zároveň si však myslí, že by si nevedela predstaviť žiť so svojou rodinou natrvalo. Svoju odlišnosť si uvedomovala tým, že sa často prichytila pri tom ako porovnáva svoje správanie s okolím, už v predškolskom veku. Cítila, že sa niečo deje, že veci okolo nej sú nejako „divné“. *Všetko bolo zrýchlené, ľudia sa rozhodovali na základe niečoho čo mi unikalo*. Samozrejme najviac sa dozvedela práve čítaním, ale i tak najpôsobivejšie boli pre ňu filmy. Postupne sa dozvedáme o jej záľube ku knihám a filmom, ktoré ju posunili pochopiť seba samú.

Detstvo, školské a študijné roky: Čítať a písať sa Iveta naučila v škole veľmi ľahko, plynulé čítanie ovládala pomerne rýchlo. Možno i preto boli jej obľúbení literatúra a dejepis. Z českého jazyka mala tie najlepšie známky v porovnaní s ostatnými predmetmi. V predškolskom veku ju najviac zaujali rôzne typy obrázkov

pre svoju rozmanitosť čo v nej evokovalo rôzne iné emócie. Najdôležitejšie v tom momente bolo rozdelenie obrázkov na čiernobiele a farebné. Farebné predstavovali všetko živé, keď sa neskôr naučili rozpoznávať text k danému obrázku na vysvetlenie u Ivety sa nič nezmenilo. Text bol len akýmsi prídavkom. No na strane druhej s telesnou a hudobnou výchovou neboli príliš kamaráti. Dozvedáme sa, že prežívala každú hodinu telocviku ako šokovú terapiu nakoľko jej pohybová koordinácia nebola taká, akú by si predstavovala na vykonanie určitých úkonov. Pobyt na základnej škole predstavoval pre Ivetu akoby most od pocitu bezpečia až po stav ohrozenia psychickej pohody. Istotu predstavoval systém, pravidelnosť a opakujúce sa činnosti. Kolektív spolužiakov vo všeobecnosti skôr spôsobil stavy únavy a nervozity. Čo vyústilo do pravidelného zbavovania sa napätia – prejedaním (tým sa pridružil aj druhý somatický problém v podobe obezity). V konečnom dôsledku roky povinnej školskej dochádzky prebehli pomerne bez obtiaže. Odlíšné pocity však so sebou priniesol prestup na strednú školu. Vzťahy na škole jej pripadali nudné a vyčerpávajúce. Preto si hľadala útočisko vo svojej láske – literatúre. Čo sa neskôr ukázalo bol i dôvod prečo si vybrala pre štúdium – gymnázium. Pochopiť z rozhovorov príčiny a dôsledky chápania jednotlivých ľudí bolo niečo nepredstaviteľné, avšak rozbery jednotlivých charakterov v dielach Jacka Londona bolo oproti tomu zábavou. ... Sen cestovať do exotických krajín s možnosťou vykopávaním artefaktov Ivetu inšpiroval k podaniu si prihlášky na program archeológia (a v prípade istoty aj na sociálnu a kultúrnu antropológiu). Iveta opisuje vysokú školu ako niečo čo si vyžaduje maximálnu pozornosť. Po neúspešnej komunikácie so študijným oddelením a prekonaním šoku z cudzieho prostredia nakoniec štúdium ukončila. Po niekoľkých rokoch sa opäť vrátila na akademickú pôdu, teraz už v obore Učiteľstvo pre stredné školy s aprobáciou na Psychológiu a germanistiku. Po prvom ročníku prechádza na kombinované štúdium, z dôvodu toho, že sa zamestnala. No napriek snahe o sklbenie štúdia s prácou, nepodarilo sa to. Objavili sa ďalšie zdravotné problémy, tým sa sen o vysokej škole opäť rozplynul. Tretí pokus o vysokoškolské vzdelanie prebieha teraz. Momentálne je v prvom ročníku v odbore sociálna psychológia. Vysokú školu a všeobecne vzdelanie Iveta chápe ako možnosť porozumieť a spoznať ľudí na univerzite, ktorí ju zaujímajú. Samozrejme dôležité je pre ňu i dokončiť štúdium. No nie je to len o získaní titulu, ale o hnacej sile ktorá ju ženie vpred a sľubuje jej pokoj.

Život a práca: Ako už bolo vyššie spomenuté Iveta si vyskúšala už množstvo zamestnaní a tak vie čo je pre ňu zvládnuteľné, a čo nie. Od predavačky v supermarkete, čo považuje za absolútne neznesiteľné, kde musela zodpovedať dennodenne na množstvo otázok a byť tu len pre klientov (a zabudnúť tak na svoje

potreby). Až po administratívnu pracovníčku v neziskovej organizácii. No najpozitívnejšie však hovorí o práci v bezpečnostnej agentúre. Kde mala možnosť spoznať všetky druhy osôb od intelektuálov vysokoškolského vzdelania, ktorí nemohli vykonávať svoju prácu pre zdravotné problémy.

Prostredníctvom reakcií Ivety na otázky položené Jaroslavom sme mali možnosť nahliadnuť do jej vnímania okolitých situácií. Častokrát pre okolie, pre ostatných ľudí môžu niektoré situácie, ktoré Iveta popisuje úplne banálne. Nie vždy je to tak. Rozumieť nám ľuďom, robí problém každému človeku bez ohľadu na jeho zdravotné znevýhodnenie. Stojí za to si prečítať napríklad úryvok ako dostala vodičský preukaz.

Ponechám na každom čitateľovi, ktorý sa rozhodne prečítať si knihu, aby si sám vytvoril svoj vlastný názor. Nie je v mojich silách, a ani by som si nedovolila vyjadriť sa jednoznačne. Ako sami viete každá kniha, ktorú si prečítame v nás doznieva ešte pár dní, keď nie aj týždňov. A tak to je i v tomto prípade. Možno sa autor snažil o to, aby sme to najskôr spracovali sami v sebe a až potom vyjadrili svoj názor ...

Kontaktné údaje:

Bc. Monika Škodáčková
Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta,
katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky,
Hrabovská cesta 1, Ružomberok
E-mail: monika.skodackova@gmail.com

ZÁVER

Teoretické východiská expresie sa vo viacerých spisbách viažu v rámci umenia k výrazovosti, či ku konkrétnemu výrazu. V tomto priestore je činnosť umelca vnímaná ako proces, v ktorom umelec vyjadruje svoje emócie prostredníctvom dostupných umeleckých prostriedkov. Aj samotný divák je vnímaný ako prijímateľ expresívneho zobrazenia, či ten, ktorý prežíva samotné dielo s vyjadrením emócií. A ako je tomu v tomto vedeckom zborníku? Jednoznačne ide o širšie prepracovaný koncept, ktorý expresiu zasadzuje vo svojej výrazovosti nielen do výchovy, ale už aj do špeciálnej výchovy. Autori majú ambíciu predostrieť vnímanie expresie svojsko autorsky čím samotná myšlienka dostala iný rozmer spracovaný v teoretických, výskumných, ale aj praktických príspevkoch.

editori

REGISTER AUTOROV

A

Aach-Feldman, 186, 188, 190
Adamus, 203, 204
Adelson-Bernstein, 124, 125
Akbarova, 203
Akyurek, Afacan, 281
Andrade, 210

B

Babyrádová, 23
Baiardini et al., 256
Banáš et al., 55, 57
Baranek et al., 191
Barčíková, 163
Bartko, 59, 60, 61
Bartko et al., 59, 60, 62
Bartoňová, 229
Bartoňová, Magová, 230
Basaliukov, 112
Bazalová, 203
Becker, 21
Bečka, 20
Bečvářová, 67
Bednářová, 55, 120
Bekéniová, Ustohalová, 269
Belica, 202
Bělohávková, 202
Bergerová, 71, 78, 86, 120, 221
Biarincová, 70
Biffle, 282, 285
Blahútová et al., 178
Blažek et al., 44
Bónová, Gladiš, 102
Borošová, 280
Bühler, 22

C

Čapáková, Kováčová, 203, 204
Cardinal, 219
Carter et al., 256
Čelušáková, 202
Coleman, 177
Colorosova, 257
Craighead et al., 123, 124
Crenshaw, 217, 219, 220, 221, 222, 223
Croce, 53
Csikszentmihalyi, 15
Cuetos, Suárez-Coalla, Molina, Llenderozas, 147
Cullinane, 209, 210

Č

Čadilová, Žampachová, 203, 204, 205
Čáp, 10
Čermáková, 31
Činčera, 176, 179
Čipková et al, 177

D

Dacey, 13
Davis, et al., 213
Démuth, 71, 72, 73, 74
Dickman, Gordon, 256
Dolinská, Kolibová, 269, 270
Dostál, 9, 42
Drahomírecká, 60, 61
Drápela, 202
Drobuľa et al., 102
Dychkivska, 263

E

Eco, 22
Erhardt, 189
Estabillo, Matson, 210, 211, 212

F

Fábry Lucká, 113, 116, 121, 222,
224, 288
Farmer et al., 255
Felder, Brent, 168, 169
Fila, 59

G

Gáborová, 268
Gáborová, Gáborová, 270
Gašparových, et al., 203
Gavora, 137
Geislerová, 201
Gejdoš, 168
Germušková, 103, 137
Geršicová, Gubricová, 272
Gilbert, 216, 219
Gill White, 217, 218
Gombrich, 54
Gopnik, 169
Greenspan, 212
Greenspan, Wieder, 211, 213
Griffiths, 216, 217
Guzman, 154

H

Habalová, 114
Hajdúková et al., 262
Hamada, 104
Hašto, 114
Hazuková, 66
Hendl, 230
Heráková, 257
Homolová, 169, 286
Horčík, 57

Hornáková, 221
Hořejší, 298
Houra, 89
Hrčová, Magová, 269
Hudecová, 122, 136
Hudecová et al., 256

C

Chanasová, 136
Chanasová, Libertini, 229
Chen, 256

I

Ivanová-Šalingová, 103

J

Jakabčič, 54
Jančár, 86, 87
Janert, 210, 211, 212
Jennings, 113
Jiroutová, 46, 47
Jucovičová, Žáčková, 230

K

Kállay, 88
Karademir et al, 169
Karasová, 104
Karlík, Nekula, Pleskalová, 102
Kasíková, 11
Kaščáková, 105, 107, 136
Kaščáková, Kováčová, 113, 114, 229
Katz, 167
Kemp, 53
Kessler, 217
Kitzbergerová, 31
Kocák, 58, 59
Kopáčová, Zentková, Zentko, 70
Kopčíková, Hnilicová, 201
Kováčová, 23, 71, 84, 112, 129, 131,
136, 146, 177, 186, 191, 204, 224,

263, 264, 265, 266, 270, 279, 280,
291
Kováčová, Blesáková, 262
Kováčová, Bellová, 279
Kralovičová, Varga Doležalová, 223
Kramer, 121, 123
Krejčová, Bodnárová et al., 229
Kriegel, Weissman, 210
Krout, 223
Kudryavtsev, Stedman, Krasny, 176
Kunkle-Miller, 186, 188, 190
Kyle, Graefe, Manning, 176
Kyriacou, 66

L

Leblans, 218
Lennon, 13
Lessner Lištiaková, 191
Linn, 217
Lipnická, 146
Lister, Ansalone, 282
Lord, Elsabbagh et al., 201
Lukavský, 10
Lurker, 22

M

Macko, 56
Máčajová et al. , 147
Magová, 191, 201
Magovej, 136
Macháčková, 123, 127
Machkove, 272
Malchiodi, 187, 188, 189, 191
Malchiodi et al., 186, 187, 188, 190
Marcel, 122
Marčok, 104
Mareš, 10
Mata et al., 147
Matušková et al., 186
Mikulajová et al., 147
Mioviský et al., 281

Mistrík, 81, 103
Mitašiková, 220
Mitríková, 112
Moran, 219
Moravčíková, 105, 109
Mughal, 217
Mughal et al., 218
Mugot, 281
Müller, 112
Munro, 53, 57

N

Nebusová, 53, 58
Nedvědová, 59, 61
Nevřelová, 56
Nigam, 121
Nikl, 32
Nitz et al., 126
Norris, Hoffman, 146

O

Oaklander, 220, 222
Obert, 136
Očenášová-Štrbová, 88
Opatřilová, 256
Opravišlová, 56

P

Paasi, 176
Packman et al., 217
Partová, 163
Pastířčák, 104, 105, 106, 107
Petišková, 13
Petlák, 270, 279
Petlák, Fenyvesiová, 280
Petráčková et al., 61, 102
Pfenningerová, 128
Piaget, Inhelder, 187
Pogády et al., 187
Pochanič, Gubricová, 272
Pokorná, 230

Považaj, 102
 Požár, 264
 Pražák et al., 53
 Pršová, 103
 Průcha, 10
 Průcha et al., 279

R

Radková, 298
 Raney, 154
 Razáková, 55
 Reišetterová, 59
 Richman, 204
 Rosicka, 167
 Roth, 191

S

Sampson, Rasinski, Sampson, 154
 Sandow, 124, 125
 Scruton, 53, 57
 Sears, 202
 Sedláková, 55, 120, 294
 Schottenlohera, 120
 Slaninová, 256
 Slaughter, 216, 217
 Slavík, 10, 20, 34, 66, 70, 167, 177
 Slavík, Wawrosz, 67
 Slavíková, Slavík, Eliášová, 66
 Slavíková, Hazuková, Slavík, 66
 Sloper, 256
 Smoleňová, 59
 Sobel, 177
 Sodoro et al., 146
 Sprouts, 31
 Stadlerová et al., 32
 Stanislavová, 104, 105
 Statsoft, 179
 Stehlíková-Babyrádová, 67
 Svobodová, 54, 56
 Szabová, 112
 Szapuová, 202

Szuhany et al, 219

Š

Šašínková, 56
 Ševčovič, 70, 87
 Šicková-Fabricsi, 189, 190
 Šimonová, 104
 Škaloudová, 12
 Šmardová, 55, 120
 Šobáňová, 46, 47
 Šobáňová, Jiroutová, 71
 Štěpánková, 14, 16
 Štofko, 71, 72, 75
 Šupšáková, 154
 Švábová, 270, 271, 272

T

Tatzer, 189
 Thorová, 201
 Tichá, 115, 255
 Tomášová, 280
 Torio, 281
 Trávníček, 137
 Trubíniová et al., 167
 Ťulák Krčmáriková, 190, 220, 223
 Tuláková, 255, 256
 Turáková, 201
 Turek, 280
 Tuteja, 121

U

Uhrinová, 167, 176
 Uhrinová, Zentko, 176
 Uždil, 56, 58

V

Vágnerová et al., 256
 Valachová, 23, 42, 84, 88, 187, 222
 Valachová, Lipárová, 187
 Valenta, 272

Vališová, 11
Vančíková et al., 263, 264, 265
VanHonsen, 283
Vaňous, 32
Vargová, 168
Večeřová, 204
Veselý, 15, 16
Vobořilová, 12
Vodičková, 188, 189, 191
Vosmik, 202
Vyskotová, 123, 127

W

Wagner, Wallace, Rogers, 210, 213
Walterová, 10
Whitehurst, 121, 123
Wieder, Greenspan, 212, 213
Willson, Elliman, 217, 219, 224
Wright, 146

Z

Zatloukalová, 59, 61
Zeleeiová, 223
Zelinková, 229
Zentko, 177
Zhor, 53
Zimmerman, 257
Zimy, 20

Ž

Židek, 154
Žilka, 102, 107
Žilková, 154

KONTAKTY NA AUTOROV PRÍSPEVKOV

Mgr. art. PaedDr. Patricia Biarincová, PhD.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok, SR <i>patricia.biarincova@ku.sk</i>
Mgr. Alžbeta Bulková	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok <i>alzbetka72@gmail.com</i>
doc. Mgr. Zuzana Fábry Lucká, PhD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra liečebnej pedagogiky, Šoltésovej 4, Bratislava, SR <i>lucka@fedu.uniba.sk</i>
Mgr. Mária Habalová, PhD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra liečebnej pedagogiky, Račianska 59, 813 34 Bratislava, SR <i>habalova@fedu.uniba.sk</i>
Mgr. Bc. Monika Homolová	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok, SR <i>monika.homolova312@edu.ku.sk</i>
Prof. Viktor Hladush, DrSc.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok, SR <i>viktor.hladush@ku.sk</i>
PaedDr. Jana Hřčová, Ph.D.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok, SR <i>jana.hrcova@ku.sk</i>
doc. PaedDr. Zuzana Chanasová, PhD.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok, SR <i>zuzana.chanasova@ku.sk</i>

Expresivita vo výchove V.

Mgr. Silvia Kaščáková , PhD.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok, SR <i>silvia.kascakova@ku.sk</i>
MgA. Andrea Kaňková	Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy, Poříčí 7, Brno 603 00, ČR <i>528737@mail.muni.cz</i>
doc. PaedDr. Barbora Kováčová , PhD.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok <i>barbora.kovacova@ku.sk</i>
doc. PaedDr. Blanka Kožík Lehotayová , PhD.	Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky, Račianska 59, 813 34 Bratislava, SR <i>lehotayova@fedu.uniba.sk</i>
Mgr. Šimon Kříž	Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy, Poříčí 7, Brno 603 00, ČR <i>411382@mail.muni.cz</i>
Mgr. Alžbeta Kuljovská	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok, SR <i>kuljovska.alzbeta@gmail.com</i>
PaedDr. Martina Magová , Ph.D.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok, SR <i>martina.magova@ku.sk</i>
PhDr. Paula Maliňáková , PhD.	ZUŠ Spišské Podhradie, Sídlisko Hrad 28, Spišské Podhradie, SR <i>paula.malinakova@gmail.com</i>
PaedDr. Beáta Murínová , PhD.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok, SR <i>beata.murinova@ku.sk</i>

Expresivita vo výchove V.

Bc. Mgr. Pavla Novotná , Ph.D.	Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno, Poříčí 7, 60300, ČR <i>novotna.pavla@ped.muni.cz</i>
Mgr. Beáta Pošteková	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1A, 034 01 Ružomberok, SR <i>beata.matiasovska461@edu.ku.sk</i>
doc. PaedDr. Hana Stadlerová , Ph.D.	Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno, Poříčí 7, 60300, ČR <i>stadlerova@ped.muni.cz</i>
Mgr. Milada Sommerová	Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy, Brno, Poříčí 7, 603 00 ČR <i>misommerova@gmail.com</i>
Mgr. art. Martin Ševčovič , ArtD.	Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy, Račianska 39, 813 34 Bratislava, SR <i>sevcovic@fedu.uniba.sk</i>
Bc. Monika Škodáčková	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok
PaedDr. Božena Švábová , PhD.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Bottova 15, 054 01 Levoča, SR <i>bozena.svabova@ku.sk</i>
Mgr. Lukáš Švajlenin	Katolícka univerzita, Filozofická fakulta, Katedra žurnalistiky, Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok, SR <i>lukas.svajlenin463@edu.ku.sk</i>
PaedDr. Silvia Tuláková , PhD.	Špecializovaný liečebný ústav Marína – Kováčová Ul. Sládkovičova 311, Kováčová <i>silviatulak@gmail.com</i>
PaedDr. Miriám Uhrinová , PhD.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky,

Expresivita vo výchove V.

	Hrabovská cesta 1, Ružomberok, SR <i>miriam.uhrinova@ku.sk</i>
Prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.	Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy, Račianska 59, Bratislava, SR <i>valachova1@uniba.sk</i>
Mgr. Barbora Vodičková, PhD.	Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra liečebnej pedagogiky, Šoltésovej 2, Bratislava <i>vodickova@fedu.uniba.sk</i>



Expresivita vo výchove V.

Daniel Kučerka, Barbora Kováčová, Alžbeta Kujlovská (Eds.)

Vydavateľstvo

Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích, 2022

Recenzenti:

Prof. PaedDr. Anna Hudecová, PhD.

doc. Mgr. Xénia Bergerová, AtD.

Vydanie:

prvé

Počet strán (AH):

311 (AH 16,3)

ISBN

978-80-7468-197-4



ISBN 978-80-7468-197-4