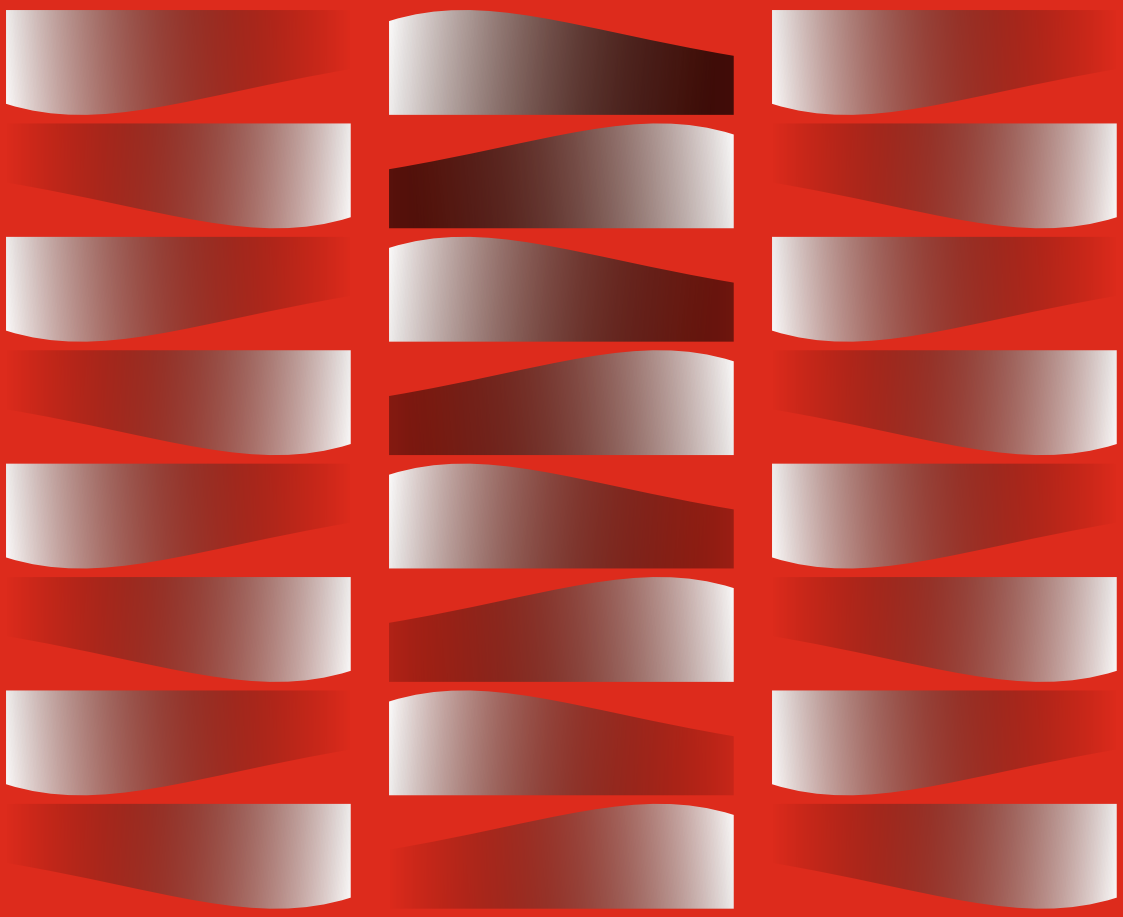
STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE

UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK



/3/ 2021

ročník XX.

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU

STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE

UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK

VERBUM

Ružomberok 2021

STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK
Vedecký recenzovaný časopis

Číslo 3, jún 2021, ročník 20.
Vychádza 5-krát do roka.

Šéfredaktor:
doc. PaedDr. **Tomáš Jablonský**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

Medzinárodná redakčná rada:
prof. PaedDr. **Pavel Doulík**, PhD. – J. E. Purkyně University in Ústí nad Labem (Czech Republic)
prof. PhDr. **Ingrid Emmerová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
doc. PaedDr. PhDr. **Miroslav Gejdoš**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
doc. PhDr. **Ladislav Horňák**, PhD. – The University of Prešov (Slovakia)
prof. PhDr. **Jolana Hroncová**, CSc. – Matej Bel University in Banská Bystrica (Slovakia)
prof. PaedDr. **Anna Hudecová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
prof. dr hab. **Stanislaw Juszczyk**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
doc. PaedDr. **Barbora Kováčová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
prof. PhDr. **Vladimír Klein**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
prof. PaedDr. **Milan Ligoš**, CSc. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
dr hab. **Piotr Mazur** – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa in Chełmie (Poland)
prof. **Pradeep Kumar Misra**, PhD. – Chaudhary Charan Singh University (India)
prof. **Bart McGettrick** – Liverpool Hope University (United Kingdom)
prof. dr hab. **Marian Nowak** – Catholic University of Lublin (Poland)
prof. PhDr. **Erich Petlák**, CSc. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
prof. PhDr. **Mária Pisoňová**, PhD. – Constantine the Philosopher University in Nitra (Slovakia)
prof. PhDr. **Mária Potočárová**, PhD. – Comenius University in Bratislava (Slovakia)
prof. dr. **Gabriella Pusztai** – University of Debrecen (Hungary)
prof. PhDr. **Karel Rýdl**, CSc. – University of Pardubice (Czech Republic)
doc. PhDr. **Albín Škoviera**, PhD. – University of Pardubice (Czech Republic)
prof. **Juan Carlos Torre Puente** – Universidad Pontificia Comillas Madrid (Spain)
prof. PaedDr. **Milan Valenta**, PhD. – Palacký University Olomouc (Czech Republic)
prof. PhDr. **Miron Zelina**, DrSc. – DTI University in Dubnica nad Váhom (Slovakia)

Za jazykovú a štylistickú úroveň príspevkov zodpovedajú ich autori.

Výkonný redaktor: PaedDr. Ján Gera, PhD.

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

EV 4416/11

Časopis je indexovaný v databáze ERIH PLUS
(European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences).

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

Katolícka univerzita v Ružomberku
© VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku
Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

IČO: 37-801-279

ISSN 1336-2232

Obsah

Predhovor
Barbora Kováčová 7
Konkretizácia a špecifiká konceptov pomoci vo včasnej intervencii
Barbora Kováčová 11
Možnosti hudby pri podpore vnímania a vývinu u detí vo včasnej intervencii
Mária Habalová 25
Kontexty rozvoja vnímania v rámci včasnej liečebnopedagogickej intervencie
Petra Mitašíková 36
Konkretizácia pomôcok v psychomotorickej terapii
Zuzana Fábry Lucká 53
Literárne žánre a ich možnosti využitia v ranej biblioterapii v procese včasnej intervencie
Silvia Kaščáková, Barbora Kováčová 61
Reflexia rozprávok Luigi Capuana vo včasnej starostlivosti
Zuzana Chanasová, Rosangela Libertini 73
Akčnosť v dramatickom konaní v predprimárnom vzdelávaní
Božena Švábová 82
Feuersteinova metóda inštrumentálneho obohacovania ako stratégie podpory a terapie ľudí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami
Gabriela Šarníková 90
Biblioterapia ako podporná stratégia rozvoja slovnej zásoby u žiaka v špeciálnej základnej škole
Zuzana Polanská 102
Možnosti biblioterapie v prevencii šikanovania na základnej škole
Barbara Valešová Malecová 119
Analýza vybraných učebníc pre špeciálne základné školy ako podklad k návrhu učebných materiálov pre edukáciu náboženskej výchovy u žiakov s mentálnym postihnutím
Róbert Zacharovský 137
Utváranie triednych pravidiel na prvom stupni ZŠ a ich význam pri inklúzii žiakov v triede
Janette Gubricová, Adriána Laginová 147

Analýza učebníc pracovného vyučovania pre 4. ročník základnej školy na Slovensku
Ivana Rochovská, Zlatica Huľová 160
Motivácia ako významný faktor sebaregulácie učenia sa žiakov primárneho vzdelávania
Mária Kožuchová, Lucia Gallová 177
Využívanie moderných technológií pri technickom vzdelávaní dištančnou formou
Peter Tokoš 192
Skúmanie technických kompetencií učiteľov primárnej školy
Zlatica Huľová 206

Contents

Preface
Barbora Kováčová 9

Concretization of Aid Concepts and Specifications in Early Intervention
Barbora Kováčová 11

Promoting Child Perception and Development Through Music in Early Intervention
Mária Habalová 25

Contexts of Perception Development Within Early Therapy Pedagogical Intervention
Petra Mitašíková 36

Specification of Devices in Psychomotor Therapy
Zuzana Fábry Lucká 53

Possibilities of Using Literary Genres During Early Bibliotherapy in the Stage of Early Intervention
Silvia Kaščáková, Barbora Kováčová 61

Reflection of Luigi Capuana's Fairy Tales in Early Care
Zuzana Chanasová, Rosangela Libertini 73

Action in Drama Activities in Pre-Primary Education
Božena Švábová 82

Feuerstein's Instrumental Enrichment Method as a Strategy of Support and Therapy of People with Special Needs
Gabriela Šarníková 90

Bibliotherapy as a Supportive Strategy for Vocabulary Development in a Pupil in a Special Primary School
Zuzana Polanská 102

Possibilities of Bibliotherapy in the Prevention of Bullying at Elementary School
Barbara Valešová Malecová 119

The Analysis of Selected Textbooks for Special Schools as a Starting Point for Designing Educational Materials for Teaching Religious Education to Pupils with Intellectual Disability
Róbert Zacharovský 137

Formation of Class Rules at the First Level of Secondary Schools and their Importance in the Inclusion of Pupils in the Classroom
Janette Gubricová, Adriána Laginová 147
An Analysis of the Technical Education Textbooks for 4th Grade of Primary School in Slovakia
Ivana Rochovská, Zlatica Huľová 160
Motivation as an Essential Factor in the Self-Regulation of Primary School Pupil's Learning
Mária Kožuchová, Lucia Gallová 177
The Use of Modern Technologies in Technical Education in Distance Form
Peter Tokoš 192
Exploring the Technical Competencies of Primary School Teachers
Zlatica Huľová 206

Predhovor

Vedecké štúdie v predloženom časopise STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE sú tematicky orientované na včasnú intervenciu s presahom do základnej školy viažucej sa na problémy v sociálnych vzťahoch. Do tohto čísla časopisu prispeli autori zo šiestich univerzitných pracovísk (Univerzita Komenského v Bratislava, Karlova univerzita v Prahe, Olomoucká univerzita v Olomouci, Trnavská univerzita v Trnave, Katolícka univerzita v Ružomberku, Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom) a dvoch praxových pracovísk (Špeciálna základná škola a Spojená škola).

Prvá časť je zameraná na podporu jednotlivcov so zdravotným znevýhodnením od raného veku v kontexte včasnej intervencie. Úvodná štúdia v tejto časti popisuje terapeutické koncepty orientované pre dieťa, ktoré je od narodenia v neonatologickej starostlivosti považované za rizikové, príp. jeho vývin je dlhodobo sledovaný nielen z preventívnych dôvodov. Aktuálne je zásadná úloha raného vzdelávania nespochybniteľná. Prvá časť príspevkov v predmetnom časopise sa venuje možnostiam ako aj limitom konkrétnych terapeutických konceptov pomoci *(Barbora Kováčová)*, ktoré sa postupne stávajú bežnou súčasťou včasnej podpory vo vývine dieťaťa s rizikovým vývinom. V štúdii o ranej muzikoterapii *(Mária Habalová)* predstavuje využitie hudobných činností pri dosiahnutí parciálnych cieľov v kontexte so včasnou starostlivosťou. Základným predpokladom v každom terapeutickom koncepte pri práci s dieťaťom v ranom veku je citlivo zvažovať množstvo podnetov, ktoré sú dieťaťu ponúkané a zároveň aj ich atraktivitu aktivity, alebo podnetov vzhľadom na vek dieťaťa. V ďalšej štúdii autorka *(Petra Mitašíková)* apeluje na skutočnosť, že podpora včasnej intervencie musí vždy začínať v čo najrannejšom veku, čo zároveň aj dokumentuje v podpore rozvíjania vnímania od raného veku. Akým spôsobom je možné integrovať kompenzačné pomôcky v kontexte ranej psychomotorickej terapie prezentuje ďalšia autorka *(Zuzana Fábry Lucká)* vo svojej štúdii. Práve táto autorka tvrdí, že práve pohyb o.i. je prirodzeným vyjadrením dieťaťa bez ohľadu na jeho zdravotné znevýhodnenie a zároveň je v celistvosti rozvíjané pohybom v súvislosti so stimuláciou kognitívnych, motorických a sebaoblužných činností.

Druhá časť v tomto časopise sa zameriava na ranú biblioterapiu, ktorá aktuálne začína akýsi novodobý zrod a (znovu)objavujú sa benefity, ktorými kniha aplikovaná v ranej intervencii disponuje. Autorky *(Silvia Kaščáková, Barbora Kováčová)* prezentujú ranú biblioterapiu v súvislosti s využívaním konkrétnych literárnych žánroch a na túto štúdiu tematicky nadväzuje ďalšia autorka *(Zuzana Chanasová),* ktorá popisuje prácu s príbehom v ranej intervencii, konkrétne od autora Luigi Capuana, talianskeho spisovateľa. S presahom do školského prostredia si ešte dovolíme predstaviť dve štúdie s využitím biblioterapeutickej intervencie. Ide o využívanie biblioterapie u žiaka v špeciálnej

škole so zameraním sa na rozvoj komunikácie *(Zuzana Polanská)*, zároveň je biblioterapia predstavovaná ako možná preventívna stratégia pri eliminovaní šikanovania v základnej škole *(Barbara Valešová Malecová).* Jednoznačne tieto štúdie posúvajú vnímanie biblioterapie v našich podmienkach, či už s preventívnym alebo intervenčným presahom do špeciálnej i liečebnej pedagogiky. Prácu s príbehom je možné kreovať aj s využitím tvorivej dramatiky, ktorá patrí do sveta detí už pred vstupom do základnej školy. Je považovaná na neoceniteľnú súčasť rozvíjania osobnosti dieťaťa vo viacerých zložkách jeho vývinu *(Božena Švábová).*

Tretia časť je zameraná na podporu žiaka so znevýhodnením v priestore školy. Ide o tri štúdie, ktoré sú autormi integrované do prostredia základnej školy. Prvá štúdia v tejto časti *(Gabriela Šarníková)* sa zaoberá Feuersteinovou metódou inštrumentálneho obohacovania v skupinách žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Štúdia, v ktorej autor *(Róbert Zacharovský)* analyzuje vybrané učebnice, ako sám tvrdí sa už dlhšiu dobu s úspechom používajú pri vyučovaní iných predmetov v tomto prostredí. Autor prezentuje podklad k návrhu učebných materiálov pre edukáciu náboženskej výchovy u žiakov s mentálnym postihnutím. Poslednou štúdiou je text od autoriek (*Janette Gubricová, Adriána Laginová)*, ktoré poukazujú význam pravidiel v súvislosti s vytváraním klímy v inkluzívnych triedach.

Štvrtá časť je jedinečnou v tom, že predstavuje tému pracovnej výchovy v podmienkach základnej školy. Pre súčasnú populáciu detí a žiakov je nevyhnutnou aj ako súčasť rozvíjania ich životných kompetencií. Autorky (*Huľová, Rochovská*) predstavujú analýzu didaktických prostriedkov určených na vyučovanie pracovného vyučovania pre 4. ročník základnej školy. Autorky na základe výskume navrhu aj možné obohatenie vyučovacieho procesu v tomto predmete. To, že je motivácia jednoznačne v procese pracovnej výchovy dôležitá možno nájsť v štúdii autoriek *(Kožuchová, Gallová)*, ktoré sa zaoberajú sebareguláciou učenia sa s orientovaním pozornosti na ich vzťah k technickému vzdelávaniu. Ako je vhodné využívať moderné technológie pri realizovaní technického vzdelávania na základných a stredných školách prezentuje autor (*Peter Tokoš),* ktorý vychádzal zo skúseností z dištančného vzdelávania počas pandémie vírusu SARS-CoV-2. Posledným príspevkom v tomto časopise je štúdia od autorky *(Zlatica Huľová)*, ktorý je zameraný na učiteľov technického vzdelávania a ich špecifické kompetencie.

Toto číslo považujem ako editorka za výnimočné v tom, že jednoznačne ide o ďalšie číslo, ktoré posúva vnímanie používania terapeutických konceptov nielen v kontexte vnímania včasnej intervencie, ale taktiež aj uplatnenia v školskej praxi. A zároveň prezentuje podporu každého jednotlivca bez ohľadu na jeho zdravotný stav a prináša možné riešenia pre skupinu odborníkov, ktorí majú ambíciu práve tohto jednotlivca (dieťa, žiaka, študenta) rozvíjať.

Doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

Preface

The scientific studies in the presented journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE are thematically oriented towards early intervention with an overlap into primary school related to problems in social relations. Authors from six university workplaces (Comenius University in Bratislava, Charles University in Prague, Olomouc University in Olomouc, Trnava University in Trnava, Catholic University in Ružomberok, DTI University in Dubnica nad Váhom) and two practice workplaces (Special primary school and joint school).

The first part focuses on supporting individuals with disabilities from an early age in the context of early intervention. The introductory study in this section describes therapeutic concepts oriented to the child, which from birth in neonatological care is considered risky, or its development has been monitored for a long time, not only for preventive reasons. At present, the crucial role of early education is unquestionable. The first part of the articles in this journal deals with the possibilities as well as the limits of specific therapeutic concepts of help (Barbora Kováčová), which are gradually becoming a common part of early support in the development of a child with risk development. In the study of early music therapy (Mária Habalová), she presents the use of musical activities in achieving partial goals in the context of early care. The basic premise in any therapeutic concept when working with a child at an early age is to sensitively consider the number of stimuli that are offered to the child and at the same time their attractiveness of activity, or stimuli with respect to the child's age. In another study, the author (Petra Mitašíková) appeals to the fact that the support of early intervention must always start at the earliest possible age, which is also documented in the support of the development of perception from an early age. Another author (Zuzana Fábry Lucká) presents in her study how it is possible to integrate compensatory aids in the context of early psychomotor therapy. It is this author who claims that the movement of o.i. it is a natural expression of the child, regardless of his or her health disadvantage, and at the same time it is fully developed by movement in connection with the stimulation of cognitive, motor and self-service activities.

The second part of this journal focuses on early bibliotherapy, which is currently beginning a kind of modern birth and (again) there are benefits that the book applied in the early intervention has. The authors (Silvia Kaščáková, Barbora Kováčová) present early bibliotherapy in connection with the use of specific literary genres and this study is thematically followed by another author (Zuzana Chanasová), who describes the work with a story in early intervention, specifically by Luigi Capuan, the Italian writer. With the transition to the school environment, we would like to present two studies using bibliotherapeutic intervention. It is the use of bibliotherapy for a pupil in a special school with a focus on the development of communication

(Zuzana Polanská), at the same time bibliotherapy is presented as a possible preventive strategy in eliminating bullying in primary school (Barbara Valešová Malecová). Unequivocally, these studies shift the perception of bibliotherapy in our conditions, whether with preventive or interventional overlap into special and therapeutic pedagogy. It is also possible to create work with a story with the use of creative drama, which belongs to the world of children even before entering primary school. It is considered an invaluable part of the development of the child's personality in several components of his development (Božena Švábová).

The third part is focused on supporting students with disabilities in the school. These are three studies that the authors have integrated into the primary school environment. The first study in this part (Gabriela Šarníková) deals with Feuerstein's method of instrumental enrichment in groups of students with special educational needs. The study, in which the author (Róbert Zacharovský) analyses selected textbooks, as he claims, has been used successfully for a long time in teaching other subjects in this environment. The author presents a basis for the design of teaching materials for the education of religious education for students with mental disabilities. The last study is a text by the authors (Janette Gubricová, Adriána Laginová), who point out the importance of rules in connection with the creation of climate in inclusive classes.

The fourth part is unique as it presents the topic of work education in primary school conditions. It is also necessary for the current population of children and pupils as part of the development of their life competencies. The authors (Huľová, Rochovská) present an analysis of didactic resources intended for teaching work teaching for the 4th year of primary school. Based on the research of the proposal, the authors also show possible enrichment of the teaching process in this subject. The fact that motivation is clearly important in the process of work education can be found in the study of authors (Kožuchová, Gallová), who deal with self-regulation of learning with attention focused on their relationship to technical education. The author (Peter Tokoš) presents how it is appropriate to use modern technologies in the implementation of technical education in primary and secondary schools, who was based on the experience of distance education during the SARS-CoV-2 virus pandemic. The last contribution in this magazine is the study by the author (Zlatica Huľová), which is focused on technical education teachers and their specific competencies.

As an editor, I consider this issue to be exceptional in that it is clearly another issue that shifts the perception of the use of therapeutic concepts not only in the context of the perception of early intervention, but also the application in school practice. At the same time, it presents the support of everyone, regardless of his health condition, and brings possible solutions for a group of experts who have the ambition to develop this individual (child, pupil, student).

Doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

Konkretizácia a špecifiká konceptov pomoci vo včasnej intervencii

Concretization of Aid Concepts and Specifications in Early Intervention

Barbora Kováčová

Abstract

The 21st century considers therapy or treatment to be a necessary and promising part of everyone healing. The aim of therapeutic and expressive concepts used in early care is to understand and help a child with risk development as well as child´s family (assistance is provided to the family as a system) in identifying and subsequent dealing with specific differentiae during the period from birth to entering primary school. The paper presents the theoretical basis for the use of therapeutic concepts of early care assistance. It distinguishes therapeutic concepts of aid into two groups, while the first group represents expressive therapies and uses artistic means as part of treatment, and the second group represents the therapeutic concepts that are primarily perceived as support through training. It also includes partial results of a research probe conducted with experts who are the real providers of early care.

Keywords: Early care/early intervention. Research. Therapy.

Úvod

Pri téme **terapeutických konceptov vo včasnej starostlivosti** je potrebné si uvedomiť následne skutočnosti. Samotná integrácia konkrétneho z vybraných terapeutických konceptov pri práci s detských klientom od narodenia až po vstup do základnej školy (v intenciách ranej intervencie) vyžaduje od samotného odborníka, nielen znalosti v konkrétne realizovanej terapii, ale aj špecifické a odborné kompetencie. Tie sa jednoznačne dotýkajú nielen nadviazania kontaktu s klientom a jeho rodinou, ale aj následného otvorenia a pokračovania intervencie v dohodnutých časových intervaloch s hodnotením zvládnutia, či splnenia úloh. Včasnosť a podpora od raného veku je zároveň aj benefitom nielen pre dieťa, ale aj jeho rodinu s snahe zvyšovať úroveň kvality života a následného prežívania.

Terapeutické koncepty realizované v období raného a predškolského veku, nazývané aj rané **terapeutické koncepty** vychádzajú z teoretického zázemia konkrétnej terapie (alebo terapeutického prístupu) a taktiež aj

z teoretických východísk vývinových potrieb dieťaťa s rizikovým vývinom, alebo potenciálnym rizikovým vývinom. Včasná intervencia je obvykle realizovaná ako súčasť hry s postupným rozširovaním do limitných oblastí, ktoré je potrebné stimulovať a následne rozvíjať u konkrétneho dieťaťa. Vždy je potrebné zohľadňovať individuálne potreby dieťaťa a primerane ich nasycovať. Neexistuje univerzálny program, ktorý by integroval východiská terapeutických konceptov, pre to-ktoré zdravotné znevýhodnenie. V ranej intervencii ide o vytváranie jedinečného programu („šitého na mieru konkrétneho dieťaťa.“), ktorý vyslovene saturuje vývinové potreby a požiadavky, ktoré vyplývajú zo zdravotného stavu detského klienta.[1]

Už počas prvého kontaktu s dieťaťom je nevyhnutné vytvoriť podmienky k tomu, aby bol kontakt ako aj celkové prostredie otvorené a priaznivé k nadviazaniu vzájomného vzťahu. Pri integrácii terapeutického konceptu do včasnej intervencie je nevyhnutné vytvárať priestor na poskytnutie pomoci dieťaťu tak, aby bolo možné upotrebiť nasledovné aspekty[2].

Podmienkou úspešnosti vo včasnej/ranej intervencii je v dosiahnutí optima vo vývine dieťaťa: **pravidelnosť, dôslednosť** pri ukončení úlohy a **podpora vytrvalosti** dieťaťa pri plnení úlohy - *som úspešný/á, dokázal(a) som to* (vytvoriť métu, ktorá je pre dieťa dosiahnuteľnou). Terapeut sa pokúša riešiť a zvládnuť dificility dieťaťa, predovšetkým v spolupráci s rodinou v rámci efektívneho fungovania v nej a taktiež v interakcii so sociálnym prostredím:

- **prekonávanie bariér a obmedzení** (napriek stimulácii a podpore zostáva špecifická oblasť limitovaná, obmedzená). Ide o prekonávanie prekážok (bariér), ktoré sú počas života dieťaťa najskôr vývinovými limitmi, ale postupným zrením a včasnou intervenciou vznikajú príležitosti prispôsobiť sa a zvládnuť danú činnosť, úlohu.
- poskytnutie dostatku podnetov.
- **dosiahnutie** čo najvyššej miery **samostatnosti** a integrity klienta počas akejkoľvek činnosti v živote.

---

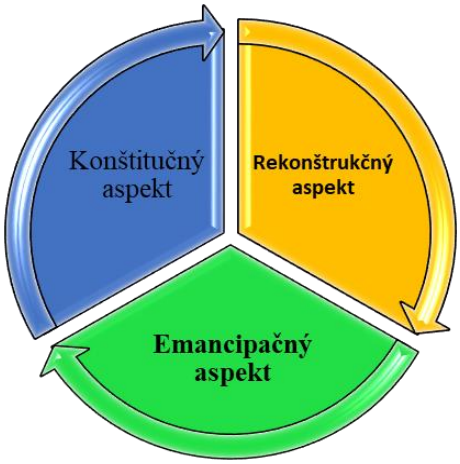
[1] inšp. podľa FÁBRY LUCKÁ, Z. 2014a. Podpora rodiny v procese sprevádzania. In: Kováčová, B. (ed.). Liečebná pedagogika 1. Vybrané kapitoly z liečebnej pedagogiky. Bratislava: Univerzita Komenského, 2014. s. 7 – 25. ISBN 978–80–223–3736–6; FÁBRY LUCKÁ, Z. 2014b. Podpora vzťahu rodič – dieťa s viacnásobným postihnutím prostredníctvom psychomotorickej terapie. In: MITAŠÍKOVÁ, P. (Ed.) 2014. *Európska iniciatíva za kompetentnosť vo včasnej intervencii. Spolupráca s rodičmi pri podpore vývinu*. Zborník z medzinárodnej konferencie a pilotného tréningu k projektu ECI 2.0. Bratislava: Univerzita Komenského. 2014. ISBN 978-80-223-3685-7.

[2] prevzaté KOBI, E. 2004. *Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken*. 6. vyd. Berlín: BHP Verlag, 2004; HORŇÁKOVÁ, M. 2010. Úvod do problematiky konceptov liečebnopedagogickej pomoci. In *Včasná intervencia orientovaná na rodinu.* Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 2010. s. 98 − 105. ISBN 978-80-223-2915-6.

- **finalizácia terapeutického procesu** *má viesť k pozitívnym zmenám v rodine, v živote dieťaťa, ktoré nastali počas stretnutia, alebo sa ešte postupne prejavia*[3].

Celkovo možno o poskytovaní starostlivosti o rodiny je v súlade pri hľadaní udržateľného a integrálneho rozvoja, nakoľko každá situácia, ktorá je rodinou ponímaná ako záťažová, rozhodne zmení život v rodine, sceluje ju a má snahu dosahovať spoločné dobro. V Encyklike sv. Otca Františka Laudato Si je popisované *„spoločné dobro, ktoré predpokladá úctu k človeku ako takému s jeho základnými a neodňateľnými právami, zameranými na jeho integrálny rozvoj. Vyžaduje aj blahobyt a sociálnu bezpečnosť a rozvoj rozličných sprostredkujúcich skupín s využitím subsidiarity (k týmto skupinám primárne patrí aj rodina)*[4]*.“*

SCHÉMA 1: Konkretizácia aspektov v realizovaní terapeutických konceptov



Zdroj: inšp. Kobi (2004, In Horňáková, 2010)

Charakteristika jednotlivých aspektov:

- **Konštitučný aspekt (budujúci)**
  Zámerom je budovať a napĺňať možnosti; ktoré sú u dieťaťa uskutočniteľné. Kobi tvrdí, že „ide o to, **ako vo výchove urobiť možné skutočným**, každý má predpoklady žiť svoj život a riešiť svoje problémy, potrebuje dôveru, rešpekt, príležitosti pre učenie a účasť na živote.[5]!

[3] VALENTA, M. 2007. *Dramaterapie*. Praha: Grada, 2007, s. 252.
[4] Encyklika sv. Otca Františka. 2015. LAUDATO SI, o starostlivosti o náš spoločný domov. Trnava: Spolok svätého Vojtecha, 2015, s. 97.
[5] prevzaté KOBI, E. (2004). In: IN: HORŇÁKOVÁ, M. 2010, s. 102.

- **Rekonštrukčný aspekt (rehabilitačný)**
  Konkrétne cvičenia, či samotný program vytvorený pre konkrétne dieťa s rizikovým alebo potenciálne rizikovým vývinom pomáha(jú) **obnoviť a zlepšiť narušené schopnosti**. Kobi „vychádza sa z poznania, že základom sú skúsenosti, na základe ktorých sa vytvárajú predpoklady pre výber z možností a samostatné konanie.“[6]
- **Emancipačný aspekt**
  Daný aspekt zdôrazňuje **sebaurčenie a sebauplatnenie** v stimulácii konkrétneho detského klienta. Samotná pomoc formou cvičení, alebo už spomínaného programu je poskytovaná v reálnych životných situáciách a často v prostredí dieťaťa, ktoré je pre neho známe (nemusí to byť vždy prostredie domova, môže to byť aj poradňa, kde dieťa rado chodí). Cieľom odborného tímu je vytvoriť podmienky na dosiahnutie zlepšenie kvality života.

Terapia ako koncept vo včasnej intervencii

Terapia ako pojem (nielen v teórii ale aj praxi) zahŕňa celý komplex špecifických terapií, ktorých objektom je človek.[7] Z historického pohľadu nachádzame v Defektologickom slovníku[8] definíciu od Sováka, ktorý pojem terapia popisuje na základe základného pojmu therapeia (gréckeho pôvodu), ktorý významovo znamená ošetrovanie, liečenie. Autor tvrdí, že *ide o liečenie, lekársku činnosť, ktorá ak je zameranú na zdolanie príčiny choroby, príp. chorobného stavu ide o terapiu kauzálnu.* Ak sa samotný proces liečenia zameriava *na potlačenie príznakov ide o terapiu symptomatickú.*[9] Je evidentné, že v tomto období rozvíjania odboru špeciálnej pedagogiky bol terminus technikus terapia popisovaný primárne z oblasti medicíny. Následne však v spomenutom zdroji[10] nachádzame pojmy spojené s terapiou ako terapie pracovní, terapie pohybová, pri ktorých už autori pripúšťajú aj iný pohľad ako medicínsky (z pohľadu psychológie a psychoterapie). V novších encyklopedických zdrojoch[11] [12] nachádzame obsahovo porovnateľnú definíciu pojmu

[6] prevzaté KOBI, E. 2004. In: IN: HORŇÁKOVÁ, M. 2010, s. 102.
[7] KOVÁČOVÁ, B. 2014. Liečebná pedagogika vo vývine človeka. In: Liečebná pedagogika 1: vybrané kapitoly z liečebnej pedagogiky z biodromálneho hľadiska. Bratislava: Univerzita Komenského, 2014. S. 6-32. ISBN 978-80-223-3736-6.
[8] SOVÁK, M. 1984. Terapie (heslo). *Defektologický slovník.* 2. upravené vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. s. 401. e. č. 14-398-84.
[9] SOVÁK, M. 1984. s. 410.
[10] SOVÁK, M. 1984. s. 401-402.
[11] *Všeobecný encyklopedický slovník, heslár G – L.* Praha: Nakladatelství Cesty, 2002(a). ISBN 80-7181-659-0.
[12] *Všeobecný encyklopedický slovník, heslár S – Ž.* Praha: Nakladatelství Cesty, 2002(b). ISBN 80-7181-768-0.

terapia. Konkrétne je zadefinovaná pod pojmom liečba a významovo znamená *opatrenia navrhnuté lekárom po vyšetrení chorého, ktoré slúžia na priaznivé ovplyvnenie stavu chorého*[13]. V psychológii je terapia vnímaná taktiež ako liečebný proces a je predstavovaná ako **metóda psychoterapie**.[14] *Je založená na predpoklade, že psychické a emočné poruchy sú poruchami adaptácie. A z toho dôvodu terapia je vnímaná aj ako formujúca návyky, ktoré uľahčujú konformné prispôsobenie sa jednotlivca skutočnosti, realite všedného dňa.*[15]

V súvislosti so včasnou intervenciou nachádzame pojem terapie v rané intervencii[16]. Významovo je definovaná ako *terapia smerujúca k zlepšeniu funkčnosti dieťaťa. Predpokladá sa úzko spolupráca s terapeutmi a odborníkmi – zdravotníkmi a psychológom.* Potměšil[17] tvrdí, *že nie vždy je reálna aktivita, ktorá je realizovaná aj terapiou. Špeciálny pedagóg by mal dostať priestor ponúkanú terapiu overiť a prípadne zhodnotiť jej vhodnosť*[18]. Práve terapeut by mal byť členom tímu, ktorý tvorí individuálny plán rozvoja dieťaťa s rizikovým vývinom. Terapie, ktoré sú charakteristické pre túto publikáciu je potrebné vnímať ako terapie komplementárne, terapie doplnkové, s iným názvoslovím **expresívne terapie**,[19] ktoré je viac frekventované v oblasti špeciálnej pedagogiky. Spomenutý autor[20] priraďuje k pojmu expresívna terapia aj tzv. múzické terapie. Ide o pojem arteterapia z aspektu užšieho vnímania, konkrétne ide o muzikoterapiu, dramatoterapiu, teatroterapiu, tanečnú a pohybovú terapiu, biblioterapiu a poetoterapiu.

Niektoré terapeutické koncepty nenesú v sebe prvok art, preto je korektné rozdeľovať terapie na expresívne terapie, kde je umenie využívané ako podporný prostriedok (arteterapia, muzikoterapia a i.) a na terapeutické prístupy, ktoré nevyužívajú umelecký prostriedok, ako napr. Ergoterapia, Bobath koncept, a i.). Zároveň uvádzame aj inšpiratívne publikácie/štúdie z jednotlivých konceptov pomoci[21], ktoré považujeme za aktuálne aj pre štúdium špeciálnej a liečebnej pedagogiky.

---

[13] ibidem, s. 823.
[14] STRMEŇ, L., RAISKUP, CH. J. 1998. *Výkladový slovník odborných výrazov používaných v psychológii.* 1. vyd. Bratislava: Iris, 1998. ISBN 80-88778-69-7.
[15] STRMEŇ, L., RAISKUP, CH. J. 1998. s. 285.
[16] angl. *early intervention therapy,* nem. *Therapien in Frühintervention* (Potměšil, 2015, s. 215).
[17] POTMĚŠIL, M. Terapie v rané intervenci (heslo). In: Valenta, M. a kol. *Slovník speciální pedagogiky.* Praha: Portál. s. 215 – 216. ISBN 978-80-262-0937-9.
[18] POTMĚŠIL, M. 2015. s. 216.
[19] VALENTA, M. 2015. Terapie komplementární (heslo). In: Valenta, M. a kol. *Slovník speciální pedagogiky.* Praha: Portál. 2015. s. 214. ISBN 978-80-262-0937-9.
[20] VALENTA, M. 2015. s. 18.
[21] Inšp. MÜLLER, O. a kol. *Terapie ve speciální pedagogice.* Praha: Grada, 2014. 512 s. ISBN 978-80-247-4172-7.

TABUĽKA 1: Expresívne terapie a terapeutické prístupy

expresívne terapie	**terapeutické koncepty**[22]
arteterapia[23]	Bobath koncept[24]
dramatoterapia[25]	ergoterapi[26]
muzikoterapia[27]	Vojtova metóda[28]
biblioterapia[29]	bazálna stimulácia[30]
psychomotorická terapia a tanečná terapia[31]	senzorická integrácia[32]
terapia hrou[33]	Snoezelen[34]
poetoterapia[35]	ABA terapia

[22] LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. 2017. Liečebnopedagogická intervencia prostredníctvom multisenzorických prístupov pri problémoch v správaní detí. In LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. (Ed.). 2017. Liečebnopedagogické intervencie pri poruchách správania detí. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2017. 174 s. ISBN 978-80- 223-4454-8. s. 154-173.
[23] ŠICKOVÁ FABRICI, J. 2006. *Arteterapia – Ú(zá)žitkové umenie.* Petrus Publishers: 2006. 273 s. ISBN 80-89233-10-4; GUILLAUME, M., KOVÁČOVÁ, B. 2010. *Art vo vzdelávaní. Študijný materiál pre študentov (ne)pedagogických študijných programov.* Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-8082-401-3.
[24] SLANÁ, M. et al. 2020. *Terapeutické koncepty pomoci vo včasnej intervencii*. 1. vyd. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave. Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce, 2020. 153 s. ISBN 978-80-568-0267-0. – DOI 10.31262/978-80-568-0267-0/2020
[25] inšp. CHANASOVÁ, Z**.** 2018. *Význam literárnych a dramatizačných metód vo výchove k cnostiam* Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2018. 78 s. ISBN 978-80-561-0579-5; MAJZLANOVÁ, K. 2004. Dramatoterapia vliečebnej pedagogike.Bratislava: Iris. 2004.; KOVÁČOVÁ, B. 2019. *Diverzita špecifických ukazovateľov v terapii s bábkou.* Ružomberok: – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2019. ISBN 978-80-561-0731-7. VALENTA, M. *Dramaterapie*. Praha: Grada, 2007.
[26] inšp. KOVÁČOVÁ, B. 2014. *Ergoterapia v ranom a v predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2014. 131 s. ISBN 978-80-223-3737-3
[27] GAJDOŠÍKOVÁ ZELEIOVÁ, J. 2008. Muzikoterapia a psychoprofylaxia. In Škola a zdraví 21, 3/2008 Sociální a zdravotní aspekty výchovy ke zdraví. Brno: MSD, 2008. 272 s. ISBN 978-80-7392-043-2.; ORIEŠČIKOVÁ, H. 2020. Muzikoterapia ako stratégia podpory jednotlivcov so zdravotným znevýhodnením. Studia Scientifica, 2020, 5, s. 84-94.
[28] SLANÁ, M. et al. 2020. DOI 10.31262/978-80-568-0267-0/2020
[29] VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. Vymedzenie biblioterapie ako formy pomoci. *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2018. s. 6-17. ISBN 978-80-223-4487-6.
[30] FRIEDLOVÁ, K. 2007. Bazální stimulace v základní ošetrovatelské péči. Praha: Grada, 2007. 168 s. ISBN 978-80-247-1314-4.
[31] FÁBRY LUCKÁ, Z. 2017. *Psychomotorika ako integrálna súčasť multisenzorických prístupov.* Lessner Lištiaková, I. (Ed). Multisenzorické aspekty liečebnopedagogických terapií. Bratislava: Univerzita Komenského, 2017; SZABOVÁ, M. 1998. *Náčrt psychomotorickej terapie*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského. 1998. ISBN 80-88868-06-8.
[32] HRČOVÁ, J. *Senzorická integrácia ako jedna z alternatívnych intervencii u detí s poruchou autistického spektra*. In Sociální služby. roč. 16, č. 4. 2014. s. 16-19. ISSN 1803-7348.
[33] MITAŠÍKOVÁ, P. 2017. Liečebnopedagogická diagnostika problémového správania detí v terapii hrou. In LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. (Ed.). 2017. Liečebnopedagogická diagnostika situácie dieťaťa s problémami v správaní. Bratislava : Univerzita Komenského, 2017. 179 s. ISBN 978-80-223-4427-2. s. 34-53.
[34] ORIEŠČIKOVÁ, H., HRČOVÁ, J. *Snoezelen*. Ružomberok : Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2010. 88 s. ISBN 978-80-8084-639-8.
[35] SVOBODA, P. *Poetoterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978--80-244-1682-3.

V prípade integrácie umeleckých prostriedkov v rámci terapie je možné dosiahnuť podľa Guillaume a Kováčovej[36] nasledovné skutočnosti v tabuľkovom spracovaní (Tabuľka 2).

TABUĽKA 2: Integrácia umeleckých prostriedkov do terapie

Integrovaním umeleckých prostriedkov do ranej terapie je vhodné dosiahnuť v celom systéme rodiny	• **katarziu**, odblokovanie vnútorných a vonkajších konfliktov v prežívaní dieťaťa
	• **korekciu**, prostredníctvom modelových situácií poukázať na vhodný spôsob komunikácie
	• **sprevádzanie a facilitovanie**
	• **poradenstvo**, kde hra je podnetom k dialógu s klientom/s rodičmi a i.
	• **tréningu**

Zdroj: GUILLAUME, M., KOVÁČOVÁ, B. 2010, s. 86.

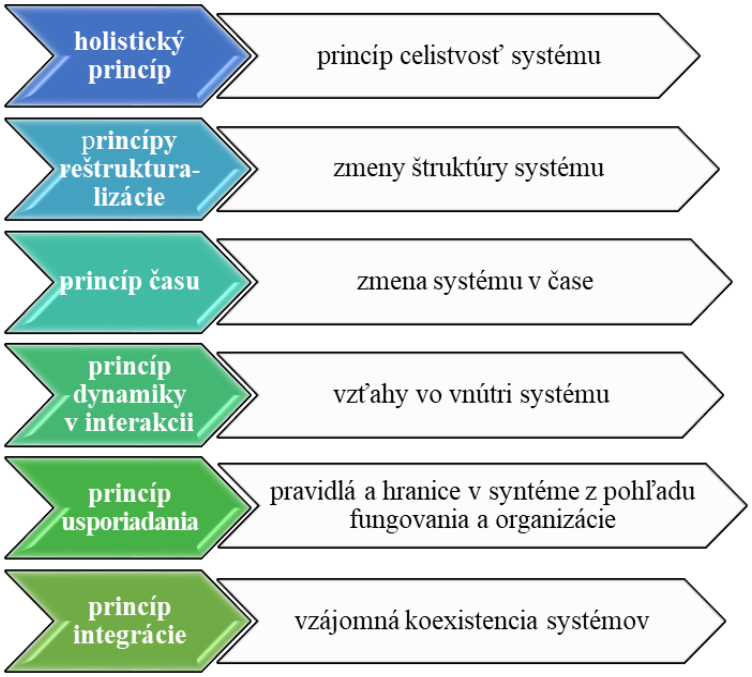
21. storočie považuje umelecké terapie za nevyhnutnú a perspektívnu súčasť liečby každého človeka. Cieľom terapií využívaných vo včasnej starostlivosti je porozumieť a pomôcť dieťaťu s rizikovým vývinom a jeho rodine (pomoc je poskytovaná rodine ako systému) pri identifikovaní a následnom riešení konkrétnej dificility v období od narodenia až po vstup do základnej školy.

Terapeutické koncepty, ktoré sú vo včasnej starostlivosti považované za podporné prostriedky koncepčne vychádzajú z teórie **vývinových systémov**. V podstate ide o teóriu vývinového kontextualizmu; o holistickú interakčnú teóriu jednotlivec − prostredie a o teóriu systému jednotlivec – v – prostredí, ktoré popisujú vývin človeka v rámci celistvosti. Práve človek je vnímaný aj s jeho prostredím, v ktorom žije, existuje a rozvíja sa (rastie a zreje). Na základe tvrdení autorov[37] sme zobrazili jednotlivé princípy do schematického spracovania (Schéma 2).

[36] GUILLAUME, M., KOVÁČOVÁ, B. 2010. *Art vo vzdelávaní. Študijný materiál pre študentov (ne)pedagogických študijných programov.* Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-8082-401-3.

[37] MAGNUSSON, D., STATTIN, H. 1998. Person context interaction theories. In: W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner: *Handbook of child psychology*: Vol. 1. Theoretical models of human development. New York: Wiley, 5th ed., 1998. pp. 685 – 759.

SCHÉMA 2: Princípy terapeutických konceptov



Zdroj: vlastné spracovanie

Podpora rodiny s dieťaťom s rizikovým vývinom

Definovanie včasnej intervencie možno nájsť v zákone 448/2008 o sociálnych službách, v ktorom je včasná intervencia definovaná ako služba včasnej intervencie, ktorá sa poskytuje dieťaťu do siedmich rokov jeho veku, ak je jeho vývoj ohrozený z dôvodu zdravotného postihnutia a rodine tohto dieťaťa. Následne sa v rámci popisovanej služby sa poskytujú a vykonávajú aktivity na to, aby bolo dieťaťu s rizikovým vývinom umožnená podpora fundovaných tímom odborníkov (Tabuľka 3).

TABUĽKA 3: Poskytovanie služby včasnej intervencie

Služba včasnej intervencie	
poskytuje	vykonáva
špecializované sociálne poradenstvo	stimulácia komplexného vývoja dieťaťa so zdravotným postihnutím
sociálna rehabilitácia	preventívna aktivita

Zdroj: Zákon 448/2008 o sociálnych službách

Službu včasnej intervencie je možné poskytovať ambulantnou alebo terénnou formou. Vekovo je určená pre rodiny s deťmi vo veku 0 – 7 rokov. Služby včasnej intervencie môžu poskytovať poskytovatelia služieb včasnej intervencie, ktorí splnili zákonom dané podmienky.[38]

V podmienkach Slovenskej republiky vznikli centrá včasnej intervencie, ktorých cieľom je:

- *podporovať rodičov v schopnosti zvládnuť náročnú situáciu súvisiacou s postihnutím ich dieťaťa;*
- *pomôcť rodine získať informácie a spracovať ich tak, aby ich rozhodnutia boli informované;*
- *poskytovať rodine relevantné informácie, nie rady (s informáciami pracovať dôverne a s citom, rešpektovať kultúru danej rodiny);*
- *pomôcť rodine uvedomiť si možnosti, ale aj dôsledky voľby jednotlivých možností;*
- *hľadať spôsoby kompenzácie chýbajúcich schopností a zručností, ktoré v procese včasnej intervencie nie je možné získať;*
- *nerobiť za rodinu veci, ktoré rodina dokáže urobiť sama, ale podporiť ich v snahe a aktivitách;*
- *voliť také formy podpory rodiny, ktoré ju nebudú vyčleňovať, ale naopak vytvoria podmienky inklúzie;*
- *súrodencom detí s rizikovým vývinom alebo zdravotným postihnutím poskytnúť primeraným spôsobom dostatok informácií o charaktere ťažkostí súrodenca, jeho dĺžke trvania, špecifikách, prejavoch, potrebách a obmedzeniach;*
- *posilňovať súrodencov detí s rizikovým vývinom alebo zdravotným postihnutím k otvorenej komunikácii a zdieľaniu vlastných pocitov;*
- *viesť rodičov k priamej komunikácii pri opisovaní vlastných pocitov neistoty, znepokojenia ako aj vlastných priorít rodiny.*

Na základe výskumu z roku 2018[39] sú dostupné výsledky, že na Slovensku je približne 14 000 detí so zdravotným znevýhodnením vo veku do 7 rokov. Práve táto skupina detí má potenciál rozvíjať sa za predpokladu, že dostanú včas k informáciám a bude im poskytnutá cielená podpora. Do systému podpory je nevyhnutné zaradiť aj rodiny detí so zdravotným znevýhodnením, ktorých život je zásadne ovplyvnený príchodom takéhoto dieťaťa do rodiny. Zohľadňujúc viacero demografických ukazovateľov (priemerná dĺžka života, počet členov domácností, počet narodených detí s postihnutím/ rizikovým vývinom) možno predpokladať, že celkový počet takto ovplyvnených ľudí je približne 613 tisíc, čo predstavuje cca 11% z celkovej populácie Slovenska.

---

[38] *podľa § 33 Zákon 448/2008 o sociálnych službách*

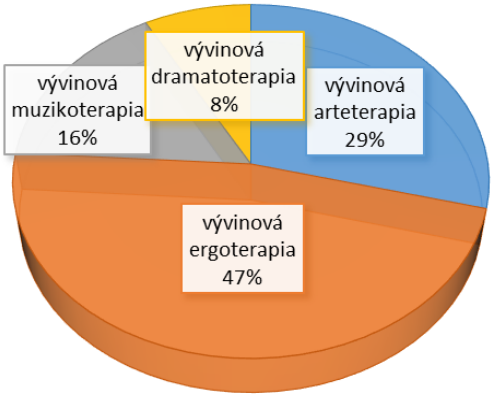
[39] Asociácia poskytovateľov a podporovateľov včasnej intervencie (APPVI) vypracovala v roku 2018 Správu o stave včasnej intervencie na Slovensku, ktorej cieľom bolo predložiť čo najvernejší obraz o stave včasnej intervencie v našej krajine.

Konkrétne ukazovatele konceptov pomoci vo včasnej starostlivosti

Uvádzame parciálne ukazovatele z prieskumného zisťovania, v ktorých sme sa zamerali na využívanie terapeutických konceptov pomoci. Predmetné výsledky boli výsledkom vstupných dotazníkov určených pre odborníkov z poradenských zariadení a z rozhovorov. Výskumnú vzorku tvorilo 55 odborníkov z pomáhajúcich profesií, ktorí pracovali s rodinami v sťaženej situácii.

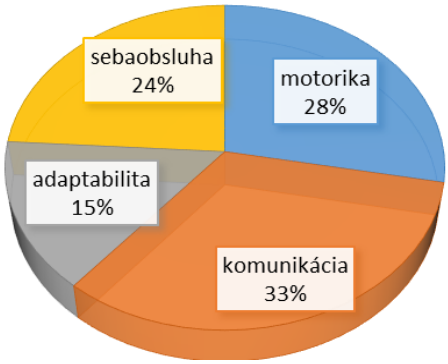
V súvislosti s monitoringom využívania konceptov pomoci, v zmysle využívania vývinovo orientovanej terapie je nevyhnutné zdôrazniť, že odborníci, ktorí vypĺňali dotazník mali v otázke *„Ktoré z uvedených terapií sa vo Vašom centre využívajú?“* označiť päť terapií a/alebo terapeutických prístupov. Mali k dispozícii pojmy označujúce expresívne a iné terapeutické prístupy.

GRAF 1: Najčastejšie využívané terapeutické koncepty vo včasnej intervencii



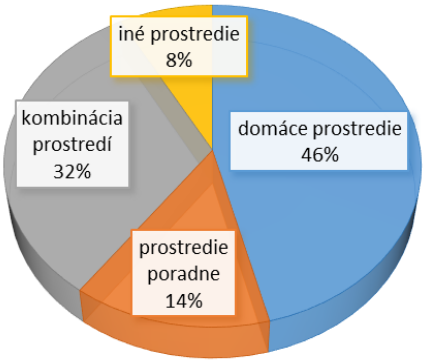
Zo sumárneho počtu terapií (N_t=13) participanti označili 4, ktoré uvádzame v Grafe 1. Ide o tie, ktoré dosiahli vyššiu hodnotu ako 8%-ntné zastúpenie. V porovnaní s výslednými hodnotami z obsahovo identického prieskumu sa poradie vo využívaní vývinovo orientovanej ergoterapie a vývinovo orientovanej arteterapie pozmenili. V danom prieskume bola vývinovo orientovaná ergoterapia (47%) uvádzaná ako najčastejšie využívaným konceptom pomoci rodinám so sťaženou životnou situáciou. Odborníkmi boli limity ranej ergoterapie popisované v zmysle *„nízkej dostupnosti odborných textov s námetmi na prácu, prípadne s popisom indikácii/kontraindikácii pre konkrétne znevýhodnenie a nízka až minimálna možnosť absolvovať ergoterapeutické školenia pre raný a predškolský vek“. Taktiež supervízne stretnutia, či možnosti rozvíjať sa v kompetencii „byť kvalitným ergoterapeutom“ sú k súčasnej legislatíve zaznávané.*

GRAF 2: Podpora dieťa v konkrétnej oblasti rozvíjania



Najčastejšie rozvíjanou oblasťou v dosahovaní optimálneho vývinu detí boli oblasti motoriky, adaptácie, komunikácie a sebaobsluhy. Z označených oblastí najčastejšou oblasťou, v ktorej je podpora odborníkom poskytovaná je oblasť komunikácie (33%) a motoriky (28%). Zvyčajne ide o spoluprácu liečebného pedagóga, špeciálneho pedagóga a logopéda s fyzioterapeutom. Napriek tomu, že ide o oblasti veľmi všeobecne koncipované, aktuálne nemáme vyhodnotené konkrétne subkategórie, ktoré boli z rozhovorov vygenerované.

GRAF 3: Prostredie realizácie včasnej intervencie



Prostredie, v ktorom je poskytovaná intervencia bolo odborníkmi považované za druhý dôležitý faktor po spolupráci s rodinou. Najčastejšie je uprednostňované domáce prostredie, v ktorom rodina pociťuje istotu a bezpečie pre ich dieťa. Kombinácia prostredí (najčastejšie domáceho prostredia s poradňou) bola odborníkmi na základe skúseností označovaná ako druhá najčastejšia alternatíva, ktorá je rodičmi uprednostňovaná.

Záver

Terapeutické koncepty v súvislosti s konkrétnym vývinovým modelom a prostredím, v ktorom sa intervencia realizuje, zohrávajú dôležitú rolu aj v samotnej kvalite života rodiny. Predstavujú možnosti pre rodiny s deťmi so zdravotným znevýhodnením, nakoľko v ranej intervencii sú zohľadňované individuálne potreby detských klientov. Samotné koncepty akceptujúce vývinový profil detského klienta a jeho individuálne potreby využívajú expresívne terapie a terapeutické koncepty z dôvodu aktivácie, zlepšenia a upokojenia v oblastiach, ktoré sú zdravotným stavom posudzované ako limitné alebo oneskorené. Práve koncepty vo včasnej intervencii poukazujú na potenciál využívať ich benefity k dosiahnutiu zmien, aj napriek tomu, že by boli minimálne.

Bibliografia

FÁBRY LUCKÁ, Z. 2014a. Podpora rodiny v procese sprevádzania. In: Kováčová, B. (ed.). Liečebná pedagogika 1. Vybrané kapitoly z liečebnej pedagogiky. Bratislava: Univerzita Komenského, 2014. s. 7 – 25. ISBN 978–80–223–3736–6.

FÁBRY LUCKÁ, Z. 2014b. Podpora vzťahu rodič – dieťa s viacnásobným postihnutím prostredníctvom psychomotorickej terapie. In: MITAŠÍKOVÁ, P. (Ed.) 2014. *Európska iniciatíva za kompetentnosť vo včasnej intervencii. Spolupráca s rodičmi pri podpore vývinu*. Zborník z medzinárodnej konferencie a pilotného tréningu k projektu ECI 2.0. Bratislava: Univerzita Komenského. 2014. ISBN 978-80-223-3685-7.

FÁBRY LUCKÁ, Z. 2017. *Psychomotorika ako integrálna súčasť multisenzorických prístupov.* Lessner Lištiaková, I. (Ed). Multisenzorické aspekty liečebnopedagogických terapií. Bratislava: Univerzita Komenského, 2017.

FRIEDLOVÁ, K. 2007. Bazální stimulace v základní ošetrovatelské péči. Praha: Grada, 2007. 168 s. ISBN 978-80-247-1314-4.

GAJDOŠÍKOVÁ ZELEIOVÁ, J. 2008. Muzikoterapia a psychoprofylaxia. In: Škola a zdraví 21. Sociální a zdravotní aspekty výchovy ke zdraví. Brno: MSD, 2008. 272 s. ISBN 978-80-7392-043-2.

GUILLAUME, M., KOVÁČOVÁ, B. 2010. *Art vo vzdelávaní. Študijný materiál pre študentov (ne)pedagogických študijných programov.* Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-8082-401-3.

HORŇÁKOVÁ, M. 2010. Úvod do problematiky konceptov liečebnopedagogickej pomoci. In *Včasná intervencia orientovaná na rodinu.* Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 2010. s. 98 – 105. ISBN 978-80-223-2915-6.

HRČOVÁ, J. 2014. *Senzorická integrácia ako jedna z alternatívnych intervencii u detí s poruchou autistického spektra*. In Sociální služby. roč. 16, č. 4. 2014. s. 16-19. ISSN 1803-7348.

CHANASOVÁ, Z. *Význam literárnych a dramatizačných metód vo výchove k cnostiam*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM – vydavateľstvo KU, 2018. 78 s. ISBN 978-80-561-0579-5.

KOBI, E. 2004. *Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken*. 6. vyd. Berlín: BHP Verlag, 2004.

KOVÁČOVÁ, B. 2014. *Ergoterapia v ranom a v predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2014. 131 s. ISBN 978-80-223-3737-3

KOVÁČOVÁ, B. 2014. Liečebná pedagogika vo vývine človeka. In: Liečebná pedagogika 1: vybrané kapitoly z liečebnej pedagogiky z biodromálneho hľadiska. Bratislava: Univerzita Komenského, 2014. s. 6-32. ISBN 978-80-223-3736-6

KOVÁČOVÁ, B. *Diverzita špecifických ukazovateľov v terapii s bábkou.* Ružomberok: – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2019. ISBN 978-80-561-0731-7.

LAUDATO Sİ – o starostlivosti o náš domov. Encyklika Svätého Otca Františka. Trnava: Spolok sv. Vojtecha, 2015. s. 147. ISBN 978-80-816-1180-3.

LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. 2017. Liečebnopedagogická intervencia prostredníctvom multisenzorických prístupov pri problémoch v správaní detí. In: LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. (Ed.). 2017. Liečebnopedagogické intervencie pri poruchách správania detí. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2017. 174 s. ISBN 978-80-223-4454-8. s. 154-173.

MAGNUSSON, D., STATTIN, H. 1998. Person context interaction theories. In: W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner: *Handbook of child psychology*: Vol. 1. Theoretical models of human development. New York: Wiley, 5th ed., 1998. pp. 685 – 759.

MAJZLANOVÁ, K. 2004. Dramatoterapia v liečebnej pedagogike. Bratislava: Iris. 2004.

MITAŠÍKOVÁ, P. 2017. Liečebnopedagogická diagnostika problémového správania detí v terapii hrou. In LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. (Ed.). 2017. Liečebnopedagogická diagnostika situácie dieťaťa s problémami v správaní. Bratislava : Univerzita Komenského, 2017. 179 s. ISBN 978-80-223-4427-2. s. 34-53.

MÜLLER, O. a kol. *Terapie ve speciální pedagogice.* Praha: Grada, 2014. 512 s. ISBN 978-80-247-4172-7.

ORIEŠČIKOVÁ, H. 2020. Muzikoterapia ako stratégia podpory jednotlivcov so zdravotným znevýhodnením. Studia Scientifica, 2020, 5, s. 84-94.

ORIEŠČIKOVÁ, H., HRČOVÁ, J. 2010. *Snoezelen.* Ružomberok : Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2010. 88 s. ISBN 978-80-8084-639-8.

POTMĚŠIL, M. Terapie v rané intervenci (heslo). In: Valenta, M. a kol. *Slovník speciální pedagogiky.* Praha: Portál. s. 215 – 216. ISBN 978-80-262-0937-9.

SLANÁ, M. et al. *Terapeutické koncepty pomoci vo včasnej intervencii*. 1. vyd. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave. Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce, 2020. 153 s. ISBN 978-80-568-0267-0. DOI 10.31262/978-80-568-0267-0/2020

STRMEŇ, L., RAISKUP, CH. J. 1998. *Výkladový slovník odborných výrazov používaných v psychológii.* 1. vyd. Bratislava: Iris, 1998. ISBN 80-88778-69-7.

SVOBODA, P. *Poetoterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1682-3.

SZABOVÁ, M. 1998. *Náčrt psychomotorickej terapie*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského. 1998. ISBN 80-88868-06-8.

ŠICKOVÁ FABRICI, J. 2006. *Arteterapia – Ú(zá)žitkové umenie.* Petrus Publishers: 2006. 273 s. ISBN 80-89233-10-4.

VALENTA, M. 2007. *Dramaterapie*. 1. Vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-7178-586-5.

VALENTA, M. 2015. *Slovník speciální pedagogiky.* Praha: Portál, 2015. s. 214. ISBN 978-80-262-0937-9.

VALENTA, M. 2015. Terapie komplementární (heslo). In: Valenta, M. a kol. *Slovník speciální pedagogiky.* Praha: Portál. 2015. s. 214. ISBN 978-80-262-0937-9.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. Vymedzenie biblioterapie ako formy pomoci. *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2018. s. 6-17. ISBN 978-80-223-4487-6.

Všeobecný encyklopedický slovník, heslár G – L. Praha: Nakladatelství Cesty, 2002(a). ISBN 80-7181-659-0.

Všeobecný encyklopedický slovník, heslár S – Ž. Praha: Nakladatelství Cesty, 2002(b). ISBN 80-7181-768-0.

Príspevok je parciálnym výstupom projektu KEGA 013KU-4/2019 E-learningové vzdelávacie moduly k problematike včasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom.

Doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.
Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
barbora.kovacova@ku.sk

Možnosti hudby pri podpore vnímania a vývinu u detí vo včasnej intervencii

Promoting Child Perception and Development Through Music in Early Intervention

Mária Habalová

Abstract

Music therapy is the clinical use of music and sounds within the context of a therapeutic relationship with a trained professional. The goal of music therapy is to enhance the physical, psychological, social, and spiritual well being of the child, thereby increasing their quality of life. At an early age, one of the basic conditions for child's development is to provide stimuli that are strong enough and comprehensible to the child. In music therapy music serves as one of these stimuli. Through it, it is possible to elicit various reactions in the child and to create conditions to establish a therapeutic relationship and following intervention. The aim of this paper is to present the various ways in which music therapy can be used in early childhood intervention to achieve these goals.

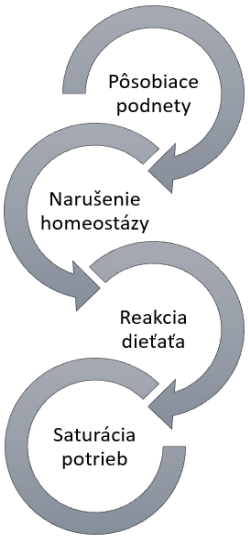
Keywords: Music therapy. Early intervention. Perception. Awareness. Development.

Úvod

Väčšina detí reaguje na hudbu veľmi pozitívne. Hudba oslovuje a vyvoláva záujem často aj v prípadoch, kedy nefungujú bežné komunikačné stratégie. Pôsobí svojimi výrazovými prostriedkami – rytmom, melódiou, harmóniou, intenzitou a farbou. Ich organizácia a štruktúra ju odlišuje od mnohých iných bežných zvukov a umožňuje predvídať a očakávať, čo bude nasledovať. Hudobný pohyb je daný zmenami tempa, dynamickými zmenami, gradáciou, vzostupnými a zostupnými radami tónov, pauzami a pod. Všetky tieto zmeny pomáhajú udržať pozornosť, vzbudzujú očakávania, alebo naopak, prispievajú k upokojeniu a k rôznym iným reakciám. Účinok hudobných výrazových prostriedkov, hudobného pohybu a prirodzeného záujmu dieťaťa je možné využiť v terapii pri cielenom pôsobení v snahe vyvolať požadované reakcie.

Percepcia sluchových podnetov

Vnímanie predstavuje základnú schopnosť organizmu, ktorá umožňuje organizovať a interpretovať senzorické informácie, ktoré ku človeku prichádzajú vo forme fyzikálnej alebo chemickej energie. K vnímaniu je potrebná činnosť viacerých zmyslových analyzátorov, nervovej sústavy a mozgu. Práve v mozgu dochádza k vzniku vnemu (psychického odrazu vnímanej reality ako celku) vo vedomí človeka. Dieťa, ktoré vníma, získava nové skúsenosti. Tie mu pomáhajú uvedomovať si seba, svoje pocity a pohnútky, ktoré sa stávajú podnetom pre jeho reakcie.



Obrázok 1: Pôsobenie podnetov a reakcie dieťaťa[1]

Schopnosť dieťaťa ovplyvniť svojimi reakciami prostredie, prispieva k jeho autonómii a samostatnosti. Vďaka tomu sa stáva aktívnou súčasťou svojho prostredia, v ktorom sa stále viac orientuje.

Podmienkou napredovania vo vývine je primeraná stimulácia. To znamená, že podnety z vonkajšieho prostredia prichádzajú k dieťaťu v primeranom množstve a kvalite.[2] Ak sú dostatočne silné a veku primerané, aktivizujú jeho bdelosť (pripravenosť k činnosti). Potreba primeranej stimulácie je za normálnych okolností u najmenších detí saturovaná v rámci starostlivosti (cez

[1] V interakcii s prostredím, cez pôsobenie podnetov (vonkajších, vnútorných, psychických a sociálnych), dochádza k narušeniu homeostázy a potrebe resaturácie. Vzniknuté potreby vedú k adaptívnym reakciám organizmu.
[2] MATĚJČEK, Z. 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha : Grada.

kŕmenie, nosenie, hojdanie, utišovanie a pod.).[3] Postupne, ako dieťa získava kontrolu nad svojimi pohybmi a ako preniká do priestoru, dokáže si mnohé podnety zabezpečiť aj samé. Ak toho dieťa nie je schopné, je potrebné zabezpečiť vhodnú stimuláciu, aby mohlo vo vývine napredovať.

Dôležité je citlivo zvažovať množstvo ponúknutých podnetov. Problém môže nastať tak v prípade, keď je podnetov veľa, ako aj v prípade, keď ich je málo. Ak je dieťa podnetmi zahltené, nadmerná stimulácia vedie k jeho vyčerpaniu, preťaženiu a k obranným reakciám (strata pozornosti, odvrátenie pohľadu, mrzutosť, vyhýbavé reakcie). K podnetovej deprivácii dochádza vtedy, ak sú podnety príliš slabé, ak prichádzajú v nedostatočnom množstve, alebo ak dieťa nedokáže z nejakého dôvodu informácie zachytiť a interpretovať. K takémuto stavu môže prispieť aj zdravotné či mentálne znevýhodnenie, poškodenie zmyslových orgánov a pod.

Škála pozorovateľných prejavov a správania, v zmysle reakcií na pôsobiace podnety, je veľmi široká – od základných somatických prejavov (napr. zmeny dychovej frekvencie), cez zjavné, očakávané reakcie a až po prehnané, neprimerané reakcie a správanie (napr. v prípade, ak sa dieťa cíti byť ohrozené). Úlohou rodičov a odborníkov vo včasnej intervencii je naučiť sa tieto reakcie odpozorovať a porozumieť im v situačnom kontexte.

Proces senzorického spracovania

Proces senzorického spracovania označuje priebeh, akým sú jednotlivé podnety zaznamenané, prijaté a odoslané do mozgu, kde dochádza k ich následnému uvedomeniu a vnímaniu v zmysle komplexného vnemu. Výsledkom tohto procesu je reakcia dieťaťa na ich pôsobenie.

Podľa Lištiakovej[4] má senzorické spracovanie tieto úrovne – registrácia, modulácia, diskriminácia, integrácia a praxia.

- **Registrácia** – ide o zachytenie informácií (podnetov) zmyslovými orgánmi, ktoré ku človeku prichádzajú vo forme fyzikálnej alebo chemickej energie. Zvuk je z fyzikálneho hľadiska mechanické pozdĺžne vlnenie, ktoré sa šíri v látkovom prostredí. Toto vlnenie dokáže človek vnímať prostredníctvom sluchu – vzdušné a kostné vedenie, alebo prostredníctvom mechanoreceptorov, proprioreceptorov a nervových zakončení v svalovej hmote – ako vibrácie a chvenie. Najčastejšou príčinou problémov v registrácii podnetov pri vzdušnom vedení zvuku je nedoslýchavosť. Pri poruchách sluchu je prvým krokom diagnostika a ak je to možné, korekcia alebo kompenzácia

[3] VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Vývojová psychologie 1*. Praha : Karolinum.
[4] LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. (Ed.). 2017. Multisenzorické aspekty liečebnopedagogických terapií. Bratislava: Univerzita Komenského. s. 102-118. [online] 2017. [cit. 17. 12. 2020] Dostupné na: https://multisenz.files.wordpress.com/2018/03/lessner-listiakova-ed-2017.pdf.

prípadného sluchového poškodenia. Pri zníženej citlivosti na sluchové podnety (auditívnej hyposenzitivite), ktorá môže mať aj iné príčiny ako poruchy sluchu, je dôležité zvukové podnety náležite zosilniť, príp. sprostredkovať ich vnímanie aj cez iné zmyslové modality (napr. cez vibrácie). Cieľom zámerne volených aktivít a cvičení je prebudiť záujem o zvuky, rozpoznať prítomnosť/absenciu zvuku, snažiť sa lokalizovať zvuk, a pod.

- **Modulácia** – ide o schopnosť vyselektovať z množstva podnetov ten, ktorý je dôležitý a zamerať naň pozornosť.[5] V prípade poruchy modulácie v oblasti sluchového vnímania sa môžeme u dieťaťa stretnúť so zvýšenou citlivosťou na zvuky (auditívnou hypersenzitivitou). Dieťa reaguje na mnohé aj bežné zvuky neprimerane. Je preťažené vnímaním nepodstatných zvukov, čo spôsobuje jeho napätie a vyhýbavé správanie (prejavuje sa napr. ako nepozorné alebo ako príliš hlučné), čím sa chráni pred nadmernou stimuláciou. Takéto reakcie sa môžu prehlbovať, ak je dieťa vystavené vplyvu hluku dlhšie.

Obrázok 2: Auditívna hypersenzitivta – začarovaný kruh
Zdroj: Spracované podľa: Kennedy, Benton[6]

V terapii sa orientujeme na tréning zamerania pozornosti (vnímanie konkrétnych zvukov v zvukovom šume a pod.), znižovanie citlivosti voči zvukom najmä v situáciách, ktoré sú pre dieťa a jeho rodinu záťažové. Napr. využívame aktivity a pripravujeme situácie, pri ktorých môže dieťa kontrolovať prítomnosť/neprítomnosť zvuku aj inou ako sluchovou cestou (aby sa na prítomnosť zvuku mohlo pripraviť).

[5] LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. (Ed.). 2017.
[6] KENNEDY, V., BENTON C. 2019. Sound sensitivity in children. ENT & AUDIOLOGY NEWS, Volume 27, Issue 6, January/February 2019. [online] 2019. [cit. 9. 12. 2020] Dostupné na: https://www.entandaudiologynews.com/features/audiology-features/post/sound-sensitivity-in-children.

- **Diskriminácia** – vplyvom učenia a predchádzajúcich skúseností sa dieťa učí rozlišovať pôvod jednotlivých zvukov. Vďaka tomu sa postupne učí orientovať vo svojom prostredí podľa sluchu. Neskôr si osvojuje schopnosť diferencovať najmenšie funkčné jednotky jazyka (fonémy), rozvíja sa fonematické vnímanie a analýza, čo má význam pri porozumení reči a neskôr pri osvojovaní si písania a čítania. Opäť sa pri spoznávaní zvukov snažíme zapojiť viaceré zmysly dieťaťa (ukazujeme mu, ako vzniká zvuk, dáme mu možnosť hmatom preskúmať predmet, ktorý zvuk vydáva a pod.).
- **Integrácia** – ide o schopnosť mozgu integrovať a vyhodnotiť informácie zo všetkých senzorických systémov a prostredníctvom integrácie a vyhodnotenia informácie z jednotlivých senzorických modalít sprostredkovať človeku jedinečný geštalt zážitku.[7] V intervencii sa cielene prepája multisenzorická percepcia. Počúvanie hudby môže byť doplnené o kinestetické podnety (hojdanie), taktilné podnety (masáž), vibračné podnety (vibračné lôžka, kontakt s rezonátorom hudobného nástroja), proprioceptívne podnety (zmeny polohy, pohyby), zrakové podnety a iné. Voľba zapojenia jednotlivých senzorických systémov sa odvíja od intervenčného plánu, ktorý vychádza z potrieb dieťaťa.
- **Praxia** – ide o schopnosť zareagovať funkčným správaním na prijaté a interpretované zmyslové informácie. Výsledný očakávaný prejav by mal zodpovedať terapeutickému cieľu. V kontexte včasnej intervencie je dôležité počítať s tým, že reakcie dieťaťa môžu byť málo výrazné, oneskorené, dokonca sa niekedy dajú zachytiť iba na somatickej úrovni. Napr. u detí s narušeným vedomím alebo s ťažkým viacnásobným znevýhodnením môže ísť o zrýchlenie/spomalenie dychu, zvýšenie/uvoľnenie svalového napätia a pod. Prítomnosť alebo absencia reakcie ponúka spätnú väzbu o tom, či bola intenzita, dĺžka, prípadne voľba hudobného podnetu zvolená správne. V nasledujúcej tabuľke sú uvedené niektoré príklady reakcií dieťaťa na hudobný podnet.

[7] ADLER, R. S., SAMOSNOVA – JELLISON, O. V. 2017. *Music therapy for multisensory and Body Awareness in Children and Adults with Severe to Profound Multiple Disabilities*. London : Jessica Kinglsey Publishers.

Tabuľka 1: Reakcie dieťaťa na hudobnú ponuku

Hudobná ponuka	Reakcie
Podnety vychádzajúce z hudobnej produkcie (spev, hra na hudobný nástroj, reprodukovaná hudba)	• Reflexné reakcie • Somatické reakcie (napr. zmeny v intenzite a rytme dýchania) • U novorodencov – rytmické sacie pohyby • Natočenie smerom k zdroju zvuku • Zameranie pohľadu na zdroj zvuku (sem patrí aj sledovanie pohybujúcich sa hrajúcich predmetov a osôb) • Nadviazanie zrakového kontaktu • Prejavy spokojnosti (ak má dieťa radosť) • Prejavy rozrušenia (odmietanie ponuky, nepokoj, plač) • Komunikácia (neverbálna, verbálna) vlastných preferencií – napr. dieťa si vyžiada zopakovať obľúbenú pieseň • Zmena v pohybovej aktivite (pohupovanie sa pri počúvaní hudby, prispôsobenie pohybov tempu a pod.) • Nárast v oblasti vokálneho prejavu – vytváranie rôznych zvukov, zapájanie sa spevom (vokalizáciou častí alebo celej melódie, spevom časti alebo celého textu) • Napätie a očakávanie vo vzťahu k hudobnému pohybu (zmeny v intenzite, dynamike, očakávanie spojené s tichom v hudbe a pod.)
Podnety vyplývajúce z využitia hudobných nástrojov	• Pozitívne alebo negatívne reakcie viažuce sa ku konkrétnym hudobným nástrojom (preferencia/odmietanie konkrétneho nástroja, konkrétnych zvukov) • Sledovanie hudobného nástroja zrakom • Naťahovanie sa za hudobným nástrojom • Tolerovanie/odmietanie vibrácií spôsobených hrou na nástroj pri kontakte s telom • Fyzický kontakt s hudobným nástrojom cez dotyk, skúmanie prostredníctvom úst, uchopenie nástroja • Pokus o hru/hra na hudobný nástroj

Zdroj: Spracované podľa Schwartz[8]

Hudba sa v terapii využíva v receptívnej aj aktívnej forme. Hudobná ponuka a jednotlivé cvičenia sú prispôsobené tak, aby ich dieťa dokázalo pochopiť a prijať na svojej vývinovej úrovni. Príjemný kontext a pozitívne zážitky často umožňujú pôsobiť na viaceré oblasti vývinu v atmosfére objavovania a radosti.

[8] SCHWARTZ, E. 2008. *Music therapy and early childhood: A Developmental Approach.* Dallas : Barcelona Publishers.

Reakcie dieťaťa na hudobné podnety vo vzťahu k vývinovým oblastiam

Reakcie vyvolané hudbou sa môžu prejaviť v rovine somatickej, kognitívnej, emocionálnej, komunikačnej a sociálnej, pričom hudba tu môže pôsobiť dvomi základnými spôsobmi – stimulujúco a upokojujúco. Vzhľadom na toto pôsobenie je možné čiastočne predvídať pôsobenie hudby na základe týchto charakteristík:

- **Hudba pôsobiaca stimulujúco** – najčastejšie sa vyznačuje rýchlejším tempom, výrazným rytmom, vyššou hlasitosťou, výraznejšími dynamickými zmenami a kontrastami, obsahuje prvky gradácie, staccato, variácie tónov, zvukov, melódie a pod.;
- **Hudba pôsobiaca upokojujúco** – môže sa vyznačovať pomalším tempom, malými dynamickými zmenami, nižšou hlasitosťou, legatom, dôležitá je pri nej predvídateľnosť.

Napriek uvedeným hudobným charakteristikám je dôležité poznamenať, že rovnaká hudba môže u rôznych detí vyvolať rôzne, niekedy aj paradoxné reakcie. Tie sú primárne determinované významom, osobnými preferenciami a asociáciami, ktoré sa k nej viažu.[9] Preto je u každého dieťaťa dobré oboznámiť sa s jeho hudobnou anamnézou a preferenciami ešte pred začiatkom intervencie.

V nasledujúcej tabuľke sú uvedené možnosti a prejavy stimulujúceho a uvoľňujúceho pôsobenia hudby a hudobných činností na jednotlivé vývinové oblasti.

Tabuľka 2: Príklady stimulujúceho a upokojujúceho vplyvu hudby

	Stimulujúci vplyv	**Upokojujúci vplyv**
Somatická oblasť	• Zrýchlenie dychovej a tepovej frekvencie • Zvýšenie svalového napätia • Motorická odozva na hudbu • Zvýšenie sacích pohybov u novorodencov a dojčiat	• Spomalenie dychovej a tepovej frekvencie • Svalové uvoľnenie
Kognitívna oblasť	• Sprostredkovanie zmyslových vnemov • Upriamenie a zameranie pozornosti (pri pasivite) • Zvýšenie motivácie • Vytvára príjemný kontext pre osvojovanie a opakovanie vedomostí (napr. prostredníctvom piesní) • Nápomocná pri vybavovaní textov piesní, spomienok a pod. z pamäti	• Upriamenie a zameranie pozornosti (postupným spomaľovaním tempa, zvoľňovaním aktivity a pod.)

[9] ZELEIOVÁ, J. 2002. Muzikoterapia – dialóg s chvením. Bratislava: Ústav hudobnej vedy SAV.

Emocionálna oblasť	• Schopnosť hudby indukovať emócie prostredníctvom reflexov mozgového kmeňa, cez hudobný/emocionálny pohyb, emocionálnu nákazu • Zvyšovanie napätia cez hudobný pohyb a hudobné očakávania (práca s tichom, zmeny v dynamike, tempe)	• Prostriedok na dosiahnutie emocionálneho komfortu pri zmierňovaní stresových stavov a ich príznakov napr. cez počúvanie obľúbenej skladby alebo piesne, ktorú má dieťa asociovanú s pozitívnymi zážitkami. • Prostriedok na uvoľnenie emocionálneho napätia (buď vo forme katarzie alebo ako únik z nepríjemnej situácie)
Oblasť komunikácie	Podnecovanie k: • neverbálnej komunikácii a interakcii (napr. pri hudobnej improvizácii) • vokálnej improvizácii, interpretácii, imitácii • využívaniu komunikačných stratégií – napr. striedanie komunikačných rolí (prostredníctvom vokálnych a inštrumentálnych činností)	• Eliminácia stresu a napätie sprevádzajúce rečový prejav • Využitie exogénneho, konštantného hudobného rytmu pri korekcii porúch rytmu reči (rytmické vodidlá)
Sociálna oblasť	• Využitie piesne na nadviazanie kontaktu (kontaktné piesne) • Zážitok „my“ pri spoločnej participácii na hudobnej improvizácii, produkcii	• Hudba ako únik pred nepríjemnou sociálnou situáciou, pri neistote

Vybrané podmienky úspešnej terapie

Vo výchove, ako aj v terapii, je dôležitý pocit istoty a bezpečia, ktorý patrí medzi základné potreby dieťaťa a vytvára predpoklad preto, aby dieťa nabralo odvahu skúmať svoje prostredie a učiť sa. Preto je jednou zo základných úloh liečebného pedagóga vytvárať emocionálne priaznivé prostredie a budovať s dieťaťom vzťah dôvery.

Interakciu s dieťaťom, ako aj odvahu skúmať a zapojiť sa do aktivity, môže liečebný pedagóg podporiť svojim akceptujúcim postojom a vnímavou prítomnosťou. Pri nadväzovaní vzťahu vychádza zo záujmov dieťaťa, rešpektuje ho, reaguje na jeho potreby, povzbudzuje ho k aktivite. Okrem slovnej výzvy môže k nadviazaniu kontaktu a prebudeniu záujmu dieťaťa využiť aj hudobnú ponuku, ako napr.:

- spev obľúbenej alebo tzv. kontaktnej piesne (úvodnej piesne, často s menom dieťaťa);
- spev a hru na hudobný nástroj;
- ponuku vizuálne alebo taktilne zaujímavého hudobného nástroja;

- sprostredkovanie taktilných a vibračných podnetov (napr. masáž prostredníctvom hudobného nástroja, prenesenie vibrácií hrajúceho nástroja pri kontakte s telom dieťaťa);
- zrkadlenie správania dieťaťa cez improvizovanú inštrumentálnu hru;
- imitáciu zvukov a hlasového prejavu dieťaťa, jeho pohybov, príp. jeho inštrumentálnej hry;
- pripojenie sa k inštrumentálnej hre dieťaťa, opakovanie jeho hudobných nápadov;
- komunikácia cez nástroje – liečebný pedagóg zahrá krátky motív a vyjadrí ponuku (verbálne/neverbálne), aby dieťa svojou hrou odpovedalo;
- nedospievanie slov v známych piesňach, pričom dieťaťu ponúka možnosť slová doplniť.

K pocitu bezpečia a predvídateľnosti toho, čo bude nasledovať, prispievajú aj rituály, ktoré často bývajú súčasťou terapie. Ide o činnosti a aktivity realizované podľa určitého opakujúceho sa vzorca. Majú zvyklostný charakter a navodzujú určité očakávania. Jednoduché hudobné rituály je možné využiť na začiatku a konci realizácie hudobných (aj nehudobných) činností, rovnako aj pri prechode z jednej aktivity na inú. Pri týchto rituáloch dochádza podľa Gajdošíkovej Zeleiovej[10] k hlbšiemu uvedomovaniu si prechodových situácií v čase a tým k upozorneniu na začiatok a koniec určitých situácií a ich význam v kontexte.

Dôležitou podmienkou pre učenie a nadobúdanie skúseností je zabezpečenie potreby určitého stáleho poriadku vo veciach a vzťahoch.[11] Ak dieťa dostáva pri opakovaní a precvičovaní aktivít rovnakú pozitívnu spätnú väzbu, naučené reakcie, správanie a vedomosti sa upevňujú a tiež vzniká priestor pre vytvorenie návykov. S organizáciou a poriadkom pri organizácii úloh a aktivít súvisí aj zabezpečenie kontinuity v sprostredkovaných vedomostiach a skúsenostiach. Vývin je kumulatívny proces.[12] To znamená, že každá z dosiahnutých schopností stavia na predchádzajúcich. Jednotlivé činnosti by mali byť volené tak, aby rešpektovali vývinovú úroveň dieťaťa a zároveň ponúkali možnosť k napredovaniu. Poznanie vývinových sekvencií, noriem a medzníkov v jednotlivých vývinových oblastiach, ako aj v oblasti vývinu hudobných schopností, môže napomôcť pri voľbe a plánovaní hudobných činností, zaradených do terapie tak, aby bola dodržaná línia prirodzeného vývinu a rešpektovaná jeho postupnosť a nadväznosť.

---

[10] GAJDOŠÍKOVÁ ZELEIOVÁ, 2008. Kontext filozoficko-psychologický. In KRBAŤA, P. a kol. 2008. Psychológia hudby nielen pre hudobníkov. Od hľadania vzťahu k hudbe k umeleckému majstrovstvu. Varín: Elektro AB. s. 343 – 364.
[11] MATĚJČEK, Z. 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte.* Praha: Grada.
[12] ALLEN, K. E., MAROTZ, L. R. 2002. Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let. Praha: Portál.

Okrem zabezpečenia náplne intervencie po obsahovej stránke, je tiež dôležitou úlohou odborníka pripraviť prostredie, v ktorom sa intervencia realizuje. Všetky aktivity a činnosti by mali prebiehať v prostredí, ktoré je bezpečné a prispôsobené potrebám dieťaťa. Aj príliš stimulujúce prostredie môže byť prekážkou pri sústredení sa a zameraní pozornosti na požadovanú aktivitu. Liečebný pedagóg by mal byť pripravený na stretnutie tak, aby mal k dispozícii všetky potrebné pomôcky, no zároveň, aby nimi nebola rozptyľovaná pozornosť dieťaťa.

Pri intervencii zameranej na podporu vnímania je jednou z možností realizovať muzikoterapiu v multisenzorickom prostredí (v multisenzorických miestnostiach, v snoozelen miestnostiach), ktoré je vybavené tak, aby poskytlo dieťaťu množstvo zaujímavých zmyslových podnetov. V tomto prostredí často sprevádzajú sluchové podnety, sprostredkované cez hudbu a zvuky, podnety aj z iných zmyslových modalít (napr. precítenie vibrácií na vibračnom hudobnom lôžku a pod.).[13]

Predmetom starostlivosti vo včasnej intervencii je okrem dieťaťa aj jeho rodina. Účasť a aktívne zapájanie rodičov pri terapeutických stretnutiach má viacero benefitov. Pre dieťa predstavujú zdroj istoty a často sú aktívne zapojení do činností, ktoré odborník realizuje. Zároveň komunikujú svoje očakávania a zúčastňujú sa pri formulovaní cieľov intervencie, ktorá vďaka tomu viac zohľadňuje špecifiká a potreby konkrétnej rodiny. Veľkým benefitom je tiež, že jednotlivé činnosti môžu potom preniesť do domáceho prostredia a tým prispieť ku generalizácii naučeného (preneseniu naučených zručností do bežného života).

Záver

V muzikoterapii, na rozdiel od hudobnej výchovy, sa hudobné činnosti využívajú na dosiahnutie nehudobných cieľov. Prostredníctvom vhodne zvolených hudobných činností je možné podporiť dieťa v oblasti vnímania a sprostredkovať mu rôzne senzorické podnety (zvukové, vibračné, taktilné, vizuálne). Nadviazanie kontaktu s dieťaťom a jeho schopnosť vnímať je podmienkou pre následnú intervenciu, ktorá môže byť zameraná na budovanie vzťahu a dôvery, precvičovanie motoriky, podporovanie kognitívnych funkcií (pamäti, pozornosti, učenia), komunikácie (cez hudobný dialóg), samostatnosti, zodpovednosti, dôvery a socializácie. Veríme, že informácie obsiahnuté v tomto príspevku pomôžu a inšpirujú liečebných pedagógov a odborníkov z iných pomáhajúcich profesií pri zostavovaní individuálnych terapeutických plánov.

[13] FÁBRY LUCKÁ, Z. 2017. *Multisenzorika v muzikoterapeuticky orientovanej intervencii*. In LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. (Ed.). 2017. Multisenzorické aspekty liečebnopedagogických terapií. Bratislava: Univerzita Komenského, 2017. s. 102-118. [online] 2017. [cit. 20. 12. 2020]. Dostupné na: https://multisenz.files.wordpress.com/2018/03/lessner-listiakova-ed-2017.pdf

Bibliografia

ADLER, R. S., SAMOSNOVA – JELLISON, O. V. 2017. *Music therapy for multisensory and Body Awareness in Children and Adults with Severe to Profound Multiple Disabilities.* London : Jessica Kinglsey Publishers. ISBN 978 1 78592 736 2.

ALLEN, K. E., MAROTZ, L. R. 2002. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-614-4.

FÁBRY LUCKÁ, Z. 2017. *Multisenzorika v muzikoterapeuticky orientovanej intervencii*. In LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. (Ed.). 2017. Multisenzorické aspekty liečebnopedagogických terapií. Bratislava : Univerzita Komenského, 2017. s. 102-118. ISBN 978-80-223-4476-0. [online] Dostupné na: https://multisenz.files.wordpress.com/2018/03/lessner-listiakova-ed-2017.pdf [cit. 20. 12. 2020].

GAJDOŠÍKOVÁ ZELEIOVÁ, 2008. *Kontext filozoficko-psychologický.* In KRBAŤA, P. a kol. 2008. *Psychológia hudby nielen pre hudobníkov. Od hľadania vzťahu k hudbe k umeleckému majstrovstvu.* Varín: Elektro AB. s. 343 – 364. ISBN 978-80-969808-6-4.

KENNEDY, V., BENTON C. 2019. *Sound sensitivity in children*. ENT & AUDIOLOGY NEWS, Volume 27, Issue 6, January/February 2019. [online] Dostupné na: https://www.entandaudiologynews.com/features/audiology-features/post/sound-sensitivity-in-children [cit. 9. 12. 2020].

LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. 2017. *Multisenzorické prístupy.* In: LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I, (Ed.). 2017. Multisenzorické aspekty liečebnopedagogických terapií. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-4476-0.

MATĚJČEK, Z. 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte.* Praha: Grada. ISBN 80-247-0870-1.

SCHWARTZ, E. 2008. *Music therapy and early childhood: A Developmental Approach.* Dallas: Barcelona Publishers. ISBN 9781891278532.

VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Vývojová psychologie 1*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

ZELEIOVÁ, J. 2002. Muzikoterapia – dialóg s chvením. Bratislava: Ústav hudobnej vedy SAV. ISBN 80-968278-6-0.

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

Mgr. Mária Habalová, PhD.
Katedra liečebnej pedagogiky
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
habalova@fedu.uniba.sk

Kontexty rozvoja vnímania v rámci včasnej liečebnopedagogickej intervencie

Contexts of Perception Development Within Early Therapy Pedagogical Intervention

Petra Mitašíková

Abstract

The study presents the context related to the development of perception in early therapy pedagogical intervention in the context of neurological, psychological and social contexts. The development of sensory perception at an early age is the basis for further cognitive development of the child. The condition for optimal synaptogenetic construction of the brain pathways is a suitably stimulated environment for the child. Safe primary ties between the child and his / her closest relatives are an essential part.

Keywords: Early therapy pedagogical intervention. Perception. Brain neuroplativity. Synaptogenesis. Prepared environment. Primary relationship.

Úvod

Zásadná úloha raného vzdelávania dieťaťa je v súčasnosti nespochybniteľná. V rámci prirodzeného vývinu sa to deje viac menej spontánne. U detí so znevýhodnením je nutné tento proces podporiť možnosťami včasnej intervencie, podľa možností v čo najrannejšom veku. Spôsoby rozvoja vnímania v tomto procese zohrávajú kľúčovú úlohu.

Životne dôležité poznatky o okolitom svete zbierame pomocou zmyslov. Tento duševný proces organizácie a interpretácie zmyslových informácií sa volá **vnímanie**. Naša myseľ vonkajšie vstupy skúma, snaží sa im porozumieť a zistiť, ktoré sú dôležité[1]. Podľa Sagiho[2] je vnímanie celý komplex **príjmu informácií (recepcia), ich spracovania (percepcia) a odovzdania (komunikácia).** Informácie, ktoré k nám prichádzajú, nazývame **podnety.** Na príjem informácií reagujeme väčšinou odpovedaním, ktoré má spravidla motorický charakter. V čase medzi príjmom informácií a odpoveďou (komunikáciou)

[1] WEEKS, M. 2015. *Psychológia pre-násťročných.* Bratislava: Ikar.
[2] SAGI, A. 1995. *Problémové dieťa v mateřské škole.* Praha: Portál.

prebieha fáza ich spracovania. Tá zahŕňa tieto kroky: uvedomenie si a výber (selekciu) informácií, vyhodnotenie získaných informácií aj ich plánovaného odovzdania (vrátane zváženia možných následkov) a prevedenie do motoriky. Pokiaľ nenasleduje konanie, môže byť informácia uložená do pamäti a použitá pri plánovaní komunikácie v budúcnosti. Neuskutočnené konanie sa môže odohrať v myšlienkach.

Podľa Medinu[3] sa uskutočňuje **proces vnímania** v troch základných krokoch:

1. Na začiatku zachytí človek energiu z okolitého prostredia, ktorá vstupuje do jeho zmyslových orgánov. Cieľom je previesť externú informáciu na „elektrický jazyk“, ktorému bude „mozog rozumieť“.
2. Keď je informácia úspešne prevedená do „jazyka mozgu“, odosiela sa do príslušnej oblasti v mozgu k ďalšiemu spracovaniu. Pre konkrétne zmyslové signály existujú v mozgu samostatné, špecializované miesta, kde dochádza k ich spracovaniu. Za veľkú časť presmerovania zodpovedá thalamus.
3. Rôzne zmysly začnú informácie spájať. Spojené signály sa odosielajú do stále zložitejších oblastí mozgu (do vyšších mozgových etáží) a človek začína vnímať, čo mu „zmysly hovoria“.

Z hľadiska včasnej intervencie je veľmi dôležité uvedomiť si:

- aké silné musia byť podnety, aby ich dieťa zachytilo a využilo vo svoj prospech,
- ako prispôsobiť prostredie, aby bolo maximálne stimulujúce a zároveň nerušivé,
- ako podporiť vedomé vnímanie a rozvoj inteligencie,
- ktoré zmyslové podnety sú v ranom veku kľúčové a
- akú úlohu v tomto procese zohrávajú kľúčové vzťahové osoby dieťaťa?

V kontexte vnímania a rozvoja inteligencie je nutné vymedziť pojem „vedomie“. Podľa Gálikovej[4] „*ide v prípade vedomia o heterogénny jav zastrešujúci celý rad stavov spätých s vnútorným prežívaním okolitého sveta, s poznávaním a s celkovým správaním človeka. Skúmať a vysvetliť vedomie teda predpokladá študovať a vysvetliť také rozmanité javy ako napríklad: pamäť, premýšľanie o budúcnosti, pozornosť, idey, viery, kontrolované procesy, riešenie problémov, bdelosť, sny, vnímanie (zrakové, sluchové, chuťové, čuchové), jednotu skúsenosti, identitu osoby, nálady, smútok, radosť, vytváranie reprezentácií, poznávanie sveta, sebapoznávanie, motívy konania, poruchy vedomia, vnímania, reči a správania.*“ Je dôležité uvedomiť si, že samotné „vedomie“ sa musí u každého jednotlivca postupne od počiatku vystavať. Podľa Junga[5]: „*Vedomie*

[3] MEDINA, J. 2012. *Pravidla mozku.* Brno: BizBooks, s. 194.
[4] GÁLIKOVÁ, S. 2013. *Filozofia vedomia.* Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity, s. 58.
[5] MONTESSORI, M. 2019 *Londýnske přednášky.* Praha: Portál, s. 71.

neexistuje od začiatku; u každého dieťaťa sa v prvých rokoch života musí vybudovať.“. **Vedomé vnímanie** sa rozvíja postupne. Príkladom môže byť sluchové vnímanie. Keď človek počúva, prijaté zvukové podnety odkazuje k vedomiu. Inými slovami, zvuk si uvedomuje. U detí je v tomto smere jednou z najdôležitejších oblastí **vývin jazyka.** K tomuto účelu musia mať veľmi dobre vyvinutý sluch a schopnosť vstrebať každý detail zvuku z jazyka, ktorý ich obklopuje. Vstrebávať jazyk zo svojho okolia začínajú na samom počiatku života. Okolo troch mesiacov, keď dospelý hovorí, fascinovane pozorujú jeho ústa. To, že deti sú schopné neskôr dojmy a pocity aj verbálne pomenovať, im ich pomáha **konceptualizovať** a tým aj lepšie zvládať[6].

Neuroplasticita mozgu

Podľa Doige[7] je mozgový systém tvorený mnohými neurálnymi dráhami alebo neurónmi, ktoré sú vzájomne prepojené a pracujú spoločne. **Mozog je neuroplastický.** Jeden zmysel dokáže byť za určitých podmienok nahradený iným zmyslom. Ak dôjde k zablokovaniu určitých kľúčových dráh, mozog začne k ich obídeniu používať iné dráhy. Zmysly majú nečakanú plastickú povahu a ak je jeden z nich poškodený, môže ho niekedy zastúpiť iný. Rovnako Montessano[8] hovorí, že mozog, tak ako samotný život, nie je statická vec, skôr niečo, čo sa stále vyvíja a tvorí, je to proces sebatvorenia známy pod pojmom „autopoiesis“. **Mozog je schopný reorganizovať sám seba a má neobyčajnú plasticitu.** Pussin[9] uvádza v kontexte s vývinom mozgu u dieťaťa **potrebu zmyslového poznávania**. *„Každý obraz, každý kontakt, každá udalosť sa zafixuje do mozgových nervových vlákien spájajúcich neuróny. Neuróny sa začínajú spájať ešte počas tehotenstva a od narodenia rýchlosť vytvárania nových spojov narastá extrémnou rýchlosťou.“* Vždy, keď sa dieťa niečoho dotkne, niečo chytí, zavolá nás, obzerá si nás, intenzívne skúma svet, práve vtedy sa utvára jeho mozog. Pokiaľ ho dospelí budú v jeho snahách obmedzovať, budú tým obmedzovať aj tvorbu jeho inteligencie.

Technologický pokrok súčasnosti ponúka výnimočné možnosti, aj v oblasti poškodeného vnímania cestami **kompenzácie**. Podľa Duke Univerzity[10] je veľkou nádejou pre nevidiacich napr. sietnicový aparát, ktorý môže byť chirurgicky vpravený do oka a pacient aj napriek fyzickému poškodeniu zrakového vnímania dokáže na určitej úrovni vidieť. Ďalšou, aj u nás už pomerne rozšírenou technickou kompenzačnou pomôckou je kochleárny implantát. Ide o elektronické zariadenie, ktoré umožňuje sluchové vnemy nepočujúcim priamou

[6] MONTESSORI, M. 2019 *Londýnske přednášky.* Praha: Portál.
[7] DOIGE, N. 2012. *Váš mozek se dokáže změnit.* Brno: CPress.
[8] VALENTE, D. 2017. *Ako oslobodiť potenciál vášho dieťaťa.* Citadella.
[9] POUSSIN, CH. 2017. *Montessori od narodenia do 3 rokov.* Citadella, s. 40.
[10] Duke University. 2014. https://www.youtube.com/watch?v=CiyGOUHD2nI&feature=emb_logo

elektrickou stimuláciou zakončení sluchového nervu v slimákovi vnútorného ucha. Kochleárny implantát je protetická pomôcka určená nielen pre nepočujúcich, ktorí stratili sluch v období, kedy už mali osvojenú zvukovú reč (postlingválne nepočujúci), ale aj pre deti, ktoré sa s ťažkou poruchou sluchu narodili, alebo ju získali ešte pred ukončením rečového vývinu (prelingválne nepočujúci)[11].

Synaptogenéza

Detský neurológ a neurovedec **Peter Richard Huttenlocher** (1931 – 2013), považovaný za jedného z otcov vývinovej kognitívnej neurovedy zistil, že v 28. týždni vývinu má plod 124 miliónov spojení alebo synapsií, ktoré spájajú jednotlivé bunky mozgu. Každé z týchto spojení je potenciálnou učebnou dráhou. **Počet a veľkosť spojení sa v mozgu rapídne zvýši medzi narodením a dvanástym mesiacom veku.** Počet spojení vyletí z približne päťdesiatich triliónov na tisíc triliónov a potom klesne. Tento počet môže kedykoľvek stúpnuť alebo klesnú až o 20 %. Potreba stimulovania zrakom, zvukom, rečou, pohybom a predstavami ovplyvňuje množstvo spojení a následný vývin mozgu. Nestimulované spojenia sa zmenšujú a miznú. Zostávajú mozgové bunky, ktoré tvoria mapy – akési biologické integrované obvody[12].

Walsh[13] uvádza zistenie Huttenlochera, že mnoho zo synapsií zanikne práve počas tých rokov, keď deti dosahujú najdôležitejšie vývinové míľniky, ako je chôdza a rozprávanie. V priebehu prvých rokov života dieťaťa zdôrazňuje Blythe[14] najmä význam pohybu, zmyslového vnímania, hudby a ostatných podnetov prostredia ako základu pri nastavovaní rozvíjajúceho sa mozgu na neskoršie učenie. Prvých deväť mesiacov po narodení nazvala autorka „druhou polovicou gravidity“. Je to obdobie, keď vznikajú mnohé dôležité prepojenia medzi vyššími a nižšími mozgovými centrami, ktoré sú pre dieťa nevyhnutné na to, aby si posilňovalo svoje svalstvo proti zemskej príťažlivosti, naučilo sa zdvihnúť na ruky a kolená, liezť a postupne chodiť. Keď zvládne vzpriamený postoj, ruky sa mu uvoľnia od úlohy nosiť telo a môžu sa začať rozvíjať manuálne zručnosti. Odteraz môže dieťa svoju pozornosť zamerať na rozvoj čisto ľudských vlastností – **chôdzu, reč a používanie symbolického jazyka.**

Huttenlocher začal študovať formovanie synapsií v mozgoch zdravých detí a mladých dospelých, ktorí zomreli z rôznych príčin v polovici 70. rokov.

---

[11] Slovenské centrum kochleárnej implantácie, 2021. https://www.scki.sk/impl2.htm [cit. 25. 1. 2021]
[12] ROGERS, C. R., FREIBERG, J. H. 2020. *Sloboda učiť sa.* Bratislava: Didaktis.
[13] WALSH, C. P. 2013. *Huttenlocher (1931–2013).* Nature 502, 172 2013. https://doi.org/10.1038/502172a
[14] BLYTHE, S. G. 2012. *Dieťa v rovnováhe – pohyb a učenie v ranom detstve.* Inštitút psychoterapie a socioterapie.

Využíval elektrónový mikroskop a mapoval vývinovú trajektóriu synaptogenézy v cerebrálnom kortexte od narodenia do ranej dospelosti. Huttenlocher zistil, že **počet synapsií narastá počas prvého roka života po narodení viac ako desaťnásobne.** To má zmysel vzhľadom na potrebu synaptických spojení k vytvoreniu neurónových obvodov, ktoré sú základom nových schopností a pamäťových stôp v rámci učenia sa v prvom roku života dieťaťa. Prekvapivo, niekedy počas druhého roka života, celkový počet synapsií rapídne klesá. Autor dokázal, že redukcia synapsií pokračuje ďalej aj počas niekoľkých nasledujúcich rokov – práve keď deti získavajú jazykové schopnosti, učia sa behať a začínajú chodiť do školy. Celkový počet synapsií sa stabilizuje až v adolescencii. Huttenlocherov objav, že **synapsie sú nadprodukované a potom redukované** predbehol svoju dobu. Dnes väčšina myšlienok o vývine mozgu čerpá z jeho práce. Napr. výskumníci teraz skúmajú mechanizmus kontroly redukcie synapsií a možnosti, ktoré táto synaptická plasticita poskytuje a ako optimalizovať včasnú pedagogickú intervenciu, učenie jazykov a hudby. Navyše v poslednom desaťročí väčšina modelov poruchy autistického spektra naznačuje, že ľudia s autizmom nemusia mať v mozgu menej synapsií ako ľudia bez, ale namiesto toho vykazujú chyby pri odstraňovaní synapsií, ktoré sú zvyčajne eliminované. Huttenlocher pokračoval v práci na synapsiách počas celých 70. rokov. Bol medzi prvými, ktorí zistili, že mozog jednotlivcov s mentálnym postihnutím má rovnaký počet synapsií ako bez nich, ale že majú synapsie rôzneho tvaru. Tento objav vzťahu medzi synaptickým tvarom a funkciou je ďalším kľúčovým prvkom v našom chápaní plasticity mozgu a učenia. Urobil tiež mnoho ďalších príspevkov; napríklad objavil, že dedičná forma epilepsie je spojená s miernou malformáciou mozgu, a pokročil v porozumení a liečbe rôznych detských neurologických stavov[15].

Rozvíjanie zmyslového vnímania v pripravenom prostredí

Od narodenia (najnovšie výskumy tvrdia, že dokonca aj predtým) – sú všetky zmysly dieťaťa zamerané na objavovanie a učenie[16]. Poussin[17] uvádza, že zmysly dieťaťa sú ako „kľúče“ k poznávaniu sveta. Lenže jeho vnemy a pocity sú veľmi rôznorodé a nespočítateľné. Až do veku približne 6 rokov, i keď sa to v tom momente neskončí úplne, **dieťa intenzívne zdokonaľuje svoju percepčnú schopnosť.** Jednotlivé vnemy zoskupuje, vyberá, pomenúva, triedi. Jeho vnemy sa stávajú stále jemnejšími. **Zdokonaľovanie zmyslov sa odohráva súčasne so zdokonaľovaním inteligencie.** Čím stimulujúcejšie je

[15] WALSH, C. P. 2013 *Huttenlocher (1931–2013).* Nature 502, 172 2013. https://doi.org/10.1038/502172a
[16] GELB, M. 2019. *Mysli ako Leonardo da Vinci.* Motýľ.
[17] POUSSIN, CH. 2017. *Montessori od narodenia do 3 rokov.* Citadella.

prostredie, tým lepšie sa zmysly vyvíjajú. Gelb[18] uvádza známu klasickú štúdiu, pri ktorej umiestnili malé potkany do prostredia chudobného na podnety. Druhá skupina vyrastala v prostredí bohatom na podnety. Skupina z prvého prostredia mala spomalený mozgový vývin. Nedokázali nájsť cestu v jednoduchom bludisku a jej členovia boli náchylní na agresivitu a násilné spoločenské správanie. Jedince z druhej skupiny mali väčšie mozgy s lepšie vyvinutými synapsiami. Potkany sa použili v tomto pokuse preto, lebo ich nervový systém vykazuje mnoho podobností s ľudským. Autor preto odporúča venovať veľa pozornosti tomu, aby sme **vytvorili pre deti prostredie podporujúce vývin mozgu už od obdobia vnútromaternicového vývinu.** Súčasťou prostredia bohatého na podnety sú aj láskyplné dotyky a objatia v zmysle dôležitých podnetov pre neurologický a emocionálny vývin rastúceho dieťaťa. Montessori[19] upozorňuje, že od okamžiku narodenia dieťaťa je myseľ dospelého ovládaná jedinou myšlienkou: *„Dávaj pozor a buď (voči dieťaťu) v strehu!“.* Autorka tvrdí, že nestačí novorodenca iba chrániť pred nebezpečím. Je potrebné prijať také opatrenia, **aby sa mohol zdarne psychicky vyvíjať v súlade s okolitým prostredím.** Pre dieťa je vhodná miestnosť chránená pred hlukom, miestnosť, kde vládne kľud a mier, kde svetlo a teplo môže byť ovládané a prispôsobované jeho potrebám. Potreby novorodenca sú snahou o fyzické a psychologické prispôsobenie sa cudziemu prostrediu. Narodením dieťa nevstupuje do prirodzeného prostredia, ale do prostredia, výrazne pretvoreného činnosťou človeka. Je to prostredie cudzie, vybudované na úkor prírody ľuďmi v ich túžbe po ľahšom a pohodlnejšom spôsobe života. Podľa Anderlik[20] je potrebné vytvoriť **pre dieťa pripravené prostredie** tak, aby bolo presne štruktúrované a v poriadku. Materiály v prostredí musia byť pre dieťa viditeľné, aby vzbudzovali jeho záujem pozorovať a dotýkať sa ich. Rovnako Poussin[21] uvádza, že **štruktúru ľudského mozgu ovplyvňuje jeho prostredie.** Mozog sa formuje podľa toho, čo prijíma. Ak mu v tomto období niečo chýba, jeho potenciál sa poškodí. Nedostatočne vytvorené neurónové siete u malého dieťaťa, predstavujú riziko pre štruktúru mozgu dospelého človeka.

Mayer[22] uvádza **teóriu multimediálneho učenia,** ktorá predpokladá, že optimálne učenie nastane, keď sa vizuálne a verbálne materiály prezentujú súčasne. Ľudia, ktorí získavajú dáta viaczmyslovou formou a využívajú pri spracovaní faktov viac ako jeden zmysel si naučené vybavia presnejšie,

[18] GELB, M. (ibidem).
[19] MONTESSORI, M. 1998. *Tajuplné dětství.* Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů.
[20] ANDERLIK, L. 2019. *Jedna cesta pro všechny! Život s Montessori. Montessori terapie a léčebná pedagogika v praxi.* Praha: Montessori ČR.
[21] POUSSIN, CH. 2017. *Montessori od narodenia do 3 rokov.* Citadella.
[22] MAYER, R. E. 2002. *The Annual Report of Educational Psychology in Japan* 2002, Vol. 41, 27-29.

podrobnejšie a spomienky im vydržia dlhšie. Viaczmyslové učenie znamená, že dodatočné informácie z ďalších zmyslových kanálov proces učenia zlepšujú. Učiaci sa lepšie rozumejú výkladu, ak je prezentované učivo predkladané súčasne v slovách aj obrázkoch, ako len v slovách. Medina (podľa Mayera)[23] uvádza niekoľko pravidiel pre multimediálne učenie:

1. *Multimediálny princíp:* Deti sa lepšie učia zo slov a obrázkov než zo samotných slov.
2. *Princíp časovej kontinuity:* Deti sa lepšie učia, keď im súvisiace slová a obrázky predkladáme súčasne, a nie postupne.
3. *Princíp priestorovej kontinuity:* Deti sa učia lepšie, keď im súvisiace slová a obrázky predkladáme na ploche (stola, stránky, obrazovky) blízko pri sebe (nie ďaleko od seba)
4. *Princíp súdržnosti:* Deti sa učia lepšie, keď odstránime nesúvisiaci materiál.
5. *Princíp modality:* Deti sa učia lepšie pomocou animácie a rozprávania ako prostredníctvom animácie a textu na obrazovke.

Montessori[24] hovorí, že v dobe, kedy u dieťaťa začíname s nácvikom zmyslového vnímania za účelom jeho ďalšieho rozvoja, nie je jeho myseľ „prázdna“, ale získané dojmy v nej uložené sú „bez ladu a skladu“. Dieťa potrebuje tento chaos utriediť a dať doteraz získaným poznatkom poriadok. Dieťa sa vďaka postupnému rozvoju zmyslového vnímania naučí usporiadavať svoje duševné dojmy. Autorka to považuje za základ poznávania vonkajšieho sveta, ktorý bude prostredníctvom zmyslových vnemov pochopiteľnejší. Schopnosť utriediť dojmy má pre ďalší život dieťaťa nesmierny význam. Pozorovať okolitý svet, všímať si odlišnosti, triediť, hodnotiť a posudzovať. Rovnako Anderlik [25] poznamenáva, že práca so zmyslovým materiálom výrazne podporuje intelektuálny vývin dieťaťa: vnímanie, triedenie, zapamätávanie, vyvolávanie z pamäti a porovnávanie sú duševné procesy zásadné pre myslenie. Zmyslová výchova tvorí základ, z ktorého sa ďalej rozvíja jazykové vyjadrovanie a matematické myslenie. Tsabary[26] uvádza, že pre samotných rodičov je výzvou usporiadať svoje vlastné vnímanie v zmysle „vychutnávať“ si s malým dieťaťom všedné maličkosti. Dieťa sa posúva vpred po malých krokoch a má schopnosť preladiť dospelých do stavu vnímania. Žiadne vývinové štádium dieťaťa neposkytne rodičom lepšiu príležitosť poznať silu bytia v prítomnom okamžiku, ako je prvý rok jeho života. Deti dospelých vďaka svojej schopnosti plne prežívať svoj svet prostredníctvom zmyslov podnecujú k tomu, aby aj oni vstúpili plne do prítomnosti.

---

[23] MEDINA, J. 2012. *Pravidla mozku.* Brno: BizBooks, s. 201.
[24] MONTESSORI, M. 2001. *Objevování dítěte.* Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů.
[25] ANDERLIK, L. 2019. *Jedna cesta pro všechny! Život s Montessori. Montessori terapie a léčebná pedagogika v praxi.* Praha: Montessori ČR.
[26] TSABARY, S. 2018 *Vědomý rodič.* Olomouc: Fontána.

Medina[27] tvrdí, že **každý mozog je ináč prepojený.** Žiadne dve deti nebudú na rovnakú situáciu reagovať identickým spôsobom. Kvôli tejto individualite autor apeluje na rodičov, aby svoje deti priebežne poznávali a trávili s nimi mnoho času. Správanie dieťaťa sa navyše časom mení a tak jeho **kontinuálne pozorovanie** je jediný spôsob ako odhaliť, čo bude a čo nebude fungovať v ich výchove. Aj Montessori[28] poznamenáva, že pri ranej výchove je dôležité dieťa individuálne a kontinuálne poznávať. *„Najprv dieťa poznajme, aby sme ho mohli vzdelávať."* Ak má dieťa nejaké veľké obmedzenia napr. v kognitívnej alebo sociálnej oblasti znamená to, že ho musíme vzdelávať individuálne, striktne v rámci reálnej situácie. Autorka hovorí v tomto smere o dvoch zásadných princípoch: **o vzdelávaní v zmyslovej oblasti** a **o pozitívnej forme vzdelávania**. Vzdelávanie začína narodením dieťaťa a určovať jeho smer a tempo musí dieťa samotné, nie niekto zvonka. Dieťa musí v prvom rade nasledovať svoj vnútorný plán rozvoja. Dospelý je vo funkcii sprievodcu. V prvých troch rokoch života má dieťa veľký potenciál a schopnosti, ktoré sú navždy stratené, pokiaľ im nedáme príležitosť ich rozvinúť. Smerovanie dieťaťa musíme najskôr poznať, aby sme mohli podporiť jeho zdroje. Vzdelávať musíme včas – od najranejšieho veku dieťaťa. Svoju vedeckú metódu vzdelávania navrhuje samotná autorka nazvať *„Metódou dieťaťa", a nie „montessori metódou"* pričom zdôrazňuje včasnú pedagogickú intervenciu. Podľa Montessori[29] má novorodenec spočiatku slabé, „bezmocné" telo, neschopné pohybu v priestore. Autorka hovorí: *„Predtým, ako sa dieťa začne hýbať, cvičí svoju inteligenciu, pripravuje svoju inteligenciu, aby neskôr, keď sa bude môcť hýbať, sa hýbalo inteligentne, za nejakým účelom."*[30] Preto, *„aby sme mohli deti vzdelávať od narodenia, musí byť naše pozorovanie založené na psychologickom pozorovaní"*[31]. Daviesová[32] v tomto kontexte uvádza **sedem zásad ranej pedagogickej intervencie:**

1. Postupujme podľa dieťaťa – nechajme sa ním viesť;
2. podporujme praktické učenie – nechajme dieťa skúmať;
3. zapojme dieťa do bežné života – nechajme dieťa podieľať sa;
4. postupujme pomaly – nechajme dieťa určiť si vlastné tempo;
5. pomôžme dieťaťu, aby to urobilo samé – nechajme ho, nech je samostatné a zodpovedné;
6. podporujme tvorivosť – nechajme dieťa, nech je zvedavé a
7. dieťa pozorujme – nechajme ho, nech sa ukáže.

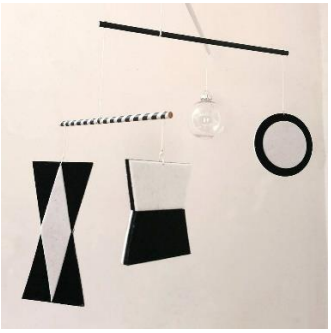
[27] MEDINA, J. 2012. *Pravidla mozku*. Brno: BizBooks.
[28] MONTESSORI, M. 2019. *Londýnske přednášky.* Praha: Portál, s. 30.
[29] MONTESSORI, M. 2019. *Londýnske přednášky.* Praha: Portál.
[30] MONTESSORI, M. 2019. *Londýnske přednášky.* Praha: Portál, s. 65.
[31] MONTESSORI, M. 2019. *Londýnske přednášky.* Praha: Portál, s. 66.
[32] DAVIESOVÁ, S. 2019. *Montessori batole*. Praha: Euromedia Group, s. 96.

Ukážka praktickej možnosti rozvoja zmyslového vnímania v ranom veku dieťaťa

Podnetné prostredie z hľadiska rozvoja vnímania je komplexnou problematikou. Prakticky od narodenia tak formujeme základy optimálneho vývinu dieťaťa. Medzi prvé predmety k rozvoju vnímania, ktoré ponúkame deťom po narodení sú mobilné (závesné) kolotoče – „mobily“. Place[33] hovorí o závesných kolotočoch, ako o prvých hračkách, ktoré môžeme po narodení dieťaťu ponúknuť. Pomáhajú rozvíjať pozorovacie schopnosti a poskytujú podnety na udržanie pozornosti. Po narodení je zorné pole dieťaťa obmedzené na vzdialenosť 20-30 cm. Keď sa bude precvičovať, dokáže na túto vzdialenosť sledovať predmet, ktorý sa pomaly pohybuje. Dieťa, ktoré svoj pohľad zameria na závesný kolotoč, a bude sledovať ako sa hýbe, rozvíja schopnosť preskúmavať svet zrakom, objavuje tvary, farby, hĺbku. Dieťa bude počas prvých mesiacov svojho života sledovať rôzne závesné kolotoče s veľkou radosťou. Autorka uvádza nasledujúce príklady.

Od troch týždňov: Závesný kolotoč Munari

Závesný kolotoč bol vytvorený talianskym umelcom Brunom Munarim (1907 – 1998). Ide o závesný kolotoč s 3 čiernobielymi paličkami, čiernobielymi 2D geometrickými tvarmi a so sklenenou guľou, ktorá odráža rôzne svetelné efekty. Vďaka prúdeniu vzduchu sa pripevnené časti mobilu jemne, pomaly rozhýbu a upútajú pozornosť dieťaťa. Nakoľko je farebnosť kontrastne čiernobiela, je tento mobil pre dieťa dobre viditeľný, nakoľko novorodenec ešte nevidí farebne.



Obr. č. 1: Závesný kolotoč Munari

[33] PLACE, H. M. 2017. *60 aktivít Montessori pre bábätko.* Bratislava: Svojka.

Obr. č. 2: Závesný kolotoč Munari

Od šiestich týždňov – závesný kolotoč z osemstenov (Oktahedron)

Závesný kolotoč Oktahedron ponúka dieťaťu na pozorovanie 3 osemsteny zavesené na lankách na drievku. Tento mobil už umožňuje dieťaťu zamerať pozornosť na farby (červenú, modrú, žltú (alebo zlatú). Farby na tomto mobile sú jemne lesklé, metalické. Dieťa ako prvé vidí farby červenú, oranžovú, zelenú a žltú. Následne potom vidí aj modrú farbu. Horšie zatiaľ rozlišuje farebné odtiene.

Obr. č. 3: Závesný kolotoč Oktahedron

Obr. č. 4: Závesný kolotoč Oktahedron

Okolo 2-3 mesiacov – závesný kolotoč Gobbi

V tomto období sa u dieťaťa rozvíja schopnosť rozlišovať farebné odtiene. Ponúknuť mu môžeme mobil Gobbi, ktorý vytvorila Gianna Gobbi, spolupracovníčka Marie Montessoriovej pracujúca s najmenšími deťmi. Tento kolotoč pozostáva z 5 gulí v rovnakej farbe rôznych odtieňov. Každý guľa je obmotaná bavlnkou na vyšívanie, ktorá jemne a harmonicky odráža svetlo. Gule sú radené za sebou a postupne stúpajú. Ľahko sa pohojdávajú, čím pôsobia upokojujúco a upútavajú pozornosť dieťaťa.

Obr. č. 5: Závesný kolotoč Gobbi

Okolo 3-4 mesiacov – závesný kolotoč „Tanečníci“

Štvrtý závesný kolotoč tvoria štyri štylizované postavy približne 17 cm vyrobené z tenkého lesklého papiera, ktorý odráža svetlo. Každú postavičku tvoria tri diely, každý z nich sa pohybuje samostatne a dohromady vyvolávajú dojem tanca. Kolotoč je zavesený mimo dosahu rúk dieťaťa, ale zároveň aby mávaním rúk mohlo spôsobiť prúdenie vzduchu a papierových tanečníkov zľahka rozhýbať. Dieťa si precvičí sústredenosť a vedomý pohyb rukami.

Obr. č. 6: Závesný kolotoč „Tanečníci“

Od štyroch mesiacov – Zavesené predmety

Od štyroch mesiacov dieťa lepšie chápe vzdialenosť medzi predmetmi a sebou samým. Lepšie ovláda svoje ruky, čo mu umožní chytať predmety. Snaží sa uchopiť všetko, čo je v jeho dosahu. Znamená to vstup do nového senzitívneho obdobia objavov: skúmanie vzťahu medzi zrakom a hmatom. V tomto období je vhodné ponúknuť dieťaťu alternatívu k závesným kolotočom – zavesené predmety, ktoré môže chytať. K tomu sa musí sústrediť. Pohyb je pomalý a uchopený predmet drží dieťa v ruke krátko.

Obr. č. 7: Závesná hrazdička s farebnými stuhami

Obr. č. 8: Závesná hrazdička so zavesenými predmetmi

Primárne vzťahové väzby

Zásadnou súčasťou vhodne pripraveného prostredia pre potreby ranej stimulácie je **vzťah dieťaťa s primárnymi osobami** v jeho okolí. Morris[34] uvádza, že vzájomné prepojenie medzi matkou a dieťaťom sa v raných štádiách vývinu nevytvára iba pozorovaním tváre druhého, ale aj fixovaním vôní a zvukov. Malé dieťa je citlivé na hlas svojej matky. Keď ho drží v náručí, väčšinou si hlavičku opiera o jej hruď. Uškom lepšie vníma zvuk jej hlasu, keď sa mu prihovára alebo ho uspáva spevom. Navyše, ľavým uchom preniká informácia rovno do pravej hemisféry mozgu, ktorá je zvlášť citlivá na citové podfarbenie zvukov.

[34] MORRIS, D. 2008. *Zázrak menom dieťa.* Bratislava: Perfekt, 31.

Podľa Morris[35] novorodenec spočiatku sústreďuje svoju pozornosť len na jedného dospelého – takmer vždy je to matka. Proces hlbšieho naviazania na konkrétnu osobu – väčšinou na matku – sa začne intenzívne prehlbovať po šiestich mesiacoch (hoci to môže byť rôzne, od štyroch až do ôsmich mesiacov). Približne v tomto období sa začína prejavovať aj zvýšená **úzkosť z odlúčenia od matky**. V polovici dvadsiateho storočia pediater a detský psychoanalytik **D. W. Winnicott** (7. apríl 1896 – 25. január 1971), z detskej nemocnice Paddington Green v Londýne, považoval *hru za kľúč k emocionálnej a psychologickej pohode dieťaťa* a vytvoril termín **„zástupný objekt“** (tranzitívny objekt). Všimol si, že malé deti sa často pripútajú k obľúbenej prikrývke, macíkovi alebo nejakej inej hračke. Tento predmet im pomáha vnímať sa ako autonómne bytosti. Zástupné objekty fungujú ako most medzi dieťaťom a rodičom. Dieťa pomerne skoro zistí, že je oddelené od matky, neriadi ju a je medzi nimi obrovská priepasť. Plyšový macík mu v tom pomôže. Dieťa cíti, že má nad mackom kontrolu. Drží ho v rukách, pretože mu dodáva útechu v neprítomnosti matky. Malé deti môžu byť podľa Winnicotta hravé len, keď sa o nich starajú ľudia, ktorí na ne vrúcne a hravo reagujú, ako napríklad matka, ktorá sa usmieva a hovorí: „Peek-a-boo!“ keď vidí svoje dieťa hravo vykúkať spoza jeho rúk. Ak matka nikdy nereagovala hravo, skôr či neskôr by sa dieťa prestalo snažiť vyvolať od nej hru. Winnicott skutočne dospel k názoru, že hra sa odohráva v potenciálnom priestore medzi dieťaťom a matkou – figúrou ... iniciácia hry je spojená so životnou skúsenosťou dieťaťa, ktoré matke dôverovalo[36].

Sunderlandová[37] hovorí, že náš mozog sa skladá z troch základných častí – mozgového kmeňa, ktorý sme zdedili po plazoch, limbického systému, prevzatého od cicavcov a mozgovej kôry – „kráľovskej koruny evolúcie“. Niekedy všetky tri časti spolupracujú v dokonalej súhre, inokedy sa riadenia ujme len niektorá časť mozgu alebo niektoré chemické látky. To môže spôsobovať problémy najmä deťom, u ktorých je mozgová kôra v procese prudkého vývinu. Najúžasnejšie na tom je, že rodičia môžu aktiváciu kľúčových funkcií a systémov v mozgu dieťaťa ovplyvniť. Ak impulzy z primitívnejších častí prevládnu nad vyššími funkciami, dieťa sa začne správať pudovo – reakciou typu „zaútoč, alebo uteč.“ **Rodič môže ovplyvniť vývin mozgu dieťaťa** tak, že mu „zvonku“ pomôže ovládať reakcie jeho primitívnejších častí. Post[38] upozorňuje, že tvrdenie, v ktorom je dieťa považované za „náročné“, ktoré sa snaží ovládať svoje prostredie, môže byť zavádzajúce. V skutočnosti je takéto dieťa uväznené v stave stresu a strachu. Takýto plod, bábätko, či dieťa, pochádza z mimoriadne stresujúceho prostredia alebo prežilo

[35] MORRIS, D. (ibidem)
[36] WINNICOTT, D. W. 2018. *Hraní a realita.* Praha: Portál.
[37] SUNDERLANDOVÁ, M. 2007. *Rodičovstvo je veda.* Bratislava: IKAR.
[38] POST, B. B. 2015. *Od strachu k láske.* Návrat.

traumatickú udalosť a toto všetko spôsobuje jeho ustráchanosť a prehnanú citlivosť na stres. Autor ponúka paradigmu existencie iba dvoch primárnych základných emócií: lásky a strachu. Systém našej mysle a tela pozná iba „prežitie“ (v zmysle boja o prežitie) alebo „prospievanie“ (v zmysle vzmáhania sa v sile vďaka láske). **Neprospievajúce, traumatizované dieťa môže vystrašiť akýkoľvek zmyslový vnem.** Hocičo, čo vidí, počuje, cíti, čoho sa dotkne, čo ochutná a dokonca aj zmena teploty, všetko môže byť katalyzátorom stresu. Stav stresu má za následok zmätené a skreslené myslenie a potláča krátkodobú pamäť.

Záver

V rámci včasnej intervencie je rozvoj vnímania kľúčovou oblasťou rozvoja dieťaťa. Je dôležité zobrať do úvahy ranú neurálnu synaptogenézu – prudký nárast nových synaptických spojení a zároveň po určitom období aj odbúranie nepotrebných spojov, ktoré ostatnú nevyužité. Tomu je nutné prispôsobiť a pripraviť prostredie, v kontexte stimulovania vnímania ako predpokladu rozvoja inteligencie dieťaťa. Súčasťou pripraveného prostredia sú najmä dospelí, ktorí zaistia dieťaťu ukotvenie v rámci bezpečnej vzťahovej väzby. Včasná intervencia musí byť vždy individualizovaná v zmysle nasledovania aktuálnych vývinových potrieb daného dieťaťa. Mozog každého dieťaťa sa vyvíja jedinečným tempom a jedinečným spôsobom.

Bibliografia

ANDERLIK, L. 2019. *Jedna cesta pro všechny! Život s Montessori. Montessori terapie a léčebná pedagogika v praxi.* Praha: Montessori ČR, 2019. 257 s. ISBN 978-80-906627-5-9.

BLYTHE, S. G. 2012. *Dieťa v rovnováhe – pohyb a učenie v ranom detstve.* Inštitút psychoterapie a socioterapie. 264. s. ISBN 978-80-970936-0-0.

DAVIESOVÁ, S. 2019. *Montessori batole*. Praha: Euromedia Group, 2019. 253 s. ISBN 978-80-7617-881-6.

Duke University. 2014. https://www.youtube.com/watch?v= CiyGOUHD2nI&feature=emb_logo [cit. 15. 1. 2021]

DOIGE, N. 2012. *Váš mozek* se *dokáže změnit.* Brno: CPress, 2012. 367 s. ISBN 978-80-264-0111-7.

GÁLIKOVÁ, S. 2013. *Filozofia vedomia.* Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity, 2013. 105 s. ISBN 978-80-8082-630-7.

GELB, M. 2019. *Mysli ako Leonardo da Vinci.* Motýľ, 2019. 367 s. ISBN 978-80-8164-207-4.

MAYER, R. E. 2002. *The Annual Report of Educational Psychology in Japan* 2002, Vol. 41, 27-29. https://www.jstage.jst.go.jp/article/arepj1962/ 41/0/41_27/_pdf [cit. 15. 1. 2021]

MEDINA, J. 2012. *Pravidla mozku.* Brno: BizBooks, 2012. 286 s. ISBN 978-80-265-0015-5.
MONTESSORI, M. 1998. *Tajuplné dětství.* Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. 131 s. ISBN 80-86-189-00-7.
MONTESSORI, M. 2019 *Londýnske přednášky.* Praha: Portál, 2019. 302 s. ISBN 978-80-262-1539-4.
MONTESSORI, M. 2001. *Objevování dítěte.* Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001. 207 s. ISBN 80-86-189-0-5.
MORRIS, D. 2008. *Zázrak menom dieťa.* Bratislava: Perfekt, 2008. 192 s. ISBN 978-80-8046-399-1.
PLACE, H. M. 2017. *60 aktivít Montessori pre bábätko.* Bratislava: Svojka, 2017. 183 s. ISBN 978-80-567-0137-9.
POST, B. B. 2015. *Od strachu k láske.* Návrat, 2015. 86 s. ISBN 978-80-971522-1-5.
POUSSIN, CH. 2017. *Montessori od narodenia do 3 rokov.* Citadella. 177 s. ISBN 978-80-8182-078-6.
ROGERS, C. R., FREIBERG, J. H. 2020. *Sloboda učiť sa.* Bratislava: Didaktis, 2020. 312 s. ISBN 978-80-8166-019-1.
SAGI, A. 1995. *Problémové dieťa v mateřské škole.* Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-067.
Slovenské centrum kochleárnej implantácie, 2021. https://www.scki.sk/impl2.htm [cit. 25. 1. 2021]
SUNDERLANDOVÁ, M. 2007. *Rodičovstvo je veda.* Bratislava: IKAR, 2007. 287 s. ISBN 978-80-551-1609-9.
TSABARY, S. 2018 *Vědomý rodič.* Olomouc: Fontána, 2018. 367 s. ISBN 978-80-7336-926-2.
VALENTE, D. 2017. *Ako oslobodiť potenciál vášho dieťaťa.* Citadella. 2017. 176 s. ISBN 978-80-8182-079-3.
WALSH, C. P. 2013 *Huttenlocher (1931–2013).* Nature 502, 172 2013. https://doi.org/10.1038/502172a [cit. 23. 1. 2021]
WEEKS, M. 2015. *Psychológia pre -násťročných.* Bratislava: Ikar, 2015. 160 s. ISBN 978-80-551-4446-7.
WINNICOTT, D. W. 2018. *Hraní a realita.* Praha: Portál, 2018. 215. s. ISBN 978-80-262-1307-9.

Zdroje obrázkov

Obr. č. 1. https://www.amazon.com/Munari-mobile-Montessori-made-Baby-Recognition/dp/B07CPG2MFH
Obr. č. 2. https://montikids.com/montessori/montessori-mobiles/
Obr. č. 3., 4, 5. https://livingmontessorinow.com/use-montessori-mobiles-encourage-newborn-babys-development-delight/

Obr. č. 6. https://sadhanamama.wordpress.com/2012/10/10/the-dancer-mobile-diy/
Obr. č. 7. https://www.littlelifelonglearners.com/2017/01/sensory-play-ideas-for-babies.html/
Obr. č. 8. https://sk.pinterest.com/ecoteething/baby-gym-toys/

Mgr. Petra Mitašíková, PhD.
Katedra liečebnej pedagogiky
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 831 34 Bratislava
petra.mitasikova@gmail.com

Konkretizácia pomôcok v psychomotorickej terapii

Specification of Devices in Psychomotor Therapy

Zuzana Fábry Lucká

Abstract

The study is focused on the concretization of aids usable in psychomotor therapy, which are an important procedural aspect of the intervention and diagnostic process. It represents the basic definition of the concept of movement in human life, the importance of the environment and its equipment for intervention strategies. It compares the definition of psychomotor aids, presents the basic division of the so-called traditional and non-traditional aids and materials.

Keywords: Movenment. Traditional tools for psychomotor therapy. Non-traditional tools for psychomotor therapy.

Úvod

Dôležitosť pohybu v živote človeka je v súčasnosti už veľmi zjavná už od raného veku. Dieťa potrebuje pohyb od narodenia, pohybom a neverbalitou sa prejavuje voči okoliu, neverbálne prejavy sú prvými vzťahovými momentami v jeho živote. Vzťah s rodičom dieťa začína budovať na neverbálnej úrovni, matka alebo otec s ním komunikujú prostredníctvom dotykov, objatí, hojdania. Vzťahová väzba sa vytvára už od prenatálneho obdobia a po narodení dieťaťa sa vzťah intenzívne prehlbuje aj prostredníctvom hier[1]. Autori výskumnej štúdie[2] na základe výskumného bádania odporúčajú do hier s dieťaťom zapájať pohybový element už od raného veku. V štúdii realizovanej v roku 2020 autori[3] realizovali podporu psychomotorického vývinu u detí od narodenia do dvoch rokov prostredníctvom intervenčného programu. V závere štúdie bola

[1] HAŠTO, J. 2005. *Vzťahová väzba – Ku koreňom lásky a úzkosti*. Bratislava: Vydavateľstvo F. 2005. ISBN 80-889-522-8-X.
[2] TANNER, K., SCHMIDT, E., MARTIN, K., BASSI, M. 2020. *Interventions Within the Scope of Occupational Therapy Practice to Improve Motor Performance for Children Ages 0-5 Years: A Systematic Review*. American Journal of Occupational Therapy. Volume 74, Issue 2. doi: 10.5014/ajot.2020.039644.
[3] PÉREZ-DE LA CRUZ S, RAMÍREZ I, MALDONADO C. 2020. *Study of Psychomotor Development and Environmental Quality at Shelter Homes for Children Aged 0 to 2 in the Department of Chuquisaca (Bolivia)*. Int J Environ Res Public Health. 2020 Jun 12;17(12):4191. doi: 10.3390/ijerph17124191. PMID: 32545462; PMCID: PMC7344693.

preukázaná dôležitosť pohybu pre získanie komunikačných, motorických a sociálnych zručností dieťaťa, ktoré pozitívne ovplyvňujú celkový psychomotorický vývin. Pohyb má od raného veku okrem intervenčného aj preventívny charakter.

Konkretizácia pomôcok v psychomotorickej terapii

Psychomotorická terapia je konceptom, ktorého terapeutickým médiom je pohyb. V našich podmienkach psychomotorickú terapiu zaraďujeme do systému liečebnej pedagogiky ako vedného odboru[4]. Pre porovnanie, v nemecky hovoriacich krajinách sa psychomotorická terapia označuje pojmom psychomotorika[5] a v anglicky hovoriacich krajinách spadá do konceptu tanečno-pohybovej terapie[6]. Zmyslom psychomotorickej terapie nie je fyzická aktivita z produktívneho pohľadu, ale vzájomné prepojenie psychickej a fyzickej stránky prežívania človeka. Psychomotorická terapia je považovaná za špecifickú súčasť liečebnej terapie v zmysle rehabilitácie[7]. Využíva aktívne prevádzaný pohyb, avšak s dôrazom na jeho psychické prežívanie. Psychomotorická terapia má práve z tohto dôvodu uplatnenie už od vnútromaternicového vývinu až po obdobie sénia. V každom životnom období má svoje špecifiká.

Pohyb je prirodzeným vyjadrením dieťaťa v rodinnom prostredí. Po nastúpení do školského prostredia je taktiež pohybu venovaný priestor, či už v prostredí materskej školy prostredníctvom pravidelných pohybových aktivít, v školskom veku zasa prostredníctvom realizácie telesnej výchovy, pohyb je tiež súčasťou procesu neformálneho vzdelávania. Rozvoj kognitívnych, motorických a sebaoblužných činností prostredníctvom pohybu od predškolského veku má preventívny charakter, aj keď vývin dieťaťa nie je nijako rizikový, spomalený či ohrozený[8]. V pohybe dieťaťa sa odráža jeho aktuálny psychický stav, pohyb má zároveň diagnostický potenciál, neverbálna expresia môže predikovať problémové správanie[9].

---

[4] SZABOVÁ, M. 1998. Náčrt psychomotorickej terapie. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského. 1998. ISBN 80-88868-06-8.
[5] ZIMMER, R. 2010. *Handbuch der Psychomotorik*. Freiburg: Herder Verlag. 2010. ISBN 978--3451289309
[6] PAYNE, H. 2004. *Dance movenment therapy: Theory and Practice*. New York: Taylor & Francis e-Library. 2004. ISBN 0-203-37182-8.
[7] HÁTLOVÁ, B., ADÁMKOVÁ SÉGARD, M., WEDLICHOVÁ, I., LOUKOVÁ, T., BAŠNÝ, Z. 2014. *Historická a teoretická východiska psychomotorické terapie*. In Československá psychologie. 2014. ročník LVIII. Číslo 1.
[8] CLARK, G.F., KINGSLEY, K. L. 2020. *Occupational Therapy Practice Guidelines for Early Childhood: Birth-5 Years*. American Journal of Occupational Therapy. Volume 74, Issue 3. doi: 10.5014/ajot.2020.743001.
[9] KOVÁČOVÁ, B. 2014. *Latentná agresia v škole*. Bratislava: Musica Liturgica, 2014.

Vzťah ku pohybu súvisí s rodinným prostredím, ak je pre rodinu bežným spôsobom oddychu aktívny relax, prechádzky do prírody, či niektorý zo športov, dieťa ku pohybu inklinuje, a v neskoršom veku je taktiež súčasťou jeho životného štýlu. Pohyb človeka sprevádza celoživotne, aj po nástupe do zamestnania, vo všeobecnosti veľmi ovplyvnený súčasnou elektronickou dobou sprevádzanou rôznymi fitness pomôckami na meranie počtu krokov, tepovej frekvencie, atď. Kult zdravého životného štýlu má na svedomí fakt, že ku pohybovej aktivite smerujú ľudia v každom veku. Ani seniorský vek nie je pohybu cudzí, či už len v rámci udržiavania aktuálnej kondície, prevencie pred vznikom chorôb telesného aparátu. V psychomotorickej terapii ako v intervenčnom procese je práca odborníka z pomáhajúcej profesie profesionálne plánovaným procesom, ktorého nedeliteľná časť je tiež diagnostika. Odborník pri svojej práci používa tzv. psychomotorické pomôcky, ktorých úlohou je najmä podpora komunikačného mostu medzi odborníkom a klientom, využitie senzorických dráh na prenos informácií. Ku psychomotorickým aktivitám využitie rôznorodých pomôcok neodmysliteľne patrí. Úlohou pomôcky je taktiež klienta, bez ohľadu na vekovú kategóriu, motivovať ku spolupráci, farebnosť pomôcok je preto viac ako nevyhnutná.

Pomôcky pre pohybovú aktivitu sú prirodzenou súčasťou školského prostredia. Najčastejšie využívanou pomôckou je však v tomto prostredí lopta[10]. V pedagogickom procese často nie je preferencia ku využitiu netradičných pomôcok, ktoré by na deti pôsobili motivačne a inšpiratívne.

Vo všeobecnosti sú psychomotorické pomôcky členené podľa rôznych kategórií. Vo všeobecnosti členíme pomôcky na[11]:

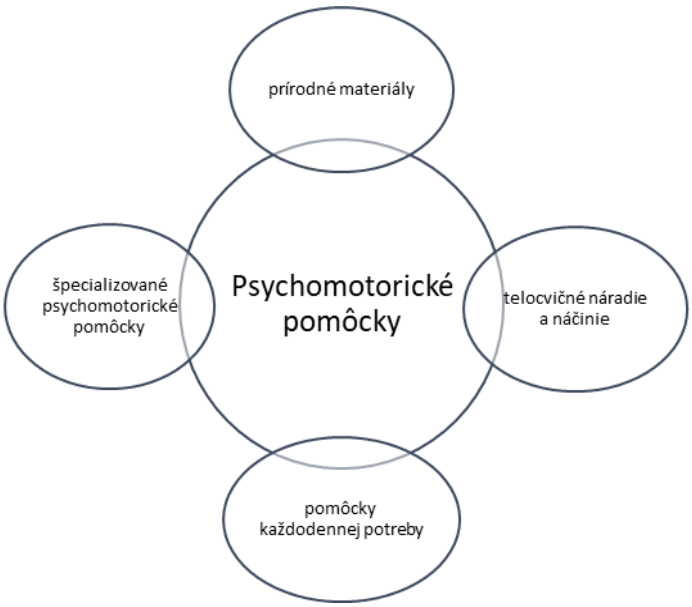
- prírodné materiály;
- predmety dennej potreby;
- telocvičné náradie a náčinie;
- špecifické psychomotorické pomôcky.

Ďalším rozdelením psychomotorických pomôcok[12] je členenie na tradičné telocvičné náradie a náčinie, ktoré na klienta nepôsobí motivačne a môžu vyvolávať najmä v prípade detí strach, a na tzv. predmety každodennej potreby, ktoré nás obklopujú v bežnom živote a na ich využitie je potrebná predovšetkým kreativita odborníka, ktorý psychomotorickú terapiu realizuje. Takéto predmety každodennej potreby sú ekonomicky nenáročné, často využité aj z odpadových materiálov. Tretiu skupinu pomôcok definuje ako pomôcky továrenskej výroby, ktoré sú lákavé na prvý pohľad, pre svoje zaujímavé tvary a farebnosť.

[10] MAZAL, F. 2007. *Hry a hraní pohledem ŠVP*. Olomouc: 2007.
[11] BLAHUTKOVÁ, M. 2003. *Psychomotorika*. Brno: Masarykova univerzita, 2003.
[12] ADAMÍROVÁ, J. 2000. *Hravá a zábavná výchova pohybem*. Praha: Česká asociace Sport pro všechny, 2000.

Tretím rozdelením pomôcok je kategorizácia na typické, netypické a špecifické. Typickými pomôckami sú podľa tohto delenia telocvičné náčinie a náradie. Netypické identifikujeme ako predmety dennej potreby, bežne dostupné v domácnosti. Ako špecifický označujeme psychomotorický materiál, akým sú rolovacie dosky, psychomotorický padák, chodúle, molitanové kocky, atď.

Na základe uvedeného vymedzujeme psychomotorické pomôcky do štyroch kategórií (Obrázok 1).



Obrázok 1: Psychomotorické pomôcky

Prírodné materiály sú materiály voľne dostupné v prírode, ako sú gaštany, šišky, kamienky, listy. Ich výhodou je dostupnosť vo vonkajšom prostredí a ekonomická nenáročnosť. Na procese ich získavania sa odborník môže podieľať spoločne s klientom, formou vychádzok do okolia, prípadne priamo realizáciou psychomotorických aktivít v exteriéri.

Prírodné materiály je vhodné v procese intervencie využívať v rôznorodých klientskych skupinách, či už z hľadiska veku, alebo rozsahu problému. Prírodné pomôcky sú nenáročné, ich prirodzená senzorická kvalita je predpokladom pre využitie od raného veku až po obdobie sénia.

Telocvičné náradie a náčinie sú pomôcky štandardne dostupné v školskom prostredí, ako sú rebriny, kruhy, žinenky, trampolíny, koza, lopty, švihadlá, kužele. Ich výhodou je najmä dostupnosť, ak odborník pracuje priamo v školskom prostredí a má možnosť využiť priestor telocvične na realizáciu intervencie. V prípade prenosných pomôcok (švihadlá, lopty) je taktiež možnosť intervencie v exteriéri. Napriek tomu, že sa využívajú pomôcky

typické pre výučbu telesnej výchovy, nejde o telesnú výchovu, ale o intervenčný proces, ktorý nie je zameraný na výkon.

Telocvičné náradie a náčinie ako psychomotorická pomôcka je využívané najmä vo vzťahu ku školskému prostrediu, školskému veku. Jeho využitie je najmä v prípade porúch aktivity, pozornosti, koncentrácie, poruchách učenia.

Pomôcky každodennej potreby sú materiály, ktoré máme bežne dostupné v domácnosti, ako napríklad viečka od PET fľaše, balóny, rolky z toaletného papiera, hubky na riad, vlna, lano, slamky, atď. Ich výhodou je rôznorodá senzorická kvalita a finančná nenáročnosť. V prípade tejto kategórie pomôcok je využitie v plnej kompetencii odborníka v spolupráci s klientom a úspešnosť využitia takýchto pomôcok priamo súvisí s vlastnou kreativitou pri vytváraní a používaní.

Pomôcky každodennej potreby sú využiteľné od raného veku až po obdobie sénia. Nemajú cieľovú skupinu, nakoľko tak ako je možná široká variabilita a dostupnosť ich výroby a použitia, aj klientela od jednoduchých pohybových hier až po relaxačné techniky nie je úzko špecifikovaná.

Špecializované psychomotorické pomôcky – ich hlavnou nevýhodou je finančná náročnosť, avšak napriek tomu je ich udržateľnosť a využiteľnosť v intervenčnom procese veľmi vysoká. Ide o štandardné pomôcky, ktoré sa využívajú v nemeckom koncepte psychomotoriky[13]. Veľkým limitom je tiež absentujúca znalosť odborníka pri ich použití, pre odborníka je preto vhodné špecializované vzdelanie v ich využití. Medzi takéto pomôcky patrí napríklad psychomotorický padák, molitanové kocky, závesné siete, balančné materiály, laná, prevažovacie dosky, rolovacia doska atď.

Špecializované psychomotorické pomôcky sa využívajú v systéme včasnej intervencie, v školskom prostredí, ale aj v zariadeniach sociálnych služieb. Špecializované miestnosti vybavené týmito pomôckami sa aj v našich podmienkach nachádzajú ako súčasť ambulancií liečebného pedagóga či iného odborníka z pomáhajúcej profesie. Sú využiteľné v prevencii, ale aj u ľudí s poruchou autistického spektra, viacnásobným postihnutím, seniormi s demenciou.

Vybavenie pomôckami je pre intervenčný aj diagnostický proces veľmi dôležité, avšak aj systém zoznamovania sa s ich rôznorodými senzorickými kvalitami je postupný a plánovitý. Na základe vlastnej odbornej praxe autorka odporúča nasledovný postup pri práci s psychomotorickými pomôckami:

- zoznámenie prostredníctvom predvedenia pomôcky odborníkom;
- zoznámenie sa s pomôckou prostredníctvom vlastnej zážitkovej skúsenosti;
- sprevádzanie klienta pri zaobchádzaní s konkrétnou pomôckou;

[13] ZIMMER, R. 2010. Handbuch der Psychomotorik. Freiburg: Herder Verlag. 2010.

- priame použitie pomôcky klientom;
- hľadanie vlastných variácií práce s pomôckami.

Zoznámenie sa s pomôckou prostredníctvom predvedenia odborníkom je vhodné najmä pre klientelu, ktorá je v počiatkoch intervenčného procesu, či prejavuje anxióznejšie konanie a priame vedenie je pre ňu znakom štruktúry a stability.

Zoznámenie sa s pomôckou prostredníctvom vlastnej zážitkovej skúsenosti je vhodné najmä pre klientelu v detskom veku, nakoľko môže pôsobiť motivačne pre pokračovanie v intervenčnom procese. Spôsob zaobchádzania s novým materiálom má taktiež diagnostický potenciál vzhľadom ku telesnému a neverbálnemu prejavu, prostriedkom a vlastnej expresii.

Sprevádzanie klienta pri zaobchádzaní s konkrétnou pomôckou je vhodné najmä v prípade ak je potrebné podnety z okolia klientovi sprostredkovať, má špecifickú formu komunikácie, zdravotné obmedzenie.

Priame použitie pomôcky klientom je ďalšou fázou procesu spoznávania psychomotorickej pomôcky. Klient má možnosť si pomôcku priamo vyskúšať, overiť jej vlastnosti na základe vlastného prežívania, tak telesného ako aj psychického.

Hľadanie vlastných variácií práce s pomôckami je poslednou fázou práce s pomôckami, kde je predpokladom už dobré poznanie vlastností pomôcky, ale tiež prostredia, v ktorom sa intervenčný proces odohráva. Práve toto poznanie a štruktúra zabezpečujú, že klient má možnosť improvizovať v bezpečnom prostredí a posúvať hranice vlastnej pohybovej expresie.

Jednou z netradičných prostriedkov pre intervenčný proces je dotyk. Odborníkove ruky sú pre tento proces nedeliteľnou súčasťou. V prípade spolupráce s rodinným prostredím sa pomôckou stávajú tiež ruky rodiča či blízkej osoby. Efekt taktilnej stimulácie u detí s Downovým syndrómom od narodenia do dvoch rokov bol preukázaný výskumnou štúdiou[14]. Počas piatich týždňoch boli v kontrolných skupinách realizované masáže, ktoré u svojich detí vykonávali rodičia. Realizovali ich vlastnými rukami, s využitím rôznorodých senzorických materiálov na podporu telesného vnímania dieťaťa. Pri konkretizácii pomôcok v psychomotorickej terapie je vhodné spomenúť aj ruky ako terapeutické médium.

Netradičné pomôcky v psychomotorickej terapii a ich využitie ponúkajú odborníkovi možnosť[15] ich tzv. personalizovať priamo pre klienta. Ide najmä o predmety vlastnej výroby, vytvárané spoločne s klientom.

---

[14] PINERO-PINTO E, BENÍTEZ-LUGO ML, CHILLÓN-MARTÍNEZ R, REBOLLO-SALAS M, BELLIDO-FERNÁNDEZ LM, JIMÉNEZ-REJANO JJ. 2020. *Effects of Massage Therapy on the Development of Babies Born with Down Syndrome*. Evid Based Complement Alternat Med. 2020 May 6; 2020. doi: 10.1155/2020/4912625. PMID: 32454861; PMCID: PMC7229556.

[15] BLAHUTKOVÁ, M., KLENKOVÁ, J., ZICHOVÁ, D. 2005. *Psychomotorické hry: pro děti s poruchami pozornosti a pro hyperaktivní děti.* Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005.

Záver

Škála pomôcok pre psychomotorickú terapiu je veľmi široká, a nakoľko v našom ponímaní konceptu psychomotorickej terapie obsahuje okrem tvz. psychomotorického vybavenia tiež predmety každodenného života predmety vlastnej výroby, je nemožné vytvoriť akýsi zoznam všetkých používaných pomôcok. Práve osobnosť odborníka je v tomto celom procese veľmi dôležitá, nakoľko sa odráža vo výbere psychomotorických pomôcok a plánovaní jednotlivých hier, aktivít, programov. Široká variabilita teda umožňuje diagnostický a intervenčný proces realizovať bez veľkých finančných investícií, s vytvorením vlastného diapazónu pomôcok, ktoré sú jedinečné vzhľadom ku konkrétnej osobe odborníka a vo vzťahu ku jeho klientele.

Bibliografia

ADAMÍROVÁ, J. 2000. *Hravá a zábavná výchova pohybem*. Praha: Česká asociace Sport pro všechny, 2000.

BLAHUTKOVÁ, M. 2003. *Psychomotorika*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3067-4.

BLAHUTKOVÁ, M., KLENKOVÁ, J., ZICHOVÁ, D. 2005. *Psychomotorické hry: pro děti s poruchami pozornosti a pro hyperaktivní děti.* Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. ISBN 80-210-3627-3.

CLARK, G.F., KINGSLEY, K. L. 2020. *Occupational Therapy Practice Guidelines for Early Childhood: Birth-5 Years*. American Journal of Occupational Therapy. Volume 74, Issue 3. doi: 10.5014/ajot.2020.743001.

HAŠTO, J. 2005. *Vzťahová väzba – Ku koreňom lásky a úzkosti*. Bratislava: Vydavateľstvo F. 2005. ISBN 80-889-522-8-X.

HÁTLOVÁ, B., ADÁMKOVÁ SÉGARD, M., WEDLICHOVÁ, I., LOUKOVÁ, T., BAŠNÝ, Z. 2014. *Historická a teoretická východiska psychomotorické terapie*. In Československá psychologie. 2014. Ročník LVIII. Číslo 1.

KOVÁČOVÁ, B. 2014. *Latentná agresia v škole*. Bratislava: Musica Liturgica, 2014. ISBN 978-80- 89700-02-8.

MAZAL, F. 2007. *Hry a hraní pohledem ŠVP*. Olomouc: 2007. ISBN 978-80-85783-77-3.

PAYNE, H. 2004. *Dance movenment therapy: Theory and Practice*. New York: Taylor & Francis e-Library. 2004. ISBN 0-203-37182-8.

PÉREZ-DE LA CRUZ S, RAMÍREZ I, MALDONADO C. 2020. *Study of Psychomotor Development and Environmental Quality at Shelter Homes for Children Aged 0 to 2 in the Department of Chuquisaca (Bolivia)*. Int J Environ Res Public Health. 2020 Jun 12;17(12):4191. doi: 10.3390/ijerph17124191. PMID: 32545462; PMCID: PMC7344693.

PINERO-PINTO E, BENÍTEZ-LUGO ML, CHILLÓN-MARTÍNEZ R, REBOLLO-SALAS M, BELLIDO-FERNÁNDEZ LM, JIMÉNEZ--REJANO JJ. 2020. *Effects of Massage Therapy on the Development of Babies Born with Down Syndrome*. Evid Based Complement Alternat Med. 2020 May 6;2020:4912625. doi: 10.1155/2020/4912625. PMID: 32454861; PMCID: PMC7229556.

SZABOVÁ, M. 1998. Náčrt psychomotorickej terapie. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského. 1998. ISBN 80-88868-06-8.

TANNER, K., SCHMIDT, E., MARTIN, K., BASSI, M. 2020. *Interventions Within the Scope of Occupational Therapy Practice to Improve Motor Performance for Children Ages 0-5 Years: A Systematic Review*. American Journal of Occupational Therapy. Volume 74, Issue 2. doi: 10.5014/ajot.2020.039644.

ZIMMER, R. 2010. Handbuch der Psychomotorik. Freiburg: Herder Verlag. 2010. ISBN 978-3451289309

ZIMMER, R. 2019. *Handbuch Psychomotorik*. Zlín: Graspo CZ., 2019. ISBN 978-3-451-3858-3.

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

Mgr. Zuzana Fábry Lucká, PhD.
Katedra liečebnej pedagogiky
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 831 34 Bratislava
lucka@fedu.uniba.sk

Literárne žánre a ich možnosti využitia v ranej biblioterapii v procese včasnej intervencie

Possibilities of Using Literary Genres During Early Bibliotherapy in the Stage of Early Intervention

Silvia Kaščáková, Barbora Kováčová

Abstract

The paper presents the theoretical basis for the possibilities of using literary genres in early bibliotherapy. It also illustrates the possibilities of developing children with risky development in parallel work with various specific contextual literary units.

Keywords: Early intervention. Early bibliotherapy. Literazy genres.

Úvod

Dieťa si od najranejšieho detstva vnímaním a postupne aj čítaním intuitívne formuje konkrétne predstavy o literárnych žánroch a žánrových formách. Už vtedy vie rozoznať napr. rozprávku od príbehu zo života, lyriku od epiky, aj keď ich ešte nevie pomenovať. Najprv vníma literárny text zástupne za skutočnosť, neskôr zástupne za literatúru a napokon sa už vie zorientovať aj v žánroch a literárnych druhoch.[1] Preto je veľmi dôležité, aby prístup v biblioterapii zohľadňoval vývinové štádiá dieťaťa a vychádzal z ostatných hľadísk (tzn. kognitívny vývin, psycho-sociálny vývin a i.).

Biblioterapeutické pôsobenie na matku a jej plod je možné využívať už aj v období pred narodením dieťaťa. Pokojný hlas matky alebo vhodne vybratá hudba pozitívne stimulujú harmonický rozvoj dieťaťa. Dieťa dokáže od 35. týždňa svojho vnútromaternicového života vnímať v tele matky zvuky a hudbu z vonkajšieho prostredia. V rovnakom období naň pôsobia aj modulačné faktory matkinho hlasu a môže vnímať ich upokojujúce alebo stimulačné účinky.[2] [3]

[1] KOVÁČOVÁ, B. 2018b. Prolegoména k ranej biblioterapii. *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2018 (b). s. 18-39. ISBN 978-80-223-4487-6.
[2] SVOBODA, P. 2014. Biblioterapie. In *Terapie ve speciální pedago-gice*. Praha: Portál, 2014. s. 203.
[3] KOVÁČOVÁ, B. 2018b.

Z hľadiska literárnej komunikácie a ontogenetického vývinu človeka určujeme u poslucháča/čitateľa dve základné obdobia: predčitateľské a čitateľské. Raná biblioterapia patrí do predčitateľskej etapy (od narodenia až po vstup do základnej školy). Na predčitateľskú etapu nazeráme z aspektu vekových odlišností, opierame sa o poznatky vývinovej psychológie a publikácie a odborné texty Svobodu[4], ktorý toto obdobie charakterizuje z pohľadu *poetoterapie*, teda so zameraním na využitie poézie, ale aj so zameraním na *naratívne (rozprávačské)* techniky, ktoré využívajú pozitívne pôsobenie rozprávania a príbehu. Svoboda je hlavným predstaviteľom súčasnej poetoterapie a biblioterapie v Českej republike a poetoterapiu chápe ako *terapeutickú metódu, ktorá vyžíva prvky poézie za účelom navodenia žiaduceho prežívania, správania a konania klientov. (...) Kým biblioterapia kladie v súčasnosti dôraz najmä na prácu s dejovým významom textu a jej základom sa stávajú pracovné techniky vychádzajúce napr. z hrania rolí, prerozprávania príbehov, vytvárania iných časových línií atď., pri poetoterapii je naopak dôležitejšia podvedomá, do značnej miery intuitívna práca s rýmom, rytmom, zvukomaľbou a s ďalšími básnickými atribútmi.*[5]

Tabuľka 1: Vývinové obdobia dieťaťa a jeho spôsobilosti v kontexte práce s textom

Vývinové obdobie	**Konkretizácia spôsobilostí dieťaťa v kontexte práce s knihou**
Novorodenec, dojča	Deti dokážu niekoľko minút načúvať dospelým, ktorí im recitujú básne, pričom vnímajú najmä rytmus reči (prípadne aj zvukomaľbu) a mimiku prednášajúceho. Vďaka recitácii sa dokážu upokojiť alebo prostredníctvom mimiky, smiechu, mrmlania, džavotania vyjadrujú spokojnosť s prednesom. V tomto období dieťa reaguje aj na pravidelné jednotvárne kolísanie v náručí, hojdanie kočiarika, kolísky, postieľky sprevádzané uspávankou, riekankou, piesňou a pod. Čítanie rozprávok a podobných textov, aj napriek tomu, že dieťa je iba pasívnym poslucháčom a čítanému nerozumie, má veľký význam pre rozvoj jeho slovnej zásoby, vnímanie melódie ľudského hlasu, intonácie, sily hlasu.
Batoľa	Batoľa dokáže báseň počúvať sústredenejšie, vie uňho vyvolať smiech aj smútok. Dieťa sa dokáže zapojiť do prednesu opakovaním jednoduchých slov, veršov. Viac ako obsah dieťa často zaujme melódia veršov. Ak pri rozprávaní alebo čítaní rozprávok rodič zakomponuje do príbehov reálie z najbližšieho okolia dieťaťa (predmety, hračky, miesta a i.), vníma dieťa príbeh citlivejšie, je preň uveriteľnejší.
Trojročné dieťa	Dieťa má už vedomý vzťah ku knihe aj k básničke, dokáže si zapamätať kratšie texty, riekanky a pod., čím si precvičuje pamäť aj rečové schopnosti. Významne mu pomáha rytmus textu, ktorý si vie zafixovať a pomáha mu pri zapamätávaní.

[4] SVOBODA, P. 2007. *Poetoterapie.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 187 s. ISBN 978-80-244-1682-3.
[5] SVOBODA, P. 2007. *Poetoterapie.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, s. 15-16.

	Ak rodič čítanie rozprávok alebo rozprávanie príbehov doplní o zážitky, s ktorými sa dieťa stretlo počas dňa, podporí tým vierohodnosť rozprávania a dieťa je takto komponovanému prejavu emočne viac naklonené.[6] Stanislavová uvádza pojem *rozprávanky* (rodičovské rozprávanie reálnych príhod, postrehov zo života).[7]
Predškolák	Krátke rytmické texty, riekanky, prekáračky, hádanky, básničky a i. pozitívne prispievajú k utváraniu plynulého prejavu dieťaťa. Dieťa sa ako malý recitátor stáva sebavedomejším a napredujú aj jeho rečové schopnosti, výslovnosť, učí sa uplatňovať prozodické vlastnosti reči – prízvuk, dôraz, silu hlasu, melódiu reči a pod. Aj v tomto období majú svoje dôležité miesto prozaické texty: rozprávky, príbehy, bájky a i. a ich rozsah sa môže postupne rozširovať.[8]

Raná biblioterapia[9] a literárny žáner

Môže sa zdať, že rodina je predčitateľskou inštanciou, lebo s čítaním (ako s technickou zručnosťou) máme čo dočinenia až v školskom prostredí. Ale je to veľký klam, pretože čitateľmi v širšom slova zmysle sa stávame ešte predtým, než sa naučíme čítať. Knihy a rôzne textové materiály nás obklopujú už od raného veku.[10] Je to stretnutie s niečím, čo utvára prvý stupeň nášho čitateľského uvedomenia – kniha, časopis alebo čokoľvek na čítanie ako predmet – artefakt.[11] Text nás sprevádza prakticky od narodenia aj cez nápisy na budovách, obchodoch, tovare, dopravných prostriedkoch, reklamných pútačoch, cez zápis nášho mena, zápis rozprávky v knihe a pod. Obert pripomína úlohu knihy: *Detská kniha je jedným z činiteľov spoluúčinkujúcim na výchove dieťaťa a harmonizujúcim s celým jeho výchovným prostredím.*[12] Vo svojich dielach pripomína výchovné možnosti literatúry vo vzťahu k dieťaťu

[6] VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. 2018a. Možnosti práce s knihou v období batoľaťa. *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2018. s. 112-126. ISBN 978-80-223-4487-6.
[7] STANISLAVOVÁ, Z. 2010. Literárny žáner v didaktickej komunikácii na elementárnom stupni školy. In *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity.* Prešov: Katedra komunikačnej a literárnej výchovy, Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2010. Roč. 16, 401 s. 45.
[8] VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. 2018b. Možnosti práce s knihou v období dieťaťa predškolského veku. *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2018. s. 126-157. ISBN 978-80-223-4487-6.
[9] KOVÁČOVÁ, B. 2018b.
[10] KOVÁČOVÁ, B. 2018a. Expresivita ako súčasť východísk ranej biblioterapeutickej intervencie. In *Expresivita vo výchove II. Vedecký zborník monotematicky orientovaný na fenomén expresivity vo výchove*. Banská Bystrica, Univerzita Mateja Bela, 2018 (a). s. 116-124. ISBN 978-80-557-1506-3.
[11] TRÁVNÍČEK, J. 2019. *Rodina, škola, knihovna. Náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje.* Brno: Host, 2019. s. 24.
[12] OBERT, V. *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa.* Nitra: Aspekt, 2009. 263 s. ISBN 80-88894-07-7.

a potvrdzuje, že výchovné možnosti vo vzťahu k mladším deťom sú oveľa väčšie ako pri starších deťoch.[13]

Ak sa zo základného určenia: *umelecký* text (estetická funkcia) a *vecný* text (informačná funkcia) zameriame pri ranej biblioterapii len na umelecký text, môžeme určiť tri druhy umeleckej literatúry: *poézia, próza, dráma*. Poéziu využíva najmä poetoterapia, prózu biblioterapia a dramatické texty dramatoterapia. V rámci biblioterapie však môže dochádzať a dochádza aj k prienikom všetkých troch kategórií.

V literatúre pre deti v ranom veku sa stretáme **s poéziou**[14], ktorá je síce vyjadrená viazanou rečou, obsahuje rým, ale je epická, teda má dej, príbeh, dieťa dokáže jej obsah prerozprávať, epická báseň má hlavnú postavu, vedľajšie postavy a pod. Druhým typom je poézia vo forme riekanky, v ktorej dôležitosť obsahu potláča rytmickosť. Rým má v poézii dôležitú rytmickú funkciu, sémantickú funkciu (spája a konfrontuje významovo zaťažené slová) a eufonickú (zvýrazňuje hravú stránku poézie aj jej hudobnosť).[15] Žáner, ktorý je u detí v ranom a predškolskom veku dominantný, je riekanka, a preto je dobre uplatniteľný aj v ranej biblioterapii. Ide o krátky poetický útvar detského folklóru, ktorý kladie väčší dôraz na rytmické efekty ako na významovú stránku.

Riekanka: *Hlásková inštrumentácia je expresívna, postavená na zvukovej asociácii. Vzťahy medzi slovami a predstavami sú uvoľnené, zvýraznený je detail. Pre prednes riekaniek je charakteristické skandovanie. Tento žáner sa uplatňuje v rozličných komunikačných situáciách – okrem estetickej plní teda celý rad ďalších mimoestetických funkcií (magickú, prosebnú, mnemotechnickú, onomatopoickú, rozpočítavaciu, prekáravú, logopedickú, pohybovú a pod.)*.[16]

Príklon dieťaťa k spomenutému žánru vysvetľuje Stanislavová a pripomína, že *ide o vek charakteristický synkretickým prístupom ku skutočnosti (t. j. s prístupom, v ktorom sa spájajú rozličné prvky do jedného celku, vnímanie podnetov je emotívne, stotožňuje sa vlastná predstava a skutočnosť, nerozlišuje sa živá a neživá reália a pod.), v ktorom dieťa navyše zvláda materinskú reč.*

---

[13] CHANASOVÁ (2014) sa venuje literatúre pre deti a mládež so zameraním na výchovu k cnostiam. V publikácii *Vybrané kapitoly z literatúry pre deti so zameraním na výchovu k cnostiam* predstavuje autorov slovenskej aj zahraničnej literatúry prostredníctvom schémy: stručné životopisné údaje, diela z literatúry pre deti, charakteristika tvorby. Záverečný odsek vždy ponúka pohľad na tvorbu autora s dôrazom na odhaľovanie prítomnosti cnosti a hodnôt v jeho dielach.

[14] Pri poézii môžeme v základe hovoriť o poézii *epickej* (má dej), *lyrickej* (vyjadruje pocity, nálady, myšlienky autora alebo lyrického subjektu či hrdinu) a *lyricko-epickej* (kombinácia oboch).

[15] STANISLAVOVÁ, Z. 2010, s. 45.

[16] STANISLAVOVÁ, Z. 2010, s. 42.

Najmä v nižšej fáze veku (t. j. do troch rokov) hrá v detskom svete (v mimojazykových i jazykových aktivitách) významnú úlohu rytmus, spočiatku najmä rytmus dvojdobý (trochejský) zodpovedajúci fyziologickému procesu dýchania.[17]

K poézii, vhodnej pre dané predčitateľské obdobie, teda radíme aj texty, ktoré sa vyznačujú hrou s jazykom: *riekanky, rečňovanky, vyčítanky, rapotanky, hádanky a i.* Tieto útvary vychádzajú z ľudovej slovesnosti (z detského folklóru) alebo patria k autorským textom predstaviteľov klasickej či modernej poézie. Často sa vyznačujú hromadením hlások a slabík, čo môže byť okrem estetickej roviny zamerané aj na logopedickú oblasť. Estetická rovina takého hromadenia alebo „komolenia" rozvíja nonsens a vtip v poézii, čím zvyšuje jej príťažlivosť a cez vzniknuté paradoxy a humor vedie dieťa k spoznávaniu seba a sveta. Hlásky a slabiky pracujú aj s napodobňovaním zvukov zvierat, vecí, javov (citoslovcia, onomatopoja – zvukomaľba – žblnk, kvak) a v tomto období sa u dieťaťa utvára literárne vedomie.

Zaujímavými sú aj ďalšie formy, ktoré pre ilustráciu uvádzame v nasledujúcej tabuľke (Tabuľka 2).

Tabuľka 2: Ďalšie formy rozvíjania dieťaťa v ranej intervencii

limerik	je poetický útvar z piatich veršov, ktorý sa vyznačuje hravosťou, humorom a rýmovou schémou (a-a-b-b-a).
akrostich	je báseň, v ktorej začiatočné písmena (slabiky) každého verša čítané zhora nadol tvoria slovo, meno alebo vetu.
haiku	je trojveršová báseň bez rýmu, ktorá má korene v Japonsku a v tradičnej podobe sa používala na vyjadrenie pozorovania a pocitov o prírode a ročných obdobiach, vyznačuje sa štruktúrou (1. verš: 5 slabík, 2. verš: 7 slabík, 3. verš: 5 slabík).
sonet	(alebo znelka) je štrnásťveršový lyrický básnický útvar, obvykle sa člení na štyri strofy. Prvé dve sú štvorveršové a druhé dve trojveršové. Prvá časť sonetu nastoľuje tému (tézu, antitézu), druhú časť uzatvára pointa (syntéza) vyvrcholenie alebo zhrnutie myšlienky.

Kvalitnej poézii pre deti nechýba nápad, seriózna práca so zvukovo--materiálnou zložkou či doplnenie vnútorného hĺbkového plánu. Vyznačuje sa bohatými básnickými obrazmi, jazyk básní je tvorivý, nie schematický, rým objavný a neklišéovitý. Básne by nemali pútať pozornosť didaktizmom alebo byť príliš opisné. Verše nemôžu obsahovať veľa redundantného, autori by sa skôr mali adresne venovať detskému recipientovi (podľa veku, aktuálnej témy a i.), teda by mali uplatňovať detský aspekt, keď autor vychádza z detského poznania sveta, berie do úvahy psychológiu dieťaťa, jeho sociálne skúsenosti aj jazyk.

[17] STANISLAVOVÁ, Z. 2010, s. 43-45.

Pri próze môžeme hovoriť aj o naratívnej literárnej forme.[18] V biblioterapii majú svoje nezastupiteľné miesto **rozprávka, bájka, poviedka, povesť, legenda** a ďalšie prozaické (epické) útvary, ktorých dôležitým znakom, ak si ich vyberieme pre obdobie ranej biblioterapie, musí byť ich krátky rozsah. V rozsiahlejšej podobe sú vhodnejšie pre deti v mladšom školskom veku a staršie deti, postupne sa k nim pridávajú **novela, román** a podobné diela, využiteľné skôr v biblioterapii pre dospelého čitateľa.

Rozprávka vychádza z ľudovej slovesnosti a obľubujú ju deti aj dospelí pre jej „poetiku dobra", ktorá zaručí, že v rozprávke vždy zvíťazí dobro nad zlom. Víťazstvu predchádza boj, čo prináša napätie (vzbudzuje záujem dieťaťa) a polarizácia postáv a gradácia deja sú rovnako príťažlivými prvkami rozprávkových textov. Rozprávky sú v biblioterapii vďačným materiálom, deti sú otvorené pre prácu s nimi, najmä s klasickými rozprávkami, lebo spĺňajú ich žánrové očakávania. Typológia rozprávky nie je stále uzavretá a v slovenskej aj zahraničnej tvorbe sa môžeme stretnúť, okrem ľudovej rozprávky, s jej rôznymi druhmi: **zvieracia, nonsensová, imaginatívna, parodická, symbolická, meditatívna a i**. Rozprávka má vyčlenené aj samostatné miesto v terapii a môžeme sa stretnúť s formou – **fabuloterapia**, alebo **terapia rozprávkou** – rozprávkoterapia – liečba rozprávkou.[19] Aj keď rozprávka viac dominuje v mladšom školskom veku, stretajú sa s ňou aj mladšie deti, samozrejme, vtedy sa vyznačuje stavebnými špecifikami, ktoré ju prispôsobujú schopnostiam a pozornosti detského príjemcu: kratší útvar, jednoduchšia skladba vety, zreteľné vyznačené významové odseky, lineárne (priamočiare) spracovanie deja. Rozprávkové texty ponúkajú jednoducho komponovaný príbeh bez šifrovania skrytých významov, lebo dieťa v predčitateľskom období ešte nevie dekódovať podtexty a hĺbkové plány, čo je predpoklad napr. pre recepciu symbolicko-filozofickej rozprávky.

K jednoduchým typom rozprávky patrí známa a obľúbená **zvieracia rozprávka.** Loweová[20] pripomína dôležitosť takých kníh pre deti, ktoré sú umením – majú estetickú hodnotu, dvojznačnosť, možnosť rozdielnej interpretácie (touto možnosťou umenie legitímne oplýva). Ak je dieťa takýmito knihami obklopené, môže si vytvárať rôzne predstavy reality. Dieťa, ktoré obľubuje príbehy, má skúsenosti s rozpoznávaním myšlienkových vzorcov

[18] Proces rozprávania bol onačený ako *„narration"* – narácia. Výsledok je naratívum – príbehový text, naratívny komunikát, por. HOFFMANNOVÁ, J. *Stylistika a:současná situace stylistiky.* Praha: Trizonia, 1997, s. 88. Naratologické prístupy postupom rokov presunuli svoju pozornosť z literárnych naratív na neliterárne (por. HARČARÍKOVÁ, P.; KLIMOVIČ, M. Naratíva v detskej reči. Prešov: PF PU 2011. s. 26).

[19] POLÍNEK, M. 2014. Skazkoterapie. MÜLLER, Oldřich a kol. Terapie ve speciální pedagogice. Praha: Portál, 2014. s. 230-235.

[20] LOWEOVÁ, V. 2018. „A přemýšlel ještě někdy?" Postavy, emoce a teorie mysli. In: LUKAVSKÁ, S. J. (editor). *Dítěti vstříc. Teorie literatury pro děti a mládež.* Brno: Host, 2018. 275 s. (s. 112 – 133). ISBN 978-80-7577-413-2.

vymyslených postáv aj s rozlišovaním ich emócií. Skúsenosť im sprostredkúva práve predčítanie príbehov. Autorka tvrdí, že hry na rozvoj slovnej zásoby, pri ktorých si dospelý a dieťa ukazujú a pomenúvajú obrázky, majú menší účinok ako čítanie. Vykreslenie osobnosti, charakteru, motivácie postáv je silnejšie prostredníctvom slov než obrázkami. Aj v kreslených rozprávkach je priestor na zobrazenie myšlienkových pochodov postáv menej ako v texte. Deti dokážu anticipovať (pochopiť, zachytiť) konanie postáv, nenápadné rozdiely v ich pocitoch, ich osobnosť, ak sa s nimi stretávajú častejšie, opakovaným čítaním tej istej knihy alebo vo viacerých knihách. Literárny text im tak dovoľuje hlbšie pochopenie postáv, uvažovanie o nich.

Je to ďalší dôvod, prečo je počúvanie skutočného literárneho textu pre deti výhodou – veľmi skoro sú schopné užívať si aj knihy obsahujúce väčšie množstvo textu (napr. *Medvedík Pú*). Ak sa deti stretávajú v rôznych dobrodružstvách s rovnakými postavami, postupne im začnú rozumieť a dokážu predvídať ich správanie a reakcie.[21]

Z pozorovania: Rodič alebo dospelý „podľahne pokušeniu" prerozprávať umelecký text, dorozprávať, vysvetliť práve zmieňované charaktery postáv a ich správanie, ich úlohu v príbehu. Iste je to žiaduce pri rozhovore, analýze diela aj ďalšej terapeutickej práci, ale primárny krok dospelého smerom k detskému čitateľovi/poslucháčovi, by mal rešpektovať objavovanie a spoznávanie samotného dieťaťa. Ide o dôveru v umelecký text a dôveru v schopnosti dieťaťa, ktoré sa v daných vývinových obdobiach dynamicky menia. Deťom by sme mali umožniť stretnutie s umeleckou literatúrou, aj keby sme ju upodozrievali z prílišnej náročnosti.

Praxeologická rovina ranej biblioterapii pri používaní rôznorodých literárnch žánrov

Uvádzame niekoľko príkladov, ktoré vzišli z praxeologického uplatnenia ranej biblioterapie[22] v intervenčnom pôsobení.

USPÁVANKA
Vek: 0 – 2 rokov
Cieľ: Prejaviť dieťaťu lásku, uistiť ho, že je v bezpečí a môže byť pokojné. Dať dieťaťu možnosť počuť a poznávať hlas rodiča alebo terapeuta a sprostredkovať možnosť stretnutia ako vzťahového rituálu (opakovania).
Popis: Rodič/terapeut prednáša text uspávanky dieťaťu v pokojnom rytme a stíšeným hlasom. Ak dieťa kolíše, zjednotí rytmus kolísania s prednesom.

[21] LOWEOVÁ, V. 2018.
[22] KAŠČÁKOVÁ, S., KOVÁČOVÁ, B. 2020. *Edukačný a terapeutický potenciál knihy vo včasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom.* Ružomberok: vydavateľstvo Katolíckej univerzity VERBUM, 2021. ISBN 978-80-561-0808-6.

Mária Rázusová-Martáková[23]: *Hajulinky, haj*
Úryvok:

Haju, haju, haju,
letel vtáčik k háju,
vodnári tam hrali,
víly tancovali,
hej, háj, hučí háj.

Mesiačik sa díval,
rúčkou na ne kýval,
ukázal im Janka,
ako pekne hajká,
hajulinky, haj.

KAMARÁT/KAMARÁTKA S KNIŽKOU
Vek: 2 – 6 rokov
Cieľ: Vytvoriť u dieťaťa zvyk čítania pred spaním, rituál stretnutia s knihou a pomôcť mu tak, ukončiť deň a upokojiť sa.
Popis: Vždy na záver stretnutia s akoukoľvek knihou prečíta rodič/terapeut uvedenú báseň. Dieťa sa ju postupne naučí naspamäť a pridá sa k prednesu rodiča. Neskôr už báseň recituje samo.

Daniel Hevier[24]: *Básnička ti pomôže*

Pri čítaní tejto knižky
Ani hrubá,
ani tenká –
knižka je dom
pre písmenká!

Pozri, tata,
pozri, mami,
som kamarát
s básničkami.

Dnes však zavriem
túto knihu
a už búvam
v okamihu.

[23] Úryvok z diela: RÁZUSOVÁ-MARTÁKOVÁ, M. *Hajulinky, haj.* Bratislava: SPN – Mladé letá, 2019. 8 s. ISBN 978-80-10-03520-5.
[24] Úryvok z diela: HEVIER, D. *Básnička ti pomôže.* Bratislava: Buvik, 2019. ISBN 978-80-8124-105-5.

CHORÝ MEDVEDÍK[25]

Vek: 2 – 4 rokov
Cieľ: Dieťa má zvládnuť prerozprávať príbeh verbálne aj s pomocou využitia mimiky a gestikulácie. Rozumieť pojmom chorý – zdravý. Zvládnuť aj bez slov vyjadriť, ako vyzerá chorý medvedík a ako zdravý.
Popis: Dieťa po opakovanom čítaní textu rodičom/terapeutom dokáže jednoducho prerozprávať dej. Pri ďalšom pokuse si pomáha mimikou a gestami. Nabádame ho, aby sa vcítilo do postavy medvedíka aj malej Anky a aby znázornilo tvárou, rukami, nohami, ako sa obe postavy cítili, keď bol medvedík chorý a keď už bol zdravý.

Ľudmila Podjavorinská: *Chorý medvedík*
Úryvok:

Čo sa stalo medveďkovi, či je chorý?
Neje ani nesmeje sa, nehovorí.

Včera zrána šantil, skákal ako divý a
dnes je už ani mŕtvy, ani živý.

Ľutuje ho, ratuje ho Anka malá,
na bruško mu obklad dala, hrdielko mu zaviazala.

I kašičky navarila a mu vraví:
„Jedz, medvedík, jedz, medvedík, budeš zdravý!“

Márne boli všetky lieky do radu,
musel Macko k lekárovi po radu.

Doktor prezrel, poklepal ho trošičku,
predpísal mu špenát, ba i mrkvičku.

Doniesla mu sladkej mrkvy Anička,
hneď bol Macko zdravý ako rybička.

Ráno zasa šantil, skákal, robil hluk,
od mrkvičky, od špenátu valibuk.

[25] Úryvok z diela: PODJAVORINSKÁ, Ľ. *Chorý medvedík.* Bratislava: SPN – Mladé letá, 2014. ISBN 978-80-10-02510-7.

KUCHÁRKA
Vek: 4 – 6 rokov
Cieľ: Dieťa má identifikovať a pomenovať literárny žáner – *rozprávka*, pomocou typických znakov rozprávky (úvodná formulka, obsadenie – kráľ, kráľovná, princezná; vydaj princeznej). Zvládnuť dokončiť rozprávku pomocou vlastnej fantázie. Vytvoriť jednoduché a vtipné recepty s využitím prvkov nonsensu (nezmyslu, tvorba receptu naruby) a paródie.
Popis: Dieťa po opakovanom čítaní textu voľne dotvára príbeh. Dospelý ho inšpiruje podpornými otázkami: *Aké jedlo sa princezná Krupica mohla naučiť variť? Aké jedlá poznáš? Skús v nich nahradiť niektoré potraviny – vymeníme múku za piesok, skutočné rezance za papierové, soľ za cukor, jahodový džem za kečup a pod.* Úlohou dospelého je sprevádzať dieťa pri tvorbe veselých receptov a zabávať sa spolu s ním.

Krista Bendová[26]: *Rezancová princezná*
Úryvok:

> *Kde bolo, tam bolo – bolo raz jedno kráľovstvo. Vládol v ňom premúdry a praktický kráľ Haluška a mal za ženu kráľovnú Makarónu. Keby bol len kráľ a kráľovná – nebola by žiadna rozprávka. Ale rozprávka bude, pretože kráľ a kráľovná mali dcéru – princeznú Krupičku.*
> *Princezná bola pekná, príjemná, rástla ako z vody. Jedného dňa povedal jej otec, múdry a praktický kráľ Haluška: „Dcéra moja, prišiel čas, aby si sa zamyslela nad svojím životom. Treba sa ti vydať, ale vieš, akí sú dnes princovia! Každý chce, aby jeho manželka vedela niečo robiť, aspoň štrikovať svetre alebo opraviť vodovod. Nauč sa niečo, dieťa moje, lebo sa nevydáš a ostaneš mi na ocot!"*
> *Princezná porozmýšľala a po troch dňoch oznámila kráľovi, že sa naučí – variť.*

Záver

V prípade ranej výchovy alebo včasnej intervencie vznikajú konkrétne nápady na rôzne variácie pri použití knihy, ktorými má rodič/terapeut snahu stimulovať svojho potomka/klienta, ktorého môžeme považovať za potenciálne rizikového (samozrejme z reálnych dôvodov). Neskôr, ak vývin dieťaťa nie je považovaný za optimálny a rodič vyhľadá pomoc, tak práve (biblio)terapeut je tým, ktorý mu ponúka konkrétne námety pre prácu s dieťaťom, ktoré zohľadňujú jeho aktuálny zdravotný stav a potreby. Samotnú formu ranej biblioterapie môžeme povýšiť na podporno-intervenčnú pomoc, ktorá je práve tou, čo ukáže aké benefity prináša kniha na celkovú kvalitu života rodiny ako systému.

[26] Úryvok z diela: BENDOVÁ, K. *Osmijankove rozprávky.* Bratislava: Buvik, 2014. 240 s. ISBN 978-80-8124-051-5.

Bibliografia

HOFFMANNOVÁ, J. *Stylistika a současná situace stylistiky.* Praha: Trizonia, 1997, 200 s. ISBN 80-85573-67-9.

CHANASOVÁ, Z. 2014. *Vybrané kapitoly z literatúry pre deti so zameraním na výchovu k cnostiam.* Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2014. 80 s. ISBN 978-80-561-0158-2.

HARČARÍKOVÁ, P.; KLIMOVIČ, M. Naratíva vdetskej reči. Prešov: PF PU 2011. 189 s.

KOVÁČOVÁ, B. Expresivita ako súčasť východísk ranej biblioterapeutickej intervencie. In *Expresivita vo výchove II. Vedecký zborník monotematicky orientovaný na fenomén expresivity vo výchove*. Banská Bystrica, Univerzita Mateja Bela, 2018 (a). s. 116-124. ISBN 978-80-557-1506-3.

KOVÁČOVÁ, B. Prolegoména k ranej biblioterapii. *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2018 (b). s. 18-39. ISBN 978-80-223-4487-6.

LOWEOVÁ, V. „A přemýšlel ještě někdy?“ Postavy, emoce a teorie mysli. In: LUKAVSKÁ, S. J. (editor). *Dítěti vstříc. Teorie literatury pro děti a mládež.* Brno: Host, 2018. 275 s. (s. 112 – 133). ISBN 978-80-7577-413-2.

OBERT, V. *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa.* Nitra: Aspekt, 2009. 263 s. ISBN 80-88894-07-7.

POLÍNEK, M. Skazkoterapie. MÜLLER, Oldřich a kol. Terapie ve speciální pedagogice. Praha: Portál, 2014. s. 230-235.

STANISLAVOVÁ, Z. Literárny žáner v didaktickej komunikácii na elementárnom stupni školy. In *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity.* Prešov: Katedra komunikačnej a literárnej výchovy, Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2010. Roč. 16, 401 s. (s. 37 – 49). ISBN 978-80-555-0201-4.

SVOBODA, P. *Poetoterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 187 s. ISBN 978-80-244-1682-3.

SVOBODA, P. Biblioterapie. In *Terapie ve speciální pedagogice.* Praha: Portál, 2014. s. 198-230.

TRÁVNÍČEK, J. *Rodina, škola, knihovna. Náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018).* Brno: Host, 2019. 180 s. ISBN 978-80-7577-994-6.

VITÉZOVÁ, E. *Dieťa a kniha.* Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, 2016. 67 s. ISBN 978-80-8082-961-2.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. 2018b. Možnosti práce s knihou v období dieťaťa v predškolskom veku. *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2018. s. 126-157. ISBN 978-80-223-4487-6.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. 2018a. Možnosti práce s knihou v období batoľaťa. *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2018. s. 112-126. ISBN 978-80-223-4487-6.

Príspevok je parciálnym výstupom projektu KEGA 013KU-4/2019 E-learningové vzdelávacie moduly k problematike včasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom.

Mgr. Silvia Kaščáková, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
silvia.kascakova@ku.sk

Doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.
Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
barbora.kovacova@ku.sk

Reflexia rozprávok Luigi Capuana vo včasnej starostlivosti

Reflection of Luigi Capuana's Fairy Tales in Early Care

Zuzana Chanasová, Rosangela Libertini

Abstract

The aim of the article is to reflect the fairy tale work of the Italian writer Luigi Capuana in the context of early care. The article presents a brief description of the time in which this collector as well as the writer of fairy tales created. From his work we select three fairy tales with a motif appearing in the royal family, which we analyze from an educational point of view, while we offer short recommendations for therapeutic as well as pedagogical practice.

Keywords: Fairy tale. Luigi Capuana. Early care. Education.

Úvod

V každom človeku je ukrytý smäd po poznávaní, ktorý sa rozprávaním príbehov čiastočne uhasína. *Vplyv čítania je na detského čitateľa emocionálne silnejší v porovnaní s dospelým čitateľom*.[1]

V predloženom príspevku vychádzame z predpokladu smädu človeka po poznávaní a výrazného vplyvu čítania na dieťa, pričom prezentujeme prácu s rozprávkami talianskeho spisovateľa Luigi Capuana. Zameriavame sa na včasnú starostlivosť, ktorá predstavuje pomoc a podporu rodine s dieťaťom s poruchami vývinu, resp. s potenciálnymi problémami vo vývine od narodenia, do troch, až šiestich rokov života.[2]

Historický kontext

Spisovateľ Luigi Capuana tvoril v období, vzniku Talianskeho kráľovstva, ktoré bolo založené v roku 1861. V tom čase bolo v Taliansku negramotných až sedemdesiatosem percent obyvateľstva, pričom prevládali

[1] KOVÁČOVÁ, B. 2018. Prolegoména k ranej biblioterapii. In *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. s. 30. ISBN 978-80-223-4487-6.
[2] KOVÁČOVÁ, B. 2020. Teoretické východiská v terapii s bábkou. In: Kováčová, B., Valachová, D., (eds.) *Expresivita v (art)terapii III*: zbornik. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 71 – 82.

dialekty a národný taliansky jazyk bol pre väčšinu obyvateľstva neznámy. Prevažná časť učiteľov v školách vyučovala tiež len dialektom.

V roku 1860 bol vydaný zákon *Mamiani*, pričom Terenzio Mamiani, bol v tom čase ministrom školstva, ktorý sa zameriaval na výchovu novej generácie. Namiesto vzdelávania, sa sústredil na rozvoj pocitu vlastenectva u detí.[3] V parlamente v tom čase prebiehala významná diskusia o tom, či používať dialekt na vzdelávacie účely prinajmenšom pre prvé triedy základnej školy[4], alebo vzdelávať žiakov v talianskom jazyku, ktorý bol typický len pre oblasť Florencie a okolia a posielať vyškolených učiteľov v tomto jazyku do všetkých talianskych regiónov.[5] V takejto búrlivej dobe zároveň nebolo veľa literárnej tvorby pre deti. Medzi významné dielo, ktoré poznáme aj na Slovensku z tohto obdobia sú *Pinocchiove dobrodružstvá* (1883) od Carla Collodiho, ktoré boli postupne zverejňované v časopise pre deti *Corriere dei piccoli*.[6] Pinocchio bol novým typom hrdinu prekonávajúci „*schematickosť a šablónovitosť tradičných folklórnych hrdinov*“.[7]

Luigi Capuana

Luigi Capuana (1839 – 1915) sa narodil na Sicílii v Taliansku. Po ukončení univerzitných štúdií sa presťahoval do Florencie až kým nebol vymenovaný za profesora. Zaoberal sa mnohými oblasťami, ako poéziou, literárnou kritikou a pod. V roku 1868 sa zo zdravotných dôvodov vrátil na Sicíliu, kde pre ekonomické ťažkosti rodiny zostal sedem rokov. Bol mestským školským inšpektorom a tiež starostom, obľúbeným u domácich obyvateľov. Je považovaný za odborníka na taliansky realizmu, pre ktorý bola typická nádej v nový život.[8]

V rámci jeho profesorského pôsobenia najskôr v Ríme a potom v Catanii, sa venoval kritickej reflexii i tvorivej činnosti.[9] V románoch spomenutého

[3] SANI, R., TEDDE, A. 2003. Maestri e istruzione popolare. In: *Italia tra Otto e Novecento*. Milano: Vita e Pensiero.
[4] MORGANA, S., ASCOLI, G. I. 2010. Treccani. *Enciclopedia dell'Italiano*.
[5] MANZONI, A. 1868. *Relazione dell'unità della lingua e dei mezzi per diffonderla*. Firenze: Nuova Antologia.
[6] LIBERTINI, R. 2018. *Výber z detskej talianskej literatúry 1837 - 1968*. Rigorózna práca. Ružomberok: Pedagogická fakulta KU.
[7] KOPÁL, J., TUČNÁ, E., PRELOŽNÍKOVÁ, E. 1987. *Literatúra pre deti a mládež*. Bratislava: SPN. s. 159.
[8] BOSCO, U., a kol. 2017. *Dizionario Enciclopedico Italiano* [online]. Rím: Treccani. [cit. 15. 3. 2021]. Dostupné z: https://www.treccani.it/enciclopedia/
[9] GHIDETTI, E. 1976. *Luigi Capuana*. In: Dizionario Enciclopedico Italiano [online]. Rím: Treccani, č. 19. [cit. 19. 3. 2021]. Dostupné z: https://www.treccani.it/enciclopedia/luigi-capuana_%28Dizionario-Biografico%29/.

autora[10], ako napríklad: *Giacinta* (1879), *Il marchese di Roccaverdina* (1902) sa objavuje záujem o psychologizáciu postáv.

Zbieral rozprávky zo Sicílie, ale ich aj sám písal. Robil to tak autenticky, že viacerí talianski odborníci na literárnu vedu si mysleli, že ich len zbieral. Jeho majstrovstvo spočívalo v uveriteľnosti textu, pričom v závere písal, akoby bol sám ich súčasťou *„a my si môžeme len prsty lízať"*[11], alebo *„v ten večer sa konala svadba...a žili šťastne až do smrti... A naše zuby cvakli na prázdno"* (Carapezza, 2008, s. 74).

V rámci tvorby pre deti v roku 1882 vydal prvú zbierku rozprávok *C'era una volta* (prekl. *Kde bolo, tam bolo*), ovplyvnenú sicílskym folklórom a naturalistickým štýlom života. Ako sme spomenuli, tvoril v rovnakom období ako Carlo Collodi, čo poukazuje na rastúci záujem o detskú literatúru v čase, kedy zjednotené Taliansko bolo mladým samostatným štátom plným sociálnych a ekonomických rozdielov jednotlivých regiónov.[12] V niektorej z odpovedí, na otázku prečo začal písať rozprávky, hovorí, že raz poprosil vílu Fantáziu a tá mu darovala tri veci: prsteň, čierne vajíčko a malého hada. Vďaka nim mu začali z úst vychádzať rozprávky. Keď sa to deje volá: *Rozprávky, deti, rozprávky! Kto chce počúvať rozprávky*? (Capuana, 2010).

Rozprávka *Zlaté pierko*

Jedna z najkrajších Capuanových rozprávok je rozprávka *Zlaté pierko*, ktorá na Slovensku vyšla v zbierke rozprávok *Sedem rokov nemá* (Milčák, 2009) s jasným morálnym posolstvom (Santoro, 2020). Ide o príbeh krásnej princeznej, ktorá bola veľmi rozmaznaná rodičmi. „*Bol raz jeden kráľ a jedna kráľovná, ktorí mali dcéru krásnu ako slnko a mesiac. Bola však taká neposedná, že keď robila neplechu, prevrátila hore nohami celý kráľovský palác. Vari by nebola vrtošivá a rozmarná, keď ju rodičia nikdy neokríkli. Čím väčšie šibalstvá stvárala, o to väčšmi sa z nich smiali*" (Capuana, 2009b, s. 74). Ako vidíme v ukážke, rodičia sa rozmarom princezny prizerali a smiali.

Raz do paláca prišla víla prezlečená za starenku. Princezná jej vrámci svojich rozmarov prisypala do jedla soľ, čierne korenie a spálila paličku, o ktorú sa starenka opierala, pričom sa veľmi z toho smiala. Starenku to zarmútilo a na druhy deň, keď odchádzala povedala, že princezná bude ľahká ako pierko a vietor ju ponesie, kam bude viať. „*Keď dovŕšila osemnásty rok, bola z nej pekná dievčina s bielou pleťou a hustými zlatými vlasmi, ale vážila menej než pierko a aj nepatrný vánok ju unášal*" (Capuana, 2009b, s. 74). Odvtedy princeznú volali *Zlaté pierko.* Rodičia zo strachu, aby im neodletela, zatvárali

[10] GHIDETTI, E. 1976. *Luigi Capuana.*
[11] CAPUANA, L. 2009a. *Cardello*. Milano: Leone. s. 57.
[12] BUONGIORNO, T. 2001. *Dizionario della letteratura per ragazzi*. Milano: RCS Libri. ISBN 978-884512579-9.

princeznú doma a jedinou jej zábavkou bolo, že sa vznášala k stropu, keď rodičia intenzívne fúkali. Aby sa princezná nenudila, rodičia museli veľa fúkať, až sa im z toho predĺžili tváre. Dali by všetko za to, keby bola princezná opäť normálna.

Nakoniec *Zlaté pierko* uprosila rodičov, aby ju nechali odletieť, nájsť starenku a prosiť ju o prepáčenie. Keďže bola ľahká, vietor ju odvial na jeden zámok, kde bolo všetko zo soli a čierneho korenia a zakliata princezná mohla jesť iba to. Dozvedel sa o nej portugalský princ, ktorý sa rozhodol ju nájsť. Ako poďakovanie za pomoc od jedného starčeka získal zázračný zvonček, ktorý mu pomohol prekonať ťažkosti s vyslobodením *Zlatého pierka.* Šťastne sa vrátili domov a princezná už nikdy nechcela jesť soľ a korenie (Capuana, 2009b).

V rozprávke je vidieť, ako nesprávna výchova môže dieťaťu ublížiť a aký boľavý proces vedie k náprave. Veľmi potrebným sa ukázala prosba o prepáčenie a zároveň sa potvrdilo, že človek sa nedokáže vyslobodiť sám. Potrebuje niekoho, pre koho je vzácny a kto ho vďaka tomu dokáže vyslobodiť.

Rozprávka *Fontána krásy*

V rozprávke *Fontána krásy* sa opäť objavuje to, že kráľ a kráľovná mali len jedno dieťa. No v tejto rozprávke sa paradoxne objavuje veľmi škaredá, znetvorená princezná. *Držali ju zatvorenú celkom samú v odľahlej izbe a raz kráľ a inokedy kráľovná jej nosievali v košíku jedlo.*[13]" Princeznej to nedalo a raz ich pod hrozbou, že sa zmárni poprosila, aby ju pustili do sveta.

Na cestách stretla tri tvory, ktorým pomohla a oni jej za to dali: cibuľu, obyčajný nožík a zvonček. Keď už ustatá našla nocľah u jedných manželov, porozprávala im svoj príbeh. Oni to zneužili a zatvorili ju do sýpky, kde ju chceli nechať umrieť. Miesto nej do kráľovského paláca priviedli svoju dcéru a kráľa a kráľovnú oklamali, že to je ich dcéra, ktorej víla darovala krásu. Oni tomu uverili.

Zamknutú škaredú princeznú zachránilo to, že mala vo vrecku cibuľu, nožík a zvonček. Boli čarovné a vďaka nim utiekla. Prišla do kráľovstva, kde kráľ mal jedného chorého syna, ktorému začala slúžiť. Vďaka čarovným pomocníkom vždy vyčarovala princovi jedlo, za ktorým zatúžil a on sa vďaka tomu uzdravil. „*Druhý raz mu prišla chuť na slimačiu paštétu. Ale akurát nebola slimačia sezóna...Kráľ by bol slimačiu paštétu zlatom vyvážil. Princezná sa opäť obrátila na cibuľku.*[14] ..." Keď sa princ uzdravil, uvedomil si, že sa o neho stará škaredá princezná a vyhnal ju. Ona s plačom odišla, ale stretla

[13] CAPUANA, L. 2009c. s. 64.
[14] CAPUANA, L. 2009a. s. 66.

opäť starenu, ktorá jej predtým podarovala čarovný nožík a tá jej poradila, ako vyhľadať Fontánu krásy, do ktorej keď sa ponorí, môže opeknieť. Princezná tak urobila, pričom musela zvládnuť obísť draka s obrovskou papuľou, obra, leva. Ponorením do fontány sa stala krásnou a vrátila sa do kráľovského paláca k princovi, ktorému predtým pomohla z choroby. Hneď sa do nej zamiloval, no ona mu najprv dala splniť tri ťažké úlohy – nájsť zlatého kohúta, premôcť strašného kráľa Mora a uloviť rybu bez žlče. Princovi sa to podarilo a tak mohla byť svadba. Princezná však na nej chcela mať svojich rodičov. Tí neverili, že je to ich dcéra až keď sa na chvíľu opäť nepremenila na škaredú. Záver rozprávky sa končí šťastne: *odkedy svet svetom stojí, nik ešte nevidel takú krásu. Zavolali princa, vystrojili svadbu a žili dlho spokojní a šťastní.*[15]

V rozprávke vidíme, že rodičia ostali pri tom, že ich dcéra bola škaredá uzatvorení a svoje dieťa ukrývali. Zlom nastáva keď ich dcéra sama ide a prekonáva prekážky. Podobne ako v iných rozprávkach aj tu vidíme pomocníkov, ktorí sa potom, ako im ona pomohla, zavďačia svojimi zázračnými darmi. Prekonávanie prekážok a pomoc a rady z vonku vedú k premene. Dôležitý je opäť vzťah s niekým, vďaka komu princezná má motív k premene a šťastiu.

Rozprávka *Kráľova dcéra*

Podobne ako predošlých rozprávkach aj tento krát mali kráľ a kráľovná len jedno dieťa – princeznú. „*Bol raz jeden kráľ a jedna kráľovná, ktorí mali jedinú dcéru a mali ju radšej než oko v hlave... Kráľ a kráľovná sa nevedeli od dcérenky odpútať.*[16] Keď princezná vyrástla, kráľ a kráľovná ju nechceli nikomu dať za ženu. To sa princom, ktorí o ňu prejavili záujem nepáčilo. Vyhľadali čarodejníka, aby princeznú začaroval. Urobili to tak, že vo chvíli, keď sa jej na prst navliekol prsteň, ktorý bol veľmi krásny princezná sa premenila na celú z ľanu a veľmi chradla. Dôvod jej chradnutia a premeny však nik nepostrehol a preto kráľ a kráľovná dali po celej krajine vyhlásiť, že kto princeznú vyslobodí, stane sa ich zaťom.

Jeden krajčírov syn, kvôli svojej chudobe sa rozhodol, že skúsi ísť do sveta hľadať šťastie. Na svojej púti zachránil žabu – vílu, ktorá sa cez deň premieňala na žabu. Ona sa mu zavďačila tým, že mu dala do ruky meč a povedala, že keď príde do lesa – nemá sa ničoho báť, ani divej zvery, ani hadov. Mládenec tak urobil. V lese býval zlý čarodejník, ktorý zaklial princeznú a keď sa zľakol mládencovho meča dal mu ďalší prsteň. Povedal, že keď ten dá princeznej, vyzdravie. No čarodejník mládenca oklamal. Mládenec sa preto

[15] CAPUANA, L. 2009c. s. 67.
[16] CAPUANA, L. 2009d. s. 60.

ešte niekoľkokrát vrátil k čarodejníkovi, aby zabojoval o princeznú a napokon sa mu to aj s pomocou víly podarilo. Záver rozprávky končí: *Len čo sňal z princezninho prsta čarodejníkov prsteň, zase bola milá a pokojná.*[17] Princ si ju vzal za ženu.

Podobne ako v predošlých rozprávkach objavuje sa tu ten istý motív. Kráľovskí rodičia, ktorí majú len jednu dcéru. V tejto rozprávke si ju chcú nechať pre seba, čo opäť prinesie veľa príkoria. V tejto rozprávke musí niekto z vonku – princ prekonať veľa príkorí aby ju vyslobodil. Ona je úplne pasívna, no vďaka jeho aktivite sa mu ju podarí odkliať.

Aplikačný rozmer a včasná starostlivosť

Raná biblioterapia[18] *sa orientuje na dieťa s rizikovým alebo potenciálnym rizikovým vývinom ako podporná i doplnková metóda, ktorá uplatňuje princíp podpory silných stránok, pozorovanie vývinu klienta a vytváranie vhodných podmienok na dosiahnutie čo najvyššej miery optimálneho stavu vo vývine*.[19]

V našej analýze sme sa rozhodli pre tri rozprávky, v ktorých vystupujú kráľovskí rodičia, ktorí majú len jednu dcéru. Kým v prvej rozprávke – *Zlaté pierko* je hlavným problémom to, že rodičia toto svoje dieťa vychovajú bez akýchkoľvek hraníc a úcty k druhým, v druhej rozprávke (*Fontána krásy)* sa za postihnutie svojho dieťaťa hanbia a v tretej rozprávke (*Kráľova dcéra)* majú strach a dieťa nechcú pustiť z domu.

Vo včasnej starostlivosti sa často môžeme stretnúť s postojmi rodičov, ktoré sú jednoducho vykreslené v daných troch rozprávkach. Paradoxne v každej z týchto rozprávok si cestu k osobnej zrelosti a spracovaniu traumy musí prejsť dieťa samo, alebo za pomoci niekoho prichádzajúceho z vonkajšieho prostredia. Na tejto ceste sú nevyhnutní pomocníci, ktorí sa odmenia po tom, čo im niekto pomôže. Premena dieťaťa napokon vedie aj k upokojeniu rodičov.

Pri práci s dieťaťom vo včasnej starostlivosti navrhujeme pri jednotlivých rozprávkach využiť niektorú z terapií: terapiu s bábkou, biblioterapiu, či arteterapiu. Typy terapií sa môžu rôzne variovať v súvislosti s typom postihnutia, resp. problémom, ktorý sa prostredníctvom nich snaží terapeut riešiť.

V nasledujúcej tabuľke uvádzame konkrétnu rozprávku, typ postoja rodičov, ako aj návrh vhodnej terapie s dieťaťom so zameraním na oblasti podpory a rozvoja.

[17] CAPUANA, L. 2009d. s. 62.
[18] VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. 2018. s. 7-8.
[19] KOVÁČOVÁ, B. 2018. s. 25.

Tab. 1: Kategorizácia rozprávok vo včasnej starostlivosti

Rozprávka	Postoj rodičov	Typ terapie	Oblasti rozvoja, podpory
ZLATÉ PIERKO	Tendencia k absencií hraníc vo výchove	terapia s bábkou	• sebaporozumenie a odbúravanie strachu zo zlyhania, neúspechu • podpora psychickej integrácie • opätovná akceptácia traumatických zážitkov z minulosti.[20]
FONTÁNA KRÁSY	Tendencia k hanbe za dieťa	biblioterapia	• zlepšovanie schopnosti načúvať • zväčšovanie rozsahu pozornosti • zlepšovanie dlhodobej pamäti a pod.[21]
KRÁĽOVA DCÉRA	Tendencia k prílišnej ochrane	arteterapia	• využitie výtvarných prístupov smerujúcich k podpore, náprave, pomoci.[22]

Zdroj: vlastné spracovanie

Záver

Rozprávka dokáže poskytnúť dieťaťu, ale aj rodičom s dieťaťom s rizikovým, či potencionálne rizikovým vývinom priestor na prácu so svojimi potrebami, či hľadanie cesty k spracovaniu situácie, problému, s ktorým zápasí. Keďže výchovné možnosti sú najmä doménou rodičov, pretože blízky kontakt ich predurčuje na úlohu týchto prvých „čitateľov," predčitateľov, rozprávačov (naratívne formy)[23], vytvára sa tak priestor na reflexiu, ako aj terapeutický proces, ktorý je možné vystavať s využitím niektorej z rozprávok.

V našom prípade sme v kontexte včasnej starostlivosti navrhli prácu s rozprávkami talianskeho spisovateľa Luigi Capuana.

Bibliografia

BOSCO, U., a kol. 2017. *Dizionario Enciclopedico Italiano* [online]. Rím: Treccani. [cit. 15. 3. 2021]. Dostupné z: https://www.treccani.it/enciclopedia/

[20] KOVÁČOVÁ, B. 2020. Teoretické východiská v terapii s bábkou. In: Kováčová, B., Valachová, D., (eds.) *Expresivita v (art)terapii III*: zbornik. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 71-82. ISBN 978-80-223-5021-1.
[21] KOVÁČOVÁ, B. 2018. s. 18-39.; VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. 2018. s. 7-8.
[22] ZENTKO, J. 2020. Terapeutické prieniky motoricko-kreatívnych aspektov v predškolskom veku. In: Kováčová, B., VALACHOVÁ, D., (eds.) *Expresivita v (art)terapii III*: zbornik. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 33-42. ISBN 978-80-223-5021.
[23] KAŠČÁKOVÁ, S. 2020. Expresivita v ranej biblioterapii. In: Kováčová, B., Valachová, D., (eds.) *Expresivita v (art)terapii III*: zbornik. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 123-132. ISBN 978-80-223-5021-1.

BUONGIORNO, T. 2001. *Dizionario della letteratura per ragazzi*. Milano: RCS Libri. ISBN 978-884512579-9.

CAPUANA, L. 2009a. *Cardello*. Milano: Leone. ISBN 978-88-6393-018-4.

CAPUANA, L. 2009b. Zlaté pierko. In: Milčák, P. (ed.), 2009. *Sedem rokov nemá: talianské rozprávky*. Levoča: Modrý Peter, s. 73-78. ISBN 978-80-855-1592-3.

CAPUANA, L. 2009c. Fontána Krásy. In: Milčák, P.(ed.), 2009. *Sedem rokov nemá: talianské rozprávky*. Levoča: Modrý Peter, s. 64-67. ISBN 978-80-855-1592-3.

CAPUANA, L. 2009d. Kráľová dcéra. In: Milčák, P. (ed.), 2009. *Sedem rokov nemá: talianské rozprávky*. Levoča: Modrý Peter, s. 59-63. ISBN 978-80-855-1592-3.

CAPUANA, L. 2010. *Chi vuole fiabe, chi vuole*? [online].Catania 1906 [cit. 17. 3. 2021]. Dostupné z: http://www.aiutamici.com/PortalWeb/eBook/ebook/Luigi_Capuana-Chi_vuol_fiabe_Chi_vuole.pdf

CARAPEZZA, S. 2008. *La metamorfosi di un verista, Luigi Capuana racconta fiabe*. [online]. Milano: UNI [cit. 17. 3. 2021]. Dostupné z: https://web.archive.org/web/20090224094739/http:/griseldaonline.it/percorsi/metamorfosi/carapezza.htm#_ftn21

GHIDETTI, E. 1976. *Luigi Capuana.* In: Dizionario Enciclopedico Italiano [online]. Rím: Treccani, č. 19. [cit. 19. 3. 2021]. Dostupné z: https://www.treccani.it/enciclopedia/luigi-capuana_%28Dizionario-Biografico%29/

KAŠČÁKOVÁ, S. 2020. Expresivita v ranej biblioterapii. In: Kováčová, B., Valachová, D., (eds.) *Expresivita v (art)terapii III*: zbornik. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 123-132. ISBN 978-80-223-5021-1.

KOPÁL, J., TUČNÁ, E., PRELOŽNÍKOVÁ, E. 1987. *Literatúra pre deti a mládež*. Bratislava: SPN.

KOVÁČOVÁ, B. 2018. Prolegoména k ranej biblioterapii. In *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. s. 18-39. ISBN 978-80-223-4487-6.

KOVÁČOVÁ, B. 2019. E-learningové vzdelávacie moduly k problematike včasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťaom s rizikovým vývinom. In: *Expresivita v (art)terapii II.* Ružomberok: VERBUM, s. 98-110. ISBN 978-80-561-0690-7.

KOVÁČOVÁ, B. 2020. Teoretické východiská v terapii s bábkou. In: Kováčová, B., Valachová, D., (eds.) *Expresivita v (art)terapii III*: zbornik. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 71-82. ISBN 978-80-223-5021-1.

LIBERTINI, R. 2018. *Výber z detskej talianskej literatúry 1837 – 1968.* Rigorózna práca. Ružomberok: Pedagogická fakulta KU.

MANZONI, A. 1868. *Relazione dell'unità della lingua e dei mezzi per diffonderla*. Firenze: Nuova Antologia.

MILČÁK, P. (ed.). 2009. *Sedem rokov nemá: talianské rozprávky*. Levoča: Modrý Peter. ISBN 978-808-5515-92-3.
MORGANA, S., ASCOLI, G. I. 2010. [online]. Treccani. *Enciclopedia dell'Italiano* [cit. 2021-01-26]. Dostupné z: http://www.treccani.it/enciclopedia/graziadio-isaia-ascoli_(Enciclopedia-dell'Italiano)/
SANI, R., TEDDE, A. 2003. Maestri e istruzione popolare. In: *Italia tra Otto e Novecento*. Milano: Vita e Pensiero. ISBN 88-343-1014-4.
SANTORO, P. 2020. *Luigi Capuana,realismo e fantasia*. [online]. Rím: Flanieri. [cit.20. 3. 2021]. Dostupné z: https://www.flaneri.com/?s=Luigi+Capuana
VALEŠOVÁ-MALECOVÁ, B. 2018. Vymedzenie biblioterapie ako formy pomoci. In: *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku***.** Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2018. ISBN 978-80-223-4487-6.
ZENTKO, J. 2020. Terapeutické prieniky motoricko-kreatívnych aspektov v predškolskom veku. In: Kováčová, B., VALACHOVÁ, D., (eds.) *Expresivita v (art)terapii III*: zbornik. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 33-42. ISBN 978-80-223-5021-1.

Príspevok je parciálnym výstupom projektu KEGA 013KU-4/2019 E-learningové vzdelávacie moduly k problematike včasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom.

Doc. PaedDr. Zuzana Chanasová, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
zuzana.chanasova@ku.sk

PaedDr. Rosangela Libertini, PhD.
Katedra cudzích jazykov
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
rosangela.libertini@ku.sk

Akčnosť v dramatickom konaní v predprimárnom vzdelávaní

Action in Drama Activities in Pre-Primary Education

Božena Švábová

Abstract

In pre-primary education, emphasis is placed on the child's activity, on emotional experience, action, and personal experience. In this article, we draw attention to work with creative drama, which places the child at the center of creative drama activities, respects his or her inner world, builds on his or her experience and creative potential. Creative drama is governed by certain principles and rules that help to achieve set goals in drama action in pre-primary education. An integral part of creative drama are the principles: experience, play, creativity, partnership, improvisation and role-playing.

Keywords: Pre-primary education. Creative drama. Principles of creative drama.

Úvod

Nové trendy v pedagogike jednoznačne akceptujú význam aktívneho učenia, ktoré vyžaduje v edukačnom procese aktívnu spoluúčasť dieťaťa. Pre deti predškolského obdobia je práve učenie napodobňovaním, skúšaním rôznych aktivít cez vlastnú skúsenosť a osobný zážitok najprirodzenejšie a najúčinnejšie. pretože sa stáva vnímavejšie, prístupnejšie a otvorenejšie k svojmu okoliu. V kvalitnom predprimárnom vzdelávaní pasívne prijímanie poznatkov je zamieňané aktívnym prijímaním poznatkov, kde významné miesto majú aktivizujúce metódy, ku ktorým sa zaraďuje aj tvorivá dramatika. Jej metodika je založená na učení celostnom, kooperatívnom a zážitkovom.

Rola tvorivej dramatiky v edukačnom procese

Aktívne učenie pre dieťa znamená podnetné prostredie, v ktorom sa má možnosť prejaviť, v navodenej situácii reagovať, zapájať sa, spolupracovať s inými a zároveň vnímať svoje emócie, ktoré paralelne v procese vznikajú. V systéme alternatívnych smerov v pedagogike práve Zelina zaradil tvorivú dramatiku k humanisticko-personalistickej oblasti.[1] Tvorivá dramatika je učenie

[1] ZELINA, M. *Alternatívne školstvo*. Bratislava : Iris, 2000.

skúsenosťou, t. j. jednaním, osobným, nesprostredkovaným poznávaním sociálnych vzťahov a dejov presahujúcich aktuálnu reálnu prax zúčastnených. Toto poznávanie sa deje vo fiktívnych situáciách prostredníctvom rolovej hry, dramatického konania v situácii.[2]

Tvorivá dramatika je v prvom rade založená na učení cez zážitok, vzájomnú kooperáciu a komunikáciu. Dôraz kladie na vlastnú aktivitu, na emocionálne prežívanie a osobnú skúsenosť. Uplatňuje sa v najrozličnejších smeroch, preto môže byť predmetom, metódou alebo princípom. Napomáha vychovávať vnímavú a tvorivú osobnosť dieťaťa, ktorá má možnosť úspešne sa zaradiť do spoločenského života prostredníctvom aktívnej tvorivej činnosti a práce s kolektívom. Cieľom tvorivej dramatiky je rozvíjať tvorivú osobnosť dieťaťa vo všetkých jej aspektoch. Pri práci s dieťaťom v ranom i predškolskom veku je v prvom rade proces, ktorý má cieľovú hodnotu a môže, ale nemusí vyústiť v kvalitný produkt (predstavenie). V tabuľkovom spracovaní (Tabuľka 1) upriamujeme pozornosť na podiel tvorivej dramatiky v rozvíjaní dieťaťa v období predškolského veku.

Tabuľka 1: Rozvoj dieťaťa v období predškolského veku prostredníctvom tvorivej dramatiky

Oblasti rozvoja	**Konkretizácia rozvíjania dieťaťa prostredníctvom tvorivej dramatiky**
oblasť sociálno-emocionálna	stať sa niekým iným v navodenej situácii, prijať rolu, umožňuje predstaviť si, ako sa človek s určitým charakterom cíti, ako myslí a vytvára príležitosť spolupracovať v skupine každému účastníkovi, schopnosť kontrolovať svoje emócie, schopnosť prejaviť city navonok s ohľadom na iných,
oblasť komunikácie	verbálne a neverbálne sa vyjadrovať, schopnosti vyjadriť svoje myšlienky, pocity a postoje, schopnosť počúvať a rozumieť významu prijímacích myšlienok, pocitov a postojov iných ľudí,
oblasť tvorivosti a obrazotvornosti	vstupuje do inej situácie, do života niekoho iného, získava nové skúsenosti,
oblasť kritického myslenia	riešiť nastolené situácie, posudzovať rôzne varianty, overovať, triediť a vyberať variant optimálny,
oblasť sebapoznania a sebakontroly	posilňovať zdravé sebavedomie, každý hráč má príležitosť hrou v role prejaviť sa, pochopiť vlastnú jedinečnosť a hodnotu, schopnosť vážiť si a rešpektovať iných ľudí vo svojom okolí, uvedomovať si svoje miesto v spoločnosti,
oblasť estetická	získavať skúsenosti s najdôležitejšími elementmi drámy, s dramatickou situáciou, s hrou v role, s dramatickým dejom, s konfliktom, s dramatickým dialógom, s improvizáciou a so základmi dramatickej výstavby. Formuje sa vzťah k slovesnému, výtvarné, hudobnému, pohybovému umeniu.

Zdroj: Machková[3]

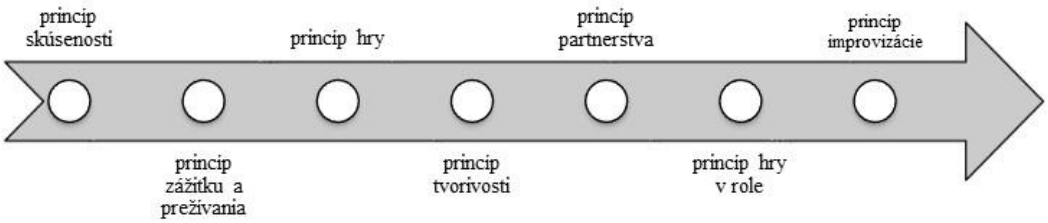
[2] MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy.* Praha : IPOS – ARTAMA, Sdružení pro tvořivou dramatiku, 1998.
[3] MACHKOVÁ, E. (ibidem)

Tvorivá dramatika je efektívnou metódou rozvíjania kompetencií detí v predprimárnom vzdelávaní orientovanom na celostný osobnostný rozvoj dieťaťa, môže sa realizovať vo všetkých organizačných formách denných činností v priebehu dňa v materskej škole pri dodržaní stanovených adekvátnych podmienok.[4] Úspešnosť jej využívania a aplikácie vo výraznej miere závisí od učiteľovej tvorivosti, vlastnej skúseností a jeho organizačných schopností. V súčasnosti každý učiteľ má možnosť vo svojej praxi rozširovať, dopĺňať a obohacovať metódy, ktorými motivuje a aktivizuje dieťa. K základným metódam tvorivej dramatiky zaraďujeme improvizáciu, hru v role, interpretáciu, dramatickú hru, dramatizáciu, pantomímu, prácu s bábkou.[5]

Princípy tvorivej dramatiky v dramatickom konaní

Prakticky realizované aktivity v predprimárnom vzdelávaní vplyvom tvorivej dramatiky zamieňajú pasívne prijímanie poznatkov za aktívne, kde sú výrazne zastúpené princípy, ktoré ovplyvňujú priebeh dramatických aktivít, praktických postupov. Tvorivá dramatika riadená určitými princípmi a pravidlami, ktoré v dramatickom konaní pomáhajú dosiahnuť stanovené ciele. Neodmysliteľnou súčasťou tvorivej dramatiky sú princípy (bližšie Schéma 1).

Schéma 1: Princípy v dramatickom konaní



Zdroj: spracované podľa Machková[6]

[4] PAJDLHAUSEROVÁ, E., MAJZLANOVÁ, K. *Tvorivá dramatika v edukačnom procese*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2011.
[5] ŠVÁBOVÁ, B. *Rozvoj komunikácie v inkluzívnom školskom prostredí v predprimárnom období vzdelávania.* Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2017.
[6] MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy.* 2. vydanie. Praha : Akademie múzických umění v Praze, 2007.

Princíp skúsenosti

Skúsenosť predstavuje všetko to, s čím dieťa prichádza v živote do kontaktu. V tvorivej dramatike sa kladie dôraz na bezprostrednú vlastnú skúsenosť v protiklade ku skúsenostiam sprostredkovaným.[7] V tvorivom dramatickom procese znamená skúsenosť účasť a aktivitu, je to komplex pocitov, postojov, schopností, myšlienok, reakcií, praktických zručností, ktoré v živote vznikajú na základe rôznych situácií.[8] Skúsenosti, ktoré deti získavajú v navodených dramatických situáciách pomáhajú lepšie reagovať na svoje okolie. V navodených modelových situáciách vstupom do hry v role majú možnosť si vyskúšať konanie niekoho iného, vžiť sa do cítenia a myslenia iných, reagovať a prejaviť sa, čím získava určitú skúsenosť, poprípade uplatňuje predchádzajúcu a získava novú.

Princíp zážitku a prežívania

Zážitok a prežívanie vznikajú len v aktívnom procese. Sú to city, pocity, ktoré sú zvláštnym prejavom vnútorného života človeka a u každého sú individuálne. Napríklad dieťa pri počúvaní rozprávky môže pôsobiť, že ho nič v deji neupútalo, cíti sa unudene, ale zrazu jeho pozornosť sa zvýši a začne sa sústrediť a reaguje mimikou tváre, gestami a dokáže byť na konci príbehu prekvapené. To sa môže prejaviť aj v rôznych dramatických situáciách, v ktorých dieťa reaguje, prejaví svoje emócie a subjektívne vníma celý priebeh dramatického procesu. Prežívanie sa skladá z jednotlivých zážitkov a výsledkom toho sú skúsenosti.

Princíp hry

Princípom tvorivej dramatiky je **hra**, ktorá má v živote dieťaťa nezastupiteľné miesto. Pre malé dieťa je hra činnosť spontánna, slobodná, odráža v nej svoje vlastné pocity a predstavy, pretvára skutočnosť, prináša napätie a radosť, komunikuje so sebou a so svetom, v ktorom si hľadá svoje miesto. Na význam hry poukazuje Kováčová, podľa ktorej dieťa hrou (aktivitou) najlepšie poznáva okolitý svet. V hrových aktivitách sa učí byť rezilientné (odolné oči záťaži), prekonávať prekážky, čím si rozširuje svoje životné kompetencie.[9] Na rozvoj aktívnych činností pozitívne vplývajú dramatické

[7] KARAFFA, J. *Dramatická výchova a Mikuláš ve škole.* Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012.
[8] MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy.* 2. vydanie. Praha : Akademie múzických umění v Praze, 2007.
[9] KOVÁČOVÁ, B. *S inklúziou od raného veku. Dieťa s odlišnosťou a jeho vstup do kolektívu.* Hliník nad Hronom : REZILIENCIA, 2019.

hry, ktoré majú určitý námet, sú založené na vzájomnom kontakte a komunikácii medzi účastníkmi v navodených situáciách.[10] Dramatické hry umožňujú deťom cez improvizáciu a hrou v role vstúpiť do fiktívnej situácie, prijať určitú rolu, ktorá mu umožňuje nadväzovať kontakt, hľadať vlastný spôsob prejavu, hľadať správnu cestu k vyriešeniu konfliktu, problému a zároveň umožňuje hráčom držať si určitý odstup od situácie. Pri hrách dochádza k emocionálnemu prežívaniu, účastníkov vtiahne, pohlcuje. Rešpektuje sa záujem hráčov, ktorí sa spontánne a dobrovoľne zapájajú a zároveň majú právo z hry odstúpiť.[11] Dieťa v hrách na základe vlastnej aktivity, vzniknutých zážitkov a prežívaním si vytvára nové skúsenosti a získava nové poznatky.

Princíp tvorivosti

Tvorivosť umožňuje nahliadnuť za stereotypy i pod povrch vecí, podnecuje k objavovaniu, hľadaniu nových súvislostí, podnetov.[12] Každý učiteľ musí byť profesionálom a v edukačnom procese by mal tvorivosť čo najviac podnecovať. Vytvára situácie prepojené s rôznymi podnetnými námetmi, ktoré umožňujú deťom v dramatickom konaní sa prejaviť, citovo prežívať, obohacovať o nové skúsenosti, čo môže smerovať k hodnotným výsledkom a produktom (hrať divadlo). Neexistuje netvorivý človek. Ide o miery, stupne, úrovne tvorivosti.[13] To znamená, že každé dieťa môže byť tvorivé, prejavuje sa v každej výchovnej činnosti a silnou oblasťou tvorivosti je zážitok, skúsenosť. Témy predložené pred dieťa/deti musia byť motivujúce a podnetné, primerané schopnostiam skupiny, aby nevnášali do dramatického konania chaos a stagnáciu vo vyjadrovaní.

Princíp partnerstva

Princíp partnerstva je spojený s kooperáciou, komunikáciou, empatiou a toleranciou, týka sa sociálnej klímy a atmosféry, v ktorej dramatický proces prebieha. Tento princíp vystihuje aj vzťah medzi učiteľom a dieťaťom, učiteľom a skupinou detí a vzťah medzi deťmi. V dramatických situáciách a v konaní skupiny nie je miesto na nadradenosť, ponižovanie a zosmiešňovanie. V tvorivých aktivitách vládne príjemná atmosféra, kde sa každý bez zábran má možnosť vyjadriť a prejaviť. Ide o princíp, bez ktorého tvorivá dramatika nemôže fungovať.

---

[10] MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy, zásobník dramatických her a improvizací.* 10. vydanie. Praha : Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2005.
[11] KARAFFA, J. *Dramatická výchova a Mikuláš ve škole.* Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012.
[12] MARUŠÁK, R., KRÁLOVÁ, O., RODRIQUEZOVÁ, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy : Využití metod a technik.* Praha : Portál, 2008.
[13] ZELINA, M. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa.* 3. vyd. Bratislava : IRIS, 2011.

Princíp hry v role

Dieťa hrou v role má možnosť v dramatickom procese sa stotožniť s postavou zo sveta reálneho, ale aj fantastického a v rôznych situáciách sa spontánne prejaviť. Výhodou hry v role je, že v simulovanom prostredí a v modelovej situácii si môžu aktéri vyskúšať množstvo rol, zásluhou ktorých získavajú nové skúsenosti, hlbšie pochopenie toho, čo v skutočnosti iba pozorujú a nemôžu zažiť.

Princíp improvizácie

Princíp improvizácie sa prelína všetkými činnosťami práce s tvorivou dramatikou. Improvizácia je najprirodzenejšou ľudskou činnosťou, je to konanie, reakcia, ktorá vzniká bez textu a prípravy. Vychádza z momentálnej myšlienky, pocitu, nálady. Improvizácia dovoľuje voľné, slobodné, aktívne objavovanie sveta.[14] Improvizácia využíva všetky psychické funkcie a odvíja sa od plného uplatňovania vlastných zdrojov jedinca. Práca s improvizáciou patrí k najnáročnejším v období predškolského veku. Námety na improvizáciu môžu vychádzať z vlastných životných skúseností, želaní a potrieb detí, z reálneho sveta aj fantastického alebo to budú námety prevzaté z literárnych, filmových, výtvarných a hudobných predlôh.

Záver

Tvorivá dramatika je postavená na princípoch, ku ktorým neodmysliteľne pri práci s deťmi v predprimárnom vzdelávaní sa zaraďujú zážitok, prežívanie, skúsenosť, hra, tvorivosť, partnerstvo, hra v role a v neposlednom rade improvizácia, ktorá sa prelína rôznymi dramatickými aktivitami. Rôznorodé uplatnenie tvorivej dramatiky je v rukách učiteľa, ktorý cez konanie, vlastnú skúsenosť a prežívanie v navodených dramatických situáciách umožňuje deťom spoznávať seba a svet, ktorý ho obklopuje. V dobre premyslenej a navodenej dramatickej situácii majú deti možnosť vyjadriť to, čo cítia, stvárniť, ako si to predstavujú a konať v role, s ktorou sa stotožnia a získavať skúseností optimálne pre osobnostný a sociálny rozvoj. Pri samotnom uplatňovaní princípov tvorivej dramatiky si učiteľ pri plánovaní dramatických aktivít musí vopred pripraviť ciele, námety a témy (o čom a prečo, čo chceme naučiť), ktoré budú stimulovať skupinu k aktívnej a tvorivej činnosti a v dramatickom konaní získavať nové poznatky, skúsenosti a zážitky.

[14] ZENTKO, J., CHANASOVÁ, Z. 2011. *Dramatizačné techniky v materskej škole.* Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2011.

Bibliografia

KARAFFA, J. 2012. *Dramatická výchova a Mikuláš ve škole.* Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. 142 s. ISBN 978-80-7464-230-2.

KOVÁČOVÁ, B. 2019. *S inklúziou od raného veku. Dieťa s odlišnosťou a jeho vstup do kolektívu.* Hliník nad Hronom : REZILIENCIA, 2019. 100 s. ISBN 978-80- 972277-5-3.

MACHKOVÁ, E. 1998. *Úvod do studia dramatické výchovy.* Praha : IPOS – ARTAMA, Sdružení pro tvořivou dramatiku, 1998. 200 s. ISBN 80-7068-103-9.

MACHKOVÁ, E. 2005. *Metodika dramatické výchovy, zásobník dramatických her a improvizací.* 10. vydanie. Praha : Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2005. 155 s. ISBN 80901660-6-7.

MACHKOVÁ, E. 2007. *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy.* 2. vydanie. Praha : Akademie múzických umění v Praze, 2007. 223 s. ISBN 978-80-7331-089-9.

MAJZLANOVÁ, K., PAJDLHAUSEROVÁ, E. 2014. *Tvorivá dramatika v materskej škole.* Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2014. 105 s. ISBN 978-80-8052-612-2.

MARUŠÁK, R., KRÁLOVÁ, O., RODRIQUEZOVÁ, V. 2008. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy : Využití metod a technik.* Praha : Portál, 2008. 126 s. ISBN 978-80-7367-472-4.

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.

ZELINA, M. 2000. *Alternatívne školstvo.* Bratislava : IRIS, 2000. 258 s. ISBN 80-88778-98-0.

ZELINA, M. 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa.* 3. vyd. Bratislava : IRIS, 2011. 241 s. ISBN 978-80-89256-60-0.

ZENTKO, J., CHANASOVÁ, Z. 2011. *Dramatizačné techniky v materskej škole.* Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2011. 82 s. ISBN 978-80-8084-809-5.

Text je parciálnym výstupom projektu KEGA č. 004KU-4/2019 Umelci v materskej škole – interpretácia umeleckého diela v predprimárnom vzdelávaní.

PaedDr. Božena Švábová, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
sociálne znevýhodnených skupín
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Inštitút Juraja Páleša v Levoči
Bottova 15, 054 01 Levoča
bozena.svabova@ku.sk

Feuersteinova metóda inštrumentálneho obohacovania ako stratégie podpory a terapie ľudí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Feuerstein's Instrumental Enrichment Method as a Strategy of Support and Therapy of People with Special Needs

Gabriela Šarníková

Abstract

The paper focuses on the characteristics of the instrumental enrichment method and its tools according to Reuven Feuerstein (FIE) as well as on structural cognitive modifiability as its starting point. The method also includes applied systems, such as dynamic diagnostics and dynamic assessment, cognitive maps, the mediated learning experience, instrumental enrichment and its tools, and shaped modifying environments. In this paper we present the practical use of this method and current trends in its use not only in the learning of persons with special needs but also in their therapy.

Keywords: Reuven Feuerstein. Cognitive modifiability. Mediated learning. Instrumental enrichment. Islands of normality.

Úvod

Reuven Feuerstein sa narodil v roku 1921 v Botoșani v Rumunsku v židovskej rodine. Študoval v Bukurešti na učiteľskom kolégiu a pokračoval v štúdiu psychológie. Zároveň pracoval ako učiteľ a neskôr riaditeľ školy pre deti so zdravotným postihnutím. Keď v roku 1944 vtrhli nacisti do Rumunska, Feuerstein emigroval do Palestínskeho mandátu. Rok študoval na učiteľskom ústave v Jeruzaleme, potom pôsobil ako špeciálny pedagóg a poradca pre mládež. Stal sa vychovávateľom židovských detí, ktoré počas vojny stratili rodičov. Pomáhal i deťom židovských utečencov, ktorí prežili holokaust, ale aj migrantom či inak znevýhodneným jedincom zo Sovietskeho zväzu, Perzie či Maroka. Staral sa o ich sociálne a kultúrne začlenenie.[1]

[1] SHER, D. A. 'We cannot afford to lose even one child'. *The Psychologist*. [online] 2019 [cit. 2020-11-14]. Dostupné na: https://thepsychologist.bps.org.uk/we-cannot-afford-lose-even-one-child.

Spočiatku pristupoval terapeuticky a zamýšľal vrátiť deťom chuť do života, postupne však zisťoval, že môže spojiť dva prístupy – terapeutický a edukačný, pretože skúsenosť a výsledky osobitnej psychologickej a edukačnej pozornosti ukázali, že schopnosti jeho zverencov sú na oveľa vyššej úrovni, ako ukazujú testy inteligencie. To, čo sa považovalo za nezvratnú mentálnu retardáciu, bolo pre Feuersteina nerozvinutými schopnosťami v dôsledku zanedbaného rozvoja.

V štúdiu psychológie pokračoval v rokoch 1950 – 1955 v Ženeve u J. Piageta a A. Reya, zúčastňoval sa na prednáškach K. Jaspersa, C. G. Junga, B. Inhelderovej či L. Szondiho. Vyštudoval všeobecnú a klinickú psychológiu a v roku 1970 získal doktorát z vývinovej psychológie na univerzite v Sorbonne. K jeho záujmu pribudla kognitívna psychológia. Pôsobil na viacerých univerzitách vrátane Bar Ilan University v Jeruzaleme a Yalovej univerzity v USA. Bol členom rôznych akademických výborov pre kognitívny vývin, vzdelávanie, autizmus a pod.

Jeho profesionálna práca s prisťahovalcami, utečencami a osobami s rôznymi druhmi znevýhodnenia sa stala základom a podporou predpokladu, že inteligencia a dosahované výsledky nie sú presne merateľné nástrojmi, ako sú IQ testy. Začal vyvíjať vlastnú sadu nástrojov jednak na hodnotenie potenciálu a jednak na nadobudnutie nových spôsobov učenia, s čím je spojený aj terapeutický prístup.

Od 70. rokov až do svojho úmrtia v roku 2014 vytvoril a vyvinul mnohé aplikácie pre svoju metodiku zameranú na integráciu a zlepšenie života znevýhodnených skupín. Jadro tvorili nástroje zamerané na zlepšovanie funkčných kognitívnych schopností prostredníctvom základnej schopnosti učiť sa.

V roku 1992 založil v Jeruzaleme Medzinárodné centrum pre rozvoj učebných zručností (Center for the Advancement of Learning Skills), v súčasnosti známe ako Feuersteinov inštitút.

Medzi teórie a aplikované systémy, ktoré vyvinul, patria: štrukturálna kognitívna modifikovateľnosť, dynamická diagnostika a dynamické hodnotenie, kognitívne mapy, skúsenosť sprostredkovaného učenia, inštrumentálne obohacovanie a tvarované modifikujúce prostredie.[2] Celý systém sa využíva jednak ako súčasť stratégií učenia sa, rovnako aj ako nástroj liečebný a terapeutický.[3]

---

[2] BROWN, H. Professor Reuven Feuerstein: A personal remembrance from a very grateful mother. In: *The Jerusalem Post* [online], 2014 [cit. 2020-12-06]. Dostupné na: https://www.jpost.com/national-news/professor-reuven-feuerstein-a-personal-remembrance-from-a-very-grateful-mother-350876.

[3] Porov. LEEBER, J. Significance of the Feuerstein approach in neurocognitive rehabilitation. *Neurorehabilitation*. 2016, 39(1), 19-35.

Štrukturálna kognitívna modifikovateľnosť

Teória štrukturálnej kognitívnej modifikovateľnosti (SCM – Structural Cognitive Modifiability) je spojená s pojmom modifikovateľnosť deficitných kognitívnych funkcií a je zameraná na nápravu špecifických deficitov a na *„zmeny v štrukturálnej podstate, ktorá upraví priebeh a smer kognitívneho vývinu.“*[4] Štrukturálne zmeny sa vzťahujú na spôsoby interakcie organizmu v kontexte jeho mentálneho správania. Feuerstein et al.[5] uvádzajú, že *„aj v najťažších prípadoch genetického a organického postihnutia je ľudský organizmus otvorený modifikovateľnosti v každom veku a v každej etape vývinu,“* čím spochybnili presvedčenie, že nepriaznivé vplyvy a skúsenosti z detstva spôsobujú stále a nezvratné postihnutie. Podľa Feuersteina schopnosť človeka učiť sa nie je určená len genetickou výbavou a ani kognitívny vývoj sa netýka len vývinu špecifického správania, ale sa viaže aj na zmeny štrukturálnej povahy.

Kognitívna modifikovateľnosť tak nie je zameraná len na tých, ktorí sú vnímaní ako jedinci s nízkymi schopnosťami, ale aj na potrebu konfrontácie s rôznymi novými situáciami, na ktoré je potrebné akýmkoľvek spôsobom reagovať. SCM sa tak týka aj schopných a úspešných jedincov, pretože od každého sa vyžaduje, aby rozvíjal nové spôsoby reakcií na nové potreby, situácie a podmienky meniaceho sa prostredia. Cez proces učenia podľa Feuersteinovej metódy možno pristupovať nielen ku kognitívnym, ale aj emocionálnym a sociálnym zmenám.

V teórii SCM sa *kognitívne funkcie* chápu ako mentálne podmienky nevyhnutné na existenciu mentálnych operácií a akékoľvek funkcie správania. Sú to podmienky, v ktorých sa mentálne operácie vyskytujú. Odrážajú proces vstupu (input), spracovania (elaborácia) a výstupu (output). „Dialóg“ medzi jednotlivými fázami prebieha veľmi rýchlo a nepretržite.[6] V každej fáze jednotlivých funkcií (a rovnako aj dysfunkcií) hovoríme o súbore, ktorý je v danej fáze dôležitý. Ak ide o nedostatok, môžeme určiť zmenu – nápravu.

Input zahŕňa funkcie, ako je zreteľné a sústredené vnímanie, orientácia v čase a priestore, zachovanie stálosti a nemennosti popri variabilite istých faktorov, presné a výstižné vyhľadávanie dát, simultánne využívanie dvoch alebo viacerých zdrojov informácií, systematické skúmanie a vyhľadávanie informácií, presné a výstižné označovanie, opisovanie či pomenovanie pojmu.

Fáza elaborácie má za cieľ dostať sa z nerovnováhy do rovnováhy. Je jadrom kognitívneho procesu. Hlavným znakom je premena informácií na charakteristickú a organizovanú znalosť. Tento proces je riadený stanovením

[4] FEUERSTEIN, R. et al. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti*. Praha: Karolinum, 2018, s. 37.
[5] FEUERSTEIN, R. et al., 2018, s. 38.
[6] FEUERSTEIN, R. et al., 2018, s. 134.

vzťahov medzi parciálnymi informáciami. Ide o funkcie, ako rozpoznanie a určenie problému, prirodzené porovnávanie, schopnosť vyabstrahovania podstatného, rozširovanie mentálneho poľa, nachádzanie vzťahov a súvislostí a schopnosť porozumieť im, vytváranie nových (virtuálnych) vzťahov, logické zdôvodňovanie, schopnosť plánovania a zvnútorneného správania, neepizodické vnímanie reality, deduktívne a hypotetické myslenie, voľba systému a rovnako aj formulácia záverov a pod.

Output tvoria funkcie, ako používanie jasného a presného jazyka, voľba správnych slov, zrozumiteľné sebavyjadrovanie, premyslenie odpovede a rozvaha pred odpovedaním, predchádzanie psychickému bloku, hľadanie nových riešení, výstižnosť a presnosť komunikácie, jasný vizuálny prenos, úsilie vyhnúť sa odpovedi pokusom a omylom, obmedzenie impulzívnosti a pod.

Ku každej rozvinutej kognitívnej funkcii môžeme nájsť jej nedostatok a vtedy hovoríme o deficitných kognitívnych funkciách.

V edukácii v škole, ale aj v rodine a rovnako aj pri psychologických diagnostikách a následnej terapii je dôležité, aby sa zistilo, v ktorej fáze alebo v kombinácii ktorých fáz sa vyskytuje problém. Ak ho odhalíme, potom ako sprostredkovatelia disponujúci poznatkami jednotlivých funkcií a ich prejavmi môžeme sprostredkovať, ako postupovať lepšie a vybrať jedincovi vhodnú intervenciu.

Feuerstein et al.[7] uvádzajú, že ak chceme pomáhať v odstraňovaní problémov v kognitívnych funkciách, je nutné, aby sme verili, že je možná zmena, pretože samotná viera zmenu umožňuje, lebo „*iba človek, ktorý silne verí, je schopný rozhýbať nečinnosť do akcie [...] pretože viera je zakotvená v potrebe. Samotné poznanie cesty alebo aktivity nemusí nutne spustiť akciu, pretože nie je zakotvená v individuálnej potrebe jedinca.*“[8] Feuerstein et al.[9] hovoria o týchto presvedčeniach: ľudská bytosť je dynamická, teda meniteľná, jedinec, ktorého vzdelávam, je modifikovateľný, som schopný meniť jedinca, ja sám som osobou, ktorá sa má meniť, spoločnosť a verejná mienka sú meniteľné a musia byť menené., zmena je možná počas celého života u každého jedinca; každá zmena má viesť k väčšej nezávislosti, samostatnosti, kreativite, autentickosti a jedinečnosti nielen bežného jedinca, ale aj každého človeka so znevýhodnením alebo postihnutím.

Teória štrukturálnej kognitívnej modifikovateľnosti sa stala fundamentom pre diagnostickú batériu LPAD a pre samotný program inštrumentálneho obohacovania.

---

[7] FEUERSTEIN, R., RYNDERS, J. and RAND, Y. S. 1988. *Don´t Accept Me as I am: Helping „Retarded“ People to Excel.* Boston: Springer, 1988.
[8] FEUERSTEIN, R., RYNDERS, J. E. and RAND, Y. S. ibidem.
[9] FEUERSTEIN, R.,, RYNDERS, J. E. and RAND, Y. S. ibidem.

Dynamická diagnostika a dynamické hodnotenie

Dynamická diagnostika a dynamické hodnotenie (LPAD – Learning Propensity Assesment Device) je metódou vyšetrovania úrovne modifikovateľnosti, resp. potenciálu jedinca, ktorá ukáže smer prípadnej nápravy vývinu a terapie jedincov s postihnutím či znevýhodnením, ale ukáže aj na rezervy u bežných jedincov. Zameriava sa na zmapovanie poznávacích procesov. Vyšetrenie si nekladie otázku, aká je aktuálna úroveň jedinca, ale aký je jeho potenciál, teda čo všetko môže zvládnuť a naučiť sa. Pri vytvorení tejto metódy vychádzal Feuerstein z Piageta, ale aj z Vygotského zóny najbližšieho vývinu.

V priebehu dynamickej diagnostiky ide o zisťovanie, čo sa môže diagnostikovaný naučiť a ako sa premieňa jeho prístup k riešeniu úloh a problémov. Zameriava sa na spôsob riešenia, proces myslenia, parciálne myšlienkové operácie a adekvátnosť ich využitia. Proces diagnostikovania sa prispôsobuje individuálnym potrebám.

Kognitívne mapy

Ďalší koncepčný nástroj v procese dynamického hodnotenia súvisí s potrebou porozumieť vzťahu medzi charakteristikami úlohy a výkonom učiaceho sa. Kognitívna mapa (Cognitive map) opisuje mentálny akt z aspektu viacerých parametrov, ktoré umožňujú analýzu a interpretáciu výkonu procesom lokalizácie konkrétnych problémových oblastí a vykonaním zmien v zodpovedajúcich dimenziách. Pomáha analyzovať podstatu úlohy a čerpá z rôznych mentálnych operácií počas riešenia úlohy.

Manipulácia s týmito parametrami sa stáva dôležitou v interakcii medzi jedincom a sprostredkovateľom, pretože pomáha vytvárať a overovať hypotézy týkajúce sa výkonových ťažkostí jedinca. Parametre kognitívnej mapy zároveň *„slúžia ako model pre analýzu rôznych prvkov programu (FIE – pozn. aut.), podobne ako taxonómia, aby sa tak určilo poradie postupov k edukačnému cieľu.“*[10] Základnými prvkami kognitívnej mapy sú obsah, modalita (spôsob komunikácie), fázy mentálnej činnosti, kognitívne operácie a úroveň zložitosti, abstrakcie a výkonnosti (zručnosti). S mapou sa pracuje procesom deduktívnej analýzy mentálnych funkcií.

Skúsenosť sprostredkovaného učenia

Skúsenosť sprostredkovaného učenia (MLE – Mediated Learning Experience) je štruktúrovaný prístup k učeniu a zahŕňa sprostredkovateľa –

[10] FEUERSTEIN, R., RYNDERS, J. E. and RAND, Y. S. 1988, s. 177.

často je to rodič, učiteľ či iný pedagóg, psychológ, ale aj iný odborník zapojený do života jedinca, ktorý transformuje a organizuje podnety z prostredia. Ďalej sem patria sprostredkované podnety z prostredia a samotný jedinec, ktorému sa sprostredkúva. Prvok sprostredkovateľa je doplnením problematiky kognitívneho vývinu v koncepcii Vygotského.

MLE predstavuje kvalitu interakcií medzi jednotlivcom a prostredím podporovanú sprostredkovateľmi výberom stimulov, ktoré sú najvhodnejšie pre lepšie a efektívne fungovanie jedinca. Utvárajú a upravujú sa vlastné kapacity prostredníctvom štruktúrovaného učenia, získavajú sa nové zručnosti, vzorce správania a súbor stratégií, ktoré sa môžu potenciálne zovšeobecniť na nové skúsenosti a podnety a následne lepšiu kvalitu života.

V uvedenej interakcii musí byť zabezpečená prítomnosť univerzálnych aj situačných alebo posilňujúcich parametrov. **Univerzálnymi parametrami** sú zámernosť/intencionalita a vzájomnosť, presah/transcendencia a sprostredkovanie významu. Bez týchto troch parametrov nemôže dôjsť k sprostredkovanému učeniu. **Situačné alebo posilňujúce parametre** sú príležitosti, pri ktorých je možné rozšíriť a posilniť mediačné ciele. Tieto parametre zodpovedajú za rozdiely v kognitívnych štýloch, reakciách na podnety a spôsoboch toho, ako človek prežíva seba alebo ostatných. Ide o tieto parametre: pocit kompetencie, individuálne a psychologické rozdiely, delenie sa, pocit prináležitosti, vedomie, že človek je meniaca sa entita, regulácia a kontrola správania, náročnosť, zložitosť, stanovenie a dosiahnutie cieľa.

Sprostredkovateľ vyberá podnety, ktoré prispôsobuje jedincovi tak, aby korešpondovali s cieľmi jeho rozvoja. Využíva stratégie a vzorce správania, ktoré sa postupne stávajú nástrojom jedinca.

MLE má za úlohu sprostredkovať skúsenosti a znalosti, ktoré nie je možné zažiť priamym vystavením podnetu, na druhej strane odovzdáva stratégie, učebné štýly a spôsoby riešenia problémov. Jedinec má byť vďaka sprostredkovanému učeniu vybavený potrebonu stratégiou, vierou v seba samého a optimizmom tak, aby sa sám sebe stal sprostredkovateľom.

Základným znakom MLE je to, že je určené jedincom bez ohľadu na vek a fyzické či mentálne zdravie a je zamerané podľa individuálnych znakov, nie podľa vonkajších faktorov týkajúcich sa daného stavu jedinca. Ďalšou charakteristikou je, že je citlivé na kognitívny vývin a štrukturálnu kognitívnu modifikovateľnosť. Ide o štruktúrované učenie, ktoré umožňuje premýšľať nad priamou a konkrétnou prítomnosťou objektov, situácií a udalostí, a je to zároveň učenie sa stratégií zovšeobecňovať nové skúsenosti a otvorenie sa na stimuly v okolitom prostredí učiaceho sa.[11]

[11] Mediated Learning Experience (MLE). In: *NAFA – North American Feuerstein Alliance* [online] 2018 [cit. 2020-11-17]. Dostupné na: https://www.thinkingconnections.org/theory/MLE.shtml.

Inštrumentálne obohacovanie

Feuersteinov program inštrumentálneho obohacovania (zaužívaný je akronym FIE – Feuerstein´s Instrumental Enrichment) tvorí súbor inštrumentov – pracovných listov – rozdelených do sád. Každý inštrument sa zameriava na určité kognitívne funkcie a vzťahuje sa aj na získanie ďalších nevyhnutných predpokladov učenia.

Súbory majú tri úrovne: štandard, basic a tactile. Inštrumenty štandard sú určené pre jedincov od ôsmich rokov, pričom horná hranica sa nestanovila. Druhú – taktilnú sadu tvoril Feuerstein spolu s Romanom Gouzmanom a pôvodne bola určená pre hendikepované deti. Je založená na hmate, pričom sa zrak vôbec nevyužíva. Neskôr sa zistilo, že tento inštrument je vhodný nielen pre jedincov s poruchami zraku, ale aj pre deti s poruchou pozornosti a syndrómom ADHD a ADD.

Ďalší vznikol inštrument sady basic a bol určený pre dvaapolročné až trojročné deti, ale využíva sa aj u seniorov a jedincov so špeciálnymi potrebami.

Metóda inštrumentálneho obohacovania nie je závislá od žiadneho kultúrneho kontextu, nepredpokladá a nevyžaduje znalosti jedincov cieľovej skupiny. Princíp práce je „ceruzka a papier“ a činnosti majú abstraktný charakter.

Aj keď ide o pracovné listy, nie je zámerom ich vyplniť, ale ide o kognitívny proces, ktorý pri práci s nimi prebieha. Ide o sprostredkované učenie, pri ktorom sú všetci navzájom modifikovaní. Samotný sprostredkovateľ musí absolvovať sebaskúsenostný tréning.

Hlavným cieľom inštrumentálneho obohacovania je zvýšiť modifikovateľnosť organizmu počas celého života jedinca. Každá zmena má viesť k väčšej nezávislosti, samostatnosti, kreativite, autentickosti a vyššej kvalite života.

Parciálnymi cieľmi sú: uskutočňovanie nápravy kognitívnych funkcií, osvojenie základných konceptov, vytvorenie vnútornej motivácie prostredníctvom vytvorenia návykov; cez úlohy sa dostávať k motivácii; vytvoriť reflektívne zvnútornenie a uvedomelý proces myslenia; rozvíjať aktívny prístup k učeniu.[12]

Všetky inštrumenty rozvíjajú schopnosť učiť sa, orientovať sa v sebe samom a okolitom svete, kriticky prijímať informácie. Niektoré inštrumenty sú vhodné pre skupinu, niektoré pre jednotlivca (výber sa urobí na základe výsledkov práce s kognitívnou mapou alebo podľa LPAD diagnostiky). S niektorými inštrumentmi sa musí pracovať postupne v poradí, pretože nasledujúci list je podmienený predchádzajúcim.

Inštrumenty FIE Standard tvorí 14 inštrumentov. Východiskovým je inštrument s názvom Usporiadanie bodov. Cieľom je naučiť dieťa/žiaka/

[12] POKORNÁ, V. 2014. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. Praha: Karolinum, 2014.

jedinca usporiadať a spracovať informácie, hľadať vzťahy, pravidlá, algoritmy. Musia plánovať, pracovať presne a správne, pracovať s predpokladom, aby sa vyhli chybe. Náročnosť inštrumentu sa zvyšuje. Až po zvládnutí tohto inštrumentu sa pokračuje v ďalších, ktoré sú súčasťou jednotlivých súborov.

Ďalšími inštrumentmi sú: Orientácia v priestore I, Porovnávanie, Kategorizácia, Analytické vnímanie, Vzťahy v rodine, Vzťahy v čase, Numerické/číselné rady, Inštrukcie, Orientácia v priestore II, Ilustrácie, Tranzitné relácie, Sylogizmy a Vzory zo šablón.

Inštrumenty FIE Basic – základné majú za cieľ *„uľahčiť vývin a akcelerovať potenciál*.“[13]

Aj keď ide o pojem basic, práca s inštrumentmi si vyžaduje absolvovanie predchádzajúcej sady. Obsahuje 12 inštrumentov a je pre deti predškolského veku, deti so špeciálnymi potrebami i pre seniorov. Ide o tieto inštrumenty: Usporiadanie bodov, Orientácia v priestore, Od jednotky k skupine, Rozpoznanie emócií, Od empatie k činnosti, Porovnaj a odhaľ absurdity A, B, Zameranie pozornosti na tri zdroje učenia, Poznaj a urč, Premýšľaj, aby si dokázal zabrániť násiliu, Nauč sa klásť otázky, porozumieš tomu, čo čítaš, Zameranie pozornosti na tri zdroje učenia – drevené tvary.

Optimálna doba na využívanie inštrumentov je podľa Feuersteina hodinová lekcia s frekvenciou 3 – 5-krát týždenne po dobu dvoch rokov. Je možné pracovať s jednotlivcami i s celými skupinami. Skupinové použitie má výhodu vo vzájomnom zdieľaní postupov práce, názorov na riešenie úloh i vo vytváraní korelácií s bežným životom.[14]

Pri práci je dôraz kladený aj na rozvíjanie reči. Ona je nástrojom každej intelektuálnej činnosti, je dôležitá na všetkých troch úrovniach mentálnej činnosti, rečou jedinec kontroluje a spresňuje informácie, ktoré dostáva. Rečou musí vedieť vyjadriť každý myšlienkový pochod, stratégiu, ktorú používa. Pomocou reči sa informácie a používané stratégie zvnútornia a potom osvoja natoľko, že sa používajú i za iných okolností. Systematicky sa rozvíja nielen slovná zásoba, ale i obsahovo aj formálne presné vyjadrovanie.[15] Vonkajšia reč je aj istou kontrolou a regulátorom myslenia, prežívania aj konania.

Každý z inštrumentov je sprevádzaný logom a mottom *„Nechajte ma chvíľku, ja si to rozmyslím...“* Jedinci sú k tomu nabádaní pri každej úlohe, čo sa postupne stáva súčasťou ich stratégie. Takto je kontrolovaná a obmedzovaná i hyperaktivita a podporovaná vlastná zodpovednosť za učenie.

---

[13] FEUERSTEIN, R. et al. 2018. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti*. Praha: Karolinum, 2018, s. 332.

[14] Porov. SHER, D. A. ‘We cannot afford to lose even one child’. *The Psychologist*. [online] 2019 [cit. 2020-11-14]. Dostupné na: https://thepsychologist.bps.org.uk/we-cannot-afford-lose-even-one-child.

[15] FEUERSTEIN, R. a kol. 2017. *Myslet nahlas – mluvit nahlas*. Praha: Portál.

Ak sa metóda využíva v škole, nehodnotí sa známkami, deti sa nedelia na dobré a zlé, majú byť motivované spôsobom práce. Každému dieťaťu sa má umožniť, aby bolo úspešné. Nepoužívajú sa súťaže, rešpektuje sa osobnostné tempo každého. Kladie sa dôraz na spoluprácu a vzájomné počúvanie sa. Deti sa učia vzájomnej tolerancii, ale aj reflektovaniu svojho myslenia a postojov.[16]

Tvarované modifikujúce prostredie

Tvarované modifikujúce prostredia (SME – Shaped Modifying Environments) sa vyznačuje vysokou mierou otvorenosti, kde jednotlivci so spomaleným výkonom majú rovnaký prístup k celej škále spoločenských príležitostí. Modifikujúce prostredie zároveň stanovuje relatívne „rovnaké" zodpovednosti pre každého človeka a poskytuje to, čo je nevyhnutné na to, aby si každý mohol tieto povinnosti plniť.

SME vytvára podmienky na pozitívny stres, ktorému sa jedinec musí prispôsobiť. Uskutočniteľnosť sa dá dosiahnuť iba do tej miery, do akej sú na jednotlivca kladené primerané požiadavky na generovanie stresu. Odmeny po adaptácii sú zmysluplné pre jeho existenciu. SME využíva ochranné služby iba tak často a tak dlho, ako je nevyhnutne potrebné.

SME ponúka plánované a kontrolované stretnutie s novými úlohami, čo vytvára pozitívne napätie medzi tým, čo je známe a čo sa ešte musí naučiť, čo sa zvládlo a čo sa ešte musí zvládnuť. Cieľom sprostredkovania je zvýšiť adaptačnú schopnosť jedinca na nové situácie. Nastavenie jedinca so spomaleným výkonom v príliš prediktívnom prostredí je kontraproduktívne. Prispôsobenie sa podmienkam života znamená potrebu zásadne a rýchlo sa zmeniť kvôli úspechu v neočakávaných situáciách. Ochrana jednotlivca so spomaleným výkonom pred konkurenčným zamestnaním, aby sa ušetril stresu, nie je konštruktívny spôsob, ako mu pomôcť prispôsobiť sa vyššej úrovni fungovania.

Štvrtým atribútom modifikujúceho prostredia je individualizovaná (špecializovaná), prispôsobená výučba a mediácia.[17]

Súčasné smerovanie FIE

Zástancovia Feuersteinovej koncepcie v priebehu desiatok rokov využívajú metódu FIE a jej teoretické východiská na diagnostiku bežných

[16] O metodách. In: *ATC metod prof. Feuersteina* [online] [cit. 2020-12-08] Dostupné na: https://www.atc-feuerstein.cz/o-metodach

[17] FEUERSTEIN, R., RYNDERS, J. E. and RAND, Y. S. *Don´t Accept Me as I am: Helping „Retarded" People to Excel.* Boston: Springer, 1988.

jedincov aj jedincov s rôznymi typmi špeciálnych potrieb a reagujú na aktuálne problémy súvisiace s procesom učenia a učenia sa. Metódu využívajú aj ako stratégiu terapie.

Kým spočiatku sa metóda využívala pre deprimované a zanedbané deti, postupne sa cieľová skupina rozšírila o deti s mentálnym postihnutím. Špeciálnu skupinu tvorili jedinci s Downovým syndrómom, neskôr sa rozšírila o vekové rozhranie a dnes tvoria cieľovú skupinu aj bežní jedinci a jedinci s nadaním. V súčasnosti je teoretické aj praktické zameranie mnohých zástancov FIE sústredené na jedincov s ADHD a ADD a špeciálny záujem je v posledných rokoch venovaný jedincom s poruchami autistického spektra (PAS).

Počas práce s tými jedincami sa začalo viac zameriavať na pojmy komunikácia, emocionalita a špecifický pojem ostrovy normálnosti.

K otázke jedincov s PAS Feuerstein uvádza, že základným problémom je komunikácia prichádzajúca zvonku. Keď však pozorujeme týchto jedincov (ale rovnako aj iných jedincov so znevýhodnením), uvedomujeme si, že sa u nich prejavuje istý stupeň znalostí a zručností, čo dokazuje, že títo jedinci majú osvojený (aj keď na nižšej úrovni) proces učenia, pretože s preukazovanými vedomosťami a zručnosťami sa nenarodili. Úlohou pedagóga či rodiča je nájsť tento mechanizmus učenia a rozumieť mu. Ide o objavenie *ostrova normálnosti,* jeho porozumenia a pomenovania. Ak tento ostrov objavíme a porozumieme mu, potom sa môže „otvoriť nebo“, pretože spoznáme potenciál, ktorý môžeme aktualizovať tak v procese učenia, ako aj terapie.

Ďalším významným aspektom je, že v prípade PAS, ako aj celej FIE vystupuje do popredia kognitívny aspekt. Tento aspekt je nasmerovaný na emócie, motiváciu a rovnako aj na element socializácie.

Emočný svet jedinca s PAS je búrlivý, nestabilný, sprevádzaný úzkosťou a dištancovaním sa od spoločnosti. Práca na emóciách, osobnosti či vzťahoch tohto jedinca je náročná, ale FIE ponúka a využíva adekvátne nástroje. Kognícia je považovaná za element, na ktorom môžeme liečiť či rehabilitovať jednotlivé funkcie, ktoré jedinec potrebuje. V každej emócii, motivácii a v každom konaní a rozhodovaní je prítomný kognitívny element – ako dve strany jednej mince. Ale ani motivácia, ani konanie, ani socializácia neexistujú bez komunikácie. A to je to, čo ponúka FIE v prvej sade batérie inštrumentov – práca s emóciami, ich porozumenie. Tento inštrument umožňuje dať jedincovi s PAS kognitívny nástroj na porozumenie emóciám v mentálnych podmienkach, v správaní a prežívaní vlastnom aj u druhých a v obklopujúcom prostredí a spôsob, ako si vybrať vhodnú reakciu. Ďalším inštrumentmi vhodnými na učenie v tejto oblasti sú Rodinné vzťahy a Vzťahy.

Nepracuje sa s realitou, ale s nástrojom. Nevysvetľuje sa, ale sprostredkúva. Vychádzame z ostrovov normálnosti a otvárame možnosti vlastného poznávania a poznávania sveta okolo, rozvoja schopnosti autoregulácie správania, prežívania a konania. Cez neutrálny priestor, ktorým sú inštrumenty, sa vo FIE vraciame k osobnému životu, cez neutrálny priestor sa môže v jedincovi uskutočniť liečba a zmena. A samotné kognitívne prostredie je veľmi dôležité,

pretože ono je neutrálne, tiché, je to stabilná oblasť, na ktorej môžeme stavať základy pre sociálne, emocionálne, konatívne zmeny.

Primárne nejde o zmenu správania, funkčnosť či sociálnu interakciu jedinca (ako to robí napr. ABA či Lovaasova metóda), ale zámerom je zmeniť „motor“, a tým je porozumenie. Základom je pomôcť jedincovi porozumieť – sebe, druhým, svetu okolo, situáciám vo svete, aby potom plánoval a vyberal adekvátne správanie. Porozumenie, o ktoré sa FIE usiluje, obsahuje také fenomény, ako spoločnosť, dôvera, pravidlá, inštrukcie a pod. Snaha o štrukturálnu zmenu znamená, že ide o zmenu stálu, neobmedzenú len na stimuly či skupinu podnetov, ktoré sú súčasťou behaviorálnych interakcií. A vďaka štrukturálnej kognitívnej modifikovateľnosti a viere v možnosti zmeny sa u jedinca s PAS (a rovnako aj s inými špecifickými poruchami) vytvára adaptácia na normatívny svet.[18]

Záver

Výskum a praktické skúsenosti s aplikáciou FIE a sprostredkovania ukazujú na možnosti osobného samostatného života jedinca a jeho začlenenia sa do spoločnosti. Využívanie FIE a následné výskumy ukazujú na to, ako vplyv nepriaznivých genetických, neurofyziologických podmienok a podmienok prostredia môžu byť zmenené aj v relatívne neskorom období vývinu jedinca. Jednotlivé prípady ukazujú, ako môže program FIE produkovať štrukturálne zmeny, ktoré presahujú nadobudnutie základných školských zručností v skupine detí, vďaka čomu sa neskôr dokážu organizovať a plánovať vlastnú budúcnosť[19], u psychických porúch ide o zmenu do „normálu“.

V súčasnosti sa do využívania FIE zapája čoraz väčšia škála odborníkov počnúc pedagógmi cez psychológov až po ergoterapeutov. Kooperácia viacerých profesií je nutnosťou a budúcnosťou v rozvoji a flexibilite jedinca v meniacej sa spoločnosti a v spoločnosti, ktorá si vyžaduje inkluzívne nastavené prostredie.

Bibliografia

BROWN, H. 2014. Professor Reuven Feuerstein: A personal remembrance from a very grateful mother. In: *The Jerusalem Post.* [online] [cit. 2020-12-06]. Dostupné na: https://www.jpost.com/national-news/professor-reuven-feuerstein-a-personal-remembrance-from-a-very-grateful-mother-350876

FEUERSTEIN, R. a kol. 2017. *Myslet nahlas – mluvit nahlas*. Praha: Portál.

[18] FEUERSTEIN, R. R. Jr. *Feuerstein on Autism*. Prednáška na IX. konferencii Cogito 2020 14. 11. 2020. České Budějovice: ATC Cogito.

[19] FEUERSTEIN, R. et al., 2018.

FEUERSTEIN, R. et al. 2018. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti*. Praha: Karolinum.
FEUERSTEIN, R. R. Jr. 2020. *Feuerstein on Autism*. Prednáška na IX. konferencii *Cogito 2020* 14. 11. 2020. České Budějovice: ATC Cogito.
FEUERSTEIN, R., RYNDERS, J. and RAND, Y. S. 1988. *Don´t Accept Me as I am: Helping „Retarded" People to Excel*. Boston: Springer.
JAŠKOVÁ, V. 2020. *Metoda Reuvena Feuersteina jako možnost podpůrného opatření v inkluzivní škole*. Disertační práce. Brno: MU.
LEEBER, J. 2016. Significance of the Feuerstein approach in neurocognitive rehabilitation. *Neurorehabilitation.* 39(1), 19-35.
Mediated Learning Experience (MLE). In: *NAFA – North American Feuerstein Alliance* [online] 2018 [cit. 2020-11-17]. Dostupné na: https://www.thinkingconnections.org/theory/MLE.shtml
O metodách. In: *ATC metod prof. Feuersteina* [online] [cit. 2020-12-08] Dostupné na: https://www.atc-feuerstein.cz/o-metodach
POKORNÁ, V. 2014. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. Praha: Karolinum.
SHER, D. A. 2019. 'We cannot afford to lose even one child'. *The Psychologist*. [online] [cit. 2020-11-14]. Dostupné na: https://thepsychologist.bps.org.uk/we-cannot-afford-lose-even-one-child.

Príspevok je parciálnym výstupom projektu IGA_CMTF_2020_008 Sociálně pedagogické otázky v interdisciplinárním kontextu.

PhDr. Gabriela Šarníková, PhD.
Katedra křesťanské výchovy
Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta
Univerzitní 22, 779 00 Olomouc, Česká republika
gsarnikova@yahoo.com

Biblioterapia ako podporná stratégia rozvoja slovnej zásoby u žiaka v špeciálnej základnej škole

Bibliotherapy as a Supportive Strategy for Vocabulary Development in a Pupil in a Special Primary School

Zuzana Polanská

Abstract

The paper of the work presents a specific special pedagogical program, with elements of bibliotherapy as a supportive method of vocabulary development for pupils of a special primary school.

Keywords: Bibliotherapy. Special primary school.

Úvod

Komunikácia je v živote človeka veľmi dôležitá. Pomáha pri utváraní vzťahov, uspokojovaní potrieb človeka, je nevyhnutná v každej životnej situácii. Rozvoj reči začína v rodine, preto je potrebné s dieťaťom komunikovať od narodenia. Reč úzko súvisí s myslením, vnímaním, fantáziou a predstavivosťou. Je vhodné ak sa dieťaťu číta od útleho detstva. Čítaním podnecujeme u dieťaťa rozvoj slovnej zásoby a podnecujeme ho aj k tomu aby sa sústredilo, počúvalo a vnímalo. Dieťa postupne spoznáva slová, vníma obrázky, vie ich popísať. Neskôr sa stáva čitateľom, číta samé. Čítanie je celoživotná záležitosť. Dnes nie je čítanie populárne, knihy upadajú do zabudnutia a všade sa pretláča moderná technológia, ktorá však nikdy nenahradí klasické knihy.[1]

A práve prácu s knihou v súvislosti s využívaním prvkov biblioterapie s doplnením o dramatizáciu[2] je možné využiť aj pri rozvoji slovnej zásoby. Kniha nám pomáha prekonať mnohé prekážky, nájsť rôzne riešenia, pomôcť v ťažkej životnej situácii. Vhodne zvolená literatúra môže napomôcť aj k stratenej

[1] KAŠČÁKOVÁ, S., KOVÁČOVÁ, B. 2020. *Edukačný a terapeutický potenciál knihy vo včasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom.* Ružomberok: vydavateľstvo Katolíckej univerzity VERBUM, 2020. ISBN 978-80-561-0808-6.

[2] CHANASOVÁ, Z. 2018. *Význam dramatických a literárnych metód vo výchove k cnostiam.* Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM – vydavateľstvo KU, 2018. 78 s. ISBN 978-80-561-0579-5.

sebadôvere, istote či porozumeniu a nájdeniu pochopenia u druhých. Práca s knihou tak vytvára možnosti využívať prvky biblioterapie aj v špeciálnych základných školách.

Biblioterapia ako podpora žiaka s ťažkosťami

Primárnym nástrojom biblioterapie je text a literárny text. V biblioterapii pracujeme najmä s textom, so stránkou z knihy alebo s knihou.[3] Text tvorí podstatnú časť biblioterapie. Text možno charakterizovať ako ustálený jazykový prejav. Patrí medzi jazykové útvary, je výsledkom rečovej činnosti. Predstavuje tlačený alebo napísaný slovný prejav. Dolník, Bajzíková[4] tvrdia, že text je *relatívne uzavretý komunikačný celok, ktorý plní propozičnú a pragmatickú funkciu.* Ide o obsahovo aj formálne relatívne celistvý, uzavretý, spojitý útvar znakovej povahy, výsledok zámernej komunikačnej aktivity jednotlivca alebo partnerov v určitej situácii s určitým komunikačným cieľom, stelesňujúci v sebe zároveň kreatívny proces jeho tvorby.[5]

Špeciálnopedagogický program Zvierací kamaráti

Samotný program s prvkami využívania biblioterapie je inšpirovaný knihou Rozprávky o psíčkovi a mačičke.[6]

Názov programu: **Zvierací kamaráti**.

Hlavné postavy, z knihy Rozprávky o psíčkovi a mačičke[7], psíčka a mačičku, si deti obľúbia. Obaja sú dôkazom toho, že úprimné priateľstvo nepotrebuje žiadne podmienky. Nielenže rozdielne zvieratá, ktoré sú často v iných knihách a príbehoch postavené do rolí nepriateľov, dokážu v príbehoch Josefa Čapku bývať pod jednou strechou, ale dokážu si aj pomáhať si a nehádať sa. Rozprávky z tejto knihy patria k starej dobe, ku klasike rokmi overenej, na ktorú by sme nemali zabúdať. Hlavní hrdinovia sú veľkí kamaráti a zažívajú veľa dobrodružstiev. Príbehy sú nenáročné a dokážu upútať aj malého poslucháča. V každom príbehu nájdeme aj výchovné

[3] Použité zdroje: VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. 2018. *Vymedzenie biblioterapia ako farmy pomoci. In: Biblioterapia v ranom a predškolskom veku.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2018. 160 s. ISBN 978-80-223-4478-6.; PILARČÍKOVÁ-HÝBLOVÁ, S. 1997. *Biblioterapia*. Liptovský Mikuláš: Vydané vlastným nákladom, 1997. 72 s. ISBN 80-967875-4-3.; KOVÁČOVÁ, B. 2010. *Vývinovo orientovaná biblioterapia. Včasná intervencia orientovaná na rodinu.* Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 2010. s. 180-199. ISBN 978-80-223-2915-6.

[4] DOLNÍK, J., BAJZÍKOVÁ, E. 1998. *Textová lingvistika,* Bratislava: Stimul, FiF UK, s. 10.

[5] KAŠČÁKOVÁ, S., KOVÁČOVÁ, B. 2020.

[6] ČAPEK, J. 2010. *Rozprávky o psíčkovi a mačičke*, Bratislava: vydavateľstvo Eastone Books, 2010. 110 s. ISBN 978-80-8109-130-8.

[7] ČAPEK, J. 2010.

ponaučenie a riešenie rôznych situácií zo života detí. Psíček a mačička, ktoré sme využili aj ako bábky (animované predmety) v jednotlivých súčastiach programu[8] dokážu vtipne poukázať na mnohé záporné vlastnosti, ktoré vidíme aj u detí. Dokážu sa popasovať s rôznymi zaujímavými situáciami, z ktorých plynie ponaučenie. V knihe je pomerne dosť ilustrácií, z ktorých sú mnohé čierno biele čo napomáha k rozvoju fantázii a rozvoju pozornosti. Ilustrácie dokážu pritiahnuť naše zrakové orgány a jasne upútať pozornosť bez zbytočného rozptýlenia pozornosti. Prvá kniha vyšla v roku 1929, no ešte aj dnes má čo svojmu čitateľovi povedať a vie stále upútať detského čitateľa.

Návrh programu s prvkami biblioterapie

Program bol vytvorený pre potreby maloletého Marka, žiaka špeciálnej základnej školy s narušenou komunikačnou schopnosťou. Program je vhodný pre žiakov navštevujúcich prvý až tretí ročník. S obmenami sa dá použiť aj pre žiakov bežných základných škôl či žiakov vyšších ročníkov špeciálnych základných škôl alebo aj v predprimárnom vzdelávaní. Program obsahuje súbory aktivít, cvičení a hier. Pri každej aktivite sa učiteľ snaží rozvíja oslabené funkcie žiaka, ako sú priestorová orientácia, komunikačné schopnosti, rozvoj reči a podobne. Aktivitami sa rozvíjajú psychické funkcie žiakov – grafomotorika, vizuomotorika, rozvoj reči, myslenia ale aj fantáziu a predstavivosť. Program je jednoduchý, nenáročný no zároveň pútavý a zaujímavý. Pre jeho väčšiu atraktivitu sme v programe využili bábku – mačičku a psíčka (viď fotografiu pri opise stretnutia č. 2). Menia sa techniky a spôsoby. Výsledkom je hotový produkt, ktorý žiakovi zostáva a môže sa k práci kedykoľvek vrátiť, prípadne v práci pokračovať. Program je možné rozširovať a modifikovať podľa potrieb žiaka na stimuláciu psychických funkcií žiaka. Základným cieľom celého programu je rozvoj komunikačných schopností žiaka, rozvoj oslabení v oblasti orientácie v priestore a čase, rozvoj sluchového vnímania a predovšetkým rozvoj reči. Pre čo najefektívnejší výsledok sa odporúča pracovať so žiakom pri aktivitách 1 – 7 individuálnou formou, v známom a príjemnom prostredí pre žiaka. Aktivity č. 8 – 10 je vhodné pre dosiahnutie najlepších výsledkov realizovať skupinovou formou práce. Štruktúru vytvoreného programu predstavujeme v tabuľke (Tabuľka 1).

[8] KOVÁČOVÁ, B., CHANASOVÁ, Z. 2019. Externalizácia s animovanou bábkou v procese včasnej intervencie. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM – vydavateľstvo KU. Roč. 18, č. 5 (2019), s. 51 – 63.

Tabuľka 1: Štruktúra vytvoreného programu Zvierací kamaráti z hľadiska stretnutí

Poradové č. stretnutia	**Názov aktivity**	**Cieľ aktivity**
1.	Predstavme sa	Oboznámiť sa s knižkou Rozprávky o psíčkovi a mačičke (J. Čapek, 2010) z formálneho aj obsahového hľadiska. Vedieť vyjadriť názor a opísať knihu.
2.	Vyfarbime sa	Žiak sa naučí priradiť farby a tvary, rozvoj reči.
3.	Schovajme sa	Žiak sa učí orientovať v knihe, hľadá slová, obrázky, čísla.
4.	Čarujme si	Rozšírenie slovnej zásoby.
5.	Pantomíma	Žiak sa naučí využívať pohyb celého svojho tela na znázornenie určitej činnosti.
6.	Tajnička	Doplňovanie textu podľa obrázkov, orientácia na ploche.
7.	Komix	Žiak sa učí orientovať v obrázkoch, dopĺňa komentár, vytvára príbeh, rozvoj fantázie.
8.	Dramatizácia	Žiak sa naučí orientovať na ploche, vytvára pravidlá, dokáže dramatizovať príbeh, rozvíja slovnú zásobu, práca v skupine.
9.	Puzzle	Žiak dokáže zvládnuť a identifikovať na základe časti (puzzle) konkrétny príbeh z knihy, prerozprávať príbeh.
10.	Zhodnotenie	Zhodnotenie aktivít, vyjadrenie žiakovho názoru na knihu a aktivity, vytvorenie vlastného pracovného zošita – knihy.

Zdroj: vlastné spracovanie

Aktivity spomenuté v Tabuľke 1 ďalej uvádzame v texte ako súčasti popisov jednotlivých stretnutí.

Prvé stretnutie – Predstavme sa

Názov stretnutia: Predstavme sa
Cieľ aktivity č. 1: Oboznámiť sa s knihou Rozprávky o psíčkovi a mačičke. Spoznať knihu po formálnej aj obsahovej stránke. Opísať knihu na základe prvého stretnutia s ňou, vyjadriť svoj názor, rozvoj sluchového vnímania.
Pomôcky: kniha Rozprávky o psíčkovi a mačičke[9], bábka psíček a mačička[10]
Postup: Asistent, terapeut alebo učiteľ (ďalej učiteľ) predstaví žiakovi knihu. Dovolí aby si ju žiak prezrel, vzal do ruky. Necháva mu dostatok času na zoznámenie sa s knihou. Pri prezeraní knihy žiakom, ten kto vedie žiaka terapiou, o knihe rozpráva. Predstavuje ju žiakovi. Opisuje, aké postavy v knihe vystupujú. Následne sa pýta žiaka aký má názor na knihu , či sa mu kniha páči a pod. *„Koho vidíš na obrázku? Čo ešte okrem psíka a mačičky vidíš na obrázku? Čo myslíš, o čom môže byť táto kniha? Poznáš*

[9] ČAPEK, J. 2010.
[10] KOVÁČOVÁ, B.; CHANASOVÁ, Z. 2019. s. 51 – 63.

dáky príbeh/rozprávku o psíčkovi a mačičke?“ Žiakovi ukážeme bábku, mačičku a psíčka (Obrázok 1), predstavíme mu ich, že je to mačička/psíček z knihy Rozprávky o psíčkovi a mačičke. Prihovoríme sa žiakovi s bábkou, vedieme dialóg. Vyzveme žiaka aby prerozprávalo rozprávku o zvieratách, ktorú pozná a zvukom vyjadrilo zvieratká z knihy.

Druhé stretnutie – Vyfarbime sa

Názov stretnutia: Vyfarbime sa
Cieľ aktivity č. 2: Žiak sa naučí priradiť farby a tvary, rozvoj reči
Pomôcky: Kniha Rozprávky o psíčkovi a mačičke, farebné ceruzky, tvrdý papier A3, lepidlo, bábky psíček a mačička
Postup: Žiaka ukážeme knihu Rozprávky o psíčkovi a mačičke[11] a pýtame sa na hlavné postavy z knihy :„*Aké zvieratko vidíš na obrázku? Akú ma farbu? Poznáš farby? Akú farbu má mačička na obrázku? Akú farbu má mačička v skutočnosti? Akú farbu má na obrázku psíček? Máš doma psíka? Máš doma mačičku? Máš doma zvieratko? Aké zvieratko máš najradšej?“* Učiteľ prečíta vybranú časť príbehu O psíčkovi a mačičke ako si umývali dlážku[12]. Po prečítaní príbehu vedie učiteľ so žiakom dialóg o príbehu. Pýta sa ho na situácie z príbehu. Pri práci využíva bábku – mačičku/psíčka. „*Urobíme si poriadok ako psíček s mačičkou v knihe kde umývali dlážku? Pamätáš si aký príbeh sem si čítali o psíčkovi a mačičke?“* Následne dáme žiakovi časti obrázka z knihy Rozprávky o psíčkovi a mačičke[13] a požiadame žiaka aby: • priradil základné farby k obrázkom - slnko, oblak, tráva, kvet • prilepil obrázky na papier A3 na správne miesto – (hore, vedľa, do stredu, dole) • obrázky vyfarbil Papier A3 zložíme na polovicu, vytvoríme rozmer A4, pracujeme s papierom otočeným po výške (Pracovný list 1). Táto strana bude tvoriť obálku knihy, ktorú vytvoríme pri stretnutí č. 10. Po dokončení aktivity žiak porozpráva o postavách na obrázku aj to akou farbou ich vyfarbil. Prípadne môže prerozprávať príbeh o psíčkovi a mačičke, ktorý mu čítal učiteľ.

[11] ČAPEK, J. 2010.
[12] ČAPEK, J. 2010. s. 3 – 11.
[13] ČAPEK, J. 2010. s. 9.

Pracovný list 1 Obrázok 1

Zdroj: vlastné foto

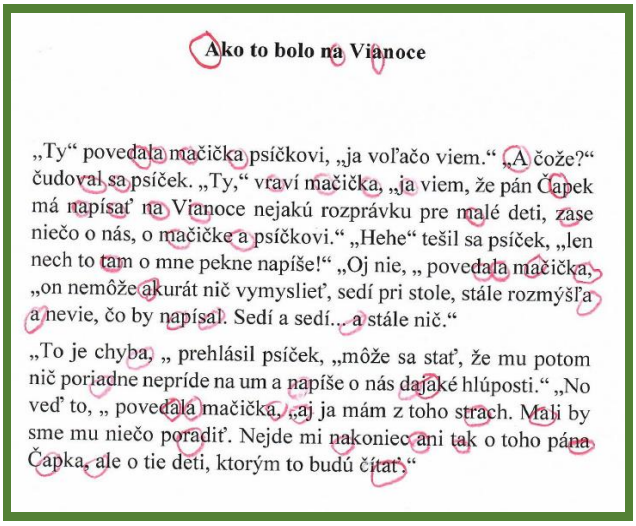
Tretie stretnutie – Ukryme sa

Názov stretnutia: Ukryme sa
Cieľ aktivity č. 3: Žiak sa naučí orientovať v knihe, hľadá obrázky, slová, čísla
Pomôcky: Kniha Rozprávky o psíčkovi a mačičke, papier A4 s textom Ako to bolo na Vianoce[14], bábky psíček a mačička
Postup: Na začiatku stretnutia sa zo žiakom rozprávame o Vianociach, o darčekoch a o zázraku Vianoc. Rozprávame sa ako sa zrazu darčeky objavia pod stromčekom. Snažíme sa do komunikácie zapájať žiaka, pýtať sa na jeho zážitky a radosti Vianoc. Pýtame sa ho aký darček si želá na Vianoce. Aký najkrajší darček dostal na Vianoce a podobne. Diskutujeme o prípravách na Vianoce, o darčekoch a zvykoch v jeho rodine. Následne žiakovi prečítame príbeh z knihy Rozprávky o psíčkovi a mačičke Ako to bolo na Vianoce[15] Po prečítaní príbehu sa rozprávame o tom čo sme čítali.

[14] ČAPEK, J. 2010. s. 23.
[15] ČAPEK, J. 2010. s. 23.

Žiakovi kladieme otázky. *„Ako psíček a mačička prežili Vianoce? Ako pomohli pánovi spisovateľovi? Čo nechcú mačičky aby im robili deti? Čo sa mačičkám nepáči, čo ich bolí? Aké trápenie majú psíci s deťmi? Ako robia deti zle psíčkom? Dal pán Čapek odmenu psíčkovi a mačičke za pomoc?“*
Pri komunikácii môžeme využiť aj bábku – mačičku alebo psíčka. Žiakovi dáme úlohu aby pomohol bábke – mačičke/psíčkovi nájsť stratené písmenká a obrázky v knihe. Pýtame sa ho či v knihe videl obrázok ako chlapec ťahá psíka za ucho, požiadame ho aby ho vyhľadal v knihe. Z textu Ako to bolo na Vianoce žiaka[16] požiadame aby sa pokúsil:

- vyhľadať všetky písmenká a, A (pracovný list č. 2)
- pohľadať všetky obrázky z tohto príbehu
- určiť počet koľko obrázkov z tohto príbehu je farebných a koľko je čierno bielych
- opísať ako deti robia psíčkovi zle
- dokončiť príbeh podľa seba



Ako to bolo na Vianoce

„Ty“ povedala mačička psíčkovi, „ja voľačo viem.“ „A čože?“ čudoval sa psíček. „Ty,“ vraví mačička, „ja viem, že pán Čapek má napísať na Vianoce nejakú rozprávku pre malé deti, zase niečo o nás, o mačičke a psíčkovi.“ „Hehe“ tešil sa psíček, „len nech to tam o mne pekne napíše!“ „Oj nie, „ povedala mačička, „on nemôže akurát nič vymyslieť, sedí pri stole, stále rozmýšľa a nevie, čo by napísal. Sedí a sedí... a stále nič.“

„To je chyba, „ prehlásil psíček, „môže sa stať, že mu potom nič poriadne nepríde na um a napíše o nás dajaké hlúposti.“ „No veď to, „ povedala mačička, „aj ja mám z toho strach. Mali by sme mu niečo poradiť. Nejde mi nakoniec ani tak o toho pána Čapka, ale o tie deti, ktorým to budú čítať.“

Pracovný list 2

Štvrté stretnutie – Čarujme si

Názov stretnutia: Čarujme si
Cieľ aktivity č. 4: Žiak si rozširuje slovnú zásobu
Pomôcky: Kniha Rozprávky o psíčkovi a mačičke, papier A4, biela vosková farbička, modrá temperová farba, štetec, pohárik na vodu, handrička

[16] ČAPEK, J. 2010. s. 23.

Postup: Žiakovi sa prihovoríme pomocou bábky – mačičky/psíčka. podľa žiakovej preferencie z minulých stretnutí Pred čítaním sa rozprávame o písaní listov, komu môžeme list napísať, prečo píšeme listy ako sa dostanú k adresátovi. Vysvetlíme si pojmy ako list, pošta, adresát, odosielateľ. Vedieme diskusiu, či už niekomu žiak niekedy list písal, ak áno – pýtame sa komu. Žiakovi predstavíme tému štvrtého stretnutia − písanie listu. Prečítame si príbeh O psíčkovi a mačičke, ako písali list dievčencom do Ružomberka[17]. Po prečítaní sa rozprávame o príbehu. Žiakovi kladieme otázky. *„Ako psíček a mačička písali list? Urobili chyby pripísaní? Vieš napísať list aj ty?“* Následne budeme so žiakom písať list. Pre väčšiu atraktivitu stretnutia budeme písať tajný list. Na papier A4 si bielou voskovou farbičkou nakreslíme rôzne predmety, snažíme sa žiaka usmerniť, hore nakresli slnko, dole trávičku, do stredu domček, dole auto, pri aute chlapca a podobne. (rozvoj orientácie na ploche) Ak dieťa už vie písať, môže napísať pár slov tlačeným písmom. Po dokreslení voskovou farbičkou, začneme celý výkres natierať štetcom s modrou temperovou farbou. Čarovanie začína, pod štetcom sa objavujú prvé čiarky, neskôr celé nakreslené predmety (Obrázok č. 2). Dieťa ich pomenúva. S dieťaťom vedieme dialóg o veciach, ktoré sa objavili na papieri.

Obrázok 2

Zdroj: vlastné foto

[17] ČAPEK, J. 2010. s. 35.

Piate stretnutie – Pantomíma

Názov stretnutia: Pantomíma
Cieľ aktivity č. 5: Žiak sa naučí využívať pohyb celého svojho tela na znázornenie určitej činnosti, ktorú podporíme obrázkovým materiálom. Oboznámenie sa s ilustráciou v knihách.
Pomôcky: obrázkové karty, košík, kniha Rozprávky o psíčkovi a mačičke, papier A4, farbičky
Postup: Žiakovi prečítame ľubovoľný príbeh z knihy Rozprávky o psíčkovi a mačičke, podľa výberu žiaka. Pred čítaním sa rozprávame o knihách, učiteľ ukazuje žiakovi, že v knihách sú ilustrácie (obrázky), ktoré dopĺňajú písaný text. Vysvetlíme si neznáme pojmy – ilustrácia, kresby, dopĺňať, ilustrátor, maliar, spisovateľ. Diskusia môže začať tak, že žiak povie, aké obrázky videl vo svojej obľúbenej knižke. Následne učiteľ prečíta príbeh z knihy a ukazuje žiakovi obrázky k príbehu. Po prečítaní sa rozprávame o príbehu. Žiakovi kladieme otázky, k prečítanému príbehu. Následne žiaka vyzveme či by vedel bez slov zahrať určitú časť príbehu. Naučíme ho nové slovo pantomíma. Vysvetlíme mu čo je pantomíma. Následne sa zahráme hru, kde určitú časť príbehu zahráme pantomímou. Potom sa spoločne zahráme hru na kartičky. Žiak si z košíka vyberie obrázkovú kartu, ktorá patrí ku knihe Rozprávky o psíčkovi a mačičke.[18] Na každej karte je obrázok z knihy, na ktorom sú psíček alebo mačička pri určitej činnosti. (napr. umývajú dlážku, ako spia, pripravujú tortu) Úlohou žiaka je znázorniť pohybom činnosť, ktorú vidí na obrázku (Obrázok 3). Učiteľ a žiak sa môžu pri činnosti striedať.

[18] ČAPEK, J. 2010.

Obrázok 3

Zdroj: vlastné foto

Šieste stretnutie – Tajnička

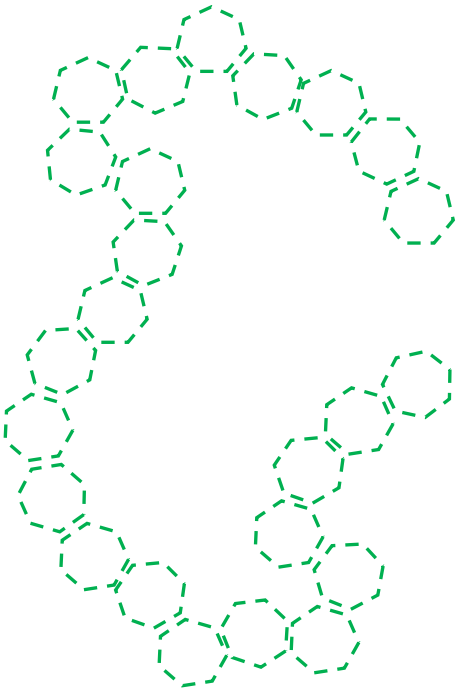
Názov stretnutia: Tajnička
Cieľ aktivity č. 6: Doplňovanie textu podľa obrázkov, orientácia na ploche
Pomôcky: Kniha Rozprávky o psíčkovi a mačičke, papier A4, pero, hrací plán, figúrka napr. z kinder vajíčka alebo z ľubovoľnej spoločenskej hry, bábky psíčka a mačičku
Postup: V úvode stretnutia si dáme krátku úlohu, ktorou motivujeme žiaka k šiestemu stretnutiu. Rýchla rozcvička. (Obrázok 4) Žiak si položí figúrku na políčko štart na hracom pláne. Učiteľ číta text a žiak sa vždy pri slove psíček posunie o jedno políčko na hracom pláne až sa dostane do cieľa. Po prečítaní príbehu, skontrolujeme či je žiak vo svojom hracom plne v cieli. V krátkosti si zhrnieme prvú rýchlu aktivitu a prechádzame k hlavnej časti stretnutia. V ďalšej časti šiesteho stretnutia žiak pomáha bábke – mačičke alebo psíkovi vyplniť tajničku (Tajnička 1), ktorá obsahuje predmety, veci a zvieratá z knihy Rozprávky o psíčkovi a mačičke[19]

[19] ČAPEK, J. 2010.

Tajnička 1

			P	E	R	O		
			S	O	B	O	T	A
	P	S	Í	Č	E	K		
	M	A	Č	I	Č	K	A	
		D	E	Ť	O	M		
G	A	Ť	K	Y				

1. Písacia potreba – čím píšeme?
2. Šiesty deň v týždni(deň, ktorý nasleduje po piatku)?
3. Kto vystupuje v knihe okrem mačičky?
4. Kto vystupuje v knihe so psíkom?
5. Komu písali psíček a mačička list?
6. Čo si psíček roztrhol?



Obrázok 4

Siedme stretnutie – Komix

Názov stretnutia: Komix
Cieľ aktivity č. 7: Žiak sa učí orientovať v obrázkoch, doplňa komentár, vytvára príbeh, rozvoj fantázie
Pomôcky: Kniha Rozprávky o psíčkovi a mačičke, farbičky, karty s čierno--bielymi obrázkami bez textu., bábky psíčka a mačičku
Postup: Žiakovi predložíme 6 kariet (Obrázok 5) s obrázkami z knihy Rozprávky o psíčkovi a mačičke. Úlohou žiaka je porozprávať čo vidí na jednotlivých kartách. Motivujeme žiaka aby sa zahral na psíčka alebo mačičku. Požadujeme od žiaka aby povedal, čo asi psíček alebo mačička na obrázku chcú povedať. Pri práci použijeme bábku psíčka alebo mačičku. V ďalšej časti požiadame žiaka zoradiť obrázky podľa vlastného uváženia a vymyslieť k nim príbeh s komentárom. Žiak môže obrázky vyfarbiť. Žiakovi necháme dostatok času na vyskladanie a vytvorenie vlastného príbehu. Do deju nezasahujeme v komunikácií a fantázii ho podporujeme. V prípade, že žiak má problém ponúkame mu pomoc, že sa staneme rozprávačom alebo spoluhráčom príbehu.

Obrázok 5

Zdroj: vlastné foto

Ôsme stretnutie – Dramatizácia

Názov stretnutia: Dramatizácia
Cieľ aktivity č. 8: Žiak sa naučí orientovať na ploche, vytvára pravidlá, dokáže dramatizovať príbeh, pracovať v skupine
Pomôcky: papier, farbičky, pero, papier A3, kniha Rozprávky o psíčkovi a mačičke, bábky psíček a mačička
Postup: Na tomto prvom skupinovom stretnutí žiakov, predstavíme ostatným žiakom knihu Rozprávky o psíčkovi a mačičke[20], žiak, s ktorým realizujeme stretnutia, môže prestaviť hlavné postavy, ich polaritu, prípadne prerozprávať jeho obľúbený príbeh z knihy. Na ôsmom stretnutí žiakom prečítame príbeh z knihy Rozprávky o psíčkovi a mačičke (konkr. Ako hrali divadlo a čo bolo na Mikuláša). [21] Po prečítaní sa rozprávame o príbehu, dbáme na to aby mali možnosť zapojiť sa do diskusie všetci žiaci. Rozprávame sa o divadle, bábkach, predstaveniach. Nakoniec požiadame žiakov aby spoločne vytvorili hraciu plochu a pravidlá na námet rozprávky. Žiaci pracujú v skupine. Úlohou žiakov je spoločne sa dohodnúť na pravidlách, vymyslieť príbeh, rozdeliť si úlohy a vytvoriť plán s hracou plochou. Žiaci na papier A3 nakreslia plán hry, vytvoria divadlo (Obrázok 6). Žiaci vytvoria postavy z príbehu a zahrajú divadlo. Vo svojej hre žiaci využijú bábku – mačičku a psíčka.

Obrázok 6

Zdroj: vlastné foto

[20] ČAPEK, J. 2010.
[21] ČAPEK, J. 2010. s. 99 – 110.

Deviate stretnutie – Puzzle

Názov stretnutia: Puzzle
Cieľ aktivity č. 9: Žiak dokáže zvládnuť a identifikovať na základe časti (puzzle) konkrétny príbeh z knihy. Dokáže posúdiť podľa konania postáv v rozprávke ich polaritu. Dokáže pracovať v skupine, rozvíja predstavivosť a trpezlivosť, dokáže vytvoriť vlastný príbeh
Pomôcky: Kniha Rozprávky o psíčkovi a mačičke, obrázok z knihy – puzzle, lepidlo, papier A4, košík, bábky psíček a mačička
Postup: Žiakom vysvetlíme priebeh stretnutia. Pred čítaním si osvojíme neznáme slová z príbehu, ktorý budeme čítať. *„Viete čo sú gaťky? Viete čo znamená gazdovať? Poznáte slovo trebárs? Viete čo je tŕnie?“* Pri vysvetľovaní neznámych slov z príbehu dbáme na skutočnosť aby sa do komunikácie zapájali všetci žiaci, no hlavnú pozornosť venujeme žiakovi, s ktorým vedieme stretnutia. Po vysvetlení neznámych pojmov si prečítame príbeh z knihy Rozprávky o psíčkovi a mačičke Ako si psíček roztrhol gaťky Čapek.[22] Po prečítaní príbehu vedieme so žiakmi opäť dialóg k prečítanému príbehu. Spomenieme aj ostatné príbehy, ktoré sme z knihy Rozprávky o psíčkovi a mačičke už čítali. Žiaci hovoria o obľúbenom príbehu z knihy Rozprávky o psíčkovi a mačičke.[23] V ďalšej časti vyzveme žiakov aby si z košíka po jednom vybrali jednu časť puzzle a povedali, ku ktorému príbehu patrí. V prípade, že podľa jednej časti žiak nevie o aký príbeh ide, vyskladajú si väčšiu časť alebo celý obrázok a potom povedia čo sa odohrávalo v danom príbehu. Predstavia aké postavy v príbehu vystupovali a aké mali vlastnosti, čo sa im v príbehu páčilo, čo by zmenili alebo ako by oni ukončili príbeh. V košíku je vždy len jeden obrázok rozložený maximálne na 4 časti / puzzle. Ak si žiak vyberie obrázok, na ktorom je mačička alebo psíček, môže časť príbehu vyrozprávať s bábkou – mačičkou alebo psíčkom na ruke. Zároveň od žiaka požadujeme aby určil polaritu jednotlivých postáv. Žiak na papier A4 nalepí všetky časti obrázka rozstrihaného na časti -puzzle a vytvorí obrázok z príbehu. (Obrázok 7)

[22] ČAPEK, J. 2010. s. 12.
[23] ČAPEK, J. 2010.

Obrázok 7

Zdroj: vlastné foto

Desiate stretnutie – Zhodnotenie

Názov stretnutia: Zhodnotenie
Cieľ aktivity č. 10: Naučiť sa zhodnotiť prácu, naučiť sa vyjadriť vlastný názor na knihu a aktivity, vytvorenie vlastného pracovného zošita - knihy
Pomôcky: Kniha Rozprávky o psíčkovi a mačičke[24], dierkovač, špagát, pracovné listy z predchádzajúcich stretnutí
Postup: Na poslednom stretnutí so žiakmi diskutujeme o zrealizovaných aktivitách, pýtame sa ich na aktivity, ktoré sme spolu zrealizovali. Žiaka, ktorý realizoval všetky aktivity sa pýtame na najzaujímavejšie aktivity, ktoré sa žiakovi najviac páčili, čo by si rád zopakoval, prípadne čo mu robilo problém. Všetky zrealizované aktivity si prezrieme a vytvoríme z nich svoju knihu. Najskôr vytvoríme obálku knihy, ktorú tvorí vypracovaný pracovný list č. 1 z druhého stretnutia. Následne vkladáme jej vnútro, pracovné listy z ostatných stretnutí. V poslednej časti vytvorenú knihu predierkujeme a zviažeme špagátom.

[24] ČAPEK, J. 2010.

Záver

Vybrali sme knihu Rozprávky o psíčkovi a mačičke[25], pretože kniha je primeraná veku dieťaťa, má zaujímavé príbehy, ktoré sú nielen vtipné ale aj poučné. Rozprávky tvoria neoddeliteľnú súčasť detstva. Prinášajú množstvo benefitov ako sú napríklad rozvoj slovnej zásoby až po vytvorenie kladného vzťahu ku knihám a k čítaniu. Práca s knihou je nevyhnutná pre vzdelávanie detí ale aj pre rozvoj ich emócií. V uvedenej knihe je pomerne veľa jednoduchých ilustrácií, ktoré žiaka zaujmú a majú pre detského čitateľa veľkú výpovednú hodnotu. Dieťa príbehom rozumie, vníma ich, mnohé situácie pozná z vlastného života. Vhodne predložené príbehy dieťa motivujú k práci, k zamýšľaniu sa ako koná v podobných situáciách dieťa samotné (ako robia deti zvieratkám zle). Predložené techniky práce s príbehom pomáhajú prispieť k vyššej pozornosti žiakov. Pri stretnutiach sme využili bábky, ktoré dieťaťu často pri práci pomôžu. Veríme, že program si nájde svojich klientov a pomôže im na ceste k plnohodnotnému životu.

Bibliografia

ČAPEK, J. 2010. *Rozprávky o psíčkovi a mačičke,* Bratislava: vydavateľstvo Eastone Books, 2010. 110 s. ISBN 978-80-8109-130-8.

DOLNÍK, J., BAJZÍKOVÁ, E. 1998. *Textová lingvistika,* Bratislava: Stimul, FiF UK.

CHANASOVÁ, Z. 2018. *Význam dramatických a literárnych metód vo výchove k cnostiam*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM – vydavateľstvo KU, 2018. 78 s. ISBN 978-80-561-0579-5.

PILARČÍKOVÁ-HÝBLOVÁ, S. 1997. *Biblioterapia*. Liptovský Mikuláš: Vydané vlastným nákladom, 1997. 72 s. ISBN 80-967875-4-3.

KAŠČÁKOVÁ, S., KOVÁČOVÁ, B. 2020. *Edukačný a terapeutický potenciál knihy vo včasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom.* Ružomberok: vydavateľstvo Katolíckej univerzity VERBUM, 2020. ISBN 978-80-561-0808-6.

KOVÁČOVÁ, B. 2010. *Vývinovo orientovaná biblioterapia. Včasná intervencia orientovaná na rodinu.* Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 2010. s. 180 – 199. ISBN 978-80-223-2915-6.

KOVÁČOVÁ, B.; CHANASOVÁ, Z. 2019. Externalizácia s animovanou bábkou v procese včasnej intervencie. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM – vydavateľstvo KU. Roč. 18, č. 5 (2019), s. 51 – 63.

[25] ČAPEK, J. 2010. *Rozprávky o psíčkovi a mačičke,* Bratislava: vydavateľstvo Eastone Books, 2010. 110 s. ISBN 978-80-8109-130-8.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. 2018. Vymedzenie biblioterapie ako formy pomoci. In: *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2018. 160 s. ISBN 978-80-223-4478-6.

Mgr. Zuzana Polanská
Spojená škola Komenského 25
(elokované pracovisko Vajanského 93, Modra)
902 01 Pezinok
zuzka@polansky.sk

Možnosti biblioterapie v prevencii šikanovania na základnej škole

Possibilities of Bibliotherapy in the Prevention of Bullying at Elementary School

Barbara Valešová Malecová

Abstract

The paper deals with the use of bibliotherapy in the prevention of bullying in elementary school. It defines the concept of bullying and the role of the teacher in the system of bullying prevention in schools. The text contains a list of story books usable for working with the topic of bullying and suggestions for follow-up creative techniques (mainly written activities). Bibliotherapy techniques can help prevent bullying, but also solve first stages of bullying.

Keywords: Bibliotherapy. Elementary school. Story. Book. Prevention of bullying.

Úvod

Šikanovanie je v dnešnej dobe značne rozšíreným sociálne patologickým javom. Niektorí autori[1] výskyt šikanovania prirovnávajú dokonca k epidémii.

Počiatky šikanovania je možné zaznamenať už v materskej škole v podobe **latentnej agresie**, ktorú Kováčová definuje ako *„averzné, nebezpečné a výrazne ohrozujúce správanie voči obeti a okoliu, v ktorom sa pohybuje.“*[2] Jedná sa o skrytú agresiu a špecifickú nepriamu formu šikanovania, ktorá úmyselne poškodzuje a ohrozuje predovšetkým sociálne vzťahy.[3] V predškolskom období je táto tendencia „viditeľnejšia“ a ľahšie identifikovateľná vonkajším pozorovateľom, neskôr sa stáva rafinovanejšou a skrytou. Zhrňuje

[1] KOLÁŘ, M. 2011. *Nová cesta k léčbě šikany.* Praha: Portál.
KOLÁŘ, M. 2013. *Výcvik odborníků v léčbě šikany.* Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií.
ŘÍČAN, P., JANOŠOVÁ, P. 2010. *Jak na šikanu.* Praha: Grada.
[2] KOVÁČOVÁ, B. 2019. *Agresia ohrozujúca sociálne vzťahy v predškolskom veku.* Ružomberok: Verbum. 119 s. ISBN 978-80-561-0714-0.
[3] KOVÁČOVÁ, B. 2010/11. Latentná agresia v prostredí školy. *Komenský: časopis pro učitele základní školy*, 2010/2011, roč. 135, č. 5, s. 20-24.

napr. šírenie nepravdivých informácií tzv. fám; sociálnu manipuláciu či racionálne pôsobiacu agresiu (napr. prehnaná kritika, znevažovanie obete).

Latentná (skrytá) forma agresie býva často vnímaná ako súčasť všeobecného konceptu šikanovania.[4] **Šikanovanie** je cielené a opakované správanie sa, ktorého zámerom je ublížiť, ohroziť alebo zastrašovať iného človeka, prípadne skupinu ľudí. Hlavným znakom šikanovania je asymetrické rozloženie moci či sily. Zahŕňa psychické násilie (napr. nadávky, vydieranie, ohováranie, vyhrážanie, ponižovanie ai.), fyzické útoky (napr. bitie, lúpež, ničenie vecí a pod.), sexuálne obťažovanie až zneužívanie a kyberšikanu (realizovanú prostredníctvom moderných komunikačných prostriedkov).

Šikanovanie prechádza určitými **vývinovými štádiami**. Kolář rozdeľuje šikanovanie do 5 stupňov[5]:

- **Prvý stupeň (zrod ostrakizmu).** Podmienky k vzniku šikany môžu byť celkom bežné a nenápadné. Menej vplyvní a nepriebojní jedinci, ktorí sa dostanú na okraj skupiny, zakúšajú tzv. ostrakizmus. Je to mierna, prevažne psychická forma násilia, kedy sa človek necíti dobre, je neobľúbený, neuznávaný, ostatní ho odmietajú, ohovárajú a pod. Taký jedinec začína prijímať rolu utlačovaného, odstrkovaného, nedokáže sa účinne brániť. Tento prvý stupeň je veľmi ťažko pozorovateľný, ale je už zárodkom šikanovania.
- **Druhý stupeň (fyzická agresia a pritvrdzovanie manipulácie).** Je charakteristický tým, že psychický nátlak prerastá do fyzickej agresie. Agresor zakúša, ako chutí moc, aké uspokojenie mu prináša, keď niekoho bije, týra, ponižuje. Obeť slúži ako „prostriedok k odreagovaniu“. To, ako bude vyzerať ďalší vývoj, záleží do značnej miery na postojoch žiakov k šikanovaniu. Ak neexistujú kamarátske vzťahy, záporný vzťah k násiliu, pozitívne morálne vlastnosti, potom dochádza k prelomeniu posledných morálnych zábran a šikana sa rozpútava vo väčšom rozsahu.
- **Tretí stupeň (kľúčový moment – vytvorenie jadra).** Je prakticky rozhodujúci. Existuje stále možnosť, že vznikne silné pozitívne pôsobenie skupiny, ktorá by oslabila vplyv tvoriaceho sa „úderného jadra“. Pokiaľ sa tak nestane, tak agresori začnú spolupracovať a systematicky šikanovať najvhodnejšiu obeť. Obeťou bývajú väčšinou tí, ktorí sa už ako objekt ostrakizovania „osvedčili“.
- **Štvrtý stupeň (väčšina prijíma normy agresorov).** Pokračuje činnosť jadra agresorov. Ich pôsobenie je tak silné, že ich normy preberá celá skupina. Tomuto tlaku sa už málokto dokáže postaviť.

[4] KOVÁČOVÁ, B. 2019. *Agresia ohrozujúca sociálne vzťahy v predškolskom veku.* Ružomberok: Verbum. 119 s.
[5] KOLÁŘ, M. 2000. *Skrytý svět šikanování na školách.* Praha: Portál.
KOLÁŘ, M. 2011. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál.

Skupina je navonok zachovaná, ale zvnútra sa rozkladá. Aj mierni a disciplinovaní žiaci sa začínajú správať kruto, zúčastňujú sa šikanovania. Robia to preto, aby sa oni sami nestali obeťou šikany.

- **Piaty stupeň (totalita alebo dokonalá šikana).** Tento stupeň býva spravidla vo väzniacich, vojenskom prostredí a výchovných ústavoch pre mládež. Normy agresorov sú prijaté a rešpektované všetkými. Dôjde k nastoleniu totalitnej ideológie šikanovania. Charakteristickým znakom je to, že agresori sú chápaní a uznávaní ako vodcovia, „nadľudia“ apod. Obeti sú vnímaní ako „podľudia“, poddaní, nevoľníci, otroci. Agresori strácajú posledné zbytky zábran a zmyslu pre realitu. Členovia, ktorí pôvodne nesúhlasili, zrazu so záujmom prihliadajú, alebo sa dokonca aktívne zúčastňujú.

Z vyššie uvedeného konceptu vývinu šikanovania vyplýva, že je dôležité si v školskom prostredí všímať už prvé známky rodiacej sa šikany, ktorá začína tzv. „nevinným pošťuchovaním“. Bohužiaľ, napriek tomu, že je fenomén šikanovania všeobecne známy, teoreticky aj výskumne podchytený, v školskej realite stále počet šikanovaných narastá. K tomuto stavu prispieva celkovo nepriateľská triedna klíma, bagatelizovanie šikanovania zo strany učiteľov a manažmentu školy, niekedy aj ich nevhodný ponižujúci prístup k žiakom, ľahostajnosť a neochota či neschopnosť vzniknutú situáciu riešiť.

„Celonárodní výzkum“ v roku 2001 ukázal, že 90 % pedagógov nedokáže urobiť základnú diagnostiku šikanovania. Výskum v projekte „Minimalizace šikany“ (MIŠ) ukázal, že pred absolvovaním základného vzdelávania v tejto problematike nedokáže vyriešiť dve praktické situácie celých 93 % frekventantov.[6] Vašková a kol. prostredníctvom výskumu na Slovensku zistili, že *„odhad šikanovania u školopovinných detí zo strany učiteľov naznačuje, že učitelia veľmi podceňujú množstvo šikanovania na ich škole. Napríklad, učitelia identifikovali iba 17 zo 77 čisto šikanujúcich detí, ktoré sa samé priznali a 38 zo 151 zmiešanej skupiny šikanujúcich a obetí. Takže učitelia identifikovali iba 24 % z celkového počtu šikanujúcich. 23,1 % zo všetkých detí v štúdii povedalo, že ich učitelia nevedia o šikanovaní.“*[7] Podľa Koláža aj novšie *„dielčie výskumy opakovane ukazujú, že minimálne 60 % učiteľov sa nikdy nestretlo so žiadnym vzdelávaním ohľadne šikany a ani nečítalo žiadnu knihu k tejto téme.“*[8] Mnohé praktické skúsenosti potvrdzujú, že aj v súčasnosti je riešenie šikany na školách problematické. Často je prehliadaná, zľahčovaná, rieši sa nevhodnými metódami (napr. konfrontáciou agresora a obeti, prípadne svedkov šikany) alebo je riešenie presúvané na

[6] KOLÁŘ, M. 2013. *Výcvik odborníků v léčbě šikany.* Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií.
[7] VAŠKOVÁ, M. a kol. 2008. *Šikanovanie: príručka pre pedagógov ZŠ.* Galanta: CPPPaP.
[8] KOLÁŘ, M. 2016. *Odborník na řešení školní šikany a kyberšikany první úrovně.* Praha: Národní institut pro další vzdělávání, s. 9.

externých odborníkov, ale nastavené mechanizmy nie sú ďalej udržované zo strany triedneho učiteľa či školy.

Nedostatok ochoty riešiť šikanovanie, či nedostatok teoretických znalostí a praktických skúseností učiteľov je problematické z toho hľadiska, že šikanovanie je dobre riešiteľná v jej prvých štádiách práve na úrovni triedy, resp. školy. Toto potvrdzuje aj Kolář[9], lektor výcvikov na prevenciu aj riešenie šikanovania, ktorý považuje učiteľov za prvú líniu kontaktu so šikanovaním. Ďalšími odborníkmi, ktorí by sa mali podieľať na prevencii a riešení šikanovania na úrovni školy sú metodici školskej prevencie, výchovní poradcovia, školskí psychológovia, školskí špeciálni pedagógovia a vedenie školy. Němec uvádza, že podľa výpovedí školských špeciálnych pedagógov súčasťou ich práce sú intervencie v oblasti problémového správania (napr. agresie) a to hlavne u deti sociálne znevýhodnených.[10] Čím dlhšie však šikanovanie trvá a postupuje do vyšších štádií, tým viac je potrebné zabezpečiť pomoc ďalších odborníkov a tým väčšie následky môže zanechať na obeti.

V riešení šikanovania je potrebné začať ešte na úrovni primárnej prevencie, teda v dobe, kedy ešte nedochádza k odsúvaniu jedinca na okraj skupiny. Jedná sa o nešpecifickú primárnu prevenciu zameranú na rozvoj tolerancie k „inakosti“ (v ideálnom prípade rozvoju schopnosti vnímať inakosť ako obohatenie celej skupiny), zlepšovanie klímy triedy, vzájomné poznávanie sa žiakov a posilňovanie vzájomných vzťahov (tzv. utužovanie kolektívu) ruka v ruke s rozvojom sebavedomia jednotlivých detí.

Na úrovni prvého a druhého stupňa šikanovania je vhodné zaradiť už špecifickejšiu formu prevencie zameranú na pochopenie fenoménu šikany. Tento príspevok je zameraný na vyžitie biblioterapie, tzn. využitie literárnych textov a následných nadväzujúcich (prevažne písomných) aktivít, v špecifickej prevencii šikanovania. Štubňa[11] uvádza, že v zahraničí sa biblioterapia bežne využíva v školách za účelom rozširovania znalostí o rôznych životných situáciách a sociálno-patologických javoch (okrem iného o neprimeranej agresivite, rasizme, šikanovaní a iné).

[9] KOLÁŘ, M. 2016. (ibidem).
[10] NĚMEC, Z. 2019. Role školních speciálních pedagogů v podpoře žáků se sociálním znevýhodněním. *Speciální pedagogika*, 2019, roč. 29, č. 1, s. 41-52.
[11] ŠTUBŇA, P. 2016. Biblioterapia. In *Jazykovedné, literárne a didaktické kolokvium XXXV.* Bratislava: Z-F Lingua, 2016, s. 34-45.
ŠTUBŇA, P. 2017. *Psychológia literatúry.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

Možnosti biblioterapie v prevencii šikanovania na základnej škole

Pri prevencii šikanovania je prínosné pracovať s príbehmi o šikanovaní, ktoré pomáhajú vnoreniu sa do témy, scitliveniu sa k problému a poskytuje zástupnú (emocionálnu) skúsenosť. **Pri výbere literárneho textu pre účely prevencie** šikanovania **sa zohľadňujú nižšie uvedené kritéria:**[12]

- **vývinová primeranosť** – individuálne a vekové osobitosti detí, ich sociálna, intelektuálna a emocionálna vyspelosť, rozsah pozornosti, schopnosť porozumieť textu a pod.;
- **formát knihy a forma textu** – vhodný rozmer a hrúbka knihy, zaujímavá obálka, pri zohľadnení veku či znevýhodnenia detí aj napr. menej textu a väčšie písmo, dostatok kvalitných ilustrácií;
- **dĺžka textu** – primerane dlhý text vzhľadom na špecifiká veku, schopnosti udržať pozornosť či prípadné obmedzenia detí;
- **jazyk** – jazyk by mal byť deťom blízky a priliehavý situácii (napr. agresor nebude rozprávať spisovne, ale používať aj nadávky a pod.);
- **postavy** – dieťa má byť schopné nájsť podobnosť medzi ním samým a knižnou postavou. Postava by mala byť podobného veku ako dieťa/deti a mala by riešiť podobný problém ako dieťa. V tomto prípade hlavná postava príbehu zažíva šikanovanie.
- **prostredie** – príbeh knihy by mal byť zasadený do prostredia, ktoré uľahčuje stotožnenie sa a je dieťaťu blízke;
- **téma/zobrazené problémy** – príbeh by mal svojim obsahom zodpovedať problémom detí. Môže ísť aj o potenciálne problémy, s ktorými sa v súčasnosti dieťa nepotyká, ale je veľká pravdepodobnosť, že sa s nimi stretne v blízkej budúcnosti (v tomto prípade so šikanou z akejkoľvek pozície).;
- **spôsob riešenia problémov** – zápletka by mala reflektovať tvorivé vyriešenie problému, čo neznamená, že by deti museli napodobňovať tieto činy, ale mali by si uvedomiť, že každú situáciu je možné riešiť viacerými spôsobmi. V prípade šikanovania by práca s príbehom mala poukázať na to, že každý účastník šikanovania môže svojim správaním ovplyvniť vývin šikanovania.

---

[12] VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. 2015. Vývinová biblioterapia u detí predškolského a školského veku. In *Špeciálnopedagogické poradenstvo, Informačný bulletin XIX.* Bratislava : Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2015, s. 25 – 36.
VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. 2016. Vývinová biblioterapia u detí staršieho školského veku a adolescentov. In *EXPRESÍVNE TERAPIE VO VEDÁCH O ČLOVEKU 2016.* Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2016, s. 16 – 25. ISBN 978-80-223-4148-6.
VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. 2018. Možnosti práce s knihou v období dieťaťa v predškolskom veku. In: KOVÁČOVÁ, B, VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2018, s. 112-124.

Nižšie je uvedený zoznam literatúry spolu s anotáciami, ktorú je možné využiť v prevencii a riešení prvých štádií šikanovania **u detí školského veku:**

1. ANDERSEN, H. Ch. Škaredé káčatko. In *Moje najmilšie rozprávky*. Bratislava: Slovart, 2012, s. 29-50. ISBN 978-80-556-0752-8.

Rozprávka popisuje osud škaredého "káčatka", ktoré vysedí kačka, a je úplne odlišné od ostatných. Všetky zvieratá na dvore, včítane jeho súrodencov, sa k nemu správajú škaredo a ubližujú mu. Káčatko z dvora utečie, a aj ďalšie náročné situácie rieši útekom, až nakoniec rezignuje a chce sa nechať zabiť labuťami. Tie ho však príjmu, pretože je jednou z nich. Z káčatka vyrástla krásna labuť. Rozprávka poukazuje na inakosť, šikanovanie a pocity odmietaného jedinca v deťom prístupnom svete zvierat.

2. BAUER, M. G. *Neříkejte mi Izmael*. Praha: Albatros, 2011. ISBN 978-80-00-02634-3.

Hlavným hrdinom je školák Izmael. Hlavne kvôli jeho menu si ho ostatní doberajú, postupne sa stáva obeťou šikanovania. Izmaela však len tak niečo neodradí, navyše má podporu rodiny a kamarátov.

3. BLOBEL, B. *Ty máš ale odvahu!.* Praha: Amulet, 1999. 147 s. ISBN 80-86299-16-3.

Príbeh, v ktorom sa hlavný hrdina 10-ročný chlapec Niko stal svedkom šikanovania svojej spolužiačky. Vďaka tejto udalosti sa tiež stáva šikanovaným. Hľadá rôzne spôsoby, ako sebe aj svojej kamarátke pomôcť. Oporu a riešenie nakoniec nachádza u rodičov a svojho učiteľa matematiky. Príbeh pracuje s témou zodpovednosti za seba a svoje jednanie, ale i voči druhým, a ukazuje, že pomoc je možné nájsť u dospelých.

4. BRAT, R. *Môj anjel sa vie biť.* Bratislava: SPN – Mladé letá, 2007. ISBN 978-80-10-01326-5.

Jedenásťročný Oskar rieši vážny problém. Niektorým spolužiakom sa nepáči, že je múdry, slušný a trochu dengľavý. Robia mu zle a všelijako ponižujú. Oskar však zásadne nežaluje. Jeho jediný dôverník anjel Oskariel na jeho prosby o pomoc nereaguje, a tak si chlapec musí poradiť sám.

5. BŘEZINOVÁ, I. *Útěk Kryšpína N.* Praha: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03712-7.

Príbeh rozpráva o 11-ročnom chlapcovi, ktorý má poruchu sluchu a nosí naslúchadlo. Kryšpín je svojský a trochu hanblivý. Deti ho neprijímajú medzi seba, šikanovanie začína menšími útokmi, ktoré sa ale stupňujú. Kryšpín

začína trpieť úzkosťami a pocitmi menejcennosti. Dokonca aj mama sa mu posmieva a stará sa o neho babička. Po tom ako mu deti zničia naslúchadlo, tak uteká zo školy v prírode. Uvedomí si však, že nechce utekať od problémov, a preto sa vráti späť za svojou triedou a chce sa chlapcom postaviť. V knihe sú vykreslené pocity obeti aj agresorov, ktorí si vážnosť situácie vôbec neuvedomujú.

6. BRITT, F. *Jana, líška a ja*. Bratislava: E.J. Publishing, 2019. ISBN 978-80-99954-00-8.

Hélene v škole šikanujú dievčatá, ktoré boli ešte donedávna jej kamarátkami. Dnes však vypisujú po stenách zosmiešňujúce nápisy, ohovárajú ju v autobuse i v triede. Hélene sa snaží nevšímať si to a pred realitou uniká čítaním knižky o Jane Eyrovej. Keď však spolužiačky na školskom výlete potupia Hélene nahlas a pred všetkými, bude potrebovať viac než len fiktívnu románovú kamarátku.

7. ČAPKOVÁ, B. *Zpívající kuchyň*. Praha: Albatros, 2013. ISBN 978-80-00-03148-4.

Pavel s maminkou sa po rozvode presťahoval z Prahy k príbuzným na dedinu. V škole to ale nemal ľahké. Volá sa Pavel Pražák a je z Prahy. Deti sa mu smiali hneď prvý deň. Pavlík má ešte jeden problém, občas sa zakoktáva. Takže sa pred deťmi bojí prehovoriť, aby sa nestrápnil. Jediná, kto sa mu nesmeje, je Anežka, s ktorou sa skamaráti. Príbeh poukazuje na krízové momenty, ktoré môžu odštartovať šikanovanie ako je zmena bydliska a školy a hendikep.

8. DROBNÁ, D., ABDEL-SALAM, A. *On-line zoo*. Praha: CZ.NIC, 2018. ISBN 978-80-88168-27-0.

Príbeh o zoo, kde všetky zvieratká používajú internet. Jeden z mikro príbehov líči pandu, ktorá je smutná, pretože hyeny na internet napísali, že je tlstá. Pande to vôbec nepripadá vtipné. Situáciu vyrieši riaditeľka ZOO.

9. GALE, E. K. *Deník třídního otloukánka aneb Jak jsem zvítězil nad šikanou*. Brno: Jota, 2013. ISBN 978-80-7462-381-3.

Kniha je písaná formou denníkových záznamov hlavného hrdinu Erica, ktorý sa po zlúčení dvoch škôl stáva v 6.triede obeťou, tzv. Pošukem. Na škole sa objavila legendárna Kniha šikany, ktorá radí ako sa stáť úspešným agresorom a ako vybrať obeť. Po prečítaní knihy prichádza Eric na to, že jeho prejavy správania sú pre obeť typické. Povedal si, že sa už nebude správať ako Pošuk v knihe. Príbeh odhaľuje zámery a postupy agresorov, ale aj pocity a odvahu obete.

10. KAMINSKÁ, R. *Filipova nová dobrodružství.* Praha: Advent-Orion, 2008. ISBN 978-80-7172-071-3.

Jeden z príbehov rozpráva o autíčku, ktoré šikanujú lopatky. V skrátenej forme sú predstavené typické vety agresorov i zastieranie situácie obetí.

11. KROLUPPEROVÁ, D. *Já se nechtěl stěhovat!*. Praha: Mladá fronta, 2010. ISBN 978-80-204-2328-3.

Príbeh rozpráva o vyrovnávaní sa hlavného hrdinu Martina so sťahovaním z malého mestečka do veľkého mesta. Keďže je Martin trochu nesmelý, nadviazať nové priateľstvo pre neho nebude jednoduché. Navyše sa veľmi skoro po nástupe do školy stane obeťou šikanovania svojho spolužiaka Vaška. Autorka poukazuje na to, že spúšťačom šikanovania môže byť aj zmena prostredia.

12. KUCHTOVÁ, J. *Keby som mal brata.* Bratislava: SPN – Mladé letá, 2017. ISBN 978-80-10-03102-3.

Piatak Maťo začína chodiť do novej školy. Každé ráno tam naňho striehnu dvaja chalani, ktorí sa rozhodli spraviť mu zo života peklo. Maťo by najradšej chodil za školu, ale kamarátka Bibi ho presviedča, aby sa gaunerom vzoprel.

13. LENNON, M. T. *Potížistka proti své vůli*. Praha: Knižní klub, 2016. ISBN 978-80-242-5291-9.

Výstredná Charlie prichádza do novej školy, pretože zo starej bola vylúčená. V novej škole sa musí začať baviť s Martou, dievčaťom, ktorá je svojim vzhľadom a správaním zvláštna. Ostatní študenti sa jej posmievajú a šikanujú ju. Charlie sa musí rozhodnúť, či dá prednosť svojmu rebelantskému životu, alebo pomôže Marte prekonať všetky posmešky.

14. PALACIO, R. J. *Obyčajná tvár.* Bratislava: Ikar, 2013. ISBN 978-80-551-3277-8.

Hlavný hrdina knihy August sa narodil s deformáciou tváre. Do školy nastúpil až v 5. triede a okamžite upútal svojim vzhľadom ostatných spolužiakov, ktorí sa mu vyhýbali a posmievali. Deti však postupne prišli na to, že je to celkom fajn chlapec. Začali ho brať takého, aký je a dokázali oceniť aj iné stránky Auggiho než je jeho vonkajšia podoba.

15. PREGL, S. *Skutočný kamarát.* Bratislava: Vnímavé deti, 2017. ISBN 978-80-8139-099-9.

Oliver je úplne obyčajný chlapec a predsa je výnimočný. Vo svojej fantázii sníva o tom, že sa stane superhrdinom. V škole je neraz svedkom šikanovania mladších spolužiakov a je rozhodnutý s tým niečo urobiť...

16. TORVUND, H. *Vivaldi*. Vyšné Repaše: Knižná dielňa, 2018. ISBN 978-80-972841-2-1.

Tyra je dievča, ktoré sa v škole nemá veľmi dobre. Prestala v škole rozprávať, ale ostatní hovoria o nej. A kopú ju. A pozerajú na ňu pohľadmi, pri ktorých sa scvrkáva. Ale doma sa má Tyra dobre a jedného dňa dostane mačiatko. Niečo sa zmení, už to viac nie je len Tyra, už je to Tyra a mačka.

17. VADASOVÁ-ELŠÍKOVÁ, M. *Bubu*. Vlastným nákladom, 1999. ISBN 978-80-7404-016-0.

Hrdinom knižky je malý chlapec menom Bubu, ktorého opustila jeho maminka a nechala ho v detskom domove. Keďže je Bubu tmavej farby pleti, je v domove terčom posmeškov od detí, ktoré tam s ním vyrastajú, ale i od dospelých, ktorí sa o deti v domove starajú. Príbeh poukazuje okrem šikany aj na témy ako dôvera, samota či odlišnosť.

18. ZÖLLER, E. *Jednu jí vrazím!*. Líbeznice: Víkend, 2007. ISBN 978-80-7222-434-0.

Eva tyranizuje triedu. Kto hneď neurobí, čo povie, na toho si počíhajú jej verní. Kto sa chce brániť, počuje od dospelých: diskutujte, ale ranu nevracajte, inak nie ste lepší než oni. Môže sa napadnutý brániť presile inak? Emma hľadá pomoc u ostatných spolužiakov a u triednej učiteľky a chce šikanu zastaviť. Kniha môže poukázať na možnosti riešenia šikany.

Po prečítaní knihy je ďalším krokom **diskusia** o prečítanom príbehu, ktorá pôsobí ako premostenie k nadväzujúcim kreatívnym podporným aktivitám. Otázky k príbehu by sa mali týkať nasledujúcich oblastí:

- **Rekapitulácia príbehu.** Aby bolo možné s príbehom ďalej pracovať je nutné uistiť sa, že si deti príbeh pamätajú.
- **Hodnotenie postáv, správania sa a situácií.** Táto séria otázok je zameraná na pocity postáv v jednotlivých situáciách, na motiváciu a príčiny správania sa a jednania a ich ne/správnosť či ne/vhodnosť v danej situácii. V prípade šikanovania je možné cieliť otázky aj na identifikáciu dôvodov k šikaniu a zhodnotenie, či je správne sa kvôli danému dôvodu navážať do dieťaťa. Otázky umožňujú vcítiť sa do postáv príbehu, uvedomiť si ich pocity a príčiny správania a jeho potenciál ublížiť či sociálnu priliehavosť danej situácii.
- **Hľadanie alternatív.** Otázkami je možné deti priviesť k hľadaniu všetkých možných alternatív správania sa postáv (nielen obete, ale aj agresora, svedkov a pod.) a riešení daného problému pre postavu. Deti môžu analyzovať jednotlivé riešenia z hľadiska ich miery vyriešenia problému, konsekvencií, prekážok, dlhodobosti riešenia problému a pod.
- **Prepojenie so situáciou dieťaťa/detí.** V oblasti šikanovania je nutná opatrnosť vo výbere tohto typu otázok, s prihliadnutím na konkrétnu

situáciu v danej skupine detí. Lepšie než sa pýtať na konkrétne osobné zážitky je venovať sa hypotetickým situáciám, ktoré môžu v triede nastať a ich riešeniu.

Po spoločnej diskusii by mala nasledovať séria **kreatívnych podporných techník**, ktoré upevnia racionálne aj emocionálne poznatky z príbehu, umožnia sebapoznávanie, ďalšie skúmanie a testovanie reality. Biblioterapeutické aktivity by mali byť zamerané skôr na sociálne a emočné problémy (zobrazené v príbehu) než na obsah príbehu. Tento text je zameraný na návrhy prevažne písomných biblioterapeutických techník využiteľných v prevencii šikanovania. Navrhované aktivity nemusia byť realizované všetky a ani v uvedenom poradí.

List hlavnej postave (obeti)

Dieťa po prečítaní príbehu môže napísať list obeti šikanovania. V ňom môže postavu oceniť, podporiť, povzbudiť, vyjadriť jej účasť, napísať vlastné skúsenosti, ale aj poskytnúť nápady na riešenie situácie (ako by sa mala postava zachovať – napr. zveriť sa niekomu dospelému). Prínos aktivity je v scitlivení detí na prežívanie človeka, ktorému sa ubližuje; v rozvoji schopnosti empatie a podpory druhých a v uvedomení si vlastných možností podpory obete. Pokiaľ je dieťa samo v situácii obete, môže mu aktivita poskytnutím odstupu od vlastnej situácie a ochrany skrz postavu príbehu pomôcť aktivovať vlastnú vnútornú silu a uvedomiť si možnosti riešenia. Diskusia môže byť zameraná na otázky, aký list by deti v koži obete najradšej čítali; ktoré rady im prídu najužitočnejšie a reálne uskutočniteľné.

List agresorovi/svedkom šikany

Ďalší list môže byť adresovaný agresorovi alebo svedkom šikanovania a to buď z pohľadu postavy príbehu – obete alebo dieťaťa samého. Dieťa v ňom má vyjadriť svoje pocity a názor na ich správanie sa a prípadne formulovať alternatívy jednania. Listy môžu mať aj diagnostický význam, môžu prezradiť postoje detí k šikanovaniu, ale aj pomôcť hľadať možnosti ako sa agresorovi postaviť, pokiaľ sú samé v roli svedka šikanovania. Následná diskusia sa môže dotýkať účelnosti jednotlivých návrhov riešenia situácie.

List do poradne

Úlohou detí je napísať dotaz, ktorý by mohla napísať do poradne akákoľvek postava príbehu. Po dopísaní ich vhodia do pripravenej krabice. Následne sa jednotlivé listy čítajú a deti sa spoločne snažia formulovať odpovede či rady k jednotlivých problémom. Táto aktivita je zameraná na vcítenie sa nielen do prežívania obete, ale aj iných osôb zúčastňujúcich sa šikanovania; deti do listov môžu projikovať svoje vlastné skúsenosti a zároveň si osvojujú možnosti riešenia záťažovej situácie – šikanovania.

Denník obeti

Na základe prečítaného príbehu by si mali deti predstaviť jeden deň v koži obete a napísať o tom denníkový záznam. Čo by o dni alebo konkrétnej udalosti z príbehu napísala obeť; aké pocity asi zažívala pri ceste do školy či pri incidente; aké myšlienky jej napadajú a pod. Aktivita by mala prehĺbiť vcítenie sa do pocitov obete. Diskusia by sa mohla týkať toho, aké by to bolo podobné pocity zažívať každý deň. V prípade, že dieťa má vlastné skúsenosti so šikanovaním, môže využiť pre svoje uvoľnenie a riešenie svojich zážitkov aj tzv. terapeutický denník (bližšie o terapeutickom denníku píše Kotrbová a Majzlanová[13]).

Prepis príbehu

V rámci techniky prepisu príbehu sú možné viaceré zadania. Dieťa môže mať úlohu individuálne prepísať príbeh, resp. vybranú scénu tak, aby v nej neprebiehala šikanovanie; aby sa šikanovaného niekto zastal (správal sa inak ako v príbehu); doplnil postavu do príbehu (napr. kamaráta obete); použil inú reakciu obete alebo môže upraviť príbeh podľa seba, tak aby sa mu páčil. Tieto zmeny môžu zaznamenať buď formou krátkeho príbehu, komiksu alebo u menších detí kresbou.

Po individuálnej práci budú deti svoje nápady prezentovať v skupine. Môžu sa vyjadriť k tomu, prečo vybrali zrovna dané riešenie situácie či správanie sa. Nasledovať by mala diskusia o jednotlivých nápadoch; čím ostatných zaujali; ktoré ich najviac oslovili; či sú realizovateľné aj v skutočnosti; či by teraz zvolili iný postup a pod. V diskusii je možné upriamiť pozornosť na nutnú vlastnú aktivitu postáv príbehu v riešení šikanovania, bez utiahnutia sa do pasivity. Prostredníctvom tejto aktivity si môžu deti rozšíriť repertoár správania sa a riešenia záťažových situácií.

Alternatívny koniec príbehu

V prípade, že príbeh skončil negatívne alebo má otvorený koniec, prípadne sa s deťmi čítanie príbehu ukončilo pred záverom, je možné pracovať s deťmi na (alternatívnom) dokončení príbehu. Úlohou detí je dopísať príbeh tak, ako si myslia, že dopadne/by mal dopadnúť. V reflexii môžu deti diskutovať reálnosť vyústenia príbehu na základe prečítanej časti príbehu a vykreslenia postáv, ale aj uvedomiť si, aké kroky je potrebné podniknúť, aby sa situácia vyriešila pozitívne.

[13] KOTRBOVÁ, K., MAJZLANOVÁ, K. 2021. Terapeutický denník v biblioterapii. *Problems of education and teaching in the era of digital society. Collection of Scientific Articles*, 2021, č. 2 (008), s. 28-51.

Krátke príbehy

Deti môžu mať za úlohu napísať príbeh, ktorý predchádza prečítanému príbehu alebo naopak je pokračovaním, aj po väčšom časovom odstupe (napr. po roku, v dospelosti). Deti sa môžu zamerať na rôzne aspekty, napríklad: čo predchádzalo incidentu; aké mali obeť či agresor detstvo (možná identifikácia príčin správania); ako by príbeh pokračoval; aký by bol ďalší život postáv a pod. Prostredníctvom tejto aktivity môžu deti pochopiť, že každý človek má za sebou rôzne skúsenosti, ktoré ho formujú a každé nové zážitky môžu ovplyvniť jeho budúcnosť.

Vlastný príbeh

Deti môžu formulovať prostredníctvom príbehu, komiksu či kresby vlastné zážitky alebo vytvoriť modelové situácie, v ktorých sa vyskytuje nevhodné správanie voči inému či dokonca šikanovanie a následne individuálne či skupinovo popísať kroky, ako je možné danú situáciu riešiť. Je však nutné postupovať opatrne vzhľadom na odhalenie možnej obete v školskej triede. Túto techniku je niekedy lepšie uskutočňovať v individuálnej práci s dieťaťom.

Kruh správania[14]

Deti dostanú papier s veľkým kruhom, ktorý sa skladá zo 4 postupne zväčšujúcich sa kruhov a doplňujú do nich rôzne prejavy správania sa:

- ***najmenší kruh*** – doplniť prejavy kamarátskeho správania sa
- ***menší kruh*** – doplniť prejavy bežného správania sa medzi deťmi (dospievajúcimi)
- ***väčší kruh*** – doplniť prejavy zraňujúceho či nepriateľského správania sa. Do tohto kruhu môže dieťa vkresliť slzu, do ktorej zapíše slová, prípadne konkrétne jednanie, ktoré by jeho osobne zraňovalo.
- ***najväčší kruh*** – doplniť prejavy správania sa, ktoré sú už charakteristické pre prebiehajúce šikanovanie, vedú k opakovanému násiliu.

Po vytvorení kruhu deti diskutujú o tom, ako rozpoznať už nebezpečné správanie, ako sa mu brániť; prípadne prečo je dôležité zastaviť agresora, ktorý niekomu ubližuje.

Brainstorming/myšlienková mapa – čo je šikana?

Aktivitu je možné uskutočňovať individuálne alebo v skupine. Individuálne by malo každé dieťa pred sebou hárok papiera, na ktorom je uprostred napísané slovo „ŠIKANA“. Zadaním je vytvoriť myšlienkovú mapu, kedy od slova šikanovanie rozvíjajú ďalšie pojmy a súvislosti, ktoré im napadajú.

[14] Uprav. RYBOVÁ, A. 2020. *Seminárna práca k predmetu Terapie v SPPG – Biblioterapie II.* Praha: Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, UK.

V skupine si deti sadnú do kruhu, uprostred ktorého je veľký hárok papiera, na ktorom je napísané slovo „ŠIKANA“. Deti vpisujú na papier slová, pojmy, vety, ktoré ich v spojení so šikanovaním napadnú. Pokiaľ súhlasia s nejakým tvrdením, ktoré je už uvedené na papieri, môžu k nemu urobiť čiarku. Je možné poskytnúť aj podnetový materiál, kedy sa pred aktivitou deťom predloží niekoľko obrázkov s rôznymi prejavmi šikanovania a deti hľadajú, čo majú obrázky spoločné. Následne súvislosti vpisujú do spoločného archu. V závere prebehne diskusia k jednotlivým položkám na spoločnom papieri. Z uvedenej aktivity je možné vytvoriť spoločný plagát – čo je to šikanovanie?

Profil agresora a obete

Aktivita môže prebiehať individuálne alebo v skupinkách. Deti dostanú k dispozícii 2 veľké siluety ľudských postáv vytlačených na papieri. Ich úlohou je spoločne vytvoriť profil agresora a obete:

- Ako taký agresor/obeť vyzerá?
- Ako sa taký agresor/obeť správa? Prečo sa tak správa, čo ho k tomu vedie?
- Existujú typické vlastnosti obeti? Aké má myšlienky/pocity (môžeme deti naviesť k tomu, že často môžu byť aj agresori neistí, báť sa odmietnutia, hanbiť sa za svoje nedostatky a v snahe zakryť ich radšej šikanujú niekoho iného)? Čo na obeti priťahuje agresora?
- Existujú typické vlastnosti agresora? Aké má myšlienky/pocity? Čo ho na obeti irituje? Aké má dôvody k šikane? Je možné tam sledovať nejaké súvislosti (Napr. šikanuje „bifľoša“, pretože sám agresor má zlé známky a je za to doma trestaný)?

Pri tejto aktivite môžu deti postupovať od známej charakteristiky vyplývajúcej z prečítaného príbehu k všeobecnejšiemu profilu. Následne jednotlivé charakteristiky heslovite zapisujú na papier do alebo vedľa siluety obete/agresora. Môžu siluetu aj dokresliť. Vhodná je diskusia o jednotlivých položkách. Prostredníctvom tejto aktivity je možné zmapovať postoje detí k aktérom šikany a odhaliť prípadné stereotypné predstavy.

Odkazy pre obeť/agresora

Deti spoločne vytvoria dva plagáty. Jeden s odkazmi pre agresora, druhý s odkazmi pre obeť. Deti majú individuálne na papier slovom/jednou vetou napísať alebo nakresliť, čím by podporili hrdinu príbehu. Rovnakým spôsobom vytvoria odkaz pre agresora. Odkazy sa potom nalepia na väčší papier, čím sa vytvorí plagát alebo koláž. O jednotlivých odkazoch je možné diskutovať. Aktivita by mala viesť k zlepšeniu schopnosti poskytovať pozitívnu aj negatívnu spätnú väzbu, schopnosť emocionálne podporiť obeť a postaviť sa agresorovi. V triede tiež môže slúžiť ako motivačný a podporný činiteľ pre obete šikany a prvý krok k riešeniu situácie.

Ako zastaviť šikanovanie

Táto aktivita môže prebiehať prostredníctvom viacerých techník a to buď individuálne alebo v skupinkách:

- **Zoznamy riešení.** Deti by sa mali zamyslieť nad nižšie uvedenými okruhmi. Môžu postupovať od možností pomoci pre literárnu postavu k všeobecným odporúčaniam. Odpovede zapisujú do jednotlivých zoznamov.

Okruhy otázok týkajúcich sa príbehu:

- Ako môže postava príbehu – obeť riešiť svoju situáciu? Ako konkrétne by mohla postupovať? Na koho sa môže obrátiť o pomoc?
- Akým spôsobom by mohli svedkovia šikanovania pomôcť postave príbehu?
- Čo by mohol urobiť učiteľ v príbehu?

Všeobecné otázky k pomoci v prípade výskytu šikany v triede:

- Aké možnosti riešenia situácie má obeť šikanovania? Môže obsahovať aj návrhy konkrétnych krokov, postupov ...
- Komu sa môže obeť zveriť so svojou ťaživou situáciou?
- Aké organizácie pomáhajú deťom – obetiam šikanovania?
- Čo môže trieda urobiť pre obeť? Ako sa môžu spolužiaci postaviť agresorovi?
- Čo by som urobil ja sám, keby som bol svedkom šikanovania? Ako by bolo možné zastaviť šikanovanie?
- Čo by mal podľa mňa robiť učiteľ/vedenie školy, aby vyriešili šikanovanie, prípadne jej predchádzali?

Ruka bezpečia[15]

Táto aktivita je alternatívou k vytvoreniu zoznamu dôležitých osôb nápomocných v ťaživej situácii dieťaťa. V individuálnej práci si dieťa obkreslí 2 ruky. Jedna bude patriť postave príbehu a druhá dieťaťu. Úlohou dieťaťa je ku každému prstu napísať meno jednej osoby, prípadne aj názov organizácie, ktorej dôveruje a na ktorú by sa mohlo v prípade problému obrátiť. To urobí pre postavu príbehu a aj pre seba samotného. Na dva prsty namaľuje prsteň k osobám, za ktorými by mohol ísť ako prvými s prosbou o pomoc. Dieťa by mohlo individuálne v spolupráci s učiteľom porovnať možnosti postavy a svoje vlastné.

[15] Uprav. podľa HOBDAYOVÁ, A., OLLIEROVÁ, K. 2000. *Tvořivé činnosti pro terapeutickou práci s dětmi.* Praha: Portál.

Kufor prvej pomoci pri šikanovaní

Táto technika je ďalšou variáciou predchádzajúcich dvoch aktivít. Dieťa si nakreslí obrys kufra (znova to môže byť pre postavu príbehu a pre neho samého). Následne do neho kreslí alebo vpisuje všetko, čo mu môže pomôcť pri šikane (osoby, organizácie, milé slová, postupy, príjemné aktivity na odreagovanie a pod.). Prezentácia kufru by mala prebiehať skôr individuálne.

Plagát/Infoleták k riešeniu šikanovania

Po absolvovaní vyššie uvedených aktivít, môže trieda vytvoriť spoločný plagát alebo infoleták o šikane. V ňom sa pokúsia spracovať odpovede na otázky ako napríklad: Ako rozpoznať šikanu od „podpichovania"? Aké sú prejavy šikany? Čo robiť, keď zaznamenám vo svojom okolí šikanu? Kto sa môže stáť obeťou šikany? Čo robiť, keď sa stanem obeťou šikany? Kam sa môžeme obrátiť o pomoc? Ako môžeme šikane predchádzať alebo ju zastaviť? Plagát/ leták môžu deti doplniť ilustráciami, výstrižkami z časopisu a pod.

Moje silné ja

Dieťa si na papier nakreslí buď postavu alebo srdce. Do neho nakreslí a napíše všetko, čo ho robí silným: svoje dobré vlastnosti; silné stránky; čo ho teší; v čom je dobré; kde čerpá energiu (záľuby, aktivity, bezpečné miesta), motivačné vety a pod. Obrázok by si dieťa zanechalo a mohlo by ho využívať ako „energetický dobíjač" a v prípade neistoty (záťažových situácií) z neho čerpať silu.

Písomné aktivity je možné prekladať **dramatickými aktivitami**, ktoré sú priamo prepojené s príbehom alebo riešia pocity odmietnutia a vylúčenia z kolektívu. ***Dramatizácia príbehu*** (dramatické prehranie príbehu) alebo jeho časti umožňuje lepšie pochopenie deja a hlbšie vcítenie sa do postáv. V rámci dramatizácie je možné využívať rôzne ďalšie techniky – napr. výmenu rolí, tak aby si viaceré deti zažili, aké to je byť šikanovaným; rôzne zmeny príbehu, napr. použitie inej reakcie postáv a sledovanie dopadu na vývoj príbehu; možnosť nácviku určitej reakcie či riešenia šikany a pod. U študentov sa využívajú aj ***rolové hry***, pri ktorých sa problém zobrazený v príbehu rieši v modelových situáciách pomocou príkladov z reálneho života.[16] Pre väčšiu ochranu a odstup od problému je možné využiť k prehrávaniu bábky.

[16] VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. 2016. Vývinová biblioterapia u detí staršieho školského veku a adolescentov. In *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2016.* Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2016, s. 16 – 25.
VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. 2020. Biblioterapia a dramaterapia ako prostriedky podpory inkluzívneho procesu v prostredí školy. In PELCOVÁ, N., KVĚTOŇOVÁ, L. *Existence a koexistence ve filosofické, speciálněpedagogické a psychologické reflexi. Inkluzivní škola.* Praha: Univerzita Karlova, 2020, s. 405-424.

Možné je zaradiť aj krátke dramatické hry, pri ktorých si deti zažijú pocity obete šikanovania. Napr. aktivita ***Aleja odmietania***, kedy dieťa prechádza medzi 2 radami detí, ktoré sa od neho odvracajú či na neho bučia, pokrikujú. Dieťa môže ísť sám za seba alebo za postavu z prečítaného príbehu (napr. škaredé káčatko). Následne prechádzajú alejou prijímania, kedy ostatní dieťa chvália a obdivujú. Hra ***Farebné skupiny*** prebieha tak, že pedagóg nalepí všetkým deťom na čelo samolepku s určitou farbou, viaceré deti majú rovnakú farbu, jedno dieťa má jedinečnú farbu – čiernu. Deti nevedia, akú majú farbu na čele a ani že jeden má „Čierneho Petra". Úlohou dieťaťa je čo najrýchlejšie nájsť všetkých, ktorý majú rovnakú farbu ako ono samo a vytvoriť s nimi skupinku. Deti nesmú hovoriť a ukazovať na farby. Po hre nasleduje diskusia o tom: Ako sa cítili, keď prvýkrát našli niekoho, kto mal rovnakú farbu ako on? Ako sa cítil ten, kto mal ako jediný čiernu farbu? A pod.

Záver

V súčasnosti rastie agresia detí, ktorá často prerastá do šikanovania. Čím dlhšie šikanovanie pretrváva, tým ťažšie sa rieši a tým väčšie následky zanecháva na obeti. Z tohto dôvodu je potrebné šikanovaniu predchádzať alebo ju riešiť v zárodku. V školskom prostredí má v prevencii a riešení šikanovania ústrednú úlohu triedny učiteľ. Je nutné, aby mal potrebné znalosti a skúsenosti v problematike šikanovania, aby bol schopný podniknúť potrebné kroky v predchádzaní a riešení prvých známok šikanovania.

Aby vôbec šikanovanie nevzniklo, je vhodné, aby učiteľ podporoval sebavedomie jednotlivých detí; pomáhal deťom navzájom sa poznať; nájsť spoločné témy; nadviazať kamarátske vzťahy a celkovo utužoval triedny kolektív a zlepšoval klímu triedy. Zároveň je dobré, aby bol pre deti vzorom v správaní sa s úctou a rešpektom k akémukoľvek človeku. Pri prvých známkach vylučovania jedincov z kolektívu by mal učiteľ zaradiť do svojho pôsobenia aj špecifickú formu prevencie šikanovania. Nešpecifická aj špecifická primárna prevencia šikanovania by mala prebiehať ideálne formou zážitkových aktivít. Jednou z možných metód prevencie šikanovania je aj práca s príbehom prostredníctvom biblioterapie, ktorá je vhodná pre použitie v škole.

Bibliografia

HOBDAYOVÁ, A., OLLIEROVÁ, K. 2000. *Tvořivé činnosti pro terapeutickou práci s dětmi.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-378-1.

KOVÁČOVÁ, B. 2010/11. Latentná agresia v prostredí školy. *Komenský: časopis pro učitele základní školy*, 2010/2011, roč. 135, č. 5, s. 20-24. ISSN 0323-0449.

KOVÁČOVÁ, B. 2019. *Agresia ohrozujúca sociálne vzťahy v predškolskom veku.* Ružomberok: Verbum. 119 s. ISBN 978-80-561-0714-0.

KOLÁŘ, M. 2000. *Skrytý svět šikanování na školách.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-409-5.

KOLÁŘ, M. 2011. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-8715.

KOLÁŘ, M. 2013. *Výcvik odborníků v léčbě šikany.* Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií, 2013. ISBN 978-80-904748-2-6.

KOLÁŘ, M. 2016. *Odborník na řešení školní šikany a kyberšikany první úrovně.* Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2016. ISBN 978-80-86956-93-0.

KOTRBOVÁ, K., MAJZLANOVÁ, K. 2021. Terapeutický denník v biblioterapii. *Problems of education and teaching in the era of digital society. Collection of Scientific Articles*, 2021, č. 2 (008), s. 28-51.

NĚMEC, Z. 2019. Role školních speciálních pedagogů v podpoře žáků se sociálním znevýhodněním. *Speciální pedagogika*, 2019, roč. 29, č. 1, s. 41-52.

ŘÍČAN, P., JANOŠOVÁ, P. 2010. *Jak na šikanu.* Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2991-6.

RYBOVÁ, A. 2020. *Seminárna práca k predmetu Terapie v SPPG – Biblioterapie II.* Praha: Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, UK, 2020.

ŠTUBŇA, P. 2016. Biblioterapia. In *Jazykovedné, literárne a didaktické kolokvium XXXV.* Bratislava: Z-F Lingua, 2016, s. 34-45. ISBN 978-80-8177-021-0.

ŠTUBŇA, P. 2017. *Psychológia literatúry.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2017. ISBN 978-80-223-4317-6.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. 2015. Vývinová biblioterapia u detí predškolského a školského veku. In *Špeciálnopedagogické poradenstvo, Informačný bulletin XIX.* Bratislava : Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2015, s. 25 – 36. ISBN 978-80-89698-14-1.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. 2016. Vývinová biblioterapia u detí staršieho školského veku a adolescentov. In *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2016.* Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2016, s. 16 – 25. ISBN 978-80-223-4148-6.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. 2018. Možnosti práce s knihou v období dieťaťa v predškolskom veku. In: KOVÁČOVÁ, B, VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2018, s. 112-124. ISBN 978-80-223-4487-6.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. 2020. Biblioterapia a dramaterapia ako prostriedky podpory inkluzívneho procesu v prostredí školy. In: PELCOVÁ, N., KVĚTOŇOVÁ, L. *Existence a koexistence ve filosofické, speciálněpedagogické a psychologické reflexi. Inkluzivní škola.* Praha: Univerzita Karlova, 2020, s. 405-424. ISBN 978-80-7603-154-8.

VAŠKOVÁ, M. a kol. 2008. *Šikanovanie: príručka pre pedagógov ZŠ.* Galanta: CPPPaP, 2008.

Mgr. Barbara Valešová Malecová, PhD.
Katedra speciální pedagogiky
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika
barbara.valesovamalecova@pedf.cuni.cz

Analýza vybraných učebníc pre špeciálne základné školy ako podklad k návrhu učebných materiálov pre edukáciu náboženskej výchovy u žiakov s mentálnym postihnutím

The Analysis of Selected Textbooks for Special Schools as a Starting Point for Designing Educational Materials for Teaching Religious Education to Pupils with Intellectual Disability

Róbert Zacharovský

Abstract

The paper asks what are the criteria for designing educational materials for teaching religious education to pupils with intellectual disability. It deduces them from results of parameters analysis of existing textbooks for other school subjects which have already been proved by educational praxis in special schools for a long time. Paper describes process, results and conclusions of this analysis.

Keywords: Textbooks for special schools. Analysis. Religious education. Intellectual disability.

Úvod

Učebnice náboženskej výchovy pre žiakov s mentálnym postihnutím v súčasnosti na Slovensku neexistujú. Vytvoriť návrh takýchto materiálov bol preto jedným z cieľov našej záverečnej práce rozširujúceho štúdia špeciálnej pedagogiky na Katolíckej univerzite v Ružomberku. Aby sme však dokázali stanoviť určité objektívne vodiace kritériá, ako by mal budúci výučbový materiál náboženskej výchovy pre žiakov s mentálnym postihnutím vyzerať, rozhodli sme sa najprv podrobiť analýze existujúce učebné materiály z iných predmetov, na ktoré sú žiaci špeciálnych základných škôl na Slovensku dlhodobo zvyknutí. V nasledujúcich riadkoch tejto štúdie preto čitateľovi priblížime priebeh a výsledky vykonaných analýz.

Popis vykonaných analýz

Pre účely tejto štúdie sme analýze podrobili učebnice *Vlastiveda pre 4., 5.,* a *6. ročník špeciálnych základných škôl,*[1] *Čítanka pre 5. ročník špeciálnych základných škôl*[2] a učebnicu evanjelického náboženstva pre 5. ročník základných škôl s názvom *Život a viera*[3] (učebnicu pre základné školy sme do analýzy zahrnuli z dvoch dôvodov: na jednej strane nám slúžila ako komparandum, na pozadí ktorého lepšie vynikli špecifické vlastnosti učebníc pre špeciálne základné školy, na strane druhej sme chceli zistiť, či by aj táto učebnica mohla za nejakých podmienok slúžiť pre účely vzdelávania žiakov s mentálnym postihnutím).

Vykonaná analýza prebehla v troch častiach a tie boli zamerané na nasledujúce oblasti:

- v učebniciach *Vlastiveda pre 4., 5.,* a *6. ročník ŠZŠ* a v učebnici evanjelického náboženstva pre 5. ročník ZŠ *Život a viera* sme analyzovali plošný rozsah ich verbálnej a neverbálnej zložky, ich vzájomný pomer a taktiež celkové využitie priestoru plochy papiera (potlačená vs. prázdna plocha);
- v učebniciach *Vlastiveda pre 5. ročník ŠZŠ, Čítanka pre 5. ročník ŠZŠ* a v učebnici evanjelického náboženstva pre 5. ročník ZŠ *Život a viera* sme analyzovali celkovú obťažnosť ich textu a to na základe výpočtu syntaktickej a sémantickej obťažnosti textu;
- v učebnici *Vlastiveda pre 5. ročník ŠZŠ* a v učebnici evanjelického náboženstva pre 5. ročník ZŠ *Život a viera* sme merali rozsah učebného textu určeného na jednu vyučovaciu hodinu a vzájomne ich porovnávali.

V nasledujúcich riadkoch sa na jednotlivé časti analýzy – ich metodiku, priebeh a výsledky – pozrieme bližšie.

[1] ŠKULTÉTYOVÁ, S., ROHOVSKÁ, J. 2014. *Vlastiveda pre 4. ročník špeciálnych základných škôl.* Bratislava: Expol pedagogika; ŠKULTÉTYOVÁ, S., ŽIŠKOVÁ, J. 2014. *Vlastiveda pre 5. ročník špeciálnych základných škôl.* Bratislava: Expol pedagogika; ŠKULTÉTYOVÁ, S., ŽIŠKOVÁ, J. 2014. *Vlastiveda pre 6. ročník špeciálnych základných škôl.* Bratislava: Expol pedagogika.

[2] DEMIANIČOVÁ, A. 2019. *Čítanka pre 5. ročník špeciálnych základných škôl.* Bratislava: SPN.

[3] KRIVUŠ, M., KISS, Š. 2012. *Život a viera:* náboženská výchova pre 5. ročník základných škôl – evanjelické a. v. náboženstvo. Liptovský Mikuláš: Tranoscius.

Analýza plošného rozsahu verbálnej a neverbálnej zložky v učebniciach Vlastiveda pre 4., 5., a 6. ročník ŠZŠ a v učebnici evanjelického náboženstva pre 5. ročník ZŠ Život a viera[4]

V tejto časti výskumu sme v spomenutých učebniciach podrobili analýze celkovo 190 strán (*Vlastiveda pre 4. ročník ŠZŠ* – 52 s., *Vlastiveda pre 5. ročník ŠZŠ* – 54 s., *Vlastiveda pre 6. ročník ŠZŠ* – 64 s., učebnica evanjelického náboženstva pre 5. ročník ZŠ *Život a viera* – 20 s.). Postupovali sme veľmi jednoducho: pomocou pravítka a kalkulačky sme stanovovali plošný rozsah vybraných štruktúrnych zložiek učebnice na jej jednotlivých stránkach. Údaje sme si značili na pracovný hárok. Analýze sme nepodrobovali celú učebnicu, ale len vybrané strany – v prípade učebníc vlastivedy pre ŠZŠ to boli všetky strany v učebnici týkajúce sa náuky o spoločnosti, nakoľko charakter tohto predmetu pokladáme o čosi príbuznejší k predmetu náboženskej výchovy, než predmet náuka o prírode, ktorému bol venovaný zvyšok učebnice; v prípade učebnice evanjelického náboženstva pre 5. ročník ZŠ *Život a viera* sme analýzu rozsahu vybraných štruktúrnych zložiek vykonali na jednej štvrtine jej strán, pričom išlo o približne každú šiestu dvojstranu.

Čo sme analýzou zistili? Po následnom zrátaní čiastkových plošných rozsahov v rámci jednej učebnice sme zistili, že vo všetkých troch analyzovaných učebniciach vlastivedy pre ŠZŠ prevláda neverbálna zložka nad verbálnou (*Vlastiveda pre 4. ročník ŠZŠ* – 51% : 49%, *Vlastiveda pre 5. ročník ŠZŠ* – 56% : 44%, *Vlastiveda pre 6. ročník ŠZŠ* – 51% : 49%), zatiaľ čo v učebnici evanjelického náboženstva pre 5. ročník ZŠ s názvom *Život a viera* prevláda, naopak, zložka verbálna (v pomere 57% : 43%). Aj celkové využitie plochy učebnice ukázalo výrazný rozdiel medzi učebnicami pre špeciálne základné školy a učebnicou pre bežné školy – v prípade učebnice evanjelického náboženstva pre 5. ročník ZŠ to bolo až 60,47% využitej plochy (potlačenej textom alebo obrazovým materiálom), v prípade učebníc pre ŠZŠ to bolo vo všetkých troch prípadoch vždy menšie percento, v jednom prípade dokonca menej ako polovica (*Vlastiveda pre 4. ročník ŠZŠ* – 43%, *Vlastiveda pre 5. ročník ŠZŠ* – 57%, *Vlastiveda pre 6. ročník ŠZŠ* – 51%).

Na základe vykonanej analýzy usudzujeme, že autori učebníc pre špeciálne základné školy sa cieľavedome snažili vyjsť v ústrety špecifickým potrebám žiakov s mentálnym postihnutím – v tomto prípade sa snažili najmä kompenzovať ich sťažené odlišovanie figúry od pozadia – preto sa učebnice snažili zostaviť graficky čo najprehľadnejšie (na tomto mieste je ešte dôležité dodať, že v prípade väčšiny obrazového materiálu použitého v analyzovaných učebniciach pre ŠZŠ išlo skôr o jeden veľký obrázok umiestnený na jednej strane, než o viacero obrázkov malých, čo tiež napomáha prehľadnosti učebného materiálu).

[4] POZNÁMKA: analýza bola inšpirovaná námetom uvedeným v publikácii PRŮCHA, J. 1998. *Učebnice:* Teorie a analýzy edukačního média. Brno: Paido. s. 52-53.

Analýza celkovej obťažnosti textu učebníc *Vlastiveda pre 5. ročník ŠZŠ, Čítanka pre 5. ročník ŠZŠ* a učebnice evanjelického náboženstva pre 5. ročník ZŠ *Život a viera*

Analýzu celkovej obťažnosti textu sme vykonali podľa návodu uvedeného v publikácii J. Průchu *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média.*[5] Autormi metodiky sú K. Nestlerová, J. Průcha a M. Pluskal. Analýza sa skladá z niekoľkých častí, pričom hlavnými sú:

a) výpočet syntaktickej obťažnosti textu,
b) výpočet sémantickej obťažnosti textu.

Metodika analýzy

Pre účely výpočtu syntaktickej obťažnosti (Ts) textu je potrebné vybrať minimálne 5 textových vzoriek, každá s dĺžkou minimálne 200 slov. Vo vzorkách sa následne stanovuje počet slov (N), počet viet a počet slovies a zo získaných údajov sa počíta priemerná dĺžka vety (V) a priemerná dĺžka vetných úsekov (U). Syntaktickú obťažnosť textu výskumník následne vypočíta pomocou vzorca:

$$Ts = 0{,}1 \,.\, V \,.\, U$$

Pre účely výpočtu sémantickej obťažnosti (Tp) je potrebné vzorky podrobiť analýze použitých pojmov – v každej vzorke je potrebné vyhľadať všetky podstatné mená (v rôznych formátoch) a roztriediť ich do piatich kategórií:

- bežné pojmy (P_1),
- odborné pojmy (P_2),
- faktografické pojmy (P_3),
- číselné údaje (P_4),
- opakované pojmy (P_5).

Pojmy sa v rámci vzoriek z jednej učebnice podľa svojich kategórií navzájom sčítajú a dosadia sa do vzorca:

$$Tp = 100 \,.\, \frac{\Sigma P}{\Sigma N} \,.\, \frac{\Sigma P_1 + 3\Sigma P_2 + 2\Sigma P_3 + 2\Sigma P_4 + \Sigma P_5}{\Sigma N}$$

Celková obťažnosť vybraného textu (T) sa napokon vypočíta sčítaním hodnôt syntaktickej a sémantickej obťažnosti:

$$T = Ts + Tp$$

[5] PRŮCHA, J. 1998. *Učebnice:* Teorie a analýzy edukačního média. Brno: Paido. s. 135-140.

My sme týmto spôsobom analyzovali učebnice *Vlastiveda pre 5. ročník ŠZŠ, Čítanka pre 5. ročník ŠZŠ* a učebnice evanjelického náboženstva pre 5. ročník ZŠ s názvom *Život a viera*. K tomuto výberu nás viedli nasledujúce dôvody:

- charakter obsahu predmetu „vlastiveda" chápeme ako relatívne blízky k charakteru obsahu predmetu „náboženská výchova"/„náboženstvo", najmä keď sa naň pozeráme z hľadiska uplatňovaných didaktických postupov pri výučbe, či didaktického spracovania látky v učebniciach (vyučovanie vlastivedy – a to aj jej prírodovednej časti – je svojím charakterom vyučovaniu náboženstva určite bližšie, než vyučovanie napr. slovenského jazyka alebo matematiky);
- texty nachádzajúce sa v školskej čítanke podľa nášho názoru reprezentujú takú úroveň čitateľskej náročnosti, ktorú by mal žiak príslušného ročníka a príslušného typu školy pohodlne zvládnuť;
- na základe analýzy dvoch vyššie uvedených učebníc sme chceli stanoviť kritériá na zostavovanie textov s optimálnou náročnosťou pre žiakov 5. ročníka špeciálnej základnej školy;
- porovnaním textovej obťažnosti učebnice evanjelického náboženstva pre 5. ročník základných škôl a textovej obťažnosti učebníc pre špeciálne základné školy rovnakého ročníka sme chceli stanoviť približný rozdiel medzi úrovňami textovej obťažnosti medzi textami používanými v týchto dvoch rôznych typoch škôl a tiež zistiť prípadnú použiteľnosť učebnice evanjelického náboženstva pre bežné školy aj na špeciálnych základných školách, resp. jej použiteľnosť pri vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím vzdelávaných v základných školách bežného typu formou individuálnej integrácie.

Našou hypotézou, s ktorou sme do tejto časti výskumu vstupovali bol predpoklad, že

H: „textová zložka dvoch učebníc používaných v 5. ročníku špeciálnej základnej školy vykáže oveľa nižšiu celkovú obťažnosť, než textová zložka učebnice evanjelického náboženstva pre 5. ročník bežnej základnej školy."

Poďme sa teda bližšie pozrieť na výsledky týchto analýz.

Obťažnosť textu učebnice vlastivedy pre 5. ročník špeciálnych základných škôl

Pre účely analýzy celkovej obťažnosti textu učebnice *Vlastiveda pre 5. ročník ŠZŠ* sme vybrali 7 textových vzoriek o celkovej dĺžke 182 viet a 1587 slov (z toho 288 slovies a 651 pojmov: $P_1 = 284$, $P_2 = 180$, $P_3 = 16$, $P_4 = 4$, $P_5 = 167$).

Na základe nazbieraných údajov nám priemerná dĺžka vety (V) v tejto učebnici vyšla 8,72 slova, priemerná dĺžka vetných úsekov (U) vyšla 5,51 slov

na jedno sloveso a syntaktickú obťažnosť (Ts) tejto učebnice sme následne vypočítali s hodnotou 4,8.

Po dosadení potrebných údajov do vyššie uvedenej rovnice nám sémantická obťažnosť (Tp) textu tejto učebnice vyšla o hodnote 26,65. Celkovú obťažnosť (T) textu učebnice *Vlastivedy pre 5. ročník ŠZŠ* sme vypočítali sčítaním syntaktickej a sémantickej obťažnosti tohto textu:

$$T_{V5} = Ts_{V5} + Tp_{V5}$$
$$T_{V5} = 4{,}8 + 26{,}65$$
$$T_{V5} = 31{,}45$$

Obťažnosť textu slovenskej čítanky pre 5. ročník špeciálnych základných škôl

Pre účely analýzy celkovej obťažnosti textu učebnice *Čítanka pre 5. ročník ŠZŠ* sme vybrali 7 textových vzoriek o celkovej dĺžke 173 viet a 1482 slov (z toho 316 slovies a 495 pojmov: $P_1 = 283$, $P_2 = 28$, $P_3 = 48$, $P_4 = 9$, $P_5 = 127$).

Na základe nazbieraných údajov nám priemerná dĺžka vety (V) v čítanke vyšla 8,57 slova, priemerná dĺžka vetných úsekov (U) vyšla 4,69 slov na jedno sloveso a syntaktickú obťažnosť (Ts) čítanky sme následne vypočítali s hodnotou 4,02.

Po dosadení potrebných údajov do vyššie uvedenej rovnice nám sémantická obťažnosť (Tp) textu tejto čítanky vyšla v hodnote 13,53. Celkovú obťažnosť (T) textu učebnice *Čítanka pre 5. ročník ŠZŠ* sme vypočítali sčítaním jeho syntaktickej a sémantickej obťažnosti:

$$T_{Č5} = Ts_{Č5} + Tp_{Č5}$$
$$T_{Č5} = 4{,}02 + 13{,}53$$
$$T_{Č5} = 17{,}55$$

Obťažnosť textu učebnice evanjelického náboženstva pre 5. ročník ZŠ

Aj pre účely analýzy celkovej obťažnosti textu učebnice evanjelického náboženstva pre 5. ročník ZŠ s názvom *Život a viera* sme vybrali 7 textových vzoriek. Tieto mali počet slov porovnateľný so vzorkami z učebníc pre špeciálne základné školy ($\Sigma N = 1453$) ale výrazne nižší počet viet ($\Sigma V = 121$) a slovies ($\Sigma U = 219$), čo sa odrazilo na výrazne vyššej, takmer dvojnásobnej syntaktickej náročnosti textu: $Ts_{N5} = 7{,}96$ oproti skúmaným učebniciam pre ŠZŠ.

Pre nás nečakané však bolo objavenie, že text učebnice pre intaktných žiakov obsahuje menšie množstvo pojmov, než text učebnice pre žiakov s mentálnym postihnutím ($\Sigma P_{N5} = 551$ vs. $\Sigma P_{V5} = 651$). Aj rozloženie v kategóriách pojmov bolo rozdielne ($P_1 = 257$, $P_2 = 70$, $P_3 = 93$, $P_4 = 15$, $P_5 = 116$) v prospech nižšieho počtu odborných pojmov a vyššieho počtu faktografických

pojmov (vlastných mien osôb a vecí, zemepisných názvov,...) a číselných údajov. Po dosadení potrebných údajov do vzorca určeného na výpočet sémantickej obťažnosti (Tp) textu nám vyšla hodnota 20,90. Celkovú obťažnosť (T) textu učebnice evanjelického náboženstva pre 5. ročník ZŠ s názvom *Život a viera* sme opäť vypočítali sčítaním syntaktickej a sémantickej obťažnosti jej textu:

$$T_{N5} = Ts_{N5} + Tp_{N5}$$
$$T_{N5} = 7{,}96 + 20{,}90$$
$$T_{N5} = 28{,}86$$

Výsledky tejto časti analýzy teda ukazujú, že najnáročnejší text z analyzovaných učebníc obsahuje učebnica vlastivedy pre 5. ročník ŠZŠ a naopak najjednoduchší text obsahuje slovenská čítanka pre rovnaký ročník tohto typu škôl. Náročnosť textu učebnice evanjelického náboženstva pre 5. ročník bežného typu základných škôl sa na jednej strane nachádza pod hranicou náročnosti textu učebnice vlastivedy, ale na strane druhej pomerne vysoko prevyšuje náročnosť textu čítanky pre ŠZŠ.

Hypotéza, s ktorou sme do tejto časti výskumu vstupovali (že *„textová zložka dvoch učebníc používaných v 5. ročníku špeciálnej základnej školy vykáže oveľa nižšiu celkovú obťažnosť, než textová zložka učebnice evanjelického náboženstva pre 5. ročník bežnej základnej školy“*) sa teda nepotvrdila.

Analýza rozsahu učebného textu na jednu vyučovaciu hodinu v učebniciach *Vlastiveda 5. ročník ŠZŠ* a v učebnici evanjelického náboženstva pre 5. ročník ZŠ *Život a viera*[6]

Treťou a poslednou časťou analýzy učebných textov pre žiakov 5. ročníka bolo meranie rozsahu učebného textu vo vybraných učebniciach plánovaného na jednu vyučovaciu hodinu. V tomto prípade sme porovnávali len dve (už vyššie spomenuté) učebnice a to učebnicu vlastivedy pre žiakov s mentálnym postihnutím (5. ročník) učebnicu náboženstva pre intaktných žiakov (5. ročník). Viedlo nás k tomu prekvapivé zistenie v predchádzajúcej časti analýzy, že učebnica náboženstva pre intaktných žiakov poskytuje čitateľsky o čosi jednoduchší text, než učebnica vlastivedy pre žiakov s mentálnym postihnutím. Keďže sa nám následne v mysli vynorili otázky, či by teda túto učebnicu bolo možné použiť aj vo výučbe žiakov s mentálnym postihnutím, rozhodli sme sa ju podrobiť ešte jednej analýze – a to odmerať rozsah textu, ktorý je určený k čítaniu počas jednej vyučovacej hodiny

[6] POZNÁMKA: analýza bola inšpirovaná námetom uvedeným v publikácii PRŮCHA, J. 1998. *Učebnice:* Teorie a analýzy edukačního média. Brno: Paido. s. 53-54

a zistený údaj položiť do kontextu s rozsahom textov, na ktoré sú žiaci s mentálnym postihnutím v 5. ročníku zvyknutí.

Analýza prebiehala týmto spôsobom: najprv sme na základe informácie uvedenej v rámcovom učebnom pláne príslušného typu školy[7] vydelili počet strán príslušnej učebnice počtom vyučovacích hodín stanovených pre daný predmet v rámci jedného školského roka, aby sme tak zistili priemerný počet strán učebnice určený na jednu vyučovaciu hodinu (v oboch prípadoch išlo spravidla o jednu dvojstranu); následne sme v každej z vybraných učebníc vybrali 7 vzoriek učebných textov, ktoré vykazovali znaky ucelenosti – v učebnici *Vlastiveda pre 5. ročník špeciálnych základných škôl* išlo o tieto texty:[8] „Živá príroda“ + „Neživá príroda“, „Život dreviny – listnatého stromu“, „Život vtákov“ + „Holub“, „Vzduch“, „Lovci mamutov“, „Vzťahy v rodine“ + „Povinnosti a práva členov rodiny“, „Naša obec“ + „Inštitúcie v obci“; a v učebnici evanjelického náboženstva pre 5. ročník ZŠ s názvom *Život a viera* o tieto texty: „Biblia – o čom hovorí?“, „Človek a pád – prvý hriech“, „Ézav a Jákob“, „Jozef otrokom“, „Služby Božie“, „Veľkonočný kruh“, „Nóach“.

Meraním pomocou počítania slov a viet v týchto vzorkách sme následne zistili, že zatiaľ čo priemerný rozsah učebného textu v učebnici *Vlastiveda pre 5. ročník ŠZŠ* má dĺžku 197 slov, resp. 22 viet (z toho hlavný text 150 slov, resp. 16 viet a doplnkový text 47 slov, resp. 6 viet), priemerný rozsah učebného textu v učebnici evanjelického náboženstva pre ZŠ s názvom *Život a viera* určeného na jednu vyučovaciu hodinu je až takmer trojnásobne (!) dlhší – má dĺžku 560 slov, resp. 47 viet (z toho hlavný text 431 slov, resp. 36 viet a doplnkový text 129 slov, resp. 11 viet). Analýza rozsahu učebného textu určeného na jednu vyučovaciu hodinu teda nepotvrdila, ale naopak vyvrátila možnosť použiteľnosti učebnice evanjelického náboženstva pre základné školy pri výučbe žiakov s mentálnym postihnutím na špeciálnych základných školách.[9]

---

[7] *Rámcový učebný plán pre ZŠ s vyučovacím jazykom slovenským.* Štátny pedagogický ústav, 2015. s 1.
Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie. Štátny pedagogický ústav, 2016. s. 12.

[8] POZNÁMKA: v tomto prípade sme brali do úvahy celú učebnicu, nielen texty, ktoré sa týkajú Náuky o spoločnosti

[9] POZNÁMKA: možno, že pri vzdelávaní žiaka s mentálnym postihnutím formou individuálnej integrácie by túto učebnicu bolo možné použiť, ale len za predpokladu, že by text určený na vyučovaciu hodinu takýto žiak nemusel čítať sám. Výhodou použitia tejto učebnice by v tomto prípade bolo posilnenie inkluzívnosti vzdelávania, nevýhodami však – okrem spomenutého rozsahu textu – relatívna malá veľkosť viacerých použitých ilustrácií, menšia veľkosť písma ako aj mnohé ďalšie neoptimálne ergonomické parametre.

Výsledky vykonaných analýz

Ako teda môžeme zhrnúť výsledky všetkých troch častí našej analýzy? Zistili sme nejaké kritériá, ktoré by sme mohli použiť pri zostavovaní našich učebných materiálov pre výučbu náboženskej výchovy/náboženstva u žiakov s mentálnym postihnutím?

Analýzou sme zistili, že:

- v analyzovaných učebniciach pre ŠZŠ mierne prevláda neverbálna zložka nad verbálnou → myslíme si, že pri navrhovaní nových materiálov by takýto pomer mal zostať zachovaný, pretože názornosť napomáha pochopenie učiva;
- v jednotlivých analyzovaných učebniciach pre ŠZŠ pomer potlačenej vs. nepotlačenej plochy mierne kolíše, ale v zásade môžeme povedať, že je vyrovnaný → pri navrhovaní nových materiálov by takýto pomer mal zostať zachovaný, pretože prehľadnosť učebných materiálov je nesmierne dôležitá zvlášť u žiakov so zníženou schopnosťou zrakovej diferenciácie;
- obťažnosť textu (T) písomného učebného materiálu pre žiakov 5. ročníka ŠZŠ sa v predmetoch *slovenský jazyk* a *vlastiveda* obvykle pohybuje v rozmedzí medzi hodnotami od 17,5 do 31,5 → obťažnosť textovej zložky nových materiálov by nemala vybočiť z tohto rozmedzia, aby zbytočne nekomplikovala proces osvojovania predkladaných obsahov (čo by sa mohlo stať najmä v prípade prekročenia hornej hranice rozmedzia);
- rozsah textovej zložky učebnice určený na jednu vyučovaciu hodinu v 5. ročníku ŠZŠ býva približne 200 slov (resp. 20 viet) → textové zložky navrhnutých materiálov by nemali prekračovať tento rozsah, aby nevytvárali neprimeranú časovú náročnosť na organizáciu vyučovacej hodiny;
- rozsah učebných textov použitých v učebnici evanjelického náboženstva pre 5. ročník ZŠ s názvom *Život a viera* je trojnásobne väčší, než rozsah textových zložiek učebníc pre ŠZŠ v paralelnom ročníku → myslíme si preto, že táto učebnica nie je vhodnou učebnou pomôckou v kontexte vyučovania žiakov s mentálnym postihnutím.

Záver

Učebnice sú nesmierne dôležitou, ba v mnohých prípadoch nenahraditeľnou učebnou pomôckou. Sú významným facilitačným prostriedkom v procese dosahovania výchovno-vzdelávacích cieľov pre žiakov i učiteľov. Želáme si preto, aby sa v nie príliš ďalekej budúcnosti mohli kvalitným učebniciam pre špeciálne základné školy tešiť aj predmety obsiahnuté vo vzdelávacej oblasti „Človek a hodnoty“. Dúfame, že tomuto cieľu aspoň trošku napomôže aj predložená štúdia.

Bibliografia

DEMIANIČOVÁ, A.: *Čítanka pre 5. ročník špeciálnych základných škôl.* 7. vydanie. Bratislava: SPN, 2019. 120 s. ISBN 978-80-10-03621-9.

KRIVUŠ, M. – KISS, Š.: *Život a viera:* Náboženská výchova pre 5. ročník základných škôl – evanjelické a. v. náboženstvo. Liptovský Mikuláš: Tranoscius, 2012. 85 s. ISBN 978-80-7140-383-8.

PRŮCHA, J.: *Učebnice:* Teorie a analýzy edukačního média. Brno: Paido, 1998. 148 s. ISBN 80-85931-49-4.

ŠKULTÉTYOVÁ S. – ROHOVSKÁ, J.: *Vlastiveda pre 4. ročník špeciálnych základných škôl.* 5. vydanie. Bratislava: EXPOL PEDAGOGIKA, 2014. 143 s. ISBN 978-80-8091-332-8.

ŠKULTÉTYOVÁ, S. – ŽIŠKOVÁ, J.: *Vlastiveda pre 5. ročník špeciálnych základných škôl.* 4. vydanie. Bratislava: EXPOL PEDAGOGIKA, 2014. 125 s. ISBN 978-80-8091-360-1.

ŠKULTÉTYOVÁ, S. – ŽIŠKOVÁ, J.: *Vlastiveda pre 6. ročník špeciálnych základných škôl.* 5. vydanie. Bratislava: EXPOL PEDAGOGIKA, 2014. 137 s. ISBN 978-80-8091-363-2.

Rámcový učebný plán pre ZŠ s vyučovacím jazykom slovenským. Štátny pedagogický ústav, 2015. 3 s. PDF dokument, online dostupný na: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/rup_zs_pre-z-s-vyu_ovac_m-jazykom-slovensk_m.pdf

Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie. Štátny pedagogický ústav, 2016. 653 s. PDF dokument, online dostupný na: https://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevyhodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vzdelavacie-programy-ziakov-so-zdravotnym-znevyhodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/zakladne-vzdelavanie-primarne-vzdelavanie-nizsie-stredne-vzdelavanie/vp_pre_ziakov_s_mentalnym_postihnutim.pdf

Mgr. Róbert Zacharovský
Základná škola s materskou školou Ferdinanda Coburga
Svätý Anton 47, 969 72 Svätý Anton
robert.zacharovsky@gmail.com

Utváranie triednych pravidiel na prvom stupni ZŠ a ich význam pri inklúzii žiakov v triede

Formation of Class Rules at the First Level of Secondary Schools and their Importance in the Inclusion of Pupils in the Classroom

Janette Gubricová, Adriána Laginová

Abstract

The contribution analyses the process of formating class rules in the school team of pupils of younger school age. Based on interviews with 1st-level teachers, it´s examines the starting points, the process of creating and applying class rules in the educational process. It identifies school rules and real educational situations in the classroom as the basic starting points for the development of class rules. It describes the involvement of pupils in the process of creating class rules in order to increase their effectiveness in building discipline in the classroom. It identifies the benefits of applying class rules in improving pupils' school performance, maintaining discipline in and outside of teaching, as well as the positive impact on pupil´s overall survival in the classroom. Based on research findings, it considers their importance in the inclusion of pupils in the classroom.

Keywords: School class. Class rules. Discipline. Younger school age. Inclusion.

Školská trieda ako základná jednotka výchovno-vzdelávacieho procesu v škole

Kvalitné riadenie triedy a disciplíny v nej je veľmi zložitý proces, ktorý kladie dôraz na profesionalitu učiteľa, vytváranie sociálnych rolí a zaujatie správneho postoja k žiakom. Podľa Douškovej[1] si vyžaduje dôkladne premyslený postup riadenia, ktorý je prispôsobený potrebám a špecifikám žiakov školskej triedy. Je ovplyvnený konaním učiteľa spojeným s vytváraním edukačného prostredia, pozitívnej klímy a učebnej atmosféry, s plánovanou organizáciou a riadenou výučbou a s riadenou disciplínou

[1] DOUŠKOVÁ, A. 2012. *Riadenie triedy a výchova k sebakontrole.* Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.

v triede.[2] Pomocou cieľavedomých, plánovaných a systematických postupov sa v triede vytvárajú vzájomné vzťahy, v ktorých majú učiteľ a žiaci rôzne pozície a postavenia. Tie tvoria štruktúru triedy. Vyčleňuje sa v nej:

- formálna štruktúra, ktorá vzniká na základe oficiálne prideleného postavenia žiaka v triede,
- neformálna štruktúra, ktorá vzniká na základe sociometrickej pozície (statusu)[3] žiaka,
- rola pracovného vodcu – žiaka, ktorý je podporovaný ostatnými žiakmi pri riešení kolektívneho problému,
- rola emocionálneho vodcu – obľúbený žiak, ktorý v kolektíve upevňuje dobré vzťahy, odstraňuje konflikty v triede.[4]

Proces fungovania školskej triedy významne ovplyvňuje aj vzťah medzi učiteľom a žiakom. Ten je potrebné začať vytvárať už od prvého stretnutia na prvej vyučovacej hodine, prípadne hneď v prvý deň za začiatku školského roka. Vytváranie vzťahu medzi učiteľom a žiakom má podľa Petty[5] dve fázy:

- formálna autorita, prvá fázu v utváraní vzťahu, kde učiteľ svojou rolou dosiahne autoritatívnu pozíciu,[6]
- osobná autorita – druhá fáza vo vzťahu medzi učiteľom a žiakom. Jej nadobudnutie je dlhodobým procesom, ktorý môže učiteľ úspešne zvládnuť len vtedy, ak v triede pomocou svojej formálnej autority získal rešpekt a úctu žiakov.

Mertin, Krajčová a kol.[7] hovoria, že pri udržiavaní osobnej autority je potrebné aby sa učiteľ zaujímal o všetkých žiakov a odmeňoval ich prácu pochvalou, zostavil jasné pravidlá triedy, ktoré sa budú dôsledne dodržiavať, oslovoval žiakov ich menami, používal „čarovné slová“ – prosím, ďakujem, rešpektoval osobnosť každého žiaka a dbal na svoju pripravenosť a profesionalitu vo výučbe.

---

[2] Pozn. DOUŠKOVÁ (2012) vymedzuje školskú triedu ako malú sociálnu skupinu, v ktorej prebieha výchovno-vzdelávací proces. Vyznačuje sa vzájomnými vzťahmi a existenciou spoločných cieľov.

[3] Medzi základné sociometrické pozície Čapek zaraďuje napríklad hviezdu – obľúbený žiak v triede; outsidera – žiak odmietaný triedou; izoláta – je ignorovaný triedou; šedú eminenciu – nenápadný žiak, ktorý ovláda triedu pomocou hviezdy (porovnaj ČAPEK, R. 2015. *Moderní didaktika*, Praha: Grada Publishing.).

[4] DOUŠKOVÁ, A. 2012. *Riadenie triedy a výchova k sebakontrole.* Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.

[5] PETTY, G. 2008. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, s. 60.

[6] Medzi základné techniky získanie formálnej autority podľa Pettyho patrí pohľad priamy kontakt so žiakom, istota v konaní voči žiakovi a presnosť v komunikácií (PETTY, G. ibidem, s. 97).

[7] MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. a kol. 2016. *Metody a postupy poznávaní žáka.* Praha: Wolters Kluwer.

Rovnako: „triedny učiteľ dbá aj na estetiku triedy, v ktorej jeho zverenci trávia všetok svoj školský čas“[8], čím prispieva k vytváraniu príjemného prostredia a klímy v triede.

Disciplína a jej nástroje vo výchovno-vzdelávacom procese

V súčasnosti sa stretávame čoraz častejšie s nežiaducim správaním žiakov v školách. Mnohí učitelia nezvládajú udržanie disciplíny, sú unavení s pocitom V odbornej literatúre[9] je disciplína definovaná ako proces, v ktorom sú vedome dodržiavané normy a pravidlá spoločenského správania. V školskom prostredí je disciplína chápaná ako dodržiavanie pravidiel školského poriadku a pravidiel triedy. Disciplínu v triede ovplyvňuje samotný výchovno-vzdelávací proces, učiteľ[10] – jeho postoje, prístupy, vzťahy so žiakmi a medzi žiakmi navzájom a prostredie, kde sa edukačný proces odohráva – celková klíma triedy.[11] V procese utvárania disciplíny v triede využívajú rôzne metódy. Na základe kritéria ich spôsobu použitia môžeme rozlišovať metódy[12]:

- slovné, zamerané na pôsobenie na žiaka tak, aby si osvojil a pochopil základné normy a pravidlá správneho konania a správania. Hlavným prostriedkom je hovorená reč. Možno ju uskutočniť vysvetľovaním, rozhovormi, besedami, prednáškami a i.,
- názorné, pri ktorých žiaci môžu vidieť vzory a vzorce správneho správania a konania, napríklad používanie pozdravov, ďakovania,
- činnostno-praktické, kde cieľavedomým a systematickým pôsobením na žiaka, opakovanými cvičeniami a nácvikmi, vznikajú zvyky a návyky v správaní a konaní,
- hodnotiace, ktoré majú veľký význam pri rozvíjaní charakterových, mravných a vôľových vlastností a možno ich používať len ak sú na to dôvody. Povzbudenie (vyzdvihovanie úspechov a schopností) a odmena (uznanie) pôsobia pozitívne, zanechávajú príjemné pocity, ktoré motivujú žiakov k usilovnosti a pracovitosti. Pri nesprávnom správaní a konaní sa používajú negatívne hodnotiace metódy ako sú napríklad: napomenutie, pokarhanie, dohováranie, tresty.

[8] LAJČIN, D. a kol. 2020. Š*kolská pedagogika III. Inkluzívna edukácia.* Dubnica nad Váhom: VŠ DTI, s. 35.
[9] TRABALÍKOVÁ, J., MACHÁČIK, D., ZEMANČÍKOVÁ, V. 2014. *Výchova v utváraní osobnosti*. Žilina: Žilinská univerzita v Žiline.
[10] Lajčin a kol. upozorňuje, že absencia výchovného pôsobenia učiteľa na svojich žiakov môže mať dopad na fungovanie triedy z hľadiska výchovy a súdržnosti, bližšie LAJČIN, D. a kol., ibidem, s. 34).
[11] SIVÁKOVÁ, G. 2016. *Disciplína ako cieľ, prostriedok a výsledok výchovy,* Bratislava: IRIS.
[12] SIVÁKOVÁ, G. 2016. s. 69-70.

Prejavy žiakov v škole sa môžu líšiť. Mnohí sa správajú podľa pravidiel, sú disciplinovaní. Iní môžu mať problémy so správaním a konaním. Za ich prejavmi správania môžu stáť rôzne príčiny, ktoré je pedagogickom procese potrebné odhaliť.

Kyriacou[13] uvádza nasledujúce príčiny nedisciplinovanosti:

- **nuda** – vzniká, ak je vyučovacia hodina organizovaná chaoticky a učiteľ nedokáže udržať pozornosť žiakov. Inou príčinou vzniku nudy môže byť voľba činnosti, ktorá je pre žiakov ľahká, náročná alebo trvá príliš dlho,
- **dlhodobá duševná námaha** – ak sa žiak dlhodobo sústredí na vyučovaciu hodinu a nie je mu dopriaty priestor na oddych, vzniká duševná únava, ktorá spôsobuje neprimerané reakcie a rušivé momenty,
- **neschopnosť plnenia úloh** – ak je zadanie úlohy príliš ťažké, alebo mu žiaci nerozumejú, potom nie sú schopní vypracovať a plniť úlohy,
- **prejavy sociálneho správania** – žiaci v škole intenzívne prežívajú dianie okolo seba, v ktorom používajú aj vzorce rodinnej výchovy. V tomto prostredí vznikajú priateľstvá, konflikty a rôzne situácie spojené so žiackym životom, ktoré ovplyvňujú ich správanie a často spôsobujú rušivé momenty na vyučovacej hodine,
- **nedostatočná sebadôvera v plnení školských úloh** – niektorí žiaci zažívajú pri plnení školských zadaní neúspechy, pociťujú výsmech od spolužiakov a tým strácajú sebadôveru v školskej práci,
- **problémy v emočnej oblasti** – mnohí žiaci majú problémy v emočnej oblasti a problém sa prispôsobiť a plniť požiadavky vyučovacieho procesu. Ich príčinou môže byť nedostatočná rodinná výchova, šikana v škole a iné. Títo žiaci sú veľmi radi stredobodom pozornosti a majú dobrý pocit pri vyrušovaní na vyučovaní,
- **negatívne postoje** – u niektorých žiakov sa môže vyskytovať nedostatočný záujem o učivo a samotné učenie. Prichádzajú problémy v učení, časté vyhýbanie sa vyučovaniu alebo uspokojenie sa s nedostatočnými výsledkami, ktoré vyplývajú z jeho nezáujmu o školskú činnosť,
- **nevyvodzovanie negatívnych dôsledkov** – ak sa žiak správa na vyučovaní nedisciplinovane je potrebné zasiahnuť a orientovať sa na to, aby sa čo najskôr zaradil do činnosti. Ak sa na nevhodné správanie nezareaguje, žiak svoje správanie bude opakovať a nevhodnosť sa bude stupňovať.

Pre úspešné predchádzanie vzniku nežiaducich situácií, ako aj k náprave už vzniknutej nedisciplíny žiakov, môže učiteľ použiť rôzne stratégie. Jednu z nich predstavujú triedne pravidlá.

[13] KYRIACOU, CH. 2008. *Klíčové dovednosti učitele.* Praha: Portál, s. 97.

Triedne pravidlá ako prostriedok budovania disciplíny

Zabezpečiť kvalitný výchovno-vzdelávací proces je možné dosiahnuť iba vtedy, ak sú nastavené pravidlá, ktoré aj reálne fungujú v praxi. Práve prostredníctvom triednych pravidiel učiteľ žiakom vymedzuje „mantinely“, ktoré ich učia rozlišovať vhodné a nevhodné prejavy správania. Žiaci si tak osvojujú všeobecne platné normy a vzorce správania a učia sa ich aplikovať v procese školy.

Pravidlá triedy predstavujú požiadavky, ktoré platia pre všetkých členov triedy rovnako. Určujú práva a povinnosti, spôsoby a ciele správania. Pomocou nich by si žiaci mali uvedomiť dôsledky svojho nevhodného správania a konania v určitej situácii[14].

Aby boli pravidlá funkčné, mali by sme pri ich tvorbe dodržiavať isté postupy:

- vytvárať pravidlá vždy na začiatku spolupráce so žiakmi – na začiatku školského roka,
- tvoriť pravidlá spoločne so žiakmi,
- vytvoriť pravidlá tak, aby im každý žiak rozumel,
- pri tvorbe pravidiel nevnucovať nevyhovujúce pravidlo žiakovi,
- dbať, aby boli pravidlá prehľadné a ľahko zapamätateľné,
- vytvoriť primerané možno (päť až osem) pravidiel,
- vytvorené pravidlá spísať a umiestniť ich v triede na viditeľnom a prístupnom mieste.[15]

U žiakov mladšieho školského veku je možné tvorbu a uplatňovanie pravidiel podporiť vhodnou motiváciou napr. k celoročnému projektu tak, aby boli pravidlá triedy zakomponované priamo do projektu.

Po vytvorení pravidiel je veľmi dôležité zaviesť používanie pravidiel v praxi. Pravidlá by sa mali dodržiavať dôsledne a učiteľ by mal dbať na kontrolu ich dodržiavania, inak strácajú význam. Ak dôjde k porušeniu pravidiel, je dôležité zaujať stanovisko a rozanalyzovať príčiny vyvodiť dôsledky ich porušenia. Aj napriek všetkému, je bežné a prirodzené, ak žiaci pravidlá porušia. Je však na učiteľovi, aby ich v dodržiavaní pravidiel usmerňoval, podporoval a viedol tak k nadobúdaniu zvykov a návykov potrebných k dodržaniu pravidiel a formovaniu disciplíny. Častokrát, ak sú pravidlá nastavené správne a deti ich prijmú za svoje, sa priamo deti môžu podieľať na kontrole ich dodržiavania.

[14] DOUŠKOVÁ, A. (ibidem).
[15] BEDNAŘÍK, A. a kol. 2004. *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať,* Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska.

Utváranie pravidiel na 1. stupni ZŠ

Škola je základným prostredím pre výchovno-vzdelávací proces. Aby bol tento proces efektívny a úspešný, je potrebné si stanoviť v školskej triede pravidlá, ktoré formujú sociálnu klímu v triede, napomáhajú pri udržaní disciplíny žiakov, vhodnej na ničím nerušenú edukáciu. Viacerí autori spájajú narúšanie disciplíny s pracovnou vyťaženosťou rodičov a s tým súvisiacou nedostatočnou pozornosťou venovanou deťom[16]. Iní autori situujú problémy súvisiace s disciplínou do školského prostredia a spájajú ich napr. s nízkou angažovanosťou žiakov pri vytváraní pravidiel[17], alebo s nesprávne nastavenými pravidlami, ktoré na dodržiavanie disciplíny v triede nestačia[18]. Napriek uvedeným dôvodom, učitelia často pristupujú k tvorbe triednych pravidiel.

V našom výskume nás zaujímalo, ako fungujú triedne pravidlá v praxi 1. stupňa základných škôl. Zamerali sme sa na identifikáciu východísk pri tvorbe triednych pravidiel, na skúmanie procesu ich tvorby, ako aj na ich uplatnenie a prínos v praxi.

Ako výskumný nástroj sme použili štruktúrované interview. Išlo o výskumnú metódu[19], kde sme na základe vopred pripravenej štruktúry rozhovoru, získavali dáta pomocou kladenia otázok a odpovedí na ne, bez ovplyvňovania odpovedí respondentov osobou výskumníka. Výskumu sa zúčastnilo 10 respondentov – triednych učiteľov na prvom stupni základnej školy v trenčianskom a bratislavskom kraji, ktorí boli vybraní dostupným výberom. Výskum bol realizovaný v mesiacoch január/marec 2017.

Analýza výskumných zistení

V prvej časti interview sme sa skúmali oblasť východísk tvorby triednych pravidiel. Zisťovali sme, čo je primárnym východiskom učiteľov pri tvorbe triednych pravidiel. Ako hlavné východisko pre tvorbu triednych pravidiel všetci respondenti uviedli školský poriadok. Zistili sme, že triedne pravidlá priamo vychádzajú zo školského poriadku, alebo ho reflektujú a dopĺňajú o svoje vlastné pravidlá: *„Vždy ich dopĺňam svojimi vlastnými pravidlami, pretože zo školského poriadku nevyplývajú pravidlá, ktoré kopírujú rôzne vzniknuté situácie v triede.“* (R9). Traja respondenti uviedli, že vychádzajú pri tvorbe pravidiel len zo školského poriadku a nedopĺňajú ich žiadnymi svojimi pravidlami, skôr ich prispôsobujú deťom. *„Ani nie, že dopĺňam, ale skôr ich prispôsobujem tak, aby ich deti pochopili. Snažím sa ich podať detsky.*

[16] TRABALÍKOVÁ, J., MACHÁČIK, D., ZEMANČÍKOVÁ, V. 2014. (ibidem).
[17] KYRIACOU, CH. (ibidem).
[18] PETTY, G. (ibidem).
[19] TUREK, I., ALBERT, S. 2006. *Kvalita školy.* Trenčín: Metodicko-pedagogické centrum v Trenčíne.

Napríklad: Neubližujeme svojmu kamarátovi. Keď mu ublížim, vždy sa ospravedlním. (Sú to pravidlá pre žiakov 1. a 2. ročníka)" (R2).

Ako ďalšie východiská pri tvorbe pravidiel respondenti uvádzali vek, počet žiakov a prítomnosť žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. *„Vek detí, povahy detí, celková atmosféra v triede, počet detí v triede."* (R3), ale aj nežiaduce prejavy správania sa žiakov *„Vychádzam z toho, čo sa v triede deje, hlavne aké problémy často v triede riešim. Čiže, napríklad nevhodné správanie cez hodiny, počas prestávok. Toto nevhodné správanie sa snažím stanovením pravidiel upraviť a napraviť."* (R2), ale aj výchovné situácie a problémy, ktoré sa v triede vyskytnú: *„Vychádzam zo situácií a problémov vzniknutých počas celého vyučovania."* (R4).

Zaujímalo nás, v akom období respondenti utvárajú triedne pravidlá a či v priebehu roka pristupujú k ich revízií. Na otázku týkajúcu sa obdobia tvorby pravidiel všetci respondenti odpovedali zhodne, že pravidlá utvárajú na začiatku školského roka. Väčšina respondentov uviedla, že prijaté pravidlá dodržiavajú v priebehu celého školského roka a nepristupujú k ich revidovaniu. Ako dôvody revízie v priebehu roka respondenti uviedli iba zhoršujúce sa problémy: *„... v prípade opakujúcich sa vypuklejších problémoch s disciplínou, alebo tiež pri častom zabúdaní domácich úloh."* (R1) a nepostačujúce nastavenie pravidiel: *„Niekedy vznikajú problémové situácie, ktoré nie sú obsiahnuté v našich vytvorených pravidlách."* (R9).

V druhej časti výskumu nás zaujímal, proces tvorby triednych pravidiel. Jedným zo spôsobov tvorby pravidiel je podľa odpovedí respondentov rozhovor, v ktorom učiteľ spoločne so žiakmi diskutuje o problémových situáciách a spoločne vyberajú, alebo dopĺňajú tie najvhodnejšie a najvýstižnejšie pravidlá triedy. Napríklad R7 uviedol: „*Deti si posadajú do kruhu na koberec a spoločným rozhovorom sa k pravidlám dostaneme.*"

Iný spôsob predstavuje postup, keď triedne pravidlá učiteľ žiakom vytvorí sám: *„Tvorím ich sama, na začiatku školského roka."* (R2). Zaujímavú odpoveď uviedol R9, ktorý pri tvorbe pravidiel využíva modelové situácie. *„Pravidlá vytváram spoločne so žiakmi, tým že zvolím modelovú situáciu problémového správania. Spoločne situáciu rozanalyzujeme a snažím sa o to, aby žiaci navrhli riešenie a príslušné pravidlo k vzniknutej situácii."* Viacerí respondenti uviedli, že pri tvorbe pravidiel využívajú aj príbehy zo školského prostredia (R6) aj reálne situácie, ktoré sú zakomponované do vhodných príbehov (R3).

Na otázku, kto každý sa podieľa na tvorbe pravidiel respondenti vo veľkej miere odpovedali, že na tvorbe pravidiel spolupracujú žiaci „*Pravidlá tvoríme spoločne. Ja a žiaci."* (R4). Iba dvaja respondenti uviedli, že ich vytvárajú iba oni sami.

Ako spôsob účasti žiakov na tvorbe pravidiel respondenti uvádzali dopĺňanie navrhnutých pravidiel: *„Na prvej hodine im prednesiem pripravené pravidlá, ktoré oni doplnia o svoje návrhy. Tie potom korigujeme k spokojnosti oboch strán."* (R1). Iný spôsob dopĺňania popisuje R4: „*Pripravím im obrázkové*

pravidlá a oni sami dopĺňajú to, čo si myslia, že by bolo vhodné pravidlo. Píšu si ich fixkami na papier. Každé pravidlo na samostatný očíslovaný list. Napríklad: Máme obrázkové pravidlo č. 1, tak papierový list je taktiež označený č. 1. Potom jednotlivé listy priraďujeme k obrázkom so zhodným číslom a vyberáme to najvhodnejšie a najvýstižnejšie.“ Tento spôsob spolupráce sa nám javí ako vhodný najmä u mladších žiakov. Starší „*žiaci si sami navrhnú, čo by bolo v sprostredkovanej situácii právne. Ak nerozumejú, čo im chcem povedať, utvoríme si modelovú situáciu a vytvoríme pravidlo.“* (R3). Niekedy pravidlá vznikajú aj ako výsledok skupinovej práce: „*Rozprávame sa o tom, čo sa im páči – čo nie, kedy sa cítia príjemne – kedy nie, čo je slušné – čo nie..., čítame si príbehy, rozprávky zo školského prostredia... Deti spoločne (v skupinkách) tvoria pravidlá píšu/kreslia ..., vytvorené pravidlá si vystavia v triede na viditeľné miesto.“* (R6).

Ako výhody spoločne koncipovaných pravidiel respondenti uvádzali: *„Výhoda je, že pre žiakov sú spoločne tvorené pravidlá zrozumiteľné, jasné a jednoduché, ľahko pochopiteľné.* (R3), *„deti sú zaangažované na tvorbe, ... a v konečnom dôsledku ich lepšie prijímajú.“* (R6) a *„... upozorňujú sa navzájom, cítia sa zodpovedne.“* (R9). Za nespornú výhodu možno považovať aj fakt, že: *„deti ich vidia dennodenne, vieme si ich zopakovať, zosumarizovať. Majú zástupnú funkciu, nahrádzajú verbalitu.“*. Naše zistenia, že spoločne tvorené pravidlá sú viac dodržiavané žiakmi, sú v súlade s tvrdeniami Kyriacoua[20], ako aj s výskumnými zisteniami Geršicovej a Hlásnej[21].

Pri identifikácií nevýhod zapájania detí do tvorby pravidiel sme zaznamenali nevýhody z pohľadu učiteľa: „*Malou nevýhodou pre učiteľa môže byť hľadanie kompromisov pri detských návrhoch pravidiel.“* (R1) a z pohľadu detí v žiackom kolektíve: *„Nevýhodou môže byť napríklad to, že niektorých žiakov takáto tvorba pravidiel nemusí osloviť.“* (R4).

V ďalšej časti výskumu nás zaujímalo aké pravidlá respondenti používajú. K najčastejším pravidlám patrili pravidlá správania sa počas vyučovania. Identifikovali sme pravidlo súvisiace s prípravou na vyučovaciu hodinu: *„Pripravím sa na hodinu...“* (R5), s prácou na hodine: „*Hlásim sa...“* (R7), *„...snažím sa zo všetkých svojich síl, robím maximum, som aktívny.“* (R5), so spoluprácou na hodine: „*...pomáham kamarátovi...“* (R7, R5). Viaceré pravidlá upravovali správanie sa počas hodiny: *„Vždy hovorí iba jeden, nevysmievam sa, hovorím pravdu, ... nerobím druhému to, čo nechcem aby robil on mne.“* (R3), *„Do školy chodíme včas, sme pripravení na vyučovanie, počúvame, neskáčeme do reči,.. používame čarovné slovíčka, rešpektujeme p. učiteľky, hlásime sa o slovo, neubližujeme si...“* (R1). Viaceré pravidlá správania sa počas vyučovania sa prelínali s pravidlami správania sa cez

[20] KYRIACOU, CH. (ibidem).
[21] GERŠICOVÁ, Z., HLÁSNA. S. 2013. Sociálna klíma triedy v edukačnej teórii a praxi. Brno: Tribun EU, s. 54.

prestávku. Išlo o používanie "čarovných slovíčok" (R1, R2 a i.), spolupráce a dodržiavania poriadku. Pravidlá, ktoré sa boli vymedzené v kontexte správania sa mimo vyučovania sa týkali bezpečnosti: *„neubližujeme si a správame sa bezpečne."* (R1), týždenníckych prác (R4, R6) a udržiavania poriadku: „*mám okolo seba poriadok"* (R7). Na efektivitu postupu eliminovania správania sa pomocou pravidiel poukazuje aj Kopřiva a kol.[22]

Ďalšou položkou, pomocou ktorej sme skúmali spôsoby uplatňovania pravidiel bola reakcia žiakov na vytvorené pravidlá. Zisťovali sme ako žiaci reagujú na vytvorené pravidlá triedy. V tomto prípade všetci opýtaní (10/10) uviedli, že žiaci na pravidlá reagujú zväčša pozitívne, rešpektujú ich. Avšak nájdu sa aj takí žiaci, ktorí majú s osvojením si pravidiel problémy:„ *Každé dieťa reaguje inak, ale väčšinou si pravidlá osvoja a akceptujú ich."* (R5). Vo všeobecnosti však platí, že žiaci poznajú mechanizmus porušenia pravidla a následného dôsledku svojho správania[23].

V ďalšej časti výskumu sme sa zamerali na zisťovanie účinnosti pravidiel v triede. Všetci respondenti odpovedali, že triedne pravidlá sú pre nich veľmi nápomocné. Aplikáciou pravidiel v triede môže dôjsť k rýchlejšej náprave problémovej situácie. Napríklad R10 (podobne aj R3) uviedol: „*Pomáhajú, žiakovi. Ukážem na pravidlá, čo práve porušil, zopakujeme si znova, čo je správne a čo nie.",* k uvedomovaniu si a dodržiavaniu disciplíny: „*Áno, pomáhajú. Deti rýchlejšie pochopia ako sa majú správať, čo si môžu dovoliť a čo nie. Dodržiavanie pravidiel podporuje a vytvára disciplínu v triede, buduje priateľské vzťahy."* (R6, podobne R8, a i.). Jedno vyjadrenie hovorí, že pomocou pravidiel sa žiaci správajú kamarátsky a vytvárajú pozitívnu klímu triedy. „*Áno, deti sú pokojnejšie, priateľskejšie a vzniká pozitívna atmosféra v triede."* (R5).

Ďalšou položkou, sme zisťovali, ako respondenti používajú na pravidlá pri riešení problémových situácií. Respondenti uviedli zhodnú odpoveď. Problémové situácie riešia spoločne, pomocou rozhovoru, vysvetlením a odkázaním na pravidlá, ktoré boli porušené. Žiadajú od žiakov vlastné návrhy riešení a nápravu vzniknutej situácie. V prípade potreby volia ľahšiu formu trestu (poznámka, vylúčenie z komunitného kruhu, sedenie v zadnej lavici...). „*Snažíme sa o spoločné riešenie. Napríklad, pýtam sa žiakov, čo si o vzniknutej situácii myslia, ktoré pravidlo porušili a čo by sa dalo vylepšiť, prípadne pozmeniť, aby sa situácia viac neopakovala."* (R2).

Za zaujímavé považujeme aj zistenie, že všetci respondenti odporúčali vytváranie triednych pravidiel tak z pohľadu skvalitnenia výchovno-vzdelávacieho procesu, z pohľadu zlepšenia disciplíny, správania sa žiakov v triede, ako aj z pohľadu zlepšenia vzťahov v žiackom kolektíve.

---

[22] KOPŘIVA, P. a kol. 2015. *Respektovat a být respektován.* Bystřice pod Hostýnem: Pavel Kopřiva.
[23] KOPŘIVA, P. a kol. (ibidem).

Význam triednych pravidiel pre žiakov v inkluzívnej triede

Súčasné trendy vo všetkých európskych krajinách smerujú k inklúzii žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Vývoj týmto smerom je založený v prvom rade na presvedčení, že inklúzia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je prínosom pre všetkých a v druhom rade na kritickej analýze role segregovaného vzdelávania a jeho vplyvu na osobnosť tohto žiaka[24]. Podľa Kováčovej[25] inklúzia predstavuje „prirodzené začlenenie všetkých ľudí do spoločnosti, pričom zohľadňuje individuálne osobitosti každého dieťaťa. ... inklúziu je potrebné chápať ako samozrejmú, prirodzenú a každodennú súčasť života.“ Hlavnou podstavou inkluzívnej edukácie je právo každého dieťaťa na kvalitné vzdelanie s kladením dôrazu na „búranie“ bariér, ktoré znemožňujú rovnocenný prístup všetkých žiakov k vzdelávaniu.[26] Inkluzívny prístup sa podľa Kováčovej[27] „usiluje o stieranie akýchkoľvek rozdielov medzi majoritnou a minoritnou populáciou. Predstavuje spoločenstvo ľudí bez ohľadu na to, či sú odlišní, alebo nie.“

Požár[28] zdôrazňuje, že „ak je jednou z charakteristík inkluzívneho vzdelávania koadaptácia, potom je zrejmé, že do tohto procesu musia vniesť svoj podiel nielen intaktní žiaci, ale aj žiaci s postihnutím, narušením, ohrozením. ...nemôžu očakávať, že všetci a všetko sa bude prispôsobovať im. Prispôsobiť sa musia aj oni. Aj oni musia byť v tomto smere aktívni.“ Šuhajdová upozorňuje, že v prípade niektorých jedincov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia predstavuje schopnosť a ochota prispôsobiť sa požiadavkám a pravidlám výchovno-vzdelávacieho systému jeden zo základných problémov úspešnej inklúzie. [29], čo potvrdili aj zistenia nášho výskumu (R4).

Znevýhodnení žiaci tak môžu mať v triede okrem iného aj ťažkosti s nadväzovaním vzťahov, alebo ich budovaním. Títo žiaci môžu objektívne disponovať nižšou mierou empatie voči ostatným. Pre úspešnú inklúziu je nevyhnutné dobré spolunažívanie všetkých žiakov v triede.[30] A práve v triednych pravidlách vidíme potenciál, ktorý môže predstavovať základ budovania disciplíny a dobrých vzťahov nielen v bežnej triede, ale aj v triede s inkludovaným jedincom. Aj zistenia z nášho výskumu naznačujú, že triedne pravidlá

[24] LAJČIN, D. a kol. (ibidem).
[25] KOVÁČOVÁ, B. 2019. *S inklúziou od raného veku. Dieťa s odlišnosťou a jeho vstup do kolektívu.* Reziliencia, 100 s. ISBN 978-80-972277-5-3.
[26] ŠUHAJDOVÁ, I. 2019. *Výchova deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.* Trnava: Pedagogická fakulta TU v Trnave, s. 52.
[27] KOVÁČOVÁ, B. 2019.
[28] ŠUHAJDOVÁ, I. 2019, s. 52-53.
[29] ŠUHAJDOVÁ, I. 2019, s. 53.
[30] Autorky upozorňujú, že základným predpokladom úspešnej sociálnej inklúzie je socializácia a adaptácia, ktorá vyplýva z komunikácie a budovaní pevných medziľudských vzťahov (GERŠICOVÁ, Z., PORUBČANOVÁ, D. 2020. Žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v prostredí stredných odborných škôl. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI. 129 s. ISBN 978-80--8222-019-6.).

by mohli napomôcť aj pri vytváraní podmienok úspešnej inklúzie. Ich potenciál vidíme najmä v možnosti:

- vytvorenia si "triednych pravidiel na mieru",
- ich aktualizácie pri vzniku nových výchovných situácií a problémov,
- prirodzeného zapojenia všetkých (aj inkludovaných) žiakov do procesu ich tvorby, čím vzniká predpoklad ich lepšieho prijatia a implikácie do výchovno-vzdelávacieho procesu,
- využitia zaujímavých foriem pri ich tvorbe, pričom je možné využiť potenciál a silné stránky všetkých detí v triede (výtvarné schopnosti – vymyslieť a nakresliť napr. piktogramy pravidiel, ktoré umožnia ich ľahšie zapamätanie; hudobné schopnosti, ktoré je možné využiť pri vytvorení jednoduchej piesne obsahujúcej triedne pravidlá; literárno--dramatické schopnosti – pri dramatizácií rôznych výchovných situácií a pod.),
- v možnosti využitia primeraného počtu triednych pravidiel, ktorý nebude zaťažujúci pre jednotlivých žiakov v triede,
- využitia jasného zrozumiteľného jazyka pri formulácií pravidiel,
- ako aj v možnosti opätovného vysvetlenia a reflektovania pravidiel pri opakujúcich sa výchovných problémoch či situáciách.

Nazdávame sa, že práve vhodne zvolené triedne pravidlá môžu predstavovať jednu z barličiek úspešnej inklúzie, ktorej, ako uvádza Šuhajdová: „...cieľom nie je odstrániť rozdiely medzi žiakmi, ale umožniť, aby žiaci s rozličnými schopnosťami tvorili spoločnú vzdelávajúcu sa skupinu... a zároveň sa bude akceptovať individualita každého z nich."[31]

Záver

Triedne pravidlá majú v nesporný význam tak pre prácu učiteľa, pre prácu žiaka ako aj pre ich vzájomné spoločné nažívanie. Pri ich uplatňovaní je potrebná dôslednosť a jednotný postup. Pri ich implikovaní v bežnom i inkluzívnom prostredí triedy je treba mať na pamäti, že pravidlá platia pre všetkých rovnako, je potrebné ich rešpektovať a pri ich nedodržiavaní žiaci bez rozdielu musí niesť dôsledky svojho správania. Avšak, na druhej strane je potrebné zohľadňovať aj to, že každý má právo na omyl a ten, kto spraví chybu by mal dostať aj možnosť jej nápravy. Aj dopustenie sa chyby môže v konečnom dôsledku priniesť zlepšenie vzťahov a osobné i kolektívne napredovanie. Pri dôslednom dodržiavaní pravidiel a používaním vhodných stratégií utvárania disciplíny sa môže predísť rušivým momentom a problémovým situáciám v triede, čím sa zabezpečí efektívny a kvalitný výchovno-vzdelávací proces tak v bežnom, ako aj inkluzívnom prostredí.

[31] ŠUHAJDOVÁ, I. 2018, s. 33.

Bibliografia

BEDNAŘIK, A. a kol. 2004. *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať.* Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska. 2004. 231 s. ISBN 80-969209-5-2.

ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál. 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

ČAPEK, R. 2015. *Moderní didaktika.* Praha: Grada Publishing. 2015. 608 s. ISBN 978-80-247-3450-7.

DOUŠKOVÁ, A. 2012. *Riadenie triedy a výchova k sebakontrole*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. 2012. 179 s. ISBN 978-80-557-0419-7.

GERŠICOVÁ, Z., HLÁSNA. S. 2013. Sociálna klíma triedy v edukačnej teórii a praxi. Brno: Tribun EU. 2013. ISBN 978-80-263-0389-3.

GERŠICOVÁ, Z., PORUBČANOVÁ, D. 2020. Žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v prostredí stredných odborných škôl. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI. 2020. 129 s. ISBN 978-80-8222-019-6.

KOPŘIVA, P. a kol. 2015. *Respektovat a být respektován.* Bystřice pod Hostýnem: Pavel Kopřiva. 2015. 288 s. ISBN 978-80-904030-0-0.

KOVÁČOVÁ, B. 2019. *S inklúziou od raného veku. Dieťa s odlišnosťou a jeho vstup do kolektívu.* Reziliencia, 100 s. ISBN 978-80-972277-5-3.

KYRIACOU, CH. 2008. *Klíčové dovednosti učitele.* Praha: Portál. 2008. 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2.

LAGINOVÁ, A. 2017. *Vytváranie triednych pravidiel na I. stupni ZŠ. Diplomová práca*. (Školiteľka: PaedDr. Janette GUBRICOVÁ, PhD.). Trnava: Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta. 2017. 86 s.

LAJČIN, D. a kol. 2020. Š*kolská pedagogika III. Inkluzívna edukácia.* Dubnica nad Váhom: VŠ DTI. 408 s. ISBN 978-80-89732-75-1.

MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. a kol. 2016. *Metody a postupy poznávaní žáka.* Praha: Wolters Kluwer. 2016. 400 s. ISBN 978-80-7552-014-2.

PETTY, G. 2008. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4.

SIVÁKOVÁ, G. 2016. *Disciplína ako cieľ, prostriedok a výsledok výchovy*. Bratislava: IRIS. 2016. 130 s. ISBN 978-80-8153-063-0.

ŠUHAJDOVÁ, I. 2018. *Ľudský faktor – kľúčová podmienka inklúzie?* Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. 2018. 101 s. ISBN 978-80-568-0121-5.

ŠUHAJDOVÁ, I. 2019. *Výchova deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.* Trnava: Pedagogická fakulta TU v Trnave. 2019. 135 s. ISBN 978-80-568-0358-5.

TRABALÍKOVÁ, J., MACHÁČIK, D., ZEMANČÍKOVÁ, V. 2014. *Výchova v utváraní osobnosti.* Žilina: Edis. 2014. 195 s. ISBN 978-80-5540-904-7.

TUREK, I., ALBERT, S. 2006. *Kvalita školy.* Trenčín: Metodicko-pedagogické centrum v Trenčíne. 2006. 168 s. ISBN 80-969457-1-8.

PaedDr. Janette Gubricová, PhD.
Katedra pedagogických štúdií
Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta
Priemyselná 4, 917 01 Trnava
janette.gubricova@truni.sk

Mgr. Adriána Laginová
Základná škola, Hodžova 37, Trenčín
Hodžova 37, 911 01 Trenčín
adriana.laginova@gmail.com

Analýza učebníc pracovného vyučovania pre 4. ročník základnej školy na Slovensku

An Analysis of the Technical Education Textbooks for 4th Grade of Primary School in Slovakia

Ivana Rochovská, Zlatica Huľová

Abstract

In the article the three didactic tools (the two textbooks and a workbook) for Technical Education for 4th grade of Primary school are analysed. They were analysed and evaluated from the viewpoint of the extent, content, structural elements, didactic equipment, learning tasks, and illustrations. The Mistrík's measure of the comprehensibility of the text was applied. They were also compared to the didactic tools of Technical Education for 3rd level of Primary school published by the same publishers. The research results show that researched didactic tools characterized by the variability in each researched aspect. The authors of the research propose to enrich the current offer of the textbooks. The new textbook would combine the advantages of the three analysed didactic tools. *The article is the result of the VEGA project No. 1/0383/19 Analysis of the state in Technical Education and development of technical skill of pupils at Primary school.*

Keywords: A textbook. A didactic tool. Technical Education. Primary school. Analysis.

Úvod

Učebnice pracovného vyučovania majú za cieľ napomáhať rozvoju vedecko-technickej gramotnosti žiakov mladšieho školského veku. Mali by reflektovať prudký rozvoj vedy a techniky, vznik nových technológií a odrážať moderné koncepcie technickej výchovy.

Príspevok nadväzuje na publikovanú štúdiu s názvom *Analýza učebníc pracovného vyučovania pre 3. ročník základnej školy*[1], ktorý prezentoval výsledky výskumu rôznych aspektov didaktických prostriedkov: pracovnej

[1] ROCHOVSKÁ, I., & HUĽOVÁ, Z. 2021. Analýza učebníc pracovného vyučovania pre 3. ročník základnej školy. *Journal of Technology and Information Education,* ISSN 1803-537X (zaradené na publikovanie).

učebnice *Pracovné vyučovanie pre 3. ročník – pracovná učebnica*[2] (ďalej ***PV1***), pracovného zošita *Pracovné vyučovanie – Pracovný zošit pre 3. ročník ZŠ*[3] (ďalej ***PV2***) a učebnice *Pracovné vyučovanie pre 3. ročník základných škôl*[4] (ďalej ***PV3***). Uvedené didaktické prostriedky pracovného vyučovania v súlade s platnými kurikulárnymi dokumentmi napomáhajú vytváraniu praktických pracovných návykov žiakov, ktorí „*spoznávajú a využívajú technické materiály, konštruujú, spoznávajú základy stravovania a prípravy jedál, ľudové tradície a remeslá, povolania a získavajú prvé skúsenosti zo sveta práce.*“[5]

V tejto výskumnej štúdii nadväzujeme na predošlý výskum. Z uvedeného dôvodu nadväzujeme v tomto príspevku aj na prezentované teoretické východiská.[6]

V zmysle uvedeného je cieľom tejto štúdie analyzovať tri didaktické prostriedky pracovného vyučovania pre 4. ročník základnej školy, z toho prvé dve sú v súčasnosti zaradené v zozname schválených učebníc Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky a jedna z nich bola používaná na vyučovanie pracovného vyučovania pred reformou v roku 2008. Ide o didaktické prostriedky:

- *Pracovné vyučovanie pre 4. ročník – pracovná učebnica*[7],
- *Pracovné vyučovanie – Pracovný zošit pre 4. ročník ZŠ*[8],
- *Pracovné vyučovanie pre 4. ročník základných škôl*[9].

Charakteristika skúmaných učebníc a pracovného zošita pre pracovné vyučovanie

Pracovná učebnica s názvom ***Pracovné vyučovanie pre 4. ročník – pracovná učebnica***[10] (ďalej ***PV4***), je zameraná na rozvoj praktických pracovných

[2] VARGOVÁ, M., & BRUCHTEROVÁ, Z. 2019. *Pracovné vyučovanie pre 3. ročník – pracovná učebnica.* Košice: TAKTIK. 52 s. ISBN 978-80-8180-167-9.
[3] GESCHWANDTNER, R., & ŠIMUNKOVÁ, M. 2016. *Pracovné vyučovanie – Pracovný zošit pre 3. ročník ZŠ.* Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, 49 s. ISBN 978-80-8140-186-2.
[4] KOŽUCHOVÁ, M., JAŠŠOVÁ, & Z., VORELOVÁ, A. 2002. *Pracovné vyučovanie pre 3. ročník základných škôl*. 5. vyd. Bratislava : Expol Pedagogika, 64 s. ISBN 978-80-89003-17-6.
[5] Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy – ďalej ŠVP, 2015, s. 9.
[6] ROCHOVSKÁ, HUĽOVÁ, 2021; KOPÁČOVÁ, 2012; KŮTOVÁ, 2017; LEVIN, ANGLIN, CARNEY, 1987; MAREŠ, 1995; MIKK, 1995, 2000; PRŮCHA, 1997, 1998; ŘEŘICHA, PRÁGER, 2020; VRÁNOVÁ, 2009; WOODWARD, 1993.
[7] VARGOVÁ, M., & BRUCHTEROVÁ, Z. 2019. *Pracovné vyučovanie pre 4. ročník – pracovná učebnica.* Košice : TAKTIK, 44 s. ISBN 978-80-8180-168-6.
[8] GESCHWANDTNER, R., & KISSOVÁ, K. 2016. *Pracovné vyučovanie – Pracovný zošit pre 4. ročník ZŠ.* Bratislava : Dr. Josef Raabe Slovensko, 59 s. ISBN 978-80-8140-201-2.
[9] KOŽUCHOVÁ, M., HIRSCHNEROVÁ, Z., & VORELOVÁ, A. 2003. *Pracovné vyučovanie pre 4. ročník základných škôl.* Bratislava : Expol Pedagogika, 72 s. ISBN 978-80-8091-063-1.
[10] VARGOVÁ, BRUCHTEROVÁ, 2019.

zručností. Slovami autoriek sú úlohy v učebnici zamerané na prepojenie teoretických poznatkov s praktickými úlohami a prácu s rôznymi materiálmi (napr. papier, textil, drevo) a rôznymi technikami (napr. decoupage, štopkanie, vyšívanie, prišívanie gombíkov). Súčasťou učebnice sú teoretické poznatky o elektrickom prúde, komunikácii, životnom prostredí, jedle, sviatkoch a tradíciách. Autorky zdôrazňujú, že učebnica do veľkej miery podporuje uplatňovanie medzipredmetových vzťahov a prierezových tém, ponúka podnety na vytváranie životnej a profesijnej orientácie žiakov. Rozsah učebnice je 44 strán, formát je A4.

Obsah je rozdelený do piatich tematických celkov v súlade so ŠVP: *Človek a práca* (2 témy), *Technické materiály* (7 tém), *Základy konštruovania* (6 tém), *Stravovanie a príprava pokrmov* (3 témy), *Ľudové tradície a remeslá* (3 témy). Tieto sú rovnaké ako v učebniciach a pracovnom zošite pre 3. ročník.

Badať tu špirálovité osnovanie učiva, teda k tým istým témam z 3. ročníka sa autorky vracajú aj vo 4. ročníku. Témy tiež majú rovnaké štrukturálne prvky ako v učebnici PV1. Každá téma začína nadpisom, napr. *Zásady starostlivosti o odevy*, pod ktorým je podnadpis vo forme otázky, napr. *Vieš sa starať o svoj odev?* Téma vždy začína objasnením teoretických poznatkov vo forme poučky alebo definície pripnutej na „papieriku“ (napr. čo sú technické materiály a aké majú vlastnosti).

Každá téma obsahuje určitý počet úloh (najmenej dve, najviac sedem v rámci jednej témy). Často jedna z týchto úloh obsahuje pracovný postup na zhotovenie výrobku. Tento zahŕňa pracovné pomôcky a nástroje, pracovný postup a fotodokumentáciu hotového výrobku, ktorým sa žiaci môžu inšpirovať. Ostatné úlohy majú rôzny formu, napr. priraďovanie názvov k obrázkom, rozprávanie podľa obrázkov, rozlíšenie pravdivých a nepravdivých tvrdení a pod. Keďže ide o pracovnú učebnicu, obsahuje aj priestor na zápisky a kresby žiakov.

Úlohy sú označené niektorými z desiatich piktogramov – samostatná práca, práca vo dvojici, práca v tíme, písanie, kreslenie, praktická úloha, hra, ústna odpoveď/diskusia, práca s internetom, rozširujúce učivo.

Na záver každej témy sa nachádza pojmová mapa na zopakovanie hlavných pojmov z učiva. V učebnici sa nachádza aj motivačná postavička bobra, ktorá má dekoračnú funkciu, objavuje sa na obálke, titulom liste a pojmovej mape v rámci každej témy.

Pracovný zošit s názvom ***Pracovné vyučovanie – Pracovný zošit pre 4. ročník ZŠ***[11] (ďalej ***PV5)*** je koncipovaný tak, aby spĺňal požiadavky štátneho vzdelávacieho programu, a zároveň pomáhal učiteľom a žiakom nájsť si vlastný spôsob a cestu k pracovnému vyučovaniu. Zo všetkých skúmaných didaktických prostriedkov pôsobí najmenej tradične svojím obsahom aj formou. Zdôrazňuje pripravené prostredie na tvorenie, experimentovanie, objavovanie.

[11] GESCHWANDTNER, KISSOVÁ, 2016.

Základom jeho koncepcie je, že dieťa je aktívny tvorca, podnecuje ho k hľadaniu vlastných riešení, rozvíjaniu manuálnych zručností. Snahou je rozvíjať u žiakov primárneho vzdelávania vzťah aj k iným ako akademickým povolaniam.[12] Rozsah pracovného zošita je 59 strán, formát je A4. Obsah je rozdelený do piatich tematických celkov v súlade so ŠVP: *Človek a práca* (2 témy), *Tvorivé využitie technických materiálov* (8 tém), *Základy konštruovania* (5 tém), *Stravovanie a príprava pokrmov* (3 témy), *Ľudové tradície a remeslá* (3 témy). Opäť ide o rovnaké tematické celky ako v 3. ročníku.

Podobne ako v pracovnom zošite pre 3. ročník, aj tu je v rámci každej témy zaradených niekoľko tzv. projektov. Každý začína pútavým nadpisom a motivačným textom, ktorý je niekedy doplnený motivačným obrázkom.

Každý projekt je spravidla na dvoch alebo troch stranách. Má jednotnú štruktúru zloženú z „rubrík“, totožných s tými v učebnici PV2. Rubriky „Materiál“ a „Nástroje“ sú podfarbené oranžovou plochou, podľa nich si žiaci môžu pripraviť všetko potrebné na tvorenie. Nasleduje rubrika „Postup“, v ktorej text sa prihovára priamo žiakovi v snahe naviesť ho v jednotlivých krokoch k tvorbe. Niekedy sú v projekte uvedené rôzne tipy, napr. že *„najjednoduchšie puzdro si vyrobíš z jedného pruhu plsti preložením na tri časti (predná strana, zadná strana, záklopka) a zošitím po bokoch.*[13] Niektoré projekty obsahujú aj rubriku „Ako na to“, kde je vysvetlené, ako sa napr. pracuje s ihlou a niťou.

Rubrika „Hmmm“ podnecuje žiakov, aby nechali pracovať svoju fantáziu v zmysle „čo by bolo, keby?“ a zamýšľajú sa nad rôznymi zaujímavosťami v súvislosti s témou projektu. Rubrika „Čo ďalej?“ nabáda žiakov, aby projekt posunuli do inej roviny, rozmýšľali nad ďalším využitím zhotovených výrobkov alebo nad využitím práve získaných vedomostí a zručností v iných situáciách.

Každá z opísaných rubrík je vždy označená príslušným piktogramom, spolu je v pracovnom zošite používaných sedem piktogramov, rovnakých ako v PV2.

Učebnica s názvom ***Pracovné vyučovanie pre 4. ročník základných škôl***[14] (ďalej ***PV6***), je klasická učebnica tvorená textovou a obrazovou časťou. Učebnica je postavená na projektových úlohách, z ktorých žiaci majú získať čo najviac vedomostí a získať praktické zručnosti, osvojiť si schopnosti riešiť problémové úlohy. Pracovné návody nie sú podávané v hotovej podobe, aby sa žiaci vlastnou aktivitou dopracovali k vedomostiam a zručnostiam. Učebnica má 72 strán, z toho 41 venovaných technickým prácam, formát je A4. Obsah je rozdelený do desiatich tematických celkov, pričom tu badať rozdelenie na

[12] GESCHWANDTNER, KISSOVÁ, 2016.
[13] GESCHWANDTNER, KISSOVÁ, 2016, s. 19.
[14] KOŽUCHOVÁ, M., JAŠŠOVÁ, & Z., VORELOVÁ, A. 2002. *Pracovné vyučovanie pre 3. ročník základných škôl*. 5. vyd. Bratislava : Expol Pedagogika, 64 s. ISBN 978-80-89003-17-6.

technické práce (v rozsahu piatich tematických celkov) a pestovateľské práce (v rozsahu ďalších piatich tematických celkov), čo odráža vtedajšie ciele a obsah predmetu pracovné vyučovanie podľa v tom čase platných kurikulárnych dokumentov.

Tematické celky z technických prác boli pomenované: *Tvoríme a konštruujeme* (9 tém), *Praktická príprava pre rodinný život* (2 témy), *Pracujeme s textilným materiálom* (5 tém), *Zvyky a remeslá* (5 tém). Každá téma je zaradená do príslušného tematického celku, tematické celky sú farebne odlíšené na okraji. Témy sú uvedené nadpismi, napr. *Spoznávame textilné materiály*. Poradie tém sa môže meniť, nie je pre učiteľa záväzné, rovnako nie všetky témy sú povinné.

Každá téma má spravidla ustálené rubriky. V rubrike „Vieš, že“ sú informácie s cieľom navodiť náladu a záujem venovať sa danej téme. Jednotlivé úlohy sú očíslované, každá téma obsahuje tri až päť úloh. Vo viacerých sa nachádza postup v jednotlivých krokoch na zhotovenie výrobku podľa toho, s ktorým materiálom alebo technikou sa majú žiaci oboznámiť. Každá téma má rubriky na podporu medzipredmetových vzťahov prezentujúce najmä úlohy k rozširujúcemu učivu – „Zamysli sa...“ na uvažovanie o praktickom využití nadobudnutých vedomostí alebo zručností, „Skúmaj...“ na rôzne pokusy, objavovanie, experimentovanie a „Urob...“ na využitie vedomostí a hlavne zručností pri zhotovení podobných výrobkov či podobných aktivít. V učebnici je 8 piktogramov, ktoré sú však využité len v obsahu.

Vo všetkých skúmaných didaktických prostriedkoch možno nájsť spoločné znaky (tie isté ako v didaktických prostriedkoch pre 3. ročník), napr. rozdelenie tematických celkov do tém, spracovaných spravidla na dvoch stranách, osobitný výstižný nadpis pre každú tému, krátke výkladové texty, učebné úlohy nabádajúce žiakov k činnosti, prepojenie textovej a obrazovej časti. V PV4 a PV 5 sú využité piktogramy na označenie úloh a rubrík, v PV6 sú v obsahu.

Použité metódy

Na analýzu učebníc a pracovného zošita bolo vybraných viacero metód. ***Didaktická vybavenosť učebnice*** bola určované podľa Průchu.[15] Skúmali sme prítomnosť 36 komponentov (tab. 1). Koeficienty boli vypočítané podľa vzorca:

$$E = \frac{(\sum \text{dosiahutých verbálnych komponentov} + \sum \text{dosiahnutých obrazových komponentov})}{\sum \text{všetkých možných komponentov}} \times 100\ \%$$

[15] PRŮCHA, J. 1998. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 184 s. ISBN 80-8593-149-4.

Ďalej bola v skúmaných učebniciach a pracovnom zošite určená ***Mistríkova miera zrozumiteľnosti textu.***[16] Z každej zo skúmaných didaktických prostriedkov boli vybrané tri úseky textu v dĺžke minimálne 200 slov do konca vety. Príklad:

- ***PV4:*** *str. 2-3 – 202 slov, str. 10-11 – 203 slov, str. 22-23 – 204 slov, spolu 609 slov (67 viet, 1421 slabík).*
- ***PV5:*** *str. 10 – 227 slov, str. 16 – 204 slov, str. 24-25 – 207 slov, spolu 638 slov (54 viet, 1357 slabík).*
- ***PV6:*** *str. 4-5 – 225 slov, str. 8-9 – 207 slov, str. 28-29 – 204 slov, spolu 636 slov (66 viet, 1411 slabík).*

Zo získaných údajov sme vypočítali:
V – priemernú dĺžku viet v počte slov (V = počet slov / počet viet),
S – priemernú dĺžku slov v počte slabík (S = počet slabík / počet slov).

Vyškrtli sme v texte všetky opakujúce sa slová (pričom rôzne tvary slova sme nerozlišovali), čím sme získali údaj o rôznych lexikálnych jednotkách. Určili sme:
N – počet lexikálnych jednotiek = počet slov,
L – počet rôznych lexikálnych jednotiek = počet neopakujúcich sa slov.

Vypočítali sme $\mathbf{I_i}$ – index opakovania slov, $\mathbf{I_i = N/L}$, vypočítali sme **R** – Mistríkovu mieru zrozumiteľnosti textu podľa vzorca: $\mathbf{R = 50 - (V \,.\, S / I_i)}$

Analýza učebných úloh bola realizovaná na základe Simpsonovej taxonómie psychomotorických funkcií a podľa revidovanej Bloomovej taxonómie kognitívnych funkcií. Učebnou úlohou sme mysleli v súlade s Maňákom[17] každú požiadavku, *„…prostredníctvom ktorej sa žiak konfrontuje s vymedzenou časťou učiva“*, ako *„…impulz k aktivite, ako výzvu k mobilizácii myšlienkového alebo praktického úsilia niečo vyriešiť, vykonať, zhotoviť, a to na rozdiel od oznamovania informácií, ktoré je väčšinou zamerané na pamäť“*. V zmysle uvedeného do analýzy neboli zahrnuté výkladové texty, len jasné inštrukcie k činnosti.

V učebnici PV6 boli analyzované len učebné úlohy z technických prác, úlohy z pestovateľských prác neboli analyzované, pretože v PV4 a PV5 sa nachádzajú len úlohy z technických prác, v súlade s platnými kurikulárnymi dokumentmi pracovného vyučovania.[18]

[16] PRŮCHA, J. 1998.
[17] MAŇÁK, J. a kol. 1992. *Profesionální praktika z pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. s. 55.
[18] Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy – ďalej ŠVP, 2015.

Skúmané didaktické prostriedky pracovného vyučovania boli **analyzované z hľadiska ilustrácií**.[19] Počty ilustrácií na strane boli určené nasledovne. Ak bolo v rámci jednej úlohy viac na seba nadväzujúcich kresieb (napr. zobrazujúcich postup činnosti), bol každý obrazový prvok počítaný ako samostatná ilustrácia. Podobne súbor fotografií k danej úlohe bol počítaný tak, že každá jedna fotografia bola započítaná ako samostatná ilustrácia.

Priebeh a výsledky riešenia problému

Výsledky zisťovania didaktickej vybavenosti učebníc a pracovného zošita sú uvedené v tabuľke 1 a grafe 1.

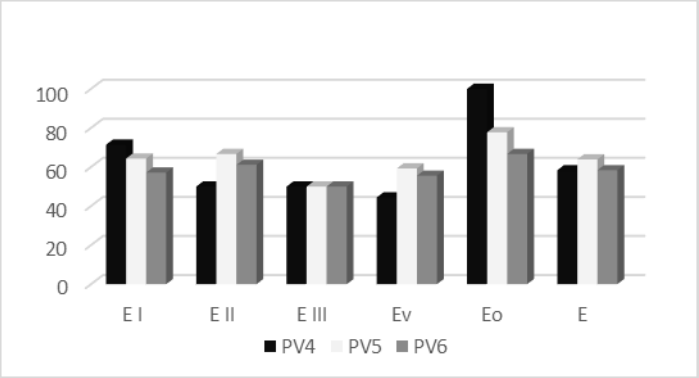
Tab. č. 1: Didaktická vybavenosť skúmaných didaktických prostriedkov

	Didaktická vybavenosť učebnice/ pracovného zošita	**Učebnice/pracovný zošit pre 4. ročník**		
		PV4	**PV5**	**PV6**
	I. aparát prezentácie učiva			
	verbálne komponenty			
1	výkladový text prostý	x	x	x
2	výkladový text sprehľadnený	x	x	x
3	zhrnutie učiva k celému ročníku			
4	zhrnutie učiva k témam	x		
5	zhrnutie učiva k predošlému ročníku			
6	doplňujúce texty	x	x	x
7	poznámky a vysvetlivky		x	
8	popisy k obrázkom	x	x	x
9	slovníček pojmov			
	počet verbálnych komponentov	5	5	4
	obrazové komponenty			
1	umelecká ilustrácia	x	x	x
2	náuková ilustrácia	x	x	x
3	fotografie	x	x	x
4	mapy, plány, grafy	x	x	
5	obrazová prezentácia farebná	x		x
	počet obrazových komponentov	5	4	4
	E I – koeficient využitia aparátu prezentácie učiva	71,43 %	64,29 %	57,14 %
	II. aparát riadiaci učenie			
	verbálne komponenty			
1	predhovor, úvod		x	
2	návod na prácu s učebnicou		x	x
3	stimulácia celková	x	x	x
4	stimulácia detailná	x	x	x
5	odlíšenie úrovne učiva		x	x
6	otázky a úlohy za kapitolami			
7	otázky a úlohy k celému ročníku			

[19] Pozn. pričom sme sa zamerali na počet, charakter ilustrácií a ich funkcie v učebnici či pracovnom zošite. Ilustráciou sme v zhode s J. Kopáčovou (2012, s. 21) rozumeli *„ľubovoľný obrázok – kresbu, maľbu, schému, graf alebo fotografiu, ktorý v učebnici dopĺňa text“*.

8	otázky a úlohy k predošlému ročníku			x
9	inštrukcie komplexnejšej povahy	x	x	x
10	námety na mimoškolskú činnosť s využitím učiva		x	x
11	explicitné vyjadrenie cieľov učenia pre žiakov			
12	prostriedky alebo inštrukcie na sebahodnotenie			
13	výsledky úloh a cvičení	x	x	x
14	odkazy na iné zdroje informácií	x	x	x
	počet verbálnych komponentov	5	9	9
	obrazové komponenty			
1	grafické symboly vyznačujúce určité časti textu	x	x	x
2	využitie inej farby pre určité časti verbálneho textu	x	x	
3	využitie iného typu písma pre určité časti verbálneho textu	x	x	x
4	využitie prednej alebo zadnej obálky	x		
	počet obrazových komponentov	4	3	2
	E II – koeficient využitia aparátu riadiaceho učenie	50 %	66,67 %	61,11 %
	III. aparát orientačný			
	verbálne komponenty			
1	obsah učebnice	x	x	x
2	členenie učebnice na tematické celky, kapitoly	x	x	x
3	marginálie, živé záhlavia			
4	register (vecný, menný, kombinovaný)			
	počet verbálnych komponentov	2	2	2
	E III – koeficient využitia aparátu orientačného	50 %	50 %	50 %
	Ev – koeficient využitia verbálnych komponentov	44,44 %	59,26 %	55,55 %
	Eo – koeficient využitia obrazových komponentov	100 %	77,78 %	66,67 %
	E – celkový koeficient didaktickej vybavenosti učebnice	58,33 %	63,89 %	58,33 %

Graf č. 1: Didaktická vybavenosť skúmaných učebníc a pracovného zošita pracovného vyučovania [%]



Celková didaktická vybavenosť (E) skúmaných didaktických prostriedkov vykazuje nadpriemerné ukazovatele. Najlepšie hodnoty dosiahol pracovný zošit PV5. Pri pracovnom zošite PV5 sa hodnota nezmenila oproti pracovnému zošitu pre 3. ročník PV2 tých istých autorov. Pri učebniciach PV4 a PV6 je hodnota didaktickej vybavenosti vyššia ako u učebníc tých istých autorov pre 3. ročník, z čoho možno usúdiť väčšie skúsenosti s tvorbou

učebníc pracovného vyučovania a vylepšenie oproti 3. ročníku. Koeficient využitia aparátu učiva (E I) dosahuje u skúmaných didaktických prostriedkov relatívne vyrovnané hodnoty (z toho najnižšie u učebnice PV6, ktorá je však najstaršia, preto nie sú hodnoty s ostatnými modernejšími a novšími didaktickými prostriedkami porovnateľné). Rovnako aj koeficient využitia aparátu orientačného (E III) je u PV4, PV5 a PV6 s rovnakou hodnotou 50 %. Koeficient využitia aparátu riadiaceho učenie (E II) bol najvyšší v pracovnom zošite PV5. Tento pracovný zošit dosiahol najlepšie hodnoty koeficientu využitia verbálnych komponentov (Ev) a pomerne vysoké hodnoty koeficientu využitia obrazových komponentov (Eo). Z hľadiska využitia obrazových komponentov ho však výrazne prevyšuje učebnica PV4, s prekvapivou hodnotou 100 %. K učebnici PV6 možno poznamenať, že síce získala najnižšie hodnoty koeficientu využitia obrazových komponentov, avšak v dobe jej vzniku boli oveľa horšie polygrafické možnosti ako v súčasnosti.

Získané a vypočítané údaje Mistríkovej miery zrozumiteľnosti textu sú uvedené v tabuľke 2.

Tab. č. 2: Hodnoty Mistríkovej miery zrozumiteľnosti textu

Učebnica/pracovný zošit	N	V	S	L	I_i	R
PV4	609	9,09	2,33	348	1,75	**37,90**
PV5	638	11,81	2,13	413	1,54	**33,72**
PV6	636	9,64	2,22	349	1,82	**38,26**

Výsledok sme interpretovali tak, že vypočítaná hodnota R nepatrí ani v jednom prípade do intervalu 40 – 50, teda texty učebnice nemajú vysokú mieru zrozumiteľnosti, nedosahujú hodnoty odporúčané pre mladší školský vek. Vychádzajúc z prezentovaných údajov v tabuľke možno konštatovať nízku mieru zrozumiteľnosti textu v učebniciach a pracovných zošitoch pre žiakov mladšieho školského veku, avšak hodnoty pri učebniciach PV6 a PV4 sa aspoň približujú k spodnej hranici intervalu – hodnote 40. Najzrozumiteľnejšie texty boli zistené v učebnici PV6, potom PV4, pracovný zošit PV5 má texty najmenej zrozumiteľné.

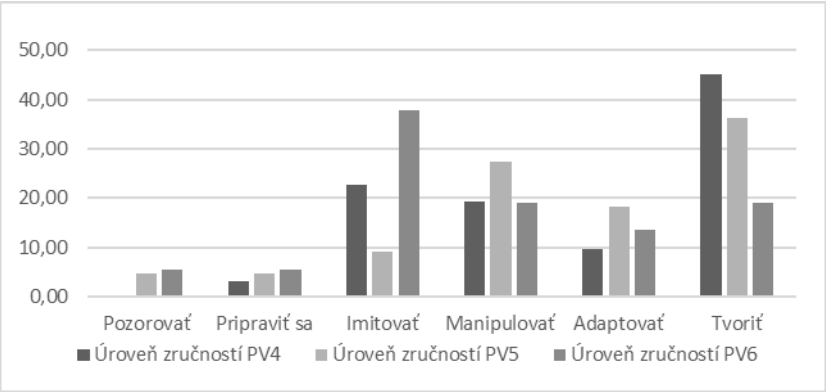
Ako je uvedené v nasledujúcej tabuľke 3 a grafe 2, najviac úloh na rozvíjanie psychomotorických zručností sa zo skúmaných didaktických prostriedkov nachádza v pracovnom zošite PV5. Prevažujú úlohy na tvorenie a manipulovanie.

V učebnici PV4 z hľadiska rozvíjania psychomotorických zručností prevažujú úlohy na tvorenie, imitovanie a manipulovanie, je ich však len asi jedna štvrtina v porovnaní s úlohami na rozvíjanie kognitívnych schopností (tab. 4). Všetky tri didaktické prostriedky sa vyznačujú širokou škálou úloh z každej z vymedzených úrovní psychomotorických funkcií, rozdiel je v tom, že novšie didaktické prostriedky PV4 a PV5 majú dominanciu úloh na tvorenie v porovnaní s učebnicou PV6, kde dominujú úlohy na imitovanie.

Tab. č. 3: Učebné úlohy podľa Simpsonovej taxonómie psychomotorických funkcií

Úroveň zručností	Počet úloh v učebnici					
	PV4		PV5		PV6	
	n	%	n	%	n	%
Pozorovať	0	0	2	4,55	2	5,41
Pripraviť sa	1	3,23	2	4,55	2	5,41
Imitovať	7	22,58	4	9,09	14	37,84
Manipulovať	6	19,35	12	27,27	7	18,92
Adaptovať	3	9,68	8	18,18	5	13,51
Tvoriť	14	45,16	16	36,36	7	18,92
Spolu	31	100	44	100	37	100

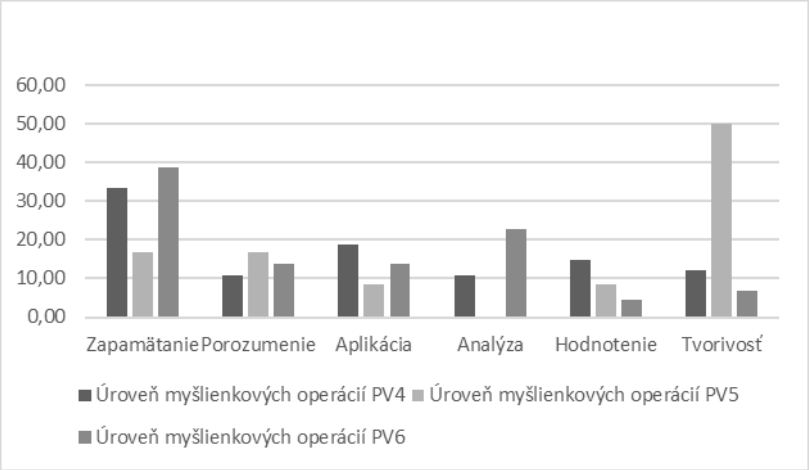
Graf č. 2: Učebné úlohy podľa Simpsonovej taxonómie psychomotorických funkcií



Tab. č. 4: Učebné úlohy podľa revidovanej Bloomovej taxonómie kognitívnych funkcií

Úroveň myšlienkových operácií	Počet úloh v učebnici					
	PV4		PV5		PV6	
	n	%	n	%	n	%
Zapamätanie	25	33,33	2	16,67	17	38,64
Porozumenie	8	10,67	2	16,67	6	13,64
Aplikácia	14	18,67	1	8,33	6	13,64
Analýza	8	10,67	0	0,00	10	22,73
Hodnotenie	11	14,67	1	8,33	2	4,55
Tvorivosť	9	12	6	50,00	3	6,82
Spolu	75	100	12	100	44	100

Graf č. 3: Učebné úlohy podľa revidovanej Bloomovej taxonómie kognitívnych funkcií



Medzi skúmanými didaktickými prostriedkami je zásadný rozdiel. Učebnica PV4 obsahuje prevažne úlohy na rozvíjanie kognitívnych funkcií, pričom výrazne dominuje zapamätanie a zastúpené sú všetky úrovne. V pracovnom zošite PV5 je, naopak, asi len jedna štvrtina úloh na rozvíjanie kognitívnych funkcií (z toho dominujú úlohy na rozvíjanie tvorivosti). V učebnici PV6 je tento pomer vyváženejší, avšak stále je tu prevaha úloh na rozvíjanie kognitívnych funkcií (pričom dominujú úlohy na zapamätanie). Tento fakt je v súlade s charakterom skúmaných didaktických prostriedkov, keďže učebnice obsahujú prevahu úloh zameraných na rozvíjanie kognitívnych funkcií, pracovný zošit skôr na rozvíjanie psychomotorických funkcií.

Ako sa ukázalo, z hľadiska pestrosti úloh je každý zo skúmaných didaktických prostriedkov špecifický. Je potrebné brať do úvahy najmä fakt, že špecifickosť konkrétnej vyučovacej hodiny pracovného vyučovania dáva učiteľ a jeho individuálny štýl výučby, ktorý môže, ale nemusí byť v súlade s koncepčnými zámermi autorov učebnice. Určite je výhodné, ak si učiteľ môže zvoliť, ktorá učebnica sa najviac približuje jeho štýlu výučby, a teda ak má na výber z väčšieho množstva učebníc alebo pracovných zošitov.

Skúmané didaktické prostriedky vykazujú rozdiely z hľadiska počtu a rozsahu ilustrácií. Číselný údaj vyjadrujúci podiel počtu ilustrácií a počtu strán (tab. 5) hovorí o tom, že najobsažnejšia z hľadiska počtu ilustrácií je učebnica PV6, potom učebnica PV4 a nakoniec pracovný zošit PV5. Výhodou všetkých troch didaktických prostriedkov je veľkosť ilustrácií, čo je veľmi vhodné vzhľadom k vekovej kategórii príjemcu.

Ďalej sme sa zamerali na charakter ilustrácií, výsledky uvádzame v tabuľke 6. V nasledujúcej tabuľke 7 sme uviedli počet ilustrácií vzhľadom

k psychodidaktickým funkciám.[20] V prípade, že ilustrácia plní viacero funkcií, zaradili sme ju do tabuľky podľa prevažujúcej funkcie, teda k jednej ilustrácii sme priradili len jednu funkciu.

Tab. č. 5: Pomer počtu ilustrácií k počtu strán

Učebnica/pracovný zošit	Počet strán	Počet ilustrácií	Počet ilustrácií/ počet strán
PV4	44	221	5,02
PV5	59	183	3,10
PV6	41	303	7,39

Tab. č. 6: Počet ilustrácií v učebniciach z hľadiska charakteru

Charakter ilustrácie	Učebnice/pracovný zošit pracovného vyučovania					
	PV4		PV5		PV6	
	n	%	n	%	n	%
fotografia čiernobiela s pozadím	0	0	75	40,98	0	0
fotografia čiernobiela orezaná	0	0	16	8,74	0	0
fotografia farebná s pozadím	58	26,70	0	0	39	12,87
fotografia farebná orezaná	94	43,44	0	0	31	10,23
kresba detailná farebná	1	0,45	0	0,00	156	51,82
kresba detailná čiernobiela	0	0	77	42,62	6	1,98
kresba schematická	35	15,84	14	7,65	70	23,10
animovaný obrázok farebný	7	3,17	0	0,00	0	0
pojmová mapa	23	10,41	0	0,00	0	0
spolu	221	100	183	100	303	100

Tab. č. 7: Počet ilustrácií v učebniciach z hľadiska funkcie

Funkcie ilustrácie	Učebnice/pracovný zošit pracovného vyučovania					
	PV4		PV5		PV6	
	n	%	n	%	n	%
dekoračná funkcia	10	4,52	9	4,92	5	1,65
reprezentačná funkcia	122	54,30	113	61,20	215	70,96
organizujúca funkcia	23	10,41	0	0	0	0
interpretujúca funkcia	0	0	0	0	0	0
transformujúca funkcia	0	0	0	0	0	0
afektívne-motivačná funkcia	50	22,62	53	28,96	72	23,76
funkcia koncentrácie pozornosti	0	0,00	1	0,55	3	0,99
kognitívno-regulačná funkcia	5	2,26	1	0,55	0	0
iná	13	5,88	7	3,83	8	2,64
spolu	221	100	183	100	303	100

Skúmané didaktické prostriedky sú z hľadiska ilustrácií aj samotnej grafickej úpravy rôznorodé.

[20] Podľa J. Mareša, 1995.

Učebnica ***PV4*** má moderný plnofarebný dizajn podporujúci záujem o učivo. Podobne ako v učebnici pre tretí ročník, tak aj v učebnici pre štvrtý ročník je zobrazená motivačná postavička bobra, opäť plní dekoračnú funkciu. Táto postavička sa rovnako nachádza pri pojmovej mape na záver každej témy, pričom pojmová mapa tu má organizujúcu funkciu. Viac ako polovica ilustrácií má reprezentačnú funkciu, viac ako pätina ilustrácií má afektívne-motivačnú funkciu. Prevažnú väčšinu ilustrácií tvoria farebné fotografie najmä orezané na bielom podklade, ale aj s pozadím. Pri ilustráciách s inou funkciou ide najmä o tzv. piktogramy, grafické symboly reprezentujúce činnosť žiaka pri riešení danej úlohy.

Pracovný zošit ***PV5*** má ilustrácie v čiernobielej farbe a dvojfarebné prevedenie – v čiernej a oranžovej. Vyvážene sa striedajú čiernobiele fotografie a perokresby, dominuje tu reprezentačná funkcia, menej obrázkov má afektívne-motivačnú funkciu. Z hľadiska grafickej úpravy sa pracovný zošit odlišuje od učebníc v tom, že má menšie písmo, hustejšie texty a menej obrázkov v porovnaní s textom. Na druhej strane má viac priestoru pre zápisy a kresby žiakov.

Učebnica ***PV6*** má kreslené ilustrácie, ale aj farebné fotografie. Oproti PV4 a PV5 je prednosťou ilustrácií v PV6 ich veľkosť a zobrazenie prezentovaných reálií, návodov, postupov so zvýraznením podstatných znakov.

Vo všetkých skúmaných didaktických prostriedkoch prevažovali ilustrácie s reprezentačnou funkciou a druhá najpočetnejšia kategória ilustrácií plnila afektívne-motivačnú funkciu, čo je tiež v zhode s učebnicami a pracovným zošitom pre 3. ročník.

Diskusia a záver

Rovnako ako výsledky výskumu didaktických prostriedkov pre 3. ročník, aj v prípade didaktických prostriedkov pre 4. ročník badať ich rôznorodosť, pri každom z nich sú iné prednosti, iné nevýhody. Celková didaktická vybavenosť týchto didaktických prostriedkov dosahuje nadpriemerné ukazovatele, v prípade učebníc PV4 a PV6 sú vyššie ako v predošlom ročníku, v prípade PV5 oproti predošlému ročníku nezmenené.

Pri učebnici PV4 je jej veľkou prednosťou vybavenosť z hľadiska obrazových komponentov, ktorá je 100%-ná. Vysoké hodnoty dosahuje tiež využitie aparátu prezentácie učiva. Slabšou stránkou učebnice je využitie verbálnych komponentov, ktoré dosahuje podpriemerné ukazovatele. Aparát riadiaci učenie a aparát orientačný dosahujú priemerné ukazovatele. V porovnaní s učebnicou pre tretí ročník sú proporcionálne tieto koeficienty vyrovnané.

Pracovný zošit PV5 dosahuje takmer vo všetkých aspektoch didaktickej vybavenosti vyrovnané nadpriemerné ukazovatele. Najväčšiu prednosťou je aparát obrazových komponentov. Spomedzi skúmaných didaktických prostriedkov dosiahol tento pracovný zošit najlepšie hodnoty z hľadiska využitia aparátu

riadiaceho učenie, využitia verbálnych komponentov a celkovej didaktickej vybavenosti. Paradoxne je však pri tomto didaktickom prostriedku najhoršia zrozumiteľnosť textu pre žiakov mladšieho školského veku v porovnaní s PV4 a PV6.

Najlepšie hodnoty zrozumiteľnosti textu dosiahla učebnica PV6, ktorej celková didaktická vybavenosť dosahovala nadpriemerné hodnoty. Táto učebnica v žiadnom zo skúmaných aspektov neprevyšovala ostatné, na druhej strane je potrebné brať do úvahy aj dobu jej vzniku a horšie polygrafické možnosti. Učebnice PV4 a PV5 mali vyššie ukazovatele didaktickej vybavenosti aj z dôvodu, že učebnicové vydavateľstvá v súčasnosti napredujú, ich technické možnosti sa zvyšujú, navyše môžu čerpať inšpiráciu pri tvorbe učebníc zo zahraničia, zaraďujú do učebníc viac moderných a inovatívnych prvkov.

Z hľadiska zisťovania zrozumiteľnosti textu možno konštatovať, že v prípade PV4 a PV6 sú texty pre žiakov štvrtého ročníka viac zrozumiteľné ako v prípade PV1 a PV4 pre žiakov tretieho ročníka. Len v prípade PV2 a PV5 možno konštatovať nárast hodnoty zrozumiteľnosti so vzrastajúcim ročníkom.

Skúmané učebnice sú veľmi rozmanité z hľadiska ilustrácií. Veľkosť a rozsah ilustrácií možno považovať za veľmi priaznivý. Učebnica PV4 využíva množstvo pútavých farebných fotografií. Prednosťou učebnice PV6 sú pútavé, jasné a zrozumiteľné ilustrácie. Pracovný zošit PV5 je síce len v čiernobielom prevedení, ale pútavo kombinuje reálne fotografie so zaujímavými a atraktívnymi kresbami. Zo samotného charakteru predmetu pracovné vyučovanie vyplýva, že najväčšia časť ilustrácií má mať reprezentačnú funkciu (najmä pri návodoch na zhotovenie, vytvorenie produktu), a pomerne veľká časť má afektívne motivačnú funkciu.

Z hľadiska taxonómie učebných úloh sú opäť skúmané didaktické prostriedky rozmanité. Kým PV4 obsahuje prevažnú väčšinu úloh na rozvíjanie kognitívnej stránky osobnosti žiaka, PV5 sa zameriava prevažne na rozvíjanie psychomotorickej stránky, u učebnice PV6 je tento pomer do veľkej miery vyvážený. Výskum preukázal, že aj keď podľa názorov učiteľov majú učebnice veľký vplyv na ich vyučovanie, nesúhlasia s tým, že učebnice by mali určovať obsah a metódy vyučovania. Z uvedeného dôvodu možno prezentované výsledky brať s rezervou z hľadiska ovplyvňovania konkrétnej podoby edukačného procesu.[21]

Zmyslom príspevku bolo analyzovať a porovnať učebnice a pracovný zošit pre predmet pracovné vyučovanie v 4. ročníku v nadväznosti na výskum týchto didaktických prostriedkov pre 3. ročník. Zámerom bolo prispieť novými poznatkami k didaktike pracovného vyučovania, ale aj k teórii tvorby učebníc

[21] STARÁ, J., CHVÁL, M., & STARÝ, K. 2017. The Role of Textbooks in Primary Education. *E-Pedagogium,* IV/2017, pp. 60-69. eISSN 1213-7499.

a poskytnúť tvorcom nových učebníc pracovného vyučovania pohľad na súčasné aj minulé využívané učebnice.

Už v závere predošlého výskumu boli vyjadrené odporúčania pre rozšírenie palety učebníc, pracovných učebníc či pracovných zošitov pre predmet pracovné vyučovanie, aby si učitelia mohli vybrať s ohľadom na ich individuálny štýl výučby a preferovanú koncepciu pracovného vyučovania. Odporúčané moderné koncepcie technického vzdelávania sú odporúčané viacerými odborníkmi.[22]

Spomínaní odborníci na technické vzdelávanie na primárnom stupni školy[23] rovnako volajú po potrebe zásadnej reformy po obsahovej, výkonovej aj realizačnej stránke, *„...zameranú na moderné koncepčné riešenie smerované do ďalekej budúcnosti. Pre takúto reformu však vzdelávací systém potrebuje vzdelaných učiteľov aj v oblasti technického poznania, myslenia či hodnotenia, ktorí dokážu zmeny takého rozsahu realizovať a kvalifikovane implementovať do edukačnej reality“*. Možno k tomu dodať, že ruka v ruke s takouto reformou ide aj požiadavka po vytvorení nových alebo alternatívnych učebníc pracovného vyučovania.

Tvorcom nových učebníc pracovného vyučovania teda odporúčame využívať čo najviac prvkov vzhľadom k didaktickej vybavenosti učebnice (aparátu obrazového aj verbálneho, aparátu riadiaceho učenie), dbať na zrozumiteľnosť textu pre žiakov mladšieho školského veku, vyvážene uplatňovať učebné úlohy na rozvíjanie všetkých úrovní psychických aj kognitívnych funkcií, využívať rôzne druhy ilustrácií s ohľadom na prepojenosť text – ilustrácia a využívať celú škálu rôznych funkcií, ktoré ilustrácia v učebnici môže splniť. V neposlednom rade je dobré reflektovať názory učiteľov z praxe a ich požiadavky na dobrú, kvalitnú a efektívnu učebnicu pracovného vyučovania.

Bibliografia

GESCHWANDTNER, R., & ŠIMUNKOVÁ, M. 2016. *Pracovné vyučovanie – Pracovný zošit pre 3. ročník ZŠ*. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, 49 s. ISBN 978-80-8140-186-2.

GESCHWANDTNER, R., & KISSOVÁ, K. 2016. *Pracovné vyučovanie – Pracovný zošit pre 4. ročník ZŠ.* Bratislava : Dr. Josef Raabe Slovensko, 59 s. ISBN 978-80-8140-201-2.

[22] HUĽOVÁ, Z. 2019. *Technické vzdelávanie na primárnom stupni školy v historickom a medzinárodnom kontexte.* Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 145 s. ISBN 978-80-561--0686-0.; Kožuchová, M. a kol. (2011). *Elektronická učebnica didaktiky technickej výchovy*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-3031-2.

[23] HUĽOVÁ, Z., 2019, s. 106.

HUĽOVÁ, Z. 2019. *Technické vzdelávanie na primárnom stupni školy v historickom a medzinárodnom kontexte.* Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 145 s. ISBN 978-80-561-0686-0.

KOPÁČOVÁ, J. 2012. *Vývoj učebníc PRÍRODOVEDY na Slovnensku*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 82 s. ISBN 978-80-8084-880-4.

KOŽUCHOVÁ, M. a kol. 2011. *Elektronická učebnica didaktiky technickej výchovy*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-3031-2. Dostupné na: http://utv.ki.ku.sk

KOŽUCHOVÁ, M., Jaššová, & Z., Vorelová, A. 2002. *Pracovné vyučovanie pre 3. ročník základných škôl*. 5. vyd. Bratislava : Expol Pedagogika, 64 s. ISBN 978-80-89003-17-6.

KOŽUCHOVÁ, M., HIRSCHNEROVÁ, Z., & VORELOVÁ, A. 2003. *Pracovné vyučovanie pre 4. ročník základných škôl.* Bratislava : Expol Pedagogika, 72 s. ISBN 978-80-8091-063-1.

KOŽUCHOVÁ, M., & STEBILA, J. 2014. 30-ročná história technického vzdelávania riešená na konferenciách „Technické vzdelávanie ako súčasť všeobecného vzdelávania“. *Časopis Technika a vzdelávanie*, 3, 2014, č. 2. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici -- Belianum, FPV, Katedra techniky a technológií, ISSN 1338-9742.

KŮTOVÁ, V. 2004. Funkce ilustrace ve výchovně vzdělávacím procesu. *E-Pedagogium*, 2004, 4(1), s. 72-77. eISSN 1213-7499.

MAŇÁK, J. a kol. 1992. *Profesionální praktika z pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-210-047101.

MAREŠ, J. 1995. Učení z obrazového materiálu. *Pedagogika*, roč. 45, č. 4, s. 318-327. ISSN 0031-3815.

MIKK, J. 2000. The efficiency of illustrations. Frankfurt a. M.: Peter Lang. Textbooks: Research and Writting. 426 s. ISBN 978-80-8204-475-9.

MIKK, J. et al. 1995. *Comparative Analysis of Illustrations* in Finnish, Estonian, Russian, German and Austrian Textbooks of Chemistry and Physics. Presented at the 3rd International Conference of IARTEM, Copenhagen, May 29 – 31, 1995.

ROCHOVSKÁ, I., & HUĽOVÁ, Z. 2021. Analýza učebníc pracovného vyučovania pre 3. ročník základnej školy. *Journal of Technology and Information Education*, ISSN 1803-537X (zaradené na publikovanie).

PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, J. 1998. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 184 s. ISBN 80-8593-149-4.

ŘEŘICHA, V., & PRÁGER, L. 2020. Didactic Connotations of Text-book Pictoral Adjuncts. *E-Pedagogium*, 2020, 20(4), s. 7-13. eISSN 1213-7499.

STARÁ, J., CHVÁL, M., & STARÝ, K. 2017. The Role of Textbooks in Primary Education. *E-Pedagogium*, IV/2017, pp. 60-69. eISSN 1213-7499.

Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2015.

VARGOVÁ, M., & BRUCHTEROVÁ, Z. 2019. *Pracovné vyučovanie pre 3. ročník – pracovná učebnica.* Košice: TAKTIK. 52 s. ISBN 978-80-8180-167-9.

VARGOVÁ, M., & BRUCHTEROVÁ, Z. 2021. Pracovné vyučovanie 3. [online]. Taktik.sk. Dostupné na: http://www.taktik.sk/pracovne-vyucovanie-3.

VARGOVÁ, M., & BRUCHTEROVÁ, Z. 2019. *Pracovné vyučovanie pre 4. ročník – pracovná učebnica.* Košice : TAKTIK, 44 s. ISBN 978-80-8180-168-6.

VRÁNOVÁ, O. 2009. Tasks in Natural Science Textbooks. *E-Pedagogium*, 1/2009, pp. 91-96. eISSN 1213-7499.

WOODWARD, A. 1993. Do Illustration Serve an Instructional Purpose in U. S. Textbooks? In *Learning from Textbooks*. New York: Erlbaum, pp. 53 – 75.

Príspevok je výstupom projektu VEGA č. 1/0383/19 Analýza stavu v technickom vzdelávaní a rozvoj technických zručností žiakov na primárnom stupni školy.

Doc. PaedDr. Ivana Rochovská, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
sociálne znevýhodnených skupín
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Inštitút Juraja Páleša v Levoči
Bottova 15, 054 01 Levoča
ivana.rochovska@ku.sk

Doc. PaedDr. Zlatica Huľová, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
zlatica.hulova@ku.sk

Motivácia ako významný faktor sebaregulácie učenia sa žiakov primárneho vzdelávania

Motivation as an Essential Factor in the Self-Regulation of Primary School Pupil's Learning

Mária Kožuchová, Lucia Gallová

Abstract

The paper is focused on research in the field of motivation and self--regulation of learning of primary school students in subjects with a technical focus. In the first stage of self-regulation of learning, we pay attention to student's relationship to technical education. We used the theory of self-determination by Richard M. Ryan and Edward L. Deci. Thus, we gained an overview of the nature of student motivation for this subject. We consider the most important finding to be the positive motivation of students for technical education.

Keywords: Self-regulation. Motivation. Self-determination. Technical education.

Úvod

Predmetu pracovné vyučovanie sa na základných školách venuje malá pozornosť, ako zo strany štátu (nízka časová dotácia v rámci Rámcového učebného plánu – 1 h. týždenne v 3. ročníku a 1 h. vo 4. ročníku ZŠ), tak aj zo strany učiteľov (často učitelia tieto hodiny využívajú na doučovanie tzv. hlavných predmetov. Vzhľadom na súčasnú situáciu (COVID 19) už ministerstvo SR avizuje, že v budúcom školskom roku vzdelávacia oblasť Človek a svet práce nebudú prioritou vzdelávania. Podľa nášho názoru je technika významnou súčasťou ľudskej kultúry, vždy bola úzko spätá s tvorivou pracovnou činnosťou človeka. Človek bol, je a bude hlavným iniciátorom akýchkoľvek technologických inovácií a zmien, ktoré stále intenzívnejšie vstupujú do jeho profesionálneho i súkromného života.[1]

Technika ovplyvňuje naše postoje, hodnoty, psychické a fyzické zdravie, konanie a životný štýl. Štáty EU venujú veľkú pozornosť technickému vzdelávaniu. Pri tvorbe aktuálnych vzdelávacích programov vychádzajú

[1] MARTIN, K. 2018. *Learner Centered Innovation.* London: IM Press. ISBN 978-1948334006.

z odporúčania Rady Európy[2], ktorá určila hlavný strategický cieľ: vytvoriť také vzdelávacie programy, aby sa Európska únia vyznačovala dynamickou a bola konkurencie schopnou ekonomikou sveta. Viacerí autori v posledných rokoch upozorňujú, že je potrebné zvýšiť záujem žiakov o štúdium prírodo-vedných a technických odborov, rozvíjať ich vedecko-technické kompetencie, zaistiť všetkým žiakom prístup k informačným a komunikačným technológiám, zlepšiť prípravu učiteľov pre prírodovedné a technické vzdelávanie a upevniť väzbu medzi svetom práce a výskumom.[3] Aj nás to viedlo k pozornejšiemu sústredeniu našich výskumných aktivít na hlbšiu analýzu prípravy študentov na výučbu pracovného vyučovania. Zaujímala nás aj vedomostná, ale hlavne motivačná stránka prípravy. Našim cieľom bolo hľadať stratégie vzdelávania, ktoré odstránia zablokovanie pracovnej pamäte študentov. Tieto vzdelávacie stratégie sme sa snažili hľadať vo výskumnom kontexte.[4] Matematická a vedecko-technická gramotnosť absolventov je citlivo vnímaná aj trhom práce. Bez matematiky, prírodných vied a techniky nedosiahneme výrazný pokrok v ekonomike.

Ciele technického vzdelávania na primárnom stupni ZŠ

Technické vzdelávanie v **základnej škole** je zaradené do vzdelávacej oblasti Človek a svet práce. Na primárnom stupni je vytvorených päť tematických okruhov (materiály a ich vlastnosti, konštruovanie, užívateľské zručnosti, technológie výroby, remeslá a profesie). Pozornosť žiakov sa zameriava na skúmanie vlastností rôznych materiálov, na zvažovanie možnosti ich využitia pri tvorbe špecifických výrobkov. Žiaci navrhujú jednoduché riešenia konštrukcií

---

[2] Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie. 2006/962/ES. Dostupné z: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=HU

[3] KOZÍK. T. & kol. 2013. Analýza a zdôvodnenie revízie vzdelávacej oblasti Človek a svet práce. Učiteľské noviny. ISSN 0139-5769, Roč. 60, č. 11 (2013), s. 25-27.
DOSTÁL, J. 2015. *Badatelsky orientovaná výuka: pojetí, podstata, význam a přínosy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN: 978-80-244-4393-5.
DOSTÁL, J., PRACHAGOOL, V. 2016. Technické vzdělávání na křižovatce – historie, současnost a perspektivy. *Journal of Technology and Information Education*. Roč. 8. Číslo 2. pp. 5 – 24. DOI: 10.5507/jtie.2016.006.
HUĽOVÁ, Z. 2019. *Technické vzdelávanie na primárnom stupni školy v historickom a medzinárodnom kontexte*. 1. vyd. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM – vydavateľstvo KU, 145 s. ISBN 978-80-561-0686-0.

[4] ČÁSTKOVÁ, P., KROPÁČ, J., PLISCHKE J. 2016. Přínos informálního a neformálního vzdělávání pro technické vzdělávání žáků základní školy. *Journal of Technology and Information Education*. Roč. 8. Číslo 2. pp. 53 – 66. DOI 10.5507/jtie.2016.010.
ČÁSTKOVÁ, P. 2018. *Rozvoj sebehodnocení žáka v technické výchově na primární škole*. Olomouc: UP v Olomouci. ISBN 978-80-244-5395-8.
HUĽOVÁ, Z. 2020. *Technické vzdelávanie na primárnom stupni školy a vzťah učiteľov k obsahu technického vzdelávania.* 1. vyd. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM – vydavateľstvo KU, 2020. 150 s. ISBN 978-80-561-0823-9.

známych objektov (domy, mosty). Učiteľ/ka vytvára situácie, v ktorých majú žiaci možnosť spontánne vyberať náradie na prípravu a/alebo úpravu predmetov. Taktiež diskutujú o známych remeslách, pričom sa sústreďuje pozornosť na ich aktuálnu skúsenosť. Technické vzdelávanie počnúc materskou školou predstavuje pre dieťa aj prvú ponuku profesijnej voľby.

Technickým vzdelávaním sú žiaci vedení k získaniu základných užívateľských zručností v rôznych oblastiach ľudskej činnosti. Predmet pracovné vyučovanie doplňuje celé základné vzdelávanie o dôležitú zložku nevyhnutnú pre uplatnenie človeka v ďalšom živote a v spoločnosti. Orientovaný je na vnímanie praktickej stránky okolitého sveta. Umožňuje žiakom a ich rodičom správne a včas rozpoznať ich profesijnú preferenciu. Dosiahnuť harmonický a celistvý rozvoj osobnosti mladého človeka tak, aby jeho schopnosti a nadanie mohli byť najlepšie uplatniteľné v reálnom živote.

Ak má vzdelávanie pripraviť žiakov na ich lepšie budúce uplatnenie sa vo vedecko-technickej oblasti, tak sa v ňom nemôžeme uspokojiť len s remeselníckym prístupom. Prekonané sú aj behavioristické prístupy založené na prispôsobovaní, jednostrannej akceptácii kategórie výkonu. Dôraz sa kladie na sprostredkovanie bohatej sociálnej skúsenosti s technikou a poznávanie v autentickom sociálnom a kultúrnom kontexte, vrátane formovania postojov k technickému vzdelávaniu. Žiaci sú stále viac vedení ku kritickému hodnoteniu, kladeniu vlastných otázok, diskutovaniu a zdieľaniu svojich vlastných postojov a názorov.

Sebaregulácia a činitele, ktoré ju ovplyvňujú

V prvom rade je potrebné objasniť pojem **sebaregulácia učenia sa**. Podľa Pintricha[5] sebaregulácia učenia sa je taký spôsob učenia, kedy sa žiak stáva aktérom svojho vlastného procesu učenia po stránke činnostnej, motivačnej či metakognitívnej a snaží sa pritom dosiahnuť určité ciele, iniciuje a riadi svoje vlastné poznávacie úsilie, používa špecifické stratégie učenia sa s ohľadom na kontext, v ktorom sa učenie odohráva a prepája tak akcent osobnosti a individuality so sociálnou dimenziou učenia.

Podľa Zimmermana[6] sebaregulácia učenia sa človeku nie je daná, ani osvojiteľná učebná zručnosť, ale skôr ide o proces riadenia seba samého, pri ktorom učiaci sa transformuje svoje duševné schopnosti do zručností potrebných pre učenie. Učenie v tomto poňatí nie je niečo, čo smeruje od učiteľa k žiakom, ale niečo, čo prichádza od žiakov samotných. Žiak pri nich reguluje jednak *kognitívnu* (poznávaciu) dimenziu vzdelávania, ale aj nonkognitívnu dimenziu učenia sa (motiváciu, vôľu, emócie...).

[5] PINTRICH, P. R. 2002. *The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing*. Theory Into Practice, 41(42), pp. 219-226.
[6] ZIMMERMAN, B. J. 2001. Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice*. Vol. 41, No. 2, pp. 64-70.

Garcia[7] sebareguláciu učenia sa chápe v zmysle prepojenia zručností a vôle (will and skill). Zručnosti (skill) sa vzťahujú k voľbe potrebnej stratégie, ale ich účinnosť závisí od osobného očakávania, od osobného presvedčenia, teda je závislá od hodnôt človeka (will). Proces poznávania si možno len ťažko predstaviť bez vôľových schopností (nonkognitívnej dimenzie).

Z definícií sebaregulácie učenia sa vyplýva, že proces učenia ovplyvňuje celý rad činiteľov. Môžeme tu zaradiť *kognitívne činitele*, napríklad inteligenciu jedinca, spôsob spracovávania informácií a tiež kreativita. Medzi *afektívne činitele* patrí, zrenie, vek, pohlavie, sociálne prostredie, pamäť, emócie, návyky jedinca a i. ***Afektívne činitele hrajú dôležitú úlohu pri ovplyvňovaní procesu učenia.***

Hrbačková[8] sebareguláciu učenia sa definuje ako ***proces***, počas ktorého si subjekt uvedomuje, čo a ako aj prečo robí. Proces, v ktorom sebareflektuje vlastné učebné aktivity i ich efekty a ktorého výsledkom je individuálny "projekt" subjektu (žiaka), ako má ďalej v učení (v širšom zmysle slova vo vzdelávaní) pokračovať, na čo sa zamerať, čo zlepšiť, zdokonaliť, čo posilniť v danom kontexte procesu učenia sa. Z definícií sebaregulácie učenia sa vyplýva, že proces učenia ovplyvňuje celý rad činiteľov.

Emócie výrazne ovplyvňujú proces učenia, či už sú pozitívne alebo negatívne. Negatívne emócie zužujú pozornosť a naopak pozitívne emócie pozornosť rozširujú, zvyšujú tvorivosť a umožňujú jednoduchšie chápanie súvislostí. Afektívne činitele majú vplyv aj na zapamätanie a neskoršie vybavenie poznatkov, ovplyvňujú rozsah získavaných informácií a tiež motiváciu pri dosahovaní cieľov.[9]

V celej učebnej stratégii je dôležité **stanovenie cieľa**. Každý jedinec si ho prevedie do štruktúry vlastných možností. Tým začína regulovať proces vlastného učenia sa. Aj **vôľa** zohráva dôležitú úlohu v tom, či jedinec v učení vytrvá a nevzdá sa pri prvých ťažkostiach.

Vôľa zotrvať pri učení závisí aj od **učebnej stratégie**. Jedinec stratégiu volí podľa toho, ako sa mu osvedčila pri riešení podobnej úlohy v minulosti a podľa toho, akú úspešnosť tejto stratégie pripisuje (napr. pomáha mu, keď si robí poznámky, podčiarkuje dôležité myšlienky a pod., čím zistí mieru svojho porozumenia). Kľúčovú úlohu v naštartovaní procesu sebaregulácie učenia sa zohráva **motivácia**, ktorou proces sebaregulácie v podstate začína. Motivácia je faktor, ktorý zvyšuje alebo naopak znižuje intenzitu aktivácie jedinca. Samotní učitelia môžu u svojich žiakov podporiť rozvoj sebaregulácie učenia tým, že u nich navodia pocit významnosti úlohy, že daná úloha má

[7] GARCIA, T. 1995. The Role of Motivational Strategies in Self-Regulated Learning. In Pintrich, P. R. (Ed.) *Understanding Self-Regulated Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 29-42.
[8] HRBÁČKOVÁ, K. 2010. *Kognitivní a nonkognitivní komponenty procesu autoregulace učení žáků*. Brno: MU. (Dizertačná práca.)
[9] MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.

zmysel. Dnešný učiteľ stojí pred veľkou výzvou: ako riadiť proces edukácie, aby bol zmyselný a spojený s rozvojom osobnosti žiaka? Odpoveďou na túto výzvu, môže byť autonómiu podporujúce učenie postavené na teórii sebaurčenia (Self-determination Theory, ďalej SDT). Ústrednou témou nášho prístupu je motivácia, ktorá sa výrazne podpisuje pod výsledky učenia a je úzko prepojená so sebaregulóciou, preto v nasledujúcej časti príspevku sa chceme venovať motivácii učenia.

Motivácia ako významný činiteľ sebaregulácie učenia

Motivácia je jednou z významných zložiek psychickej regulácie činnosti, ktorá napomáha k fungovaniu učenia. Aktivizuje kognitívne systémy na dosahovanie určitých cieľov, u jedinca podporuje také správanie, ktoré si udržuje dynamický rast osobnosti a vnútornú rovnováhu.[10]

Motivácia hrá dôležitú úlohu v procese sebaregulácie učenia sa, v podstate proces sebaregulácie začína. Pojem motivácia sa vzťahuje k faktorom, ktoré zvyšujú alebo naopak znižujú intenzitu aktivácie jedinca.[11] **Motiváciu k učeniu budeme nazývať súhrn činiteľov, ktoré podnecujú, energizujú a riadia priebeh učenia sa študenta**.[12] Motivácia v sebe zahŕňa energiu, smerovanie i vytrvalosť, t. j. rôzne aspekty aktivity.[13] Ak sa študent stretne s novou úlohou, pristupuje k nej podľa toho, akú dôležitosť tejto úlohe prisudzuje, čo vo svojom dôsledku ovplyvní jeho motivačnú orientáciu. Ak žiak pri plnení úlohy sám seba vníma ako nekompetentného, pristupuje k jej vyriešeniu inak ako iný žiak, ktorý sa za kompetentného považuje. Motivácia hrá kľúčovú úlohu v naštartovaní procesu samoregulácie učenia a do istej miery môže kompenzovať aj nedostatok schopností.

Na motiváciu k učeniu pôsobí celý rad faktorov, ako sú napríklad *novosť situácie, aktivita jedinca, sociálne faktory, stanovený cieľ, záujem jedinca o učivo, tendencie dokončiť rozrobenú činnosť, odmeny a tresty, dosiahnutý úspech, či neúspech*.[14] Podľa Hrbáčkovej[15] medzi faktory ovplyvňujúce motiváciu učenia sa patrí:

- **Orientácia na cieľ** – zásadným spôsobom ovplyvňuje sebaregulóciu a proces učenia sa jedinca. Jedinec môže byť zameraný na proces učenia, učí sa preto, aby zvládol novú zručnosť a cieľom je zvládnutie

[10] NAKONEČNÝ, M. 1998. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia. ISBN 80-200-12-90-7.
[11] KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. 2002. *Pedagogická psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7076-837-2.
[12] HRABAL, V, PAVELKOVÁ,I. & MAN, F. 1989. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN. ISBN 8004234879.
[13] HRBÁČKOVÁ, 2010.
[14] KLUSÁK & DAŘÍLEK, 2002.
[15] HRBÁČKOVÁ, K. 2011. *Rozvoj autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R. ISBN 978--80-86798-18-9.

daného učiva. Jedinec sa môže sústrediť aj na výsledok svojho učenia, je teda zameraný na demonštráciu novej zručnosti. Správanie sa orientované na cieľ je napríklad želanie žiaka byť medzi najlepšími žiakmi.[16]

- **Osobná zdatnosť jedinca** – znamená to, ako sa budú žiaci angažovať v určitej oblasti učenia sa (jeho presvedčenie o kompetentnosti, o tom, že má svoje vlastné schopnosti).[17] Vyššia úroveň osobnej zdatnosti zvyšuje výkon človeka a jeho duševnú pohodu. Jedinec s vyššou úrovňou osobné zdatnosti vníma ťažké úlohy ako výzvu, neúspech prisudzuje nedostatočnému úsiliu, má aj väčšie túžby, kladie na seba väčšie nároky a chce plniť ťažké ciele, má aj vyššiu mieru vnútornej motivácie. Naopak jedinec, ktorý má nízku úroveň osobnej zdatnosti, si stanovuje menšie ciele, vyhýba sa prekážkam, a keď už na nejaké prekážky narazí, tak sa ľahko vzdáva. Takýto jedinec svoj neúspech prisudzuje neovplyvniteľným príčinám. Pre jedinca je dôležité vnímanie príčin úspechu a neúspechu, čím môže posilňovať svoju osobnú zdatnosť úspechom, alebo oslabovať neúspechom.
- **Presvedčenie o zmysluplnosti učenia** – je vnímaná hodnota úlohy, to či úloha, resp. učivo jedinec vníma ako zmysluplné a je nejakým spôsobom pre neho samotného prínosné. Jedinec má väčšiu motiváciu k učeniu, keď sú učebné ciele v súlade s jeho potrebami a jeho očakávaním.
- **Atribučné presvedčenie** – to čomu jedinci pripisujú príčinu vlastného úspechu alebo neúspechu. Kauzálne atribúcia má vplyv na úroveň sebavedomia jedinca a na ďalší vývoj motivácie výkonu. Jedinci môžu svoj neúspech (úspech) pripisovať, buď vnútorným schopnostiam alebo vonkajším okolnostiam. Hovoríme tak o internej atribúcii, kedy sú príčiny pripisované schopnostiam jednotlivca a o externej atribúcii, kedy jedinec príčiny pripisuje okoliu, osobám, situácii, náhode a pod.[18]

V odborných diskusiách prevláda aj dnes bipolárne videnie vonkajšej a vnútornej motivácie. Vnútorná motivácia je vnímaná ako tá dobrá a vonkajšia ako tá zlá. Ide skôr o historické chápanie týchto pojmov. Teória sebaurčenia autorov Deciho a Ryana[19] ponúka iný pohľad, ktorý je výsledkom dlhodobého skúmania a odborných diskusií. Vonkajšia a vnútorná motivácia sa navzájom

[16] NOLEN-HOEKSEMA, S. a kol. 2012. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0083-3.
[17] BOEKAERTS, M. 2005. Self-regulation: With a focus on the self-regulation of motivation and effort. W. Damon, R. Lerner (Series Eds.), I. E. Sigel, K. A. Renninger (Vol. Eds.), Handbook of child psychology, Vol. 4, *Child psychology in practice* (6th edn.). New York: Wiley.
[18] NAKONEČNÝ, M. 1998. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia. ISBN 80-200-12-90-7.
[19] DECI, E. L. & RYAN, R. M. 2004. Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 3-33). New York: The University of Rochester Press.

dopĺňajú, pričom tak, ako je pre človeka vnútorne prirodzené aktualizovať svoj vlastný potenciál, tak aj vonkajšia motivácia je prirodzenou súčasťou nášho prostredia a jedinec ju môže vnímať ako niečo prirodzené.[20]

Vzájomnú interakciu vonkajšej a vnútornej motivácie Kuruc[21] prirovnáva k rieke. Vnútorná motivácia je ako voda v rieke, ktorá má silný prameň a prediera si svoju cestu. Je inherentná. Vychádza z ľudskej prirodzenosti, z jeho vnútra. Vonkajšia motivácia je ako koryto a brehy rieky. Predstavuje očakávania od človeka vpísané do sociálnych/kultúrnych vzorcov (kontextov). Rieka nie je len voda, ale aj koryto s brehmi. Tak je to aj s motiváciou. Nie je buď vnútorná alebo vonkajšia, ale predstavuje interakciu medzi vnútornými pohnútkami (napr. ašpiráciami) a možnosťami (napr. očakávaniami) sociálneho prostredia.

Ciele, výskumné otázky a metódy výskumu, výskumný nástroj

Cieľom výskumu bolo vytvoriť si určitý obraz o tom, ako je nastavený predmet pracovné vyučovanie na primárnom stupni ZŠ, ale hlavne motivácia žiakov a ich vzťah k spomínanému predmetu.

Výskumné otázky:

VO1: Zaujíma žiakov predmet pracovné vyučovanie a prečo sa mu (ne)rady venujú?

VO2: Ako vnímajú súvislosť medzi osvojovanými poznatkami a praktickým životom?

VO3: Ktoré kognitívne stratégie sebaregulácie učenia žiaci najviac využívajú?

VO4: Aké sú sociálne vzťahy žiakov v procese učenia?

Výskum sme začali realizovať vo 4. ročníkoch na troch základných školách, a to na ZŠ s MŠ Dlhá nad Oravou, ZŠ s MŠ Závadka n./Hronom a ZŠ Pohorelá. Využili sme pritom teóriu sebaurčenia autorov Richarda M. Ryana a Edwarda L. Deciho[22], čím sme získali významné informácie o vnútorných a vonkajších faktoroch sebaregulácie (predvídanie, plánovanie, monitorovanie a sebahodnotenie) žiakov. Ako výskumný nástroj sme použili dotazník SRQ-Academic[23], ktorý bol štandardizovaný v roku 2017 na Slovenské prostredie.[24] Pre naše potreby sme dotazník modifikovali tak, aby zaznamenával charakter motivácie vo vzťahu k technickému, vzdelávaniu.

---

[20] KURUC, M. 2017. Autonómiu podporujúce učenie ako výzva pre súčasného pedagóga. *Edukácia*, roč. 2, č. 1, s. 149-159.
[21] KURUC, 2017.
[22] RYAN, R. M., & DECI, E. L. 2004. Self-determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, pp. 68–78.
[23] RYAN, R. M., & CONNELL, J. P. 1989. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 5, 749 – 761.
[24] KURUC, 2017.

Dotazníkom sme chceli vyhodnotiť individuálne odlišnosti v motivácii a regulácie učenia sa pre zadanú oblasť – pole pôsobnosti. Prvá oblasť predstavuje základné identifikačné otázky, ktoré umožňujú definovať všeobecnú charakteristiku respondentov (pohlavie, vek, navštevovaná základná škola a známka z pracovného vyučovania). Druhá oblasť otázok identifikovala motiváciu žiakov k učeniu a úroveň používania stratégií sebaregulácie učenia.

Reliabilitu modifikovaného dotazníka SRQ-Academic sme overovali troma spôsobmi. Prvým bola Split-half reliabilita, ktorá dosiahla akceptovateľnú hodnotu 0,687. Keďže ide o dotazník, ktorého konštrukcia je založená na klasických Likertových škálach, ako druhú metódu sme zvolili Cronbachovú alfu, ktorej výsledná hodnota dosiahla 0,845. Táto metóda sa využíva na posúdenie vnútornej konzistencie škálovaných položiek. Ako tretiu metódu sme využili posúdenie Scott´s homogenity, ktorá dosiahla taktiež akceptovateľnú hodnotu 0,647. Pre overenie konštrukčnej validity dotazníka sme využili klasickú faktorovú analýzu položiek. Táto nepreukázala žiadne výraznejšie odlišnosti od pôvodného dotazníka[25] v príslušnosti jednotlivých položiek k meraným štýlom regulácie a motivácie. Na základe týchto výsledkov sme mohli konštatovať, že nami zvolený výskumný nástroj umožňuje spoľahlivo vyhodnotiť, aký sebaregulačný štýl u respondentov prevláda.

Výskumný súbor

Súbor bol zostavený na základe zámerného výberu. Našou cieľovou skupinou boli žiaci 4. ročníka ZŠ. Pôvodným zámerom bolo do výskumu zapojiť čo najviac škôl, ale z dôvodu pandémie COVID-19 viaceré školy účasť na výskume odriekli, takže náš výskum bol realizovaný dištančnou formou a súbor tvoria žiaci 4. ročníkov ZŠ troch základných škôl (tab. 1).

Tab. 1: Základné charakteristiky respondentov

		ZŠ s MŠ Dlhá nad Oravou		**ZŠ s MŠ Závadka n/Hronom**		**ZŠ Pohorelá**	
		Počet (n = 16)	**% z počtu**	**Počet (n = 13)**	**% z počtu**	**Počet (n = 19)**	**% z počtu**
Pohlavie žiaka	dievča	9	56,25 %	7	53,85 %	9	47,37 %
	chlapec	7	43,75 %	6	46,15 %	10	52,63 %
Vek žiaka	9 rokov	5	31,25 %	5	38,46 %	12	63,16 %
	10 rokov	11	68,75 %	4	30,77 %	7	36,84 %
	11 rokov	0	0 %	4	30,77 %	0	0 %
Známka z pracovného vyučovania	absolvoval/a	16	100 %	13	100 %	19	100 %

[25] KURUC, 2017.

Využitie online formy dotazníka odhalilo limitácie, ktoré sťažovali organizáciu výskumu. Najčastejšou limitáciou bola neochota participovať na výskume, ktorú riaditelia oslovených základných škôl odôvodnili časovou zaneprázdnenosťou, alebo organizačnými bariérami spojenými s distribúciou dotazníkov žiakom 4. ročníkov. Do výskumu bolo zapojených 48 žiakov. Pomer chlapcov a dievčat bol vyvážený.

Interpretácie výsledkov výskumu

Naša prvá výskumná otázka znela: *Zaujíma žiakov predmet pracovné vyučovanie*? Chceli sme vyhodnotiť, aký je záujem žiakov o predmet pracovné vyučovanie. Z celkového počtu žiakov zvolilo možnosť úplne súhlasím a súhlasím 40 žiakov t. j. 83,3 % žiakov, z čoho vyplýva, že predmet pracovné vyučovanie je u žiakov veľmi obľúbený. U žiakov sa prejavovala *identifikovaná regulácia*, ktorá predstavuje motiváciu na základe sily vnímanej osobnej hodnoty predmetu pre žiaka.[26] Najviac žiakov (22, t. j. 45,8 %) odpovedalo, že ich zaujíma tvorba nových predmetov, konštruovanie, ktoré pripomína skôr hru, než učenie. Trinásti žiaci (27,1 %) uviedli, že majú radosť z toho, že si osvoja zaujímavé techniky tvorby, ktorým sa venujú aj po vyučovaní. Len u piatich žiakov sa prejavila tzv. *introjikovaná regulácia* – vnímanie vlastnej hodnoty na základe pochvaly zo strany autority. Motivuje ich skutočnosť, že v tomto predmete nie je veľa učiva a dostávajú pochvalu od vyučujúceho za praktickú zručnosť. Ostatných osem žiakov na otázky týkajúce sa motivácie neodpovedalo.

Druhá výskumná otázka bola zameraná na *vnímanie súvislosti medzi osvojovanými poznatkami a praktickým životom*. Súvislosť medzi učením sa v pracovnom vyučovaní a využitím v praktickom živote vysoko pozitívne vníma až 77 % žiakov. Tvrdia, že ich pracovné vyučovanie pripravuje pre praktický život. To, čo sa v pracovnom vyučovaní naučia, vedia využiť v školskom klube detí, ale aj doma. Pavol v dotazníku poukázal na to, že sa v pracovnom vyučovaní učia bezpečne zaobchádzať s elektrickými spotrebičmi v kuchyni (tematický okruh Stravovanie a príprava jedál), preto vie v domácnosti pracovať so spotrebičmi a zaobchádzať s elektrospotrebičmi. Zoe sa pochválila, že vie doma pripraviť nátierky, ktoré sa naučila robiť v škole. Ivan poukázal na to, že vďaka pracovnému vyučovaniu ovláda dopravné značky a vie bezpečne jazdiť na bicykli. Len traja žiaci s týmto tvrdením nesúhlasilo. Nevidia spojitosť medzi osvojovanými poznatkami v pracovnom vyučovaní a praktickým životom.

---

[26] DECI, RYAN, 2004.
RYAN, R. M. 2012. Motivation and the Organization of Human Behavior: Tree Reasons for the Reemergence of Field. In R. M. Ryan (Ed.) *The Oxford Handbook of Human Motivation* (pp. 3-10). New York: The Oxford University Press.
KURUC, 2017.

Tretia výskumná otázka znela: „*Ktoré kognitívne stratégie najvýznamnejšie vypovedajú o úrovni sebaregulatívneho učenia sa žiakov?*“

Otázkou 7 a 8 v dotazníku sme chceli zistiť, aké stratégie žiaci učenia sa využívajú v pracovnom vyučovaní. Otázky boli zamerané na kognitívne procesy sebaregulatívneho učenia. Na 5-stupňovej Likertovej škále mali sa vyjadriť k tvrdeniu: ***„Postup na zhotovenie produktu si vopred načrtnem.“*** S týmto tvrdením úplne alebo čiastočne súhlasilo 33,4 % žiakov. Naopak s tvrdením nesúhlasí alebo vôbec nesúhlasí až 29,1 % žiakov a ďalších 37,5 % žiakov nevedelo odpovedať. Z hodnotenia vyplýva, že iba tretina žiakov využíva stratégie, ktoré zodpovedajú sebaregulatívnemu učeniu. Odpovede v prospech sebaregulatívneho učenia sme zaznamenali pri ďalšom tvrdení: „***Pri úlohách, ktoré riešim si najskôr premyslím postup, čo urobím ako prvé, čo ako druhé ...“***

Dvadsať žiakov odpovedalo na toto tvrdenie: úplne súhlasím a pätnásť žiakov súhlasilo s tvrdením, čo predstavuje spolu 72,8 %. Naopak, s tvrdením nesúhlasilo 8,4 % žiakov a 18,8 % žiakov označilo odpoveď „neviem“. Táto stratégia postupu je žiakom bližšia a pravdepodobne ju aj častejšie využívajú. Je na škodu veci, že náčrt pred plánovaním obľubuje len tretina žiakov. Náčrty plánov, cieľov a vízií napomáhajú mysleniu, žiak skôr prichádza na rôzne riešenia. Ide o významný sebarozvoj v smere sebaregulatívneho učenia. V technickom vzdelávaní sú informácie najčastejšie zobrazované vo forme technických náčrtov a neskôr technických výkresov, ktoré majú presné pravidlá na zobrazenie objektov. Technické myslenie je možné rozvíjať praktickými aktivitami vo vzdelávaní, rozvojom grafických zručností žiakov, čím sa rozvíja aj ich priestorová predstavivosť.[27]

Ďalšou otázkou sme zisťovali, aké stratégie využívajú pri zhotovení produktu. Otázka bola otvorená a žiaci voľne opisovali vlastné stratégie. Z odpovedí žiakov vyplynulo, že v pracovnom vyučovaní najčastejšie postupujú podľa konkrétneho návodu. Dve tretiny skúmaných žiakov nám to potvrdilo (66,6 %), že postupujú nasledovne: „*Prečítam si návod, pripravím si pomôcky a keď pracujeme v skupine, rozdelíme si úlohy*.“ Len 16,7 % žiakov uviedlo, že pracuje podľa vlastnej fantázie. Ešte 4,2 % percenta žiakov uviedlo*, že pri práci využíva vlastnú fantáziu, ale najskôr sa poradí s pani učiteľkou.* Kožuchová a Kuruc[28] sú toho názoru, že pracovné vyučovanie by malo žiakov pripraviť na ich lepšie budúce uplatnenie sa vo vedecko-technickej oblasti. Nemôžeme sa uspokojiť len s remeselníckym prístupom. Je potrebné prekonať aj behavioristické prístupy založené na prispôsobovaní, jednostrannej akceptácii

[27] TOMKOVÁ, V. 2014. Technické myslenie žiakov v kontexte priestorovej predstavivosti. In *Trendy ve vzdělávání 2014. Technika a didaktika technických předmětů*. Olomouc: Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, s. 152 – 155.

[28] KOŽUCHOVÁ, M., KURUC, M. 2020. Pripravenosť študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky na výučbu pracovného vyučovania. In: Journal of Technology and Information Education. Roč. 12, č. 2, s. 16-26. ISSN (print) 1803-537X.

kategórie výkonu. Dôraz je potrebné klásť na sprostredkovanie bohatej sociálnej skúsenosti s technikou a na kladenie vlastných otázok, diskutovanie, na rozvoj kritického a tvorivého myslenia.[29]

Posledná výskumná otázka bola zameraná na *sociálne vzťahy*. Správne realizované sebariadiace učenie by nemalo viesť k egoizmu, narcizmu, izolovaniu sa učiaceho od ostatnej komunity, nemalo by dochádzať k zneužitiu sebaregulujúceho učenia. Preto je dôležitou súčasťou postupného vedenia žiaka k sebariadeniu, mravnému rozhodovaniu, dodržiavaniu etiky, hodnôt a cieľov, o ktoré sa subjekt snaží. Na sociálne vzťahy boli zamerané 2 otázky. Prvá sa týkala vlastnej pomoci iným: ***„Ak sa kamarátovi v práci nedarí, viem mu pomôcť."***

S týmto konštatovaním úplne súhlasí alebo súhlasí 77,1 % žiakov, nesúhlasilo iba 8,3 % žiakov a nevedelo sa k tomu vyjadriť 14,6 % žiakov. Je vidieť, že žiaci vedia vyjadriť empatiu vo vzťahu ku kamarátovi a vedia byť nápomocní. Druhou otázkou sme zisťovali, či sami žiadajú pomoc od kamaráta: ***„Keď si neviem rady pri plnení úlohy, požiadam o pomoc spolužiaka."*** Aj na túto otázku sme zaznamenali podobné odpovede. Úplne súhlasilo, resp. súhlasilo 66,7 % žiakov, nesúhlasilo 18,7 % žiakov a nevedelo odpovedať 14,6 % žiakov.

Osobnosť je jedinečný bio-psycho-socio-spirituálny systém regulujúci vzťahy človek – svet. Na rozdiel od iných teórií osobnosti je v tomto vymedzení dôležitý pojem „regulácie". Regulácia (hetero – auto) osobnosti má viesť ku kultivácii integrovanej osobnosti. Sebaregulatívne učenie je cestou, spôsobom, ako dosiahnuť integritu osobnosti (v psychologickom, aj sociálnom a axiologickom poňatí).[30] Podľa Vygotského[31] v procese učenia kľúčovú úlohu zohrávajú sociálne vplyvy. Ako vidieť, podstatná časť žiakov vo svojich odpovediach prejavila sociálnu integritu (či už vlastnou pomocou druhým, alebo v schopnosti prijať pomoc). Ostáva ešte časť žiakov, ktorí sa sociálne neintegrujú.

Správne realizované sebariadiace učenie by nemalo viesť k egoizmu, narcizmu, izolovaniu sa učiaceho od ostatnej komunity, nemalo by dochádzať k zneužitiu sebaregulujúceho učenia. D-osobnosť (Dark personality; temná osobnosť) nemilosrdne sleduje svoje vlastné záujmy, aj keď poškodzuje iných, pričom má vieru, presvedčenie, ktorá opodstatňuje (ospravedlňuje) toto správanie. Je to eticky, morálne a sociálne spochybniteľné správanie.[32]

---

[29] HUĽOVÁ, Z. – KOŽUCHOVÁ, M. 2021. Technical Education, Technical Skills Development and Methods in Remote Learning. In Journal of Technology and Information Education. 1/2021, Volume 13, Issue 1. ISSN 1803-537X. DOI:10.5507/jtie.2021.007.
[30] ATKINSON, R., et. al. 2003. *Psychologie*. 2. ed. Praha: Portál. ISBN 80-7178-640-3.
[31] VYGOTSKÝ, L. S. 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-943-7.
[32] KURUC, M. a kol. 2020. *Sebaregulácia učenia sa študentov predprimárneho a primárneho vzdelávania*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2020. ISBN 978-80-223-4996-3.

Záver

Pre lepšie štrukturovanie sme sa pri rámcovaní interpretácií výsledkom výskumu opreli o SWOT analýzu. Využili sme ju skôr ako nástroj pre sumarizovanie podnetov, postrehov a ďalších úvah súvisiacich s výsledkami nášho výskumu. Nižšie prezentované výstupy sa týkajú len pracovného vyučovania na 1. stupni ZŠ.

SILNÉ STRÁNKY – *vlastnosti, ktoré môžu napomôcť k dosiahnutiu cieľa*:

- Výrazne prevláda záujem o predmet pracovné vyučovanie.
- U žiakov sa prejavovala *identifikovaná regulácia*, ktorá predstavuje motiváciu na základe sily vnímanej osobnej hodnoty predmetu pre žiaka.
- U žiakov sa prejavovala súvislosť medzi učením sa v pracovnom vyučovaní a využitím v praktickom živote.
- Sociálne vzťahy medzi žiakmi sú na relatívne dobrej úrovni.

SLABÉ STRÁNKY – *vlastnosti, ktoré sťažujú dosiahnutie cieľa*:

- Nízka časová dotácia pre predmet pracovné vyučovanie.
- V školách prevládajú behavioristické prístupy založené na prispôsobovaní (práca podľa návodu).
- U časti žiakov sa prejavuje eticky a morálne spochybniteľné správanie v sociálnych vzťahoch.

PRÍLEŽITOSTI – *externé podmienky, ktoré môžu dopomôcť k dosiahnutiu cieľa*:

- Vytváranie priestoru pre realizáciu zaujímavých žiackych projektov založených na princípoch kooperatívneho učenia a sociálneho konštruktivizmu.
- K príležitostiam zaraďujeme aj viac možností využívania učiteľovej kreativity na hodinách pracovného vyučovania.
- Každý technický produkt, ktorý vytvorili žiaci by mal mať praktické využitie.

OHROZENIA – *externé podmienky, ktoré môžu sťažiť dosiahnutie cieľa*:

- Na niektorých vysokých školách absentuje príprava učiteľov so zameraním na technické vzdelávanie.
- Nie je jasná budúcnosť predmetu pracovné vyučovanie a jeho zameranie, nakoľko sme pred kurikulárnou reformou.
- V čase pandémie COVID-19 vzdelávacia oblasť Človek a svet práce bola zaradená medzi tzv. komplementárne vzdelávacie oblasti, teba pracovné vyučovanie bolo len odporúčané.

Získané závery nám umožnili lepšie poznať charakter motivácie a sebaregulácie učenia sa žiakov v oblasti technického vzdelávania. Odhaliť

prednosti, ale aj nedostatky a diskutovať o nich. Spracované výsledky výskumu vyúsťujú jednak do obohatenia súčasnej teórie o rozvoji sebaregulácie učenia sa. V každom prípade na základe našich výsledkov je vidieť, že pracovné vyučovanie má v sebe potenciál roziskriť u žiakov ich zvedavosť, zapáliť ich vášeň pre predmet a rozpútať ich genialitu.[33]

Bibliografia

ATKINSON, R., et. al. 2003. *Psychologie*. 2. ed. Praha: Portál. ISBN 80-7178-640-3.

BOEKAERTS, M. 2005. Self-regulation: With a focus on the self-regulation of motivation and effort. W. Damon, R. Lerner (Series Eds.), I. E. Sigel, K. A. Renninger (Vol. Eds.), Handbook of child psychology, Vol. 4, *Child psychology in practice* (6th edn.). New York: Wiley.

ČÁSTKOVÁ, P., KROPÁČ, J., PLISCHKE J. 2016. Přínos informálního a neformálního vzdělávání pro technické vzdělávání žáků základní školy. *Journal of Technology and Information Education*. Roč. 8. Číslo 2. pp. 53 – 66. DOI 10.5507/jtie.2016.010.

ČÁSTKOVÁ, P. 2018. *Rozvoj sebehodnocení žáka v technické výchově na primární škole*. Olomouc: UP v Olomouci. ISBN 978-80-244-5395-8.

DECI, E. L. & RYAN, R. M. 2004. Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 3-33). New York: The University of Rochester Press.

DOSTÁL, J. 2015. *Badatelsky orientovaná výuka: pojetí, podstata, význam a přínosy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN: 978-80-244-4393-5.

DOSTÁL, J., PRACHAGOOL, V. 2016. Technické vzdělávání na křižovatce – historie, současnost a perspektivy. *Journal of Technology and Information Education*. Roč. 8. Číslo 2. pp. 5 – 24. DOI: 10.5507/jtie.2016.006.

GARCIA, T. 1995. The Role of Motivational Strategies in Self-Regulated Learning. In Pintrich, P. R. (Ed.) *Understanding Self-Regulated Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 29-42.

HUĽOVÁ, Z. 2019. *Technické vzdelávanie na primárnom stupni školy v historickom a medzinárodnom kontexte*. 1. vyd. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM – vydavateľstvo KU, 145 s. ISBN 978-80-561-0686-0.

[33] MARTIN, 2018.

HUĽOVÁ, Z. 2020. *Technické vzdelávanie na primárnom stupni školy a vzťah učiteľov k obsahu technického vzdelávania*. 1. vyd. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM – vydavateľstvo KU, 2020. 150 s. ISBN 978-80-561-0823-9.

HUĽOVÁ, Z. – KOŽUCHOVÁ, M. 2021. Technical Education, Technical Skills Development and Methods in Remote Learning. In Journal of Technology and Information Education. 1/2021, Volume 13, Issue 1. ISSN 1803-537X. DOI:10.5507/jtie.2021.007

HRABAL, V, PAVELKOVÁ, I. & MAN, F. 1989. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN. ISBN 8004234879.

HRBÁČKOVÁ, K. 2010. *Kognitivní a nonkognitivní komponenty procesu autoregulace učení žáků*. Brno: MU. (disertační práce).

HRBÁČKOVÁ, K. 2011. *Rozvoj autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-18-9.

KOZÍK. T. & kol. 2013. Analýza a zdôvodnenie revízie vzdelávacej oblasti Človek a svet práce. Učiteľské noviny. ISSN 0139-5769, Roč. 60, č. 11 (2013), s. 25-27.

KURUC, M. 2017. Autonómiu podporujúce učenie ako výzva pre súčasného pedagóga. *Edukácia*, roč. 2, č. 1, s. 149-159.

KURUC, M. a kol. 2020. *Sebaregulácia učenia sa študentov predprimárneho a primárneho vzdelávania*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2020. ISBN 978-80-223-4996-3.

KOŽUCHOVÁ, M., KURUC, M. 2020. Pripravenosť študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky na výučbu pracovného vyučovania. In: Journal of Technology and Information Education. Roč. 12, č. 2, s. 16-26. ISSN (print) 1803-537X.

KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. 2002. *Pedagogická psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7076-837-2.

MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.

MARTIN, K. 2018. *Learner Centered Innovation.* London: IM Press. ISBN 978-1948334006.

NAKONEČNÝ, M. 1998. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia. ISBN 80-200-12-90-7.

NOLEN-HOEKSEMA, S. a kol. 2012. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0083-3.

Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie. (2006/962/ES). Dostupné z: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX: 32006H0962&from=HU

PINTRICH, P. R. 2002. *The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing*. Theory Into Practice, 41(42), pp. 219-226.

RYAN, R. M. 2012. Motivation and the Organization of Human Behavior: Tree Reasons for the Reemergence of Field. In R. M. Ryan (Ed.) *The Oxford Handbook of Human Motivation* (pp. 3-10). New York: The Oxford University Press.

RYAN, R. M., & CONNELL, J. P. 1989. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 5, 749 – 761.

RYAN, R. M., & DECI, E. L. 2004. Self-determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, pp. 68–78.

TOMKOVÁ, V. 2014. Technické myslenie žiakov v kontexte priestorovej predstavivosti. In *Trendy ve vzdělávání 2014. Technika a didaktika technických předmětů*. Olomouc: Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, s. 152 – 155.

VYGOTSKÝ, L. S. 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-943-7

ZIMMERMAN, B. J. 2001. Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice*. Vol. 41, No. 2, pp. 64-70.

Spracované ako výstup v rámci projektu VEGA č. 1/0383/19 Analýza stavu v technickom vzdelávaní a rozvoj technických zručností žiakov na primárnom stupni školy.

Prof. PhDr. Mária Kožuchová, CSc.
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
kozuchova@fedu.uniba.sk

Mgr. Lucia Gallová
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky,
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
lucilla.gall@gmail.com

Využívanie moderných technológií pri technickom vzdelávaní dištančnou formou

The Use of Modern Technologies in Technical Education in Distance Form

Peter Tokoš

Abstract

Technical education realised in distance form at primary and secondary schools is demanding and aims to develop students´ technical thinking, their creativity, practical skills and helps to acquire the technical perspective and competencies needed in making the right decisions when choosing secondary school, university, or for choosing the future profession. To achieve the required goals by students in today´s age full of electronics, computers and internet, for a modern teacher a verbal explanation connected with writing and drawing on a whiteboard which is scanned by a webcam is just not enough. A properly chosen teaching method and organisational form in connection with a suitable form of access to teaching materials can complement and at the same time increase the effectiveness of the teaching process. Such connection diversifies the educational process and motivates students. In this article we present the knowledge and experience gained from the use of modern technologies in the teaching of technical subjects during the pandemic of the new coronavirus SARS-CoV-2. The aim of this article is to evaluate technical education implemented in the form of distance learning based on the realisation of a short survey in the form of a questionnaire, and evaluate the advantages and disadvantages of modern technologies used in technical education in distance form.

Keywords: Technical education. Modern technologies. Distance learning. Teaching methods. Information and communication technologies. Motivating students.

Úvod

V roku 2019 sa do celého sveta začala šíriť pandémia nového koronavírusu SARS-CoV-2. Postihnutá bola celá spoločnosť vrátane Slovenska. Vyučovanie na základných, stredných a vysokých školách sa realizovalo dištančnou formou, ktorá sa stala dominantná pre všetky vyučovacie predmety, technické vzdelávanie nevynímajúc. Prechod na takúto organizačnú formu vzdelávania bola náhla, školy i učitelia neboli na to pripravení. Vznikalo

množstvo problémov, ktoré bolo potrebné ihneď riešiť. Tie súviseli s nepostačujúcim vybavením IKT technológiami, zlým prístupom na internet, ale i v nedostatočných skúsenostiach v práci s komunikačnými platformami. Najväčšie starosti robila školám skutočnosť, že nie všetky predmety bolo možné plnohodnotne odučiť dištančnou formou. Novej situácii sa muselo prispôsobiť aj technické vzdelávanie na základných a stredných školách. Učebné osnovy sa museli upraviť tak, aby boli vhodné pre dištančné vzdelávanie. Ako problémové sa ukázali predmety, pri ktorých je cieľom nadobúdať a prípadne ďalej zdokonaľovať konkrétny druh činností, zručností i návykov, t. j. učebné predmety, pri ktorých majú psychomotorické ciele významné zastúpenie. Učitelia museli improvizovať, rozvinúť svoj tvorivý potenciál, viac času venovať príprave na vyučovaciu jednotku, jej organizácii, výberu vhodnej vyučovacej metódy a v neposlednom rade i správnej voľbe technológie potrebnej k realizácii dištančného vzdelávania ako takého. A práve moderné technológie, ich znalosť a správne používanie výrazne prispieva k tomu, aby učenie žiakov v technických predmetoch bolo maximálne efektívne, zlepšovala sa kvalita výchovno-vzdelávacieho procesu, vzbudzoval sa záujem žiakov o technické vzdelávanie[1] a nastal všestranný rozvoj osobnosti žiaka, a to aj počas dištančnej formy výučby.

Niektoré technické možnosti sprístupňovania informácií pri technickom vzdelávaní dištančnou formou

Vysoký stupeň rozvoja informačno-komunikačných technológií nám poskytuje množstvo nástrojov a technológií, ktoré je možné využívať pri realizácii dištančného vzdelávania. Takmer všetky informácie, ktoré máme k dispozícii v rámci celosvetovej internetovej siete sú používateľom prezentované i sprístupňované prostredníctvom webových stránok a aplikácií.

WEB 2.0. V druhej polovici šesťdesiatych rokov vznikol ArpaNet, ktorý bol predchodcom dnešného internetu. Prvá celosvetová pavučinová sieť (WWW – WorldWideWeb) bola do prevádzky spustená v roku 1990. Webové stránky, ktoré mali vtedy používatelia k dispozícii boli statické. Nemali administráciu a ich obsah bolo možné meniť len zásahom do zdrojového kódu. Tento úkon bola schopná vykonať len osoba, ktorá poznala značkovací jazyk HTML a vedela vytvárať takého stránky. Grafika bola jednoduchá. Postupným zdokonaľovaním technológií prichádzajú klientske a serverové skriptovacie jazyky, ktoré posunuli tvorbu webových stránok od statických k dynamickým. Stránky majú administratívnu časť, prostredníctvom ktorej si

[1] HUĽOVÁ, Z. 2019. *Technické vzdelávanie na primárnom stupni školy v historickom a medzinárodnom kontexte*. 1. vyd. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM – vydavateľstvo KU, 145 s. ISBN 978-80-561-0686-0.

používateľ vie aktualizovať obsah podľa potreby, prípadne vyhľadávať informácie na základe zadaných kritérií.

Blog. Webovú stránku, ktorá je obsahovo zameraná na určitú odbornú tematiku, nazývame blogom. Blog môže mať z hľadiska organizácie rôznu podobu. V prípade súkromného bloku je autorom príspevkov jedna osoba. Ak ide o verejný blog, príspevky môže pridávať prakticky ktokoľvek, kto je zaregistrovaný a má od administrátora prístupové práva. Autorov a prispievateľov v takomto prípade spája spoločný záujem o konkrétnu problematiku, napr. z oblasti vedy a techniky. Súčasťou blogovania je aj možnosť komentovania jednotlivých príspevkov. Bloger (autor príspevkov) na komentáre od čitateľov reaguje. Príspevok blogera najčastejšie okrem textu obsahuje i netextové informácie v podobe obrázkov, či pripojeného multimédia. Súčasťou blogu, okrem odborných príspevkov a článkov k danej téme môžu byť aj hypertextové odkazy na blogy, prípadne webové sídla s príbuznou tematikou. V prípade, že je zameranie blogu rozsiahlejšie, príspevky sa rozdeľujú do kategórií. Kvalitne spracované príspevky odborne zameraného blogu majú veľkú výpovednú hodnotu a poskytujú tak užitočné informácie pri štúdiu určitej problematiky. Ak učiteľ v rámci e-learningu (asynchrónne vyučovanie) poskytne žiakom k štúdiu možnosť čerpať informácie i z blogov, žiaci dokážu získať potrebné informácie a ďalej ich využiť, či aplikovať. Disponujú hneď niekoľkými dôležitými kľúčovými kompetenciami v podobe čitateľskej gramotnosti (čítanie s porozumením), schopnosti učiť sa učiť, či schopnosťou riešiť problémy. Žiaci si samostatne vyhľadajú potrebnú informáciu v rámci množstva obsahu, ktorý blogy poskytujú, vedia ju spracovať, prepojiť s ich doterajšími aktuálnymi vedomosťami a aplikovať pri riešení úloh v rámci nešpecifického transferu.

Webinár. Z vlastnej skúsenosti vieme, že hlavne v dnešnej dobe ide o veľmi obľúbenú formu vzdelávania využívanú podnikateľskými spoločnosťami i vzdelávajúcimi inštitúciami. Ak by sme mali webinár charakterizovať, ide o formu vzdelávania, ktorá sa podľa nášho názoru najviac približuje k prezenčnej forme, ale v žiadnom prípade ju za prezenčnú formu nemožno považovať. Chýba tu napr. osobný kontakt učiteľa (lektora) a žiakov (vzdelávajúcich sa) i ďalšie charakteristické znaky prezenčného vzdelávania. Webinár je v podstate on-line vzdelávanie realizované synchrónnou výučbou. Inak povedané, ide o živé vysielanie, pri ktorom učiteľ vyučuje, žiaci sledujú výučbu napr. z domova prostredníctvom svojich počítačov, resp. mobilných zariadení. Samozrejmosťou je možnosť zapojenia sa do výučby prostredníctvom chatu, prípadne pomocou integrovaného mikrofónu a kamery. Žiaci kladú učiteľovi otázky, ten odpovedá, alebo naopak. Učiteľ ma rôzne prezentačné možnosti. Zdieľaním pracovnej plochy svojho počítača má k dispozícii kompletný softvér, predovšetkým balík office a PowePoint. Webinár sa dá „rozšíriť“ aj do priestoru. Vyžaduje si to však profesionálnejšiu video a audiotechniku. V improvizovanom vysielacom štúdiu s použitím profesionálnej kamery, mikrofónu, osvetlenia i napr. interaktívnej tabule je možné realizovať výučbu (e-learning) presne tak, ako pri prezenčnom vzdelávaní.

Na realizáciu webinárov existuje niekoľko komerčných technológií. Medzi najznámejšie patria Google Meet, Microsoft Teams, Webex Meeting, Zoom a iné. Obľúbeným spôsobom realizácie je vysielanie prostredníctvom YouTube kanála. Výhodou je, že pri samotnom vysielaní sa automaticky vytvára záznam, ktorý je následne súčasťou knižnice videí príslušného kanála. Žiaci tak majú možnosť sa kedykoľvek vrátiť k odvysielanému webináru. Prevádzkovateľ kanála následne určí, kto bude mať k záznamu prístup. Nevýhodou vysielania cez YouTube kanál je spôsob komunikácie iba cez chat a skutočnosť, že záznam neuchováva chatovú komunikáciu.

Videostreaming, screencast a podcast. Streaming (prúd) ako taký je technológia prenosu obrazu a zvuku integrovaného do celku od toho kto vysiela smerom k prijímateľovi (divákovi). Nástroj prenosu je internetová sieť a prenos sa realizuje v reálnom čase. Typickým videostreamingom je práve webinár, ktorý je vo svojej podstate živým vysielaním prostredníctvom streamovacieho kanála. Aby sme mohli realizovať živé vysielanie, potrebujeme si do počítača nainštalovať softvér, ktorý nám to umožní. V súčasnosti najpoužívanejšie je voľne dostupné OBS Studio, ktoré dokáže snímať pracovnú plochu počítača i vykonávanú činnosť a spolu so zvukom z pripojeného alebo vstavaného mikrofónu takýto záznam streamovať, napríklad prostredníctvom kanála YouTube. OBS studio dokáže streamovaný záznam nahrávať a uložiť do počítača. Takýto záznam (najčastejšie vo formáte mp4), ktorý vznikol nahrávaním pracovnej plochy obrazovky počítača vrátane vykonávanej činnosti sa nazýva **screencast**. Prijímať streamovaný záznam je najlepšie prostredníctvom webového prehliadača, ktorý má integrované dekódovacie nástroje potrebné pre takýto príjem. Okrem kanála YouTube dokážu stream poskytnúť službu skoro všetky technológie určené na realizáciu meetingov.

Doteraz sme teoreticky venovali záznamu pozostávajúcemu z integrácie obrazovej i zvukovej stopy do jedného celku. Osobitým prípadom záznamu je tzv. **podcast**, ktorý je tvorený len zvukovou stopou. Môže ísť o zvukovú nahrávku, najčastejšie vo formáte mp3. Nahrávka je umiestnená na internete v rámci webových stránok alebo rôznych aplikácií. Ak hovoríme o podcastingu, máme na mysli počúvanie podcastov. Tie môžeme počúvať on-line priamo z cieľového úložiska, v tomto prípade ide o stream. Druhou možnosťou je podcasty nahrať najčastejšie do mobilného telefónu, v minulosti do mp3 prehrávača.

Podcast môže mať v rámci dištančného vzdelávania rôzne uplatnenie. Žiaci si prostredníctvom neho môžu vypočuť opis nejakého technického zariadenia, technologického postupu a pod.

E-book. V rámci vzdelávania má e-book resp. elektronická kniha široké možnosti využitia. Vo svojej podstate ide o digitálnu náhradu klasickej vytlačenej knihy, či učebnice. Žiakom tak majú k dispozícii študijný materiál v elektronickej podobe. Ešte v nedávnej minulosti sa na čítanie takéhoto materiálu používali elektronické čítačky. Staršie typy zobrazovali text monochromaticky, boli šetrné k očiam, text sa dal zväčšiť podľa potreby. Ak

elektronická kniha obsahovala obrázky, tie mali obmedzenú kvalitu. S príchodom LCD obrazoviek sa zobrazovacie vlastnosti výrazne skvalitnili. V súčasnosti sa na čítanie takéhoto materiálu vo veľkej miere využívajú tablety, smartphone, či klasické notebooky. Výhodou e-bookov je, že majú interaktívny obsah, pomocou ktorého je možné realizovať rýchle vyhľadávanie v texte. Tiež podporujú vyhľadávanie na základe zadania kľúčového slova. Ako hlavnú nevýhodu vidíme nutnosť používania už spomínaných zariadení a určitú závislosť na batérii, či elektrickej energii.

E-twinning je charakterizovaný modernými výdobytkami dnešnej doby. Tento výraz môžeme voľne preložiť ako elektronické spájanie, sieťovanie, spolupracovanie. E-twinning okrem iného „môže byť miestom praktického uplatnenia projektového vyučovania v podmienkach e-learningu“[2]. Ako príklad môžeme uviesť projekt eTwinning, spolufinancovaný z Európskeho programu pre vzdelávanie. Projekt podporuje medzinárodnú vzájomnú spoluprácu žiakov a ich učiteľov v rámci krajín Európskej únie. Žiaci majú možnosť pracovať na zaujímavých projektoch z rôznych oblastí, navzájom spolupracovať, prezentovať svoje výsledky, nadväzovať partnerstvá, priateľstvá i zdokonaľovať sa v cudzích jazykoch. Do tohto projektu sa zapojilo množstvo základných i stredných škôl. Žiaci, napríklad v rámci projektového vyučovania rozvíjajú okrem odborných i jazykových aj tzv. mäkké zručnosti (soft skills). Predovšetkým ide o komunikačné a prezenčné zručnosti, zodpovednosť, schopnosť pracovať v tíme, zvládnutie konfliktných situácií i stresu, schopnosť vyjadriť a obhájiť svoj názor, podporovať súťaživosť i motiváciu – predovšetkým tú vnútornú. Z uvedeného môžeme konštatovať, že e-twinnig je nesporne silným nástrojom na realizáciu prezenčného, ale i dištančného vzdelávania.

Multimédium ako učebná pomôcka je v súčasnosti veľmi rozšírená, a to i pri realizácii technického vzdelávania dištančnou formou. Multimédium môžeme charakterizovať ako spojenie (integrovanie) obrazu, zvuku a ich grafického zobrazenia v rámci jedného funkčného celku. S príslušným stupňom interaktivity i použitými technológiami poskytujú žiakom zaujímavý zdroj informácií, ktorý navyše môže na žiakov pôsobiť motivačne a spestrovať ich výchovno-vzdelávací proces. Multimediálne edukačné materiály umožňujú žiakom prijímať nové, pre nich neznáme informácie prostredníctvom viacerých zmyslov, čo vedie k zefektívňovaniu výučby.

„Medzi najdôležitejšie prínosy využívania multimediálnych aplikácií patrí:

- redukcia času na precvičenie a naučenie,
- zviditeľnenie neviditeľného sveta,
- podpora alternatívnych učebných štýlov,
- podpora pri trénovaní pamäti študenta,
- integrované testovanie,

[2] BAJTOŠ, J. 2020. Didaktika vysokej školy. Bratislava: Wolters Kluwer, 2020, s. 159.

- možnosti sebahodnotenia,
- oslovenie používateľov rôznych vekových skupín a pod.

Nesmieme však opomenúť aj nevýhody, medzi ktoré patria:

- absencia rečovej komunikácie,
- nevhodnosť grafického dizajnu niektorých aplikácií,
- neprítomnosť štandardov (pre ukladanie textu, grafiky, zvuku a videa), čo spôsobuje nekompatibilnosť multimediálnych systémov a pod.“[3]

Z iného uhla pohľadu môžeme multimédium opísať aj ako nositeľa učiva. Na prezentovanie takéhoto učiva žiakom máme k dispozícii rôznu didaktickú techniku. V rámci realizácie výučby to môže byť interaktívna tabuľa a projektor, prípadne CD/DVD/USB nosič s použitím žiackych počítačov, alebo je multimédium umiestnené ako integrovaná súčasť nejakého náučného webového portálu. Je tak k dispozícii pre žiakov v on-line podobe.

Encyklopédia Wikipédia. Wiki weby sú obľúbené miesta, kde žiaci čerpajú informácie k rôznym témam. Podľa našich skúseností takéto typy stránok žiaci navštevujú pomerne často. Musíme ale upozorniť na skutočnosť, že informácie z takýchto zdrojov sú často nesprávne interpretované, neúplné, či dokonca nepresné. Dôvodom je základná filozofia wiki webov, ktorá spočíva v slobodnom prístupe. Týka sa to nielen obsahu, ale i jeho administrácie. Ktokoľvek môže slobodne prispievať novým obsahom, doplňať nové informácie do existujúceho obsahu, či inak ho upravovať. Každá, takto vykonaná činnosť je zaznamenávaná v databáze zmien. Najznámejším wiki webom je medzinárodná internetová encyklopédia – Wikipédia, ktorá má okolo 300 jazykových vydaní, vrátane slovenského jazyka. Wikipédia je jedna z najpopulárnejších a najnavštevovanejších portálov v internetovom priestore. Svedčí o tom skutočnosť, že Google radí wikipédiu vo výsledkoch vyhľadávania na popredné miesta, pričom nezáleží, aká informácia sa vyhľadáva, či aké kľúčové slovo sa použilo. Wikipédia môže byť bohatým a nevyčerpateľným zdrojom informácií pre každého žiaka.

Sociálne siete. Fenomén, akým sociálne siete bezpochyby sú, môžu byť súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu. Komunikácia prostredníctvom sociálnych sietí môže mať rôzne podoby. Najčastejšie si spolužiaci v rámci napr. Facebooku či Twitteru vytvárajú tzv. FanPage. Môže ísť o uzavretú študijnú skupinu, do ktorej majú prístup len pozvaní používatelia –žiaci a učiteľ. V rámci tejto skupiny si zdieľajú študijné materiály a odovzdávajú potrebné informácie v podobe príspevkov. Môžu sa pýtať učiteľa, učiteľ môže odpovedať. Súčasťou FanPage je spravidla aj foto, či video galéria. V rámci rýchlej komunikácie ako textovej, tak i zvukovej sa s obľubou používajú mobilné komunikačné aplikácie ako Messenger, Viber alebo WhatsApp. V rámci nich

[3] TÖRÖKOVÁ, A., ŠTEVČÍK, M. 2013. *Tvorba edukačných multimédií.* Bratislava: MPC, 2013, s. 8. ISBN 978-80-8052-593-4.

je možné okrem hovorov, ktoré môžu byť aj konferenčné, preposielať súbory v podobe textových či netextových dokumentov. Výhodou aplikácií zameraných na služby v oblasti sociálnych sietí je, že sú plne kompatibilné so všetkými mobilnými zariadeniami i ostatnými informačno-komunikačnými technológiami. Umožňujú žiakom vysokú mobilitu a realizáciu vyučovania prakticky z ľubovoľného miesta. Jedinou podmienkou je telefónny signál, resp. pripojenie do internetovej siete.

E-learning ako moderná koncepcia vyučovacieho procesu

E-learning sa radí medzi najmodernejšie koncepcie vyučovacieho procesu, pri ktorom sa využíva počítač s pripojením na internet. Ako by sme charakterizovali e-learning? Touto otázkou sa zaoberalo mnoho odborníkov. Z tohto dôvodu existuje niekoľko veľmi zaujímavých definícii na to, čo vlastne e-learning je, aké sú jeho možné podoby i spôsoby využitia. „E-learningové vzdelávanie sa realizuje pomocou IT, spravidla s využitím internetu (nech už je jeho názov akýkoľvek: elearning, e-learning, E-learning, eLearning, Elearning alebo napríklad Web-Based Training).“[4] Z definície vyplýva, že existuje viacero označení pre e-learning, ktorý je možné označiť aj termínom elektronické vzdelávanie. Tento sa však až tak často nepoužíva. Iný, zaujímavý pohľad má ďalšia česká autorka Zormanová, ktorá definuje e-learning ako „vzdelávací proces, ktorý využíva informačné a komunikačné technológie k tvorbe kurzov, distribúcii učebného obsahu kurzov, k riadeniu štúdia, ku komunikácii študentov s pedagógmi i k priebežnému a záverečnému hodnoteniu, používaný vo všetkých formách vzdelávania podporovaného technológiami, ako je dištančné vzdelávanie, on-line vzdelávanie, on-line učenie, technológiami podporovaná výučba, flexibilné učenie, flexibilné vzdelávanie či IT vzdelávanie.“[5] „Zatiaľ neexistuje jednotný názor, čo vlastne e-learning je. Popisuje, že jeden extrém predstavuje názory, že e-learning je akékoľvek vzdelávanie, pri ktorom sa používajú IKT a druhý extrém predstavujú názory, ktoré pod pojmom e-learning rozumejú iba vzdelávanie realizované prostredníctvom PC. Prikláňa sa však k názoru, že e-learning je vyučovanie a učenie prostredníctvom IKT.“[6] Z uvedených citácií môžeme konštatovať, že možnosti vyžitia e-learningu sú naozaj široké. V súčasnosti tento moderný trend výchovy a vzdelávania zavádzajú mnohé vysoké, ale i stredné školy. Svoje uplatnenie si nachádza aj v tak ťažkom období, kedy celý svet neúprosne bojuje s koronavírusom SARS-CoV-2. Z dôvodu pandémie

[4] ČAPEK, R. 2015. *Moderní didaktika : Lexikon výukových a hodnoticích metod.* Praha: Grada Publishing, 2015, s. 190. ISBN 978-80-247-3450-7.
[5] ZORMANOVÁ, L. 2017. *Didaktika dospelých.* Praha: Grada, 2017, s. 189-190. ISBN 978--80-271-0051-4.
[6] TUREK, I. 2014. *Didaktika.* Bratislava: Wolters Kluwer, 2014, s. 421. ISBN 978-80-8168-004-5.

boli školy nútené zmeniť prezenčné vzdelávanie na dištančné. Vzdelávanie prostredníctvom e-learningu využívajú aj mnohé podnikateľské subjekty, právnické i fyzické osoby na vzdelávanie svojich zamestnancov, či obchodných partnerov. Dokonca e-learning ako taký, jeho príprava i realizácia je predmetom podnikateľskej činnosti mnohých súkromných spoločností, ktoré sa zaoberajú tvorbou vzdelávacích kurzov a rôznymi školeniami. E-learning je rozšírený, populárny a veľmi často využívaný spôsob vyučovania. Tento fakt sa opiera o výsledky prieskumu, ktorý ešte v roku 2011 realizovala spoločnosť TNS Slovakia na vzorke 300 učiteľov a 300 rodičov školopovinných detí. „Výsledky prieskumu ukázali, že elektronický spôsob vyučovania, teda taký pri ktorom sa interaktívne pracuje s učivom v digitálnej forme, je medzi učiteľmi vnímaný predovšetkým pozitívne. Takto sa vyjadrilo až 81 % opýtaných. Zároveň približne rovnaké percento učiteľov (84 %) má už aj osobnú skúsenosť s týmto typom výučby, pričom namiesto učebníc využívajú interaktívne tabule alebo počítač. Takmer všetci učitelia (97 %) sa zhodujú s názorom, že tento spôsob vyučovania je potrebný a mal by dopĺňať klasické, bežné vyučovanie. S týmto názorom sa stotožňujú aj štyri pätiny (82 %) rodičov detí navštevujúcich základné alebo stredné školy. Podobne ako učitelia aj medzi rodičmi je elektronické vzdelávanie školopovinných detí vnímané prevažne pozitívne (64 %). 44 % rodičov uviedlo, že ich dieťa už má skúsenosť s využívaním učiva v digitálnej forme“ (Elektronický, 2011). Z praktického hľadiska môžeme rozdeliť e-learning na tri úrovne vzdelávania. Ak učiteľ sprostredkúva učivo žiakom prostredníctvom nosičov (USB,CD,DVD), hovoríme o off-line vzdelávaní. Takúto úroveň označujeme skratkou „CBT“ (Computer-Based Training). Ak je učivo žiakom prezentované prostredníctvom internetovej siete, hovoríme o on-line vzdelávaní, ktoré označujeme ako WBT vzdelávanie (WEB-Based Training). Treťou úrovňou e-learningu je Learning Management System (LMS), v rámci ktorého môže učiteľ využívať softvér, prostredníctvom ktorého spravuje obsah vzdelávania, usmerňuje vzájomnú komunikáciu medzi žiakmi a učiteľom, vytvára on-line testy s automatizovaním spracovaním výsledkov i hodnotením. Pre realizáciu technického vzdelávania dištančnou formou máme k dispozícii rôzne nástroje, či sme už on-line alebo off-line. Vo väčšej miere sa však realizuje s pripojením na internet, obzvlášť v týchto ťažkých časoch pandémie. On-line formu môžu žiaci absolvovať vzdelávanie spoločne v reálnom čase, prípadne jednotlivo. V takomto prípade je potrebné určiť časový interval, resp. limit, v ktorom je vzdevanie možné absolvovať. Pri on-line e-learningu v reálnom čase (synchrónne), sme využívali napr. Messenger, GoogleMeet, prípadne zdieľané výukové prostredie prostredníctvom webovej stránky. Výhodou pri tejto forme je, že sa najviac približuje prezenčnej forme v tom zmysle, že učiteľ i žiaci môžu na seba bezprostredne reagovať. Ak má žiak nejakú nejasnosť, vie učiteľovi zadať otázku a ten reaguje. V opačnom prípade, kedy sa žiaci vzdelávajú tzv. nesynchrónne, máme možnosť využívať napr. cloudové úložiská, diskusné fóra a pod. Pri tejto forme je výhodou to, že žiak si sám môže určiť tempo a čas, keby sa

bude kurzu venovať. Obidve on-line formy vzdelávania je možné kombinovať. Nesmieme zabúdať na technológie, bez ktorých by vzdelávanie nemohlo byť realizované. Rozdelíme ich na dve skupiny. Do prvej skupiny radíme všetky technológie, ktoré sú prítomné v rámci on-line priestoru, ako napr. komunikácia v reálnom čase (Messenger, Viber, WhatsApp a i.) alebo rôzne cloudové riešenia, prostredníctvom ktorých zdieľame prakticky neobmedzené množstvo dokumentov rôzneho typu (textové, obrazové, zvukové a i.). Ďalej sú to moderné meetingové technológie, pomocou ktorých vieme komunikovať v reálnom čase obrazom, zvukom, alebo zdieľaním (Zoom, GoogleMeet, Microsoft Teams a i.). Do druhej skupiny zaradíme nástroje pre tvorbu samotného prostredia, v ktorom by sa realizovala výučba ako napr. technológie pre návrh a vývoj webových stránok i aplikácií na platformách klient-klient resp. klient-server (HTML5, CSS3, jQuery, JavaScript, PHP, MySQL a i.). Aby bol e-learning úspešný, dôležité sú nielen nástroje na jeho realizáciu, ale i vzdelávací obsah a štruktúra e-learningových kurzov. Študijné materiály musia byť vhodne upravené tak, aby ich bolo možné pri takomto type vyučovania čo najlepšie a najefektívnejšie použiť. Musíme ich upraviť aj z pohľadu dátovej veľkosti i typu, aby pri následnej distribúcii medzi žiakov nevznikali problémy. Vzhľadom ku skutočnosti, že pracujeme výhradne s materiálmi v elektronickej podobe, je potrebné, aby netextové dokumenty mali rozlíšenie 72dpi. Pre textový obsah odporúčame používať pre lepšiu čitateľnosť sans-serifové písmo.

„Faktory ovplyvňujúce úspešnosť e-learningu:

- štruktúra jednotlivých aktivít kurzu,
- prehľadnosť prezentovaného materiálu,
- počet chýb v prezentovaných materiáloch,
- množstvo cudzojazyčných materiálov,
- množstvo časovo náročných úloh,
- jednoznačnosť a stručnosť zadaných úloh,
- jednoznačnosť, stručnosť a zrozumiteľnosť inštrukcií,
- počet technických dotazov a problémov, najmä na začiatku kurzu,
- celkový počet diskusných príspevkov v kurze,
- rýchlosť odozvy tútora,
- naviazanie pozitívneho medziľudského vzťahu medzi tútorom a študujúcim,
- predovšetkým samoinštrukčnosť a didaktická účinnosť učebného textu.“[7]

[7] KRELOVÁ, K., VADKERTIOVÁ, E. 2005. E-learning otvorená brána do sveta vzdelávania. In *Materials Science and Technology* [Online]. 2005, vol. 5, no. 3, s. 3. [Cit. 2020-11-21]. Dostupné na: <http://www.mtf.stuba.sk/docs//internetovy_casopis/2005/3/krelova2.pdf.ISSN:1335905>.

Ak by sme mali popísať niektoré výhody e-learningu, ktoré priamo nesúvisia s obsahom vzdelávania, boli by to napr.:

- zaujímavý spôsob vyučovania, ktorý môže pôsobiť na žiakov aj motivačne,
- jednotlivé kurzy môžu byť „ušité“ na mieru pre konkrétnych používateľov – žiakov,
- prístupnosť – teoreticky neobmedzený prístup k aktuálnym študijným materiálom,
- všetky materiály sú v elektronickej podobe, eliminujú sa náklady v súvislosti s tlačou,
- prítomnosť určitého stupňa interaktivity umožňuje žiakovi určiť si samostatné tempo práce, prípadne poradie činností,
- možnosť používať interaktívne spôsoby hodnotenia s automatickým spracovaním výsledkov.

Medzi hlavné nevýhody e-learningu radíme nutnosť ovládať informačno-komunikačné technológie a tiež skutočnosť, že nie každý obsah vzdelávania je najvhodnejšie odučiť prostredníctvom e-learningu. Patria tu aj zaobstarávacie náklady na IKT, prípadne softvér. Súčasťou e-learningového vzdelávania je aj overovanie nadobudnutých vedomostí a zručností i hodnotenie, a to tak priebežné, ako aj záverečné. „Rozmach informačno-komunikačných technológií umožňuje vypracovať multimediálne a hypermediálne výučbové programy, ktorých súčasťou sú aj testy na overovanie vedomostí a zručností študentov a účasť učiteľa nie je podmienkou vzdelávania.“[8]

Špeciálne technológie využívané pri technickom vzdelávaní dištančnou formou

Odborné vyučovacie predmety technického vzdelávania majú špecifické učebné osnovy zamerané predovšetkým na rozvoj a podporu tvorivého, kritického, hodnotiaceho i logického myslenia žiakov, nadobúdanie zručností v konkrétnych technických činnostiach. Školské dielne, laboratória i vybavenie odborných učební bolo potrebné pri dištančnej forme vzdelávania preniesť do virtuálnej roviny, nahradiť ho internetom, videotutoriálmi, simulačným softvérom. A práve simulovanie rôznych výrobných procesov a činností sa pri dištančnej výučbe využívalo vo veľkej miere. Interaktívne simulácie umožňovali žiakom do nich zasahovať, meniť či prispôsobovať tak prebiehajúce simulačné procesy, prípadne tvoriť nové. Táto technológia sa využíval v odborných predmetoch zameraných na stavebníctvo, strojárstvo, IKT, robotiku, programovanie LEGO robotov a pod. Učitelia i žiaci mohli využívať dostupné on-line simulačné prostredia a mohli praktickou činnosťou niečo tvoriť. Pri vyučovaní

[8] BAJTOŠ, J. 2020. Didaktika vysokej školy. Bratislava: Wolters Kluwer, 2020, s. 156. ISBN 978-80-571-0245-8.

robotiky učitelia využívali rôzne platformy na inteligentné 3D simulácie robotov, aplikácie ako TinkerCAD, LOGO!Soft Comfort od spoločnosti SIEMENS a iné. Žiaci si mohli postaviť a naprogramovať robota, prípadne nejaký proces, aktivitu alebo činnosť. Všetko však virtuálne v online prostredí. Veľkým problémom technického vzdelávania dištančnou formou je, že psychomotorické vyučovacie ciele nie je možné plnohodnotne splniť.

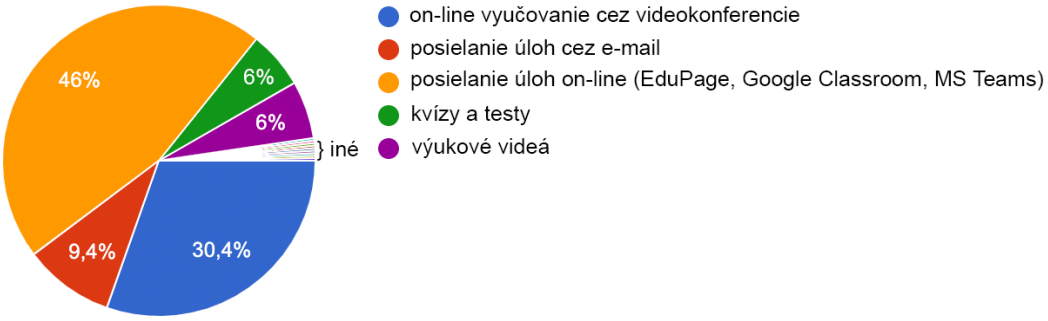
Hodnotenie využitia technológií pri dištančnom vzdelávaní z pohľadu žiakov

Na komplexné zhodnotenie dištančného vzdelávania (z viacerých aspektov) je potrebné realizovať rozsiahlejší výskum. My sme sa tentokrát zamerali na žiakov odborných technických predmetov a formou evaluačného dotazníka dištančného vzdelávania sme zisťovali, ako hodnotia technológie, ktoré boli používané pri vyučovaní odborných technických predmetov dištančnou formou. Cieľom bolo zistiť spätnú väzbu na realizované dištančné vzdelávanie. Dotazník bol distribuovaný on-line formou, zabezpečoval anonymitu respondentov. Prieskumu sa zúčastnilo 378 respondentov (žiakov odborných technických predmetov).

V štúdii prezentujeme len časť položiek a vybrané položky úzko súvisia s cieľmi predkladanej štúdie. V jednej z položiek sme sa žiakov pýtali, ktorému nástroju pre on-line vyučovanie dávali počas dištančného vyučovania prednosť.

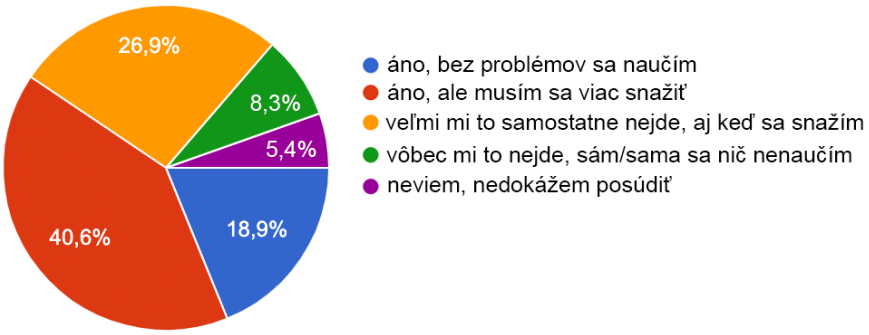
Najviac, 46 % žiakov, uprednostnilo posielanie úloh, resp. študijných materiálov prostredníctvom aplikácií EduPage, Google Classroom či MS Teams. Druhá najpočetnejšia skupina, 30,4 % žiakov, uprednostňovala on-line vyučovanie prostredníctvom videokonferencií. 9,4 % žiakom postačovalo, ak im boli študijné materiály posielané prostredníctvom e-mailu. Kvízy, testy a výukové videá využívalo 6 % žiakov. Ako ďalšie odpovede žiaci uvádzali využívanie komunikačnej platformy pre komunity Discord, prípadne uviedli, že nevedia, resp. nebudú odpovedať. 0,3 % žiakov uviedlo, že im dištančné vyučovanie nevyhovuje a uprednostňujú prezenčnú formu vzdelávania.

Graf 1: Nástroje on-line vyučovania



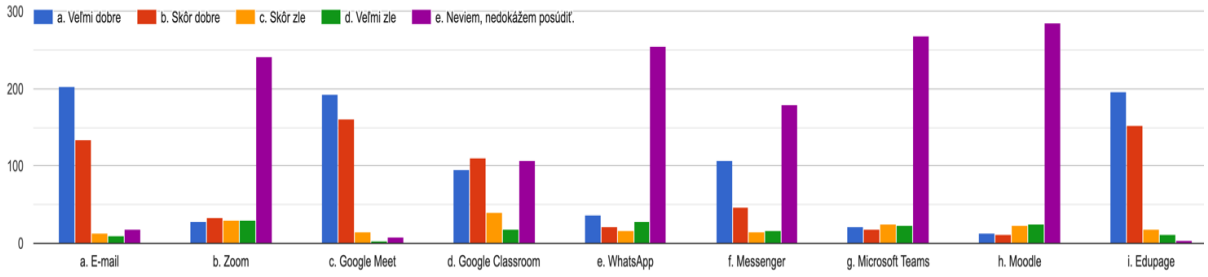
Vzhľadom na skutočnosť, že 46 % žiakov, uprednostnilo posielanie úloh, resp. študijných materiálov prostredníctvom aplikácií EduPage, Google Classroom či MS Teams a 9,4 % žiakom postačovalo, ak im boli študijné materiály posielané prostredníctvom e-mailu sme sa žiakov pýtali, či sú schopní sa naučiť látku z poslaných materiálov. Ako znázorňuje graf 2, 40,6 % žiakov odpovedalo, že zvládali sa sami naučiť látku z poslaných materiálov, ale musia sa viac snažiť. Takmer 27 % žiakom to samostatne veľmi nešlo, aj keď sa snažili.

Graf 2: Schopnosť naučiť sa samostatne látku z poslaných materiálov



Graf č. 3 znázorňuje odpovede na otázku: *Ako sa ti pracuje s nasledujúcimi nástrojmi pre on-line vyučovanie?* Žiaci využívali rôzne on-line nástroje, najčastejšie e-mail, nástroje od spoločnosti Google (Google Meet a Classroom), taktiež WhatsApp, Messenger, vo veľkej miere i EduPage.

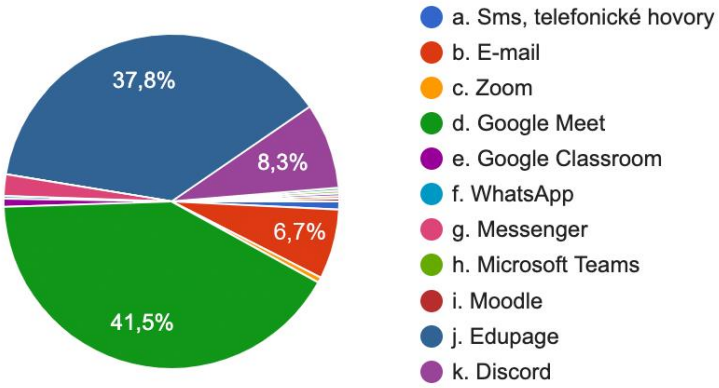
Graf 3: Práca s nástrojmi pre on-line vyučovanie



Súčasťou dištančného vzdelávania je okrem on-line výučby, sprístupňovania študijných materiálov v digitálnej forme i komunikácia s vyučujúcimi, resp. konzultácie. Ďalšou otázkou sme zisťovali, ktorým nástrojom pre komunikáciu s učiteľmi dávali žiaci prednosť. Využívali sa rôzne technológie, pomocou ktorých žiaci konzultovali prípadné nejasnosti s vyučujúcimi, ale i sami medzi sebou. Prostredníctvom týchto technológií bolo možné nielen

vzájomne komunikovať, ale i zdieľať poznámky, prípadne potrebné študijné materiály. Údaje o používaných technológiách sú prezentované v grafe č. 4. Najvýznamnejšie zastúpenie (až 41,5 %) mala komunikačná platforma Google Meet, dominovala tiež komunikácia prostredníctvom platformy EduPage (37,8 %). Využíval sa i Google Classroom, či klasický e-mail. V menšej miere (0,3%) e-learningový softvér Moodle, Discond, WhatsApp, Zoom, či Messenger.

Graf 4: Nástroje pre komunikáciu s učiteľmi



Záver

Aby technické vzdelávanie dištančnou formou rozvíjalo technické, kritické, hodnotiace, ale i divergentné myslenie, je potrebné poznať dostupné moderné technické možnosti jeho realizácie a efektívne ich používať. Technické vzdelávanie realizované dištančnou formu je bezpochyby veľmi náročné. Množstvo tém nebolo možné plnohodnotne odučiť dištančnou formou z dôvodu významného zastúpenia psychomotorických vyučovacích cieľov i pre absenciu sociálneho kontaktu. Úspešnosť dosahovania vyučovacích cieľov pri dištančnom vzdelávaní závisí od mnohých faktorov, ako materiálno-technických podmienok, vyučovacích metód, psychickej úrovne žiakov, pedagogického majstrovstva učiteľa, ale i technológií použitých pri vzdelávaní.[9]

Dovoľujeme si konštatovať, že učitelia majú k dispozícii množstvo moderných technológií a nástrojov na realizáciu dištančného vzdelávania, ako sú napríklad webové portály, komunikačné platformy, e-booky, streemovanie obrazu i zvuku, multimédiá, webináre, simulačné softéry, či využívanie sociálnych sietí. Každá technológia má svoje výhody i nevýhody. Ak učiteľ dokonale ovláda problematiku, ktorú vyučuje, vie si správne zvoliť technológiu,

[9] HUĽOVÁ, Z., KOŽUCHOVÁ, M. 2021. Technical Education, Technical Skills Development and Methods in Remote Learning. In Journal of Technology and Information Education. 1/2021, Volume 13, Issue 1. ISSN 1803-537X DOI:10.5507/jtie.2021.007

ktorú použije pri vzdelávaní, aby bol spolu so žiakmi úspešný pri dosahovaní stanovených cieľov. Dôležité je dobre si premyslieť, kedy a pri akom učive je vhodnejšie off-line či on-line vzdelávanie resp. z hľadiska komunikácie synchrónna alebo asynchrónna výučba. Iba tak môžeme vychovať absolventa, ktorý bude v budúcnosti schopný samostatne si naštudovať a získať nové poznatky, rýchlo a pohotovo vedieť reagovať na neustály vývoj technológií, teda absolventa, ktorý bude kriticky myslieť a mať schopnosť včas a správne sa rozhodnúť.

Bibliografia

BAJTOŠ, J. 2020. Didaktika vysokej školy. Bratislava: Wolters Kluwer, 2020. ISBN 978-80-571-0245-8.

ČAPEK, R. 2015. *Moderní didaktika : Lexikon výukových a hodnoticích metod.* Praha: Grada Publishing, 2015, 608 s. ISBN 978-80-247-3450-7.

HUĽOVÁ, Z. 2019. *Technické vzdelávanie na primárnom stupni školy v historickom a medzinárodnom kontexte*. 1. vyd. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM – vydavateľstvo KU, 145 s. ISBN 978-80-561-0686-0.

HUĽOVÁ, Z. – KOŽUCHOVÁ, M. 2021. Technical Education, Technical Skills Development and Methods in Remote Learning. In Journal of Technology and Information Education. 1/2021, Volume 13, Issue 1. ISSN 1803-537X DOI:10.5507/jtie.2021.007

KRELOVÁ, K. – VADKERTIOVÁ, E. 2005. E-learning otvorená brána do sveta vzdelávania. In *Materials Science and Technology* [Online]. 2005, vol. 5, no. 3, [Cit. 2020-11-21]. Dostupné na: <http://www.mtf.stuba.sk/docs//internetovy_casopis/2005/3/krelova2.pdf.ISSN:1335905>.

TNS SLOVAKIA. 2011. Elektronický spôsob vzdelávania je u nás žiadaný. In https://strategie.hnonline.sk/ [Online]. 2011 [Cit. 2020-11-20]. Dostupné na: <https://strategie.hnonline.sk/marketing/774649-elektronicky-sposob-vyucovania-je-u-nas-ziadany>.

TÖRÖKOVÁ, A. – ŠTEVČÍK, M. 2013. *Tvorba edukačných multimédií.* Bratislava: MPC, 2013. 8 s. ISBN 978-80-8052-593-4.

TUREK, I. 2014. *Didaktika.* Bratislava: Wolters Kluwer, 2014. 22-23 s. ISBN 978-80-8168-004-5.

ZORMANOVÁ, L. 2017. *Didaktika dospelých.* Praha: Grada, 2017. 189-190 s. ISBN 978-80-271-0051-4.

Ing. Peter Tokoš
Katedra didaktiky odborných predmetov
Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
peter.tokos@petertokos.com

Skúmanie technických kompetencií učiteľov primárnej školy

Exploring the Technical Competencies of Primary School Teachers

Zlatica Huľová

Abstract

In this paper, the author presents the results of an examination of technical competences of primary school teachers through self-evaluation of their own activities. Identifying the strengths and weaknesses, setting priorities and planning the activities to improve the quality of education – all of this enable teachers to develop their professional technical competences relevant to educational practice. The results of this research show the degree of importance that primary school teachers attach to the examined technical activities and competences. The research was carried out in 2018, 2019 and 2020 and involved more than 500 primary school teachers in Slovakia. The research findings from a questionnaire survey and the analyses are compared and scientifically discussed with the findings of research carried out by the experts in this field. The author stresses the importance of reflection and development of didactic-technical competences, as well as the need of changing the teachers' approach to self-education, of building new and improving the acquired technical competences, including in the framework of continuous education.

Keywords: Self-evaluation. Technical competences. Primary school teacher. Self-development. Lifelong learning.

Úvod

V období neustálych globalizačných zmien a procesov sú témy kvality a profesionality vo vzdelávaní čoraz častejšie pertraktované aj na medzinárodnej úrovni. Je potrebné venovať im neustálu a náležitú pozornosť vzhľadom k tomu, že naberajú na intenzite a dôležitosti.

Ministri európskych krajín každoročne rokujú o zvyšovaní kvality vzdelávania na všetkých stupňoch škôl. Prijímajú návrhy i opatrenia, ktoré umožňujú a zabezpečujú vytvárať vo všetkých členských štátoch legislatívne podmienky pre zvyšovanie kvality a profesionality vo vzdelávaní. Rovnako sa venujú sociálnemu rozmeru vzdelávania, zabezpečovaniu najvyššej kvality učiteľského povolania s cieľom podporiť lepšie študijné výsledky učiacich sa. Bolo potrebné zistiť, aké kroky sa podnikli v jednotlivých krajinách pre

skvalitnenie učiteľského povolania. Prevládal názor, že ak sa skvalitní učiteľská profesia, oblasť vzdelávania sa dopracuje k lepším vzdelávacím výsledkom. V správe zo zasadnutia[1] sa uvádza, že "*vzdelávacie ciele sa nepodarí splniť, pokiaľ sa nebude venovať pozornosť učiteľom a samozrejme vysokoškolským učiteľom, ktorí ich na toto povolanie pripravujú*".

Dôležitá je príprava budúcich učiteľov na vysokých školách, z ktorej sa čoraz viac vytráca praktický element. Preto je potrebné neustále dostatočný objem praktického vyučovania pri príprave budúcich učiteľov. Povolanie učiteľa je čoraz viac devalvované. Práve preto by bolo potrebné pracovať na silnejšej osobnostnej identite učiteľov, na ich sebavedomí, ktoré môže zlepšovať postavenie učiteľa a zvyšovať jeho spoločenský status, tak ako to zaznamenáva minulosť.

Zvyšovanie kvality technických kompetencií a profesionality učiteľov

Neustále skvalitňovanie, zdokonaľovanie osobných kvalít a profesijných kompetencií učiteľa na primárnom stupni vzdelávania si vyžaduje súčasný životný štýl, dynamika života a permanentné zmeny a inovácie vo vzdelávaní.

Zabezpečovať progres žiakov, učiteľov, ale aj ich efektívnu realizáciu v edukačnom procese je možné zvyšovaním kvality a profesionality učiteľov. Na to, aby bolo možné rozvíjať osobnosť žiaka, jeho technické zručnosti, technické myslenie, technickú tvorivosť je potrebný kvalitný nielen učiteľ s jeho dobre rozvinutými technickými kompetenciami, ale aj kvalitná škola s dobrou klímou, v ktorej sa každý jedinec dobre cíti, do ktorej každý rád chodí a z ktorej si všetci odnesú množstvo nových technických poznatkov, vedomostí, technických zručností a hodnôt pre vlastné formovanie a zdokonaľovanie osobných kvalít.

Autoevalvácia vlastných profesijných činnosti je základom zvyšovania kvality a profesionality každého dobrého učiteľa. Umožňuje mu identifikovať silné a slabé stránky, poznať vlastné priority, ako aj plánovať všetky ďalšie činnosti, ktoré vedú k zvyšovaniu profesionality ale aj efektivity v edukačnej praxi.

V súčasnosti sa veľa píše a hovorí o skvalitňovaní prípravy budúcich učiteľov na ich učiteľské povolanie. Vedú sa neustále polemiky, či kvalita učiteľa závisí od kvality toho kým, ako a kedy je pripravovaný na budúcu profesiu alebo či to závisí od kvality prostredia, v ktorom je pripravovaný, alebo od samotných vonkajších a vnútorných podmienok osobnosti. Podľa Valihorovej[2] "*je výchova a vzdelávanie proces veľmi obtiažny a zložitý, ktorý*

[1] *Záznam z 3239. zasadnutia Rady EÚ – vzdelávanie, kultúra, mládež, šport. Rada EÚ, Brusel:* 16. – 17. 05. 2013.
[2] VALIHOROVÁ, M. 2010. *Psychologické aspekty výchovy.* OZ Pedagóg, Banská Bystrica, 2010, s. 8. ISBN 978-80-557-0025-5-0.

sa nemôže uskutočňovať izolovane, ale tímovo so všetkými výchovnými činiteľmi a metódami". Podľa Lipnickej[3] hlavným cieľom je "*zjednotenie edukačného pôsobenia zo strany viacerých subjektov v tíme*". Preto aj efektívne vedenie a riadenie škôl závisí od toho, či má pevný, cieľavedomý tím so spoločnou víziou, dobrou kolegialitou s neustálou osobnou autoevalváciou i získavaním spätnej väzby.

Rochovská a Melicherčíková[4] uvádzajú, že *podstatou kvalitného edukačného procesu je neustále osvojovanie si prírodovedno-technických kompetencií potrebných pre ďalšie rozvíjanie vedeckého skúmania a uvažovania*.

Kvalita učiteľského povolania, od ktorej sú závislé vzdelávacie výsledky našich žiakov, bude len vtedy skutočne kvalitná, ak budeme na vzdelávanie nazerať komplexne a systematicky. Nemožno očakávať zlepšovanie a kvalitu vzdelávania, zvyšovanie kvality prípravy učiteľov, ak nebudeme nazerať na kvalitu nadobúdaných kompetencií a neopomínať aj *kvalitu života učiteľa v kvalitnej škole* a nebudeme realizovať konkrétne systematické kroky zamerané na ich zlepšovanie, či skvalitňovanie.

Kvalita technických kompetencií učiteľa a ich autoevalvácia

Slovenskí i zahraniční odborníci z oblasti pedagogických, psychologických i sociologických vied (Weber; Mertens; Spencer – Spencer; Siegrist – Belz; Danek; Salaty; Švec; Obst; Průcha; Hupková – Petlák; Turek a mnoho iných) sa podrobne už niekoľko rokov venujú a popisujú kompetencie učiteľa vo všeobecnosti. Avšak kompetencie učiteľa, ktoré sú potrebné k technickej výchove a vzdelávaniu, popisovali do značnej miery odborníci z danej oblasti (Negt; Beizetzer; Kožuchová – Pavelka; Ďuriš; Pavelka a iní), ktorí považovali kompetencie učiteľa technickej výchovy a vzdelávania za kľúčové.[5]

V Európskom referenčnom rámci sú okrem iných v bode 3 uvedené práve tie, ktoré je potrebné v súčasnosti u učiteľov bezpodmienečne a prioritne rozvíjať. Ide o základné kompetencie v oblasti matematiky, vedy a techniky. Huľová[6] uvádza:

Matematické kompetencie, ktoré sa vzťahujú na schopnosti, ktoré umožňujú rozvíjať a hlavne používať v každodenných situáciách pri riešení rôznych problémov matematické myslenie. Ak sú dobre osvojené numerické

[3] LIPNICKÁ, M. 2013. *Vybrané texty k pedagogickému poradenstvu v materskej škole.* Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2013, s. 19. ISBN 978-80-8052-494-4.
[4] ROCHOVSKÁ, I., MELICHERČÍKOVÁ, D. 2009. *Technika okolo nás*. Ružomberok: VERBUM, 2009, s. 7. ISBN 978-80-8084-494-3.
[5] Bližšie zdroje uvádza: HUĽOVÁ, Z. 2019. *Technické vzdelávanie na primárnom stupni školy v historickom a medzinárodnom kontexte*. rec. Kožuchová, M.; Honzíková, J. 1. vyd. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM – vydavateľstvo KU, 2019. 145 s. ISBN 978--80-561-0686-0.
[6] HUĽOVÁ, Z. 2019.

vedomosti, je možné klásť dôraz na používanie rôznych postupov a aktivít. Nadobudnuté schopnosti na rôznych úrovniach umožňujú učiteľovi používať rozmanité modely matematického myslenia. Ide hlavne o logické či priestorové myslenie, ale aj vzorce, modely, diagramy, grafy, tabuľky a iné. Veľmi potrebné vedomosti z matematiky v technickom vzdelávaní majú zahŕňať aj ovládanie základných počtov, poznatky o mierach, mierkach i štruktúrach. Osvojené vedomosti umožňujú používať základné matematické termíny, koncepty, operácie, či prezentácie.

Kompetencie vo vede a technike tvoria súbor schopností, ktoré umožňujú ochotne používať vedomosti na objasňovanie a vysvetľovanie javov prirodzeného sveta s cieľom vedieť klásť otázky, vedieť vyvodzovať závery a dokladovať dôkazy. Kompetencie v technike znamenajú schopnosti vedieť uplatňovať vedomostí a používať rôzne metodiky odpovedí na ľudské túžby a ich potreby. Zahŕňajú v sebe porozumenie zmenám spôsobených ľudskými zásahmi a činnosťou, ako aj preberanie zodpovednosti za tieto činy. Základné vedomosti by mali zahŕňať poznanie základných princípov prirodzeného sveta, poznatky vedeckých konceptov, princípy a metódy, poznatky z oblasti techniky, technologických produktov a postupov. Dôležité je chápanie vplyvu vedy a techniky na svet, ktorý nás obklopuje.

Systematické skúmanie v oblasti kvality technického vzdelávania na primárnom stupni škôl, cez oblasť nadobúdania technických kompetencií absolventov učiteľstva, či skúmanie technických činností a nadobúdanie technických kompetencií učiteľov v edukačnej praxi, prinášajú čiastkové zistenia, ktoré otvárajú možnosti pre ďalšie skúmanie. Výskumné zistenia sú jedným z množstva nástrojov, ktoré dávajú smer a je možné následne realizovať konkrétne kroky a opatrenia zamerané na postupné, systematické a zmysluplné skvalitňovanie technického vzdelávania na všetkých stupňoch škôl.

Výskum realizovaný v rámci projektu VEGA 1/0383/19 Analýza stavu v technickom vzdelávaní a rozvoj technických zručností žiakov na primárnom stupni školy, bol zameraný okrem iného aj na autoevalváciu technických činností a získaných kompetencií učiteľa v edukačnej praxi, nám sprostredkúva zaujímavé zistenia. Zisťovanie bolo zamerané na to, či učitelia z praxe vykonávajú vybrané technické činnosti z vnútorného presvedčenia, z vnútornej potreby sa zdokonaľovať, alebo len z dôvodu nutnej kontroly vedením školy alebo pre kontrolu zvonku. Zisťovalo sa, aký stupeň dôležitosti im učitelia prisudzujú v edukačnej praxi.

Dotazník obsahoval 16 položiek na zisťovanie vzťahu učiteľov k technickému vzdelávaniu a 31 položiek na zisťovanie činností, súvisiace so získavaním technických kompetencií. Vybraných desať potrebných pre rozpracovanie tejto problematiky, ktoré sú podstatné a sú prezentované v grafoch G1, G2 a v tabuľkách T1 a T2. Činnosti formulované v položkách prislúchajú do kompetenčného profilu učiteľa pre technické vzdelávanie na primárnom stupni školy.

Vybraných desať činností, prostredníctvom ktorých je možné rozvíjať, skvalitňovať nielen technické, ale aj pedagogické kompetencie sú:

1. učiteľ si spracúva záznam reflektujúci učenie žiakov, kreativitu a motiváciu k technickému vzdelávaniu,
2. písomne si zaznamenáva výsledky dosiahnutých technických zručností žiakov,
3. hodnotí využitie technických a didaktických prostriedkov vo svojom vyučovaní,
4. písomne si zaznamenáva výsledky hodnotenia technického vyučovania,
5. zúčastňuje sa na otvorených hodinách technického vzdelávania iných kolegov,
6. je ochotný si pripraviť ukážkovú, otvorenú hodinu technického vzdelávania pre kolegov,
7. pozýva rodičov na vyučovanie a zapája ich do technických činností,
8. prezentuje svoje vedecké a technické skúsenosti v pedagogických časopisoch alebo iných publikáciách,
9. vedie si portfólio z vedecko-technických činností a vyučovacích hodín technického vzdelávania,
10. vedie si vlastné pedagogické portfólio ako nástroj sebahodnotenia.

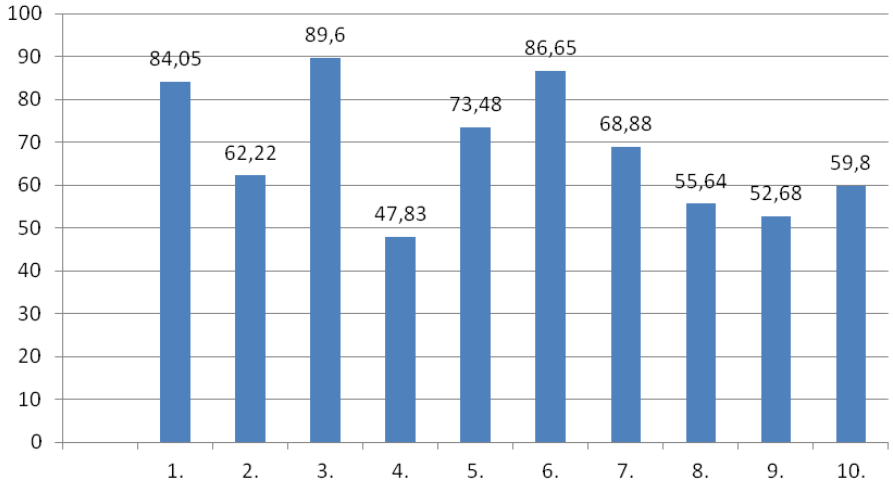
Technické činnosti učiteľa vo vybraných desiatich položkách sú viac menej zamerané na autoevalváciu súvisiacich technických činností a vlastných získaných kompetencií, ale aj na zisťovanie akú dôležitosť pripisujú vykonávaným technickým činnostiam a aké dôvody ho k tomu vedú.

T1: Prisudzovanie dôležitosti vybraným činnostiam učiteľa v edukačnej praxi

Položka	**Percentá**	**Dôležitosť I.**		**Dôležitosť II.**	
		Priemer	Smer. odch.	Priemer	Smer. odch.
1.	84,05	*3,08163*	0,6369	3,01081	0,75893
2.	62,22	2,70408	0,6767	2,5946	0,78226
3.	89,60	*3,18367*	0,61505	3,18919	0,60063
4.	47,83	2,57143	0,68864	2,34595	0,82705
5.	73,48	2,7449	0,63101	2,83784	0,57642
6.	86,65	*3,05102*	0,56299	2,98919	0,57094
7.	68,88	2,85714	0,6735	2,86487	0,66603
8.	55,64	2,43878	0,81312	2,58378	0,71075
9.	52,68	2,44898	0,70525	2,55135	0,6584
10.	59,80	2,7551	0,73304	2,54595	0,80034

Legenda: Dôležitosť: veľmi dôležité – I., dôležité – II., málo dôležité – III., zbytočné – IV.

G1: Prisudzovanie dôležitosti vybraným činnostiam učiteľa v edukačnej praxi



Legenda: čísla 1 – 10 charakterizujú činnosti vykonávané učiteľom technického vzdelávania

V G1 sú v percentuálnom vyjadrení uvedené odpovede respondentov. Hodnotami priemeru a smerodajnej odchýlky je vyjadrený stupeň dôležitosti (T1). Získané hodnoty prezentujú, že z desiatich vybraných činností len trom činnostiam a to v položke 1., 3. a 6., učitelia pripisujú väčšiu dôležitosť ako ostatným činnostiam charakterizujúce technické kompetencie, ktoré sú formulované v desiatich vybraných položkách dotazníka. Dôvody, ktoré uviedli pre daný stupeň dôležitosti, sú uvedené v T2.

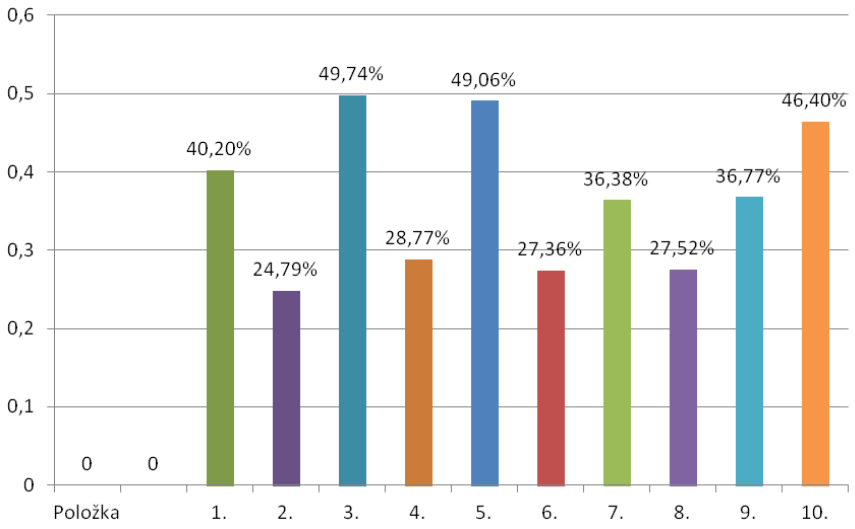
T2: Dôvody prisudzovania dôležitosti I., II. činnostiam učiteľa

Položka	**Dôvod v percentách**				
	z dôvodu vlastného rozvoja (z vnútorného presvedčenia)	z dôvodu hodnotenia učiteľa (podľa hodnotiacich kritérií školy, autoevalvácie školy)	z dôvodu kontroly (inšpekciou, vedením školy)	prirodzene, bez vonkajšieho podnetu (neplánovane, nezámerne)	táto činnosť sa v našej škole nevyskytuje
1.	40,20%	16,35%	14,14%	21,12%	8,18%
2.	24,79%	16,41%	17,61%	26,67%	14,53%
3.	49,74%	18,80%	9,06%	21,37%	1,03%
4.	28,77%	11,82%	16,27%	26,88%	16,27%
5.	49,06%	13,68%	8,38%	15,90%	12,99%
6.	27,36%	43,07%	19,76%	8,11%	1,69%
7.	36,38%	23,52%	14,89%	14,72%	10,49%
8.	27,52%	20,17%	6,50%	28,38%	17,44%
9.	36,77%	14,78%	3,26%	35,05%	10,14%
10.	46,40%	9,42%	5,99%	20,72%	17,47%

Zaujímavé sú zistenia, že respondenti považujú za dôležité činnosti v položke č. 6 z T1, ale podľa zistení uvedených v T2 ich realizujú viac menej z dôvodu hodnotenia a kontroly učiteľa vedením školy alebo kontroly zvonku.

V položke č. 2 v tabuľke T1 menej učiteľov pripisuje dôležitosť činnostiam, ktoré súvisia so zaznamenávaním si výsledkov hodnotenia dosiahnutých technických zručností žiakov. Dalo by sa očakávať, že učitelia by ich mali považovať za veľmi dôležité a mali by tieto činnosti vykonávať práve z vnútorného presvedčenia. Tu sa ukázalo, že je to naopak. Z vnútorného presvedčenia ich robí len 24,29 % respondentov. Zistenia o hodnotení dosiahnutých technických zručností žiakov boli prekvapujúce, pretože tieto činnosti by mali byť prioritou učiteľa, ak má záujem o skvalitňovanie nielen získavania technických kompetencií žiakov, ale vlastných technických kompetencií. S tým úzko súvisí aj prezentácia vlastných vedeckých a technických skúsenosti v pedagogických časopisoch alebo iných publikáciách, uvedených v položke č. 8, ktorú len polovica opýtaných 55,64 % uvádza, ako dôležitú činnosť učiteľa a z toho len 27,52 % to robí z vlastného presvedčenia.

G2: Dôvody prisudzovania dôležitosti I., II. vybraným činnostiam učiteľa



Prekvapujúce je tiež zistenie, že činnosti z položky č. 4, ktoré súvisia s písomným si zaznamenávaním výsledkov hodnotenia technického vyučovania, ktoré súvisia s ďalším rozvíjaním technických kompetencií nielen žiakov, ale aj samotného učiteľa považuje len 47,83 % opýtaných za dôležité a len 28,77 % to robí z dôvodu vlastného rozvoja a z vlastného presvedčenia.

Záver

V závere možno konštatovať, že tak ako je dôležitá kvalitná činnosť učiteľa technického vzdelávania, od ktorej závisí kvalita vzdelávania žiakov v oblasti techniky, oblasti rozvíjania technického myslenia, technickej tvorivosti, kritického myslenia, je dôležitá aj kvalita učiteľa s jeho profesijnými kompetenciami. Učiteľ pre neustále skvalitňovanie svojich činností a kompetencií ich musí aj vedieť neustále reflektovať, rozvíjať a to sebazdokonaľovaním, sebarozvíjaním, sebavzdelávaním prostredníctvom autoevalvačných činností a to v celoživotnom procese inovatívneho vzdelávania.

Neopomenuteľné a potrebné je mať aj na zreteli, že bez nazerania na *kvalitu života učiteľa* a to na všetkých stupňoch škôl je to prakticky nemožné. Z uvedeného vyplýva, že kvalitná škola a kvalitné technické vzdelávanie nedosiahneme, ak hlavný činiteľ, ktorý poskytuje vzdelávacie služby, nebude žiť kvalitne, pretože nebude mať chuť a záujem sa neustále vzdelávať a napredovať z mysle prudkého vedecko-technického rozvoja.

Bibliografia

HUĽOVÁ Z. 2012. Autoevalvácia vysokoškolského učiteľa ako jeden z determinantov kvality vysokoškolského vzdelávania a rozvíjania profesijných kompetencií absolventov učiteľského vzdelávania. In Pedagogická diagnostika a evaluace 2012 : sborník příspevků X. ročníku mezinárodní konference Pedagogická diagnostika a evaluace 2012, Ostravice. Ostrava : Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-167-1. S. 104-118.

HUĽOVÁ, Z. 2019. *Technické vzdelávanie na primárnom stupni školy v historickom a medzinárodnom kontexte*. rec. Kožuchová, M.; Honzíková, J. 1. vyd. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM – vydavateľstvo KU, 2019. 145 s. ISBN 978-80-561-0686-0.

HROMADA, I., 2013. *Záznam z 3239. zasadnutia Rady EÚ – vzdelávanie, kultúra, mládež, šport. Rada EÚ, Brusel:* 16. – 17. 05. 2013.

LIPNICKÁ, M. 2013. *Vybrané texty k pedagogickému poradenstvu v materskej škole.* Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2013, s. 46. ISBN 978-80-8052-494-4.

ROCHOVSKÁ, I. – MELICHERČÍKOVÁ, D. 2009. *Technika okolo nás*. Ružomberok: VERBUM, 2009. ISBN 978-80-8084-494-3, s. 7.

SAHLBERG, P. 2013. What if Finland's great teachers taught in U.S. schools? [online]. The Washington Post. [cit. 2013-05-15]. Dostupné na: http://www.washingtonpost.com/ /blogs/answer-sheet/wp/2013/05/15/what-if-finlands-great-teachers-taught-in-u-s-schools-not-what-you-think/

VALIHOROVÁ, M. 2010. *Psychologické aspekty výchovy.* OZ Pedagóg, Banská Bystrica, 2010. s. 106. ISBN 978-80-557-0025-5-0.

Príspevok je výstupom projektu VEGA č. 1/0383/19 Analýza stavu v technickom vzdelávaní a rozvoj technických zručností žiakov na primárnom stupni školy.

Doc. PaedDr. Zlatica Huľová, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
zlatica.hulova@ku.sk

Manuscript Submission Guidelines for:

STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK

Accepted contributions will be published after recommendation of at least two reviewers and after an evaluation of journal's Editorial Board.

Formatting your article:

Size	B5 (18,2x25,7 cm)	
Margins	top	3 cm
	bottom	3 cm
	left (outer edge)	3 cm
	right (inner edge)	3 cm
Font	Times New Roman	
Font Size:	11: Line spacing – 1.0 (simple)	

Scope of a contribution: Maximum of 10-15 standard pages in A4 format is recommended

An article must contain the following items in their respective order: title, subtitle (if there is any) in the language of a contribution and in English, contributor's name (names), email address, author's workplace, abstract in English (up to 200 words), key words (up to 6 words in English), text, list of bibliographical references, picture descriptions (if there are any), picture and graph references.

Besides original scientific and professional studies, every issue of the journal may contain essays of renowned academics, book reviews and information about international conferences as well as brief research outcomes from recently completed empirical explorations.

Citations and Lists of Bibliographical References:

Citations should take the following form:

STN ISO 690 – Documentation.

Bibliographical References:

References to these standard works should be consistent: the method of the first indication and the date.

Dates for submissions: 1.2., 1.4., 1.6., 1.9., 1.11.

Contact: studiascientifica@ku.sk

Code of Ethics for Publishing Articles in the Scientific Journal:

STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE

The publication process in the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE is governed by the standards for publication ethics of the scientific board of EU companies Elsevier and COPE/Committee on Publication Ethics.

Duties of Authors According to the Code of Ethics

The authors submitting articles to STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE declare that their manuscripts are entirely original works. The following duties listed for authors, editors, reviewers and the publisher are binding for them and they must adhere to the principles of the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE.

Standard for Manuscripts, Access to Data and Their Retention

The authors of articles are obliged to use objective reasoning and objective results of scientific research. The data base of a scientific research should be explicitly presented. Scientific studies must be sufficiently detailed and the references used must enable readers to reproduce their work objectively.

The authors of the articles may be asked to provide source data used in the studies and articles for editorial control purposes, and if it is possible, the author should retain the used data for a reasonably long period after the publication.

Misleading or intentionally incorrect statements are considered unethical.

Originality and Plagiarism

The authors should ensure that they have written entirely original works, and if the authors have used the work and/or words of others, that this has been appropriately cited or quoted. Plagiarism in all its forms constitutes unethical behaviour and is unacceptable. Plagiarism takes many forms, from ‘passing off’ another’s paper as the author’s own paper, to copying or paraphrasing substantial parts of another’s paper (without attribution), to claiming results from research conducted by others.

Multiple, Redundant and Concurrent Publication

An author should not in general publish manuscripts describing essentially the same research in more than one journal of primary publication. Submitting the

same manuscript to more than one journal concurrently constitutes unethical behaviour and is unacceptable

Citing sources

Authors should cite publications that have significantly influenced the reported article.

The article should always contain correct and full quotation of another's paper. Information obtained privately must not be used or reported without explicit, written permission from the source, or from the owner of the property rights.

Authorship of the Article

Authorship should be limited to those who have made a significant contribution to the final conception, design, execution, or interpretation of the reported study, article or paper. All those who have made substantial contributions should be listed as co-authors. Where there are others who have participated in certain substantive aspects of the paper, they should be recognised in the article. The corresponding (responsible) author should ensure that all appropriate co-authors and no inappropriate co-authors are included on the paper, and that all co-authors have seen and approved the final version of the paper and have agreed to its submission for publication.

Fundamental Errors in the Published Works

When an author discovers a significant error or inaccuracy in their own published work, it is the author's obligation to promptly notify the journal editor or publisher and cooperate with the editor to retract or correct the paper if deemed necessary by the editor. If the editor or the publisher learns from a third party that a published work contains an error, it is the obligation of the author to cooperate with the editor, including providing evidence of accuracy of the original results to the editor when requested.

Duties of Editors According to the Code of Ethics

Publication decision: Editor in Chief of STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE may accept, reject or request corrections of the articles reported to the journal for publication.

In case both reviews are positive, the text is accepted to be published with the approval of editorial board. If both reviews are negative, the text is rejected. If one of the reviews is positive and the other negative, the author is invited by

the editor in chief to edit the article. Subsequently, the article will be reconsidered. Unpublished materials disclosed in a submitted article must not be used in anyone's own research without the express written consent of the author.

Publication Decision

Accepting articles into individual issues of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE is in the competence of editorial board of the journal which takes into account the reviews and other material acquired from the managing editor. The validation of the article in question and its importance to researchers and readers must be realized in accordance with the editorial rules. The managing editor is thus subject to legal requirements in case of libel, copyright infringement and plagiarism. The managing editor may confer with other editors or reviewers in making these decisions. The managing editor works with the manuscripts solely from the perspective of their content and quality

Confidentiality

The editor in chief or anyone in the editorial office of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE must not provide any information about submitted manuscripts to any subjects other than the corresponding author, reviewers, potential reviewers, members of the editorial board and publisher.

Participation and Cooperation on Handling Complaints

The editorial office shall take specific measures in case of complaints of ethical character regarding the submitted or published manuscript. These measures will generally include contacting the author of the manuscript or paper and giving due consideration to the respective complaint or claims made. The measures further include communications to the relevant institutions and research bodies and if the complaint proves to be justified, correction will be published, or the article will be retracted, or other correction will be implemented. Each reported case of unethical behaviour in publishing in the journal must be investigated, even in the case that the article has been published long time ago.

Duties of Reviewers According to the Code of Ethics

Promptness: The accepted texts will be provided to two reviewers who are professionals in the given area and come from other workplaces than the author of the text. If the reviewer is not able to finish the review of the manuscript within the agreed deadline, he/she must communicate with the editor so that the manuscript will be provided to another reviewer.

Contribution to Editorial Decisions

Reviewer helps the editor and editorial board of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE with editorial decisions about publishing/rejecting articles. Reviewer's comments assist the author in improving the paper. Peer review is an essential component of *formal* scholarly communication.

Further Aspects/Time Perspective of Review Procedure

Each suggested reviewer who does not feel qualified to review a certain manuscript, or who knows that he/she will not be able to make the review within the agreed deadline, should notify the redaction office and excuse him/herself from the review process.

Confidentiality

Any manuscripts received for review must be treated as confidential documents. Reviewers must not show the manuscript or discuss the manuscript with anyone unless the redactor in chief of the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE permits it.

Objectivity

Reviews should be conducted objectively. Personal criticism of the author is inappropriate. Referees should express their views clearly with supporting arguments.

Citation of Sources

Reviewers should point out the data and information that are wrongly cited or not cited at all by the author. Any proclamation that the data or information were already published in the past must be supported by relevant documentation. A reviewer should bring to the attention of the editor any substantial similarity or overlap between the manuscript under consideration and any other published paper of which the reviewer has personal knowledge.

Publishing and Competing Interests

Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in a reviewer's own research without the express written consent of the author. Substantial information or ideas obtained through peer review are considered confidential and must not be used for personal advantage of the reviewer. Reviewers should not review articles in which a conflict of interests resulting from competitive or other relations with the author may arise.

DUTIES OF THE PUBLISHER

The publisher defines the relationship between the publisher, editors and other contracting parties, respects the confidentiality (e.g. towards the participants of a research, authors, professional reviewers), protects intellectual property and copyright, and also supports editorial independence.

/3/ 2021

ročník XX.

ISSN 1336-2232