

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.2.101-110>

Prevenia šikanovania v školskom prostredí formou zážitkových metód práce

Prevention of Bullying in the Scholl Environment in the Form of Experiential Work Methods

Zuzana Geršicová, Marina Masáriková,
Beáta Mačová, Gabriela Gabrhelová

Abstract

The theoretical aim of the contribution is to characterize the phenomenon of bullying and to define methods of its prevention in the school environment. In the application level of our research work, we created a preventive program and implemented it using experiential methods in experimental classrooms during classroom lessons. Its goal was to increase the subjective satisfaction of students with their lives. The aim of the empirical part was then to compare the results of the BDP questionnaire aimed at the personal satisfaction of the youth with regard to the experimental and control groups.

Keywords: Bullying. Prevention of bullying. Experiential work methods.

Šikanovanie na školách je dlhodobo považované za veľmi vážnu a citlivú tému. Môžeme tvrdiť, že šikanovanie má výraznú tendenciu zasiahnuť nielen do atmosféry v danej triede, ale aj do sociálnej klímy školy. Preto je potrebné včas diagnostikovať šikanovanie, a to hlavne so zreteľom, aby bol dosiahnutý čím menší dopad na obeť agresora. Medzinárodná štúdia pod názvom Health Behavior in School - aged children study (HBSC) vydala v máji 2020 novú medzinárodnú správu s názvom „*Spotlight on adolescent health and well-being*“. Komplexné výsledky poskytlí reprezentatívne porovnateľné údaje o šikanovaní, ktoré má vzrastajúcu tendenciu. Vo výskume na otázky týkajúce sa šikanovania v školách v rámci prieskumu WHO/HBSC odpovedalo približne 5 300 žiakov. Boli zastúpení v troch vekových kategóriách (11-, 13- a 15-rokov). Podľa zistení je možné verifikovať, že šikanovanie aj v slovenských školách je výrazne rozšírené. Zistilo sa, že obeťami tradičného šikanovania sa častejšie stávajú chlapci. V prípade dievčat dochádza k častejšiemu výskytu obeť kyberšikanovania (Health Behavior in School - aged children study, 2020). Je potrebné uviesť, že jednou zo základných úloh školy je predchádzať šikanovaniu, a to predovšetkým zameraním sa na účinnú prevenciu (Biziková, 2011).

Škola priamo zodpovedá za to, akú pozitívnu sociálnu klímu vytvára a akým spôsobom ju podporuje a ako narába so skupinovou dynamikou. Je preukázateľné, že na školách s pevnými hranicami, inkluzívnym tímom, koordinátormi pre prevenciu je menšie riziko šikanovania. Čo znamená lepšie a kvalitnejšie podmienky pre vzdelávanie žiakov a vytváranie podnetnej sociálnej klímy, ktorá je výrazným prediktorom pre budovanie zdravej rozvíjajúcej sa osobnosti mladého jedinca s pozitívnym subjektívnym pocitom spokojnosti (Lengyel, 2019).

V závislosti časového vymedzenia rozlišujeme krátkodobé a dlhodobé šikanovanie. Krátkodobé šikanovanie sa javí ako nebezpečnejšie, pretože môže prebiehať v sociálnej skupine a pedagóg o ňom často ani nevie (Barnová a kol., 2018). Tiež je charakteristické, že pri krátkodobom šikanovaní ide skôr o uvoľnenie napätia agresora (napríklad sa prejavuje v rôznych životných situáciách, keď nastalo úmrtie v rodine, pri rozvoze rodičov alebo pociťuje nudu, frustráciu, nepochopenie, atď.). Naopak pri dlhodobom šikanovaní, ktoré obvykle trvá dlhšie sa zo šikanujúcich stávajú trýznitelia z rôznych dôvodov, napríklad egocentrizmus, pociťovania nedostatočnej rodičovskej lásky, nízka miera sebaúcty, sebadôvery a pod. (Vágnerová, 2012). Učitelia by mali poznať typy šikanovania, s ktorými sa môže žiak stretnúť, aby boli lepšie pripravení na pomoc dieťaťu v každej situácii (Gordon, 2019).

Považujeme za potrebné zdôrazniť, že šikanovanie môže mať negatívne následky pre obeť aj agresora. Z hľadiska negatívnych vplyvov pri krátkodobej forme šikanovania autori Wolke a Lereya (2015) špecifikujú vo svojich záveroch výskumu niekoľko dôsledkov ako je slabý prospech v škole (vymeškanie v škole z dôvodu prerušenia zvyšuje toto riziko), zvýšené riziko záškoláctva, ťažkosti s udržiavaním sociálnych vzťahov, či zvýšené riziko zneužívania návykových látok. U obeť šikanovania je vyššie riziko vzniku závislosti od alkoholu a fajčenia, depresie a celkovo vyššie riziko vzniku duševných porúch. Skúsenosť so šikanovaním v detstve sa často prejaví aj rozvojom depresie a úzkostí v ranej dospelosti, môžu sa vyskytnúť problémy v oblasti sociálneho fungovania, postoje spojené s očakávaním ohrozenia, depresívne poruchy, samovražedné myšlienky a rôzne psychosomatické symptómy (Sandoval et al., 2014). Nami realizovaný preventívny program bol preto smerovaný k eliminácii týchto faktorov a následne sme porovnali subjektívnu životnú spokojnosť experimentálnej a kontrolnej skupiny.

Metodika výskumu

Zvolenou výskumnou vzorkou boli žiaci v stredných školách. Vzájomne sme porovnávali jednotlivé triedy, kde sa na prevencii pracovalo tradičným spôsobom a potom s experimentálnymi triedami, kde sme na prevenciu použili nami vytvorený prevenčný program proti šikanovaniu, ktorý má rámec zážitkového spôsobu učenia. Na danom prevenčnom programe

mohli spolupracovať aj rodičia počas dištančnej výučby. Na zistenie výsledku sme použili dotazník BDP, nástroj na zisťovanie subjektívnej pohody mládeže (Grob, 1991, preklad Džuka, 1993).

Dotazník BDP na zisťovanie subjektívnej pohody mládeže obsahuje 32 položiek, je preložený z originálu Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW) autora Groba (1991) a do slovenčiny ho preložil a modifikoval Džuka et. al. (1993). Slovenská verzia vykazuje vysokú validitu a reliabilitu. V realizovaných výskumoch dosiahol koeficient Cronbachovej alfy hodnotu 0,74 - 0,87. Verzia, ktorú sme pre náš výskum použili, zohľadňuje všetky doterajšie skúsenosti autorov slovenského prekladu s týmto nástrojom a pozostáva z týchto 5 škál:

1. Celková životná spokojnosť (položky 1 – 8)

Skóre za túto škálu získame tak, že spočítame hodnoty vo všetkých položkách a získané hrubé skóre vydáme počtom položiek. Dostaneme tak aritmetický priemer pre danú škálu (jeho hodnota sa bude pohybovať v rozpätí 1 – 6). Čo sa týka stability meraného znaku, možno považovať získaný údaj o celkovej životnej spokojnosti za relatívne pretrvávajúcu charakteristiku osoby (habituálny aspekt subjektívnej pohody), z hľadiska obsahu sa jedná o kognitívne hodnotenie (subjektívny úsudok) vlastnej životnej spokojnosti. *Čím vyššie skóre osoba dosiahne, tým je so svojim životom spokojnejšia.* Táto dimenzia je považovaná za základný komponent subjektívnej pohody kognitívneho charakteru.

2. Aktuálne psychické problémy (položky 9 – 16)

Aj v tomto prípade možno vypočítať celkové skóre (resp. aritmetický priemer), možno však zistiť aj výskyt a stupeň jednotlivých problémov zvlášť tak, že vyhodnotíme odpovede na každú položku zvlášť (jeho hodnota sa bude pohybovať v rozpätí 1 – 6).

Tento znak podľa súčasných definícií subjektívnej pohody (Diener, 1994) nepredstavuje súčasť subjektívnej pohody, možno ho však interpretovať ako negatívny aspekt subjektívneho prežívania.

Z hľadiska stability možno predpokladať, že je skôr ukazovateľom aktuálneho prežívania (nie habituálneho). *Čím vyššie skóre v tejto škále osoba dosiahne, tým viac starostí prežíva.*

3. Aktuálne telesné ťažkosti (položky 17 – 24)

V prípade tejto škály možno postupovať podobne ako v prípade škály č.2 (jeho hodnota sa bude pohybovať v rozpätí 1 – 4). Ani táto škála nie je považovaná za súčasť konštruktu “subjektívna pohoda” v zmysle súčasnej koncepcie tohto pojmu avšak, je dobrým ukazovateľom toho, akými telesnými ťažkosťami osoba trpí. *Čím vyššie skóre osoba dosiahne, tým častejšie prežíva telesné ťažkosti.*

4. Sebaocenenie (položky 25 – 27)

Tri položky tejto škály reprezentujú mieru, ktorá vyjadruje cez postoje osoby k sebe samej skutočnosť, ako osoba seba samu hodnotí. Táto škála meria relatívne stabilnú osobnostnú dimenziu osobnosti (jeho hodnota sa bude pohybovať v rozpätí 1 – 6). *Čím vyššie skóre, tým osoba seba samu vníma ako hodnotnú, má k sebe samej pozitívnejší postoj a pozitívnejšie sebaocenenie.* Čo sa týka sebaocenenia, časť autorov ho považuje za súčasť konštruktu subjektívna pohoda (Ryff, 1989), časť autorov nie (Diener, 1994).

5. Depresívne naladenie (položky 28 – 32)

Autori prekladu používajú aj pomenovanie “habituálne psychické problémy”, čím je vyjadrené, že sa jedná o pretrvávajúci spôsob prežívania osoby, s negatívnym obsahom (jeho hodnota sa bude pohybovať v rozpätí 1 – 6). *Čím vyššie skóre, tým sú habituálne psychické problémy pre osobu typickejšie.*

Získané údaje od žiakov boli spracované, analyzované prostredníctvom štatistického programu SPSS Statistics 22.0. s použitím matematicko-štatistických metód deskriptívnej, induktívnej, exploračnej štatistickej analýzy, konkrétne neparametrického poradového Wilcoxonovho testu (resp. Mann – Whitneyov U-test). Experiment bol realizovaný v spolupráci Čubriková (2022).

Tabuľka 1: Počet respondentov

	Experimentálna skupina	Kontrolná skupina
dievčatá	30	32
chlapci	20	18
spolu	50	50

Zdroj: vlastné spracovanie



Nami zvoleného výskumu sa zúčastnilo 62 dievčat a 38 chlapcov. Rozdelení boli do 2 skupín na základe využívanej metódy prevencie šikanovania a to do skupiny experimentálnej a do skupiny kontrolnej (Tabuľka 1). Experimentálnu skupinu tvorilo 30 dievčat, čo predstavuje 60% a 20 chlapcov, čo predstavuje 40% z výskumného súboru tejto skupiny. V kontrolnej skupine bolo 32 dievčat, čo tvorilo 64% a 18 chlapcov, čo tvorilo 36% výskumnej vzorky tejto skupiny.

Prezentácia zistení

V kontexte pohľadu na problematiku skúmania vplyvu zážitkového preventívneho programu na subjektívnu pohodu mládeže sme pristúpili k overovaniu hypotézy. Verifikácia hypotézy znela: „Predpokladáme, že existujú štatistický významné súvislosti pri posúdení aspektov subjektívnej

pohody u mládeže experimentálnej a kontrolnej skupiny“. Štatistickou analýzou sme zistili nasledujúce údaje (bližšie Tabuľka 2, Graf 1). Porovnaním zisťujeme, že p -hodnota $< \alpha$, H_0 je zamietnutá. Náhodne vybraná hodnota skupiny experimentálnej triedy sa nepovažuje za rovnajúcu sa náhodne vybranej hodnote skupiny kontrolnej triedy. Inými prejavmi, rozdiel medzi náhodne vybranou hodnotou skupiny experimentálnej triedy a skupiny kontrolnej triedy je dostatočne veľký na to, aby bol štatisticky významný. Stanovená p -hodnota sa rovná 0,000301, ($p(x \leq Z) = 0,0001505$). To znamená, že pravdepodobnosť chyby typu I (odmietnutie správneho H_0) je malá: 0,000301 (0,03 %). Štatistika testu Z sa rovná -3,6144, čo nie je v 95 % oblasti prijatia: $[-1,96 : 1,96]$. Hodnota $U = 1966,5$, nie je v 95 % oblasti prijatia: $[2423.5959 : 3505.4041]$.

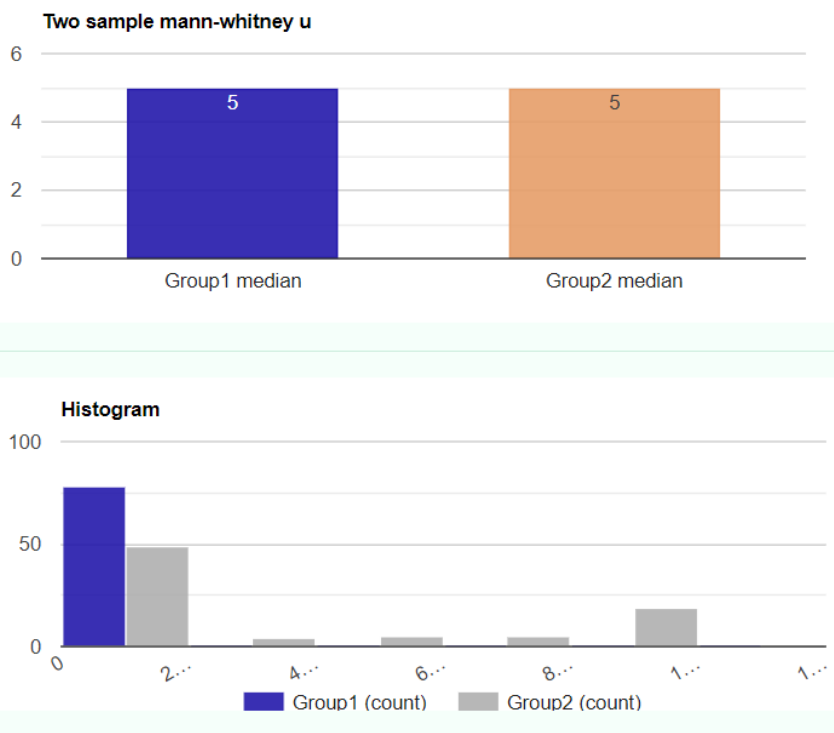
Tabuľka 2: Mann Whitney U (Wilcoxon rank-sum) testovanie aspektov subjektívnej pohody u žiakov experimentálnej a kontrolnej skupiny

Ukážka SD (S):	15901472.6	391847314
Medián:	5	5
Šikmost:	8.774964	0.754157
Tvar zošikmenia:	 Asymetrické , vpravo/kladné	 Asymetrické , vpravo/kladné
Normálnosť:	2.22e-16	3.646e-11
Odláhlé hodnoty:	139534884	
Počet odláhlých hodnôt:	1	0
Poradie:	4969.5	6965.5
U:	3962.5	1966.5
Oprava väzieb:	0.005482310226143243	
presne:	false	

Zdroj: vlastné spracovanie

V rámci riešenia veľkosti účinku pozorovaná štandardizovaná veľkosť účinku je malá (0,29). To naznačuje, že veľkosť rozdielu medzi hodnotou zo skupiny žiakov experimentálnej triedy a hodnotou zo žiakov kontrolnej triedy je malá. Pozorovaná veľkosť efektu je 0,33, čo je pravdepodobnosť, že náhodná hodnota zo skupiny žiakov experimentálnej triedy je väčšia ako náhodná hodnota zo skupiny žiakov kontrolnej triedy.

Graf 1: Mann Whitney U (Wilcoxon rank-sum) testovanie aspektov subjektívnej pohody u žiakov experimentálnej a kontrolnej skupiny



Zdroj: *vlastné spracovanie*

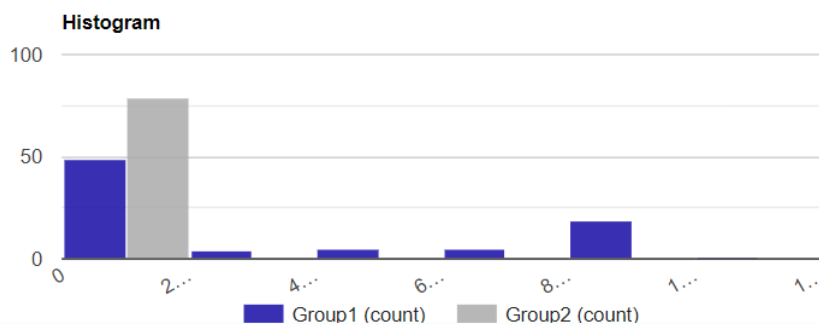
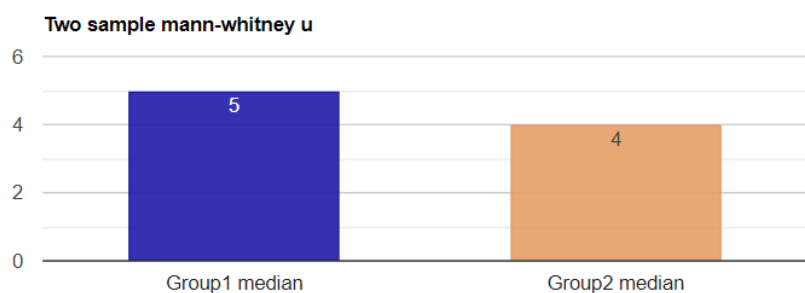
V rámci účinností prezentovaných analýz považujeme platnosť hypotézy: Predpokladáme, že existujú štatisticky významné súvislosti pri posúdení aspektov subjektívnej pohody u žiakov experimentálnej a kontrolnej skupiny“ za **nepotvrdenú**.

Vyššie prezentované štatistické ukazovatele preukázali, že medzi výsledkami experimentálnej a kontrolnej skupiny existuje signifikantný rozdiel vo vnímaní subjektívnej pohody žiakov stredných škôl.

Štatistické ukazovatele taktiež preukázali významné štatistické rozdiely vo vnímaní subjektívnej pohody medzi dievčatami experimentálnej a kontrolnej skupiny. Dievčatá experimentálnej skupiny vnímajú oveľa priaznivejšie svoju subjektívnu pohodu ako dievčatá kontrolnej skupiny (Graf 2). Tieto zistenia dokazujú i dáta prezentované na základe aritmetických priemerov v rámci jednotlivých položiek dotazníka. Predpokladáme, že i nami realizovaný zážitkový program prispel svojimi aktivitami zameranými na utváranie vlastného pozitívneho obrazu, prijatia sa takého aký som, aktivít na hľadanie efektívnych riešení. Vytvoril sa tak potenciál na pozitívne vnímanie. Emočne naladené

dievčatá sú vonkajším vplyvom ľahšie ovplyvniteľní i v tak závažných postojoch ako je pozitívny pohľad na život.

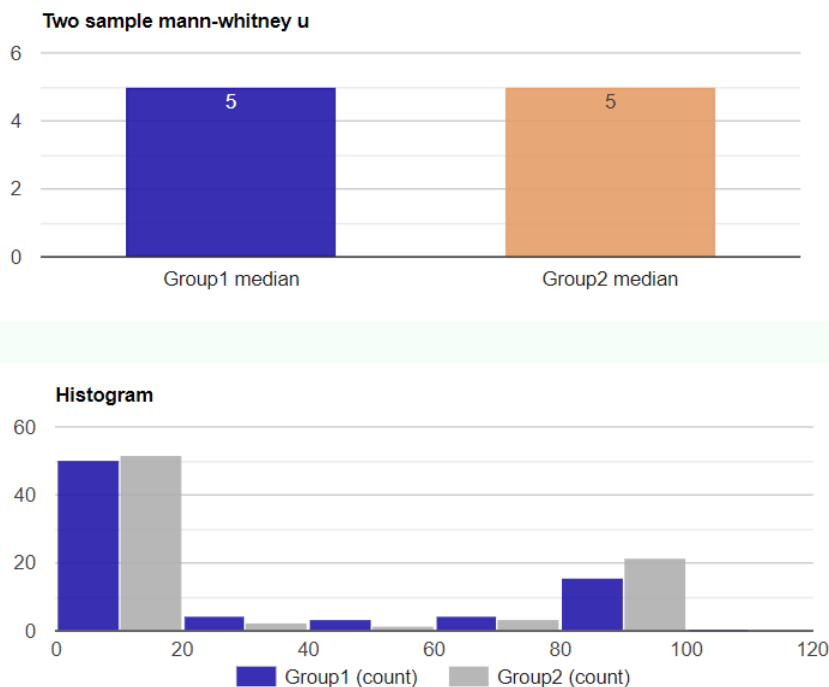
Graf 2: Mann Whitney U (Wilcoxon rank-sum) testovanie aspektov subjektívnej pohody mládeže v triedach u dievčat experimentálnej skupiny a kontrolnej skupiny



Zdroj: *vlastné spracovanie*

Štatistické ukazovatele však nepotvrdili štatisticky významný rozdiel medzi skupinou respondentov chlapci kontrolná skupina a skupinou respondentov chlapci experimentálna skupina (graf 3). Z toho jasne vyplýva, že hodnotenie subjektívnej pohody v skupine chlapcov experimentálnej a kontrolnej skupiny je vnímané inak ako u dievčat. Predpokladáme, že je to dôsledok pomerne pevne ukotvených cieľov v živote chlapcov. Zväčša sú skôr rozhodnutí, čo chcú v živote dosiahnuť a kam sa chcú dostať. Nie sú preto natoľko emočne ovplyvniteľní a viac rešpektujú svoje pôvodné rozhodnutia.

Graf 3: Mann Whitney U (Wilcoxon rank-sum) testovanie aspektov subjektívnej pohody mládeže v triedach u chlapcov experimentálnej skupiny a kontrolnej skupiny



Zdroj: vlastné spracovanie

Toto tvrdenie podporili i výsledky prezentované na základe jednotlivých položiek dotazníka. Domnievame sa, že i dopad nami navrhnutého zážitkového programu na elimináciu šikanovania v školskom prostredí má na získané výsledky vplyv. V našej skupine respondentov ho preto môžeme považovať nie len za efektívny nástroj proti šikanovaniu, ale i nástroj na osobnostný a sociálny rozvoj. Výsledkom jeho realizácie je teda okrem eliminácie šikanovania v experimentálnych triedach, ale i vplyv na zvýšenie subjektívnej pohody mládeže.

Záver

Šikanovanie je jav, ktorý je celospoločenským problémom a spôsoby riešenia a prevencie prechádzajú postupným vývinom a zmenami. Ich dopad má vplyv na celkovú životnú spokojnosť jednotlivcov a jej subjektívne vnímanie. Na základe vyššie prezentovaných štatistických údajov konštatujeme, že existujú štatisticky významné rozdiely v hodnotení subjektívnej spokojnosti

medzi žiakmi v kontrolnej a experimentálnej skupine medzi chlapcami. Na základe nami vyhodnoteným výskumom v oblasti je zreteľné, že dievčatá experimentálnej triedy hodnotia subjektívnu pohodu výrazne pozitívnejšie. Predpokladáme, že zážitkový preventívny program na elimináciu šikanovania mal na skupinu dievčat experimentálnej skupiny väčší vplyv ako na chlapcov. Predpokladáme, že tento jav vznikol z väčšej impulzivnosti chlapcov a snahy riešiť konfliktné situácie priamo a okamžite bez predchádzajúceho uváženia. Dievčatá skôr svoje konanie zvažia. Chlapci experimentálnej skupiny sa vďaka tomuto programu naučili zvažiť svoje konanie. V programe bolo viac aktivít, ktoré smerovali práve k rozvahe a kritickému mysleniu.

Bibliografia

- Barnová, S. a kol. (2018). *Školská pedagogika*. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI, 2018. ISBN 978-80-89400-57-7.
- Biziková, E. (2023). Šikanovanie v školskom prostredí – podceňovanie jeho prevencie a riešenia môže byť nebezpečné. [online]. [cit. 2023.01.10]. Dostupné na internete: [https://hargasova.webnode.sk/news/sikanovanie-v-skolskom-prostredi-podcenovanie-jeho-prevencie-a-riesenia-moze-byt-nebezpecne-/](https://hargasova.webnode.sk/news/sikanovanie-v-skolskom-prostredi-podcenovanie-jeho-prevencie-a-riesenia-moze-byt-nebezpecne/)
- Čubriková, J. (2022). Vplyv spolupráce rodiny a školy na minimalizáciu šikanovania žiakov stredných škôl. Dizertačná práca. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI, 2022.
- Džuka, J. (1993). Faktorová analýza modifikovanej verzie Bernského dotazníka subjektívnej pohody (BDP). In *Československá psychologie*, 1993, XXXIX(6), 512 – 522.
- Gordon, S. (2019). The Different Types of Bullying Parents Should Watch For. [online]. [cit.2023.01.10]. Dostupné na internete: <https://www.verywellfamily.com/types-of-bullying-parents-should-know-about-4153882>
- Grob, A. et al. (1991). Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW). In *Diagnostica*, 37, 1, 66 – 75.
- Health Behavior in School - Aged Children Study. 2020. Spotlight on adolescent health and well-being.
- Lenygyel, P. (2019). Šikanovanie a ochrana pred rovesníckym násilím. In *Manažment školy v praxi*. 2019, 2(1), 1 – 4.
- Sandoval, A. et al. (2014). Šikana v detství jako predisponující faktor pro psychické problémy v dospělosti. In *Česká a slovenská psychiatrie*. 2014, 110 (6), 317 – 325.
- Vagnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Prahe. ISBN 978-80-246-2153-1.
- Wolke, D., Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. In *Archives of Disease in Childhood*. 2015, 100(9), 879-885. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>

Doc. PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD.

Katedra školskej pedagogiky a psychológie, Vysoká škola DTI
Sládkovičova 533/20, Dubnica nad Váhom
gersicova@dti.sk

PaedDr. Martina Masáriková

Katedra školskej pedagogiky a psychológie, Vysoká škola DTI
Sládkovičova 533/20, Dubnica nad Váhom
masarikova@dti.sk

Mgr. Beáta Mačová

Katedra školskej pedagogiky a psychológie, Vysoká škola DTI
Sládkovičova 533/20, Dubnica nad Váhom
macova@dti.sk

Doc. PhDr. PaedDr. Gabriela Gabrhelová, PhD., DBA, LL.M

Katedra didaktiky odborných predmetov, Vysoká škola DTI
Sládkovičova 533/20, Dubnica nad Váhom
gabhelova@dti.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.2.111-119>

Špecifická prípravy detského tábora pre deti so zdravotným znevýhodnením

Specifics of Preparing a Children's Camp for Children with Disabilities

Janette Gubricová, Tatiana Husárová

Abstract

Summer camp is one of the occasional leisure activities that are very popular with children. It has a long history and many forms. At the present time, we can meet with the organization of summer camps focusing on various areas of activity, but also on a specific group of children. One of the specific groups of children is also children with disabilities. This is a group of children who may have various limitations in the performance of their leisure activities, resulting from their disability. Here, in this contribution, we focused on identifying the specific requirements that arise in the preparation of a summer residential camp for children with disabilities, specifically for children with cardiovascular diseases. Based on interviews with ten respondents who have long-time been organizing of the camp for this specific group, we found that the organization of summer camps need to take into account the health of children, their higher fatigue, safe and barrier-free environment, as well as constant presence of the doctors and paramedics throughout the children's stay in the camp. The theme of the camp also seems to be significant.

Keywords: Summer camp. Health handicap. Children with cardiovascular diseases. Specific requirements.

Úvod

Detský tábor predstavuje priestor pre oddych a rekreáciu, ktorá je pre zdravý vývin detí veľmi významná. Je to príležitosť k získaniu nových zážitkov, dobrodružstiev, nadviazaniu nových kontaktov, ale aj nadobudnutia a rozvoja rôznych zručností a schopností. Je to šanca vyskúšať si fungovanie bez ochrany rodičov, sám za seba. O to viac to platí pre deti so zdravotným znevýhodnením, ktoré okrem bežných prekážok musia prekonávať aj ťažkosti spojené so svojim znevýhodnením. Cieľom príspevku je rozanalyzovať problematiku prípravy letného pobytového tábora pre deti so zdravotným znevýhodnením a identifikovať špecifické požiadavky na jeho prípravu

a realizáciu. Nakoľko sa požiadavky na prípravu detského tábora môžu líšiť aj z pohľadu konkrétneho znevýhodnenia, v rámci nášho príspevku sme sa zamerali na deti so srdcovo-cievnyimi ochoreniami.

Základná charakteristika problematiky detského tábora

Detský tábor patrí k príležitostným voľnočasovým aktivitám, ktoré sa u detí tešia veľkej obľube. Jeho popularita tkvie nesporne v čase, kedy sa organizuje, ako aj v zážitkoch, ktoré sa s ním spájajú.

Detský tábor môžeme definovať ako *významnú formou prázdninovej, výchovnej a zotavovacej činnosti, ktorá ponúka aktívne prežitie voľného času, umožňuje spojenie s prírodou, život v kolektíve rovesníkov, získanie nových poznatkov a zážitkov* (Bezchleba, 2012, s. 34).

Je charakteristický tým, ako tvrdí Pelánek (2008, s. 27), že:

- *súčasťou programu je zážitok,*
- *činnosť tábora zabezpečujú odborní jedinci (ale aj dobrovoľníci, bez pedagogického vzdelania),*
- *je časovo vymedzená,*
- *deti a mládež sú aktívne a súdržné,*
- *akcia má program a štruktúru aktivít,*
- *prebieha v inšpiratívnom prostredí, v príjemnej atmosfére.*

Detský tábor predstavuje špecifickú formu trávenia voľného času detí. Tá spočíva v čase kedy tábor prebieha (v čase prázdnin), v dĺžke (trvá spravidla viacero dní), v organizácii (táborový program tvorí jedná veľká celotáborová téma, v rámci ktorej prebiehajú menšie aktivity), v metódach (uplatňujú sa najmä metódy zážitkovej pedagogiky), v osobitosti prostredia (príroda, chatová oblasť, rekreačné zariadenie), ale aj v možnom špecifickom zameraní (napríklad pre deti so zdravotným znevýhodnením, s určitým záujmom, bližšie Korytárová, Gubricová, 2019). O zameraní a obsahu tejto formy voľnočasovej činnosti rozhoduje vo významnej miere organizátor. Zameranie často vychádza to záujmov detí, z ich špecifických potrieb, prostredia a v neposlednom rade aj z ponuky na trhu. Zameranie letného tábora môže byť odlišné aj v závislosti od funkcií, ktoré plní (podrobnejšie napr. o tábore zameranom na prevenciu sociálno-patologických javov píše Korytárová, Gubricová, 2019).

Funkcie detského tábora

Z hľadiska vymedzenia základných funkcií voľného času podľa Kratochvílovej (2010) môžeme v kontexte funkcií detského tábora hovoriť o týchto základných funkciách tábora:

- *zdravotno-hygienická – kompenzuje jednostranné zaťaženie detí počas školského roka a plnenia si svojich povinností,*

- sebarealizačná – prispieva k uspokojovaniu a rozvíjaniu potrieb dieťaťa, rozvoju jeho záujmov, predpokladov a schopností,
- formatívno-výchovná – podporuje rozvoj osobnosti dieťaťa, záujmov, schopnosti, návykov, motivácie, tvorivosti, prispieva k formovaniu mravných vlastností a charakteru, pozitívneho vzťahu k hodnotám a pod.,
- socializačná – vytvára podmienky na nadväzovanie širších rovesníckych a ďalších sociálnych kontaktov a vzťahov,
- preventívna – poskytovaním rozličných možností zaujímavých ponúk na hodnotné využívanie voľného času v záujmovej a inej činnosti, popri zábave, rekreácii v spoločensky primeranom obsahu a formách s možnosťami uplatnenia pozitívnych ambícií, osobných aspirácií, túžob, prispieva aj k bezpečnému tráveniu voľného času detí počas prázdnin, ako aj k ich ochrane pred negatívnymi spoločenskými javmi.

V súčasnosti je v ponuke veľké množstvo táborov pre deti. Líšia sa predovšetkým svojou organizáciou, zameraním a programom, ktorý ponúkajú.

Tabuľka č. 1: Typy táborov

Kritérium	Typy táborov
Miesto konania	Stále – uskutočňujú sa v zariadeniach, ktoré stoja celoročne (budovy, chatové osady, rekreačné zariadenia). Ide o jeden z najbežnejších typov tábora. Tento druh tábora býva časovo ohraničený, zväčša ide o jeden až dva týždne. Dieťa počas tohto tábora nechodí domov, ale zostáva v prostredí mimo domova v chatách, rekreačných zariadeniach a pod.
	Prímestské – uskutočňujú počas pracovného týždňa, deti dochádzajú ráno na určité miesto a v popoludňajších hodinách si ich rodičia vyzdvihujú. Prímestské tábory môžu byť: <ul style="list-style-type: none"> • univerzálne, v programe tábora sa striedajú rôzne činnosti, • zamerané na poznávanie svojho mesta a jeho blízkeho okolia, • špecializované. Tábor je usporadúvaný odborníkmi v danom odbore, napríklad športovcami, umelcami a i.
	Putovné – deti počas tábora vystriedajú niekoľko táborových lokalít.
	Hviezdicové – jedná sa o kombináciu putovného a stáleho tábora.
Zameranie	Všeobecné – tento druh táborov nie je ničím špecifický, nemá žiadne zameranie. Deti počas pobytu hrajú rôzne druhy hier.
	Odborné – tento druh táborov sa orientuje na špecifickú oblasť, o ktorú majú deti záujem. V praxi to môže znamenať napríklad rôzne športové kempy, alebo aj tábory venujúce sa deťom s muskulárnou svalovou dystrofiou.
Účastníci	Bežné – sú určené pre deti bez zdravotného postihnutia. Pri tomto tábore nemusí usporiadateľ zohľadňovať zdravotný stav jednotlivých detí. Aktivity môžu byť zamerané na akýkoľvek druh činnosti.

	Integrované – sú určené pre deti so zdravotným postihnutím, deti z rizikových skupín, deti z centier pre deti a rodiny a pod., ktoré sa zúčastňujú bežných táborov. Pri tomto type tábora je potrebné vo vyššej miere prihliadať na špecifické potreby jednotlivých detí.
	Ozdravné – pre deti so zdravotným znevýhodnením a pod.
Obdobie usporiadania	Letné – sú usporadúvané počas letných prázdnin, Tiež by sme ho mohli označiť ako najbežnejší typ tábora.
	Zimné – sú usporadúvané počas zimných či jarných prázdnin.

Zdroj: uprav. Beroušek (1999), Harmach et al. (2004)

Typ tábora ovplyvňuje nielen jeho náplň, ale aj režim dňa. Bližšie o typoch táborových aktivít píše napr. Fridrich (2009), ktorý ich delí na spoločenské aktivity, fyzické aktivity, tvorivé aktivity, psychologické aktivity a kultúrne aktivity.

V prípade stálych táborov môžeme hovoriť o celodennom režime. V prípade prímestských táborov je režim tábora iný, nakoľko deti dochádzajú do tábora každý deň z domu. Režim tábora začína príchodom detí na stanovené miesto a končí odchodom detí domov. Náplň tábora a jeho režim ovplyvňujú predovšetkým samotní účastníci. Najmä v prípade, že ide o tábor pre deti so zdravotným znevýhodnením.

Deti so zdravotným znevýhodnením

Pojem zdravotné znevýhodnenie prešiel mnohými zmenami aj v odbornej literatúre. V súčasnosti sa môžeme stretnúť s definovaním zdravotného znevýhodnenia ako komplexného označenia pre všetky vady, poruchy, defekty či anomálie (Edelsberger, 2000). Zdravotné znevýhodnenie predstavuje zreteľné obmedzenie pri nadobúdaní zrelosti, rovnováhy a kvality života v rovine sebaaprežívania, sebarealizácie a životnej perspektívy (Junasová et al., 2012, Šuhajdová, 2018; Kováčová, 2019, a i.). Má významný a dlhodobý nepriaznivý vplyv na schopnosť aktívne sa podieľať na bežných denných aktivitách, vrátane voľnočasových činností.

Špecifiká prípravy detského tábora pre deti so zdravotným znevýhodnením

Letný pobytový tábor patrí k špecifickým a pomerne pravidelne organizovaným formám voľnočasových činností aj u deti so zdravotným znevýhodnením. Na úspešnú realizáciu letného tábora majú (okrem iných faktorov) významný vplyv aj animátori, ktorí sa podieľajú na jeho plánovaní, organizácii a priebehu. Popri zvládnutí “bežných“ požiadaviek súvisiacich s organizovaním tábora, je pri príprave tábora pre deti so zdravotným

znevýhodnením potrebné zohľadňovať aj množstvo ďalších špecifik vyplývajúcich z konkrétneho znevýhodnenia.

Cieľom nášho výskumu bolo na základe skúsenosti animátorov identifikovať špecifické požiadavky na prípravu táborového programu pre deti so srdcovo-cievnyimi ochoreniami.

Konkrétne sme chceli zistiť (v kontexte práce s deťmi so srdcovo-cievnyimi ochoreniami):

1. Východiská významné pri príprave táborového programu.
2. Špecifiká determinujúce proces realizácie tábora.
3. Zdroje financovania tábora.

Ako výskumnú metódu sme si zvolili interview, ktoré tvorilo 20 otvorených otázok. Na základe analýzy odpovedí respondentov sme vytvorili analytické kategórie, ktoré naznačujú špecifiká prípravy táborov pre deti so zdravotným znevýhodnením. Interview sme realizovali v mesiacoch november 2020 – január 2021. Vzhľadom obmedzenia súvisiace s pandemiou bolo uskutočnené prostredníctvom softvéru Zoom na základe súhlasu zúčastnených. Výskumný súbor bol tvorený desiatimi animátormi, ktorí boli vybrání zámerným výberom. Išlo o respondentov, animátorov, aktívne a pravidelne sa zúčastňujúcich tvorby a organizácie táborov pre deti so srdcovo-cievnyimi ochoreniami. Podmienkou pre výber animátorov bola minimálne päť ročná prax s prípravou táborov pre uvedenú skupinu detí, nakoľko je táto skupina detí veľmi špecifická.

Analýza výskumných zistení

Vo výpovediach respondentov sme sa zamerali na analýzu výskumných zistení, ktoré sme sledovali v troch oblastiach.

1. Východiská významné pri príprave táborového programu

V prvej časti výskumu sme sa zamerali na identifikáciu **východísk**, ktoré sa javia ako významné pri tvorbe táborového programu pre deti so zdravotným znevýhodnením. Jednu z najfrekvencovanejších odpovedí, ktorú sme identifikovali v odpovediach respondentov predstavovala kategória **zdravotného znevýhodnenia detí**. Respondent R2 uviedol, že: „*Pri tvorbe táborového programu sa zameriavame na zdravotné znevýhodnenia detí. Zvažujeme, čo dokážu deti fyzicky zvládnuť.*“ Z odpovede R1 je zrejmé, že zdravotné znevýhodnenie ovplyvňuje aj usporiadanie aktivít v táborovom režime: „*Ak máme doobeda fyzicky náročnejší program, poobede je voľnejší a naopak.*“ Pri príprave programu je v kontexte obmedzení vyplývajúcich zo zdravotného znevýhodnenia detí potrebné vyčleniť čas na: „*dostatočný oddych pre deti.*“ (R10). Respondent R1 uviedol, že: „*Akýkoľvek program prehodnocujeme s lekármi.*“, nakoľko deti so zdravotným znevýhodnením bývajú viac unavené.

Ako druhá najfrekvencovanejšia kategória, ktorá má vplyv na prípravu táborového programu bola kategória **téma tábora**. Viacerí respondenti uviedli, že pri tvorbe programu zohľadňujú, aby bol pripravovaný program bol pre deti zážitkom. Respondent R4 uviedol, že: „*Taktiež sa zameriavame na nosnú tému tábora.*“, „*Zameriavame sa hlavne na zážitkovú časť.*“, (R6). Zážitkovosť programu má význam z hľadiska z dvoch rovín. Jednu rovínu predstavuje rovina prežívania – zážitkovo orientovaný program by mal deťom priniesť radosť a prežívanie pozitívnych pocitov. Druhú rovínu predstavuje pedagogická rovina. Zážitkový program predstavuje priestor/impulz pre osobnostný a sociálny rozvoj detí, ale je dôležitý aj z hľadiska motivácie detí k ďalšej činnosti.

Ďalšími významnými kategóriami, ktoré ovplyvňujú proces plánovania tábora je **prostredie**: „*Taktiež je rozdiel aj v prostredí, kde sa bude tábor konať. Terén musí byť nenáročný.*“ (R5) „*Vždy sa narazí na nejakú prekážku, treba hneď ešte pred organizovaním programu nájsť ubytovanie s +/- bezbariérovým interiérom a priestranstvom, keďže máme aj vodičkarov, alebo deti, ktoré ťažko zvládajú výstup po schodoch hore-dolu. Aj samotné aktivity musia byť tomuto prispôsobované, napr. menšími rozstupmi medzi stanoviskami.*“ (R1) a **počasie**: „*Pri tvorbe táborového programu sa zameriavame najmä na rôzne varianty. Táborový program je tvorený z pohyblivého harmonogramu. Vždy vytvárame „mokrý a suchý variant“, ktorý závisí od aktuálneho počasia.*“ (R1).

2. Špecifiká determinujúce proces realizácie tábora

Okrem prípravy programu tábora má z hľadiska jeho úspešnosti pomerne významný vplyv aj samotná realizácia tábora. Podobne, ako pri príprave programu tábora, aj pri jeho realizácii môžeme vidieť špecifiká, ktoré súvisia so zdravotným znevýhodnením detí zúčastňujúcich sa tábora.

Z hľadiska realizácie tábora sa ako pomerne významný javí aspekt **personálneho zabezpečenia**: „*Máme viac animátorov ako na bežnom tábore a aj vyšší počet zdravotníkov. V našom tábore sa nachádza 3-5 zdravotných sestier a 3 lekári z deťského kardiocentra. Zdravotníci sa aktívne podieľajú na aktivitách.*“ (R2, podobne aj R3). Toto špecifikum sa javí ako dôležité aj preto, že zdravotný stav detí sa môže rýchlo zmeniť. S touto kategóriou úzko súvisí aj kategória **komunikácie s rodičmi**: „*Taktiež je úzka komunikácia s rodičmi pred táborom, prípadne aj počas, ak je to nutné.*“ (R10), ako aj **materiálne vybavenie** tábora. Respondent R5 uviedol: „*materiálne vyjavenie tábora je obohatené o množstvo zdravotníckeho materiálu.*“, podobne aj R2 uvádza „*...ide skôr o zdravotnícky materiál a zdravotnícke pomôcky. Na individuálnej úrovni využívajú deti napríklad invalidný vozík, prenosný kyslík. Ak opúšťame priestory zariadenia, lekári so sebou berú zdravotnícke vybavenie ako je napríklad defibrilátor a kyslíková bomba. Takéto zdravotnícke vybavenie si zakúpilo OZ. Všetky pomôcky a vybavenie sú nevyhnutné na to, aby sme dokázali zabezpečiť bezpečný chod tábora.*“

Ako významné sa pri realizácii tábora javí aj **primeranosť aktivít**, a to tak z hľadiska náročnosti: „rozdiel je v skladbe jednotlivých aktivít, fyzicky náročnejšie aktivity (športové aktivity) sa menej vyskytujú. Sú upravené tak, aby ich zvládli i deti na vozíku či deti, ktoré sú napojené na prenosný kyslík a podobne.“ (R2), „Treba dávať na nich väčší pozor hlavne v tom zmysle že počas hry si neuvedomujú že častokrát už nevládu a treba ich poslať si oddýchnuť.“ (R8), ako aj z hľadiska ich množstva: „Áno prispôsobujeme aktivity v priebehu realizácie tábora, ak deti nevládu a sú unavené, tak upravujeme program do konca toho dňa, prípadne aj na nasledujúci deň, aby bol voľnejší a oddychovejší.“ (R10). Respondenti sa zhodli v tvrdení, že aktivity je potrebné vždy prispôbiť konkrétnym účastníkom tábora. Napríklad R1 uviedol: „Môžeme povedať, že áno, zväčša sa snažíme, aby aktivitu zvládli všetci. Niekedy sa môžu vytvoriť dve-tri skupiny. Tí pohyblivejší dostanú inú úlohu, ak si trúfnu. Ale to skôr iba v prípadoch, kedy sa najmä staršie deti sťažujú a chcú mať nejakú svoju vlastnú súťaž alebo aktivitu. Keď si pýtajú niečo ťažšie a podobne.“. Podobne aj R5 uvádza, že: „... aj počas samotnej realizácie aktivít sa môžu u týchto detí objaviť rôzne symptómy súvisiace napríklad s nízkym tlakom vonku, ich dýchavičnosťou, a podobne. Vtedy treba aktivity prispôbiť.“ Zdravotný stav dieťaťa sa môže zmeniť aj v priebehu dňa, a teda je nutné dohliadať na aktuálne možnosti detí, prispôbovať aktivity i v priebehu.

Popri príprave programu, ale aj realizácii samotného tábora nás zaujímalo, z akých zdrojov je tábor financovaný.

3. Zdroje financovania tábora

Ako významné špecifikum pri zabezpečovaní tábora pre deti so zdravotným znevýhodnením sa javí jeho spôsob financovania. Ako hlavné finančné donora sme identifikovali **Nadáciu detského kardiocentra**: „Náš tábor je pre účastníkov plne financovaný z Nadácie detského kardiocentra“. (R2, podobne R9) a **O.Z. Ružová margarétka**: „...a to z 2% z daní. Účastníci neplatia za pobyt nič, iba za cestu.“ (R4). Ďalšie zdroje predstavujú aj **sponzorské príspevky od rodičov**: *Niekedy príspevok od rodičov v podobe cien do súťaží* (R2).

Zaujímavosťou je, že tábor je pre deti plne hrađený. Model financovania tábora tak umožňuje aj účasť deťom zo sociálne slabších rodín, ktoré by si financovanie tábora nemohli dovoliť. Toto zistenie vnímame ako veľké pozitívum, nakoľko ide o deti so zdravotným znevýhodnením, ktorých rodiny sú zvyčajne finančne zaťažené. Ako pozitívne vnímame aj skutočnosť, že: „Vedúci v tábore sú dobrovoľníci, bez nároku na honorár.“ (R1, podobne R9). Na základe vlastných skúseností vieme, že dobrovoľníkov v tábore často vykonávajú bývalí klienti, ktorí sa ako deti sami zúčastňovali tábora. Tento počin hodnotíme veľmi pozitívne najmä z hľadiska pochopenia a poznania potrieb účastníkov, ako špecifik, benefitov ale aj rizík, ktoré príprava, organizácia, samotný priebeh, ako aj finančné zabezpečenie táborov pre deti so srdcovo-cievnyimi ochoreniami prináša.

Záver a odporúčania pre prax

Na základe záverov z výskumu sme vytvorili aj určité odporúčania pre prípravu pobytových táborov pre deti so zdravotným znevýhodnením.

Odporúčania pre prax:

- poznať jednotlivé zdravotné znevýhodnenia detí;
- prihliadať na vhodnosť a bezpečnosť prostredia, v ktorom sa tábor uskutočňuje;
- venovať pozornosť táborovej téme, ktorá by mala byť aktuálna, zaujímavá;
- voliť primerané aktivity;
- vymedziť dostatočný čas na oddych detí;
- konzultovať aktivity s lekármi, či inými odborníkmi;
- zabezpečiť primeraný počet animátorov a zdravotníkov;
- tábor vybaviť po materiálnej a zdravotnej stránke.

Letný pobytový tábor predstavuje jednu z atraktívnych a vhodných foriem trávenia voľného času detí. Prináša im radosť, oddych, zábavu a veľa nových zážitkov. O to viac sa táto forma javí ako veľmi vhodná pre deti so zdravotným znevýhodnením, ktoré pri svojom zapojení do rôznych (pre zdravých jedincov bežných) situácií musia prekonávať rôzne prekážky. Práve preto sa nám organizovanie táborov pre uvedenú skupinu javí ako obzvlášť vhodné a potrebné. Okrem oddychu, zábavy a množstva zážitkov, tieto tábory pre deťom umožňujú aj rozvoj ich osobnosti, sociálnych zručností a majú aj významný vplyv na podporu samostatnosti tejto skupiny detí. Pri ich organizácii je však potrebné pamätať na špecifické potreby detí, vyplývajúce z ich znevýhodnenia.

Bibliografia

- Beroušek, P. (1999). *Rádce provozovatele a vedoucího dětského tábora*. Trutnov: Soudy. 1999. 64 s.
- Bezchleba, B. (2012). *Hlavní vedoucí dětského tábora*. Brno: Mravenec. 2012. 68 s. ISBN 978-80-87447-21-5.
- Edelsberger, L. (2000). *Defektologický slovník*. Jinočany: H&H. 2000. 418 s. ISBN 80-86022-76-5.
- Fridrich, O. (2009). *111 her pro motivaci a rozvoj týmů*. Praha: Grada Publishing. 2009. 112 s. ISBN 978-80-247-2826-1.
- Harmach, J. et al. (2004). *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání. 2004. 120 s. ISBN 80-86784-06-1.
- Husárová, T. (2021). *Detský letný tábor pre deti so zdravotným znevýhodnením*. Trnava: Pedagogická fakulta TU v Trnave. Diplomová práca. 139 s. (Školiteľka PaedDr. Janette Gubricová, PhD.).

- Juhasová, A., Šmehilová, A., Ajdariová, P. (2012). *Sociálna rehabilitácia ľudí so zdravotným postihnutím*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. 2012. 288 s. ISBN 978-80-5580-081-3.
- Korytárová, L., Gubricová, J. (2019). Výchova a vzdelávanie vo voľnom čase ako priestor pre prevenciu sociálnopatologických javov. In Jablonský, T. (Ed.). *Štúdie o latentnej agresii*. Ružomberok: Verbum. 2019. ISBN 978-80-561-0716-4. s. 30-43.
- Kováčová, B. (2019). *S inklúziou od raného veku (Dieťa s odlišnosťou a jeho vstup do kolektívu)*. Reziliencia. 2019. 100 s. ISBN 978-80-97227-75-3.
- Kratochvílová, E. (2010). *Pedagogika voľného času*. Trnava: VEDA. 2010. 356 s. ISBN 978-80-8082-330-6.
- Pávková, J. (2008). *Pedagogika voľného času*. Praha: Portál. 2008. 224 s. ISBN 978-80-7367-423-6.
- Pelánek, R. (2008). *Príručka instruktora zážitkových akcií*. Praha: Portál. 2008. 208 s. ISBN 80-736-735-33.
- Šuhajdová, I. (2018). *Ludský faktor – kľúčová podmienka inklúzie?* Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. 2018. 101 s. ISBN 978-80-568-0121-5.

Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu KEGA č. 017TTU-4/2020 Implementácia sociálnoprávnych a socioterapeutických postupov do obsahu vysokoškolského vzdelávania v študijnom programe sociálna pedagogika a výchovávateľstvo, 2020 – 2022.

PaedDr. Janette Gubricová, PhD.

Katedra pedagogických štúdií
Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta
Priemyselná 4, 917 01 Trnava
janette.gubricova@truni.sk

Mgr. Tatiana Husárová

Úrad práce sociálnych vecí a rodiny
Gen. M. R. Štefánika 394/20, 911 01 Trenčín
tatianahusarova211@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.2.120-126>

Tvorivý proces dramatickej hry rozvíjajúci sociabilitu a emocionalitu dieťaťa

The Creative Process of Drama Play Developing the Child's Sociability and Emotionality

Božena Švábová

Abstract

In the creative process, drama play allows children to become an active subject of the educational process. It is a very lively and flexible process, it teaches children to communicate, express their opinion, argue, get to know themselves and the world around them. In the article, we point out the importance and possibilities of using drama games in the kindergarten environment, which allow children to realize themselves in induced drama situations and role-play. They bring them joy, freshness, friendship, tension, relaxation, the possibility of self-expression in all activities during the day.

Keywords: Creative drama. Play. Drama play. Activation.

Dramatická hra a jej význam

Tvorivá dramatika je významnou aktivizujúcou a interaktívnou metódou, ktorá vytvára variabilné možnosti realizovať rôzne formy práce s deťmi. K základným jej metódam sa zaraďujú improvizácia, interpretácia, hra v role, pantomíma, dramatizácia, **dramatická hra**, ktorých základ tvorí hra (Švábová, 2017; Švábová, 2017). V súčasnosti sa do popredia dostávajú dramatické hry, ktoré obsahujú momenty napätia a uvoľnenia, podnecujú tvorivosť, umožňujú aktérom v tvorivom procese komunikovať, experimentovať, objavovať, úspešne a so záujmom spolupracovať so skupinou a tešiť sa zo získavania nových poznatkov, skúseností a zážitkov. Machková (2005, s. 13) tvrdí, že dramatická hra je námetovou hrou založenou na medziľudskom kontakte a komunikácií, na stretávaní ľudských jedincov v situáciách osôb, ktoré na seba vzájomne pôsobia. Podľa Grohovej (2004) pri dramatických hrách sa pracuje s určitým typom detskej angažovanosti, pri simulácii konajú deti tak, akoby asi konali v daných okolnostiach, situáciách, „prehrávajú“ nejaký svoj zážitok či príbeh, pri ktorom môžu meniť jeho riešenie, stávajú sa inými osobami, predmetmi, zvieratkami, konajú v súlade s danou úlohou a pri tom zapájajú svoju fantáziu, predstavivosť skúsenosti a poznanie. Dramatické hry v danej situácii, ako

uvádzajú Dolinská a kol. (2018), umožňujú isté pretváranie, obmieňanie a seba-prejavenie. Práve v týchto hrách deti majú možnosť prežiť situácie, s ktorými sa môžu v živote stretnúť, každé dieťa prežíva a rieši situácie po svojom a veľakrát odlišne od našich predstáv, keď svojou originalitou aj nás môžu zaskočiť. Preto nemôžeme hodnotiť len výsledok, ale predovšetkým snahu dieťaťa s danou situáciou sa vyrovnáť. Je dôležité, podľa Švábovej (2017), aby obsahom aktivít boli témy a situácie, ktoré sú deťom blízke, inšpiratívne, mali k nim emotívny vzťah, hrajú sa, lebo to samé chcú, spontánne spolupracujú v kolektíve a získavajú pozitívne sociálne skúsenosti. Ako uvádza Svetlíková (2005), dieťa niekedy dokáže v hre sa oveľa viac prejavíť, než v reálnom živote.

Dramatická hra sa odlišuje od iných typov hier (didaktickej, konštruktívnej, pohybovej) tým, že obsahuje výrazne **sociálne prvky a konflikt**, čo pri iných hrách môže chýbať alebo zostať nevyjadrený, to je medzi deťmi prínosom. Hrať sa „na niečo“ alebo „na niekoho“, vstúpiť do hry v role, vytvárať dej pomáha deťom pochopiť svet, zmocniť sa ho. Ako uvádza Kováčová (2022), v hrách sa vytvárajú priateľstvá, čo prispieva k správne formovaniu vývinu dieťaťa, nie len toho s odlišnosťou, pomáha mu prekonávať zábrany, zvyšovať sebavedomie, potláčať pocit menejcennosti, čím sa vytvára pre dieťa sociálna a emocionálna podpora. Dramatická hra má rôzne podoby. Od vyjadrenia pocitu alebo predstavy dieťaťa pohybom, slovom, až po dejovo uzavretý celok. Dieťa sa dostáva do rôznych situácií a hľadá vlastné spôsoby prejavu, riešenie, pohybom znázorniť charakter zvierat, postáv, rôznych situácií zo života (prekvapený dedko, let motýľa, vrany, hľadanie strateného psíka, smutná víla, dažďová kvapka). Podľa Koťátkovej (2005) dominantným znakom dramatickej hry je hranie rolí, vyjadrenie situácie, komunikácia s využitím rekvizít a iných symbolov.

Tabuľka 1: Dramatické hry – rozvoj sociability a emocionality dieťaťa

dramatické hry	<ul style="list-style-type: none">• v aktivitách poskytujú priestor na spontánny prejav, tvorivú aktivitu,• umožňujú regulovať city, vyjadriť vlastné vnútorné pocity a dať ich najavo okoliu,• uľahčujú sa preniesť cez rôzne neprijemné situácie, vyrovnáť sa s pocitmi napätia, prejavíť pozitívne emócie z prežitého,• v partnerských hrách sa učíť nadväzovať kontakt s inými deťmi a spolupracovať, preberať na seba rôzne skupinové role,• vytvárať sociálne vzťahy, uvedomovať si vlastné potreby a záujmy,• spoznávať okolitý svet, prekonávať zábrany, úzkosť,• vedú k sebapoznávaniu, sebarozvoju a k sebahodnoteniu.
----------------	--

Zdroj: vlastné spracovanie

Prínos dramatickej hry sa predovšetkým odzrkadľuje v socializácii dieťaťa, čiže je významným faktorom jeho sociálneho vývinu (Majzlanová,

2004). Je dôležité, aby sa dieťa v hrových aktivitách cítilo uvoľnene a príjemne a hralo sa preto, že sa mu chce, ale nie preto, že sa musí hrať (Švábová, 2012). Pomocou dramatickej hry môže dieťa experimentovať, cvičiť, viesť dialóg, učiť sa kombinovať, ale aj improvizovať. Pri týchto hrách sa deti dostanú do rôznych situácií, kedy môžu hľadať vlastné spôsoby riešenia, nadväzujú kontakty, spolupracujú a zároveň vidia reakcie spoluhráčova spôsob ich konania. Deti si navzájom odovzdávajú informácie, a to verbálne, ale aj neverbálne, ale majú možnosť aj samostatne sa prejaviť, a tak získať nový zážitok s novým poznaním. Námety pre dramatické hry nájdeme nielen v literatúre, ale dobrým podnetom sú situácie z bežného života a deti sa prejavujú na základe vlastných skúseností a zážitkov. Námety musia byť jasné, konkrétne a deťom blízke, aby dokázali čo najviac zaujať a stimulovať k tvorivému prejavu, tým prinášať a získavať nové zážitky a skúsenosti.

Záver dramatickej hry a reflexia

V závere dramatických hier je dôležitá sebareflexia, reflexia alebo diskusia, kde má dieťa priestor vyjadriť vlastné zážitky, prehodnocovať svoje postoje, subjektívne pocity s pocitmi všetkých účastníkov aktivity.

Pri hodnotení vyzdvihneme snahu detí a všetkých bez rozdielu ich výkonu. Tu neexistuje správny a nesprávny spôsob zvládnutia úloh, riešenia situácií, tu nám ide predovšetkým o zážitok s novým poznaním a nie o výsledok. Nikdy nezabudnúť na pochvalu aj v priebehu činnosti, ktorá povzbudí a zapojí aj menej aktívnych. Prináša radosť a pocit úprimného šťastia.

Najideálnejšie je sedenie v kruhu, aby všetci na seba dobre videli. Pedagóg kladie otvorené otázky, ktoré majú vyvolať spontánnu reakciu účastníkov aktivít. Pohotovo reaguje na odpovede, podporuje a povzbudzuje deti k vyjadreniu vlastných pocitov, ktoré prežili v hrách a porovnáva ich so spoluhráčmi (Švábová, 2018).

Delenie dramatických hier a cvičení

Existuje veľký počet skupín a rôznych delení dramatických hier podľa rôznych kritérií a závisí od učiteľov, lektorov, vedúcich skupín, v akej podobe sú prezentované, v akej organizačnej forme aplikované. Disman (1976, s. 19 - 75) delí hry a cvičenia *podľa psychických funkcií alebo poznávacích procesov a veku detí*. Sú zamerané na pozornosť a uvoľnenie, vnímanie, pamäť a predstavy, fantáziu, reč, city, vôľu a jednanie. Zdôrazňuje ich vnútornú výchovnú hodnotu a rozvoj kolektívnej spolupráce detí. Výber dramatických hier je podmienený nielen vytýčeným cieľom, ale úspech závisí aj od prostredia a dramatických prostriedkov, kde sa hra realizuje. Okrem bezpečnosti by mal byť priestor vybavený pomôckami a rekvizitami, ktoré podnecujú detskú predstavivosť, fantáziu a tvorivosť. Deti v dramatickej hre využívajú svoje skúsenosti a poznatky

z bežného života, tvorivým spôsobom využívajú hračky a rôzne materiály, overujú si svoje nápady, učia sa porozumieť informáciám.

Využitie hier a cvičení je rôzne. Pre tvorivého pedagóga je vlastný zásobník istým vodidlom, nie predpísaným receptom. Zvlášť začínajúci učitelia tu môžu nájsť na jednom mieste množstvo jednoduchých cvičení, ktoré sa spájaním, kombinovaním, v spolupráci s deťmi rozvinú do rôznych podôb a postupne vznikne aj ucelený príbeh. Praxou si uvedomíme, že hry a cvičenia nemajú čistú podobu, navzájom sa prelínajú, doplňujú, na seba nadväzujú, preto postupne vzniká množstvo nových podôb a variácií, ktoré mnohokrát vychádzajú z originálnych nápadov spontánne sa vyjadrujúcich detí. Niektoré hry a cvičenia majú elementárnu podobu, iné komplikovanejšiu, kde sa predpokladá vyššia vyspelosť hráčov, iné sú len východiskom celého komplexu predvádzaných činností alebo len časťou celku. Všetko závisí od pedagóga, ako si hry rozdelí, v ktorej fáze činnosti ich bude aplikovať. Niekedy sa hry na prvý pohľad javia fádne, ale realizáciou a dobrou atmosférou sa deti veľmi rady k nim vracajú a žiadajú si ich opakovať.

Hry na charakterizáciu a hra v role

V popisovaných hrách hráči uplatňujú svoje skúsenosti, zážitky alebo postrehy, ktoré sa udiali okolo nich, v ich blízkom i vzdialenom prostredí. Tieto hry a cvičenia, ktoré zvolíme je potrebné zvážiť podľa veku dieťaťa. Deti v predškolskom a v mladšom školskom veku majú ešte málo skúsenosti. Ale na druhej strane sa rady stávajú niekým iným, rady vstupujú do roly niekoho iného. Sú to rozprávkové bytosti, zvieratká, veci a rastliny s ľudskými vlastnosťami. Machková (2005, s. 56 - 59) uvádza, že tieto hry sa väčšinou snažia o vcítenie sa do druhých a o pestovanie schopnosti jedinca intuitívne odhadovať vnútorné pochody druhých. Charakterizačné cvičenia sa často začínajú spoločenskými hrami typu „čo by to bolo, keby to bolo“ alebo „čo by stalo, keby“ a pod. Mnohé z hier a cvičení môžu vyústiť do improvizácií a etúd s dejom. Do tejto skupiny patria aj pantomímy v rôznej podobe, ktorými môžeme nadviazať na pohybové hry, čím sa obohacuje pohybová charakteristika a rozširuje sa o ďalšie výrazové prostriedky, pričom preniká do väčšej hĺbky. Ďalej sem patria aj hry s výmenou rolí, ktorých základ tvorí skúmanie a poznávanie postojov a pocitov druhých.

Improvizácia s dejom

Pri realizácii hier s využitím improvizácie s dejom je dôležitý dramatický dej, ktorý sa tvorí spájaním dramatických situácií. Hráči reagujú na danú tému, vstupujú do danej roly a hľadajú príčiny vzniknutej situácie, reagujú na konflikt, hľadajú rôzne spôsoby riešenia a ku spokojnosti všetkých zúčastnených svoju činnosť končia. Podnetom môžu byť aj rôzne literárne predlohy.

Tvorivosť

Hry a aktivity na tvorivosť ponúkajú deťom priestor na sebarealizáciu, na tvorbu niečoho nového a originálneho. Vyžadujú si vyšší stupeň sústredenosti, spájajú a pretvárajú predchádzajúcu skúsenosť, rozvíjajú hodnotové a logické myslenie, reč, sebaovládanie, vôľu, intelekt. Skupinu týchto hier tvoria konštruktívne hry s rôznym materiálom (kocky, piesok, sneh, korálky, vlna), námetové hry, kde si dieťa vyberá rolu (kuchárka, pekáč, šofér, pastier oviec, poštový doručovateľ). Tieto hry a cvičenia sa prelínajú s ostatnými skupinami hier a cvičení.

Objavovanie seba a okolitého sveta

Deti sú skutočne malými objaviteľmi sveta, rady sa stretávajú s niečím novým, vedia sa prekvapiť všetkým, čo u dospelých je všedným. Všetko vnímajú a prežívajú oveľa intenzívnejšie, než si myslíme. Našou úlohou je rozširovať možnosti vnímania tak, aby sa rozvíjali u každého dieťaťa všetky zmysly. Sem sa zaraďujú hry na rozvoj zmyslov, hry s predmetmi, rekvizitami, s rôznym materiálom, hry objavujúce okolie.

Pohyb a pantomíma

Cieľom hier a cvičení so zameraním na pohyb a pantomímu je rozvíjať predstavivosť, obrazotvornosť, výrazovosť, schopnosť používať pohyb ako charakterizačný prostriedok. Zaraďujú sa hry *Rásť z ničoho a objavovať priestor*; *Na dirigenta*; *Čo mi hovorí tvoja tvár?*; *Na dostihy* (Švábová, 2018, s. 99).

Kontakt, mimojazyková komunikácia a skupinové čítanie

Hry a cvičenia na kontakt, mimojazykovú komunikáciu a skupinové čítanie sú mimoriadne dôležité, pretože smerujú bezprostredne k socializácii jedinca. Zaraďujeme tu neverbálne dialógy vedené pomocou rôznych vzájomných dotykov, vydávaním a vytváraním najrôznejších neslovných a nerečových zvukov. Dochádza k vzájomnej interakcii a rozvíja sa empatické čítanie, vytvárajú sa nové sociálne vzťahy a staré, nadobudnuté vzťahy sa utužujú. Tieto hry oživíme použitím predmetov vydávajúce zvuk (hrkálky, drievka, prstové malé činely). Základným prvkom je tu vzájomný kontakt, napr. rozprávkový príbeh *Čo sa stalo so zámkom?* (Švábová, 2018, s. 100).

Plynulosť reči a slovná komunikácia

Od pohybových a pantomimických hier postupne prechádzame k hrám, v ktorých odbúravame zábrany v slovnej komunikácii. Cvičenia a hry na plynulosť reči a slovnú komunikáciu sú zamerané na reč, správnosť a zrozumiteľnosť reči, na techniku dychu, hlasu, dynamiku, tempo, rytmus, moduláciu v hovorovej reči. Rečovú plynulosť začíname jednotlivými slovami spojenými s rytmickými cvičeniami, s pohybom. Tu zaraďujeme reťazové rozprávanie, jednoduché riekanky, jazykolamy, básne, piesne.

Pomocné cvičenia (hry na rozohriatie, uvoľnenie, sústredenie, zoznamovanie)

Hlavnou úlohou týchto hier je uvoľniť atmosféru v skupine, prekonať zábrany a hanblivosť a utužovať kolektív. Sú to hry na rozohriatie, hry na psychofyzické uvoľnenie a hry na sústredenie pozornosti. Dramatické hry sa neustále obohacujú o nové témy a podoby organizácie zacielené na rôzne schopnosti a zručnosti (Machková, 2007, s. 162). Dramatická hra v edukačnom procese poukazuje na to, že je možné zážitkovým učením prežiť aktivity intenzívnejšie, radostnejšie. V podnetnom prostredí sa deti učia komunikovať, vzájomne sa rešpektovať, dokážu sa vyjadriť, povedať svoj názor, argumentovať.

Záver

Dramatická hra obohacuje detí i pedagóga. Aplikáciou dramatických hier sa deti tešia z tvorivých aktivít, oči im žiaria radosťou zo zážitku, ktorý získali vlastným postojom, pohybom, gestom, mimikou, realizáciou svojich nápadov. Je dôležité, aby sa pri práci s deťmi v školskom prostredí využívali dramatické hry, ktoré podporujú u dieťaťa sociálnu interakciu, seberealizáciu a motivujú k ďalšej aktívnej činnosti, čo všetko pozitívne ovplyvňuje rozvoj osobnosti.

Bibliografia

- Disman, M. (1976). *Receptár dramatické výchovy*. Praha: SPN, 1976.
- Dolinská, E., Horňák, L., Dudek, M. (2018). *Tvorivé metódy ako determinant aktivizácie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Krasnystaw: Polianna, 2018. 234 s. ISBN 978-83-951391-1-6.
- Grohová, E. (2004). *Tvorivá dramatika, základné metodické princípy, cvičenia a hry*. Košice: Krajské osvetové stredisko v Košiciach, 2004. 64 s. ISBN 80-969222-3-8.
- Koťátková, S. (2005). *Hry v materské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. 184 s. ISBN 80-247-0852-3.
- Kováčová, B. (2022). Reálna podpora inkluzívneho vzdelávania v slovenskej materskej škole. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. 2022, 21(3), 31 – 40. <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.31-40>
- Machková, E. (2005). *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2005. ISBN 80-901660-6-7.
- Machková, E. (2007). *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění, 2007. 223 s. ISBN 978-80-7331-089-9.
- Majzlanová, K. (2004). *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*. 2. vydanie. Bratislava: IRIS, 2004. 196 s. ISBN 80-89018-65-3.

- Svetlíková, J. (2005). *Hra vo výchove emocionálne a sociálne narušených detí*. Bratislava: LIMGOS, D. M., 2005. 186 s. ISBN 80-89113-23-0 .
- Švábová, B. (2012). *Riekanky a detské hry v predprimárnom období*. Ružomberok: VERBUM, 2012. 89 s. ISBN978-80-8084-858-3.
- Švábová, B. (2017). *Rozvoj komunikácie v inkluzívnom školskom prostredí v predprimárnom období vzdelávania*. Ružomberok: VERBUM, 2017. 141 s. ISBN 978- 80561-0494-1.
- Švábová, B. (2018). *Tvorivá dramatika v inkluzívnej materskej škole*. Ružomberok: VERBUM, 2018. 136 s. ISBN 978-80-561-0596-2.

Príspevok vychádza ako súčasť projektu KEGA č. 016KU-4/2022 Využitie metód tvorivej dramatiky v procese predprimárneho vzdelávania.

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

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.2.127-137>

Podpora důvěry ve vlastní tvůrčí potenciál jako důležitá součást profesní přípravy učitelů výtvarné výchovy v preprimárním a primárním vzdělávání

Supporting Confidence in One's Own Creative Potential as an Important Part of the Professional Training of Art Teachers in the Pre-primary and Primary Education

Hana Stadlerová, Pavla Novotná

Abstract

The paper interprets the conclusions of selected research focused on the quality of Art Education and points out the possibilities of how these findings can be used retrospectively in the undergraduate training of future kindergarten and primary school teachers. The text also discusses the negative phenomena occurring in the practice of Art Education, drawing attention mainly to the reproduction and imitation of formal outputs of art activities. Therefore, it offers activated methods as a functional alternative. Their promotion combines with the support of confidence in the teacher's pedagogical potential and creative experience.

Keywords: Pre-primary and primary art education. Teaching quality. Teacher's creative potential. Teaching methods. Professional training.

Úvod

Přestože výtvarné činnosti hrají nezastupitelnou roli v rozvoji dětí a jejich přínos je obhájený jak na odborné, tak na kurikulární úrovni, realita ve vzdělávacích institucích stále poukazuje na celou řadu negativních jevů, které zužují či degradují jejich význam. Záměrem odborníků je proto odhalit podstatné momenty edukačního procesu, které určují jeho kvalitu a následně pak hledat možné strategie, jak na ně co nejlépe připravit budoucí učitele – klíčové aktéry proměn ve vzdělávání.

Faktory ovlivňující kvalitu praxe výtvarné výchovy

Rozpoznání konkrétních jevů ve školní praxi výtvarné výchovy a jejich analýza jsou součástí výzkumných šetření, přinášejí možnost sledovat a ověřovat implementaci vzdělávacích záměrů v praxi a zpětně tak ovlivňovat

profesní přípravu budoucích učitelek a učitelů. Neboť právě učitel je tím, kdo může svým přístupem rozhodovat o kvalitě vzdělávání. Např. z dílčích výsledků kvalitativního výzkumu realizovaném na Pedagogické fakultě v Brně (2018/2019), který zkoumal obsah vzdělávací nabídky v oblasti výtvarných činností v mateřských školách, vyplývá celá řada závěrů týkajících se rizikových přístupů, které ohrožují úspěch vzdělávacích záměrů a mají vliv na naplňování dílčích cílů v jednotlivých vzdělávacích oblastech, především při rozvoji poznávacích citů a specifických myšlenkových operací (Stadlerová et al., 2020, s. 9 – 11). Z hlediska individualizace a diferenciací vzdělávací nabídky se jedná především o učitelovu nedůvěru v přirozené schopnosti dítěte vyjádřit se pomocí výtvarných prostředků a potlačování zákonitostí výtvarné ontogeneze přílišným nabízením podpůrných prostředků a představ učitele (Novotná, 2020). Tlak na používání předloh, šablon či vzorů je často důsledkem snahy učitele dětem daný výtvarný úkol zjednodušit či ulehčit, jelikož nevěří, že dítě je schopno na daný podnět reagovat přirozeně a tvořivě. Kvůli tomu učitelé také často, mnohdy nevědomě, nejsou schopni vytvářet pro děti prostředí, které je tvůrčí, bezpečné a vybízí k hledání kreativního řešení. Právě naopak, mnohé příklady z výzkumu potvrzují, že učitelé výtvarnou tvorbu velmi často redukují na pouhou mechanickou nápodobu, s malou tolerancí k odchylce daného vzoru či představy, která pochází od učitele. Zbavují výtvarný projev prožitku a možnosti uplatnit ve vztahu k námětu jedinečnou dětskou zkušenost. Učitelé také provádějí zásahy do dětských děl, manipulují dětmi za účelem prosazení vlastní představy o tom, jak by měl konečný výtvarný výtvor vypadat, a tím zásadně popírají vzdělávací potenciál výtvarných činností (Stadlerová et al., 2020).

Rizikovým přístupem, vyplývajícím z výzkumu, který uplatňují učitelé v koncepci a při vedení výtvarných činností u předškolních dětí, je také časté potlačování osobitosti projevu dané specifiky výtvarné typologie. Učitelé často nevědomě preferují výtvarné projevy vytvářené hlavně pomocí čar a linií, inklinují k zachycování tvarů skrze vodící obrysové linie. Výsledkem jsou nedostatečně diferencované úkoly, do kterých se nemohou plně zapojit děti s jiným výtvarně typologickým tvaroslovím (např. tzv. malířské či haptické typy dětí, jejichž výtvořiny jsou založené převážně na kombinaci barevných ploch, skvrn, struktur, bez hlavní vodící obrysové linie) (Novotná 2020; Novotná, Lomičová, 2022; Stadlerová et al., 2020). Teoretická i praktická znalost běžného všeobecného spontánního výtvarného projevu spolu s typologií a osobnostními originalitami, kterými každé dítě může disponovat, je tedy zcela zásadní výbavou rozvíjenou v pregraduální přípravě budoucích učitelů. Nedůvěra v přirozené tvořivé schopnosti dětí také často pramení z vnitřního zakořeněného pocitu samotného učitele, kterému chybí důvěra ve vlastní tvůrčí potenciál – obecně self-efficacy. Termín, který lze do češtiny volně přeložit jako vnímání vlastní účinnosti, pochází od kanadského psychologa Alberta Bandury. Stereotypy týkající se výtvarné tvorby zakořeněné v raném dětství bývají často odolné vůči změnám, které může přinášet ve formě teoretických poznatků pregraduální příprava učitelů (Lindsay, 2021). Proto je důležité v profesní

přípravě i přímá tvůrčí zkušenost. Získání povědomí o vlastní tvůrčí účinnosti, vědomí či znovunabytí vlastního „výtvarného sebevědomí“ přispívá značnou měrou ke kultivaci osobnosti budoucího učitele. Předpokladem je, že učitel, který prožil pozitivní výtvarnou zkušenost, (znovu)objevil možnosti rozvoje vlastní tvořivosti, dokáže projevit také dětem důvěru, věří v jejich přirozenost samostatně se výtvarně vyjádřit, přijímá a chápe subjektivitu zpodobňování světa. Takový učitel nepotřebuje dětem nabízet stereotypní líbivé předlohy, vzory či manipulovat děti vlastní představou, či nabízet hotové poznatky o tom, jaký je svět. Právě naopak, vytváří příležitosti, aby jej děti mohly objevovat samy vlastní výtvarnou cestou. Pro koncepci výtvarných činností je totiž také velmi zásadní osobní vztah učitele ke kultuře, výtvarnému umění, tvorbě a podstatná je právě jeho vlastní výtvarná zkušenost. Učitelé, kteří nemají žádný či mají negativní vztah k sobě samým z hlediska výtvarné tvorby či vnímání tvorby (výtvarné umění), také často zároveň nechápou smysl výtvarných činností nebo mu rozumí zkresleně. Obdobné zkušenosti potvrzují i zahraniční výzkumy (např. Bandura, 2006, Lindsay, 2021) a výzkumy zaměřené na kvalitu výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy. Jejich závěry (Šobáňová 2012; Štěpánková, 2013, 2015, 2019, aj.) poukazují právě na nízké profesní pojetí učitelů. Učitelé často nechápou kurikulární dokumenty, podceňují vlastní výtvarné schopnosti, a tudíž nastavují nízkou úroveň kvality obsahu učiva i svým žákům. Učitelé pak „učí“ především to, co sami dle svého uvážení umí nebo věří, že zvládnou. Bohužel tak zpravidla předávají zastaralý model výtvarné výchovy, který poznali v roli žáka, nebo sahají k historicky osvědčeným návodům. Tento přístup řeší odborníci dlouhodobě, protože přesvědčení o vlastních profesních schopnostech je významným ukazatelem budoucího jednání, výkonů a aspirací (Štěpánková, 2019).

Profesní příprava – výzva pro zkvalitnění praxe výtvarné výchovy v preprimárním a primárním vzdělávání

Profesní příprava budoucích učitelů by měla popsané skutečnosti zohlednit a v maximální míře se snažit ovlivnit budoucí učitele výtvarné výchovy, aby nepodléhali často laickým konstruktům vyjadřujícím postoj k dané skutečnosti – v našem případě, jak má vypadat výtvarná výchova. Je třeba, aby byli schopni účinně reagovat na požadavky z vnějšku (představy rodičů, vedení školy, potřeba reprezentovat instituci apod.), kterým musí vyhovět, a proto je naplnění aktuálních cílů výtvarné výchovy pro ně obtížné. Transformace výtvarné zkušenosti budoucího učitele, hledání možností osobitého vyjádření z pozice tvůrce, vnímatele i interpreta, by měla tvořit důležitou složku jejich profesní přípravy. Jde především o pěstování autenticity výrazu, citlivosti pro intuitivní vnímání, reflexi uměleckých forem a zájmu o výtvarné zážitky. To vše podporuje uvědomění si „síly“ vlastních tvůrčích možností, která ve svém konečném důsledku velmi pozitivně ovlivní přístup učitele k dětem

(Novotná, 2020; Novotná, Lomičová, 2022). Můžeme totiž předpokládat, že učitel, který dokáže vytvořit hodnotné a inovativní dílo, je tvořivý a dokáže koncipovat výtvarnou úlohu tak, aby rozvíjela tvořivost svěřených dětí či žáků. „Tento předpoklad je podstatný, protože podporuje závěr, že kvalitní úloha, která přivede žáky k hodnotné inovativní tvorbě, přispívá k rozvoji jejich tvořivosti. Anebo jinak: z tvůrčích kvalit žakovského díla inspirovaného úlohou lze zpětně usuzovat na kvalitu rozvoje tvořivých dispozic jeho autora“ (Slavík, Lukavský, 2012, s. 85). Porozumění výtvarnému vývoji a podmínkám, které prospívají přirozenému rozvoji dítěte, a vlastní „výtvarné sebevědomí“ učitele jsou základem pro „vymýcení“ stálé existence „šablonovitě“ výtvarné výchovy, která je charakteristická napříč celému vzdělávacímu systému v České republice. Tento problém se totiž nevyhýbá ani profesnímu vzdělávání samotných budoucích učitelů. Tuto skutečnost dokumentuje komentář studentky (Marie V., 2022), která absolvovala střední pedagogickou školu: „(...) *zde se přímo metodicky doporučovala i realizovala „výtvarná“ zadání založená na užívání předloh, práci s papírem, obkreslování, stříhání a následným lepením všech částí předlohy dle poskytnutého vzoru*“ (Novotná, Lomičová, 2022, s. 51). Při „šablonovitě“ vedených výtvarných (ale i jiných tvůrčích) činnostech, kterými je dítě soustavně ovlivňováno v průběhu prvních let svého života v mateřské škole, se vnímání, citění a prožívání rozvíjí „pokřiveně“, v závislosti na vkusu a představách učitele. Tuto skutečnost dokumentuje i text Cikánové, jehož výstižný název „Pokleslá tvorba aneb Jabloňové květy z popcornu“ (2002) odkazuje k činnostem, které jsou mechanicky přijímány z různých veřejně dostupných internetových zdrojů, aniž by byly učiteli reflektovány v kontextu očekávaných výstupů platného kurikulárního dokumentu. Řepa (2019) pak hovoří o „instantní výtvarce“, která je podřízena obecně platnému vkusu, vnějším podnětům apod. Díky těmto skutečnostem nedochází k základnímu rozvoji ani hlubšímu zpřesňování vlastního smyslového vnímání, ani ke stimulaci myšlenkových operací, natož k podpoře představivosti a fantazie dítěte. Tomu pak chybí radost z vlastních objevů, ztrácí se jeho přirozená schopnost prozkoumávat svět. Dochází k výrazné manipulaci a ovlivňování jeho základních současných, ale především budoucích strategií souvisejících s učením, formování (mnohdy i deformaci) vztahu k autoritám, pěstování vlastní vůle, samostatného jednání apod. Trend započatý v předškolním vzdělávání má mnohdy pokračování i na prvním stupni základní školy. Celkově je pak potlačován a blokován aktivní přístup dítěte ve vzdělávacím procesu, což je zcela v rozporu se základním záměrem platných kurikulárních dokumentů. V praxi pak je výtvarná výchova vnímána spíše jako prostor pro relaxaci či vyrábění užitkových předmětů, výtvarná výchova se tak stává předmětem, které je možné „obětovat“ jiným vzdělávacím záměrům, což dokumentují i diskuse o reformě stávajícího kurikulárního dokumentu. Na problematiku nekvalitní praxe výtvarné výchovy a pomalé implementace aktuálních vzdělávacích záměrů prostřednictvím výtvarné výchovy dlouhodobě upozorňují mnozí teoretikové výtvarné výchovy. S problematickou úrovní

výtvarné výchovy se bohužel setkávají i budoucí učitelé na fakultních školách. Z konkrétních případových studií vyplývá, že ve školní praxi stále zůstávají ze setrvačnosti některá nefunkční zastaralá schémata, ačkoliv jsou v rozporu s předepsaným kurikulem (Pišová, Kostková, Janík, 2011, s. 241). Jak konstatuje Šobáňová (2016, s. 49), *problémy výtvarného oboru nesouvisí pouze s aktuální revizí kurikula, ale spíše s celkovým vnitřním nepřijetím jeho obsahu učiteli*. Tato skutečnost má pravděpodobně daleko hlubší příčiny, které jsou výzvou pro další výzkumy. Platný kurikulární dokument sice dává učitelům v České republice velký prostor pro pluralitní přístup k realizaci vzdělávacích cílů, tato možnost přináší ale i problémy těm, kteří si v tvůrčích aktivitách příliš nevěří, kteří mají s tvorbou negativní zkušenosti, a tudíž nemají k výtvarné výchově kladný vztah, berou ji jako nutnou součást „balíčků“ vzdělávacích oblastí, které mají vyučovat. Z toho často plyne i podceňování dětí nebo manipulace postupů, které směřují k očekávané formě. Analýza Slavíka a Lukavského (2012) identifikuje podstatné chyby v zadání výtvarných úloh, které mají za následek omezení žákovy aktivity. Přebírání cizích schémat, hotových poznatků o světě a tlak na reprodukci neautentických představ o tom, jak se věci zobrazují, zařazují výše uvedení autoři např. pod pojmy: „mrtvá (omšelá) metafora“ a „prvoplánovitá popisnost“ (ibidem, s. 92 – 93). Nápodoba se pak stává dominantní metodou výtvarné výchovy. Učitelé, kteří např. při výtvarných činnostech v mateřské požadují po dětech formální reprodukci ukázkové práce, někdy argumentují formulacemi z kurikulárního dokumentu, který doporučuje nápodobu jako vhodnou metodu předškolního vzdělávání. Pojem nápodoba by však neměl být vytržen z kontextu. RVP PV totiž uvádí, že „významnou roli v procesu učení sehrává spontánní sociální učení, založené na principu přirozené nápodoby. Proto je třeba ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne v mateřské škole vyskytnou, nejen v didakticky zaměřených činnostech, poskytovat dítěti vzory chování a postoju, které jsou k nápodobě a přejímání vhodné“ (RVP PV, 2021, s. 8). Nejde tedy o nápodobu produktu, ale učení se ze situace. I proto chceme akcentovat, že by učitel měl probouzet v dítěti „aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat, nikoliv být tím, kdo dítě „úkoluje“ a plnění těchto úkolů kontroluje (RVP PV, 2021). Také vzdělávací oblast Umění a kultura (RVP ZV, 2021) hovoří o procesu uměleckého osvojování světa, kde by mělo docházet k rozvíjení specifického citění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu. Na prvním stupni základní školy by se měli žáci prostřednictvím činností seznamovat s výrazovými prostředky a s jazykem hudebního a výtvarného umění, ale také umění dramatického a literárního a s nimi tvořivě pracovat, užívat je jako prostředky pro sebevyjádření. *Nejde jen o to naučit něčemu, ale nabídnout žákům takové učební úlohy, které je přimějí projít objevnou cestou konstruování obsahu* (Slavík, Lukavský, 2012, s. 88). Dle RVP ZV (2021) by tak měla být výtvarná výchova postavena na tvůrčích činnostech – tvorbě, vnímání a interpretaci. Tyto činnosti umožňují rozvíjet a uplatnit vlastní

vnímání, cítění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci. Již z podstaty těchto cílů vyplývá, že mechanická nápodoba nemůže být stěžejní metodou uměleckého vzdělávání. Pokud učitelé direktivně vedou děti, požadují nápodobu vzorových prací, vyžadují přesné dodržování postupů, jak k očekávané formě dojít, nepochopili obsahy předmětu, který směřuje k jiným cílům – přispět k osobnostnímu rozvoji dítěte.

Pojetí aktivizujících metod ve výtvarné výchově a jejich uchopení budoucím učitelem

V textu jsme se zmínili o problematice potlačování osobitosti projevu dítěte dané specifiky výtvarné typologie. Dítě se od raného věku může vyjadřovat různými výtvarnými prostředky, mnohdy je však výtvarný projev spojován především s kresbou. Pokud chceme respektovat kreslířskou typologii, je třeba dítěti nabízet i další plošné a prostorové prostředky tvorby. Stehlíková Babyrádová (2014) nabízí metody rozvíjející práci s plochou u předškolního dítěte. Doporučuje např. kresbu šrafovanou na nerovném podkladu – kombinaci spontánní kresby s frotáží, kresbu několika barevnými tužkami najednou, kresbu přímo na zeď s využitím náhodných skvrn podkladu, kresbu na plátno křídami nebo na černý textilní podklad (například zahradní fólie) bílou křídou. Uvádí i metody rozvíjející vyjadřování objemu (kresba nebo malba toho, co je uvnitř nějakého předmětu, figury, objektu). Doporučuje i kresbu, malbu nebo modelování motivů překračujících měřítko velikosti lidské postavy či fantazijní náměty. Zobrazování tvaru může probíhat nejen jednoduchou kresbou, ale i koláží z vytrhaných nebo vystříhaných tvarů. Vhodná je i práce s asociacemi, hledání významu v náhodném tvaru. Stehlíková Babyrádová (2014, s. 77) doporučuje i hledání tvaru (např. modelováním z ruky), asambláž z „předpřipravených“ tvarů, například odřezků dřeva apod. Ke znázornění prostoru může dítě využívat nejen kresby či malby, může zahrnovat i konceptuální etudy (např. land-artovou, body-artovou) nebo tvorbu instalací (pojednání prostoru určitými materiály). Mezi metody rozvíjející práci s barvou zařazuje Stehlíková Babyrádová manipulaci s barevnými předměty, využití klasických malířských prostředků, malbu pastelkami, hru s akvarelovými a temperovými barvami, barevný rozhovor apod. Jako podklad doporučuje nejen dvojrozměrný materiál, ale i nalezené trojrozměrné objekty. Nabízí i metody rozvíjející smysl pro kompoziční principy (2014, s. 73 – 80). Můžeme doplnit, že poznávání výtvarného jazyka by mělo probíhat formou hry, výtvarných experimentů. Hra je totiž akcentována i kurikulárním dokumentem jako přirozená metoda předškolního vzdělávání. RVP PV (2021, s. 8) uvádí, že učební aktivity by měly *probíhat především formou nezávazné dětské hry, kterou se dítě zabývá na základě svého zájmu a vlastní volby*. Hra jako vyučovací metoda by měla sehrávat důležitou roli také u dětí mladšího školního věku. Nové poznání pak přirozeně vyplývá z autentické zkušenosti dítěte. Metodická doporučení Stehlíkové Babyrádové (2014) se netýkají pouze

výtvarných prostředků. Autořka hovoří také o metodách senzibilizujících, probouzejících propojování smyslů, či metodách explorační námětových okruhů např. formou grafického deníku, výtvarného vyprávění. Popisuje i metody rozvíjející dialog mezi dítětem a dospělým, komunikaci mezi dětmi, metody rozvíjející sociální vazby (2014, s. 82 – 85). Tyto metody vyžadují učitele citlivého, empatického, vnímavého, který přijímá dítě jako partnera vzdělávacího procesu. I proto je třeba rozvíjet u studentů tyto dovednosti. Měli by být i dobrými pozorovateli, všimnout si toho co, dítě zajímá, těžit z jejich spontánních činností. Můžeme uvést konkrétní příklad, kdy studentka oboru učitelství pro mateřské školy (Jana L., 2022) na pedagogické praxi pozorovala spontánní výtvarnou hru dětí s toaletním papírem, který se v prostoru rozmotal a vytvořil pro ně zajímavé tvary. Tato situace ji motivovala zkoumat s dětmi i jiné materiály, které se mohou „rozmotávat“. Využila např. provázku jako prostředku hry – z ní vyplynula její vlastní potřeba realizovat akční malbu tímto materiálem. Jak konstatuje, sama tvořila v čase, kdy děti po obědě spaly. Do gest, která byla zpočátku velmi dynamická, postupně promítla vlastní zklidnění, pohodu, kterou jí tvorba přinesla. Tuto skutečnost dokumentuje i její záznam tvůrčího procesu. Do akční malby následně zapojila i svého psa, který si rád hraje s vodítkem, tahá ho po zemi. Díky této neobvyklé spolupráci vznikla i netradiční malba přírodním materiálem (bahňem) na textilním podkladu. Tato zkušenost změnila i její uvažování, jaký prostor má nabízet dětem. Že je podstatný tvůrčí proces, ve kterém se promítají vlastní emoce a představy tvůrce. Budoucí učitelé by tedy měli prostřednictvím profesní přípravy a příkladů praxe sledovat, jaká je realita výtvarné výchovy, být schopni praxi reflektovat a identifikovat jevy, které jsou pro ně nejen inspirativní, ale i alarmující (jak by výtvarná výchova probíhat neměla). Jen tak mohou pracovat na proměnách vlastní implicitní teorie učitele a následně ovlivňovat realizaci vzdělávacích cílů. Tento náročný úkol proto stojí před profesní přípravou budoucích učitelů, která by jim měla ukázat nejen nové možnosti, jak učit výtvarnou výchovu, ale vést je i k odpovědnosti za kvalitu výuky jednoho z předmětů, který by měli kompetentně vyučovat. Můžeme uvést příklady intervencí, které cíleně reagovaly na popsání jevy. Probíhaly v praktických disciplínách a v rámci didaktické přípravy budoucích učitelů na PdF MU v podzimním semestru 2022. Záměry autorek textu, které tyto intervence koncipovaly, směřovaly k ovlivnění vlastní zkušenosti studentů s tvorbou. Autenticita tvůrčího procesu i výstupů z tvorby měla následně proměnit i přístup k žákům v rámci souvislé pedagogické praxe.

Uvádíme příklady aktivit, které přinesly studentům nejen nové zážitky z tvorby, ale současně je přiměly přemýšlet o procesu tvorby, uvažovat o přínosu dané aktivity. Přispěly také k znovunabytí vlastního „výtvarného sebevědomí“, že vědomí či znovunabytí tzv. přesvědčení o vlastní účinnosti (self-efficacy) je důležitým prvkem profesní přípravy v rovině osobnostně kultivující, která v případě výtvarné výchovy akcentuje především požadavek tvořivého učitele. Smyslem nabízených aktivit je navracet studenty k jejich vlastním zdrojům tvořivosti tak, aby zakusili ponoření do výtvarného procesu, dokázali výtvarně

vyjádřit něco bytostně vlastního a zpětně se navraceli z tomuto zážitku, reflektovali jej, znovu jej prozkoumávali a vykládali. Cílem není vyzkoušet si nové a atraktivní výtvarné techniky, naučit se rukodělné či metodické výtvarné postupy (např. naučit se kreslit postavu apod.), ale naopak používat běžné, zcela dostupné a základní výtvarné vyjadřovací prostředky k výtvarnému objevování, které mají východisko v běžných tvůrčích spontánních činnostech. Např. aktivita, která využívala sypký materiál (teraristický jemný černý písek) jako výtvarný vyjadřovací prostředek, mohla připomenout studentům jejich rané zážitky spojené s dětským objevováním a hrou s tímto médiem. Tvořivé činnosti s pískem, které byly provázeny zpočátku smyslovým vnímáním náhodně vzniklých tvarů a jejich následným záměrným dotvářením s využitím základních, hapticky orientovaných dovedností, dospělo v závěru k subjektivnímu plošnému či reliéfnímu vizuálnímu vyjádření. Cílem byl rozvoj smyslového vnímání, materiálová explorace a objevování prostoru pro vlastní originální řešení výtvarného úkolu, který po volném experimentu navazoval. Velkoformátová plocha papíru položená přes celou podlahu místnosti nejprve vybízela k „narušení“ černou stopou písku a také ke sdělování, porovnávání vlastních myšlenek a pocitů spojených s počátkem tvůrčího procesu. Jak působí prázdnota formátu na diváka? Jak může působit na umělce? Jaké by to bylo, a jaké je ve skutečnosti, uskutečnit první zásah? Studenti vstupovali většinou do bílé plochy v kontextu s povědomím o principech gestické akční malby. „Rozrušovali“ bílý podklad sypaním či vrháním písku na plochu, přesypávali spolu, či každý postupně, písek rytmickými pohyby. Nechávali „malovat či kreslit“ náhodné tvary a linie mechanické pohyblivé hračky (v kontextu s tvorbou Petra Nikla), které umístili na papír s pískem. Dále pak reagovali na náhodně vzniklé tvary a na základě vzniklých skvrn, ohraničení, linií a ploch dotvářeli podle vlastní fantazie a v asociaci na Boudníkovu uměleckou tvorbu vzniklé obrazce do konkrétnějších podob. Důležitou roli hrála smyslová citlivost a intuitivní navazování na jemnost, práce s “náznakem”, inspirace rozmanitostí a měkkostí forem, jež tvořila písková vrstva. Experimentovali s výtvarnými nástroji, nejprve náhodně a pak záměrně rozvíjeli dovednost kresby či malby, kterou při práci s pískem nabývali. Destrukce, transformace, metamorfóza a rekonstrukce se staly pojmy, které definovaly průběh tvůrčího procesu. Jednalo se o výukovou jednotku s dostatkem času (3 hod), která obsahovala několik iniciačních zadání a reflektivní zastavení a zpětné přemýšlení nad procesem. Výtvarné činnosti byly v několika různých časových i obsahových variacích provedeny se studenty učitelství pro mateřské školy i pro 1. stupeň základní školy. Některé výtvarné úkoly byly určeny celé skupině studentů jiné předpokládaly spíše individuální zaujetí, ale vždy byla umožněna velká míra svobody ve volbě či možnostech samostatně zadání rozšiřovat, variovat, dle vlastního rozhodnutí. Vyučující byl v pozici „průvodce“ procesu, který inicioval tvůrčí situace, reagoval flexibilně na změny, udržoval bezpečné prostředí, vedl reflexní dialog či nechával prostor pro vzájemnou komunikaci, umožňoval objevovat a iniciativu přenechával studentům. Tato nová zkušenost se následně odrazila i v nabídce výtvarných činností v rámci pedagogické praxe studentů. Nešlo pouze o mechanické

přenesení postupu, jak s pískem tvořit, ale i o facilitaci tvůrčího procesu jako komplexního celku. Např. činnost realizovaná s dětmi v mateřské škole, kterou připravila jedna ze studentek, reagovala na dění v přírodě – čerstvě napadl sníh, byl mráz a vítr rozfoukávat sníh na školní zahradě. Jak dále popisuje studentka (Kateřina N., 2022), děti pozorovaly výrazné změny v přírodě a samy si o počasí a jeho náhlých změnách přirozeně povídaly. Vyslechly i motivační příběh o královně Zimě, Mrazu a paní Meluzíně. Příběh děti nasměroval nejen k hrám s modrým pískem, ale i malbě a následně prostorové tvorbě (nabídka výtvarných činností). Studentka tak naplnila potřeby diferenciací v heterogenní třídě – nejmladší děti si mohly výtvarně pohrát s materiálem a slovně interpretovat vzniklé stopy či tvary, uplatnit vlastní představivost a fantazii. Starší děti měly příležitost realizovat malbu prstovými barvami, která byla umocněna poslechem písní se zimní tematikou. Měly možnost tvořit na velký formát, reagovat na rytmus nebo melodii barevnou stopou, vnést do plochy konkrétní motivy, které mají spojené se zimou. V průběhu tvorby i po jejím dokončení děti měly spontánní potřebu o své tvorbě komunikovat, sdělovat zážitky, které jim malba přinesla nebo připomněla. Studentka vytvořila i nabídku pro prostorovou tvorbu. Děti z nabízeného materiálu (např. odštířků starých látek) vytvořily objekt – Zimní královnu. Jak popisuje studentka, při tvorbě spolupracovaly, u práce se střídaly. Postupně přicházely děti různého věku, pokud je činnost nezaujala, odcházely a věnovaly se jiným aktivitám. Učitelka je do aktivity nenutila, měly totiž příležitost se k tématu vyjádřit jinými prostředky. Tvořící děti pak živě komunikovaly, odkud Zimní královna přišla, proč je oblečená právě do těchto šatů, komu vládne a jak ovládá počasí. Děti také přemýšlely, co asi bude dělat v noci, až bude ve školce sama. Projevila se tak témata, která děti řeší, která je zajímají. Ta se mohla následně promítnout i do další vzdělávací nabídky, projektované učitelkou. Můžeme tedy konstatovat, že nové zkušenosti a odborné poznatky studentka promítla do činností, které jsou smysluplné, které dítě nejen obohatí o zážitek z tvorby, ale umožní dítě přirozeně a přiměřenou formou vzdělávat. Studentka také zaznamenala reakce dětí, které potvrzovaly, že činnosti, které počítají s jejich aktivním přístupem, vyhledávají a tvořivě je rozvíjejí. Získávání vlastních tvůrčích zážitků, prožití radosti z tvorby, reflexe vlastního tvůrčího procesu tak přispělo nejen k uvědomění si vlastního tvůrčího potenciálu, ale současně vedlo k přemýšlení nad procesem tvorby, k uvažování nad přínosem dané činnosti ve vzdělávací praxi studentů učitelství.

Závěr

Hledání cesty pro zkvalitnění praxe výtvarné výchovy je motivováno snahou obhajovat její přínos ve vzdělávání. Vzhledem k tomu, že se objevují argumentace pro změnu kurikulárního dokumentu ve prospěch jiných vzdělávacích oblastí a jsou akcentovány nové kompetence dítěte, které mají být na všech stupních vzdělávání rozvíjeny, je nezbytné, aby výtvarná výchova dítěti

nabízela smysluplný obsah a přispěla k naplnění těchto obecnějších cílů. Nesmí však ztratit svá specifika, které jsou odrazem kultury a umění a slouží rozvoji dítěte. Realizované výzkumy potvrzují, že reformní snahy nezajistí pouze inovované kurikulární dokumenty. Stěžejní je role učitele. I proto je třeba zkoumat praxi výtvarné výchovy a hledat prostředky, které vybaví budoucí učitele nejen potřebnými odbornými oborovými znalostmi a dovednostmi, ale promění i jejich představy o obsahu výtvarné výchovy, kterou sami poznali. Profesní příprava by totiž měla pozitivně ovlivnit jejich „vlastní účinnost“, sebedůvěru ve vlastní schopnosti, šance na dosažení očekávaného výsledku – být kompetentním učitelem výtvarné výchovy.

Bibliografie

- Bandura, A. (2006). Social cognitive theory of human development. In: HUSEN, T, POSTLETHWAITE, T. N. (eds.) *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press. s. 5513-5518. ISBN 978-00-8041-0463.
- Cikánová, K. (2002). Pokleslá tvorba aneb jabloňové květy z popcornu. In: *Výtvarná výchova*. 2002, 42 (3), 9 – 11.
- Lindsay, G. (2021). Visual arts pedagogy in early childhood contexts: The baggage of self-efficacy beliefs, pedagogical knowledge and limited pre-service training. In *Australasian Journal of Early Childhood*. 2021, 46 (1), 80 – 92. <https://doi.org/10.1177/1836939120979061>
- Novotná, P. (2020). Bezprostřední expresivita výtvarného projevu předškolních dětí: Význam vývojových a typologických aspektů pro učitele. Význam vývojových a typologických aspektů pro učitele. In *Expresivita vo výchove III*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2020. 82 – 100. ISBN 978-80-223-4931-4.
- Novotná, P.; Lomičová, E. (2022). Výtvarné vzdělávání ve školní praxi – sen a skutečnost. In *CREA-AE 2022 – Creative reflexive emotional alternative art education, Kreatívne reflexívne emocionálne alternatívne – umelecké vzdelávanie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2022. 48 – 55. ISBN 978-80-223-5505-6.
- Píšová, M., Kostková, K., Janík, T. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích, případové studie tvorby kurikula. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN: 978-80-87000-81-6.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2021). Praha: MŠMT, 2021.
- Řepa, K. (2019). Instantní výtvarka. In *Kvalita ve výtvarné výchově*. Olomouc: Česká sekce INSEA, 2019. s. 160 – 170. ISBN 978-80-904268-7-0.
- Slavík, J., Lukavský, J. (2012). Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce (na příkladu výtvarné výchovy). In *Orbis scholae*. 2012, 6 (3), 77 – 97. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.33>

- Stadlerová, H., Novotná, P., Ovčáčková, J., Sommerová M., Strouhalová M. (2020). *Uměním tě proměním. Výtvarné činnosti a jejich přínos preprimárnímu vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2020. 206 s. ISBN 978-80-210-9745-2. ISBN 978-80-210-9746-9 (el. verzia). <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9746-2020>
- Stehlíková Babyrádová, H. (2014). *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 108 s. ISBN 978-80-244-3818-4.
- Šobáňová, P. (2012). „Co doopravdy jest“ aneb vztah teorie a praxe ve výtvarné výchově. In *Pedagogická orientace*. 2012, 22(3), 404 – 427. <https://doi.org/10.5817/PedOr2012-3-404>
- Šobáňová, P. (Ed.) (2016). *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy : Reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Česká sekce INSEA, 2016. 237 s. ISBN 978-80-904268-1-8.
- Štěpánková, K. (2015). *Výzkum tvořivosti jako ontického kulturně kritického fenoménu v prostoru výtvarné výchovy*. (Disertační práce). Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. 2015, 171 s.
- Štěpánková, K. (2019). Kvalita ve výtvarné výchově z pohledu studentů. In *Kvalita ve výtvarné výchově*. Olomouc: Česká sekce INSEA, 2019. 69 – 85. ISBN 978-80-904268-7-0.

Doc. PaedDr. Hana Stadlerová, Ph.D.

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 7, 603 00 Brno, Česká republika
stadlerova@ped.muni.cz

Mgr. Bc. Pavla Novotná, Ph.D.

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 7, 603 00 Brno, Česká republika
novotna.pavla@ped.muni.cz

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.2.138-150>

Špecifiká výskumných metód v špeciálnej pedagogike

Specifics of Research Methods in Special Pedagogy

Viktor Hladush

Abstract

The purpose of the publication is theoretical analysis of research methods in special pedagogy. The authors studied a large array of diploma works of higher education applicants and analyzed the methods by which they study special pedagogical problems. The essence and significance of theoretical, empirical, computational methods of scientific research are clarified, their specifics and features of application in special pedagogy are highlighted.

Keywords: Special pedagogy. Methodology. Research methods. Pedagogical experiment.

Úvod

Proces poznávania akéhokoľvek javu v špeciálnej pedagogike ako základ vedeckého výskumu musí byť komplexný a zároveň si vyžaduje koncepčný prístup založený na určitej metodológii, t. j. na využití viacerých výskumných metód. V súčasnej etape rozvoja špeciálnej pedagogiky narastá úloha metodiky pri riešení výskumných problémov a získavaní nových poznatkov. K niekoľkým významným dôvodom, z ktorých vyplýva daná špecifickosť špeciálnej pedagogickej vedy môžeme zaradiť, napríklad: zložitosť štruktúry teoretických a empirických poznatkov, spôsoby ich zdôvodňovania a overovania; jasné chápanie skúmaných pedagogických javov, ich vzájomné prepojenie a vzájomné ovplyvňovanie; predstava o ideálnom modeli fungovania skúmaných javov a spôsoby jeho dosiahnutia.

Výskumné metódy

V predmetnej štúdií boli použité teoretické metódy: analýza, syntéza, zovšeobecnenie; empirické metódy: štúdium dokumentov; štúdium produktov činnosti (kvalifikačné práce študentov magisterského študijného programu špeciálnej pedagogiky), a v neposlednom rade obsahová analýza textov a/alebo dokumentov.

Stav vedeckého vývoja problému

Problém metód sa týka každej oblasti ľudskej činnosti. Zlepšovanie metód znamená zlepšovanie a zvyšovanie efektívnosti činnosti. Chrykov (2013) tvrdí, že metóda v najvšeobecnejšom zmysle je určitý spôsob skúmania problému alebo úlohy. K tomu však treba dodať, že metóda je aj určitý systém pravidiel, princípov a techník na skúmanie javov a zákonitostí vývoja prírody, spoločnosti a myslenia, či činnosti človeka. Doteraz neexistujú vedecké štúdie, ktorých predmetom výskumu by bola metodika špeciálnej pedagogiky na Ukrajine a v Slovenskej republike. Špeciálna pedagogika v týchto krajinách využíva vo svojej výskumnej činnosti metodológiu všeobecnej pedagogiky (Kraevsky, 2006). Študenti vstupujúci do role výskumníkov v svojich kvalifikačných prácach uvádzajú len rozsah použitých metód a ich všeobecnú charakteristiku. V súčasnom štádiu to nie je postačujúce, naopak je potrebné zaoberať sa týmito otázkami zásadnejšie, pretože práve metódy výskumu určujú hĺbku a spoľahlivosť výsledkov, ich praktický a teoretický význam.

Výsledky výskumu

Špecifickosť výskumnej činnosti je do veľkej miery daná metódami. Na zistenie praktického stavu využívania metód pedagogického výskumu bolo vybraných a analyzovaných 218 kvalifikačných prác pedagogického stupňa "magister špeciálnej pedagogiky" vysokých škôl Slovenska (SK) a Ukrajiny (Ukr). Konkrétne išlo o 97 kvalifikačných práce realizovaných študentmi z Ukrajiny a 121 kvalifikačných prác študentov zo Slovenskej republiky. Počas realizácie tejto úlohy boli zostavené zoznamy výskumných metód, stanovené kvantitatívne ukazovatele využívania každej z nich a vykonaná ich klasifikácia z rôznych dôvodov: podľa úrovne využívania, zamerania výskumu na riešenie špeciálnopedagogických problémov, podľa času využívania.

V prevažnej väčšine prác autor využíva teoretické metódy výskumu: analýzu, syntézu, komparáciu, zovšeobecnenie, indukciu, ale robia to spontánne, intuitívne (bližšie Tabuľka 1).

Tabuľka 1: Použitie teoretických metód

Študenti vysokých škôl	Teoretické metódy použité vo výskume (%)						
	analýza	syntéza	abstrakcia	zovšeobecnenie	klasifikácia	indukcia	odpočet
Ukr	40	32	82	64	-	52	8
SK	28	36	82	68	-	50	4

Zdroj: vlastné spracovanie

Výskumníci vo svojich kvalifikačných prácach necharakterizujú tieto metódy, požiadavky na ich použitie, ich nevyhnutnosť a výhody. Limitom posudzovaných prác je fakt, že pri aplikácii teoretických metód chýba hodnotiaci postoj výskumníka k teoretickým východiskám, ktoré má analyzovať a komparovať. Treba poznamenať, že teoretické záverečné práce v rozsahu 100 % kvalite spracovania nie sú odovzdávané často. Je to pravdepodobne spôsobené aj tým, že posudzované záverečné práce si vyžadujú vysokú teoretickú prípravu študenta, jeho schopnosti a zručnosti rozčleniť skúmaný celok na zložky, vyzdvihnúť znaky a vlastnosti javu, stanoviť súvislosti, dokázať rozdiely a špecifiká a v neposlednom rade aj znalosť cudzieho jazyka.

V kvalifikačnej práci študenta špeciálnej pedagogiky, najmä magisterského štúdia, má mimoriadny význam výskumná časť, t. j. používanie empirických metód. Štúdium a analýza uvedených prác umožňuje vyhodnotiť výsledky aplikácie týchto metód (bližšie Tabuľka 2).

Tabuľka 2: Použitie empirických metód

Študenti vysokých škôl	Empirické metódy použité vo výskume (%)							
	pozorovanie	štúdium dokumentov	štúdium výsledkov výkonnosti	rozhovor	dotazník	interview	pedagogický experiment	simulácia
Ukr	72	19	53	74	62	54	92	32
SK	72	14	51	75	52	94	12	8

Zdroj: vlastné spracovanie

Výsledky poukazujú na skutočnosť, že prevažná väčšina absolventov si dobre uvedomuje, že najdôležitejšou a najdostupnejšou výskumnou metódou v špeciálnej pedagogike je pozorovanie pedagogických javov. Používa ho prevažná väčšina výskumníkov. Približne 90 % študentov však nemá zručnosti v používaní výsledkov pozorovania, ich správnom popise, interpretácii v prepojení s inými metódami. Metódy štúdia dokumentov, produkty činnosti sa používajú len na 50 %. Z toho vyplýva, že polovica výskumníkov, žiaľ, nechápe význam a prínos týchto metód (ide o metódu skúmania a analýzy výsledkov činností, konkrétne písomných prác, kresieb, atď.), ktoré poskytujú pomerne objektívne výsledky pedagogickej práce pedagogického pracovníka (učiteľa, vychovávateľa) na rozvoj dieťaťa/žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Takmer 80 % absolventov nevyužíva metódu štúdia dokumentov (konkr. osobný spis dieťaťa/žiaka, zdravotná dokumentácia, osobný list klienta atď.), pričom táto metóda umožňuje korektne objasniť progress/regres dieťaťa/žiaka vzhľadom na špeciálnopedagogickú intervenciu.

Študenti (skupina SK) používajú metódu prieskumu. To je nesprávne, pretože takáto metóda neexistuje. Prieskum je skupina metód, ktorá zahŕňa rozhovor, dotazníky. Prieskum sa používa v prevažnej väčšine diplomových prác študentov (90 %). Na jednej strane je to pozitívne, pretože sa získajú informácie potrebné pre výskumníka, na druhej strane je to subjektívne. Metodické odporúčania založené na výsledkoch prieskumu budú diskutabilné.

Dôležitou súčasťou empirickej časti štúdie je využitie metód modelovania a pedagogického experimentu. Modelovanie je to, k čomu chce výskumník dospieť v ideálnom prípade, pedagogický experiment je cesta k ideálu (autorovmu rozvojovému programu) a dokazovanie jeho účinnosti na konkrétnych príkladoch, s kontrolou, porovnávaním a overovaním. Táto metóda je povinná v metodických odporúčaníach pre písanie vedeckých prác tohto druhu na vysokých školách na Ukrajine. Preto prevažná väčšina absolventov používa túto metódu ako hlavnú pri formulovaní metodických odporúčaní pre učiteľov špeciálnych a inkluzívnych vzdelávacích inštitúcií. Hlavným zámerom pri uplatňovaní metódy pedagogického experimentu je vyhnúť sa formalizmu pri tvorbe programu pedagogického pôsobenia (korekčného a stimulačného) a falšovaniu výsledkov diagnostickej práce na všetkých stupňoch práce.

Neoddeliteľnou a dôležitou súčasťou vedeckého výskumu je aj používanie matematických a štatistických metód výpočtu výsledkov. Prečo? Špeciálna pedagogika tvrdí, že je veľmi presná pri výpočte kvality pedagogického pôsobenia na žiaka. To sa dá dosiahnuť len meraním pomocou matematických metód. Výsledky uplatnenia tejto skupiny metód v kvalifikačných prácach uvedené v Tabuľke 3.

Tabuľka 3: Použitie matematických a štatistických metód

Študenti vysokých škôl	Výpočtové metódy použité vo výskume (%)			
	grafická stránka spracovania	používanie tabuľky s výsledkami diagnostiky	zistenie korelácií medzi pedagogickými javmi	identifikácia korelačných rozdielov vo výsledkoch
Ukr	98	86	74	94
SK	98	92	4	8

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 3 potvrdzuje, že matematické a/alebo štatistické metódy sú prítomné vo všetkých štúdiách. Študenti zvyčajne prezentujú výsledky výskumu pomocou grafov a tabuľkových spracovaní. Objektívnosť týchto výsledkov však možno posúdiť len pomocou experimentu. Experiment zahŕňa diagnostickú prácu vyjadrenú v číslach. Čísla umožňujú preukázať koreláciu. Bohužiaľ, používanie výpočtových metód nie je medzi absolventmi vysokých škôl ešte dostatočne rozvinuté. Študenti nerozumejú hĺbke týchto metód

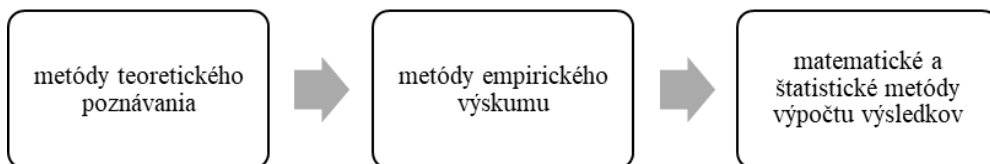
a nemajú základné zručnosti ich aplikácie v procese písania kvalifikačnej práce. Osvojenie si matematických metód výpočtu výsledkov výskumu je dobrou perspektívou pre vzdelávací proces študentov humanitných odborov vysokých škôl.

Diskusia

V súčasnom štádiu vývoja a výskumu problematiky špeciálnej pedagogiky je dôležité určiť podstatu jednotlivých metód. Špeciálnopedagogický výskum by mal zohľadňovať požiadavky všeobecnej metodiky, ktorá vychádza zo zákonitostí špeciálnej pedagogiky a jej osobitostí. Je podmienená a spojená s princípmi a zákonitosťami špeciálnej pedagogiky, s metódami špeciálnopedagogického výskumu. V mnohých vysokých školách na Ukrajine sa odporúča, aby sa v obsahu kvalifikačnej (magisterskej) práce uviedla metodologická časť, v ktorej sa opíšu všetky metódy a techniky použité vo výskumnom procese. Tento prístup prispieva k objektívnemu hodnoteniu znalostí študentov o metodologických nástrojoch výskumu. Podľa Kraevsky (2006) je metóda (z gréckeho *metodos*) v širšom zmysle slova objasňovaná ako “cesta k niečomu”, ide o spôsob výskumu, spôsob poznania, vedomý spôsob dosiahnutia určitého výsledku, realizácie určitých úloh. Chrykov (2017) tvrdí, že pôsobí ako súbor určitých pravidiel, techník, metód, noriem poznávania a konania. Je to systém princípov, požiadaviek, ktorými sa subjekt riadi pri riešení konkrétneho problému, dosahovaní určitého výsledku v konkrétnej oblasti činnosti. Vo filozofickom vnímaní je metóda vnímaná ako špecifický nástroj na riešenie aktuálneho problému, tzn. objavenie objektívnych zákonov reality (Konverský, 2010).

V špeciálnej pedagogike je vhodné uplatňovať tri skupiny výskumných metód, ktoré sme spracovali do schémy.

Schéma 1: Výskumné metódy v špeciálnej pedagogike



Zdroj: vlastné spracovanie

Metódy teoretického poznávania sú logické a historické metódy. Historické metódy (periodizačná metóda, historicko-genetická metóda, historicko-komparatívna metóda, historicko-typologická metóda, historicko-systémová metóda) sú spôsoby poznávania pedagogických javov v procese ich vzniku a vývoja, pri ktorých sa zachováva postupnosť v chronologickom slede, zdôrazňujú sa podmienky, príčiny a tendencie určitých zmien (Chrykov,

2017). Medzi logické metódy patria: analýza, syntéza, abstrakcia, porovnávanie, zovšeobecňovanie, indukcia, dedukcia, analógia, modelovanie (Konverskyi, 2010).

Analýza je rozdelenie predmetu štúdia na jeho zložky na účely ich samostatného štúdia. Spravidla definuje kľúčové pojmy vedeckého problému, upozorňuje na domáce a zahraničné vedecké práce, ktoré tvoria teoretický základ, opisuje rôzne definície pojmového a kategoriálneho aparátu, poukazuje na existujúce rozdiely, hodnotí významné úspechy, ktoré sa uplatnili v praxi, uvádza prípadné autorské definície pojmov.

Syntéza nie je ľubovoľnou, eklektickou kombináciou rôznorodých častí, "kúskov" celku, ale dialektickou jednotou s pridelením podstaty (Konverský, 2010). Analýza a syntéza sú navzájom prepojené.

Abstrakcia je proces myšlienkového odvádzania pozornosti od množstva vlastností a vzťahov skúmaného javu so súčasným vyčlenením vlastností (predovšetkým podstatných, všeobecných), ktoré výskumníka zaujímajú.

Zovšeobecnenie je proces vytvárania všeobecných vlastností a znakov objektov. Úzko súvisí s abstrakciou. Zovšeobecnenie nemôže byť nekonečné. Jeho limitom sú kategórie, ktoré nemajú všeobecný pojem, a preto sa nedajú zovšeobecniť.

Indukcia je logická metóda výskumu spojená so zovšeobecnením výsledkov pozorovania a experimentu a s prechodom myslenia od jednotlivého k všeobecnému. Vedecká indukcia poskytuje spoľahlivé závery vďaka tomu, že sa kladie dôraz na nevyhnutné, prirodzené a príčinné vzťahy.

Dedukcia je prechod v procese poznávania od všeobecného k jednotlivému, odvodzovanie jednotlivého zo všeobecného. Podstatou dedukcie je použitie všeobecných vedeckých princípov na štúdium konkrétnych javov.

V procese poznávania sú indukcia a dedukcia neoddeliteľne prepojené, hoci na určitej úrovni výskumu prevažuje jedna z nich. Pri zovšeobecňovaní empirického materiálu a vytváraní hypotéz vedie indukcia. V teoretickom poznaní je dôležitá predovšetkým dedukcia, ktorá umožňuje logicky usporiadať experimentálne údaje a vytvoriť teóriu založenú na logike ich vzájomného pôsobenia. Pomocou dedukcie je výskum ukončený.

Analógia je zistenie podobnosti niektorých vlastností a vzťahov. Na základe zistených podobností sa urobí príslušný záver – odvodenie na základe analógie. Analógia neposkytuje spoľahlivé, ale pravdepodobné poznanie.

Modelovanie je metóda skúmania objektov na ich modeloch. Model je analógia fragmentu reality, výtvor ľudskej kultúry, pojmové a teoretické obrazy atď. (Obrazcov, 2004).

Uplatnenie širokej škály empirických metód v špeciálnej pedagogike závisí od výskumnej stratégie (Maksymenko, Nosenko, 2008). Vo vede sa používajú tri hlavné výskumné stratégie na testovanie myšlienok a zhromažďovanie nových informácií alebo zdôvodňovanie starých: deskriptívny, korelačný a manipulačný výskum.

Deskriptívna výskumná stratégia

Deskriptívna výskumná stratégia zahŕňa pozorovanie a zaznamenávanie výsledkov pozorovania pedagogických javov tak, ako sa vyskytujú v reálnom svete. Existujú 4 hlavné funkcie deskriptívnej stratégie: 1. Pomáha identifikovať dôležité javy správania. 2. Na základe deskriptívnej stratégie je možné identifikovať hlavné nezávislé premenné pre tieto hlbšie výskumy. 3. Môže naznačiť niektoré zvláštnosti fungovania objektov pozorovania, ktoré by sa mali zaznamenať spolu so špeciálnymi závislými premennými, ktoré sa majú merať. 4. Deskriptívna stratégia sa niekedy môže použiť na skúmanie problémov, ktoré nemožno skúmať pomocou korelačnej alebo manipulačnej stratégie. Deskriptívna (opisná) stratégia zahŕňa zaznamenávanie a meranie javov v ich prirodzenom prejave (tak, ako sa vyskytujú v realite). Často sa používa v počiatočných fázach výskumu.

Hlavné metódy sú:

- pozorovanie (prírodné, skryté, terénne);
- štúdium jednotlivých prípadov (prípadová metóda);
- metóda archivácie;
- prieskumy;
- testovanie (meranie).

Korelácia ako výskumná stratégia

Štúdium jednotlivých prípadov (kazuistik) niekedy vedie k hypotéze o vzťahu medzi pozorovanými špeciálnymi pedagogickými javmi. Ak napríklad špeciálny pedagóg pozoruje, že určitá kategória detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami dosahuje vzdelávacie výsledky rýchlejšie ako iné, prekračuje rámec jednoduchej registrácie a opisu výsledkov svojich pozorovaní a dostáva sa na vyššiu úroveň vedeckého zovšeobecnenia získaných informácií. Táto vyššia úroveň vedeckej analýzy zahŕňa formulovanie určitého prirodzeného vzťahu medzi vývojom dieťaťa a pozorovanými pedagogickými javmi. Závěry o vzťahoch medzi rôznymi javmi možno vyvodit' pomocou stratégie korelačného výskumu. Korelačný prístup sa používa vtedy, keď sa v procese pozorovania identifikujú dva alebo viac aspektov javu, ktoré sa pozorujú u určitého počtu osôb. Úroveň spoľahlivosti vzťahu medzi týmito aspektmi pozorovaní a príslušnými meraniami možno štatisticky určiť pomocou korelačného koeficientu. Hoci sa korelačný výskumný prístup niekedy kritizuje, zostáva cenným nástrojom špecificky pedagogického výskumu, najmä pri štúdiu hodnotenia inteligencie. Korelačná výskumná stratégia sa najčastejšie používa v prípadoch, keď nie je možné manipulovať s niektorým aspektom alebo podmienkou skúmaného javu. Táto stratégia môže byť celkom vhodná aj v tých oblastiach poznania, ktoré ešte nie sú dostatočne preskúmané a kde je potrebné predbežné objasnenie možných premenných. Cieľom korelačnej stratégie je identifikovať pravidelné vzťahy medzi dvoma alebo viacerými premennými. Testujú sa hypotézy o vzťahu medzi javmi.

Hlavné metódy sú:

- korelačná analýza;
- zhluková analýza;
- faktorová analýza.

Manipulačná stratégia

Tretou a najúčinnjšou výskumnou stratégiou je stratégia založená na manipulácii s jednou alebo viacerými nezávislými premennými. Manipulačná stratégia je typom výskumnej stratégie, ktorá je najviac spojená so špecifikami experimentu v špeciálnej pedagogike, pretože na základe uplatnenia manipulačnej stratégie je najvyššia pravdepodobnosť zistenia príčinnno-následného vzťahu medzi pedagogickými javmi. V širšom zmysle sa pojem "experiment" vzťahuje na metódu získavania spoľahlivých, overiteľných a opakovateľných údajov na overenie racionálne formulovanej hypotézy. Podobne ako iné výskumné stratégie (deskriptívna a korelačná), ani manipulatívna stratégia nie je bez určitých problémov, ktoré si vyžadujú osobitnú dodatočnú pozornosť výskumníka. Jedným z problémov je hrozba možného sfalšovania experimentálnych údajov o vplyve nezávislej premennej na závislú premennú v dôsledku prítomnosti nežiaducich vedľajších faktorov, nedostatočnej kontroly experimentálnych postupov a mnohých ďalších hrozieb. Manipulačná stratégia je zameraná na identifikáciu kauzálnych vzťahov medzi dvoma alebo viacerými premennými. Je spojená s používaním experimentu. Výskumník aktívne zasahuje do skúmaného javu, manipuluje s jedným alebo viacerými faktormi a kontroluje ostatné.

Najmä pedagogický výskum bude slabý, ak sa nevyužijú výsledky pozorovania. Pedagogické pozorovanie je cieľené systematické vnímanie a analýza výchovno-vzdelávacieho procesu a jeho hodnotenie na základe vopred vypracovaného plánu (Piatnytska-Pozdnyakova, 2003). Príkladom pedagogického pozorovania je pedagogická analýza a hodnotenie akejkoľvek vyučovacej hodiny. Pozorovanie je cieľené vnímanie udalostí priamo v okamihu ich vzniku (Kraevsky, Berezhnova, 2006). Môže byť osobné (priame) alebo nepriame s využitím informácií získaných rôznymi spôsobmi pozorovania alebo zaznamenávania dôsledkov činnosti účastníkov vzdelávacieho procesu alebo od iných osôb, ktoré tento proces pozorovali. Základom pozorovania je vnímanie ako forma zmyslového odrazu objektívnej reality. Čím je pozorovateľ skúsenejší, tým presnejšie posúdi priebeh pedagogického procesu podľa konkrétnych, často sotva badateľných prejavov. Tón hlasu, pohyby očí, rozšírenie alebo stiahnutie zreničiek, jemné zmeny v komunikácii s ostatnými 2 účastníkmi pedagogického procesu slúžia ako základ pre príslušné závery. Výskumníci vyvíjajú špeciálne systémy, mechanizmy na fixáciu pedagogických javov podľa ich vonkajších prejavov.

Pri vykonávaní pozorovania by mal byť jasne definovaný objekt, metódy registrácie javov a vybrané skutočnosti podľa objektu pozorovania.

Predmetom pozorovania môžu byť špeciálne, pedagogické, psychologické, fyzické, technické, taktické činnosti, rôzne aspekty výchovno-vzdelávacieho procesu alebo činnosti (správanie učiteľa a žiakov, vzťahy medzi subjektmi pedagogického procesu, poznávací činnosť žiakov, kvantitatívne ukazovatele činnosti, kvalitatívne ukazovatele výchovno-vzdelávacieho procesu). V závislosti od objektu pozorovania, jeho úloh, je potrebné pripraviť vhodné spôsoby zaznamenávania výsledkov pozorovania. Môžu to byť vopred pripravené špeciálne protokoly, audio a video zariadenia, meracie prístroje atď. Výhodou pozorovania je, že poskytuje výskumníkovi možnosť skúmať subjekt ako celok, v jeho prirodzenom fungovaní, živých súvislostiach a prejavoch a zároveň získať informácie o detailoch výchovno-vzdelávacieho procesu, ktoré nie je možné získať inými výskumnými metódami (Korovaychenko, 2003). Tieto informácie sú potrebné na objasnenie hypotézy a metodiky výskumu a pedagogické zhodnotenie faktov získaných inými metódami. Napríklad vysvetliť výsledky testovania účastníkov experimentu, načasovanie a kladenie otázok; overenie účinnosti odporúčaní vypracovaných výskumníkom a zavedených do praxe.

Cieľom špeciálnej pedagogiky je poskytnúť vedecky podložený prístup k organizácii vzdelávania detí s vývinovými poruchami. Preto špeciálno-pedagogický výskum zahŕňa zisťovanie úrovne efektívnosti výchovno-vzdelávacieho procesu v špeciálnej škole. To vytvára predpoklady na vykonanie potrebných organizačných, obsahových, didaktických, výchovných a iných zmien. Aby sme sa uistili, ako objektívne a subjektívne faktory ovplyvňujú úspešnosť žiakov v špeciálnej škole alebo v bežnej škole s inkluzívnym vzdelávaním, je potrebné zapojiť sa do tohto procesu. Začlenenie do pedagogického procesu môže byť experimentálne alebo neexperimentálne. Neexperimentálne metódy zahŕňajú tieto výskumné metódy: pozorovanie, prieskum, analýzu dokumentov, štúdium výkonu (archívna metóda), meranie (testovanie), projektívnu metódu atď. Aby sa špeciálne pedagogické javy mohli považovať za vedecké fakty, musia byť vopred overené. Podmienky pre takéto overovanie a reprodukciu sa vytvárajú v procese pedagogického experimentu. Experiment je skúmanie pedagogického javu v umelých podmienkach (Hončarenko, 2010). Typ pedagogického experimentu závisí od cieľov výskumu, termín od zložitosti pedagogického javu a miery zodpovednosti za výsledky (Hicks, 1967). Pedagogický experiment umožňuje odhaliť podstatu a charakter skúmaného javu, faktory, od ktorých závisí jeho úspešný rozvoj, pedagogické podmienky pozitívnych zmien, obsah pedagogického pôsobenia. Ideálny by bol pedagogický výskum, v ktorom sa metódy výskumu kombinujú, vzájomne dopĺňajú a pomáhajú odhaliť pravdu.

Treba poznamenať, že experiment umožňuje odhaliť podstatné súvislosti medzi javmi (Campbell, Stanley, 1963), ktoré sa opakujú, teda odhaliť zákonitosti pedagogického procesu. **V prvej (konštatovacej) etape experimentu** sa vykonáva analýza pedagogických podmienok prevládajúcich

v súčasnej praxi na danú problematiku, diagnostika faktorov (kritérií), pod vplyvom ktorých sa skúmaný jav formuje alebo rozvíja. V záujme objektívnosti štúdie sa kontrolná a experimentálna skupina rozdelia na približne rovnako veľké skupiny a na rovnakú úroveň odbornej prípravy. Výsledky etapy konštatovania by mali poukázať na skutočný stav vecí a aktualizovať problém, ktorý je potrebné zlepšiť. **V druhej (formatívnej) fáze experimentu** sa pre experimentálnu skupinu vypracuje program tvorby alebo rozvoja skúmaného vzdelávacieho javu. Ponúkajú sa špecifické tréningy s využitím špecifických didaktických prístupov, vytvárajú sa nové pedagogické podmienky pre systémové pôsobenie učiteľa na žiakov. V záujme dosiahnutia objektívnych výsledkov sa vzdelávacie aktivity vykonávajú dlhodobo a sú zamerané na zlepšenie konkrétnych faktorov, od ktorých vývoja závisí skúmaný jav. **V tretej (kontrolnej) fáze experimentu** sa vykonáva opakované diagnostické skúmanie niektorých faktorov pedagogického javu v experimentálnej a kontrolnej skupine. Získané výsledky sa porovnávajú s údajmi z úvodnej fázy experimentu, porovnávajú sa zmeny, analyzujú sa a vysvetľujú, vyvodzujú sa závery o účinnosti nápravného a rozvojového programu.

Je potrebné poukázať na skutočnosť, že na získanie objektívnych výsledkov v experimente je potrebné správne určiť kritériá, ktoré ovplyvňujú účinnosť vzdelávacieho procesu (Chrykov, 2017), to znamená, že ide o osobitné ukazovatele, ktorých vplyv môže zmeniť situáciu v tejto otázke. Zásadou výberu kritérií je jednoduchosť a praktickosť. Ak napríklad skúmame kvalitu zvládnutia matematických vedomostí žiakom s mentálnym postihnutím, potom nám na pomoc prichádzajú poznatky z psychológie. Takýmto kritériom môže byť úroveň rozvoja kognitívnej sféry žiaka (pozornosť, pamäť, myslenie). Pomocou diagnostických metód skúmame úroveň rozvoja týchto psychických procesov v súčasnosti. Rozvojový program by mal obsahovať konkrétne cvičenia, úlohy, techniky na korekciu týchto mentálnych procesov. Koniec koncov, ak rozvíjate pamäť, pozornosť, myslenie, môžete nakoniec dosiahnuť úspech vo vzdelávaní a výchove. Úspechy vo vzdelávaní možno ľahko merať pomocou výkazovej dokumentácie alebo kontrolných diagnostických testov. Porovnanie výsledkov experimentálnej a kontrolnej skupiny umožní určiť účinnosť pedagogického vplyvu.

Zámerným a cieľavedomým zásahom do výchovno-vzdelávacieho procesu v pedagogickom experimente sa tak získavajú vedecké fakty, vytvárajú sa preň podmienky v súlade s cieľmi štúdie a neutralizujú sa vedľajšie účinky na jej konečné výsledky. Všetky pedagogické faktory, najmä experimentálne, by mali mať jasne definované kvalitatívne a kvantitatívne charakteristiky (Christensen, 1980). Kvalitatívne charakteristiky sú vyjadrené opisom a slovným hodnotením jednotlivých pedagogických faktorov a kvantitatívne charakteristiky – vo forme skóre alebo metrickeho skóre získaného ako výsledok meraní, ktoré umožňujú štatistické spracovanie výsledkov výskumu a na tomto základe identifikovať vzťah medzi jednotlivými faktormi. V procese výskumu je potrebné usilovať sa o komplexné (kvantitatívne a kvalitatívne) hodnotenie experimentálnych faktorov.

Pri organizovaní výskumu je tiež dôležité mať na pamäti, že každý experiment v špeciálnej pedagogike by mal zabezpečiť nielen realizáciu vedeckých, ale aj praktických cieľov, pretože sa uskutočňuje v reálnom výchovno-vzdelávacom procese, preto je dôležité formulovať odporúčania pre učiteľov (Pylyushenko, 2004).

Nie vždy je možné s istotou predpovedať trvanie pedagogického experimentu. V priebehu štúdie sa môže meniť, pričom sa zohľadňuje potreba jej rozšírenia alebo skrátenia v súlade s výsledkami postupného zberu a spracovania materiálov, ktoré sa vykonávajú po jednotlivých štúdiách alebo ich sériách. Kritériom pre ukončenie experimentu je získanie spoľahlivých výsledkov, ktoré by sa mali určiť na začiatku experimentu.

Metódy matematického a štatistického overovania výsledkov výskumu. V každej štúdií závisí objektivita výsledkov od presnosti merania javov, ich analýzy a spracovania. Štatistické metódy umožňujú systematizovať, vedecky spracovať a prezentovať výskumné materiály, overiť ich vedeckú spoľahlivosť (Glass, Stanley, 1976).

Pri spracovaní materiálov špeciálnopedagogického výskumu sa používajú štatistické metódy, aby sa zo získaných kvantitatívnych údajov získalo čo najviac užitočných informácií. Matematická štatistika je rozsiahly a komplexný systém poznatkov. Nemôžeme očakávať, že každý učiteľ bude tieto vedomosti plne ovládať. Základný súbor jednoduchých štatistických metód však nie je ťažké zvládnuť.

Vhodné použitie týchto metód umožní výskumníkovi po vykonaní prvotného spracovania získať všeobecný obraz o kvantitatívnych výsledkoch svojho výskumu, rýchlo sledovať priebeh výskumu (Burchin, 1994).

Hneď na začiatku však upozorňujeme, že prílišné nadšenie pre štatistiku môže byť dokonca škodlivé, ak sa analýza a zisťovanie príčinných súvislostí nahradí súborom čísel, zložitých vzorcov a odkazov na rôzne matematické tabuľky. Štatistické metódy sa používajú pri plánovaní práce, zhromažďovaní materiálov, spracovaní výskumných materiálov a ich prezentácii (Hays, 1970). Používajú sa v špeciálnej pedagogike na štúdium kvantitatívnej povahy javov. Okrem toho tieto metódy odhaľujú súvislosti medzi skúmanými javmi. Je však potrebné vedieť, že bez ohľadu na to, aká vysoká je pravdepodobnosť takýchto súvislostí, nedávajú výskumníkovi právo uznať ich ako kauzálne vzťahy (Sydorenko, 2001).

Záver

Uvedené metódy vedeckého výskumu nám umožňujú povedať, že metodológiu nemožno obmedziť len na jednu metódu výskumu, pretože každá metóda sa nepoužíva izolovane, ale v kombinácii s inými. Jadrom systému metodologického významu sú princípy, zákony a kategórie špeciálnej pedagogiky, ktoré určujú stratégiu vedeckého výskumu, svojsky stelesnenú

v špecifických formách. Hlavným cieľom každej vedeckej metódy je zabezpečiť úspešné riešenie určitých poznávacích a praktických problémov, rozšírenie poznatkov na základe príslušných princípov (požiadaviek, predpisov atď.).

Bibliografia

- Burchin, M. N. (1994). *Vvedenie v sovremennuju tochnuju metodologiju nauky: struktury system znanyi*. Moskva: Aspekt – Press, 1994. 271 s.
- Hlass, D., Stenly, D. (1976). *Statisticheskye metody v pedagogyke I psyhologyi*. Moskva, Progress, 1976.
- Honcharenko, S. U. (2010). *Pedagogichni doslidzhennia: Metodologichni porady molodym naukovtsiam*. Kyiv-Vinnytsia: Planer, 2010. 308 s.
- Zahviazinsky, V. Y., Stakhanov, R. (2001). *Metodologia y metody psyhologo-pedagogycheskoho issledovania*. Moskva, “Akademyia”. s. 208.
- Rjnversky, A. (2010). *Osnovy metodologii ta organizatsii naukovykh doslidzhen*. Kyiv, Tsentr uchbovoj literatury. s. 352.
- Korovaychenko, Yu. M. (2003). *Alma mater, abo yak staty spravzhnim studentom*. Kyiv, «VMURoL». s. 115.
- Krajevsky, V. V., Berezhnova, E.V. (2006). *Metodologia pedagogyky: novy etap*. Moskva, “Akademia”. s. 296.
- Maksymenko, S. D., Nosenko, E.L. (2008). *Eksperymentalna psyhologia*. Kyiv, Tsentr uchbovoi literatury. s. 192.
- Obraztsov, P. P. (2004). *Metody i metodologia psyhologo-pedagogycheskoho issledovaniya*. Sankt-Peterburh. s. 268.
- Pyliushenko, V. (2004). *Naukove doslidzhennia: orhanizatsia, metodologia, informatsiine zabezpechennia*. Kyiv, Libra. s. 342.
- Platnytska-Pozdniakova, I. (2003). *Osnovy naukovykh doslidzhen u vyshchij shkoli*. Kyiv, Tsentr navchalnoi literatury. s. 115.
- Sydorenko, E. M. (2001). *Metody matematicheskoi obrabotky v psyhologii*. Sankt-Peterburh, Rech. s. 230.
- Khyks, Ch. (1967). *Osnovnye pryntsyipy planirovaniya eksperymenta*. Moskva, Mir. s. 306.
- Khrykov, Ye. M. (2013). *Metodologichni zasady pedagogichnoho doslidzhennia*. Monohrafia. Luhansk, «LNU imeni Tarasa Shevchenka». s. 248.
- Khrykov, Ye. M. (2017). *Metodologia pedagogichnoho doslidzhennia*. Kharkiv. s. 237.
- Campbell, D. T., Stanley, J.C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally. s. 95.
- Christensen, L. B. (1980). *Experimental Methodology*. Boston. s. 71.
- Hays, W. L. (1970). *Statistics for the social sciences*. New York: Holt, Rinehart and Winston. s. 101.

Prof. Viktor Hladush, DrSc.
Katedra špeciálnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
viktor.hladush@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.