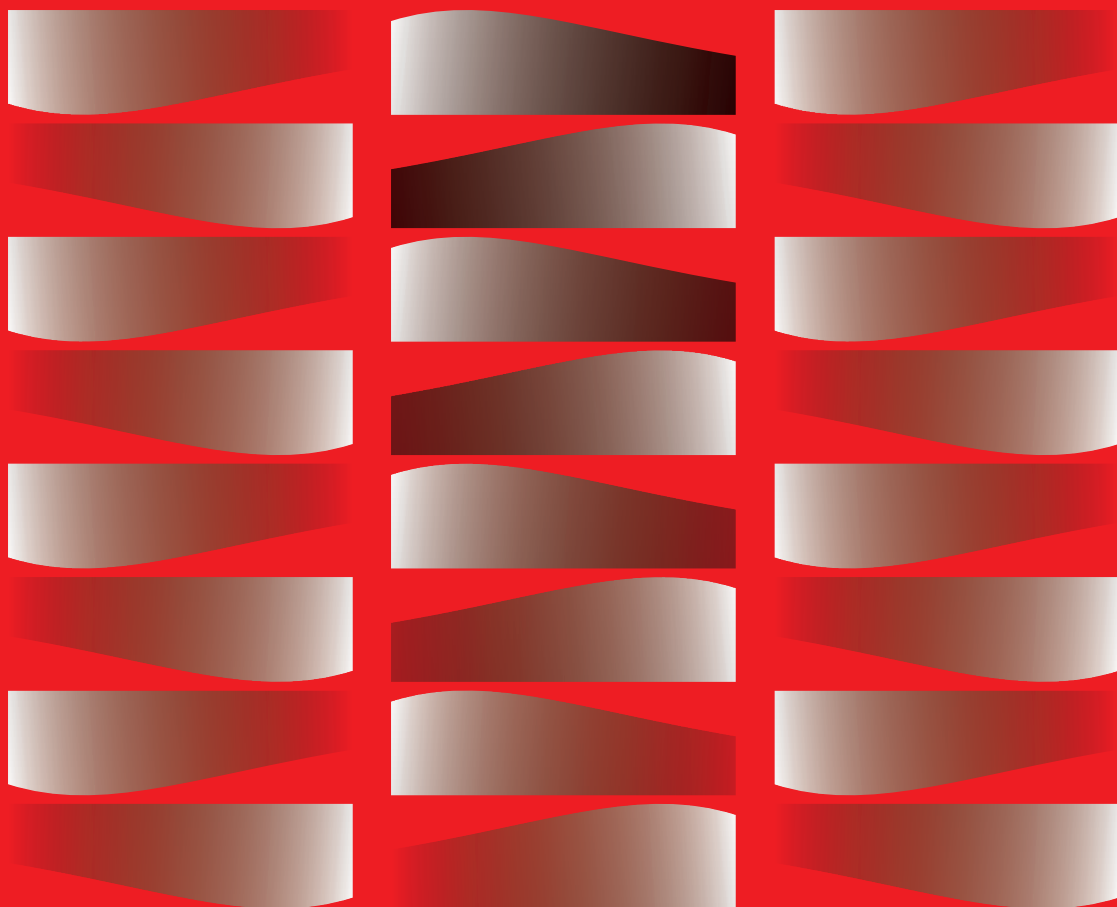


STUDIA SCIENTIFICA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK



/I/ 2024
ROČNÍK XXIII.

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU



**STUDIA SCIENTIFICA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**



Ružomberok 2024

**STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**

Vedecký recenzovaný časopis

Číslo 1, február 2024, ročník 23.

Vychádza 5-krát do roka.

Šéfredaktor:

prof. PaedDr. **Tomáš Jablonský**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

Zástupca šéfredaktora:

prof. PhDr. **Ingrid Emmerová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

Medzinárodná redakčná rada:

prof. PaedDr. **Pavel Doulík**, PhD. – J. E. Purkyně University in Ústí nad Labem (Czech Republic)

prof. PaedDr. **Milan Ligoš**, CSc. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

prof. **Bart McGettrick** – Liverpool Hope University (United Kingdom)

prof. **Pradeep Kumar Misra**, PhD. – Chaudhary Charan Singh University, Meerut (India)

prof. PhDr. **Erich Petlák**, CSc. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

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

prof. PhDr. **Mária PISOŇOVÁ**, PhD. – Constantine the Philosopher University in Nitra (Slovakia)

prof. Dr. **József Bognár** – Eszterházy Károly Catholic University, Eger (Hungary)

prof. PhDr. **Mária Potočárová**, PhD. – Comenius University in Bratislava (Slovakia)

prof. PhDr. **Vladimír Klein**, PhD. – The University of Prešov (Slovakia)

prof. Dr. **Gabriella Pusztai**, D.Sc. habil – University of Debrecen (Hungary)

assoc. prof. **Miklós Bánhidí**, Ph.D. – Hungarian University of Sports Science, Budapest (Hungary)

prof. Dr. **Ricardo R. Uvinha**, Ph.D. – University of Sao Paulo (Brazil)

prof. PhDr. **Karel Rýdl**, CSc. – University of Pardubice (Czech Republic)

prof. **Juan Carlos Torre Puente** – Comillas Pontifical University in Madrid (Spain)

prof. PaedDr. **Milan Valenta**, PhD. – Palacký University Olomouc (Czech Republic)

prof. PhDr. **Míron Zelina**, DrSc. – DTI University in Dubnica nad Váhom (Slovakia)

prof. Dr hab. **Marian Nowak** – Catholic University of Lublin (Poland)

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

doc. PhDr. **Angela Almašiová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

dr hab. **Piotr Mazur** – The University College of Applied Sciences in Chelm (Poland)

doc. PaedDr. PhDr. **Miroslav Gejdoš**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

doc. PhDr. **Albin Škoviera**, PhD. – University of Pardubice (Czech Republic)

Za jazykovú a štylistickú úroveň príspevkov zodpovedajú ich autori.

Výkonný redaktor: PaedDr. Ján Gera, PhD.

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

EV 4416/11



Časopis je indexovaný v databáze ERIH PLUS

(European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences).



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

Katolícka univerzita v Ružomberku

© VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku

Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

IČO: 37-801-279

ISSN 1336-2232

Obsah

Predhovor

Tomáš Jablonský 7

Učenie a vzdelávanie

Stanislav Konečný 11

Spolupráca rodič – škola ako faktor ovplyvňujúci proces tranzície dieťaťa so zdravotným postihnutím do vzdelávacieho systému

Katarína Molnárová Letovancová, Miriam Slaná 23

Triedny učiteľ ako činiteľ komunikačnej súdržnosti pre úspešnú spoluprácu rodiny a školy

Gabriela Siváková 37

Identifikácia problémov vychovávateľov v školskom klube detí

Slavomíra Bellová 45

Pedagogický asistent a jeho participácia na riešení problémov v školskom prostredí

Vlasta Belková 51

Podporné mechanizmy školy ako inštitúcie v inkluzívnom matematickom vzdelávaní

Mária Slavičková, Barbora Vodičková 60

Eliminovanie nežiadúceho správania žiakov voči učiteľovi

Monika Homolová 74

Rozvíjanie expresívnej a receptívnej zložky jazykových zručností u detí s poruchou autistického spektra

Martina Magová 80

Skúsenosti učiteľov so začlenením žiakov s poruchami autistického spektra do inkluzívnej telesnej a športovej výchovy

Lucia Bundová, Dagmar Nemček 86

Rozvíjanie komunikácie a jazykových kompetencií prostredníctvom literárnej výchovy a tvorivých aktivít

Beáta Pošteková, Lukáš Švajlenin 100

Podpora rozvíjania komunikačných zručností u jednotlivcov s mentálnym postihnutím prostredníctvom alternatívnej a augmentatívnej komunikácie

Martina Magová, Barbora Kováčová 109

Publicistické žánre v biblioterapii

Kvetoslava Kotrbová 119

| | |
|--|-----|
| Teoretické východiská neverbálnej komunikácie obrazov vo vnímaní akčnej tvorby v umení | |
| Paula Maliňáková..... | 136 |
| Výtvarná komunikácia v akčnej tvorbe | |
| Daniela Valachová..... | 144 |
| Podpora sociálnej komunikácie v cielej pohybovej dramatizácii žiakov s poruchou autistického spektra | |
| Barbora Kováčová, Martina Magová, Jana Hrčová..... | 154 |
| Teoretický základ humoru vo vzťahu k marketingovej komunikácii | |
| Jana Doaré..... | 166 |
| Analýza gradovaných kariet používaných na vyučovaní matematiky Hejného metódou v prvom ročníku | |
| Lenka Matejčíková, Zuzana Semričová..... | 176 |
| Kooperatívne vyučovanie na hodinách matematiky základných škôl – využívanie, frekvencia, názory učiteľov | |
| Beáta Pošteková..... | 185 |
| Triáda v podloží sveta, človeka, jazyka a komunikácie | |
| Milan Ligoš..... | 195 |
| Používanie IKT pomôcok pri výučbe u učiteľov v slovenských národnostných školách v Maďarsku | |
| Mária Ďurkovská..... | 213 |
| Edukačné programy so zameraním na výchovu k zdraviu na primárnom stupni vzdelávania s akcentom na racionálnu výživu | |
| Zuzana Fečíková..... | 227 |
| Výchovná zložka v učebnici Júliusa Špaňára „Latinčina pre gymnáziá“ | |
| Tomáš Hamar, Mária Šibalová..... | 235 |
| Sociální znevýhodnění jako faktor interakce mezi učiteli a žáky | |
| Jan Tirpák, Zdeněk Svoboda, Kristýna Volfová, Kateřina Řimnáčová ... | 251 |

Contents

Preface

Tomáš Jablonský 9

Learning and Education

Stanislav Konečný 11

Parent-School Cooperation as a Factor Influencing the Transition Process of a Child with a Disability into the Education System

Katarína Molnárová Letovancová, Miriam Slaná 23

The Class Teacher as an Agent of Communicative Cohesion for Successful Family-School Cooperation

Gabriela Siváková 37

Identification of Problems of Educators in the School Children's Club

Slavomíra Bellová 45

Teaching Assistant and his/her Participation in Solving Problems in the School Environment

Vlasta Belková 51

Support Mechanisms of the School as an Institution in Inclusive Mathematics Education

Mária Slavičková, Barbora Vodičková 60

Elimination of Undesirable Behavior of Students Towards the Teacher

Monika Homolová 74

Development of the Expressive and Receptive Components of Language Skills in Children with Autistic Spectrum Disorder

Martina Magová 80

Teachers' Experiences with the Inclusion of Pupils with Autism Spectrum Disorders in Inclusive Physical and Sport Education

Lucia Bundová, Dagmar Nemček

Developing Communication and Language Competences Through Literary Education and Creative Activities

Beáta Pošteková, Lukáš Švajlenin 100

Supporting the Development of Communication Skills in Individuals with Intellectual Disabilities Through Alternative and Augmentative Communication

Martina Magová, Barbora Kováčová 109

Publicistics Genres in Bibliotherapy

Kvetoslava Kotrbová 119

| | |
|--|-----|
| Theoretical Origin of Nonverbal Communication of Images in the Perception of Action Creation in Art | |
| Paula Maliňáková..... | 136 |
| Visual Communication in Action Creation | |
| Daniela Valachová..... | 144 |
| Supporting Social Communication in Intentional Movement Dramatization of Pupils with Autism Spectrum Disorder | |
| Barbora Kováčová, Martina Magová, Jana Hřčová..... | 154 |
| Theoretical Background of Humour Concerning Marketing Communication | |
| Jana Doaré..... | 166 |
| Analysis of Graded Cards Used in the Teaching of Mathematics by the Hejný's Method in the First Grade | |
| Lenka Matejčíková, Zuzana Semričová..... | 176 |
| Cooperative Teaching in Primary School Mathematics Lessons – Use, Frequency, Teachers' Opinions | |
| Beáta Pošteková..... | 185 |
| The Triad in the Bedrock of Understanding the World, Man, Language and Communication | |
| Milan Ligoš..... | 195 |
| The Use of ICT Aids in Teaching by Teachers in Slovak Ethnic Schools in Hungary | |
| Mária Ďurkovská..... | 213 |
| Educational Programs of Health Education at the Primary Level of Education with an Emphasis on Rational Nutrition | |
| Zuzana Fečíková..... | 227 |
| Educational component in Július Špaňár's textbook “Latin for Grammar Schools” | |
| Tomáš Hamar, Mária Šibalová..... | 235 |
| Social Disadvantage as a Factor in Teacher-Student Interaction | |
| Jan Tirpák, Zdeněk Svoboda, Kristýna Volfová, Kateřina Řimnáčová ... | 251 |

Predhovor

Vedecké štúdie v predloženom časopise Studia Scientifica Fakultatis Paedagogicae 1/2024, ktorý držíte v rukách, sú zamerané na proces učenia a vzdelávania v inkluzívnej spoločnosti. Základným atribútom všetkých štúdií je podpora, pomoc a rozvoj každého účastníka bez ohľadu na výnimočnosť.

Dané číslo predmetného časopisu je koncipované do viacerých blokov.

Prvý blok je obsahovo zameraný na **učenie a vzdelávanie** (Konečný) a na jednotlivé profesie, ktoré sú súčasťou školy ako inštitúcie zabezpečujúcej výchovu a vzdelávanie v rámci každého vývinového obdobia v živote človeka. Konkrétne sa dočítate o podpore v rodine v ranom období dieťaťa (Molnárová Letovancová, Slaná), o pozícii triedneho učiteľa a možnostiach v rámci spolupráce rodič – učiteľ (Siváková), o vychovávateľovi a identifikovaných problémoch, ktoré sú významnými pre samotný rozvoj tejto profesie (Bellová) a o asistentovi učiteľa ako nevyhnutnej súčasťi inklúzie v prostredí školy (Belková).

V poradí *druhý blok* obsahuje štúdie, ktoré prezentujú rôznorodé **prístupy, možnosti a výskumné zistenia v podpore jednotlivca/jednotlivcov**. Konkrétne dve štúdie popisujú inkluzívne prístupy počas výchovno-vzdelávacieho procesu v rámci matematiky (Slavíčková, Vodičková), alebo poukazujú na eliminovanie nežiadúceho správania sa v kolektíve detí (Homolová). Súčasťou tohto, obsahovo zaujímavého bloku, sú štúdie popisujúce deti a žiakov s poruchou autistického spektra pri rozvíjaní jazykových kompetencií (Magová) a taktiež podporovanie žiakov s poruchou autistického spektra na hodinách telesnej výchovy (Bundová, Nemček).

Tretí blok prináša náhľady a zistenia autorov na **využívanie komunikácie** v súvislosti s konkrétnym druhom umenia, alebo špecifického riešenia problému. Ide o štúdiu prezentujúcu paralelu komunikácie v priestore literatúry (Pošteková, Švajlenin), alebo ďalšia štúdia popisuje komunikáciu ako podporu v priestore stimulácie jazykových a komunikačných kompetencií (Magová, Kováčová). Súčasťou tohto bloku je aj využívanie komunikácie v písanej podobe v rámci biblioterapie ako terapeutického konceptu pomoci (Kotrbová). Na výtvarnú komunikáciu v priestore akčného umenia sú zamerané štúdie (Maliňáková, Valachová), ktoré nenechajú na pochybách, že samotná výtvarnosť je podporou a hnacím motorom človeka bez ohľadu na jeho prežívanie. Prepojenie komunikácie, pohybu a dramatického stvárnenia je jedinečnou štúdiou orientujúcou sa na podporu žiakov s poruchou autistického spektra (Kováčová, Magová, Hřčová). Posledným príspevkom tohto bloku je poukázanie na humor ako súčasť komunikácie v marketingu (Doáre), s dôrazom na výhody či potenciálne riziká využívania humoru v komunikácii.

V poslednej časti autori (Matejčíková, Semričová, Pošteková, Ligoš, Ďurkovská, Fečíková, Hamar, Šibalová, Tirpák, Svoboda, Volfová, Řimnáčová) popisujú a analyzujú špecifické didaktické javy a procesy, ktoré majú významný vplyv na školskú edukáciu.

Teoretické a výskumné príspevky jednoznačne majú ambíciu byť nápomocnými pri pokračovaní ďalšieho výskumného bádania v danej oblasti a zároveň aj svojím obsahom rozšíria profesijné kompetencie vo vzťahu k človeku a k prostrediu, v ktorom existuje.

Prajem všetkým čitateľom príjemnú cestu za poznávaním toho, čo nám autori príspevkov inšpiratívnym spôsobom prezentujú. Predpokladám, že analýzy, návrhy spracované v tomto periodiku prinesú pre čitateľa mnoho konštruktívnych podnetov.

Prof. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

Preface

The scientific studies in the presented journal „*Studia Scientifica Fakultatis Paedagogicae*” 1/2024, which you are holding in your hands, are focused on the process of learning and education in an inclusive society. The basic attribute of all studies is the support, assistance and development of each participant, regardless of exceptionality.

The issue of the magazine is divided into several blocks.

The content of the first block is focused on learning and education (Konečný) and on individual professions that are part of the school as an institution providing education and training within each developmental period in a person's life. Specifically, you will read about support in the family in the early life period of a child (Molnárová, Letovancová, Slaná), about the position of the class teacher and the possibilities of parent-teacher cooperation (Siváková), about the educator and identified problems that are significant for the development of this profession (Bellová) and about the teacher's assistant as an essential part of inclusion in the school environment (Belková).

In its turn the second block contains studies that present diverse approaches, possibilities and research findings in the support of the individual/individuals. Specifically, two studies describe inclusive approaches during the educational process in mathematics (Slavíčková, Vodičková), or point to the elimination of undesirable behaviour in a group of children (Homolová). Part of this block, which is interesting in terms of its content, are studies describing children and pupils with autistic spectrum disorder in the development of language competences (Magová) and also supporting pupils with autistic spectrum disorder in physical education lessons (Bundová, Nemček).

The third block brings insights and findings of authors on the use of communication in connection with a specific type of art or a specific solution to a problem. This is a study presenting a parallel of communication in the area of literature (Pošteková, Švajlenin), or another study describes communication as support in the area of stimulation of language and communication competences (Magová, Kováčová). In this block we also present the use of communication in written form within bibliotherapy as a therapeutic concept of help (Kotrbová). Studies (Maliňáková, Valachová) focus on creative communication in the area of action art, which leave no doubt that creativity itself is a support and a driving force for a person, regardless of their experience. The connection of communication, movement and dramatic representation is a unique study oriented towards the support of students with autism spectrum disorders (Kováčová, Magová, Hřčová). The last contribution of this block points to humour as part of communication in marketing (Doáre), with an emphasis on the benefits or potential risks of using humour in communication.

In the last part, the authors (Matejčiková, Semričová, Pošteková, Ligoš, Ďurková, Fečiková, Hamar, Šibalová, Tirpák, Svoboda, Volfová, Řimnáčová) describe and analyse specific didactic phenomena and processes that have a significant impact on school education.

Theoretical and research contributions clearly have the ambition to be helpful in the continuation of further research in the given field, and at the same time, with their content they will expand professional competences in relation to a person and the environment in which they exist.

I wish all readers a pleasant journey in order to know what the authors of the publications present to us in an inspiring way. I assume that the analyses and suggestions processed in this issue will bring many constructive suggestions for a reader.

Prof. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.11-22>

Učenie a vzdelávanie

Learning and Education

Stanislav Konečný

Abstract

The development of educational sciences in recent decades following major UNESCO initiatives as well as the development of educational policy theory has led to discussions on possible further refinements also in the field of basic concepts, which include the terms learning and education. Although their content is often confused or overlapped, by focusing on education (formal, non-formal and informal) as the institutional side of organisation and on learning (intentional, incidental and functional) as the internal side of processes, it is possible to better classify a range of activities in a situation where education has gone beyond the school system and learning has become a lifelong process.

Keywords: Learning. Education.

Úvod

Vo vede, ktorá sa pýši takou bohatou históriou, ako je pedagogika, je možné predpokladať už dávne vyriešenie terminologických otázok, najmä tých fundamentálnych. A určite to platí aj pre slovenskú terminológiu, hoci patrí v Európe k tým mladším. A predsa sa nie vždy možno uspokojiť ani nie tak so stavom tejto terminológie, ako s určitou volatilitou pri jej používaní – dokonca aj pri takých základných pojmoch, aké sme uviedli v názve nášho príspevku.

Osobitnú výzvu aj v tomto smere znamenajú zmeny, ktorými prechádza celá oblasť vzdelávania v posledných desaťročiach, najmä od tzv. Faurého správy Učiť sa byť: Svet výchovy a vzdelávania dnes a zajtra, publikovanej UNESCOM v roku 1970 (Fauré 1972) a Delorovej správy Učenie je skryté bohatstvo, publikovanej UNESCOM v roku 1995 (Delors 1997). Vzdelávanie dnes prekročilo hranice školského systému a zmenilo sa na celoživotný proces učenia sa, čo dramaticky mení interpretačný rámec oboch týchto pojmov.

Navyše impulzom pre zamyslenie sa nad odbornou terminológiou je aj zorný uhol vzdelávacej politiky, ktorý sa stáva aj v kontexte uvedených správ stále významnejší.

Učenie (sa) a učenie

Známym problémom, viac-menej špecificky slovenským, je aj v bežnej komunikácii registrovateľné splývanie medzi pojmami „učiť“ a „učíť sa“, ktoré úplne splýva v pojme „učenie“. Angličtina pritom napríklad výrazne odlišuje pojem „to learn“ (ktorému vo výkladovom slovníku priradzuje slovenské ekvivalenty „dozvedieť sa“ a „učiť sa“ – Password 1994, s. 324) od pojmu „to teach“ (so slovenským prvým ekvivalentom „(na)učiť“ – tamtiež, s. 604). Medzi týmito dvoma pojmami platí pritom vzťah nelinearity a nepredvídateľnosti a G. Biesta ich vníma dokonca ako „input“ (teaching) a „output“ (learning) vzdelávacieho procesu, medzi ktorými existuje zásadný rozdiel (Osberg – Biesta 2010, s. 6). Ešte jednoznačnejšie rozlišuje tieto pojmy česká slovníková autorita (Osička – Poldauf 1956) českými ekvivalentmi „učiti se“ (s. 225) a „učiti, vyučovati“ (s. 431). Podobne nemčina rozlišuje „lehren“ (učiť) a „lernen“ (učíť sa) a pod. Podobu „učíť (sa)“ (vrátane zvratnej častice v zátvorke) používa na odlišenie významu aj významná časť slovenských autorov v česko-slovenskom odbornom časopise Lifelong Learning – Celoživotní vzdelávání (podobne tiež napríklad Nemcová – Šolcová 2020, s. 12).

V bežnej pedagogickej literatúre je frekventované rozlišovanie učenia v „širšom“ a „užšom“ zmysle, pričom učenie v širšom zmysle je interpretované ako všeobecné a biodromálne nadobúdanie a rozširovanie individuálnych vedomostí v kontextoch hľadísk adaptačného a činnostného. Učenie v užšom zmysle sa vymedzuje ako cieľavedomé a systematické nadobúdanie znalostí, niekedy aj návykov a zručností, niekedy aj foriem správania a osobnostných vlastností (porovnaj napr. Kominarec 2003, s. 38), ktoré sa však začína v školskom veku a až podľa novších prístupov pretrváva po celý život. Širší prístup teda len veľmi približne zodpovedá pojmu „učenie sa“, užší pojmu „učenie“. Učenie v užšom zmysle teda ako keby malo bližšie k školskému systému (a tým aj k transmisívnemu procesu odovzdávania znalostí) a učenie v širšom zmysle ako keby zahŕňalo jeho presnejšie nevymedzený širší kontext.

Presnejšie a z pohľadu politiky vzdelávania aj užitočnejšie je, keď sa rozlišuje:

- učenie (sa) ako proces, uskutočňujúci sa intencionálne (vedome, sústavne, systematicky, zámerne). Intencionálne učenie (sa) vymedzuje Z. Palán ako „zámerné, dané, stanovené, plánované pôsobenie, učenie, uskutočňované v určitých (určených) intenciách“ (Palán 2002, s. 86). Pre intencionálne učenie je charakteristická formulácia jasných cieľov a výsledkov, plánovanie rozvrhu a postupov, smerujúcich k ich dosiahnutiu a hodnotenie, závisiace najmä od výsledkov učenia (Leskes – Miller 2006);
- učenie ako proces uskutočňujúci sa funkcionálne (náhodne, mimovoľne, latentne), ktoré je charakterizované ako (pedagogicky) nezámerné, v ktorých sa prejavujú vonkajšie (externé) vplyvy, pôsobiace na poznávací

proces – akými sú napríklad vplyvy životného prostredia či výchovy, alebo aj vnútorné (interné) vplyvy – akými sú napríklad životné skúsenosti, vrodené vlastnosti a pod. K ďalším charakteristikám funkcionálneho učenia sa priraduje to, že ide o učenie (sa) náhodné, živelné, spontánne, situačné, latentné, skryté, neinštitucionálne či mimovoľné, ktoré je stotožňované s nezámerným (Palán 2002, s. 24).

V teórii bola a je aj doposiaľ oveľa väčšia pozornosť venovaná učeniu intencionálnemu. Je to dôsledok toho, že v pedagogike a pedagogickej psychológii stále pretrváva záujem o školské vzdelávanie, pričom intencionálne učenie je jednak stotožňované priamo s vyučovaním, jednak s explicitnými znalosťami.

V. Prusáková (2010) rozlišovala učenie (sa) trochu odlišne, na:

- intencionálne (zámerné, úmyselné, zamerané na cieľ), ktoré môže byť organizované niekým druhým (ďalšie vzdelávanie), alebo je organizované samotným dospelým (sebavzdelávanie, autodidaktika),
- incidentné (náhodné, vedľajšie), ktoré môže byť aj plánované, ale učenie nie je hlavným cieľom (napr. cestovanie) a tvoria ho aj rôzne jednotlivé udalosti (napr. úraz) súčasť životnej rutiny.

Výstižnejšie by zrejme bolo obe tieto klasifikácie spojiť a hovoriť o určitom kontinuu foriem (podôb) učenia sa.

Najzreteľnejšiu podobu má:

A) učenie (sa) **intencionálne**, ktorému môžeme priradiť jednoznačne charakteristiky učenia (sa) (cieľa)vedomé, teda aj zámerného, ďalej sústavného, a teda aj systematického, ktoré môže mať podobu

1. učenia organizovaného niekým iným, ale zďaleka nie len školou alebo inou vzdelávacou inštitúciou či zamestnávateľom, ale napríklad aj cirkvou, spolkom, ba dokonca aj rodinou a pod. Organizovaním učenia (sa) nemáme na mysli prítomnosť učiteľa či iného transmittora sprostredkovávajúceho informácie, znalosti či vedomosti učiacemu sa, ale len a výlučne to, či ide o činnosť, ktorú niekto (spravidla inštitucionálne) organizuje. Ak je napríklad súčasťou rodinnej tradície zvládnutie určitých náboženských či cirkevných rituálov, má takéto učenie spravidla všetky znaky učenia (sa) (cieľa)vedomé, teda aj zámerného, ďalej sústavného, a teda aj systematického;
2. učenia organizovaného samotným jednotlivcom, pričom za intencionálne ho môžeme považovať, ak je (cieľa)vedomé a teda aj zámerné, sústavné a teda aj systematické, no organizuje si ho človek sám (učiak sa napríklad ako autodidakt cudzí jazyk z pomôcok pre samoukov pretože si chce v časovom horizonte, ktorý si sám určil, nájsť pracovné uplatnenie v cudzine). Toto učenie môže plynule prechádzať do
3. učenia neorganizovaného, no ešte stále zámerného a nenáhodného, keď tak koná bez nejakej konkrétnej motivácie a venuje sa mu sporadicky, no už

nie celkom sústavne, ale nie len ako vedľajšiemu produktu svojich iných aktivít. Aj toto učenie plynule prechádza do

B) učenia (sa) **incidentného**, ktoré môžeme vymedziť ako učenie (sa) popri inej činnosti, ako vedľajší efekt inej činnosti, ktoré však

1. môže mať prvky zámernosti, ba aj určitej plánovitosti (ak chodievame na dovolenku pravidelne do cudzej krajiny a nechodíme tam kvôli tomu aby som sa naučil tamojší jazyk – čo by bolo učenie (sa) intencionálne – jednako sa ho však plánujete a plánujete naučiť a možno na výbornej úrovni aj bez učebníc), alebo
2. je neplánovité a neplánované, ale ešte stále (cieľa)vedomé, lebo ho určitým spôsobom k tej hlavnej činnosti potrebujem (filatelista sa takto naučí veľa nielen z geografie, najmä z politickej geografie a z histórie novoveku, zberateľ mincí z menovej teórie atď.) – nemá však už znaky systematickosti, sústavnosti, ba ani sensu stricto zámernosti a môžeme ho už spájať s pojmom učenia (sa) latentného. Toto učenie (sa) sa už blíži k

C) učeniu (sa) **funkcionálnemu**, ktoré v tomto kontexte môžeme charakterizovať ako mimovoľné, náhodné, (po)učenie (sa) z rôznych životných situácií, z náhodne sledovaných televíznych (najmä náučných) programov a pod. Treba podotknúť, že pri určitom objeme a intenzite funkcionálneho učenia možno aj touto formou nadobudnúť nielen vedomosti, ale aj znalosti obdivuhodných kvalít (aj negramotný človek môže disponovať úctyhodnou „životnou múdrosťou“, získanou výlučne na základe vlastných životných skúseností).

Tu najzreteľnejšie vidíme, že učenie (sa) nemožno stotožňovať so vzdelávaním, aj keď učenie (sa) je základom a kľúčovou súčasťou každého vzdelávania. Stotožňovanie učenia sa s učením, resp. s vyučovaním, sa prejavuje práve v tom, že rôzne podoby učenia (sa) sa priamo spájajú s podobami vyučovania, kde sa potom stretávame s klasifikáciami vzdelávania na intencionálne a funkcionálne a pod., hoci intencionálne či funkcionálne je predovšetkým učenie (sa) a nie vzdelávanie, ktoré môžeme klasifikovať na základe iných kritérií. Členenie učenia na formálne a neformálne nás núti stále uvažovať v súvislostiach školských či mimoškolských, členenie v kategóriách učenia funkcionálneho a intenciálneho (neriadeného a riadeného) nás od tejto nutnosti oslobodzuje.

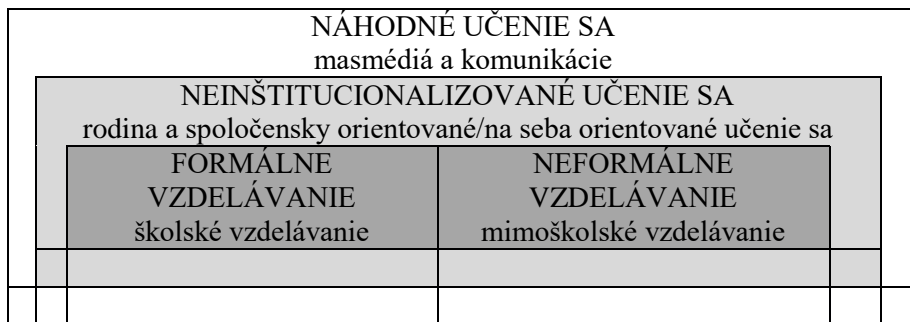
Všimnime si, že vyššie uvedená klasifikácia učenia (sa) vôbec neobsahuje kritérium toho, či do procesu učenia (sa) vstupuje transmittor či asistent (učiteľ, lektor, tuteur, konzultant, kouč atď.), ktorý môže byť prítomný v každom z uvedených druhov učenia. Učenie (sa) je proces, ktorý prebieha ako aktivita učiaceho (sa) a stáva sa vzdelávaním a učením práve prítomnosťou transmittora.

Učenie (sa) a vzdelávanie

Učenie (sa) je podstatou všetkých edukačných procesov. Aj keď môžeme hypoteticky naznačiť, že intencionálne učenie – najmä pokiaľ je založené na pretrvávajúcich behavioristických „opakovacích“ prístupoch (v zmysle „večnej pravdy“, že opakovanie je matkou múdrosti) – vyúsťuje skôr do podoby znalosti, najmä explicitných znalostí, ktoré sa nadobúdajú v procese vyučovania a funkcionálne učenie skôr do podoby vedomostí, žiada si vzťah učenia (sa) a vzdelávania z hľadiska potrieb vzdelávacej politiky podrobnejšiu analýzu.

V literatúre sa však často stretávame s takým vymedzením vzťahu týchto dvoch pojmov, ako keby učenie (sa) bolo všetkým tým, čo nie je vzdelávaním, čiže ako keby učenie (sa) len „obklopovalo“ vzdelávanie. K takému pohľadu evokuje aj veľmi často v pedagogickej literatúre uvádzaná nasledovná schéma:

Obr. 1: Schéma vzťahov medzi formálnym a neformálnym vzdelávaním a informálnym učením sa



Prameň: Koncepcia 2005, Perichtová – Kasana 2008

Pokiaľ ide o vzdelávanie, štandardne ho členíme na:

- formálne vzdelávanie, stotožňované so vzdelávaním, organizovaným v školách či iných vzdelávacích inštitúciách (najčastejšie za účasti učiteľov, lektorov a pod.);
- neformálne vzdelávanie, chápané ako odovzdávanie hodnôt, zvyklostí, zručností a pod. v rodine a iných spoločenských štruktúrach;
- spontánne učenie, ktoré sa spája s nepretržitým procesom získavania životných skúseností.

Aj tu vidíme čiastkový presah foriem učenia (sa) do klasifikácie foriem vzdelávania a zároveň heterogenitu kritérií, základom ktorej je zlúčenie vzdelávania (formálneho a neformálneho) a učenia (sa) do jedného systému, pričom učenie (sa) je síce základom každého vzdelávania, ale nie každé učenie sa má podobu vzdelávania, takže takáto kritériálna heterogenita je

určitou slabinou tejto klasifikácie. Aj v publikáciách EURYDICE sa stretávame so stotožňovaním učenia a vzdelávania: formálne, neformálne a informálne učenie v metodike CEDEFOPu sa porovnáva s formálnym, neformálnym a informálnym vzdelávaním v metodike Eurostatu nie z hľadiska rozdielov medzi učením a vzdelávaním, ale z hľadiska rozdielov v chápaní formálnosti, neformálnosti a informálnosti – čiže nie vertikálne, ale horizontálne (Eurydice 2011, s. 17 – 19).

Výkladový slovník ľudských zdrojov v súlade s Faurého správou (Kotásek 1997, s. x – xi) a ďalšie z nej vychádzajúce pramene vymedzujú „vzdelávanie v najširšom možnom rozsahu“ ako formálne, neformálne a informálne trochu odlišne, aj keď v konečnom dôsledku tiež s kritériálnou heterogenitou:

- formálne (*formal*) vzdelávanie ako vzdelávanie, ktoré sa uskutočňuje v organizovanom a štruktúrovanom prostredí osobitne určenom na vzdelávanie a jeho výsledkom je zvyčajne udelenie kvalifikácie, obvyčajne v podobe osvedčenia alebo diplomu; zahŕňa systémy všeobecného vzdelávania, odborného vzdelávania pred nástupom do zamestnania a vysokoškolského vzdelávania. Formálne vzdelávanie dospelých je napríklad vymedzované ako „vzdelávanie v školách, inštitucionalizované, ktoré vedie k získaniu stupňa vzdelania a je ukončené výučným listom, vysvedčením alebo diplomom“ (Palán 2002, s. 65). Podobne vymedzuje formálne vzdelávanie aj brnianska učebnica vzdelávacej politiky ako „vzdelávanie, ktoré sa realizuje obvykle v školách a ktorého funkcie, ciele, obsah, organizácia a hodnotenie je upravené príslušnými právnymi predpismi. Toto vzdelávanie vedie k získaniu príslušných stupňov vzdelania, potvrdených špecifickým typom osvedčenia“ (Czesaná – Matoušková 2015, s. 374);
- neformálne (*nonformal*) vzdelávanie sa uskutočňuje prostredníctvom plánovaných činností (pokiaľ ide o vzdelávacie ciele, čas vyhradený na vzdelávanie), pri ktorých je k dispozícii určitý druh podpory vzdelávania (napr. vzťah medzi študentom a učiteľom); medzi veľmi bežné prípady neformálneho vzdelávania patria nadobúdanie kvalifikačných predpokladov v rámci vzdelávania, organizovaného na základe právnych predpisov pre rôzne kategórie zamestnancov, profesijné skupiny a pod., vnútropodniková odborná príprava, prostredníctvom ktorej spoločnosti aktualizujú a zdokonaľujú zručnosti svojich pracovníkov, ako napr. zručnosti v oblasti informačných a komunikačných technológií a kurzy organizované organizáciami občianskej spoločnosti pre svojich členov alebo pre širokú verejnosť. Neformálne (a teda nie školské, formálne) vzdelávanie plní napríklad u nás zásadnú úlohu pri plnení osobitných kvalifikačných predpokladov na výkon celého radu funkcií a činností vo verejnej správe. Brnianski autori uvádzajú, že „neformálne vzdelávanie nevedie automaticky k získaniu určitého stupňa vzdelania, je poskytované v zariadeniach zamestnávateľov, súkromných vzdelávacích inštitúciách, neštátnych

neziskových organizáciách a pod. za účasti odborného lektora, učiteľa alebo preškoleného vedúceho. Absolvovanie neformálneho vzdelávania je potvrdzované rôznymi typmi certifikátov, napríklad o zložení skúšky z cudzieho jazyka, absolvovaní počítačového kurzu a pod.“ (Czesaná – Matoušková 2015, s. 375);

- informálne (*informal*) učenie sa je vzdelávanie, ktoré je výsledkom každodenných aktivít spojených s prácou, rodinným životom alebo trávením voľného času a nie je organizované ani štruktúrované podľa cieľov, času ani podpory vzdelávania; informálne učenie sa nemusí byť z pohľadu vzdelávajúceho sa zámerné; príkladmi výsledkov vzdelávania získaných prostredníctvom informálneho učenia sa sú zručnosti získané životnými a pracovnými skúsenosťami, naučené jazyky a medzikultúrne zručnosti získané počas pobytu v inej krajine, zručnosti v oblasti informačných a komunikačných technológií získané mimo zamestnania, zručnosti získané prostredníctvom dobrovoľníckych činností, kultúrnych aktivít, športu, práce s mládežou a prostredníctvom činností v domácnosti (napr. starostlivosť o dieťa). Informálne vzdelávanie ako „proces získavania vedomostí (znalostí), osvojovania zručností a postojov z každodenných skúseností, z prostredia, kontaktov. Prebieha v rodine, medzi rovesníkmi, v práci, vo voľnom čase, pri sledovaní televízie či rozhlasu a pod. Na rozdiel od formálneho či neformálneho vzdelávania dospelých je neorganizované, nesystematické a inštitucionálne nekoordinované“ (Palán 2002, s. 83). „Informálne učenie je chápané ako proces učenia v priebehu rôznych aktivít vykonávaných v práci, v rodine, pri voľnočasových aktivitách, sebvzdelávaním a pod. Na rozdiel od predchádzajúcich dvoch typov ide o vzdelávanie neorganizované, nesystematické a inštitucionálne nekoordinované“ (Czesaná – Matoušková 2015, s. 375).

V čom je teda rozdiel medzi učením (sa) a vzdelávaním? Akcenty vyššie uvedených vymedzení poukazujú na to, že pre vyčlenenie formálneho a neformálneho vzdelávania je rozhodujúcim kritériom inštitucionalizácia a formalizácia procesu, v rámci ktorého učenie (sa) prebieha. Vzdelávanie teda prebieha najčastejšie (ale nie výlučne):

- v školských inštitúciách ako vzdelávanie formálne,
- v iných vzdelávacích inštitúciách ako vzdelávanie neformálne,
- mimo školských a iných vzdelávacích inštitúcií ako vzdelávanie informálne.

Tu sa stáva kľúčovou otázkou, kde je deliaca čiara medzi školským (a teda formálnym) vzdelávaním a vzdelávaním neformálnym: Je univerzita tretieho veku, organizovaná školou, vzdelávaním formálnym či neformálnym? Je jazykový kurz angličtiny, organizovaný privátnou vzdelávacou inštitúciou, stojacou mimo školského systému, na základe ktorého však absolvent získa medzinárodne akceptovaný certifikát, vzdelávaním formálnym alebo neformálnym? A čo ak sa na skúšku pripraví len samoštúdiom? Gert Biesta zahŕňa

napríklad do formálneho vzdelávania aj školské a vzdelávacie postupy a činnosti v neformálnom prostredí (Osberg – Biesta 2010, s. 9).

Kritériom pre odlišenie jednotlivých foriem vzdelávania je teda prítomnosť alebo neprítomnosť školy či inej vzdelávacej inštitúcie – no zároveň vidíme, že zatiaľ čo v minulosti to bola len škola, dnes sa stále významnejšie na vzdelávaní podieľajú práve iné vzdelávacie inštitúcie a otvára sa otázka o emancipácii informálneho vzdelávania. Ináč povedané: zatiaľ čo doposiaľ sa za vzdelávanie považovalo len školské vzdelávanie, obsiahnuté kategóriami ISCED a charakterizované tým, že je reprezentované dosiahnutým „stupňom vzdelania“, resp. „druhom vzdelania“, plniacimi aj úlohu kritérií pre splnenie kvalifikačných predpokladov, aj v našej praxi sa už stretávame s kategóriou „osobitných kvalifikačných predpokladov“ (napríklad nadobúdaním osvedčenia s celoštátnou platnosťou pre výkon určitých funkcií vo verejnej správe – porovnaj Konečný 2003, 2008), ktoré je možné nadobudnúť v iných ako školských vzdelávacích inštitúciách. Kľúčovou otázkou sa tak stáva uznávanie dosiahnutej úrovne vzdelania a nie zaradenie inštitúcie, ktorá ho poskytuje.

Z nášho pohľadu a pre potreby nášho prístupu k politike vzdelávania budeme preto vzdelávanie rozlišovať ako:

- **vzdelávanie formálne**, uskutočňujúce sa v školských inštitúciách a v súčasnosti považované u nás za jediné, ktoré vedie k dosiahnutiu stupňa vzdelania, aj keď nie každé vzdelávanie, uskutočňujúce sa v školských inštitúciách vedie k dosiahnutiu stupňa vzdelania. Zodpovedá to aj klasifikácii Eurostatu, ktorá formálne vzdelávanie definuje ako „vzdelávanie, poskytované v systéme škôl, vysokých škôl, univerzít a iných formálnych vzdelávacích inštitúcií, ktoré tvoria pomyselné vzdelávacie stupne („rebrík“)" (Eurydice 2011, s. 17);
- **vzdelávanie neformálne**, uskutočňujúce sa v neškolských vzdelávacích inštitúciách, u ktorého môžeme predpokladať, že z hľadiska dosahovania stupňa vzdelania, alebo aspoň kvalifikácie, dochádza k jeho (čiastočnému) zrovnoprávneniu so vzdelávaním formálnym. Takisto to zodpovedá klasifikácii Eurostatu, ktorá neformálne vzdelávanie vymedzuje ako „akékoľvek organizované a dlhotrvajúce vzdelávacie aktivity, ktoré nezodpovedajú vyššie zmienenej definícii formálneho vzdelávania“ (Eurydice 2011, s. 18);
- **vzdelávanie informálne**, uskutočňujúce sa mimo rámca inštitúcií, explicitne považovaných za vzdelávacie, výsledky ktorého sa však perspektívne budú môcť parciálne zohľadňovať aj pri niektorých aspektoch nadobúdania kvalifikácie.

Takéto chápanie vzdelávania, ktorého kritériom je prítomnosť (školskej resp. inej) resp. neprítomnosť vzdelávacej inštitúcie, ktoré korešponduje s klasifikáciou učenia sa, umožňuje včleniť (takmer) celú šírku učenia sa do vzdelávacej politiky tak, ako to zodpovedá súčasným európskym tendenciám. Delorsova správa však zdôrazňuje, že nemožno podceňovať dôležitosť formálneho vzdelávania v porovnávaní so vzdelávaním neformálnym a informálnym (Delors 1997, s. 71).

V mnohých aspektoch veľmi inšpiratívne vyjadrili vzťah týchto troch dimenzií vzdelávania/učenia sa autori Spoločného vyhlásenia o neformálnom vzdelávaní, podľa ktorých majú mnoho spoločných bodov a vzájomne určujú celkový dopad na rozvoj jedinca. „Neformálne vzdelávanie je právo na slobodný výber podľa osobného záujmu a vôle. Neformálne vzdelávanie v poňatí tohto vyhlásenia musí prispievať k rozvoju samostatnosti, autonómie a zapájania sa do chodu spoločnosti... Neformálne vzdelávanie je potrebné vnímať ako jeden zo základných kameňov vzdelávania každého človeka a ako priestor pre participáciu“ (Ceméa 2012, s. 8).

Kritériá, ktorými by sme mohli odlíšiť učenie sa od vzdelávania, skutočne nie sú jednoduché – a aj preto je veľmi zložitý vymedzenie toho, čo je vlastne obsahom politiky vzdelávania. Má sa zaoberať len školským systémom, ako to vyzerá pri bežnom pohľade na našu prax? Má zahŕňať aj vzdelávanie neformálne? Alebo dokonca aj informálne?

Je celkom prirodzené, že v prevládajúcich prístupoch, keď sa pod učením myslí najmä intencionálne učenie transmisívneho charakteru, je aj vzdelávanie vymedzované ako „proces uvedomelého a cieľavedomého sprostredkovania a aktívneho osvojovania poznatkov a skúseností najrôznejšieho obsahu človekom i utváranie celkového postoja človeka k svetu a k životu, proces dosahovania vzdelania“ (Horák a kol. 1985, cit. podľa Kominarec 2003, s. 36, tiež Palán 2002, s. 237, Průcha 2000, s. 15 a pod.). Takto chápané vzdelávanie možno spájať predovšetkým s formálnym a riadeným intencionálnym učením, chápaným ako proces získavania a rozvíjania vedomostí, intelektových schopností a praktických zručností. Je „stále pokračujúcim procesom zdokonaľovania znalostí a zručností a tiež – a zrejme predovšetkým – výnimočným prostriedkom formovania osobnosti a budovania partnerských vzťahov medzi jednotlivcami, skupinami a národmi“ (Delors 1997, s. 1). Vzdelanie je naproti tomu výsledok tohto procesu, čiže určitý dosiahnutý stav rozvinutosti človeka, pričom rozlišujeme vzdelanie všeobecné a odborné, teoretické a praktické, základné, stredoškolské a vysokoškolské atď. (Šikulová – Kolář 2003, s. 41). Platí však i to, že „vedome či nevedome slúžime druhým ako zdroj učenia“ (Novotný 2012, s. 11).

Vzdelávanie je teda spolu s praktickou činnosťou súčasťou učenia sa, pričom vzdelávanie z hľadiska politiky vzdelávania zahŕňa tak učenie sa ako intencionálne, tak aj incidentné, ale v určitej miere aj učenie sa funkcionálne. „Vzdelávanie sa v takomto prístupe chápe viac ako proces zámerný, riadený a organizovaný vonkajšími činiteľmi, učenie sa dospelého človeka ako proces vnútorný, podporovaný aj vonkajšími činiteľmi“ (Prusáková 2005, s. 30).

Ak dáme do vzťahu vyššie navrhnuté klasifikácie učenia sa a typy vzdelávania a budeme ich prienik ilustrovať niekedy aspoň ako príklad, potom uvidíme veľmi plasticky, ako sa obe roviny rozlišujú a zároveň dopĺňajú:

Tab. 1: Vzťah učenia a vzdelávania

| učenie vzdelávanie | intencionálne | | | incidentné | | funkcionálne |
|-----------------------|---|---|--|--|--|---|
| | organizované niekým | organizované samým jedincom | neorganizované | plánovité | neplánované | |
| formálne | štandardné denné alebo externé školské vzdelávanie (základné, stredné, vysokoškolské) | individuálne formy štúdiá na niektorých školách (napr. operného spevu), postdoktorandské štúdiium | jednorazová návšteva prednášky na vysoké škole | cyklus univerzity tretieho veku a pod. | občasné využívanie fondov školskej kníhnice | príležitostný rozhovor s profesorom na tému z jeho odboru |
| neformálne | ucelené vzdelávacie programy iných (mimoškolských) vzdelávacích inštitúcií (autoškoly, vzdelávanie BOZP a PO) | mimoškolské inštitucionalizované individuálne | príležitostná účasť na vzdelávacej akcii mimoškolskej vzdelávacej inštitúcie | sledovanie produkcie vydavateľstva s obľúbenou tematikou | príležitostné čítanie populárno- vedeckých časopisov | sledovanie spravodajských relácií v televízii či rozhlase |
| informálne | kurzy organizované cirkvami, spolkami a pod. (napr. Lectio divina či predmanželská príprava v r. k. cirkvi) | individuálne štúdiium jógy | čítanie návodu na použitie výrobku, príbalového letáku k lieku | sledovanie letákov o akciových cenách | listovanie zaujímavej publikácie na knížnej burze | potencionálne rozhovor s kýmkoľvek o čomkoľvek |

Prameň: vlastné spracovanie

Každé z políček tejto matrice pritom v sebe obsahuje celú vzdelávaciu hierarchiu, čiže môže byť naplnené obsahom na úrovni znakov, informácií, znalostí aj vedomostí (Konečný 2022). Štandardné denné vzdelávanie v škole môže takto byť realizované tak, že dosiahne len úroveň informácií, zatiaľ čo náhodný rozhovor s kýmkoľvek nám môže otvoriť bránu poznania a umožniť osvojiť si vedomosť, nadobudnúť múdrosť. Samotná forma vzdelávania či spôsob učenia teda nie sú zárukou dosiahnutej úrovne poznania.

Záver

Kvôli ďalšiemu spresňovaniu terminológie bolo by podľa nášho názoru vhodné zvážiť používanie

- pojmu učenie na vnútornú stránku kognitívneho procesu, uskutočňujúceho sa intencionálne, incidentne alebo aj funkcionálne,
- pojmu vzdelávanie na tú stránku procesu, ktorá vyjadruje skôr jeho inštitucionálnu a organizačnú stránku, uskutočňujúcu sa formálne, neformálne alebo aj incidentne.

Takto vymedzené rozlišovanie by podľa nášho názoru umožnilo lepšie klasifikovať celý rad vzdelávacích aktivít v situácii, keď vzdelávanie prekročilo hranice školského systému a učenie sa zmenilo na celoživotný proces.

Bibliografia

- Ceméa. (2012). *Spoločné vyhlásenie o neformálnom vzdelávaní. Hodnoty, odporúčania a spoločné pedagogické kritériá*. 2012, 16 s. Dostupné na: <https://www.iuventa.sk/files/platforma.pdf>
- Czesaná, V. – Matoušková, Z. (2015). Další vzdělávání. In: KOHOUTEK, J. - VESELÝ, A. - ŠPAČKOVÁ, Z. a kol.: *Vzdělávací politika*. Brno: Masarykova univerzita. Ekonomicko-správní fakulta 2015, s. 374-396. Dostupné na: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/629416/mod_resource/content/1/KVE_Vzdelavani_1kor.pdf.
- Delors, J. et all. (1997). *Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání 1997. 125 s.
- Eurydice. (2011). *Formální vzdělávání dospělých. Koncepce a praxe v Evropě*. Brussels: EACEA 2011, 73 s. ISBN 978-92-9201-170-3.
- Fauré, E. et all. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris : UNESCO. 1972. 309 s. ISBN 92-3-101017-4.
- Kominarec, I. a kol. (2003). *Základy pedagogiky*. Prešov : PU 2003. 138 s. ISBN 80-8068-181-3.
- Koncepcia celoživotného vzdelávania v Slovenskej republike*. (2015). Bratislava : MŠV SR 2005. 14 s. + prílohy. Dostupné na: http://nuczv.sk/wp-content/uploads/6_Koncepcia_CZV.zip
- Konečný, S. (2003). Public Administration Education and Training in the Slovak Republic: Issues and Problems. In: ROSENBAUM, A. - GAJDOŠOVÁ, Ľ. (eds.): *State Modernisation and Decentralisation - Implications for Education and Training in Public Administration*. Bratislava : NISPAcee, 2003, p. 122-127. ISBN 80-89013-10-4.
- Konečný, S. (2008). *Vzdelávanie vo verejnej správe a vo verejnom sektore*. Bratislava : Inštitút pre verejnú správu, 2008. ISBN 978-80-970096-0-1.
- Konečný, S. (2022). Expertise and knowledge. In: KŘÍŽ, J. - DVOŘÁKOVÁ, D.: *Vzdělávání dospělých 2021 - v rozmanitých edukačních prostředích*. Praha: Česká andragogická společnost, 2022, s. 78-83. ISBN 978-80-908330-3-6.
- Kotásek, J. (1997). Předmluva k českému vydání. In: DELORS, J. et all: *Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání 1997, s. ix – xiii.

- Leskes, A. – Miller, R. (2006). *Purposeful Pathways: Helping Students Achieve Key Learning Outcomes*. Washington, DCA: Association of American Colleges and Universities, 2006. 70 p. ISBN 0-9779210-3-4.
Dostupné na: http://leap.aacu.org/toolkit/wp-content/files_mf/purposeful_pathways_excerpt.pdf.
- Nemcová, L. – Šolcová, J. (2020). *Neformálne vzdelávanie detí a mládeže*. Banská Bystrica: Belianum 2020, 201 s. ISBN 978-80-557-1817-0.
- Novotný, P. (2012). Editorial. In: *Studia paedagogica*, 2012, roč. 17, č. 1, s. 5-14. ISSN 1803-7437. <https://doi.org/10.5817/SP2012-1-1>
- Osberg, D. – Biesta, G. (eds.). (2010). *Complexity Theory and the Politics of Education*. Leiden, The Netherlands: Brill 2010, 180 pp. ISBN 978-94-6091-238-2. <https://doi.org/10.1163/9789460912405>
- Osička, A. – Poldauf, L. (1956). *Anglicko-český slovník*. Praha : Nakladatelství ČSAV, 1956. 519 s.
- Palán, Z. (2002). *Lidské zdroje – Výkladový slovník*. Praha : Academia 2002, 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- Password – anglický výkladový slovník*. (1994). Bratislava : SPN 1994. 698 s. ISBN 80-08-02418-6.
- Prusáková, V. (2005). *Základy andragogiky I*. Bratislava : Gerlach Print 2005, 117 s. ISBN 80-89142-05-2.
- Prusáková, V. (2010). *Neformálne vzdelávanie – teoretické východiská*. [Bratislava] : SAAIC 2010. 33 obr. powerpointová prezentácia.
Dostupné na: web.saaic.sk/llp/sk/doc%255Cprezentacie%5C_2010%5C100525_GRU_10_rokov%5CPrusakova.ppt
- Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha: Portál 2000, 269 s. ISBN 80-7178-399-4.
- Perichtová, B. – Kasana, A. (2008). *Koncepcia celoživotného vzdelávania v systéme inšpekcie práce vrátane rodovej rovnosti*. Bratislava : Inštitút pre výskum práce a rodiny, 2008. 30 s. + prílohy. Dostupné na: <http://www.sspr.gov.sk/IVPR/images/IVPR/vyskum/2008/Perichtova/Perichtova.pdf>
- Šikulová, R. – Kolář, Z. (2003). *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 2003. 83 s. ISBN 80-7044-485-1.

Doc. PhDr. Ing. Stanislav Konečný, PhD., MPA
Katedra verejnej politiky a teórie verejnej správy
Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Fakulta verejnej správy
Popradská 66, 040 11 Košice
stanislav.konecny@upjs.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.23-36>

Spolupráca rodič – škola ako faktor ovplyvňujúci proces tranzície dieťaťa so zdravotným postihnutím do vzdelávacieho systému

Parent-School Cooperation as a Factor Influencing the Transition Process of a Child with a Disability into the Education System

Katarína Molnárová Letovancová, Miriam Slaná

Abstract

The article aim is to point out the importance of cooperation between parents and school as well as open communication in relation to supporting the successful transition of a child with a disability into the school system. Series of in-depth interviews were conducted with parents of children with disabilities after transition process. Our research findings suggest that the attitude of the school management and its organizational culture were the factors that influenced the creating effective cooperation between school and parents in both a negative and positive ways, and at the same time determined the way of communication. Due to the fact that the parents of children with disabilities perceived their child's transition as one of the areas in which they need support, we consider our results to be significant. Therefore, we consider the transition to be one of the important areas of research.

Keywords: Communication. Transition. Child with disability. Parent-school cooperation.

Úvod

Vstup do školy je jednou z kľúčových životných zmien v živote človeka/dieťaťa. Prináša nové skúsenosti, rozhodnutia a aktivity. Kladie dôraz na samostatnosť v rozhodovaní. Dieťa už nemá podporu rodiny ako pred obdobím vstupu do školy. Škola ako inštitúcia predstavuje systém s nárokmi na akademický výkon, je prostredím s viacerými vzťahmi, ktoré zahŕňajú rovesníkov, učiteľov, rodičov a pod. Dieťa si v kolektíve vytvára nové vzťahy a interakcie, ktoré už nie sú hrou a zábavou, ale vyžadujú, aby bolo schopné kooperovať a zároveň aj presadiť sa. V novom prostredí spoznáva svojich

vrstovníkov, pozoruje ich správanie a získava nové skúsenosti, ktoré môžu byť pozitívne aj negatívne (Rimm-Kaufman, Pianta, 2000; Kováčová, 2019).

Úspešný a hladký štart do školy je dobrým predpokladom pre neskoršiu školskú úspešnosť, a tá má vplyv na ďalší život a začlenenie jedinca do spoločnosti. Vstup do školy je v podstate veľmi emotívne obdobie, počas ktorého viacerí rodinní príslušníci prechádzajú zmenami vo svojich rolách a zdieľaných povinnostiach. Nejde o jednorazovú aktivitu, ale o proces, ktorý trvá od momentu, keď rodičia začínajú uvažovať o výbere školy pre dieťa, vykonávajú rozhodnutia, ktoré so školou a vzdelávaním dieťaťa súvisia, zvažujú riešenia až do chvíle, keď sa deti a rodiny cítia v prostredí školy bezpečne a akceptované (Dockettová, 2011).

Pre deti so zdravotným postihnutím ide o zvlášť významnú životnú situáciu, ktorá je náročná vo viacerých ohľadoch. Často sú vnímané ako horšie pripravené pre vstup do školy (Dockett, Perry, 2007) a už dopredu sa očakáva, že budú mať horšie výsledky, či už akademické, ale aj sociálne, emocionálne a behaviorálne a budú spomaľovať tempo vyučovacieho procesu. Tieto fakty majú vplyv na menšiu mieru zapojenia detí so zdravotným postihnutím do školských aktivít a vytváranie vzťahov so svojimi rovesníkmi (Garrote et al., 2017). Viaceré z nich prvýkrát vstupujú do nového prostredia, spoznávajú svojich vrstovníkov, sú s nimi v tesnej interakcii, pozorujú ich správanie, a tým získavajú pozitívne i negatívne skúsenosti. Niektoré ešte neboli odpútané od svojich rodičov. Rodičia sú v napätí, akým spôsobom sa dieťa zžije s novým prostredím. U rodičov detí so zdravotným postihnutím sú častejšie obavy ako dieťa prechod do školy zvládne v porovnaní s rodičmi zdravých detí (Brandes, Ormsbee, Haring, 2007). Obávajú sa ako sa bude správať v novom prostredí, najmä do akej miery bude schopné rešpektovať pokyny, vychádzať s rovesníkmi a plniť vzdelávacie úlohy (Zaidman-Zaid et al., 2019). Viaceré štúdie skúmajúce koncepciu školskej pripravenosti uvádzajú, že podľa učiteľov a riaditeľov škôl je pre úspešný vstup do školy dôležitejšia sociálna zrelosť (vinové a komunikačné zručnosti) než jeho akademické zručnosti (Wesley, Buysse, 2003).

Zapojenie rodičov v procese tranzície dieťaťa so zdravotným postihnutím do základnej školy

Ako sme uviedli vyššie v texte pre deti so zdravotným postihnutím je vstup do školy náročnejší ako pre deti bez zdravotného postihnutia. V mnohých prípadoch nemusia mať predchádzajúcu skúsenosť s výchovno-vzdelávacím prostredím v podobe materskej školy ako je tomu u prevažnej väčšiny detí bez

zdravotného postihnutia.¹ Ak však aj predpokladáme, že túto skúsenosť s detským kolektívom a výchovou v materskej škole majú, zmena kolektívu, zmena štýlu učenia či rutiny v triede predstavuje veľkú výzvu, ktorá ovplyvňuje ich adaptáciu na nové školské prostredie a následne aj akademické výsledky a ich sociálny rozvoj (Quintero, McIntyre, 2011; Nuske et al., 2019; Marsh et al., 2017). V prípade detí so zdravotným postihnutím a so špecifickými vzdelávacími potrebami je preto nevyhnutná silná podpora zo strany rodičov a ich zapojenie do celého procesu tranzície. Môžeme preto zdôrazniť, že zapojenie rodičov práve v tomto období zohráva kľúčovú úlohu.

Rodičia môžu byť v procese tranzície dieťaťa so zdravotným postihnutím do školského systému zapojení rôznymi spôsobmi. Hovoríme o širokej škále rodičovských aktivít na podporu učenia a rozvoja detí tak v domácom ako aj školskom prostredí (Hou, Yan, Deng, 2023). Zapojenie rodičov do vzdelávania svojich detí prebieha v dvoch hlavných oblastiach a to:

- poskytovanie rodičovskej podpory doma
 - asistovanie pri domácich úlohách,
 - sledovanie dokončenia úlohy,
 - vytváranie režimu dieťaťa a pod.
- účasť na školských aktivitách
 - účasť na školských podujatiach,
 - dobrovoľníctvo,
 - sprevádzanie,
 - stretnutia rodičov a pod. (Lee, Bowen, 2006; Barbarin et al., 2008; Hill, Tyson, 2009; Clifford, Humphries, 2018).

Benefity a pozitívne vplyvy zapojenia rodičov do procesu tranzície sú potvrdené viacerými štúdiami. Podľa výsledkov ich výskumov má zapojenie rodičov v procese tranzície detí so zdravotným postihnutím pozitívny vplyv na rôzne oblasti ich rozvoja vrátane zlepšenia akademického výkonu a študijných výsledkov, sociálnych kompetencií a sociálnych zručností a zmiernenia emocionálnych a behaviorálnych problémov (Dockett, 2007; Pears et al., 2015; Brajša-Žganec et al., 2019; Otani, 2020; Hou, Yan, Deng, 2023). Zapojenie rodičov sa v prípade detí so zdravotným postihnutím javí taktiež kľúčové aj pri podpore či zlepšení školskej pripravenosti, s ktorou môžu mať zásadné problémy v dôsledku porúch kognitívneho a jazykového vývinu (Wang, Zhang, 2020). Podľa teórie sociálnej podpory Cohena a Willsa z roku 1985 je zapojenie rodičov základným sociálnym zdrojom, ktorý pomáha deťom vyrovnávať sa s rôznymi výzvami v učení a v ich celkovom rozvoji.

¹ Od 1. 1. 2021 je povinné predprimárne vzdelávanie pre všetky, ktoré dosiahli 5 rokov veku do 31. augusta pred začiatkom školského roka, v ktorom bude plniť povinnú školskú dochádzku.

Význam fungujúcej spolupráce medzi rodičmi dieťaťa so zdravotným postihnutím a školským prostredím

Zapojenie rodičov v procese tranzície je ovplyvnené viacerými faktormi, avšak veľmi významným je práve školské prostredie, jeho členovia a ich postoj k samotnému zapojeniu rodičov. To či prebehne proces tranzície úspešne závisí od jeho jednotlivých aktérov, ktorí na ňom priamo alebo nepriamo participujú. Ústrednou postavou týchto procesov je síce dieťa, ale na jeho úspešnom priebehu participujú ešte okrem rodičov a školy (učitelia, asistenti) aj ďalší aktéri a to špecialisti, členovia komunity a blízki známi. Čím sú tieto procesy hladšie, tým sú ich benefity lepšie. Z krátkodobého hľadiska môžu pozitívne ovplyvniť socializáciu a adaptáciu dieťaťa a jeho školské výsledky a z dlhodobého majú vplyv na neskoršie uplatnenie dieťaťa na trhu práce. Aby boli tieto prechody úspešné, vyžadujú plánovanie, spoluprácu a neustálu komunikáciu medzi všetkými stranami (Yeboah, 2002).

Proces tranzície môže byť podporený a uľahčený najmä vďaka vzájomnej spolupráci medzi aktérmi tranzície. Veľmi dôležitá je predovšetkým spolupráca medzi dieťaťom, rodičmi a školou. Zapojenie rodičov je dôležité vo všetkých fázach tranzitného procesu, pretože v porovnaní s učiteľmi a ďalšími odborníkmi, poznajú svoje dieťa a jeho potreby najlepšie, sú zdrojom cenných informácií pre pracovníkov školy. Tento proces je považovaný za úspešný ak:

- rodičia majú dostatočné informácie zo strany školy a zároveň aj oni sami môžu škole poskytovať svoje vlastné,
- spolupráca so školou je formálna (informácie o cieľoch vzdelávania a postupoch), ale aj neformálna, napr. s rodičmi ďalších detí s postihnutím ale aj bez postihnutia (Fontil et al., 2020),
- rodičia sú prizvaní na spoluprácu pri definovaní cieľov tranzície,
- rodičia majú možnosť analyzovať akým spôsobom sú plány vzdelávania napĺňané,
- príprava procesu tranzície prebieha dostatočne včas (Slaná et al., 2019).

Autori Dockett a Perry (2001) poukázali na niekoľko ďalších faktorov, ktoré podporujú úspešnosť samotného prechodu pre dieťa. Patria medzi ne pozitívne vzťahy medzi deťmi, rodičmi a učiteľmi, tímová spolupráca medzi všetkými zainteresovanými, plánovanie a efektívna evaluácia, flexibilita a pohotovosť, vzájomná dôvera a rešpekt, vzájomná komunikácia medzi účastníkmi tranzície, zohľadnenie špecifik komunity a jednotlivých rodín a detí v rámci tejto komunity a stabilné financovanie programov podporujúcich tranzitné procesy.

Spolupráca a komunikácia

Zo spomenutých faktorov je významná práve spomínaná spolupráca medzi rodičmi a školou založená na vzájomnom rešpekte. Podmienkou dobrej spolupráce medzi školou a rodičmi je efektívna komunikácia, ktorá môže pomôcť deťom a ich rodinám lepšie zvládať nielen výzvy a zmeny, ktorým čelia pri nástupe do školy (Hopps, 2019), ale v prípade tranzície dieťaťa so zdravotným postihnutím umožňuje eliminovať strach, ktorý môžu rodičia z tejto novej výzvy pociťovať. Pre rodičov je toto obdobie plné obáv z nejasnej budúcnosti ich dieťaťa. Škola môže tieto obavy zmierniť tým, že poskytne rodičom potrebné množstvo informácií zohľadňujúcich ich individuálne potreby (Coffey, 2013). Zároveň vytvorí priestor pre vypočutie rodičov, ktorí sú nositeľmi dôležitých informácií o dieťati, jeho schopnostiach, zručnostiach a najmä, vzhľadom k zdravotnému postihnutiu, o jeho špecifických potrebách. Škola by mala v prípade rodín s dieťaťom so zdravotným postihnutím vytvoriť dostatočný priestor na prenos informácií. Mala by byť komunikácii s rodičmi otvorená.

Komunikácia medzi rodičmi a učiteľmi je nevyhnutným predpokladom pre vytváranie a udržiavanie úspešných partnerstiev medzi rodinou a školou (Cheatham, Ostrosky, 2011; Dunst, 2000) a má zásadný význam na vzdelávacie výsledky dieťaťa. Ide o komplexný, viacrozmerý koncept, zahŕňajúci viaceré formy komunikácie, ktoré prebiehajú medzi rodinným prostredím dieťaťa (rodičom) a školou (učiteľom). V širšom ponímaní ide o interakciu medzi rodičmi a školou, v rámci ktorej sa obe strany navzájom informujú o vzdelávacích výsledkoch a aktivitách dieťaťa, jeho potrebách, prograse alebo problémoch, prípadných formách spolupráce. Okrem toho do širšej komunikácie môžeme zahrnúť zapájanie rodičov do školských aktivít, tzv. spolupracujúce partnerstvo, obhajovanie záujmov dieťaťa, resp. detí so zdravotným postihnutím, rozhovory, diskusie a pod. Niektorí autori považujú za komunikáciu akýkoľvek verbálny alebo písomný dialóg medzi rodičom a učiteľom, ktorý sprostredkúva informácie o dieťati. Iní definujú komunikáciu užšie. Azad et al. (2016) rozlišujú medzi komunikáciou o obsahu a komunikáciou o procese. Ako príklad uvádzajú komunikáciu s rodičmi detí s PAS, kde komunikácia obsahu sa týka konkrétnych problémov dieťaťa a komunikácia procesu je zameraná na riešenie problémov.

Pravidelná komunikácia o učení, správaní, hre a interakciách dieťaťa s ostatnými môže pomôcť rodičom informovať sa o pohode ich dieťaťa. Naopak, získaním informácií od rodičov môže pomôcť pedagógom lepšie porozumieť deťom.

Spôsoby komunikácie už v dnešnej dobe s technickými vymoženosťami variujú podľa aktuálnej potreby. Rodičia a školy využívajú verbálnu komunikáciu, neverbálnu komunikáciu a, samozrejme, elektronickú komunikáciu. Podľa autorov Knopf & Swick (2008) môže byť verbálna komunikácia medzi rodičmi a učiteľmi zväčša využívaná v čase odvozu a vyzdvihnutia, na rodičovských stretnutiach, prípadne návštevách doma alebo cez telefón.

Písomná komunikácia prebieha prostredníctvom informačných bulletinov, denníkov, nástieniek, listov a pod. Niektorí rodičia môžu navyše uprednostňovať elektronickú komunikáciu vo forme e-mailu, webových stránok a digitálnych portfólií. Efektívne stratégie na posilnenie vzťahu medzi učiteľom a rodinou si vyžadujú jednosmernú aj obojsmernú komunikáciu. Úprimná a otvorená obojstranná komunikácia je podľa rodičov dôležitá na účely prístupu k informáciám a pre budovanie vzájomnej dôvery (Blue-Banning et al., 2004).

Otvorená a recipročná komunikácia medzi deťmi, rodičmi a učiteľmi je v ranom detstve dôležitým faktorom ovplyvňujúcim úspešnosť procesu tranzície. Vzájomnou komunikáciou získavajú rodičia, ale aj učitelia veľa cenných informácií o deťoch, o ktoré sa starajú. Aj deti sa dozvedajú veľa o sebe – o tom, ako sa učia a ako reagujú v určitých situáciách. Spolupráca založená na otvorenej komunikácii vytvára kontext, v ktorom sú vzdelávacie potreby dieťaťa prioritou všetkých zúčastnených. Veľmi cenná je aj komunikácia medzi zamestnancami základnej školy a predškolského zariadenia, prípadne poradcami včasnej intervencie či centier poradensko-psychologických služieb. Efektívne komunikovať neznamená, že škola komunikuje s rodičmi len keď sa objaví nejaký problém. Komunikácia by nemala byť reaktívna, ale plánovaná (Mayo, 2020). Vstup dieťaťa so zdravotným postihnutím do školského systému môže byť školou podporený plánovaním a realizovaním stretnutí medzi rodičmi, poradcami včasnej intervencie prípadne inými terapeutmi pracujúcimi s dieťaťom v predchádzajúcom období, budúcimi učiteľmi, riaditeľom školy a dieťaťom, ktorých cieľom môže byť vypracovanie a prediskutovanie individuálneho vzdelávacieho plánu vychádzajúceho presne z potrieb dieťaťa a zohľadňujúceho podnety zainteresovaných strán.

Dôležitosť obojsmernej komunikácie tkvie aj v skutočnosti, že tá vytvára priestor na budovanie vzájomnej dôvery, rešpektu a pozitívnych vzťahov. Úspešná tranzícia predpokladá vytváranie a udržiavanie pozitívnych vzťahov medzi všetkými stranami: pedagógmi, rodičmi a deťmi. Pri prechode dieťaťa do školského prostredia je síce pozornosť venovaná najmä rozvoju jeho vedomostí, porozumenia a zručností, rovnako dôležité je však aj budovanie pozitívnych sociálnych interakcií a vzťahov. Vzťahy medzi účastníkmi tranzície môže škola podporiť vytváraním príležitostí na stretnutia s rodičmi, či už v deň nástupu do školy alebo organizovaním neformálnych stretnutí medzi rodinami a pedagógmi pred samotným nástupom do školy. Mnohí rodičia túto možnosť oceňujú (Dockett & Perry, 2001).

Podľa vyššie spomenutých zdrojov a štúdií je úspešnosť prechodu dieťaťa so zdravotným postihnutím do školského systému ovplyvnená viacerými zásadnými faktormi. Na rozdiel od iných krajín, v podmienkach Slovenska neexistujú žiadne opatrenia na najvyššej úrovni, smerujúce ku uľahčeniu prechodu detí so zdravotným postihnutím do vzdelávacieho systému. Od zavedenia služby včasnej intervencie v roku 2014 sa síce objavujú pozitívne zmeny, centrá včasnej intervencie pomáhajú rodičom v procese tranzície detí so zdravotným postihnutím do predškolského

a elementárneho vzdelávania, ale gro aktivít zodpovednosti zostáva na pleciach rodičov. Ich zaošetrovanosť a plná zaošetrovanosť v procese umiesťovania ich dieťaťa so zdravotným postihnutím do školy je kľúčová až nevyhnutná. Bez rodičovského zapojenia by v mnohých prípadoch nebol proces tranzície úspešný. Vzhľadom na fakt, že zapojenie rodičov do procesu tranzície je ovplyvnené spoluprácou so školou a ich vzájomnou komunikáciou, zamerali sme sa v našom výskume na oblasť skúseností rodičov detí so zdravotným postihnutím s komunikáciou so školou. Hlavným výskumným cieľom bolo *zistiť akú majú rodičia skúsenosť s komunikáciou so školou v procese tranzície ich dieťaťa so zdravotným postihnutím do školského systému*. Výskum zachytáva perspektívu rodičov na podklade ich osobných skúseností s danou problematikou.

Metodológia

Pre naplnenie cieľa výskumu sme realizovali kvalitatívnu výskumnú stratégiu. Dôležitým kritériom výberu výskumnej stratégie bol väčší priestor, ktorý je pri výskume participantom poskytnutý na vyjadrenie ich chápania sveta (Rogers, In Petrjánošová et al., 2008).

V rámci výskumu sme uskutočnili, prepísali a následne analyzovali hĺbkové pološtrukturované rozhovory s 34 participantami. Výberový súbor nášho výskumu tvorili rodičia detí so zdravotným postihnutím. Jednalo sa výlučne o matky. Vstupnými kritériami výberu boli:

- rodič dieťaťa so zdravotným postihnutím,
- vek nad 18 rokov,
- život v spoločnej domácnosti dieťaťom,
- dieťa navštevujúce prvý stupeň základnej školy alebo špeciálnej základnej školy.

Výskumná štúdia bola vykonaná v súlade s Etickými princípmi ľudského výskumu, prijatými Americkou psychologickou asociáciou (APA). Participantí poskytli pred začiatkom výskumu informovaný súhlas. Každý participant bol zrozumiteľným spôsobom informovaný o výskumných cieľoch, postupoch a použití výskumných údajov. Zároveň bolo participantom v prípade ich záujmu umožnené získať výsledky výskumu vo výskumnej správe. Účasť na výskume bola dobrovoľná. Osobitná pozornosť sa venovala zachovaniu anonymity a dôvernosti vo vzťahu k participantovi.

Interpretácia výskumných dát

Z kvalitatívnej analýzy výpovedí našich participantov vyplynulo viacero faktorov, ktoré vstupovali do komunikácie medzi rodičmi a školou a zároveň ovplyvňovali úspešnosť tranzície dieťaťa so zdravotným postihnutím

do školského systému na základe ich osobných skúseností. Jedným z významných faktorov ovplyvňujúcich tak samotný proces vstupu dieťaťa do školy ako aj prežívanie rodičov bola **organizačná kultúra školy**, ktorú do výraznej miery ovplyvňoval **postoj školy** voči prijatiu dieťaťa so zdravotným postihnutím, resp. postoj vedenia školy a teda riaditeľa/ľky školy. Z výpovedí participantov sme identifikovali tak negatívne ako aj pozitívne skúsenosti, avšak negatívne značne prevyšovali. Pokiaľ malo vedenie školy a teda riaditeľ/ka školy výhrady k umiestneniu dieťaťa do školy, zväčša skončila tranzícia neúspešne a rodičia boli nútení hľadať inú možnosť pre dieťa, čo sa stávalo aj v prípade spádových škôl, ktoré sú podľa zákona dieťa povinné prijať. Z výpovedí participantov bolo zrejmé, že postoje vedenia sa prejavovali už v samotnej komunikácii s nimi, pričom tá môže v procese tranzície zásadným spôsobom ovplyvniť celú ďalšiu spoluprácu. Rodičia často zdôrazňovali, že pri prvom kontakte so školou bol rozhodujúci nielen obsah, ale aj spôsob komunikácie. Po obsahovej stránke sa rodičia stretávali so stigmatizujúcimi výrokmami a **predsudovými postojmi**.

„No s tým teda, že riaditeľka mala takýto názor na hendikepované deti a že ona keby také mala, tak ona by ho dala preč a podobne..že ona by si ho nenechala. Riaditeľka, proste učiteľka, ktorá pracuje celý život s deťmi, povie, že ona by si dala zobrať dieťa.“

„Lebo to ja som si pripadala jak keby som ja bola z inej planéty. Každý sa na mňa díval, že či som normálna ako kde ju ja chcem dávať? že prečo ju chcem tak trápiť na normálnej škole.“

Naši participanti sa opakovane stretávali s priamym **odmietaním** a rovnako tak s poskytovaním nedostačujúcich či zavádzajúcich informácií. Ak hneď na začiatku cítili, že nie sú v škole vítaní a dostávajú rozpačité, alebo zamietavé a miestami až zavádzajúce odpovede, vyhodnotili situáciu ako nepriaznivú a snažili sa nájsť inú školu, čím sa proces umiestnenia ich dieťaťa s postihnutím značne predlžoval a stával sa aj pre nich veľmi stresujúci a vyčerpávajúci.

„Ale prešla som asi dvanástimi školami. Všade som bola odmietnutá, všade! Ale toľko výhovoriek čo mali tí riaditelia. Keďže bola pandémia, niekde som volala a niekde som išla osobne. Ale akože bola som odmietaná úplne všade. Akonáhle som povedala, že ona potrebuje asistenta na celý deň. Mala som aj zistené že na ňu dostanú aj príspevok, všetko som im vysvetlila. Nie, nedá sa, plní sme bohužiaľ.“

„No a tam už potom, keď už sa malo uvažovať o tej škole, tak tam som sa nestretla s veľmi pozitívnym prístupom. No prvé čo bolo, “tak automaticky musíte dať odklad”, hej ani nebola snaha o to, že ako ideme riešiť. Nejaké zaradenie do školy alebo ako by to malo byť ďalej, proste “automaticky dajte si odklad“.“

Ako sme spomenuli vyššie, s odmietaním sa stretli aj rodičia, ktorí sa pokúsili umiestniť dieťaťa primárne na **spádovú školu**.

„Ja som išla rok predtým, ako mal nastúpiť do školy za riaditeľkou našej spádovej školy. Bohužiaľ, toto dopadlo nešťastne. Pani riaditeľka sami neozvala aj sa mi zatajovala. A nakoniec sa nechala počuť, že bola u nej taká a taká, a že ako si to ona predstavuje s postihnutím deckom chodiť do školy.“

Z analýzy rozhovor s rodičmi bolo zrejmé, že osoba riaditeľa je v procese tranzície veľmi kľúčová. V prípade, že bol riaditeľ školy negatívne nastavený voči prijatiu dieťaťa s postihnutím boli rodičia nútení hľadať inú školu, ktorá by bola tejto myšlienke naklonená. Ak takú našli opätovne bol kľúčovým práve riaditeľ/ka školy. Takéto vedenie rodičia zhodne nazývali ako **osvieteného riaditeľa**. Rodičia sa v „osvietenej škole“ stretli nie len s ochotou dieťa prijať, ale daný postoj sa prejavoval aj ochotou zabezpečiť pedagogického asistenta alebo iný odborný personál, ktorý by bol nápomocný pre dieťa v procese jeho vzdelávania a ktorý mal skúsenosti s deťmi so zdravotným postihnutím.

„Ja si myslím, že neexistuje dobrá a zlá škola. Ale existuje je len osvietený riaditeľ s veľkým srdcom a takisto aj proste ten triedny učiteľ, ktorý vlastne on to má všetko v rukách: či proste bude sparing partner toho asistenta toho dieťaťa alebo proste všetko je to len a len o človeku, o ľudskosti a o jeho nastavení.“

„A nakoniec sa nám ju podarilo dať na cirkevnú školu. Tam boli tomu naklonení, tam viem, že mali aj asistentky. To bola jediná škola ktorí chceli aj o tom so mnou hovoriť. Aj sa ma pýtali, že ak by im štát neschválil peniaze na osobnú asistentku či by som bola ochotná ísť robiť asistentku aspoň na ten rok. Kým by to nejak vykryli. Hovorím, že na rok som ochotná ísť. Pre ňu by nebolo dobré keby som to robila dlhšie. Pár dní pred začatím školy mi povedali, že teda asistentku majú.“

Takýto, podľa participantov „osvietený riaditeľ“ školy zásadne ovplyvnil celkovú atmosféru v škole a prácu zamestnancov, ktorí sú **motivovaní** a otvorení aj používaniu rôznych podporujúcich a kreatívnych metód. Podľa skúsenosti rodičov s osvieteným riaditeľom sú postoje aj ostatných zamestnancov voči dieťaťu priateľské, majú empatický prístup, sú tpežliví. Rovnako priateľsky komunikujú s rodičmi, informujú ich o tom ako dieťa v škole zvládalo úlohy, ako prežilo deň. Práve skúsenosť, ak škola **komunikuje otvorene** a prejavuje a celkovo otvorenou klímou, opisujú rodičia ako výrazne pozitívnu a zásadnú pre úspešnú tranzíciu ich dieťaťa do vzdelávacieho systému. Rodičia majú v takomto prípade možnosť vyjadriť svoje očakávania a škola na ne adekvátne, rovnako otvorene reaguje, čo vnímajú veľmi pozitívne.

„Áno áno, tam je to na veľmi dobrom osobnom kontakte. Spolupráca tam práve to sa mi páči, že tam. Naozaj že taký osobný prístup som predtým nezažila aj ako teraz. Aj sa telefonuje, aj sa dávajú vyjadrenia. Je to vždycky, keď prídem poňho na obed a vždy mi povedia, že čo sa robilo v škole a takéto čiže som o tom informovaná.“

„My sa vidíme, dá sa povedať, že niekedy aj každý deň, musíme ju do školy voziť aj zo školy ju vozíme a tým, že teda tá škola je taká veľmi otvorená rodičom, tak sa často aj stretávame, ale no s učiteľkou sme minimálne niekedy aj každý týždeň aj písomne v kontakte, lebo naozaj sa dá riešiť čokoľvek a s pani riaditeľkou v podstate podľa potreby. Takže naozaj sa tam veci riešia a snažia sa. Snaží sa škola aby teda tie deti sa tam cítili dobre.“

Záver

Výsledky výskumu poukázali, že komunikáciu po obsahovej a formálnej stránke, ako aj spôsob spolupráce školy s rodičmi do značnej miery ovplyvňoval postoj vedenia školy. Ako sme zdôraznili v teoretickej časti nášho článku komunikácia môže zásadným spôsobom ovplyvniť budovanie a udržiavanie pozitívnych vzťahov, ktoré sú pre spoluprácu v prospech dosiahnutia úspešnej tranzície dieťaťa so zdravotným postihnutím do školského prostredia kľúčové. Naši participanti sa však vo väčšine stretávali s negatívnym postojom, ktorý ovplyvnil komunikáciu negatívne. Rodičia boli vystavení odmietaniu, zavádzaniu, čo v nich následne vyvolávalo frustráciu a vyčerpanosť. Negatívny postoj školy teda ani neumožnil vytvoriť priestor na spoluprácu a budovanie pozitívnych vzťahov medzi kľúčovými aktérmi (pedagógmi, rodičmi a deťmi), ktoré ako Dockett & Perry (2001) zdôrazňujú sú základným predpokladom úspešnej tranzície. Faktor, ktorý pomáha vytvárať priestor na budovanie pozitívnych vzťahov založených na vzájomnej dôvere a rešpekte a následne efektívnej spolupráci je práve obojstranná komunikácia. Tá v tomto prípade nikdy nenastala, a preto končil tranzitný proces neúspechom. Dieťa so zdravotným postihnutím bolo odmietnuté aj v prípade spádových škôl, a rodičia museli začať s kolobehom hľadania vhodnej školy a obhajovania práv svojho dieťaťa. Naše zistenia čiastočne korešpondujú s vyjadreniami Platformy rodín detí so zdravotným znevýhodnením (2023), na základe ktorých sa rodičia najčastejšie stretávajú s problémami súvisiacimi s dostupnosťou vzdelávania. V rozmedzí rokov 2017 až 2022 bola Platforma rodičmi požiadaná o pomoc a podporu najmä v oblasti problematického vstupu dieťaťa so zdravotným postihnutím do školského systému.

Práve z toho dôvodu predpokladáme, že vo vyjadreniach našich participantov bolo vedenie školy, ktoré bolo naklonené prijatiu dieťaťa so zdravotným postihnutím, označované ako osvietený riaditeľ/ka“. Išlo pre nich o ojedinelú skúsenosť, ktorá nie je tak v oblasti umiestňovania dieťaťa so zdravotným postihnutím, najmä do základnej školy, bežná. Opäť v tomto prípade rodičia najviac oceňovali otvorenú komunikáciu s vedením školy a následne s ďalšími zamestnancami daných „osvietených“ škôl. Otvorená komunikácia im umožnila informovať školu a jej pedagógov o potrebách dieťaťa, hľadať s učiteľmi riešenia ako dieťaťu uľahčiť adaptačný proces

v školskom prostredí, prípadne aké metódy a nástroje použiť pre uľahčenie vzdelávania ich dieťaťa. Rodičia sa cítili v takomto prostredí prijatí a vypočutí, čo u nich vytváralo pocit bezpečia ich dieťaťa. Výsledky nášho výskumu potvrdzujú vyjadrenia autorov Cheatham, Ostrosky (2011) a Dunsta (2000), že komunikácia medzi rodičmi a učiteľmi je nevyhnutným predpokladom pre vytváranie a udržiavanie úspešných partnerstiev medzi rodinou a školou a má zásadný význam na vzdelávacie výsledky dieťaťa. Ide o komplexný, viacrozmerný koncept, v rámci ktorého sa obe strany navzájom informujú o vzdelávacích výsledkoch a aktivitách dieťaťa, jeho potrebách, prograse alebo problémoch, prípadných formách spolupráce.

Efektívna spolupráca medzi školou a rodičmi dieťaťa so zdravotným postihnutím založená na otvorenej komunikácii potom nie je len prvkom podporujúcim lepšie študijné výsledky dieťaťa a jeho ďalší rozvoj, ale zároveň v širšom kontexte umožňuje takejto rodine zapájať sa do aktivít školy a stať sa tak členom širšej školskej komunity, čo môže byť pre rodinu s dieťaťom so zdravotným postihnutím významným ukazovateľom integrácie.

Bibliografia

- Azad, G. F., Kim, M., Marcus, S. C. et al. (2016). Parent-Teacher Communication about Children with Autism Spectrum Disorder: An Examination of Collaborative Problem-Solving. In: *Psychology in the Schools*, 2016, 53(10), 1071-1084. <https://doi.org/10.1002/pits.21976>
- Barbarin, O. A., Early, D. et al. (2008). Parental conceptions of school readiness: Relation to ethnicity, socioeconomic status, and children's skills. In: *Early Education and Development*, 2008, 19(5), 671-701. <https://doi.org/10.1080/10409280802375257>
- Blue-Banning, M., Summers, J. A. et al. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive Guidelines for Collaboration. In: *Exceptional Children*, 2004, 70(2), 167-184. <https://doi.org/10.1177/001440290407000203>
- Brandes, J. A., Ormsbee, C. K. et al. (2007). From Early Intervention to Early Childhood Programs: Timeline for Early Successful Transitions (TEST). In: *Intervention in School and Clinic*, 2007, 42(4), 204-211. <https://doi.org/10.1177/10534512070420040301>
- Brajša-Žganec, A., Merkaš, M. et al. (2019). The relations of parental supervision, parental school involvement, and child's social competence with school achievement in primary school. In: *Psychology in the Schools*, 2019, 56(8), 1246-1258. <https://doi.org/10.1002/pits.22273>
- Cohen, S., Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. In: *Psychological Bulletin*, 1985, 98(2), 310-357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>

- Coffey, A. (2013). Relationships: The key to successful transition from primary to secondary school? In: *Improving Schools*, 2013, 16(3), 261-271. <https://doi.org/10.1177/1365480213505181>
- Clifford, A. P., Humphries, M. L. (2018). Parent Involvement in US Early Childhood Education: Benefits, Limitations, and Reconceptualizations. In: M. Fleeer, & B. van Oers (Eds.). *International Handbook of Early Childhood Education*. Dordrecht: Springer, 2018. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_37
- Dockett, S., Perry, B. (2001). Starting School: Effective Transitions. In: *Early Childhood Research & Practice*, 2001, 3(2).
- Dockett, S., Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. Sydney: University of New South Wales Press, 2007.
- Dockett, S., Perry, B. et al. (2011). *Facilitating children's transition to school from families with complex support needs*. Albury: Research Institute for Professional Practice, Learning and Education, Charles Sturt University. 2011.
- Dunst, C. J. (2000). Revisiting "Rethinking Early Intervention". In: *Topics in Early Childhood Special Education*, 2000, 20(2), 95-104. <https://doi.org/10.1177/027112140002000205>
- Fontil, L., Gittens, J. et al. (2020). Barriers to and Facilitators of Successful Early School Transitions for Children with Autism Spectrum Disorders and Other Developmental Disabilities: A Systematic Review. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2020, 50(6), 1866-1881. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03938-w>
- Garrote, A., Sermier Dessemontet, R. et al. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. In: *Educational Research Review*, 2017, 20, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.001>
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. In: *Developmental Psychology*, 2009, 45(3), 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hou, Y., Yan, T., Deng, M. (2023). A Qualitative Study on Parental Experience of Involvement in the Transition from Kindergarten to Primary School for Chinese Children with Intellectual and Developmental Disabilities. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2023, 53, 4872-4887. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05743-4>
- Hopps, K. (2019). *Transition to school: Communication and relationships*. Research in Practice Series, Early Childhood Australia, 2019.
- Cheatham, G. A., Ostrosky, M. M. (2011). Whose expertise?: An analysis of advice giving in early childhood parent-teacher conferences. In: *Journal of Research in Childhood Education*, 2011, 25(1), 24-44. <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.533116>

- Knopf, H. T., Swick, K. J. (2008). Using Our Understanding of Families to Strengthen Family Involvement. In: *Early Childhood Education Journal*, 2008, 35(5), 419-427. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0198-z>
- Kováčová, B. (2019). *S inklúziou od raného veku. Dieťa s odlišnosťou a jeho vstup do kolektívu*. Hliník nad Hronom: Reziliencia, 2019.
- Lee, J.-S., Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. In: *American Educational Research Journal*, 2006, 43(2), 193-218. <https://doi.org/10.3102/00028312043002193>
- Marsh, A., Spagnol, V. et al. (2017). Transition to school for children with autism spectrum disorder: A systematic review. In: *World Journal of Psychiatry*, 2017, 7(3), 184-196. <https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i3.184>
- Mayo, C. (2020). Supporting children and their families through the transition to school. 2020. <https://theeducationhub.org.nz/supporting-children-and-their-families-through-the-transition-to-school/>
- Nuske, A., Rillotta, F. et al. (2019). Transition to higher education for students with autism: A systematic literature review. In: *Journal of Diversity in Higher Education*, 2019, 12(3), 280-295. <https://doi.org/10.1037/dhe0000108>
- Otani, M. (2020). Parental involvement and academic achievement among elementary and middle school students. In: *Asia Pacific Education Review*, 2020, 21(1), 1-25. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09614-z>
- Pears, K. C., Kim, H. K. et al. (2015). Improving child self-regulation and parenting in families of pre-kindergarten children with developmental disabilities and behavioral difficulties. In: *Prevention Science*, 2015, 16(2), 222-232. <https://doi.org/10.1007/s11121-014-0482-2>
- PLATFORMA RODÍN SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM.
Platforma rodín. Podporujeme rodiny detí so zdravotným znevýhodnením a presadzujeme ich práva. Stiahnuté 9.11.2023. Dostupné na internete: <https://www.platformarodin.sk/app/uploads/2023/03/>
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. In: *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2000, 21(5), 491-511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- Slaná, M., Molnárová Letovancová, K., Hromková, M. (2019). Tranzitné procesy – vstup detí so zdravotným postihnutím do školského vzdelávacieho systému. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 2019, 18(5), 64-74.
- Quintero, N., McIntyre, L. L. (2011). Kindergarten transition preparation: A comparison of teacher and parent practices for children with autism and other developmental disabilities. In: *Early Childhood Education Journal*, 2011, 38(6), 411-420. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0427-8>

- Wang, M. M., Zhang, Y. X. (2020). Case Study on Parents' Participation in Kindergarten-Primary School Transition of Students with Special Needs in Inclusive Educational Settings. In: *Journal of Schooling Studies*, 2020, 17(1), 101-112.
- Wesley, P., Buysse, V. (2003). Making meaning of school readiness in schools and communities. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 2003, 18(3), 351-375. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00044-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00044-9)
- Yan, T. R., Hou, Y. J. (2022). The effects of maternal parenting stress on social dysfunction of children with autism spectrum disorder: The model of moderated mediator. In: *Chinese Journal of Special Education*, 2022, (3), 65-71.
- Yeboah, D. A. (2002). Enhancing Transition from Early Childhood Phase to Primary Education: Evidence from the research literature. In: *Early Years*, 2002, 22(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/09575140120111517>
- Zaidman-Zait, A., Poon, B. T. et al. (2019). The Transition to School Among Deaf/Hard-of-Hearing Children: Teacher and Parent Perspectives. In: *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2019, 24(4). <https://doi.org/10.1093/deafed/enz027>

Príspevok je výstupom projektu VEGA 1/0186/22 – Identifikácia faktorov podporujúcich proces tranzície detí so zdravotným postihnutím do vzdelávacieho systému z pohľadu ich rodičov.

Mgr. Katarína Molnárová Letovancová, PhD., univ. doc.

Katedra sociálnej práce
Trnavská univerzita v Trnave, Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce
Univerzitné námestie 1, 918 43 Trnava
katarina.molnarovaletovancova@truni.sk

Doc. PhDr. Miriam Slaná, PhD.

Katedra sociálnej práce
Trnavská univerzita v Trnave, Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce
Univerzitné námestie 1, 918 43 Trnava
miriam.slana@truni.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.37-44>

Triedny učiteľ ako činiteľ komunikačnej súdržnosti pre úspešnú spoluprácu rodiny a školy

The Class Teacher as an Agent of Communicative Cohesion for Successful Family-School Cooperation

Gabriela Siváková

Abstract

The paper focuses on the importance of the class teacher as a key factor in building and maintaining strong links between the family and the school, with an emphasis on mutual understanding, respect and cooperation. It describes how the class teacher's communicative competencies are manifested in the development of individual approaches to pupils and how these teachers can be instrumental in addressing the various challenges presented by the classroom.

Keywords: Class teacher. Competences of the class teacher. Family-school cooperation. Communication cohesion.

Úvod

V dynamickom spoločenskom prostredí, v ktorom sa vzájomná prepojenosť medzi rodinou a školou stáva kľúčovým prvkom úspešného vzdelávania, zohráva triedny učiteľ zásadnú úlohu ako prostredník, organizátor a facilitátor komunikácie. Jeho úloha však nie je len o prenose učebnej látky, ale sa rozširuje do oblasti vytvárania komunikačnej súdržnosti, ktorá zaisťuje efektívnu a pozitívnu interakciu medzi rodinou a školou. Je to komplexný proces, v ktorom zohráva kľúčovú rolu práve komunikácia medzi triednym učiteľom a rodičmi. Táto vzájomná spolupráca a otvorený dialóg sú prvkami, ktoré formujú pozitívne vzťahy a prispievajú k úspešnému vývoju žiakov. V každej triede sa stretávame s rôznorodými potrebami a osobnosťami žiakov. A práve komunikácia triedneho učiteľa s rodičmi môže byť kľúčom k individuálnemu prístupu. Každá trieda prináša svoje vlastné výzvy a dynamiku. Staváním mostov medzi triednym učiteľom a rodičmi sa vytvára otvorený priestor pre komunikáciu.

Rozsah činností triedneho učiteľa je neskutočne pestrý, taktiež časovo a psychicky veľmi náročný. Vo všeobecnosti môžeme povedať, že byť dobrým triednym učiteľom, ktorý vie triedu koordinovať, vie byť dieťaťu

dobrým a objektívnym radcom a popritom zvládať všetky ďalšie aktivity spojené s funkciou triedneho učiteľa je jednou z najviac možných dosiahnuteľných mét v učiteľskom povolání. Triedny učiteľ pri svojej činnosti spolupracuje s ostatnými učiteľmi a taktiež rodičmi. Pedagóg pôsobí v roli rodiča, učiteľa, vychovávateľa, pedagóga voľného času, majstra, trénera, vedúceho záujmového útvaru, vedúceho občianskeho združenia a je základným činiteľom výchovy a vzdelávania detí a mládeže. V každom z týchto procesov výchovy a vzdelávania pôsobí prostredníctvom samotného obsahu a uplatňuje pri tom vybrané formy, metódy a prostriedky výchovy a vzdelávania. Preto musíme konštatovať, že okrem profesijných a odborných predpokladov sú pre úspešnú pedagogickú činnosť učiteľa - pedagóga veľmi dôležité aj komponenty ako pedagogický takt, komunikatívnosť, tvorivosť, pozitívne charakterové vlastnosti, manažérske schopnosti a podobne.

Postavenie triedneho učiteľa v súčasnom školstve

Kritické pripomienky k práci a osobnosti učiteľa sa týkajú hlavne výchovného pôsobenia. Právom sú práve výchovné úlohy pokladané za základné z práce triedneho učiteľa. V každodennom kolotoči povinností však môžu výchovné úlohy ustupovať do úzadia za samotné vyučovanie, administratívu a organizáciu práce. Povolanie triedneho učiteľa súvisí s určitou profesiou, podľa druhu učebných predmetov a predpokladá určité vedomosti a schopnosti, záujmy a niektoré povahové črty. Na druhej strane povolanie učiteľa súvisí zároveň s profesiami, v ktorých je podstatný styk s ľuďmi, hlavne deťmi a mladými ľuďmi. V praxi je však veľmi ťažké sklbiť obe hľadiská práce triedneho učiteľa. Triednym učiteľom sa vždy stáva učiteľ, ktorý je to tejto funkcii poverený riaditeľom školy. Na súčasného triedneho učiteľa sa kladú veľmi vysoké nároky. V rámci svojej pozície plní učiteľ niekoľko rolí. Nie je možné tieto role od seba odtrhnúť, pretože jeho práca je výsledkom prepojenia všetkých. Triedny učiteľ je manažér. Je potrebné, aby mal riadiace schopnosti, vedel organizovať vyučovanie, podporoval učenie a usmerňoval žiakov ako sa učiť, diagnostikoval učebné štýly a neúspechy v učení. Jeho úlohou je pripraviť žiakov do života, aby dokázali samostatne a úspešne naplniť svoje predsavzatia, a to svojím zodpovedným prístupom (Hájičková, 2013). Triedny učiteľ ďalej pôsobí aj v ako poradca a konzultant. Svojou činnosťou pomáha žiakovi riešiť situácie v škole ale aj v živote, pomáha pri orientácii a výbere vzdelávacej a životnej dráhy. Úlohou triedneho učiteľa je v tejto role ponúknuť žiakovi také prostredie, kde si môžu vyskúšať kontakty s okolím, zaradiť sa v spoločnosti, mať práva ale i povinnosti. Triedneho učiteľa môžeme ďalej vnímať aj ako sociálneho partnera. V porovnaní so žiakmi, predstavuje triedny učiteľ skúseného partnera, ktorý často vo výchove nahrádza rolu rodiča. Mal by pomôcť žiakovi vedieť vnímať svoje pocity a zmeny, ktoré prichádzajú, vedieť sa im prispôbiť, vzoprieť

sa, postaviť sa za svoj názor a vedieť si ho obhájiť. Triedneho učiteľa môžu niektorí žiaci vnímať aj ako novátora či výskumníka. Táto rola súvisí so zmenami v školskej legislatíve. V žiakoch je potrebné prebudiť sebaopoznávanie a sebarealizáciu prostredníctvom motivácie a tvorivých podnetov. Žiaci môžu triedneho učiteľa vnímať aj ako kooperátora pre žiaka v učiteľskom zbore. Dôraz sa kladie na tímovú spoluprácu v rámci mimotriednych a mimoškolských aktivít. Úlohou triedneho učiteľa je, ale hlavne, budovať triedne spoločenstvo ako model veľkej rodiny a meniť triedu na skutočný svet, v ktorom je každý žiak jedinečnou osobnosťou.

Vo všeobecnosti môžeme povedať, že triedny učiteľ je osoba, ktorá organizačne riadi a výchovne vedie kolektív žiakov v triede. Zároveň koordinuje výchovnú a vzdelávaciu činnosť všetkých učiteľov, ktorí vyučujú v jeho triede a okrem toho, musí tiež spolupracovať s rodičmi. Ako uvádza Čavajdová (2006) hlavným poslaním triedneho učiteľa je, aby triedny učiteľ predstavoval prístav, ale zároveň aj hnaciu silu, ktorá prostredníctvom motivácie a tvorivých predmetov poháňa dieťa na jeho ceste k úspechu. Pokiaľ triedny učiteľ pozná svoju triedu, tak vie, ako môže pomôcť.

Z vyššie uvedeného môžeme konštatovať, že triedny učiteľ potrebuje okrem všeobecných vedomostí z pedagogicky aj znalosti zo psychológie. Musí mať tiež dobré komunikačné schopnosti, dobrú osobnostnú výbavu a veľmi dobré organizačné schopnosti. Od triedneho učiteľa sa očakáva, aby sa zameriaval na kladný vzťah so svojimi žiakmi a to na úrovni priateľskej ale zároveň profesijnej. Medzi veľmi príjemné momenty pre triedneho učiteľa patria chvíle, kedy triedu učiteľa v nej pôsobiaci chvália, či v momente keď dostane pochvalu od riaditeľa školy. Triedny učiteľ má veľký vplyv aj na rodičov, musí byť pripravený reagovať v rôznych výchovných situáciách, ktoré prináša každodenná prax.

Je potrebné povedať, že kompetencie učiteľa sú neodmysliteľnou súčasťou efektívnej práce učiteľa. V rámci nadobudnutých, najmä osobných kompetencií, akými sú empatia, flexibilita, tvorivosť, pozitívny vzťah k žiakom a povolaniu, môže učiteľ vytvárať priaznivú klímu v triede. Hlavne preto je možné povedať, že sociálno-psychologické hľadisko kompetencií smeruje k ovplyvňovaniu optimálnej klímy.

Funkciu triedneho učiteľa má zastávať učiteľ s určitými kompetenciami, teda s určitými predpokladmi pre úspešné vykonávanie uložených činností a s určitou dávkou životných a pedagogických skúseností.

Cieľom výchovy a vzdelávania je získať kompetencie, a to najmä v oblasti komunikačných schopností, ústnych spôsobilostí a písomných spôsobilostí, využívania informačno-komunikačných technológií, komunikácie v štátnom jazyku, materinskom jazyku a cudzom jazyku, matematickej gramotnosti, a kompetencie v oblasti technických prírodných vied a technológií, k celoživotnému učeniu, sociálne kompetencie a občianske kompetencie, podnikateľské schopnosti a kultúrne kompetencie, posilňovať úctu k rodičom a ostatným osobám, ku kultúrnym a národným hodnotám a tradíciám štátu,

ktorého je občanom, k štátnemu jazyku, k materinskému jazyku a k svojej vlastnej kultúre, pripraviť sa na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti, naučiť sa rozvíjať a kultivovať svoju osobnosť, získať všetky informácie o právach dieťaťa a získať a posilňovať úctu k ľudským právam a základným slobodám. Triedny učiteľ rovnako ako ostatní vyučujúci v triede má prejavovať maximálne úsilie pri splnení základných cieľov výchovy. Je potrebné zdôrazniť, že navodenie ideálnej atmosféry v triede vedie k vyššej efektívnosti hodín a tým aj rýchlejšiemu dosiahnutiu cieľa. Žiaci si musia byť vedomí toho, že pravidlá stanovené triednym učiteľom musia dodržiavať aj na iných hodinách. Musia byť na takej úrovni vzájomnej komunikácie, vzájomnej dôvery a spolupráce, že triedny učiteľ hoci nie je prítomný na vyučovacej hodine iného predmetu, je ho tam cítiť prostredníctvom žiakov.

V súvislosti s komunikačnými kompetenciami, efektívnosťou komunikácie, sa Wilson (1991, porov. Bakošová, 2010) zmiňuje o tom, že „dialóg je umenie“. Ak sa tomu nenaučíme, naše vzťahy s ostatnými sa menia na nepriateľské diskusie a polemiky. Na druhej strane, ak prebieha dialóg efektívne, všetci zúčastnení majú dostatočný pocit istoty, aby slobodne vyjadrili svoje presvedčenie a nemuseli mať obavu z možných negatívnych dôsledkov. Ako uvádza Bellová (2018), tak v škole môžu nastať aj problémové situácie. Úlohou učiteľa je minimalizovať ich cestou riadeného pedagogického procesu, komunikácie, ako aj samotnými schopnosťami učiteľov rozvíjať výchovné účinné vzťahy k žiakom. a techniky nedosiahneme výrazný pokrok v ekonomike.

Spolupráca triedneho učiteľa so zákonnými zástupcami žiakov

Na základnej škole, najmä pri vstupe dieťaťa do prvého ročníka, je veľmi dôležitá komunikácia a spolupráca triedneho učiteľa s rodinou a hlavne s rodičmi dieťaťa. Komunikácia a spolupráca so zákonnými zástupcami žiakov patrí k ďalším základným úlohám a povinnostiam, ktoré má učiteľ plniť. Najpoužívanejším a zároveň najlepším spôsobom, ako získať potrebné informácie, je rozhovor učiteľa s rodičmi alebo inými rodinnými zástupcami žiaka. Aj keď to nie je vždy ľahké, triedny učiteľ by sa mal pri realizácii spolupráce so žiakmi opierať o pomoc ich rodičov. Veľmi dôležitá je pomoc rodičov pri riešení výchovných a vyučovacích problémov. Triedny učiteľ by mal odovzdávať rodičom informácie o žiakovi, napr. o prospechu, správaní, ponuke mimoškolských aktivít a záujmových krúžkov (Cangelosi, 1994).

Učiteľ musí pristupovať k rozhovoru so zákonnými zástupcami žiaka veľmi profesionálne, pretože kvalita rozhovoru akou komunikuje učiteľ s rodinou žiaka, vytvára predpoklad pre jeho budúcu spoluprácu s rodičmi žiakov. Dobrý vzťah triedneho učiteľa s rodičmi žiakov zvyšuje motiváciu rodičov angažovať sa na živote a chode školy. Prostredníctvom komunikácie sprostredkujeme obsahy, vyjadrujeme k danému obsahu svoj postoj, a teda

to, či nám na danej téme záleží alebo nie. Vyjadrujeme vzťah ku komunikačnému partnerovi. V komunikácii učiteľ – žiak, by mal učiteľ dbať na to, aby rodičia videli, že učiteľovi na ich dieťaťi záleží, že sa o neho zaujíma a pomáha mu dosahovať čo najlepšie výsledky. Pri komunikácii ďalej vyjadrujeme svoje emócie, ktoré môžu byť priamo úmerné danej situácii, o ktorej sa diskutuje. Prezrádzame atribúty o sebe, to znamená, že prezrádzame, či sme vtipní, pokojní, akú máme slovnú zásobu a vyjadrovacie schopnosti. Poslednou zložkou je vyjadrovanie predstavy o ďalšej komunikácii alebo jej smere. Práca učiteľa s rodičmi je veľmi náročná a na primárnom stupni najnáročnejšia. Stáva sa veľmi často, že v dôsledku chybnej a nepresnej komunikácie dochádza k skresleniu a nepochopeniu informácií. (Hanuliaková, 2016)

K najlepšej forme spolupráce a komunikácie triedneho učiteľa s rodičmi patria osobné stretnutia. Triedny učiteľ má možnosť sa so zákonnými zástupcami žiaka stretnúť hlavne na rodičovských združeniach, ktoré sa spravidla konajú jedenkrát za štvrťrok. Na rodičovských združeniach sú rodičia žiaka informovaní hlavne o prospechu ich dieťaťa, o prograse v rôznych oblastiach ale aj o disciplíne dieťaťa. Komunikácia učiteľa so zákonnými zástupcami žiaka jedenkrát za štvrťrok, ale podľa môjho názoru nie je vôbec dostačujúca. Rodičia sú tak triednym učiteľom často pozývaní aj mimo triednych združení v prípade, ak treba akútne riešiť nejaký problém, či už pri zhoršení prospechu žiaka, pri zhoršení dochádzky do školy, prípadne zhoršenia disciplíny.

V súčasnej uponáhľanej dobe, kedy sú rodičia často krát veľmi pracovne vytiažení, využíva triedny učiteľ pri kontaktovaní žiakov a pri komunikácii s nimi nové moderné komunikačné prostriedky. Bežným komunikačným prostriedkom sa stal e-mail, SMS či sociálne siete a samozrejme prostredie internetu. Je však len na dobrovoľnosti učiteľa, či poskytne zákonným zástupcom žiakov svoje telefónne číslo, e-mailovú adresu prípadne meno na sociálnych sieťach. Vďaka novým moderným komunikačným zariadeniam sa môžu rodičia žiakov kedykoľvek u učiteľa informovať o prospechu, dochádzke, prípadne opýtať na iné veci, ktoré zákonného zástupcu žiaka zaujímajú. Túto situáciu môžeme sledovať ako u nás na Slovensku, tak aj v Čechách, kde podľa Chmuru (2020), na rozdiel od žiakov, ktorí informačné technológie využívajú intuitívne, niektorí učitelia, najmä tí starší, ich využívanie nepodporujú a častokrát sa tomu aj bránia.

Ako uvádza Tišťanová (2012), dôležitý a rozhodujúci význam pri výchove dieťaťa, majú práve rodina a škola. Každý zákonný zástupca žiaka má iné životné priority a preto, je len na učiteľovi žiaka, aby v ňom vzbudil aktívny záujem o svoje dieťa. Úlohou učiteľa je napríklad aj oslovit' zákonných zástupcov žiakov k činnosti napríklad v Rade školy. Vo všeobecnosti však môžeme povedať, že je len na učiteľovi, aký dojem vzbudí na zákonných zástupcov žiakov. Pretože je vždy ľahšie spolupracovať so zákonným zástupcom žiaka ak cíti v učiteľovi určitú oporu, nie je plachý a nebojí sa

odpovedať na kladené otázky. V takomto prípade je zväčša spolupráca so zákonnými zástupcami žiaka väčšinou bez problémov a zákonný zástupca žiaka spolupracuje so školou veľmi rád. Ak sú rodičia zo stretnutia s učiteľom rozpačití, nevedia, čo môžu od učiteľa čakať, je spolupráca obťažnejšia, mnohokrát až nemožná.

Poznáme niekoľko zásad dobrej spolupráce školy a rodiny, ktoré by učiteľ pri komunikácii s rodičmi mal vedieť. Ide hlavne o základné problémy rodinnej výchovy. Učiteľ privíta, ak ho rodič upozorní napríklad na skutočnosť, že dieťa je zverené matke, prípadne otcovi, že má jeden z rodičov zákaz priblížiť sa k dieťaťu, má striedavú starostlivosť, aby učiteľ vedel, na koho sa môže v prípade potreby obrátiť. Učiteľ by mal rodičov spoznať samozrejme v prvom ročníku základnej školy do najväčšej možnej miery. Niektorých rodičov spoznáva už pri zápise žiakov do školy, iných pozná z osobného života. Učiteľ by mal vedieť, aký je názor rodičov na vzdelanie a aký vzťah majú rodičia s deťmi. Nie vždy je to ale možné. Častokrát si len domýšľa zo správania detí, ako to asi v rodine prebieha. Ak je dieťa smutné, náhle sa mu zmení prospech a správanie, je to signál, že asi v rodine nebude všetko v poriadku. Vtedy je na učiteľovi, aby svojmu žiakovi pomohol a upozornil na zistené zmeny. Učiteľ by mal byť tiež poradcom. Ak si rodičia nevedia v niektorej oblasti poradiť a požiadajú učiteľa o pomoc, mal by byť schopný adekvátne im pomôcť a poradiť v rôznych veciach, ktoré sa ale samozrejme týkajú školy a ich detí. V neposlednom rade by mal byť učiteľ schopný naplánovať rodičovské združenie, zorganizovať rodičov, aby sa našiel vhodný kandidát do rady rodičov. Učiteľ by mal vystupovať milo, prirodzene, byť k rodičom ústretový a v prípade potreby im pomôcť. (Pařízek, 1988).

Existujú rôzne typy rodičov, s ktorými musí učiteľ spolupracovať. Niekoľko typov uvádza Dravecký (2013):

- Rodičom, ktorý sa vyhýba spolupráci s triednym učiteľom a so školou. Je to veľký problém, najmä keď ide o rodičov žiaka mladšieho školského veku, ktorý vstupuje do školy. Učiteľ potom musí hľadať hlbšie príčiny nezájmu rodičov napríklad aj sociálne podmienky, v ktorých žiak vyrastá, aby sa postupne dostal k tomu, prečo rodičia o svoje dieťa neprejavujú záujem.
- Rodičom, ktorý neakceptuje pozvanie do školy a je ľahostajný k spolupráci. Takíto rodičia tiež o svoje dieťa neprejavujú veľký záujem. Nezúčastňujú sa na rodičovských združeniach, nereagujú na výzvu od učiteľa na stretnutie.
- Rodičom, ktorý potrebuje povzbudenie a podporu pre nadviazanie spolupráce s učiteľom a so školou. Pri takomto type rodiča je spolupráca veľmi zložitá, ale nie nemožná. Rodič potrebuje trochu povzbudiť a podporiť, napríklad prostredníctvom učebných výsledkov svojho dieťaťa.
- Rodičom, ktorý chce spolupracovať so školou, prináša rôzne nové nápady a postrehy. Toto je typ rodiča, s ktorým by chcel spolupracovať každý

učiteľ. O svoje dieťa sa zaujíma, pomáha pri rôznych mimoškolských činnostiach a nemá problém pomôcť, kedykoľvek ho učiteľ požiada.

- Príliš aktívnym, autoritatívnym rodičom, ktorý by v škole rád dominoval a riadil celú spoluprácu sám. Je to typ rodiča, s ktorým spolupráca nie je jednoduchá.

Rozdielne typy pováh u zákonných zástupcov žiakov spoznáme aj vtedy, keď učiteľ spozoruje na žiakovi nejakú poruchu. Je veľmi dôležité pri zistení nejakej poruchy, informovať o tomto zistení zákonného zástupcu žiaka, aby mohol tento problém ďalej riešiť. Je dôležité najmä pre žiakov základných škôl odhaliť prípadnú poruchu alebo nadanie, aby psychológ mohol určiť presnú diagnózu. Žiakovi to veľmi pomôže a veľakrát sa aj vyjasní príčina dosahovania slabých výsledkov v škole, či slabých výsledkov v správaní.

Záver

Dobry učiteľ prehodnocuje situácie, vzťahy, komunikáciu. Vedieť sa vhodne pýtať na záležitosť, ktorá pochádza z poznania celého radu typológie otázok: opytovacích, zisťovacích, viacnásobných, vzdelávacích, výchovných, aktivizujúce k odpovedi. Pri téme otázok je potrebné upozorniť na to, že nie je možné stále sa pýtať, nedávať otázku ihneď po zodpovedaní, nepýtať sa, ak vidíme, že sa komunikujúci partner odmlčí, nepýtať sa v snahe predviesť, čo všetko vieme a dokázať, že druhá strana nie. Nepoužívať formuláciu „prečo“, nepýtať sa na otázku protiotázkou. Spätnú väzbu je potrebné dávať v okamihu, keď ju príjemca môže vnímať, t. j. v relatívnom klude a keď si ju sám želá. Spätná väzba by mala byť konkrétna a mala by sa vzťahovať len na početný obsah a situáciu. Treba pripomenúť, že nie každá spätná väzba odráža objektívnu skutočnosť. Pri jej odovzdávaní je potrebné sa vyvarovať pridávaniu iných obsahov, zveličovaniu, či vytrhnutiu určitého údaju z kontextu. (Bakošová a kol., 2010).

Spolupráca rodiny a školy je mimoriadne dôležitým momentom v oblasti skvalitnenia výchovy vzdelávania. Odstrániť mnohé ťažkosti počas školskej dochádzky žiakov pomáha práve záujem rodičov o školské dianie. Školy musia neustále vytvárať priestor na vedenie dialógu medzi učiteľmi a rodičmi, na otvorenosť voči rôznym názorom a návrhom tak, aby navrhované riešenia boli pre rodičov aj učiteľov prijateľné. Predpokladom dobrej spolupráce je tiež profesionálny prístup učiteľov. Úspešnosť spolupráce teda závisí od kvality osobnosti učiteľov, ktorí si dokážu získať dôveru rodičov (Belešová, 2023). Triedni učitelia by mali podporovať vývoj pozitívnych sociálnych interakcií medzi žiakmi v triede a motivovať ich k vytvoreniu vnútorných pravidiel triedy, ktoré sú v súlade so školským poriadkom a k tomu, aby dbali na ich dodržiavanie, čo by malo viesť k vytvoreniu otvorenej, bezpečnej atmosféry a pozitívnej sociálnej klímy v triede (Dutková, Medlenová, 2007).

Bibliografia

- Belešová, M. (2023). *Škola nie je výchovný tábor*. Bratislava: GRADA Slovakia, s.r.o. ISBN 978-80-8090-505-7.
- Bellová, S. (2018). Pedagogická interakcia z pohľadu sociálno-psychologických aspektov vo vzťahu učiteľ – žiak. In PETLÁK, E. a kol. *Príčiny a prejavy devalvačného správania žiakov voči učiteľom*. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-8200-024-8.
- Cangelosi, J. S. (1994). *Strategie řízení třídy*. 1. vyd. Portál : Praha. ISBN 80-7178-083-9.
- Čavajdová, B. (2006). Výchovná práca triedneho učiteľa. In: *Mládež a spoločnosť*, roč. 12, č. 3, s. 54-58. ISSN 1335-1109.
- Dravecký, J. (2013). *Spolupráca rodiny a školy*. [online]. Ružomberok: Katolícka univerzita. Dostupné na internete: http://www.jan.dravecky.org/data/spolupraca_rodiny_a_skoly.pdf
- Dutková, K., Medlenová, J. (2007). *Sprievodca triedneho učiteľa*. 1. vyd. Bratislava: Raabe. ISBN 80-89182-03-0-8.
- Hanuliaková, J. (2015). Komunikačná klíma vo vzťahu učiteľ – rodič. In *Naša škola*, roč. XIX, č. 4, s. 24-27. ISSN 1335-2733
- Hájičková, I. (2013). *Úloha triedneho učiteľa v podmienkach strednej odbornej školy*. Bratislava: Metodicko pedagogické centrum.
- Chmura, M., Malach, J., Vicherková, D. (2020). The Influence of Students' Professional Orientation on the Self-Evaluation of Digital Competences and Use of Digital Technologies by Teachers. In: BUSC, Carsten, Tilo WENDLER a Martin STEINICKE, ed. 19th European Conference on e-Learning ECEL. UK: Academic Conferences International Limited Reading, s. 113-120. ISBN 978-1-912764-78-5.
- Pařízek, V. (1988). *Učitel a jeho povolání*. Praha: Štátné pedagogické nakladatelství. ISBN 14-563-88.
- Tišťanová, K. (2012). *Špecifická pedagogického komunikovania*. Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-8084-885-9.

Príspevok je parciálnym výstupom projektu KEGA 012KU-4/2022 Bezpečnosť školského prostredia – nová výzva pre rozvoj vybraných kompetencií učiteľov základných a stredných škôl.

PhDr. Gabriela Siváková, PhD.

Katedra pedagogiky a psychológie

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

gabriela.sivakova@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.45-50>

Identifikácia problémov vychovávateľov v školskom klube detí

Identification of Problems of Educators in the School Children's Club

Slavomíra Bellová

Abstract

The paper is focused on the identification of problems faced by educators in the educational institution, the school children's club. From the initial placement of the educator in the educational process, he/she is matched with problems related to his/her adaptation to the new environment and the unpredictable circumstances that he/she has to deal with. We identify the shortcomings affecting the professional activity of educators as the problems of the novice educator, the sustainability of discipline and respect for the educator as an authority figure, the underestimation and undervaluation of the profession, the inclusion of children with special educational needs in the activities of the club, and the material and spatial shortcomings in the school children's club.

Keywords: School's children club. Educators. Problems of educators.

Úvod

Učiteľstvo a vychovávateľstvo patria do povolání, ktoré ovplyvňujú ľudstvo a jeho históriu od úplného začiatku. V širokej, nezriedka i pedagogickej verejnosti sa často stretávame s názorom, že vychovávateľ existoval už dávno pred učiteľom. V tejto súvislosti možno pripustiť, že zrod tejto profesie (jej názvu) tu z historického hľadiska naozaj existoval. Vychádza predovšetkým z historických prameňov, v ktorých sa uvádza činnosť rodinných vychovávateľov. Vo všeobecnosti sa dá povedať, že učiteľstvo spolu s vychovávateľstvom zabezpečovali v minulosti predovšetkým ľudia, ktorí boli uznávaní spoločnosťou, pretože disponovali určitými poznatkami a danosťami, ktoré spoločnosť vnímala ako nadštandardné. Boli pravdepodobne prvými edukátormi v histórii ľudstva (Průcha, 2002).

Výchova je celoživotný proces a patrí k najnáročnejším a najzložitejším činnostiam, najmä ak sa má realizovať profesionálne. Vychovávateľ ako hlavný článok výchovného pôsobenia v školskom zariadení mimo vyučovania, zastáva významnú rolu v živote detí.

V dnešnej dobe poznačenej rozvojom internetových komunikačných technológií, sociálnych sietí, rôznych spoločenských a rodinných patologických javov v spoločnosti, nedostatku času dospelých na usmernenie detí, je potrebné vyzdvihnúť dôležitosť ovplyvnenia výchovy detí nielen v školskom prostredí počas vyučovacieho procesu, ale vo veľkej miere aj po vyučovaní a povinnostiach s ním spojených. Školské zariadenia, ktoré zabezpečujú výchovu mimo vyučovania a výchovu vo voľnom čase sú legislatívne uchopené v Zákone č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon), § 112 a tvoria ich nasledovné: školské výchovno-vzdelávacie zariadenia, špeciálne výchovné zariadenia, školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie a školské účelové zariadenia.

S postupným začleňovaním modernizácie do školského systému sa výchova mimo vyučovania zameriava viac na cieľavedomú, zmysluplnú činnosť, v ktorej vychovávateľ má mať daný cieľ a k nemu smerovať na základe konkrétnej výchovnej činnosti (Kratochvílová, 2004).

Výchovná činnosť po vyučovaní prináša omnoho viac možností ako pracovať so žiakmi, pretože nie je podmienená plnením učebných osnov a striktné daným rozvrhom ako počas vyučovacieho procesu v škole. Vychovávateľ dostáva akoby voľnú ruku vo výchovnej činnosti, ktorú prispôbuje aktuálnym potrebám detí a mládeže. Vhodným výchovným pôsobením na jedinca sa vytvára vzťah medzi vychovávateľom a vychovávaným, ktorý sa považuje za menej formálny ako vzťah učiteľa a žiaka v škole (Hájek, Pávková, In: Kostelanský, 2013).

Z teórie do praxe – problémy vychovávateľov v školskom klube detí

Ako každá profesia aj profesia vychovávateľa prináša mnohé úskalia. Prácu vychovávateľa ovplyvňujú pozitívne, ale i negatívne vplyvy. Každodenný sociálny kontakt, práca v sociálnej skupine v triede, ale i v kolektíve spolupracovníkov, môže do značnej miery vyčerpávať nielen myseľ, ale i telo. Zvládanie vypätých situácií, riešenie konfliktov, patologických javov, emočnej nestability, rôznych výchovno-vzdelávacích problémov, to je iba malá časť toho s čím sa dennodenne stretávajú osobnosti zainteresované v edukačnom procese detí a mládeže. Bellová, Siváková, Tišťanová (2019) uvádzajú, že vytvorenie pozitívnej a priateľskej klímy v triede, cez rozvíjanie komunikácie a spolupráce, rozvíjanie prosociálneho správania, vyjadrovania pocitov a emócií je dôležitým faktorom v procese edukácie. Tieto princípy možno aplikovať aj do školského klubu detí, kde sa vytvára prostredie nielen pre voľnočasové aktivity ale pre všestranný rozvoj detí v čase mimo vyučovania. Emmerová (2023) uvádza, že napriek skutočnosti, že každá škola je originálna (svojou lokalitou, skladbou učiteľov, žiakov, každá škola má svoje vlastné problémy a špecifiká), je nutné budovať bezpečné školské prostredie.

V príspevku sa zameriavame na vymedzenie a zistenie nedostatkov, s ktorými sa stretávajú osoby zainteresované vo výchove detí v ŠKD. Sledujúc aktuálne dianie v danej oblasti sme poukázali na témy, s ktorými súvisia najčastejšie problémy vychovávateľov pôsobiacich v ŠKD. Patria k nim okruhy týkajúce sa problémov ako napríklad odmeňovanie vychovávateľov, materiálno-technické vybavenie ŠKD, pracovné prostredie, pracovná náplň, úväzky, spolupráca vychovávateľa s pedagogickými zamestnancami a rodičmi detí, voľnočasová výchovná činnosť s deťmi s individuálnymi vzdelávacími potrebami, nedostatočné metodické usmernenia a podobne. V mesiaci január 2023 sme zrealizovali pološtruktúrované interview so šiestimi vychovávateľmi pôsobiacimi v školskom klube detí v okrese Ružomberok a Liptovský Mikuláš. Otázky kladené v pološtruktúrovanom interview vychádzali s prieskumných otázok, ktoré sme si stanovili:

- S akými problémami sa stretávajú vychovávatelia na začiatku vykonávania svojej profesie?
- Ako vidia vychovávatelia problém súvisiaci s nerešpektovaním svojej osoby ako autority a podceňovanie danej profesie?
- Aké skúsenosti majú vychovávatelia so zaradením detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do ŠKD?
- Aká je spolupráca vychovávateľa s inými pedagogickými zamestnancami, kolegami a rodičmi?
- S akými priestorovými a materiálnymi prostriedkami disponujú vychovávatelia v ŠKD?
- Čo považujú vychovávatelia za najväčšie problémy, ktoré sú súčasťou ich profesijnej činnosti a aké zmeny, návrhy by im pomohli pri ich práci uskutočňovanej v ŠKD?

Na otázku, s akými problémami sa vychovávatelia stretávajú na začiatku vykonávania svojej profesie, všetci respondenti uviedli, že nástup do pre nich novej pracovnej pozície – vychovávateľa pociťovali ako náročnú situáciu. Disponovali vedomosťami, no nie všetky vedeli priamo využiť v praxi. Potrebovali usmernenie od skúsenejších kolegov, adaptovať sa na pedagogické poslanie. Štyria z opýtaných respondentov absolvovali adaptačný proces za pomoci prideleného pedagogického kolegu v rôznom časovom rozpätí. Pomoc uvádzajúceho kolegu považujú za dôležitý prínos v ich začiatkoch a hodnotia ju pozitívne. Dvomi vychovávateľom nebol adaptačný program v rámci pozície vychovávateľa ponúknutý. Respektíve jeden z opýtaných absolvoval adaptáciu s prideleným pedagogickým odborným zamestnancom, ale v pozícii pedagogického asistenta, nakoľko jeho úväzok tvoria dve pracovné zaradenia v odlišných pozíciách. Tu vzniká ďalší z problémov, na ktorý poukázali traja opýtaní – nenaplnenie 100% pracovného úväzku v jednej pracovnej pozícii. Dvaja vychovávatelia pracujú na čiastočný úväzok ako vychovávatelia a zvyšný úväzok si dopĺňajú ako asistenti učiteľa. Tretí respondent si úväzok dopĺňa ako špeciálny pedagóg. Pôsobenie vo viacerých pedagogických funkciách

považujú za vyčerpávajúce, nakoľko každá profesia si vyžaduje určité osobnostné predpoklady na jej vykonávanie a dôkladnú prípravu. Prelínanie sa viacerých pracovných pozícií osoby pôsobiacej v edukácii spôsobuje chaos pre nich samotných a s tým súvisiaci problém s neustálymi meniacimi sa podmienkami v klube, čo spôsobuje narušenie výchovného procesu a činností jednotlivých oddelení i záujmov detí.

Na otázku, ako vidia vychovávatelia problém súvisiaci s nerešpektovaním svojej osoby ako autority a podceňovanie danej profesie, respondenti uviedli, že to vnímajú ako celoplošný problém, ktorý sa týka nielen ich profesijného zaradenia, ale celkovo pedagogických pozícií. Vychovávateľ je vnímaný spoločnosťou ako niekto, kto doslova stráži deti po ukončení ich školských povinností. Jeden z respondentov prieskumu sa vyjadril, že za podceňovaním danej profesie vidí i najvyššie dosiahnuté vzdelanie vychovávateľa v danej oblasti. Podľa vyjadrení respondentov za podceňovanie danej profesie a nerešpektovanie osoby vychovávateľa ako autority, môže vo veľkej miere rodinné prostredie a benevolentná výchova. Deťom chýbajú jasné pravidlá, ktoré keď porušia, príde adekvátna reakcia. Bez dôslednosti zainteresovaných osôb vo výchove, považujú dosiahnutie zmien za nemožné. Kariérne mladší vychovávatelia vidia ako problém nerešpektovania ich ako autority aj nedostatočné skúsenosti v oblasti práce s deťmi. Taktiež popisujú rozdiel v udržaní disciplíny u detí pochádzajúcich z dedinského prostredia a z mesta. Deti vyrastajúce na dedine sú podľa ich vyjadrení viac disciplinované a formovateľné ako deti vyrastajúce v meste.

Na otázku, aké skúsenosti majú vychovávatelia so zaradením detí so ŠVVP do ŠKD, uviedli, že pociťujú zvyšujúce sa nároky na ich prácu. Respondenti nevnímajú ako problém zaradenie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do činností klubu. Problémom sa skôr javí čas potrebný na venovanie sa týmto deťom, ktorý nemajú dostatočne vytvorený. Odôvodňujú to veľkým počtom detí na jedno oddelenie, ktoré vedie jeden vychovávateľ. V bežnej triede sa vyučovacieho procesu zúčastňujú okrem učiteľa aj asistenti, ktorí poskytujú pomoc daným žiakom so ŠVVP. Preto vnímajú ako nemožné z hľadiska času, zabezpečiť komplexnú výchovu všetkým deťom. Za potrebné považujú aj dovzdelávanie sa v danej oblasti, aby vedeli efektívne viesť výchovno-edukačný proces s danými žiakmi. Sú nútení sami hľadať vhodné spôsoby a postupy na prácu s týmito žiakmi. Spoluprácu viacerých pedagogických pracovníkov v ŠKD vnímajú ako prínosnú. Asistent by čiastočne „odbremeniť“ vychovávateľa, vzájomne by si pomáhali. A tak by žiaci so ŠVVP mali vytvorené vhodnejšie podmienky najmä na pracovné činnosti.

Na otázku, aká je spolupráca vychovávateľa s inými pedagogickými zamestnancami, kolegami a rodičmi, respondenti uviedli, že je na veľmi dobrej úrovni. Vyzdvihujú nevyhnutnosť budovania otvorenej komunikácie s ostatnými kolegami, keďže ich pracovná náplň je prevažne v poobedných hodinách a tak sa s viacerými spolupracovníkmi nestretnú po nástupe do

práce. Za dôležité pokladajú aj spoluprácu so školou, aktívne podieľanie sa na rôznych aktivitách a akciách školy, ktoré prispievajú k vytvoreniu pozitívnej klímy. Spolupráca i komunikácia s rodičmi je podľa viacerých vychovávateľov tiež na veľmi dobrej úrovni. Realizujú osobné rozhovory, rodičia sa zúčastňujú na viacerých akciách v ŠKD, pomáhajú aj s materiálnym vybavením. Prípadné nedorozumenia sa vyskytujú len minimálne.

Na otázku, s akými priestorovými a materiálnymi prostriedkami disponujú vychovávatelia v ŠKD, sme sa u respondentov v časti otázky ohľadne priestorov, stretli s jednotnosťou v odpovediach. Ani jeden klub nedisponuje vlastným priestorom, čo považujú vychovávatelia za závažný problém, ktorý by sa mal riešiť. Hlavným priestorom ŠKD je bežná trieda, kde sa dopoludnia uskutočňuje vzdelávací proces. Takýto priestor považujú za nevyhovujúci, nakoľko nemôže byť usporiadaný na vykonávanie jednotlivých činností a taktiež nedisponuje zariadením, ktoré je potrebné k daným aktivitám klubu (koberec, skrinky s materiálnym vybavením na realizovanie výchovno-vzdelávacích činností, oddychová zóna a pod). Na činnosti využívajú inventár triedy (lavice, stoličky), v ktorej je ŠKD umiestnený. Jeho necielené poškodenie je častou závadou, s ktorou sa stretávajú. Výchovná činnosť v ŠKD je spojená aj s využívaním materiálu. Jeho zabezpečenie považujú za dostatočné zo strany školy, rodičov, traja z opýtaných respondentov. Zvyšní respondenti nemajú dostatok materiálneho vybavenia. Zabezpečujú si ho sami, častokrát i na vlastné náklady, alebo požiadajú o pomoc rodičov.

Na otázku, čo považujú vychovávatelia za najväčšie problémy, ktoré sú súčasťou ich profesijnej činnosti a aké zmeny, návrhy by im pomohli pri ich práci uskutočňovanej v ŠKD, ako jeden z problémov, ktorý treba riešiť, respondenti uviedli veľký počet detí v oddeleniach na jedného vychovávateľa. Deti sa po vyučovaní potrebujú uvoľniť a oddýchnuť. Nie vždy je predstava o oddychu u nich spojená s relaxáciou. Aktívne deti spôsobujú hluk, ktorý pôsobí rušivo nielen na ostatné deti v klube, ktoré sa venujú iným činnostiam podľa ich individuality, ale hlučným prostredím, ktoré vzniká môžu vyrušovať aj ešte pretrvávajúci vyučovací proces na škole. Jediné riešenie v súčasných podmienkach vidia vo viacerých oddeleniach s menším počtom detí. Ako ďalší nedostatok definujú chýbajúce metodické usmernenia k jednotlivým činnostiam v klube. Uvítali by celistvú metodiku, v ktorej by boli presne zadefinované všetky usmernenia týkajúce sa práce v ŠKD. Z doposiaľ nespomenutého, vychovávatelia uvádzajú aj neadekvátne finančné ohodnotenie, nezmyselnú byrokraciu a pracovnú činnosť uskutočňovanú bez prestávky. Zmeny, ktoré by uvítali sa týkajú menšej byrokracie a väčšieho zamerania sa na činnosti a pohyb vonku, zabezpečenie vhodných priestorov na činnosť ŠKD, dostatok materiálneho vybavenia, vyššie financovanie školstva celkovo, zabezpečenie dostatočného počtu „kvalifikovaných“ vychovávateľov, zaradenie pedagogického asistenta do činností ŠKD, cielené zvyšovanie povedomia spoločnosti o dôležitosti nielen vzdelávania, ale aj výchovy.

Záver

Identifikácia problémov, s ktorými sa vychovávateľa v školských kluboch detí stretávajú, je prvým krokom k tomu, aby sa mohli tieto problémy riešiť a vytvoriť lepšie podmienky pre ich prácu a tiež samozrejme pre rozvoj samotných detí. Počas analýzy problémov, s ktorými sa vychovávateľa stretávajú, sme naznačili tie najtraktovanejšie. Samotných identifikátorov, ktoré by sa dali zahrnúť do tejto problematiky, je však ešte podstatne viac. Postupnými krokmi sa môže vytvoriť priaznivejšie prostredie pre tých, ktorí majú v rukách budúcnosť detí, aby mali podmienky na vytvorenie prostredia, kde sa tvoria hodnoty, postoje, zručnosti, vedomosti a kvalitné vzťahy.

Pri hľadaní riešení pre identifikované problémy je dôležité, aby vychovávateľa prevzali úlohu tvorcov klímy vo vytváraní pozitívnych sociálnych interakcií. Ich aktívna angažovanosť a schopnosť vytvárať bezpečné a inkluzívne školské prostredie zohráva kľúčovú rolu v celkovom rozvoji detí.

Bibliografia

- Bellová, S., Siváková, G., Tišťanová, K. (2019). *Devalvačné prejavy žiakov a možnosti ich eliminovania na základnej škole*. Ružomberok: Verbum. 84 s. ISBN 978-80-561-0672-3.
- Emmerová, I. (2023). Prevencia agresívneho správania žiakov – základ tvorby bezpečného školského prostredia. In: *Výchova, vzdelávanie, prevencia a pomoc žiakom v náročných životných situáciách*. Žilina: ŽU. 253 s. ISBN 978-80-554-1997-8.
- Kostelanský, A. (2013). *Voľný čas a mimoškolské činnosti žiakov v primárnom vzdelávaní*. Ružomberok: Verbum. 123 s. ISBN 978-80-561-0098-1.
- Kratochvílová, E. (2004). *Pedagogika voľného času*. Bratislava: UK. 307 s. ISBN 80-223-1930-9.
- Průcha, J. (2002). *Učitel a současné poznatky o učitelské profesi*. Praha: Portál. 153 s. ISBN 80-7178-621-7.

Príspevok je výsledkom riešenia vedecko-výskumnej úlohy KEGA 012KU-4/2022 „Bezpečnosť školského prostredia – nová výzva pre rozvoj vybraných kompetencií učiteľov základných a stredných škôl“.

PhDr. Slavomíra Bellová, PhD.

Katedra pedagogiky a psychológie

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 03 Ružomberok

slavomira.bellova@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.51-59>

Pedagogický asistent a jeho participácia na riešení problémov v školskom prostredí

Teaching Assistant and his/her Participation in Solving Problems in the School Environment

Vlasta Belková

Abstract

In the paper, we focus on the cooperation of the pedagogical assistant with teachers in solving problems in the educational process in working with pupils with special educational needs. We were interested in the involvement of the teaching assistant in solving problems, from the aspect of his competencies. The aim of the research was to determine the participation and experience of a pedagogical assistant with problem solving in the school environment in primary and lower secondary education.

Keywords: Pedagogical assistant. Participation. Communication. Competences. Problems in education. Pupil with special educational needs.

Pedagogický asistent

Funkcia pedagogického asistenta je v školách na Slovensku stabilizovaná už viac ako dve desaťročia. Ešte koncom minulého storočia bolo pre vzdelávací systém v našich podmienkach charakteristické, že žiaci, u ktorých boli diagnostikované špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, vzdelávali sa ako individuálne integrovaní v bežnej triede s učiteľom bez možnosti podpory a pomoci ďalšími odbornými zamestnancami na vyučovacích hodinách. Súčasťou škôl boli už v druhej polovici deväťdesiatych rokov 20. storočia aj školskí špeciálni pedagógovia a školskí psychológovia, ale tí spravidla podporu týmto žiakom na vyučovacích hodinách neposkytovali. So žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami pracovali skôr individuálne mimo vyučovacích hodín.

Až začiatkom 21. storočia umožnil Zákon č. 408/ 2002, zákon, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 313/2001 Z. z. o verejnej službe v znení neskorších predpisov začleniť do škôl pedagogických asistentov. Aktuálne upravuje pôsobenie pedagogických asistentov Zákon č. 138/2019 Z. z.

o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Pozíciu pedagogického asistenta predchádzala pozícia tzv. rómskeho asistenta učiteľa, ktorého úlohou bolo odbúravať strach žiakov a rodičov rómskeho etnika zo školského prostredia, pomáhať im pri odbúravaní jazykových bariér ako pomôcť prekonať im ďalšie problémy, s ktorými sa učitelia v edukačnom procese stretávali u rómskych žiakov.

Podľa viacerých mienkotvorných autorov (Klein, 2008; Uzlová, 2010; Kováčová, 2018; Belková et al., 2019) je pedagogický asistent pomocníkom pri saturovaní špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb žiakov v procese edukácie. Môže im pomáhať aj pri zvládaní bežných denných činností a spolupracuje s učiteľským zborom, s vychovávateľmi, alebo s majstrami odbornej výchovy. Prispôsobuje sa požiadavkám individuálneho vzdelávacieho programu žiakov. Svoju činnosť tiež prispôsobuje činnosti učiteľa na vyučovacích hodinách. K tomu, aby mohol pedagogický asistent vykonávať svoju prácu efektívne a správne, je nevyhnutná jeho spolupráca s učiteľmi, či ďalšími pedagogickými a odbornými zamestnancami. Pedagogický asistent je najčastejšie spolupracovníkom učiteľa a podporou pre žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na vyučovacích hodinách, v školskom klube, poprípade asistuje majstrovi odbornej výchovy na praktickom vyučovaní (Kaleja et al., 2014; Horáčková, 2015). Vzťah a spolupráca medzi učiteľom a asistentom zásadným spôsobom ovplyvňuje úspešnosť vzdelávacieho procesu. Učiteľ musí s asistentom komunikovať efektívne, čo je predpokladom fungovania ich dobrej spolupráce. Komunikácia medzi nimi musí byť jasná a jednoznačná.

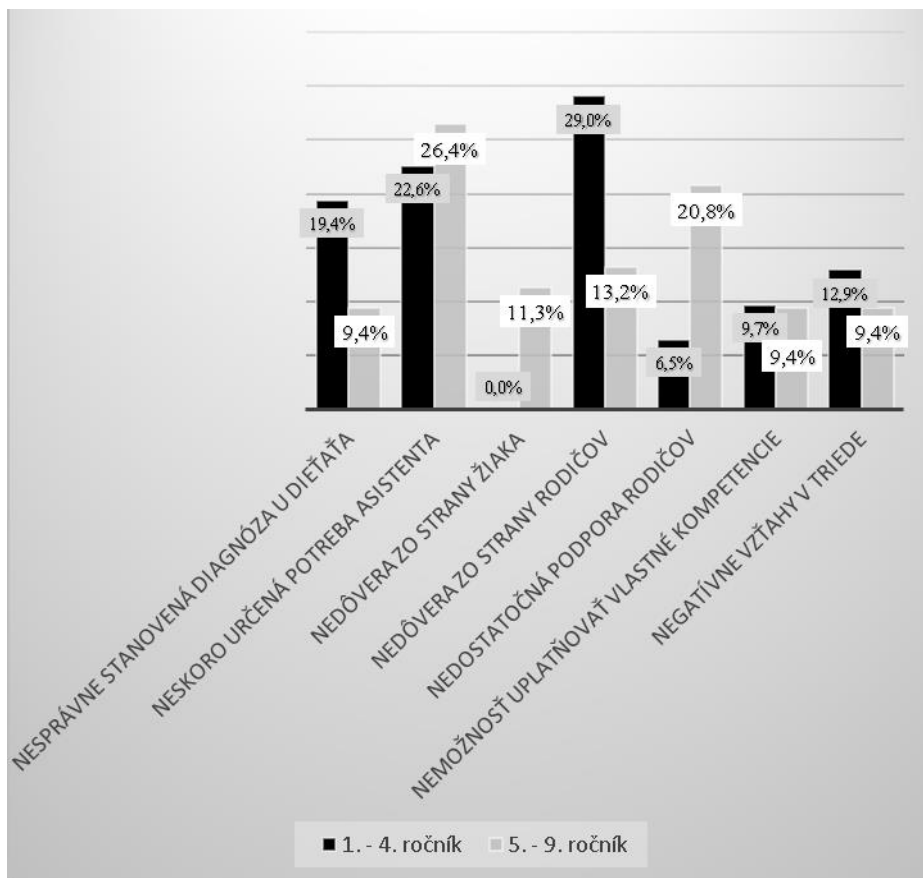
Výskumné zistenia

V edukačnom procese musí často učiteľ ako aj asistent učiteľa riešiť výchovné, vzdelávacie, vzťahové problémy. Ako sa zapája do riešenia problémov v edukačnom procese pedagogický asistent, bolo predmetom nášho výskumu.

Výskumný súbor tvorili pedagogickí asistenti v základných školách, pričom sme odpovede získali od pedagogických asistentov z primárneho vzdelávania, z ročníkov 1. – 4. a z nižšieho sekundárneho vzdelávania, ročníkov 5. – 9. Celkovo tvorilo výskumný súbor 84 respondentov. Odpovede respondentov sme spracovali v grafoch.

Zaujímalo nás s akými problémami sa najčastejšie vo svojej práci stretávajú, na riešení akých problémov sa podieľajú, aká je efektivita riešenia problémov ako aj ich kompetencie, ktoré môžu uplatňovať pri riešených problémoch v škole.

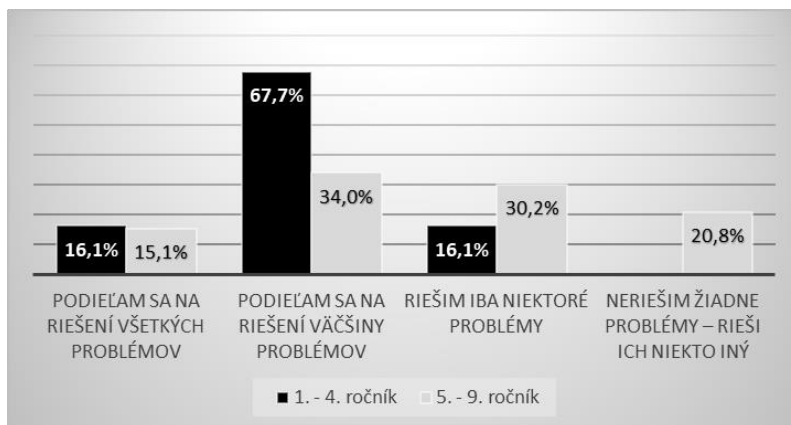
Graf 1: Najčastejšie problémy v práci pedagogického asistenta



Zdroj: vlastné spracovanie

Zaujímalo nás, či sa respondenti podieľajú na riešení problémov v školskom prostredí. U oboch výskumných vzoriek bola v tomto prípade najčastejšie uvádzaná možnosť, že respondenti sa podieľajú na riešení väčšiny problémov. Odpovedalo tak 67,7 % respondentov z ročníkov 1 – 4 a 34 % respondentov z ročníkov 5 – 9. Všetky problémy riešilo 16,1 % respondentov z ročníkov 1 – 4 a 15,1 % respondentov z ročníkov 5 – 9. Respondenti z ročníkov 5 – 9 uvádzali, že neriešia žiadne problémy, ale rieši ich niekto iný. Odpovedalo tak 20,8 % z nich.

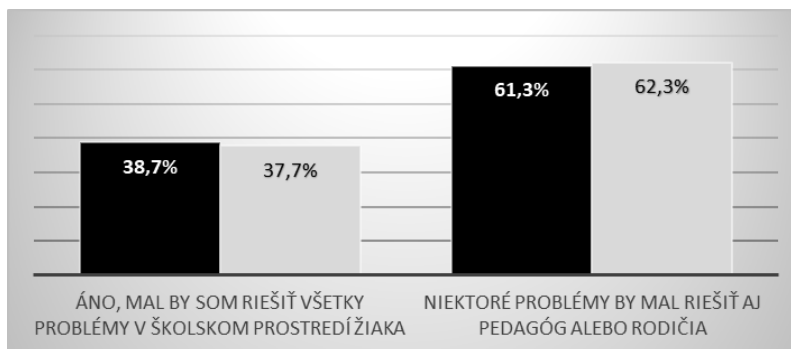
Graf 2: Podieľanie sa na riešení problémov v školskom prostredí



Zdroj: vlastné spracovanie

Graf 3 znázorňuje odpovede respondentov na položku, či si myslia, že by mali riešiť problémy súvisiace so žiakmi, ktorým sa venujú. V tomto prípade bola najčastejšie označovanou odpoveďou u oboch vzoriek možnosť, že niektoré problémy by mal riešiť pedagóg alebo rodičia. Takto odpovedalo 61,3 % respondentov z ročníkov 1 – 4 a 62,3 % respondentov z ročníkov 5 – 9. Odpoveď áno, teda že by respondenti mali riešiť všetky problémy žiaka v školskom prostredí, označovalo 38,7 % respondentov z ročníkov 1 – 4 a 37,7 % respondentov z ročníkov 5 – 9. Ostatné možnosti respondenti neoznačovali ani v jednom prípade.

Graf 3: Názor respondentov na to, či by mali riešiť problémy súvisiace s ich žiakmi

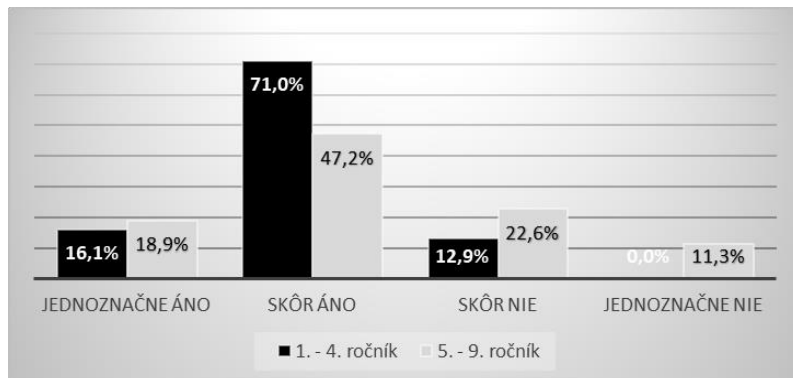


Zdroj: vlastné spracovanie

Respondentov sme sa pýtali, či majú podľa ich názoru dostatok kompetencií na riešenie problémov žiakov v školskom prostredí. Možnosť jednoznačne áno označovalo 16,1 % respondentov z nižších ročníkov a necelých

19 % respondentov z vyšších ročníkov. Najčastejšou odpoveďou u oboch výskumných vzoriek bola možnosť skôr áno, ktorú označovalo 71 % respondentov z nižších a 47,2 % respondentov z vyšších ročníkov. Naopak odpoveď skôr nie označovalo 12,9 % respondentov z nižších a 22,6 % respondentov z vyšších ročníkov. Možnosť jednoznačne nie označovali iba respondenti z vyšších ročníkov, a to v 11,3 % prípadov.

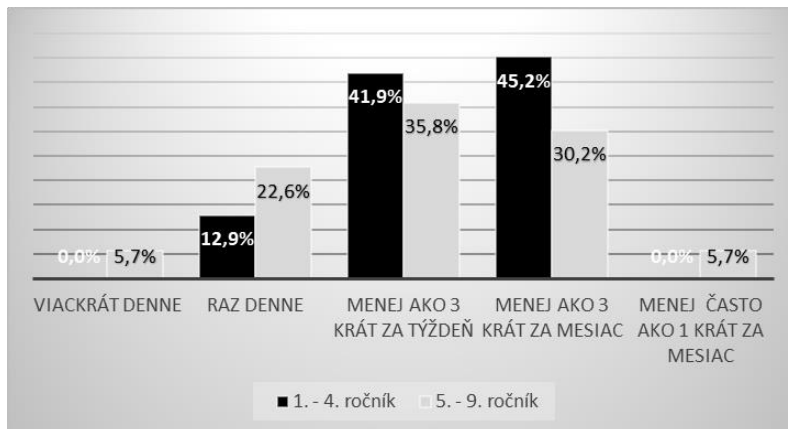
Graf 4: Názor na dostatok kompetencií na riešenie problémov žiakov



Zdroj: vlastné spracovanie

Respondenti ďalej odpovedali na položku, ako často dochádza k problémom v školskom prostredí. To, že je to viackrát denne, uvádzali iba respondenti z vyšších ročníkov, a to v 5,7 % prípadov. Možnosť raz denne označovalo necelých 13 % respondentov z nižších a 22,6 % respondentov z vyšších ročníkov. Odpoveď, že ku konfliktom dochádza menej ako 3 krát za týždeň, označovalo takmer 42 % respondentov z nižších a 35,8 % respondentov z vyšších ročníkov. Respondenti ďalej odpovedali, že k problémom dochádza menej ako 3 krát za mesiac. Odpovedalo tak 45,2 % respondentov z nižších a 30,2 % respondentov z vyšších ročníkov. Ani jeden respondent neuviedol, že by k problémom nedochádzalo vôbec.

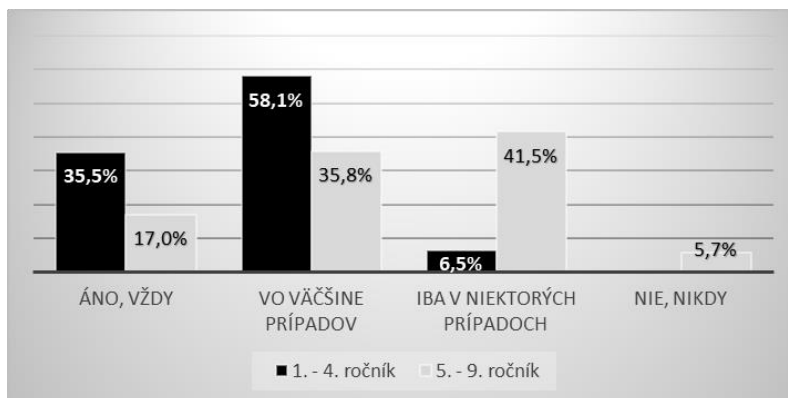
Graf 5: Frekvencia problémov v školskom prostredí



Zdroj: vlastné spracovanie

V súvislosti s predchádzajúcou položkou sme sa respondentov pýtali, či dochádza tiež k vyriešeniu problémov žiakov v školskom prostredí. Odpoveď áno, vždy, označovalo 35,5 % respondentov z nižších a 17 % respondentov z vyšších ročníkov. Respondenti z nižších ročníkov najčastejšie odpovedali, že k vyriešeniu problémov žiakov dochádza vo väčšine prípadov. Odpovedalo tak 58,1 % z nich. Rovnakú možnosť označovalo 35,8 % respondentov z vyšších ročníkov. Respondenti z vyšších ročníkov zasa najčastejšie odpovedali, že k vyriešeniu problémov dochádza iba v niektorých prípadoch. Odpovedalo tak 41,5 % z nich. Rovnakú možnosť označovalo aj 6,5 % respondentov z nižších ročníkov. Možnosť, že k vyriešeniu problémov nedochádza nikdy, označovali len respondenti z vyšších ročníkov, a to v 5,7 % prípadov.

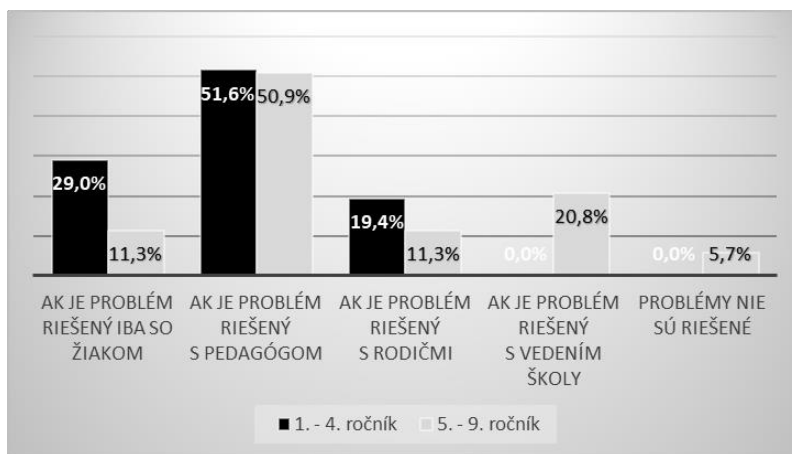
Graf 6: Vyriešenie vzniknutých problémov v škole



Zdroj: vlastné spracovanie

Z hľadiska riešenia problémov sme u respondentov zistovali, s kým je riešenie problémov v školskom prostredí najefektívnejšie. Odpoveď, že najefektívnejšie je to v prípade, že je problém riešený iba so žiakom, uvádzalo 29 % respondentov z ročníkov 1 – 4 a 11,3 % respondentov z ročníkov 5 – 9. Obe vzorky najčastejšie odpovedali, že problémy sa riešia najefektívnejšie s pedagógom. Odpovedalo tak 51,6 % respondentov z ročníkov 1 – 4 a takmer 51 % respondentov z ročníkov 5 – 9. Respondenti ďalej odpovedali, že najefektívnejšie sa problémy riešia s rodičmi. Túto možnosť označovalo 19,4 % respondentov z ročníkov 1 – 4 a 11,3 % respondentov z ročníkov 5 – 9. 20,8 % respondentov z vyšších ročníkov uvádzalo tiež to, že problémy sa efektívnejšie riešia s vedením školy. Respondenti odpovedali, že problémy nie sú riešené, tento názor zdieľalo 5,7 % z nich.

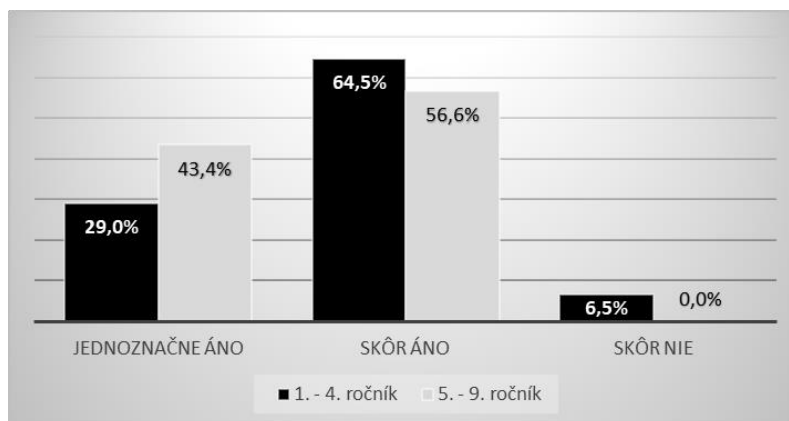
Graf 7: Efektivita riešenia problémov s aktérmi edukácie



Zdroj: vlastné spracovanie

Od respondentov sme chceli vedieť ich názor na to, či by bolo potrebné posilniť ich kompetencie ako asistenta pedagóga. Možnosť jednoznačne áno označovalo 29 % respondentov z nižších a 43,4 % respondentov z nižších ročníkov. Respondenti najčastejšie odpovedali, že skôr áno. Odpovedalo tak 64,5 % respondentov z nižších a 56,6 % respondentov z vyšších ročníkov. Respondenti z nižších ročníkov tiež v 6,5 % prípadov odpovedali, že skôr nie, teda že skôr by ich kompetencie nebolo potrebné posilniť.

Graf 8: Názor respondentov na potrebu posilnenia kompetencií pedagogických asistentov



Zdroj: vlastné spracovanie

Záverčné zhodnotenie

Z výskumu vyplynulo niekoľko zaujímavých informácií. Zistili sme, že pedagogickí asistenti v primárnom vzdelávaní využívajú viac kompetencií pri riešení problémov v edukačnom procese ako pedagogickí asistenti v nižšom sekundárnom vzdelávaní. Zistili sme tiež, že pedagogickí asistenti v primárnom vzdelávaní sa častejšie podieľajú na riešení problémov žiakov a súčasne sú z ich aspektu a skúseností problémy žiakov aj vyriešené, alebo je snaha o ich vyriešenie na strane kompetentných.

Môžeme konštatovať, že pedagogickí asistenti v nižšom sekundárnom vzdelávaní sa do riešenia problémov v školskom prostredí zapájajú menej ako asistenti v primárnom vzdelávaní. Myslíme si, že to súvisí s vekom žiakov, s ktorými pracujú. Riešiť problémy so žiakmi v období puberty je náročné. Žiaci často konajú impulzívne, problémy riešiť nechcú, respektíve svoje správanie, prístup k povinnostiam za problémové nepovažujú, neuznávajú autority a majú pocit dôležitosti, keď problémy, alebo konflikty vyvolávajú. Zistili sme však, že pedagogickí asistenti sú nielen podporou a pomocou pri získavaní vedomostí a zručností žiakov v škole, ale sú aj súčasťou pomoci pri vzniknutých problémoch aj mimo vyučovacieho procesu súvisiacich s nedôverou rodičov vo vzťahu k asistentom.

Bibliografia

Booth, T., Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011. 192 s. ISBN 978-1872001685.

- Horáčková, I. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga – spolupráce s učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 74 s. ISBN 978-80-244-4656-1.
- Kaleja, M. et al. (2014). *Inkluzivní dimenze primárního a sekundárního vzdělávání ve speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2014, 200 s. ISBN 978-80-7464-692-8.
- Klein, V. (2008). *Asistent učitel'a v procese primárneho vzdelávania rómskych žiakov*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2008. 198 s. ISBN 978-80-8094-348-6.
- Kováčová, B. (2018). Quo vadis asistent učitel'a v slovenskej škole. In *Asistent učitel'a v škole*. Ružomberok: Verbum, vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2018, s. 8-31. ISBN 978-801-561-0578-8.
- Uzlová, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010. 136 s. ISBN 978-80-7367-764-0.
- Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.
- Zákon č. 408/2002, ktorým sa mení a dopĺňa Zákon č. 313/2001 Z. z. o verejnej službe v znení neskorších predpisov.

Doc. PaedDr. Vlasta Belková, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1A, 034 01 Ružomberok

vlasta.belkova@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.60-73>

Podporné mechanizmy školy ako inštitúcie v inkluzívnom matematickom vzdelávaní

Support Mechanisms of the School as an Institution in Inclusive Mathematics Education

Mária Slavičková, Barbora Vodičková

Abstract

This paper offers an interdisciplinary perspective of researchers from the fields of therapeutic pedagogy and mathematics didactics in identifying the support mechanisms of the school as an institution in inclusive mathematics education. Qualitatively analysing the written accounts of mathematics teachers in Slovak primary and secondary schools in mainstream education, it brings together the suggestions from these teachers on the support mechanisms of the school in inclusive mathematics education for pupils with special needs. The research findings may be helpful in the pre-service training of teachers of subjects other than mathematics in the context of teaching pupils with enhanced support.

Keywords: Inclusion. Inclusive mathematics education. Qualitative research. School support mechanisms in inclusive mathematics education.

Úvod

V súčasnosti v spoločnosti rezonujú otázky inklúzie a na Slovensku jej postupné zavádzanie do školskej praxe. V posledných rokoch vidíme tento trend aj v meniacej sa školskej legislatíve. Školské inštitúcie v praxi sú postavené pred túto výzvu, ktorú možno považovať na dlhodobý a postupný proces zavádzania demokratických myšlienok do školskej praxe. Filozofia inklúzie a otázky jej praktickej aplikácie prenikajú aj špecificky do jednotlivých vyučovacích predmetov. V kontexte nášho príspevku sa zameriame na pohľad učiteľov matematiky na podporné mechanizmy školy ako inštitúcie v inkluzívnom matematickom vzdelávaní.

Vymedzenie inklúzie a inkluzívneho matematického vzdelávania

Booth & Ainscow (2019, s. 32) chápu „koncept inklúzie ako principiálny prístup k rozvoju vzdelávania a spoločnosti. Inklúzia je pritom prepojená

s demokratickou participáciou v rámci vzdelávania a aj nad rámec vzdelávania. Keď hovoríme o inkluzívnom vzdelávaní, nemáme na mysl iba začleňovanie určitej skupiny detí do výchovno-vzdelávacieho procesu. Zaoberáme sa aj snahou o súdržnosť aktivít, ktoré škola realizuje, a do ktorých sa zapája a podporou vzdelávania všetkých detí bez rozdielu, mysliac aj na rodinných príslušníkov detí, zamestnancov školy a všetkých, ktorí so školou prichádzajú do kontaktu.“ Hoci sa o inklúzii často uvažuje v kontexte podpory interakcií medzi deťmi so zdravotným znevýhodnením a inými deťmi, v širšom zmysle ide o podporu plnej účasti všetkých detí na živote komunity (Mitašíková, Farbar, 2022). Armstrong, Armstrong & Spandagou (2011) uvádzajú inkluzívne vzdelávanie ako reformný projekt neskorej moderny s výzvou „vzdelávania pre všetkých“. Napriek jednoduchosti tohto posolstva je ťažké inklúziu jednotne definovať, pretože ide skôr o otázku praktickej politickej moci, ktoré možno zmysluplne analyzovať len s ohľadom na širšie sociálne vzťahy nášho čoraz viac globalizovaného sveta. Význam inklúzie je významne ovplyvnený rôznymi národnými a medzinárodnými kontextami. Myšlienka inklúzie poskytuje príležitosť v oblasti vzdelávania a v spoločnosti vo všeobecnosti identifikovať a spochybníť diskrimináciu a exklúziu na medzinárodnej, národnej a miestnej úrovni. Booth & Ainscow (2019) presadzujú zavádzanie inkluzívnych hodnôt do všetkých aspektov fungovania školy. V súlade s indexom inklúzie preto vnímame pozitívne zmeny na Slovensku v zákone č. 245/2008 Z. z. (Školský zákon § 2i), podľa ktorého sú podporné opatrenia nárokovateľné pre oveľa širšiu skupinu žiakov (aj mimo pôvodne užšie definovaných kategórií špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb) ako to bolo doposiaľ. V bode (i) pribudla oproti minulosti nová kategória, v ktorej sa uznáva, že každý žiak, ktorého zdravotný stav, sociálne podmienky, jazykové schopnosti, nadanie, správanie, kognitívne schopnosti, motivácia, emocionalita, tvorivosť alebo zručnosti má nárok na poskytnutie podporného opatrenia aj keď nespadá do úzko špecifikovaných kategórií j) až p).

Podľa sociálneho modelu zdravotného znevýhodnenia, ktorý vznikol ako protíváha k medicínskemu alebo psychometrickému modelu, sa zdravotné znevýhodnenie považuje skôr za dôsledok spôsobu, akým spoločnosť organizuje, znevýhodňuje a vylučuje ľudí so zdravotným znevýhodnením, než ako dôsledok samotného znevýhodnenia. Takýto postoj má významné dôsledky pre inkluzívne vzdelávanie (Thomas, 2007). Sociálny model zdravotného znevýhodnenia vychádza z podmienok, ako spoločnosť pristupuje k osobám s nejakou formou znevýhodnenia. Zamieriava sa na spôsoby ako odstrániť bariéry, ktoré obmedzujú život ľudí so zdravotným znevýhodnením. Keď sa odstránia bariéry, ľudia so zdravotným znevýhodnením môžu byť v spoločnosti nezávislí a rovní. Akcentuje sa pri tom filozofia participácie na živote ako dôležitej zložky zdravia. V súlade so sociálnym modelom zdravotného znevýhodnenia, Kováčová (2021) píše, že inklúzia sa usiluje o zníženie prekážok na rozličných úrovniach tak, aby účasť každého

jednotlivca bola možná a reálna. Sociálny model bol vyvinutý pretože tradičný medicínsky model nevysvetľoval osobnú skúsenosť ľudí so zdravotným znevýhodnením a ani nepomáhal rozvíjať inkluzívne spôsoby života. Na druhej strane v medicínskom modeli je porucha/postihnutie definované ako obmedzenie fyzickej, mentálnej alebo zmyslovej funkcie na strane jednotlivca.

Booth & Ainscow (2019) predstavujú ideu tzv. „hodnotovej gramotnosti“. V rámci inkluzívnej filozofie školy je dôležité prepájanie inkluzívnych hodnôt s praxou, s výchovno-vzdelávacím procesom, s komunikáciou vrátane komunikácie s rodičmi a širším sociálnym prostredím mimo školy. Autori doslova hovoria, „od hodnôt k činom“. Medzi inkluzívne hodnoty školy radia: rovnosť, právo, participáciu, rešpektovanie rozmanitosti, komunitu, udržateľnosť, nenásilie, dôveru, úprimnosť, odvahu, radosť, empatiu, lásku, nádej, optimizmus, krásu a múdrosť. Zdôrazňujú, že neexistuje univerzálny súbor hodnôt, ktoré vyznáva každý. V súčasnosti stále existujú školy, kde sú v popredí skôr exkluzivistické hodnoty, ktoré sú protipólom tých inkluzívnych, ako napr. hierarchizácia, vlastné záujmy, moc, spotreba, autorita, uzavretosť.“ Aj špecificky vo vzťahu k inkluzívnemu matematickému vzdelávaniu. Pais (2014) poukazuje na možnosti uznať si surovú realitu, že matematika v skutočnosti nie je pre všetkých. Autor upozorňuje, akokoľvek by sa to zdalo nepríjemné, školy môžu byť v skutočnosti miestami výberu a učitelia môžu byť agentami vylúčenia. Roos (2019) v kontexte inkluzívneho matematického vzdelávania pripomína, že vízia inklúzie nemusí mať skutočný dosah na situáciu v samotných triedach pokiaľ nie je spojená s operacionalizáciou inklúzie. Autorka sa na druhej strane zamýšľa nad tým, že pokiaľ je inklúzia chápaná len ako súbor modifikovaných vyučovacích prístupov bez ideového ukotvenia chápania inklúzie, inkluzívne vyučovanie zlyháva. Je nutné prepájať ideové a praktické aspekty inklúzie. Na základe tohto pohľadu vymedzujeme inkluzívne matematické vzdelávanie ako zavádzanie inkluzívnych postupov a ideí špecificky do predmetu matematika.

Podporné mechanizmy inkluzívneho vzdelávania na úrovni školy ako inštitúcie

Podľa European Agency for Development in Special Needs Education (2005) je riešenie diverzity jednou z najväčších výziev v rámci škôl a tried. Inklúzia môže byť organizovaná niekoľkými spôsobmi a na rôznych úrovniach. Školy sa musia vysporiadať s rastúcou rôznorodosťou potrieb študentov a celý systém prispôbiť tak, aby boli dostatočne napĺňané výchovno-vzdelávacie potreby všetkých žiakov. Halinen & Järvinen (2008) predstavujú inšpiratívnu komplexnú štruktúru inkluzívneho vzdelávania vo Fínsku, ktorá reprezentuje kontinuálne celonárodné prepojenie týkajúce sa inkluzívneho vzdelávania počnúc fínskym parlamentom, ministerstvom

školsťva cez miestne zastupiteľstvá až po samotné školské inštitúcie. Ku kľúčovým faktorom inkluzívneho vzdelávania patria: povinný vzdelávací systém od 6 do 16 rokov, ktorý je inkluzívny, koherentný a založený na dôvere a podpore; vysokokvalifikovaní učítelia; individuálna trojstupňová podpora pre každého žiaka (general support, intensified support, special support - všeobecná podpora, zintenzívnená podpora, špeciálna podpora); včasná intervencia – v zmysle okamžitého riešenia problémov v učení využívajúc všetky dostupné podporné opatrenia; aktívna rola samotného žiaka a dobré vzťahy medzi žiakom a učiteľom.

Kungelmas & Ainscow (2004) dospeli na základe porovnávej analýzy prípadových štúdií z USA, Anglicka a Portugalska k záveru, že riadenie v inkluzívnych školách je charakteristické vytváraním atmosféry spolupráce. Khaleel, Alhosani & Duyar (2021) skúmajú úlohu riaditeľov v inkluzívnych školách z pohľadu učiteľov. Upriamujú pozornosť na fakt, že povedomie riaditeľov o inkluzívnom vzdelávaní sa ukázalo ako významný faktor pri vytváraní a presadzovaní inkluzívnych škôl. Podpora riaditeľa školy, jeho postoje k inklúzii a jeho konanie v tomto smere majú podstatný vplyv na postoje a konanie ostatných učiteľov a ostatných zúčastnených na školskom procese. Pokiaľ ide o inkluzívnu výučbu matematiky, autori Gaffney a Faragher (2010) uvádzajú, že neustále zlepšovanie výsledkov matematickej gramotnosti pre všetkých žiakov si vyžaduje zameranie sa na dve doplnkové oblasti: (1) prax efektívneho vyučovania matematiky a (2) schopnosti vedenia školy na vysokej úrovni. Na dosiahnutie dlhodobého rozvoja výsledkov študentov v matematickej gramotnosti existuje potreba identifikovať a rozvíjať efektívne vyučovanie matematiky a zosúladiť spoluprácu na úrovni triedy, školy a školskej rady. Na Slovensku podľa zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov 138/2019 Z. z., § 84a, riaditeľ môže na účely inkluzívneho vzdelávania ustanoviť školský podporný tím, ktorý je kľúčovým predpokladom inkluzívneho vzdelávania. Úlohami školského podporného tímu je koordinovať rozvoj inkluzívneho vzdelávania, zabezpečiť uplatňovanie používania potrebných prístupov a stratégií, spolupracovať so zariadením poradenstva a prevencie a ďalšími subjektmi pri podpore žiakov a ich zákonných zástupcov v oblasti výchovy a vzdelávania, poskytovať poradenstvo žiakom a zákonným zástupcom a metodickú podporu pedagogickým zamestnancom, podieľať sa na tvorbe školského vzdelávacieho programu. Členom školského podporného tímu je školský špeciálny pedagóg a všetci odborní zamestnanci príslušnej školy. Členmi školského podporného tímu môžu byť aj iní pedagogickí zamestnanci. Magová (2022) uvádza, že konkrétne špeciálny pedagóg pomáha žiakom v prvom rade uľahčovať procesy učenia. Halinen & Järvinen (2008) upriamujú pozornosť vo fínskom inkluzívnom vzdelávacom systéme na podporu všetkých žiakov v bežných triedach tým, že každému žiakovi poskytujú odstupňovanú individuálnu podporu a snažia sa o neustále odstraňovanie prekážok v učení. Individuálne potreby študentov sú zohľadňované postupmi kolaboratívnej pedagogiky.

Celé vzdelávanie je riadené filozofiou kultúry interakcie a dôvery. V kontexte základného vzdelávania je uplatňovaná včasná intervencia, čo znamená, že učitelia riešia problémy v učení sa žiakov a v ich rozvoji hneď, ako ich zistia. Každý študent, ktorý potrebuje podporu má na ňu nárok. Široká škála podporných opatrení pomáha každému žiakovi dokončiť základné vzdelanie. Pri odstraňovaní segregácie sú rozhodujúce proinkluzívne postoje a zručnosti učiteľov a všetkých ostatných zainteresovaných. Kováčová et al. (2020) uvádzajú, že pokiaľ sú v školskom prostredí poskytované dostatočné príležitosti pre zdravý rozvoj žiaka a pre rozvoj jeho sociálnych interakcií, môžeme to považovať za identifikátor inkluzívneho prostredia.

Khaleel, Alhosani & Duyar (2021) predstavujú niekoľko interných školských faktorov, podporujúcich inklúziu:

- environmentálne (bezpečnosť školskej budovy, prostredie triedy, veľkosť priestorov triedy, dostupnosť podporných zariadení a pomôcok);
- akademické (flexibilita učebných osnov prispôbená rôznej úrovni žiakov, tímová spolupráca učiteľov všeobecného a špeciálneho vzdelávania, úroveň vedomostí a skúseností učiteľov pri vyučovaní detí so zvýšenou mierou podpory, tréning a školenia pre zamestnancov školy);
- sociálne a emocionálne (akceptácia inakosti, vzájomná komunikácia a kooperácia medzi zamestnancami školy, dôraz na vnímanie socio-emocionálnych aspektov vzdelávania).

Externé školské faktory podporujúce inklúziu podľa daných autorov zahŕňajú rodiny žiakov, školskú politiku a legislatívu danej krajiny, miestne školské úrady a oddelenia, externé diagnostické a poradenské centrá.

European Agency for Development in Special Needs Education (2005) uvádza nasledujúce faktory, ktoré sa zdajú byť účinné pre inkluzívne vzdelávanie:

- **Kooperatívne vyučovanie**
Kooperatívne vyučovanie znamená všetky druhy spolupráce medzi triednym učiteľom a asistentom učiteľa, kolegom učiteľom alebo iným odborníkom v rámci školy i mimo školy. Khaleel, Alhosani & Duyar (2021) uvádzajú v tomto kontexte termín „peer-coaching“ v zmysle vzájomného zdieľania dobrej vyučovacej praxe medzi kolegami a pod.
- **Kooperatívne učenie**
Ide o vzájomné učenie sa žiakov v rámci systému flexibilného a premysleného zoskupovania študentov v škole/triede. Zo spoločného učenia sa profitujú všetci.
- **Kolaboratívne riešenie problémov**
Kolaboratívne riešenie problémov všetkých zúčastnených znamená systematický spôsob pristupovania k problémovému správaniu v triede.
- **Heterogénne zoskupenie**
Heterogénne zoskupovanie žiakov sa vzťahuje na realizáciu vzdelávacích prostredí, kde žiaci rovnakého veku, ale so zmiešanými schopnosťami

zostávajú v triedach spolu. Heterogénne zoskupovanie a diferencovanejší prístup k vzdelávaniu sú potrebné a účinné pri riešení rôznorodosti žiakov v triede. Hubbard a Livy (2021) uvádzajú, že riaditelia škôl môžu mať problémy s podporou učiteľov matematiky pri plánovaní diferencovaného vyučovania na hodinách matematiky na základných školách. Ich štúdia poukazuje na možnosť podpory externých matematických konzultantov a trénerov pre učiteľov matematiky pri plánovaní diferencovaného vyučovania matematiky.

- **Efektívne vyučovanie**

Efektívne vyučovanie je založené na používaní štandardného rámca učebných osnov pre všetkých žiakov. Umožňuje úpravu učebných osnov, nielen pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ale pre všetkých žiakov.

- **Systém vyučovania v „domovskej triede“**

Organizácia vyučovania sa mení tak, že žiaci podľa možnosti ostávajú čo najviac v „domovskej triede“. Počet presunov do rôznych vyučovacích prostredí je redukovaný na minimum. Za poskytované vzdelávanie je zodpovedný len malý tím učiteľov. Stály tím učiteľov pokrýva hodiny počas niekoľkých rokov s cieľom posilniť skupinu a vybudovať lepší vzťah medzi žiakmi a učiteľmi. Napr. vo Švédsku sa v škole používa model dvoch učiteľov – v každej triede je tím dvoch učiteľov, ktorí väčšinu času učia spolu. Učia takmer všetky predmety, aj keď nie na všetky majú kvalifikáciu (od druhého stupňa).

- **Alternatívne vzdelávacie stratégie**

K úspechu inklúzie prispeje to, že žiakom poskytneme väčšiu zodpovednosť za vlastné učenie. Cieľom je naučiť žiakov, ako sa učiť a ako riešiť problémy.

Podľa Halinen & Järvinen (2008) sú v rámci finskeho inkluzívneho vzdelávania uplatňované nasledujúce podporné opatrenia:

- všeobecné podporné opatrenia vťahujúce sa na všetkých žiakov: učitelia diferencujú vyučovanie podľa potrieb jednotlivých žiakov; úzko spolupracujú so zákonnými zástupcami žiakov; podporné opatrenia a poradenstvo sú dostupné pre všetkých žiakov; všetci žiaci môžu využívať služby na podporu fyzického a psychosociálneho zdravia;
- zintenzívnené podporné opatrenia pre žiakov, ktorí mierne alebo dočasne zaostávajú v štúdiu: žiaci majú právo získať doučovanie od svojich učiteľov jednotlivých predmetov hneď po skončení vyučovania; majú právo získať čiastočnú, krátkodobú podporu resp. vyučovanie od špeciálnych pedagógov (napr. len na vymedzený čas počas dňa alebo len na vymedzený čas počas roka (napr. len na dva mesiace) v rámci vyučovania v bežnej triede);
- špeciálne podporné opatrenia pre žiakov so závažnejšími poruchami učenia, závažnejšími zdravotnými znevýhodneniami, závažnými obmedzeniami vo vývine alebo ťažkými emocionálnymi poruchami: nárok na

celodenné a celoročné vyučovanie špeciálnymi pedagógmi v bežných triedach mainstreamových škôl, v špeciálnych triedach mainstreamových škôl, výnimočne v špeciálnych školách s cieľom eliminácie ich sociálnej segregácie.

Na Slovensku sa podľa novelizácie Školského zákona č. 245/2008 zavádza päťstuňový systém podporných opatrení. Bezáková et al. (2022, s. 17-22) ich uvádzajú nasledovne:

1. Podporná úroveň prvého stupňa tvorí základ inkluzívnej zmeny na školách. Ide o univerzálnu preventívno-výchovnú činnosť, ktorá je poskytovaná všetkým žiakom. Vykonáva ju učiteľ spolu s pedagogickým asistentom (ak mu je pridelený), v úzkej spolupráci so školským podporným tímom. Činnosti podpornej úrovne prvého stupňa zahŕňajú pedagogickú diagnostiku, pedagogickú intervenciu, výchovné poradenstvo, kariérové poradenstvo, rozvoj inkluzívneho vzdelávania a prevenciu.
2. Podporná úroveň druhého stupňa poskytuje multidisciplinárne školský špeciálny pedagóg a odborní zamestnanci, ktorí môžu pôsobiť ako školský podporný tím. Tiež realizujú odbornú činnosť na škole v takom rozsahu, ktorý súvisí s výchovno-vzdelávacími potrebami dieťaťa/žiaka. Spolupracujú s pedagogickými zamestnancami školy, zabezpečujú im metodickú podporu a poradenstvo pri práci so žiakom, realizujú odborné činnosti smerom k žiakom, zákonným zástupcom, zúčastňujú sa na odborných konzíliách, vytvárajú podmienky spolupráce medzi školou, zariadeniami poradenstva a prevencie a subjektmi z iných rezortov (lekár, sociálny pracovník, kurátor a pod.).
3. Podpornú úroveň 3. a 4. stupňa zabezpečujú a vykonávajú odborní zamestnanci centra poradenstva a prevencie. Tí spolupracujú s pedagogickými a odbornými zamestnancami na školách/v školských zariadeniach a so školským podporným tímom prostredníctvom metodického usmerňovania, supervízií a účasťou na odborných konzíliách.
4. Podporná úroveň 5. stupňa sa zameriava na poskytovanie odborných činností žiakovi so zdravotným znevýhodnením, ktorý v edukácii potrebuje nevyhnutnú úpravu metód a foriem vzdelávania, úpravu školského prostredia, prípadne zabezpečenie podporného personálu pedagogických/odborných zamestnancov, školského podporného tímu. Je zabezpečovaná a vykonávaná v špecializovanom centre poradenstva a prevencie, ktoré sa špecializuje na jeden druh zdravotného postihnutia detí.

Dizajn výskumu

Cieľom výskumu bolo identifikovať podporné mechanizmy školy ako inštitúcie v inkluzívnom matematickom vzdelávaní z pohľadu 16 učiteľov matematiky, ktorí hovorili o svojich skúsenostiach so žiakmi s nejakou formou znevýhodnenia (zdravotného, sociálneho alebo iného) alebo so

zvýšenou potrebou podpory a o ich situácii v kontexte inkluzívneho matematického vzdelávania. Sformulovali sme nasledujúcu výskumnú otázku: Aké sú podporné mechanizmy školy ako inštitúcie v kontexte inkluzívneho matematického vzdelávania z pohľadu učiteľov matematiky?

Výskumný súbor tvorilo 16 účastníkov výskumu – učiteľov matematiky na bežných základných a stredných školách po celom Slovensku, ktorí opísali 16 príbehov vybraných žiakov s nejakou formou znevýhodnenia alebo so zvýšenou potrebou podpory v kontexte inkluzívneho matematického vzdelávania. Výber výskumnej vzorky bol zámerný a zapojili sa doň učitelia s dlhodobou učiteľskou praxou, ako aj učitelia na začiatku svojej učiteľskej kariéry. Väčšina škôl, kde pôsobili učitelia, ktorí sa zúčastnili výskumu, boli školy s väčším počtom žiakov (nad 300 žiakov), s výnimkou štyroch. Každý z učiteľov pôsobil na inej škole (nemali sme príklad dvoch učiteľov z rovnakej základnej alebo strednej školy). Jednalo sa o 14 žien – učiteľiek a 2 mužov – učiteľov matematiky. Učitelia opísali svoje skúsenosti s inkluzívnym matematickým vzdelávaním prostredníctvom písomných správ a rozprávání. Každý z nich opísal príbeh vybraného žiaka. Išlo o žiakov vo veku od 11 do 20 rokov, z ktorých boli 3 dievčatá a 13 chlapcov. U opisovaných žiakov sa vyskytli nasledujúce okruhy problémov/diagnóz: poruchy autistického spektra – PAS (špecificky Aspergerov syndróm); sociálne znevýhodnenie; multikulturálne prostredie; vývinové poruchy učenia; ADHD; nešpecifické poruchy učenia; nižší stupeň mentálneho postihnutia; zrakové znevýhodnenie; traumatický zážitok (účastník nehody); sociálno-emocionálne ťažkosti súvisiace s dištančným vyučovaním. Niektorí žiaci mali okrem nosného problému nakumulované aj ďalšie problémy napr. žiak s Aspergerovým syndrómom, u ktorého bol opisovaný dekompenzovaný stav v súvislosti s dištančným vzdelávaním počas pandémie Covid19, alebo žiak z multikulturálneho prostredia, ktorého rodina sa počas pobytu na Slovensku dostala do ekonomicky ťažkej životnej situácie. V rámci výskumnej vzorky len dvaja žiaci nemali oficiálne uznaný štatút žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (žiak so ŠVVP).

V našom výskume sme použili **kvalitatívnu metodológiu**. Zber údajov bol realizovaný prostredníctvom získania príbehov, ktoré nám napísali učitelia matematiky o ich skúsenostiach s inkluzívnym matematickým vzdelávaním na bežných základných a stredných školách. Každý učiteľ napísal jeden príbeh – svoju osobnú skúsenosť s inkluzívnym matematickým vzdelávaním u žiaka s konkrétnymi ťažkosťami alebo so zvýšenou mierou podpory, ktorého učil v rámci svojej praxe.

Na učiteľov matematiky sme sa obrátili s nasledujúcou požiadavkou: „Zaoberáme sa výskumom inkluzívneho vzdelávania. Zaujímajú nás názory a skúsenosti učiteľov matematiky so žiakmi v bežnom vzdelávaní s nejakou formou znevýhodnenia (zdravotného, sociálneho alebo iného) alebo so zvýšenou potrebou podpory. Radi by sme vás pozvali, aby ste sa anonymne zúčastnili tohto výskumu napísaním „školského príbehu“ vášho vybraného žiaka s problémami, ktorého učíte alebo ste učili matematiku. Učitelia posielali

svoje príbehy anonymne výskumníkom prostredníctvom MS Forms (Microsoft Forms). Každý príbeh bol anonymizovaný (zmenili sme mená žiakov), následne rozčlenený do samostatných významových jednotiek (spolu 583). Za významovú jednotku sme považovali slovo, vetu alebo väčšia časť textu, ktoré niesli jeden význam. Následne sme pristúpili k tematickej analýze textu. Podľa Vaismoradi a kol. (2016) je tematická analýza definovaná ako súbor techník a metód používaných na analýzu textových údajov a ilustráciu tém. Táto metóda je systematickým procesom, ktorý sa začína kódovaním a skúmaním významov a popisom poskytovania sociálnych realít, ktoré prispievajú k vytvoreniu témy, ktorá opisuje a interpretuje perspektívy účastníkov. V rámci nášho výskumu sme pre každú významovú jednotku uviedli na okraj analytické poznámky spolu s návrhom na všeobecnejšiu tému. S každým ďalším analyzovaným príbehom pribúdali nové témy. V rámci procesu tematickej analýzy dvaja výskumníci prečítali texty a zastrešili ich pod vznikajúce témy. Tretí výskumník vykonal nezávislý audit, či texty zaradené do navrhovaných tém spadajú do ich kontextu.

Hlavné zistenia z výskumu

Hlavné zistenia sa týkali zodpovedania výskumnej otázky: Aké sú podporné mechanizmy školy ako inštitúcie v kontexte inkluzívneho matematického vzdelávania z pohľadu učiteľov matematiky? Na základe tematickej analýzy sme vyextrahovali nasledujúce témy:

FUNKČNÝ ŠKOLSKÝ PODPORNÝ TÍM

Učitelia matematiky v rámci uskutočňovania inkluzívneho matematického vzdelávania uvádzali dôležitú úlohu školského podporného tímu. Príkladom je, že učiteľ ponechával žiakom možnosť pracovať čo najviac samostatne a len v prípade, že žiak vybrané učivo nestíhal, alebo nezvládal, bola mu ponúknutá podpora v zmysle možnosti vypracovávať niektoré zadania v pokoji domáceho prostredia alebo v škole mohol žiak využiť služby špeciálneho pedagóga. Spolupráca so špeciálnym pedagógom bola cieľená a len v prípade indikovanej potreby, ktorú na základe pedagogickej diagnostiky indikoval učiteľ matematiky. • *Na hodine pracovala sama alebo s pomocou učiteľa; ak nestíhala, príklady vypracovávala doma alebo u špeciálneho učiteľa.* Ako špecifickú situáciu iný učiteľ uvádzal testovanie vedomostí žiakov, ktoré predstavujú vyššiu záťaž, ako vypracovávanie bežných príkladov. V týchto situáciách volil opäť podporné opatrenie formou zaradenia internej modifikácie spôsobu administrácie testov (ústna forma, individuálne skúšanie) a s pomocou prítomnosti vybraného odborného interného zamestnanca školy – člena školského podporného tímu. • *Ak ani potom v testoch nebola úspešná, testovala som ju individuálne po vyučovaní slovne a za prítomnosti školskej psychologičky.* Viacerí učitelia matematiky v rámci nášho výskumu komunikovali dobré skúsenosti pri inkluzívnom vyučovaní matematiky s využívaním

služieb rôznorodých interných zamestnancov školy, členov školského podporného tímu menovite školského špeciálneho pedagóga, školského psychológa, pedagogického asistenta a učiteľa v pozícii školského výchovného poradcu. • *Škola je inkluzívna – má špeciálneho pedagóga, psychológa a asistentov učiteľa.* • *Vo vyučovacom procese žiaka podporovali asistent učiteľa, výchovný poradca a školský špeciálny pedagóg.* Ďalší učiteľ matematiky zvlášť zdôraznil v inkluzívnom procese veľmi dôležitú úlohu triedneho učiteľa a kľúčovej funkcie vedenia školy. Podľa neho zamestnanci školy v riadiacich pozíciách plnia nosnú podpornú úlohu, aby bolo inkluzívne vyučovanie vôbec možné. Samotní učitelia bez podpory manažérov jednotlivých tried – triednych učiteľov a manažérov celej školy ináč ostávajú vo svojich proinkluzívnych snahách osamotení a inklúzia nie je možná. • *V prípade problémov vo výchovno-vzdelávacom procese sa mohol obrátiť na triedneho učiteľa a vedenie školy.*

NA ŽIAKA ZAMERANÝ PRÍSTUP

Učitelia v rámci výskumu komunikovali dôležitosť rovnocenného prístupu v kontextoch individuálnej podpory jednotlivých žiakov. Z naratív nášho výskumu vyplývalo, že napr. jeden z učiteľov sa snažil svojich žiakov individuálne poznávať a nerozlišovať medzi nimi na základe toho, či má niektorý žiak pridelený status žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami alebo nie. Podporoval tých žiakov, ktorí to aktuálne potrebovali. • *Nerozlišoval som, či je niekto integrovaný alebo nie.* • *Nevnímal som u Alexa potrebu nejakej extra podpory, pretože som individuálnu podporu poskytoval všetkým žiakom, ktorí to práve potrebovali.* Iný učiteľ oceňoval záujem školy podporiť každé dieťa navštevujúce ich školu a to, že sa škola snažila hľadať a aktivovať dostupné podporné opatrenia. • *Škola nevyvíjala na žiačku nátlak, aby prepadla, skôr naopak, snažila sa jej pomôcť zvládnuť štúdium.* Jeden učiteľ zdôrazňoval potrebu včasného/okamžitého záchytu a riešenia problémov, ktoré sa vyskytovali počas vyučovania matematiky v priebehu času v zmysle prevencie označovania žiakov v zmysle nedostatočnosti, alebo prevencie prehlbovania vzniknutých problémov. • *Jednotlivé problémy, ktoré sa vyskytli, sa riešili čo najskôr, aby nedošlo k nedorozumeniam a žiak nebol negatívne prispôsobený a rád chodil do školy.*

Mitašíková (2021) v tomto kontexte zdôrazňuje, že je potrebné prijať také opatrenia, aby sa dieťa mohlo zdarne psychicky vyvíjať v súlade s okolitým prostredím, teda aj školským prostredím. Škola by nemala vytvárať situácie, ktoré poškodzujú vývin dieťaťa.

KOLABORATÍVNY PRÍSTUP VŠETKÝCH ZÚČASTNENÝCH PODPORNÝCH MECHANIZMOV V RÁMCI ŠKOLY AJ MIMO NEJ

Učitelia vo všeobecnosti využívali možnosti spolupráce pri riešení ťažkostí konkrétnych žiakov na rôznych úrovniach v rámci školy, ako aj

mimo školy. Učiteľ matematiky napr. intenzívnejšie komunikoval so zákonnými zástupcami a dokonca im umožnil participovať na „živote triedy“ formou dobrovoľníctva a tak podporiť žiaka so zvýšenou potrebou podpory aj zapojením jeho najbližšieho ekosystému (rodiny). • *Uskutočnilo sa veľa konzultácií* • *Raz sa mi podarilo prehovoriť mamu, aby prišla mentorovať triedu pri výrobe lúčov rýb. S deťmi vytvorila Raju v životnej veľkosti, čo bolo veľkolepé dielo. Bol som veľmi rád, že sa mama zapojila a mala možnosť ukázať deťom svoj talent a zároveň podporiť svojho syna.* • *Mal nastavené dostatočné podporné mechanizmy, mnohé priamo podporujúce rodinné prostredie, lepšie vzťahy, reflexiu vzťahu matky a syna.* Ďalší zaujímavý názor od učiteľov sme zaznamenali v kontexte dôležitosti kolegiálnej spolupráce v zmysle vzájomnej pomoci a vzájomného učenia sa (v odbornej literatúre tzv. „peer coaching“) • *Učitelia diskutujú, radia sa medzi sebou a nachádzajú správne stratégie, ako Mareka učiť.* Ďalší učiteľ zdôraznil tímovú spoluprácu ako nosný mechanizmus inkluzívneho matematického vzdelávania, konkrétne úzku a okamžitú komunikáciu s viacerými kolegami zastávajúcich na škole rôzne úrovne (od triedneho učiteľa, cez výchovného poradcu až po otvorenú/podpornú komunikáciu s vedením školy). • *V prípade problémov počas vyučovania sa učiteľ bez problémov mohol obrátiť na triedneho učiteľa, výchovného poradcu a riaditeľa školy a bez toho, aby nebol vypočutý.* Iný učiteľ zapojený v rámci výskumu popisoval svoje dobré skúsenosti so spoluprácou s externým poradenským zariadením. • *Žiak si mohol sadnúť čo najbližšie k učiteľovi a čo najďalej od okna podľa odporúčania Centra poradenstva a prevencie pre dostatočnú koncentráciu na hodine.*

KLADENIE DÔRAZU NA SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNE ASPEKTY VZDELÁVANIA

Zaujímavým zistením daného výskumu bolo, že učitelia matematiky – veľmi exaktne založeného predmetu, kládli dôraz na vnímanie a rozmer sociálno-emocionálnych aspektov vzdelávania v rámci školy, aj počas hodín matematiky. Učitelia kládli dôraz na vzájomné vzťahy založené na dôvere a na inkluzívne hodnoty ako rovnocennosť, otvorenosť, priateľstvo. • *Myslím si, že sme veľmi otvorená škola pre deti a vo vzťahu učiteľ – žiak vládne skôr priateľská atmosféra* • *V škole vládne priateľská, komunikatívna atmosféra. Vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi sú rovnocenné.* • *Sme priateľskí k žiakom.* • *Väčšina zamestnancov mala srdce na správnom mieste a snažila sa takéto deti učiť a podporovať.* Mitašíková (2016) upozorňuje na veľmi dôležitý fakt, že dieťa sa učí a vyvíja vo vzťahovej interakcii. Habalová (2023) píše zase o roli dospelých v budovaní sebaregulácie u detí. Deti vnímajú dospelých vo svojom okolí ako vzory, ktoré im umožňujú pozorovať a imitovať vhodné spôsoby, ako odolať momentálnym impulzom a v dlhodobšej perspektíve sa sociálne prijateľným spôsobom vysporiadať s vlastnými myšlienkami, pocitmi a správaním.

Záver

Výstupom kvalitatívnej tematickej analýzy získaných dát bolo vymedzenie štyroch nosných tém v kontexte podporných mechanizmov inkluzívneho matematického vzdelávania školy ako inštitúcie: funkčný školský podporný tím; na žiaka zameraný prístup; kolaboratívny prístup všetkých zúčastnených podporných mechanizmov v rámci školy aj mimo nej; kladenie dôrazu na sociálno-emocionálne aspekty vzdelávania. Dané zistenia odporúčame aplikovať do pregraduálnej prípravy učiteľov. Už štvrtý rok sa uskutočňuje na Fakulte matematiky, fyziky a informatiky UK v Bratislave v rámci predmetu Úvod do didaktiky matematiky špeciálna lekcia s názvom Inkluzívne matematické vzdelávanie. Daný výskum spolu s predošlým výskumom Vodičková, Mitašíková, Slavičková (2023) s názvom *Supportive Factors in Inclusive Mathematics Education: Mathematics Teachers' Perspective* indikujú potrebu rozširovať vedomosti, zručnosti a postoje budúcich učiteľov matematiky smerom k inkluzívnemu vyučovaniu už na pregraduálnom stupni vzdelávania.

Bibliografia

- Armstrong, D., Armstrong, A. C. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? In: *International Journal of Inclusive Education*, 2011, 15(1), 29-39. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>
- Bezáková, J. et al. (2022). *Školský podporný tím. Teoretický a praktický sprievodca*. Bratislava: VÚDPaP, 2022.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2019). *Index Inklúzie. Príručka na Rozvoj Škôl s Dôrazom na Inkluzívne Hodnoty*. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska, 2019.
- Meijer, C. J. W. (Ed). (2005). *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education. Summary Report*. Middelfart, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, 2005.
- Gaffney, M. & Faragher, R. (2010). Sustaining improvement in numeracy: Developing pedagogical content knowledge and leadership capabilities in tandem. In: *Journal of Mathematics Teacher Education*, 2010, 12(2), 72-83.
- Habalová, M. (2023). Faktory napomáhajúce rozvoju sebaregulácie u detí. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 2023, 22(2), 59-69. <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.2.56-69>
- Halinen, I. & Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects*, 2008, 38, 77-97. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9061-2>

- Hubbard, J. & Livy, S. (2021). Self-Study of a Mathematics Learning Consultant: Supporting Teachers to Plan Lessons for Implementing Differentiation in the Classroom. In: *Mathematics Teacher Education and Development*, 2021, 23(3), 148-165.
- Khaleel, N., Alhosani, M. & Duyar, I. (2021). The Role of School Principals in Promoting Inclusive Schools: A Teachers' Perspective. In: *Frontiers in Education*, 2021, 6:603241. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.603241>
- Kováčová, B., Lessner Lištiaková, I., Fábry Lucká, Z. & Geršicová, Z. (2020). Elements of relational aggression in pre-school groups in Slovak kindergartens. *AD ALTA J. Interdiscip. Res.*, 2020, 10(1), 139-143.
- 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>
- Kungelmass, J. & Ainscow, M. (2004). Leadership for Inclusion: a Comparison of International Practices. In: *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 133-141. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2004.00028.x>
- Magová, M. (2022) Kompetencie špeciálneho pedagóga vo výchovno-vzdelávacom procese. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 2022, 21(3), 59-67. <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.59-67>
- Mitašíková, P. Farbar, P. (2022). Strategies of the therapeutic educator in promoting inclusion in early stimulation according to the principles of Maria Montessori. In: *Journal of Exceptional People*, 2022, 11(21), 89-107.
- Mitašíková, P. (2021). Kontexty rozvoja vnímania v rámci včasnej liečebnopedagogickej intervencie. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 2021, 20(3), 36-52.
- Mitašíková, P. (2016). Play therapy in therapeutic education. In *Journal of Exceptional People*, 2016, 1(8), 55-65.
- Pais, A. (2014). Economy: The absent centre of mathematics education. In: *ZDM Mathematics Education*, 2014, 46(7), 1085-1093. <https://doi.org/10.1007/s11858-014-0625-8>
- Roos, H. (2019). Inclusion in mathematics education: an ideology, a way of teaching, or both? *Educational Studies in Mathematics*, 2019, 100(10), 25-41. <https://doi.org/10.1007/s10649-018-9854-z>
- Thomas, C. (2007). *Sociologies of Disability and Illness: Contested Ideas in Disability Studies and Medical Sociology*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-137-02019-2>
- Vaismoradi, M., Jones, J. et al. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. In: *Journal of Nursing Education and Practice*, 2016, 6(5), 100-110. <https://doi.org/10.5430/jnep.v6n5p100>

Vodičková B., Mitašíková P. & Slavičková M. (2023). Supportive Factors in Inclusive Mathematics Education: Mathematics Teachers' Perspective. In: *Education Sciences*, 2023, 13(5):465.

<https://doi.org/10.3390/educsci13050465>

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

This paper was supported by the European Union's Horizon 2020 research and innovation program under grant agreement No. 951822 (MaTeK: Enhancement of research excellence in mathematics teacher knowledge, projectmatek.eu).

Doc. PaedDr. Mária Slavičková, PhD.

Katedra didaktiky matematiky, fyziky a informatiky

Univerzita Komenského v Bratislave, Fakulta matematiky, fyziky a informatiky

Mlynská dolina F1, 842 48, Bratislava

maria.slavickova@fmph.uniba.sk

Mgr. Barbora Vodičková, PhD.

Katedra liečebnej pedagogiky

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Račianska 59, 813 34 Bratislava

vodiczkova@fedu.uniba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.74-79>

Eliminovanie nežiadúceho správania žiakov voči učiteľovi

Elimination of Undesirable Behavior of Students Towards the Teacher

Monika Homolová

Abstract

The paper describes the implementation of a survey aimed at verifying the author's preventive program. The analysis of the obtained results is processed on the basis of quantitative-qualitative methods. The specific findings relate to changes in the devaluation expressions of students' communication towards the teacher and changes in the classroom climate after the implementation of the preventive program. The obtained data show that by applying the author's preventive program, it is possible to achieve changes in the interactions taking place in the teaching process.

Keywords: Communication. Devaluation. Classroom climate. Preventive program.

Komunikácia ako nástroj interakcie

Učiteľia a žiaci denne prichádzajú do vzájomného kontaktu a vytvárajú formálne alebo funkčné vzťahy. Kontakt, ktorý vzniká v týchto vzťahoch, sa volá interakcia. Nástrojom realizácie interakcie medzi žiakom a učiteľom je komunikácia. Termín komunikácia je odvodený od latinského *communicare*, čo znamená spojenie, dorozumievanie. Etymologický pôvod slova ozrejmuje, že v kombinácii ide o ľudskú reč, o hľadanie toho, čo je pre zúčastnených spoločné, ide o to dať iným ľuďom podiel na tom, čo mám ja, a od iných prijímať to, čo mne chýba, ale majú to iní (Tišťanová, 2012). Komunikácia je podľa Money et al. (2016) základom našej schopnosti učiť sa, pracovať, formovať a udržiavať vzťahy, byť účastným na živote v spoločnosti. Pretože vo všetkých aspektoch života, vo vzdelávaní, v službách a starostlivosti, sú kladené obrovské nároky na komunikačné schopnosti každého zainteresovaného. *Komunikácia prebieha všade tam, kde sa stretávajú ľudia a čím viac sa stretávajú, tým sú komunikačné procesy rôznorodnejšie i zložitejšie*“ (Vodičková, 2022, s. 8). V prostredí školy a triedy, v rámci edukačného procesu prebieha **pedagogická komunikácia**, ktorej hlavnými aktérmi sú pedagóg a žiak (Tišťanová, 2012). Je špeciálnym druhom sociálnej komunikácie, lebo v jej procese ide o komunikáciu medzi účastníkmi výchovno-vzdelávacieho

procesu (Danek, 2009). Pedagogické komunikovanie je základný prostriedok na realizáciu výchovy a vzdelávania prostredníctvom verbálnych a neverbálnych prejavov učiteľov a žiakov (Gavora, 2007).

Devalvácia v edukačnom procese

V rámci pedagogickej komunikácie sa žiak a učiteľ vzájomne ovplyvňujú a pôsobia na seba prostredníctvom pozitívnych verbálnych a neverbálnymi prejavov a tak vytvárajú pozitívnu klímu triedy alebo vytvárajú negatívnu klímu triedy, ktorá je výsledkom negatívneho správania – devalvácie. Pojem devalvácia pochádza z anglického „*devaluation*“, ktoré v preklade znamená znehodnocovanie, devalvácia. Devalváciu Bellová et al. (2019) prezentujú ako interakciu medzi dvomi ľuďmi, kde v komunikácii medzi partnermi existuje nerovnováha, jedna strana prejavuje negatívne prejavy voči druhej strane. Podľa Tišťanovej, Sivákovej (2018) je devalvácia je proces ktorého výsledkom je znižovania sebavedomia, a prejavuje sa nedostatkom úcty a vážnosti voči človeku, čo môže viesť až k jeho ponížovaniu.

V školskom prostredí sa devalvácia prejavuje ako „*nevhodné a nežiaduce správanie, počas výchovno-vzdelávacieho procesu počas vyučovania* (Bellová, Tišťanová, Siváková, 2019, s. 19). Devalvačné správanie v škole Kohútová et al. (2019, s. 22) popisujú ako „*deformovaný spôsob komunikácie medzi žiakom a učiteľom.*“ Prostriedkom, „*jazykom*“ devalvačných prejavov žiaka je komunikácia, ktorá sa delí na verbálnu a neverbálnu. Z toho dôvodu sa aj devalváciu rozdeľuje na **verbálnu** a **neverbálnu** (bližšie Tišťanová, 2018). Autorka tvrdí, že pri devalvačných prejavoch verbálne a neverbálne prvky nemusia byť od seba oddelené. Vo väčšine prípadov prebiehajú súčasne a navzájom sa dopĺňajú. Najefektívnejšia možnosť znižovania devalvačných prejavov vo vyučovaní voči učiteľovi je vhodná prevencia skôr, ako možná devalvácia vznikne. Dôležité je vytvoriť pozitívnu a priateľskú klímu v triede, rozvíjať komunikáciu a spoluprácu, prosociálne správanie. Naučiť žiakov efektívne riešiť problémy a konflikty.

Metodológia prieskumu

V nasledujúcej časti textu prezentujeme výsledky prieskumu, ktorý bol zameraný overenie autorského preventívny program „Šťastná škola“, ktorého cieľom bolo eliminovanie devalvačných prejavov komunikácie žiakov voči učiteľovi a rozvoj pozitívnej klímy triedy.

Cieľom prieskumu bolo overiť autorský preventívny program, ktorý bol zameraný na rozvoj pozitívnej klímy triedy a eliminovanie devalvačných prejavov žiakov voči učiteľovi. Na realizáciu prieskumu sme zvolili širšie spektrum prieskumných metód. Základnou metódou sa stal experiment (experimentálny preventívny program), ktorý sme doplnili o štruktúrované pozorovanie.

Prieskumné zisťovanie bolo realizované v dvoch triedach tretieho ročníka jednej vidieckej školy a druhej mestskej školy Žilinského kraja, región Liptov. Prieskumu sa zúčastnilo 38 žiakov z toho 21 žiakov z vidieckej triedy a 17 z mestskej triedy. Hlavným dôvodom pre výber týchto tried bola rôznorodosť ich lokalít, ako aj vedomie o existujúcich devalvačných prejavoch žiakov.

Vyhodnotenie prieskumu

V nasledujúcej časti textu prezentujeme výsledky zistení devalvačných prejavov meraných v mestskej i vidieckej škole v marci 2023 po realizovaní preventívneho programu rozvíjajúcich pozitívnu interakciu v triede a znižovanie devalvačných prejavov v triede.

Porovnanie výsledkov zmien devalvačných prejavov vo vidieckej triede

Pri komparácii sme porovnávali informácie vstupných a výstupných zistení zameraných na devalvačné prejavy žiakov voči učiteľovi v triede vidieckej školy. V nasledujúcej Tabuľke 1 zobrazujeme početnosť devalvačných prejavov pred realizáciou preventívneho programu (október 2022) a po realizácii (marec 2023) v triede vidieckej školy.

Tabuľka 1: Porovnanie počtu devalvačných prejavov v posudzovaných obdobiach prieskumu vo vidieckej triede

| Posudzovaná položka | 2022 | 2023 |
|--|------|------|
| 1. vulgárne a nevhodné slová | 5 | 7 |
| 2. zosmiešňovanie a irónia | 12 | 9 |
| 3. vykrikovanie, skákanie do reči | 49 | 22 |
| 4. ignorácia | 11 | 8 |
| 5. posmešné grimasy | 7 | 8 |
| 6. odmietavé gestá – prejav nadradenosti | 5 | 2 |
| 7. vyrušovanie | 41 | 19 |

Zdroj: vlastné spracovanie

Na základe vstupných a výstupných výsledkov, ktoré sú znázornené v Tabuľke 1, potvrdzujeme určitú limitnosť triedy v správaní smerom k zhoršeniu, a to v položkách 1 – vulgárne a nevhodné slová a 5 – posmešné grimasy. V položkách 3, 4, 6, 7 sú výsledky zlepšené v zmysle zníženia počtu vo využívaní devalvačných prejavov žiakov voči učiteľovi na vyučovaní. Najvýznamnejšie zmeny zníženia devalvačných prejavov boli zaznamenané v položkách 3 – vykrikovanie, skákanie do reči a 7 – vyrušovanie.

Porovnanie výsledkov zmien devalvačných prejavov v mestskej triede

V nasledujúcej Tabuľke 2 prezentujeme početnosť devalvačných prejavov spolu na všetkých vyučovacích predmetoch, pred realizáciou preventívneho programu (október 2022) a po realizácii (marec 2023) v triede mestskej školy.

Tabuľka 2: Porovnanie počtu devalvačných prejavov v posudzovaných obdobiach prieskumu v mestskej triede

| Posudzovaná položka | 2022 | 2023 |
|--|------|------|
| 1. vulgárne a nevhodné slová | 7 | 3 |
| 2. zosmiešňovanie a irónia | 16 | 11 |
| 3. vykrikovanie, skákanie do reči | 37 | 14 |
| 4. ignorácia | 18 | 12 |
| 5. posmešné grimasy | 11 | 7 |
| 6. odmietavé gestá – prejav nadradenosti | 4 | 6 |
| 7. vyrušovanie | 25 | 13 |

Zdroj: vlastné spracovanie

Z výsledkov porovnávania, ktoré uvádzame v Tabuľke 2 vyplýva, že položky 1, 2, 3, 4, 5 a 7 sa voči učiteľovi na vyučovaní zlepšili, teda ich početnosť sa znížila. Položka 6 – odmietavé gestá – prejav nadradenosti sa oproti vstupnému pozorovaniu zvýšil. Najvýznamnejšie zmeny zníženia devalvačných prejavov boli zaznamenané v položkách 3 – vykrikovanie, skákanie do reči a 7 – vyrušovanie.

Komparácia výstupných zistení medzi vidieckou a mestskou triedou

V nasledujúcej časti textu prezentujeme komparáciu výstupných zistení zameraných na devalvačné prejavy žiakov voči učiteľovi vo vidieckej a mestskej triede.

Tabuľka 3: Porovnanie devalvačných prejavov vidieckej a mestskej školy

| Deval. prejav | Vidiecka škola | Mestská škola | Rozdiel |
|--|----------------|---------------|---|
| 1. vulgárne a nevhodné slová | 7 | 3 | Mestská škola menej o 3 ako vidiecka škola (-3) |
| 2. zosmiešňovanie a irónia | 9 | 11 | Mestská škola viac o 2 ako vidiecka škola (+2) |
| 3. vykrikovanie, skákanie do reči | 22 | 14 | Mestská škola menej o 8 ako vidiecka škola (-8) |
| 4. ignorácia | 8 | 12 | Mestská škola viac o 4 ako vidiecka škola (+4) |
| 5. posmešné grimasy | 8 | 7 | Mestská škola menej 1 ako vidiecka škola (-1) |
| 6. odmietavé gestá – prejav nadradenosti | 2 | 6 | Mestská škola viac o 4 ako vidiecka škola (+4) |
| 7. vyrušovanie | 19 | 13 | Mestská škola o 6 menej ako vidiecka škola (-6) |

Zdroj: *vlastné spracovanie*

Z výsledkov pozorovania devalvačných prejavov na oboch školách a porovnania vyplýva, že **viac devalvačných prejavov žiakov voči učiteľovi je na vidieckej škole**. Najväčší rozdiel medzi vidieckou a mestskou triedou je v položke 3 (vykrikovanie, skákanie do reči), kde sa žiaci mestskej triedy prejavujú v početnosti tejto položky o 8 menej ako vo vidieckej triede. Najmenší rozdiel je v položke 5 (posmešné grimasy).

Záver

Na základe prieskumu sme vo vybraných vzorkách tried zisťovali, akými devalvačnými prejavmi sú zapríčinené. Na základe toho sme navrhli autorský preventívny program „Šťastná škola“, ktorý je zameraný na eliminovanie devalvačných prejavov a zlepšenie vzájomných interakcií. Pri výstupnom prieskume sme dokázali, že aplikovaním preventívneho programu, ktorého súčasťou boli pozitívne motivačné činitele ako pozitívne hodnotenie, motiváciu, pravidlá, aktivity na rozvoj pozitívnej klímy a interakcií, výrazne eliminujeme devalvačné prejavy žiakov.

Bibliografia

Bellová, S. (2018). Pedagogická interakcia z pohľadu sociálno-psychologických aspektov vo vzťahu učiteľ – žiak. In: Petlák, E. a kol., 2018. *Príčiny a prejavy devalvačného správania žiakov voči učiteľom*. Bratislava: IRIS, 2018. ISBN 978-80-8200-024-8.

- Bellová, S. et al. (2019). *Devalvačné prejavy žiakov a možnosti ich eliminovania na základnej škole*. Ružomberok: Verbum, 2019. ISBN 978-80-561-0672-3.
- Danek, J. (2009). *Pedagogická komunikácia*. Trnava: UCM FF. 2009. ISBN 978- 808105-128-9.
- Gavora, P. 2007. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislave, 2007. ISBN 80-223-2327-7.
- Kohútová, K., Petlák, E., Škoviera, A. (2019). *Devalvačné prejavy žiakov a možnosti ich eliminovania na strednej škole*. Ružomberok: Verbum, 2019. ISBN 978-80-561-0673-0.
- Money, D. et al. (2016). *Position Paper Inclusive. Communication and the Role of Speech and Language Therapy*. Royal College of Speech and Language Therapists Position Paper. London: RCSLT, 2016.
- Tišťanová, K. (2012). *Špecifická pedagogického komunikovania*. Ružomberok: Verbum, 2012. 143 s. ISBN 989-80-8084-885-9
- Tišťanová, K. (2018). Vymedzenie pojmu devalvácia a súvisiace pojmy. Typy a prejavy devalvačného správania. In: Petlák, E. a kol., 2018. *Príčiny a prejavy devalvačného správania žiakov voči učiteľom*. Bratislava: IRIS, 2018. ISBN 978-80-8200-024-8.
- Tišťanová, K., Siváková, G. (2018). Devalvačné prejavy žiaka na osobu učiteľa (2.) In: *Manažment školy v praxi*. odborný mesačník pre školy a školské zariadenia. Bratislava: Wolters Kluwer. ISSN 1336-9849.
- Vodičková, B. (2022). *Komunikácia s rodičmi v materskej škole*. Univerzita Komenského v Bratislave, 2022. ISBN 978-80-223-5410-3.

PaedDr. Monika Homolová

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky (interná doktorandka)
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
monika.homolova312@edu.ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.80-85>

Rozvíjanie expresívnej a receptívnej zložky jazykových zručností u detí s poruchou autistického spektra

Development of the Expressive and Receptive Components of Language Skills in Children with Autistic Spectrum Disorder

Martina Magová

Abstract

This paper deals with the expressive and receptive component of language skills in children with autism spectrum disorder. The communication is one of the triad of autism spectrum disorders, its level depends significantly on the developmental level at which a child with an autism spectrum disorder is. In the article, we focus on some of the areas that need to be developed in children with autism spectrum disorder within the receptive and expressive component of language skills.

Keywords: Autistic spectrum disorders. Communication. Expressive component of communication. Receptive component of communication.

Komunikácia u jednotlivcov s poruchou autistického spektra

Thorová (2006) tvrdí, že poruchy autistického spektra sú primárne poruchami komunikácie. U jednotlivcov s poruchou autistického spektra sú rôzne formy ťažkostí v komunikácii (Alkhaldeh et. al., 2023). Narušenie vývinu reči u detí s poruchou autistického spektra je dominantné predovšetkým v sémantickej a pragmatickej rovine. Sémantická rovina sa týka slovnej zásoby a pochopenia významu pojmov, pragmatická rovina opisuje používanie komunikácie na sociálne účely. Problémy súvisia priamo s kognitívnym profilom dieťaťa, s narušením abstrakcie, sociálnej kognície, patologickými záujmami a so stereotypným správaním sa. Oslabená abstrakcia môže vplývať na problémy v porozumení a produkcii abstraktných pojmov, prenesených významov, problémy v schopnosti vyvodit' informácie z prečítaného textu. Stereotypné správanie a patologické záujmy sa môžu prenášať do stereotypného používania jazyka, produkcie echolálií, hry so zvukmi s cieľom sebauspokojenia (Buntová, 2021). Problémy v komunikácii patria medzi prvé, ktoré sú viditeľné u detí, ktorým bude v neskoršom období diagnostikovaná niektorá z porúch autistického spektra. U niektorých detí je reč vyvinutá, avšak nemusí slúžiť

k funkčnej komunikácii. Pre väčšinu detí s poruchou autistického spektra v kombinácii s mentálnym postihnutím je verbálny jazyk natoľko abstraktný, že časť z nich si ho neosvojí a iné deti si ho osvoja len čiastočne, pretože jednotlivé slová im nedávajú zmysel a musia sa ich náročným spôsobom učiť. To však platí aj pre deti bez mentálneho postihnutia, ktoré sa reč naučia, ale spôsob akým si reč osvoja a ako ju používajú, je veľmi špecifický (Štanclová, 2013). Ako uvádza Buntová (2021) podľa výskumov veľké percento tvoria nehovoriace deti. Väčšinou ide o deti, ktoré majú kombináciu porúch autistického spektra a mentálneho postihnutia. V niektorých prípadoch sa k uvedeným dvom diagnózam pripája aj ťažký stupeň narušenia jazykových schopností, vývinová verbálna dyspraxia. Febriantini, Fitriati & Oktaviani (2021) tvrdia, že je veľmi potrebné, z hľadiska sociálnej interakcie iniciovať podporu verbálnej a neverbálnej komunikácie.

V ranom veku sa u dieťaťa s poruchou autistického spektra treba zamerať na rozvíjanie receptívneho jazyka. Receptívny jazyk je schopnosť porozumieť oznámeniu od niekoho iného. Skôr ako sa dieťa s poruchou autistického spektra začne expresívne vyjadrovať, musí najprv porozumieť komunikačným signálom partnera. Je veľké množstvo zručností receptívneho jazyka, ktoré pomáhajú deťom s poruchou autistického spektra pochopiť zmysel komunikácie a zamerať sa na reč a jej komunikačnú funkciu (Richman, 2015). Deti sa musia naučiť plniť pokyny (receptívne zručnosti). Prvé pokyny, ktoré dieťaťu dávame, musia byť veľmi jednoduché, aby ich dieťa mohlo splniť, alebo aby sme zistili, že ich dieťa nie je schopné splniť. Pozitívum receptívnych zručností spočíva v tom, že nevyžadujú, aby dieťa hovorilo, a tak je pre mnohé deti ich osvojenie ľahké (Barbera & Rasmussen, 2018).

Tabuľka 1: Niektoré zručnosti receptívneho jazyka u detí s poruchou autistického spektra

| | |
|-------------------------|--|
| | žiadanie |
| | ukazovanie alebo podanie pomenovaných obrázkov, fotiek |
| | udržiavanie očného kontaktu |
| | venovanie pozornosti tomu čo dieťaťu ukazujeme |
| | reagovanie na meno |
| RECEPTÍVNY JAZYK | reagovanie na negatívne informácie |
| | porozumenie slovám ÁNO/NIE |
| | spájanie slov do významových kategórií |
| | splnenie dvoch časovo súvisiacich pokynov (najprv - potom) |
| | pochopenie otázky, v ktorej je možnosť výberu |
| | splnenie jednoduchých inštrukcií |
| | splnenie zložitejších inštrukcií |
| | porozumenie funkčným spojeniam |
| | výučba jazyka pomocou hry |
| | receptívne rozlišovanie farieb |
| | receptívne poznanie niektorých číslíc |
| | receptívne poznanie niektorých veľkých tlačených písmen |
| | porozumenie humoru |
| | porozumenie krátkym rozprávkam, príbehom |

Zdroj: spracovanie inšp. podľa Richman (2015); Čadilová, Žampachová et al. (2012)

Jednou zo základných zručností receptívneho jazyka je ukazovanie. Ukazovanie posilňuje hovorený prejav, zvyšuje počet slov, ktorým dieťa rozumie (receptívny jazyk) a zvyšuje vyjadrovacie schopnosti. Rodičia sa často obávajú, že ukazovanie spomalí rozvíjanie reči. Skúsenosti však svedčia o opaku. Pokiaľ hovoríte a súčasne ukazujete, ukazovanie dieťaťu ozrejní význam a podporí rozvoj reči (Miller a Smith, 2016). Deti s poruchou autistického spektra majú problémy s nadviazaním a udržaním očného kontaktu. Dieťa nemusí rozumieť výrazom tváre, mimike, gestám, a tým pádom ich bude používať neprimerane vo vzniknutých situáciách (Hrčová, Magová, 2018). Ako píše Richman (2015), očný kontakt je dôležitý z dvoch dôvodov. Podporuje učenie a je jednou z foriem neverbálnej komunikácie, teda napomáha integrácii dieťaťa do spoločnosti. U dieťaťa s poruchou autistického spektra je potrebné trénovať nadviazanie a udržanie očného kontaktu. Treba však brať do úvahy aj to, že mnoho jednotlivcov s poruchou autistického spektra tvrdí, že je pre nich často jednoduchšie sústrediť sa na to, čo druhý človek hovorí, keď sa nemusia zaťažovať a stresovať tým, že sa mu musia pozeráť do očí. Jednotlivci sa preto môžu naučiť, že majú dať druhému človeku vedieť, že ho počúvajú (Prizant, Fields-Meyer, 2020). Deti s poruchou autistického spektra často nereagujú na svoje meno. Rozoznať a uvedomiť si svoje vlastné meno je významný krok v oblasti komunikácie. Musíme si byť istí, že si dieťa spojí zvuk svojho mena s otočením svojej hlavy. Fyzické povzbudzovanie k očnému kontaktu postupne eliminujeme. Jednoduché inštrukcie sú prvým komunikačným nástrojom, ktorému sa dieťa učí. Slúžia nielen k dosiahnutiu cieľov a k splneniu prianí dieťaťa, ale taktiež napomáhajú viesť dieťa k denným činnostiam a podporujú učenie. Zložitejšie inštrukcie sa skladajú z dvoch krokov, ktoré si vyžadujú od dieťaťa vyššiu kognitívnu úroveň. Takéto pokyny musíme vyberať podľa dosiahnutých znalostí dieťaťa. Funkčné pokyny by sa mali vyberať tak, aby sa dali uplatniť v domacom prostredí. Dôležité sú však také pokyny, ktoré majú funkčné využitie (Richman, 2015). Komunikačné schopnosti u detí s poruchou autistického spektra sa dajú rozvíjať aj pomocou hry. Ako uvádzajú Beyer & Gammeltoft (2006), prvým „objektom hry“ je pre dieťa dospelá osoba. Počas počiatočnej interakcie dieťa a dospelý komunikujú, hrajú sa, experimentujú pomocou výrazov tváre, gest, zvukov a napodobňovania. Hra je často sprevádzaná pozitívnymi výrazmi ako je smiech a výskanie (porov. Magová, 2020).

Tabuľka 2: Niektoré oblasti rozvíjania expresívneho jazyka u detí s poruchou autistického spektra v rámci verbálneho vyjadrovania

| | |
|---|---|
| EXPRESÍVNY JAZYK (verbálne vyjadrovanie) | podpora vokalizácie |
| | podpora zvukov a džavotania |
| | orálno-motorické cvičenia |
| | vyjadrovanie prianí, žiadostí |
| | verbálne napodobňovanie |
| | používanie záporných viet |
| | vyjadrovanie žiadostí o pomoc |
| | používanie zámen môj, moje na označenie vlastníctva |
| | správne používanie slov ÁNO/NIE |
| | pomenovávanie vecí a osôb na obrázku |
| | používanie kombinácie podstatného mena a slovesa |
| | vyslovovanie negatívneho výroku v správnom kontexte |
| | rozvíjanie štruktúrovanej konverzácie |
| | recipročná konverzácia |
| | rozvíjanie spontánneho jazyka |
| | modelovanie a rozširovanie komunikácie |
| | praktická komunikácia |
| | napočítanie určitého počtu predmetov |
| | pomenovanie niektorých čísel |
| | pomenovanie niektorých veľkých tlačенých písmen |
| rozprávanie príbehov bez obrázkovej predlohy | |
| rozvíjanie plynulosti rozprávania bez gramatických chýb | |
| čítanie s porozumením | |

Zdroj: spracovanie inšp. podľa Richman (2015); Čadilová, Žampachová et al. (2012)

Tabuľka 3: Niektoré oblasti rozvíjania expresívneho jazyka u detí s poruchou autistického spektra v rámci neverbálneho vyjadrovania

| | |
|---|---|
| EXPRESÍVNY JAZYK (neverbálne vyjadrovanie) | vedenie ruky dospelaj osoby k žiadanému predmetu |
| | rozvíjanie pozornosti dieťa, keď mu niečo ukazujeme |
| | vyjadrenie základných potrieb prostredníctvom pohybu |
| | vyjadrenie záporu pokrútením hlavy |
| | využívanie primeraných výrazov tváre pri rôznych situáciách |
| | vyjadrenie súhlasu pokývaním hlavy |
| | používanie gest ako náhrada hovorenej reči |

Zdroj: spracovanie inšp. podľa Richman (2015); Čadilová, Žampachová et al. (2012)

Narušenie vývinu reči sa u detí s poruchou autistického spektra prejavuje na úrovni porozumenia, expresívnych jazykových schopností a v pragmatickej rovine, pričom charakteristické je narušenie sémantickej a pragmatickej roviny (Buntová, 2021, s. 144). Ako ďalej autorka uvádza variabilita prejavov v sémantike a pragmatike súvisí s kognitívnym profilom dieťaťa. Deti s poruchou autistického spektra sa často venujú verbálnym stereotypom. Akonáhle začne dieťa vydávať zvuky, aj keď zatiaľ nedávajú zmysel, je treba toto bľabotanie podporovať. Džavotáním si dieťa osvojuje zvuky, učí sa ich kombinovať, a vytvára si tak stavebné prvky pre zmysluplnú

reč. Verbálne prejavy taktiež posilňujú tie tvárové svaly, ktoré bude dieťa potrebovať neskôr k rozvoju reči. Orálno-motorické cvičenia rozvíjajú svaly v oblasti úst a učia ovládať tieto svaly tak, ako je potrebné k rozvíjaniu reči. Orálne cvičenia, ktoré by dieťa malo napodobňovať, sú: otváranie úst, špúlenie úst, vyplazovanie jazyka, pohyby jazyka zo strany na stranu, úsmev, žuvanie, fúkanie. Akonáhle je dieťa schopné napodobňovať orálno-motorické cvičenia, dokáže správne intonovať a vydávať rôzne zvuky pomocou pohybov úst a jazyka, tak je pripravené na verbálne napodobňovanie. Aj keď mnohé deti vedia povedať niektoré slová a celé vety, napodobňovanie zlepšuje ich výslovnosť a pomáha dieťaťu radiť jednotlivé slová do slovných spojení a viet (Richman, 2015). Straussová, Knotková (2011) uvádzajú, že ak je jedným z troch hlavných spoločných rysov porúch autistického spektra zlyhávanie v komunikácii, potom je našou prioritou vo výchove dieťaťa práve budovanie komunikácie ako prostriedku k vyjadreniu sa. Našou úlohou je, aby sme dieťa naučili prejavovať priania a žiadosti. Ako uvádzajú Miller & Smith (2016), aby bola komunikácia vzájomná a bohatá, je potrebné naučiť dieťa s poruchou autistického spektra recipročnej komunikácii. Vzájomná komunikácia vzniká u detí s poruchou autistického spektra veľmi ťažko. Preto je potrebné vytvárať vzájomnosť tým, že dieťaťu umožníme, aby reagovalo na požiadavku a samo malo možnosť nás o niečo požiadať. Postup pri modelovaní a rozširovaní komunikácie pozostáva z vyslovenia modelových viet (či už rodičom, pedagógom, súrodencom) a dané vety sa opakujú pri každej vhodnej príležitosti niekoľkokrát denne po dobu niekoľkých týždňov. Precvičovanie praktickej konverzácie je veľmi dôležité pre tie deti, ktoré majú dobré rečové zručnosti a potrebujú odstrániť niektoré drobné nedostatky vo svojom hovorenom prejave (Richman, 2015).

Záver

Rozvíjanie komunikácie je u detí s poruchou autistického spektra jednou z najdôležitejších oblastí, od ktorej sa odvíja ďalší proces učenia sa.

Pri rozvíjaní komunikačných zručností je potrebné vychádzať z vývinového profilu dieťaťa s poruchou autistického spektra. Pokiaľ naučíme dieťa funkčne komunikovať, predídeme mnohým problémovým správaniam, ktoré vyplývajú práve z neschopnosti odkomunikovať si základné potreby.

Bibliografia

Alkhalwaldeh, M. A. et al. (2023). Evidence-based interventions in developing communication skills among students with autism spectrum disorder (ASD). In: *Journal of Southwest Jiaotong University*. 2023, 58(4).
<https://doi.org/10.35741/issn.0258-2724.58.4.9>

- Barbera, M. L., Rasmussen, T. (2018). *Rozvoj verbálního chování – Jak učit děti s autismem a jinými neurovývojovými poruchami*. Brno: Masarykova univerzita. 208 s. ISBN 978-80-210-9212-9.
- Beyer, J., Gammeltoft, L. (2006). *Autismus a hra (Příprava herních aktivit pro děti s autismem)*. Praha: Portál, 2006. 104 s. ISBN 80-7367-157-3.
- Buntová, D. (2022). Narušená komunikácia pri poruchách autistického spektra – logopedická intervencia. In: Ostatníková, D. et al., *Autizmus od A po S*, s. 142-167. ISBN 978-80-551-8129-5.
- Čadilová, V., Žampachová, Z. et al. (2012). Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra. Praha : APLA. 48 s.
- Febriantini, W. A., Fitriati, R., Oktaviani, L. (2021). An analysis of verbal and non-verbal communication in autistic children. In: *Journal of Research on Language Education*. 2021, 2(1), 53-56.
<https://doi.org/10.33365/jorle.v2i1.923>
- Hrčová, J., Magová, M. (2018). Dieťa s Aspergerovým syndrómom v materskej škole. In: *Náročné dieťa: praktický pomocník pri práci s deťmi v materskej škole vyžadujúcimi si zvýšenú pozornosť*. Bratislava : Dr. Josef Raabe Slovensko, 2018, s. 1-20. ISBN 978-80-8140-288-3.
- Magová, M. (2020). Včasná intervencia zameraná na rozvíjanie komunikačných zručností u detí s poruchou autistického spektra. In: MAGOVÁ, M. (Ed.). *Poradenský systém orientovaný na dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole*. Ružomberok: VERBUM, s. 33-43. ISBN 978-80-561-0799-7.
- Miller, A., Smith, T. C. (2016). *101 tipů pro rodiče dětí s autismem*. Praha: Portál, 2016. 168 s. ISBN 978-80-262-1106-8.
- Prizant, B. M., Fields-Meyer, T. (2020). *Jedineční lidé – Jiný pohled na autismus*. Praha: Argo. 221 s. ISBN 978-80-257-3253-3.
- Richman, S. (2015). *Výchova dětí s autismem : aplikovaná behaviorální analýza*. 3 vyd. Praha: Portál, 2015. 128 s. ISBN 978-80-262-0984-3.
- Strausová, R., Knotková, M. (2011). *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra. Jak začít a proč*. Praha: Portál. 136 s. ISBN 978-80-262-0002-4.
- Štanclová, J. (2013). Metodika zaměřená na rozvoj kompetence komunikativní. Brno: MSD, 2013. 98 s. ISBN 978-80-7392-218-4.
- Thorová, K. (2006). *Poruchy autistického spektra. Dětský autismus/Atypický autismus/Aspergerův syndrom/Dezintegrační porucha*. Praha: Potál, 2006. 453 s. ISBN 80-7367-091-7.

PaedDr. Martina Magová, Ph.D.

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

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.86-99>

Skúsenosti učiteľov so začlenením žiakov s poruchami autistického spektra do inkluzívnej telesnej a športovej výchovy

Teachers' Experiences with the Inclusion of Pupils with Autism Spectrum Disorders in Inclusive Physical and Sport Education

Lucia Bundová, Dagmar Nemček

Abstract

The aim of the research was to evaluate teachers' experiences of inclusive physical and sport education (PSE) towards inclusion of pupils with autism spectrum disorders (ASD). Fifty-two teachers (female, n=32; male, n=20) with a mean age of 41.4±11.3 years who had included pupils with autism spectrum disorders (ASD) in their PSE over the past 5 years participated in this pilot study. We used the standardized PESEISD-A questionnaire version 8.2 to collect research data. The most negative teachers' perceptions of inclusive PSE were the significantly different level of acquired motor skills of pupils with ASD compared to the level of intact classmates and difficulties for pupils with ASD in performing the assigned task. They also complain about the high number of pupils in the inclusive group and the problematic behaviour of the pupil with ASD. On the other hand, the teachers claim that they have information about the pupil with ASD, in conducting inclusive PSE, they do not feel stress (40.4%) or nervousness (48.1%), and they do not find it difficult to modify sports activities in inclusive PSE.

Keywords: Teacher. Inclusive physical education process. Pupils with ASD. Experiences. Feelings.

Úvod

Úspešná inklúzia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do bežného vzdelávacieho procesu si vyžaduje, aby všetci učitelia mali aspoň základné znalosti v oblasti špeciálnej pedagogiky, a aby školy disponovali finančnými prostriedkami určenými na špeciálnych odborných a pedagogických zamestnancov, ktorí zabezpečia plynulý priebeh inkluzívneho vyučovania. Tak ako iné predmety, aj telesná a športová výchova (TŠV) si vyžaduje prítomnosť takýchto odborných, príp. špeciálnych pedagogických

zamestnancov, ktorí napomôžu k tomu, aby si všetci žiaci bez rozdielu, osvojili základné pohybové zručnosti, rozvíjali pohybové schopnosti a mali radosť z pohybu. Pravdepodobnosť, že sa učiteľ v primárnom vzdelávaní alebo učiteľ so skončenou aprobáciou TŠV stretne v triede so žiakom s poruchami autistického spektra (PAS), je v súčasnej dobe veľmi vysoká. Pedagóg v primárnom vzdelávaní, ale aj pedagóg v nižšom, či vyššom sekundárnom vzdelávaní vyučujúci TŠV, preto musí zohľadniť individuálne potreby žiakov s PAS, čo je v početnom kolektíve ďalších intaktných žiakov mnohokrát veľmi náročné, nakoľko sa u týchto žiakov jedná o kvalitatívne zhoršenie recipročných sociálnych interakcií, kvalitatívne narušenie spôsobov komunikácie a obmedzený, stereotypný a opakujúci sa repertoár záujmov a aktivít (MKCH-10, 2021). Prejavy a charakter PAS sa u jednotlivých žiakov líšia, kedy môže ísť o vysoko alebo nízko funkčného jednotlivca. Každý žiak s PAS je iný, a preto potrebuje osobitý prístup učiteľa, individuálne úpravy a modifikácie vo vzdelávacom procese TŠV. Gordon & Pennington (2022) ale prizvukujú, že žiaci s PAS sú plne schopní zúčastňovať sa na pohybových aktivitách, ak dostanú vhodnú podporu. Autori tiež preukázali, že vďaka inkluzívnym telovýchovným programom, do ktorých boli začlenení žiaci s PAS spoločne s intaktnými žiakmi, sa zvýšila úroveň pohybových a sociálnych zručností u žiakov s PAS, zlepšili sa pohybové zručnosti intaktných žiakov a pozitívne sa ovplyvnil postoj intaktných žiakov k žiakom s PAS (Sansi, Nalbant & Ozer, 2021). Učiteľia dokonca vnímajú žiakov s PAS v inkluzívnej TŠV pozitívne. Výskum realizovaný na vzorke 1064 učiteľov preukázal, že títo deklarujú pozitívnejšie postoje k začleneniu žiakov s PAS v porovnaní so žiakmi s poruchami správania, alebo žiakmi s poruchami správania a kognitívnymi poruchami (Jury et al., 2021). Iný výskum ale odhalil, že budúci učiteľia pripravujúci sa na profesiu špeciálneho pedagóga, boli menej naklonení úplnej inklúzii žiakov s PAS do hlavného prúdu v porovnaní s budúcimi bežnými pedagógmi, ktorí sa pripravujú na profesiu učiteľa v iných študijných odboroch (Low, Lee & Che Ahmad, 2018). Štúdie zamerané na zisťovanie postojov učiteľov na inklúziu žiakov s PAS do vyučovania TŠV sa zhodujú v jednom, a to je pozitívny rozvoj sociálnych zručností u žiakov s PAS vplyvom inkluzívnej TŠV (Lamb, Firkbank & Aldous, 2016; Lee & Vargo, 2017; Sortwell et al., 2023).

Cieľ

Cieľom výskumu bolo zistiť skúsenosti učiteľov vyučujúcich inkluzívnu telesnú a športovú výchovu so začlenením žiakov s poruchami autistického spektra. Sekundárne sme zisťovali aj pocity učiteľov v inkluzívnom vyučovaní telesnej a športovej výchovy.

Metodika

Pilotnej štúdie sa zúčastnilo 52 učiteľov vyučujúcich predmet telesná a športová výchova v primárnom vzdelávaní (34,6 %), na nižšom (50,0 %) a vyššom (15,4 %) sekundárnom stupni vzdelávania. Na výskume participovalo 32 žien a 20 mužov s priemerným vekom $41,4 \pm 11,3$ rokov, ktorí za posledných 5 rokov mali začlenených do svojho telovýchovného procesu žiakov s PAS.

Zber výskumných údajov sme realizovali prostredníctvom štandardizovaného dotazníka PESEISD-A (*Physical Educators' Self-Efficacy toward Including Students with Disabilities-Autism*) verzia 8.2 zostaveného podľa autorov Taliaferro et al. (2011). PESEISD-A verzia 8.2 je platným a spoľahlivým nástrojom merania miery sebadôvery učiteľov a ich skúseností so začleňovaním žiakov s poruchami autistického spektra do vyučovania TŠV. Česká krátka verzia PESEISD-A dotazníka (Baloun et al., doposiaľ nepublikované) bola preložená do slovenského jazyka a aplikovaná pre potreby nášho výskumu. Dotazník pozostáva z viacerých častí. Prvá časť obsahuje popis žiaka s PAS; druhá časť obsahuje 10 výrokov, v ktorých učitelia hodnotia stupeň sebadôvery, do akej miery sú schopní začleniť žiaka s PAS do svojich vyučovacích hodín TŠV; tretia časť dotazníka hodnotí skúsenosti učiteľov so žiakom s PAS na hodinách TŠV; v ďalšej časti sú uvedené dve otázky zacielené na pociťovanie stresu a nervozity v inkluzívnom telovýchovnom procese; a v závere dotazníka respondenti vyplňajú demografické údaje (Martin, Kudláček, 2010). Pre naše výskumné sledovanie sme spracovali tretiu časť dotazníka, ktorá sa týkala skúseností so žiakom s PAS v inkluzívnej TŠV (tabuľka 1), a tiež otázky zamerané na pociťovanie stresu a nervozity na týchto inkluzívnych hodinách. 11 výrokov o skúsenostiach bolo formulovaných negatívne (tabuľka 1) a učitelia ich hodnotili na 5 stupňovej škále, pričom skóre 1 znamenalo pozitívne hodnotenie skúseností (určite neplatí), skóre 5 znamenalo negatívne hodnotenie skúseností (určite platí). Vyššie priemerné bodové skóre znamenalo negatívnejšiu skúsenosť so začlenením žiaka s PAS do vyučovania TŠV.

Získané údaje sme nahrali do matice programu Microsoft Excel a maticu sme následne nahrali do štatistického programu SPSS verzia 27, kde sme údaje podrobili matematicko-štatistickému spracovaniu. Na matematické vyhodnotenie získaných údajov sme použili vypočítané priemerné bodové skóre (\bar{x}) z odpovedí učiteľov, smerodajnú odchýlku ($\pm SD$) a percentuálne vyjadrenie odpovedí (%). Výpočet priemerného bodového skóre a smerodajnej odchýlky sme realizovali jednotlivo pre každý výrok vyjadrujúci skúsenosti s inkluzívnym vyučovaním TŠV, a percentuálnym vyjadrením sme vyhodnotili odpovede učiteľov o pociťovaní nervozity a stresu na inkluzívnych hodinách TŠV. Pre zistenie významnosti rozdielov medzi výrokmí o skúsenostiach učiteľov a súčasne pre vytvorenie poradia jednotlivých skúseností sme aplikovali neparametrický Wilcoxonov poradový test (WPT) pre závislé výbery. Ak neboli medzi jednotlivými výrokmí (skúsenosťami) zistené

významné rozdiely, považovali sme ich za rovnocenné a určili sme im rovnaké poradie. Na zistenie významnosti rozdielov medzi odpoveďami o pociťovaní nervozity a stresu v inkluzívnom telovýchovnom procese sme aplikovali neparametrický Chí-kvadrát test. Významnosť rozdielov sme stanovili na 5 % ($p \leq 0,05$) hladine štatistickej významnosti. Realizovali sme aj výpočet spoľahlivosti aplikovaného výskumného nástroja PESEISD-A pre jeho tretiu časť (skúsenosti so začlenením žiaka s PAS), tzv. Cronbachovým alfa ($\alpha=0,760$), ktorým bola preukázaná akceptovateľná miera spoľahlivosti (George, & Mallery, 2003). Výsledky výskumu prezentujeme v tabuľkách a koláčových grafoch.

Výsledky

Zostavením poradia podľa priemerného bodového skóre skúseností učiteľov s inkluzívnou TŠV pri začlenení žiaka s PAS sme zistili, že najvyššiu mieru súhlasu vyjadrili učitelia s výrokom, že úroveň pohybových zručností žiaka s PAS je veľmi odlišná od úrovne intaktných spolužiakov ($3,77 \pm 1,06$ bodov), a na strane druhej, najnižšiu mieru súhlasu prejavili s výrokom, že o žiakovi s PAS nemajú informácie ($2,15 \pm 1,13$ bodov) (tabuľka 1). Rozdiel v stanovisku učiteľov medzi prvým a posledným výrokom bol až 1,62 bodov ($z=5,448$; $p=0,000$), čo sa prejavilo na 1 % hladine štatistickej významnosti.

Tabuľka 1: Poradie skúseností učiteľov zostavené pomocou priemerného skóre

| č. výr. | Skúsenosti so žiakom s PAS v inkluzívnej TŠV | $\bar{x} \pm SD$ |
|---------|--|------------------|
| 1. | Úroveň pohybových zručností je veľmi odlišná od úrovne intaktných spolužiakov. | $3,77 \pm 1,06$ |
| 2. | Žiak má problémy venovať sa zadanej úlohe. | $3,50 \pm 0,85$ |
| 3. | Vysoký počet žiakov v triede. | $3,48 \pm 1,41$ |
| 4. | Žiak má problémy so správaním. | $3,44 \pm 0,96$ |
| 5. | Mám obmedzené vzdelanie v oblasti PAS. | $3,27 \pm 1,20$ |
| 6. | Nemám čas na úpravy. | $3,00 \pm 1,27$ |
| 7. | V telocvični je súčasne niekoľko tried. | $2,96 \pm 1,61$ |
| 8. | Nemám vhodné a správne vybavenie. | $2,94 \pm 1,14$ |
| 9. | Nemám žiadnu pomoc ani podporu. | $2,77 \pm 1,37$ |
| 10. | Nie som si istý/á ako upraviť aktivity. | $2,69 \pm 0,89$ |
| 11. | O žiakovi nemám informácie. | $2,15 \pm 1,13$ |

Aplikáciou WPT sme ďalej zistili, že medzi prvými štyrmi výrokmi nebola zistená štatistická významnosť rozdielov ($p > 0,054$), čo sme považovali za rovnocennú úroveň vyjadrených skúseností (tabuľka 2). Týmto zistením môžeme konštatovať, že učitelia vyučujúci inkluzívnu TŠV, kedy na hodinách

majú začlenených žiakov s PAS, majú najväčšiu skúsenosť s tým, že (1) úroveň pohybových zručností týchto žiakov je veľmi odlišná od úrovne intaktných spolužiakov; (2) títo žiaci na ich hodinách majú problémy venovať sa zadanej úlohe; (3) vzhľadom k inkluzívnemu vyučovaniu majú vysoký počet žiakov v skupine; a že (4) títo žiaci majú značné problémy so správaním, čo im sťažuje manažovanie inkluzívneho telovýchovného procesu (tabuľka 2). Podľa hodnôt priemerného bodového skóre, učitelia tieto skúsenosti v dotazníku označili odpoveďami „určite platí“ a „skôr platí“ (tabuľka 1).

Tabuľka 2: Poradie skúseností učiteľov vytvorené výpočtom WPT

| Poradie | Skúsenosti so žiakom s PAS v inkluzívnej TŠV | <i>p</i> |
|---------|--|-------------|
| 1. | Úroveň osvojených pohybových zručností je veľmi odlišná od úrovne intaktných spolužiakov. Žiak má problémy venovať sa zadanej úlohe. Vysoký počet žiakov v triede. Žiak má problémy so správaním. | $p > 0,054$ |
| 2. | Mám obmedzené vzdelanie v oblasti PAS. Nemám čas na úpravy. V telocvični je súčasne niekoľko tried. Nemám vhodné a správne vybavenie. Nemám žiadnu pomoc ani podporu. | $p > 0,060$ |
| 3. | Nie som si istý/á ako upraviť aktivity. | $p = 0,004$ |
| 4. | O žiakovi nemám informácie. | |

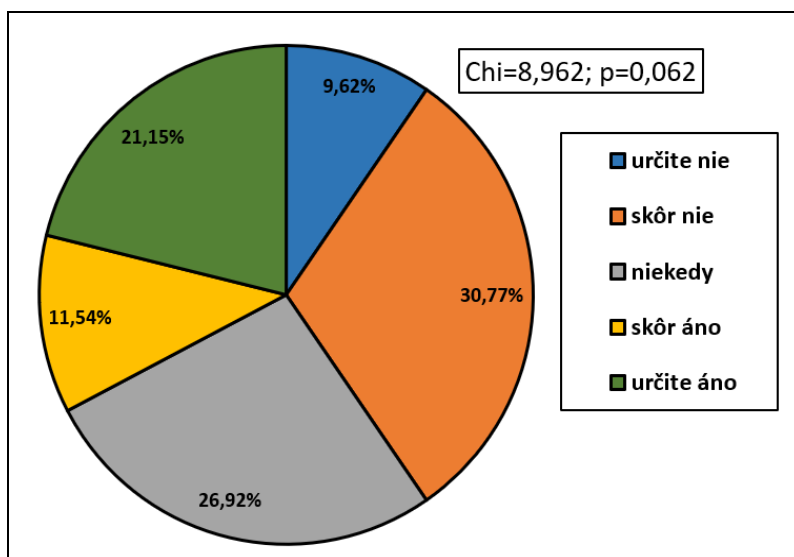
V poradí na druhom mieste skúseností, kedy podľa priemerného bodového skóre učitelia odpovede v dotazníku označili tieto skúsenosti odpoveďou „niekedy platí, niekedy neplatí“, deklarujú nedostatočné vzdelanie v oblasti porúch autistického spektra, nedostatočný čas na vhodné úpravy pre žiaka s PAS, problém kvôli spájaniu tried, absenciu vhodného športového vybavenia a absenciu podpory v inkluzívnom telovýchovnom procese. Medzi spomínanými výroky sme zaznamenali významnosť rozdielov vyššiu ako $p > 0,06$, čím považujeme tieto skúsenosti za rovnocenné (tabuľka 2).

Na treťom mieste v poradí skúseností s inkluzívnym telovýchovným procesom označili učitelia nevedomosť a neistotu pri modifikácii pohybových činností, ak majú na hodinách začleneného žiaka s PAS. Na poslednom mieste

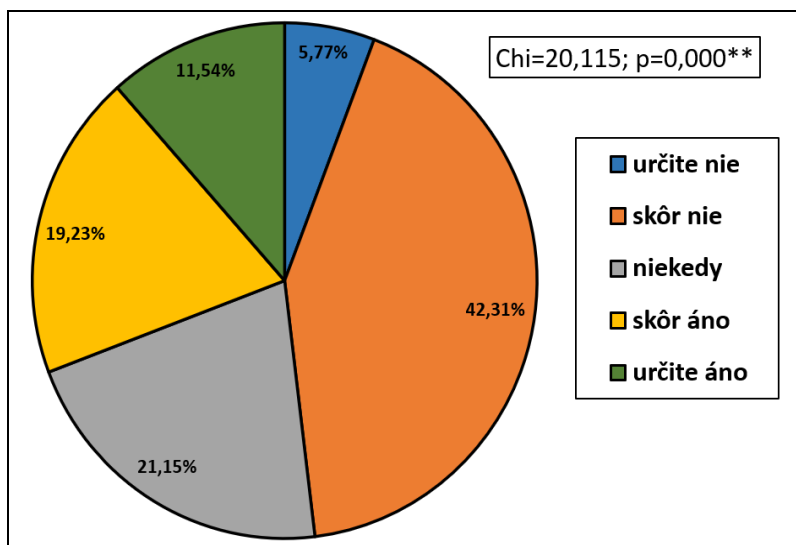
odpoveďou „skôr neplatí“ učitelia v inkluzívnej TŠV vyvracajú tvrdenie, že nemajú o žiakovi s PAS informácie (tabuľka 2).

V otázke, kde sme sa učiteľov pýtali, či je pre nich začlenenie žiaka s PAS do vyučovania TŠV stresujúce sme zistili, že až 40,39 % nepociťuje pri vedení telovýchovného procesu stres z toho, že na vyučovaní majú žiaka s PAS (9,62 % - určite nie; 30,77 % skôr nie). Na strane druhej 32,69 % učiteľov v inkluzívnom telovýchovnom procese stres pociťuje, z toho 11,54 % skôr áno a 21,15 % určite áno. Niekedy sa stresuje 26,92 % učiteľov, keď majú v inkluzívnej skupine žiaka s PAS. Významné rozdiely medzi odpoveďami učiteľov na otázku, či je pre nich začlenenie žiaka s PAS do ich vyučovania TŠV stresujúce, neboli zistené (obrázok 1).

V ďalšej otázke, týkajúcej sa pocitov pri začlenení žiaka s PAS v inkluzívnom telovýchovnom procese sme zistili, že až takmer polovica učiteľov (48,08 %) nepociťuje nervozitu ak majú na inkluzívnej hodine TŠV žiaka s PAS (5,77 % určite nie; 42,31 % skôr nie). Naopak 30,77 % sa cíti nervóznym, ak je na ich hodine TŠV žiak s PAS, pričom 11,54 % s týmto tvrdením vyjadrilo úplný súhlas a 19,23 % s týmto tvrdením skôr súhlasilo. 21,15 % učiteľov pociťuje v inkluzívnej TŠV nervozitu len niekedy. Medzi odpoveďami učiteľov na otázku, či sa cítia nervózni, ak je v ich vyučovaní TŠV začlenený žiak s PAS sme zaznamenali významné rozdiely na 1 % hladine štatistickej významnosti ($\chi^2=20,115$; $p=0,000$) (obrázok 2).



Obrázok 1: Pociťovanie stresu v inkluzívnom telovýchovnom procese



Obrázok 2: *Pociťovanie nervozity v inkluzívnom telovýchovnom procese*

Diskusia

Cieľom predloženého výskumu bolo zistiť skúsenosti učiteľov vyučujúcich inkluzívnu telesnú a športovú výchovu so začlenením žiakov s poruchami autistického spektra. Sekundárne sme tiež zisťovali aj pocity učiteľov v inkluzívnom vyučovaní, týkajúce sa stresu a nervozity vo vedení telovýchovného procesu. Zistili sme, že učitelia vyučujúci inkluzívnu TŠV, kedy na hodinách majú začlenených žiakov s PAS, majú najväčšiu skúsenosť s tým, že úroveň pohybových zručností týchto žiakov je veľmi odlišná od úrovne intaktných spolužiakov, že títo žiaci na ich hodinách majú problémy venovať sa zadanej úlohe, že aj napriek inkluzívnemu vyučovaniu majú vysoký počet žiakov v skupine, a že títo žiaci majú značné problémy so správaním, čo im sťažuje manažovanie inkluzívneho telovýchovného procesu. Autori Gordon & Pennington (2022) potvrdzujú naše zistenia a vysvetľujú ich tým, že žiaci s PAS vykazujú do značnej miery problémy s jemnou i s hrubou motorikou, čo im sťažuje osvojovanie si základných pohybových zručností a tieto problémy sa následne premietajú aj do vykonávania rôznych pohybových aktivít, alebo športových či pohybových hier. U žiakov s PAS je nedokonalá koordinácia ruka-oko, narušená rovnováha, vyskytuje sa nesprávne držanie tela a problémy s vnímaním okolia (Todd, 2012). V športových hrách majú žiaci s PAS problémy s prechodom z jednej zadanej úlohy na ďalšiu zadanú úlohu, napríklad z úlohy obrancu, prejsť na úlohu útočníka, a tiež s pochopením smerujúcich pokynov od spolužiaka, či učiteľa počas hry, či cvičenia (Meneer & Neumeier, 2015; Sansi, Nalbant & Ozer, 2021). Žiaci s PAS často používajú spev, počítanie alebo dokonca hlasné čítanie, aby upokojili svoje zmyslové

vnemy počas cvičenia (Holland et al., 2019; Gordon & Pennington, 2022). Keďže žiaci s PAS sú citliví na hlasné zvuky, preto autori Weiner & Grenier (2020) odporúčajú učiteľom TŠV, aby pri vysvetľovaní pravidiel alebo iných cvičebných pokynov v telocvični, stáli v blízkosti žiaka s PAS, čím zredukujú potenciálne rušivé podnety a poskytnú mu väčší komfort.

Ďalej sme našim výskumom zistili, že učiteľom v inkluzívnej TŠV pri začlenení žiaka s PAS nerobí až taký veľký problém modifikovať pohybové činnosti a tiež vyvracajú tvrdenie, že nemajú o žiakovi s PAS informácie. Autori, ktorí sa zaoberajú výskumami potrieb žiakov s PAS v inkluzívnom telovýchovnom procese zdôrazňujú, že žiaci s PAS preferujú na hodinách individuálne zadané úlohy, individuálne cvičenie, či individuálne športovanie. Takto si žiaci s PAS dokážu cvičenie doslova užívať. Neprekáža im tiež individuálne súťaženie s rovesníkmi a so sebou samým. Najmenej preferujú, a doslova trpia pri športových a pohybových hrách, kde sa vyžaduje kooperácia kolektívu (Gordon & Pennington, 2022). Autori ďalej vysvetľujú, že pre žiakov s PAS je dôležité klásť neustály dôraz na osvojovanie a rozvoj základných motorických zručností, akými sú chôdza, beh, skákanie, chytanie a hádzanie. Yanardağ et al. (2010) odporúčajú učiteľom TŠV vytvoriť jednoduché modifikácie stanovišť, kde sa žiaci s PAS učia novým pohybovým zručnosťami, ktoré môžu obsahovať obrázky, ktoré ilustrujú, aké cvičenie, alebo pohybovú úlohu je potrebné na každom z nich vykonať. Autori tiež odporúčajú, že pri osvojovaní spracovania lopty, kedy táto herná činnosť jednotlivca je neskôr použitá v samotnej hre, je dôležité použiť loptu rovnakej veľkosti a farby. Tým sa žiakom s PAS uľahčuje prenos získanej hernej zručnosti do samotnej hry. Nakoniec autori tiež prízvukujú, že žiaci s PAS potrebujú dlhší čas na prispôbenie sa novému prostrediu, čím myslia cvičebné prostredie, napr. telocvična. Zhang & Griffin (2007) tiež pridávajú svoje odporúčania pre pedagógov vyučujúcich inkluzívnu TŠV, ktorí by mali zohľadniť individuálnu úroveň ich pohybových zručností a schopností a nevyžadovať od nich úroveň ich intaktných spolužiakov. Autor tiež odporúča vytvoriť rôzne stanovištia s rozmanitými pohybovými činnosťami (ako napr. strelba, hod, alebo dribling), a dovoliť každému žiakovi, aj tým s PAS si zvoliť aktivitu podľa vlastnej voľby (Zhang et al., 2020). Čím viac rôznorodých možností môže učiteľ v rámci výučby aplikovať, tým efektívnejšie sa žiak s PAS zapojí do hodín TŠV a bude pre kolektív úspešnejší (Block, Klavina & Flint, 2007). Ako sme už vyššie v diskusii spomenuli, našim výskumom sme zistili, že učelia vyučujúci inkluzívnu TŠV majú o žiakoch s PAS dostatočné informácie, s čím korešponduje aj výskum kolektívu autorov Zee et al. (2020). Tí zistili, že učelia TŠV boli dobre informovaní o diagnóze svojich žiakov s PAS, ale zároveň sa sťažovali, že zažívali viac konfliktov vo vzťahoch s nimi. Nižšiu mieru sociálnej interakcie uvádzali aj spolužiaci žiakov s PAS, ale nie samotní žiaci s PAS. Aj podľa ďalších štúdií, učelia majú dostatočné informácie o svojich žiakoch, ale popravde nie všetci žiaci s PAS sú úplne rovnakí, čo vytvára ďalšie výzvy pre učiteľov vyučujúcich

inkluzívnu TŠV (Al Jaffal et al., 2022; Finlay, Kinsella & Prendeville, 2022; Leonard & Smyth, 2022).

Často sa vo svojej praxi stretávame s tvrdením telovýchovných pedagógov, že cítia nedostatočnú prípravu na efektívne inkluzívne vyučovanie žiakov s PAS. Preto sme predloženým výskumom tiež zisťovali pocity učiteľov pri vedení inkluzívneho telovýchovného procesu a zistili sme, že aj napriek nedostatočnej príprave, väčšina učiteľov nepocituje pri vedení telovýchovného procesu stres ani nervozitu z toho, že na vyučovaní majú začleneného žiaka s PAS. Na strane druhej, ale žiaci s PAS často zdieľajú negatívne skúsenosti spojené s hodinami TŠV (McNamara et al., 2023). Iné štúdie ale odhalili, že mnohí učitelia TŠV pocitujú stres a úzkosť pri práci so žiakmi so zdravotným postihnutím. Učitelia majú obavy, že počas vyučovania inkluzívnej TŠV môžu neúmyselne poškodiť zdravie žiakov so zdravotným postihnutím (Catellani et al., 2018). Avramidis a Norwich (2002) a Aldosari (2022) uvádzajú, že postoje učiteľov k inklúzii sú formované tromi základnými faktormi, a to, povahovými vlastnosťami žiakov, podmienkami školy a osobnostnými vlastnosťami učiteľov. Napriek obavám z inkluzívnych hodín TŠV, Norris et al. (2017) zistili, že učitelia vo všeobecnosti prejavujú pozitívne postoje k inklúzii žiakov s PAS do TŠV. Na strane druhej, ale autori poukazujú na nedostatočnú prípravu učiteľov TŠV v súvislosti so začlenením žiakov s PAS. Preto odporúčajú, aby sa kládol dôraz na vzdelávanie v oblasti inklúzie žiakov PAS do vyučovania TŠV. Pozitívny postoj k inkluzívnemu vyučovaniu TŠV potvrdzuje aj novšia štúdia, ktorú uskutočnili autori Tarantino, Makopoulou, Neville (2022). Iné výskumy ale vyvracajú tieto zistenia, a deklarujú, že učitelia TŠV prejavujú negatívne postoje k inklúzii žiakov so zdravotným postihnutím na svojich hodinách (Hersman & Hodge, 2010; Rekaa, Hanisch, & Ytterhus, 2019). Realita podľa anglických výskumníkov je taká, že učitelia bežných škôl vo všeobecnosti chcú začleniť žiakov so zdravotným postihnutím do svojich hodín, vrátane žiakov s PAS, no nedovoľuje im to ich extrémna pracovná vyťaženosť a ďalšie tlaky z okolia, ktoré im bránia v aplikácii niektorých navrhnutých riešení (Cook, & Ogden, 2022). Existujú ale aj výskumy, ktoré ukazujú, že učitelia TŠV sa bránia zmenám, a nie sú ochotní modifikovať aktivity pre žiakov so zdravotným postihnutím v inkluzívnej TŠV a tiež vidia úskalia v ďalšom vzdelávaní v oblasti inklúzie (Wilson, Kelly & Haegele, 2020). Autori sa ale zhodujú v tom, že postoje učiteľov k inklúzii žiakov s PAS závisia od úrovne ich vzdelania a pripravenosti na budúcu profesiu (Abu-Hamour, & Muhaidat, 2013; Agyapong et al., 2010; Bjornsson, Saemundsen, & Njardvik, 2019). Výskum kolektívu autorov Selickaite et al. (2018) sa zaoberal sebahodnotením pedagogických schopností učiteľov TŠV v súvislosti s inklúziou žiakov s PAS. Autori zistili, že učitelia TŠV vykazovali len priemernú úroveň sebadôvery začleniť žiakov s PAS do svojho vyučovania. Významne vyššiu úroveň sebadôvery preukázali tí učitelia, ktorí v minulosti už mali skúsenosti s výučbou žiakov s PAS. Zaujímavým zistením výskumu bolo, že zvyšovanie

vzdelania prostredníctvom kurzov zameraných na PAS nebolo kľúčovým faktorom pri zvyšovaní sebadôvery učiteľov, ale práve profesionálne skúsenosti so žiakmi s PAS zohrávali významnú úlohu.

Záver

Predloženým výskumom, ktorý vzhľadom k nízkemu počtu respondentov môžeme nazvať predvýskumom, sme dospeli k nasledovným zisteniam. Učitelia vyučujúci inkluzívnu TŠV, kedy na hodinách majú začlenených žiakov s PAS, majú najväčšiu skúsenosť s tým, že úroveň pohybových zručností týchto žiakov je veľmi odlišná od úrovne intaktných spolužiakov, že títo žiaci na ich hodinách majú problémy venovať sa zadanej úlohe, že aj napriek inkluzívnemu vyučovaniu majú vysoký počet žiakov v skupine, a že títo žiaci majú značné problémy so správaním, čo im sťažuje manažovanie inkluzívneho telovýchovného procesu. Na strane druhej vyvracajú tvrdenie, že nemajú o žiakovi s PAS informácie. Väčšina učiteľov v inkluzívnej TŠV nepociťuje pri vedení telovýchovného procesu stres ani nervozitu z toho, že na vyučovaní majú začleneného žiaka s PAS. Vzhľadom k nízkemu počtu respondentov je žiaduce súbor do budúcnosti rozšíriť, aby mohli byť výsledky výskumu zovšeobecnené. Aj napriek tomuto limitu výskumu odporúčame zníženie počtu intaktných žiakov v inkluzívnej skupine na hodinách TŠV, prítomnosť a pomoc školského špeciálneho pedagóga učiteľom v primárnom a sekundárnom vzdelávaní pri manažovaní inkluzívneho telovýchovného procesu.

Bibliografia

- Abu-Hamour, B., Muhaidat, M. (2013). Special education teachers' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. In *Journal of the International Association of Special Education*. 2013, 14(1), 34-40.
- Agyapong, V., Migone, M., Crosson, C., Mackey, B. (2010). Recognition and management of Asperger's syndrome: Perceptions of primary school teachers. In *Irish Journal of Psychological Medicine*. 2010, 27(1), 6-10. <https://doi.org/10.1017/S0790966700000835>
- Al Jaffal, M. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. In *Frontiers in Psychology*. 2022, 13, 873248. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873248>
- Aldosari, M.S. (2022). Perceptions of Saudi Arabian school teachers in private general education schools toward the inclusion of students with disabilities. In *Research in Developmental Disabilities*. 2022, 130, 104342. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104342>
- Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. In *European Journal of Special Needs Education*. 2002, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

- Bjornsson, B.G., Saemundsen, E., Njardvik, U. (2019). A survey of Icelandic elementary school teachers' knowledge and views of autism – Implications for educational practices. In *Nordic Psychology*. 2019, 71(2), 81-92. <https://doi.org/10.1080/19012276.2018.1480408>
- Block, M.E., Klavina, A., Flint, W. (2007). Including students with severe, multiple disabilities in general physical education. In *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 2007, 78(3), 29-32. <https://doi.org/10.1080/07303084.2007.10597986>
- Catellani, N., Ilyasov, D.F., Cherepov, E.A., Sevryukova, A.A., Selivanova, E.A., Kudinov, V.V., Nikolov, N.O. (2018). Development of psychological readiness in physical education teachers for the implementation of inclusive education. In *Человек. Спорт. Медицина*. 2018, 18(1), 125-137. <https://doi.org/10.14529/hsm180111>
- Cook, A., Ogden, J. (2022). Challenges, strategies and self-efficacy of teachers supporting autistic pupils in contrasting school settings: a qualitative study. In *European Journal of Special Needs Education*. 2022, 37(3), 371-385. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1878659>
- Finlay, C., Kinsella, W., Prendeville, P. (2022). The professional development needs of primary teachers in special classes for children with autism in the republic of Ireland. In *Professional Development in Education*. 2022, 48(2), 233-253. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1696872>
- George, D., Mallery, P. (2003). *Cronbach's alpha. SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 11, 231, Boston: Allyn & Bacon.
- Gordon, V., Pennington, C.G. (2022). Tips for Including Individuals with Autism in Physical Education. In *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 2022, 93(1), 58-60. <https://doi.org/10.1080/07303084.2022.2006021>
- Hersman, B.L., Hodge, S.R. (2010). High school physical educators' beliefs about teaching differently abled students in an urban public school district. In *Education and Urban Society*. 2010, 42(6), 730-757. <https://doi.org/10.1177/0013124510371038>
- Holland, S.K., Holland, K., Haegele, J.A., Alber-Morgan, S.R. (2019). Making it stick: teaching students with autism to generalize physical education skills. In *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 2019, 90(6), 32-39. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1614120>
- Jury, M., Perrin, A.L., Desombre, C., Rohmer, O. (2021). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism spectrum disorder: Impact of students' difficulties. In *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2021, 83, 101746. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101746>
- Lamb, P., Firbank, D., Aldous, D. (2016). Capturing the world of physical education through the eyes of children with autism spectrum disorders. In *Sport, Education and Society*. 2016, 21(5), 698-722. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.941794>

- Lee, J., Vargo, K.K. (2017). Physical activity into socialization: A movement-based social skills program for children with autism spectrum disorder. In *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 2017, 88(4), 7-13. <https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1270788>
- Leonard, N. M., Smyth, S. (2022). Does training matter? Exploring teachers' attitudes towards the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream education in Ireland. In *International Journal of Inclusive Education*. 2022, 26(7), 737-751. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1718221>
- Low, H. M., Lee, L. W., Che Ahmad, A. (2018). Pre-service teachers' attitude towards inclusive education for students with Autism Spectrum Disorder in Malaysia. In *International Journal of Inclusive Education*. 2018, 22(3), 235-251. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362479>
- Martin, K., Kudláček, M. (2010). Attitudes of pre-service teachers in an Australian University towards inclusion of students with physical disabilities in general physical education programs. In *European Journal of Adapted Physical Activity*. 2010, 3(1), 30-48. <https://doi.org/10.5507/euj.2010.003>
- McNamara, S. W. T., Healy, S., Bittner, M., Blagrove, J. (2023). Physical educators' experiences and perceptions towards teaching autistic children: a mixed methods approach. In *Sport, Education and Society*. 2023, 28(5), 522-535. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2052835>
- Menear, K. S., Neumeier, W. H. (2015). Promoting physical activity for students with autism spectrum disorder: Barriers, benefits, and strategies for success. In *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. 2015, 86(3), 43-48. <https://doi.org/10.1080/07303084.2014.998395>
- MKCH-10, 2021. *Medzinárodná klasifikácia chorôb, 10. revízia*. [cit. 18. 8. 2023]. Dostupné z: <https://www.nczisk.sk/Standardy-v-zdravotnictve/Pages/MKCH-10-Revizia.aspx>
- Norris, J., van der Mars, H., Kulinna, P., Amrein-Beardsley, A., Kwon, J., Hodges, M. (2017). Physical education teacher perceptions of teacher evaluation. In *The Physical Educator*. 2017, 74(1), 41-62. <https://doi.org/10.18666/TPE-2017-V74-I1-6882>
- Rekaa, H., Hanisch, H., Ytterhus, B. (2019). Inclusion in physical education: Teacher attitudes and student experiences. A systematic review. In *International Journal of Disability, Development and Education*. 2019, 66(1), 36-55. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>
- Sansi, A., Nalbant, S., Ozer, D. (2021). Effects of an inclusive physical activity program on the motor skills, social skills and attitudes of students with and without autism spectrum disorder. In *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2021, 51, 2254-2270. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04693-z>

- Selickaitė, D., Hutzler, Y., Pukėnas, K., Block, M.E., Rėklaitienė, D. (2018). Validity and reliability of a Lithuanian physical education teachers' self-efficacy scale toward inclusion of students with autism spectrum disorders. In *Baltic Journal of Sport and Health Sciences*. 2018, 3(110). <https://doi.org/10.33607/bjshs.v3i110.249>
- Sortwell, A., Carter-Thuillier, B., Konukman, F., O'Brien, K., Hattabi, S., Trimble, K. (2023). Planning and Pedagogical Considerations for Teaching Children With Autism Spectrum Disorder in Physical Education. In *Kinesiology Review*. 2023, 1(aop), 1-11. <https://doi.org/10.1123/kr.2023-0015>
- Taliaferro, A., Block, M., Harris, N., Krause, J. (2011). Physical educators' self-efficacy toward including students with disabilities – Autism version 8.2 [nepublikovaný výskumný nástroj].
- Tarantino, G., Makopoulou, K., Neville, R. D. (2022). Inclusion of children with special educational needs and disabilities in physical education: A systematic review and meta-analysis of teachers' attitudes. In *Educational Research Review*. 2022, 36, 100456. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100456>
- Todd, T. (2012). Teaching motor skills to individuals with autism spectrum disorders. In *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 2012, 83(8), 32-48. <https://doi.org/10.1080/07303084.2012.10598827>
- Weiner, B., Grenier, M. (2020). Sensory balancing strategies for students with autism spectrum disorder. In *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 2020, 91(8), 21-28. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1798308>
- Wilson, W. J., Kelly, L. E., Haegele, J. A. (2020). 'We're asking teachers to do more with less': perspectives on least restrictive environment implementation in physical education. In *Sport, Education and Society*. 2020, 25(9), 1058-1071. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1688279>
- Yanardağ, M., Yılmaz, İ., Aras, Ö. (2010). Approaches to the Teaching Exercise and Sports for the Children with Autism. In *International Journal of Early Childhood Special Education*. 2010, 2(3), 214-230. <https://doi.org/10.20489/intjecse.107971>
- Zee, M., de Bree, E., Hakvoort, B., Koomen, H. M. (2020). Exploring relationships between teachers and students with diagnosed disabilities: A multi-informant approach. In *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2020, 66, 101101. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101101>
- Zhang, J., Griffin, A. J. (2007). Including children with autism in general physical education: Eight possible solutions. In *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 2007, 78(3), 33-50. <https://doi.org/10.1080/07303084.2007.10597987>

Zhang, M., Liu, Z., Ma, H., Smith, D. M. (2020). Chronic physical activity for attention deficit hyperactivity disorder and/or autism Spectrum disorder in children: A meta-analysis of randomized controlled trials. In *Frontiers in Behavioral Neuroscience*. 2020, 14, 564886.
<https://doi.org/10.3389/fnbeh.2020.564886>

Výskum bol realizovaný ako súčasť grantových úloh KEGA č. 051UK-4/2022 s názvom „Inkluzívne vzdelávanie v telesnej a športovej výchove“ a VEGA č. 1/0694/24 s názvom „Telesná a športová výchova ako prostriedok inklúzie žiakov s poruchami autistického spektra“.

Mgr. Lucia Bundová, PhD.

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
bundova@fedu.uniba.sk

Doc. Mgr. Dagmar Nemček, PhD.,

Katedra špeciálnej pedagogiky
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
dagmar.nemcek@uniba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.100-108>

Rozvíjanie komunikácie a jazykových kompetencií prostredníctvom literárnej výchovy a tvorivých aktivít

Developing Communication and Language Competences Through Literary Education and Creative Activities

Beáta Pošteková, Lukáš Švajlenin

Abstract

In order to concentrate on the topic of literary education, or creative activities, as an activity that develops language, reading, or communication abilities, we shall review research papers in this article. We will discuss the fundamental viewpoints of literary scholars and didacticians about literary texts and literary education as a subject of study; specifically, we will discuss their objectives for the enhancement of the abilities and proficiencies under investigation. Next, we'll examine the current status of the field by considering surveys designed to help people acquire the skills we're looking into. Our paper's goal is to ascertain if the research papers, when taken as a whole, at least partially corroborate the claim that working with literary texts fosters students' growth or motivation in communication.

Keywords: Communication. Literary communication. Literary education. Creative activities. Language competences.

Úvod

Účinná komunikácia je pre ľudskú existenciu nevyhnutná. Je potrebná za akýchkoľvek okolností v živote a pomáha pri vytváraní vzťahov a uspokojovaní ľudských potrieb. Keďže vývoj reči dieťaťa sa začína v rodine, komunikácia je nevyhnutná už od detstva (Polanská, 2021; Kaščáková, Kováčová 2020). Taktiež, cieľom vedenia škôl smerom k rodičom je vytváranie vzájomného vzťahu na základe efektívnej komunikácie. Ak sa zamestnanci nesnažia byť dobrým komunikačným partnerom pre rodičov, môže byť snaha o priaznivé vedenie školy ohrozené (Vodičková, 2022).

V príspevku popisujeme vybrané výskumné štúdie s cieľom predostrieť problematiku literárnej výchovy (alebo tvorivých činností s literárnymi pohybmi spojené) spolu s aktivitami rozvíjajúcich jazykové, čitateľské či komunikatívne kompetencie. Vymedzíme základné pohľady literárnych vedcov a didaktikov literatúry na tému literárnych textov a literárnej výchovy

ako vyučovacieho predmetu – ich ciele so zreteľom na rozvoj nami skúmaných zručností a kompetencií. Cieľom príspevku je zistiť, či výskumy aspoň čiastočne potvrdzujú tézu, že za pomoci literárnych textov dochádza k rozvoju komunikácie v školskom prostredí.

Literárna komunikácia v rámci vyučovacieho procesu

Výskum literárnej komunikácie v rámci slovenskej literárnej vedy realizovali mnohí slovenskí literárni vedci a jazykovedci, ktorí položili metodologické základy pre rozvoj komunikačného myslenia a idey literatúry ako komunikácie. Slovenské literárnovedné výskumné aktivity sa prvýkrát začali realizovať koncom 60. rokov 20. storočia (Hlavatá, 2010).

Literárna komunikácia, odvodená z latinského *communicatio*, je zložitý proces, ktorý zahŕňa tvorbu aj vplyv literárneho diela na jeho príjemcu. Literárne texty majúce estetické zameranie označujeme ako umelecká literatúra. Komunikačná poetika alebo literárna komunikácia skúma literárne texty ako osobitný typ skutočnosti, skúma ich význam, detaily a charakteristické črty z hľadiska témy, štýlu, kompozície a estetického účelu (Žilka, 1987, s. 36 – 37). Sociálna komunikácia a teória informácií sú podstatnou súčasťou teórie o literárnej komunikácii. Ide o výmenu signálov medzi vysielateľom a príjemcom, ktorým je v tomto prípade text literárneho diela. Na vyjadrenie základnej schémy možno použiť: autor – dielo – príjemca (Vala, 2017). Literárna komunikácia má svoje miesto v procese čítania, ktorý je vlastne procesom spoločenského dorozumievania sa. Tento proces sa medzi autorom a čitateľom deje cez literárne dielo (Obert, 1998).

Podľa Tibora Žilku (1984, s. 54) možno literárny text analyzovať z pedagogického hľadiska. Je nositeľom estetickej informácie. Proces tvorby textu môže byť založený: (1) na realite, teda na nových informáciách v texte, (2) na textotvornom procese, teda na základe zhromažďovania informácií pri postupnom rozvíjaní témy, (3) na čitateľa, t. j. na základe toho, nakoľko je informácia jedinečná z pohľadu konkrétneho čitateľa alebo skupiny čitateľov, (4) na literárnu tradíciu a vzdelanosť, t. j. na základe toho, či sa autor a recipient zhodujú alebo nezahodujú. Literárne dielo je napísané (vytvorené) s očakávaním, že ho bude čítať čitateľ, ktorému je určené. O literárnej komunikácii ako o osobitnom druhu osvojovania si estetickej skutočnosti treba teda hovoriť aj v literárnej výchove (Ligoš, 2009).

Vo vyučovaní literatúry vyvstáva čoraz viac potreba takého vyučovania, ktoré sa zameriava na čítanie s priebežným dôrazom na komunikáciu. Medzi pôvodcov tohto vnímania zaraďujeme potrebu verbalizácie literárneho dojmu alebo zážitku, potrebu vyjadrenia vnútorného prežívania prečítaného textu, potrebu reči a čítania ako metodických dominánt, potreby literárnej teórie a literárnohistorických zákonitostí, využívanie literárnych textov ako komunikačných podnetov či potrebu využívania komunikačných stratégií v kontakte

s literárnou skutočnosťou. Čítaním literatúry je dorozumievacia funkcia jazyka presunutá do nových oblastí, a to do oblasti pedagogickej a literárnej komunikácie (Obert, 1998).

Najbežnejšie sa realizuje komunikácia v školskom prostredí medzi žiakom a učiteľom, žiakom a obsahom a žiakom a žiakom. Ide tzv. o školskú komunikáciu. Takéto a iné rozhovory sa môžu vyskytovať, ak je žiak objektom vyučovania. Žiaci môžu komunikovať s literárnym dielom, učiteľom a medzi sebou navzájom. Môže sa vyskytnúť aj jedinečný typ interakcie, keď žiaci komunikujú s učebnicou, ktorá predstavuje literárny text spolu s výkladom, otázkami, ktoré sa k nemu vzťahujú (Lipník, 1997/1998).

Z pohľadu školy možno podľa Dvořáka (2008/2009) definovať čitateľskú gramotnosť žiaka nasledovnou cestou: „*úvodným listovaním v slabikári sprevádzaným prvými pokusmi hláskovať napísané slová a tvary a záverečným, maturitným dialógom, ktorého témou je jazyková a literárna komunikácia v historickej, teoretickej a interpretačnej perspektíve.*“ (ibidem, s. 65). Podľa Oberta (2003, s. 139) sa didaktická komunikácia pri používaní literárneho textu považuje za novú a humánnu formu vzdelávania, ktorá závisí od komunikačného statusu literárneho diela, čo má za následok „zmenu didaktického postupu, metodiky poznávania literárneho diela.“

Štúdie literárnych vedcov a didaktikov literatúry poukazujú na dôležitosť spojenia komunikácie a literárnej výchovy ako jedného z možných východísk rozvoja komunikácie u žiakov. V teoretickej báze sme priblížili názory na prácu s literárnym textom a ich dopadom na komunikáciu. Podľa nich za pomoci literárnych textov je možné rozvíjať čitateľskú gramotnosť, sledovať vlastný názor a interpretačnú líniu – to všetko patrí ku kompetenciám literárnej výchovy, ale zároveň pomáha pri komunikatívnosti.

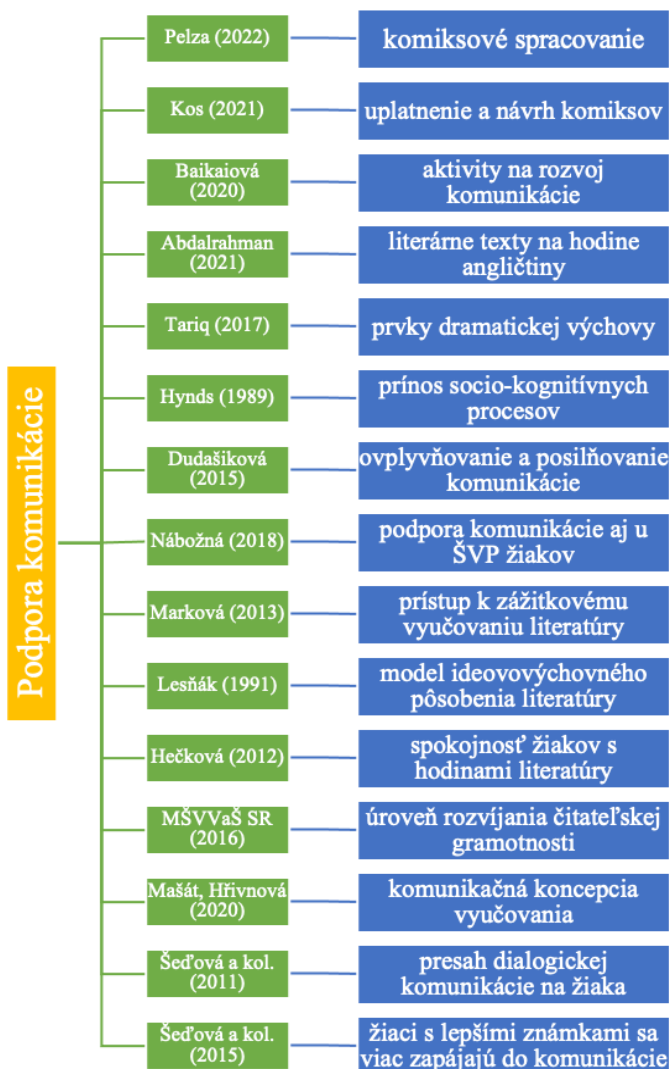
Literárna výchova a jej využitie v podpore komunikácie (prehľadová štúdia)

Podľa Oberta (1998) literárny text prostredníctvom interpretačných a esteticko-výchovných vlastností rozvíja komunikáciu. Motivácia žiakov ku komunikácii môže mať dva pramene, a to pocit, že niekto bude mať o prejav záujem a tiež vlastný záujem o predmet hovoru.

V nasledujúcej časti sa pozrieme na to, ako na základe pätnástich výskumov (slovenských, českých, ale aj zahraničných), dotýkajúcich sa nami sledovaného problému, t. j. literárna výchova (hodiny literatúry) a tvorivých aktivít majú dopad na komunikačné schopnosti žiaka. Výskumné čiastky stručne charakterizujeme a vyabstrahujeme z nich pre nás dôležité informácie. Nájdené a prezentované štúdie poukazujú aj na to, že ide len o okrajovú otázku, ktorej by sa didaktici literatúry či vedci v oblasti pedagogiky a pedagogickej psychológie mohli venovať podrobnejšie, aby sa zistili komplexnejšie údaje. Literárna komunikácia má zásadný význam na emocionálne väzby,

literatúra slúži ako zdroj zábavy a úniku a zároveň podporuje kritické myslenie a rozvoj jazyka. Celkovo je literárna komunikácia dôležitou súčasťou v edukácii, podporuje spojenie, porozumenie a intelektuálny a emocionálny rozvoj nielen žiakov učiteľov, ale i spoločnosť. Dôležité je spomenúť aj to, že učitelia cudzích jazykov neraz využívajú literárne texty k rozprúdeniu konverzácie – diskusie, čo sa ukázalo aj na základe výskumov ako jedna z možných aktivít pri komunikácii v cudzom jazyku.

Schéma 1: Podpora komunikácie vo výsledkoch posudzovaných štúdií



Zdroj: Pošteková, Švajlenin (2023)

Primárnym cieľom výskumu Pelza (2022) je zistiť, či má komiksové spracovanie literárneho diela vplyv na motiváciu žiakov ku čítaniu diel. Sekundárnym cieľom je zistenie, či môže byť komiks jednou z ciest ako deti zoznamovať s literárnymi dielami. Výsledky dotazníkov ukazujú, že hoci práca s básňou v komiksovej podobe mala iba malý rozdiel v úspešnosti, použitie komiksu bolo predsa len prínosnejšie ako práca s klasickou podobou literárneho diela.

Nasledujúco výskum sa zamerl na názory pedagógov a na využitie komiksov v pedagogickej praxi. Učiteľ strednej odbornej školy podľa výskumu nevyužíva komiksy, nakoľko nemá časový potenciál na nič nad rámec povinností. Učiteľka gymnázia komiksy nevyužíva, ale za to využíva adaptácie diel, učiteľ gymnázia naopak neaplikuje adaptácie, ale komiksy využíva pre dokreslenie aktuálnych tém a dokonca poskytuje žiakom prehľad základných komiksových diel (Kos, 2021).

Cieľom výskumu Bajkaiovej (2020) bolo navrhnúť a realizovať edukačné aktivity na rozvoj komunikačnej kompetencie na základných školách. Pri použití textu na vyučovanie mäkkých spoluhlások a neohybných slovných druhoch boli výsledky nasledovné – v triede kde boli do vyučovania zapojené aj frazeologizmy, aj prostredníctvom príbehov či textov, boli komunikačné kompetencie vyššie. Zvýšila sa slovná zásoba, úspešnejšie výsledky pri didaktických testoch a slohových prácach.

Štúdie poukazujú na pozitívne účinky literárnych textov v osvojovaní si druhého (anglického) jazyka. Štúdia popisuje prostredníctvom deskriptívnej kvalitatívnej analýzy, ktorá využívala sekundárne zdroje vrátane výskumných článkov napísaných v rokoch 2015 – 2021, používanie literatúry pri výučbe. Používanie literatúry v triedach anglického jazyka viedlo ku kreativitě, otvoreným dialógom v komunikácii a podporilo u študentov zručnosti kritického myslenia (Abdalahman, 2021).

Výskum Tariqu a kolektívu autorov (2017) popisuje zapojenie študentov do dramatického predstavenia. Podľa zistení je považovaný ako efektívny prístup k rozvoju interkultúrnej komunikácie aj v učení sa cudzích jazykov. Ďalej ilustruje prístupy na rozvoju interkultúrnej komunikácie prostredníctvom drámy.

Nasledovná štúdia od Hyndsá (1989) sledovala sociálne vplyvy na procesy čítania štyroch čitateľov, ako aj vzťah medzi faktormi sociálneho poznania a reakciami týchto čitateľov na poviedky. Výsledky podčiarkujú potrebu rôznorodnejšieho a systematickejšieho hodnotenia čitateľskej kompetencie, ako aj pochopenie v rámci kompetencií, pragmatiky a vôle s pravdepodobnosťou, že do čítania prinesú sociálno-kognitívne procesy.

Cieľom výskumu Dudášikovej (2015) bolo preskúmať názory učiteľov na ovplyvňovanie a posilňovanie komunikačných schopností mladších žiakov cez tvorivú hru. Priamou realizáciou na hodinách slovenského jazyka sa môžeme presvedčiť o záujme žiakov o tvorivé jazykové hry, ako aj o tvorivosti

a komunikatívni. Preto môžeme tvorivé hry považovať za základný a úspešný komunikačno-tvorivý prístup k vyučovaniu materinského jazyka.

Učitelia prostredníctvom rozhovoru potvrdili, že komunikatívno-zážitkové učenie využívajú na hodinách niekoľkokrát týždenne. Najmä na hodinách pracovného vyučovania a na hodinách slovenského jazyka. Z rozhovorov bolo jasné, že pociťujú potrebu pomáhať žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, pochopiť teóriu a praktické učenie cez využívanie tvorivo-komunikačných stratégií (Nábožná, 2018).

Prístup k zážitkovému vyučovaniu literatúry na stredných školách zavedený počas školského roka, bol prínosom pre žiaka i učiteľa. Žiaci prestali byť len konzumentom učebnej látky a vyučujúci len striktným odovzdávateľom nových poznatkov. Ich výmena názorov na literárne dielo nadobudla podobu „partnerského“ dialógu, v ktorom sa snažili podeliť o vlastné skúsenosti s čítaním, interpretáciou, konaním a premýšľaním o diele, pričom sa zvýšili komunikačné kompetencie (Marková, 2013).

Výsledky teoreticko-empirického výskumu B. Chrastowskej, ktorá skúmala najlepší druh didaktickej techniky interakcie s textom na hodinách literatúry. Takmer polovica stredoškolákov a polovica učiteľov označila model, ktorý sama autorka nazvala ako neliterárny, za najlepší zo štyroch ponúkaných modelov. Išlo o model ideovových pôsobení literatúry zameraný na obsah a dej diela. Len približne polovica respondentov súhlasila s interpretačným modelom didaktického prístupu (Lesňák, 1991).

Prieskum *Čítanie v rokoch 2007 a 2009* sa zaoberal spokojnosťou žiakov na hodinách literatúry, ako aj pocitov týkajúce sa vzťahu s učiteľmi. Dvanásť respondentov tvrdilo, že nemajú radi literatúru vo všeobecnosti či konkrétne hodiny literatúry. Niektorých literatúra zaujíma podľa preberanej témy. Desiat' žiakov vyjadrilo, že ich hodiny literatúry bavia výlučne vďaka učiteľovi. Viac ako desať žiakov vyjadrilo nespokojnosť so svojím vyučujúcim – nedôsledný prejav, nudné vysvetľovanie, časté opakovanie a vyjadrovanie jeho názorov (Hečková, 2012).

MŠ VVaŠ SR (2016) identifikovali slabé stránky rozvíjania čitateľskej gramotnosti: (1) neexistuje stratégia na rozvoj gramotnosti na úrovni školy; (2) nie sú výskumy učiteľov zamerané na čitateľskú gramotnosť, slúžiace na podporu zlepšenia ich výučbových postupov; (3) nízky rozvoj čitateľskej gramotnosti u študentov na pedagogických fakultách.

Príspevok M. Mašáta a J. Hřivovej (2020) predstavuje komunikačnú koncepciu vyučovania so zameraním na vyučovanie literárnej výchovy. Analýza videozáznamov bola doplnená rozhovormi s učiteľmi, ktorí viedli vyučovacie hodiny, a dotazníkmi pre žiakov. Výsledky predstavujú všeobecne ladený model dobrej pedagogickej komunikácie, v centre ktorého by malo byť vyvážené rozloženie rolí vo vyučovaní. Implementáciou komunikačnej koncepcie do reálneho vyučovania môžeme prehlbovať interpretáciu umeleckých výpovedí, môžeme rozvíjať osobnosť žiaka i obohatiť učiteľa.

Empirická štúdia zaoberajúca sa dialogickými štruktúrami v triede boli analyzované pomocou kvalitatívnych aj kvantitatívnych metód autormi K. Šeďová, R. Švaříček, Z. Makovská a J. Zounek. Identifikovali tri rámcové štruktúry. Rozdiel spočíva v iniciátorovi, ktorým môže byť buď učiteľ, alebo žiak. Ich získané výsledky porovnávali so staršími českými a slovenskými výskumami. Ukázalo sa, že komunikácia je v súčasnosti viac dialogická a zameraná na žiaka (Šeďová a kol., 2011).

Cieľom štúdie kolektívu autorov K. Šeďová a kol. bolo pomocou videonahrávok zistiť, ako sa žiaci druhého stupňa základnej školy zapájajú do výučbovej komunikácie. Na výskume sa zúčastnili štyria učitelia s aprobáciou učiteľstva českého jazyka alebo občianskej náuky pre 2. stupeň základnej školy. Autori štúdie zistili, že žiaci s vysokým študijným prospechom sa viac zapájajú do výučbovej komunikácie, takže v triede nedochádza k verbálnej komunikácii rovnomerne (Šeďová a kol., 2015).

Na základe výskumných štúdií, ktoré sme preskúmali a stručne objasnili ich zásadné zistenia možno vo väčšine príkladov potvrdiť, že ak učitelia zaraďujú literárne texty alebo iné tvorivé aktivity (napr. dramatické inscenácie) v rámci vyučovacieho procesu, môžu priaznivo vplyvať na zlepšenie komunikačných schopností, jazykových kompetencií alebo aspoň dochádza k motivácii u žiakov. Poukazujú na to, aj pomerne neutrálne či kladné odozvy na hodiny literárnej výchovy. Literárna výchova rozvíja aj dlho diskutovanú tému čitateľskej gramotnosti považovanou za jednu z hlavných problémov vyučovania 21. storočia.

Záver

Na základe prehľadu sa ukazuje, že zaraďovanie literárnych textov, a to nielen v rámci literárnej výchovy, ale aj hodín cudzích jazykov, sa považuje a z prieskumov dokazuje, ich čiastočná participácia na zlepšovaní čitateľskej gramotnosti, jazykových kompetencií a rôznych foriem rozvoja komunikácie. Výskumy poukazujú, že zaradenie aktivít tvorivého charakteru, ako je napríklad dramatická inscenácia, čo je súčasťou literárneho vzdelávania na slovenských školách (alebo súčasť dramatických krúžkov), má rovnako pozitívny ohlas ako u žiakov, tak aj vo výsledkoch. Inscenácie či práce s literárnym textom rozvíjajú suprasegmentálne javy (prízvuk, melódia, dôraz, emfáza, pauza), správne využívanie jazyka (prácu s hlasom), vyvolávajú (na podnet učiteľa) diskusiu, a patria i k obľúbeným aktivitám pri učení cudzích jazykov. Zistili sme, že v oblasti spojenia komunikácie a literárnej výchovy vzniká u nás menej výskumných štúdií, ktoré by dôslednejšie skúmali tento vzťah. Je to zároveň aj podnetom k vysloveniu tézy potreby komplexnejšieho, rozsiahlejšieho výskumu zameraného na tento problém.

Bibliografia

- Abdalahman, K. K., (2021). Teaching and Learning Writing Skills through Literature. In: *Canadian Journal of Language and Literature Studies*. 2021, 1 (2), s. 1-10. <https://doi.org/10.53103/cjlls.v1i2.11>
- Bajkaiová, B. (2020). *Rozvoj komunikačnej kompetencie vo vyučovaní slovenského jazyka*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 76 s.
- Dudašiková, E. (2015). *Tvorivé hry na hodinách slovenského jazyka*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, s. 76.
- Dvořák, K. 2008/2009. O čitateľskom porozumení v maturitných súvislostiach. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. 55 (3-4), 2008/2009, s. 65-78. ISSN 1335-2040.
- Hečková, K. (2012). *Povinné čítanie na stredných školách a jeho súčasná koncepcia: Motivuje alebo odrádza od čítania?*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Filozofická Fakulta, s. 97.
- Hlavatá, R. (2010). Teória literárnej komunikácie, historizácia a časový aspekt štylistiky. In: *Slovenská literatúra*. 57 (6), 2010, s. 52-56.
- Hynds, S. (1989). Bringing Life to Literature and Literature to Life: Social Constructs and Contexts of Four Adolescent Readers. In: *Research in the Teaching of English*. 23 (1), 1989, s. 30-61. <https://doi.org/10.58680/rte198915527>
- Kaščáková, S., Kováčová, B. 2020. *Edukačný a terapeutický potenciál knihy vo včasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom*. Ružomberok: vydavateľstvo Katolíckej univerzity VERBUM, 2020. ISBN 978-80-561-0808-6.
- Kos, M. (2021). *Komiks a jeho postavení ve výuce literatury na středních školách*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav české literatury, 99 s.
- Lesňák, R. (1991). *Horizonty čitateľskej kultúry*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, s. 225. ISBN 80-220-0140-X.
- Ligoš, M. (2009). *Základy jazykového a literárneho vzdelávania II. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry*. Ružomberok: Verbum, s. 148. ISBN 978-80-8084-430-1.
- Lipník, J. (1997/1998). Tvorivá komunikácia o literárnom diele. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. 44 (3-4), 1997/1998, s. 78-81.
- Marková, M. (2013). *Zážitkovo-skúsenostné čítanie literatúry – prostriedok didaktickej literárnej komunikácie na strednej škole*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, s. 134.
- Mašát, M. Hřivnová, J. (2020). Innovative perception of literary education: Communication concept. In: *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*. 2020, 2 (1), s. 36-44. <https://doi.org/10.33902/JPSP.2020161105>
- Nábožná, M. (2018). *Komunikačno-zážitkové učenie v triedach špeciálnej základnej školy*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, s. 139.

- Nosková, L. (2018). *Analýza výukových situácií v literárnej výchove ako nástroj ke kvalite výuky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatury, s. 77.
- Obert, V. (1998). *Komunikatívnosť v čitateľskej recepcii a interpretácii*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 151 s. ISBN 80-8050-158-0.
- Obert, V. (2003). *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*. Bratislava: Poľana, s. 398. ISBN 80- 89002-81-1.
- Pelz, Š. (2022). *Vliv komiksového zpracování literárního díla na motivaci žáků ke čtení*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatury, 121 s.
- Polanská, Z. (2021). Biblioterapia ako podporná stratégia rozvoja slovné zásoby u žiaka v špeciálnej základnej škole. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. 2021, 20 (3), s. 90-101. ISSN 1336-2232.
- Šeďová, K. a kol. (2011). Dialogické štruktúry ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. In: *Pedagogika*. 2011, 61 (1), s. 13-34. ISSN 0031-3815.
- Šeďová, K. a kol. (2015). Kdopak to mluví? Participace žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. In: *Pedagogika*. 2015, 65 (2), s. 143-162. ISSN 0031-3815.
- Tariq, E. et al. (2017). *Teaching English And Developing Intercultural Communication Through Drama*. Pakistan: Univesity of Sindh.
- Vala, J. (2017). *Úvod do studia literatury*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 66 s.
- Vodičková, B. (2022). *Komunikácia s rodičmi v materskej škole*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 77. ISBN 978-80-223-5410-3.
- Žilka, T. (1984). *Poetický slovník*. Bratislava: Tatran, s. 370.
- Žilka, T. (1987). *Poetický slovník*. Bratislava: Tatran, s. 440.

Mgr. Beáta Pošteková

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky (interná doktorandka)
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1A, 034 01 Ružomberok
beata.postekova@gmail.com

Mgr. Lukáš Švajlenin

Katedra žurnalistiky (interný doktorand)
Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta
Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok
svajlenin.lukas@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.109-118>

Podpora rozvíjania komunikačných zručností u jednotlivcov s mentálnym postihnutím prostredníctvom alternatívnej a augmentatívnej komunikácie

Supporting the Development of Communication Skills in Individuals with Intellectual Disabilities Through Alternative and Augmentative Communication

Martina Magová, Barbora Kováčová

Abstract

The presented contribution focuses on appropriate support for developing communication skills in individuals with intellectual disabilities. We primarily deal with alternative and augmentative communication methods for individuals with intellectual disabilities. Further in the paper, we emphasize the aspects that must be taken into account in the correct selection of appropriate methods of supporting speech development in augmentative alternative communication.

Keywords: Intellectual disability. Communication. Augmentative alternative communication. Support for speech development.

Úvod

Komunikácia patrí k významným prostriedkom socializácie a enkulturácie každého jednotlivca, to platí aj v prípade jednotlivca s mentálnym postihnutím. Jacob et al. (2015) potvrdzujú, že rané skúsenosti s rečou u jednotlivcov s mentálnym postihnutím zohrávajú rozhodujúcu úlohu v ďalšom vývine a zrení. Z toho dôvodu má obzvlášť rozhodujúci vplyv na samotné napredovanie aj začiatok včasnej starostlivosti a intervencie pri identifikovaní oneskorenia vo vývine (dotýka sa to nielen oneskorenia v rámci kognitívneho vývinu, ale taktiež aj úrovne jazyka a komunikácie).

Vzhľadom na vyššie uvedené je narušená komunikačná schopnosť vždy do veľkej miery psycho-sociálnym problémom jednotlivca i jeho prostredia (Mandžáková, 2008). Jednotlivci s mentálnym postihnutím vo väčšine preukazujú komunikačné deficity. Spomenuté komunikačné ťažkosti možno rozdeliť na limity v oblasti receptívnej aj expresívnej reči (Belva, Matson, Sipes, Bamburg, 2012). Už v minulosti Kábele & Filčíková (1965) tvrdili, že významným faktorom pre rozvoj kognitívnych schopností v spojitosti s rečou je v tom, že

vo vývine reči a taktiež aj v každom rečovom prejave musí byť nerozlučne spojená formálna stránka s obsahovou stránkou. Okrem toho aj samotná výrazová schopnosť, vytváranie hlások a hovorených celkov, ako aj porozumenie reči druhých, vyžaduje určité schopnosti analyticko-syntetické podmienené určitou úrovňou intelektu (ibidem, s. 14).

V rámci posudzovania narušenej komunikačnej schopnosti sa okrem samotného vývinu reči a jazyka, hodnotí aj dialogická a monologická reč (to sú zaujímavé informácie napr. k uskutočňovaniu dramaterapie alebo biblioterapie, Kováčová & Zentko, 2020). Zashchirinskaia (2020) popisuje dialóg u detí s ľahkým mentálnym postihnutím ako komunikačnú interakciu, ktorá má určité znaky. Jednoznačne je prítomná znížená iniciatíva pri začatí dialógu, ako aj ich limitnosť začať rozhovor. Ťažkosti vo vývine expresívnej reči, emocionálne poruchy a ťažkosti pri realizácii kognitívnych procesov sa prejavujú v schopnosti porozumieť partnerovi v rozhovore, ako aj reálne zohľadniť rôzne uhly pohľadu, korektne posúdiť položené otázky a produktívne na ne formulovať odpovede. Pomerne ťažké je pre túto skupinu zvládnuť aj monológ. V dôsledku narušených kognitívnych (pozornosť a predstavivosť), regulačných a vôľových procesov je to pomerne náročné. Pre deti s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia je ťažké plánovať, dodržiavať určité komunikačné a behaviorálne stratégie, ktoré vznikajú pri realizácii rôznych mentálnych operácií, ktoré si vyžaduje monologická reč.

Reč u jednotlivcov s mentálnym postihnutím

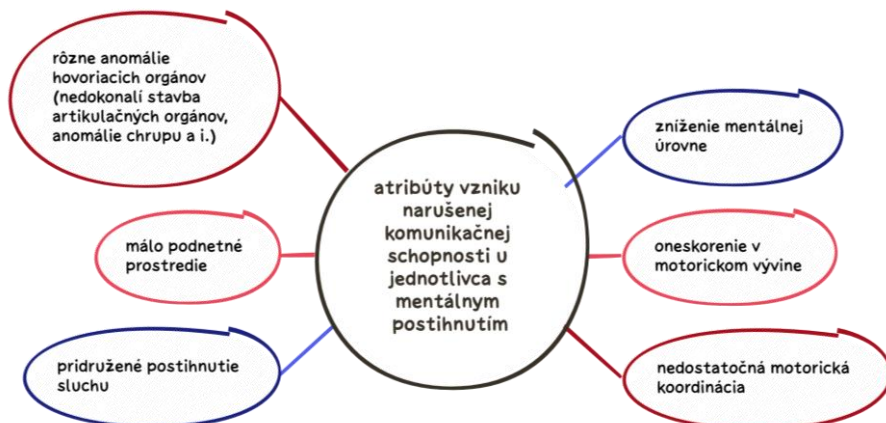
Reč u jednotlivcov s mentálnym postihnutím je zvyčajne narušená do tej miery, že v odbornej literatúre evidujeme dokonca pokusy o terminologické vyčlenenie narušenej komunikačnej schopnosti tejto skupiny jednotlivcov z ostatných porúch reči (Lechta, 2011). Pri definovaní narušenej komunikačnej schopnosti je možné vychádzať z viacerých aspektov, napr. fyziologického, vývinového, jazykového, terapeutického alebo z aspektu komunikačného zámeru (bližšie Lechta, 1999). Priekopník v slovenskej logopédii Lechta et al. (1990) poukazujú na to, že narušenie komunikačnej schopnosti, ktoré sú sprievodným príznakom iného, dominujúceho o.i. mentálneho postihnutia, sú označované ako **symptomatické poruchy reči**. Miera narušenia komunikačných schopností u jednotlivcov s mentálnym postihnutím súvisí so závažnosťou tohto postihnutia. Všeobecne sa dá povedať, že vývin reči je vždy oneskorený, ale súčasne aj obmedzený, pretože nedosahuje ani v neskoršom období normu. Výslovnosť je menej presná, čo má súvislosť s mentálnym postihnutím, pretože v prípade organického postihnutia centrálnej nervovej sústavy býva spravidla narušená i motorická koordinácia rečového aparátu. Rosenberg a Abbeduto (1993) popisujú, že pokles intelektuálnej úrovne negatívne ovplyvňuje vytváranie sémantických súvislostí medzi slovami a sociálnymi interakciami na pozadí rigidity priebehu poznávacích procesov. Podrobné rečové výpovede tejto skupiny

jednotlivcov s mentálnym postihnutím zostávajú špecifické a zamerané na aktuálne potreby dieťaťa. Poruchy motoriky nielenže bránia dostatočnému zvládnutiu predmetovej interakcie s vonkajším svetom, ale výrazne obmedzujú aj možnosti neverbálnej komunikácie, pretože dochádza k stabilným obmedzeniam v mimike a gestikulácii. U jednotlivcov s mentálnym postihnutím nastávajú problémy s chápaním celkového kontextu (žart, irónia). Jazyková citlivosť býva u jednotlivcov s mentálnym postihnutím znížená, čo sa prejavuje agramatizmami v rečovom prejave (Přinosilová, 2007, Kejkličková, 2016). Okrem toho môže ísť o zníženú sluchovú diferenciaciu, ktorá sa prejavuje nedostatočnou spätnou väzbou. Ako Martin, Lee, Losh (2017) uvádzajú, u jednotlivcov s mentálnym postihnutím sú narušené pragmatické jazykové zručnosti, ktoré sú často ovplyvnené deficitmi v intelektuálnej a adaptačnej schopnosti.

V odbornej literatúre sa o jednotlivých narušeniach dotýkajúcich sa komunikačných schopností u jednotlivcov s mentálnym postihnutím píše zriedkavejšie. Podobne ako u jednotlivcov s intaktným vývinom, najčastejšie sa stretávame u ľudí s mentálnym postihnutím s **dysláliou**. Je to väčšinou nesprávna artikulácia sykaviek a hlásky R. Často sú však u nich nesprávne vyslovované hlásky (P, F, V). Okrem toho je dyslália v spojitosti s mentálnym postihnutím často kombinovaná s dysgramatizmom a dysfóniou. Niekedy jednotlivci s mentálnym postihnutím vynechávajú hlásky na konci slov, čo môže súvisieť s labilitou ich koncentrácie (Lechta, 2011). Ďalšou príčinou narušenej komunikačnej schopnosti u jednotlivcov s mentálnym postihnutím sú **organické zmeny na rečových orgánoch**, ktoré sú oveľa častejšie ako u jednotlivcov s intaktným vývinom. Ich dôsledky vplývajú predovšetkým na zvukovú stránku reči. Narušená rezonancia sa u jednotlivcov s mentálnym postihnutím v porovnaní s intaktnými jednotlivcami vyskytuje taktiež oveľa častejšie. Ak je dieťa s mentálnym postihnutím zároveň postihnuté aj poruchami motoriky (mentálne postihnutie kombinované s detskou mozgovou obrnou), prejaví sa to v reči rôznou formou **dysartrie** (Klenková, 2006). Brblavosť, čiže zrýchlená reč s vynechávaním hlások a niekedy aj celých slabík, je charakteristická pre deti s mentálnym postihnutím (hlavne pre eretické typy). Často sa brblavosť kombinuje s dysgramatizmom alebo zajakavosťou. Zajakavosť (balbuties) sa u detí s mentálnym postihnutím vyskytuje niekoľkonásobne častejšie ako u detí s intaktným vývinom. Z rôznych foriem mentálneho postihnutia sa zajakavosť najčastejšie vyskytuje u detí s Downovým syndrómom (Lechta, 2011). **Echolálie** sa objavujú pomerne často u detí s dobrou napodobňovacou schopnosťou, nesmie byť však narušená motorika. Táto skupina jednotlivcov s mentálnym postihnutím mechanicky opakuje slová, ktoré počuli, ale nechápu ich zmysel. **Dysprozódie** (poruchy modulačných faktorov) sa prejavujú u detí s poruchami motoriky. Ich reč je monotónna, pomalá, tichá, inokedy zase zrýchlená alebo nepokojná (Klenková, 2006). Celkovo narušenie komunikačnej schopnosti jednotlivcov s mentálnym postihnutím

vzniká za základe prítomnosti konkrétnych atribútov, ktoré sme graficky spracovali podľa Klenkovej (2006).

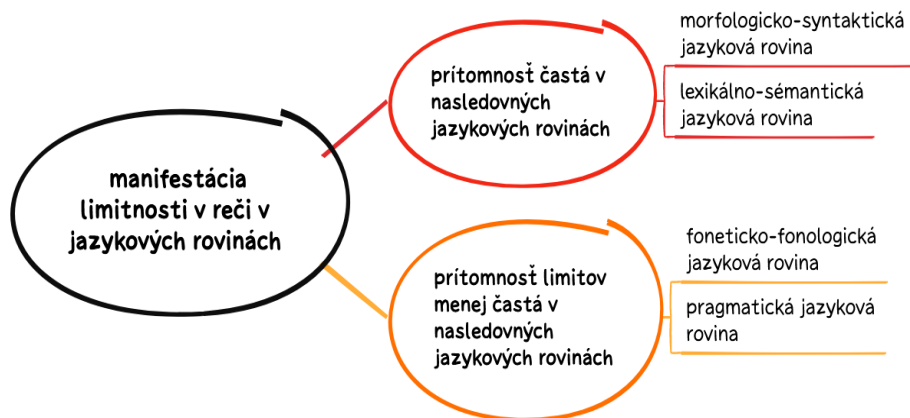
Schéma 1: Atribúty vzniku narušenej komunikačnej schopnosti u jednotlivca s mentálnym postihnutím



Zdroj: Klenková (2006)

Celkovo príznaky symptomatických porúch reči sú tak rozmanité, že dominujúce postihnutie, v našom prípade ide o mentálne postihnutie, s jeho možnou heterogénnou symptomatikou znásobuje pestrosť porúch reči, či už špecifických alebo nešpecifických (bližšie Lechta et al., 1990, s. 206-261). Symptomatické poruchy reči u jednotlivcov s mentálnym postihnutím sú prítomné v rôznom rozsahu vo všetkých jazykových rovinách (Schéma 2).

Schéma 2: Symptomatická porucha reči vo vzťahu k jazykovým rovinám

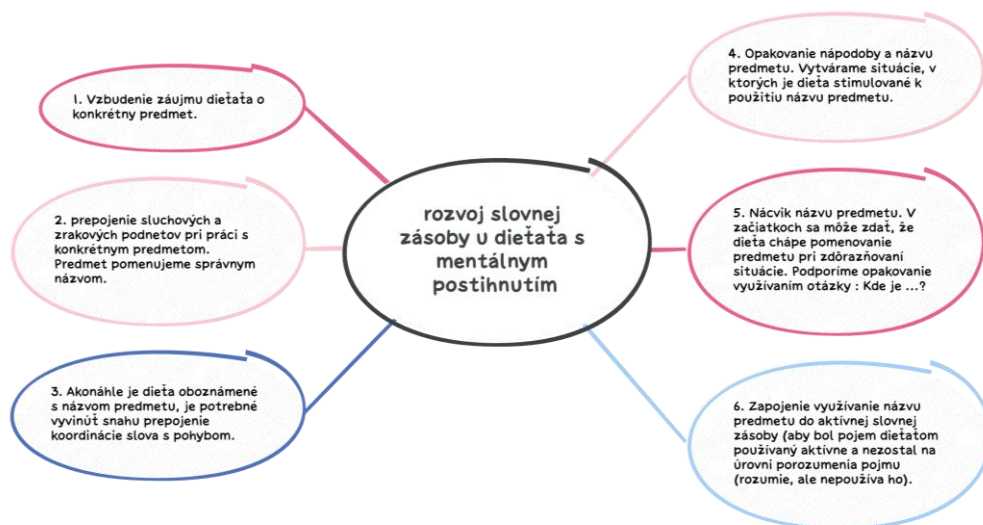


Zdroj: Klenková (2006)

Podpora rozvoja reči u jednotlivcov s mentálnym postihnutím

Potenciál rozvoja reči u jednotlivcov s postihnutím je limitovaný, zredukovaný a špecificky ovplyvnený druhom a stupňom postihnutia a jeho následkov (Lechta, 2011). U jednotlivcov s mentálnym postihnutím je možné v súvislosti s rozvíjaním reči pozorovať aj neovládanie svalstva hovoridiel, konkrétne ide o mierne pootvorenie úst, s prítomnosťou slinotoku (vytekanie slín z úst). V tomto prípade Bezručová et al. (1973) odporúčajú stimuláciu svalov hovoridiel pomocou konkrétnych pomôcok, cvičenia pier, dolnej čeluste, cvičenia jazyka, dychové a hlasové cvičenia, všetko však v rámci logopedickej intervencie. Filčíková-Herfordová (1960) v začiatkoch práce s dieťaťom s mentálnym postihnutím konkretizuje postupnosť v rámci rozvíjania slovnej zásoby, čo môže byť aj základ pre intervenciu nielen logopéda, ale aj špeciálneho pedagóga. Konkrétnu postupnosť podľa spomenutej autorky (ibidem) uvádzame v rámci nasledovného grafického spracovania (Schéma 3).

Schéma 3: Rozvíjanie slovnej zásoby u dieťaťa s mentálnym postihnutím



Zdroj: uprav. podľa Filčíková-Herfordová (1960)

Samotná korekcia reči je u jednotlivcov s mentálnym postihnutím dlhodobou a náročnou záležitosťou. Vyžaduje spoluprácu viacerých odborníkov, ktorí na základe svojich kompetencií rozvíjajú dieťa všestranne a na základe ich potrieb. Kábele & Filčíková (1965, s. 93) tvrdia, že *láskou a veľkou trpezlivosťou sa často dosiahnu veľmi pozoruhodné, a často aj prekvapivé výsledky.*

V súvislosti s rozvojom úrovne reči a jazyka je logopedická intervencia, ako aj špeciálnopedagogická intervencia, u jednotlivcov s mentálnym postihnutím významným krokom k samotnému rozvoju s dôrazom na potreby a možnosti konkrétneho dieťaťa. Klenková (2006) uvádza v rámci odbornej podpory orientovanej na rozvoj reči u jednotlivcov s mentálnym postihnutím existenciu rôznych možností ovplyvňovania rečových funkcií. Konkrétne k nim patria nasledovne:

- udržiavanie vzájomnej výmeny podnetov,
- kožná stimulácia, ktorá pôsobí na získavanie rečových schopností,
- ovplyvňovanie funkcií úst, poruchy citlivosti (hyposenzibilita, hypersenzibilita) v oblasti úst,
- ovplyvňovanie orálnych reflexov,
- prekonávanie poruchy prijímania potravy, učiť dieťa správne sať, prehĺtať, dýchať,
- prekonávať u dieťaťa nadmerné slinenie,
- podporovanie predrečového porozumenia reči (podľa Klenková, 2006).

Funkčná komunikácia s jednotlivcom s mentálnym postihnutím

Medzi jednotlivcom s mentálnym postihnutím a jeho sociálnym prostredím je potrebné **vytvoriť funkčnú komunikáciu**. Za týmto účelom je u detí s mentálnym postihnutím podporovaný rozvoj všetkých jazykových rovín. Dôraz je prirodzene zameraný na rozvoj verbálneho prejavu jednotlivca s mentálnym postihnutím. V tomto zmysle je dôležité zhodnotiť potenciál rozvoja komunikačných schopností jednotlivca s mentálnym postihnutím (Bendová, 2011).

Podpora rozvoja reči, by sa mala začať už v ranom štádiu vývinu reči. U intaktných detí zvyčajne raná interakcia medzi matkou a dieťaťom prebieha bez veľkého úsilia, u detí s postihnutím bude k nadviazaniu funkčnej interakcie potrebný dlhší čas. Základom v nadviazaní interakcie je facilitácia a harmonizácia prvotnej komunikácie. V kojeneckom období sa do popredia dostáva imitácia. Neskôr ide o spojenie gesta a reči. Spojenie gesta a reči je dôležité pri deťoch s rôznym druhom postihnutia, pretože ľahšie porozumejú pojmom, keď sú spojené s pohybom. Aj intaktné dieťa, kým sa naučí rozprávať, ukazuje prstom, čiže používa gesto, reč tela. Gestá v raných etapách vývinu reči umožňujú prvé porozumenie reči, podporujú schopnosť imitácie a pripravujú dieťa k prechodu na vyššiu etapu komunikačných schopností. Ak u dieťaťa s postihnutím pozorujeme čo i len malú ochotu a schopnosť napodobňovať motorické vyjadrovanie, je potrebné, aby sme s ním opakovane precvičovali určitý pohyb (Janovcová, 2010).

V záujme **zaistenia funkčnej komunikácie** môže byť verbálna komunikácia dieťaťa s mentálnym postihnutím doplnená, či nahradená systémami a prostriedkami augmentatívnej a alternatívnej komunikácie (Bendová, 2011).

Systemy augmentatívnej a alternatívnej komunikácie umožňujú realizovať komunikačný zámer aj jednotlivcom, ktorých komunikačná schopnosť je narušená do takej miery, že nie sú schopní svoje myšlienky, pocity a potreby vyjadrovať verbálne (Bočková, 2011). Ako uvádzajú Flores et al. (2012), používanie augmentatívnej a alternatívnej komunikácie sa stalo nevyhnutnou súčasťou podpory jazykovej intervencie pre jednotlivcov aj s vývinovými poruchami, ktorí majú výrazné problémy s komunikáciou a sociálnymi zručnosťami. Povaha komunikačných ťažkostí u jednotlivca, ktorý potrebuje augmentatívnu a alternatívnu komunikáciu, sa líši v závislosti od veku a diagnózy. Významnou úlohou je rozlišovanie rôznych mechanizmov a funkcií, ktoré prispievajú ku komunikačným problémom. Pri poskytovaní augmentatívnej a alternatívnej komunikácie je potrebné implementovať informácie v rámci rôznych disciplín, ako je logopédia, lingvistika, vývinová psychológia, špeciálna pedagogika a včasná intervencia. Okrem toho si integrovaný prístup vyžaduje špeciálne odborné zručnosti tých, ktorí poskytujú použitie augmentatívnej a alternatívnej komunikácie pri intervencii (Simeonsson et al., 2012).

Systemy augmentatívnej komunikácie sú zamerané na podporu už existujúcich komunikačných možností a schopností. Ich cieľom je zvýšiť kvalitu porozumenia reči a uľahčiť vyjadrovanie. Systemy alternatívnej komunikácie sa používajú ako náhrada hovorenej reči (Janovcová, 2010). Augmentatívna a alternatívna komunikácia zahŕňa širokú škálu foriem komunikácie od prirodzených gest, manuálnych znakov a obrázkových komunikačných tabúl až po sofistikované hlasové výstupy alebo zariadenia na generovanie reči (Branson & Demchak, 2009). American Speech-Language-Hearing Association (n.d.) uvádza, že existuje veľa rôznych typov augmentatívnej a alternatívnej komunikácie. Ide napríklad o: gestá a mimiku, písanie, kreslenie, hláskovanie slov ukazovaním na písmená, ukazovanie na fotografie, využívanie obrázkov alebo písaných slov. Ďalej medzi augmentatívnu a alternatívnu komunikáciu môžeme zaradiť aj využívanie informačno-komunikačných prostriedkov, ktoré umožňujú jednotlivcom komunikovať prostredníctvom aplikácií určených na komunikáciu, alebo ide o komunikáciu prostredníctvom počítača – zariadenie na generovanie reči.

Pri výbere adekvátneho systému augmentatívnej a alternatívnej komunikácie je potrebné rešpektovať výsledky podrobného vyšetrenia jednotlivca – informácie od špecialistov z ďalších odborov. Ďalej je vhodné získať informácie od rodiny a osôb z blízkeho okolia, ktorí s ním prichádzajú do každodenného kontaktu (Bočková, 2011). Pri rozhodovaní o spôsobe komunikácie a voľby systému augmentatívnej a alternatívnej komunikácie je potrebné brať do úvahy pedocentrické a systémové hľadiská (Janovcová, 2010).

Tabuľka 1: Pedocentrické hľadiská

| | |
|-------------------------------|--|
| Pedocentrické hľadiská | porozumenie slovnej zásoby a všetkým aspektom jazyka (rozsah aktívnej a pasívnej zložky slovnej zásoby – determinuje nielen použiteľnosť systému, ale taktiež výber stratégie), |
| | verbálne zručnosti, resp. pokusy o komunikáciu, gestá, mimika, zvuky, fyzické schopnosti (presnosť cielených pohybov a rozsah pohybov v priestore, |
| | stav zmyslových orgánov (hlavne zraku a sluchu), dĺžku doby, ktorú je jednotlivec schopný pracovať (miera unaviteľnosti a sústredenosti), |
| | predpoklad ďalšieho rozvoja, |
| | kognitívne schopnosti, |
| | potrebu motivácie ku komunikácii, |
| | podporu rodiny a personálu, schopnosť interakcie. |

Zdroj: *vlastné spracovanie podľa Janovcová (2010)*

Tabuľka 2: Systémové hľadiská

| | |
|---------------------------|--|
| Systémové hľadiská | spôsob prenosu |
| | - dynamický (napr. znaková reč), - statický (napr. piktogramy). |
| | ikonicitu (zreteľnosť, priehľadnosť, miera abstrakcie), rozsah slovnej zásoby a zhoda s hovoreným jazykom. |

Zdroj: *vlastné spracovanie podľa Janovcová (2010)*

Záver

Podpora reči a jazyka u jednotlivcov s mentálnym postihnutím závisí od viacerých faktorov. Prvým je fakt, že komunikácia je vždy ukotvená v kontexte, v prostredí a v situácii, v ktorej sa jednotlivec s mentálnym postihnutím nachádza. Je to preto, aby pochopil zmysel toho, čo sa hovorí, a zároveň aj preto, aby mal príležitosť pochopiť význam samotnej komunikácie (význam slov, znakov, symbolov atď.). Druhým faktorom je komunikačný partner (rodič, opatrovatel', odborník, iné dieťa), ktorý jednotlivca s mentálnym postihnutím pozná a využíva primeranú (a pre dieťa zrozumiteľnú) komunikáciu k samotnému dorozumievaniu sa. Sociálna komunikácia, ktorá je považovaná u jednotlivcov s mentálnym postihnutím za limitnú, je podľa Zashchirinskaja (2020) aj bariérou pre jej rozvoj. Autorka tvrdí, že deti s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia majú problémy s adaptáciou na sociálne prostredie. Preto je potrebné v začiatkoch práce s touto skupinou jednotlivcov identifikovať hlavné faktory, ktoré bránia ich konštruktívnej komunikácii.

Na základe vyššie uvedeného je potrebné komunikáciu považovať za jeden z najdôležitejších prostriedkov socializácie u jednotlivcov s mentálnym postihnutím. Z tohto dôvodu je potrebné venovať jej rozvíjaniu dostatočnú pozornosť. Nedostatočne rozvinutá komunikačná schopnosť u jednotlivcov s mentálnym postihnutím môže mať za následok frustráciu z dôvodu neuspokojenia ich potrieb. Pri rozvíjaní komunikácie je potrebné zohľadniť všetky hľadiská, ktoré majú vplyv na jej funkčnosť. Podpora komunikácie u jednotlivcov s mentálnym postihnutím by mala prebiehať vhodnými metódami už od raného veku, aby sa zabránilo rôznym sekundárnym problémom.

Bibliografia

- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) : *Augmentative and Alternative Communication*. [online]. [citované dňa 30.12. 2023]
Dostupné z: <https://www.asha.org/public/speech/disorders/aac/>
- Belva, B. C. et al. (2012). An examination of specific communication deficits in adults with profound intellectual disabilities. In: *Research in Developmental Disabilities*. 2012, 33(2), 525-529.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.10.019>
- Bendová, P. (2011). *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. 1 vyd. Praha: Grada, 2011. 150 s. ISBN 9788024738536.
- Bezručková, M et al. (1973). *Výchova dětské řeči*. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1973.
- Bočková, B. (2011). *Podpora žáků se specificky narušeným vývojem řeči*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 165 s. ISBN 9788021056091.
- Branson, D. & Demchak, M. (2009). The use of augmentative and alternative communication methods with infants and toddlers with disabilities: A research review. In: *Augmentative and Alternative Communication*. 25(4), 274-286. <https://doi.org/10.3109/07434610903384529>
- Filčíková-Herfortová, M. (1960). *Výchova řeči u dětí předškolního věku*. Praha: SPN, 1960.
- Flores, M., Musgrove, K., Renner, S., et al. (2012). A comparison of communication using the Apple iPad and a picture-based system. In: *Augmentative and Alternative Communication*. 28(2), 74-84.
<https://doi.org/10.3109/07434618.2011.644579>
- Jacob, U. S. et al. (2015). Developmental and Communication Disorders in Children with Intellectual Disability: The Place Early Intervention for Effective Inclusion. In: *Journal of Education and Practice*. 2015, 6(36).
- Janovcová, Z. (2010). *Alternativní a augmentativní komunikace: učební text*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 52 s. ISBN 9788021051867.
- Kábele, F. & Filčíková, M. (1965). *Logopédia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1965.
- Kejklíčková, I. (2016). *Vady řeči u dětí – Návod pro praxi*. Praha: Grada. 222 s. ISBN 978-80-247-3941-0.

- Klenková, J. (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. 1. vyd. Praha: Grada. 224 s. ISBN 8024711109.
- Kováčová, B. & Zentko, J. (2020). *Terapeutický koncept dramaterapie a terapie s bábkou vo včasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2020. 126 s. ISBN 978-80-561-0809-3.
- Lechta, V. (1999). Logopedická terminológia – platformy, koncepcie, rozpory, trendy. In: *Paedagogica Specialis XX*, 1999, 141-145.
- Lechta, V. (2011). *Symptomatické poruchy reči u detí*. 3 vyd. Praha: Portál. 190 s. ISBN 9788073679774.
- Lechta, V. et al. (1990). *Logopedické repetitívium*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. ISBN 90-08-00447-9.
- Mandzáková, S. (2008). Verbálna aktivita v komunikácii učiteľa a žiakov so stredne ťažkou mentálnou retardáciou. In: Klenková, J., Vítková, M. (Eds.). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, s. 68-78. ISBN 9788073151676.
- Martin, G. E., Lee, M., Losh, M. (2017). Intellectual Disability. In: Cummings, L. (eds) *Research in Clinical Pragmatics*. Springer, 2017, p. 109-129. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47489-2_5
- Přinosilová, D. (2007). *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. 178 s.
- Rosenberg, S., Abbeduto, L. (1993). *Language and communication in mental retardation: Development, processes, and intervention*. New York: Psychology Press, 1993. <https://doi.org/10.4324/9780203771624>
- Simeonsson, R. J., Björck-Akesson, E. & Lollar, D. J. (2012). Communication, Disability, and the ICF-CY. In: *Augmentative and Alternative Communication*. 28(1), 3-10. <https://doi.org/10.3109/07434618.2011.653829>
- Zashchirinskaia, O. V. (2020). Specificities of Communication in Children with Intellectual Disorders. In: *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*. 2020, 8(4), 602-609. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2020.08.04.2>

PaedDr. Martina Magová, Ph.D.

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

Doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

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

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.119-135>

Publicistické žánre v biblioterapii

Publicistics Genres in Bibliotherapy

Kvetoslava Kotrbová

Abstract

Some journalistic genres can be successfully used as a part of the therapeutic pedagogically oriented bibliotherapy. The paper deals with the specifics of their use at the beginning, during and at the end of the therapy process. It contains recommendations on how a therapeutic pedagogue or other professional with the therapeutic qualification can effectively apply journalistic genres as an element supporting the formation and strengthening of new competencies in children, pupils or students who face special developmental challenges. As well for other pedagogues how they can effectively cooperate with the help of experts for therapy in solving of developmental tasks of such children. A special part of the contribution is dedicated to the latest challenge of helping with the correct interpretation and evaluation of information provided by the media, which increasingly needs to be nowadays addressed as part of the therapeutic pedagogical care of children and adolescents.

Keywords: Publicistics genres. Bibliotherapy. Therapeutic pedagogy. Recommended procedures.

Úvod

Pre napísanie tohto príspevku bola východisková niekoľkoročná osobná skúsenosť z tvorby stredoškolských a vysokoškolských časopisov, ako aj neskoršia časopisecká redakčná práca v odborných časopisoch pre dospelých v spojení s ďalším nadväzujúcim štúdiom. Bolo dôležité vedieť, ako sa píše jednotlivé príspevky, či už išlo o správy, reportáže, komentáre alebo ankety; ale aj ako sa plánuje a zostavuje celý časopis, ako sa vyberajú a spracúvajú jednotlivé príspevky, obrázky a fotografie a spájajú do jedného kompaktného celku; a tiež ako sa tvoria titulky aby upútali, naznačili obsah, alebo vystihovali hlavné posolstvo článku, ktoré sa má prostredníctvom príspevku čitateľom odovzdať a podobne. Vždy bolo dôležité dotknúť sa obsahom záujmu čitateľa a možno pri menej populárnych, ale dôležitých témach ako ich - s ohľadom na čitateľa - podať v atraktívnej podobe.

Nebyť tejto osobnej skúsenosti a následného vysokoškolského štúdia biblioterapie v rámci študijného programu liečebná pedagogika a ďalšieho sústavného vzdelávania, pravdepodobne by tento príspevok o žurnalistických žánroch v spojení s biblioterapiou nikdy nevznikol. Elektronické technické prostriedky na vytvorenie média, ktoré v tom čase neboli tak voľne dostupné ako je tomu dnes, otvárajú nové možnosti aj v rámci terapie. Verím, že okrem toho, že príspevok prinesie užitočné informácie k problematike, prinesie rovnako aj možnosť – najmä pre študentov liečebnej pedagogiky – sa z neho učiť. Na tento účel je príspevok skoncipovaný tak, aby bol nielen vnútorne obsahovo odborne zaujímavý, ale aj formálne členený tak, aby uľahčoval učenie.

Príspevok vznikol pre biblioterapeutov (najmä liečebných pedagógov, psychológov a ďalších odborníkov s príslušným terapeutickým vzdelaním), ktorí sa zaoberajú terapeuticko-výchovnou pomocou deťom a dospelým. Je tiež určený pre študentov liečebnej pedagogiky a ďalších pomáhajúcich profesií, ktorí sa na výkon príslušnej profesie ešte len pripravujú. Je tiež vhodný pre učiteľov a vychovávateľov, ktorí týmto budúcim kolegom poskytujú súčinnosť pri ukotvovaní a posilňovaní novo nadobudnutých zručností a kompetencií utvorených vďaka terapii alebo terapeutickej výchove.

Publicistické žánre ako súčasť vecnej literatúry

Publicistické žánre patria do vecnej literatúry, pretože ich primárnym cieľom je uchovávanie a sprostredkovanie vecných informácií.

Spravodajské publicistické žánre (správa, oznámenie, referát, interview, komuniké, inzerát, reklama, rozšírená správa, report, atď.) prinášajú nové informácie o tom, čo, kto, kde, kedy prípadne ako a prečo sa stalo alebo stane. Tým, že sú sústredené len na fakty a vecné sprostredkovanie informácie, vyznačujú sa určitou stereotypnosťou. V porovnaní s tým *analytické žánre publicistického štýlu* (vysvetľujúce/hodnotiace, pátrajúce po súvislostiach, príčinách a dôsledkoch javov a informácií = fakty sa analyzujú), umožňujú aj formulovanie postojov k aktuálnym udalostiam alebo problémom. Patria sem napríklad úvodník, komentár, editoriál, recenzia, posudok, polemika, kritika, debata, riadená diskusia, blog, karikatúra, novinárska anketa.

Publicistický štýl, ktorý sa uplatňuje v mediálnej komunikačnej sfére (tlač, rozhlas, televízia, internetová komunikácia), **má dve hlavné funkcie – informačnú a presvedčovaciu** (otvorene alebo skryto) s cieľom informovať, ovplyvňovať prípadne získať adresáta - teda určitým spôsobom aj formovať/vychovávať - širšiu verejnosť. A tu sme už veľmi blízko, aj keď nepriamo, pedagogike. Média – či sa nám to páči alebo nie, taktiež vychovávajú. A, ako uvádza Kesselová (n. d.) na oživenie a **posilnenie vplyvu** poskytovanej informácie **na verejnosť** sa v publicistike často uplatňujú aj umelecké jazykové prostriedky (ako napr. metafory, symboly), ktoré sa prelínajú

s faktografickými informáciami. Beletrizované publicistické žánre, ako napríklad *a) fejtónové* (vtipné rozprávacie) *a) reportážne* (opisovacie) ktoré okrem informačnej **plnia aj estetickú komunikačnú funkciu**, smerujú viac k rôznorodosti, štýlovej individualizácii a originalnosti.

V súvislosti s našou témou liečebnopedagogicky orientovanej biblioterapie sú z publicistických žánrov zaujímavé najmä **správa**, ktorú sme stručne charakterizovali vyššie a **reportáž**. Reportáž je vlastne kombinácia rozšírenej správy s prvkami beletrizovaného opisu deja. Autor sa v nej autenticky vyjadruje o nejakom zážitku alebo udalosti, ktorej sa osobne zúčastnil. **Popisuje ju z pozície reportéra ako pozorovateľa situácie alebo rozprávača**. Avšak patria sem aj písomné, ale aj hovorené televízne, filmovo alebo rozhlasovo spracované dokumenty ako sú kronika, portrét, medailón, atď.

Medzinárodné odporúčania k biblioterapii

V liečebno-pedagogicky orientovanej biblioterapii, pri ktorej uplatňovaní *sa v praxi snúbi pedagogika s terapiou* na účel podpory zdravého vývinu, zvládania aktuálnych život zaťažujúcich situácií ako vývinových výziev jednotlivca, páru, rodiny, skupiny alebo komunity vo všeobecnosti pripúšťame, že *v závislosti od príslušných terapeuticko-výchovných cieľov* možno okrem **umeleckej literatúry** s terapeuticko-výchovným zámerom uplatniť aj žánre **vecnej literatúry**. Dôležité je však vedieť kedy, ktoré a ako najlepšie.

Najdôkladnejšie boli zatiaľ pravdepodobne preskúmané biblioterapeutické prístupy k liečbe depresí pomocou svojpomocných kníh ako žánru vecnej literatúry. K svojpomocným knihám edukatívneho charakteru, ktorým sme sa venovali v predchádzajúcom príspevku (Kotrbová, 2022b), bol napríklad prijatý **odporúčaný štandard NICE** (National Institute for Health and Care Excellence). Ide o medzinárodne uznávanú organizáciu zaoberajúcu sa indikátormi kvality a odporúčanými postupmi na zabezpečenie bezpečnosti a kvalitnej úrovne poskytovanej zdravotnej starostlivosti a ochrany a podpory zdravia so sídlom vo Veľkej Británii. Medzinárodný štandard, ktorý bol publikovaný 29. júna 2022 a zaoberá sa liečbou a manažmentom depresí **uvádza**, že u osôb vo veku nad 18 rokov je pri ľahších formách depresie terapeutom sprevádzané použitie svojpomocných kníh vhodné zaradiť na začiatku procesu terapie, zatiaľ čo pri ťažších formách depresí až na jeho konci (NICE, 2022).

Uvedená informácia je iste zaujímavá v kontexte posledného vývoja celospoločenskej situácie, z ktorej vieme, že depresie a iné obdobné psychické poruchy zdravia už zďaleka nie sú iba problémom dospelých. Napríklad z Medzinárodnej štúdie o zdraví a so zdravím súvisiacim správaní 11, 13 a 15-ročných školákov Svetovej zdravotníckej organizácie (Health School Behaviour in School Aged Children – HBSC), ktorá zahŕňa aj celonárodné dáta o zdravotnom uvedomení a správaní slovenských školákov, vyplynuli

závažné rezervy v oblasti psychohygieny v celkovej zdravotnej gramotnosti našej mládeže (Madarasová Gecková, 2019).

Bolo by preto vítané, keby bol v krátkom čase vypracovaný a sprístupnený podobný medzinárodný medicínsko-psychologicko-edukačný štandard aj pre prácu s deťmi a mladistvými.

Špecifiká uplatnenia publicistických žánrov v biblioterapii

Počas biblioterapie je väčšinou potrebné terapeuticky viac venovať pocitovej a duševnej stránke bytia jednotlivca, ktorá mohla byť dovtedy opomínaná a nedostupná jeho vnímaniu a bežnému zaužívanému spôsobu prežívania konkrétnej situácie a týmto spôsobom modelovať terapeutické intervencie, na čo vynikajúco slúži krásna literatúra.

Kedykoľvek počas terapie sa však môže stať, že je potrebné napomôcť situáciu štrukturovať, zmierniť emočné napätie, zabezpečiť odstup od situácie a tak sprostredkovať iný náhľad, z hovoreného alebo písaného vybrať a zvýrazniť len to, čo je podstatné a na to sú vhodné práve vyššie popísané prístupy **z rozprávania alebo popisovania situácie alebo problému v 3. osobe jednotného čísla – pozícia pozorovateľa/rozprávača alebo reportéra**, ktorá je tak charakteristická práve pre publicistické spravodajské, analytické aj beletristické publicistické literárne žánre.

Uplatnenie tejto stratégie rozprávania alebo písania o udalosti počas biblioterapie uľahčuje odsunutie zaťažujúcich obsahov do minulosti a napomáha otvorenie sa novému uhlu pohľadu, novej vízii a možnostiam fungovania v najbližšej prítomnosti. Dalo by sa povedať, že o uplatnení publicistických žánrov v biblioterapii, keďže patria do vecnej literatúry, platí analogicky to isté, ako o uplatnení svojpomocných kníh, avšak, je tu určitý rozdiel, na ktorý je potrebné pamätať a podrobnejšie ho osvetľujeme nižšie.

Špecifiká uplatnenia publicistických žánrov NA ZAČIATKU TERAPIE – pomôcka na formulovanie terapeutického kontraktu a cieľov

Faktografické uchopenie a lepšie porozumenie vlastnému problému napríklad prostredníctvom krátkej správy môže byť nápomocné *na začiatku terapie*, ak osoba potrebuje orientáciu vo vlastnej životnej situácii prostredníctvom samou sebou fakticky, stručne, hutne a čo najvýstižnejšie formulovaných slovných alebo vetných informácií. Iste netreba dodávať, že „správa“ o tom „čo?, kto?, kde?, kedy?, ako? a prečo?“ klient ako jednotlivec zažil a prečo prichádza do terapie, alebo o tom „čo?, kto?, kde?, kedy? ako? a prečo?“ by rád v rámci nadchádzajúcej terapie absolvoval sa neuverejšuje, resp. „zverejšuje“ sa iba tak, že si ju klient prečíta v duchu alebo nahlas sám pre seba alebo terapeutovi na účely lepšieho pochopenia vlastnej životnej situácie, vývinovej výzvy alebo problému a formulácie terapeutického

kontraktu. Či už vo vzťahu k jednotlivým stretnutiam alebo celému psychoedukačnému alebo liečebno-výchovnému programu, ktorý by mal nasledovať.

Takéto jasné, stručné a výstižne zhrnuté formulovanie faktov môže byť tiež nápomocné ľahšiemu formulovaniu *terapeutických cieľov a očakávaných výsledkov terapie* ako východiska pre to, na čom budú klient a terapeut ďalej počas plánovaných výchovno-terapeutických stretnutí alebo výchovno-terapeutického programu spoločne pracovať.

Predpokladá to určitú zručnosť na strane klienta s tvorbou hovorených alebo písaných správ, ktorej však možno klienta počas terapie taktiež naučiť. Je preto vhodné si zistiť, či klient má s písaním správ vôbec nejaké skúsenosti, aby takémuto zadaniu porozumel a mohol ho hravou formou realizovať. Obdobne to vyžaduje aj zručnosť na strane terapeuta vedieť takýto prvok vhodne zakomponovať do prebiehajúceho rozhovoru na prvom alebo niektorom z úvodných stretnutí. Väčšinou je vhodné klienta nechať voľne porozprávať s čím do terapie prichádza a zhrnuté faktografické spracovanie cieľov a očakávaných výsledkov terapie, na ktorých budú klient a terapeut spoločne pracovať, v rozhovore identifikovať a stručne zaznamenať spoločne.

Špecifiká uplatnenia publicistických žánrov V PRIEBEHU TERAPIE *– odpútanie od emočne zaťažujúcich obsahov*

Inou situáciou je však zhrnutie problému do podoby vytvorenia vypovedanej alebo napísanej „správy“ (ktorá odpovedá na základné informačné spravodajské otázky čo?, kto?, kde?, kedy?, prípadne ako? a prečo?), ktoré možno ponúknuť kedykoľvek počas terapie a to hlavne vtedy, keď je potrebné situáciu prerámcovať alebo preštrukturovať pre prípadné prílišné emočné zaplavenie klienta, ktoré sa manifestuje - ale pre klienta je neproduktívne. Najmä vtedy, keď sa klient sa akoby „točí v kruhu tej istej témy“, ktorú opakovane preanalyzuje znova a znova bez potrebného vhľadu, porozumenia a nachádzania východiska, ktoré by prinieslo úľavu alebo riešenie. Terapeut vtedy môže ponúknuť zmenu stratégie analyzovania aj v podobe zmeny stratégie ústneho alebo písomného spracovania témy a tým napomôcť určitej korekcii a zmene náhľadu aj prostredníctvom spravodajského žánru, ak je to potrebné (Pennebacker, 2013, s. 14).

Dnes už sú v terapeutickej odbornej komunite všeobecne známe a aj používané rôzne techniky „odloženia“ emočne zaplavujúceho alebo traumatického zážitku, ktorý sa jedincovi udial v minulosti - ale stále negatívne zasahuje do prítomnosti - do minulosti kam patrí a tým oslabenia jeho negatívneho emočného náboja a vplyvu na prítomnosť. Patrí sem napríklad imaginatívne navodená predstava odloženia daného zážitku na filmové plátno a „prehratia filmu“ v obrátenej sekvencii, teda nie ako osoba udalosť obvykle prežíva – od začiatku po koniec – ale od konca po začiatok. Pomáha to nielen zmeniť/oslabiť prílišný emočný náboj, ale tiež otvára

priestor pre vybudovanie nových zvládacích stratégií (viď napríklad Levine, Fredericková, 2002; Rothschild, 2007; PPP, 2008; Weiss, 2016).

Podobne vyššie citovaní autori odporúčajú na „odloženie“ zaplavujúceho zážitku navodenie predstavy odkladania zážitku na vagón/-ny vlaku, ktorí odchádza do minulosti, alebo odkladanie na práve okolo na nebi plávajúce oblaky, ktoré sa v predstave „odošlú s prosbou na vyriešenie“ do neba; u detí sa potom opäť imaginatívne skryjú do na to vyčlenenej (reálnej) krabičky alebo inej hračky s tým, že k problému alebo situácii je možné sa po oddýchnutí vrátiť a pokúsiť sa ho vyriešiť, ak to ešte bude potrebné (Weiss, 2016).

Existujú rôzne ďalšie techniky externalizácie zaťažujúcej situácie alebo emočne zaplavujúceho problému. V biblioterapii je známa možnosť bezpečnej externalizácie problému prostredníctvom jej premietnutia do hlavnej postavy práve čítaného, počúvaného, rozprávaného alebo písaného príbehu. Ich podstatou je popisovanie situácie alebo problému *z perspektívy 3. osoby jednotného čísla, ktoré je tak typické pre spravodajské žánre na zabezpečenie faktografickosti a objektivity poskytovaných informácií alebo pre literárne postavy rozprávačov v príbehoch*, ktorí sprevádzajú poslucháča alebo diváka dejom, či už ide o napísané, rozprávané alebo sfilmované literárne diela. Externalizácia umožňuje projektovať a vyslovovať svoje názory a pocity bezpečným spôsobom cez rozprávača alebo inú postavu z príbehu (Valešová Malecová, 2019, 2020).

Osoba popisuje svoju situáciu s odstupom. Z iného uhla pohľadu ako doposiaľ. Stáva sa z nej akoby nezainteresovaný reportér alebo pozorovateľ/rozprávač, ktorý podáva správu, čo sa udialo alebo deje. Popisovanie situácie alebo problému *z perspektívy 3. osoby jednotného čísla* je tiež vhodné použiť, keď je potrebné napomôcť vytvoreniu nového uhla pohľadu, pretože iné postupy či už čítanie, ďalej písanie v 1. osobe jednotného čísla – podrobnejšie pozrite v príspevku *Terapeutický denník v biblioterapii* (Kotrbová, Majzlanová, 2021) alebo písanie alebo čítanie textu vyjadreného v 2. osobe jednotného čísla – podrobnejšie pozrite v príspevku *Terapeutické listy v biblioterapii* (Kotrbová, 2022a) nestačia, alebo nenapomáhajú nachádzaniu východiska. Vtedy sa odporúča, ak ich klient ešte neovláda alebo si ich nie je vedomý, oboznámiť ho s tým, ako sa používajú jednotlivé spravodajské a analytické publicistické žánre (najmä správa a reportáž) a povzbudiť klienta, aby sa ich pokúsil použiť aj pri spracúvaní vlastnej osobnej skúsenosti.

Podobne ako čítanie príbehu o hrdinovi, ktorý rieši obdobný problém ako klient/čitateľ, rozprávanie o probléme alebo situácii alebo jej opis *z perspektívy 3. osoby jednotného čísla (pozícia nezainteresovaného pozorovateľa)* uľahčuje proces **externalizácie problému**, ktorý osobu oslobodzuje od doposiaľ zaužívaných stratégií a vzorcov správania, čím sa utvára priestor pre nachádzanie a uplatnenie nových modelov prežívania a správania.

Špecifická uplatnenia publicistických žánrov NA KONCI TERAPIE
– zdieľanie skúseností

Na základe utvoreného terapeutického vzťahu dôvery počas terapie jednotlivec prekračuje svoj intímny osobný priestor súkromného prežívania zdieľaním zážitkov s terapeutom, niekedy v terapeutickú skupinu, celkom prirodzene aj v rodine alebo inej prirodzenej komunite.

Antropologička Sandra Epstein, autorka environmentálneho seba-rozvojového vzdelávacieho programu *Araretama* ako aj publikácie k tejto téme *Kľúč k stracenej evolúci – jak spolutvářet život* (Floara Emotion, 2019) napríklad počas ňou vedených seminárov pre dospelých zdieľala skúsenosť s dlhoročnou tradíciou domorodcov Atlantského pralesa v Južnej Amerike. Podľa tisícročia starej zdieľanej tradície, ak sa niekto niečo dôležité nové v danej prírodnej komunite naučí, vystúpi na horu a oznámi to ostatným členom komunity nachádzajúcim sa v bližšom alebo vzdialenejšom okolí pomocou zvuku dohodnutého hudobného nástroja, ktorý sa rozlieha do ďaleka po okolí. Zdieľa sa tak informácia ako aj pozitívna emócia o radoch z naučeného a ostatní členovia komunity na túto informáciu reagujú spätnou odozvou. Vďaka tomu sa aj ďalší členovia komunity dokážu spoločne tešiť z úspechu jedného z jej členov.

Súčasná médiá sú modernizovanou formou takéhoto informačne zdieľaného verejného priestoru, ktorý môže byť v prospech vývoja jednotlivca ako aj celej spoločnosti. Že sa tomu aktuálne bohužiaľ deje možno inak, popisujeme na základe reprezentatívnej skúsenosti jednej z terapeutiek, popisujeme ďalej v tomto článku.

Vráťme sa však ešte k individuálnej starostlivosti a významu publicistických žánrov v rámci regulárnej individuálnej alebo skupinovej terapeutickú výchovy, *na konci* – dúfajme, veríme a prajeme – *úspešnej terapie*, môžu terapeuti a pedagógovia svojou prítomnosťou a sprevádzaním klienta poskytovať možnosť aj touto – mediálnou - cestou **posilniť upevňovanie čerstvo sformovaného nového uhla pohľadu, spôsobu prežívania alebo modelu správania a novo nadobudnutých kompetencií.**

Zapojením racionálnej a postojovej zložky osobnosti **v podobe zdieľania** vlastných úspechov, pokrokov a zistení klienta ako aj úspešných stratégií zvládania *nielen v podobe diskusie počas terapie napríklad na konci individuálnych alebo skupinových stretnutí*, ale aj v podobe ich spracovania do vhodnej formy určenej pre verejnosť na informovanie, inšpiráciu alebo povzbudenie k nasledovaniu pozitívneho príkladu, ktorý vyplynul z konkrétnej osobnej skúsenosti alebo príkladu dobrej praxe nadobudnutého počas terapie.

Ako sme už spomenuli vyššie pri popise základov publicistickej teórie a praxe, je možné si vybrať z viacerých možností – od písomnej formy čisto strohého faktického spracovania cez hovorené žánre (rozhlasové vysielanie, podcasty), ktoré zase viac pôsobia na emocionálnu a motivačnú zložku čitateľa alebo poslucháča, až po on-line prezentácie na internetových weboch

a krátke filmové reportáže pôsobiace na diváka a zahŕňajúce aj vizuálne spracovanie podávanej témy a skúsenosti.

Terapeut klientovi pomáha s citlivým výberom príslušného žánru, formulovaním a spracovaním informácie tak, aby zdieľanie informácií v danej podobe dávalo zmysel a napomáhalo uvedomovaniu si úspechu a ukotvovaniu novej životnej reality *v prvom rade najskôr klientovi*.

Posilňovanie schopnosti zdieľať a verejne reprodukovať informácie o vlastnom úspechu napomáha prehlbeniu uvedomenia, že sa to (rozumej zvládnutie problému/vývinovej výzvy, atď.) **skutočne podarilo, otvára možnosti k prežívaniu a prehlbovaniu pocitu radosti dieťaťa** alebo klienta z toho, že sa niečo nové zmysluplné naučil, v ukotvovaní a udržiavaní tohto poznania a novo vytvorených kompetencií s potenciálom povzbudzovania repetície novo sformovaného radostnejšieho a šťastnejšieho prežívania a správania aj v ďalšom nasledujúcom období života prípadne u nasledovníkov.

Takéto rozprávanie alebo písanie o niečom úspešne novo naučenom predstavuje **posilňovanie obohacujúcich obsahov ako akési ich „opakované zhmotnenie“**, čo by sa dalo prirovnáť k „**písaniu z prebytku**“, ako o nich píše autorka Rainwater (1993, s. 97), ale aj dobre známej odporúčanej téze opakovania naučeného v pedagogike - pre čo najlepšie zapamätanie ale aj o najlepšie uplatnenie naučeného v bežnom živote. Ide tiež o dôležité štruktúrované spracovanie nového, čo sa deje aktuálne „tu a teraz“ v novo zhmotnenej podobe.

Pri tvorbe príspevku určeného na zdieľanie osobnej skúsenosti klienta z novo naučeného vďaka terapii určenej mimo prostredia terapie je v komunikácii s klientom vhodné zdôrazňovať, že toto zdieľanie je dôležité najmä preto, že jeho úspešný osobný príklad zvládnutia môže inšpirovať a motivovať v nasledovaní niekoho ďalšieho, ktorý je možno v podobnej situácii a možno len na začiatku svojej cesty premeny. Tiež by malo poskytovať dôležitú nádej, že skutočne je možné sa to naučiť. Mali by byť vybrané také argumenty, fakty, zážitky alebo udalosti a mali by byť podávané tak, aby mohli byť užitočné, inšpirujúce, motivujúce, posilňujúce, **hodné napodobňovania alebo nasledovania** a napodobňovania úspešného pozitívneho príkladu aj pre niekoho ďalšieho. Ešte nespracované obsahy alebo zážitky majú priestor v terapii.

Terapeut môže byť počas procesu rozhodovania o zdieľaní nápomocný nielen v odporúčaní a sprostredkovaní *vhodnej cieľovej skupiny* čitateľov, poslucháčov alebo divákov (dnes už aj vrátane on-line vysielania) zdieľaného príspevku, ale s pomocou ostatných pedagogických zamestnancov v škole (alebo inými odborníkmi, pokiaľ ide o liečebnopedagogickú starostlivosť o dospelých), aj pri odporúčaní alebo vyhľadani *vhodného komunikačného média* tak, aby zdieľanie informácií prostredníctvom médií bolo obojstranne bezpečné a obohacujúce. Veľký význam môže mať napríklad zdieľanie príspevku v lokálnych (školský časopis, školský rozhlas, webová stránka školy a podobne), pretože zachytí príslušnú cieľovú skupinu, v ktorej je

najvyššia pravdepodobnosť, že sa vyskytujú osoby, ktoré potrebujú práve takú informáciu alebo pomoc a pre ktoré teda môže byť poskytnutá informácia životne dôležitá.

Odborník facilituje, sprevádza a prispôsobuje proces písania/publicistického spracovania vďaka terapii naučeného prostredníctvom vybraného publicistického žánru v príspevku určenom pre verejnosť a zároveň jeho tvorbu prispôsobuje špecifickým klientovým potrebám. Tvorivé spracovanie príspevku môže zahŕňať aj umelecké aktivity ako je výtvarné, tanečné alebo hudobné spracovanie zdieľaného zážitku, pričom možno použiť jednu alebo viacero aktivít. Klient by mal aj týmto obdobím prejsť **s podporou osoby, ktorej dôveruje**, najlepšie na základe a v rámci terapeutického vzťahu dôvery a srdečnosti, ktorý medzi klientom a terapeutom vznikol v predchádzajúcom období.

Terapeut v spolupráci s ostatnými kolegami/pedagógmi v škole vytvára situáciu priaznivú na verejné zdieľanie zážitku prostredníctvom médií, ale aj na zvládnutie prípadných odoziev verejnosti, ktoré možno prirodzene očakávať. Dynamické zmeny v spoločnosti prinášajú so sebou nápor na učiteľa i na žiaka a je preto potrebné byť pripravení aj na rôzne reakcie, ktoré môžu byť novou výzvou a zároveň zdrojom ďalšieho nového poznania a poznávania.

Súčinnosť pedagógov a ďalších členov školského podporného tímu a kvalitná mediálna výchova ako dôležitá prevencia

Aj pedagóg bez terapeutického vzdelania môže uvedené postupy a prvky podporujúce zdieľanie úspešne naučeného vo verejnom priestore zakomponovať do ním vedeného výchovno-vzdelávacieho procesu, ak má zámer podpory rozvoja príslušných vedomostí, zručností a postojov detí, žiakov alebo mladistvých. Je však dôležité si uvedomiť, že v oblasti riešenia aktuálne sa vyskytujúcich zaťažujúcich životných situácií a problémov detí a žiakov, pedagóg bez terapeutického vzdelania môže len účinne preventívne spolupôsobiť. Napríklad, aby sa problém konkrétneho dieťaťa ďalej zbytočne neprehlboval, alebo aby sa úspešne posilnili zručnosti a postoje dieťaťa nadobudnuté vďaka podpornej terapii poskytnutej odborným pracovníkom.

Môže to napríklad urobiť tak, že si situáciu alebo problém dieťaťa včas všimne a signalizuje ho kolegom s príslušným terapeutickým vzdelaním a v spolupráci s nimi a s ich podporou zakomponuje ich odporúčania do ním vedeného výchovno-vzdelávacieho procesu. Tiež výberom vhodných výchovno-vzdelávacích aktivít počas bežného vyučovania v škole môže vhodne nepriamo posilňovať úspech dosiahnutý v terapii.

Je preto dôležité, aby príslušných odborníkov s terapeutickým vzdelaním a ďalšie podporné osoby mal v prostredí školy alebo školského zariadenia k dispozícii - napríklad ako členov podporného tímu školy alebo ako odborníkov z externého prostredia vždy vtedy, keď ich potrebuje a aby mu mohli byť nápomocní, aby ich odporúčania a rady mohol v záujme svojich

žiakov vo svojej práci čo najlepšie uplatniť. Vodičková, Mitašíková, Slavíčková (2023) v tejto súvislosti uvádzajú, že v rámci inkluzívneho výchovno-vzdelávacieho procesu **u každého dieťaťa/žiaka** – nielen tých so zvýšenou potrebou podpory – sú kľúčové nasledujúce podporné faktory: identifikovanie vnútorných zdrojov samotného dieťaťa/žiaka, vnímavý prístup učiteľov, spoluprácu s rodičmi/zákonnými zástupcami a vytváranie celkovej inkluzívnej klímy na škole.

Na druhej strane sa tu však v súvislosti s prevenciou a podporou a rozvojom duševného zdravia mladej generácie čoraz viac do popredia dostáva aj otázka významu kvalitnej mediálnej výchovy a prípravy budúcich mediálnych pracovníkov, ktorí vplývajú hromadne na verejnosť od najútlejšieho veku.

Podľa skúseností z praxe liečebnej pedagogičky a psychoterapeutky PaedDr. Jany Špánikovej, PhD., ktoré zdieľala vďaka neštruktúrovanému interview z ňou realizovaných terapeutických pedagogických stretnutí a programov v poslednom období s klientami rôzneho veku (2023): „Informácie z médií sa stávajú čoraz dôležitým socializačným faktorom. Majú výrazný vplyv na správanie jedinca a spoločnosti, na utváranie životného štýlu a na kvalitu života vôbec, čo sa aktuálne čoraz výraznejšie manifestuje aj počas terapií po období fyzickej sociálnej izolácie (2 roky) u celej jednej generácie detí školského veku, ktorá nastala pre celospoločenské opatrenia na prevenciu ochorenia Covid-19.“

Ako dr. Špániková v spomínanom interview uvádza ďalej „aj toto sú zranenia, ktoré je aktuálne potrebné v rámci terapie ošetriť.“ Detom dnes nerobí problém obsluha počítača a využívanie digitálnych technológií. Primerane k veku a ich schopnostiam sú bystré a technicky zdatné a tieto ich technické schopnosti často preyšujú schopnosti ich blízkych dospelých v tejto oblasti. Popri školskej výuke, reflektovaní a zapájaní sa do rozhovorov doma, sú pre nich internet, sociálne siete aj knihy, v súčasnosti už viac elektronické, dôležitými zdrojmi informácií.

Uvádza, že táto realita vývoja spoločnosti deti sprevádza na ich osobnej ceste a vedie k včasnej virtuálnej dospelosti, či náhradnej socializácii. Na druhej strane to podľa nej nie je až taká výhoda, pretože mnohým získaným informáciám oni sami ešte nerozumejú a zvyčajne nedokážu posúdiť ani predvídať vplyv a dôsledky využívania médií. Naše deti sa priskoro stávajú súčasťou „veľkého“ mediálneho sveta a preto by sme ich mali prakticky od útleho detstva premyslene pripravovať na vstup do tohto teritória.

Informácie, ktoré sú médiami ponúkané, majú rôznorodý charakter, preferujú rôzne názory, hodnoty a ako uvádza ďalej, často v sebe ukrývajú manipulatívne zámery, ktorým deti ešte prirodzene nemôžu rozumieť. Správne vyhodnotenie týchto informácií z hľadiska zámeru ich vzniku (informovať, presvedčiť, manipulovať, zabávať) a z hľadiska ich vzťahu k realite (vecná správnosť, logická argumentačná skladba, hodnotová platnosť) vyžadujú značnú prípravu.

Kto však pripravuje naše deti v tomto smere?, kladie otázku dr. Špániková. Rodičia sa často spoliehajú na školu. Učitelia predpokladajú, že rodičia sa s deťmi o tejto problematike rozprávajú doma. Pred pedagogickými a inými pomáhajúcimi profesiami však na druhej strane stojí aktuálne výzva ako všetko toto dianie v spoločnosti a vo svete, ktoré život prináša, ako ho deťom vysvetliť, pomôcť vybrať z možností a ako voliť interpretácie udalostí z množstva možností, ktoré sú prostredníctvom médií ponúkané. Premeny našej spoločnosti v jej ekonomických, kultúrnych a ďalších rozmeroch života človeka sa premietajú do terapie rovnako, ako ovplyvňujú formy vzťahov v rodine, v školskej výchove a vzdelávaní.

K tomuto uvedme, že dnes už existuje množstvo kvalitných učebných pomôcok – pracovných listov, metodických materiálov a námetov pre učiteľov na 1. a 2. stupni základných škôl a na stredných školách, ktoré majú učitelia k dispozícii a pomocou ktorých môžu deti a mladistvých učiť postojom, vedomostiam a zručnostiam, orientácii a kritickému mysleniu vo vzťahu k médiám. Jednak ako ich spotrebiteľov, ale aj ako ich potenciálnych tvorcov.

Okrem východiskového Štátneho vzdelávacieho programu pre tému Mediálna výchova autorky Adamcovej (ŠPÚ, n. d.) dostupného na internetovej stránke Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR, spomeňme ešte publikáciu autorov Mičienka, M., Jiráček, J. a kol. *Základy mediální výchovy* (2007) alebo edičný rad *Mediálna výchova – praktické námety pre výuku na 1. a 2. stupni ZŠ* vydavateľstva Raabe z edície Dobrá škola (Strculová a kol., 2011, Kašová a kol., 2011), ktoré učiteľom pomáhajú pripraviť jednotlivé vzdelávacie jednotky tak, aby boli pre deti nielen poučné, ale aj zábavné.

Oproti voľakedajším možnostiam niekdajšej klasickej sadzby a typografii/ofsetovej tlače, je dnes okrem bežne dostupných informačno-komunikačných technológií dostupná aj počítačová sadzba a grafika (DTP), ktoré ponúkajú ešte širšie možnosti tvorivého spracovania v rámci realizovaného výchovno-vzdelávacieho procesu. Okrem tvorby novín, školských časopisov a rozhlasových vysielaní, môžu dnes pod vedením učiteľa možnosť oboznamovať sa a pracovať s on-line publicistickými formami a žánrami. A podobne - v porovnaní s pôvodnými možnosťami - možno deti učiť mediálnym zručnostiam nielen počas voľnočasových mimoškolských vzdelávacích aktivít, ale aj prierezovo v rámci bežného vyučovania. O to dôležitejšie dnes je ich učiť citlivo vyberať, čo sa môže a má vo verejnom masmediálnom priestore komunikovať, akým spôsobom, a čo radšej nie.

Vzhľadom na vyššie uvedené údaje o zdravotnom uvedomení a kondícii našich detí a popísané presahy manifestujúce sa počas vedených terapií, možno nastal čas - v záujme prevencie a podpory duševného zdravia ďalších generácií - posilniť postavenie predmetu mediálna výchova ako jedného z povinne voliteľných predmetov na školách v najbližšom období, s dôrazom na vysvetľovanie, orientáciu, kritický výber zo širokého portfólia možností ako aj etiku predkladaných informácií.

Záver

Medzi deťmi, ktoré sa vyskytujú v škole alebo v školskom zariadení sa bežne vyskytujú aj deti, ktoré sa ocitli v sťaženej životnej situácii (Horňáková, 2019), či už zo zdravotných alebo sociálnych dôvodov. Zdravotne alebo sociálne ohrozené, choré, postihnuté alebo inak zdravotne alebo sociálne znevýhodnené deti (Majzlanová, 2022); deti tzv. špeciálnymi výchovnými potrebami,¹ alebo jednoducho len deti (ale to, čo píšeme v tomto článku vo všeobecnosti platí aj pre dospelých) stojaci pred aktuálnou výzvou zvládnuť vo svojom živote inak celkom bežnú a prirodzenú vývinovú úlohu, na ktorú im aktuálne z nejakého dôvodu vlastné sily nestačia, a tak potrebujú pomoc zvonka. Potrebujú pomôcť **sa naučiť**, ako takéto vlastné vývinové úlohy čo najlepšie zvládnuť.

Úlohou liečebného pedagóga počas biblioterapie je byť bezpečnou osobou pre zdieľanie obsahu - zážitkov, pocitov, problémov, vŕhadov a iných skúseností, ktoré sa vynárajú pri čítaní alebo rozprávaní príbehov. Byť príkladom vzťahu bezpodmienečného prijatia posilňujúceho to, čo je v osobe dobré, všimajúceho si a osvetľujúceho pozitívne vlastnosti a schopnosti daného človeka. Sprievodcom v prehľbovaní sebarozvoja a sebazoznania dieťaťa, dospievajúceho alebo dospelého. Katalyzátorom/podpornou osobou pri dodatočnom spracovaní obsahov, ktoré zostali nespracované alebo nepovšimnuté. Podporovateľom pozitívneho prerámcovania, sprievodcom terapeutickej zmeny a formulácie nového uhlu pohľadu a perspektívy, sprostredkovateľom nádeje. Rovnako ako aj ako aj ukotvenia novo nadobudnutých poznatkov, skúseností a integrácie kompetencií ďalej do praktického života.

Mitašíková a Farbár (2022) uvádzajú, že bezpodmienečné prijímanie klienta je nosnou terapeutickou stratégiou liečebného pedagóga. Každý človek si zaslúži úctu a rešpekt k spôsobu, ako žije svoj život a čo potrebuje. Klient je zároveň súčasťou širšieho celku, istého systému vzťahov. Ide o užšie a širšie sociálne prostredie, ktoré musí terapeut brať na zreteľ. Úlohou je teda v rámci terapie pracovať nielen so samotným klientom, ale aj s jeho prostredím (rodinou, vzdelávacími inštitúciami, inými podpornými inštitúciami a pod.). Sústreďovať sa na rozvoj plného potenciálu dieťaťa alebo klienta a na hľadanie možností jeho podpory v okolitom prostredí.

Majúc na pamäti všetky vyššie uvedené skutočnosti, **môže liečebný pedagóg v rámci biblioterapie efektívne uplatňovať aj publicistické žánre ako prvok posilňujúci terapeutických proces a výsledky.** Napríklad v už spomínanej podobe posilňovania zdieľania úspechov z naučeného, navracujúcich

¹ Pozn. aut.: V tomto článku používané vo všeobecnom význame zaužívanej terminológie, bez ohľadu na to, či dieťa alebo osoba má alebo nemá status osoby so špeciálnymi výchovnými/vývinovými potrebami oficiálne úradne potvrdený alebo priznaný.

späť radosť a životný optimizmus zo zvládnutých vývinových výziev ako aj ďalších obohacujúcich a potenciálne obohacujúcich a povznášajúcich obsahov objavených vďaka terapii prekračujú rámec terapie jeho presahom do zdieľania vo verejnom priestore.

Naučiť sa podporovať uvedomenie, zdieľanie a „rozmnožovanie“ dobrého, úprimnej radosti z objaveného riešenia a cielené utváranie priestoru pre to, aby sa úspech, radosť a šťastie rozmnožovali, sa ukazuje ako potenciálne užitočné a ozdravné nielen pre jednotlivca alebo skupinu v terapii ako aj v bežnom pedagogickom pôsobení, ale prostredníctvom médií a ich tvorcov potenciálne aj v širšej komunite.

Úlohou liečebného pedagóga, **ktorý je súčasťou podporného tímu školy alebo externe pôsobí samostatne**, je tiež poskytovanie potrebnej podpory pre vznik takejto terapeutickej zmeny, informácií vrátane potrebného vzdelávania, rád, odporúčaní a sprevádzania počas implementácie takejto terapeutickej zmeny do praxe, prípadne v spolupráci s ďalšími odbornými zamestnancami školy, nielen konkrétnym deťom, žiakom a študentom školy a ich rodičom, ale aj **pedagógom** tejto školy. Učitelia a ďalší pedagogickí a nepedagogickí odborní pracovníci školy môžu v tomto jeho poslaní účinne spolupôsobiť napríklad prostredníctvom vhodne vedenej mediálnej výchovy a ďalších aktivít napomáhajúcim deťom v lepšej orientácii v súčasnom svete a predkladaných informáciách.

Bibliografia

- Adamcová, Ivana a kol. (n. d.) *Štátny vzdelávací program Mediálna výchova, prierezová téma, Príloha ISCED 2*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, n. d., 24 s. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/medialna_isced2.pdf [cit. 2023-03-31].
- Bettelheim, Bruno. (1975). *Za tajemstvím pohádek*. (Preložila Lucie Lucká 2000, 2017). 2. upravené vyd. Praha: Portál, 2017. 392 s. ISBN 978-80-262-1172-3.
- Depression in adults: threatment and management*. NICE guideline from June 29, 2022. [online] London: National Institute for Health and Care Excellence, 113 p. ISBN 978-1-4731-4622-8. Dostupné na: <https://www.nice.org.uk/guidance/ng222> [cit. 2023-03-31].
- Franz, Anna-Marie. (1986). *Psychologický výklad pohádek*. (Preložili Kristina a Jan Černí 1998, 2011). 4. vyd. Praha: Portál, 2015. 184 s. ISBN 978-80-262-0863-1.
- Epstein, Sandra. (2006). *Ztracený klíč k evoluci jak spoluutvářet život*. (Preložila Lenka Siwková 2019). 1. vyd. Praha: Floara Emotion, 2019. 358 s. ISBN 978-80-905774-2-8.

- Epstein, Sandra. (2021). *Tradicie domorodých obyvatel'ov Atlantského pralesa*. In *Semináre Coaching Dance. Séria ekologicky zameraných sebarozvojových seminárov*. Bratislava: DIF, spol. s r. o. (Nepublikované poznámky zo seminárov, archív autorky článku).
- Hartl, Pavel. (1981). *Mají knihy léčebný účinek?* In *Děti a my: časopis pro rodiče, učitele a pracovníky pomáhajících profesí*. Praha: Avicenum, ročník 11, č. 3, s. 24-25. ISSN 0323-1879.
- Hornáková, Marta. (2019). *Liečebnopedagogická diagnostika*. 2. dopln. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Katedra liečebnej pedagogiky Pedagogickej fakulty. 2019. 132 s. ISBN 978-80-223-4846-1.
- Kafka, Jozef. (1994). *K základným otázkam vzťahu umeleckej (krásnej) literatúry a psychoterapie*. In *Psychiatria I.*, č. 2, s. 117-118.
- Kašová, Jitka a kol. (2011). *Mediální výchova. Tvořivé náměty pro výuku průřezových témat na 2. stupni ZŠ*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, spol. s r. o. 98 s. ISBN 978-80-87553-19-0.
- Kesselová, Jana. (n. d.) *Publicistický štýl. Powerpointová prezentácia*. [online] Prešov: Prešovská univerzita, Katedra slovenského jazyka Inštitútu slovakistiky, všeobecnej jazykovedy a masmediálnych štúdií. 24 s. Dostupné na: http://kesselova.unipo.sk/down/20-21Z/stylistika/09_publicisticky_styl.pdf [cit. 2022-08-28].
- Kotrbová, Kvetoslava - Majzlanová, Katarína. (2021). *Terapeutický denník v biblioterapii*. In *Problems of Education in the Fourth Industrial Revolution Era. Collection of Scientific Articles*. European Scientific e-Journal, 02-2021 (008). Ostrava-Hlučín-Bobrovníky: Tuculart Edition, s. 28-51. ISBN 978-80-908088-1-2. Dostupné na: <http://tuculart.eu/ftpgetfile.php?id=174> [cit. 2023-03-31].
- Kotrbová, Kvetoslava. (2022a). *Terapeutické listy v biblioterapii*. In *Problems of Education and Teaching in Era of Digital Society. Collection of Scientific Articles*. European Scientific e-Journal, 1-16. Ostrava: Tuculart Edition, s. 68-82. ISBN 978-80-908353-7-5. Dostupné na: <http://tuculart.eu/ftpgetfile.php?id=276> [cit. 2023-03-31].
- Kotrbová, Kvetoslava. (2022b). *Svojpomocné knihy v biblioterapii*. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, ročník 21, č. 5. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, s. 95-110. ISSN 1336-2232. Dostupné na: <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.5.95-110> [cit. 2023-03-31].
- Kratochvíl, Stanislav. (2007). *Základy psychoterapie*. 5. aktualizované vyd. Praha: Portál. 384 s. ISBN 978-80-7367-122-0.
- Křivinková, Julie. (1967). *Komu biblioterapie?* In *Čtenář*, ročník 19, č. 12, s. 396-398.
- Křivohlavý, Jaro. (1987). *Biblioterapie*. In *Československá psychologie: časopis pro teorii a praxi*, ročník 31, č. 5, s. 471-477.

- Levine, Peter A. - Fredericková, A. (1997). *Prebúdzanie tigra. Liečenie traumy.* (Preložili Boris Sopko a Slávka Menkynová, 2001) 1. vyd. Humenné: Občianske združenie Pro Familia, 2002. 238 s. ISBN 978-80-967964-3-7.
- Madarasová Gecková, Andrea a kol. (2019). *Sociálne determinanty zdravia školákov. HBSC Slovensko 2017/2018. Národná správa o zdraví a so zdravím súvisiacom správaní 11, 13 a 15-ročných školákov na základe prieskumu uskutočneného v rokoch 2017/2018 v rámci medzinárodného projektu „Health Behaviour in School-aged Children“ HBSC.* [online] Bratislava: Úrad verejného zdravotníctva Slovenskej republiky. 403 s. ISBN 978-80-7159-242-6 (pdf). Dostupné na: https://hbcslovakia.files.wordpress.com/2019/06/nar-sprava-zdravie-11_lq.pdf [cit. 2023-03-31]
- Majzlanová, Katarína. (2017). *Základy biblioterapie pre knihovníkov.* 1. vyd. Banská Bystrica: Banskobystrický samosprávny kraj, Krajská knižnica Ludovíta Štúra, 2017. 57 s. ISBN 978-80-85136-58-6.
- Mičienka, Marek - Jiráček, Jan a kol. (2007) *Základy mediální výchovy.* 1. vyd. Praha: Portál. 295 s. ISBN 8073673154.
- Mitašíková, Petra - Farbar, Peter. (2022). *Strategies of the therapeutic educator in promoting inclusion in early stimulation.* In *Journal of Exceptional People.* Roč. 11, č. 21 (2022), s. 89-107. Dostupné na: <http://jep.upol.cz/All-Online-Issues.php>
- Pennebaker, James W. (2013). *Writing to Heal. A Guided Journal for Recovering from Trauma & Emotional Upheaval.* Wheat Ridge: Center for Journal Therapy, Inc., 2013. 172 s. ISBN 978-0-578-12942-6.
- Peseschian, Nossrat. (1997). *Příběhy jako klíč k dětské duši.* (Preložila Eva Bosáková, 1998). 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 152 s. ISBN 80-7178-275-0.
- Psychická prvá pomoc, krízová intervencia a manažment stresu po zaťažujúcich situáciách. Kniha textov. Modul 3 – Krízová intervencia.* (2008). Pilotný projekt zavádzania psychickej prvej pomoci a psychotraumatologickej starostlivosti v záchranej zdravotnej službe ITMS kód 131200110464. Bratislava: Ministerstvo zdravotníctva Slovenskej republiky; Operačné stredisko záchranej zdravotnej služby Slovenskej republiky; Institut für Psychologie, Arbeitsgruppe Notfallpsychologie Universität Innsbruck; Österreichische Roters Kreuz; Transfér Slovensko, spol. s r. o., Centrum vzdelávania manažérov, 2008. (archív autorky článku).
- Rada vlády pre duševné zdravie Slovenskej republiky. Aktuality.* (2022). [online] Bratislava: Ministerstvo zdravotníctva Slovenskej republiky, 2022. Dostupné na: <https://www.health.gov.sk/?rvdz> [cit. 2023-03-31].
- Rainwater, Janette. (1979). *Vezměte život do vlastních rukou.* (Preložila Alena Hnídková 1993) 1. vyd. Praha: Grada, 1993. 232 s. ISBN 80-7169-026-0.

- Rothschild, Babette. (2000). *Pamäť tela. Psychofyzológia a liečenie trauma*. (Preložil Boris Sopko 2007) 1. vyd. Humenné: Pro Familia, 2007. 218 s. ISBN 978-80-967964-5-8.
- Strculová, Vladimíra a kol. (2011). *Mediální výchova. Praktické náměty pro výuku na I. stupni ZŠ*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, spol. s. r. o. 92 s. ISBN 978-80-86307-74-9.
- Svoboda, Pavel. (2013). *Biblioterapie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 110 s. ISBN 978-80-244-3684-5.
- Špániková, Jana. (2023). *Poznámky z neštruktúrovaného interview s PaedDr. Janou Špánikovou, PhD. realizovaného 12. mája 2023 v nešťátnom zdravotníckom zariadení – ambulancia liečebnej pedagogiky a psychoterapie Tera Viva Bratislava*. (archív autorky).
- Valešová Malecová, Barbara. (2019). *Vývinová biblioterapia ako prostriedok prípravy na vývinové úlohy predškolského veku detí*. In HUDECOVÁ, A., KOVÁČOVÁ, B. *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2019*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2019, s. 63-72. ISBN 978-80-561-0701-0.
- Valešová Malecová, Barbara. (2020). *Biblioterapia a dramaterapia ako prostriedky podpory inkluzívneho procesu v prostredí školy*. In PELCOVÁ, N., KVĚTOŇOVÁ, L. *Existence a koexistence ve filosofické, speciálněpedagogické a psychologické reflexi. Inkluzivní škola*. Praha: Univerzita Karlova, 2020, s. 405-424. ISBN 978-80-7603-154-8.
- Vodičková, Barbora - Mitašíková, Petra - Slavičková, Mária. (2023). Supportive Factors in Inclusive Mathematics Education: Mathematics Teachers' Perspective. In *Education Sciences*. Roč. 13, č. 5 (2023), s. [1-25], art. no. 465 [online]. Dostupné na: <https://doi.org/10.3390/educsci13050465>
- Weiss, Simona. (2016). *Nástroje na inšpiratívny prístup k deťom a pokročilé terapeutické nástroje*. In *Séria 4 vikendových workshopov akreditovaných Ministerstvom školstva Slovenskej republiky*. Bratislava: Jounay. (Nepublikované poznámky z workshopov, archív autorky článku).

Príspevok vznikol ako súčasť projektu „Prototyp on-line učebnej pomôcky pre biblioterapiu” číslo 2022-1-SK01-KA210-VET-000082483 spolufinancovaného z programu Európskej únie Erasmus+, Kľúčová akcia 2 – Spolupráca medzi organizáciami a inštitúciami, KA210 – Malé partnerstvá pre spoluprácu v oblasti vzdelávania a prípravy. Reprezentuje názor autorov a Európska komisia nezodpovedá za akékoľvek použitie informácií v ňom obsiahnutých.

PhDr. Kvetoslava Kotrbová, PhD., MPH

Katedra liečebnej pedagogiky

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava

kotrbova@fedu.uniba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.136-143>

Teoretické východiská neverbálnej komunikácie obrazov vo vnímaní akčnej tvorby v umení

Theoretical Origin of Nonverbal Communication of Images in the Perception of Action Creation in Art

Paula Maliňáková

Abstract

The paper discusses the theoretical basis of non-verbal communication of images in the perception of action creation in art. Knowing the non-verbal communication of images requires a specific educational and experience complex, influenced by individual determinants. We offer them in the following post, where we determine the elements of visual language, content-creating, and form-creating components of visual images. It is possible to decode non-verbal communication through graphical images if we know the composition of works of art.

Keywords: Theoretical starting points. Educational complex. Experience complex. Visual images. Communication.

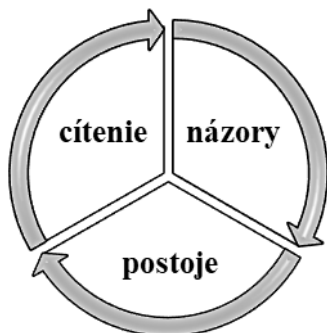
Úvod

Vizuálne výtvarné diela sú výsledkom určitej činnosti človeka, ktorá väčšinou vždy niečo vyjadruje. Jednotlivec v ňom odráža istý obraz sveta prostredníctvom svojich zmyslových estetických predstáv o danej problematike, jave, či deji. Bez človeka by umelecký obraz nemohlo existovať, lebo on je jeho tvorcom. Je odrazom ľudskej psychiky, má znaky skutočnosti, no samotné prevedenie môže mať subjektívnu povahu.

Teoretické východiská nám pomáhajú nahliadnuť do problematiky neverbálnej komunikácie prostredníctvom vizuálnych obrazov. „Dielo veľkého umelca sa vyznačuje nadčasovosťou a univerzálnosťou, pretože chce vyjadriť niečo výnimočné a pretože pre takého umelca maľovanie nie je samo o sebe cieľom, ale prostriedkom na dosiahnutie podstaty ľudskej pravdy“ (Cumming, 2008, s. 6). Phillips (2013) uvádza, že každý obraz maliara u nás vyvoláva istý estetický zážitok, či už kladný alebo záporný. S tým súvisí hodnotenie človeka, ktoré sa môže viac pridržať reálneho sveta a jeho prejavov, ako svetu, ktorý sa zrodil v maliarovom vnútri. Teda každý z nás má

svoje vlastné kritéria hodnotenia. Tu nastáva práve už spomenutý problém, že moderné maliarstvo sa viac opiera o podvedomie maliarov.

Schéma 1: Subjektívne vnímanie

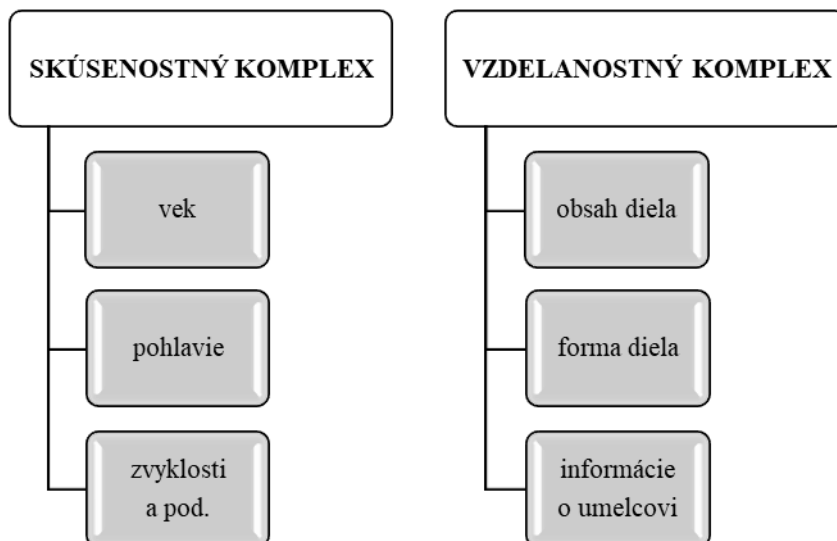


Zdroj: *vlastné spracovanie*

Umelecké obrazy spomenutých maliarov sú odrazom ich subjektívneho vnímania. Tie môžu predstavovať pre ľudí nezaujímajúcich sa o takýto druh umenia len akési geometrické tvary, čiary, mazanice, škvrny a pod. Nevedia pochopiť príznačnú redukciu tvarov, štylizáciu, či jednoduchšiu farebnosť ako aj iné prejavy tohto maliarstva. Podľa Platznerovej (2021) môže mať teda maľba aj nezobrazovacia formu vyjadrenú v podobe symbolov alebo znakov. Na vytvorenie diela je potrebný nejaký problém, problémová situácia, ktorá je motívom na vyvolanie tvorivej aktivity umelca alebo tvorcu vizuálneho obrazu (El Bournová, ed. 2017). Samozrejme je odrazom aj samotného prežívania a často života tvorca toho vizuálneho produktu. „Umelecké zobrazenie teda nie je iba zmyslovým nazeraním skutočnosti, ale ľudsky zduchovneným videním, teda významovým videním – sémantizáciou skutočnosti. Skutočnosť vo výtvarnom diele nie je prítomná iba zo svojho hľadiska, ale z hľadiska človeka. Práve v tomto ľudskom videní nadobúda skutočnosť vo výtvarnom diele obrazný charakter – charakter ľudsky pochopenej skutočnosti“ (Šimunek, 1976, s. 142).

Vnímanie umeleckého diela ovplyvňujú aj ďalšie dva determinanty, a to divákova skúsenosť a vzdelanosť (bližšie Schéma 2). Môžeme s presnosťou tvrdiť, že každý jednotlivec je individualitou, má iné skúsenosti a je na inej úrovni rozvinutosti psychických procesov. Už Mráz (2020) uvádza, že predstavivosť každého človeka je odlišná, tak ako aj citový život, myslenie, životné osudy a iné. Vzdelanostný komplex tvorí to, čo o danom umeleckom obraze vieme a pod., ale taktiež sa pridáva faktov skutočností.

Schéma 2: Vnímanie umeleckého diela



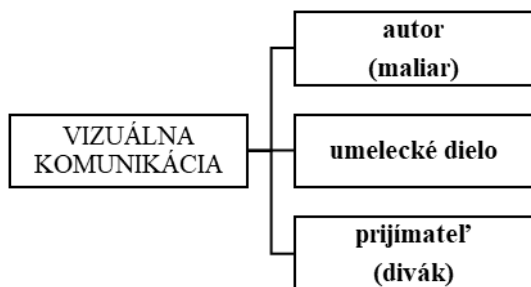
Zdroj: vlastné spracovanie

Neverbálna komunikácia vizuálnych obrazov

Weltonová (1995) uvádza, že pri vnímaní umeleckého diela môže nastať problém v pochopení vizuálneho jazyka maliara. Preto ak chceme pochopiť a rozumieť, čo je na obraze vyobrazené, jeho myšlienku, ktorú do neho maliar vkladá, musíme sa zoznámiť aj so samotným autorom. Určite nám to pomôže objasniť prípadné nezrovnalosti, ale aj pochopiť umelcov zámer. Domnievame sa, že: Subjektívny vzťah umelca k objektívnej realite je príznačný pre každé umelecké dielo a prejavuje sa v jeho celej identite (El Bournová, ed. 2017). Podľa Weltonovej (1995) je *pri pohľade na obraz vedie divák s dielom tichý dialóg. K zážitku z diela prispieva jeho predstavivosť, vkus i vlastné očakávanie. Čím dlhšie a dôkladnejšie sa na obraz pozerá, tým viac mu dielo prezrádza* (ibidem, s. 6). Estetické vnímanie človeka je celkovou súčasťou jeho spoločenského bytia, vďaka ktorému sa sformovalo jeho vedomie. Šimuněk (1976, s. 16) uvádza, že estetické hodnotenie umeleckého diela je podriadené vždy divákovými skúsenosťami, predstavami alebo ideálmi o kráse. Podľa Phillipsa (2013) divák pri pohľade na obraz, vníma obraz ako celok, ktorý na neho vždy nejako pôsobí. Aj vnímanie pozorovateľov však v sebe nesie určité odlišnosti. Preto je pochopiteľné, že vnímanie toho istého obrazu vyvolá u rôznych ľudí rozličné pocity. Z čoho je jasné, že umelecké diela ináč vnímajú odborníci zbehlí v tejto oblasti alebo ľudia, ktorých táto téma zaujíma viac ako laikov.

Pri vizuálnej komunikácii sú podľa Kentovej (1996, s. 34) najdôležitejšie tri činitele, ktoré uvádzame v nasledovnej schéme.

Schéma 3: Determinanty vizuálnej komunikácie



Zdroj: vlastné spracovanie

Uvedené činitele sa navzájom ovplyvňujú a pôsobia na seba. Maliar vkladá do svojho diela skoro vždy nejaký odkaz, ktorým chce zaujať nejakého prijímateľa, niečo mu odovzdať. Obzvlášť pri modernom maliarskom umení je niekedy veľmi ťažké spoznať pravý myslený význam diela, ktorý chce umelec svetu ukázať. Tým pádom je tu pre diváka otvorená možnosť fantazijného sa vyžitia. Hľadá jeho myšlienku resp. sa teda stáva spoluautorom, čo môže byť jeden zo zámerov maliara vziať diváka do akejkoľvek tvorivej predstavivosti.

Sémantika vnímania

Obsahová stránka umeleckého diela nám vždy niečo hovorí, na niečo nás upozorňuje, snaží sa nás nejakým spôsobom zaujať a pod. Umelecké diela majú rozličnú voľbu obsahu, ktorá závisí od samotného maliarovho zámeru. Jednou z hlavných zložiek obsahovej stránky obrazu je námietka: *Tematický okruh umenia je veľmi široký. Zhruba sa však delí na tzv. vonkajší (krajina, zátišie, spoločnosť atď.) a vnútorný (city, emócie, láska a pod.)* (Šimuněk, 1976, s. 92). Námietka nemusí byť viazaná len na skutočnosť a mať dejové prvky. V knihe od Zygmunta (1964, s. 12) sa pojednáva o tom, že obdobie moderného maliarstva prvej polovice 20. storočia sa nesie v znamení širokého spektra námietok. Obsahová stránka umeleckého diela je doslova spätá s formotvornými zložkami, o ktorých sa zmienime neskôr. Nemožno však hovoriť o obsahu umeleckého diela bez jeho formy, pretože sa navzájom dopĺňajú a súvisia spolu. Weltonová (1995, s. 30) tvrdí, že akýkoľvek farebný zásah do obrazu, môže zmeniť obsah umeleckého diela. Pri zmene formy sa teda priamo mení aj obsah obrazu a pod. Ich existencia je teda vzájomná, neoddeliteľná.

Jednou z definícií o umení tvrdí, že *umenie podáva mnohostranný odraz sveta, estetickou formou vypovedá predstavy, objavy a posolstvá* (Fila,

1991, s. 88). Výber námetu obrazu je na samotnom maliarovi, ale: Maliar sa však musí bližšie oboznámiť s problémom a s jeho ideovým obsahom i spoločenskými súvislosťami. Potom na základe svojich predchádzajúcich skúseností, či poznatkov a obrazotvornosti si zvolí tému. Tá by mala navodzovať aj výber určitých prvkov a vzťahov k objektívnej skutočnosti (El Bournová, ed. 2017). Pri realistickom zobrazení sa umelec viac opiera na opis zobrazovaného predmetu, človeka, krajiny a iné. Idea, myšlienka, vystihnutie danej atmosféry, deja a mnoho iných zložiek tvoria obsah umeleckého diela, ktorý jednoznačne závisí od maliara.

Formalita vyjadrovacieho jazyka

Podľa Roeselovej (1996, s. 15) sú formotvornými zložkami umeleckého diela jednotlivé vyjadrovacie prostriedky, ktoré maliar vo svojej umeleckej činnosti používa. Asi najviac nás upúta umelcov rukopis, ktorým dopĺňa svoj zámer resp. obsahovú časť obrazu.

Tabuľka 1: Základné výrazové prostriedky

| Základné výrazové prostriedky výtvarného umenia | |
|--|---|
| Bod | základný geometrický útvar, ktorý je východiskom pre pochopenie úsečky, priamky, roviny |
| Línia | čiara nakreslená alebo jestvujúca v predstave, pravidelná alebo nepravidelná, rovná či zvlnená, narysovaná pravítkom alebo voľnou rukou |
| Plocha | chápeme ju ako povrch predmetov |
| Tvar | vnímame vždy ako súčasť pozadia |
| Svetlo a tieň | je základnou podmienkou vnímania |
| Farba | je základnou podmienkou farebného videnia |
| Priestor | je trojrozmerné prostredie, vonkajší a vnútorný priestor |
| Perspektíva | je spôsob zobrazenia trojrozmerných objektov na ploche |

Zdroj: vlastné spracovanie

Maliarsky štýl môže byť ovplyvnený dobou, v ktorej umelec žije, konkrétne v našom prípade tu zohrali určite svoju rolu obe svetové vojny. S individuálnym maliarskym prejavom sa stretávame napríklad u Pablo Picasso, myslíme tým jeho kubistický prejav. Tvary a plochy na Picassových obrazoch sú realizované farebnou bohatosťou, čím ako keby vznikol nový vyjadrovací jazyk maliarstva. (Martin, 2004, s. 56). „Forma je vlastne spôsobom existencie obsahu. Nedá sa od obsahu oddeliť. To, čo existuje, nemožno oddeliť od toho, ako to existuje“ (Šimuněk, 1976, s. 87). Súhrne povedané, forma zahŕňa všetky vyjadrovacie prostriedky maliara, ktoré pri maľovaní nemožno vylúčiť.

Tabuľka 2: Ďalšie výrazové prostriedky

| Ďalšie výrazové prostriedky | |
|------------------------------------|---|
| Rytmus | patrí medzi prostriedky výstavby a kompozície |
| Symetria a asymetria | sa chápe ako súmernosť, súmerné členenie prvkov podľa osi alebo roviny súmernosti |
| Rovnováha a nerovnováha | ide o vyváženosť prvkov, je to pocit, ktorý vzniká aj pri uspokojení biologických a duchovných potrieb človeka |
| Pohyb | v modernom výtvarnom umení sa však neuvažuje iba so zobrazením pohybu či vyvolaním pocitu a ilúzie pohybu, ale aj skutočným pohybom |
| Proporcía | znamená vo výtvarnej tvorbe pomer veľkosti, vzájomný vzťah rozmerov |
| Kontrast | je protiklad |
| Konštrukcia | sú všetky technické procesy, ktorými sa tvorí objekt zložený z jednotlivých súčasti |
| Kompozícia | je umiestnenie objektov na ploche |
| Abstrahovanie a štylizácia | vynechávanie nepodstatných znakov predmetov a javov v procese poznávania na vytvorenie všeobecného pojmu |

Zdroj: vlastné spracovanie

Odraz identity akčnej tvorby v umení

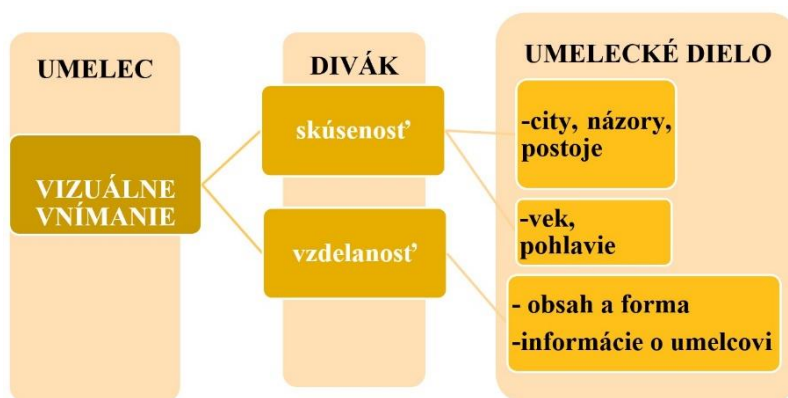
Podľa Štofka (2007) je akčná tvorba štýlom abstraktno-expresívnej maľby, ktorá je vytváraná metódami akcie, náhody a psychického automatizmu na povrchu diela svojou gestickou štruktúrou. Cumming (2008) tvrdí, že pri pohľade na abstraktný obraz nás upúta jeho farebnosť, ktorá vystupuje do popredia aj vďaka svojmu doslova navrstvovaniu farby. Tú maliar nanášal na plátno rôznymi spôsobmi liatím, kvapkaním, odtláčaním, rozlievaním alebo svojou vychýrenou technikou drippingu. Dripping je špecifická metóda, ktorá kvapkaním a liatím farby vytvára istú štruktúru na povrchu plátna. Tieto užitočné informácie nám pomôžu lepšie pochopiť tvorbu tohto takýchto umelcov. Vnímanie umeleckých diel je preto veľmi sporným faktom a najmä pokiaľ ide o problematiku moderného umenia, ale práve to by mohlo byť hlavným ťažiskom poznania tieto problematiky s využitím art action (Kováčová & Hudecová, 2023). Podľa Platznerovej (2021) moderné smery sú pre široké publikum menej známe alebo vôbec neznáme ako smery, ktoré dali svetu maliarov „par excellence“. Už tu môžeme vidieť problém pri vnímaní takýchto diel, keďže k nim publikum nemusí mať vytvorený vzťah v dôsledku menšej popularity a kratšieho trvania, nemožno im ho však nanútiť. Ďalším kritériom však môže byť aj ich odklon od realistického zobrazovania skutočnosti, ktorým boli veľké smery ako renesancia, či barok a pod. podriadené. Platznerová (2021) uvádza, že v modernom umení si maliari

vytvorili vlastné pravidlá, položili nové základy i postupy maľby, zmenili farebnosť, ktorá nepodliehala skutočnosti. Netreba vynechať ani to, že obdobie, v ktorom maliari tvorili je zasiahnuté svetovými vojnami, na ktorých sa niektorí maliari aj osobne zúčastnili, čo zanechalo na nich aj isté stopy, ktoré potom prenášali do svojej tvorby. V súčasnosti preto nastáva problém s vnímaním takýchto diel, keďže ide o výrazný odklon od „klasického“ realistického vyobrazenia a maliari tohto moderného umenia viac maľujú pocitovo. Využívajú rôzne geometrické tvary, rozkladanie jednotlivých predmetov, osôb na časti, niektorí viac deformujú alebo štylizujú, redukovú svoju farebnú paletu, popierajú tradičné miešanie farieb, maľujú priamo z tuby, teda používajú čisté farby, svoje plátna tvoria inými maliarskymi postupmi a pod. Práve tieto novátorské špecifické znaky nemusia vyhovovať divákovi a považuje ich za devalváciu maliarskeho umenia. Sme však presvedčení o tom, že vizuálne obrazy sú jedinečnou a neopakovateľnou výpoveďou umelca po všetkých stránkach jeho osobnosti (El Bournová, ed. 2017).

Záver

Pre zhrnutie oblasti bádania ponúkame prehľad najdôležitejších aspektov v nasledujúcom schematicom spracovaní. Ide o prepojenie troch atribútov, umelca, diváka a umeleckého diela, ktorých vzájomná ovplyvniteľnosť je nespochybniteľná.

Schéma 4: Neverbálna komunikácia vizuálnych obrazov



Zdroj: vlastné spracovanie

Bibliografia

- Cumming, R. (2008). *Veľkí umelci*. Bratislava: Ikar, 2008. 112 s.
ISBN 978-80-551-1768-3.
- El Bournová, M. (Ed.). (2017). *Techniky maľby*. Praha: UNIVERSUM, 2017.
304 s. ISBN 978-80-242-5747-1.
- Fila, R. (1991). *Načo nám je umenie*. Bratislava: Mladé letá, 1991. 149 s.
ISBN 80-06-00296-7.
- Kentová, S. (1996). *Kompozícia*. Bratislava: PERFEKT, 1996. 64 s.
ISBN 80-8046-044-2.
- Kováčová, B. & Hudecová, A. (2023). Akčné umenie ako stratégia podpory seniora so zdravotným znevýhodnením. In: *Disputationes Scientifcae Universitatis Catholicae in Ružomberok*. 2023, Roč. 23, č. 1, s. 101-110.
<https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.1.101-110>
- Martin, T. (2004). *Surrealisti*. Bratislava: SLOVART, 2004. 256 s.
ISBN 80-7145-877-5.
- Mráz, B. (2020). *Dějiny výtvarné kultúry 3*. Praha: IDEA SERVIS, 2020. 197 s.
ISBN 978-80-85970-98-2.
- Phillips, S. (2013). Izmy – ako rozumieť modernému a súčasnému umeniu.
Bratislava: SLOVART, 2013. 157 s. ISBN 978-80-556-0859-4.
- Platznerová, K. (2021). *Maturita z umenia a kultúry a dejín umenia*. 2. vydanie.
Bratislava: IKAR, 2021. 143 s. ISBN 978-80-551-7670-3.
- Roeselová, V. (1996). *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH, 1996.
241 s. ISBN 80-902267-5-3.
- Šimunek, E. (1976). *Estetika a všeobecná teória umenia*. Bratislava: Obzor,
1976. 192 s.
- Štofko, M. (2007). *Od abstrakcie po živé umenie*. Bratislava: SLOVART,
2007. 295 s. ISBN 978-80-8085-108-8.
- Weltonová, J. (1995). *Ako vnímať obrazy*. Bratislava: PERFEKT, 1995. 64 s.
ISBN 80-85261-80-4.

Príspevok je výstupom z projektu KEGA č. 001KU-4/2023 Stelesnená skúsenosť s využitím art action II. – proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku (hlavný riešiteľ: doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.).

PhDr. Paula Maliňáková, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
paula.malinakova@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.144-153>

Výtvarná komunikácia v akčnej tvorbe

Visual Communication in Action Creation

Daniela Valachová

Abstract

The paper deals with the definition of modes of communication with a specific focus on visual communication. In addition to the theoretical anchoring, we present a research probe that highlights forms of action art and their experimentation in the work of young adults. The sub-results present the field of art communication and the real knowledge of the respondents' name and attitudes in their art making.

Keywords: Communication. Artistic communication. Artistic creation. Action art. Forms of action art.

Úvod

Mladí ľudia tvoria vlastnú kultúrnu skupinu v rámci rozmanitej kultúry života človeka. Majú svoju vlastnú kultúru, ktorá pracuje s vlastnými charakteristickými znakmi a dorozumievacími prostriedkami. Kultúra mladých ľudí má vlastné komunikačné cesty, typológiu, dôležité sféry záujmu, svojské tvorenie, využívanie a chápanie symbolov. Tvorí vo svojej kultúre umenie tým, že sa aj vizuálne sa vyjadrujú. V súvislosti s výtvarným vyjadrovaním si často kladieme aj otázku, či výtvarný prejav detí a mládeže možno chápať ako umenie. Preto sa vyskytuje aj otázka vymedzenia hranice medzi zobrazením a umením. Detské umenie nie je čistým zobrazením, no zároveň nie je isté, či detský obrázok možno ponímať ako umenie. Isté však je, že prostredníctvom svojho výtvarného vyjadrenia deti komunikujú so svetom, dávajú na známosť svoje názory, prežívanie a pocity.

Komunikácia a výtvarná komunikácia

Komunikácia je fenomén, ktorý sa rozvíjal postupne s vývojom ľudstva a spoločnosti. „Jednotlivé formy komunikácie sa vyvíjali postupne od jednoduchých foriem znamení a signálov cez rozvoj reči, jazyka, písma, tlače až k súčasným formám masovej komunikácie prostredníctvom počítačov, kníh, novín, a iných masových médií“ (Zágoršková, 1997). Pojem komunikácie

pochádza z latinského slova *communicare*, ktoré označuje schopnosť odovzdávať myšlienky medzi ľuďmi, stýkať sa, rokovať“ (Zágoršeková, 1997).

V teórii komunikácie sa vyvinuli rôzne špeciálne formy:

- teória masovej komunikácie,
- teória masových médií,
- teórie biologických a kultúrnych foriem komunikácie,
- teória znakovkej komunikácie,
- teória rečových aktov,
- teória informačnej spoločnosti,
- teórie interkultúrnej komunikácie a ďalšie.

Vzájomnou komplementaritou sa stávajú prínosom pre všeobecnú teóriu komunikácie.

Hlavným prostriedkom medziľudskej komunikácie je jazyková komunikácia. Používajú sa pri nej na prenášanie informácie jazykové znaky. Verbálna komunikácia sa uskutočňuje prezentáciou obsahov vedomia v reči a textových formách. Rečové a textové formy prechádzajú do vedomia prijímateľa ako určité obsahové entity. Obsah správy je potom definovaný ako odraz objektu vo vedomí, poznanie, ktoré vzniká z praktickej činnosti.

V priebehu komunikácie dôležitú úlohu zohráva nielen naše umenie hovoriť, ale aj umenie počúvať a tiež prostredie, v ktorom sa tieto aktivity uskutočňujú, vrátane utvárania sociálnej atmosféry (Bratská, 2003).

Komunikácia je budovaná vo vzájomnej symbióze verbálnych a neverbálnych prvkov. V konkrétnom momente komunikácie verbálne prvky fungujú za spoluúčasti s neverbálnymi prvkami. Samy o sebe nemôžu úplne presne sformulovať myšlienku, preto spolu s ostatnými jazykovými prostriedkami sú presné a tvoria tak neoddeliteľnú súčasť komunikácie.

V živote človeka existuje množstvo podôb neverbálnej komunikácie. Všetky jej podoby sa stávajú súčasťou viacerých širších kontextov, ako sú: rečové, sociálne, psychologické, gestikulačné, vzťahové a časovo-priestorové. Do rámca neverbálnej komunikácie by sme mohli zaradiť: signály, znamenia, symboly, totemy, umelecké obrazy, gestá rúk, očí, nôh, skratka pohyby tela všeobecne, ako aj iné mnohé prejavy (Liguš, 1996).

Verbálny a vizuálny jazyk v symbióze

Výtvarná komunikácia úzko súvisí s recepciou a jazykom videnia. Vo výtvarnej komunikácii existuje spoločná znaková zásoba, ktorá tvorí základ výtvarnej reči. Ak ovládame výtvarný jazyk, ľahko potom môžeme vnímať dielo a „počúvať“, čo nám hovorí. Verbálny aj vizuálny jazyk majú spoločné znaky, sú spočiatku rovnocenné a vzájomne sa podporujú. Postupne vplyvom vzdelania sa dá vizuálny jazyk kultivovať, tak prerastie do umelého vizuálneho jazyka, ktorý je základom výtvarného jazyka a výtvarného umenia. Pojem

výtvarný je užší ako pojem vizuálny a tak i výtvarný jazyk je užšie ohraničená oblasť ako vizuálny jazyk.

Výtvarný jazyk tvorí súbor špecifických, v spoločenskom kultúrnom povedomí relatívne stabilizovaných pravidiel nadväzovania medzi znakmi vo výtvarnom umeleckom diele.

Na porovnanie jednotlivých zložiek vizuálneho a verbálneho jazyka ponúkame nasledujúcu tabuľku.

Tab. 1: Zložky verbálneho a vizuálneho jazyka

| Zložky verbálneho jazyka | Zložky vizuálneho jazyka |
|--------------------------|---|
| Samohlásky | línia, škvrna, farba, materiál |
| Slabiky | spojenie línie a škvryny do tvaru, zmysluplné priradenie farby škvrne, povrchu, hmote |
| Slová | výtvarné vyjadrenie predmetov a živých bytostí |
| Vety | naratívne výtvarné zobrazenia, uzavreté výtvarné celky |

Zdroj: vlastné spracovanie

Výtvarný jazyk odráža stav konkrétnej historickej doby, zmýšľanie a postoj spoločnosti ako aj celkovej situácie v nej. Ak vychádzame zo základných výtvarných činností kreslenia, maľovania a modelovania, potom základnými stavebnými prvkami, ktorými výtvarný jazyk disponuje sú línia, škvrna a hmota. Tieto prvky sa stávajú komunikačne umelecky hodnotné až vtedy, keď vstúpia do určitých vzťahov s ďalšími prvkami. K ďalším prvkom, môžeme zaradiť tvar, svetlo, farbu a materiál a nazývame ich základné vyjadrovacie prvky. Tieto majú schopnosť prispôbovať sa iným prvkom a meniť svoje kvality. Najčastejšie vstupujú do vzťahov so základnými stavebnými prvkami a podľa toho rozoznávame tvarové, svetelné, farebné a povrchové kvalitatívne vzťahy.

Uvedenú problematiku len ťažko možno priamo aplikovať na výtvarnú výchovu. Je potrebný transfer prostredníctvom výtvarného prejavu, výtvarnej hry a rozvíjaním výtvarného myslenia detí.

Výtvarný vývoj dieťaťa definuje Arnheim (1969) ako schopnosť využiť grafický jazyk. Musí byť neodlučiteľne spätý s ďalšími mentálnymi funkciami pamäti a procesom utvárania predstáv o svete. Dieťa „vidí“ na základe zmyslového sveta, teda niečoho čo môže zažiť. A tomu, čo zažíva sa snaží dať formu. Komunikuje cez výtvarné umenie.

Arnheim (1969) odmieta tvrdenie, že deti nekreslia to, čo vidia, ale to, čo vedia o danej veci. Podľa tohto tvrdenia by detský výtvarný prejav bol iba akýmsi zobrazením abstraktných pojmov a symbolov. Ak sa zdá, že používajú

zovšeobecnenia, tak je to podľa neho preto, lebo vychádzajú zo sféry vnemu a nie z rozumových abstrakcií. Videnie vysvetľuje ako celú sériu dejov, ktorými si oko urobilo výber z mnohých vizuálnych podnetov tvoriacich obraz. Výber je mentálny proces, preto dvaja ľudia pozerajúci na ten istý objekt ho nevidia rovnako. To, čo každý z nich vidí, je výrazne ovplyvnené subjektívnou skúsenosťou. Dieťa objavuje, ale nehľadá logiku v obraze, ktorý vníma. To, čo sa mu prezentuje pred jeho zrakom, spracúva ako celkový dojem. Podľa spomenutého autora môžeme hovoriť o ozajstnom objave.

Teória univerzality vizuálneho jazyka

Teória Chomského (1979) tvrdí, že človek sa rodí s tzv. balíčkom pravidiel univerzálnej gramatiky. Vďaka nemu si môžeme a jednej strane osvojiť a na strane druhej prakticky aplikovať univerzálny jazyk. Bez geneticky zakódovaného „balíčka gramatických pravidiel“ by človek nebol schopný osvojiť si jazyk a prostredníctvom neho komunikovať.

Je podobne univerzálny aj zrak v zmysle videnia? Odborníci dospeli k poznatku, že tak ako má človek v sebe „zakódované“ pravidlá univerzálneho jazyka potrebné pre vývin reči, rovnako nosí v sebe i „pravidlá univerzálneho zraku“ v zmysle videnia. Známa výmena názorov medzi Piagetom a Vygotským o pôvode jazyka a myšlienok na jednej strane prezentovala ich extrémne pozície, no zároveň upozornila na rozvíjanie myslenia. Či už zaujmeme postoj že „jazyk je tvorcom myšlienky“ alebo že „myšlienka je predchodcom jazyka“, jeden i druhý proces je nespochybniteľný vo vzájomnej interakcii a vzájomne sa dopĺňajú.

Arnheim (1969) vychádza z vnímania ako samostatného poznávacieho procesu. Podľa neho zrak sám osebe je funkciou inteligencie a vnímanie samotný poznávací proces. Zrakové videnie pokladá iba za mechanické zaznamenávanie fyzických podnetov. Vyvíja sa ako prostriedok orientácie v prostredí. Aby sa mohla naplňať táto funkcia, nemôže byť obmedzená len na mechanické zaznamenávanie. Výtvarný vývin dieťaťa a Arnheim (ibidem) popisuje ako schopnosť využiť grafický jazyk. Musí byť neodlučiteľne spätý s ďalšími mentálnymi funkciami pamäti a procesom utvárania predstáv o svete. Dieťa „vidí“ na základe zmyslového sveta, teda niečoho, čo môže zažiť. A tomu, čo zažíva sa snaží dať formu. Komunikuje cez výtvarné umenie. Nepriateľ výtvarnej komunikácie je pasívne vnímanie vizuálnych obrazov.

Komunikácia a výtvarná výchova

Vzhľadom k diverzite možných foriem komunikácie počas tvorivých aktivít sa budeme zaoberať všetkými komunikačnými kanálmi:

- **komunikácia verbálna** – rozumieme ňou komunikáciu prostredníctvom slov. Klenková (2006) pripomína, že sem spadajú všetky komunikačné

procesy, ku ktorým prichádza za pomoci hovorenej ale aj písanej reči. Úroveň slovného (verbálneho) vyjadrovania je determinovaná prevažná časť ľudského sociálneho života, predovšetkým v nadväzovaní nových sociálnych kontaktov, vzťahov, v schopnosti viesť rozhovor, diskutovať atď. Podobne ako výtvarný prejav, tiež každý prejav verbálnej komunikácie má stránku obsahovú a formálnu, pričom samotný obsah ovplyvňuje niekoľko hľadísk (v rámci vyučovania predovšetkým jeho ciele, učivo, metódy a pod.). Šimoník (2005) medzi základné požiadavky na obsahovú stránku prejavu pedagóga radí zrozumiteľnosť a obsahovú primeranosť.

- **komunikácia neverbálna** – medzi spôsoby mimo slovného vyjadrovania patrí mimika (komunikácia prostredníctvom výrazu tváre), kinezika (komunikácia prostredníctvom pohybov), gestika (komunikácia prostredníctvom gesta), haptika (komunikácia prostredníctvom dotyku), proxemika (komunikácia celkovým priblížením či oddialením tela), konfigurácia (komunikácia celkovým postojom tela), reč očí (komunikácia prostredníctvom pohľadov) a komunikácia prostredníctvom úpravy zovňajšku (Šimoník, 2005; Mareš & Křivohlavý, 1990). Nelešovská (2005) tento výpočet dopĺňa o komunikáciu prostredníctvom úpravy životného prostredia. Neverbálny prejav sa ľudia učia dekódovať už od útleho veku (porov. Mareš & Křivohlavý, 1990). Vzhľadom k tomu, že aj hodiny výtvarnej výchovy by mali vzbudzovať emotívne zážitky, neverbálna komunikácia je dôležitá. Umelecký artefakt je možné považovať za prostriedok neverbálnej komunikácie.
- **komunikácia činom** – akčná tvorba vo výtvarnej výchove. Čin je taktiež nositeľom komunikačnej informácie. Oproti komunikácii verbálnej a neverbálnej je komunikácii činom venovaná v oblasti teoretického diskurzu menšia pozornosť (Nelešovská, 2006). synonymom slova čin je slovo akcia. Môžeme hovoriť o akčnej gestickej maľbe, happeningu či performancie. Tento spôsob umeleckého vyjadrenia predstavuje neobvykle rozmanitú formu v umení, ktorá môže byť inšpiráciou pre výučbu výtvarnej výchovy.

Výskum v akčnom umení

Akčné umenie patrí medzi abstraktné formy umenia. Prezentuje rôzne formy intermediálneho umenia. Kladie dôraz na priamy kontakt s divákom v rátane možností bezprostrednej spolupráce. Akčné umenie patrí medzi abstraktné formy umenia (Benčíč, Kováčová, 2022). Vychádza z akčnej maľby – nefiguratívnej dynamickej maľby výrazne expresívneho charakteru (Valachová, 2021). Ide o umenie, ktoré nestojí na výrobe hmotného artefaktu, ale na procese, hre, dianí, udalosti v priestore a čase, má efemérnu povahu a býva komunikovaný obyčajne len druhotným zápisom (textom, filmom, fotografiou...), no samotný nie je umeleckým dielom (Geržová, et al., 1998).

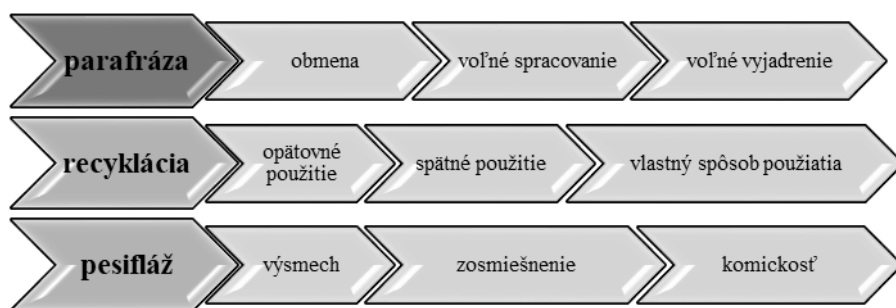
V širšie koncipovaného výskumu sa zameriavame na rôzne formy akčného umenia a ich implementácie v rôznych vekových kategóriách.

Cieľom prezentovanej výskumnej sondy bolo poznávanie a experimentovanie s vybranými formy akčného umenia mladými dospelými a konfrontácia s ich výtvarnou tvorbou.

Respondentmi v uvedenej sonde bola skupina mladých dospelých, konkrétne študenti vysokoškolského štúdia.

Ako hlavné výskumné metódy boli použité predovšetkým pozorovanie a analýza procesu tvorby a výsledných produktov (podľa Gavoru, 2001).

Schéma 1: Vybrané formy akčného umenia



Zdroj: vlastné spracovanie

Analýza vybraných foriem akčného umenia

Následne v príspevku uvádzame analýzy jednotlivých foriem akčného umenia vo vzťahu komunikanta s okolím prostredníctvom výtvarnej expresie.

Tab. 2: Vizúálne spracovanie – parafráza

| | |
|----------------------|--|
| forma akčného umenia | parafráza |
| inšpiračný zdroj | Jan Vermeer, Dievča s perlovou náušnicou (1665) |
| autor | SF, PS |
| analýza postupu | Inšpiračný zdroj predstavuje zlatý vek holandskej maľby. Dielo sme poňali ako protiklady osobnosti. Zatiaľ čo Vermeer poňal dievča ako veľmi nežné plné ženskosti, parafráza odkazuje na krvilačnú beštiu ktorá sa skrýva pod rúškom šiat. |

Zdroj: vlastné spracovanie

Obr. 1: Inšpiračný zdroj Obr. 2: Parafráza



Jan Vermeer, Dievča
s perlovou náušnicou
(1665)

Zdroj: KŽ, AF (2023)

Tab. 3: Vizuálne spracovanie – recyklácia

| | |
|----------------------|--|
| forma akčného umenia | recyklácia |
| inšpiračný zdroj | René Magritte – Golconda (2016) |
| autor | KM, AE |
| analýza postupu | René Magritte nebol len výtvarník, ale aj mysliteľ, a jeho práce odrážajú filozofické a surrealistické myšlienky. Vytvorená recyklácia odkazuje na hranicu medzi individualizmom a skupinou. |

Zdroj: vlastné spracovanie

Obr. 3: Inšpiračný zdroj



Obr. 4: Recyklácia



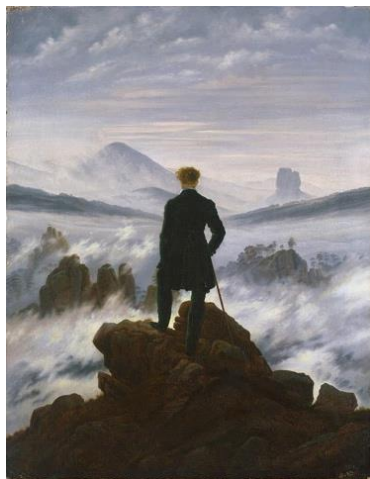
René Magritte, Golconda (2016) Zdroj: KM, AE (2023)

Tab. 4: Vizuálne spracovanie – persifláž

| | |
|----------------------|--|
| forma akčného umenia | persifláž |
| inšpiračný zdroj | Caspar David Friedrich – Pútnik, 1818 |
| autor | LJ, MS |
| analýza postupu | Zobrazenie vzťahu medzi ľuďmi a prírodou, ktoré sa objavovalo v období romantizmu. V tomto smere autor tvoril významný impulz svojimi atmosférickými krajinomalbami. Vytvorená persifláž odkazuje na konzumný spôsob života. |

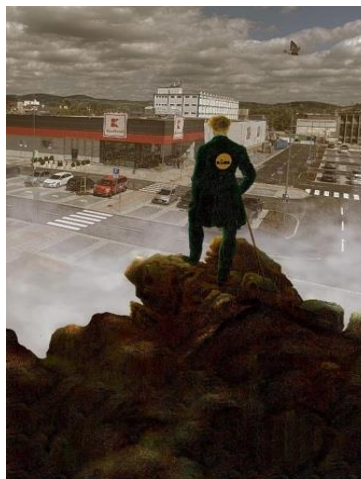
Zdroj: vlastné spracovanie

Obr. 5: Inšpiračný zdroj



Caspar David Friedrich,
Pútnik, 1818

Obr. 6: Persifláž



Zdroj: LJ, MS (2023)

Na základe vybraných foriem akčného umenia sme sledovali a poznávali vybrané formy akčného umenia a ich experimentálne použitie v tvorbe mladých dospelých. Na základe analýzy pozorovaní, procesu a výsledných produktov môžeme konštatovať, že v skupine respondentov sú vybrané formy akčného umenia vhodnou konfrontáciou na súčasnosť. Respondenti reflektujú vlastné názory a postoje k aktuálnym a osobnostným témam.

Záver

Výtvarná tvorba v kontexte akčného umenia poukazuje na vhodné formy, prostredníctvom ktorých mladí dospelí komunikujú so svetom. Analýza procesu naznačuje, že akčné umenie predstavuje vhodný spôsob výtvarné,

komunikačného vyjadrenia. Uvedeným spôsobom komunikácie aktéri prezentujú vlastné názory a postoje k aktuálnym témam v živote.

Bibliografia

- Arnheim, R. (1969). *Visual thinking*. Berkeley and Los Angeles, Universita of California Press 1969.
- Benčíč, S., Kováčová, B. (2022). Akčnosť človeka v priestore akčného umenia. In: *Disputationes Scientificalae Universitatis Catholicae in Ružomberok*, 2022, 22 (3), 15-25.
<https://doi.org/10.54937/dspt.2022.22.3.15-25>
- Bratská, M. (2003). *Prednosti a úskalia komunikácie alebo Ako komunikovať*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2003. ISBN 80-7164-353-X.
- Chomsky, N. (1979). *Language and Responsibility*. Harvester Press; 1st Edition Uk. 1979. ISBN: 978-0855275358.
- Gavora, P. (2001). *Úvod do pedagogického výskumu*. 3. vyd. Bratislava: UK, 2001. ISBN 978-80-223-2391-8.
- Geržová, J., Hrubaničová, I. (1998). *Kľúčové termíny výtvarného umenia druhej polovice 20. storočia: gramatická a sémantická charakteristika*. Bratislava: Profil, 1998. ISBN 80-886-755-5-3.
- Klenková, J. (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. ISBN 078-80-247-1110-2.
- Liguš, J. (1996). *Medziľudská komunikácia*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 1996. ISBN 80-88825-35-0.
- Magritte, R. (2016). *René Magritte: Selected Writings*. Minnesota: University of Minnesota Press, 2016. ISBN 978-15-17901-23-3.
- Mareš, J., Křivohlavý, J. (1990). *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-21854-7.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- Šimoník, O. (2005). *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-33-0.
- Valachová, D. (2021). *Akčnosť vo vzdelávaní – výzva pre každého človeka 3*. Ružomberok: Verbum – KU, 2021. ISBN 978-80-561-0922-9.
- Zágoršeková, M. (1997). *Základy komunikácie a jazykovej kultúry vo verejnej správe*. Bratislava: BELIMEX s.r.o., 1997. ISBN 8085327392.

Príspevok je parciálnym výstupom z projektu KEGA č. 001KU-4/2023 Stelesnená skúsenosť s využitím art action II. – proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku (hlavný riešiteľ: doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.).

Prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

Katedra výtvarnej výchovy

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Račianska 59, 813 34 Bratislava

valachova1@uniba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.154-165>

Podpora sociálnej komunikácie v cielenej pohybovej dramatinácii žiakov s poruchou autistického spektra

Supporting Social Communication in Intentional Movement Dramatinization of Pupils with Autism Spectrum Disorder

Barbora Kováčová, Martina Magová, Jana Hrčová

Abstract

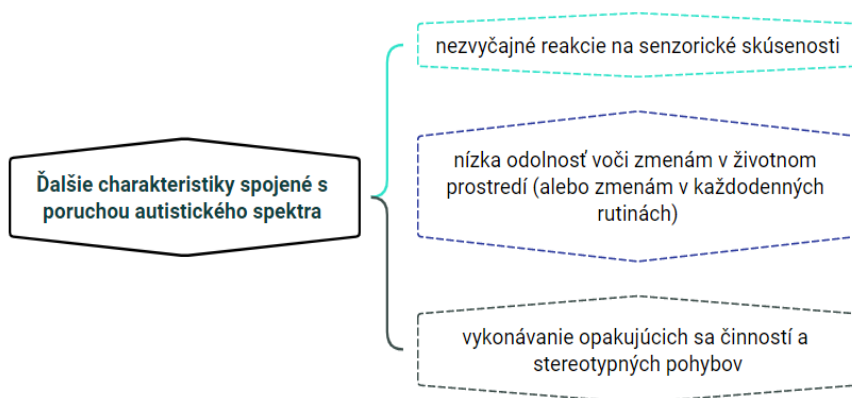
The research paper presents a quasi-experiment that is considered groundbreaking in an informal setting with pupils with autism spectrum disorder. It is a time-medium project with outputs in a public space according to a strictly planned structure. The authors specify the individual attributes of the training form with an emphasis on the specifics of social communication with pupils with autism spectrum disorder.

Keywords: Autism spectrum disorder. Social communication. Quasi-experiment. Outputs in a public space.

Úvod

Jednotlivec s poruchou autistického spektra vníma, prežíva a správa sa úplne odlišne v porovnaní s dieťaťom, ktoré je považované za jednotlivca s intaktným vývinom. Pierangelo & Giuliani (2012) definujú autizmus ako vývinové postihnutie, ktoré výrazne ovplyvňuje **verbálnu a neverbálnu komunikáciu a sociálnu interakciu**. Jednotlivé prejavy sa môžu prejavovať od veľmi miernych, až po extrémne závažné. Prejavy sa môžu zhoršiť, prípadne zlepšiť v priebehu samotného vývinu. Sears (2010) upozorňuje na skutočnosť, že rôznorodosť a variabilita príznakov typických pre poruchu autistického spektra je charakteristická tým, že sa môže meniť čo sa týka výskytu a početností od dieťaťa k dieťaťu. V schematicom spracovaní (Schéma 1) uvádzame aj ďalšie charakteristiky, ktorými sa jednotlivec s poruchou autistického spektra môže prejavovať. Považujeme ich za významné aj z toho dôvodu, že samotná práca s jednotlivcami s poruchou autistického spektra je náročná a bližšie poznanie charakteristík tejto poruchy je viac ako potrebné.

Schéma 1: Ďalšie charakteristiky, ktoré sú často spojené s poruchou autistického spektra



Zdroj: Pierangelo & Giuliani (2012)

Je nevyhnutné spomenúť aj skutočnosť, že sa stretávame v súvislosti s jednotlivcami s poruchou autistického spektra aj s termínom pervazívna vývinová porucha. Vzhľadom k skutočnosti, že v príspevku ho nepoužívame, predostierame aj zdôvodnenie. Termín pervazívna vývinová porucha je uprednostňovaný v medicínskej a psychologickkej literatúre alebo vychádza z medzinárodných klasifikácií (Nováková, 2013). Pervazívna vývinová porucha ako tvrdia Thorová (2012), taktiež aj Magová & Hrčová (2020), poukazuje na skutočnosť, že vývin je širokospektrálne narušený (v mnohých smeroch). V dôsledku vrodeného postihnutia mozgových funkcií, ktoré umožňujú dieťaťu komunikáciu, sociálnu interakciu a symbolické myslenie (fantáziu), dochádza k tomu, že vzhľadom na spomenuté postihnutie nedokáže vyhodnocovať informácie rovnakým spôsobom v porovnaní s rovesníkmi, ktorí sú na rovnakej mentálnej úrovni.

Problémy zaraďovania jednotlivcov do určitej kategórie pervazívnych vývinových porúch a ich vzájomné prekrývania vyvolali v praxi potrebu vzniku všeobecného termínu, ktorý by zastrešil deti s čo najširšou škálou a mierou symptómov. Termín poruchy autistického spektra je považovaný za výstižnejší, pretože špecifické deficity a abnormálne správanie u detí a dospelých sú považované skôr za rôznorodé ako pervazívne (bližšie Bazalová, 2017).

Problémy v komunikácii u žiaka s poruchou autistického spektra

Hrčová & Magová (2020) tvrdia, že veľmi častou funkciou problémového správania je **komunikácia** (napr. komunikácia základných potrieb, želaní, žiadosť o interakciu...). Na začiatku by sme mali interpretovať takéto

správanie ako pokus o interakciu a následne učiť dieťa vhodnejšie spôsoby komunikácie (verbálna zložka, neverbálna zložka, augmentatívna alternatívna komunikácia). Problém v komunikácii nastáva aj vtedy, keď dieťa nerozumie našim požiadavkám. Preto je potrebné zadávané požiadavky prispôbiť aktuálnej vývinovej úrovni dieťaťa (musíme voliť vhodné slová alebo také komunikačné prostriedky, ktorým bude dieťa rozumieť). Neprimeranosť reakcie na zadávané požiadavky môže byť spôsobená aj neschopnosťou zachytiť sprostredkovanú informáciu a porozumieť neverbálnym prostriedkom jazyka.

Jednoznačne je potrebné zamerať sa na rozvíjanie komunikácie u jednotlivcov s poruchou autistického spektra už od raného veku. Jazyk je veľmi komplikovaný proces, zahŕňajúci širokú oblasť správania a zručností, ktoré sú pre dieťa s poruchou autistického spektra veľmi náročné (napr. počúvanie, pozorovanie ostatných, čakanie, spomínanie, integrácia pohľadov, zvukov a dotykov). Spomínané správanie sú veľmi dôležité pre samotný rozvoj reči (Schopler, Reichler, Lansingová, 1998). Taktiež od raného veku sa u dieťaťa s poruchou autistického spektra treba zamerať na rozvíjanie receptívneho jazyka. Receptívny jazyk je schopnosť porozumieť oznámeniu od niekoho iného. Skôr ako sa dieťa s poruchou autistického spektra začne expresívne vyjadrovať, musí najprv porozumieť komunikačným signálom partnera. Je veľké množstvo zručností receptívneho jazyka, ktoré pomáhajú deťom s poruchou autistického spektra pochopiť zmysel komunikácie a zamerať sa na reč a jej komunikačnú funkciu (Richman, 2015).

Schéma 2: Špecifiká komunikácie s jednotlivcom s poruchou autistického spektra



Zdroj: uprav. podľa Čadilová & Žampachová (2008, s. 145)

Rozvíjanie sociálnej komunikácie žiakov s poruchou autistického spektra

Sociálne zručnosti môžeme definovať ako zručnosti, ktoré sú používané v medziľudských vzťahoch, umožňujú nám prirodzeným spôsobom vyjadrovať potreby, hovoriť o svojich pocitoch a zámeroch a brať pri tom ohľad na potreby iných ľudí. Celkovo slúžia k posilneniu vzťahov k druhým ľuďom a spätne k nárastu sebadôvery (Vosmik & Bělohlávková, 2010). Problémy v rámci sociálnej interakcie sú jedným z hlavných problémov u všetkých ľudí s poruchou autistického spektra. Dané problémy v oblasti sociálnej interakcie sú dosť závažné na to, aby ľuďom s poruchou autistického spektra spôsobovali vážne problémy v každodennom živote. Sociálne problémy sú často spojené s ostatnými oblasťami deficitu, napr. komunikačné zručnosti, nezvyčajné správanie a záujmy. Ako príklad sa dá uviesť neschopnosť viesť konverzáciu, jedná sa zároveň o sociálny aj komunikačný problém (Pierangelo & Giuliani, 2012). Návčky sociálnych zručností vychádzajú z faktu, že jednotlivci s poruchou autistického spektra majú problémy s nadväzovaním sociálnych vzťahov, so zvládaním určitých sociálnych interakcií a s medziľudskými vzťahmi (Vosmik & Bělohlávková, 2010). Ako uvádza Franců (2013, s. 14), pri návčiku a tréovaní sociálnych aktivít postupujeme vždy od najjednoduchšieho návčiku žiaka s pedagógom, až po návčik skupinových aktivít. Návčik prebieha nasledovne:

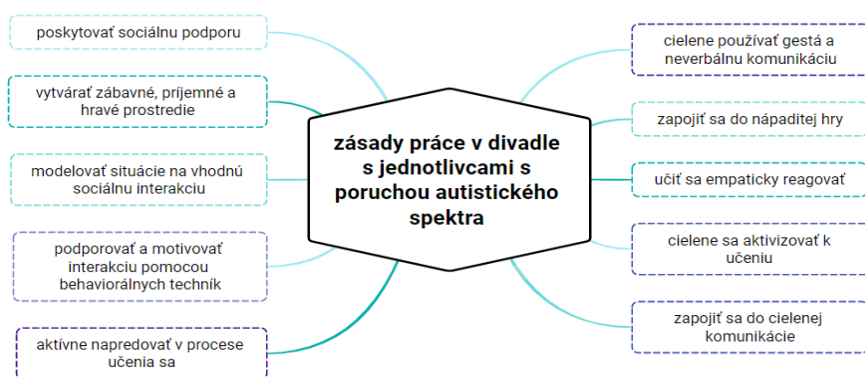
- aktivita žiaka s pedagógom, žiakovo správanie podporuje asistent,
- aktivita žiaka s pedagógom (rôzna miera podpory zo strany pedagóga),
- aktivita dvoch spolužiakov s priamym vedením pedagóga,
- aktivita dvoch spolužiakov s podporou pedagóga,
- aktivita dvoch spolužiakov bez zasahovania pedagóga,
- aktivita dvoch spolužiakov a jedného pedagóga (najprv s priamym vedením ďalšieho pedagóga),
- aktivita troch spolužiakov s priamym vedením, s podporou, bez zasahovania pedagóga,
- aktivita viacerých spolužiakov (s podporou pedagóga), keď už má každý žiak úspešnú skúsenosť s aktivitami v menšej skupine.

Integrovanie umeleckých prvkov do formálneho i neformálneho vzdelávania nie je žiadnym novým konceptom v samotnej podpore jednotlivcov s poruchou autistického spektra. Ak sa zameriame na dramatický prejav, ktorý okrem verbálnej a neverbálnej komunikácie využíva sociálnu interakciu, tak nachádzame pomerne zaujímavé zistenia z výskumov aj z posledného časového obdobia. Samotným terapeutickým zámerom sa stáva skutočnosť, že jednotlivci s poruchou autistického spektra majú okrem pretrvávajúceho zlyhávania v sociálnych interakciách, aj problémy v komunikácii s využitím zrakového kontaktu, taktiež aj samostatného zapojenia sa do verbálnej komunikácie (Karal & Wolfe, 2018).

Carroll (2020) tvrdí, že samotný dramatický prejav je benefickým v tom, že zvyšuje sociálne kompetencie jednotlivcov s autizmom. V rámci výskumu autorka popisuje sociálne aspekty poruchy autistického spektra v spojitosti s integráciou princípov dramatickosti na rozvíjanie a následne upevňovanie sociálnych kompetencií jednotlivcov s poruchou autistického spektra. Prezentuje samotné plánovanie na vytvorenie budúcich podporných programov s využitím dramatickej hry, ktoré by boli prístupnejšie aj pre väčšie skupiny jednotlivcov, kde by sa využívali princípy dramatickej hry. Wu et al. (2020) potvrdili, že skupinová dramaterapia je účinná pri zlepšovaní sociálnych kompetencií a interakcií s rovesníkmi u jednotlivcov s poruchou autistického spektra a podľa zistení autorov nevytvára podmienky pre samostatnú aktívnu účasť v sociálnej skupine. V súvislosti s využívaním dramatických techník v spomenutej skupine jednotlivcov sa objavuje aj využívanie dramaterapie ako terapeuticko-liečebnej metódy. Conn (2017) potvrdil, že využitie dramatického prejavu v rámci dramaterapie môže zlepšiť u jednotlivcov s poruchou autistického spektra schopnosť slobodne sa vyjadrovať v sociálnych interakciách a ich integrita v komunikácii sa zlepšuje primárne v situáciách, ktoré sú už pre nich známe.

V štúdiu, ktorú uskutočnili Corbett et al. (2016), bola hodnotená úspešnosť využívania dramatickej hry pre jednotlivcov s poruchou autistického spektra. Nakoľko išlo o pomerne rozsiahlu štúdiu, bola nazvaná ako divadlo SENSE, v ktorom bolo kombinovanie divadelných hier, cvičení na hranie rolí, improvizácie a rozvíjanie dramatických postáv v skupinách jednotlivcov (bližšie Schéma 3).

Schéma 3: Zásady v divadle SENSE



Zdroj: Corbett et al. (2016)

Samotné divadlo SENSE bolo súčasťou letného tábora (10 dní), počas ktorého sa cieľene zameralo na cvičenie kompetencií v oblasti sociálnej interakcie. Cieľom bolo po ukončení letného tábora odhrať štyridsaťpäť minútovú hru. U účastníkov s poruchou autistického spektra sa potvrdilo

zlepšenie v sociálnej komunikácii a v znížení stresu, ktorý bol potvrdený pri akejkoľvek sociálnej situácii. Zaráďovaní boli účastníci vo veku od 10 do 16 rokov na základe prejaveneho záujmu. Niektoré štúdie ukázali, že napriek potvrdenému pozitívnemu účinku dramatickej hry, dramatizácie je zlepšenie ich sociálnych interakcií výrazne pomalšie, čo Bharathi et al. (2020) zdôvodňujú emocionálnou nestabilitou jednotlivcov.

Realizácia dramatizácie u žiakov s poruchou autistického spektra

Pri vytváraní kreatívneho strednodobého projektu v rámci kvázi-experimentu sme sa inšpirovali zhrnutiami výskumníkov Kempe & Tissot (2012) potvrdzujú, že za predpokladu konkrétnej štruktúry a výzvy k spolupráci môže byť dráma pre jednotlivcov s poruchou autistického spektra účinným učebným prostriedkom.

V rámci klasifikácie programu realizovaného ako kvázi-experiment (Magová, 2023) išlo o kombináciu dvoch programov. Prvým bol sociointegračný program, ktorý sa podľa Yakhyaev (2015) realizuje u klientov s problémami adaptovať sa v spoločnosti, kde vznikajú bariéry pre úspešné sociálne začlenenie. Prekážky v prípade skupiny jednotlivcov s poruchou autistického spektra majú podobu komunikačnej bariéry a nedostatočných sociálnych zručností. Druhým bol stimulačný program, ktorý sa zameriava na stimuláciu kognitívnych funkcií, v prípade skupiny jednotlivcov s poruchou autistického spektra išlo rozvoj pamäte a schopnosť koncentrovať sa. V danom experimente boli použité prvky dramatického prejavu (ide o prvky tvorivej dramatiky a dramaterapie). V danom kreatívnom programe išlo konkrétne o dramatizáciu textu, vstup do role, práca s rekvizitami, zrkadlenie, dramatická hra, pohybová pantomíma a zvuková pantomíma.

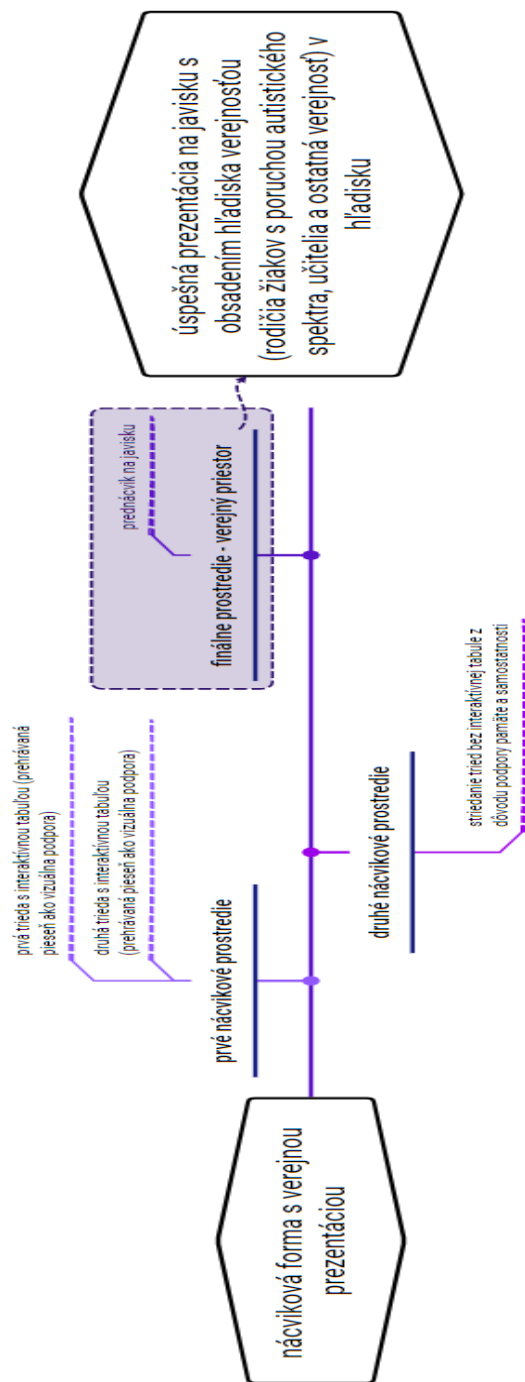
Nakoľko realizácia programu vychádzala z možností a limitov skupiny jednotlivcov s poruchou autistického spektra, možno hovoriť o strednodobom programe, ktorý s prípravou, nácvikom a verejnou prezentáciou trval dva mesiace. Išlo o dlhodobú stimuláciu žiakov s poruchou autistického spektra, ktorí boli do kreatívneho programu zámerne zaradené. Samotnú schému a scenár nácviku uvádzame v nasledovnom spracovaní (Schéma 4).

Výskumnú vzorku tvorili žiaci s poruchou autistického spektra, ktorí navštevujú špeciálnu školu. Konkrétne išlo o osem žiakov. Skupina, ktorá sa zúčastnila nácviku a samotnej verejnej prezentácie, bola z hľadiska pohlavia homogénna.

V rámci samotného nácviku boli použité **stratégie podpory**:

- **Motiváciu** k samotnému nácviku bola pieseň, s ktorou boli všetci v rámci skupiny oboznámení (poznali ju a páčila sa im).
- **Odmenou** bolo po ukončení každého nácviku pustenie obľúbených piesní na interaktívnej tabuli (prepojenie verbálneho-spievaného slova s vizualizáciou).

Schéma 4: Nácvik dramatizácie s verejnou prezentáciou



Zdroj: vlastné spracovanie

V rámci samotného nácviku kreatívneho programu bolo potrebné zohľadniť niekoľko skutočností, ktoré popisujeme v tabuľkovom spracovaní (Tabuľka 1).

Tabuľka 1: Všeobecné pokyny k nácviku kreatívneho predstavenia

| Dramatické a pohybové prvky integrované do kreatívneho programu | Poznámky k sýteniu nácviku v rámci kreatívneho programu |
|--|---|
| Pohybovo-zvuková pantomíma | <ul style="list-style-type: none"> - „Zoznámenie sa“ s hlavnou piesňou ako základu pre dramatický a pohybový prejav. - Opakované prehrávanie piesne na interaktívnej tabuli (rovnaký scenár nácviku prebiehal v každej triede). - Prvky pohybovej pantomímy (príchod na scénu – tanečno-pohybový vstup; ukážme si ruky – biele sú od múky, dvíhanie rúk – aby cesto vyrástlo, ...) podporené zrkadlením. |
| Vstup do role | <ul style="list-style-type: none"> - Popis hlavnej piesne na interaktívnej tabuli (poznatie textu piesne). - Prezentovanie hlavných postáv (vstup do role) – hlavný kuchár a malí kuchári. |
| Použitie rekvizít | <ul style="list-style-type: none"> - Použitie rekvizít kuchárskej čiapky a kuchárskej zástery, samotné nosenie a nácvik „nosenia“ bol postupný). <ul style="list-style-type: none"> • Prvý krok: Pri každom nácviku učiteľky mali rekvizity (kuchársku čiapku a kuchársku zásteru) vždy oblečené. • Druhý krok: So žiakmi sme skúšali kuchárske čiapky a zástery. • Tretí krok: Oblečenie zástery a kuchárskej čiapky počas nácviku, a potom na samotnom vystúpení. - Samotné nosenie rekvizít bolo u žiakov s poruchou autistického spektra nacvičované postupne, nakoľko niektorí z nich mali výrazný problém s tým ,aby zniesli na tele oblečenie, resp. doplnky, ktoré bežne nenosia. |
| Použitie kulís | <ul style="list-style-type: none"> - Kulisy mali význam podporných bodov pri orientácii v priestore (neskôr na javisku). - Prvý oporný bod – miešanie varechou. - Druhý oporný bod – vaľkanie cesta. - Tretí oporný bod – naťahovanie cesta (manipulácia s bielou plachtou, nácvik do pohybu rytmickým pohybom rúk, smerom hore a dole). |

Zdroj: Magová (2023)

Tabuľka 2: *Strategické prvky k nácviu kreatívneho predstavenia*

| Strategické prvky k nácviu zohľadňujúce poruchy autistického spektra | Poznámky k sýteniu nácviu v rámci kreatívneho programu |
|--|---|
| Vizualizácia | <ul style="list-style-type: none"> - Využívanie piesne a jej vizualizácia prostredníctvom interaktívnej tabule. - Prísady, ktoré sa použili v piesni a žiaci s nimi manipulovali, boli označené nálepkou a rovnaká nálepka bola umiestnená na zemi, aby prostredníctvom vizualizácie žiaci vedeli, kde ich na javisku majú položiť (napr. med, múka atď.). |
| Zvýraznenie vtipnosti a humoru | <ul style="list-style-type: none"> - Vtipné sekvencie dramatinovanej piesne boli podporované výraznejšími emóciami (smiechom, radosťou). - Zintenzívnenie emocionálneho prežívania je potrebné pri žiakoch s poruchou autistického spektra zvýrazniť, aby pochopili vtipnosť situácie. - U žiakov s poruchou autistického spektra je ťažšie interpretovať humor s ambíciou transformovať danú skutočnosť do neverbálnej reči tela. |
| Sociálna interakcia | <ul style="list-style-type: none"> - Samotný nácvik počas celého kreatívneho programu musel zohľadňovať aj samotnú kooperáciu medzi žiakmi, nakoľko išlo o žiakov z dvoch tried, a taktiež aj sociálna interakcia medzi žiakmi je limitná. - Na kooperáciu medzi žiakmi s poruchou autistického spektra sme sa zamerali z rozličných limitov, charakteristických pre danú skupinu. <ul style="list-style-type: none"> • hlasnejší prejav žiakov (iní žiaci sa im vyhýbali, z dôvodu hypersenzivity na zvuky), • držanie sa za ruky, spoločná manipulácia s rekvizitami. - Pri ďalších činnostiach boli upravované sociálne kontakty, ktoré vyplývali podľa obsahu piesne a scenára. |

Zdroj: Magová (2023)

V prípade, že žiaci s poruchou autistického spektra mali zvládnuť vyššie uvedené skutočnosti, mohol prebiehať samotný nácvik pohybovej dramatinácie. Nácvik celej piesne v rámci kreatívneho programu prebiehal podľa pripraveného scenára (Magová, 2023). Počas nácviu špeciálny pedagóg identifikoval pasáže, ktoré boli pre žiakov s poruchou autistického spektra náročné. Vzhľadom k tejto skutočnosti bolo potrebné opakovane modifikovať kroky v scenári, aby bol kreatívny program zvláduteľný po motorickej a priestorovej stránke (nácvik prebiehal v rôznych priestoroch, a to

z toho dôvodu, aby sa žiaci nefixovali len na určitý priestor, bližšie Schéma 4). Samotný nácvik kreatívneho programu, ktorý považujeme za ojedinelý (ale nie posledný) kvázi-experiment bol zvládnutý vo verejnom priestore pred publikom bez väčších ťažkostí a u žiakov s poruchou autistického spektra sa nevyskytlo žiadne nežiadúce správanie.

Záver

Bololia et al. (2022) tvrdia, že integrovanie dramatických techník vo formálnom i neformálnom priestore zamerané na jednotlivcov s poruchami autistického spektra je nedostatočne preskúmanou oblasťou v rámci ne-dramatoterapeutického prístupu (sú zaznamenané aj výsledky dramaterapie, ale popisovaná skupina je označovaná ako skupina s duševným ochorením). Úspechy sú potvrdzované v realizovaní podpory formou dramatisácie, kde boli zaznamenané pozitívne výsledky z hľadiska sociálnych schopností, komunikácie a kooperatívnej hry. V uvedenom príspevku bola snaha popísať nácvik strategických prvkov pri nácviku kreatívneho predstavenia u jednotlivcov s poruchou autistického spektra. Je dôležité podotknúť, že každý nácvik prebieha v určitých krokoch, ktoré sa výrazne odvíjajú od zloženia konkrétnej skupiny jednotlivcov, s ktorou sa pracuje. Významným prvkom pri nácviku kreatívneho predstavenia je taktiež osobnosť pedagóga, ktorého úlohou je pomôcť žiakom s poruchou autistického spektra zvládať všetky problémy, ktoré úzko súvisia s oblasťou sociálnej interakcie a vzájomnej komunikácie.

Bibliografia

- Bazalová, B. (2017). *Autismus v edukační praxi*. Praha : Portál. 208 s. ISBN 978-80-262-1195-2.
- Bharathi, G. et al. (2019). Music therapy as a therapeutic tool in improving the social skills of autistic children. In: *The Egyptian Journal of Neurology, Psychiatry and Neurosurgery*, 55(1), 44. <https://doi.org/10.1186/s41983-019-0091-x>
- Bololia, L. et al. (2022). Dramatherapy for children and adolescents with autism spectrum disorder: A systematic integrative review. In: *The Arts in Psychotherapy*, 2022, 80, 101918. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2022.101918>
- Carroll, R. (2020). An exploration into the success and improvement of drama-play programs for individuals with Autism Spectrum Disorder. No Data. <https://repository.tcu.edu/handle/116099117/40258>
- Conn, C. (2017). *Using drama with children on the Autism spectrum*. London: Speechmark, 2017. <https://doi.org/10.4324/9781315149035>

- Corbett, B. A., et al. (2016). Improvement in Social Competence using a Randomized Trial of a Theatre Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(2), 658-672. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2600-9>
- Čadilová, V. & Žampachová, Z. (2008). *Strukturované učení – Vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha : Portál. 408 s. ISBN 978-80-7367-475-5.
- Franců, M. (2013). *Metodika zaměřená na rozvoj kompetence sociální*. Brno : MSD. 92 s. ISBN 978-80-7392-219-1.
- Hřčová, J., Magová, M. (2020). Strategie na elimináciu a prevenciu problémového správania detí s poruchou autistického spektra In: Chanasová Z. (Ed.) *Štúdie o latentnej agresii III*. Ružomberok: Verbum, s. 36-45. ISBN 978-80-561-0807-9.
- Karal, M. A., & Wolfe, P. S. (2018). Social story effectiveness on social interaction for students with autism: A review of the literature. In: *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 53(1), 44-58.
- Kempe, A., & Tissot, C. (2012). The use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism. In: *Support for Learning*, 27(3), 97-102. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2012.01526.x>
- Magová, M. (2023). Scenár nácviku pohybovej dramatizácie so žiakmi s poruchou autistického spektra. Ružomberok: interný, nepublikovaný materiál, 2023.
- Magová, M. & Hřčová, J. (2020). *Vybrané kapitoly z porúch autistického spektra I*. Ružomberok : Verbum. 119 s. ISBN 978-80-561-0800-0.
- Nováková, J. (2013). *Biodromální vývoj jedinců s poruchami autistického spektra v kontextu podpory a vzdělávání*. Brno : Masarykova univerzita. 288 s. ISBN 978-80-210-6661-8.
- Pierangelo, R. & Giuliani, G. (2012). *Teaching Students with Autism Spectrum Disorders: A Step-by-Step Guide for Educators*. New York : Skyhorse Publishing. ISBN 9781620872208.
- Richman, S. (2015). *Výchova dětí s autismem : aplikovaná behaviorální analýza*. 3 vyd. Praha : Portál. 128 s. ISBN 978-80-262-0984-3.
- Sears, R. (2010). *The Autism Book: What Every Parent Needs to Know About Early Detection, Treatment, Recovery, and Prevention*. New York : Little, Brown and Company. 416 p. ISBN 978-0316042802.
- Schopler, E., Reichler, R. J., Lansingová, M. (1998). *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha : Portál. 272 s. ISBN 80-7178-199-1.
- Thorová, K. (2012). *Poruchy autistického spektra : dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. 2 vyd. Praha : Portál. 465 s. ISBN 978-80-262-0215-8.

- Vosmik, M. & Bělohávková, L. (2010). *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole – Možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha : Portál. 200 s. ISBN 978-80-7367-687-2.
- Wu, J. et al. (2020). Early intervention for children with intellectual and developmental disability using drama therapy techniques. In: *Children and Youth Services Review*, 109, 104689.
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.104689>
- Yakhyaev, Z. (2015). Klasifikácia a popis programov v liečebnej pedagogike. In: Kováčová, B. (Ed.). *Liečebná pedagogika II. Tvorba a evalvácia programu v liečebnej pedagogike*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2015, s. 19-39. ISBN 978-80-223-3779-3.

Doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

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

PaedDr. Martina Magová, Ph.D.

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

PaedDr. Jana Hřcová, Ph.D.

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

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.166-175>

Teoretický základ humoru vo vzťahu k marketingovej komunikácii

Theoretical Background of Humour Concerning Marketing Communication

Jana Doaré

Abstract

This article explores the theoretical foundations of humour and its significance in marketing communications and public relations. It focuses on infiltrating humour into public relations, exposing its communicative potential and the strategic value that humour contributes to building relationships or management in several spheres. Based on theoretical foundations in communication and psychology, the work explains the persuasive nature of humour and its impact on human perception. The findings demonstrate the possibilities of incorporating humour as a strategic tool in marketing contexts while underlining the necessity of responsible and sensitive use of humour in marketing and media communication.

Keywords: Humour. Public relations. Humour theory. Strategic communication. Relationship building. Cultural sensitivity.

Úvod do problematiky

V marketingovom prostredí môže byť humor mocným a stimulačným nástrojom na zaujatie percipienta, budovanie vzťahov i zlepšenie imidžu značky. Využívanie humoru si vyžaduje teoretické pochopenie toho, čo robí veci vtipnými a ako efektívne využívať humor v komunikačných stratégiách. Práca skúma teoretický základ humoru vo vzťahu k marketingovej komunikácii, rozoberá výhody či potenciálne riziká používania humoru v komunikácii, v náboroch a v kampaniach.

Komunikácia s verejnosťou sa postupne stala nevyhnutnou súčasťou mnohých organizácií a podnikov. Chudinová (2019) píše *public relations* je však oveľa širší pojem – predstavuje súbor aktivít a techník, ktoré smerujú k ovplyvňovaniu verejnej mienky. Je to systematická a dlhodobá tvorba dobrých vzťahov s verejnosťou, pričom zámerom *public relations* je vytvárať a udržiavať pozitívny imidž firmy medzi rôznymi skupinami verejnosti. *Public relations* je odbor činnosti, ktorý predstavuje aktívne komunikačné pôsobenie na verejnosť alebo iné konkrétne cieľové skupiny (ibidem, s. 14).

Marketingová komunikácia má v praxi viacero úloh: riadenie manažmentu, udržiavanie vzťahov medzi organizáciami, vzťahy s médiami, krízový manažment, budovanie a marketing značky, internú komunikáciu. Vedúci pracovník nepriamo sprostredkúva pozitívne správy cieľovej skupine. Pri komunikácii a budovaní imidžu je nevyhnutné dodržiavať stratégie za účelom budovania lojality spotrebiteľov napr. k organizácii, značke či na vytváranie pozitívneho vnímania služby, objektu alebo osoby, ktorú ľudia nemajú radi.

Kretter (2006, s. 95) popisuje osem funkcií komunikácie:

1. informačnú (sprostredkovanie informácií do vnútra podniku a von),
2. kontaktnú (vybudovanie a rozvinutie kontaktov podniku s relevantnými oblasťami prostredia),
3. riadiacu (prezentácia duševných a reálnych mocenských faktorov a vytvorenie porozumenia pre niektoré rozhodnutia),
4. funkciu imidžu (tvorba zmeny a starostlivosť o obraz podniku, ktorý vníma verejnosť),
5. harmonizačnú (prispievať k zosúladieniu hospodárskych, spoločenských a vnútropodnikových vzťahov),
6. funkciu podpory predaja (dôveryhodný obraz o podniku prispieva k podpore odbytu výrobkov podniku),
7. stabilizačnú (prispieva k upokojeniu v kritických situáciách, do ktorých sa podnik dostal)
8. a funkciu kontinuity (uchovanie vlastného a jednotného štýlu podniku dovnútra i navonok, v súčasnosti i v budúcnosti).

Funkcie systematicky poskytujú znalosti ako dosiahnuť požadovaný cieľ. Komunikátor formuluje a doručuje správy spôsobom, ktorý má zabráňovať konfliktom a chaosu. Využíva na to rôzne komunikačné kanály, sociálne médiá, plagáty, webové stránky a reklamu. Komunikačné zázemie každej entity je nevyhnutné, pretože existujúci a potenciálni spolupracovníci sa rozhodujú na základe imidžu objektu svojho záujmu, rovnako ako životní partneri, užívatelia služieb alebo spotrebiteľia. Aj nekomunikácia je určitým typom komunikácie. V súčasnosti sa od účastníkov komunikácie často očakáva, že budú aktívni na sociálnych sieťach, budú sa zapájať do sociálnych aktivít, budú mať ekologický prístup a podporovať rôzne organizácie. Ich úlohou je odovzdať správny, jasný a pravdivý odkaz svojim zamestnancom, verejnosti, zákazníkom, obchodným partnerom atď. Chudinová (2022) *pripomína, že pracovník marketingovej komunikácie „nemanipuluje, ak poskytuje pravdivé informácie, komunikuje zrozumiteľne a jasne, nezahmlieva, nepoužíva dvojzmyselné výrazy, čo sľúbi – to splní, vyhýba sa urážkam a ohováraniam* (ibidem, s. 89).

Komunikačné aktivity profesionálov sa často kombinujú s reklamnými a marketingovými opatreniami. Niektoré podniky propagujú milióny, ktorými prispievajú na umenie, kultúru, sociálne otázky a šport. Iné podniky dokumentujú svoje aktivity v podnikových správach a na svojich webových stránkach,

umiestňujú reklamy a televízne spoty, organizujú podujatia na sociálno-politické témy alebo komunikujú svoje záväzky zdržanlivejšie a profilujú sa prostredníctvom svojich aktivít.

Z vyššie uvedených základov marketingovej komunikácie je možné vyselektovať aktivity, procesy a javy, do ktorých sa dajú zakomponovať aj prvky humoru. Ak sa v definícii PR uvádza potreba dobrých vzťahov, pozitívny imidž a efektívne pôsobenie na zákazníkov, tak dávka humoru môže byť pridaná hodnota, ktorá prioritne zapôsobí na zákazníkov každej vekovej skupiny. V PR sa humor nepoužíva často nie preto, že by sa zadávatelia alebo percipienti humoru bránili, ale najmä preto, že humoristov akými sú napr. M. Markovič, P. Polnišová, F. Košarišťan (Fero Joke) je málo a títo nemôžu byť aktívni v každej inštitúcii. Fero Joke (internetový komik, známy parodovaním žien vo videách, ktoré zverejňuje na svojich profiloch na sociálnych sieťach) je v tíme PEVŠ a výsledok je jeho mediálny výstup pod názvom: „Tak čo už ste si d'obli prihlášku na vysokú školu? Buď ako Hanka!! Tá so svojim výberom neváhala a hneď sa rozhodla pre Paneurópska vysoká škola“. Komunikácia paroduje „reč učiteliek“ a trvá 58 sekúnd, avšak čo je najdôležitejšie, že na sociálnych sieťach má toto krátkometrážne audiovizuálne dielo vyše milión pozretí, 36 tis. pozitívnych reakcií a 1,2 tis. komentárov (Obrázok 1, Obrázok 2). Video je na viacerých miestach v online priestore (F. Joke má 435 tis. sledovateľov).



Fero · Sledovať
10. marec 2022 · 🌐

Tak čo už ste si d'obli prihlášku na vysokú školu? 🤔 Buď ako Hanka !! Tá so svojim výberom neváhala a hneď sa rozhodla pre Paneurópska vysoká škola



Obrázok 1: Internetový komik F. Joke
Zdroj: facebook (online 9.1.2024)



Obrázok 2: Spodná časť klipu

Zdroj: <https://fb.watch/ptlSfoDP1E/>

Uvedené obrázky dokazujú, že cez humor je možné osloviť potencionálnych študentov vysokých škôl pri výbere profesie a diseminácia takého spôsobu veľmi krátkej marketingovej komunikácie vďaka humoru osloví tisíce ľudí z cieľovej skupiny vysielateľa informácie. Je to dôkaz, že o spájaní humoru, školstva, vzdelávania a marketingovú komunikácie je potrebné uvažovať aj v rámci vedy, napríklad cez analýzu diškurzu, marketingovej komunikácie, psycholingvistiky a podobne a to aj napriek tomu alebo práve kvôli tomu, že môžeme mať z viacerých hľadísk k danej komunikácii svoje opodstatnené výhrady

Teoretické základy performácie humoru pre interdisciplinárny výskum

Humor je komplexný a mnohostranný fenomén, ktorým sa zaoberali a zaoberajú vedci z viacerých oblastí – filozofie, histórie, psychológie, sociológie, lingvistiky a komunikácie. S humorom či vtipom sa stretávame v rôznych situáciách a formách, je prítomný na pracoviskách, v školách, medzi priateľmi a v rodinách. Má jednoznačne sociálny rozmer, ide o zdieľanie, spoločnú znalosť, pochopenie kontextu; a jeho funkcia sa mení v závislosti od situácie.

Humor sa môže líšiť od človeka k človeku a vyskytuje sa v mnohých podobách, ako napríklad satira, irónia, ambiguita a slovné hračky. Slovník Merriam-Webster (2001) definuje humor ako *duševnú schopnosť objavovať, vyjadrovať alebo oceňovať niečo, čo je komické, zábavné alebo absurdne nesúrodé* (ibidem, s. 564). Je užitočné pripomenúť aj ustálené slovné spojenie „zmysel pre humor“, ktorý vyjadruje schopnosť nachádzať zábavu alebo potešenie v určitých veciach, vo forme vtipov, komiky alebo hravosti. Dobrý zmysel pre humor sa často považuje za pozitívnu vlastnosť, pretože pomáha zlepšiť náladu v náročných situáciách a zblízuje ľudí. Benčíč (2010) sumarizuje túto danosť nasledovne ako *schopnosť zábavne interpretovať, vytvoriť výraz a tvoriť humor sú geneticky determinované len do určitej miery, vyžadujú istý druh inteligencie, ktorý sa nazýva „zmysel pre humor“*. *A tento majú nielen tvorcovia humoru, ale aj recipienti, ktorí určitý štýl humoru akceptujú.* (ibidem, s. 81).

Humor pomáha sprostredkovať zásadné posolstvá či hodnoty spôsobom, o ktorom je menej pravdepodobné, že bude vnímaný ako kazateľský alebo

didaktický. Spestruje ťažké témy či nudný materiál, ktoré sa stávajú pútavejšími a prístupnejšími širšiemu publiku, zmenia sa na vzrušujúcejšie a zapamätateľnejšie, a ľudia im venujú väčšiu pozornosť a skôr si uchovávajú informácie.

Humanitné vedy a svetová literatúra sa povahou komédie a smiechu zaoberajú od čias starých Grékov až po súčasnosť, konštatuje Wooten. (2009, s. 240) Definície, vysvetlenia a interpretácie humoru môžeme nájsť vo filozofických, psychologických a antropologických esejach, dielach, článkoch o literatúre alebo v spoločenských štúdiách. Wooten (2009) opisuje humor z rôznych pohľadov: od Platóna a Aristotela, ktorí „sa domnievali, že smiech vzniká z radosti z nešťastia iných a komédia je napodobňovaním ľudí v ich najhoršom stave“, cez psychoanalytika Sigmunda Freuda, ktorý poznamenal, že „Humor má oslobodzujúci prvok, je to triumf narcizmu.“ a veril, že „civilizácia viedla k potlačeniu mnohých základných pudov a vtipkovanie je spoločensky prijateľný spôsob uspokojovania týchto potlačených potrieb“. Psychológ Mindess (1971) považoval *humor a smiech sú činitele psychologického oslobodenia. Oslobodzujú nás od obmedzení a reštriktívnych síl každodenného života, a tým sa stávame veselými* (ibidem, s. 57)

Bell a Scheel charakterizujú tri významné teórie humoru: teóriu superiority, inkongruity (rozporuplnosti) a uvoľnenia. **Teória superiority** (nadradenosti), známa aj ako „Schadenfreude“ alebo škodoradosť, predpokladá, že ľudia nachádzajú humor v nešťastí alebo páde druhých, pretože im to dáva pocit nadradenosti a pomáha zvýšiť vlastné sebavedomie. Prvýkrát ju opísal starogrécky filozof Aristoteles a neskôr ju rozvinuli Thomas Hobbes a Sigmund Freud. „Škodoradosť je opakom radostného pocitu.“, píše v rámci teórie Benčič (2010, s. 89). Škodoradosťníci sú väčšinou osamelí ľudia s nízkym sebavedomím. **Teória inkongruity** tvrdí, že humor vzniká z vnímania nesúladu alebo rozporu medzi dvoma alebo viacerými prvkami v situácii. Jedná sa o vnímanie niečoho inkongruentného – niečoho, čo porušuje naše mentálne vzorce a očakávania. Táto diskrepancia môže mať mnoho podôb, kontrast medzi rôznymi úrovňami významu alebo konflikt medzi rôznymi referenčnými schémami. Teória predpokladá, že keď sa človek stretne s niečím nesúrodým alebo neočakávaným, jeho mozog je nútený daný rozpor vyriešiť a takýto proces riešenia môže byť vnímaný ako humorný. *Percipient musí považovať inkongruitu za niečo pravdivé, reálne a pravdepodobné* (Gogová, 2013). Tretia psychologická teória humoru, **teória uvoľnenia**, vysvetľuje, prečo a akým spôsobom sa u ľudí objaví smiech. Podľa nej humor uvoľňuje nahromadené psychické napätie, napríklad úzkosť, agresiu alebo frustráciu. Keď sa jednotlivec stretne s humornou situáciou alebo vtipom, jeho napätie sa uvoľní vo forme smiechu a prináša mu úľavu a pohodu. Teória naznačuje, že humor je mechanizmus zvládania, ktorý pomáha jednotlivcom vyrovnávať sa s ťažkými situáciami. Navyše, miera zábavnosti vtipu alebo smiešnosť situácie je priamo úmerná množstvu napätia, ktoré uvoľňuje.

Viaceré vedecké štúdie potvrdili, že humor, smiech a úsmev sa spájajú s rôznymi výhodami pre fyzické a duševné zdravie. Humor redukuje

stres, úzkosť, napätie, znižuje depresiu, podporuje životnú pohodu, zvyšuje dobré sebahodnotenie, zlepšuje náladu, skvalitňuje medziosobné vzťahy a interakcie. Smiech zvyšuje toleranciu k bolesti, zlepšuje kardiovaskulárne ochorenia, zdokonaľuje funkciu imunitného systému, zlepšuje celkovú náladu, pozitívne aktivuje (precvičuje) vnútorné orgány (Kulka, 2008). Úsmev, neverbálne vyjadrenie pozitívnych emócií, akými sú šťastie a radosť, uvoľňuje endorfíny, zlepšuje celkovú náladu a znižuje stres. Je dôležité poznamenať, že účinky humoru, smiechu a úsmevu na zdravie sa môžu u každého líšiť. Aj keď je potrebný ďalší výskum ohľadne lepšieho pochopenia základných mechanizmov a optimálnych metód na začlenenie humoru a smiechu do každodenného zdravého životného štýlu, humor je silným terapeutickým nástrojom v rôznych terapeutických metódach, napríklad kognitívno-behaviorálnej a psychoanalytickej terapii.

Humor ako efektívny komunikačný nástroj

Humor sa stáva čoraz populárnejším nástrojom v oblasti public relations (PR) a masmediálnej komunikácie. Podľa Ermidy & Chovanca boli humor a médiá vždy úzko prepojené. Sú to „vzájomne prepojené fenomény, až môže byť ťažké zaoberať sa jedným z nich bez toho, aby sme sa neuchýlili k druhému“ (2012, s. 3).

Humor v masmediálnej komunikácii pozitívne ovplyvňuje angažovanosť a vnímanosť publika, vyvoláva kladné emócie, pomáha k zviditeľneniu firmy, ľahšej a trvalej rozpoznateľnosti značky, či odlíšiť sa od konkurencie. Vtipné správy a žartovné odkazy sú efektívne – zapamätateľnejšie a zábavnejšie, pomáhajú budovať dôveru u publika a prispievajú k jeho zvýšenej pozornosti, ktorá by sa pri tradičných formách komunikácie mohla stratiť. Rôzne karikatúry a komiksy, vtipné príslovia a internetové gagy, veselé videá, obľúbené sólové vystúpenia, napr. one-person show či sitcomy, ako aj vtipné poznámky v úvodníkoch a názorových článkoch – toto všetko obsahuje korenie života. Humorné správy nezostanú v neprečítanej zložke, nie sú nudné, nekreatívne alebo samo-propagačné. Strategicky zvolený a dobre prepracovaný humor zameraný na výhody produktu (kvalitu) spolu so skutočným príbehom upúta a udrží pozornosť publika. Pomocou humoru komunikátori vytvárajú uvoľnenejšiu a príjemnejšiu atmosféru, čo ľudí povzbudzuje k tomu, aby viac počúvali alebo sa zapájali do odovzdaného odkazu. Vtip je nepochybne originálnym nástrojom a pomáha s najdôležitejším aspektom PR, a to zviditeľnením. Láskový a starostlivo zvolený typ humoru dokáže poľudštiť a odľahčiť zložité situácie a ťažké témy, poskytnúť zábavný spôsob odovzdania informácií. Podporuje pozitívne emócie – akými sú šťastie a smiech, zlepšuje celkovú pohodu a jednotlivcom pomáha cítiť sa prepojení s ostatnými ľuďmi. Publikum reaguje pri diskusiách o citlivých otázkach alebo pri prijímaní dôležitých správ s väčším pochopením a porozumením.

Prvky humoru možno použiť na vytvorenie správ, ktoré sú lepšie zapamätateľné, humor pomáha sprostredkovať zložité odkazy v zrozumiteľnejšej forme. Patrick de Pelsmacker et al. (2003) zaraďujú humor medzi „najčastejšie používanú emocionálnu techniku“ a v rámci reklamy rozlišujú rôzne druhy humoru (napr. poznávací, sentimentálny, satirický a sexuálny). V rámci emocionálnych apelov autori tvrdia, že efektívnosť humoru závisí aj od typu produktu, že je účinnejší u existujúcich a známych značiek. *Humor je v každom prípade efektívnejší, keď sa vzťahuje na produkt, než pri všeobecnom použití. Taktiež môže ďalej poškodzovať značku, pokiaľ bolo jej predchádzajúce hodnotenie negatívne* (ibidem, s. 204). Humor v PR podporuje pozitívne vzťahy so zainteresovanými stranami. Možno ho použiť aj na zdôraznenie silných stránok spoločností alebo na poskytnutie jedinečného pohľadu na určitú problematiku; vytvoriť tak prítlačivejší a zrozumiteľnejší odkaz.

Vklíbenie humoru do komunikácie a následne jeho efektívne využívanie je svojím spôsobom náročné, pretože si vyžaduje krehkú rovnováhu medzi vtipnosťou a zachovaním integrity odovzdaného odkazu. Komunikátor musí používať humor primerane, pochopiť a zohľadniť cieľové publikum a jeho zmysel pre humor, zabezpečiť vhodné a účinné posolstvo. Rôzne publikum má rôzne preferencie a citlivosť, preto je pri používaní humoru v PR komunikácii nevyhnutné zväziť obsah, tón aj kultúrne dôsledky. Benčíč (2010) rozoznáva tri zložky úspešného humoru: *materiál, publikum a performáciu* (ibidem, s. 83). Materiál v sebe zahŕňa elementy potrebné k určitým aktivitám (informácie z kníh, myšlienky, úmysly, námety...), má zodpovedať publiku, aktivizuje predstavy, je predmetom skúmania, tvorby, predstavivosti, podporuje fantáziu, modifikuje (napr. preháňaním, interpretáciou banálnosti všeobecnej pravdy, porovnávaním, nadhodnotením). Publikum má dve úlohy: rozvíjať svoje predstavy a vytvárať spätnú väzbu k performácii a materiálu. Tvorí komplementárny element s prevažne minimálnym kreatívnym potenciálom, a tento komplement podmieňuje opodstatnenosť existencie materiálu a performácie. Predstavuje prítomnosť percipientov (napr. diváci, poslucháči, čitatelia) od ktorých sa očakáva spätná väzba. Performácia znamená štýl prevedenia, použitý jazyk v danej situácii, svojský spôsob podania výpovede. Situačný humor napríklad charakterizuje improvizácia, pre ktorú je typická originalita a jedinečnosť. Kontrastná performácia zvyšuje komickosť, nedôsledná zase spôsobuje frustráciu publika. (Benčíč, 2010).

Samozrejmou je používanie humoru, ktorý je v súlade s hodnotami inštitúcie alebo jednotlivca. Prvky humoru nesmú byť urážlivé alebo nevhodné, pretože by to mohlo mať negatívny vplyv na dôveryhodnosť firmy, a preto je nevyhnutné každý vtip pred jeho zaradením starostlivo posúdiť. Rozhodujúcimi faktormi účinnosti humoru v PR komunikácii sú aj načasovanie a podanie. Načasovanie vtipov, či už verbálnych, vizuálnych alebo písomných, by malo byť rozvážne naplánované, aby sa zvýšil ich vplyv na publikum. Okrem toho je dôležité vyhnúť sa používaniu humoru, ktorý je zastaraný alebo nezodpovedá súčasným trendom a sociálnym otázkam. Ako dokonalá a jedinečná marketingová

stratégia alebo geniálne rozptýlenie, ktoré má „nepriamo zaútočiť“ a vysloviť nevysloviteľné“ humor má svoje náležité a pevné miesto v každodennej masmediálnej komunikácii, a stáva sa „sociolingvistickým fenoménom“ (bližšie Ermida & Chovanec, 2012).

Záver

Používanie humoru sa zdôvodňuje jeho špecifickými formami vo funkcii poslania ako napr. zaujať publikum a podporiť pozitívne asociácie s podnikmi alebo značkami. Pomáha vytvárať spoločné zážitky a uľahčuje zmysluplné spojenia, čo je neoceniteľné pri vytváraní vzťahov a dôvery so zainteresovanými stranami. Navyše, humor dokáže poľudštiť organizácie, ktoré sa tak stávajú v očiach publika príťažlivými a prístupnými. Používanie humoru v interkultúrnom prostredí si vyžaduje pozorné preskúmanie a dôkladné pochopenie kultúrneho kontextu (Benčič, 2018). Pracovníci musia používať humor zodpovedne, inteligentne a citlivo, rešpektovať rozdielne perspektívy a vyvarovať sa potenciálnym nástrahám, pretože miera zábavnosti sa v rôznych kultúrach či skupinách môže líšiť. Správnym pochopením kognitívneho, sociálneho a emocionálneho rozmeru humoru môžu marketingoví pracovníci využiť jeho silu na efektívne zapojenie zainteresovaných strán, riadenie (firemnej) reputácie a vytváranie zmysluplných väzieb v dnešnom komplexnom a dynamickom komunikačnom prostredí.

Keďže komunikácia a jej stratégie sa neustále vyvíjajú v rýchlo sa meniacom mediálnom prostredí, začlenenie humoru pomáha odlišiť sa, vytvoriť nezabudnuteľné momenty a podporiť pozitívne vzťahy s cieľovou skupinou. Ak manažéri prijímú teoretické základy humoru a naladia sa na neustále sa meniacu dynamiku svojich inštitúcií, môžu využiť jeho komunikačný potenciál humoru na zvládnutie výziev, zlepšenie vnímania inštitúcie a jej značky a napokon aj na dosiahnutie svojich strategických cieľov.

Ak vychádzame z prác Hajduka (2014) a jeho analýzy komunikácie so zameraním na diskurzívno-etické aspekty, môžeme konštatovať, že najmä čierny humor, irónia či škodoradosť v marketingovej komunikácii by nemali mať priestor. Niektoré citlivé témy, akými sú rasové alebo etické otázky, politika, náboženstvo či zdravie, sú v mediálnom prostredí odjakživa kontroverznými a nevhodnými javmi, ktoré rozdeľujú ľudí. Používanie humoru nesmie viesť k bagatelizovaniu alebo prehliadaniu dôležitých tém. Humor sa nemá vnášať do situácií, ktoré si vyžadujú rešpekt a seriózný prístup. Lahkomyselný prístup v krízových momentoch často vzbudzuje v percipientoch negatívne pocity, nezáujem, neúctivosť, nepochopenie. V týchto prípadoch je dôležité prejavovať najmä empatiu a citlivý prístup. V oblasti profesijnej masmediálnej komunikácie je nevyhnutné mať na zreteli etickú zodpovednosť (Hajduk, 2014). Používanie humoru má byť založené na princípe rešpektu, slušnosti a transparentnosti, nemá obsahovať prvky a prejavy rasizmu, sexismu, homofóbie

či diskriminácie určitých skupín ľudí. Vzdelávanie v oblasti správneho používania a riadenia humoru je potrebné vo viacerých oblastiach, avšak najmä v mediálnej komunikácii, aby sa dosiahol taký výsledok, pri ktorom marketingoví a mediálni pracovníci budú schopní zaujať svoje cieľové skupiny bez toho, aby spôsobili škody a to najmä morálnej roviny.

Bibliografia

- Bell, N. D. (2009). Learning About and Through Humor in the Second Language Classroom. In: *Language Teaching Research*, 2009, 13 (3), 241-258. <https://doi.org/10.1177/1362168809104697>
- Benčíč, S. (2010). Jazyková kompetencia a performácia humoru. In: *La Culture comme phénomène de l'identité nationale*. Paris 2010, p. 81-91.
- Benčíč, S. (2018). Intercultural competences for media and communication workers, In: *Media journal : vedecký magazín o médiách a spoločnosti*, 2018, 6 (2), 43-48.
- Ermida, I. & Chovanec, J. (2012). Language and Humour in the Media, 2012.
- Gogová, L. (2013). Humor na rozhraní dvoch etnícít. In: *Jazyk a kultúra*, 2013, 15.
- Gogová, L. Humor v teoretickej kocke. Dostupné na: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bocak3/subor/gogova.pdf>
- Hajduk, L. (2014). Komunikatívne a diskurzívno-etické aspekty osobnosti. In: Macková, M. a kol. *Otáz(ni)ky osobnosti*. Žilina: Eurokódex, s. r. o., 2014. Dostupné na: https://www.paneurouni.com/wp-content/uploads/2017/03/otazniky_osobnosti_4.pdf
- Hajduk, L. (2020). Marketing communication. Bratislava: PEVŠ, 2020.
- Chudinová, E. (2019). Public Relations I.. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2019.
- Chudinová, E. (2022). Hovorca a nastoľované témy v médiách. Pravda alebo...? (Spokesperson and agenda setting raised in the media. True or ...?). In: *Marketingová komunikácia, médiá, reklama (21) : Zborník vedeckých štúdií z histórie a teórie marketingovej komunikácie, médií a reklamy*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2022, s. 79-90. Dostupné na: https://fphil.uniba.sk/uploads/media/Marketingova__komunika__cia__Me__dia__Reklama_21.pdf
- Kretter, A. (2006). Práca s verejnosťou ako marketingový nástroj komunikačnej politiky poľnohospodárskeho podniku. Bratislava: Slovenská poľnohospodárska univerzita, 2006.
- Kulka, J. (2008). Využití humoru v psychoterapii. In: *Psychiatria-Psychoterapia-Psychosomatika*, 2008, 15 (2), 135-138.
- Merriam-Webster dictionary (2001). Los Angeles, Mansh Publishing, 1971.

Morreall, J. (2020). Philosophy of Humor. Dostupné na:

<https://plato.stanford.edu/entries/humor/#IncThe>

Patrick de Pelsmacker et al. (2003). Marketingová komunikace. Grada Publishing, 2003.

Mgr. Jana Doaré

Paneurópska vysoká škola v Bratislave, Fakulta masmédií

Tematínska 10, 851 05 Bratislava

jana.doare@paneurouni.com

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.176-184>

Analýza gradovaných kariet používaných na vyučovaní matematiky Hejného metódou v prvom ročníku

Analysis of Graded Cards Used in the Teaching of Mathematics by the Hejný's Method in the First Grade

Lenka Matejčíková, Zuzana Semričová

Abstract

Graded work cards are special cards which contain tasks for primary education students, while each task is specially adapted to different degrees of difficulty. Cards are used in the teaching of mathematics, specifically in the teaching of the Hejný's method, namely in every year in the first grade of primary schools. The purpose of the post is to analyze these cards from the point of view of their content and the possibility of their use also within the framework of differentiated teaching at ordinary mathematics classes.

Keywords: Hejný's method. Mathematics. Graded tasks. Graded cards. Differentiation.

Úvod

Vyučovanie matematiky na Slovensku prechádza neustálymi zmenami, a to najmä z dôvodu prispôsobovania aktuálnym požiadavkám súčasnosti, a tiež moderným metódam a koncepciám vyučovania. Jednou z mnohých zmien v posledných rokoch je čoraz väčší záujem učiteľov a rodičov o využívanie Hejného metódy vo vyučovaní matematiky (ale aj v ďalších predmetoch). Hejného metóda vychádza z konštruktivismu a je založená na 12 základných princípoch a na tom, aby žiaci získavali vedomosti vlastnou aktivitou prostredníctvom práce v rôznych prostrediach, zatiaľ čo učiteľ je len v pozícii facilitátora. V rámci Hejného metódy však existujú rôzne pomôcky a prostriedky, ktoré môžu byť vhodné aj pre vyučovanie matematiky v bežných základných školách. Jedným z prostriedkov môžu byť gradované pracovné karty, ktoré môžu byť vhodným doplnkom napríklad pri diferencovanom vyučovaní (H-mat, 2023).

Diferenciácia v školstve

Medzi ľuďmi existujú rozdielnosti, ktoré sa prejavujú po viacerých stránkach, či už vizuálnej alebo napríklad v schopnostiach, aktivite, kvalite výkonu, v pracovnom tempe a pod. Vo výchovno-vzdelávacom procese je z pozície učiteľa potrebné si tieto rozdielnosti medzi žiakmi všimnúť, uvedomovať si ich, rešpektovať ich, ale tiež ich pomocou diferencovaného prístupu vyrovnávať (Cipro, 1966).

Diferenciácia je podľa Pedagogickej encyklopédie Slovenska (1984) charakterizovaná ako rozlišovanie žiakov podľa určitých kritérií a jeho uplatnenie pri organizovaní výchovno-vzdelávacieho procesu.

Pedagogickú diferenciáciu rozlišuje J. Průcha (2009) nasledovne:

1. diferenciáciu podľa typu školy z pohľadu stupňa vzdelávania
2. obsahovú diferenciáciu
 - a. členenie výučby na vetvy, alebo smery v rámci jedného typu školy
 - b. ponuka voliteľných predmetov
 - c. vytvorenie obsahových variant jedného predmetu na jednej škole
3. diferenciácia podľa vykonnosti, schopností a záujmu žiakov
 - a. vytváranie homogénnej triedy a skupín (napr. zvláštne triedy, triedy talentovaných žiakov a pod.)
 - b. zámerné vytváranie heterogénnych tried skupín žiakov.

Pri diferenciácii je však potrebné zdôrazniť, že úlohou učiteľa nie je len evidovanie rozdielností medzi žiakmi, ale aj voľba takých metód a foriem práce, ktoré vyrovnávajú rozdielnosti a zabezpečujú zvládnutie učiva a rozvoj každého žiaka. Podľa G. Porubskej a kol. (2001, s. 24), základným zmyslom diferenciácie je na jednej strane podporovať rast schopností a talentu u nadaných, na druhej strane prispievať k vyrovnávaniu zaostávania žiakov v učení. K tomu môžu učiteľom, ale aj žiakom, pomôcť rôzne metódy, formy, koncepcie, či učebný materiál.

G. Krauthausen a kol. (2010) uvádzajú viaceré spôsoby, ako je možné využiť diferenciáciu v školách. V prvom rade je to sociálna diferenciácia, kde môžu žiaci pracovať v heterogénnych skupinách, potom diferenciácia prostredníctvom využitia rôznych didaktických metód a foriem, diferenciácia cez využité pomôcky a učebné materiály, kvantitatívna diferenciácia (prispôsobenie času, či množstva úloh) a kvalitatívna diferenciácia (diferenciácia na rôznej úrovni obtiažnosti). My sa v rámci príspevku venujeme jednej špecifickej učebnej pomôcke, a to gradovaným pracovným kartám, ktoré boli navrhnuté M. Hejným a sú častokrát používané na hodinách matematiky vyučovaných Hejného metódou. Práve uvedené karty prezentujú kvalitatívnu diferenciáciu.

Gradované pracovné karty

Gradované pracovné karty sú učebná pomôcka a slúžia ako doplnok pre učiteľov vyučujúcich matematiku Hejného metódou. Na kartách sa nachádzajú úlohy, doplnujúce učivo nachádzajúce sa v učebnici. Úlohy využívajú princíp diferenciácie na základe obtiažnosti.

Gradované pracovné karty môžu pomôcť učiteľovi dosiahnuť lepší pohľad na žiakove matematické myslenie. Na základe výsledkov žiakov z gradovaných úloh, učiteľ poznáva silné a slabé stránky žiaka, jeho stupeň porozumenia učiva. Vďaka tomu sa učiteľ vie lepšie orientovať a dokáže lepšie stanoviť cieľ ďalšej výučby, aby sa zamerlal práve na tie oblasti, kde sú žiakove znalosti deformované alebo slabé.

Žiaci pri vyplňaní úloh v gradovaných pracovných kartách nie sú obmedzovaní časom a nekladie sa im ani podmienka dosiahnutia minimálnej úrovne obtiažnosti. Gradovaná úloha má väčšinou tri úrovne.

Prvá úroveň je najľahšia a mapuje predovšetkým základné pochopenie učiva vo vybranom prostredí. Žiakovi, ktorý prvú úroveň nezvláda, je potrebné venovať individuálnu starostlivosť. Je potrebné predovšetkým zistiť príčinu neporozumenia učiva a nájsť úroveň, ktorej žiak rozumie. Na tejto úrovni je potrebné začať s reedukáciou.

Druhá úroveň obsahuje úlohu strednej náročnosti. V tomto štádiu môže učiteľ získať informáciu, do akej miery zvláda žiak požadované činnosti, ako je napr. čítanie s porozumením, správne pochopenie úlohy a zvolenie správneho postupu, výber vhodnej riešiteľskej stratégie a pod. Neúspech žiaka na druhej úrovni by mal analyzovať učiteľ s cieľom odhaliť príčinu chyby a zamerať reedukáciu na konkrétne miesto zlyhania žiaka. Ak žiak bez problémov zvláda túto úroveň, je povinnosťou učiteľa motivovať ho k zvládnutiu nasledujúcej, tretej úrovne.

Posledná úroveň gradácie úlohy vyžaduje od žiaka realizovať všetky požadované činnosti na vyššej úrovni. Žiak, ktorý tretiu úroveň nezvládne buď nadhodnotil svoje sily, alebo potrebujú úlohu, ktorá svojou náročnosťou bude zaradená niekde medzi úroveň dva a úroveň tri. Ak žiak zvláda úlohu na najobťažnejšej úrovni je pripravený riešiť aj náročnejšie úlohy. V niektorých prípadoch sa stáva, že žiak začne náročnejšie úlohy od učiteľa vyžadovať sám od seba, pretože najobťažnejšie úlohy z gradovaných kariet sú pre neho už príliš jednoduché (Hejný, 2019a).

Ak chce učiteľ získať celkový pohľad do myslenia žiaka, je potrebné, aby žiak neriešil gradované úlohy len v písomnej forme, ale pokúsil sa riešiť tieto úlohy aj ústne. Ak sa učiteľ rozhodne iba pre písomný prejav je vítané, aby bol žiak aktívne prítomný pri analýze výsledkov. Vďaka tomu dokáže učiteľ lepšie porozumieť premýšľaniu svojich žiakov a žiak sa učí, ako môže lepšie poznať samého seba, a to nielen v oblasti matematiky. Žiak, ktorý pri úlohách neuspje preto, lebo si vyberá tie najnáročnejšie úrovne zisťuje, že vlastné nadhodnocovanie nie je rozumná stratégia. Naopak žiak, ktorý bez

problémov zvládne jednoduchšie úrovne a nechce sa pustiť do náročnejších, potrebuje povzbudenie a zvyšovanie jeho osobného sebavedomia (Hejný, 2019b).

Analyzá gradovaných kariet pre prvý ročník základných škôl

Gradované karty Hejného metódy pre prvý ročník obsahujú úlohy zamerané na rôzne prostredia z Hejného metódy. V jednom súbore je spolu 41 obojstranne zaplnených kariet. Takmer každá karta (s výnimkou prvých troch) je priradená k strane v učebnici, na ktorej sa zvolené prostredie, či typ úlohy rieši. Väčšinu kariet je však možné využiť aj bez použitia učebníc Hejného metódy. Na obale od gradovaných kariet je uvedené aj vysvetlenie, ako sú úlohy gradované. Každé označenie úlohy (jej označenie úrovne obtiažnosti písmenom) je uvedené v rôznych geometrických útvaroch. V prípade, že je úroveň obtiažnosti uvedená v trojuholníku, znamená to, že úloha na karte je jednoduchšia ako úloha uvedená v učebnici. Ak je úroveň obtiažnosti v kruhu, jedná sa o rovnakú obtiažnosť úlohy, ako v učebnici. Posledný, náročnejší typ úlohy oproti úlohe v učebnici je uvedený v štvorci.



Obr. 1: Pracovné gradované karty Hejného metódy pre 1. ročník základných škôl (zdroj: Hejný a kol., 2018)

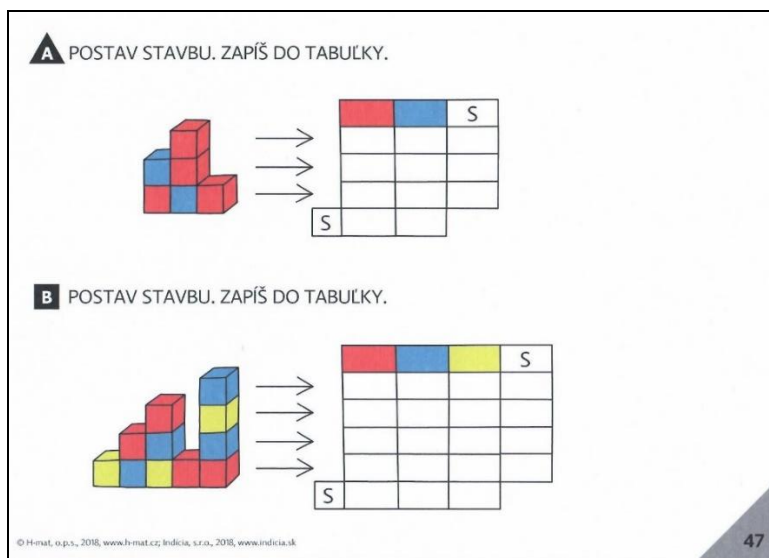
Uvedené karty sme analyzovali a kategorizovali na základe oblastí, na ktoré boli úlohy zamerané. Zistené výsledky predkladáme v Tabuľke 1, kde

uvádzame názov oblasti, počet kariet, na koľkých sa daná oblasť vyskytla, počet strán kariet (keďže niektoré karty sa na každej strane líšia svojím obsahom), ako aj počet úloh v závislosti od obťažnosti.

Tabuľka 1: Kategorizácia kariet podľa oblastí s uvedením počtu kariet a strán, na ktorých je oblasť uvedená a tiež počet úloh v závislosti od obťažnosti

| Oblasť | Kategória | Počet kariet | Počet strán | Gradácia (počet úloh spolu) v porovnaní s úlohami v učebnici | | |
|----------------------|-------------------------------|--------------|-------------|--|-----------------|-------------|
| | | | | jednoduchšie | rovnako obťažné | náročnejšie |
| Numerácia | Nácvik písania čísiel | 3 | 6 | - | - | - |
| | Zápis a určenie počtu | 8 | 13 | 9 | 10 | 11 |
| | Nerovnice | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Rozklad čísiel | 1 | 2 | 2 | 4 | 2 |
| Aritmetické operácie | Sčítanie a odčítanie | 13 | 17 | 15 | 23 | 13 |
| | Sčítacie trojuholníky | 8 | 13 | 7 | 15 | 18 |
| | Sčítacie hadíky | 4 | 5 | 7 | 3 | 6 |
| | Delenie | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 |
| | Krokovanie | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| Geometrické úlohy | Kocky a stavby z kociek | 4 | 5 | 3 | 2 | 5 |
| | Bludisko | 2 | 3 | 0 | 2 | 2 |
| | Orientácia v rovine (tabuľka) | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Ostatné úlohy | Teória grafov | 3 | 6 | 6 | 6 | 3 |
| | Lineárne vzory | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| | Hodiny | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 |

Gradované karty sú rôzne variované. Ako je možné vidieť v Tabuľke 1, celkovo sme identifikovali 15 kategórií, ktoré sme pre väčšiu ucelenosť, ešte zaradili do 4 hlavných oblastí. Na základe výsledkov v Tabuľke 1 môžeme konštatovať, že najväčšie zastúpenie mala medzi všetkými kategóriami oblasť aritmetických operácií, pričom sa jednalo najmä o sčítanie (či už klasické, alebo sčítanie formou sčítacích trojuholníkov, či sčítacích hadíkov). Naopak, najnižšie zastúpenie mali geometrické úlohy, ktoré v kartách zastupovali najmä stavby z kociek, orientácia v rovine (formou bludiska a orientácie v tabuľke). Kategórie boli vytvorené tak, aby boli čo najšpecifickejšie. Je tiež potrebné konštatovať, že niektoré karty bolo náročné zaradiť len do jednej kategórie, keďže spĺňali podmienky viacerých kategórií. Príkladom je karta (Obr. 2), v ktorej mali žiaci určiť počet kociek na stavbe z kociek, ktorú si mali žiaci postaviť podľa obrázka. Táto konkrétna karta bola napríklad zaradená medzi karty zamerané na stavby z kociek, keďže žiaci museli stavbu najskôr správne postaviť, a až potom vedeli určiť počet kociek.



Obr. 2: Ukážka gradovanej karty zameranej na stavbu z kociek a určovanie počtu (zdroj: Hejný a kol., 2018)

Rovnako je potrebné poznamenať, že nami vytvorené kategórie spájajú dohromady viaceré typy úloh. Jedná sa najmä o kategóriu sčítanie a odčítanie, do ktorej sme zaradili úlohy zamerané na bežné sčítanie, ale aj úlohy špecifické pre vybrané prostredia Hejného metódy (ako napr. trio, krokovanie, či čísla bytov). Tieto úlohy je preto možné využiť najmä vo vyučovaní matematiky Hejného metódou, a v prípade tradičného vyučovania matematiky môže byť zadanie týchto úloh nejasné. Na rovnakom princípe môže dôjsť k neporozumeniu úlohy bežným učiteľom v prípade úloh zameraných na krokovanie, či teóriu

grafov (tu žiaci hľadajú optimálnu cestu cez vybrané stanovištia, avšak v prípade týchto úloh je nevyhnutná práca s učebnicou).

Ak sa bližšie pozrieme na gradáciu úloh, môžeme si všimnúť, že ako už bolo vyššie spomenuté, úroveň obtiažnosti sa v týchto gradovaných kartách stanovovala geometrickým útvarom pod písmenom označujúcim úlohu. V Tabuľke 1 sú uvedené celkové počty úloh, kategorizované podľa obtiažnosti. Zvyčajne úlohy začínali aspoň jednou úlohou na najjednoduchšej úrovni, následne bolo zväčša uvedených pár úloh s bežnou obtiažnosťou a pre bystrejších žiakov sú určené najobtížnejšie úlohy. Aj napriek tomu, že je v Tabuľke 1 uvedené, že v prípade kariet zameraných na nácvik písania číslíc nie je gradácia, je potrebné poznamenať, že aj pri týchto cvičeniach je však gradáciu možné vidieť. Najskôr má žiak za úlohu nacvičiť si číslicu na predkreslenej číslici, potom na vopred vybodkovanej predlohe a nakoniec sa pokúša číslicu napísať sám. Keď zvládne viac číslíc, jeho úlohou je napísať ich kombináciu. Čím viac číslíc žiak nacvičí, tým väčšie kombinácie môže používať. Tieto karty nie sú priradené k žiadnej strane v učebnici. Môžeme konštatovať, že slúžia skôr ako pomôcka pre učiteľa, ale zároveň aj pre žiaka, na lepšie zvládnutie nácviku písania číslíc.

Na základe uvedenej analýzy môžeme konštatovať, že uvedené karty môžu slúžiť ako vhodná učebná pomôcka nielen pre učiteľov matematiky vyučujúcich Hejného metódou, ale aj pre učiteľov matematiky vyučujúcich tradične na základných školách. Ukážka gradovanej karty, ktorú je možné využiť aj v bežných základných školách bez vyučovania Hejného metódy je uvedená na Obr. 3.

A DOPLŇ.

$$2+4=\square \quad 3+4=\square \quad 4+4=\square \quad 4=2+\square$$

B DOPLŇ.

$$\square+1=8 \quad 2+\square=9 \quad 10=6+\square \quad 11=\square+6$$

C DOPLŇ.

$$7=4+\square+2 \quad 3+2+1=\square \quad 3+5=2+\square$$

© H-mat, o.p.s., 2018, www.h-mat.cz; Indicia, s.r.o., 2018, www.indicia.sk

55

Obr. 2: Ukážka gradovanej karty využiteľnej aj na bežných hodinách matematiky zameranej na sčítanie (zdroj: Hejný a kol., 2018)

Záver

Gradované pracovné karty sú doplnkovým materiálom pre výučbu matematiky pomocou Hejného metódy. Pre každý ročník primárneho vzdelávania je vytvorený osobitný súbor gradovaných kariet, ktoré dopĺňajú a rozvíjajú základný obsah učiva určený pre daný ročník. Gradované karty pre prvý ročník základných škôl obsahujú 41 obojstranných kariet s rôznym stupňom obťažnosti úloh. Úlohy sú zoradené podľa obsahu učiva a priradené k určitým stranám učebnice určenej pre vyučovanie matematiky podľa Hejného metódy. Niektoré úlohy na kartách môžeme zaradiť do určitých prostredí Hejného metódy, ktoré rozvíjajú a dopĺňajú. Úlohy, ktoré sa vyskytujú na gradovaných kartách môžeme však zaradiť aj do rôznych oblastí matematiky, ktoré sú využívané v prvom ročníku primárneho vzdelávania, či už na hodinách matematiky s využitím, alebo bez využitia Hejného metódy. Musíme však konštatovať, že mnohé oblasti, ktoré boli uvedené na gradovaných kartách, nepodliehali výhradne pravidlám Hejného metódy (teda neboli viazané na konkrétne prostredia). Preto konštatujeme, že je možné tieto vybrané gradované pracovné karty využiť v prvom ročníku nielen pri výučbe matematiky podľa Hejného metódy, ale aj pri využívaní iných metód a učebníc matematiky. Gradované pracovné karty dokonca môžu byť pre niektorých žiakov vhodným spštením vyučovacích hodín matematiky a rovnako môžu byť veľkou pomocou pre učiteľa, ktorý chce na hodinách realizovať diferencované vyučovanie (vzhľadom na rôznorodosť jeho triedy). Gradovanie úloh je pre výučbu potrebné, aby sme lepšie dokázali podporiť žiakov v čo najlepšej a najvyššej miere.

Bibliografia

- Cipro, M. (1966). *Diferenciace základního vzdělání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966. 106 s.
- Hejný, M. (2019a). *Diagnostické testy*. [online]. [cit. 18.10.2023]. Dostupné na: <https://blog.h-mat.cz/blog/diagnosticke-testy>
- Hejný, M. (2019b). *Diagnostické a gradované testy*. [online]. [cit. 20.10.2023]. Dostupné na: <https://blog.h-mat.cz/blog/diagnosticke-gradovane-testy>
- Hejný, M. (2018). *Matematika 1 - Pracovné gradované karty*. Bratislava: Indícia, s.r.o., 2018. 41 s. ISBN 978-80-89859-16-0
- H-mat. (2023). [online]. [cit. 20.10.2023]. Dostupné na: <https://www.h-mat.cz/hejneho-metoda>
- Krauthausen, G. a kol. (2010). Classical ways for Coping with Heterogeneity. In Krauthausen, G., Scherer, P. (Eds.) *Ideas for Natural Differentiation in Primary Mathematics*, vol. 1. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2010, s. 2-3. ISBN 978-83-7338-582-5.

- Pavlík, O. (1984). *Pedagogická encyklopédia Slovenska I A-O: Súhrn poznatkov o minulosti a prítomnosti pedagogiky, výchovy, školstva a osvety na Slovensku*. Bratislava: VEDA, 1984. 744 s.
- Porubská, G. (2001). *Diferenciácia, integrácia a kooperácia v edukačnom procese*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2001. 242 s. ISBN 80-8050-415-6.
- Průcha, J. (2009). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2009. 271 s. ISBN 978-80-7367-567-7.

Príspevok vyšiel s podporou projektu KEGA č. 017KU-4/2022 s názvom Podpory a prekážky diferencovaného vyučovania s ohľadom na zabezpečenie rovnosti príležitostí vo vzdelávaní sociálne znevýhodnených žiakov.

Mgr. Lenka Matejčíková, PhD.

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
lenka.matejcikova@ku.sk

Bc. Mgr. Zuzana Semričová

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky (interná doktorandka)
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
semricova.z@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.185-194>

Kooperatívne vyučovanie na hodinách matematiky základných škôl – využívanie, frekvencia, názory učiteľ'ov

Cooperative Teaching in Primary School Mathematics Lessons – Use, Frequency, Teachers' Opinions

Beáta Pošteková

Abstract

Using a sample of 305 teachers, we want to find out the differences in the use of cooperative learning in the educational area of mathematics and information work in the first and second grade of primary schools by means of a questionnaire survey. We set three hypotheses to investigate the use of traditional and alternative forms of teaching, the views on the action and role of primary and lower secondary teachers during the application of cooperative teaching or the frequency of the use of cooperative teaching.

Keywords: Cooperative learning. Cooperation. Mathematics. Teachers. Primary school.

Úvod

Kooperatívne vyučovanie matematiky môže pomôcť žiakom rozvinúť a podporiť matematické schopnosti či zručnosti, hlbšie pochopiť danú tému tým, že vytvára stimulujúcejšie a podnetnejšie prostredie k učeniu s podporou socializácie v skupine. Aby však bola táto stratégia úspešná, musia učitelia medzi sebou koordinovať svoje plánovanie, dobre komunikovať a zosúladiť svoje pedagogické prístupy.

Kooperatívnosť v školskom prostredí

Kooperatívne vyučovanie vzniklo ako odpoveď na potrebu zlepšovania účinnosti vyučovania žiakov. Za rozšírenie kooperatívnych foriem vyučovania sa koncom 19. storočia zaslúžili John Dewey a W. H. Killparik. Pri ich systéme však nešlo o zvýšenie efektivity vyučovacieho procesu, ale skôr o socializáciu žiakov. Po 2. svetovej vojne zasa prichádza ku kolektívnej výchove v rámci sociálnej pedagogiky, ale tá skôr obmedzovala individuálnu prácu v skupine ako ju podporovala. Avšak už od 60-tych rokov sa kooperatívne

vyučovanie, hoci len obmedzene, skutočne využívalo (Kasíková, 1997). Od polovice 70-tych rokov sa kooperatívne vyučovanie skúmalo viac ako predtým, a to najmä v zahraničných. Vďaka tomu boli objavené mnohé pozitívne efekty tohto typu vyučovania, ako je napríklad skvalitnenie myšlienkového stratégie žiakov, utváranie sociálnych schopností a tiež formovanie zdravého seba-ponímania, sebadôvery a sebavedomia (Kasíková, 2001). Po roku 1989 sa v Českej republike venovala kooperatívne vyučovaniu, jeho rozboru a využívaniu Hana Kasíková, ktorej cieľom bolo namiesto klasického výkladu informácií od učiteľa žiakom prejsť ku žiakom ako hlavným zdrojom poznatkov. Spomínaný proces považuje za značne zdĺhavý a namáhavý, pretože väčšina učiteľov aj tak naďalej zostáva pri frontálnej výchove a nesnaží sa čerpať zo žiakových vedomostí či schopností (Kasíková, 1997). Kooperatívne vyučovanie disponuje znakmi, ktoré ho odlišujú od skupinového aj napriek tomu, že rozdelenie žiakov do menších skupín je jedným z jeho základných rysov. Johnson a Johnson (1989) vymedzili 5 základných princípov kooperácie, ktoré pomáhajú kooperatívne vyučovanie bližšie určiť. Je to pozitívna vzájomná závislosť, interakcia tvárou v tvár, osobná zodpovednosť, osobné skladanie účtov a formovanie a využitie interpersonálnych a skupinových schopností a reflexia skupinovej činnosti. Medzi metódy, ktoré kooperatívne vyučovanie využíva patrí diskusia, riešenie problému, práca na produkte, simulácia a rolové hry (Cowie, Rudduck, 1988 (In: Kasíková, 1997)). Kooperatívne vyučovanie je typ vyučovania, ktorý je zameraný na žiaka. Študenti pri ňom vykonávajú svoje aktivity v skupinách pričom sa snažia prostredníctvom spolupráce o dosiahnutie spoločných i osobných učebných cieľov (Li, 2013). Podľa Longa (2010) sa kooperatívne vyučovanie líši od skupinového tímu, že stimuluje žiakov k mysleniu a rozvíja ich myslenie. Okrem toho študenti pri ňom vyjadrujú svoje názory a prichádzajú s vlastnými nápadmi na riešenie riešených tém. Žiaci sa tak vzdelávajú aktívne, zvyšuje to ich sebadôveru a zefektívňuje celý proces učenia.

Kooperatívne vyučovanie v matematike

Podľa štúdie vykonanej spoločnosťou Trends in International Mathematics and Science Study v roku 2007 celosvetovo dochádza ku znižovaniu výkonov žiakov v oblasti matematiky (Chan, Idris, 2017). Noraini (2006) zistil, že jedným z hlavných dôvodov, ktoré vedú ku nízkym výkonom žiakov je to, že žiaci považujú matematiku za nudnú a ťažkú na zvládnutie. Chacko (1999) porovnával matematické učenie sa žiakov v Malajzii a Amerike. Pritom zistil, že žiaci sa vyučujú najmä memorovaním, a tým je spôsobené, že nedokážu premýšľať. Napriek tomu, že žiaci, ktorí vedia dobre memorovať, sa ľahko naučia počítat', ale nedokážu však hlbšie pochopiť matematiku, a teda nebudú schopní aplikovať matematické zručnosti pri riešení každodenných problémov. Zostanú teda pasívnymi prijímateľmi vedomostí. Pomocou

predošlých výskumov sa zistilo, že aplikácia kooperatívneho vyučovania zvyšuje nielen výkony žiakov, ale aj ich sociálne a interakčné zručnosti medzi študentami a učiteľom (Zakaria, Iksan, 2007).

Kooperatívne vyučovanie tiež rozvíja u žiakov kritické myslenie, zvyšuje sebadôveru a pomáha budovať vzájomný rešpekt v triede (Artzt, Newman, 1997). Podľa štúdie dvanásť výskumov od roku 2006 do roku 2016 zameranej na efektivitu implementácie kooperatívneho vyučovania bolo v polovici prípadov dokázané pozitívne pôsobenie tohto typu vyučovania na výsledky študentov matematiky. Okrem toho, že sa zlepšilo chápanie matematiky, zlepšil sa celkový vzťah žiakov k tomuto predmetu. V porovnaní s tradičným učením zanecháva kooperatívne vyučovanie pozitívnejšie účinky na žiakov a na ich výkon (Chan, Idris, 2017). Oluwasami (2012) pomocou svojho výskumu ukázal, že žiaci, ktorí sa zúčastnili kooperatívneho vyučovania sú viac motivovaní, majú vyššie sebavedomie a menej sa obávajú matematiky ako predmetu.

Matematika na primárnom a nižšom sekundárnom stupni vzdelávania

Štátny vzdelávací program vymedzuje matematiku na primárnom stupni ako predmet zameraný na budovanie matematickej gramotnosti. Taktiež rozvíja kognitívne oblasti, a to prostredníctvom vedomostí, ich aplikácie v praxi a zdôvodňovaním, a teda riešením zložitejších problémov. Proces získavania vedomostí má byť špirálovitý. Žiaci na začiatku školského roka opakujú vedomosti s využitím propedeutických postupov. Učia sa tvoriť hypotézy, skúmať ich pravdivosť, využívať rôzne spôsoby reprezentácie matematických obsahov a rozvíjajú svoje dispozície orientácie v rovine a v priestore (Štátny pedagogický ústav, 2022a).

Už v samotnom vzdelávacom programe (Štátny pedagogický ústav, 2022a) sa píše, že žiak by mal byť na hodinách matematiky rozvíjaný v oblasti svojich zručností a schopností, a to hlavne cez aktivizáciu samotných žiakov. Učenie by malo byť zaujímavé a formované tak, aby si žiaci vytvárali pozitívny vzťah k matematike. Pomocou nej majú v bežnom živote dokázať riešiť problémové úlohy. Podľa Hejného (2014) by mala byť matematika pre žiakov prvého stupňa zaujímavá už len preto, že v tomto veku sú deti prirodzene zvedavé, radi objavujú a špekulujú. Tým, že sa mu podarí vyriešiť určité zadanie, cíti zo svojho výsledku radosť a tým je motivované ku ďalšiemu bádaniu. Ak chceme deti vo výučbe matematiky aktivizovať, je vhodné využiť metódy kooperatívneho vyučovania. Pri tomto type vyučovania sa nahrádzajú štandardné úlohy neštandardnými, ktoré sú síce pre žiakov náročnejšie na riešenie, ale zároveň sú aj zaujímavejšie (Šedivý, Fulier, 2004). Pri využití kooperatívneho vyučovania pri výučbe matematiky, musia byť konvergentné úlohy ponúkajúce iba jedno riešenie nahradené divergentnými

úlohami, ktoré umožnia žiakom otvorene komunikovať a diskutovať o svojich spôsoboch a návrhoch riešení problémov (Leudners, 2015).

Rovnako ako na prvom stupni, matematika na druhom stupni pomáha budovať u žiakov základy matematickej gramotnosti a rozvíja kognitívne oblasti. Zároveň je vyučovanie tiež špirálovité a vyznačuje sa výrazným zastúpením propedeutiky. Okrem iného pomáha rozvíjať algoritmické myslenie a schopnosť pracovať s návodmi či ich vytvárať. Výučba rozvíja vzťah medzi matematikou a realitou. Nakoľko je matematické učenie nadstavbou na učenie prvého stupňa, rozvíja myslenie žiakov v novej sfére informačných a komunikačných technológií IKT, učí ich používať prostriedky a nástroje IKT. Pri výučbe sa tiež odporúča stavať na aktivizácii žiakov (Štátny pedagogický ústav, 2022b).

Výskum

Výskumný súbor tvorilo spolu 305 respondentov – učiteľov základných škôl, z toho 274 žien (89,8 %) a 31 mužov (10,2 %). Na 1. stupni učilo 98 respondentov (32,1 %), na 2. stupni 184 respondentov (60,3 %), zvyšných 23 učiteľov učilo na 1. aj 2. stupni základnej školy. Na základe vzdelania bolo rozdelenie respondentov nasledovné: vysokoškolské vzdelanie 1. stupňa 29 učiteľov (9,5 %), vysokoškolské vzdelanie 2. stupňa 255 učiteľov (83,6 %) a 21 učiteľov s vysokoškolským vzdelaním 3. stupňa (6,9 %). Z hľadiska dĺžky praxe bolo najväčšiu skupinu tvorili učitelia s praxou od 21 do 25 rokov (22,6 %), nasledovali skupiny učiteľov s praxou 31 a viac rokov (19,0 %), 16 – 20 rokov (14,8 %) a skupina s najmenšou praxou do 5 rokov (13,8 %). Skupiny učiteľov s praxou 11 – 15 rokov (11,8 %), 26 – 30 rokov (10,8 %) a 6 – 10 rokov (7,2 %) boli najmenej početné. Na štátnych školách sa dotazníka zúčastnilo 265 učiteľov (86,9 %), 25 učiteľov (8,2 %) na cirkevnej škole a zvyšných 15 učiteľov (4,9 %) zo súkromných škôl. Pokiaľ ide o umiestnenia školy, najviac boli zastúpené mestské školy (54,1 %), zvyšných 45,9 % učiteľov pracovalo boli školy nachádzajúce sa na dedinách.

Údaje sme zbierali prostredníctvom formulárov Google v mesiacoch január až marec v akademickom roku 2022/2023 vo všetkých regiónoch Slovenska. Dotazník bol zameraný na kooperatívne vyučovanie na hodinách matematiky. Získané údaje z dotazníka sme vyhodnotili pomocou štatistického programu Statistica verzia 10.

Vo výskume sme stanovili tri hypotézy:

H01: Predpokladáme, že signifikantná väčšina učiteľov používa pri výučbe matematiky iba klasickú metódu.

H1: Predpokladáme, že signifikantná väčšina učiteľov používa viac alternatívne ako klasické metódy vyučovania pri výučbe matematiky.

Tabuľka č. 1: Rozdiely v používaní klasických a alternatívnych metód vyučovania na hodinách matematiky (Pošteková, 2023)

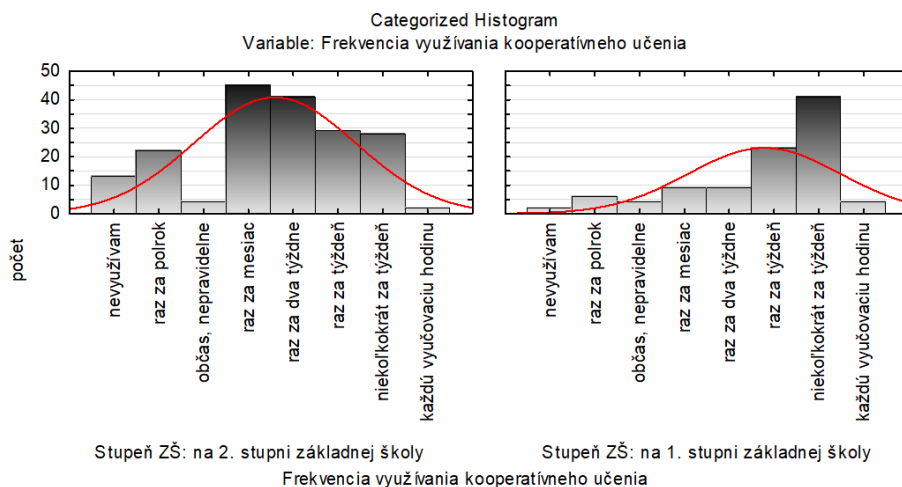
| Binomial Test | | | | | | | |
|--------------------------------------|----------|-------|-------|------------|-------|-------------------------|-------|
| | | | | | | 95% Confidence Interval | |
| Metóda výučby na hodinách matematiky | Level | Count | Total | Proportion | p | Lower | Upper |
| | klasická | 248 | 305 | 0.813 | <.001 | 0.765 | 0.855 |
| | iná | 57 | 305 | 0.187 | <.001 | 0.145 | 0.235 |

Hypotéza H1 overovala, či väčšina učiteľov na základných školách využíva vo výučbe matematiky iba klasickú metódu alebo práve naopak, využívajú rôzne iné, alternatívne metódy. Výsledky binomického testu ukázali, že na našich základných školách využíva vo výučbe matematiky signifikantná väčšina učiteľov iba klasickú metódu. V praxi ide o skupinu 76,5 % – 85,5 % učiteľov.

Záver: Hypotéza H1 sa nepotvrdila.

H02: Predpokladáme, že učitelia na 1. aj 2. stupni základných škôl využívajú kooperatívnu výučbu na hodinách matematiky rovnako často.

H2: Predpokladáme, že učitelia na 1. stupni základných škôl využívajú kooperatívnu výučbu častejšie ako učitelia na 2. stupni základných škôl.



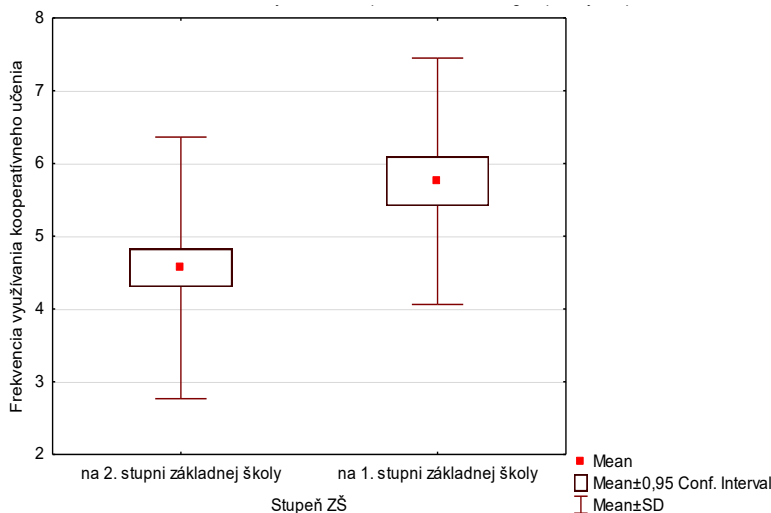
Graf č. 1: Frekvencia využívania kooperatívneho vyučovania na hodinách matematiky (Pošteková, 2023)

Tabuľka č. 2: Frekvencia využívania kooperatívneho vyučovania na hodinách matematiky (Pošteková, 2023)

| Frekvencia využívania kooperatívneho učenia | Mann-Whitney U test By variable Stupeň ZŠ Marked tests are significant at $p < 0,05000$ | | | | |
|---|---|--------------------------|----------|----------|----------|
| | Rank Sum na 2. stupni ZŠ | Rank Sum na 1. stupni ZŠ | U | Z | p-value |
| | 22277,50 | 17343,50 | 5257,500 | -5,76244 | 0,000000 |

Rank Sum – súčet poradí, U, Z – testovacie štatistiky, p-value – hodnota štatistickej významnosti

Prostredníctvom druhej hypotézy, na ktorej vyhodnotenie sme použili Mann-Whitney U-test, sme zisťovali, či učitelia na prvom a druhom stupni základných škôl využívajú na hodinách matematiky kooperatívne učenie rovnako často alebo sú vo frekvencii jeho využívania štatisticky významné rozdiely. Výsledky U-testu preukázali, že učitelia na 1. stupni základných škôl využívajú v predmete matematika kooperatívne učenie signifikantne častejšie ako ich kolegovia na druhom stupni ($U = 5257,50$; $p = 0,0000 < 0,001$). Kým učitelia na prvom stupni využívajú kooperatívne učenia na hodinách matematiky v priemere „raz za týždeň“ ($M = 5,76$), učitelia na 2. stupni priemerne „raz za dva týždne“ ($M = 4,57$).



Kódy premennej: 1 – nevyužívam, 2 – raz za pol rok, 3 – občas, 4 – raz za mesiac, 5 – raz za dva týždne, 6 – raz za týždeň, 7 – niekoľkokrát do týždňa, 8 – každú vyučovaciu hodinu

Graf č. 2: Rozdiely vo frekvencii využívania kooperatívneho učenia na hodinách matematiky (Pošteková, 2023)

Záver: Hypotéza H2 sa potvrdila.

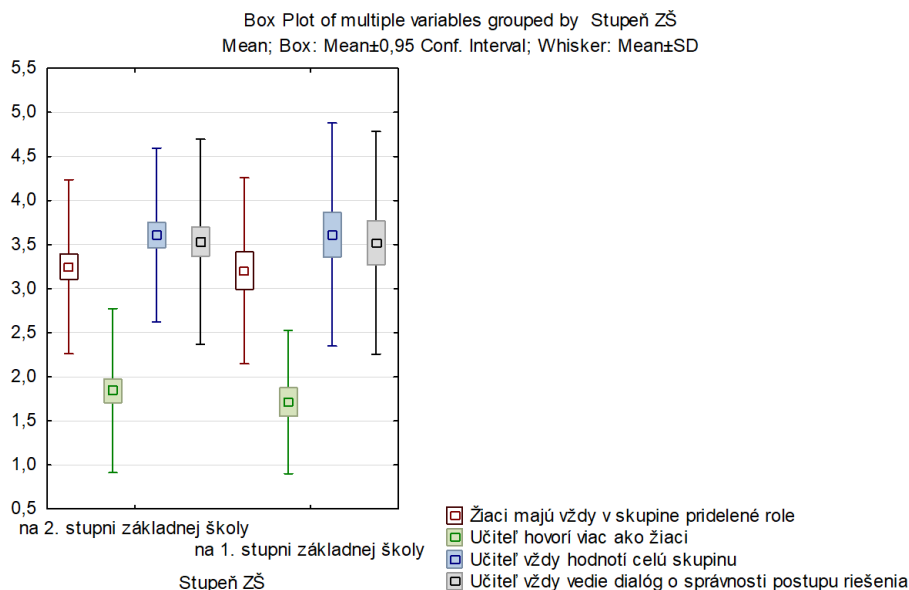
H03: Predpokladáme, že v názoroch učiteľov 1. a 2. stupňa základných škôl na rolu a pôsobenie učiteľa a žiakov počas kooperatívnej výučby nie sú zásadné rozdiely.

H3: Predpokladáme, že v názoroch učiteľov 1. a 2. stupňa základných škôl na rolu a pôsobenie učiteľa a žiakov počas kooperatívnej výučby sú zásadné rozdiely.

Tabuľka č. 3: Názory učiteľov matematiky vo využívaní kooperatívneho vyučovania (Pošteková, 2023)

| | Mann-Whitney U Test By variable Stupeň ZŠ Marked tests are significant at $p < ,05000$ | | | | |
|--|--|--|----------|-----------|----------|
| | Rank Sum na 2. stupni základnej školy | Rank Sum na 1. stupni základnej školy | U | Z | p-value |
| Žiaci majú vždy v skupine pridelené role | 26144,50 | 13758,50 | 8907,500 | 0,173143 | 0,862539 |
| Učiteľ hovorí viac ako žiaci | 26592,00 | 13311,00 | 8460,000 | 0,927621 | 0,353605 |
| Učiteľ vždy hodnotí celú skupinu | 25584,00 | 14319,00 | 8564,000 | -0,721857 | 0,470383 |
| Učiteľ vždy vedie dialóg o správnosti riešenia | 25980,00 | 13923,00 | 8960,000 | -0,088201 | 0,929717 |

Tretia hypotéza porovnávala názory učiteľov 1. a 2. stupňa na rolu a pôsobenie učiteľa aj žiakov pri kooperatívnom vyučovaní na hodinách matematiky, porovnávala ich predstavy o tom, ako prebieha kooperatívna výučba. Výsledky U-testu potvrdili, že učitelia majú v tomto smere rovnakú predstavu o tom, ako by mala vyzerat' hodina matematiky pri kooperatívnom vyučovaní, t. j. v hodnotení jednotlivých výrokov súvisiacich s priebehom a pôsobením učiteľa počas kooperatívnej výučby na hodinách matematiky sa medzi sledovanými skupinami učiteľov signifikantné rozdiely nepotvrdili ($p > 0,05$). Učitelia na 1. aj 2. stupni ZŠ si nemyslia, že počas kooperatívnej výučby hovorí učiteľ viac ako žiaci, sú však presvedčení, že učiteľ hodnotí celú skupinu a diskutuje o správnosti riešenia úloh.



Kódy premenej: 1 – úplne nesúhlasím, 2 – nesúhlasím, 3 – nemám vyhranený názor, 4 – súhlasím, 5 – úplne súhlasím

Graf č. 3: Názory učiteľov na ich rolu a pôsobenie na žiakov pri kooperatívnej výučbe (Pošteková, 2023)

Záver: Hypotéza H3 sa nepotvrdila.

Diskusia

Kooperatívne vyučovanie matematiky má niekoľko výhod pre učiteľov aj žiakov. Táto metóda môže zlepšiť výsledky matematického vzdelávania tým, že podporuje kooperatívne učebné prostredie. Využívaním rôznych pedagogických postupov a prístupov, ktoré umožňuje kooperatívne učenie, možno uspokojiť študentov s rôznymi štýlmi učenia a požiadavkami. Poskytuje niekoľko príležitostí na pochopenie matematických myšlienok. Keďže môžu pracovať voľnejšie s menšími skupinami žiakov, učelia môžu ponúkať prispôsobenejšie inštrukcie a podporu. To im umožňuje riešiť konkrétne problémy pri učení a prispôbiť výučbu požiadavkám každého žiaka. Pri vyučovaní matematiky viacerí profesori ponúkajú na hodinách rôzne pohľady a metódy. Študenti môžu vďaka tejto rozmanitosti hlbšie a sofistikovanejšie porozumieť matematickým témam.

Záver

Kooperatívne vyučovanie matematiky má niekoľko výhod pre učiteľov aj žiakov. Táto vyučovacia stratégia podporuje skupinovú prácu v triede a má potenciál zlepšiť výsledky matematického vzdelávania.

Naše výsledky ukázali, že väčšina učiteľov základných škôl používa pri výučbe matematiky len klasickú techniku. Podľa druhej hypotézy učitelia 1. stupňa ZŠ využívajú kooperatívne vyučovanie v matematike oveľa častejšie ako ich kolegovia z 2. stupňa ZŠ. Zistenia preukázali, že predstavy vyučujúcich o tom, čo by mala kooperatívna vyučovacia hodina matematiky obsahovať, sa zhodujú. Učitelia 1. a 2. stupňa základných škôl sa domnievajú, že pri kooperatívnom vyučovaní učiteľ hodnotí celú skupinu a hovorí o vhodnosti riešenia úloh, nie že vyučujúci hovorí viac ako žiaci.

Ak sa kooperatívne vyučovanie matematiky realizuje v praxi správne, môže viesť k lepším výsledkom učenia, väčšiemu zapojeniu žiakov a k inkluzívnejšej triede.

Bibliografia

- Artzt, A. F., Newman, C. M. (1997). *How to Use Cooperative Learning in Mathematics Class*. Reston. VA: NCJM.
- Hejný, M. a kol. (2014). *Matematika: učebnica pre 1. ročník základnej školy*. Bratislava: Indícia, 67 s.
- Chacko, M. W. (1999). Teaching graduate students how to think. In: *Sunday Star* (August 29), s. 28.
- Chan, L. L., Idris, N. (2017). Cooperative Learning in Mathematics Education. In: *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2017, 7 (3), s. 539-553.
<http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v7-i3/2757>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2004). Cooperation and Competition. In: *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004.
- Juriah, L. (2010). *Kaedah Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Melayu*. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Kasíková, H. (1997). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- Kasíková, H. (2001). *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum.
- Leudners, T. (2015). Mit aufgaben kommunikation und kooperation im mathematikunterricht fordern. In: *Erläuterungen zu Modul 8: Entwicklung von Aufgaben für die Kooperation von Schülern*, s. 22. Dostupné na: http://www.sinus-transfer.de/fileadmin/MaterialienBT/Leuders_Kooperatives_Lernen.pdf

- Li, M. P., Lam, B. H. (2005). Cooperative learning. Hong Kong: The Active Classroom The Education University of Hong Kong.
- Noraini, I. (2006). Teaching and Learning of Mathematics. Malaysia: Utusan Publications & Distributors Sdn Bhd.
- Oluwasanmi, C. (2012). Achievement, anxiety, self-concept and motivation among college algebra students within a cooperative learning structure. Tesis Sarjana: University of New Mexico.
- Šedivý, O., Fulier, J.: Úlohy a humanizácia vyučovania matematiky. Nitra: UKF, s. 245.
- Štátny pedagogický ústav. (2022a). Matematika – primárne vzdelávanie. 2022a, s. 25. <https://www.minedu.sk/data/att/22680.pdf>
- Štátny pedagogický ústav. (2022b). Matematika – nižšie stredné vzdelanie. 2022b, s. 39. <https://www.minedu.sk/data/att/22649.pdf>
- Zakaria, E., Iksan, Z. (2007). Promoting Cooperative Learning in Science and Mathematics Education: A Malaysian Perspective. In: Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 3 (1), s. 35-39. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75372>

Mgr. Beáta Pošteková

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky (interná doktorandka)
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
beata.postekova@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.195-212>

Triáda v podloží sveta, človeka, jazyka a komunikácie

The Triad in the Bedrock of Understanding the World, Man, Language and Communication

Milan Ligoš

Abstract

In the present study, the author approaches the trinitarian anchoring of the world, man, language and communication with the intention of defining a certain theoretical base to open up the issue of the universal code 3 in the theory and practice of teaching Slovak as a mother tongue. In this sense, it is a kind of coherent and synthetic discourse, in which the author capitalizes on his many years of work in education and several research activities in the field. In addition to the broad theoretical context and the author's own research findings, he also presents new challenges for a transdisciplinary approach in the conception of man, language, speech and communication with regard to the perspective use of the non-repeatable interpenetrations of man and interpersonal communication as a basis for the innovation of progressive conceptions of mother tongue teaching.

Keywords: Trinity. World and universe. Universal code 3. Nature of man, language and communication.

Trinitný kód v podstate sveta, vesmíru a človeka

V ostatnom období ma osobitne udivuje problematika trojjednosti/Trojčednosti, trinity, triády, trilaterality atď., skrátene, kódu 3 alebo trinitárneho modelu sveta v širokom zmysle a kontexte života. Istý základ genézy tohto pohľadu možno u mňa identifikovať už v detstve v rámci kresťanskej výchovy, a to v súvislosti s biblickým výkladom o božej Trojici (*Trojčednosti – Trinity, Trinität, Dreieinigkeit, Dreifaltigkeit Boha*). Prirodzene, i neskôr v celom spektre rôznych vedných disciplín, nevynímajúc ani situačné, podvedomé a reflexívne snímanie trojjednosti v bežnom živote. Je všeobecne známe, že tento aspekt sa v rôznych polohách vyníma vo filozofii, teológii, antropológii, psychológii, sociológii alebo v pedagogike, a vôbec, celkove nielen v spoločenských i humánnych vedách, ale v ostatnom čase nanovo aj v prírodných vedách, a to špecificky vo fyzike a biochémií, osobitne aj v genetike. Priznám sa, pri čítaní a interpretácii rôznych textov v prepojení

na každodenný praktický život sa mi priebežne „ako istá tajomná červená niť“ nielen eklekticky, resp. deviačne a rámcovo vynára tajomný kód 3 v univerzálnom a principiálnom nastavení bytia. Fascinuje ma pritom najmä tušené zakódovanie tejto symboliky (kódu či šifry) v základoch vesmíru, života a podstaty človeka i spoločnosti s postupnou konkretizáciou v rôznych oblastiach pohybu sveta.

Ukazuje sa, že polarizácia, bipolarita alebo dichotómia neobjasňuje bázu dynamiky vývinu sveta, lebo v tomto modeli absentuje výsledok, zásah a zmysel vzájomného pôsobenia protikladných síl, resp. niečo medzi nimi ako istá nová kategória a kvalita, a to na základe určitého determináčného chaosu alebo drobných porúch (fluktuácii alebo deviácií) či asymetrií. Dá sa povedať, že nie je všetko iba dobré vs. zlé, čierne vs. biele, správne vs. nesprávne či pravdivé vs. nepravdivé, pekné vs. škaredé, vysoké vs. nízke atď., lebo je aj isté kontinuum medzi týmito pólmi v určitých polohách alebo vo výsledku pôsobenia daných síl a dimenzií. Ukazuje sa teda, že život a svet je vo svojej podstate zakódovaný zložitejšie a komplexnejšie. Pozrime sa na vybrané východiská tohto poňatia.¹

Je zaujímavé a inšpiratívne, že v ostatnom období spoločenské, humánne aj prírodné vedy odкрývajú *trinitný model všeobecnej charakteristiky sveta* v podobe univerzálného kódu 3. Pregnantne a presvedčivo o tom publikuje náš významný fyzik J. Krempaský v spolupráci s takými osobnosťami prírodnej vedy ako Š. Luby alebo A. Hajduk.² V jeho diele *Veda verzus viera?* (Krempaský, 2006) podrobne približuje túto problematiku, argumentujúc poznatkami a názormi zo širokého spektra svetovej vedy rôznych filozofických a svetonázorových orientácií. O. i. konštatuje záver, „že začiatok vesmíru treba stotožniť s okamihom, keď sa začala narúšať pôvodná absolútna symetria“ (Krempaský, 2006, s. 34). Takto vo vesmíre okrem harmónie

¹ Prírodnene, svoj zástoj v semióze, vývine a interpretácii sveta má aj jednotlivina (substancia, osoba, jedinečný jav, výtvar etc.) a dvojica (v rôznom vzťahu, napr. v bipolarite, jednote, harmónii či v symetrii, asymetrii, diskrepancii; paralelne, determináčne etc.), ale aj iné súbory javov a veličín v komplementarite či v istom spektre prepojení i protirečení. Principiálne ukotvenie sveta v genéze i perspektíve stojí na spájaní a jednote bytia z hľadiska jeho pravého poslania, a to od jednotlivého až po komplexné systémy. Dá sa povedať, že podstata sveta, človeka, spoločnosti v prepojení s komunikáciou tkvie v jednote či zjednotení rôznosti, a to východiskovo v triáde. Aj preto sa tu cielene zameriam na trojjednosť ako univerzálny kód všeobecnej charakteristiky človeka a sveta. Súčasne pripomínam, že metodologickým podložením predloženej explanácie pri odkrývaní zvolenej problematiky je kvalitatívny prístup s rámcovou líniou uplatnenia postupu od zakotvenej teórie (*grounded theory*) s priebežným dlhodobým uplatňovaním konštantnej komparácie s jasnejším vyústením k selektívnemu kódovaniu (pozri Gavora, 2007).

² Z inej oblasti prírodných vied môžem tu spomenúť jedného z vedúcich svetových genetikov F. S. Collinsa, ktorý svedčí o komplementarite vedeckého a duchovného svetonázoru. Podľa neho: „Boh vedu neohrozuje, on ju rozvíja. A veda Boha celkom isto neohrozuje, on ju kompletne umožnil. Pokúsme sa teda spoločne vrátiť oboma nohami na pevnú zem intelektuálnej a duchovnej syntézy všetkých veľkých právd“ (Collins, 2018, s. 2018). Ved' aj A. Einstein sa vyjadril „Veda bez náboženstva je chromá, náboženstvo bez vedy je slepé“ (cit. ibid, s. 214).

a symetrie funguje aj chaos, pričom ich vzájomnou koexistenciou sa neustále vytvárajú nové fenomény úzko súvisiace s obrazom Trojjednosti. Napr. cit. autor hovorí o 3 typoch symetrií a energií, takisto o 3 druhoch chaosu, a to: negatívny, deterministický s množstvom malých porúch, čiže fluktuácií, napokon aj vákuový, resp. kvantový chaos v mikrosвете (pozri op. cit., s. 21 – 22, 34). Tento model môže podľa Krempaského veľmi dobre poslúžiť pri predstave „Najsvätejšej Trojice a jej „ekonómie“ v procese spásy: všetky tri zložky sú vždy prítomné v jednej entite, pričom najprv sa zjavuje Boh Otec (ako Stvoriteľ), potom Boh Syn (ako Spasiteľ) a napokon Duch Svätý (ako Učiteľ)“³ (op. cit., s. 100). Tento obraz podstaty či kódovania sveta, vesmíru a človeka spomínaný autor podrobnejšie približuje v celej jednej kapitole s názvom *Trinitársky*, resp. „Trinity“ model (op. cit., pozri 8. kap., s. 83 – 90). Na širokom kresťanskom a vedeckom podloží sa neprikláňa k dichotomickému modelu človeka (tela a duše), ale k trichotomickému, t. j. ako k jednote troch entít: tela (body), duše (soul) a ducha (spirit).⁴ Telo tvorí jeho materiálny základ, duša má parametre oživujúcej zložky a duch „predstavuje to, čím sa človek odlišuje od všetkého ostatného tvorstva“ (op. cit., s. 86). Aj podľa W. E. Frankla podstata človeka tkvie v jednote a celistvosti 3 vrstiev, ktoré nemožno oddeliť: telesnej, duševnej a duchovnej, čo bolo známe už v antike, pričom duša (psyché) je mostom medzi telom a duchom (logos). Podľa neho aj otázka logoterapie spočíva na 3 pilieroch, a to na: *slobode vôle*, *vôli k zmyslu a zmyslu utrpenia* (pozri Tavel, 2007, s. 125, 150). Tu mi prichodí pripomenúť, že v antike učenci pracovali s kognitívnym procesom v podobe schémy: téza – antitéza a syntéza (porov. rôzne postupy v kritickom myslení alebo sonet, ktorý rozkladá problém na troch úrovniach: na tézu, antitézu a syntézu). Takisto v kresťanskej kultúrnej antropológii je známa trojčlenná štruktúra tvorivého kultúrneho skutku: *ordo cognitionis*, *ordo expressionis* a *ordo realisationis* (pozri Hanus, 1997, s. 182 – 199). O priestore a čase sa všeobecne dá povedať, že v základnej kontúre majú tri dimenzie: horizontálu, vertikálu a prienik (tu) alebo začiatok, vývin (proces) a koniec.

Naznačené rámcové vymedzenie kódu 3 cielene (v nadväzujúcej štúdii) ďalej roztvorím so zreteľom na teóriu a prax vyučovania materinského jazyka, špecificky slovenského jazyka a literatúry ako materinského jazyka. V nasledujúcej stati zameriam pozornosť na konkretizáciu uvedeného kódu 3 v oblasti chápania podstaty človeka, reči a komunikácie.

³ Dá sa povedať, že prvá z Osôb Najsvätejšej Trojice dáva stvorenstvu bytie, druhá múdrosť (a nádej) a tretia lásku. Preto v charaktere človeka majú hĺbkové miesto také (nadprirodzené) „vliate“ či božské cnosti, ako: viera, nádej a láska (z hľadiska psychológie a teológie pozri Frankl, 2005; Tavel, 2007; Hlinka, 1994), špecificky v pozitívnej psychológii najmä: nádej, radosť a odpustenie (pozri Křívohlavý, 2004).

⁴ Príznačné sú aj všeobecne známe tri zdroje a cesty poznania: skúsenosťou, myslou a spiritualitou (vierou).

Trojjediná podstata človeka a jazyka (reči) a komunikácie vo vyučovaní materinského jazyka

K poňatiu trojjedinej podstaty človeka a jazyka/reči i vyučovania som sa postupne prepracoval v kontinuu niekoľkých dekád. Tu zohrala svoju úlohu moja dlhoročná pedagogická skúsenosť v terénnej praxi a špecifickým spôsobom kontinuálne priame kontakty s učiteľmi slovenského (aj nemeckého) jazyka a literatúry, z čoho nemožno nevyňať i pozície v rôznych inštitúciách ďalšieho vzdelávania učiteľov v praxi. V rámci odbornej profilácie relevantný podnet som zaznamenal pri riešení témy mojej dizertačnej práce, zameranej na motiváciu vo vyučovaní gramatiky slovenčiny ako materinského jazyka (Ligoš, 1979).

Osobitné miesto v metodológii sledovania danej problematiky zaujal aj faktor môjho pôsobenia na KU v Ružomberku, keď som mal možnosť konfrontovať svoje pohľady pri formálnych aj neformálnych stretnutiach s duchovnými, teológmi alebo kresťanskými filozofmi, priebežne reflektujúc i osobnú skúsenosť a mnohotvárných životných situácií vo vlastnej rodine od 70-tych rokov minulého storočia. Už pri dizertačnej práci mi boli jasné dve základné tendencie, a to, že človek ako originálna (jedinečná) bytosť sa z teórie a praxe vyučovania zjavne vytráca, ba doslova tu absentuje, a to, že výučba gramatiky MJ si vyžaduje špecifický prístup, pričom nemôže ísť iba o jej systém, štruktúru v karteziánskom a pozitivistickom zmysle, ale najmä o reflexiu a konfrontáciu vlastného či určitého sociokultúrneho jazykového obrazu sveta. Pri gramatických javoch sa špecificky dostáva do popredia aj ich sémantika (minimálne až na 3. úrovni abstrakcie, avšak prakticky podvedome, implicitne a emergentne používanú), ďalej je relevantný aj proces a funkcia s konkrétnym využitím v komunikácii a pri rozvoji osobnosti žiaka. Týmto nasmerovaním nás jednoznačne musí zaujímať nielen opisná, formálna a systémová gramatika, ale predovšetkým jej sémantické, funkčné a komunikačné dimenzie. A to osobitne pri osvojovaní si materinského jazyka vo výučbe. O tom som sa neskôr, s odstupom času (po r. 1989) presviedčal aj na pobytoch v zahraničí (najmä na univerzitách v NSR a v ČR). Na základe vlastnej učiteľskej skúsenosti a štúdia vtedajších pedagogických dokumentov som pociťoval a konštatoval evidentný rozpor medzi deklarovanými (evidentne propagovanými) cieľmi a zámermi vzdelávacích programov a realitou školskej praxe, čo sa tendenčne potvrdzuje aj v súčasnosti v rámci stredoeurópskeho vzdelávacieho priestoru (pozri Ligoš, 2020). Napokon o takomto nastavení spoločnosti svedčí o. i. výrok z aktuálnej publikácie J. Zolcera (2021, s. 65): „*Prvoradý je cieľ a nie človek.*“

Na naznačených východiskách som začal cielene stavať, keď som sa ďalej profiloval na novovzniknutej KU v Ružomberku od r. 1995. Predo mnou sa vynorila základná hypotéza, resp. istý rámcový predpoklad v tomto poňatí: *Ak prenikneme do podstaty človeka v plnej pravde vo vzťahu k takému kultúrnemu fenoménu, akým je materinský jazyk, tak efektívne uchopíme aj zmysel a kvalitatívnu transformáciu výučby slovenského jazyka a literatúry ako profilového učebného predmetu v škole.* V nadväznosti na túto hypotézu

som si logicky opakovane kládol kľúčovú otázku: *Aká je základná a principiálna kontúra človeka? Ako chápať jazyk a vyučovanie materinského jazyka vo vzťahu k človeku, t. j. k žiakom a k učiteľovi slovenčiny* (ďalej aj SJL, MJ)? Dá sa povedať, že s touto otázkou sa zaoberám dodnes, a je to pre mňa kontinuálna výzva aj do budúcnosti. V tejto a nasledujúcej stati v stručnosti zhrniem základné úvahy a zistenia z uvedenej oblasti. Najskôr si všimnem podstatu človeka a na tomto podloží prejdem k otázke jazyka a komunikácie.

Človeka ako autentickú ľudskú bytosť, Božiu originalitu, t. j. vo vyučovaní primárne ako žiaka a učiteľa, prirodzene, aj žiakov, pracovnú skupinu alebo školskú triedu (ako jedinečnú komunitu, originálne, etnokultúrne spoločenstvo) v hĺbkovej optike chápem na podloží Trojjednosti (Božej Trojice) ako Jej obraz i odraz komplexnej a komplementárnej jednoty v zmysle univerzálneho kódu 3. *O trojjednej podstate človeka* môžeme uvažovať nielen v kontexte náboženského chápania sveta, ale aj v rámci prirodzených rozmerov človeka a jeho sociálno-kultúrnych vzťahov v rámci ľudského spoločenstva. Napokon je známa téza, že človek je „odsúdený na nedokonalosť, a práve preto túži po dokonalosti“.⁵ Potvrďuje to už poňatie človeka v antike ako neoddeliteľnú celistosť jeho troch vrstiev: telo, duša a duch (Aristoteles), ale i súčasný stav poznania v prírodných a humánných či spoločenských vedách (Krempaský). Kód 3 prechádza skrz-naskrz človekom vo všetkých jeho zložkách, sférach a vrstvách. Okrem telesnosti (tela) disponuje rozmermi citovosti (srdca) a najmä schopnosťou duchovnosti, resp. mysle, ducha a vôle, pričom si túto duchovnosť netreba zamieňať alebo iba stotožňovať s nadprirodzeným svetom, lebo ide takisto o isté tajomné ľudské, resp. prirodzené vzájomné interakčné aj transakčné presahovanie. Vo *vnútornej dimenzii človeka* je jadrom jeho *identita* (ja, ego, svedomie), ktorá sa *horizontálne* i *vertikálne* roztvára, t. j. seba presahuje v celom spektre časopriestorového kontinua, pričom sa všeobecne rozlišujú tri základné komponenty prežívania zmyslu života: kognitívny, motivačný a afektívny (podľa Tavel, 2007, s. 104 – 105).

V ďalšej konkretizácii základné motivačné pojmy či kategórie (postoj, hodnota, záujem, presvedčenie a i.) majú vo svojej podstate tri základné zložky, a to obsah, formu a zameranie. Z mojej genézy odbornej profilácie mi tu prichodí na um, že pri skúmaní motivácie vo vyučovaní gramatiky slovenčiny ako MJ som o. i. vychádzal (pozri Ligoš, 1979, s. 8 – 34) z trojúrovňového hypotetického modelu motivácie T. Pardela (1977, s. 71 – 76), v ktorom sa tri základné charakteristiky motivácie uplatňujú na každej úrovni i v každej jednotlivej pohnútky. Na podloží tejto axiomy T. Pardel koncipoval trojdimenzionálny model motivácie s prierezovými charakteristikami: aktivizácie, smerovosti a cieľovosti, ktoré sa v trojjedinej štruktúre konkretizujú v jednotlivých oblastiach ľudskej motivácie. Načim podotknúť, že uzlovými

⁵ K. Rahner novšie vo výroku: „Dnešný človek chce Boha zakúsiť.“ Zdroj: <https://citaty-slavných.sk/citaty/307939-karl-rahner-dnesny-clovek-chce-boha-zakusit/>

bodmi štruktúry motivácie človeka sú potreby, postoje a vôľa, čo evidentne korešponduje s podstatou človeka (pozri Ligoš, 2003, s. 21 – 33). Aj v súčasnosti lekárka a vedkyňa Penesová zdravie vo všeobecnosti definuje ako telesné, duševné a duchovné – ako pocit *well-being* (Folentová & Bella, 2022, s. 155). Takisto známa teória hierarchie ľudských potrieb A. Maslowa vo vertikále sa pohybuje od deficitných ku nárastovým (otvoreným) potrebám, ktoré majú svoj vrchol vo vertikále v oblasti spirituálnych potrieb. V spiritualite vidí súčasná psychológia osobnosti integrujúce centrum motívov, postojov a citov so zreteľom na kognitívnu orientáciu, jadro osobnej identity a zmyslu života, rozlišujúc náboženskú aj nenáboženskú spiritualitu (pozri Řičan, 2010, s. 152 – 153). Podľa J. Křivohlavého (2004, s. 176 – 187) človeka nemožno ponímať len z hľadiska biologických a sociálnych faktorov, ale aj spirituálnych, pričom treba rozlišovať *zdravú vs. nezdravú* či *dobrú vs. zlú spiritualitu*.⁶ Napokon k tejto tematike na ilustráciu prikladám ešte jeden citát od lekára, politického väzňa, politika a diplomata A. Neuwritha: „*Bytie človeka je podmienené hmotnou a duchovnou zložkou jeho podstaty, z čoho plynie jeho viacrozmernosť. To znamená, že jeho život prebieha vo sfére matriálnobiologickej, psychickej a duchovnej*“ (Neuwrith – Lesňák, 2021, s. 209).

V naznačenom oblúku a kontexte chápem podstatu človeka vo vyučovaní MJ, doteraz predstavenú vo viacerých publikačných výstupoch a na konferenciách rôznej úrovne najmä však po r. 2000, a to, ako som už vyššie naznačil, výraznejšie prepojených s mojím pôsobením na KU v Ružomberku. Dosiahnuté výsledky bádania v tejto tematike zatiaľ vyústili najmä do monografie (Ligoš, 2003) a tiež do samostatných kapitol v publikáciách z ostatných rokov (Ligoš, 2009b, s. 53 – 61; Ligoš et al., 2011, s. 61 – 86; Ligoš, 2019, s. 178 – 183). Opakovane išlo o prestupovanie sa motivačných a duchovných rozmerov vyučovania slovenského jazyka, ktoré sa objavili v takejto formulácii: *Človek v prieniku MJ ako východisko nového chápania jazykového a literárneho vzdelávania*.

V základnej schéme človeka vystupuje do popredia kód 3 vo viacerých rovinách a aspektoch. Do popredia sa dostáva najmä vnútorná stránka človeka s hĺbkami na priesečníku centra ľudskej osoby smerom k presahovaniu. Takto môžeme hovoriť *o vnútornej dimenzii s identitou človeka skrz-naskrz prestúpenej s horizontálnou a vertikálnou dimenziou*, pričom sa tieto rozmery ďalej postupne špecifikujú a konkretizujú na podloží kódu 3 (pozri schémy, Ligoš, 2003, s. 27 – 28). Je evidentné, že reflexná (senzomotorická) sféra funguje ako spojivo medzi vonkajším fyzikálnym a sociálno-kultúrnym svetom a vnútornými dimenziami človeka (pozri Ligoš,

⁶ Platí to aj širšie ako v živote jednotlivca. Je známe, že v „etike“ totalitnej diktatúry sa princíp lásky nahrádza nenávisťou a namiesto pravdy sa propaguje lož, k čomu sa pridáva strach pri jej odhaľovaní, sprevádzaný násilím, represiou a terorom. Takisto je známe, že celebrity a authority môžu byť kladné, ale aj záporné či toxické.

2009b, s. 54). Ak osobnosť človeka charakterizujeme „ako individuálnu integráciu všetkých telesných a duševných vlastností jedinca“, tak na podloží rôznych teórií a prístupov môžeme v jej základnom pôdoryse vidieť trojjedinú líniu kľúčových pólových dimenzií v širokospektrálnom rozptyle, a to: *introverziu a extroverziu, emocionálnu stabilitu a labilitu (neurotizmus)* a do tretice: *dimenziu psychotizmu v rozpätí od prispôsobivosti až ku neprispôsobivosti* (porov. Heretiková Marsalová – Heretik, 2021, s. 57 – 59; Řičan, 2010; Nakonečný, 2009; Hyhlík – Nakonečný, 1997). Vyššie sme už spomenuli, že E. Frankl vidí dušu (psyché) ako most medzi telom a duchom (logos) (podľa Tavel, 2007, s. 125).

Tento model inšpiruje odkrývať ďalšie nuansy komplexu človeka v kontexte nových námetov a inšpirácií, napr. z hľadiska spomenutej orientácie v mojej profilácii sa mi novšie ponúkajú pohľady na báze psychológie a spirituality tiež ako istého priesečníka ľudskosti a duchovnosti pri chápaní podstaty človeka od kňaza, psychológa a žurnalistu L. Slaninku (2014), ktorý o. i. rozlišuje 3 úrovne *psychického života: psycho-fyziologickú (fyzikálny svet), psycho-sociálnu (mentálno-sociálny svet) a racionálno-spirituálnu úroveň (mentálno-spirituálnu)*.⁷ Tu by som odporúčal ostať pri všetkých troch v zložení psycho, t. j. nie mentálno-spirituálnej, ale tiež *psycho-spirituálnej*, takže v konkretizácii ide o *psycho: fyzikálny, sociálny a spirituálny trojjediný svet človeka*. Je dôležité, že 3. úroveň *spirituálnosti* (ťažiskovo po línii vertikálnej dimenzie) umožňuje vnímať a prežívať spirituálnu realitu v plnej, integrovanej pravde o človeku, či už v kontinuu prirodzeného alebo nadprirodzeného sveta, čo vyúsťuje k jeho vyjadrovaniu prostredníctvom symbolov, kódov, reči, konceptov, hodnotového systému a ideálov, pričom sa dostávame k istému „svetlu duše“. Je zaujímavé, že tento model zhodne koreluje s poňatím mozgu človeka amerického neurofyziológa P. Mac Leana (podľa Germušková, 1995, s. 60 – 61), ktorý rozlišuje trinitárny, resp. trojstupňový mozog človeka, a to: prvý, druhý a tretí, pričom tretí už pracuje s vyhodnocovaním protikladov, smerujúc k výsledkom, pričom pracuje s abstraktným verbálnym jazykom, čo je neoddeliteľne spojené s *psycho-spirituálnym obzorom človeka*. Pre uvedený prístup je relevantné, aby sme vnútorný život človeka nechápali iba z psychologického, resp. neurologického hľadiska, ale brali do úvahy istú *ontologickú súdržnosť ľudskej duše v trojjedinosti mentálneho, emotívneho a duchovného*, pričom celkove platí, že ľudská osoba je jednotou duše a tela. Ďalej prejdem k prepojeniu človeka k jazyku, reči a komunikácie.⁸

⁷ Približuje sa to k 3 svetom človeka, o ktorých sa zmieňujú viacerí autori (Fairclough, Dolník a i.): fyzikálny, sociálny a mentálny.

⁸ Pripomínam, že v interpretovanom prístupe sa pridržam procesuálneho modelu rečovej činnosti a komunikácie, akceptujúc jednak aspekty lingvistického nominalizmu a jednak lingvistického realizmu, takisto rešpektujúc komplexné chápanie ľudskej komunikácie v zmysle semiotickej heterogenosti s dôrazom na kontexty komunikačných situácií v intenciách realizácie istých komunikačných udalostí, v ktorých sa okrem jazykového kódu uplatňujú aj kódy iných znakových

Analogicky s konceptom obrazu Trojjednosti pri chápaní sveta i človeka pristupujem *k poňatiu jazyka a reči, kultúry a komunikácie*. Dá sa povedať, že s podstatou človeka ako tvorcu a arbitra (z fylogenetického, antropocentrického alebo aj ontogenetického hľadiska) pri socio-kultúrnom komunikačnom správaní neoddeliteľne súvisí aj podstata jazyka, reči a komunikácie ako kultúrnych fenoménov (obrazu i odrazu človeka), čo by bolo zmysluplné využiť pri rozvíjaní teórie a praxe vyučovania MJ. Ako som už vyššie naznačil, hlavní aktéri výchovno-vzdelávacieho procesu, t. j. učiteľ, žiak a žiaci majú vo svojej podstate príznaky a dimenzie istej trojjednosti, takže sa usilujem hľadať tento obraz i odraz aj v edukácii, a to špecificky prepojených s výučbou slovenčiny ako MJ. Postupne nadobúdam presvedčenie, že v základných kontúrach vyučovania i učenia, čo je v princípe špecifická socio-kultúrna komunikácia, interakcia a transakcia, nájdeme základné parametre trojjednosti, lebo jazyk, reč a komunikácia svedčí o človeku najmä v polohách sebaaktualizácie, sebarealizácie a sebatranscendencie (aj v zmysle sebaavyjadrovania) v istých originálnych komunikačných situáciách a udalostiach.

V ostatnom čase som sa synteticky k tejto problematike vyjadril v jednej kapitole s názvom *Trilaterálny koncept výrazových prostriedkov („Kód 3“)* v monografii k dejinám vyučovania slovenčiny (Ligoš, 2019, s. 178 – 183). Ukazuje sa, že to súvisí jednak s (fylo-) antropogenézou jazyka na jednej strane a s jeho štruktúrou a fungovaním na strane druhej v prepojení na človeka. Totiž počiatky jazyka vo fylogenéze sú založené na postupnom vyčlenení z multimodálnej komunikácie k jedinečnej kreatívnej špecifikácii cez existenčné podoby ako rečové signály pre vnímanie zmyslovým orgánmi (ústna a písomná podoba, nosné informácie) až k sémanticko-funkčným jednotkám jazyka a reči. Pritom treba, prirodzene, akceptovať multimodalnosť a heterogénnosť či komplexnosť ľudskej komunikácie aj v aktuálnom praktickom interakčnom socio-kultúrnom správaní sa človeka v každodennom živote.⁹ O tom svedčia aj početné výskumy jazyka a reči v širokom slova zmysle u nás i vo svete (u nás napr. Horecký, Paulíny, Sabol, Findra, Dolník, Ondrejovič a i.). Týmto spôsobom v antropogenéze reči hovoríme nielen o kontaminácii (tvorení jedného signálu z dvoch-troch starších), ale aj o kombinácii malého

sústav neverbálnej povahy. V ďalšej stati svoju pozornosť zameriam hlavne na jazyk a jazykový kód so zreteľom na komplexné poňatie komunikačného procesu a textu, ako ho pred niekoľkými dekadami v československej odbornej proveniencii predstavil tím na čele s prof. Kořenským (Kořenský et. al., 1987). Ako tento autor neskôr zdôraznil, proces rečovej činnosti vytvára procesualne chápaný globálny text, ktorý je kreovaný najmä týmito troma dimenziami: *vlastný proces rečovej činnosti (diskurz), text ako výsledok tohto procesu (komunikačná udalosť) a predpoklady rečovej činnosti* (Kořenský, 2004, s. 22). Na tento východiskový prístup sa odvoláva aj najnovšia publikácia D. Slančovej et al. (2022), ktorá ma o. i. evidentne inšpiruje ďalej rozvíjať vymedzenú problematiku v tejto štúdii s aplikáciou na výučbu MJ.

⁹ V súčasnosti sme svedkami, ako sa vo virtuálnom svete IT usiluje človek naplniť tento multimodálny heterogénny komplexný model ľudskej komunikácie, špecificky aj v priestore umelej inteligencie.

počtu jednotiek nižšej (funkčnej roviny) do vyšších rovín jazyka, čím vznikla dvojstupňová organizácia jazykových jednotiek (porov. Salzman, 1996, s. 44). A to s prevažne digitálnym kódovaním, pričom či už v antropogenéze alebo ontogenéze v intenciách adekvátneho vyvažovania, založenom na prienikovom vzťahu „ikonicko-symbolickej a arbitrárnej „tonality“ jazykových jednotiek“ (Sabol, 2011, s. 38). Podľa *Encyklopédie jazykovedy* (Mistrik et al., 1993, s. 14): „Na jednej rovine obsahuje jazyk jednotky (hlásky), ktoré sú schopné rozlišovať signál, ale pritom samy nenesú nijaký význam. Naproti tomu na druhej, vyššej rovine máme do činenia s jednotkami, ktoré sú nositeľom významu a skladajú sa z jednotiek nižšej roviny, z hlások“. Ako som už vyššie naznačil (pozri poznámku ad 8), na tomto mieste si budem všímať len verbálny kód, a nepôjdem teda do komplexného pohľadu ďalších výrazových kódov v relácii s komplexnosťou a sémanticko-funkčnou heterogenosťou ľudskej komunikácie (pozri vyššie Sabol, Kořenský a i.).¹⁰ Tu ma zaujíma otázka, či nám postačí ostať iba v dvojstupňovej štruktúre jazykového systému a v dvojstupňovej štruktúre rečovej a vôbec ľudskej komunikácie, keďže aj *jazyk a komunikácia je obrazom a odrazom človeka*. Táto otázka sa mi o to výraznejšie dostáva do popredia, keď sa okrem širšieho termínu *kulturéma* v odbornej komunite už spomína takisto ako systémová jednotka *spiritualéma*. Dokonca už aj v rôznej miere abstrakcie, a to od konkrétneho rozpätia cez zvláštne až po všeobecné (pozri najmä Sabol vo viacerých prácach) takto: *spira/spiréma/spiritualéma*. Teda podobne ako *fóna/fonéma/morfofonéma*, *intona/intonéma/morfointonéma* alebo *výpoved/veta a mikrotextéma*. Tu už nejdem do oblasti textu, procesu reči a diskurzu, v rámci ktorých hovoríme aj o spirituálnych rozmeroch od biblických textov cez duchovnú poéziu až po mémy a komunikačné udalosti v oblasti spiritualizácie (pozri aj ďalej v stati o osobnostných rozmeroch rozvíjania žiaka v podobe KEMSAKS, Ligoš a kol. 2011).

V naznačených reláciách na báze predloženej podstaty človeka nám vyvstáva otázka, *kde patrí výrazová jednotka „spiritualéma“ v systém takých pojmov, ako je fonéma, morféma, lexéma, graméma, štýléma, textéma?* Podľa J. Sabola (2001) ide o „*nadstavbový rozmer znakovosti jazyka: semiotický anjel strážny komunikácie, kódujúci požehnanie tajomstva, iniciované Slovom a ponúkajúci budúcu nádej.*“ Ako ďalej k tomu uvádzam (Ligoš, 2009b, s. 56),

¹⁰ Z posledných výskumov podzemských i suchozemských cicavcov, a vôbec, taktiež stromov a rastlín, je zaujímavé, že aj ony komunikujú senzomotoricky a situačne, ba i arbitrárne vysielaním a recepciou vizuálnych, najmä však akustických (prirodzene i kinetických, čuchových a dotykových) signálov, šifier a kódov. Bioakustika skúma akustické šifry živočíchov v prírode, pričom bádatelia dokážu získavať trojrozmerný záznam zvukov pri komunikácii. V tejto súvislosti nestor semiotiky ľudskej komunikácie Ch. S. Peirce uvažoval o rozličnej neredukovateľnej konceptualizácii triád znakov (prvé – druhé a tretie, dedukcia – indukcia – abdukcia, znak – interpretant – objekt), ktorá v jeho teórii jazykového znaku vyústila do trojčlennej základnej znakovnej typológie, a to: ikon – index a symbol. V tejto súvislosti J. Sabol (2008, s. 8) poznamenáva, okrem bilaterality v podobe vzťahu obsahu a obsahu sa vynára aj aspekt či rozmer „vyznenia“.

na danom základe chápem spiritualému ako „*istý bod alebo stupeň, v ktorom sa cez znakový priestor dostávame do problematiky hĺbok a v ktorom môžeme hľadať či tušiť úzku prepojenosť ľudského prirodzeného a nadprirodzeného rozmeru*“. V danom období sa na inom mieste k spiritualéme vyjadrujem aj takto: Z pohľadu prirodzeného života a vedy ide o „*nadstavbový alebo sekundárny rozmer znakovosti, avšak z hľadiska duchovnej podstaty človeka, viery a jeho nadprirodzeného života základný znakový priestor, resp. systém. Je to istý bod alebo stupeň, v ktorom sa cez základný znakový priestor (formu – pozn. M.L.) dostávame do problematiky hĺbok a v ktorom môžeme hľadať či tušiť úzku prepojenosť ľudského a nadprirodzeného rozmeru.*“ (...) „*Podľa nás je tu podstatné, aby uplatňované jazykové prostriedky v širokom zmysle slova prechádzali naším vnútrom a spôsobovali v nás zmenu či premenu. Pretože len to slovo má moc pomôcť (ale aj ublížiť!) druhému, ktoré sme vnútorne prijali a ktoré nás zasiahlo. Ak sa v tomto priestore pri používaní jazyka napojíme na Božiu prítomnosť (milosrdenstvo, milosť, dokonalosť...), tak sémantika i funkcia tohto jazyka (v prepojení s mimojazykovými prostriedkami komunikácie) sa otvára k rozmerom spiritualému*“ (Ligoš, 2003, s. 31). Prirodzene, vzhľadom na dobrú a zlú spiritualitu treba počítať aj s negatívnou alebo zlou spiritualémou (podobne i štylémou či kulturémou). V príspevku nasvecujeme pohľad na jej pozitívne dimenzie.

Ako vidieť, pri jazykovej (aj nejazykovej, resp. komplexnej) spiritualéme v rámci istej formy (ako nevyhnutnej podoby nielen pre senzomotorické vnímanie) sa tajomne a neopakovateľne otvárajú dimenzie obsahu a poslania tohto špecifického ľudského znaku, pri ktorom nejde iba o určitú zjavnú pragmatickú či účelovú orientáciu, ale o hlbšie poňatie v celom spektre pravého zmyslu života v reláciách so sebauskutočňovaním a sebautváraním človeka. Táto optika môže priniesť isté odkrývanie hĺbky na podloží rôznych teórií interdisciplinárneho a transdisciplinárneho charakteru. Okrem biblického textu (pozri frekventovane u Sabola) alebo spirituálnej umeleckej tvorby zjavne inšpiračne možno tieto rozmery plodne hľadať na pozadí tvorivosti v jazyku, pri funkčnej a procesuálnej analýze jazyka v celostnom invariantnom jedinečnom sémanticko-funkčnom poslaní výpovede (v zmysle istých pravidiel sociálno-kultúrneho správania), pri trojrozmernom chápaní konceptuálnych metafor (z hľadiska mentálno-socio-rezultatívnej zložky), oxfordskej školy filozofie prirodzeného jazyka a experimentálnej filozofie, würzburskej, viedenskej školy, paloaltskej, lublinskej, v ostatnom čase hamburskej školy zrozumiteľnosti, osobitne vystupuje tento aspekt s trojzložkovou teóriou rečových aktov alebo s komplexnou analýzou komunikačného procesu a textu Kořenského (a kol. 1987), založenej na procesuálnom prístupe k rečovej činnosti.

Celkove podľa predložených úvah pri hľadaní charakteristiky a statusu spiritualémy mi vychodí, že ide o vyššiu jednotku ako štyléma a mikro-textéma, lebo ide o nadstavbový priestor, ktorý ide naprieč všetkými základnými jazykovými rovinami (pozri Ondruš – Sabol, 1981, s. 77 – 78),

pričom sa tu neopakovateľne roztvára hra semiotiky a posolstva na báze základných znakových princípov jazyka, a to: ikonicko-symbolického a arbitrárneho v kontinuu istej kooperácie a symbiózy. Simultánne aj sukcesívne je tu hra protipôsobenia sa symetrie a asymetrie vo vzťahu obsahu a formy štylémy i jej zmyslu, resp. funkcie na báze trojjedinej sily jazyka (porov. Sabol, 2004, 2008; Dolník, 2012; Ligoš, 2019, Orgoňová – Bohunická, 2018). Ak J. Sabol (pozri vyššie) charakterizuje spiritualému ako nadstavbovú jednotku, tak v zhode s jeho chápaním ju považujem za vyššiu, najuľtáčiteľšiu komplexnú jednotku jazyka (aj komunikácie)¹¹ v inklúzii s kulturémou, pričom, ako som už dávnejšie naznačil (Ligoš, 2003), ide v nej o špecifický vzťah asymetrie medzi formou a obsahom s otvorením mentálno-spirituálneho a socio-kultúrneho spirituálneho posolstva prirodzeného aj nadprirodzeného (duchovného) charakteru v interakčnom ponímaní. Preto sa aj dnes najnovšie roztvára problematika interakčnej a interaktívnej štylistiky, v plodnej kontinuite s kritériami komplexne nastavených výrazových kategórií Mikovej nitrianskej školy. Orgoňová a Bohunická (2018, s. 18) podľa Hamburskej školy pri modeli dialógu komunikácie uvádzajú trojjednosť v zmysle hovorím – niečo – niekomu, kto počúva a reaguje, t. j. aj podľa K. Böhlera (Darstellung – Ausdruck – Appel, teda analogicky aj rozum – cit – vôľa) ide o apel (zámer, ilokúciu) a sebaaprejav (sebaaprezentácia) – tematickú dimenziu a o vzťahovú dimenziu. Potom pri dialógu treba vidieť minimálne tieto 3 rozmery: pragmatiku (zámery), tému (teóriu textu) a interakciu.

Istým riešením by bolo predbežne chápať spiritualému ako systémovú jednotku „*sui generis*“ na úrovni štylémy, t. j. ponímať ju systémovo so špecifickými príznakmi deviačnej štylistiky a istej fluktuácie, a nie iba ako nejakú kvázisystémovú jednotku. Pri tejto koncepcii je dôležité, že štyléma má triadický (trinitný či trilaterálny) charakter s vnútornou štruktúrovanosťou, „vymedzená obsahom, formou a funkciou“ (Slančová et. al., 2022, s. 95). V duchu rozvíjania danej problematiky vidím víziu istej konkretizácie spiritualému na úrovni pojmu štyléma a v inklúzii ku kulturéme na podloží inovačného výkladu roztvorenia bádania na úrovni obsahu a vnútornej i vonkajšej formy štylém v oblúku komunikačného stimulu (komunikačnej situácie s intenciou a kontextom) a efektu, pričom, rešpektujúc rámec širšie „vzájomne prepojených sietí jazykových a nejazykových znakov“ (ibid., s. 100).¹² Evokujúca je tiež myšlienka o celom komplexe štylistických informácií v rámci štylémy a teda aj spiritualému u každého človeka, ktoré spontánne i cielene využíva v rámci svojej „jazykovej, komunikačnej a axiologickej kompetencie“ (ibid., s. 104).

¹¹ V podobnej relácii chápe oblasť spirituality i súčasná psychológia (Říčan, Křivohlavý a i.; pozri v texte na iných miestach).

¹² Širšie súvislosti s interaktívnou štylistikou (Slančová et., 2022) potenciálne otvorím na inom mieste.

Pri reflexii a tejto krátkej explanácii spiritualémy ako systémovej sui generis presahujúcej jazykovej jednotky (v prepojení a synergii s ďalším výrazovými prostriedkami) sa mi natíska otázka, čo všetko patrí do jazykového znaku. V naznačenom kontexte bádania a hľadania pravdy mi celkovo vychodí, že *pri súčasnom stave poznania už nejde iba o obsah (v užšom poňatí) a formu, t. j. bilateráne chápanie, ale aj o nadstavbové a oveľa širšie* (o čom v invariantom a emergentnom používaní ani netušíme), *a to prinajmenšom aj o zámer, sebavyjadrenie, reflexiu, zmysel, zásah, funkciu, efekt, sily ducha alebo celý balík poslania, vrátane spirituálneho v celom spektre kontinua podľa chápania podstaty človeka, sveta, vesmíru a Trojice*. V tejto relácii by sme mohli hovoriť o obsahu a význame v širšom chápaní.

Podľa môjho názoru do jazykového znaku spiritualémy patrí aj uvedený tretí rozmer a stupeň štruktúry, t. j. zatiaľ na úrovni eklektickej úvahy a hypotézy, vynorených otázok alebo axiómy sa *prikláňam k trilateránej koncepcii tejto špecifickej jednotky*, ktorá podobne ako štýlema v zmysle vzťahov symetrie aj asymetrie pôsobí naprieč, prierezovo celým systémom jazyka a komunikácie v komplexnom procesuálnom prístupe. Ako som sa istého času vyjadril, *v podstate tu už nejde ani tak o sledovanie formy, ale najmä o komplexné roztvorenie a presahy obsahu v celom spektre poslania a jeho rezultátu v ľudskej komunikácii ako neopakovateľnej udalosti*. Na podporu uvedeného chápania mi tu ešte prichodí aspoň enumeratívne vyzdvihnúť niektoré z vybraných zistení.

Ide napr. o problematiku známeho semiotického trojuholníka, tri základné pozície vzťahov symetrie a asymetrie pri uplatňovaní základných komunikačných sústav (akusticko-auditívnej a opticko-vizuálnej (pozri viaceré práce Sabola), troch zložiek rečového aktu, o pretexte – texte a posttexte, o potenciálnom – procesuálnom a výslednom, (hotovom) texte, nehovoriac o troch základných modeloch medziľudskej komunikácie: lineárnom, interakčnom a transakčnom (DeVito, 2001). V širšom kontexte J. Dolník (2010) rozlišuje trojaké kultúrne fakty, a to: artefakty, sociofakty a mentefakty alebo kultúru charakterizuje ako trojjediný systém: činnostný, kognitívny a znakový (pozri Orgoňová – Dolník, 2010, s. 134, pričom okrem jazykovej formy a významu uvádzajú aj štruktúru medzijazykového sveta ako jazykový obsah, napokon z pozície jazykového výkonu sa do popredia dostáva jazykový zásah, t. j. pri jazykovom znaku spomínajú triádu: jazykový význam, obsah a zásah (op. cit., s. 33).

Celkovo podľa uvedených východísk sa ukazuje, že *načim uvažovať nielen o dvojestupňovej, ale aj o trojstupňovej štrukturácii jazyka a komunikácie na báze trojjedinej podstaty alebo trilaterálnej charakteristiky významových výrazových jednotiek (jednotiek) v zmysle kódu 3*. Pri trilaterálnom (aj trinitárnom, trinárnom, trinitnom) chápaní mám na mysli nielen formu a obsah, ale i poslanie, zámer, účinok, význam a zmysel (novej kvality javu, výstupu) v reláciách istého presahovania a tvorby, resp. niečoho nového v poslaní a skutku. S týmto prístupom sa v ostatnom období stretávam v základnej línii

či v kontúre skrz-naskrz v teoretickom i praktickom živote, a to v rámci odbornej orientácie i v kontexte osobnej empirie, reflexie i sebareflexie života. Napr. len na ilustráciu uvediem niekoľko konštatácii erudovaných vedcov. J. Svobodová (et al., 2011) pri bádani spisovného jazyka odkrýva 3 vývinové stupne: konštitúcia, diferenciácia a aktualizácia.¹³ J. Sabol (2004, s. 30) v jazykovo-komunikačnom procese rozlišuje signálnu, nosnú a hlavnú (významovú, resp. psychicko-obsahovú) informáciu. Dolník (et. al., 2015) predkladá trichotomickú štruktúru univerza (egosvet, cudzí svet a epismet), pričom v genéze sa subjekt vnímal ako: antropologická, sociálna a jedinečná bytosť, v rámci čoho môžeme aj rozlišovať aj trojjedinú silu jazyka a komunikácie: individuálno-antropotvornú, kultúrnotvornú a kolektívnotvornú.¹⁴ Na margo týchto myšlienok mi napadlo pridať úvahu F. Miku (1970, s. 113) o štýlotvorných činiteľoch mimo striktnnej teórie štýlu, ktoré vlastne „postihujú len vonkajšiu stránku veci. Vlastnou záležitosťou štýlu je funkčný odraz štýlotvorných činiteľov v texte, t. j. v jazyku a téme,“ čo smeruje k hlbším emergentno-komunikačným rozmerom textu v konkrétnej komunikačnej situácii v prepojení s človekom.

Ako som už vyššie uviedol, aj kultúrny počin človeka má triadický charakter, pričom slovom človek nielen aktivuje a kreuje svoj mentálny svet, a tak sa sebautvára, ale i sebaapresahuje, sebatranscendetuje a dostáva sa do svojho sociokultúrneho sveta a iných, pričom sa slovo môže stať aj činom. Takže nejde iba o individuálno-antropotvornú, sociálnotvornú a kultúrnotvornú silu, ale i konkrétne kultúrny počin alebo skutok (porov. informatíva a perfomatíva in Austin, 2004). Na tomto mieste už neotváram problematiku v teocentrickej perspektíve (porov. Ligoš, 2003). Trojjedinosť v súvislosti s jazykom, rečou a komunikáciou človeka by si zaslúžila viac miesta smerom k výučbe MJ, avšak tento priestor ponechám na iné potenciálne výstupy.¹⁵

¹³ Analogicky sú známe teórie vo vývine lexiky, špecificky frazeológie (pozri práce J. Mlacka alebo D. Balákovej).

¹⁴ Tu som spojil antropotvornú a individuálnotvornú silu do jednoty, resp. jedného okruhu (pozri. Dolník, 2012).

¹⁵ Tu na istú reflexiu v prepojení s roztvorenou problematikou pridávam niektoré námety: V didaktike a vo výučbe MJ by sa dalo pracovať s trinitárnym modelom na rôznych úrovniach a v širokom spektre kontextov, ako sa o tom zmieňujú početní bádatelia, napr. Peirce, Gadamer, Hagége, Horecký, Sabol, Ondruš, Dolník a i. Inšpirujúcou oblasťou je trojstupňová univerzálna štruktúracia jazykových a komunikačných prostriedkov v podobe intralingválnych a intrakomunikačných, paralingválnych a parakomunikačných, takisto extralingválnych a extrakomunikačných jednotiek, pričom istá nosná trojdimenzionálnosť sa odkrýva už na fónickej rovine, a to od 3 základných skupín segmentálnych jednotiek (vokály, konsontanty a sonóry) cez 3 bázové úrovne suprasegmentálnej modulácie reči (silová, časová a tónová) s postupnou konkretizáciou k 3 druhom silovej modulácie (prízvuk, dôraz a emfáza) etc., ako túto oblasť vedecky dôkladne prebádal J. Sabol (pozri synteticky in Slančová et. al. 2022, I.). Podnetná je aj optika zjavnej trichotómie slovotvorných kategórií (mutačné, transpozicné a modifikačné) alebo fakt, ako sa nám pri východiskom pohľade na slovné druhy vynoria isté parametre triády: lexikálnej, morfologickej a syntaktickej charakteristiky. Prirodzene, v konkretizácii i ďalšie príznačné aspekty, napr. pri

Záver

V predloženej explanácii som priblížil fungovanie univerzálneho kódu 3 (triády) v modeli všeobecnej charakteristiky sveta ako bázoové podložie na výklad o podstate človeka a odraz i obraz tejto podstaty v jeho komplexnom kultúrnom produkte: jazyku a komunikácii vychádzajúc z odrazu a obrazu Trojjednosti. Na základe relevantných aktuálnych poznatkov v prírodných, humanitných a spoločenských vedách v transdisciplinárnom nastavení celkove sa mi javí ako užitočné a perspektívne nezostať iba pri bilaterálnom poňatí jazykových prostriedkov, ale prejsť aj k ich trilaterálnemu a trojdimenzionálnemu chápaniu či vymedzeniu. Rešpektujúc dvojstupňové jednotky, ktoré sú konštituované z jednotiek nižšej roviny (morfémy, lexémy, gramémy, štylémy, textémy) a sú nositeľmi významu, evidentne majú aj svoju funkčné spektrum pôsobenia i poslania. Tento základný trojdimenzionálny rozmer v špecifickej, sui generis podobe sa črtá na úrovni spiritualémy a kulturémy v kontexte multimodálneho a heterogéneho semiotického komplexného poňatia ľudskej komunikácie.

Predložená úvaha takto smeruje k trojstupňovej organizácii jazykových jednotiek a k trojstupňovej štrukturácii jazyka v ľudskej komunikácii. V tomto zmysle pri spiritualéme nejde len o parametre obsahu a formy v zúženom účelovom pragmatickom chápaní, ale o kontinuum všeobšiahleho a najhlbšieho sebautvárania, sebanaplnenia, smerujúce k ľudskej sebatranscendencii človeka so širokým spektrom originálneho presahovania k svetu a iným v interakčnom aj transakčnom komunikačnom prejave. Týmto spôsobom spiritualéma znamená v správaní človeka vrchol v jeho sebaaktualizácii na ceste k vlastného duchovnému vzostupu, takisto komunity a ľudského spoločenstva v známom oblúku „naplnenej participácie na dejinách spásy“. V tomto nasvietení sa najhlbšie a najvyššie nachádza komplexná integrovaná a synergická systémová jazyková spiritualéma, vrastená do intrakomunikačnej, parakomunikačnej a extrakomunikačnej kulturémy, slovami J. Sabola, ako originálny „*semiotický anjel strážny komunikácie*“. Na spiritualéme ako štyléme svojho druhu sa v plnosti ukazuje tajomné a ťažko merateľné neoddeliteľné synergické prepojenie i jednotu v rôznosti jazykových, parajazykových a mimojazykových prostriedkov

kvalitatívnych pomenovaniach ide o samostatné substancie, príznaky a príznaky príznakov, pri podst. m. ide o tri (gramatické) rody (na podloží arbitrárneho semiotického princípu ako klasifikačná gramatická kategória), takisto čísla (duál v genéze). Podobne i pri slovesách (v slovenčine) ide o tri osoby, časy a spôsoby. Pri konštrukciách zasa poznáme tri základné sklady a tri gramatické prostriedky: zhoda, väzba a primkýnanie, tiež vzťahy predikácie, koordinácie a determinácie. Nehovoriac už o vete, rečových aktoch a texte. Tu aspoň naznačím, že všeobecne vymedzujeme a hodnotíme vetu ako komplexnú systémovú jednotku s gramatickou, sémantickou a komunikačnou dimenziou. Vo výučbe jazyka, reči a komunikácie nepracujeme iba s bipolárnou dimenziou dobre vs. zle, správny vs. nesprávny, áno vs. nie a pod., ale aj s kontinuum medzi-priestoru v podobe tretieho rozmeru, ako: primeraný, vhodný, účinný, funkčný vs. nefunkčný etc.

vo vzájomnej kooperácii a symbióze založenej na princípe komplementárnosti. Tieto parametre alebo dimenzie jej náplne a vymedzenia z inej strany potvrdzuje aj známa pyramída ľudských potrieb, ktorá vrcholí v duchovných, resp. sebatranscendentných silách. Dá sa povedať, že vertikálna dimenzia človeka a spoločstva v úzkom prepojení a prestupovaní v kontinuu spiritualného vyúsťuje k láske a Láске v otvorenom spektre zmyslu života, túžiacom a smerujúcom k dokonalosti a večnosti.

Na predstavenom podloží v trinitnej podstate človeka, jazyka a komunikácie vidím strategické východisko pre nové poňatie teórie a praxe vyučovania slovenčiny ako materského jazyka. V nasledujúcej štúdiu rozotvorím danú problematiku v konkretizácii na nové výzvy v oblasti výučby slovenčiny v kontexte aktuálnej kurikulárnej reformy na Slovensku s ambíciou náčrtu progresívnych tendencií v perspektíve.

Bibliografia

- Austin, J. L. (2004). *Ako niečo robiť slovami*. Bratislava: Kalligram. ISBN 80-7149-659-6.
- Baláková, D. (2022). *Intertextovosť frazeológie*. SJS pri JÚLŠ SAV, FF KU v Ružomberku 6. 12. 2022.
- Collins, S. F. (2018). *Jazyk Stvoriteľa. Obhajoba poctivého hľadania vedeckej pravdy a kresťanskej viery*. Bratislava: Porta libri. ISBN 978-80-8156-139-9.
- Devito, J. A. (2001). *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-988-8.
- Dolník, J. (2010). *Jazyk, človek, kultúra*. Bratislava: Kalligram. ISBN 978-80-8101-377-5.
- Dolník, J. (2012). *Sila jazyka*. Bratislava: Kalligram. ISBN 978-80-8101-657-8.
- Dolník, J. et. al. (2015). *Cudzosť – jazyk – spoločnosť*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-8153-042-5.
- Dolník, J. (2017). Spisovný jazyk v sociálnom živote Slovákov. In: J. Pekarovičová & M. Vojtech (Eds.), *Studia Academica Slovaca*, 46, s. 38 – 54. Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-4361-9.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Člověk a řeč. Výbor textů*. Praha: Oikoymenh. ISBN 80-86005-76-3.
- Garnier, S. (2022). *Ži ako Malý princ. Ako načúvať svojmu vnútornému dieťaťu*. Banská Bystrica: Motýľ. ISBN 978-80-8164-290-6.
- Gavora, P. (2007). *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: UK. ISBN 978-80-223-2371-8.
- Germušková, M. (1995). *Literárny text v didaktickej komunikácii (na 2. stupni základnej školy)*. Prešov: Pedagogická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Prešove. ISBN 80-88697-16-6.

- Folentová, V., Bella, V. (2022). *Ako byť šťastný?* Bratislava: N Press. ISBN 978-80-8230-109-3.
- Frankl, V. E. (2005). *Neuvedomený Boh. Psychoterapia a náboženstvo*. Bratislava: Lúč. ISBN 80-7114-469-X.
- Frankl, V. E. (2011). *Hľadanie zmyslu človeka*. Bratislava: Eastone Books. ISBN 978-80-8109-159-9.
- Hagège, C. (1998). *Člověk a řeč. Lingvistický příspěvek k humanitním vědám*. Praha: UK. ISBN 80-7184-331-8.
- Hanus, L. (1997). *Človek a kultúra*. Bratislava: Lúč. ISBN 80-7114-180-1.
- Heretiková Marsalová, A., Heretik, A. (2021). *Narcizmus. Zdravý a patologický*. Bratislava: Ikar. ISBN 978-80-551-8021-5.
- Hlinka, A. (1994). *Každý sa môže zmeniť. Dynamické modely správania*. Bratislava: Don Bosco. ISBN 80-85405-32-6.
- Hoffmannová, J. et. al. (2016). *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2566-1.
- Hyhlík, F., Nákonečný, M. (1977). *Malá encyklopedie současné psychologie*. Praha: SPN.
- Nákonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1680-5.
- Ján Pavol II. (1998). *Fides et ratio*. Bratislava: Don Bosco. ISBN 80-88933-06-4.
- Kořenský, J., Hoffmannová, J., Jaklová, A., Müllerová, O. (1987). *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu*. České Budějovice: Pedagogická fakulta.
- Kořenský, J. (2004). Co můžeme/máme/musíme zkoumat – jazyk nebo komunikaci? In: *Súčasná jazyková komunikácia v interdisciplinárnych súvislostiach. 5. medzinárodná konferencia o komunikácii*. Ed. V. Patráš. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, s. 21 – 24. ISBN 80-8055-979-1.
- Krupa, V. (1989). K otázke tvorivosti v jazyku. In: *Slavica Slovaca*, 24 (1), 51 – 56.
- Křivohlavý, J. (2004). *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-835-X.
- Krempaský, J. (1993). Přírodní vědy a náboženstvo. In: *Viera, veda, spoločnosť. Zborník prednášok*, 3 (s. 112 – 119). Alfa.
- Krempaský, J. (2006). *Veda verzus viera?* Veda, Slovenská akadémia vied v Bratislave. Dostupné na: http://a-repko.sk/knihy/krempasky-veda_viera.htm
- Ligoš, M. (1979). *K motivácii vo vyučovaní gramatiky slovenského jazyka*. Rukopis dizertačnej práce. Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta. 227 s.
- Ligoš, M. (2007). Kompetencie učiteľa slovenského jazyka a literatúry na pozadí trojjedinosti. In: M. Maglione, J. Dzuriaková, V. Cabanová (Eds.), *Acta Humanica 1*, s. 40 – 44. FPV ŽU v Žiline. ISSN 1336-5126.

- Ligoš, M. (2012). Spektrum jazyka a reči vo vyučovaní materinského jazyka (Sloboda voľby a zodpovednosť). In: *Slovo a obraz v komunikácii s deťmi Svoboda jazyka – jazyk svobody*. R. Novák (ed.). Sb. príspevků. Ostrava: PdF OU. ISBN 978-80-7464-173-2.
- Ligoš, M. (2019). *Vyučovanie slovenčiny ako materinského jazyka v minulosti, prítomnosti a budúcnosti. Kapitoly z dejín vyučovania slovenčiny s výzvami do budúcnosti*. Veda SAV. ISBN 978-80-224-1770-9.
- Luscoň, J. (2022). *Odkiaľ čerpať radosť a šťastie*. Bratislava: Televízia Lux. ISBN 978-80-973996-7-2.
- Miko, F. (1970). *Text a štýl. K problematike literárnej komunikácie*. Bratislava: Smena.
- Mistrík, J. et. al. (Ed.). (1993). *Encyklopédia jazykovedy*. Bratislava: Vyd. Obzor. ISBN 80-215-0250-9.
- Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1680-5.
- Neuwirth, A., Lesňák, R. (2021). *Liečiť zlo láskou*. Žilina: Artis Omnis. ISBN 978-80-8201-130-5.
- Ondruš, Š., Sabol, J. (1981, 1987). *Úvod do štúdia jazykov*. 1., 3. vyd. SPN v Bratislave.
- Pardel, T. (1977). *Motivácia ľudskej činnosti a správania*. Bratislava: SPN.
- Quist, M. (2001). *Konštrukcia človeka*. Bratislava: Lúč. ISBN 80-7114-330-8.
- Rámcové vzdelávací programy stredného odborného vzdelávania*. Obory E > 66 Obchod. Dostupné na: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/obory-e/66-obchod/>; pozri aj: revize RVP SOV (edu.cz).
- Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada. ISBN-80-247-3133-9.
- Orgoňová, O., Dolník, J. (2010). *Používanie jazyka*. UK v Bratislave. ISBN 978-80-223-2925-5.
- Orgoňová, O., Bohunická, A. (2018). *Interakčná štylistika*. Bratislava: UK. ISBN 978-80-223-4566-8.
- Sabol, J. (2004). Semiotické pozadie komunikačných sústav. In: *Súčasná jazyková komunikácia v interdisciplinárnych súvislostiach*. 5. medzinárodná konferencia o komunikácii. Ed. V. Patráš. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, s. 30 – 36. ISBN 80-8055-979-1.
- Sabol, J. (2008). Výraz, význam, semióza. In: *Výraz a význam v jazyku*. AFPh UO. Jazykovedný zborník, 28 (234/316), s. 8 – 13. ISBN 978-80-8068-907-0.
- Sabol, J. (2011). Symetria a asymetria v jazyku. In: M. Ološtiak, M. Ivanová, D. Slančová (Eds.). *Vídy jazyka a jazykovedy. Jazykovedný zborník*, 34 (AFPh 304/386), s. 31 – 40. Prešov: FF PU v Prešove.
- Salzmann, Z. (1996). *Jazyk, kultura a spoločnosť. Úvod do lingvistického antropologie*. Praha: AV ČR. Roč. 83/1996, suplement.

- Schulz von Thun, F. (2005). *Jak spolu komunikujeme? Překonávání nesnází při dorozumívání*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0832-9.
- Slančová, D. et. al. (2022). *Úvod do štúdia interaktívnej štylistiky I, II*. Prešov: Vyd. Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-3004-8, ISBN 978-80-555-3009-3.
- Slaninka, L. (2014). *Človek ako priesečník ľudskosti a duchovnosti. Psychológia a spiritualita*. Trnava: AD Team. ISBN 978-80-89592-10-4.
- Stvorenie. Legendy a mýty o stvorení sveta a človeka*. (1995). Odb. lektorka N. Ihnátková. Interpopularart Slovakia. ISBN 80-88834-00-7.
- Svobodová, J. et. al. (2011). *Fenomén spisovnosti v súčasnej české jazykové situaci*. Ostrava: OU. ISBN 978-80-7464-019-3.
- Tavel, P. (2007). *Smysl života podle Viktora Emanuela Frankla*. Bratislava: Triton. ISBN 978-80-8109-159-9.
- Vaňková, I. et. al. (2005). *Co na srdci, to na jazyku*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-019-3.
- Zolcer, J. (2021). *Gorbačovove tajomstvá*. Bratislava: Slovart. ISBN 978-80-556-5396-9.

Prof. PaedDr. Milan Ligoš, CSc.

Katedra slovenského jazyka a literatúry
Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
milan.ligos@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.213-226>

Používanie IKT pomôcok pri výučbe u učiteľov v slovenských národnostných školách v Maďarsku

The Use of ICT Aids in Teaching by Teachers in Slovak Ethnic Schools in Hungary

Mária Ďurkovská

Abstract

The aim of the paper is to point out the relationship between socio-demographic factors (age, gender) and the ICT use of Slovak teachers at ethnic schools in Hungary. The results of this research dealing with ICT use in relation to gender and age are inconsistent and yield findings with varying results. This paper is based on the data gathered in a survey conducted in 10 Hungarian counties between January and April 2019, using a sample of 139 teachers at ethnic schools (monolingual, bilingual, and schools teaching the ethnic language as a separate subject). We processed the obtained research results using descriptive statistics and inferential statistics methods (Pearson correlation coefficient; Mann-Whitney U test). The analyses showed that the older, 51-68-year-old generation of teachers use all the ICT resources mentioned in the questionnaire the least, compared to the other age categories. No statistically significant differences were found between any of the groups when comparing men and women. The study concludes with the finding of no relationship between educators' ICT usage rate with gender. On the contrary, it can be concluded that in relation to the rate of ICT use with the age of the educator, there are significant differences.

Keywords: ICT use. Slovak teacher. Ethnic education. Hungary.

Úvod

Školstvo 21. storočia musí nevyhnutne reflektovať modernosť a technickú inovatívnosť doby zavádzaním nových digitálnych a internetových vymožeností do pedagogického procesu. Táto implementácia však čelí rôznym prekážkam. Medzi nich môžeme zaradiť jednak finančnú náročnosť ich zabezpečenia pre školy, ako aj digitálnu gramotnosť nevyhnutnú na ich používanie tak na strane pedagóga, ako i žiaka.

V príspevku sú prezentované čiastkové výsledky výskumu realizovaného v rámci medzinárodného bilaterálneho projektu „Súčasný stav a fungovanie

slovenského národnostného školstva – reflexia pedagógov, reflexia študentov a reflexia rodičov“. Príspevok je teoretického zamerania a poskytuje prehľad o aktuálnom stave používania IKT pomôcok bez ďalších praktických implikácií.

Cieľom príspevku je overiť, či nami vybrané demografické faktory (vek a rod) ovplyvňujú používanie IKT pomôcok pri výučbe u učiteľov v slovenských národnostných školách v Maďarsku. Na základe medzinárodných výskumov realizovaných v tejto oblasti v časti teoretické východiská najskôr načrtávame prehľad využívania IKT pomôcok pedagógmi v Maďarsku. Následne (vzhľadom na fakt, že v príspevku skúmame vplyv rodu a veku na využívanie IKT) na základe skúmania dostupných štúdií približujeme sociodemografické faktory, ktoré ovplyvňujú mieru integrácie IKT do vyučovania, so snahou ďalšej komparácie záverov týchto štúdií s nami dosiahnutými výsledkami v časti diskusia.

Dôvodom výberu témy týkajúcej sa využívania IKT u slovenských učiteľov v Maďarsku je jej absencia v súčasnej odbornej literatúre. K dispozícii sú jedine medzinárodné štatistiky (napr. Eurydice, TALIS), ktoré sa však zaoberajú všeobecne využívaním IKT v Maďarsku, nie konkrétne ich využívaním na slovenských školách. Prvou lastovičkou je príspevok E. Pečeňovej (2021), ktorá sa venuje digitálnej výučbe pedagógov z Békešskej Čaby (žiaľ, len v čase pandémie Covid 19). Keďže téma slovenského školstva v Maďarsku je pomerne málo známa, je podľa nás vhodné, pre lepšie pochopenie problematiky, načrtnúť na začiatku príspevku veľmi stručne stav a problémy slovenského školstva v Maďarsku.

Stav slovenského školstva v Maďarsku

Od pádu komunistického režimu sa na maďarskom území uznali národnostným menšinám všetky práva a povinnosti, prostredníctvom ktorých si príslušníci národnostných menšín môžu udržiavať a ďalej rozvíjať kultúrne tradície a vzdelanie vo svojom materinskom jazyku (Heldáková, Szeghy-Gayer, 2021).

Počet slovenských škôl v školskom roku 2022/2023 v Maďarsku bol 30.¹ Z toho jedna jednojazyčná, 4 dvojjazyčné a 25 škôl, kde sa slovenčina vyučuje ako predmet.² V súčasnosti slovenské školstvo v Maďarsku zápasí s množstvom problémov. Neexistuje nadväznosť medzi jednotlivými stupňami

¹ Pre porovnanie: v školskom roku 2018/2019 bol 34. Viac k tejto problematike: Ďurkovská, Tušková (2019).

² V jednojazyčnej škole (Budapešť) vyučovanie prebieha v národnostnom (slovenskom) jazyku. V dvojjazyčných školách (Békešská Čaba, Nové Mesto pod Šiatrom, Sarvaš a v Slovenský Komlós) sa 50 % vyučovacích hodín sa koná v slovenskom jazyku. Na školách vyučujúcich národnostný jazyk ako predmet vyučovanie prebieha v maďarskom jazyku, ale do rozvrhu je zakomponovaný aj slovenský jazyk a literatúra a tzv. slovenská vzdelanosť v počte 5+1 hod./týždenne. (Informácia o školstve, s. 5-6)

škôl (väčšina žiakov zo základných škôl nepokračuje na slovenských gymnáziách) (Heldáková, 2020, 2021). V dvojazyčných školách by bolo potrebné väčšie množstvo študentov, aby z nich vzišli budúci učitelia. Odchod súčasnej, staršej generácie pedagógov spôsobuje ich akútny nedostatok. K tejto situácii prispel podľa Szarku (2000) celý komplex faktorov: nedostatky v systéme vyučovania slovenského jazyka v období minulého režimu a dominancia maďarského jazyka v súčasnom školskom systéme, dôsledky relatívnej slabosti identity v rámci slovenskej komunity, rastúci dopyt a záujem o vyučovanie cudzích jazykov ako angličtina, nemčina v školskom systéme atď.

V súvislosti so súčasným využívaním IKT pomôcok na slovenských školách deklarujú slovenskí učitelia v Maďarsku používanie mobilnej aplikácie Esko pri výučbe slovenského jazyka. Aplikácia Esko bola vytvorená na Filozofickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.³ Jej cieľom je poskytnúť priestor na rozvíjanie komunikačnej kompetencie v slovenčine ako materinskom jazyku. Viacerí pedagógovia na konferencii Metodika a školstvo potvrdili, že aplikáciu Esko poznajú a na svojich hodinách ju aj aktívne využívajú.

Teoretické východiská

Využívanie IKT je zakotvené takmer vo všetkých európskych štátoch na centrálnej úrovni. V rámci tohto ukotvenia je zahrnutá i špecifikácia škály indikátorov, ktoré slúžia na meranie napredovania využívania IKT. Maďarsko vymedzilo vo svojom národnom Operačnom programe pre sociálnu infraštruktúru na roky 2007 – 2013 vzdelávacie indikátory vrátane vyššieho počtu tried vybavených interaktívnou tabuľou, nárast počtu žiakov používajúcich v škole počítač, či intenzívnejšie zapájanie internetu do čo najvyššieho počtu tried (Eurydice, 2011). I napriek snahe o čo najvyššiu a efektívnu implementáciu IKT prostriedkov do výchovno-vzdelávacieho procesu sa necítia byť pedagógovia v Maďarsku dostatočne pripravení na ich využitie. Podľa medzinárodného prieskumu OECD a jeho záverov v podobe Medzinárodnej štúdie o vyučovaní a vzdelávaní (TALIS) z roku 2018 odpovedalo na otázku, či bolo využívanie informačných a komunikačných technológií pri výučbe súčasťou formálneho vzdelávania a praxe pedagógov pozitívne 51,9% respondentov (1663 opýtaných) a negatívne 48,1% (1542). Napriek prevahe pozitívnych odpovedí, zotráva v praxi stále mnoho pedagógov, ktorých formálna príprava a prax nezahrňovala využívanie moderných IKT prostriedkov pri výučbe. Rovnaký výskum taktiež analyzoval aj (ne)súhlasné názory učiteľov na spôsob výučby svojich kolegov.

³ Aplikácii bol venovaný Workshop o aplikácii ESKO ako súčasť konferencie Metodika a školstvo – Charakteristika slovenského národnostného školstva na Dolnej zemi v minulosti a súčasnosti konanej v Budapešti 22. 9. 2023.

V rámci otázky, či sa kolegovia na škole usilujú rozvíjať nové spôsoby vyučovania a vzdelávania odpovedalo najviac respondentov na škále možnosťou (stredne pozitívnu) „súhlasím“ (58,3%), avšak stále veľký počet opýtaných (888 ľudí) odpovedalo krajinou negatívnou možnosťou „rozhodne nesúhlasím“ (27,8%).

Rovnako môžeme ako pozitívnu perspektívu vnímať snahu škôl zabezpečiť dostatočné vybavenie IKT prostriedkov na výučbu. V spomínanom výskume OECD z roku 2018 nám to môže v maďarskom prostredí dokladovať analyzovaná otázka zameraná na zisťovanie miery podpory učenia žiakov pomocou digitálnych technológií (napr. počítačov, tabletov, interaktívnych tabúl) zo strany pedagógov na ich školách. Na škále najpozitívnejšiu odpoveď zvolilo 41,7% respondentov (t.j. 1322 opýtaných) pričom druhé najvyššie skóre získala druhá pozitívna odpoveď na škále „dost“, ktorú zvolilo 37,0% pedagógov (1175 respondentov).⁴

V súčasnosti sa od vzdelávacích systémov sa vyžaduje, aby boli účinné a efektívne, dosiahli stanovené ciele a zároveň čo najlepšie využili dostupné zdroje (Cornali, 2012). Toto tvrdenie je možné aplikovať aj na slovenské školy v Maďarsku, v ktorých je dôraz kladený na aktívne ovládanie slovenského jazyka žiakmi a študentami na všetkých typoch škôl. Podľa Marlokovej (2019) je prioritnou úlohou pedagógov vzbudiť záujem žiakov o štúdium slovenského jazyka a vytvoriť k nemu pozitívny vzťah. Na jednej strane je nevyhnutné, aby žiak ovládal slovenčinu na úrovni primeranej veku, na strane druhej pedagogická prax ukazuje, že sa v školách v malej miere uplatňujú nové didaktické prístupy a inovatívne metódy v prospech zvyšovania úrovne ovládania slovenského jazyka. Podľa Holej (2019) plnia učitelia národnostných škôl špecifické výchovno-vzdelávacie ciele. Na ich dosiahnutie je potrebné mať zabezpečené kvalitné vyučovacie prostriedky. Do popredia čoraz viac vystupujú on-line aktivity, využitie internetu, IKT, prípadne počítačové programy a iné technológie (napr. audiovizuálne). Podľa Cubana (2001) však budú učitelia IKT prostriedky využívať výlučne v tom prípade, že to zlepší priebeh ich výchovno-vzdelávacieho procesu. Štúdie zaoberajúce sa touto problematikou potvrdili, že učitelia budú akceptovať moderné technológie ako pridanú hodnotu k splneniu výchovno-vzdelávacích cieľov, k motivovaniu študentov, k obohateniu a spestreniu vyučovania, ak si sami prajú využívať technológie a sú dostatočne motivovaní (Russell et al, 2003).

Podľa Mahdiho a Al-Dera (2013) majú učitelia zásadný vplyv na integráciu IKT do výučby. Túto integráciu ovplyvňujú mnohé faktory. Medzi ne môžeme zaradiť vek učiteľov (Teo, 2008; Basargekar a Singhavi, 2017, Gil-Flores, et al. 2017, Scherer et al., 2015, Asnawi et al., 2018), ich skúsenosti (Egbert, Paulus & Nakamichi 2002), prípadne rod (Todman, 2000).

⁴ Zdroj: OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

Štúdie skúmajúce tieto faktory prinášajú protichodné výsledky o vplyve veku učiteľov na používanie IKT vo výučbe. Mahdi a Al-Dera (2013), Ansawi (2018) a Teo (2008) vo svojich výskumoch dospeli k záveru, že neexistujú žiadne významné rozdiely vo využívaní IKT, pokiaľ ide o vek a skúsenosti učiteľov. Taktiež výskum Gil-Flores, et al. (2017) potvrdil, že demografické charakteristiky (rod, vek a skúsenosti s výučbou) sa pri využívaní IKT ukazujú ako irelevantné. Naopak, podľa Yaghi, 2001 sa vek a dĺžka vyučovacej praxe sa ukázala ako faktor, ktorý spôsobuje veľké rozdiely, čo sa týka využívania a dôvery učiteľov v IKT. Starší učitelia mali pri vyučovaní väčšie problémy s IKT. Basargekar a Singhavi (2017) tvrdia, že vek a pracovné skúsenosti majú negatívny vzťah k používaniu IKT medzi učiteľmi. Ich výskum preukázal, že mladší učitelia a učitelia s menším počtom rokov praxe sú podstatne viac nadšení a oduševnení pri používaní IKT v triede, než starší učitelia. Podľa Scherera (2015) vyšší vek učiteľov súvisí s vyššou úrovňou vnímania problémov a prekážok pri používaní IKT. V súvislosti s rodom niektoré štúdie uvádzajú, že má významný vplyv na pedagogickú digitálnu kompetenciu. Tondeur et al. (2016) na vzorke 1138 vysokoškolákov z Belgicka zistili, že skutočne existujú rodové rozdiely, a uviedli, že vo všeobecnosti postoje žien k IKT nie sú také pozitívne ako postoje mužov. Balta a Duran (2015) uvádzajú, že zatiaľ čo muži učitelia vykazujú vyššiu úroveň digitálnej kompetencie, ženy s väčšou pravdepodobnosťou integrujú IKT do svojej pedagogickej praxe. Naopak, podľa štúdií Guillén-Gámez et al. (2019) a Siddiq et al. (2016) vo využívaní IKT medzi učiteľmi neexistujú podľa rodu žiadne významné rozdiely.

Ako už bolo konštatované v úvode, využívanie IKT pomôcok učiteľmi na slovenských školách v Maďarsku nie je v literatúre spracované. Pečeňová (2021) referuje vo svojom príspevku,⁵ že digitálna kultúra pedagogického zboru bola pri prechode na digitálnu výučbu značne rôznorodá a mladší kolegovia sú počítačovo zdatnejší, než starší. Okrem toho uvádza aj platformy, ktoré učitelia využívali počas digitálnej výučby (Google Classroom, Zoom, Teams, Viber, atď.). V príspevku je viackrát deklarované, že obdobie spúšťania digitálneho vyučovania bolo spojené s množstvom ťažkostí. Zanikol, alebo sa zmenil pracovný čas, zotrel sa rozdiely medzi súkromnou a pracovnou sférou. Pedagógovia používali vlastné prostriedky, vlastné internetové kontá, viacerí boli nútení zakúpiť si nový softvér, prípadne z vlastných zdrojov rozšíriť a zmodernizovať hardvérové vybavenie.

⁵ Autorka analyzuje skúsenosti pedagógov békešcabianskej slovenskej školy z pandemickej situácie v roku 2020 a prax digitálnej výučby, ako aj námety, ako sa dá vo virtuálnom priestore zachovať národnostný charakter školy.

Metodológia výskumu

Dáta pochádzajú z dotazníkového výskumu uskutočneného v desiatich maďarských župách v roku 2019 na vzorke 139 učiteľov národnostných škôl. Dotazník bol vytvorený s cieľom dosiahnuť ucelený obraz o slovenskom národnostnom školstve v Maďarsku v spolupráci Spoločenskovedného ústavu CSPV SAV a Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku.

Na získanie odpovedí o fungovaní školského systému bolo oslovených viacero miest a obcí, v ktorých je výskum realizovaný a taktiež pedagógov na všetkých stupňoch škôl (výnimku tvoria katedry na univerzitách), ktorí boli najpopulanejší sa k otázkam v dotazníku vyjadriť. Do výskumu sa zapojilo všetkých 34 škôl, v ktorých sa vyučoval slovenský jazyk, alebo v slovenskom jazyku. Štúdia je súčasťou komplexného výskumu slovenského školstva v Maďarsku, ktorého realizácia na takmer celej populácii slovenských učiteľov v Maďarsku, vyplní medzeru v doteraz realizovaných parciálnych výskumoch.

Cieľ štúdie a hypotézy:

Cieľom výskumu je overiť, či vybrané demografické faktory (vek a rod) ovplyvňujú používanie IKT pomôcok pri výučbe u učiteľov v slovenských národnostných školách v Maďarsku. Na základe dostupných zdrojov boli sformulované nasledujúce hypotézy.

H 1: *So stúpajúcim vekom respondentov bude klesať miera ich využívania technických prostriedkov pri výučbe a komunikácii so žiakmi.*

H 2: *Učítelia – muži využívajú IKT viac ako ženy.*

Výskumný súbor: Výber respondentov t. j. učiteľov, bol realizovaný na školách všetkých troch typov v mestách a obciach, v ktorých prebieha výučba slovenského jazyka. Kritériom výberu výskumnej vzorky bolo zamestnanie (súčasné alebo minulé pôsobenie ako pedagóga vyučujúceho slovenský jazyk alebo v slovenskom jazyku) a dostupnosť respondenta bez ohľadu na identifikačné kritériá (vek, lokalita, rod). Výskumný súbor tvorilo 11,7% mužov a 88,3% žien. Vek respondentov vo vzorke bol 24 – 68 rokov ($M=48,77$, $SD=10,017$). U žien bol priemerný vek 49,49 a u mužov 43,44. 7,3% vyučovalo na jednojazyčnej škole, 48,2% na dvojazyčnej a 43,1% na škole, kde sa slovenský jazyk vyučuje ako predmet. Slovenskú národnosť deklarovalo 54%, maďarskú 18,2% a slovenskú aj maďarskú 27,7% opýtaných.

Metodika: Používanie IKT prostriedkov vo vyučovaní boli zisťované otázkou: *V akom rozsahu využívate počítač, mobil, email, textový editor, grafické programy, slovník, video, interaktívnu tabuľu.* Respondenti mali zvoliť príslušnú možnosť na škále, pričom skóre bolo vypočítané zo 7-bodovej škály, kde 1=vôbec nie a 7=veľmi často.

Štatistické analýzy: Získané výsledky výskumu sme spracovali prostredníctvom metód deskriptívnej štatistiky a metód inferenčnej štatistiky (Pearsonov koeficient korelácie, Mann-Whitney U test) v programe IBM SPSS, verzia 21. Pri premennej vek bol použitý Pearsonov koeficient korelácie. Pri premennej rod bol základe nerovnomerného počtu účastníkov v oboch skupinách použitý neparametrický Mann-Whitney U test. Pri použití štatistických metód sme rešpektovali podmienky ich aplikácie (Field, 2017).

Výsledky

V tejto časti prezentujeme hlavné výsledky príspevku v troch celkoch. V prvej časti sa zameriavame na využívanie IKT všeobecne, v druhej na vzťah medzi vekom a využívaním IKT učiteľov a v tretej skúmame súvislosti medzi rodom a využívaním IKT.

1. Výsledky celej vzorky

Vo všeobecnosti môžeme povedať, že technické prostriedky pedagógovia vyučujúci slovenský jazyk, alebo v slovenskom jazyku v Maďarsku využívajú. Najvyššie skóre a teda najviac využívaným technickým prostriedkom je počítač (M=5,63; SD=1,53) a medzi nevyužívané, resp. málo využívané technické prostriedky radíme mobilný telefón (M=3,05; SD=2,10) a e-mail (M=3,35; SD=2,18). Prehľad všetkých odpovedí k jednotlivých odpoveďovým možnostiam je možné vidieť v tabuľke 1.

Tabuľka 1: Deskriptívne charakteristiky využívania IKT u celej vzorky učiteľov

| <i>Možnosti</i> | <i>(M) Mean</i> | <i>SD</i> |
|--|-----------------|-----------|
| <i>Počítač</i> | 5,63 | 1,53 |
| <i>Mobilný telefón</i> | 3,05 | 2,10 |
| <i>Počítačový program – slovník</i> | 5,30 | 1,76 |
| <i>Počítačový program – textový editor</i> | 4,28 | 2,00 |
| <i>Počítačový program – grafika</i> | 3,91 | 2,04 |
| <i>E-mail</i> | 3,35 | 2,18 |
| <i>Videoprogramy</i> | 4,33 | 2,10 |
| <i>Interaktívna tabuľa</i> | 5,44 | 2,07 |

Poznámka: Učitelia odpovedali na otázku: „*V akom rozsahu využívate technické prostriedky na podporu učebných činností a komunikáciu so žiakmi?*“ Zdroj: Vlastný výskum autorky.

2. Výsledky s ohľadom na vek

V nasledujúcej časti analýz sme skúmali mieru používania IKT pri výučbe učiteľmi rôznych vekových skupín. Pre účely komparácie sme učiteľov rozdelili do 3 skupín: do 35 rokov, 36 – 50 rokov a nad 50 rokov.

Hypotézu sme si stanovili v takejto podobe s predpokladom nižšej technickej gramotnosti u pedagógov staršej generácie a vyššej schopnosti využívania a implementovania technických prostriedkov u mladšej generácie pedagógov.

Prehľad všetkých výsledkov u každej vekovej kategórie je možné vidieť v tabuľke 2.

Tabuľka 2: Deskriptívne charakteristiky využívania IKT u celej vzorky učiteľov v troch vekových skupinách

| <i>Vekové kategórie</i> | <i>24 – 35</i> | <i>36 – 50</i> | <i>51 – 68</i> |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <i>Možnosti</i> | | <i>Mean</i> | |
| | | <i>(SD)</i> | |
| <i>Počítač</i> | 6,22 (0,87) | 5,88 (1,47) | 5,27 (1,64) |
| <i>Mobilný telefón</i> | 3,22 (2,26) | 3,42 (2,31) | 2,69 (1,83) |
| <i>Počítačový program – slovník</i> | 5,83 (1,33) | 5,48 (1,65) | 5,01 (1,91) |
| <i>Počítačový program – textový editor</i> | 4,27 (2,19) | 4,57 (2,04) | 4,04 (1,92) |
| <i>Počítačový program – grafika</i> | 4,33 (2,30) | 4,44 (2,00) | 3,36 (1,89) |
| <i>E-mail</i> | 3,83 (2,14) | 3,57 (2,27) | 3,03 (2,10) |
| <i>Videoprogramy</i> | 4,50 (2,33) | 4,51 (2,21) | 4,13 (1,95) |
| <i>Interaktívna tabuľa</i> | 5,61 (1,68) | 5,92 (1,96) | 5,00 (2,20) |

Zdroj: Vlastný výskum autorky.

Výsledky dokazujú, že staršia generácia pedagógov vo vekovej kategórii (51 – 68 rokov) všetky zo spomenutých IKT prostriedkov v dotazníku využíva v porovnaní s ostatnými vekovými kategóriami najmenej. Pričom mnohé z nich (mobilný telefón $M=2,69$ ($SD=1,83$), grafický počítačový program $M=3,36$ ($SD=1,89$), e-mail $M=3,03$ ($SD=2,10$)) buď nevyužívajú, alebo využívajú v minimálnej miere. Najviac využívaným IKT prostriedkom u najmladšej vekovej kategórii (24 – 35 rokov) je počítač ($M=6,22$, $SD=0,87$) a počítačový program slovník ($M=5,83$, $SD=1,33$). U strednej vekovej kategórie (35 – 50 rokov) je najčastejšie využívaná interaktívna tabuľa ($M=5,92$, $SD=1,96$), za ktorou nasleduje počítač ($M=5,88$, $SD=1,47$).

Okrem toho testovali prítomnosť vzťahu medzi vekom a používaním IKT učiteľov pre výučbu pomocou Pearsonovho koeficientu korelácie.

Tabuľka 3: Vzťah medzi vekom a využívaním jednotlivých druhov IKT u slovenských učiteľov v Maďarsku

| | Vek v roku 2019 | Počítač | Mobil | Slovník | Textový editor | Grafika | E-mail | Video-programy | Interaktívna tabuľa |
|------------------|-----------------|---------|--------|---------|----------------|---------|--------|----------------|---------------------|
| Vek v r. 2019 | 1 | | | | | | | | |
| Počítač | -.289** | 1 | | | | | | | |
| Mobil | -.100 | .232** | 1 | | | | | | |
| Slovník | -.184* | .521** | .223** | 1 | | | | | |
| Text. editor | -.051 | .446** | .419** | .449** | 1 | | | | |
| Grafika | -.180* | .415** | .348** | .439** | .606** | 1 | | | |
| E-mail | -.095 | .268** | .535** | .234** | .435** | .430** | 1 | | |
| Video-programy | -.073 | .331** | .143 | .306** | .420** | .507** | .388** | 1 | |
| Interakt. tabuľa | -.171* | .465** | .030 | .264** | .304** | .359** | .204* | .348** | 1 |

Zdroj: Vlastný výskum autorky.

Na základe výsledkov konštatujeme, že vzťah sa medzi vekom a jednotlivými druhmi IKT sa nepreukázal v prípade využívania mobilných telefónov, textového editora, e-mailu a videoprogramov ($p > 0,05$). Negatívny slabý signifikantný vzťah sa preukázal pri využívaní počítačov, slovníka, grafiky a interaktívnej tabule. To znamená, že čím nižší vek, tým viac daný učiteľ využíval dané druhy IKT.

3. Výsledky s ohľadom na rod

V tejto časti sme porovnávali využitie jednotlivých druhov IKT učiteľov pre vyučovanie slovenského jazyka na základe rodu formou Mann-Whitneyho U testu.

Tabuľka 4: Využívanie jednotlivých druhov IKT učiteľmi na základe rodu

| Druh IKT | | M | SD | U* | STS** | p |
|---------------------|------|------|------|--------|--------|------|
| Počítač | muži | 5,25 | 1,69 | 1135,5 | 1,235 | ,217 |
| | ženy | 5,70 | 1,51 | | | |
| Mobilný telefón | muži | 3,00 | 2,06 | 985,5 | ,177 | ,859 |
| | ženy | 3,08 | 2,12 | | | |
| Slovník | muži | 5,12 | 1,66 | 1075,0 | ,801 | ,423 |
| | ženy | 5,34 | 1,79 | | | |
| Textový editor | muži | 4,93 | 1,80 | 763,5 | -1,349 | ,177 |
| | ženy | 4,20 | 2,03 | | | |
| Grafika | muži | 3,81 | 2,13 | 992,5 | ,222 | ,824 |
| | ženy | 3,93 | 2,05 | | | |
| E-mail | muži | 3,81 | 2,22 | 801,0 | -1,049 | ,294 |
| | ženy | 3,28 | 2,19 | | | |
| Videoprogramy | muži | 4,50 | 2,00 | 917,5 | -,239 | ,811 |
| | ženy | 4,32 | 2,12 | | | |
| Interaktívna tabuľa | muži | 5,18 | 1,90 | 1078,0 | ,979 | ,327 |
| | ženy | 5,47 | 2,11 | | | |

Poznámka: *Mann-Whitney U; ** Standardized Test Statistic. Zdroj: Vlastný výskum autorky.

Štatisticky významné rozdiely sa nepreukázali medzi žiadnou zo skupín ($p > 0,05$). Na základe výsledkov môžeme konštatovať, že počítač, mobilný telefón, slovník, grafiku a interaktívnu tabuľu využívajú v priemere o niečo viac ženy, naopak textový editor, e-mail a videoprogramy muži. Priemerné skóre mužov a žien však bolo poväčšine vyrovnané. Najnižšie priemerné skóre u mužov (3,00, SD=2,06) aj žien (3,08, SD=2,12) dosiahla možnosť mobilný telefón. Najvyššie priemerné skóre pripísali respondenti (muži aj ženy) zhodne možnosti počítač. Hypotéza sa nepotvrdila, ženy a muži využívajú IKT v priemere rovnako.

Diskusia a záver

Hypotéza 1, v rámci ktorej sme predpokladali, že so stúpajúcim vekom respondentov bude klesať miera ich využívania technických prostriedkov pri výučbe a komunikácii so žiakmi, sa potvrdila. Z prezentovaných výsledkov vyplýva, že využívanie IKT vo výučbe však naráža na bariéry veku. V tejto súvislosti sú prezentované zistenia v zhode so zisteniami Scherera, Siddiq a Tea (2015), ktorí potvrdili negatívnu asociáciu používania IKT s rastúcim vekom učiteľov. Podobné výsledky boli zaznamenané i vo výskume Basargekar a Singhavi (2017). Autori sa domnievajú, že učители, ktorí majú viac rokov

skúseností a patria do vyššej vekovej kategórie, často čelia strachu z nových technológií. Tieto obavy môžu mať za následok negatívny postoj k ich používaniu. Určité východisko vidia autori v odbornej príprave učiteľov v oblasti IKT, ktorá by mala byť zameraná aj na odstraňovanie týchto obáv a budovanie pozitívneho prístupu k využívaniu IKT v triedach. Vekové zloženie nami skúmaného súboru ($M=48,8$) korešponduje s reprezentatívnymi údajmi projektu TALIS 2018 o učiteľoch v Maďarsku ($M=48$) a v oboch prípadoch je vek učiteľov vyšší ako priemer krajín OECD ($M=44$). Ak vezmeme do úvahy že 20% učiteľov je vo veku 60+, sú bariéry pri používaní IKT veľmi pravdepodobné. Nesmieme tiež zabúdať na skutočnosť, že u staršej vekovej kohorty narážame na absenciu relevantnej profesnej prípravy v tejto oblasti. Aj respondenti v projekte TALIS 2018 referovali o absolvovaní IKT vzdelávania iba v 51% prípadov, avšak potrebu dodatočného vzdelávania v oblasti IKT artikulovalo iba 20% opýtaných.

Hypotéza 2, existencia rozdielov v miere využívania IKT u mužov a žien (vyššia miera využívania u mužov), sa nepotvrdila. Naše zistenia korešpondujú so závermi výskumov Gil-Flores, et al. (2017), ktorý potvrdil, že rod sa pri využívaní IKT ukázal ako irelevantný. Naše zistenia sa taktiež zhodujú s výskumom Gebhart et al. (2019), ktorých výsledky prispievajú k vyvráteniu akéhokoľvek presvedčenia, že učiteľky a učitelia sa líšia v rozsahu pedagogického využívania IKT. V porovnaní s ostatnými odborníkmi tvoria učitelia osobitnú profesijnú skupinu, ktorá je v oblasti využívania IKT pomerne pokročilá, a to z dôvodu ich pomerne vysokej úrovne vzdelania a využívania IKT v práci, čo má významný vplyv na zručnosti v oblasti IKT (van Dijk a Hacker, 2003). Učitelia a učiteľky majú tiež pomerne podobné profesijné postavenie. Preto rozdiely v zručnostiach a používaní IKT medzi učiteľkami a učiteľmi neodrážajú všeobecné rozdiely medzi mužmi a ženami a výsledky týkajúce sa zručností a používania IKT učiteľmi by sa nemali zovšeobecňovať na celú dospelú populáciu.

Záverom štúdie je zistenie neexistencie vzťahu medzi mierou využívania IKT pedagógov s rodom. Naopak, je možné konštatovať, že vo vzťahu k miere využívania IKT s vekom pedagóga, existujú signifikantné rozdiely. Špecifikom výskumného súboru je pomerne vysoké zastúpenie žien (88%) v porovnaní s TALISOM 2018 v Maďarsku (79%) ako aj v porovnaní s priemerom krajín OECD (68%). Táto skutočnosť sa však pri využívaní IKT neprejavila. Prínosom štúdie je, že zberu dát sa zúčastnili takmer všetci pedagógovia vyučujúci slovenský jazyk alebo v slovenskom jazyku (139 zo 147) na národnostných školách v Maďarsku. Štúdia má viacero limitov, ku ktorým radíme nezahrnutie položky „dĺžka pedagogickej praxe“ do dotazníka a nemožnosť porovnať vzťah medzi dĺžkou praxe a mierou využívania IKT u učiteľov. Určitým obmedzením analýz je rodová štruktúra učiteľov, čo ale zodpovedá ich reálnemu zastúpeniu.

Bibliografia

- Asnawi, M., Yunisrina, Q. Y. & Rena, J. (2018). Perceptions and Barriers to ICT use among English Teachers in Indonesia. *Teaching English with Technology*, 18(1), 3-23. Online: <http://www.tewtjournal.org>
- Balta, N., & Duran, M. (2015). Attitudes of students and teachers towards the use of interactive whiteboards in elementary and secondary schools classrooms. *TOJET: the Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(2), 15-21.
- Basargekar, P. & Singhavi, C. (2017). Factors Affecting Teachers' Perceived Proficiency in Using ICT in the Classroom. *IAFOR Journal of Education*, 5(2). <https://doi.org/10.22492/ije.5.2.03>
- Cornali, F. (2012). Effectiveness and Efficiency of Educational Measures: Evaluation Practices, Indicators and Rhetoric. *Sociology Mind*, 2(3), 255-260. Online: <https://doi.org/10.4236/sm.2012.23034>
- Cuban, L. (2001). *Oversold & Underused: Computers in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674030107>
- Doering, A., Hughes, J., & Huffman, D. (2003). Preservice teachers: Are we thinking with technology? *Journal of Research on Technology in Education*, 35(3), 342-361. <https://doi.org/10.1080/15391523.2003.10782390>
- Ďurkovská, M., & Tušková, T. (2019). Téma slovenského národnostného školstva v Maďarsku v projektoch Slovenskej akadémie vied a Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku. In Ďurkovská, M., Tušková, T. (Eds.), *Reflexia slovenského národnostného školstva v Maďarsku v kontexte súčasnosti a ďalších perspektív jeho fungovania* (pp. 6-18). Košice, Békešská Čaba: SvÚ CSPV SAV, VÚSM.
- Egbert, J., Paulus, T. M. & Nakamichi, Y. (2002). The Impact of CALL Instruction on Classroom Computer Use: A Foundation for Rethinking Technology in Teacher Education. *Language Learning & Technology*, 6(3), 108-126.
- Eurydice European Unit. (2011). *Modernisation of higher education in Europe: funding and the social dimension 2011*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. London: SAGE.
- Gebhardt, E., Thomson, S., Ainley, J., & Hillman, K. (2019). Teacher Gender and ICT. In: Gender Differences in Computer and Information Literacy. *IEA Research for Education*, vol. 8. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26203-7_5
- Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., & Torres-Gordillo, J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, vol. 68, 441-449. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.057>

- Guillén-Gámez, F. D., Lugones, A., Mayorga-Fernández, M. J. & Wang, S. (2019). ICT use by pre-service foreign languages teachers according to gender, age and motivation. *Cogent Education*, 6(1), <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1574693>
- Heldáková, L. (2021). Fragmenty slovenského národnostného školstva v Maďarsku. In *Škola a učítelia : sebareflexia slovenských pedagógov v Maďarsku*. Békešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku. (pp. 262-276).
- Heldáková, L., Szeghy-Gayer, V. (2021) Postavenie slovenského školstva v Maďarsku: Vybrané externé a interné faktory ovplyvňujúce jeho efektívnosť. In Adamec, P., Šimáne, M., Kovářová, E. (Eds.) *Sborník z mezinárodní konference ICOLLE 2020: úloha odborného vzdělávání ve světě 21. století*. (pp. 6-15).
- Heldáková, Lucia. (2020). Sustainability of the (Slovak) National Narrative of Slovaks from the Lower Land (Past, Present and Future) In Adamec, P., Šimáne, M., Kovářová, E. (Eds.) *Sborník z mezinárodní konference ICOLLE 2019: udržitelnost ve vzdělávání: minulost, současnost a budoucnost*. (pp. 65-74).
- Holá, A. (2019). Špecifiká vyučovania žiakov v primárnom stupni vzdelávania v prostredí krajskej školy. In Ďurková, M., Tušková, T. (Eds.), *Reflexia slovenského národnostného školstva v Maďarsku v kontexte súčasnosti a ďalších perspektív jeho fungovania* (pp. 66-84). Košice, Békešská Čaba: SvÚ CSPV SAV, VÚSM.
- Informácia o školstve a vzdelávaní Slovákov žijúcich v jednotlivých krajinách so štatútom národnostnej menšiny. Materiál pre výbor NR SR pre vzdelávanie, vedu, mládež a šport. (2018). Online: <https://www.uszz.sk/data/fce57df089241519623e627340d5611a.pdf>
- Mahdi, H. S., & Al-Dera, A. S. (2013). The impact of teachers' age, gender and experience on the use of Information and Communication Technology in EFL teaching. *English Language Teaching*, 6(6), 57-67. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n6p57>
- Marloková, J. (2019). Perspektívy jednojazyčnej školy v Maďarsku. In Ďurková, M., Tušková, T. (Eds.), *Reflexia slovenského národnostného školstva v Maďarsku v kontexte súčasnosti a ďalších perspektív jeho fungovania* (pp. 53-65). Košice, Békešská Čaba: SvÚ CSPV SAV, VÚSM.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Pečeňová, E. (2021). Kronika digitálnej výučby (skúsenosti z praxe pedagógov békeščabianskej slovenskej školy). In Demmel, J., Tušková, T. (Eds.), *Škola a učítelia: sebareflexia slovenských pedagógov v Maďarsku* (pp. 133-151). Békešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku.

- Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L., & O'Connor, K. (2003). Examining teacher technology use: Implications for preservice and inservice teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 297-310. <https://doi.org/10.1177/0022487103255985>
- Scherer, R., Siddiq, F., & Teo, T. (2015). Becoming more specific: Measuring and modeling teachers' perceived usefulness of ICT in the context of teaching and learning. *Computers & Education*, 88, 202-214. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.05.005>
- Siddiq, F., & Scherer, R. (2016). The relation between teachers' emphasis on the development of students' digital information and communication skills and computer self-efficacy: the moderating roles of age and gender. *Large-scale Assessments in Education*, 4(17). <https://doi.org/10.1186/s40536-016-0032-4>
- Szarka, L. (2000). Jazykové problémy menšinového školstva na Slovensku a v Maďarsku. *Človek a spoločnosť*, 3(1), 97-100. Online: <http://www.clovekaspolocnost.sk/sk/rocnik-3-rok-2000/1/studie-a-clanky/jazykove-problemy-mensinoveho-skolstva-na-slovensku-a-v-madarsku/>
- Teo, T. (2008). Pre-service teachers' attitudes towards computer use: A Singapore survey. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(4). <https://doi.org/10.14742/ajet.1201>
- Todman, J. (2000). Gender differences in computer anxiety among university entrants since 1992. *Computers and Education*, 34(1), 27-35. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(99\)00036-6](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(99)00036-6)
- Tondeur, J., Van de Velde, S., Vermeersch, H., & Van Houtte, M. (2016). Gender differences in the ICT profile of university students: A quantitative analysis. *DiGeSt. Journal of Diversity and Gender Studies*, 3(1), 57-77. <https://doi.org/10.11116/jdivegendstud.3.1.0057>
- van Dijk, J., & Hacker, K. (2003). The digital divide as a complex and dynamic phenomenon. *The Information Society*, 19(4), 315-326. <https://doi.org/10.1080/01972240309487>
- Yaghi, H. M. (2001). Subject Matter as a Factor in Educational Computing by Teachers in International Settings. *Journal of Educational Computing Research*, 24(2), 139-154. <https://doi.org/10.2190/9YWV-DDUL-7G4F-6QVX>

Mgr. Mária Ďurkovská, PhD.

Spoločenskovedný ústav

Centrum spoločenských a psychologických vied SAV, v.v.i.

Karpatská 5, 040 01 Košice

durkovska@saske.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.227-234>

Edukačné programy so zameraním na výchovu k zdraviu na primárnom stupni vzdelávania s akcentom na racionálnu výživu

Educational Programs of Health Education at the Primary Level of Education with an Emphasis on Rational Nutrition

Zuzana Fečíková

Abstract

The paper reflects the need for comprehensive, goal-oriented and innovative education in the field of health education at the primary level of education. Currently, health education is not a separate subject at the mentioned level of education, but its structure and content are intertwined with individual subjects. With the intention of this fact, we note the need for greater interest in health education, especially in emphasizing its health-promoting character. The individual educational programs mentioned in the article have the potential to become a guide to the effectiveness and structural integration of health education at the primary level of education. At the same time, in the paper we introduce and briefly characterize some educational programs supporting, above all, the field of rational nutrition.

Keywords: Health education. Primary level of education. Educational programs. Rational nutrition. Health promotion.

Výchova k zdraviu

Výchova ako základný pojem sa primárne zameriava na rozvoj osobnosti a vo svojej podstate je to jav aktuálny a zároveň historický. Ako sa vyvíja spoločnosť, tak sa menia aj jej ciele a potreby, čo platí aj pre výchovu k zdraviu. Tá je integrálnou súčasťou výchovného pôsobenia a je účinným preventívnym prostriedkom nežiaducich zdravotných problémov (Liba, Fečíková, 2022). Saturuje možnosti smerujúce k podpore a ochrane života a zdravia a je významnou súčasťou kurikula a nadväzujúcich školských vzdelávacích programov. Ako uvádza Závodná (2005), charakterizujeme ju ako edukačnú a výchovnú činnosť, pričom jej primárnym cieľom je vytváranie a posilňovanie zodpovedného a tiež uvedomeného správania sa človeka

v spoločnosti. Liba (2016) definuje výchovu k zdraviu ako proces osvojovania si poznatkov, vedomostí, zručností, informácií, princípov a spôsobilostí, ktoré sú profilované v intencii zásad zdravého životného štýlu. Cieľom by mala byť snaha o formovanie jedinca po kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej stránke osobnosti, ktorý by sa mal vedieť aktívne starať o vlastné zdravie.

V súčasnej dobe síce výchova k zdraviu nie je samostatným vyučovacím predmetom, ale vo svojej štruktúre sa prelína jednotlivými vyučovacími predmetmi. A práve edukačné programy môžu byť smerodajné a nápomocné pri začleňovaní výchovy k zdraviu do edukačného procesu.

Edukačné programy výchovy k zdraviu

Edukačné programy implikujúce výchovu k zdraviu sa stávajú aktívnym a perspektívnym vodidlom v procese podpory zdravotno-preventívneho potenciálu školy a na dosiahnutie relevantných výsledkov je potrebná ich efektívna implementácia do výchovno-vzdelávacieho procesu. Vychádzame pritom z cieľového zamerania medzinárodného programu Zdravie pre všetkých v 21. storočí, nazývaným tiež Zdravie 21, ktorý bol v roku 1998 vytvorený pod taktovkou Svetovej zdravotníckej organizácie WHO a ktorého hlavným cieľom je aktívna a cieľavedomá podpora zdravotného stavu obyvateľstva. Obsah programu s diferencovaním aj na primárne vzdelávanie je koncipovaný v dokumente Health 21: an introduction to the health for all policy framework for the WHO European Region (1998), ktorý je verejne dostupný na internete.

Slovenská republika prijala tento program a vo vzťahu k jeho štruktúre kreovala Národný program podpory zdravia v Slovenskej republike, ktorý následne v roku 2022 aktualizovala a vydala dokument s názvom Aktualizácia Národného programu podpory zdravia pre roky 2021-2030. Jedným z určujúcich cieľov verifikovaného Národného programu je podpora vzdelávania v oblasti zdravého životného štýlu, ktoré môže byť realizované aj prostredníctvom voliteľného predmetu Výchova k zdraviu a to už na primárnom stupni vzdelávania.

Ambíciu podpory zdravia v školskom prostredí zvyrazňuje aj program Strategický rámec starostlivosti o zdravie pre roky 2013-2030, schválený Vládou Slovenskej republiky v roku 2013. V roku 2022 bol aktualizovaný a pod názvom Aktualizácia Strategického rámca starostlivosti o zdravie pre roky 2014-2030 je verejne dostupný aj na internete.

S uvedeným programom úzko súvisí aj projekt Školy podporujúce zdravie, ktorý bol vytvorený pod záštitou Svetovej zdravotníckej organizácie, Komisie európskych spoločností a Rady Európy a jeho piliere sú dostupné v dokumente Global Standards for Health Promoting Schools and their implementation guidance (2020). V súčasnosti sa uvedený program realizuje aj v Slovenskej a Českej republike a jeho hlavné princípy saturujú nasledovné:

- podporiť pocit zodpovednosti za vlastné zdravie;
- motivovať a viesť žiakov k osvojeniu si zdravého životného štýlu;

- prezentovať široké spektrum možností reflektujúce podporu zdravého životného štýlu;
- kreovať zdravé a bezpečné prostredie;
- využívať aktivizujúce a motivačné metódy a stratégie vo výučbe;
- implementovať výchovu k zdraviu do všetkých vyučovacích predmetov;
- zameriavať sa aj na skryté kurikulum.

Jeho perspektivitu podporujú aj ambície chrániť zdravé životné prostredie s prepojením na environmentálnu výchovu. Ďalej je v jeho hlavných cieľoch koncipovaná oblasť saturujúca zdravú životosprávu a zdravý životný štýl, pitný režim, otužovanie, prevenciu ochorení, podporu pohybových aktivít a aktívneho využívania voľného času. Okrem uvedeného sa zameriava aj na riziká vzniku úrazov a prevenciu závislostí. V súvislosti s uvedeným, organizácie UNESCO a WHO predložili ďalšiu iniciatívu „Urobte z každej školy školu podporujúcu zdravie“ (Global Standards for Health Promoting Schools and their implementation guidance, 2020).

Ďalšie programy reflektujúce účelovosť výchovy k zdraviu na primárnom stupni vzdelávania sú napr. Kolotoč zdravia, Filipove dobrodružstvá, Projekt zdravie – najcennejšie čo mám, Zdravý životný štýl, Program FIT IN, Zdravie hrou, Zdravá škola, Program P.A.N.D.A., Filipove dobrodružstvá, Program rozvoja osobnosti žiaka, Zdravie Rómov a ďalšie (Wiegerová a kol., 2000).

Program zdravotno-preventívnej intervencie Kolotoč zdravia (Liba, Taišová, 2013) obsahuje šesť okruhov zameriavajúcich sa na ľudské telo, ochranu zdravia a jeho činitele, hygienické návyky, zdravú výživu, negatívny vplyv užívania alkoholu a fajčenia. Program bol kreovaný a verifikovaný v cieľovej skupine, ktorú tvorili rómski žiaci 3. a 4. ročníka na primárnom stupni vzdelávania.

Program Filipove dobrodružstvá v sebe implikuje tri oblasti výchovy k zdraviu (racionálnu výživu, drogovú prevenciu, prvú pomoc) a je primárne určený pre žiakov mladšieho školského veku. Komplex aktivít rešpektuje hravú formu výchovno-vzdelávacieho procesu. V programe nachádzame motivačné úlohy, hry, cvičenia, námety na porovnávanie, pozorovanie a skúmanie. Zároveň je k nemu vypracovaný metodický materiál pre učiteľov (Damboráková, 2003).

Zo spektra programov a projektov si školy môžu vybrať aj zaujímavý projekt Zdravie – najcennejšie čo mám, ktorý je adresovaný pre deti predškolského veku a žiakov mladšieho školského veku. Svojím zameraním zvyrazňuje oblasť zdravého spôsobu života, rozvoj pohybových zručností a tému ľudského tela (Wiegerová a kol., 2000).

Edukačné programy implikujúce racionálnu výživu

Vzdelávanie reflektujúce predovšetkým oblasť racionálnej výživy na primárnom stupni vzdelávania je podporované rôznymi ďalšími programami ako je Škola zdravé päťky, Hravě žij zdravě, Viem čo zjem, CINDI, Zdravá abeceda, Pyramidáček, Vanda a Standa. Jedným z motivačne prepracovaných je aj program Pohyb a výživa. Vo vzťahu k jeho obsahovej štruktúre uvádzame šesť priorít školy a šesť priorít žiaka v oblasti zdravej výživy, ktoré sú cieľovým zameraním programu.

Šesť priorít školy:

1. Pravidelnosť: kladie dôraz na pravidelný stravovací a pitný režim.
2. Pestrosť: strava by mala byť chutná, pestrá a najmä zdravá.
3. Primeranosť: škola vedie žiakov k striedanej konzumácii potravín, ktoré nie sú vhodné pre zdravie (mastné jedlá, sladkosti, sladené nápoje).
4. Príprava: učitelia majú dostatok overených informácií v oblasti zdravej racionálnej výživy a pitného režimu.
5. Pravdivosť: učivo o výžive je vhodné implementovať do rozličných predmetov.
6. Pitný režim: pedagógovia zdôrazňujú dodržiavanie optimálneho pitného režimu, ktorý by mal byť tvorený predovšetkým čistou vodou, nesladeným čajom či mierne ochutenými nápojmi.

Šesť priorít žiaka:

1. Pravidelnosť: žiak sa snaží dodržiavať pravidlo 5 – 6 jedál počas dňa a usiluje sa o obmedzenie konzumácie jedál medzi nimi napr. veľkého množstva sladkostí.
2. Pestrosť: zo všetkých potravinových skupín si žiak vyberá stravu, ktorá je predovšetkým pestrá a zdravá.
3. Primeranosť: žiak si uvedomuje negatívny dopad prejedania sa.
4. Príprava: žiak dodržiava zásady hygieny pred jedlom a počas jeho konzumácie.
5. Pravdivosť: žiak aplikuje nadobudnuté a osvojené poznatky v každodennom živote.
6. Pitný režim: žiak si uvedomuje, že základom pitného režimu je voda a snaží sa dodržiavať jeho zásady (Mužík, Mužíková a kol., 2014).

Ďalej spomenieme program určený pre žiakov prvého a druhého stupňa základných škôl Hravě žij zdravě. Koncepcia programu implikuje zaujímavé a zábavné edukačné hry reflektujúce racionálnu výživu. Na podobnom princípe bol kreovaný program Škola zdravé päťky, ktorý saturuje 5 tematických okruhov racionálnej výživy: tvorba a zloženie jedálneho lístka, pitný režim, ovocie a zelenina, priprav si zdravé raňajky, hygiena a bezpečnosť potravín (Březková, Mužíková, 2013).

Svoje spredmetnenie v školskom prostredí nachádza aj projekt Viem čo zjem, ktorý je súčasťou globálneho programu Nestle Healthy Kids Programme, ktorý sa uplatnil v 84 krajinách sveta. Jeho základné princípy sú uvedené v dokumente Nestle Healthy Kids Programme. Nestlé serves up Art on a Plate to celebrate International Chefs Day (2018). S odporúčaním Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky je realizovaný aj na slovenských základných školách a primárne je určený pre žiakov vo veku 6 – 12 rokov. Doteraz sa do programu zapojilo viac ako osem miliónov žiakov a jeho hlavným cieľom je vzdelávanie o racionálnej výžive a optimálnom pitnom režime so zreteľom na:

- podporu zdravých stravovacích návykov;
- uvedomenie si dôležitosti vyváženej stravy;
- pochopenie významu každodennej fyzickej aktivity.

Na internetovom portáli www.viemcozjem.sk, ktorý je špecifikovaný na podporu projektu sa v dokumente Učebné materiály nachádzajú aj metodické príručky k prípadnému voliteľnému predmetu Viem, čo zjem so zameraním na sedem tematických okruhov – optimálna a vyvážená strava, pitný režim, riziká nesprávneho stravovania, význam ovocia a zeleniny, hygiena a potravinový odpad, energia.

Za podnetné považujeme aj ambície Slovenskej republiky, ktorá prijala Národný program prevencie obezity na základe podpísania Európskej charty boja proti obezite. V súvislosti s uvedeným bol modifikovaný Národný akčný plán v prevencii obezity na roky 2015-2025, v ktorom je zdravie vnímané ako určujúca priorita školy. Jedným z jeho hlavných cieľov je podpora zdravého prostredia v škole s ambíciou efektívne a pravidelne informovať učiteľov a žiakov o zásadách racionálnej výživy. Perspektívna je aj jeho ďalšia determinálna oblasť zameriavajúca sa na pohybové aktivity. Za významné tiež považujeme kroky smerujúce k zdôrazňovaniu negatívneho vplyvu reklamy na osobnosť dieťaťa a to predovšetkým v oblasti výživy. Všetky ciele a úlohy sú deklarované v dokumente Národný akčný plán v prevencii obezity na roky 2015-2025 (2015).

K podpore vzdelávania v danej problematike prispel aj celostný program Cindi dietary guide (2000) vytvorený pod záštitou Svetovej zdravotníckej organizácie, ktorého súčasťou je Pyramída výživy Cindi. Svojou štruktúrou a farebným prevedením sa stáva nápomocnou pri orientácii a správnom výbere zdravých potravín. Motivujúce je jej farebné prevedenie využívajúce farby semaforu. Zelená farba signalizuje, že potravina je pre naše zdravie vhodná, oranžová farba nás upozorňuje, aby sme pri konzumácii takejto potraviny boli opatrní. Teda potraviny uvedené na tomto mieste by mali tvoriť súčasť jedálneho lístka, ale iba v doporučenom/obmedzenom množstve. Červená farba upozorňuje, že pri konzumácii týchto potravín by sme mali byť obzvlášť opatrní.

Na podobnom princípe bola koncipovaná Pyramída výživy pre deti, ktorá deklaruje skladbu jednotlivých druhov potravín, ich pomer a doporučené množstvo. Za zaujímavú považujeme kocku, ktorá v každej skupine potravín informuje o odporúčanom počte porcií v rámci denného jedálnička dieťaťa. Jedna kocka je prirovnávaná (veľkosťou) k zatvorenej pästi alebo otvorenej dlane. V tejto pyramíde nájdeme aj tzv. zákernú kocku, ktorá predstavuje sladkosti, sladené nápoje, chipsy, údeniny, hranolky a.i. Dieťa by nemalo denne prijať viac ako jednu takúto kocku, pretože vtedy môže byť ohrozená jeho denná výživová skladba založená na princípoch zdravej racionálnej výživy (Mužik, Mužíková a kol., 2014).

V tejto oblasti sa môžeme stretnúť aj s inými grafickými zobrazeniami ako napr. potravinový tanier, ktorý spočíva na podobnom princípe ako pyramída výživy. Ďalej to môže byť koncept pyramídy výživy s 3D vyobrazením alebo pyramída výživy v tvare domu, lode či schodov (Gabrovská, Chýlková, 2017). Vo svojej podstate ide predovšetkým o motivačné prevedenia pyramídy výživy s cieľom čo najefektívnejšie viesť žiakov k správne mu výberu potravín.

Na základe uvedeného konštatujeme, že stručne spracovaný komplex vybraných edukačných programov môže slúžiť ako cenná inšpirácia nie len pre učiteľov v praxi, ale aj pre budúcich učiteľov v pregraduálnej príprave, aby čo najsystematickejšie zaradzovali uvedenú oblasť do výchovno-vzdelávacieho procesu.

Záver

Cieľom príspevku bolo ponúknuť diapazón konkrétnych edukačných programov, ktoré je možné začleňovať a realizovať na primárnom stupni vzdelávania, tak ako v rámci hlavnej dopoludňajšej činnosti, tak aj v intencii školského klubu detí. Prvá časť príspevku bola zameraná na programy podporujúce výchovu k zdraviu vo všeobecnosti a druhá časť bola špecifikovaná na oblasť racionálnej výživy. Uvedené programy ponúkajú spektrum možností s cieľom efektívne implementovať výchovu k zdraviu do elementárneho vzdelávania. Škola ako inštitúcia má vo svojej kompetencii možnosť výberu a následného začlenenia buď komplexných a celistvých edukačných programov alebo ich jednotlivých častí. Preto považujeme za dôležité vedieť sa zorientovať v danej problematike a rovnako tiež podporovať ambície smerujúce k vytváraniu, kreovaniu a verifikovaniu nových a motivačne prepracovaných edukačných programov.

Bibliografia

- Aktualizácia Národného programu podpory zdravia pre roky 2021-2030. (2022). Úrad verejného zdravotníctva Slovenskej republiky. [online]. [cit. 2023-02-19]. Dostupné z: <https://lnk.sk/pxbl>
- Aktualizácia Strategického rámca starostlivosti o zdravie pre roky 2014-2030. (2022). Ministerstvo zdravotníctva Slovenskej republiky. [online]. [cit. 2023-02-19]. Dostupné z: <https://www.health.gov.sk/Zdroje?/Sources/Sekcie/IZP/Aktualizacia-strategicky-ramec-starostlivosti-o-zdravie-2014-2030.pdf>
- Březková, V., Mužíková, L. (2013). Přehled projektů o výživě určených pro školy. [online]. [cit. 2023-02-10]. Dostupné z: <https://www.vyzivaspol.cz/prehled-projektu-o-vyzive-urcenyh-pro-skoly/>
- Cindi dietary guide. (2000). Svetová zdravotnícka organizácia WHO. [online]. [cit. 2023-02-10]. Dostupné z: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/108342/9789289011839-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Damboráková, V. (2003). Filip na vyučovaní. Metodický materiál ku knihe a pracovnému zošitu Filipove dobrodružstvá. Vrútky: Advent – Orion. ISBN 80-8071-017-1.
- Gabrovská, D., Chýlková, M. (2017). Fakta o správne a vyvážené stravě aneb čím nám vyvážená strava může prospět? ISBN 978-80-88019-25. [online]. [cit. 2023-02-15]. Dostupné z: <http://www.reformulace.cz/images/strava-fin-web.pdf>
- Global Standards for Health Promoting Schools and their implementation guidance. (2020). Svetová zdravotnícka organizácia WHO. [online]. [cit. 2023-02-18]. Dostupné z: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240011069>
- Health 21: an introduction to the health for all policy framework for the WHO European Region. (1998). Svetová zdravotnícka organizácia WHO. [online]. [cit. 2023-02-20]. Dostupné z: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/107327/9789289013482-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Liba, J., Fečíková, Z. (2022). Edukačné moduly výchovy k zdraviu v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva pre primárny stupeň vzdelávania. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-2925-7.
- Liba, J. (2016). Výchova k zdraviu v školskej edukácii. Prešov: Grafotlač Prešov, s.r.o. ISBN 978-80-555-1612-7.
- Liba, J., Taišová, L. (2013). Modernizačné kontexty výchovy k zdraviu rómskych žiakov. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0744-6.

- Mužik, V., Mužíková, L. a kol. (2014). Pohyb a výživa: šesť priorit v pohybovom a výživovom režime žiakov na 1. stupni ZŠ: pokusné ověřování účinnosti programu zaměřeného na změny v pohybovom a výživovom režime žiakov ZŠ. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-7481-070-1.
- Národný akčný plán v prevencii obezity na roky 2015 – 2025. (2015). Úrad verejného zdravotníctva Slovenskej republiky. [online]. [cit. 2023-02-17]. Dostupné z: https://www.uvzsr.sk/web/uvz/narodny-akcny-plan-v-prevencii-obezity-na-roky-2015-2025-zs?p_1_back_url=https%3A%2F%2Fwww.uvzsr.sk%2F
- Nestle Healthy Kids Programme. Nestlé serves up Art on a Plate to celebrate International Chefs Day. (2018). Nestle. [online]. [cit. 2023-02-10]. Dostupné z: <https://www.nestle-esar.com/csv/nutrition/nestle-healthy-kids-programme>
- Učebné materiály. (2018). Viem čo zjem. [online]. [cit. 2023-02-10]. Dostupné z: <https://www.viemcozjem.sk/volitelny-predmet/ucebne-materialy/>
- Wiegerová, A. a kol. (2000). Na ceste za zdravím. Bratislava: Iuventa. ISBN 80-88893-47-X.
- Závodná, V. (2005). Pedagogika v ošetrovatelstve. Martin: Osveta. ISBN 978-80-8063-193-2.

Mgr. Zuzana Fečíková, PhD.

Katedra prírodovedných a technických disciplín
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov
zuzana.fecikova@unipo.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.235-250>

Výchovná zložka v učebnici Júliusa Špaňára „Latinčina pre gymnáziá“

Educational component in Július Špaňár's textbook “Latin for Grammar Schools”

Tomáš Hamar, Mária Šibalová

Abstract

The present study deals with the educational component in the textbook Latin for Grammar Schools by the classical philologist Julius Špaňár. Since the textbook was written during the communist period, the main research question was to find out whether the textbook is aimed at forming pupils' consciousness based on a Marxist-Leninist worldview or whether it reflects the values of Greco-Roman antiquity. The research dealt with the translation sentences of the textbook and the analysis of their content. The results of the analysis showed what values and themes are presented in the textbook and what sources of inspiration the author drew on. The research provides important insights for a better understanding of the Latin for Grammar Schools textbook and its educational function.

Keywords: Latin language. Educational component. Textbook. Július Špaňár. Antiquity.

Úvod

Vyučovanie latinského jazyka predstavovalo v minulosti centrálnu zložku vzdelávania v Európe. Latinčina bola jazykom stredovekých univerzít a dominantným jazykom vzdelancov zostala až do novoveku, keď ju začali nahrádzať národné jazyky. V Uhorsku sa používala ako úradný jazyk až do roku 1844, keď ju nahradila maďarčina. Význam latinčiny ako nositeľky hodnôt antiky bol pre vývoj vzdelávania v rakúsko-uhorskej monarchii značný, o čom svedčí aj výučba tohto jazyka na vtedajších stredných školách (Škovierová, 2017). Vznik Československa v roku 1918 so sebou priniesol okrem iného aj snahu o reformu stredoškolského vzdelávania. Diskusia o podobe školského zákona sa týkala aj výučby klasických jazykov, latinčiny a starej gréčtiny. Práve tu možno vidieť začiatok tendencií postupne znižovať hodinovú dotáciu klasických jazykov v prospech živých jazykov a prírodovedných predmetov. Na základe reformy z r. 1926, ktorá zjednotila klasické a reálne gymnáziá, bola gréčtina na oboch typoch škôl presunutá z III. do V. ročníka a počet

hodín latinčiny na reálnom gymnáziu sa znížil takmer o polovicu (z 30 na 17) (Pšenák, 1995). Napriek tomu však latinčina v prvej polovici 20. storočia ešte stále predstavovala pevnú súčasť stredoškolského vzdelávania, hoci snahy o obmedzenie výučby klasických jazykov pokračovali. Najmarkantnejšie zmeny postavenia klasických jazykov, nielen na stredných školách, možno sledovať v období komunizmu. Latinčina predstavovala v dobovej terminológii tzv. stelesnenie revizionistického elitárstva. Z tohto dôvodu sa postupne začala vytrácať zo stredoškolských osnov, čo priamoúmerne viedlo aj k poklesu záujmu o štúdium klasických jazykov na univerzite. Situáciu nezvrátilo ani krátke uvoľnenie pomerov v šesťdesiatych rokoch 20. storočia, ktoré spolu so zmenou školského zákona oživilo záujem o latinčinu. V tomto období sa zaviedol latinský jazyk ako maturitný predmet a následne sa zvýšil počet záujemcov o vysokoškolské štúdium. Tzv. normalizácia a nový školský zákon odstránil latinčinu ako maturitný predmet a zredukoval jej hodinovú dotáciu na dve hodiny týždenne (Buzássyová, 2013). Nádej na oživenie klasických jazykov, zvlášť latinčiny, predstavovalo obdobie po roku 1989, v ktorom záujem o latinčinu opäť nakrátko vzrástol, no ani tento trend sa nepodarilo udržať. Začiatkom 21. storočia sa tak vyučovanie latinčiny a gréčtiny na slovenských stredných školách stalo skôr raritou (viac pozri Juríková, 2018). Štúdium jazykov pritom rozvíja kognitívne procesy, trénuje pamäť, zameranie na detail a prispieva k pozitívnemu vnímaniu multikultúrnej spoločnosti, čím vytvára tolerantnejšie prostredie (viac pozri aj Buzássyová, 2017). Latinčina zároveň prehľbuje slovnú zásobu iných jazykov, nehovoriac o jej prítomnosti v akademickom prostredí (Lábaj, 2018). Latinský, prípadne grécky jazyk je základom odbornej terminológie vedných odborov ako medicína, právo, história, teológia, farmácia či prírodné vedy (Hamar, 2017; Lábaj, 2019; Lábaj, 2021). Napriek zhoršujúcej sa situácii je však stále možné na stredných školách maturovať z predmetu Latinčina, ku ktorému sú vypracované tiež cieľové požiadavky (aktualizované v r. 2018).¹

S otázkou postavenia latinského jazyka v školskej sústave je neodmysliteľne spätý aj zodpovedajúci učebný materiál. Vzhľadom na zameranie príspevku si všimame situáciu len na gymnáziách, teda stredných všeobecnovzdelávacích inštitúciách, keďže postavenie latinčiny na stredných odborných školách na vyvíjalo v závislosti od odborného zamerania. Od šesťdesiatych rokov minulého storočia sa stala dominantnou učebnou pomôckou učebnica *Latinčina pre gymnáziá* (1965) autorskej dvojice Július Špaňár a Emanuel Kettner. Učebnica sa stala natoľko zásadnou, že sa aktuálne dočkala ôsmich vydaní, posledného v roku 2019, a stále patrí medzi učebné materiály schválené Štátnym pedagogickým ústavom. O jej popularite svedčí aj jazyková mutácia učebnice pod názvom *Latina* (1966) v českom jazyku,

¹ https://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/cielove-poziadavky-pre-mat-skusky/nove_final/latincina.pdf

ktorá sa tiež dočkala niekoľkých vydaní. Na základe tejto skutočnosti je cieľom autorov tohto príspevku predstaviť formálnu, štruktúrnú a obsahovú charakteristiku učebnice so zameraním na analýzu jej výchovnej zložky a funkcie.

Metódy výučby latinského jazyka na stredných všeobecno-vzdelávacích inštitúciách

Na začiatku 20. storočia predstavoval latinský jazyk centrálnu súčasť stredoškolského vzdelávania a jeho výučba bola realizovaná gramaticko-prekladovou metódou (GPM). Tá sa vyvinula už na stredovekých latinských školách, práve pri vyučovaní klasických jazykov, a preto sa pôvodne nazývala tiež klasickou metódou. Uvedená metóda výučby cudzích jazykov je zameraná výhradne na text (či už pôvodný alebo umelo vytvorený pre didaktické účely), ktorý sa na vyučovacích hodinách ďalej segmentuje. Jednotlivé gramatické tvary sa detailne analyzujú z gramatického hľadiska, a následne sa prekladajú do cieľového jazyka. Cieľom metódy je dokonalé ovládanie slovnej zásoby, pochopenie a praktická aplikácia pravidiel gramatického systému pri preklade (Benatti, 2018).

V porovnaní so súčasnými metódami vyučovania cudzích jazykov, ktoré sú zamerané na receptívne aj perceptívne zručnosti (Molnárová, 2021), sa GPM pri výučbe latinského jazyka sústreďuje na tie zručnosti, ktoré vychádzajú z jeho povahy ako tzv. mŕtveho jazyka. Hlavnými kompetenciami, ktoré si má žiak osvojiť, nie sú aktívna komunikácia, ale čítanie s porozumením, písanie a predovšetkým preklad. Dôraz sa kladie na presnosť, nie na plynulosť jazykového prejavu a výučba je realizovaná výhradne v jazyku výučby, nie v cieľovom jazyku. Pre tieto špecifiká zaznamenala GPM pomerne rozsiahlu kritiku, keďže sa aplikovala aj na výučbu moderných jazykov a bola hlavnou metódou v období od roku 1840 až do druhej polovice 20. storočia. Richards a Rogers (2001) uvádzajú, že v anglicky hovoriacich krajinách sa GPM v rokoch 1840 – 1940 aplikovala na výučbu francúzštiny a nemčiny, ku ktorým sa pristupovalo s rovnakou strnulosťou ako ku klasickým jazykom. Učiaci sa tak boli frustrovaní núteným memorovaním dlhých zoznamov slov či nepoužiteľných gramatických pravidiel a zbytočnými snahami o dokonalý preklad. Tento spôsob výučby klasických jazykov je dominantný aj v súčasnosti, hoci je potrebné spomenúť tendencie smerujúce k vyučovaniu latinského jazyka analogicky k živým jazykom (Andoková, 2020).

Pri výučbe latinského jazyka sú nároky kladené na žiakov zvlášť vysoké a vyžadujú si stratégie, s ktorými sa žiak pri výučbe cudzích jazykov inak nestretáva. Kľúčovú úlohu pri výučbe tak zohráva predovšetkým učiteľ ako riadiaci činiteľ výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorého úlohou je riadiť vzdelávací proces a kompenzovať nedostatky GPM svojím prístupom. Druhým a takmer rovnako dôležitým elementom je učebnica ako najdôležitejší a často jediný materiál používaný pri vyučovaní.

Učebnica *Latinčina pre gymnázia*

Z hľadiska rozsahu patrí učebnica jednoznačne k rozsiahlejším edukačným publikáciám. Jej bežná päťstostranový rozsah je rozdelený do troch častí. Prvé dve časti tvoria jeden celok, ktorý predstavuje postupný výklad latinskej gramatiky. Skladá sa z päťdesiatich kapitol (25 + 25 lekcí), ktoré nesú názov jednotlivých gramatických javov, napr. I 1. konjugácia, XII Stupňovanie adjektív. Žiak sa tak oboznámi so základnými morfológickými a syntaktickými javmi, ktoré sú segmentované do menších celkov, pričom autor starostlivo dbá na postupné osvojovanie si jednotlivých javov. Prechod od jednoduchšieho k zložitejšiemu sa prejavuje aj v samotných prekladových vetách. Tá istá veta sa neraz opakuje v rozpätí niekoľkých lekcí, no v modifikácii reflektujúcej zvýšenú náročnosť preberaného učiva. V tomto smere tak učebnica naplno plní svoju systémovú funkciu. Záver tohto celku tvoria prehľadné tabuľky všetkých preberaných javov. Tretia časť učebnice je venovaná literárnej produkcii latinsky píšucich autorov (antických, stredovekých i novovekých). Po teoretickom literárnohistorickom prehľade gréckej a rímskej literatúry nasledujú neadaptované ukážky z diel, predovšetkým rímskych autorov, doplnené aj o slovenské preklady, slovník a sprievodné texty. Samostatnú časť tvoria ukážky epigrafickej tvorby a úvod do rímskej metriky. Súčasťou učebnice je rozsiahly Latinsko-slovenský slovník. Už samotná skutočnosť, že absentuje slovník slovensko-latinský naznačuje, že produktívne zručnosti boli pri výučbe latinského jazyka sekundárne a za základný výsledok vzdelávania bola považovaná schopnosť správneho čítania a interpretácie latinských textov. Do úvahy možno tiež vziať skutočnosť, že analyzovaná učebnica je poslednou položkou na zozname Špaňárových publikácií venujúcich sa latinskému jazyku. Jej vzniku predchádzali *Gramatika latinského jazyka* (1960) a *Latinsko-slovenský, slovensko-latinský slovník* (1962), obe v spolupráci s Jánom Horeckým. Tvorba iného ako príručného slovníka k učebnici by tak v kontexte uvedených publikácií bola redundantná.

Stredobodom nášho záujmu boli lekcie 1 – 50, ktoré sa vyznačujú schematickou štruktúrou. Úvodná strana každej kapitoly je výrazne vizuálne vyčlenená a označená príslušnou rímskou číslicou. Nasleduje nadpis kapitoly nesúci gramatický jav, prípadne javy, ktorých osvojenie je hlavným vzdelávacím cieľom danej kapitoly, napr. XII Stupňovanie adjektív. Začiatok kapitoly vždy predstavuje súbor v priemere desiatich viet, ktoré tvoria východiskový textový materiál na osvojovanie si a precvičovanie slovnej zásoby a gramatických javov. Za sekciou s latinskými vetami nasleduje príručný latinsko-slovenský slovník s novou slovnou zásobou v abecednom poradí. Nová slovná zásoba v jednej lekcii predstavuje v priemere súbor pätnástich až dvadsiatich nových jednotiek. Po slovníkovej časti je radená časť s názvom Gramatika, v ktorej sú v prehľadnej forme vysvetlené nové gramatické javy. Ďalšou časťou sú Cvičenia. Tie obsahujú jednak kontrolné otázky, pri ktorých si učiteľ môže overiť, či žiak učivo pochopil, jednak úlohy na ďalšiu prácu s východiskovým

textom. Poslednou časťou je spravidla sekcia venovaná živým latinským slovám a sentenciám s doplnkovým slovníkom. V niektorých lekciami je táto časť nahradená krátkym prozaickým či poetickým textom, zameraným na konkrétnu oblasť antických dejín alebo reálií (rímske sviatky, náboženstvo, rímske mená). V úvodných kapitolách sa texty vyskytujú v preklade, neskôr po latinsky a sú súčasťou precvičovania práce s textom.

Výchovná zložka v učebnici *Latinčina pre gymnáziá*

Výchovná funkcia sa zaraďuje medzi základné funkcie učebnice, ktoré žiakom pomáhajú rozvíjať si schopnosti a vytvárať postoje (Petlák, 2004; Turek, 2008). V stredoškolských učebniciach sa najvýraznejšie prejavuje v texte učebnice, ktorý je nositeľom ideovo-tematického obsahu (Tandlichová, 1989). Už pri prvom kontakte študentov s prekladovými vetami učebnice počas pedagogickej praxe vyvstávajú otázky k ich obsahu. Vety navodzujú výrazný morálno-výchovný tón, a to v oblastiach, na ktoré už súčasní žiaci nie sú zvyknutí. Už v druhej lekcii (II 4.) sa stretávame s vetou *Usilovnosťou pripravujeme slávu vlasti*, v ktorej je výrazný motív lásky k vlasti a zdôraznenie hodnoty práce a pracovitosti. Vety podobného zamerania najmä slovenským žiakom častokrát evokujú naratív socialistického režimu, a práve táto skutočnosť sa stala podnetom na polozenie základných výskumných otázok: Aké hodnotové rámce učebnica predstavuje? Je výchovná zložka učebnice zameraná na formovanie vedomia mladej generácie na základe marxisticko-leninského svetonázoru? Do akej miery odráža charakter a hodnoty grécko-rímskeho myšlienkového prostredia? Predstavuje učebnica vhodný učebný materiál pre vzdelávanie dnešných žiakov, študentov a záujemcov o latinský jazyk?

Začiatkom päťdesiatych rokov vstúpil Július Špaňár do Komunistickej strany Slovenska, čo mu bezpochyby pomohlo v ďalšej akademickej kariére (Lábaj, Šibalová, 2018). Neovplyvnilo to však jeho vedeckú integritu a pedagogickú prácu, hoci si tento krok vyžiadal nevyhnutnú dávku poplatnosti k bývalému režimu. Tú možno sledovať aj v úvode k prvému vydaniu učebnice pod názvom *Význam antickej kultúry* (s. 5 – 8). Antická spoločnosť je tu nevyhnutne otrokárska, stredoveká feudálna a humanistická buržoázna. Stretávame sa tu tiež s citátmi a odkazmi na Friedricha Engelsa a Vladimíra Iljiča Lenina. Evidentný je tiež negatívny postoj voči cirkvi. Špaňár tu latinčine pripisuje úlohu zdroja inšpirácie pre boj za víťazstvo nového spoločenského poriadku a zbrane proti nadvláde cirkvi. Antickú kultúru však vyzdvihuje a poukazuje na skutočnosť, že sa stala základom európskej i svetovej kultúry. Nechýbajú ani pasáže o jej pokrokovej kultúre, materialistickej filozofii a ideologickom bohatstve, ktoré mohlo byť v neskoršom období využité za iných triednych pomerov. V rovnakom duchu formuluje aj dôvod, prečo by sa žiaci mali vzdelávať v latinskom jazyku a v antickej kultúre. Zdôrazňuje, že antické tradície sú v našej i európskej kultúre zakorenené tak

hlboko, že je nevyhnutné, aby sa aj nové socialistické pokolenie oboznamovalo s týmito pokrokovými tradíciami. Pripomína však, že znalosť latinčiny je rovnako dôležitá aj pri štúdiu niektorých vedných odborov a prispieva k lepšiemu poznaniu materinského jazyka. V záverečnej časti úvodu predstavuje ukážky vplyvu latinčiny na slovenskú lexiku, kde medzi inými vyberá aj slová ako *majáles*, *imperializmus*, *reaktor*, *traktor*, *turbína* a *nukleárny* (Špaňár, 1965). Rovnaký úvodný text sa objavuje aj vo všetkých ďalších vydaniach, uvedené formulácie prežimného zamerania sú však z pochopiteľných dôvodov vypustené (porov. Špaňár, 2019). Pre úplnosť treba dodať, že v období normalizácie bol Špaňár obvinený zo sympatizovania s pravicovými oportunistami a zo strany bol vylúčený. To viedlo k postupnému zákazu učenia, publikovania a k jeho predčasnému dôchodku v roku 1982 (viac pozri Lábaj, Šibalová, 2018).

Metodologické východiská analýzy výchovnej zložky v učebnici *Latinčina pre gymnáziá*

Ako sa však tieto úvodné formulácie premietli do samotného obsahu učebnice? Výskumný súbor bol určený východiskovým textovým materiálom, teda prekladovými vetami učebnice, ktoré sa v jednotlivých vydaniach nemenili. Analyzované neboli doplnkové texty, state vysvetľujúce gramatiku a state predstavujúce literárnu tvorbu v latinskom jazyku. V celkovom zhodnotení učebnice však boli zohľadnené. V päťdesiatich lekciách stredoškolskej učebnice bolo analyzovaných 490 prekladových viet, predstavujúcich základný štatistický súbor. V každej lekcii sa nachádzalo 8 – 12 viet, najčastejšie 10 (až v dvadsiatich troch lekciách). Jednotlivé vety označujeme rímskou číslicou udávajúcou lekcii a arabskou číslicou udávajúcou poradové číslo vety v lekcii. V príspevku pracujeme s vetami v našom slovenskom preklade, pri analýze sme vychádzali z ich latinského znenia.

V prvom kroku boli vety posudzované z hľadiska príznakovosti a bezpríznakovosti. Ako príznakové vety boli označené tie, ktoré reprezentujú evidentné ideové, pracovné, sociálno-emočné, záujmovo-činnostné, osobné a ambiciózne, materiálne alebo telesné hodnoty (Kohoutek, 2008). Toto delenie sa vzhľadom na predmet výskumu ukázalo ako najrelevantnejšie. Ako bezpríznakové vety boli označené tie, ktoré konštatujú deje bez zjavného hodnotového aspektu. V druhom kroku bol každej vete pridelený konkrétny príznak na základe interpretácie, podľa ktorej boli kategorizované do spomenutých siedmich skupín. Vetám bol určený vždy len jeden, a to dominantný príznak. Osobitnú časť výskumu tvorili tematické tendencie viet bez ohľadu na ich výchovný aspekt. Išlo o tematizáciu antiky; národa a spoločnosti; školy a vzdelania; umenia a kultúry; medziludských vzťahov; práva a spravodlivosti; vojny; remeselníctva a roľníctva; bohatstva; prírody. Označené boli aj vety, ktoré netematizovali žiadnu konkrétnu látku alebo táto

látka predstavovala zanedbateľné množstvo viet. Pri tomto type analýzy bol vetám priradovaný v relevantných prípadoch aj viac ako jeden príznak (napr. téma antiky a vojny). Po kvantitatívno-kvalitatívnej analýze nasledovalo štatistické vyhodnotenie výsledkov výskumu a ich interpretácia.

Ako ukážku zvoleného postupu uvádzame analýzu lekcie XXV Nominatív s infinitívom:

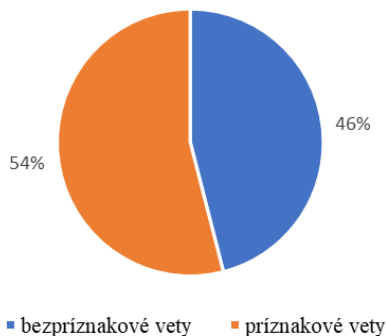
1. *Zdá sa, že si šťastný/á.* **2.** *Zdá sa, že ste šťastní/é.* **3.** *Vraj si chorý. Vraj ste chorí.* **4.** *Skutočný priateľ sa spozná v ťažkých chvíľach, hovorí sa totiž, že v šťastí sa priatelia získavajú, v nešťastí skúšajú.* **5.** *Nezdá sa, že mi hovoríš pravdu, preto ťa povzbudzujem, aby si mi vždy hovoril pravdu.* **6.** *Je známe, že dobrí občania poslúchajú zákony.* **7.** *Ak by ste sa denne učili, učitelia by vás chválili.* **8.** *Povzbudzujem ťa, aby si napodobňoval čestných mužov.* **9.** *Cicero sa usilovne staral o to, aby republika nebola utlačovaná.* **10.** *Kiež by si nenapodobňoval zlých ľudí, aby si nebol nespravodlivým voči usilovne pracujúcim žiakom!*

Tabuľka 1: Ukážka analýzy výchovného príznaku v učebnici
Latínčina pre gymnáziá

| | bezpríznačkové vety | príznačkové vety | ideové hodnoty | pracovné hodnoty | sociálno-emočné hodnoty | záujmovo-činnostné hodnoty | osobné a ambiciózne hodnoty | materiálne hodnoty | telesné hodnoty | antika | národ a spoločnosť | škola a vzdelanie | umenie | medziľudské vzťahy | právo a spravodlivosť | vojna | remeselníctvo a roľníctvo | bohatstvo | priroda | bez témy |
|--------|---------------------|------------------|----------------|------------------|-------------------------|----------------------------|-----------------------------|--------------------|-----------------|--------|--------------------|-------------------|--------|--------------------|-----------------------|-------|---------------------------|-----------|---------|----------|
| XXV 1 | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X |
| XXV 2 | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X |
| XXV 3 | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X |
| XXV 4 | | X | | | X | | | | | | | | | X | | | | | | |
| XXV 5 | | X | X | | | | | | | | | | | X | | | | | | |
| XXV 6 | | X | X | | | | | | | | X | | | X | | | | | | |
| XXV 7 | | X | | X | | | | | | | | X | | | | | | | | |
| XXV 8 | | X | X | | | | | | | | | | | X | | | | | | |
| XXV 9 | | X | X | | | | | | | X | X | | | | | | | | | |
| XXV 10 | | X | | | | | | | | | | X | | X | X | | | | | |

Výsledky výskumu

Po uplatnení uvedeného postupu sme dospeli k nasledujúcim záverom:
Z celkového počtu 490 viet predstavuje 54% vety s výchovným príznakom, zvyšných 46% viet bolo identifikovaných ako bezpríznakových.



Graf 1: Podiel bezpríznakových a príznakových viet

Medzi vety bez výchovného príznaku boli zaradené tie, ktoré nespadali ani do jednej zo zvolených hodnotových kategórií. Išlo predovšetkým o vety zamerané na precvičovanie gramatických tvarov, charakter školského prostredia, zobrazovanie životných situácií a opis minulosti.

S precvičovaním slovesných tvarov sa stretávame najmä v úvodných lekciami, s priberaním náročnejšej gramatiky je táto funkcia zriedkavejšia. Príkladom môže byť úvodná veta celej učebnice I 1. *Volám, voláme*.

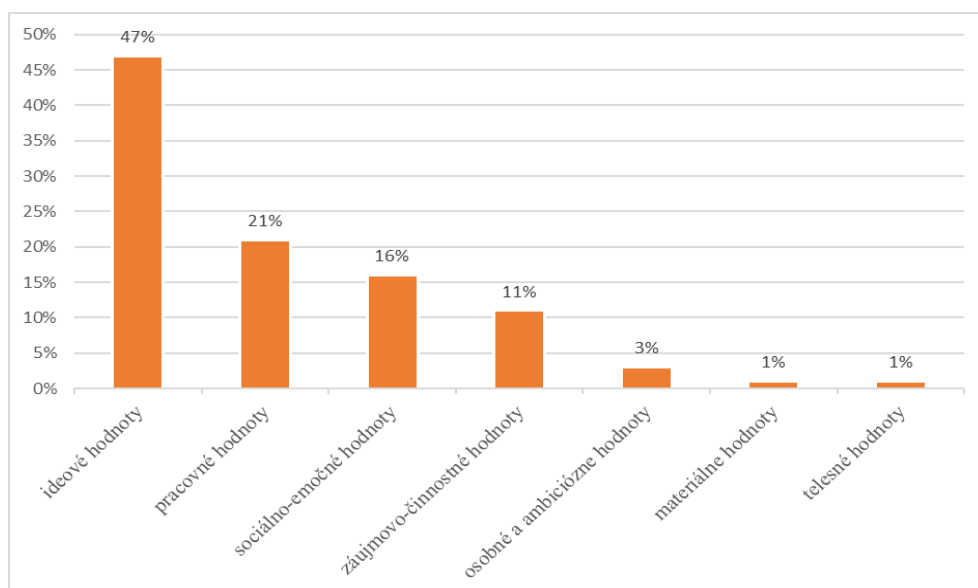
Pri opisoch školského prostredia často do popredia vystupuje antická tematika. Učitelia sú tu zobrazovaní ako sprostredkovatelia antickej kultúry, čo je v učebnici latinského jazyka predpokladané, napr. III 8. *Učiteľ rozpráva chlapcom o Neptúnovi, rímskom bohu*. Vety samy o sebe tu preto nie sú nositeľkami výchovnej funkcie a neboli označené ako príznakové.

Rovnako tak vety hovoriace o každodenných situáciách boli vyhodnotené ako bezpríznakové. Veta XXIV 6. *Myslím si, že tvoj otec je chorý* len konštatuje modelovú situáciu.

Špecifickou skupinou viet sú vety opisujúce minulosť. Popri konštatovaní historických faktov, ako napr. XIX 1. *Rimania každoročne volili dvoch konzulov*, sa stretávame s kontrastom na osi „my – oni“. Minulosť je často vnímaná kriticky, pričom sa poukazuje najmä na tému otroctva a vojen. Prítomnosť a budúcnosť sú zobrazované optimisticky. Kontrasty sa nenachádzajú v jednej vete, ale vyplývajú zo sekvencie viet. Preto takéto vety boli samy o sebe označené ako bezpríznakové. Príkladom môže byť porovnanie viet z dvanástej lekcii. Veta XII 7. *Postavenie rímskych otrokov bolo veľmi úbohé*, stojí v opozícii k vete XII 8. *Život našich chlapcov a dievčat je dnes veľmi pekný a veľmi šťastný*. Príklad pozitívneho vnímania minulých udalostí

môže byť veta XIII 4. *V zlatom veku žili ľudia šťastne a bez bojov, vojny sa nevedli.* Tu však ide o odkaz na mytologický zlatý vek, ktorý vo svojich dielach spomínajú napr. grécky básnik Hesiodos alebo jeden z najvýznamnejších rímskych básnikov Ovidius.

54% príznakových viet bolo ďalej analyzovaných podľa zvolených hodnotových kritérií.



Graf 2: Hodnotové delenie príznakových viet

Zastúpenie ideových hodnôt predstavuje najvýraznejšiu skupinu príznakových viet, až 47%. Sem zaraďujeme hodnoty ako pravda, sloboda, mier, láska k vlasti, užitočnosť pre spoločnosť či dobrá politická situácia. Viera ako ideová hodnota v učebnici už zo spomenutých dôvodov chýba. Výchovné pôsobenie viet sa prejavuje najmä v zdôrazňovaní lásky k vlasti, k slobode a vo vyzdvihovaní mieru. Žiaci sú systematicky motivovaní a usmerňovaní k poslušnosti zákonov a budovaniu spoločného štátneho zriadenia. Obraz dobrého občana, ktorý pracuje pre svoju vlasť, môžeme sledovať aj vo vetách ako XIV 9. *Usilovnou prácou našich občanov bude zachovaná sloboda našej vlasti* alebo XXXII 10. *Dobří občania budú vždy osožiť vlasť.* Výchova k budovaniu spoločnej vlasti však nebola socialistickou invenciou. Téma usporiadania štátu a jeho funkcie sa stala jednou z hlavných tém gréckeho filozofa Platóna, ktorého dielam sa Špaňár venoval vo svojich vedeckých prácach (Lábaj, Šibalová, 2018). Jeho diela *Ústava* a *Zákony* sa neskôr stali inšpiračnými východiskami diel rímskeho štátnika Marca Tullia Cicerona, jedného z najvýznamnejších rímskych politikov, filozofov a rečníkov (Hrabovský, 1996). Práve Ciceronove politické a filozofické spisy sa stali

ideovým základom učebnice. Popri výzvach na budovanie štátu a pestovanie lásky k vlasti zaznieva v učebnici aj silný apel na zachovanie mieru. Učebnica *Latinčina pre gymnáziá* vyšla len tri roky po ukončení tzv. Karibskej raketovej krízy (1962). Vetu XXII 7. *Uprednostňujme mier pred vojnou!* preto možno vnímať ako naliehavý apel na zachovanie mierového usporiadania sveta. Výchovná zložka sa prejavuje aj vo vetách plniacich nielen motivačnú, ale aj preventívnu funkciu, napr. XXIX 10. *Mnohým štátom uškodila viac nesvornosť ako najťažšie vojny.*

Pracovné hodnoty, predstavujúce hodnoty spojené s remeselnou, technickou, vedeckou a umeleckou oblasťou, tvoria 21% príznakových viet. Vety vyzdvihujú predovšetkým usilovnosť a pracovitosť ľudu, napr. III 3. *Básnici chvália usilovnosť ľudu* alebo III 4. *Pracujeme s roľníkmi na poli; preto sme roľníkmi chválení.* Vzhľadom na skúmaný materiál sem zaradujeme aj hodnoty súvisiace s plnením si školským povinností. Napr. V 7. *Žiaci plnia príkazy učiteľov.* V tejto skupine výrazne vystupujú do popredia vety s príčinnonáslednou súvislosťou, ktorých posolstvo pripomína operačné podmieňovanie zamerané na modifikáciu správania, a to predovšetkým z dôvodu, aby sme sa vyhli trestu alebo získali odmenu. Už v prvej lekcii sa stretávame s vetami I 8. *Už dobre pracujem, a preto som chválený/á.* alebo I 12. *Zle pracujete, preto nie ste chválení.* Trest ako motivačný činiteľ na dosiahnutie výchovných cieľov sa vyskytuje v učebnici pomerne často, napr. VI 5. *V škole poslúchame učiteľov, a preto nie sme trestaní.*

Ako sociálno-emočné hodnoty, zastúpené 16% percentami, sú vnímané hodnoty spojené s rodinou (rodičia, deti), láskou, životnými partnermi, priateľstvom a dobrými medziľudskými vzťahmi. Keďže učebnica bola primárne určená žiakom stredných škôl, výchovná zložka viet je zameraná na budovanie poslušnosti detí voči rodičom a budovanie priateľských vzťahov. Najmä pri otázke priateľstva sú vety postavené na dvoch princípoch. Prvý je postavený na pozitívnej motivačnej zložke, ktorá zobrazuje ideálneho priateľa a priateľstvo, napr. X 1. *Priateľstvo som vždy zachovával a slová priateľov si dlho pamätal,* XL 1. *To isté chcieť a to isté nechcieť, to je napokon pravé priateľstvo.* Druhým princípom je negatívna motivácia, ktorá vystríha jednak pred falošnými priateľmi, napr. XLV 4. *Len čo sa pomínulo šťastie, odlietavajú všetci priatelia,* jednak pred vlastnou diskreditáciou v očiach ľudí, napr. XLIX 6. *Kto by ti bol teraz priateľom, ak ti zlí ľudia boli drahí?*

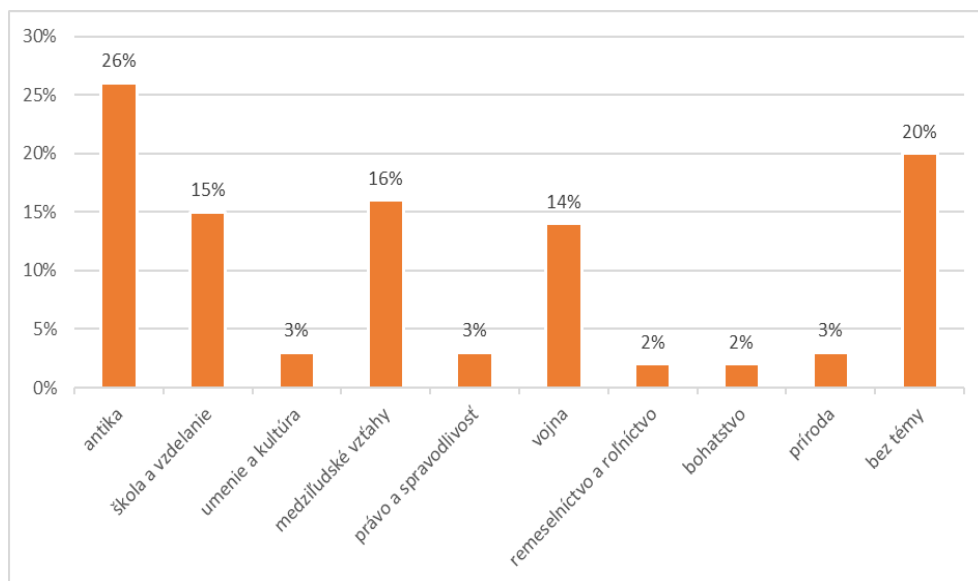
Ďalšou skupinou sú záujmovo-činnostné hodnoty predstavujúce hodnoty ako čítanie, štúdium, práca, záľuby, vzdelanie a umelecká činnosť, v školskom prostredí spojené predovšetkým s pedagogikou voľného času. Takéto vety predstavujú 11% z celkového počtu príznakových viet. Do tejto skupiny boli zaradené najmä vety vychovávajúce k láske k čítaniu a literatúre, napr. VII 8. *Dobré a pekné knihy osožia, osožili a budú osožiť chlapcom aj dievčatám.* S témou vzdelania ako osobitnej hodnoty súvisí aj zvýšená pamäťová aktivita. Časté sú preto výzvy na tréningovanie a precvičovanie pamäte ako XVI 10. *Používanie je najlepší učiteľ; preto si vždy trénujte pamäť!*

Osobné a ambiciózne hodnoty tvoria len 3% z celkového počtu príznakových viet. Výchova k hodnotám ako pracovná kariéra, úspech, spoločenské postavenie či vplyv je vzhľadom na recipienta irelevantná. Radíme sem vety zamerané na prevenciu neželaného správania, ktoré by mohlo jednotlivca vyradiť z verejného života ako XVIII 7. *Hlúpy človek škodil a bude škodiť najviac sám sebe.*

Ešte v menšej miere je zastúpená výchova k materiálnym hodnotám ako peniaze či materiálne a finančné zabezpečenie. Pri otázke majetku Špaňár uvádza vety, ktoré varujú pred negatívnym vplyvom peňazí, resp. pri vlastníctve akéhokoľvek majetku nabádajú k striedmosti, napr. XV 8. *Rozumní a múdri muži nikdy nebudú túžiť po prílišnom bohatstve.*

Telesné hodnoty, reprezentované 1% všetkých príznakových viet, nevychováajú k striedmosti v jedle, pití alebo k zodpovednému pohlavnému životu, ale skôr k fyzickému zdraviu. Príkladom môže byť variant známeho latinského príslovia XLII 3. *Treba si želať, aby bol v zdravom tele zdravý duch.*

Osobitnú časť výskumu predstavovala analýza priamych tematických tendencií, a to bez prihliadnutia na výchovný aspekt jednotlivých viet.



Graf 3: Tematická analýza viet v učebnici *Latinčina pre gymnáziá*

Z tematického hľadiska sú dvomi najväčšími skupinami vety, ktoré na jednej strane priamo tematizujú antiku (26%), na druhej strane nie sú nositeľkami žiadneho zjavného tematického príznaku (20%). Ďalšími kategóriami sú vety zobrazujúce medziľudské vzťahy, najmä rodinné väzby a priateľstvo (16%), školu a vzdelanie (15%), vojnu (14%), právo a spravodlivosť (3%), umenie a kultúru (3%), prírodu (3%), remeselníctvo a roľníctvo (2%) a bohatstvo (2%).

Silná a priama tematizácia antiky v učebnici latinského jazyka je očakávanou obsahovou náplňou učebnice. Grécko-rímske reálie sú však prítomné aj vo vetách, ktoré antiku netematizujú priamo. Odrážajú totiž témy, hodnoty a udalosti, ktorými žil antický človek a ktoré sa pre ich nadčasovosť snaží Špaňár sprostredkovať aj používateľom svojej učebnice. Rimania, ako nositelia a tvorcovia latinského jazyka, totiž neboli len vojenským národom, ale aj národom so silnou literárnou a právnou kultúrou. Uvedené témy sa tak navzájom prelínajú. Pri výbere viet Špaňár kládol dôraz najmä na ich zakotvenie u antických autorov, a to takých, ktorí boli súčasťou povinnej a základnej latinskej lektúry.

Na prvom mieste stojí už spomenutý Marcus Tullius Cicero, s ktorým sa vo vetách môžeme stretnúť buď priamo, napr. XII 6. *Cicero bol najslávnejším z rímskych rečníkov*, alebo prostredníctvom citátov a parafráz z jeho diel. Sedem viet je inšpirovaných jeho *Orationes in Catilinam* (Reči proti Catilinovi), vrátane úvodnej a hádam najslávnejšej vety z prvej reči XXXVII 4. *Dokedy ešte budeš zneužívať našu trpezlivosť, Catilina?* Okrem toho Špaňár priamo vychádzal z diel *De legibus* (O zákonoch), napr. XVII 2. *Blaho štátu je najvyšším zákonom, Paradoxa stoicorum* (Stoické paradoxy), napr. XXII 5. *Cicero píše: Otroci poslúchajú kvôli strachu, slobodní ľudia nech však poslúchajú kvôli povinnosti!* alebo *De finibus bonorum et malorum* (O najvyššom dobre a zle), XXXIII 8. *Keď spoznáme povahu všetkých vecí, zbavujeme sa poverčivosti, zbavujeme sa strachu zo smrti.* Tematizácia lásky k vlasti a vzťahu detí k rodičom je okrem iných diel výrazne prítomná v jeho spise *De officiis* (O povinnostiach), téma priateľstva zas v diele *Laelius de amicitia* (Laelius o priateľstve). Téma práva, zákona a poslušnosti zákonu sa vinie celým jeho dielom.

Ďalším školským autorom bol Gaius Iulius Caesar, ktorého Špaňár priamo uvádza v devätnástich vetách. Priame odkazy alebo parafrázy odkazujú na Caesarove dielo *De bello Galico* (Zápisky o vojne v Galii), ktoré slúži ako zdroj poznania vojenských reálií, ale i reálií iných národov (napr. Germáni, Helvéti). Ďalšia rímska vojna, konkrétne Druhá púnska vojna, je v učebnici zobrazená najmä v osobe Hannibala, napr. XXXII 7. *Hannibal dovedol do Itálie veľké vojsko, chcúc zničiť Rímsku ríšu.* Túto časť rímskych dejín spracoval rímsky historik Titus Livius, rovnako školský autor, vo svojom diele *Ab urbe condita* (Dejiny Rimanov od založenia mesta). Z ďalších historikov Špaňár uvádza ešte Sallustia a jeho dielo *Bellum Iugurthinum* (Vojna s Jugurthom). Pri téme vojny sa len ojedinele stretávame s vetami, ktoré možno interpretovať ako aktualizčné, napr. XXI 9. *V čase minulej svetovej vojny sa všetci najlepšie občania usilovali a túžili, aby bola naša vlasť oslobodená od nepriateľov.*

Medzi ďalšími školskými autormi priamo cituje Ovídia, Lucretia, Horatia či Catona. Práve dielo Marca Porcia Catona *De agricultura* (O poľnohospodárstve) sa mohlo stať inšpiráciou viet tematizujúcich roľníctvo a remeselníctvo, rovnako ako Vergíliove *Georgica* (Roľnícke spevy). Všetkým

uvedeným autorom patrí osobitná časť v tretej časti učebnice venovanej rímskym autorom. Inšpiráciu viet predstavujúcich prírodnú tematiku možno okrem Catona a Vergília hľadať v diele Plínia Staršieho *Naturalis historia* (Dejiny prírody). S menami veľkých autorov sa neodmysliteľne spája téma umenia, básnikov a spisovateľov, ktorá je v učebnici rovnako prítomná, pričom žiakov povzbudzuje i ich hojnému čítaniu. Vety zo školského prostredia sú síce neraz umelé a idealizované, ale odrážajú antické vnímanie vzdelania a vzdelanosti. Osobitnú časť tematizácie antiky tvoria latinské príslovia, napr. XXVI 5. *Mnohí sa často škriepia o kozí chlpy.*

Záver

V šesťdesiatych rokoch 20. storočia, v období vzniku Špaňárovej učebnice, nemala latinčina v socialistickom Československu jednoduché postavenie. Verejnosť ju vnímala najmä ako jazyk katolíckej cirkvi – hlavného ideologického protivníka budovaného socializmu. Pri vzniku učebnice tak mal autor na pamäti snahu o zachovanie klasického jazyka ako súčasť vzdelávacieho systému na Slovensku.

Výchovná zložka učebnice spočíva predovšetkým v prezentovaní nadčasových ideových hodnôt vychádzajúcich z prostredia grécko-rímskej antiky (k tomu pozri aj Karabová, 2011). Takýto postup bol v súlade s dobovými predstavami na tvorbu učebníc klasických jazykov. V predhovore k učebnici *Cvičebnice jazyka řeckého*, ktorá prvýkrát vyšla v roku 1950, čítame: „*Pokud hlavní cíl mluvnického výcviku dovoloval, přihlíží Cvičebnice i k tomu, aby obsahová stránka vět a článků podporovala zároveň vždy mravní a společenskou i citovou výchovu studujících.*“ (Hnátek, 1998, s. 4) Autor tiež upozorňuje, že pokiaľ to bolo možné, vety boli vyberané z diel gréckych autorov (Hnátek, 1998). Špaňár tak nekoná izolovane alebo inovatívne. Výchovná zložka, modifikovaná na antické rímske prostredie, sa tak stala prirodzenou súčasťou Špaňárovej učebnice. Dôraz pritom kládol na rímske hodnoty ako láska k vlasti, pracovitosť, usilovnosť, spravodlivosť, miernosť a vzdelanosť. Potvrdila to i analýza jednotlivých viet, ktorá jednak dokázala prítomnosť a prevahu výchovnej zložky, jednak jej ukotvenie v antickom kultúrnom dedičstve. Hodnoty práce a vlastenectva si však socialistický ideologický aparát privlastnil do takej miery, že dnešnému žiakovi spojenia ako „usilovná práca“ alebo „láska k vlasti“ evokujú propagandu, ideologizáciu alebo nacionalizmus. Výchova k uvedeným hodnotám však pomohla učebnicu etablovať aj v čase socializmu.

Jej vysoké kvality potvrdzuje aj skutočnosť, že bola najpoužívanejšou stredoškolskou učebnicou latinského jazyka celú druhú polovicu 20. storočia. V súčasnosti slúži ako hlavný, prípadne doplnkový materiál pri štúdiu latinského jazyka na gymnáziách. Tu však treba povedať, že napriek svojej kvalite, komplexnosti a nadčasovosti už pre aktuálne potreby a výzvy výučby

nevyhovuje (Juríková, 2018). Túto situáciu sa snaží aspoň čiastočne kompenzovať študijný materiál *Latinský jazyk. Pracovné listy na výučbu základov latinčiny* (Sipekiová a kol., 2016). V slovenskom prostredí však nie je núdza o učebnice, ktoré by bolo možné použiť aj pri výučbe latinčiny na gymnáziách. Možno spomenúť učebnicu *Ita! Latinčina – základy* Alexandry Dekanovej a Emanuela Jirkala (2011) alebo e-učebnicu *Lingua Latina – cursus communis* Jany Balegovej (2019). Obe učebnice sa síce používajú vo vysokoškolskom prostredí, no ich pútavá a interaktívna forma ich umožňuje aplikovať aj na strednej škole. V súčasnosti je tiež dostupný bohatý online materiál, ktorý učiteľom môže pomôcť saturovať potreby strednej školy a posilniť žiacku motiváciu (dostupné e-zdroje pozri Brodňanská, Koželová, 2015). Aspoň dočasne by sa tak dala preklenúť absencia učebníc latinčiny. V druhom kroku je potrebné prelomiť pomyselný *circulus vitiosus* (bludný kruh), a to tvorbou novej učebnice výlučne pre stredné školy, ktorá by reflektovala na aktuálne potreby spoločenského využitia a odbornej praxe. Vysokoškolskí pedagógovia všetkých vedných odborov by tak mohli nadviazať na vzdelávanie na stredných školách a pri výučbe klásť menší dôraz na vysvetľovanie gramatiky a väčší dôraz na prehľbovanie vedomostí z odbornej terminológie daného odboru.

Bibliografia

- Andoková, M. (2020). Tempora mutantur et nos mutari nolimus? Úskalia a výzvy vyučovania latinčiny ako živého jazyka. *Hortus Graeco-Latinus Cassoviensis III*, s. 41-53.
- Balegová, J. (2019). *Lingua Latina – cursus comunis* [online]. Košice: UPJŠ. [citované 2023-7-17]. Dostupné na: <https://www.upjs.sk/filozoficka-fakulta/pracoviska/katedra-klasickej-filologie/17107-2/>
- Benati, A. (2018). Grammar-Translation Method. In J. I. Liantas, T. International Association, M. DelliCarpini (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* [online]. [citované 2023-7-17]. Dostupné na: <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0153>
- Brodňanská, E., Koželová, A. (2015). Tempora mutantur et nos mutamur in iis. In A. Koželová, E. Brodňanská (Edd.), *Informačno-komunikačné technológie a vyučovanie jazykov. Pro et contra*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 7-21.
- Buzássyová, Ľ. (2013). Classical Philology in Slovakia during the Communist Period. In G. Karsai, G. Klaniczay, D. Movrin, E. Olechowska (Edd.), *Classics and Communism. Greek and Latin behind the Iron Curtain*. Ljubljana, Budapest, Warsaw: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, s. 129-140.
- Buzássyová, Ľ. (2017). Načo nám je dnes latinčina? Informácie a podnety, ako obohatiť hodiny slovenčiny, angličtiny či iných živých jazykov. *Výzvy2017: Súčasné výzvy vo vyučovaní jazykov: ako ďalej?* Nitra: SlovakEdu, s. 60-83.

- Cielové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov z latinčiny* [online]. [citované 2023-7-17]. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/cielove-poziadavky-pre-mat-skusky/nove_final/latincina.pdf
- Dekanová, A., Jirkal, E. (2011). *Ita! Latinčina – základy*. Nitra: Enigma.
- Hamar, T. (2017). Charakteristika výučby latinského jazyka na farmaceutickej fakulte. *Výzvy2017: Súčasné výzvy vo vyučovaní jazykov: ako ďalej?* Nitra: SlovakEdu, s. 19-38.
- Hnátek, J. (1998). *Cvičebnice jazyka řeckého*. Praha: Vyšehrad.
- Hrabovský, J. (1996). *Marcus Tullius Cicero – prvý najlepší rečník v Európe*. Bratislava: VEDA.
- Juríková, E. (2018). Vplyv politicko-spoločenských pomerov na situáciu vo vyučovaní latinčiny na stredných a vysokých školách na Slovensku za ostatných 25 rokov. In Ľ. Buzássyová, E. Juríková, J. Grusková (Edd.), *Ideológia v premenách času v pamiatkach gréckej a latinskej tradície* (s. 355-374). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Kohoutek, R. (2008). *Dějiny psychologie pro pedagogy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Karobová, K. (2011). Interpretačné aspekty sprítomňovania antického myslenia v medziach vzdelávania. *PRIZMA*. Žilina: Fakulta humanitných vied Žilinskej univerzity, s. 1-7.
- Lábaj, I. (2018). Akademické hodnosti. *Naša univerzita*, 65(2), s. 44.
- Lábaj I., Šibalová, M. (2018). Piae memoriae Julii Špaňár. *Graecolatina et Orientalia*, XXXIX – XL, s. 11-16.
- Lábaj, I. (2019). Z latinčiny pre prírodovedcov I: animalia. *Naša univerzita*, 65(10), s. 38.
- Lábaj, I. (2021). Špecifiká výučby latinského jazyka pre historikov. *Sambucus XIV*, s. 13-19.
- Molnárová, A. (2021). Klasické a alternatívne metódy osvojovania si cudzích jazykov. *KONTEXTY kultúry a turizmu*, 14(1), s. 7-18.
- Petlák, E. (2004). *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS.
- Pšenák, J. (1995). Pokusy o reformu strednej školy v Československej republike v dvadsiatych rokoch 20. storočia. *Pedagogická orientace*, 5(16-17), s. 34-48.
- Richards, J. C., Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge, England: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305>
- Sipekiová, N. a kol. (2016). *Latinský jazyk. Pracovné listy na výučbu základov latinčiny* [online]. [citované 2023-7-17]. Dostupné na: https://ff.truni.sk/sites/default/files/publikacie/pl_komplet.pdf
- Škovierová, A. (2017). Latinčina a gréčtina ako formanty jazykového vedomia na území Horného Uhorska: Vzájomné vzťahy a súvislosti. *Rebus Linguae, Volume 1*. Bratislava: Comenius University in Bratislava, s. 1-16.

- Špaňár, J., Horecký, J. (1960). *Gramatika jazyka latinského*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Špaňár, J., Horecký, J. (1962). *Latinsko-slovenský, slovensko-latinský slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Špaňár, J., Kettner, E. (¹1965, ⁸2019). *Latinčina pre gymnáziá*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Tandlichová, E. (1989). K teórii tvorby učebníc cudzích jazykov. *Pedagogika*, 39(4), s. 402-415.
- Turek, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluher (Iura Edition).

PhDr. Tomáš Hamar, PhD.

Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov
Univerzita Komenského v Bratislave, Lekárska fakulta
Moskovská 2, 811 08 Bratislava
tomas.hamar@fmed.uniba.sk

Mgr. Mária Šibalová, PhD.

Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov
Univerzita Komenského v Bratislave, Lekárska fakulta
Moskovská 2, 811 08 Bratislava
maria.sibalova@fmed.uniba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.251-264>

Sociální znevýhodnění jako faktor interakce mezi učiteli a žáky

Social Disadvantage as a Factor in Teacher-Student Interaction

Jan Tirpák, Zdeněk Svoboda,
Kristýna Volfová, Kateřina Řimnáčová

Abstract

The article addresses the issue of interaction between teachers and students in the context of primary schools with varying levels of representation of students experiencing social disadvantage. The research was conducted on a sample of 479 students from grade 6 to grade 9 of selected primary schools, utilizing the standardized questionnaire "Teacher-Student Interaction" (Gillernová and Krejčová, 2011). The obtained results can serve as a basis for revising educational strategies in schools with above-average representation of students facing social disadvantage and as a launching pad for further research.

Keywords: Social disadvantage. Teacher-student interaction. Socially excluded locality. School. Education.

Úvod

V roce 2020 schválila vláda České republiky Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Ta určuje cíle a nástroje vzdělávací politiky v této dekádě, s očekávaným přesahem do dekády následující. Jejím cílem je modernizovat vzdělávací systém v oblasti regionálního školství, zájmového a neformálního vzdělávání a celoživotního učení.

V uvedené strategii je deklarován předpoklad, že vzdělávací systém by měl být nastaven tak, aby nepříspěval k rozvoji nerovností a umožňoval přístup ke kvalitnímu vzdělávání pro všechny, to znamená bez ohledu na socioekonomické podmínky nebo osobní charakteristiky. Vzdělávání žáků by nemělo být závislé na sociálním statusu rodičů a mělo by přispívat ke snižování rozdílů v kvalitě vzdělávání mezi jednotlivými školami (MŠMT, 2020).

Vycházíme z dlouhodobého přesvědčení, že škola (a potažmo vzdělávací systém) má být prostředím, které je schopno vstřebávat různá sociokulturní zázemí a zároveň kompenzovat případné handicapy, včetně těch, generujících

se v socializačním prostředí dětí (Svoboda, Morvayová a kol, 2010). Český vzdělávací systém nicméně tuto kompenzační schopnost dlouhodobě postrádá a má naopak spíše tendenci vstupní znevýhodnění, a nerovnosti na podkladě socioekonomického a sociokulturního statutu, posilovat (Matěju a Straková, 2006; Svoboda, 2022; ČŠI, 2023). Dlouhodobě se rovněž nedaří výrazněji redukovat pro-segregační tlaky ve vztahu k romským žákům, existenci segregovaných škol a nadreprezentaci romských žáků vzdělávaných ve školách či třídách primárně určených pro žáky s mentálním postižením (podrobně in Kol. aut., 2022).

To, jak bude dítě ve škole úspěšné, ovlivňují nejen jeho dědičné dovednosti a schopnosti, ale i vlivy vnějšího prostředí, ať již rodinného či školního. Školní prostředí je svým charakterem do značné míry výkonové, ale vztahy vzájemného porozumění, akceptace a empatie jsou nutnou součástí interakce učitele a žáka. Vztah ke škole je velmi důležitý právě v období staršího školního věku, kdy si děti budují vlastní identitu, snaží se chápat sami sebe, posuzují kritičtěji svůj vlastní vzhled, přemýšlejí o sobě, upevňují vztah ke škole a vzdělávání obecně (Thorová, 2015).

Problémy v interakcích ve škole se mohou stát příčinou předčasných odchodů ze vzdělávání (Volfová, Svoboda a kol., 2023). Pokud děti prožívají školu jako místo, kde se zapojují do akademických i společenských záležitostí, cítí se být její součástí, mají tendenci ve škole zůstat. Naproti tomu, jestliže ve spojení se školou převažují negativní zkušenosti, obracejí děti svou pozornost jinam. Vzdělávací dráha dítěte tak souvisí s mírou jeho aktivního zapojení v procesech učení, formálními i neformálními interakcemi odehrávajícími se v rámci školního života a vnímáním vlastní pozice v nich (Červenka, 2014).

V tomto ohledu je proto učitel jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci, interakci a výsledky tohoto procesu (Průcha, 2017). Kvalita učitele je všeobecně považována za klíčový faktor, který zásadním způsobem ovlivňuje školní vzdělávání (Švecová a kol., 1997). Ovšem rozdílnou efektivitu výuky zpravidla nevysvětlují pouze základní demografické charakteristiky učitelů, jako jsou věk, zkušenosti nebo pohlaví. Pozornost se přesunula spíše k samotnému procesu a průběhu výuky (Korbel, 2022). V rámci našeho výzkumu jsme se proto zaměřili na jeden s důležitých prvků tohoto procesu – interakci mezi učiteli a žáky, a to v kontextu sociálního znevýhodnění.

Vzdělávací nerovnosti na podkladě socioekonomického statutu v ČR

Výzkumy realizované v uplynulých dvou dekadách přinášejí přesvědčivé důkazy o významné vazbě mezi domácím prostředím a školními výsledky žáků (Perry & McConney, 2010; Hair et al., 2015; Straková, 2016). Významnou proměnnou, předpovídající úspěšnost žáka ve vzdělávacích výzkumech, představuje socioekonomický status rodiny (Novosák, et al., 2022). SES je

kombinací sociálního postavení, ekonomických příjmů, vzdělání a s ním spojeného povolání jednotlivce či rodiny (Heimer, 1997). Žáci s vyšším SES mají obvykle lepší skóre i ve standardizovaných výkonových testech a je pravděpodobnější, že dokončí střední školu a univerzitu, než jejich vrstevníci z prostředí nižšího SES (Willms, 1999; Kahlenberg, 2001).

Dle výsledků mezinárodního srovnávacího šetření PISA Česká republika dlouhodobě patří mezi země, kde je míra vztahu mezi vzdělávacími výsledky žáků a SES jejich rodin nadprůměrná (Svoboda, 2022). Tyto rozdíly se projevují hned na několika úrovních. Jednou z nich je zásadní rozdíl ve výkonnosti mezi tzv. sociálně zvýhodněnou čtvrtinou žáků (čtvrtina žáků z rodin s nejvyšší hodnotou SES) a čtvrtinou žáků znevýhodněných (z rodin s nejnižší úrovní SES). V roce 2022 dosáhli v šetření PISA zvýhodnění žáci v průměru o 116 bodů lepšího výsledku než jejich vrstevníci se znevýhodňujícím domácím zázemím (větší rozdíly byly zjištěny pouze v šesti zemích), což v českém kontextu odpovídá přibližně třem letům školní docházky (ČŠI, 2023). Další úrovní jsou významné rozdíly mezi jednotlivými regiony (ČŠI, 2019, Svoboda a Míkovcová, 2023), mezi jednotlivými ORP (podrobněji série studií společnosti PAQ Research) a mezi jednotlivými školami. Obecně v ČR existují relativně velké rozdíly mezi školami, pokud jde o skladbu jejich žáků a jejich úspěšnost, a naopak, menší rozdíly uvnitř těchto škol. Úspěch žáka se do značné míry odvíjí od toho, jakou školu navštěvuje. (ČŠI, 2023).

Sociální znevýhodnění ve vzdělávání

Termín „žák se sociálním znevýhodněním“ je pojem, který byl do české školské legislativy zaveden v roce 2004 k identifikaci dětí, kterým náleží zvýšená míra podpory v prostředí školy (Habrová, 2015). Ve vazbě na vydání tzv. katalogů podpůrných opatření se postupně prosazuje také terminologická varianta „žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění“. Pojem vymezuje skupinu žáků, kteří potenciálně či skutečně selhávají ve vzdělávání, nejsou zdravotně postižení, dlouhodobě nemocní, případně jim není jasně diagnostikována některá ze specifických poruch učení či chování. *Sociální znevýhodnění je tak kategorií označující širokou škálu příčin školní neúspěšnosti žáků z nezdravotních důvodů, které mají příčinu mimo školu v přirozeném sociálním zázemí dítěte nebo pramení z jiných životních okolností v životě dětí mimo půdu školy. Tyto skutečnosti dítě nemůže ovlivnit a stávají se pro ně přítěží v jiné sociální realitě, v našem případě v prostředí školy* (Habrová, 2015, srov. Němec, 2021).

Svoboda a Míkovcová (2023) upozorňují na to, že žákům se sociálním znevýhodněním jsou pouze ve velmi omezené míře přiznávána standardní nároková podpůrná opatření podle Školského zákona. To potvrzují i výsledky dalších realizovaných studií. Například nejvyšší kvalifikovaný odhad finanční náročnosti podpůrných opatření, ve vazbě na novelizaci Školského zákona

v roce 2016, předpokládal maximum 214 538 žáků s podpůrnými opatřeními z důvodu odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek žáka. Reálně byla ve školním roce 2016/2017 podpora poskytována 5 351 žákům se sociálním znevýhodněním (Agentura pro sociální začleňování, 2022). Ve školním roce 2022/2023 se jednalo o 19 125 žáků (MŠMT, 2023).

Je tak zjevné, že významnou část z uvedené cílové skupiny žáků tak tento typ systémové podpory zcela míjí. Důsledkem je, že podpora žáků tak závisí spíše na přístupu a aktivitě jednotlivých škol či pedagogů než na institucionálně ukotvené podpoře (Svoboda a Mikovcová, 2023). V takto nastaveném prostředí získávají na důležitosti vybrané aspekty klimatu škol, do nichž žáci se sociálním znevýhodněním docházejí.

Některé studie také ukazují, že samotný učitel či učební klima jsou schopny eliminovat vytvořené mezery v dosažených výsledcích mezi žáky (Desimone & Long, 2010; Huang & Zhu, 2017). Různé složky života třídy, interakce mezi žáky navzájem a samotným učitelem totiž pozitivně přispívají k rozvoji motivace, která se následně společně s dalšími prvky školního prostředí promítá do oblasti školního výkonu (Cameron & Maginn, 2012). Zde jsme proto hledali inspiraci pro realizaci naší výzkumné sondy. Předmětem našeho zájmu se stalo hodnocení interakce učitele a žáka z pohledu samotných žáků.

Metody

Cílem naší výzkumné sondy bylo zjistit, jak žáci ve dvou typech škol s rozdílnou mírou zastoupení žáků se sociálním znevýhodněním hodnotí vybrané aspekty interakce mezi učitelem a žáky. Sekundárním cílem bylo zjistit, zda se uvedené hodnocení liší ve vazbě na navštěvovanou třídu 2. stupně základní školy.

Výzkumný vzorek byl tvořen žáky druhého stupně z celkem pěti základních škol. Aby bylo zajištěno, že všechny školy vzdělávají žáky se sociálním znevýhodněním, byl výběr zúžen na školy vybrané k podpoře v rámci Výzvy MŠMT ČR k předkládání žádostí o poskytnutí dotace z Národního plánu obnovy na podporu škol s nadprůměrným zastoupením sociálně znevýhodněných žáků v roce 2022 (MŠMT, 2022). Žadatelé byli vybíráni na základě sestaveného kompozitního indexu pro určení míry zastoupení takto znevýhodněných žáků. Tři školy (ZŠ-SVL) byly vybrány záměrně. Jedná se o školy, které jsou spádové pro sociálně vyloučené lokality v daném městě (GAC, 2015) a vykazují více než 90 % žáků se sociálním znevýhodněním. Další školy (ZŠ-NP) byly vybrány losem z okruhu škol, které se nacházejí ve stejných okresech jako školy v první skupině a vykazují méně než 30 % žáků se sociálním znevýhodněním. Vzhledem k tomu, že jedna z vylosovaných škol má vyšší počet žáků, pro dosažení srovnatelného počtu respondentů v obou skupinách byly školy z této skupiny pouze dvě.

Výzkumný vzorek tvořilo celkem 479 žáků druhého stupně základní školy. Z toho bylo 229 žáků z první skupiny základních škol, spádových

prakticky výhradně pro sociálně vyloučené lokality (ZŠ-SVL). Jednalo se o 116 dívek (51 %) a 113 chlapců (49 %). Druhá skupina základních škol s nižším podílem žáků se sociálním znevýhodněním (ZŠ-NP) byla zastoupena celkem 249 žáky, z nichž bylo 116 dívek (47 %) a 133 chlapců (53 %).

V rámci sběru dat bylo využito standardizovaného dotazníku Interakce učitele a žáků (Gillernová a Krejčová, 2011). Dotazník je koncipován na základě tzv. dvojdimenzionálního modelu interakce dospělých a dětí a pracuje s vyjádřením samotných žáků. Zaměřuje se na jejich individuální posouzení toho, jak na ně ten který učitel působí, jak reflektují jeho edukační působení právě ve vztahu k sobě samému. Interakce učitele a žáka je vyjádřena ve dvou základních dimenzích, kterými jsou edukační vztah a edukační řízení. Edukační vztah je v dotazníku vyjádřen jedním skórem, který je vytvořen z patnácti položek klasifikujících kladný vztah („Často se s námi směje“; „Povídá si se žáky i o tématech, která se netýkají vyučování“) a z patnácti položek klasifikujících záporný vztah („Křičí na žáky“; „Má své oblíbené žáky a chová se k nim jinak než k ostatním“). Edukační řízení zahrnuje dva skóry – skór edukačních požadavků (tj. způsob stanovování pravidel, kladení požadavků a míra jejich kontroly) získaný z 15 položek popisujících požadavky učitele („Ukládá zajímavé úkoly.“; „Inovuje výuku, vymýšlí pro žáky stále nové úkoly“) a skór edukační volnosti (tj. míra benevolence vůči plnění pravidel a dodržování požadavků) získaný z 15 položek vyjadřujících volnost učitele („Nevšímá si, když při vyučování někdo vyrušuje.“; „Známkuje někdy přísně a jindy mírně.“; „V jeho vyučovacích hodinách je nuda.“; „Nesplníme-li zadaný úkol, nic se nestane.“) (Gillernová a Krejčová, 2011).

Skóry jsou sestaveny na základě bodování odpovědí žáků na čtyřbodových škálách vyjadřujících míru (ne)souhlasu s danou charakteristikou interakce. S výjimkou položek souvisejících se záporným vztahem (skórovány obráceně) jsou všechny odpovědi hodnoceny tak, že zcela souhlasná odpověď získává 4 body, zcela nesouhlasná odpověď 1 bod. Součtem bodů za položky pro jednotlivé dimenze získáme tzv. hrubé skóry. Pro dimenzi edukačního vztahu činí tedy rozpětí bodů 30–120 (čím více bodů, tím více převažují projevy kladného vztahu učitele v reflexi žáků). Pro požadavky v dimenzi řízení se pohybuje součet bodů v rozmezí 15–60 (čím více bodů, tím více žákem reflektovaných požadavků, které učitel klade). Posouzení volnosti v dimenzi řízení se děje také v součtu od 15 do 60 bodů, tedy opět platí – čím více bodů, tím více volnosti (Gillernová a Krejčová, 2011).

Respondenti hodnocení prováděli ve vztahu ke svým třídním učitelům. S vědomím limitů tohoto hodnocení (viz diskuse) bylo podmínkou, aby třídní učitel ve třídě vyučoval alespoň jeden předmět v rozsahu minimálně dvou hodin týdně.

Pro účely této výzkumné sondy jsme vybrali jako stěžejní ukazatel celkového hrubého skóre v jednotlivých dimenzích. Vlastní analýza dat je vždy diferencována nejprve jako celek a následně podle jednotlivých ročníků druhého stupně základních škol. Statistické veličiny, které jsou uváděny

v tabulkách u deskriptivní části, jsou ve shodě s českou odbornou literaturou (Hendl, 2012; Chytrý, 2020). Vícenásobná komparace dat v rámci *Pearsonova korelačního koeficientu* α analýzy rozptylu ANOVA byla provedena pomocí softwaru Microsoft Excel a Statgraphics Centurion XVIII na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Z výpočtů ANOVA-testu nás zajímala především hodnota testového kritéria F a jemu příslušející hodnota pozorované hladiny významnosti P . V případě, že P hodnota byla nižší než $0,05$, podrobili jsme data post-hoc analýze. Při statistické analýze jsme volili konkrétní metody dle typu a rozdělení dat. Data byla nejprve testována Shapiro-Wilkovým testem normality (Shapiro a Wilk, 1965). Pro komparaci v rámci jednotlivých sledovaných subtestů jsme dále využili Mann-Whitney U-test, který je určen pro srovnání dvou nezávislých skupin (Mann a Whitney, 1947). Mezi kterými skupinami existuje statisticky významný rozdíl, jsme následně zjišťovali z post-hoc analýzy založené na metodě Dunnové (Dunn, 1964).

Výsledky

Edukační vztah je v dotazníku vyjádřen jedním skórem v rozpětí 30–120 bodů. Pro samotnou komparaci bylo proto vždy využito porovnání aritmetického průměru získaného celkového hrubého skóre u jednotlivých žáků v rámci výzkumného šetření. Jako proměnnou výzkumného jsme využili navštěvovanou třídu daného ročníku základní školy. Testovány byly hypotézy o vlivu navštěvovaného ročníku na hodnocení vybraných aspektů interakce mezi učitelem a žáky. Pro výpočet a komparaci aritmetických průměrů mezi více než dvěma skupinami byla využita analýza rozptylu (ANOVA).

První skupinu tvoří žáci základních škol s nižším podílem žáků se sociálním znevýhodněním ($N = 249$). Tabulka č. 1 znázorňuje deskriptivní analýzu výsledků aritmetických průměrů získaných hrubých skóre v rámci oblasti edukačního vztahu. Z hlediska komparace byla využita analýza rozptylu ANOVA na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota testového kritéria v oblasti edukačního vztahu u žáků ze ZŠ-NP byla $F_{3,27}$ a $P_t 0,022$, tedy menší než $0,05$. Můžeme učinit tudíž závěr, že mezi srovnávanými ročníky nejsou sledované rozptyly shodné.

Tabulka č. 1: Deskriptivní analýza výsledků aritmetických průměrů získaných hrubých skóre v rámci oblasti edukačního vztahu u žáků ze ZŠ-NP ($N=249$)

| | <i>N</i> | <i>Ø</i> | <i>SD</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | <i>Rozsah</i> |
|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|-------------------|-------------------|----------------------|
| 6. třída | 59 | 50,390 | 9,870 | 33 | 81 | 48 |
| 7. třída | 60 | 52,000 | 9,777 | 37 | 80 | 43 |
| 8. třída | 71 | 56,521 | 16,231 | 37 | 108 | 71 |
| 9. třída | 59 | 54,949 | 11,043 | 32 | 82 | 50 |
| Celkem | 249 | 53,606 | 12,424 | 32 | 108 | 76 |

Protože je sledovaná hodnota P_t menší než 0,05, provedli jsme v rámci výzkumného šetření post-hoc analýzu. V tabulce č. 2 jsou vyznačeny statisticky významné rozdíly v oblasti edukačního vztahu u žáků ze ZŠ-NP dle navštěvovaného ročníku. V případě žáků 8. ročníku lze sledovat příznivější hodnocení edukačního vztahu, které se statisticky významně liší od hodnocení žáků ostatních ročníků. Lze tedy potvrdit hypotézu o vlivu navštěvovaného ročníku na hodnocení edukačního vztahu.

Tabulka č. 2: Post-hoc analýza výsledků aritmetických průměrů získaných hrubých skóre v rámci oblasti edukačního vztahu u ZŠ (N=249)

| | 6. třída | 7. třída | 8. třída | 9. třída |
|----------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| 6. třída | ----- | $P_t = 0,942$ | $P_t = \mathbf{0,000}$ | $P_t = 0,395$ |
| 7. třída | $P_t = 0,942$ | ----- | $P_t = \mathbf{0,000}$ | $P_t = 0,354$ |
| 8. třída | $P_t = \mathbf{0,000}$ | $P_t = \mathbf{0,000}$ | ----- | $P_t = \mathbf{0,003}$ |
| 9. třída | $P_t = 0,395$ | $P_t = 0,354$ | $P_t = \mathbf{0,003}$ | ----- |

Druhou skupinou jsou žáci ze ZŠ-SVL. V této skupině hodnota testového kritéria v oblasti edukačního vztahu dosáhla hodnot F 0,92 a P_t 0,430, tedy vyšší než 0,05. Konstatujeme tedy, že mezi srovnávanými ročníky jsou sledované rozptyly shodné (viz Tab. č. 3).

Tabulka č. 3: Deskriptivní analýza výsledků aritmetických průměrů získaných hrubých skóre v rámci oblasti edukačního vztahu u žáků ze ZŠ-SVL (N=229)

| | N | Ø | SD | Min | Max | Rozsah |
|----------|-----|--------|--------|-----|-----|--------|
| 6. třída | 54 | 56,333 | 11,837 | 33 | 87 | 54 |
| 7. třída | 54 | 53,907 | 13,875 | 36 | 80 | 44 |
| 8. třída | 71 | 52,296 | 10,834 | 34 | 81 | 47 |
| 9. třída | 50 | 53,940 | 17,400 | 32 | 107 | 75 |
| Celkem | 229 | 53,987 | 13,439 | 32 | 107 | 75 |

Výsledky naznačují, že hodnocení edukačního vztahu žáky ze ZŠ-SVL je v jednotlivých ročnících konzistentní.

Další sledovanou oblastí byla oblast **Edukačního řízení** (dimenze **edukačních požadavků**). Hrubý skóre v této dimenzi se může pohybovat v rozmezí 15–60 bodů. Proměnnou byl opět navštěvovaný ročník ZŠ. Hodnota testového kritéria v dimenzi edukačních požadavků u žáků ze ZŠ-NP (N = 249) byla F 2,09 a P_t 0,1019. Jedná se tedy o hodnotu vyšší, než je testové kritérium. Sledované rozptyly jsou tedy shodné (viz Tab. č. 4).

Tabulka č. 4: Deskriptivní analýza výsledků aritmetických průměrů získaných hrubých skóre v rámci oblasti edukačního řízení u ZŠ-NP (N=249)

| | N | Ø | SD | Min | Max | Rozsah |
|-----------------|-----|--------|-------|------|------|--------|
| 6. třída | 59 | 24,424 | 5,174 | 16,0 | 41,0 | 25,0 |
| 7. třída | 60 | 25,217 | 4,995 | 15,0 | 36,0 | 21,0 |
| 8. třída | 71 | 26,859 | 8,034 | 15,0 | 51,0 | 36,0 |
| 9. třída | 59 | 26,509 | 5,700 | 15,0 | 42,0 | 27,0 |
| Celkem | 249 | 25,803 | 6,244 | 15,0 | 51,0 | 36,0 |

Dále jsme se zaměřili na žáky ze ZŠ-SVL. Hodnota testového kritéria v dimenzi edukačních požadavků u žáků z této skupiny škol byla F 1,83 a P_t 0,1416. Jedná se tedy opět o hodnotu vyšší, než je testové kritérium. Můžeme tak potvrdit závěr, že sledované rozptyly hrubých skóre se neliší. Přehled výsledků je prezentován v tabulce č. 5.

Tabulka č. 5: Deskriptivní analýza výsledků aritmetických průměrů získaných hrubých skóre v rámci oblasti edukačního řízení u žáků ze ZŠ-SVL (N=229)

| | N | Ø | SD | Min | Max | Rozsah |
|-----------------|-----|--------|--------|------|------|--------|
| 6. třída | 54 | 24,759 | 6,3541 | 15,0 | 41,0 | 26,0 |
| 7. třída | 54 | 24,444 | 4,8435 | 15,0 | 38,0 | 23,0 |
| 8. třída | 71 | 25,169 | 4,890 | 16,0 | 39,0 | 23,0 |
| 9. třída | 50 | 27,100 | 8,888 | 15,0 | 50,0 | 35,0 |
| Celkem | 229 | 25,323 | 6,334 | 15,0 | 50,0 | 35,0 |

Závěrečná sada výsledků se týká **Edukačního řízení** a dimenze **edukační volnosti**. Hrubý skóre v této dimenzi se rovněž může pohybovat v rozmezí 15–60 bodů a proměnnou byl i tentokrát navštěvovaný ročník ZŠ. První testovanou skupinou byli žáci ze ZŠ-NP ($N = 249$). Hodnoty sledovaného testového kritéria v dimenzi volnosti řízení (F 0,36 a P_t 0,7827) svědčí o neexistenci statisticky významných rozdílů v aritmetické průměrech získaných hrubých skóre (viz Tab. č. 6).

Tabulka č. 6: Deskriptivní analýza výsledků aritmetických průměrů získaných hrubých skóre v dimenzi volnosti řízení u žáků ze ZŠ (N=249)

| | N | Ø | SD | Min | Max | Rozsah |
|-----------------|-----|--------|-------|------|------|--------|
| 6. třída | 59 | 45,525 | 5,250 | 25,0 | 53,0 | 28,0 |
| 7. třída | 60 | 45,867 | 5,919 | 24,0 | 57,0 | 33,0 |
| 8. třída | 71 | 45,972 | 5,342 | 31,0 | 57,0 | 26,0 |
| 9. třída | 59 | 45,068 | 4,874 | 32,0 | 54,0 | 22,0 |
| Total | 249 | 45,627 | 5,340 | 24,0 | 57,0 | 33,0 |

V rámci druhé skupiny žáků ZŠ-SVL (N=229) je z hodnot sledovaného testového kritéria (F 3,16 a P_t 0,0256) patrna existence statisticky významného rozdílu aritmetických průměrů získaných hrubých skóre ve vazbě na jednotlivé ročníky (Tab. č. 7).

Tabulka č. 7: Deskriptivní analýza výsledků aritmetických průměrů získaných hrubých skóre v rámci oblasti volnosti řízení u žáků ze ZŠ-SVL (N=229)

| | N | Ø | SD | Min | Max | Rozsah |
|-----------------|----------|----------|-----------|------------|------------|---------------|
| 6. třída | 54 | 41,407 | 6,563 | 29,0 | 53,0 | 24,0 |
| 7. třída | 54 | 43,963 | 7,193 | 21,0 | 57,0 | 36,0 |
| 8. třída | 71 | 44,690 | 8,143 | 17,0 | 57,0 | 40,0 |
| 9. třída | 50 | 45,580 | 7,440 | 21,0 | 57,0 | 36,0 |

Protože je sledovaná hodnota P_t nižší než 0,05, provedli jsme v následnou post-hoc analýzu (Tab. č. 8). Statisticky významné rozdíly sledujeme u žáků 8. a 9. ročníků, u nichž je patrná významně vyšší míra volnosti řízení oproti žákům 6. ročníků.

Tabulka č. 8: Post-hoc analýza rozdílů v oblasti volnosti řízení u žáků ze ZŠ-SVL (N=229)

| | 6. třída | 7. třída | 8. třída | 9. třída |
|-----------------|------------------------|-----------------|------------------------|------------------------|
| 6. třída | ----- | $P_t = 0,056$ | $P_t = \mathbf{0,017}$ | $P_t = \mathbf{0,003}$ |
| 7. třída | $P_t = 0,056$ | ----- | $P_t = 0,604$ | $P_t = 0,262$ |
| 8. třída | $P_t = \mathbf{0,017}$ | $P_t = 0,604$ | ----- | $P_t = 0,541$ |
| 9. třída | $P_t = \mathbf{0,003}$ | $P_t = 0,262$ | $P_t = 0,541$ | ----- |

Lze konstatovat, že v závěrečných dvou letech školní docházky se míra volnosti řízení z pohledu žáků zvyšuje.

Diskuse a závěr

Důležitým výsledkem je celkové hodnocení žáků obou typů škol, a to ve vztahu k obvyklým hodnotám, kterých je dosahováno mezi českými učiteli základních škol. Lze konstatovat, že celkové hodnoty skóre edukačního vztahu v obou skupinách škol a poměr mezi skóre položek odpovídajícím kladnému a zápornému vztahu (Gillernová, 2012) jsou relativně nízké a odpovídají tzv. rozpornému vztahu. To může souviset s jevem, který je v odborné literatuře opakovaně popisován (např. Svoboda a Morvayová, 2010, Kříž a kol., 2021), kdy v průběhu docházky na druhý stupeň základní školy u žáků se sociálním znevýhodněním v důsledku častých školních neúspěchů klesá motivace ke vzdělávání, objevují se výchovné problémy a vztahy mezi učiteli a žáky mohou být postupně narušovány. Žáci z rodin s nízkým SES se rovněž v porovnání

s normou v menší míře cítí být součástí školního prostředí (ČŠI, 2019). Tyto aspekty také nezřídka patří k důvodům, které ovlivňují předčasné odchody žáků ze vzdělávání (Svoboda a Volfová, 2023a, 2023b; Volfová a Svoboda, 2023; Kříž a kol., 2021).

Podobně problematicky vyznívá výsledek hodnocení žáků v oblasti edukačního řízení, tedy komponent edukačních požadavků a edukační volnosti. V případě obou typů škol dosažené aritmetické průměry naměřených hodnot hrubého skóru v dimenzi edukačních požadavků spadají poměrně hluboko do pásma nízké míry požadavků. Naopak, dosažené aritmetické průměry naměřených hodnot hrubého skóru v dimenzi edukační volnosti odpovídají jednoznačně pásmu vysoké míry volnosti (Gillernová, 2012). Lze také doplnit, že pokud učitel dosahuje v hodnocení relativně velmi vysokých hodnot v dimenzi edukační volnosti, lze s ohledem na hodnocené aspekty konstatovat, že označení „vysoká míra edukační volnosti“ může být do jisté míry považována za eufemismus pro určitou míru rezignace na reálné edukační řízení žáků, na důslednost a stabilitu požadavků.

Kombinace nízké míry edukačních požadavků a vysoké míry edukační volnosti odpovídá v celkovém hodnocení slabému edukačnímu řízení (Gillernová, 2012). Jedná se o výsledek, který může souviset s jevem, který je nezřídka popisován v souvislosti se vzděláváním žáků se sociálním znevýhodněním a tím spíše ve vztahu k romským žákům, a tím je celkově nižší očekávání (Svoboda a Morvayová, 2010).

V této souvislosti je třeba upozornit na fakt, že pozitivní očekávání a kladení vysokých nároků na všechny žáky (včetně těch, kteří se potýkají s objektivními překážkami v zapojení a v učení) je jednou ze základních inkluzivních hodnot a jedním z ukazatelů prosazování inkluzivních hodnot do edukační praxe (Booth a Ainscow, 2016; Zilcher a Svoboda, 2019) Základem pro možnost poskytování dlouhodobé, individualizované podpory je adekvátní identifikace žáků se sociálním znevýhodněním, stanovení jednotlivých oblastí, v nichž je třeba podporu poskytovat a zvolit vhodné nástroje (Němec, 2023; Němec a Kourkzi, 2023). Vyšší očekávání, spojená s vyšší mírou podpory, pak mohou vést k pozitivním změnám v oblasti interakce mezi učiteli a žáky se sociálním znevýhodněním.

Naším cílem bylo zjistit, jak žáci ve dvou typech škol s rozdílnou mírou zastoupení žáků se sociálním znevýhodněním hodnotí vybrané aspekty interakce mezi učitelem a žáky. Sekundárním cílem bylo zjistit, zda se uvedené hodnocení liší ve vazbě na navštěvovanou třídu 2. stupně základní školy. Ač má tato výzkumná sonda své zjevné limity, dané jak rozsahem výzkumného vzorku, tak například zaměřením na segment třídních učitelů, u nichž lze předpokládat různou míru oborové profilace i různou míru intenzity výuky v jednotlivých třídách druhého stupně základní školy, poskytuje výsledky, které naznačují určité trendy a mohou být základem pro další, rozsáhlejší výzkumné aktivity. Základem pro zlepšení ukazatelů ve sledované oblasti pak jednoznačně vidíme v postupném prosazování inkluzivních hodnot do praxe a v podpoře vytváření podmínek pro efektivní překování překážek v zapojení a v učení všech žáků.

Bibliografia

- Agentura pro sociální začleňování. (2022). *Vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách, aneb jak překonat znevýhodnění chudobou ve škole?* Praha: ASZ. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory/vzdelavani/vzdelavani-v-socialne-vyloucenych-lokalitach-aneb-jak-prekonat-znevychodneni-chudobou-ve-skole/>
- Booth, T., Ainscow, M. (2016). *Index for Inclusion: A Guide to School Development Led by Inclusive Values*. Cambridge: Index for Inclusion Network. ISBN 978-0-9935122-0-9.
- Cameron, S., Maginn, C. (2012). *Cesta k pozitivním výsledkům u dětí v náhradní péči*. Praha: TOGGA.
- Červenka, K. (2014). *Zdroje a bariéry sociální inkluze dětí s poruchami chování z hlediska výchovných profesionálů*. Brno: Masarykova univerzita.
- ČŠI. (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018. Národní zpráva*. Praha: ČŠI. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Mezinarodni-setreni-PISA-2018-Narodni-zprava>
- ČŠI. (2023). *Národní zpráva. PISA 2022*. Praha: Česká školní inspekce: Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Narodni-zprava-PISA-2022>
- Desimone, L. M., Long, D. (2010). Teacher Effects and the Achievement Gap: Do Teacher and Teaching Quality Influence the Achievement Gap between Black and White and High- and Low-SES Students in the Early Grades? *Teachers College Record*, 112(12), 3024-3073. <https://doi.org/10.1177/016146811011201206>
- Dunn, O. J. (1964). Multiple Comparisons Using Rank Sums. *Technometrics*, 6(3), 241-252. <https://doi.org/10.1080/00401706.1964.10490181>
- Gillernová, I. (2012). Principy evaluace činností učitele. In: Mertin, V., Krejčová, L. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 251-257. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7357-679-0.
- Gillernová, I., Krejčová, L. (2011). *Interakce učitele a žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. ISBN 978-80-87063-41-5.
- Habrová, M. (2015). Definice sociálního znevýhodnění. In Felcmanová, L., Habrová, M., a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4655-4.
- Hair, N. L., Hanson, J. L., Wolfe, B. L., Pollak, S. D. (2015). Association of child poverty, brain development, and academic achievement. *JAMA Pediatrics*, 169(9), 822-829. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.1475>
- Heimer, K. (1997). Socioeconomic status, subcultural definitions, and violent delinquency. In *Social Forces*, 75(3), 799-833. <https://doi.org/10.1093/sf/75.3.799>

- Huang, H., Zhu, H. (2017). High achievers from low socioeconomic backgrounds: The critical role of disciplinary climate and grit. *Mid-Western Educational Researcher*, 29(2), 93-116.
- Kahlenberg, R. (2001). *All together now: Creating middle-class schools through public school choices*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Kolektiv autorů. (2022). *Analýza příčin vyššího podílu romských žáků vzdělávajících se dle RVP ZV UV ve třídách zřízených podle § 16 odst. 9, školského zákona a návrh souboru opatření pro oblast vzdělávání a další relevantní oblasti*. Praha: PAQ Research a STEM.
- Korbel, V. (2022). *Intenzita používání vyučovacích metod učiteli a jejich vztah s výsledky vzdělávání*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR. ISBN 978-80-7344-628-4.
- Kříž, J., a kol. (2021). *Edukace jako nástroj prevence sociální exkluze v Ústeckém kraji*. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-907809-0-3.
- Mann, H. B., Whitney, D. R. (1947). On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other. *The Annals of Mathematical Statistics*, 18(1), 50-60.
<https://doi.org/10.1214/aoms/1177730491>
- Matějů, P., Straková, J. (Eds). (2006). *(Ne)rovné šance navzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1400-4.
- MŠMT. (2023). *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2022/2023*. Praha: Sekce informatiky, statistiky a analýz MŠMT. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: MŠMT. ISBN 978-80-87601-47-1.
- Němec, Z. (2021). Change Must Come from Below but Also from the Top': Strategies for Roma School Desegregation in the Czech Republic. In *EduPort*, 5(1), 18-28. ISSN 2695-0936.
<https://doi.org/10.21062/edp.2021.005>
- Němec, Z. (2023). *Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v základní škole*. Praha: NPI ČR. ISBN: 978-80-7578-129-1.
- Němec, Z., Kourkzi, A. (2023). Identification of Socially Disadvantaged Students: Pilot Study. In *EduPort*, 7(2), 19-27.
<https://doi.org/10.21062/edp.2023.006>
- Novosák, J., Zatloukal, T., Andrys, O., a kol. (2022). *Vztah velikosti školy a kvality vzdělávání*. Praha: Česká školní inspekce.
- Perry, L. B., McConney, A. (2010). Does the SES of the School Matter? An Examination of Socioeconomic Status and Student Achievement Using PISA 2003. *Teachers College Record*, 112(4), 1137-1162.
<https://doi.org/10.1177/016146811011200401>
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.

- Shapiro, S. S., Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3-4), 591-611.
<https://doi.org/10.1093/biomet/52.3-4.591>
- Straková, J. (2016). *Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání. Metodologie, přínosy, rizika a příležitosti*. Praha: Karolinum.
ISBN 978-80-7290-884-4.
- Svoboda, Z. (2022). Možnosti redukce sociálních nerovností ve vzdělávání z pohledu žáků základních škol v České a ve Slovenské republice. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. Ružomberok: Verbum – vydavatelství KU, 2022, 21(1), s. 114-126. ISSN 1336-2232.
<https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.1.114-126>
- Svoboda, Z., Mikovcová, V. (2023). Social Disadvantage in Education from the Perspective of Teachers. In Veteška, J., Kříž, J. (Eds.) *Adult Education 2022 – Balance in the Context of Strategic Changes*. Prague: Czech Andragogy Society, s. 234-240. ISBN 978-80-908330-4-3, ISSN 2571-385X.
- Svoboda, Z., Morvayová, P., a kol. (2010). *Schola Excludus*. Ústí nad Labem: PF UJEP. ISBN 978-80-7414-221-5.
- Svoboda, Z., Volfová, K. (2023a). *Kariérové poradenství na základních školách v Ústeckém kraji*. Ústí nad Labem: Ústecký kraj/Pedagogická fakulta UJEP. ISBN: 978-80-88140-43-6.
- Svoboda, Z., Volfová, K. (2023b). Early Drop Out Prevention in Ústí Region. In Veteška, J., Kříž, J. (Eds.) *Adult Education 2022 – Balance in the Context of Strategic Changes*. Prague: Czech Andragogy Society, s. 184-190. ISBN 978-80-908330-4-3, ISSN 2571-385X.
- Švecová, J., a kol. (1997). *Problémy učitelské profese ve světě*. Praha: PF UK v Praze. ISBN 978-80-21102-78-1.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
- Volfová, K., Svoboda, Z., a kol. (2023). *Metodika kariérového poradenství pro prevenci předčasných odchodů ze vzdělávání*. Ústí nad Labem: Ústecký kraj/Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-88140-45-0.
- Willms, J. D. (1999). Quality and inequality in children's literacy: The effects on families, schools, and communities. In D. P. Keating & C. Hertzman (Eds.), *Developmental health and the wealth of nations: Social, biological, and educational dynamics* (pp. 72-93). New York: Guilford Press.
- Zilcher, L., Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání. Efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0789-6.

Článek je výstupem projektu UJEP-SGS-2022-43-005-2, který byl podpořen v rámci Studentské grantové soutěže na UJEP v Ústí nad Labem.

PaedDr. Ing. Jan Tirpák, Ph.D., MBA

Katedra speciální a sociální pedagogiky

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta

Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem, Česká republika

jantirpak@seznam.cz

Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph.D.

Katedra speciální a sociální pedagogiky

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta

Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem, Česká republika

zdenek.svoboda@ujep.cz

Mgr. Kristýna Volfová

Katedra speciální a sociální pedagogiky

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta

Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem, Česká republika

volfova.kristyna@gmail.com

Kateřina Řimnáčová

Katedra speciální a sociální pedagogiky

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta

Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem, Česká republika

rimnacovak@seznam.cz

**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

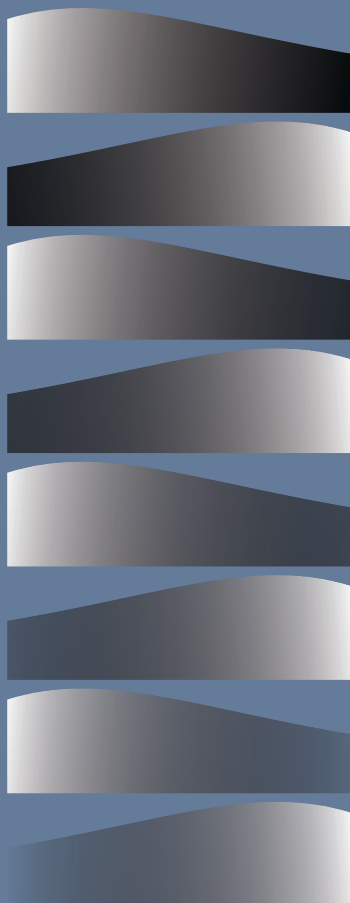
Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in a reviewer's own research without the express written consent of the author. Substantial information or ideas obtained through peer review are considered confidential and must not be used for personal advantage of the reviewer. 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.



/I/ 2024
ROČNÍK XXIII.



ISSN 1336-2232

