

**Jana HRČOVÁ
Monika HOMOLOVÁ (Eds.)**

**ŠPECIÁLNA PEDAGOGIKA
V PROCESE ZMIEN IV.**

Jana HRČOVÁ
Monika HOMOLOVÁ (Eds.)

ŠPECIÁLNA PEDAGOGIKA V PROCESE ZMIEN IV.



Ružomberok 2024

© VERBUM – vydavateľstvo KU
© (Eds.) Jana Hrčová, Monika Homolová

Recenzenti:

Mgr. Gabriela Gromnicová
PaedDr. Anna Hýrošová

Za jazykovú úpravu príspevkov zodpovedajú autori.

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

ISBN 978-80-561-1103-1

Obsah

ÚVOD	6
PODPORA SOCIABILITY V ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKE APLIKÁCIA MULTIKULTÚRNEJ VÝCHOVY V MATERSKEJ ŠKOLE	
<i>Antónia Cuperová</i>	8
PODPORA ŽIAKA SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI V INKLUZÍVNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLE	
<i>Lubica Dančová</i>	17
SKUPINOVÉ HRY NA PODPORU SPOLUPRÁCE V PROSTREDÍ INKLUZÍVNEJ ŠKOLY	
<i>Eva Kokošková</i>	26
AKTIVITY PODPORÚCE PROSOCIÁLNOŠŤ V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ	
<i>Beáta Pošteková</i>	32
ZÁŽITKOVÉ AKTIVITY NA PODPORU HETEROGENITY V PROSTREDÍ ŠKOLY	
<i>Štefánia Šlachtovská</i>	37
ROZVÍJANIE PRIPRAVENOSTI DETÍ NA PODPORU INKLÚZIE V MATERSKEJ ŠKOLE	
<i>Ingrid Vajcilková</i>	44
PODPORA KOMUNIKÁCIE V ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKE DETERMINANTY ÚROVNE KOMUNIKAČNÝCH KOMPETENCIÍ ŽIAKOV SO SLUCHOVÝM POSTIHNUTÍM V INKLUZÍVNYCH PODMIENKACH VZDELÁVANIA	
<i>Jana Čuchranová</i>	51
MOŽNOSTI ROZVOJA KOMUNIKAČNÝCH ZRUČNOSTÍ ŽIAKOV S AUTIZMOM S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM	
<i>Veronika Karvašová</i>	56
VIZUÁLNA KOMUNIKÁCIA PROSTREDNÍCTVOM OBSAHOTVORNÝCH A FORMOTVORNÝCH ZLOŽIEK VÝTVARNÝCH PRÁC	
<i>Paula Maliňáková</i>	62
EDUKAČNÉ AKTIVITY NA ROZVÍJANIE KOMUNIKÁCIE A SOCIABILITY U ŽIAKA S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA	
<i>Jarmila Marcišová</i>	70
PODPORA POZNANIA V ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKE POHľad NA ZÁKONITOSTI TECHNIKY GRAFIKY VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE	
<i>Andrea Budzáková</i>	77

APLIKÁCIA POJMOVÝCH MÁP V 1. ROČNÍKU ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Alžbeta Bulková 85

GRADOVANÉ ÚLOHY PROSTREDNÍCTVOM VIZUÁLNEHO RYTMU HEJNÉHO METÓDY

Monika Homolová 91

VÝTVARNÝ VYJADROVACÍ JAZYK JEDNOTLIVÝCH TECHNÍK VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE

Paula Maliňáková 99

VYUŽITIE ALTERNATÍVNEJ GRAFICKEJ TECHNIKY V MLADŠOM ŠKOLSKOM VEKU

Paula Maliňáková 108

EXPRESIONISTICKÉ TENDENCIE DETSKÉHO VÝTVARNÉHO PREJAVU A ICH VÝZNAM PRE TVORBU UMELCOV

Simona Nebusová 116

STEM VZDELÁVANIE U ŽIAKOV S LAHKÝM MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM V ŠPECIÁLNEJ ŠKOLE

Denisa Novotná 125

ROZVOJ GRAFOMOTORICKÝCH ZRUČNOSTÍ U ŽIAKOV S DYSGRAFIU

Dominika Purdešová 132

RECENZIE

Voľný čas pre všetkých bez rozdielov

Zuzana Gondová..... 144

Matematické čítanie

Monika Homolová 148

Pracovné vyučovanie v špeciálnej škole vo variante B

Dominika Purdešová 150

ÚVOD

Predmetný zborník študentských a odborných prác predkladá ďalšie možné vnímanie špeciálnej pedagogiky. Ide o nekonferenčný odborný zborník s názvom **Špeciálna pedagogika v procese zmien IV.** (2023), ktorý reflektuje na aktuálne otázky riešené v rámci študijného programu špeciálna pedagogika a pedagogika mentálne postihnutých, ako aj práce, ktoré sú považované za hraničné so študijným programom.

Odborný zborník je rozdelený do 4 sekcií, kde tri sekcie tvoria odborné príspevky a posledná sekcia predostiera recenzie na publikácie z oblasti špeciálnej pedagogiky. Konkrétne zborník obsahuje 19 odborných príspevkov.

Samotné príspevky sú spracované z hľadiska teoretických východiísk, ale aj z hľadiska praktického implementovania témy do praktickej roviny.

Tradícia tohto zborníku pokračuje, tešíme sa o to viac, že samotné témy sú v každom roku bohatšie o poznatky, ktoré zároveň zveľaďujú študijný program špeciálna pedagogika a pedagogika mentálne postihnutých a zároveň aj prináša nové témy, ktorým je potrebné sa hlbšie venovať v rámci akademického prostredia.

November 2023

editorky

PODPORA SOCIABILITY V ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKE

APLIKÁCIA MULTIKULTÚRNEJ VÝCHOVY V MATERSKEJ ŠKOLE

Antónia Cuperová

Abstrakt

Príspevok prezentuje súbor vzdelávacích aktivít zameraných na rozvoj multikultúrnej výchovy u detí predškolského veku realizované v materskej škole.

Kľúčové slová

Multikultúrna výchova. Materská škola. Dieťa predškolského veku. Vzdelávacia aktivity.

Teoretické východiská problematiky

Multikultúrna výchovu Ľuptáková-Vančíková (2008) charakterizuje ako výchovu smerujúcu k empatii, spoločenskej a kultúrnej spolupatričnosti a vzájomnej kooperácii. Vargová (2012) tvrdí, že pomocou **multikultúrnej výchovy** sú ľudia vedení k vzájomnej tolerancii a taktiež k pochopeniu jedincov, ktorí tvoria minoritu v danej krajine. Homolová (2017) poukazuje, že snahou je aj zaoberanie sa problematikou, ktorá je v súčasnej dobe rozšírená. Je to problém týkajúci sa predsudkov a rasizmu. Môžeme konštatovať, že problematika multikultúrnej výchovy je rozsiahla a autori uvádzajú rôzne definície čo multikultúrna výchova zastrešuje. Okrem toho, že multikultúrna výchova smeruje ku kultúrnej chápanosti a tvorí základ pre vytvorenie spolunažívania majority a minority, má aj pedagogický význam. Sabol & Zúbková (2006) popisujú, že z hľadiska pedagogiky multikultúrna výchova predstavuje pedagogický program, cez ktorý deti nadobúdajú hodnotenie kultúrnych systémov odlišných od ich vlastných systémov a konania, či správania sa v nich. „*Multikultúrna výchova prináša do vzdelania pochopenie a rešpekt pred inými kultúrami*“ (Šenšelová, 2014, s.7). Dôležité je však to, aby jej aplikácia do prostredia škôl bola efektívna. Dúbravová (2006) tvrdí, že efektívnosť nedosiahneme len rozprávaním o potrebe multikultúrneho porozumenia v spoločnosti, ale poskytnutím kultúrne rozmanitých zážitkov a cez stretnutia sa s obyvateľmi iných kultúr a oboznámením sa s ich postojmi a pohľadmi. Multikultúrna výchova podľa Sabola a Zúbkovej (2006) vytvára taktiež aj prostredie prispôbené sociálnym, jazykovým a vzdelávacím potrebám detí z rozdielnych minorít, etník a rás. Mistrík (2011) poukazuje, že multikultúrna výchova pripravuje deti na stretnutie s odlišnými kultúrami a znižuje riziko medziľudských konfliktov. A však nemôžeme zaručiť, že bude vytvorená ideálna spoločnosť so vzájomnou spoluprácou, v ktorej sa nevyskytnú sociálne nerovnosti a konflikty.

V rôznych kultúrnych prostrediach, do ktorých zaradujeme aj materskú školu, je dôležité, aby jedinci nadobudli kompetencie a zručnosti, využili ich pri komunikácii s ľuďmi pochádzajúcich z odlišných kultúr. Interkultúrne **kompetencie** Brown (2013) definuje ako súbor zručností potrebných pre interakciu a vzájomné spolužitie jedincov z odlišných kultúr a iného kultúrneho prostredia. Podľa Benneta (2004) interkultúrne kompetencie nie sú výsledkom aktivity, ale tvoria samotnú aktivitu a to v procese nazývanom sa scitlivovanie, respektíve kultúrna citlivosť, ktorá je tvorená ako výsledok reakcie ľudí na kultúrne odlišnosti. Môžeme konštatovať, že kultúra má jednoznačne vplyv na vytváranie kladných hodnôt v ľudskej spoločnosti. Už dieťa v predškolskom veku postupne vytvára svoju vlastnú hodnotovú orientáciu, ktorá ovplyvní jeho budúce prosociálne cítenie a interkultúrnú komunikáciu.

Pri realizácii multikultúrnej výchovy využívame metódy a organizačné formy. Petlák (2004) definuje pojem **metóda** ako spôsob, prostredníctvom ktorého dosiahneme stanovené ciele. Ako najefektívnejšie metódy považujú Kominarec & Kominarecová (2005) tie, pomocou ktorých dieťa najlepšie dokáže pochopiť iné kultúry. Za najvhodnejšie metódy uvádzajú aktivizujúce metódy, ktorých podstata spočíva v tom, že dieťa cez vlastné poznanie dosiahne ciele, ktoré boli stanovené. Na rozvoj multikultúrnej výchovy sú vhodné metódy ako zážitkové učenie, hra, kooperatívne učenie, alebo integrované tematické vyučovanie. Pomocou **zážitkového učenia** dieťa nadobúda poznatky, vedomosti, schopnosti a zručnosti cez vlastnú skúsenosť prostredníctvom zážitku. Táto metóda u detí pomáha k dlhodobiejšiemu zapamätaniu si poznatkov, pretože čo dieťa prežije, si zapamätá (Homolová, 2017). Zážitkové učenie je

včlenené do rôznych metód, ktoré môžeme využiť. Tieto metódy Uhrinová (2018) rozdeľuje do viacerých skupín a to diskusné metódy, výtvarné techniky, bádateľské, písomné a hudobné aktivity. V neposlednom rade medzi metódy zážitkového učenia zaradujeme aj pohybové hry. Karbowniczek & Vargová (2011) tvrdia, že **hra** je základnou činnosťou pre dieťa. Hru charakterizujú ako dobrovoľnú, spontánnu aktivitu s výsledkom spokojnosti a radosti. Hra zabezpečuje celkový osobnostný rast dieťa. Dieťa si cez hru rozvíja kognitívne kompetencie, poznávacie schopnosti, kritické myslenie, kreatívne cítenie, prosociálne správanie a medziľudskú komunikáciu. Hra má priaznivý účinok aj na emocionálny rozvoj, pretože počas nej dieťa prejavuje rôzne pozitívne ale aj negatívne emócie. Prostredníctvom hry sa dieťa pohybuje. Tieto prirodzené pohyby, ktoré dieťa počas hry vykonáva, majú priaznivý vplyv na jeho celkový vývin. Hru môžeme využiť aj počas **kooperatívneho učenia**, ktoré u detí rozvíja vzájomné akceptovanie sa, empatiu, toleranciu. Cez túto metódu sa deti snažia pochopiť a vnímať názory a problémy iných ľudí. Prostredníctvom kooperatívneho učenia sa rozvíja vzájomná spolupráca, ktorá sa uplatňuje pri riešení problémov (Homolová, 2017). Ďalšou metódou realizácie multikultúry je **integrované tematické vyučovanie**, ktoré na Slovensku je nahradené pojmom **vysoko-efektívne učenie**. Túto metódu Průcha (2001) popisuje ako spájanie teoretických a praktických činností prostredníctvom medzipredmetových vzťahov, kde sa jedna téma integruje a prelína v materskej škole cez viaceré organizačné formy v dennom režime. Vargová (2018) na základe výskumu uvádza, že učitelia pri aplikácii multikultúrnej výchovy do vzdelávacieho procesu v materskej škole využívajú najčastejšie metódu rozhovoru, didaktickú hru, demonštráciu a dramatizáciu.

Konkretizácia vzdelávacích aktivít

V nasledujúcej časti textu prezentujeme súbor vzdelávacích aktivít zameraných na rozvoj multikultúrnej výchovy u detí predškolského veku realizované v materskej škole.

Tabuľka 1

1. deň: Môj domov

1. deň: Môj domov	
Vzdelávacia aktivita	
Vzdelávacia oblasť	Umenie a kultúra
Výkonové štandardy	Spája časti obrázkov lepením. Spieva piesne a riekanky. Realizuje rytmický sprievod k riekankám a piesňam.
Ciele	Kognitívny cieľ: Interpretovať poznatky o Slovensku. Psychomotorický cieľ: Rozvíjať jemnú motoriku strihaním a lepením. Afektívny cieľ: Uvedomiť si kultúru vlastnej krajiny.
Metódy	motivačný dialóg, rozhovor, opis aktivity, metódy výtvarnej činnosti, zážitkové učenie, napodobňovanie, pochvala, povzbudenie, usmernenie
Formy	•podľa usporiadanie detí: frontálna práca, individuálna práca •podľa miesta organizácie: herňa
Činnosť detí	•Motivačná časť: S deťmi vedieme rozhovor cez nasledujúce otázky: Ako na nazýva toto oblečenie? Čo je to kroj? Aké máme tradície? Majú podobné tradície aj inde na svete? Aké mestá máme na Slovensku? V akom meste bývajú deti? Aké je hlavné mesto Slovenska? •Hlavná časť: Deťom rozdáme maketu mapy Slovenka spolu s obrázkami slovenskej prírody, miest. Úlohou detí bude vytvoriť koláž nalepením obrázkov, ktoré im budú ponúknuté. Mapu si môžu dotvoriť nakreslením ľudového odevu, našich zvykov a tradícií. •Záverečná časť: S deťmi si zaspievame riekanku, ktorá bola použitá počas zdravotného cvičenia s rytmickým sprievodom, tieskaním, využitím Orffovho inštrumentára.

Pomôcky	kroj, obrázky a mapa Slovenska, nožnice, lepidlo, pastelky, hudobná ukážka, nástroje Orffovho inštrumentára
----------------	---

Zdroj: vlastné spracovanie

Vyhodnotenie aktivity: Cieľ dňa sme splnili upevnením poznatkov o Slovensku. Deťom bol ukázaný kraj. Mali možnosť ho chytiť, zistiť z akého materiálu je vyrobený. Plynule sme prešli do rozhovoru, ktorý slúžil na uvedenie si jedinečnosti našej krajiny. Nakoľko triedu navštevuje aj ukrajinské dievča, deti si rovno porovnávali slovenské a ukrajinské zvyky. Prostredníctvom porovnávaní si deti uvedomili, že aj keď ako národy máme odlišné tradície, máme aj spoločné znaky. Keďže rozhovor sa vyvinul takýmto smerom, deťom bola položená otázka, ako by sa správali k ľuďom, ktorí sú z inej krajiny. Deti odpovedali, že sa k sebe správame úctivo a priateľsky. Vytvorením mapy Slovenska sa u detí rozvíjala výtvarná činnosť, cit pre estetiku a jemná motorika. Tvorbou koláže deti rozvíjali aj kognitívne kompetencie, nakoľko počas výtvarnej činnosti sme s nimi viedli rozhovor o Bratislave, Ružomberku, Tatrách.

Tabuľka 2

2. deň: Putujeme Európou

2. deň: Putujeme Európou	
Vzdelávacia aktivita	
Vzdelávacia oblasť	Jazyk a komunikácia
Výkonové štandardy	Identifikuje niektoré písmená abecedy. Rozčlení zvolené slová na slabiky. Vyčlení začiatčnú hlásku slova.
Ciele	Kognitívny cieľ: Vedieť určiť začiatčnú hlásku v slove. Psychomotorický cieľ: Uložiť správne chýbajúce časti obrázku. Afektívny cieľ: Oceniť prácu iného cez pochvalu.
Metódy	motivačný dialóg, rozhovor, opis aktivity, zážitkové učenie, manipulačné metódy, pochvala, usmernenie, diskusné, situačné, inscenačné metódy
Formy	•podľa usporiadania detí: individuálna práca, skupinová práca •podľa miesta organizácie: herňa
Činnosť detí	•Motivačná časť: Deťom ukážeme mapu Európy, ktorá nie je úplná, pretože na nej chýbajú obrázky charakteristické pre jednotlivé európske krajiny. •Hlavná časť: S deťmi budeme viesť dialóg o mestách, krajinách, živočíchoch na území európskeho svetadiela. Úlohou detí bude pomenovať čo sa na obrázkoch nachádza, určiť začiatčnú hlásku a slovo rozčleniť na slabiky prostredníctvom tleskania, následne na to umiestniť na mapu obrázkov správne s našou pomocou. •Záverečná časť: S deťmi vytvoríme kruh. Deti vyjadrí svoj názor na vzdelávaciu aktivitu, čo sa im páčilo/nepáčilo. Hovorí to dieťa, ktoré má v rukách loptu. Po vyslovení názoru, dieťa hodí loptu inému dieťaťu a vysloví kompliment pre dieťa, ktoré loptu chytilo.
Pomôcky	mapa a obrázky Európy, lopta

Zdroj: vlastné spracovanie

Vyhodnotenie aktivity: Vzdelávacia aktivita bola pripravená na oblasť Jazyk a komunikácia. Pre deti bola vytvorená mapa Európy, v ktorej chýbali obrázky. Rozprávali sme sa o rôznych európskych krajinách, stavbách, jedle, zvieratách. Ciele boli splnené tak, že každé dieťa, ktoré dopĺňalo do mapy chýbajúce obrázky, pomenovalo čo sa na obrázku nachádza, určilo začiatčnú hlásku, identifikovalo písmeno, na ktoré sa slovo začínalo a pomocou vytleskania slová rozčlenilo na hlásky. Deti manipuláciou s chýbajúcimi obrázkami si cvičili jemnú motoriku. Ako spätná väzba na overenie splnenia cieľov slúžila záverečná časť vzdelávacej aktivity, kde každé dieťa povedalo, čo ho zaujalo, čo

nové sa naučilo. Aby sa deti neprekrikovali, slovo malo to dieťa, ktoré dostalo loptu. Loptu si deti medzi sebou posúvali tak, že pochválili dieťa, ktorému loptu hodili, povedali čo sa mu na ňom páči, v čom je dobré. Cieľom bolo, aby deti dokázali ohodnotiť prácu iného, rozvíjali komunikačné kompetencie a prosociálne cítenie.

Tabuľka 3

3. deň: Zima a Eskimáci

3. deň: Zima a Eskimáci	
Vzdelávacia aktivita	
Vzdelávacia oblasť	Matematika a práca s informáciami
Výkonové štandardy	Poskladá obrázok z primeraného množstva útvarov. Využíva čiarový pohyb na spájanie bodov do obrazcov.
Ciele	Kognitívny cieľ: Zapamätať si poznatky o danej krajine. Psychomotorický cieľ: Rozvíjať jemnú motoriku dokreslením obrázka. Afektívny cieľ: Upevniť spoluprácu, rozvíjať sociálne kompetencie detí.
Metódy	motivačný dialóg, rozprávanie, výklad, rozhovor, metódy výtvarnej činnosti, manipulačné metódy, pochvala, povzbudenie, usmernenie
Formy	•podľa usporiadanie detí: skupinová práca, individuálna práca •podľa miesta organizácie: herňa
Činnosť detí	•Motivačná časť: Deťom rozdáme obrázky, ktoré roztriedia na dve skupiny: čo do Antarktídy patrí a čo nie, pričom vedieme s nimi rozhovor. •Hlavná časť: Na plagáte bude znázornený život na Antarktíde. Využijeme snehové gule zo zdravotného cvičenia a to tak že, deti budú stavať iglu lepením snehových gúl na predlohu plagátu. Pomocou lepenia zistia koľko kociek ľadu je potrebných na vybudovanie iglu. •Záverečná časť: Deťom rozdáme pracovné listy na precvičenie grafomotoriky. Ich úlohou bude dokresliť Eskimáka podľa predlohy.
Pomôcky	obrázky, papierové gule, plagát, pracovný list

Zdroj: vlastné spracovanie

Vyhodnotenie aktivity: Cieľ dňa bol splnený tak, že deti sa hravou formou oboznámili so životom na Antarktíde. Ako motivácia slúžilo roztriedenie obrázkov čo do Antarktídy patrí/ nepatrí. Skupiny obrázkov sme medzi sebou porovnali, zistovali ktorá skupina je väčšia odhadom, potom počítaním. Po roztriedení sme sa rozprávali o živote v zime. Deti mali možnosť vyjadriť svoje názory, ako by v takejto krajine žili, čo by jedli, čo by mali oblečené. Rozhovor sme skončili dotvorením iglu, kde sme počítali koľko kociek ľadu potrebujeme na jeho vytvorenie. Na záver sme si precvičovali grafomotoriku dokreslením Eskimáka podľa predlohy. Navrhnuté aktivity rozvíjali logické a kritické myslenie, komunikáciu a slovnú zásobu. Deti mali možnosť vyjadriť svoj názor, vcítiť sa do potrieb iných.

Tabuľka 4

4. deň: Indiáni a Amerika

4. deň: Indiáni a Amerika	
Vzdelávacia aktivita	
Vzdelávacia oblasť	Človek a spoločnosť
Výkonové štandardy	Nadviaže adekvátny sociálny kontakt (verbálny, neverbálny). Dokončuje individuálnu alebo skupinovú činnosť. Rytmicky správne využíva základne lokomočné pohyby a tanečné kroky na hudobný sprievod.
Ciele	Kognitívny cieľ: Vedieť vysvetliť slová ako wigvam, náčelník, totem. Psychomotorický cieľ: Vytvoriť indiánske mesto s využitím rôznych výtvarných techník. Afektívny cieľ: Pomôcť kamarátovi pri tvorbe indiánskeho mesta.
Metódy	motivačný dialóg, rozhovor, opis aktivity, počúvanie nahrávky, reprodukcia, metódy výtvarnej činnosti, manipulačné metódy, dramatizácia, zážitkové učenie, pochvala, povzbudenie, usmernenie
Formy	•podľa usporiadanie detí: frontálna práca, skupinová práca, individuálna práca •podľa miesta organizácie: herňa
Činnosť detí	•Motivačná časť: Deťom pustíme pesničku a video o indiánoch, po ktorej bude reprodukcia počutého. S deťmi budeme viesť rozhovor o čom pesnička bola, aké nové slová počuli a podobne. •Hlavná časť: S deťmi si vytvoríme indiánske mestečko na základe videa a pesničky, ktorá bola deťom pustená. Deti budú vytvárať indiánov a totem. • Záverečná časť: S deťmi si zatancujeme indiánsky tanec ako v správnom indiánskom mestečku. Na konci si porovnáme našu kultúru s indiánskou kultúrou v čom sú podobné/ odlišné, ako sa indiáni zdravia...
Pomôcky	notebook, papier, rolky z toaletného papiera, pastelky, nožnice, PACI- PAC: Indián: https://www.youtube.com/watch?v=PiM0Zsblbgs , indiánsky tanec: https://www.youtube.com/watch?v=1wejmUJPS5E .

Zdroj: vlastné spracovanie

Vyhodnotenie aktivity: Stanovené ciele sme splnili oboznámením detí so životom indiánov. Ako motivácia k činnostiam slúžila prítomnosť v indiánskom oblečení. Deti po skončení zdravotného cvičenia sa stali súčasťou indiánskeho kmeňa. Dostali indiánske čelenky a vymysleli si indiánske mená. Deti sa takýmto spôsobom mohli vcítiť do života indiánov. Počas vzdelávacej aktivity deťom bola pustená pesnička od Paci-pac: Indián. Po pesničke nastala jej reprodukcia. Plynule sme prešli do dialógu o indiánoch, o tom kde bývajú, ako sa zdravia, čo nosia oblečené. Spolu sme si potom vytvorili indiánske mestečko. Každé dieťa si vytvorilo svojho vlastného indiána. Pretože deti počas vzdelávacej aktivity sedeli, aby sa mohli pohybovo vyžiť, využili sme ako fixáciu vzdelávacej aktivity indiánsky tanec.

Tabuľka 5

5. deň: Ideme do tepla (Afrika)

5. deň: Ideme do tepla (Afrika)	
Vzdelávacia aktivita	
Vzdelávacia oblasť	Človek a príroda
Výkonové štandardy	Reprodukuje stručne obsah prečítaného textu. Realizuje rytmický sprievod ku skladbe.
Ciele	Kognitívny cieľ: Vedieť prerozprávať dej rozprávky. Psychomotorický cieľ: Vytvoriť si hudobný nástroj z prírodného materiálu. Afektívny cieľ: Vcítiť sa do života Afričanov a ich hudobného prejavu.
Metódy	rozhovor, práca s knihou, manipulačné metódy, zážitkové učenie, metódy hudobnej činnosti, pochvala, povzbudenie, usmernenie, motivácia
Formy	•podľa usporiadanie detí: frontálna práca, skupinová práca, individuálna práca •podľa miesta organizácie: herňa
Činnosť detí	•Motivačná časť: Deťom prečítame rozprávku o Černoškovi a jeho opičke Požuté uško. Úlohou bude počúvať príbeh a vedieť ho prerozprávať. •Hlavná časť: S deťmi budeme tvoriť hudobné nástroje z rôzneho prírodného materiálu, napríklad: chrastidlá. •Záverečná časť: Naše vytvorené hudobné nástroje využijeme na realizáciu rytmického sprievodu ku skladbe.
Pomôcky	knižka o Černoškovi a jeho opičke Požuté uško [1], obaly z kinder vajčiek, ryža, nástroje Orffovho inštrumentára, hudobná ukážka: https://www.youtube.com/watch?v=2SaELWup11k

Zdroj: vlastné spracovanie

Vyhodnotenie aktivity: Cieľ dňa sme splnili prečítaním rozprávky o Černoškovi a jej prerozprávaním. Plynule sme prišli do rozhovoru o tom aké počasie v Afrike vládne, aké tam žijú zvieratá, ako vyzerajú africkí ľudia. Deti medzi sebou v skupinkách viedli diskusiu o tom, či deti v Afrike majú rovnaké podmienky ako my na Slovensku. Po rozhovoroch v skupinách sme sa zhodli, že deti v Afrike sú chudobné, nemajú kde bývať, s čím sa hrať. Počas rozhovoru padla aj otázka: „*Ako by sme sa k ľuďom z Afriky, alebo z iných krajín správali?*“ Všetky deti odpovedali, že by sme boli k nim priateľský a na otázku prečo máme byť k sebe dobrí, odpovedalo jedno dievčatko nasledovne: „*Aby sme mali čisté srdiečka.*“ Nadviazali sme na jej odpoveď, že čisté srdcia môžeme mať aj keď urobíme dobrý skutok, venujeme nejakú hračku alebo ju vyrobíme. Preto sme si vyrobili hudobné nástroje podobné tým africkým a spolu s nástrojmi Orffovho inštrumentára sme si na nich zahrli. Aktivitou sme rozvíjali aj spoluprácu, pretože hudobné nástroje vyrábali vo dvojiciach, museli sa medzi sebou dohodnúť na postupe práce a tolerovať sa. Prostredníctvom aktivity mali deti možnosť vyskúšať si ako sa ich africkí rovesníci hrajú.

Tabuľka 6

6. deň: Ázia

6. deň: Ázia	
Vzdelávacia aktivita	
Vzdelávacia oblasť	Zdravie a pohyb
Výkonové štandardy	Dodržiava a rešpektuje pravidlá v pohybových hrách. Chápe dôležitosť/ význam pravidiel v hrách.
Ciele	Kognitívny cieľ: Vedieť porovnať slovenskú a ázijskú kultúru. Psychomotorický cieľ: Preniesť ryžu lyžicou bez rozsypania. Udržať papierovú guľu na chrbte. Afektívny cieľ: Slovné povzbudiť kamaráta pri pohybovej aktivite.
Metódy	rozhovor, vysvetlenie pravidiel, manipulačné metódy, zážitkové učenie, pochvala, povzbudenie, názorná ukážka
Formy	•podľa usporiadanie detí: individuálna práca, skupinová práca •podľa miesta organizácie: telocvičňa, prípadne herňa
Činnosť detí	•Motivačná časť: Deti odpovedajú na otázky. Ako vyzerajú ľudia v Ázii, v čom sú od nás rozdielni, čo máme spoločné? Čo najčastejšie ľudiaedia? Akým spôsobomedia, používajú príbor? Aké zvieratá žijú v Ázii, sú rovnaké ako zvieratá na Slovensku? •Hlavná časť: Deti podľa počtu budú rozdelené na družstvá. Následne na to im budú vysvetlené pravidlá hier. Prvou disciplínou bude prenášanie ryže pomocou lyžičky. Druhá hra spočíva v prenesení papierovej gule na chrbte. •Záverečná časť: Zhodnotenie vzdelávacej aktivity, porovnanie kultúr, vyjadrenie pocitov detí. Snaha o pochopenie, že rôznorodosť je pre spoločnosť prínosná.
Pomôcky	lyžičky, ryža, papierové gule

Zdroj: vlastné spracovanie

Vyhodnotenie aktivity: Cieľ sme splnili oboznámením detí s Áziou prostredníctvom pohybových aktivít. Počas dňa sme využívali dramatizáciu, kedy sa deti stali kung-fu bojovníkmi. Deň sa niesol v znamení pohybu. Okrem toho, že deti sa naučili nové poznatky o Ázii, vysvetlili sme si aj dôležitosť pohybu pre naše zdravie, pretože taký správny kung-fu bojovník musí byť múdry ale aj rýchly a obozretný. Práve preto sme vymysleli pohybové hry, ktoré zabezpečovali rozvoj psychomotoriky, deti museli dávať pri obidvoch súťažiach pozor aby sa im zrníčka ryže nevysypali a papierová lopta nespadla z chrbta.

Tabuľka 7

7. deň: Všetci sme si rovní (Austrália)

7. deň: Všetci sme si rovní (Austrália)	
Vzdelávacia aktivita	
Vzdelávacia oblasť	Človek a svet práce
Výkonové štandardy	Rozpoznáva rôzne prírodné materiály. Opíše postup zhotovenia výrobku. Vhodne využíva a spracúva materiály pri tvorbe výrobku.
Ciele	Kognitívny cieľ: Vedieť vymenovať zvieratá z hudobnej ukážky. Psychomotorický cieľ: Vyrobiť klokana s využitím drevených paličiek. Afektívny cieľ: Uvedomiť si, že všetci ľudia na svete sú si rovní.

Metódy	rozhovor, manipulačné metódy, zážitkové učenie, pochvala, povzbudenie, usmernenie, názorná ukážka
Formy	•podľa usporiadanie detí: frontálna práca, individuálna práca •podľa miesta organizácie: herňa
Činnosť detí	•Motivačná časť: Deťom pustíme pesničku o Austrálii, po ktorej bude nasledovať rozhovor, o čom pesnička bola, aké zvieratá sa v pesničke vyskytovali a pod. •Hlavná časť: S deťmi budeme vyrábať klokana, o ktorom bola pesnička, s použitím drevených paličiek. Pred samotnou výrobou sa detí pýtame, z akého materiálu sú vyrobené veci, ktoré budeme dnes potrebovať (príloha B). •Záverečná časť: Na konci sa budeme s deťmi rozprávať o aktivitách, ktoré sme s nimi vykonávali. Deťom budú kladené otázky, či sa niečo počas našich návštev naučili, ktoré aktivity sa im páčili. Na záver sa s deťmi naučíme ukazovať a spievať pesničku Či si veľký a či malý.
Pomôcky	Pieseň o Austrálii: Peter Nagy a deti - Austrália: https://www.youtube.com/watch?v=LbmcusJ1Wm0 , notebook, farebné papiere, nožnice, lepidlo, pastelky, drevené ústne lopatky, Mária Podhradská a Richard Čanaky - Či si veľký a či malý: https://www.youtube.com/watch?v=QmBT2_E4gXA .

Zdroj: vlastné spracovanie

Vyhodnotenie aktivity: Posledný deň sme sa s deťmi rozprávali o Austrálii. Na základe pesničky deti mali povedať, ktoré zviera sa nachádza v Austrálii a následne na to si toto zviera vyrobiť. Ciele sme splnili tak, že deti povedali čo všetko na výrobok potrebujeme, z akého materiálu potrebné veci sú. Po vymenovaní vecí mali deti povedať aj postup práce, ako by pri zhotovovaní klokana postupovali. Po vytvorení výrobku deti svoju prácu ohodnotili, mali povedať ktorý výrobok sa im najviac páčil. Spomedzi odpovedí vyberáme odpoveď dievčatka, ktorá znela: „*Mne sa páčia všetky klokany!*“ Na otázku prečo všetky ďalej pokračovalo: „*Pretože ja nám rada všetkých.*“ Touto odpoveď sme naviazali na to, o čo sme sa počas pobytu v materskej škole snažili, aby deti okrem vedomostí o svete dokázali medzi sebou spolupracovať, rešpektovať sa, vcítiť sa to potrieb iných a mať rád aj ľudí, ktorí sú od nás odlišní.

Záver

Koncept aktivít považujeme za úspešný, pretože deti sme hravou formou viedli k tolerancii, pochopeniu, spolupráci, vzbudeniu súcitu a záujmu o iných, ale taktiež k rozšíreniu vedomostí o súčasnom svete a svetadieloch. Naše pôsobenie v materskej škole sa odzrkadlilo v správaní deti. Počas našich aktivít si rozvíjali spoluprácu, akceptovali činnosť toho druhého, vedeli sa povzbudiť a motivovať k lepšiemu výkonu. Aj na základe týchto postrehov počas realizácie aktivít môžeme konštatovať, že so spoznávaním multikultúry a multikultúrnej výchovy je potrebné začať už v predprimárnom vzdelávaní. Aj cez takéto kroky s deti už v rannom veku dokážeme budovať správny hodnotový systém, ktorý určite v budúcnosti využijú a obohatia o ďalší relevantný multikultúrny obsah.

Bibliografia

BENNET, M. 2004. Becoming Culturally Competent. In: WURZEL, J. S. (Ed.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* [online]. Newton: MA: Intercultural Resource Corporation. s. 62-77.[cit. 2022-10-08]. Dostupné na internete: https://www.idrinstitute.org/wp-content/uploads/2018/02/becoming_ic_competent.pdf
 BROWN, T. 2013. *Six ways of improving intercultural communication* [online]. [cit. 2022-10-06]. Dostupné na internete: <http://www.simplywoman.com/ways-of-improving-intercultural-communication/>.

- DÚBRAVOVÁ, V. 2006. Multikultúrna výchova. In: ŠOLTÉSOVÁ, K. (Ed.) *MULTI-KULTI na školách: Metodický príručka pre multikultúrnú výchovu*. [online]. Bratislava: Nadácia Milana Šimečku. 164 s. [cit. 2022-08-10]. ISBN 80-89008-21-6. Dostupné na internete: https://globalnevzdelavanie.sk/wp-content/uploads/2019/08/multi-kulti_pre_skoly.pdf
- HOMOLOVÁ, M. 2017. *Multikultúrna výchova v predprimárnom vzdelávaní (D 3.2) – 1 vydanie*. Bratislava: Raabe, 56 s. ISBN 978-80-8140-185-5.
- KARBOWNICZEK, J., VARGOVÁ, M. 2011. *Predprimárne vzdelávanie včera a dnes*. Ružomberok: VERBUM. 121 s. ISBN 978-80-8084-820-0.
- KOMINAREC, I., KOMINARECOVÁ, E. 2005. *Multikulturalita a edukácia*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanistiky a prírodných vied. 145 s. ISBN 80-8068-380-8.
- ĽUPTÁKOVÁ-VANČÍKOVÁ, K. 2009. *Učíme sa žiť v pestrom svete*. Banská Bystrica : Občianske združenie PEDAGÓG. 84 s. ISBN 978-80-8083-777-8.
- MISTRÍK, E. 2011. *Ciele a obsah multikultúrnej výchovy a vzdelávania pre Štátny vzdelávací program ISCED 0 a ISCED 1*. [online]. Bratislava. 44s. [cit. 2022-09-16]. Dostupné na internete: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaciprogram/mkv_isced_0_1.pdf
- PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Vydavateľstvo: Milan Štefanko – IRIS. 311 s. ISBN 80-89018-64-5.
- PRŮCHA, J. 2011. *Multikultúrna výchova. Príručka pre učiteľov, 2. aktualizované a rozšírené vydanie*. Praha: Triton. 167 s. ISBN 978-80-7387-502-2.
- SABOL, J., ZÚBKOVÁ, I. 2006. *Tvorba protipredsudkovej klímy v triede*. Žilina: Euroformes s. r. o.. 53 s. ISBN 80-89266-03-7.
- ŠENŠELOVÁ, I. 2014. *Multikultúrna výchova v predprimárnom vzdelávaní*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 46 s. ISBN 978-80-8052-863-8.
- VARGOVÁ, M. 2012. *Multikultúrna výchova a jej aplikácia v predprimárnom vzdelávaní*. Ružomberok: VERBUM. 232 s. ISBN 978-80-8084-916-0.
- VARGOVÁ, M. 2018. Obsahová integrácia kultúrnych prvkov do edukačného procesu. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae : Universitas Catholica Ružomberok* [online]. roč. 17, č. 1, s. 197-203. [cit. 2023-01-28]. ISSN 1336-2232.
- UHRINOVÁ, M. 2018. *Prírodovedné a spoločenskovedné poznávanie detí v kontexte edukácie*. Ružomberok: VERBUM. 135 s. ISBN 978-80-561-0592-4.

Kontaktné údaje

Bc. Antónia Cuperová
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok
antonia.cuperova260@edu.ku.sk

PODPORA ŽIAKA SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI V INKLUZÍVNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLE

Lubica Dančová

Abstrakt

Príspevok popisuje základné atribúty inkluzívnej edukácie s dôrazom na jej charakteristické činitele. Zároveň predstavuje kazuistiku žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorý je vzdelávaný v prostredí bežnej základnej školy s podporou asistenta učiteľa.

Kľúčové slová

Inkluzívne vzdelávanie. Kazuistika. Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Činitele podporujúce inkluzívne prostredie

Zavedenie a realizovanie inkluzívnej edukácie si vyžaduje splnenie istých podmienok – legislatívneho, personálneho, didaktického, ekonomického, priestorového, materiálneho, organizačno psychologického, sociálno – psychologického či iného charakteru (Kováčová, 2019). Podľa Šuhajdovej (2018, s. 25) ide tu o dôležitosť a nevyhnutnosť ľudského faktora ako „podmienku všetkých podmienok“ úspešného zavádzania a realizovania nielen inkluzívnej edukácie, ale inklúzie vo všeobecnosti. Podľa Novosada (2009) inklúzia nie je výhoda, ktorú by si muselo dieťa zaslúžiť zvládnutím požiadaviek školy, ale automatické právo. Je nutné si uvedomiť, že cieľom inkluzívneho vzdelávania nie je odstrániť rozdiely medzi žiakmi, ale umožniť, aby žiaci s rozličnými schopnosťami tvorili spoločnú vzdelávaciu skupinu, v rámci ktorej sa budú rešpektovať základné ľudské práva všetkých zúčastnených. Odlišnosť podľa Kováčovej (2010) má pozitívnu hodnotu a v rámci inklúzie, ktorá je procesom, sa musí zmeniť nielen školský systém ale hlavne myslenie všetkých nás.

Nenahraditeľnú úlohu v procese inklúzie má inkluzívne vzdelávanie, pretože je podľa Slowíka (2022) umením, ako maximálne rozvinúť celkový potenciál každého jednotlivého občana tak, aby sa stal prínosom pre spoločnosť a pre národ, vzdelaní občania sú zárukou pozitívneho rozvoja každej spoločnosti. Leonhardt et al. (2007) definujú inkluzívnu edukáciu autori ako flexibilný proces, s cieľom vytvárať prostredie, v ktorom je možné uspokojiť rôznorodé vzdelávacie potreby všetkých žiakov. Pojem inkluzívna edukácia je medzinárodne chápaný tak, že zahŕňa všetky deti a žiakov bez rozdielu a bezpodmienečne akceptuje ich potreby. Učí deti a žiakov maximálne využívať svoje vlastné schopnosti. Podľa Zilchera a Svobodu (2019) je z didaktického pohľadu inkluzívne vzdelávanie vrcholom individuálneho prístupu vo vzdelávaní, z pohľadu školskej kultúry je to vízia vytvárania komunitnej školy a z pohľadu školskej politiky nastavenie takého prostredia, ktoré rešpektuje akékoľvek odlišnosti a podporuje rovnosť všetkých a to vo všetkých možných situáciách. Praktická realizácia inkluzívneho vzdelávania musí zapadať do konceptu inkluzívnej školy, ktorá sa opiera o niektoré zásadné prvky alebo piliere (obr. 1), ich rozloženie a sila však môže byť v každej konkrétnej škole odlišné (Slowík, 2022, s. 97).

Obrázok 1

Koncept inkluzívnej školy



Zdroj: Slovík (2022, s. 98)

Inkluzívna škola

Inkluzívna škola, je školou pre všetkých, aj z toho dôvodu ju nasledovne pokúsime charakterizovať:

- **inkluzívne nastavené vedenie**

Vedenie školy, ktoré si uvedomuje, že inklúzia neznamená len nový prístup k deťom/žiakom s nejakou formou postihnutia, ale znamená a priam podmieňuje i zmenu myslenia a pohľadu na všetky zložky zainteresované v edukačnom procese (Šuhajdová, 2018, s. 35). Tiež pomáha budovať také vzdelávacie prostredie, ktoré toleruje, prijíma a nakoniec aj oceňuje jedinečnosť každého človeka. K týmto postojom vedie aj všetkých zamestnancov školy. V inkluzívnej škole sa nekladie už taký dôraz na hierarchiu pozícií, ale skôr na vzájomný partnerský prístup všetkých aktérov. Pro-inkluzívne smerovanie školy sa môže stať iniciátorom presadzovania pomysleného inkluzívneho spolužitia v okolí. Realitu inkluzívneho vzdelávania primárne netvoria legislatívne dokumenty či politické rozhodnutia, ale práve život a činnosti konkrétnej školy a jej vplyv v konkrétnej lokalite a sociálnom spoločenstve. Význam inkluzívnej školy s proinkluzívnym vedením spočíva skôr v príležitostiach učiť sa spoločne žiť, než len v príležitosti byť spolu len pre to, aby sme sa učili. Učenie nie je obmedzené na oblasť školského vzdelávania, učíme sa neustále, po celý život a najviac v bežných situáciách a v prostredí našich sociálnych kontaktov, ktoré do istej miery formujú i našu osobnú identitu (Slovík, 2022, s. 128). Niektorí autori odporúčajú pre proinkluzívny manažment školy zostavenie školského akčného tímu, ktorý vypracuje víziu inkluzívnej školy pre danú školu.

- **Kultúra a klíma školy**

Podľa Belkovej (2020, s. 43) klíma školy vyjadruje súhrn subjektívneho hodnotenia a sebahodnotenia všetkých aspektov vzdelávania v danej škole, ktorý sa vytvára predovšetkým vzájomnou komunikáciou, sociálnymi vzťahmi, vnímaním prostredia, sociálnymi a psychickými procesmi, ktoré sa spolupodieľajú na realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu. Stále viac základných škôl na Slovensku zaviedli tzv. ranné stretnutia (ranné kruhy), ktoré umožňujú zapojenie všetkých žiakov, naladenie skupiny pred učením a vzájomné rozoberanie pocitov a potrieb. Sú to neformálne 10 – 15 minútové ranné stretnutia vedené triednym učiteľom. U zúčastnených vyvolávajú pocit bezpečia, spolupatričnosti a prijatia. Ak sa realizujú vo všetkých triedach, postupne sa mení celá klíma školy. Ak pedagóg vedie ranné stretnutie, asistent učiteľa môže: pomáhať s nastavením pravidiel, tieňovať učiteľa, komunikovať so žiakmi, sledovať ich reakcie, dávať spätnú

väzbu, viesť aktivitu. Znaký pozitívnej školskej klímy možno zhrnúť do písmen:

K – komunikácia, kooperácia, kvalitná výučba;

L – pozitívne ladenia žiakov a učiteľov;

I – inovácia obsahu a foriem vzdelávania;

M – aplikácia moderných metód a organizačných foriem práce učiteľa;

A – aktivita (Belková, 2020).

- **Tvoriví a ústretoví pedagógovia**

Dôležitými aktérmi úspešnej inkluzívnej edukácie sú pedagogickí a odborní zamestnanci škôl. Lechta et al. (2007) upozorňujú, že ak sami pedagógovia nie sú naozaj presvedčení o možnom edukačnom úspechu, sotva sa takýto úspech dostaví. Zmena myslenia v ich prípade je nevyhnutná. Súhlasíme s Hájkovou (2010, s. 128), že základnou výbavou inkluzívneho pedagóga je jeho schopnosť spolupracovať s kolegami a nepedagogickými zamestnancami školy, nevytvárať súťaživé, konkurenčné prostredie ale hodnotiť každý pokrok žiakov ako výsledok vzájomného spolupôsobenia na poli vzdelávania. Inkluzívne kompetencie učiteľa, ktorými by mal disponovať, sú súčasťou špeciálnopedagogického minima, a je možné ich rozdeliť do troch základných kategórií: **vedomostné kompetencie**: (teoretické znalosti legislatívnych predpisov, psychologické a vývojové špecifiká žiakov; metodické znalosti metód a foriem vzdelávania, podmienky efektívneho inkluzívneho vzdelávania; praktické, aplikačné schopnosti nastavenia inkluzívneho prostredia so schopnosťou predvídať a znalosťou, ako dosiahnuť čo najvyššiu efektivitu); **motivačno-orientačné kompetencie** (pedagógovia majú pozitívnu motiváciu pre implementovanie inkluzívneho vzdelávania, osobnostné inkluzívne rysy ako tolerancia, komunikačné schopnosti, sú bez predsudkov, sú reprezentantmi osobných inkluzívnych hodnôt; sú schopní profesijnej sebarealizácie formou rozvoja teórie a techník inkluzívneho vzdelávania); **praktické kompetencie** (sú schopní využívať kooperatívne formy vyučovania, ktoré sú prínosom tak pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami ako aj pre intaktných žiakov; v rámci komunikačných schopností vytvárajú príležitosti vzájomnej interakcie medzi všetkými; vytvárajú prostredie, ktoré je schopné uspokojiť potreby všetkých žiakov s využitím všetkých dostupných zdrojov k zlepšeniu podpory žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami).

- **Podporné opatrenia**

Deti/žiaci a študenti so špeciálnymi výchovno- vzdelávacími potrebami majú právo na špeciálne metódy, formy a postupy, špeciálny učebnice, didaktické materiály, kompenzačné pomôcky, rehabilitačné pomôcky, na zaradenie predmetov špeciálno-pedagogickej intervencie, služby asistenta učiteľa, zníženie počtu detí a žiakov, ďalšie možné úpravy podľa individuálneho vzdelávacieho programu, poskytovanie pedagogicko-psychologických služieb

- **Odborníci a poradenstvo**

Poradenstvo v inkluzívnom vzdelávaní možno chápať ako systém podpory žiakovi v ťažkej, krízovej situácii a jednak aj v zmysle súboru opatrení a služieb zameraných na prekonávanie ťažkostí spojených s učením a vzdelávaním. Poradenské centrá, špeciálny pedagóg, logopéd a ďalší odborníci dokážu skvalitniť a zefektívniť edukačné prostredie, priamo i nepriamo do neho zasahovať a meniť vonkajšie i vnútorné podmienky vzdelávania (Lechta, 2016) V súvislosti s výchovou a vzdelávaním rozlišuje niekoľko druhov poradenstva – výchovné poradenstvo, kariérové poradenstvo, pedagogicko-psychologické poradenstvo a špeciálno-pedagogické poradenstvo.

- **Kurikulum žiaka**

Lechta (2010, s. 125) uvádza, že kurikulum je širší pojem než učivo či obsah vzdelávania. Možno ho vymedziť otázkami: *Prečo? Koho? V čom? Ako? Kedy? Za akých podmienok? S akým efektom vzdelávať?* Pri jeho úprave sa odporúča aplikovať tieto zásady: modifikácia formy; modifikácia spôsobu, ako sa žiaci oboznamujú s novým učivom; zníženie počtu úloh; zníženie očakávaní na výkon žiaka.

- **Spolupráca medzi školou, rodinou a ďalšími subjektmi**

Inkluzívna vzdelávacia prax musí byť prepojená s partnerským prístupom a vzájomnou spoluprácou nielen medzi žiakmi a učiteľmi, ale tiež medzi zamestnancami školy a rodičmi. Dobrá spolupráca medzi rodinou a školou patrí medzi dôležité prvky vzdelávania všetkých žiakov, o to viac žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Kvalitné vzdelávanie týchto žiakov nie je možné efektívne zabezpečiť len v škole bez spolupráce s rodinou a bez koordinovaného prístupu k takému dieťaťu/žiakovi v školskom i domácom prostredí. Partnerské zapojenie rodičov do vzdelávania žiaka a vzájomná ústretová komunikácia medzi školou a rodinou tiež predpokladá názorové a postojoyé naladenie pedagógov v škole, ale aj rodičov k celkovému konceptu inklúzie. Okrem kvalitnej spolupráce s rodinami detí/žiakov potrebuje inkluzívna škola udržiavať dobrú spoluprácu aj s ďalšími organizáciami, predovšetkým so školskými poradenskými zariadeniami, mimoškolskými vzdelávacími a výchovnými zariadeniami a inštitúciami, neziskovými organizáciami a občianskymi združeniami rodičov.

Kazuistika žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Meno a priezvisko: R.

Základné údaje vyplývajúce z odborných vyšetrení: V popredí nálezu akcentovaná porucha aktivity a pozornosti (ADHD)

Psychologické vyšetrenie so záverom a odporúčaniami:

Psychologickým vyšetrením zisťujeme úroveň všeobecných rozumových schopností v pásme medzi normou a mentálnym postihnutím ľahkého stupňa. Pretrvávajúca porucha pozornosti.

Špeciálnopedagogické vyšetrenie so záverom a odporúčaniami:

Špeciálnopedagogické vyšetrenie potvrdilo, významne zníženú schopnosť čítania, písania a počítania. Vzhľadom na znížené celkové rozumové schopnosti žiakovi nie sú diagnostikované vývinové poruchy učenia. Žiak má pri čítaní výrazne unaviteľný CNS, jeho pozornosť klesá už po jednej minúte čítania.

Doterajšia psychologická a špeciálnopedagogická intervencia:

V roku 2016 bol žiak na psychologickom vyšetrení z dôvodu posúdenia pripravenosti na školskú dochádzku. Vyšetrením sa zistilo, že dieťa t. č. nie je pripravené vo všetkých sledovaných oblastiach plniť povinnú školskú dochádzku. Odporúčaný je odklad povinnej školskej dochádzky o 1 rok.

V roku 2017 bol žiak na kontrolnom vyšetrení po odklade povinnej školskej dochádzky.

V roku 2017 bol žiak na odbornom vyšetrení z dôvodu diferenciálno-diagnostického doriešenia stavu, tiež zaškolenia dieťaťa. Odporúčanie k vzdelávaniu dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami – odporúča sa vzdelávanie formou integrácie v bežnej triede ZŠ.

V roku 2018 bol žiak na rediagnostickom vyšetrení pre potreby pokračujúceho vzdelávania. V roku 2019 žiak absolvoval psychologické vyšetrenie so záverom, že ide o žiaka s celkovou rozumovou úrovňou v pásme hlbokého podpriemeru, až v hraničnom pásme medzi normou a mentálnym postihnutím.

V roku 2019 žiak absolvoval aj špeciálnopedagogické vyšetrenie, kde bola žiakovi potvrdená porucha aktivity a pozornosti (syndróm ADHD).

Záver pedagogickej diagnostiky: Pracovné tempo je pomalšie. Reč je dyslalická, prítomný rotacizmus, slabšia artikulačná obratnosť, slovná zásoba málo rozvinutá, vyjadrovacie schopnosti oslabené. Čítanie je pre žiaka obtiažne, číta s námahou, monotónne, neisto, neplynulo, slabikovaním, pomaly. Takýto výkon naznačuje, že čítanie je pre žiaka obzvlášť náročné, aj porozumenie textu je významne narušené. Písomný prejav – úchop nesprávny, písmo čitateľné, menej úhladné. Tempo písania je znížené, žiak si s ťažkosťami vybavuje tvary niektorých veľkých písaných písmen. Žiak dokáže pracovať najviac s 3-cifernými číslami, 4-ciferné čísla toho času nedokáže správne čítať, ani zapisovať. Žiak sčítuje a odčítuje iba v obore do 20, príklady s násobením a delením nedokáže riešiť.

Pozornosť dokáže zamerať na, ale len na veľmi krátku dobu, je rýchlejšie unaviteľný. Veľmi dobre reaguje na povzbudenie a pochvalu, nakoľko má tendenciu vzdávať sa a odmieta úlohu dokončiť.

Špecifiká výchovno-vzdelávacieho procesu: Požiadavky na úpravu prostredia triedy, resp. školy nevyžaduje si žiadnu úpravu prostredia triedy ani školy. Je vhodné je, aby žiak sedel v blízkosti učiteľa, aby ho v prípade potreby mohol rýchlejšie usmerniť, motivovať, resp. aby sedel pri spolužiakovi, ktorý mu dokáže pomôcť.

Úprava organizácie výchovno-vzdelávacieho procesu:

Žiak je vzdelávaný v bežnej triede formou školskej integrácie, Postupuje podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre 2. stupeň ZŠ (ISCED 2), ako aj vzdelávacieho programu pre žiakov s poruchou aktivity a pozornosti a podľa vzdelávacieho programu pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou.

Aplikácia špeciálnych vzdelávacích postupov:

- žiak potrebuje podporu v rámci školy, a to zo strany všetkých učiteľov a zvlášť školského špeciálneho pedagóga, tiež intenzívne využívanie služieb asistenta učiteľa, ktorý pomáha prekonávať bariéry vyplývajúce u jeho znížených schopností, sociálne znevýhodňujúceho prostredia, výraznej poruchy pozornosti, pamäti, pracovného tempa a narušenej komunikačnej schopnosti;
- žiak potrebuje neustálu individuálnu pomoc učiteľa, asistenta, špeciálneho pedagóga;
- je nutné znížiť požiadavky kladené na žiaka tak, aby zodpovedali úrovni jeho schopností;
- v súvislosti s oslabeným CNS ďalej odporúča redukciu rozsahu domácich úloh na polovicu, potrebný je tiež zápis diktovaných zadaní s pomocou asistenta učiteľa;
- zaviesť kontrolný systém rodič – škola – žiak, aby sa predišlo nedorozumeniam a neúspechom, napr. zabudnuté domáce úlohy nehodnotiť päťkou, ale dať mu náhradný termín vypracovania;
- žiakovi poskytujeme neustálu pomoc pri orientácii v dani na vyučovacej hodine;
- žiaka je nutné kladne motivovať a povzbudzovať, používať pozitívnu stimuláciu aj za čiastkové úspechy (pochvala, ocenenie), minimálne zlepšenia, využiť aj inú formu vzdelávania a sebarealizácie.

Skúšanie a hodnotenie (platné pre všetky predmety):

- žiaka hodnotiť v súlade s prílohou č. 2 – zásady hodnotenia žiaka so zdravotným znevýhodnením začleneného v základnej škole, metodického pokynu č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy;
- žiak vyžaduje korekciu obsahu učiva a redukciu jeho rozsahu na „nevyhnutný“ základ vo všetkých predmetoch;
- zohľadňovať individuálne limity v schopnostiach žiaka a hodnotiť ho s prihliadnutím na preukázanú snahu; musí však byť zjavné, že žiak je pripravený;
- je potrebné pomôcť žiakovi dosiahnuť úspech;
- preferovať skôr ústnu formu, kde je možné poskytovať väčšiu mieru pomoci pri vybavovaní si z pamäti;
- stavať na častejšom a priebežnom preverovaní vedomostí, kde žiaka skúšať len z jednej učebnej látky, skúšať len z utvrdeného, dôkladne preopakovaného a zautomatizovaného učiva;
- samostatné vypracovávanie písomných previerok nie je u tohto žiaka možné, preto nemôže byť pri kontrolných previerkach ponechaný len sám na seba, u žiaka dodržiavať na všetkých vyučovacích predmetoch prístup pre dieťa s nižším intelektovým nadaním, t.j.: predĺžený a opakovaný výklad, časté opakovanie a precvičovanie, nakoľko žiak má natoľko znížené schopnosti, že trvá dlhší čas než si niečo zapamätá a zafixuje v dlhodobej pamäti, potrebná je názornosť a ukážka postupu práce, potrebuje nadmerné zvýraznenie informácií, neprechádzať na vyšší stupeň učiva, kým nie je zvládnutý nižší.

Keďže ide o žiaka s poruchou pozornosti, je potrebné dodržiavať prístup k žiakovi s touto poruchou, a to nasledovne:

- opakovanie ústnych pokynov
- individuálna analýza textových zadaní
- nehodnotenie previerky vedomostí pokiaľ žiak z dôvodu nesústredenosti, nehodnotiť ho za chyby z nepozornosti
- neskúšať pred koncom vyučovacej hodiny a celkovej vyučovacej doby
- umožniť mu relaxačnú prestávku

Vzhľadom k výrazne pomalému pracovnému tempu a psychomotorickému tempu odporúčame postupovať podľa prístupu k žiakovi s pomalým pracovným tempom, a to nasledovne:

- predĺženie časového limitu na vypracovanie úloh
- redukcia počtu úloh alebo úprava obsahu podľa zváženia vyučujúceho
- ak nie je možné písať previerky s asistentom učiteľa, je lepšie, ak vypracuje previerky so školským špeciálnym pedagógom

Nakoľko ide o žiaka s odchýlkami v oblasti reči, dodržiavať prístup k žiakovi s týmto oslabením:

- zjednodušovanie slovnej aj písomnej komunikácie zo strany učiteľa ku žiakovi
- zadaná so žiakom dôsledne analyzovať a ubezpečiť sa, že im porozumel
- previerky vedomostí zadávať iba takou formou, aby vyžadovali krátke verbálne reakcie

Písomný prejav:

Vzhľadom na poruchu pozornosti a znížené grafomotorické tempo, poznámky žiaka nemôžu slúžiť ako jeho učebný zdroj.

- poznámky si však má písať aj sám a snažiť sa zachytiť aspoň hlavné body

Slovenský jazyk a diktáty:

- na rôzne učivá je vhodné vypracovať kartičky, mali by byť výrazne farebné, aby zdôraznili dôležitý jav
- gramatické javy, ktoré si nedokáže zapamätať, by mal mať stále na lavici
- diktáty písať individuálne so školským špeciálnym pedagógom po špeciálnopedagogickej príprave
- po napísaní diktátu poskytnúť viac času na kontrolu chýb

Cudzí jazyk:

- nehodnotiť predmet
- na hodinách by mal byť prítomný, nakoľko akákoľvek slovná zásoba, ktorá mu utkvie, je preňho v budúcnosti výhodou
- ambíciou by malo byť nadobudnutie bazálnej slovnej zásoby a fráz
- nezadávať domáce úlohy

Matematika:

- žiak vyžaduje vysoko individualizovaný prístup pri vysvetľovaní, osvojovaní si učiva
- je potrebný opakovaný výklad učiva, s použitím názorných pomôcok
- celkový počet zadávaných úloh redukovať o 1/3
- nevyžadovať od žiaka počítanie spamäti
- neustále upevňovať číselnú predstavu v obore do 100
- priebežne kontrolovať jeho prácu, korigovať chyby z nepozornosti
- tolerantnejšie hodnotiť aj geometrické úlohy
- kartičky, zošitky s farebne odlíšenými postupmi písomného numerického počítania alebo riešenia jednoduchých slovných úloh alebo geometrických úloh

Odporúčania pre prácu školského špeciálneho pedagóga:

- podpora pri budovaní základnej gramotnosti žiaka vo svojom rodnom jazyku
- nutné je rozvíjať oslabené perцепčno-motorické a kognitívne funkcie – najmä zrakové vnímanie, pravo-ľavú orientáciu, jemnú motoriku, pozornosť
- pri nácviku čítania aplikovať prácu so záložkou, aby nedochádzalo k preskakovaniu riadkov, žiak má čítať po slabikách, avšak plynulo, nesekať
- trénovať aj správnu výslovnosť celých slov
- využívať tzv. párové čítanie – dospelý sa tempom čítania prispôsobuje dieťaťu, čítajú naraz, nahlas, dieťa počuje a vyslovuje hlásky, ktoré takto ľahšie priradí k písmenu
- využívať Fernaldovej metódu čítania, ktorá pozostáva z krátkeho 10-riadkového textu, ktorý žiak nečíta, ale iba „prebehne očami“. Zároveň si podčiarkuje slová, o ktorých si myslí, že by mohli byť ťažké. Tento postup žiak zopakuje. Po skončení si niekoľkokrát prečíta iba podčiarknuté slová a až následne číta celý text. Výsledkom je, že žiak si precvičí ťažké slová z textu a má pozitívny zážitok z plynulého čítania, čo mu dodá sebavedomie.

Organizácia a formy vzdelávania:

- na hodine viac využívať skupinové, kooperatívne formy vyučovania, ktoré umožňujú diferenciaciu, individualizáciu, vzájomnú pomoc a spoluprácu medzi žiakmi

Zabezpečenie kompenzačných a špeciálnych učebných pomôcok:

- vo väčšej miere využívať názorné pomôcky podľa potreby, ako napr. gramatické tabuľky, kalkulačku, počítač, pravidlá slovenského pravopisu, prekladové slovníky a pod.
- využívať dostupné CD s diktátmi
- pomôcky na precvičenie výslovnosti hlások súbory obrázkov, riekanky, obrázková abeceda
- stimulačné pomôcky podnecujúce k rečovému prejavu – súbory obrázkov, riekanky, kalendár hodiny.
- pracovať podľa upravených, prispôbovaných testov a textov v súlade s odporúčaniami uvedenými vyššie
-

Zabezpečenie personálnej pomoci, odborného psychologického a špeciálnopedagogického servisu.

Žiak je v starostlivosti špeciálneho pedagóga 5-6 hodín týždenne. Cieľom špeciálno-pedagogickej starostlivosti je odstrániť alebo aspoň zmierniť ADHD a eliminovať edukačné nedostatky, ktoré z nich vyplývajú. Reedukácia bude realizovaná formou špeciálno-pedagogickej podpory a to:

Terapeutické a korekčné cvičenia zamerané na:

- problémové správanie – hľadanie možností a posilnenie motivácie k zmene tých foriem správania, ktoré majú negatívne dôsledky;
- rozvíjanie emocionálnej inteligencie – identifikácia vlastných pocitov, pocitov iných a spôsoby ich vyjadrovania (kocka emócií, teplomer pocitov). Vety vyjadrujúce myšlienky a pocity, ich rozlíšenie, čo si myslím, čo robím alebo ako sa cítim. Ovládanie vlastných emócií, zvládanie hnevu, smútku. Empatia, schopnosť vidieť situáciu z hľadiska iných: poznanie vlastnej empatie cez hru na empatiu;
- rozvíjanie komunikačnej schopnosti – aspekty verbálnej a neverbálnej komunikácie: čítanie z tváre, asertívne správanie – identifikácia na konkrétnych príkladoch;
- osobnostný rozvoj – zoznam pozitívnych vlastností;
- rozvíjanie sociálnych zručností – stratégie riešenia konfliktov a zvládanie záťažových situácií;

- rodinné vzťahy – posilňovanie rodinných vzťahov, práva a povinnosti členov rodiny, miesto dieťaťa v rodinnom systéme: kresba rodiny, čo by som si prial od otca/matky, nedeľa u nás doma, korekcia traumatizujúcich zážitkov z rodinného prostredia, tresty a odmeny v rodine, rodinné pravidlá;
- rovesnícke vzťahy – pozícia v rámci rovesníckej skupiny, čo máme spoločné, čo rozdielne.

Žiak si vyžaduje podporu asistenta učiteľa, spolupracu s odborníkmi z Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (rediagnostické vyšetrenia).

Spolupráca s rodičmi:

- odporúčame pravidelné konzultácie o výsledkoch a pokrokoch žiaka s rodičmi s triednym učiteľom.

Žiak R. je žiakom 5. ročníka bežnej základnej školy. Je vzdelávaný formou integrácie od 2. ročníka. Ide o žiaka s poruchou pozornosti a správania a s úrovňou všeobecných rozumových schopností v pásme medzi normou a mentálnym postihnutím ľahkého stupňa. Druhý školský rok má prideleného asistenta len na 50%, na vyučovacie predmety: Slovenský jazyk a literatúra, Anglický jazyk, Matematika, Dejepis. Je tiež v starostlivosti školského špeciálneho pedagóga s dotáciou tri hodiny týždenne. R. žije v slabo stimulujúcom rodinnom prostredí, čo má negatívny vplyv na jeho školskú úspešnosť. Súkromné poradenské zariadenie vo svojich záveroch z rediagnostických odborných vyšetrení odporúčalo opakovať 2. a neskôr aj 4. ročník. Toho času u R. pretrvávajú ťažkosti vo všetkých predmetoch, bez podpory asistenta učiteľa nie je schopný pracovať samostatne. Pozornosť a pamäť je výrazne oslabená, ťažkosti pretrvávajú v sústredení sa na cielenú mentálnu činnosť. V písomnom prejave sú prítomné zámeny písmen, ich vynechávanie. Čítanie je pre R. obtiažne, číta s námahou, monotónne, neisto, neplynulo, slabikovaním, prípadne viazaným slabikovaním, pomaly (zodpovedá to čítaniu žiakov 2. ročníka ZŠ). Porozumenie textu významne narušené. Špeciálnopedagogické vyšetrenie (z apríla 2021) potvrdilo v čitateľskom prejave významne znížený výkon, ktorý v porovnaní s normou zodpovedá pásmu poruchy, a tiež, že čitateľský kvocient približne zodpovedá inteligenčnému kvocientu. Psychologické vyšetrenia konštatovali, že najslabšími kompetenciami žiaka v štruktúre IQ sú aritmetické schopnosti a najsilnejšími intelektovými stránkami žiaka sú orientácia na ploche a priestore, vizuo-motorická koordinácia, neverbálna analýza a syntéza. R. dokáže pracovať najviac s 3- cifernými číslami, sčítava a odčítava iba v obore do 20. Vyžaduje korekciu obsahu učiva a redukciu jeho rozsahu na nevyhnutný základ vo všetkých predmetoch. Pracovné tempo má pomalé. Správanie a disciplína primerané, snaha na vyučovaní nízka. Komunikácia s dospelými a rovesníkmi obmedzená, pri niektorých situáciách nekomunikuje vôbec. Vyjadrovacie schopnosti výrazne slabé, slabá slovná zásoba. R. si nevyžaduje úpravu prostredia. Pri aplikovaní špeciálnych vzdelávacích postupov sa zohľadňujú závery odborných vyšetrení a v edukačnom procese sa uplatňujú odporúčania zo špeciálno-pedagogického centra. R. potrebuje podporu zo strany všetkých učiteľov, zvlášť školského špeciálneho pedagóga a asistenta. Je nutne R. kladne motivovať, povzbudzovať, používať pozitívnu stimuláciu aj za čiastkové úspechy. Za predpokladu splnenia uvedených podmienok bude vzdelávanie v bežnej základnej škole v prospech žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Záver

Podľa Novosada (2009) inklúzia nie je výhoda, ktorú by si muselo dieťa zaslúžiť zvládnutím požiadaviek školy, ale automatické právo. Je nutné si uvedomiť, že cieľom inkluzívneho vzdelávania nie je odstrániť rozdiely medzi žiakmi, ale umožniť, aby žiaci s rozličnými schopnosťami tvorili spoločnú vzdelávaciu skupinu, v rámci ktorej sa budú rešpektovať základné ľudské práva všetkých zúčastnených. Odlišnosť má pozitívnu hodnotu a v rámci inklúzie, ktorá je procesom, sa musí zmeniť nielen školský systém ale hlavne myslenie všetkých nás.

Bibliografia

- DANČOVÁ, Ľ. 2023. Asistent učiteľa ako podpora účastníkov v inkluzívnej základnej škole. Ružomberok: Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Centrum celoživotného vzdelávania (Záverečná práca), 2023.
- KOVÁČOVÁ, B. 2010. Inkluzívny proces v materských školách : začlenenie dieťaťa s "odlišnosťami" do prostredia inkluzívnej materskej školy. Bratislava : Musica Liturgica. p. 99. ISBN 978-80-970418-0-9.
- KOVÁČOVÁ, B. 2019. S inklúziou od raného veku. 1. vyd. Hliník nad Hronom: Reziliencia s.r.o., 2018. 100s. ISBN 978-80-972277-5-3.
- LECHTA, V., ŠUHAJDOVÁ, I. (Ed.) 2018. Koncept inkluzívnej edukácie v sociálno-pedagogických štúdiách. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2018. 208s. ISBN 978-80-568-0122-2.
- LECHTA, V. (Ed.) 2010. Základy inkluzívnej pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 440s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LEONHARDT, A. et al. 2007. Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp i politikum verus jej realizácia. In *Efeta*, 2007, roč. 5, č. 2, s. 2 – 4. ISSN 1335-1397
- NOVOSAD, L. 2000. Základy speciálního poradenství. Praha: Portál, 2000. 159s. ISBN 80-7367-174-3.
- SLOWÍK, J. 2022. Inkluzivní speciální pedagogika. 1. vyd. Praha: Grada, 2022. 240s. ISBN 978-80-271-3010-8.
- ŠUHAJDOVÁ I. 2018. *Ľudský faktor – kľúčová podmienka inklúzie?* Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2018. 100s. ISBN 978-80-568-0121-5.
- ZILCHER, L., SVOBODA, Z. 2019. Inkluzivní vzdělávání. Efektivní vzdělávání všech žáků. 1. vyd. Praha, Grada, 2019. 216s. ISBN 978-80-271-0789-6.

Kontaktné údaje

Mgr. Ľubica Dančová
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,
Centrum celoživotného vzdelávania
Hrabovská cesta 1A, Ružomberok

SKUPINOVÉ HRY NA PODPORU SPOLUPRÁCE V PROSTREDÍ INKLUZÍVNEJ ŠKOLY

Eva Kokošková

Abstrakt

Zámerom tohto príspevku je prezentovať aktivity na rozvíjanie inkluzívneho povedomia v prostredí základnej školy. Ide o aktivity, ktoré sú návrhové a neboli realizované v praxi. .

Kľúčové slová

Aktivity. Inklúzia. Skupinové hry.

Vstup do problematiky

Inkluzívne vzdelávanie sa v samej podstate netýka len nejakých špecifických skupín žiakov, ale všetkých, ktorí sú súčasťou procesu výchovy a vzdelávania s rozmanitým potenciálom na zabezpečenie rovnosti ich šancí (bližšie Šuhajdová, 2018; Kováčová, 2019; Kováčová, 2022). Teda hovoríme o školskom prostredí ako takom, pretože každý žiak je individualita, je niečím špecifický. Pretože takáto odlišnosť a rozmanitosť je príležitosť prospešná celku. Je to práve škola, ktorá by mala do maximálnej miery vyjsť žiakom v ústrety, aby mohli uplatniť svoje špecifické rozvojové potreby. Každá škola má byť otvorená všetkým deťom v lokalite (princíp regionalizácie) a pripravená na to, aby im umožnila naplniť ich základné právo na kvalitné vzdelanie. Samozrejme s cieľom, že vzdelávanie má smerovať k istej kultúrnej homogenizácii, čo znamená, že každý účastník by na konci vzdelávacieho procesu mal disponovať takými kompetenciami (vedomosti, schopnosti, spôsobilosti, zručnosti a hodnoty), ktoré mu umožnia uplatniť sa v spoločnosti, v ktorej žije (Bagálová et al., 2015).

Hra ako súčasť podpory spolupráce v triede

Využitie hry je vhodným prostriedkom na posilnenie osobnej a sociálnej integrity organizmu. Preto hru možno chápať aj ako prostriedok využity pri riešení konfliktov a zámerne vytvorených modelových situácií. Takto koncipované hry možno posudzovať z aspektu nadväzovania vzájomných kontaktov; aktívnej a prirodzenej podpory hrajúcej komunity; pohostinnosti a uvítania každého účastníka v hre, s tým, že uplatnenie sa nájde pre každého a pod. Takto je možné naplniť priestor sociálnej inklúzie bez toho, aby bolo riešené, či má dieťa odlišnosť, alebo nie. Ich vzájomné stretnutia sú obohacujúcimi. Hra sa tak stáva prirodzeným prostriedkom k zaktívneniu inklúzie (Kováčová, 2019, s. 53)

Práca v skupinách tiež väčšinou znamená aj rozvoj sebakontroly a vzájomnej pomoci, pri ktorých sú nedorozumenia odstraňované v pomerne dobrej atmosfére. Učia sa tiež všeobecným schopnostiam, napríklad schopnosti pracovať a komunikovať s inými. Práca v skupinách tiež dáva žiakom vítanú príležitosť vzájomne sa spoznať. Tiež sa vďaka nej môže vytvoriť skupinová lojalita (najmä pokiaľ je v hre prvok súťaživosti), ktorá môže žiakov silne motivovať (Petty, 2008). Folvarčíková (2013, s. 13) tvrdí, že hrou podporujeme tiež sociálne väzby medzi žiakmi, čím vzniká tvorivá atmosféra, spolupráca a spolupatričnosť. Skupinová práca sa často spája aj so samostatnosťou, lepšou motiváciou, kooperáciou a súvisí aj so zodpovednosťou. Žiaci sa učia pre seba, pre svoju skupinu a pre spoločný výsledok a taktiež môžu byť použité aj umelecké prvky, či rôzne druhy umenia – výtvarné, dramatické, pohybové (bližšie Kováčová, 2011).

Na skupiny možno nazerať ako na spojovací článok medzi záujmom spoločnosti a záujmami jedincov. *Sú prostredím, kde sa vzájomne stretávajú spoločenské potreby s potrebami jednotlivca. Skupina je významnou silou vo vývoji jednotlivca a taktiež faktorom, ktorý ovplyvňuje jeho výkon* (Hermochová, 2005, s. 15 – 16). Žiaci spoznávajú členov skupiny a postupne pritom rozvíjajú taktnosť a súcit v medziľudských vzťahoch.

Zdôvodnenie použiteľnosti proinkluzívnych aktivít

Z dôvodu nedostatku proinkluzívnych aktivít použiteľných pre prax bola vytvorená aj predložená záverečná práca, aby zohľadňovala konkrétne možnosti, ktoré sú vhodné pre žiakov v rámci týchto aktivít, alebo ich nejakým spôsobom priviedli k rozvíjaniu inkluzívneho povedomia.

Súbor aktivít je zameraný na osobnostný rozvoj žiakov bez ohľadu na ich zdravotné dificity, ktoré sú konštruované tak, aby rozvíjali sebadôveru, jedinečnosť a originalitu. Ďalšie aktivity sú zamerané na sociálny rozvoj a sociálnu inklúziu. Tieto aktivity majú napomôcť k rozvíjaniu sociálnych kompetencií ako je spolupráca, pomoc iným, tolerancia a taktiež redukovať a eliminovať nesprávne názory, postoje, predsudky a bariéry medzi žiakmi. Týmto aktivitami žiaci nadobudnú sociálne zručnosti, ktoré im napomôžu ku kvalitným a hodnotným medziľudským vzťahom. Žiaci sa učia rozumieť hodnote spolupráce, pomoci iným a tiež lepšie pochopiť svojich spolužiakov so zdravotným znevýhodnením.

Navrhovaný súbor aktivít nemôžeme považovať za univerzálne ale sú inšpiratívne pre pedagógov, pretože vo svojej práci sa u žiakov stretávajú s nesprávnymi názormi, postojmi a predsudkami voči sebe navzájom, hoci nemusí ísť len o žiakov so zdravotnými dificitami. Dnešná doba prináša na jednej strane slobodu, no na druhej strane človek musí o ňu bojovať. A preto je potrebné, aby sa inkluzívne povedomie rozvíjalo v prostredí školy, aby boli takto žiaci pripravení do života so správnymi postojmi a otvoreným srdcom pre všetkých bez rozdielu.

Tieto stratégie zamerané na podporu inkluzívneho vzdelávania, sú vhodné ako možnosť podpory sociálnej klímy, súdržnosti aj na vyučovacie hodiny náboženskej a etickej výchovy a taktiež aj pre triedneho učiteľa v rámci triednických hodín, aj na podporu inklúzie žiakov so zdravotným znevýhodnením.

Charakteristika konkrétnych aktivít

Proinkluzívne aktivity sme rozdelili do štyroch oblastí, a celkovo súbor obsahuje 20 aktivít, ktoré sú rozdelené do štyroch oblastí: spolupráca, učíme sa pomoci, zdravotne znevýhodnení a začlenenie, ktoré sú uvedené v tabuľkovom spracovaní.

Tabuľka 1

Charakteristika proinkluzívnych aktivít

Oblasť	Charakteristika
Spolupráca	Aktivity v tejto časti sú zamerané na tímovú prácu a tím, čiže na spoluprácu a vzájomné rešpektovanie sa. V týchto spoločných aktivitách je zdôraznená jedinečnosť a originalita, každého jej člena, no zároveň spolupráca medzi členmi skupiny, ktorej výsledkom je jeden tím, ktorý spoločnými silami dokáže úžasné veci.
Učíme sa pomoci	V tejto časti pôjde o dobré skutky, ktoré sa dajú konať všade, či už doma, vonku, v škole. Nie je žiadne miesto, kde by sa nedali konať. Len si musíme viac všímať iných okolo seba. Možno môj kamarát, spolužiak a možno niekto úplne cudzí potrebuje moju pomoc. Pretože dobré skutky konané s láskou nás robia šťastnejšími a bohatšími na lásku. Mať otvorené srdce pri konaní dobra.
Zdravotne znevýhodnení	Žijú medzi nami a možno sme sa s niektorými z nich stretli. Nevedeli sme hneď v tej chvíli, ako sa máme správať, čo máme robiť, ako reagovať. Tieto aktivity trošku priblížia aké je to byť na ich mieste. Či im je ľahko žiť vo svete, ktorému sa musia prispôbiť. Či si cez tieto aktivity uvedomíme ich situáciu a ako sa budeme k nim správať, ak ich opäť stretneme.

	Šifrované písmenka Ticho Kto chce, spôsob si nájde Druhá ruka Hádaj, čo kreslím
Začlenenie	Tieto aktivity nadväzujú na seba od uvedomenia si svojej jedinečnosti a originality prijatia seba samého, aký som, cez prijatie spolužiakov v triede, sociálnych skupín a ľudí so zdravotným znevýhodnením, až po stieranie rozdielov v spoločnosti. A tým všetkým sa snažiť o krajší svet nielen pre seba, ale aj pre druhých. Čiže spoločnosť a svet je presne taký, aký si ho urobíme my všetci. Každý z nás je jedinečný a originálny a tým je to fajn, lebo každý z nás niečo iné vie a keď spojíme, tie naše talenty, tak dokážeme veľké veci. Dve hlinené nádoby Triedne puzzle Predsudky Mária a „Povrázok“ Krajší svet je aj o tebe

Zdroj: Kokošková (2023)

Popisujem aktivít, ktoré sú spracované podľa jednotného algoritmu spracovania, to znamená – zameranie, pomôcky, časová dotácia, popis aktivity, obmena aktivity, odporúčanie a evalvácia. A každý pracovný list je doplnený aj o ilustračný materiál, ktorý je autorský voľný v online priestore. Samotne naplnenie korešponduje s tým, že u deti sa cez zážitkové aktivity zamerané na spoluprácu, sociálnu súdržnosť a inklúziu, podporuje súdržnosť s človekom, vecami a zvieratami.

Popis vybranej oblasti : Spolupráce v aktivitách

Spolupráca (kooperácia) je v najmenej náročnou formou prosociálneho správania, pretože je to správanie výhodné pre obe zainteresované strany. Bez spolupráce nie je možný spoločenský pokrok ani život spoločnosti. Predpokladom aj podmienkou je iba ochota spolupracovať, urobiť prvý krok a riskovať eventuálne sklamanie. Spolupráca je, keď dve alebo viac osôb (často skupiny) spolupracujú prostredníctvom sprostredkovania nápadov a myslenia s cieľom dosiahnuť spoločný cieľ.

Charakteristiky spolupráce:

- Spolupráca je dobrovoľná. Ľudia nemôžu byť nútení používať špecifický štýl v ich interakcii s ostatnými.
- Spolupráca si vyžaduje paritu medzi účastníkmi. Prínos každého človeka je ocenený a rovnako tak aj každý človek má rovnakú právomoc pri rozhodovaní.
- Spolupráca je založená na vzájomných cieľoch. Profesionáli nemusia zdieľať všetky ciele spolupráce, avšak stačí len jeden, ktorý je špecifický a dostatočne dôležitý pre udržanie ich spoločnej pozornosti.
- Spolupráca závisí na spoločnej zodpovednosti pri rozhodovaní. Spolupracovníci musia prevziať zodpovednosť za aktívne sa zapojenie do činnosti rozhodovania.
- Jedinci, ktorí spolupracujú zdieľajú zdroje. Zdieľanie zdrojov času, vedomostí a materiálov môže zvýšiť pocit spolupatričnosti medzi profesionálmi.

Jedinci, ktorí spolupracujú, zdieľajú zodpovednosť za výsledky. Či už sú výsledky spolupráce pozitívne alebo negatívne, všetky zúčastnení jednotlivci sú zodpovední za výsledky (podľa Friend, Cook, 2009, sprac. Gabrielová, 2017).

Popis návrhovej aktivity: Jeden za všetkých, všetci za jedného

Zameranie: Túto aktivitu tvorí viacero úloh, ktoré sú navrhnuté tak, aby zdôraznili jedinečnosť a originalitu, každého žiaka a spoluprácu v tíme.

Pomôcky: Ešte pred samotnou aktivitou pedagógovia pripraví trasu, ktorá by mala byť bezpečná, môžu ju aj označiť – záleží od prostredia, kde ju budú realizovať /škola, areál školy, príroda/.

„**Myšky**“ – 5 obručí Hula hoop s priemerom, aby cez ňu prešli žiaci.

„**Levík – puzzle**“ - (príloha), nožnice

„**Pohárová skladačka**“ - spojená klobúková gumička na ktorej je pripevnených 5 šnúrok. 5 jednorazových umelých pohárov.

„**Vedko**“ - kartičky zo SLJ, MAT, VLA, PRI a labyrint – (príloha)

„**Pavúčík**“ - máme z lán spravenú sieť.

„**Ovocníčkovia**“ – pexeso z prílohy, nožnice.

„**Balet**“ - dosky široké 15cm a rôznej dĺžky. Z dosiek vytvoríme trasu.

„**Farebná pyramída**“ – farebné jednorazové umelé poháre, každý rad inej farby. Počet záleží od veľkosti pyramídy.

„**Žabky**“ – na zem nakreslíme farebnú škôlku pomocou farebných kried.

Časová dotácia: 2 vyučovacie hodiny (45 minút).

Popis aktivity: Žiakov rozdelí pedagóg do 5 členných skupín. Ich úlohou bude v čo najkratšom čase splniť všetky aktivity. Pri každej aktivite dostanú indíciu. Tieto indície budú zbierať a na konci – posledná aktivita, dostanú hádanku, na ktorej odpoveď si budú môcť pomôcť indíciami, ktoré nazbierali po splnení konkrétnych aktivít. Každá skupina si môže dať názov, pod ktorým bude súťažiť a taktiež aj pokrik, ktorým sa bude prezentovať. Taktiež môžu mať niečo spoločné, napr. biele tričko.

Ešte na začiatku pedagóg vyzve skupinu, aby sa medzi sebou dohodli, kto bude súťažiť v matematike, slovenčine, prírodovede a vlastivede – ide o to, aby súťažili tí, ktorí vynikajú v týchto predmetoch a labyrinte – poukázanie na jedinečnosť, že každý z nás má talent (bunky), na niečo iné. Všetkých členov skupiny pedagóg spojí hrubším lanom, alebo stuhou okolo pásu na vzdialenosť 1m, aby neboli obmedzovaní v pohybe, no zároveň, aby boli spolu.

Na začiatku aktivity budú mať na kartičke napísaný čas, kedy vyštartovali. Na každom stanovišti, kde splnia aktivitu dostanú pečiatku na riadok konkrétnej aktivity.

1. úloha: „Myšky“ – dáme 5 obručí do vzdialenosti 50 cm od seba asi 30 cm nad zemou. Úlohou bude prejsť cez tieto obruče.

2. úloha: „Levík“ – puzzle“ - všetci členovia skupiny spoločne zložia levíka.

3. úloha: „Pohárová skladačka“ - každý žiak si vezme jednu gumičku a spoločne ju natiahnu na jeden z piatich pohárov a potom spoločnými silami ho musia vložiť do ďalšieho pohára – pokračujú, kým nebudú mať 5 pohárov spolu.

4. úloha: „Vedko“ - tu všetci hráči vyplnia pripravené kartičky zo SLJ, MAT, VLA, PRI a labyrint, ako si vybrali.

5. úloha: „Pavúčík“ - úlohou celej skupiny je prejsť cez túto sieť.

6. úloha: „Ovocníčkovia“ – úlohou skupiny je otočiť všetky kartičky pexesa.

7. úloha: „Balet“ - úlohou je, aby celá skupina prešla po týchto doskách, aby sa nikto nedostal mimo dosky. Ak jeden člen bude mimo, musia ísť od začiatku všetci.

8. úloha: „Farebná pyramída“ – úlohou je poskladať pyramídu zo všetkých pohárov, aby bol každý rad, inej farby.

9. úloha : „**Žabky**“ – celá skupina má túto škôlku preskakať.

10. úloha: „Viete, kto som?“ – v tejto poslednej aktivite sa žiakom položí hádanka : „*Smoking denne nosievam, rybičky rád večeriam. Z vajca som sa vyliahol, Južný pól je domov môj. Kto som?*“ (tučniak) - ak nebudú hneď vedieť odpoveď, môžu sa poradiť a použiť žolíkov, ktorých po splnení aktivít nazbierali. Skupina, ktorá bude mať najlepší čas, vyhráva.

Odporúčanie: Táto aktivita sa dá realizovať vonku, ale aj v miestnosti. Môže sa skrátiť vynechaním niektorých aktivít, alebo doplniť inými.

Evalvácia: Na záver môžu žiaci zhodnotiť, ako sa im spolupracovalo a ako sa im táto aktivita páčila, alebo nepáčila.

Námet: Kokošková (2023)

Popis návrhovej aktivity: Nitôčky

Zameranie: Aktivita zameraná na spoluprácu a vzájomné rešpektovanie sa. Spolupráca v ktorej spolu pracujú každý svojou farebnou nitôčkou na spoločnom abstraktnom farebnom obrázku. Obrázok má byť pre nich motiváciou do budúcnosti, aby držali spolu a spoločne vytvárali priestor v triede v ktorom sa budú cítiť dobre a kde budú radi prichádzať aj napriek ich rozdielnostiam, ktoré majú. A ktoré ich robia jedinečnými. Presne tak, ako nitky, ktoré sú farebne iné a poprepletané navzájom medzi sebou a ktoré vytvárajú krásny obrázok, aby aj oni boli tiež medzi sebou takto pospájaní a tvorili jeden krásny celok svojej triedy, v ktorom sa budú cítiť dobre a akceptovaní.

Pomôcky: Kúsok dosky v ktorej sú nabitie klinčeky – akokoľvek, farebné nite (najlepšie bavlnky) rôznej farby (aby sa farba neopakovala).

Časová dotácia: 1 vyučovacia hodina (45 minút).

Popis aktivity: Pedagóg žiakom rozdá nite, každý si vyberie, akú farbu chce. Najprv s pomocou pedagóga žiak priviaže svoju niť na ktorýkoľvek klinček, ak to bude mať, potiahne niť k druhému klinčeku – 1x obtočí okolo klinčeka a pokračuje ďalej, akýmkoľvek smerom. Na poslednom klinčeku žiakovi pomôže pedagóg ukončiť nitku uzlíkom. Každý žiak potiahne svoju niť k 5-tim klinčekom – samozrejme môžu aj k viacerým, záleží od počtu žiakov v triede. Takto pokračujú všetci žiaci z triedy, až je obrázok ukončený.

Odporúčanie: Obrázok si môžu zavesiť v triede, aby im pripomínal ich spoluprácu.

Evalvácia: Pedagóg spolu so žiakmi diskutuje o nasledujúcich otázkach. Otázky sú zamerané na objasnenie si pojmu - spolupráca na základe tohto obrázku a ako vnímali túto aktivitu.

- *Páči sa vám tento spoločne vytvorený obrázok?*
- *Týmto krásnym obrázkom sme vytvorili medzi nami vzťahy, čiže spoluprácu?*
- *Čo je to spolupráca?*
- *Viete mi povedať prečo každý z vás mal inú farbu nitky?*
- *Čo to znamená? (každý z nás je iný)*
- *Čo znamenali tie klinčeky? (znamenali našich spolužiakov v triede)*
- *Viete čo znamenali natiahnuté nite ku klinčekom? (naše vzťahy navzájom)*
- *Ako sa vám pracovalo na tomto obrázku?*
- *Ak si ho zavesíme v triede, čo nám bude pripomínať?*

Námet: Kokošková (2023)

Odporúčania pre prax špeciálneho pedagóga

Prostredníctvom práce sme bližšie nahliadli na možnosti a špecifické stratégie v podpore inklúzie v podmienkach bežnej základnej školy. Zistili sme, že bolo dobré navrhnúť súbor aktivít zameraných na sociálny rozvoj, sociálnu inklúziu a rozvíjanie inkluzívneho povedomia (Kováčová, 2022) v prostredí školy pre všetkých žiakov bez ohľadu na ich zdravotné dificity. Veľmi dôležitá je osobnosť a práca pedagóga, lebo od neho závisí, akým smerom sa bude uberať inkluzívne vzdelanie a na základe jeho postoja, ako budú chápať inklúziu nielen žiaci, ale aj rodičia a široká verejnosť. Ak pedagóg chce viesť žiakov k inklúzií, najprv jej sám musí porozumieť a stotožniť sa s ňou, musí rešpektovať iných a vytvárať dobrú klímu medzi všetkými žiakmi v triede bez rozdielu. Prostredníctvom týchto aktivít zameraných na spoluprácu, pomoc iným, nielen intaktní žiaci, ale aj žiaci so zdravotnými dificitmi nadobúdajú v spoločnej skupine súdržnosť, uvedomujú si svoju jedinečnosť a originalitu. A tým, že je

to postavené na hre nevnímajú až tak svoje odlišnosti, lebo pracujú, ako jeden tím a tým sú k sebe tolerantní a odstraňujú bariéry medzi sebou. A preto je potrebné, aby sa inkluzívne povedomie už rozvíjalo v prostredí školy, aby boli takto žiaci pripravení do života so správnymi postojmi a otvoreným srdcom pre všetkých bez rozdielu. Tieto stratégie zamerané na podporu inkluzívneho vzdelávania, sú vhodné ako možnosť podpory sociálnej klímy, súdržnosti aj na vyučovacie hodiny náboženskej a etickej výchovy a taktiež aj pre triedneho učiteľa v rámci triednických hodín, v družinách a tiež aj v táboroch. Na základe týchto aktivít si môže každý pedagóg, alebo vedúci prispôsobiť tieto aktivity na svoju skupinu, alebo prostredie. Môže aktivity dopĺňať, vynechať, kombinovať, upravovať podľa vlastného uváženia, alebo prispôsobiť určitej vekovej skupine. Preto navrhujeme tieto proinkluzívne aktivity aplikovať do praxe za účelom rozvíjania inkluzívneho povedomia žiakov v prostredí základnej školy.

Bibliografia

- BAGALOVÁ, Ľ. et al. 2015. *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2015. ISBN 978-80-8118-143-6.
- FOLVARČIKOVÁ, Z. 2013. *Didaktické hry a aktivity na hodinách anglického jazyka*. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe [online]. Bratislava: Metodicko - pedagogické centrum, 2013.
- GABRIELOVÁ, J. 2017. Faktory ovplyvňujúce medziodborovú spoluprácu v rámci zdravotno-sociálnej starostlivosti. In *ProHuman*, 2017, s. 1-3.
- HERMOCHOVÁ, S. 2005. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS o. s., 2005. 15-16 s. ISBN 80-239-5612-4.
- KOKOŠKOVÁ, E. 2023. *Špecifické stratégie v podpore inklúzie na 1. stupni základnej školy*. Ružomberok: Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Centrum celoživotného vzdelávania (Záverečná práca), 2023.
- KOVÁČOVÁ, B. 2011. Umelecko-edukačné modely - podpora inklúzie v pozitívnom vnímaní znevýhodnených skupín v prostredí škôl. In *Inkluzívne trendy v hudobnej pedagogike - expresívno-terapeutické prístupy*. Ružomberok : Katolícka univerzita, 2011, s. 1 – 11. ISBN 978-80-8082-491-4.
- KOVÁČOVÁ, B. 2019. *S inklúziou od raného veku – Dieťa s odlišnosťou a jeho vstup do kolektívu*. Hliník nad Hronom: REZILIENCIA s.r.o., 2019. ISBN 978-80-972277-5-3.
- KOVÁČOVÁ, B. 2022. Reálna podpora inkluzívneho vzdelávania v slovenskej materskej škole. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 2022, 21(3), 31 – 40.
- PETTY, G. 2008. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788026203674
- ŠUHAJDOVÁ, I. 2018. *Ľudský faktor – kľúčová podmienka inklúzie?* Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS, 2018. 27 s. ISBN 978-80-568-0121-5.

Kontaktné údaje

Mgr. Eva Kokošková
ZŠ s MŠ Veľká Lomnica
Školská 267, VEĽKÁ LOMNICA

AKTIVITY PODPORÚCE PROSOCIÁLNOŠŤ V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

Beáta Pošteková

Abstrakt

Cieľom aktivít prosociálnej výchovy je rozvíjať súcit, empatiu a pocit sociálnej zodpovednosti. Okrem podpory sociálneho a emocionálneho rastu navrhnuté aktivity môžu pomáhať v budovaní akceptujúcej kultúry, ktorá je založená na spolupráci a starostlivosti.

Kľúčové slová

Prosociálna výchova. Škola. Vyjadrenie citov. Komunikácia. Empatia.

Prosociálnosť znamená mať rád

Prosociálnosť a morálka sú rozhodujúce pre fungovanie a prosperitu spoločnosti (Smillie a kol., 2019). Je dôležité porozumieť prosociálnemu správaniu vo vzdelávacom prostredí z dvoch dôvodov. Prvým je, že školy poskytujú deťom množstvo príležitostí na precvičovanie zručností prosociálnej interakcie so spolužiakmi. Tieto stretnutia môžu byť neformálne a odohrávajú sa v prostredí priateľstiev alebo skupinových aktivít. Okrem toho existujú aj formálne prostredníctvom vyučovania, vyskytujú i cez kooperatívne vzdelávacie aktivity. Žiaci, ktorí majú dobré vzťahy a interakcie so svojimi učiteľmi, tiež s väčšou pravdepodobnosťou získajú a osvoja si prosociálne správanie a lepšie výsledky. Po druhé, dobré správanie v triede podporuje dobré vzťahy s inštruktormi a spolužiakmi, prosociálne správanie pomáha pri rozvoji výsledkov žiakov (Wentzel, 2015). Rozvoj a učenie, či už vedomé alebo nie prosociálnych postojov a zručností prebieha v škole. Školy sú praxou pre prosociálny rozvoj a vzdelávanie. Sociálne a emocionálne zručnosti cez efektívne inkluzívne vzdelávanie sú nevyhnutné pre budovanie a udržanie vzťahov, výsledky, spoločnosť a budúcnosť (Brown, 2012). V súčasnosti sa začal prejavovať záujem verejnosti o to, ako deti so špeciálnymi potrebami učia a rozvíjajú v rovnakej triede ako typicky sa rozvíjajúce deti. Takéto školské prostredie vyžaduje, aby učitelia už v ranom detstve primerane viedli a poskytovali všetkým deťom rovnako spoločensky žiaduce vzťahy a podporovali rovnako sociálne žiaduce správanie medzi deťmi (Kim, 2013).

Z hľadiska rozvoja prosociálnosti sa môžeme citom venovať z dvoch dôvodov: aby sme dokázali vyjadriť city – je to dôležitým predpokladom empatie a komunikácie; aby sme pre rozvoj charakteru vedeli, rozpoznávali, identifikovali a usmerňovali svoje city. Keď hovoríme o dôležitosti človeka, mali by sme začať s rešpektovaním jeho vnútorného prežívania sveta – teda jeho pocitov. Je dôležité pochopiť, ako rešpektovať a akceptovať pocity druhých. Aby sme mohli pracovať so silnými emóciami, musíme najprv rozpoznať, vycítiť a uznať, že keď sme nahnevaní alebo rozrušení, nie sme k sebe pravdiví. Mali by sme sa sústrediť na rozlišovanie medzi správaním z vnútornej rovnováhy a konaním pod vplyvom zúrivosti. Hlavným cieľom je stať sa zdatným vo vyjadrovaní svojich emócií. Deti nie sú zvyknuté diskutovať o príjemných prekvapeniach, vzrušujúcich zážitkoch, snoch, túžbach, zdrojoch povzbudenia a veciach, ktoré im dávajú nádej a dôveru. Keďže ide o hlboké výpovede z ich vnútra, môžu ich povedať len vtedy, keď má skupina vzájomnú dôveru, najmä pokiaľ ide o prijatie a zázemie od učiteľa (Lencz & Krížová, 2004).

Ak chceme, aby z detí vyrástli empatickí ľudia, musíme ich citlivosť učiť. Keďže deti môžu vnímať pocity až vtedy, keď majú rozvinuté zmyslové vnímanie a vnímanie tela, učitelia by mali pracovať na tom, aby im pomohli tieto zručnosti rozvíjať. Zlepšenie vyjadrovacích schopností a aktívneho počúvania je ďalšou zásadnou stratégiou (Martišová, 2014). Učiteľ môže nastoliť problém či základnú otázku k danej téme a umožniť žiakovi slobodne prejsť svoje názory, postoje, myšlienky (Porubský, 2011). Žiak sa nemusí obávať, že počas povie niečo nesprávne. Pri podnecovaní diskusie na zadanú tému učiteľ

nevyvíja na triedu žiadny komunikačný tlak. Emocionálna skúsenosť a zámerná kognitívna analýza udalostí sa spájajú v zážitkových prístupoch. Veľký dôraz sa kladie na aplikáciu informácií v budúcnosti, pretože ide o účelové učenie sa v praktickom prostredí, kde sa súčasná skúsenosť spája s predchádzajúcimi skúsenosťami. Prioritou nie sú len výsledky, ale aj metodika. Úlohy je možné vykonávať v skupinách alebo samostatne. Získavajú sa aj sociálne zručnosti, schopnosť spolupráce a interakcie a odborné znalosti a schopnosti (Bagálová, Bizíková, Fatulová, 2015).

Prosociálnosť spájaná v aktivitách a správaní je dôležitou časťou edukácie pomáhajúca podporovať dobro školského prostredia. Zahŕňa široké spektrum konštruktívnych činov vrátane úprimnej pomoci, zdieľania, spolupráce, podpory a prejavovania empatie voči ostatným. Ide najmä o skutky vykonávané pre dobro iných, bez ohľadu na vlastné túžby alebo pocity, teda zapojenie sa do prosociálneho správania je láskavé, súciteľné a nápomocné.

Charakterizácia návrhových aktivít na rozvoj prosociálnosti

Vyjadrovanie pocitov a efektívna komunikácia sú mimoriadne dôležité v osobnom aj spoločenskom kontexte. Zohrávajú významnú úlohu v našej duševnej a emocionálnej pohode a prispievajú k pevnosti našich vzťahov. V školskom prostredí je o to viac dôležitejšie, aby sme žiakov učili ako správne komunikovať a vyjadrovať svoje pocity.

Utváranie úspešnej komunikácie a vyjadrovanie emócií má mnohé benefity prosociálneho správania. Vyjadriť city je zdravým spôsobom spracovania a zvládania emócií. Je dôležité, aby sme otvorene a úprimne hovorili o svojich myšlienkach či pocitoch. Efektívna komunikácia môže zabrániť nedorozumeniam či eskalácii konfliktov a je základom budovania dôvery vo vzťahoch. Pri komunikácii môžeme podporovať silnejšie a zmysluplnejšie vzťahy. V škole môžeme žiakom umožňovať prostredníctvom aktivít nadviazať kontakt na hlbšej úrovni, pochopiť potreby a túžby toho druhého a v prípade potreby mu poskytnúť podporu a útechu. Spájame i prepojenie so svojím vnútom a lepšie spoznať samého seba i cez pochopenie vlastných hodnôt, potrieb a túžob, čo vedie k osobnému rastu a sebauvedomeniu.

Konkretizácia návrhových aktivít

Aktivity prosociálnej výchovy by mali byť primerané veku a prispôsobené špecifickým potrebám a vývojovým štádiám zúčastnených detí. Tieto aktivity zohrávajú kľúčovú úlohu pri podpore sociálneho a emocionálneho rastu a výchove detí.

Aktivity sú určené pre všetkých, ktorí pracujú s deťmi základných a materských škôl, vrátane rodičov, asistentov učiteľa, špeciálnych pedagógov a učiteľov. Vytváraním aktivít, ktoré pomáhajú žiakom pochopiť a zvládať svoje emócie je spôsob, ako podporiť ich emocionálny rozvoj.

Aktivita 1: Som pocit

Zameranie: Opísať pocit alebo emóciu na základe improvizácie prostredníctvom kresby, básne či neverbálnej komunikácie.

Veková kategória: 6 – 10 rokov

Čas: 20 minút

Pomôcky: kancelárske potreby, papier, kartičky

Popis aktivity: Učiteľ vopred pripraví dve vrecká. Do jedného vyrobí kartičky, na ktoré napíše emócie a pocity. Učiteľ by mal dobre poznať skupinu žiakov a pristupovať pri výbere emócií empaticky. Do druhého vrecka na kartičky napíše rôzne spôsoby, ako bude daný žiak emóciu prezentovať, napr. tvorba básne, pantomíma či kresba. Týmto spôsobom môžu vzniknúť rôzne variácie zobrazovania emócií. Žiaci môžu pracovať aj v skupine či dvojici. Na prípravu by mali podľa náročnosti dostať primeraný čas. Podporujeme ich v kreativite, dohliadame a pomáhame im.

Reflexia: *Keď sa ostatné deti pokúšali uhádnuť, aký si pocit, ako si sa cítil? Bolo pre vás jednoduché alebo ťažké identifikovať emóciu?*

Zdroj: vlastná aktivita

Aktivita 2: Ako sa máš?

Zameranie: Pomenovať a nenásilným spôsobom vyjadriť svoje pocity pred ostatnými.

Veková kategória: od 6 rokov

Čas: 10 minút

Pomôcky: tabuľa, krieda

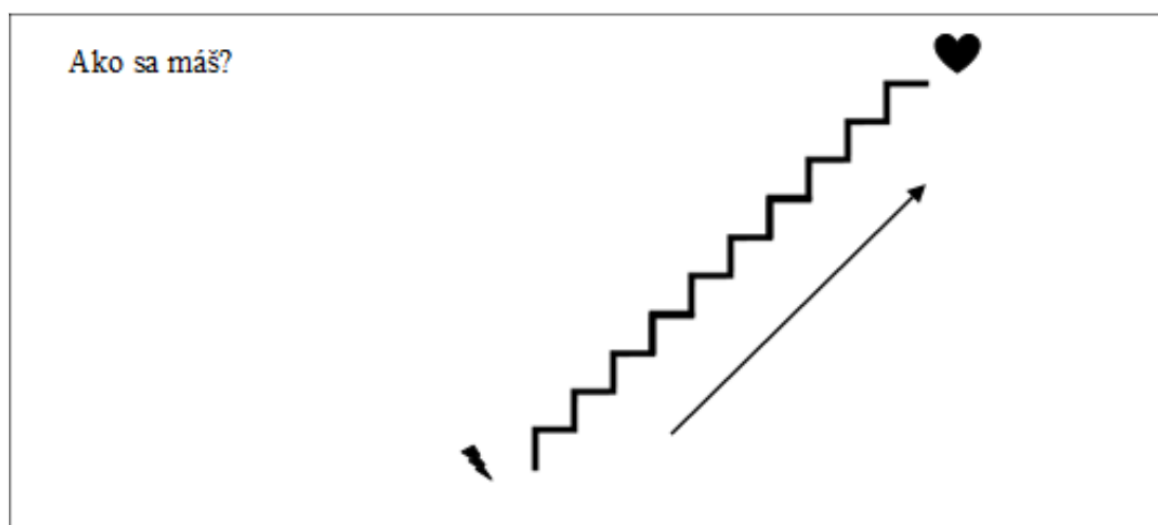
Popis aktivity: Nenásilné vyjadrovanie emócií pred ostatnými je nevyhnutné na udržanie zdravých vzťahov a efektívnej komunikácie. Aktivita sa môže využívať v motivačnej časti hodiny na začiatku vyučovania. Učiteľ na tabuľu nakreslí schody a dva ľubovoľné symboly, blesk (negatívne asociácie) a srdce (pozitívne asociácie), tabuľka č. 1. Položí žiakom otázku: „Ako sa máš?“. Všetci žiaci naraz použijú kriedy a do ľavej časti tabule môžu napísať alebo nakresliť to, čo aktuálne prežívajú, resp. ako sa majú. Učiteľ im pred aktivitou vysvetlí, že čím vyššie budú kresliť, tým sú ich pocity pozitívnejšie. Učiteľ motivuje a dohliada na priebeh aktivity. Pri otázkach v reflexii musí byť voči žiakom empatický.

Reflexia: *Čo si nakreslil/napísal? Ako by sme ti zlepšili náladu?*

Zdroj: vlastná aktivita

Obrázok 1

Tabuľa ako sa máš



Zdroj: Pošteková (2023)

Aktivita 3: Keby som bol

Zameranie: Opísať aktuálne pocity cez vcítenie sa do rôznych situácií, ľudí, vecí.

Veková kategória: od 7 rokov

Čas: 15 minút

Pomôcky: hudba

Popis aktivity: Učiteľ žiakom povie žiakom, aby si zavreli oči, vybrali si každý sám za seba jedno zo štyroch ročných období, napríklad: „Ako by som sa cítil, keby som bol jeseňou?“. Žiaci počas pustenej hudby rozmýšľajú o ročnom období a snažia sa predstavovať si emócie, city či charakteristiky z daného obdobia. Empatiou či kreativitou rozvíjame schopnosti pochopiť a precítiť emócie seba a iného človeka. Je to kľúčová schopnosť, ktorá podporuje empatiu, porozumenie a prepojenie v medziľudských vzťahoch. Aktivita sa dá modifikovať na rôzne situácie, ľudí, zvieratá a veci podľa kreativity učiteľa.

Reflexia: *Aké ste mali pocity? Komu bolo príjemne a prečo? Ktoré ročné obdobie a prečo ste si vybrali? Dokázali ste hovoriť o svojich emóciách?*

Zdroj: modifikované podľa Lencz & Krížová (2004)

Vyjadrenie pocitov a efektívna komunikácia sú základné životné zručnosti. Podporujú emocionálnu pohodu, zlepšujú vzťahy a prispievajú k osobnému a akademickému úspechu. Podpora otvorenej a empatickej komunikácie je základom budovania zdravšej, chápacejšej a prepojenejšej spoločnosti. Uvedené aktivity sú zamerané na komunikáciu a vyjadrenie citov či emócií žiakov primárneho vzdelávania.

Odporúčanie do praxe

Začleňovaním aktivít na rozvoj prosociálneho správania detí je nevyhnutným pre ich sociálny a emocionálny rozvoj, je dôležité:

- byť vzorom prosociálneho správania tým, že vo svojich interakciách s ostatnými budete prejavovať láskavosť, empatiu a spoluprácu,
- empaticky a nenásilne diskutovať o emóciách, mať rôzne pocity, myšlienky a skúsenosti, čo môže viesť k lepšiemu pochopeniu druhých,
- rozvíjať zručnosti riešenia problémov a konfliktov.

Začlenenie týchto postupov do výchovy alebo vzdelávacieho prostredia dieťaťa môže pomôcť vychovávať prosociálne správanie a položiť základy súcitných, zodpovedných a empatických jedincov. Nezabudnite, že tieto postupy by mali byť prispôsobené veku a vývojovému štádiu dieťaťa.

Záver

Podpora prosociálneho správania detí a inklúzie by mali byť vzájomné prepojené. Deti so špeciálnymi potrebami, talentom či získanými skúsenosťami počas života sú vďaka inkluzívnemu vzdelávaniu akceptované a podporované s ostatnými v školskom prostredí. Táto komplexná stratégia ponúka dokonalé prostredie na podporu prosociálneho správania. Deti vyrastajúce v inkluzívnom prostredí sa učia sociálnym zručnostiam, empatii a akceptácii. Podporovaním inkluzívnosti i cez aktivity s deťmi v školskom prostredí môžeme vytvárať základ pre súcitnejšiu a chápacejšiu spoločnosť, v ktorej sú ľudia ochotní spolupracovať.

Bibliografia:

- BAGÁLOVÁ, Ľ., BIZÍKOVÁ, Ľ., FATULOVÁ, Z. 2015. Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 156 s. [cit. 25.10.2023]. URL: https://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/projekty/eea_grants/metodika-podporujuca-inkluzivne-vzdelavanie-skolach.pdf
- BROWN, P. M. 2012. Prosocial Education: Developing Caring, Capable Citizens. In Human Dignity and Humiliation Studies Network Meeting, 13 s. [cit. 14.10.2023]. URL: <https://www.humiliationstudies.org/documents/BrownNY12meeting.pdf>
- KIM, H. 2013. Prosocial Behavior among Children With and Without Disabilities: Centering on Teacher's Perception on the Teacher - Child Relationship. In *THE UNIVERSITY OF RHODE ISLAND*, 33 s. [cit. 19.10.2023]. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/56698894.pdf>
- LENZ, Ľ., KRÍŽOVÁ, O. 2004. *Metodický materiál k predmetu Etická výchova*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 150 s.
- MARTISOVÁ, E. 2014. Rozvíjanie empatie a prosociálneho správania detí v materskej škole Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 28 s. [cit. 22.10.2023]. URL: https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/7_ops_martisova_erika_-_rozvijanie_empatie_a_prosocialneho_spravania_deti_v_materskej_skole.pdf

- PORUBSKÝ, Š. 2011. Práca s učebnými zdrojmi. In: *Metodika tvorby učebných zdrojov : projekt Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komúní*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 75 s.
- SMILLIE, L. D. a kol. 2019. Prosociality and morality through the lens of personality psychology. In *Australian Journal of Psychology*, Vol. 71(1), s. 50-58.
- WENTZEL, K. 2015. Prosocial Behaviour and Schooling. In *Prosocial Behaviour*, [cit. 10.10.2023]. URL: <https://www.child-encyclopedia.com/pdf/expert/prosocial-behaviour/according-experts/prosocial-behaviour-and-schooling>

Kontaktné údaje:

Mgr. Beáta Pošteková, doktorand v dennej forme štúdia
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky,
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok,
beata.matiasovska461@edu.ku.sk

ZÁŽITKOVÉ AKTIVITY NA PODPORU HETEROGENITY V PROSTREDÍ ŠKOLY

Štefánia Šlachtovská

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na fenomén heterogenity v rámci inkluzívnej triedy. Autorka predstavuje konkrétne aktivity, ktoré uskutočnila v heterogénnej triede so žiakmi prvého a tretieho ročníka základnej školy.

Kľúčové slová

Heterogenita. Práca v triede. Zážitok. Aktivita.

Heterogenita ako fenomén

Základnou filozofiou inkluzívnych tried je využiť heterogenitu kolektívu na vzájomné obohacovanie sociálnych vzťahov a na vytváranie bezpečného prostredia, v ktorom je každé dieťa prijímané také, aké je. V procese inklúzie hovoríme teda o jednej heterogénnej skupine, v ktorej sú všetci zúčastnení rovní. Kováčová (2015) tvrdí, že heterogenita kolektívu v triedach je pedagógmi akceptovaná, ale ako všetci ľudia, aj tí majú vlastné individuálne pomyselné hranice, ktoré rozširujú i zužujú na základe polarizácie skúsenosti a absencie praktických vedomostí týkajúcich sa práce s dieťaťom so znevýhodnením. Podľa Potměšila (2017) koncept inkluzívneho prístupu i inkluzívnej pedagogiky je zameraný na všetkých žiakov rovnako bez rozdielu. Nejde tu iba o žiakov so znevýhodnením, ale o širší okruh populácie. Aj z toho dôvodu je nevyhnutné akceptovať každé dieťa v plnej miere bez ohľadu na jeho znevýhodnenie. *Existujú rôzne spôsoby práce v heterogénnych triedach, ktoré sú typické splnením podmienok alebo iných špecifik na to, aby mohli fungovať* (Kováčová, 2015, s. 12).

Zážitkové učenie prostredníctvom autorským aktivít

Zážitkové učenie je zamerané na osobnú skúsenosť účastníkov. Cieľom je aby každý mal s toho zážitok. Zážitkové učenie je o tom aby každý si skúsil na danej aktivite svoje osobné skúsenosti (Kušnírová, 2018). Prostredníctvom zážitkového učenia deti majú zážitok z priamej realizácie činností. Deti sa pomocou zážitkového učenia učia spontánne (Vincejová, 2006). Vo výchove zážitkom ide hlavne o skúsenosti, ktoré sú získané aktívnou činnosťou. Okrem fyzického výkonu patrí tu aj sebareflexia, reflexia sociálnej interakcie a pozorovanie prostredia. Za zakladateľa pedagogiky zážitku je považovaný Outward Bound Kurt Hah. Jeho cieľom bolo najprv rozvoj charakteru, inteligencie a až na poslednom mieste vzdelanie. *Pedagogiku zážitku chápeme ako výchovu zážitkom, ktorá vedie k rozvoju osobnosti* (Kratochvílová, 2010, s. 269).

Realizáciu zážitkového učenia sme zjednodušili a rozdelili do dvoch hlavných fáz:

- **Zážitok sprostredkovaný cez aktivitu** – ide o realizáciu aktivít (hier, činností) dôkladne vopred premyslených a naplánovaných, ktoré od žiakov vyžadujú aktivitu nad zónu komfortu a zanechávajú v ich vedomí emócie.
- **Reflexia** – zdieľanie zážitkov a pocitov z realizovaných aktivít, postupu realizácie úloh a problémov a následne vedený rozhovor smerujúci k uvedomeniu si skutočností, spoznanie (naučenie) sa ktorých bolo cieľom zážitkového učenia.

Celý proces v konkrétnych situáciách prebieha tak, aby každé dieťa malo možnosť poznať a spoznávať cestu k inklúzii priamo v realite čiže jemu prirodzeným spôsobom, cez hru. Ide o „trasu“ od predinkluzívneho povedomia cez jeho (zážitkové) formovanie až k inkluzívnemu povedomiu. Dieťa má byť zámerne usmerňované k tomu, aby si uvedomovalo, čo možno považovať za dobré alebo zlé,

správne a nesprávne, žiaduce či nežiaduce, pretože aj to je významným aspektom v podpore inkluzívneho povedomia (Kováčová, 2015).

Konkretizácia aktivít

Žiaci vykonávali prezentované námety počas celého roka. Na spolupráci sa podieľali žiaci prvého a tretieho ročníka, triedna učiteľka, asistentka učiteľky ale aj vychovávateľka i ostatní vyučujúci v tejto triede.

1. Aktivita: Domáci telefón

Priblíženie: Ide o aktivitu, ktorá bola overená pri plnení úlohy z projektu Zelená škola. Projekt Zelená škola je výchovno-vzdelávací program. Jeho cieľom je podpora školských komunít, ktoré vďaka vzájomnej spolupráci menia svoje environmentálne správanie, čím prispievajú k zmierneniu vplyvu školy na klimatické zmeny. No námet sme vymysleli s asistentkou. Aktivita bola overená na hodinách pracovného vyučovania 3. ročníka a výtvarnej výchovy 1. ročníka.

Cieľ : Správne komunikovať vo dvojici

Žiaci: 1. a 3. ročníka

Pomôcky: Obrázky starých mobilov, téglíky od jogurtu, niť, ihla, nožnice

Motivácia: Krátky rozhovor o tom, prečo je dôležité komunikovať a ako správne komunikovať a ako v dnešnej dobe komunikujeme. Kto v triede má svoj vlastný mobil alebo inteligentné hodinky, ktorými môžeme komunikovať.

Expozičná časť aktivity: Žiaci – Recyklohráči (takto sa voláme pri plnení úloh z projektu Zelená škola) si pripravili pomôcky na vyrobenie vlastného telefónu. Rozdelia sa do dvojíc. Učiteľ zopakuje BOZP pri práci a vysvetlí ako budeme pri práci postupovať po jednotlivých krokoch. Prvákom pri práci pomáhame.

Postup: Otočiť téglík od jogurtu alebo plastový pohár hore dnom. Označiť si perom alebo ceruzou stred téglíka. Je to náročnejšie, ale necháme to na žiakoch ako si poradia. Navliecť niť do ihly a prevliecť niť cez téglík. Zaviazat uzlík na nití, viacerým žiakom to ešte nejde, preto je potrebné postup viazania uzlíka zopakovať a ukázať. Veľmi dôležité je, aby šnúrinka medzi vyrobenými telefónmi bola vždy natiiahnutá a ničoho sa nedotýkala. Len vtedy to bude dobre fungovať. U žiakov sledujeme ako spolu komunikujú pri telefonovaní, či nezabudli predstaviť sa pozdraviť, ako si navzájom vedia pomôcť.

Fotografia 1

Vyrob si domáci telefón 1



Zdroj: archív autorky

Fotografia 2

Vyrob si domáci telefón 2



Zdroj: archív autorky

Reflexia: Žiakov aktivita veľmi bavila, tak si zahráme hru, v ktorej sa budeme na chvíľu dorozumievať ako zvieratká. Môžeme si k tomu vytvoriť masky na tvár, či kostýmy. Predtým si môžeme o dorozumievaní sa zvierat prečítať z encyklopédie – naše múdre knihy. Dorozumievanie sa bez slov a technológií je zábavné. Keďže stále nám je málo komunikovať, tak na záver si zahráme obľúbenú hru: Hluchý telefón.

Aktivita 2: Záložka do knihy spája školy

Priblíženie: Do tejto aktivity sa zapájame každý rok celá škola, tento rok to bol 13. ročník česko-slovenského projektu Záložka do knihy spája školy, do ktorého sa celkovo zapojilo 1038 škôl. Naša škola v tomto projekte dostala partnerskú školu z opačného konca Slovenska – ZŠ Dolný Pial. Nachádza sa na juhu pri maďarských hraniciach. Tento rok bola záložka na tému Môj literárny príbeh čaká na Tvoje prečítanie. Aktivita bola overená na dvojhodinovom bloku Slovenský jazyk a výtvarná výchova.

Cieľ: Rozvíjať jemnú motoriku, čítanie s porozumením, predstavivosť a fantázia

Žiaci: 1. a 3. ročníka

Pomôcky: Rozprávkové knihy, povestí, výkres, farbičky, fixy

Motivácia:

Vyhľadať informácie o partnerskej škole, s ktorou si záložky vymeníme. O prostredí, v ktorom sa táto škola nachádza, aká veľká je to škola.

Expozičná časť aktivity: Prečítanie povesti z Goralskych rozprávok O Haľke a Jendrušovi z nášho regiónu. Hneď nadviažeme otázkami na porozumenie textu o čom sme čítali, čo sú to povestí a rozprávky. V akom prostredí žijeme, čím sa chceme prezentovať partnerskej škole. Žiaci si vystrihli z výkresu záložku. Každý podľa vlastnej fantázie kreslil, zdobil a vyfarboval svoje záložky, aby splnili tému. Spoločne sme si prezentovali a hodnotili kto splnil tému, kto kreslil podľa prečítanej povesti, kto úlohu nesplnil a prečo.

Reflexia: Aktivita žiakov veľmi bavila, nakoľko sa potešili, že sa môžu a aj majú čím pochváliť partnerskej škole. Zároveň si navzájom pomáhali v tejto aktivite. A hodnotili i dopĺňali práce spolužiakov.

Fotografia 3

Moja záložka



Zdroj: archív autorky

Aktivita č. 3: Dľaň dokorán

Priblíženie: V tejto aktivite sme sa zapojili do výzvy Dľaň dokorán, kde si žiaci vyskúšali tvoriť dobro do svojej dlane. Bola to aktivita na celý týždeň, čiže jej plnenie i overenie bolo trochu zdĺhavejšie, ale o to pre žiakov zábavnejšie, pretože si navzájom menej ubližovali, viac si pomáhali, viac si všímali svojich spolužiakov, viac šírili dobro a bolo nám spolu dobre.

Fotografia 4

Dľaň dokorán



Zdroj: archív autorky

Cieľ: Podporiť u žiakov v triede heterogenitu a začať sám od seba.

Žiaci: 1. a 3. ročníka

Pomôcky: Farebný papier, nožnice, pero, ceruza

Motivácia: Žiakov sme na prvej hodine v pondelok vyzvali či chcú byť dobrí a či chcú šíriť dobro a zapojiť sa do výzvy, aby sme pomohli šíriť dobro. Najprv od seba, potom v triede, v škole i všade naokolo.

Expozičná časť aktivity: Po krátkom motivačnom rozhovore sme žiakov oboznámili ako bude naša aktivita počas celého týždňa prebiehať.

V pondelok sme si dali v rámci dňa robiť dobré skutky sám pre seba, čiže spraviť niečo pre svoje telo, ale i dušu. A **v utorok** sme si tieto skutky zapísali do svojej obkreslenej ruky na farebný papier. V prvý

deň to bolo ešte také nudné pre nich. Každý si obkreslil svoju ruku a napísal čo pre seba spravil. V utorok nastala výzva robiť dobré skutky svojim spolužiakom v triede. Toto už bolo pre žiakov oveľa zábavnejšie, pretože si to vedeli hneď hodnotiť, pomáhať si, byť veľmi ochotní voči ostatným. U niektorých prišlo aj k napomenutiu od spolužiakov, že sa im budú dobré skutky z ruky škrtat', keď budú vystrájať. V tento deň začala mať aktivita úplne iný význam pre žiakov. Bolo to naozaj zaujímavé sledovať. Po vyučovaní sme si opäť obkreslili a vystrihli svoje ruky a napísali na papier dobré skutky. Hneď nasledovalo zadanie na stredu. Každý žiak si napísal svoje meno na papier a hodili sme ho do čarovného triedneho klobúka. Potom si každý vyberal z klobúka papier s menom spolužiaka, ktorému mali robiť dobré skutky. Ale podmienka bola, aby to bolo tajné. Nemohli to prezradiť a nemohli to robiť tak, aby ich odhalil. V **stredu** to v triede dobrotou priam žiarilo a iskrilo, dobro sa sypalo každému na hlavu. Niekedy aj traja podávali spolužiakovi ceruzu, či nejakú pomôcku. Opäť po vyučovaní sme si sadli do kruhu, ale tentokrát žiaci obkresľovali ruku spolužiaka, ktorému robili dobré skutky. Obmena bola v tom, že na tú dlaň písal žiak, ktorý vnímal to dobro od spolužiaka, ktorý mu to nenápadne robil počas dňa. Zadanie na štvrtok bolo, aby sme dobro šíрили ďalej aj za dverami našej triedy. Nielen žiakom, ale aj učiteľom či nepedagogickým pracovníkom. Vo **štvrtok** sa to prenieslo naozaj do celej školy. Otázky od kolegov boli, že akí sú moji žiaci dobrí, ako dnes ochotne pomáhajú, dokonca v jedálni bolo počuť, že chcú ísť pomôcť umývať riady. Po vyučovaní opäť obkresľovali a strihali ruky. Dnes sme im dali za úlohu, že si môžu vybrať kohokoľvek chcú z našej školy. A boli to ruky upratovačky, školníka, riaditeľa, účtovníčky, kuchárky, vedúcej jedálne. Zadanie na piatok neprišlo. A všetci sa ozvali, že to už nemusíme byť dobrí? Ale my chceme! Tak sme im nechali nech si vyberú sami, pre koho budú tentokrát lepší. V **piatok** sme obkreslili opäť každý svoju ruku, vystrihli a napísali dobré skutky, ktoré žiaci robili doma rodičom, starým rodičom, súrodencom atď. A nakoniec sme všetky tieto ruky prilepili na špagát a vytvorili reťaz dobrých skutkov, z ktorých potom vytvárali rôzne obrázky.

Reflexia: Táto aktivita bola časovo náročnejšia, ale o to mala dlhodobjší účinok. Žiakom sa naozaj veľmi páčila, spomínajú to dodnes a veľmi radi by si to zopakovali opäť niekedy.

Aktivita č. 4: Downov syndróm

Cieľ: Poznať odlišnosť ľudí a prijať ju

Žiaci: 1. a 3. ročníka

Pomôcky: farbičky, fixky, nožnice, výkres

Motivácia: Dňa 20. 3. sme žiakom povedali, aby si na ďalší deň do školy obuli dve odlišné ponožky. Tretiaci to už poznali z predchádzajúcich rokov, no prváci ešte o tejto našej každoročnej aktivite nevedeli. Všetko sa dozvedeli na ďalší deň.

Expozičná časť aktivity: Dňa 21.3. sme žiakom ukázali na tabuli obrázky detí. Ich úlohou je pozorovať nejakú odlišnosť. Samozrejme, že si to všetci všimli a pomenovali viditeľné znaky na deťoch s Downovým syndrómom. Pýtali sme sa ich či niekto pozná, prípadne má v rodine niekoho s týmto syndrómom, alebo niekde stretli či videli takýchto ľudí. Vysvetlili sme žiakom prečo si obuli rozdielne ponožky. Ponožky boli symbolicky vybrané preto, lebo pri troche fantázie pripomína ich tvar chromozómy. V tento deň si preto na každú nohu obúvame ponožky, ktoré na prvý pohľad spolu nesúvisia - líšia sa farbou, vzorom či veľkosťou. Tým sme dali najavo, že si uvedomujeme odlišnosť týchto ľudí, ale aj to, že ich podporujeme a ich inakosť chápeme. A presne tak, ako aj pár zdanlivo nesúrodých ponožiek dobre plní funkciu a zahreje nohy, tak aj ľudia s Downovým syndrómom k nám – bežným ľuďom patria, obohacujú naše životy, sú neodmysliteľnou súčasťou rodín, školských kolektívov, športových družstiev, divadelných a tanečných súborov – ich inakosť ich nesmie diskriminovať a segregovať na perifériu. Rozdielnymi ponožkami sme demonštrovali, že chápeme, že inakosť je normálna a patrí do nášho života. Rozdielnymi ponožkami sme demonštrovali, že ju akceptujeme. Ako ďalší prejav akceptovania inakosti sme si so žiakmi nakreslili na výkres ponožky,

vystihli a vyfarbili dve odlišné ponožky, ktoré tvoria pár, no líšia sa od seba navzájom. Žiaci si svojimi ponožkami vyzdobili svoje triedne skrinky.

Fotografia 5

Rozdielnosť ponožiek ako prejav akceptovania inakosti



Zdroj: archív autorky

Reflexia: Každý rok sa zapájame do tejto aktivity na prejav akceptovania inakosti. Starší žiaci už poznali tento deň a vedeli prečo si obúvame rozdielne ponožky. Bolo to zábavné počúvať, ako starší žiaci vysvetľujú mladším žiakom o týchto ľuďoch. Prínosom tejto aktivity je to, že aj keď sú to malí žiaci chcú robiť veľké veci.

Pri realizácii aktivít sme dbali na to, aby žiaci na vyučovacích hodinách, ale i mimo vyučovania mali vytvorenú príjemnú atmosféru, v ktorej sa môže dieťa učiť bez strachu a stresu. Správne zvolenými metódami sme chceli vyprovokovať chuť do zážitkového učenia a využiť prirodzenú zvedavosť dieťaťa. Je nutné zohľadniť potreby dieťaťa a umožniť mu učiť sa všetkými zmyslami. Prihliadali sme aj na vyjadrovacie schopnosti žiaka, kreativitu, sociálne správanie a rečové zručnosti. Pri overení predložených aktivít sme sa zamerali na podporu heterogenity v triede. Pretože výchovno-vzdelávací proces nie je iba o učení sa, ale aj o rešpektovaní spolužiakov, o pomoci iným, o prijatí žiakov so znevýhodnením akéhokoľvek druhu a neposlednom rade i o slušnom správaní sa.

Záver

Aktivity boli realizované v cirkevnej základnej škole v spojených ročníkoch kde sa vyučujú žiaci prvého stupňa v spojených triedach. V treťom ročníku vzdelávame aj integrovaného žiaka s ľahkým mentálnym postihnutím, ktorý je vzdelávaný podľa variantu A. Jednotlivé aktivity boli realizované počas celého školského roka a sú veku primerane prispôsobené žiakom. Triedna pani učiteľka v spolupráci s asistentkou učiteľa nešetrili svojou kreativitou a nápadmi pri navrhovaní a príprave, aby boli pre žiakov čo najväčším prínosom. Na 1. stupni sa vyvážene venuje pozornosť nielen kognitívnym a intelektuálnym aspektom vzdelávania, ale rovnocenne aj sociálnemu a emocionálnemu rozvoju žiakov. Uvedené hľadiska sme premietali do naplnenia všeobecných cieľov výchovno-vzdelávacieho procesu, a to:

- vytvárať u žiakov základy gramotností prostredníctvom rozvíjania kľúčových kompetencií;
- poskytovať každému žiakovi mnohostranné možnosti na vlastné objavovanie a skúmanie najbližšieho sociálneho, prírodného a kultúrneho prostredia;
- viesť žiakov k poznávaniu a postupnému využívaniu svojich individuálnych predpokladov a efektívnych spôsobov vlastného učenia sa;
- rozvíjať kognitívne schopnosti žiakov aktívnym riešením problémov samostatne aj v skupinách a vytvoriť tak u nich základy pre tvorivé a kritické myslenie;
- rozvíjať sociálne kompetencie a podporovať prosociálne správanie žiakov;

- viesť žiakov k zodpovednému aktívnemu prístupu k ochrane a upevňovaniu svojho zdravia; • viesť žiakov k uplatňovaniu svojich práv, plneniu svojich povinností a rešpektovaniu práv iných ľudí.

Bibliografia

- KOVÁČOVÁ, B. 2015. Heterogenita vo výchovno-vzdelávacom procese. In: *Riadenie materskej školy*. Bratislava: Dr. Josef Raabe, 2015. s. 1-30.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2010. Pedagogika voľného času: Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2010. 356 s. ISBN 978-80-8082-330-6
- KUŠNÍROVÁ, V. 2018. Podpora inklúzie vo výchove vo voľnom čase. Ružomberok: VERBUM - vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2018. 140 s. ISBN 978-80-561-0541-2.
- POTMĚŠIL, M. a kolektív. 2017. Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. 99 s. , ISBN 978-80-244-5295.
- ŠLACHTOVSKÁ, Š. 2023. Zážitkové aktivity na podporu heterogenity v prostredí školy. Ružomberok: Pedagogická fakulta, Centrum celoživotného vzdelávania (Záverečná práca). 2023.
- VINCEJOVÁ, E. 2006. Tvorivosť pedagóga v ŠKD. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2006. ISBN 8080454132.

Kontaktné údaje

Mgr. Štefánia Šlachtovská
 Základná škola s materskou školou Kráľovnej Pokoja
 Haligovce 24, HALIGOVCE

ROZVÍJANIE PRIPRAVENOSTI DETÍ NA PODPORU INKLÚZIE V MATERSKEJ ŠKOLE

Ingrid Vajcíková

Abstrakt

Predmetný príspevok popisuje konkrétne aktivity na rozvíjanie pripravenosti každého dieťaťa na odlišnosť, s ktorou sa môže stretnúť v rámci svojich hier. Každá aktivita, ktorá je v príspevku spomenutá obsahuje názov, zameranie, vekovú kategóriu, pomôcky, popis aktivity, reflexiu a zdroj.

Kľúčové slová

Dieťa v predškolskom veku. Materská škola. Inklúzia.

Inkluzívne vzdelávanie od raného veku

Rané inkluzívne vzdelávanie vyžaduje podľa Kováčovej (2019) prístup, účasť a podporu. Inkluzívne vzdelávanie by nebolo možné bez zmeny v prístupe, či už hovoríme o prístupe učiteľa alebo rodiča, čo sa prenáša na dieťa. Dospelý podnecuje dieťa k zapojeniu sa, podporuje inkluzívne povedomie u detí, formuje dieťa, vytvára vhodné podmienky ku hre a pod. Účasť spočíva v aktívnom začlenení všetkých detí už v ranom veku, kedy sú inkluzívnemu prístupu prirodzene otvorené. Dôležitá je tiež podpora inkluzívneho vzdelávania zo strany učiteľa alebo vhodných programov orientovaných na podporu inklúzie. Duncáková a kol. (2021) zdôrazňujú, že inklúzia v materskej škole znamená prispôbenie vzdelávacieho prostredia materskej školy každému dieťaťu. Vyžaduje tvorbu pomáhajúceho prostredia, v ktorom učiteľ spolupracuje s rodičom, participáciu odborníkov, potrebu školského psychológa a špeciálneho pedagóga na škole a pedagogických asistentov.

Materská škola je miestom, kde sa dieťa učí sociálnemu správaniu v denných situáciách v interakcii s ostatnými deťmi (Kováčová, 2019). Učenie prebieha prirodzene počas hry. Deti tak nadobúdajú nové skúsenosti ako predpoklad pre budúce učenie. V bežných situáciách v materskej škole sa deti prirodzene učia rešpektovaniu sa navzájom, podeleniu sa, poďakovaniu, spolupráci, priateľstvu, empatii či vlastnej jedinečnosti.

Materská škola je vhodným miestom, kde sa deti prirodzene stretávajú s rôznorodosťou. Predškolský vek je vekom, kedy dieťa prirodzene nevníma rozdiely medzi ľuďmi. Inkluzívny prístup je dieťaťu v danom veku prirodzený. Môže sa ale dostať do situácií, kedy dospelý nereaguje vhodne, stigmatizuje, nerešpektuje. Preto je dôležité podchytiť povedomie o tolerantnosti, inakosti, o tom, že každý sme jedinečný, no zároveň sme si podobní, už v ranom veku.

Charakteristika návrhových aktivít

Popisované aktivity majú spoločný menovateľ, ktorým je ich zameranie. Aktivity sú zamerané na rozvoj afektívnej stránky osobnosti dieťaťa. Afektívna, citová stránka osobnosti zahŕňa rozvoj *personálnych a sociálnych kompetencií* (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016, s. 8). Personálne kompetencie sú orientované smerom k dieťaťu, sociálne kompetencie smerom od dieťaťa k druhým. Pod personálnymi kompetenciami rozumieme schopnosť seba prijatia, sebaúcty, sebadôvery. Rozvoj sociálnych kompetencií zahŕňa rozvoj spolupráce, kooperácie, empatie, schopnosti poďakovať sa a podeliť sa, akceptácie a tolerantnosti inakosti a heterogenity.

Pri tvorbe aktivít a vhodne zvolených cieľov aktivít vychádzame zo Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie, v ktorom nachádzame vo vzdelávacej oblasti *Človek a spoločnosť* okrem iných cieľov *orientovať sa v sociálnych a medziľudských vzťahoch*. Táto vzdelávacia oblasť sa stala podkladom pre voľbu aktivít. Zameriava sa na poznávanie spoločenského prostredia a na *prosociálnu výchovu*. Časť *prosociálna výchova* sa zameriava na rozvoj žiaducich osobnostných charakteristík

dieťaťa. Dôraz sa kladie na *utváranie identity dieťaťa na základe rodinných väzieb a na získaní elementárnych sociálnych zručností dôležitých pre jeho sociálnu komunikáciu medzi rovesníkmi a na fungovanie v širšom spoločenskom prostredí v kontexte multikulturalizmu a inklúzie* (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016, s. 15). Okrem prosociálnej výchovy sa daná vzdelávacia oblasť zameriava na *základy etiky a ľudské emócie*. Ciele uvedené v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) v tejto oblasti *Človek a spoločnosť* – správať sa kultivovane, rozpoznávať pozitívne a negatívne vlastnosti a emócie u seba a u iných, uplatnenie prosociálneho citenia, vďačnosti, pomoci, delenia, obdarúvania, tvorba adekvátneho sebaobrazu a sebaúcty boli východiskom pri tvorbe aktivít. K dosiahnutiu cieľov sme pristupovali cez obsah blízky deťom predškolského veku s využitím metód zážitkového učenia a prvkov dramaterapie – dramatizácia, improvizácia, pantomíma, rolová hra, neverbálne techniky, etudy, hranie s bábkou/maňuškou.

Uvedené aktivity sú zamerané na kooperáciu, spoluprácu, empatiu, vzájomnú toleranciu, rozvoj sebaaprijatia a sebaúcty detí v inkluzívnom prostredí materskej školy.

Konkretizácia návrhových aktivít

Každá z návrhových aktivít je komplexnou aktivitou, ktorá obsahuje úvod, motiváciu, hlavnú časť, záver a reflexiu. Cieľ aktivity je zameraný na rozvoj sociálnych zručností.

V úvode aktivity učiteľka deti motivuje na činnosť, ktorú budú vykonávať. Využíva pri tom slovné metódy – rozhovor, diskusia alebo praktické metódy – práca s bábkou, pohybová hra. Cieľom je vtiahnutie dieťaťa do témy a jeho motivácia. Následne učiteľka prechádza k hlavnej časti aktivity. Hlavná časť sa môže skladať z viacerých aktivít. Po ich realizácii nasleduje hra na záver. Nakoniec učiteľka spolu s deťmi realizuje reflexiu, v ktorej zhodnotí aktivitu a zaujíma sa i o spätnú väzbu od detí. Návrhové aktivity, ktoré sú súčasťou tohto príspevku (Vajčíková, 2023) majú charakter námetových hier pre osoby, ktoré prichádzajú do kontaktu s deťmi predškolského veku – pre učiteľky predprimárneho vzdelávania, asistentov učiteľa, špeciálnych pedagógov, liečebných pedagógov i rodičov.

Tabuľka 1

Prehľad návrhových aktivít

Hra	Názov hry	Zameranie
1.	Darujem ti kvietok	Vedieť prijímať seba samého a zároveň akceptovať a prijímať iných.
2.	Tancuje celé kráľovstvo	Tancovať jednoduchý tanec, improvizovať pri tanečnom pohybe, spolupracovať pri dramatizácii príbehu.
3.	Výmena medvedíkov	Vedieť sa podeliť s ostatnými.
4.	Rozprávkové postavy v našom meste	Vnímanie možnosti pozitívneho ovplyvňovania prostredníctvom literatúry.
5.	Pozdravy	Učiť sa peknému správaniu k ostatným.
6.	Na hubárov	Rozvíjať vzťah k živej a neživej prírode v lese a jej ochranu, byť empatický ku všetkému navôkol.
7.	Kolobeh vody	Rozvoj spolupráce a kooperácie.
8.	Na opice	Naučiť sa správne reagovať pri napodobňovaní.
9.	Zrkadlo	Vedieť vyjadriť pozitívne vlastnosti o sebe.

10.	Kompót	Rozvoj tolerantnosti voči iným, prijímať vlastnú jedinečnosť a zároveň inakosť seba i druhých, rešpektovať heterogenitu spoločnosti.
11.	Emócie	Poznať vlastné emócie i emócie iných.
12.	Smutný slon Samko	Rozlišovať pozitívne a negatívne emócie, podpora sociálnej interakcie.
13.	Identita	Prijatť vlastnú jedinečnosť, vedieť prijať pozitívnu spätnú väzbu od ostatných.
14.	Kuriatko a káčatko	Prijatť vlastnú jedinečnosť.
15.	Bublina	Rozvoj skupinovej interakcie, kooperácie a spolupráce.

Zdroj: Vajcíková (2023)

Aktivita 1: Darujem ti kvietok

Zameranie: Vedieť prijímať seba samého a zároveň akceptovať a prijímať iných.

Veková kategória: 5-6 rokov

Pomôcky: obrázok kvetu, farbičky, krepový papier, lepidlo, loptička

Popis aktivity: V úvode aktivity učiteľka vedie s deťmi rozhovor. Deti sedia v kruhu na koberci. Učiteľka deťom ukáže obrázok, na ktorom sú tváre detí rôznej rasy, národnosti, farby pleti a nálady. Učiteľka v úvode vedie s deťmi rozhovor: *Pozorne si prezri obrázok. Povedz, čo na ňom vidíš. Sú všetky deti na obrázku rovnaké? Ak nie, čím sa líšia? Myslíš si, že sú všetky deti z rovnakej krajiny? Ak nie, ako si to zistil? V čom sú si podobné, v čom rozdielne? Ako sa deti tvária? Podľa čoho si to zistil? Nájdi dieťa, na ktoré sa podobáš a povedz čím.* Učiteľka vedie s deťmi rozhovor o tom, že medzi deťmi na obrázku môže byť aj dieťa s nejakým postihnutím, ktoré na prvý pohľad nevidíme (napr. dieťa nevidiace, dieťa nepočujúce, dieťa so sluchovým postihnutím). Vyzve žiakov: *Akým spôsobom komunikujú takéto deti? Jeden z takých spôsobov je neverbálna komunikácia. Komu hodím loptičku, povie svoje meno a vymyslí si nejaké gesto, ktoré ho vystihuje. Ostatní ho zopakujeme.*

Následne sa deti presunú k stolíkom. Úlohou každého dieťaťa je nakresliť svoju tvár – vlastný autoportrét. Úloha znie: *Nakresli svoju tvár – tvoj autoportrét. Ale nikomu ho neukazuj!* Po dokončení deti svoj portrét otočia stranou nadol a poukladajú na koberec. Deti sa presunú na koberec. Učiteľka po jednom otáča papier. Úlohou detí je uhádnuť, komu z ostatných detí patrí autoportrét na papieri. Úloha znie: *Uhádni, komu z triedy patrí tento autoportrét. Ako si na to prišiel? Podľa čoho? Ukáž, ak si pamätáš, aké gesto vystihuje kamaráta.* Ak deti nevedia, ukáže to samotne dieťa – autor autoportréty. Následne učiteľka poukladá všetky autoportréty na koberec a vedie s deťmi rozhovor. *Pozorne si prezrite vaše autoportréty. Sú všetky rovnaké? Čo majú spoločné? V čom sa líšia?* Učiteľka vedie s deťmi rozhovor. *Každý z nás je jedinečný. Aj ty si jedinečný. Ale zároveň sme si všetci v niečom podobní. Preto sa máme vzájomne rešpektovať.*

Na záver si deti opäť posadajú do kruhu na koberci: Úloha: *Hod' kamarátovi loptičku, ukáž gesto, ktoré ho vystihuje a povedz, čo sa ti na ňom páči, prečo ho máš rád.* (Ak sa v triede vyskytne dieťa, ktorému nikto z ostatných detí nehodil loptičku, hodí mu ju učiteľka a ocení dieťa ona.)

Reflexia: *Ako si sa cítil, keď ostatné deti hádali, kto je na tvojom autoportréte? Bolo pre teba jednoduché/náročné uhádnuť, komu patrí kamarátov autoportrét? Dokázal si slovne ohodnotiť kamaráta? Ako si sa cítil, keď ti kamarát povedal niečo pekné o tebe?*

Zdroj: podľa Fábry Lucká (2021)

Aktivita 2: Tancuje celé kráľovstvo

Zameranie: Tancovať jednoduchý tanec, improvizovať pri tanečnom pohybe, spolupracovať pri dramatizácii príbehu.

Veková kategória: od 3 rokov

Pomôcky: CD prehrávač

Popis aktivity: Deti sa v úvode hodiny zahrajú pohybovú hru *Na Ruženku*. Deti vytvoria kruh, určí sa *Ruženka*, ktorá je v strede kruhu, určí sa *Kráľovič*, *Gašparko* a *Zlá víla*, postavy, ktoré postupne prichádzajú do kruhu.

Ruženka bola ľúbezná, ľúbezná, ľúbezná, Ruženka bola ľúbezná princezná.

Raz prišiel ku nej Gašparko, Gašparko, Gašparko, raz prišiel ku nej Gašparko, riekol jej:

Ruženka moja, pozor daj, pozor daj, pozor daj, Ruženka moja pozor daj na Zlú vílu.

A prišla ku nej Zlá víla, Zlá víla, Zlá víla a prišla ku nej Zlá víla a riekla jej:

Ruženka moja zaspí len, zaspí len, zaspí len, Ruženka moja zaspí len dlhý sen.

Ruženka spala sto rokov, sto rokov, sto rokov, Ruženka spala sto rokov sladkým snom.

A vyrástol tam z ruže plot, z ruže plot, z ruže plot a vyrástol tam z ruže plot trňový.

Raz išiel tadiaľ Kráľovič, Kráľovič, Kráľovič, raz išiel tadiaľ Kráľovič a zlámal plot:

Ruženka moja zobud' sa, zobud' sa, zobud' sa, Ruženka moja zobud' sa, z toho sna.

A bola svadba veselá, veselá, veselá a bola svadba veselá na zámku.

Učiteľka deťom prečíta skrátenú verziu rozprávky *O Šípkovej Ruženke*. Učiteľka vedie s deťmi rozhovor: *Aké postavy v rozprávke vystupovali? Ktoré boli dobré a ktoré zlé? Čo sa stalo, keď sa Ruženka pichla ihlou do prsta? Prečo sa to stalo?* Následne deti usporiadajú ilustrácie z rozprávky podľa dejovej postupnosti. Deti dramatizujú dej rozprávky *O Šípkovej Ruženke*. Deti spolu s učiteľkou vymyslia spôsob, akým si prerozdedia postavy. Následne sa postavy vystriedajú. V závere aktivity si deti zahrajú pohybovú hru. Kráľ prichádza po únavnom boji domov, potrebuje pokoj a ticho. Ak učiteľka/dieťa povie: *Kráľ je doma* – tancuje sa potichu a po špičkách, *Kráľ nie je doma* – tancuje sa nahlas a veselo, deti prejavujú radosť tancom.

Reflexia: *Ako sa ti hral príbeh spolu s kamarátmi? Vedel by si celý príbeh zahrať sám? Čo by bolo náročnejšie, keby si hral príbeh sám alebo keď si ho hral s kamarátmi?*

Zdroj: vlastná aktivita

Aktivita 3: Výmena medvedíkov

Zameranie: Vedieť sa podeliť s ostatnými.

Veková kategória: od 3 rokov

Pomôcky: bábka *Macka Janka*, obrázky medvedíkov, farbičky, špagát, baliaci papier

Popis aktivity: Učiteľka sa v úvode zahrá s deťmi pohybovú hru *Na medveďa*. Vyberie jedno dieťa, ktoré bude medveď, ľahne si doprostred triedy a prikryje sa dekou. Ostatné deti chodia okolo medveďa a recitujú: *Kto to spí pod bukom, prikrytý je kožucom. Pšššt, nebudiť, bo to môže medveď byť. Medveď je, medveď je, koho chytiť, toho zje!* Dieťa – medveď sa zobudí a naháňa deti, koho prvého chytiť, ten bude medveď.

Deti sa posadia do kruhu. Učiteľka vyberie spod deky bábku medveďa a predstaví ho deťom. *Ahojte deti, ja som Macko Janko a prišiel som sa pozrieť, akí ste tu kamaráti.* Učiteľka pomocou bábky medveďa s deťmi vedie rozhovor: *Čo znamená vedieť sa s niekým o niečo podeliť? Je to znak dobrého priateľstva. Spomínate si, kedy ste sa naposledy s niekým o niečo podelili? Už sa ti stalo, že sa s tebou niekto nechcel podeliť? Ako si sa vtedy cítil?* Deti voľne rozprávajú o svojich pozitívnych i negatívnych skúsenostiach s delením sa.

Učiteľka položí na zem papierových medvedíkov spolu s farbičkami. Učiteľka vyzve deti: *Každý z vás si vyberie obrázok medvedíka a vyfarbí si ho.* Potom učiteľka vytvorí na zemi pás zo špagátu. Vyberie dvojicu detí. Každý z dvojice sa postaví na jednu stranu špagátu. Deti z dvojice sa k sebe voľne

približujú. Keď sú tesne pri sebe, vymenia si medvedíky. Potom sa vrátia na svoje miesta. Ostatné deti medzitým tleskajú. Učiteľka následne vyberie ďalšiu dvojicu. Učiteľka dbá na to, aby sa vystriedali všetky deti.

Deti si posadajú do kruhu. Učiteľka vezme bábkú Macka Janka, ktorý sa deťom prihovori: *Ako si sa cítil, keď si si vymieňal medvedíkov s kamarátom? Bolo to pre teba príjemné/neprijemné? Čo si vtedy cítil?* Dieťa, ktoré má v ruke Macka Janka, porozpráva pomocou bábkovej ostatným deťom o svojich pocitoch z aktivity.

V závere aktivity učiteľka nakreslí na baliaci papier veľkú podobizeň Macka Janka a položí na zem farbičky. Deti sa delia o farbičky a vzájomne si pomáhajú s vyfarbovaním Macka Janka. Učiteľka s pomocou bábkovej Macka Janka zhodnotí spoločnú aktivitu: *Pozrite sa na moju podobizeň. Viete, prečo sa mi veľmi páči? Lebo ste ju vytvorili všetci spoločne.*

Reflexia: *Je to veľmi pekné, keď sa môže človek s niekým podeliť. Ako si sa cítil, keď si rozprával o svojich pocitoch z darovania. Bolo to pre teba jednoduchšie/zložitejšie rozprávať o svojich pocitoch s pomocou bábkovej Macka Janka?*

Zdroj: modifikované podľa Claycombová (1996), hra *Na medveďa* modifikované podľa Lysáková-Kopinová-Podhorná (1989).

Odporúčania pre špeciálnu pedagogiku

Uvádzať podľa Vajcíková (2023) nasledovné odporúčania pre pedagogickú prax, špeciálnu pedagogiku a verejnosť.

Odporúčania pre pedagogickú prax

- overenie návrhových aktivít prostredníctvom akčného výskumu
- využitie návrhových aktivít učiteľkami predprimárneho vzdelávania v materských školách, učiteľkami primárneho vzdelávania v základných školách, asistentmi učiteľa

Odporúčanie pre špeciálnu pedagogiku

- využitie návrhových aktivít špeciálnym pedagógom:
- pri skupinovej práci s triedou v materskej škole/v špeciálnej materskej škole
- pri individuálnej práci s dieťaťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v špeciálnej materskej škole/integrované v materskej škole
- pri skupinovej práci s kolektívom učiteľov
- modifikovanie návrhových aktivít a ich využitie špeciálnym pedagógom:
- pri skupinovej práci s triedou v základnej škole/v špeciálnej základnej škole
- pri individuálnej práci s dieťaťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v špeciálnej základnej škole/integrované v základnej škole
- modifikovanie návrhových aktivít a ich využitie pri práci s deťmi predškolského veku špeciálnym pedagógom, liečebným pedagógom, psychológom, odborníkmi z Centra špeciálno-pedagogického poradenstva a Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.

Záver

Podstata inkluzívnej edukácie, na rozdiel od integrácie spočíva podľa Lechtu (2010) v tom, že nie je riešené konkrétne dieťa so špecifickými potrebami, ktoré sa v procese integrácie prispôbuje podmienkam školy, ale škola vytvára podmienky vhodné pre každé dieťa, škola sa prispôbuje všetkým deťom. Začlenenie detí s odlišnosťou obohacuje nie len dané dieťa, ale i celý kolektív. V edukačnom procese i mimo neho zdôrazňujeme pri tvorbe inkluzívneho prostredia potrebu spolupráce medzi učiteľom a deťmi, deťmi navzájom a rodičmi, ich vzájomnú dôveru a vzťah.

Bibliografia

- CLAYCOMBOVÁ, P. 1996. *Školka plná zábavy. Kalendář tvořivých her pro předškolní děti*. Praha: Portál, 1996, ISBN 80-7178-069-3.
- DUNČÁKOVÁ, Ľ. a kol. 2021. *Projekt inklúzia v materskej škole 1*. Bratislava : RAABE, 2021, ISBN 978-80-8140-475-7.
- FÁRBY LUCKÁ, Z. 2021. Smutný slon Samko. In: *Inklúzia. Pestré aktivity pre deti. Pracovné listy a hry na rozvoj zručností detí vyžadujúcich si zvýšenú pozornosť*. Bratislava : Raabe, 2021, s. 85-89, ISBN 978-80-8140-477-1.
- KOVÁČOVÁ, B. 2019. *S inklúziou od raného veku: dieťa s odlišnosťou a jeho vstup do kolektívu*. Hliník nad Hronom: Reziliencia, 2019, ISBN 978-80-972277-5-3.
- LECHTA, V. a kol. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-679-7.
- LYSÁKOVÁ, M., KOPINOVÁ, Ľ., PODHORNÁ, A. 1989. *Piesne, hry a riekanky detí predškolského veku*. Bratislava : SPN, 1989.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. 2016. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2016. [online].
- VAJCÍKOVÁ, I. 2023. *Využívanie prvkov dramaterapie na podporu inklúzie v materskej škole*. Ružomberok: Katolícka univerzita, Záverečná práca, rozširujúce špeciálnej pedagogiky, 2023.

Kontaktné údaje

Mgr. Ingrid Vajcíková, PhD.,
Špeciálna materská škola,
Kollárova 55, BANSKÁ BYSTRICA

PODPORA KOMUNIKÁCIE V ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKE

DETERMINANTY ÚROVNE KOMUNIKAČNÝCH KOMPETENCIÍ ŽIAKOV SO SLUCHOVÝM POSTIHNUTÍM V INKLUZÍVNYCH PODMIENKACH VZDELÁVANIA

Jana Čuchranová

Abstrakt

Predložený text je zameraný na problematiku inkluzívneho vzdelávania žiakov so sluchovým postihnutím. Hlavným cieľom je nahliadnuť do problematiky determinantov úrovne kompetencií týchto žiakov v rámci inkluzívneho vzdelávania. Vyzdvihujeme individuálny charakter tejto problematiky a potrebu vymedziť podmienky inkluzívneho vzdelávania na Slovensku.

Kľúčové slová

Sluchové postihnutie. Komunikačné kompetencie. Inkluzívne vzdelávanie.

Teoretické východiská

Sluchové postihnutie označujeme ako trvalé patologické zmeny sluchu, ktoré nie je možné vyliečiť, avšak je možné ich korigovať špeciálnymi technickými pomôckami. Žiak so sluchovým postihnutím je definovaný ako nepočujúci žiak, nedoslýchavý žiak alebo žiak s kochleárnym implantátom. Rôzne stupne postihnutia majú rôzne komunikačné potreby. Pedagogika sluchovo postihnutých je špecializáciou špeciálnej pedagogiky zameranou na výchovu a vzdelávanie osôb so sluchovým postihnutím. Inklúzia je zasa chápaná ako bezpodmienečné akceptovanie špeciálnych potrieb všetkých detí a vnímanie heterogenity ako normy. Podčiarkujeme, že inkluzívne vzdelávanie vyžaduje prispôsobenie sa potrebám jednotlivých žiakov. Preto sa venujem aj komunikácii a kompetenciám pedagógov, ktorí by mali byť schopní adekvátne sa prispôsobiť a rozvíjať svoje zručnosti pre prácu s nepočujúcimi žiakmi (porov. Tarcsiová, 2008; Zborteková, 2012).

Autor Alasim (2018) identifikoval stratégie uľahčujúce interakciu týchto žiakov v triede. Rozhovory a pozorovania ukázali, že negatívne postoje učiteľov sú bariérou pre inklúziu. Učitelia s pozitívnym postojom sa snažia zapojiť žiakov so sluchovým postihnutím otázkami a povzbudením k účasti. Úloha tlmočníka pri interakcii medzi žiakmi bola kľúčová pri malých skupinových aktivitách.

Allegre & Villar (2021) skúmali postoj 434 žiakov s poruchou sluchu k inklúzii vo verejných školách. Výsledky naznačili štyri faktory postoja študentov k inklúzii: angažovanosť rodiny, úspech začlenenia do školy, komunikácia s odborníkmi a podporná technológia.

Tsach & Most (2016) venujú pozornosť začleneniu týchto žiakov, najmä tých, ktorí komunikujú hovoreným jazykom, do bežného školského prostredia. Hlavným cieľom je hodnotiť faktory, ktoré prispievajú k úspešnej inklúzii a akademickým a sociálnym výsledkom tejto inklúzie. Zistenia ukazujú, že hoci žiaci so sluchovým postihnutím a počujúci žiaci môžu mať podobnú úroveň jazyka a akademického výkonu, existujú značné rozdiely v ich účasti v triede, sociálnom správaní a vnímaní vzdelávania. Toto naznačuje, že existujú bariéry, ktorým čelia nepočujúci a nedoslýchaví žiaci, a mnohé z týchto bariér sú spojené s postojmi učiteľov a spolužiakov. Negatívny postoj učiteľov môže viesť k izolácii týchto žiakov a obmedzovať ich zapojenie do aktivít. Alasim (2018) navrhuje rôzne stratégie na uľahčenie interakcie týchto žiakov v triede. Ukazuje sa, že pozitívny postoj učiteľov hrá významnú úlohu pri podpore účasti žiakov so sluchovým postihnutím. Tlmočníci, ktorí pomáhajú pri komunikácii medzi týmito žiakmi a počujúcimi spolužiakmi, zohrávajú rovnako dôležitú úlohu pri vytváraní inkluzívneho prostredia. Spokojnosť žiakov so sluchovým postihnutím s inklúziou je ovplyvnená viacerými faktormi, ako je angažovanosť rodiny, úspešnosť začlenenia, komunikácia s odborníkmi a prítomnosť podpornej technológie.

Alanazi (2021) sa zamerail na inkluzívnu komunikáciu s nepočujúcimi žiakmi v Saudskej Arábii. Zistenia z jeho štúdie naznačujú, že rôzne štýly komunikácie majú rôzne účinky na inklúziu. Posunkový jazyk bol často preferovaným spôsobom komunikácie, ale výber komunikačného štýlu závisel od rôznych faktorov vrátane typu hluchoty a podpory od rodiny.

Metodológia

Skúsenosť s inkluzívnym vzdelávaním je dôležitým faktorom v rámci nášho prieskumu. Identifikovali sme dve hlavné otázky, ktoré nás zaujímali a to: ako vnímajú školy svoju pripravenosť na inkluzívne vzdelávanie a aké faktory ovplyvňujú komunikačné schopnosti žiakov so sluchovým postihnutím, najmä z hľadiska pedagógov.

Na získanie relevantných dát sme sa rozhodli pre kvantitatívny prístup a vytvorili sme online dotazník. Dotazník bol distribuovaný prostredníctvom platformy "survio" cez sociálne siete a e-mail. Cieľovou skupinou boli učitelia prvého stupňa základných škôl na Slovensku. Pri výbere vzorky sme zohľadnili skúsenosti učiteľov s inkluzívnym vzdelávaním.

Pri vyhodnocovaní sme využili kontingenčné tabuľky, ktoré mi umožnili prehľadne zosumarizovať výsledky a analyzovať súvislosti medzi otázkami a premennými.

Cieľom nášho prieskumu bolo získať komplexný pohľad na komunikačné schopnosti žiakov so sluchovým postihnutím v rámci inkluzívneho vzdelávania a pochopiť, ako tieto schopnosti vnímajú samotní pedagógovia. Tieto výsledky by nám mali poskytnúť cenné informácie o tom, ako podporovať a zlepšovať komunikáciu medzi žiakmi so sluchovým postihnutím a ich učiteľmi.

Čiastkové výsledky prieskumu

Výberový súbor podľa rodu, dĺžky pedagogickej praxe (DPP) a skúsenosti s inkluzívnym vzdelávaním žiaka so sluchovým postihnutím

Tabuľka 1

Čiastkové výsledky prieskumu

rod; skúsenosť s inkluzívnym vzdelávaním žiakov so SP; prax	N	%
muž	23	28,40%
nemám skúsenosť s inkluzívnym vzdelávaním	12	14,81%
DPP menej než 1 rok	0	0,00%
DPP minimálne 1 a menej než 5 rokov	6	7,41%
DPP minimálne 5 a menej než 10 rokov	6	7,41%
DPP 10 a viac rokov	0	0,00%
mám skúsenosť s inkluzívnym vzdelávaním	11	13,58%
DPP menej než 1 rok	0	0,00%
DPP minimálne 1 a menej než 5 rokov	6	7,41%
DPP minimálne 5 a menej než 10 rokov	0	0,00%
DPP 10 a viac rokov	5	6,17%
žena	58	71,60%
nemám skúsenosť s inkluzívnym vzdelávaním	42	51,85%
DPP menej než 1 rok	0	0,00%
DPP minimálne 1 a menej než 5 rokov	9	11,11%
DPP minimálne 5 a menej než 10 rokov	14	17,28%
DPP 10 a viac rokov	19	23,46%

mám skúsenosť s inkluzívnym vzdelávaním	16	19,75 %
DPP menej než 1 rok	0	0,00%
DPP minimálne 1 a menej než 5 rokov	0	0,00%
DPP minimálne 5 a menej než 10 rokov	0	0,00%
DPP 10 a viac rokov	16	19,75%
Celkový súčet	81	100,00%

Zdroj: vlastné spracovanie

Škola na ktorej pôsobím disponuje odborníkmi pre efektívne zvládnutie inkluzívneho vzdelávania žiakov so sluchovým postihnutím.

Táto otázka sa zaoberá názormi pedagógov týkajúce sa inkluzívneho vzdelávania žiakov so sluchovým postihnutím na školách, kde pôsobia. Cieľom bolo zistiť, či tieto školy disponujú potrebnými odborníkmi na efektívne zvládnutie tejto problematiky.

Zisťovali sme, či respondenti, teda pedagógovia, ktorí sa zúčastnili na prieskume, sú presvedčení o tom, že ich škola má dostatok kvalifikovaných odborníkov na inkluzívne vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím. Hodnotenie tohto názoru bolo postavené na základe skúseností pedagógov s inkluzívnym vzdelávaním týchto žiakov.

Výsledky prieskumu ukazujú, že 75 % pedagógov, ktorí sa zúčastnili na prieskume, majú komplexný názor, že ich škola nezabezpečuje dostatočný počet odborníkov na efektívne inkluzívne vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím. Tento názor bol výrazný bez ohľadu na to, či pedagógovia mali skúsenosti s inkluzívnym vzdelávaním žiakov so sluchovým postihnutím alebo nie.

Prieskum naznačil určité rozdiely v názoroch medzi pedagógmi s rôznymi skúsenosťami. 63 % pedagógov bez skúseností so žiakmi so sluchovým postihnutím vyjadrilo nesúhlasný názor ohľadom dostupných odborníkov, ale viac ako 37 % malo nevyhranený názor. Naopak, všetci pedagógovia so skúsenosťami s inkluzívnym vzdelávaním žiakov so sluchovým postihnutím (100 %) sa jasne vyjadrili, že školy nezabezpečujú dostatočný počet odborníkov na riešenie tejto problematiky.

Záverom môžem konštatovať, že výsledky prieskumu naznačujú, že pedagógovia majú vo veľkej miere nesúhlasný názor na dostupnosť odborníkov pre inkluzívne vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím na svojich školách. Rozdiely v názoroch medzi skúsenými a neskúsenými pedagógmi poukazujú na potrebu zlepšenia zabezpečenia odborníkov a podpory pre inkluzívne vzdelávanie tejto špecifickej skupiny žiakov.

Žiak so sluchovým postihnutím, v rámci inkluzívneho vzdelávania, by mal byť schopný komunikovať rečou s počujúcimi žiakmi a pedagógmi

V tejto položke sme sa pýtali respondentov, ktorí sú pedagógmi a zúčastnili sa prieskumu, na ich názor ohľadom toho, či by mali byť žiaci so sluchovým postihnutím schopní komunikovať rečou (hovoreným jazykom) s ostatnými žiakmi a pedagógmi v rámci inkluzívneho vzdelávania. Pri hodnotení boli brané do úvahy skúsenosti pedagógov s inkluzívnym vzdelávaním žiakov so sluchovým postihnutím.

Výsledky ukazujú, že 69 % pedagógov, ktorí sa zúčastnili na prieskume, súhlasí s tým, že žiak so sluchovým postihnutím by mal byť schopný komunikovať rečou s ostatnými žiakmi a pedagógmi v rámci inkluzívneho vzdelávania, bez ohľadu na to, či majú skúsenosti s touto formou vzdelávania. Zaujímavé je, že tento súhlasný názor nebol ovplyvnený skúsenosťami pedagógov s inkluzívnym vzdelávaním žiakov so sluchovým postihnutím.

Na základe týchto výsledkov je možné konštatovať, že väčšina pedagógov, ktorí sa zúčastnili prieskumu, verí v dôležitosť komunikácie rečou medzi žiakmi so sluchovým postihnutím a ostatnými žiakmi a pedagógmi v inkluzívnom vzdelávacom prostredí. Tento výsledok naznačuje pozitívny postoj k

inkluzívnemu vzdelávaniu a jeho cieľom, ktorým je podporovať účasť všetkých žiakov bez ohľadu na ich individuálne schopnosti.

Učitelia a počujúci žiaci by, v rámci princípov inkluzívneho vzdelávania, mali byť vzdelávaní v posunkovej reči.

Pýtali sme sa respondentov, ktorí sú pedagógmi a zúčastnili sa prieskumu, na ich názor ohľadom toho, či by učitelia a počujúci žiaci mali byť vzdelávaní v posunkovej reči v súlade s princípmi inkluzívneho vzdelávania. Pri hodnotení sme zohľadnili na základe skúseností pedagógov s inkluzívnym vzdelávaním žiakov so sluchovým postihnutím.

Výsledky jasne ukazujú, že 100 % pedagógov, ktorí sa zúčastnili na prieskume, súhlasia s tým, že učitelia a počujúci žiaci by mali byť vzdelávaní v posunkovej reči v súlade s princípmi inkluzívneho vzdelávania. Tento názor sa prejavil u všetkých respondentov bez ohľadu na to, či mali skúsenosti s inkluzívnym vzdelávaním žiakov so sluchovým postihnutím.

Na základe týchto výsledkov možno povedať, že pedagógovia majú jednoznačný názor na to, že vzdelávanie učiteľov a počujúcich žiakov v posunkovej reči je dôležitým aspektom inkluzívneho vzdelávania. Tento výsledok zdôrazňuje dôležitosť komunikácie a prístupnosti pre žiakov so sluchovým postihnutím, čím prispeje k efektívnemu a inkluzívnemu vzdelávaciemu prostrediu.

Spolupráca pedagóga a špeciálneho pedagóga pre nepočujúcich počas vyučovania, v rámci inkluzívneho vzdelávania žiakov so sluchovým postihnutím, je kľúčová.

V dotazníkovej položke sme sa pýtali respondentov, ktorí sú pedagógmi a zúčastnili sa prieskumu, na ich názor ohľadom toho, či spolupráca medzi pedagógom a špeciálnym pedagógom je kľúčová pri inkluzívnom vzdelávaní nepočujúcich žiakov so sluchovým postihnutím. Hodnotenie som brala do úvahy na základe skúseností pedagógov s inkluzívnym vzdelávaním týchto žiakov.

Výsledky jasne ukazujú, že 100 % pedagógov, ktorí sa zúčastnili na prieskume, súhlasia s tým, že spolupráca medzi pedagógom a špeciálnym pedagógom počas vyučovania je kľúčová pri inkluzívnom vzdelávaní žiakov so sluchovým postihnutím. Tento názor prevláda bez ohľadu na to, či pedagógovia mali skúsenosti s inkluzívnym vzdelávaním týchto žiakov.

Na základe týchto výsledkov môžem konštatovať, že pedagógovia považujú spoluprácu medzi pedagógom a špeciálnym pedagógom za nevyhnutnú pre úspešné inkluzívne vzdelávanie nepočujúcich žiakov so sluchovým postihnutím. Táto spolupráca zabezpečuje efektívnu podporu a prispieva k lepšiemu a individuálne prispôbenému vzdelávaciemu prostrediu pre týchto žiakov.

Komunikácia počujúcich a nepočujúcich účastníkov inkluzívneho vzdelávania, nielen prostredníctvom slov alebo posunkového jazyka, ale aj prostredníctvom neverbálnych prejavov, je prínosná a dôležitá.

Pýtali sme sa respondentov, ktorí sú pedagógmi a zúčastnili sa prieskumu, na ich názor ohľadom toho, či je komunikácia medzi počujúcimi a nepočujúcimi účastníkmi inkluzívneho vzdelávania dôležitá a prínosná, nielen cez slová alebo posunkový jazyk, ale aj prostredníctvom neverbálnych prejavov. Pri hodnotení sme zohľadňovali na základe skúseností pedagógov s inkluzívnym vzdelávaním žiakov so sluchovým postihnutím.

Výsledky jasne ukazujú, že 75 % pedagógov, ktorí sa zúčastnili na prieskume, súhlasí s tým, že komunikácia medzi počujúcimi a nepočujúcimi účastníkmi inkluzívneho vzdelávania cez neverbálne prejavy je prínosná a dôležitá. Tento názor sa prejavil u všetkých respondentov bez ohľadu na to, či mali skúsenosti s inkluzívnym vzdelávaním žiakov so sluchovým postihnutím.

Na základe týchto výsledkov môžem konštatovať, že pedagógovia majú pozitívny názor na dôležitosť komunikácie medzi počujúcimi a nepočujúcimi účastníkmi inkluzívneho vzdelávania cez neverbálne prejavy. Tento výsledok podporuje inkluzívne vzdelávanie ako prostredie, kde sa podporuje

rôznorodosť komunikačných foriem a prispôsobuje sa individuálnym potrebám žiakov so sluchovým postihnutím.

Záver

Výsledky prieskumu naznačili, že pedagógovia so skúsenosťami s inkluzívnym vzdelávaním žiakov so sluchovým postihnutím považujú seba za dostatočne kompetentných pre inkluzívne vzdelávanie, no majú obavy o pripravenosť škôl. Toto súvisí s nedostatkom odborníkov pre efektívne zvládnutie inklúzie. Súčasne pedagógovia súhlasia, že žiaci so sluchovým postihnutím by mali komunikovať hovoreným jazykom s počujúcimi a zdôrazňujú dôležitosť pozitívneho prístupu oboch strán pri komunikácii.

Záverečným zistením je, že i keď vzorka prieskumu nie je reprezentatívna pre celú populáciu pedagógov, výsledky predstavujú vodítko pre ďalších výskumníkov. Navrhuje sa pokračovať vo výskume tejto problematiky, pričom výsledky aktuálnej práce môžu byť inšpiráciou pre ďalší vývoj inkluzívneho vzdelávania žiakov so sluchovým postihnutím.

Záverom sa konštatuje, že inkluzívne vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím je náročný proces, vyžadujúci účasť a ochotný prístup všetkých zúčastnených strán, najmä pedagógov."

Bibliografia

- ALANAZI, M. 2021. Communicating with Deaf Students in Inclusive Schools: Insights from Saudi University Faculty. In *Eurasian Journal of Educational Research*, 2021; 95(2021): 188-209. ISSN 1302-597X.
- ALASIM, K. 2018. Participation and Interaction of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusion Classroom. In *International Journal of Special Education*, 2018; 33(2): 493-506. ISSN 0827-3383.
- ALEGRE, O., VILLAR, L. 2021. Attitudes of Children with Hearing Loss towards Public Inclusive Education. In *Education Sciences*, 2019; 9(3): 1-12. ISSN 2227-7102.
- TARCSIOVÁ, D. 2008. *Pedagogika sluchovo postihnutých – vybrané kapitoly*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky vo vydavateľstve MABAG spol. s r. o., Bratislava, 2008. 102 s. ISBN 978-80-89-89113-52-1.
- TSACH, N., MOST, T. 2016. The Inclusion of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Mainstream Classrooms: Classroom Participation and Its Relationship to Communication, Academic, and Social Performance. In Marc Marschark (ed.) et al., *Diversity in Deaf Education*. 2016; s. 355-380. ISBN 978-01-9060-783-8.
- ZBORTEKOVÁ, K. 2012. Integrované vs. inkluzívne vzdelávanie nepočujúcich – jeho možnosti a limity. [online]. 2012. [cit. 2023-02-19]. Dostupné na: 50 <https://www.minedu.sk/data/files/7183_zbortekova-vzdelavanienevocujucich.rtf>.

Kontaktné údaje

Bc. Jana Čuchranová
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok
jana.cuhranova491@edu.ku.sk

MOŽNOSTI ROZVOJA KOMUNIKAČNÝCH ZRUČNOSTÍ ŽIAKOV S AUTIZMOM S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

Veronika Karvašová

Abstrakt

Predložený text sa sústreďuje na rozvíjanie komunikačných zručností žiaka s autizmom a možnosti rozvoja týchto zručností. Žiaci totiž v školskom prostredí necítia potrebu učiť sa nové a náročnejšie veci, neuvedomujú si, že všetko s čím sa v škole stretnú je veľmi prospešné, a budú to k svojmu životu potrebovať. Učiteľovi zaberie mnoho času, takého žiaka namotivovať.

Kľúčové slová

Autizmus. Komunikačné zručnosti. Stratégie rozvoja komunikačných zručností.

Teoretické východiská

Autizmus možno charakterizovať, ako vývinovú poruchu, kde je psychický vývin narušený v kľúčových oblastiach, ktoré sú spojené so sociálnym a citovým vývinom (Ostatníková, 2015). Treba si však uvedomiť, že autizmus ovplyvňuje nielen komunikačnú, ale aj sociálnu zručnosť dieťaťa, jeho myslenie, predstavivosť a hru. Môže zasahovať aj do motoriky. Má mnoho prejavov, ktoré sú od sociálnej uzavretosti dieťaťa až po dieťa, ktoré je sociálne aktívne, a neustále vyrušuje (Šedibová & Vladová, 2010, s. 270). Cottini, Vivanti (2018) uvádzajú, že k hlavným príznakom pri poruchách autistického spektra patrí tzv. symptomatická trojica, medzi ktorú zaraďujeme: komunikačný deficit, sociálny deficit, deficit predstavivosti, a ku ktorým sa pripájajú aj iné klinické prejavy. „Vzdelávanie žiakov s autizmom je náročný proces, ktorého úspešnosť závisí od vhodných podmienok, ktoré sa žiakom dajú vytvoriť.“ (Magová, 2018, s. 84).

Žiaci s mentálnym postihnutím a autizmom môžu navštevovať špeciálne základné školy, kde sú pre nich vytvorené samostatné triedy, ktoré majú špecifickú štruktúru a sú prispôbené ich potrebám. Dalším významným faktorom je aj personálne zabezpečenie, ktoré je dôležité v ich výchovno-vzdelávacom procese. Žiaci s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím sú vzdelávaní podľa Vzdelávacieho programu pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie, ktoré vypracoval Štátny pedagogický ústav, a v roku 2016 bol schválený Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (Magová, 2018). Lakošítková, Balážová In: Ostatníková (2015) uvádzajú, že komplexná odborná starostlivosť, špecifické potreby a požiadavky sú zahrnuté vo vzdelávacom programe pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami (bez mentálneho postihnutia, s mentálnym postihnutím), ktoré sa uplatňujú pri vzdelávaní žiakov s touto diagnózou a to: v ZŠ pre žiakov s autizmom, v školách pre žiakov so zdravotným znevýhodnením, v špeciálnych triedach ZŠ a v školskej integrácii. Žaškovská (2008) uvádza, že je nevyhnutné, aby učitelia a vychovávatelia, ktorí pracujú so žiakmi s poruchami autistického spektra neustále rozširovali poznatky seba vzdelávaním, ale i prostredníctvom odbornej literatúry a internetu. Pretože dieťa s autizmom potrebuje okrem lásky, aj profesionalitu, ktorá je pri výchove a vzdelávaní potrebná.

Na rozdiel od intaktného rovesníka dieťa s autizmom vykazuje špecifiká v oblasti jazykových schopností, do ktorej patrí nielen reč, ale aj jeho kvalita, miera porozumenia reči a komunikácia. Súčasťou komunikácie sú aj gestá, mimika, postoj, spôsob správania sa v prostredí, ale i potreba samotného kontaktu, spolupatričnosť a výmena informácií (Murgaš, 2011). Richman (2006) uvádza, že na rozdiel od zdravých detí, sa reč u detí s autizmom vyvíja odlišným spôsobom, to znamená, že reč je oneskorená, a porucha reči môže mať kvalitatívny, ale i kvantitatívny charakter postihnutia. Toto postihnutie sa môže prejavovať v monotónnej reči bez intonácie, v echoláliách, nesprávnym používaním zámen, v neschopnosti porozumieť abstraktným pojmom a pod., „Hned, ako dieťa pochopí, že veci okolo

seba môže ovplyvniť, že má možnosť sa lepšie dohovoriť a vyjadriť svoje prania, zvýši sa tak jeho motivácia a snaha o komunikáciu“ (Šporclová, 2018, s. 66).

Metodológia prieskumu

V **prieskumnej časti** práce sme sa zamerali na oblasť autizmu, ktorej neodmysliteľnou súčasťou je aj vzdelávanie žiakov s touto diagnózou a prístupy na podporu komunikácie žiakov s autizmom.

Možnosti rozvoja komunikačných zručností žiakov s autizmom – čiastkové výsledky prieskumu

Na začiatku prieskumnej časti si stanovujeme **hlavný cieľ**, ktorým je zistenie možností a prístupov v rozvíjaní komunikačných zručností u žiakov s PAS v špeciálnych základných školách.

Okrem hlavného cieľa, si stanovujeme aj **čiastkové ciele** za pomoci ktorých chceme:

- zistiť mieru a možnosť rozvíjania komunikačnej zručnosti učiteľom u žiakov s PAS vo vyučovacom procese,
- zhodnotiť používanie a uplatnenie metód a systémov na rozvoj komunikačnej zručnosti,
- popísať a zhodnotiť spôsoby uplatňovania komunikačných systémov pri rozvíjaní komunikačnej zručnosti,
- zistiť a analyzovať, aké sú skúsenosti pedagógov pri používaní komunikačných systémov,
- zistiť a popísať, aké kompenzačné pomôcky a didaktickú techniku využívajú pedagógovia pri rozvíjaní komunikačnej zručnosti.

Na zber dát sme zvolili metódu pološtruktúrovaného rozhovoru. Táto metóda kvalitatívneho prieskumu, sa nám javí ako efektívna a vhodná na zisťovanie daných skutočností, pretože chceme preniknúť do jej hĺbky, a chceme zistiť, čo najviac informácií a súvislostí. Ako techniku zberu dát sme uplatnili pološtruktúrovaný interviewu, kde sme kládli otázky, ktoré boli vopred pripravené. Poradie otázok sa menilo resp. vynechalo, podľa toho, ako prebiehal rozhovor, a ako respondenti na kladené otázky odpovedali. Stretnutie bolo vopred naplánované, prebiehalo osobným kontaktom a bez komplikácií, ktorého sa zúčastnilo 6 triednych učiteliek, ktoré sú zároveň aj špeciálnymi pedagogičkami v špeciálnej základnej škole. So súhlasom respondentov, boli rozhovory zaznamenávané na diktafón, a následne spracované do písomnej podoby s doslovným prepisom. Zvolený počet respondentov je menší, ale pre kvalitatívny prieskum typickým, pretože nám pomôže prezentovať skutočnosť do reálnej podoby. Dáta, ktoré sme zhromaždili boli následne kódované do analytických jednotiek, a tie boli delené do kategórií a subkategórií, ktorého súčasťou sú aj pojmy. Vyhľadane kľúčové slová sme spájali do súvislosti a hľadali vzťahy medzi nimi navzájom.

Tabuľka 1

Delenie kategórií, subkategórií a pojmov

Kategória	Subkategória	Pojmy
1. Expresívna zložka komunikácie	Verbálni žiaci	obmedzená slovná zásoba, sporadická komunikácia, naučené frázy z domáceho alebo školského prostredia, spolupráca učiteľ a rodič, spolupráca logopéda, echolálie, skloňovanie slov
	Neverbálni žiaci	chýbajúci očný kontakt, mimika, gestikulácia, piktogramy, komunikačné kartičky, nevedomosť vyjadrenia svojich potrieb, vydávanie pazvukov

2. Receptívna zložka komunikácie	Faktory podporujúce porozumenie	porozumenie denným rutinám, vhodná motivácia, práca v skupinách, vzbudzovanie záujmu, množstvo pracovného materiálu, pracovný priestor, systematická práca, artikulácia, pomalá reč
	Bariéry pri porozumení	znížené porozumenie, problémy s výslovnosťou slov, strach, rušivé vplyvy prostredia
3. Prostriedky na podporu komunikácie	Spôsoby na podporu komunikácie	individuálna práca so žiakom, vzdelávanie učiteľov, využívanie podporných aplikácií, tabletov a PC, využívanie techník AAK, spolupráca s CPaP, generalizovanie vedomostí do bežného života, komunikačné štipce
	Prekážky v rozvoji komunikácie	nedostatok kompenzačných pomôcok, nedostatok asistentov, slabé materiálo-technické vybavenie tried, nezariadené ILI vo vzdelávacom programe, závažný stupeň MP, abstraktné slová
4. Uplatnenie komunikačných systémov vo vyučovacom procese	Podporné stratégie	kombinácia systémov, individualita žiaka, spolupráca s rodinou, VOKS, prijatie a osvojenie si komunikačného systému, pravidelnosť a trpezlivosť, obrázky, prelínanie do bežného života
	Obmedzujúce stratégie	ABA a jej časová náročnosť, nespokojnosť rodiny, neznalosť učiteľa, znaky do reči, odmietavosť žiaka, nedostatok spolupráce 1:1
5. Vplyv prostredia v rozvoji komunikačnej zručnosti	Pozitívne vplyvy na žiaka	atmosféra v triede, pohľadanie žiaka, zrozumiteľnosť požiadavky učiteľa, upokojujúci hlas, úsmev učiteľa, fotografie z domáceho prostredia, prispôbivosť žiakovým potrebám
	Negatívne vplyvy na žiaka	choroba, únava, počasie, spln, ročné obdobie, nespavosť, podráždenosť žiaka
6. Individuálna logopedická intervencia	Výhody logopédie	odborník na rozvoj reči, nasmerovanie učiteľa, spolupráca logopéd – rodič, pravidelnosť ILI v rozvrhu
	Bariéry logopedickej starostlivosti	nedostatok logopédov, nedostatok spolupráce žiaka, nízka efektivita práce, ILI nezariadený vo vzdelávacom programe

Zdroj: vlastné spracovanie

Napriek tomu, že častokrát na výučbu žiakov s PAS nie sú vytvorené vhodné podmienky v triedach, či už sú to malé triedy, nedostatok pracovného materiálu, pomôcok, ale aj chýbajúci skúsení asistenti a technologické zariadenia, ktoré by žiakovi umožňovali práve rozvoj komunikačných zručností treba si uvedomiť fakt, že snahou učiteľa je pre žiaka urobiť všetko, čo by mu pomohlo vo všestrannom rozvoji, a v čo najlepšom zaradení sa do bežného života, pretože to je pre žiaka to najdôležitejšie. A v neposlednom rade aj jednotný prístup učiteľ – rodič.

Vyhodnotenie prieskumných otázok

- **Do akej miery má učiteľ možnosť rozvíjať komunikačnú zručnosť žiakov s PAS vo vyučovacom procese?**

Učiteľ sa snaží o rozvíjanie komunikačnej zručnosti na všetkých predmetoch, a to u každého jedného žiaka osobitne. Vzhľadom nato, že každý jeden žiak je na inej komunikačnej úrovni, učiteľ musí k žiakovi pristupovať individuálne. Učitelia vo vyučovacom predmete využívajú medzipredmetové vzťahy, no v najvyššej možnej miere sa snažia o rozvoj komunikácie na predmete s názvom *Rozvíjanie komunikačnej schopnosti a sociálnych zručností*, tento predmet je zaradený v rozvrhu niekoľko hodín týždenne. Dôležitým medzníkom je aj prenos výučby do reálnych situácií, vďaka ktorým sa žiaci učia správať, komunikovať a socializovať v reálnom prostredí a zároveň si opakujú, utvrdzujú nadobudnuté vedomosti.

- **Aké metódy a systémy učiteľ uplatňuje pri rozvíjaní komunikačnej zručnosti u žiakov s PAS?**

Nakoľko je každý žiak s PAS na inej komunikačnej úrovni a miera porozumenia je tiež rôzna, úlohou učiteľa je pomocou vstupnej diagnostiky zistiť, do akej miery žiak rozumie inštrukciám, ako rozumie významu slov a do akej miery dokáže samostatne komunikovať. Učiteľ si všíma, na čo žiak reaguje, či už sa jedná o pozitívnu alebo negatívnu reakciu, ako prejavuje svoje potreby, ako žiada o pomoc a pod. Na základe týchto zistení učiteľ zvolí podľa neho najvhodnejšie metódy a systémy, ktoré sú nielen pre žiaka, ale i učiteľa veľmi nápomocné. V našom prieskume sa pedagógovia zhodli, že medzi najčastejšie využívané komunikačné systémy, ktoré uplatňujú pri rozvoji komunikačnej zručnosti patria: AAK, VOKS, Znaky do reči a piktogramy. Neodmysliteľnou súčasťou pri nehovoriacich žiakoch sú komunikačné kartičky, vďaka ktorým niektorí žiaci komunikujú, a sú ich základným prostriedkom komunikácie. Ale u hovoriacich žiakov sú tieto kartičky len akousi podpornou metódou. Taktiež významnými prvkami komunikácie, ktoré učitelia aplikujú sú gestikulácia, mimika a očný kontakt. Často to môže byť aj kombinácia všetkých, pretože kombinácia týchto komunikačných systémov žiakov nejakým spôsobom posúva.

- **Akým spôsobom učiteľ uplatňuje komunikačné systémy pri rozvíjaní komunikačnej zručnosti?**

Je potrebné zdôrazniť, že každý učiteľ má vlastný štýl vyučovania, čo sa odzrkadľuje aj na spôsobe uplatňovania komunikačných systémov. Práca s nehovoriacimi žiakmi je podstatne náročnejšia, ako s hovoriacimi. Náročnosť práce ovplyvňuje aj stupeň mentálneho postihnutia a ďalšie pridružené poruchy a diagnózy. Keď sú v triede hovoriaci a zároveň aj nehovoriaci žiaci, nedá sa pracovať v jednej spoločnej línii, s každým žiakom treba individuálne pracovať, primerane k jeho potrebám, k čomu potrebujete neskutočne množstvo času a najvhodnejšie by bolo, keby bola práca 1:1, aby každý jeden žiak mohol napredovať každým jedným dňom a nemusel čakať, kedy sa aj na neho dostane rad. Vhodný spôsob komunikácie je aj častá interakcia medzi učiteľom a žiakom, ale aj medzi hovoriacimi žiakmi navzájom. Taktiež sa treba držať zlatého pravidla, hovoriť pomaly, zrozumiteľne a hlavne jasne, aby žiak zachytil prvotnú informáciu. Možným spôsobom je aj výučba v 1. páde jednotného čísla, vďaka čomu sa žiaci naučia používať komunikačnú frázu v páde, ktorí potrebujú pre svoju potrebu.

- **Aké praktické skúsenosti majú pedagógovia pri používaní komunikačných systémov?**

Praktické skúsenosti používania komunikačných systémov sa u pedagógov výrazne líšia, je to najmä dĺžkou pedagogickej praxe. V dnešnej dobe, pokiaľ chce učiteľ so žiakom kvalitne pracovať na rozvoji komunikácií, musí využívať ponuky rôznych inštitúcií, ktoré tieto vzdelávania ponúkajú. Je to síce náročné na financie aj čas, no v záujme každého učiteľa by malo byť posúvať sa vpred s rešpektovaním technologického postupu. Častokrát najväčším negatívom je to, že tieto školenia sú naozaj finančne aj časovo náročné, a nie sú zohľadňované v plate pedagógov. Aj napriek tomu, že mnohí učitelia absolvujú nespočetné množstvo on-line vzdelávaní, kurzov, webinárov, alebo študujú odbornú a pedagogickú literatúru, kde získavajú informácie o prístupe k žiakovi s PAS tvrdia, že najväčšou školou, je samostatná práca a prax, ktorú dennodenne získavajú vďaka svojim žiakom.

- **Aké kompenzačné pomôcky a didaktickú techniku využívajú pedagógovia na rozvoj komunikačnej zručnosti?**

Podľa pedagógov k najčastejšie využívanej didaktickej technike patrí interaktívna tabuľa, notebooky, ale aj tablety či interaktívne perá, ktoré žiaci poznajú z domáceho prostredia, a preto ich často vyhľadávajú aj v tom školskom. Žiaci sú na technológie zvyknutí z domu, preto je im aj táto cesta známa a častokrát sú ochotnejší spolupracovať práve kvôli tomu, že majú k dispozícii napr. tablet. Aj preto je snahou učiteľa vzdelávať žiakov touto formou, a najmä v tých oblastiach, ktoré sú im blízke. Výhodou dnešnej modernej doby je, že existuje nespočetné množstvo rôznych programov, podporných aplikácií na rozvoj reči a porozumenia, ktoré dokážu žiaka nielen zaujať, ale aj naučiť. Čo sa týka kompenzačných pomôcok, pedagógovia uviedli, že ich majú nedostatok, chýbajú im metodické materiály, usmernenia, technika, ale aj čas na individuálnu prácu. Neraz sú nútení si pomôcky vyrábať sami, podľa vlastnej potreby a na vlastné náklady.

Záver

Vykonaný prieskum nám odhalil skutočnosť, že nakoľko je v posledných rokoch zvýšený nárast detí s autizmom a ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami nie je týmto žiakom dostatočne prispôbené a umožnené vzdelávanie v oblasti komunikácie. Najmä mladí a začínajúci učitelia resp. špeciálni pedagógovia nie sú dostatočne odborne zaškolení v možnostiach a prístupoch komunikačných systémov, nemajú dostatok didaktickej techniky a kompenzačných pomôcok, ktoré by im mohli prácu so žiakmi uľahčiť. Najmä preto sme poukázali na možnosti rozvíjania komunikačných zručností u žiakov s autizmom s mentálnym postihnutím. Je nesmierne dôležité uvedomiť si, že komunikačné zručnosti u žiakov s autizmom sú veľmi rozdielne. Takmer u všetkých žiakov je znížené porozumenie reči, aj keď v zaužívaných verbálnych rutinách sa vedia orientovať a pochopiť komunikáciu. Snahou a cieľom učiteľa je tu byť pre žiaka, byť mu nápomocný vo vzdelávaní, v jeho napredovaní a snažiť sa o rozvíjanie komunikácie vo všetkých možných oblastiach. Aj keď výber komunikačných systémov závisí od učiteľa a jeho posúdenia stavu schopností daného žiaka, učiteľ musí neustále vnímať jeho individualitu. Zvolený výber komunikačného systému, jeho úspešnosť a schopnosť nácviku a samotné využívanie žiakom častokrát ovplyvňuje aj širšie okolie, a to najmä rodina.

Dôležitým faktom je aj uvedomenie si, že by sme sa mali správať k žiakom tak, aby nikdy nepocítili, že sú iní, ako intaktná populácia. Mali by sme sa snažiť zapájať ich do aktivít a podporovať ich sebarealizáciu. Vedieť ich počúvať, smiať sa s nimi, učiť ich chápať, že život nie je len biely a čierny, ale že má mnoho farieb, a tým aj mnoho možností, ktoré môžu vo svojom živote využiť.

Bibliografia

- COTTINI, L., VIVANTI, G. 2018. *Autizmus čo a ako robiť s deťmi a žiakmi v škole*. 1. vyd. Bratislava: NOXI, s. r. o., 96 s. ISBN 978-80-8111-452-6.
- LECHTA, V. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky*. 1.vyd. Praha: Portál, s. r. o., 440 s. ISBN 978-80-7367-679-9.
- MURGAŠ, M. a kol. 2011. *Vývin mozgu a jeho poruchy*. Martin: Osveta, spol. s r. o., 309 s. ISBN 978-80-8063-369-1.
- OSTATNÍKOVÁ, D. 2015. *Máme dieťa s autizmom*. 1. vyd. Bratislava: VEDA –vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied. 174 s. ISBN 978-80-224-1474-6.
- RICHTMAN, S. 2006. *Výchova dětí s autismem. Aplikovaná behaviorální analýza*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 128 s. ISBN 80-7367-102-6.
- ŠPORCLOVÁ, V. 2018. *Autismus od A do Z*. 1. vyd. Praha: Pas parta Publishing, s. r. o., 123 s. ISBN 978-80-88163-98-5.
- ŽAŠKOVSKÁ, J. 2008. Vzdelávanie žiakov s autizmom s neporušeným intelektom. In: *Rodina a škola*. Roč. 56, č. 3, s. 26. ISSN 0231-6463.

Kontaktné údaje

Mgr. Veronika Karvašová
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Katedra špeciálnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok

VIZUÁLNA KOMUNIKÁCIA PROSTREDNÍCTVOM OBSAHOTVORNÝCH A FORMOTVORNÝCH ZLOŽIEK VÝTVARNÝCH PRÁC

Paula Maliňáková

Abstrakt

Príspevok poukazuje na využitie grafiky vo výtvarnej výchove v mladšom školskom veku. Článok je zameraný na vývoj grafiky vo výtvarnom umení, negatíva grafiky a na rozvoj umenia a estetiky. Taktiež príspevok popisuje grafické techniky a to konkrétne škrabaná HPS, tuš, monotypiu, kde sú popísané základné grafické a prípravné grafické techniky a ich možnosti využitia vo výtvarnej výchove na I. stupni základnej školy. Posledná časť obsahuje konkrétne témy a postupy jednotlivých grafických techník vhodných pre žiakov v mladšom školskom veku.

Kľúčové slová

Grafika. Výtvarné umenie. Výtvarná výchova. Grafické techniky.

Umelecké dielo

Hotové umelecké dielo resp., jeho zobrazenie nie je iba zmyslovým nazeraním skutočnosti, ale ľudským 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). Pri tvorbe umeleckého diela je potrebné ľudské vedomie, ktoré odráža celú ľudskú psychiku. Teda to, čo si myslíme, predstavujeme, cítime a pod. Ale práve psychické podvedomie zahŕňa naše pudy a intuície, ktoré sú akousi studnicou námetov pri tvorbe umeleckých diel. Z toho vyplýva to, že umelecké dielo je čosi navyše, nejaký nadprodukt, bez ktorého dokážeme žiť, ale jeho existenciu nevylučujeme. Losev & Šestakov (1978) tvrdia, 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 svet, 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, ich cítenie, prežívanie, názory, či postoje, ktorými sa stavajú voči spoločnosti, v ktorej žijú. Umelecké obrazy týchto maliarov sú odrazom ich subjektívneho vnímania, ktoré zobrazujú na svoje plátna. 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. Tvrdia, že by to zvládli aj oni samotní, lenže keby si to vyskúšali možno by pochopili, že nič nie je až také ľahké ako sa im zdá.

Podľa Copplestona (1965) môže mať teda maľba aj nezobrazovaciu formu vyjadrenú v podobe symbolov alebo znakov. Plátno sa v priebehu tvorivej činnosti maliara stáva dielom, teda: „Dielo veľkého umelca sa vyznačuje nadčasovosťou a univerzálnosťou, pretože chce vyjadriť niečo výnimočné a pretože pre takého umelca maľovanie nie je samo osebe cieľom, ale prostriedkom na dosiahnutie podstaty ľudskej pravdy“ (Cumming, 2008, s. 6).

Obsahová stránka umeleckého diela

Obsahová stránka umeleckého diela nám vždy niečo hovorí, na niečo nás upozorňuje, snaží sa nás nejako zaujať a pod. Umelecké diela majú rozličnú voľbu obsahu, ktorá závisí od samotného maliarovho zámeru. Jednou z hlavných zložiek obsahovej stránky obrazu je námet: „Tematický okruh umenia je veľmi široký. Zhruba sa však delí na tzv. vonkajší (krajina, zátišie, spoločnosť atď.) a vnútorný (city, emócie, láska a pod.)“ (Šimunek, 1976, s. 92). Námet nemusí byť viazaný len na skutočnosť a mať

dejové prvky. Zygmund (1964) sa pojednáva o tom, že obdobie moderného maliarstva prvej polovice 20. storočia sa nesie v znamení širokého spektra námetov. Napríklad vo fauvizme môžeme vidieť námety reálneho života ako rôzne prístavy, lode, mestá a pod., ale celkový výsledok zobrazenia je posunutý do povahy subjektívneho cítenia umelca. 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) 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. Jedna z definícií o umení hovorí o tom, 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: „Umelec sa však musí bližšie oboznámiť s problémom, s jeho ideovým obsahom i spoločenskými súvislosťami. Až potom na základe svojich poznatkov a obrazotvornosti si zvolí tému, ktorá navodzuje výber určitých stránok a vzťahov k reálnej skutočnosti. Pri realistickom zobrazení sa umelec viac opiera na opis zobrazovaného predmetu, človeka, krajiny a iné. V Dejínach umenia 9 Cogniat (2000) píše o portréte Henriho Matisa od André Louis Deraina z obdobia fauvizmu, ktorý sa opiera o skutočnosť, no autor ju vyjadruje farebnou zmenou, čo je podmienené jeho vzťahom k portrétovanému umelcovi. Ide tu teda o určitú typizáciu, ktorá je znakom citového prejavu. V obsahu umeleckého diela môže byť zobrazený aj nejaký dej, ktorý sa maliar snažil zachytiť. Idea, myšlienka, vystihnúť danej atmosféry, deja a mnoho iných zložiek tvoria obsah umeleckého diela, ktorý jednoznačne závisí od maliara.

Formotvorné zložky umeleckého diela

Podľa Roeselovej (1996) 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. Maliarsky štýl môže byť ovplyvnený dobou, v ktorej umelec žije, konkrétne v našom prípade tu zohrali určite svoju rolu obe svetové vojny. Taktiež aj maliarskymi skupinami, v ktorých daní maliari pôsobili ako napríklad kubizmus, fauvizmus, geometrická abstrakcia, action painting a iné. S individuálnym maliarskym prejavom sa podľa Martina (2004) stretávame 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. Keď sa pozrieme na obrazy fauvistov vidíme, že svoje námety čerpajú zo skutočnosti. Obrazy však maľujú tak, ako im to vyhovuje resp. idealizujú podobne ako kubisti. Z toho možno dedukovať, že existuje mnoho činiteľov, ktoré ovplyvňujú formu umeleckého diela.

Jedna z definícií pojednáva o tom, že: „Forma je vlastne spôsobom existencie obsahu. Nedá sa od obsahu oddeliť. To, čo existuje, nemožno oddeliť od toho, ako to existuje. Súhrne povedané, forma zahŕňa všetky vyjadrovacie prostriedky maliara, ktoré pri maľovaní nemožno vylúčiť.

Vnímanie umeleckého diela

Fila (1991) uvádza, že sám maliar do obrazu vkladá svoje myšlienky, či ideu, ktorú chce sprostredkovať divákovi. Vtedy prichádza na rad samotný pozorovateľ, ktorý si na základe svojho estetického cítenia utvorí istý názor, či postoj k danému umeleckému dielu. Šimuněk (1976) uvádza, že estetické hodnotenie umeleckého diela je podriadené vždy divákovými skúsenosťami, predstavami alebo ideálmi o kráse. Estetické vnímanie človeka je celkovou súčasťou jeho spoločenského bytia, vďaka ktorému sa sformovalo jeho vedomie. Podľa Loseva & Šestakova (1978) divák pri pohľade na obraz, vníma obraz ako celok, ktorý na neho vždy nejakú pôsobí. Aj vnímanie pozorovateľov však v sebe nesie určité odlišnosti. Každý človek je iný a s tým sa spájajú aj jeho odlišné predstavy alebo názory o živote. Preto je pochopiteľné, že vnímanie toho istého obrazu vyvolá u rôznych ľudí rozličné pocity. Samozrejme tento fakt ovplyvňuje aj faktor akým je záujem, či nezáujem o našu problematiku. Z čoho je jasné, že

umelecké diela ináč vnímajú odborníci zbehlí v tejto oblasti alebo ľudia, ktorých táto téma zaujíma viac ako laikov.

V tejto súvislosti nemožno nespomenúť aj problém vnímania našej problematiky resp. umenia maliarov fauvizmu, kubizmu, geometrickej abstrakcie a akčnej maľby resp. action painting. Podľa Zdenka (1967) tieto 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 slohy ako renesancia, či barok a pod. podriadené. Zykmund (1964) uvádza, že v modernom umení si maliari vytvorili vlastné pravidlá, položili nové základy i postupy maľby, zmenili farebnosť, ktorá nepodliehala skutočnosti. Súhrne povedané tvorili tak, ako chceli. 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 pocity. Využívajú rôzne geometrické tvary, rozkladanie jednotlivých predmetov, osôb na časti, niektorí viac deformujú alebo štylizujú, redukujú 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. No, často si však neuvedomujú alebo skôr nevedia, že práve títo maliari dali maľbe a nielen maľbe mnoho nových užitočných rád a techník. Vnímanie umeleckých diel je preto veľmi sporným faktom a najmä pokiaľ ide o problematiku moderného umenia, ktorým sa v našej práci zaoberáme. Sme presvedčení o tom, že umelecké dielo je neopakovateľnou výpoveďou umelca tak svojím obsahom, ako aj formou.

Vizuálna komunikácia

Podľa nás: „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.“ (Weltonová, 1995, s. 6). Pri vizuálnej komunikácii sú podľa Kentove0 (1996) najdôležitejšie tri činitele a to: autor, tým je teda maliar; umelecké dielo, výsledok maliarovej tvorivej činnosti a prijímateľ, teda divák. Tieto činitele sa navzájom ovplyvňujú a pôsobia na seba. Maliar vkladá do svojho diela skoro vždy nejaký odkaz, ktorým chce zaujať nejako 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. Prijímateľ má teda právo si domyslieť, čo je na danom obraze zobrazené. Hľadá jeho myšlienku resp. sa teda stáva spoluautorom, čo môže byť jeden zo zámerov maliara vtiahnuť diváka do akejsi tvorivej predstavivosti. Každý prijímateľ však vníma daný obraz inak.

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 vo výraze diela. Vnímanie umeleckého diela ovplyvňujú aj ďalšie dva determinanty, a to diváková skúsenosť a vzdelanosť. Skúsenostný komplex je ovplyvnený vekom, pohlavím, zvyklosťami a pod. Taktiež môžeme s presnosťou tvrdiť, že každý jedinec je individualitou, má iné skúsenosti a je na inej úrovni rozvinutosti psychických procesov. Už Read (1967) uvádza, že predstavivosť každého človeka je odlišná, tak ako aj citový život, myslenie, životné osudy a iné. Samozrejme, že aj tieto faktory sa odrážajú na vnímaní umeleckých diel prijímateľom.

Rozbor vybraných umeleckých diel

V tejto kapitole využijeme vyššie zadefinované poznatky a prakticky ich aplikujeme na vybraných umeleckých dielach. Vybrali sme práve umelecké diela smerov, ktoré sa vyznačujú bohatou obsahovou, ale aj formotvornou stránkou. Obrazy sú zoradené podľa poradia svojho vzniku.

Prvým dielom je obraz od umelca André Louis Deraina s názvom *Henri Matisse*, ktorý patrí do tvorby maliarov fauvizmu. Súčasťou moderného umenia je: „Fauvizmus – z fr. fauves = šelmy – bol krátkodobým umeleckým hnutím v Paríži od roku 1905. Práce fauvistov, ovplyvnených čoraz „primitívnejším“ štýlom postimpresionistických maliarov ako napríklad Paula Cézanna, Paula Gauguina a Vincenta van Gogha, charakterizovali intenzívne farby, nanášané priamo bez miešania na plátno. Maľby fauvistov boli surové a plné života, charakterizovali ich živé farby, výrazné ťahy štetcom a sploštený priestor, ktorými vyjadrovali city (Stevenson eds., 2003, s. 383). Copplestone (1965) uvádza, že na prelome 19. a 20. storočia sa veľa maliarov snažilo prostredníctvom svojich obrazov vyjadriť svoje pocity, ale aj vzťah k prírode bez pokusu ju narušiť, čo sa prejavovalo v uprednostňovaní farby na úkor formy, tým máme na mysli formu tvarov predmetov, budov, osôb a iné. Takýmto maliarom bol aj André Louis Derain. Obdobie, v ktorom tento umelec pôsobil sa nazýva fauvizmus. Predstavuje úpadok prestíže akademizmu. Nastupuje etapa, kedy sa maliari uberali skôr vlastným štýlom. Každý maliar mal iný rukopis a svoju senzualitu vyjadroval ináč.

Obrázok 1

Fauvizmus



Zdroj: Cumming (2008)

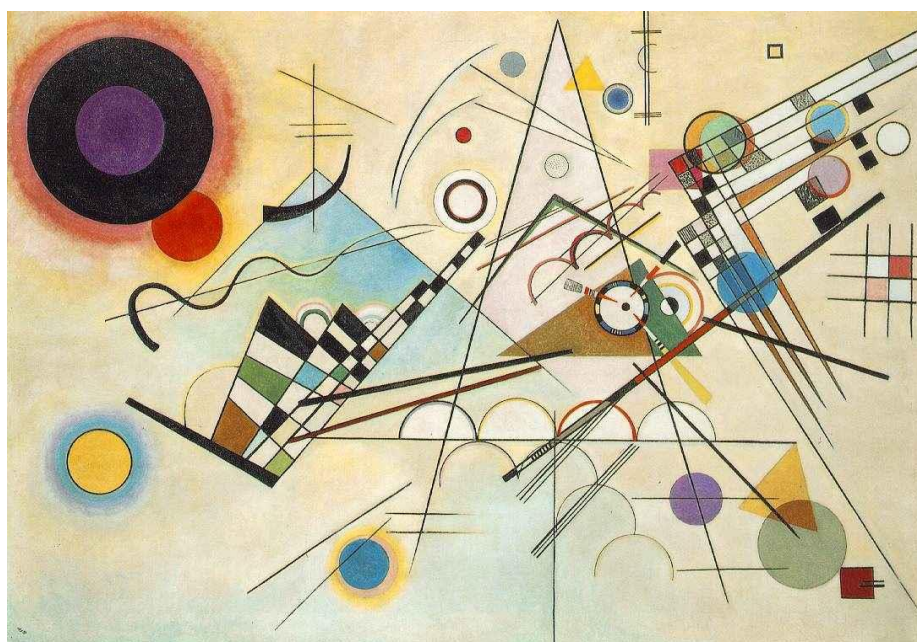
Farba vyjadruje v tomto obraze akýsi „šok“, ktorý mal pôsobiť na zmysly divákov. Derain na tomto obraze redukuje škálu farieb, najmä na základné farby a na farby vytvorené ich kombináciou, teda sekundárne. Farba je pri tomto umeleckom diele dôležitým vyjadrovacím prostriedkom. Maliar farbou tvaruje a definuje jednotlivé črty tváre. Autor tohto obrazu sa neviaže dogmaticky na prirodzenú farebnosť. Pohľad maliara je nezávislý od vnímanej skutočnosti. Vnímaná realita, v našom prípade je to portrétovaná osoba tiež maliar, slúži len ako model, námet, či myšlienka. Celkový výsledok je však vnímaný citovým rozpoložením a predstavami maliara. Cogniat (2000) píše, že na tomto obraze je namaľovaný jeden z hlavných predstaviteľov fauvizmu Henri Matisse. Dielo bolo preto nazvané podľa

portrétovanej osoby. Derain ho maľoval v roku 1905 tak ako ho videl on, s vlastným subjektívnym vzťahom k umelcovi. Pri tomto obraze sa pridržiaval klasickej modulácie, aj keď v nej narábal s čistými, pestrými farbami. Môžeme tu vidieť aj čiernu kontúru použitú s veľkou citlivosťou, ktorou maliar dopĺňa portrét. Obraz vznikol po Derainovom návrate z vojenskej služby. Maliar bol však stále naplnený skepsou, ale práve po boku Matisa získava novú istotu. Priateľský vzťah, ktorý sa tu rozvíjal sa prejavil aj vo vzájomných portrétoch. Tento obraz sa vyznačuje uváženou stavbou, vyrovnanosťou maliarskeho prednesu a hlbokým psychologickým zámerom. Snaží sa tlmočiť akúsi duchovnú zviazanosť a vzájomnú úctu oboch osobností. V obraze cítiť obrovský psychologický akcent. Pôsobí veľkým pokojom, oddychom, akousi harmóniou, ktorá pri pohľade naň dodáva človeku energiu. Aj keď farby trochu kričia svojou živelnosťou, celkovo je toto umelecké dielo veľmi vyváženou kompozíciou.

Druhým obrazom je dielo od maliara Vasilija Kandiského s názvom *Kompozícia č. VIII*, ktorý predstavuje geometrickú abstrakciu. Abstraktná maľba je: „Jedna z najdôležitejších umeleckých tendencií moderného umenia 20. stor. pracujúca s abstraktnou (nepredmetnou, nefiguratívnou) formou, v rámci ktorej sa vykryštalizovali dva základné, navzájom protikladné abstraktné umelecké prúdy“ (Šfofko, 2007). Jedným z nich je práve geometrická abstrakcia, v ktorej vytvárali maliari rozličné geometrické artefakty usporiadané do menej alebo viac členenej kompozície.

Obrázok 2

Geometrická abstrakcia



Zdroj: Cumming (2008)

„Kandinskij pokladal tento obraz, namaľovaný na vrchole tvorivých síl, za jedno zo svojich najvýznamnejších diel. Je to úspešná umelecká transformácia jeho teórií o citových vlastnostiach tvaru, čiary a farby. V čase dokončenia obrazu učil v Bauhause a pracoval na knihe *Vzťah bodu a línie k ploche*, vydané v roku 1926 (Cumming, 2008). Goling (2003) tvrdí, že sám umelec inklinuje k hudbe a práve farbou sa ju snaží zachytiť, čo môže vidieť aj na tomto obraze. Kandinskij si vytvoril akési svoje pravidlá, teórie o tom, čo jednotlivé farby predstavujú a podobne tak vytvoril aj definície pre jednotlivé geometrické tvary. Kruhy na tomto obraze symbolizujú malé alebo väčšie body, ktoré môžu predstavovať svet alebo nejaké vesmírne telesá napríklad planéty, keďže vieme, že maliar sa zaoberal kozmickým priestorom. Jednoznačne však na tomto obraze cítime zvuk hudby, ktorý je vyjadrený jednotlivými vyjadrovacími prostriedkami. Napríklad už spomínané kruhy predstavujú rôzne body

rozličnej farby. Žltá farba podľa maliarových teórií má schopnosť stúpať hore a dosiahnuť to, čo iné farby nedokážu. Môžeme to chápať aj ako nejaký hudobný vysoký zvuk. Prečo si vybral práve žltú farbu na dosiahnutie tohto efektu? Podľa nás môžeme nájsť odpoveď opäť v umelcovom záujme o vesmír a pod. Slnko je pre nás ľudí najvyšší viditeľný bod, preto si možno maliar zvolil akési symbolické prepojenie.

Nás najviac zaujal kruh zvýraznený hrubou čiernou linkou v ľavom hornom okraji, ktorý pre nás symbolizuje ako keby planétu Zem a vedľa nej slnko akoby spaľovalo našu zemeguľu. Prípadne môže ísť aj o zatmenie slnka našou planétou a pod. Keby sme si však odmysleli tieto prvky na obraze do popredia vystupujú tvary a farby, ktoré nám pripomínajú zvuk hudby. Možno tým maliar chcel prepojiť svet hmotný, so svetom mystickosti, či duchovnosti. Cumming (2008) ďalej uvádza, že modrá farba naopak klesá do nekonečného priestoru hĺbkou. Teda predstavuje hlboké, nízke tóny hudby. Horizontálne čiary sú ako keby studené a ploché zatiaľ, čo pri pohľade na vertikálne línie cítime skôr teplo a výšky. Podobne je to aj s uhlami na tomto obraze, kedy ostré uhly pôsobia mäkkšie ako pravý uhol, ktorý u nás vyvoláva chlad. Podobne je to aj s uhlami na tomto obraze, kedy ostré uhly pôsobia mäkkšie ako pravý uhol, ktorý u nás vyvoláva chlad. Tu nemožno nespomenúť Kandiského záujem o prírodu, ktorej sa nikdy nepustil a sám si ju váži. Preto zelená farba je farbou pokojnou, pretože aj sám človek sa lepšie cíti v prírode, kde veľmi rýchlo zregeneruje svoje sily a načerpá novú energiu. Ďalšou farbou, ktorej maliar priradil hudobný nástroj je červená, ktorá vyvoláva dojem silného úderu bubna. Modrá predstavuje orgán. Taktiež tu môžeme hľadať spojenie s nekonečným vesmírom, jeho hĺbkou alebo spojenie modrej oblohy, ktorá sa nám javí v porovnaní so slnkom v úzadí. Z týchto spomenutých zaujímavostí môžeme s presnosťou usúdiť, že maliar maľoval všetko v dôkladnom slede, ktorý má zmysel. Golding (2003) ďalej píše, že aj samotným farbám pričlenil jednotlivé nástroje. Konkrétne pri tomto obraze chápal bledomodrú ako zvuk flauty, zelená predstavuje tlmený zvuk huslí; práve táto farba pôsobí vyvážene a upokojujúco. Pri dlhšom pozorovaní tohto umeleckého diela sme si všimli v pravej časti obrazu hrubšiu líniu, ktorá vytvára s inými líniami rozličné uhly. No, ak by sme si ich odmysleli, zbadali by sme na tomto plátne štetec, ktorý by mohol vyjadrovať, že hudba môže existovať aj na maliarskom plátne.

Tretím obrazom je dielo od Jacksona Pollocka s názvom *Modré stĺpy*, ktoré predstavuje action paintig resp. akčné maľba.

Obrázok 3

Akčná maľba



Zdroj: Cumming (2008)

Action painting teda akčnú maľbu chápeme ako: „Štýl abstraktno-expresívnej maľby vytvárajúci metódami akcie, náhody a psychického automatizmu na povrchu obrazu gestickú (kaligrafickú a škvrvnovú) obrazovú faktúru (gesto, kaligrafia, škvrna, chaos) (Štofko, 2007). Cumming (2008) tvrdí, že pri pohľade na tento 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. Maliar na tomto plátne pracoval tak, že si rozprestrel plátno na dlážku a jednotlivé farby implikoval na povrch plátna. To umožňovalo maliarovi chodiť po plátne, okolo neho, jednoducho vstúpiť do tvorivej činnosti maľovania. Tieto užitočné informácie nám pomôžu lepšie pochopiť tvorbu tohto umelca. Tvorba tohto plátna maliara privádzala až do stavov frustrácie, pretože si nevedel dať rady s tým, ako dielu dať čitateľnejší charakter, preto zvolil odtlačky stĺpov. Samotný obraz v sebe ukrýva nejaký problém, ktorým je akoby celé plátno posadnuté a už už je pred výbuchom. Pôsobí veľmi dynamickým zjavom, plným nejakého boja s niečím. Jackson Pollock pri svojej práci narábal aj s konkrétnymi predmetmi, ktoré mu pomáhali dotvoriť jeho obraz, čo nasledovne uvádzame: Stĺpy naniesol pomocou drevených trámov hrubých 5 x 10 cm, ktoré namáčal do modrej farby a pritláčal na pomaloovaný povrch plátna, aby na ňom zanechali odtlačky. Tu môžeme nadviazať na obsahovú stránku maliara, ktorá je pre prijímateľa nezrozumiteľná a opäť sa zapája do spoluautorstva diela. Domýšľa si, čo môže byť na obraze zobrazené, hľadá jeho myšlienku a pod. Tá však nie je určená, preto môže tento obraz alebo takýto nekonkrétny obsah obrazu byť prijateľnejší pre divákov a sami môžu v diele vidieť to, čo práve chcú alebo potrebujú. Len samotný autor vie, čo chcel dielom vyjadriť. My môžeme len na základe poznatkov, ktoré o Pollockovi máme, konštatovať aký odkaz chcel týmto dielom odovzdať svetu. Formálna stránka tohto obrazu nás jednoznačne upúta najprv a až potom na tomto plátne hľadáme jeho myšlienku. Ďalej nás upúta farba, ktorá sa podieľa spolu s technikou na názve obrazu. Už samotný názov nám napovedá, že na obraze budú asi nejaké modré stĺpy, ale pri pohľade na obraz ich tam nevidíme. Cumming (2008) tvrdí, že pri dôkladnejšom pozorovaní zbadáme pozostatky modrej farby, ktoré sú však prekryté maliarovými farebnými zásahmi.

Dielo sa podľa nás vyznačuje silným psychologickým charakterom, o ktorom sme sa už zmienili. Aj keď dielo reprezentuje tvorbu action paintingu, teda akčnej maľby nemožno poprieť istý expresionistický dôraz, ktorým maliar pôsobí na prijímateľa. Golding (2003) hovorí o tom, že tento obraz môže byť výpoveďou o tom, aký je maliar, ako sa sám vníma, čo cíti. Ako keby svoje podvedomie

maľoval na plátno, dáva mu teda nejakú podobu. Resp. snaží sa zobraziť nezobraziteľné. Jeho ranná tvorba je spätá s figuratívnou kompozíciou, od ktorej postupne upúšťa. Začína sa prejavovať jeho čoraz väčší dôraz zameranosti na farby, ktoré ako keby pohlcovali človeka, čo môže byť aj východiskom tohto plátna.

Záver

Pred začatím umelcovej činnosti si maliar vytýči akýsi problém, ktorý chce riešiť, teda podnetom na vytvorenie diela je nejaký problém, problémová situácia, ktorá je motívom na vyvolanie tvorivej aktivity. Umelecké dielo je výsledkom určitej činnosti človeka v našom prípade je to maľba obrazu, ktorá väčšinou vždy niečo vyjadruje. Umelec v ňom odráža istý obraz sveta prostredníctvom svojich zmyslových estetických predstáv o danej problematike, jave, či deji. Bez človeka by umelecké dielo nemohlo existovať, lebo on je jeho tvorcom. Je odrazom ľudskej psychiky, má znaky skutočnosti, no samotné prevedenie môže mať subjektívnu povahu.

Bibliografia

- BARTKO, O. a kol. 1986. *Výtvarná príprava*. Bratislava: SPN, 1986. 207 s.
- COGNAT, R. 2000. Fauvizmus. In. *Dejiny umenia 9*. Zost. José Pijoan. Bratislava: IKAR, s. 99 – 123. ISBN 80-7118-829-8.
- COPPLESTONE, T. 1965. *Moderní umení*. Praha: STÁTNÍ NAKLADATELSTVÍ KRÁSNÉ LITERATURY A UMĚNÍ, 44 s.
- CUMMING, R. 2008. *VELKÍ UMELCI*. Bratislava: Ikar, 2008, 112 s., ISBN 978-80-551-1768-3.
- GOLDING, J. 2003. *Cesty k abstraktnímu umění*. Brno: Barrister & Principal, 223 s. ISBN 86598-48-9.
- FILA, R. 1991. *Načo nám je umenie*. Bratislava: Mladé letá, 149 s. ISBN 80-06-00296-7.
- KENTOVÁ, S. 1996. *Kompozícia*. Bratislava: PERFEKT, 1996, 64 s. ISBN 80-8046-044-2.
- LOSEV, A. F.; ŠESTAKOV, V. P. 1978. *Dejiny estetických kategórií*. Bratislava: PRAVDA, 361 s.
- MARTIN, T. 2004. *SURREALISTI*. Bratislava: SLOVART, 256 s. ISBN 80-7145-877-5.
- READ, H. 1967. *Výchova umením*. Praha: Odeon, 421 s.
- ROESELOVÁ, V. 1996. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: SARA, 241 s. ISBN 80-902267-5-3.
- ŠIMUNEK, E. 1976. *Estetika a všeobecná teória umenia*. Bratislava: Obzor, 192 s.
- ŠTOFKO, M. 2007. *Od abstrakcie po živé umenie*. Bratislava: SLOVART, 295 s. ISBN 978-80-8085-108-8.
- WELTONOVÁ, J. 1995. *AKO VNÍMAŤ OBRAZY*. Bratislava: PERFEKT, 64 s. ISBN 80-85261-80-4.
- ZDENĚK, M. 1967. *Vnímání a výklad moderního umění*. Praha: SPN, 1967, 41 s.
- ZYKMUND, V. 1964. *Moderné umenie a dnešok*. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 122 s.

Kontaktné údaje

PhDr. Paula Maliňáková, PhD.
Katolícka univerzita v Ružomberku
Pedagogická fakulta
Katedra špeciálnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok
paula.malinakova@ku.sk

EDUKAČNÉ AKTIVITY NA ROZVÍJANIE KOMUNIKÁCIE A SOCIABILITY U ŽIAKA S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Jarmila Marcišová

Abstrakt

Príspevok prezentuje vybrané výtvarné aktivity, ktoré boli realizované v rámci projektového vyučovania so žiakom s poruchou autistického spektra.

Kľúčové slová

Porucha autistického spektra. Výtvarná tvorba. Projekt.

Vstup do problematiky

Pri vypracovávaní aktivít sme pracovali so *Vzdelávacím programom pre deti a žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami bez mentálneho postihnutia*. Tento dokument vymedzuje špecifické potreby a požiadavky na komplexnú odbornú starostlivosť o žiakov v školách, kde sú vzdelávaní, preto je aj v našom záujme riadiť sa podľa tohto dokumentu. Keďže dokument odporúča na nižšom stupni stredného vzdelávania špecifický vyučovací predmet **rozvíjanie komunikačnej schopnosti a sociálnych zručností**, bolo by neodmysliteľné sa tejto problematike hlbšie nevenovať. Oblasti, ktoré sú pri autizme a ďalších pervazívnych vývinových poruchách poškodené, je najmarkantnejšie poškodenie v oblasti komunikačnej schopnosti a sociálnych zručností. Rozvíjanie schopností komunikovať sú preto jedným so základných cieľov výchovno-vzdelávacieho procesu žiakov s poruchou autistického spektra.

Edukačné aktivity sú vytvorené so zreteľom na aktivitu a hravé učenie žiakov na základoch konštruktivistického princípu, ktorý sa zakladá na podnecovaní žiakovej aktivity v procese zážitkového učenia. Sú zamerané na porozumenie rôznych druhov emócií, ich ovládanie, prípadne porozumeniu za akých okolností vznikajú. Taktiež sa zameriavajú na rozvíjanie komunikácie a sociálnych zručností žiaka. Úloha učiteľa je poskytnúť žiakovi priestor, aby mohol s učivom aktívne pracovať, riešiť problémy a objavovať. Pričom uvedené edukačné aktivity sú orientované na individualitu konkrétneho dieťaťa a prispôbené jeho pocitom, potrebám a miere poškodenia.

Popis projektu

Projekt je vytvorený z troch aktivít, ktoré na seba nadväzujú. Prvá aktivita *Cesta na kopec* je založená najmä na rozvoji vizuálnej predstavivosti žiaka a následný grafický záznam z tohto zážitku. Druhou aktivitou je vytvorenie hlavného hrdinu, jeho nielen vizuálnu stránku, pomocou grafického znázornenie ale aj jeho charakter, pomocou textu, čiže opisu osobnostných vlastností hrdinu. Treťou aktivitou je tvorba textu a jeho kompletizácia s výtvarnou produkciou z predchádzajúcich aktivít.

Cesta na kopec

Aktivita je zameraná na rozvoj predstavivosti žiaka. Predstava je obraz utvorený vo vedomí bez priameho pôsobenia podnetov na zmyslové orgány. Rubinštejn (1967, s. 311) podáva toto vymedzenie predstáv: „Predstava je reprodukováný obraz predmetu, založený na našej minulej skúsenosti.“ Predstavy sú teda chápané ako jednoduché pamätné fenomény, ako vizualizované obrazy z pamäti niečoho skôr vnímaného. Ak sa predstavy a psychické zážitky združujú, hovoríme o asociácii. Vytváranie asociácií je jednou z podmienok úspešnosti procesov výtvarnej výchovy. Predstavy sa vo vedomí nevybavujú náhodne, ale sú podmienené asociačnými zákonmi. V popredí je učiaci sa a učiteľ je v roli facilitátora, čiže učiteľ sa stáva skôr sprievodcom učenia, ako jeho realizátorom. Väčšina aktivít

je vykonávaných v kruhu, pretože kruh je symbolom jednoty. Ruší sa tým hierarchický vzťah učiteľa a žiaka a vytvára sa nový vzťah založený na partnerstve a dialógu. Žiakovi poskytne priestor, aby mohol aktívne pracovať, riešiť problémy a objavovať. Facilitátor sa snaží odhaliť žiakove potreby a záujmy a podporiť jeho vnútornú motiváciu, tzv. vzdelávanie z vnútra von. Motivácia je hnacím motorom vďaka ktorému dokážeme úspešne naplniť svoje ciele. Je to kľúč k vytrvalosti. Navyše, ak sme motivovaní, učíme sa lepšie a viac si toho zapamätáme. Každé dieťa potrebuje aby jeho individuálne potreby boli v centre záujmu, aby bola u neho udržaná vysoká miera vnútornej motivácie. Pokiaľ teda hovoríme o vnútornej motivácii u žiaka, mali by sme ju čo najviac chrániť a podporovať, aby sa žiak dokázal učiť čo najefektívnejšie a byť tým, ktorý je kreatívny a schopný prichádzať s novými riešeniami.

U žiaka prostredníctvom tejto hry formujeme vizualizáciu, ktorá mu pomôže aj v jeho bežnom živote. Ďalej sa žiak učí vnímať svoje zážitky, ktoré sú pre neho cenné a hodnotné. Prostredníctvom cesty učíme žiaka pozitívne myslieť, zdolávať prekážky, hľadať nové smery, cestu vo svojom živote, prekonávať strachy z neznáma čo u žiakov s PAS sa môže zdať veľmi dôležité. Zdokonaľujú sa v komunikácii a to prostredníctvom svojej výtvarnej práce, ktorú opisujú, nadobúdajú tak komunikačné zručnosti, ktoré taktiež vzhľadom k ich diagnóze je veľmi dôležité neustále rozvíjať.

Tabuľka 1

Realizácia aktivity Cesta na kopec

Názov aktivity:	Cesta na kopec
Charakteristika aktivity:	Aktivita <i>Cesta na kopec</i> je aktivitou, ktorá rozvíja predstavivosť, abstraktné vizuálne myslenie, jemnú motoriku, grafomotoriku a kresbu žiaka s poruchou autistického spektra. Prostredníctvom rozprávania, alebo napísaného text zdieľa svoje zážitky s inými. Verbálnou komunikáciou konzultuje svoju tvorbu s pedagógom, ktorý ho v procese tvorby citlivo sprevádza.
Cieľ výchovného procesu:	Žiak s nami komunikuje o svojich zážitkoch.
Cieľová skupina:	Aktivita je vhodná pre žiakov s autizmom vo veku od 14 rokov

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 2

Postup, resp. priebeh aktivity

Pomôcky:	Hudobné nástroje, výkres ľubovoľného formátu, ceruzky, farebné pastelky
Úvod	Žiakovi ukážeme vlastnú ukážku výtvarnej práce a príbeh cesty na kopec, ktorý sme vytvorili. Žiaka motivujeme tým, že mu odprezentujeme svoju vlastnú tvorbu. Ak žiaka náš príbeh zaujal a má chuť tiež zažiť takúto virtuálnu cestu, môžeme pokračovať v našej činnosti ďalej. Žiakovi vysvetlíme, ako bude aktivita prebiehať aby bol oboznámený s celým procesom a vedel čo bude nasledovať.
Hlavná časť	Na začiatku sa pozdravíme, porozprávame sa a navodíme príjemnú atmosféru. Žiak sa pohodlne usadí, alebo ak chce môže si aj ľahnúť na koberec, zatvorí si oči. Ak je v triede viac žiakov, pracujeme v kruhu, pretože kruh je symbolom jednoty. Úlohou žiaka bude predstaviť si cestu, ktorá vedie na kopec. Po ceste môže niečo alebo niekoho stretnúť, všima si ako cesta vyzerá, čo popri nej bolo, čo ho zaujalo, aký mal z cesty pocit a pod. Učiteľka vydáva zvuky na rôznych hudobných nástrojoch, pričom zvuky musia byť pre žiaka príjemné. Popri tom si žiak zo zatvorenými očami predstavuje svoju cestu. Keď sa aktivita schýľuje ku koncu učiteľka rytmus zvukov spomaľuje a vizualizáciu žiaka ukončí. Ukončenie prebieha tak, že učiteľka dá pokyn k otvoreniu očí. Keď žiak príde na kopec, môže byť cesta ukončená a žiak si otvorí oči. Následne žiak spracuje tému svojej vlastnej vizualizácie do výtvarnej produkcie. Cestu na kopec

	namaľuje temperovými farbami na výkres formátu A3. Namaľuje, všetko čo vnímal, keď mal zatvorené oči. Ide o vyjadrovanie svojich pocitov a zážitkov prostredníctvom výtvarného spracovania. Na výtvarných prácach si všímame tvary, línie, štýl kresby, farebnosť, plochu výtvarnej práce a samotný proces tvorby. Žiakovi necháme priestor na sebavyjadrenie a do procesu znázornenie jeho predstáv nijako nezasahujeme.
Záver	So žiakom sa porozprávame o jeho pocitoch z tvorby, či ho aktivita bavila, čo sa mu páčilo a čo nie. Kladieme otázky typu: Ako sa cítil keď mal zatvorené oči. Či bolo jednoduché predstaviť si kopec na ktorý má vyjsť. Týmto otázkami sa snažím žiaka rozkomunikovať, aby neskôr dokázal o svojich zážitkoch rozprávať sám.

Zdroj: vlastné spracovanie

Reflexia aktivity:

Bolo pre teba náročné predstaviť si svoju cestu?

Ako si sa cítil keď si mal zatvorené oči?

Žiak napísal k svojej výtvarnej práci výpoveď, ktorá opisuje čo je v práci stvárnené a ďalej objasňuje niektoré ďalšie významy kresby. Táto výpoveď je pre správnu interpretáciu veľmi dôležitá, aby nedochádzalo k nesprávnemu výkladu a analýze výtvarnej produkcie žiaka. Práve tento popis nám pomôže lepšie nazrieť do žiakovej osobnosti. No a pokiaľ poznáme žiakovu osobnosť je pre nás ako pedagógov ľahšie žiaka ďalej motivovať a pomáhať mu na jeho ceste za poznaním seba samého.

Obrázok 1

Môj obraz



Zdroj: archív autorky

Čo môj obraz znamená?

„Na obrázku je vidno most, ktorý nie je z dreva ale zo zlata a zábradlie z medi. Voda šľahá o ne, vodopád ktorý padá do rieky alebo oceánu. Na konci mosta je schod a po ňom schody. Slnko je žltlooranžovej farby, ale to je kvôli západ. Ak sa vyjde po schodoch, ste na kopci - na lúke kde sa zem stretá s vodou, kde každé leto kvety pučia, a kde zlatý most sa ligoce na slnečnom lúči. Inak tento obraz znamená sloboda, voľnosť, myseľ dieťaťa“ (M. F. 2022).

Tento popis nám môže veľa o žiakovi povedať. Výpoveď žiaka je otvorená a úprimná. Čo je najmä z toho dôvodu že žiak s nami nekomunikuje priamo ale skrz nejaký predmet, v tomto prípade cez výtvarnú prácu.

Hlavný hrdina

Na predchádzajúcu aktivitu nadväzujeme ďalšou aktivitou s názvom *Hlavný hrdina*. Na základe opisu prostredia, zo scény *Cesta na kopec* vytvorí žiak hlavného hrdinu. Vytvorí jeho vonkajšiu podobu, zovňajšok a taktiež aj jeho vnútro, čiže charakter. V kresbe zachytí jeho psychické rozpoloženie alebo náladu, ktorú v tej situácii prežíva. Protagonista posúva dej dopredu a bez neho príbeh nemôže existovať. Je veľmi pravdepodobné že žiak sa do tejto postavy premieta, čiže z najväčšou pravdepodobnosťou zachycuje svoje vlastné psychické rozpoloženie vlastného duševného prežívania, čo nám pomôže odhadiť jeho vlastný duševný stav. Výtvarnú produkciu rozšíri o opis v podobe textu, aby sme jeho výtvarnej produkcii správne porozumeli.

Tabuľka 3

Realizácia aktivity Hlavný hrdina

Názov aktivity:	Hlavný hrdina
Charakteristika aktivity:	Vo výtvarnej a literárnej práci žiak vytvorí vonkajšiu a vnútornú podobu postavy podľa vlastnej osobnosti, pričom zachytí svoje silné a slabé stránky svojej osobnosti. Keďže sa všetko na svete ovplyvňuje, v jednoduchosti vysvetlíme žiakovi princíp mimézis a to najmä preto, aby pochopil prepojenia tohto sveta a objavil svoju úlohu v ňom.
Cieľ výchovného procesu:	Uvedomiť si silné a slabé stránky vlastnej osobnosti.
Cieľová skupina:	Aktivita je vhodná pre žiakov s poruchou autistického spektra vo veku od 14 rokov

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 4

Postup, resp. priebeh aktivity

Pomôcky:	výkres ľubovoľného formátu, ceruzky, farebné pastely, PC, tlačiareň
Úvod	V úvode aktivity motivujeme žiaka príbehom o mieste, ktoré vytvoril v predchádzajúcej aktivite. Opíšeme výtvarnú prácu z predchádzajúcej aktivity, bod, línie, plochu a farby, pričom navodíme atmosféru tohto miesta. Miesto bez človeka nemá význam a preto je potrebné vytvoriť do tejto scény hlavného hrdinu. Žiak vytvorí výtvarnú prácu v ktorej zachytí zovňajšok, vymyslí jeho odev, postavu, tvár, vlasy apod., ale taktiež v kresbe znázorní aj vnútro, teda postoj, mimiku tváre alebo gestá. K výtvarnej práci vytvorí krátky text, ktorý ozrejmuje jeho výtvarnú prácu.
Hlavná časť	Žiak si vizualizuje miesto a predstaví si postavu v ňom. Seba ako osobnosť, ktorá má svoje silné ale aj slabé stránky. Svoje dobré aj zlé vlastnosti. Žiakovi dáme nejaký čas na premyslenie si toho, ako postavu znázorní. Vyberie si ľubovoľný formát výkresu na ktorý bude tvoriť. Základnú kompozíciu si najskôr načrtne ceruzkou a potom môže použiť farebné pastely. Mnoho predmetov na stole rozptyľuje sústredenosť žiaka, preto na stole nemáme mnoho predmetov a pracujeme s jednou výtvarnou technikou. Kombinované techniky pre žiakov s PAS nie sú moc vhodné, preto sa držíme jednoduchosti v procese tvorby. Vnútorná osobnosť postavy nie je vidieť, preto je pri zobrazovaní potrebné

	použiť, nejaké vyjadrenie emócie prostredníctvom neverbálnej komunikácie, čiže držaním tela, mimikou, pohľadom, gestikuláciou, proxemikou či posturikou.
Záver	Žiak dokázal vytvoriť postavu – osobnosť, ktorú zachytil vo výtvarnej a literárnej podobe.

Zdroj: vlastné spracovanie

Reflexia aktivity:

Žiak sa pri aktivite cítil dobre a učiteľka tiež. V triede bola pozitívna atmosféra a žiaka práca bavila a pracoval s radosťou. Skúmal sa v zrkadle, analyzoval časti svojho tela a pozoroval, čo má oblečené a ako sa tvári, čo zachytil aj na papier.

Obrázok 2

Hlavný hrdina



Zdroj: archív autorky

Opis hlavného hrdinu

„Hlavný hrdina má tvár ako my – okrúhlu, guľatú. Na sebe má okuliare, uši, čo sa podobajú opiciam, nos v tvare trojuholníka (Δ), bradu, ktorá škriabe fúzami bez oholenia a krátke vlasy. Hlavný hrdina má sivé, dlhé tričko s tromi gombíkmi, úplne ako ja – ruky sú skoro neviditeľné, až kým sa nezačne škriabať po brade, čo značí že premýšľa. Na ruke má neviditeľné hodinky“ (M. F. 2022).

Odporúčania pre špeciálneho pedagóga

Emócie sú súčasťou nášho každodenného života. Ide o prežívanie určitej situácie. Sú súčasťou vyučovacieho procesu, ako u žiaka tak aj u učiteľa. To aké sú vzťahy počas vyučovacej hodiny je dané práve citmi, ktoré navodzujú, atmosféru hodiny. Pri emocionálnej výchove má významné postavenie práve učiteľ, práve on je najväčším emocionálnym bohatstvom, ktorý škola ponúka.

Emocionálne bezpečie dieťaťa poskytuje len tvorivý, spolupracujúci, láskavý a súčasne náročný učiteľ, ktorý toleruje city, potreby, záujmy a individuálne odlišnosti detí, svojský štýl učenia a konania dieťaťa,

iné názory, než jeho vlastné, diskusiu o problémoch, chyby a omyly dieťaťa i omyly a chyby vlastné. Podporuje samostatné myslenie a konanie dieťaťa, vyhľadavanie problémov a informácií, netradičnosť v riešení problémov, pozitívny vzťah dieťaťa k poznávaniu i jeho potrebu po sebazdokonaľovaní, neformálne vlohy detí k nemu i spoluprácu medzi deťmi. Špeciálny pedagóg vyžaduje aktívnu, uvedomelú disciplínu a zodpovednosť, vlastný názor, hodnotenie a seba hodnotenie dieťaťa, aby pochopilo podstatu svojej činnosti, poznávalo seba, príčiny svojich chýb a nedostatkov, prednosti vlastné i svojich spolužiakov.

Bibliografia

- ISCED 1. *Štátny vzdelávací program. Výtvarná výchova – Umenie a kultúra*. 2009 Štátny pedagogický ústav. Zverejnené dňa [2009], [online], Dátum citovania [20.01.2023], Dostupné na internete: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/vytvarna_vychova_isced1.pdf
- JANNIK, B. 2006. *Autizmus a hra*. Praha: Portál, 2006. vyd. 1. 98 s. ISBN 80-7367157-3.
- MARČIŠOVÁ, J. 2023. Analýza výtvarnej produkcie zameranej na emocionálne prežívanie žiakov s poruchou autistického spektra. Ružomberok: Pedagogická fakulta, Centrum celoživotného vzdelávania (Záverečná práca). 2023.
- RUBINŠTEJN, S. L. 1967. *Základy obecné psychologie*. Praha: SPN, 643 s.

Kontaktné údaje

Mgr. Jarmila Marčišová
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,
Centrum celoživotného vzdelávania
Hrabovská cesta 1A, Ružomberok

PODPORA POZNANIA V ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKE

POHĽAD NA ZÁKONITOSTI TECHNIKY GRAFIKY VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE

Andrea Budzáková

Abstrakt

Príspevok poukazuje na zákonitosti techniky grafiky vo výtvarnej výchove, pričom je zameraný na vývoj grafiky vo výtvarnom umení. Definuje pojem a význam grafiky. Popisuje jednotlivé druhy a typy grafiky, kde sa zaoberá aj farebným účinkom estetického cítenia. Nezabúda ani na limitné oblasti techniky grafiky a samotný proces tvorby tejto techniky.

Kľúčové slová

Grafika. Výtvarné umenie. Výtvarná výchova. Grafické techniky.

Grafika ako súčasť výtvarnej výchovy v základnej škole

Vo výtvarnej výchove však máte mať väčšie ambície: nesmie vám stačiť, že žiaci uspokojivo ovládnu techniku realizácie. Šikovné ruky sú veľa, ale nie všetko. Výtvarná výchova je v estetickom formovaní človeka nezastupiteľná práve tým, že rozvíja nie len zručnosti (to sú tie šikovné ruky), ale tiež rozum a cit (Trojan, 1980).

Pre veľa ľudí je opakované vytváranie umeleckého diela priam návykové. Grafika je technika, ktorá prináša okamžitú radosť a zároveň ponúka možnosť zdokonaľovať sa v nej. Schopnosť vytvoriť niekoľko kusov rovnakého diela – od jednoduchého odtlačku prsta až po niekoľkonásobný odtlačok práce vyrytej do rôzneho materiálu, ktorá je zaujímavá. Poznáme veľa druhov grafiky, na ktoré nepotrebujeme tlačiarenský stroj – od monotypii až po sieťotlač, ktoré pomôžu pochopiť, ako funguje reverzný odtlačok, či jednotlivé vrstvy tlače. Pri každom z projektov využívame rôzne druhy papiera ako aj techniky, čím získame nepreberné množstvo možností (Schwake, 2014). Grafika ako výtvarná technika býva trochu zabudnutá. Žiaci ale milujú rôzne pečiatky, tlačidlá, ich výroba je veľmi zaujímavá. Tlač niekoľkých rovnakých obrázkov z jednej matrice a vzoru žiakov zaujme. Námet na grafiku by mal byť jednoduchý, môžeme si zvoliť napríklad zobrazenie jedného predmetu, pričom striedame svetlé a tmavé miesta. Všetko biele musíme vyryť a čo bude tmavé, necháme neporušené (Raffajová, 2015).

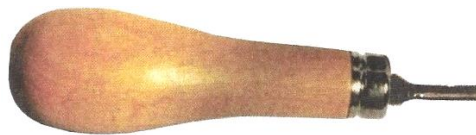
Druhy aktivít podľa Raffajovej (2015):

- odtlačky predmetov,
- sieťotlač,
- maľba bavlnou,
- tlač z polystyrénovej tácky,
- potlač z ovocia a zeleniny,
- odtlačky listov,
- odtlačky kartónu,
- šablóny.

Grafické prvky volíme individuálne tak, aby boli pre deti vhodné bez ohľadu na vek. Volíme takú náročnosť prvkov, aby zodpovedala aktuálnym schopnostiam žiaka. Podporíme žiaka slovnou oporou, riekankami, zrkovou (pomocné body, linky), hmatovou oporou (ohmatávanie, vymodelovanie tvaru). Grafický materiál pri mladších žiakoch odporúčame voliť objemnejší, aby sa im lepšie uchopoval a zanechával mäkkšiu, širšiu stopu (voskové bloky, tabuľové kriedy, široké pastely). Neskôr pridávame rôzne grafické materiály (napr. suchý pastel, farebný a čierny tuš, špajdle, krieda) (Valachová, a kol., 2014). Grafik najčastejšie vyrezáva do gumeného, dreva alebo kovu, ktoré potom natrie farbou a vytlačí na papier. Na vyrezávanie používa rydlo (Čarný, 2009).

Obrázok 1

Rydlo



Zdroj: Čarný (2009)

Pojem grafika

Pod pojmom „grafika“, ktorý je odvodený od gréckeho slova „grafein“, čo znamená písať alebo kresliť, rozumieme v širšom slova zmysle transponovanie videných alebo zažitých foriem do sústavy línií, bodov a plôch. V užšom zmysle je to tvorivé pomenovanie umelcovej voľnej kresby remeselným spracovaním v príslušnom materiáli, s cieľom zhotoviť odtlačok, t. j. rozmnožiť dielo do určitého počtu exemplárov. Grafika spätá s celkovým vývinom umenia prekonala hlboké premeny. Vo svojich počiatkoch sa len nesmelo oddeľovala od maliarstva a dlhý čas bola od neho závislá. Keby nebolo niekoľkých veľkých umeleckých osobností, ktoré práve v grafike našli svoj najoriginálnejší výraz, bola by asi naďalej ostala iba nástrojom reprodukovania malieb. Iným druhom využitia grafiky bolo spojenie s knihou, kde plnila dekoračnú a ilustračnú úlohu. Tieto okolnosti viedli k neskoršiemu deleniu grafiky jednak na grafiku pôvodnú, reprodukčnú a na grafiku voľnú, úžitkovú. Ustavičné protiklady medzi týmito polohami sa prelínali celými dejinami grafiky až do moderných čias a odvtedy sa začali techniky grafiky medzi sebou oddeľovať (Krejča, 2010).

Pôvodná a reprodukčná, voľná a úžitková grafika

Dnes za pôvodne grafické dielo považujeme odtlačok, ktorý je výsledkom tvorivého snaženia umelca – grafika pomocou intelektu, výtvarného citu a remeselnou zručnosťou, pričom musia byť splnené tieto požiadavky:

1. Kresba predlohy a námety musia byť pôvodné.
2. Umelec sám manuálne spracuje tlačovú formu (výnimočne v spolupráci s tlačiarom – napr. pri litografii).
3. Umelec zvolil výrazové prostriedky a použitý materiál.
4. Umelec vytlačil celý náklad z originálnej dosky, sám alebo za účasti profesionálneho tlačiara, pomocou tradičných remeselných postupov.
5. Umelec autorizoval všetky odtlačky, označil výšku nákladu a dodržal jeho limit.

Z tohto dnešného hľadiska značná časť starých tlačí nezodpovedá podmienkam pôvodnosti. Umelci sa v minulosti pri hľadaní námetu často inšpirovali dielami iných tvorcov, nakoľko pre pojem autorskej originality platili vtedy celkom iné kritéria. Veľmi často iba predkresľovali predlohu, pričom vlastná realizácia v materiáli sa prenechávala špecializovanému rytcovi či litografovi, procesom tlače sa zvyčajne zapodieval ďalší odborník – tlačiar. Výška nákladu nebola obmedzená (Krejča, 2010). Dnes označujeme všetky odtlačky vznikajúce podľa originálnej predlohy iného autora, kde je ručne spracovaná tlačová forma, z ktorej sa potom realizuje ručná tlač v obmedzenom náklade ako originálna reprodukcia. Naproti tomu v tzv. reprodukčnej grafike pracujú remeselní grafici a zhotovujú tlačovú formu podľa kresbovej predlohy výtvarného umelca pomocou fotomechanických prostriedkov. Cieľom je rozmnožiť predlohu vo veľkom náklade pomocou moderných tlačiarenských metód. Tvorbu voľných grafických lisov, ktoré nemajú žiaden priamy praktický účel, či určenie, slobodné stvárňovanie

umelcových predstáv do grafickej podoby, tak ako sa tvorí obraz alebo socha, nazývame voľná grafika. Naopak grafika úžitková (dnes už častejšie používané spojenie grafický dizajn) sa vždy viaže na nejakú praktickú úlohu, akou je napríklad výzdoba a ilustrácia knihy, plagát, ex libris, merkantilná tlač a pod. (Krejča, 2010).

Tlač, tlačová forma, odtlačok

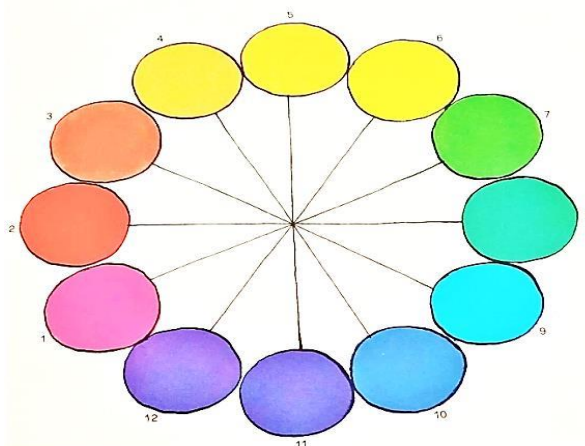
Z technického hľadiska je tlač rozmnožovanie graficky stvárnenej kresby (alebo textu) prenášaním tlačovej farby z tlačovej formy na tlačový papier (prípadne na iný vhodný materiál). Pod pojmom tlačová forma rozumieme taký hmotný objekt, v ktorom je nejakým grafickým spôsobom (rezaním, leptaním, vykrývaním a pod.) spracovaná výtvarná predstava tak, že sú vymedzené tlačové elementy, čiže miesta, ktoré po nanesení farby tlačia. Tlačová forma môže byť zhotovená z najrôznejšieho materiálu, napríklad z dreva, linolea, kameňa, kovu, gumy, skla, textílie, plastu a podobne. Finálnym výsledkom procesu prípravy tlače je odtlačok.

Farebná grafika

Grafika sa veľmi často označuje ako čierno biele umenie. Je pravda, že v čiernobielej podobe dosiahla najlepšie výsledky. Čierna línia, plocha alebo poltón na bielom povrchu papiera sú najvlastnejšie a najčistejšie prostriedky grafiky. Napriek tomu však v poslednom čase je obľúba farebnej tlače medzi grafikmi samými, aj medzi zberateľmi. Súvisí to okrem iného s tým, že grafický list čoraz častejšie nahrádza pri výzdobe interiéru závesný obraz. A bolo by vlastne zbytočne mať voči farebnej grafike predsudky, ktorý vytvára jasný výtvarný zámer. Na dokonalé zvládnutie farebnej grafiky je potrebné osvojiť si všetky postupy čiernobielej grafiky. Dôležité je precítiť farby, ich harmóniu a kontrast. Pri výbere farieb a ich vzájomnom miešaní je správne využiť aj niektoré teoretické znalosti. Základnou schémou, ktorá umožňuje pochopiť vzťahy jednotlivých farieb, je dvanásťdielny chromatický kruh. V tomto diagrame sú farby usporiadané v rovnakom poradí. Obsahuje tri základné (primárne) farby (2, 6, 10), tri doplnkové alebo komplementárne (sekundárne) farby (4, 8, 12) a šesť farieb intermediálnych (1, 3, 5, 7, 9, 11). Dvojice farebných hodnôt stojacich v kruhu proti sebe tvoria farebné kontrasty (1 : 7, 2 : 8, 3 : 9, 4 : 10, 5 : 11, 6 : 12) (Krejča, 2010).

Obrázok 2

Dvanásťdielny chromatický kruh



Zdroj: Krejča (2010)

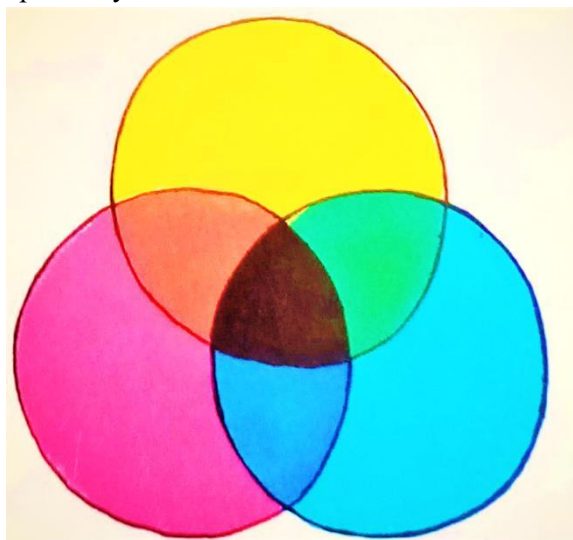
Jánska (2017) skúma teóriu farieb, ktoré sú jedným z najvzrušujúcejších aspektov maľovania. Pochopenie vzťahov medzi farbami vám pomôže miešať farby a na obrazoch vytvárať harmóniu, kontrast, hĺbku aj náladu.

Farebné spektrum zobrazuje vzťahy medzi farbami:

- Primárne farby (červená, žltá, modrá) ich kombinovaním môžeme vytvoriť obrovskú škálu nových farieb.
- Sekundárne farby (oranžová, zelená, fialová), dajú sa vytvoriť zmiešaním dvoch primárnych farieb, napr. zmiešaním červenej a žltej vznikne oranžová.
- Terciárne farby získame zmiešaním sekundárnej a primárnej farby, napr. keď pridáme červenú (primárnu) do oranžovej (sekundárnej), vznikne nám červeno oranžová.
- Komplementárne farby, opačné farby spektra (červená a zelená), keď sa kladú vedľa seba sa oživujú, ale pokiaľ sa miešajú sa utlmujú a stmavujú, čo vytvára zaujímavé neutrálne tóny.
- Analogické farby je zoskupenie troch až piatich farieb ktoré sa nachádzajú vedľa seba, ale ich blízky vzťah vytvára harmóniu farebných schém.
- Teplotu farby rozdeľujeme na teplé farby (červená, oranžová, žltá) evokuje šťastnú alebo energetickú náladu, studené farby (fialová, modrá, zelená) evokuje pokojnú alebo tlmenú atmosféru. „Trochu znalosti z teórie farieb vám pomôže vytvoriť efekty, o ktoré sa vo svojich maľbách snažíte“ (Jánska, 2017, s. 15).

Obrázok 3

Farebné spektrum miešania primárnych farieb



Zdroj: Krejča (2010)

Výroba farieb pre grafickú prácu sa uskutočňuje homogenizáciou – mechanickým miešaním práškových pigmentov alebo farbiva s príslušnými prísadami a niekoľkonásobným roztieraním cestovitej zmesi. Farby rozdeľujeme na:

- anorganické, čiže pigmenty minerálneho pôvodu, a to prírodné (sieny, umbry, okre, zelená zem), alebo umelé (modrá milori, ultramarín, chrómová žltá, chrómová zeleň),
- organické, čiže farbivá prírodného pôvodu (košenila, indigo), alebo farbivá syntetické (dechtové, anilínové) (Krejča, 2010).

Tieto techniky možno rozčleniť na niekoľko skupín podľa rozličných kritérií:

- Podľa materiálu, z ktorého je vytvorená tlačová forma, na metódy tlače z dreva, z kameňa, z kovu, z gumy a podobne (v niektorých prípadoch sa vžili odtiaľ odvodené pojmy – kameňotlač, meditlač, oceľotlač, gumotlač a pod.).

- Podľa spôsobu spracovania tlačovej formy na techniky mechanické (rezby a rytiny do dreva, kovu a kameňa), chemické (lepty do hĺbky i do výšky, litografia) a fotochemické (heliogravúra, svetlotlač). Najpresnejšie a najpoužívanjšie je rozdelenie tlače podľa toho, ako sú na tlačovej forme umiestnené tlačové elementy – či sú vyvýšené alebo vyhlbené v jednej ploche s ostatnými netlačiacimi miestami, alebo či sa tvoria priechodnými miestami sita.

Z tohto hľadiska delíme jednotlivé špecifické grafické postupy na štyri skupiny:

- tlač z výšky alebo vysoká,
- tlač z hĺbky alebo hĺbkotlač,
- tlač z plochy alebo plošná,
- tlač cez sito alebo sieťotlač (Krejča, 2010).

Grafika vo výtvarnom umení a jej zákonitosti

Výtvarná výchova je esteticko – výchovný predmet, ktorého cieľom je naučiť deti a žiakov vnímať, prežívať, hodnotiť a tvoriť krásne. Je zastúpená v rámcových vzdelávacích programoch všetkých úrovniach a typu škôl.

Kultivuje estetické vnímanie a cítenie prostredníctvom reflexie umeleckých diel alebo vlastnú tvorbu, v nej deti poznávajú vlastné postupy a techniky. Postavenie, obsahu výtvarnej výchovy a jej pracovné metódy sa rýchlo premieňajú. Zatiaľ čo v predošlých rokoch výtvarná činnosť smerovala skôr k osvojeniu si remeselne –výtvarných, niekedy i pracovných zručností a vytváranie estetických a na pohľad pekných detských obrázkov, ktoré mnohokrát vznikli na základe automatizmu, dnes plní výtvarná výchova iné poslanie. Jej prostredníctvom získava dieťa/žiak prežitok z tvorby a z výsledku svojich prác, spresňuje svoje informácie o svete, prírode, biologických, či zemepisných zákonitosti, o ľudskej spoločnosti, technologických vymoženosti a interpretuje svoje dielo. Také výrazové možnosti výtvarnej výchovy priali viacero zmien. Vedľa klasických techník kresby, maľby a priestorového vytvárania sa objavujú alternatívne a kombinované výtvarné techniky, mnohokrát inšpirované umeleckými smermi 20. a 21. storočia. Zážitková forma dovoľuje žiakovi získať individuálne a neopakovateľné pocity a zážitky, uplatniť svoju sociálnu skúsenosť a interpretovať ju. Výtvarná výchova tak nestavia na samotnom prenose reality pomocou vizuálneho obrazného vyjadrenia, ale stáva sa prostriedkom komunikácie s ľuďmi a so svetom vôbec (Smoleňová, 2020).

S pomocou vnímaného a kvalifikovaného učiteľa sa žiak učí výtvarne experimentovať a hľadať výtvarnú formu. Radosť z tvorby a hľadania nových výrazových možností odbúrava strach a obavy z konečného výsledku (produktu). Preto by mal byť kladený veľký dôraz na kvalitné estetické vzdelanie učiteľov a jej dostatočnou metodickou prípravou a praxou v oblasti výchovy už na pedagogických fakultách (Bečvářová, 2015).

„Bez ohľadu na vek sa dieťa, či žiak učí najlepšie v aktívnej činnosti, v ktorej má možnosť experimentovať, objavovať, komunikovať, vstupovať do rôznych vzťahov so spoluhráčmi a hľadať spoločné riešenie v navodených situáciách a pri plnení úloh“ (Švábiová, 2014, s. 9). Výtvarné umenie prekračuje rámec daného predmetu vďaka svojmu univerzálnemu a interdisciplinárnemu charakteru, otvorenosti a aktuálnosti. Podobne ako človek, spoločnosť a vzdelávanie čelí každodenne novým a novým podnetom. Výtvarné umenie, vizuálna kultúra a výtvarná výchova sú veľkorysým, otvoreným, tvorivým a inšpiratívnym priestorom, prostriedkom a médiom, okrem iného i na riešenie a zdoľovanie prekážok, reflexiu a sebareflexiu, zároveň však veľmi kritickým a neúprosným zrkadlom, obrazom, či odrazom spoločnosti a človeka v nej (Šupšáková a kol., 2009).

„Cieľom vzdelávania by malo byť vytvárať ľudí, ktorí sú schopní tvoriť nové veci a nie opakovať to, čo robili predošlé generácie. Potrebujeme kreativitu a vynaliezavosť“ (Piaget, 1997, s. 39).

Jedným z cieľov edukačného procesu výtvarnej výchovy je podľa Roeselovej (2003) „vypestovať schopnosť samostatne si voliť cestu tak, aby vynikol výtvarný a myšlienkový zámer dieťaťa“. Výtvarná

technika je technologický postup s využitím rôznych materiálov a nástrojov. Je to prostriedok výtvarného vyjadrovania, ktorým sa vyjadruje zmyslové a rozumové poznanie a estetický vzťah k okolitému svetu. Poznávanie výtvarných zákonitostí postupuje od zoznamovania sa s výtvarnými prvkami k ich komponovaniu. Vyvrcholením tejto cesty je výtvarná tvorba, ktorej výslednú hodnotu podporuje aktívna znalosť vyjadrovacích a výrazových prostriedkov. Východiskom pre výtvarnú výchovu je výtvarné umenie, jazyk a jeho výrazové možnosti. S umením dokážeme komunikovať, len ak rozumieme jeho vyjadrovacím prostriedkom, ktoré rozvíja naše výtvarné myslenie. Žiaci majú výtvarné myslenie zodpovedajúce svojmu veku, schopnostiam a vlastným skúsenostiam, tiež výtvarnému typu a technickým zručnostiam. Aj medzi žiakmi sú rozdiely vznikajúce na základe ich predchádzajúcich skúseností vyplývajúcich tiež z prostredia, v ktorom žijú.

Limitné oblasti využitia techniky grafiky vo výtvarnej výchove

Kvalitu výsledných tlačí znehodnocujú často nedostatky, príčiny spočívajú jednak v použití nevhodného alebo nekvalitného materiálu na tlačovú formu a v nesprávnej voľbe prostriedkov na tlač – zlé farby alebo riedidlá, nezodpovedajúci papier. Zanášanie kresby farbou, najmä ich jemných a málo prehĺbených častí spôsobuje najčastejšie väčšie množstvo nanesej farby, prípadne to, že farba je veľmi riedka, či hustá. Platňu je potrebné umyť benzolom, naprášiť mastencom a znovu naniestť správne upravenú farbu. Rozpíjanie farby vzniká nedostatočným vyčistením platne prchavým rozpúšťadlom. Namiesto terpentínu alebo petroleja je lepšie použiť na tento účel čistý benzol. Prerážanie farby na rube papiera spôsobuje použitie riedkej farby obsahujúcej nevysychajúce riedidlá. Ak sú oddelené od pigmentu, premasťujú papier aj na miestach mimo kresby. Aby sa predišlo nežiaducemu lesku farby na suchom odtlačku, vznikajúcom napr. na kriedovom alebo glejenom papieri, treba pridať do farby 1 – 2 percentá bolonskej kriedy. Perlenie farby, krupicový povrch vytlačených plôch pri tlači pestrými farbami spôsobuje zriedenie farby. Vytrhávanie papiera pri jeho sťahovaní z tlačovej formy zaviňuje použitie papiera málo glejeného, alebo farby, ktorá je priveľmi tuhá, lepkavá, ktorá obsahuje polo zaschnuté hrudky (môžu pochádzať aj z nečistého valčeka). Príčinou zosilnenia kresby na husto pokreslených miestach býva zvyčajne nadmerný tlak v stroji, pri ktorom sa farba priam rozmliaždi. Vysoký tlak môže niekedy papier aj roztrhnúť, a to najmä pri použití tenšieho papiera (Krejča, 2010). Dnes za pôvodné grafické dielo pokladáme odtlačok, ktorý je výsledkom tvorivého snaženia umelca - grafika vedeného intelektom, výtvarným citom a remeselnou zručnosťou, pričom musia byť splnené požiadavky. Jednotlivé kategórie grafických a tlačových techník opisujú výtvarné techniky a metódy, ktoré sa pri jednotlivých výtvarných technikách využívajú. Pri opise výtvarných techník sa opisujú aj kombinované výtvarné techniky, ktoré sú opísané z pohľadu techniky tlače a materiálnej techniky. Hlavným cieľom je, poukázať na dôležitosť výtvarnej výchovy. Výtvarná činnosť je pri vývoji žiaka veľmi dôležitá, pretože pomocou grafických, výtvarných a kombinovaných výtvarných techník sa môžu žiaci zoznamovať s rôznymi materiálmi (Krejča, 2010).

Pôvodná umelecká grafika - vzniká spontánne, podľa autorovej predstavy. Zaoberajú sa ňou grafici, maliari a sochári.

Reprodukčná grafika - je grafikou podľa cudzej predlohy. Vyskytuje sa pohľadový, povýšenecký názor, že je menej hodnotná. Preto remeslo bolo a je spoľahlivým základom tzv. vysokého umenia.

Použitá grafika - slúži praktickým účelom. Patrí sem ex libris, novoročenky, pozvánky, diplomy, ale aj plagáty, knižné obálky, prospekty a pod...

Voľná grafika (tiež umelecká) je grafikou, ktorá je úplne duševným majetkom svojho tvorcu. Umelec tvorí dielo podľa vlastnej predstavy, námetu, myšlienky aj prevedenia. Diela majú bližšie k obrazom. Do voľnej grafiky patria najhodnotnejšie diela, pretože vznikajú bez vonkajších vplyvov.

Úžitková grafika - je zase viazaná na nejakú praktickú úlohu, napríklad výzdoba a

ilustrácia knihy, plagát, ex libris, svadobné oznámenia, knižné obaly a pod. Ide o grafiku na praktické účely. Keďže všetky tieto odbory existujú nielen ako pôvodná grafika, je tu potrebné rozlišovať, ktoré diela vznikli grafickými technikami a ktoré sú obyčajnými publikáciami z tlačiarne.

Dekoratívna grafika tento vžitý názov je vlastne nesprávny. Dnes by sme túto skupinu grafik mohli pomenovať ilustrácie. Ide o diela, ktoré boli súčasťou knižného diela a sprevádzal ich text. Patrí sem napr. grafika kvetov, vtákov, pohľady na mestá (ktorým sa hovorí veduty), výjavy z vidieckeho života a mnohé iné (Odehnal, 2005).

Záver

Využitie grafiky vo výtvarnej výchove je téma, ktorá nepatrí práve k špecifickým okruhom využitia a stále ide o oblasť, ktorá sa v praktickej úrovni realizuje limitne. O grafike a grafických technikách sa dá písať rôznymi spôsobmi aj keď prevažne stále na trhu chýba dostatok zdrojov venujúcim sa tejto oblasti. Vo všeobecnosti grafika umožňuje tvorbu väčšieho počtu umeleckých originálov ako v niektorých iných výtvarných oblastiach, z čoho vyplýva aj možnosť nadobúdania a rozširovania. Všade okolo nás nachádzame veľký dopyt práve po grafickom dizajne, reklame a pod., kde sa kladie dôraz na grafickú stránku rôznych vecí. V dnešnej dobe je dobré poskytnúť čo najpresnejšie odborné informácie, praktické rady, najzrozumiteľnejšie návody, ako sa čo robí práve v grafickom prevedení, či grafických návodoch, pričom tieto zručnosti môžu žiaci nadobúdať už počas štúdia v základných školách, ak majú možnosť sa zoznámiť s technikami grafiky. Hodnoteným štandardom grafiky a grafickej techniky býva farebnosť, priehľadnosť, jednoduchosť, ale hlavne originalita a nápaditosť spracovania.

Bibliografia

- BEČVÁŘOVÁ, I. 2015. Výtvarná dramatika v pedagogické praxi. Praha: Portál, s. r. o., 2015. 120 s. ISBN 978-80-262-0906-5.
- ČARNÝ, L. 2009. Výtvarná výchova. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo - Mladé letá, s. r. o., 2009. 60 s. ISBN 978-80-10-01860-4.
- KREJČA, A. 2010. Výtvarné techniky Grafika. Praha: AVENTINUM, 2010. 199 s. ISBN 978-80-7442-003-0.
- MALIŇÁKOVÁ, P. 2022. Ex libris v projektovom vyučovaní. In CREA-AE 2022, Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2022. 313 s. ISBN 978-80-223-5505-6.
- ODEHNAL, A. 2005. Grafické techniky. Brno: ERA, 2005. 111 s. ISBN 80-7366-006-7.
- PIAGET, J. a kol. 1997. Psychologie dítěte. Praha: Portál, 1997. 39 s. ISBN 80-7178-608.
- RAFFAJOVÁ, E. 2015. Tvorivé dielne v materskej škole - námety a aktivity. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, s. r. o., 2015. 150 s. ISBN 978-80-8140-192-3.
- ROESELOVÁ, V. 2003. Didaktika výtvarné výchovy. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-129.
- SCHWAKE, S. 2014. Tvorivé dielne pre deti. Bratislava: SLOVART, spol.s.r.o., 2014. 144 s. ISBN 978-80-556-1140-2.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. a kol. 2009. Výtvarná výchova v systéme všeobecného vzdelávania. Bratislava: Printline, s. r. o., 2009. 313 s. ISBN 978-80-970214-1-2.
- ŠVÁBOVÁ, B. 2014. Fenomén rozprávky v detskom svete a tvorivá dramatika. Ružomberok: Verbum - vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku., 2014. 80 s. ISBN 987-80-561-0166-7.
- TROJAN, R. 1980. Výtvarné materiály a techniky vhodné pro práci ve výtvarné výchově 1. Kresba a grafika. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1980. s. 77. ISBN 17 - 354 - 80.
- VALACHOVÁ, D., a kol. 2014. Rozprávková grafomotorika. Veľké Leváre: INFRA Slovakia s. r. o., 2014. 67 s. ISBN 978-80-970213-3-7.

Kontaktné údaje

Mgr. Andrea Budzáková,
ZŠ a MŠ Jurské
059 94 JURSKÉ,

andreamolenova@gmail.com

APLIKÁCIA POJMOVÝCH MÁP V 1. ROČNÍKU ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Alžbeta Bulková

Abstrakt

Príspevok predstavuje problematiku aplikácie pojmových máp a učenia sa v prvých ročníkoch základných škôl ako prostriedok aktivizujúcej metódy vo výchovno-vzdelávacom procese na 1. stupni ZŠ vďaka ktorej sa vzdelávanie stáva atraktívnejším a zároveň efektívnejším z viacerých hľadísk. Príspevok vychádza z pedagogickej skúsenosti v 1. A triede v Spojenej škole Belá.

Kľúčové slová

Základná škola, pojmové mapy, prvý ročník.

Úvod

V súčasnej dobe sa školská filozofia a verejnosť dožadujú, aby pedagóg vo svojom výchovno-vzdelávacom procese využíval nielen klasické zaužívané metódy zameriavajúce sa na zapamätanie si a následnej reprodukciu, ale najmä na aktivizujúce a tvorivé metódy, ktoré žiakov motivujú k priamej činnosti. Priama aktivita žiaka tvorí základ celého výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorý sa stáva zaujímavým a motivujúcim. Preto ako pedagógovia sa snažíme neustále hľadať najefektívnejšie metódy, formy a prostriedky, ktoré by žiakom spríjemňovali učiť sa nové poznatky. Zameriavame sa najmä na implementovanie takých metód, ktoré sprostredkujú informácie žiakom prostredníctvom vlastného poznávania. Jednou z možností, ktoré využívam je pojmové učenie. Vizualizácia vnútorného systému poznatkov žiakov (ich mentálnych reprezentácií) prostredníctvom pojmového mapovania je špecifickou, doposiaľ neprebádanou problematikou, ktorá sa úzko spája s metódami konštruktivisticky orientovanej výučby.

Pojmové mapy

Primárnym cieľom pojmových máp nie je vytvárať nové asociácie ale umožniť pochopenie a interpretáciu nových poznatkov. Z hľadiska obsahu termínu pojmové učenie sa autori síce zhodujú ale označení sa diferencujú. Niektorí autori ju označujú ako metódu, ktorou pedagógovia môžu vzdelávať (Stančíková, 2015), za prostriedok, prostredníctvom ktorej môžu vzdelávať (Adame & Kováčiková, 2011), nástroj či stratégiu (Mareš, 2010), podľa toho v akých súvislostiach sa termín aplikuje do výchovno-vzdelávacieho procesu.

Pojmové mapy a ich využitie vo vzdelávaní sa skúmali už v 20. storočí výskumom, zameraným na tvorbu vedomostí a spôsob prezentácie. Pojmové mapy sú jedna z možností pojmového mapovania, ktoré vychádza z Ausubelovej teórie učenia.

Ako uvádza Zelina (2004) učenie D. Ausubela je podmienené tvorbou asimilačných schém, pričom je ovplyvnené prekonceptami, ktorými žiak disponuje a nadväzuje ich s novými. Spája ich. Ausubel vo svojej teórii učenia potvrdzuje, že jedinci disponujú rôznymi obsahmi kognitívnych štruktúr a teda pri vzdelávaní využívajú rôzne spôsoby učenia. Avšak každý jedinec pri vzdelávaní kladie dôraz na vzťahy medzi vedomosťami. Hľadá súvislosti medzi poznatkami z hľadiska afektívnej, perцепčnej a kognitívnej štruktúry.

Podstatou pojmového mapovania je tiež súvisle produkovať štruktúry vedomostí. Podľa Vaňkovej (2014) sa pojmové mapovanie aplikuje najmä k objavovaniu nových poznatkov zisťovaním aktuálnych poznatkov o probléme, jeho riešením a následnému rozvoju vedomostí. Pojmové mapy je možné tvoriť individuálne, skupinovo aj frontálne nakoľko tvoríme štruktúru v myšlienkach. Motivujúcim prvkom pre žiakov je aj to, že pojmová mapa nie je chybná, pretože každý žiak vytvára jedinečnú pojmovú mapu, ktorá ukazuje jeho predošlé vedomosti.

Myšlienkové mapy dokážeme implementovať v ktorejkoľvek oblasti ľudskej činnosti – od organizácie,

plánovania, vzdelávanie, nakupovanie a podobne. Z hľadiska kategorizácie poznáme niekoľko druhov pojmových máp. Fisher (1997) uvádza tri formy pojmového mapovania, ktoré uvádzame v nasledovnej schéme1.

Schéma 1

Formy pojmového mapovania



Zdroj: Fisher (1997)

Pojmové mapy ako nástroj na efektívnejšie vzdelávanie

V súčasnosti vo filozofii školstva sa vytvárajú nové prístupy, ktoré sa snažia o efektívnejšie vzdelávanie. Na prvom stupni základných škôl je primárnym cieľom „sú rozvítené kľúčové spôsobilosti (ako kombinácie vedomostí, spôsobilostí, skúseností a postojov) žiakov na úrovni, ktorá je pre nich osobne dosiahnuteľná. Na 1. stupni sa vyvážene venuje pozornosť nielen kognitívnym a intelektuálnym aspektom vzdelávania, ale rovnocenne aj sociálnemu a emocionálnemu rozvoju žiakov.“ (ISCED 1, str. 7, 2015). Úlohou pedagóga je naučiť deti písať, čítať, počítať, a najmä hľadať v učive zmysel. Vhodnou metódou ako dosiahnuť tieto ciele je metóda pojmového mapovania, ktoré je možné aplikovať vo všetkých vyučovacích predmetoch. Pedagóg nemusí využívať myšlienkové mapy len vo vyučovaní so žiakmi. Pojmové mapy môže pedagóg využívať aj pri plánovaní učiva, diagnostikovaní prekonceptov dieťaťa ale aj ako overovanie počas vyučovania. Gavora (1999) vyzdvihuje aplikáciu tejto metódy, pretože umožňuje žiakom pozorovať informácie z iného uhla a v novej štruktúre.

Fisher (1997) charakterizuje dôvody myšlienkových máp, prečo je efektívne ich využívať:

- zistenie, čo vieme;
- pomoc pri plánovaní;
- pomoc pri hodnotení.

Návrhy aktivít aplikácie myšlienkových máp v 1. ročníku základnej školy

Tvorba myšlienkových máp je veľmi jednoduchá. Žiaci v prvom ročníku sa ešte len učia písať, čítať a počítať. Myšlienkové mapy využívame najmä grafickým znázornením pri organizácii vyučovacieho procesu alebo na riešenie problémových úloh. Pri týchto aktivitách je dôležité podporovať žiakov a povzbudzovať ich k rozvoju kreativity a kritického myslenia.

Téma: Moja rodina

Predmet: Prvouka

Aplikácia myšlienkovkej mapy: So žiakmi sme viedli rozhovor čo tvorí rodinu, aké sú vzťahy v rodine, členovia rodiny a ich postavenie v rodine a podobne. Spoločne sme vyskladali rodokmeň rodiny. Aplikáciou myšlienkovkej mapy žiaci nakreslili srdiečko, ktoré vystihovalo pojem rodina a okolo neho kreslili členov rodiny.

Fotografia 1

Moja rodina



Zdroj: archív autorky

Téma: Zmysly

Predmet: Prvouka

Aplikácia myšlienkovkej mapy: Myšlienkové mapy dokážeme využiť aj na porovnávanie, triedenie a usporiadanie pojmov. Na hodine prvouky sme prebrali zmysly človeka a myšlienkovú mapu sme aplikovali pri porovnaní týchto 5 zmyslov, pričom do toho zahrňovali vzhľad, stravu, správanie a ďalšie aspekty, ktoré boli pre nich dôležité.

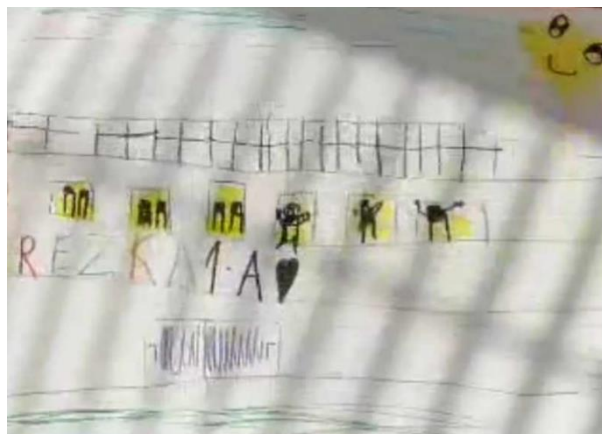
Predmet: Etická výchova

Téma: Spoločenstvo v triede. Zoznámenie sa so spolužiakmi.

Aplikácia myšlienkovkej mapy: Žiaci viedli časť hodiny rozhovory so svojimi spolužiakmi o svojich záľubách, obľúbených hračkách, rodine, priateľoch a podobné dôležité veci, ktoré chceli povedať svojim spolužiakom. Následne po rozhovore žiaci dostali svoj papier a so žiakmi si ich vymieňali.

Obrázok 1

Zmysly



Zdroj: archív autorky

Téma: Vyvodenie písmena A, a, Á, á

Predmet: Slovenský jazyk

Aplikácia myšlienkovkej mapy: Myšlienkové mapy sú vhodným prostriedkom aj na rozvoj slovnej zásoby. Na vyučovacej hodine slovenského jazyka sme vyvodzovali písmeno A. Na konci hodiny dostali žiaci plagát s písmenom A, a úlohou žiakov bolo nakresliť obrázky začínajúce na hlásku A.

Fotografia 2

Vyvodenie písmena A, a, Á, á



Zdroj: archív autorky

Fotografia 3

Vyvedenie písmena A, a, Á, á



Zdroj: archív autorky

Téma: Perníková chalúpka

Predmet: Slovenský jazyk

Aplikácia myšlienkovkej mapy: Žiaci tvorili myšlienkovú mapu postupnosti príbehu Perníkovej chalúpk, zároveň do nej zahrnuli hlavné postavy, udalosti a miesta z príbehu. Na konci sme vytvorili myšlienkovú mapu návrhov Perníkových chalúpok do rozprávky, ktorú sme čítali a dramatizovali.

Obrázok 2

Perníková chalúpka



Zdroj: archív autorky

Záver

V tomto príspevku chceme vyzdvihnúť význam myšlienkových máp vo výchovno-vzdelávacom procese. Príchodom nových a modernizujúcich metód sa edukačný proces stáva pre deti efektívnejším, zaujímavejším a kreatívnejším. Takouto metódou je aj metóda pojmového mapovania, ktorá so sebou prináša jednoduchšie zapamätanie, pochopenie a vybavenie informácií. Z vyššie uvedeného vyplýva, že myšlienkové mapy sú veľmi efektívne vo vyučovaní na prvom stupni. Výhody aplikácie myšlienkových máp vo výchovno-vzdelávacom procese sú najmä tie, že uľahčujú žiakom pochopiť a reprodukovat

doterajšie a nové informácie. Výhody aplikácie pedagóga sú pri plánovaní vyučovacieho procesu, pri vysvetľovaní nových informácií a následne aj pri diagnostike úrovne vedomostí žiakov.

Keďže žijeme v dobe, kde prevládajú informačné a komunikačné technológie, tak pojmové mapy môžeme využívať aj prostredníctvom počítačov v programe Kidspiration, Smartbooks, Wordwall, Kahoot, MindOnMap a podobne, ktoré sú určené pre deti mladšieho veku. Využívanie tejto metódy vo vzdelávaní prináša nové možnosti do edukačného procesu, inovatívny pohľad na problematiku učiva.

LITERATÚRA

FISHER, R. 1997. *Učíme deti myslieť a učiť sa. Praktický príručník stratégií vyučovania*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-120-7.

GAVORA, P. 1997. *Akí sú moji žiaci?: pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava: Práca. ISBN 80-7094-335-1.

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM: PRIMÁRNE VZDELÁVANIE – 1. STUPEŇ ZÁKLADNEJ ŠKOLY. 2015. [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. [cit. 2023-10-27]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf

VANĽKOVÁ, P. 2014. *Pojmové mapy vo vzdelávaní*. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-7290-650-5.

ZELINA, M., 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo- Mladé letá, s.r.o. ISBN 80-10-00-456-1.

Kontaktné údaje

Mgr. Alžbeta Bulková, doktorand v externej forme štúdia

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky

Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

alzbeta.bulkova701@edu.ku.sk

GRADOVANÉ ÚLOHY PROSTREDNÍCTVOM VIZUÁLNEHO RYTMU HEJNÉHO METÓDY

Monika Homolová

Abstrakt

V predmetnom príspevku stručne popisujeme vizuálny rytmus a s ním spojené princípy úloh podľa Hejného metódy ako alternatívneho prístupu rozvoja predmatematickej gramotnosti. Vyberáme problematiku rytmu a jeho aplikáciu v materskej škole cez konkrétne úlohy a prostredia Hejného metódy, ktoré sú pre túto tému určené samotným autorom metódy.

Kľúčové slová

Vizuálny rytmus. Hejného metóda. Gradácia.

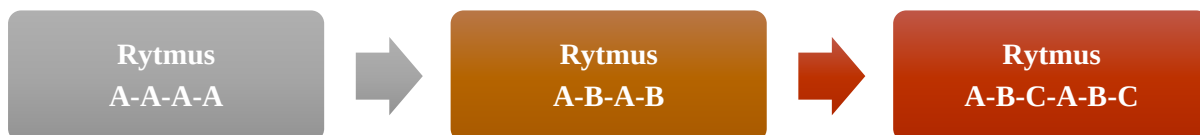
Rytmus je významný pri rozvoji predmatematických schopností, predstáv a gramotnosti napr. pri rozvoji funkčného myslenia, videnia a chápania závislostí a pod. Úlohy, ktorých podstata je založená na rytme, deti pripravuje na periodicitu v matematike. Deti cez osobnú skúsenosť a zážitok nadobudnú skúsenosti, ktoré neskôr využijú napr. pri pochopení násobilky, deliteľnosti a súvisiacimi pojmami ako spoločný najmenší a najväčší násobok alebo deliteľ čísel. Deti sa systematicky dostávajú do kontaktu s rôznymi typmi rytmu a tak získavajú nové skúsenosti¹. Rytmus je dôležitý aj pre ďalšie matematické pojmy, procesy a vzťahy na 1. a 2. stupni základnej školy. Ide napríklad o vytvorenie pojmu počtu, ktorý hrá významnú úlohu pri budovaní pojmu číslo. Ďalšími sú: číselný rad, sčítanie, odčítanie, násobenie, delenie, príprava jazyka algebry, práca s inými číselnými sústavami, než desiatkovou (Slezáková, rok).

Vizuálny rytmus v Hejného metóde

Vizuálny rytmus je založený na pravidelnosti, ktorú môžeme vidieť. Je to konceptuálny rytmus, ktorý je viditeľný, stáli, nestráca sa. Môžeme ho skúmať. Odhaľovať systém pravidelnosti a dotvárať ďalej v danej postupnosti. Deti majú možnosť skúmať ho, hľadať pravidlo pravidelnosti a riešiť celú radu aktivít. Na realizáciu môžu byť využité ľubovoľné predmety nachádzajúce sa v materskej škole (Homolová, 2022). S rytmom môžeme pracovať aj v exteriéri materskej školy a využiť prírodný materiál alebo pomôcky prostredníom hranolčeky, drievka, parkety, kocky a pod. hry. Od konceptuálneho rytmu k procesuálnemu rytmu môžeme prejsť tak, že vytvorený vizuálny rytmus môžeme stvárniť pohybom, hlasom alebo hrou na nástroj (Slezáková & Machalová et al., 2020)

Schéma 1

Typy vizuálneho rytmu Hejného metódy v predprimárnom vzdelávaní



Zdroj: Slezáková a kol. (2020)

Rytmus v Hejného metóde v predškolskom vzdelávaní delíme na tri typy (Schéma 1). **Jednotlivé typy rytmov tak ako všetky úlohy riešené cez Hejného metódu sú gradované.**

Rytmus A-A-A-A je prvý a najjednoduchší (Obrázok 1). Úloha s týmto typom rytmu vyzerá napríklad tak, že dieťa dostane sadu jednofarebných korálikov a navlieka ich. Gradáciu **farbou** pri tejto úlohe

¹ <http://blog.h-mat.cz/didakticka-prostredi/rytmus-vizualni>

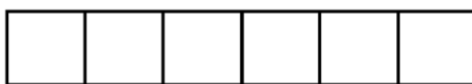
realizujeme tak, že deťom dáme koráliky rôznych farieb a ich úlohou je navliekať koráliky napr. len modrej farby. V tejto úlohe je gradácia splnená cez výzvu podmienkou, ktorá je určená výberom korálikov len jednej farby.

Gradácia **vzdialeností objektov od seba** (Obr. 2) môže vyzerat' napríklad tak, že deťom dáme kocky a ich prvou úlohou je postaviť z nich rad (valček). Úloha je podobná ako s korálikmi, ale rozdiel a sťaženie je v tom, že pri kockách sa kryjú susedné strany. Úlohu ďalej gradujeme tak, že postavíme kocky v rovnakej vzdialenosti od seba. Úlohou detí je postaviť rovnakú stavbu z kociek. Ak sa to u všetkých detí nepodarí, tak sa snažíme s deťmi viesť diskusiu o tom, kde sa stala chyba a ako by sme ju napravili. Úlohu môžeme ďalej gradovať farbou.

Úloha v ktorej je gradácia **smerom** prebieha tak, že deťom dodáme sadu jednofarebných štipcov, z ktorých vytvárame rad, ale musíme dodržať rovnaký smer štipcov. Úlohu môžeme gradovať ešte aj farbou a vzdialenosťou objektov od seba. Výzvu môžeme obohatiť o pridanie štipcov z rôznych materiálov alebo rôznej veľkosti.

Obrázok 1

Rytmus A-A-A-A



Zdroj: vlastné spracovanie

Obrázok 2

Gradácia rytmu A-A-A-A



Zdroj: vlastné spracovanie

Druhým je **rytmus A-B-A-B** (Obrázok 3), ktorý je o niečo ťažší pretože sa v ňom už nachádzajú dva prvky pravidelnosti A a B. V tomto type rytmu sa stretávame so sériou výziev orientovaných na päť vybraných oblastí a to *deti, prírodniny, kocky, hranoly, štipce*.

Obrázok 3

Rytmus A-B-A-B



Zdroj: vlastné spracovanie

Prvá aktivita začína výzvou: „*Pokračuj v rytme A-B-A-B*“. Požiadame deti aby sa usporiadali do radu tak, aby sa striedali chlapec, dievča, chlapec, dievča. Obmenu aktivity realizujeme pohybom detí napr. jedno dieťa pripaží, druhé vzpaží ; jedno dieťa sedí, druhé stojí a pod.

Ďalšie aktivity pokračujú s výzvou: „*Pokračuj v rade*“. Napr. vytvoríme radu z prírodnín a dáme výzvu: „*Pokračuj v rade*“ Postavíme valček z kociek, valček z hranolov, zo štipcov a pri každom kladieme výzvu. Gradácia pri stavbe z kociek je cez počet kociek, farbu a polohu stavieb. Pri hranoloch je gradácia cez farbu, vzdialenosť smer, ktoré môžu byť aj kombinované (Obrázok.4).

Obrázok 4

Gradácia rytmu A-B-A-B



Zdroj: vlastné spracovanie

Pri štipcoch máme možnosť úlohu gradovať cez počet, smer napr. jeden štipec zvisle druhý s „V“ nahor a dva štipce vodorovne a ešte voči sebe opačne. Modifikovaním rytmu A-B-A-B vznikne rytmus A-A-B-A-A-B a to tak, že zvýšime pôvodný rytmus o prvok A. Vytvárame ho ako pôvodný rytmus cez stavanie stavieb, ukladanie hranolov, štipcov a prírodnín.

Tretím je **rytmus A-B-C-A-B-C**, ktorý je najťažší. Náročnosť je v tom, že už nebudeme pracovať len cez vytvorenie stavby, valčeka alebo retiazky z koráliek, ale presunieme sa do roviny (šachovnica, cimburie). Rytmus je vytvorený gradáciou – zvýšením počtu farieb kociek z dvoch na tri. Ďalej gradovať úlohu môžeme tak, že kocky v určitej pravidelnosti postavíme na druhé podlažie stavby (valčeka) z kociek. Náročnosť môžeme zvýšiť tým, že kocky inej farby umiestníme v určitom pravidle tak, aby ležali vedľa stavby, ale musia byť spojené s inou stenou kocky stavby (Obrázok 6)

Obrázok 5

Rytmus A-B-C-A-B-C



Zdroj: vlastné spracovanie

Obrázok 6

Rytmus A-B-C-A-B-C



Zdroj: vlastné spracovanie

Rytmus zadaný na papieri

Po získaní skúseností detí s rytmom pomocou pomôcok riešia ťažšie výzvy. Pri rytme zadanom papieri pracujem s dvomi možnosťami a to s **rytmom zadaným na kartičke** a s **rytmom na papieri**. Deti vytvárajú pomocou kociek a iných reálnych objektov rytmus, ktorý dostanú zadaný na papieri alebo kartičkách v rovinnom priestore. Tento typ úloh je náročnejší v tom, že veľkosť predlohy nie je rovnakej veľkosti ako vytvorené rady. Deťom môžeme vytvoriť aj kartičku v ktorej bude len začiatok rytmu

a dieťa pomocou manipulácie s hranolmi pokračuje v danom rytme ďalej. Tak vytvára napr. hady z hranolov, retiazku z korálikov a pod. Úlohy s rytmom na papieri sú založené na tom, že deti podľa pravidla rytmu, ktoré odhalia ďalej dokresľujú. Dokresľovanie farieb je pre deti u korálikov usporiadaných do kruhu ťažšie ako pri lineárnom usporiadaní. Gradácia úlohy spočíva v tom, že deti dokresľujú retiazky z korálikov, kde vzor rytmu začína v strede. Deti riešia úlohu metódou pokusu, skúšajú začať vyfarbovať spredu, zozadu atď. (Slezáková et al., 2020).

Námety na prácu s deťmi v materskej škole

V nasledujúcej tabuľke (Tab. 1) prezentujeme prostredia v ktorých sa realizuje vizuálny rytmus, stručnú charakteristiku a názov autorskej aktivity, ktorú v ďalšej časti textu popisujeme.

Tabuľka 1

Prostedia vhodné na realizáciu vizuálneho rytmu v materskej škole

Prostredie	Charakteristika prostredia	Aktivita
Drievka	- rozvíja rovinnú geometriu cez manipulačné činnosti - dieťa nadobúda skúsenosti so skladaním rovinných obrazcov z drievok, zápaliek, paličiek - dieťa sa učí sa vytvárať geometrický tvar, meniť ho podľa zadáných podmienok - rozvíja číselné predstavy uvedomenie si počtu – uvedomenie si počtu (Slezáková, Štrubáková, 2015)	Indiánsky teepe
Hranolčeky	- využíva manipuláciu s farebnými hranolmi rôznej dĺžky a farby - číslo v prostredí vyjadruje počet aj veličinu. - farba hranola hovorí o jeho dĺžke, čo pri rôznych úlohách napomáha k rozvoju pojmu miery v geometrii, kombinatoriky, manipulácií, upevňovaniu odhadu²	Strážna veža

² <https://www.indicia.sk/aktualne-skolenia/hejneho-metoda/anotacie>

Prostredie	Charakteristika prostredia	Aktivita
Papierníctvo	- rozvíja motoriku cez skladanie a strihanie papiera - rozvíja geometrické predstavy, najmä 2D - deti sa zoznamujú so základnými geometrickými pojmami (trojuholník, štvorec, osová súmernosť, zhodnosť a iné). (Hlaváčková, 2021)	Indiánska čelenka
Podlahári	manipulácia a skladanie s rôznymi stavebnicami, farebnými papiermi v tvare štvorcov alebo sadou farebných parkiet (Homolová, 2022)	Chodníček v indiánskej osade
Stavitelia	- deti prichádzajú so skúsenosťou s rôznymi stavebnicami a samotným stavaním - deti sa cez stavby zoznamujú s 2D a 3D geometriou - manipuláciou prirodzene rozvíjajú geometrický jazyk, hrubú motoriku, priestorovú predstavivosť, z aritmetiky pojmy ako číslo, porovnávanie, odhad 4 etapy: 1. Skôr ako sa stanem Staviteľom, 2. Stavíme z kociek 3. Stavíme z kociek podľa pravidiel. 4. Ďalšie aktivity a hry (Slezáková et al., 2020).	Indiánska osada

V nasledujúcej časti príspevku uvádzame aktivity na rozvoj vizuálneho rytmu. Ich stručný popis pozostáva z podmienkovej výzvy teda pokynu pre dieťa. Učiteľ je v úlohe zadávateľa pokynu a facilitátora, ktorý nechá dieťa samé tvoriť. Aktivity sú na tému Indiáni, ktorú môže deťom priblížiť v motivačnej časti pred realizáciu úloh. Po vyriešení úloh vyzve deti aby si navzájom porovnávali svoje riešenia. Pri rozdielnych riešeniach spolu s deťmi diskutujeme o rozdieloch, hodnotia či boli splnené všetky pravidlá zo zadania, konfrontujú sa navzájom. Pri niektorých úlohách dospejú k záveru, že môžu mať viac správnych riešení.

Aktivity majú nasledujúcu gradáciu:

Oboznámenie sa s materiálom a manipuláciou v danom prostredí na zvolenú tému.

Jednoduchá úloha s podmienkou.

Zložitejšia úloha s podmienkou

Ďalšie zložitejšie úlohy s podmienkou

Tabuľka 1

Aktivita 1 Indiánske teepee / Totem

Aktivita 1	Indiánske teepee / Totem
Vek	4+
Pomôcky	Drievka, predloha: obrázok teepey vytvorený z drievok, drievka na obrázku znázorňujú nakreslené rovné čiary- farebné a čierne. Farebné drievka - čiary určujú rytmus. Čierne drievka – čiary má dieťa vo svojom obrázku nahradiť pokračovaním vzoru.
Prostredie	Drievka
Stručný popis	Pokyny pre dieťa: - Postav z drievok indiánsky teepee podľa vlastných predstáv. - Postav podľa predlohy z drievok indiánsky teepee. - Vezmi si 4, (alebo 6,10) drievok a postav zo všetkých teepee. - Vezmi si drievka a postav presne také isté teepee ako má kamarát.

Tabuľka 2

Aktivita 2 Indiánska čelenka

Aktivita 2	Indiánska čelenka
Vek	5+
Pomôcky	kancelársky papier, farebný papier, nožnice, lepidlo, kartička s farebným vzorom (na pierka), kartička so vzorom vytvoreným z geometrických tvarov
Prostredie	Papierníctvo
Stručný popis	Pokyny pre dieťa: a) Vytvor skladaním, strihaním indiánsku čelenku. b) Indiánsku čelenku ozdob vzormi podľa vlastnej tvorivosti. Použi napr. rovné a krivé čiary, kruh, štvorec, obdĺžnik, trojuholník a pod. c) Vystrihni geometrické tvary a nalep ich na čelenku podľa daného vzoru na kartičke. d) Na indiánsku čelenku nalep perá z farebného papiera podľa farebného vzoru na kartičke. Vo vzore ďalej pokračuj.

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 3

Aktivita 3 Chodníček v indiánskej osade

Aktivita 3	Chodníček v indiánskej osade
Vek	5+
Pomôcky	Prírodný materiál napr. kamienky, paličky listy, šišky, gaštany a iné Kartička so vzorom vytvoreným z fotiek prírodnín
Prostredie	Podlahári
Stručný popis	Pokyny pre dieťa: a) Vytvor chodník pre indiánov podľa svojich predstáv. b) Vytvor chodník podľa kartičky so vzorom c) Vymysli a vytvor vlastný vzor, ktorý 4 razy zopakuješ na svojom indiánskom chodníku. d) Vytvor indiánsky chodník tak, že budeš striedať vzor kamaráta so svojim vymysleným vzorom.
Poznámka	Úloha môže byť využitá pri tvorbe pocitového chodníka

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 4

Aktivita 4 Indiánska osada

Aktivita 4	Indiánska osada
Vek	5+
Pomôcky	Farebné kocky, kartičky s predlohou (kocky – pohľad z vrchu) kartičky s predlohou vzoru farebného umiestnenia indiánskych totemom v osade
Prostredie	Stavitelia
Stručný popis	Pokyny pre dieťa: a) Postav z kociek indiánsku osadu. b) Postav z kociek podľa predlohy z kartičky indiánsku osadu. c) Postav zo všetkých modrých kociek indiánsku osadu, d) Postav zelené, žlté a oranžové indiánske totémy a umiestni ich do indiánskej osady podľa vzoru na kartičke e) postav podľa farebného vzoru z kartičky plot indiánskej osady, ale použi 10 bielych kociek, 9 zelených kociek, 6 čiernych kociek.
Poznámka	Učiteľ môže klásť rôzne pravidlá na vytvorenie stavieb – podľa farby, vzdialenosti

Tabuľka 5**Aktivita 5 Strážna veža**

Aktivita 5	Strážna veža
Vek	6+
Pomôcky	Hranolčeky (Hejný pomôcka originál, alebo papierová, vyrobené alternatívne hranolčeky)
Prostredie	Hranolčeky
Stručný popis	Pokyny pre dieťa: a) Vytvor stavbu z hranolčekov podľa svojich predstáv napr. totem, zviera, koňa a pod. b) Postav z hranolčekov pravidelnú strážnu indiánsku vežu

Zdroj: vlastné spracovanie

Záver

V predprimárnom vzdelávaní a v predškolskom veku detí je snahou rozvíjať matematické schopnosti, predstavy a gramotnosť, čo najefektívnejším spôsobom. U malých detí je ideálne využívať typické vlastnosti pre tento vek a to fantáziu, predstavivosť, všímavosť, túžbu, hravosť zároveň prepojenú radosťou zo skúsenosti a zážitku. Tieto vlastnosti v predškolskom veku dávajú priestor tvoreniu a porozumeniu matematických pojmov na úrovni elementárnych predstáv pod ktorými rozumieme predstavy o množstve, veľkosti, tvare umiestnených v čase a priestore. Predmatematické predstavy a schopnosti dieťaťa sa najúčinnejšie rozvíjajú cez hru. Okrem toho, že je pre deti základnou hrovou činnosťou, je to prirodzený prostriedok cez ktorý deti začínajú chápať vzťahy a súvislosti uplatňujú predstavy, myslenie. Hejného metóda je jedna z možností ako cez prostredia, v ktorých veľa krát figuruje hra, získavajú vlastnú skúsenosť, prichádzajú k novým poznatkom a k najrôznejším riešeniam úloh. Ženie ich do toho vlastná zvedavosť. Pre deti každá úloha v Hejného metóde je výzvou, ktorá nenudí, prináša vlastný poznatok a radosť z vyriešenia úlohy a tak motivuje k riešeniu ďalších úloh.

Bibliografia

- HLAVÁČKOVÁ, J. 2021 *Hejného metóda v materskej škole*. Štátna školská inšpekcia, ŠIC Trnava. Dostupne: Hejného metóda v materskej škole (ssi.sk)
- HOMOLOVÁ, M. 2022. Vizuálny rytmus v predprimárnom vzdelávaní prostredníctvom hejného metódy In: Monika MIŇOVÁ & Matej SLOVÁČEK (Eds.) *Štúdie z predškolskej pedagogiky 2022* - nekonferenčný vedecký recenzovaný zborník. Prešov 2022. ISBN 978-80-974139-1-0
- SLEZÁKOVÁ, J., MACHALOVÁ, PROKOPOVÁ, P., ŠUBRTOVÁ, E. GRAFOVÁ, M. RYBOVÁ, L., MÁLKOVÁ, M., 2020. *Předmatematika I. Metodika pro učitele mateřských škol*. H-mat, o.p.s., Praha 2020. ISBN 978-80-88247-25-8.
- SLEZÁKOVÁ, J., GRAFOVÁ, I. a kol. 2020. *Mateřská škola příručky pro MŠ, Hejného metoda MŠ Rozhovory* [online]. Praha: H-mat, o.p.s. [cit. 20. 9. 2023]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=87705&view=16146RVP>
- SLEZÁKOVÁ, J. Rytmus. In: *Metodika v projektu SC1 v modulu Matematická pregramotnost* <https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2018/12/181218SC1-Metodika-MpG.pdf>
- SLEZÁKOVÁ, J. & ŠUBRTOVÁ, E. 2015. *Matematika všemi smysly aneb Hejného metoda v MŠ*. [online]. H-mat, o.p.s. Dostupné z : https://www.hmat.cz/sites/default/files/kestazeni/Brozura_Hejneho_metoda-web.pdf

Kontakt

PaedDr. Monika Homolová, doktorand v dennej forme štúdia
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
monika.homolova312@edu.ku.sk

VÝTVARNÝ VYJADROVACÍ JAZYK JEDNOTLIVÝCH TECHNÍK VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE

Paula Maliňáková

Abstrakt

Príspevok pojednáva o výtvarnom vyjadrovacom jazyku jednotlivých techník vo výtvarnej výchove. Rozoberá stručne vybrané výrazové prostriedky a opisuje ich využitie v jednotlivých výtvarných technikách. Taktiež ponúka prehľad alternatívnych tradičných techník.

Kľúčové slová

Výrazové prostriedky. Výtvarný jazyk. Výtvarné techniky. Kompozícia.

Jazyk alebo štýl nejakej materiálnej formy bol výsledkom špecifického spôsobu práce umelca s určitými základnými **vyjadrovacími a výrazovými prostriedkami** výtvarnej tvorby. Preto je potrebné si ich zdefinovať a pomenovať, pretože lepšie porozumenie tejto problematiky prinesie viac tvorivosti a možnosti do kreatívneho vyučovania v školstve. Taktiež článok upozorňuje na fakt, že aj výtvarná výchova alebo oblasť výtvarného umenia je rovnocenným predmetom a má svoje zákonitosti, pravidlá a azda najviac historicky datovaný začiatok a to už od praveku. Patria sem: **bod, línia, škvrna, plocha, tvar, farba, svetlo a tieň, priestor**, a s určitými **prostriedkami výstavby a kompozície – rytmus, symetria a asymetria, rovnováha a nerovnováha, pohyb, proporcie, kompozícia, abstrakcia a štylizácia, protiklady, súzvuky** a iné (Maliňáková, 2022).

Bod a línia

Základný geometrický útvar, ktorý je východiskom pre pochopenie úsečky, priamky, roviny. Zmnoženie bodov, alebo ich pohyb, vytvorí líniu. Zväčšeninou bodu býva kruh, ktorý je základným prvkom výtvarného prejavu (Bartko a kol., 2008). Čiara nakreslená alebo jestvujúca v predstave, pravidelná alebo nepravidelná, rovná či zvlnená, narysovaná pravítkom alebo voľnou rukou. Línie sú odvodené od obrysov vecí, ktoré nás obklopujú. Línia je základným výrazovým prostriedkom kresby a grafiky. Kresliarska línia môže mať mnoho podôb, od tenkej vlasovej čiary po silnú výraznú stopu. Výraz línie ovplyvňuje funkcia (význam) kresby (napr. náčrt, technická kresba, voľný umelecký prejav), osobitý rukopis kresliara, ba aj samotný kresliaci nástroj. Líniou vyjadrujeme nielen tvar predmetu, ale aj jeho objem, hmotu a štruktúru. Čiary v nás môžu vďaka svojmu charakteru vyvolávať aj určité pocity. Podľa kresliarskej stopy (charakteru línie) sa dá odhaliť neskúsený kresliar, ktorého stopa je prerušovaná, často opravovaná gumovaním, a keďže dobre neovláda zmenu tlaku ruky na kresliarsky nástroj, kreslí čiary rovnako silné, jednotvárne alebo bojzlastivo tenké. Úlohou učiteľa je, aby vedel správne zvoliť a používať kresliarske nástroje a materiály, ktoré svojimi špecifickými vlastnosťami kresbu dosť ovplyvňujú, a tým docieli sviežosť, smelosť a istotu kresliarskej stopy (Nedvědová & Zatloukalová, 2000).

Plocha a tvar

Chápeme ju ako povrch predmetov. Povrch je hmatateľný, má určitú štruktúru: je hladký alebo drsný, matný alebo lesklý, má určitú farbu atď. Najjednoduchšou plochou je rovina. Plochy môžu byť konkávne - vypuklé, konvexné plochy sú vyduté, napr. povrch a vnútro gule (Bartko, Fila, Reištetterová, 1986). S plochou ako výrazovým prostriedkom sa stretávame v maľbe a v technikách práce s materiálom. Slovo tvar má vo výtvarnom umení význam základného pojmu. Vnímanie tvaru charakterizujeme ako: vnímanie profilu objektu, vnímanie jeho povrchu a vnímanie pozadia. Tvar vnímame vždy ako súčasť pozadia, čím je kontrast medzi pozadím a predmetom väčší, tým zreteľnejšie vystupuje tvar z pozadia. Kontrast možno vystupňovať farebným odlíšením, pričom obrys a silueta objektu vzniká pri ostrom kontraste (Drahomírecká, 2013).

Svetlo, tieň a farba

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

Človek vníma okolitý svet vždy farebne. Svetlo je základnou podmienkou farebného videnia. Podstata farebného videnia spočíva v tom, že:

- biele svetlo je zložené z farebných svetiel, čo v druhej polovici 17. storočia objavil Isaac Newton (biele svetlo rozložil pomocou skleneného hranola na farebné spektrum);
- ľudské oko je schopné rozlišovať viac ako 150 farebných svetiel (farebných tónov) a asi 30 purpurových farieb, ktoré sa v spektre nenachádzajú (Bartko, Fila, Reištetterová, 1986).

Farba je farebným pocitom, ktorý vzniká svetelným dráždením sietnice oka a ktorý závisí od stavu zrakového orgánu pozorovateľa, od podmienok pozorovania a od psychických vlastností a stavu pozorovateľa. Farba je charakterizovaná: tónom (kvalita vyjadrená vlnovou dĺžkou), sýtosťou (znamená čistotu farebného tónu, silu) a svetlosťou (rozumieme veľkosť podráždenia sietnice) (Drahomírecká, 2013).

Základnou pomôckou pre skladbu farieb a určovanie ich odtieňov je chromatický (farebný) kruh, obsahujúci spektrálne farby (stupnica farieb vzniká rozkladom bieleho svetla) – červená, oranžová, žltá, zelená, modrá, indigová fialová a ich odtiene.

- **Primárne** farby (alebo aj **základné**) – červená, modrá, žltá (základné sú preto, lebo sa nedajú namiešať z iných farieb a sú dané).
- **Sekundárne** farby (**zmiešané kombináciou vždy dvoch základných farieb**) – fialová, zelená, oranžová vznikajú vzájomným miešaním základných farieb (červená + modrá = fialová, žltá + modrá = zelená, červená + žltá = oranžová).
- **Terciárne** farby – gaštanovo hnedá, olivovo zelená, slivkovo modrá vznikajú miešaním sekundárnych farieb (fialová + oranžová = gaštanovo hnedá, oranžová + zelená = olivovo zelená, fialová + zelená = slivkovo modrá).
- **Komplementárne** farby (**doplňkové, kontrastné**) ležia vo farebnom spektrálnom kruhu (spektrum farieb okrem bielej a čiernej) oproti sebe (napr. žltá, oproti je fialová, červená – zelená, oranžová – modrá).
- **Teplé** farby sú farby, v ktorých prevláda červenooranžový tón (červená, červeno žltá, oranžová, žltá atď.), resp. vyžarujú pôsobia na nás teplo.
- **Studené** farby sú farby, v ktorých prevláda modrý tón (modrá, zelená, fialová atď.), resp. máme pocit chladu.

Priestor a perspektíva

Je trojrozmerné prostredie, vonkajší a vnútorný priestor. Ilúziu tvoríme zmenou veľkosti zobrazovaných objektov (vzdialenejšie sú menšie, blízke väčšie), prekrývaním objektov, pomocou svetla, ktoré modeluje objem objektu, pomocou farby (sýte farby posúvajú predmet dopredu, zatiaľ čo svetlé farby sa zdajú byť vzdialenejšie – vzdušná perspektíva, farebný objekt na neutrálnom pozadí vystupuje dopredu, tmavý objekt sa na svetlom pozadí akoby prepadal, svetlý objekt na tmavom pozadí vystupuje do popredia) (Bartko a kol., 2008).

Perspektíva je spôsob zobrazenia trojrozmerných objektov na ploche. Jednou z najrozšírenejších metód zobrazovania priestoru je od obdobia talianskej renesancie (15. storočie) zbiehavá lineárna perspektíva, ktorá sa riadi nasledujúcimi zákonitosťami:

- rovnako veľké predmety i vzdialenosti medzi nimi (napr. elektrické stĺpy, koľajnice) sa zdanlivo zmenšujú s narastajúcou vzdialenosťou;
- rovnobežky (napr. koľajnice, rovnobežné úsečky jednej strany budovy) smerujúce od nás sa zdanlivo zbiehajú, až sa nakoniec stretnú v jednom bode, tzv. úbežníku;
- tvary a uhly videného predmetu sa menia v závislosti na tom, odkiaľ ich pozorujeme; kružnica videná v nepriečelnej polohe sa javí ako elipsa (Nedvědová, Zatloukalová, 2000).

Rytmus, symetria a asymetria

Patrí medzi prostriedky výstavby a kompozície. Vo všeobecnosti znamená striedanie prvkov, časové členenie určitých činností alebo úkonov a pod. Je to čosi, čo sa pravidelné alebo nepravidelné opakuje. Rytmus sa najvýraznejšie uplatňuje v ornamente, resp. v dekoratívnych činnostiach, pričom dekorovať sa nemusia len plošné výtvarné artefakty, ale aj napr. pri výrobe výtvarného úžitkového predmetu (Drahomírecká, 2013). Symetria sa chápe ako súmernosť, súmerné členenie prvkov podľa osi alebo roviny súmernosti. Poznáme zrkadlovú symetriu (rastliny a živočíchy) a lúčovú symetriu (kvety, kryštáliky).

Proporcia a pohyb

Rozmery dané vzájomným vzťahom, pomerom jednotlivých zložiek (Petráčková a kol., 1997). Proporcia znamená vo výtvarnej tvorbe pomer veľkosti, vzájomný vzťah rozmerov. Vzťah časti medzi sebou a k celku je jedným zo základných hľadísk výstavby obrazu alebo sochy, riešenia povrchu a rozvrhnutia hmoty v architektúre, tvorby písma na ploche a pod. Stáročia sa umelci pokúšali nájsť dokonalé proporcie a vytvoriť pre nich platné pravidlá – **kányony** (Bartko a kol., 2008). V modernom výtvarnom umení sa však neuvažuje iba so zobrazením pohybu či vyvolaním pocitu a ilúzie pohybu, ale aj skutočným pohybom. Divák sa už nestretáva s dielom iba v galérii, ale prichádza s ním do styku na ulici, v dopravných prostriedkoch a pod.

Kontrast a rovnováha – nerovnováha

Kontrast je protiklad a patrí k najvýznamnejším princípom tvorby. Pôsobí ako náraz alebo zmena medzi mnohými podobnosťami, medzi harmonicky vyváženými prvkami. Protikladné javy sa navzájom priťahujú, existujú v nerozlučnej spojitosti a sú vyjadrené najčastejšie dvojicami: *veľký – malý, dlhý – krátky, vysoký – nízky, tučný – tenký, hladký – drsný, pokojný – pohyblivý, rovný – krivý* atď. V plošnej kompozícii sa uplatňuje kontrast **pozitív – negatív**, ktorý má silný dekoratívny účinok (Bartko, 1980). Ide o vyváženosť prvkov, pričom opakom rovnováhy je nerovnováha, nevyváženosť, ktorá je zdrojom napätia. Obdĺžnik rozdelený na dve nerovnaké časti, pociťujeme ako napätie, preto sa oko snaží premiestniť čiaru tak, aby sa dosiahol pocit rovnováhy (Bartko, Fila, Reišetterová, 1986).

Konštrukcia a kompozícia

Konštrukciou nazývame všetky technické procesy, ktorými sa tvorí objekt zložený z jednotlivých súčastí. Do konštrukcie patrí akékoľvek kombinovanie prvkov, ich skladanie, ukladanie, prekladanie, vyvažovanie, stavanie a spájanie. Konštrukcia tvorí základ architektúry. Operuje pojmami: **rovnováha, stabilita, pevnosť, ťah, tlak**, využívanie rôznych statických prvkov konštrukcie atď. Princíp konštrukcie sa najviac približuje kategórii výstavby výtvarného diela – **kompozícii**. Kompozícia je umiestnenie objektov na ploche, je rozvrhnutie čiar na papieri, umiestnenie motívu v obraze, celková výstavba obrazu z línií, farieb a plôch. Tejto činnosti hovoríme komponovanie. Pri komponovaní

berieme do úvahy rôzne okolnosti, farebné i plošné vzťahy tak, aby výsledný dojem bol čo najprijemnejší, aby čo najviac lahodil oku (Bartko, Fila, Reištetterová, 1986).

Abstrahovanie a štylizácia

Pojmy, ktorými sa označujú rozličné veci a javy vytvoril človek na uľahčenie dorozumievania sa. Takúto myšlienkovú činnosť nazývame **abstrahovanie**. Jej výsledkom je **abstrakcia**, pod ktorou rozumieme nevšímanie si, vynechávanie nepodstatných znakov predmetov a javov v procese poznávania na vytvorenie všeobecného pojmu. Proces abstrakcie je opačný proces – smeruje od jednotlivého, konkrétneho k všeobecnému, abstraktnému

Bartko, Fila, Reištetterová, 1986).

Výtvarné média a technické procesy

V tejto časti stručne priblížime jednotlivé média, ako výrazové prostriedky estetickej tvorby, či technické procesy. Objasníme aj technické metódy, ktoré je možné aplikovať pri určitom médiu. Výtvarné média delíme (Štofko, 2010):

Médium papiera a kresby

Papier ako výrazový prostriedok výtvarnej myšlienky môže mať tieto technické varianty: nepokrčený, pokrčený, poskladaný, rozstrihaný, nastrihávaný, roztrhaný, doškriabaný, zrolovaný, zhorený, perforovaný, máčaný, vlhčený atď. K základným technickým metódam patrí: dotýkanie sa, krčenie, skladanie, strihanie, nastrihávanie, trhanie, škriabanie, rolovanie, horenie, perforovanie, máčanie, mixovanie atď. Kresba ako médium môže mať tieto žánrové a technické podoby: skica, štúdia, obrysová, transkripčná, vecná, študijná, naturalistická, abstraktná, zovšeobecňujúca, štylizovaná, fantazijná, kolorovaná, automatická, mimozmyslová (naslepo), akademická, kubistická, expresívna, dadaistická, voľná atď. K základným technickým metódam patrí: kreslenie, šrafovanie, zmäkčovanie, vytvrdzovanie, zosvetľovanie, stmavovanie, roztieranie, rozmazávanie, stieranie, gumovanie, zhusťovanie, zriedovanie, lavírovanie, kolorovanie, zapúšťanie do mokrého podkladu atď.

Médium maľby a grafiky

Technické podoby maľby sú: enkaustika, batika, vitráž, akvarel, tempera, masťný pastel, olejový pastel a suchý pastel, farebná krieda, latex, akryl, olej, syntetika, premaľba, alla prima. Podľa obsahu môže byť maľba: fantastická, realistická, naratívna, vecná, expresívna, konštrukčná, chomatická, achromatická, monochromatická, impresionistická, fauvistická, kubistická atď. K základným technickým metódam maľby patrí: maľovanie, vytlačanie, miešanie, natieranie, vrstvenie, stieranie, rýpanie, kvapkanie, liatie, rozlievanie, fľkanie, fixírovanie, odtlačanie, striekanie, zapúšťanie, kolorovanie, zosvetľovanie, stmavovanie, tupovanie atď. Technické varianty grafiky sú: linoryt, linorez, sadrorez, sadroryt, drevorez, drevoryt, reliéfna koláž, frotáž, gratáž (Štofko, 2007) suchá ihla, lept, akvatinta, slepotlač, litografia, ofset, xerografia, alchymáž (Štofko, 2007), sieťotlač, monotypia, digitálna grafika atď. K základným technickým metódam grafiky patrí: kreslenie, kopírovanie, rytie, rezanie, dlabanie, nanášanie, šrafovanie, natieranie, vytieranie, stieranie, roztopenie, tampónovanie, leptanie, zapečenie, valčekovanie, odtlačanie, kopírovanie, tlačenie, lisovanie, pílenie, zbrusovanie, exponovanie, vyvolávanie, vymývanie, xeroxovanie, digitalizovanie, rozpustenie atď.

Médium plastiky a skulptúry

Technické varianty plastiky: hlinená plastika, plastelinová, moduritová, kašírovaná, sadrová, vosková, epoxidová, bronzová, živá, zvuková, mäkká, tvrdá atď. K základným technickým metódam plastiky patrí: miesenie, pridávanie, uberanie, nanášanie, snímanie, impregnovanie, glazovanie, odlievanie, natieranie, retušovanie, brúsenie, tupovanie, patinovanie, skrutkovanie, lepenie, strihanie, zošívanie, plnenie, zažehľovanie, nafukovanie atď. Technické varianty skulptúry sú: drevená skulptúra, kamenná,

kovová, vosková, mydlová, polystyrenová, plexisklová, intermediálna atď. K základným technickým metódam skulptúry patrí: tesianie, sekanie, pílenie, rezanie, rašpl'ovanie, vŕtanie, hobľovanie, voskovanie, leštenie, fermežovanie, lakovanie, patinovanie, zlátenie, polychrómovanie, morenie, lepenie, ohýbanie, zváranie, brúsenie, farbenie, tvarovanie, ohýbanie atď.

Médium koláže a asambláže

Variety koláže sú ovplyvnené **výberom materiálu a spôsobom** spracovania materiálu, patrí tu: koláž papierová, koláž textilná, koláž kartónová, koláž novinová, koláž tapetová; podľa spôsobu spracovania: fotomontáž, **roláž** – podobne ako koláž pracuje s najmenej dvoma identickými obrázkami, rozstrihanými na rovnaké pásy, ktoré nalepuje na plochu podkladového papiera, výsledný obraz je oproti originálu proporčne rozšírený alebo predĺžený (Štofko, 2007), **proláž** – vychádza z princípu roláže, na rozdiel od roláže pracuje s neidentickými reprodukciami, ktoré po rozstrihaní na rôzne široké pásy lepí v určitom poradí, výsledkom je synkretizácia najmenej dvoch navzájom rozdielných fotografických reprodukcí (Štofko, 2007), **chiazmáž** – špecifický druh koláže, ktorá vzniká metódou chaotického usporiadania – vedľa, nad, pod seba, sprava, zľava, diagonálne – a následného lepenia papierových fragmentov, výsledkom je obraz/objekt s chiazmatickou faktúrou, **muchláž/krkváž** – technická a formálna metóda blízka koláži, vzniká s použitím metódy deštrukcie – papier sa pokrčí, namočí do farebnej vody a následne opäť vyrovná, zlisuje, tento papier trhaním alebo strihaním sa nalepuje na podklad, a tak sa vytvára nový obraz, **dekoláž** – opak koláže, z navrstvených papierov sa vytrhávaním preniká do spodnej papierovej vrstvy, výsledkom je nečakaný, originálny, bizarný obraz, ventiláž – vychádza z jazyka koláže a asambláže, princíp **ventiláže** je založený na možnosti interaktívnej manipulácie s jednotlivými na obraz zavesenými kolážovými fragmentami, v ktorých si divák môže slobodne listovať, výsledkom je vytváranie rôznych imaginatívnych kontextov (Štofko, 2007). K základným technickým metódam koláže patrí: strihanie, lepenie, trhanie, vrstvenie, strhávanie, máčanie a krčenie, ukladanie atď. Technické variety asambláže – priestorové intermédiu vychádzajúce z princípu kubistickej koláže a materiálovej montáže - sú: „merz bild“ /objekt tróv/nájdený predmet (Štofko, 2007), kombinovaná maľba, materiálóv montáž, materiálóv obraz, akumulácia, obraz pasca – obraz je pascou pre náhodu - zbytky po jedení a pití prilepené na obraze (Štofko, 2007) atď. K základným technickým metódam asambláže patrí: ukladanie, strihanie, rezanie, lámanie, pílenie, brúsenie, lepenie, skrutkovanie, maľovanie, premaľovanie atď.

Médium objekt, enviromentu a inštalácie

Technické a formálne variety objektu sú: objekt kinetický, svetelný, kybernetický, organický, plesnivý, empaketažovaný, zvukový, intermediálny – je druh umeleckého média, ktoré prepája najmenej dve média rôznych umeleckých druhov, foriem a žánrov, rôzne materiály a techniky do jedného umeleckého celku, je založené na synkretizácii, syntéze viacerých médií v určitom výtvarnom diele; multimediálny – patrí ku generácii nových elektronických médií, je založený na schopnosti pracovať s počítačovými programami; **videoobjekt, ready-made** – nové umelecké médium vo forme prírodného alebo industriálne vyrobeného predmetu privlastneného umelcom, takým je napr. Duchampove dielo „Fontána“ – je výsledkom presunu industriálneho produktu – pisoára – do prostredia galérie, kde tento predmet nadobudol hodnotu umeleckého diela (Drahomírecká, 2013). K základným technickým metódam objektu patrí: ukladanie, spájanie, rozrezávanie, lámanie, lepenie, nitovanie, zabaľovanie atď. Technické a formálne variety objektu sú: objekt „merz bild“ /objekt tróv/nájdený predmet dioráma/obraz sprostredkujúci ilúziu reálneho prostredia enviroment – je špecifické intermédiu alebo multimédium, ktoré môže mať materiálóv podobu ako pozostatok po akcii alebo ako kinetickým, svetelným, zvukovým (prípadne vzájomnou kombináciou) prostredím, prekračuje plochu obrazu smerom do živého časopriestoru, enviroment môže mať podobu: materiálóv obrazu, ready-made,

priestorový obraz - ako pozostatok po akcii (Štofko, 2007) atď. K základným technickým metódam enviromentu patrí: ukladanie, spájanie, rozrezávanie, lámanie, lepenie, nitovanie, zabaľovanie atď. Technické a formálne varianty inštalácie sú: inštalácia minimalistická – intermediálne alebo multimediálne médium, ktoré pomocou metód syntézy, napr. rozmiestnenie jednotlivých minimalistických objektov v rámci nejakého uzatvoreného priestoru (Štofko, 2010), postminimalistická, konceptuálna, videoinštalácia atď. K základným technickým metódam inštalácie patrí: ukladanie, maľovanie, spájanie a ďalšie multimediálne technické metódy.

Médium akcie, videa, počítača, fotografie

Technické a formálne varianty ostatných médií sú: **happening, performancia, event/** krátka akčná udalosť, vychádzajúca z textového návodu, inštrukcie alebo výzvy, spontánna hra, body – art, živá plastika; videoinštalácia, animácia, film, video, kybernetický objekt; fotografia, fotogram, fotomontáž atď. K základným technickým metódam akcie, videa, počítača, fotografie patrí: ukladanie, maľovanie, spájanie, skenovanie, animovanie, ozvučovanie, nakrúcanie, fotenie, exponovanie, digitálne fotenie... a ďalšie multimediálne technické metódy (Štofko, 2010).

Alternatívne výtvarné techniky

Tradičným výtvarným technikám nebudeme v tomto článku venovať veľkú pozornosť, ale zameriame sa skôr na netradičné a nové techniky, ktoré sa dajú v praxi použiť a azda budú zdrojom novej kreativity a chuti experimentovania so žiakmi.

Kresba – netradičné kresliarske nástroje, napr. drevko, odrezaná vetvička, špajdl'a (zanechávajú po namočení výraznú stopu, ktorá v priebehu kresby postupne slabne a mení sa na polosuchú líniu, dôležité je nad hrotom urobiť niekoľko priečných zárezov alebo pozdĺž hrotu, aby sme zabránili rýchlemu stekaniu tekutiny). Kresliarskym nástrojom môže byť obrátený koniec štetca, tampón natočený na špajdl'u, pokrčený papier do tvaru tuhy, špongia, stará kefka na zuby, vlastný prst, voda vylievajúca sa z úzkeho hrdla krhľe – kresba do snehu. Nečakanú stopu vytvára kúsok polystyrénu, hrebeň, vtáčie pierko, steblo trávy, guľajúca sa guľička alebo kameň namočený vo farbe, niť alebo špagát namáčaný do tekutiny, ktorý ťaháme po papieri. Zaujímavá je línia rytá ihlou alebo zabruseným klincom do fólie, kartónu a pod. (Drahomírecká, 2013).

Rady pre kresbu: kresbou zachytávame svet videný, rovnako naše predstavy, dojmy, pocity a myšlienky. Ak chceme kresbou verne zobrazíť skutočnosť, často si neuvedomujeme, že ide o náročnú činnosť, ktorá si vyžaduje znalosť základných kresliarskych pravidiel a postupov. Ich neznalosť často vedie k neúspechu a ku kresliarskemu diletantizmu.

Netradičné námety:

- hry s líniami, využívanie náhody (kresba rôznymi nástrojmi)
- kresba automatická (spontánna), so zatvorenými očami
- kresba na základe sluchového, haptického, chuťového, čuchového, pohybového a vizuálneho vnemu (zaznamenávať ľudský hlas, nejakú náladu, let vtákov, kľud, dážď, oheň, búrku, zachytiť štruktúru – frotáž)
- kresba z predstavy
- študijná vecná, analytická kresba
- kresliarske parafrázy (zväčšovanie detailov, dokresľovanie)
- ilustrácia podľa textu, vymyslená
- comics – výtvarné vyrozprávanie

Grafika – alternatívne grafické techniky vychádzajúce z tlače z výšky:

- tlač predmetov, prírodnín, ľudského tela
- tlač z papierovej šablóny, vystrihovačky, papierorezu
- tlač z lepenky
- tlač z koláže
- tlač z reliéfnej (plastickej) kresby
- sadroryt, plastelinoryt
- tlač z polystyrénovej , kovovej matrice

Grafika – alternatívne grafické techniky vychádzajúce z tlače z hĺbky:

- papieroryt
- rytie do fólie

Nepravé grafické techniky (ich výsledok pripomína grafiku, ale technológia je od grafiky odlišná):

- frotáž
- monotypia (odtláčanie z kopírovacieho papiera)
- odkrývacie techniky (preškrabávanie hornej tmavej vrstvy, napr. tuš, na svetlom voskovom podklade, podobný princíp je aj v gumotlači, t.j. kresba sa urobí klovatinou – arabskou gumou a po zaschnutí votrieme na podklad kriedový pastel, tlačiarenskú farbu a po vysušení klovatinu vymyjeme vodou, práca so zmizíkom, ktorý sa stáva rezervou, pričom pracujeme s atramentom a zmizíkom odstraňujeme atrament)
- fotogram
- xerografia (používame pri kopírovaní tak, že na papier, ktorý kopírujeme uložíme plošné predmety a oxerujeme) (Drahomírečká, 2013).

Počítačová grafika: na počítači vytvoríme lineárnu kresbu a potom ju kolorujeme. Námety pre úžitkovú grafiku:

- pozvánky, plagáty, značky – logá, rôzne obaly, vizitky
- knižná grafika – riešenie vonkajšej a vnútornej stránky knihy (písmo, ilustrácia, prebal knihy)
- tvorba bankoviek a známok
- drobné grafické listy – ex libris, novoročenka

Maľba – maľba je výtvarná technika, v ktorej hlavným výrazovým prostriedkom je farba (bližšie informácie získate o farbách na základe množstva dostupnej literatúry). Nebudeme venovať pozornosť klasickým výtvarným maliarskym technikám, ale sústredíme sa na **netradičné techniky**:

- maľba latexovými farbami (riedia sa vodou a po vyschnutí sa nedajú odstrániť vodou, nanášajú sa na rôzne podklady)
- maľovanie odtláčaním ruky – dlane, chodidiel, korkovej zátky, pokrčeným papierom, špongie a pod. a dokresľovanie podľa fantázie
- zrkadlové odtlačky farieb
- striekanie farieb (fúkacími fixkami, zubnou kefkou), roztieranie farieb stierkou z kartónu, dreva, špachtle a pod.
- striekanie farieb pomocou rozprašovača a šablón
- liatie farieb na papier
- rozfúkavanie farebných škvŕn
- zapúšťanie farieb do mokrého podkladu
- nanášanie farieb priamo z tuby

- narúšanie hustej vrstvy farieb rôznymi profilmi plochých nástrojov, ktoré zanechávajú línie vo farbe
- maľovanie škrobovými farbami (farba sa vyrába z práškových farieb a zmiešava so škrobom), škrobová farba je hustá a môžu sa do nej robiť opačným koncom štetca lineárne stopy
- temperová monotypia (nanesenú farbu na skle rýchle odtlačíme na vlhký papier)
- maľba na sklo (použijeme pri tejto technike temperové farby a maľujeme tak, že výslednú prácu vnímame z opačnej strany skla) (Drahomírecká, 2013).

Materiálové techniky:

- asambláž
- modelovanie z hliny
- modelovanie netradičnými materiálmi: plastelína, modurit (modelit), aquaplast (DAS), cesto, pórobeton (je vhodná na tvarovanie plastík pomocou dláta, klinca), piesok, papierovej hmoty za pomoci lepidlových spojív
- koláž
- dekoláž (strhávaná koláž)
- posúvanie rozstrihaného papiera tak, že medzi jednotlivými kúskami vynechávame malú medzeru
- roláž (pracujeme s papierovými pásikmi, ktoré získame postríhaním dvoch a viac rovnakých fotografií alebo obrázkov a následne ich prilepujeme, obrázok deformujeme natáhovaním do výšky – pásky sú strihané horizontálne, alebo do šírky – pásky sú strihané zvisle)
- nepravá intarzia – vytvorenie obrazu z kúskov farebného papiera
- papierová mozaika (mozaika z vaječných škrupiniek a pod)
- papierorez
- reliéfy z papierových pásov (imitácia mreže)
- reliéfy z prehnutých prvkov papiera tak, že do plochy papiera sa narežú línie a potom preklopia, papier ostáva ako uzatvorený plošný celok s vystupujúcimi preklopenými papierovými tvarmi
- reliéf z vlhkého papiera
- kašírované masky
- textilná koláž
- textilná batika
- textilné hračky a bábky, prstové bábky, dlaňové bábky, maňušky, bábky z varešky a pod.
- narúšanie a úprava pletiva alebo sieťoviny
- tepanie (šidlom, klincom) do mäkkej kovovej fólie
- rôzne ozdoby z prírodných materiálov (Drahomírecká, 2013).

Výtvarné činnosti v prírode:

- púšťanie papierových lodičiek
- vytváranie cestičky z papierových pásov (toaletný papier), zdobenie stromov pásmi z krepového papiera
- pretkávanie vetvičiek stromu špagátom (pavučina)
- perforovanie balónov naplnených vodou (vodostrek)
- viazanie pásov z fólie na konáre stromu
- zahrabávanie sa do snehu, lístia
- tvorba masiek a odevov z prírodnín
- odtlačanie stôp nôh a dlaní do mokrého piesku, blata, snehu
- vytváranie tajného písma z vetvičiek, stebiel tráv, lístia, kamienkov atď.

- kreslenie popolom, ohoreným drevkom
- frotáž prírodných štruktúr suchým pastelom (Drahomírecká, 2013).

Záver

Vo výtvarnej tvorbe sa abstrakcia uskutočňuje iným spôsobom ako pri vzniku pojmov. Výber nepodstatných, pre umelca nezaujímavých, zbytočných znakov, vedie výtvarníka k určitej deformácii objektu, ktorým sa realizuje výraz myšlienky (Bartko, Fila, Reištetterová, 1986). Súčasná výtvarná výchova tvorivo preberá tieto formálne procesy do svojho edukačného procesu. Transformácie a transpozície majú spoločný základ v princípe tvorby. Pri transformácii ide o pretváranie, premenu formy, pri transpozícii ide o prenášanie, premeny polohy či určitej úrovne (Bartko a kol., 2008).

Poznanie tradičných techník a ich alternatív predstavuje pomerne dobrú základňu prehľadu výtvarných techník, ktoré sú prepojené s výrazovými prostriedkami – jazykom výtvarnej výchovy. Práve výtvarné vyjadrovacie prostriedky sú napriek dôležitosti využitia stále neznámou oblasťou výtvarnej výchovy.

Bibliografia

- BARTKO, O., FILA, R., REIŠTETTEROVÁ, Z. 1986. *Výtvarná príprava pre 1. a 2. ročník strednej umeleckopriemyselnej školy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 207s.
- BARTKO, O. a kol. 2008. *Výtvarná výchova s metodikou. 1. diel*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 239 s. ISBN 978-80-10-01566-5.
- BARTKO, O. 1980. *Farba a jej použitie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 96 s.
- DRAHOMÍRECKÁ, A. 2013. *Výtvarná príprava. Syllabus k predmetu*. Ružomberok: Katolícka univerzita.
- MALIŇÁKOVÁ, P. 2022. Expresivita mladšieho školského veku v používaní výrazových prostriedkov. In: *Expresivita vo výchove*. České Budejovice (Česká republika): Vysoká škola technická a ekonomická. – ISBN 978-80-7468-197-4. (2022), s. 52-64 [online].
- PETRÁČKOVÁ, V. a kol. 1997. *Slovník cudzích slov*. Bratislava: Slovenské pedagogické vydavateľstvo, s. 752 – 753.
- ŠTOFKO, M. 2010. *Psychodidaktika procesuálnej výtvarnej výchovy*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 384 s. ISBN: 978-80-224-1110-3.
- ŠTOFKO, M. 2007. *Od abstrakcie po živé umenie. Slovník pojmov moderného a postmoderného umenia*. Bratislava: SLOVART, 312 s. ISBN 978-80-8085-108-8.

Kontaktné údaje

PhDr. Paula Maliňáková, PhD.
 Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,
 Katedra špeciálnej pedagogiky
 Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok
 paula.malinakova@ku.sk

VYUŽITIE ALTERNATÍVNEJ GRAFICKEJ TECHNIKY V MLADŠOM ŠKOLSKOM VEKU

Paula Maliňáková

Abstrakt

Príspevok poukazuje na využitie alternatívnej grafickej techniky v mladšom školskom veku. Poskytuje základné informácie o médiu grafiky a jej delenie. Popisuje jej technické varianty a samotný postup vybranej alternatívnej grafickej techniky, pričom vizualizuje možnú menej tradičnú štruktúru šablóny vzdelávacej aktivity od vybraného autora.

Kľúčové slová

Médium grafiky. Alternatívne grafické techniky. Grafické techniky. Tlač z vodnej hladiny.

Každý technický proces (výtvarná technika, technický metodický postup) je spojený s nejakým médium (výtvarným druhom, žánrom, akciou, materiálom ako výrazovým prostriedkom). S technickými a formálnymi procesmi sú úzko prepojené termíny ako štruktúra, textúra a faktúra. **Štruktúra** je vnútorná výstavba nejakej hmoty, ktorá voľným okom nemusí byť viditeľná. **Textúra** je vonkajším obalom vnútornej štruktúry určitého materiálu. **Faktúra** je vizuálna stopa po tvorivej činnosti autora. Vzniká spontánne alebo mechanicky. Spontánne je vplyvom prírodných síl a mechanicky je uvedomelým zásahom autora do povrchu diela.

Médium grafiky

Grafika prenáša kresbový prejav do hmoty a technologickým postupom rozmnožuje do formy grafických listov, pričom v určitom počte v závislosti od typu techniky grafiky ide vždy o originál. Je nerozlučne spätá s maliarstvom a jej **hlavným vyjadrovacím prostriedkom je čiara a plocha** (Štofko, 2007). Grafická tvorba sa uplatnila najmä v modernom umení, pomohla rozvoju knižnej ilustrácie a svojou dostupnosťou i veľkým nákladom prenikla do širokej kultúrnej verejnosti i k prostým konzumentom umenia. Dnes je grafická tvorba široko zastúpená v úžitkovom umení, podľa ktorého je aj pomenovaná ako **úžitková grafika**. Patrí do nej tvorba *plagátov, filmová a televízna grafika, obchodná* (merkantilná) *grafika, knižná grafika, Ex libris, časopisecká grafika, tvorba bankoviek a mincí, známková tvorba* (Smoleňová, 2020).

Technické varianty grafiky sú: linoryt, linorez, sadrorez, sadroryt, drevorez, drevoryt, reliéfná koláž, frotáž, gratáž (Štofko, 2007) suchá ihla, lept, akvatinta, slepotlač, litografia, ofset, xerografia, alchymáž (Štofko, 2007), sieťotlač, monotypia, digitálna grafika atď. K základným technickým metódam grafiky patrí: kreslenie, kopírovanie, rytie, rezanie, dlabanie, nanášanie, šrafovanie, natieranie, vytieranie, stieranie, roztopenie, tampónovanie, leptanie, zapečenie, valčekovanie, odtlačanie, kopírovanie, tlačenie, lisovanie, pílenie, zbrusovanie, exponovanie, vyvolávanie, vymývanie, xeroxovanie, digitalizovanie, rozpustenie atď.

Z hľadiska technológie – spôsobu tlače rozlišujeme:

1. tlač z výšky,
2. tlač z hĺbky,
3. tlač z plochy,
4. tlač cez sito (sieťotlač).
5. alternatívne grafické techniky (Drahomírecká, 2013)

V nasledujúcej časti uvádzame teoretické zázemie pre vybranú **alternatívnu grafickú techniku**, a to tlač z vodnej hladiny.

Tlač z vodnej hladiny

Do výtvarnej výchovy sa dostáva grafika oveľa neskôr ako kresba, či maľba. Skôr sa uplatňujú jednoduchšie technologické postupy, ako napr. *tlač z kartónu, linoryt, monotypia, azda princípy suchej ihly apod.*, ktoré si našli určité miesto aj v školskej praxi. Avšak podotýkame, že nie sú celoplošným činiteľom, ktorý sa objavuje na vyučovaní v každej škole. Svoje miesto si našli aj **alternatívne grafické techniky** (Maliňáková, 2022) vychádzajúce z tlače z výšky: **tlač z predmetov, prírodnín, ľudského tela, tlač z koláže, tlač z kartónu, reliéfnej plastickej kresby, plastelinoryt, sadroryt a pod.**, ale aj **nepravé grafické techniky**, ktorých výtvarný produkt pripomína grafiku, ale technológia je od grafiky odlišná: **frotáž, monotypia – pretlač, odtlačanie z kopírovacieho papiera, odkrývacie techniky – rezerváž zmizíkom alebo preškrabávanie vrchnej vrstvy k podkladu, fotogram** (obrazový záznam nepriehľadných alebo čiastočne priesvitných predmetov položených na svetlocitlivú vrstvu fotografického papiera), **xerografia** (Drahomírecká, 2013) (reprodukčná a rozmnožovacia technika využívajúca xerografický stroj) (Smoleňová, 2020).

Postup

- Pre techniku tlač z vodnej hladiny potrebujeme drevený rámik alebo **väčšiu nádobu, či misku**, do ktorej dáme **vlažnú vodu**, na ktorú nakvapkáme farebné tuše. Podotýkame, že teplota vody, t. z. či je studená alebo teplá nie sú vyhovujúce, a preto je dôležité použiť vlažnú vodu.
- Farby, resp. **farebné tuše**, ktoré použijeme sa nám navzájom nezmiešavajú a plávajú na vodnej hladine. Môžeme ich kombinovať s jednofarebnými aj s trblietavými farbami, ktoré budeme kvapkať na hladinu vody, vytvárajú sa obrazy na vode, ako keby maľbu na vodnej hladine. Na hladinu vody v nádobe (fotografické misky) nalejeme tuš a vzniknuté škvrny tvarujeme drievkom (špajdlou). Na takto pripravený povrch opatrne položíme papier a stiahneme – „odtláčime“ plávajúci tuš.
- Každý tuš (farba) má mať svoje drievko (špajdlu alebo štetec), ktoré sa dotýka vodnej hladiny, neponára. Z toho vyplývam že ak pracujem s čiernym tušom použijem jeden štetec na túto farbu a druhý štetec na ďalšiu farbu. Štetce medzi sebou nemiešam. Platí pravidlo 1 štetec = 1 tuš.
- Pomocou špajdlí môžeme **meniť tvar škvŕn na vode**, pri ktorom nám dopomôže aj **saponát**. Ten nám farby oddelí.
- Potom **položíme** na vodnú hladinu výkres, na ktorý sa nalepia farby (tuše) z vodnej hladiny. Farby odtlačené na výkrese sa nám javia ako maľba, ukáže sa nám obraz, ktorý necháme uschnúť.
- Takýto výtláčok z vodnej hladiny, zafixujeme tak, že výkres prežehlíme (Tóthova, 2013). Tým nám vznikne krásny farebný tušový papier, ktorý žiari farbami.

Ukážka prípravy na vzdelávaciu aktivitu (Štofko, 2010), zážitkové vyučovanie prostredníctvom využitia **alternatívnej grafickej techniky – tlače z vodnej hladiny**.

Pozn. každú vzdelávaciu výtvarnú aktivitu je potrebné si najprv vyskúšať a tak ju realizovať v edukačnej realite so žiakmi.

Tabuľka 1

Príprava na vzdelávaciu aktivitu (Tlač z vodnej hladiny)

Trieda:	3. ročník / I. stupeň/ šk		
Dotácia hodín:	2 hodiny		
Tematický celok:	Základné výtvarné prvky a rôzne spôsoby ich technického a formálneho spracovania.		
Tematický rad:	Základné výtvarné prvky (škvrna, bod, línia, plocha, tvar, svetlo, tieň, farba a priestor).		
Téma:	Tlač z vodnej hladiny		
Použité médium (Intermédium, multimédium):	Monomediálne (grafika, tlač, kresba, maľba)		
Základný tvorivý a poznatkový cieľ:	Motivačný: Cieľ technického procesu, motivačné rozprávanie, motivačný rozhovor, aktualizácia. Expozičný: Tvorivý proces, expozičný rozhovor (dialogická slovná metóda), expozičné rozprávanie (monologická slovná metóda), vysvetľovanie, opis, práca s vodnou hladinou, monologická metóda – expozičné rozprávanie, inovačné metódy. Diagnostický: Proces reflexie a hodnotenia, pochvala.		
Cieľ mentálneho procesu:	Zrakové a estetické vnímanie, obrazotvornosť, emocionálnosť		
Cieľ technického procesu:	Odtlačanie farebných tušov z vodnej hladiny na výkres (hra s farebnými tušmi na vodnej hladine)		
Cieľ formálneho procesu:	Práca s výtvarnými metódami.		
Pomôcky učiteľa:	Interaktívna tabuľa – ukážka prác tlače z vodnej hladiny		
Pomôcky žiaka:	nádobu s vodou (vložnou), tuše (farebné), saponát, plastový pohár, štetec, špajdl'a, výkres A4, noviny.		
Verbálny a tvorivý proces	Čas	Demonštračný a organizačný proces	Čas
Motivačný proces			
Rozhovor so žiakmi o tlači z vodnej hladiny, o komplementárnych farbách a farebných tušov.	10 →	Interaktívna tabuľa – ukážka tlače z vodnej hladiny	5
Expozičný proces			
Oboznámenie sa s cieľom vzdelávacej aktivity/hodiny: Žiakov oboznámim s pojmom tlač z vodnej hladiny a následne im prezentujem obrázky tlače. Opis pracovného postupu práce: 1. Príprava pomôcok. 2. Do nádoby s vodou (vložnou) kvapneme na povrch hladiny tuš, ktorý si naberieme na štetec, tuš by sa mal udržať na hladine. Preto platí pravidlo 1 štetec/drievko = 1 tuš/1 farba. 3. Používame aj farebné kompozície, ktoré vytvárame z tušov.	15	→ Celý postup žiakom názorne prezentovať.	

4. Do kvapiek tušu, ktorý sa nám udržal na hladine kvapneme do stredu tušu kvapku saponátu (jar, pur) zriedeného s vodou, pričom môžeme sledovať, že nastane oddelenie tušu. 5. Neskôr vezmeme výkres A4 a jednoducho za pomoci rúk odtlačíme vodnú plochu, nesmie sa nám stať že sa výkres posunie. 6. Takto nám vznikne tlač z vodnej hladiny, ktorú môžeme aj dotvárať inými možnými médiami (výtvarnými technikami). 7. Výsledkom je jedinečnosť a originalnosť každej práce, pretože sa nám nemôže stať, že by vznikli dve identické diela pri tlači z vodnej hladiny.			
Tvorivý proces			
Vyzdvihovanie individuálnych tvorivých výkonov.	50	Individuálna pomoc žiakom pri jednotlivých činnostiach, resp. pri tlači z vodnej hladiny. Odporúčame skupinovú formu, prípadne párovú	
Proces reflexie a hodnotenia			
Zhodnotenie priebehu vzdelávacej aktivity/hodiny: Čo sme dnes robili ? Čo Vás na dnešnom našom tvorení zaujalo? V čom ste videli najväčší problém? Čo je tlač z vodnej hladiny ? Aké postupy sme pri práci používali ? Ako hodnotíš experiment tlače z vodnej hladiny ? Pochvala a pozitívne hodnotenie s upozornením na možnosti zlepšenia a odstránenia nedostatkov.	15 →	Rozloženie prác na tabuľu, stôl. Slovne ich analyzovať a interpretovať. Potrebná je spätná väzba.	5

Zdroj: vlastné spracovanie

Výtvarná aktivita prác pri tlači z vodnej hladiny

Obrázok 1

Príprava pomôcok na tlač vodnej hladiny



Obrázok 2

Príprava pomôcok na tlač vodnej hladiny s miskou



Obrázok 3

Nanášanie tušu na hladinu vody v miske



Obrázok 4

Nanášanie saponátu na vodnú hladinu



Obrázok 5

Odtlačanie výkresu o vodnú hladinu



Obrázok 6

Odtlačok z vodnej hladiny – tušový papier



Zdroj obrázkov 1-6 : Smoleňová (2020)

Odporúčanie pre prax a zhodnotenie

Žiakov tlač z vodnej hladiny zaujala nakoľko šlo o experimentovanie s farbami, zábavu, možnosť zážitkovej a zároveň vzdelávacej aktivity. Za náročné označili samotný postup a dodržanie už horeuvedených spomenutých krokov. Výtvarný materiál, s ktorým žiaci pracovali bol známy, ale samotné spojenie bolo pre nich čímisi netradičným a novým. Takéto výtvarné aktivity pomôžu:

- Vytvárať na hodinách pozitívnu atmosféru, otvorená komunikácia, rešpektovanie názorov.
- Rozvíjať tvorivosť, fantáziu, pozitívne vzťahy a vzájomnú spoluprácu detí (Bartko, 2008).
- Vyberať adekvátne témy a netradičné techniky blízke cieľovej skupine detí.
- Vymýšľať, vytvárať nové zaujímavé nápady a techniky
- Učiteľ by mal vedieť správne vysvetliť a prezentovať cieľ práce deťom.
- Dbáť na správnu techniku a postup pri práci detí, individuálny prístup.
- Hotové práce vystavovať nielen v priestoroch školy, ale aj prezentovať na verejnosti.

Záver

Alternatívne grafické techniky a mohli by sme povedať aj komplexne, že techniky média grafiky sa v školskom prostredí využívajú limitne. Napriek tomu prinášajú veľký zdroj možností pre rozvoj všestrannej osobnosti žiaka.

Tlač z vodnej hladiny bola pre žiakov o možnosti experimentovanie s farbami a zábave. Zároveň bola zameraná na trpezlivosť pri tlači a správny technologický postup. Je zrejmé, že základné grafické techniky tlače z výšky, z plochy a z hĺbky sa musia s žiakom prispôbiť vzhľadom na ich vek, okolnosti a technické možnosti, ktoré sú v každej škole iné. Napriek tomu ponúkajú množstvo možností pre improvizáciu. Grafika a grafické techniky, rozvíjajú u detí predstavivosť, manuálnu zručnosť, jemnú motoriku, deti sa taktiež veľa naučia a pracujú často s netradičným výtvarným materiálom. S grafikou by sa mali deti oboznamovať nielen v tvorivej činnosti, ale taktiež by sa s ňou deti mali stretávať v ilustrovaných detských knihách.

Výtvarná výchova a umelecké vzdelávanie by mali byť súčasťou každodenného života v škole. Výtvarné aktivity sú pre žiakov zaujímavým, zábavným a čarovným svetom, ktorý dokáže využiť možnosť zážitku v zmysle vzdelávania.

Bibliografia

- BARTKO, O. a kol. 2008. *Výtvarná výchova s metodikou. 1. diel.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 239 s. ISBN 978-80-10-01566-5.
- DRAHOMIRECKÁ, A. 2013. *Výtvarná príprava.* Sylabus k predmetu. Ružomberok: Katolícka univerzita.
- MALIŇÁKOVÁ, P. 2022. Ex libris v projektovom vyučovaní. In *CREA-AE 2022*, Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2022. 313 s. ISBN 978-80-223-5505-6.
- SMOLEŇOVÁ, A. 2020. *Využitie grafiky vo výtvarnej výchove na prvom stupni základnej školy.* Bakalárska práca. Ružomberok: Katolícka univerzita.
- ŠTOFKO, M. 2010. *Psychodidaktika procesuálnej výtvarnej výchovy.* Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 384 s. ISBN: 978-80-224-1110-3.
- ŠTOFKO, M. 2007. *Od abstrakcie po živé umenie. Slovník pojmov moderného a postmoderného umenia.* Bratislava: SLOVART, 312 s. ISBN 978-80-8085-108-8.
- TÓTHOVÁ, D. 2013. *Maľovanie na hodváb-mramorový efekt.* Odvysielané na STV. Vyrobené Trigon production s.r.o. Dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=eliWu5m>

Kontaktné údaje

PhDr. Paula Maliňáková, PhD.
 Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,
 Katedra špeciálnej pedagogiky
 Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
paula.malinakova@ku.sk

EXPRESIONISTICKÉ TENDENCIE DETSKÉHO VÝTVARNÉHO PREJAVU A ICH VÝZNAM PRE TVORBU UMELCOV

Simona Nebusová

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na expresívny prejav detí v prierezu času. Popisuje pojem expresionizmu a jeho tendencie. Pričom načrtáva detský výtvarný prejav aj z aspektu expresionizmu. Charakterizuje samotnú cieľovú skupinu mladšieho školského veku, grafomotorické zručnosti a schopnosti. Pričom nezabúda ani na audiovizuálne činitele detského výtvarného prejavu.

Kľúčové slová

Expresia. Výtvarné umenie. Výtvarná výchova. Detský výtvarný prejav.

Mladší školský vek

Detské zobrazovanie skutočnosti súvisí s postupným poznávaním sveta a tiež s rozumovým rozvojom dieťaťa. Aké hlboké sú však tieto súvislosti? Je kresba len dokladom poznania sveta, alebo ho môže aj predchádzať či ho aspoň dopĺňať? Ako je to s výtvarnou činnosťou a tvorivosťou? Kvalitu školskej práce ovplyvňuje aj úroveň senzomotorickej koordinácie, predovšetkým pohybu ruky a oka. V mnohých činnostiach musí byť videnie koordinované s inou pohybovou aktivitou. Vnímanie poskytuje spätnú väzbu o presnosti pohybovej aktivity a podporuje tak rozvoj rôznych schopností (Svobodová, 2001). Dôležité je tiež zohľadňovanie citovej zrelosti, s ktorou úzko súvisí aj zrelosť sociálna. Dieťa sa tu už dokáže na istý čas odlúčiť od rodiny, akceptovať isté pravidlá a podriať sa cudzej autorite. Myslenie mladšieho školáka je viazané na realitu. To znamená, že je schopný uvažovať o niečom určitom, čo sám pozná, i keď nie je objekt jeho úvah aktuálne prítomný. Stačí mu minulé skúsenosť, aby si to, čo potrebuje, mohol aspoň predstaviť. Dieťa v mladšom školskom veku je zamerané na poznanie skutočného sveta. Chce vedieť aký je, podľa akých pravidiel funguje (Oprailová, 1988).

Vieme, že výtvarné činnosti sú mnohými spôsobmi späté s osobnosťou dieťaťa. Súvisia s jeho vnímaním, myslením, predstavivosťou, ale odrážajú aj jeho charakterové vlastnosti, osobitosti jeho psychického a somatického typu. Tvorivosť je vlastnosť, ktorú stále viac oceňujeme a ktorá môže umocniť každú ľudskú činnosť, dať jej väčší individuálny a niekedy aj spoločenský význam.

„Zdroje detskej výtvarnej aktivity siahajú veľmi ďaleko. Časť nachádzame v detskej hre, v ktorej sa prejavuje detská radosť z pohybu, z ovládania funkcií svalov, kĺbov a nervov. Detskou hravosťou by sme však výtvarný prejav úplne nevysvetlili. Ako náhle dieťa prekročí prvé hranice obdobia čmáraníc (1. – 3. rok), vstupujú do výtvarného prejavu nové prvky, ktoré jasne naznačujú jeho zobrazovací a „objektívny“ charakter“ (Svobodová, 2001, 16 s.).

Osobnosť mladšieho školáka

Obdobie mladšieho školského veku môžeme ohraničiť medzníkom od 6./7. roku (vstupom do školy) približne do 10. / 11. roku (ukončenia 1. stupňa povinnej školskej dochádzky).

„Žiak mladšieho školského veku už zvedavo vníma okolitý svet, ktorý mu odhaľuje každý deň niečo nové. Typickou črtou vnímania je nedostatočná diferencovanosť. Žiaci ešte nerozlišujú podobné predmety. Často nedokážu rozlíšiť a zamieňajú si tak písmená a slová, ktoré sa podobne píšú alebo vyslovujú, zamieňajú si podobné farby, tvary či predmety. Ide o to, že deti majú slabú schopnosť k hĺbkovej, organizovanej a cieľavedomej analýze pri vnímaní. Dieťa postupne objavuje logiku“ (Jakabčič, 2002, s. 33). Okolo šiesteho roku dochádza ku kvalitatívnej zmene vo vnímaní. Dieťa si viac uvedomuje realitu, vie sa ovládať, dokáže selektovať prvky, ktoré predtým vnímalo ako celok. U detí v tomto veku neposudzujeme len rozumovú úroveň. Zohľadňujeme aj iné faktory, ako je sústredenie, motivácia, vôľové a morálne schopnosti, vlastnosť zotrvačnosti a dokončenia začatej práce.

Školské činnosti teda kladú dôraz na kvality pozornosti, ako je intenzita, stálosť, vytrvalosť či odolnosť voči rušivým vplyvom. „Školsky zrelé deti začínajú vnímať celok ako súbor detailov, medzi nimi nachádzajú isté vzťahy a detaily chápu ako súčasť tohto celku. To znamená, že sú schopné vizuálnej analýzy a syntézy” (Uždil, Šašinková, 1984, s. 19). Práceschopnosť je podmienená zrelosťou centrálnej nervovej sústavy, ale úzko súvisí so zrelosťou osobnosti ako takej. Dôležitú úlohu tu zohráva aj výchova v rodine, ďalej to, ako bolo dieťa vychovávané a motivované, ako rešpektovalo rôzne pravidlá a ako bolo vedené k samostatnosti. Na začiatku tohto obdobia dochádza k výrazným vývojovým zmenám v zrakovú a sluchovú percepciu.

Pri vymenúvaní toho, čo dieťa kreslí, je badateľné, že okruh jeho záujmov je síce nevelký, ale stabilný a že zahŕňa všetko, čo je z hľadiska rozvíjajúcej sa osobnosti charakteristické, jeho svet je dôsledne „ľudský“. Zahŕňa obrazy človeka, domu, stromu, ktorý rastie blízko neho, kvety, slnko. Prvé detské kresby znázorňujú spravidla len izolované predstavy. Sú to jednoduché predstavy sveta, ale mylne by sme sa domnievali, že dieťa vidí veci nejako inak ako my. Predovšetkým by sme sa mýlili v tom, že videnie dieťaťa je chudobnejšie. Jeho kresba obsahuje práve to, čo je z jeho hľadiska podstatné a čo zaujalo jeho pozornosť. Nie je tam to, čo je pre rozoznanie zobrazenej veci nepodstatné a čo dieťa neupútať (Razáková, 1982). Niekedy sa detské kresby dajú čítať ako samoznaky, v ktorých niekoľko čiar vyjadruje zložitý obsah alebo skôr ako symbol, ktorým sa dieťa odvoláva na svoje skúsenosti s vecami, ako napr. jablko je okrúhle, strom je vzpriamený, portrét človeka má mať hlavne oči a ústa.

Grafomotorické schopnosti a zručnosti

Zatiaľ čo je svet plný predmetov, pre ktoré deti majú ihneď pomenovanie, je výber tém pre detské kresby obmedzený. Pre každú tému sa ustálil určitý grafický typ, ktorý sa síce vyvíja pomaly, ale plynule. Obohacuje sa jeho vnútorná skladba, pribúdajú podrobnosti a proporcie sa menia tak, že sa grafický typ stále viac približuje k reálnemu vzhľadu predmetov. Nové znaky pribúdajú spolu s tým, ako rastie detská potreba hovoriť kresbou. Nie je teda rozhodujúca len zrková skúsenosť. Medzi tým, čo dieťa vidí a čo zobrazuje je vždy rozdiel – jeho oči vidia rovnako dobre ako oči dospelých, rozhodujúce je, aký zmysel dáva dieťa videnému, čo ho na predmetoch zaujíma.

„Pre pedagogické vedenie výtvarného prejavu z toho vyplýva dôležitá zásada: neodvolávať sa len na zrkovú skúsenosť, napríklad nedokazovať, že strom je omnoho vyšší ako človek, ale skôr dôsledne rozvíjať všestranný záujem o svet. Potom bude výtvar do istej miery obrazom poznatkov a prebudenej záujmu a bude vnútorne pravdivý, aj keď nie podobný konvenčnému zobrazovaniu predmetov, v ktorom prevláda optická správnosť a stráca sa osobitý obsah obrazovej správy” (Bednářová, Šmardová, 2006, s. 29). Výtvarné vyjadrovanie sa v mladšom školskom veku možno selektovať do dvoch úrovní. V 1. a 2. ročníku je ešte viditeľná neuvedomená tvarová nadsázka – veľký nepomer častí k celku a jednotlivých obrazových prvkov navzájom, ktorá je naučená z určitej úrovne pozorovania, analyticko-syntetického myslenia a technickej zručnosti. V 3. ročníku to začína ustupovať a žiak smeruje k rozvinutejším výtvarným formám a uvedomenejšej nadsázke – k expresii. Predstavivosť a tvorivosť sa v tematických prácach rozvíja pri zobrazovaní sveta človeka, jeho činností a jeho prostredia. Svet človeka predstavuje všetko to, čo ho charakterizuje ako spoločenského tvora: práca, spoločenská a kultúrna aktivita, šport, oddych, rodinný život na rozličné záujmy. Táto námetová oblasť vychádza prevažne z priameho poznania a zážitkov. Žiak si ich uchováva v pamäti a výtvarne zobrazuje svoje predstavy (Banáš a kol., 1989). Námety tematických prác vychádzajú z veľmi komplexných zážitkov a predstáv. Do vedomia žiaka sa dostali a tiež sa vyberajú ako filmový dej, ako na seba nadväzujúce obrazy. Z tejto série obrazov vystúpi niektorá situácia, ktorú žiak dokáže výtvarne spresniť, aby vznikol estetickou formou a obsahom pôsobivý obraz. Od 3. ročníka žiak dokáže pokračovať systematickejšie v ohraničovaní predstáv pamäti a fantázie a vo vytváraní výtvarno-grafických predstáv (Sedláková, 2010). Ohraničovaním predstáv máme na mysli výber určitej situácie deja. Môžeme ju nazvať uzlovým bodom, lebo poskytuje možnosti charakterizovať dej a vzťahy. Týchto zážitkov (uzlových bodov deja)

môže byť niekoľko. Spresňovanie predstáv vybranej situácie sa týka miesta deja, druhu deja, činnosti a vzťahov vyjadrujúcej situáciu. V tomto zmysle je dôležité, aby úvodný motivačný rozhovor a výklad bol prednesený tak, aby si žiaci vybrali situáciu podľa vlastných zážitkov a predstáv a spresnili tak konkrétne zrkovú a výtvarno-grafickú predstavu. Učiteľ rozhovorom zabezpečuje znova prežívanie, a tým aj ohraňovanie predstáv. Ohraňovanie a spresňovanie predstáv má umožniť žiakovi vytvárať si konkrétne zrkovú predstavu a na nich závislé výtvarno-grafické predstavy, ktoré umožnia realizovať námet výtvarnými prostriedkami.

Od 4. ročníka sa pri výtvarnom spracovaní vlastných zážitkov opierame dôslednejšie o rozvíjajúce sa schopnosti vnímania a pozorovania, vytvárania konkrétnych zrkových predstáv a o ich premenu na výtvarno-grafickú predstavu. Od tohto veku je viac prehĺbené výtvarné vnímanie zaujímavých jednotlivých vecí vo vzťahu k životu žiakov, ale aj zámernejšie vnímanie, pozorovanie a prežívanie širšej prírodnej a spoločenskej skutočnosti vo vzťahu k životu žiakov, ich vlastným predstavám a citovým vzťahom, hodnoteniu a prežívaniu. Tento vnímavejší postoj k vecnej skutočnosti a k životu žiakov sa prenesie aj do výtvarného spracovania podnetov. Obsah sa realizuje rozvíjaním predstáv pamäti a fantázie, rozvíjaním zrkových a výtvarno-grafických predstáv, rozvíjaním techniky a získavaním skúseností z výtvarného zobrazovania, poznávaním princípov výtvarnej tvorby. Preto je správne zámerne orientovať pozornosť žiakov na výtvarné vnímanie obľúbených jednotlivých vecí. Pritom sa uplatní najmä analýza a syntéza, konkrétna zrková a výtvarno-grafická predstava, rozvíja sa výtvarné vnímanie a výtvarné myslenie žiakov (Macko, Nevřelová, 1978).

Na určitom vývojovom stupni (6-7 rokov) sa objavuje na detských obrazoch „horizont“. Ide o čiaru, ktorá oddeľuje zem a oblohu, ale jej úlohou je aj naznačiť rozličné nerovnosti terénu. Okrem horizontu sa môžeme stretnúť aj s inými čiarami, ktoré vymedzujú obrazové plány, objavíme možno aj zmenšovanie figúr a vecí smerom od popredia do pozadia. Nakoniec sú takmer všetky veci, ktoré sa vyskytujú na obzorovej čiare, nápadne zmenšené (Hron, 1989). U detí starších ako 7 rokov, sa stretávame aj s pokusom vyznačiť prázdny priestor ako niečo reálne, skutočne existujúce. Deti ho vyčiarkujú, vybodkujú, pokreslia kľukatou čiarou alebo neurčitou farebnou škvrnou. Oveľa ďalej dospeje kresliace dieťa vtedy, keď zobrazuje prekrývanie tvarov – predmety vpredu zatieňujú predmety, ktoré ležia ďalej, v hĺbke obrazovej scény. Tu už silne pôsobí vizuálna spomienka. Dovŕšením 9. až 11. roku vstupuje dieťa do obdobia výrazných vývinových zmien všetkých stránok jeho osobnosti. K významným zmenám dochádza v oblasti anatomickej, fyziologickej i psychickej. Zdokonaľuje sa celková motorika, mení sa správanie a vzťah k okoliu, prejavuje sa vyššia úroveň intelektuálnych činností, prehĺbuje sa citový život. Vrcholí detský vek, vývoj osobnosti speje k prechodu zo štádia detstva do stavu telesnej a mentálnej zrelosti až dospelosti. Výtvarná výchova môže najmä teraz rozhodnúť o tom, či sa v mladom človeku rozvinie trvalý záujem o výtvarné umenie alebo či sa tento záujem preruší a stratí (Banáš a kol., 1989). Okolo 10 roku poznávanie a myslenie speje k vyššej forme – k abstrahovaniu. Ide o zmenu v spôsobe vnímania a zobrazovania skutočnosti. Dieťa prechádza od naivného vnímania k vnímaniu uvedomenejšiemu, egocentrickému chápaniu na základe predstáv sa mení na objektívnejšie, opierajúce sa o sústredenejšie štúdium skutočnosti. Citový vzťah k objektu je ešte naďalej určujúcim momentom pri jeho výtvarnom stvárňovaní, vnímaná skutočnosť slúži len na spresňovanie predstáv a nie na vizuálny prepis do výtvarnej reči.

Audiovizuálne činitele

Keďže žijeme na začiatku tretieho tisícročia, nesmieme zabúdať, že už v rannom veku je dieťa konfrontované s všadeprítomnými umelo vytvorenými audiovizuálnymi činiteľmi: dieťa sa ocitne v úlohe pozorovateľa, jeho pozornosť je nútená čoraz viac sa vystavujúcim animáciám. Od útleho veku je teda dieťa nútené vystaviť sa ovplyvňujúcim faktorom, prostrediu, bleskovo sa rozbiehajúcej technike. Podmienkou na začlenenie sa do určitého prostredia je okrem iného začlenenie sa do istej sociálnej society. V expresívnom prejave je to určite pôsobenie intuície a imaginácie, ako aj využitie vedomostí a zručností, ktoré sú naviazané na históriu (Scruton, Munro, 2010). Možno tak konštatovať, že spontánne expresívne výtvarné prejavy detí sú vo veľkej podstate ovplyvňované dobou. No významnú úlohu tu zohráva záujem rodiča a výtvarného pedagóga. Výtvarní pedagógovia sa v tomto smere môžu inšpirovať bežným životom a societou. V pôvodnom zmysle ide o označenie ľudskej kultúry. Je to vlastne to, čo nás oddeľuje od výhradne bytosti biologickej, to, čo presahuje naše inštinkty a umožňuje nám vstupovať do sveta našich snov a predstáv (Danek, 2009). V dôsledku kvalitatívne dokonalejších myšlienkových operácií a objektívnejšieho vnímania sa z výtvarného prejavu strácajú schémy, symboly a charakteristické formy detského naivného realizmu. Zobrazenie sa nahrádza tzv. intelektuálnym realizmom. Myslenie zaznamenáva intenzívny rozvoj abstrakcie a zovšeobecňovania. Prebúda sa zmysel pre logické a samostatné myslenie. Vyvíja sa schopnosť objektívne poznávať a hodnotiť skutočnosť. Vplyv racionálneho myslenia sa prejavuje v precíznejšom pozorovaní skutočnosti, v schopnosti presnejšej analýzy a syntézy. Analýzou skutočnosti poznávajú žiaci nielen vonkajšie znaky, ale pokúšajú sa vniknúť do podstaty skutočnosti. Výtvarné aktivity sa orientujú viac na štúdium priamo vnímanej skutočnosti, ale rovnako sa prejavujú aj produkčné výtvarné schopnosti (Banáš a kol., 1989).

Expresionizmus

Expresionizmus je predovšetkým nemecký umelecký smer, ktorý priviedol obecenstvo umenia do zmätku. Nebolo to skutočnosťou, že príroda je skresľovaná, ale tým, že výsledné obrazy odvádzajú sústredenosť od krásy. To, že karikaturista zobrazoval ješitnosť ľudí, to sa ešte pripúšťalo, bolo to vlastne jeho zamestnanie. Ale to, že ľudia, ktorí o sebe tvrdili, že sú vážni umelci, zabudli, že keď museli zmeniť podobu zobrazovanej veci, ktorú by mohli zidealizovať, zobrazili radšej zdeformované, všednejšie. To bolo umelcom vyčítané. Nórsky maliar a grafik Edvard Munch by na to zrejme ironicky reagoval, že krik z mučivej úzkosti nemôže byť krásny a že by bolo pokrytecké pozeráť sa len na ľúbezné stránky života (Zhor, 1967). Expresionisti mali tiež hlboký súcit s ľudským utrpením, chudobou a vášňou a preto sa prikláňali k názoru, že trvanie na harmónii a kráse v umení vychádza z núdze a odmietania prítomnosti. Umenie klasických majstrov, ako Raffaela či Correggia, expresionistom pripadalo neúprimné a pokrytecké. Chceli čeliť tvrdým faktom nášho života a vyjadrovať súcit s vydedencami a ošklivcami. Umenie podľa expresionistov nespočíva v napodobňovaní prírody, ale vo vyjadrovaní pocitov pomocou farieb a línií (Gomrich, 1997). Expresionistické hnutie našlo najúrodnejšiu pôdu v Nemecku, kde sa mu skutočne podarilo vyvolať hnev a nevraživosť. Expresionisti dokázali hlboko zintenzívniť výraz a zvýšiť pôsobenie na naše city.

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

Pojem expresia

Termín expresia má myšlienkovu plodnú históriu. Tento pojem je stále aktuálny, bol predmetom výskumu už v najstarších dobách, a to z teoretického, filozofického, pedagogického a estetického hľadiska. Slovo expresia pochádza zo starovekej latinčiny. V nej expression označovalo výraz/vyformovanie, čím sa rozumelo sformovanie istého obsahu do zjavnej podoby. Expressus znamená zreteľný, výrazný. V súčasných európskych jazykoch sa pojem expresia používa podobne, najmä vo význame čosi vyjadriť a zároveň sledovať. V češtine sa tento výraz uplatňuje najmä vtedy, keď ide o potrebu zdôrazniť bezprostrednosť alebo naliehavosť a citovú intenzitu umeleckého prejavu. Expresia vo vzniknutom umeleckom diele nie je deliteľná ani aditívna. V diele môže všetko so všetkým súvisieť. Expresia vychádza z podvedomého hodnotového, nečasovo dlhodobo budovaného postoja a názoru autora. V umeleckom vyjadrovaní sa dochádza k interakciám vnútorných bezčasových skúseností (Scruton, Munro, 2010).

Oskar Kokoschka

Rakúsky maliar, ilustrátor a grafik Oskar Kokoschka (1886-1980) predstavuje skutočnú osobnosť. Okrem toho, že bol maliarom, dokázal sa bravúrne vyjadrovať aj slovom – bol vynikajúci rečník a spisovateľ, taktiež divadelník, scénograf a dramatik. *„Je považovaný za revolucionára v maliarstve, za jedného z otcov expresionizmu. On sám bol revolucionárom nielen v umení, ale aj v samotnom životnom štýle. Čím bol starší, tým bol zaujímavejší. Stal sa fascinujúcim objektom pre mnohých fotografov. Jeho tvár nezaprela jeho charakter“* (Palkovský, 1971). O tomto maliara sme sa zaujímali aj pre jeho vrúcny vzťah k Prahe. Strávil tu 4 roky (1934 – 1938). Pôvodne tu chcel portrétovať T.G.Masaryka. No toto mesto mu natoľko učarovalo, že si prenajal ateliér s výhľadom na Vltavu a Pražský hrad a tieto motívy aj často maľoval. Existuje 16 nádherných pražských portrétov, na ktorých máme možnosť sledovať jeho prechod od výrazného expresionizmu a ľahkému pastelovému tónu. Mal aj české korene, jeho predkovia z otcovej strany pochádzali z českých zlatníkov. Bol to výnimočný umelec, ktorý sa do Prahy nadovšetko zamiloval a možno ho považovať za skutočného Stredoeurópana (Ambroz, 2005). Týmto umelcom sa bližšie zaoberáme aj z dôvodu, že skúmal detskú psychiku, vyjadrovanie, deti často portrétoval a práve zobrazením detí dokázal publikum šokovať.

Obraz hrajúcich sa detí nám pripadá úžasne realistický a presvedčivý. Napriek tomu však narazil na veľký odpor a nepochopenie. Keď si pomyslíme na detské portréty významných umelcov, ako napr. P. P. Rubens, Velázquez, pochopíme príčinu šoku. V minulosti muselo dieťa na obraze vyzeráť pekne a spokojne. Dospelí nechceli nič vedieť o utrpeniach a bolestiach detstva a neznášali, keď ich o tom chcel niekto presvedčovať. Avšak Kokoschka sa k týmto požiadavkám konvenčne nechcel prispôbovať. Je možné z jeho diel pochopiť, že sa na deti díval s hlbokou náklonnosťou a súcitom. Zachytil ich zadumanosť a zasnenosť, neobratnosť ich pohybov s disharmóniou rastúceho tela. Aby mohol všetko zvýrazniť, nemohol sa spoliehať na obecné uznávané štylizované umenie. Avšak o to, čomu sa chcel vyhnúť v zmysle konvenčnej presnosti, o to je jeho dielo realistickejšie. *Moje pozornosť sa nikdy nesoustredovala na to, aby som sa o svojich „obětech“, jak je s oblibou nazývám, dozvídal osobní, soukromé a intimní věci, ale abych do sebe vtiskl dojem, jaký nám z nějakého člověka zůstane v paměti jako vzpomínka, kterou s sebou ještě po letech nosíme živě, jako bezprostřední zážitek nebo jako sen. Něco takového by pro mne bylo nemožné, kdyby můj model musel nehybně sedět jako u fotografa [...] Pouhé zachycení skutečnosti nevede k ničemu živému; stejně jako zimní slunce nezahřeje srdce“* (Gombrich, 1997, s. 23).

Obrázok 3

Oskar Kokoschka: Hrajúce sa deti (olejomalba, 1931)



Zdroj: Gombrich (1997)

Detská expresia

To, čo bolo a je stále aktuálne deťom aj umelcom je práve schopnosť symbolicky zobrazovať okolitý svet. Zatiaľ čo sa umelci ako dospelé osoby vedome usilujú o zobrazenie aktuálnej skutočnosti, u detí je tento zámer k symbolizácii okolitého sveta spontánnou záležitosťou. V prvej polovici 20. storočia je možné nájsť niekoľko osobných výpovedí avantgardných umelcov, ktorí radi pozorovali detské výtvarné prejavy, ba dokonca sa nimi nechali inšpirovať.

„Viele der Protagonisten der Moderne sammelten Kinderzeichnungen und suchten in Kinderkunst neue gestalterische Impulse. Wassily Kandinsky und Gabriele Münter zum Beispiel legten eine Sammlung mit über zweihundert Zeichnungen an, Paul Klee nahm eigene Zeichnungen aus der Kindheit in sein Oeuvreverzeichnis auf und organisierte zusammen mit Kandinsky im Jahr 1929 eine Ausstellung von Kinderzeichnungen am Bauhaus. Den Einfluss von Kinderzeichnungen auf die Künstler dokumentiert der vorliegende Band. Sie stammen fast ausschließlich aus den von Künstlern selbst angelegten Sammlungen und werden moderner Kunst unseres Jahrhunderts gegenübergestellt, um einen neuen Einblick zu ihrem Verständnis zu gewähren. Die Konfrontation mit Werken von Chagall, Dubuffet, Miró, Klee, Kandinsky, Münter, Picasso, der Cobra-Gruppe und Arbeiten zeitgenössischer Kunst lässt enge Bezüge sichtbar werden.“ (Fineberg a kol., 1995, s. 89).

(prel. z nem. Mnohí protagonisti modernej doby zbierali detské kresby a hľadali nové kreatívne impulzy v detskom umení. Napríklad Wassily Kandinsky a Gabriele Münter vytvorili kolekciu z viac ako dvesto detských kresieb. Paul Klee si z detstva zozbieral svoje detské kresby, zaradil ich do svojho katalógu a zorganizoval spolu s Kandinským v roku 1929 výstavu detských kresieb v Bauhause. Detské kresby tak vstúpili do zbierok samotných umelcov a začali kontrastovať s umeleckým hnutím nášho storočia. Nový pohľad priniesli do umeleckých diel v konfrontácii umeleckých vyjadreniach u umelcoch ako boli Chagall, Dubuffet, Miró, Klee, Kandinsky, Münter, Picasso.)

Analógie v prejavoch dieťaťa a umelca - modernistu skúmali teoretikovia detského výtvarného prejavu u nás i v zahraničí. V druhej polovici 20. storočia vyšlo o tom niekoľko štúdií. V českej výtvarnej pedagogike to bol predovšetkým Jaroslav Uždil (1976) a Jiří David (2009), ktorí sa venovali reflexii

tejto tematike. Zo slovenských autorov je vzácnym príspevkom v tejto oblasti monografie profesorky Boženy Šupšákové (2000, s. 69). „Detský výtvarný prejav“, kde nájdeme nasledujúcu charakteristiku príbuznosti výtvarného prejavu detí a umelcov: *„Pre mytológiu a jej príbehy je charakteristické množstvo znakov, symbolov, obrazcov, metafor, čo je typické pre umenie súčasnosti. Moderné umenie je v mnohom blízke svetu detskej kresby, pretože sa nesnaží o verné napodobovanie javov, s ktorými sa jeho tvorcovia stretávajú.“* Ak sa pozrieme do minulosti výtvarnej pedagogiky preferoval sa model výtvarného prejavu v expresívnom duchu, a to konkrétne tak, že v dielach avantgardných umelcov sa nachádzali analógie so spontánnym detským prejavom. Dieťa, najmä v predškolskom a mladšom školskom veku by malo byť iniciované k expresívnemu vyjadrovaniu dôslednejšie ako k samotnému vyučovaniu. *„Podle současného stavu zkoumání dětského výtvarného projevu v raných stádiích vývoje je i nadále zřejmé, že dítě v určitých raných stádiích svého vývoje nezávisle na století, ve kterém žije, částečně zobrazuje stále ty též antropologické konstanty, které by sedaly označit jako „grafické univerzálie“ typologicky odvozené z bazálních tvarů přírody (vejčité a kruhové útvary, hlavonožci, klikatky a zubatky, spirály a pod.)“* (Uždil, 1976).

Expresia z pohľadu Petra Kocáka

Peter Kocák je súčasný akademický maliar, grafik, vysokoškolský pedagóg, zaniatený zberateľ japonskej a čínskej grafiky, exlibrisu a kaligrafie, samouk japončiny.

Okrem jeho všetkých titulov je to nesmierne zaujímavý človek, vzdelaný, umelecký, neustále na sebe pracujúci a experimentujúci. Bolo nám veľkou cťou navštíviť ho v jeho ateliéri naplnenom jeho grafikami a kaligrafiami. Okrem svojho vysokoškolského pôsobenia a voľnej výtvarnej tvorbe, vedie v súčasnosti detské výtvarné workshopy. Aj preto sme ho skontaktovali, navštívili a položili mu zopár otázok o expresii v detskom výtvarnom prejave (Kocák, 2018).

1. Pri položení prvej otázky by sme chceli vedieť, čo vo Vás vyvoláva termín expresia, ako samotné pomenovanie, ktoré je možné nájsť vo všetkých oblastiach umenia. Kde má vlastne expresia svoje počiatky vo výtvarnom vyjadrovaní sa?

P. Kocák: “Expresia v detskom výtvarnom prejave je viditeľná u malých detí hneď na prvý pohľad. Počiatky možno hľadať už u dvoj-/trojročných detí, v ich čmáraniciach, väčšinou kruhového charakteru. Akonáhle sa deti začínajú konkrétnejšie vyjadrovať, objaví sa tam akási psychická podstata, naturel. Expresiu u malých detí môžeme hľadať najmä v tom, ako ceruzkou tlačí na papier, keďže nemá ešte dokonalé motorické pohyby, ako dieťa drží ceruzku, s akou silou, či zanechá trhanú stopu, to všetko odráža detskú psychiku. Expresia teda znamená výtvarné vyjadrenie, to ako sa dokážeme vyjadriť kresbou, maľbou či písmom. Deti dokážu odpozorovať a odpísať znaky, všeobecne dané a schválené, ale každý tieto znaky píše inak. Majú uzákonenú stabilnú formu, pevný tvar, ale každý to vidí inak. To všetko nazývam expresiou – vnútorným prežívaním skutočnosti. Každé dieťa má inú povahu a iný temperament. Či je dieťa otvorené, uzavreté, to sa všetko odráža v jeho výtvarnom vyjadrovaní sa.”

2. Do akej miery je podľa Vás expresia vo výtvarnom prejave čitateľná, ako sa môže meniť, vyvíjať? Akými činiteľmi či prostriedkami ju dokážeme formovať? Môže expresivita vypovedať aj o charaktere či temperamente osobnosti?

P. Kocák: “Mnohí maliari sa pýšia titulom, že sú najexpresívnejší, čo sa im zdať môže, ale iným sa to zdať vôbec nemusí. Každý percipient totiž veci vníma inak, čo je pre niekoho expresívne, pre iného môže byť lyrické či romantické. Expresivita dieťaťa hovorí o jeho čistej duši. V grafických prejavoch u detí v mladšom školskom veku dominuje intuícia a bezprostredná expresivita. Už v troch rokoch má dieťa svoju osobnosť, mení sa veľmi ťažko. Ďalej sa už dá iba korigovať. Ako sa osobnosť človeka do troch rokov vyformuje, taká aj ostane. Takto vnímam aj svoju osobnosť, od troch rokov ďalej som naberal skúsenosti a zručnosti, poučil som sa z kníh a snažím sa upravovať vlastnosti, ktoré sa mi na sebe nepáčia. Ide o vrodený temperament, ktorý sme zdedili, alebo nám bol zhora pridelený a naším

cieľom je vylepšovať vlastnosti, korigovať chyby a zlepšovať sa. Deti si tieto danosti neuvedomujú, nemôžu si to ešte v ich veku uvedomovať a my ich môžeme ľahko čítať. Deti sú ako kvety, tak ako je každý kvet iný, inak vonia, tak je aj každé dieťa iné. Kto má aspoň minimálne vzdelanie z teórie umenia, hneď dokáže niečo z detských prejavov vyčítať. Dá sa vyčítať do akej miery majú deti rozvinutú fantáziu. Práve učením a tréningom dokážeme posúvať hranice správnym smerom, objavovať výtvarné princípy a zdokonaľovať sa. Celé umenie je otázkou vzdelania, všetky druhy umenia. Keď sa človek narodí, nepozná umenie. Štúdiom sa však dokáže naučiť veľmi veľa.”

3. *Ako pedagóg s dlhoročnými skúsenosťami vediete výtvarné kurzy, workshopy so všetkými vekovými skupinami. Ak sa bližšie zameriame na detský výtvarný prejav, vedeli by ste vypichnúť isté špecifiká, príznačné pre túto vekovú skupinu?*

P. Kocák: “V detskej expresii je možné nájsť čistotu prejavu. Dieťa, aj keď je ovplyvňované, je stále pravdivé. Deti nevkladajú do svojho umeleckého prejavu toľko vedomostí, ale sústredia sa na samotné zobrazovanie, či už realistické alebo dekoratívne. Hneď je možné vidieť čítanie dieťaťa, či cíti plochu a tvar alebo len sleduje popisne linku. Po dlhoročných skúsenostiach viem dieťa odhadnúť často už pri prvej maľbe či kresbe. Aj preto im stále hovorím, aby mali pri sebe náčrtník. Deti tvoria spontánne, nevedia povedať prečo práve takto, prečo práve takouto farbou, čo je u nás dospelých zriedkavé. Profesionálov a výtvarných teoretikov zaujíma práve čistá duša, to, čo je vo vnútri. Zobrazovať realisticky a bezchybne zaujíma len laikov. Technické spracovanie je už druhoradé. Len ten môže tvoriť voľne ako dieťa, kto už bol raz majstrom. V Číne je to základ každého umenia, aj kaligrafie. Čím je človek starší, tým je voľnejší a zbavuje sa všetkých vecí, ktoré sa naučil. Ľudia sa tam učia niekoľko rokov krásy kaligrafie a až po desaťročiach cviku sa dokážu vrátiť k spontánnemu voľnému prejavu.”

4. *Áké hlavné poslanie by ste prideliли práve expresii, výtvarnému umeniu či kultúre? Je možné práve expresivitu považovať za akýsi vyšší druh/formu či prostriedok vyjadrovania sa?*

P. Kocák: “Expresiu každý vníma inak. Veľa závisí od učiteľa. Niektorý povie, že to takto nemôže byť, iný môže byť z výtvoru nadšený. Nejde o to, aby žiaci vytvárali nasilu pekne dekoratívne obrázky. Cení sa práve výnimočnosť. Nie je nutné dosiahnuť dokonalú formu. Expresia spočíva práve v tom. Nemusí byť všetko stvárňované realisticky, presne naopak. Práve zjednodušovanie, deformácia a zvýrazňovanie má najbližšie k pojmu expresia. Môžeme to vidieť najmä v maľbe. Aj keď expresia je prítomná v celom výtvarnom umení, taktiež aj v literatúre, filme či hudbe. Ide o výraz, vyjadrenie vlastného výrazu, ktorý je neopakovateľný. Ide o gesto, ktoré nikto nevytvorí presne tak isto ako daný žiak, študent či umelec. Dokonca ani po druhýkrát nezopakuje tvoriaci to isté gesto. Ide o jedinečný moment, záznam sekundy tak isto ako je fotografia záznam reálneho okolia, portrétu, situácie, tak je obraz momentálny záznam stavu duše, istého momentu. Preto aj svoje kaligrafie niekedy signujem presne, nielen v ktorý deň a rok, ale aj v aký čas som na obraze pracoval. Či to bolo večer, ráno, neskorá noc. Či ide o zobrazovanie abstraktné alebo reálne nie je podstatné. Ide o zobrazujúcu formu, ktorá je expresívna. Niekedy nemusíme všetko porozumieť, ale to nie je dôležité, lebo cítime. Nemusíme pochopiť každý tón v symfónii, umenie je niekedy viac o emóciách, čítaní a fantázii. Niekedy nedokážeme svoje pocity opísať slovom či písmom.

Záver

Okrem detskej spontánnosti sme sa zamerali najmä na expresívny výtvarný prejav v mladšom školskom veku, ale aj na špecifiká a zákonitosti detského výtvarného prejavu, ktoré odzrkadľujú jeho sociálny a mentálny vývin. Výtvarné vyjadrovanie detí v mladšom školskom veku je nesmierne dôležité, keďže je hlboko prepojené s detským vnútorným svetom. Hľadaním podstaty expresie, od samotného pojmu, prostriedku až výrazu sme hľadali akúsi výtvarno-grafickú predstavu. Tento náhľad sme konzultovali s umelcom Petrom Kocákom, ktorého názor bol pre nás veľmi zaujímavý a prínosný.

Bibliografia

- AMBROZ, M. 2005. *Videňská secese a moderna 1900-1925*, užité umění a fotografie v českých zemích (kat. výst.), Moravská galerie v Brně, 2005. 384s. ISBN 80-7027-131-0.
- BANAŠ, J. a kol. 1989. *Didaktika výtvarnej výchovy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 1989. 350s. ISBN 80-08-00013-9.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ V. 2006. *Rozvoj grafomotoriky*. Brno: CP. 2006. 80s. ISBN 8025109771.
- DANEK, Z. 2009. Druhá příroda. In *Současné umění*. [online]. Praha : 1572 p. [cit. 2018.12.10.] Dostupné na internete: <https://artycok.tv/2489/druha-prirodasecond-nature>
- FINEBERG, J. und Kol. 1995. *Mit dem Auge des Kindes - Kinder zeichnung und moderne Kunst*. München: Lenbachhaus. 264s. ISBN 978-3-7757-0544-8.
- GOMBRICH, E. H. 1997. *Příběh umění*. 1997. Praha: Mladá Fronta. 1997. 684s. ISBN 80-204-0685-9.
- HRON, J. 1989. *Jak namalovat krajinu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1989. 296s. ISBN - 978-80-969655-2-6.
- JAKABČIČ, I. 2002. *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava: Iris. 2002. 83s. ISBN 8089018343.
- KOCÁK, P. 2018. Interview.
- MACKO, A.- NEVŘELOVÁ, O. 1978. *Výtvarná výchova v 3. a 4. ročníku ZŠ*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 1978. 105s. ISBN 67-192-86
- OPRAVILOVÁ, E. 1988. *Dieťa sa hrá a spoznáva svet*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 1988. 184s. ISBN 964/1987-212.
- PALCOVSKÝ, K. B. 1971. *Oskar Kokoschka – obrazy a grafika k 85. narozeninám* (kat. výst.), Praha: Sbírka moderního umění, Národní galerie, 1971. 77s. ISBN 978-80-552-1503-7.
- RAZÁKOVÁ, D. 1982. *Kreslíme, malujeme, modelujeme*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1982. 1490s. ISBN 1-23-17/5.
- SCRUTON, R. & MUNRO, T. 2010. Aesthetics. Encyclopædia Britannica. Encyclopædia Britannica[online]. 2010, [cit. 2017-01-20]. Dostupné na internete: <https://www.britannica.com/topic/aesthetics>
- SEDLÁKOVÁ, A. *Prostriedky výtvarného umenia vo voľnočasovom vzdelávaní a metodika vybraných výtvarných postupov*. Prešov: Prešovská univerzita. 2010. 93s. ISBN 97880 7089 485-7.
- SVOBODOVÁ, J. 2001. *Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečníhopsaní*. III. vydanie. Praha: Institut PPR, 2001. 76s. ISBN 80-251-0977-1.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. *Detský výtvarný prejav – prostriedok poznávania a komunikácie*. In *Pedagogická orientace*, Roč. 4, č. 3. 175s. ISSN 1211-4669 2000.
- UŽDIL, J. 1976. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1976. 340s. ISBN 978-80-210-4593-4.
- UŽDIL, J., ŠAŠINKOVÁ, E. 1984. *Výtvarná výchova v mladšom školskom veku*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 1984. 247s. ISBN 2024/1983-212.
- ZHOR, I. 1967. *Hledání tvaru*. Praha: Mladá fronta. 1967. 421s. ISBN 8020408568.

Kontaktné údaje

Mgr. Simona Nebusová, bývalá absolventka; učiteľka
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,
sima.nebusova@gmail.com

STEM VZDELÁVANIE U ŽIAKOV S ĽAHKÝM MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM V ŠPECIÁLNEJ ŠKOLE

Denisa Novotná

Abstrakt

Zámerom príspevku je prezentovať aktivity teoretickú a praxeologickú rovínu konceptu STEM u žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím v špeciálnej základnej škole.

Kľúčové slová

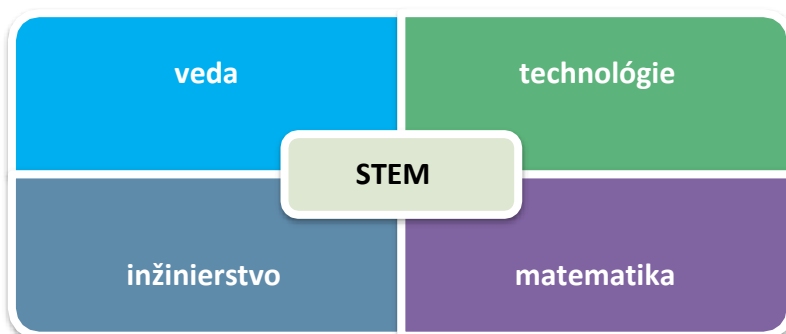
Aktivity. STEM. Žiak s ľahkým mentálnym postihnutím.

Teoretické východiská problematiky

V súčasnosti sú inovácie vo vzdelávaní veľmi aktuálnou témou. Zvlášť v prírodovednom vzdelávaní začínajú rezonovať inovatívne prístupy, akým je napr. STEM. Vzdelávací koncept STEM je najviac rozšírený v zahraničí, kde nachádzame aj jeho pôvod. Najviac rozšírenou definíciou vzdelávacieho prístupu STEM je definícia, ktorú sformulovala organizácia National Science Foundation. Ako už samotný akronym (Schéma 1) naznačuje, STEM tvoria 4 základné vzdelávacie oblasti: veda (z angl. science – S), technológie (z angl. technology – T), inžinierstvo (z angl. engineering – E) a matematika (z angl. mathematics – M).

Schéma 1

Základné vzdelávacie oblasti programu STEM



Zdroj: UCDAVIS (2022)

STEM vzdelávanie žiakov so špeciálnymi potrebami

STEM vzdelávanie žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím v podmienkach slovenského školstva vychádzajú z dokumentu Vzdelávacie programy pre žiakov s mentálnym postihnutím ISCED 1 – primárne vzdelávanie (2009, s. 6-7), podľa ktorého si absolvent programu osvojuje kľúčové kompetencie, ktorými sú sociálne komunikačné spôsobilosti, spôsobilosť v sfére matematického a prírodovedného myslenia, spôsobilosť v sfére informačných a komunikačných technológií, spôsobilosť učiť sa na učenie na učenie, spôsobilosť riešiť problémy, osobné, sociálne a občianske spôsobilosti, spôsobilosť vnímať, porozumieť a vyjadrovať sa prostredníctvom nástrojov kultúry. Rochovská (2013) upozorňuje, že rozvoj kľúčových kompetencií žiakov s mentálnym postihnutím ako hlavného edukačného cieľa musí byť na úrovni, ktorá je pre žiakov dosiahnuteľná.

Problematika STEM v súvislosti so vzdelávaním žiakov so špeciálnymi potrebami dokonca ani v súčasnom zahraničnom výskume dostatočne nerezonuje. Giedd (1999) hovorí, že vzdelávací prístup STEM si vyžaduje mimoriadne veľký dopyt po kognitívnych schopnostiach, ktoré sú u žiakov s

niektorými typmi postihnutia ako dôsledku spomaleného vývoja čelného laloka zodpovedného za celý rad kognitívnych schopností ako je pracovná pamäť, kognitívna flexibilita, metakognícia a iné, výrazne poddimenzované. Iní autori ako Basham & Marino (2013) navrhujú vypracovanie učebného plánu v oblasti STEM ako rámca pre vzdelávanie žiakov so špeciálnymi potrebami. Floyd (2013) uvažujú nad aktívnym využívaním technológie pri výučbe STEM. Moorehead a Grillo (2013) efektívnosť výučby STEM u žiakov so špeciálnymi potrebami vidia hlavne v interdisciplinárnom prístupe s prepojením na rozvoj čitateľskej a technickej gramotnosti. Hwang & Taylor (2016) tiež poukazujú na to, že žiaci so špeciálnymi potrebami sa pasujú s výraznými ťažkosťami v disciplínach STEM. Autori vidia potenciál v začlenení aspektov umenia ako prostriedku na vyjadrenie abstraktných pojmov a narážajú na novší prístup STEAM. Tento pohľad vychádza z úvah autorov Daugherty (2013) a Platz (2007), ktorí vidia v integrácii umenia do vzdelávania STEM motiváciu a stimul pri osvojovaní si náročných tém v STEM pre žiakov so špeciálnymi potrebami. Príkladom je využitie hudby pri výučbe matematických zlomkov.

Oblasti STEM-u vo vzdelávacích oblastiach u žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím

Vychádzajúc zo slovenského legislatívneho rámca, jednotlivé oblasti STEM vo vyučovacích predmetoch podľa štátneho vzdelávacieho programu pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie nachádzame v obsahových štandardoch jednotlivých predmetov a sú zastúpené vo vzdelávacích oblastiach **Človeka príroda, Človek a spoločnosť, Človek a svet práce a Matematika a práca s informáciami** (ŠPÚ, 2016).

Podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím (ďalej len ŠPÚ, 2016) je v rámci vzdelávacej oblasti **Človek a príroda** v oblasti STEM disciplín zastúpená **veda** prostredníctvom nižšie uvedených vyučovacích predmetov.

Vyučovací predmet **vecné učenie** je vyučovaný v prípravnom až 3. ročníku. Špecifikom vzdelávania žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím (ďalej len LMP) z hľadiska štátneho vzdelávacieho programu je substitúcia predmetov „prvouka“ a „prírodoveda“ predmetom vecné učenie. Z hľadiska vzdelávania v oblasti STEM predstavuje predmet vecné učenie získavanie základných prírodovedných poznatkov, z čoho vyplývajú predovšetkým úlohy rozumovej výchovy. Vzdelávanie je založené na prechode od zmyslového poznávania až k jednoduchým myšlienkovým operáciám. Obsah vzdelávania vychádza z aktuálneho ročného obdobia a je založený na poznávaní prírodných javov (aj v priamom kontakte) primerane chápaní žiakmi. Ďalším z aspektov vecného učenia je nadväznosť na pracovné vyučovanie (napr. modelovanie, kútky živej prírody a pod.) Súčasťou vzdelávania sú vychádzky do prírody, jednoduché pokusy a pod. Vyučovací predmet fyzika vyučovaný v 7. - 9. ročníku (ŠPÚ, 2016). Rochovská (2013) vysvetľuje, že je predmet fyzika pre žiakov s mentálnym postihnutím založený na utváraní predstáv a pojmov zmyslovým vnímaním vecí a javov. Kľúčovou zásadou je názornosť. Vo výučbe sa aplikuje praktický prístup a demonštrácia. Žiaci pracujú v menších skupinách s cieľom učiť sa tímovej práci, komunikácii a zodpovednosti. Uplatňujú sa medzipredmetové vzťahy (fyzika, matematika, ostatné prírodné vedy). Práca v dvojiciach, resp. v malých skupinách má za cieľ viesť žiakov k vzájomnej spolupráci spoločnej zodpovednosti za konečný výsledok. Podľa ŠPÚ (2016) je vyučovací predmet chémia vyučovaný v 9. ročníku a v oblasti STEM pracuje s poznávaním základných chemických prvkov, jednoduchých organických a anorganických zlúčenín a ich reakcií. Koncept STEM vyzdvihuje význam a praktické využitie poznatkov v bežnom živote. Uplatňuje sa metóda pozorovania a pokus s dôrazom na bezpečnosť pri práci. Rochovská (2013) dopĺňa, že teoretické poznatky dopĺňajú laboratórne práce rozvíjajúce poznávacie schopnosti. Medzipredmetové vzťahy sa uplatňujú v hlavne v spolupráci s matematikou a fyzikou. Vyučovací predmet biológia je vyučovaný v 7. – 9. ročníku. Aplikácia konceptu STEM v predmete čerpá z poznatkov vlastivedy v nižších ročníkoch. Obsah vzdelávania zahŕňa získavanie poznatkov o živej a neživej prírode, prírodných procesoch a ich

vzájomných súvislostiach. Vzdelávanie žiakov je realizované na základe získavania praktických skúseností nadobudnutých napr. poznávaním fauny a flóry daného regiónu priamo v prírodnom prostredí. Medzipredmetové vzťahy sa rozvíjajú v súvislosti s vecnýmúčením, chémiou a ostatnými prírodnými vedami.

Obsahovo spadá do vzdelávacej oblasti **veda** aj vyučovací predmet vlastiveda, ktorý patrí podľa ŠVP do vzdelávacej oblasti **Človek a spoločnosť**. Predmet je vyučovaný v 4. a 6. ročníku. Obsahový štandard predmetu pre žiakov s LMP zahŕňa základné poznatky z prírodovednej a spoločenskovednej oblasti. Z hľadiska STEM vlastiveda vychováva k ochrane životného prostredia a vedie k poznávaniu miestnej krajiny prostredníctvom pozorovania, vrátane získavania základných poznatkov o rodnej krajine. Neoddeliteľnou súčasťou vzdelávania sú prechádzky a exkurzie.

Technológiu ako STEM disciplínu (v rámci ŠVP vzdelávacia oblasť **Človek a svet práce**) reprezentuje vyučovací predmet pracovné vyučovanie od prípravného po 9. ročník. Predstavuje najdôležitejší rehabilitačný predmet vo vzdelávacom variante A, ktorého cieľom je systematické rozvíjanie motoriky nadobúdaním pracovných zručností, postupné zvyšovanie rozumovej úrovne, vytváranie pozitívneho vzťahu k práci, prípravu na výzvy bežného aj pracovného života a pod.. Rozvíja technické myslenie a vyjadrovanie žiakov. Výrazne sa tu prejavujú medzipredmetové vzťahy založené na rozvoji poznávacích možností žiakov spájaním teórie s praxou. Obsah predmetu prihliada na aktuálnu učebnú látku ostatných predmetov. Dôležitým aspektom predmetu je materiálno-technické zabezpečenie, zabezpečenie a dodržiavanie základných hygienických štandardov.

Inžinierstvo v rámci vzdelávacieho konceptu STEM obsahom nadväzuje na vybrané aspekty pracovného vyučovania, konkrétne zložky práce v dielni. V rámci montážnych a demontážnych prác žiaci rozvíjajú motoriku, cvičia pozornosť a presnosť pri konštrukčných prácach, poznávajú rôznorodosť materiálov, osvojujú si pracovné postupy a pod. Vo vyšších ročníkoch je obsah predmetu rozšírený o základy technického kreslenia, kde sa prejavujú medzipredmetové vzťahy, napr. matematika, fyzika a pod..

Matematika v oblasti STEM (podľa ŠVP vzdelávacia oblasť **Matematika a práca s informáciami**) zahŕňa predmet matematika v prípravnom až 9. ročníku. Vzdelávanie vychádza zo snahy žiakom poskytnúť prislúchajúce vzdelanie spôsobmi, formami, metódami zodpovedajúcimi ich mentálnej úrovni a zabezpečiť tak základ pre riešenie problémových situácií bežného, resp. pracovného života. Špecifikom vzdelávania je pri STEM v tejto vzdelávacej oblasti je systematické uplatňovanie princípu názornosti a intuitívneho prístupu podľa individuálnych schopností žiaka. Praktický prístup k vzdelávaniu ako aj prispôsobenie sa individuálnych schopnostiam žiaka podčiarkuje používanie rôznorodých pomôcok využívaných, napr. pri riešení praktických úloh a zostavovaní geometrických konštrukcií. Všetky nadobudnuté poznatky sa počas jednotlivých ročníkov žiaci snažia uplatniť v praxi čo spĺňa jeden zo základných princípov STEM (ŠPÚ, 2016).

Konkretizácia aktivít

V nasledujúcej časti textu prezentujeme ukážku vybraných aktivít konceptu STEM, ktorý bol realizovaný a prakticky overovaný u žiakov 9. ročníka primárneho vzdelávania navštevujúcich špeciálnu školu, variant A. Koncept aktivít bol realizovaný počas 6 mesiacov.

Sopečná sila

Čas: 45 minút

Cieľ: vymenovať prírodné zdroje energie a spôsoby ich využitia

- uplatniť tvorivosť a vlastné nápady Psychomotorický
- bezpečne manipulovať s pomôckami pri tvorbe sopečnej makety

Pomôcky: Sklenená fľaša (max. 500 ml), papier (staré noviny, letáky a pod.), lepidlo na sklo,

plastelína, voda, sóda bikarbóna, ocot, uterák, obedová tácka, lyžička, drobné kamienky, rôzne malé korálky

pripomínajúce kamienky, kryštálíky, trblietky

Metodický postup:

Motivačná časť: Učiteľka v úvode hodiny ukazuje žiakom fotografie najznámejších sopiek na svete – Fudžisan v Japonsku, Etna v Taliansku, Manua Loa na Havaji... a nechá medzi nimi kolovať kúsok sopečného skla. Vyzve žiakov, aby tipovali o aký „kameň“ ide. Žiaci hádajú rôzne –kameň z potoka, hrubé sklo z vázy, šperk. Učiteľka priloží kúsok kameňa k fotografii sopky a zdelí, že kameň bol kedysi v jej útrobach a lávou bol vyplavený na zemský povrch.

Hlavná časť: Aktivita prebieha skupinovo pri pracovnom stole v zabezpečenom prostredí triedy. Pracovný stôl obsiaha žiaci a učiteľka, a spoločne postupujú pri pokuse. V prvom kroku umiestnia žiaci na stred stola obedovú tácku a na ňu prázdnu fľašu od zavaraniny (napr. ktorú používajú na výtvarnej). Žiaci pokrčia pár listov novinového papiera a prilepením obložia fľašu do výšky 3/4-ín tak, že smerom k hrdlu fľaše je papier viac prilahlý, aby sa pekne vytvaroval tvar sopky (žiaci majú ako inšpiráciu k dispozícii obrázku zo začiatku aktivity). Správnu výšku si žiaci môžu určiť využitím poznatkov z matematiky o zlomkoch (zmeraním výšky pravítkom a výpočtom

$\frac{3}{4}$, resp. 75 %) a označiť fixkou na vonkajšiu stenu fľaše. Na vrstvu papiera žiaci pridávajú vrstvu plastelíny a tvarujú sopku. Učiteľka usmerňuje žiakov v práci a povzbudzuje ich k tvorivosti (vyčnievajúce kúsky papiera, ryhy vytvorené prstami alebo úchytom lyžičky na povrchu plastelíny pripomínajú skaly, záhyby). Po zhotovení sopky sa môže pristúpiť k pokusu. Do fľaše učiteľka naleje kuchynský ocot (môže sa pridať aj potravinárske farbivo, aby bol efekt autentickjší, resp. trochu trblietok, drobných kamienok a pod.). Nakoniec začnú žiaci pridávať po lyžici sódu bikarbónu a sledujú ako ocot a sóda reagujú, vytvára sa pena, ktorá sa tlačí smerom nahor a sopka ju „chrlí“ von. Prácu riadi učiteľka.

Záver a reflexia: Učiteľka pochváli žiakov za usilovnú prácu a pomocou otázok ich ďalej vyzýva, aby opísali čo sa robilo na hodine (modelovanie sopky, pokus). Odpovedajú na otázky: Bola aktivita zaujímavá? Chrlila sopka dostatok lávy? Aké rôzne prírodné zdroje energie poznáme? Na čo ich ľudia využívajú?

Vznášajúce sa guľôčky

Čas: 30 minút

Cieľ: rozlišovať vlastnosti skúmaných látok,

- vynakladať úsilie na dosiahnutie dobrého výsledku v rámci tímovej spolupráce,
- postupovať podľa pokynov učiteľa.

Pomôcky: Vysokostenné chemické sklo, protišmyková podložka, kuchynská soľ, voda, kuchynský olej, potravinárske farbivo, lyžička

Metodický postup

Motivačná časť: Učiteľka sa opýta žiakov či si niekedy všimli masť na povrchu polievky. Učiteľka zoberie sklenený pohár s vodou a nakvapká tam pár kvapiek oleja. „Čo sa stalo? Olej zostal plávať na povrchu vody, nepotopil sa, pretože je to tuk, ktorý má inú hustotu ako voda. Platí to však vždy? Čo ak dokážeme, že sa olej dokáže vo vode potopiť?“

Hlavná časť: Aktivita prebieha skupinovo na prednej školskej lavici, ktorú učiteľka vyčlenila pre tento účel. Lavicu obsiaha žiaci a učiteľka, a spoločne postupujú pri pokuse.

V prvom kroku položia žiaci na lavicu protišmykovú podložku a na ňu prázdne chemické sklo. Prácu usmerňuje učiteľka. Žiaci do nádoby nalejú vodu do výšky dvoch tretín (ako pomôcku si žiaci dve tretiny môžu vymerať napr. pravítkom a zaznačia fixkou na vonkajšej stene nádoby, využijú poznatky z matematiky o zlomkoch) a pridajú pár kvapiek potravinárskeho farbiva, dobre zamiešajú. Keď sa voda

upokojí, žiaci prilejú kuchynský olej do výšky 2-3 cm (znovu si hrúbku odmerajú pomocou pravítka). Olej kvôli odlišnej hustote zostane na povrchu (podobne ako v prípade polievky z motivačnej časti). Následne špičkou lyžičky žiaci vsypú trošku soli do jedného bodu vo vrstve oleja. Žiaci sledujú čo sa deje. Soľ preniká vrstvou oleja a pomaly klesá na dno nádoby. Olej, ktorý soľ zachytila, sa postupne oddeľuje od soli a vo forme guľôčky začína stúpať k povrchu, pričom soľ sa usádza na dne nádoby. Žiaci pokus opakujú a sledujú ako sa olejové guľôčky vznášajú vo vode v dôsledku rozdielov v hustote.

Záver a reflexia: Učiteľka zhrnie čo sa robilo na hodine. Žiaci dokázali na chvíľu „prinútiť“ olej, aby sa ponoril pod hladinu vody. Učiteľka pochwáli žiakov za prácu na hodine a za dodržiavanie pokynov. Žiaci spoločne odpovedajú na otázky: Čo sa stalo so soľou vo vode, keď klesla na dno? Koľko olejových guľôčok bolo možné vytvoriť v jednej nádobe? Žiaci pracovali podľa pokynov učiteľky. Nedokázali odhadnúť potrebný pomer tekutiny vo fľaši. Aktivita bola pre žiakov zaujímavá, pozorne sledovali, ako vznikajú a pohybujú sa guľôčky.

Lávová lampa

Čas: 30 minút

Cieľ: rozlišovať vlastnosti skúmaných látok, pracovať trpezlivo, bezpečne a vynakladať úsilie pre dosiahnutie dobrého výsledku, bezpečne manipulovať s pomôckami

Pomôcky: Zaváraninové fľaše (7 dcl), prázdne tégliky od jogurtu (napr. čokoládovú penu Pat'a), kuchynský olej, sóda bikarbóna, ocot, tekuté potravinárske farbivá, lyžičky, led svietilka (voliteľné)

Metodický postup:

Motivačná časť: Učiteľka postaví pred žiakov malú lávovú lampu, ktorú doniesla z domu. Lampu zapojí a žiaci pozorujú, ako sa tekutina v lampe pohybuje. „Čo tak si vyrobiť vlastnú lampu?“

Hlavná časť: Aktivita prebieha skupinovo na prednej školskej lavici, ktorú učiteľka vyčlenila pre tento účel. Lavicu obtožia žiaci a učiteľka, a spoločne postupujú pri pokuse.

Prácu usmerňuje učiteľka. Na začiatku žiaci do zaváraninovej fľaše nasypú 4-5 PL jedlej sódy bikarbóny. Následne doplnia fľašu do dvoch tretín kuchynským olejom (žiaci zmerajú objem 2/3 v pomocnej fľaši rovnakej veľkosti a tvaru a pomocou chemických odmeriek, využívajú aj poznatky z matematiky o zlomkoch a pomeroch). Do polovice prázdneho téglika od jogurtu žiaci nalejú ocot a pridajú pár kvapiek potravinárskeho farbiva (farebná preferencia závisí od žiakov – modré, zelené, červené a pod.). Žiaci sledujú aj prípadné zmeny farieb, keďže ocot mení pH. Ocot a farbivo dobre zamiešajú.

V nasledujúcom kroku žiaci zafarbený ocot nalejú do fľaše s olejom a sledujú čo sa stane. Žiaci sledujú ako ocot s vyššou hustotou najprv v bublinkách klesne na dno, po kontakte so sódou sa odrazí a smerom hore. Keď sa bublinky dostanú k povrchu, znova začnú klesať napodobňujúc lávovú lampu. Na umocnenie efektu lampy sa môže pod pohár položiť ploché LED svietilko, ktoré lampu podsvieti. Učiteľka zatiahne závesy / žalúzie, aby vzniknutým šerom zvýraznila efekt. Žiaci experimentujú s farbami a množstvami zafarbeného octu pre rôzne efekty.

Záver a reflexia: Učiteľka zhrnie čo sa robilo na hodine – žiaci vyrobili lávovú lampu a kreatívne pracovali s farbami a s pomermi pridaného octu. Učiteľka pochwáli žiakov za prácu na hodine a za dodržiavanie pokynov. Žiaci spoločne odpovedajú na otázky: Páčilo sa vám ako sa bublinky vznášali vo fľaši? Čo si myslíte, prečo bublinky plávali medzi dnom a povrchom a nerozpustili sa v oleji?

Útok na stredoveký hrad

Čas: 45 minút

Cieľ: aplikovať poznatky z matematiky o rovinných útvaroch, spolupracovať v skupine, bezpečne manipulovať s pomôckami

Pomôcky: Kovové slamky/farebné fixky, zaváraninové gumičky, umelohmotná lyžička, kartón, kancelársky papier, pravítko, uhlomer

Metodický postup:

Motivačná časť: Učiteľka ukáže žiakom knižku o stredovekých hradoch (pripomenieučivo dejepisu). V nájazdoch na hrady ľudia často používali rôzne vynálezy, ako napr. katapult.

„Čo tak si zhotoviť jeden malý v triede?“

Hlavná časť: Aktivita prebieha skupinovo na prednej školskej lavici, ktorú učiteľka vyčlenila pre tento účel. Učiteľka na začiatku aktivity zdôrazní žiakom zásady bezpečnosti pri práci. Lavicu obstoja žiaci a učiteľka, a spoločne postupujú pri pokuse.

V prvom kroku žiaci s učiteľkou vyrobia „terč“ - stredoveký hrad z kartónu. Použijú pomôcky na rysovanie a farebné fixy. Učiteľka podporuje tvorivosť žiakov. Ako vyzerá hrad? Ako bude vyzeráť náš hrad? Bude mať tvar štvorca alebo obdĺžnika? Bude mať veže alebo nie? Hotovú dvojrozmernú maketu žiaci odložia na neskôr.

V ďalšom kroku sa žiaci pokúsia o zostrojenie katapultu. V prvom kroku učiteľka ukáže žiakom obrázky stredovekých katapultov a vysvetlí, že dobrý katapult potrebuje stabilný základ. Najčastejší je štvorcový základ, žiaci využívajú poznatky z matematiky

o rovinných útvaroch, pravých uhloch (ako pomôcku môžu žiaci na čistý papier narysovať štvorec o rozmere strán podľa dĺžky slamky/ceruzky, pravé uhly naznačia pomocou uhlomeru). Kovové slamky/fixky učiteľka spolu so žiakmi rozložia do tvaru štvorca a upevnia pomocou gumičiek. Na prednú stranu do stredu upevnia plastovú lyžičku tak, aby koniec lyžičky trochu prečnieval. Aby lyžička (lopatka katapultu) mohla napodobňovať pohyb katapultu, ponad prečnievajúcu časť upevnia samostatnú gumičku pozdĺž prednej strany základu (upevnením o predné bočné rohy). Žiaci vyskúšajú či katapult funguje, prípadne konštrukciu upravujú, kým sa nedosiahne požadovaný výsledok.

V záverečnej časti umiestnia žiaci na dostupné miesto maketu hradu a overujú funkčnosť katapultu. Ako muníciu použijú dostupný materiál – napr. cukríky, gumu, guľôčky z plastelíny (z aktivity „Sopečná sila“). Žiaci sledujú do akej vzdialenosti dokážu muníciu vystreliť. Aký je tvar trajektórie? Aká je presnosť? Žiaci sa snažia

zmerať aj vzdialenosť, ktorú sa katapultu podarilo dosiahnuť.

Záver a reflexia: Učiteľka zhrnie čo sa robilo na hodine – žiaci zostrojili fungujúci katapult a uskutočnili „útok na stredoveký hrad“. Učiteľka pochváli žiakov za prácu na hodine a za dodržiavanie pokynov. „Ako ďaleko sme dokázali vystreliť z katapultu?“ „Aký tvar mala trajektória vrhnutej munície?“ „V koncepcii STEM-u sa môžu učiť všetci študenti, bez ohľadu na to, aké majú schopnosti, tvrdí Homolová (2023. s. 33). Aj z toho dôvodu si na záver dovoľme vysloviť odporúčanie pre špeciálnych pedagógov, aby sa vo vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím odvážili k modifikácii vyučovania v myšlienke inovatívnych postupov konceptu STEM s prepojením do praktického života.

Bibliografia

- ARONIN, S., FLOYD, K. K. 2013. Using an iPad in inclusive preschool classrooms to introduce STEM concepts. In: *Teaching Exceptional Children*. [online]. roč. 45, č. 4, s. 34 – 39[cit. 2022-12-04]. ISSN:2163-5684.
- BASHAM, J. D., MARINO, M. T. 2013. Understanding STEM education and supporting students through universal design for learning. In: *Teaching Exceptional Children*. [online]. roč. 45, č. 4, s. 8 – 15[cit. 2022-12-04]. ISSN:2163-5684.

- DAUGHERTY, M. K. 2013. The Prospect of an „A“ in STEM Education. In: *Journal of STEM Education: Innovations and Research*. [online]. roč. 14, č. 2, s. 10[cit. 2022-12-04]. ISSN:1557-5276.
- GIEDD, J.N. a kol. 1999. Brain Development during Childhood and Adolescence: A Longitudinal MRI Study. In: *Nature Neuroscience*. [online]. roč. 2, č. 10, s. 861-863[cit. 2022-12-04]. ISSN:1557-5276.
- HOMOLOVÁ, M. 2023. The STEM Concept in the Education of Students with Special Needs In: *DISPUTATIONES SCIENTIFICAE UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK*, 2023, 3, XXIII (3). ISSN 1335-9185
- HWANG, J., TAYLOR, J.,C. 2016. Stemming on STEM: A STEM Education Framework for Students with Disabilities. In: *Journal of Science Education for Students with Disabilities*. [online]. roč. 19, č. 1, s. 39 – 49 [cit. 2022-10-24]. ISSN 1940-9923.
- ROCHOVSKÁ, I. a kol. 2013. *Špeciálne didaktiky predmetov vo výchove a vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím III*. Ružomberok: Verbum. 104 s. ISBN: 978-80-561- 0017-2

Internetové odkazy:

- ŠPÚ, 2022. Výchova a vzdelávanie žiakov so ŠVVP. Osobitosti a podmienky na výchovu a vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. [online]. [cit. 2022-10-29]. Dostupné na: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/statny-vzdelavaci-programgymnazia/vychova-vzdelavanie-ziakov-so-svvp/>
- UCDAVIS, 2022. What is STEM? [online]. [cit. 2022-10-02]. Dostupné na internete: <https://stem.ucdavis.edu/what-is-stem/>
- VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM (2016) [online]. [cit. 2022-10-29]. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vzdelavacie-programy-ziakov-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/zakladne-vzdelavanie-primarne-vzdelavanie-nizsie-stredne-vzdelavanie/vp_pre_ziakov_s_mentalnym_postihnutim.pdf

Kontaktné údaje

Mgr. Denisa Novotná
Spojená škola Veľké Kapušany
J. Dózsú 32, VEĽKÉ KAPUŠANY

ROZVOJ GRAFOMOTORICKÝCH ZRUČNOSTÍ U ŽIAKOV S DYSGRAFIU

Dominika Purdešová

Abstrakt

Príspevok opisuje súbor 15 pomôcok a aktivít zameraných na rozvoj grafomotorických zručností u žiakov s dysgrafiou. Každá pomôcka a aktivita obsahuje názov, cieľ, pracovný postup, potrebný materiál a prípadne aj modifikáciu.

Kľúčové slová

Dysgrafia. Grafomotorika. Pomôcky. Aktivity.

Teoretické východiská problematiky

Dysgrafia, špecifická vývinová porucha grafického prejavu, zasahuje do celkovej úpravy písomného prejavu. Pre žiaka s dysgrafiou je proces grafického napodobňovania tvaru náročnejší v porovnaní s rovesníkmi. Títo žiaci mávajú problémy pri osvojovaní si jednotlivých písmen a pri písaní spojov medzi jednotlivými hláskami. Dysgrafia sa prejavuje aj v nesprávnom držaní písacej potreby, kde úchop je kľčovitý a prítlak na podložku príliš silný. Preto písmo pôsobí chaoticky, nemotorne, nečitateľné (Bartoňová & Magová, 2018). Proces písania je pre jednotlivcov s dysgrafiou vyčerpávajúci, až do takej miery, že jednotlivec nie je schopný sústrediť sa na gramatickú či obsahovú stránku jazyka. Dysgrafia sa môže vyskytovať samostatne ako izolovaná porucha alebo ako kombinovaná porucha v súvislosti s dyslexiou alebo dysortografiou (Harčariková, 2010). Ide o neurologické postihnutie, ktoré bráni jednotlivcovi komunikovať prostredníctvom písomného prejavu. Príznaky dysgrafie sa líšia u každého jednotlivca. Najčastejším príznakom je chaotické, nečitateľné, ťažkopádne písmo, avšak v niektorých prípadoch sa môže rukopis jednotlivca s dysgrafiou zdať až elegantný (Parent, 2018). Medzi najčastejšie znaky dysgrafie Dotterer (2019) zaraďuje:

- tempo písania je pomalšie oproti rovesníkom,
- neobvyklé polohy zápästia alebo papiera,
- zamieňanie veľkých a malých písmen,
- nesprávny, kľčovitý úchop,
- nepravidelné veľkosti písmen, neuloženie písmen na líniu,
- nepravidelné umiestnenie písmen,
- neorganizované myšlienkové pochody počas písania,
- neprimeraný tlak na ceruzku,
- nesprávne hláskovanie, vynechávanie, pridávanie alebo zamieňanie hlások v slovách,
- vyhybanie sa písaniu ako činnosti,
- zámena písmen a číslíc,
- potreba dlhšieho času na dokončenie úloh, pri ktorých je nevyhnutné písanie.

Medzi typické znaky dysgrafie Fuchsová (2014) zaraďuje ťažkosti so zapamätaním, napodobnením a dodržiavaním tvarov písmen, s pomalým vybavovaním písmen, s prevodom tlačенých písmen na písané. Písmo je príliš veľké alebo malé, ťažko čitateľné, neupravené, kľčovité. Vyskytuje sa škrtenie a prepisovanie jednotlivých písmen. Dochádza k zámene tvarovo podobných písmen a číslíc, k prehadzovaniu, pridávaniu a vynechávaniu písmen v slovách. Medzery medzi jednotlivými písmenami a slovami sú nepravidelné, nesprávne. Úchop písacej potreby je mnohokrát nesprávny - chybná poloha prstov, silný prítlak. Tempo písania býva pomalšie. Písanie si u žiakov s dysgrafiou vyžaduje veľa energie, vytrvalosti a času, dochádza rýchlejšie k unaviteľnosti.

Charakteristika navrhovaných pomôcok a aktivít:

Námet aktivít a pomôcok je zostavený tak, aby bol pre žiaka pútavý a atraktívny a zároveň nápomocný pri rozvoji jeho grafomotorických zručností. V tejto časti predkladáme 15 aktivít, kde rozpisujeme cieľ aktivity, potrebné pomôcky a pracovný postup. Pri niektorých aktivitách je navrhnutá aj modifikácia, teda iná možnosť ako pracovať s poskytnutým materiálom. „Pri reedukácii mnohokrát začíname aj u starších detí od samého začiatku – vždy vychádzame z toho, čo dieťa bezpečne zvláda.“ (Jucovičová, Žáčková, Zörklerová, 2007, s.23). Krejčová, Hladíková et al. (2018) odporúčajú najprv naučiť žiaka správne držať pero, kde sa zameriavame na uvoľnenie ruky a ramena. Až neskôr nacvičuje jednotlivé prvky písmen, najprv na veľký formát, ktorý postupne zmenšuje.

Jednotlivé cvičenia a aktivity sú rozdelené do troch skupín, a to na cvičenia a aktivity zamerané na: uvoľnenie ruky a posilnenie svalstva, nácvik a podporu štipkového úchopu, nácvik grafomotorických prvkov a fixáciu jednotlivých prvkov a písmen.

Cvičenia a aktivity zamerané na uvoľnenie a posilnenie svalstva ruky

Drobné svalstvo rúk u detí s dysgrafiou býva ochabnuté, nespvené, svalové napätie je zvýšené (často sa to netýka iba svalstva ruky, ale celého tela). Deti mávajú pri písaní neuvoľnenú niekedy aj celú ruku, predlaktie, zápästie i prsty. Pohyby sú kŕčovité, nepresné, rozsah pohybov býva menší, so stúpajúcou záťažou stúpa j unaviteľnosť a kvalita pohybu sa zhoršuje.“ (Jucovičová, Žáčková, Zörklerová, 2007, s.6). Krejčová, Hladíková et al. (2018) uvádzajú, že pred rozvíjaním grafomotoriky využívame uvoľňovacie cviky. Pri písaní je dôležitý plynulý a uvoľnený pohyb rúk.

Aktivita č. 1: ukáž zvieratko (aktivita je inšpirovaná hrou pantomíma)

Cieľ: zvýšiť obratnosť a kontrolu rúk a prstov, posilniť svaly rúk, uvoľniť zápästie a prsty ruky, podporiť predstavivosť a vynaliezavosť.

Pomôcky: kartičky



Zdroj: vlastné spracovanie

Pracovný postup: Pred žiaka na stôl položíme kartičky. Na kartičkách sú na jednej strane znázornené zvieratá a na druhej strane je fotografia zostavy dlaní, ktorá znázorňuje dané zviera pomocou prstov. Žiak si vyberie kartičku a snaží sa pomocou prstov a dlaní znázorniť vybrané zviera, najprv bez toho, aby kartičku otočilo na druhú stranu. Ak žiak má problém so znázornením zvieraťa, otočí kartičku na druhú stranu. Jeho úlohou je znázorniť polohu prstov ako je zobrazená na fotke.

Modifikácia aktivity: Kartičky môžeme využiť aj na hru. Rozložíme všetky kartičky na stôl, tak aby žiak videl obrázky zvierat. Jeho úlohou je znázorniť zviera pomocou rúk. Druhý hráč má uhádnuť, ktoré zviera ukazuje prvý hráč.

Aktivita č.2: Hmatové kartičky

Cieľ: uvoľniť zápästie a prsty ruky, rozvíjať hmatové vnímanie, podporiť vizuomotorickú koordináciu.

Pomôcky: kartičky, papier, pero, šatka



Zdroj: vlastné spracovanie

Pracovný postup: Žiak si vyberie 2 kartičky. Najprv jednou rukou prejde po jednej z vybratých kartičiek a druhou rukou po druhej. Následne pohyb opakuje obidvoma rukami naraz. Žiak sa snaží plynule pohybovať obidvoma rukami po kartičke.

Modifikácia aktivity: Kartičky môžeme využiť aj na hru. Žiakovi zaviažeme oči a vložíme mu jednu kartičku do ruky, následne si žiak ohmatáva kartičku. Po dôkladnom ohmataní, žiakovi rozviažeme oči a jeho úlohou je nakresliť tvar, ktorý cítil na kartičke.

Aktivita č. 3: Skrutky

Cieľ: posilniť drobné svalstvo rúk, rozvíjať obratnosť rúk, podporiť vizuomotorickú koordináciu

Pomôcky: drevo so skrutkami, matice, vidlicový kľúč.



Zdroj: vlastné spracovanie

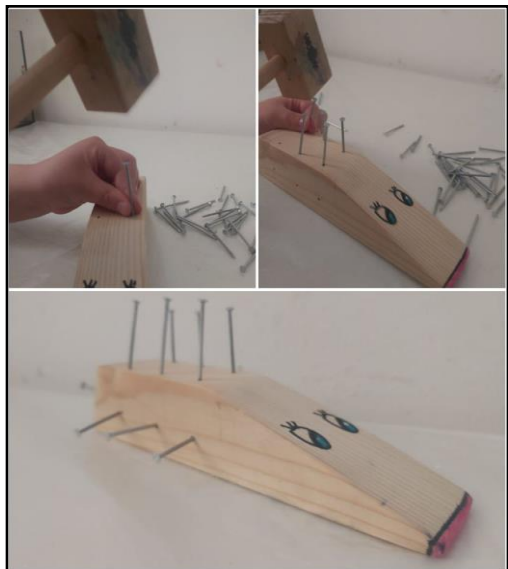
Pracovný postup: Pred žiaka položíme drevo so skrutkami a matice. Jeho úlohou je zakrútiť matice až na koniec ku drevu. Pri nácviku začíname od najväčšej skrutky po najmenšiu. Je to z dôvodu postupného zjemňovania pohybov prstov rúk.

Modifikácia úlohy: Žiakovi dáme do ruky vidlicový kľúč. Jeho úlohou je zakrútiť matice až ku drevu.

Aktivita č.4: Ježko z dreva

Cieľ: posilniť drobné svalstvo rúk, rozvíjať obratnosť rúk, podporiť vizuomotorickú koordináciu, uvoľniť napätie rúk.

Pomôcky: Drevo, kladivo, klinec, fixka



Zdroj: vlastné spracovanie

Pracovný postup: Žiak si položí drevo na stôl. Na drevo si fixkou znázorni miesta, kde chce pribiť klinec, teda pichliače ježka. Po dokreslení si žiak chytí do dominantnej ruky kladivo a druhou si zapichne klinec na miesto. Úlohou žiaka je pribiť klinec tak, aby nevypadol.

Modifikácia úlohy: Žiakovi dopredu vybijeme diery do dreva, jeho úlohou bude do dier pribiť klinec

Aktivita č.5: Cesta pre prsty

Cieľ: uvoľniť ruky a prsty, rozvíjať zrakové vnímanie, podporiť vizuomotorickú koordináciu, podporiť zrakovú pamäť, precvičovať grafomotorické prvky.

Pomôcky: plagát, farbičky a papier



Zdroj: vlastné spracovanie

Pracovný postup: Pred žiaka položíme plagát. Žiak prechádza prstom dominantnej ruky po čiare. Ak sa dostane ku kruhu jeho úlohou je napodobniť tvár rúk ako je zobrazené na obrázku. Ak sa dostane na koniec, začne druhou rukou od začiatku.

Modifikácia úlohy: Pred žiaka položíme papier. Jeho úlohou bude prekresliť, čo najviac ciest z plagátu, ktoré si zapamätal.

Cvičenia a aktivity zamerané na posilnenie štipkového úchopu

Predpokladom plynulého písania je správne držanie písacej potreby. Pri nácviku správneho úchopu môžeme využívať trojhranné farbičky, ktoré majú tri plochy prispôbené na uchopenie tromi prstami, konkrétne palcom, ukazovákom a prostredníkom. Správny úchop je potrebné cvičiť už od predškolského veku (Zelinková, 2015). Podľa Michalovej (2016) cieľom grafomotorického návyku je správne zafixovaný úchop písacej potreby.

Aktivita č.6: Pletenie svetra

Cieľ: - rozvíjať grafomotorické zručnosti, podporiť úchop pomocou ihly, spresniť pohyby rúk a prstov, podporiť rytmizáciu pohybov, podporiť vizuomotorickú koordináciu.

Pomôcky: kartónové zvieratká, plastové ihly, niť.

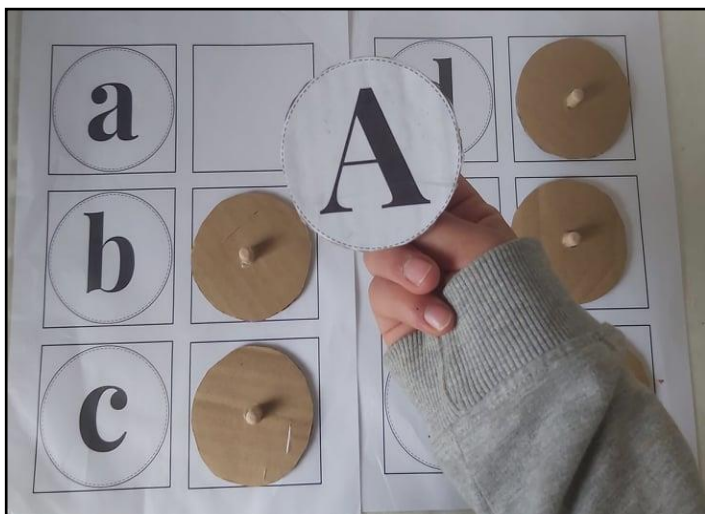


Pracovný postup: Pred žiaka položíme kartónovú maketu zvieratka, ihlu a niť. Žiak navlečie niť do ihly, ak bude mať s tým problém pomôžeme mu. Následne ihlu s niťou prenáša cez jednotlivé diery v kartóne, tak aby vytvoril ľubovoľný vzor na svetri zvieratka.

Aktivita č. 7: Prirad'ovanie abecedy

Cieľ: nacvičiť štipkový úchop, rozvíjať zrakové vnímanie, podporiť fixáciu veľkej a malej tlačenej abecedy, podporiť zrakovú pamäť

Pomôcky: Malá tlačená abeceda, veľká tlačená abeceda pripevnená na podložke s držiakom



Pracovný postup: Pred žiaka položíme vytlačenú malú tlačенú abecedu a 26 okrúhlych podložiek s držiakom. Na druhej strane podložky je napísané veľké tlačенé písmeno. Úlohou žiaka je chytiť do ruky držiak pomocou palca, ukazováka a prostredníka a otočiť okrúhlu podložku tak, aby odhalil aké písmeno sa pod ňou skrýva. Následne veľké tlačенé písmeno priradí k malému tlačенému písmenu.

Modifikácia úlohy: Keď pripevníme malú tlačенú abecedu na podložku, môžeme so žiakom hrať pexeso. Žiak uchopí do ruky držiak, otočí jeden pár pexesa podľa vlastného výberu a pozrie sa aké písmena sa pod pexesom skrývajú. Ak sú písmená zhodné, žiak si pár necháva. Ak písmená nie sú zhodné, vracia ich na miesto. Na rade je druhý hráč. Úlohou žiaka je získať, čo najviac párov.

Aktivita č. 8: Vrchnáková abeceda

Cieľ: - uvoľniť zápästie a prsty ruky, posilniť svaly prstov, podporiť úchop, rozvíjať zrakové vnímanie a podporiť zrakovú pamäť podporiť vizuomotorickú koordináciu

Pomôcky: Farebné vrchnáky od PET fľaši, vrchy PET fľaše, kartičky so slovami



Zdroj: vlastné spracovanie

Pracovný postup: Aktivita obsahuje dva typy kartičiek, slova s reálnym obsahom (10 slov z troch hlások, 10 slov zo štyroch hlások, 10 slov z piatich hlások a 5 slov zo šiestich hlások) a druhu skupinu tvoria náhodne poukladané písmena (10 kartičiek s tromi písmenami, 10 kartičiek so štyrmi písmenami a 10 kartičiek s piatimi písmenami). Žiak si vyberie kartičku a podľa nej šrúbuje písmena na vrchnáky. **Modifikácia úlohy:** Žiak si vyberie jednu kartičku a poriadne si prezrie, čo je na nej napísané. Žiakovi poskytneme dostatok času na zapamätanie si poradia písmen. Potom otočíme kartičku. Úlohou žiaka je poskladať písmená spamäti.

Aktivita č.9: Kreslený diktát

Cieľ: nácvik a podpora štipkového úchopu, rozvoj grafomotorických zručností, orientácia v priestore, podpora vizuomotorickej koordinácie.

Pomôcky: Pracovné listy, papier a farbičky, nadstavec na farbičku/fazuľa

Pracovný list	Pracovný list
Do prázdneho okienka prekresli obrázok, ktorý vidíš. Prekreslený obrázok vymaľuj. 	Do prázdneho okienka nakresli obrázok podľa inštrukcií v dolnom okienku Uprkosred kopca stojí dom Dom má dve okná a dvore. Vpravo od domu vyrástli dva stromy. Vľavo od domu sedí pes. V pravom hornom rohu svieti slnko. Slnko má šesť krátkych lúčov. Na oblohe sú tri mraky.

Pracovný postup: Žiakovi vložíme fazuľu (alebo papier) do ruky a jeho úlohou bude ju pridržať pomocou malíčka a prstenníka. Ostatné prsty – palec, ukazovák a prostredník pridržiajú farbičku. (Môžeme použiť trojhrannú farbičku alebo nadstavec na farbičku, ktorý podporuje správny úchop)

Aktivita obsahuje 3 úrovne :

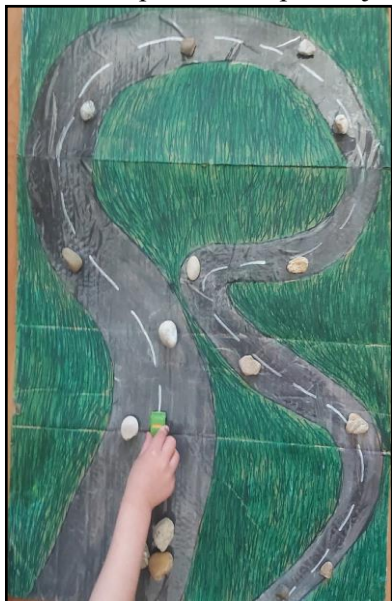
- 1.úroveň – obkresľovanie obrázka podľa predlohy,
- 2.úroveň - nakreslenie obrázka podľa písanej inštrukcie,
- 3.úroveň – nakreslenie diktovaného obrázka.

Aktivita č.10: Prekážka na ceste

Cieľ: nacvičiť štipkový úchop, rozvíjať obratnosť a koordináciu rúk, podporiť vizuomotorickú koordináciu.

Pomôcky : Cesta, auto, fixka

Pracovný postup: Žiakovi najprv pomocou auta prejde po ceste, tak aby sa vyhol všetkým prekážkam, v našom prípade kameňom, na ceste. Ak žiak autom nenarazí do prekážok vložíme mu fazuľu (alebo papier) do ruky a jeho úlohou bude ju pridržať pomocou malíčka a prstenníka. Ostatné prsty – palec, ukazovák a prostredník pridržia farbičku.



Zdroj: vlastné spracovanie

(Môžeme použiť trojhrannú farbičku/fixku alebo nadstavec na farbičku, ktorý podporuje správny úchop). Jeho úlohou bude prejsť farbičkou po ceste, tak aby nenarazil do prekážok.

Cvičenia a aktivity zamerané na fixáciu grafomotorických prvkov a jednotlivých písmen

Ak žiak nemá dostatočne zafixované jednotlivé písmená jeho písanie je pomalšie. Pri nácviku jednotlivých písmen sa zameriavame na zachovanie správneho tvaru písmena. Avšak žiak musí mať najprv dostatočne zvládnuté jednotlivé prvky, až tak precvičujeme písmená (Jucovičová, Žáčková, Zörklerová, 2007). Harčariková (2010) medzi kompenzácie dysgrafie zaraďuje písanie tlačným písmom, preto sme pri aktivitách volili veľkú tlačnú abecedu.

Aktivita č.11: Kocky s písmenami

Cieľ: upevniť a fixovať tvar písmen veľkej písanej abecedy, rozvíjať grafomotorické zručnosti, nácvik písania slov, uplatňovať gramatické pravidlá.



Zdroj: vlastné spracovanie

Pomôcky: 2 kocky s písmenami, papier a pero

Pracovný postup: Pred žiaka položíme papier a pero. Žiak si zoberie do ruky 2 kocky a súbežne ich hodí. Na jednej kocke sú napísané samohlásky – a ,e ,i ,o ,u ,y a na druhej spoluhlásky- m, n, r, s, t ,v. Po hode kockou žiak prečíta písmená, ktoré mu spadli. Jeho úlohou je vymyslieť slovo z daných písmen a to slovo následne gramaticky správne zapísať.

Modifikácia úlohy: Pridaním kociek sa zvýši náročnosť hry.

Aktivita č.12: Hmatová abeceda (návrh aktivity inšpirovaný šmirgľovými písmenami)

Cieľ: oboznámiť sa s veľkými tlačnými písmenami pomocou hmatu, fixovať písmen veľkej tlačenej abecedy, podporiť vizuomotorickú koordináciu, podporiť asociáciu foném a grafém.

Pomôcky: Hmatové veľké tlačené písmená, šatka, papier, pero



Zdroj: vlastné spracovanie

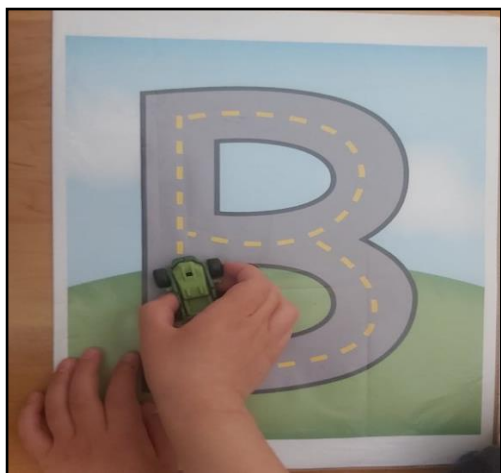
Pracovný postup: Pred žiaka položíme jednotlivé písmená, ktoré s nim aktuálne chceme nacvičiť. Náborne predvedieme žiakovi, ako narábať s písmenom. Chytíme písmeno do nedominantnej ruky a druhou rukou prstom prechádzame po písmene v smere ako sa dané písmeno píše. Položíme písmeno pred žiaka, jeho úlohou bude prechádzať po písmene, až kým sa pohyb rukou nezautomatizuje. Následne žiak napíše písmeno na papier.

Modifikácia úlohy: Ak už žiak má zafixované jednotlivé písmená veľkej tlačenej abecedy, zaviažeme mu oči. Pred žiaka položíme 3 písmená a nahlas povieme jedno z predložených písmen. Úlohou žiaka je vybrať pomocou hmatu vyslovené písmeno

Aktivita č.13: Abeceda ako cesta

Cieľ: oboznámenie sa s veľkými tlačnými písmenami, fixácia písmen veľkej tlačenej abecedy, podpora vizuomotorickej koordinácie, asociácia foném a grafém, pripraviť na písanie.

Pomôcky: Veľká tlačaná abeceda, auto, papier a pero.



Pracovný postup: Pred žiaka položíme písmeno, jeho úlohou bude pomocou autíčka prejsť po písmene smerom, akým sa písmeno píše. Žiak prechádza viackrát po písmene. Neskôr zoberie do ruky pero a snaží sa písmeno prepísať na papier.

Modifikácia úlohy: Skladanie slov z písmen - pred žiaka položíme niekoľko písmen, jeho úlohou bude z písmen vytvoriť slovo. (napr. položíme pred neho písmena E, P, S – žiak zloží slovo PES). Následne prejde autom po písmenách a vytvorene slovo prepíše na papier.

Aktivita č.14: Šablóny grafomotorických prvkov (aktivita inšpirovaná kopírovacou metódou pri výučbe písania)

Cieľ: nacvičiť jednotlivé prvky písmen, pripraviť sa na písanie, rozvíjať grafomotoriku, uvoľniť ruku.

Pomôcky: šablóny, papier, fixky



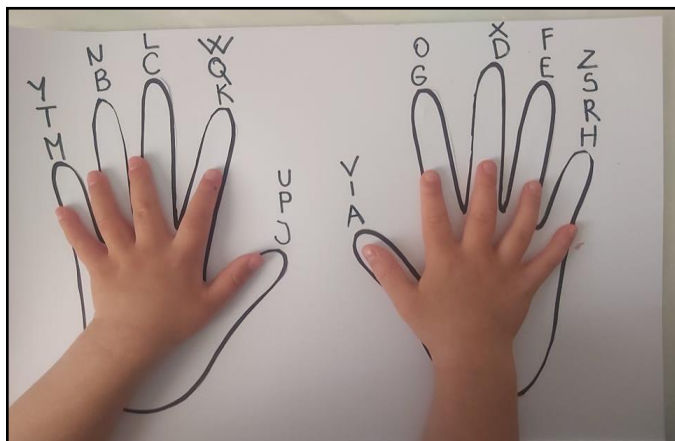
Pracovný postup: Pred žiaka položíme papier, šablónu a písacie potreby. Žiak chytí šablónu do ruky, položí ju na papier. Zoberie si do ruky fixku a plynule prechádza cez otvor v šablóne. Neskôr žiak kreslí daný prvok bez šablóny voľne na papier.

Modifikácia úlohy: Postupným zmenšením šablóny sa zväčší náročnosť aktivity. Ak už má žiak zafixované tvary, obkresľuje šablóny bez prvotného prechádzania, len na základe toho čo vidí.

Aktivita č.15: Prstová hra s abecedou

Cieľ: uvoľniť prsty a ruky, upevniť a fixovať jednotlivé písmena, rozvíjať vizuomotorickú koordináciu

Pomôcky: pero a plagát rúk



Pracovný postup: Na papier obkreslíme pravú a ľavú ruku žiaka, do prstov na papieri napíšeme náhodne písmena z abecedy. Žiak položí ruky na stôl pred papier. Úlohou je postupne vyhľadávať písmena od začiatku abecedy až do konca a súčasne zdvíhať pri každom písmene prst z podložky.

Modifikácia úlohy: Namiesto písmen napíšeme čísla, žiak ich má zoradiť od najväčšieho po najmenšie alebo naopak.

Záver

Problémy pri grafomotorických zručnostiach ovplyvňujú žiaka s dysgrafiou nie len v škole, ale sú súčasťou jeho každodenného života, pri činnostiach kde je potrebné písať a rysovať. Úlohou pedagóga či špeciálneho pedagóga je rozvíjať problémové oblasti žiaka, v našom prípade grafomotoriku, do takej miery, aby bol žiak schopný zapísať si poznámky a neskôr ich vedel využiť. Každý žiak má individuálne potreby a záujmy, na čo mnoho pedagógov reaguje výrobou vlastných pomôcok alebo modifikáciou už existujúcich pomôcok, ktoré napomáhajú rozvoju problémových oblastí žiaka.

Bibliografia

- BARTOŇOVÁ, M., MAGOVÁ, M. 2018. *Pripravenosť škôl k zavedeniu inkluzívneho vzdelávania žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia na Slovensku*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. 140s. ISBN 978-80-561-0589-4.
- DOTTER, C. L. 2019. *Handwriting Brain Body DisConnect: Adaptive teaching techniques to unlock a child's dysgraphia for the classroom and at home*. Publisher: Therapy Services, LLC; Illustrated edition. 240p. ISBN 978-1640853928.
- FUCHSOVÁ, A. 2014. *Reedukácia špecifických porúch učenia pomocou rozvíjania poznávacích funkcií*. [online]. [17.11.2021]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 44s. Dostupné na internete: https://archiv.mpcedu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/7_ops_fuchsova_andrea__reedukacia_specifickych_poruch_ucenia_pomocou_rozvivania_poznavacich_funkcii.pdf
- HARČARIKOVÁ, T. 2010. *Základy pedagogiky jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia*. Bratislava: Iris. 141s. ISBN 978-80-89238-31-6.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽAČKOVÁ H. 2015. *Jak se učiť s dítětem se specifickou poruchou učení a s poruchou pozornosti?*. Praha: Nakladatelství D+H. 164s. ISBN 978-80-87295-18-2.
- KREJČOVÁ, L., HLADÍKOVÁ, Z. et al., 2018. *Vývinové poruchy učenia: DYSLEXIA, DYSGRAFIA, DYSGORTOGRAFIA*. Bratislava: Albatros Media Slovakia s.r.o.. 253s. ISBN 978-80-566-0760-2
- MICHALOVÁ, Z. 2016 *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. 298s. ISBN 9788073111663.
- PARENT, J.S. 2018. *Dysgraphia: Beyond Bad Handwriting, a parent's perspective* Publisher: CreateSpace Independent Publishing Platform. 151p. ISBN-978-1985194663

PURDEŠOVÁ, D. 2022. *Rozvoj grafomotorických zručností u žiakov s dysgrafiou*. Ružomberok: Katolícka univerzita, Záverečná práca - Bakalárska práca, Špeciálna pedagogika.
ZELINKOVÁ, O. 2015. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2015. 264 s. ISBN 978-80-262-0875-4.

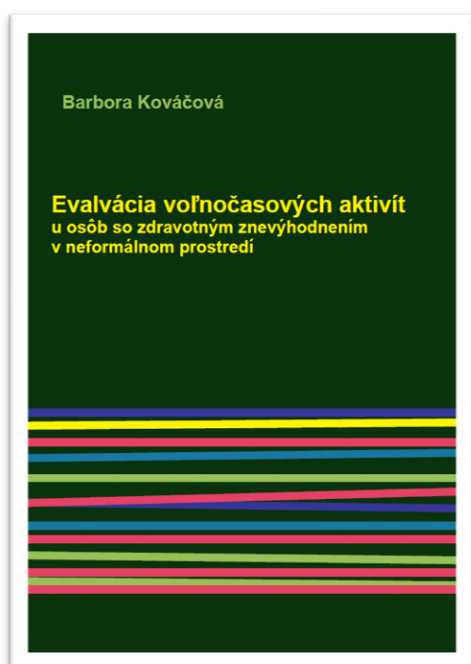
Kontaktné údaje

Bc. Dominika Purdešová, študentka dennej formy magisterského štúdia
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Katedra špeciálnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
dominika.purdesova721@edu.ku.sk

RECENZIE

Voľný čas pre všetkých bez rozdielov

Zuzana Gondová



Recenzovaná publikácia: Kováčová, B. 2019. *Evalvácia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením v neformálnom prostredí*. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity. ISBN978-80-561-0732-4

Recenzovaná vedecká monografia s názvom: Evalvácia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením v neformálnom prostredí, je autorským dielom vysokoškolskej pedagogičky Barbory Kováčovej.

Spomenutá autorka je vysokoškolskou pedagogičkou, ktorá ma blízko k špeciálnej i liečebnej pedagogike. Aktívne pôsobí na akademickej pôde univerzity. Vedecká monografia sa po formálnej stránke delí na úvod, šesť kapitol, záver, bibliografiu, zoznam tabuliek, zoznam grafov, zoznam záznamov z výskumu, menný register a o autorke.

Vedecká monografia predkladá výskumné zistenia z oblasti voľného času osôb so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími

potrebami, ide o konkrétne výstupy poukazujúce na problematiku voľného času žiakov s problémami učení, žiakov s mentálnym a telesným postihnutím. Sú tu rozpracované analýzy záujmovej činnosti v základných školách s dôrazom na špeciálne výchovno – vzdelávacie potreby, evalvácia záujmovej činnosti orientovanej na žiaka so zdravotným znevýhodnením, analýza záujmovej činnosti v záujmových útvaroch s dôrazom na osoby s mentálnym postihnutím a životné príbehy dieťaťa s poruchami autistického spektra v kontexte trávenia voľného času a životný príbeh adolescentov so zdravotným znevýhodnením vo voľnom čase. Autorka tvrdí a súhlasíme s ňou, že voľný čas predstavuje fenomén zasahujúci do neformálneho prostredia charakteristického trávením voľného času skupinou osôb so zdravotným znevýhodnením. Autorka postupne popisuje jednotlivé voľnočasové aktivity žiakov, ktorí sú evidovaní ako individuálne integrovaní v bežnom type základnej školy. Následne popisuje evalváciu záujmovej činnosti orientovanej na žiaka so zdravotným znevýhodnením, s konkrétnym popisom možností a limitov vo vzťahu k potrebám (pred)školáka s pervazívnou vývinovou poruchou a adolescenta s telesným a kombinovaným postihnutím.

Voľný čas je fenoménom. Jeho spôsob využívania je preto spoločensky dôležitou súčasťou výchovy. Voľný čas je priestor na sebarealizáciu. Je to čas, ktorý skúma filozofia, psychológia, sociológia, pedagogika a mnoho ďalších vied. Autorka chce poukázať na prístupy k deťom a dospelujúcej mládeži s odlišnosťami v oblasti výchovy vo voľnom čase. Ak ide o integračný prístup v oblasti výchovy vo

voľnom čase, je obojstranným procesom zblíženia sa, je o vzťahu majority intaktných (zdravých) a minority s odlišnosťami. Naopak inkluzívny prístup sa usiluje o stieranie akýchkoľvek rozdielov medzi majoritnou a minoritnou populáciou. Autorka popisuje a my s ňou súhlasíme, že každý z nás je jedinečný, a zároveň sme všetci niečím rozdielni. Treba spomenúť aj segregatívny prístup v oblasti výchovy vo voľnom čase, jeho existencia či aktuálnosť v spomenutom priestore je nepopierateľnou, v mnohých prípadoch.

Práve ak obrátíme pozornosť na skupinu mládeže s odlišnosťami alebo so zdravotným znevýhodnením zisťujeme, že možnosti mládeže v oblasti výchovy vo voľnom čase sú závislé od ponuky špeciálnej školy alebo špeciálneho (prípadne sociálneho) zariadenia, ktoré navštevujú. V našich podmienkach sa stretávame s jednotným algoritmom propagujúcim integratívny prístup vo voľnom čase. Ide o pravidelne opakujúce sa rekondično – rehabilitačné pobyty rodín so snahou podporiť spolunažívanie majoritnej a minoritnej populácie s dôrazom na spoločné trávenie voľného času.

Potreba ovplyvňovať voľný čas rozličných skupín mládeže, stále rastie. Z prieskumu bolo zistené, že každý štvrtý záujmový útvar má edukačný charakter, autorka nesúhlasí s názvoslovím, z toho vyplýva, že máme duálny systém ponuky záujmových útvarov a ak sa naša spoločnosť chce priblížiť ku konceptu inklúzie, treba vytvárať záujmové útvary pre všetky deti.

Autorka zisťovala stav využívania vzdelávacích poukazov na náhodne vybraných základných školách na Slovensku a monitorovala najmä početnosť a rôznorodosť krúžkov v konkrétnych záujmových oblastiach. Spracovala do tabuľky kategórie posudzovania záujmovej činnosti na názvoslovie a konkrétnu obsahovú náplň kategórie. Z výsledkov z grafov vyplýva, že mnohé školy vytvárajú krúžky skôr edukačného zamerania, ktorými kompenzujú v minulosti vytvárané cvičenia z matematiky, slovenského jazyka a pod., čo je pre žiakov len ďalším pokračovaním vyučovacieho procesu.

Grafické spracovanie autorky prezentuje zastúpenie záujmových útvarov z predmetov matematiky, informatiky, z oblasti techniky, environmentálnej výchovy, zdravotníctva, geografie, chémie. Poukazujú na zastúpenie záujmových útvarov zameriavajúcich sa najmä na výučbu ako súčasť upevňovania, overovania a dopĺňovania vedomostí, na podporu komunikačno – jazykového potenciálu. Za najnižšie zastúpenie majú oblasti divadelného, hudobného, výtvarného záujmového útvaru. Zo športovej oblasti majú najvyššie zastúpenie turistický krúžok, volejbalový, tanečný krúžok, pohybové hry a gymnastický krúžok. Záujmové útvary sa diferencujú podľa oblastí zamerania a to prírodovedná, spoločensko – vedná, esteticko – výchovná a športovo – výchovná oblasť.

Z pohľadu rodičov majú záujmové útvary silné stránky v profesionalite vedúceho záujmového útvaru, v spoluúčasti pri dotváraní náplne záujmového útvaru deťmi, v rešpektovaní práv všetkých detí a v klíme v záujmovom útvaru. Za slabé stránky považujú ponuku záujmových útvarov, hygienicko – bezpečnostné podmienky, v ktorých záujmový útvar pracuje, v materiálna vybavenosť inštitúcie, ktorá záujmovú činnosť ponúka a v interných pravidlách inštitúcie, ktorá daný záujmový útvar zastrešuje.

Autorka ako výskumník zisťovala účinnosť overovaných experimentálnych metód a foriem. Posudzovala prírodovednú záujmovú oblasť, esteticko – výchovnú oblasť, spoločensko – vednú a športovo – výchovnú oblasť.

Posudzovaná prírodovedná záujmová oblasť sa zameriava najmä na oblasť prírodných vied a matematiku, rozvíja a stimuluje zručnosti talentovaných žiakov, podporuje žiakov so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami, pripravuje na súťaže prírodovedného charakteru. Patrí sem matematický krúžok, krúžok z informatiky, technický, environmentálny, prírodovedný, zdravotnícko – bezpečnostný, geografický a chemický krúžok.

Ďalšia posudzovaná oblasť esteticko – výchovná oblasť, táto oblasť je najmenej zastúpená zo všetkých oblastí. Patrí sem dramatický krúžok, hudobný, výtvarný a nešpecifikovaný krúžok – kde sa vyskytuje tvorivá dielňa, umelecká činnosť, krúžok tvorivosti. Dôležité je poznamenať, že vekom sa žiakom mení aj chuť na určité oblasti, u žiakov v mladšom školskom veku je typická chuť, nadšenie, dychtivosť po poznaní nového ale záujmy sú krátkodobé. Postupom času sa ich záujmy vyhrávajú, špecializujú

a prehľbujú. Podporujú rozvoj osobnosti, motivačných podnetov, podporujú seberealizáciu a socializáciu dieťaťa.

Oblasť spoločensko – vedná sa zameriava na znalosť materinského a cudzieho jazyka s doplnením o rôzne spoločenské činnosti. Patrí sem historický krúžok, slovenský jazyk, anglický, nemecký, iný jazyk, krúžok ručných prác, domácich prác, technický krúžok.

Športovo – výchovná oblasť sa zameriava najmä na šport a telesnú výchovu, obľúbené sú loptové hry a rekreačné aktivity. Zahŕňame sem aerobik, loptové hry, atletiku, gymnastiku, kulturistiku a rekreačné aktivity. Obsahové zameranie skôr záleží na flexibilnom prístupe pedagóga.

Vo vedeckej monografii sú analýzy záujmovej činnosti v záujmových útvaroch s dôrazom na osoby s mentálnym postihnutím. Zámerom bolo hodnotiť aktivitu detí a mládeže v jednotlivých druhoch činností. Z retrospektívy autorka pozerá na segregáčny a integračný proces výchovy vo voľnom čase na Slovensku a v Nemecku.

V segregáčnom modeli záujmovej činnosti jednotlivcov so zdravotným znevýhodnením poukazujú predovšetkým na ústretovosť školského prostredia v zahraničí, ktoré podporujú voľnočasové aktivity predovšetkým medzi inštitúciami v podobe turnajov a cyklicky usporadúvaných súťaží. Najčastejšie jedinci so zdravotným znevýhodnením (mentálne, telesné). V našich podmienkach ústretovosť bola minimálna, aktivity boli prevažne organizačnou záležitosťou inštitúcií, kde sa dieťa so zdravotným znevýhodnením vzdelávalo.

V integračnom modeli záujmovej činnosti v záujmových útvaroch jednotlivcov so zdravotným znevýhodnením sú porovnávané podmienky v SR a v Poľsku. Integračné podmienky poukazujú na stagnáciu v prípade priestoru vo výchove vo voľnom čase. Perspektívne nastupuje inkluzívny trend, vízia budúcnosti. Dominantnými hodnotami považujeme: rovnoprávnosť pre všetkých záujmových skupín, rôznorodosť, bezbariérovosť, participáciu všetkých dotknutých strán, otvorenosť a podporu.

Ak zhodnotíme výsledky zameraných na trávenie voľného času detí a mládeže s mentálnym postihnutím, prebiehalo na základe špecifik Indexu inklúzie s prihliadnutím na vonkajšie a vnútorné podmienky štruktúrovaného prostredia. Analýza je z ponuky a dopytu pohybových aktivít, je výrazne odlišná nielen s predstavami poskytovateľov v porovnaní s predstavami zákonných zástupcov jedincov s mentálnym postihnutím. Odôvodnenie, nemajú vyškolení personál. Absentujú záujmové útvary ako je plávanie, korčuľovanie a cyklistika, v ponuke sa nevyskytli.

Ponuka verzus dopyt v oblasti pohybových aktivít v špecifickom školskom prostredí je podobnou, ako v prvom prípade. Ponuka je odlišná len v numerickom počte, ale v konkrétnej ponuke je porovnateľná. Záujmová športová činnosť pre minoritnú skupinu s mentálnym postihnutím je realizovaná pravidelne, podporujúce schopnosti, zručnosti a návyky pre konkrétne zdravotné znevýhodnenie a medzi nepravidelné činnosti sú zaraďované príležitostné športové podujatia.

V závere tejto kapitoly sú uvedené odpovede respondentov a vychovávateľov a sú v nej navrhnuté rozšírené záujmové aktivity.

V piatej kapitole sa autorka venuje životnému príbehu dieťaťa s poruchou autistického spektra v kontexte trávenia voľného času. Poukazuje na to, že dieťa nevie využiť voľný čas bez organizácie, bez konkrétnej štruktúry. S čím môžeme len súhlasiť, keďže v rodine máme autistického chlapca, ktorému organizujeme voľný čas. Jeho priestor diferencuje autorka ako organizované alebo neorganizované trávenie voľnočasových aktivít. V organizovanom voľnom čase sa dieťaťu ponúkajú činnosti alebo aktivity s využitím vizuálnej podpory. Hra by mala byť základom organizovaného voľného času, rozvíjajú sa jeho poznávacie schopnosti. V neorganizovanom trávení voľného času sa chaoticky „venuju“ svojim stereotypným rituálom. Práve v domácom prostredí je výskyt problémového správania najčastejší. V tejto kapitole sa autorka zameriava aj na životný príbeh z rozhovoru s rodičmi dieťaťa. Rodičia rozprávajú svoj príbeh, ktorým od začiatku prešli so svojim synom, od stanovenia diagnózy až po jeho pokroky. Autorka hodnotí trávenie voľného času v domácom prostredí, dieťa sa venuje len svojim obľúbeným aktivitám alebo stereotypiám. Na rozdiel od toho v štruktúrovanom

voľnom čase sa dokáže venovať úlohám až do úspešného ukončenia. V domácom prostredí nedokáže striedať úlohy, nevie, čo od neho chcú. V štruktúrovanom voľnom čase dieťa vyplní podľa inštrukcie, dokonca prejavuje radosť. Ak voľný čas nie je naplnený vhodnou aktivitou, býva problematické zvládať situácie. Ľudia s poruchou autistického spektra sa od seba líšia mierou závažnosti svojho postihnutia. Dôležité je štruktúrované prostredie.

Autorka v poslednej šiestej kapitole približuje životný príbeh adolescentov so zdravotným znevýhodnením vo voľnom čase. Toto obdobie považovať za sťaženú situáciu vzhľadom na jeho potreby, možnosti a limity v priebehu vývinovej fázy, taktiež na špecifické osobitosti. Autorka použila na zobrazenie životného príbehu arteterapeutickú techniku Čiara života. Na samotný zber dát autorka využila pozorovanie, krátke individuálne rozhovory a skupinové spätné väzby. Klienti životný príbeh stvárňovali na samostatný papier, ktorý mal dĺžku približne jeden meter. V tejto kapitole autorka opisuje, čo klienti na daný papier kreslili, ako znázorňovali svoj život. Opisuje rozhovory s klientmi, sú to doslovné prepisy z výpovedí klientov počas arteterapeutickej intervencie. Liečebný proces, sprevádzaný boli väčšinou symbolmi ako krv, srdce, ihla, vlasy. Zmysel života, táto téma sa začala vynárať v kresbách najmä v období, keď klienti vstupovali do prvého ročníka. Pri opise rôznych situácií, boli hnev na učiteľku, vysmievanie, chýbanie v škole. Životný príbeh tejto skupiny je dokončený, vyjadrili potrebu rozprávať sa na konkrétne témy.

Vydaná vedecká monografia predkladá zistenia z výskumu, ktoré poukazujú, že neformálne prostredie ponúka záujmové útvary, ale sú limitované zdravotným znevýhodnením skupín. Osobitnú skupinu v tejto monografii tvoria výskumné parciálne zistenia, ktoré popisujú individuálne trávenie voľného času jednotlivcov so zdravotným znevýhodnením.

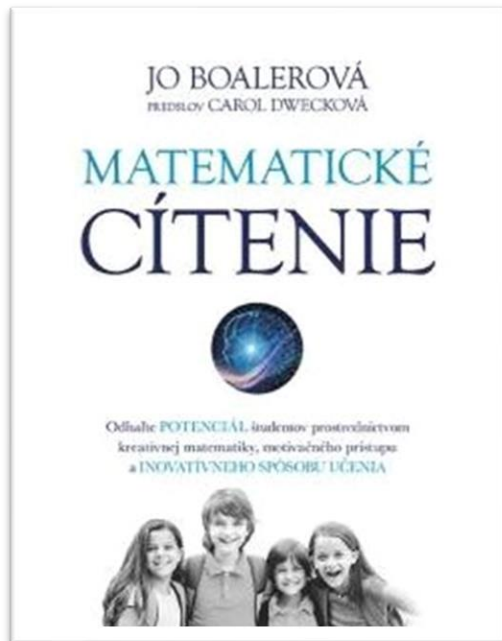
Vydaná vedecká monografia je primárne určená pre študentov študijných odborov špeciálnej pedagogiky, liečebnej pedagogiky, ale aj pre oblasť telesnej výchovy orientovanej na zdravotne znevýhodnených jednotlivcov. Jednoznačne ju odporúčame učiteľom, ktorí sa pripravujú na prácu s deťmi so zdravotným znevýhodnením, taktiež aj odbornej verejnosti. Prospešným pre študentov by bolo, aby nadviazali na empirické dáta v tejto vedeckej monografii, a ďalej monitorovali voľný čas ľudí so zdravotným znevýhodnením.

Kontakt

PaedDr. Zuzana Gondová, DiS., doktorand v externej forme štúdia
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
zuzana.gondova828@edu.ku.sk

Matematické čítanie

Monika Homolová



Recenzovaná publikácia: Boalerová, JO. 2016. Matematické čítanie. Vydavateľstvo: Tatran, 2016, Preklad: Pavol Briatka. ISBN 978-80-222-0833-8

Dr. Jo Bialerová je profesorka a pôsobí na Univerzite v Stanforde. Je autorkou množstva vedeckých článkov a siedmich kníh. Okrem toho je poradkyňou v Silicon Valley a v otázkach postavenia žien pracujúcich v technických odboroch hovorkyňou Bieleho domu. Okrem toho autorka vytvorila webovú stránku <https://www.youcubed.org/> ktorá poskytuje učiteľom nápady, rôzne úlohy, učenie veľkých myšlienok (stratégia v ktorej sa pozdvihujú individuálne štandardy na vyššiu úroveň, aby sa študenti mohli učiť matematiku ako zmysluplný predmet prepojených myšlienok), filmy, kurzy, výskumné dôkazy, podkasty a iné.

Autorka knihy Matematické čítanie ponúka učiteľom, rodičom a ďalším zainteresovaným ľuďom návody ako vzbudiť u študentov záujem a inovovať vyučovanie

matematiky. Snaží sa ukázať ako je možné prostredníctvom metódy otvorenej mysle zmeniť názory a skúsenosti žiakov na matematiku.

Boalerová prezentuje spôsoby, ako zlepšiť systém vyučovania matematiky a zvýšiť jej atraktivitu. Svoje pozorovania a skúsenosti využila na vypracovanie metódy otvorenej mysle, ktorá podporuje matematické uvažovanie u všetkých študentov. Okrem toho zdôrazňuje dôležitosť podnecovania detí v predškolskom veku k riešeniu rôznych hlavolamov a hier s číslami. Boalerová tiež vyvracia mýty o matematicky nadaných deťoch a o tom, že matematika je založená len na rýchlosti a pamäti. Namiesto toho podporuje deti v rozvážnom a kritickom myslení.

Kniha Matematické čítanie pozostáva z 9 kapitol. V prvej kapitole „Mozog a učenie matematiky” uvádza dôležité a zaujímavé zistenia výskumov o tom, že mozog môže rásť, meniť sa prispôbovať prostredníctvom procesu učenia. V druhej kapitole „Význam chýb a usilovnej práce” autorka vysvetľuje dôležitosť robenia chýb nie len v matematike, ale aj bežnom živote, pretože na základe výskumov bolo zistené že: *Zakaždým keď sa študent pomýli, vznikne mu v hlave nové synaptické spojenie.*” (Boalerová, 2016, s. 29). Ďalej autorka prezentuje spôsoby ako môžeme zmeniť pohľad študentov na svoje chyby.

V tretej kapitole s názvom „Kreativita a krása v matematike” je venovaná zmene vnímania matematiky. Poukazuje na mylné predstavy o matematike ako o predmete o poučkách, presne daných postupoch a že byť dobrý znamená byť rýchly, že existuje len odpoveď správna a nesprávna a že celá matematika je len o číslach. Autorka zdôrazňuje, že študentom treba ukázať, že matematika nie je o fixných pravidlách a postupoch, ale o tvorivosti, raste, otvorenosti, kreativite, učení.

V štvrtej kapitole sa autorka venuje precvičovaniu a formám precvičovania v matematike, pričom upozorňuje na to, že jeden z problémov, ktoré sú v súčasnom modeli vzdelávania v matematike je, že študenti dostávajú opakujúce sa a jednoduché podnety, ktoré ich neprivádzajú do stavu nerovnováhy. Študenti, ktorí sú naučení odolávať nejednoznačným situáciám, ľahšie a rýchlejšie vedia prejsť od nerovnováhy k rovnováhe. Preto by študentom mali byť kladené zložitejšie matematické úlohy. Piata kapitola „Zaujímavé a rôznorodé úlohy” prezentuje ukážky rôznych matematických úloh zameraných na čísla, tvary, čas, vizualizáciu, geometriu a iné. V šiestej kapitole „Matematika a cesta k rovnosti”

prezentuje ako dosiahnuť rovnosť pri vzdelávaní v matematike. Uvádza postupy ako sprístupniť všetkým študentom matematiku. Ďalej sa venuje stratégiám vedúcim k rovnosti vo vzdelávaní v ktorých ide o rozbíjanie stereotypov o tom kto sa hodí na matematiku, tiež o poskytovaní možnosti na bádanie a skúmanie, zrušenie domácich úloh alebo aspoň zmena v ich charaktere. Siedma kapitola „*Od prospechových skupín k vytváraniu priestoru pre otvorenú myseľ*” prezentuje efektívne vyučovanie v zmiešaných skupinách a riešenie matematických úloh. Využívanie komplexnej výučby, hranie rolí a iné koncepty smerujúce k vytvoreniu priestoru pre otvorenú myseľ. „*Spôsoby hodnotenia u študentov s otvorenou myseľou*” je názov osmej kapitoly v ktorej rieši hodnotenie, sebahodnotenie, sebauvedomenie a zodpovednosť študentov tiež sa zaoberá pedagógmi, ktorí nahradili tradičné testovanie a známkovanie novými metódami, ktoré majú pozitívny vplyv na výsledky študentov. Tieto metódy tiež podporujú rast ich sebavedomia a tvorivého myslenia. V deviatej kapitole „*Matematikou k otvorenej myšli*” autorka kompletizuje a opakuje niektoré vyučovacie metódy z predchádzajúcich kapitol, ktorých využitím učiteľ môže vytvoriť a udržať pozitívnu klímu v triede a priaznivé podmienky na rozvoj študenta a jeho rast v matematike. Autorka píše o budovaní tímového ducha a o upevňovaní pravidiel interaktivity. Vyzýva učiteľov k tomu aby dali na hodine jasné pravidlá. Ako ukážku uvádzame autorkine **motivačné pravidlá pre hodiny matematiky**, ktoré je možné aplikovať vo všetkých stupňoch škôl.

Motivačné pravidlá pre hodiny matematiky

„1. *Každý sa môže v matematike dostať na najvyššiu úroveň.*” Úlohou učiteľov v tomto pravidle je aby podporovali študentov v tom aby si verili. Autorka tvrdí, že, „matematické nadanie “ neexistuje a vytrvalosťou sa každý môže dostať tam kde chce.

„2. *Chyby majú svoju cenu.*” pretože prostredníctvom chýb „rastie” mozog. Prínosné pre žiaka je potrápiť sa a riešením úloh aj napriek možným chybám, ktoré neskôr opravuje.

„3. *Otázky sú veľmi dôležité.*” Autorka vyzýva k tomu, aby sa učitelia pýtali otázky a odpovedali. Aby sa pýtali aj sami seba: Prečo je to tak? Dáva to zmysel?

„4. *Matematika je o kreativite a hľadaní súvislostí.*” Matematiku autorka považuje za kreatívny predmet, ktorý je o vizualizácii vzorov, ktoré ostatní majú možnosť vidieť, diskutovať, kritizovať.

„5. *Matematika je o súvislostiach a o komunikácii.*” Aj v matematike je istá forma komunikácie, ktorá sa je založená na súvislostiach. Táto komunikácia je vyjadrená rôznymi spôsobmi a to slovné, obrázkom, grafom, rovnicou a pod. ktoré sú navzájom poprepájané. Odporúčanie je používať farebné odlišenie.

„6. *Ísť do hĺbky je dôležitejšie ako napredovať rýchlo.*” rozmýšľať pomaly a dôkladne.

„7. *Hodina matematiky je o vzdelávaní, nie o podaných výkonoch.*” rozvíjanie a učenie matematiky si vyžaduje čas a vytrvalosť človeka.

Kniha Matematické čítanie je hodnotným sprievodcom matematiky, ktorý poskytuje pedagógom, rodičom a ostatným zainteresovaným postupy, ako zmeniť vyučovanie matematiky. Autorka v knihe na základe svojho rozsiahleho výskumu a skúseností s tisíckami študentov vypracovala metódu otvorenej mysle, ktorú prezentuje v knihe spolu s praktickými príkladmi a ukážkami konkrétnych matematických úloh. Táto metóda umožňuje každému študentovi uvažovať v matematických súvislostiach a premieňa znechutenie z matematiky na radosť.

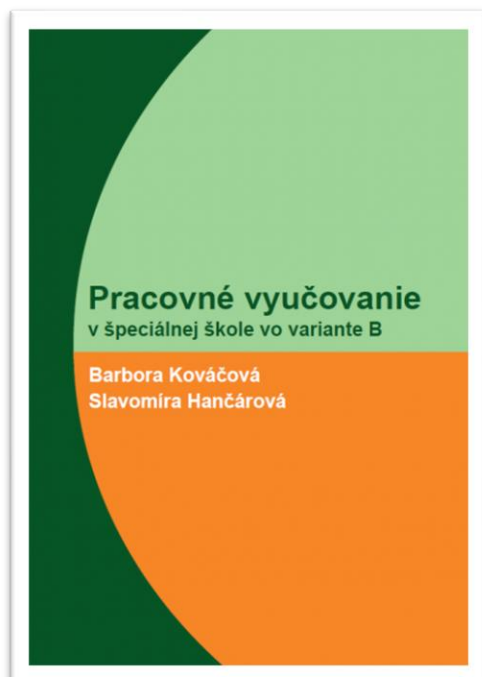
Knihu hodnotíme veľmi pozitívne a odporúčame ju nielen učiteľom matematiky, ale aj všetkým pedagógom, ktorým záleží na tom, aby z predmetu ktorý vyučujú mali študenti radosť.

Kontakt

PaedDr. Monika Homolová, doktorand v dennej forme štúdia
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
monika.homolova312@edu.ku.sk

Pracovné vyučovanie v špeciálnej škole vo variante B

Dominika Purdešová



Recenzovaná publikácia: Kováčová, B., Hančárová, S. 2023. *Pracovné vyučovanie v špeciálnej škole vo variante B*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. 2023. s.126. ISBN 978-80-561-1058-4

Publikácia je určená najmä pre špeciálnych pedagógov v pregraduálnom a postgraduálnom štúdiu ako vysokoškolská učebnica. Publikácia s názvom *Pracovné vyučovanie v špeciálnej škole vo variante B* ponúka teoretické východiská poznania pracovného vyučovania, ako aj portfólio aktivít s názvom *Ročné obdobia*, ktoré sa dá využiť v rámci pracovného vyučovania v 5. a 6. ročníku špeciálnej školy vo variante B. Autorky pracovné vyučovanie vnímajú ako „významnú súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu v špeciálnej základnej škole“ (s.115).

Vysokoškolská učebnica je rozdelená do 4 kapitol, prvé tri kapitoly sa venujú teoretickým východiskám, štvrtá kapitola popisuje jednotlivé činnosti v portfóliu.

Prvá kapitola s názvom „**Triáda: práca – učenie – hra**“ opisuje dôležitosť práce a pracovnej činnosti, ktorá pôsobí na všestranný rozvoj žiaka s MP a na jeho socializáciu. Opisuje pracovnú činnosť, jej zameranie, konkrétne pracovné úkony a pracovné kompetencie. Zameriava sa na prácu ako metódu pracovnej činnosti, ktorá tvorí „základ pre životné zručnosti na životnej ceste človeka“ (s. 16). Zaoberá sa hrou ako metódou, ktorá je neodlučiteľnou súčasťou výchovy každého človeka.

Druhá kapitola s názvom „**Základné atribúty pracovného vyučovania v špeciálnej škole**“ charakterizuje pracovné vyučovanie, ktorého cieľom je naučiť žiakov s MP primerane telesne a duševne pracovať. Pracovné vyučovanie pozitívne ovplyvňuje viaceré oblasti u jednotlivcom s MP, jednotlivé oblasti autorky opisujú v druhej kapitole. Autorky opisujú aj štyri zložky pracovného vyučovania, a to konkrétne sebaobslužné činnosti, pestovateľské práce, práce v domácnosti, práce v dielni. Zameriavajú sa aj na zásady v pracovnom vyučovaní, kde opisujú zásadu názornosti, aktivity, primeranosti, sústavnosti a postupnosti, individuálneho prístupu. Zaoberajú sa sociabilitou žiakov a prípravou na ich budúce povolanie v rámci pracovného vyučovania.

Tretia kapitola s názvom „**Význam motorického učenia v pracovnom vyučovaní pre žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia**“ opisuje význam názornosti vo vyučovaní žiaka s MP. Zameriava sa na charakteristiku motorického učenia v dvoch stupňoch. Delí motorické učenie na tri fázy – kognitívna, asociatívna a autonómna fáza. Opisuje jednotlivé druhy motorického učenia, a to konkrétne imitačné učenie, inštruktážne učenie, problémové učenie, spätno-väzbové učenie, ideomotorické učenie.

Posledná kapitola s názvom „**Portfólio z pracovného vyučovania v 5. A 6. Ročníku špeciálnej školy vo variante B**“ predkladá navrhované portfólio ako prezentáciu príkladov z praxe. Opisuje ako vytvoriť vhodné podmienky a príjemnú pracovnú atmosféru. Jednotlivé predkladané aktivity sú rozdelené do 4 ročných období. Aktivity sú zamerané na prácu s drobným materiálom, s papierom a kartónom, drevom ako aj na montážne a demontážne práce. Jednotlivé navrhované aktivity sú zamerané na rozvoj jemnej motoriky, vituomotorickej koordinácie ako aj celkovo rozvíjajú žiaka so stredným stupňom mentálneho postihnutia. Obsahujú opis, motivačnú časť, expozičnú časť, ako aj spozorované limity pri práci so

žiakmi s MP. Jednotlivé pozorované limity vnímame ako veľké plus z praxe, ktoré upozorňuje na prípadne nedostatky, na ktoré by sa mal pedagóg počas daných aktivít zamerať. Aktivity takisto obsahujú obrázok výsledného produktu. Na konci kapitoly je zhodnotenie aktivít pri činnostiach v jednotlivých tematických celkoch.

Po grafickej stránke je publikácia spracovaná na veľmi dobrej úrovni. Text je priehľadný, poučky a dôležité informácie sú napísane hrubým písmom, čo poukazuje na ich dôležitosť. Na začiatku kapitoly je vymedzený zámer kapitoly a kľúčové slová. V publikácii sú rôzne tabuľky a grafy, ktoré dovoľujú študentom jednoduchšie sa orientovať v texte. Na konci kapitol sú otázky na preskúšanie, kde si študent môže overiť svoje vedomosti z danej kapitoly. Tak isto sa tam nachádzajú aj otázky zamerané na praktické veci, ktoré by mal študent špeciálnej pedagogiky zvládnuť po preštudovaní publikácie. Otázky vedú študenta ku kreativite, upevňovaniu a rozširovaniu si potrebných vedomostí v rámci pracovného vyučovania. V štvrtej kapitole sú jednotlivé aktivity napísane priehľadne v tabuľke. Pri každej aktivite je obrázok výsledného produktu, ktorý umožňuje študentom lepšie si predstaviť popisovanú činnosť.

Publikácia je prínosná pre špeciálnych pedagógov, vychovávateľov a všetkých, ktorí pracujú so žiakmi s mentálnym postihnutím. Venuje sa aktuálnej téme, kde upozorňuje na dôležitosť rozvoja jemnej motoriky a motoriky u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia. Pracovné vyučovanie u žiakov vo variante B je veľmi potrebné, keďže rozvíja všetky oblasti žiaka a pripravuje ho na budúce povolanie. Čím umožňuje žiakovi sa začleniť do spoločnosti a byť v spoločnosti potrebný. Publikácia je tak isto výborný študijný materiál pre budúcich špeciálnych pedagógov, ktorý oboznamuje študentov so základmi pracovného vyučovania. Pomáha študentom pochopiť význam a potrebu pracovného vyučovania vo vzdelávaní žiakov s MP.

Kontaktné údaje

Dominika Purdešová
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,
Katedra špeciálnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
Dominika.purdesova721@edu.ku.sk

REGISTER AUTOROV

A

Alanazi, 52
Alasim, 51
Allegre & Villar, 51

B

Bagálová et al., 26
Bagálová, Bizíková, Fatulová, 33
Banáš a kol., 117, 118, 119
Bartko, 101
Bartko a kol., 99, 100, 101, 107
Bartko, Fila, Reištetterová, 99, 100, 101, 102, 107
Bartoňová & Magová, 132
Basham & Marino, 126
Bečvářová, 81
Bednářová, Šmardová, 117
Belková, 19
Benneta, 8
Boalerová, 148
Brown, 8, 32

C

Claycombová, 48
Cogniat, 63, 66
Copleston, 62
Cottini, Vivanti, 56
Cumming, 62, 66, 67

Č

Čarný, 78

D

Danek, 119
Daugherty, 126
David, 121
Dotterer, 132
Drahomírecká, 100, 101, 103, 104, 107, 108
Dunčáková a kol., 44

F

Fábry Lucká, 46
Fila, 63
Fineberg a kol., 121
Fisher, 86
Floyd, 126
Folvarčíková, 26

Friend, Cook, 29
Fuchsová, 132

G

Gabrielová, 29
Gavora, 86
Giedd, 125
Golding, 67, 68
Golging, 66
Gombrich, 120
Gomrich, 119

H

Hančárová, 150
Harčariková, 132
Hermochová, 26
Homolová, 8, 9, 91, 130
Hron, 118
Hwang & Taylor, 126

J

Jakabčič, 116
Jánska, 80
Jucovičová, Žáčková, Zörklerová, 133

K

Karbowniczek & Vargová, 9
Kim, 32
Kocák, 122
Kokošková, 28, 30
Kominarec & Kominarecova, 8
Kováčová, 17, 26, 30, 37, 38, 44, 144, 150
Kratochvílová, 37
Krejča, 78, 79, 80, 81, 82
Krejčová, Hladíková et al., 133
Kušnírová, 37

L

Lechta, 19
Lechta et al., 19
Lencz & Křížová, 32
Lencz & Křížová, 35
Leonhardt et al., 17
Losev & Šestakov, 62
Loseva & Šestakova, 63
Luptáková-Vančíková, 8
Lysáková-Kopinová-Podhorná, 48

M

Macko, Nevřelová, 118
Magová, 56
Maliňáková, 99, 109
Mareš, 85
Martin, 63
Martišová, 32
Mistrík, 8
Murgaš, 56

N

Nedvědová & Zatloukalová, 99
Nedvědová, Zatloukalová, 101
Novosad, 17, 25

O

Odehnal, 83
Oprailová, 116
Ostatníková, 56

P

Parent, 132
Petráčeková a kol., 101
Petty, 26
Piaget, 82
Platz, 126
Porubský, 33
Pošteková, 34
Potměšil, 37
Průcha, 9

R

Raffajová, 77
Razáková, 117
Read, 65
Richman, 56
Rochovská, 125, 126
Rubinštejn, 70

S

Sabol & Zúbková, 8
Scruton, Munro, 119, 120
Sedláková, 118
Schwake, 77
Slezáková, 91
Slezáková & Machalová et al., 91
Slezáková et al., 94, 95
Slowík, 17, 18

Smillie a kol., 32
Smoleňová, 81, 108, 109
Stančíková, 85
Stevenson, 65
Svobodová, 116

Š

Šedibová & Vladová, 56
Šenšelová, 8
Šimunek, 62, 63
Šporclová, 57
Štofko, 102, 103, 104, 109
Šuhajdová, 18, 26
Šupšáková a kol., 81
Švábová, 81

T

Tarcsiová, 51
Trojan, 77
Tsach & Most, 51

U

Uhrinová, 9
Uždil, 121
Uždil, Šašínková, 117

V

Vajcíková, 45, 46, 48
Valachová, a kol., 77
Vargová, 8, 9
Vincejová, 37

W

Weltonová, 63, 64
Wentzel, 32

Z

Zborteková, 51
Zdenka, 64
Zelina, 85
Zelinková, 136
Zhor, 119
Zygmund, 63
Zykmund, 64

Ž

Žaškovská, 56

ŠPECIÁLNA PEDAGOGIKA V PROCESE ZMIEN IV.

Jana HRČOVÁ
Monika HOMOLOVÁ (Eds.)

Vydanie: prvé

Rok vydania: 2024

Počet strán: 154

Miesto vydania, vydavateľstvo:

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

ISBN 978-80-561-1103-1

