

Barbora Kováčová
Daniel Kučerka
Monika Homolová (Eds.)

Práce v životě člověka:

vo výchově,
vzdělávání
a v terapii I.



Barbora Kováčová
Daniel Kučerka
Monika Homolová (Eds.)

**Práce v živote človeka:
vo výchove, vzdelávaní a v terapii I.**

Katolícka univerzita v Ružomberku
2024

Vedecký nekonferenčný zborník:

Práca v živote človeka: vo výchove, vzdelávaní a v terapii I.

Editorský tím:

Barbora Kováčová, Katolícka univerzita v Ružomberku

Daniel Kučerka, Univerzita Palackého v Olomouci

Monika Homolová, Katolícka univerzita v Ružomberku

Recenzenti:

doc. PaedDr. Zuzana Chanasová, PhD.

Ing. Monika Karková, PhD., ING-PAED IGIP.

Obálka

Mgr. Milan Pudiš, PhD.

Podklad na obálku

Gregor Kováč, 3.ročník ZUŠ Mozartova, Trnava,

Pod vedením pedagóga výtvarného odboru

Mgr. art. Kataríny Horváthovej

Vydavateľstvo:

VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku

Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

<http://ku.sk>, verbum@ku.sk

ISBN 978-80-561-1113-0

OBSAH

Úvod	5
I. PRACOVNÉ VYUČOVANIE A TECHNIKA V MATERSKEJ A ZÁKLADNEJ ŠKOLE	8
SÚVISLOSTI JEMNEJ MOTORIKY, KOGNITÍVNEHO VÝVINU A BUDÚCICH AKADEMICKÝCH ZRUČNOSTÍ U DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU	9
<i>Barbora Vodičková</i>	
PAPIER A JEHO VYUŽITIE V PREDŠKOLSKOM VEKU DIEŤAŤA	20
<i>Zuzana Gondová</i>	
SKLADANIE PAPIERA V PREDŠKOLSKOM VZDELÁVANÍ	27
<i>Zuzana Gondová</i>	
SLOVESNÉ ĽUDOVÉ UMENIE V PREDPRIMÁRNYM VZDELÁVANÍ PRI POZNÁVANÍ NIEKTORÝCH TRADIČNÝCH REMESIEL	35
<i>Božena Švábová</i>	
PŘÍSTUPY KE VZDĚLÁVÁNÍ V OBLASTI BEZPEČNOSTI A OCHRANY ZDRAVÍ	48
<i>Čestmír Serafín</i>	
VPLYV UČITEĽA NA ROZVOJ KOMPETENCIÍ ŽIAKA	63
<i>Daniel Kučerka, Michal Mrázek, Lucia Morovičová</i>	
II. PRACOVNÉ VYUČOVANIE V ŠPECIÁLNEJ ŠKOLE ŠPECIFIKÁ PRACOVNÉHO VYUČOVANIA V ŠPECIÁLNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLE	80
<i>Zuzana Polanská</i>	
VYUŽITIE PRÍRODNÉHO MATERIÁLU V PRACOVNOM VYUČOVANÍ V ŠPECIÁLNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLE	88
<i>Zuzana Brčiaková, Marcela Čarnická</i>	

ROZVOJ KULINÁRSKEJ KOMPETENCIE SO ŽIAKMI S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA V ŠPECIÁLNEJ ŠKOLE.....	100
---	------------

Martina Magová, Barbora Kováčová

PREGRADUÁLNA PRÍPRAVA ŠTUDENTOV ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY NA HODINY PRACOVNÉHO VYUČOVANIE V ŠPECIÁLNEJ ŠKOLE.....	114
--	------------

Monika Homolová

III. ERGOTERAPIA

ERGOTERAPIA AKO SÚČASŤ ROZVOJA DIEŤAŤA S RIZIKOVÝM VÝVINOM.....	127
--	------------

Vladimír Rybovič

KLASIFIKÁCIA A KONKRETIZÁCIA ZAMESTNÁVANÍ V ERGOTERAPII VO VČASNEJ STAROSTLIVOSTI	136
--	------------

Barbora Kováčová

IV. PRÁCA AKO ČINNOSŤ, PRÁCA AKO PROFESIA

ZEFEKTÍVNENIE PRÁCE PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV SO ŽIAKMI SO ŠVVP PROSTREDNÍCTVOM PORTFÓLIA DIDAKTICKÝCH A KOMPENZAČNÝCH POMÔCOK.....	154
---	------------

Vlasta Belková

PRÁCA SO ŠTUDENTOM TRPIACIM DEPRESIOU.....	165
---	------------

Mieczysław Dudek

PRÁCA V ŽIVOTE MLÁDEŽE: LIMITY SÚČASNÉHO VZDELÁVANIA V PRÍPRAVE NA TRH PRÁCE	183
---	------------

Katarína Čavojská, Ladislav Vaska

ZÁVER	198
--------------------	------------

KONTAKTY NA AUTOROV PRÍSPEVKOV	199
---	------------

ÚVOD

Nekonferenčný vedecký zborník s názvom *Práca v živote človeka: vo výchove, vzdelávaní a v terapii I.* je prvým uceleným dielom, v ktorom bola ambícia editorov rozpracovať fenomén práce z hľadiska výchovy, vzdelávania a terapie. Je koncipovaný do štyroch sekcií, ktoré síce nie sú rovnaké čo do počtu príspevkov, ale po obsahovej stránke ide o zaujímavé texty, ktoré v mnohých prípadoch otvárajú problematiku prepojenia práce s procesom vzdelávania, odbornej prípravy, či terapie. Ide o príspevky, ktoré sú originálnymi a predostierajú prevažne parciálne výsledky z výskumu podporené grantovými úlohami, či národnými projektmi.

Do zborníka bola po recenznom konaní zaradených 15 príspevkov od 18 autorov, ktorí pôsobia na akademickej pôde, ale aj v praxi (konkrétne pochádzajú zo štyroch univerzitných pracovísk a zo štyroch praxujúcich zariadení). Pozvanie k publikovaniu prijali autori z Českej republiky, Poľska, Anglicka a Slovenska, zo štyroch univerzitných pracovísk a zo štyroch praxujúcich zariadení.

Pre úplnosť priblížime obsahovú naplnenosť jednotlivých sekcií. **Prvá sekcia** s názvom **Pracovné vyučovanie a technika v materskej a základnej škole** obsahuje šesť príspevkov. V prvom príspevku *doc. Vodičková* popisuje nevyhnutnosť stimulácie jemnej motoriky a oblasti kognície ako základu pre vstup dieťaťa do základnej školy. Druhý príspevok popisuje najčastejší materiál – papier, ktorý je využívaný v školskej praxi. *Dr. Gondová* popisuje obsahovú stránku konštruovania ako základu v rámci pracovnej výchovy v materskej škole. Na tento príspevok nadväzuje príspevok ohľadom praktických odporúčaní pre skladanie (konštruovanie) papiera v materskej škole. Ďalším zaujímavým príspevkom je prezentovanie témy *Dr. Švábovej*, ktorá prepája prácu s ľudovými tradíciami, ktoré dokladuje výsledkami pedagogického experimentu v materskej škole. *Prof. Serafín* popisuje proces bezpečnosti, ktorý by mal byť samozrejmosťou v podmienkach základnej školy. Konkretizuje prísptupy, ktorými je vhodné viesť žiakov – školákov k ochrane bezpečnosti a zdravia. Sekciu uzatvára príspevok trojice autorov *Dr. Kučerka, Dr. Mrázek, Mgr. Morovičová*, ktorí sa rozvíjaním kompetencií žiaka, na ktorého vplýva aj samotný učiteľ. Samotný

príspevok je doplnený o modely z rônych materiálov z pracovného vyučovania, ktoré boli skonštruované žiakmi. **Druhá sekcia** s názvom **Pracovné vyučovanie v špeciálnej škole** je podporená štyrmi príspevkami. *Mgr. Polánská* predstavuje pracovné vyučovanie ako predmet v špeciálnej škole a dáva do pozornosti jeho špecifiká. *Dr. Brčiaková* a *Dr. Čarnická* popisujú prácu s prírodným materiálom na konkrétnych aktivitách. *Dr. Magová* a *doc. Kováčová* prezentujú rozvoj kulinárskej kompetencie v skupine žiakov s poruchou autistického spektra. Konkrétne prezentujú pedagogický experiment zameraný na prípravu a pečenie pizze. V našich podmienkach sa s pojmom kulinárska kompetencia stretávame ojedinele, ale v zahraničí sa využíva pojem kulinárska intervencia, kulinárske terapeutické programy. Posledným príspevkom je analýza pripravenosti študentov špeciálnej pedagogiky v rámci pregraduálnej prípravy. *Dr. Homolová* prezentuje zistenia získané na základe príprav študentov na hodiny pracovného vyučovania konkrétne orientované na využitie prírodného materiálu. **Tretia sekcia** popisuje príspevky z oblasti ergoterapie a má aj identický názov **Ergoterapia**. *Bc. Rybovič* popisuje špecifiká ranej ergoterapie pri práci s dieťaťom s rizikovým vývinom. V druhom príspevku *doc. Kováčová* prezentuje na prípadových štúdiách konkrétne zamestnávania v ergoterapii. Následná konkretizácia zamestnávania, ktoré autorka uvádza považuje za možnú cestu ako stimulovať dieťa so zdravotným znevýhodnením. **Štvrtá sekcia** s názvom **Práca ako činnosť** a **Práca ako profesia** je zároveň aj poslednou sekciou v tomto zborníku. Obsahuje tri príspevky. Prvý príspevok od *doc. Belkovej* zameraný na zefektívnenie práce pedagogických zamestnancov so žiakmi so švp prostredníctvom portfólia didaktických a kompenzačných pomôcok. Samotný text príspevku je podporený aj ilustračnou foto-dokumentáciou. Druhý príspevok, ktorý napísal *doc. Dudek* je zameraný na prácu so študentom, u ktorého bola potvrdná depresia. Posledný príspevok od *prof. Vasku* a *Dr. Čavojskej* upozorňuje na rezervy vzdelávania v príprave na trh práce. Autori dané zistenia proklamujú prostredníctvom empirických zistení.

Príspevky v tomto vedeckom zborníku potvrdzujú už známu skutočnosť, že samotná práca zohráva kľúčovú rolu v živote človeka nielen ako prostriedok na zabezpečenie obživy, ale aj ako významný

faktor formujúci osobnosť stimulujúci celkovú kvalitu života. Jednotlivé príspevky teoreticko-výskumný diapazón zaradených príspevkov poukazuje na prácu ako dôležitú súčasť vývinu a zrenia jednotlivca od detstva až po dospelosť.

Ďakujeme recenzentkám doc. PaedDr. Zuzane Chanasovej, PhD. a Ing. Monike Karkovej, PhD., ING-PAED IGIP. za akademický záujem o danú problematiku, všetky konštruktívne pripomienky a za ochotu recenzovať tento zborník.

September 2024

editori

I. PRACOVNÉ VYUČOVANIE A TECHNIKA V MATERSKEJ A ZÁKLADNEJ ŠKOLE

SÚVISLOSTI JEMNEJ MOTORIKY, KOGNITÍVNEHO VÝVINU A BUDÚCICH AKADEMICKÝCH ZRUČNOSTÍ U DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU

LINKING OF FINE MOTOR SKILLS, COGNITIVE DEVELOPMENT AND FUTURE ACADEMIC SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN

Barbora Vodičková

Abstrakt

Teoretická štúdia sa zaoberá významom jemnej motoriky u detí predškolského veku. Existujú neurovedecké dôkazy o súvislostiach motorického a kognitívneho vývinu. Kondícia jemnej motoriky dieťaťa v období predškolského veku má vplyv na jeho kognitívny vývin a budúci akademický úspech v oblastiach písania, čítania, matematiky a prírodných vied. Je tiež silným prediktorom pripravenosti dieťaťa na školu. Z toho dôvodu je potrebné túto zručnosť, okrem iných, u dieťaťa v predprimárnom vzdelávaní rozvíjať mnohými príležitosťami a aktivitami.

Kľúčové slová

Jemná motorika. Motoricko-kognitívna väzba. Jemná motorika ako prediktor školskej pripravenosti.

Abstract

The theoretical study deals with the importance of fine motor skills in preschool children. There is neuroscientific evidence for connections between motor and cognitive development. A child's fine motor condition during preschool age has an impact on their cognitive development and future academic success in the areas of writing, reading, math and science. It is also a strong predictor of a child's readiness for school. For this reason, it is necessary to develop this skill, among others, in a child in pre-primary education through many opportunities and activities.

Key words

Fine motor skills. Motor-Cognitive connection, Fine motor skills as a predictor of school readiness.

ÚVOD

Svet práce vyžaduje dobrú jemnomotorickú zručnosť rúk, ktorá umožňuje vykonávať úlohy vyžadujúce presné pohyby malých svalových skupín (Suggate et al., 2023). Všeobecná definícia jemnej motoriky hovorí o pohyboch jemných svalov rúk, ale tiež očí a hovoridiel. Jemná motorika zahŕňa širšie spektrum zručností. V príspevku sa prednostne venujeme jemnej motorike rúk u detí v období predškolského veku.

Jemná motorika sa vyvíja už v útlom veku, prvým uchopovaním predmetov a neustálym zdokonaľovaním tejto funkcie. Jemnomotorický vývin predbiehajú vývinové procesy v hrubej motorike a senzorike. Senzorika a motorika sú vo všeobecnosti základnými kameňmi pre budovanie zručností a vedomostí a pojem senzomotorika vyjadruje, že neexistujú oddelene. (Williams, Schellenberger, 1996). Vývin podľa Smitha a Thelena (2003) je o vytváraní niečoho viac z niečoho menej a jedná sa o zmeny v komplexnom dynamickom systéme, v ktorom sa čiastkové oblasti vyvíjajú vo vzájomnej interakcii. Vývinová psychológia definuje procesy diferenciácie a integrácie, ako aj procesy zrenia a učenia, bez ktorých by existencia akejkoľvek psychickej funkcie nebola možná. Vágnerová (2012) tiež píše, že pre vývin akejkoľvek psychickej funkcie alebo vlastnosti je nevyhnutný určitý stupeň zrelosti.

Ako deti napredujú v celkovom vývine, tak sa zlepšuje aj ich jemná motorika a vizuomotorická koordinácia, ktorých kondícia ovplyvňuje vývin ďalších psychických funkcií a schopností, ako je reč a komunikácia, sociálne zručnosti, sebaobsluha, kognitívne schopnosti a akademické zručnosti (napr. kreslenie, písanie, čítanie, matematika) a pod. Józsa et al. (2023) konštatujú, že vývin jemnej motoriky dieťaťa v období predškolského veku je ovplyvnený komplexnou súhrou faktorov, vrátane špecifických kontextov, sociálno-komunikačných schopností, rodičovského vzdelania alebo rodičovskej podpory, sociálno-ekonomického statusu rodiny, ale tiež špecifickou charakteristikou úloh, ktoré dieťa vykonáva, pričom pohlavie (v prospech dievčat) a vekové úrovne majú tiež významný vplyv na vývin jemnej motoriky. Autori však zdôrazňujú (ibidem)

brat' do úvahy holistický rozsah faktorov pri posudzovaní a podpore vývinu jemnej motoriky u detí.

ZÁKLADNÉ DEFINÍCIE

V anglickej odbornej literatúre sa často používa termín *fine motor skills* (FMS) (Sugatte et al., 2023, Józsa et al., 2023), čo je možné preložiť ako jemné motorické zručnosti alebo jemná motorika. V iných prácach autorov Logan et al. (2017), Ilivonen a Sääklahti (2013), sa skratka FMS používa ako *fundamental motor/movement skills* (základné motorické/pohybové zručnosti) a v tomto kontexte skratku autori definujú ako motorickú základňu pokročilejších, komplexnejších pohybov ovplyvňujúcu fyzický, sociálny a kognitívny vývin detí.

Jemnú motoriku podľa Luo et al. (2007) možno tiež vo všeobecnosti definovať ako drobné svalové pohyby vyžadujúce úzku koordináciu očí a rúk. Podľa autorov (ibidem) na praktickej a špecifickej úrovni má jemná motorika mnoho označení (napr. manuálna obratnosť/zručnosť, vizuomotorická koordinácia a integrácia, manuálne ovládanie, grafomotorické zručnosti).

Jemné motorické zručnosti pomáhajú deťom v predškolskom veku vykonávať dôležité úlohy ako je sebaobsluha (kŕmenie, obliekanie, vyzliekanie, viazanie šnúrok, manipulácia so zipsom, gombíkmi a pod.), uchopovanie predmetov a manipulácia s nimi, stávanie, prelievanie, presýpanie, kreslenie, strihanie a pod. Sú predpokladom pre komplexnejšie činnosti potrebné pre akademické výkony ako je napríklad písanie, čítanie, matematika a prírodné vedy.

TEÓRIE O NEUROVEDECKÝCH SÚVISLOSTIACH (JEMNEJ)

MOTORIKY A KOGNITÍVNEHO VÝVINU

Podľa Sugatte et al. (2023) vo všeobecnosti možno konštatovať, že výskum zistil štatistické korelácie medzi jemnou motorikou detí a ich kognitívnym a akademickým vývinom. Prepojenia jemnej motoriky a kognitívneho vývinu a kognitívnych aktivít, vysvetľujú dve teórie: **funkcionalizmus a zdieľaná aktivácia**. Teória funkcionalizmu uvádza, že jemná motorika zohráva úlohu pri nadobúdaní a

vykonávaní špecifických akademických zručností, ktoré predpokladajú určitý stupeň kognitívneho vývinu (autori sa venovali špecificky čítaniu), ak ju priamo zahŕňajú. Hypotézou druhej teórie tzv. zdieľanej aktivácie (shared activation) je, že jemná motorika a kognitívne aktivity zdieľajú spoločné základné zručnosti a nervové procesy. Inhelder a Piaget postulovali, že kognitívne procesy predstavujú internalizované motorické akcie (podľa Sugatte et al., 2023). Podľa Grissmer et al. (2010) multidisciplinárny výskum podstatne posilnil dôkazy o motoricko-kognitívnej väzbe a objasnil povahu tohto spojenia. Preskúmali neurovedeckú literatúru, ktorá sa venuje prepojeniam motorického a kognitívneho vývinu, aby poskytli dostatočnú empirickú a teoretickú podporu pre tieto súvislosti. Podľa nich dôkazy naznačujú, že skorší vývin motorických zručností má významný vplyv na neskorší kognitívny vývin. Diamond (2000) zhrnul prepojenia medzi motorickými zručnosťami a kognitívnym vývinom pomocou neurozobrazovacích metód a neuroanatómie, ktoré poskytli dôkazy o obojsmerných nervových komunikačných spojeniach medzi motorickými a kognitívnymi oblasťami v mozgu.

JEMNÁ MOTORIKA AKO SILNÝ PREDIKTOR PRIPRAVENOSTI NA ŠKOLU A DÔRAZ NA ROZVOJ JEMNEJ MOTORIKY V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Jemná motorika je bez pochyb významným faktorom vo vývine dieťaťa v období predškolského veku. Vedci, ale tiež odborná obec sa snažia určiť kľúčové zručnosti potrebné pre školskú pripravenosť predškolákov a ďalšie faktory, ktoré ovplyvňujú ich neskorší akademický úspech. Edukačné ciele v predprimárnom vzdelávaní opierajúce sa o dáta môžu byť v praxi v kontexte pripravenosti dieťaťa na školu veľmi efektívne. V tejto súvislosti Grissmer et al. (2010) píšú, že kondícia jemnej motoriky a všeobecné vedomosti (pochopenie sveta) spolu s dobrou kondíciou pozornosti sú vedecky overenými indikátormi školskej pripravenosti. Tieto faktory spolu sú silnými prediktormi neskorších výsledkov detí v matematike, písaní, čítaní a prírodných vedách. Rule & Smith (2018) potvrdzujú, že jemná motorika najmä v súvislosti s používaním písacieho náčinia v

predškolskom veku, predznamenáva neskorší úspech v spomínaných akademických oblastiach. Sugatte et al. (2023); Suggate & Stoeger, (2017) sa primárne venovali vzťahu jemnej motoriky a čítania. Zdôrazňujú, že lepšia kondícia jemnej motoriky vedie k väčšiemu zapájania sa do grafomotorických činností (kreslenie, písanie), čo má za následok zlepšovanie schopnosti čítania tým, že deti majú prirodzene viac príležitostí naučiť sa dekodovať písmená a slová. Z uvedeného vyplýva, že okrem úlohy primárnych fonologických procesov a pracovnej pamäti (Mikulajová, 2012; Hulme a Snowling, 2016), má vplyv na schopnosť čítať aj kondícia jemnej motoriky dieťaťa. Luo et al. (2007) zase zistili vo svojom výskume, že americké deti ázijského pôvodu mali výrazne lepšie výsledky v jemnej motorike a matematike ako ich rovesníci neázijského pôvodu. Konštrukt jemnej motoriky výrazne predikoval matematické výsledky detí v priebehu času.

Isbel (2024) sa ako ergoterapeutka venovala vo svojom príspevku podpore jemnej motoriky u predškolákov ako príprave na písanie. Podľa nej by malé deti mali ovládať niekoľko základných motorických zručností (tie možno posilniť rôznymi aktivitami) predtým, ako dokážu vykonávať náročnejšie aktivity v oblasti jemnej motoriky, ako je písanie.

Tabuľka 1: Prekurzory pripravenosti jemnej motoriky predškolákov na písanie

Vývinová pripravenosť	Dieťa potrebuje vykonávať aktivity ako je napr. stavanie z kociek a malých dielikov rôznymi spôsobmi, tieto schopnosti predbiehajú kreslenie, strihanie, navliekanie korálok a pod.
Držanie tela/rovnováha	Dieťa potrebuje pre písanie schopnosť stabilne sedieť na stoličke za stolíkom, schopnosť udržať svoje telo v vzpriamenej polohe s nohami na zemi a sústrediť sa na úlohy.

Sila ramien	Dieťa je treba zapájať do pohybových aktivít ako sú šplhanie, plazenie, tlačenie a ťahanie, pre posilňovanie hornej časti tela a ramien. Deti, ktoré nemajú tieto pohybové skúsenosti, môžu mať oslabené ramená a hornú časť tela. Dôsledkom toho môžu byť ich jemnomotorické aktivity roztrásené a nekoordinované.
Úchop	Dieťa má vedieť správne držať písací nástroj skôr ako sa rozvinie pred-písanie. Nie všetky deti sú toho schopné. Úchop sa postupne vyvíja. Dôležité je, aby bol úchop dostatočne silný, aby dieťa udržalo písací nástroj a zároveň dostatočne flexibilný, aby umožnil dieťaťu posúvať ceruzku po papieri. Dôkazom pripravenosti pre písanie je štipkovitý úchop, tj. úchop medzi palcom, ukazovákom a prostredníkom
Ovládanie predlaktia a zápästia	Na efektívne zapojenie do jemných motorických aktivít by malo byť dieťa schopné otáčať predlaktím a zápästím (dlaň hore a dole). Takisto potrebuje vedieť pevne držať zápästie pri pohybe prstami hlavne pri činnostiach ako sú strihanie, šnúrovanie, navliekanie. Tieto prekurzory sa zlepšujú medzi 3. a 5. rokom.
Bilaterálne používanie rúk	Použitie dvoch rúk je nevyhnutné pre úspešnú účasť na aktivitách jemnej motoriky. Do troch rokov by sa dieťa malo naučiť stabilizovať predmet jednou rukou a pohybovať druhou rukou. Napríklad, dieťa by malo byť schopné držať papier jednou rukou a kresliť naň druhou rukou. Vo veku piatich rokov by dieťa malo začať rozvíjať vzájomné používanie rúk, kde môže jednou rukou strihať a druhou rukou otáčať papier, aby vytvorilo veľké jednoduché tvary.
Koordinácia oko-ruka	Dieťa počas vývinu potrebuje zdokonaľovať interakciu medzi svojimi očami a rukami. Potrebuje používať svoj zrak na koordináciu pohybu ramien, laktov, zápästí a prstov, keď sa učí používať nový nástroj alebo pri kreslení, neskôr písaní.

Zdroj: Isbel (2024)

Isbel (2024) ďalej zdôrazňuje, že kvalitné predprimárne vzdelávanie ponúka deťom veľa príležitostí na rozvíjanie jemnej motoriky. Deti potrebujú každodennú skúsenosť s vývinovo primeranými aktivitami rozvíjajúcimi jemnú motoriku, aby si budovali základňu pre ďalšie zručnosti a rozvíjali sebadôveru v svoje schopnosti. Učitelia by mali deťom poskytnúť dostatok príležitostí, aby sa zapojili do kreslenia,

strihania, lepenia, navliekania a manipulácie s predmetmi rukami. Významnou periódou pre rozvoj jemnej motoriky je práve obdobie predškolského veku a celé predškolské obdobie je mimoriadne kritickým obdobím pre motorický vývin. Dnešná doba však odbreňuje dieťa od prirodzených motorických akcií a deti majú menej príležitostí cvičiť a správne rozvíjať svoje jemné motorické zručnosti. Spitzer (2014) zdôrazňuje, že ak sa dieťa učí písať písmeňá ceruzkou, zároveň si ukladá motorické pamäťové stopy. Pri učení písmen na klávesnici to tak nie je. Konanie je súčasťou konkrétnych spomienok. Ak malé dieťa pri učení manipuluje s hračkou, pomôckou, kreslí ceruzkou, jeho motorické pamäťové stopy sú hlboké a neurónové spojenia pevné. Isbel (2024) píše, že prostredie materskej školy by malo mať širokú ponuku materiálov ako sú: papier, kresliace potreby, lepidlo, hlina, plastelína, drobné prírodné predmety (kamienky, šišky, listy...). V činnostiach rozvíjajúcich jemnú motoriku nie je dôležitý výsledok, ale samotný proces. Dieťa v predškolskom veku musí mať možnosť na sebvýjadrenie prostredníctvom skúmania rôznorodých materiálov. Každé dieťa je jedinečnou bytosťou a rozmanitosť výrobkov detí v materskej škole poukazuje na túto skutočnosť. Takýto prístup kladie dôraz na vývinovo vhodnú prax. Až keď si dieťa nasýti dostatkom príležitostí svoje jemnomotorické skúsenosti, je pripravené na písanie.

PREPOJENIE MOTORICKO-KOGNITÍVNYCH OSLABENÍ PRI NEURO-VÝVINOVÝCH PORUCHÁCH U DETÍ A DÔLEŽITOSŤ INTERVENCIÍ

Okrem spomínaných neurovedeckých dôkazoch o spoločnej vývinovej motoricko-kognitívnej väzbe, ako aj o jemnej motorike ako silnom prediktore budúcich akademických zručností u predškolákov, považujeme za dôležité spomenúť aj prepojenie motoricko-kognitívnych oslabení pri neurovývinových poruchách u detí, s ktorými sa učitelia v predprimárnom vzdelávaní môžu bežne stretnúť. Diamond (2000) poskytol dôkazy pre prevládajúci spoločný výskyt motorických a kognitívnych deficitov pri mnohých neurovývinových poruchách u detí. Napr. ADHD a dyslexia, obe tradične klasifikované ako neurovývinové (kognitívne) poruchy, sú často charakterizované aj oslabenou motorickou koordináciou. Rule a Smith (2018) potvrdzujú, že mnohé neurovývinové poruchy

zahrňajú slabé motorické zručnosti u veľkej časti postihnutej populácie. Medzi ne patrí okrem iného: vývinová motorická porucha koordinácie, porucha pozornosti s hyperaktivitou a poruchy autistického spektra. Závažnosť poškodenia jemnej motoriky pri autizme priamo predpovedá závažnosť autizmu a upozorňuje na potrebu intervenčných zásahov v oblasti jemnej motoriky. Takisto deti s ADHD môžu vykazovať deficity v jemnej motorike a grafomotorike, čo má negatívny vplyv na ich učenia sa písať (Mokobane, Pillay, Meyer, 2019). Problematike vývinovej motorickej poruchy koordinácie (Developmental Motor Coordination Disorder, MKCH-11), vývinovej poruche koordinácie (Developmental Coordination Disorder-DCD, DSM-5) u detí, v inej terminológii dyspraxii sa venovala podrobne vo svojej štúdii Kováčová (2023). Zdôrazňuje, že oslabenia hrubej motoriky majú vplyv na funkcie jemnej motoriky (manuálne zručnosti, grafický a písomný prejav takto postihnutých detí).

Oslabená jemná motorika sťažuje dieťaťu učenie a úspech v akademických výkonoch. Deti, ktoré zápasia s úlohami v oblasti jemnej motoriky, môžu byť frustrované, ak nemôžu vykonávať každodenné úlohy. Napríklad, dieťa môže mať problém držať nožnice a strihať po vyznačenej čiare. To môže spôsobiť, že sa bude vyhýbať jemnomotorickým úlohám alebo kresleniu. V týchto prípadoch je dôležitá skorá intervencia.

Kováčová (2019) vymenúva benefity ranej ergoterapie pre deti s rôznymi znevýhodneniami. Zdôrazňuje, že tento druh intervencie sa zameriava na úmyselné precvičovanie konkrétnych pohybov, postupne prechádza k vykonávaniu sekvenčných pohybových úkonov, ktoré sú súčasťou každodenných zamestnávaní. Cieľom je dosiahnuť u dieťaťa kompetenciu využívať pohybové úkony v každodennom živote, ktoré nácvikom získalo. Pre deti s neurovývinovými poruchami je tento druh intervencie veľmi prínosný. Ďalšími intervenčnými možnosťami z pohľadu liečebnej pedagogiky pri rozvoji jemnej motoriky je aj tzv. vývinová arteterapia (bližšie Vodičková, 2022), psychomotorická terapia (Fábry Lucká, 2022), prípadne muzikoterapia – najmä v jej aktívnej forme, kedy dieťa pri hre na ľahko ovládateľné hudobné nástroje realizuje zacielené pohyby, ktoré je možné využiť pri tréningu funkčných pohybov (Fábry Lucká, Habalová, 2022).

ZÁVER

V príspevku sme sa venovali významu jemnej motoriky u detí v období predškolského veku. Uviedli sme teórie a dôkazy o prepojení jemnej motoriky a kognitívneho vývinu a kognitívnych aktivít, ktoré sa výrazne podporujú. Kondícia jemnej motoriky dieťaťa má vplyv na jeho kognitívny vývin a jeho budúci akademický úspech. Z tohto dôvodu je dôležité, v kritickom období do siedmych rokov jeho života, podporovať jeho jemnomotorický vývin rôznymi spôsobmi. Na jemnomotorickú zručnosť dieťaťa vplýva jeho domáce prostredie, ale tiež edukácia v materskej škole, ktorá by mala byť v ponuke jemnomotorických aktivít širokospektrálna. V edukačnom prostredí je potrebné si všímať deti s neurovývinovými poruchami, ktoré majú motoricko-kognitívne oslabenia. V tejto skupine detí sú potrebné špecifické intervencie podporujúce ich motorický a jemnomotorický vývin.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- American Psychiatric Association (APA). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition (DMS-5)*, 2013. American Psychiatric Publishing.
- DIAMOND, A. Close Interrelation of Motor Development and Cognitive Development and of the Cerebellum and Prefrontal Cortex. In: *Child Development*, 2000, 71, 44–56.
- FÁBRY LUCKÁ, Z. Podpora psychomotorického vývinu v ranom veku dieťaťa. In: *Expresivita vo výchove V*. České Budějovice : Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích, 2022. s. 111–118. ISBN 978-80-7468-197-4
- FÁBRY LUCKÁ, Z. HABALOVÁ, M. Music and movement activities in support of sensory processing. In *Abstracts & Proceedings of INTESS 2022 : 9th International Conference on Education and Social Sciences*. Istanbul: International Organization Center of Academic Research, 2022. p. 539–545. ISBN 978-605-06286-4-7.
- GRISMER, D., GRIMM, K. J., AIYER, S. M., MURRAH, W. M., STEELE, J. S. Fine Motor Skills and Early Comprehension of the World: Two New School Readiness Indicators. In: *Developmental Psychology*, 2010, 46(5), 1008–1017.
- HULME, C., SNOWLING, M. J. Reading disorders and dyslexia. In: *Current opinion in pediatrics*, 2016, 28(6), 731–735.
- ILIVONEN, S., SÄÄKSLAHTI, A. K. Preschool Children's Fundamental Motor Skills: A Review of Significant Determinants. In: *Early Child Development and Care*, 2013, 184(7), 1107–1126.
- ISELL, CH. *Developing fine motor skills for writing readiness*. Online. Dostupné z: <https://www.communityplaythings.co.uk/learning->

- [library/articles/developing-fine-motor-skills-for-writing-readiness](#). [citované 2024-06-10].
- JÓZSA, K., BORBÉLYOVÁ, D., ZENTAI, G. Exploring the Growth and Predictors of Fine Motor Skills in Young Children Aged 4–8 Years. In: *Education Scences*, 2023, 13,(9), 939.
- KOVÁČOVÁ, B. Včasné identifikovanie dyspraxie u dieťaťa s predpokladanými ťažkosťami v pohybovom prejave. In: *Disputationes Scientifcae Universitatis Catholicae in Ružomberok*, 2023, 23(2), 21–29.
- KOVÁČOVÁ, B. Raná ergoterapeutická intervencia u detí so zmyslovým znevýhodnením. In: *Expresivita v (art)terapii 2*. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2019. ISBN 978-80-561-0690-7, s. 100–112
- LOGAN, S. W., ROSS, S. M., CHEE, K., STODDEN, D. F., ROBINSON, L.E. Fundamental Motor Skills: A systematic Review of Terminology. In: *Journal of Sports Scieneces*, 2017, 36(7), 781–796.
- LUO, Z., JOSEP. E., HUNTSINGER, T. D., PIGOTT, T. D. Fine Motor Skills and Mathemtics Achievement in East Asian American and European American Kindergartners and First Graders. In: *British Journal of Developmental Psychology*, 2007, (25)4, 595–614.
- MIKULAJOVÁ, M. Vývinový dysfázia v predškolskom veku- začiatok dyslexie? In: *Neurologie pro praxi*, 2012, 13(6), 317-319.
- MOKOBANE, M., PILLAY, B. J., MEYER, A. Fine motor deficits and attention deficit hyperactivity disorder in primary school children. In: *The South African journal of psychiatry : SAJP : the journal of the Society of Psychiatrists of South Africa*, 2019 (25), 1232.
- SMITH, L. B., THELEN, E. Development as a Dynamic System. In: *Trends in Cognitive Sciences*, 2003, 7(8), 343-348.
- SPITZER, M. *Digitální demence*. Brno: Host, 2014. 342 s. ISBN 9788072948727
- SUGGATE, S. P. et al. The Effect of Fine Motor Skills, Handwriting, and Typing on Reading Development. In: *Journal of experimental child psychology*, 2023, 232, 105674.
- SUGGATE, S. & STOEGER, H. Fine Motor Skills Enhance Lexical Processing of Embodied Vocabulary: A Test of the Nimble-Hands, Nimble-Minds Hypothesis. In: *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 2017, 70(10), 2169-2187.
- RULE, A. C. & SMITH, L. L. Fine Motor Skills, Executive Function, and Academic Achievement. In: Brewer, H., Renck Jalongo, M. (eds) *Physical Activity and Health Promotion in the Early Years. Educating the Young Child*, 2018, 14. Springer, Cham. ISBN 978-3-319-76006-3-2
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětsví a dospívání*. Praha : Univerzita Karlova, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1
- VODIČKOVÁ, B. Vývinová arteterapia vo včasnej intervencii. In: *Expresivita vo výchove V. České Budějovice : Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicíc*, 2022, 185–199. ISBN 978-80-7468-197-4
- WHO (nd) *International Classification of Diseases 11th Revision (ICD-11). The global standard for diagnostic*

health information. Online. Dostupné z: <https://icd.who.int/en> [citované 2024-0615]

WILLIAMS, M. S. & SCHELLENBERGER, S. *How does*

your engine run? A leader's guide to the ALERT program for self-regulation. Albuquerque, NM: Therapy Works, 1996.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE O AUTORKE:

doc. Mgr. Barbora Vodičková, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta,

Katedra liečebnej pedagogiky

Šoltésovej 2, Bratislava

E-mail: vodickova@fedu.uniba.sk

PAPIER A JEHO VYUŽITIE V PREDŠKOLSKOM VEKU DIEŤAŤA

PAPER AND ITS USE IN PRESCHOOL CHILDREN

Zuzana Gondová

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na význam konštruovania v predškolskom vzdelávaní, jeho metodické prístupy a praktickú realizáciu aktivity skladania papierového lietadla a loďky. Konštruovanie prispieva k rozvoju technických a manuálnych zručností, kognitívnych schopností, emocionálnej stability a sociálnych interakcií detí. Práca zahŕňa metodické postupy a praktické návody s fotografiami jednotlivých krokov. Cieľom práce je poskytnúť učiteľom a rodičom komplexné informácie a praktické rady na podporu komplexného rozvoja detí prostredníctvom konštruovania. Výsledky demonštrujú význam a prínosy tejto aktivity pre predškolské vzdelávanie.

Kľúčové slová

Konštruovanie. Predškolské vzdelávanie. Technické zručnosti. Manuálne zručnosti. Kreativita. Papierové lietadlo. Papierová loďka. Výchova a vzdelávanie. Pedagogika.

Abstract

The paper focuses on the importance of construction in preschool education, its methodological approaches and the practical realization of the activity of folding a paper plane and a boat. Constructing contributes to the development of technical and manual skills, cognitive abilities, emotional stability and social interactions of children. The work includes methodological procedures and practical instructions with photos of individual steps. The goal of the work is to provide teachers and parents with comprehensive information and practical advice to support the comprehensive development of children through construction. The results demonstrate the importance and benefits of this activity for preschool education.

Keywords

Constructing. Preschool education. Technical skills. Manual skills. Creativity. Paper plane. Paper boat. Education and training. Pedagogy.

ÚVOD

Konštruovanie je jednou z kľúčových aktivít v predškolskom vzdelávaní, ktorá významne prispieva k celkovému rozvoju dieťaťa. Téma konštruovania je dôležitá pre rozvoj technických a manuálnych zručností, kognitívnych schopností, emocionálnej stability a sociálnych interakcií detí. V predškolskom veku je kritické podporovať aktivity, ktoré prispievajú k rozvoju týchto oblastí, pretože práve v tomto období sa formujú základy pre budúce vzdelávanie a osobnostný rast.

Cieľom tejto práce je preskúmať význam konštruovania v predškolskom veku, identifikovať metodické prístupy a postupy používané pri týchto aktivitách, a prakticky demonštrovať konkrétnu aktivitu zameranú na skladanie papierového lietadla a loďky. Práca tiež obsahuje fotografie z priebehu aktivity, ktoré detailne ilustrujú jednotlivé kroky.

Téma konštruovania bola vybraná pre jej širokospektrálny vplyv na rozvoj detí. Konštruovanie kombinuje technické zručnosti s kreatívnym myslením, a zároveň podporuje sociálne interakcie a emocionálny rozvoj. Deti sa učia pracovať s rôznymi materiálmi a nástrojmi, riešiť problémy, plánovať a spolupracovať s ostatnými. Táto téma je relevantná aj z hľadiska prípravy detí na budúce technické a inžinierske vzdelávanie, čím podporuje ich dlhodobý osobný a profesionálny rast.

Budeme sa venovať papieru a jeho využitiu, v praktickej časti budeme skladať papierové lietadlo a loďku.

PAPIER A JEHO VYUŽITIE

Konštruovanie podporuje rozvoj technických a manuálnych zručností detí. Táto aktivita má výrazný vplyv na rozvoj jemnej motoriky, priestorového vnímania, kreatívneho a logického myslenia, ako aj schopnosti riešiť problémy. Nasledujúce základné pojmy poskytujú hlbšie pochopenie významu tejto oblasti a sú nevyhnutné pre efektívne využitie konštruovania v predškolskom vzdelávaní.

Konštruovanie je proces vytvárania objektov alebo štruktúr pomocou rôznych materiálov a nástrojov, podľa návrhov, náčrtov alebo predlôh. Tento proces rozvíja technické a manuálne zručnosti, podporuje kreativitu a logické myslenie (Vágnerová, 2005).

Technické myslenie je schopnosť chápať a aplikovať technické princípy a koncepty na riešenie problémov. Umožňuje deťom rozvíjať schopnosti potrebné pre budúce technické a inžinierske vzdelávanie (Yusupova, 2019). Jemná motorika je schopnosť koordinovať malé svalové skupiny, najmä v rukách a prstoch, na presné vykonávanie úloh. Jemná motorika je dôležitá pre manipuláciu s nástrojmi a materiálmi, ako aj pre písanie a kreslenie (Frost, Wortham, Reifel, 2008). Priestorové vnímanie je schopnosť vnímať a chápať priestorové vzťahy medzi objektmi. Toto vnímanie pomáha deťom pri skladaní objektov a pri chápaní tvarov a veľkostí (Piaget, Inhelder, 1997). Kreativita je schopnosť vytvárať nové a originálne nápady alebo objekty. Kreativita podporuje inovácie a tvorivé myslenie, ktoré sú nevyhnutné pre osobný a profesionálny rozvoj (Robinson, 2011). Logické myslenie je schopnosť analyzovať situácie, identifikovať vzory a riešiť problémy systematickým spôsobom. Umožňuje deťom riešiť technické problémy a chápať zložité koncepty (Sternberg, 2019). Návrh a plánovanie je proces vytvárania plánov alebo nákresov, ktoré slúžia ako vodítko pri konštruovaní. Tento proces pomáha deťom organizovať svoje myšlienky a postupy pri vytváraní objektov (Lawson, 2005). Sebahodnotenie je proces hodnotenia vlastnej práce a identifikácie silných a slabých stránok. Podporuje kritické myslenie a osobný rozvoj, učí deti sebakritike a sebareflexii (Andrade, 2007). Materiály a nástroje zahŕňajú rôzne druhy materiálov (papier, kartón, plast, drevo) a nástrojov (nožnice, lepidlo, pravítko), ktoré sa používajú pri konštruovaní. Deti sa učia rozpoznávať vlastnosti rôznych materiálov a správne používať nástroje (Pal Singh, 2023). Kooperatívne učenie je spolupráca detí pri vykonávaní úloh a riešení problémov. Učí deti tímovej práci, komunikácii a vzájomnej pomoci (Johnson, 1998).

Tieto pojmy tvoria základný rámec pre pochopenie a efektívne využitie konštruovania v predškolskom vzdelávaní.

VÝZNAM KONŠTRUOVANIA V PREDŠKOLSKOM VEKU

Konštruovanie v predškolskom veku je zásadnou aktivitou, ktorá významne prispieva k celkovému rozvoju dieťaťa. Táto aktivita nielenže podporuje rozvoj technických a manuálnych zručností, ale aj

rozvíja kognitívne schopnosti, emocionálnu stabilitu a sociálne interakcie.

Konštruovanie umožňuje deťom manipulovať s rôznymi materiálmi a nástrojmi, čo prispieva k rozvoju jemnej motoriky. Deti sa učia používať nástroje ako nožnice, lepidlo, pravítka a rôzne stavebné komponenty. Tento proces zlepšuje ich schopnosť presne koordinovať pohyby rúk a prstov, čo je základné pre ďalšie manuálne zručnosti ako písanie a kreslenie (Pal Singh, 2023). Konštruovanie podporuje schopnosť detí chápať a aplikovať technické princípy a koncepty na riešenie problémov. Deti sa učia pracovať s rôznymi materiálmi a nástrojmi, čo je základ pre budúce technické a inžinierske vzdelávanie (Ortiz-Revilla et al., 2023).

Konštruovanie stimuluje kognitívny rozvoj detí prostredníctvom riešenia problémov, plánovania a priestorového vnímania. Deti musia premýšľať o tom, ako jednotlivé diely zapadajú do seba a aké kroky sú potrebné na dokončenie projektu. Tento proces posilňuje ich schopnosť logického myslenia a riešenia problémov (Gordon, 2010). Pri konštruovaní majú deti možnosť prejsť svoju kreativitu a predstavivosť. Môžu vytvárať originálne návrhy a implementovať svoje nápady do konkrétnych objektov. Táto tvorivá aktivita podporuje inovácie a tvorivé myslenie, čo sú nevyhnutné zručnosti pre osobný a profesionálny rozvoj v neskoršom živote (Wright, 2011).

Konštruovanie má pozitívny vplyv aj na emocionálny a sociálny rozvoj detí. Úspešné dokončenie projektov posilňuje ich sebaúctu a sebavedomie. Deti sa učia prekonávať výzvy a radosť sa z dosiahnutých výsledkov, čo pozitívne ovplyvňuje ich emocionálnu stabilitu (Smith, 2011). Spolupráca s ostatnými deťmi pri skupinových projektoch podporuje rozvoj sociálnych zručností, ako sú tímová práca, komunikácia a vzájomná pomoc (Zosh et al., 2022).

Práca s deťmi predškolskom veku v dielmi a nástrojmi zlepšuje koordináciu drobných svalových skupín, najmä v rukách a prstoch. Tento rozvoj je nevyhnutný pre presné vykonávanie úloh, ako je písanie a kreslenie (Gordon, 2010).

Konštruovanie poskytuje deťom príležitosti na relaxáciu a vyjadrenie svojich pocitov. Kreatívne aktivity ako konštruovanie môžu byť terapeutické a pomáhajú deťom zvládať stres a úzkosť. Tento proces podporuje pozitívne emócie a celkovú psychologickú pohodu detí (Johnstone, et al., 2022).

Úspešné dokončenie konštrukčných projektov zvyšuje sebadôveru detí a podporuje ich nezávislosť. Deti získavajú pocit úspechu a sebadôvery, čo pozitívne ovplyvňuje ich motiváciu a prístup k učeniu a práci (Zosh, et al., 2022).

Konštruovanie v predškolskom veku je neoddeliteľnou súčasťou komplexného rozvoja dieťaťa. Prostredníctvom tejto aktivity deti nadobúdajú technické a manuálne zručnosti, ktoré sú základom pre ďalšie vzdelávanie a praktický život. Okrem toho, konštruovanie podporuje kognitívne schopnosti, kreativitu, emocionálnu stabilitu a sociálne interakcie, čím deti pripravuje na budúce výzvy v škole i v živote. Týmto spôsobom prispieva konštruovanie k celkovému osobnostnému a profesionálnemu rastu detí.

METODICKÉ PRÍSTUPY A POSTUPY

Metodické prístupy a postupy v predškolskom vzdelávaní zamerané na konštruovanie sú zásadné pre efektívne dosiahnutie vzdelávacích cieľov. Tieto prístupy zahŕňajú rôzne stratégie a techniky, ktoré umožňujú deťom rozvíjať svoje technické, kognitívne a sociálne zručnosti.

- Akčné výskumy (ActionResearch) sú prístupom, ktorý sa sústreďí na riešenie reálnych problémov prostredníctvom kolaboratívneho a interaktívneho procesu. Tento prístup umožňuje pedagógom a deťom pracovať spoločne na identifikácii problémov, plánovaní riešení, implementácii opatrení a reflexii výsledkov. Výsledkom je zlepšenie praktických zručností, vedomostí a postojov všetkých zúčastnených.
- Metodologický rámec (MethodologicalFramework) poskytuje štruktúrovaný prístup k dizajnu, vykonávaniu a analýze výskumu. V kontexte predškolského vzdelávania tento rámec zahŕňa kroky ako definovanie výskumnej otázky, zber dát, analýzu a interpretáciu výsledkov. Tento rámec zabezpečuje systematickosť a rigoróznosť výskumu, čím minimalizuje zaujatosť a maximalizuje spoľahlivosť výsledkov.
- Inštrukčný dizajn (Instructional Design) zahŕňa vytváranie vzdelávacích programov a materiálov, ktoré sú zamerané na dosiahnutie špecifických vzdelávacích cieľov. V predškolskom vzdelávaní sa využívajú rôzne modely inštrukčného dizajnu na

plánovanie a implementáciu aktivít konštruovania. Tieto modely poskytujú návod na organizáciu výučby tak, aby bola efektívna a angažujúca pre deti (Branch&Kopcha, 2014).

POSTUPY

Proces začína plánovaním a prípravou, kde učitelia identifikujú ciele aktivity, vyberú vhodné materiály a nástroje a pripravujú pracovné prostredie. Dôležité je tiež pripraviť deti na aktivitu tým, že im vysvetlia, čo sa od nich očakáva a ako budú postupovať (Lodi et al., 2018).

Po príprave nasleduje samotná realizácia aktivity. Deti pracujú na svojich projektoch, pričom učitelia poskytujú podporu a usmernenie podľa potreby. Tento krok zahŕňa praktickú prácu s materiálmi a nástrojmi, aplikáciu technických princípov a kreatívne riešenie problémov

Po dokončení aktivity nasleduje reflexia a hodnotenie. Deti spolu s učiteľmi diskutujú o tom, čo sa naučili, čo sa im podarilo a kde by mohli urobiť zlepšenia. Tento proces podporuje kritické myslenie a sebareflexiu, čo je dôležité pre ďalší rozvoj (Tripp, 2005).

Metodické prístupy často zahŕňajú cyklický proces, kde sa aktivity opakujú a zlepšujú na základe predchádzajúcich skúseností a zistení. Tento prístup zaručuje neustále zlepšovanie výučby a učenia.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- ANDRADE, H. L. Self-Assessment Through Rubrics. In: *Educational Leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*. [online]. 2007, 4 s. [cit. 2024-06-10]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/238768017_Self-Assessment_Through_Rubrics
- FROST, J. L.; WORTHAM, S. C., REIFEL, S. *Play and Child Development*. 4th ed. Upper Saddle River: Pearson Education, 2008, 492 s. ISBN 978-0132596831
- GORDON, A. *Beginnings and Beyond: Foundations in Early Childhood Education*. 8th ed. Boston: Cengage Learning, 2010, 592 s. ISBN 978-0495808176
- JOGNSTONE, A. et al. Nature-Based Early Childhood Education and Children's Social, Emotional and Cognitive Development: A Mixed-Methods Systematic Review. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*. [online]. 2022, 19(10), 5967.
- JOHNSON, D., JOHNSON, R. T. *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. 5th ed. Pearson, 1998, 272 s. ISBN 978-0205287710.

- LAWSON, B. *How Designers Think: The Design Process Demystified*. 4th ed. Routledge, 2005, 334 s. ISBN 978-0750660778.
- ORTIZ-REVILLA, J.; RUIZ-MARTÍN, Á., GRECA, I. M. Conceptions and Attitudes of Pre-School and Primary School Teachers to wards STEAM Education in Spain. *In: Education Sciences*. 2023, 13(4), 377.
- PAL SINGH, S. *Creative Construction: Kids' Building Coloring Book: A Fun and Educational Coloring Experience for Young Architects*. Independently published, 2023, 30 s. ISBN 979-8865036760
- PIAGET, J.; INHELDER, B. *The Child's Conception of Space*. Psychology Press, 1997, 490 s. ISBN 9780415168892.
- ROBINSON, K. *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. Capstone Ltd; New, Update dedition, 2011, 326 s. ISBN 978-1907312472.
- SMITH, P. K. *Understanding Children's Development*. 5th ed. Chichester: Wiley-Blackwell, 2011, 830 s. ISBN 978-1405176019.
- STERNBERG, R. J. A Theory of Adaptive Intelligence and Its Relation to General Intelligence. *In: Department of Human Development, Cornell University, Ithaca, NY 14853, USA*, 2019.
- TRIPP, D. Action research: A methodological introduction. *In: Educational Research*, 2005, 443–466.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012, 536 s. ISBN 978-8024-62-1531.
- WRIGHT, S.. *Children, Meaning-Making and the Arts*. University of Melbourne, 2011.
- YUSUPOVA, S. Technical thinking in english classes as a psychological and methodological problem. *In: Progressive Academic Publishing*. 2019, 7(9), 47–50.
- ZOSH, J. M., et al. *The Power of Play ful Learning in the Early Childhood Setting*. 2022, 4 s.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

PaedDr. Zuzana Gondová, DiS.,
 študent v externej forme doktorandského štúdia
 Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta,
 katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky,
 Hrabovská cesta 1, Ružomberok
 E-mail: zuzana.gondova828@edu.ku.sk

SKLADANIE PAPIERA V PREDŠKOLSKOM VZDELÁVANÍ

FOLDING PAPER IN PRESCHOOL EDUCATION

Zuzana Gondová

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na praktickú časť skladania lietadla a loďky z papiera v predškolskom veku detí v predškolskej triede v materskej škole. Cieľom práce je ukázať, čo deti dokážu a aké je pre nich konštruovanie dôležité.

Kľúčové slová

Papier. Skladanie. Papierové lietadlo. Papierová loďka.

Abstract

The paper focuses on the practical part of folding a plane and a boat out of paper in preschool children in a preschool class in a kindergarten. The goal of the work is to show what children can do and how important construction is for them.

Keywords

Paper. Constructing. Paper plane. Paper boat.

KONŠTRUOVANIE

V tejto časti sa zameriame na praktické aplikovanie konštrukčných zručností u detí prostredníctvom aktivity skladania papierového lietadla a loďky. Konštruovanie podľa návrhu, schémy, náčrtu alebo predlohy umožňuje deťom rozvíjať jemnú motoriku, technické myslenie a kreativitu. Praktické úlohy sú navrhnuté tak, aby deti dokázali zhotoviť daný predmet krok za krokom, čím sa učia presnosti a trpezlivosti. Aktivita je doplnená fotografiami, ktoré ilustrujú každý krok procesu, čím sa uľahčuje jej realizácia a poskytuje vizuálna podpora.

MATERIÁLY NA KONŠTRUOVANIE

Na úspešnú realizáciu konštrukčných aktivít v predškolskom veku sú potrebné rôzne materiály, ktoré umožňujú deťom rozvíjať svoje technické a kreatívne schopnosti:

- Papier: Základný materiál na výrobu rôznych tvarov a modelov.
- Kartón: Pevnejší materiál vhodný na konštrukciu stabilnejších modelov.
- Nožnice: Na strihanie papiera a kartónu do požadovaných tvarov.
- Lepidlo: Na spájanie jednotlivých dielov modelov.
- Farby, pastelky, fixky: Na dekoráciu a dotvorenie modelov podľa vlastnej fantázie.
- Iné dekoratívne materiály: Rôzne stužky, nálepky, flitre a podobne, na vylepšenie vzhľadu modelov.

NÁSTROJE NA KONŠTRUOVANIE

Pre správnu realizáciu konštrukčných aktivít sú nevyhnutné jednoduché nástroje, ktoré deti naučia základným technickým zručnostiam.

Tabuľka 1: Konkretizácia nástrojov na konštruovanie

Nožnice	Na presné strihanie materiálov.
Lepidlo	Na pevné spojenie jednotlivých dielov.
Pravítko	Na meranie a vytváranie presných tvarov.
Ceruzka	Na kreslenie a označovanie miest na strihanie a lepenie.

Tieto materiály a nástroje sú základom pre úspešné konštruovanie a podporujú rozvoj jemnej motoriky, kreativity a technických zručností detí. Pri práci s nimi sa deti učia dôležitým zručnostiam, ako je presnosť, trpezlivosť, plánovanie a kreativita, ktoré sú nevyhnutné pre ich ďalší rozvoj a úspech v škole aj v živote.

NÁVRH A PLÁNOVANIE

Deti si prezerajú predlohy lietadla a loďky a diskutujú o tom, ako by mali výsledné modely vyzerieť. Môžu si urobiť jednoduché náčrty, ktoré im pomôžu vizualizovať konečný produkt. Tento krok podporuje ich kreatívne myslenie a plánovanie. Učitelia by mali sledovať:

- *Ako deti spolupracujú pri diskusii.*
- *Či si deti dokážu predstaviť konečný výsledok.*
- *Ako deti dokážu previesť svoje nápady na papier.*

STRIHANIE A PRÍPRAVA DIELOV

Podľa predlôh alebo vlastných návrhov si deti pripravujú jednotlivé diely z papiera a kartónu. Používajú nožnice na strihanie a pravítka na presné meranie dielov. Tento krok rozvíja ich jemnú motoriku a presnosť. Učitelia by mali sledovať:

- *Správne používanie nožníc a pravítok.*
- *Presnosť a opatrnosť pri strihaní a meraní.*
- *Potrebu asistencie pri náročnejších úkonoch.*

SKLADANIE MODELOV

Deti postupne skladajú diely dokopy podľa návodu. Pri každom kroku sa učia správne postupy a techniky, ako lepiť a spájať diely tak, aby modely boli pevné a stabilné. Tento proces ich učí trpezlivosti a dôslednosti. Učitelia by mali sledovať:

- *Správnosť postupu pri skladaní.*
- *Používanie lepidla a techniky spájania dielov.*
- *Trpezlivosť a dôslednosť detí pri práci.*

DEKORÁCIA A DOKONČENIE

Po zložení modelov deti svoje výtvary dekorujú a prispôsobujú podľa vlastnej fantázie. Používajú farby, pastelky, fixky a iné dekoratívne materiály. Tento krok podporuje ich kreativitu a individuálny prejav, čo im umožňuje dať svojim modelom osobný dotyk. Učitelia by mali sledovať:

- *Kreativitu a individuálny prístup detí.*
- *Používanie rôznych dekoratívnych techník a materiálov.*
- *Spokojnosť detí s konečným výsledkom a schopnosť sebareflexie.*

DÔLEŽITÉ USMERNENIA PRE PEDAGÓGA

- *Poskytovať podporu a povzbudenie: povzbudzovať deti, aby skúšali nové techniky a nápady, a poskytovať im pomoc, keď je to potrebné.*
- *Monitorovať bezpečnosť: dbať na bezpečné používanie nástrojov ako nožnice a lepidlo.*
- *Podporovať spoluprácu: povzbudzovať deti, aby si navzájom pomáhali a učili sa spolupracovať.*
- *Oceňovať kreativitu: oceňovať jedinečné nápady a kreatívne riešenia detí, čím podporíme ich sebavedomie a motiváciu.*

Týmto postupom deti získavajú nielen technické zručnosti, ale aj dôležité sociálne a emocionálne schopnosti, ktoré sú nevyhnutné pre ich ďalší rozvoj.

PRÍLOHOVÁ ČASŤ ZO SKLADANIA PAPIERA

Lietadlo (5 krokov)

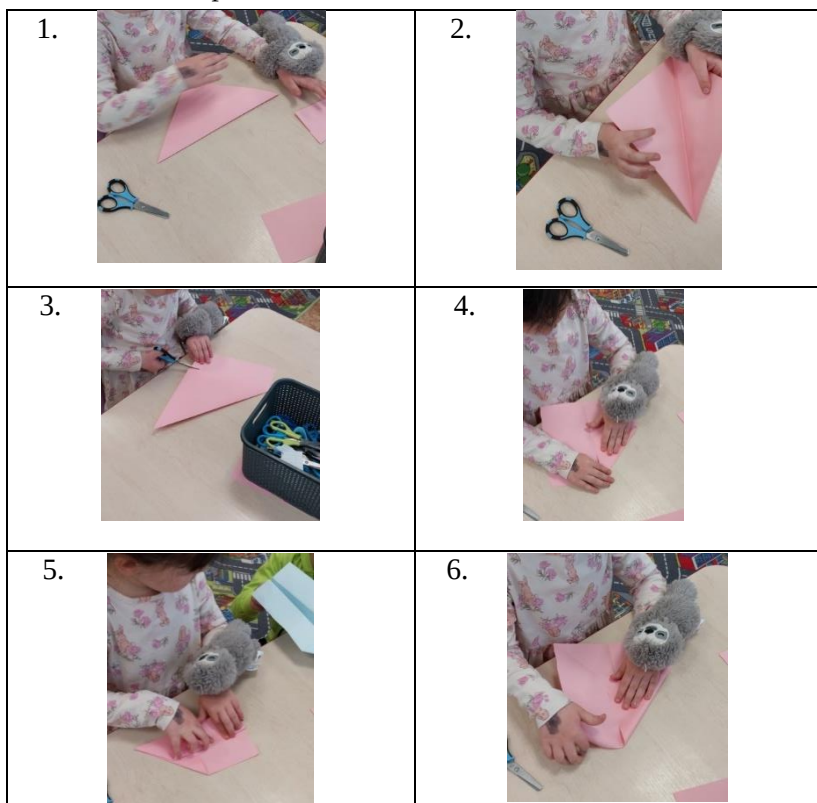
Tento jednoduchý postup je ideálny pre tých, ktorí nikdy neskladali papierové lietadlo:

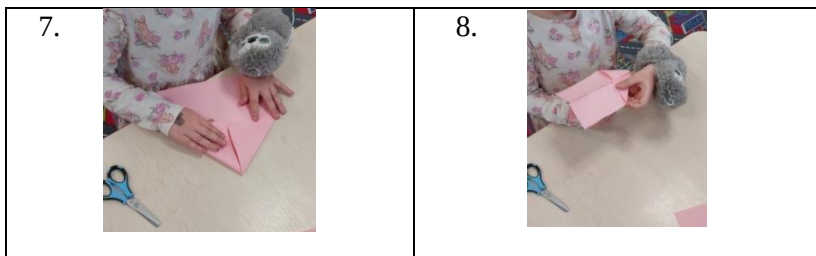
1. **Prehnutie papiera na polovicu:** Položte papier na výšku a preložte ho na polovicu pozdĺž kratšej strany.
2. **Ohnutie horných rohov:** Ohnite horné rohy smerom k stredovej čiare a preložte.
3. **Ohnutie strán:** Ohnite novovzniknuté rohy opäť smerom k stredu a preložte.
4. **Zloženie strán:** Zložte papier tak, ako keby ste zavreli knihu.

5. Vytvorenie krídel: Ohnite krídelká smerom von, aby lietadlo mohlo letieť.

Fotodokumentácia dieťa pri skladaní lietadla. Samotný obrazový materiál prezentuje pracovnú činnosť dieťaťa ako postupne skladá lietadlo podľa predlohy a zároveň podľa potreby používa aj nožnice.

Obrázok 1: Postup skladania I.



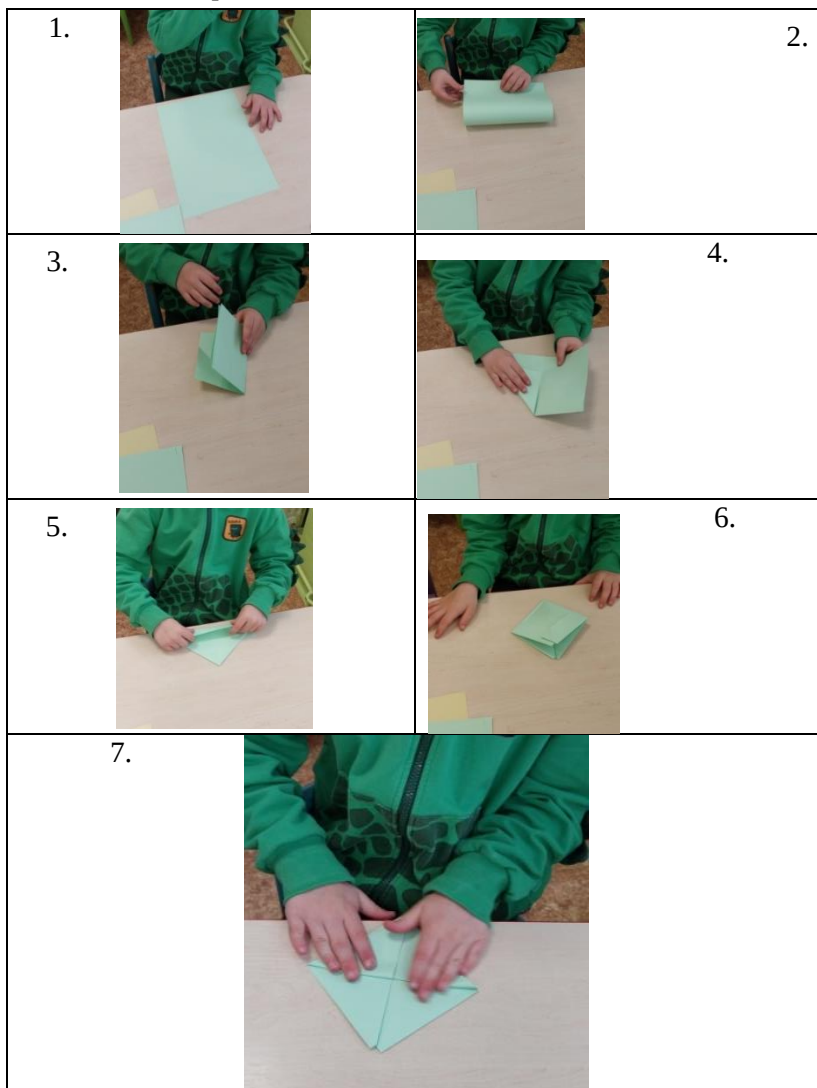


Papierová loď (6 krokov)

1. Prehnutie papiera: Papier formátu A4 prehnite na polovicu zhora nadol. Potom preložte pravú stranu k ľavej a znova rozprestrite.
2. Tvarovanie trojuholníka: Prehnite pravý a ľavý roh smerom k stredovej osi, ktorá vznikla predošlým zložením. Spodné okraje prehnite nahor po línii spodnej hrany trojuholníka.
3. Založenie rohov: Prehnite rohy tak, aby lícovali tvar trojuholníka. Prečnievajúce rožky zohnite a založte na obe strany.
4. Vytvorenie štvorca: Roztvorte trojuholník zo spodnej časti a stlačte, aby ste vytvorili štvorec.
5. Finálne zloženie: Spodné časti štvorca prehnite nahor, čím získate menší trojuholník. Potom roztvorte vnútro a opäť vytvorte štvorec.
6. Dokončenie loďky: Uchopte štvorec oboma rukami a potiahnite cípmi do oboch strán, aby sa loďka otvorila. Spodnú časť jemne pritlačte a stabilizujte stredový priestor.

Fotodokumentácia dieťa pri skladaní lode z papiera. Samotný obrazový materiál prezentuje pracovnú činnosť dieťaťa ako postupne skladá loď z papiera.

Obrázok 2: Postup skladania II.



Tento proces dokumentuje každú fázu aktivity, od počiatočného návrhu až po finálnu dekoráciu, a poskytuje vizuálny prehľad o tom, ako deti postupujú a učia sa počas konštrukčného procesu.

ZÁVER

Cieľom tejto práce bolo preskúmať význam konštruovania v predškolskom veku, identifikovať metodické prístupy a postupy, a prakticky demonštrovať aktivitu zameranú na skladanie papierového lietadla a loďky. Praktická časť, ktorá zahŕňala aktivitu skladania lietadla a loďky, ukázala, ako deti môžu aplikovať získané zručnosti a vedomosti pri konkrétnych úlohách. Fotografie z aktivity ilustrovali jednotlivé kroky a ukázali, ako deti dokážu úspešne zvládnuť tieto úlohy s podporou správnych metodických postupov.

Splnenie cieľa tejto práce sa prejavilo v detailnom popise významu konštruovania a jeho prínosov pre deti, ako aj v praktickom návode na realizáciu konkrétnych aktivít. Táto práca zdôraznila dôležitosť konštruovania ako neoddeliteľnej súčasti predškolského vzdelávania, ktorá významne prispieva k osobnostnému a profesionálnemu rastu detí. Veríme, že získané poznatky a praktické skúsenosti budú užitočné pre učiteľov a rodičov pri podpore komplexného rozvoja detí.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

Adaptácia výkonových štandardov 2016

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

PaedDr. Zuzana Gondová, DiS.,
študent v externej forme doktorandského štúdia
Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta,
katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky,
Hrabovská cesta 1, Ružomberok
E-mail: zuzana.gondova828@edu.ku.sk

SLOVESNÉ ĽUDOVÉ UMENIE V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ PRI POZNÁVANÍ NIEKTORÝCH TRADIČNÝCH REMESIEL

VERBAL FOLK ART IN PRE-PRIMARY EDUCATION FOR LEARNING ABOUT TRADITIONAL CRAFTS

Božena Švábová

Abstrakt

V príspevku upriamujeme pozornosť vzdelávacej oblasti Človek a svet práce. Je dôležité už v tomto období v predprimárnom vzdelávaní cieľavedome plánovať aktivity, v ktorých majú deti možnosť sa zoznamovať a spoznávať rôzne remeslá, ktoré boli nenahradiiteľnou súčasťou života nášho ľudu. Poukazujeme na možnosti využitia slovesného ľudového umenia a detských ľudových hier, aplikáciou ktorých majú možnosť deti pri práci so slovom, piesňou a pohybom a využitím tvorivej dramatiky získavať hodnotné poznatky, skúsenosti a osobné zážitky o tradičných remeslách.

Kľúčové slová

Predškolské obdobie. Remeslá. Tvorivá dramatika. Zážitkové učenie. Slovesné ľudové umenie.

Abstrakt

This paper focuses on the educational area of "Man and the World of Work." It emphasizes the importance of purposefully planning activities in pre-primary education where children have the opportunity to become acquainted with and learn about various crafts that were an indispensable part of our people's lives. We highlight the possibilities of using verbal folk art and children's folk games, through which children can, by engaging with words, songs, and movement, and utilizing creative drama, gain valuable knowledge, experiences, and personal insights into traditional crafts.

Keywords

Pre-school period. Crafts. Creative drama. Experiential learning. Verbal folk art.

ÚVOD

Dieťa v predškolskom období potrebuje čo najpodnetnejšie prostredie, v ktorom sa má možnosť v rôznych denných činnostiach realizovať, prejsť, poznávať a objavovať okolie, získavať nové životné poznatky a skúsenosti a každý deň si odnášať neopakovateľné zážitky. V školskom vzdelávacom programe je možnosť pri niektorých vzdelávacích oblastiach plánovať motivujúce aktivity nad rámec a v stimulujúcom procese viesť k rôznym činnostiam, cieľavedome a profesionálne vytvárať prostredie, v ktorom cez zážitkové učenie sa rozvíja osobnosť dieťaťa.

Pre dieťa je prínosné, aby pri plnení úloh malo v tvorivom procese v spolupráci s kolektívom priestor sebarealizácie a sebavyjadrenia. Je dôležité, aby deti prežívali pobyt v materskej škole s radosťou a s pocitom, že ich vždy čaká niečo nové a zaujímavé. Úlohou pedagóga je pristupovať ku každému dieťaťu individuálne a rešpektovať jeho jedinečnosť, uľahčiť jeho učenie, inovovať a modernizovať metódy a formy práce tak, aby sa čo najaktívnejšie zapájalo do edukačných aktivít.

VZDELÁVACIA OBLASŤ ČLOVEK A SVET PRÁCE

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie detí v materských školách (2016, s. 16) v rámci vzdelávacej oblasti **Človek a svet práce** zdôrazňuje utváranie a rozvíjanie základných zručností dieťaťa potrebných v bežnom živote, pričom sa dôraz kladie na rozvíjanie tých, ktoré sú v rámci vývinového hľadiska pre dieťa dôležité.

Významnú súčasť vzdelávacieho obsahu tvorí rozvíjanie elementárneho technického myslenia, čo predstavuje využívanie prírodovedného poznania a prírodovedných skúseností pri riešení jednoduchých technologických a konštrukčných úloh (Žoldošová, 2016, s. 2). Dieťa spoznáva vlastnosti materiálov a učí sa využívať to, čo o materiáloch vie. Aby bolo v technických zadaniach dieťa úspešné, musí byť vnímavé voči prostrediu, pozorovať vlastnosti predmetov, pokusom a omylom skúšať rôzne riešenia, tvorivo pristupovať k využívaniu dostupných materiálov a nástrojov. Dieťa je vedené k tvorbe výrobkov, ktoré majú špecifický účel, pričom výrobky tvorí riešením technického problému alebo prostredníctvom vopred daných postupov. Oba typy úloh sú vzhľadom na plnenie cieľa

vzdelávacej oblasti rovnako podstatné, a teda by mali byť vo vzdelávacích činnostiach rovnako zastúpené. Dieťa by malo mať priestor na vlastnú tvorbu, vlastné riešenia, zároveň by však malo vedieť postupovať aj podľa vopred daných postupov (schéma, kresba, model – prototyp a podobne). V uvedenom procese nie je učiteľkinou úlohou zadávať nemenné postupy, ale viesť deti k tvorbe vlastných postupov, resp. k spontánnej modifikácii zadávaných postupov.

Obsah vzdelávacej oblasti Človek a svet práce v rámci výkonových a obsahových štandardov sa člení do piatich podoblastí:



1. **Materiály a ich vlastnosti**
2. **Konštruovanie**
3. **Užívateľské zručnosti**
4. **Technológie výroby**
5. **Remeslá a profesie**

Všetky tieto podoblasti predstavujú štruktúrovanú propedeutiku technickej gramotnosti a s ňou súvisiacich zručností včítane úvodu do sveta práce, pracovných činností a pracovného étosu (ŠVP, 2016; Žoldošová, 2016).



Všetky aktivity, ktoré sa realizujú v rámci vzdelávacej oblasti, priam vťahujú dieťa spoznávať okolitý svet a aj svoje miesto v živote. Dieťa pri práci s rozličným materiálom, adekvátnom použití nástrojov a pomôcok, nadobúda a

získava elementárne pracovné zručnosti a návyky. Vníma vzťahy medzi materiálom a nástrojom, napr. papier a nožnice, uvedomuje si možnosti ich využitia v živote.¹ Výberom vhodných pracovných námetov rozširujeme u detí záujem o rôzne profesie. Manipuláciou s materiálom rozvíjame trpezlivosť, disciplinovanosť, zmysel pre povinnosť, udržiavať čistotu a poriadok v prostredí, v ktorom sa

¹ Uvádzaný obrazový materiál Práca s plastelínou (Zdroj: autorka príspevku).

realizujú aktivity. Je na mieste upozorniť skupinu na bezpečnosť pri práci a manipulácii s rôznym náradím a materiálom. Deti sa postupne zoznamujú a spoznávajú niektoré tradičné remeslá, ktoré predstavujú prepojenie človeka s prírodou. Spoznávajú, aký materiál sa využíva na výrobu jednotlivých produktov a aké je ich využitie v praxi. Pozornosť detí je sústredená na význam a dôležitosť rôznych profesií, zoznamujú sa s ich pracovnou náplňou a významom práce. Vítané sú tie profesie, ktoré deti oslovia, vnímajú ich vo svojom okolí, zvlášť je prínosom, keď sa majú možnosť s niekým osobne stretnúť a viesť dialóg. Postupne si uvedomujú aj zodpovednosť a riziko niektorých profesií. Štátny vzdelávací program je inovovaný najmä v zameraní na podporu rozvoja konštrukčného a technického premýšľania. Akceptujúc kognitívnu a zručnostnú úroveň dieťaťa predškolského veku to znamená predovšetkým snahu učiteľky nasmerovať deti na zamýšľanie sa nad pôvodom vecí, ktoré nás každodenne obklopujú a na používanie náradí a nástrojov každodennej potreby pri riešení jednoduchých technických problémov alebo konštrukčných úloh (Žoldošová, 2016, s. 30).

Ako sme už uviedli, dieťa v predškolskom období je živé, zaujíma sa o dianie vo svojom okolí, aktívne pôsobí na prostredie a na seba samého. V rámci rozvoja oblasti Človek a svet práce je dôležité vytvárať podnetné a motivujúce prostredie a v integrácii so všetkými oblasťami umožniť prežívať nezabudnuteľné aktivity. Ako uvádza Petlák (2004), v pedagogickej praxi zaujímavou formou vytvorené rôzne aktivity sú pre dieťa hrou, v ktorej cez vlastnú skúsenosť získava nové poznatky a zážitky. Dôležitú úlohu zohrávajú vzťahy dieťaťa s rovesníkmi a s okolím. Dobrá spolupráca a komunikácia učiteľa a dieťaťa je základom vytvárania dobrých vzťahov medzi deťmi v skupine, čo vedie k úspešným výsledkom a zážitkom.

Pri práci s deťmi si pedagóg uvedomuje, aby pri motivácii činnosťou a zadávaní úloh poznal každé dieťa a individualizoval úlohy, požiadavky, nároky tak, aby boli mierne nad jeho schopnosti. Z praxe poznáme, ak je úloha veľmi ľahká alebo veľmi ťažká, to môže viesť k demotivácii, k nezaujmu o činnosť. Dobrou motiváciou deti vidia zmysel činností. Keď je priestor výberu úloh a činností, postupne to vedie k upevňovaniu samostatnosti a zodpovednosti za ich plnenie (Fülöpová, Zelinová, 2003).

VÝZNAMNÁ ÚLOHA PEDAGÓGA PRI MOTIVÁCH A AKTIVIZÁCH DIEŤAŤA V MATERSKEJ ŠKOLE

Prostredie materskej školy otvára dieťaťu bránu, za ktorou ho čaká jedinečné a neopakovateľné videnie sveta, ktorý objavuje prostredníctvom rôznych aktivít a činností. Prínosom sú také, v ktorých s nadšením si plní svoje túžby, vidí a cíti dané situácie, sleduje a očakáva výsledky svojej práce. Tu má svoje významné postavenie pedagóg, od ktorého závisí úspešnosť výchovno-vzdelávacieho procesu, pretože podľa Petláka (2000, s. 102) škola pripravuje mladých ľudí na aktívny, tvorivý, plnohodnotný život v spoločnosti a musí jej záležať na tom, aby to, čo sa jedinec v škole naučil, využil v živote, učiť sa nie pre školu, ale pre život.

Už pri práci s deťmi v predprimárnom vzdelávaní sa utvárajú základy k hodnotám života a v rôznych aktivitách spoznáva seba a okolitý svet. Pedagóg pomáha každému dieťaťu k úspešnému rozvoju osobnosti, preto organizuje, plánuje, riadi, usmerňuje, povzbudzuje, hodnotí a spolupracuje. Dôležitá je motivácia, pretože mať záujem v aktivitách spoznávať a učiť sa, získavať nové poznatky, skúsenosti vlastnou činnosťou je veľkou výzvou pedagóga. Podľa Zelinu (2011) jednou z kľúčových otázok výchovy je motivácia, ktorá je základnou otázkou pre rozvoj tvorivosti, nadania a schopností každého človeka. Ďalej uvádza, že motivácia má blízko k citom človeka, ktoré sú energiou, motorom pre ľudskú motiváciu a vyúsťujú do hodnotového systému osobnosti a sú východiskom pre ďalšie stupne rozvoja osobnosti ako je socializácia, axiologizácia a kreativizácia osobnosti.

SLOVESNÉ ĽUDOVÉ UMENIE A DETSKÉ ĽUDOVÉ HRY

Aby sa dieťa ochotne a so záujmom zapájalo, realizovalo, spolupracovalo, nenahradiťelné a nezastupiteľné miesto má **slovesné ľudové umenie**, ktoré ukrýva rozmanitosť, pestrosť, šírku a variabilnosť prejavu nášho slovenského ľudu. Z tejto našej kultúry môžeme čerpať krásu, mravnosť a overenú múdrosť celými generáciami. Podľa Machkovej (2004, s. 26) slovesné umenie zahŕňa realitu a filozofiu života celého ľudstva, vysvetľuje množstvo rôznych životných udalostí, situácií, sympatizuje so širokým spektrom ľudí, ich charakterom a vzťahmi. Vytvára možnosti sebapoznania prostredníctvom charakteru, umožňuje vidieť a chápať mnohé rozdiely medzi ľuďmi a ich životnými situáciami.

Prostredie, v ktorom dieťa žije, pohybuje sa a rastie, má významný podiel na šírení ľudovej kultúry. Môžeme do tohto prostredia zaradiť hlavne rodinu, školu a v neposlednom rade iné vzdelávacie inštitúcie (CVČ, ZUŠ, folklórne skupiny a detské folklórne súbory). Aby sa tieto naše hodnoty vytvorené ľuďom zachovali, je na učiteľoch do akej miery sú v obraze a dokážu priblížiť deťom v predprimárnom vzdelávaní dedičstvo, ktoré sa prenášalo z generácie na generáciu (Švábová, 2021).

Pedagóg vekuprimmerane a citlivo pracuje s rôznymi žánrami ľudovej slovesnosti, ktoré sú bohatou inšpiráciou na tvorivú prácu s deťmi. Veľké bohatstvo ukrývajú riekanky, piesne, príslovia, porekadlá, pranostiky, hádanky, básne, detské hry so spevom, rozprávky, povesti, bájky, zvykoslovie v cezročnom období. Vhodné príbehy umožňujú deťom sa preniesť do nového sveta, prostredia, ľahko sa dokážu preniesť zo sveta reality do sveta neobmedzenej fantázie, spájať predchádzajúcu skúsenosť s novým poznaním a prežívaním.

V predškolskom období majú nezastupiteľné a nenahraditeľné miesto **detské ľudové hry**, ktoré sú jednoduché a odrážajú spôsob života ľudu, jeho prácu, múdrosť a tvorivosť, imitujú rôzne životné situácie, previazanosť života s prírodou. Detské ľudové hry môžu byť bez slovného sprievodu, so slovným sprievodom, niekedy sú spojené s dialógom, často aj s piesňovým sprievodom. Medzi deťmi sú obľúbené hry bez slov s využitím rôznych predmetov a pomôcok, napr. kamienky, guľôčky, skielka, švihadlo, palice, obruče, lopta, gombíky, drienka (Švábová, 2012).

Slovesné ľudové umenie výrazne vstupuje do života dieťaťa, obohacuje dieťa o nové poznanie, rozvíja komunikačné schopnosti a zvlášť je významné, keď má možnosť prepájať slovo s aktívnou činnosťou a spoznávať tajomstvá života.

Pedagóg, ktorý pozná širokú škálu rôznych literárnych textov a detských hier, si ich vyberá na základe viacerých kritérií:

- pedagogický cieľ – čo chceme dieťa naučiť,
- téma, okruh, oblasť,
- veková kategória a s ňou súvisí miera predchádzajúcich poznatkov a skúseností,
- zloženie skupiny,
- organizačná forma edukačnej aktivity,

- prostredie, v ktorom sa realizujú aktivity,
- praktické skúsenosti pedagóga a spôsob práce s textom (Švábová, 2012; 2014).

ZÁŽITKOVÉ UČENIE A TVORIVÁ DRAMATIKA

Pri plnení cieľov v oblasti Človek a svet práce je významné zážitkové učenie, ktoré je v prvom rade založené na učení sa a získavaní nových poznatkov a skúseností cez vlastnú aktivitu. Tu je dôležité emocionálne prežívanie, čo dieťa cíti, aký vplyv majú aktivity na jeho správanie, vníma okolie a konfrontuje vlastné postoje s postojmi iných. Význam zážitkového učenia spočíva v rozvoji osobnosti každého dieťaťa, ktoré:

- motivuje k otvorenosti v prejave,
- prináša radosť zo získavania nových skúseností vo vlastnej tvorbe,
- zvyšuje záujem o prácu v skupine,
- získava priestor na sebarealizáciu, sebavyjadrovanie, sebareflexiu,
- má možnosť osvojiť si zručnosť tak, že ju nestráca vo svojom ďalšom vývine,
- vedie k samostatnosti a k rozvoju slobodnej osobnosti (Švábová, 2014).

K aktivizujúcim metódam, ktoré umožňujú deťom plne sa realizovať, reagovať na vonkajšie podnety a bez zábran sa prejavíť sa zaraďuje **tvorivá dramatika**. V rukách erudovaného pedagóga sa môže využívať vo všetkých denných činnostiach, pri rôznych školských aktivitách. Učenie metódami tvorivej dramatiky cez improvizáciu, hru v role, interpretáciu, dramatickú hru, dramatizáciu, pantomímu, prácu s bábkou je pre deti zážitkom vtedy, keď je to spojené s okolitým svetom, s vlastným vnímaním samého seba a kolektívu, s ktorým sa aktivity riešia a realizujú (Švábová, 2014, 2018). Tvorivá dramatika je v prvom rade tvorivý proces a je na pedagógovi, aby otváral a hľadal nové cesty k úspešnému osobnostnému a sociálnemu rozvoju dieťaťa v aktivitách, v ktorých sa učí vnímať seba a okolitý svet, vie hľadať a objavovať, zdolať a riešiť rôzne prekážky bez strachu a zaujať vlastný postoj. Hlavnými metódami sú hra v role a improvizácia a dieťa v navodených situáciách zaujme postoj, začne ich riešiť

pohybom, slovom, pantomímou. Vstupom do situácií sa dieťa stretáva s novými pojmami, postupne spoznáva ich zmysel a význam a zaraďuje si ich pomocou myšlienkových operácií do vlastného významového systému (Benešová & Kollárová, 2000; Kollárová, 2005).

PRAKTICKÉ UKÁŽKY REALIZÁCIE VYUŽITIA ĽUDOVEJ

SLOVESNOSTI VO VZDELÁVACEJ OBLASTI ČLOVEK A SVET PRÁCE

Slovensko je historicky známe a obdivované vznikom a šírením rôznych druhov remesiel. Spolužitie s prírodou, zdokonaľovanie práce s pôdou zabezpečovalo živobytie. Zručnosť a znalosť ich využitia postupne človeku otváralo vznik rôznych druhov remesiel a zvyšoval sa význam špecializovaných zamestnaní (Ondrejka, 2003).



K známym zamestnaniam a remeslám zaraďujeme, okrem poľnohospodárstva, pastierstvo, salašníctvo, plátenníctvo, tkáčstvo, čipkárstvo, klobučníctvo, pekárstvo, mlynárstvo, kožiarstvo, vinohradníctvo, drevorúbačstvo, rezbárstvo, vareškárstvo, baníctvo, uhliarstvo, medovníkárstvo, hrnčiarstvo, olejkárstvo, kováčstvo, zvonárstvo. V minulosti boli známi drotári, ktorí sa živili podomovou úpravou kuchynského riadu.²

V materskej škole priblížime deťom hravo a zážitkovo niektoré druhy remesiel a ich výrobky (džbány, slamené a prútené koše, drevené lyžice, varechy, habarky, lopáriky, misky, korytá), poukážeme na prírodné suroviny, z čoho sú vyrobené (slama, prútie, drevo). Rozprávame sa s deťmi, kde mali možnosť vidieť prácu remeselníkov, aké výrobky poznajú, ktoré majú doma.

² Uvádzaný obrazový materiál Pletené koše z vřbového prútia; Košík zo slamy (Zdroj: autorka príspevku).

Príslovia a porekadlá o práci

Remeslo má zlaté dno.
Bez práce nie sú koláče.
Aká práca, taká pláca.
Kto nepracuje, nech neje.
Ani krížom slamy nepreloží.
Kto hlboko orie, zlato vyoráva.
Kto včas ráno vstáva, toho Pán
Boh požehnáva.
Dobrá práca sa sama chváli.
Komu sa nelení, tomu sa zelení.



Hra na remeselníkov

(pohybová improvizácia a hra v role)³

Metodický postup: Deti sa rozdelia do skupín a dostanú obrázky, na ktorých sú predmety, ktoré predstavujú určité remeslo (ihla, niť, látka, podkova, pletený košík, medovník). Skupina sa najprv dohodne, ako pohybom stvárni prácu remeselníka. Pred aktívnym znázornením činnosti remeselníkov sa hovorí:

*My sme dvaja remeselníci,
vandrujeme vo dne v noci,
každý sa hneď presvedčí,
že robíme bez reči. Naše remeslo začína:*

- a) na k a končí na r (krajčírstvo - krajčír),
- b) na k a končí na č (kováčstvo - kováč),
- c) na k a končí na r (košíkárstvo - košíkár),
- d) na m a končí na r (medovníkárstvo - medovníkár).



Deti hádajú a postupne sa všetky skupiny vystriedajú.

Hra na remeselníkov je obľúbenou aktivitou, pretože v tvorivom procese si deti uvedomujú, ako pracuje remeselník, čo potrebuje pri vykonávaní činnosti, aký materiál a s akým náradím pracuje.

³ Uvádzaný obrazový materiál Remeselníci v materskej škole (Zdroj: autorka príspevku).

Ja som dobrý remeselník

Metodický postup: Deti vytvoria polkruh, chlapci s kladivom v ruke poskokom prechádzajú okolo skupiny. Pri deklamácií textu deti tleskajú.⁴



*Ja som dobrý remeselník z nemešanskej školičky,
podkujem vám topánočky, krpce, čierne čižmičky!
„Čižmičky, moja!“ (po zvolaní sa otočiť a nohu dvihnúť tak, aby sa
kladivom udrelo po topánke, čižmičke).*

Detské ľudové hry s riekankou

Detské ľudové hry s riekankou, v ktorých deti pohybom stvárňujú a napodobňujú rôzne pracovné činnosti. Pri rytmizácii riekanky text môžeme interpretovať v rozličných hlasových polohách, spájame ho s pohybom pri chôdzi, skákaní, prenášame do hry na tele (tleskanie, lúskanie, tľapkanie, plieskanie, dupanie), čím sa stávajú pre dieťa oveľa prítiažlivejšie a pútavejšie. Poznáme množstvo obľúbených riekaniek, v ktorých sú spomínané remeslá a rôzne pracovné činnosti, napr. „Osievame múčku“, „Kujem, kujem podkovičku“, Ťap, ťap, ťapušky“, „Hijo, heta na koničku“, „Haju, haju, haju“, ale sú aj menej

⁴ Uvádzaný obrazový materiál Podkúvanie topánočiek a čižmičiek (Zdroj: autorka príspevku).

známe, ktoré môžu motivovať učiteľa pri práci s deťmi v predškolskom období (Švábová, 2012).

Osievame múčku

V minulosti sa čistila múka od otrúb a tento pracovný úkon sa spodobuje v hre, keď deti pohybmi znázorňujú osievanie múky. Spestrením je osievanie piesku v mištičke alebo pohybovať vpravo a vľavo s klobúčkom.

Metodický postup: Deti deklamujú text riekanky a pohybom rúk znázorňujú osievanie múčky. Môžu vytvoriť dvojice, chytiť sa za ruky a striedavo sa nimi vpravo a vľavo pohybovať.

*Osievame múčku, v slamenom klobúčku,
keď naosievame, mlynárovi dáme.*

A čo zvýši, to Mariši, čo zostane, to Zuzane.

*Osievame múčku, na zelenej lúke,
keď ju osejeme, chleba napečieme.*

*Osievame múčku, na zelenej lúke,
keď ju osejeme, tak zatancujeme.*

Ťap, ťap, ťapušky

Metodický postup: Deti vytvoria dvojice, postavajú sa oproti sebe a pri deklamácii textu riekanky si rytmicky navzájom tlieskajú do dlaní .

*Ťap, ťap, ťapušky, išli mačky na hrušky,
podriapali kožušky, povešali na vráta,
príde drotár, popláta.*

DETSKÉ ĽUDOVÉ HRY SO SPEVOM A S PRACOVNÝM MOTÍVOM

Detské ľudové hry so spevom sú odrazom záujmu detí napodobniť prácu dospelých, v ktorých vyjadrujú lásku k práci, k prírode a pozitívny pohľad na život. V hrách so spevom hudba motivuje deti k pohybu, vstupom do hry v role k stvárneniu rôznych situácií. Pri práci s deťmi v hrách je často základným prvkom chôdza v rytme piesne v kruhu alebo v zástupe.



Známe a obľúbené hry:

„Kolo, kolo mlynské“, „Češem si hlavičku ako makovičku“, „Čižíček, čižíček, vtáčik maličký“, „Šijeme vrecia, šijeme“, „O reťaz, o reťaz.“⁵

Detské ľudové hry sa nám zachovali vďaka mnohým

zberateľom. Aj keď z detstva poznáme hry, v školskej knižnici nesmie chýbať kniha od M. Ďuričkovej *Zlatá brána*, od K. Ondrejku *Tradičné hry detí a mládeže na Slovensku*, E. Medveckej *Detské hry a tance*, E. Chmelovej a J. Vodrážku *Slovenské rozprávky, hádanky a rečňovanky*, M. Lysákovvej a kol. *Piesne, hry a riekanky detí predškolského veku* a mnoho iných.

ZÁVER

Vzdelávacia oblasť Človek a svet práce a podoblasť Remeslá a profesie pri práci s deťmi a pri tvorivom pedagogovi má významné postavenie v priebehu celého školského roka. Spoznávať remeslá a ich výrobky, v aktivitách získať praktické skúsenosti, sprítomniť niečo, čo deťom prináša nezabudnuteľné zážitky, je v rukách pedagóga.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

BENEŠOVÁ, M., KOLLÁROVÁ, D. *Metóda tvorivej dramatiky na 1. stupni základnej školy*. Bratislava: Metodické centrum, 2000. 73 s. ISBN 80-8052-084-4.

CEJPEKOVÁ, J. *Pedagogika predškolského veku*. Banská

Bystrica: PF UMB, 2001. ISBN 80-8055-491-9.

FŮLŮPOVÁ, E., ZELINOVÁ, M. *Hry v materskej škole na rozvoj osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Mladé letá, 2003. ISBN 80-10-00002-7.

⁵ Uvádzaný obrazový materiál O reťaz, o reťaz (*Zdroj: autorka príspevku*).

- KOLLÁROVÁ, D. *Metóda tvorivej dramatiky a výchova detského čitateľa*. Bratislava: Renesans, 2005. ISBN 80-968427-6-5.
- MACHKOVÁ, E. *Volba literárnej látky pro dramatickou výchovu*. Praha: Akademie múzických umění, 2004. 122 s. ISBN 80-733-1013-9.
- ONDREJKA, K. *Malý lexikón ľudovej kultúry Slovenska*. Bratislava: MAPA Slovakia, 2003. 280 s. ISBN 80-8067-002-1.
- PETLÁK, E. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, 2004. 316 s. ISBN 80-89018-64-5.
- PETLÁK, E. *Pedagogicko – didaktická práca učiteľa*. Bratislava: Iris, 2000. 118 s. ISBN 80-89018-05-X.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava: RAABE, 2016. 106 s. ISBN 978-80-8140-244-9.
- ŠVÁBOVÁ, B. *Riekanky a detské hry v predprimárnom období*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU v Ružomberku, 2012. 89 s. ISBN 978-80-8084-858-3.
- ŠVÁBOVÁ, B. *Fenoménn rozprávky v detskom svete a tvorivá dramatika*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity, 2014. ISBN 978-80-561-0166-7.
- ŠVÁBOVÁ, B. *Tvorivá dramatika v inkluzívnej materskej škole*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity, 2018. ISBN 978-80-561-0596-2.
- ŠVÁBOVÁ, B. *Ľudová kultúra sprostredkovaná metódami tvorivej dramatiky v škole*. Ružomberok : Verbum, 2021. 133 s. ISBN 978-80-561-0887-1.
- ŽOLDOŠOVÁ, K. *Človek a svet práce. Metodická príručka k vzdelávacej oblasti Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2016. 31 s. ISBN 978-80-8118-174-0.
- ZELINA, M. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. 3. doplnené vydanie. Bratislava: IRIS, 2011. 230 s. ISBN 978-80-89256-60-0.

AFILIÁCIA

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

KONTAKTNÉ ÚDAJE NA AUTORKU:

PaedDr. Božena Švábová, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku

Teologická fakulta v Košiciach, Ústav sakrálneho umenia TI TF KU

Pracovisko Spišské Podhradie, Spišská Kapitula 12

05304 Spišské Podhradie

bozena.svabova@ku.sk

PŘÍSTUPY KE VZDĚLÁVÁNÍ V OBLASTI BEZPEČNOSTI A OCHRANY ZDRAVÍ

APPROACHES TO HEALTH AND SAFETY EDUCATION

Čestmír Serafín

Abstrakt

Otázka přístupu ke vzdělávání, k vedení výuky je mnohohlíčná, obsahující mnoho proměnných jak v čase, tak v prostoru. Identifikování vhodných nástrojů inovujících vzdělávání v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví při práci je tedy nikdy nekončící proces. V příspěvku je prezentováno empirické šetření, které se zaměřovalo na získání kritérií pro vysokou míru akceptace a maximální účinnosti i efektivnosti nástrojů vzdělávání, které by se v dané oblasti dalo používat. Zkoumanými oblastmi jsou celková percepce bezpečnosti a ochrany zdraví, úroveň a míra potřeby znalostí a informací o bezpečnosti a ochraně zdraví, včetně zdrojů informací a poučení o bezpečnosti a ochraně zdraví a akceptovatelná a žádoucí forma přenosu těchto informací formou didaktické transformace do vzdělávacího procesu.

Klíčové slova

Vzdělávání; bezpečnost práce; inovace ve vzdělávání; technické vzdělávání; didaktická transformace

Abstract

The question of the approach to education, to the conduct of teaching, is multifaceted, containing many variables in both time and space. Identifying appropriate tools to innovate occupational health and safety education is therefore a never-ending process. This paper presents an empirical investigation that aimed to obtain criteria for a high level of acceptance of and maximum efficiency and effectiveness of training tools that could be used in the field. The areas investigated are the overall perception of health and safety, the level and degree of need for health and safety knowledge and information, including sources of health and safety information and instruction, and the acceptable and desirable form of transferring this information through didactic transformation into the educational process.

Keywords

Education; safety; innovation in education; technical education; didactic transformation

Úvod

Aktivizace studujících, problematika metod i forem efektivní výuky, to jsou témata, která v našich i zahraničních studiích v posledních desetiletích poměrně hodně rezonují (Hrmo, Škrabánková, Kučerka & Kmec, 2016). Pro vzdělávání v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví má zásadní význam konstruktivistické pojetí poznávání bezpečnostních otázek v prostředí spojeném s manuálními činnostmi. Je to základ pro konstruování vlastního chápání bezpečnosti při reflexi osobních zkušeností a pojetí učení jako procesu hledání smyslu a porozumění celé nebo dílčí oblasti vztahující se k problematice předkládané ve výuce.

Při výuce o bezpečnosti a ochrany zdraví při činnostech je potřebné vycházet nejen z míry poznání ale také z toho, co žák ví, co si o daných věcech a jevech myslí, jak si je představuje, jaký má k nim vztah a také jak je schopen je hodnotit. Jedná se o takové pojetí přípravy, v němž dochází ke konfrontaci mezi tím, co už je známo a mezi novými poznatky, které se mají teprve osvojit. Vzniká tak základní otázka jak vhodně nové poznatky a zkušenosti integrovat do dosavadních poznatkových a poznávacích struktur a konstruovat nové struktury na vyšší úrovni?

POJETÍ BEZPEČNOSTI A OCHRANY ZDRAVÍ

Bezpečnost a ochranu zdraví (BOZ) lze pokládat za interdisciplinární, mezivědní obor, který lze definovat jako legislativou pevně stanovená pravidla nebo opatření, jejichž úkolem je předcházet ohrožení nebo poškození lidského zdraví při pracovním procesu, ale také poškození majetku. To znamená, že rozsah BOZ je velmi široký obsahující soubory různých technických, technologických, organizačních a jiných opatření, která zajišťují osobám ochranu jejich zdraví a života při činnostech, při manuálních aktivitách, při práci (Bělina, 2010; Romaněnko & Skácelík, 2008).

BOZ tvoří celá řada oblastí a problematik. Jedná se zejména o :

- management a řízení rizik (vyhledání a hodnocení rizik, kategorizace),
- technické a organizační požadavky na pracovní prostředí, na organizaci činností a na postupy,
- školení,

- poskytování osobních ochranných prostředků, mycích, čisticích a dezinfekčních prostředků,
- bezpečnost technických zařízení (vyhrazených, tzn. elektrických, plynových, tlakových a dalších),
- hygienu a ergonomii,
- bezpečnostní značení a signály,
- atd. (Bělina, 2010; Stranks, 2005).

Spektrum BOZ je tedy velmi široký. Výrazně odlišné nároky na dodržení BOZ jsou kladeny na práci v různých oblastech školství, administrativy atd.. Ve všech případech je však společným aspektem minimalizace rizik vzniku úrazu. V zájmu ředitelů, vedoucích zaměstnanců a vlastně i celé společnosti je ochrana člověka, předcházení vzniku úrazů a tím naplnit podmínku, že pouze zdravý jedinec, a to fyzicky i duševně, je schopen naplno vykonávat danou činnost (Ridley & Channing, 2003). Do problematiky zajištění BOZ zákonitě zasahuje požární ochrana, krizový management a okrajově i ekologie. Otázka dodržování podmínek BOZ má tudíž značný význam.

Při činnostech plní BOZ mnoho funkcí, ale lze konstatovat, že dvě jsou základem pro vše (Antoine, Théveny, France, Gervais, Kaluza, Zwink & Cabeças, 2013; Píchová & Burešová, 1993):

- **preventivní** – tato funkce se snaží podchytit a zamezit možnosti vzniku úrazů a ochránit tak zdraví a život. Tato funkce je spojena s povinnostmi vytvářet takové pracovní prostředí, kde bude maximálně zamezeno možnosti vzniku úrazu. Naopak povinností žáků, osob je, aby se aktivně sami podíleli na zvyšování svých odborných znalostí a dovedností, které povedou k zajištění jejich bezpečnosti při činnostech,
- **produkční** - zpravidla se vyznačuje důrazem na nepřerušovaný a kvalitní činnostní cyklus. V dnešní době rozvoje techniky a technologií, jsou kladeny mnohem větší nároky, než tomu bývalo v minulosti. Samotnou produktivitu ovlivňuje celá řada ukazatelů, jakou jsou znalosti, dovednosti, stres, a pak právě využití moderních technologií, digitálních technologií a pak také i mikroklimatické podmínky.

Na BOZ lze dále nahlížet jak v užším, tak v širším smyslu. V užším smyslu je hlavním cílem pouze zamezit možným úrazům během činností. V širším pojetí je hlavní zájem soustředěn na komplexní

ochranu zdraví člověka, prevenci proti úrazům i nemocem (Price, 2011). Je pochopitelné, že soudobé pojetí BOZ usiluje o omezení všech negativních aspektů souvisejících s prací, včetně stresu, šikany, obtěžování, nerovného zacházení atd. (Price, 2011; Neugebauer, 2010).

Otázku kvality přípravy, resp. kvality vzdělávání v otázkách BOZ lze z výše uvedeného pokládat za klíčovou. Neugebauer ve své publikaci uvádí, že je nutné uvědomit si, že zácvik, zkušenosti a schopnosti mohou ovlivňovat rizikovost, ale žádný z těchto faktorů by neměl být použit jako náhrada pro odstranění rizik (Neugebauer, 2008).

Základní otázkou již několik let se stává jak začlenit oblast BOZ do výchovných a vzdělávacích programů počátečního i dalšího vzdělávání, jak zkvalitnit a zefektivnit úroveň vzdělávání v oblasti BOZ při přípravě na budoucí povolání, jak učinit samozřejmým další vzdělávání pro všechny. Právě tyto záležitosti se často objevují jako priority národních programových a strategických dokumentů, a už cca třicet let jsou současně řešeny dílčí projekty nebo zakázky, jejichž cílem je analyzovat aktuální stav a navrhnout opatření pro dosažení některých identifikovaných priorit. Vzhledem k širokému záběru edukace pro oblast BOZ z hlediska jeho příjemců i různorodosti obsahu vzdělávání bylo dosud dosaženo jen částečných výsledků a to, pokud jde o předmět řešení jednotlivých témat, i pokud jde o implementaci dosažených výsledků.

BOZ A DETERMINANTY ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ

Nejvýznamnější otázkou praktického vzdělávání je na všech úrovních školského systému v České republice otázka BOZ. Nejvýznamnější, zvláště v kontextu přechodu do pracovního procesu, je odborné středoškolské vzdělávání, kde pro řadu studijních oborů je praktická výuka tou nejdůležitější pro praxi, třebaže její formy se pochopitelně liší. Konkrétní podoba praktické výuky se tedy odvíjí od oboru vzdělávání. Praktická výuka může probíhat formou odborného výcviku na školním pracovišti, ale také formou praxe na pracovištích smluvních partnerů. V praxi se setkáváme nejčastěji s kombinací obou forem v různém poměru. Základní dovednosti a návyky získávají žáci na školském pracovišti pod dohledem či přímým vedením učitele odborného výcviku. K jejich upevnění a rozšiřování pak dochází na pracovištích smluvních partnerů.

Jednotlivá pracoviště se mohou vzájemně výrazně odlišovat kvůli širokému spektru činností, které si na nich žáci osvojují. Přesto existují faktory, které jsou napříč studijních oborů společné. Právě takovým determinantům je věnována tato kapitola. Pozornost budeme postupně věnovat psychosociálním specifikům žáků, časové stránce praktické výuky, prostředí a materiálnímu vybavení. Pojednáme také o osobnosti učitele a jeho možných přístupech k práci na odborném výcviku.

PSYCHOSOCIÁLNÍ SPECIFIKA ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL

Z pohledu vývojové psychologie lze označit období studia žáků na střední škole za období adolescence. Pro toto období je typická na jedné straně emocionální nezralost, na straně druhé ale biologický vývoj blížící se plně fyzické dospělosti, jak uvádí například Vágnerová (2012). Jochmannová (2022) například uvádí, že dochází během adolescence ke snižování potřeby dohledu rodičů spolu s rozvojem autonomie. Roste potřeba přebírat odpovědnost za sebe, avšak ne vždy je spojena s ochotou přijímat následky svých rozhodnutí v odpovídajícím rozsahu. Skutečností je, že významná část žáků po ukončení středoškolského studia definitivně přechází do profesního života.

U adolescentů lze pozorovat významný vývoj v oblasti sociální, fyzické i psychické. Sociální vývoj je značně ovlivněn blížící se změnou společenského statusu. Úzká vazba je mezi změnami psychickými a fyzickými. Platí totiž, že na proměnu psychiky mají zásadní vliv hormony, jejichž produkce v tomto období stoupá. Fyzické změny jsou tak základem pro změny psychické, jak uvádí Dolejš & Orel (2017). Nevyhnutelné změny však mohou být zdrojem nejistoty, obzvlášť pak v období, kdy se zvyšuje důležitost vlastní fyzické atraktivity a celkově zevnějšku. Také kritický postoj spolu s nízkou mírou sebeovládání je pro toto období typický. Podobně se často setkáváme se sklonem k emoční nestabilitě a nadměrné citlivosti na kritiku ze strany okolí. V primárním, tedy rodinném prostředí, se projevuje potřeba vymezení se zejména vůči rodičům. Současně stoupá význam skupinové identity mezi vrstevníky. Specifický je také význam virtuálního prostředí, které v současnosti významně ovlivňuje psychický vývoj a hodnotový systém dospívajících. Jak upozorňuje Ševčíková (2015), také členství v online

komunitě je zdrojem specifické sociální identity. Prostředí internetu poskytuje vedle dříve nepředstavitelných informačních a komunikačních možností také alternativní sociální prostředí.

Období adolescence bývá nezřídka provázáno rizikovým chováním. Typů rizikového chování je široké spektrum avšak v období adolescence se týká nejvíce užívání návykových látek, delikventního chování a rizikového sexuálního chování (Trchalíková a Banárová, 2023). Někteří autoři uvádějí tzv. syndrom rizikového chování v adolescenci (např. Nielsen Sobotková, 2014). Výzkum Trchalíkové a Banárové (2023) potvrdil existenci vztahu mezi rizikovým chováním a školní úspěšností. Na základě těchto zjištění můžeme očekávat lepší odbornou úroveň těch absolventů středních škol, kteří se dopouštěli rizikového chování v menší míře, nebo se ho nedopouštěli vůbec. U těchto absolventů lze očekávat dobré uplatnění na trhu práce a také dobré předpoklady pro případnou samostatnou výdělečnou činnost formou podnikání. Uplatnitelnost absolventů v pracovním prostředí je následně faktorem, který se významně podílí na hodnocení kvality školy. Je proto třeba přirozený zvýšený sklon adolescentů k rizikovému chování brát v úvahu a přistupovat k němu aktivně.

OSOBNOST UČITELE ODBORNÉHO VÝCVIKU

Za jádro osobnosti učitele bývá označována jeho implicitní strategie vzdělávání žáků (Dytrtová a Krhutová, 2009). K tomuto jádru později, během profesní přípravy, učitel vědomě připojuje další prvky své individuální koncepce výuky.

Primární představy o učitelské profesi vycházejí ze zkušenosti sebe sama v pozici žáka a později studenta. K formaci vlastního pojetí výuky přistupují aktivně zejména studenti pedagogických oborů, kteří se seznamují s řadou metod a možných přístupů při teoretickém i praktickém vzdělávání.

V současném vzdělávacím systému České republiky zauímají specifickou pozici učitelé odborného výcviku. Ti podle Zákona o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb.) získávají odbornou kvalifikaci středním vzděláním s výučním listem pro obor, který mají vyučovat, k němuž připojí vysokoškolské vzdělání, studium pedagogiky. Zákon také uvádí, že pedagogickou činnost mohou vykonávat i osoby, které nesplňují kvalifikační požadavky, a to

v případě, pokud do deseti let zahájí potřebné studium a kvalifikaci v tomto čase úspěšně získají. Učitelé odborného výcviku, kteří svou práci vykonávají na základě těchto zákonných ustanovení, svou profesní identitu vytvářejí především na základě vlastních primárních představ.

U učitelů odborného výcviku, kteří dosud nezískali pedagogické vzdělání, hraje významnou roli intuitivní prekoncepce pojetí výuky (Dytrtová, Krhutová, 2009). V závislosti na pracovním prostředí se pak může připojovat záměrné formování pojetí výuky založené na pozorování, sdělování zkušeností mezi kolegy a reflektováním efektu vlastní aktivity na odborném rozvoji žáků. Zcela však chybí možnost seznámit se s odpovídajícím spektrem pedagogických přístupů alespoň v teoretické rovině, zvažování jejich silných a slabých stránek.

Učitelovo pojetí výuky se nezbytně promítne do způsobu, jakým jsou žákům předávány informace. Protože se jedná o odborný výcvik, je třeba zmínit také způsob, jakým jsou žákům představovány dovednosti, které si mají během praktické výuky osvojit. Součástí kontinuálního procesu odborného vzdělávání je zvyšování úrovně znalostí, a to včetně povědomí o rizicích a jejich předcházení. Plné uvědomování nebezpečí hrozícího při práci není možné bez informování o něm, bez odpovídajícího poučení a připravenosti. To potvrzuje například Meyer (2019).

ČASOVÁ STRÁNKA PRAKTICKÉ VÝUKY

Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb.) rozlišuje mezi teoretickým a praktickým vyučováním. Oba typy vyučování jsou řádnou součástí vzdělávacích programů. Praktické vyučování se dále člení na odborný výcvik, cvičení, odbornou praxi, učební praxi, případně sportovní či uměleckou přípravu. Množství praktické výuky v jednotlivých oborech je dáno závaznými dokumenty, zejména Rámcovými vzdělávacími programy příslušných studijních oborů. Forma a podíl praktické výuky však závisí na rozhodnutí vedení školy, která dle vlastních potřeb a možností zpracovává školní vzdělávací program a učební plán pro každý nabízený obor vzdělávání. Právě v učebních plánech je, zpravidla formou tabulky, uvedeno rozdělení forem praktického vyučování a jejich podílu

Škola uzavírá smluvní vztah s pracovišti, která splňují podmínky

pro výkon odborné přípravy. Učitel odborného výcviku provádí dohled nad žáky formou pravidelných návštěv těchto pracovišť. Žáci ve spolupráci s odpovědnými osobami vedou dokumentaci, například formou deníku praxe.

PROSTŘEDÍ ODBORNÉHO VÝCVIKU

Realizace odborného výcviku na středních školách bývá prováděna větší mírou hluku a klade velké nároky na prostor i vybavení. Proto probíhá převážně na odloučených pracovištích buď ve zvláštní budově v areálu školy, nebo zcela mimo areál. Specifika pracoviště vyžadují zvláštní důraz na prevenci rizikového chování. Školním a dílenským řádem je stanoveno, ve kterých prostorech se žáci mohou zdržovat v jakém čase. Většinu pracovního dne tráví žáci ve třídách. První přestávka trvá 10 minut a je určena na svačinu, tento čas žáci tráví šatně. Přesun do a ze šatny probíhá v doprovodu učitele, učitelé také drží v šatnách dozor. Druhá přestávka trvá 30 minut a je určena k obědu. Přesun do a z jídelny probíhá opět v doprovodu učitele. Žáci, kteří nevyužívají školní stravování, tráví obědovou přestávku pod dohledem vychovatele v oddělené sekci jídelny, kde konzumují přinesené potraviny.

Pracoviště odborného výcviku se výrazně podobá specializovanému pracovišti příslušného oboru. V případě technických oborů se často jedná o dílny, méně často pak o laboratoře. Dílny odborného výcviku i laboratoře mají část vybavení shodného. Typické je využití nehořlavých podlahových krytin, možnost dostatečného přístupu čerstvého vzduchu, pevné pracovní stoly a dostupnost odpovídajících úklidových prostředků. V žádném typu učebny nechybí ani prostor pro psaní či projekce, ať v podobě nástěnné tabule, dataprojektoru, případně dalších alternativ.

Odborný výcvik zahrnuje procesy zvládání konkrétních operací a dovedností odpovídajících zvolené kvalifikaci. Realizace odborných činností má být v souladu s bezpečnostními předpisy. Právě v oblasti bezpečnosti dochází k porušení zásad, a to jak záměrně, tak nezáměrně. Riziko plynoucí z nedodržování bezpečnostních předpisů je zřejmé.

SOUDOBÉ PŘÍSTUPY K PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ V OBLASTI BOZ

Česká republika navrhuje opatření v oblastech, jejichž úroveň dosud nedosahuje obecně platných standardů v potřebné efektivitě. Potřebná opatření byla popsána již v dokumentu *Národní politiky bezpečnosti a ochrany zdraví při práci České republiky* (usnesením vlády České republiky č. 920 ze dne 23. července 2008). Tento dokument pokládá za důležité vypracovávat a ověřovat věcný obsah systému výchovy a vzdělávání v BOZ – zpracovávat metodiky k začlenění výchovy a vzdělávání BOZ do systému vzdělávání (zvláště celoživotního), navrhovat vhodné nástroje a prostředky pro podporu výchovy a výuky prevence rizik a BOZ na všech stupních vzdělávacího a výchovného systému. Výchova a vzdělávání k BOZ, je nástrojem na systematické utváření a rozvíjení odborných vědomostí, schopností a zručností, a také na vytvoření žádoucích postojů a chování včetně pracovního prostředí a bezpečnosti technických zařízení, a také k optimalizaci pracovních podmínek. Můžeme konstatovat, že v současné době není v České republice ve své podstatě vytvořen ucelený vzájemně provázaný a komplexní systém ve výchově a vzdělávání k BOZ:

- V současné době platná legislativa školských zařízení řeší problematiku BOZ spíše okrajově. Problematika BOZ není na dostatečné míře zahrnuta do Rámcových vzdělávacích programů. Učitelé na všech typech škol nemají potřebné znalosti k naplňování systematického programu výchovy a vzdělávání k BOZ.
- U většiny zaměstnavatelů (zejména malých a středních firem) není kladen dostatečný důraz na další vzdělávání v oblasti BOZ a tím není ani dostatečně naplňován zákoník práce, který zakotvuje povinnost zaměstnavatele soustavně seznamovat zaměstnance s pravidly bezpečné práce v aktuální podobě.
- U dalších vzdělávacích subjektů – vzdělávání v oblasti BOZ může ve své podstatě poskytovat každý a bez záruky kvality. Kvalita je převážně dána odbornou a pedagogickou úrovní lektora.

Výše uvedené není jen záležitostí České republiky, ale podobné otázky se řeší i v jiných zemích. Například Andersson, Gunnarsson a Rosen (2015) uvádějí právě důležitost systematického a komplexního vzdělávání v oblasti BOZ, jako základ pro předcházení rizik a na výzkumném šetření dokazují nutnost změny v přístupu k předávání poznatků v oblasti BOZ.

INOVATIVNÍ PŘÍSTUPY V PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ V OBLASTI BOZ

Podíváme-li se obecně na roli vzdělávání, pak hlavním úkolem je pochopitelně předávání potřebné profesní role, znalostí a kompetencí včetně osobnostních vlastností potřebných pro další profesní život. Tato skutečnost je historicky podmíněna ovšem v současné době vyžaduje v mnohém nové inovativní přístupy.

V souladu s moderními vzdělávacími trendy vnímáme nutnost ve výuce kurzů, ať už vysokoškolských, celoživotních či profesních atd., zaměřených na oblast BOZ směřovat k aktivitám, jejichž východiskem jsou, mimo jiné, konstruktivistické přístupy, zkušenostní a činnostní orientace výuky, využití moderních technologií směřujících k digitalizaci ve vzdělávání. Nedílnou součástí této přípravy je pak i rozvoj reflektivních a seberefektivních dovedností (Roughton & Mercurio, 2002). Za výchozí koncept v přípravě/vzdělávání v oblasti BOZ lze pokládat konstruktivismus, který představuje vědecky podloženou variantu pohledu na člověka a společnost v současné postmoderní době. Konstruktivistické pojetí lidského poznávání jako konstruování vlastního chápání světa na základě reflexe osobních zkušeností a pojetí učení jako procesu hledání smyslu a porozumění světu, který nás obklopuje je zvláště významné pro vzdělávání v BOZ. Jedná se o takové pojetí, kde student aktivně překonává vzniklé rozpory, nové poznatky a zkušenosti integruje do dosavadních struktur a konstruuje nové struktury na vyšší úrovni. Podstatné je, že student je v procesu vzdělávání vnitřně aktivní (Larochele, Bednarz & Garrison, 1998).

S ohledem na výše uvedený přístup je nezbytné se ve výuce BOZ zaměřit na aktivizující a činnostní pojetí s využitím prekonceptů žáků, tedy předběžné pojetí výuky v podobě znalostí i spontánně vzniklých názorů, představ a postojů na základě prožitků z předchozích období. Ukazuje se, že tato převážně emocionální a prožitková, zkušenostní báze může mít jak pozitivní, tak negativní vliv na podobu pojetí další výuky. Jde však především o to, rozvíjet u studujících schopnost porozumění jak dané oblasti, tak sobě samému. Z pohledu pedagoga pak také vedení k pokládání otázek typu: *Jaký jsem? Co dělám? Co svým jednáním způsobuji?* V tomto přístupu lze vidět důležité podněty k rozvíjení a přijetí zodpovědnosti jak za sebe, za svůj vlastní profesní rozvoj, tak za druhé v předcházení rizik. V souladu s tímto je potřebné se zaměřit u studujících na rozvoj jejich dovedností k reflexi a

sebereflexi. Významné v této etapě je pracovat např. formou diskusí, řešení konkrétních úkolů a situací, které navozují vhodné problémové situace. Tyto přístupy vytvářejí prostor pro bezprostřední a přirozený rozvoj kompetencí, neboť se opírají o subjektivní poznatky, zkušenosti a představy studentů, které mají spíše implicitní povahu (Kučerka, Kováčová & Mrázek, 2024).

Je potřeba si uvědomit, že nové technologie, nahrazování práce technologiemi a s tím spojené změny charakteru práce a její organizace mají a budou mít vliv i na změny rizik a tím také na oblast BOZ. Technologie, automatizace a robotizace mohou přispět k odstranění nebo snížení náročnosti fyzicky namáhavé, monotónní i nebezpečné práce. Může se díky nim snížit např. riziko úrazů nebo ergonomická rizika a tím se zvýší bezpečnost práce a posílí ochrana zdraví zaměstnanců. To vše jsou otázky se kterými je potřeba při vzdělávání aktivně pracovat.

K efektivnímu využívání rozvinutých, flexibilních a plně funkčních systémů vzdělávání a odborné přípravy by společnost měla dospět, ale položíme si otázku – neměla již k nim dospět, a to dávno? Níže uvádíme vybrané metody, které by mohly (nebo i nacházejí) své uplatnění při vzdělávání v oblasti BOZP zvláště spojením teorie s praxí (Bertrand & Selucký, 1998):

- Metoda delfi – metoda expertního posuzování, jejíž podstata spočívá v postupném zjišťování a srovnávání názorů expertů. Jedná se o učební metodu nácviku řešení a rozhodování, kdy účastníci mají za úkol kvalifikovaně řešit problémy.
- Případové metody – uplatňují se při rozvíjení řešení problémů a utváření návyků rozhodování. Předpokladem k uplatnění ve výuce je existence vhodného problému odpovídající cílům, kvalifikaci, zkušenostem a možnostem účastníků.
- Inscenační metody – jsou orientované na řešení problémů na základě procvičování reálných situací z praxe, umožňuje účastníkům jednat tak, jako by se v dané situaci nacházeli, i když prostředí není přímo reálné.

VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Cílem výzkumného šetření, které jsme realizovali v letech 2022-2023 bylo identifikování vhodných nástrojů vzdělávání v oblasti BOZ u cílové skupiny vysokoškolských studentů, konkrétně studentů Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku realizované na

Univerzitě Palackého v Olomouci. Stanoveným cílem byla vysoká míra akceptace a maximální účinnost a efektivnost nástrojů využitých pro vzdělávání v BOZ. Zkoumanými oblastmi byly:

- celková percepce bezpečnosti a ochrany zdraví;
- úroveň a míra potřeby znalostí a informací o bezpečnosti a ochraně zdraví;
- současné zdroje informací a poučení o bezpečnosti a ochraně zdraví;
- akceptovatelná a žádoucí forma přenosu/získání informací.

Sběr dat byl realizován pomocí elektronického formuláře GoogleDocs na internetu. Bylo osloveno celkem 200 respondentů, studentů Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku studujících v Olomouci ve dvou specializovaných větvích – technické a ekonomické. K ověřování hypotéz však byla z několika příčin (nevyplnění, nebo jen částečné vyplnění dotazníku apod.) zpracována data jen od 171 respondentů.

V rámci šetření byly stanoveny hypotézy, které byly ověřovány statistickými metodami. Pro účely tohoto článku uvádíme pouze hypotézu: *Studenti volitelné technické větve lépe rozumí otázkám BOZ než studenti ekonomické větve.*

Metodologie výzkumného šetření se opírala soubor 38 otázek, které byly předloženy respondentům, přičemž pojetí tohoto souboru bylo postaveno na vědomostních otázkách, na které existovala jednoznačná odpověď. Škála odpovědí z dané nabídky byla pro zpracování dat překódována na 1 (správně) a 0 (špatně). Za špatnou odpověď bylo považováno i „nevím“.

Ke statistické analýze byl použit nepárový t-test porovnávající data, tvořená dvěma nezávislými výběry, tj. od dvou různých skupin. Pro kontrolu byl u obou hypotéz proveden také Mann-Whitney U test, který dával však stejné závěry statistické významnosti jako t-test, přestože v některých případech se hodnota významnosti P mírně lišila. Statistická významnost byla standardně počítána pro hladinu významnosti $\alpha = 0,05$.

Primární skupinou bylo 26 studentů technické větve. Jako referenční skupina sloužili všichni ostatní respondenti tedy z ekonomické větve

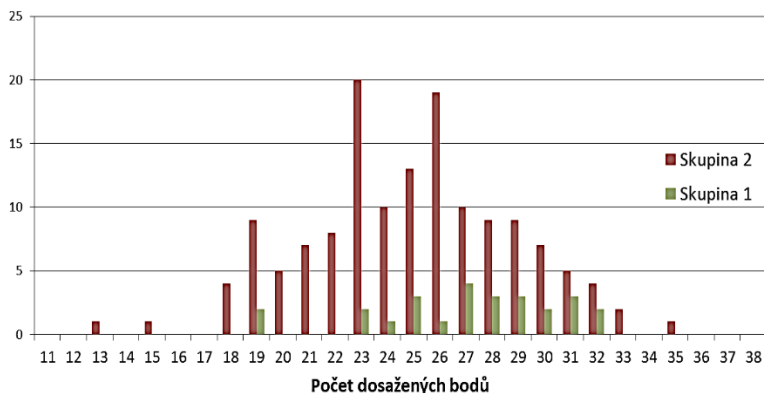
(145 osob). Cílem bylo zjistit, zda studenti technické větve mají lepší znalosti v otázkách BOZ. Dá se předpokládat, že studenti, kteří studují tuto větev, mají v určité míře rozvinutější technické myšlení, které zahrnuje i oblast BOZ, nežli studenti ekonomické větve.

V testu byly mezi sebou porovnány výsledky obou skupin (tabulka I, graf 1), kde byla hodnota významnosti $P = 0,0100$, testovací statistika $t = 2,6803$, rozptyl $df = 169$. Z uvedeného je možno dovodit rozdíl ve výsledcích obou skupin a tento rozdíl pokládat za statisticky významný. Hypotéza tak byla potvrzena.

Tabulka 1: Číselné výsledky testu hypotézy

$P = 0,0100$, $t = 2,6803$, $df = 169$	Skupina 1	Skupina 2
Počet respondentů	26	145
Průměr dosažených bodů	29,1	20,9
Směrodatná odchylka	3,5	4,0

Graf 1: Bodové skóre respondentů dvou skupin pro hypotézu



ZÁVĚR

Bezpečnost práce zasahuje do všech oblastí profesního lidského života a představuje tudíž také jeden ze základních kamenů odborné přípravy na budoucí povolání. Bezpečnost a ochrana zdraví je tou sférou, která provází zaměstnance po celou dobu jeho produktivního života a je také

tou oblastí, která přímo vyžaduje celoživotní učení. Základním pilířem profesního vzdělávání v BOZ je nejen získávání nových kompetencí vycházejících z právních předpisů, ale také sledování inovativních postupů a poznatků.

V ideálním případě by všichni žáci a studenti měli během svého vzdělávání i v pozdější odborné praxi absolvovat stálou odbornou přípravu týkající se BOZ a způsobu začlenění oblastí rizik do své praxe. Lze souhlasit, že zahrnutí výuky o BOZ a pracovních rizik do vzdělávacích programů je úkol nesnadný. Nicméně je to potřebné a nutné jak v podobě metod, tak přístupů adekvátních sdělovanému obsahu i moderním trendům v didaktické transformaci.

Na **základě výzkumů i osobních rozhovorů** lze uvést tyto **závěry**:

- nezbytnost odborné přípravy jako součásti komplexního přístupu, který kombinuje vzdělávání v oblasti rizik a propagaci efektivního řízení BOZ, včetně toho, že se BOZ stane běžnou součástí každodenní práce;
- nezbytnost odborné přípravy všech skupin, která bude obsahovat základní informace o BOZ a praktické příklady;
- nezbytné doplňující školení v závislosti na podmínkách, profesního zaměření a růstu;
- nezbytně poskytovat specifickou podporu, informace a nástroje s cílem vytvořit zdravé a bezpečné prostředí, aby otázkám bezpečnosti a ochrany zdraví byl přikládán zásadní význam.

SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZŮ

- ANDERSSON, M.; GUNNARSSON, K. & ROSEN, G. 2015. Role of Headmasters, Teachers, and Supervisors in Knowledge Transfer about Occupational Health and Safety to Pupils in Vocational Education. In: *Safety and Health at Work*. 2015, 6, p. 317-323.
- ANTOINE, M.; THÉVENY, L.; FRANCE, M. D.; GERVAIS, R.; KALUZA, S.; ZWINK, E. & CABEÇAS, M. *Occupational safety and health and education a whole-school approach*. Luxembourg: Publications Office, 2013.
- BĚLINA, M. *Pracovní právo*. Praha: C. H. Beck, 2010.
- BERTRAND, Y. & SELUCKÝ, O. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.
- DOLEJŠ, M. & OREL, M. *Rizikové chování u adolescentů a impulzivita jako prediktor tohoto chování*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2017.
- DYTRTOVÁ, R. & KRUTOVÁ, M. *Učitel*. 1. Brno: Grada, 2009.
- HRMO R., ŠKRABÁNKOVÁ J., KUČERKA D. & KMEC, J. *Klíčové kompetence v technických a*

- przyrodzonych przedmiotach*
Warszawa: Wyższa Szkoła
Menedżerska w Warszawie, Poland,
2016.
- JOCHMANNOVÁ, L. a kol.
*Psychologie zdraví. Biologické,
psychosociální, digitální a spirituální
aspekty*. Brno: Grada, 2022.
- KUČERKA, D., KOVÁČOVÁ, B.;
MRÁZEK, M. *Pracovné vyučovanie
a technika na základných školách:
vybrané kapitoly*. Olomouc:
Vydavatelství Univerzity Palackého,
2024.
- LAROCHELLE, M.; BEDNARZ, N. &
GARRISON, J. W. *Constructivism
and education*. Cambridge:
Cambridge University Press, 1998.
- MEYER, T., RENIERS, G.;
COZZANI, V. *Risk Management and
Education*. Berlin: Walter de Gruyter
GmbH & Co, 2019.
- NEUGEBAUER, T. *Vyhledání a
vyhodnocení rizik v praxi*. Praha:
ASPI, 2008.
- NEUGEBAUER, T. *Bezpečnost a
ochrana zdraví při práci v kostce
neboli, O čem je současná BOZP*.
Praha: Wolters Kluwer, 2010.
- NIELSEN SOBOTKOVÁ, V. *Rizikové
a antisociální chování v adolescenci*.
Praha: Grada, 2014.
- PÍCHOVÁ, I. & D. BUREŠOVÁ,
*Aktuální otázky péče o bezpečnost a
ochranu zdraví při práci*. Brno:
Masarykova univerzita, 1993.
- PRICE, R. *Young people and work*.
Farnham, Surrey, England: Ashgate
Pub., 2011.
- RIDLEY, R. J. & CHANNING, J.
Safety at Work. Butterworth
Heinemann, 2003.
- ROMANĚNKO, J. & SKÁCELÍK, P.
Legislativa BOZP ve školství. Praha:
Sondy, 2008.
- ROUGHTON, J. E. & MERCURIO, J.
*Developing an effective safety
culture: A leadership approach*.
Boston: Butterworth-Heinemann,
2002.
- STRANKS, J. W. *Health and safety
law*. Harlow: Prentice Hall, 2005.
- ŠEVČÍKOVÁ, A. *Děti a dospívající
online: vybraná rizika používání
internetu*. Praha: Grada, 2014.
- TRCHALÍKOVÁ, K. & BANÁROVÁ,
K. Vztah mezi školní úspěšností
a rizikovým chováním dospívajících.
In: *E-psychologie*, 2023, 17 (2),
1–15..
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová
psychologie. Dětství a dospívání*.
Praha: Karolinum Press, 2012.

KONTAKTNÍ ÚDAJE:

Prof. Ing. **Čestmír Serafin**, Dr. Ing-PaedIGIP.

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta,

Katedra technické a informační výchovy, Žižkovo nám. 5, Olomouc

E-mail: cestmir.serafin@upol.cz

VPLYV UČITEĽA NA ROZVOJ KOMPETENCIÍ ŽIAKA

THE INFLUENCE OF THE TEACHER ON THE DEVELOPMENT OF STUDENT COMPETENCES

Daniel Kučerka, Michal Mrázek, Lucia Morovičová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá rozvojom kľúčových kompetencií žiakov 5.-9. ročníka základnej školy v predmete technika. Poukazuje na prácu žiakov s rôznymi materiálmi, náradím a nástrojmi. Zároveň poukazuje na rolu riaditeľa školy a učiteľa techniky pri rozvoji kľúčových kompetencií žiaka. V experimentálnej časti prípevok pojednáva o personálnych zmenách na škole a ich vplyvu na vyučovací proces, konkrétne v 7. a 8. ročníku. Porovnáva výsledky a zmeny podľa dotazníkového šetrenia v minulom školskom roku a v tomto školskom roku.

Kľúčové slová

Predmet technika. Motivácia. Riaditeľ. Učiteľ. Pedagogický experiment.

Abstract

The paper deals with the development of key competences of pupils in grades 5-9. year of elementary school in the subject of technology. He points out the students' work with various materials, tools and instruments. At the same time, it points out the role of the school director and the technology teacher in the development of the pupil's key competences. In the experimental part of the article, it discusses personal changes at the school and their impact on the teaching process, especial in 7. and 8. grades. It compares the results and changes according to the questionnaire survey in the last school year and this school year.

Key words

Subject technics. Motivation. Headmaster. Teacher. Pedagogical experiment.

ÚVOD

Technika je jeden z prípravných predmetov nielen na technickú strednú školu, ale i ako predmet pre nácvik základných zručností v domácnosti. Žiak absolvovaním predmetu sa stretne z rôznymi druhmi materiálu a ich úpravou a opracovaním. V tomto zohráva dôležitú úlohu učiteľ, ktorý týmito činnosťami, by mal žiakov sprevádzať, ukázať techniku praktických činností a usmerňovať pri pracovnej činnosti vo vyučovaní. Pri zabezpečení práce učiteľa zohráva v určitej miere úlohu aj riaditeľ školy, pretože technika je jeden z predmetov, ktorý na zabezpečenie vyučovania a praktických činností potrebuje, nástroje, prístroje, náradie, príslušenstvo a materiál. Tento krátky výčet stojí úsilie, finančné prostriedky a podporu riaditeľom školy. Pri možnosti zabezpečenia nákupu materiálu a pomôcok môže učiteľ sa podieľať na rozvoji kompetencií žiaka, ktoré sú predpísané Štátnym vzdelávacím programom pre základné vzdelávanie.

KLÚČOVÉ KOMPETENCIE V PREDMETE TECHNICA

A VPLYVY NA ICH ROZVOJ

Kľúčové kompetencie predstavujú súbor vedomostí, zručností, návykov a postojov. Podľa ŠVP (2023) vzdelávanie pre 21. storočie sa má vyznačovať otváraním príležitostí na poznávanie, prijatím každého človeka (inkluzívna škola), zodpovednosťou za udržateľnosť života na Zemi (zelená škola), podporovaním efektívneho a bezpečného využívania digitálnych technológií vo výchove a vzdelávaní (digitálna škola). Súčasťou ŠVP je aj predmet technika na základných školách, ktorý je vyučovaný v 5.-9. ročníku základných škôl. Je to jeden z prípravných technických predmetov, ktorý tvorí medzipredmetové vzťahy hlavne z predmetmi fyzika, matematika, informatika a chémia. Veľmi dôležitým faktorom je vyučovať predmet odborne a dávať žiakom možnosť rozvoja zručností v školskej dielni a iných priestoroch školy a školského zariadenia. Veľmi dobré je využiť i možnosti exkurzie so žiakmi vo výrobnom závode, či iných zariadeniach a inštitúciách alebo účasti na medzinárodných veľtrhoch a výstavách s technickým zameraním, kde žiaci budú mať možnosť zoznámiť sa z výrobným, či pracovným procesom, výrobou súčiastok, predmetov, konštrukcií atď. .

Vzdelávacia oblasť Človek a svet práce tvorí tri celky:

- technika (technológie a materiály, remeslá, energia atď'),
- podnikavosť a iniciatívnosť (finančná gramotnosť, zoznámenie s ekonomickými princípmi, vedenie domácnosti a identifikácia a riešenie problémov),
- kariérová výchova (zoznámenie sa s povolaniami a profesiami, možnosti pokračovania v štúdiu, plánovanie kariérneho rozvoja, atď.).

Podľa nového školského vzdelávacieho programu prechádza vzdelávanie na tri cykly. Najväčší rozvoj kompetencií žiak dosahuje v treťom cykle, kde sa naučí základom opracovania a úpravy rôznych technických materiálov podľa vlastného nápadu alebo podľa predlohy, či jednoduchého výkresu, spozná náradie a nástroje, zoznámi sa s úvodom do elektrotechniky a jednoduchými elektrickými zapojeniami, zoznámi sa s existenciou obrábacích strojov, digitálnymi technológiami, základmi robotiky alebo jednoduchými prácami pri údržbe a opravách v domácnosti. Predmet sa zaoberá aj kariérnym rozvojom a ekonomikou domácnosti apod.

ROZVOJ KĹÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ RIADITEĽOM ŠKOLY A UČITEĽOM TECHNIKY

Riaditeľ školy a školského zariadenia je povinný personálne zabezpečiť vyučovanie v súlade zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov a vyhláškou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky 173/2023 Z. z. z 28.4.2023 o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov, kde sa pre predmet technika uvádza, že kvalifikovaný je absolvent VŠ 2. st. v študijnom odbore drevárstvo, elektrotechnika, kybernetika, stavebníctvo, strojárstvo, poľnohospodárstvo a krajinárstvo alebo potravinárstvo V študijnom programe v príslušnom študijnom odbore vrátane študijného programu uskutočňovaného v kombinácii príslušného študijného odboru s ďalším študijným odborom a doplňujúcim pedagogickým štúdiom na získanie kvalifikačného predpokladu na výkon pracovnej činnosti v kategórii učiteľ podľa § 43 ods. 1 písm. a) zákona. Tieto požiadavky sú upravené, ak ide o pedagogického zamestnanca, ktorý získal VŠ vzdelanie do 31.8. 2020.

Riaditeľ školy a školského zariadenia zodpovedá aj za technické zariadenia a materiálne zabezpečenie vyučovania a v zmysle § 3 ods. 11c zákona 542/1990 Zb. informácie o pedagogicko-organizačnom a materiálnom zabezpečení výchovno-vzdelávacieho procesu. Zároveň aj obec (zriaďovateľ) je zodpovedná podľa §4 ods. 6 Obec vykonáva správu škôl a školských zariadení (odseky 1 a 2) a na uskutočnenie výchovno-vzdelávacieho procesu zabezpečuje priestory a materiálno-technické vybavenie, didaktickú techniku používanú vo výchovno-vzdelávacom procese, finančné prostriedky na prevádzku a údržbu a investičné prostriedky zo štátneho rozpočtu a z vlastných zdrojov.

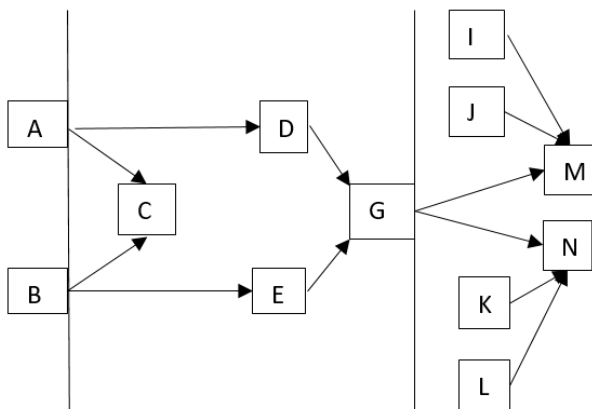
Riaditeľ školy a školského zariadenia vhodným využitím svojich právomocí, finančných zdrojov a záujmom o podporu technického vzdelávania v spolupráci s učiteľom techniky dokážu pripraviť pre žiakov vhodné pracovné a materiálne prostredie, vybaviť školskú dielňu náradím, nástrojmi a meradlami podľa potrieb výučby. Toto vybavenie a materiál je možné podporiť získaním a riešením projektov vyhlásených obcou, vyšším územným celkom, ministerstvami, Európskou úniou alebo inými inštitúciami.

Učiteľ techniky vytvára podmienky pre kvalitné vzdelávanie žiakov plánovaním vyučovania už pred začiatkom a v priebehu školského roku a následne svojou prípravou na vyučovaciu hodinu alebo tematický celok získavaním nových vedeckých poznatkov, ich transformáciou, usporiadaním a interpretovaním učiva tak, aby sa žiakom čo najľahšie učilo. Tvorba učebných materiálov si vyžaduje určitý postup pri spracovaní učebnej jednotky. V prvom rade je potrebné vysvetliť neznáme pojmy, pojmový aparát, veličiny pre daný tematický celok alebo vyučovaciu jednotku.

Podľa Drienskeho (2007) po vysvetlení dominantných pojmov i veličín v kvalitatívnom aj v kvantitatívnom vyjadrení zákonitostí, ktoré medzi nimi pôsobia, je vhodné venovať pozornosť aj doplnkovým javom a upozorniť na možnosti aplikácie poznatkov získaných v danej téme pri riešení konkrétnych úloh praxe. Obsah, ktorý je potreba sa naučiť v predmete technika, učiteľ prostredníctvom didaktickej transformácie učebnej látky spracuje na učivo. Veľmi dôležitý je výber učiva. Hlavným kritériom pre výber učiva je stanovenie činiteľov, ktoré ovplyvňujú výber výučbového cieľa.

Postup zostavovania učebného predmetu Driensky (2007) je na obr. 1.

Obr. 1 Zostavovanie učebného predmetu



Vysvetlivky:

A; B - Pojmy,

D; E - Veličiny,

C - Kvantitatívne vyjadrenie zákonitostí

G - Kvalitatívne vyjadrenie zákonitostí

I; J; K; L - Doplnkové javy

M; N - Aplikácie funkčnej závislosti G na konkrétne úlohy

Učiteľ techniky svojou prípravou, vysvetľovaním, zadávaním úloh, chovaním, vzorom a jednaním pripravuje žiakov k tomu, aby v súlade s ŠVP (2023) významnou mierou prispel k tomu, aby žiak po absolvovaní základného vzdelávania mal tieto vybrané spôsobilosti:

- vyjadrovať a interpretovať pojmy a vzťahy medzi nimi, myšlienky, pocity a potreby, fakty a názory ústnou a písomnou formou v slovenskom a v materinskom jazyku (ak je odlišný od slovenského jazyka) v rôznorodých situáciách a príležitostiach;

- rozvíjať a používať matematické a logické myslenie, princípy a postupy na riešenie rôznych problémov v každodennom živote a v ďalšom štúdiu a na argumentáciu svojich myšlienok,
- používať technické nástroje a prístroje na realizáciu návrhov a inovácií, overenie hypotéz a na prijatie rozhodnutia alebo záveru s využitím technológií,
- aktívne pristupovať k riešeniu problémov a prijímať rozhodnutia na základe poznatkov, zručností a hodnôt z oblastí prírodných, spoločenských, humanitných vied a umenia,
- konať vedome v súlade s poznatkami o zdravom životnom štýle a jeho dopade na fyzické a duševné zdravie,
- robiť informované rozhodnutia o ďalšom vzdelávaní a životnej budúcnosti vrátane profesijného smerovania, poznať a prijímať svoj potenciál aj limity,
- spolupracovať s ostatnými ľuďmi, byť solidárny a preferovať konsenzuálne riešenia v konfliktných situáciách,
- využívať kreatívny proces, analýzu, vyhodnocovanie a overovanie informácií pri učení sa, identifikovať a skúmať komplexné problémy,
- používať kritické myslenie založené na poznatkoch a etických hodnotách,
- konať v súlade s hodnotami smerujúcimi k ochrane životného prostredia a udržateľného života.

TVORIVOSŤ AKO SÚČASŤ ZÍSKAVANIA ZRUČNOSTÍ A SPÔSOBILOSTÍ ŽIAKOV V PREDMETE TECHNIKA

Praktickým činnostiam vo vyučovaní najlepšie zodpovedá projektová metóda, kedy sa jedná o riešenie konkrétnej úlohy. Na túto úlohu musia byť žiaci teoreticky pripravený, poznať nástroje náradie, pracovať podľa pracovného postupu, vedieť si nakresliť jednoduchý výkres a z neho si urobiť pracovný postup a k tomu je treba vyvinúť úsilie. K úspešnému riešeniu úlohy je potrebné vytvoriť pracovnú skupinu (team), alebo môžu pracovať na samostatnej úlohe. Pri práci žiaci získavajú vedomosti vlastným úsilím, poznaním a podporou učiteľa. Tu dochádza k prepojeniu teórie a praxe. Žiaci na vlastných alebo skupinových výrobkoch získavajú praktické skúsenosti, rozvíjajú vlastnú tvorivosť a predstavivosť. Z vlastnej skúsenosti

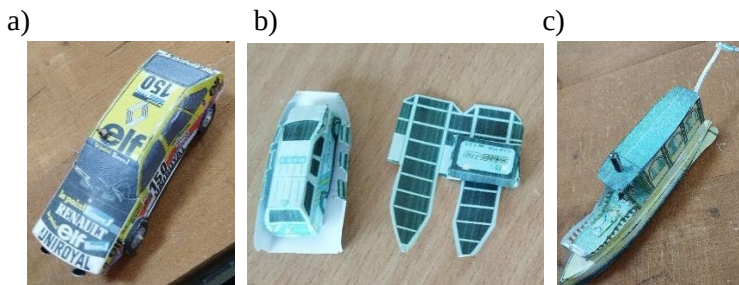
vieme, že tu sa ukazuje aj rozdiel medzi žiakmi v skúsenostiach pri používaní jednotlivých typov náradia, poznaním materiálu a jeho opracovania.

Tu je úloha predmetu technika, učiteľ a techniky a motivácie žiakov k pracovnej činnosti. Štátny vzdelávací program v týchto činnostiach dáva možnosti ako tieto činnosti zlepšiť. V súčasnosti sa rozmáhajú a budujú školské dielne, kde majú žiaci možnosti si získať alebo zlepšiť pracovné zručnosti a naučiť sa ako bezpečne pracovať, aké náradie používať a aké nepoužívať. Každá školská dielňa musí byť vybavená pravidlami bezpečnosti a ochrany zdravia. Koncepcia predmetu technika je daná a má svoje pravidlá, ktoré učiteľ a žiaci musia dodržiavať.

Hodiny predmetu majú svoju štruktúru s pravidlami obsadenia jednotlivých pracovísk žiakmi, kreatívnej práce s materiálom a nástrojmi. Každý žiak musí mať jasne stanovenú úlohu a na konci vyučovacej jednotky jasný produkt. Učiteľ pri práci žiakom radí, prakticky im ukazuje pracovné činnosti alebo navádza ako správne pracovať alebo zaujať pracovný postoj, aby práca bola jednoduchšia a ľahšia.

Pri práci v školskej dielni je práca s rôznymi druhmi materiálu. Najčastejšie drevo, kartón, papier, plast alebo rôzne modelovacie hmoty atď. V súčasnosti sa začína prejavovať aj prvky robotiky pre žiakov ZŠ ako napr. 3D tlač modelov, či už voľne dostupných alebo namodelovaných žiakmi pomocou programu. Na obr. 2 – 5 sú ukážky žiackych prác.

Obr. 2 Modely z papiera



Zdroj: vlastné

Obr. 3 Výrobky z dřeva

a)



b)



c)



d)



e)



Zdroj: vlastní

Obr.4 Modely z plastu



Zdroj: vlastní

Obr. 5 Model 3D tlač



Zdroj: vlastné

Vysvetlivky k obrazovým prílohám:

Obr. 2 a, b, c sú modely z papiera podľa pracovného postupu, kde žiaci museli preukázať predstavivosť, čítanie z porozumením pri štúdiu pracovného postupu, detailnú prácu, dobrú jemnú motoriku pri vystrihovaní, skladaní a lepení jednotlivých dielov.

Obr. 3 a, b, c, d, e sú výrobky z dreva, napr. *Obr. 2b* sú výrobky ako podstavec pod telefón, rámčeky na fotografiu, lavička; *Obr. 2c* je ruské koleso. Pri týchto výrobkoch žiaci sa naučili presne merať, píliť, brúsiť a lepiť tavnou pištoľou.

Obr. 4 ukazuje výrobky z plastu, ktoré boli vyrobené z dielov modelárskej stavebnice a následne povrch sa pokrýval modelárskymi farbami.

Obr. 5 ukazuje výrobok pomocou 3D tlače.

PEDAGOGICKÝ EXPERIMENT

V súvislosti s realizovaným výskumom rozvoja kľúčových kompetencií v predmete Technika v 7. - 9. ročníku základnej školy bolo v pláne realizovať druhý zber dát pre porovnanie výsledkov s cieľom zistiť, či sa budú výsledky líšiť alebo budú zhodné a podporia tak hlavné výskumné zistenia. V priebehu plánovania druhej etapy výskumu sa nám však naskytla príležitosť zrealizovať pedagogický in vivo kváziexperiment (Chráška, 2016), ktorý rozsahom radíme skôr medzi dlhodobé výskumy. Doba trvania výskumu bola 1 školský rok. Podnetom pre výskum bola zásadná zmena v učiteľskom kolektíve na

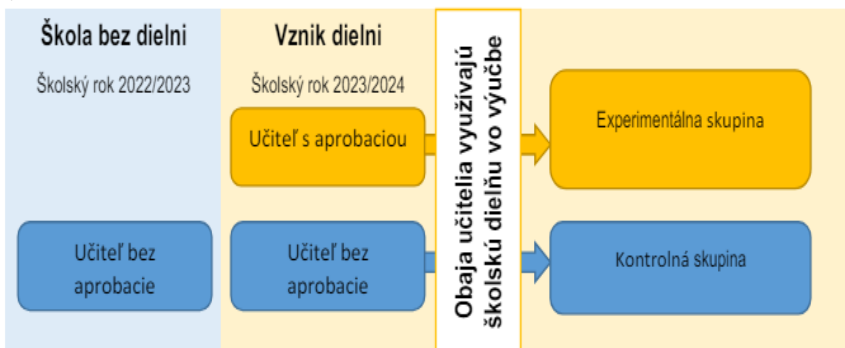
jednej zo zúčastnených škôl v rámci výučby predmetu Technika. K dlhodobu pôsobiacej učiteľke bez príslušnej aprobácie pribudol skúsený učiteľ s požadovanou aprobáciou a technickým vzdelaním. Podstatou a teda aj cieľom kváziexperimentu bolo zistiť, či došlo u žiakov k zlepšeniu výsledkov vplyvom zmeny v úlohe učiteľa. Na zber dát bol využitý totožný dotazníkový nástroj ako predchádzajúca fáza výskumu (Kučerka et al., 2024). Bližšie budeme analyzovať výsledky subjektívnych názorov žiakov, ako hodnotia vlastné zručnosti pri práci s technickými materiálmi. Výber respondentov bol realizovaný ako maximálne dostupný. Vzorku tvorili žiaci 7. a 8. ročníka ZŠ. Konkrétne bola analyzovaná škálová položka s podotázkami týkajúca sa práce s jednotlivými materiálmi: Myslíš si, že si sa naučil pracovať s materiálmi? Škálová stupnica obsahovala 5 stupňov (1 určite áno; 2 skôr áno; 3 neviem posúdiť; 4 asi nie; 5 určite nie). Celkom sa výskumu zúčastnili 4 triedy, pričom 3 triedy tvorili experimentálnu skupinu a 1 trieda bola skupinou kontrolná. Jednalo sa o žiakov 8. a 9 tried. V prvej a druhej etape sa výskumu zúčastnilo 179 žiakov z vybranej školy. Bližšie členenie uvádzame v tabuľke 1.

Tabuľka 1: Početnosť zúčastnených respondentov

Ozn.	Vzorka respondentov	Absolutná početnosť	Relatívna početnosť[%]
ISk	1. etapa ZŠx	91	50,8
IIex	2. etapa ZŠx (experimentálna vzorka)	65	36,3
IIko	2. etapa ZŠx (kontrolná vzorka)	23	12,9
		179	100

V prípade realizovaného výskumu pripúšťame a zohľadňujeme pôsobenie sekundárnej nezávislej premennej v podobe zmeny materiálo-didaktického vybavenia školy. Škola zriadila a vybavila školskú dielňu pre výučbu Techniky. Avšak túto zmenu prisudzujeme adekvátnej spolupráci vedenia školy a novo prichádzajúceho učiteľa. Nasledujúci obrázok č. 6 uvádza spomínanú zmenu do kontextu realizovaného výskumu.

Schéma 1: Grafická schéma personálnej zmeny na škole v kontexte výskumu



Výskumné otázky

VO1: Budú sa výsledky žiakov experimentálnej skupiny (II_{ex}) líšiť oproti výsledkom žiakov v skupine 1. etapy výskumu (IS_k)?

VO2: Budú sa výsledky žiakov kontrolnej skupiny (II_{ko}) líšiť oproti výsledkom žiakov v skupine 1. etapy výskumu (IS_k)?

VO3: Dosiahnu žiaci experimentálnej skupiny (II_{ex}) lepšie výsledky ako žiaci v kontrolnej skupine (II_{ko})?

Na zistenie rozdielov sú využité adekvátne metódy deskriptívnej a konfirmačnej štatistiky. Aplikácia štatistických testov na overenie rozdielov je riešená podľa výskumno metodických požiadaviek (Chráska, 2016; Gavora, 2010; Cresswell, 2018) s využitím softvéru Statistica 14. Výskumné hypotézy, vr. štatistických hypotéz, boli stanovené v súlade s výskumnými otázkami, avšak ich bližšie neuvádzame s ohľadom na rozsah predkladanej štúdie. Overenie hypotéz bolo realizované na základe zistených signifikácií „p“ v porovnaní so stanovenou hladinou významnosti $\alpha = 0,05 \sim 0,01$. Využitý bol neparametrický Mann-Whitneyho U test, pretože predbežná analýza dát nepreukázala ich normalitu potrebnú pre použitie T-testu. Výsledky uvádzame pre prehľadnosť v nasledujúcich tabuľkách č. 2-4.

Tabuľka 2: Rozdiely medzi výsledkami žiakov v prvej etape výskumu a experimentálnou skupinou.

Materiál	ISK priemer	Ilex priemer	Rozdiel (ISK - Ilex)	M-W U [p]
Papier	2,341	1,862	0,479	0,096894
Textil	3,363	2,800	0,563	0,010678
Plast	3,154	2,846	0,308	0,191225
Modelovacia hmota	3,813	2,831	0,982	0,000050
Drevo a prírodniny	3,440	2,108	1,332	0,000000
Kovy	3,758	3,000	0,758	0,000684
Sklo	4,165	3,646	0,519	0,001501

Tabuľka 3: Rozdiely medzi výsledkami žiakov v prvej etape výskumu a kontrolnou skupinou.

Materiál	I-SK průměr	II-ko průměr	Rozdíl (ISK - IIko)	M-W U [p]
Papír	2,341	2,174	0,167	0,694003
Textil	3,363	3,696	-0,333	0,253193
Plast	3,154	3,348	-0,194	0,564628
Modelovací hmota	3,813	3,652	0,161	0,696647
Dřevo a přírodniny	3,440	2,043	1,396	0,000127
Kovy	3,758	3,913	-0,155	0,636295
Sklo	4,165	3,957	0,208	0,728055

Tabuľka 4: Rozdiely medzi výsledkami žiakov v kontrolnej a experimentálnej skupine.

Materiál	II-ex průměr	II-ko průměr	Rozdíl (Ilex - Ilko)	M-W U [p]
Papír	1,862	2,174	0,312	0,490222
Textil	2,800	3,696	0,896	0,007904
Plast	2,846	3,348	0,502	0,141057
Modelovací hmota	2,831	3,652	0,821	0,023866
Dřevo a přírodniny	2,108	2,043	-0,064	0,510031
Kovy	3,000	3,913	0,913	0,007915
Sklo	3,646	3,957	0,310	0,135101

DISKUSIA VÝSLEDKOV

Na základe analýzy a porovnania priemerných hodnôt boli vypočítané rozdielové hodnoty. Ďalej boli vykonané výpočty Mann-Whitneyho U testu na zistenie signifikancie rozdielov.

Odpoveď na otázku VO1 môžeme na základe výsledkov v tab. č 2 formulovať nasledovne. Žiaci v experimentálnej skupine zaznamenali u väčšiny položiek štatisticky významne lepšiu hodnotu ako žiaci v 1. etape výskumu. Najzásadnejšie rozdiely sa prejavili pri položke vzťahnutej na zručnosti žiakov pri práci s drevom a prírodninami a ďalej potom pri položke viazanej na prácu s modelovacími hmotami. Celkovo žiaci experimentálnej skupiny vykázali pri všetkých položkách pozitívnejšie hodnoty. Prínos nového učiteľa teda viedol k lepším zručnostiam žiakov pri práci s technickými materiálmi.

Pri otázke VO2 sa ponúka podľa tab. č. 3 odpoveď výraznejšie odlišná. Žiaci v kontrolnej skupine zaznamenali iba u jednej položky štatisticky významne lepšiu hodnotu ako žiaci v 1. etape výskumu. Kvantitatívne vyjadrený rozdiel bol veľmi podobný ako u kontrolnej skupiny a týkal sa položky vzťahnutej na zručnosti žiakov pri práci s drevom a prírodninami. Ďalej boli zistené nesignifikantné, pozitívne rozdiely u ďalších troch položiek. Pre prax sú tieto rozdiely skôr nuančné. Pôvodná učiteľka zrejme vykonala vo svojej výučbe niektoré zmeny, ktoré viedli k rozvoju zručnosti žiakov pri práci s drevom.

Celistvou perspektívou je však možné usudzovať, že podstatnejších zmien sa oproti predchádzajúcemu školskému roku vo výučbe kontrolnej skupiny neudialo. Drobná zmena možno nastala v prípade menej častej implementácie úloh zameraných na prácu s textilom. Tomu by zodpovedala aj vyššia hodnota odpovedí u skupiny žiakov v 1. etape výskumu.

Formuláciu odpovede na otázku VO3 čiastočne uvádzajú predchádzajúce dve odpovede (podrobnejšie v tab. č. 4). Štatisticky významne lepšie výsledky uvádzajú žiaci experimentálnej skupiny oproti kontrolnej skupine pri troch položkách týkajúcich sa zručností práce s kovmi, modelovacími hmotami a textilom. Celkovo žiaci experimentálnej skupiny vykázali u šiestich zo siedmich položiek pozitívnejšie hodnoty oproti kontrolnej skupine. Najzaujímavejším výsledkom je prakticky takmer zhodná úroveň odpovedí žiakov na položku práce s drevom.

Tento jav môže mať jednoduché vysvetlenie. Predovšetkým nastala na škole pozitívna zmena v zriadení didakticky vhodných priestorov pre výučbu v školskej dielni, ktorú začala využívať aj pôvodná učiteľka. Druhým javom je väčšia dostupnosť práve didaktického materiálu v podobe dreva a prírodnín, ktoré nový učiteľ dokázal obstaráť a nachystať, vr. jeho didaktického uplatnenia vo výučbe v kontexte kolegiálnej spolupráce.

Výsledky predkladáme odbornej verejnosti, vedomí si limitov realizovaného výskumu v jeho jedinečnosti, rozsahu a voľbe vzorky a teda aj miere zovšeobecniteľnosti. Napriek tomu vykonaný výskum pomerne jasne dokumentuje skutočnosť pozitívneho vplyvu úlohy aprobovaného učiteľa v predmete Technika na vybranej základnej škole. Zásadnými rozdielmi medzi aprobovanými a neaprobovanými učiteľmi môžu byť odlišné úrovne kompetencií, ktoré sa prejavujú schopnosťami voliť vhodné učivo, pomôcky, materiály, ale aj motivovať žiakov k činnosti (Janu et al., 2016). Zhodujeme sa so Spilkovou (2015) v rovine teoretickej a súčasne empiricky podloženej, že kvalita učiteľa je nepochybnou požiadavkou pre uskutočňovanie kvalitnej výučby. Vecne je však nutné upozorniť na zistenie Českej školskej inšpekcie (Koucký et al., 2023) ohľadom hodnotenia súčasných kompetencií učiteľov. V rámci výskumu neboli zistené významné rozdiely medzi učiteľmi s rôznou mierou aprobovanosti. Napriek tomu je možné predpokladať, že kvalitnú výučbu technických

predmetov na základnej škole dokáže zabezpečiť kvalifikovaný (aprobovaný) učiteľ, aj keď na základných školách v SR existujú prípady, keď aj skúsený, hoci neaprobovaný učiteľ zvláda realizovať kvalitnú výučbu (Dostál, et al 2020).

Z diskusie je zrejmé, že súčasný stav problematiky neprináša jednotný pohľad na nevyhnutnosť aprobácie učiteľa na zaisťovanie kvality výučby predmetu Technika. Tu však môžu zohrávať úlohu aj ďalšie významné faktory politické, ekonomické či sociálne. Vynára sa teda otázka, či diverzita kvality učiteľov v súvislosti s rozvojom kľúčových kompetencií žiakov (parciálne či komplexne pojatých) v oblasti technicky orientovaných predmetov na základnej škole neprechádza v posledných rokoch premenami, ktorým je aktuálne odborová didaktika dlžná empirickej pozornosti.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- DRIENSKÝ, D. *Inžinierska pedagogika*. Bratislava: STU, 2007. 185 s. ISBN 978-80-8096-040-7
- CRESWELL, J. W. *Fifth Edition Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. California: Sage Publication, Inc., 2018. ISBN 978-1-5063-8670-6.
- SPILKOVÁ, V. Pojetí kvality učitele v mezinárodní perspektivě. In Dvořák, D. et al. *Srovnávací pedagogika: proměny a výzvy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-860-8.
- KOUCKÝ, J., BARTUŠEK, A., KOSTELECKÁ, Y., ŠTÁSTNÝ, V., ZELENKA, M. et al. *Kvalifikace, příprava a kompetence učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2023. ISBN 978-80-88492-16-0.
- DOSTÁL, J., ČÁSTKOVÁ, P., JANU, M., DĚRDA, R., MRÁZEK, M., & BUČKOVÁ, H. Dílčí výsledky pilotního ověřování nového pojetí technického vzdělávání na základních školách v České republice. In: *Journal of Technology and Information Education*, 2022, 12(2), 164-175.
- JANU, M., PODLAHOVÁ, L., & VITÁSEK, P. K pojetí obsahu technického vzdělávání na základní škole se zaměřením na výuku o dřevě. In: *Journal of Technology and Information Education*, 2016, 8(2), 169-180.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2nd edn. Praha: Grada, 2016.
- KUČERKA, D. et al. Development of key competences of students in the subject of technology in primary schools. In: *R&E-SOURCE*, 2024, 1(1), 117–130.
- Štátny vzdelávací program. Bratislava, Štátny pedagogický ústav, 2023. [cit. 2024-01-01]. Dostupný z: <https://vzdelavanie21.sk/digitalny-statny-vzdelavaci-program/>
- Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 173/2023 Z. z. z 28.4.2023 o kvalifikačných predpokladoch pedagogických

zamestnancov a odborných
zamestnancov [cit. 2024-05-16].
Dostupný z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2023/173/>
Zákon č. 138/2019 Z. z. o
pedagogických zamestnancoch a
odborných zamestnancoch a o zmene
a doplnení niektorých zákonov [cit.
2024-05-16]. Dostupný z:

<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/>
Zákon č. 542/1990 Zb. Zákon
Slovenskej národnej rady o štátnej
správe v školstve a školskej
samospráve a o zmene a doplnení
niektorých zákonov [cit. 2024-05-
16]. Dostupný z:
<https://www.epi.sk/zz/1990-542>

AFILIÁCIA

Príspevek byl podpořen projektem GDF_PdF_2023_03 - Rozvoj klíčových kompetencí prostřednictvím využívání didaktických prostředků technické výchovy - učitel 21

KONTAKTNÉ ÚDAJE:

PaedDr. Ing. **Daniel Kučerka**, PhD. ING-PAED IGIP, EUR ING
Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta,
Katedra technické a informační výchovy,
Žižkovo nám. 5, Olomouc
E-mail: daniel.kucerka@upol.cz

Mgr. at Mgr. **Michal Mrázek**, PhD.
Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta,
Katedra technické a informační výchovy,
Žižkovo nám. 5, Olomouc
E-mail: michal.mrazek@upol.cz

Mgr. **Lucia Morovičová**
ZŠ Gejzu Dusíka Galanta
Mierová ulica 1454/10, Galanta
E-mail: riaditel.zsgd@gmail.com

II. PRACOVNÉ VYUČOVANIE V ŠPECIÁLNEJ ŠKOLE

ŠPECIFIKÁ PRACOVNÉHO VYUČOVANIA V ŠPECIÁLNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLE

SPECIFICS OF WORK TEACHING IN A SPECIAL PRIMARY SCHOOL

Zuzana Polanská

Abstrakt

Účelom príspevku je priblížiť na akom princípe funguje pracovné vyučovanie v špeciálnej základnej škole. K špecifikám pracovného vyučovania patrí: charakteristika vyučovacích hodín pracovného vyučovania, jeho zložiek a kompetencie žiaka na hodinách pracovného vyučovania v špeciálnej základnej škole.

Kľúčové slová

Pracovné vyučovanie. Špecifiká pracovného vyučovania. Žiak s mentálnym postihnutím.

Abstract

The purpose of this paper is to present the principle on which work-based learning in a special primary school works. The specifics of work-based learning include: the characteristics of work-based learning lessons, its components, and the student's competencies in work-based learning lessons in a special elementary school.

Key words

Work-based learning. Specifics of work teaching. Pupil with intellectual disability.

ÚVOD

Vzdelávanie žiakov s mentálnym postihnutím sa realizuje v špeciálnych základných školách. Pri vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím je nevyhnutné aby sme pracovné činnosti neustále opakovali, vysvetľovali a ukazovali. Je potrebné pracovné činnosti zautomatizovať aby ich jednotlivci s mentálnym postihnutím vedeli využívať v bežnom živote. Dôležitý je aj rečový doprovod pedagóga, názorná ukážka či poskytnutie dostatočne potrebného času na realizáciu. Pedagóg volí individuálny prístup, metódu napodobňovania, vysvetľovania pracovného postupu, viacnásobného opakovania. Po realizácii pracovnej činnosti pedagóg nezabúda na hodnotenie, vystavenie prác a pochvalu. Dôležité je povzbudenie a podpora. Vhodným prístupom a podporou vieme žiakov k tvorivosti a rozvíjame ich zručnosti ako aj pracovné návyky. Počas hodín pracovného vyučovania je nevyhnutná vhodná motivácia žiakov, usmerňovanie činnosti pedagógom, povzbudzovanie ako aj kontrola priebehu činnosti. Žiaci musia rozumieť ako majú postupovať, potrebujú podporu, pochvalu a usmernenie. Veľmi dôležité je pre žiakov s mentálnym postihnutím aby svoje práce mali vystavené na nástenke alebo prezentované v priestoroch školy. Takto dokážeme zvýšiť ich sebavedomie ale aj optimistický pohľad rodičov do budúcnosti. Aj takéto veľmi jednoduché ale veľmi podstatné činnosti dokážu utužiť vzťahy rodičov a školy (Honzíková, 2015).

Špeciálny pedagóg, ktorý sa dokáže vcítiť do role svojich žiakov, rozumie im, podporuje ich, dokáže im vytvoriť veľa príležitostí na rozvoj. Pracovná výchova je vhodným predmetom na osobnostný rozvoj jednotlivcov s mentálnym postihnutím ako aj dôležitou prípravou pre budúci život. Je mostíkom rozvíjania jemnej motoriky prostredníctvom pracovných činností. Vhodným zapojením žiaka do pracovnej činnosti, žiak nadobúda pocit zmyslu života, radosti z vykonanej práce a v neposlednom rade rozvíja svoje záujmy a zručnosti. Žiaka s mentálnym postihnutím môžeme rozvíjať pomocou pracovnej výchovy v oblasti zrakového vnímania, logickej pamäti, vizuomotorickej koordinácie a priestorovej orientácie. Pracovná výchova dáva priestor na zoznámenie sa s prácou s rozličnými druhmi materiálov ako napríklad práca s kartónom, papierom, trhanie, lepenie, skladanie, modelovanie, práce s drevom,

kožou, textilom. Počas hodín pracovného vyučovania sa žiaci s mentálnym postihnutím v dielni alebo v triede zoznamujú s rôznymi činnosťami montáže i demontáže, majú možnosť pracovať s kovom, či pracovať na školskom pozemku alebo školskej kuchynke alebo sa zoznámiť s ručnými prácami ako je šitie a vyšívanie. Tieto činnosti sú pre žiakov s mentálnym postihnutím variant A veľmi potrebné. Počas hodín pracovného vyučovania dostávajú možnosť sebarealizácie, získavajú pocit, že ich snaha, práca a činnosť má zmysel, vidia výsledok svojej snahy, tešia sa z vykonanej práce, z výsledku činnosti. Aby dosiahli pocit sebauspokojenia a sebarealizácie je nevyhnutná spolupráca rodičov a pedagógov. Škola je vhodným prostredím pre vytvorenie najlepších podmienok pre pracovné činnosti pre žiakov s mentálnym postihnutím. V špeciálnych základných školách sú žiaci rozdelení podľa stupňa postihnutia do variantov A, B, C. Vzniká tu priestor pre vytvorenie spolupráce medzi rodičmi, školou a podporným tímom ako aj priestor na individuálny prístup a vytvorenie čo najlepších podmienok pre žiaka s mentálnym postihnutím. Vytvorením vhodných podmienok a nastavením systému spolupráce medzi rodinou a školou dokážeme podľa Dudeka (2012) prispieť k zlepšeniu kvality života jednotlivca s mentálnym postihnutím, prispieť k šanci aby sa v dospelosti uplatnil na trhu práce a zlepšime aj kvalitu života rodiny. S dobre nastavenou spolupracou a vhodnou pracovnou činnosťou dokážeme nielen zlepšiť kvalitu života jednotlivca ale podporiť aj celý systém a jednotlivcov s mentálnym postihnutím sa stáva pre systém užitočným. Podľa možnosti žiaka závisí aj jeho pracovná činnosť, ktorú vo veľkej miere ovplyvňuje aj škola, učiteľ, rodič.

Kováčová a Hančárová (2023, s.10) upozorňujú na dôležitý fakt, že *„podporu dieťaťa, či žiaka s mentálnym postihnutím je potrebné stavať aj na samotnej spolupráci rodiny a školy, príp. inštitúcie, s ktorou rodina spolupracuje.“* Preto sa domnievame, že činnosť učiteľa je veľmi dôležitá a to už samotným výberom pracovných činností s prihliadaním na individuálne schopnosti a zručnosti žiakov, ako aj jeho postojom a oceňovaním pracovných činností žiakov. Ak učiteľ dokáže primerane a vhodne podporiť žiaka s mentálnym postihnutím pri pracovnej činnosti, dokáže u neho vzbudiť záujem, rozvíjať jeho pracovné zručnosti a návyky. Aj pri vyučovaní predmetu Pracovné

vyučovanie sa vychádza z individuálnych potrieb a schopností žiakov. Prihliadame na ich záujmy, schopnosti ako aj druh a stupeň postihnutia. *Žiaci s mentálnym postihnutím sa vzdelávajú v školách na pre žiakov s mentálnym postihnutím označované ako Špeciálne základné školy. V minulosti boli tieto školy označované ako Osobitné školy, postupne je snaha o transformáciu škôl a v rámci inklúzie vzdelávať všetkých žiakov v bežných základných školách. V súčasnosti sa žiaci s mentálnym postihnutím vzdelávajú podľa druhu a stupňa postihnutia a sú v rámci vzdelávania rozdelení podľa variantov A, B, C (Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie, 2016).*

CHARAKTERISTIKA PRACOVNÉHO VYUČOVANIA V ŠPECIÁLNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLE

Pracovné vyučovanie sa v špeciálnych základných školách vyučuje vo všetkých variantoch a patrí do vzdelávacej oblasti Človek a svet práce. Vzdelávací program schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

Cieľom predmetu je aby si žiak osvojil obsah učiva a vedel ho aplikovať v praktickom živote. Vytváranie u žiakov kladného vzťahu k práci, príprava žiakov pre budúce povolanie a uplatnenie získaných vedomostí a praktických zručností v bežnom živote jednotlivca s mentálnym postihnutím, získavanie zručností pri zaobchádzaní s jednoduchými nástrojmi a náradím ako aj spracovanie rôznych materiálov. V uvedenom predmete žiaci získavajú elementárne vedomosti o materiáloch, náradí, nástrojoch ako aj o pracovných postupoch. Vo vyšších ročníkoch sa rozvíja technické chápanie a myslenie žiakov.

Predmet pracovné vyučovanie sa spravidla rozdeľuje podľa pohlaví od 5. ročníka. Od uvedeného ročníka sa odporúča viesť dievčatá viac v oblasti práce v domácnosti a chlapcov v praktických činnostiach v zložke práce v dielni. Veľmi dôležitou súčasťou predmetu pracovné vyučovanie sú exkurzie. Exkurzie sú prínosom už pre žiakov najnižších ročníkov. Návštevou rozličných pracovísk žiaci získavajú reálnu predstavu o výkone povolania a upevňuje sa spojenie teórie s praxou čiže výučbou pracovných činností v škole a v reálnom živote.

Pracovné vyučovanie pre žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím sa vyučuje od prípravného až po 9. ročník. Predmet pracovné vyučovanie patrí k najdôležitejším rehabilitačným programom.

ZLOŽKY PRACOVNÉHO VYUČOVANIA V ŠPECIÁLNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLE

Snahou je aby vytvorené zložky pracovného vyučovania v špeciálnej základnej škole vzbudili u žiaka záujem o prácu, mať radosť z vykonanej práce a uspokojenie z výsledkov práce. S prihliadaním na možnosti žiakov, na ich fyzické a kognitívne schopnosti, učiteľ spája konkrétnu pracovnú činnosť s teóriou a s poučením a príkladmi z praxe. Obsah pracovného vyučovania v Štátnom vzdelávacom programe je rozdelený na zložky, ktoré sme spracovali v tabuľkovom rozdelení.

Tabuľka 1: Zložky p predmetu pracovné vyučovanie

Zložky pracovného vyučovania	Prehľad hlavných činností zložiek pracovného vyučovania			
Sebaobslužné činnosti	Hygiena tela	Hygiena zovňajšku	Stravovacie návyky	Pravidlá stolovania
Práce v domácnosti	Pracovné návyky a udržiavanie poriadku	Šitie a ručné práce	Práce a poriadok v kuchyni	Príprava jednoduchých nápojov a jedál
Práce v dielni	Rozlišovanie materiálov	Spoznávanie materiálov v praktickom živote	Manuálne zručnosti	Vytváranie jednoduchých výrobkov
Pestovateľské práce	Rozpoznávanie druhov ovocia	Rozpoznávanie druhov zeleniny	Základné pestovateľské zručnosti	Starostlivosť o izbové rastliny

Zdroj: vlastné spracovanie

KOMPETENCIE ŽIAKA NA PRACOVNOM VYUČOVANÍ V ŠPECIÁLNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLE

Kováčová, Hančárová (2023) uvádzajú pracovné kompetencie žiaka s mentálnym postihnutím, ktoré má získať už v predprimárnom vzdelávaní.

Tabuľka 2: Pracovné kompetencie dieťaťa s mentálnym postihnutím

Dieťa na konci predprimárneho vzdelávania, v závislosti od stupňa a charakteru mentálneho postihnutia	
Pracovné kompetencie dieťaťa na konci predprimárneho vzdelávania	1. Zvláda samostatne alebo s pomocou sebaobslužné činnosti, 2. využíva bez/s pomocou učiteľa motoriku prekonávaním prekážok 3. prejavuje na elementárnej úrovni grafomotorickú gramotnosť 4. adekvátne používa hračky a niektoré predmety, 5. pracuje samostatne alebo s pomocou s prírodným materiálom

Zdroj: Kováčová, Hančárová (2023, s. 14)

Uvedené kompetencie dieťaťa s mentálnym postihnutím, žiak následne rozvíja a obohacuje na pracovnom vyučovaní v špeciálnej základnej škole.

K základným kompetenciám žiaka na pracovnom vyučovaní v špeciálnej základnej škole, ktoré sa rozvíjajú najčastejšie prostredníctvom praktických cvičení patria: základy finančnej gramotnosti, pracovná etika, pracovné návyky, pracovné zručnosti, riešenie problematických situácií, komunikácia. Uvedené kompetencie sú prispôsobené individuálnym potrebám a možnostiam žiakov. Je záujem poskytnúť žiakom okrem pracovných činností aj sebavedomie, istotu a dôveru na úspešné zvládanie situácií v pracovnom i spoločenskom živote. Žiaci sú pripravení po ukončení vzdelávania špeciálnej základnej školy na ďalšie vzdelávanie v rámci svojich možností a schopností.

Cieľom edukácie žiakov s mentálnym postihnutím v špeciálnych základných variant A na predmete pracovné vyučovanie je dosiahnutie zručností žiakov pri zaobchádzaní s jednoduchými nástrojmi a náradím ako aj spracovanie rôznych materiálov. Podľa Kačmárovej a Kancianovej (2009) je cieľom pracovného vyučovania žiakov s mentálnym postihnutím rozvíjanie ich samostatnosti, vytvorenie návykov a učenie k pracovným zručnostiam s prihliadnutím na druh a stupeň mentálneho postihnutia žiaka. K ďalším cieľom predmetu

Pracovné vyučovanie je odovzdať žiakom s mentálnym postihnutím znalosti, zručnosti a skúsenosti, ktoré im v budúcnosti zabezpečia maximálne možnú nezávislosť a samostatnosť, zvýšia kvalitu života a zapojenia sa do života v spoločnosti.

VÝZNAM PRACOVNÉHO VYUČOVANIA PRE ŽIAKA S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

Sme presvedčení, že upevňovaním pracovných činností dokážeme žiakov s mentálnym postihnutím pripraviť do budúcnosti. Vieme žiakov s mentálnym postihnutím pripraviť na bežné činnosti, ktoré môžu vykonávať doma vo svojom prirodzenom prostredí alebo aj ako prípravu na životné zručnosti. Základným pilierom špeciálnej edukácie žiakov s mentálnym postihnutím je ich socializácia.

Ak žiakov s mentálnym postihnutím podporíme v práci, naučíme ich pracovať v rámci jednoduchých manuálnych aktivít, podporíme v nich tak mať vzťah k práci, vedieť sa seberealizovať vo výtvarných a pracovných činnostiach, dávame im do budúcnosti zmysel života, dávame im pocit participácie v spoločnosti a zároveň ich učíme a pripravujeme na samostatný život.

Uvedomujeme si, že ich kognitívna zložka je limitovaná, to nám však ako špeciálnym pedagógom nemôže brániť v ich ďalšom rozvoji prostredníctvom výtvarných a pracovných činností, v ktorých môžu dosahovať veľmi pekné výsledky a poskytnúť im vhodnú orientáciu pre budúci občiansky život.

Pracovnou činnosťou sa žiak s mentálnym postihnutím učí prirodzenou formou, bez stresu, bez vnímania nátlaku aby podal výkon, bez uvedomovania si priebehu edukácie. Vhodne zvolenou pracovnou činnosťou vieme žiaka s mentálnym postihnutím priviesť k záujmu o činnosti a získavaniu informácií a edukácii.

ZÁVER

Treba si uvedomiť, že od žiakov s mentálnym postihnutím spoločnosť neočakáva a ani nebude a nemôže očakávať výsledky v oblasti vedy a techniky ani prínos v oblasti nových technológií ale môžeme výrazne prispieť k rozvoju ich manuálnych zručností a pracovných návykov. Je nevyhnutné žiakov s mentálnym postihnutím viesť a rozvíjať v tých oblastiach, v ktorých môžu dosiahnuť úspech a budú sa aj vďaka rozvoju týchto kompetencií vedieť zaradiť do spoločnosti.

Môžu pracovať v chránených dielnach alebo po ukončení vzdelania na odborných učilištiach vykonávať jednoduché pracovné činnosti. Ak dokážeme vhodnými pracovnými a výtvarnými činnosťami u žiakov s mentálnym postihnutím dosiahnuť pracovné návyky, vypestovať u nich záujem o prácu poskytneme im priestor na sebarealizáciu a aj v rámci svojich kognitívnych limitov budú prínosom pre spoločnosť.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

DUDEK, M. Wczesne wspomaganie rozwojudziecka w teorii i praktyce. In: *Neipelnosprawność w rodzinie – wybrane problemy* Warszawa: Wyzsza Szkoła Menedzerska w Warszawie, 2012. s. 67-80. ISBN 978-83-7520-079-9.

HONŽÍKOVÁ, J. Pracovní výchova jako součást polytechnické výchovy v mateřské škole. In: SLOWÍK, J. *Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2015. s. 76 – 86. ISBN 978-80-261-0560-2.

KAČMÁROVÁ, L., KANCIANOVÁ, L. Pracovné vyučovanie v špeciálnych základných školách, 2009. (online, cit. 2023-11-12).

KOVÁČOVÁ, B., HANČÁROVÁ, S. *Pracovné vyučovanie v špeciálnej škole vo variante B*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2023. ISBN 978-80-561-1058-4.

VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2016.

KONTAKTNÉ ÚDAJE NA AUTORKY PRÍSPEVKU:

Mgr. et Mgr. Zuzana Polanská
Spojená škola, Komenského 25, Pezinok,
elok. pracovisko Vajanského 93, Modra
e-mail: zuzka@polansky.sk

VYUŽITIE PRÍRODNÉHO MATERIÁLU V PRACOVNOM VYUČOVANÍ V ŠPECIÁLNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLE

USE OF NATURAL MATERIALS IN WORK-BASED TEACHING IN A SPECIAL PRIMARY SCHOOL

Zuzana Brčiaková, Marcela Čarnická

Abstrakt

Pracovná výchova zohráva kľúčovú úlohu v živote žiakov s mentálnym postihnutím. Táto forma vzdelávania je prispôsobená tak, aby rozvíjala samostatnosť žiakov, učila ich potrebným pracovným zručnostiam a formovala pracovné návyky, ktoré sú v súlade s ich individuálnymi možnosťami a potrebami. Príspevok sa zaoberá charakteristikou pracovného vyučovania v špeciálnej základnej škole, popisom prírodného materiálu, prácou s prírodným materiálom a námetmi na jesenné výrobky z prírodného materiálu pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v predmete pracovné vyučovanie.

Kľúčové slová

Prírodný materiál. Pracovné vyučovanie. Špeciálna základná škola.

Abstract

Work education plays a key role in the lives of students with intellectual disabilities. This form of education is adapted to develop students' independence, teach them the necessary work skills and shape work habits that are part of their individual possibilities and needs. The article deals with the characteristics of work teaching in a special elementary school, description of natural material, work with natural material and topics for autumn products from natural material for pupils with a mild degree of mental disability in the subject of work teaching.

Keywords

Natural material. Work-based teaching. Special primaryschool.

ÚVOD

Utváranie pracovných zručností u žiakov s mentálnym postihnutím v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu prináša mnoho výhod. Nielenže podporuje rozvoj pracovných zručností a návykov, ale tiež prispieva k celkovému osobnostnému rozvoju žiakov s mentálnym postihnutím.

Pracovná činnosť v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu poskytuje žiakom s mentálnym postihnutím bohaté a rozmanité skúsenosti, ktoré prispievajú k ich všestrannému rozvoju, zvyšuje ich kvalitu života a integráciu do spoločnosti.

CHARAKTERISTIKA PRACOVNÉHO VYUČOVANIA

V ŠPECIÁLNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLE

Vyučovací predmet pracovné vyučovanie na špeciálnej základnej škole má vo vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím špecifické postavenie, plní dôležitú rehabilitačnú funkciu a je zameraný na uplatnenie didaktických prostriedkov, ktoré vo vyučovacom procese podporia socializáciu mentálne postihnutého jednotlivca, umožnia rozvoj vizuomotorickej koordinácie a jemnej motoriky, vytváranie praktických zručností ovplyvňujúcich celkový rozvoj motoriky, kognitívnej úrovne žiaka, podporia samostatnosť, vytrvalosť a vôľové prejavy v manuálnej činnosti, umožnia vytváranie praktických zručností, návykov sebaobsluhy a manipuláciu s predmetmi dennej potreby (Šebeňová, 2016).

V pracovnom vyučovaní získavajú žiaci základné vedomosti o materiáloch, nástrojoch a o pracovných postupoch. Učia sa rozoznávať druhy materiálov, ich vlastnosti poznávať konštrukciu a funkciu nástrojov, učia sa hovoriť o tom, čo robia a s čím pracujú.

Žiaci sa postupne primerane veku vedú k chápaniu vzťahov medzi materiálom, nástrojmi a spôsobmi práce. Postupne sa tak rozvíja ich technické myslenie a vyjadrovanie a technická pripravenosť.

Pracovné vyučovanie vzbudzuje u žiakov záujem o prácu, uspokojuje ich túžbu po činnosti, zameranie práce na užitočný výsledok vzbudzuje ich iniciatívu a pozitívny vzťah k práci, pestuje zmysel pre poriadok, cit pre krásu a vhodnosť materiálu, nástrojov a spôsobov práce.

Obsah pracovného vyučovania je členený na zložky: sebaobslužné činnosti, práce v domácnosti, práce v dielni a pestovateľské

práce(Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie, 2016).

PRACOVNÉ VYUČOVANIE V ŠPECIÁLNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLE

Každý učiteľ, ktorý sa v triede podieľa na výchove a vzdelávaní žiaka s mentálnym postihnutím, by mal v danom predmete zohľadňovať špecifiká osobnosti a poznávacích procesov tohto ktorého žiaka. Väčší dôraz by mal klásť na rozvíjanie komunikačnej schopnosti a na vytváranie sociálnych a praktických zručností. Výchovno-vzdelávací proces by mal byť prepojený so skutočným životom, žiak by si mal osvojiť to, čo má pre neho praktický zmysel (Vladová, Lechta a kol., 2017).

Aktivita je zväčša spätá s výrobou špecifického produktu, vo väčšine prípadov ide o konštrukciu. Konštrukčné úlohy vedúce k dosahovaniu stanovených vzdelávacích štandardov môžu mať dvojaký charakter. Buď je cieľom viesť žiaka k tomu, aby zhotovil výrobok podľa poskytnutého návrhu (návodu), alebo je cieľom tvorba výrobku vlastným postupom. Oba typy úloh sú vzhľadom na plnenie cieľa vzdelávacej oblasti rovnako podstatné, a teda by mali byť vo vzdelávacích činnostiach rovnako zastúpené. Vzhľadom na uvedené skutočnosti nie je vhodné, ak učiteľka vždy uvádza postupy činností vedúce k tvorbe výrobku. Dôležitý je aj kognitívny vklad žiaka, ktorý premýšľa o možných postupoch a využíva pritom doterajšie vedomosti a skúsenosti. Pocit voľnosti v realizácii úlohy je predpokladom rozvoja tvorivosti (Minarechová, Žoldošová, 2014). Prepojenie prírodovedného poznania s riešením technických úloh vytvára u žiakov predstavu o využiteľnosti vlastného poznania. Preto majú úlohy tohto typu veľký význam (Žoldošová, 2016).

Ak žiak vytvára účelný výrobok, je ochotnejšie zotrvať v činnosti, kým výrobok nedokončí. Zároveň, ak je zvedavý, či jeho návrh výrobku bude vzhľadom na stanovený cieľ funkčný, tiež vie zotrvať v činnosti, kým výrobok nedokončí a nepreverí jeho funkčnosť (Minarechová, Žoldošová, 2014).

Pracovné vyučovanie je v špeciálnych základných školách predmetom z najvýraznejším dopadom na budúci život žiakov, pretože rozširuje ich možnosti, seberealizáciu a rozvíja to, čo je u týchto žiakov najsilnejšiu stránkou v oblasti schopnosti a možností (Valášek, 2014).

PRÍRODNÝ MATERIÁL V PRACOVNOM VYUČOVANÍ

Za prírodný materiál môžeme považovať všetko, čo nám dáva príroda, tento materiál môžeme získavať z rôznych zdrojov. Rozdelenie uvádzame v tabuľkovom spracovaní (Tabuľka 1).

Tabuľka 1: Rozdelenie prírodného materiálu

Prírodný materiál	živočíšneho pôvodu	koža, kosti, zuby, perie, škrupiny, mušle, srst'
	rastlinného pôvodu	lístie, konáriky stromov a kríkov, steblá, plody, kôra, škrupiny, slama, šúpolie, šišky, makovice
	nerastného pôvodu	kamienky, hlina, piesok, sl'uda

Zdroj: Honzíková (2015b)

Valášek (2014) uvádza, okrem vyššie spomínaných prírodných materiálov aj tieto:

- textil, nite, bavlnky, vlna, koža, plst', kúdel';
- ovocie, zelenina;
- pochutiny, ako je korenie, orechy, zemiaky, kôra z pomaranča, citrón;
- múka (slané cesto);
- hlina – keramická hlina, modurit, plastelína;
- prírodné povrazy – sisal, juta, kokosové vlákna;
- drevené koráliky, špajle.

Prírodné materiály majú vlastnosti, ktoré môžeme so žiakmi s mentálnym postihnutím v školskom vzdelávaní pozorovať a skúmať a tým získavať nové poznatky. Môžeme skúmať farbu, tvar, veľkosť, povrch, pružnosť a tvrdosť. „*Poznatky o vlastnostiach materiálov, ktoré používame v činnostiach, nemusíme žiakom predkladať v hotovej podobe. Oveľa účinnejšie a zaujímavejšie je poznávanie vlastnosti materiálov samotnými žiakmi pri činnosti ako je pozorovanie*“ (Honzíková, 2015b, s. 217).

DROBNÝ PRÍRODNÝ MATERIÁL

Prírodný materiál zaradujeme medzi drobný materiál, ktorý charakterizovaný ako materiál, ktorý sa dá ľahko získať a dá sa s ním

ľahko pracovať. Rozdeľujeme ho do dvoch skupín: prírodný a technický materiál.

Výskyt drobných prírodných materiálov sa môže líšiť v závislosti od faktorov, ako je geografická poloha, typ ekosystému a ľudský zásah. Vo všeobecnosti drobné prírodné materiály možno nájsť v rôznych prostrediach vrátane lesov, pláži, parkov a mestských oblastí so zelenými plochami. Dostupnosť a množstvo týchto materiálov sa môže podľa sezóny a ročného obdobia meniť (Hrabková, 2012).

Rozdelenie drobného prírodného materiálu:

- Prírodný materiál, ktorý môžeme nájsť na stromoch a kríkoch;
- Prírodný materiál, ktorý môžeme nájsť v záhradách;
- Rastliny, ktoré vysušíme;
- Kôra a šupiny;
- Rôzne druhy korenia;
- Ostatné prírodné materiály – kameň, cievky z nití, a podobne (Kožuchová, 2012, s. 9).

Existuje nespočetne veľa druhov drobných prírodných materiálov, ktoré môžeme využiť pri tvorení so žiakmi s mentálnym postihnutím, preto si popíšeme niektoré z nich bližšie, ako uvádzajú autori Hrabková (2012), Kožuchová (2012), Honzíkova (2015b), Valášek (2014) medzi drobné prírodné materiály patria:

- *Gaštany*: sú plody Pagaštanu konského, ponúkajú možnosti tvorby rôznych výrobkov, najmä zvieratka a postavičky;
- *Kamene*: môžeme zbierať počas celého roka, majú rôzne veľkosti, farby a tvary, využívame pri maľovaní;
- *Semená ovocných stromov*: napríklad z marhúľ, broskýň, jabĺk, sú vhodné na tvorbu ozdôb, koláží, figúrok, náramkov, je dobré ich najprv vysušiť;
- *Plody rastlín*: hrach, šošovica, fazuľa, ľanové semiačka, slnečnicové semiačka, sú vhodné na cvičenie jemnej motoriky;
- *Kôra*: dá sa využiť na rôzne aranžmány a koláže;
- *Korok*: je tvorený odumretými bunkami dubu korkového, je ľahký, pláva na vode, dá sa strihať, rezať a dá sa kúpiť v rôznej hrúbke a veľkosti;

- *Listy*: majú rôzne tvary, farby a štruktúry, menia sa podľa ročných období a môžu byť využité pri tvorbe rôznych diel;
- *Makovice*: z byliny maku vlčieho, makovice treba usušiť, sú krehké, ale dosť pevné na maľovanie a ďalšie spracovanie;
- *Orechy*: sú plody stromu orecha kráľovského, možné využiť na rôzne dekorácie a tvorenie, môžeme použiť celý orech alebo len škrupinky;
- *Prútie*: používane je na výrobu pletených výrobkov, dajú sa získavať z rôznych druhov stromov;
- *Semená (slnečnicové, tekvicové)*: sa zbierajú po dozretí a je ich potrebné vylúpnuť, následne ich dôkladne vysušíme a pripravíme na navliekanie;
- *Sitina*: je druh trávy, môžeme využívať na splietanie, lepenie a ďalšie tvorenie;
- *Slama*: sú to suché časti obilia, môže byť využitá pri rôznych umeleckých dielach;
- *Šišky*: drevnaté plody rôznych stromov, čerstvé sa dajú ľahšie spracovať;
- *Šúpolie*: je to časť kukurice, obaľujúca jej plod, je využívaná na tvorbu, po dozretí sa kukurica ošúpe, listy sa odoberú, vysušia, pred použitím je dobré šúpolie namočiť;
- *Trávy*: pri zbieraní trávy sa vyberajú čerstvé trsy rôznych farieb, pred použitím je dôležité nechať trávu vysušiť;
- *Mach*: ktorý nasáva vodu celým povrchom tela, je často využívaný pri rôznej tvorbe; Šípky – sú plody z ruže šípovej;
- *Nážky*: sú zbierané zo stromu javora a využívajú sa pri tvorbe;
- *Vajíčka*: od rôznych druhov vtákov - sliepok, husí, kačíc a pštrosa, sú tvrdé, ale krehké, môžeme zdobiť;
- *Vetvičky a konáriky stromov, korene stromov*: zbierajú sa počas celého roka, môžu mať rôzne tvary, farby a štruktúry;
- *Sušené kvetiny*: sú často využívané pri tvorbe, kvety, ktoré rastú na lúkach a v záhradách;
- *Ulity slimákov, lastúry*;
- *Žalude*: sú plody duba, ktoré sa zbierajú v čerstvom stave a môžeme ich ďalej spracovať a využívať.

PRÁCA S PRÍRODNÝM MATERIÁLOM

Práca s prírodným materiálom je v obsahu pracovného vyučovania začlenená v zložke práce v dielni. Z prírodných materiálov, ktorý so žiakmi v prírode nazbierame, si môžeme vyrobiť rôzne výrobky, ozdoby, doplnky, diela a mnoho ďalšieho. Prírodné materiály môžeme pri tvorivosti s pomocou fantázie využiť rôzne (Lukianenko, 2014).

Využívanie prírodného materiálu a práca s ním nám umožňuje rozvíjať žiakov s mentálnym postihnutím v mnohých smeroch a naplňovať tak ciele pracovného vyučovania.

Pri práci s prírodným materiálom nerozvíjame len jemnú motoriku a koordináciu ruky a oka, ale aj myslenie a tvorivosť. Rozvíjame schopnosť postupovať podľa inštrukcií a obrázkových plánov. Poznávame vlastnosti prírodného materiálu, jeho podstatné znaky, podobu a rozdiely. Pri práci sa učíme spolupracovať s ostatnými, vhodne komunikovať. Pri práci učíme žiakov spoznávať hodnotu materiálu ako prírodného zdroja (Honzíková, 2015a).

Prírodné materiály ako konáriky, listy, kamienky a iné, ponúkajú jedinečné senzorické skúsenosti a stimuláciu, ktoré podporujú rozvoj jemnej motoriky.

Tabuľka 2: *Pomocný materiál pri práci s prírodným materiálom*

podkladový materiál	kartón, preglejka, textil, papier
spojovací materiál	drôťky, šnúrky, nite, lepiaca páska, špajdle, lepidlá, silikónové lanká
iné	gombíky, korálky, flitre, stužky, gumky, háčiky

Zdroj: vlastné

Pri práci s drobným materiálom žiaci s mentálnym postihnutím najčastejšie pracujú s nožnicami s tupým hrotom, štetcami, lepidlami a tupou ihlou. Lepidlá slúžia na spájanie časti materiálov, je ich viacero druhov. Tupá ihla sa využíva pri práci so žiakmi, po celej dĺžke má rovnako hrubý drôt, pri hrote je kužeľovité zúžený tak, aby žiaci mohli ľahko navliekať drobné materiály a aby sa neporanili (Kožuchová, 2012). Pri kreatívnej pracovnej činnosti s prírodným materiálom je nutné, aby učiteľ zabezpečil také opatrenia, aby sa pri

činnosti nikto nezranil, aby nedošlo k úrazu a aby nebolo ohrozené nikoho zdravie (Honzíková, 2015b).

Ak chceme u žiakov rozvíjať tvorivosť, musíme im na to poskytnúť vhodné tvorivé prostredie. Žiakov by sme mali vo výchovno-vzdelávacom procese podnecovať k tomu aby mysleli tvorivo. Tvorivosť môžeme charakterizovať ako „*psychickú alebo fyzickú činnosť, ktorej cieľom je niečo vymyslieť, nájsť nové a vhodné riešenie, vytvoriť, objaviť*“ (Valachová, Bruteničová, 2011, s. 5).

NÁMETY NA JESENNÉ VÝROBKY Z PRÍRODNÉHO MATERIÁLU PRE ŽIAKOV S LAHKÝM STUPŇOM MENTÁLNEHO POSTIHNUTIA V PREDMETE PRACOVNÉ VYUČOVANIE

Pracovné vyučovanie s využitím prírodného materiálu ponúka žiakom špeciálnych základných škôl nielen možnosť rozvíjať manuálne zručnosti a tvorivosť, ale aj prehĺbiť vzťah k prírode a uvedomenie si jej hodnoty. Tieto námety na jesenné výrobky z prírodného materiálu sú nielen edukačné, ale aj terapeutické, podporujú pozitívnu atmosféru v triede a prispievajú k celkovému rozvoju žiakov s mentálnym postihnutím. Jednotlivé námety sú autorské.



Námet č. 1

Téma: Jeseň

Námet: Sova z kôry stromu

Pomôcky: kúsok kôry, dva klobúčiky zo žalud'ov, konár, tekvicové semienko, lepidlo alebo tavná pištoľ

Postup:

1. Materiál na výrobu sovy si nazbierame v prírode. Snažíme sa použiť iba to, čo nájdeme na zemi. Neolupujeme stromy a neolamujeme konáre.
2. Kôru rukami vytvarujeme do tvaru sovy. Hore by mala mať dve ušká.
3. Klobúčiky zo žalud'ov nalepíme ako oči a tekvicové semienko pod ne ako nos.
4. Hotovú sovu prilepíme ku konáru.



Námet č. 2

Téma: Zvieratá

Námet: Motýľ z listia

Pomôcky: listy, žalude bez klobúčikov, vetvičky, konár, oči, kartón, tekuté lepidlo, tavná pištoľ

Postup:

1. Na kartón obkreslíme maketu motýľa a vystrihneme.
2. Pomocou tekutého lepidla natrieme celého motýľa.
3. Rôzne pestrofarebné listy

lepíme na motýľa. Do stredu motýľa nalepíme žalude bez klobúčikov.

4. Na posledný žalud' prilepíme oči a z vetvičky dve tykadlá.
5. Hotového motýľa prilepíme ku konáru.



Námet č. 3

Téma: Tradície

Námet: Karnevalová maska

Pomôcky: listy, kartón, nožnice, tekuté lepidlo, klobúková guma, dierovač

Postup:

1. Na kartón obkreslíme maketu masky a vystrihneme. V maske urobíme dva väčšie otvory na oči.
2. Pomocou tekutého lepidla natrieme celú masku, vynecháme len priestor pre oči.
3. Pestrofarebné listy nalepíme na masku. Listy môžu trčať aj cez okraj.
4. Dierovačom urobíme na každej strane masky dierku a pomocou klobúkovej gummy ju upevníme.



Námet č. 4

Téma: Jeseň

Námet: Miska z lístia

Pomôcky: listy, tekuté lepidlo Herkules, štetec, balón, špagát, špendlík

Postup:

1. Balón nafúkneme. Čím bude väčší, tým väčšia bude aj

výsledná miska. Na konci ho dobre zaviažeme.

2. Balón natrieme lepidlom zhruba do polovice.

3. Postupne prikladáme na balón listy a vždy ich zvrchu potrieme lepidlom.

4. Listy prikladáme cez seba tak, aby zakryli celú plochu. Je potrebné urobiť tri až štyri vrstvy.

5. Počkáme hodinu, kým lepidlo dostatočne uschne. Balón opatrne prepichnete špendlíkom a zvyšky balóna zlúpeme z listov.



Námet č. 5

Téma: Jeseň

Námet: Jesenná guľa

Pomôcky: gaštany nie čerstvé, žalude, šípky, jarabina, kukurica, klásky, lyko, polystyrénová guľa, tekuté lepidlo, tavná pištoľ, nožnice, lak v spreji, šnúrka

Postup:

1. Na polystyrénovú guľu si prilepíme uško na zavesenie.

2. Gaštany lepíme na guľu jeden vedľa druhého.

3. Medzery vyplníme menšími prírodninami – žalude, jarabina, šípky, zrná z kukurice, klásky.

4. Guľu dozdobíme mašličkami z lyka.

ZÁVER

Prírodné materiály poskytujú široké spektrum aktivít, ktoré stimulujú rôzne aspekty vývoja žiakov s mentálnym postihnutím. Medzi tieto

aspekty patria: Jemná motorika a koordinácia oko - ruka, kognitívne funkcie a pamäť, zmyslové vnímanie, tvorivosť a fantázia, pocit úspechu, koncentrácia a sústredenie, komunikačné a sociálne zručnosti.

Všetky dané aspekty prispievajú k celkovému rozvoju žiaka s mentálnym postihnutím a ponúkajú rôznorodé možnosti na učenie sa a objavovanie sveta okolo seba.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

HONŽÍKOVÁ, J. Pracovní výchova jakosoučást polytechnické výchovy v mateřské škole. In: SLOWÍK, J. *Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2015a. s. 76 – 86. ISBN 978-80-261-0560-2.

HONŽÍKOVÁ, J. *Pracovní výchova s didaktikou*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2015b. 256 s. ISBN 978-80-7452-111-9.

HRABKOVÁ, A. *Škola remesiel inými očami*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2012. 66 s. ISBN 978-80-8052-455-5.

KOŽUCHOVÁ, M. *Technické materiály v predprimárnom a primárnom vzdelávaní*. Ružomberok: VERBUM - vydavateľstvo KU, 2013. 155 s. ISBN 978-80-8084-990-0.

LUKANENKO, N. *Veľká kniha detskej tvorivosti*. Bratislava: Matys, 2014. 93 s. ISBN 978- 80-8088-488-8.

MINÁRECHOVÁ, M., ŽOLDOŠOVÁ, K. *Človek a svet práce. Metodická príručka k vzdelávacej oblasti Štátneho vzdelávacieho programu pre materské školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum,

2014. 19 s. ISBN 978-80-565-0026-2.

ŠEBEŇOVÁ, I. Špeciálna didaktika pracovného vyučovania. In: HLEBOVÁ, B. et al. *Vybrané kapitoly zo špeciálnej didaktiky predmetov*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016. s. 223 – 254. ISBN 978-80-555-1644-8.

VALACHOVÁ, D., BRUTENIČOVÁ, E. *Krátkodobý program rozvoja tvorivosti detí predškolského veku*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2011. 86 s. ISBN 978-80-8052-535-4.

VALÁŠEK, F. *Námety výrobkov z prírodných a odpadových materiálov pre žiakov s mentálnym postihnutím v predmete pracovné vyučovanie*. Ružomberok: VERBUM - vydavateľstvo KU, 2014. 87 s. ISBN 978-80-561-0152-0.

VLADOVÁ, K., LECHTA, V. a kol. *Aplikácia vzdelávacích programov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav Bratislava, 2017. 200 s. ISBN 978-80-8118-196-2.

VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2016.

ŽOLDOŠOVÁ, K. *Človek a svet práce*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav,

2016. 31 s. ISBN 978-80-8118-174-0.

KONTAKTNÉ ÚDAJE NA AUTORKY PRÍSPEVKU:

Ing. **Zuzana Brčiaková**, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,

Katedra špeciálnej pedagogiky,

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

e-mail: zuzana.brciakova@ku.sk

Mgr. **Marcela Čarnická**, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku

Katedra špeciálnej pedagogiky

Hrabovská cesta 1

034 01 Ružomberok

e-mail: marcela.carnicka@ku.sk

ROZVOJ KULINÁRSKEJ KOMPETENCIE SO ŽIAKMI S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA V ŠPECIÁLNEJ ŠKOLE

FOOD PREPARATION AS INDEPENDENCE TRAINING WITH PUPILS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN A SPECIAL SCHOOL

Martina Magová, Barbora Kováčová

Abstrakt

Predkladaný príspevok sa zaoberá nácvikom prípravy jedla v rámci rozvíjania samostatnosti u žiakov s poruchou autistického spektra v špeciálnej škole. V príspevku popisujeme zahraničné prístupy zamerané na prípravu jedla u jednotlivcov s poruchou autistického spektra. Následne je v príspevku prezentovaná aplikácia nácviku prípravy pizze v krátkodobom projekte u žiakov s poruchou autistického spektra v špeciálnej základnej škole. Samotný pedagogický experiment bol zameraný nielen na rozvíjanie samostatnosti pri príprave pokrmu, ale aj na rozvíjanie sociálnych zručností u žiakov s poruchou autistického spektra.

Kľúčové slová

Príprava jedla. Poruchy autistického spektra. Nácvik sociálnych zručností.

Abstract

The present paper deals with the training of food preparation in the context of developing independence in pupils with autism spectrum disorder in a special school. In this paper, we describe foreign approaches aimed at food preparation in individuals with autism spectrum disorder. Subsequently, the paper presents an application of practicing pizza preparation in a short-term project with pupils with autism spectrum disorder in a special primary school. The focus was not only on developing independence in food preparation, but also on developing social skills in pupils with autism spectrum disorder.

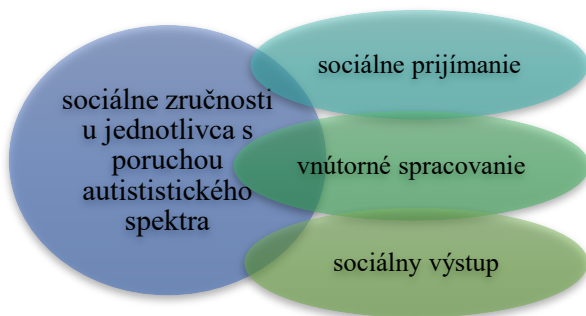
Key words

Food preparation. Autism spectrum disorders. Social skills training.

ÚVOD DO SOCIÁLNYCH ZRUČNOSTÍ

Poruchy autistického spektra sú diagnostikované vždy na základe súhrnu symptómov v špecifických oblastiach, nikdy nie na základe jedného alebo niekoľkých prejavov (Thorová, 2012). Ako tvrdia Magová & Hřčová (2020) jednotlivé prejavy porúch autistického spektra sa môžu pohybovať v rôznej závažnosti (od veľmi miernych foriem až po ťažké formy). Prejavy u daného jednotlivca / u daných jednotlivcov sa môžu v priebehu samotného vývinu meniť v pozitívnom alebo negatívnom smere, to znamená, že sa môžu zhoršiť, prípadne zlepšiť v priebehu samotného vývinu (Magová, 2018). Vzhľadom k tomu, že v príspevku sa zameriavame aj na sociálne zručnosti ako súčasť rozvíjania a podpory životných zručností stručne popíšeme taktiež aj charakteristiku problémov v sociálnej oblasti. Tie sú jedným z hlavných problémov u všetkých jednotlivcov s poruchou autistického spektra bez ohľadu na vek. Tieto problémy nie sú spojené len so sociálnou ťažkosťou, ako je napr. plachosť. Dané problémy v **oblasti sociálnej interakcie** sú dosť závažné na to, aby ľudom s autizmom spôsobovali problémy v každodennom živote (Pierangelo, Giuliani, 2012). Ich špecifikáciu približujeme v nasledovnom schematickom spracovaní (Schéma 1).

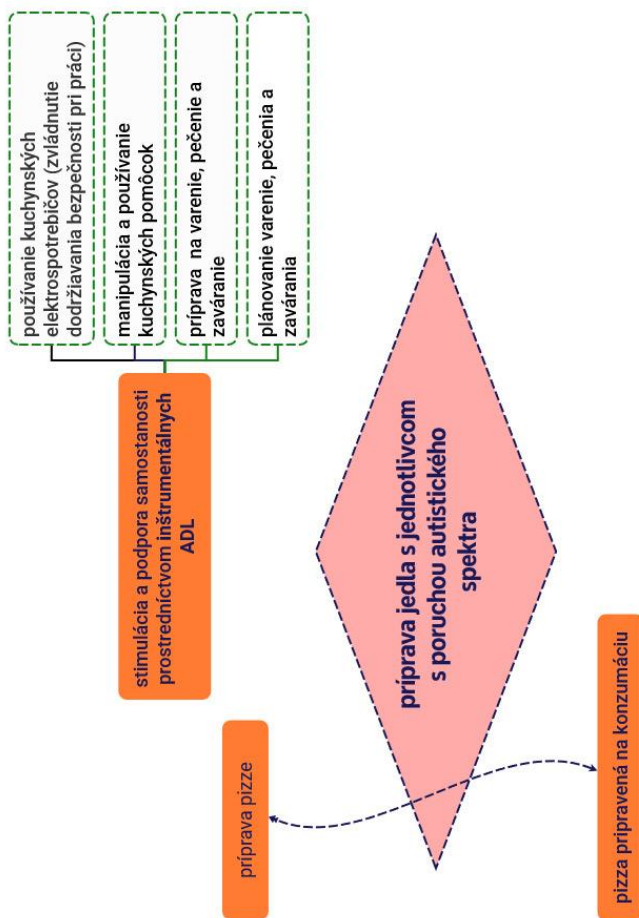
Schéma 1: Sociálne zručnosti u jednotlivca s poruchou autistického spektra



Zdroj: uprav. podľa Patrick (2011)

Základom schematickeho spracovania (Schéma 1) sú **sociálne zručnosti** ako centrálny pojem zobrazený vo vzťahu k ich základným prvkom. **Sociálne prijímanie** sa týka spôsobu, akým jednotlivec s poruchou autistického spektra vníma reč a hlasovú moduláciu, reč tela, očný kontakt, postoje, gestá a iné kultúrne prejavy, ktoré sprevádzajú nám adresované sociálne informácie. **Vnútorne spracovanie** u jednotlivca s poruchou autistického spektra sa dotýka vlastnej interpretácie odovzdávaného odkazu s cieľom poznať a zvládnuť vlastné emócie a reakcie. **Sociálny výstup** u jednotlivca/u jednotlivcov s poruchou autistického spektra sa dotýka ich reakcií na prijaté informácie, ktorú vyjadria (podľa možnosti) vlastnými slovami, zafarbením hlasu, rečou tela, očným kontaktom, postojom, gestami a kultúrnym správaním (bližšie Patrick, 2011). Popisované sociálne zručnosti si vyžadujú komplexné spracovanie popisovaných prvkov. Je dosť náročné pre jednotlivca/jednotlivcov s poruchou autistického spektra vedieť **vhodne dešifrovať a aplikovať sociálne zručnosti v praxi**. A práve dešifrovanie a následne využívanie v rámci reality všedného dňa je priestorom, v ktorom je možné využívať rôzne projekty (s pravidelným opakovaním), či krátkodobé stretnutia s možnosťou opakovania do budúcnosti. Príkladom môže byť pečenie alebo varenie v uvádzanej skupine, čo je málo popisovaný fenomén v našich podmienkach. Môže ísť o rozvíjanie v rámci pracovného vyučovania v špeciálnej škole, alebo v rámci poradenstva, napr. môže ním byť ergoterapeutická intervencia orientovaná na inštrumentálne ADL vo vzťahu k jednotlivcovi s PAS. A práve ergoterapia môže byť tou oblasťou, ktorá ponúka širšiu škálu činností, ktoré rozvíjajú samostatnosť. Samozrejme ergoterapeutická intervencia zvyčajne rozširuje už osvojené spôsobilosti žiaka s PAS, príp. ak je to potrebné „stavia“ na základných schopnostiach, ktoré neboli osvojené z rozličných dôvodov. Vzhľadom na obsahové spracovanie daného príspevku ponúkame v nasledovnej spracovanej schéme (Schéma 2) prípravu jedla so jednotlivcom/s jednotlivcami s PAS.

Schéma 2: Príprava jedla s jednotlivcom s poruchou autistického spektra



Zdroj: vlastné spracovanie

V súvislosti s tým používame pojem **kulinárska kompetencia**, napriek tomu, že v našich podmienkach sa viac-menej nepoužíva. Samotná príprava jedla je spojená s poznaním potravín a ich správnym používaním pri príprave jedla. Dokonca v rámci tejto kompetencie

zahŕňame aj ochutnávanie surovín pri príprave jedla, kedy sa môže samotný účastník s konkrétnou surovinou oboznámiť prostredníctvom zmyslov, primárne s chuťou s určením (chuti/nechuti; páči sa mi/nepáči sa mi). Táto kompetencia je pri jednotlivcoch s poruchou autistického spektra pomerne významnou, nakoľko aj konzumácia jedál býva ťažiskovou a zložitou témou u tejto skupiny jednotlivcov.

VÝSKUMNÉ ZISTENIA SÚVISIACE S PRÍPRAVOU JEDLA U JEDNOTLIVCOV S PAS

Nakoľko nachádzame poznatky v rámci zahraničných štúdií ohľadom prípravy jedla prevažne v spojitosti s ergoterapiou, prinášame poznatky týkajúce sa sledovanej problematiky⁶.

Ergoterapia zohráva významnú úlohu pri podpore angažovanosti a účasti na zmysluplných a účelných aktivitách. Mandich & Rodger (2006) tvrdia, že ergoterapia zohráva rozhodujúcu úlohu pri riešení širokého spektra ťažkostí, s ktorými sa „stretávajú“ jednotlivci s poruchami autistického spektra (patria k nim každodenné životné činnosti, práca, voľný čas, hra a aktivity orientované na sociálne kontakty, sociabilitu). Napriek tomu, že väčšina ľudí s poruchami autistického spektra potrebuje pomoc počas celého života, existuje obdobie, ktoré je pre samotnú sociabilitu limitným u jednotlivcov s poruchou autistického spektra. Výrazným medzníkom je vývinové obdobie – dospievania a dospelosti, kedy jednotlivec s poruchami autistického spektra „opúšťa“ školu, v ktorej mu bola poskytovaná formálna školská podpora. Tento prechod je často sprevádzaný stratou nároku na služby (formálna školská podpora) a výsledkom je, že mladí ľudia s poruchami autistického spektra a ich rodiny zostávajú s neuspokojenými potrebami a proces prechodu zvládajú prevažne sami obvykle v domácom prostredí (prevažne s väčšími ťažkosťami). Tomanik et al. (2007) upozorňujú na skutočnosť, že aj v tejto skupine dospievajúcich a dospelých s poruchami autistického spektra sú špecifické poruchy v adaptívnom správaní, ktoré zahŕňa také správanie, ktoré je rozhodujúce pre samostatný život, napríklad

⁶ Výskumné štúdie v minimálnej miere popisujú prostredie špeciálnych škôl, či školských zariadení, skôr sa zameriava na terapeutický proces, ktorý v mnohých prípadoch je v zahraničí súčasťou aj výchovno-vzdelávacieho procesu ako tzv. formálnej školskej podpory.

každodenný život (napr. obliekanie a starostlivosť o telo), sociálne a komunikačné zručnosti.

Spomedzi mnohých činností však existuje len obmedzené množstvo informácií týkajúcich sa samotného prijímania potravín, manipulácie s nimi, prípravy nevarených pokrmov, či praktizovania varenia u jednotlivcov s poruchou autistického spektra. V tejto súvislosti ťažkosti so senzorickým spracovaním a oneskorené orálne motorické zručnosti často predurčujú jednotlivcov s poruchou autistického spektra k selektívnosti potravín. Dané skutočnosti Breda et al. (2024) potvrdzujú tým, že u jednotlivcov s poruchou autistického spektra je možné stretnúť sa s opakovanými vzorcami stravovania, ktoré môžu viesť k viacerým stavom podvýživy. Autori (ibidem) poukazujú na dôležitosť intervencie zameranej na podporu zdravého stravovacieho návyku a riešenie potravinovej selektívnosti u jednotlivcov s poruchou autistického spektra. Jedným z riešení je aplikovať zaradenie jednotlivcov s poruchou autistického spektra v rámci praktickej prípravy jedla. Môže to byť realizované napr. formou ochutnávania pokrmov alebo varením, s tým, že súčasťou odborného tímu je aj poradca pre zdravú výživu. Cosbey & Muldoon (2007) tvrdia, že intervencie založené na zmysloch sú dôležité, pretože jednotlivci s poruchou autistického spektra sú veľmi citliví na zmyslové faktory, napr. chuť, štruktúru alebo vzhľad potravín, čo vedie k odmietaniu jedla, napínanie na dávenie. V súvislosti s konzumáciou potravín sa odporúča reťazenie potravín od známych k neznámych. Súčasťou potravinového reťazca (Breda et al., 2024) sú behaviorálne a senzorické aspekty kŕmenia, pričom cieľom je zoznámiť jednotlivcov s poruchou autistického spektra s novými potravinami, ktoré majú podobnú chuť, teplotu alebo štruktúru ako tie, ktoré už majú radi a akceptujú ich. Známe a osvedčené podobnosti potravín sa využívajú na vytvorenie tzv. „potravinových reťazcov“ alebo na prepájanie medzi potravinami, ktoré sú pre dieťa považované za prijateľné, a takýmto spôsobom je jednotlivec s poruchou autistického spektra zoznamovaný s novými potravinami. Białek-Dratwa et al. (2022) tvrdia, že popisovaným prístupom sa u jednotlivca s poruchou autistického spektra zníži úroveň úzkosti, čo umožňuje oboznámiť sa s novými potravinami prostredníctvom potravín, ktoré sú bežne u neho zaradené do stravovania.

Súčasťou samotného varenia/pečenia je nevyhnutná aktivizácia mladých jednotlivcov s poruchou autistického spektra v rámci zvyšovania kulinárskej kompetencie. Prikladom môže byť pedagogický experiment, ktorý následne popíšeme. Goldschmidt & Song (2015) zrealizovali aktivizáciu jednotlivcov s poruchou autistického spektra, ktorí sa počas 25 týždňov stretávali v komunitnom centre a učili sa zručnostiam potrebným na výrobu šalátov, tzn. vymedzenie špecializácie v rámci kulinárskej kompetencie. Zo zistení tohto projektu uvedení autori (ibidem) popísali fázy, ktoré uvádzame v tabuľkovom spracovaní (Tabuľka 1).

Tabuľka 1: Aktivizácia jednotlivca s PAS pri varení a pečení

1. fáza	Nácvik sekania, krájania, lúpania, strúhania	<i>Dôraz na techniku (sekanie, drvenie, strúhanie), farbu, štruktúru a čo najväčšiu podporu v samostatnosti.</i>
2.fáza	Úvod do varenia na malých spotrebičoch	<i>Práca v dvojiciach a trojiciach. Používanie nízko-rizikových spotrebičov, napr. mikrovlna, hriankovač, mliečnik, vaflovač.</i>
3. fáza	Úvod do varenia na veľkých spotrebičoch	<i>Jednotlivci v malých skupinách plánujú a pripravujú vlastné jedlá pomocou varnej dosky a rúry. Dôraz na bezpečnosť, plánovanie jedál a čo najvyššia miera samostatnosti.</i>
4. fáza	Úvod do voľného varenia	<i>Účastníci majú za úlohu vybrať si kurz, ktorý zodpovedá ich záujmom. Zvyčajne ide o kurzy: Úvod do pečenia. Skúmanie národných kuchýň. Príprava rodinných jedál. Výroba chleba, a pod.</i>
5. fáza	Zovšeobecnenie	<i>Zručnosti prenáša každý jednotlivec do domáceho prostredia. Prostredníctvom rodičov, opatrovateľov a iných osôb zvyšuje svoju samostatnosť v rámci varenia a pečenia. Dôraz na posilnenie kulinárskej kompetencie v rámci doškolicích kurzov.</i>

Zdroj: sprac. podľa Goldschmidt & Song (2015)

Veneruso et al. (2022) popisujú jedinečný projekt Il Tortellante® zameraný na podporu adaptívneho správania a sociálnych zručností. Projekt je ďalej zameraný na zníženie závažnosti symptomatológie s využitím vytvorenej kulinárskej skupinovej intervencie, v rámci ktorej sa mladí ľudia s poruchou autistického spektra (20 účastníkov) učia ručne vyrábať čerstvé cestoviny. Podľa zistení sa závažnosť prejavov a zručnosti každodenného života u jednotlivcov s poruchou autistického spektra výrazne zlepšili. Autori projektu (ibidem) navrhujú v rámci služieb v Taliansku vytvoriť kulinárske laboratórium pre jednotlivcov s poruchou autistického spektra s cieľom zlepšiť sociabilitu dospievajúcich a začínajúcich dospelých s poruchou autistického spektra. Pri podrobnejšej analýze nachádzame viacero projektov, ktoré však neboli uzavreté, išlo skôr o krátkodobé stretnutia, kde účasť na jednotlivých stretnutiach bola otvorená, tým pádom aj ťažko zhodnotiteľná na úrovni vedeckých výsledkov.

Veneruso et al. (2022) tvrdia, že kulinárska kompetencia rozvíjaná počas plánovanej kulinárskej intervencie môže byť užitočná pre adolescentov a mladých dospelých s poruchou autistického spektra na zlepšenie zručností každodenného života, a taktiež aj na zníženie symptomatológie súvisiacej s poruchou autizmu.

KRÁTKODOBÝ PROJEKT V ŠPECIÁLNEJ ŠKOLE

Samotná aktivizácia jednotlivca s PAS je diferencovaná do 4 fáz. Ktoré sú v texte spolu s foto-dokumentáciou pedagogického experimentu zdokumentované. Realizácia prebiehala v podmienkach špeciálnej základnej školy v prítomnosti učiteľa (špeciálneho pedagóga), asistenta a profesionálneho kuchára. Celkovo základom pre daný pedagogický experiment bolo využívanie prvkov štruktúrovaného učenia počas prípravy pečenia pizze a rozvíjanie kulinárskej kompetencie u žiakov s poruchou autistického spektra. Postup pečenia receptu sme rozkrokovali vo vizuálnom postupe, kde sme sprehľadnili postupnosť prípravy uvedeného jedla.

1. fáza: Štruktúrová príprava surovín a pomôcok

Žiaci s poruchou autistického spektra, ktorí boli manuálne zručnejší sa zapojili do prípravy pracovných nástrojov (podľa vizuálnej pomôcky), ktoré boli potrebné pri príprave pizze. Následne dospelí (v počte 3) pokrájali pripravené suroviny a žiaci s poruchou autistického spektra ich vložili do pripravených nádob.



2. fáza: Podpora sebaobsluhy pri obliekaní pracovného oblečenia

Žiaci s poruchou autistického spektra si pred samotnou manipuláciou s potravinami obliekli zástery a kuchárske čiapky. V rámci prípravy si zdokonaľovali sebaobslužné činnosti, ako je nácvik obliekania a vyzliekania.

Tabuľka 2 Možnosti a limity v kontexte rozvoja žiaka s poruchou autistického spektra – zhodnotenie druhej fázy počas pedagogického experimentu

Možnosti pri podpore sebaobsluhy pri obliekaní pracovného oblečenia	Limity pri podpore sebaobsluhy pri obliekaní pracovného oblečenia
• Rozvoj sebaobsluhy (návzik obliekania/vyzliekania). • Diferencovanie oblečenia so správnym priradením k časti tela. • Poznanie zamestnania kuchár.	• Nie všetci žiaci s poruchou autistického spektra vydržia mať oblečené pracovné oblečenie (mať zásteru a čiapku na hlave; odporúčanie: akceptovať skutočnosť, ak si pracovné oblečenie počas pečenia vyzlečú). • Niektorí žiaci s poruchou autistického spektra si odmietli na seba obliecť pracovné oblečenie, nakoľko sa s tým v minulosti nestretli a bola to pre nich nová situácia a nový typ oblečenia (odporúčanie: V prípade takého konania je to nutné akceptovať, lebo odmietnutie môže vyplývať aj v dôsledku senzorických dysfunkcií).

Zdroj: vlastné spracovanie

3. fáza: Príprava a val'kanie cesta

Príprava a val'kanie cesta bolo realizované v spolupráci dospelí a žiaci s poruchou autistického spektra. Využili sme to, že niektorí žiaci s poruchou autistického spektra majú radi manipuláciu s rôznymi senzorickými materiálmi, čiže príprava cesta bola u nich spojená nielen s rozvíjaním motorických zručností, ale aj s naplňaním senzorických potrieb.

Tabuľka 3: Možnosti a limity v kontexte rozvoja žiaka s poruchou autistického spektra – zhodnotenie tretej fázy počas pedagogického experimentu

Možnosti pri príprave a val'kaní cesta	Limity pri príprave a val'kaní cesta
• Rozvoj pracovných zručností (úchop pracovného náradia). • Rozvoj jemnomotorických pohybov (manipulácia s valčekom, opakovaný pohyb, práca s cestom). • Napĺňanie senzorických potrieb. • Podpora emocionality pri konkrétnej činnosti s cestom zo strany kuchára (Výrazné emocionálne reakcie prejavili niektorí žiaci s poruchou autistického spektra pri tom, keď kuchár vyhadzoval cesto do vzduchu a zároveň ho zväčšoval).	• Niektorí žiaci mali problém so zašpinením rúk, preto sme si s nimi aj počas prípravy cesta niekoľkokrát museli ísť spoločne umyť ruky. • Dvaja žiaci s poruchou autistického spektra striktne odmietli manipulovať so surovinami rôznej štruktúry a konzistencie. Pridali sa až pri manipulácii s vytvoreným cestom.

Zdroj: vlastné spracovanie

4. fáza: Kulinárska kompetencia pri dochucovaní pizze

Samotná kulinárska zručnosť bola rozdelená do niekoľkých sekvenčných činností:

- **Natieranie cesta paradajkovou omáčkou:** žiaci s poruchou autistického spektra pomocou lyžičiek naniesli na cesto paradajkovú omáčku, ktorú následne po ceste roztreli.
- **Ukladanie pripravených surovín na natreté cesto:** každý žiak s poruchou autistického spektra si na pizzové cesto uložil suroviny podľa vlastnej preferencie. Žiaci mali z tejto časti veľkú radosť a samozrejme neustále ochutnávali pripravené suroviny.
- **Dokončenie cesta:** pripravené cesto so surovinami bolo s pomocou dospelých vložené do rúry na pečenie. Niektorí žiaci s poruchou autistického spektra mali problém s čakaním, kým sa pizza upeče. Preto sme im prostredníctvom časovačov vizualizovali čas, ktorý sa musí pizza piecť. Pokiaľ sme im čas vizualizovali, oveľa lepšie zvládali samotný proces čakania. Niektorí žiaci s poruchou autistického spektra počas čakania,

manipulovali so zvyškami cesta (rozvíjali si svoju kreativitu, vytvárali drobné zvieracie postavy a rôznorodé tvary – guľôčky, valčeky, placky).

- **Príprava pizze na konzumáciu:** po upečení pizze si ju žiaci s pomocou pána kuchára, ale aj samostatne nakrájali.
- **Konzumácia pizze:** túto časť považujeme za poslednú sekvenciu v podpore kulinárskej kompetencie orientovanej na prípravu a pečenie pizze. Výraznú radosť prejavovali žiaci s poruchou autistického spektra z konzumácie samostatne pripravenej vlastnej pizze.

Pre ilustratívnosť prezentujeme aj zložky kulinárskej kompetencie pri príprave pizze na základe realizovaného pedagogického experimentu (Schéma 3).

Schéma 3: Zložky kulinárskej kompetencie



Zdroj: vlastné spracovanie

ZÁVER

Samotný príspevok poukazuje na možnú predprípravu ako pracovať s deťmi a následne žiakmi s poruchou autistického spektra, aby postupne v rámci svojej kulinárskej kompetencie zvládli ponúkané kulinárske programy v adolescentnom veku, či v dospelosti. Práve kulinárska kompetencia umožňuje jednotlivcovi s poruchou autistického spektra byť samostatným v rámci IADL. Sme presvedčené, že kulinársku kompetenciu u jednotlivca s poruchou autistického spektra je nevyhnutné rozvíjať od raného veku. Taktiež je dôležité brať do úvahy, že v ranom veku si dieťa ľahšie zvyká na nové chute, a tým máme lepšiu príležitosť naučiť ho prijímať rôzne druhy potravín. Poznanie potravín z hľadiska štruktúry, chuti a rozličných kombinácií môže opakovaným poznávaním priniesť aj očakávané výsledky.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- BIAŁEK-DRATWA, A.; SZYMAŃSKA, D.; GRAJEK, M. et al. ARFID-strategies for dietary management in children. In: *Nutrients*, 2022, 14, 1739.
- BREDA, C.; SANTERO, S.; CONTI, M. V.; CENA, H. Programmes to manage food selectivity in individuals with autism spectrum disorder. In: *Nutrition Research Reviews*. Published online 2024, 1–14.
- COSBEY, J. & MULDOON, D. EAT-UP™ family-centered feeding intervention to promote food acceptance and decrease challenging behaviors: a single-case experimental design replicated across three families of children with autism spectrum disorder. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2017, 47, 564–578.
- GOLDSCHMIDT, J.; SONG, H. Active Engagement: Teaching Cooking Skills to Young Adults With Autism. In: *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 2015, 47 (4S).
- MAGOVÁ, M. & HRČOVÁ, J. Vybrané kapitoly z porúch autistického spektra 1. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU v Ružomberku, 2020. s. 119. ISBN 978-80-561-0800-0.
- MAGOVÁ, M. Asistent učiteľa v procese vzdelávania žiakov s pervazívnymi vývinovými poruchami v špeciálnej základnej škole In KOVÁČOVÁ, B. Asistent učiteľa v škole. Ružomberok : Verbum, 2018. 79 – 99 s. ISBN 978-80-561-0578-8
- MANDICH, A. & RODGER, S. *Doing, being and becoming: their importance for children. Occupational therapy with children: under-standing children's occupations and enabling participation*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd, 2006. 123–125.
- PATRICK, N. J. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra : tipy a strategie pro každodenní život*. Praha : Portál, 2011. 160 s. ISBN 978-80-7367-867-8.

- PIERANGELO; R., GIULIANI, G. 2012. *Teaching Students with Autism Spectrum Disorders: A Step-by-Step Guidefor Educators*. New York: Skyhorse Publishing, 2012. ISBN 13: 9781620872208.
- THOROVÁ, K.. *Poruchy autistické ho spektra : dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. 2 vyd. Praha : Portál, 2012. 465 s. ISBN 978-80-262-0215-8.
- TOMANIK, S.S.; PEARSON, D.A.; LOVELAND, K. A.; LANE, D. M.; BRYANT SHAW J. Improving the reliability of autism diagnoses: examining the utility of adaptive behavior. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2007, 37(5), 921–928.
- VENERUSO, M.; VARALLO, G.; FRANCESCHINI, C.; MERCANTE, A.; ROSSETTI, M.; REBUTTINI, A.; MANTOVANI, A.; MUSETTI, A.; CASTELNUOVO, G.; NOBILI, L.; NARDOCCI, F.; PLAZZI, G. Short report. Cooking for autism: a pilot study of an innovative culinary laboratory for Italian adolescents and emerging adults with autism spectrum disorder. In: *Research In Developmental Disabilities*, 2022, 126.

KONTAKTNÉ ÚDAJE:

PaedDr. **Martina Magová**, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,

Katedra špeciálnej pedagogiky,

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: [martina magova@ku.sk](mailto:martina.magova@ku.sk)

doc. PaedDr. **Barbora Kováčová**, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,

Katedra špeciálnej pedagogiky,

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: barbora.kovacova@ku.sk

PREGRADUÁLNA PRÍPRAVA ŠTUDENTOV ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY NA HODINY PRACOVNÉHO VYUČOVANIA V ŠPECIÁLNEJ ŠKOLE

PREGRADUATE PREPARATION OF SPECIAL PEDAGOGY STUDENTS FOR ON-SITE TEACHING HOURS IN A SPECIAL SCHOOL

Monika Homolová

Abstrakt

Príspevok prezentuje analýzu autorských aktivít s využitím prírodného materiálu, navrhnuté pre žiakov s mentálnym postihnutím v rámci pregraduálnej prípravy študentov špeciálnej pedagogiky. Tieto aktivity sa sústreďujú na využitie prírodného materiálu na hodinách pracovného vyučovania s cieľom rozvíjať praktické zručnosti, senzorické vnímanie, stimulovať kreativitu a podporovať celkový osobnostný rozvoj žiakov prostredníctvom priamej interakcie s prírodnými materiálmi.

Kľúčové slová

Pregraduálna príprava. Prírodný materiál. Pracovné vyučovanie. Žiak s mentálnym postihnutím.

Abstract

The paper presents an analysis of the author's activities using natural material, designed for students with mental disabilities as part of the undergraduate training of special education students. These activities focus on the use of natural materials in the lessons of work teaching with the aim of developing practical skills, sensory perception, stimulating creativity and supporting the overall personal development of pupils through direct interaction with natural materials.

Key words

Undergraduate preparation. Natural material. Work-based teaching. Pupil with mental disabilities.

ÚVOD

Prírodné materiály majú v oblasti vzdelávania významný dopad na rozvoj pracovných zručností žiakov s mentálnym postihnutím, predovšetkým v kontexte pracovného vyučovania. Tento článok sa zaoberá analýzou autorských aktivít, ktoré využívajú prírodné materiály a sú určené pre žiakov s mentálnym postihnutím, ako súčasť prípravy budúcich špeciálnych pedagógov. Tieto aktivity nielen podporujú rozvoj praktických zručností a senzorického vnímania, ale tiež stimulujú kreativitu a celkový osobnostný rozvoj žiakov prostredníctvom tvorivej interakcie s prírodou. Praktická práca s prírodnými materiálmi zahŕňa manipuláciu, experimentovanie a konštrukciu, čím posilňuje schopnosti žiakov v oblasti manuálnych zručností, precíznosti a koordinácie pohybov. Analýza aktivít podľa námetu a použitého materiálu umožňuje lepšie pochopenie ich významu a prínosu pre špeciálnopedagogickú prax.

PRÍRODNÉ PROSTREDIE A PRÍRODNÝ MATERIÁL

Prírodné prostredie je prirodzený komplex atmosférických, geologických a biologických charakteristík v určitom území, neovplyvnený artefaktmi alebo technologickou kultúrou (GEMET). Podľa teórie obnovy pozornosti (Attention Restoration Theory - ART) prírodné prostredie ponúka stimuláciu, ktorá jemne a postupne priťahuje pozornosť zdola nahor. Týmto spôsobom umožňuje, že vyššie kognitívne funkcie, ako je pozornosť, majú možnosť sa obnoviť. Na rozdiel od mestských prostredí, ktoré sú plné dramatickej stimulácie a vyžadujú smerovanú pozornosť na riešenie okamžitých problémov, prírodné prostredie poskytuje menej rušivé prostredie, ktoré podporuje obnovu pozornosti a kognitívnych funkcií (Berman et al., 2008). Dowdel et al. (2011) zdôrazňujú, že priama interakcia s prírodným prostredím významne prispieva k mentálnemu a emocionálnemu zdraviu žiakov, zároveň podporuje ich celkový kognitívny a osobnostný rozvoj prostredníctvom zážitkov získaných v prírodných podmienkach. Využívanie prírodného materiálu a realizácia vzdelávacích aktivít v prírodnom prostredí významne prispievajú aj k fyzickému rozvoju detí. Výskumy Jianga a Hussaina

(2023) potvrdzujú, že deti, ktoré sa pravidelne zúčastňujú takýchto aktivít, dosahujú výrazne vyššie skóre v oblastiach hrubej motoriky, fyzickej aktivity na čerstvom vzduchu, sebaregulácie a sociálnych zručností v porovnaní s menej aktívnymi rovesníkmi. Berto (2005) tiež konštatuje, že interakcie s prírodou prispievajú k zlepšeniu pozornosti a pamäti, čo sú kritické aspekty pre rozvoj kognitívnych funkcií u detí. Integrácia prírodných materiálov do vzdelávacích programov v špeciálnych školách prispieva k rozvoju praktických zručností, senzorických schopností, kreatívneho myslenia a ekologického povedomia žiakov. Je zásadné, aby vzdelávacie inštitúcie a pedagógovia aplikovali tieto poznatky pri tvorbe učebných plánov a aktivít pre žiakov so špeciálnymi potrebami, čím sa zvyšuje ich potenciál a uľahčuje ich integrácia do spoločnosti (Penfold, 2019). Používanie prírodných materiálov zároveň napomáha žiakom s mentálnym postihnutím lepšie porozumieť okolitému svetu, rozvíjať ich senzorické vnímanie a zlepšovať motorické a zmyslové zručnosti (Valášek, 2014).

VYUŽITIE PRÍRODNÉHO MATERIÁLU NA PRACOVNOM VYUČOVANÍ

Pracovné vyučovanie je neoddeliteľnou súčasťou vzdelávania v špeciálnych základných školách. Jeho cieľom je rozvíjať u žiakov zručnosti s ručnými nástrojmi, náradím a pri práci s rôznymi materiálmi. Úspešnosť osvojovania týchto schopností závisí od typu a závažnosti mentálneho postihnutia (Kováčová, Hančárová, 2023). Cieľom je teda rozvíjať praktické zručnosti, zrakovo-motorickú koordináciu a jemnú motoriku rúk. Tieto aktivity tiež podporujú samostatnosť, vytrvalosť a vôľové prejavy pri manuálnych činnostiach a pomáhajú žiakom osvojiť si návyky sebaobsluhy a manipulácie s dennými predmetmi (Hlebová, 2016) Hlavným cieľom pracovného vyučovania pre žiakov s mentálnym postihnutím je naučiť ich primerane pracovať fyzicky aj duševne a zažiť radosť z úspechu pri konkrétnych úlohách, ktoré môžu následne aplikovať v každodennom živote (Kováčová, 2024).

Obsah predmetu pracovné vyučovanie je štruktúrovaný do niekoľkých zložiek, ktoré sú prispôbené na základe schopností žiakov a ich

aplikácie v praktickom živote. Jednou z kľúčových zložiek **Práca v dielni**. Cieľom pracovného vyučovania v dielni je zameranie sa na pracovné úkony a operácie spojené s výrobkom, pričom je dôležité rešpektovať osobitosti edukačných potrieb žiakov. Kladie sa tiež dôraz na výber vhodných metód a prostriedkov (Beličák, Hladush, Kováčová, 2024). Využitie prírodného materiálu v rámci zložky Práca v dielni umožňuje žiakom nadobúdať schopnosti rozlišovať materiály, pracovať s nimi manuálne a vytvárať jednoduché výrobky. Táto zložka je ideálna pre využitie prírodných materiálov, čo umožňuje žiakom experimentovať s rôznymi materiálmi a rozvíjať tak ich praktické zručnosti, jemnú a hrubú motoriku, zmyslovú stimuláciu. Pri práci s **drevom** ako prírodným materiálom je dôležité začať oboznámením sa so štruktúrou dreva vrátane kôry, koreňov, konárov a iných častí. Tento proces zahŕňa učenie sa posudzovať, ako sa dá drevo deliť, rezať a štiepať na základe jeho štruktúry. Je dôležité rozlišovať medzi mäkkým a tvrdým drevom. Práca s týmito materiálmi rozvíja zručnosti v manipulácii a spracovaní dreva, čo podporuje praktické zručnosti a hlbšie porozumenie materiálu. **Modelovaním** z prírodných materiálov je možné vytvoriť širokú škálu artefaktov. V rámci modelovania je možné využiť prírodnú hlinu, íl, kaolín, na vytváranie nádob, sôch, modelov krajiny, architektúry, ktoré môžu byť dotvorené využitím mozaík, rytím alebo skladaním dekoratívnych vzorov. Tieto materiály poskytujú možnosti pre umeleckú tvorbu a remeselné zručnosti v širšom kontexte využitia prírodných materiálov. Pri **montáži a demontáži** s využitím prírodných materiálov sa často na tvorbu využívajú rôzne prírodné prvky. Z kvetov, listov, kameňov, dreva, orechov, plodov a pod. žiaci môžu vytvárať **mozaiky** alebo **vzory** použitím farebných variácií daného prírodného materiálu. Šišky, gaštany, orechy, kamene, korene, vetvičky, drevo, hlina a pod. sa môže použiť na vytvorenie jednoduchých **3D objektov**. Žiaci ich môžu skladáť do rôznych tvarov a vzorov, napríklad na tvorbu malých zvierat alebo figúr. Tieto prírodné materiály umožňujú žiakom experimentovať s rôznymi formami a textúrami aj pri tvorbe vlastných prírodných stavebníc, čím u nich podporujeme ich schopnosti v oblasti **konštruovania**

(spracované podľa: Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie, 2016).

White (2004) odporúča, aby učitelia integrovali do učebného prostredia prírodné materiály ako vodu, rastliny, zvieratá, piesok, rôzne textúry, vietor, svetlo, zvuk a prírodné miesta. Tieto materiály by mali zahŕňať vodné, pieskové, kameninové, semienkové a listové prvky. Takéto prístupy umožňujú žiakom interakciu s rôznorodými materiálmi, ktoré nie sú bežne dostupné v tradičnej triede, čím sa obohacujú ich vzdelávacie skúsenosti. Drevo rovnako ako kameň, podľa Vargovej a Zentka (2023), hrá kľúčovú úlohu ako základný prírodný materiál v edukačnom procese. Poskytuje široké možnosti pre rôzne aktivity s voľne dostupnými halúzkami a konármi rôznych druhov, vrátane suchých stromov bez alebo s poveternostnými úpravami. Tvorba priestorových objektov z dreva s použitím povrazu, lepidla a skladania podporuje komplexný rozvoj žiaka.

ANALÝZA AUTORSKÝCH AKTIVÍT

S VYUŽITÍM PRÍRODNÉHO MATERIÁLU

V rámci pregraduálnej prípravy študentov špeciálnej pedagogiky boli vytvorené autorské aktivity s prírodným materiálom určené pre žiakov s mentálnym postihnutím, vhodné na hodiny pracovného vyučovania. Nasledujúca časť textu sa zameriava na analýzu týchto aktivít, ktoré sme posudzovali v dvoch kategóriách: podľa námetu aktivity a podľa použitého materiálu.

Posudzovaná kategória I. – Námet

Tabuľka 1 prezentuje kategorizáciu a frekvenciu rôznych námetov v rámci posudzovaných položiek. Celkový počet posudzovaných položiek je 78, rozdelených do piatich hlavných kategórií: Zvieracie námety, Predmety, Prírodné námety, Dekorácie a Matematické námety.

Tabuľka 1: Posudzovaná kategória I. – Námet

LEGENDA:

Posudzovaná položka	Konkretizácia posudzovanej položky	N
Zvieracie námety	zajac (2), sova (7), vták (2), jež (3), mačka (2), dinosaur, veverica (2), húsenica, lesné zvieratá, stonožka, medveď (2), liška, kuriatko, lev (2), sliepka (2), korytnačka, ryba, pštros, slimák	21
Predmety	hodiny, svietnik (4), srdce, obraz, nádoba, rámik (2) počítaadlo (2)	12
Prírodné námety	slnečnica, strom (10), listy (6) ker, šišky, lesné plody, jahody, slnko, kvet (3), kukurica, hrozno, krajina, vodný svet (2), kamenistá cesta	13
Dekorácie	vianočný stromček (3) vianočná ozdoba (3), vianočný pozdrav, jesenný gaštanový veniec, ikebana, krmidlo pre vtáčiky (2) mandala (3), domček (2) nádoba zo strukovín (2), postavy z prírodných materiálov (7), maska	25
Matematické námety	triedenie (2) geometrické tvary, počítanie (2), hra (2)	7
Σ		78

N - počet autorských aktivít v ktorých sa nachádzajú posudzované položky

V študentských prácach bola najviac zastúpená posudzovaná položka **Dekorácie** (N=25). Táto dominancia naznačuje vysokú popularitu a rozšírenosť dekoratívnych prvkov. Konkrétnymi námetmi sa stali vianočné motívy a postavy z prírodných materiálov, čo odráža sezónne a tematické zameranie na dekorácie. Druhou najpočetnejšou bola posudzovaná položka **Zvieracie námety** (N=21). Široké spektrum zvieracích námetov naznačuje vysokú variabilitu a obľubu tejto témy. Konkrétnymi námetmi sa stali sovy, ježkovia a medvede, čo môže byť spôsobené ich symbolikou, vizuálnou atraktivitou, obľúbenosťou u žiakov. Posudzovaná položka **Prírodné námety** bola vyhodnotená ako tretia najviac zastúpená (N=13), pričom ako námety dominujú stromy a listy. Táto kategória odráža spojenie s prírodou a jej elementmi, čo môže naznačovať, že prírodné námety sú často využívané pre ich prítomnosť v každodennom živote žiakov, najmä

počas prechádzok v prírode. Posudzovaná položka **Predmety** (N=12), je menej početná, avšak stále významná. V tejto položke dominujú svietniky a počítadlá, čo môže naznačovať ich praktickosť a funkčné využitie v rôznych kontextoch. Matematické námety majú najmenšie zastúpenie (N=7), čo môže indikovať obmedzenú aplikáciu alebo menší záujem o túto kategóriu.

Tabuľka 2: Absolútna a relatívna početnosť - Námet

Posudzovaná položka	Absolútna početnosť (N)	Relatívna početnosť (%)
Zvieracie námety	21	26, 92
Predmety	12	15, 38
Prírodné námety	13	16, 67
Dekorácie	25	32, 05
Matematické námety	7	8, 97
Σ	78	100

LEGENDA:

N – početnosť v jednotlivých posudzovaných položkách

Σ – sumárny počet

Tabuľka 2 zobrazuje rozdelenie položiek podľa piatich kategórií a vyhodnotenie prostredníctvom absolútnej a relatívnej početnosti. Dekorácie majú najväčšie zastúpenie 32,05%. Nasledujú Zvieracie námety 26,92% a Prírodné námety 16,67%. Predmety predstavujú 15,38%, zatiaľ čo Matematické námety sú najmenej zastúpené 8,97%.

POSUDZOVANÁ KATEGÓRIA II. – MATERIÁL

Tabuľka 3 prezentuje kategorizáciu a frekvenciu využitia rôznych materiálov v rámci posudzovaných položiek v aktivitách študentov špeciálnej pedagogiky v rámci pregraduálnej prípravy. Celkový počet posudzovaných položiek je 377, rozdelených do piatich hlavných kategórií: Papier a kartón, Nástroje a pomôcky, Farby, Prírodné materiály, Rôzne materiály a Pomôcky vytvorené z materiálov.

Tabuľka 3: Posudzovaná kategória II. – Materiál

Posudzovaná položka	Priblíženie posudzovanej položky	N
Papier a kartón	kartón (5) veľký výkres, malý výkres výkres (15) tvrdý výkres (12) farebný výkres (20), farebný papier (6) krepový papier	0
Nástroje a pomôcky	nožnice (10), lepidlo (22), kružidlo (2), štetce (5), pravítko, špagát (3), taviaca pištoľ (11) orezávač, nôž, stuha (2), ihla (2), nádoby na farbu,	1
Farby	fixy (26) ceruzka (9) temperové farby (15), pastelky (9) voskovky (2), vodové farby, tuš, suchý pastel, laminovacia fólia	7
Prírodné materiály	konáre stromov (20), listy (29), gaštany (7), šišky (7), jarabina (7), šípky (8), kôra stromu (2), lišajník, mach (3), žalude (4), ihličie (1) pipinos, slama (3), tráva, kvety (2), plody jesene, šišky, kôstky, orechové škrupiny (2), mach, slnečnicové semenka, chia semiačka (2) kolieska sušeného jablka (3) pistáciové škrupiny, kukurica (5) mix obilnín, zrn (2), hrach, cícer (2), šošovica (4), fazuľa (2), tekvicové semiačka, škrupiny z orechov (5), kamienky (5), mušle (3)	37
Rôzne materiály	preglejková podložka (3), kolieska z drevenej preglejky, farebná plastelína (2) kuskus, drevené denko, drôt, piesok (2), niť (2), drevené kolieska s navŕtaným malým otvorom, sklenený pohár, zápalky, farebná stužka (2), čajové sviečky (2)	0
Pomôcky vytvorené z materiálov	tvrdý papier s predlohou (2) tvrdý papier s predtlačeným obrázkom (4) doštička (3), nalepovacie oči (6), farebné guľičky (2), kolieska pníkov (2), tehly z červeného farebného papiera, nalepovacie oči (4), Obrázok vtáčika (2), obrázky 3 prasiatok, vianočný vinš, pracovný list – Veverička, obrázok, čajové sviečky, kolieska drevenej preglejky z	2
Σ		77

LEGENDA:

N – početnosť v jednotlivých posudzovaných položkách

Σ – sumárny počet

V študentských prácach bola najviac zastúpená posudzovaná položka **Prírodné materiály** (N=137). Táto dominancia naznačuje vysokú obľubu a dostupnosť prírodných materiálov pre tvorivé aktivity. Konkrétne návrhy zahŕňali konáre stromov, listy, gaštany a ďalšie prírodné prvky, čo podporuje ich široké využitie a prírodné tematické zameranie. Druhou najpočetnejšou bola posudzovaná položka **Farby** (N=67). Rozmanitosť pomôcok ako fixy, ceruzky, temperové farby a pastelky ukazuje na ich vysokú preferenciu a široké spektrum kreatívnych možností vo farebnom dotváraní. Posudzovaná položka **Pomôcky vytvorené z materiálov** bola vyhodnotená ako tretia najviac zastúpená (N=32). Medzi ich zastúpenie patrili tvrdý papier s predtlačeným obrázkom, nalepovacie oči, farebné guľičky a ďalšie pomôcky. Posudzovaná položka **Rôzne materiály** (N=20), hoci menej početná, stále zohráva významnú úlohu. Materiály ako farebná plastelína, drevené kolieska s navítaným malým otvorom a iné rôznorodé prvky ukazujú, že študenti vedia využiť a aplikovať rôznorodé možnosti pre pri výrobe pomôcok k aktivitám pre žiakov.

Tabuľka 3 dokazuje, že využitie rôznych materiálov a pomôcok podporuje rozvoj študentskej kreativity prostredníctvom širokého spektra dostupných možností a materiálov.

Tabuľka 4: Absolútna a relatívna početnosť - Materiál

Posudzovaná položka	Absolútna početnosť (N)	Relatívna početnosť (%)
Papier a kartón	60	15,92
Nástroje a pomôcky	61	16,18
Farby	67	17,77
Prírodné materiály	137	36,33
Rôzne materiály	20	5,30
Pomôcky vytvorené z materiálov	32	8,49
Σ	377	100

LEGENDA:

N – početnosť v jednotlivých posudzovaných položkách

Σ – sumárny počet

Tabuľka 4 zobrazuje rozdelenie rôznych položiek podľa piatich kategórií a ich vyhodnotenie prostredníctvom absolútnej a relatívnej početnosti. Prvou najviac zastúpenou posudzovanou položkou sú Prírodné materiály, ktoré tvoria 36,33% z celkového počtu. Nasleduje Farby s 17,77% a Nástroje a pomôcky s 16,18%. Papier a kartón tvoria 15,92%, zatiaľ čo Rôzne materiály a Pomôcky vytvorené z materiálov sú menej zastúpené s 5,30% a 8,49%. Celkový súčet absolútnej početnosti v tabuľke je 377 položiek, čo odpovedá 100% v relatívnej početnosti, čím sú zahrnuté všetky uvedené kategórie.

Analýza autorských aktivít s využitím prírodného materiálu v pregraduálnej príprave študentov špeciálnej pedagogiky ukázala, že študenti poznajú jeho dôležitosť pre žiakov s mentálnym postihnutím, predovšetkým v rámci pracovného vyučovania. Aktivita boli systematicky kategorizované podľa námetov a použitých materiálov, čo podporilo ich rôznorodosť a prispôsobenie individuálnym potrebám žiakov.

ZÁVER

Využitie prírodných materiálov vo vzdelávaní ponúka študentom špeciálnej pedagogiky jedinečnú príležitosť na aktívne zapojenie sa do vzdelávacieho procesu prostredníctvom návrhu a realizácie autorských aktivít. Študenti získavajú praktické skúsenosti s prácou s prírodným materiálom, čo im umožňuje rozvíjať integratívne pedagogické prístupy pre žiakov s mentálnym postihnutím spojením oblastí Človek a svet práce a Človek a príroda. Tento proces podporuje nielen ich kreativitu a technické zručnosti, ale aj schopnosť prispôbiť vzdelávací proces individuálnym potrebám žiakov, čím sa zvyšuje efektivita výchovno-vzdelávacej praxe vo špeciálnom vzdelávacom prostredí.

Zoznam bibliografických odkazov

BELIČÁK, T., HLADUSH, V., KOVÁČOVÁ, B. Práca v dielni ako zložka pracovného vyučovania u žiakov s mentálnym postihnutím. In: KUČERKA, D., KOVÁČOVÁ, B., MRÁZEK, M. (Eds.). *Pracovné vyučovanie a technika na základných školách*. Vybrané

kapitoly. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2024. ISBN 978-80-244-6424-4, 978-80-244-6425-1.

BERMAN, M. G., JONIDES, J., & KAPLAN, S. The Cognitive Benefits of Interacting With

- Nature. *Psychological Science*, 2008, 19(12), 1207-1212.
- BERTO, R. Exposure to restorative environments helps restore attentional capacity. *Journal of Environmental Psychology*, 2005, 25, 249–259.
- DOWDELL, K., GRAY, T. & MALONE, K. Nature and its Influence on Children's Outdoor Play. In: *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 2011, 15, 24–35.
- GEMET. 2024. [online]. [cit. 2024-04-07]. Dostupné na internete: <http://www.eionet.europa.eu/gemet/concept/5498>
- HLEBOVÁ, B. a kol. *Vybrané kapitoly zo špeciálnej didaktiky predmetov (pre učiteľov a žiakov s mentálnym postihnutím)*. Prešov: Vydavateľstvo PU, 2016. 496 s. ISBN 978-80-555-1644-8.
- JIANG, Z., & HUSSAIN, Y. (n.d.). The effectiveness of nature-based learning in promoting physical, cognitive, and emotional development in young children: A case study in China. In: *International Journal of Education & Technology*, 2023, 1(3), 56–66.
- KOVÁČOVÁ, B. Atribúty pracovného vyučovania v špeciálnej škole KUČERKA, D., KOVÁČOVÁ, B., MRÁZEK, M. (Eds.). *Pracovné vyučovanie a technika na základných školách*. Vybrané kapitoly. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2024. ISBN 978-80-244-6424-4, 978-80-244-6425-1.
- KOVÁČOVÁ, B., HANČÁROVÁ, S. *Pracovné vyučovanie v špeciálnej škole vo variante B*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2023. ISBN 978-80-561-1058-4.
- PENFOLD, L. Material Matters in Children's Creative Learning. In: *Journal of Design and Science*, 2019. Retrieved from <https://jods.mitpress.mit.edu/pub/bwp6cysy>
- VALÁŠEK, F. *Námety výrobkov z prírodných a odpadových materiálov pre žiakov s mentálnym postihnutím v predmete pracovné vyučovanie*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2014. ISBN 978-80-561-0152-0.
- VARGOVÁ, M., ZENTKO, J. Uplatnenie hier s prírodným materiálom vo výtvarno-technických činnostiach v materskej škole. In: *QUAERE* 2021, 1(11), 515–522. ISBN 978-80-87952-34-4, s.
- VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2016.
- WHITE, R. Young children's relationship with nature: *Its importance to children's development & the earth's future*, White Hutchinson Leisure & Learning Group, Cortland, New York. 2004, p. 2. [cit. 07-07-2024] Dostupné na internete: <https://www.sparkmontessori.org/wpcontent/uploads/2019/01/Young>

ChildrensRelationshipwithNature.
pdf

Kontaktné údaje:

PaedDr. **Monika Homolová**, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,

Katedra špeciálnej pedagogiky,

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: 1monika.homolova@gmail.com

III. ERGOTERAPIA

ERGOTERAPIA AKO SÚČASŤ ROZVOJA DIEŤAŤA S RIZIKOVÝM VÝVINOM

OCCUPATIONAL THERAPY AS PART OF THE DEVELOPMENT OF A CHILD AT RISK

Vladimír Rybovič

Abstrakt

Zámerom príspevku je poskytnúť teoretický rámec využívania ergoterapie v rozvoji dieťaťa s rizikovým vývinom. Ide o prierez históriou od ergoterapie k ranej ergoterapii, jej využitím v ranom veku dieťaťa. Súčasťou tohto príspevku je aj prezentovanie manipulačných zamestnávaní ako súčasti ranej ergoterapie orientovanej na dieťa s rizikovým vývinom.

Kľúčové slová

Ergoterapia. Dieťa s rizikovým vývinom. Manipulačné zamestnávania.

Abstract

The purpose of this paper is to provide a theoretical framework for the use of occupational therapy in the development of the child at risk. It is a cross-section of the history from occupational therapy to early occupational therapy, its use in the early years of the child. The paper presents manipulative occupations as part of early occupational therapy oriented towards the child with development at risk.

Key words

Occupational therapy. Child at risk. Manipulative occupations.

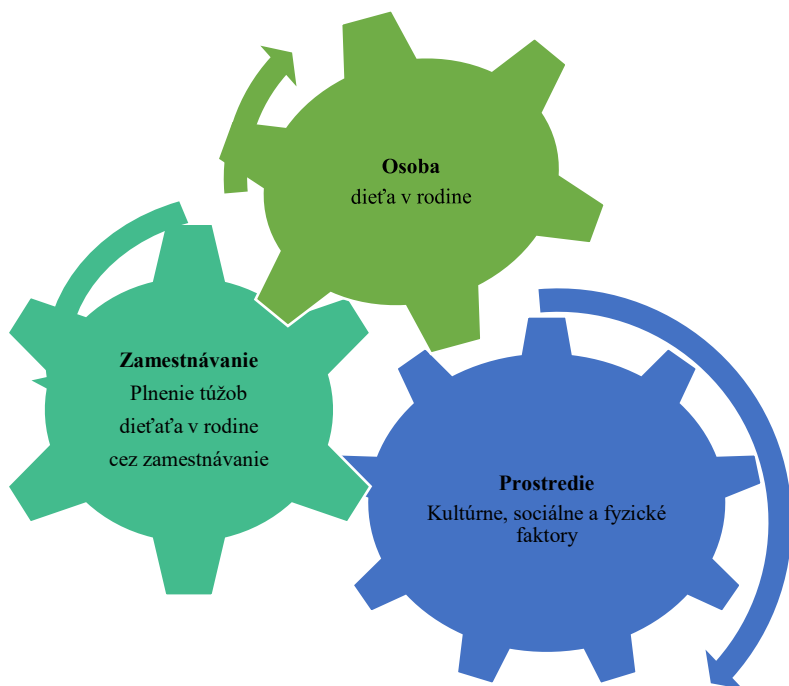
OD ERGOTERAPIE K RANEJ ERGOTERAPII

Podľa Krivošíkovej (2011) termín **ergoterapia** vznikol spojením slov z gréčtiny **ergon** (práca) a **therapia** (liečenie). V 20. storočí sa Európe začína termín ergoterapia používať pre označenie tejto profesie. Dovtedy bol používaný termín pracovná terapia. Slovensko si udomácnilo názov ergoterapia. V angličtine sa na označenie tejto profesie používa názov **occupational therapy**. V našich podmienkach Kováčová (2014) definuje univerzálne názvoslovie ergoterapia ako terapiu, ktorá pomáha jednotlivcovi, alebo jednotlivcom docieľať samostatnosť a tým aj prepojenú nezávislosť v každom ohľade kvality života. Duncan (2021) tvrdí, že definovanie ergoterapie je dôležité, aby bola jasná vízia a dal sa vymedziť rozsah. Definovanie ergoterapie sa však ukázalo ako nepolapiteľný cieľ. Je to dôsledok mnohostrannej, komplikovanej a komplexnej ergoterapeutickej praxe. Akákoľvek zastrešujúca definícia je taká široká, že do značnej miery nedáva zmysel. Je pomerne jednoduché definovať čo robí konkrétny odborný lekár. To iste platí pre ergoterapiu. Je oveľa jednoduchšie definovať čo ergoterapeut robí v akomkoľvek danom kontexte, než popísať čo ergoterapeut robí všeobecne. Ergoterapia čelí ďalšej výzve a tou je problém s jazykom a je známe, že sa snaží vyvinúť zmysluplné taxonómie. Napriek značnému úsiliu vyvinúť komplexnú taxonómiu termínov ergoterapie je stabilná dohoda nedosiahnuteľná. Tento neustále sa vyvíjajúci charakter terminológie nemusí byť nevyhnutne negatívny. V skutočnosti môže odrážať silnejšiu základnú realitu, ktorá je do veľkej miery mimo kontroly profesie. To znamená, že vývoj terminológie v priebehu rokov bol, a stále je, výrazne ovplyvnený profesionálnym vývojom ergoterapie v akomkoľvek prevažujúcom sociálno-politickom kontexte. Raná terminológia odrážala romantické či pragmatické korene tejto profesie. Neskoršia terminológia odrážala realitu založenú na dôkazoch, v ktorej sa ergoterapia nachádzala. Najnovšie sa profesia spája s jej praxou, ako komplexnou intervenciou.

Raná ergoterapia sa podľa Kováčovej (2014) zameriava na vytvorenie adekvátnych zamestnávaní, ktoré majú rozvíjať hlavné poznatky dieťaťa v ranom období. Z tohto dôvodu má byť selekcia zamestnávaní taká, aby ju dieťa zvládlo. Dieťa by malo počas zamestnávania zažiť

úspech, čo by ho motivovalo k ďalšiemu plneniu úloh zadaných ergoterapeutom. Zvyčajne ide o individuálnu ergoterapiu kde sú zamestnávania „šité na mieru“ tak, aby pomohli dieťaťu ľahšie sa vyrovnávať so svojim konkrétnym zdravotným znevýhodnením. V rámci popisovania ergoterapie je nevyhnutné poznať aj samotnú triádu. Konkrétne Jelínková (2009, s. 38) definuje triádu v ergoterapii, ktorú sme spracovali do nasledovnej schémy.

Schéma 1: Triáda v ergoterapii



Zdroj: spracované podľa Jelínková (2009, s. 38)

MANIPULAČNÉ ZAMESTNÁVANIA V ERGOTERAPII

Zamestnávania Krivošíková (2011) považuje za najstaršiu súčasť ergoterapie a preto, sú laikom či odborníkom aj najznámejšie. Jednou z úloh zamestnávania je zlepšovať náladu, preto je táto časť ergoterapie považovaná aj za psychologickú ergoterapiu. Za základný prostriedok

ranej ergoterapie považuje Kováčová (2015) zamestnávania. Dôležitým prvkom v procese zamestnávania, je zúčastnenosť človeka blízkeho osobe, ktorá zamestnávania vykonáva. Manipulačné zamestnávania sa podľa Kováčovej (2014) využívajú na stimulovanie pohybovej činnosti v ranom veku dieťaťa a vychádzajú z hry, ktorá je najprirodzenejšia pre dieťa, vďaka ktorej sa vývin realizuje. Pohybovú činnosť stimulujeme v manipulačnom zamestnávaní uchopovaním, premiestňovaním a ukladaním predmetov. V praxi sa snažíme o dostatok manipulačných hračiek, predmetov, ktoré dieťa upútajú tvarom, farebnosťou, zvukom a budú ho stimulovať a provokovať k pohybu. Medzi základnú pomôcku v ergoterapii môžeme spomenúť loptu (kruhové tvary, rotujúce a závesné mechanizmy s loptami). Využívané sú aj aktivačno-manipulačné panely, ktoré obsahujú viaceré aktivity pokope. Krivošíková (2011) odporúča také zamestnávanie, s ktorým malo dieťa už predošlú skúsenosť. Dôležitým faktorom je správne namotivovať dieťa tým, že ergoterapeut vyberie vhodný materiál, alebo sa upraví podmienky či prostredie hry.

Manipulačné zamestnávania v ergoterapii sa uskutočňujú od raného veku. Kováčová (2014) o nich píše, že nimi možno špecifikovať rané ciele a ergoterapeutické činnosti, ktoré tvoria vývinovo orientovanú ergoterapiu. Tá je určená pre každé dieťa u ktorého je možný rizikový vývin alebo podozrenie naň. Aktívne konanie má v tomto prípade dôležitý význam, keďže sa predpokladá, že to bude mať pozitívny vplyv na optimalizáciu vývinu a v neskoršom období aj na jej progres.

V ranej ergoterapii charakterizuje Duncan (2021) manipulačné zamestnávania ako také, ktoré podporujú celkový telesný vývin a rast, to znamená celkové zlepšenie:

- hrubej a jemnej motoriky,
- senzorického spracovania,
- vývinu kognitívnych schopností.

Samotné aktivity zahŕňajú cvičenia na podporu pohybu prstov, s ktorými súvisí taktilné vnímanie. Podporuje sa rozlišovanie materiálov, tvarov a ich veľkostí.

Začiatky v raných zamestnávaniach definuje Kováčová (2015), ako voľnú manipuláciu s materiálmi a predmetmi. Ak také zamestnávanie riadi ergoterapeut, tak klasifikácia takej činnosti je cielené zamestnávanie. V začiatkoch ranej ergoterapie možno hovoriť o manipulačne orientovaných zamestnávaniach. Terapeutickým cieľom týchto zamestnávaní je stimulácia špecifickej oblasti, v ktorej je dieťa s rizikovým vývinom limitné, ale bo sa predpokladá, že bude limitné (manipulačné zamestnávania sú vtedy preventívne). Niektoré z týchto zamestnávaní sme spracovali do nasledovného tabuľkového spracovania.

Tabuľka 1: Príklady niektorých manipulačných zamestnávaní

otáčanie	presúvanie	hrkanie	otváranie
zatváranie	stláčanie	chytanie	púšťanie
búchanie	posúvanie	položenie	hádzanie
ťahanie	prekladanie	zastavenie	presýpanie

Zdroj: spracované podľa Kováčová (2015)

O zamestnávaniach ako o súčasť triády v ranej ergoterapii Kováčová (2014, s. 48) tvrdí, že ide o „zamestnávania v ranej ergoterapii realizujúce od raného veku možno špecifikovať ako cielené rané ergoterapeutické činnosti, počas ktorých sa majú zohľadňovať sociálne, kultúrne a ekonomické potreby dieťaťa a taktiež podmienky prostredia v ktorom žije.“

Ergoterapeut môže vnímať schopnosti dieťaťa ako kombináciu rôznych špecifických zručností. Deti sa nevyvíjajú vo vákuu, ale sú súčasťou vždy sa meniaceho dynamického procesu, pretože zmeny sa vyskytujú kontinuálne tak vo vnútornom, ale aj vonkajšom prostredí. Podľa Kramerovej (2020) ergoterapeut sa stará sa o to, aby dieťa bolo schopné fungovať vo svojom prostredí a podľa svojich najlepších schopností. Toto si vyžaduje zváženie mnohých faktorov, ktoré ovplyvňujú celkový vývin dieťaťa. Je potrebné sa zaoberať schopnosťami detí a tým, ako rôzne faktory môžu ovplyvniť celkový vývin týchto schopností. Medzi ďalšie činnosti ktoré nadväzujú na

manipulačné sú **konštrukčné činnosti a kreatívne činnosti** (bližšie Kováčová, 2014)⁷.

TERAPEUTICKÉ ZÁMERY V ERGOTERAPEUTICKEJ PODPORE

Úlohou terapeutických zámerov je odborná a cielená pomoc na odstránenie, alebo zmiernenie nežiadúcich problémov detí so znevýhodnením. Kováčová et al. (2021) píšú o cielenom konaní, ktorým sa odborník snaží podporiť konkrétnu schopnosť dieťaťa so znevýhodnením, pri ktorom je primárne dôležitou spolupráca s rodinou a jej členmi. Vychádzame z toho, že rodina pozná svoje dieťa najlepšie a tak prístupy používané v prospech dieťaťa a k tomu prepojenie prostredia rodiny a inštitúcie je najideálnejšie pre dosiahnutie optimálnych výsledkov. Krivošíková (2011) tvrdí, že práve tento faktor zohráva dôležitú rolu pri nadviazaní (ergo)terapeutického kontaktu s dieťaťom a jeho rodinou. Následne je nevyhnutné zistiť všetky dostupné údaje a podklady pre vstupné vyšetrenie, jasne vymedziť očakávania, určiť plán terapie, ktorý je postupne po čase vyhodnocovaný a následne sú plánované ďalšie kroky. Vo včasnej intervencii s použitím terapeutických konceptov je podľa Magovej et al. (2020) dôležitá plná podpora rodiny. Tá sa premietne do benefitov pre dieťa i rodinu, čím sa zvýši úroveň kvality života. Autorky (ibidem) zdôrazňujú, že univerzálny program, terapeutických konceptov pre rôzne zdravotné znevýhodnenia neexistuje, preto je potrebné sa snažiť o vytváranie jedinečného programu pre každé dieťa podľa jeho potrieb. Slaná et al. (2020) definujú terapeutické koncepty ako komplex špecifických terapií, ktorých objektom je človek. Pri poskytovaní starostlivosti o dieťa s rizikovým vývinom sú významnou súčasťou tejto formy pomoci,

⁷ Po tom ako dieťa získa skúsenosť pohybových úkonov pri manipulačných zamestnávaniach, prichádza na rad rozvíjanie, upevňovanie a posilňovanie konštruovaním, zostavovaním, skladaním, spájaním, rezaním a iné. Využívajú sa pomôcky ako obrazce, kocky, políčky, stavebnice rôznych geometrických tvarov. Kreatívne činnosti stimulujú fantáziu, tvorivosť, pozornosť presnosť a tiež zručnosť. Hlavným cieľom pri týchto činnostiach je dosiahnutie čo najvyššej miery sebaobsluhy a samostatnosti.

nezaobídu sa bez odbornej erudovanosti a znalosti problematiky. Multidisciplinárna intervencia podľa Slaná et al. (2020), využíva vybrané terapeutické koncepty pomoci (záleží aj od profilácie odborníkov v rámci terapeutického tímu). Participácia rodičov (opatrovateľov) na intervencii je základom k samotnej spolupráci. Soriano (2000) vytvoril klasifikáciu spoluúčasti rodičov. K spomenutej klasifikácii sa prikláňajú aj Tichá a Juríčeková (2008). Pre ilustráciu ju nasledovne uvádzame:

- **Okrajová spoluúčasť** je formálna spoluúčasť rodičov, kde pri príležitostných návštevách školy, napríklad deň otvorených dverí sa informujú u pedagógov o prospevaní a pomoci, ktorú by mali oni poskytnúť doma. Spoluúčasť rodiča je dôležitá aj z hľadiska možného výskytu nežiadúceho správania sa detí v skupinách.
- **Konzultatívna spoluúčasť** je menej formálna, je pestrejšia a prebieha v kratších intervaloch. Vzájomné informovanie sa rodiča a pedagóga o prospechu dieťaťa v škole, konzultácie o záujmoch a vyhlídkach dieťaťa. Funguje tam spätná väzba.
- **Participujúci spôsob spoluúčasti** pokrýva kooperáciu rodiča a pedagóga iba v aktivitách, na ktoré majú zručnosti alebo sú kvalifikovaní. Účasť na vyučovaní je obmedzená, ale ich účasť na aktivitách v mimoškolskom priestore, ako sú výlety rehabilitácie, účasť v rodičovskej rade a iné, je dovolená.
- **Manažérsky spôsob participácie** predstavuje ohraničené množstvo rodičov, ktorých úlohy sú špecifické. V realizácii pôsobia ako zástupcovia ostatných rodičov.

Tichá a Juríčeková (2008) tvrdia, že obvyklá realizácia včasnej intervencie je prevádzaná formou hier⁸, kde sa postupne identifikujú limity dieťaťa. Každý účastník intervencie má pritom zohľadňovať základné a individuálne potreby dieťaťa. Každé dieťa je iné a preto univerzálny program neexistuje.

⁸ Hra môže byť vnímaná ako mimovoľná aktivita, ktorou dieťa nadobúda skúsenosti využiteľné na experimentovanie s novými činnosťami. Dieťa sa môže hrať samo ale aj v malom kolektíve, tým pádom má hra vplyv aj na vytváranie prvotných sociálnych vzťahov mimo rodiny (Krivošíková, 2011).

ZÁVER

Kováčová et al. (2021) odporúčajú upriamiť pozornosť v ranej ergoterapeutickej intervencii na vzájomné vzťahy medzi pracovnou činnosťou a zamestnávateľmi. Ich základnou podstatou je pomoc a podpora rodine ako systému. Napríklad ak má dieťa prejavy motorickej poruchy, je limitné v pohybovej flexibilita, alebo ak má limity v percepcii, tak pri narušení jedného alebo viacerých zmyslov ide nielen o podporu dieťaťa samotného, ale taktiež ide aj o podporu rodinu v usmernení a hľadaní možností ako stimulovať dieťa v prostredí domova.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- DUNCAN, A. S. *Foundations for Practice in Occupational Therapy*. Edinburgh: Elsevier Limited. All rights reserved, 2021. 217 s. ISBN 978-0-7020-5447-1.
- JELÍNKOVÁ, J., KRIVOŠÍKOVÁ, M., ŠAJTAROVÁ, L. *Ergoterapie*. Praha: Portál. 2009. 272 s. ISBN 978-80-7367-583-7.
- KOVÁČOVÁ, B., HUDEC OVÁ, A.; HLADUSH, V. Včasná starostlivosť o rodinu s dieťaťom so zdravotným znevýhodnením. In: *Evalvácia e-learningových vzdelávacích modulov k problematike včasnej starostlivosti I*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2021. ISBN 978-80-561-0906-9, s. 7-25.
- KOVÁČOVÁ, B. *Ergoterapia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014. 132 s. ISBN 978-80-223-3737-3.
- KOVÁČOVÁ, B. *Zamestnávania v ranej ergoterapii*. In: *Expresívne terapie vo vedách vo vedách o človeku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2015. s. 111-119. ISBN 978-80-223-3914-8.
- KRAMER, P. *Frame of reference for pediatric occupational therapy*. Philadelphia: 2020. 579 s. ISBN 978149639506.
- KRIVOŠÍKOVÁ, M. *Úvod do ergoterapie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 364 s. ISBN 978-80-247-2699-1.
- MAGOVÁ, M., FABRY LUCKÁ, Z., KOVÁČOVÁ, B. *Terapeutický koncept arteterapie a psychomotorickej terapie vo včasnej starostlivosti rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom*. Ružomberok: Verbum, 2020. 118 s. ISBN 978-80-561-0810-9.
- SLANÁ, M., KOVÁČOVÁ, B., MOLNÁROVÁ LETOVANCOVÁ, K., HRMOKOVÁ, M., HRČOVÁ, J. *Terapeutické koncepty pomoci vo včasnej intervencii*. Trnava: Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce Trnavská univerzita v Trnave, 2020. 153 s. ISBN 978-80-568-0267-0.
- SORIANO, V. *Ranná intervence v Evropě: Trendy v 17 evropských*

zemích. Organizace služeb a pomoci dětem a rodinám. Praha: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2000. 96 s. ISBN 87-90591-04-6.

TICHÁ, E.; JURÍČEKOVÁ, L. Včasná identifikácia a analýza výchovných

stratégií rodičov s postihnutím vo vzťahu k dieťaťu so zdravotným oslabením. In: *e-Pedagogium*, 2008, s. 86-105.

Kontaktné údaje

Bc. Vladimír Rybovič

Morrisones energy services,

London, England

E-mail: vladimir.rybovic1@gmail.com

KLASIFIKÁCIA A KONKRETIZÁCIA ZAMESTNÁVANÍ V ERGOTERAPII VO VČASNEJ STAROSTLIVOSTI

CLASSIFICATION AND SPECIFICATION OF OCCUPATIONS IN OCCUPATIONAL THERAPY IN EARLY CARE

Barbora Kováčová

Abstrakt

Príspevok prezentuje zistenia rozširujúce východiská k cielej ergoterapii v rodine s dieťaťom so zdravotným znevýhodnením. Klasifikácia a následná konkretizácia zamestnávania, ktorú uvádzame v príspevku, je možnou cestou ako stimulovať dieťa so zdravotným znevýhodnením. Na konkrétnych kazuistikách detí so zdravotným znevýhodnením objasňujeme možnosti a limity zamestnávania v rámci včasnej ergoterapie. Ide o podporu rodiny ako systému, posilnenie rodičovských kompetencií a taktiež o rozvíjanie individuálnych potrieb ich dieťaťa so zdravotným znevýhodnením.

Kľúčové slová

Dieťa so zdravotným znevýhodnením. Ergoterapia. Podporné zamestnávania. Kompenzačné zamestnávania. Kompetenčné zamestnávania.

Abstract

This paper presents findings extending the rationale for targeted occupational therapy in a family with a child with a disability. The classification and subsequent specification of occupations presented in the paper is a possible way to stimulate the child with a disability. Using specific case studies of children with disabilities, we illustrate the possibilities and limits of occupations in early occupational therapy. It is about supporting the family as a system, empowering parents and also developing the individual needs of their child with a disability.

Key words

A child with a disability. Occupational therapy. Supported employment. Compensatory employment. Competency employment.

Úvod

Základnou črtou vývinovo orientovaného modelu – ranej ergoterapie – je skutočnosť, že intervencia, poradenstvo a sprevádzanie sa koncentruje na rodiny s deťmi, a prevažnej miere by malo byť poskytované terénou (mobilnou) formou (Kováčová, 2014). Raná, alebo včasná ergoterapia je zvyčajne vnímaná v súvislosti s/sou ranou/včasnou intervenciou, nakoľko má tendenciu nielen orientovať sa rodiny s deťmi so zdravotným znevýhodnením, ale zároveň byť nápomocnou pri podpore dieťaťa počas posilňovania rodičovských kompetencií v rámci výchovy a na postupné posilňovanie dieťaťa pre jeho sociálne začlenenie. Zameriava sa nielen na podporu, posilnenie rodičov, ale taktiež aj na samotné dieťa v zmysle syténia jeho potrieb a špecifik zdravotného znevýhodnenia (Slaná et al., 2020; Hudecová et al., 2021). Každá odborná, ale aj ľudská podpora, ktorá je rodine poskytovaná je významná, potrebná a niekedy až nevyhnutná. Rodičom je nevyhnutné zdôrazňovať, že starostlivosť o ich dieťa sa stáva celistvou vtedy, ak odborníci – špecialisti vzájomne o sebe vedia a vzájomne sa informujú. Daná skutočnosť, ktorá by nemala zostať len na úrovni teoretických východísk, nakoľko sa predpokladá, že vzájomná kooperácia všetkých zúčastnených ovplyvňuje prebiehajúcu včasnú (ergoterapeutickú) intervenciu, ktorá je poskytovaná rodine s dieťaťom so zdravotným znevýhodnením. V kontexte s poskytovaním včasnej intervencie boli zisťované bariéry medzi rodinami, ktorým bola daná služba poskytovaná. Fingerhut et al. (2013) zistili, že ku konkrétnym bariéram patrili socioekonomický status, kultúra, osobné stresory a taktiež aj jazykové bariéry, nakoľko išlo o rodiny, v ktorých nebol primerane zvládnutý úradne používaný jazyk.

Základnou črtou popisovaného modelu – ranej ergoterapie – je skutočnosť, že intervencia, poradenstvo, koučovanie, supervízia a sprevádzanie sa koncentruje na rodinu ako systém s dieťaťom/s deťmi so zdravotným znevýhodnením. Vo vývine človeka so znevýhodnením zohráva dôležitú úlohu rodina. Matoušek (1997) poukazuje na skutočnosť, že *„rodina je prvým a záväzným modelom spoločnosti, s ktorým sa dieťa stretáva. A zároveň je tou, ktorá dieťaťu predkladá určité hodnoty, vystavuje ho určitým konfliktom a poskytuje mu špecifický typ podpory“* (ibidem, s. 8). Aj z toho dôvodu odborná

starostlivosť v rámci ergoterapeutických zamestnávaní má byť systémová, tzn. starostlivosť nemá byť striktne orientovaná na dieťa, ale aj na jednotlivých členov rodiny. Magová (2021) a Vodičková (2023) zdôrazňujú dôležitosť efektívnej obojsmernej komunikácie medzi odborníkom/odborníkmi a rodičom/rodičom dieťaťa so zdravotným znevýhodnením. Ako pozitívum hodnotíme rozpracované **konkrétne stratégie a zásady profesionálne usmerňovanej komunikácie odborníkov s rodičmi**, ktoré Vodičková (2023, s. 32-33) približuje vo svojej štúdii v rámci niekoľkoročného výskumu. V súvislosti s poskytovaním ergoterapeutickej intervencie je potrebné spomenúť tri pojmy, ktoré v stručnosti priblížime, nakoľko sa reálne spomínajú aj v našich podmienkach. Magová (2023) v súvislosti so včasnou podporou rodiny spomína **sprevádzanie** rodiny. Ide o podporu a pomoc rodine, ktorú odborníci poskytujú rodinám, aby im napomohli lepšie porozumieť potrebám ich dieťaťa so zdravotným znevýhodnením a zároveň, aby boli v čo najväčšej miere rezilientní. Vo včasnej starostlivosti Salisbury et al. (2010) spomínajú **koučovanie**, ktoré sa zameriava na podporu rodiča, jeho kompetencií pri dosahovaní krátkodobých ale aj dlhodobých cieľov s dieťaťom so zdravotným znevýhodnením vzhľadom na terapeutický plán. Koučovanie je často individuálnym procesom, ktorý vyžaduje aktívnu spoluprácu zo strany klienta (rodiča/rodičov, súrodencov, opatrovateľov, bližšie Hudecová et al., 2021). Samotné koučovanie prostredníctvom kouča vyžaduje spätnú väzbu a podporu, aby klient našiel vlastné riešenia a spôsoby, ako napredovať a zároveň sa rozvíjať. Rodič tak počas koučovania sa rozvíja v rámci svojho osobného rastu, zlepšuje sa v komunikačných spôsobilostiach a v neposlednom rade získava aj nadhľad na svoju rolu v rodine a úloh, ktoré z nej vyplývajú. **Supervízia** je spomína primárne v našich podmienkach s poskytovaním sociálnej služby (a včasná starostlivosť aj ňou nepochybne je). Vaska (2021, s. 27) tvrdí, že *supervízia je jedným z dôležitých indikátorov, ktoré určujú, či poskytované služby sú v súlade s potrebami klientov a v súlade s cieľmi poskytovaných sociálnych služieb*. Supervízor pomáha odborníkovi zlepšovať jeho prax a zabezpečiť, aby pracoval efektívne a eticky. Kováčová (2019) prezentuje, že ukotvenie supervízie v špeciálnej a liečebnej pedagogike je nevyhnutné pri riešení náročných prípadov,

taktiež ako súčasť prevencie burn-out, či zlepšovanie odborných zručností a s tým súvisiace udržiavanie etických štandardov. Žiaľ v špeciálnej pedagogike a liečebnej pedagogike je zanedbateľný počet supervízorov v porovnaní napr. so sociálnou prácou. Dôsledkom čoho je aj (možné) pripustiť špecifické stagnovanie odborníkov a taktiež aj nízka miera kreativity posunúť odbornú pomoc rodine ďalej nielen v rámci samotnej profesionality, ale taktiež aj v rámci rozvoja dieťaťa so zdravotným znevýhodnením. Danú skutočnosť v priebehu pár rokov Vaska (2021) potvrdzuje aj konštatovaním, že je potrebné, aby sa supervízia dostala viac do oblasti školstva, zdravotníctva (...) a práve riešením by mohla byť aj supervízia organizácie, ktorá by komplexne a systémovo napomáhala odborníkov v rámci organizácie ako celku.

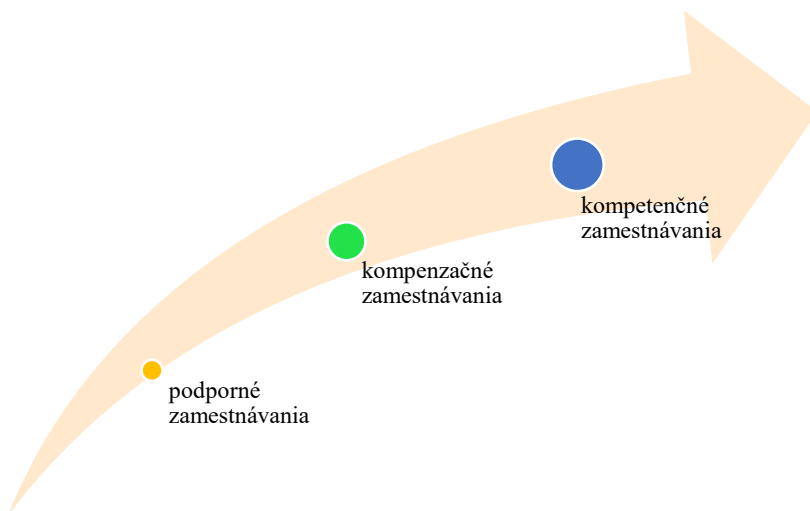
ZAMESTNÁVANIE V RANEJ ERGOTERAPII

Zamestnávanie, ktoré pripomína jednoduchú prácu (ale ešte ňou nie je) môže zabezpečiť to, že dieťa sa rozvíja, získava prvé vedomosti a kompetencie v samostatnom konaní. Svojou tvorbou (s)poznáva to, čo je schopné samé vytvoriť. Spočiatku sú to ústa a neskôr ruky ako „nástroje“ k spoznávaniu okolia. Komenský (1592-1670) tvrdil, že ruky sú súčasťou prvopočiatočného učenia, lebo pre dieťa je prirodzené *veci sem tam prenášať, tak alebo onak zostavovať, stavať, búrať, zväzovať a rozväzovať* (bližšie Cipro, 1984). V ranej ergoterapii existujú zamestnávania⁹, ktorých primárnym cieľom je podporiť celostný vývin dieťaťa. Zároveň v danom ergoterapeutickom procese ide o podporu a posilnenie rodičovských kompetencií počas výchovy, počas terapeutického plánu, či počas celkovej podpory rodiny ako systému.

Celkovo v rámci ranej ergoterapie Kováčová (2014) popisuje tri skupiny zamestnávania, ktoré sú odlišné svojím zameraním a taktiež aj dosiahnutým cieľom (Schéma 1). Jednotlivé zamestnávania sú doplnené o pozorovania z ergoterapeutickej intervencie, ktoré bola realizovaná v poradenskom zariadení a taktiež aj v rámci podporných individuálnych a skupinových stretnutí na letných stretnutiach. (Kováčová, nepublikované).

⁹ môžeme sa stretnúť aj s pojmami ako činnosti, aktivity, a pod.

Schéma 1: Kategorizácia za mestnávani v ranej ergoterapii



Zdroj: sprac. podľa Kováčová (2014)

KONKRETIZÁCIA ZAMESTNÁVANÍ V RANEJ ERGOTERAPII

K jednotlivým zamestnávaniam uvedieme konkrétne poznatky objasnené z existujúcej teórie s doplnením o ich implementáciu v rámci praxeologickej roviny, a to v rámci kazuistík detí so zdravotným znevýhodnením.

Podporné zamestnávania, ktoré sa označujú aj ako subvenčné (Kováčová, 2014) **sú cielene orientované na prevenciu** so zámerom predchádzať nedostatkom, ktoré vyplývajú napr. z predpokladaného rizikového vývinu dieťaťa. Cieľom podporných zamestnávanií je podporiť celostný vývin dieťaťa počas výchovného a taktiež aj terapeutického procesu. V kontexte spomenutých ergoterapeutických zamestnávanií odborník (ergoterapeut, špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg) oboznamuje rodinu s metódami, postupmi a prostriedkami ranej výchovy. V terapeuticky orientovanej ranej výchove popisuje už zamestnávania, ktoré sú realizované individuálnou formou a zohľadňujú aktuálny vývin v oblasti adaptability, kognície, komunikácie, motoriky, sociability a emocionality (Kováčová, 2014). V začiatkoch výchovnej podpory ide o aktívne modelovanie činnosti dieťaťa s ergoterapeutom, neskôr rodič koexistuje do vzájomnej

komunikácie s dieťaťom počas celej činnosti. Zo strany odborníka sú rodičovi ponúkané návrhy na ďalšie aktivity, možnosti modifikácie a pod. Napriek stimulácii dieťaťa vo výchove nie sú zaznamenané očakávané pokroky, je nevyhnutné prehodnotenie možností a limitov a následne podľa evalvácie pokrokov dieťaťa odporúčenie rodičovi ďalšieho postupu (posilnenie výchovy aj priamym vstupom odborníka do výchovy, posilnenie kompetencií u rodiča¹⁰, ale zaradenie dieťaťa do ranej ergoterapeutickej intervencie).

(1) Matej, 19 mesiacov, predpokladané oslabenie v oblasti jemnej motoriky

Osobná a zdravotná kazuistika

Matej je evidovaný ako predčasne narodené dieťa (35. týždeň 4 dni), s hmotnosťou 2430g, 45 cm. Po pôrode mal problémy s dýchaním (predpokladaná pneumónia), medikamentózne ošetrovaný, umiestnený do inkubátora s 24 hodinovým dohľadom na jednotke intenzívnej starostlivosti, po zabezpečení stavu a potvrdení samostatnosti v dýchaní bol preložený na neonatologické oddelenie. S matkou bol prepustený po 24 dňoch od narodenia. Odborne sledovaný v neonatologickej ambulancii, s absolvovaním neurologického vyšetrenia (bez patologického nálezu v pozorovaní). Do jedného roka prekonal dvakrát pneumóniu, ikterus a dvakrát otitis media. Na opakovanej kontrole na neurológii potvrdený mierne oneskorenie v motorickom vývine (samostatné sedenie 8 mesiacov, stáť s oporou 12 mesiacov, prvé kroky 13 mesiacov, chôdza bez opory 15 mesiacov). Celkové oneskorenie v motorike bolo podporené cielenou rehabilitáciou zameranou na samostatnú chôdzu, celkové držanie tela a plánovanie pohybu cez prekážky.

Na žiadosť rodičov, ktorý proklamovali problémy aj s jemnou motorikou, konkr. uchopovanie predmetov neisté, pomerne často mu predmety vypadávali z rúk., bola odporúčená liečebnopedagogická intervencia.

¹⁰ Môžu nastať aj prípady kedy sa spolupráca s dieťaťom nedarí, alebo samotní rodičia pomenovávajú svoje výchovné zlyhanie, vtedy je nevyhnutné podporiť rodiča v jeho úsilí napr. aj VIT (videotréning komunikácie) a poukázať mu na snímkach, že dieťa napreduje, len je potrebné dať tomu čas, alebo naopak analýzou snímkov nájsť, prečo má rodič pocit, že sa práca nedarí.“

Z prvokontaktu

Matej je tiché dieťa, na svoj vek drobný vzrastom. Málo komunikatívny, pomerne často využíva neverbálnu komunikáciu, porozumenie veľmi dobré. S adaptáciou na inú dospelú osobu nemá, na výzvu reaguje primerane. Uchopovanie predmetov je na úrovni palec a ukazovák na tzv. kliešťový úchop (10 mesiacov). Výrazné oslabenie schopnosti manipulovať s istotou s rôznymi predmetmi.

Ponúknuté drevené kubusy k hre strany Mateja odmietnuté (... rodičia verbalizujú, že v skladaní je neúspešný, svoje zlyhanie s uvedomuje, v jasliach aj sestry tvrdia, že kocky odmieta). Z drevených kubusov dokáže poukladať vláčik a následne ho tlačiť po podložke so zvukovým sprievodom (ššš).

Podporné zamestnávania:

- *Uchopovanie kubusov s prenášaním na menšiu vzdialenosť v miestnosti s primeranou motiváciou (Prenesieme kocku na stolík. Pomôžeme psíkovi zatvoriť búdu. Uložíme kocku pre kohútika, aby sa ľahšie dostal do kurína);*
- *Prenesenie kubusov prostredníctvom predmetu (vložiť hríby do košíka; vložiť zemiaky do hrnca);*
- *Zbieranie kubusov na podložke (uchopiť kocku a vložiť do košíka).*

Zhodnotenie liečebnopedagogickej intervencie

Samotná stimulácia Mateja pri samotnom uchopovaní bola primárne zameraná na odbúranie odmietania uchopovania drevených kubusov cez zamestnávania s využitím rytmizácie v rámci motivácie (pieseň, báseň, rečňovanka). Intervencia bola intenzívna 2-krát do týždňa, po mesiaci bola podpora zredukovaná na opakované 2 týždne, kedy rodičom boli odporúčané konkrétne zamestnávania na samotnú podporu Mateja. Progres bol viditeľný. Matej jednoznačne potrebuje výrazne silnejšiu motiváciu s dôrazom na pochvalu (aj z dôvodu neistoty a nadobudnutia odvahy experimentovať). Podporné zamestnávania ukončené do 3 mesiacov od prvokontaktu, v prípade akýchkoľvek problémov boli rodičia informovaní, že majú kontaktovať odborníka.

Aktuálny stav

Matej pred vstupom do základnej školy absolvoval v poradenskom zariadení posudzovanie školskej pripravenosti na žiadosť rodičov. Difículty v žiadnej z posudzovaných oblastí neboli potvrdené. V škole nie sú aktuálne proklamované žiadne ťažkosti.

Druhou skupinou zamestnávania v ranej ergoterapeutickej intervencii sú tzv. **kompENZAČNÉ (VYROVNÁVACIE) ZAMESTNÁVANIA**. Cieľom kompenzačných opatrení, ku ktorým patria aj kompenzačné zamestnávania, je vyrovnať šance a umožniť deťom s rôznymi druhmi zdravotného znevýhodnenia postihnutia rozvíjať sa v maximálnej možnej miere. Zvyčajne ide podporu a opatrenia, kde samotný zdravotný stav dieťaťa vyžaduje odbornú intervenčnú starostlivosť. V rámci ergoterapie sú prostriedkom v tomto procese kompenzačné zamestnávania, ktoré svojou cielenosťou vyrovnávajú (kompenzujú) u dieťaťa/ u detí zdravotné, sociálne alebo vzdelávacie znevýhodnenia. Samotná podpora prostredníctvom kompenzačných zamestnávania sa orientuje na vývinové obdobie dieťaťa od narodenia až po vstup do základnej školy. Ide o indikovanú skupinu detí s vývinovým oneskorením, detí s rizikovým vývinom, detí s nepriaznivým vývinom z rozličných dôvodov v prebiehajúcom procese kompenzácie, rehabilitácie, či (re)edukácie. Celkovo kompenzácia v špeciálnej pedagogike je zároveň aj cestou pre zabezpečenie inkluzívneho vzdelávacieho prostredia¹¹ v materskej škole bežného typu, ktoré rešpektuje a podporuje jedinečné potreby každého dieťaťa.

(2) Maxim, 2 roky hypotónia, detská mozgová obrna

Osobná a zdravotná kazuistika

Maxim sa narodil v 37. týždni tehotenstva, kde v rámci tehotenstva neboli u matky žiadne problémy, nebola sledovaná v žiadnej špecializovanej poradni. Váha 3850g, výška 49cm. Pôrod bol komplikovaný, zdĺhavý, čo pravdepodobne spôsobilo perinatálne hypoxicko-ischemické poškodeniu mozgu. Pri narodení bol diagnostikovaný opuch mozgu. Následne bol monitorovaný na jednotke intenzívnej starostlivosti. Vzhľadom na zaostávanie v motorike bolo Maximovi v priebehu prvého roka potvrdený oneskorený motorický vývoj a nízke svalové napätie (hypotónia). Mal ťažkosti s pohybmi s hlavou, sedením a celkovo s pohybom. V 15. mesiacoch mu bola na základe odborných vyšetrení diagnostikovaná detská mozgová obrna, kvadruparéza, spastická forma. Maxim je sledovaný v odborných špecializovaných ambulanciách, a to: psychológom, neurológom, ortopédom a logopédom. Pre zdravotné

¹¹ ... v ktorom je rešpektovaná a podporovaná jedinečnosť dieťaťa v rámci jeho potrieb bez toho, aby bolo potenciálne zdravotné znevýhodnenie považované za bariéru.

problémy bol odporučený aj na kardiologické vyšetrenie. Psychologickým vyšetrením bolo potvrdené mentálneho postihnutie (ľahký stupeň) s odporúčaním zaradiť Maxima do špeciálnej materskej školy v mieste bydliska z dôvodu špeciálneho vzdelávania, podporu komunikácie a sociability vo vzťahu k iným deťom.

Z prvokontaktu

Maxim je plačlivý, výrazne naviazaný na matku. Odmietá dotyk, odstrkuje ruky odborníka (sprostredkované pomocou matkinej ruky). Matku používa ako sprostredkovateľa a pri odmietnutí je plačlivý, motoricky nepokojný a so somatickými prejavmi na dávenie (matka konzultáciu s pedopsychitrom odmieta¹²). Komunikácia s Maximom je sťažená, zatvára oči pred ponukou týkajúcou sa uchopovania predmetov na hranie (pohybuje hlavou na znak nesúhlasu). Samotnú komunikáciu Maxim obmedzuje na jednu požiadavku odísť (ukazuje na dvere, tzn. odísť domov). Podľa matky samostatne odkomunikuje potrebu ísť na WC, potrebu napiť sa a najesť sa. Ostatné požiadavky plní podľa samotného nastavenia. Zrakový kontakt s Maximom sťažený, dokonca je možné pomenovať ho ako minimálny. Na oslovenie reaguje pohybom hlavy bez otočenia sa ku komunikujúcemu. Maxim je počas dňa s matkou, s inými dospelými sa nestretáva ani so svojimi rovesníkmi (neprejavuje o nich záujem sporadicky ho zaujmú a dokáže ich pozorovať na ihrisku).

Aktuálny rehabilitačný plán zahŕňa cvičenia na posilňovanie svalov, zlepšenie rovnováhy a koordinácie. Fyzioterapeut odporučil spoluprácu so špeciálnym a liečebným pedagógom. Maxim bol zaradený k špeciálnemu pedagógovi na rozvoj poznania a so zaradením do špeciálnej triedy v rámci adaptačného pobytu. Celková spolupráca je avizovaná ako sťažená, minimálna. V materskej škole je pasívny, odmieta sa zapojiť do skupinových, či individuálnych činností. Jediná požiadavka, ktorú Maxim požaduje od učiteliek v materskej škole, je ísť na toaletu a jesť/piť. Maxim má prideleného asistenta, s ktorým nekomunikuje (dalo by sa nazvať, že ho ignoruje a odmieta).

Liečebný pedagóg vytvoril individuálny liečebnopedagogický program na rozvoj v oblasti kompenzačných zamestnávaní a na stimuláciu komunikácie a sociability. V kompenzačných zamestnávaniach boli

¹² Táto skutočnosť zostala počas troch rokov aktívnej spolupráce s Maximom a jeho matkou stále otvorenou. Matka verbalizovala nesúhlas a emocionálnym správaním svojho syna, ale odmieta si pripustiť, že by to mohlo byť objektívnou indikáciou na pedopsychiatrické vyšetrenie.

krátkodobé ciele nastavené na obratnosť prstov, uchopovanie a prenášanie predmetov v rámci pracovných zamestnávaní, na aktivizáciu sebestačnosti. V prípade začiatku spolupráce je plánované zaradenie do skupinového programu na rozvoj aktívnej komunikácie s prvkami biblioterapie.

Zhodnotenie liečebnopedagogickej intervencie

Stimulácia Maxima bola sťažená z dôvodu zhoršenej adaptácie a kontaktovania sa s inou dospelou osobou bez príbuzenského vzťahu. Intervenčná podpora bola založená na tichu, kedy Maxim prišiel do tvorivej dielne a následne trpezlivo bez akejkolvek aktívnej činnosti očakával ukončenie. V prvotných stretnutiach liečebný pedagóg aktivizoval Maxima, ale bez prejavu záujmu u neho. Na treťom stretnutí liečebný pedagóg zvolil stratégiu akceptovania ticha (samotné stretnutie bolo bez aktivity). Po opakovanom „tichom stretnutí“ Maxim si začal obzerať miestnosť, otáčať sa a pri príchode do miestnosti zastal pri výveske kreselných a výtvarných produktov. Liečebný pedagóg jeho záujem neverbalizoval. Napriek prejavu záujmu o pracovné prostredie stále bol pasívny voči ponúkanej aktivite. Tiché stretnutia pokračovali v priebehu časového horizontu dvoch mesiacov. Nakoniec liečebný pedagóg pozval Maximovu matku na stretnutie, aby „jej ukázali, čo všetko Maxim dokáže“. Tento strategický krok bol v rámci ergoterapeutickej intervencie zlomový. Napriek tomu, že matka neprišla (z objektívnych dôvodov), jej oznámený príchod bol pre Maxima silnou motiváciou k samotnej činnosti, ktorá bola prvotne začatá v rámci individuálneho rozvoja (po dvoch mesiacoch!). V tomto prípade zohrali rolu viaceré faktory: prvým faktorom bolo zaradenie Maxima do intervencie bez prítomnosti matky. Druhým faktorom bola očakávaná spolupráca s podaním konkrétneho výkonu bez sprostredkovateľa (schopnosť dohodnúť sa sám, plniť požiadavky, vykonávať činnosť za určitý čas). Tretím faktorom bolo zaradenie Maxima do materskej školy. Napriek sťaženému prvokontaktu s Maximom bola liečebnopedagogická a neskôr špeciálnopedagogická intervencia otvorená a Maxim začal spolupracovať.¹³

¹³ V takejto situácii je nevyhnutné dodržiavať pravidla a neustúpiť zo svojich požiadaviek. Napriek tomu, že Maxim odmietal spolupracovať bez prítomnosti matky, zvládol postupne požiadavky aj keď v odpore. Nespolupracujúce dieťa v poradenstve znamená hľadať stratégie, ktoré budú nápomocnými aj po dlhšom časovom horizonte, v prospechu samotného

Samotná liečebnopedagogická intervencia bola zameraná na:

- *uchopovanie a prekladanie predmetov na pracovnej ploche;*
- *vyberanie predmetov a ich premiestnenie do ohraničeného priestoru;*
- *koordinovanie oka a ruky pri uchopovaní veľkostne rôznych predmetov;*
- *koordinovanie oka a ruky pri skladaní jednoduchej stavby;*
- *rozvíjanie pracovnej činnosti na primárnej úrovni (krčenie a trhanie);*
- *na pracovnú výdrž pri pracovnej činnosti*

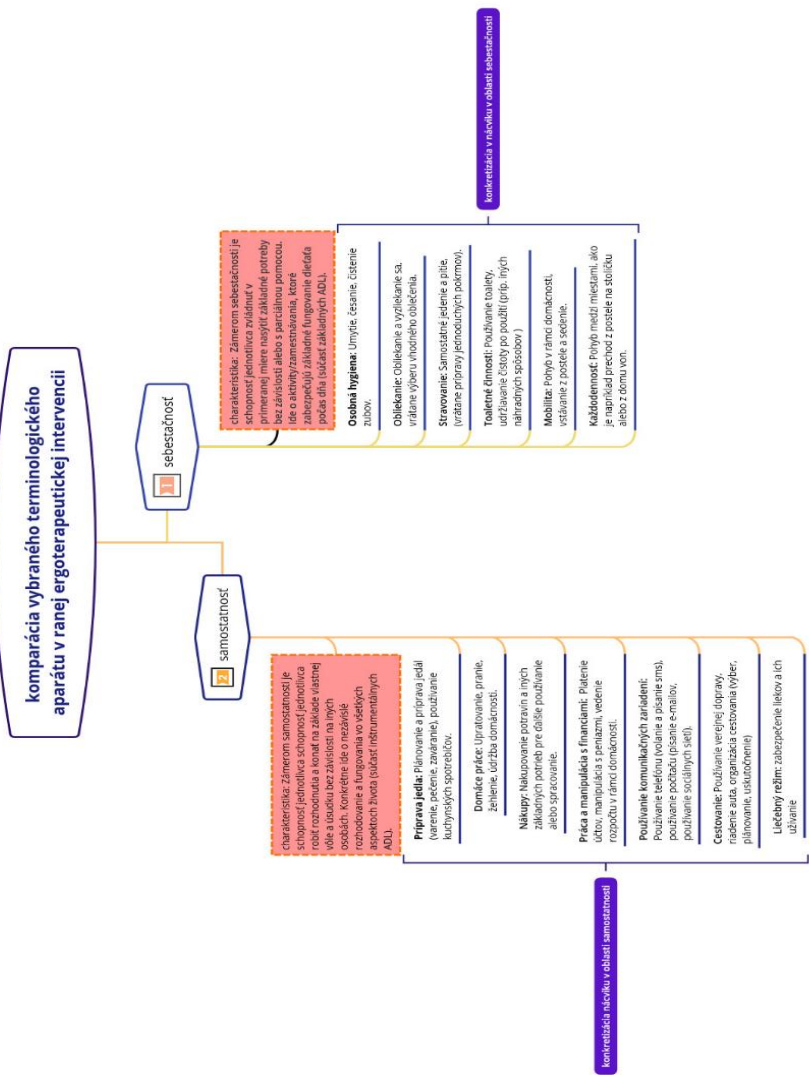
Aktuálny stav

Maxim je zaradený do špeciálnej materskej školy. V rámci poradenstva navštevuje s rodičmi logopéda, liečebného pedagóga a špeciálneho pedagóga. Progres je ovplyvnený nástupom epilepsie. V rámci krátkodobých cieľov je potrebné pokračovať v intenzívnej rehabilitačnej a terapeutickej starostlivosti a taktiež upravovať možnosti edukácie na základe zdravotného stavu.

Tretou skupinou zamestnávania v ranej ergoterapii sú **kompetenčné zamestnávania**. Tie zvyčajne korešpondujú s dlhodobými cieľmi orientovanými na maximalizáciu schopností dieťaťa v oblasti sebestačnosti, samostatnosti, sociability a komunikácie, ktoré podporia jeho celkový rozvoj a kvalitu života. Tu je nevyhnutné upozorniť, že **sebestačnosť a samostatnosť** sú rozdielne oblasti rozvoja, ktoré sa pomerne často zamieňajú (ich rozdielnosť uvádzame v schematickom spracovaní, Schéma 1). Na koľko schéma nie je jasne čitateľná uvádzame následne výseky z nej ohľadom sebestačnosti a samostatnosti.

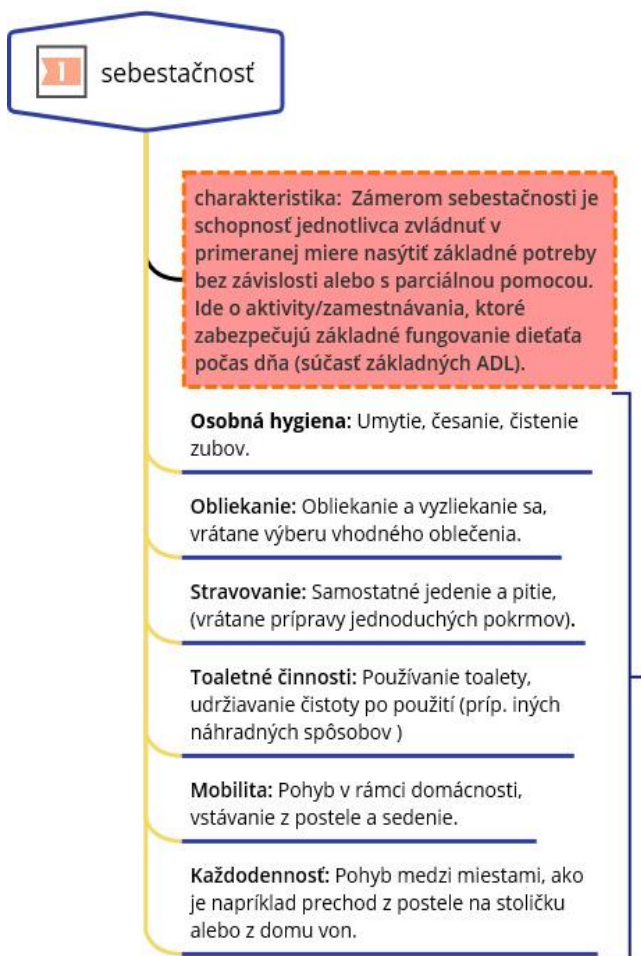
dieťaťa. Preradenie dieťaťa k inému odborníkovi nevyrieši situáciu, skôr ju viac zacyklí a utvrdí dieťa v tom, že svoju požiadavku vie dosiahnuť a jeho spôsob manipulácie je úspešný.

Schéma 1: Komparácia pojmov sebestačnosť a samostatnosť v rámci ranej ergoterapie



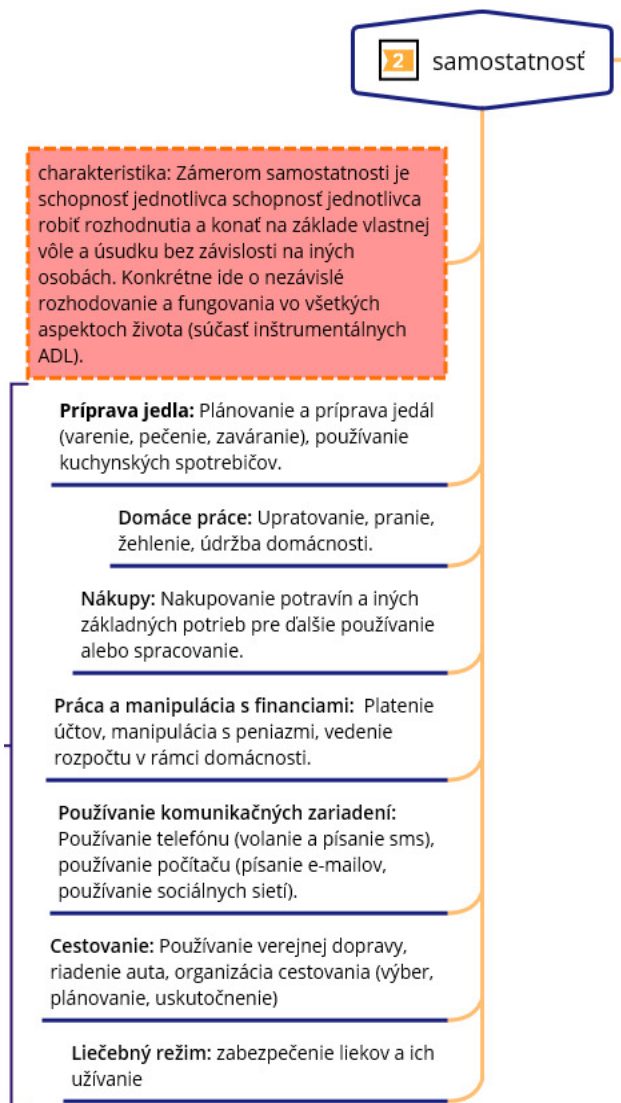
Zdroj: vlastné spracovanie

Schéma 1.1: Sekvenčný výsek na objasnenie pojmu sebestačnosť v rámci ranej ergoterapie



Zdroj: Kováčová (2019)

Schéma 1.2: Sekvenčný výsek na objasnenie pojmu samostatnosť v rámci ranej ergoterapie



Zdroj: Kováčová (2019)

Kompetenčné zamestnávania sú typické nadobúdaním, čo najvyššieho spektra kompetencií u dieťaťa so zdravotným znevýhodnením. Ide o zamestnávania z oblasti aktivít denného života¹⁴ a zamestnávania orientované na plánovanie a organizáciu bežných denných činností¹⁵. Napríklad v situáciách, kedy dieťa nemá vytvorené návykové stereotypy počas ranej a/alebo predškolskej výchovy. V danom prípade prostredie pozitívne a stimulujúco pôsobilo, boli vytvárané priaznivé podmienky, napriek tomu sa konkrétne funkcie (oblasti vo vývine) neobnovili

Indikovaná skupina zaradená do kompetenčných zamestnávanií pomerne často absolvuje subvenčné a kompenzačné zamestnávania, ktoré sa postupne ukazujú ako málo účinné. Samotná činnosť (prirodzená, cielená) je pre dieťa namáhavou, aj frustrujúcou čoho dôsledkom je odmietanie akejkoľvek činnosti, či pomoci. Dieťa môže pociťovať limity v prispôbení sa pracovným požiadavkám (napr. dyspraxia, vývinová nezrelosť dieťaťa, dieťa s mentálnym postihnutím, a i.) a úlohou ergoterapeuta je (na)pomôcť obnoviť funkcie do tej miery, aká je možná. Zo strany dospelých vo výchove a v intervencii v prospech dieťaťa je nevyhnutná:

- analýza zmeny postojov k fungovaniu dieťaťa, čo sa osvedčilo a čo nie);
- určenie jednoduchých ale jasných pravidiel;
- využívanie hypermotivácie a hyperstimulácie v zamestnávaniach (s náležitým odstupňovaním na základe zvládnutia úlohy);
- korigovanie zamestnávania s dôrazom na primeranosť časovej záťaže (často nedosiahnutie cieľa spôsobuje, že dieťa je „tlačené“ do zvládnutia úlohy bez ohľadu na čas a únavu dieťaťa).

Zvyčajne indikovanú skupinu tvoria klienti, u ktorých odborná intervencia zlyhala, alebo sa javí ako nepostačujúca, málo motivačná (dokonca motivácia vyvoláva opačný efekt). Taktiež sem patria aj tí klienti, ktorých zdravotný stav bol narušený počas ich života

¹⁴ ADL (*Personal Activities of Daily Living, PADL*) orientované bežné denné činnosti orientované na osobu, jednotlivca = **rozvoj sebestačnosti**

¹⁵ IADL (*Instrumental activities of daily living*), orientované na plánovanie a zvládnutie bežných činností spojených s chodom domácnosti, s prácou = **rozvoj samostatnosti**

v dôsledku nepriaznivých životných udalostí. U každého klienta je nevyhnutné vytvoriť **individuálny plán rozvoja** a po sekvenciách určovať najbližšie dosiahnuteľné ciele.

ZÁVER

Každá rodina s dieťaťom so zdravotným znevýhodnením má rôzne potreby, ktoré vyplývajú zo znevýhodnenia a taktiež aj z podmienok (ekonomických, sociálnych, kultúrnych, ...), v ktorých rodina ako taká existuje. Samotný prístup k rodinám z aspektu včasnej profesionálnej pomoci je zvyčajne rozdielny, preto nie je možné koncipovať mustru univerzálnej ergoterapeutickej pomoci. Klasifikácia a následná konkretizácia zamestnávania, ktorú uvádzame v príspevku, je možnou cestou ako stimulovať dieťa so zdravotným znevýhodnením a zároveň ponúknuť tak podporu rodine v rámci posilnenia ich rodičovských kompetencií a rozvíjania individuálnych potrieb ich dieťaťa so zdravotným znevýhodnením.

Máme za to, že odborná pomoc poskytnutá čo najskôr, sa stáva (ná)pomocnou v dosiahnutí čo najvyššej miery zvládnutia sebestačnosti a samostatnosti dieťaťom so zdravotným znevýhodnením. Zároveň tak zvyšuje pripravenosť dieťaťa na realitu všedného života a zvládanie vývinových míľnikov v rámci kompetencie byť čo v najvyššej miere sebestačný a samostatný v realite bežného dňa.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: Panorama, 1984. 579 s.
- FINGERHUT, P. et al. Family-centered principles implemented in home-based settings, clinic-based, and school-based pediatric settings. In *American Journal of Occupational Therapy*, 2013, 67(2), 228–235.
- HUDECOVÁ, A., BENCÍČ, S., HRČOVÁ, J.; MAGOVÁ, M. Early intervention as a fundamental aspect for the preparedness of children with special learning needs into the education environment. In: *AD ALTA: journal of interdisciplinary research*: 2021, 11(1), 93-96.
- KOVÁČOVÁ, B. *Ergoterapia v rannom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014. ISBN 978-80-223-3737-3.
- KOVÁČOVÁ, B. *Od intervencie k supervízii: podpora systému pomoci rodine s dieťaťom so zdravotným znevýhodnením*. Turecko: Antalya, 10.-13.10.2019 (nepublikovaná prednáška na konferencii).

- MAGOVÁ, M. Včasná intervencia zameraná na rozvíjanie komunikačných zručností u detí s poruchou autistického spektra In: *Poradenský systém orientovaný na dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2021. s. 33 – 43. ISBN 978-80-561-0799-7.
- MAGOVÁ, M. Včasná starostlivosť zameraná na dieťa s poruchou autistického spektra a jeho rodinu. In: *Podpora osôb so zdravotným znevýhodnením v poradenskom systéme*. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo KU v Ružomberku, 2023. s. 16-22. ISBN 978-80-561-1060-7.
- MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, SLON, 1997, 144 s.
- SALISBURY, C. L. et al. Provider perspectives on adopting and using collaborative consultation in natural environments. In: *Topics in Early Childhood Special Education*, 2010, 30(3), 132–147.
- SLANÁ, M. et al. *Terapeutické koncepty pomoci vo včasnej intervencii*. Trnava: Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce Trnavská univerzita v Trnave, 2020. 153 s. ISBN 978-80-568-0267-0.
- VASKA, L. *Supervízia organizácie*. Banská Bystrica: Belianum, 2021. 154 s. ISBN 978-80-557-1853-8.
- VODIČKOVÁ, B. Komunikácia s rodičmi dieťaťa raného veku so zdravotným znevýhodnením v poradenskom procese. In: *Podpora osôb so zdravotným znevýhodnením v poradenskom systéme*. Ružomberok: VERBUM - vydavateľstvo KU, 2023. s. 30-37. ISBN 978-80-561-1060-7.

Kontaktné údaje:

doc. PaedDr. **Barbora Kováčová**, PhD.
 Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,
 Katedra špeciálnej pedagogiky,
 Hrabovská cesta 1, Ružomberok
 E-mail: barbora.kovacova@ku.sk

IV. PRÁCA AKO ČINNOST, PRÁCA AKO PROFESIA

ZEFEKTÍVNENIE PRÁCE PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV SO ŽIAKMI SO ŠVVP PROSTREDNÍCTVOM PORTFÓLIA DIDAKTICKÝCH A KOMPENZAČNÝCH POMÔCOK

STREAMLINING THE WORK OF PEDAGOGICAL STAFF WITH SEN THROUGH THE USE OF A PORTFOLIO OF DIDACTIC AND COMPENSATORY AIDS

Vlasta Belková

Abstrakt

Využívanie kompenzačných a špeciálnych didaktických pomôcok pri práci pedagogických zamestnancov v edukačnom procese so žiakmi so ŠVVP má vplyv o.i. aj na ich školskú úspešnosť. Pozitívnu skúsenosť s tvorbou portfólia a jeho využívaním v edukačnom procese chceme prezentovať v príspevku. Pedagogickí zamestnanci aj žiaci hodnotili prácu s portfóliom kladne. Potvrdili, že pomôcky usporiadané v portfóliu sú pre nich prehľadné, ľahko dostupné a lepšie im pomáha zvládať učivo.

Kľúčové slová

Pedagogickí zamestnanci. Pedagogický asistent. Špeciálne potreby. Špeciálne a kompenzačné pomôcky. Portfólio špeciálnych pomôcok.

Abstract

The use of compensatory and special didactic aids in the work of pedagogical staff in the educational process with pupils with SEN has an impact, among other things, on their school success. We want to present the positive experience with creating a portfolio and its use in the educational process in the paper. Teaching staff and pupils evaluated the work with the portfolio positively. They confirmed that the aids organized in the portfolio are clear for them, easily accessible and help them better manage the curriculum.

Key words

Pedagogical staff. Teaching assistant. Special needs. Special and compensatory aids. Portfolio of special aids.

ÚVOD

Pedagogickí zamestnanci a členovia školských podporných tímov pomáhajú žiakom so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami zvládať nároky vzdelávacieho procesu. Aby boli v škole títo žiaci úspešní musia ich efektívne podporovať. Potrebujú o.i. poznať a dobre sa orientovať v pomerne širokom spektre kompenzačných a špeciálnych didaktických pomôcok. Podľa Štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP) Národného inštitútu vzdelávania a mládeže (NIVAM) „použitie ďalších zdrojov umožní vytvoriť kvalitatívne nové prostredie, zodpovedajúce potrebám žiakov, ktorí si vyžadujú špeciálny prístup vo vzdelávaní. Špeciálnou výchovno-vzdelávacou potrebou je požiadavka na úpravu podmienok (obsahu, foriem, metód prostredia a prístupov) vo výchove a vzdelávaní pre žiaka“ (NIVAM, 2022).

Cieľom výchovy a vzdelávania žiakov so ŠVVP je zabezpečiť všetkým žiakom rovnaký prístup ku vzdelaniu a poskytnutie primeraných prostriedkov na rozvoj jeho schopností podľa spôsobu oslabenia. Práve na úpravu podmienok a na samotný proces učenia existujú a aj stále vznikajú nové kompenzačné a špeciálne didaktické pomôcky, ktoré pomáhajú žiakovi pri stíšení sa, koncentrácii, uvedomovaní si, ale aj pri odbúravaní prebytočnej energie, respektíve pri jej správnom nasmerovaní. Z učiteľov, pedagogických asistentov a školských špeciálnych pedagógov sa často stávajú „tzv. školskí kreatívcí“ ktorí dané pomôcky vytvárajú na mieru podľa potrieb svojich žiakov. V školách vznikajú portfóliá takýchto pomôcok, z ktorých môžu čerpať pedagogickí asistenti a školskí špeciálni pedagógovia, ale aj samotní učitelia. Takéto pomôcky sa stávajú čoraz dostupnejšie a aj ich rozmanitosť na trhu sa vďaka zvyšujúcemu sa dopytu zväčšuje.

V rámci doplnujúceho pedagogického štúdia sme diskutovali o tejto problematike s učiteľmi a učiteľkami, so špeciálnymi pedagogičkami a tiež pedagogickými asistentkami. Prekvapilo nás, že mnohé pomôcky si pedagogickí a odborní zamestnanci vyrábajú a zaobstarávajú sami, dokonca ich aj sami financujú a následne zapožičiavajú škole tzn., že ich využívajú v škole len do tej doby, pokiaľ sú tam zamestnaní. Po odchode zo školy (napr. po skončení projektu, z ktorého je pedagogický asistent platený) si ich berú so

sebou. Ďalším prekvapením pre nás bolo, že nie všetky špeciálne didaktické pomôcky škola poskytuje žiakom, ktorí majú na ne právo. Žiaci, resp. ich rodičia si ich zabezpečujú sami z vlastných prostriedkov. Podľa Zákona č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení v znení neskorších predpisov (§ 4d, ods. 1) Ministerstvo školstva môže prideliť v rámci kapitoly ministerstva na žiadosť zriaďovateľa verejnej školy, verejnej materskej školy a verejného školského zariadenia na financovanie rozvojového projektu účelovo finančné prostriedky na realizáciu predloženého rozvojového projektu. Táto možnosť zahŕňa aj modernizáciu a obnovu kompenzačných pomôcok pre žiakov so ŠVVP.

Aj napriek tomu, že zriaďovatelia podávajú žiadosť na financovanie rozvojového projektu zameraného na modernizáciu a obnovu kompenzačných pomôcok pre žiakov so ŠVVP, nebývajú v získaní finančných prostriedkov úspešní.

V práci učiteľov, špeciálnych pedagógov a pedagogických asistentov so žiakmi so ŠVVP sa často stretávame s názormi, že pedagogickí zamestnanci majú problém s výberom vhodných metód, foriem ako aj s výberom vhodných pomôcok. Pri hľadaní prístupov a postupov vo vzdelávaní je dôležité pre podporu žiakov využívať špeciálne, či kompenzačné pomôcky.

Členovia podporného tímu zabezpečujú pomôcky podľa potrieb jednotlivých žiakov, s ktorými pracujú. V časopise Komenský ročník 145, číslo 2 nás inšpiroval článok „Žiacke portfólio v programe Z začať spolu“. Oslovila nás myšlienka tvorby žiackeho portfólia ako prostriedku dokumentácie jeho vlastného procesu vzdelávania, jeho pokroku, dosiahnutých výsledkov. Pri vzdelávaní žiakov so ŠVVP je dôležité zorientovať sa vo veľkom množstve kompenzačných a špeciálnych pomôcok. Zorientovať v nich sa musia všetci, ktorí ich potrebujú v edukačnom procese. Stáva sa, že samotní zainteresovaní nemajú v používaných pomôckach prehľad. Nevedia si vybrať správnu pomôcku, ktorú v danej situácii potrebujú. Stretávame sa s potrebou usporiadať tieto pomôcky do systému, ktorý by bol pre žiaka zrozumiteľný, prehľadný, umožňoval mu samostatne vybrať správnu pomôcku v konkrétnej situácii. Portfólio je dôležité aj pre učiteľov a pedagogických asistentov, ktorí so žiakmi pracujú.

TVORBA PORTFÓLIA A KOOPERÁCIA ČLENOV ŠKOLSKÉHO PODPORNÉHO TÍMU PRI JEHO TVORBE

Ako sme spomínali vyššie v podpornom tíme školy, s ktorým sme spolupracovali, nás zaujala myšlienka vytvárania žiackeho portfólia podporných pomôcok, vytvoreného pre konkrétnu špeciálnu potrebu, či žiaka so špeciálnou potrebou. Za najlepšiu formu vonkajšej organizácie žiackych portfólií sme zvolili krabice. Pre každého žiaka sme vytvorili vlastné pracovné portfólio. Základ portfólia vytvorili členovia podporného tímu a žiak si do neho ukladal aj svoje práce, pracovné listy, materiály, s ktorými pracoval. Mal k nemu neobmedzený prístup, vedel sa v ňom orientovať. V rámci pracovného portfólia sme sa rozhodli zaviesť zakladače, ktoré mali predstavovať portfólio KŠP. Do tohto zakladača sa odkladali pomôcky, ktoré žiak aktuálne nepotreboval. V každom takomto zakladači si žiak založí pomôcku do obalu určeného na konkrétny predmet. Takto si bude môcť vždy vyhľadať a vrátiť sa k pomôcke, ktorú potrebuje.

Krabice sme neoznačovali viditeľne menom, aby boli dodržané zásady Všeobecného nariadenia na ochranu osobných údajov. Do krabíc sme pripravili zakladače na pomôcky a v rámci zakladača založili členenie na predmety formou euroobalov. Do takto pripravených zakladačov sme jednotlivým žiakom roztriedili pomôcky, ktoré pre nich pedagógovia a pedagogickí asistenti vytvorili počas práce s nimi. Krabice sme zoradili na police v Špeciálnej učebni.

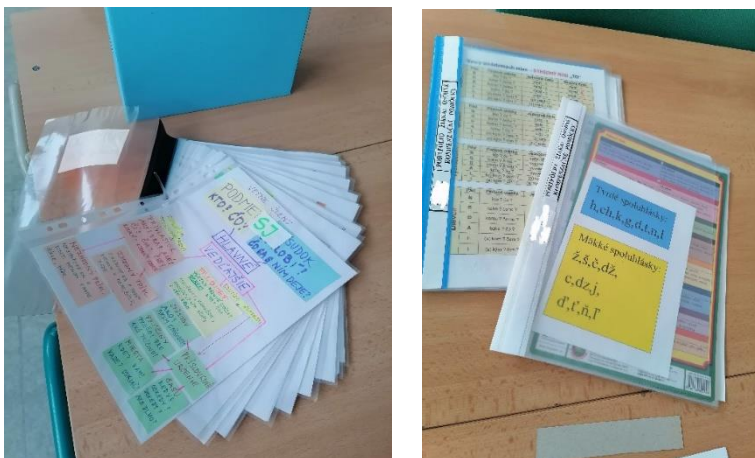
Fotodokumentácia 1: Krabice s pracovným portfóliom žiaka



Zdroj. vlastné spracovanie

Okrem týchto krabíc sme žiakom založili zakladač s aktuálne používanými pomôckami, ktoré práve používali v rámci vyučovacieho procesu. Tomuto typu portfólia sme určili vlastné pomenovanie „Aktuálne portfólio“. Žiaci ho mali označené aj ako portfólio **osobné**. V tomto zakladači sme zaviedli členenie podľa predmetov. Na každý predmet bol určený obal/ euroobal s označením predmetu. Tento zakladač má mať žiak k dispozícii na vyučovaní a nosí si ho so sebou domov, aby s ním mohol pracovať aj doma. Je preto veľmi dôležité, aby sa žiak s týmto súborom pomôcok naučil pracovať a mohol ich pomoc využívať aj pri domácej príprave na vyučovanie. Aby nedochádzalo k hromadeniu materiálov v tomto súbore pomôcok, je potrebné tento pravidelne triediť a vykonávať v ňom inventúru. Tejto úlohy sa zhostil po dohode školského špeciálneho pedagóga s pedagogickým asistentom práve pedagogický asistent. Pedagogický asistent je najlepšie oboznámený s preberaným učivom, a teda aj s potrebou žiaka, ktorému sa venuje. Pomôcku, ktorú už žiak v konkrétnom predmete nepoužíva, presunie do zakladača v pracovnom portfóliu. V prípade opätovnej potreby si ju môže kedykoľvek vybrať z obalu konkrétneho predmetu a používať pri vzdelávaní.

Fotodokumentácia 2: Zakladače s aktuálne používaným portfóliom



Zdroj: vlastné spracovanie

Považovali sme za užitočné vytvoriť aj súbory/portfóliá jednotlivých predmetov. Označili sme ho názvom „**Predmetové portfólio**“. Na tento účel boli založené krabice s názvom predmetu, do ktorého sme vložili obaly s označením ročníkov. Krabice s predmetovým portfóliom boli vyrobené pre prvý stupeň a pre druhý stupeň osobitne. Každá pomôcka bola vyrobená v dvoch exemplároch. Jeden exemplár bol k dispozícii žiakovi, pre ktorého bola vyrobená a druhý by mal byť založený do tohto predmetového portfólia. Tieto pomôcky sú zároveň k dispozícii ostatným pedagógom, aby nemuseli vytvárať úplne nové pomôcky, keď žiak, s ktorým pracujú, bude vo vyučovacom procese takúto pomôcku potrebovať. Pomôcka z predmetového portfólia má slúžiť ako predloha, originál pre výrobu, skopírovanie novej pomôcky. Ušetrí to námahu aj čas pedagógov a aj pedagógovia budú mať prehľad o pomôckach, ktoré sú k dispozícii v jednotlivých predmetoch.

Fotodokumentácia 3: Krabice s predmetovým portfóliom



Zdroj: vlastné spracovanie

VYBRANÉ PŘÍKLADY POUŽÍVANIA PORTFÓLIA ŽIAKMI SO ŠVVP AH, žiak deviateho ročníka

Prvý stupeň ZŠ absolvoval v rozsahu: prípravný ročník štvrtý ročník, v špeciálnej triede pre deti s NKS. Na druhom stupni bol integrovaný do bežnej triedy a vzdelávaný podľa individuálneho vzdelávacieho programu. Pomoc pedagogického asistenta bola potrebná neustále od prípravného ročníka. Žiak má vážne narušenie všetkých komunikačných funkcií, vývinovú dysfáziu, dyslexiu, dysortografiu, poruchu pozornosti s hyperaktivitou. Prejavuje sa u neho znížená schopnosť sledovať inštrukcie, dokončiť úlohu, pomalé tempo zapamätávania a narušenie verbálnej pamäte. Zdravotné znevýhodnenie sa prejavuje hlavne v pochopení základných inštrukcií, v chápaní abstraktných pojmov, metafor. Žiak zlyháva pri zvládaní učiva, plnení inštrukcií a pri samostatnej práci. Vyžaduje viacnásobné vysvetľovanie a precvičovanie učiva, zadávanie individuálnych úloh. Nie je schopný udržať pozornosť a tempo práce so spolužiakmi. Potrebuje neustálu kontrolu navádzanie a motiváciu. Osvojovanie všeobecných pojmov je zdĺhavé, potrebuje konkrétne a názorné postupy.

Z odporúčaní poradenského centra vyberáme tie, ktoré sa týkajú používania kompenzačných pomôcok. Žiakovi odporúčajú učivo vizualizovať, umožniť používanie kompenzačných pomôcok ako sú gramatické prehľady, prehľady učiva na kartičkách, tabuľky so vzorcami, algoritmy učebných postupov, mnemotechnické pomôcky, slovníky. V prípade záujmu žiaka umožniť používanie PC k napísaniu úloh. Žiakovi umožniť kopírovanie poznámok v prípade, že ich nestihne napísať. Vo vzdelávacom procese je vhodné používať metódu nadmerného zvýraznenia, modifikácie obsahu učiva, vysvetľovanie nového učiva na základe multisenzoriálneho sprostredkovania. Špeciálne reedukačné a kompenzačné pomôcky môže žiak využívať v každej fáze osvojovania si učiva i v ústnom a písomnom skúšaní. Na tvorbe pomôcok sa podieľal okrem pedagogického asistenta aj školský špeciálny pedagóg. Pedagogický asistent pri práci so žiakom používal vhodné pomôcky a učil ho s nimi pracovať samostatne.

Podľa Pokynov k Testovaniu 9 vydaného NÚCEM, mal žiak zaradený do 2. skupiny obmedzenia povolené využívať kompenzačné učebné

pomôcky, ktoré využíval počas vyučovacieho procesu. S týmto portfóliom žiak pracoval počas školského roka. Dopĺňané bolo v prípade potreby o pomôcky z novo preberaného učiva. Žiak sa počas vyučovacieho procesu naučil orientovať vo svojom aktuálnom portfóliu, vybrať si správnu pomôcku pre konkrétnu prácu a pracovať s ňou. Takto mal pripravené pomôcky pre Testovanie 9. Veľkým prínosom pre žiaka bola skutočnosť, že s používaním pomôcok, ktoré sú pre žiaka názorné, si žiak učivo obsiahnuté v pomôcke ľahšie osvojil a po čase už pomôcku nepotreboval. Môžeme potvrdiť výhodu tvorby a používania portfólia u žiaka so špeciálnou potrebou.

MP, žiak piateho ročníka

Diagnóza - porucha autistického spektra – Aspergerov syndróm, s poruchou koncentrácie a pozornosti, s vývinovými poruchami učenia (dysgrafia, dysortografia, dyslexia). U žiaka sa prejavujú nedostatky pozornosti, pamäti, pomalé pracovné tempo, rýchlo sa unaví, narušenie verbálnej pamäte, percepcie a rozlišovania, ťažkosti pri myšlienkových operáciách, narušenie komunikačných funkcií. Má viaceré oslabenia, ktoré mu bránia podať výkon, na aký má potenciál. Pozornosť, pamäť, organizačné schopnosti, psychomotorické tempo, porozumenie, práca s textom, písanie, matematické uvažovanie, sociálne kompetencie, percepcia, sú u žiaka veku nepostačujúce, čo negatívne ovplyvňuje procesy učenia. Pri práci s textom, v písaní potrebuje pomoc, úpravy. Pre pocit istoty potrebuje jasné pravidlá, presné inštrukcie, zmeny vopred informovať, viacnásobné zopakovania, precvičovania, názorný materiál, usmernenie pozornosti nielen v priebehu činnosti. Poskytnutie prestávky, povzbudzovanie, ocenenie mu zasa poskytne silu, motiváciu pokračovať ďalej.

Pochopením jeho správania, rešpektovaním jeho výpadkov pozornosti, taktným vtiahnutím do reálneho sveta, poskytnutím podpory pri nadobúdaní nových poznatkov, ale i získavaní bezpečných sociálnych kontaktov mu do značnej miery pomôžeme prekonávať svoje znevýhodnenia. Výhodou je, že má v škole podporu členov podporného tímu, pracuje podľa individuálneho vzdelávacieho programu, ktorý je nevyhnutné podľa jeho potrieb aktualizovať. V rámci odstraňovania bariér pomáha žiakovi vo vyučovaní zdieľaný pedagogický asistent v rozsahu 23 hodín týždenne. Žiak sa vzdeláva v bežnej triede, v prípade potreby pracuje aj izolovane s

pedagogickým asistentom alebo školským špeciálnym pedagógom, či školským psychológom. Pre žiaka bolo poradenským centrom odporúčané používať veľa názorného materiálu, kompenzačné a reedukačné pomôcky, relaxačný kútik, slúchadlá, relaxačné pomôcky, časovače, piktogramy, alebo iné symbolické pomôcky. S ohľadom na diagnózu žiaka sa edukačný proces individualizuje a prispôsobuje možnostiam a schopnostiam žiaka.

V prípade potreby vytvára špeciálny pedagóg spolu so žiakom pomôcky. Pri tomto žiakovi je tvorba pomôcky dynamizujúci proces. Na každej hodine sa pomôcka aktualizuje podľa momentálnej potreby žiaka. K jednému učivu existuje viac verzií pomôcky. Ak je žiak v dobrej kondícii, použije jednoduchšiu pomôcku, pri ktorej viac využíva svoje vedomosti. V prípade nepohody používa žiak rozsiahlejšiu, podrobnejšiu pomôcku, ktorá ho navádza k viacerým činnostiam. Aj v takýchto prípadoch je veľkou pomocou pre žiaka aj pedagóg, ktorý s ním pracuje, portfólio KŠP. Verzie pomôcky, ktoré žiak momentálne nepoužíva sú uložené v pracovnom portfóliu, tie, ktoré používa, má založené v aktuálnom portfóliu. Zároveň, v prípade potreby, v tomto prípade zmeny psychického stavu žiaka, si môže z pracovného portfólia vybrať pomôcku, ktorá mu práve v tej situácii vyhovuje. Práca s pomôckami je vďaka využívaniu portfólia flexibilná.

PRÍNOS PRE ŽIAKOV

Na základe skúseností, nielen s týmito popisovanými žiakmi, môžeme konštatovať našu pozitívnu skúsenosť s tvorbou portfólia kompenzačných a špeciálnych didaktických pomôcok. Žiaci vyjadrovali spokojnosť s takouto formou ich používania. Hlavným prínosom pre nich bolo, že mali vždy k dispozícii správnu pomôcku, ktorú potrebovali na vyučovaní, alebo v domácej príprave. Predtým sa stávalo, že si pomôcku zabudli doma a potrebovali ju v škole, alebo naopak. Ak sa potrebovali vrátiť k niektorej pomôčke, často ju už nevedeli nájsť. Usporiadanie pomôcok do portfólia a práca s ním tento problém do veľkej miery odstránili. Aktuálne portfólio obsahovalo všetky pomôcky, ktoré žiak v danom období na vyučovaní potreboval. Pretože pedagogickí asistenti vykonávali pravidelnú inventúru v aktuálnom portfóliu a nepotrebné pomôcky zakladali do pracovného portfólia, nebol zakladač s aktuálnym portfóliom objemný a ťažký.

Takto si žiak pohodlne mohol nosiť zakladač vo svojej školskej taške a mal ho k dispozícii. Na tento systém odkladania pomôcok si zvykli aj rodičia a v rámci domácej prípravy na vyučovanie im skontrolovali, či majú zakladač v taške. Žiaci si pochvaľovali aj možnosť jednoducho sa vrátiť k pomôcke, ktorú už dlhšiu dobu nepoužívali a bola odložená v pracovnom portfóliu. Pomôcky si žiaci často vyhľadávali na zopakovanie učiva, ktoré preberali v minulosti a vo vyučovacom procese sa k nemu vrátili. Názorná pomôcka, ktorú dobre poznali, im pomohla rýchlejšie si obnoviť vedomosti z opakovaného učiva.

Systém popisovanej pomoci sa dobre osvedčil aj pri integrovaných žiakoch 9. ročníka v príprave na Testovanie 9. Pri príprave žiaka na testovanie bolo veľmi jednoduché pripraviť súbor KŠP pre každého žiaka, a pretože ich denne používali vo vyučovaní, vedeli s nimi pracovať a jednoducho ich vyhľadať vo svojom portfóliu aj počas písania testov.

Osvedčilo sa aj usporiadanie pracovných portfólií vo farebne označených krabiciach usporiadaných v policiach. Žiaci prvého stupňa mali svoje krabice v nižších policiach a žiaci druhého stupňa vo vyšších policiach. Každý žiak si poznal podľa farebného označenia svoju krabicu.

PRÍNOS PRE PEDAGÓGOV

Prínosom pre pedagógov v edukačnom procese so žiakmi so ŠVVP bolo vytvorenie predmetového portfólia, kde sa zakladala kópiu z každej vyrobenej, pripravenej, či originál kúpenej pomôcky. Takto sme vytvorili kartotéku kompenzačných a špeciálnych učebných pomôcok, kde boli pomôcky usporiadané podľa predmetov aj ročníkov. Ak pedagóg potreboval pre žiaka novú pomôcku, často v tomto portfóliu potrebnú pomôcku našiel, skopíroval a mohol použiť. Nemusel vyrábať novú. Ušetrilo to pedagógom čas aj námahu. Do tejto kartotéky svojimi pomôckami prispieval každý pedagóg. Bola to pomoc pre všetkých, ktorí pracovali so žiakmi so špeciálnymi potrebami.

Ďalším prínosom práce s portfóliom bolo, že práca s pomôckami z portfólia bola flexibilná. Svoje kladné postoje vyjadrili aj rodičia integrovaných žiakov. V procese domácej prípravy bolo pre nich

prínosom, keď mohli so svojimi deťmi používať pomôcky z aktuálneho portfólia, ktoré si žiaci nosili so sebou.

Naša pozitívna skúsenosť s tvorbou a používaním portfólia kompenzačných a špeciálnych pomôcok môže byť námetom a inšpiráciou aj pre iných pedagogických a odborných pracovníkov, ktorí sa venujú edukácii žiakov so ŠVVP. Portfólio kompenzačných a špeciálnych pomôcok a práca s ním prinieslo benefity pre všetkých aktérov, ktorí ho využívali. Pedagogickí zamestnanci aj žiaci hodnotili prácu s portfóliom kladne. Potvrdili, že pomôcky usporiadané v portfóliu sú pre nich prehľadné, ľahko dostupné a lepšie im pomáhajú zvládať učivo.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- KARLÍKOVÁ, T. 2020. Žakovské portfolio v programu Začít spolu. In *Komenský*. 2020, 145(2), [online]. Dostupné z: https://webcentrum.muni.cz/media/3358148/komensky_145_02-tisk.pdf žiakov so ŠVVP, [online]. Dostupné na internete: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/vychova-vzdelavanie-ziakov-so-svvp/> Cit. 2023-03-18
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Prvý akčný plán plnenia stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na roky 2022 – 2024. Bratislava: 2022
- NIVAM, 2022, Štátny vzdelávací program, Výchova a vzdelávanie
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. 2019. [cit. 2019-03-14]. Dostupné na: <https://www.slovlex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20190102>

KONTAKTNÉ ÚDAJE

doc. PaedDr. **Vlasta Belková**, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,

Katedra špeciálnej pedagogiky,

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: vlasta.belkova@ku.sk

PRÁCA SO ŠTUDENTOM TRPIACIM DEPRESIOU

PRACA Z UCZNIEM Z DEPRESJĄ

WORKING WITH A STUDENT WITH DEPRESSION

Mieczysław Dudek

Abstrakt

W okresie adolescencji mogą pojawiać się różne problemy w zachowaniu młodego człowieka. Umiejętność rozwiązywania problemów związanych z adolescencją należy do podstawowych kanonów pedagogiki i psychologii. Coraz częściej jednak praktycy i teoretycy donoszą o zachowaniach młodzieży znacznie wykraczającymi poza typowe problemy okresu dojrzewania. Stale wzrasta liczba doniesień badawczych wskazujących na wzrost zaburzeń psychicznych u dzieci i młodzieży. Wśród zaburzeń zdrowia psychicznego dominuje depresja. Istnieje pilna potrzeba monitorowania tego negatywnego zjawiska i podjęcia szybkich kroków w kierunku leczenia i zapobiegania depresji. Szkoła, poza domem rodzinnym jest miejscem, w którym młody człowiek spędza najwięcej czasu. Nauczyciel, wychowawca we współpracy z pedagogiem szkolnym i psychologiem może i powinien wcześniej zidentyfikować problem i podjąć działania prowadzące do pogłębionej diagnozy, leczenia i profesjonalnego wsparcia ucznia dotkniętego problemem depresji. System edukacji w Polsce stworzył odpowiednie ramy prawne i organizacyjne służące wsparciu uczniów dotkniętych problemami rozwojowymi. Prawdziwą bolączką są jednak umiejętności ze strony zespołu pedagogów i specjalistów dotyczące wczesnej diagnozy depresji, szybkiej interwencji, współdziałania z rodziną i specjalistami. W artykule pojęto podstawowe zagadnienia służące podniesieniu wiedzy i umiejętności pracy z uczniem z zaburzeniami depresyjnymi.

Słowa kluczowe

Szkoła. Młodzież. Zdrowie psychiczne. Wspomaganie.

Abstract

During adolescence, various problems may appear in the behavior of a young person. The ability to solve problems related to adolescence is one of the basic canons of pedagogy and psychology. However, practitioners and theoreticians increasingly often report on the behavior of young people that goes far beyond the typical problems of adolescence. The number of research

reports indicating an increase in mental disorders in children and adolescents is constantly growing. Depression dominates among mental health disorders. There is an urgent need to monitor this negative phenomenon and take quick steps towards treating and preventing depression. School, apart from the family home, is a place where a young person spends the most time. A teacher, educator in cooperation with a school pedagogue and psychologist can and should identify the problem early and take actions leading to an in-depth diagnosis, treatment and professional support for a student affected by depression. The education system in Poland has created an appropriate legal and organizational framework to support students affected by developmental problems. However, the real pain is the skills of the team of pedagogues and specialists regarding early diagnosis of depression, quick intervention and cooperation with family and specialists. The article discusses the basic issues that serve to improve knowledge and skills in working with students with depressive disorders.

Keywords

School. Mental health. Support.

WSTĘP

Depresja jest poważnym zaburzeniem psychicznym, które dotyka nie tylko dorosłych, ale także dzieci i młodzież. Do niedawna panowało przekonanie, że dzieci i młodzież są zbyt młodzi, aby doświadczać depresji. W związku z tym nie prowadzono badań w tej grupie społecznej ani też nie opracowywano narzędzi diagnostycznych. Zmiana stanowiska w tej sprawie nastąpiła w latach dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku (Bomba, 1982; Bomba, 2007; Dudek, 2015).

W literaturze pedagogicznej, psychologicznej, psychiatrycznej i kryminologicznej wskazuje się na wzrost ilości dzieci i młodzieży ujawniających zaburzenia lękowe, zaburzenia odżywiania, depresję, ADHD, uzależnienia, agresję i samoagresję oraz inne (np. Kołodziejek, 2008; Dudek, 2015, Ambroziak i inni, 2018). Według oficjalnych danych Światowej Organizacji Zdrowia (*World Health Organization-WHO*), aż 20% osób z tej grupy wiekowej cierpi na szeroko pojęte zaburzenia psychiczne. Jednocześnie połowa (50%) ze wskazanych nastolatków ujawnia symptomy tych zaburzeń po raz pierwszy, zanim ukończy 14 lat. Depresja, zaburzenia odżywiania i uzależnienia dominują wśród nastolatków między 15 a 18 rokiem

życia (Tabak, 2014). W roku 2023 w Polsce było 2,8 mln o osób w wieku 15–19 lat wymagających interwencji specjalistycznej.

Przyjmuje się, że zachowanie człowieka determinowane jest w znacznym stopniu jego uczuciami. Emocje mają istotny wpływ na jego myślenie oraz sposób działania. W literaturze przedmiotu zgodnie podkreśla się, że przewlekły stan obniżonego nastroju czy też złego samopoczucia jednostki może prowadzić do pojawienia się kryzysu psychicznego, zaburzenia psychicznego, a nawet choroby psychicznej (np.: Namysłowska, 2014). A jednak w opinii społecznej wizyta u psychiatry lub psychologa nadal budzi duży lęk, często opór i wstyd. Unikamy problemu mimo niepokojących statystyk i poczucia nieradzenia sobie z sytuacją.

Analiza literatury przedmiotu pozwala stwierdzić, że lista problemów współczesnej młodzieży jest dosyć obszerna. Można jednak wyróżnić te problemy, które z racji częstotliwości ich występowania oraz skutków stanowią szczególne wyzwanie dla nauczycieli, pedagogów i psychologów. Są to:

- uzależnienia związane z internetem, telefonem, grami komputerowymi, socjalmidiami (np.: Augustynek, 2011; Rębisz i inni, 2016);
- cyberprzemoc (polegająca na nękanii i zastraszaniu, grożeniu publikacją wizerunku itp.) (np.: Pyżalski, 2012);
- eksperymentowanie z używkami (np.: Michalczyk, 2018);
- wczesne inicjacje seksualne (np.: Jankowiak, Gulczyńska, 2014);
- problemy w szkole, w grupie rówieśniczej (np.: Coloroso, 2015; Wójcik, Kozak 2015);
- zaburzenia odżywiania (np.: Michalska i inni, 2016),
- nieradzenie sobie z presją otoczenia (np.: Wielchorski, 2012);
- depresja (Dudek, 2015).

Należy zauważyć, że problemy wychowawcze nie od razu oznaczają zaburzenia psychiczne. Mogą stanowić typowe, przejściowe (fizjologiczne) zaburzenia związane z okresem dojrzewania. Jednak utrzymująca się duża ilość i nasilenie zachowań nieakceptowanych u młodego człowieka może w konsekwencji prowadzić do pojawienia się i pogłębienia stanów chorobowych. Wśród specjalistów dominuje przekonanie, że przedstawione problemy wychowawcze mogą

stanowić z jednej strony przyczynę chorób z drugiej zaś ich skutek. W praktyce trudno tak naprawdę określić co może być przyczyną a co skutkiem!

TRUDNE EMOCJE

W społeczeństwie panuje stereotypowy obraz dzieciństwa i młodości utożsamiany z okresem największej beztroski i szczęścia. Taki też jest przekaz w literaturze, publikatorach oraz w wielu treściach marketingowych. W rzeczywistości świat dzieci i młodzieży nie zawsze jest tak bajkowy, beztroski i szczęśliwy.

W Polsce w roku 2022 r. na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka (RPD) przeprowadzono badania wpisujące się w koncepcje teoretyczne związane z dobrostanem dzieci i młodzieży. Głównym celem tego programu była ocena jakości życia dzieci i młodzieży (RPD, 2023). Uzyskane wyniki pozwoliły na identyfikację poziomu funkcjonowania dzieci i młodzieży w kilku wybranych sferach życia, tj: fizycznej, psychicznej, społecznej czy rodzinnej.

Wyniki przeprowadzonych badań miały posłużyć identyfikacji zasobów i obszarów problematycznych w tej grupie społecznej. Z drugiej strony stanowią bazę do zaprojektowania adekwatnej polityki państwa i sposobów interwencji publicznych nakierowanych na dzieci i młodzież.

Badania zrealizowano na populacji 4629 uczniów na trzech poziomach edukacyjnych:

- 1) edukacji wczesnoszkolnej (klasy 2. szkoły podstawowej); N=1505;
- 2) szkoły podstawowej – klasy 6; N=1362;
- 3) szkoły ponadpodstawowej – klasy 2; N=1762.

Dla wyjaśnienia należy dodać, że szkoły ponadpodstawowe uwzględniały jedynie licea ogólnokształcące oraz technika, bez szkół branżowych, szkół specjalnych, oraz szkół dla dorosłych itp.

Jak wynika z badań około 17% uczniów drugich klas szkoły podstawowej, określając swoje emocje i nastrój w minionym tygodniu, wskazało na poczucie smutku. Wśród uczniów klas szóstych 29 % badanych identycznie określało swój stan emocji a dla 32% sześcioklasistów zły stan emocji jest źródłem zniechęcenia do jakiegokolwiek aktywności. W kolejnej grupie - uczniów liceów i techników, aż połowa badanych (49%) przyznało się do apatii.

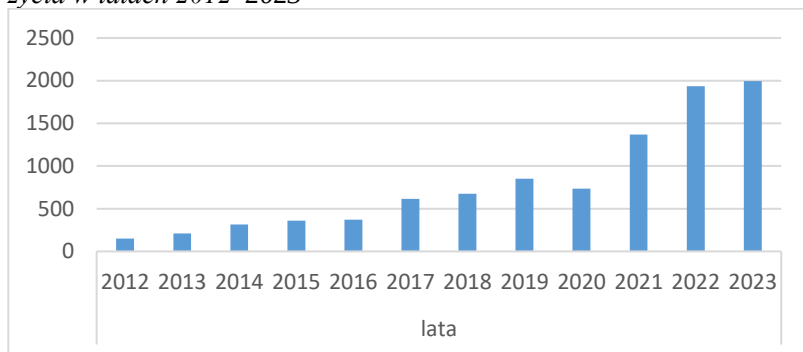
Wskazywali oni również na przytłoczenie różnymi problemami (45%) co doprowadziło do tego, że tak naprawdę „mają wszystkiego dość” (44%).

Fundacja Unaweza w ramach projektu „Młode Głowy” opublikowała raport z badania dotyczącego m.in. stanu psychicznego dzieci i młodzieży w wieku 10-19 lat, zrealizowanych na populacji ponad 180 tys. uczniów z całej Polski (Raport z projektu „Młode Głowy” 2023). Wyniki badań dowodzą, że 28% przebadanych dzieci i młodzieży nie ma chęci do życia. Co dziesiąty uczeń w Polsce deklaruje, że podjął próbę samobójczą, a niemal 40% badanych doświadczyło myśli samobójczych. Co drugi badany adolescent wykazuje skrajnie niską samoocenę i ma fatalne zdanie co do własnej sprawczości. Ponad 80% badanych nie potrafi radzić sobie w trudnych sytuacjach i podobny odsetek deklaruje, że nie radzi sobie ze stresem dnia codziennego. Są to tylko niektóre alarmistyczne dane wynikające z raportu „Młode Głowy” opublikowanego przez Fundację Unaweza.

Przedstawione wyniki badań wskazują na słabą kondycję psychiczną młodych ludzi. Brak doświadczenia życiowego, brak rozeznania we własnych uczuciach, brak należytego wsparcia ze strony osób dorosłych, bywa przyczyną nasilenia stanów depresyjnych a w konsekwencji zachowań suicydalnych.

Według oficjalnych danych Komendy Głównej Policji (KGP) w ciągu ostatnich 10 lat w Polsce prowadzone były postępowania w przypadku 1181 śmierci samobójczych dzieci i nastolatków do 18. roku życia, oraz 5658 prób odebrania sobie życia. Jak podaje KGP 1 z 6 prób samobójczych podjętych przez osoby poniżej 18. roku życia okazała się śmiertelna (za: Witkowska 2022). Szczegółowe dane dotyczące prób samobójczych zawarte są w wykresie 1.

Wykres 1. Liczba prób samobójczych wśród dzieci i młodzieży do 19. roku życia w latach 2012–2023



Źródło : Kwartalnik Policyjny, nr1/2024, s. 7

PRZYCZYNY KRYZYSU W ZDROWIU PSYCHICZNYM

Zaburzenia psychiczne u dzieci i młodzieży wywołują różne czynniki - mogą mieć podłoże genetyczne, biologiczne, społeczne lub rodzinne. Uwarunkowania genetyczne wiążą się z występowaniem zaburzeń psychicznych w rodzinie lub zmianami w DNA. Czynniki biologiczne dotyczą wpływu somatyki (w dużym uproszczeniu: kwestii działania organizmu) na psychikę lub nadużyciem substancji psychoaktywnych. Wśród czynników społecznych najczęściej wskazuje się na pressing związany z rywalizacją w nauce, zjawisko agresji i przemocy rówieśniczej, itp. Do czynników rodzinnych należą: uzależnienia rodziców, przemoc, nadużycia, złe wzorce, zaniedbanie, zaburzenie więzi emocjonalnej z rodzicami, dysfunkcjonalność rodziny, rozwód, śmierć rodzica itp.

DIAGNOZA DEPRESJI

Depresja u dzieci i młodzieży może przebiegać inaczej niż u osób dorosłych, co wymaga specjalistycznej diagnostyki. Główne objawy depresji wśród dzieci i młodzieży wiążą się, między innymi, z utratą zainteresowania, obniżonym nastrojem, zmianami we wzorcach snu i apetycie, z trudnościami w koncentracji oraz wycofywaniem się z aktywności społecznych. Ponadto, depresja może powodować zmiany psychosomatyczne w organizmie młodego człowieka.

Diagnoza depresji jest procesem, a nie jednorazowym aktem. Może być realizowana jedynie przez przygotowanych do tego specjalistów. Całościowej diagnostyki depresji dokonuje lekarz psychiatra często wspomagany przez psychologa klinicznego. Jedną z najważniejszych metod diagnostycznych depresji jest prawidłowo zebrany wywiad od pacjenta i jego rodziny, oraz obserwacja pacjenta. Ponadto w diagnostyce depresji wykorzystuje się różne skale diagnostyczne, m.in.: *inwentarz depresji Becka*, *skalę depresji Hamiltona*, *skalę Montgomery-Asberg*. Jednym z testów diagnostycznych w przypadku dzieci i młodzieży jest test CDI-2 (Children's Depression Inventory-2). Test CDI -2 jest narzędziem diagnostycznym służącym do wczesnego wykrywania pojawiających się objawów depresyjnych u dzieci i młodzieży oraz weryfikacji, czy dziecko jest w grupie ryzyka, jednocześnie monitorując jego stan.

Pojawia się pytanie: czy nauczyciel lub inny specjalista zatrudniony w placówce oświatowej może prowadzić diagnozę depresji? Nauczyciel jest osobą, która spędza z uczniem wiele czasu i ma ciągły wgląd w jego rozwój i trudności życiowe. Może a nawet powinien zwrócić uwagę na nietypowe zachowanie ucznia kierując go do pedagoga lub psychologa szkolnego a ci do lekarza specjalisty. Można więc powiedzieć, że tak naprawdę nauczyciel rozpoczyna w uzasadnionych przypadkach całą procedurę diagnozy i wsparcia młodego człowieka. Pojawia się więc pytanie na co powinien zwrócić uwagę nauczyciel czy wychowawca? Przede wszystkim powinien zwrócić uwagę na nietypowe dla danego ucznia zachowania. W literaturze przedmiotu zgodnie wskazuje się na takie objawy jak:

- smutek,
- ograniczenie lub rezygnacja z zainteresowań i aktywności, które dotychczas sprawiały radość (anhedonia),
- zmiany w zakresie aktywności psychoruchowej – spowolnienie lub pobudzenie,
- poczucie braku nadziei i sensu życia,
- niskie poczucie własnej wartości,
- nadmierne poczucie winy,
- poczucie bezradności,
- nawracające myśli o śmierci i samobójstwie,
- spadek energii,

- nadmierna męczliwość,
- zaburzenia koncentracji uwagi,
- wzrost lub spadek apetytu,
- zmiana wzorca snu (utrzymujące się przez pewien czas wyraźne trudności z zasypianiem lub wczesne wybudzanie).

W diagnozie depresji należy wykluczyć następujące stany chorobowe dające w obrazie klinicznym symptomy typowe dla depresji. Mowa tutaj o:

- chorobach układu hormonalnego:
- chorobach zakaźnych i zapalnych:
- chorobach układu nerwowego:
- niedoborach witaminowych:
- pozostałych chorobach.

Wymienione czynniki mają destruktywny wpływ na sytuację rozwojową, edukacyjną i społeczną jednostki. Bardzo szybko pojawia się pogarszająca się samoocena, poczucie winy, podwyższony poziom lęku oraz pesymistyczne nastawienie do co do własnej przyszłości. Dodatkowo mogą pojawiać się różne dolegliwości somatyczne utrudniające lub/i uniemożliwiające aktywne funkcjonowanie jednostki. Uczeń doświadcza dojmującego spadku sprawności, któremu stale towarzyszy złe samopoczucie. Wszystkie te czynniki powodują, że może mieć zmienną motywację i niewiele sił, niezależnie od obiektywnych warunków.

LECZENIE DEPRESJI

Leczenie dzieci i młodzieży z rozpoznaniem zaburzeń depresyjnych powinno być kompleksowe nakierowane zarówno na objawy choroby, jak i na związane z wiekiem potrzeby rozwojowe. Terapia zaburzeń depresyjnych powinna zawierać w sobie oddziaływania farmakologiczne i psychoterapeutyczne wraz z psychoedukacją pacjentów i ich rodzin.

W Polsce istotne znaczenie mają uzgodnienia jakie podjęli w roku 2020 członkowie zarządu i eksperci Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, oraz Konsultant Krajowy ds. Psychiatrii. Grupa ta uzgadniając zalecenia, wzięła pod uwagę organizację opieki

zdrowotnej w Polsce oraz dostępne metody leczenia depresji. Następnie sformułowała wymienione poniżej pytania kliniczne wraz z odpowiadającymi im zaleceniami:

- Jakie podstawowe informacje powinien otrzymać pacjent przed rozpoczęciem leczenia?
- Jakimi kryteriami należy się kierować, wybierając metodę leczenia?
- Jakie są zasady doboru leków przeciwdepresyjnych?
- Jak i po jakim czasie należy ocenić efektywność i tolerancję leczenia?
- Jak należy monitorować leczenie pacjenta?
- Jak długo należy kontynuować farmakoterapię? (za: Samochowiec i inni, 2021, s.236).

Psychoterapia indywidualna jest ważnym elementem pomocy dla uczniów cierpiących na depresję, a zdaniem wielu specjalistów najważniejszym. Istnieje wiele różnych form terapii, a omówienie ich daleko wykracza poza ramy tej pracy. W literaturze przedmiotu często wskazuje się jako szczególnie skuteczne w postępowaniu z osobami chorymi na depresję na terapię poznawczo-behawioralną (CBT) i terapię interpersonalną (IPT).

ORGANIZACJA PRACY Z UCZNIEM Z DEPRESJĄ

Zgodnie z obowiązującym prawem w Polsce każdego ucznia z depresją należy traktować jako ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Oznacza to, że wobec ucznia dotkniętego problemem depresji należy dostosowywać sposób nauczania i oceniania adekwatny do jego możliwości, wynikający ze stanu zdrowia, co zostało uregulowane w prawie oświatowym. Podstawę prawną stanowią: Ustawa o systemie oświaty (Dz. U. z 2024 r. poz. 750 i 854), Ustawa Prawo oświatowe (Dz. U. z 2024 r. poz. 737 i 854) oraz Rozporządzeniu MEN w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2019 poz. 373).

Zaburzenia afektywne a zwłaszcza depresyjne są znaczącym czynnikiem, który utrudnia a czasami wręcz uniemożliwia uczniowi realizację obowiązku szkolnego w standardowej formie. Zalecone jest wówczas dostosowanie wymagań edukacyjnych do możliwości

psychofizycznych ucznia. Dostosowania te powinny polegać na modyfikacjach tego procesu w szczególności opartych na indywidualnych potrzebach oraz zindywidualizowanym podejściu w pracy z uczniem.

Przyjmuje się, że zaburzenia depresyjne mogą w znacznym stopniu powodować kłopoty z nauką i w relacjach społecznych. Wśród objawów mających szczególnie negatywny wpływ na funkcjonowanie szkolne młodzieży najczęściej wskazuje się na:

- zmniejszony poziom aktywności,
- nasiloną męczliwość,
- drażliwość i kłopoty ze snem,
- zaburzenia w obszarze pamięci,
- osłabienie koncentracji uwagi,
- zmniejszoną zdolność myślenia.

STRATEGIE POSTĘPOWANIA Z DZIECKIEM Z ZABURZENIAMI DEPRESYJNYMI W SZKOLE

Podstawową zasadą w pracy z uczniem z zaburzeniami depresyjnymi jest **zasada obserwacji i unikania oceniania**. Obserwacja stanowi jedno z podstawowych narzędzi badawczych i diagnostycznych służących nauczycielowi do rozpoznania problemów edukacyjnych, rozwojowych i wychowawczych danego ucznia. Po to aby obserwacja spełniła swoje zadanie powinna być wyłączona z oceniania. Przyjmuje się, że obserwacja traktowana jako narzędzie badawcze posługuje się suchym, faktograficznym językiem. Stąd też często porównywana jest do działania kamery, która utrwali zachowanie czy też stan emocjonalny jednostki, jednak nie stwierdzi, z jakiego powodu tak się zachowuje. Obserwacja z wyłączeniem oceniania pozwala nauczycielowi na odcięcie się od jego własnych sądów i emocji oraz skupieniu się na faktach związanych z daną sytuacją. Przedstawianie konkretnych faktów dot. zmian w zachowaniu ucznia, typu: *coraz częściej jest nieprzygotowany do lekcji, zachowuje się tak jakby był nieobecny, jest niestabilny emocjonalnie, jest smutny, nie odpowiada sensownie na pytania*, pozwala w sposób miarodajny i wiarygodny przedstawić sytuację rodzicom, gronu pedagogicznemu, psychologowi, pedagogowi, lekarzowi i innym osobom zainteresowanym sytuacją danego ucznia.

Drugą niezwykle istotną zasadą jest **sluchanie i akceptowanie**, bez udzielania zbędnych porad. Powszechnie znane jest powiedzenie, że nauczyciel potrafi dużo gadać, ale nie potrafi słuchać! I chociaż napisano tysiące książek naukowych i metodycznych, w których wskazano na podstawową umiejętność decydującą o skuteczności pracy pedagogicznej jaką jest **umiejętność słuchania**, to jednak nadal nagminne są sytuacje, w których nauczyciel nie potrafi albo nie wykazuje gotowości do wysłuchania ucznia. Tymczasem w sytuacji szkolnej najbardziej potrzebna i pomocna jest gotowość nauczyciela do wysłuchania ucznia lub uczennicy. Zwłaszcza uczeń z depresją potrzebuje jego uwagi i akceptacji. Rozmowa z takim uczniem daleka powinna być od schematów i „utartych” porad. W bezpośrednim kontakcie i rozmowie nie należy się skupiać na szukaniu przyczyn sytuacji czy też gotowych rozwiązań. Należy unikać wypytывania i zagadywania typu: *„To nie są wielkie problemy”*, *„Ja miałam gorzej”*, *„Nie przesadzaj”*. Przede wszystkim należy koncentrować na słowach ucznia, który próbuje wyrazić swoje uczucia czy myśli. Pomocne będą także pytania, typu: *„Jeśli będziesz chciał ze mną porozmawiać zawsze będę miał dla ciebie czas”*, *„Czy mogę coś dla ciebie zrobić?”*, *„Jak się teraz czujesz?”*, *„Jak mogę Ci pomóc?”*, *„Czego teraz potrzebujesz?”*

Nauczyciel powinien starać się w sposób spokojny i życzliwy rozmawiać z uczniem o jego samopoczuciu i problemach. W rozmowie z uczniem należy unikać szorstkiego, krytycznego podejścia oraz stawiania wobec niego wysokich wymagań. Należy okazywać mu serdeczność, chęć zrozumienia oraz bezwarunkowy szacunek. Należy powstrzymywać się od oceniania wypowiedzi ucznia. Wręcz przeciwnie, należy wyrazić ich akceptację bez względu na treść, co pozwala budować poczucie bezpieczeństwa i zaufania. Należy dowiedzieć się, jakie znaczenie dla ucznia ma dana sytuacja szkolna, rodzinna lub społeczna.

W odniesieniu do uczniów z symptomami depresji zawsze obowiązuje zasada **„najpierw leczenie, potem wychowanie”**, która pomaga poradzić sobie z trudnymi zachowaniami osoby chorej na depresję.

PRACA ZESPOŁOWA

Pojawienie się ucznia z depresją (lub jej podejrzeniem) jest dla nauczyciela sytuacją niezwykle trudną i obciążającą. Jeżeli

wychowawca lub inny nauczyciel zauważy zmiany w zachowaniu ucznia istotne jest aby starał się pozostawać w relacji z uczniem, wykazując gotowość do niesienia pomocy, lecz nigdy nie działał samodzielnie. W pracy z uczniem z zaburzeniami nastroju przyjmuje się zasadę włączenia wszystkich środowisk, w których on funkcjonuje po to aby ściśle ze sobą współpracowały. Rodzice ucznia z zaburzeniami nastroju powinni otrzymać informację ze szkoły o wstępnej diagnozie ucznia (podejrzenie o istnieniu depresji). Osobą kompetentną do stawiania diagnozy o depresji jest lekarz psychiatra. Dokonuje ją po szczegółowym wywiadzie z pacjentem. Podczas wizyty stara się prowadzić rozmowę dotyczącą sytuacji życiowej pacjenta (rodzinnej, szkolnej), długości trwania i stopnia nasilenia objawów oraz innych dolegliwości zdrowotnych, które mogą zwiększać ryzyko wystąpienia depresji.

Należy pamiętać, że stan zdrowia ucznia ocenia się nie tylko po tym co on mówi, ale również jak mówi. Szczególnie ważna jest mowa ciała, ton jego głosu i sposób wypowiedzi. Na podstawie przeprowadzonego wywiadu i obserwacji lekarz psychiatra stwierdza czy uczeń cierpi na depresję oraz decyduje o sposobie leczenia - najlepszym dla danego przypadku. Zwykle zalecana jest farmakoterapia w połączeniu z psychoterapią. W sytuacji gdy uczeń nie jest w stanie uczęszczać do szkoły, może otrzymać zwolnienie lekarskie.

Należy zauważyć, że w celu uzyskania porady psychiatry nie jest wymagane skierowanie od lekarza podstawowej opieki zdrowotnej (lekarza rodzinnego). Zgodę na hospitalizację dziecka w wieku do 15 lat wyrażają rodzice/opiekunowie. Natomiast po ukończeniu przez dziecko 16 lat wymagana jest zarówno zgoda dziecka jak i jego rodziców. W sytuacji, kiedy depresyjne dziecko nie wyraża takiej zgody, a istnieje ryzyko, że zagraża ono swojemu życiu, wówczas zgoda dziecka nie jest konieczna. W takich sytuacjach, decyzję o hospitalizacji osoby niepełnoletniej podejmuje sąd rodzinny.

Wychowawca i psycholog powinni być zaznajomieni na bieżąco o stanie zdrowia ucznia, o zaleceniach lekarskich i terapeutycznych. Rodzice powinni być w stałym kontakcie ze szkołą, zachęcani do rozmowy ze specjalistami. Zadaniem szkoły jest powołanie zespołu wsparcia, w skład którego wchodzi: dyrekcja, wychowawca,

psycholog, pedagog szkolny, oraz przynajmniej jeden inny nauczyciel prowadzący zajęcia w klasie, do której uczęszcza dziecko z trudnościami. Nauczyciele pracujący z uczniem stale go obserwują i informują zespół o wszelkich zmianach i postępach. Całe grono pedagogiczne stara się wspólnie opracowywać sposób komunikacji do rówieśników i sposobu ich zaangażowania.

W dzisiejszych czasach, gdy młodzież spędza wiele godzin dziennie w szkole, to właśnie uważny nauczyciel czy wychowawca może być pierwszą osobą, która zauważy niepokojące objawy u wychowanków (Hladush, Stupak, 2023). Należy pamiętać, że zarówno dziecko ciche, wycofane, wyglądające na smutne lub przygnębione, jak i dziecko drażliwe, sprawiające problemy wychowawcze, może cierpieć z powodu depresji. Wychowawca lub inny nauczyciel powinien w sposób spokojny i życzliwy porozmawiać z dzieckiem o jego samopoczuciu i problemach. Należy unikać szorstkiego, krytycznego podejścia i stawiania wysokich wymagań. Warto natomiast okazywać serdeczność, chęć zrozumienia i bezwarunkowy szacunek.

Jeśli nauczyciel zauważy niepokojące objawy u ucznia, wskazane jest, aby porozmawiał z jego rodzicami o potrzebie dokonania oceny stanu psychicznego dziecka przez psychologa szkolnego lub psychologa w poradni psychologiczno-pedagogicznej. W sytuacji, gdy psycholog stwierdza objawy depresyjne, zazwyczaj zaleca konsultację psychiatryczną. Jednocześnie proponuje psychoterapię indywidualną, rodzinną lub grupową. Podjęcie psychoterapii uzależnione jest od sytuacji życiowej dziecka i możliwości jego otoczenia.

Jednym z warunków skuteczności w pracy z uczeniem z depresją jest psychoedukacja rodziców i ich współpraca z nauczycielami. Rodzice powinni być zaznajomieni z wynikami badań psychologicznych. Podobnie o wynikach badań powinni być poinformowani nauczyciele (wychowawcy). O ile jest to możliwe (jeżeli posiada odpowiednie kompetencje) psycholog powinien na podstawie swoich badań przygotować zalecenia dla nauczycieli. Omówienie tych zaleceń z rodzicami i nauczycielami może stworzyć możliwość porozumienia co do sposobu postępowania z chorym dzieckiem i wypracowania modelu współpracy nauczycieli z rodzicami oraz zespołem specjalistów. Zgodnie z założeniami współczesnej medycyny uczeń z podejrzeniem zespołu depresyjnego powinien być zdiagnozowany

przez psychiatrę dzieci i młodzieży, który następnie powinien ustalić plan leczenia.

Rola nauczyciela czy wychowawcy powinna polegać przede wszystkim na pozostawaniu uważnym, otwartym i empatycznym wobec ucznia z problemami psychicznymi i systematycznym obserwowaniu jego zachowania.

CZYNNIKI OCHRONNE I ZAPOBIEGANIE

Panuje zgodność, że najważniejszym czynnikiem zapobiegającym późniejszym zaburzeniom emocjonalnym i stanom depresyjnym jest bezpieczne, stabilne otoczenie, w którym dziecko spędza pierwsze lata życia. Dla prawidłowego rozwoju dziecka a zwłaszcza jego poczucia bezpieczeństwa oraz pewności siebie konieczna jest spokojna, przyjazna i akceptująca atmosfera w domu rodzinnym. Poza tym, istotne znaczenie w podtrzymaniu zdrowia psychicznego ma stabilna atmosfera w środowisku szkolnym. W tym celu działania szkoły powinny być ukierunkowane na eliminowanie i zapobieganie takim negatywnym czynnikiem jak:

- przemoc w szkole,
- nasilona rywalizacja i presja ze strony rówieśników,
- nadmierny nacisk na osiągnięcia szkolne.

Podjęcie zbyt późno diagnozy i leczenia depresji może negatywnie wpłynąć na zdrowie psychiczne i społeczne młodej osoby. Profesjonalna i wcześniej podjęta diagnoza pozwala określić wpływ depresji na życie dziecka, w tym na jego edukację, relacje społeczne i ogólny rozwój. Ponadto wczesne rozpoznanie jest warunkiem skutecznego rozpoczęcia leczenia oraz otrzymania wsparcia psychologicznego.

W literaturze medycznej, psychologicznej i pedagogicznej dotyczącej badań nad zachowaniami zdrowotnymi młodzieży szkolnej (ang. Health Behaviour in School-aged Children – HBSC; za: Inchley, Currie, Cosma & Samdal, 2018), istnieje zgodność, że czynnikiem zmniejszającym ryzyko zaburzeń psychicznych i zwiększającym odporność psychiczną jest wsparcie ze strony rodziny. Jednak sytuacja społeczna, zawodowa i ekonomiczna współczesnej rodziny niekoniecznie sprzyja realizacji jej podstawowych funkcji. Często nieodpowiedzialny styl życia rodziców oraz wychowywanie dzieci w

niepełnych rodzinach (rozwody, wyjazd rodzica za granicę) powoduje, że młody człowiek większość czasu spędza w placówce edukacyjnej. W tej sytuacji to właśnie nauczyciel jest tą osobą, która prawdopodobnie jako pierwsza zauważa, że uczeń wykazuje jakies problemy, że potrzebuje pomocy. Po zachowaniu i sposobie bycia w szkole jest w stanie stwierdzić, czy sytuacja, w jakiej się znalazł młody człowiek i to, co przeżywa, przekracza jego możliwości radzenia sobie i trzeba udzielić mu wsparcia.

Innym nie mniej ważnym obszarem procesu edukacyjnego ucznia z depresją, jest dostosowanie stawianych wymagań oraz egzekwowanie znajomości materiału szkolnego. Obowiązuje tutaj zasada zindywidualizowanego podejścia w zakresie możliwości i sposobów zaliczania treści programowych. W okresach pogorszenia się - nasilenia objawów depresji, z uwagi na ograniczone możliwości komunikacyjne i poznawcze ucznia, należy ustalić indywidualny (np. późniejszy) termin zaliczenia lub oddania pracy. Może to być również indywidualna forma zaliczenia. W przypadku pogorszenia komunikacji ustnej należy zrezygnować z ustnego odpytywania i umożliwianie zaliczeń w formie pisemnej (lub odwrotnie). Należy zawsze brać pod uwagę sytuację ucznia i dostosować się do jego potrzeb wynikających z trudności i ograniczeń w danym momencie. Przy ustalaniu terminu i formy zaliczenia danej partii materiału to nauczyciel powinien być stroną inicjującą kontakt i proponującą określony terminarz z uwzględnieniem trudności ucznia. Uczeń z nasilonymi objawami depresji może mieć trudności z samodzielną organizacją planu zaliczeń, nadrobienia materiału czy rozliczenia się z zaległych prac. Jest to ważny obszar działalności nauczyciela wymagający szczególnej uwagi i wsparcia ze względu na prezentowane przez danego ucznia objawy, mające wpływ na widzenie przyszłości i poczucie własnej sprawczości, na jego męczliwość, oraz kłopoty z planowaniem. Problemy te wynikają z zaburzeń pamięci i gorszej koncentracji uwagi.

W sytuacji znacznego nasilenia objawów i pogorszenia funkcjonowania, właściwym rozwiązaniem, który ułatwi realizację obowiązku szkolnego, jest zindywidualizowana ścieżka nauczania. Wybór przedmiotów objętych zindywidualizowaną ścieżką nauczania

powinien obejmować przedmioty wskazane przez ucznia, rodziców i nauczycieli, po analizie jego potrzeb.

PODSUMOWANIE

Depresja jest chorobą, która występuje nie tylko u dorosłych ale również u dzieci i młodzieży. Wycofywanie się z życia klasowego, społecznego, drażliwość i trudne zachowania mogą świadczyć o depresji młodego człowieka. Wciąż wzrasta liczba zachorowań na depresję wśród dzieci i młodzieży. Odciska ona negatywne piętno na ich życiu i obniża jego jakość. Z depresją związane jest ryzyko pojawienia się poważnych zaburzeń w zachowaniu adolescenta w tym również prób samobójczych. Przyjmuje się, że główną metodą leczenia depresji u dzieci i młodzieży jest psychoterapia, a dodatkową leki. Wśród specjalistów panuje przekonanie, że depresja u dzieci i młodzieży jest chorobą uleczalną. Leczeniem depresji dziecięcej zajmują się głównie psychiatrzy dziecięcy, psychologowie kliniczni oraz psychoterapeuci. Pomoc dziecku z depresją zaczyna się od zrozumienia jego choroby oraz zorganizowania właściwego systemu pracy. Szkoła ma strategiczne znaczenie w identyfikacji i leczeniu depresji.

WYKAZ ŹRÓDEŁ BIBLIOGRAFICZNYCH LITERATURA

- AMBROZIAK, K., KOŁAKOWSKI, A., SIWEK, N. *Nastolatek a depresja. Praktyczny poradnik dla rodziców i młodzieży*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2018.
- AUGUSTYNEK, A. *Jak walczyć z uzależnieniami?* Difin, Warszawa, 2011.
- AUGUSTYNEK, A. Uzależnienia komputerowe: diagnoza, rozpowszechnienie, terapia. In: *Psychiatria Polska*, 2011, 45(2).
- BIRMAHER, B.; ARBELAEZ, C.; BRENT, D. Course and outcome of child and adolescent major depressive disorder. In: *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 2002, 11 (3), 619–637.
- BOMBA, J. Depresja dzieci i młodzieży. Analiza kliniczna. In: *Psychiatria Polska*, 1982, 1-2(16), 25–30.
- BOMBA, J. Depresja młodzieńcza. In: Namysłowska, I. (red.), *Psychiatria dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 2007, 363-378.
- COLOROSO B. *The Bully, the Bullied and the Not-So-Innocent Bystander*. Canada: HarperCollins, 2015.
- DUDEK M. Depresja wśród młodzieży licealnej. In: *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, Tom LXVII, 2014, 139–151.

- HLADUSH V., STUPAK B. Development of teacher's professional skills in the context of innovative process. In: *International periodic scientific journal, Svishtov, Bulgaria*, 2023, 18(3), 14–21.
- INCHLEY, J.; CURRIE, D.; COSMA, A.; SAMDAL, O. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). In: Study Protocol: background, methodology and mandatory items for the 2017/18 survey, St Andrews: CAHRU.
- Informacja o działalności Rzecznika Praw Dziecka w 2022 roku oraz uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka w Polsce. Warszawa, 31 marca 2023.
- JANKOWIAK, B.; GULCZYŃSKA, A. Wczesna inicjacja seksualna młodzieży-przyczyny i konsekwencje. In: *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, 2014, 1.
- KOŁODZIEJEK, M. Depresja u dzieci i młodzieży: podstawy teoretyczne, psychoterapia poznawczo behawioralna. In: *Psychoterapia*, 2008, 2 (145), 15–33.
- KRUPA, B. Samotność – znak czasu. In: Gaś, Z. B. (red.): *Człowiek na rozdrożu. Zrozumieć, aby pomóc*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe Innovatio Press, 2013, 95–112.
- McCAULEY, E.; Pavlidis, K.; Kendall, K. 2001. Developmental precursors of depression: the child and the social environment. In: Goodyer, I. M. (Ed.): *The depressed child and adolescent*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, 46–78.
- MICHALCZYK, Z. Zażywanie substancji psychoaktywnych w okresie dorastania Zrozumieć i pomóc rodzinie z dzieckiem zażywającym substancje psychoaktywne. Wydaw.
- Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej, Warszawa 2018.
- MICHALSKA A.; SZEJKO N., JAKUBCZYK A., WOJNAR M. Niespecyficzne zaburzenia odżywiania się – subiektywny przegląd. In: *Psychiatria Polska*, 2016; 50(3), 497–507.
- MICHALSKA-LEŚNIEWICZ, M.; GRUSZCZYŃSKI, W. Czynniki psychologiczne w depresji. In: *Psychiatria*, 2010, 3 (7), 95–103.
- NAMYSŁOWSKA, I. Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży w Polsce – stan rozwoju opieki psychiatrycznej i zadania na przyszłość. In: *Postępy Nauk Medycznych*, 2013, 1, 4–9.
- PYŻALSKI, J. *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2012.
- Raport z projektu „Młode Głowy” 2023, https://mlodeglowy.pl/wp-content/uploads/2023/04/MLODE-GLOWY.-Otwarcie-o-zdrowiu-psychicznym_-Raport-final.pdf, data pobrania 17.07.2024.
- RĘBISZ, S.; SIKORA, I.; SMOLEŃ-RĘBISZ, K. Poczucie samotności a poziom uzależnienia od internetu wśród adolescentów. In: *Edukacja-Technika-Informatyka*, 2016, 7(1), 90–98.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, Dz.U. 2019 poz. 373.
- SAMOCHOWIEC J.; DUDEK D.; KUCHARSKA MAZUR J.; MURAWIEC S. et al. Leczenie farmakologiczne epizodu depresji i zaburzeń depresyjnych nawracających – wytyczne Polskiego

- Towarzystwa Psychiatrycznego i Konsultanta Krajowego ds. Psychiatrii Dorosłych. In: *Psychiatria Polska*, 2021; 55(2), 235–259.
- TABAK, I. Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży. Wsparcie dzieci i młodzieży w pokonywaniu problemów. In: *Studia BAS*, 2014, 2(38), 113–138.
- Ustawa o systemie oświaty (Dz. U. z 2024 r. poz. 750 i 854).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Ustawie Prawo oświatowe (Dz. U. z 2024 r. poz. 737 i 854).
- WIELCHORSKI M. Jak pomóc nastolatkom radzić sobie z presją rówieśników? In: *Nasze inspiracje*, 2014, 4.
- WITKOWSKA, H. Zachowania samobójcze wśród dzieci i młodzieży, Raport za lata 2012–2021, na podstawie danych Komendy Głównej Policji.
- WÓJCIK, M.; KOZAK, B. Bullying and exclusion from dominant peer group in Polish middle schools. In: *Polish Psychological Bulletin*, 2015, 46(1).

Kontaktne údaje:

doc. **Mieczysław Dudek**, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,

Katedra špeciálnej pedagogiky,

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: mieczyslaw.dudek@ku.sk

PRÁCA V ŽIVOTE MLÁDEŽE: LIMITY SÚČASNÉHO VZDELÁVANIA V PRÍPRAVE NA TRH PRÁCE

WORK IN THE LIFE OF YOUTH: THE LIMITS OF CURRENT EDUCATION IN PREPARING FOR THE LABOUR MARKET

Katarína Čavojská – Ladislav Vaska

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá otázkami postojov k práci v živote mladej generácie. Autorka a autor vo svojom príspevku reagujú na súčasné vzdelávanie v príprave mladých ľudí na trhu práce a upozorňujú na limity v ich príprave pre budúce povolanie v kontexte pandémie a iných globálnych rizikových tém. Limity boli identifikované na základe reprezentatívneho výskumu realizovaného pri príležitosti vyhlásenia roku 2022 za Európsky rok mládeže, realizovaného s finančnou podporou Národného inštitútu vzdelávania a mládeže a Európskej únie. Cieľom príspevku je na základe identifikovaných limitov upozorniť na rezervy vzdelávania v príprave na trh práce. Empirické zistenia naznačujú zatiaľ nie naplno využitý potenciál kariérneho poradenstva a nástrojov neformálneho vzdelávania, ako aj potrebu zamerania sa na rozvoj širokého spektra zručností, ktoré sú vyžadované v súčasnosti na trhu práce.

Kľúčové slová

Mládež. Vzdelávanie. Práca. Trh práce. Zručnosti. Kariérne poradenstvo.

Abstract

The paper discusses the attitudes towards work in the lives of the young generation. In their paper, the authors address the shortcomings of current education in preparing young people for the labour market, highlighting the limitations of preparing them for future occupations in the context of pandemics and other global risk issues. The limits were identified on the basis of a representative survey carried out on the occasion of the declaration of 2022 as the European Year of Youth. The National Institute of Education and Youth and the European Union provided financial support to realize the survey. The paper aims to highlight the limitations of education in preparing for the labor market, based on the identified limits. The empirical findings suggest the as-yet untapped potential of career guidance and non-formal education tools, as well as the need to focus on the development of a wide range of skills that are currently required in the labour market.

Key words

Youth. Education. Work. Labour market. Skills. Career counselling.

MLADOSŤ A DOSPELOSŤ

Mladosť predstavuje dynamickú vekovú kategóriu, pre ktorú je príznačná premenlivosť a neurčitosť. Jandourek (2009) označuje mladosťou fázu životného cyklu medzi detstvom a dospelosťou, pre ktorú je charakteristické dokončovanie fyzických zmien organizmu, začínajúcich v puberte. V období adolescencie je táto fáza prípravou na prevzatie roly dospelého človeka, odpútaním sa od primárnej rodiny, hľadaním hodnotovej orientácie (Kováčová, 2024), hľadaním autorít, ale tiež konkrétnejšou prípravou na budúce povolanie.

Mladosť sa teda črtá ako obdobie medzi detstvom a dospelosťou, pričom jej hranice sú nejasné. V praxi ju z analytického hľadiska často vymedzujeme ako jednu z etáp životného cyklu či životnej dráhy. Ako upozorňuje Köverová (2003, s. 66) detstvo sa síce končí dosiahnutím pohlavnej zrelosti, pre život v súčasnej spoločnosti však nestačí biologická zrelosť, aby sa ľudia stali dospelými. Hoci pohlavné dozretie je viac-menej uznaným bodom začiatku mladosti, jej koniec je predmetom diskusií aj v odborných kruhoch. Mladosť ako životnú etapu v tomto zmysle skôr uzatvárajú momenty prechodu do dospelosti, ktoré sa odohrávajú v rôznych oblastiach života človeka. Ako ďalej uvádza Džambažovič (2022, s. 16-17), v individuálnej biografii jednotlivca pozorujeme rôzne súčasti životnej dráhy. Naše biografie nie sú jednodimenzionálne, ale skladajú sa z rôznych oblastí života – vzdelávanie, práca, partnerstvo, rodina, bývanie. Ide o tzv. trajektórie, ktoré sú vo vzájomnej súvzťažnosti a sú formované životnými udalosťami¹⁶. Zmeny v rámci jednej trajektórie determinujú organizáciu a konečnú podobu ďalších súčastí životnej dráhy. Napríklad dĺžka štúdia (vzdelanostná trajektória) má dopad na vývoj pracovnej či rodinnej trajektórie, nakoľko dlhšie zotrvanie v školských laviciach a dosiahnutie vyššieho vzdelania často znamená neskorší vstup na trh práce, vyššiu šancu zamestnať sa po ukončení štúdia (pracovná oblasť), odkazuje k odkladu rezidenčného osamostatnenia sa od rodičov a v neposlednom rade k posunu rodičovstva do neskoršieho veku (rodičovská trajektória).

¹⁶ Citované podľa Džambazoviča (2022): GIELE, Janet Z. – ELDER, Glen H. Jr. (eds). *Methods of life course research. Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks : SAGE, 1998.

Pri definovaní mladosti sa prikláňame k jej chápaniu ako súboru špecifických sociokultúrnych znakov príznačných pre mladú generáciu (pozri bližšie K. Čavojská – M. Besedová, 2020). Takéto chápanie zároveň umožňuje nazerať na mládež ako na vnútorne nesmierne heterogénnu sociálnu kategóriu, pre ktorú sú príznačné rôzne názory, postoje, hodnoty či spôsob života. Mladí ľudia žijú navyše v rôznych socio-ekonomických podmienkach, často čelia mnohým bariéram a znevýhodneniam.

Ako sme uviedli vyššie, práca zohráva kľúčovú úlohu v živote súčasného mladého človeka. Vzdelávanie v mladosti je koncipované v úzkom prepojení na trh práce resp. na budúce pracovné uplatnenie mladého človeka. S istou mierou zjednodušenia môžeme povedať, že úspešné vzdelávanie je v súčasnosti na Slovensku chápané ako také, ktorého výsledkom je mladý človek ktorý si po skončení štúdia našiel prácu, resp. úspešne sa umiestnil na trhu práce. Z tohto pohľadu sa v nasledujúcej analýze zameriame na práve na pracovnú oblasť, ako kľúčovú podmienku ekonomického osamostatňovania sa mladého človeka.

PRÁCA A MLADÍ ĽUDIA NA TRHU PRÁCE

Významom práce vo všeobecnosti sa zaoberá množstvo autorov a autoriek¹⁷ a spoločnou črtou ich uvažovania o práci je, že ju produkujú ľudia, ktorí sú schopní a ochotní pracovať a v súvislosti so zamestnanosťou za ňu ľudia očakávajú aj primeranú mzdu, čiže hovoríme o platenej práci. Zároveň je považovaná za cieľavedomú a účelovú činnosť naplňajúcu potreby jednotlivca a rodín, ale aj rozvíjajúcu spoločnosť apod. Existujú rôzne kategorizácie napr. v oblasti významu platenej práce (napr. Giddes, 2013), ktorými sú: *a) peniaze; b) úroveň činnosti; c) rozmanitosť života; d) štruktúra času; e) sociálny kontakt a f) osobná identita*, ale i motívy k práci (napr. Vágnerová, 2012), ktoré do výraznej miery reflektujú uvedené významy a sú nimi: *a) peniaze; b) aktivita; c) sebarealizácia; d) sociálny kontakt; e) samostatnosť a nezávislosť*. Práca je často spájaná s naplnením potrieb a ich hierarchiou (rešpektujúc Maslowovu hierarchiu potrieb), kde jej opodstatnenie nájdeme vo všetkých jej

¹⁷ Napr. Alexy a Antalová (2003); Lisý (2005); Kuchař (2007); Kollárik (2010); Kusin – Čavojská – Vaska (2015); Balogová – Gallo (2021) a ďalší.

úrovniah, ktorými sú: *a) fyziologické potreby; b) potreby bezpečia a istoty; c) sociálne potreby; d) vlastné potreby – potreby spoločenského uznania (status); e) sebarealizácia*¹⁸

V súvislosti s predmetným príspevkom je však potrebné upriamiť pozornosť na mladých ľudí¹⁹ a ich postoj k práci, ich postavenie na trhu práce a pod. Od iných rizikových skupín na trhu práce sa odlišujú a vyznačujú tým, že sú v začiatkoch svojej pracovnej kariéry bez skúseností, bez potrebných špecifických zručností a často (najmä ekonomicky) závislí od svojich blízkych (rodiny, príbuzných, partnerov a pod.).

Mladá generácia na trhu práce patrí v postkomunistickej ére dlhodobo k rizikovým skupinám na trhu práce²⁰. Jedná sa najmä o absolventov škôl, ktorým chýbajú praktické skúsenosti. Za ostatné roky bolo realizovaných množstvo aktívnych opatrení a zároveň uskutočnených niekoľko krokov s súvislosti s prepojením vzdelávania s praxou (napr. v podobe duálneho vzdelávania), no kriticky je potrebné poznamenať, že na Slovensku absentuje v tejto oblasti stratégia, zaoberajúca sa preventívnym sledovaním potrieb zamestnanosti v súlade s aktuálnym i perspektívnym populačným vývojom, hospodárskou štruktúrou regiónov, skladbou zamestnaní podľa jednotlivých rezortov, očakávanou potrebou pracovných síl, ich rekvalifikáciou a pod. V nedávnej minulosti a v súčasnosti realizované národné (a iné) projekty, zamerané na zvyšovanie zamestnanosti postupne reagujú na

¹⁸ Otázkami naplnenia základných ľudských potrieb prácou, ale aj ďalšími súvislosťami práce (sociálnymi, psychologickými, ekonomickými, zdravotnými atď.) a problematikou zamestnanosti a nezamestnanosti sa zaoberá vo svojej publikácii Vaska (2014).

¹⁹ K problematike mladých ľudí nielen v súvislosti s trhom práce, ale i v rámci ich postavenia v rodine, dôsledkov nezamestnanosti a životného štýlu, ale i historických súvislostí pozri napr. Hrozenská (2011); Brnula (2016); Lichner – Šlosár (2017); Šiňanská (2019); Šavrnichová – Holdoš – Almašiová (2020); Mydlíková – Patyi (2021); Hovanová (2023); Kováčová (2024) a ďalší.

²⁰ Problematike sociálnej práce s mládežou, sociálno-patologickým javom mládeže a problematike nezamestnanosti mladých ľudí sa vo svojej publikácii venuje Jusko (2009). Otázkami nezamestnanosti mládeže, absolventskou praxou v kontexte regionálnych disparít sa zaoberá napr. autorka Čavojská (in Čavojská et al., 2015) a otázkam politiky zamestnanosti v európskom kontexte sa venuje napr. autorka Čierna (in Čavojská et al., 2015).

potreby trhu práce a je snaha zosúladiť trh práce a systémy vzdelávania (školský systém).

Medzi charakteristické dôvody, prečo si niektorí absolventi škôl nemôžu nájsť po ukončení školy zamestnanie možno zaradiť nedostatky v systéme vzdelávania a to vo vzťahu medzi štruktúrou stredoškolskej a vysokoškolskej prípravy a možnosťami nájsť uplatnenie pre danú profesijnú orientáciu v danom regióne, v zmenách pracovných príležitostí v dobe medzi voľbou prípravy na povolanie a ukončením štúdia a v znevýhodneniach (zdravotných alebo iných) pre uplatnenie sa na trhu práce. V rizikovej skupine nezamestnaných absolventov škôl je potrebné brať do úvahy aj dôležitý determinujúci faktor, a to súlad vyštudovaného alebo vyučeného odboru s hľadaným zamestnaním. Všeobecne rozlišujeme tri typy absolventov škôl, ktorými sú:

- **profesijne vyhranený typ** – sú to absolventi škôl, ktorí sa orientujú výhradne na vyštudovaný odbor a zamestnanie si hľadajú len v sfére, ktorú vyštudovali (väčšina vysokoškolákov);
- **profesijne nevyhranený typ** – sú to väčšinou absolventi, ktorí sú na trhu práce bezradní, nemajú vôbec žiadnu predstavu čo by vlastne chceli robiť. Nie sú schopní sami prísť na pohovor do zamestnania, nezamestnanosť berú ako prechodný stav a často si neuvedomujú vážnosť situácie. Aktívnejší absolventi sa rozhodnú ďalej pokračovať v niektorej z foriem štúdia a pasívnejší zostávajú v evidencii úradov práce, sociálnych vecí a rodiny. Sú to väčšinou absolventi stredných škôl všeobecnejšieho za-merania a gymnázií, ktorí neplánujú ďalej študovať, a pravdepodobnosť dlhodobejšej nezamestnanosti je vysoká;
- **profesijne nezávislý typ** – uvedený typ absolventov je typický pre flexibilných absolventov, najmä vysokoškolákov, ktorí dokážu vyniknúť a pracovať aj v odbore, ktorý neštudovali. Vyznačujú sa schopnosťou a ochotou učiť sa nové veci a snažia sa stále na sebe pracovať, ľahšie a radi sa učia jazyky, ovládajú modernú technológiu. Profesionálne nezávislý typ absolventa sa vyznačuje kratším obdobím nezamestnanosti ako iné typy. Počas obdobia nezamestnanosti sú aktívni, vyhľadávajú náročnejších zamestnávateľov, prípadne sú ochotní začať podnikat' (Vaska, 2014).

Množstvo absolventov hľadá alternatívne riešenia svojho uplatnenia na trhu práce, resp. svojej nezamestnanosti – napr. odchodom do zahraničia, kde majú možnosť nadobudnúť a rozšíriť svoje jazykové kompetencie a zabezpečiť si v prípade návratu aj istú „finančnú injekciu“ pre svoj štart na trhu práce v rodnej krajine. Potom sú to často riešenia ako práca v inom než vyštudovanom odbore, príp. ďalšie štúdium alebo zotrvávanie (bez práce) v rodine s finančnou podporou blízkych (tzv. „mama hotel“). Zamestnávateľia často čelia vysokým a neprimeraným požiadavkám najmä absolventov bez akýchkoľvek pracovných skúseností a platy sú z pohľadu mladých ľudí často preceňované, očakávania od zamestnávateľa neprimerané. Tieto a mnohé iné faktory ovplyvňujú prístup (postoj) k práci a aj k riešeniu svojej (nepriaznivej sociálnej) situácie.

AKO CHÁPU PRÁCU DNEŠNÍ MLADÍ ĽUDIA?

Otázka postoja dnešných mladých ľudí k práci sa javí ako nanajvýš aktuálna hlavne v kontexte veľkých globálnych kríz, ktorým ľudstvo ako také čelilo v posledných rokoch. Mladých ľudí významne zasiahla pandémia COVID-19, ktorá obmedzila ich možnosti vzdelávania, dospievania ale aj potrebnej socializácie za účelom osamostatňovania pre dospelý život. Okrem toho vojnový konflikt na Ukrajine, následná energetická a ekonomická kríza rámcovaná prebiehajúcou klimatickou zmenou, to všetko bezprecedentne zasahuje do života všetkých mladých ľudí. Významne viac ako ostatné generácie však ovplyvňuje práve mladú generáciu, ktorej chýbajú životné skúsenosti a v nemalej miere aj podpora zo strany dospelých a inštitúcií na to, aby sa s týmito výzvami dokázali úspešne vysporiadať.

Za účelom lepšieho pochopenia problémov, ktorým vo vzťahu k zamestnávaniu čelia dnešní mladí ľudia, uskutočnila Rada mládeže Slovenska v roku 2022 pomerne rozsiahly výskum²¹. Metodologicky šlo o kombinovaný dizajn, ktorý pozostával tak z kvalitatívneho ako

²¹ V analýze prezentujeme výsledky výskumu, na ktorom sa autorsky podieľala jedna z autorov tejto analýzy. Výskum bol realizovaný pri príležitosti vyhlásenia roku 2022 za Európsky rok mládeže, a uskutočnil sa s finančnou podporou Národného inštitútu vzdelávania a mládeže a Európskej únie. Výskumná správa je k dispozícii na stránke Rady mládeže Slovenska (www.mladez.sk) v sekcii Výskum: <https://mladez.sk/2023/03/30/europsky-rok-mladeze-mladi-a-trh-prace/>

aj reprezentatívneho kvantitatívneho výskumu na výskumnej na cieľovej skupine mladých ľudí vo veku 18 – 29 rokov.²²

VÝSLEDKY VÝSKUMU

Výsledky výskumu ukázali, že práca je dôležitou súčasťou étosu dnešných mladých ľudí. Dôležité je však zistenie, že práca pre prevažnú väčšinu z nich nie je len prostriedkom na získanie peňazí, či ekonomického osamostatnenia. V chápaní súčasnej mladej generácie totiž dominuje postoj, že „práca musí robiť človeka šťastným“. Ako vidíme v grafe č. 1, prevažná väčšina respondentov (89%) rozhodne alebo skôr súhlasila s výrokom, že práca musí robiť človeka šťastným. 83% respondentov rovnako súhlasilo s výrokom, že ľudia, ktorí nepracujú, zlenivejú. Práca je však aj priestorom pre vlastný rozvoj a seberealizáciu. Takmer tri štvrtiny oslovených (73%) súhlasili s výrokom, že aby človek mohol úplne rozvinúť svoje nadanie a vlohy, potrebuje mať prácu.

Takmer dve tretiny respondentov chápu prácu aj ako spoločenskú normu. S výrokom práca je povinnosť, ktorú máme voči spoločnosti súhlasilo 62% respondentov. Viac ako polovica respondentov (59%) vyjadrila súhlas aj s výrokom, že najlepšie je zarábať a nemusieť pri tom pracovať. No na druhej strane viac ako polovica respondentov (54%) považuje za ponížujúce dostávať peniaze bez toho, aby si ich človek zarobil prácou.

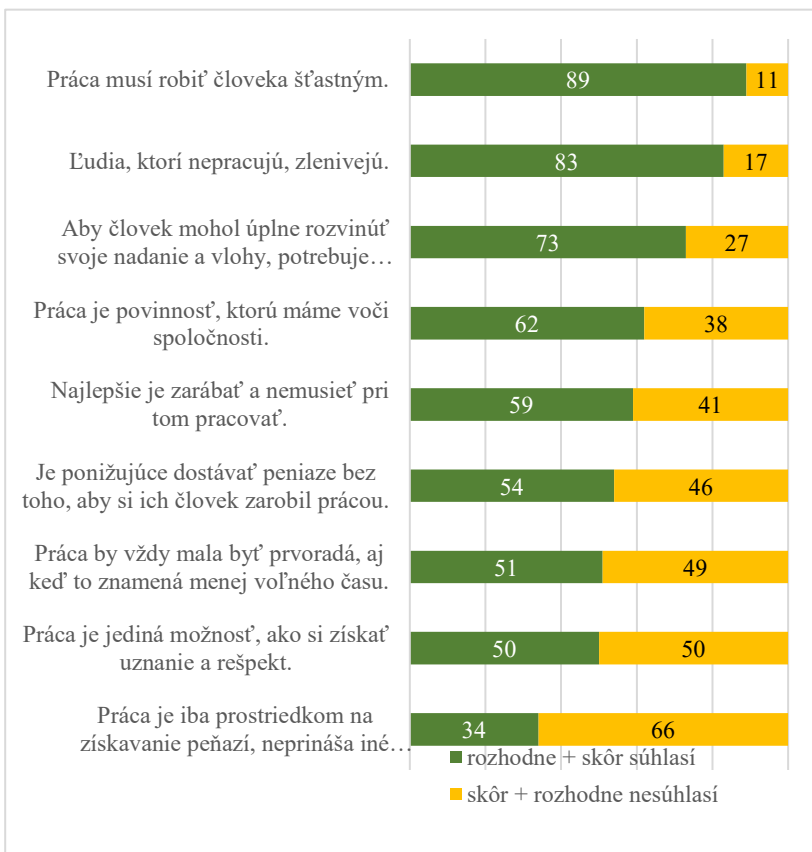
V postojoch respondentov sa ukazuje aj dôležitosť voľného času. S výrokom práca by mala byť vždy prvoradá, aj keď to znamená menej voľného času súhlasilo síce 51 % respondentov, no 49% oslovených s takýmto tvrdením vyjadrilo nesúhlas. Podobne rozpoltené sú aj postoje v prípade výroku práca je jediná možnosť, ako si získať

²² Kvalitatívny výskum prebiehal formou fokusových skupín od začiatku októbra do polovice decembra 2022. Celkovo sa uskutočnili 4 fokusové skupiny, ktorých sa zúčastnilo 21 participantov z rôznych regiónov Slovenska. Kvantitatívny reprezentatívny výskum bol realizovaný na Slovensku v období od 21. októbra do 6. novembra 2022, na vzorke o veľkosti 702 respondentov. Výskum bol reprezentatívny pre populáciu mladých vo veku 18 – 29 rokov z hľadiska (kvótny výber): pohlavia (muži/ ženy), veku, veľkosti sídla a kraja. Metodológia výskumu bola založená na využití kombinovaného zberu CAPI (n=350) a CAWI (n=350). Takáto kombinácia umožňuje do výskumu zapojiť aj tú časť populácie, ktorá nepatrí k intenzívnym užívateľom internetu. Zber dát zabezpečovala agentúra FOCUS s.r.o. na Slovensku.

uznanie a rešpekt. V tomto prípade je podiel respondentov, ktorí súhlasia rovnaký, ako podiel respondentov, ktorí nesúhlasia, a to po 50%.

Konzistentne s predchádzajúcimi výroky, relatívne najnižšia je miera súhlasu s tvrdením, že práca je iba prostriedkom na získavanie peňazí, neprináša iné výhody. Súhlasilo s ním len 34% respondentov, naopak nesúhlasilo až 66% oslovených mladých ľudí.

Graf č. 1: Postoje k práci (v %)



Zdroj: Pecháčová, Čavojská (2022)

Poz. Výroky sú v grafe usporiadané podľa percentuálneho zastúpenia súhlasných odpovedí. V dotazníku výroky v batérii otázok rotovali.

Prácu si mladí ľudia hľadajú alebo hľadali najčastejšie cez pracovné portály a cez priateľov a známych. Pre nezamestnaných je dôležitý v tomto smere aj Úrad práce, sociálnych vecí a rodiny. Mladí, ktorí sú zamestnaní, tiež oslovovali firmy, v ktorých chcú pracovať. Čo sa týka problémov, pri hľadaní zamestnania, mladí ľudia čelia najmä nedostatku praktických skúseností, nízkemu platovému ohodnoteniu, nedostatku pracovných miest v blízkosti svojho bydliska ale aj nedostatku pracovných miest vo vyštudovanom odbore.

Zaujímalo nás tiež, ako celkovo mladí ľudia hodnotia úroveň svojej prípravy pre nástup na trh práce ako aj úroveň podpory, ktorá sa im v tejto životnej situácii dostáva. Ukazuje sa, že situácia je skôr nepriaznivá, resp. existuje významná časť populácie mladých ľudí, ktorá hodnotí tieto východiskové pozície mladých ľudí nepriaznivo. Čo sa týka dostupnej **podpory a prípravy na budúce zamestnanie**, ako vidíme v grafe č. 2, len viac ako polovica (53%) respondentov súhlasí s výrokom, že *„mladí ľudia majú prístup ku kvalitným informáciám a primeranej podpore, ktorá ich dokáže pripraviť na prácu“*. Treba tiež doplniť, že v tomto prípade s výrokom rozhodne súhlasilo len 10% oslovených. S týmto výrokom nesúhlasilo až 43% respondentov. Hlbšia analýza socio-demografických rozdielov zároveň ukázala, že negatívnejšie hodnotenie sa spája hlavne s nižším socio-ekonomickým statusom, s regionálnymi rozdielmi, ale aj s nižšou mierou vlastnej účinnosti.

O niečo nepriaznivejšie je hodnotenie rovnakých **podmienok pre rozvoj svojich zručností**. Reflexia skúseností respondentov ukazuje výraznú nespokojnosť s možnosťou rozvoja svojich zručností v podmienkach prípravy na budúce zamestnanie. S výrokom *„všetci mladí ľudia majú rovnaké podmienky na rozvoj svojich zručností a získavanie skúseností, ktoré potrebujú na uplatnenie na trhu práce“* viac respondentov nesúhlasilo, než súhlasilo. Nesúhlas deklarovala viac ako polovica respondentov (53%). Respondenti, ktorí naopak deklarovali súhlas, predstavujú 44% podiel. Za zmienku rozhodne stojí, že kategorický súhlas („rozhodne súhlasím“) uviedlo len 10% respondentov. Z hľadiska socio-demografických rozdielov v tomto prípade zohráva úlohu hlavne vek a regionálny kontext. Nespokojnosť s podmienkami pre rozvoj svojich zručností štatisticky významne častejšie deklarovali respondenti vo veku 22 – 25 rokov, respondentov

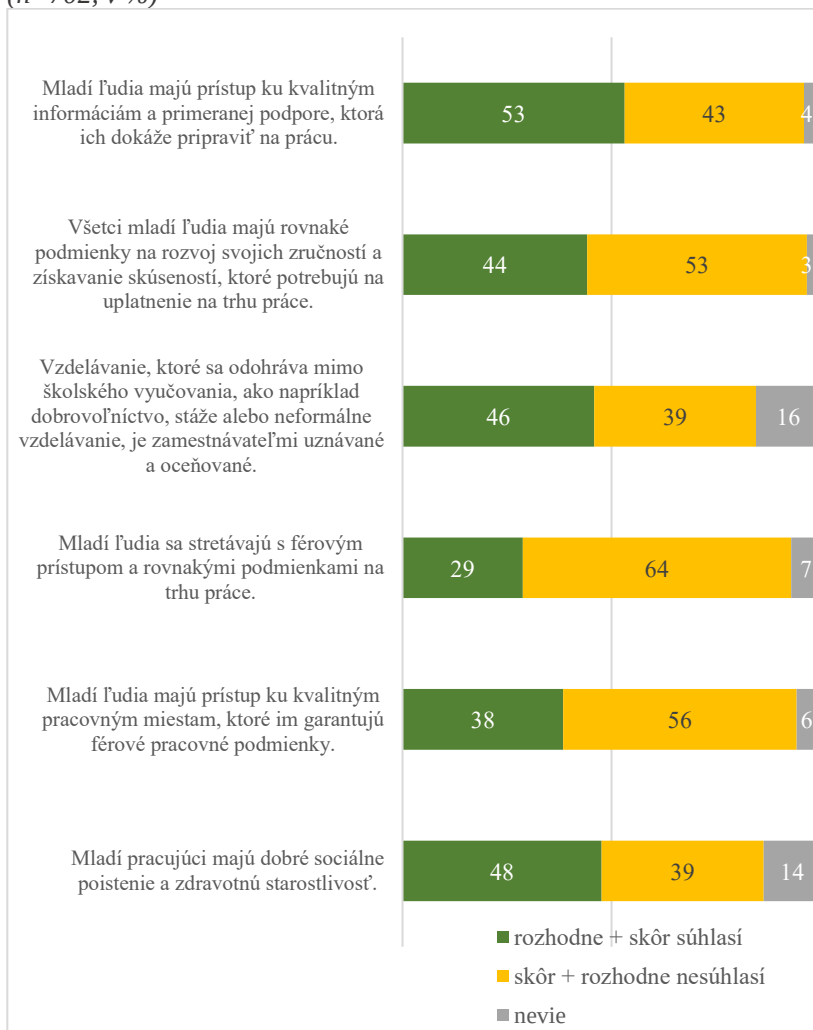
z Prešovského kraja, ako aj respondenti s priemernou alebo nízkou mierou vlastnej účinnosti.

V príprave na samostatný dospelý život je nepochybne dôležité mať k dispozícii viacstrannú podporu a podmienky pre rozvoj. Túto funkciu vo veľkej miere dokáže naplňať **vzdelávanie, ktoré sa odohráva mimo vyučovania, ako napr. dobrovoľníctvo, stáže alebo neformálne vzdelávanie**. Prevažuje pritom názor, že takto nadobudnuté skúsenosti zamestnávateľa uznávajú a oceňujú. Súhlas deklarovalo 46% respondentov, 39% respondentov s takto položeným tvrdením nesúhlasilo. V porovnaní s ostatnými hodnotenými okolnosťami, v tomto prípade bol najväčší podiel respondentov, ktorí nevedeli odpovedať a to až 16%. Súhlas s týmto výrokom odráža realitu dostupnosti takýchto aktivít. Častejšie sme ho zaznamenali u respondentov s vyšším kultúrnym kapitálom (absolventi gymnázií, respondenti slovenskej národnosti, respondenti, ktorí žijú v Bratislave, dohovorí sa aspoň jedným cudzím jazykom, majú skúsenosť s dobrovoľníctvom a respondenti apod.)

Súčasťou batérie hodnotených výrokov boli aj výroky zamerané na reflexiu podmienok na trhu práce, ktorým čelia mladí ľudia, prípadne absolventi škôl pri nástupe na trh práce. Až takmer dve tretiny respondentov (64%) spochybňujú **férovosť podmienok na trhu práce**. Podobne ako férovosť prístupu dopadlo aj hodnotenie **prístupu k kvalitným pracovným miestam, ktoré mladým ľuďom garantujú férové pracovné podmienky**. V tomto prípade viac ako polovica respondentov (56%) uviedla, že mladí k takýmto podmienkam nemajú prístup. Ukazuje sa, že významnú úlohu v týchto negatívnych hodnoteniach zohrávajú hlavne lokálne podmienky a regionálne rozdiely, ako aj socio-ekonomický status.

Posledný výrok hodnotil **kvalitu sociálneho poistenia a zdravotnej starostlivosti**. Tu prevažuje pocit, že mladí ľudia majú dobré sociálne poistenie a zdravotnú starostlivosť, deklarovalo to 48% respondentov. Naopak 39% respondentov si myslí, že tieto podmienky nie sú dobré. 14% respondentov sa k tejto otázke nevedelo vyjadriť. Na pomerne rozporuplnom hodnotení sa v tomto prípade mohla prejavovať aj nedostatočná informovanosť o systéme sociálneho poistenia a zdravotnej starostlivosti. Vo výskume sme však takúto otázku nezisťovali.

Graf č. 2: Hodnotenie prípravy a podpory pri nástupe na trh práce (n=702, v %)



Zdroj: Zdroj: Pecháčová, Čavojská (2022)

ZÁVER

Výsledky výskumu ukázali, že práca je dôležitou súčasťou étosu dnešných mladých ľudí, jej význam však výrazne presahuje ekonomické vnímanie. Do popredia sa dostáva jej zmysluplnosť, práca v tomto zmysle musí robiť človeka šťastným. Vysoké očakávania sú aj voči možnosti sebarealizácie, osobného rozvoja, či priestoru pre zosúladiťovanie nárokov na rovnováhu medzi pracovným a súkromným životom. Do popredia sa dostáva významne faktor voľného času. Čo sa týka stratégií zamestnávania, prevažujú tradičné, overené postupy. Úspešné zamestnanie sa prebieha vďaka pracovným portálom, ale aj priateľom a známym. U absolventov pretrváva problém nedostatku praktických skúseností, narážajú na problém nízkeho platového ohodnotenia nedostatku pracovných miest v mieste bydliska či nedostatku pracovných miest vo vyštudovanom odbore.

Čo sa týka prípravy pre budúce zamestnanie, ukazuje sa, že súčasný systém vzdelávania v tomto smere má vážne limity. Významný podiel respondentov hovorí o nedostatočnej podpore a príprave na budúce zamestnanie. Viac ako polovica tiež v školách nenachádza dostatočný priestor pre rozvoj svojich zručností. Relatívne pozitívne z tohto hodnotenia vychádza neformálne vzdelávanie, ktoré sa odohráva mimo vyučovania. Analýza však ukazuje slabú dostupnosť týchto príležitostí pre všetkých mladých ľudí. Za kratší koniec ťahajú hlavne mladí zo znevýhodneného prostredia (regionálne, socio-ekonomické, etnické bariéry).

Medzi mladými ľuďmi tiež silno prevažuje pocit, že na trhu práce sa nestretávajú s férovými a spravodlivými²³ podmienkami a dostupnými kvalitnými pracovnými miestami. Isté pochybnosti vyvoláva aj pomerne kritické hodnotenie sociálneho a zdravotného zabezpečenia. To všetko môže indikovať nedostatočné povedomie a informovanosť o podmienkach na trhu práce ako aj možnostiach, ktoré v tomto smere majú mladí ľudia.

²³ K téme spravodlivosti v sociálnej politike a sociálnej práci pozri viac Vrťová (2023).

ODPORÚČANIE

Na základe uvedených zistení sa ako kľúčové javí zlepšiť prípravu mladých ľudí na trh práce. A to tak v rovine rozvoja širšieho spektra zručností, ktoré sú v súčasnosti na trhu práce vyžadované ako aj v rovine zlepšenia informovanosti o ochrane mladého človeka pri vstupe na trh práce. Svoju úlohu v tom nepochybne musí zohrávať systematická príprava v rámci kariérneho poradenstva, ktoré by malo reflektovať potreby mladých ľudí. Okrem toho, stále sa ukazuje ako nedostatočne využitý potenciál neformálneho vzdelávania pre uplatnenie na trhu práce. Popularizácia dobrovoľníckej činnosti, posilnenie ponuky mimoškolských aktivít zameraných práve na rozvoj zručností s využitím metód neformálneho vzdelávania sa ukazuje ako pomerne dobre dostupná a jednoduchá cesta, ako zlepšiť šance mladých ľudí na trhu práce po skončení štúdia. Osobitná pozornosť by mala byť v tomto smere venovaná mladým ľuďom zo znevýhodneného prostredia, so zreteľom na špecifické potreby tejto cieľovej skupiny a to aj v duchu princípov hlásaných v rámci nedávneho Európskeho roka zručností²⁴.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- ALEXÝ, J.; ANTALOVÁ, M. *Trh práce a manažment ľudských zdrojov*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, 2003. 251 s. ISBN 80-225-1633-3.
- BALOGOVÁ, B., GALLO, P. *Makro a mikroekonomické aspekty sociálnej práce*. Prešov: FF PU v Prešove, 2021. 260 s. ISBN 978-80-555-2801-4.
- BRNULA, P. Sociálna práca ako „rukojemník“ totalitných režimov – územie dnešnej Slovenskej republiky. In BRNULA, P., LAŠTOVKOVÁ, J., ŠTYVAROVÁ, D., HIEKISCHOVÁ, M. (Eds.). *Dějiny sociální práce – souvislost minulosti a současnosti v pomoci a ve vzdělávání*. Ústí nad Labem: KSP FSE UJEP v Ústí nad Labem, 2016. s. 99-125. ISBN 978-80-7561-012-6.
- ČIERNA, M. Politika zamestnanosti EÚ – výzvy a riziká. In ČAVOJSKÁ, K., ČIERNA, M., SLOBODOVÁ, L., KLESKEŇ, L. *Vedecké odpovede na aktuálne otázky sociálnej práce*. Bratislava: IRIS, 2015. s. 7-58. ISBN 978-80-89726-50-9.
- ČAVOJSKÁ, K. Aktívna politika trhu práce: nástroje, opatrenia, hodnotenie efektívnosti. In ČAVOJSKÁ, K., ČIERNA, M., SLOBODOVÁ, L., KLESKEŇ, L. *Vedecké odpovede na aktuálne otázky sociálnej práce*. Bratislava: IRIS, 2015. s. 59-131. ISBN 978-80-89726-50-9.

²⁴ Bližšie informácie: https://slovakia.representation.ec.europa.eu/news/europsky-rok-zrucnosti-2023-2022-10-20_sk

- ČAVOJSKÁ, K.; BESEDOVÁ, M. *Participácia – cesta mladých ľudí k politikám*. Bratislava: MV SR/ ÚSV ROS, 2020. 59 s. ISBN 978-80-89051-37-3.
- DŽAMBAZOVIČ, R. *Dospievanie na Slovensku. Prechod do dospelosti zo sociologickej perspektívy*. Bratislava: UK v Bratislave, 2022. 212 s. ISBN 978-80-223-5374-8.
- GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013. 1052 s. ISBN 978-80-2570-080-7.
- GIELE, J. Z.; ELDER, G. H. Jr. (Eds). *Methods of life course research. Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks : SAGE, 1998. Online ISBN: 9781483348919.
- HOVANOVÁ, M. *Sociálna opora ako významná súčasť života adolescenta*. Košice: UPJŠ v Košiciach, 2023. 90 s. ISBN 978-80-574-0199-5.
- HROZENSKÁ, M. Benefity a deficity viacgeneračného spoluzitia. In: *Priprava na stárnutí: mezinárodní recenzovaný sborník*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2011. s. 150-161. ISBN 978-80-263-0096-0.
- JANDOUREK, J. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-644-5.
- JUSKO, P. *Sociálna práca s mládežou a sociálnopatologické javy*. Banská Bystrica: PF UMB, 2009. 217 s. ISBN 978-80-8083705-1.
- KOLLÁRIK, T. *Sociálna psychológia práce*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2010. 192 s. ISBN 978-80-223-2782-1.
- KOVÁČOVÁ, B. Sekvencie v životnej trajektórii adolescenta. In: *Disputationes Scientificalae Universitatis Catholicae in Ružomberok*, 2024, 24 (1), 13–26.
- KÖVEROVÁ, Š. *Sociológia životného cyklu*. Bratislava: OZ Sociálna práca, 2003. 148 s. ISBN 80-968927-4-6.
- KUCHAŘ, P. *Trh práce. Sociologická analýza*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2007. 183 s. ISBN 978-80-246-1383-3.
- KUSIN, V.; ČAVOJSKÁ, K.; VASKA, L. *Človek vo svete práce. Filozofické a sociálno-politické reflexie*. Bratislava: UK v Bratislave, 2015. 147 s. ISBN 978-80-223-4016-8.
- LIChNER, V.; ŠLOSÁR, D. *Problematické používanie internetu u adolescentov v kontextoch teórie a praxe sociálnej práce*. Košice: UPJŠ v Košiciach, 2017. 90 s. ISBN 978-80-8152-533-9.
- LISÝ, J. a kol. *Ekonómia v novej ekonomike*. Bratislava: IURA EDITION, 2005. 622 s. ISBN 80-8078-063-3.
- MYDLÍKOVÁ, E.; PATYI, P. Rapid test sociálnej rizikovosti rodiny. In: *Sociálni práce/Sociálna práca: Connecting theory and practice*. 2021. 21(3), 5–20.
- PECHÁČOVÁ, Z.; ČAVOJSKÁ, K. *Mladí ľudia a trh práce. Výskumná správa*. Bratislava, RmS, 2022. <https://mladez.sk/2023/03/30/europsky-rok-mladeze-mladi-a-trh-prace/>
- ŠIŇANSKÁ, K. The Loneliness of Adolescents from Socially Disadvantaged Background. *AD ALTA: journal of interdisciplinary research: recenzovaný medzioborový vedecký časopis*. 2019, 9(1), 284–286.
- ŠAVRNOCHOVÁ, M.; HOLDOŠ, J.; ALMAŠIOVÁ, A. *Excesívne používanie internetu u adolescentov na Slovensku*. Banská Bystrica: Belianum, 2020. ISBN 978-80-557-1798-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, Portál, 2012. 872 s. ISBN 978-80-2620-225-7.

VASKA, L. *Služby zamestnanosti a vybrané aspekty sociálnej práce s nezamestnanými*. Bratislava: IRIS, 2014. 224 s. ISBN 978-80-89726-25-7.

VRŤOVÁ, J. Sociálno-filozofické reflexie v spravodlivosti v sociálnej

politike a sociálnej práci. In: *Súčasnosť a budúcnosť sociálnej práce v reflexiách spoločenských zmien: zborník príspevkov z vedeckej konferencie – 10. ročník Košických dní sociálnej práce* [online]. Košice: Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, 2023, s. 51-59. ISBN 978-80-574-0248-0.

KONTAKTNÉ ÚDAJE

Mgr. **Katarína Čavojská**, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta,

Katedra sociálnej práce,

Šoltésovej 4, Bratislava

E-mail: cavojaska.katarina@gmail.com

prof. PhDr. **Ladislav Vaska**, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta,

Katedra sociálnej práce,

Šoltésovej 4, Bratislava

E-mail: lavivaska@gmail.com

ZÁVER

Vedecký neonferenčný zborník je pilotným, ktorý rozpracováva problematiku práce vo vzťahu k vzdelávaniu, výchove, k terapii, jednoducho k životu človeka v inkluzívnej spoločnosti. Kontext výchovy – vzdelávania – terapie prezentujú príspevky autorov, ktorí v danej oblasti prinášajú vlastný a celkovo jedinečný pohľad na predmetnú problematiku. Viaceré príspevky prezentujú vedecké zistenia z výskumných šetrení a projektov. Diapazón tematiky iste prispeje k vedeckému obohateniu skúmania fenoménu práce v podmienkach inkluzívnej spoločnosti.

editorský tím

KONTAKTY NA AUTOROV PRÍSPEVKOV

Meno a priezvisko autora	Adresa pracoviska, emailkový kontakt
Vlasta Belková, doc. PaedDr. PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, RUŽOMBEROK vlasta.belkova@ku.sk
Zuzana Brčiaková, Ing. PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, RUŽOMBEROK zuzana.brciakova@ku.sk
Marcela Čarnická, Mgr. PhD.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, RUŽOMBEROK marcela.carnicka@ku.sk
Katarína Čavojská, Mgr. PhD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra sociálnej práce, Šoltésovej 4, BRATISLAVA cavojska.katarina@gmail.com
Mieczysław Dudek, doc. PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, RUŽOMBEROK mieczyslaw.dudek@ku.sk
Zuzana Gondová, PaedDr.DiS	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, RUŽOMBEROK zuzana.gondova828@edu.ku.sk
Monika Homolová, PaedDr., PhD.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, RUŽOMBEROK 1monika.homolova@gmail.com
Barbora Kováčová doc. PaedDr. PhD.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, RUŽOMBEROK barbora.kovacova@ku.sk
Daniel Kučerka, PaedDr. Ing. PhD. ING-PAED IGIP, EUR ING	Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra technické a informační výchovy, Žižkovo nám. 5, OLOMOUC daniel.kucerka@upol.cz

Martina Magová PaedDr., Ph.D.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, RUŽOMBEROK martina.magova@ku.sk
Lucia Morovičová, Mgr.	ZŠ Gejzu Dusíka Galanta Mierová ulica 1454/10, GALANTA riaditel.zsgd@gmail.com
Michal Mrázek, Mgr. at Mgr. PhD.	Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra technické a informační výchovy, Žižkovo nám. 5, OLOMOUC michal.mrazek@upol.cz
Zuzana Polanská Mgr. et Mgr.	Spojená škola, Komenského 25, PEZINOK zuzka@polansky.sk
Vladimír Rybovič Bc.	Morrisones energy services LONDON, England vladimir.rybovic1@gmail.com
Čestmír Serafin, Prof. Ing. Dr. Ing- PaedIGIP.	Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra technické a informační výchovy, Žižkovo nám. 5, OLOMOUC cestmir.serafin@upol.cz
Božena Švábová, PaedDr. PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku Teologická fakulta v Košiciach, Ústav sakrálneho umenia TI TF KU, Pracovisko Spišské Podhradie, Spišská Kapitula 12, SPIŠSKÉ PODHRADIE bozena.svabova@ku.sk
Ladislav Vaska, prof. PhDr. PhD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra sociálnej práce, Šoltésovej 4, BRATISLAVA lacivaska@gmail.com
Barbora Vodičková doc. Mgr., PhD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra liečebnej pedagogiky Šoltésovej 2, BRATISLAVA vodickova@fedu.uniba.sk

**Práca v živote človeka:
vo výchove, vzdelávaní a v terapii I.**

Barbora Kováčová, Daniel Kučerka, Monika Homolová (Eds.)

Recenzenti:

doc. PaedDr. Zuzana Chanasová, PhD.
Ing. Monika Karková, PhD., ING-PAED IGIP.

Rozsah (AH)

9,5 AH

Rok vydania

2024

Vydanie

prvé

Vydavateľstvo:

VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku
Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok
<http://ku.sk>, verbum@ku.sk

ISBN 978-80-561-1113-0

ISBN 978-80-561-1113-0



9 788056 111130