



Barbora KOVÁČOVÁ
Daniela VALACHOVÁ
Monika HOMOLOVÁ (Eds.)

EXPRESIVITA VO VÝCHOVE VI.

Barbora KOVÁČOVÁ
Daniela VALACHOVÁ
Monika HOMOLOVÁ (Eds.)

**EXPRESIVITA
VO VÝCHOVE VI.**

2024

Expresivita vo výchove VI.

Editorský tím:

Kováčová, Barbora, *Katolícka univerzita v Ružomberku*
Valachová Daniela, *Univerzita Komenského v Bratislave*
Monika Homolová, *Katolícka univerzita v Ružomberku*

Recenzenti:

prof. PhDr. Stanislav Benčíč, PhD.
doc. PaedDr. Zuzana Chanasová, PhD.

Autori príspevkov v zborníku

prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.
doc. Mgr. Zuzana Fábry Lucká, PhD.
doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.
doc. Mgr. art. Róbert Makar, ArtD.
PaedDr. Mgr. art Patricia Biarincová, PhD.
Ing. Zuzana Brčiaková, PhD.
Mgr. Marcela Čarnická, PhD.
PaedDr. Monika Homolová, PhD.
Mgr. Zuzana Ťulák Krčmáriková, PhD.
PaedDr. Rosangela Libertini, PhD.
Mgr. art. Martin Ševčovič, ArtD.
Mgr. Monika Škodáčková
Mgr. Miriam Vincelková

Za obsahovú a jazykovú stránku zodpovedajú autori jednotlivých kapitol.

Vydavateľstvo:

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

ISBN 978-80-561-1114-7

OBSAH

Obsah.....	3
Úvod.....	5
EXPRESIVITA VO VÝTVARNOM VYJADRENÍ	
OD DETSKEJ ČMÁRANICE K EXPRESIONIZMU.....	7
<i>Xénia Bergerová</i>	
OD EXPRESIVITY CEZ TRANSFORMÁCIU K TVORBE ARTEFAKTU – VIZUÁLNY ZÁPIS ZVUKOV	16
<i>Patricia Biarincová</i>	
EXPRESIVITA A AKČNOSŤ VO VÝTVARNOM PREJAVE VYBRANÝCH SLOVENSKÝCH VIZUÁLNYCH UMELCOV ...	27
<i>Róbert Makar, Martin Ševčovič</i>	
VÝTVARNÝ MATERIÁL A VÝTVARNÉ SPRACOVANIE AKO NÁSTROJE PRE PODPORU MOTORICKÝCH, KOGNITÍVNYCH A KOMUNIKAČNÝCH ZRUČNOSTÍ.....	41
<i>Zuzana Ťulák Krčmáriková</i>	
Z PLOCHY DO PRIESTORU	51
<i>Daniela Valachová</i>	
EXPRESIVITA V LITERÁRNO-KOMUNIKAČNOM VYJADRENÍ.....	59
VERBÁLNA KOMUNIKÁCIA A JEJ MOŽNOSTI VYUŽITIA V ŠKOLSKOM KLUBE DETÍ.....	60
<i>Zuzana Brčiaková, Marcela Čarnická</i>	
TALIANSKA LITERATÚRA AKO NÁSTROJ VÝUČBY TALIANSKEHO JAZYKA AKO CUDZIEHO JAZYKA.....	69
<i>Rosangela Libertini</i>	

HROVÝ KUFRÍK AKO PREVENTÍVNY PROSTRIEDOK ROZVOJA KOMUNIKÁCIE SO ŽIAKMI NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE	79
<i>Miriám Vinceková</i>	
MOŽNOSTI A LIMITY VÝUČBY TALIANskej LITERATÚRY NA UNIVERZITÁCH VO VYBRANÝCH EURÓPSKYCH KRAJINÁCH	89
<i>Rosangela Libertini</i>	
EXPRESIVITA V PROCESSE POZNÁVANIA	98
MOŽNOSTI POHYBOVÝCH INTERVENCIÍ U ĽUDÍ S PARKINSONOVOU CHOROBOU	99
<i>Zuzana Fábry Lucká</i>	
TESELÁCIE VO VÝUČBE MATEMATIKY – PROSTRIEDOK PODPORUJÚCI EXPRESIVITU DETÍ	108
<i>Lucia Csachová, Zdenka Zastková</i>	
AKTIVIZAČNÁ ROVINA S VYUŽITÍM PRVKOV HEJNÉHO METÓDY	123
<i>Monika Homolová</i>	
ESKALÁCIA AGRESIE V SOCIÁLNYCH VZŤAHOCH V PREDŠKOLSKOM VEKU	137
<i>Barbora Kováčová, Monika Homolová</i>	
EXPRESIVITA VO VZŤAHU ŠPECIÁLNEHO PEDAGÓGA A ŽIAKA SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI	148
<i>Monika Škodáčková</i>	
Záver.....	157
Register autorov.....	158
Kontakty na autorov príspevkov.....	161

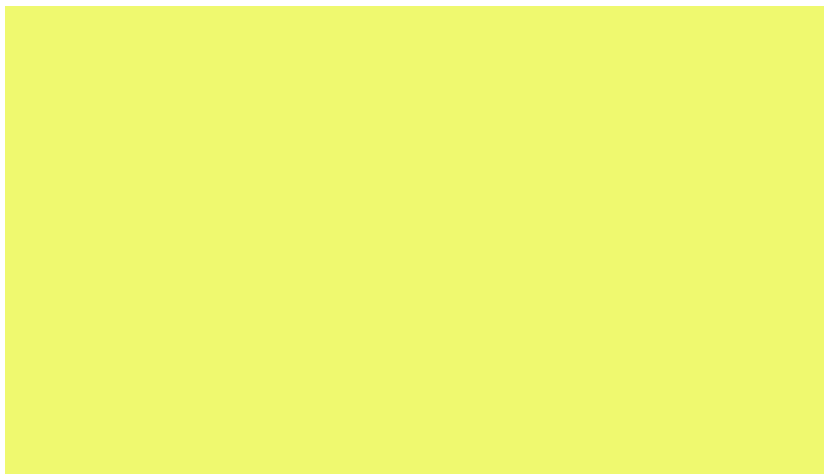
ÚVOD

Expresivita vo výchove ako vedecký nekonferenčný zborník sa začala vydávať od roku 2016, a v tomto roku je to už šiesty ročník, ktorý si Vám dovoľujeme predstaviť. Predložený vedecký zborník obsahuje 14 príspevkov od autorov z akademického i praxového prostredia. Prepojenie každého z nich je koncipované na expresivite ako integrálneho prvku vo vzťahu k téme každého príspevku. Každý autor „odtlačil“ svoj pohľad, názor, či reflexiu expresivity, čím obohatil vnímanie expresivity ako možného spôsobu vyjadrenia sa.

Jednotlivé texty sú rozdelené do troch sekcií, ktoré sú premerane sýtené. Prvá sekcia sa zameriava na expresivitu vo výtvarnom vyjadrení, ku ktorému sa vyjadrujú kolegovia z Pedagogickej fakulty UK v Bratislave (*Xénia Bergerová, Martin Ševčovič, Daniela Valachová a Zuzana Ťulák Krčmáriková*), taktiež aj kolega z Vysokej školy výtvarných umení v Bratislave (*Róbert Makar*) a kolegyňa z Pedagogickej fakulty KU v Ružomberku (*Patricia Biarincová*). Na obsahovej línii druhej sekcie zborníka sa podieľali kolegyne z Pedagogickej fakulty KU v Ružomberku (*Zuzana Brčiaková, Marcela Čarnická a Rosangela Libertini*) a kolegyňa z základnej školy z Popradu (*Miriám Vinčeková*). Tretia sekcia sa zameriava na podiel expresivity v procese poznania. Nakoľko poznanie zahŕňa pomerne širokospektrálnu problematiku aj príspevky zasahujú do rôznych oblastí. Sekciu. Do tejto sekcie prispeli kolegyne z Pedagogickej fakulty KU v Ružomberku (*Lucia Csachová, Zdenka Zastková, Monika Homolová, Barbora Kováčová*), kolegyňa z Pedagogickej fakulty UK v Bratislave (*Zuzana Fábry Lucká*) a kolegyňa z Pedagogickej fakulty z Olomouca (*Monika Škodáčková*).

Ďakujeme recenzentom za konštruktívnu kritiku a za čas, ktorý tomu venovali, lebo svojím pohľadom posunuli vnímanie expresivity z rôznych uhlov pohľadu.

Editori



EXPRESIVITA VO VÝTVARNOM VYJADRENÍ



Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

OD DETSKEJ ČMÁRANICE K EXPRESIONIZMU

FROM CHILDREN'S SCRIBBLING TO EXPRESSIONISM

Xénia Bergerová

ABSTRAKT

Text sa zameriava na fenomén výrazu, ktorý sleduje od útleho veku človeka, jeho postupný vývoj prebúdzania zmyslového vnímania k mysleniu, až k formulovaniu výrazu v umení, s dôrazom na maliarstvo. Taktiež sa venuje dominantnej prítomnosti výrazu v európskom maliarstve v priestore 20. storočia.

KEÚČOVÉ SLOVÁ

Expresia. Expresionizmus. Mal'ba. Vizualne umenie.

ABSTRACT

The text focuses on the phenomenon of expression, which traces from the earliest age of man, his gradual development of the awakening of sensory perception to thinking, up to the formulation of expression in art, with an emphasis on painting. It also discusses the dominant presence of expression in European painting in the space of the 20th century.

KEY WORDS

Expression. Expressionism. Painting. Visual art.

OD ČMÁRANICE K MYSLENIU

„Keď sledujeme malé dieťa, ktorému sa dostala do rúk ceruzka, alebo farbička, hneď si všimneme s akým zaujatím čmára po papieri a všetkom čo je v jeho dosahu. Dieťa tým dáva prechod svojmu potešeniu z pohybu a radosť zo vznikajúcej stopy je u neho omnoho väčšia než záujem o konečný výsledok. Čmáranica môže znamenať čokoľvek, dieťa jej prisudzuje ľubovoľný význam a často ho mení. Jeho cieľená snaha niečo znázorniť sa objavuje až neskoršie, okolo 4. roku života, keď dieťa začína zobrazovať najprv izolované predstavy, ako napr. človek, zvieratá, kvetina, pričom vychádza z jedného symbolu, do ktorého prenáša všetko podstatné“ (Mikš, 2008, s. 149). „...deti nepoznajú žiadny iný zákon, ako spontánny cit pre život a nemajú žiadne iné túžby, len ako ich vyjadriť“ (Mikš, 2008, s. 304). Na svet prichádzame obdarení mnohými znakmi, ako aj ukrytými darmi, ktoré sa postupne objavujú, otvárajú sa naše zmysly k svetu i jeho komplexnosti a tajomnu. Mnohé dary a vlastnosti nás determinujú, niekedy by sme mohli povedať sa stávajú osudovými. S našimi prebúdajúcimi sa zmyslami sa objavuje niečo, čo v rôznom stupni intenzity začína upútať náš sluch, alebo zrak od akéhosi stavu signálu, keď sa prejavuje výraz, ten často opakovaný pojem expresia, vnímame svet a čakáme jeho odozvu. Od nepatrnej mimiky a gesta, od neartikulovaných „slov“ a „spevu“, ktoré sa neustále modulujú. Expresia sa posúva od fyzická k stavom uvedomovania si významov a výrazových spôsobov, či možností, čo v zrení a raste jednotlivca jeho neustáleho rozvoja znamená závažné napredovanie. Sme súčasťou sociálneho sveta, okolia najbližších i neznámych, tak vstupujeme do stále dôležitejších a rozvinutejších pocitov a myšlienok i rozhodnutí. Naše dozrievajúce záujmy a potreby, naše túžby stále napredujú s všetkým čo obsahuje prvky výrazu. Cez verbálne vyjadrovanie sa zo strany dieťaťa sa posúvame k samostatnému rečovému prejavu: prostredníctvom sluchu počúvali harmonické i disharmonické spevy, prostredníctvom spievania vnímame svet hudby. Naše prvé čmáranice sú prebúdzaním odpovedí na jestvujúci vizuálny svet. „Vizuálna komunikácia je spôsob prenosu informácií a myšlienok pomocou symbolov a obrazov“ (Biarincová, 2023).

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

Dôležité sú v ľudskom vývoji včasné a silné zážitky, ich spojenia a kontexty, potom vstupujú do našej pozornosti i pamäti s intenzitou, ktorá nás môže opantávať, ale i uchvacovať, dostávame sa tak na hranicu pocitov celoživotného tajomstva i šľastia. „... je možné výtvarnú expresiu vnímať ako vhodnú formu na poznávanie, diagnostikovanie a konštruovanie poznania prostredníctvom výtvarného vyjadrenia“ (Valachová, 2022). „Ak hovoríme o citovom, expresívnom, zafarbení jazykových prostriedkov, môžeme percipovať používanie expresívnosti v každodennom živote“ (Ševčovič, 2022). Kováčová (2022) tvrdí, že fenomén expresie môžeme vidieť i s iných hľadísk, napr. „nachádzame spojitosť medzi expresiou a nácvikom sebaobľužných činností.“ „Výtvarný prejav môžeme zaradiť k expresívnym prejavom človeka. Expresivitu z pohľadu výtvarného prejavu nachádzame v rôznych formách, polohách a prejavoch“ (Biarincová, 2022). Expresia má tesné spojenia s emocionalitou, v našej pamäti zostávajú stopy po intenzívnych expresívnych obsahoch a obrazoch, niekde „potom“ môže byť obraz, kresba, hudba a možno báseň. Tu nás napadá otázka, ktorú kedysi vyslovila v Tate Gallery Julia Kristeva: „Aká je za tým skutočnosť?“ V reakcii Milana Paštéku v roku 1997 ostala niekde „vo vzduchu“ jeho reakcia, či táto otázka nebola otázkou najpodstatnejšou, vyslovenou na konci 20. storočia. Tak ako expresiou je detská čmáranica, tak ani umelecké dozrievanie sa spravidla nezaobíde dominujúcej expresii. V umeleckých dielach sa expresia objavuje bezohľadu na druh umenia, na tému, či motív skoro vždy (Biarincová, 2023). Je vždy prítomná ako osobnostná charakteristika. Umelecká tvorba zúžitkováva v svojich obsahoch interpretácie citových a pociťových stavov. Vnímanie a prežívanie celého, niekedy veľmi prekvapivého súboru výrazových funkcií je na ceste k celistvosti umeleckého diela, v našom prípade výtvarného diela – obrazu. Veľmi skrátene by sme mohli konštatovať, že vo všetkých druhoch umenia je prítomná intuícia a expresia.

VÝRAZ V PRIESTORE MAĽBY

Prenesieme sa však do priestoru maľby, kde sa možno veľmi prirodzene dá sledovať a čítať jej vývoj a civilizačný sled. Je zrejmé že výrazovosť v rôznej „hustote“ a intenzite sprevádza celý príbeh umenia. Od nepamäti je prítomná tak v dávnej minulosti (Altamira) v umení prírodných národov rôznych období a na rôznych kontinentoch. S príkladmi doslova dominantnej prítomnosti expresie sa stretávame v európskom stredoveku v nesmierne mocnej forme, tak v románskom i gotickom maliarstve, i sochárstve, niekedy ako súčasťou textov v knižných ilumináciách, ktoré prinášajú nesmierne dramatické až drastické zobrazenia poväčšine zo Starého zákona, ako by sme mohli vnímať akúsi záľubu v apokalyptických scénach.

Niekde v začiatkoch 20. storočia (1905) sa objavuje ako zdanlivá zvláštnosť, akási potreba návratu, občas skoro až násilných interpretácii umenia gotiky. Ocitáme sa v Nemecku, kde nástup expresionizmu, trendu ktorému sa stal dominantným výraz. Bol logicky prirodzeným odrazom silného spoločenského napätia v čase pred 1. svetovou vojnou. Práve tu v Nemecku expresionizmus kulminoval a doslova opantal celý kultúrny priestor výtane literatúry a hudby, potom aj filmu, fotografie ...

V tom čase vznikalo umenie zaťažené obsahovosťou, dobovou klímou, spoločenského stavu a prostredia s charakteristickými formálnymi znakmi patetizmu a vášne, ale i křčovitosti, ktorá poukazuje na úzkostný stav celej spoločnosti a na zjavný rozpor JA a SVET. Expresia sa stala dominantou v ostrosti kresby, preto ten návrat ku stredovekým drevorezom a vybičovanej farebnosti.

Maliarstvo skupiny Die Brücke má množstvo osobitých a vynikajúcich charakteristík súčasníkov, ako aj veľkých nielen nemeckých predchodcov z rôznych národných kultúr a období i tradícii. Spomenieme aspoň výber dôležitých mien, ako Grünewald, Munch, van Gogh, Ensor, Soutine, Picasso, Kollwitzowa, ale i tvorca vážnej hudby, ale i kresby a maľby Schönberga. Expresionizmus sa stal ťažiskovým v dielach Kokoschku, Schieleho, Kubína, Roualta, Chagalla, Modiglianiho, či Bacona. Práve Bacon reprezentant anglického figurálneho maliarstva sa v roku 1997 v svojich Rozhovorochoch vyjadril: „Umelec v tvorivom akte prechádza od

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

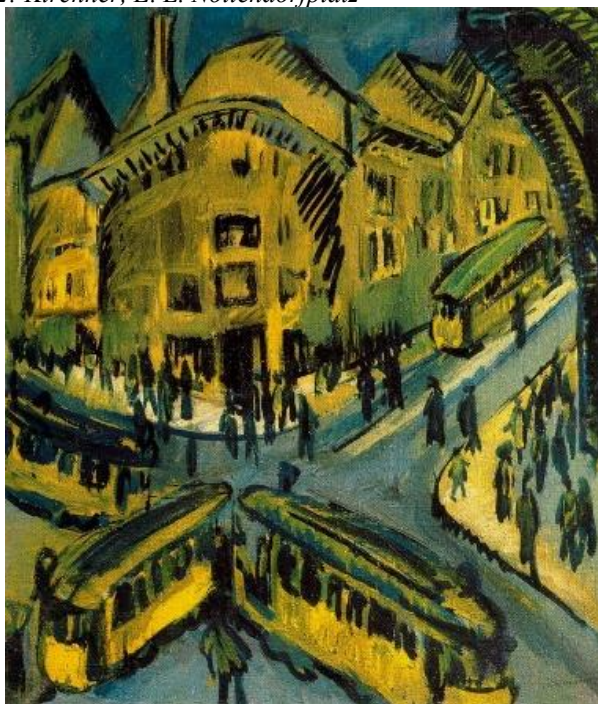
intencie k realizácii cez reťaz celkom subjektívnych reakcií. Jeho boj o realizáciu diela je sériou namáhavých pokusov, bôľu, satisfakcií, zrieknutí a rozhodnutí, ktoré nemôžu byť plne uvedomelé, aspoň nie z aspektu estetiky“ (Bacon, In Sylvester, 1997). Skupina Die Brücke prijala a využívala so značnou dávkou obsedantnosti výrazné znaky, akési primárne symboly drámy života, resp. drámy ľudského bytia, čo formálne tkvie v ostrosti foriem a kompozície obrazu, v kontrastoch smerov a tvarov, farieb i rukopisu a tiež v disharmóniách a disonanciách farebnosti. V krátkosti by sme mohli takto charakterizovať tvorbu čelného predstaviteľa skupiny maliara Kirchnera, ale niekde v blízkosti sa ocitajú maliari skupiny ako Pechstein, Schmidt-Rottluff, či úderný kolorista Nolde.

V knihe – próze Illiesa (2021) s titulom 1913 – Leto jedného stoeletí, autor akcentuje, že u Kirchnera vnímame agresivitu a hektiku. Jeho témy sa skutočne často rodili v klíme podzemnej železnice, či chaosu Potsdamského námestia vtedajšieho Berlína.

Obrázok 1: Kirchner, E. L. Potsdamer Platz



Obrázok 2: Kirchner, E. L. Nollendorplatz



Zdroj:[1]

VNÚTORNÝ SVET UMELCA

V nedávno vydanéj knihe veľmi všestranného a značne nezávislého teoretika i kulturológa Františka Mikša (2018) *POSEDLOST – extrémny a vášně malírskej sa autor dopátrava k podstate maliarstva tohto krízového obdobia, ktoré je tak trochu „bez hraníc“*. Upútava nás už dominantným záujmom o expresionizmus. Mnoho nám prezrádzajú už samotné tituly jednotlivých kapitol knihy *Posedlost*, pomenúvajú hlbšie vnútorný svet umelca toho času. Spomenieme aspoň niektoré tituly: *Nemecký most* (E. L. Kirchner), *Odcízení a veľkoměsto*, či *Orgie ošklivosti* (O. Dix), alebo *Bolševická radikalizace* (E. Neuschl), *Nelítostný portrétista* (O. Dix), ale aj *Neúnavný kreslíř – žák Nikiforův* (Dwurnik).

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

Okrem toho zatiaľ ostatného prekvapivého, lebo nezvyklého záujmu, doby socializmu poľského Dwurnika a jeho „učiteľa“ už svetoznámeho primitíva Nikifora z Krynici. Prekvapí nás a vzáčne i pohladí citlivá pozornosť autora knihy s akou sa venoval a vcíťoval do tvorby finskej maliarky Heleny Schjerfbeckovej, *Bolešť a samota*, narodená 1862.

Obrázok 3: Helene Schjerfbeck, Autoportrét



Zdroj: [2]

Spomenutá maliarka napriek veľmi neprajným životným podmienkam silou svojho talentu i túžby sa ocitla v parížskych akadémiách a dokonca i vo výnimočnom kruhu umelcov, čo dnes vnímame takmer ako neuveriteľné, lebo to boli napr. Puvise de Chavannes, Eduard Manet, Berthe Morisot, a dokonca i Paul Cézanne, maliarka zažila aj legendárnu tzv. Pont – Aventsú školu. Napriek tomu maliarka prechádzala veľkými životnými prekážkami, biedou i chorobou. Po návrate do Fínska, kde žila skôr v samote, ale predsa po čase spoznala aj úspechy a uznanie.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- BIARINCOVÁ, P. Artefakt - od procesu k recepcii. In: DISPUTATIONES SCIENTIFICAE UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK, 2023, 3, 61-68.
- BIARINCOVÁ, P. Zmyslové receptora vo výtvarnej edukácii. In: *Expresivita vo výchove V*. České Budějovice: Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích, 2022. s. 69-82. ISBN 978-80-7468-197-4.
- ILLIES, F. *1913 – Leto jedného století*. Brno: HOST, 2021. s. 149. ISBN 978-80-275-0690-3.
- KOVÁČOVÁ, B. *Zapínanie gombíkov ako súčasť samostatnosti dieťaťa s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia*. In: *Expresivita vo výchove V*. České Budějovice: Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích, 2022. s. 119-134. ISBN 978-80-7468-197-4.
- MIKŠ, F. *Gombrich – tajemství obrazu a jazyk umění*. Brno: Barrister & Principal, 2008. ISBN 978-80-7364-045-3.
- MIKŠ, F. *Posedlost- Extrémy a vášně německé moderny*. Brno: Barrister & Principal, 2018. ISBN 978-80-7485-162-9.
- SYLVESTER, D. *Rozmowy z Baconem: Brutalność faktu*. Wydawnictwo: Zysk i S-ka, 1997. ISBN 83-7150-260-5.
- ŠEVČOVIČ, M. Témy v grafických listoch z predmetov základy grafiky a grafika. In: *Expresivita vo výchove V*. České Budějovice, Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích, 2022. s. 83-100. ISBN 978-80-7468-197-4.
- VALACHOVÁ, D. Expresívne zobrazenie základných symbolov. In: *Expresivita vo výchove V*. České Budějovice: Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích, 2022. s. 19-29. ISBN 978-80-7468-197-4.

ČÍSELNÉ ODKAZY:

- [1] <https://byronsmuse.wordpress.com/2014/11/11/ernst-ludwig-kirchner-the-berlin-years/>
- [2] <https://londonfineartstudios.com/helene-schjerfbeck-at-the-royal-academy/helene-schjerfbeck-self-portrait-80s/#main>

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

AFILIÁCIA

Príspevok je čiastkovým výstupom projektu KEGA 036UK-4/2024Výzvy nových technologických možností v médiu maľby a grafiky v oblasti výtvarnej pedagogiky.

KONTAKTNÉ ÚDAJE

doc. Mgr. art. **Xénia Bergerová**, ArtD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra umenia a kultúry, Račianska 59, Bratislava

E-mail: bergerxenia@gmail.com

OD EXPRESIVITY CEZ TRANSFORMÁCIU K TVORBE ARTEFAKTU - VIZUÁLNY ZÁPIS ZVUKOV

FROM EXPRESSIVITY THROUGH TRANSFORMATION TO ARTIFACT CREATION – VISUAL RECORDING OF SOUNDS

Patricia Biarincová

ABSTRAKT

V príspevku približujeme konkrétne vybrané formy výtvarného/vizuálneho zobrazovania v súvislosti s akčným umením. Zamerali sme sa na expresívne prejavy, emócie, interakcie a ich transformáciu do plošných artefaktov/záznamov formou výtvarného experimentovania v kontexte s výtvarnou akciou a výtvarným procesom. Prostredníctvom médií papiera a textilu sme vytvorili priestor pre spektrum expresívnych interakcií v spojitosti s prežívaním, percipovaním a poznávaním možností vyjadrenia sa cez výtvarné médiá stratégiou akčného umenia v skupine študentov na Katedre výtvarnej výchovy PF KU Ružomberku.

KEÚČOVÉ SLOVÁ

Akčné umenie. Expresivita. Médium papier. Médium textil. Vizualne zobrazovanie.

ABSTRACT

In the article, we bring to the fore specific selected forms of artistic/visual representation in connection with action art. We focused on expressive manifestations, emotions, interactions and their transformation into flat artefacts/records in the form of artistic experimentation in the context of artistic action and artistic process. Through the media of paper and textiles, we created a space for a spectrum of expressive interactions in connection with experiencing, perceiving and learning about the possibilities of expression through visual media through the strategy of action art in a group of students at the Department of Art Education of the PF KU Ružomberok.

KEY WORDS

Action art. Expressiveness. Medium paper, Medium textile. Visual representation.

Úvod

V kontexte projektu *KEGA č. 001KU-4/2023 Stelesnená skúsenosť s využitím art action II. - proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku* je aj jednou zo základných téz v rámci akčného umenia prežívanie aktéra, diváka či pozorovateľa. Práve akcia spolu s vnútornou motiváciou, môže vytvoriť silný podnet k fyzickej realizácii a vizualizácii myšlienok či k procesu tvorby (Magová, Kováčová, 2023), ktorý môže niesť znaky expresivity – špecifického spôsobu neštylizovaného, autentického, nekonvenčného až pudového, niekedy intuitívno-dekoratívneho či disharmonického grafického vizuálneho výtvarného prejavu, ktorý súvisí s emóciami, afektami, náladami či citovými rozpoloženími ale aj s vášňami.

V rámci projektu sa orientujeme aj na zdokumentovanie procesu akčnej tvorby človeka počas dospelosti. Zameriavame sa na identifikovanie možností a limitov art action v spojitosti s návrhmi a odporúčaniami pre ďalšie využitie v praxi. V texte príspevku približujeme aktivity, ktoré predstavujú možnosti ako pracovať s témou projektu v kontexte expresívneho vyjadrovania a action art vo vysokoškolskom vzdelávaní. V našich konkrétnych cvičeniach sme pracovali s vizualizáciou zvukových záznamov do podoby expresívnej kresby, maľby a vyšívaného grafického záznamu. Východiská, ktoré tvoria podstatu aktivít/akcie sme zvolili na základe okruhu záujmu a okruhu problematiky, ktorá nás z hľadiska výskumu dlhodobo zaujíma. Prioritne sme sa cielene sústredili na to, ako dokážu študenti uchopiť prepis zvukov do výtvarnej podoby. Ako originálne ich vedia spracovať v rámci výtvarných aktivít/tvorby, ako ich vedia transformovať, respektíve redefinovať do novej formy v kontexte rôznych výtvarných súvislostí a produktov tvorby. Metódu transformácie sme použili na základe riešenej problematiky a uplatnenia jej možností –pracovali sme s transformáciou pocitov z jednej senzorickej oblasti do druhej. Išlo o umelecké/výtvarné prenesenie pocitov z vnímania jedného druhu umeleckého média do oblasti druhého, napr.: zvuk transformovaný do výtvarnej podoby (Šicková-Fabrici, 2006).

V expresívne orientovanej činnosti človek prezentuje svoje emócie a jednoznačne využíva pri svojej aktivite expresiu (Kováčová, 2021).

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

Expresia v súvislosti s výtvarným prejavom je nami chápaná ako intuitívny vizuálny, grafický zápis ľudských emócií a imaginácie. Je charakteristická výrazom, gestom, faktúrou ale aj deformáciou tvarov, farebnosťou v diapazóne od výraznej kontrastnej farebnosti až po pochmúrnu. Objavujú sa v nej prvky vitálnosti alebo naopak melanchólie s tvarovou a farebnou disharmóniou. Expresívne prejavy sú úzko prepojené na špecifický spôsobom grafického/vizuálneho expresívneho jazyka, záznamu gestom, reflexiou na podnety, emócie či udalosti.

Expresivitu nachádzame v reči, v pohyboch či mimike (Bergerová, 2021). Slávik uvádza, že slovo expresívny sa síce zvyčajne používa vtedy, keď chceme zdôrazniť bezprostrednosť alebo naliehavosť a citovú intenzitu prejavu, avšak v súčasnej estetike a teórii umenia je pojem expresia chápaný odlišne, ako zvláštny typ tvorby a symbolizácie (Slávik, 2017). Podľa Stuchlíkovej a Mazehóovej je expresia z umeleckého hľadiska predovšetkým výrazom určitej témy tvorby, emócie sú buď reprezentantom hodnoty stvárnenia témy alebo sa ony samé menia na tému, vtedy hovoríme o expresívnej tvorbe (Stuchlíková, Mazehóová, 2017).

EXPRESIVITA V TVORBE VIZUÁLNYCH ZÁPISOV ZVUKOV

Vizuálna komunikácia je spôsob prenosu informácií a myšlienok pomocou symbolov a obrazov. Zahŕňa v sebe znaky, symboly ale aj typografiu, kresbu, maľbu, grafický dizajn, ilustráciu, reklamu, animáciu, elektronické zdroje a ďalšie iné médiá, ktoré sa podieľajú na prenose a sprostredkovaní informácií na princípe vizuálnej komunikácie. Vizuálnu komunikáciu, v súčasnej dobe, považujeme za jeden z troch hlavných typov komunikácie, spolu s verbálnou a neverbálnou komunikáciou. Schopnosť vizuálnej komunikácie je spojená s vizuálnou gramotnosťou, ktorá je predpokladom vizuálnej komunikácie.

Vizualizáciu/vizuálnu komunikáciu umožňuje výtvarný jazyk, ktorý je nástrojom tvorby umeleckého vyjadrovania. Ovládaním výtvarného jazyka sa otvára cesta k porozumeniu a komunikácii v rôznych oblastiach médií a tiež ku kreatívnemu, tvorivému vyjadrovaniu prostredníctvom umenia (Biarincová, 2023).

Výtvarné a hudobné umenie často pracuje s identickými výrazovými prostriedkami. Synkretizmus výrazových prostriedkov z hudobnej a výtvarnej oblasti vytvára predpoklad pre predispozíciu uchopiť a interpretovať hudobné dielo do výtvarnej podoby. Blízkosť až príbuznosť hudobného a výtvarného jazyka naznačuje schopnosť percipovania hudobných vnemov a následného vizuálneho záznamu do výtvarnej podoby. Spôsob prenosu vnemov z jednej oblasti umenia do druhej možno hľadať v psychickej rovine vnímateľa na základe existencie vzniknutých asociácií. Hudobne sluchové predstavy nie sú izolované, ale veľmi často asociujú s vnútornými obrazmi, ktoré vnímateľ získava inými zmyslami, sú dôsledkom existujúceho prepojenia medzi umeleckou a mimoumeleckou oblasťou u vnímajúceho jedinca, majú silne subjektívny charakter.

Medzi základné druhy asociácií, ktoré sa využívajú pri rozvoji tvorivých hudobných prejavov a súvisia aj s literárnymi, dramatickými či výtvarnými druhmi umenia patria:

- Tónomal'ba (zvukomal'ba) – je schopnosť hudby poukazovať svojimi výrazovými prostriedkami na mimohudobné javy, ktoré sú akusticky podobné; hudobnými a aj výtvarnými prostriedkami je možné vyjadriť napríklad prírodné javy ako šumenie lesa, hlasy zvierat, spev vtákov, burácanie búrky, žblnkanie potôčika, zvuky rozbúreného mora, apod.
- Asociácia medzi hudbou, výtvarným umením – v hudbe aj vo výtvarnej oblasti sa stretávame s rovnakými pojmami: dynamika, rytmus, intenzita, farba, štruktúra.. atď.
- Asociácia zrková – vnímanie hudby často zasahuje tiež oblasť zrkovej predstavivosti; hudba býva v rôznych médiách používaná na umocnenie dejov, na stupňovanie dramatickosti či na dotvorenie situácie, ktorú divák sleduje, prípadne je súčasťou/zložkou multimedialného umeleckého artefaktu, objektu, inštalácie.
- Synestézia v hudbe – pri sluchovom vnímaní môžu asociatívnymi princípom u niektorých jedincov vznikajú súčasne spontánne či pravidelne farebné vnemy bez toho, aby bol zapojený zrkový analyzátor; v literatúre je uvádzaných mnoho príkladov spojenia konkrétnych tónov s určitými asociatívnymi farbami, podobne ako

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

pri hudobných nástrojov a ľudských hlasoch vyvoláva predstavy farieb (Slavíková, 2017).

- Vizualizácia – vplyvom súčasného životného štýlu čoraz viac dochádza k vizuálnej percepcii a komunikácii. Tento novodobý trend preniká aj do vyučovania v školách na rôznych stupňoch vzdelávania. Ide o akýsi integratívny prístup k výučbe, pri ktorom vizuálna zložka premyslene umocňuje a konkretizuje sluchové predstavy (Váňová, 2018). Tento proces v kontexte výtvarnej a hudobnej edukácie funguje aj v opačnom poradí, kedy zvukové/sluchové predstavy transformujeme do vizuálnej/výtvarnej podoby. Predkladanie vizuálnych obrazov v raných fázach umeleckého vývoja jedinca integruje zmysly a tiež rozlične druhy umenia, z ktorých čerpá predstavivosť a fantázia. Vizuálne vnímanie a predstavivosť úzko súvisí so schopnosťou vyjadrenia emócií, zážitkov, myšlienok, ktoré vieme vizualizovať prostredníctvom vizuálneho jazyka. Predstavivosť je dôležitým predpokladom tvorivého myslenia, keďže prevažná časť nápadov a inšpirácií má podobu obrazov (Šupšáková, 2015).

V kontexte transformácie hudby do vizuálnej podoby sme sa zamerali aj na vnútorné predpoklady jedinca na tvorivé vnímanie hudby v spojení s výtvarnou tvorbou. Schopnosti vizualizovať zvuky do výtvarnej podoby sú dané predovšetkým psychologickými vlastnosťami jedinca. Významnú úlohu tu zohrávajú aj jeho hudobné a sluchové schopnosti a dispozície ako citlivosť, diferenciatná a analytická schopnosť identifikovať hudobno-výrazové prostriedky, melódiu, rytmus, tempo, dynamiku, harmóniu, inštrumentáciu, hudobnú formu, štýl, žáner, atď. Rovnako významné je aj cítenie tónov –to integruje pri vnímaní podnety z jednotlivých zmyslových orgánov: sluchového, zrakového, motorického a vytvára syntetickú predstavu vnímanej hudby, hudobnú predstavivosť, rytmické cítenie, hudobné myslenie (Slavíková, 2017).

V súvislosti interpretácie zvukov sveta a hudby do výtvarného vizuálneho záznamu sme identifikovali nasledujúce spoločné zložky, ktoré sa objavujú v hudbe (Sedlák, 1989) a výtvarnom umení, majú vplyv na percipovanie a tvorivosť tiež naznačujú predispozície uchopenia a interpretovania hudobného diela do výtvarnej podoby:

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

- Synestézie – vznikajú na základe súčasného pôsobenia viacerých zmyslových dojmov zraku, sluchu, hmatu atď., napríklad môžeme hovoriť o súznení zmyslov, na základe počúvania hudby dokážeme vytvoriť farebný, čiernobiely grafický či maliarsky záznam (zapojíme, sluch, zrak, hmat, pohyb).
- Asociácie – rôzne predstavy, pocity, myšlienky, hudobné i mimohudobné sa spájajú s vnímanou hudbou, môžu sa samostatne rozvíjať a reťaziť, transformovať do výtvarnej podoby.
- Emócie – sú pôsobením hudby veľmi silné, môžu sa prejavovať v motorickej reakcii alebo v inej forme napríklad tancom alebo výtvarnými jazykom – maľbou, kresbou a i.
- Tvarové tendencie – vnímajúci prežíva formu hudobného diela a dotvára ju v predstave v kontexte výtvarného uchopenia.
- Efekt zážitku a emočného prežívania percipienta – na základne hudobného vnímania zvukov, skladby a následným preniknutím do významovej i obsahovej vrstvy hudobného diela vnímateľ odhaľuje zmysel diela. Pochopením obsahu hudobného diela, zvukov a jeho prežitím získava vnímateľ emocionálny zážitok, ktorý ovplyvňuje jeho vnútorný citový a myšlienkový svet, ktorý ďalej vplýva na potrebu tvoriť a vytvárať výtvarne produkty v kontexte prežitého cez počúvanie zvukov.

POPIS AKTIVITY Z EXPERIMENTOVANIA SO ZVUKMI HUDOBŇNÝCH SKLADIEB A ZVUKMI SVETA

Cieľom aktivity bola vizuálna transformácia počutých zvukov a hudobných skladieb. Aktivita bola tematicky orientovaná na vizualizáciu hudobných skladieb, tvorivé počúvanie hudby a zvukov v kontexte expresívnych záznamov asociácii, ktoré vznikali pri počúvaní rôznych hudobných skladieb a zvukov sveta. Aktéri vytvorili plošné artefakty ako individuálnu reakciu, ktorou bola tvorba expresívnych vizuálnych zápisov zvukov, ktoré sú svojim charakterom a spôsobom vytvárania spojené sa s gesticou maľbou/akciou.

Postup pri realizácii

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

Aktivita bola z časti vytváraná spoločne na hodine v škole. Študenti si vybrali niekoľko hudobných skladieb z rôznych žánrov. Vizuálny zápis počúvaných skladieb vytvorili na veľkoformátové papiere, kde všetci naraz spoločne participovali pri tvorbe zápisov skladieb. Zápisy tvorili ceruzkami rôznej hrúbky a tvrdosti, pastelkami, suchým pastelom. Pri tvorbe niektorých zápisov používali obe ruky súčasne, vytvárali tak dynamickejší a emocionálne výraznejší zápis. Tiež pracovali systémom združenia 3 farebných pasteliek, ktorými vytvárali záznam. Ďalšia aktivita prebiehala individuálne, bola orientovaná na tvorbu vizuálneho zápisu/prepisu zvukov formou výšivky. Tvorba zápisov zvukov – parciálna časť zápisu zvukov vytváraná technikou výšivky na textil. Študenti si vybrali fragment z konkrétneho druhu vizuálneho zápisu, ten transformovali do textilnej podoby. Výšivky vytvárali šijacím strojom alebo ručne, prostredníctvom kombinácie rôznych typov ručných stehov na bavlnené plátno vyšivacími niťami, perlovkymi, mulinkami, bavlnkami, šijacími niťami rôznej hrúbky a farebnosti.

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

Obrázok 1 – 4: Zápis zvukov grafickým médiom/kresba farebnými ceruzkami, pastelom, tušom, textilom/výšivkou



Zdroj: študenti 2.roč. bakalárskeho štúdia Katedry výtvarnej výchovy v Ružomberku

Vzhľadom k skúmanej problematike a experimentovaniu s médiami, sme realizovali sondy, kde sme sa zamerali na krátke reflexívne výpovede študentiek, ktoré nám poskytli komplexnejší pohľad pri

sledovaní oblasti nášho záujmu. Študentky sme vyzvali aby napísali krátky text po absolvovaní aktivít.

OSOBNÉ REFLEXÍVNE VÝPOVEDE ŠTUDENTIEK

Verbálna interpretácia zaznamenaná textovou formou nám naznačila pohľady a názory na danú tému, spôsoby osobného stotožnenia sa s témou v kontexte vykonávaných aktivít. Študentky mali niekoľkými slovami pomenovať vnemy a pocity počas aktivity/tvorba grafických záznamov hudby/zvukov a hneď po jej ukončení.

Výber z odpovedí študentiek v kontexte aktivít:

- príjemné, uvoľňujúce, inšpirujúce, emotívne, zážitkové;
- zábava, relax, energické, harmónia, radosť;
- spontánnosť, dynamickosť, zábava, relax, pokoj;
- zábava, harmónia, dynamickosť, pokoj, náhodnosť;
- energické, relaxačné, podnetné, zábavné, upokojujúce;
- radosť, tvorivosť, flow efekt, uvoľnenosť, spontánnosť;
- pokoj, nadšenie, radosť, relax, dynamika, emócie.

SUMARIZÁCIA ZISTENÍ – ANALÝZA Z EXPERIMENTOVANIA S MÉDIOM HUDBA A VÝTVARNÝMI MÉDIAMI

Nami skúmaná problematika témy bola dizajnovaná spôsobom kvalitatívneho uchopenia. Z experimentovania s médiom papier a textil a z reflexívnych výpovedí sme dospeli k následným konštatovaniam:

- U študentiek bol jednoznačne indikovaný individuálny spôsob percipovania a následného špecifického uchopenia témy.
- Vzhľadom k technike prevedenia výtvarných produktov formou vizuálnych záznamov môžeme ďalej konštatovať, že vytvorené artefakty nesú pečať autorského prevedenia v kontexte témy stvárnenia, odrážajú individuálne percipovanie a následnú interpretáciu do výtvarnej a aj verbálnej – textovej podoby.
- Autorské individuálne percipovanie problematiky prezentovali študentky aj prostredníctvom kreslených a textilných záznamov a tiež formou textových výpovedí.

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

- Pocity, ktoré študentky prežívali v procese akčnej tvorby boli charakterizované kladnými emóciami ako radosť, tvorivosť, uvoľnenosť, spontánnosť, energickosť, dynamika či spontánnosť.
- V odpovediach sa vyskytol aj stav flow efekt, popisovaný ako hlboké sústredenie výhradne na vykonávanú aktivitu.

ZÁVER

Z nášho pohľadu považujeme techniku vizuálneho grafického/gestického záznamu zvukov za formu akčného umenia. V tejto aktivite sa spájajú činnosti, ktoré evokujú jednak expresívne prístupy, gestické prístupy ale aj aktívne manipulovanie a laborovanie s materiálom v kontexte transformácie do nových produktov/artefaktov. Synergia hudby a výtvarného umenia vo vytváraných aktivitách, nám naznačila možné spôsoby prežívania a interpretovania či transformovania z jedného média do druhého v kontexte silných emocionálnych až expresívnych foriem zobrazovania prežívaného.

Dizajn modelových cvičení vizualizácie zvukov reflektuje na umelecké potreby autorov, vytvára priestor pre expresivitu v spojitosti autorského/výtvarného autentického vizuálneho vyjadrenia sa a vytvárania originálnych produktov/artefaktov. Forma modelových cvičení umožňuje rozvoj schopnosti produkovať rôznorodé mentálne, obsahovo a vizuálne rôznorodé riešenia nastolených problémov v rámci konkrétnych výtvarných aktivít, vytváranie riešení s použitím atypických výtvarných postupov. Otvára priestor pre expresívne, relaxačné, tvorivé aktivity. Iniciuje interakcie u jednotlivca v oblasti prežívania, vnímania, pociťovania ale aj aktivizuje schopnosti transformácie, fantáziu, fluenciu, kreativitu, elaboráciu, ktoré majú vplyv na úroveň individuálneho vizuálneho vyjadrenia.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- BERGEROVÁ, X. *Expresia – hybná sila umenia*. In: *Expresivita vo výchove IV*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2021. s.9-18. ISBN 978-80-223-5265-9.
- BIARINCOVÁ, P. *Vybrané state z výtvarnej edukácie I*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2023. ISBN 978-80-561-1032-4.

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

- KOVÁČOVÁ, B. *Expresia vo výchove*. In: *Expresivita vo výchove IV*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2021. s.149-158. ISBN 978-80-223-5265-9.
- MAGOVÁ, M.; KOVÁČOVÁ, B. Homeostáza ako kľúčová téza v akčnom umení v období dospelosti a seniorského veku = Homeostasis as a key theme in action art in the developmental period of adult and senior age. In *Homeostáza v akčnom umení v kreovaní tvorby človeka*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2023. s. 33-41. ISBN 978-80-223-5701-2.
- SEDLÁK, F. *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. Praha: Editio Supraphon, 1989. ISBN: 80-7058-073-9.
- SLAVÍK, J. *Expresie jako způsob poznávání*. In: *Kultura, umění a výchova*, 5(1). 2017. ISSN 2336-1824. [cit.10.06.2024]. Dostupné z <https://www.kuv.upol.cz>
- SLAVÍKOVÁ, M. *Tvořivost a vizualizace v poslechu hudby*. In: *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2017. s.199-209. ISBN 978-80-261-0728-6.
- STUHLÍKOVÁ, I.; MAZEHOVÁ, Y. *Expresie emocí*. In: *Kultura, umění a výchova*, 5(1). 2017. ISSN 2336-1824. [cit.19.06.2024]. Dostupné z: <https://www.kuv.upol.cz>
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Arteterapia – úžitkové umenie?* Bratislava: Petrus, 2006. ISBN 80-89233-10-4.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. *Vizuálna gramotnosť*. Tribun, Brno, 2015. ISBN 978-80-263-0934-5.
- VÁŇOVÁ, H. Janáčkova Bystrouška a dítě předškolního věku. In: *Hudební výchova*, 2018, 26(3–4), 35-40.

AFILIÁCIA

Text vznikol v rámci riešenia projektu KEGA 001/KU-2023 Stelesnená skúsenosť s využitím art action II. - proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku

KONTAKTNÉ ÚDAJE

PaedDr. Mgr. art. **Patricia Biarincová**, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy, Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: patricia.biarincova@ku.sk

**EXPRESIVITA A AKČNOSŤ VO VÝTVARNOM
PREJAVE VYBRANÝCH SLOVENSKÝCH
VIZUÁLNYCH UMELCOV**

**EXPRESSIVENESS AND ACTION
IN THE ARTISTIC EXPRESSION OF SELECTED SLOVAK
VISUAL ARTISTS**

Róbert Makar, Martin Ševčovič

ABSTRAKT

Príspevok prezentuje zadefinovanie expresivity, jej konotácie na akciu a akčné umenie. Ponúka ukážky diel vybraných súčasných slovenských autorov, ktoré vznikli absenciou priameho zásahu autorovej ruky do procesu. Poníma aj problematiku akčnej a mimetickej kresby, či mimézis ako protipól k akčnej kresbe.

KEÚČOVÉ SLOVÁ

Expresivita. Akčné umenie. Akčná kresba. Mímézis. Kresba.

ABSTRACT

The paper presents the definition of expressivity, its connotations to action and action art. It offers examples of works by selected contemporary Slovak authors, which were created in the absence of direct intervention of the author's hand in the process. It also offers the issues of action and mimetic drawing, or mimesis as a counterpoint to action drawing.

KEY WORDS

Expressivity. Action art. Action drawing. Mimesis. Drawing.

ÚVOD

Čo je tým zázračným korením, ktoré v nás aktivuje mechanizmy pre vnímanie určitých, nielen vizuálnych stôp nazvime to inak, ako pri iných bežných situáciách? Často sa stretávame s výrazom *expresia*, ktorú Mistrík (2013) definuje pojmom *výraz*. Valachová (2022) objasňuje: „*V najširšom zmysle slova je expresia výraz, to znamená konkrétne, materiálne alebo telesné, zmyslovo vnímateľné vyjadrenie nejakého konkrétneho významu*” (ibidem, s. 20). Tiež autorka píše o jej polarite, teda: „*Na jednej strane je to zmyslovo vnímateľná forma a na druhej strane je význam, ktorý je v tejto zmyslovo vnímateľnej podobe vyjadrený*” (ibidem, s. 38). Niekedy samotný význam nie je až tak podstatný ako emócia, ktorá gestom autora vyústila do buď nenápadnej stopy, alebo „katarzie“, a tak jej preneseniu do výrazu tak silného, že je túto môžeme vnímať desaťročia. „*Zúžený pohľad, prípadne niečo ako návyk nás v súvislosti s expresiou – expresivitou, či expresionizmom, akosi automaticky navádzajú k dielam, ktoré svojimi znakmi rýchlejšie upútavajú pozornosť*” (Bergerová, 2021, s. 11). Zámerne sme na úvod tvrdenia uviedli aj možnosť vyústenia do nenápadnej stopy, lebo aj tá môže byť výsledkom tvorivej činnosti, kedy sa sila vynaloženej energie akoby emanovala do procesu – akcie. Kováčová (2021) vidí využitie expresie pri tvorivej činnosti nielen u výtvarníkov, ale aj u každej expresívne orientovanej činnosti, kedy: „*človek (bez ohľadu na vek a zdravotný stav) prezentuje svoje emócie (a jednoznačne využíva pri svojej aktivite expresiu)*” (ibidem, s. 150). *Expresia – aktivita – akčnosť*, máme možnosť sledovať ich vzájomné konotácie a symbiózu.

V našom príspevku sa zameriame aj na expresivitu a akčnosť vybraných diel od súčasných slovenských tvorcov, ktorí pre realizáciu využili netradičné mechanizmy a stopu ktorú zanechali nemusí divák spočiatku vnímať ako výraznú, možno skôr všednú. Budeme sa teda pohybovať v areáli problematiky akčnej kresby. Pri vzniku každej stopy vo forme kresby je potrebná nejaká činnosť a zapojenie mechanizmov, ktoré sa ustálili vo forme kresebných výtvarných techník. Tak v čom je teda akčná kresba akčnejšia ako kresba? Mistrík (2013) definuje *kresbu* v rámci Estetického slovníka ako: „*umelecký druh, ktorého hlavným umeleckým materiálom sú čiara a plocha. Je*

súčasťou skupiny výtvarných umení a je to priestorové umenie. Cieľom kresby je ozvlášťňovať náš vizuálny svet a pomocou zrakového vnímania ukazovať ľudské pocity". K línii a ploche by sme zaradili aj bod. Kresbu by sme skôr začlenili medzi plošné výtvarné médiá, aj keď v súčasnosti sledujeme presahy do trojrozsomernej formy. Nesúhlasíme celkom s tvrdením, že cieľom kresby je pomocou zrakového vnímania ukazovať ľudské pocity. Toto tvrdenie pokrýva len časť záberu predmetného média. Materializovať predsa dokážeme aj vnemy z iných zmyslov a kresbne sa zaznamenávať dajú aj podnety oslobodené od pocitov. Akčná kresba je špecifický druh výtvarného prejavu, ktorý nadväzuje na dlhú tradíciu expresívnych a konceptuálnych výtvarných tendencií v dejinách ľudského prejavu. Akčná kresba sa môže chápať aj ako druh performatívneho umenia, kde proces tvorby je rovnako dôležitý ako konečný výsledok. Tento pohľad by mohol zdôrazniť rolu umelca ako performerera, ktorý používa stroje/nástroje, telo/telesnosť, pohyby a hybnú energiu na vytváranie diela/kresby/stopy. Aby sa akcie, ktoré sa odohrali v súkromí, bez divákov, mohli prezentovať verejnosti, je nutné ich zaznamenať vo videu, filme, fotografii alebo texte (Jablonská, 1999). Dokumentácia tohto procesu, ako sú videá alebo fotografie, môže byť súčasťou konečného umeleckého diela. Akčná kresba je špecifický ustálený slovný pojem, v ktorom sú zahrnuté výtvarné aktivity, ktoré pracujú s performatívnou stránkou výtvarného prejavu. To znamená, že pri vzniku výtvarného diela sa ráta s komponentom energie–performativity alebo energie expresivity. Tieto zložky nie sú „V“ a „NA“ diela viditeľné, ale ich činnosť – prejav je viditeľná/ný v organizácii a charaktere výtvarných foriem.

Akčná kresba predstavuje inovatívny výtvarný prejav, ktorý významne rozširuje repertoár výtvarných výrazových prostriedkov. Tento špecifický prístup k vytváraniu artefaktov integruje gestá, pohyby, riadenú náhodu a technické mechanizmy, čím vytvára nové formy výtvarného vyjadrenia, a rozširujú hranice kresby a jej vnímania.

Jedným z kľúčových aspektov akčnej kresby je absencia priameho zásahu ruky umelca pri tvorbe. Tento fenomén umožňuje vznik nových estetických výsledkov, ktoré nezapadajú do tradičných

kategórií výtvarného umenia. Ruko-pis, strojo-pis a mechaniky-pis vytvárajú nové výtvarné prostriedky, ktoré hlbšie reflektujú dynamiku a proces samotnej tvorby. Absencia priameho zásahu ruko-dielnosti nie je úplne vylúčená, ale vždy sa otvára táto otázka pri koncipovaní akčného postupu. Je to proces plánovania a rámcovania odhadovaného procesu riadenej náhody.

Príklad absencie priameho zásahu autorovej ruky do procesu si ukážeme na vybraných prácach od Petra Lukáča, Petra Valisku-Timečku, Patrika Ševčíka, Struhárovej Kristíny a Róberta Makara. Realizáciu spontánnej stopy po riadenej explózii vo veľkoformátových dielach nachádzame u Lukáča. Pomocou autorskej techniky *pyrografia*. (Obrázok 1) „...*Veľkoplošná procesuálna pyrografia Petra Lukáča, ktorá vznikla na papieri po riadenom výbuchu pušného prachu*” (Benca, 2011, s. 7).

Obrázok 1: Peter Lukáč, *Bez názvu*, 2009, pyrografia



Zdroj: Benca (2011, s. 7).

U Valiska-Timečku v diele *Pokoj* (Obrázok 2), siahol pri realizácii stopy do dreveného podkladu po motorovej pile. Takýmto gestickým spôsobom vytvoril kresbu vo forme reliéfu na doske, ktorú neskôr

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

cestou tlače z výšky odtlačal. „ Valiska-Timečko sa venoval technike „archaického“ drevorezu, ktorý realizoval motorovou pilou. Akčným a „hrubým“ prepisom jemného kaligrafického grafému zaznamenal pritom ušľachtilé slovo: Pokoj. „Nervózna“ a hlučná píla zanechala na matrici tento viacvýznamový odkaz kódovaný v čínštine” (Vrbanová, Valiska-Timečko, 2019, s. 15).

Obrázok 2: Peter Valiska-Timečko, Pokoj, 2019, drevorez motorovou pilou



Zdroj: Vrbanová, Valiska-Timečko (2019)

Obrázok 3: Peter Valiska-Timečko použil motorovú pilu ako nástroj na tvorbu (detail)



Zdroj: archív autora

Patrik Ševčík použil na vytvorenie akčnej kresby princíp spoločenskej stolovej hry. Kde pomocou detských hračkárskejších autíčok namočených vo farbe sa viacerí účastníci performance (happeningu) zúčastňujú hry na papieri a stole. (Obrázok 4)

Obrázok 4: Patrik Ševčík, kresba pomocou detských autíčok



Zdroj: archív autora

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

Struharová Kristína využila svoj postreh a uvedomila si že pri upratovaní uhlíkov po kreslení môže vzniknúť kresba na papieri. Kresliace nástroje sa stavajú metlička a lopatka. Je to každodenná rutina pri veľmi často sa opakujúcej činnosti (Obrázok 5).

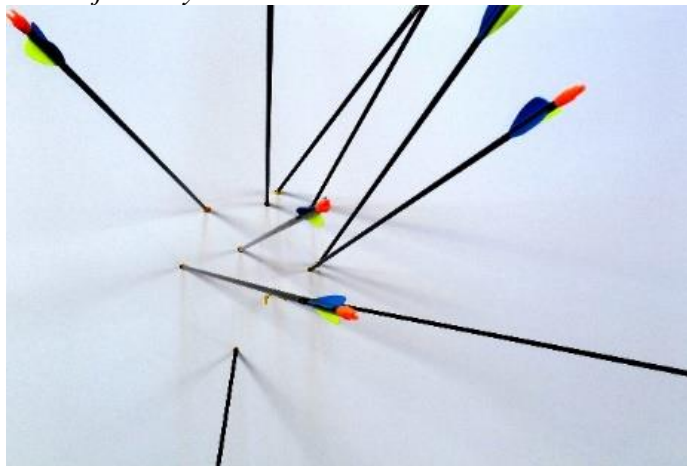
Obrázok 5: Struharová Kristína metličkou a lopatkou.



Zdroj: archív autora

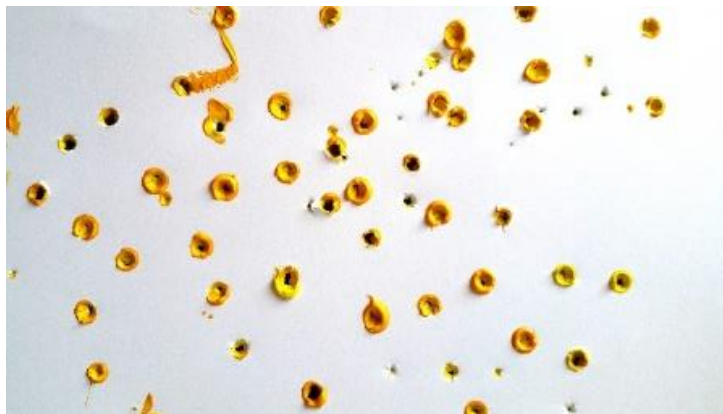
Robert Makar vytvoril akčnú kresbu pomocou vopred riadenej náhody. Šípy namočil do žltej farby a tieto strieľal zo vzdialenosti 20 m na papier vo formáte 100 x 70 cm (Obrázok 6 a 7).

Obrázok 6: Róbert Makar akčná kresba šípmi pomocou vopred riadenej náhody.



Zdroj: archív autora

Obrázok 7: Róbert Makar akčná kresba šípmi pomocou vopred riadenej náhody (detail).



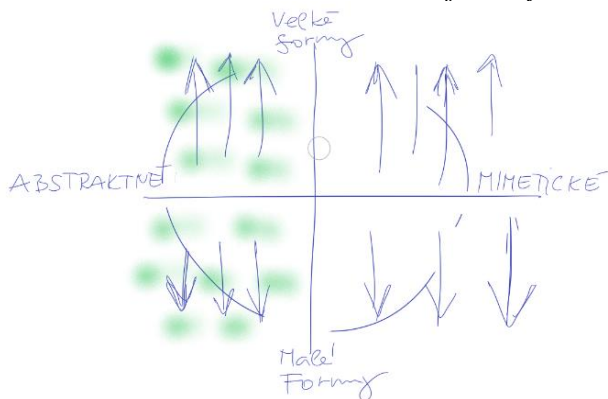
Zdroj: archív autora

AKČNÁ KRESBA A MIMETICKÁ KRESBA

Pojem "akcia" pochádza z latinského slova "actio", čo znamená čin, činnosť alebo aktivita. Vo všeobecnom zmysle sa "akcia-akčný" odkazuje na konkrétnu činnosť alebo udalosť, ktorá sa vykonáva s cieľom dosiahnuť určitý výsledok. Môže ísť o fyzické alebo mentálne konanie, proces alebo udalosť, ktoré majú určitý účinok alebo následok. V súvislosti s kresbou alebo výtvarným umením môže slovo "akcia" znamenať akt umelca vytvárať a manipulovať s médiom kresby. To môže zahŕňať rôzne gestá, pohyby, nástroje alebo kinetizmus tela.

Rýchlosť či tlak aplikovaný na nástroj, ako je pero, štetec alebo ihla. Ťah aplikovaný na nástroj ktorý zanecháva stopu. Stopa je vytvorená hmotou, ktorá je uvedená do pohybu kinetickou energiou. Akčná kresba je vlastne záznam energie. Akčná kresba je taký druh kresby, kde umelci používajú dynamické a expresívne pohyby, ktoré zanechávajú stopy na podklade. Akčná kresba sa delí na dve dominantné kategórie. Expresivita emocionality a koncept pripravenej, či regulovanej náhody-energie procesu. Koncept pripravených premyslených mechanických mašíniek a strojčekov (to sú rôzne stroje a mašinky, ktoré dômyselne prenášajú farbu na papier a vytvárajú náhodne stopy).

Obrázok 8: vizualizácia mechanizmu akčnej kresby



Zdroj: vlastné spracovanie

Akčná kresba sa často vyznačuje spontánnosťou, nekonzistentnými linkami a rôznorodosťou výtvarných stôp. Umelci môžu využívať rýchle a náhodné škrabance, gestá a rôzne techniky, aby zachytili pohyb, emócie alebo dynamiku danej scény alebo subjektu. Tento štýl kresby často zdôrazňuje expresivitu a osobný prejav umelca, pričom dáva dôležitosť spontánnym a intuitívnym aspektom tvorivého procesu. Akčná kresba môže byť dynamická a emocionálna, často zanecháva dojem života a pohybu na ploche papiera alebo iného média. Akčná kresba je vždy nezobrazujúca. Je to vždy abstraktná skladba výtvarných prostriedkov a doležíte je zastaviť proces v správnom okamihu ... keď je vhodná kompozícia. To znamená, že keď je uplatnený kompozičný princíp. Akčná kresba je vlastne riadená spontánna akcia, či už ide o veľké alebo malé formy, so zreteľom na časovosť procesu. Vizualne výsledky diel akčnej kresby majú väčšinou abstraktný charakter. Je to druh abstraktného prejavu na ktorom rozoznávame veľké formy, stredne škrvny, malé a až drobné výtvarne stopy. To znamená, že takto vytvorené diela nemajú námet a nezobrazujú žiadnu reprezentáciu videnej reality, je to zmes rôznych výtvarných stôp. Majú rôzne veľkosti a majú rôzne možnosti interpretácie. Ich špecifickosť spočíva v tom, že nabádajú vnímateľa k tomu aby si predstavoval proces ako dielo vzniklo. Ako mohli škrvny vzniknúť. Akým mechanickým spôsobom vznikajú abstraktne stopy riadenej akčnej performancie pri tvorbe artefaktu.

MIMESIS - MIMÉZIS AKO PROTIPÓL AKČNEJ KRESBE

Mistrík (2013) v Estetickom slovníku definuje *mimézis* (*napodobenie*) „*Napodobenie skutočnosti v umení. Označuje fakt, že umenie preberá tvary a formy skutočnosti do svojich obrazov, a v tomto zmysle sa zamieňa s → imitáciou. Na rozdiel od imitácie je mimézis súčasne spredmetnením umelcových predstáv a je procesom, ktorý rešpektuje aj zvláštnosti umeleckého materiálu*” (Mistrík, 2024). V kontexte filozofie a umenia sa mimesis odvoláva na snahu zobrazit' skutočnosť tak, ako je, a načrtnúť ju tak, aby čo najvernejšie odrážala reálny svet. V umení mimesis znamená napodobňovanie reálnych udalostí, postáv a situácií prostredníctvom gest, postojov a akcií.

Mimesis sa stala dôležitým konceptom nielen v starovekých filozofických prácach, ale aj vo vývoji západnej estetiky a kritiky umenia. Ide o kľúčový koncept v pochopení toho, ako umenie odráža a interpretuje svet okolo nás. Mimesis je filozofický a umelecký koncept, ktorý pochádza zo starovekého Grécka a znamená napodobňovanie alebo kopírovanie reality. Je to snaha umelca zobrazit' svet tak, ako ho vidí, a načrtnúť ho tak, aby čo najvernejšie odrážal skutočnosť. Mimesis je často chápaná ako proces, ktorý sa snaží napodobniť prírodné formy a udalosti, ako aj ľudské emócie a správanie. Pojem "mimetická kresba" sa viaže na koncept mimesisu, pretože jeho cieľom je výtvarne napodobňovať skutočnosť a reprodukovať ju prostredníctvom kresby. Mimetická kresba je umelecká forma, ktorá využíva čiary, tvary, plochy a tieňovanie na vytvorenie obrazu. Je to technika vyjadrovania, pri ktorej umelec používa rôzne nástroje, ako sú ceruzka, uhlie, tuš alebo perá, na nakreslenie obrázku na papier alebo iný povrch.

Kresba môže byť abstraktná alebo realistická, expresívna alebo presná, a jej štýly a rukopis sú veľmi rozmanité. Kresba umožňuje umelcovi zachytiť rôzne prvky sveta okolo nás, od portrétov krajiny až po imaginárne postavy a abstraktné koncepty. Je to prostriedok vyjadrovania, ktorý umožňuje umelcovi vyjadriť svoje koncepty, myšlienky, emócie a predstavy prostredníctvom vizuálnych obrazov. Okrem toho, že kresba je samostatné a svojbytné umelecké médium, môže byť tiež súčasťou prípravného procesu pre ďalšie výtvarné médiá, ako sú maľba, grafika alebo digitálna tvorba. Je to základný prvok výtvarného umenia a historicky hrala dôležitú úlohu v ľudskej kultúre, ako prostriedok komunikácie, reflexie a vyjadrovania.

ZMENA POHĽADU NA TVORENIE

Na proces tvorby sa nazerá ako na súčasť obsahovej roviny. Ako na dejtovornú zložku výtvarného výrazu. Z histórie vieme, že keď sa tvorca vyjadruje mimetickou kresbou, tak oddeľuje proces tvorby a vytvorené dielo. Oddeľuje princíp materializácie a technickej stránky kresby od zobrazovanej – mimetickej roviny výtvarného prejavu. Kresba, ktorá znázorňuje realitu, alebo časti reality a odkazuje na viditeľnú stránku sveta sa nachádza v rovine interpretácie obsahu a

interakcie znázorňovaných skutočností.(svetlo, tonalita, predmet, významy, súvislosti...). Naopak k mimetickej kresbe, akčná kresba zachytáva a podmieňuje formálno–materiálnu stránku diela ako dôležitú. Výtvarne znaky – škvrny a ťahy kresebného materiálu nabádajú diváka aby si predstavoval ako mohli dané škvrny vzniknúť. Akčná kresba si vyžaduje poučeného diváka. Iným spôsobom citlivého diváka ako kresba mimetická. Praktikovanie princípov akčnej kresby môže mať za následky upevňovanie citovej stránky u diváka. Praktikovanie myslíme na úrovni vyučovania výtvarnej výchovy na všetkých stupňoch a formách akéhokoľvek vyučovacieho procesu.

ZÁVER

Akčná kresba v sebe nesie potenciál pre transformáciu estetického vnímania nielen na úrovni umeleckej komunity, ale aj vo verejnom a vzdelávacom kontexte. Napriek tomu, že jej bádateľský význam môže byť menej evidentný, jej popularizácia a prienik do estetických skúseností širokej verejnosti zohráva kľúčovú úlohu v rozvoji umeleckého vzdelávania a popularizovania výtvarného prejavu.

Pre mladých učiteľov a učiteľky predstavuje akčná kresba nástroj na obohatenie výtvarnej výchovy. Tento dynamický prístup k tvorbe umožňuje pedagógom efektívnejšie ovplyvňovať a inšpirovať svojich študentov k rozvoju ich umeleckého vnímania a tvorivosti.

V kontexte pedagogického procesu akčná kresba funguje ako interpretačné médium pre výklad a porozumenie rôznym umeleckým konceptom. Pomáha študentom vyjadriť a pochopiť komplexné estetické a kultúrne hodnoty, ktoré sú obsiahnuté v umení. Týmto spôsobom podporuje kritické myslenie a rozvoj výtvarného rozhľadu, čím prispieva k obohateniu a diverzifikácii ich výtvarno-pedagogických skúseností.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- BENCA, I. a kol. *Trans/mediálny priestor grafiky, Asimilácia vs. Originál*. 1. vyd. Banská Bystrica : FVU AVU, 2011. 192 s. ISBN 978-80-89078-88-2.
- BERGEROVÁ, X. Expresia – hybná sila umenia. In: Valachová, D., Kováčová, B., (Eds.). *Expresivita vo výchove IV*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2021. ISBN 978-80-223-2-9.
- ENCYCLOPAEDIA BELIANA, 2024. Akcia [online]. ISBN 978-80-89524-30-3. [cit. 2024-06-13]. Dostupné na internete: <https://beliana.sav.sk/heslo/akcia>
- ENCYCLOPAEDIA BELIANA, 2024. Akčné umenie [online]. ISBN 978-80-89524-30-3. [cit. 2024-06-19]. Dostupné na internete: <https://beliana.sav.sk/heslo/akcne-umenie>
- JABLONSKÁ, B. Body-art i Body art. In Geržová, J. (Ed.). *Slovník svetového a slovenského výtvarného umenia druhej polovice 20. storočia*. 1. vyd. Trnava: Dobrá kniha, 1999. s. 54 -55. ISBN 80-968283-0-4.
- KOVÁČOVÁ, B. Expresia vo výchove. In: Valachová, D., Kováčová, B., (Eds.). *Expresivita vo výchove IV*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2021. ISBN 978-80-223-2-9.
- MISTRÍK, E. *Estetický slovník*. 2., prepracované, vyd. Bratislava : Album, 2013. ISBN 978-80-971533-4-2.
- VALACHOVÁ, D. *Expresivita v interpretácii*. In: Valachová, D., Kováčová, B., (Eds.). *Expresivita vo výchove I*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2016. ISBN 978-80-223-4220-9.
- VALACHOVÁ, D. Expresívne zobrazenie základných symbolov v kresbe detí predškolského veku. In: Valachová, D., Kováčová, B., (Eds.). *Expresivita vo výchove V*. České Budějovice: Vysoká škola technická a ekonomická, 2022. ISBN 978-80-7468-197-4.
- VRBANOVÁ, A., VALISKA-TIMEČKO, P. 2019. *Akčné polohy grafiky II*. Banská Bystrica : Fakulta výtvarných umení Akadémie umení v Banskej Bystrici. 2019. ISBN 978-80-8206-025-9.

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

AFILIÁCIA

Príspevok je výstupom z projektu KEGA č. 001KU-4/2023 Stelesnená skúsenosť s využitím art action II. - proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku.

KONTAKTNÉ ÚDAJE

doc. Mgr. art. **Róbert Makar**, ArtD.

Vysoká škola výtvarných umení v Bratislave, Katedra grafiky a iných médií, Hviezdoslavovo nám. 18, Bratislava

E-mail: makar@vsvu.sk

Mgr. art. **Martin Ševčovič**, ArtD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra umenia a kultúry – oddelenie výtvarnej výchovy, Račianska 39, Bratislava

E-mail: sevcovic@fedu.uniba.sk

VÝTVARNÝ MATERIÁL A VÝTVARNÉ SPRACOVANIE AKO NÁSTROJE PRE PODPORU MOTORICKÝCH, KOGNITÍVNYCH A KOMUNIKAČNÝCH ZRUČNOSTÍ

ART MATERIAL AND ART PROCESSING AS TOOLS FOR THE SUPPORT OF MOTOR, COGNITIVE AND COMMUNICATION SKILLS

Zuzana Ľulák Krčmáriková

ABSTRAKT

Súčasnú nastavenie spoločnosti bráni prirodzenému rozvoju zručností a návykov detí, ktoré sú potrebné pre ich pracovný i súkromný život. Rozvíjať motorické, kognitívne, komunikačné a sociálne zručnosti u detí/žiakov môžeme i počas vyučovania. Jednou z možností je i výtvarný prejav a jeho potenciál vychádzajúci z materiálu, techniky a formy spracovania, sebarealizácie a tvorivosti.

KEÚČOVÉ SLOVÁ

Výtvarný prejav. Sebarealizácia. Tvorivosť. Činnosť. Aktivita.

Abstract

The current setting of society prevents the natural development of children's skills and habits, which are necessary for their professional and private lives. We can also develop motor, cognitive, communication and social skills in children/pupils during lessons. One of the possibilities is artistic expression and its potential based on material, technique and form of processing, self-realization and creativity.

KEY WORDS

Artistic expression. Self-realization. Creativity. Action. Activity.

Úvod

Motorické, kognitívne i komunikačné zručnosti u detí, i dospelých prešli v posledných rokoch výraznými zmenami. Pribudli technológie, zmenil sa životný štýl i štandard, mnoho vecí, ktoré si človek zaobstarával viac menej sám, sú dostupné a nepotrebuje na ich získanie vynaložiť žiadnu alebo len minimálnu námahu. Mnoho vecí sa zjednodušuje, vieme si ich zaobstarat' už hotové a nemusíme sa zaoberať tým, ako si ich vyrobiť či zabezpečiť sami. Žijeme v rýchlej dobe, v dobe skratiek a netrpezlivosti. V mnohých oblastiach to je isto prínosné, no zároveň nás to dostáva do situácie závislosti, nesebestačnosti, nesamostatnosti. Zakrpatievajú nám zručnosti a schopnosti, na ktoré sme sa ešte prednedávnom spoliehali a vnímali ich ako samozrejmé a dôležité. Spoliehame sa na technológie, ktoré za nás riešia to, čo sme si prednedávnom mysleli, že patrí len a len človeku. Dobrovoľne sa oberáme o schopnosť rozhodovať sa, pracovať rukami, odhadnúť vzdialenosti, situácie, rozlišovať informácie pravdivé od nepravdivých. Svetu vládnu informácie, technológie, obchod. Všetko sa deje online. Nedeje sa to bez následkov. Napriek nespochybniteľnému pokroku je čoraz viac ľudí, detí i dospelých nespokojných, nešťastných, osamelých, úzkostných, sebapoškodzujúcich sa, neschopných fungovať v reálnom svete, v reálnych vzťahoch, riešiť situácie, prekonávať prekážky, postupovať krok po kroku, čakať... Žijeme v prebytku, uprostred zvukového, vizuálneho, informačného, technologického, výkono-hodnotiaceho smogu a strácame to, čo tvorí individuálne zmysluplné bytie.

Ak sa na chvíľu zastavíme, zaregistrujeme túžbu po spomalení, lepšom vnímaní seba samých a vlastných potrieb, ktorých naplnenie by nám prinieslo výraznú úľavu a zmysluplné bytie i žitie. Táto potreba je prítomná ako u detí, tak i dospelých. Výraznejšie sa prejavuje pri prekonávaní psychických ťažkostí alebo pri prechádzaní si syndrómom vyhorenia. Zastaviť nás dokáže až nejaký zásadný problém, strata, choroba. Potrebuje si zažiť extrém, aby sme dokázali oceniť jednoduchosť a sebestačnosť. Je zjavné, že svet začína reagovať na následky kolotoča, do ktorého sme dobrovoľne nastúpili, ale zastaviť ho alebo aspoň spomaliť je beh na dlhú trať, ak je to vôbec možné. Je to i ekonomicky náročné, riešiť následky, ktoré to na

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

Ľudstvo má, oveľa jednoduchšie a prínosnejšie by bolo, ak by sme sa vrátili na začiatok a učili sa im predchádzať. No ľudská existencia sa stala biznisom, kde zisk je nad človekom a so stratami sa počíta, preto sa im nevenuje toľká pozornosť. No stratu zručností a sebestačnosti ešte len pocítíme, keď sa generačne posunieme. Mnohokrát aj to, čo sa predkladá ako pomoc a riešenie, je len slabá náplast' na reálne „zranenie“. Akoby ste človeku, ktorý vnútorne krváca, dali ruku do sadrového obväzu. Nepopieram význam technológií a modernizácie, no zároveň vnímam, že vývoj technológií, výrazne predbehol vývoj človeka. Dospelý môžu učiniť zmenu sami, môžu sa rozhodnúť pre zmenu, naučiť sa niečo nové, lebo už viac chápu významu slova niečo vedieť. Skutočne vedieť. U detí a dospievajúcich je dôležité im tieto skúsenosti a zručnosti sprostredkovať. Je mnoho spôsobov a oblastí, ktoré im tieto zručnosti môžu sprostredkovať. Jednou z možností je aj výtvarné spracovanie a práca s rôznym výtvarným materiálom.

Millburn & Nicodemus (2023) uvádzajú, že naším súčasným nepriateľom nie je len konzumerizmus, ale aj úpadok a rozptýlenie, ako materiálne, tak i duševné. Ak nechceme mať generácie samostatného života neschopných ľudí, závislých na zručnostiach a starostlivosti iných ľudí, je dôležité ich sebestačnosti a samostatnosti učiť, rovnako ako je dôležité zároveň sa spoliehať na vlastné zmysly, schopnosti, zručnosti, na vlastné ruky a mozog. Edgar Dale (in Millburn & Nicodemus, 2023) zostavil pyramídu učenia sa:

Pamätáme si:

10% toho, čo sme čítali,

20% toho, čo sme počuli,

30% toho, čo sme videli,

50% toho, čo sme videli a počuli súčasne,

70% toho, o čom sme sa rozprávali s inými,

80% toho, čo sme osobne zažili,

95% toho, čo sme sa naučili niekoho iného

Z toho vyplýva, že najviac sa naučíme, ak niečo pochopíme, niečomu porozumieme a niečo sami ovládame tak, že sme schopní naučiť to

niekoho ďalšieho. A tiež potrebujeme, aby nás učil a viedol niekto, kto danú vec sám ovláda a aktívne používa. Vtedy vidíme i zmysel toho, čo sa učíme. Predpokladám, že ak by toto percentuálne rozdelenie robil dnes, bolo by diametrálne odlišné, nakoľko v súčasnosti pribúda mnoho detí a dospelých, ktorí majú nejaké formu poruchy učenia, pozornosti, sústredenia, správania a pod. A naopak, ešte väčší význam by videl v spôsobe učenia, cez skúsenosť a praktickú činnosť. To, čo by videl a počul, by zároveň robil a skúšal. A v neposlednom rade sa stráca zmysel. Aby som niečo robil, potrebujem aby mi to dávalo zmysel. Prečo to robím, aký to má výsledok, účel, dopad pre môj život i život iných ľudí. Súčasný trh práce pociťuje nedostatok ľudí pre manuálne profesie. Brali sa ako podradné, na výslni sa dlhodobo držia technológie a IT špecialisti. V ponuke stredných škôl z dôvodu nezájmu žiakov miznú mnohé odbory. V budúcnosti možno naše domácnosti budú smart, no nebude nám mať kto opraviť potrubie, naporcovať mäso alebo dopestovať zeleninu a ovocie.

Ako ľudia sme predurčení k aktivite, činnosti a tvorivosti. Intuitívne cítime, že nám tvorivá aktivita chýba. Chýba nám niečo vytvoriť svojimi vlastnými rukami, tá skúsenosť, že niečo dokážeme, že nám pod rukami niečo rastie. Na začiatku spomínam, že vyhl'adáваме skratky, hotové produkty. Pri tvorivom procese si uvedomujeme, že všetko má svoj postup, následnosť a čas. Tvorivá činnosť nás učí trpezlivosti, postupnosti, vytrvalosti, dôslednosti, učí nás o hodnote danej veci. Je tam zapojená kognitívna, emocionálna i fyzická stránka osobnosti. Zo svojej praxe mám viacero skúseností, kedy sa ľudia, pracujúci na vysokých a dobre finančne ohodnotených miestach v korporáciách, rozhodli odísť a začali od nuly a ich túžba bola vytvárať niečo rukami. V poslednom období je boom handmade výrobkov. No ešte nás čaká dlhá cesta späť k modelu nie kvantita, ale kvalita.

Ak chceme, aby deti a dospievajúci odložili svoje smart zariadenia a zaoberali sa zmysluplnou činnosťou, musia ich odložiť dospelí. Potrebujú vzor, pozvanie a zapojenie do činnosti. Ak sa o svojom dieťati chcete niečo dozvedieť, čo by ste sa inak nedozvedeli, ideálnym spôsobom je spoločná činnosť. Dospelí musia spomaliť

a sprítomniť sa, aby tu mohli byť pre deti. Potrebujú sami znovunadobnúť trpezlivosť majstra, aby neodhňali deti od činností, len preto, že sami to spravia rýchlejšie a lepšie. Ak ich pri činnosti, ktorú vykonávajú miesto ocenenia a povzbudenia len kritizujeme, nebude motivované činnosť vykonávať. I z hľadiska vývinu ľudskej osobnosti a človeka ako takého, je dôležitá aktivizácia a zapájanie do bežných činností v domácnosti, primerané veku, schopnostiam a možnostiam dieťaťa.

Vychádzame z Havighurstovho (in Thorová, 2015) ponímania vývinových úloh. Pre vek 6-18 rokov považoval za dôležité úlohy naučiť sa fyzickým zručnostiam, ktoré sú dôležité pre hranie hier (v zmysle pohybových aktivít, nie počítačových hier, poznámka autora), naučiť sa vychádzať s rovesníkmi, naučiť sa femininnej a maskulínnej roli (identifikovať sa so svojim pohlavím), rozvinúť sebapoňatie, rozvinúť schopnosti dôležité pre každodenný život, rozvinúť svedomie, morálku a hodnotové škály, dosiahnuť osobnú nezávislosť, rozvinúť postoje k sociálnym skupinám a inštitúciám.

Výsledkom práce/činnosti by mala byť seberealizácia. Z vývinového hľadiska môžeme chápať seberealizáciu ako vrchol. Seberealizácia je schopnosť človeka naplno využiť vrodené kapacity, zrealizovať životné ambície a dosiahnuť svoj vrodenný potenciál, seberealizácia je túžbou, motiváciou človeka k rastu (Thorová, 2015). Aby k seberealizácii mohlo dôjsť, je potrebné túto schopnosť rozvíjať, objaviť. Musíme mnoho vecí a činností skúsiť, aby sme získali skúsenosť s tým, čo nám ide ľahko, k čomu inklinujeme, čo nás baví, na čo máme talent, predpoklady, zručnosti... Maslow (2014) chápe seberealizáciu ako záverečné štádium psychologického vývinu, ku ktorému môže dôjsť iba vtedy, keď sú naplnené základné ľudské potreby, ako niečo, čo dosiahne v skutočnosti len malé percento ľudí. Pod seberealizáciou uvádza tvorivosť, myslenie bez predsudkov a stereotypov, akceptovanie reality, riešenie problémov, spontaneitu a autonómnu morálku. Podľa jeho názoru ľudia smerujúci k seberealizácii vykazujú špecifické osobnostné charakteristiky ako schopnosť myslieť a vidieť pravdu, rozumieť ľuďom a správať sa priateľsky, akceptujú seba i ostatných, nie sú zaťažení stereotypným uvažovaním. Sú pokojní, vyrovnaní, emocionálne inteligentní,

schopní prevziať zodpovednosť za svoje správanie, práca je pre nich zábava, vedia zachovať v náročných situáciách objektívnosť a pokoj. Sú čestní, ich myslenie je nekonvenčné, necítia osamelosť, sú vynaliezaví, všimajú si skôr kladné stránky osôb a vecí, nezraňujú iných. Pri činnosti sa riadia vlastnými úvahami, majú svoj názor na osoby a udalosti, dokážu sa vymaniť proti konformite a stereotypom daných kultúrou. Vidia veci v širšom kontexte, pri myslení majú schopnosť vyššej syntézy – vedia do svojho uvažovania začleniť i názory druhej strany. Vedia sa poučiť zo situácií. Nadväzujú hlboké, dlhotrvajúce a úprimné vzťahy a majú motiváciu k trvalému rastu. Za jednu z podstatných súčastí seberealizácie považuje naplnenie zmyslu života. Toto je len časť opisu človeka, ktorý dosiahne stav seberealizácie. Je to v skutku dlhý zoznam schopností a zručností. Motiváciu k seberealizácii a tým aj podporovanie vyššie uvedených ľudských osobnostných kvalít je potrebné zahájiť od začiatku bytia. Sociálne okolie dieťaťa/žiaka je dôležitý faktor na jeho „modeláciu“. Do sociálneho okolia patrí aj škola, kde môžeme vytvárať podmienky na podporu spomínaných daností, bez ohľadu na sociálne prostredie, v ktorom dieťa/žiak vyrastá. Môžeme zasadiť svoje vlastné semiačko, urobiť otláčok a už zostáva na každom jednom jedincovi, pre čo sa v živote rozhodne, čo si vyberie, v čom sa cítil dobre.

V prostredí školy má každý učiteľ možnosť v rámci svojho predmetu tieto jednotlivé zložky osobnosti rozvíjať. Vyžaduje si to schopnosť zapojiť dieťa/žiaka do diania. Sprostredkovať im činnosť, nie len teoretické poznatky. Tieto možnosti sú i v rámci predmetov, ktoré sa dnes nepovažujú za významné, no pre všeobecný rozvoj osobnosti sú nedoceneniteľné. Medzi takéto predmety patrí i výtvarná výchova. Výtvarné aktivity na základnej škole môžu prebiehať počas vyučovania na hodinách výtvarnej výchovy, ale i etickej výchovy, prípadne občianskej výchovy. Na prvom stupni i v školskom klube, prípadne na výtvarnom krúžku v rámci školy. Výtvarné aktivity sú pre deti prirodzenou aktivitou a s vhodnými technikami vieme zvládnuť aj obdobie tvorivej krízy. Okrem jemnej motoriky, ktorá je dôležitá aj pre úspešné zvládnutie písania a jemných presných prác a hrubej motoriky, pomáhajú výtvarné činnosti pri komunikačných

a sociálnych zručnostiach, nachádzaní kreatívnych riešení, zvládání situácií, rozvoji tvorivosti a pod.

VÝTVARNÁ AKTIVITA AKO PRAKTICKÁ ČINNOSŤ

Samotná tvorba je aktívna činnosť, pri ktorej niečo vytvárame. Je z nej zjavný originálny výsledok. Podľa zvolenej techniky práce podporuje jemnú i hrubú motoriku. Zapájať môžeme celé telo. Dieťa spracováva zadanie s využitím materiálu a techniky, ktoré vyberie učiteľ/terapeut. Z našej praxe vieme, že prvotný impulz detí/žiakov pred samotnou tvorbou je hľadanie skratky a „správneho riešenia“. Zadáme úlohu a dostávame mnoho otázok smerujúcich ku konkrétnej predstave, aby mali aktivitu rýchlo a „správne“ spracovanú, podľa očakávaní učiteľa/terapeuta. Začíname technikami, ktoré sú jednoduché na spracovanie, využívajú väčšiu plochu na vyjadrenie a spájajú sa s pohybom. Na začiatok môžeme urobiť výtvarno-pohybové cvičenie (napríklad voľné čmáranie na veľký baliaci papier, čo pomáha uvoľniť úvodnú tenziu a naladiť sa na nasledujúcu kreatívnu činnosť). Volíme materiál, ktorý ich „poslúcha“ (majú ho pod kontrolou a je im známi, napríklad masťný pastel). Postupujeme od veľkých voľných kresieb a malieb (miešanie farieb, zapúšťanie farieb, voľné náhodné línie, abstrakcia, veľké štetce, temperové farby, kriedy...), k menším formátom a presnejším materiálom (konkrétne motívy, zachytávanie reálnych predmetov, práca s akvarelovými farbami a tenkými štetcami, zameranie na detaily, kresba ceruzkou, tenkou fixkou, dokresľovanie predlohy, práca s hlinou, rytie...). Dalo by sa povedať, že sa učia postupnému majstrovstvu (nie v zmysle profesionality, ale postupnému zdokonaľovaniu sa opakovaným vykonávaním činnosti a následnému zlepšovaniu sa, väčšej sebaistote, zručnosti a radosti z výsledku).

TVORIVOSŤ

Činnosť je úzko prepojená s tvorivosťou. Lokšová & Lokša (1996) tvorivosť popisujú ako činnosť – proces, ktorého výsledkom je určitý produkt, charakterizovaný znakmi novosti a užitočnosti. Tvorivosť je podporovaná vnútornou i vonkajšou motiváciou k tvorivej činnosti a rozvoju tvorivých schopností. Tvorivý proces prepája a podporuje

ďalšie procesy. Výsledný produkt môže byť objektívny alebo subjektívny. Objektívny tvorivý produkt má spoločenský význam a posúva vývin v danej oblasti dopredu. Ide o produkt, ktorý predtým neexistoval. Subjektívny tvorivý produkt nemá spoločenský význam, neprináša pre napredovanie spoločnosti nové, originálne výtvyry, ale má nesmierny význam pre vývin osobnosti. Takéto výtvyry produkujú práve deti. Ich produkty sú nové „len“ pre ne, preto sú to subjektívne tvorivé produkty. Vznikajú v procese hier a učenia sa (Ďurič, 1984). Dieťa/žiak vďaka tvorivosti mení skutočnosť, kombinuje, rieši problémy vytvára niečo nové (aj keď iba pre neho).

VÝTVARNÁ AKTIVITA AKO PODPORA KOMUNIKÁCIE, SPOLUPRÁCE A KOOPERÁCIE

Ďalšou zručnosťou, ktorú človek potrebuje pri vykonávaní práce, je schopnosť a zručnosť spolupracovať, kooperovať a komunikovať s ostatnými. Tieto stránky osobnosti dieťaťa/žiaka môžeme podporovať skupinovými výtvarnými aktivitami, kde sa skupiny priebežne miešajú, dialógom (v artefietike popisovaný ako reflektívny dialóg) po individuálne alebo skupinovo realizovaných výtvarných aktivitách, čo prispieva i rozšíreniu možností ako danú tému poňať, spracovať, pochopiť a realizovať (rozvoj kreativity, náhľadu, možných uhľov pohľadu na danú vec, tolerancie, akceptácie apod.). To čo sa učia pri kreatívnej činnosti, zvládať techniku, nástroj, materiál, spoluprácu, dialóg, akceptáciu iných prístupov a pod., môžu uplatniť aj pri iných činnostiach či situáciách (rovnako podporujú aj rezilienciu). Učia sa to cez skúsenosť, ktorá je nenásilná, prirodzená. Tvorivé vyjadrenie myšlienok, zážitkov a emócií rôznymi formami, kde patrí aj výtvarné vyjadrenie, prispieva k rozvoju zručností, ktoré sa týkajú porozumenia, vlastného vyjadrovania rôznymi výrazovými formami a dávania svojich vlastných tvorivých a expresívnych názorov do súvislostí s názormi iných Slavíková, Slavík, Eliášová (2015).

VÝTVARNÁ AKTIVITA A PODPORA KOGNITÍVNYCH FUNKCIÍ

Rovnako ako pri praktickej činnosti a nadobúdaní zručností jemnej aj hrubej motoriky, zohráva práca s rôznym materiálom dôležitú úlohu pri rozvoji kognitívnych funkcií, kde sa dieťa/žiak učí súvislostiam a postupom, príčinám a následkom. Ako sa správa akvarelová farba na bežnom papieri, ako sa správa na akvarelovom papieri, aký postup je potrebné dodržať, aby sa obraz nerozpíjal príliš, ako odsat' prebytočnú vodu, ako farby vrstviť v jednotlivých odtieňoch, ako pracovať so suchým pastelom, čo urobiť, aby sa nám nerozmazával tam, kde nechceme, ako ho treba zafixovať, ako pracovať s hlinou, ako ju vypracovať, aby nebola príliš mokrá alebo príliš suchá, ako k sebe pripevniť jednotlivé časti, ako sa vypaľuje, glazuje, ako sa vytvára koláž, ako sa postupuje pri výbere obrázkov, ako sa štylizujú, ako sa robí linoryt, ako treba uberať aby sme získali obraz aký chceme, ako sa robia jednotlivé vrstvy pre škrabaný obrázok a pod. Tým, že sa učia postupu, prechádzajú jednotlivými i zložitejšími procesmi, v situáciách keď sa im darí i nedarí s materiálom pracovať, si uvedomujú aj hodnotu daného výsledku, ako i hodnotu práce človeka. Učia sa rozumieť pracovným návykom i odmeňovaniu práce ako takej.

Akákoľvek činnosť vykonávaná kreatívnym a zaujímavým spôsobom môže byť pre dieťa/žiaka motivujúcim činiteľom pre jeho vlastnú aktivizáciu a impulzom zapájať sa do činností, či už doma alebo mimo domu. Zážitok cez tvorivú aktivitu, ktorá má svoju postupnosť a pravidlá ako sa dopracovať k výsledku, môže podnietiť u detí/žiacov odvahu skúšať nové veci, bez obavy z neúspechu či chyby. Aj prvotný neúspech môže byť zdrojom učenia sa, smerujúceho k zmysluplnosti a sebarealizácii. Nie v zmysle výkonu a miere dosiahnutého úspechu, ale radosti spoluvytvárania niečoho, čo prináša úžitok jemu samému i ostatným ľuďom a pritom formovať osobnostné kvality, ktoré popísal Maslow.

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- ŽURÍČ, L. *Tvorivé myslenie a inteligencia žiakov základných škôl a gymnázií*. In.: Žuríč, L. a kol.: Naša škola a rozvoj tvorivého myslenia žiakov. Psychológia a škola IX. Bratislava: SPN, 1984.
- THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015.
- LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. *Cez relaxáciu k tvorivosti v škole*. Košice: ManaCon, 1996.
- MASLOW, A. H. *O psychologii bytí*. Praha: Portál, 2014.
- MILLBURN, J. F.; NICODEMUS, R. *Miluj lidí, používej věci*. Bratislava: Lindeni, 2023.
- SLAVÍKOVÁ, V.; SLAVÍK, J.; ELIÁŠOVÁ, S. *Dívej se, tvoř a povídej: Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál, 2015.

KONTAKTNÉ ÚDAJE

Mgr. **Zuzana Ťulák Krčmáriková**, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra liečebnej pedagogiky, Račianska 59, Bratislava, Pracovisko: Šoltésovej 4, 81108 Bratislava

E-mail: tulak@fedu.uniba.sk

Z PLOCHY DO PRIESTORU

FROM SURFACE TO SPACE

Daniela Valachová

ABSTRAKT

Umenie poskytuje priestor pre rôznych formy výtvarného zobrazenia. Okrem umeleckého vyjadrenia je jeho súčasťou aj procesu sebavyjadrenia, ktoré môže obsahovať rôzne prvky ako terapeutické, pracované a konštruktívne. Prezentovaný text sa zaoberá možnosťou tvorivého výtvarného procesu, ktorý je zameraný na posun tvorby z plochy do priestorovej tvorby. Prostredníctvom kvalitatívneho skúmania výtvarných procesov prezentujeme niekoľko postupov a výtvarných experimentov, ktoré poukazujú na overené možnosti výtvarného postupu z plochy do priestoru.

KEÚČOVÉ SLOVÁ

Výtvarné umenia. Plošné vyjadrenie. Priestorové vyjadrenie. Narábanie s materiálom. Výtvarný experiment.

ABSTRACT

Art provides a space for different forms of artistic representation. In addition to artistic expression, it also involves a process of self-expression which may include various elements such as therapeutic, worked and constructive. The text presented here explores the possibility of a creative artistic process that aims to move the creation from the surface to the spatial. Through a qualitative exploration of artistic processes, we present a number of practices and artistic experiments that highlight the proven possibilities of artistic progression from surface to space.

KEY WORDS

Fine arts. Surface expression. Spatial expression. Material handling. Artistic experiment.

ÚVOD

Umenie predstavuje individuálnu alebo skupinovú možnosť sebavyjadrenia názoru alebo postoja najrôznejšími výtvarnými umeleckými prostriedkami. Výtvarné umenie poskytuje mnoho tradičných, netradičných, kombinovaných aj autorských výtvarných techník. Zároveň je možné sa zamerať aj výtvarné umenie a pre sebarealizáciu využiť aj možnosti akčného umenia, umenia 20. storočia a súčasného umenia. Naším cieľom nie podrobne opísať a charakterizovať jednotlivé možnosti výtvarnej sebarealizácie, preto sa zameriame na konkrétne možnosti, ktoré prezentujú smer z plochy do priestoru, s využitím tvorivého výtvarného experimentovania v špecifickom školskom prostredí.

VÝTVARNÉ TECHNIKY

Všeobecne môžeme konštatovať, že výtvarná technika je postup výtvarného sebavyjadrenia s využitím rôznych materiálov, nástrojov a postupov. Charakteristikou pojmu výtvarná technika sa zoberali viacerí autori ako Michalides (1963), Macko (1973, 1976), Zdeněk et al., (1987), Roeselová (1996), Nedvědová, Zatloukalová (2000), Valachová (2011), Kováčová (2013) a i. Nakoľko autori taktiež uvádzajú rôzne rozdelenie jednotlivých výtvarných techník, podľa viacerých kritérií. Uvádzame základné rozdelenie (bližšie Tabuľka 1).

Tabuľka 1: Výtvarné techniky

plošné výtvarné techniky	kresba
	maľba
	kombinované techniky
	materiálové techniky
plastické a priestorové výtvarné techniky	modelovanie
	konštruovanie
kombinované výtvarné techniky	

Zdroj: Valachová (2021)

Okrem uvedeného základného rozdelenia by sme v súčasnosti mohli doplniť ešte kategóriu techník inšpirovanými dejinami umenia a súčasným umení. V rámci prezentovaného kvalitatívneho výskumu nižšie sme vyučili v rámci inšpirácie dejiny umenia a v rámci experimentálnych realizácii prvky akčného umenia.

PREZENTÁCIA VÝSKUMNÝCH ZISTENÍ

Cieľom výskumu je skúmať možnosti akčného umenia a jeho aplikácie do výtvarného sebavyjadrenia skupiny aktérov.

Uvedený cieľ výskumu sa týka širšie koncipovaného výskumného zámeru. V uvedenom príspevku bude prezentovať len jeho časť, ako výskumnú sondu.

Cieľom výskumnej sondy bolo skúmať prostredníctvom výtvarného experimentu možnosti výtvarného sebavyjadrenie z plochy do priestoru. Ako hlavné výskumné metódy boli použité predovšetkým pozorovanie a analýza procesu tvorby a výsledných produktov (podľa Gavoru, 2001).

REALIZÁCIA A VÝSLEDKY

Ako plošný podnet sme využili maľby zátišia. Maľba je výtvarný tvorba zameraná na výstavbu obrazu prostredníctvom farby.

V maliarstve našej súčasnosti vnímame uvoľňovanie väzieb už v samotnej voľbe tém i prostriedkov. Pozorujeme, že sa prehľbuje závislosť na dobových trendoch (Bergerová, 2020). V rámci maľby sme použili zátišie, ktoré je typické tým, že umelci pri maľovaní

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

zátišia študujú modeláciu rozličných predmetov v konkrétnom i volenom priestore.

Ako experimentálne možnosti realizácie do priestoru uvádzame dve realizácie.

Tabuľka 2: Experimentálna realizácia 1.- školské potreby

Inšpiračný zdroj	Míchal Tillner - Zátišie s ovocím, olej na plátne, 46 x 64 cm, 30-te roky (www.https://www.eantik.sk/dielo/121207/zatisie-s-ovocim)
Priestorová realizácia	využitie školských potrieb
Aktér	DB

Obrázok 1: M. Tillner, Zátišie s ovocím



Zdroj: [1]

Obrázok 2: Školské potreby v priestore - priestorová realizácia



Zdroj: participant D.B., vlastné

Z hľadiska analýzy môžeme konštatovať že prenos z plochy do priestoru bol realizovaný za daných podmienok:

- využitie odlišných objektov,
- zachovania počtu objektov,
- experimentálny výtvarný posun smerom k narábaniu s predmetmi.

Uvedené kritériá boli pri tvorbe dodržané, výsledný produkt je výsledkom výtvarného experimentu a prezentuje predmety dennej potreby aktéra.

Tabuľka 3: Experimentálna realizácia 2.

Inšpiračný zdroj	Ján Mudroch: Zátišie s ovocím, 1946, (https://www.dartesro.sk/?act=dielo-katalog&dielo=54601)
Priestorová realizácia	textil
Aktér	MC

Obrázok 3: Ján Mudroch: Zátšie s ovocím, 1946



Zdroj: [2]

Obrázok 4: Textil v priestore



Zdroj: participant M. C. (vlastné spracovanie)

Kritériá na výtvarní experimentovanie boli aj v tomto prípade dodržané. Výtvarný posun je zaujímavý zvoleným materiálom, ktorý predstavuje súčasť odevu.

ZÁVER

Prezentované výsledky výskumnej sondy predstavujú spôsob realizácie, narábania a experimentovania s nevýtvarným materiálom s umeleckou inšpiráciou. Posun sa realizoval z plochy do priestoru. Výsledky poukazujú na vhodnú možnosť priblíženia umenia aktérom v školskom veku.

Prvky akčného umenia poskytujú priestor na realizáciu a narábanie s nezvyčajnými materiálmi, ktoré sú pre aktérov dostupné a tvoria súčasť ich života.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

BERGEROVÁ, X. The phenomenon of painting in teaching process of a painting conservators. In: *Recenzovaný zborník príspevků interdisciplinární mezinárodní vědecké konference doktorandů a odborných asistentů*. Hradec Králové : Magnanimitas akademické sdružení, 2020. s. 829-835. ISBN 978-80-87952-32-0.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výskumu*. 3. vyd. Bratislava: UK, 2001. ISBN 978-80-223-2391-8.

KOVÁČOVÁ, B. *Ergoterapia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2013, ISBN 978-8022-3373-73.

MACKO, A. *Výtvarné techniky I*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1973. 88 s. 67-485-75.

MACKO, A. *Výtvarné techniky II*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1976. 160 s. 67-514-76.

MICHALIDES, P. *Techniky výtvarného umenia*. Bratislava: Osveta, 1963. ISBN 65-019-63.

NEDVĚDOVÁ, Z., ZATLOUKALOVÁ, I. *Výtvarná tvorba pro každého*. 1. vyd. Praha: Rubico, 2000. 188 s. ISBN 80-85839-46-6.

ROESELOVÁ, V. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha, 1996. ISBN 80-902267-1-X.

VALACHOVÁ, D. *Výtvarná tvorba dětí v materské škole*. Velké Leváre, Infra, SK. 2011. ISBN 978-80-86666-50-1.

VALACHOVÁ, D. *Špecifiká výtvarných aktivít dětí predškolského veku*. Bratislava UK, 2021. ISBN 978-80-223-5300-7.

ZDENĚK, M. a kol. *Základy výtvarné výchovy*. Praha: SPN. 291 s. 1987.

[1] M. Tillner, Zátisie s ovocím: <https://www.eantik.sk/dielo/121207/zatisie-s-ovocim/>

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

[2] Ján Mudroch: Zátišie s ovocím, 1946:

<https://www.dartesro.sk/?act=dielo-katalog&dielo=54601>

AFILIÁCIA

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

KONTAKTNÉ ÚDAJE

prof. PaedDr. **Daniela Valachová**, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra umenia a kultúry, Račianska 59, Bratislava

E-mail: valachova1@uniba.sk



**EXPRESIVITA V LITERÁRNO-
KOMUNIKAČNOM VYJADRENÍ**



VERBÁLNA KOMUNIKÁCIA A JEJ MOŽNOSTI VYUŽITIA V ŠKOLSKOM KLUBE DETÍ

VERBAL COMMUNICATION AND ITS POSSIBILITIES OF USE IN THE CHILDREN'S SCHOOL CLUB

Zuzana Brčiaková, Marcela Čarnická

ABSTRAKT

Človek komunikuje so svojim okolím verbálne alebo neverbálne. Verbálna komunikácia je komunikácia pomocou reči a existujú viaceré druhy verbálnej komunikácie. V školskom klube detí môžeme aplikovať rôzne metódy, ktorými rozvíjame verbálnu komunikáciu detí s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia.

KLÚČOVÉ SLOVÁ

Verbálna komunikácia. Školský klub detí. Hra.

ABSTRACT

A person communicates with his environment verbally or non-verbally. Verbal communication is communication using speech and there are several types of verbal communication. In the children's school club, we can apply various methods by which we develop the verbal communication of children with a mild degree of mental disability.

KEY WORDS

Verbal communication. Children's school club. The game.

ÚVOD

Každý človek je individuom, ktorý je jedinečný. Rovnako sa to týka aj spôsobu komunikácie konkrétneho človeka. Ľudia hovoria pomalšie, rýchlejšie, odlišujeme sa v množstve slov v našej slovnej zásobe alebo používanými odbornými termínmi v našom prejave. K verbálnej komunikácii patrí aj správna gramatika, správna formulácia viet a myšlienok. Deti s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia zvládajú bežné komunikačné situácie viac menej bez výrazných nedostatkov. Avšak ich komunikačné zručnosti je potrebné rozvíjať. Školský klub detí poskytuje vo svojej tematickej oblasti výchovy priestor, v ktorom môžeme rozvíjať a podporovať komunikáciu.

KOMUNIKÁCIA

Komunikácia (z *lat. communicare*) je zdieľanie vlastných myšlienok, názorov či predstáv niekomu inému. Človek komunikuje stále, nie vždy si to však uvedomuje. Pod komunikáciou rozumieme proces výmeny informácií v rozličnej forme, ďalej je to proces dorozumievania – spoločenský styk, rovnako ide o sociálnu interakciu či formu sociálneho styku založenú na vysielaní a prijímaní signálov, komunikáciu vnímame aj ako proces vzájomného porozumenia a výmeny významov pomocou systému symbolov či prenos informácií pomocou vydávaných a prijímaných signálov (optických, zvukových, čuchových, hmatových...) (Hasajová a kol., 2020). Človek volí spôsob komunikácie podľa cieľa, ktorý v komunikácii sleduje. Môže ísť o výmenu informácií, ovplyvňovanie správania sa ľudí alebo ovplyvňovanie medziľudských vzťahov. Podľa toho, aké komunikačné prostriedky si človek volí, rozlišujeme komunikáciu verbálnu a neverbálnu.

Nevyhnutnou podmienkou verbálnej komunikácie je jazyk, písaný aj hovorený. Pri verbálnej komunikácii je nutné používať slová, ktorými vieme vyjadriť svoje myšlienky či pochopenie druhého. V opačnom prípade komunikácia viazne, môže dôjsť k nepochopeniu informácie alebo odlišným predstavám komunikačných partnerov. Hasajová (2020) rozlišuje dve úrovne verbálnej komunikácie – racionálnu (rozumová časť komunikácie bez emócií) a emocionálnu (spôsob

podania správy, pocity z partnera, informácie o odosielateľovi správy). Verbálna komunikácia prebieha v dvoch rovinách. Prvou rovinou je formálna, ktorá je plánovaná a má stanovené špecifické ciele. Druhá rovina nie je náročná na prípravu a vyskytuje sa častejšie, jedná sa o neformálnu rovinu. Vo verbálnej komunikácii sa rozlišujú aj komunikačné štýly – konvenčný, konverzačný, operatívny, vyjednávaci, vylákovaci a osobný (Hasajová a kol., 2020).

Verbálna komunikácia má niekoľko pravidiel: byť pripravený a mať jasno v tom, čo chceme povedať a docieľiť; byť stručný a vecný; byť pokojný, prístupný a vnímavý v odpovediach; udržiavať neustály kontakt s ľuďmi; nepoužívať skratky, ktoré nie sú známe všetkým zúčastneným; ak nevieme, priznať si to; nebyť vážny, uštipačný (Hasajová a kol., 2020).

Pri verbálnej komunikácii si môžeme zvoliť zvukovú alebo písomnú podobu. Pri písomnej forme sa používa rovnako systém znakov, ktorými označujeme predmety či javy, nazýva sa písmo. Verbálna komunikácia je spätá s paralingvistikou. S odovzdávaním informácie totiž súvisí aj to, aký má odovzdávajúci hlas, aký je tón jeho reči, aká je rýchlosť prejavu, či sa v prejave objavujú medzery alebo, aký je prejav dlhý a podobne. K druhom verbálnych prejavov radíme: monológ, dialóg, konzultáciu, konferenciu, konverzáciu, diskusiu, debatu a dišputáciu (Hasajová a kol., 2020). Zo štýlov verbálneho prejavu uvádzame: neutrálny, egocentrický, srdečný, negativistický, výsmešný, vodcovský (Hasajová a kol., 2020).

PEDAGOGICKÁ KOMUNIKÁCIA

Autori Ramaj & Czarnecki (2020) píše, že verbálna komunikácia má taktiež napomôcť k navodeniu optimálnej atmosféry vo výchovno-vzdelávacom procese a optimalizácii vzťahov medzi učiteľom a žiakmi a medzi žiakmi navzájom. V školskom prostredí komunikácia (písomná či hovorená) slúži nielen na odovzdávanie a získavanie nových vedomostí, zručností či postojov, ale i na pochopenie situácií, konania a činov učiteľa a žiakov. V školskom prostredí hovoríme o pedagogickej komunikácii. *„Pedagogická komunikácia je komunikácia medzi účastníkmi výchovných a vzdelávacích procesov, ktorá slúži výchovno-vzdelávacím cieľom“*

(Šedřová et al., 2012, s. 19). Komunikácia sa realizuje v triede, dominantnou osobou v procese komunikácie v školskom prostredí je učiteľ. Žiaci v rámci skupiny zastávajú isté roly, ktoré vplývajú na pozíciu daného žiaka v skupine a istým spôsobom ovplyvňujú aj jeho spôsob komunikácie. To potvrdzuje i Lauková (2016), ktorá konštatuje, že pri verbálnom prenose informácie je dôležité i postavenie, teda, akú sociálnu rolu rečník zastáva a rovnako prostredie vytvorené s komunikačným partnerom. „*Úlohou pedagogickej komunikácie je vytvárať a rozvíjať schopnosti verbálneho kontaktu medzi aktérmi výchovno-vzdelávacieho procesu a viesť žiakov a učiteľov k odovzdávaniu informácií cez verbálne vyjadrovanie a ich prijímaniu prostredníctvom počúvania*“ (Hasajová a kol., 2020, s. 152).

Nosková (2019) uvádza, že za proces komunikácie je zodpovedný každý jeho účastník, rovnako tak aj na výsledku komunikácie. „*Zúčastniť sa komunikácie znamená prežívať tento proces a uvedomovať si, aký emocionálna stav v nás vyvoláva výmena informácií*“ (Nosková, 2019, s. 4). Toto tvrdenie sa vzťahuje na všetkých ľudí, či už intaktných alebo s istým zdravotným znevýhodnením, napríklad s mentálnym postihnutím. Dieťa s mentálnym postihnutím sa od intaktných líši najmä konkrétnosťou myslenia a slabou schopnosťou nielen zovšeobecňovania, ale aj abstrakcie (Orieščiková, 2013). Reč je u týchto detí deformovaná, vyskytujú sa chyby v rozvoji fonematického sluchu (nerozlišovanie hlások) a nedostatočná artikulácia (vyslovovanie slabík, slov). Reč je samozrejme ovplyvnená stupňom mentálneho postihnutia. Z podstaty mentálneho postihnutia samozrejme plynie defekt obsahu oznámení, tzn. nedostatočná schopnosť porozumenia, hodnotenia, rozhodovania a programovania reči, malá slovná zásoba (Valenta a kol., 2014). V našom príspevku sa zameriame na deti s ľahším stupňom mentálneho postihnutia. Tieto deti sú schopné využívať reč účelne v každodennom živote, udržujú konverzáciu, hoci si reč osvojujú oneskorene. S deťmi s ľahkým mentálnym postihnutím sa podľa Slowíka (2010) dorozumieme bez väčších problémov bežnou rečou, ktorá nie je vždy gramaticky správna. Ich slovná zásoba je menšia, z čoho pramení neporozumenie zložitejším informáciám. Obľubujú

ustálené výroky a frázy, ktoré počuli v blízkom okolí alebo v médiách. Komunikačné stratégie ako pozdraviť sa na ulici, pochváliť niekomu niečo, či sa niekoho na niečo spýtať zvládajú veľmi dobre (bližšie Slowík, 2010). Pri rozhovore s mentálne postihnutým je dôležitá voľba témy, jej primeranosť a vhodnosť aj na fyzický vek dotyčného. Okrem témy primerane vyberáme aj komunikačné prostriedky, uvedomujeme si obmedzenú slovnú zásobu a používame výrazy, ktoré daný jedinec pozná a rozumie im. Rovnako je dôležité počúvanie komunikačného partnera (Slowík, 2010).

Hlavným cieľom výchovy jednotlivcov s mentálnym postihnutím je, čo najvšestrannejší rozvoj ich osobnosti v rámci ich reálnych možností. *„Výsledkom celého procesu má byť čo možno najvyšší stupeň socializácie jednotlivcov s duševnou zaostalosťou, čo možno najširšie a najúspešnejšie pracovné a spoločenské uplatnenie“* (Orieščiková, 2012, s. 109).

Dieťa s mentálnym postihnutím si vo výchovno-vzdelávacej činnosti mimo vyučovania rozvíja svoje kompetencie, ktoré sa prelínajú v tematických oblastiach výchovy. Jednou z možností trávenia voľného času detí s mentálnym postihnutím je školský klub detí. *„Školský klub detí je významné výchovno-vzdelávacie zariadenie, ktoré umožňuje žiakom mladšieho školského veku po skončení vyučovania tráviť svoj voľný čas zmysluplne a v bezpečí“* (Novotná, 2017, s. 143). Čas strávený v školskom klube je voľným časom, preto by mal spĺňať vlastnosti voľného času. Školský klub nenahrádza a nepokračuje vo vyučovaní. Štátny výchovný program pre ŠKD ako poslanie školského klubu detí vymedzuje rozvíjanie ich osobnostného potenciálu, záujmov a vzdelávacích potrieb pomocou princípov neformálneho vzdelávania. Z cieľov výchovy a vzdelávania v školskom klube detí uvádzame niektoré: *„podporovať inkluzívny a individualizovaný (diferencovaný, personalizovaný) prístup vo výchove a vzdelávaní, v centre ktorého stojí dieťa, jeho osobnostný potenciál a výchovno-vzdelávacie potreby; podporovať podnikavosť, iniciatívnosť, tvorivosť a prirodzenú zvedavosť pri poznávaní sveta okolo seba; zabezpečiť oddych a relaxáciu detí po vyučovaní v škole; rozvíjať záujmy a naplňovať novo-vynárajúce sa potreby súčasných detí; uplatňovať a chrániť práva dieťaťa v spolupráci s rodinou,*

zriaďovateľom a ďalšími zainteresovanými stranami (partnermi) podieľajúcimi sa na výchove“ (Štátny výchovný program pre školský klub detí, 2023, s. 4). Tematické oblasti výchovy sú prepojené so vzdelávacími oblasťami základného vzdelávania. Tematické oblasti sú komunikácia a práca s informáciami, sebarozvoj a svet práce, zdravie a subjektívna pohoda, spoločnosť a príroda, kultúra a umenie.

ROZVÍJANIE VERBÁLNEJ KOMUNIKÁCIE

V príspevku ponúkame aktivity, prostredníctvom ktorých budeme sledovať rozvíjanie verbálnej komunikácie u detí s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia. Verbálna komunikácia ja zaradená do tematickej oblasti výchovy Komunikácia a práca s informáciami. Ako metódu uplatníme hru, pomocou ktorej deti získavajú nové vedomosti či zručnosti. Zelinová (2007) uvádza, že hry poskytujú možnosť na rozvíjanie komunikačných zručností, rozvíjajú tvorivosť, schopnosť riešiť problémy, rozhodovať sa či dohovoriť sa. Rovnako podporujú rozvoj fantázie, predstavivosti či originality. Pomocou hrania rolí sa deti snažia vcítiť do vybraných rol z bežných životných situácií.

Aktivita 1: Kamienky

Pomôcky: kamienky, koráliky

Deti si sadnú do kruhu. Vychovávateľ dá do stredu triedy hrbu kamienkov/korálikov. Každé dieťa si vezme toľko kamienkov, koľko sa ich vojde do jeho dlane. Vychovávateľ môže počet obmedziť (3 – 10 kamienkov). Zadanie oznámi vychovávateľ až vtedy, ak má každé dieťa dľaň plnú kamienkov a sedí na mieste. Vychovávateľ informuje, že každý povie o sebe niečo a množstvo informácií má byť v zhode s počtom kamienkov (Staníček, 2020). Aktivita podporuje nielen rozvoj komunikácie, ale slúži aj na zoznámenie sa detí napr. na začiatku školského roka. Obmenou môže byť aktivita, počas ktorej každé dieťa povie príjemný/nepříjemný zážitok na uplynulý týždeň a položí na zem kamienok, vystriedajú sa všetky deti. Výsledkom bude kruh zážitkov, ktoré potom môžu prebrať ďalej.

Aktivita 2: Určíme si svoje pravidlá

Pomôcky: papier, písacie potreby

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

Deti si na začiatku školského roka v školskom klube detí určia pravidlá, ktoré budú platiť v ich triede. Pravidlá budú platné pre všetkých v triede. Pravidlá budú viesť k zodpovednosti detí za ich správanie, rovnako slúžia ako prevencia prípadných konfliktov. Každé dieťa povie jedno pravidlo, ktoré si spíšu a dajú na viditeľné miesto v triede. Okrem sformulovania pravidla sa deti budú cvičiť v jeho obhájení, argumentovaní. Zároveň sa deti učia počúvať, diskutovať a rešpektovať sa navzájom.

Aktivita 3: Zvedavé otázky

Pomôcky: papier, písacie potreby

Vychovávateľ si pripraví na lístočky otázky: Aký je tvoj najkrajší zážitok z prázdnin? Čo máš rád? Čo rád/rada robíš? Čím chceš byť? Deti sedia v kruhu, ťahajú si lístočky a postupne odpovedajú. Cieľom je rozvíjať komunikáciu a počúvať toho, ktorý hovorí. Sledujeme a povzbudzujeme deti, ktoré sa boja rozprávať alebo hovoria stručne a bojazlivo (Zelinová, 2011).

Obmena: Otázky môžu byť zamerané na vybranú tému alebo otázky na lístočky budú písať deti.

Aktivita 4: Čo je na obrázku?

Pomôcky: rozličné obrázky

Vychovávateľ si pripraví obrázky, na ktorých prebieha dej. Deti majú za úlohu popísať obrázky, postavy, aké sú tie postavy, čo robia, čo si postavy myslia. Následne deti začnú vytvárať príbehy postáv, ako dej pokračuje a pod (Zelinová, 2011).

Aktivitou rozvíjame komunikačné zručnosti, slovnú zásobu, ale taktiež fantáziu či tvorivosť detí s mentálnym postihnutím.

Aktivita 5: Miesto po mojej pravici je voľné

Deti a vychovávateľ si sadnú do kruhu, jedno miesto ostane prázdne. Sediaci vľavo od prázdneho miesta povie „*Miesto po mojej pravici je voľné a ja by som si želal, aby si tam sadol/sadla....., pretože*“ (počúva, ak niečo hovorím, pomôže, vie ma povzbudiť a pod.). Ten, ktorý je vybraný si sadne na prázdne miesto a pokračuje v aktivite. Deti majú za úlohu uviesť pozitívne vlastnosti. Úlohou vychovávateľa

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

je usmerniť deti v prípade zosmiešnenia druhého alebo vynechávania detí (Halamová).

ZÁVER

Vybranými aktivitami sledujeme a rozvíjame verbálnu komunikáciu a jazykové a komunikačné zručnosti. Deti si zároveň precvičujú a rozširujú slovnú zásobu, učia sa navzájom počúvať a rešpektovať sa. Aktivity však môžu poslúžiť rovnako na zlepšenie klímy v triede či na vzájomné spoznávanie sa (ak sa stretáva nová skupina detí).

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- HALAMOVÁ, M. *Aktivity na ranné kruhy počas adaptačného obdobia*. Dostupné na https://cloud5u.edupage.org/cloud/AKTIVITY_NA_RANNE_KRUHY_PO OCAS_ADAPTACNEHO_OBDOBIA_ZIAKOV.pdf?z%3AcsWcp3hLtk dclFjI5M%2FT6HrtnNg%2BrO94fqbl1EFIBLyBX4g76FWeCMKPAVGn8z4dd.
- HASAJOVÁ, L. a kol. *Vybrané kapitoly z pedagogickej komunikácie v odbornom vzdelávaní*. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI, 2020. 198 s. ISBN 978-80-8222-015-8.
- LAUKOVÁ, P. *Komunikácia vo vzdelávaní dospelých. Učebný texty pre študentov andragogiky online*. Bratislava: Stimul, 2016. 100 s. ISBN 978-80-8127-169-4.
- NOVOTNÁ, E. *Pedagogika voľného času*. Prešov: Rokus s. r. o., 2017. 224 s. ISBN 978-80-89510-58-0.
- NOSKOVÁ, I. *Umenie komunikácie*. Bratislava: MPC, 65 s. 2019. ISBN 978-80-565-1441-2.
- ORIEŠČIKOVÁ, H. *Pedagogika mentálne postihnutých*. Ružomberok: Verbum, 2012. 156 s. ISBN 978-80-8084-866-8.
- ORIEŠČIKOVÁ, H. *Pedagogika mentálne postihnutých pre vychovávateľov*. Ružomberok: Verbum, 2013. 189 s. ISBN 978-80-561-0172-8.
- RAMAJ, M., CZARNECKI, P. Komunikácia v pedagogickej praxi manažéra. In *Human*, 2020, 37(2), 2020, 155 – 174.
- SLOWÍK, J. *Komunikace s lidmi s potížením*. Praha: Portál, 2010. 160 s. ISBN 978-80-7367-691-9.
- STANÍČEK, P. *Hry na rozvoj verbální komunikace*. Praha: Grada, 2020. 192 s. ISBN 978-80-271-2429-9.
- VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2014. 272 s. ISBN 978-80-626-0602-6.

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

ŠEĎOVÁ, K., ŠVARÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. 296 s. ISBN 978-80-2620-085-7.

Štátny výchovný program pre školský klub detí. 2023. Bratislava: MŠVVaŠ SR, 2023, 10 s.

ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál, 2011. 139 s. ISBN 978-80-7367-197-6.

KONTAKTNÉ ÚDAJE

Ing. **Zuzana Brčiaková**, PhD.

Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: zuzana.brciakova@ku.sk

Mgr. **Marcela Čarnická**, PhD.

Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: marcela.carnicka@ku.sk

TALIANSKA LITERATÚRA AKO NÁSTROJ VÝUČBY TALIANSKEHO JAZYKA AKO CUDZIEHO JAZYKA

LA LETTERATURA ITALIANA COME STRUMENTO PER
L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA ITALIANA COME LS

Rosangela Libertini

ABSTRAKT

Vo vyučovaní cudzích jazykov je vnímané oboznamovanie sa s literárnymi textami ako jedna z ciest zdokonaľovania sa v cudzom jazyku. V príspevku sú uvádzané výsledky z pedagogického experimentu popisujúce „vzťah s literatúrou“ a výučbou talianskeho jazyka ako cudzieho jazyka. Analýza v rámci experimentu bola realizovaná na základe vybraných vo vzťahu k talianskej literatúre.

KEÚČOVÉ SLOVÁ

Talianska literatúra. Metodiky vyučovania cudzieho jazyka. Pedagogický experiment.

ABSTRACT

In foreign language teaching, exposure to literary texts is seen as one way of encouraging the development of a foreign language. This paper reports results from a pedagogical experiment describing the "relationship with literature" and the teaching of Italian as a foreign language. The analysis within the experiment was carried out on the basis of those selected in relation to Italian literature.

KEYWORDS

Italian literature. Methodologies of teaching a foreign language. Pedagogical experiment.

INTRODUZIONE

Molte sono le motivazioni che portano a studiare la lingua italiana. Oltre alla possibilità di viaggiare e venire in Italia, oltre alla possibilità di lavorare in Italia o in ditte italiane nel proprio Paese, una delle motivazioni più ricordate si trova proprio l'amore per la letteratura italiana.

Come afferma Spera (Spera, 2023, pag. 9) „*L'utiizzo di testi letterari nell'isegnamento dell'Italianno LS/L2 è da anni oggetto di riflessione da parte delgi studiosi. L'opera letteraria in quanto testo dotato di una sua specificità stilistica linguistica e comunicativa è infatti da tempo considerata strumento particolarmente idoneo all'nsegnamento della lingua.*“ Abbiamo segnali pratici dell'interesse in questo campo anche in molte pubblicità di tante scuole di lingua italiana per stranieri. Per esempio: ITALIAN FOR CULTURE – *L'italiano è una lingua di cultura, è la lingua di Dante, del bel canto, della lirica. È la lingua di grandi artisti, pittori, poeti, scrittori, filosofi* [1].

Molto spesso, anche grazie ad iniziative splendide, come quelle relative ai 700 anni dalla morte di Dante Alighieri in tante parti del mondo si è parlato e scritto del “Padre della lingua italiana“ [2] incrementando l'interesse di coloro che non hanno l'italiano come lingua materna allo studio della letteratura italiana. In Slovacchia ad esempio molte sono state le traduzioni e le iniziative (bloccate purtroppo dalla nefasta pandemia del 2020) che hanno riproposto non solo ad una ristretta cerchia di pubblico le opere dantesche. Eppure nonostante questa grande notorietà e stima per la cultura e in particolare per la letteratura italiana, molto spesso la fruizione delle opere letterarie italiane rimane uno scopo più o meno lontano, visto accessibile esclusivamente per studenti di lingua italiana che abbiano almeno un livello B2.

E QUESTO PER MOLTI RIMANE UN TRAGUARDO LONTANO

Vorremmo perciò mettere la letteratura al cento dell'interesse anche come elemento imprtante per la didattica dell'Italiano come lingua straniera. Due sono gli approcci che ci interessano: nel presente articolo mostreremo un campione non esaustivo ma speriamo significativo di testi in cui la letteratura è vista come occasione per

L'approfondimento di attività pragmatiche legate all'uso della lingua parlata, in un successivo articolo tratteremo della presentazione della letteratura come elemento motivazionale per lo studio della lingua e della cultura italiana.

METODO COMUNICATIVO

Sappiamo che il metodo di insegnamento della lingua straniera attualmente più in uso è il cosiddetto Il metodo comunicativo. Questo metodo, molto in uso anche per la lingua italiana si concentra sull'uso effettivo della lingua in situazioni reali di comunicazione. Gli studenti partecipano ad attività che mirano a sviluppare le abilità linguistiche in modo contestuale e significativo. La conoscenza della lingua si sviluppa attraverso la presentazione di situazioni quotidiane, spiegate con testi creati a proposito, in cui attraverso l'ascolto, la lettura e la ripetizione di determinate strutture, anche grammaticali, accompagnate da una serie di esercizi per incrementare il lato attivo della produzione linguistica, lo studente acquista la capacità prima di riconoscere e capire e poi di produrre dialoghi adeguati alla situazione. Si parte quindi dalle situazioni di uso quotidiano come presentarsi, chiedere informazioni sulle vie, descrivere la propria casa e la propria giornata per arrivare poi a descrivere situazioni, sentimenti e anche entrare nel mondo del lavoro e dell'arte.

Proponiamo quindi di seguito una breve comparazione di alcuni dei più importanti manuali cartacei e on – line che presentano nell'insegnamento della lingua italiana anche brani di letteratura.¹ Ci limiteremo solamente ai testi pubblicati in Italia (Il progetto *Pastille* ha le sue origini in diversi paesi europei, fra cui anche l'Italia) e a quei testi complementari e molto importanti che servono per ampliare il discorso non limitandosi alla descrizione della lingua in determinate situazioni.

¹ Si tratta chiaramente di una scelta nel grande numero della letteratura per l'insegnamento della lingua italiana a stranieri scelta motivata soprattutto dai materiali reperibile in Slovacchia. Si ringrazia in proposito il personale dell'Istituto Italiano di Cultura a Bratislava per aver messo a disposizione i materiali in loro possesso

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

Presenteremo il corso e daremo anche alcune informazioni che riteniamo utili, specificando anche il livello in cui vengono questi brani vengono proposti. Annoteremo soltanto la prima citazione letteraria presente in un testo. Vale la pena ricordare che si tratta normalmente di corsi che si sviluppano in serie di volumi che seguono i percorsi formativi degli apprendenti. Per una maggiore chiarezza i riferimenti bibliografici dei testi verranno messi in nota.

Useremo lo stesso metodo in una seconda tabella per i testi che potremmo definire di lettura o complementari. Anche qui parleremo soltanto di alcuni testi che possano servire come esempi metodologici, ci soffermeremo in seguito sul metodo usato dagli autori per presentare il testo letterario.

Tabella 1

Corsi di lingua	Autori	Volume	Livello	Autore citato	Opera
Nuovo Progetto italiano	Marin	3	B2-C1	Rodari	Favole al telefono
Nuovo Espresso	Massei Bellagamba	5	C1	Elena Ferrante	L'amica geniale
Via del Corso	Marin Diadori	4	B2	Cecco Angiolieri	S'io fossi foco
Progetto Pastille	Autori Vari	Pagina internet	A2	Gianni Rodari	La famiglia punto e virgola

Fonte: Analisi dei documenti e del loro contenuto

Tabella 2

Manuali	Autori	Volume	Livello	Autore citato	Opera
Impariamo l'italiano con: Luigi Pirandello, Il cibo in tre novelle.	Benin Cavalieri e Ottaviani	Unico	B1	Pirandello	Testi tratti da Novelle per un anno.

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

Amor di Roma, Roma nella letteratura italiana del 900	Deon, Francini, Talamo	Bonaccini editore	Intermedio-avanzato	Autori vari	
Letteratura per la didattica	Spera		Proposte per gli insegnanti	Autori vari	Testi vari

Fonte: Analisi dei documenti e del loro contenuto

Impiegano questo metodo gran parte dei manuali di lingua italiana per stranieri attualmente in uso, fra questi ricordiamo tutta la fortunata serie di „Progetto italiano“, divenuto poi Nuovo Progetto italiano, fino al „Nuovissimo Progetto italiano“ (Marin, Ruggieri, Magnelli, Cernigliaro, 2019-2022) che è attualmente il corso di italiano per stranieri più venduto al mondo [3]. In *Progetto italiano* si alternano gli elementi comunicativi e grammaticali avendo come fine il coinvolgimento dello studente perchè sia in grado di ripetere prima e di divenire poi protagonista di situazioni del genere. Soprattutto nel quarto volume troviamo diversi brani di letteratura contemporanea, sempre legati all'argomento comunicativo che costituisce il tema dell'unità didattica.

In *Nuovo Espresso* (Massei, Bellagamba, 2021, pag.23), sempre al livello C1 vediamo oltre alla presentazione di un brano di Elena Ferrante, un interessante test “Quanto sai della letteratura italiana?” in cui gli autori presentano gli incipit in versione originale di 8 importanti testi della letteratura italiana invitando i discenti a collegare questi brani con gli autori e i titoli da cui provengono.

Riassumendo queste poche osservazioni possiamo dire che vediamo nei corsi di lingua italiana una spiccata predominanza degli articoli di giornale, anche di scrittori contemporanei importanti come Severgnini, motivata proprio dal desiderio di inserire l'insegnamento della lingua nella società contemporanea. Per quel che riguarda la letteratura, tutti i testi esaminati iniziano a introdurre la letteratura solo

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

nei livelli più alti di conoscenza della lingua. Una interessante eccezione è quella di *Via del corso* (Diadori, 2017) che usa un testo di Cecco Angiolieri, scrittore medioevale, pur rimaneggiato, per presentare il modo condizionale.

Un altro importante esempio di uso della letteratura nel contesto dell'insegnamento della lingua è quello proposto dal Progetto Pastille. Questo progetto nato dalla collaborazione di diverse università europee negli anni 2018-2020, co-finanziato dalla Comunità Europea. Guidava questo progetto un'idea chiara

In a time where the European Union seems to become more fragile, it appears particularly important to raise awareness for the common roots which link up the Romance, Greek, Slavic, Baltic and other cultures which strongly influenced Europe and embracing the whole Mediterranean tradition. The Pastille project identifies in Italian language and culture a common heritage to be promoted in a transnational way, so to create a more profound sense of community amongst the *beneficiaries of the project* [4].

Ad esso hanno collaborato anche alcuni docenti di italianistica dell'Università Cattolica di Ružomberok. Si tratta di un corso che copre tutti i sei livelli del Quadro Europeo delle Lingue e propone per ogni livello lezioni teoriche audiovisive, immagini e materiali scritti. Nato come aiuto per insegnanti di italiano, l'arrivo della pandemia ha suggerito di allargare lo sguardo alla possibilità di corsi che gli apprendenti possono seguire anche on-line e addirittura almeno parzialmente in modo indipendente dagli insegnanti in caso di necessità (come è stato appunto il periodo del Covid).

Questo progetto si basa proprio sulla decisione di presentare sempre e solo materiali autentici della lingua, non preparati, o almeno modificati da parte degli autori per adeguare i testi alle nozioni già apprese o da proporre.

Vediamo così già dalle prime lezioni del livello A1 brani come filastrocche o brevi poesie, ad esempio un testo di Tommaso Fiore (Fiore 1952, pag.20) o Gianni Rodari [5], fino ad Collodi con Pinocchio (Collodi, 1990), presentato in una lezione del livello B2,

Esistono però anche altre possibilità di avvicinamento della letteratura italiana a studenti di italiano come lingua straniera. Noi li definiremo

qui manuali che presentano brani letterari in rapporto allo studio della lingua. Ne sono esempio la scelta da Benin Cavalieri e Ottaviani (Benin, Cavalieri Ottaviani 2016) nel loro *Impariamo l'italiano con: Luigi Pirandello, Il cibo in tre novelle*, quella di Deon, Francini, Talamo con *Amor di Roma Roma nella letteratura italiana del 900* (Deon, Francini, Talamo, 2001) e *Letteratura per la didattica Devo ancora ricontrrollarlo ce l'ho a Ruzomberok* (Spera, 2023).

Nel primo testo, le autrici presentano tre racconti di Pirandello, tratti dalla raccolta "Novelle per un anno". Tutti e tre i racconti trattano, ognuna in un modo competentemente diverso, uno dei temi più cari agli stranieri che si avvicinano all'italiano il cibo. I testi sono semplificati, grazie anche alla sostituzione di vocaboli più antichi con vocaboli più moderni e all'uso ridotto dei congiuntivi, e sono adeguati ad un livello B1. Interessante il lavoro di presentazione sulla stessa pagina del testo di approfondimenti di singole parole ma anche di spiegazioni riguardo alla cultura italiana a cui il testo fa riferimento. Infine un ottimo apparato di esercizi sia di comprensione sia di inserimento di parole, fino ad arrivare a veri e propri cruciverba, uniscono all'aspetto della comprensione passiva l'aspetto di produzione attiva.

Il libro è dotato anche delle risoluzioni di tutti gli esercizi per cui lo studente può usare il testo anche indipendentemente dalla presenza di un insegnante

I tre racconti hanno come tema centrale il cibo ma non nel modo tradizionale, non presentano cioè ricette tipiche italiane (Ziglio, Rizzo, 2003, pag.114 e seg.). La comicità dei tre racconti scelti invita lo studente a leggere i testi originali e a continuare la lettura della raccolta di novelle.

Un secondo esempio è dato da *Amor di Roma* (Deon, Francini, Talamo, 2001). Non è un unico autore ad essere avvicinato ma un unico oggetto: Roma. Vi appaiono poesia e prosa che descrivono con difficoltà sempre crescente la città di Roma dai più diversi punti di vista. Gli esercizi si trovano dopo la presentazione del testo. Molto interessante, secondo noi è la presentazione a fine volume di una breve biografia degli autori citati.

Un ultimo esempio che vogliamo presentare perchè ci sembra molto interessante è dato da Spera (Spera, 2023) nel suo *Letteratura per la didattica*.

Dopo aver individuato cinque aree tematiche (La scrittura memorialistica del secondo dopoguerra, Il mare, madre e figli, il viaggio, italiano standard e italiano regionale) Spera introduce, dopo aver identificato i destinatari di questo tipo di lavoro, una serie di passi per avvicinarsi alla singola opera, analizzarla sia dal punto di vista lessicale e linguistico, sia dal punto di vista stilistico e testuale. Nell'ultima fase di lavoro sul singolo testo si riflette poi in classe sul lavoro compiuto. L'autore propone infine una possibile verifica da parte dell'insegnante del lavoro svolto. I testi trattati non vengono presentati per esteso, rimandando l'insegnante e lo studente ad una ricerca di un testo che comunque è autentico, non semplificato.

Infine abbiamo il nuovissimo *Letteratura* (Caraccia, Mantelli, 2024) che presenta la vita e le opere di alcuni letterati contemporanei italiani nonchè in un secondo momento alcune opere in forma di comics. Completa l'opera *Il testo* una serie di attività da svolgere da soli o in classe

CONCLUSIONE

Nel presente articolo ci siamo concentrati sull'uso della letteratura nell'insegnamento della lingua. Abbiamo brevemente presentato quello che è il metodo più comune nel momento attuale dell'insegnamento della lingua, il metodo comunicativo, in cui anche la presentazione di un breve frammento letterario viene sempre inserito in un contesto comunicativo che esige un livello di conoscenza piuttosto alta in cui il testo è spesso modificato in relazione alle esigenze delle operazioni grammaticali e comunicative che si vogliono presentare allo studente.

Abbiamo fatto cenno ad un'altra via per l'introduzione della letteratura nell'insegnamento della lingua, quella usata dal progetto *Pastille*, che sempre alla ricerca di materiali autentici e non modificati a scopi didattici, riesce a presentare partendo da testi assai semplici come quelli di Rodari dei brani di letteratura italiana, presentando poi in brevi schede anche i tratti salienti della vita e della produzione di vari scrittori.

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

Infine abbiamo presentato i lavori di Benin, Cavalieri Ottaviani, quello di Deon, Francini Talamo e quello di Spera. Nel primo i testi vengono comunque modificati a fini didattici, il secondo ed il terzo presentano brani non modificati a scopi didattici.

Vediamo quindi che in generale gli studenti che si avvicinano allo studio della lingua italiana entrano in contatto con la letteratura, che pur viene definita come un motivo per lo studio della lingua, solo in fase avanzata.

In un secondo articolo mostreremo un altro metodo di approccio alla letteratura italiana, la letteratura come motivazione per lo studio della lingua.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- Associazione Culturale per l'apprendimento interattivo delle lingue, <https://www.cail.it/perche-imparare-la-lingua-italiana/#:~:text=Parlare%20italiano%20%C3%A8%20una%20risorsa.%20C%20poeti%20scrittori%20filosofi>. Ultima visione 18.06.2024
- BENIN, E. M., CAVALIERI, C., OTTAVIANI, S. *Impariamo l'italiano con: Luigi Pirandello. Il cibo in tre novelle*, EduCatt., Milano, 2016
- COLLODI, C. Le avventure di Pinocchio, Firenze 1990. In: https://pastille.pixel-online.org/didactic-unit_risorse.php?id=MjEz
- DEON, S.; MANCINI, P., TALAMO, A. *Amor di Roma. Roma nella letteratura italiana del '900*, Bonacci Editore, Roma, 2001.
- IORE, T. *Un popolo di formiche: lettere pugliesi a Piero Gobetti*. Laterza, 1952
- MASSEI, G.; BELLAGAMBA, R. *Espresso 5*, Corso diretto da Ziglio Luciana, Rizzo Giovanna, Alma Edizioni, Firenze 2003
- Ministero degli Affari Esteri italiano (a cura di) "Dante 700 nel mondo" <https://italiana.esteri.it/italiana/progetti/dante-700-nel-mondo/#:~:text=Tutte%20le%20iniziative%20per%20la,Cultura%20in%20tutto%20il%20mondo>
- Progetto Pastille: <https://pastille.pixel-online.org/>
- SPERA, L. *La letteratura per la didattica dell'italiano a stranieri. Cinque percorsi operativi del novecento*, Pacini editore, Ospedaletto – Pisa 2023
- TELIS, M.; RUGGIERI L.; MAGNELLI, S.; CERNIGLIARO, M. A. Volume 1, 2, 3, 4 con diversi approfondimenti esterni, Edilingua, Roma, 2019- 2022.
- ZIGLIO, L.; RIZZO. G. *Espresso 1*, Alma Edizioni, Firenze 2003,

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

- [1] SCUOLA DI LINGUE CAIL Associazione Culturale per l'apprendimento interattivo delle lingue, <https://www.cail.it/perche-imparare-la-lingua-italiana/#:~:text=Parlare%20italiano%20%C3%A8%20una%20risorsa,%2C%20poeti%2C%20scrittori%2C%20filosofi>. Ultima visione 18.06.2024
- [2] Una descrizione importante anche se non esauriente si può trovare nel video “Dante 700 nel mondo“, a cura del Ministero degli Affari Esteri italiano. <https://italiana.esteri.it/italiana/progetti/dante-700-nel-mondo/#:~:text=Tutte%20le%20iniziative%20per%20la,Cultura%20in%20tutto%20il%20mondo>
- [3] Edilingua, <https://www.edilingua.it/it/4-nuovissimo-progetto-italiano>
- [4] Progetto Pastille: <https://pastille.pixel-online.org/project-description.php>
- [5] Rodari Gianni, La famiglia punto e virgola. In: https://pastille.pixel-online.org/didactic-unit_risorse.php?id=NTY. Ultima visione: 24.08.2024.

KONTAKTNÉ ÚDAJE

PaedDr. **Rosangela Libertini**, PhD.

Cavaliere della Stella d'Italia (Rytier Rádu talianskej hviezdy),
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra
cudzích jazykov, Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E- mail: rosangela.libertini@ku.sk

HROVÝ KUFRÍK AKO PREVENTÍVNY PROSTRIEDOK ROZVOJA KOMUNIKÁCIE SO ŽIAKMI NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE

A SET OF GAME ACTIVITIES AS A MEANS OF DEVELOPING COMMUNICATION WITH STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOL

Miriam Vinceková

ANOTÁCIA

V príspevku sa zaoberáme vytvoreným hrám, ktoré sa dajú využiť v edukačnom procese a sú zamerané na rozvoj komunikačných kompetencií a emocionality žiaka. Tieto hry majú žiakov motivovať k rozprávaniu, emocionálnemu prežívaniu, reagovaniu na iných a k spolupráci. Prostredníctvom uvedených hier má pedagóg možnosť vytvoriť si obraz o svojich žiakoch, taktiež pozorovať reakcie žiakov na hru.

KLÚČOVÉ SLOVÁ

Hra. Expresivita. Komunikácia. Emocionalita. Priebeh hry.

ANOTÁCIA

In the article, we deal with created games that can be used in the educational process and are aimed at developing the student's communication skills and emotionality. These games are intended to motivate pupils to talk, experience emotions, react to others and cooperate. Through the mentioned games, the teacher has the opportunity to create an image of his students, as well as observe the students' reactions to the game

Key words

Play. Expressiveness. Communication. Emotionality. The course of the play.

ÚVOD

Hra je špecifická svojou expresiou, ktorá je typická tým, že človek prejavuje svoje prežívanie verbálnou, ale aj neverbálnou formou. Práve počas hry ako expresívnej činnosti, človek bez ohľadu na vek a zdravotný stav, aktívou vyjadruje svoje prežívanie (Kováčová, 2021). Hra tak umožňuje jedincovi väčšiu seberealizáciu, napomáha zbaviť sa stereotypu myslenia, pomáha riešiť prostredníctvom modelových situácií spoločenské problémy a konflikty (Fülöpová, Zelinová, 2003). Podľa Démutha (2013, s.19) je hra „*akákoľvek vedomá a cieľená interakcia jednotlivca so svojím prostredím, ktorej cieľom má byť saturovanie intencií daného jednotlivca.*“

Tabuľka 1: Náhľady na hru

Hra je slobodná, hra je sloboda	Hra nie je obyčajný, vlastný život, je iba akýmsi vystúpením.
Hra je uzavretá a ohraničená, odlišuje sa od bežného života miestom, časom a dobou trvania <ul style="list-style-type: none">• Možno ju opakovať	Hra vytvára poriadok, ktorý vnáša do zmäteneho sveta určitú dokonalosť, určité pravidlá a zmysel, i keď iba na chvíľu
Hra sa spája i rozlučuje. Upútava, priťahuje, je plná rytmu, harmónie a umožňuje vnímať a vyjadriť tie najušľachtilejšie vlastnosti, ktoré je človek schopný prežiť	Hra obsahuje prvok napätie

Zdroj: Šimonovcký (2002 in Matúšková, 2006/2007).

Hry prispievajú k vytvoreniu priaznivej atmosféry v triede. Hra je zábavná forma učenia sa žiaka, žiak si v hre rozvíja komunikačné schopnosti a emocionálne cítenie pre žiaka, ktoré sú potrebné pre život. Hra pomáha prekonávať negatívne emócie. Pomáha lepšie porozumieť sebe samému a učiť sa, ako byť sám sebou. Hra vytvára atmosféru vzájomnej dôvery, upevňuje vzťahy medzi ľuďmi, zlepšuje komunikáciu medzi účastníkmi. Súhlasíme s Oberučom (2014), že hra ovplyvňuje biologický, psychický i sociálny rozvoj dieťaťa/žiaka.

HROVÝ KUFRÍK

Hry v hrovom kufríku sú zamerané na rozvoj slovnej zásoby, na rozvoj správanej gramatickej výstavby reči, na rozvoj plynulého rečového prejavu, na rozvoj myslenia, na rozvíjanie hodnotového potenciálu, na rozvoj emocionálneho cítenia. Počet hier v kufríku je tri. Každá hra je jedinečná a zameraná na inú oblasť rozvíjania žiaka. Hry sme si zvolili na základe potrieb žiakov, ktoré uľahčia žiakom nadobúdanie komunikačnej schopnosti, emocionality. Hry sú variabilné, využiteľné aj vo vyšších ročníkoch. Hry je možné prispôsobiť, upraviť pre vyššiu alebo nižšiu náročnosť, čo záleží na učiteľovi, nakoľko pozná žiakov a ich schopnosti. Učiteľ si môže pravidlá a časový limit upraviť podľa potrieb.

KONKRETIZÁCIA HRIE Z HROVÉHO KUFRÍKA

Hra pomáha prekonávať negatívne emócie. Pomáha lepšie porozumieť sebe samému a učiť sa, ako byť sám sebou. Hra vytvára atmosféru vzájomnej dôvery, upevňuje vzťahy medzi ľuďmi, zlepšuje komunikáciu medzi účastníkmi. „*Dieťa prostredníctvom hry získava vedomosti, nadobúda zručnosti a formuje si postoj k nim*“ (Paľková, 2012, s.6).

1. Damika

Spoločenská hra, plná zábavy a nečakaných situácií. Hra na rozvoj myslenia, slovnej zásoby, predstavivosti a tvorivosti.

Počet hráčov: 4-10

Vek: 6-15

Dĺžka hry: 20-30 minút

Herný materiál: 96 kariet s pojмами – každá karta obsahuje 3 pojmy označené obrázkami – piktogramami, ktoré odpovedajú 3 oblastiam na hernom pláne. Pre každú oblasť pritom platí iný druh znázornenia. Na zadnej strane karty, je karta označená číslom podľa náročnosti. Možnosť použitia všetkých karát naraz a číslo určuje obťažnosť hry.

- 5 hracích figúrok
- hracia kocka
- 1 presýpacie hodiny
- 1 herný plán
- papier, pero, pastelky

Cieľ hry: Žiak sa snaží uhádnutím pojmov dosiahnuť cieľ a splniť úlohy.

Herný plán: Herný plán tvorí cesta z 52 hracích políčok s jedným štartovným, jedným cieľovým pol'om a jedným veľkým políčkom pre kartičky s pojмами. Každé pole je označené symbolom a farbou. Farba udáva, ktorý pojem na karte, má byť znázornený. Symbol určuje spôsob prevedenia (kreslenie, opis, pantomíma).

Na tejto hre vidíme ako žiak dokáže jednotlivý symbol znázorniť. Pri hre sa dajú využívať aj pastelky, kde vidíme akú farbu si žiak zvolí. Pri pantomíme vidíme ako znázorní dané slovo. Tu je vidieť mimiku tváre žiaka a jeho aktuálne emocionálne rozpoloženie. Pri slovnom opise si vieme všímať výber slov žiaka aké slová si vyberá, čo používa doma a ako sa doma rozprávajú. Koniec hry nastane vtedy, keď žiaci dôjdu do cieľa alebo keď si určíme pred začiatkom hry, koľko kariet sa použije.

Vzdelávací cieľ: Rozvíjať slovnú zásobu. Správne porozumieť pojmu.

Pedagogické stratégie uplatňované pri tejto hre:

Metódy:

A. Vyučovacie metódy z hľadiska poznatkov – aspekt didaktický:

Slovné – monologické (vysvetľovanie, rozprávanie), dialogické (rozhovor)

Názorno-demonštračné – predvádzanie

Praktické – grafické a výtvarné činnosti

B. Vyučovacie metódy z hľadiska aktivity a samostatnosti žiakov – aspekt psychologický: monologické, dialogické, samostatné práce žiakov

C. Vyučovacie metódy z hľadiska myšlienkových operácií – aspekt logický: induktívne a deduktívne metódy

D. Vyučovacie metódy z hľadiska VVP – aspekt procesuálny: motivačné – vstupné a priebežné, expozičné, fixačné

E. Vyučovacie metódy z hľadiska foriem a prostriedkov – aspekt organizačný: kombinácia VM s organizačnými formami

F. Aktivizujúce vyučovacie metódy: didaktické hry (Droščák, 2015).

Kompetencie

- Žiak sa učí výstižne formulovať a vyjadrovať svoje myšlienky
- Žiak sa učí naslúchať výpovediam ľudí, vhodne na ne reagovať.
- Žiak sa učí rozumieť záznamu obrázkových materiálov
- Žiak sa učí kultivovanému ústnemu prejavu
- Žiak sa učí tvorivo využívať informačné a komunikačné prostriedky
- Žiak sa učí súvislému a výstižnému vyjadrovaniu (Vodičko, Vodičková, 2007).

2. Rozprávanie

Hra na rozvoj súvislého rečového prejavu, rozvíjanie hodnotového potenciálu.

Počet hráčov: 6-10

Vek: 6-10

Dĺžka hry: 20 minút

Herný materiál: karty, kocka

Cieľ hry: Vyjadriť svoje pocity, čo evokuje daná karta danému žiakovi.

Priebeh hry (pravidlá): Na stole/zemi sú rozložené karty s obrázkami. Hráči stoja/sedia okolo stola. Začína hráč, ktorý hodí najvyššie číslo na kocke. Úlohou hráča je vybrať si jeden obrázok, ale nepovedať nikomu, ktorý si vybral a nebrať ho zo stola. Hráč opisuje karta prostredníctvom emócií, ktoré u neho vyvoláva. Ten kto uhádne kartu, ktorú jeho kamarát opisoval, si berie túto kartu, vyberie si ďalšiu

a opisuje ju. Takto hra pokračuje až kým sa všetky karty neminú. Hra sa dá obmeniť, kedy hráči píše príbeh, ktorý potom prečítajú a ostatní hádajú, o ktorú kartu ide.

Pedagogické stratégie uplatňované pri tejto hre:

Metódy:

A. Vyučovacie metódy z hľadiska poznatkov – aspekt didaktický:

Slovné – monologické (vysvetľovanie, rozprávanie), dialogické (rozhovor)

B. Vyučovacie metódy z hľadiska aktivity a samostatnosti žiakov – aspekt psychologický: rozprávacie, samostatné práce žiakov

C. Vyučovacie metódy z hľadiska myšlienkových operácií – aspekt logický: indukzívne a deduktívne metódy

D. Vyučovacie metódy z hľadiska VVP – aspekt procesualný: motivačné- vstupné, priebežné expozičné, fixačné

E. Vyučovacie metódy z hľadiska foriem a prostriedkov – aspekt organizačný: kombinácia VM s organizačnými formami

F. Aktivizujúce vyučovacie metódy: didaktické hry (Droščák, 2015).

Kompetencie

- Žiak sa učí výstižne formulovať a vyjadrovať svoje myšlienky
- Žiak sa učí naslúchať výpovediam ľudí, vhodne na ne reagovať
- Žiak sa učí kultivovanému ústnemu prejavu
- Žiak sa učí tvorivo využívať informačné a komunikačné prostriedky
- Žiak sa učí vytvárať schopnosť vhodne reagovať na prejavy ostatných
- Žiak sa učí súvislému a výstižnému vyjadrovaniu (Vodičko, Vodičková, 2007).

3. Čo by si robil ak ...

Hra na rozvoj súvislého rečového prejavu, vyjadrenie emócií.

Počet hráčov: 5-11

Vek: 6-10

Dĺžka: 10-15 minút

Herný materiál: 50 kartičiek s textom

Cieľ hry: Vyjadriť svoje myšlienky. Správne formulovať vety.

Priebeh hry (pravidlá): Na zemi sú poukladané karty s textom „Čo by si robil, ak... Žiak si vyberie jednu kartu, napr. Čo by si robil, ak by ti spolužiačka roztrhala zošit? alebo Čo by si robil, ak by si stretol na ulici plačúcu spolužiačku? Žiak sa pokúsi opísať danú situáciu, ostatní žiaci počúvajú. Po skončení monológu daného žiaka, sa vyjadria aj ostatní žiaci, čo si myslia o jeho konaní. Hra končí keď sa spotrebujú všetky karty alebo po dohode so žiakmi.

Pedagogické stratégie uplatňované pri tejto hre:

Metódy:

A. **Vyučovacie metódy z hľadiska poznatkov – aspekt didaktický:** Slovné – monologické (vysvetľovanie, rozprávanie), dialogické (rozhovor)

B. **Vyučovacie metódy z hľadiska aktivity a samostatnosti žiakov – aspekt psychologický:** rozprávacie, samostatné práce žiakov

C. **Vyučovacie metódy z hľadiska myšlienkových operácií – aspekt logický:** indukzívne a deduktívne metódy

D. **Vyučovacie metódy z hľadiska VVP – aspekt procesuálny:** motivačné - vstupné, priebežné expozičné, fixačné

E. **Vyučovacie metódy z hľadiska foriem a prostriedkov – aspekt organizačný:** kombinácia VM s organizačnými formami

F. **Aktivizujúce vyučovacie metódy:** didaktické hry (Droščák, 2015).

Kompetencie

- Žiak sa učí výstižne formulovať a vyjadrovať svoje myšlienky
- Žiak sa učí naslúchať výpovediam ľudí, vhodne na nereagovať
- Žiak sa učí rozumieť záznamu obrázkových materiálov
- Žiak sa učí kultivovanému ústnemu prejavu
- Žiak sa učí tvorivo využívať informačné a komunikačné prostriedky
- Žiak sa učí súvislému a výstižnému vyjadrovaniu (Vodičko, Vodičková, 2007).

ODPORÚČANIA K HRÁM V HROVOM KUFRÍKU

Pri hrách potrebné zamerať sa predovšetkým na konkrétne ciele, ktorých charakteristiku nasledovne uvádzame.

1. Cieľ na rozvoj slovnej zásoby

Rečový prejav pri didaktických hrách je závislý priamo na obsahu hry a je determinovaný celkovým vývinom žiaka. Hrou je žiak podnecovaný, aby pohotovejšie vyjadril aj zložitejší dej, čo vynucuje pohotovejšie vyjadrovanie a používanie slovnej zásoby. Didaktická hra spĺňa funkciu aktivizátora reči. Pri rozvíjaní slovníka žiaka je úlohou učiteľa, aby pri hrách žiak zvýrazňoval čo najväčšiu časť svojich predstáv a skúsenosti. Učiteľ usmerňuje hru, dbá na to, aby sa žiaci čo najviac vyjadrovali, odprezdáva hru primeraným komentárom. Je potrebné, aby sme pri hrách vychádzali zo skúsenosti žiakov, z poznatkov, ktoré získali z iných učebných predmetov a viest' žiakov k tomu, aby aktívne používali tieto výrazy. Učiteľ pri usmerňovaní hier dbá na to, aby sa reč dieťaťa rozvíjala tak do šírky, ako aj do hĺbky. Učiteľ pri tom rešpektuje ich vývinové osobitosti. Hry vedú k tomu, že žiaci presnejšie chápu význam slov a slovných spojení.

2. Cieľ orientovaný na rozvoj myslenia

Hrová úloha si priamo vyžaduje, aby žiak uplatňoval svoje rozumové schopnosti, dôvtip a vynaliezavosť. Žiak hľadá riešenie, aby dosiahol cieľ hry. Učiteľ pomáha triediť predstavy žiaka do správneho myšlienkového celku. Didaktické hry napomáhajú u žiakov rozvíjať uvedený proces a na základe myšlienkovvej činnosti vytvárať správne súdy, úsudky. Žiaci sa dostávajú s predmetmi a javmi do nových situácií, a to im umožňuje vystihovať čoraz hlbšie a širšie ich vzájomné súvislosti. S rozvíjaním myšlienkových operácií sa skvalitňuje vzdelávacia činnosť žiakov. Čím je myslenie žiaka na vyššej úrovni, tým je proces osvojovania nových poznatkov efektívnejší, poznatky sú trvácnejšie a možnosti ich uplatnenia v praktickej činnosti bohatšie.

3. Cieľ orientovaný na rozvíjanie súvislého rečového prejavu

Plynulé vyjadrovanie je dôležitým predpokladom dorozumievania sa medzi ľuďmi. V hre je žiak neustále v styku s inými žiakmi, čo je predpokladom súvislého rečového dorozumievania, ku ktorému ho podnecuje splnenie vytýčeného cieľa. Žiak je nútený dorozumievať sa so spolužiakmi, vyjadrovať sa presne, zrozumiteľne a pohotovo. Bohatšia slovná zásoba umožňuje vhodný výber slov a bezprostredný myšlienkový prejav. Slová z pasívnej slovnej zásoby majú prechádzať do aktívnej slovnej zásoby. Učiteľ pri hre dáva primeraný priestor súvislej reprodukcii žiaka. Rozhovor, kladenie otázok a odpovedí účinne rozvíja súvislé vyjadrovanie.

4. Cieľ orientovaný na rozvíjanie gramatickej stavby reči

Žiak si osvojuje gramatické kategórie (rod, číslo, pád, čas). V rannom školskom veku sa často stretávame s chybami, kedy nevhodne používajú gramatické kategórie a dopúšťajú sa gramatických nesprávností. Hry sú vhodným prostriedkom pri osvojovaní si správnej stavby jazyka. Žiak v rannom školskom veku si gramatické kategórie osvojuje uvedomele. Toto uvedomovanie napomáha k tomu, aby sa jeho prejav po gramatickej stránke stál postupne bezchybným. Hrami, zameranými na precvičovanie správnych gramatických tvarov, dospievame k tomu, že u žiakov sa postupne vytvárajú trvalé návyky v ich používaní.

5. Cieľ orientovaný na rozvíjanie hodnotového potenciálu – Sú to

hry, ktoré podporujú komunikáciu a rozvoj osobnosti žiaka. Hrami sa dá podporovať sebauvedomenie tak, že ho dieťa dosiahne pomocou citovej roviny. Je dôležité podporovať morálny rozvoj žiakov, napomáhať rozoznať hodnoty. Interakcia, pravidlá správania, kooperácia – tri kľúče, od ktorých sa odvíjajú hry na rozvíjanie hodnotového potenciálu (Hvozdovič, Lehoczka, et. al., 2003).

Hra v živote človeka má neopísateľný význam. Hra je jedna zo základných zložiek, prostredníctvom ktorých človek nadobúda vedomosti, schopnosti a zručnosti. Hrou sa žiak učí a ani si to neuvedomuje. U žiakov je dôležité zaraďovať do vyučovacieho procesu hry na rozvíjanie emocionálneho čítania. Žiak sa hrá a

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

zároveň sa učí. Hry sú užitočné tak ako pre žiakov, aj pre pani učiteľky. Pani učiteľky hrami, spestria vyučovací proces, vybudujú dôvernú vzťahy medzi sebou a žiakmi. Hry majú rôznorodé využitie, záleží od tvorivosti učiteľa ako ich bude vedieť ďalej využiť a obmeniť.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- DÉMUTH, A. *Teória hier a problém rozhodovania*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, 2013. s.45 ISBN: 978-80-8082-580-5
- DROŠČÁK, M. *Úvod do všeobecnej didaktiky pre študentov učiteľstva*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2015. 124 s. ISBN 978-80-8105-655-0
- FÜLÖPOVÁ, E., ZELINOVÁ, M. *Hry v materskej škole na rozvoj osobnosti dieťaťa*. Bratislava : SPN, 2003. 78 s. ISBN 80-10-00002-7.
- HVOZDOVIČ, Ľ., LEHOCZKÁ, S., PAVLOV, I., SKOUMALOVÁ, V., ŠIMČÍKOVÁ, E. *Celodenné výchovné pôsobenie (so zameraním na hry rozvíjajúce osobnosť dieťaťa a jeho kognitívne zázemie)*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2003. 74 s. ISBN 80-8045-296-2
- KOVÁČOVÁ, B. *Expresia vo výchove*. In *Expresivita vo výchove* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2021. s. 149-158. ISBN 978-80-223-5265-9.
- MATÚŠKOVÁ, R. *Hra ako jedna z vyučovacích metód prispievajúca k prirodzenému vývoju dieťaťa*. In *Naša škola*, 2006/2007, s. 30-31.
- OBERUČ, J. *Základy pedagogiky*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút. 2014. 137 s. ISBN 978-80-89732-13-5
- PAEKOVÁ, J. *Hráme sa s prierezovými témami*. Pro Solutions, 2012. ISBN 978-80-8139-011-1.
- VODIČKO, J., VODIČKOVÁ, I. *Rozvoj kľúčových kompetencií hrou*. Prahy: Česká pedagogická komora. 2007. 64 s.

KONTAKT NA AUTORKU PRÍSPEVKU

Mgr. **Miriam Vinceková**

Základná škola s materskou školou, Dostojevského 2616, Poprad

e-mail: vincekova1994@gmail.com

MOŽNOSTI A LIMITY VÝUČBY TALIANskej LITERATÚRY NA UNIVERZITÁCH VO VYBRANÝCH EURÓPSKYCH KRAJINÁCH

POSSIBILITÀ E LIMITI DELL'INSEGNAMENTO DELLA
LINGUA ITALIANA NEGLI STUDI UNIVERSITARI IN
SELEZIONATI PAESI EUROPEI

Rosangela Libertini

ABSTRAKT

V príspevku analyzujeme taliansku literatúru, ktorá sa vyučuje na univerzitách v rámci vybraných európskych krajín. Predstavujeme možnosti a limity zo Slovenska a iných európskych štátov pri oboznamovaní sa s talianskou literatúrou. Ide o možnosti a limity talianskej literatúry, v rámci ktorej je možné predstaviť študentom fragmenty diel „veľkej talianskej literatúry“ postupne od základných úrovni znalosti jazyka až po pokročilé zvládanie jazyka.

KLÚČOVÉ SLOVÁ

Talianska poézia. Základná úroveň taliančiny. Fonetika taliančiny. Hlasné čítanie.

ESTRATTO

Nel presente articolo vorremmo mostrare alcuni manuali un cui la letteratura italiana diviene protagonista del libro di testo per l'insegnamento dell'italiano. Vorremmo inoltre presentare alcune esperienze provenienti dalla Slovacchia e da altri stati europei per l'avvicinamento della lingua italiana non solo a studenti di livello superiore. Si tratta di esperienze in cui partendo dai livelli base di conoscenza della lingua, è stato possibile presentare agli studenti frammenti di opere della "grande letteratura italiana".

PAROLE CHIAVE

Poesia italiana. Livello elementare dell'italiano. Fonetica dell'italiano. Lettura ad alta voce.

Introduzione

In un articolo dal titolo *La letteratura italiana come strumento per l'insegnamento della lingua italiana come LS* abbiamo presentato diversi manuali e corsi di lingua italiana in cui la letteratura viene vista come un mezzo da affiancare allo studio della grammatica e della lingua di uso quotidiano per un approfondimento di temi e strutture linguistiche e lessicali. In questo articolo presenteremo invece alcuni manuali in cui la letteratura è proprio l'oggetto dello studio.

Come per il primo articolo riconosciamo di non aver potuto esaminare tutti i materiali sull'argomento ma solo quelli che siamo riusciti a reperire nelle biblioteche slovacche. Inoltre sicuramente alcuni dei testi presentati nel primo articolo potrebbero trovare posto anche in questo secondo. Decisiva per la scelta fatta è stata la quantità dei brani letterari presentati nei vari manuali nelle loro versioni originali.

Infine presenteremo alcune esperienze in cui la letteratura italiana è vista come occasione per conoscere e immedesimarsi nell'esperienza dello scrittore e approfondire in questo modo anche le capacità lessicali all'interno del corso di Lingua italiana come LS.

Anche in questo articolo inizieremo con una tabella per permettere uno sguardo d'insieme delle opere citate.

Tabella 1: Testi di Italiano per stranieri con speciale attenzione alla letteratura italiana

Titolo	Autore	Volume	Autore Citato	Opera citata
Leggere e oltre	Falcinelli-Servadio	-	Dino Buzzati	Siamo spiacenti di
Contesti italiani	Pichiassi, Zaganelli	1	Autori vari	
Letteratura	Caraccia, Mantelli		Autori vari	
Dante	Mantelli Tosi		Dante Alighieri	

Fonte: Analisi dei documenti e del loro contenuto

Uno dei primi tentativi che abbiamo trovato nelle nostre ricerche è quello di Falcinelli Servadio, che in *Leggere ed oltre* (Falcinelli,

Servadio, 1996, s. 50 e 146) propone per il livello intermedio alcuni brani. Molti sono tratti da giornali, ma troviamo anche alcuni brani di letteratura. Il primo brano è di Buzzati tratto da *Siamo spiacenti di*, il secondo, uno dei pochi riguardanti la poesia, è di Sandro Penna *La vita ... è ricordarsi di un risveglio*

Particolarmente importante ci è sembrato poi *Contesti italiani* (Pichiassi, Zagarelli, 2007). Nell'introduzione infatti gli autori spiegano: *La scelta del testo "letterario" si motiva con il fatto che esso è comunque un documento che coglie di un dato momento storico i tratti sociali e culturali più salienti che hanno un significato che supera la particolare contingenza del momento in cui è stato realizzato. In altri termini il testo "letterario" è stato privilegiato per le sue caratteristiche di "acontestualità" e "acronicità" che lo rendono attuale e comunicativo anche al di fuori del contesto pragmatico che lo ha prodotto, per cui la sua comprensione è possibile anche se si ignorano alcune delle coordinate storico-letterarie proprie del testo.*

Il testo, su indicazione degli autori, può essere considerato di per se come un manuale di lingua per studenti di livello avanzato oppure come ausilio per i corsi di lingua di livello superiore. Si articola in otto temi (ritratti, fiaba e mito etc...) che si rifanno però anche a specifici modelli linguistici e stilistici. Per ogni brano si presentano alcune attività da fare prima della lettura del testo ed altre dopo che lo studente è venuto in contatto con il testo stesso.

Infine abbiamo esaminato due testi nuovissimi pubblicati dalla Edilingua: Il primo testo si intitola proprio *“Letteratura”* (Caraccia, Mantelli, *Letteratura*, 2024).

Il volume fa parte della serie *“Personaggi: gli italiani che il mondo ci invidia”* ed è dedicato a quattro autori: Manzoni, Pirandello, Camilleri ed Umberto Eco. Si presenta all'inizio di ogni capitolo la biografia (all'interno degli avvenimenti più significativi dell'epoca) e il pensiero di questi scrittori. Poi si fa un riassunto del testo considerato più significativo per quell'autore. Segue un comics (o graphic novel, come viene definito) su un momento della vita dell'autore o su una sua opera. Per Eco ad esempio si dà la versione in forma di comics di *“Il nome della rosa”*. Infine una serie di esercizi, legata a tutto il materiale presentato. Il tentativo è interessante, ma secondo noi non avvicina i

discenti alla vera letteratura poichè dell'autore spiegato non c'è neppure una riga di testo originale e questo non può essere motivato con la difficoltà di comprensione del testo stesso, che se potrebbe avere un senso in uno scrittore anche contemporaneo come Camilleri di certo non ne ha per uno scrittore come Eco.

Stessa sorte è toccata ad un altro scrittore a cui è dedicato un volume intero della stessa collana *Dante* (Mantelli, Tosi, 2023). Anche qui abbiamo spiegazioni interessanti, una grafica molto curata, ma purtroppo neanche una riga di Dante stesso, mentre la graphic novel presenta una fantascientifica “intervista a Dante”.

E dopo aver presentato alcuni testi che hanno come scopo la presentazione di parti della letteratura italiana, ci soffermiamo brevemente su alcune esperienze didattiche legate all'insegnamento della lingua. Particolarmente interessante ci sembra a questo proposito l'esperienza didattica operata dai colleghi dell'università Goce Delcev, a Stip, nella Macedonia del nord che descrivono nel loro articolo: *LA letteratura ed i testi autentici in rete. Connubio per sviluppare le capacità argomentative in classe di italiano LS: una proposta didattica del contesto universitario macedone*. (Koceva, Karanikikj, 2024). Le autrici parlano dell'avvicinamento al materiale letterario motivandolo così: „*La proposta didattica è intesa come attività comunicativa per esprimersi e informare, mirata allo sviluppo e al potenziamento della competenza linguistica*“ (Koceva, Karanikikj, 2024, 359).

Una proposta di metodo che potremmo definire semplicemente come un possibile metodo di tipo **umanistico-affettivo** è quella attuata presso l'Università Cattolica di Ružomberok

Negli anni '70 dello scorso secolo si è verificata un'esplosione di nuovi e radicali approcci per l'apprendimento di una lingua. Questi approcci sono spesso raggruppati nella definizione “insegnamento umanistico-affettivo” in base al metodo di concentrazione, che fa leva sulle capacità innate che si pensa abbiano tutti gli studenti.

I metodi umanistico-affettivo si concentrano sull'apprendimento emotivo e sulla motivazione degli studenti. Sottolineano l'importanza della relazione tra l'insegnante e lo studente, che può creare un ambiente positivo e incoraggiante.

Nel presente lavoro usiamo questo termine per mettere l'accento sulla possibilità di coinvolgimento emotivo e motivazionale dello studente all'interno della lezione. Assolutamente necessaria è la presenza in classe sia dell'insegnante che degli studenti ed anche la necessità di una relazione fra l'insegnante e lo studente. E' il primo infatti che deve saper coinvolgere lo studente in un „affetto“ nei confronti del testo che presenta, e del quale per primo, vive il fascino profondo.

Quali sono gli scopi della presentazione di un brano letterario soprattutto di una poesia ad unno studente che di per se potrebbe essere ancora di livello A1/A2?

Per prima cosa dobbiamo onestamente affermare che le esperienze e le descrizioni che faremo nelle pagine successive si riferiscono comunque al lavoro con studenti universitari, che spesso, pur non avendo ancora iniziato lo studio della lingua italiana, hanno già incontrato negli studi delle scuole superiori almeno per cenni, i grandi scrittori italiani come Dante Petrarca e Boccaccio.

Pensiamo perciò che avvicinando loro dei testi in lingua originale, anche brevi, si stimoli il piacere della lettura, si avvicini la comprensione della struttura di un'opera, sia possibile notare anche alcuni elementi formali e possano così arrivare alla comprensione e all'analisi del testo stesso.

La poesia è certamente, da questo punto di vista il terreno ideale per addentarsi in questo rapporto diverso con la lingua, rapporto che se ben impostato può rimanere nella memoria dello studente per tutta la vita.

L'insegnante quindi deve per prima cosa conoscere bene i suoi studenti ed avere con loro un rapporto diretto che permetta, come nel caso che presentiamo, a studenti di 18-20 anni, la libertà di esprimersi seppur con errori grammaticali e sintattici oppure nella lingua madre, su temi che considerano importanti per la vita.

Si stabiliscono poi gli scopi, come avvicinare uno scrittore in modo che le conoscenze storico teoriche si leghino ad esperienze personali così da non sentire lo studio come un'imposizione ma come qualcosa che interessa lo studente, per motivarlo quindi ad approfondire da solo determinate conoscenze ma anche un vocabolario più ricco e

piacevole del pur utilissimo “vorrei un chilo di pane”, o “come arrivo alla Stazione Centrale?”

Si passa poi a fornire un vocabolario seppur minimo di termini che saranno presenti nel testo.

In questa fase è utilissimo anche presentare un'immagine che avvicini visivamente il testo che verrà presentato con un'immagine. Già Pichiassi e Zaganelli (Pichiassi, Zaganelli, 2007, pag.XIV) presentavano nel percorso di avvicinamento ad un testo l'uso di una immagine che si leghi al testo stesso. Affermano: *In questa fase, risulterà utile l'impiego anche di altri materiali come (...) fotografie, diapositive o film.*”

Poi si passa a descrivere il tema. Deve trattarsi di un tema esperienziale, non teorico. A questo livello è importante una prima conversazione sul proprio vissuto.

Si passa poi al testo che viene letto individualmente dagli studenti in classe con l'aiuto del vocabolario fornito dall'insegnante e con l'ausilio dell'insegnante stesso pronto a fornire ulteriori spiegazioni riguardanti la comprensione del testo stesso.

Quando i ragazzi si sentono “a loro agio” nel testo, arriva il momento più coinvolgente: la lettura a voce alta da parte dell'insegnante o qualora l'insegnante non abbia particolari doti recitative, l'ascolto del testo letto da qualche grande attore italiano.

Sull'importanza dell'ascolto nell'apprendimento non torneremo in questa sede, ma ci sembra importante sottolineare che uno dei motivi per cui molti studiano l'italiano è proprio la musicalità, o come dicono in molti “la bellezza” della lingua italiana.

Se in tutto il mondo si ascoltano e si cantano canzoni italiane, come ha testimoniato anche lo Youtuber Nicolò Balini nei suoi filmati sulla Mongolia (Balini, 2024) sicuramente vale la pena sfruttare questa “musicalità” della lingua italiana anche per l'apprendimento della lingua stessa.

Per gli studenti di lingua italiana questo approccio viene di solito usato nei manuali di fonetica, con le filastrocche, come *Giochiamo con la fonetica* (Dall'Armellina, Turolla, Gori, 2005) o nei libri che propongono l'apprendimento dell'italiano attraverso le canzoni, ne è

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

un esempio *Nuovo Canta che ti passa* (Naddeo, Trama, Torresan, 2014)

La poesia sarà riascoltata più volte, prima con il testo davanti, poi indipendentemente dal testo. Nella mia esperienza io consiglio sempre ai ragazzi di chiudere gli occhi perchè questo aiuta ad ascoltare meglio.

Scendiamo ora nello specifico descrivendo una lezione su un brano notissimo di Dante: *“Tanto gentile e tanto onesta pare”* (Dante Alighieri, XIV capitolo, Vita Nuova). Come primo passo daremo un minimo di vocabolario perchè possano parlare anche a livelli elementari di cosa è l’amore e come descriverlo. Insieme a parole che descrivono il sentimento daremo anche alcune indicazioni di linguistica storica, come per esempio da dove provenga la parola italiana “donna”.

Daremo poi il via, in una conversazione successiva, perchè ci sia il tempo per imparare le parole presentate, ad una breve considerazione sull’amore. Poi per presentare bene il testo faremo vedere un’immagine, nel nostro caso Dante incontra Beatrice al ponte di Santa Trinità di Henry Holiday (1882-1883).

L’immagine permette anche una breve divagazione su Firenze, sul Ponte Vecchio che si vede in lontananza etc... In questo modo i ragazzi avranno un’immagine concreta del testo.

Poi è il momento di leggere il testo, che grazie alle precedenti spiegazioni su alcuni vocaboli, sicuramente non è poi così lontano dall’italiano attuale.

Una volta che i ragazzi hanno letto e trovato i vocaboli che conoscevano e chiesto spiegazione su quelli che non conoscevano, si passa alla lettura a voce alta, per due volte.

Poichè la poesia è in ogni caso il linguaggio che meglio esprime i sentimenti umani, come ben spiega Brasioli nei suoi podcast sulla poesia italiana (Brasioli, 2024), la ricezione da parte degli studenti è sempre coinvolgente ed entusiasta, soprattutto se l’insegnante riesce a trasmettere il proprio legame con il testo.

A questo punto si possono fare vari esercizi, per esempio descrivere i personaggi presenti nel quadro, poi immaginare e descrivere un dialogo fra i protagonisti della poesia, fino ad immaginare una

possibile comparazione della situazione ai tempi di Dante e ai giorni nostri.

Infine, con molto rispetto per la vita privata degli studenti si può chiedere di raccontare, o di inventare una situazione simile di cui gli studenti stessi sono stati protagonisti. Per finire si propone agli studenti un'operazione "fuori moda": imparare a memoria almeno la prima quartina del sonetto. In alcuni casi, per alcune classi, esso è diventato quasi un proverbio in cui per descrivere ad esempio un professore che è considerato molto antipatico, ho sentito dire "tanto gentile e tanto onesto pare" dove la sottolineatura del "pare" spiegava bene il giudizio sul detto professore.

CONCLUSIONE

Nel presente articolo ci siamo soffermati sull'uso della letteratura nell'insegnamento della lingua. Lo studente arriva all'opera letteraria tramite un percorso che possiamo definire "affettivo". Il giovane si coinvolge e si appassiona allorchè concretamente riesce a confrontare le proprie esperienze personali con quelle raccontate dai grandi letterati italiani, si incuriosisce delle situazioni che il testo gli ha dato modo di incontrare e quindi l'approfondimento della lingua diviene particolarmente interessante. Certamente ad alcuni dispiacerà che l'opera letteraria sia vista come un mezzo e non come il fine dello studio, per cui comunque è necessario evitare spiegazioni, contestualizzazioni ed anche analisi troppo approfondite del testo stesso. Per questo passo sarà necessario una conoscenza ben più profonda della lingua, acquisibile soltanto in anni di lavoro.

In cambio si guadagnerà la possibilità di avvicinare testi moderni ed antichi alla conoscenza di studenti pur di livelli non troppo alti e questo sicuramente darà allo studio della lingua stessa una forte motivazione.

Già Katerin Katerinov che consideriamo a tutti gli effetti un nostro grande e indimenticabile maestro affermava nell'introduzione a *Contesti* (Pichiassi, Zaganelli, 2007) presentando quel manuale dedicato alla letteratura italiana come strumento per l'insegnamento della lingua: "...

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

Nella presente opera (...) la presentazione di atteggiamenti, mentalità e giudizi di valore distintivi del popolo italiano si coniuga con un accostamento critico ai prodotti più elevati della cultura letteraria, stimolando una riflessione interculturale che trascende gli elementi di civiltà solitamente proposti nei manuali di lingua”. *Questo è anche il nostro tentativo e il nostro desiderio.*

BIBLIOGRAFIA

- CARACCIA, C.; MANTELLI, A. *Letteratura*. Roma: Edilingua, 2024.
- Dall'ARMELLINA, R.; TUROLLA, M. L.; GIUIANA, G. *Giochiamo con la fonetica*. Firenze: Alma Edizioni, 2005.
- Falcinelli, M.; Servadio, B. *Leggere ed oltre*. Perugia: Guerra, 1996.
- KOCEVA, V.; KARANIKIKJ, J. J. *La letteratura ed i testi autentici in rete. Conubio per sviluppare le capacità argomentative in classe di italiano LS: una proposta didattica del contesto universitario macedone*. In Language MOOCs and OERs: new trends and challenges, a cura di Giampiero De Cristofaro, Fátima Silva, Borbála Samu. Perugia Stranieri University Press, Perugia, 2024.
- MANTELLI, A.; TOSI, P. *Dante*. Roma: Edilingua, 2023.
- Naddeo, C. M.; Trama, G.; Torresan, P. *Nuovo Canta che ti passa, impariamo l'italiano con la musica e le canzoni*. Firenze 2014.
- PICHIASSI, M.; ZAGANELLI, G. *Contesti italiani, viaggio nell'italiano contemporaneo attraverso i testi*. Perugia: Guerra, 2007.

- [1] BALINI, N. *Sarebbe anche ora di tornare acasa*, ultimo episodio della serie: un viaggio in Mongolia.
https://www.youtube.com/watch?v=5gujkgAdhrq&list=RDCMUCjMIGhRExEB-Q6ZyEr1gBeA&start_radio=1, ultima visione 20.8.2024
- [2] BRASIOLI, A. *La Pantera*, indagine sulla poesia,
<https://www.youtube.com/watch?v=l4y4pNP911M>, ultima visione 8.8.2024

KONTAKTNÉ ÚDAJE

PaedDr. **Rosangela Libertini**, PhD.
Cavaliere della Stella d'Italia (Rytier Rádu talianskej hviezdy),
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra cudzích jazykov, Hrabovská cesta 1, Ružomberok
E- mail: rosangela.libertini@ku.sk



EXPRESIVITA V PROCESE POZNÁVANIA



MOŽNOSTI POHYBOVÝCH INTERVENCIÍ U ĽUDÍ S PARKINSONOVOU CHOROBOU

POSSIBILITIES OF MOVEMENT INTERVENTIONS FOR PEOPLE WITH PARKINSON'S DISEASE

Zuzana Fábry Lucká

ABSTRAKT

Príspevok je zameraný na problematiku možností pohybovo orientovaných intervencií pohybu v živote človeka, ako jeho prirodzenej súčasti u ľudí s Parkinsonovou chorobou. Prezentuje zahraničné výskumné štúdie, zamerané na využitie pohybu a špecificky aj tanca, ako nefarmakologickej terapie pri podpore celkového prežívania pacientov s Parkinsonovou chorobou.

KEÚČOVÉ SLOVÁ

Pohyb. Neverbálna expresia. Parkinsonova choroba.

ABSTRACT

The contribution is focused on the issue of the possibilities of movement-oriented interventions in human life, as a natural part of it in people with Parkinson's disease. It presents foreign research studies focused on the use of movement and specifically dance as a non-pharmacological therapy in supporting the overall survival of patients with Parkinson's disease.

KEY WORDS

Movement. Nonverbal expression. Parkinson's disease.

ÚVOD

Problematika pohybu a vyjadrenia sa prostredníctvom pohybu je dlhodobo aktuálnou témou v pomáhajúcich profesiách v našich podmienkach. Človek pohybom prejavuje aktuálne psychické rozpoloženie, ale do pohybového stvárnenia sa premietajú aj jeho vzťahy s okolím. Pohyb je prirodzenou súčasťou života človeka, jeho každodenného prežívania, a to aj v tom prípade, ak je zo zdravotných či iných dôvodov obmedzený (Szabová, 1998).

V rámci neverbálnej expresie, teda vyjadrenia sa prostredníctvom pohybu, človek má možnosť vyjadriť sa aj keď nechce, nevie alebo sa nemôže vyjadriť prostredníctvom verbálneho prejavu. Pohybové vyjadrenie sa v zmysle neverbálnej expresie je teda vhodným spôsobom kontaktu s vlastnou telesnosťou aj v prípade diagnóz, ktorých dôsledky sa prejavujú okrem iného aj v pohybovom prejave človeka. Takouto diagnózou môže byť Parkinsonova choroba, ktorej prejavy zasahujú do celého života človeka. Prejavuje sa kognitívnymi, rečovými či motorickými deficitmi, zasahuje blízke aj širšie vzťahy, ovplyvňuje oblasť uplatnenia sa v pracovnom živote. Vzhľadom na charakter progresívneho ochorenia je pre človeka s týmto ochorením veľmi potrebné zamerať sa nielen na štandardné postupy a možnosti, ale tiež aj na intervencie s potenciálom provokujúcim vlastnú expresivitu človeka. Vo všeobecnosti ide o vyjadrenie prostredníctvom umeleckých prostriedkov, ktoré môže mať pozitívny vplyv na prekonávanie rôznych ťažkostí (Kováčová & Hudecová, 2023). Vzhľadom na fakt, že prevalencia výskytu tohto ochorenia má celosvetovo stúpajúci trend, je potrebné tento fakt zohľadniť aj čo sa týka možností pomoci (Barnish & Barran, 2020).

V súčasnosti sa čoraz viac do popredia dostávajú nefarmakologické prístupy v liečbe, nutné je však dodať, že ide o doplnok ku farmakologickým prístupom. Ideálnou cestou je spolupráca odborníkov podieľajúcich sa na oboch formách tak, aby nefarmakologický prístup bol skutočne podporným prostriedkom ku zvýšeniu celkovej kvality života človeka s Parkinsonovou chorobou.

ŽIVOT JE POHYB, POHYB JE ŽIVOT

Pohyb je prirodzenou súčasťou života človeka, od raného veku až po obdobie senia. Ide o nedeliteľnú súčasť života človeka (Szabová, 2001). Môže mať rôznu kvalitu aj význam s ohľadom na podmienky, v ktorých sa odohráva (Fábry Lucká, 2014). Pohyb je aktivitou, pri ktorej sa zapájajú viaceré svalové skupiny naraz. Jedným z obľúbených druhov pohybu, pri ktorom pôsobíme na všetky svalové skupiny je tanec (Suchá, Holmerová, 2016). Na vyjadrovanie sa prostredníctvom tanca či pohybu neexistuje vekové obmedzenie, v zmysle biodromálneho kontextu prebieha počas celého obdobia vývinu človeka (Hátlová et al., 2014).

Z neurofyziologického hľadiska je psychomotorika človeka úzko spätá s procesmi zrenia nervovej sústavy a cieľenými perцепčnými a pohybovými stimulmi (Panten, 2005). Prostredníctvom vlastných telesných prejavov buduje človek vlastný sebaobraz. Ide vlastne o pohľad na seba samého, ktorý zrkadlí osobnosť a fyzickú stránku (Hartl, Hartlová, 2009). Pohybové intervencie sú teda akýmsi mostom ku prežívaniu človeka, jeho emóciám, ale aj ku vzťahu k sebe samému. Najmä v prípade progresívnych ochorení, ktoré zasahujú aj vonkajší prejav voči okoliu, je pre uvedomovanie si vlastnej hodnoty dôležité mať dobrý vzťah ku sebe samému, uvedomovať si vlastné telesné hranice a neprestať sa hýbať. Heslo „život je pohyb, pohyb je život“ sa stalo heslom, ktorý si osvojila aj slovenská organizácia Spoločnosť Parkinson Slovensko, organizujúca mnohé športové podujatia a nácviky či tréningy, zamerané práve na rozvoj či udržiavanie pohybových zručností [1].

V nasledovnom texte sa budeme zaoberať problematikou ľudí s Parkinsonovou chorobou a cieľenými pohybovými intervenciami, konkrétne s využitím tanca ako terapeutického média v zahraničnom spracovaní. V rámci vedeckej štúdie (Haynes et al., 2023) sa zahraniční výskumníci zaoberali aj protektívnymi faktormi tanca a pohybu v kontexte modelu zdravého starnutia, v rámci prevencie neurodegeneratívnych ochorení. Pohyb a tanec má teda nepopierateľný vplyv na život človeka, prežívanie jeho kvality, fyzické aj psychické zdravie v rámci bio-psycho-sociálneho modelu života.

TANEČNO-POHYBOVÁ TERAPIA U ĽUDÍ S PARKINSONOVOU CHOROBOU

V predchádzajúcom texte sme hovorili o pohybe a tanci ako o dvoch súvzťažných elementoch. V našich podmienkach je tento koncept zdanlivo odlišný. Uplatňuje sa tu psychomotorická terapia, ktorá využíva tzv. inšpiratívne zdroje (Szabová, 1998). Jedným z takýchto zdrojov je práve tanec a tanečná terapia. Takýto model bol vymedzený v rámci konceptu psychomotorickej terapie tak, ako sa u nás vyučuje a uplatňuje. Okrem tanca je takými inšpiratívnymi metódami napríklad jóga, pantomíma a psychogymnastika, pohybová hra ako základná jednotka pohybu, V zahraničnej teórii aj v aplikačnej praxi sa dva pojmy – pohyb a tanec – spájajú do jedného konceptu – tanečno-pohybovej terapie. Tanec úzko súvisí aj s hudobnými motívmi, tempom, melódiou, rytmom.

Tanečno-pohybová terapia je intervenčnou stratégiou, ktorá využíva umelecký a expresívny potenciál človeka, s ohľadom na jeho osobitosti, či preferenciu v záujmovej oblasti. Možno ju definovať ako psychoterapeutické využitie pohybu a tanca, založené na princípe pohybu a emócií, ktoré sú neoddeliteľne prepojené (Payne, 2018).

Vzhľadom na problémy, ktoré sa u ľudí s Parkinsonovou chorobou manifestujú najmä v oblasti motoriky či chôdze, je tanec, resp. tanečná terapia už dlhodobo overeným prístupom v zahraničných podmienkach. V súčasnosti sa v našich podmienkach realizuje muzikoterapeutický program, zameraný veľmi špecificky na podporu hlasu a reči, pohybové vzorce sa v ňom však taktiež prirodzene v rámci terapeutického protokolu objavujú.

Vzhľadom na fakt, že v tomto programe využívame pohyb ako terapeutické médium v kontexte cvičení zameraných na oromotoriku, hrubú aj jemnú motoriku, celkovú hybnosť a koordináciu, spracovali sme výber z výskumných štúdií publikovaných v období posledných 4 rokov – v rokoch 2020 - 2024, ktoré využívali pohyb a tanec ako podporné médium práve pri problémoch v oblasti hybnosti a motoriky. Štúdie boli vyhľadávané v databázach PubMed, Scopus a Web of Sciences. Kľúčové slová vyhľadávania boli tanec, pohyb, kvalita života. Na základe tohto nastavenia podmienok sme

identifikovali 4 výskumné štúdie, ktoré podrobnejšie popisujeme v texte nižšie. Základné kritéria popisu uvádzame v tabuľkovom spracovaní (Tabuľka 1).

Tabuľka 1: Konkretizácia kritérií pri posudzovaní štúdií

konkretizácia kritérií	zameranie na skúmanie vplyvu tanečno-pohybovej terapie
	cieľovou skupinou boli osoby s Parkinsonovou chorobou
	dostupnosť celej štúdie
	štúdie boli publikované od roku 2021

Zdroj: vlastné spracovanie

Wu et al. (2021) sa vo svojej štúdii zamerali na problematiku neurodegeneratívnych ochorení (Parkinsonova choroba, Alzheimerova choroba, mierna kognitívna porucha) a možnosti pomoci prostredníctvom tanečno-pohybovej terapie. Skúmali jej účinky, špecificky zamerané na motorické funkcie, kognitívny deficit, emocionálne prežívanie a prežívanie vlastnej kvality života. Túto štúdiu uvádzame ako relevantnú najmä vzhľadom na fakt, že prevažnú časť z 53 výskumných štúdií tvorila práve vzorka výskumných štúdií zameraných na Parkinsonovu chorobu, v počte 33. Zaujímavým faktorom tu boli rôzne druhy využitých tancov, napríklad prvky írskoho tanca, tanga, spoločenských tancov, či zameranie sa na rozdiely v prežívaní individuálny tanec verzus tanec v páre. Na základe záverov štúdie autori konštatujú, že tanečno-pohybová terapia môže výrazne zlepšiť klinický prejav ochorenia, pohyblivosť, rovnováhu a chôdzu ľudí s Parkinsonovou chorobou, jej účinok je však krátkodobý. Na základe komparácie výskumných štúdií z hľadiska druhu tanca uvádzajú, že najvhodnejším tanečným štýlom je vzhľadom na špecifickú charakteristiku – časté zastavenie pohybu, zmeny v rýchlosti, zmeny v rytme – tango.

Carapellotti et al. (2022) vo svojej štúdii overovali tanec ako terapeutický prístup s priamym vplyvom na motorické aj nemotorické prejavy, ale aj na kvalitu života človeka s Parkinsonovou chorobou. Tanečná intervencia bola realizovaná ako 12 – týždňový program,

inšpirovaný certifikovaným modelom Dance for PD[®]. Bol určený pre pomerne malú vzorku 10 pacientov s Parkinsonovou chorobou, ktorí mali preukázateľné problémy v oblasti funkčnej mobility, symptómy depresie a negatívny sebaobraz o vlastnej kvalite života. Dáta boli porovnávané v dotazníkovej forme, kde sa významné rozdiely ukázali najmä v oblasti zlepšenia vnímania vlastnej kvality života. Realizácia programu nemala vplyv na funkčnú mobilitu, a to ani v jednom prípade, išlo skôr o udržiavanie aktuálneho fyzického stavu, čo je v prípade neurodegeneratívneho ochorenia taktiež vnímané ako prínosné.

Bek et al. (2022) sa vo svojom výskume zamerali na tanečno-pohybovú terapiu ako využiteľný nefarmakologický prístup u ľudí s Parkinsonovou chorobou. Vo svojej výskumnej štúdií prezentovali autorský tanečný program, ktorý zahŕňal motorickú stimuláciu spojenú s ďalšími expresívnymi umeleckými prostriedkami a zameranie sa na psychické prežívanie človeka pred, počas a po skončení programu. Výskumná štúdia prebehla v 6 týždňovej pilotnej vzorke, závery výskumu boli spracované a výskumný tím vytvoril finálny program, o ktorého výsledkoch ešte nevidujeme spracovanie formou dostupnej výskumnej štúdie.

Abraham et al. (2024) sa vo svojej výskumnej štúdií zamerali na realizáciu a vyhodnotenie efektívnych faktorov tanečno-pohybovej intervencie v rozsahu 12 týždňov u šiestich participantov. Využitým tanečným štýlom bolo tango. Výskumníci v záveroch konštatovali, že tanečno-pohybová terapia s využitím tanga ako tanečného štýlu a jeho špecifik viedlo ku zníženiu zamrznutia v pohybe a taktiež uviedli, že u štyroch zo šiestich účastníkov sa zvýšilo subjektívne hodnotenie kvality života (diagnostika realizovaná prostredníctvom PDQ-39SI). Zároveň však odporučili účinnosť overiť v ďalšom výskumnom bádání.

Na základe stanovenia kritérií pre zaradenie výskumnej štúdie do nášho výberu, sme prostredníctvom vyhľadávania kľúčových pojmov vyhľadali 4 výskumné štúdie, z ktorých prvá je publikovaná v roku 2021, dve v roku 2022 a posledná je publikovaná v roku 2024. Zaujímavou premisou je tu, že v dvoch štúdiách sa ako tanečný štýl využilo ako hlavný štýl práve tango. Pri zameraní sa na tanečný štýl

využitý v ďalšej štúdií Bek et al. (2022) sme zistili, že tanečno-pohybový program ako štýl využíval fúziu rôznych tanečných štýlov – konkrétne balet, írské tance, moderné tance a opäť aj tango. Carapellotti et al. (2022) taktiež v záveroch uvádzajú, že tango zlepšuje závažnosť motorických symptómov a funkčnú mobilitu. Na základe uskutočneného výberu výskumných štúdií môžeme konštatovať, že tento tanečný štýl je elementom spájajúcim naprieč všetky vyššie uvedené štúdie.

ZÁVER

Problematika Parkinsonovej choroby v kontexte nefarmakologických prístupov je stále málo prebádanou oblasťou v našich podmienkach. Cieľom našej štúdie bolo vyhľadať nové inšpiračné zdroje, vhodné pre rozšírenie nefarmakologických prístupov. V súčasnosti sa realizuje muzikoterapeutický program, ktorý je zameraný na malé skupiny (n = 6-10) vo viacerých opakovaniach. Už z prvých záverov tohto projektu vyplýva, že sami účastníci, ľudia s Parkinsonovou chorobou, sa zaujímajú o aktivity s pohybovým potenciálom. Vzhľadom na fakt, že psychomotorická terapia, využívaná v našich podmienkach ako jedna z liečebnopedagogických intervencií, je intervenciou ktorej terapeutickým médiom je pohyb, je takéto rozšírenie ponuky nefarmakologických prístupov viac ako žiadúcou formou po dôkladnom prehľade už zrealizovaných pohybových intervenčných programov v zahraničnom spracovaní. V našich slovenských podmienkach takýto program nebol doposiaľ realizovaný, pohybové aktivity v ponuke sú, avšak majú v prvom rade charakter športového či rekreačného využitia.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- ABRAHAM, A., HART, A., BOZZORG, A., POTHINENI, S., WOLF, S.L., SCHUH, K., CAUGHLAN, M., PARKER, J., BLACKWELL, A., THARP CIANFLONA, M., ASKER, C., PRUSIN, T., HACKNEY, M.E. Comparison of externally and internally guided dance movement to address mobility, cognition, and psychosocial function in people with Parkinson's disease and freezing of gait: a case series. In *Frontiers in Aging Neuroscience*. 2024 15 (16), 1372894. <https://doi.org/10.3389/fnagi.2024.1372894>
- BARNISH, M. S, BARRAN, S. M. A systematic review of active group-based dance, singing, music therapy and theatrical interventions for quality of life, functional communication, speech, motor function and cognitive status in people with Parkinson's disease. In *BMC Neurology*, 2020 Oct 10; 20(1), 371. doi: 10.1186/s12883-020-01938-3.
- BEK, J., ARAKAKI, A. I., DERBYSHIRE-FOX, F., GANAPATHY, G., SULLIVAN, M., & POLIAKOFF, E. More Than Movement: Exploring Motor Simulation, Creativity, and Function in Co-developed Dance for Parkinson's. In *Frontiers in psychology*, 2022, 13, 731264. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.731264>
- CARAPELLOTTI, A. M., RODGER, M., & DOUMAS, M. Evaluating the effects of dance on motor outcomes, non-motor outcomes, and quality of life in people living with Parkinson's: a feasibility study. In *Pilot and feasibility studies*, 2022, 8(1), 36. <https://doi.org/10.1186/s40814-022-00982-9>
- FÁBRY LUCKÁ, Z. *Terapeutické intervencie a človek s viacnásobným postihnutím – Podpora ľudí s viacnásobným postihnutím s dôrazom na komunikačné a sociálne kompetencie*. Bratislava: Musica Liturgica, 2014.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. 2009. ISBN 978-80-7367-569-1.
- HÁTLOVÁ, B., ADÁMKOVÁ SÉGARD, M., WEDLICHOVÁ, I., LOUKOVÁ, T., BAŠNÝ, Z. Historická a teoretická východiska psychomotorické terapie. In *Československá psychologie*. 2014, LVIII (1).
- HAYNES, A., TIEDEMANN, A., HEWTON, G., CHENERY, J., SHERRINGTON, C., MEROM, D., & GILCHRIST, H. "It doesn't feel like exercise": a realist process evaluation of factors that support long-term attendance at dance classes designed for healthy ageing. In: *Frontiers in public health*, 2023, 11, 1284272. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1284272>
- KOVÁČOVÁ, B., HUDECOVÁ, A. Akčné umenie ako stratégia podpory seniora so zdravotným znevýhodnením. In *Disputationes Scientifcae*

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

- Universitatis Catholicae in Ružomberok*, 2023, 23(1), 101–110.
<https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.1.101-110>
- PANTEN, D. 2005. Psychomotorische Therapie bei Aufmerksamkeitsstörungen. In *Motorik*, 2005, 28(1), 43–53.
- PAYNE, H. *Dance Movement Psychotherapy – International perspectives on theory, research and practice*. Routledge. 2018. ISBN: 978-1-138-20047-0.
- SUCHÁ, J., HOLMEROVÁ, I. Psychomotorická terapia u seniorů s demenci. In *Tělesná kultura*, 2016, 39(1), 35–39. doi: 10.5507/tk.2016.001
- SZABOVÁ, M. Náčrt psychomotorickej terapie. Bratislava, 1998.
- SZABOVÁ, M. *Preventivní a nápravná cvičení*. Praha: Portál, 2001. 143 s. ISBN 80-7178-504-0.
- WU, C.C., XIONG, H.Y., ZHENG, J. J., WANG, X.Q. 2022. Dance movement therapy for neurodegenerative diseases: A systematic review. In *Frontiers in Aging Neuroscience*. 2022 Aug 8; 14:975711. doi: 10.3389/fnagi.2022.975711.

[1] www.parkinsonik.sk

AFILIÁCIA

Príspevok je parciálnym výstupom projektu VEGA č. 1/0433/23 Liečebnopedagogická intervencia prostredníctvom muzikoterapie pri podpore reči u ľudí s Parkinsonovou chorobou.

KONTAKTNÉ ÚDAJE

doc. Mgr. **Zuzana Fábry Lucká**, PhD.

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Šoltésovej 4 (so sídlom na Račianskej 59), Katedra liečebnej pedagogiky, Bratislava

e - mail: lucka@uniba.sk

TESELÁCIE VO VÝUČBE MATEMATIKY – PROSTRIEDOK PODPORUJÚCI EXPRESIVITU DETÍ

TESSELLATIONS IN MATHEMATICS EDUCATION – TOOL
OF SUPPORTING EXPRESSIVENESS OF CHILDREN

Lucia Csachová, Zdenka Zastková

ABSTRAKT

Príspevok sa venuje využitiu rovinných teselácií vo výučbe matematiky ako nástroja rozvíjajúceho matematické myslenie detí s ohľadom na podporu ich expresivity. Teselácie poskytujú deťom jedinečnú príležitosť na prepojenie matematických konceptov s vizuálnym umením, čím súčasne stimulujú viacero druhov inteligencie.

KLÚČOVÉ SLOVÁ

Teselácia. Vzor. Viacnásobná inteligencia. Expresivita.

ABSTRACT

The paper focuses on using planar tessellations in mathematics education to develop children's mathematical thinking to support their expressiveness. Tessellations provide children with a unique opportunity to connect mathematical concepts with visual art, thus simultaneously stimulating multiple types of intelligence.

KEY WORDS

Tessellation. Pattern. Multiple intelligences. Expressiveness.

Úvod

Vzdelávacia oblasť Geometria a meranie je súčasťou výučby matematiky od predprimárneho vzdelávania. V začiatkoch je potrebný prvok hry (ako napr. v Csachová, Zastková, 2024), v primárnom vzdelávaní postupne upúšťame od hry a využívame riadené činnosti, stále ale nechávame dostatok príležitostí pre expresivitu jednotlivca ale aj skupiny.

V príspevku opisujeme geometrickú aktivitu, ktorú realizovali žiaci 3. ročníka základnej školy. Z vystrihnutých a vyfarbených mnohouholníkov mali vytvárať rovinné teselácie. Súčasne upozorňujeme na význam expresivity a potrebu diferenciacie žiakov podľa prevažujúceho typu inteligencie.

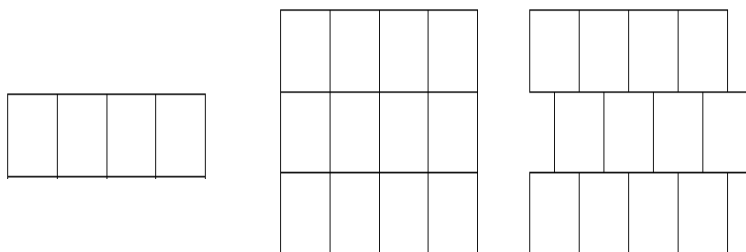
TESELÁCIA AKO VZOR

Pod rovinnou *teseláciou* (angl. *tessellation*) rozumieme pokrytie roviny útvarmi bez prekrytia (Csachová, 2010). Takéto vymedzenie vyhovuje objektom, ktoré v bežnom živote poznáme napríklad pod pojmami mozaika, parketáž či dlažba.

Podľa Štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP, 2023) patrí *vzor* ku kľúčovým pojmom v školskej matematike. Charakteristikou vzoru môže byť rozoznatelná pravidelnosť, pomocou ktorej sa prvky (v geometrii útvary) vo vzore opakujú predvídateľným spôsobom, napr. (Touissant, Touissant, 2014). Niektoré teselácie tak môžeme chápať aj ako vzor. Opakovanie sa pritom môže týkať nielen pravidelnosti v usporiadaní útvarov v teselácii, ale aj pravidelnosti v usporiadaní ich farebnosti či ornamentov na nich. Na Obrázku 1 vidíme „pás“ zhodných štvorcov a dve rovinné teselácie. Jednou z možností, ako vytvoriť tieto teselácie, je prikladať k sebe bez medzier „pásy“ štvorcov. V prvom prípade sú ale „pásy“ prikladané tak, aby štvorce ležali celými stranami pri sebe, v druhom prípade sú „pásy“ navzájom „posunuté“ o polovičku dĺžky strany štvorca. Ak vieme rozoznať pravidelnosť usporiadania útvarov v teselácii a vieme teseláciu ďalej „rozširovať“, poznáme *pravidlo usporiadania útvarov*. Na Obrázok 2 sú teselácie vytvorené podľa rovnakého pravidla usporiadania štvorcov, *pravidlo usporiadania farieb útvarov* (štvorcov) je ale iné.

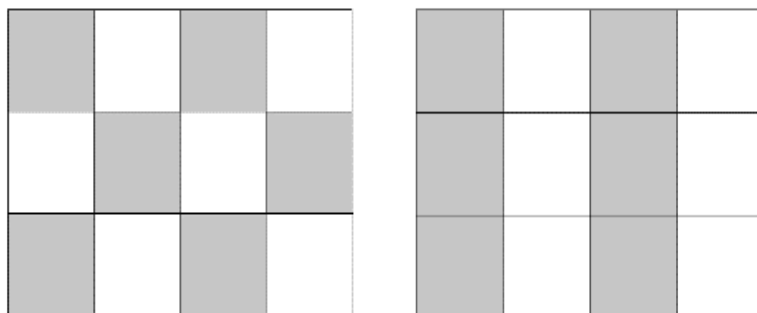
Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

Obrázok 1: „Pás“ štvorcov a dve teselácie zo zhodných štvorcov s rôznym pravidlom usporiadania štvorcov



Zdroj: autorky

Obrázok 2: Dve teselácie zo zhodných štvorcov s rôznym pravidlom usporiadania farieb štvorcov



Zdroj: autorky

V prípade teselácií uvedených na Obrázku 1, 2 môže byť rozširovanie jednoduché, a to aj pre deti mladšieho školského veku. Rozširovanie iných mnohoúhelníkových teselácií (napríklad zo zhodných päťuholníkov alebo jednášťuholníkov ako v našej aktivite) závisí už od geometrickej predstavivosti a skúseností človeka. K správne rozširovaníu je nevyhnutné odhaliť pravidlo usporiadania útvarov či

pravidlo farebnosti (inak je teselácia vytváraná stratégiou „pokus-omyl“).

Ako už bolo vyššie uvedené, problematika vzorov sa prelína matematickým vzdelávaním, a to nielen v geometrickej oblasti, ale i v oblasti funkčných závislostí a vzťahov, v ktorej je dôležité okrem identifikácie, opísania a aplikovania pravidiel opakujúceho sa vzoru (môže byť tvorený znakmi, symbolmi, obrázkami, číslami či slovami), aj doplnenie chýbajúcich členov vo vzore (ŠVP, 2023, s. 405). V 2. cykle sa objavujú už (číselné) postupnosti (ŠVP, 2023, s. 417).

DRUHY INTELIGENCIE

Školská matematika sa chápe ako jeden z prioritných predmetov vzdelávania, čomu nasvedčuje tradičné poňatie výučby orientujúce sa najmä na rozvoj schopností vo verbálnej a logicko-matematickej oblasti. Obohacujúci pohľad do didaktiky priniesla teória multidimenzionálnej (viacnásobnej) inteligencie Howarda Gardnera (Gardner & Hatch, 1989). Podľa nej je každý človek schopný niekoľkých, relatívne nezávislých foriem spracovania informácií. Kombinácia činiteľov podmieňujúcich poznanie a úspešnosť žiaka je tak u každého individuálna. Preto aj exponovanie matematických úloh by mohlo (a malo) zohľadňovať skúsenosti žiaka, ktoré následne determinujú manipuláciu s mentálnymi obsahmi a riešenie (matematických) úloh. V tomto ohľade sa javí najdôležitejšia variabilita uplatnenia didaktických metód a ochota učiteľa prispôbiť obsah učiva matematiky potrebám žiakov.

Gardner (1999) chápe inteligenciu ako biopsychologický potenciál spracovávať informácie. Ten môže byť aktivovaný v kultúrnom prostredí na riešenie problémov a tvorbu produktov, ktoré sú pre nejakú kultúru užitočné. Uvádza (Gardner, in Petlák, 2020) nasledovné druhy inteligencie:

Logicko-matematická inteligencia – ovplyvňuje induktívne a deduktívne myslenie, opiera sa o logické myslenie, porozumenie vzťahom a súvislostiam medzi informáciami. Žiak s preferenciou tohto druhu inteligencie rád počíta, hľadá vzťahy medzi predmetmi a javmi, píše si prehľadné poznámky, experimentuje, obľubuje matematické hry, rieši problémy.

Verbálno-lingvistická inteligencia – vzťahuje sa na ovládanie reči a jazyka v hovorenej a písanej forme. Žiak s preferenciou tohto druhu inteligencie rád číta, počúva, tvorí texty, obľubuje slovné hry a ľahko si pamätá počuté a čítané informácie.

Vizuálno-priestorová inteligencia – vzťahuje sa na zrakové vnímanie a vizualizáciu. Zahŕňa schopnosť utvárať mentálne reťazce, dominuje dobrá predstavivosť (objekt si predstaví ešte predtým, ako ho začne vytvárať v materiálnej podobe). Žiak s prevahou tohto druhu inteligencie rád kreslí a graficky znázorňuje počuté a videné, rád pracuje s mapami, do činnosti zapája viac zmyslov.

Intrapersonálna inteligencia – viaže sa na schopnosť vnímania samého seba, k hodnoteniu spôsobu vlastného poznávania, k vedomiu vlastného bytia. Žiak s prevahou tohto druhu inteligencie obľubuje individuálne činnosti, presadzuje svoje záujmy, v argumentácii sa opiera o svoju skúsenosť.

Interpersonálna inteligencia – prejavuje sa vo vnímaní a chápaní medziľudských vzťahov a komunikácii. Žiak s prevahou tohto druhu inteligencie rád komunikuje, obľubuje skupinové aktivity, efektívne rieši konflikty, je empatický.

Telesno-kinestetická inteligencia – vzťahuje sa k vnímaniu, koordinovaniu a kontrole telesného pohybu. Žiak s prevahou tohto druhu inteligencie potrebuje manipulovať s predmetmi, dotýkať sa ich, rád sa zapája do pohybových aktivít.

Hudobno-rytmická inteligencia – zaoberá sa tónovými radmi, zvukmi, rytmom a hlukom. Žiak s prevahou tohto druhu inteligencie má zmysel pre rytmus, intonáciu, hudbu, emocionálne vnímanie, vyjadruje a pohybuje sa rytmicky.

K uvedenému členeniu bola neskôr pridaná aj **prírodovedná inteligencia**, ktorá sa vzťahuje k prírodovedným konceptom, ekologickému a environmentálnemu cíteniu. Žiak s prevahou tohto druhu inteligencie preferuje učenie sa vonku v prírode, kontakt s rastlinami a zvieratami, zaujíma sa o ekologické problémy, obľubuje kategorizovanie a hierarchizovanie javov.

Ak vychádzame z teórie viacnásobnej inteligencie, tak predpokladáme, že spôsob spracovania (matematickej) informácie môže byť u každého žiaka odlišný. Preto prostredníctvom aktivity

s teseláciami poukazujeme na možnosti prepojenia učebnej aktivity a preferencie učebného štýlu žiaka. Nezapájame len žiakov s logicko-matematickou inteligenciou, ale i s ďalšími druhmi, a to najmä s vizuálno-priestorovou, telesno-kinestetickou či hudobno-rytmickou.

METODOLÓGIA

Aktivitu zameranú na vytváranie teselácií ako vzoru sme robili so žiakmi 3. ročníka (11 dievčat, 6 chlapcov) jednej základnej školy v Ružomberku počas dvoch vyučovacích hodín. Chceli sme, aby zadané úlohy riešili spoločne, ale rešpektovali sme, že počas práce sa oddelila jedna žiačka a pracovala samostatne. V druhej úlohe sme kvôli aktívnej činnosti niektorých žiakov na úkor zvýšenej pasivity ostatných, rozdelili triedu na dve skupiny – chlapcov a dievčatá. Rodové rozdelenie skupín vyplýva z prirodzenej vývinovej potreby identifikácie sa so skupinou detí rovnakého rodu (Končeková, 2010). Pri riešení úloh mali žiaci použiť pripravené materiály, nožnice, farbičky, lepidlo, papier, výkres formátu A3. Zadanie úloh bolo nasledujúce:

ÚLOHA 1 (strom)

Na konci jednej ulice v jednom mestečku je takýto strom (Obrázok 3 vľavo). Vytvorte strom podľa predlohy.

ÚLOHA 2 (ulica s domčekmi)

Na tej ulici sú takéto domčeky (Obrázok 3 vpravo). Každý vystrihnite dva domčeky. Jeden domček vyfarbite červenou farbou, druhý zelenou a môžete ich aj vyzdobiť. Usporiadajte domčeky na ulici tak, aby sa neprekrývali a nebol medzi nimi medzery.

Cieľom výskumu bolo zistiť, či a ako žiaci odhalia pravidlá usporiadania útvarov a ich farebnosti. Výskumné otázky, ktoré sme si v rámci výskumu kládli, boli nasledujúce:

Úloha 1 (teselácia: strom, útvary: jedenástuholníky):

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

Odhalia žiaci pravidlo usporiadania útvarov v teselácii a pravidlo farebnosti útvarov? Ako budú postupovať žiaci pri vytváraní teselácie z pripravených útvarov podľa predlohy?

Úloha 2 (teselácia: ulica s domčekmi, útvary: päťuholníky):

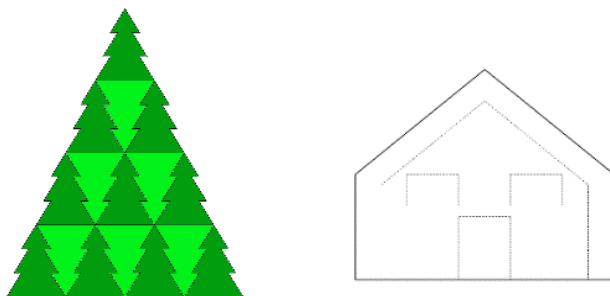
Navrhnu žiaci pravidlo usporiadania útvarov v teselácii a pravidlo farebnosti? (Pravidlá nemusia slovne sformulovať, stačí ich aplikácia pri vytváraní teselácie, aj na intuitívnej úrovni.) Ako budú postupovať žiaci pri vytváraní teselácie z pripravených útvarov?

Pre obidve úlohy:

Ako sa prejaví expresivita žiakov pri vytváraní teselácií?

Ústrednú metódou pre overenie stanovených cieľov a otázok výskumu predstavovalo zúčastnené neštruktúrované pozorovanie činnosti žiakov. To nám umožnilo zaznamenávať priebeh a výsledky učebnej činnosti žiakov, spôsob matematického uvažovania, komunikácie, interakcie a ich sociálne vzťahy (bližšie v diskusii).

Obrázok 3: Predložený strom a domček



Zdroj: autorky

OPIS PRÁCE A DISKUSIA

Na začiatku práce sme žiakom ukázali obrázok stromu vytvoreného z menších stromčekov (Obrázok 3 vľavo) a povedali, čo budú robiť. Po spočítaní malých stromčekov žiaci zistili, že ich počty v oboch odtieňoch zelenej nie sú rovnaké, ale že 10 stromčekov je

svetlozelených a 6 stromčekov tmavozelených. Žiakom sme rozdali papiere, na ktorých boli vytlačené jedenásťuholníky – stromčeky (každá dvojica dostala jeden papier formátu A4 s dvoma stromčekmi). Dohodli sme sa, kto bude vyfarbovať akým odtieňom zelenej. Keďže stromčekov potrebovali 16, ale žiakov v triede bolo 17, jeden stromček tak mal byť náhradný, ak by niekomu nevyšiel.

Pred lepením stromčekov sme žiakom navrhli, aby si najprv stromčeky na výkres formátu A3 usporiadali, aby videli, či všetky časti do seba zapadajú a správne sa striedajú farby. Pri usporiadaní stromčekov sa žiaci nechali viesť predlohou, ktorá bola na tabuli, niekoľkokrát kontrolovali, či pracujú správne. Nie je to ale prekvapujúce, keďže táto činnosť bola pre nich nová. Všetky malé stromčeky považovali žiaci za vydarené, tak sa dohodli, že z toho jedného „navyš“ stromčeka urobia kmeň – Obrázok 4 vľavo. Pri lepení stromčekov do výsledného stromu na veľký výkres niektorí žiaci uviedli, že nevedia („pekne“) lepiť. Preto sa dohodli, že všetky stromčeky do jedného nalepí jedna žiačka. Dievčatá stáli okolo výkresu na lavici a kontrolovali lepenie, chlapci sa celého lepenia nechceli zúčastňovať.

Po prvej úlohe sme rozdelili triedu na dve skupiny – chlapcov a dievčatá, keďže pri riešení prvej úlohy sa chlapci do práce zapájali oveľa menej a všetko nechali na dievčatá. Každému žiakovi sme dali jeden papier, na ktorom boli tri domčeky v tvare päťuholníka (Obrázok 3 vpravo). (Jeden domček tam bol navyše preto, ak by neboli spokojní s výsledkom strihania a vyfarbenia). Potrebovali sme, aby domčeky boli dvoch farieb (pôvodne sme chceli zelené a červené domčeky), keďže sme chceli sledovať aj pravidlo farebnosti. Dlhú dobu sme ale diskutovali so žiakmi, akou farbou vyfarbia domčeky. Nakoniec sme museli my rozhodnúť, že dievčatá budú mať žlté a červené domčeky a chlapci modré a červené.

Viacere dievčatá sa neuspokojili len s vyfarbením domčekov, ale snažili sa ich aj vyzdobiť nejakými ornamentmi. Po vyfarbení a vystrihnutí domčekov (medzi prácou jednotlivých žiakov boli dosť veľké časové rozdiely) mali začať skladať domčeky k sebe a vytvoriť tak ulicu. Pri usporiadaní domčekov dievčatá chceli vytvoriť ulicu tak, že na výkres poskladali domčeky bočnou „stenou“ k sebe a na

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

striedačku pootočené o 180° („dole hlavou“, Obrázok 4 vpravo hore). Pri skladaní sa snažili okrem ich pravidla usporiadania dodržať aj pravidlo farebnosti, podľa ktorého sa pravidelne striedali aj farby. Tak vytvorili „pás“, ktorý chceli vytočiť do písmena U. Snažili sme sa ich naviesť, aby domy v ulici boli „hustejšie“ usporiadané, bez medzier, podobne ako to bolo pri stromčeku. Toto ich presvedčilo a následne „pás“ rozdelili na štyri časti, zrkadlovo pripojili dve časti k sebe a potom ich spojili „základmi“ domčekov (Obr. 4 vpravo dole). Pri ukladaní mali ale štyri pásy, pri lepení urobili len tri pásy (jedna žiačka sa od nich oddelila a vzala si „svoje“ útvary). Pravidlo usporiadania chápala väčšina dievčat na intuitívnej úrovni, pravidlo farebnosti vo výslednej teselácii nevyužili. Pravdepodobne hľadanie iného pravidelného usporiadania útvarov potlačilo pravidelnosť opakovania farieb.

Obrázok 4: Usporiadanie stromčekov do veľkého stromu, usporiadanie domčekov v „páse“ a výsledná teselácia – ulica s domčekmi – dievčatá



Zdroj: autorky

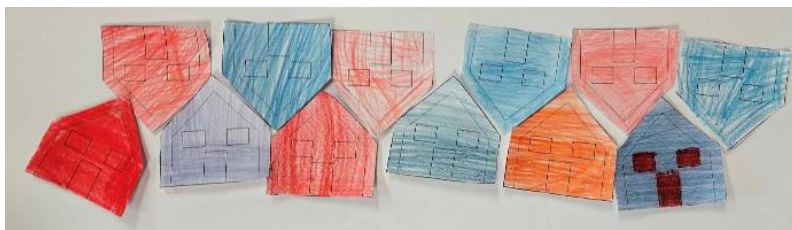
Všetci chlapci sa do práce v druhej úlohe zapojili. Vyfarbili domčeky, vystrihli ich a lepenie na výkres pokračovalo na podlahe triedy. Keďže boli len šiesti, vytvorili ulicu len z dvoch pásov – 6 domčekov a 6 domčekov pootočených o 180° . Či objavili pravidlo usporiadania

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

tvarov „úplne“ tak, aby pokračovali v teselácii aj ďalej, je otázne. Z dôvodu ich počtu, viac domčekov nemali (ďalšie sa im nechcelo vystrihovať a vyfarbovať). Na rozdiel od dievčat, ale sami usporiadali domčeky do takéhoto usporiadania. Ich domčeky sú nedbanlivo vyfarbené, len jeden domček má zvýraznené okná. Na prvý pohľad by sa zdalo, že pravidlo farebnosti absentuje, odtiene ich farbičiek neboli úplne rovnaké. V skutočnosti chlapci navrhli pravidlo, podľa ktorého sa striedajú farby dvojice domčekov v „diagonále“ – Obrázok 5.

Jedna žiačka sa pri usporiadaní domčekov oddelila, nepáčilo sa jej, ako sú domčeky usporiadané. V tomto prípade sme zohľadnili intrapersonálnu inteligenciu pri spracovávaní informácie tak, že sme umožnili žiačke postupovať podľa vlastného uváženia, vytvorili sme jej priestor pre vlastnú sebarealizáciu. Fixkou obkresľovala okraje domčeka, usporiadanie 4 domčekov „videla“ pri spoločnej práci. Ďalej jej to nešlo. Nakoniec ho obkreslila tam, kde sa jej „zmestil“, bolo ale vidieť, že zneistela. Výsledok jej individuálnej práce je na Obrázok 6. Napriek tomu, že štyri domčeky do seba „pekne zapadajú“, takéto rozšírenie ďalej nie je možné.

Obrázok 5: Vyfarbené a usporiadané domčeky vytvárajúce ulicu – chlapci



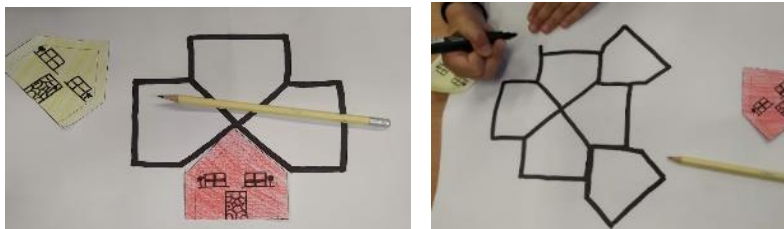
Zdroj: autorky

Nakoniec sme so žiakmi vyhodnotili aktivity v kontexte ich matematického uvažovania a v podnietení ich spolupráce, usilovali sme sa ponúknuť priestor na komunikáciu emócií a potrieb jednotlivých detí, keďže spolupracovali v skupinách. Vychádzajúc zo záujmu žiakov pokračovať v činnosti sme im ponúkli priestor na

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

sebavyjadrenie prostredníctvom výtvarného prejavu, kedy plagáty ulice mohli ešte sami dotvoriť kreslením. V zmysle expresivity išlo o „osobné vyjadrenie vizuálnej podstaty s emocionálnym podfarbením, využitých vizuálnych symbolov a znakov“ (Valachová, 2023, s. 20). Na Obrázok 7 a 8 sú výsledné obrázky, ktoré žiaci urobili v daný deň počas ďalších hodín. Rovnobežne s ulicou, ktorú vytvorili dievčatá, je nakreslená riečka, v ktorej sa kúpu ľudia. Ulica je doplnená infraštruktúrou ako sú potraviny, zmrzlináreň, kostol, detské ihrisko i cesta. Obklopuje ju príroda, dievčatá nezabudli na stromy a kvety. Za vodou je les s vlkom a medveďom. Obrázok je dynamický, s ľuďmi a autami. Chlapci zostavili ulicu len s dvoma „pásmi“, v ktorých je spolu 11 domčekov, jeden dom je z nezisteného dôvodu nalepený mimo ostatných. Ulica je doplnená predajňou, riečkou, kinom, vstupom do ZOO, pojazdnou predajňou zmrzliny a autom.

Obrázok 6: Rozšírenie teselácie nie je možné



Zdroj: autorky

Obrázok 7: Plagát ulice – dievčatá



Zdroj: autorky

Obrázok 8 Plagát ulice – chlapci



Zdroj: autorky

ZÁVER

V závere príspevku uvádzame (Tabuľka 1), ako sme realizovanou aktivitou stimulovali rôzne druhy inteligencie žiakov 3. ročníka. Sme si vedomé limitov predmetnej teórie (napr. v prácach Visser, Ashton, Vernon, 2006; Vágnerová, 2020), avšak našim zámerom je vyzdvihnúť variabilitu nožnej úspešnosti žiaka prostredníctvom pestrých činností, ktoré mu učiteľ ponúka. Súhlasne s Petlákom (2020) pripúšťame, že komplex mnohodimenzionálnej inteligencie je dynamický a prevažujúci druh inteligencie sa môže meniť počas rozvoja žiaka, pričom inteligencia sa rozvíja najmä na základe skúsenosti prostredníctvom rôznych činností.

Tabuľka 1: Činnosti žiakov v aktivite s teseláciami v kontexte stimuľovania rôznych druhov inteligencie

Verbálno-lingvistická inteligencia: <ul style="list-style-type: none">- vedenie diskusie o usporiadaní útvarov tak, aby bol vytvorený vzor, zadávanie pokynov k riešeniu;- argumentácia vhodnosti ukladania domčekov (útvarov) tak, aby vznikla ulica (teselácia);
Logicko-matematická inteligencia: <ul style="list-style-type: none">- samotné zadanie úlohy vyžadovalo uplatnenie myšlienkových operácií;- stimuľácia k riešeniu problému;- vysvetľovanie vzťahov a súvislostí medzi ne/správnym usporiadaním útvarov;
Priestorová inteligencia: <ul style="list-style-type: none">- vizualizácia úlohy – možnosť pracovať s útvarmi, ktoré bolo potrebné usporiadať do vzoru;- vyjadrenie vlastných predstáv prostredníctvom dokreslenia a znázornenia objektov na plagát ulice;
Prírodovedná inteligencia: <ul style="list-style-type: none">- prírodovedný námet matematickej úlohy;
Telesno-kinetická inteligencia: <ul style="list-style-type: none">- interakcia a manipulácia s obrázkami;- pohyb v priestore;
Interpersonálna inteligencia:

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

- spolupráca s ostatnými žiakmi v skupinovej práci;
- počúvanie a interpretovanie argumentácie iných v skupine, použitie presvedčivých argumentov pri objavovaní pravidla usporiadania a farebnosti;
- organizácia a vedenie činnosti v skupine;

Intrapersonálna inteligencia:

- expresívne individuálne vyjadrenie predstáv pri dokresľovaní plagátu ulice;
- vyfarbenie útvarov s možnosťou ich ozdobenia;
- priestor pre individuálnu tvorbu ulice žiačky, ktorá sa stránila spolupráce so skupinou;

Zdroj: autorky

Vytváranie mnohouholníkových teselácií poskytuje žiakom príležitosť nielen rozvíjať svoje matematické zručnosti a stimulovať rôzne druhy inteligencie, ale aj vyjadriť svoju expresivitu a estetické cítenie.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

CSACHOVÁ, L. *Pravidelné a náhodné teselácie*. (Dizertačná práca.) Praha: PedF UK, 2010, 194 s.

CSACHOVÁ, L., ZASTKOVÁ, Z. 2024. Rozvíjanie geometrického myslenia detí predškolského veku pomocou teselácií – Zimné mestečko škriatkov. In *Institutio infantium*, 2024, 1(1), 6–20.

GARDNER, H. & HATCH, H. Multiple Intelligences to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligence. In *Educational Researcher*, 1989, 18, pp. 4-9.

GARDNER, H. *Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999. 479 s. ISBN 978-80-262-1303-1.

KONČEKOVÁ, L. *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo M. Vaška, 2010. 312 s. ISBN 978-80-7165-811-5.

Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. Bratislava: NIVAM, 2023. Dostupné online: https://www.minedu.sk/data/files/11808_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf

PETLÁK, E. Učebné štýly žiakov (1.). In *Manažment školy v praxi*. Roč. 2020, č. 3.

TOUISSANT, E. R., TOUISSANT, G. T. *What is a Pattern?* Proceedings of Bridges 2014: Mathematics, Music, Art, Architecture, Culture, 2014. pp.

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

293-300. Dostupné online:
<https://archive.bridgesmathart.org/2014/bridges2014-293.pdf>

VÁGNEROVÁ, M. Psychologie osobnosti. Praha: Portál, 2020. 467 s. ISBN 978-80-246-1832-6.

VALACHOVÁ, D.; WEISSOVÁ, D. Expresívne prejavy v maľbe žiaka s problémami v správaní. In Kováčová, B., Valachová, D., Homolová, M. (Eds.) *Expresivita v (art)terapii IV*. Ružomberok: Verbum, 2023. ISBN 978-80-561-1028-7.

VISSER, B. A., ASHTON, M. C., VERNON, P. A. G and the Measurement of Multiple Intelligences: A response to Gardner. *Intelligence*, 2006, 34 (5): p. 507–510.

AFILIÁCIA

Príspevok vznikol ako súčasť riešenia projektu KEGA 017KU-4/2022 *Podpory a prekážky diferencovaného vyučovania s ohľadom na zabezpečenie rovnosti príležitostí vo vzdelávaní sociálne znevýhodnených žiakov*.

KONTAKTNÉ ÚDAJE

RNDr. **Lucia Csachová**, PhD.

Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra matematiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: lucia.csachova@ku.sk

PaedDr. **Zdenka Zastková**, PhD.

Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: zdenka.zastkova@ku.sk

AKTIVIZAČNÁ ROVINA S VYUŽITÍM PRVKOV HEJNÉHO METÓDY

PLAYING WITH NUMBERS ACCORDING TO THE FLOCK

Monika Homolová

ABSTRAKT

V príspevku stručne charakterizujeme vybrané prostredia Hejného metódy. Následne prezentujeme analýzu aktivít workshopu, ktoré využívajú prvky týchto prostredí v integrovanej forme Questingu v rámci pregraduálnej prípravy študentov špeciálnej pedagogiky.

KEÚČOVÉ SLOVÁ

Hejného metóda. Podpora a spolupráca. Aktivácia.

ABSTRACT

In the article, we briefly characterize the selected environments of the Hejné method. Subsequently, we present an analysis of workshop activities that use elements of these environments in an integrated form of Questing as part of the undergraduate training of special education students

KEY WORDS

Hejného's method. Support and cooperation. Activation.

ÚVOD

Matematika sa často stáva náročnou súčasťou školskej výučby, no Hejného metóda ponúka inovatívny, hravejší prístup k tomuto predmetu. Táto metóda nie je len o individuálnom učení, ale posilňuje komunikáciu a spoluprácu medzi žiakmi, čím vytvára prostredie, kde je každý žiak aktívnym účastníkom a tvorcom vlastného procesu učenia. Podporuje tiež začlenenie žiakov do kolektívu prostredníctvom rôznych foriem spolupráce a kooperácie. Zážitok z interakcie, komunikácie a spolupráce v rámci tejto metódy pôsobí ako expresívny vyjadrovací prostriedok v matematike. Týmto spôsobom Hejného metóda nielenže podnecuje kognitívne procesy jednotlivcov v oblasti matematiky, ale aj rozvíja ich schopnosť efektívne komunikovať, argumentovať, riešiť problémy, spolupracovať a pracovať v tíme, čo je kľúčové pre ich úspech nielen v matematike, ale aj v živote.

HEJNÉHO METÓDA AKO ALTERNATÍVNY PRÍSTUP VÝUČBY MATEMATIKY

Hejného metóda predstavuje alternatívny prístup k výučbe matematiky, najmä na prvom a druhom stupni základných škôl. V súčasnosti sa tento prístup začína uplatňovať aj v slovenských materských školách (Homolová, 2022a). Základom Hejného metódy je konštruktivistický model vzdelávania, ktorý je založený na vedomí, že žiak je ten, kto riadi proces učenia, pretože prirodzene vyhladáva také vzdelávacie príležitosti, ktoré mu samému dávajú zmysel (Slezáková, Šubrtová, 2015). Hejného metóda pozostáva z dvoch hlavných pilierov. Prvým pilierom je didaktický obsah, ktorý vychádza z matematických prostredí (Slezáková, Machalová et al., 2020). Druhým pilierom je **12 princípov**, na ktorých je táto metóda postavená. Ide o: budovanie schém, práca v prostrediach, prepájanie tém, rozvoj osobnosti, skutočná motivácia, reálne skúsenosti, radosť z matematiky, vlastný poznatok, rola učiteľa, práca s chybou, primerané výzvy, podpora a spolupráca (Páleníková, Senderáková, 2019, s. 15-17).

Pluralitu podpory jedinca so zdravotným znevýhodnením nachádzame vo všetkých princípoch Hejného metódy. V rámci inkluzívneho vzdelávania ide hlavne o **princíp podpory a spolupráce**. Tento princíp je založený na tom, že poznatky žiakov vznikajú prostredníctvom

diskusie a spolupráce na riešení úloh (Otrubová, 2015). Žiaci sa vzájomne učia, vysvetľujú si svoje riešenia úloh, porovnávajú, hľadajú zhody, ale aj odlišnosti v riešení úloh, ktorými sa vzájomne dopĺňajú a spoločne približujú k správne riešeniu úlohy (Homolová, 2022b). V tomto princípe zohráva dôležitú úlohu učiteľ pretože aktívne podporuje spoluprácu medzi žiakmi a organizuje hodiny tak, aby im poskytol priestor na kolektívne úsilie. Dôležitou súčasťou tohoto princípu je využívanie rôznorodých foriem práce, ktoré zohľadňujú odlišnosti žiakov a podporujú získavanie nových poznatkov [1].

S princípmi úzko súvisia aj **prostredia Hejného metódy**. Podľa Moťovskej (2017) majú žiaci možnosť aktívne sa pohybovať v matematických prostrediach, ktoré sú im blízke zo skutočného života. Tieto prostredia im ponúkajú bezpečný priestor, v ktorom môžu objavovať a konštruovať matematiku vlastným spôsobom. Radosť z úspechov zažívajú všetci žiaci, vrátane tých slabších, pretože úspech a radosť sú silnými motivačnými faktormi. Žiaci sa neboja urobiť chybu, pretože si uvedomujú, že práve na chybách sa najlepšie učia a s odvahou sa vydávajú na riešenie rôznych úloh.

Pluralitu podpory jedinca so zdravotným znevýhodnením vidíme v prostredniach rodina, Dedo Lesoň, obrázky, smetiari, podlahári, stavitelia, schody, výstavisko, autobus, rodokmeň, susedia a iné., kde sú matematické úlohy prepojené s témami bežného života.

V nasledujúcom tabuľkovom spracovaní (Tabuľka 1) uvádzame vysvetlenie vybraných prostredí Hejného metódy, ktoré sme využili v praktických aktivitách v rámci realizovaného workshopu.

Tabuľka 1: Vybrané prostredia Hejného metódy

Prostredie	Vysvetlenie prostredia
Hady	Rozpoznávanie vzťahov medzi číselnými súbormi, ktoré fungujú ako vzťahy a zároveň ako operátory. Zovšeobecňovanie konkrétnych poznatkov. Rozvíjanie schopnosti riešiť sústavu dvoch rovníc metódou pokus - omyl.
Násobilkové obdĺžniky	Opakovanie násobenia v grafickom prostredí, ktoré v budúcnosti po rozšírení umožní odhalenie vzťahov medzi štyrmi základnými operáciami (Málková, 2014).
Výstavisko	Orientácia v prostredí, ktoré prepája geometriu a číselný rad.
Cyklotrasa	Prepojenie algebro-geometrickej situácie. Dôkladné preskúmavanie všetkých možností. Odhaľovanie nových vzťahov, ktoré vyplývajú zo vzťahov, ktoré už poznáme
Farebné trojice	Rozvíjanie riešiteľských stratégií aritmetických úloh obohatených o parameter farby (od dramatizácie k simulovanej dramatizácii) (Hejný et. al., 2008).

V nasledujúcej časti text prezentujeme konkrétne aktivity realizované počas workshopu s využitím uvedených prostredí Hejného metódy.

KONKRETIZÁCIA PRAKTICKÝCH AKTIVÍT

Úvodná časť workshopu

V úvode workshopu sme realizovali energizéry s telesným a verbálnym vyjadrením (podľa Guillaume & Kováčová, 2010), ktoré slúžia na podporu aktivizácie životnej energie. Ich cieľom je povzbudiť skupinu k prechodu z pasivity do aktivity. Kľúčovým prvkom energizérov je fyzický dotyk. V rámci workshopu sme energizéry doplnili o prierezové témy Hejného metódy: **rytmus a číslo**.

Hlavná časť workshopu

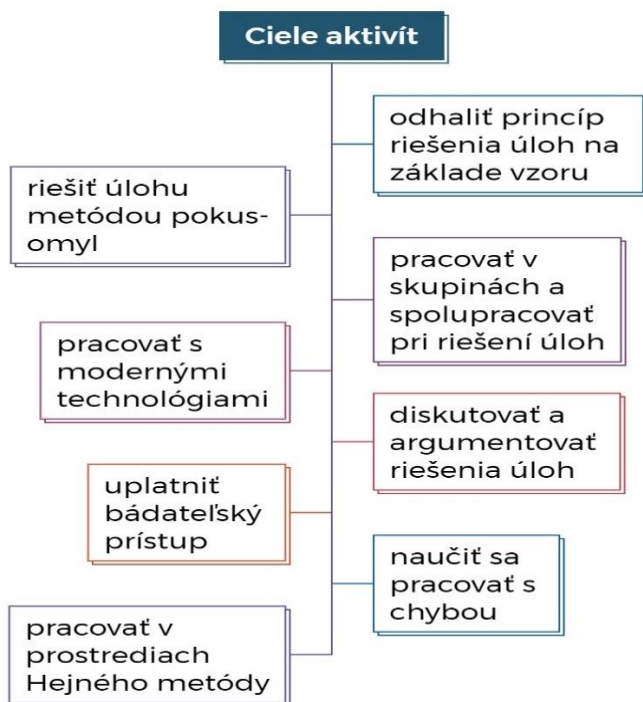
V hlavnej časti workshopu účastníci riešili matematické úlohy v prostrediach Hejného metódy, ako sú hady, násobilkové obdĺžniky, výstavisko, farebné trojice a cyklotrasa. V rámci praktických aktivít

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

bola účastníkom poskytnutá príležitosť nielen spoznávať prvky Hejného metódy, ale aj objavovať rôzne možnosti a aplikácie matematických úloh prostredníctvom integrovania princípov Questingu.

V nasledujúcom schematickom spracovaní (Schéma 1) prezentujeme ciele, ktoré sú súčasťou praktických aktivít workshopov.

Schéma 1: Ciele aktivít



Zdroj: vlastné spracovanie

Okrem vyššie uvedených cieľov aktivít, v rámci popisu jednotlivých stanovišť uvádzame ešte špecifický cieľ zameraný na oblasť rozvoja konkrétnych matematických zručností a schopností.

1. Návrat neposedných čísel

Cieľ úlohy: upevniť sčítacie a násobkové spoje, naučiť sa reťaziť matematické operácie

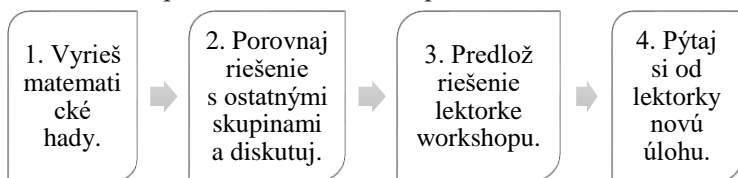
Využitie prostredie: Hady

Pomôcky a príprava prostredia: pracovné listy s matematickými hadmi, nožnice, QR kódy so symbolom skupín pripevnené na stene v učebni, mobilný telefón

Popis úlohy:

Účastníci workshopu si vylosujú lístok na ktorom je nakreslný symbol (kruh, štvorec, hviezdička) a obrázok hada. Následne sa poobzerajú po miestnosti a hľadajú miesto (stanovište), ktoré je označené práve ich symbolom a obrázkom. Prídu na dané miesto. Všetci, ktorí sa na danom mieste stretnú sa stávajú členmi jednej spoločnej skupiny v ktorej budú počas celého workshopu riešiť spoločne úlohy. Prečítajú si nájdené úlohy a spoločne ich riešia.

Schéma 2: Neposedné čísla - Úloha pre účastníkov na stanovišti:



Zdroj: vlastné spracovanie

Riešenie matematických hadov

Účastníci workshopu v skupinách riešia matematického hada tak, že do kruhov, ktoré predstavujú stav čísla a do štvorca nad šípkami, ktorý predstavuje číslo ako operátora dopĺňajú čísla z ponuky a reťazia matematické operácie. Dopĺňanie môžu riešiť priamo vpisovaním, alebo vystrihnú čísla z ponuky a do matematického hada ich ukladajú. Po uistení, že je riešenie správne, čísla dopíšu. Úlohu môžu riešiť metódou pokus-omyl.

Porovnávanie riešení a diskusia

Učastníci riešia dva matematické hady. Každý had má dve riešenia. Skupiny vzájomne prezentujú riešenia, diskutujú a argumentujú ich správnosť.

Predloženie riešenia lektorke a nová úloha

Skupiny odovzdajú lektorke riešenia a ona ich len neverbálnym gestom nasmeruje na tabuľu. Na tabuli je papier na ktorom je znázornený symbol ich skupiny a pod každým je QR kód. Prostredníctvom mobilného telefónu každá skupina prečíta svoj QR kód v ktorom sa nachádza indícia (napr. levanduľová fľaša, špinavá fľaša a iné) k tomu, aby našli miesto, kde sa nachádza pre ich skupinu ďalšia úloha.

2. Násobenie v obdĺžnikoch

Cieľ úlohy: precvičiť násobilkové spoje, rozkladať číslo na dva činitele

Využitie prostredie: násobilkové odľžníky (násobilkové štvorce)

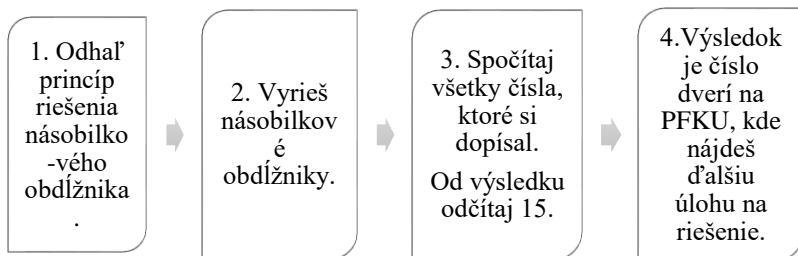
Pomôcky a príprava prostredia: 3 druhy fliaš prilepené na nábytku v učebni, magnety rozmiestnené po učebni, pracovné listy (resp. lístky) s matematickou úlohou, ktoré budú poskladné a zaspinkované kovovou sponovou a ukryté v jednotlivých fľašiach

Popis úlohy:

Každá skupina na základe indicie, ktorú našli prostredníctvom QR kódu v miestnosti hľadá miesto, kde je ukrytá ďalšia úloha. Každá skupina nájde iný typ sklenej fľaše, ktorá ja pripevnená k nejakej časti nábytku. Vo fľaši je lístok zo zadanou úlohou. Lístok z fľaše musia vybrať, ale nesmú pripevnenú fľašu odlepiť od nábytku. Účastníci si môžu všimnúť, že na lístku s úlohou sú kovové spinky. Keď sa poobzerajú po miestnosti, nájdu magnety. Lístok z fľaše vyberú tak, že priložia magnet ku sklenej fľaši a lístok ťahajú cez hrdlo fľaše až von. Prečítajú si zadanie na lístku, riešia úlohu a premiestnia sa na ďalšie miesto.

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

Schéma 3: Násobenie v obdĺžnikoch - Úloha pre účastníkov na stanovišti:



Zdroj: *vlastné spracovanie*

Poznámka: Každá skupina účastníkov má iné číslo na odčítanie, z dôvodu aby sa nestretli pri rovnakej učebni.

Riešenie násobilkových obdĺžnikov

Účastníci na základe farebného zvýraznenia odhalili princíp riešenia násobilkového obdĺžnika. Tiež mali možnosť vidieť aké rôzne podmienky v rámci tohoto prostredia Hejného metódy môžu byť zadané. Tiež ako môže v tomto prostredí vyzeráť gradácia úloh. Po vyriešení, doplnené čísla účastníci spočítali a odčítali zadané číslo (napr. 15). Výsledok znamenal číslo dverí učebne, kde sa presunuli a našli ďalšiu úlohu.

3. Výstavisko

Cieľ úlohy: orientovať sa v rovine, pracovať s číslenným radom, evidovať proces s podmienkou

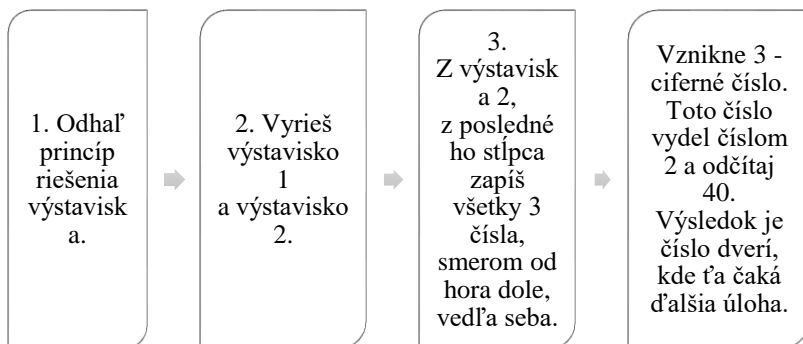
Využitie prostredie: Výstavisko

Pomôcky a príprava prostredia: na dverách učebne na PFKU pripravný / nalepený eurobol v ktorom sú úlohy, inštrukcie a pracovné listy z prostredia výstavisko

Popis úlohy:

Každá skupina na základe predchádzajúcej vyriešenej úlohy príde ku číslo dverí učebne na PFKU, kde nájde ďalšiu úlohu na riešenie.

Schéma 4: Výstavisko - Úloha pre účastníkov na stanovišti:



Zdroj: vlastné spracovanie

Poznámka: Každá skupina účastníkov má iné číslo na odčítanie, z dôvodu aby sa nestretli pri rovnakej učebni.

Riešenie výstaviska

Na základe vzoru odhalia riešenie resp. prechádzanie po výstavisku. Princíp spočíva v tom, že tak ako na reálnom výstavisku (múzeu) navštevujeme a prechádzame časťami výstavy v presnom poradí, čo je určené napr. číslami na pláne výstaviska, tak aj výstavisko v úlohe je potrebné „prejsť“, v určitom poradí miestností. Úlohou účastníkov je vytvoriť trasu po pláne výstaviska, označiť každú miestnosť číslom. Miestnosti majú číslovanie presne podľa poradia ako za sebou idú. Toto poradie, ale nie je náhodné. Poradie musí spĺňať určité zadané podmienky, ktoré sú v úlohe graficky zaznamenané a účastníci ich musia odhaliť. Po vyriešení účastníci workshopu pokračujú k ďalšej úlohe, ktorú nájdu podľa toho, aký výsledok im vyšiel v tretej časti úlohy na stanovišti.

4.Farebné trojice

Cieľ úlohy: tvoriť rozklady čísla s podmienkou, hľadať efektívne stratégie na riešenie

Využitie prostredie: farebné trojice

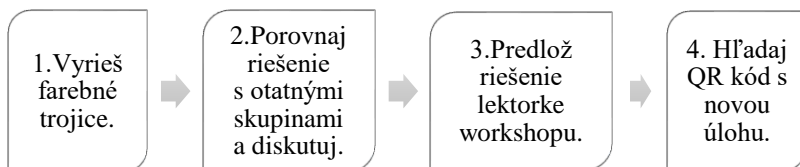
Pomôcky a príprava prostredia: pracovné listy s úlohami v prostredí farebné trojice, QR kódy umiestnené v učebni, mobilný telefón

Popis úlohy:

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

Každá skupina na základe predchádzajúcej vyriešenej úlohy príde do miestnosti v ktorej podľa svojho symbolu skupiny nájdu úlohu, ktorú skupinovo riešia. V tejto miestnosti sa stretnú všetky skupiny.

Schéma 5: Farebné trojice - Úloha pre účastníkov na stanovišti:



Zdroj: *vlastné spracovanie*

Riešenie úloh na stanovišti

Na základe farebného zvýraznenia čísel a častí matematických príkladov riešia farebné trojice. Princíp spočíva v tom, že farebné trojice sú tvorené rozkladom čísla s podmienkou. Každá matematická úloha má dve riešenia. Preto po vyriešení si skupiny medzi sebou porovnávajú výsledky, diskutujú o rozdieloch a argumentujú, či pri svojich riešeniach splnili stanovenú podmienku. Následne v miestnosti nájdu QR kód prečítajú ho prostredníctvom mobilného telefónu a riešia poslednú úlohu.

5. Cyklotrasa

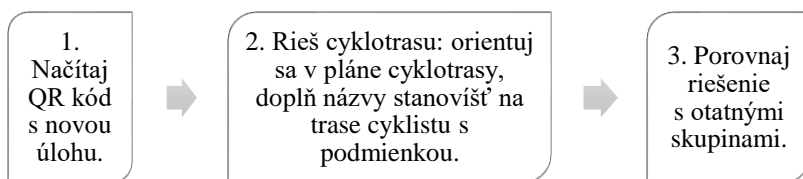
Cieľ úlohy: orientovať sa v pláne, evidovať detaily, zaznamenať cesty
Využitie prostredie: cyklotrasa

Pomôcky a príprava prostredia: mobilný telefón, pracovné listy na zapisovanie trás, QR kódy umiestnené v učebni, internetová stránka na ktorej je úloha s cyklotrasou

Popis úlohy:

Každá skupina rieši úlohy týkajúce sa orientácie v pláne, hľadani a zapisovaní možností riešenia s podmienkou.

Schéma 6: Cyklotrasa - Úloha pre účastníkov na stanovišti:



Zdroj: vlastné spracovanie

Riešenie úloh na stanovišti

Každá skupina na základe plánu, ktorý sa im zobrazil prosredníctvom QR kódu doplňa do pracovného listu stanovišť a označené písmenom cez ktoré sú vedené trasy cyklistu. Podmienkou je, že cyklista nikdy nejde po rovnakej trase dva krát. Po dokončení skupiny zdieľajú svoje riešenia a realizujú ich kontrolu.

Po vyriešení všetkých úloh sa všetky skupiny spoločne stretnú v pôvodnej miestnosti workshopu a realizujú reflexiu a evalváciu stretnutia.

EVALVÁCIA WORKSHOPU

Účastníci sa aktívne zúčastnili na riešení matematických úloh. Ich participácia pri riešení, v diskusiách a pri spolupráci v tíme výrazne prispeli k efektívnemu vzdelávaciemu procesu. Diskusie umožnili zdieľanie názorov, výmenu skúseností a hlbšie porozumenie problematike. Spolupráca v tíme zosilnila ich schopnosť analyzovať problémy, hľadať riešenia a efektívne komunikovať, prezentovať svoje myšlienky. Táto forma kolektívnej práce viedla k obohacujúcej kooperácii, kde sa kombinovali individuálne schopnosti každého účastníka s prínosom pre ostatných členov skupiny. Týmto spôsobom sa vytvorilo podnetné a stimulujúce prostredie, ktoré podporilo účastníkov a povzbudilo ich radostný prístup k matematike. Vzájomná podpora a povzbudenie medzi účastníkmi viedli k vytvoreniu pozitívnej atmosféry, ktorá podporila ich sebavedomie a chuť ďalej sa vzdelávať v oblasti matematiky. Účastníci boli vystavení rôznym matematickým úlohám zameraným na aplikáciu Hejného metódy, čo podporovalo ich kritické myslenie a analytické schopnosti. Tieto

úlohy boli navrhnuté tak, aby vyžadovali aktívnu účasť účastníkov a podporovali ich interakciu v tíme. Účastníci mali možnosť spoločne riešiť problémy, diskutovať o rôznych prístupoch a hľadať optimálne riešenia. Hejného metóda tak poskytla prostredie pre vytvorenie kolaboratívnej atmosféry, ktorá podporovala vzájomnú pomoc a podporu medzi účastníkmi.

ZÁVER

Hejného metóda predstavuje alternatívny prístup k výučbe matematiky, ktorý sa čoraz viac presadzuje nielen na prvom a druhom stupni základných škôl, ale aj v slovenských materských školách. Tento pedagogický prístup je založený na konštruktivistickom modeli vzdelávania, ktorý kladie dôraz na aktívnu úlohu žiakov vo vlastnom učebnom procese. Hejného metóda sa opiera o dva hlavné pilierov: didaktický obsah, ktorý vychádza z matematických prostredí, a 12 princípov, na ktorých je táto metóda postavená.

V rámci praktických aktivít na workshope konferencie sme využili rôzne prostredia Hejného metódy, ako napríklad hady, násobilkové obdĺžniky, výstavisko, farebné trojice a cyklotrasa. Tieto prostredia poskytli účastníkom možnosť aktívne sa zapojiť do matematických úloh a objavovať matematiku prostredníctvom reálnych situácií. Súčasne sme v rámci workshopu integrovali princípy Questingu, čo umožnilo účastníkom vydať sa na cestu riešenia matematických úloh prostredníctvom Hejného metódy. Účastníci workshopu boli vedení k hľadaniu indícií a k riešeniu matematických hádaniek, ktoré ich posúvali bližšie k hľadanému “pokladu” – tzn. doriešeniu všetkých úloh. Rovnako ako v prípade skutočného Questingu, aj tu bolo cieľom už samotný proces, nie len dosiahnutie konkrétneho výsledku. Praktické aktivity na workshope demonštrovali, ako je možné prostredníctvom hry a konštruktívneho prístupu dosiahnuť efektívne vzdelávacie výsledky a podporiť radostný prístup k matematike. Taktiež sme podporili prvky inkluzívneho vzdelávania, ako je podpora a spolupráca medzi účastníkmi. Celkovo, Hejného metóda a integrovanie princípov Questingu v rámci praktických aktivít poskytlo účastníkom príležitosť nielen spoznávať prvky Hejného metódy, ale

aj objavovať rôzne aspekty a aplikácie matematických konceptov prostredníctvom interaktívnych úloh a hier.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- GUILLAUME, M., KOVÁČOVÁ, B. *Art vo vzdelávaní*. Študijný materiál pre študentov (ne)pedagogických študijných programov. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978 -80-8082-401-3.
- HEJNÝ, M., JIROTKOVÁ, D., SLEZÁKOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Matematika 2 príručka učiteľa pre 2. ročník základní školy*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2008. ISBN 978-80-7238-771-7.
- HLAVÁČKOVÁ, J. *Hejného metóda v materskej škole*. Trnava: Štátna školská inšpekcia, 2021.
- HOMOLOVÁ, M. Vizuálny rytmus v predprimárnom vzdelávaní prostredníctvom Hejného metódy In: MIŇOVÁ, M., SLOVÁČEK, M. (Eds.) *Štúdie z predškolskej pedagogiky 2022*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2022a. ISBN 978-80-974139-1-0
- HOMOLOVÁ, M. Hejného metóda v predprimárnom vzdelávaní. In *Riadenie a rozvoj materskej školy: sprievodca riaditeľky MŠ v legislatívnej a výchovno-vzdelávacej praxi*. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, 2022b, ISBN 978-80-8140-460-3
- MÁLKOVÁ, P. *Príručka pro rodiče žáků s výukou matematiky podle metody prof. Milana Hejného*. GP: Nové Metody a přístupy ve škole. Ždírec na d Doubravou, 2014. Reg. číslo: CZ.1.07/1.1.36/03.0008
- MOŤOVSKÁ, D. Hejného metóda vyučovania matematiky (je doma) v prostredí materskej školy In: *Matematika vo svete predškolača*. Bratislava: Pro Solutions, s.r.o., 2017. ISBN 978-80-8139-111-8.
- OTRUBOVÁ, A. *Hejného metóda výuky matematiky, 2015*. Online [cit. 11.3.2024] Dostupné na internete: <https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/seminarky/20150617%20Anna%20Otrubova%20Vyuka%20matematiky%20Hejného%20metodou.pdf>
- PÁLENÍKOVÁ, K., SENDERÁKOVÁ, K. *Vyučovanie matematiky orientovaného na budovanie mentálnychschém a výsledky z pozorovania žiakov počas vyučovania*. In *Acta Mathematica Nitriensia*, 2019, 5(2), 11–22.
- SLEZÁKOVÁ, J., MACHALOVÁ, PROKOPOVÁ, P., ŠUBRTOVÁ, E., GRAFOVÁ, M. RYBOVÁ, L., MÁLKOVÁ, M. *Předmatematika I. Metodika pro učitele mateřských škol*. Praha: H-mat, o.p.s., 2020. ISBN 978-80-88247-25-8.

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

SLEZÁKOVÁ, J. & ŠUBRTOVÁ, E. *Matematika všemi smysly aneb Hejného metoda v MŠ*, 2015. [online]. H-mat,o.p.s. [cit. 10. 3. 2024]. Dostupné z :[https://https://www.h-mat.cz/sites/default/files/kestazeni/Brozura_Hejneho_metoda-web.pdf](https://www.h-mat.cz/sites/default/files/kestazeni/Brozura_Hejneho_metoda-web.pdf)

[1] H-mat, o.p.s. 2024: <https://www.h-mat.cz/principy/spoluprace>

KONTAKTNÉ ÚDAJE

PaedDr. **Monika Homolová**, PhD.

Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: monika.homolova@ku.sk

ESKALÁCIA AGRESIE V SOCIÁLNYCH VZŤAHOCH V PREDŠKOLSKOM VEKU

ESCALATION OF AGGRESSION IN SOCIAL RELATIONS IN PRESCHOOL AGE

Barbora Kováčová, Monika Homolová

ABSTRAKT

Príspevok sa zameriava na agresívne správanie u detí a na jeho prejavy vo vývine. Agresivita je častým fenoménom v ranom detstve, pričom podľa teórií Banduru a Tremblaya sa vrchol agresie prejavuje u detí vo veku dvoch až troch rokov. Autorky analyzujú emocionálne a fyzické prejavy detí, ktoré možno chápať ako expresivitu v agresívnom správaní, a zdôrazňuje význam výchovného usmerňovania. Na dvoch príkladoch sú analyzované odlišné formy agresívneho správania – fyzická agresia v predškolskom veku a latentná sociálna agresia v školskom prostredí.

KEÚČOVÉ SLOVÁ

Fyzická agresia. Sociálna agresia. Predškolský vek.

ABSTRACT

The article focuses on children's aggressive behavior and its manifestations in development. Aggression is a common phenomenon in early childhood, and according to the theories of Bandura and Tremblay, the peak of aggression is manifested in children between the ages of two and three. Authors analyzes significant emotional and physical manifestations of children, which can be understood as expressiveness in aggressive behavior, and emphasizes the importance of educational guidance. Different forms of children with aggressive behavior are analyzed on two examples - physical aggression in preschool age and latent social aggression in the school environment.

KEY WORDS

Physical aggression. Social aggression. Preschool age.

EXPRESIA A EXPRESIVITA V AGRESÍVNOM KONANÍ

Bandura (1973) a Tremblay (2000) tvrdia, že agresívne správanie je typické pre vývin a zrenie detí od raného veku. Alink (2006, In: Raaijmakers, 2008) spresňuje, že vrchol úrovne agresie prejavujú deti vo veku 2 alebo 3 rokov. Tým, že sa dieťa prejavuje agresívne, práve uskutočňované konanie má určitú mieru, ale aj intenzitu prejavu, s ktorou sa dieťa vyjadruje. V tomto agresívnom konaní môžeme za expresiu považovať výrazný, emotívny prejav, ktorý je špecificky pozorovateľný vo verbálnom i neverbálnom vyjadrení sa.

Z výskumu 1

Emil má tri roky. Jeho fyzické útoky na ihrisku matka pozoruje s úsmevom. Je presvedčená, že sa tým posilňuje jeho autonómia a do „hry“ nezasahuje. Emil zoberie formičku inému dieťaťu a sadá si. Dieťa zostane prekvapene stáť, po chvíľke sa rozplače. Emil si to nevšima a ešte si zoberie vedierko a zvyšné formičky. Do tohto konania zasahuje staršia pani a plačúce dieťa drží za ruku. Prichádza k Emilovi a prihovára sa mu. Prosím vráť Matkovi formičky, aj on sa chce hrať. Emil odpovie: „Ne“ a hrá sa ďalej. Staršia pani opätovne osloví Emila, ten krúti hlavou na znak nesúhlasu a ľahne si na piesok a formičky. Staršia pani nie je úspešná, tak zoberie voľné formičky a odchádza s dieťaťom (Matkom) preč. Vtedy Emil začne nahlas plakať a biť sa po hlave. Emilova matka sa postaví a odloží časopis. Komunikáciu staršej pani s Emilom nezaregistrovala. Emil čoraz viac plače, rozhadzuje hračky a nedá sa upokojiť. Odrazu sa postaví a zaútočí na ostatné deti: jedno kopne, buchne, a rozhadzuje hračky ... deti nahlas plačú a matky ostatných detí sú pobúrené ... (Kováčová, 2022).

Je možné považovať Emila za agresora? Áno, Emil v tejto situácii vykazuje agresívne správanie, čo ho technicky robí agresorom. Dôležité však je pochopiť, že v jeho veku je takéto správanie často dôsledkom nedostatočných sociálnych zručností, ako aj absencie v usmernení od dospelých. Jeho správanie nie je zamerané na ubližovanie ako také, ale skôr na uspokojenie vlastných potrieb bez ohľadu na ostatných účastníkov tejto situácie. Expresia agresívneho

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

správania je v tomto prípade skôr znakom vývinového obdobia a nesprávneho vedenia zo strany matky. Aj preto je dôležité, aby hra detí v tomto vývinovom období bola usmerňovaná, čo sa týka vytvárania hraníc (čo je spoločensky únosné, a čo už nie je) a zároveň poskytovala dieťaťu priestor pre voľnú hru. Základné myšlienky o agresívnom správaní detí v rámci sociálneho vývinu popísal Rousseau vo svojom prelomovom diele *Emil alebo O výchove* (2002), postupom času boli sa realizované ďalšie výskumy, ktoré postupne odkrývali problematiku agresie.

Samotné vyjadrenie emócií dieťaťa počas agresívneho konania je v ranom aj predškolskom veku dobre pozorovateľné. Dieťa, ktoré sa prejavuje agresívne musí byť usmerňované zo strany dospelých. Práve tí majú byť tými, ktorí ho usmernia v jeho správaní a primerane mu vysvetlia situáciu a možné dôsledky. Nevšímame si konania dieťaťa je len utvrdzovaním a tichým súhlasom. Vo výchove je nevyhnutné, aby dospelý, ktorý je v tomto prípade nositeľom hodnôt vedel vyhodnotiť situáciu v správny moment a zasiahol do konania svojho dieťaťa.

Tabuľka 1: Analýza Emilovho správania z výskumu 1

Vstup na ihrisko a Emilove správanie	Emil v tejto situácii prejavuje agresívne správanie tým, že fyzicky útočí na ostatné deti, berie im hračky a ignoruje ich prežívanie. Tento typ správania je typický pre deti predškolského veku, kedy v niektorých prípadoch nemusia mať plne rozvinuté sociálne zručnosti, ako sú empatia a schopnosť zdieľať.
Emilova reakcia na staršiu pani	Emil nereaguje na pokusy staršej pani o usmernenie a bráni sa tomu, aby vrátil formičky. Jeho odpor a neskoršie emocionálne výbuchy (plač, bitie sa po hlave) môžu byť znakom frustrácie alebo nepochopenia situácie z jeho strany.

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

Zintenzívnenie agresívneho správania za strany Emila (eskalácia)	Keď je Emil konfrontovaný so situáciou, ktorú nevie spracovať, jeho správanie sa stáva ešte agresívnejším, čo vedie k útokom na ďalšie deti
---	---

Zdroj: vlastné spracovanie

V tomto prípade expresivitou v Emilovom správaní je už jeho schopnosť vyjadrovať svoje emócie výrazne a zreteľne. Pre okolie to bol výrazne silný emotívny prejav nielen v reči, ale aj v samotnom správaní.

V rámci analýzy je vhodné zhodnotiť správanie aj staršej pani a ako pristupovala k Emilovi a taktiež aj matky, ktorá prišla s Emilom na pieskovisko.

Tabuľka 2: Analýza správania staršej pani voči Emilovi

Primárne riešenie situácie zo strany staršej pani	Staršia pani sa snaží situáciu riešiť pokojne a správne, keď osloví Emila a požiada ho o vrátenie hračiek. Jej neúspech v riešení situácie môže súvisieť s tým, že Emil nie je zvyknutý na takéto zásahy a reaguje odmietavo.
Sekundárne riešenie situácie zo strany staršej pani	Staršia pani zoberie hračky, s ktorými sa Emil nehral, tzn. boli voľné a odchádza z pieskoviska. Svojím konaním prezentuje aj možné riešenie, ktoré však nie je zo strany Emila správne pochopené. Emil v expresivite svojho prejavu eskaluje.

Zdroj: vlastné spracovanie

V prípade staršej pani išlo o pokus o intervenciu, ktorá regulérne nahrádzala nevšímavosť Emilovej matky. V tejto situácii zhodnotíme aj celkové konanie matky ohľadom správania syna Emila.

Tabuľka 3: Analýza správania matky voči synovi (Emilovi)

Nezáujem matky a podpora agresie syna (Emila)	Emilova matka nepovažuje jeho agresívne správanie za problém a dokonca ho považuje za súčasť rozvoja autonómie. Jej pasivita a nezáujem môžu prispievať k tomu, že Emil necíti potrebu
--	--

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

	meniť svoje správanie, pretože nedostáva jasné hranice alebo usmernenie.
Neskorá reakcia zo strany matky voči synovi (Emilovi)	Matka zasahuje až vtedy, keď situácia eskaluje, čo môže naznačovať, že neprikladá váhu sociálnemu správaniu svojho dieťaťa, alebo nevie, ako na takéto správanie adekvátne reagovať.
Zvýšenie pozornosti vo výchove voči synovi (Emilovi)	Pre Emila by bolo prospešné, keby jeho matka začala venovať väčšiu pozornosť jeho sociálnemu správaniu a nastavila jasné hranice, aby sa naučil rešpektovať druhých a riešiť konflikty iným spôsobom. Správna intervencia a vedenie môžu pomôcť predísť tomu, aby sa takéto správanie stalo dlhodobým problémom.

Zdroj: vlastné spracovanie

V prípade Emila je veľká pravdepodobnosť, že ak nebude v primeranej miere usmerňovaný vo výchove dospelými (matkou, ale aj inými rodinnými členmi rodiny) môže sa stať agresorom. Nemusí byť tak sofistikovaný vo svojom agresívnom konaní, aby dokázal byť skrytý, ale zrením si bude uvedomovať fakt, že musí byť chránený (inak ho čaká sankcia). Ne-skytosť sa postupom času (z)mení, čo môže byť dôsledkom zrenia, úspešnosti voči obetiam, skúsenostiam s konkrétnymi stratégiami, či vyhnutiu sa sankciám Emil vstupom do základnej školy môže byť skúsenejší, dokáže si zabezpečiť ustálenú pozíciu v skupine, má svojich podporovateľov, má dostatočnú ochranu zo strany skupiny („*my ťa neznamerame, ty si šéf*“; „*ani muk, nie som tľk*“; *chcem ísť k vám, viem držať jazyk za zubami, kámo, zoberte ma, prosím*“, a pod., Kováčová, 2022).

Počas predškolského obdobia buď nastane pokles úrovne fyzickej agresie, dieťa sa začne kontrolovať a ciele dosahovať iným spôsobom, (Tremblay, 2004) alebo sa aj naďalej prejavuje vysokým agresívnym správaním, ktoré predstavuje riziko (Broiday, 2003 In: Raaijmakers, 2008). V predškolskom veku sa u detí agresívne správanie najčastejšie prejavuje verbálnou agresiou, napr. hádkami, kričaním na ostatných, chytaním a ničením hračiek, posmievaním sa, provokovaním a i. (Bulič-Pinkas, 2016). Wakschlag, Danis (2004) v predškolskom veku

spomínajú agresivitu: častú (dennú) alebo intenzívnu agresiu, ktorá sa prejavuje fyzickými agresívnymi atakmi, napr. kopaním, udieraním, bitím, pľuvaním alebo hádzaním vecí a agresivitu prejavujúcu sa v interakcii s dospelými. Môžu ju sprevádzať ďalšie prejavy problémového správania ako vzdorovitosť a neprispôsobilosť, negatívna sociálna interakcia, negativistické správanie, chronicky negatívna nálada, neregulované správanie a iné. Popisované správanie má dopad na celkový vývin dieťaťa, t.j. emocionálny, sociálny, psychomotorický. Spomínané prejavy správania sú jasne viditeľné a patria medzi priamu fyzickú agresiu.

Na základe osobnej skúsenosti dieťa v rannom aj predškolskom veku vytvára **agresívne scenáre**. Výsledkom je vytvorenie siete kognitívnych scenárov agresívneho správania, ktoré dieťa využíva v špecifických situáciách. Na aktiváciu scenára stačí informácia, ktorá deťom poskytne základnú informáciu, napríklad: „*...s ním sa hrať nebudem...*“ (Lovaš, 2010). V súčasnosti je agresia u detí považovaná za normatívu, pretože deti počas svojho dospievania sú schopné sa úplne zbaviť akýchkoľvek prejavov agresívneho správania. Swit (2012) zastáva názoru, že latentná agresia môže mať pre dieťa v budúcnosti za následok vážne psychologické a emočné následky.

AGRESÍVNE SPRÁVANIE – DEŠTRUKCIA SOCIÁLNYM VZŤAHOV

Vo všeobecnosti platí, že agresívne správanie je pre vzťahy deštruktívne a väčšinu agresívneho správania rovesníci aspoň čiastočne odsudzujú. Lim & Hoot (2015) naznačujú, že vzťahová agresia, ktorej začiatky sú v ranom detstve, ďalej pokračuje aj počas rokov navštevovania základnej školy, pri čom sa stáva v týchto rokoch bežnejšou a deti používajú širšiu škálu taktík. Niektoré agresívne prejavy sa však zvyčajne považujú za férové a tolerované a rovesníci ich dokonca podporujú. Ide napríklad o odvetu po provokácii, resp. brániť seba a dôstojnosť iných (Perry, Perry & Kennedy, 1992 In Biermana, 2004). Agresivita je dôležitý pojem, pretože skoré agresívne a antisociálne správanie je prediktorom neskorších problémov s prispôbením (Farington, 2001 In: Liu, 2004). V súvislosti s prítomnosťou agresie poškodzujúcou sociálne vzťahy sa spomína pojem sociálna agresia. **Sociálna agresia** je charakteristická

neadekvátnym správaním voči osobe v skupine s negatívnym vplyvom na jej postavenie v kolektíve, ktoré sa postupne stáva agresívnym. Dominantným prvkom sociálnej agresie je **latencia**² (skrytosť), ktorú je niekedy veľmi ťažko spozorovať a určiť (Kováčová, 2019). Galen & Underwood (1997) tvrdia, že sociálna agresia zahŕňa klebety, neverbálnu komunikáciu, hlavne mimiku alebo gestiku, ktoré preukazujú pohrdanie alebo ignorovanie. Tiež sociálnu agresiu definujú ako činnosti zamerané na poškodenie priateľstiev, sebaúcty alebo spoločenského postavenia ostatných.

Z výskumu 2

Boris je prospechovo veľmi dobrým žiakom. Učítelia ho hodnotia ako pripraveného na vyučovanie, dobre komunikatívny, so zaujímavým spracovaním projektov v školskom i domácom prostredí. Keď sa objavila informácia, že v 5.A niekto „rozhádal“ celú triedu, nikoho nenapadlo, že by to mal byť Boris. V priebehu jedného školského roku z triedy odišli dvaja žiaci, bez uvedenia dôvodu, ale vzťahy v triede sa nezlepšili. Do triedy bola pozvaná odborníčka - psychologička, ktorá zrealizovala niekoľko stretnutí s triedou. Zisťovala vzťahy medzi jednotlivými žiakmi, vzťahy medzi dievčatami a chlapcami, identifikovala viaceré menších skupín v triede, ale celkovo sa trieda prejavovala ako stabilná. Zaskočili ju však výsledky zhodnocujúce sociálne vzťahy a pozície v triede. Pri analýze sociogramu väčšina žiakov vnímala Borisa ako lídra, ale mnohí zo žiakov verbalizovali, že Boris ich nepovažuje za kamarátov. Boris sa k daným výsledkom nevyjadroval, skôr navonok bol spokojný a málo hovoriaci (čo sa nestotožňovalo s charakteristikou zo strany učiteľov). Celkovo sa jeho správanie zmenilo vtedy, keď žiaci v skupinách riešili fiktívne situácie a Boris prevzal iniciatívu pri riešení. Diktoval riešenie a pri odmietnutí riešenia s verbalizovaním zo strany jedného žiaka, že to nie je dobré, ho priamo vyčlenil z tejto skupiny (Vypadni, nikto nie je zvedavý na tvoj názor. Smrad jeden). Boris bol psychologičkou konfrontovaný, obhajoval svoj názor a neopatrne prezradil, že táto

² (lat. *latentio*) ako pojem je špecifický charakteristikou ako skrytý, neprejavujúci sa navonok, utajený“ (Kováčová, 2019, s. 35).

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

situácia je pre ich triedu známa, lebo sa u nich stala (Kováčová, 2022).

Nie je úlohou odborníka označiť žiaka za agresora tak, ako sa to stalo v popisovanom prípade. Máme za to, že práca s odborníčkou pomohla Borisovi lepšie pochopiť vplyv jeho správania na ostatných a postupne je možné naučiť ho, ako pozitívne ovplyvňovať kolektív a nebyť škodlivým pre samotné sociálne vzťahy. Ešte pred samotným pridelením „nálepky“ Borisovi, psychologička sa s kolektívom pedagógov školy zhodli, že pravdepodobne potrebuje usmernenie v oblasti sociálnych zručností a empatie. Samotná analýza správania bola zhodnotená nasledovne (bližšie Tabuľkové spracovanie).

Tabuľka 4: Analýza správania žiaka (Borisa)

Sociálna dynamika, vzťahy, lídrovstvo	Boris je označovaný triedou ako líder, čo mu dáva určitý vplyv na ostatných žiakov. Je zrejmé, že má významnú kontrolu nad sociálnou dynamikou triedy, keďže mnoho spolužiakov ho nasleduje, aj keď ho nepovažujú za svojho kamaráta.
Manipulácia a dominancia v správaní Borisa	Boris preberá iniciatívu pri riešení úloh v skupinách, čo samo o sebe nie je problém, ale jeho spôsob riešenia naznačuje manipulatívne a dominantné tendencie. Tým, že diktuje riešenia a vyčleňuje tých, ktorí s ním nesúhlasia, Boris využíva svoju pozíciu na kontrolu ostatných. Jeho správanie môže vytvárať atmosféru strachu alebo neistoty medzi spolužiakmi, ktorí sa môžu pociťovať izoláciu alebo selektovanie, ak nebudú súhlasiť s jeho názormi.
Odhalenie latencie	Borisova poznámka o tom, že situácia v skupine je triede známa, môže naznačovať, že má prehľad o konfliktoch alebo problémoch, ktoré trieda zažíva. Možno sa ich dokonca aktívne zúčastňuje alebo ich ovplyvňuje do určitej miery. To, že sa o tom zmienil neúmyselne (!), môže svedčiť o tom, že si bol vedomý svojho vplyvu a používal ho spôsobom, ktorý ostatní žiaci nemuseli tak vnímať. Zároveň je pravdepodobné, že je si istý svojou „skrytosťou“ a rozšíril skupinu aj o psychologičku a pochválil sa.

Zdroj: vlastné spracovanie

Sociálna agresia môže byť typická aj zmenami v rámci sociálnej skupiny. Najčastejšími zmenami býva odchod (bez udania príčiny), alebo príchod nových spolužiakov. Odchod žiakov môže byť signálom na nevhodnú klímu, ktorá je vytváraná a môže byť žiakmi vnímaná ako diskomfortná.

Je Boris agresor alebo manipulátor? Na základe popisu situácie (Z výskumu 2) je pravdepodobné usudzovať, že Boris vykazuje manipulatívne správanie. Využíva svoj vplyv v triede na kontrolu situácií a ľudí okolo seba, často na úkor iných žiakov, ktorých vyčleňuje, ak nesúhlasia s jeho názormi (a tí potom aj odišli z triedy na inú školu). Manipulatívne správanie nemusí byť vždy vedomé, ale môže byť naučeným spôsobom, stratégiou, ktorou si Boris udržiava svoju pozíciu lídra. Borisovo správanie nemusí byť otvorene agresívne, ale prejavuje formu sociálnej agresie, kde prostredníctvom svojej dominancie, presadzovania svojich názorov, kontroly nad riešením situácie spôsobuje napätie a zlé vzťahy v triede. Táto forma agresie môže byť menej viditeľná, ale rovnako škodlivá. V prípade nezlepšenia stavu v danej triede, tzn. neakceptovania dohodnutých pravidiel v triede, je adekvátne hovoriť o Borisovi ako o agresorovi. To však má byť potvrdené opakovanou kontrolou zo strany odborníka, triedneho učiteľa, ale aj ostatných učiteľov.

ZÁVER

Sociálna agresia nie je ničím netradičná. Vyskytuje sa v každom kolektíve. Na začiatku sa prejavuje ako bežné správanie, neskôr sa miera tohto správania akceptuje do takej hranice ako je schopná sociálna skupina zniesť poškodzujúce konanie. Na základe uvedených skutočností považujeme predškolský vek za ideálne obdobie, kedy je možné včasné identifikovanie problému dieťaťa a jeho riešenie vhodnou intervenciou, prevenciou a ovplyvňovaním správania. Podstatné je venovať mu dostatočnú pozornosť, porozumenie a ukázať mu vhodný model správania, ktorý bude mať významný vplyv na jeho sociálne správanie a duševný vývin.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- BANDURA, A. *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973.
- BIERMAN, K. L. *Peer rejection*. New York: The Guilford Press. 2004.
- BULIĆ-PINKAS, G. The manifest of prosocial and aggressive behavior of preschool children depending on sex and age. In: *Journal Human Research in Rehabilitation*, September 2016.
- GALEN, B. R., & UNDERWOOD, M. K. A developmental investigation of social aggression among children. In: *Developmental Psychology*, 1997, 33(4), 589–600. [online].
- KOVÁČOVÁ, B. *Agresia ohrozujúca sociálne vzťahy v predškolskom veku*. VERBUM. Ružomberok 2019. ISBN 978-80-561-0714-0
- KOVÁČOVÁ, B. *Výskumné zistenia zo vstupom do materskej a základnej školy*. Nepochikovaný materiál, 2022.
- LIM, S. J., & HOOT, J. L. Bullying in an increasingly diverse school population: A Social ecological model analysis. In: *School Psychology International*, 2015, 36(3), 268-282.
- LIU, J. Childhood Externalizing Behavior: Theory and Implications. In: *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 2004, 17(3), 93-103.
- LOVAŠ, L. *Agresia a násilie*. Bratislava: Ikar, 2010. ISBN 978-80-551-1752
- RAAJIMAKERS, A. M. *Aggressive behaviour in preschool children: Neuropsychological correlates, costs of service use, and preventive efforts*. University Medical Center Utrecht, 2008.
- ROUSSEAU, J. J. *Emil alebo O výchove*. Slovenský spisovateľ 2002. ISBN 80-220-1196-7.
- SWIT, C., MCMAUGH, A. *Relational aggression and prosocial behaviours in Australian preschool children*, 2012.
- TREMBLAY, R. E. The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? In: *International Journal of Behavioral Development*, 2000, 24, 129–141.
- TREMBLAY, R. E. et al. Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. In: *Pediatrics*, 2004, 114, 43–50.
- WAKSCHLAG, L., & DANIS, B. Assessment of disruptive behavior in young children: A clinical/developmental framework. In R. Del Carmen-Wiggins, & A. Carter (Eds.), *Handbook of Infant and Toddler Mental Health Assessment*. Oxford University Press, 2004. pp. 421–442.

KONTAKTNÉ ÚDAJE

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

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok
E-mail: barbora.kovacova@ku.sk

PaedDr. **Monika Homolová**, PhD.
Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok
E-mail: 1monika.homolova@gmail.com

EXPRESIVITA VO VZŤAHU ŠPECIÁLNEHO PEDAGÓGA A ŽIAKA SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI

EXPRESSIVENESS IN THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SPECIAL EDUCATION TEACHER AND STUDENT WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Monika Škodáčková

ABSTRAKT

Expresivitu možno chápať ako výrazový prostriedok komunikácie špeciálneho pedagóga a žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Práve prostredníctvom neverbálnej komunikácie prichádza k vyjadreniu vnútorných procesov, ktoré prežíva žiak v danej chvíli. Človek ako bytosť bio-psycho-sociálna oplýva takými danosťami akými sú okrem kognitívnych štruktúr i samotné emócie, ktoré možno nazvať ako expresívne vyjadrené pocity. Možnosť a snaha vyjadriť svoje pocity a emócie je základným kameňom v rámci zdravých vzájomných vzťahov učiteľa a žiaka. Zároveň predstavuje možnosť rozpoznania a následne podchytenia nežiadúcich vplyvov v správaní žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese. Vytvorením pevného vzťahu učiteľa a žiaka vedie k prehĺbeniu vzájomnej dôvery čo prirodzene ovplyvňuje dosahovanie lepších výsledkov a rozvoj osobnosti žiaka.

KĽÚČOVÉ SLOVÁ

Expresivita. Neverbálna komunikácia. Emócie. Vzťah.

ABSTRACT

Expressiveness can be understood as a means of communication between a special education teacher and a student with special educational needs. Through nonverbal communication, the inner processes that the student experiences at the moment are expressed. As a bio-psycho-social being, humans possess qualities such as cognitive structures and emotions, which can be expressed as expressive feelings. The ability and effort to express one's feelings and emotions are fundamental to healthy teacher-student relationships. It also represents an opportunity to recognize and subsequently address undesirable influences in the student's behavior in the educational process. Establishing a strong relationship between teacher and student leads to deepening mutual trust, which naturally influences achieving better results and the student's personality development.

KEY WORDS

Expressivity. Non-verbal communication. Emotions. Relationship.

ÚVODOM

Expresivitou možno chápať určitý spôsob vyjadrovania sa kedy prostredníctvom svojich vnútorných poryvov navôkol nás prezentujeme naše dojmy, emócie, postoje k určitým situáciám. Tomu všetkému však najskôr predchádza určitý vzruch, ktorý reaguje na akciu a v zápätí vyvolá reakciu. Vzruch iným slovom pohnutie ktoré nazvime ako niečo, čo je v prvom momente neopísané a nepoznané. Ako však vyjadriť to, čo sami nepoznáme a tým pádom nevieme ani ako to prejsť? Sám dospelý človek má s tým mnohokrát problém nieto ešte žiak, ktorý sa vo svojom období dozrievania práve zoznamuje so svojimi pocitmi a potrebami. Je preto prirodzené a na mieste načúvať svojim vlastným potrebám. A to je dosiahnuteľné sebapoznávaním a poznávaním potrieb iných ľudí. Ľudské myslenie využíva súhrn kognitívnych, neurónových, molekulárnych a sociálnych mechanizmov. Najznámejšie sú kognitívne mechanizmy ale keďže ľudské myslenie často zahŕňa interakciu s inými ľuďmi, je potrebné sa venovať sociálnym mechanizmom. Kedy kognícia jedného človeka dokáže efektívne ovplyvniť uvažovanie druhého jedinca. Sociálne mechanizmy zahŕňajú verbálnu a inú komunikáciu vrátane takých, ktoré umožňujú prenos emócií ako aj iných druhov informácií. Emocionálne poznávanie je ľudské prežívanie ktoré je ovplyvnené emocionálnymi faktormi ako sú emócie, nálada alebo motivácia (Thagard, 2006). A práve prostredníctvom komunikácie ktorá nám podáva množstvo informácií, dokážeme tak nadobudnúť poznatky a zároveň sa dozvedieť o názoroch, postojoch a hodnotách života iných ľudí. Nemožno teda nekomunikovať, nadväzujeme spojenie s druhými, aby sme poznali nielen iných, ale najmä i seba samých. Žiaci tak predstavujú živý organizmus s ktorým učiteľ pracuje. Skôr ako sa plynule prejde k výchove a vzdelávaniu je potrebné najskôr vypočuť žiakov, spoznať a dozvedieť sa niečo viac o ich záujmoch, sociálnych vzťahoch nielen v triede ale i v domácom prostredí. Až potom prichádza na radu plánovanie výuky (primerane vhodná pre žiakov) a i k samotnému cieľu výchovy a vzdelávania (Laca, Pasternáková, 2012). Čo je vlastne komunikácia? Na zodpovedanie si vezmime na pomoc definíciu Colina Cherryho, ktorý je považovaný za experta v oblasti komunikácie „...komunikácia je

o znakoch a symboloch ktoré naše telo prejavuje“ (Frk, Kredátus, 2002). Verbálna komunikácia nám slúži slovné vyjadriť to, čo v danej chvíli vnímame a cítime. Základom každej verbálnej komunikácie je teda slovo. Akým expresívnym prejavom však vyjadríme naše myšlienky a poznania, je už na každom z nás. Avšak človek nekomunikuje len určitým jedným spôsobom, ale využíva k tomu aj iné prostriedky ako sa dorozumieť. Hovoríme tak o neverbálnej komunikácii, ktorá súvisí najmä s expresivitou nášho tela. Od mimiky tváre až po posturologiu ľudského tela. Citujúc autorov (Výrost, Slaměník, 1997, s. 133) „Ciel'avedomé využívanie výrazov (expresii) vlastného emocionálneho stavu ako prostriedkov k vyvolaniu žiadúcich dojmov (impresii) u príjemcu možno považovať za najrozvinutejšiu formu neverbálnej komunikácie.“ Vyjadrením svojho momentálneho psychického stavu vysiela tak jednotlivec informácie o sebe (vedome i nevedome) ale i o druhom práve prostredníctvom neverbálnej komunikácie (Šuťáková, Ferencová, Zahatňanská, 2015).

TEÓRIA SEBAVNÍMANIA (STELESNENIE, VÝRAZY A POCITY)

Pojem mimika znamená, že pohybom tváre sa vyjadruje a zverejňuje niečo, čo nie je priamo pozorované. Množstvo teórií či už laických alebo odborných si zakladá na tom, že to čo sa vyjadruje sú pocity emócií. Z toho vyplýva, že práve pocity sú príčinou emocionálneho správania vrátane prejavov a autonómnych vzruchov. Protichodnou alternatívou, ktorá sa najčastejšie stotožňuje s teóriou Charlesa Darwina alebo Williama Jamesa hovorí naopak o tom, že pocity sú v skutočnosti výsledkom činností, prejavov a autonómnych vzruchov (Laird, 2007). Ako ľudia sa líšime tým aké emocionálne pocity v danej chvíli prežívame. U niektorých jednotlivcov sú pocity vnímané akoby boli akýmsi čítaním prejavov z ich telesných aktivít a správania, ktoré môžeme nazvať ako osobné podnety (Personal Cues). Znamená to, že sú si vedomí a cítia ako ich telo a správanie pôsobia v danej chvíli. Naproti tomu iní jedinci nie sú ovplyvnení prejavom ich tela a správaním ale namiesto toho ich pocity vyplývajú z podnetov z ich situácie, z toho akoby sa za týchto okolností cítila väčšina ľudí (situačné podnety/Situational Cues). Práve tieto rozdiely v reakcii na telo alebo situáciu boli pozorovateľné pri mnohých pocitoch vrátane

emócií, postojov a kognitívnych pocitov ako je ku príkladu znalosť, dôvera, nuda. Pocity, ktoré sú manipulovateľné iným slovom riadené okrem iného zmenou výrazu tváre, postoja, tónu hlasu, protichodnými prejavmi a vzorcami pohľadu. U ľudí, ktorých emócie sú menej stelesnené a viac situačné nemusia existovať žiadna súvislosť medzi vzruchom a pocitmi. Na základe poznatkov z výskumu vplyvu výrazu tváre na pocity jednotlivca možno usudzovať, že u mnohých ľudí sú ich pocity zakorenené v aktivitách ich tela a v ich správaní. Táto súvislosť nie je príčinná ale skôr konštitutívna. Samotné telo a správanie sú zdrojom informácií, ktoré sa interpretujú a z ktorých sa vytvárajú pocity (Laird, Boyd, 2009). Podľa názoru *behaviorálnej ekológie*, ktorým sa nazýva aj pohľad na sociálnu komunikáciu, sú výrazy tváre sociálnymi signálmi ktoré sa vyvinuli s cieľom komunikovať sociálne motívy vyjadrovateľa v konkrétnej sociálnej situácii (Fridlung in Niedenthal, 2006).

VZŤAH ŽIAK-UČITEĽ (KOMUNIKÁCIA VO VZŤAHU K ROZVOJU AFEKTÍVNEJ OBLASTI ŽIAKOV)

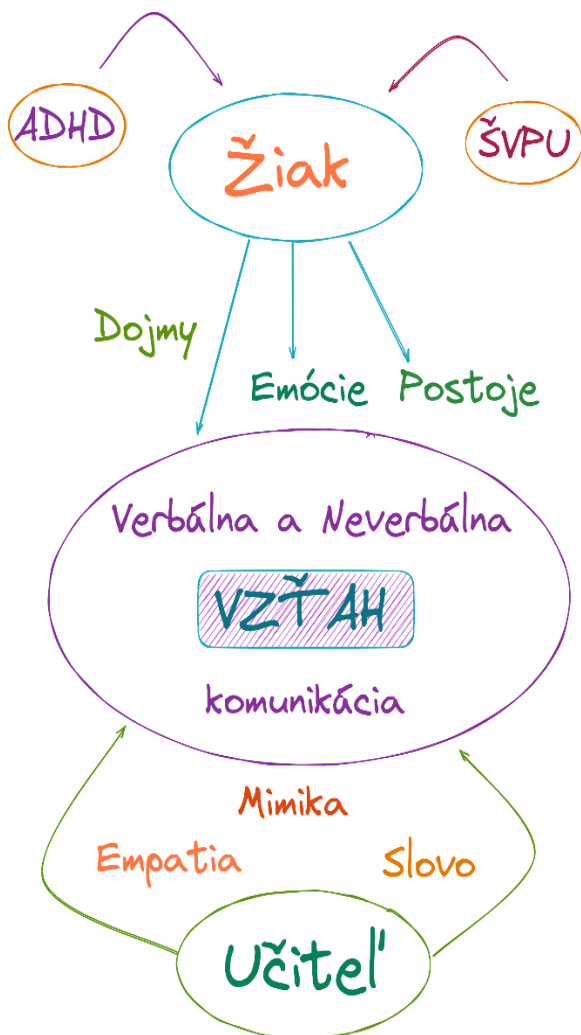
Sociálne vzťahy majú rôzny emocionálny tón od dôverných vzťahov až po pracovné vzťahy, ale každý vzťah medzi dvoma osobami zahŕňa určitý stupeň emócií. Množstvo prežívaných a vyjadrovaných pocitov však úzko súvisí s povahou vzťahu čo odráža dôležitú funkciu emócií na medzilidskej úrovni. Emócie nám umožňujú vytvárať a udržiavať dlhodobé a dôverné vzťahy tým, že podporujú blízkosť a harmóniu a tým zabraňujú sociálnej izolácii. Existuje množstvo dôkazov o tom, že čím dôvernejší je vzťah, tým viac jednotlivci cítia, vyjadrujú a zdieľajú rôzne emócie. Odhalenie emócií nie je spôsobené len množstvom spoločne stráveného času alebo podobnosťami medzi jednotlivcami ale skôr tým, že vyjadrovanie a zdieľanie emócií pomáha zvyšovať dôveru v medzilidských vzťahoch (Schéma č. 1). Je to preto, že človek s väčšou pravdepodobnosťou vyjadrí svoje emócie bližkej osobe od ktorej sa očakáva, že bude schopná primerane reagovať na jeho potreby. Zdieľanie takýchto dôverných informácií prostredníctvom vyjadrenia emócií pravdepodobne vedie k motivácii udržať alebo zvýšiť sociálnu väzbu s danou osobou. Vyjadrenie emócií nielenže prehlbuje dôveru, pretože odhaľuje obavy,

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

presvedčenie a túžby, ale môže tiež vyjadrovať hodnotenie situácie. Okrem toho môžu teda emócie plniť aj funkciu afiliácie, pretože posilňujú pozitívne interakcie, spoluprácu a dôveru (Fischer, Manstead, 2008).

Expresivita žiaka s ADHD v kombinácii pridružených špecifických vývojových porúch učenia so sebou prináša široké rozpätie rozmanitých prejavov, ktoré sú častokrát prítomné pri samotnom vzdelávaní. Na základe čoho je potrebné zvoliť určité podporné opatrenia ktoré by napomohli k zefektívneniu vzdelávacieho procesu. ADHD patrí medzi neurovývinovú poruchu pozornosti a hyperaktivity kedy medzi primárne symptómy patrí nepozornosť, impulzivita a hyperaktivita. Možno tak hovoriť o nerovnomernom vývine centralnej nervovej sústavy, ktorej riadiacim strediskom je práve mozog. Kolísanie pozornosti má na svedomí nerovnomerná hladina hormónov – neurotransmitterov ako sú dopamín (bdelosť a sústredenosť) noradrenalín, serotonín (impulzívne a agresívne jednanie a emočná labilita) a pod. Sama autorka Dobiášová poukazuje na niekoľko doporučení ako pracovať so žiakom s ADHD. Dôležité je v prvom rade nadviazanie vzájomného vzťahu, efektívne komunikovať, štrukturovať zadané úlohy, používať vhodnú formu motivácie. Deti s ADHD častokrát dokážu a sú prístupní – prijímať podporu len od toho komu dôverujú. Súvisí to s nízkou flexibilitou zmien a s určitou neistotou v sociálnych vzťahoch. Zároveň je potrebné aby učiteľova ako verbálna tak i neverbálna zložka komunikácie boli v súlade. Mimika, haptika, gestika musia odpovedať obsahu zdelenia. Nemožno sa hnevať a pri tom sa usmievať. Žiakom tým nepriamo vytvárate zmätok a nie ste čitateľný – tým dochádza k narušeniu vzájomného vzťahu (in Bittmannová a kol., 2019).

Schéma 1: Vzťah učiteľa a žiaka so ŠVVP



Zdroj: vlastné spracovanie

To ako pôsobíme ako pedagógovia sa odzrkadľuje práve v našich žiakoch. Našou úlohou ako špeciálny pedagóg je nielen prijímať žiaka v jeho prirodzenosti ale zároveň byť motivátorom a viesť ho k sebarozvoju a práci na sebe. A to všetko by bez komunikácie a expresii jednotlivých potrieb žiaka nebolo zrealizovateľné. Preto je možné tvrdiť, že aj prejavy emócií, empatie a súcitu formuje vzťah pedagóga a žiaka k dosahovaniu lepších výsledkov a rozvoju osobnosti. Nie je to teda len o vzdelávaní orientovanom na kognitívnu stránku žiaka ale taktiež je potrebné sa venovať komplexnému rozvoju osobnosti v kontexte humanisticko-tvorivej koncepcie výchovy. Kde je dôležité rozvíjať postoje, motívy, hodnoty a záujmy žiakov (Šuťáková, Ferencová, Zahatňanská, 2015). Sám predstaviteľ humanistickej psychológie Carl R. Rogers, ktorej východiská aplikoval aj na oblasť školstva zaviedol pojem *významové učenie sa*, o ktorom hovorí „...ako o niečom viac ako len hromadením faktov. Je to učenie, ktoré spôsobuje rozdiely – v správaní jedinca, budúcom konaní, jeho postojoch a jeho osobnosti.“ (Rogers, 1995, s. 226-227). Pričom aplikovaním práve takejto formy učenia prichádza u žiakov k zmenám ako sú:

- zmena pohľadu na seba,
- akceptácia seba a svojich pocitov,
- vzrastá sebadôvera, sebariadenie,
- mení svoje neprispôsobivé správanie,
- je otvorenejší voči tomu čo sa deje okolo neho i v ňom samotnom a pod (Rogers, 1995).

ZÁVEROM

Niekedy nemusíte povedať ani slovo a žiak vie presne čo sa deje, po naviazaní pevnejšieho vzťahu a vytvorení dôvery navzájom prichádza k čítaniu vašich pohybov tela. Je to všetko o spolupráci v triede alebo individuálne. Aby sme napredovali v procese edukácie je na mieste sa venovať práve vzťahom a vzájomným prejavom správania žiakov od jednotlivca až po tzv. triednu klímu. Predídeme tak samotným problémom a vytvoreniu nežiadúcich konfliktov, ktoré častokrát stoja na nedorozumeniach – nesprávnej komunikácii. Pochopením svojich vlastných potrieb a prijatím samého seba dokáže tak žiak vyjadriť to,

čo sa častokrát skrýva za expresivitou jeho vlastných emócií. Sebapoznávaním a poznávaním potrieb iných ľudí dochádza tak k vzájomnému prepojeniu vnútorného sveta s tým vonkajším. A následne až po pomenovaní, čo nám chýba alebo čo sa nám nepáči možno pracovať na tom, aby sme nepríjemné pocity mohli zvrátiť na pocity šťastia, spokojnosti a vnútorného vyrovnania. Obojstranná komunikácia, ktorá so sebou prináša pozitívne emócie a pocity šťastia a radosti je darom ako jedného tak i druhého zúčastneného v rozprave. Cieľom úspešnej rozpravy je teda nájsť ten najlepší **klúč** – spôsob ako komunikovať s ostatnými tak, aby nám rozumeli a zároveň aby sme dosiahli úspešný dialóg kde by boli obe strany naplnené poznaním a zároveň aby dozvuky rozhovoru v nás ešte doznievali dlho po skončení.

BIBLIOGRAFIA

- BOYD, T.; LAIRD, J. D. Facial expression, feelings, autonomic arousal. In: FREITAS-MAGALHÃES, A., *Emotional expression: The brain and the face*, 2009. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa. ISBN 978-989-643-036-8.
- DOBIÁŠOVÁ, M. Žák s ADHD. In: BITTMANNOVÁ, L. a kol. *Speciálně-pedagogické minimum pro učitele. Co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Pasparta, 2019. ISBN 978-80-88290-14-8.
- FRK, V.; KREDÁTUS, J. *Komunikácia v personálnej a v sociálnej praxi*. Kapitoly o sociálnej komunikácii a vedení tímov. Prešov: CUPER, 2002. ISBN 80-8889-25-X
- FISCHER, A. H.; MANSTEAD, A. S. R. IV. Social perspectives. Social Functions of emotion. In: LEWIS, M.; HAVILAND-JONES, J. M.; BARRETT, L. F. *Handbook of Emotions*, Third Edition (Third). New York: The Guilford Press, 2008. ISBN 978-1-59385-650-2
- LACA, S.; PASTERNAKOVÁ, L. *Komunikácia vo svete edukácie*. Brno: Institut mezioborových studií, 2012. ISBN 978-80-87182-30-7.
- NIEDENTHAL, P. M.; KRAUTH-GRUBER, S.; RIC, F. *Psychology of Emotion: Interpersonal, Experiential, and Cognitive Approaches*. UK: Psychology Press., 2006. ISBN 978-1-84169-401-6.
- ROGERS, C. R. *Ako byť sám sebou*. Bratislava: IRIS, 1995. ISBN 80-88778-02-6

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

ŠUŤÁKOVÁ, V.; FERENCOVÁ, J.; ZAHATŇANSKÁ, M. *Sociálna a didaktická komunikácia*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, 2015. ISBN 978-80-555-1280-8.

THAGARD, P. *Hot Thought: Mechanisms and Applications of Emotional Cognition*. (1. Aufl). Cambridge: A Bradford Book, Massachusetts Institute of Technology (MIT Press), 2006. ISBN 978-0-262-20164-3

VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-20-x.

KONTAKTNÉ ÚDAJE

Mgr. **Monika Škodáčková**, interná doktorandka,
Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav
speciálněpedagogických studií, Žižkovo náměstí 5, 779 00 Olomouc
E-mail: monika.skodackova01@upol.cz

ZÁVER

Vedecký nekonferenčný zborník – Expresivita vo výchove VI. – prináša vedecké i odborné príspevky. Autori v nich rozpracúvajú oblasti, ktorým sa venujú v rámci svojho výskumného i praxeologického zamerania a zároveň hľadajú mieru expresivity v súvislosti s výchovou. Už to nie len o expresivite vo výtvarnej, či pracovnej výchove, ale autori poukazujú aj na integrovanie expresivity v matematike, literatúre alebo v komunikácii.

Šiesty ročník tohto vedeckého zborníka poukazuje aj na skutočnosť, že je potrebné neustále hľadať expresivitu vo výchove, lebo jej prítomnosť jke nepochybniteľná.

Ďakujeme autorom príspevkov a tešíme sa na možnosť ďalšieho stretnutia koncom roku 2025.

editori

REGISTER AUTOROV

A

Abraham et al., 104
Alink, 138

B

Balini, 94
Bandura, 138
Barnish & Barran, 100
Bek et al., 104, 105
Benca, 30
Benin, Cavalieri Ottaviani, 75
Bergerová, 18, 28, 53
Biarincová, 8, 9, 18
Bierman, 142
Bittmannová a kol., 152
Brasioli, 95
Bulič-Pinkas, 141

C

Caraccia, Mantelli, 76, 91
Carapellotti et al., 103, 105
Collodi, 74
Csachová, 109
Csachová, Zastková, 109

D

Dall'Armellina, Turolla, Gori,
94
Démuth, 80

Deon, Francini, Talamo, 75
Diadori, 74
Droščák, 83, 84
Đurič, 48

F

Fábry Lucká, 101
Falcinelli, Servadio, 91
Fischer, Manstead, 152
Frk, Kredátus, 150
Fülöpová, Zelinová, 80

G

Galen & Underwood, 143
Gardner, 111
Gardner & Hatch, 111
Guillaume & Kováčová, 126

H

Hartl, Hartlová, 101
Hasajová, 61
Hasajová a kol., 61, 62
Hátlová et al., 101
Haynes et al., 101
Hejny et. al., 126
Homolová, 124, 125
Hvozdovič, Lehoczka, et. al.,
87

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

- I**
Illiesa, 11
- J**
Jablonská, 29
- K**
Koceva, Karanikikj, 92
Kováčová, 9, 17, 28, 52, 80, 141, 143
Kováčová & Hudecová, 100
- L**
Laca, Pasternáková, 149
Laird, 150
Laird, Boyd, 151
Lauková, 63
Lim & Hoot, 142
Liu, 142
Lokšová & Lokša, 47
Lovaš, 142
- M**
Macko, 52
Magová, Kováčová, 17
Makar, 30, 33
Mantelli, Tosi, 92
Marin, Ruggieri, Magnelli, Cernigliaro, 73
Maslow, 45
Massei, Bellagamba, 73
Michalides, 52
- Mikš, 8, 12
Millburn & Nicodemus, 43
Mistrík, 28, 36
- N**
Naddeo, Trama, Torresan, 95
Nedvědová, Zatloukalová, 52
Niedenthal, 151
Nosková, 63
Novotná, 64
- O**
Oberuč, 81
Orieščíková, 63, 64
Otrubová, 125
- P**
Páleníková, Senderáková, 124
Paľková, 81
Panten, 101
Payne, 102
Petlák, 120
Pichiassi, Zaganelli, 94, 96
Pichiassi, Zagarelli, 91
- R**
Raaijmakers, 138
Ramaj & Czarnecki, 62
Roeselová, 52
Rogers, 154
Rousseau, 139

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

S

- Sedlák, 20
Slavík, 18
Slavíková, 20
Slavíková, Slavík, Eliášová,
48
Slezáková, Machalová et al.,
124
Slezáková, Šubrtová, 124
Slowík, 63, 64
Spera, 70, 75, 76
Staniček, 65
Stuchlíková, Mazehóová, 18
Suchá, Holmerová, 101
Swit, 142
Sylvester, 11
Szabová, 100, 102

Š

- Šed'ová et al., 63
Ševčovič, 9
Šicková-Fabrici, 17
Šupšáková, 20
Šuťáková, Ferencová,
Zahatňanská, 150, 154

T

- Thagard, 149
Thorová, 45
Touissant, Touissant, 109
Tremblay, 138, 141

V

- Vágnerová, 120
Valachová, 9, 28, 52
Valenta a kol., 63
Visser, Ashton, Vernon, 120
Vodičko, Vodičková, 83, 84,
85
Vrbanová, Valiska-Timečko,
31
Výrost, Slaměník, 150

W

- Wakschlag, Danis, 141
Wu et al., 103

Z

- Zdeněk et al., 52
Zelinová, 65, 66
Ziglio, Rizzo, 75

KONTAKTY NA AUTOROV PRÍSPEVKOV

Meno a priezvisko autora	Adresa pracoviska, email
Patricia Biarincová PaedDr. Mgr. art PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy, Hrabovská cesta 1, RUŽOMBEROK patricia.biarincova@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
Zuzana Fábry Lucká doc. Mgr. PhD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra liečebnej pedagogiky, Šoltésovej 4, BRATISLAVA lucka@uniba.sk
Monika Homolová, PaedDr. PhD.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, RUŽOMBEROK monika.homolova@ku.sk
Barbora Kováčová doc. PaedDr. PhD.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, RUŽOMBEROK barbora.kovacova@ku.sk
Rosangela Libertini PaedDr. PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra cudzích jazykov, Hrabovská cesta 1, RUŽOMBEROK rosangela.libertini@ku.sk
Róbert Makar doc. Mgr. art. ArtD.	Vysoká škola výtvarných umení v Bratislave, Katedra grafiky a iných médií, Hviezdoslavovo nám. 18, BRATISLAVA makar@vsvu.sk
Zuzana Ťulák Krčmáriková Mgr. PhD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra liečebnej pedagogiky, Šoltésovej 2, BRATISLAVA

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

	tulak@fedu.uniba.sk
Martin Ševčovič Mgr. art. ArtD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra umenia a kultúry – oddelenie výtvarnej výchovy, Račianska 39, BRATISLAVA sevcovic@fedu.uniba.sk
Monika Škodáčková, Mgr.	Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav speciálněpedagogických studií, Žižkovo náměstí 5, 779 00 Olomouc monika.skodackova01@upol.cz
Daniela Valachová prof. PaedDr. PhD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra umenia a kultúry, Bratislava valachova1@uniba.sk
Miriám Vincelková Mgr.	Základná škola s materskou školou, Dostojevského 2616, Poprad vincekova1994@gmail.com

Expresivita vo výchove VI. (vedecký nekonferenčný zborník)

EXPRESIVITA VO VÝCHOVE VI.

Barbora Kováčová,
Daniela Valachová,
Monika Homolová (Eds.)

Recenzenti:

prof. PhDr. Stanislav Benčíč, PhD.
doc. PaedDr. Zuzana Chanasová, PhD.

Rozsah (AH)

163 strán (6,9 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 978-80-561-1114-7



ISBN 978-80-561-1114-7



9 788056 111147