

Mieczysław DUDEK - Barbora KOVÁČOVÁ

súčasnosti

QUO VADIS

Homo sapiens

Quo vadis Homo sapiens v súčasnosti

Predložený vedecký nekonferenčný zborník je súčasťou
riešenia národných projektov

KEGA č. 001KU-4/2023

*Stelesnená skúsenosť s využitím art action II. – proti
stagnácii v dospelosti a seniorskom veku*

KEGA č. 002UK-4/2024

Expozé v múzeu a galérii: umenie-expresia-zážitok

KEGA 007KU-4/2024

*Tímový prístup k vzdelávaniu dieťaťa s dyspraxiou v
predškolskom veku: od identifikácie ťažkostí k úspešnej
inklúzii*

VEGA č. 1/0433/23

*Liečebnopedagogická intervencia prostredníctvom
muzikoterapie pri podpore reči u ľudí s Parkinsonovou
chorobou*

Mieczysław DUDEK
Barbora KOVÁČOVÁ
(Eds.)

Quo vadis Homo sapiens v súčasnosti



Ružomberok 2025

Quo vadis Homo sapiens v súčasnosti

Editorský tím:

© Dudek Mieczyslaw, Katolícka univerzita v Ružomberku

© Kováčová, Barbora, Katolícka univerzita v Ružomberku

Recenzenti:

Prof. PhDr. Stanislav Benčíč, PhD.

doc. PaedDr. Zuzana Chanasová, PhD.

Návrh a tvorba obálky:

Mgr. Milan Pudiš, PhD.

Podklad na obálku:

Gregor Kováč

Za obsahovú a jazykovú stránku zodpovedajú autori jednotlivých príspevkov

Vydavateľstvo:

©VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku

Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

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

ISBN 978-80-561-1159-8

OBSAH

ÚVOD	8
------------	---

HOMO EDUCANS – ČLOVEK VZDELÁVAJÚCI

UMELÁ INTELIGENCIA AKO VÝZVA MODERNÉHO PEDAGÓGA – (NE)VÝHODY POUŽÍVANIA AI POHĽADOM PEDAGÓGOV	10
--	----

Mária Belešová

UMELÁ INTELIGENCIA AKO NÁSTROJ OSVOJOVANIA SI CUDZÍCH JAZYKOV ČLOVEKOM S DYSLEXIOU Viera Rassu Nagy.....	21
--	----

ČLOVEK – HOMO DIGITALIS A VYUŽÍVANIE DIGITÁLNYCH TECHNOLÓGIÍ V EDUKAČNOM PROCESE	32
---	----

Zuzana Brčiaková

ČLOVEK VZDELÁVAJÚCI A JEHO CESTA K INOVÁCIAM: UMENIE A DIZAJN V KONTEXTE UPLATNENIA KONŠTRUKČNÝCH ČINNOSTÍ V PRIMÁRNYM MATEMATICKOM VZDELÁVANÍ.....	42
---	----

Ivana Prachárová, Jozef Zentko

ŠPECIÁLNY PEDAGÓG AKO POSKYTOVATEĽ POMOCI RODINE S DIEŤAŤOM SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM	58
--	----

Mieczysław Dudek

UČITEĽ AKO SPRIEVODCA BUDOVANÍM DÔVERY V SOCIÁLNYCH SKUPINÁCH.....	66
---	----

Sabína Uhrinová

HOMO CREATOR – ČLOVEK TVORIVÝ

HOMO CREATOR – ČLOVEK TVORIACI	80
--------------------------------------	----

Daniela Valachová

SENIOR SAPIENS AKO TVORCA AKCIE	93
---------------------------------------	----

Barbora Kováčová

UMELCI A EDUKÁTORI V PRIEREZE ČASU	107
--	-----

Xénia Bergerová

ČLOVEK V KONTEXTE UMELECKÝCH PROSTRIEDKOV POMOCI	120
---	-----

Zuzana Fábry Lucká

ŽIAK S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA AKO HOMO CREATOR ZOBRAZUJÚCI REALITU PROSTREDNÍCTVOM KRESBY.....	127
Martina Magová, Barbora Kováčová	

HOMO VULNERABILIS – ČLOVEK POTREBUJÚCI PODPORU

PODPORA ČLOVEKA CEZ POZNANIE UMENIA	141
Marcela Čarnická	
AKTIVIZÁCIA ČLOVEKA VO VYCHÁDZKE CEZ HERNÉ PRVKY V ŠPECIÁLNEJ VÝCHOVE.....	152
Monika Homolová	
EDUKÁCIA ŽIAKA SO SLUCHOVÝM POSTIHNUTÍM V INKLUZÍVNYCH PODMIENKACH ŠKOLSTVA (ANALÝZA DOKUMENTOV V ROKOCH 2014-2018)	163
Miriám Vinceková	
ODKAZ CARLA COLLODIHO PRE SÚČASNÉHO ČITATEĽA: INTERPRETÁCIA DIELA PINOCCHIO.....	176
Rosangela Libertini	
ZÁVER.....	186
ZOZNAM TABULIEK.....	187
ZOZNAM SCHÉM A OBRÁZKOV	188
MENNÝ REGISTER.....	189
O AUTOROCH	193

ÚVOD

Predložený vedecký nekonferenčný zborník s názvom *Quo vadis Homo sapiens v súčasnosti* vychádza v našich podmienkach po prvýkrát ako náhľad na človeka – vzdelávajúceho, tvorivého a tvoriaceho, ale aj toho, ktorý potrebuje pomoc vzhľadom na svoje bariéry a limity. Jeho zámerom je vytvoriť priestor na prezentovanie **Homo sapiens** v jeho rôznorodých zručnostiach a kompetenciách tak, ako sú vnímané v rôznych študijných programoch v pedagogických vedách.

Zborník je rozdelený do troch celkov, pričom autori v pätnástich príspevkoch z dvoch univerzitných prostredí reflektujú konanie človeka v prospech jednotlivca, skupiny a spoločnosti. Každý príspevok obsahuje zhrnutie, ktoré umožňuje čitateľovi lepšie pochopiť jeho obsah a nazrieť do riešenia danej problematiky v kontexte troch konceptov: Homo educans, Homo creator a Homo vulnerabilis.

Máme ambíciu ako editori, že predmetný vedecký zborník prispeje k rozšíreniu poznatkov o človeku ako aktívnom činiteľovi, pričom poskytne podnetné myšlienky, inšpirácie a nové interpretačné rámce. Syntéza teoretických východísk a empirických zistení obsiahnutá v jednotlivých príspevkoch môže slúžiť ako východisko pre ďalšie interdisciplinárne diskusie a vedecké skúmanie vzťahov medzi edukáciou, kreativitou a potrebou podpory v rôznych spoločenských kontextoch. Sme presvedčení, že vedecké štúdie v zborníku nájdu uplatnenie nielen v teoretickej rovine, ale aj v rozvoji ďalšieho výskumu v oblasti pedagogických vied.

február 2025

editori

Homo educans – člověk vzdělávající

UMELÁ INTELIGENCIA AKO VÝZVA MODERNÉHO PEDAGÓGA – (NE)VÝHODY POUŽÍVANIA AI POHĽADOM PEDAGÓGOV

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A CHALLENGE FOR THE MODERN EDUCATOR – (DIS)ADVANTAGES OF USING AI FROM THE VIEWPOINT OF EDUCATORS

Mária Belešová

Úvod

Rýchly rozvoj umelej inteligencie (AI) a jej čoraz významnejšia úloha v spoločnosti vyvolávajú rastúci záujem odborníkov o jej využitie v oblasti vzdelávania. AI sa postupne stáva predmetom diskusií o jej potenciálnom prínose ako nástroja na zlepšenie vyučovania, individualizáciu výučby a podporu učiteľov v ich pedagogickej praxi. Napriek mnohým výhodám však implementácia AI do škôl prináša množstvo otázok, ktoré súvisia nielen s jej praktickou aplikáciou, ale aj s etickými aspektmi, legislatívnymi rámcami a celkovou pripravenosťou vzdelávacieho systému na integráciu tejto technológie. Dôležitou, no často prehliadanou súčasťou tejto diskusie sú postoje samotných učiteľov – tých, ktorí budú v praxi priamo konfrontovaní s využívaním AI vo vzdelávacom procese. Hlavným cieľom nášho výskumu bolo analyzovať úroveň povedomia a názory učiteľov na Slovensku týkajúce sa umelej inteligencie v školskom prostredí. Výskum bol realizovaný prostredníctvom online dotazníka distribuovaného medzi učiteľov základných škôl, pričom sa na ňom zúčastnilo 168 respondentov z rôznych regiónov Slovenska. Príspevok ponúka aktuálny pohľad na postoje slovenských učiteľov primárneho vzdelávania k využívaniu umelej inteligencie vo vzdelávacom

proces, identifikuje hlavné problémy a potenciálne prínosy jej implementácie.

Celosvetový nárast umelej inteligencie vo vzdelávaní

V posledných rokoch, keď sa smartfóny, tablety, 4G komunikácia, webová technológia a ďalšie stali sofistikovanejšími, sociálne aplikácie umelej inteligencie (AI) rástli rýchlym tempom a prinášajú úžitok širokému spektru ľudí. Aj samotný pojem „AI“ sa stáva čoraz rozšírenejším nielen medzi odborníkmi v oblasti vedy a techniky, ale aj medzi laickou verejnosťou (Omae et al., 2023). Umelá inteligencia zahŕňa systémy navrhnuté tak, aby simulovali rôzne aspekty ľudskej inteligencie, vrátane vnímania, učenia a riešenia problémov (Arriola-Mendoza & Valerio-Ureña, 2024). Vznik AI podľa Tsekea & Mandoga (2025) spôsobil revolúciu vo vzdelávaní a učení. Umelá inteligencia má schopnosť analyzovať veľké množstvo údajov a vytvárať inteligentné predpovede, čím mení celý proces výučby a učenia. Takýto vzostup však viedol k tomu, že inštitúcie spochybňovali morálnosť týchto aplikácií. Zmeny vyvolali u pedagógov obavy z hlavných etických otázok týkajúcich sa súkromia, rovnosti informácií, ochrany duševného vlastníctva, podvádzania, dezinformácií a bezpečnosti práce.

V základnom vzdelávaní jedna z prvých štúdií bola vykonaná výskumníkmi z University of Pittsburgh (Glaser & Fitzhugh, 1974), ktorí v priebehu roka nainštalovali počítačové systémy vybavené nástrojmi AI na základných školách. Tieto systémy fungovali ako asistenti pedagogických zamestnancov a zamestnancov inštitúcií, čím prispievali k rozvoju výpočtových, jazykových, písomných zručností a zručností žiakov pri riešení problémov. Kľúčové výskumné trendy v oblasti AI sú podľa Luan et al. (2020) spojené s hodnotením, individualizovaným učením a precíznym vzdelávaním. Modelovo riadené prístupy k analýze údajov sa budú rýchlo rozrastať, aby viedli vývoj,

interpretáciu a validáciu algoritmov. Závery vzdelávacej analýzy by sa však mali uplatňovať opatrne. Na úrovni politiky vzdelávania by sa vláda mala venovať podpore celoživotného vzdelávania, ponuke programov vzdelávania učiteľov a ochrane osobných údajov. Na základe ďalšieho výskumu Li et al. (2024) sa usúdilo, že primeraným školením, technickou podporou a opatreniami na zabezpečenie ochrany osobných údajov však mnohým pedagógom pravdepodobne bude integrácia systémov AI do ich každodennej praxe jednoduchšia. Cieľom štúdie Kang, Kim & Kang (2022) bolo zistiť povedomie žiakov o používaní chatbota (A-uC), typu technológie umelej inteligencie, na prevenciu násillia medzi žiakmi základných škôl. Účastníkmi bolo 215 žiakov štvrtého až šiesteho ročníka v Chuncheone v Južnej Kórei. Výsledky tejto skutočne štúdie naznačujú, že chatboty možno využiť vo výchove k prevencii násillia u žiakov základných škôl.

Umelá inteligencia v slovenských školách

Umelá inteligencia (AI) sa stáva čoraz významnejšou súčasťou vzdelávacieho procesu. Prieskum z konca roka 2024 realizovaný Komenského inštitútom ukázal, že približne polovica slovenských učiteľov už využíva nástroje AI, pričom tretina z nich tak robí pravidelne. Najčastejšie aplikácie zahŕňajú tvorbu textov a obrázkov. Pedagógovia vnímajú AI prevažne pozitívne, považujú ju za prostriedok na uľahčenie práce a riešenie problémov. Napriek tomu vyjadrujú obavy z nedostatku pravidiel a smerníc upravujúcich jej používanie v školách. V súčasnosti len 4 % škôl na Slovensku majú zavedené smernice týkajúce sa využívania AI, pričom ďalších 13 % ich pripravuje. Z prieskumu tiež vyplynulo, že medzi pedagógmi, ktorí zatiaľ nevyužívajú AI nástroje, 47 % nemá príležitosť ich implementovať do výučby a 36 % uviedlo, že nevedia, ako tieto nástroje používať. To

Z prieskumu Fakulty masmediálnej komunikácie Univerzity Cyrila a Metoda v Trnave, ktorú zverejnila TASR (2023), na vzorke 474 žiakov a 87 učiteľov stredných škôl vyplynulo, že viac ako polovica učiteľov pojem umelá inteligencia veľmi dobre pozná a má o ňom celkom dobrú predstavu. Takmer 30 % uviedlo, že o umelej inteligencii síce už počuli, ale nie sú si celkom istí, čo znamená. Z hľadiska využívania umelej inteligencie učitelia najčastejšie uviedli, že ju využili na prípravu podkladov pre vyučovanie, úloh, zadaní alebo testov pre študentov, či získavanie podkladov pre vyučovanie alebo využívanie nástrojov AI vo vzdelávaní. Takmer 77 % učiteľov si myslí, že umelá inteligencia predstavuje prínos aj riziko, v závislosti od toho, ako ju budú žiaci využívať. Približne 17 % učiteľov si myslí, že predstavuje pre žiakov riziko, pretože žiaci prestanú samostatne uvažovať a pracovať. Približne 27 % uviedlo, že sa stretli s tým, že žiaci využili AI na vypracovanie domácej úlohy.

Výskum

Pre účely nášho výskumu bol vytvorený online dotazník, ktorý bol distribuovaný na jednotlivé kontaktné adresy základných škôl v Slovenskej republike. V dotazníku sme kládli cielené otázky, ktoré korešpondujú s cieľmi tohto príspevku. Zamerali sme sa na zisťovanie, či učitelia primárneho vzdelávania využívajú nástroje umelej inteligencie, a zároveň sme skúmali ich vnímanie výhod a nevýhod spojených s jej používaním. Formulácia otázok bola zámerne prispôbená tak, aby poskytla relevantné údaje na analýzu tejto problematiky.

Na výskume sa zúčastnilo celkom 168 učiteľov primárneho vzdelávania z celej Slovenskej republiky (87 % žien, 12 % mužov). Priemerný vek respondentov bol 40,34 rokov. Výskumu sa zúčastnili učitelia zo všetkých krajov Slovenskej

republiky, pričom najviac ich pochádzalo z Bratislavského kraja (29,5 %).

Interpretácia výskumných dát

Otázkou, či učitelia používajú nejaký softvérový nástroj využívajúci prvky umelej inteligencie sme chceli zistiť, či AI využívajú pre osobné, alebo pracovné účely. Dotazníkové dáta naznačujú, že **51 % učiteľov používa nejaký nástroj umelej inteligencie** (n=86), zatiaľ čo 49 % učiteľov (n=82) uviedlo, že zatiaľ nepoužíva žiadny nástroj využívajúci umelú inteligenciu. Učitelia môžu mať obavy z používania softvérových nástrojov využívajúcich umelú inteligenciu z viacerých dôvodov. Nemusia byť dostatočne technicky zdatní, AI nástroje môžu byť pre nich novým, neznámym pojmom. Myslíme si, že učitelia môžu mať obavy, že umelá inteligencia prevezme časť ich tradičných povinností, ako je vyučovanie žiakov a ich hodnotenie. Boja sa, že by mohli stratiť osobný kontakt so žiakmi, ktorý považujú za dôležitý pre učenie. Tieto obavy sú podľa nás legitímne, keďže odzrkadľujú komplexnosť zavádzania technológií do vzdelávania. Naopak, tí učitelia, ktorí používajú nejaký softvérový nástroj využívajúci prvky umelej inteligencie, vidia v používaní týchto nástrojov množstvo výhod (napr. vyhodnotiť úlohy, testy), ktoré im môžu pomôcť zefektívniť prácu, zlepšiť kvalitu výučby a aj osobný život. Za najefektívnejšiu možnosť používania nástrojov s prvkami AI považujeme schopnosť učiteľov pracovať efektívnejšie a lepšie reagovať na potreby žiakov.

Analýza odpovedí učiteľov primárneho vzdelávania k výhodám a nevýhodám umelej inteligencie

Na základe výrokov učiteľov primárneho vzdelávania možno identifikovať niekoľko kľúčových tematických oblastí, ktoré reflektujú ich postoj k výhodám a rizikám umelej inteligencie (AI) v školskom prostredí.

1. Obavy z rizík umelej inteligencie

a) Etické a bezpečnostné hrozby – Učitelia vyjadrujú obavy zo zneužitia AI, čo môže mať negatívny vplyv nielen na vzdelávací proces, ale aj na spoločnosť ako celok. *„Riziko zneužitia umelej inteligencie staviam nad všetky výhody.“* *„Netreba sa ponáhľať so zavádzaním umelej inteligencie do školy, ak nie je dodržiavaný etický profil používateľa.“*

b) Strata kritického myslenia a pasivita žiakov – Niektorí respondenti upozorňujú na to, že dostupnosť AI môže viesť k zníženiu schopnosti samostatne získavať a analyzovať informácie. *„Ludia neprejavia záujem niečo si zistiť, vyhľadať, ale rovno sa opýtajú AI, ako čo vyriešiť, ako to spraviť.“*

c) Depersonalizácia učenia – Aj keď AI dokáže prispôbiť učenie, môže tiež spôsobiť, že vzdelávací proces sa stane mechanizovaným a neprirodzeným. *„Chýba ľudský kontakt.“* *„U žiakov sa nebude rozvíjať chuť zisťovať, hľadať a bádať na základe vlastných skúseností, pretože všetko vedia zistiť cez počítač rýchlo a jednoducho.“*

d) Výchova nesamostatnej generácie – Niektorí učitelia tvrdia, že nadmerný čas strávený pri obrazovke môže viesť k problémom s pozornosťou, sociálnymi zručnosťami a fyzickou aktivitou. *„Žiak nemusí vynaložiť žiadne úsilie a nemusí získať žiadne vedomosti, aby napr. napísal sloh, referát, či praktické cvičenie.“*

e) Potreba regulácie AI v školách – Učitelia zdôrazňujú nutnosť prísneho riadenia a regulácie AI v školskom prostredí.

„Nutná regulácia! A na školách obzvlášť. Držím palce zainteresovaným, aby sa im to podarilo nastaviť.“

2. Vplyv AI na vzdelávací proces a úroveň žiakov

a) AI ako nástroj, ktorý môže ovplyvniť úroveň čitateľskej a písateľskej gramotnosti – Učitelia si všímajú nesúlad medzi technologickou gramotnosťou detí a ich základnými vzdelávacími zručnosťami. *„Moja skúsenosť je, že deti veľmi používajú PC, tablet, telefón... na ňom vedia písať a v 1. ročníku nevedia čítať zo šlabikára písmenká.“*

b) AI ako prostriedok na podvádzanie – Niektorí respondenti vnímajú AI ako nástroj, ktorý žiaci využívajú na nečestné získavanie výsledkov. *„Umelá inteligencia slúži žiakom na podvádzanie (odpisovanie a pod.).“ „Žiaci nedávajú dôraz na vlastné vzdelávanie sa a napredovanie v predmete, nesnažia sa samostatne pracovať a často podvádzajú.“*

c) Potenciál AI ako pedagogického nástroja – Hoci zaznievajú aj kritické názory, jeden z respondentov zdôrazňuje, že ak žiak dokáže pomocou AI rýchlo vygenerovať prácu, problém nemusí byť v samotnom žiakovi, ale v spôsobe zadávania úloh. *„Ak je AI schopná behom pár minút dodať žiakovi požadovanú prácu (prípadne celú seminárnu prácu), je problém skôr v zadaní, než v žiakovi, ktorý využíva dostupné technologické možnosti.“*

3. Prínosy umelej inteligencie v spoločnosti

a) Nezvratnosť technologického pokroku a potreba adaptácie – Viacerí učitelia si uvedomujú, že AI je neoddeliteľnou súčasťou 21. storočia a namiesto jej odmietania by sa mala hľadať cesta, ako ju efektívne využívať. *„AI je súčasť 21. storočia, či už chceme alebo nie.“ „Diskusie čoby keby nám asi nepomôžu, keď vieme, že máme normálny nástroj, ktorý*

nám v záplave dnešných informácií a rýchleho pracovného tempa dokáže pomôcť a ušetriť náš vzácny čas.“

b) AI ako nástroj pre vedecký pokrok – Niektorí respondenti vnímajú AI ako nástroj, ktorý môže prispieť k významným objavom v rôznych oblastiach. *„Viem si ju predstaviť ako dobrého pomocníka pri vývoji nových liekov, materiálov, pri objavovaní nových obnoviteľných zdrojov.“*

c) Zachovanie tradičných hodnôt vo vzdelávaní – Zaznievajú aj hlasy, ktoré apelujú na potrebu udržať hodnotové a humanistické aspekty vzdelávania aj napriek technologickému pokroku. *„Učme deti, ako byť ľuďmi a učme ich našim tradičným hodnotám.“*

Záver

Analýza odpovedí učiteľov primárneho vzdelávania poukazuje na rozdielne vnímanie umelej inteligencie v školskom prostredí. Hoci si mnohí učitelia uvedomujú jej potenciál pri zefektívnení výučby a individualizácii vzdelávacieho procesu, zároveň upozorňujú na viaceré riziká spojené s jej využívaním. Medzi najčastejšie obavy patrí možnosť zneužitia AI, oslabenie kritického myslenia žiakov, podvádzanie a strata základných zručností, ako je čítanie a písanie. Na druhej strane sa objavujú názory, ktoré zdôrazňujú nezvratnosť technologického pokroku a potrebu hľadať spôsoby efektívneho a etického využitia AI v školstve. Z odpovedí vyplýva, že pri zavádzaní AI do škôl nie je nevyhnutná len technologická pripravenosť, ale predovšetkým vzdelávanie učiteľov, metodické usmernenia a jasná regulácia jej používania. Učitelia potrebujú kvalitnú prípravu a praktické návody, ako AI využívať v prospech žiakov, aby sa nestala len nástrojom uľahčujúcim mechanické plnenie úloh, ale skutočným prostriedkom na rozvoj kreativity, kritického myslenia a analytických schopností.

Na základe výsledkov je zrejmé, že budúcnosť AI v školstve závisí od vyváženého prístupu, ktorý zabezpečí jej bezpečné, zodpovedné a efektívne začlenenie do vyučovacieho procesu. Výsledky tejto analýzy môžu slúžiť ako východisko pre ďalšie výskumy, diskusie a návrhy na vzdelávaciu politiku v oblasti digitálnych technológií. Ak sa umelá inteligencia správne uchopí, môže prispieť k modernizácii vzdelávacieho systému na Slovensku. Regionálne centrum podpory učiteľov (2023) uvádza, že umelá inteligencia môže priniesť do vzdelávacieho prostredia nové technológie, ako sú virtuálna a rozšírená realita, ktoré môžu obohatiť učebné skúsenosti žiakov a umožniť im preskúmať nové svety. Ayanwale (2022) tvrdí, že vznik AI kladie nové požiadavky na príslušné zainteresované strany, najmä učiteľov, ktorí riadia vyučovací a vzdelávací proces. Je preto dôležité pochopiť, ako sú učitelia pripravení učiť, pretože úspech vzdelávania AI bude pravdepodobne úzko závisieť od pripravenosti učiteľov.

Zhrnutie

Odpovede učiteľov primárneho vzdelávania odrážajú polarizovaný pohľad na využívanie umelej inteligencie v školstve. Väčšina respondentov si uvedomuje jej potenciál, no zároveň upozorňuje na možné riziká a výzvy. Negatívne vnímanie AI sa sústreďuje najmä na obavy zo zneužitia, negatívneho vplyvu na kritické myslenie žiakov a zníženia ich aktívnej účasti na vzdelávacom procese. Neutrálne názory zdôrazňujú potrebu regulácie a metodického zavádzania AI do vzdelávania. Pozitívne vnímanie AI sa prejavuje najmä v kontexte jej využitia v širšom spoločenskom a vedeckom kontexte, pričom niektorí učitelia vidia AI ako nástroj, ktorý môže zvýšiť efektivitu práce a pomôcť ušetriť čas.

Resume

The responses of primary education teachers reflect a polarised perspective on the use of artificial intelligence in the education sector. While the majority of respondents recognise its potential, they simultaneously highlight possible risks. Negative perceptions of AI primarily focus on concerns regarding its misuse, its adverse impact

on students' critical thinking, and the potential reduction of their active engagement in the learning process. Neutral viewpoints emphasise the necessity of regulation and the methodical integration of AI into education. On the other hand, positive perceptions of AI are mainly associated with its broader societal and scientific applications, with some teachers viewing it as a tool that can enhance work efficiency and save valuable time

Bibliografia

- Arriola-Mendoza, J., & Valerio-Ureña, G. (2024). Essential Elements for Implementing AI Tools in Elementary School: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 14(12), 1292.
- Ayanwale, M. A., Sanusi, I. T., Adelana, O. P., Aruleba, K. D., & Oyelere, S. S. (2022). Teachers' readiness and intention to teach artificial intelligence in schools. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3.
- Glaser, R., & Fitzhugh, R. J. (1974). A computer resource for the elementary school. In K. Brunnstein, K. Haefner, & W. Händler (Eds.), *Rechner-Gestützter Unterricht* (pp. 72–75) Springer.
- Kang, K. A., Kim, S. J., & Kang, S. R. (2022). Elementary school students' awareness of the use of artificial intelligence chatbots in violence prevention education in South Korea: a descriptive study. *Child Health Nursing Research*, 28(4), 291–298.
- Li, G., Zarei, M. A., Alibakhshi, G., & Labbafi, A. (2024). Teachers and educators' experiences and perceptions of artificial-powered interventions for autism groups. *BMC Psychology*, 12(1):199.
- Luan, H., Geczy, P., Laim H., Gobertm, J., Yang, S. J. H., Ogata, H., Baltes, J., Guerra, R., Li, P., & Tsai, C. C. (2020). Challenges and Future Directions of Big Data and Artificial Intelligence in Education. *Frontiers in psychology*.
- Pedagógovia sa neboja umelej inteligencie, potrebujú však vhodné podmienky a príležitosti vzdelávať sa. (2024). <https://komenskehoinstitut.sk/pedagogovia-sa-neboja-umelej-inteligencia/>
- Omae, Y., Furuya, T., Matsushita, M., Mizukoshi, K., Yatsushiro, K., & Takahashi, H. (2023). Artificial Intelligence Education in an Elementary School and Its Evaluation by Career Development, Motivation and Rubrics. *Information and Technology in Education and Learning*, 3(1).
- Regionálne centrum podpory učiteľov. (2023). <https://www.rcpubj.sk/blog/params/post/4364187/umela-inteligencia-v-praci-ucitela>

TASR. (2023). <https://www.teraz.sk/slovensko/prieskum-ucm-az-45-percent-ucitelov/711411-clanok.html>

Tsekea, S., & Mandoga, E. (2025). The ethics of artificial intelligence use in university libraries in Zimbabwe. *Frontiers in Research Metrics and Analytics*, 9.

Kontaktné údaje

Doc. Mgr. **Mária Belešová**, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Šoltésovej 4, Bratislava

E-mail: belesova@fedu.uniba.sk

UMELÁ INTELIGENCIA AKO NÁSTROJ OSVOJOVANIA SI CUDZÍCH JAZYKOV ČLOVEKOM S DYSLEXIOU

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TOOL FOR ACQUISITION OF FOREIGN LANGUAGES BY PEOPLE WITH DYSLEXIA

Viera Rassu Nagy

Úvod

Výučba cudzích jazykov patrí medzi najvýznamnejšie výzvy súčasného vzdelávacieho prostredia. Schopnosť efektívne komunikovať v inom jazyku sa v globalizovanom svete stala nevyhnutnosťou. S nástupom digitálnych technológií a umelej inteligencie (AI) sa prístup k výučbe a osvojovaniu jazykov mení a prechádza výraznou transformáciou.

Využívanie umelej inteligencie v jazykovedných disciplínach predstavuje dôležitý prienik medzi humanitnými a technickými vedami. Nejde pritom len o technologický pokrok v oblasti strojového prekladu, generovania textov či rozpoznávania a prepisu reči, ale aj o hlbšiu reflexiu toho, ako interakcia s novými technológiami mení tradičné jazykové a komunikačné procesy.

Zavedenie AI do výučby jazykov môže učiteľom a študentom priblížiť interdisciplinárne študijné odbory, ktoré si zatiaľ len pomaly nachádzajú miesto v školských osnovách (Iannella, 2022). S ohľadom na aktualizáciu európskeho rámca digitálnych kompetencií (DigComp) a ďalšie medzinárodné usmernenia sa zároveň otvára nová príležitosť podporovať uvedomelú, zodpovednú a kritickú interakciu s modernými technológiami. Cieľom je nielen pochopiť ich fungovanie, ale predovšetkým uvažovať o ich výhodách, obmedzeniach a

výzvach pri ich uplatňovaní v spoločnosti. Otvára sa tak aj priestor pre skupinu žiakov so špecifickými potrebami, napr. s poruchami učenia sa (Bartoňová, Magová, 2018). Prepojenie výučby cudzieho jazyka u žiaka s dyslexiou s umelou inteligenciou je prezentované možnosťou využitia inovatívnych možností, ktoré môžu uľahčiť učenie a zvýšiť jeho efektivitu. Nakoľko dyslexia ovplyvňuje schopnosť spracovávať písaný text, dôležité je zdôrazniť multisenzorické vyučovanie, ktoré kombinuje vizuálne, sluchové a hmatové podnety. Žiakom pomáha aj systematická a opakovaná práca s novou slovnou zásobou, pričom je vhodné používať rôzne stratégie na podporu učenia (Kožík Lehotayová & Magová, 2020). V prípade využívania aplikácie na hlasové zadávanie textu je žiakovi s dyslexiou umožnené žiakom vyjadrovať sa ústne, čím sa eliminuje bariéra pri písaní, zatiaľ čo umelou inteligenciou generované audioknihy alebo personalizované cvičenia môžu posilniť ich čítacie zručnosti. Tu je možné vidieť využitie umelej inteligencie aj v rámci terapeutického prístupu – biblioterapie – pri práci s textom so skupinou žiakov s dyslexiou, alebo celkovo s ťažkosťami s čitateľským prejavom (Kováčová, 2019). Prepojenie umelej inteligencie v rámci parciálnych úloh pri reedukácii dyslexie sa môže stať kľúčom k úspechu v rámci výučby cudzích jazykov, ale nemalo by sa zabúdať ani na skupinu žiakov s nadaním (Čarnická, 2018), kde využitie umelej inteligencie môže obohatosť ich jazykové kompetencie v rámci nadania..

Umelá inteligencia a jazykové vzdelávanie/výučba

Integrácia AI do výučby jazykov poskytuje adaptívnu výučbu, personalizovanú a založenú na údajoch, ktoré dynamicky reagujú na individuálne potreby študentov.

Aby bol stroj definovaný ako „inteligentný“, musí byť schopný spracovať prirodzený jazyk. Strojový jazyk je extrémne

vzdialený od ľudského. Je zložitý a plný nejednoznačností. Operácie spracovania prirodzeného jazyka spadajú do disciplíny, v ktorej sa text analyzuje podľa rôznych úrovní abstrakcie: úroveň kódovania znakov; úroveň abecedy, v ktorú oddeľuje množiny znakov patriacich do abecedy od množiny nealfanumerických znakov; úroveň slova, na ktorej sa vykonáva analýza lexiky; gramatický rozbor, v ktorom rozoznávame slovný druh; vetný rozbor a pod.

Tri z hlavných algoritmov používaných na učenie sa jazykov sú: Spracovanie prirodzeného jazyka (NLP), kolokačná extrakcia (CE) a bodové vzájomné informácie (PMI). NLP umožňuje strojom čítať a rozumieť ľudskej reči. Extrakcia umiestnenia sa používa na získavanie informácií, triediť dokumenty a riešiť problémy s generovaním jazyka, pričom PMI meria pravdepodobnosť, že sa dve slová vyskytnú spolu (MOLINO, 2023).

Oblasti najväčšieho záujmu o využitie umelej inteligencie v jazykovej príprave sú zamerané hlavne na konkrétne oblasti, ktoré uvádzame v tabuľkovom spracovaní.

Tabuľka 1: Využitie umelej inteligencie v oblasti výučby cudzích jazykov

Prispôsobiť vyučovanie-učenie	30%
Identifikovať a pochopiť pravopisné a gramatické chyby	25%
Prehľbiť gramatické aspekty	15%
Prekladať texty a osvojovať si novú slovnú zásobu s ohľadom na situačný kontext	20%
Hľadanie zdrojov a materiálov na samoštúdium	10%

Zdroj: [1]

Konverzačné rozhrania sú tiež schopné prekonfigurovať vzdelávacie skúsenosti, pretože pre učiteľa predstavujú platnú pomoc, podporujú žiaka v procese učenia a umožňujú interakciu s technologickými inováciami. Pre žiaka s dyslexiou

môžu tieto nástroje predstavovať zásadnú podporu, keďže dokážu prispôbiť tempo výučby, poskytovať vizuálne a auditívne podnety a eliminovať stres z písania či čítania dlhých textov. Virtuálny asistent mení spôsob prístupu k štúdiu jazykov, pričom transformuje tradičné používanie disciplinárnych obsahov na dynamický a personalizovaný itinerár. Využíva pritom rôzne vyučovacie metodiky a stratégie, ako je exploratívne učenie, kognitívne učenie a digitálne autentické učenie, čím vytvára inkluzívne prostredie vhodné aj pre študentov so špecifickými poruchami učenia (Cinato, 2023).

Potenciál a obmedzenia umelej inteligencie v procese učenia cudzích jazykov

Jeden z potenciálov aplikácie umelej inteligencie vo vyučovaní a učení jazykov je personalizácia vzdelávacích skúseností. Pri použití umelej inteligencie pre učenie sa nového jazyka, môžu byť potreby každého jednotlivého študenta uspokojené vďaka zberu užitočných údajov o študentoch, ich schopnostiach a ich štýloch učenia ktoré, ak sú správne analyzované, môžu predpovedať budúcu výkonnosť a pripraviť pôdu pre učenie zamerané na jednotlivca. Interaktívne systémy jazykového vzdelávania umožňujú rýchly a komplexný spôsob poskytovania spätnej väzby študentom a prispôbienie učenia individuálnym potrebám.

Platformy založené na AI vyhodnocujú testy, zvyrazňujú chyby a poskytujú návody a rady, ako ich riešiť. Pre žiaka s dyslexiou môžu tieto nástroje predstavovať kľúčovú podporu, pretože dokážu identifikovať typické vzorce chýb, ponúkať vizuálne a auditívne podnety a umožniť prispôbienie úloh jeho individuálnym potrebám. Napríklad AI môže premeniť text na reč, čím pomáha prekonať ťažkosti s čítaním, alebo môže ponúkať interaktívne cvičenia využívajúce obrázky, zvuky a kontextové nápovedy, ktoré podporujú zapamätanie si slovnej

zásoby. Okrem toho môže žiak s dyslexiou prostredníctvom adaptívneho systému postupovať vlastným tempom, čím sa znižuje stres spojený s tradičnými metódami výučby a zároveň sa zvyšuje jeho motivácia k učeniu.

Riešenia jazykového vzdelávania tiež pomáhajú učiteľom odhaliť slabé stránky študentov, identifikovať tých, ktorí potrebujú ďalšie vedenie, a vytvárať pútavé aktivity, ktoré nielen prispôbia materiály vyučovaniu, ale zároveň ponúknu inkluzívne stratégie vhodné aj pre žiakov so špecifickými poruchami učenia. Vďaka AI môžu učitelia efektívnejšie personalizovať výučbu, napríklad poskytovaním individuálnych úloh alebo úpravou náročnosti testov, aby sa žiaci s dyslexiou necítili v nevýhode, ale naopak boli podporovaní v ich vlastnom učebnom procese.

Z hľadiska medzijazykovej a chybovej analýzy hodnotí umelá inteligencia jednoducho študentov bez úsudku. Robiť chyby je prirodzenou súčasťou procesu učenia. Strach z chýb môže často negatívne ovplyvniť samotný proces.

Pre niektorých študentov je v skutočnosti interaktívne cvičenie so systémom pedagogických agentov, vykonávaním jazykových aktivít prostredníctvom počítačových hier s virtuálnymi postavami najmä motivujúce a upokojujúce.

Interaktívny obsah, implementujúci prístup zameraný na žiaka, uľahčuje aktívne učenie. Zážitkové, rešpektujúce osobné štýly a rytmy učenia, prostredníctvom rozmanitosti a flexibility návrhov poskytujú študentom operačný model, aby boli autonómni. Študent je aktívny budovateľ vlastného poznania, skúma, objavuje, vytvára si vlastnú cestu a uspokojuje tú svoju zvedavosť, preto jeho motivácia rastie. Týmto spôsobom sa dosiahne komplexné, pútavejšie, efektívnejšie a produktívnejšie učenie (Montesano, 2023).

Napriek výhodám, ktoré ponúka AI v jazykovom vzdelávaní, úspešná implementácia vyžaduje vedomé a kritické plánovanie a integráciu. Systémy AI musia byť založené na pevných pedagogických rámcoch, aby sa zabezpečilo, že budú poskytovať presnú a užitočnú spätnú väzbu. Systémy neadekvátne navrhnuté môžu v skutočnosti viesť k nepresnej spätnej väzbe, ktorá by mohla skôr brániť ako posilniť učenie. Preto spolupráca medzi vývojármi AI, lingvistami a expertmi vo výučbe jazykov je kľúčový pre zabezpečenie zosúladenia nástrojov AI s efektívnymi princípmi jazykového vzdelávania (Luckin et al., 2016). Podľa Meticulous Research dosiahne trh jazykového vzdelávania ¹ do roku 2027 - 21,2 miliardy USD a je nepravdepodobné, že v budúcnosti budú analógové vzdelávacie knižnice nahradené aplikáciami a grafickým eLearningom, pričom učiteľ a nenahradí AI, aspoň nie v blízkej budúcnosti.

Smery do budúcnosti pre vzdelávanie cudzích jazykov

Počet štúdií o využívaní AI v jazykovom vzdelávaní sa zvyšuje. Štúdie vo všeobecnosti skúmajú technológie alebo aplikácie AI so špecifickými typmi algoritmov alebo systémov AI. Nedávne štúdie (napr. Chen et al., 2023; Moussalli & Cardoso, 2020; Eang et al., 2022) uvádzajú, že študenti jazykov prejavujú pozitívny postoj k nástrojom AI na učenie sa jazykov. Umeľá inteligencia môže poskytnúť okamžitú spätnú väzbu a flexibilitu vo vzdelávacích prostrediach. Používaním umelej inteligencie sa študenti môžu stať nezávislejšími vo svojom učení a majú viac príležitostí učiť sa mimo triedy (Srinivasan, 2022).

V prehľade štúdií o využívaní umelej inteligencie vo vzdelávaní a výučbe anglického jazyka publikovaných v rokoch 2015 až 2021 poukázali Sharadgah & Sa'Di (2022) na medzery v literatúre, vrátane základných problémov súvisiacich s rečou

¹ www.meticulousresearch [27/10/2021]

tela, gestami, výrazmi, emóciami, prekladom, nedostatkom prepracovaných popisov učebných materiálov, ktoré možno považovať za neistoty pri používaní umelej inteligencie. Preto existuje silná potreba dôkladnejšieho výskumu v rôznych kontextoch.

Existujú tiež obavy, že učitelia jazykov ešte nie sú pripravení na umelú inteligenciu. Okrem toho existujú etické otázky, ktoré musíme zvážiť, keď sa výskum umelej inteligencie uskutočňuje s údajmi od študentov a učiteľov. Budúci výskum a prax by sa mali zaoberať potenciálom a výzvami pedagogického a technického rozvoja AI a efektívneho využívania AI.

Záver

Prijatie systémov AI pri výučbe jazykov predstavuje významné príležitosti ako obohatiť a transformovať vzdelávacie postupy. Simulácia autentických komunikačných scenárov umožňuje študentom zažiť pohlcujúce zážitky, ktoré odrážajú interakcie s vysokou vernosťou skutočných jazykových zručností, ktoré prispievajú k rozvoju ich komunikačných schopností (Srinivasan, 2022). Integrácia vyučovacích postupov v reálnom čase spolu s mechanizmami okamžitej spätnej väzby obohacuje vzdelávaciu skúsenosť, čím sú vstupy viac kontextualizované a personalizované aj pre žiakov s poruchou učenia sa, alebo celkovo s ťažkosťami v procese čítania.

Pohlcujúce technológie, ako je virtuálna realita a rozšírená realita, otvárajú nové perspektívy vytvárania čoraz pútavejších vzdelávacích prostredí. Avšak takéto príležitosti sú sprevádzané významnými výzvami vrátane zníženej ľudskej interakcie, ktorá je aj naďalej ústredným aspektom jazykového vzdelávania. Okrem toho súvisiace problémy, ako ochrana osobných údajov, riadenie zaujatosti v algoritmoch a implicitná zaujatosť v systémoch umelej inteligencie vyžadujú kritickú úvahu a starostlivé plánovanie. Výskum a vývoj vyučovacích postupov,

ktoré vyvažujú používanie umelej inteligencie s ľudskými vzťahovými aspektmi, sú nevyhnutné na to, aby sa zabezpečilo, že tieto technológie môžu byť skutočnou podporou jazykového vzdelávania bez toho, aby bola ohrozená kvalita a ľudskosť výučby. To je obzvlášť dôležité pri práci so žiakmi so špecifickými poruchami učenia, ako je dyslexia, ktorí potrebujú nielen technologickú podporu pri spracovaní textu a porozumení obsahu, ale aj citlivý a individuálny prístup zo strany učiteľov. Je preto zásadne dôležité starostlivo monitorovať a regulovať integráciu týchto nástrojov do vzdelávacích kontextov, aby sa maximalizovali ich prínosy a zároveň sa zmiernili súvisiace riziká a výzvy. U žiakov s dyslexiou môže správne nastavená kombinácia umelej inteligencie a pedagogickej intervencie pomôcť prekonávať bariéry v jazykovom vzdelávaní a zabezpečiť, aby sa cítili podporovaní a motivovaní k učeniu.

Zhrnutie

Výučba cudzích jazykov je v súčasnosti jednou z najväčších výziev vzdelávacieho prostredia. Schopnosť komunikovať v inom jazyku je nevyhnutná v globalizovanom svete. S príchodom digitálnych technológií a umelej inteligencie (AI) sa prístup k výučbe jazykov výrazne mení. AI v jazykovedných disciplínach spája humanitné a technické vedy. Nejde len o technologický pokrok v strojovom preklade, generovaní textov či rozpoznávaní reči, ale aj o zmenu tradičných jazykových a komunikačných procesov. AI môže priblížiť interdisciplinárne študijné odbory a podporovať kritickú interakciu s technológiami. Pre žiakov so špecifickými potrebami, ako je dyslexia, môže AI ponúknuť inovatívne možnosti učenia, napríklad multisenzorické vyučovanie a aplikácie na hlasové zadávanie textu. Integrácia AI do výučby jazykov poskytuje adaptívnu a personalizovanú výučbu. AI umožňuje strojom čítať a rozumieť ľudskej reči, analyzovať text na rôznych úrovniach a používať algoritmy ako spracovanie prirodzeného jazyka (NLP), kolokačnú extrakciu (CE) a bodové vzájomné informácie (PMI). AI môže prispôsobiť vyučovanie, identifikovať chyby, prekladať texty a podporovať samoštúdium. Konverzačné rozhrania a virtuálni

asistenti môžu podporovať žiakov s dyslexiou tým, že prispôbia tempo výučby, poskytujú vizuálne a auditívne podnety a eliminujú stres z písania či čítania. AI môže tiež personalizovať vzdelávacie skúsenosti, poskytovať okamžitú spätnú väzbu a identifikovať slabé stránky študentov. Napriek výhodám AI v jazykovom vzdelávaní je dôležité vedomé a kritické plánovanie a integrácia. AI systémy musia byť založené na pevných pedagogických rámcoch, aby poskytovali presnú a užitočnú spätnú väzbu. Spolupráca medzi vývojármi AI, lingvistami a expertmi vo výučbe jazykov je kľúčová. Budúci výskum by sa mal zamerať na potenciál a výzvy AI v jazykovom vzdelávaní, vrátane etických otázok a ochrany osobných údajov. Správne nastavená kombinácia AI a pedagogickej intervencie môže pomôcť prekonávať bariéry v jazykovom vzdelávaní a podporovať žiakov s dyslexiou.

Resume

Teaching foreign languages is currently one of the biggest challenges in the educational environment. The ability to communicate in another language has become essential in a globalized world. With the advent of digital technologies and artificial intelligence (AI), the approach to language teaching is significantly changing. AI in linguistic disciplines bridges the gap between humanities and technical sciences. It is not only about technological advancements in machine translation, text generation, or speech recognition but also about changing traditional language and communication processes. AI can bring interdisciplinary study fields closer and support critical interaction with technologies. For students with specific needs, such as dyslexia, AI can offer innovative learning options, such as multisensory teaching and voice input applications. The integration of AI into language teaching provides adaptive and personalized learning. AI enables machines to read and understand human speech, analyze text at various levels, and use algorithms such as natural language processing (NLP), collocation extraction (CE), and pointwise mutual information (PMI). AI can tailor teaching, identify errors, translate texts, and support self-study. Conversational interfaces and virtual assistants can support students with dyslexia by adjusting the pace of teaching, providing visual and auditory stimuli, and eliminating the stress of writing or reading. AI can also personalize learning experiences, provide immediate feedback, and identify students' weaknesses. Despite the advantages of AI in language education, conscious and critical planning and integration are essential. AI systems must be based on solid pedagogical

frameworks to provide accurate and useful feedback. Collaboration between AI developers, linguists, and language teaching experts is crucial. Future research should focus on the potential and challenges of AI in language education, including ethical issues and data privacy. A well-designed combination of AI and pedagogical intervention can help overcome barriers in language education and support students with dyslexia.

Bibliografia

- Bartoňová, M.; Magová, M. (2018). *Pripravenosť škôl k zavedeniu inkluzívneho vzdelávania žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia na Slovensku*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2018. 140 s. ISBN 978-80-561-0589-4.
- Cinato, L. (2023). Intelligenza artificiale artificiale e traduzione automatica nel contesto della formazione universitaria di lingua tedesca. In: R. Raus, A. M. Silletti, S. D. Zollo, J. Humbley (eds), *Multilingualism and Language Varieties in Europe in the Age of Artificial Intelligence*. Milano: LEDizioni, 2023, 365-384.
- Čarnická, M. (2018), *Nadaný žiak v bežnej triede* In: *Inkluzívne prístupy v edukácii detí a žiakov*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2018. s. 365-372. ISBN 978-80-561-0598-6.
- Chen, H. H. J., Yang, C. T. Y., Lai, K. K. W. (2023). Investigating college EFL learners' perceptions toward the use of Google Assistant for foreign language learning. *Interactive Learning Environments*, 31(3), 1335–1350.
- Iannella, A. (2022). Interagire con l'Intelligenza Artificiale: Proposte Didattiche per la Storia dell'Arte e la Letteratura. *Bricks*, 2022, 12(6), 141-149.
- Kováčová, B. (2018). Expresivita ako súčasť východísk ranej biblioterapeutickej intervencie. In: *Expresivita vo výchove 2*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2018. s. 116-124. ISBN 978-80-557-1506-3.
- Kožík, Lehotayová, B.; Magová, M. (2020). Problematika vývinových porúch učenia v predškolskom veku. In: *Edukačná realita v materských školách*. Prešov : Rokus, 2020. s. 78-85. ISBN 978-80-89510-87-0.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M. (2016). Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. In: *Pearson Education*, 2016.
- Molino, A. (2023). Artificial intelligence and machine translation: Perceptions, opinions, and experiences of Italian graduate

- students of English as a Foreign Language”. In *Multilingualism and Language Varieties in Europe in the Age of Artificial Intelligence*. Milano: LEDizioni, 2023, 337-353.
- Montesano, S. (2023). L'intelligenza artificiale per l'apprendimento delle lingue. In: *Bricks: Intelligenza Artificiale e didattica*, 2023, 92-97.
- Moussalli, S., Cardoso, W. (2020). Intelligent personal assistants: Can they understand and be understood by accented L2 learners? In: *Computer Assisted Language Learning*, 2020, 33(8), 865–890.
- Sharadgah, T. A. & Sa'di, R. A. (2022). A systematic review of research on the use of artificial intelligence in English language teaching and learning (2015–2021): What are the current effects? In: *Journal of Information Technology Education: Research*, 2022, 21, 337–377.
- Srinivasan, V. (2022). AI & learning: A preferred future. In: *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2022, 3, 100062.
- Wang, X., Pang, H., Wallace, M. P., Wang, Q., Chen, W. (2022). Learners' perceived AI presences in AI-supported language learning: A study of AI as a humanized agent from community of inquiry. In: *Computer Assisted Language Learning*. Advance publication, 2022.

Kontakt na autorku príspevku

PaedDr. **Viera Rassu Nagy**, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku

Pedagogická fakulta, Katedra cudzích jazykov

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

E-mail: viera.nagy@ku.sk

ČLOVEK – HOMO DIGITALIS A VYUŽÍVANIE DIGITÁLNYCH TECHNOLOGIÍ V EDUKAČNOM PROCESSE

HOMO DIGITALIS AND THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Zuzana Brčiaková

Úvod

Homo digitalis predstavuje človeka súčasnosti, ktorý je úzko prepojený s digitálnymi technológiami vo svojom každodennom živote, ale aj v procese učenia. Práve Homo digitalis je tým, ktorý v procese vzdelávania prezentuje zmeny v spôsobe získavania informácií, komunikácie a interakcie so svetom, kde sa digitálne nástroje stávajú nielen prostriedkom, ale aj neoddeliteľnou súčasťou kognitívnych procesov.

Digitálne technológie ovplyvňujú všetky oblasti nášho života a stali sa neoddeliteľnou súčasťou našej každodennej existencie. Tieto moderné nástroje zaznamenali výrazný pokrok a neustále sa integrujú do rôznych sektorov. 21. storočie je obdobie, ktoré je charakterizované novými digitálnymi hranicami, virtuálnymi zážitkami, multimedialnými inováciami atď. Informačno-komunikačné technológie a súvisiace didaktické pomôcky nielen zefektívňujú proces vyučovania, ale aj pomáhajú vytvárať kvalitnejšie a flexibilnejšie vzdelávacie prostredie, ktoré lepšie pripravuje žiakov na výzvy modernej digitálnej spoločnosti. V konečnom dôsledku to prispieva k stabilizácii a kvalifikácii celkového vzdelávacieho systému (Hladush, Bendíková, Kováčová, Čarnická, 2023). V súčasnosti sa v spoločnosti stále viac preferuje modernejšie a kvalitnejšie vzdelávanie. Spoločnosť sa modernizuje a digitalizuje. Preto je pre žiakov

dôležité, aby boli pripravení na život a prácu v digitálnej spoločnosti.

Digitálna gramotnosť

V súčasnej dobe sa pojem digitálna gramotnosť stále vyvíja a mení. Ovplyvňuje to najmä vývoj spoločnosti, ekonomiky a kultúry. Digitálnu gramotnosť nemôžeme chápať ako zručnosť, ktorú si žiaci osvojujú počas školskej dochádzky, ale ako stále sa rozvíjajúci odbor vedomostí, zručností a stratégií, ktoré si žiaci rozvíjajú v interakcii s rovesníkmi a so spoločnosťou v rôznych situáciách počas svojho života. Digitálna gramotnosť znamená porozumieť a používať digitálne technológie v živote aj v spoločnosti. Využívať ich pri dosahovaní svojich cieľov a pri rozvíjaní vedomostí a schopností (Brestenská a kol., 2020).

Digitálna gramotnosť je veľmi dôležitou oblasťou, ktorej by sme sa mali venovať aj pri výchove detí. Tie sa budú s modernými technológiami vo svojom živote stretávať každý deň. Takmer všetci dnes denne používame technológie, ktoré nám uľahčujú život. Stávajú sa bežnou súčasťou nášho života a taktiež súčasťou vyučovania v škole. Využívame ich vo voľnom čase, pri hre na počítači, na tablete, ale aj pri tvorbe prezentácií a projektov. Prostredníctvom technológií komunikujeme s učiteľmi online cez rôzne vzdelávacie programy a stránky (Záhorec, 2020).

Digitálnu gramotnosť žiakov je treba vymedziť v procese učenia sa, pri vyhľadávaní informácií, pri realizácii, tvorbe a riešení úloh prostredníctvom efektívneho využívania digitálnych nástrojov a médií. Tiež pri práci s informáciami, pri vyhľadávaní, hodnotení a pri tvorbe kritických postojov (Pribilinová, 2013).

Aby mohol učiteľ efektívne využívať moderné technológie, musí získať základnú informačnú gramotnosť. Potom môže žiakom pripravovať zaujímavé námety a pomôcky. Základom vzdelávania žiakov v dnešnej modernej spoločnosti je, aby žiaci získali zručnosti a schopnosti učiť sa, komunikovať a riešiť problémy prostredníctvom nových technológií. Používaním moderných technológií vo vzdelávaní sa vytvárajú nové možnosti vyučovania. Využívajú sa nové metódy, formy, mení

sa obsah vzdelávania a žiaci si osvojujú nové poznatky a zručnosti počas vyučovacieho procesu (Adámek a kol., 2009). Rozvíjanie digitálnej gramotnosti má u žiaka rozvíjať jeho osobnosť aj kognitívne a nonkognitívne funkcie. Prostredníctvom digitalizácie sa žiakom ukazujú rôzne možnosti využívania digitálnych technológií vo vyučovacom procese. Umožňujú im pracovať s rôznymi prostriedkami a pomôckami v rámci vyučovania. Aktívnou účasťou sa žiaci v digitálnom podnetnom prostredí učia zaobchádzať s pomôckami. To ich utvrdzuje v poznaní, že digitálne technológie sú prostriedkom na spríjemnenie zážitkov, ale i zdrojom informácií a dobrou inšpiráciou na vlastnú tvorivú činnosť (Brestenská a kol., 2020).

Digitálne kompetencie a zručnosti zvyšujú nároky nielen na žiakov, ale aj na učiteľov. Preto sa v roku 2017 vytvoril Európsky rámec digitálnych technológií pod názvom „DigCompEdu („DigComp“ – Európsky rámec digitálnych technológií). Jeho súčasťou je informačná a dátová gramotnosť, komunikácia, spolupráca, tvorenie digitálneho obsahu, bezpečnosť a riešenie problémov. Základom dokumentu je využívanie digitálnych technológií v profesijnom rozvoji, vo vzdelávaní, v hodnotení, v zapojení a v podpore žiakov (Kachman, 2021).

Digitálne zručnosti a kompetencie podľa Kachmana (2021, s. 12) sú *„dôležité pre modernú digitalizovanú spoločnosť. Digitálne zručnosti môžeme chápať ako schopnosti, ktoré pri konkrétnych podmienkach prinášajú konkrétny výsledok. Medzi spoločné kompetencie patrí spolupráca, komunikácia, občianstvo, sociálne a kultúrne zručnosti a zručnosti komunikačných a informačných technológií. Medzi zručnosti patrí tvorivosť, kritické myslenie, riešenie problémov a schopnosť rozvíjať výroby a produktivitu. Ďalšími zručnosťami sú napríklad schopnosť učiť sa, plánovať, prispôbiť sa, schopnosť riešiť problémy a v neposlednom rade flexibilita“*.

Digitálne podnetné prostredie

Základnou podmienkou pre rozvoj digitálnej gramotnosti je vytvorenie podnetného prostredia, ktoré vychádza z troch

kľúčových súčastí: digitálne podnetné prostredie, stimulácia žiakov a vedomosti, skúsenosti a schopností vo využívaní digitálnej techniky (Pribilinová, 2013).

- **Digitálne podnetné prostredie**

Rozvíjanie digitálnej gramotnosti žiakov je založené na prístupoch, ktoré vychádzajú z personálneho a sociálneho podnetného prostredia. V podnetnom digitálnom prostredí majú žiaci možnosť pravidelne získavať zážitky a skúsenosti s objavovaním, pozorovaním, manipulovaním aj experimentovaním. Dôraz sa kladie aj na pozitívnu a tvorivú atmosféru, kedy majú žiaci možnosť sebarealizácie. Digitálne podnetné prostredie má žiakom predovšetkým sprostredkovať a poskytovať zážitky (Mago, 2020).

- **Stimulácia žiakov**

Stimuláciou majú byť žiaci motivovaní a povzbudzovaní k získavaniu a prijímaniu informácii. Má to byť s vedomím, že si môžu informácie prispôbovať vzhľadom na svoje možnosti a schopnosti. V tomto procese treba počítať s tým, že žiaci majú možnosť podnety prijímať aj odmietnuť. Na základe tejto slobodnej voľby si môžu vyberať vhodné spôsoby ich použitia (Karolčík & Čipková, 2020).

- **Vedomosti, skúsenosti a schopností vo využívaní digitálnej techniky**

Žiaci sa pri digitalizácii oboznamujú s pomôckami, prostriedkami aj so samotným procesom. Procesy digitalizácie objavujú a rozvíjajú na základe vlastných kognitívnych štruktúr a realizujú ich na úrovni rozvoja svojej psychomotoriky. V oblasti digitalizácie je nevyhnutná prítomnosť vonkajších podnetov z prostredia. Digitálne skúsenosti a zážitky žiaci zužitkujú pre svoje vlastné potreby a záujmy (Adámek a kol., 2009).

Popísané tri súčasti musia byť vzájomne prepojené a podporované učiteľmi, ktorí majú potrebné zručnosti na integráciu technológie do každodenného vyučovania. Týmto spôsobom sa vytvoria silné základy pre rozvoj digitálnej gramotnosti žiakov a ich schopnosti orientovať sa v digitálnom svete.

Digitalizácia podporuje u žiakov objavovanie a skúmanie niečoho nového. V dnešnej dobe žiaci nemajú problém získať nejaké informácie z internetu. Majú možnosť získať nové informácie o akejkolvek téme a využívať ich pre svoje účely. Preto je potrebné u žiakov rozvíjať kritické myslenie, aby vedeli adekvátne narábať s novými informáciami (Skoršepa, 2015).

Digitálne technológie v edukačnom procese

Škola by mala zohrávať dôležitú úlohu pri modernom vzdelávaní žiakov. Moderná škola musí smerovať k vytváraniu nových možností pre všetkých žiakov, ktorí by sa k digitálnym technológiám vo svojom okolí nedostali vôbec, alebo iba obmedzene. Tak ako je pre žiakov v škole základnou schopnosťou naučiť sa čítať, písať a počítať, pre modernú spoločnosť je dôležité rozvíjať digitálnu gramotnosť žiakov, ktorá je dôležitým predpokladom pre ďalšie vzdelávanie a učenie (Neumajer, Rohlíková, Zounek, 2015).

Úlohou školy je, aby dokázala vytvoriť také programy, ktoré dokážu viesť žiakov k práci s novými technológiami. Škola má žiakom vysvetľovať výhody využívania technológií, hľadať nové riešenia a využitia v praxi. Viesť žiakov k tomu, ako majú pracovať s technológiami, ako majú vnímať inovácie a ako sa majú zapájať do významných projektov, aby boli prínosom pre spoločnosť (Hozák, 2020).

Podľa Polákoviča a Dubovskej (2015) využívaním informačno-komunikačných technológií sa zmenila samotná filozofia učenia (inštruktívny prístup sa zmenil na kognitívny), učiteľ sa zmenil na sprievodcu a poradcu, žiak sa zmenil z pasívneho (ktorý iba počúva) na aktívneho (ktorý priamo zasahuje do samotného vyučovania) a zmenila sa celá edukácia.

Digitálne kompetentní učitelia musia byť schopní realizovať aktivity na vyučovaní s podporou digitálnych technológií, zamerané na samostatné učenie sa, ale aj na skupinovú prácu. Digitálne kompetentný učiteľ by mal byť schopný použiť digitálne technológie vo vzdelávaní, analyzovať digitálne dáta, ktoré mu môžu pomôcť nielen pri hodnotení žiakov, ale aj pri rozhodovaní, aký ďalší postup, či stratégiu vyučovania zvoliť (Pribilínova, 2013).

Pre vyučovací proces je dôležité využívanie digitalizácie najmä pri tvorivosti žiakov, pri riešení problémov, pri spolupráci a pri uľahčení učenia. Vyučovanie má byť pre žiaka pútavé, má mu ponúkať nové možnosti spoznávania a má súvisieť aj s potrebami spoločnosti (Rochovská, 2012).

Digitálne technológie efektívne vplyvajú na celý edukačný proces, na učiteľa aj na samotného žiaka. Rovnováhou týchto všetkých zložiek s informačnými technológiami sa musia vytvoriť vhodné podmienky na dosiahnutie stanoveného cieľa vzdelávania (Burgerová, Adamkovičová, 2014).

Vyučovanie je najúčinnnejšie, keď sa informácie prijímajú prostredníctvom viacerých kanálov, ktoré sa kombinujú verbálne a vizuálne. Vďaka 3D obrázkom žiaci pochopia viac detailov informácií, zapamätajú si ich dlhšie a viac sa zaujímajú o obsah správy (Hladush, Bendíková, Kováčová, Čarnická, 2023).

Digitálne technológie umožňujú aplikovať také vzdelávacie aktivity, ktoré by bez nich neboli možné. Umožňujú žiakom spolupracovať v triede a v skupinách. Môžu sa rozvíjať v rámci všetkých predmetov nie len na hodinách informatiky.

Rozvoj digitálnych kompetencií predstavuje základ digitálnej zmeny vo vzdelávaní a zároveň sú žiaci schopní úspešne sa zapojiť do diania spoločnosti. Podnecujú u žiakov objavovanie a skúmanie. Využívajú sa pri hodnotení vedomostí, pri vytváraní pojmových máp, multimedialnej prezentácii. Umožňujú tímovú prácu v školskom a pracovnom prostredí. Vzdelávanie u žiakov s mentálnym postihnutím rozvíja zručnosti a schopnosti v teoretickej rovine (Kachman & Tkáčová, 2022).

Využívanie moderných technológií v špeciálnej edukácii neplní len funkciu edukačnú, ale aj diagnostickú, kompenzačnú, výchovno-rehabilitačnú a relaxačnú. Implementáciou digitálnych technológií v špeciálnej edukácii žiak často získava prvú a niekedy aj jedinú gramotnosť. Používanie informačno-komunikačných technológií je prínosné pri opakovaní a upevňovaní učiva. Žiaci získavajú pri práci s digitálnymi technológiami sebadôveru a sebaistotu, práca ich upokojuje a stimuluje ku komunikácii, aby dostali viac informácií o riešenej úlohe (Vaňková & Bednaříková, 2015).

V súčasnosti existuje nový prístup zavádzania technológií do vyučovacieho procesu pod názvom SELFIE. Je to nástroj na sebahodnotenie digitálnej pripravenosti školy v oblasti profesionálneho rozvoja, spolupráce a infraštruktúry. Učitelia, žiaci a všetci, ktorí poskytujú vzdelávanie, by mali využívať tento systém, aby zlepšili kvalitu vzdelávania a podporili rozvoj digitálnych technológií. Systém SELFIE pomáha školám zlepšiť vzdelávanie. Jeho používaním sa ukážu chyby, ktoré je potrebné odstrániť. Tento nástroj v súčasnosti využíva viac ako 600 000 pedagógov a žiakov. Môže ho využívať akákoľvek škola na Slovensku alebo vo svete. Je dostupný v 32 jazykových verziách a postupne sa do systému pridávajú nové podporné materiály pre školy. Systém SELFIE funguje na princípe: *„Nástroj vytvorí správu – momentku, teda „selfie“ – o silných a slabých stránkach školy v oblasti využívania digitálnych technológií na vzdelávanie“* (Kachman, 2021, s. 46). Na Slovensku sa tento systém využíva v súlade so súčasným nastavením sebahodnotenia škôl a pri výročnej správe školy. Umožňuje škole označiť svoje silné a slabé stránky a zlepšiť kvalitu školy (Kachman, 2021).

Záver

V edukačnom prostredí Homo digitalis čelí novým výzvam – kritickému mysleniu pri práci s informáciami, digitálnej gramotnosti a schopnosti adaptovať sa na neustále sa meniace technologické prostredie. Tento posun ovplyvňuje nielen študentov, ale aj pedagógov, ktorí musia hľadať efektívne spôsoby, ako integrovať technológie do vzdelávania a zároveň rozvíjať ľudské aspekty učenia, ako sú kreativita, spolupráca a etika používania digitálnych médií.

Digitálne technológie sa v súčasnosti stali neoddeliteľnou súčasťou vzdelávacieho procesu, ktorý nielen zlepšuje kvalitu vyučovania, ale aj zvyšuje angažovanosť a motiváciu žiakov. Interaktívne nástroje, online platformy a multimediálne materiály zjednodušujú vysvetlenie zložitejších tém a umožňujú žiakom prispôbiť sa rôznym štýlom učenia.

V súčasnej dobe, keď sa technológie neustále vyvíjajú a stávajú sa kľúčovou súčasťou vzdelávania, je nevyhnutné, aby učitelia

vedeli využívať digitálne nástroje a platformy na zlepšenie výučby.

Digitálna gramotnosť teda nie je len o ovládaní technológie, ale aj o schopnosti integrovať ju do výučby tak, aby to prispelo k rozvoju žiakov a ich pripravenosti na budúcnosť.

Digitálne technológie majú obrovský potenciál na zlepšenie vzdelávania, a to nielen v bežných školách, ale aj v špeciálnych a inkluzívnych školách. Ich využívanie môže pomôcť žiakom rozvíjať potrebné digitálne zručnosti, zlepšiť ich vzdelávací proces a pripraviť ich na výzvy moderného pracovného trhu. Preto je dôležité, aby školy kontinuálne investovali do technológií a vytvárali prostredie, ktoré podporuje inováciu, kreativnosť a rozvoj žiakov v digitálnom veku.

Zhrnutie

Digitálne technológie sa stali neoddeliteľnou súčasťou súčasného vzdelávacieho systému. Na ich efektívne využitie je potrebné nielen technické vybavenie, ale aj rozvoj digitálnych a informačných zručností u učiteľov a žiakov. V súčasnej spoločnosti je teda nevyhnutné podporovať digitálnu gramotnosť, ktorá umožní žiakom nielen efektívne pracovať s informáciami, ale aj kriticky ich hodnotiť, čo im umožní prosperovať v digitálnom svete.

Resume

Digital technologies have become part of the current education system. For their effective use, not only technical equipment is needed, but also the development of digital and information skills among teachers and students. In today's society, it is therefore necessary to support digital literacy, which will enable pupils not only to work effectively with information, but also to evaluate it critically, which will enable them to thrive in the digital world.

Bibliografia

- Adámek, R. a kol. (2009). *Digitálna gramotnosť učiteľa*. Košice: UIPŠ v súčinnosti s Elfa, s.r.o., 2009, 80 s. ISBN 978-80-8086-119-3.
- Brestenská, B. a kol. (2020). *Inovatívne učenie s podporou digitálnych technológií*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2020, 278 s. ISBN 978-80-223-4927-7.
- Burgerová, J., Adamkovičová, M. (2014). *Vybrané aspekty komunikačnej dimenzie e-learningu*. Prešov: Prešovská

- univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2014, 160 s. ISBN 978-80-555-1146-7
- Hladush, V., Bendíková, S., Kováčová, B., Čarnická, M. (2023). Using a didactic tool with it-support for teaching geography in a special school in Slovakia. In *Information Technologies and Learning Tools*. 2023, roč. 97, č. 5, 18-34 s. ISSN 2076-8184.
- Hozák, R. (2020). *Vzdelávanie budúcnosti. Metodika „Integrované digitálne technológie“*. Bratislava: Vydavateľstvo Book & Book, 2020, 184 s. ISBN 978-80-896-5222-8.
- Kachman, S. (2021). *Sebahodnotenie digitálnej pripravenosti škôl*. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, s.r.o., 2021, 56 s. ISBN 97-80-8140-516-7.
- Kachman, S., Tkáčová, Z. (2022). *Školský digitálny koordinátor*. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, s.r.o., 2022, 100 s. ISBN 978-80-8140-515-0.
- Karolčík, Š., Čipková, E. (2020). *Digitálne edukačné riešenia v kontexte hodnotenia ich kvality*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2020, 155 s. ISBN 978-80-223-5073-0.
- Mago, Z. (2020). *Úvod do štúdia digitálnych hier I*. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2020, 140 s. ISBN 978-80-572 0069-7.
- Neumajer, O., Rohlíková, L., Zounek, J. (2015). *Učíme se s tabletom. Využití mobilních technologií ve vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer, 2015, 190 s. ISBN 978-80-7478-768-3.
- Polakovič, P., Dubovská, R. (2015). Teoretické východiská k problematike ICT gramotnosti v základnom školskom vzdelávaní. In *Media4u Magazine v Prahe*, 2015, roč. 12, č. 4, 14-17 s. ISSN 1214-9187, <http://media4u.cz/mmo42015.pdf>
- Pribilínová, K. (2013). *Informačná gramotnosť*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2013, 350 s. ISBN 978-80-8082-682-6.
- Rochovská, I. (2012). *Formovanie prírodovednej gramotnosti študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika*. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo KU v Ružomberku, 2012, 267 s. ISBN 978-80-8084-859-0.
- Skoršepa, M. (2015). *Počítačom podporované experimenty v prírodovednom vzdelávaní*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2015, 187 s. ISBN 978-80-557-0898 0.
- Vaňková, J., Bednaříková, A. (2015). *Informačné a komunikačné technológie vo vyučovacom procese žiakov s mentálnym*

postihnutím. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo KU v Ružomberku, 2015, 68 s. ISBN 978-80-561-0250-3.

Záhorec, J. (2020). Integrácia digitálnych aplikácií do predgraduálneho vzdelávania učiteľov, In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo KU v Ružomberku, 2020, roč. 19, č.1, 171-183 s. ISSN 1336-2232.

Kontaktné údaje

Ing. **Zuzana Brčiaková**, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,

Katedra špeciálnej pedagogiky,

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: zuzana.brciakova@ku.sk

ČLOVEK VZELÁVAJÚCI A JEHO CESTA K INOVÁCIAM: UMENIE A DIZAJN V KONTEXTE UPLATNENIA KONŠTRUKČNÝCH ČINNOSTÍ V PRIMÁRNYM MATEMATICKOM VZDELÁVANÍ

MAN AS AN EDUCATOR AND HIS PATH TO INNOVATION:
ART AND DESIGN IN THE CONTEXT OF DESIGN
ACTIVITIES IN PRIMARY MATHEMATICS EDUCATION

Ivana Prachárová, Jozef Zentko

Úvod

V primárnom matematickom vzdelávaní, konkrétne v predmete „*Matematika*“ si žiak pod strategickým vedením učiteľa rozvíja matematické myslenie, ktoré je východiskovým nielen pre ďalšie vzdelávanie, ale aj pre riešenie rôznorodých problémov vyskytujúcich sa v každodennom živote. Vo výchovno-vzdelávacom procese si pri riešení matematických úloh či problémov každý žiak osvojuje nové matematické vedomosti, zručnosti, schopnosti a rozvíja si v rámci svojich možností a dispozícií logické i kritické myslenie. Vo všeobecnosti preto môžeme konštatovať, že predmet „*Matematika*“ na prvom stupni vzdelávania predovšetkým konštruuje základy matematickej gramotnosti, v neposlednom rade účelne rozvíja jednotlivé kognitívne schopnosti. Samotný žiak primárneho vzdelávania má možnosť si vo výchovno-vzdelávacom procese riešením rôznorodých problémových úloh a ich následnom aplikovaní do reálneho života, resp. overovania v praxi podľa *Inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základných škôl* (ďalej len iŠVP) rozvíjať okrem iného aj schopnosť analýzy a syntézy, hodnotenia

a argumentačného zdôvodňovania postupov pri ich riešení (iŠVP, 2015).

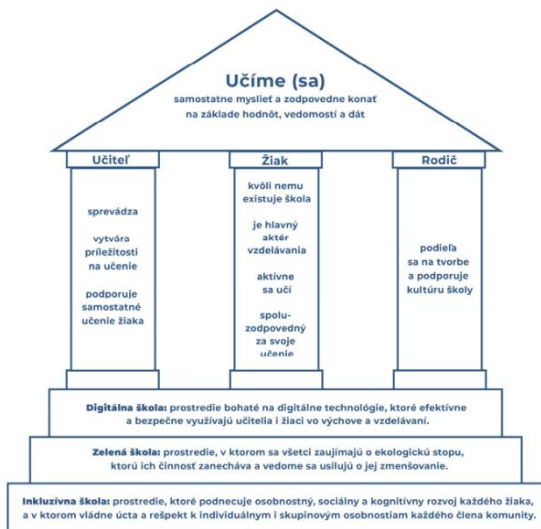
V súčasných pedagogických prístupoch, ktoré reflektujú potrebu komplexného rozvoja osobnosti žiakov sa čoraz viac zdôrazňuje aj potreba interdisciplinarity, ktorá prekračuje hranice tradičných vzdelávacích prístupov. Inovácie vo vzdelávaní, ktoré účelne spájajú matematiku s umením, predstavujú zásadný krok k splneniu tejto požiadavky. Tento prístup umožňuje nielen rozvoj matematického myslenia a gramotnosti, ale aj estetického cítenia, kreativity a žiak má možnosť vnímať matematiku ako integrálnu súčasť širšieho celku práve prostredníctvom nových kontextov. Základným pilierom takto riadeného výchovno-vzdelávacieho procesu je učiteľ, ktorý pomocou implementácie vhodných stratégií vedie a podporuje žiakov v aktívnom objavovaní matematických konceptov. V takto riadenom výchovno-vzdelávacom procese a pri sprevádzaní žiakovho aktívneho učenia sa, sa žiak samotný stáva hlavným aktérom v konštruovaní si svojho poznania.

Vyššie ilustrovaný interdisciplinárny prístup, ktorý účelne prepája matematiku s umením, nachádza oporu aj v historicky ukotvených prístupoch. V tejto kontinuite vyzdvihujeme pedagogické princípy Friedricha Fröbela, ktorého koncept trojitého učenia (Life, Beauty, Knowledge) zdôrazňuje vzájomné prepojenie života, krásy a poznania, čím poskytuje východisko pre integráciu matematických a umelecko-estetických aspektov vo výchovno-vzdelávacom procese. V týchto intenciách sme sa rozhodli zamerať našu pozornosť práve na potenciál Fröbelom proponovaných konštrukčných činností, ktoré nielenže rozvíjajú matematické myslenie, ale umožňujú žiakovi vnímať matematiku aj v novej perspektíve, ako dynamický a kreatívny proces.

Primárne matematické vzdelávanie

V 21. storočí sa konštitutívnym pre výchovu a vzdelávanie stáva cieľavedomé rozvíjanie funkčnej gramotnosti, ktorá je súladná s požiadavkami spoločnosti a do popredia vstupuje nielen rozsah encyklopedických vedomostí a poznatkov, ale samotná hĺbka učenia a schopnosť dávať jednotlivé poznatky do kategorických súvislostí. Fundamentálnou víziou sa pre výchovu a vzdelávanie stáva myšlienka učenia sa vzhádzajúceho zo *“samostatného myslenia, zodpovedného konania na základe hodnôt, vedomostí a dát”* (ŠVP, 2023, s. 3).

Obrázok 1: Piliere kurikula



Zdroj: ŠVP (2023, s. 4)

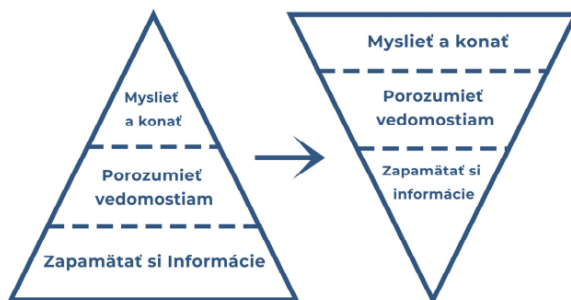
Obsah vzdelávania je podľa nového *Štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie* (2023) kategorizovaný na cykly. Ekvivalentným sa pre primárne vzdelávanie stáva *prvý cyklus*, resp. prvý až tretí ročník základnej školy. Pre výchovno-vzdelávací proces v *prvom cykle vzdelávania* sa stáva

eminentným práve systematické vytváranie vzťahu žiaka k učeniu, účelné rozvíjanie jeho pracovných návykov, vrátane jeho aktívneho využívania kreativity, ktorá nielen podporuje, ale aj vylepšuje jeho myšlienky a samotný proces učenia sa. Výchovno-vzdelávací proces v rámci *prvého cyklu vzdelávania* cieľavedome a strategicky organizuje učiteľ s aprobáciou pre primárne vzdelávanie, ktorý vstupuje do role *facilitátora*, pomáha žiakovi byť aktívnym subjektom v tomto procese vzdelávania a súčasne sa snaží vytvárať v triede pre žiakov okrem iného také prostredie, v ktorom sa cítia bezpečne a sú rešpektované ich individuálne osobitosti. Obsah vzdelávania pre *prvý cyklus vzdelávania*, ktorý výstižne charakterizuje heslo *“Ty mi pomôžeš”* si má zakladať predovšetkým na pružnej organizácii vzdelávania, ktorá sa nemôže pridržiavať len predmetovo-hodinového systému, ale využíva, napr. blokové a projektové vyučovanie.

Obrázok 2: Obrátené kurikulum - vizualizácia zmeny v obsahu vzdelávania

Vízia vzdelávania pre 21. storočie

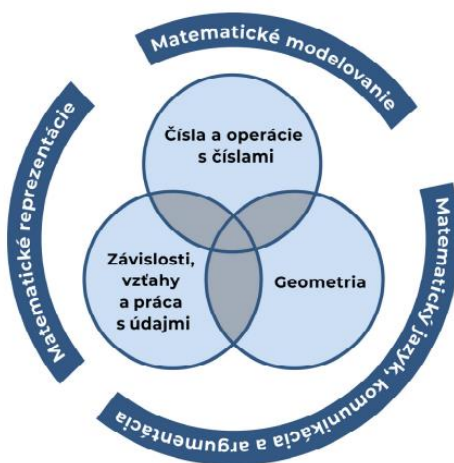
“Učíme (sa) samostatne myslieť a zodpovedne konať na základe hodnôt, vedomostí a dát.”



Zdroj: ŠVP (2023, s. 3)

Nová Vzdelávacia oblasť, s ktorou sa stretávame v *Štátnom vzdelávacom programe pre základné vzdelávanie* nesie názov *Matematika a Informatika*. Súhlasne, ako vo Vzdelávacej oblasti *Matematika a práca s informáciami* podľa iŠVP je i Vzdelávacia oblasť *Matematika a Informatika* orientovaná na elementárne rozvíjanie matematickej gramotnosti, avšak v ŠVP (2023) je podčiarkovaná predovšetkým úroveň osvojenia si matematického obsahu, ktorá je kategoricky podmienená od samotnej úrovne zvládnutia matematických praktík. Tieto matematické praktiky v sebe integrujú matematické modelovanie, prácu s matematickými reprezentáciami, v neposlednom rade aj efektívne používanie matematického jazyka. Pri samotnom rozvoji matematickej gramotnosti berie do úvahy tri rámce, konkrétne ide o rámec postojový, obsahový a procesuálny. Žiak na konci tretieho ročníka, resp. *prvého cyklu vzdelávania* by mal bez ťažkostí rozoznávať jednoduché matematické situácie v známych kontextoch, dokázať ich interpretovať a používať priame logické úsudky pri ich riešení. Rovnako po úspešnom absolvovaní tohto cyklu vzdelávania by mal poznať základné matematické pojmy a nebáť sa objavovať elementárne vzťahy medzi nimi, používať základné algoritmy a postupy a pri samotnom riešení rôznorodých matematických úloh by mal používať jednoduché spôsoby znázornenia a matematické symboly, ktoré vie vysvetliť a zapájať sa do diskusie o rôznych spôsoboch či metódach riešenia úloh, v neposlednom rade si má sukcesívne kreovať pozitívny obraz o význame matematiky pre jeho život a spoločnosť, ktorej je súčasťou (ŠVP, 2023; Vzdelávacia oblasť Matematika a informatika – Vzdelávacie štandardy, 2023).

Obrázok 3: Mapa obsahových komponentov v matematickom vzdelávaní



Zdroj: Vzdelávacia oblasť Matematika a Informatika – Vzdelávacie štandardy (2023, s. 3)

Fröbelov pedagogický systém a konštrukčné činnosti

V súvislosti s vyššie charakterizovaným cieľovým zameraním primárneho matematického vzdelávania obsiahnutým v kurikulárnych dokumentoch sa ďalej do okruhu našej pozornosti, pri zachovaní dialógu medzi súčasnosťou a minulosťou, dostáva renomovaný pedagóg Friedrich Fröbel (ďalej len Fröbel), ktorého pedagogické náhľady, ako sme už spomínali v úvode, prerástli hranice času a sú dodnes inšpiratívnou studnicou pre moderné pedagogické, ale aj psychologické myslenie. Je mimoriadne obdivuhodné, že sám Fröbel už pred dvesto rokmi doceňoval potrebu bezpečného prostredia (Fröbel, 1885), ktorá sa okrem iného prelínala aj do myšlienky spájania školy so životom a životom rodinným a vytvárala tak nenahraditeľnú požiadavku pre výchovu a vzdelávanie, pretože jedine tak dokázala zabezpečiť „ucelený, všestranný a harmonický vývin ľudskej bytosti v danom

časovom období, ktorý vyhovuje pretenziám človeka na konkrétnom stupni vývinu i vzdelávania” (Opravilová, Štverák, in Prachárová, 2022, s. 77). Zároveň je nepopierateľným, že viac ako ktorýkoľvek iný pedagóg, práve Fröbel v role učiteľa neoceniteľne vyzdvihoval a doceňoval vlastnú činnosť, resp. samotnú hru dieťaťa, jej možnosť byť tvorivou a súčasne krásnou v rámci rozvoja jeho sebazvdelávania, ktorej je ako konateľom i tvorcom (Hughes, 1987, Opravilová Štverák, 1982, Cipro, 1991).

V diskurze o základných pilieroch vzdelávania, v rámci ktorých má učiteľ pre primárne matematické vzdelávanie v bezpečnom prostredí sprevádzať žiakovo poznanie a súčasne vytvárať príležitosti a možnosti pre jeho aktívne učenie, nám nemožno ďalej v príspevku lakonicky nespomenúť niekoľko eminentných princípov Fröbelovej koncepcie výchovy a vzdelávania. Ich vážnosť a relevantnosť pre dnešné primárne matematické vzdelávanie spočíva nielen v ich starostlivej formulácii, ktorej podstata pramení z prípravy žiakov na ich budúci život, ale aj samotný zmysel sukcesívneho povzbudzovania a strategického vedenia každého jedného žiaka ako vedomého a samostatne mysliaceho.

Učenie by malo slovami Fröbela (1885) vychádzať z činnosti, imanentných skúseností a konania. Samotné učenie sa *prostredníctvom vlastnej činnosti a proces učenia sa* Fröbel pokladá za relevantný a zlomový atribút strategickej výchovy a vzdelávania. V rámci podnetného výchovno-vzdelávacieho procesu má okrem *činnosti* nenahraditeľné miesto a význam **hra**. Hra podľa Fröbela je nielen “*dušou*” každej jednej činnosti, ale súčasne reprezentuje ten najvyšší stupeň vývinu dieťaťa pri získavaní nových vedomostí, zručností, návykov a rozvíjaní si jednotlivých kognitívnych schopností. Ako nám expertízne dopĺňa Lilley (1967) a Murray (1914) Fröbelova hra v činnostne orientovanom výchovno-vzdelávacom procese odráža

spontánny a základný prejav myslenia a cítenia každého jedného žiaka.

Vedomé a samostatne mysliace dieťa mladšieho školského veku, t.j. žiak, ktorý je komplexne rozvíjaný činnosťou a v činnosti má slovami Fröbela (1885) sprevádzať nielen vzdelaný, ale aj láskavý pedagóg – učiteľ, ktorý organizuje činnosť žiaka, vedome činnosť pozoruje, podporuje ho v tejto činnosti a účelne ju aj zextenzívňuje, čím posilňuje a skvalitňuje jeho proces učenia sa a poznávania (Bruce, 2015). V tomto výchovno-vzdelávacom procese má okrem iných princípov nezastupiteľné miesto aj Fröbelom koncipovaná *zásada prepojenosti*, ktorú môžeme charakterizovať ako zásadu súvisiacu s prepájaním a spájaním už nadobudnutých vedomostí a skúseností s novými, v rôznorodých kontextoch a činnostiach (Weston, 2000).

Jednou z Fröbelových činností, ktorá umožňuje žiakovi objavovať matematické princípy, vrátane tých geometrických, prostredníctvom matematického modelovania a kreatívnej manipulácie s objektami je činnosť nazývaná *Peas Work* (*Hrachová práca*). Táto činnosť je súčasťou celku známeho pod názvom *Fröbelove dary a zamestnania* (*Fröbel Gifts and Occupations*), ktoré syntetizujú rôznorodé činnosti a vo svojej kvintesencii umožňujú dieťaťu slobodný komplexný rozvoj vo vlastnej činnosti. Ako devätnásty dar, resp. zamestnanie - *Peas Work* - reprezentuje takú činnosť, ktorá vyžaduje prácu s materiálom ako je hrach (sušený hrach), drievka, špajdle, paličky, príp. môže byť použitý aj iný materiál ako včelí vosk, hlina, korok a drôty (Wiggin & Smith, 1896, s. 23, s. 241).

Ako vo všetkých činnostiach v predmetnom celku, aj koncept Fröbelovho zamestnania *Peas Work* je starostlivo premyslený v troch základných rovinách:

- (1) *Formy života (Forms of Life)* s dôrazom na efektívne využívanie činnosti s cieľom prepojenia matematiky s reálnym, skutočným svetom, ktorý dieťa/žiaka obklopuje;
- (2) *Formy krásy (Forms of Beauty)* pri tvorbe estetických a symetrických vzorov, ktoré podporujú rozvoj vizuálneho myslenia, umeleckej kreativity a estetického cítenia;
- (3) *Formy poznania (Forms of Knowledge)* s cieľom pomáhať pochopiť základe koncepty matematiky, jej jednotlivých princípov a zákonitostí, ako aj zákonitosti fyziky, inžinierstva a prírodných vied (Wiggin & Smith, 1896, Prachárová, 2021).

Toto zamestnanie, ktoré spočíva v tvorbe nových štruktúr a objektov spojením hrachu, príp. iných spojovacích bodov a drievka (špajdlí), ponúka jedinečnú príležitosť pre rozvoj rovinnej a priestorovej predstavivosti, konštrukčných a technických zručností, matematického a geometrického myslenia, v neposlednom rade umeleckého a estetického cítenia, kreativity. Vo svojom koncepčnom zámere má potenciál stať sa inovatívnym nástrojom na prepojenie matematiky s umením a dá sa integrovať aj do STEAM vzdelávania (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics). Strategicky naplánovaná činnosť v rámci *Peas Work* umožňuje žiakom intuitívne rozvíjať matematické a geometrické predstavy rešpektujúc moderné princípy konštruktivistického vzdelávania prostredníctvom vlastnej činnosti a samotnej interakcie so svetom.

Môžeme tak na tomto mieste konštatovať, že toto Fröbelove zamestnanie, resp. konštrukčná činnosť, ktoré podporuje interdisciplinaritu, umožňuje sukcesívny prechod od samotnej prírody až k poznaniu vlastností materiálov, k matematike, technike, inžinierstvu, ako aj samotnému zmyslovému učeniu a umeniu. *Peas Work* tak môže byť inšpiráciou a základom pre každú zmieňovanú oblasť, avšak do okruhu našej pozornosti sa

dalej dostáva jej potenciál pre efektívne prepojenie so svetom umenia a estetického dizajnu.

Ľudové ornamenty a konštrukčné činnosti

V intenciách Fröbelom koncipovanej konštrukčnej činnosti a samotného súčasného slovenského primárneho matematického a výtvarného vzdelávania je jednou z možností ako starostlivo vkomponovať *Peas Work* do výchovno-vzdelávacieho procesu napríklad práca s ľudovým ornamentom a ornamentikou.

Ľudový ornament Danglová (in Zentko & Gunčaga, 2016/2017) charakterizuje ako jeden z druhov výzdoby, ktorého kompozícia pozostáva z motívu, príp. sústavy motívov a dekoruje rôznorodé materiály alebo predmety. Poznávaním ornamentu, resp. tradičných ľudových ornamentov má žiak možnosť zoznámiť sa s materiálnou a duchovnou kultúrou krajiny, v ktorej žije a môžu byť jedinečnou inšpiráciou pre implementáciu do každej jednej vzdelávacej oblasti, vrátane oblasti *Matematika a práca s informáciami* (2015), *Matematika a informatika* (2023).

Jedným z druhov motívov v ľudovej ornamentike je aj motív *geometrický*, ktorý kompozične pozostáva z rovinných geometrických útvarov ako je trojuholník, štvorec, obdĺžnik a kruh. Identifikáciou týchto útvarov v „základnom tvare“ ľudového ornamentu, resp. základnom ornamente v ľudovej výšivke sa vytvára priestor na ďalšie úlohy s týmto základným motívom, ktoré účelne podporujú rozvoj matematických a geometrických predstáv žiaka (Zentko & Gunčaga, 2016/2017).

Obrázok 4: Geometrický ornament na ľudovej výšivke



Zdroj: vlastný

V rámci práce so základným tvarom nachádzajúcim sa v ľudovom ornamente, príp. výšivke, učiteľ strategicky orientuje úlohy na identifikáciu základných rovinných geometrických útvarov (Kováčová, 2018). Osobitnú pozornosť by mal venovať aj ich popisu a analýze, v neposlednom rade viesť žiakov aj k ich porovnávaniu a hodnoteniu celkovej kompozície. V tejto súslednosti vstupuje do popredia práca s „druhotvarom“, resp. riešením úloh a problémových úloh, ktoré súvisia so základným geometrickým ornamentom na ľudovom ornamente, príp. výšivke, ale presahuje východiskový rámec. Fundamentom týchto úloh je, že samotná ľudová ornamentika v „druhotvare“ zostáva nezmenená, mení sa len farba motívu. Práve v takto riadenom výchovno-vzdelávacom procese dostávajú žiaci príležitosť základný motív ľudového ornamentu nielen obkresľovať, prekresľovať, ale môžu pracovať aj s rôznymi grafickými nástrojmi, ktoré im umožnia vytvárať jednoduché vizuálne návrhy a môžu si tak efektívne rozvíjať svoje digitálne zručnosti, umelecké a dizajnérske myslenie,

estetické cítenie a kreativitu, kritické myslenie a schopnosť riešiť problémy, komunikačné a prezentačné zručnosti.

Obrázok 5: Druhotvar z ľudovej výšivky



Zdroj: vlastný

Okrem práce so „základným tvarom“ a „druhotvarom“ sa môžu strategicky stimulovať a rozvíjať geometrické a matematické predstavy prostredníctvom tvorivej práce s ľudovým geometrickým ornamentom aj prostredníctvom „novotvaru“. Práve pri „novotvare“ vidíme potenciál konštrukčnej činnosti *Peas Work*, v rámci ktorej môžu dostať žiaci primárneho vzdelávania príležitosť pracovať s fragmentami predmetného geometrického ornamentu na ľudovej výšivke. Vybraný ľudový ornament poskytuje priestor na vyvážanie nových obrazcov vrátane abstraktných štruktúr inšpirovaných fragmentom, symetrické a asymetrické tvary/útvary či obrazce, konštrukcií rovinných a priestorových geometrických útvarov, ako aj architektonických stavieb v priestore (napr. mostov, veží, budov), a pod. Fröbelova *Peas Work* tak poskytuje priestor pre poznávanie a skúmanie tvorby súmerných/nesúmerných útvarov vo vzťahu vzor – obraz, ako aj základov skúmania

geometrických útvarov v rovine a v priestore a súčasne rešpektuje požiadavku interdisciplinaritu, ktorá prekračuje hranice tradičných vzdelávacích prístupov.

Záver

V príspevku sme analyzovali potenciál konštrukčných hier v primárnom matematickom vzdelávaní, pričom sme sa zameriavali na interdisciplinárne prepojenie matematiky s umením a dizajnom prostredníctvom využitia práce s ľudovým ornamentom a ornamentikou. Identifikovali sme, že konštrukčná činnosť inšpirovaná Fröbelovými pedagogickými princípmi predstavuje efektívny nástroj na rozvoj matematického myslenia a geometrických predstáv. Práve vo Fröbelom proponovanej konštrukčnej činnosti *Peas Work* vidíme efektívny didaktický prostriedok, ktorý nielenže rešpektuje interdisciplinaritu, ale práve prostredníctvom manipulácie s konkrétnymi objektmi a predmetmi, explorácie, zmyslového vnímania a zážitku vytvára priestor pre hlbšie pochopenie matematických princípov a samotné interdisciplinárne prepojenia s umením a dizajnom prispievajú k rozvoju funkčnej gramotnosti. V aktívnom objavovaní matematických a geometrických konceptov v činnosti sa mení rola žiaka na subjekt vo výchovno-vzdelávacom procese a posilňuje sa rola učiteľa, ktorý nie je len zdrojom nových informácií, ale aktívne facilituje proces učenia sa žiakov a má príležitosť zohľadniť individualitu každého jedného žiaka. V konštrukčných činnostiach uplatňujúcich kontext ľudovej ornamentiky v primárnom matematickom vzdelávaní, rešpektujúc Fröbelov koncept trojitého učenia (Life, Beauty, Knowledge), môže byť žiak účelne vtiahnutý do participácie a interakcie so svetom a tým sa vytvára priestor aj pre rozvoj interdisciplinárneho myslenia, ktoré je dôležité pre súčasný moderný svet.

Zhrnutie

Príspevok sa zameriava na analýzu možností implementácie prvkov umenia a dizajnu do konštrukčných činností a úloh v primárnom matematickom vzdelávaní, s dôrazom na vybraný didaktický prostriedok podporujúci interdisciplinárne učenie sa žiakov. Pozornosť zameriava na jednu zo strategických možností ako efektívne rozvíjať matematickú a funkčnú gramotnosť, pričom sa zameriava na konštrukčnú činnosť inšpirovanú Fröbelovou koncepciou výchovy a vzdelávania, v neposlednom rade hodnotí jej potenciál pre primárne matematické vzdelávanie. Zároveň reflektuje význam umenia a práce s ľudovým geometrickým ornamentom v tomto modeli výchovy a vzdelávania, ktorý sa stáva integrálnou súčasťou moderného vzdelávania pri komplexnom rozvoji osobnosti žiakov v primárnom vzdelávaní.

Resume

The paper focuses on the analysis of the possibilities of implementing elements of art and design into construction activities and tasks in primary mathematics education, with an emphasis on the selected didactic means supporting interdisciplinary learning of pupils. It focuses on one of the strategic options to effectively develop mathematical and functional literacy, focusing on a design activity inspired by Fröbel's concept of education and learning, finally, it evaluates its potential for primary mathematics education. It also reflects on the importance of art and working with folk geometric ornament in this model of education and learning, which becomes an integral part of modern education in the comprehensive development of pupils' personality in primary education.

Bibliografia

- Bruce, T. (2015). *Early Childhood Education. 5th Edition*. London: Hodder Education, 2015, 240 s. ISBN 978-1471846694
- Cipro, M. (1991). *Prameny výchovy. Svazek druhý. XVIII. A XIX. Století*. Praha: Miroslav Cipro, 1991, 598 s.
- Fröbel, F. W. A. (1885). *The Education of Man – By Friedrich Froebel. Translated by Josephine Jarvis*. New York: A. Lovell & Company, 1885, 288 s.
- Hughes, J. L. (1987). *Froebel's Educational Laws for all Teachers*. New York: D. Appleton and Company, 1987, 327 s.
- Kováčová, B. (2018). Zobrazovanie geometrických tvarov In: *Náročná diéta: praktický pomocník pri práci s deťmi v materskej škole*

- vyžadujúcimi si zvýšenú pozornosť . Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, 2018. s. 1-4. ISBN 978-80-8140-288-3.
- Lilley, I. (1967). *Friedrich Froebel: A Selection from His Writings. Cambridge Texts and Studies in the History of Education.* Cambridge: Cambridge University Press., 1967, 188 s.
- Murray, E. R. (1914). *Froebel as a Pioneer in Modern Psychology.* Baltimore Md.: Warwick & York, inc., 1914, 156 s.
- Národný inštitút vzdelávania a mládeže. *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie.* Bratislava: NIVAM, 2023. 726 s.
- Národný inštitút vzdelávania a mládeže. *Vzdelávacia oblasť Matematika a Informatika. Vzdelávacie štandardy.* Bratislava: NIVAM, 2023. 66 s.
- Oprailová, E., Štverák, V. (1982). *Friedrich Fröbel. O výchově člověka.* Praha: SPN, n. p., 1982, 178 s. ISBN 14-354-82.
- Prachárová, I. (2021). Edukačný potenciál Fröbelových zamestnaní v kontexte predprimárneho vzdelávania. In *Aktuálne problémy v predškolskej a elementárnej pedagogiky vo výskumoch študentov doktorandského štúdia.* Ružomberok: VERBUM, 2021, s. 9-20. ISBN 978-80-561-0870-3
- Prachárová, I. (2022). *F. W. Fröbel – autor koncepcie predškolskej výchovy – implementácia jeho myšlienok pre predškolskú a elementárnu pedagogiku.* Dizertačná práca. Gejdoš, M. Ružomberok: PF KU, 2022, 129 s.
- Štátny pedagogický ústav. *Inovovaný Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy.* Bratislava: ŠPÚ, 2015. 27 s.
- Weston, P. (2000). *Friedrich Frobel. His life, Times & Significance.* Roehampton: University of Surrey, 2000, 29 s. ISBN 1-902743-25-3
- Wiggin, K. D., Smith, N. A. (1986). *Froebel's Occupations. The Republic of Childhood.* Cambridge: The Riverside Press, 1896, 313 s.
- Zentko, J., Gunčaga, J. (2016). Rozvoj matematickej predstavivosti prostredníctvom ľudového ornamentu. In *Predškolská výchova.*, 2016, LXXI(5), 21-25.

Kontaktné údaje

Mgr. Ivana Prachárová, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

ivana.pracharova@ku.sk

PaedDr. Jozef Zentko, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

jozef.zentko@ku.sk

ŠPECIÁLNY PEDAGÓG AKO POSKYTOVATEĽ POMOCI RODINE S DIEŤAŤOM SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM

SPECIAL EDUCATOR AS A PROVIDER OF ASSISTANCE TO A FAMILY WITH A CHILD WITH A DISABILITY

Mieczysław Dudek

Úvod

Dôsledky zdravotného znevýhodnenia dieťaťa ovplyvňujú nielen samotného jedinca, ale aj celý rodinný systém. Mít dieťa so zdravotným postihnutím má negatívny vplyv na rodinu ako celok. Dostupné výskumné zistenia jednoznačne ukazujú na narušené vzťahy v rámci rodinného systému v dôsledku prítomnosti dieťaťa s postihnutím (napr. Pisula, 1993; Dudek, 2008). Medzi najvýraznejšie dopady patrí najmä narušenie vzťahov medzi rodičmi a deťmi, ktoré sú často sprevádzané vysokou mierou negatívnych udalostí a konfliktov.

V rodinách so zdravotne znevýhodneným dieťaťom je bežné používanie neefektívnych výchovných stratégií, ktoré nevedú k želaným výsledkom, čo ešte viac zvyšuje stres a frustráciu rodičov. Rodičovský stres sa prejavuje zvýšenou úzkosťou, zníženou náladou a emocionálnymi výbuchmi (Brčiaková, 2021). Tento stres má následky nielen na samotných rodičov, ale aj na kvalitu vzťahov v rámci rodiny, pričom sa zvyšuje miera depresie medzi rodičmi a objavuje sa aj ďalšie negatívne účinky psychického stresu (Dudek, 2019). V dôsledku toho sa znižuje manželská spokojnosť a zvyšuje počet konfliktov medzi súrodencami.

Postihnutie dieťaťa v rodine má zásadný vplyv na kvalitu vzťahov medzi jej členmi. Kladie na nich širšie úlohy a zodpovednosti, pričom si vyžaduje intenzívnu vzájomnú

interakciu a podporu. Po zistení postihnutia dieťa rodičia prežívajú rôzne intenzívne emócie, ako sú strach, zúfalstvo, smútok, pocit nespravodlivosti a bezmocnosti (Cytowska, 2003, s. 174). Tento proces je sprevádzaný neustálym stresom, úzkosťou, zníženou náladou, sebaľútosťou a nekontrolovanými emocionálnymi reakciami. Rodičia prežívajú aj pocity viny a úzkosti vo vzťahu so svojím postihnutým dieťaťom. Dlhodobý rodičovský stres môže mať zničujúci dopad na zdravie rodičov (Dudek, 2019).

Rodina ako systém

Rodina je miestom jedinečných interakcií, v ktorých dieťa získava svoje prvé sociálne skúsenosti. Zároveň mu poskytuje možnosť pozorovať a osvojovať si určité spoločenské vzory správania (Barlóg, 2008). Odborná literatúra zdôrazňuje, že rodinné prostredie má obrovský rehabilitačný potenciál. Vplyv rodičov na vývoj dieťaťa je pritom úmerný jeho veku – čím je dieťa mladšie, tým intenzívnejšie naň rodičia pôsobia. Emocionálnu atmosféru v rodine spoluvytvárajú všetci jej členovia, no kľúčovú úlohu zohrávajú predovšetkým rodičia, ktorí sú prvými a najvýznamnejšími osobami v živote dieťaťa. Ich reakcie na podnety prichádzajúce od dieťaťa by mali byť čo najpresnejšie, pohotové a primerané jeho potrebám. To však závisí od miery ich angažovanosti v procese výchovy a starostlivosti, ako aj od kvality ich vzájomnej spolupráce a podpory. Základom aktívneho rodičovstva by mala byť bezpodmienečná akceptácia a porozumenie individuálnym potrebám dieťaťa, najmä ak ide o dieťa s istými odlišnosťami. Ďalšou významnou výzvou je ochota rodičov spolupracovať so špecialistami a otvorenosť voči získavaniu odborných poznatkov o podstate porúch či rôznorodých metódach rehabilitačno-terapeutickej práce s dieťaťom (Przetacznikowa & Włodarski, 1981). Efektívne prepojenie rodinného prostredia s

odbornou podporou môže výrazne ovplyvniť celkový vývin a kvalitu života dieťaťa.

Podľa teórie rodinných systémov sú poruchy vo fungovaní jedného z jej členov symptómom dysfunkčnosti celého systému (konkrétne ide o patológiu rodiny a psychopatológiu celého fungovania). Výskyt špecifických problémov súvisiacich s dysfunkčnosťou rodiny závisí od typu postihnutia. Táto dysfunkčnosť vyplýva z celého radu problémov súvisiacich s adaptáciou na zmeny u dieťaťa so zdravotným znevýhodnením, ťažkosťami v interakcii a konštruktívnym zvládaním kríz. Medzi sociálno-psychologickými determinantmi zdravotného znevýhodnenia dieťaťa zohrávajú zásadnú úlohu charakteristiky rodinného prostredia, ktoré sa prejavujú v procese modelovania a identifikácie, formovania postojov a hodnôt a výchovy. Podľa väčšiny odborníkov zaoberajúcich sa touto problematikou je to práve rodina, ktorá je základným prvkom mikrosystému, ktorý buduje hlavnú oblasť životného priestoru človeka s narušeným vývinom (Wojciechowski, 2007).

Podpora rodiny

Rodičia detí so zdravotným znevýhodnením čelia neustálym výzvam. Musia si osvojiť množstvo dôležitých zručností, vrátane schopnosti predvídať náročné situácie a adekvátne na ne reagovať (Kořakowski et al., 2007, s. 39). Okrem starostlivosti o svoje dieťa sa často musia vyrovnávať aj s reakciami a názormi nielen okolia, ale aj vlastných príbuzných. Život s dieťaťom so špeciálnymi potrebami preto prináša nepredvídateľné situácie, ktoré môžu byť zdrojom dlhodobého stresu (Abikoff et al., 2000). Rodina má pritom obrovskú silu – dokáže byť oporou, ale zároveň môže byť aj zdrojom zranení. Ak je však ochotná podporovať a prijímať zmeny, môže byť pre dieťa tým najúčinnnejším „liekom“ – dokonca účinnejším než akákoľvek terapia či odborná pomoc. Prispôsobenie sa novej

životnej situácii však nebýva jednoduché. Vyžaduje si čas, trpezlivosť a otvorenosť voči zmenám. Ako ukazuje prax, tento proces je oveľa zvládnuiteľnejší vďaka konzistentnej podpore odborníkov, dostatku informácií a vzájomnému povzbudzovaniu v rámci rodiny.

Dlhodobý stres, ktorý rodičia zažívajú, však môže negatívne ovplyvniť ich vzťah s dieťaťom a narušiť každodenné výchovné postupy. Štatistiky ukazujú, že rodičia detí so zdravotným znevýhodnením sa dopúšťajú viac výchovných chýb v porovnaní s výchovou svojich zdravých detí. Neustále emočné vypätie a dlhodobé zaťaženie starostlivosťou môžu viesť až k syndrómu rodičovského vyhorenia (Pisula, 1994; Dudek, 2018). Preto je nevyhnutné, aby rodina nielen poskytovala podporu dieťaťu, ale zároveň dbala aj na vlastnú psychickú pohodu. Keď sa v rodinnom systéme podarí znížiť záťažové situácie, domáce prostredie sa môže stať pokojnejším a harmonickejším pre všetkých jeho členov.

Špeciálny pedagóg ako podpora rodine s dieťaťom so zdravotným znevýhodnením

Magová (2022) tvrdí, že zmena perspektívy na postihnutie, efektívnu prax a poskytovanie služieb deťom a žiakom so zdravotným znevýhodnením viedla k zmenám aj v štruktúre vzdelávania a prípravy špeciálnych pedagógov. V dnešnej dobe príprava špeciálnych pedagógov už stratila jedno konkrétne zameranie a prevláda v nej výrazná heterogenita (Brownell, et al., 2010). Zároveň je nevyhnutné zdôrazniť, že špeciálny pedagóg sa musí v rámci svojej pedagogickej činnosti zameriavať aj na vlastnú sebareflexiu, pretože ak sa pedagóg nezamýšľa spätne nad svojou prácou, môže to mať veľký vplyv na kvalitu jeho výkonu práce (Magová, 2022). Špeciálny pedagóg je kľúčovým aktérom v podpore rodiny s dieťaťom so zdravotným znevýhodnením. Jeho úloha spočíva nielen v

odborných intervenciách zameraných na individuálny rozvoj dieťaťa, ale aj v poskytovaní komplexnej podpory rodine. Špeciálny pedagóg sa podieľa na vytváraní vhodného prostredia pre výchovu a vzdelávanie dieťaťa, informuje rodičov o dostupných metódach a podporuje ich v implementácii efektívnych stratégií. Týmto spôsobom prispieva k zlepšeniu kvality života rodiny a optimálnemu rozvoju dieťaťa. Špeciálny pedagóg v rámci edukačného procesu často (spolu)pracuje s asistentom pedagóga. Podľa Kováčovej (2018) asistent pedagóga zohráva významnú úlohu pri podieľaní sa na organizácii a realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu. Zameriava sa na podporu žiakov v oblasti motivácie a pomáha im pri riešení rôznych problémov, ktoré sa počas vyučovania objavia. Jeho práca spočíva v individuálnej podpore žiakov, ktorí potrebujú zvýšenú pomoc, pričom sa riadi pokynmi špeciálneho pedagóga (Kováčová, 2018).

Záver

Záverom možno konštatovať, že úloha špeciálneho pedagóga v živote rodiny s dieťaťom so zdravotným znevýhodnením je neoceniteľná. Špeciálny pedagóg nielen poskytuje odbornú pomoc pri rozvoji dieťaťa, ale aj zohráva kľúčovú úlohu v podpore rodinného systému ako celku. Jeho prítomnosť pomáha znižovať stres rodičov, poskytuje im potrebné nástroje na efektívnu výchovu a posilňuje ich schopnosť vyrovnáť sa s náročnými životnými situáciami. Zároveň, prostredníctvom spolupráce s rodičmi, odborníkmi a komunitou, môže špeciálny pedagóg prispieť k pozitívnej zmene v spôsobe, akým sa pristupuje k deťom so zdravotným znevýhodnením, čím sa zabezpečí ich integrácia do spoločnosti a kvalitnejšie podmienky pre ich rozvoj. Kľúčovým aspektom tejto podpory je nielen odbornosť, ale aj empatia, trpezlivosť a ochota pracovať na neustálom zlepšovaní životných podmienok rodiny, čo je

základom pre úspešný a harmonický rozvoj dieťaťa. Ako Dyckik (2002) uvádza význam zdravotného postihnutia alebo obmedzeného fungovania človeka závisí od podmienok jeho života, kultúrnych vzorcov výchovy spoločnosti a najmä od najbližšieho prostredia, akým je rodina, susedstvo a miestna komunita. Aj keď sa všetky poruchy alebo vývinové obmedzenia stále presnejšie diagnostikujú pomocou objektívnych nástrojov, ich diagnostické a klasifikačné účely môžu byť subjektívne vnímané a vnímané ako degradujúce pre jednotlivca, ktorý sa v nich nachádza. Zároveň však treba zdôrazniť, že v posledných desaťročiach došlo k významným zmenám v spôsobe, akým odborníci pristupujú k rodičom. Čoraz častejšie sú rodičia považovaní za rovnocenných partnerov, čo má pozitívny vplyv na účinnosť vykonávaných opatrení (Olechnowicz, 1995). V spolupráci rodičov a špeciálneho pedagóga je potrebné upozorniť na zohrávanie jeho úlohy v komunikácii s rodičmi dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Jeho úloha spočíva v poskytovaní odborných informácií, podporovaní rodičov pri orientovaní sa v možnostiach pomoci a vypracovávaní individuálnych plánov pre dieťa. Dôležité je vytvoriť vzájomnú dôveru a spoluprácu, ktorá zabezpečí efektívnu realizáciu terapeutických a edukačných stratégií (Vodičková, 2023). Týmto spôsobom špeciálny pedagóg prispieva k zlepšeniu životných podmienok dieťaťa a posilňuje úlohu rodiny v procese vzdelávania a rozvoja.

Zhrnutie

Špeciálny pedagóg zohráva kľúčovú úlohu v podpore rodiny s dieťaťom so zdravotným znevýhodnením. Okrem odborných intervencií poskytuje aj emocionálnu podporu rodičom, čím im pomáha vyrovnať sa s náročnými situáciami. Na základe zahraničnej a domácej spisby je v príspevku prezentovaný teoretická platforma skúmanej problematiky v rámci temového prístupu v rámci vzdelávania detí a žiakov so špeciálnymi potrebami.

Summary

The special educator plays a key role in supporting a family with a child with a disability. In addition to professional interventions, she also provides emotional support to parents, helping them cope with challenging situations. Based on foreign and domestic writings, this paper presents the theoretical platform of the issue under study within the framework of the team approach in the education of children and pupils with special needs.

Afiliácia

Predmetný príspevok je parciálnym výstupom projektu KEGA 007KU-4/2024 s názvom Tímový prístup k vzdelávaniu dieťaťa s dyspraxiou v predškolskom veku: od identifikácie ťažkostí k úspešnej inklúzii

Bibliografia

- Abikoff, H. B. et al. (2000). Parenting and Family Stress Treatment Outcomes in Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): An Empirical Analysis in the MTA Study. In: *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2000, 28(6), 543.
- Barlóg, K. (2008). Wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w różnych formach edukacji wczesnoszkolnej. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, 2008.
- Brčiaková, Z. (2021). Rodinné prostredie ako faktor socializácie osobnosti dieťaťa. In: *Nové výzvy v príprave budúcich učiteľov v 21. storočí*. Krasnystaw : Polianna, 2021. s. 215-234. ISBN 978-83-959293-6-6.
- Brownell, M. T. et al. (2010). Special Education Teacher Quality and Preparation: Exposing Foundations, Constructing a New Model. In *Exceptional Children*, 76(3), 357-377.
- Cytowska, B. (2003). Sytuacja rodziców dzieci i młodzieży z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. In: *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Janiszewska-Niecioruk, Z., Kraków 2003.
- Dudek, M. (2008). *Teoretyczne podstawy terapii rodzin - wybrane problemy*. Studia nad Rodziną, przy Instytucie Studiów nad Rodziną, UKSW, Warszawa 2008 nr 22/23.
- Dudek, M. (2019). Wypalenie sił rodziców dzieci z niepełnosprawnością. In: *PROBACJA*, 2019, nr2. s.15-36.

- Dykcik, W. (2002). *Pedagogika specjalna*, wyd. UAM, Poznań, 2002, s. 22,
- Kořakowski, A. et al. (2007). *ADHD – zespół nadpobudliwosci psychoruchowe. Przewodnik dla rodzicow i wychowawcow*. Gdańsk 2007.
- Kováčová, B. (2018). Quo vadis asistent učiteľa v slovenskej škole. In *Asistent učiteľa v škole. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku*, s. 8-31. ISBN 978-80-561-0578-8
- Magová, M. (2022). Kompetencie špeciálneho pedagóga vo výchovno-vzdelávacom procese. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. 2022, XXI(3), 59-67.
- Olechnowicz, H. (1995). *Dziecko własnym terapeutą. Jak wspomagać strategie autoterapeutyczne dzieci z dysfunkcjami więzi osobistych*. WSiP, Warszawa, 1995.
- Pisula, E. (1993). Stres rodzicielski związany z wychowywaniem dzieci autystycznych i z Zespołem Downa. In: *Psychologia Wychowawcza*, 1993, 1, 45.
- Vodičková, B. (2023). Komunikácia s rodičmi dieťaťa raného veku so zdravotným znevýhodnením v poradenskom procese. In: *Podpora osôb so zdravotným znevýhodnením v poradenskom systéme*. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2023. s. 30-37. ISBN 978-80-561-1060-7.
- Wojciechowski F. (2007). *Niepełnosprawność, rodzina, dorastanie*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.

Kontaktné údaje

doc. **Mieczysław Dudek**, PhD.

Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky,

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: mieczyslaw.dudek@ku.sk

UČITEĽ AKO SPRIEVODCA BUDOVANÍM DÔVERY V SOCIÁLNYCH SKUPINÁCH

THE TEACHER AS GUIDE TO BUILDING TRUST IN SOCIAL GROUPS

Sabína Uhrinová

Úvod

Dôvera je jedným zo základných pilierov sociálneho rozvoja jednotlivca i skupín. V predprimárnom vzdelávaní zohráva mimoriadne dôležitú úlohu, pretože ovplyvňuje vzťahy medzi deťmi, učiteľmi a rodičmi, ako aj celkové emocionálne a sociálne prostredie v materskej škole. Vytváranie bezpečného a podporného prostredia umožňuje deťom rozvíjať vzájomnú dôveru, sebadôveru a schopnosť spolupracovať, čo sú kľúčové faktory pre ich budúce vzdelávanie a spoločenský život.

Učiteľ v predprimárnom vzdelávaní zohráva kľúčovú úlohu pri budovaní dôvery v sociálnych skupinách. Je nielen pedagógom, ale aj facilitátorom bezpečného a podporného prostredia, ktoré umožňuje deťom rozvíjať vzájomnú dôveru, sociálne zručnosti a sebadôveru. Jeho postavenie v skupine je zásadné – svojím prístupom vytvára atmosféru rešpektu, spolupráce a otvorenej komunikácie medzi deťmi, rodičmi a kolegami.

Dôvera ako základ sociálnych vzťahov

Dôvera zohráva dôležitú úlohu v osobnostnom, sociálnom a intelektuálnom vývine detí. Pre deti je nevyhnutné, aby sa cítili bezpečne vďaka ochrane a podpore zo strany svojich opatrovateľov. Zároveň je dôležité, aby verili, že ich rovesníci budú čestní, ochotní spolupracovať a prejavovať dobrú vôľu. (Bernath et al., 1995).

Výskumy potvrdzujú, že budovanie dôvery u detí zohráva významnú úlohu v ich sociálnom a emocionálnom vývine.

Výrazne prispieva k rozvoju čestnosti, keďže deti, ktoré majú vyššiu mieru dôvery, sú náchylnejšie k pravdovravnosti a otvorenej komunikácii (Wright & Kirmani, 1977). Zároveň je spojená s nižším výskytom depresívnych symptómov, čo naznačuje, že deti, ktoré dôverujú svojmu okoliu, zažívajú menej negatívnych emočných stavov (Lester & Gatto, 1990).

Okrem emocionálnej pohody dôvera ovplyvňuje aj sociálne postavenie dieťaťa v kolektíve. Výskumy ukazujú, že deti s vyššou mierou dôvery majú tendenciu dosahovať lepší sociálny status, čo znamená, že sú ostatnými v skupine vnímané ako dôveryhodné a rešpektované (Buzzelli, 1988). Dôvera taktiež podporuje sociálne zodpovedné správanie, pretože deti, ktoré dôverujú svojim rovesníkom a učiteľom, sú ochotnejšie spolupracovať, pomáhať druhým a dodržiavať spoločenské normy (Wentzel, 1991).

Ďalším dôležitým aspektom je vzťah medzi dôverou a pocitom osamelosti. Deti, ktoré dôverujú svojmu okoliu, sa menej často cítia izolované, čo zlepšuje ich emocionálnu pohodu a schopnosť nadväzovať a udržiavať sociálne vzťahy (Rotenberg et al., 2005). Dôvera taktiež ovplyvňuje efektivitu riešenia medzil'udských problémov – deti, ktoré ju pociťujú vo vzťahu k iným, majú lepšie komunikačné a sociálne zručnosti, čo im umožňuje riešiť konflikty konštruktívnym spôsobom (Wentzel, 1991).

Napokon, dôvera pozitívne vplýva aj na akademické výkony. Deti, ktoré dôverujú učiteľom a spolužiakom, prejavujú vyššiu mieru angažovanosti v učení, sú motivovanejšie a dosahujú lepšie študijné výsledky (Imber, 1973; Wentzel, 1991). Tieto zistenia zdôrazňujú význam dôvery ako kľúčového faktora v sociálnom a akademickom rozvoji detí, pričom jej podpora by mala byť jednou z priorít v predprimárnom aj ďalšom vzdelávaní.

Myšlienka, že dôvera detí zohráva kľúčovú rolu v ich psychosociálnom vývine, je prítomná už od počiatkov modernej

vývinovej psychológie. V tomto kontexte je potrebné spomenúť Eriksona (1963), ktorý poukázal na to, že konflikt medzi základnou dôverou a nedôverou predstavuje zásadné vývinové štádium v detstve, ktoré má dlhodobý vplyv na sociálne fungovanie počas celého života.

Význam učiteľa v budovaní dôvery

Podpora dôvery medzi deťmi v predprimárnom vzdelávaní je proces, ktorý vyžaduje systematickú prácu a citlivý prístup zo strany učiteľov.

Dôvera je jedným zo základných pilierov zdravého sociálneho vývinu dieťaťa a kľúčovým prvkom harmonických vzťahov v predprimárnom vzdelávaní. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie (konsolidované znenie) zdôrazňuje dôležitosť sociálno-emocionálneho rozvoja dieťaťa, pričom dôvera je kľúčovým aspektom procesu socializácie v materskej škole. Vytvára bezpečné prostredie, v ktorom deti môžu slobodne objavovať svet, nadväzovať vzťahy a rozvíjať svoju osobnosť. Dôvera medzi dieťaťom a učiteľom, rovesníkmi či rodičmi je základom emocionálnej istoty, ktorá pozitívne ovplyvňuje učenie, komunikáciu a spoluprácu.

Podľa Rovňanovej (2015) je budovanie dôvery medzi učiteľom a žiakmi jedným z kľúčových aspektov efektívneho vzdelávacieho procesu. Osobnosť učiteľa a jeho prístup k manažmentu triedy sú rozhodujúce pre budovanie dôvery v edukačnom prostredí. Učiteľ, ktorý prejavuje empatický a spravodlivý prístup, vytvára podmienky pre pozitívne sociálne interakcie a podporuje harmonický rozvoj detí (Sejčová, 2023). Dôvera medzi učiteľom a žiakmi je nevyhnutným predpokladom úspešnej edukácie, ktorá vedie k rozvoju zdravých medziľudských vzťahov a pozitívnej triednej klímy (Rovňanová, 2015).

Učiteľ zohráva v tomto procese nenahraditeľnú úlohu. Štátny vzdelávací program (2016) zdôrazňuje, že učiteľ by mal byť vzorom dôveryhodného správania, podporovať otvorenú komunikáciu medzi deťmi a vytvárať situácie, ktoré podnecujú vzájomnú dôveru a rešpekt. Dôležité je podporovať aktivity zamerané na tímovú spoluprácu, ako sú spoločné projekty, dramatické hry či skupinové riešenie problémov.

Pedagogický experiment orientovaný na budovanie dôvery

Prezentujeme konkrétnu činnosť s deťmi predškolského veku, ktorú Kováčová (2011) odporúča ako základ podpory inkluzívneho povedomia od raného veku. Samotná činnosť bola zameraná na budovanie vzájomnej dôvery v skupine, ktorá je pre nich základnou v rámci školského prostredia.

Zámerom stretnutia bolo podporiť vzájomnú súdržnosť, dôveru a priateľstvo v skupine. Povzbudiť deti k fyzickému prejavu rešpektu a starostlivosti prostredníctvom objatia a podania ruky. Pomôcť deťom vytvoriť pocit dôvery, porozumenia a vzájomnej podpory v bezpečnom priateľskom prostredí.

Realizácia: Deti sa postavia do kruhu. Začneme tým, že si povieme, čo znamená dôvera. Dôvera je abstraktný pojem. Pri deťom je dôležité, aby sme pojem dôvera prepojili s konkrétnymi situáciami, ktoré dieťa pozná. Prostredníctvom každodenných príkladov a interakcií ju deti dokážu pochopiť a zažiť. “Dôvera je, keď veríme, že sa k nám kamarát bude správať pekne a neublíži nám.”

Dôveru môžeme prejsť pomocou dvoch vecí: podania ruky a objatia.

Deti si navzájom podávajú medzi sebou ruky. “Keď si podávame ruku, ukazujeme, že si dôverujeme a chceme byť kamarátmi.”

Požiadam deti, aby si vybrali niekoho z kruhu, s kým sa cítia príjemne a navzájom sa objali. "Objatie je spôsob, ako ukázať priateľstvo a podporu. Keď sa objímame, ukazujeme si, že si dôverujeme a že nám na sebe záleží."

Vyzvem deti ku skupinovému objatiu. "Teraz si môžeme ukázať, že všetci spolu tvoríme jeden tím, a preto sa spoločne objímame." Deti sa priblížia do stredu kruhu a jemne sa objímu navzájom, pričom im pripomeniem, že objatie má byť jemné a dobrovoľné.

Po podaní ruky a objatí sa spýtam detí, ako sa cítia. "Ako sa cítiš, keď podáš ruku kamarátovi?", "Ako sa cítiš, keď niekoho objímeš?", "Ako si sa cítil, keď sme sa navzájom všetci objali?" "Myslíš, že je dôležité, aby sme si navzájom dôverovali?"

Povzbudím deti, aby vyjadrili svoje pocity, čím podporím ich emocionálne vyjadrovanie.

Uvádzame fotodokumentáciu realizovaného pedagogického experimentu zameraného na budovanie dôvery v sociálnej skupine detí predškolského veku.

Obrázok 6: Podanie ruky



Zdroj: vlastné spracovanie

Obrázok 7: Objatie



Zdroj: vlastné spracovanie

Obrázok 8: Skupinové objatie



Zdroj: vlastné spracovanie

Možnosti pedagogického experimentu v prospech sýtenia dôvery

Danú skutočnosť sme rozdelili na oblasti vo vzťahu k skupine a vo vzťahu k inkluzívnej pedagogike, pričom sme sa zamerali na identifikáciu limitov pri budovaní dôvery v oboch oblastiach a odporúčania na prekonanie týchto limitov.

Tabuľka 2: Budovanie dôvery vo vzťahu k skupine

Budovanie dôvery vo vzťahu k skupine	• Podpora emocionálneho vývinu: Aktivita umožňuje deťom uvedomiť si, ako môžu prejavovať dôveru a priateľstvo cez konkrétne činy, ako je podanie ruky alebo objatie. • Rozvoj sociálnych zručností: Deti sa učia dôležité spoločenské gestá (pozdrav, úsmev, fyzický kontakt), ktoré podporujú pozitívne vzťahy. • Budovanie dôvery a bezpečia: Prostredníctvom aktivity sa deti učia, že byť súčasťou skupiny je bezpečné a príjemné, čím sa znižuje úroveň stresu a podporuje pohoda. • Jednoduchosť a praktickosť: Aktivity ako podanie ruky a objatie sú jednoduché, ľahko pochopiteľné a prirodzené pre deti v tomto veku. • Podpora verbálneho vyjadrovania: Prostredníctvom otázok v záverečnej časti sa deti učia pomenovávať a zdieľať svoje pocity, čo posilňuje ich jazykové a emocionálne zručnosti.
---	--

Budovanie dôvery vo vzťahu k skupine podporuje u detí pocit bezpečia, spolupatričnosti a pohody prostredníctvom jednoduchých aktivít, ako sú podanie ruky či objatie. Tieto aktivity rozvíjajú sociálne a jazykové zručnosti, znižujú stres a upevňujú schopnosť vytvárať pozitívne vzťahy. Celková jednoduchosť a praktickosť týchto aktivít robí z budovania dôvery prirodzený proces pre emocionálny a sociálny rozvoj detí.

Tabuľka 3: Budovanie dôvery vo vzťahu k inkluzívnej pedagogike

Budovanie dôvery vo vzťahu k inkluzívnej pedagogike	• Univerzálna zapojiteľnosť: Všetky deti majú možnosť zapojiť sa do aktivity, keďže nevyžaduje špecifické schopnosti alebo zručnosti. • Rešpektovanie hraníc: Zdôrazňuje sa dobrovoľnosť pri fyzickom kontakte, čím sa rešpektuje individuálny komfort detí. • Budovanie inkluzívneho prostredia: Aktivita zdôrazňuje tímovosť a význam každého člena skupiny, čím sa podporuje rovnosť a akceptácia. • Flexibilita a adaptabilita: Aktivita je možné prispôbiť rôznym potrebám detí, napríklad nahradiť objatie slovným prejavom alebo symbolickým gestom pre deti, ktoré neobľubujú fyzický kontakt.
--	---

Zdroj: vlastné spracovanie

Budovanie dôvery vo vzťahu k inkluzívnej pedagogike podporuje rovnosť, tímovosť a akceptáciu všetkých detí bez ohľadu na ich individuálne potreby. Aktivita rešpektuje osobné hranice detí a ponúka flexibilitu, ktorá umožňuje prispôbenie rôznym preferenciám, čím sa vytvára bezpečné a inkluzívne prostredie. Vďaka univerzálnemu prístupu sa každé dieťa môže cítiť súčasťou skupiny a zapojiť sa spôsobom, ktorý mu vyhovuje.

Tabuľka 4: Limity pri budovaní dôvery vo vzťahu k skupine

Limity pri budovaní dôvery vo vzťahu k skupine	• Individuálne preferencie: Niektoré deti môžu mať obavy alebo nechť k fyzickému kontaktu (napr. hanblivosť, zmyslová citlivosť), čo môže spôsobiť, že sa nezapoja plnohodnotne. • Krátka pozornosť: Aktivita môže byť pre niektoré deti zdĺhavá alebo príliš opakujúca sa, čo môže znížiť ich zapojenie. • Možnosť nepochopenia pojmu: Koncept dôvery je abstraktný a pre deti v tomto veku náročný na úplné pochopenie, napriek jeho vysvetleniu na konkrétnych príkladoch. • Riziko pocitu vylúčenia: Ak sa niektoré deti rozhodnú nezapojiť do objatia alebo podania ruky, môžu sa cítiť izolované, ak učiteľ/ka ich pocity necitlivo spracuje.
--	--

Zdroj: vlastné spracovanie

Limity pri budovaní dôvery vo vzťahu k skupine zahŕňajú individuálne preferencie detí, ako neochota fyzického kontaktu, riziko pocitu vylúčenia. Ďalším limitom môže byť nepochopenie abstraktného pojmu, či dĺžka aktivity, ktorá nemusí vyhovovať všetkým deťom. Prekonanie týchto limitov si vyžaduje citlivý prístup učiteľa, prispôsobenie aktivít a dôraz na rešpekt a inkluzívny prístup

Tabuľka 5: Limity pri budovaní dôvery vo vzťahu k inkluzívnej pedagogike

Limity pri budovaní dôvery vo vzťahu k inkluzívnej pedagogike	• Výzvy pri práci s rozmanitými skupinami: Deti s poruchou autistického spektra alebo inými potrebami môžu mať ťažkosti so zapojením sa do aktivity vyžadujúcej fyzický kontakt alebo verbálnu komunikáciu. • Potenciálna neistota detí: Deti môžu mať obavy z toho, či budú prijaté ostatnými, čo môže ovplyvniť ich zapojenie a sebavedomie. • Závislosť od kvality moderovania: Úspech aktivity závisí od schopnosti učiteľa/učiteľky vytvoriť podporujúce prostredie a citlivo reagovať na potreby a hranice detí.
--	--

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 6: Odporúčania na prekonanie limitov pri budovaní dôvery

Odporúčania na prekonanie limitov pri budovaní dôvery	• Ponúknuť deťom možnosť zúčastniť sa gestom, ako je mávnutie, úsmev alebo slovný pozdrav, ak nechcú podávať ruku alebo sa objímať. • Povzbudiť a oceniť každé zapojenie dieťaťa, aby sa cítilo akceptované a dôležité. • Použiť konkrétne a jednoduché príklady, aby deti lepšie porozumeli pojmu dôvera, spájajúc ich s bežnými situáciami, ktoré poznajú.
--	--

Zdroj: vlastné spracovanie

Limity pri budovaní dôvery vo vzťahu k inkluzívnej pedagogike zahŕňajú výzvy spojené s rozmanitými potrebami detí, ako sú ťažkosti s fyzickým kontaktom či neverbálnou komunikáciou. Potenciálna neistota detí a ich obavy z prijatia môžu ovplyvniť ich zapojenie sa do aktivity, pričom často závisí od schopnosti učiteľa citlivo moderovať a prispôbiť prostredie

individuálnym potrebám detí. Prekonanie týchto limitov si vyžaduje empatický a flexibilný prístup učiteľa.

Prekonanie limitov pri budovaní dôvery si vyžaduje ponúknuť deťom alternatívne spôsoby zapojenia sa do aktivity, ako je mávnutie, úsmev alebo slovný prejav, čím sa rešpektujú ich preferencie. Povzbudenie a ocenenie každého zapojenia posilňuje ich pocit akceptácie a významnosti v skupine. Jednoduché a konkrétne príklady, prepojené s bežnými situáciami, zároveň pomáhajú deťom lepšie pochopiť abstraktný pojem dôvery.

Záver

Budovanie a posilňovanie dôvery v sociálnych skupinách predstavuje jednu z najzásadnejších úloh predprimárneho vzdelávania. Pre dieťa, ktoré má prvé systematické skúsenosti so skupinou rovesníkov a s autoritou mimo rodinného prostredia, je dôležité cítiť bezpečie, rešpekt, podporu a prijatie. Učiteľ má v tomto procese kľúčovú pozíciu: vytvára bezpečné prostredie, modeluje pozitívne správanie, udržiava otvorenú komunikáciu s rodinou a zabezpečuje, aby boli v triede zohľadnené rôznorodé potreby detí. Vďaka tomu sa vytvára priestor, v ktorom deti zažívajú dôveru a rozvíjajú si vzťahy, ktoré tvoria základ pre ich ďalšie pôsobenie v širšom sociálnom kontexte. Silná dôvera vytvára predpoklad pre efektívne učenie sa, sociálnu súdržnosť a rešpektovanie hodnôt, ktoré sú základom spoločenského spolužitia. Predprimárne vzdelávanie tak naplňa nielen vzdelávací, ale aj humanistický rozmer výchovy, čím prispieva k formovaniu zdravo sebavedomého jedinca, ktorý bude schopný podieľať sa na rozvoji a podpore dôvery aj v neskorších etapách svojho života.

Zhrnutie

Príspevok sa zameriava na význam dôvery v predprimárnom vzdelávaní a na kľúčovú rolu učiteľa pri jej budovaní v sociálnych

skupinách. Vytváranie bezpečného a podporného prostredia, kde deti zažívajú rešpekt, akceptáciu a otvorenú komunikáciu, je kľúčové pre ich rozvoj a budovanie vzájomných vzťahov. V centre pozornosti je postavenie učiteľa ako facilitátora bezpečného a podporného prostredia. Učiteľ svojím prístupom modeluje dôveryhodné správanie, podporuje otvorenú komunikáciu a sociálne zručnosti detí. Text ponúka praktický príklad pedagogického experimentu zameraného na rozvoj vzájomnej dôvery v skupine prostredníctvom jednoduchých aktivít (podanie ruky, objatie) s dôrazom na dobrovoľnosť a rešpektovanie osobných hraníc. Pedagogický experiment podporuje emocionálnu pohodu, rozvoj sociálnych zručností a inkluzívne zapojenie všetkých detí, pričom sa venuje aj prekonávaniu limitov spojených s individuálnymi preferenciami či špecifickými potrebami detí. Celkovo publikácia poukazuje na to, že dôvera je kľúčovým faktorom pre zdravý vývin dieťaťa, efektívne učenie i vytváranie harmonickej atmosféry v triede, čím sa zároveň položia základy pre úspešné fungovanie v širšom sociálnom kontexte.

Resume

This publication focuses on the importance of trust in pre-primary education and the key role of the teacher in building trust in social groups. Creating a safe and supportive environment where children experience respect, acceptance and open communication is key to their development and to building relationships. The teacher's role as a facilitator of a safe and supportive environment is central. The teacher's approach models trustworthy behaviour, promotes open communication and social skills in children. The book offers a practical example of a pedagogical experiment aimed at developing mutual trust in a group through simple activities (handshakes, hugs) with an emphasis on voluntariness and respect for personal boundaries. The pedagogical experiment promotes emotional well-being, the development of social skills and the inclusive involvement of all children, while also addressing the overcoming of limits related to children's individual preferences or specific needs. Overall, the publication points out that trust is a key factor for healthy child development, effective learning and the creation of a harmonious classroom atmosphere, which also lays the foundations for successful functioning in the wider social context.

Bibliografia

Bernath, M. S., Feshbach, N. D. (1995). Children's trust: Theory, assessment, development, and research directions. *Applied and*

- Preventive Psychology*, 1995, 4(1), 1–19. ISSN 0962-1849.
[https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80048-4](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80048-4).
- Buzzelli, C. A. (1988). The development of trust in children's relations with peers. *Child Study Journal*, 1988, 18, 33–46.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton. 1963. ISBN: 978-0-393-31068-9.
- Kováčová, B. (2011). Edukačné aktivity ako podpora inkluzívneho vzdelávania v materskej škole. In: *Didaktické možnosti rozvíjania osobnosti dieťaťa v materskej škole*. Martin: Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2011. ISBN 978-80-969298-7-0, s. 26–32.
- Lester, D., & Gatto, J. (1990). Interpersonal trust, depression, and suicidal ideation in teenagers. *Psychological Reports*, 1990, 67, 786.
- Rotenberg, K. J., Fox, C., Green, S., Ruderman, L., Slater, K., Stevens, K., Carlo, G. (2005). Construction and validation of a children's interpersonal trust belief scale. *British Journal of Developmental Psychology*, 2005, 23, 271–292.
- Rovňanová L. (2015). Profesijné kompetencie učiteľov. Banská Bystrica. 2015. ISBN 978-80-557-0682-5.
- Sejčová Ľ. (2023). *Manažment triedy a osobnosť učiteľa*. Bratislava. 2023. ISBN 978-80-223-5567-4.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (konsolidované znenie). 2022. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 1991, 62, 1066–1078.
- Wright, T. L., & Kirmani, A. (1977). Interpersonal trust, trustworthiness, and shoplifting in high school. *Psychological Reports*, 1977, 41, 1165–1166.

Kontaktné údaje

Mgr. **Sabína Uhrinová**, doktorand v externej forme
 Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, katedra predškolskej
 a elementárnej pedagogiky
 Hrabovská cesta 1, Ružomberok
 E-mail: sabina.uhrinova@ku.sk

Homo creator – člověk tvůrčí

HOMO CREATOR – ČLOVEK TVORIACI

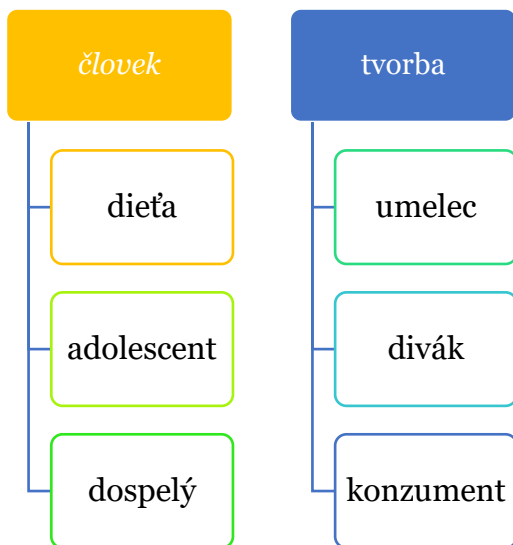
HOMO CREATOR - HUMAN CREATOR

Daniela Valachová

Úvod

Človek je od prírody tvor kreatívny, prejavujúci sa v rôznych situáciách, podobách, v rôznom veku. Slovenský reper Majk Spirit vo svojej piesni spieva: „*život bez umenia, hlúposť. Načo je tvor čo netvorí*“. Kontexty týchto slov sú pre náš text vodítkom, ako sprostredkovať rôzne podoby človeka, ktorý je tvorcom taktiež vo viacerých kontextoch. V texte príspevku predstavíme viaceré línie človeka a taktiež viaceré línie jeho tvorby.

Schéma 1: Kontexty človeka a tvorby



Zdroj: vlastné spracovanie

Človek a tvorba – všeobecné vymedzenie

Človek je bytosť, ktorá stelesňuje najvyššiu úroveň rozvoja života, subjekt spoločensko-historickej činnosti. Človek je bio-psycho-sociálna bytosť. Ako predstaviteľ druhu *Homo sapiens* je výsledkom biologickej evolúcie a súvisí s ostatnými formami života na Zemi. Vyčleňuje sa z nich schopnosťou cieľavedome, účelne a tvorivo konať, ktorej výsledkom sú ľudské dejiny, materiálna a duchovná kultúra (Scherer, 2007). Skúmaním človeka vo filozofii, jeho telesnou, duchovnou a duševnou stránkou sa zaoberá filozofická antropológia (Kiczko et al., 1997).

Podstatou bytia človeka je transcendencia, schopnosť prekročiť samého seba. Človek sa interaguje so svetom v podobe rôznych foriem osvojovania si ho (Liesmann & Zennaty, 1994).

Pre náš text je primárnou charakteristikou človek ako aktér v umení je spoločenská bytosť, tvorca dejín, tvorba svojho predmetného sveta kultúry (Kováčová et al., 2024).

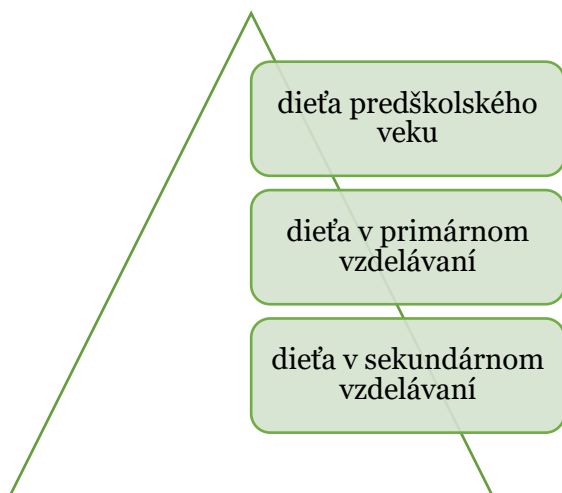
Tvorbu chápeme z estetického hľadiska činnosť, v ktorej na základe predstáv človeka a jeho práce s určitým materiálom vzniká nová idea alebo predmet. Produkt tvorby už viac nemožno vytvoriť v presne takej istej podobe, môžu však vzniknúť jeho kópie. Stáva sa vzorom. Tvorba veľmi úzko súvisí s tvorivosťou a originalitou (Kiczko et al., 1997).

S tvorbou súvisí aj sebavyjadrenie, ktoré je procesom umeleckej tvorby. Umelec tvoriaci umelecké dielo vteľuje do tvorby svoje predstavy, pocity a myšlienky (Atkinson et.al., 2003). Dielo sa tak stáva sebavyjadrením umelca. Je to zároveň snaha čo najplnšie prejaviť a rozvíjať svoje schopnosti (Goleman, 1997). Sebavyjadrenie úzko súvisí so sebarealizáciou, ktorá je prejavom realizovaného potenciálu.

Dieťa ako umelec, divák, konzument

V komponente dieťa budeme rozlišovať celkom tri kategórie.

Schéma 2: Komponent dieťa



Zdroj: vlastné spracovanie

Výtvarná tvorba **detí v predškolskom veku** je špecifická vysokou mierou výtvarnej kreativity (Valachová, 2014).

Výtvarná tvorba detí, teda ich pôsobenie ako umelca a tvorcu je charakteristická tým:

- deti sú o celý čas aktívne,
- ich tvorba súvisí so spontánnym detským vyjadrovaním a prirodzeným záujmom o objavné laborovanie s materiálmi a technikami,
- výtvarná tvorba umožňuje deťom vyjadrovať základné koncepty, od „archetypálnych“ až po vlastné fantazijné koncepty sveta;
- umožňuje im tvoriť prostredníctvom symbolov, ktoré vyjadrujú ich predstavy.

Pre rozvoj výtvarnej kreativity detí v predškolskom veku ako umelcov odporúčame niekoľko bodov.

Schéma 3: Odporúčania v rozvoji výtvarnej kreativity detí

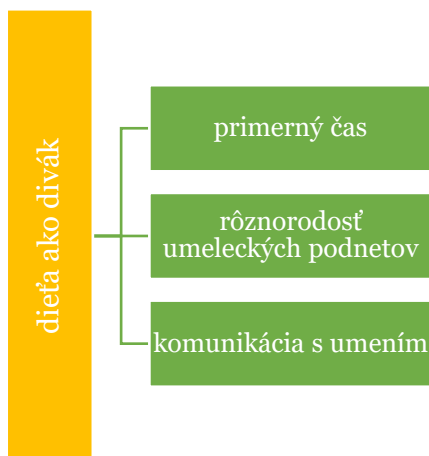


Zdroj: vlastné spracovanie

Prostredníctvom vlastnej výtvarnej tvorby dieťa nielen poznáva svet, ale utvára si citové vzťahy k predmetom a ľuďom. Dieťa je aktívne, reaguje na podnety zo svojho okolia . Pri výtvarnej tvorbe sa prirodzene integrujú obe základné zložky estetickej výchovy: aktívna a aj pasívna. Dieťa predškolského veku ako **divák** súvisí s rozvojom pozornosti dieťaťa pri vnímaní umeleckých diel.

Dieťa predškolského veku je ako divák vystavené len primeraný čas vnímaniu umenia. Inak nebude schopné vnímať základné podnety. Je zároveň vhodné sprostredkovať deťom rôzne umelecké podnety, nesústrediť sa len na jeden smer, techniku. Ako konzument sa dieťa predškolského veku nachádza len v postavení diváka. V tomto veku ešte nie je spôsobilé hodnotiť umenie a vyslovovať hodnotiace súdy.

Schéma 4: Dieťa ako divák



Zdroj: vlastné spracovanie

Výtvarná tvorba žiakov v období **primárneho vzdelávania** je špecifická poklesom tvorivej aktivity, čo súvisí s nástupom základných gramotností – čítanie, písanie, počítanie.

Výtvarná tvorba žiakov obdobia primárneho vzdelávania, teda ich pôsobenie ako umelca a tvorcu je charakteristická tým:

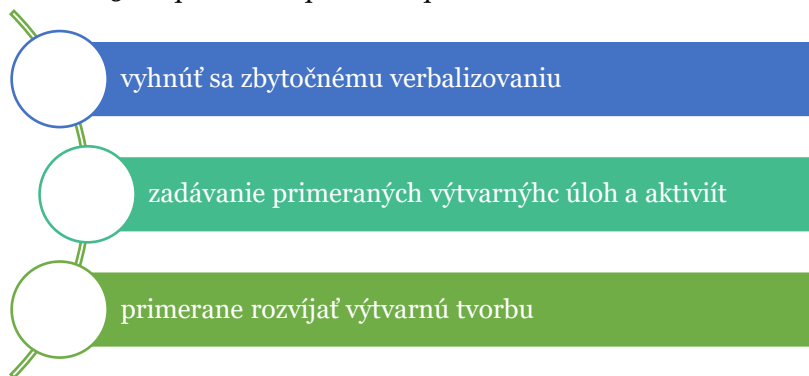
- prostredníctvom autentických skúseností získaných výtvarnou činnosťou rozvíja osobnosť žiaka v úplnosti,
- prezentujú široké spektrum činností, ktoré vymedzujú prirodzený detský záujem a rozvoj schopnosti vyjadrovať svoje predstavy,
- vymedzujú bohatosť vyjadrovacích foriem (jazyka), ktoré poskytujú rôzne druhy vizuálnych umení súčasnosti (Fábry Lucká, 2024),
- výtvarná tvorba v sebe aktuálne zahŕňa tradičné a nové výtvarné disciplíny.

Aktívny tvorivý proces, zvyšuje nároky na vedomú operatívnosť s vyjadrovacími prostriedkami. Vede žiaka od detskej spontánnosti k svojbytnému vyjadrovaniu, formuje vlastné

spôsoby sebavyjadrovania a vlastné postoje a hodnotiace názory (Slavík, 1997).

Na podporu rozvoja výtvarnej kreativity v primárnom vzdelávaní uvádzame niekoľko odporúčaní.

Schéma 5: Odporúčania pre deti v primárnom vzdelávaní



Zdroj: vlastné spracovanie

Počas výtvarnej tvorby žiakov v období primárneho vzdelávania ako umelcov nie je vhodné zbytočne verbalizovať. Zadávanie veľmi jednoduchých a ľahkých úloh znižuje myšlienkovú a tvorivú aktivitu. Avšak zadávanie veľmi ťažkých a náročných výtvarných úloh vedie k strate sebadôvery a strate záujmu o výtvarnú výchovu. Preto je vhodné zadávať úlohy ktoré korešpondujú s teóriou Vygotského, zóny najbližšieho rozvoja. To znamená, aby výtvarná úloha bola taká aby ju žiaci zvládli, ale zároveň aby ich rozvíjala a obohatila (Sternberg, 2006).

Schéma 6: Žiak ako divák



Zdroj: vlastné spracovanie

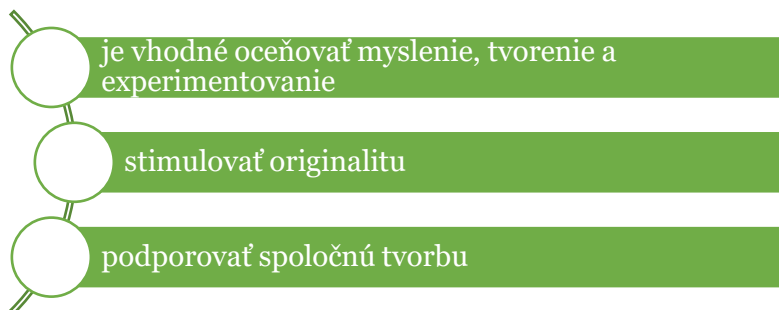
Žiak v primárnom vzdelávaní je konzumentom umenia v zmysle tvorivej aktivity, ktorá vychádza z jeho záujmu.

Výtvarnej tvorba žiakov **v sekundárnom vzdelávaní** je typická nielen vysokou úrovňou tvorivej aktivity, ale aj nástupom krízy vo výtvarnom vyjadrovaní.

Výtvarná tvorba žiakov v období sekundárneho vzdelávania, ich pôsobenie ako umelca a tvorcu je charakteristická tým:

- že má potenciál integrovať poznatky a procesy,
- vo vizuálnom vyjadrovaní nachádza analógie s vyjadrovacími prostriedkami iných umení,
- vytvára priestor pre uplatnenie zmyslových modalít čuchu, hmatu a chuti (Valachová, 2021).

Schéma 7: Odporúčania pre žiakov v sekundárnom vzdelávaní



Zdroj: vlastné spracovanie

Ak chceme, aby sa žiaci v sekundárnom rozvíjali aj ako osobnosti, je potrebné posilniť tvorivú interakciu, najmä smerom k nedirektívnosti vedenia tvorivých výtvarných aktivít.

Schéma 8: Žiak v sekundárnom vzdelávaní ako divák



Zdroj: vlastné spracovanie

Žiak v sekundárnom vzdelávaní je aktívnym konzumentom umenia. Jeho postoj k umeniu je v kontexte vlastných záujmov a preferencií.

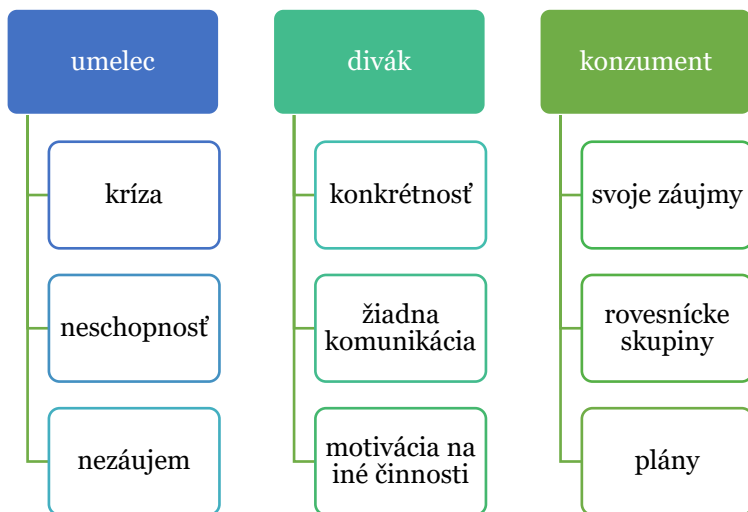
Adolescent ako umelec, divák, konzument

Vo vývoji výtvarného prejavu je stretnutie sa s istým stavom bezradnosti v určitých štádiách vývoje bežné. Viacerí autori si tieto okolnosti všimli a nazvala ich ako tzv. krízu výtvarného prejavu. C. Burt (in Uždil, 1976) sám označil dobu medzi 11 – 14 rokom dieťaťa za štádium potlačenia výtvarných prejavov a krízu, ktorú je nutné k prechodu do ďalšieho štádia „umeleckého oživenia“ adolescentov. Lowenfeld (1964) poukazuje k veku okolo 9-10 let, a to vďaka tomu, že „dôvera detí vo vlastné tvorivé schopnosti je prvý krát otrasená skutočnosťou, že si začína uvedomovať zmysel svojho okolia.“

Pri priamej konfrontácii s vizuálnou realitou, s tým, čo adolescent vníma a chce zobrazíť, sa prvé krízové javy prejavia ako bezradnosť. Problémovým je v tomto období predovšetkým stvárnenie priestoru, vytvorenie ilúzie vzdialenosti (Roesellová, 2000). Adolescenti by už mali tvoriť s pomocou zmien veľkosti a prekryvaním objektu s objektom najbližším. Až potom dochádza k tomu, že si už nevedia rady. Dôležité je zachovať schopnosť výtvarne komunikovať a preniesť ju do obdobia puberty, kde je ďalej obohacovaná o poznatky z tohoto obdobia.

Uvedené problémy vo výtvarnej tvorbe sa prejavujú v širšom kontexte adolescenta ako umelca.

Schéma 9: Adolescent ako umelec, divák, konzument

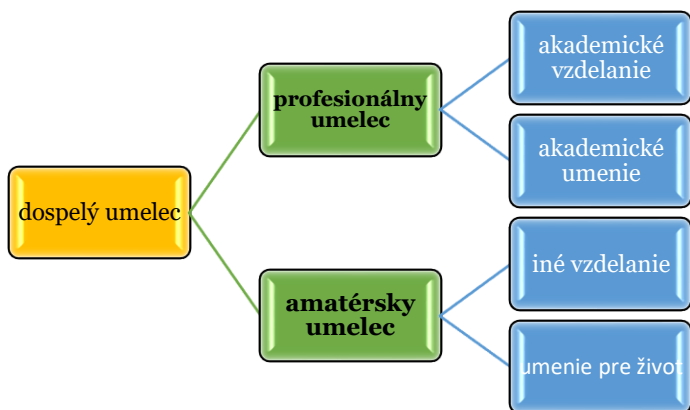


Zdroj: vlastné spracovanie

Dospelý ako umelec, divák, konzument

V rámci kontextu dospelého je možné uvedené tematické roly vnímať z rôznych pohľadov.

Schéma 10: Dospelý ako umelec



V živote každého človeka prichádzajú zlomové udalosti ex abrupto (bez prípravy, znenazdajky, náhle (Brukker & Opatíková, 2006). Mnohé z nich sú očakávané a vítané, ale aj niektoré zlomové okamihy sú pociťované ako záťaž, či dokonca sa stávajú traumou (Kováčová & Valachová, 2024). Samotné zvládanie a obranné mechanizmy sú odlišné pre každé vývinové obdobie. Dospelý ako umelec s neprofesionálnym vzdelávaním je človek, pre ktorého je umenie súčasťou života. Ako divák si dospelý vyberá umenie, ku ktorému má pozitívny vzťah, páči sa mu (Kulka, 2008). O ktoré konkrétne ide, nie je možné určiť ani konštatovať. Ako konzument je dospelý veľmi praktický a umenie je pre neho súčasťou bežného života (Benčíč et al., 2023).

Záver

Umenie je súčasťou nášho života. V každom období života má iné postavenie a inú úlohu. V detstve je pre nás hrou a súčasťou rôznych hier. V neskoršom školskom veku je umenie súčasťou základných gramotností. V období adolescencie je umenie spôsobom sebaujadrnenia a vyjadrenia emócií a názorov. V dospelosti je umenie súčasťou našej práce ak ide o umelcov profesionálov, pre väčšinu populácie dospelých je umenie súčasťou bežného života. Stáva sa umelcom, divákom aj konzumentom tak, aby mu to prinášalo pocit radosti a šťastia.

Zhrnutie

Človek ako tvor tvoriaci je hlavným kontextom textu. Človeka rozpracovávame v štyroch vekových obdobiach, ktoré sú pre náš text zásadnými. Jednotlivé obdobia krátko charakterizujeme, avšak viac sa zameriavame na tri súčasti: ako umelec, divák a konzument. Naše charakteristiky v jednotlivých obdobiach vychádzajú z výskumov a teoretických analýz. Uvedené informácie sú teoretickým východiskom pre ďalšie výskumné šetrenie.

Resume

Man as creator is the main context of the text. We elaborate man in four ages, which are essential for our text. We briefly characterize the different periods, but focus more on three components: as artist, spectator and consumer. Our characterizations in each period are based on research and theoretical analyses. The information presented is our theoretical starting point for further research investigation.

Afiliácia

Príspevok je výstupom z projektu KEGA č. 002UK-4/2024 Expozé v múzeu a galérii: umenie-expresia-zážitok.

Bibliografia

- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem D. J., Nolen-Hoeksema, S. (2003). Psychologie. Praha: Protál, 2003, 888 s. ISBN 80-7178-640-3.
- Benčíč, S. et al. (2023). Kľúčová úloha médií a humánneho dizajnu pri debarrierizácii v oblasti vzdelávania. In: Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae: vedecký recenzovaný časopis. Ružomberok, 2023, Roč. 22, č. 3, s. 71-82. ISSN 1336-2232.
- Brukker, G., Opatíková, J. (2006). Veľký slovník cudzích slov. Bratislava: Robinson, s.r.o., 2006.
- Goleman, D. (1997). Emoční inteligence. Praha: Columbus, 336 s. 1997, ISBN 80-85928-48-5.
- Kiczko, L. a kol. (1997). Slovník spoločenských vied. Bratislava: SPN, 1997, 303 s. ISBN 80-0802665-0
- Kováčová, B. et al. (2024). Krátky slovník akčného umenia: od dospelosti k starobe. Ružomberok: Verbum, 2024. 109 s.
- Kováčová, B., Valachová, D. (2024). Zlom v obrazoch: akčné umenie v dospelosti a v starobe. Ružomberok: Verbum, 2024, 113 s. ISBN 978-80-561-1115-4.
- Kulka, J. (2008). Psychologie umění. Praha: Grada Publishing. 2. vyd. 2008, ISBN 978-80-247-2329-7.
- Liesmann, K., Zennaty, G. (1994). O myšlení. Olomouc: Votobia, 1994, 378 s. ISBN 80-85619-94-6.
- Löwenfeld, V., Britain, W.L. (1964). Creative and Mental Growth, vyd. 8, MacmilanPublishingCompany, New York, 1964.
- Fábry Lucká, Z. (2024). Teoretické východiská originálneho muzikoterapeutického programu zameraného na hlas a reč u pacientov s parkinsonovou chorobou. In: Expresívne terapie vo

- vedách o človeku 2024. Ružomberok: Verbum, ISBN 978-80-561-1104-8.
- Roesellová, R. (2000). *Námět ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH, 2000. ISBN 80-902267-4-4
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefiletika*. Praha: Univerzita Karlova. 1997. 199 s. ISBN 80-7184-437-3.
- Sternberg, R. J. (2006). *Handbook of Creativity*, London Cambridge University Press. 2006.
- Scherer, G. (2007). *Základní fenomény lidského bytí očima filozofie*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2007. 167 s. ISBN 978-80-7192-979-6.
- Uždil, J. (1976). *Výtvarný projev a výchova*. 2. vyd. Praha: SPN, 1976 .
- Valachová, D. (2014). *Výtvarná tvorba dětí v materské škole*. INFRA, Slovakia, s. r. o., 2014. ISBN: 978-80-86666-50-1
- Valachová, D. (2021). *Akčnosť vo vzdelávaní – výzva pre každého človeka* 3. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo KU. 2021. ISBN 978-80-561-0922-9.

Kontaktné údaje

prof. PaedDr. **Daniela Valachová**, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta,
Katedra umenia a kultúry,
Račianska 59, 813 34 Bratislava
E-mail: valachova1@uniba.sk

SENIOR SAPIENS AKO TVORCA AKCIE

SENIOR SAPIENS AS A CREATOR OF ACTION

Barbora Kováčová

Úvod

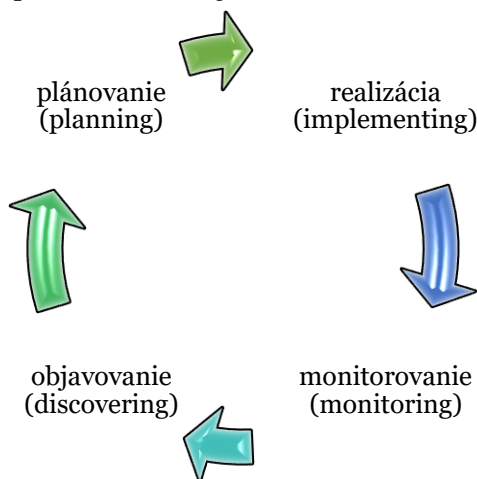
V priebehu dejín ľudstva sa Homo sapiens profiloval nielen ako mysliteľ a tvorca, ale aj ako bytosť neustále hľadajúca nové spôsoby vyjadrenia a interakcie s okolitým svetom. V jeho živote sa objavuje aj umelecká akcia ako dynamická a často experimentálna forma tvorby, ktorá otvára priestor nielen pre mladých, ale aj pre ľudí v seniorskom veku. Tí, do procesu akčnosti vnášajú hĺbku poznania a reflexiu prežitých skúseností. Použitý pojem *Senior sapiens* neznamena len vekovú kategóriu, ale skôr úroveň vedomia, zrelosti a schopnosti vnímať možnosti akčného umenia ako (s)poznanie seba samého a okolitého sveta. Ako tvrdia Valachová et al. (2024) človek vizualizuje svoj život v podobe obrazov seba samého, vlasné vnímanie svojho bytia v súčasnom svete. Tento tvorca nevstupuje do akcie bezcieľne, ale s vedomím súvislostí, vlasného povedomia o zmysle svojho života. Experimentovanie v akčnej tvorbe sa pre neho nestáva len prostriedkom expresie, ktorú Valachová (2019) pripodobňuje dialógu obrazu a slova. Zároveň u aktéra seniora je aj výpoveďou, v ktorej sa spája osobná skúsenosť s otvorenosťou k novému a možno aj nepoznanému.

Senior ako tvorca v kontexte akčného výskumu

Mnohí seniori, ktorí aj majú záujem o tvorbu môže limitovať zdravotný stav. Sú to bariéry typu obmedzená mobilita ísť do exteriéru, alebo dlhodobo zotrvať v konkrétnej polohe pri jednej činnosti, či obavy, že to nezvládnu, alebo nevedia. V akčnej tvorbe sa stierajú hranice, zostáva len človek, jeho prežívanie

a tvorba. Nič ostatné nie je pre daného tvorca dôležité. **Akčný výskum**, ktorý je orientovaný na terén a akciu (alebo ako kombinácia teórie a praxe), je vhodným výskumom pre art action v seniorskom veku. Park et al. (2017) tvrdia, že výskumný proces v takomto type výskumu prebieha v špirále. A práve daná špirála napomáha výskumníkovi „posúvať“ proces a približovať sa k zhodnocovaniu akcie s aktérom v seniorskom veku.

Schéma 11: Špirála akčného výskumu v umení



Zdroj: Park et al. (2017)

Kreatívne starnutie

Akčné umenie v seniorskom veku ako stále otvorenú a dôležitú tému v edukácii seniorov (Hudecová & Kováčová, 2021). A práve náhoda, experiment a voľnosť je základom pre akčnú tvorbu v každom veku (Ševčovič, 2021), ktorá prináša sýtenie potrieb, katarziu, relaxáciu, či zamyslenie sa. Mnohí seniori aj majú záujem o tvorbu, ale zdravotný stav im častokrát nedovolí ísť do exteriéru, či dlhodobo zotrvať v konkrétnej polohe pri

jednej činnosti, alebo ich viažu obavy, že to nezvládnu, alebo nevedia. V akčnej tvorbe sa stierajú hranice, zostáva len človek, jeho prežívanie a tvorba. Nič ostatné nie je pre daného tvorca seniora dôležité. Akčné umenie môže byť aj súčasťou sytienia sociálnych potrieb človeka v seniorskom veku. Kasanová (2008) tvrdí, že sociálne potreby zasahujú nielen do možnosti patriť do konkrétnej skupiny, ale mať aj príležitosť viesť rovnocennú komunikáciu. Súhlasíme s Hanganon et al. (2014), že *sociálne prostredie je veľmi silným determinantom psychického zdravia a psychické zdravie je veľmi silným determinantom fyzického zdravia* (ibidem, s. 109).

Hanna & Perlstein (2008) tvrdia, že **kreatívne starnutie** je nová sociálna paradigma, ktorá má zlepšiť skúsenosti jednotlivcov so starnutím. Pre každého človeka bez ohľadu na vek má účasť na umení nesmierne pozitívny vplyv na jeho život; v prípade starších dospelých môže zapojenie do umenia viesť k obohateniu skúseností s kreatívnym starnutím. Chamberlain et al. (2018) tvrdia, že bez ohľadu na formu a prístup, ktorý je realizovaný v rámci výskumu založenom na zhodnocovaní konkrétnej formy umenia, kľúčovým argumentom pre jeho použitie, zostáva v kompetencii výskumníka. Ak výskumník doplní výskumné zisťovanie v rámci vybraného druhu umenia o kreatívne, projektívne alebo iné kvalitatívne metódy, zvyšuje šancu na skúmanie umenia aj iným spôsobom. Môže tak získať informácie, ktoré by inak mohli zostať ukryté, zároveň vytvára priestor pre vhlád do emocionálnej, afektívnej a stelesnenej sféry umeleckého života relatívne iným spôsobom.

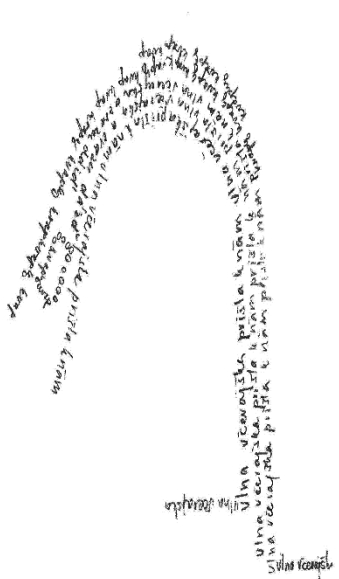
Podnety a inšpirácie pre akčnú tvorbu seniora

Akčná tvorba, charakterizovaná absenciou predprípravy a dôrazom na okamžitú reakciu a intuíciu, predstavuje spôsob, ako seniori môžu vyjadriť svoje vnútorné pocity a podnety bez nutnosti komplexných technických zručností. Použitie materiálov, ako je papier a textília, poskytuje seniorom jednoduchý, avšak flexibilný spôsob zapojenia sa do umeleckého procesu. Tieto materiály umožňujú vytváranie rôznych textúr, tvarov a vizuálnych efektov bez potreby predchádzajúcej prípravy, čo je kľúčové pre zachovanie otvorenosti a kreatívnej slobody. práca s takýmito materiálmi môže mať nielen **terapeutický charakter**, ale aj **edukačný potenciál**, keďže umožňuje seniorom nielen vyjadriť svoje pocity, ale aj prežiť tvorivý akt ako proces objavovania a sebaujedenia (Bergerová, 2024). Okrem toho, tento typ tvorby podporuje aj zmyslovú stimuláciu a môže prispieť k zlepšeniu motorických zručností, čo je pre seniorov, najmä v pokročilom veku, veľmi dôležité.

Július Koller (1939 – 2007) môže byť jedným z umelcov, ktorých tvorba môže slúžiť ako inšpirácia pre akčnú tvorbu seniorov. V jeho diele začalo okrem iného dominovať písmo a názvy, ktorých štylizovaný tvar odrážal význam samotného slova či názvu (Poliačiková, 2016). Patria k nim diela ako napr. obraz *More* (1963 – 1964); *Rovina* (1964-1970); *Strom* (1964-1970). Práve **práca s písmom, tvarmi a názvami** môže byť pre seniorov, vrátane tých so zdravotným znevýhodnením, stále prirodzeným a uchopiteľným spôsobom tvorivého vyjadrenia. Aj v prípadoch kognitívnych obmedzení, ako je demencia, zostáva jazyk a vizuálna symbolika často jedným z mostov medzi vnútorným prežívaním a vonkajším svetom. Július Koller svojou tvorbou je možnou inšpiráciou pre realizovanie akčného umenia pre seniorov.

Z akčného výskumu: Ako poznamenáva jeden z respondentov (K. J., Ž-74), biologické hodiny už nefungujú tak spoľahlivo, základné potreby sa stávajú náročnejšími na zvládnutie a často je nevyhnutná pomoc druhých. V tejto fáze dochádza k zásadnej zmene – „v lepšom prípade si ju človek ani neuvedomuje, v horšom si ju uvedomuje až príliš a zostáva len vďačnosť za tichú, rýchlu pomoc, bez nepotrebných komentárov či dobre mieneného, no infantilizujúceho upokojuvania.“

Obrázok 9: Životná potreba



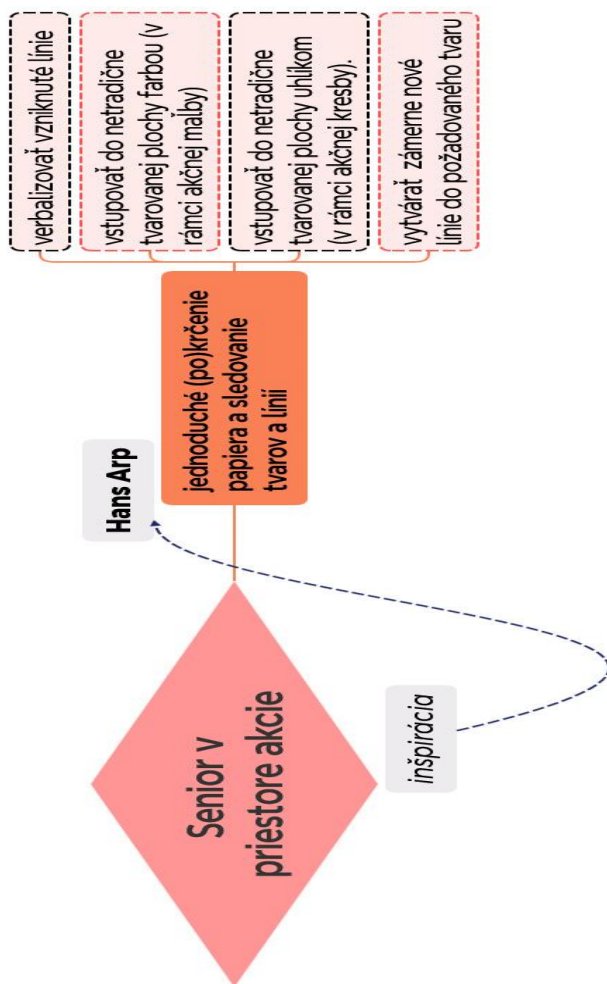
Zdroj: Kováčová (2024)

Aj takýto moment, hoci môže byť vnímaný ako krízový a limitujúci, sa však vďaka akčnej tvorbe môže premeniť na vizuálne podnetný a esteticky príťažlivý zážitok – hoci realita sama osebe taká nie je (Kováčová & Valachová, 2024).

Hans Arp (1887–1966) je ďalším umelcom, ktorého tvorba môže slúžiť ako inšpirácia pre akčnú tvorbu seniorov. Zaujímavým obdobím jeho kariéry je čas, keď sa stal členom skupiny Abstraction-Création. Vtedy jeho tvorba zahŕňala obrazy so zväzovanými motúzmi pripevnenými klincami, roztrhané papiere a prvé plastiky so zaoblenými, vypuklými tvarmi, ako napríklad *Bezstarostnosť* (1934) – dielo z roztrhaného papiera.

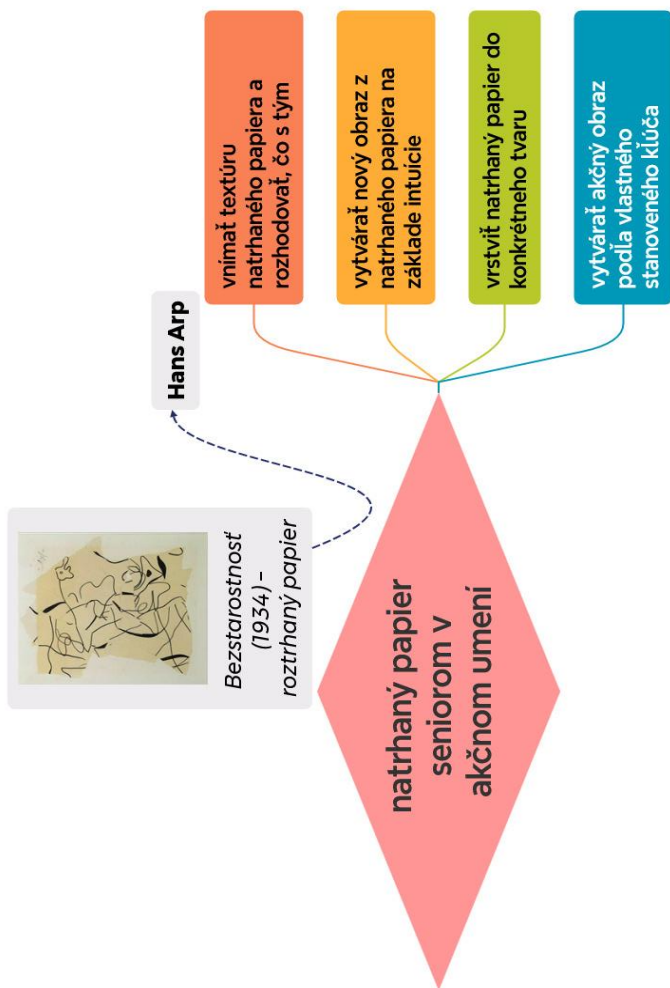
Téma krčenia a trhania papiera môže byť pre seniorov v kontexte akčného umenia veľmi zaujímavá, pretože má potenciál pôsobiť ako uvoľňujúca a terapeutická aktivita. Inšpirovaní dielami Hansa Arpa, ako *Kreslenie na pokrčený papier* a *Bezstarostnosť*, sa seniori môžu zapojiť do tvorby, ktorá kombinuje chaos a náhodu s intuíciou a hravosťou (Hazan, 1974). V rámci akcie, kde dominuje papier, sa otvára tiež niekoľko možností pre seniora, ktoré sme spracovali do nasledovných schém. Zapojením sa do akcie s papierom, materiálom, ktorý je pre seniora známy, môžu byť slobodnými a prežiť moment spontánnej tvorivosti. Je dôležité ich ubezpečiť, že nič dokonalé nie je, v samotnej tvorbe môže rezonovať náhoda a hravosť bez toho, že bolo vopred určené, že ide o dokonalé dielo.

Schéma 12: Krčenie papiera v akčnej tvorbe seniora I.



Zdroj: vlastné spracovanie

Schéma 13: Krčenie papiera v akčnej tvorbe seniora II.



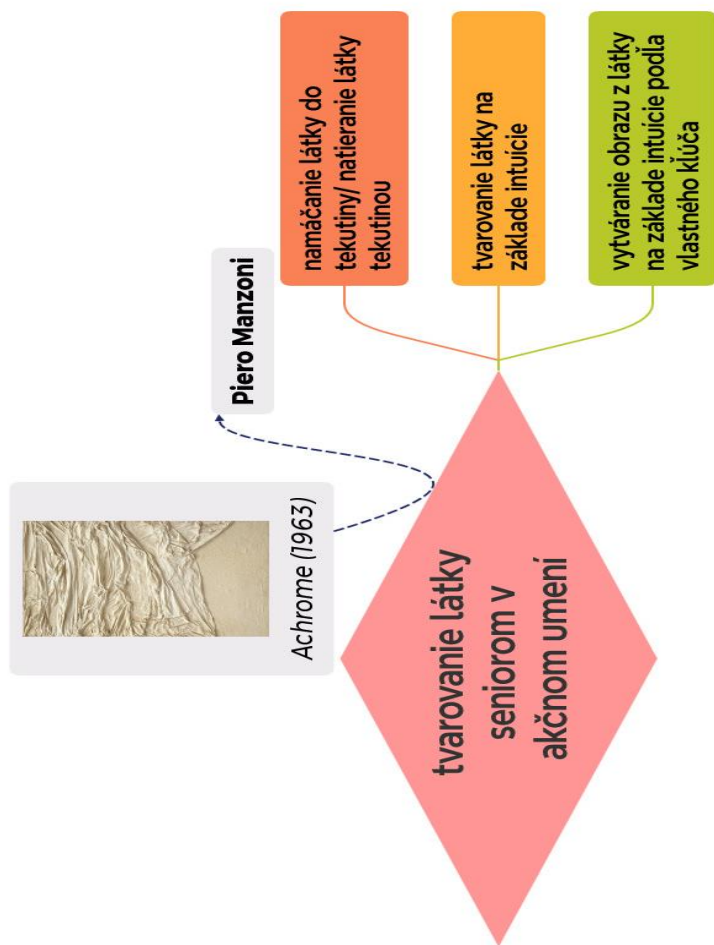
Zdroj: vlastné spracovanie

Krčenie papiera ako umelecká technika sa objavovalo v tvorbe viacerých umelcov, najmä v kontexte avantgardných a experimentálnych smerov. Ako príklad (a možno aj pre inšpiráciu) je možné uviesť talianskeho konceptuálneho umelca Piera Manzoni (1933-1963), ktorý sa hral s rôznymi formami a materiálmi, vrátane papiera a iných textúr, ktoré deformoval a nechával v nepravidelných tvaroch. Jeho *Achromy* neboli koncipované ako biele obrazy, ale ako akty negácie: prázdne, neutrálne plochy zbavené všetkých narážok, metafor a reprezentácií. Manzoni vyvinul novú techniku: namáčal plátno do tekutej bielej porcelánovej hliny. Jednoducho nechal plátno vyschnúť a akceptoval výsledné zvrásnené a zvlnené útvary. Zároveň vzniknuté výsledné médium umiestnil medzi maľbu a sochu vo výtvarnom umení.

A práve aj takto vzniknuté médium môže predstavovať možnosť pracovať so seniorom a vzniknutým zlomom v akčnej tvorbe.

Okrem umelcov ako Hans Arp, Július Koller a Piero Manzoni, ktorí sa ukázali ako významné inšpirácie pre akčnú tvorbu, existuje mnoho ďalších tvorcov, ktorých diela môžu slúžiť ako podnet pre edukáciu seniorov v oblasti umenia. Tieto rôznorodé príklady z oblasti akčného umenia ponúkajú širší kontext a nové možnosti vnímania umeleckého procesu, obzvlášť v súvislosti s človekom v seniorskom veku.

Schéma 14: Tvarovanie látky v akčnej tvorbe seniora



Zdroj: vlastné spracovanie

Záver

V rámci akčnej tvorby je kľúčové nielen rešpektovať individuálne možnosti a limity každého seniora, ale zároveň

vytvárať priestor pre objavovanie nových ciest, ktoré by im umožnili vyjadriť sa a angažovať v procese tvorby. Každý senior môže pristupovať k danej téme a technike svojím vlastným spôsobom, a preto je potrebné nechať priestor pre rôzne možnosti vyjadriť sa a prezentovať tak vlastné „ja“ – cez slovo, cez obraz (Homolová, 2024), cez pohyb (Fábry Lucká, 2018), cez maľbu (Bergerová, 2024), cez hudbu (Bench & Brčiaková, 2022; Fábry Lucká, 2015), či samotné poznanie krajiny (Uhrinová & Zentko, 2014). Výzvou je ukázať, že existuje mnoho ciest, ako spracovať tému – niekedy stačí len trochu vynaliezavosti a odvahy pustiť sa do niečoho neznámeho.

Je dôležité mať na pamäti, že akčné umenie môže slúžiť ako prostriedok nielen na umelecké vyjadrenie, ale aj ako terapeutický nástroj, ktorý umožňuje seniorom vyjadriť sa, precítiť prítomný okamih a objaviť nové možnosti v rámci sebarealizácie. V tomto kontexte sa akčná tvorba stáva niečím viac než len kreatívnym aktom – je to spôsob, ako sa priblížiť k vlastnému telu, k svojim limitom, ale aj k zmysluplnému prežívaniu umenia v každom veku.

Zhrnutie

Príspevok sa zaoberá možnosťami akčného výskumu, konkrétne zameranými na akčnú tvorbu seniorov, ktorí využívajú materiály ako papier a textílie v rámci spontánneho tvorivého procesu. Cieľom je prezentovať prínosy aké môže mať práca so spomenutými materiálmi pri vytváraní akčného umenia, najmä v kontexte starších osôb, ktoré sa ocitajú v limitovaných fyzických a kognitívnych podmienkach. Akčný prístup k tvorbe zároveň podporuje neformálny a autentický prejav, kde sa význam tvorby nesústreďuje na techniku alebo formálnu estetiku, ale na samotný proces a osobný zážitok. Tento výskum poukazuje na fakt, že art action je možné vnímať v rámci seniorského veku aj za stratégie s terapeutickým charakterom, ktorá umožňuje seniorom nielen vyjadriť svoje pocity, ale aj prežiť tvorivý akt ako proces objavovania a sebaujedenia. Okrem toho, tento typ tvorby podporuje aj zmyslovú stimuláciu a

môže prispieť k zlepšeniu motorických zručností, čo je pre seniorov, najmä v pokročilom veku, veľmi dôležité.

Summary

This paper explores the possibilities of action research, specifically focusing on the action making of seniors who use materials such as paper and textiles as part of a spontaneous creative process. The aim is to present the benefits that working with the aforementioned materials can have in the creation of action art, especially in the context of elderly people who find themselves in limited physical and cognitive conditions. An action approach to making also encourages informal and authentic expression, where the meaning of making is not focused on technique or formal aesthetics, but on the process and personal experience itself. This research highlights the fact that art action can also be seen as a therapeutic strategy within the senior age group, allowing seniors to not only express their feelings, but also to experience the creative act as a process of discovery and self-expression. In addition, this type of creation also promotes sensory stimulation and can contribute to the improvement of motor skills, which is very important for seniors, especially at an advanced age.

Afiliácia

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

Bibliografia

- Arp, H. (1934). Bezstarostnosť. <https://stiftungarp.de/en/hans-arp-oeuvre-english/#The%20Careless%20One,%201934,%20Papier%20d%C3%A9chir%C3%A9,%2045.7%20x%2037.2%20cm>
- Bergerová, X. (2023). Oko, obraz a farba. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 2023, 22(3), 14-18.
- Bergerová, X. (2024). Aesthesis a iné súvislosti v médiu maľby. In: *QUAERE 2024*. Hradec Králové: Magnanimitas akademické sdružení, 2024. s. 474-479. ISBN 978-80-87952-40-5.
- Bench, O.; Brčiaková, Z. (2022). Muzična terapia: roľ mižgaluzevoj vzaemodii u formuvanni fachovoj specializacii ta konkretizacii sferi doslidžen. In: *Visnik KNUKiM*. Kyjev: Kiivskij nacionalnij universitet kul'turi i mistectv. 2022, 46, 69-77.

- Fábry Lucká, Z. (2018). Pohyb ako súčasť budovania vlastného "ja." In: *Expresivita vo výchove 2*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2018. s. 107-115. ISBN 978-80-557-1506-3.
- Fábry Lucká, Z. (2015). Význam vokálneho prejavu v muzikoterapeutickom procese. In: *Špeciálnopedagogické poradenstvo*. Bratislava : Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2015. s. 19-24. ISBN 978-80-89698-14-1.
- Hangoni, T.; Cehelská, D.; Šíp, M. (2014). *Sociálne poradenstvo pre seniorov*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove. Pravoslávna bohoslovecká fakulta, 2014. 209 s. ISBN 978-80-555-1167-2.
- Hanna, G. P., Perlstein, S. (2008). Creativity matters: arts and aging in America. In *The Monograph September*, 1–15.
- Hazan, F. (1973). Od Maneta po Pollocka: slovník západoeurópskeho maliarstva 20. storočia (*originál Nouveau dictionnaire de la peinture moderne, 1970*). Bratislava: Tatran, 1973 (v preklade Soňa Hollá).
- Homolová, M. (2024). Farba – zlom: akčné umenie cez fotografiu. In: *Disputationes scientificae*, 2024, 24(4), 24-31.
- Hudecová, A., Kováčová, B. (2021). *Akčnosť vo vzdelávaní – výzva pre každého človeka 7. Obdobie seniorského veku*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2021. s. 78. ISBN 978-80-561-0926-7.
- Chamberlain, K., Mcguigan, K., Anstiss, D., Marshall, K. (2018). A change of view: arts-based research and psychology. In *Qualitative Research in Psychology*, 15:2-3, 131-139
- Kasanová, A. (2008). *Sprievodca sociálneho pracovníka. II. seniori a samospráva*. Nitra: Univerzita Konštantína filozofa v Nitre. Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2008. s. 162. ISBN 978-80-8094-254-0.
- Kováčová, B. (2024). Akčná produkcia z tvorivého písania. Praktické činnosti so seniormi (nepublikovaný materiál), 2024.
- Kováčová, B., Valachová, D. Zlom v obrazoch: akčné umenie v dospelosti a v starobe. Ružomberok: Verbum, 2024, 113 s. ISBN 978-80-561-1115-4.
- Manzoni, P. (1963). Achrome.
<https://www.guggenheim.org/artwork/9305>
- Park et al. (2017). Cultivating arts entrepreneurship – action research on entrepreneurship in the arts. *Review of Culture and Economy* 20, 19–45.
- Poliačiková, M. (2016). Július Koller a umelecký archív. In *Acta Universitatis Carolinae*, 2016, 1, 177–201.

- Ševčovič, M. (2021). Náhoda, experiment, expresivita, projekt. In: *Expresivita vo výchove*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2021. s. 19-28. ISBN 978-80-223-5265-9.
- Uhrinová, M.; Zentko, J. (2014). Regional studies within the context of education. Milano : EDUCatt, 2014. 157 s. ISBN 978-88-6780-082-7.
- Valachová, D. (2019). Dialóg obrazu a slova vo výtvarnej expresii. **In:** *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2019*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2019. s. 143-149. ISBN 978-80-561-0701-0.
- Valachová, D.; Repiská, M.; Weissová, D. (2024). Obraz(y) seba samého ako súčasť vizuálneho zobrazenia života. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae, 2024, 23(2)*, 45-54.

Kontaktné údaje

doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

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

E-mail: barbora.kovacova@ku.sk

UMELCI A EDUKÁTORI V PRIEREZE ČASU

ARTISTS AND EDUCATORS THROUGH TIME

Xénia Bergerová

Úvod

Cieľom textu je priblížiť i stručne analyzovať pedagogické prístupy konkrétnych majstrov maľby, resp. vizuálneho umenia, ktorí svojim spôsobom významne zasiahli do sféry umeleckej edukácie, či už vedome, ale i nevedome. Prierezovo a časovo hieraticky na vybraných autoroch, resp. majstroch maľby, mapujeme akúsi niť prelínania, či prirodzeného prepojenia pedagogiky a samotnej umeleckej tvorby a ich vplyvu na ďalšie perspektívy vizuálneho umenia. Umelci, ktorým v tomto texte venujeme priestor nielenže významne ovplyvnili dejiny umenia svojou tvorbou, ale formovali i umelecké vzdelávanie a estetické teórie. Pokúsili sme sa i stručne naznačiť možné nové dimenzie a tiež stratégie umeleckej edukácie.

V našom texte sa pokúsime približne a stručne analyzovať maliarske, ako aj pedagogické subjektívne prístupy a principiálne osobnostné postoje. Vyberáme niekoľkých významných majstrov maľby a vizuálneho umenia vôbec, ktorí svojim spôsobom, nielen svojim umeleckým dielom, svojou tvorbou, zásadne vstúpili vedome, ako i nevedome aj do oblasti umeleckej edukácie. Prierezovo, ako aj dobovo hieraticky sa zahľadíme do tvorby vybraných umelcov vizuálnej sféry a najmä maľby. Umelcov, ktorých čas vyniesol do historického popredia. Chceli by sme sa dotknúť a nájsť akúsi spoločnú niť a to napriek rozdielom dobových charakteristík, ktoré nesporne tvorbu v mnohom určovali. Chceli by sme aspoň naznačiť, ako sa prepájali ich výtvarné živé, permanentne konfrontované tvorčie

zápasy s tradíciou o ktorú dbali a akýmsi spôsobom naň aj odpovedali. Odpovedali prirodzene na rôzne pokúšenia doby, jej ideí, nezanedbávali aj výtvarný horizont budúcnosti procesov tvorby, ako aj dobovú povinnosť dbať o prípravu novej umeleckej generácie.

Umelci, o ktorých uvažujeme majú časom overený prednostný priestor. Svojou tvorbou a svojim myslením i vzdelaním ovplyvnili prirodzene svojich následníkov. Obohacovali ich šírku umeleckého vzdelania o nové formálne postupy, o nové alebo vzkriesené myšlienky a obsahy, ako aj remeselné a technologické dimenzie maľby. Jazykom dneška by sme mohli povedať, že predostierali nové a živé stratégie umeleckého myslenia sveta vizuálneho vnímania a jeho transponovania do jazyka maľby, či iných druhov umení. To všetko vplývalo na svet umeleckej edukácie.

Géniovia a učitelia dávnych dôb, na tému umeleckého i pedagogického myslenia

Sme presvedčení že bez renesančného umenia v jeho širokom rozpätí, bez jeho maliarstva a poézie, bez sochárstva a architektúry, by histórie civilizácie schudobnela. Stratila by nesmierne bohatstvo mnohorakých umeleckých foriem, rozmanitosti obsahov, ako aj návratov k objavovanej antickej kultúre, k umeniu telesnosti a rovnakej duchovnosti, mytológie i náboženstiev, bez snáh o dobre všestranné vzdelávanie, by sme nenašli potom fenomenálne diela talianskych renesančných maliarskych škôl, akými nás dodnes fascinujú. Siennská škola, umbrijská, či benátska a v prvom rade florentská, ktorá vo svojej medicejskej akadémii otvorila široké spektrum vzdelanosti filozofom, básnikom a vo výnimočnom „hviezdnom“ výbere i veľkým maliarskym a sochárskym osobnosťami. Bez ich vážneho chýru by asi veľký nemecký renesančný Dürer necestoval do Benátok, práve tam na oplátku

cítil svoju umeleckú zmyslupnosť. Talianska renesancia priniesla svetovému umeniu súhvezdie ku ktorému patrili takí umelci, ako Boticelli, Fra Angelico, Piero della Francesca, či Belliniovci, Donatello a Michelangelo. V čele tohto renesančného fenomenálneho zoskupenia nepochybne vyčnieval univerzálny génus Leonarda da Vinciho (1452 – 1519), dodnes fascinujúci maliar, architekt a sochár, ktorý tak ako v maľbe našiel silu sfumata, bol priekopníkom poznania, vedy a tiež vynálezcom. Jeho genialita je vpísaná v jeho rozsiahlych tajuplných rukopisoch a zápiskoch, v jeho skicároch, ktoré objavuje ešte stále i náš svet. Leonardo hlboko načrel do sveta optiky, priekopnícky zasiahol do sveta geometrie, matematiky a pre maliarstvo významnej perspektívy, ale tiež i do oblasti fyziky. Svojim žiakom podsúval kombináciu umenia a empirie, ktorou vybudoval podstatu renesančnej vizuality a jej výtvarnej transformácie. Svojou celistvosťou videnia a myslenia sa stal reprezentantom človeka novoveku. Vytvoril dôležité fundamenty pre ďalšie generácie a to nielen umelecké, v pravom slova zmysle bol experimentátorom a tak viedol i svojich žiakov. Pokusy, anatomické pitvy a technológie maľby boli v značnej miere vždy analýzami (Vasari, 1998, Gombrich, 2017, Zöllner & Nathan, 2003).

Celkom iným príkladom geniálneho umelca, sústredeným velikánom maľby a naskrz barokovým majstrom živej telesnosti a monumentality Peter Paul Rubens (1577 – 1640). Tento flámsky maliar, ktorý v bohatých Antverpách viedol veľkú maliarsku dielňu, vlastne akýsi predstupeň neskorších umeleckých akadémií, dá sa hovoriť o najprestížnejšej maliarskej dielni Európy. Rubens, veľký maliar a svojbytný majster a pedagóg bol tiež diplomatom, čo svedčí o jeho všeobecnom postavení. Kombinoval v svojej prirodzenej pedagogickej činnosti kopírovanie starých majstrov s vlastnou

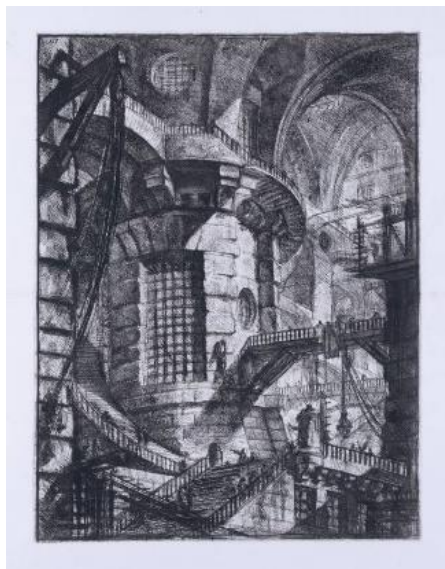
metodológiou. Zdôrazňoval význam kresby, ako základu maliarskeho vzdelania, a ako podstaty komponovania maľby. Jeho žiaci boli plne zúčastnení v jeho zákazkách zväčša obrazov monumentálnych rozmerov, čím sa učili od majstra dynamickej kompozície a nezvyklej dynamickej figurálnosti. Rubens a jeho dielňa sa preslávili v mytologických témach, ale i dramatických náboženských výjavoch. Jeho žiaci tak nielen veľkej maliarskej barokovej kontrastnosti foriem, priestorov i farby a svetla sa učili bravúrnej maliarskej techniky i technológii, treba spomenúť, že boli vedení k humanistickému vzdelávaniu (Krsek, 1990, Held, 1986).

Neporovnateľný s predchádzajúcimi velikánmi renesancie a baroka, avšak celkom pôsobivý svojou tajuplnosťou námetov a motívov, ale i uprednostňovaním komorného rozmeru a výtvarného druhu grafiky. Giovanni Battista Piranesi (1720 – 1778) bol z iného storočia, bol známy svojimi leptami, čo svedčí aj o jeho vnútornom svete. Možno by sme mohli pripomenúť veľkého už spomínaného Dürera, ktorý existenčne fungoval vďaka jeho skvelým, bohužiaľ často falzifikovaným drevorytom, hoci jeho veľký maliarsky talent mal známky skvelej monumentality. Piranesi bol z doby, v ktorej sa veľmi pestro a zaujímavo všestranne uplatňuje duchovno, estetika a najmä subjektívna voľba – manierizmus.

Dovolili sme si ho zaradiť do nášho výberu nakoľko jeho pedagogický vplyv nesie i iný prínos. Piranesi, taliansky architekt, grafik a teoretik umenia, bol známy predovšetkým svojimi leptami zobrazujúcimi antické rímske ruiny. Jeho edukačné pôsobenie spočívalo najmä v prenose vedomostí cez jeho grafické cykly a traktáty, ktoré mali významný vplyv na generácie architektov a umelcov. Vo svojich dielach nielenže výtvarne stvárnil, ale i podrobne skúmal architektonické princípy a konštrukčné systémy antiky, a tým poskytol hodnotný učebný i dokumentárny materiál. Piranesi bol

obhajcom syntézy antických a moderných (barokových) prvkov. Ovplynul tým nielen mnohých výtvarníkov, ale aj pedagógov ba dokonca i historikov architektúry. Bol jedným z prvých, ktorí vizuálne dokumentovali architektonické dedičstvo priam s vedeckou presnosťou. Jeho diela sa stali základom pre vzdelávanie o rímskej architektúre a výtvarnej kompozícii v 18. a 19. storočí. Rytiny Piranesiho slúžili ako učebné pomôcky v mnohých európskych umeleckých akadémiách. Piranesiho práce inšpirovali mnohých klasicistických umelcov a pedagógov vrátane Johna Soane a či Étienne-Louis Boullée (Thompson, 2000). Potvrdzuje to i sprostredkované tvrdenie z textu Ševčoviča a Bašťanovej, že bez grafík by sme dnes mali len málo našich moderných vied (Ševčovič & Bašťanová, 2024).

Obrázok 10: Autor: Battistu Piranesi (1720 – 1778), grafika



Azda v našich končinách nie tak známy, ale predsa výnimočný portrétista Joshua Reynolds (1723 – 1792) je ďalším zjavom spájajúcim v svojom profesijnom živote umeleckú tvorbu a pedagogiku. Anglický portrétista, ale i prvý prezident Kráľovskej akadémie umení v Londýne., kde i pedagogicky pôsobil. Jeho prednášková činnosť (Discourse on Art) do veľkej miery, formovali umelecké vzdelávanie v Anglicku. V svojom pedagogickom prístupe bol v zásade konzervatívny, presadzoval štúdium starých majstrov, klasických antických ideálov krásy, tiež zdôrazňoval význam kopírovania diel renesančných a barokových majstrov. Kládol dôraz na akademizmus, preto tiež významne zastával štúdium anatómie a teórie farieb. Jeho filozofia ovplyvnila anglickú maľbu, ale i spôsob výučby umenia na akademiách. Do istej miery podporoval študentov v experimentoch s kompozíciou a svetlom, ale zároveň trval na dodržiavaní tradičných princípov. Jeho prednášky a teórie boli neskôr preložené a študované v celej Európe (Reynolds, 2019, Gombrich, 2017). Samozrejme, že by sme sa mohli venovať ďalšiemu radu významných umelecko-pedagogických osobností z obdobia hlbšej histórie, ale priestor nám to neumožňuje. Preto sme sa pokúsili o subjektívny výber.

Inovácie a prínos moderných myšlienkových i pedagogických postojov

Koniec 19. storočia a začiatok 20. storočia priniesol revolučné pohyby i na poli umeleckom, čo samozrejme zanechalo svoju stopu i v pedagogickom myslení. Priniesol úplne iný typ priestorového vnímania obrazovej plochy, či samotného predmetu, nakoniec prispel i k novému videniu, ktoré priniesla abstrakcia. Výraznou osobnosťou, ktorá do istej miery ovplyvnila i pohyby a vznik abstrakcie je nesporne Paul Klee (1879 – 1940). Klee, švajčiarsko-nemecký maliar a jeden z najvýznamnejších učiteľov dobovo pokrokovej školy Bauhaus,

kde vyučoval od roku 1921 do 1931. Pedagogické myslenie Paula Klee je citeľné i v kontexte jeho úvah o obraze, že obraz nevzniká naraz, ale sa buduje ako dom (Bergerová, 2024). Bol zameraný na teoretické a praktické aspekty moderného umenia a jeho Pedagogický náčrtník (Pädagogisches Skizzenbuch) sa stal základným textom pre študentov Bauhausu. Dodnes môžeme túto publikáciu vnímať ako stále aktuálnu. Učil predmety ako teória farieb, vizuálna percepcia a geometrické princípy kompozície. Klee veril v analytický prístup k umeniu, tiež zdôrazňoval dôležitosť geometrie, farieb, či rytmu. Metódy jeho vyučovania boli môžeme konštatovať interdisciplinárne a mali svoj vplyv na široké publikum, ovplyvnil maliarov, architektov, dizajnérov a pod. Umenie sa snažil uchopiť i cez prizmu prírody, ale i matematických vzťahov. Umenie vnímal, ako organický proces, podporoval individuálnu kreativitu. Ovplyvnil i ďalších modernistických umelcov, ako Kandinského či Albersa (Klee, 2013, Gombrich, 2017). V týchto súvislostiach pripomenieme, akúsi výnimočnosť Bauhausu, ktorý opustil programovo systémy a vlastnosti programov výtvarných akadémií.

Obrázok 11: Paul Klee, maľba, 1915



Keď pri Kleeovi spomíname Albersa, dovoľíme si pokračovať, práve s týmto umelcom-pedagógom. Josef Albers (1888 – 1976) nemecký umelec, dizajnér a pedagóg, bol známy svojim záujmom a svojou teóriou farieb. Pôsobil na Bauhause a neskôr i v USA. Albersova metóda spočívala v skúmaní vplyvu farieb na ľudské vnímanie, čo detailne v knihe *Interaction of Color*. Albers uprednostňoval empirické učenie a experimentovanie s farbou namiesto pasívneho prijímania teórií. Zdôrazňoval vizuálne vnímanie farieb. Prednášky Albersa boli praktické a zahŕňali cvičenia so základnými geometrickými formami a farebnými vzťahmi. Albersov dôraz na vizuálny experiment a materiálnu skúsenosť ovplyvnil generácie umelcov a dizajnérov, vrátane op-artu a minimalizmu. Jeho práca mala vplyv aj na psychológiu vnímania farieb a dizajn v architektúre. Albers bol nemecký umelec, dizajnér a pedagóg, známy svojou teóriou farieb, pôsobil na Bauhause na Black Mountain College v USA a tiež na Yale University. Jeho pedagogická metóda spočívala v skúmaní vplyvu farieb na ľudské vnímanie, čo podrobne

rozpracoval v knihe *Interaction of Color*. Albers veril v empirické učenie a experimentovanie s farbou namiesto pasívneho prijímania teórií. Zdôrazňoval, že vizuálne vnímanie farieb je relatívne a mení sa v závislosti od okolitého kontextu. Jeho prednášky boli praktické a zahŕňali cvičenia so základnými geometrickými formami a farebnými vzťahmi. Albersov dôraz na vizuálny experiment a materiálnu skúsenosť ovplyvnil generácie umelcov a dizajnérov, vrátane op-artu a minimalizmu. Jeho práca mala vplyv aj na psychológiu vnímania farieb a dizajn v architektúre (Albers, 2013).

Obrázok 12: Josef Albers, maľba



Mág farby, Henri Matisse (1869 – 1954) bol významný francúzsky maliar a dá sa označovať i za jedného zo zakladateľov fauvizmu, ktorý sa v neskoršom období intenzívne

venoval aj pedagogike. V roku 1908 založil vlastnú umeleckú školu Académie Matisse v Paríži. Tam vyučoval novú generáciu moderných umelcov. Jeho pedagogický prístup sa zameriaval najmä na intuíciu, na intuitívne chápanie farieb a kompozície. Matisse subjektívne zdôrazňoval senzuálne a expresívne možnosti maľby. Odmietal akademické metódy výučby a namiesto toho podporoval voľnosť, experiment v maľbe a najmä individuálny maliarsky výraz. Veril, že umelci by sa mali riadiť predovšetkým emóciami a inštinktom. Tým svojim spôsobom tiež formoval modernistickú estetiku v 20. storočí. Jeho výučba mala veľký vplyv napr. na Hansa Hofmanna či Arshila Gorkeho, ktorí neskôr zohrali významnú úlohu v americkom abstraktnom expresionizme. Matissov prístup k umeniu bol svojim spôsobom revolučný, ako jeden z mála maliarov skutočne presvedčivo dokázal, že farba môže mať autonómnu výpovednú hodnotu, nezávislú od tvaru (Gombrich, 2017, Flam, 1995).

Záver

V tomto texte sme sa pokúsili len o ilustračný výber autorov maľby, ktorí nejakým spôsobom zanechali istú stopu i na pedagogickom poli. Autorov je iste nespočetné množstvo, preto v tomto prípade hovoríme len o subjektívnom výbere, ale zároveň zahŕňa veľmi významné, resp. vypuklé príbehy edukácie u významných osobností výtvarného umenia. Ako konštatuje Biarincová, dnes nadobúda edukácia v oblasti umenia úplne nové a iné rozmery a opúšťa priestory dielne či ateliéru, resp. rozširuje svoje pole pôsobnosti do priestorov múzeí a galérií v podobe galerijnej edukácie (Biarincová, 2024). Galerijná pedagogika sa stáva neoddeliteľnou a je považovaná za dôležitý faktor budúcnosti a vzdelávania umením (Valachová & Kováčová, 2024). Ako tvrdí Valachová, galéria sa stáva inkluzívnym priestorom pre interakcie človeka s umením, nielen vo výchove, ale aj vo vzdelávaní (Valachová, 2024).

Rovnako sa v rámci umeleckej edukácie uplatňujú i princípy a prístupy akcie a akčných podôb umenia, ktoré prinášajú vo veľkej miere zvýšenú kreativitu, spontaneitu a tiež ďalšie benefity (Kováčová et al., 2024). Rozšírenie teritórii umenia a edukácie potvrdzuje v svojom texte i výtvarníčka a pedagogička Sládek, ktorá vníma súčasné umenie ako rizomatické, vychádzajúce z nehierarchickej štruktúry myslenia a zároveň prepojené so všetkým ostatným (Sládek, 2024).

Zhrnutie

Príspevok je výberovým pohľadom na možné pedagogické prístupy alebo vplyvy umelcov, ktorí zohrávali dôležitú rolu nielen v umení, ale i v umeleckej edukácii. Stručne objasňuje pedagogický vklad vybraných autorov maľby, resp. grafiky, počnúc Leonardom, Rubensom, cez Piranesiho, Reynoldsa, či cez prizmu umelecov – edukátorov prelomu a 20. storočia ako Klee, Matisse, či Albers. Tiež jemne naznačuje súčasnú možnosti umeleckej edukácie v podobách galerijnej pedagogiky.

Resume

The paper is a selective look at possible pedagogical approaches or influences of artists who have played an important role not only in art but also in art education. It briefly elucidates the pedagogical input of selected artists of painting or printmaking, starting with Leonardo, Rubens, through Piranesi, Reynolds, or through the prism of turn-of-the-century and 20th-century artist-educators such as Klee, Matisse, and Albers. It also subtly suggests other possibilities for art education in the forms of gallery pedagogy.

Afiliácia

Text príspevku vznikol v rámci riešenia projektu KEGA 036UK-4/2024, Výzvy nových technologických možnosti v médiu maľby a grafiky v oblasti výtvarnej pedagogiky.

Bibliografia

Albers, J. (2013). *Interaction of Color*. Yale University Press, 2013. ISBN 9780300179354.

- Bergerová, X. (2024). Na tému maliarstva. In: Repiská, M. ed. *CREA-AE 2024*. Univerzita Komenského v Bratislave, 2024. s. 79. ISBN 978-80-223-5915-3.
- Biarincová, P. (2024). Nabývání a kultivování vizuální gramotnosti prostřednictvím edukačních aktivit v muzeích a galeriích. In: *MMK 2024*. Hradec Králové: Magnanimitas akademické sdružení, 2024. s. 467-476. ISBN 978-80-87952-41-2.
- Flam, J. (1995). *Matisse on Art*. University of California Press, 1995. ISBN 9780520200326
- Gombrich, E. H. (2017). *Príbeh umenia*. Ikar. 2017. ISBN 978-80-551-5381-0.
- Held, J. S. (1986). *Rubens: Selected Drawings*. Rizzoli Intl Pubns. 1986. ISBN 103822817341
- Klee, P. (2013). *Pedagogický náčrtník*. Triáda. 2013. ISBN 978-80-7474-063-3.
- Kováčová, B., Benčíš, S., Magová, M., Biarincová, P. (2024). Activating seniors within the action art space. In: *Ad alta: journal of interdisciplinary research*. 2024, 14(2), 242-247.
- Krsek, I. (1990). *Petrus Paulus Rubens*. Odeon. 1990. ISBN 978-8020701305.
- Reynolds, J. (2019). *Sir Joshua Reynolds's Discourses on Art*. Hansebooks. 2019. ISBN 9783337733841.
- Sládek, A. (2024). Rizomatické interpretácie vizuálnych prístupov študentov výtvarnej edukácie prostredníctvom témy digitálne univerzum v médiu digitálnej grafiky a manipulovanej fotografie. In: *CREA-AE 2024*. Bratislava: UK v Bratislave, 2024. s. 83-97. ISBN 978-80-223-5915-3.
- Ševčovič, M., Bašťanová, P. (2024). Komparácia edukačných možností predmetov zameraných na grafické médium vo vybraných študijných programoch. In: *CREA-AE 2024*. Bratislava: UK v Bratislave, 2024. s. 108-116. ISBN 978-80-223-5915-3.
- Thompson, W. (2000). Giovanni Battista Piranesi (1720–1778). In *Heilbrunn Timeline of Art History*. New York: The Metropolitan Museum of Art, 2000. Dostupné na: https://www.metmuseum.org/toah/hd/pira/hd_pira.htm
- Valachová, D., Kováčová, B. (2024). Prológ: Múzeá a galérie ako neoddeliteľná súčasť kultúry. In Kováčová, B. Valachová, D. eds. *Galérium I*. Vydalo Verbum, vydavateľstvo KU v Ružomberku, 2024. 7-15 s. ISBN 978-80-561-1121-5.
- Valachová, D. (2024). Gallery as an inclusive space of human interactuin with art in upbringing and education. In *Ad alta: journal of interdisciplinary research*. 2024, 14(2), 390-394.

Vasari, G. (1998). *Životy nejvýznačnějších malířů, sochařů a architektů II*. Mladá fronta, Praha. 1998. ISBN 978-8020-406989.

Zöllner, F., Nathan, J. (2003). *Leonardo da Vinci - The Complete Paintings and Drawings*. Taschen, 2003. ISBN 3822817341.

Zdroje:

<https://www.ngprague.cz/en/event/40/giovanni-battista-piranesi-1720-1778>

<https://beliana.sav.sk/media/3458>

<https://anitasagastegui.com/2020/09/16/1st-grade-josef-albers-homage-to-the-square/>

Kontaktné údaje

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

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra umenia a kultúry,

Šoltésovej 4, Bratislava

E-mail: bergerova@fedu.uniba.sk

ČLOVEK V KONTEXTE UMELECKÝCH PROSTRIEDKOV POMOCI

A PERSON IN THE CONTEXT OF ARTISTIC MEANS OF HELP

Zuzana Fábry Lucká

Úvod

Umelecké prostriedky a ich využitie v rámci terapeutickkej intervencie sú v bežnej zahraničnej praxi už pomerne dávno využívané ako cesta pomoci. Umenie je prostriedkom prispôsobovania sa novým životným podmienkam, s cieľom dosiahnuť zmysluplné prežívanie života (Kováčová et al., 2024). Terapie s využitím umeleckých prostriedkov predstavujú efektívny prostriedok na podporu psychickej a fyzickej pohody človeka aj v kontexte nefarmakologických prístupov v rámci pomoci. Napríklad využitie tanečno-pohybovej terapie a iných umeleckých foriem v oblasti podpory osôb z biodromálneho hľadiska zdôrazňuje význam expresívneho vyjadrovania sa a jeho terapeutického potenciálu pri podpore subjektívneho vnímania vlastnej kvality života. Hudecová & Kováčová (2021) medzi faktory kreativity zaraďujú individuálne, environmentálne a sociálne faktory, ale aj tzv. iné faktory, ktoré zahŕňajú individuálne faktory ovplyvňujúce každodenný život človeka aj v neskoršom veku.

Možnosti umeleckých prostriedkov v terapeutickej intervencii v biodromálnom kontexte

Umelecké prostriedky v terapeutickej intervencii predstavujú efektívny prostriedok na podporu psychickej a fyzickej pohody človeka v rôznych fázach jeho života – od obdobia detstva až po starobu. Zdôrazňujú význam expresívneho vyjadrovania sa a

jeho terapeutického potenciálu pri podpore kvality života, rozvoji kognitívnych schopností, motorických funkcií a psychosociálnej rehabilitácii. Poskytujú významnú podporu v každej fáze ľudského života. U detí prispievajú k rozvoju motorických schopností, kreativity a emocionálneho vyjadrenia. V období mladej dospelosti môžu byť prostriedkom sebaujadrnenia sa (Valachová, 2024). V produktívnom veku napomáhajú zvládaniu stresu a posilňujú duševnú pohodu. U seniorov prispievajú k zachovaniu kognitívnych schopností a znižujú riziko sociálnej izolácie. Zahraničné výskumy naznačujú, že práve umelecké aktivity podporujú plasticitu mozgu a stimulujú oblasť limbického systému, ktorá je zodpovedná za emocionálne prežívanie (Zatorre et al., 2007).

V detstve a dospievaní umelecké terapie pomáhajú pri rozvoji kognitívnych a motorických kompetencií, emocionálnej inteligencie a sociálnych zručností. Výskumy ukazujú, že napríklad dramatoterapia podporuje verbálnu komunikáciu a kreatívne myslenie u detí s vývinovými poruchami (Shukla et al., 2022). Pohyb ako umelecký a kreatívny prostriedok je zasa prirodzeným predpokladom pozitívneho podnecovania vývinu už od raného veku (Mitašíková, 2020). S pohybom a kreativitou úzko súvisí aj hra, ktorá má prirodzene multifaktoriálny potenciál, avšak dôležitými atribútmi je aj prostredie, v ktorom sa odohráva (Habalová, 2022).

Tanec a pohybová terapia sú zasa efektívne pri rozvoji koordinácie a práci s energetickým potenciálom človeka (Stuckey & Nobel, 2010). Využitie umeleckých prostriedkov v terapeutickej intervencii podporuje sebareflexiu a zvládanie emočných výziev u adolescentov (Malchiodi, 2012). Po období detstva a adolescencie sa hra ako prirodzene podnecujúca nekončí. Človek v hre tvorí a zároveň hra sa stáva súčasťou jeho bytia (Mitašíková, 2023).

V produktívnom veku môžu umelecké prostriedky v terapeutickej intervencii pomôcť pri zvládání každodenného stresu a emocionálneho vyhorenia. Napríklad arteterapia a muzikoterapia sa ukázali ako účinné pri liečbe úzkostných a depresívnych porúch (Kováčová & Hudecová, 2023). Tanec a hudobné aktivity zároveň podporujú duševnú pohodu a celkovú vitalitu človeka (Barnish & Barran 2020). Pravidelná umelecká činnosť zlepšuje neurokognitívne funkcie a môže slúžiť ako prevencia predčasného starnutia mozgu (Hanna-Pladdy & Mackay, 2011). Prínos terapií využívajúcich umelecké prostriedky sa ukazuje napríklad aj v oblasti psychosociálnej rehabilitácie, či subjektívneho vnímania vlastnej kvality života ľudí s chronickými ochoreniami (Mitra et al., 2022). Možnosť vyjadrovať svoje emócie cez umelecké prostriedky môže byť vhodnou cestou pri prekonávaní ťažkostí, ktoré sú spojené s ochoreniami vo vyššom veku človeka (Kováčová & Hudecová, 2023).

V staršom dospelom a seniorskom veku zohrávajú umelecké prostriedky v terapeutickej intervencii dôležitú úlohu pri udržiavaní kognitívnych schopností a zlepšení kvality života. Výskumy ukázali, že napríklad pravidelná účasť na tanečných aktivitách, či pohybových rytmických aktivitách znižuje riziko demencie a zlepšuje motorické schopnosti seniorov (Kattenstroth et al., 2013). Umelecké prostriedky navyše podporujú sociálnu interakciu a emocionálnu pohodu, čím znižujú pocit osamelosti. Umelecké prostriedky späté s hudobnými motívmi sa ukázali ako účinné pri liečbe pacientov s Alzheimerovou chorobou, konkrétne pri podpore kognitívnych funkcií, ako napríklad pamäť a orientáciu v priestore (Särkämö et al., 2008). Účinky takéhoto pôsobenia vo svojej štúdii skúmali aj Barnish & Barran (2020).

Využitie tanca a tanečných cvičení v kontexte modelu zdravého starnutia v rámci prevencie pred neurodegeneratívnymi ochoreniami sa stalo predmetom ďalšieho bádania s preukázateľnými výsledkami (Haynes et al., 2023). Napriek preukázaným benefitom využitia umeleckých prostriedkov v terapeutickej intervencii ako nefarmakologickej možnosti pomoci, je ich systematická implementácia v zdravotníckych a sociálnych zariadeniach stále v našich podmienkach obmedzená. Pre efektívne využitie je nevyhnutná spolupráca medzi odborníkmi z oblasti pomáhajúcich profesií či lekárskeho vied. Významným krokom v tejto oblasti by bolo zahrnutie umeleckých terapií do multidisciplinárnych rehabilitačných programov a ich využitie v preventívnej starostlivosti.

Záver

Využitie umeleckých prostriedkov v terapeutickom pôsobení je významným nástrojom na podporu kvality života človeka v každej fáze jeho vývinu, v celoživotnom biodromálnom kontexte. Tak ako hra, hudba či pohyb sprevádzajú človeka už od narodenia, jeho záujmy a preferencie v rôznych druhoch umenia sa postupne stávajú súčasťou človeka. Poznanie takýchto preferencií môže byť zdrojom pre adresnú motiváciu a podporu človeka. Ich správne použitie môže prispieť k rozvoju individuálnych schopností, emocionálnej rovnováhy a celkovej psychickej pohody.

Zhrnutie

Umelecké prostriedky ako prostriedky pomoci v biodromálnom kontexte sú efektívnym nástrojom podpory človeka, a to tak fyzickej, ako aj psychickej. Umenie podporuje oblasť kognície, emocionality, ale aj sociálnych interakcií. Už od raného veku môže umenie podporiť rozvoj vlastnej kreativity a sebaujadenia, v neskoršom veku je napríklad prostriedkom pre zmiernenie napätia a stresu, či ku zlepšovaniu vlastnej kvality života a nájdeniu vlastnej identity.

Resume

Artistic means as a means of assistance in a biodromal context are an effective tool for supporting a person, both physically and psychologically. Art supports the area of cognition, emotionality, but also social interactions. From an early age, art can support the development of one's own creativity and self-expression, in later life it is, for example, a means of relieving tension and stress, or of improving one's own quality of life and finding one's own identity.

Afiliácia

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

Bibliografia

- Barnish, M. S, Barran, S. M. A (2020). 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 Neurol.* 2020 Oct 10;20(1):371.
- Habalová, M. (2022). Hra a umenie pri sprevádzaní dieťaťa po state blízkej osoby. In Kučerka, D., Kováčová, B., Kuljovská, A. (Eds.) *Expresivita vo výchove V.* České Budějovice : Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích, 2022. ISBN 978-80-7468-197-4.
- Hanna-Pladdy, B., Mackay, A. (2011). The Relation Between Instrumental Musical Activity And Cognitive Aging. In *Neuropsychology*, 2011, 25(3), 378-386.
- Haynes, A., Tiedemann, A., et al. (2023). "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>
- Hudecová, A., Kováčová, B. (2021). *Akčnosť vo vzdelávaní – výzva pre každého človeka 7. Obdobie seniorského veku*. Ružomberok: VERBUM, vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2021. ISBN 978-80-561-0926-7.
- Kattenstroth, J. C., Kalish, T., Holt, S., Tegenthoff, M., Dinse, H. R. (2013). Six Months of Dance Intervention Enhances Postural, Sensorimotor, And Cognitive Performance In Elderly Without Affecting Cardio-Respiratory Functions. In *Frontiers in Aging Neuroscience*, 2013, 5, Article 5.
- Kováčová, B., Benčíč, S., Magová, M., Biarincová, P. (2024). Activating seniors within the action art space. In *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, 2024, 14(02), 242-247.
- Kováčová, B., Hudecová, A. (2023). Akčné umenie ako stratégia podpory seniora so zdravotným znevýhodnením. In *Disputationes Scientifcae Universitatis Catholicae in Ružomberok*, 2023, 23(1). ISSN 1335-9185.
- Malchiodi, C. A. (2012). *Art Therapy and Health Care*. Guilford Press, 2012.
- Mitašíková, P. (2020). Včasná intervencia prostredníctvom Montessori hrových liečebnopedagogických cvičení v predškolskom veku. In Magová, M. (Ed). *Poradenský systém orientovaný na dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole*. Ružomberok: Verbum. 2020. ISBN 978-80-561-0799-7.
- Mitašíková, P. (2023). Špecifika terapeutickej komunikácie v liečebnopedagogickej terapii hrou. In Magová, M., Kováčová, B. (Eds.). *Podpora osôb so zdravotným znevýhodnením v poradenskom systéme*. Ružomberok: Verbum. 2023. ISBN 978-80-561-1060-7.
- Mitra, A., Mandal, I., Mondal, L. (2022). Art Therapy: A healing Tool in Health Care. In *Sustainable Entrepreneurship*, 2022, 16 (02) ISSN: 1880-6503.
- Särkämö, T., Tervaniemi, M., Laitinen, S. et al. (2008). Music Listening Enhances Cognitive Recovery And Mood After Middle Cerebral Artery Stroke. In *Brain*, 2008, 131 (3), 866–876,
- Shukla, A., Choudhari, S., Gaidhane, A. M., Syed, Z. Q. (2022). Role of Art Therapy in the Promotion of Mental Health: A Critical Review. In *Cureus*, 2022, 14(8)

- Stuckey, H. L., Nobel, J. (2010). The Connection Between Art, Healing, and Public Health: A Review of Current Literature. In *American Journal of Public Health*, 2010, 100(2), 254-263.
- Valachová, D. (2024). Mesto ako miesto zlomu v akčnej tvorbe mladých dospelých. In Repiská, M., et al. *Kreatívne reflexívne emocionálne alternatívne - umelecké vzdelávanie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2024. ISBN 978-80-223-5915-3.
- Zatorre, R. J., Chen, J. L., Penhune, V. B. (2007). When the brain plays music: auditory–motor interactions in music perception and production. *Nature Reviews Neuroscience*, 2007, 8(7), 547-558.

Kontaktné údaje

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

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra liečebnej pedagogiky

Adresa, mesto: Šoltésovej 4, Bratislava (so sídlom Račianska 59)

E-mail: lucka4@uniba.sk

ŽIAK S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA AKO HOMO CREATOR ZOBRAZUJÚCI REALITU PROSTREDNÍCTVOM KRESBY

A PUPIL WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER AS A HOMO CREATOR DEPICTING REALITY THROUGH DRAWING

Martina Magová, Barbora Kováčová

Úvod

Pojem Homo creator sa používa na označenie človeka ako tvorcu a kreatívnej bytosti. Tento termín sa objavil v rôznych kontextoch a dielach. Príkladom môže byť Grekova (2014), ktorá popísala Homo creator-a ako človeka oslobodeného od obáv a skúseností, človeka, ktorého obmedzuje len jeho tvorivosť a autentické prežívanie. Ďalej ho vnímala ako človeka aktívneho, otvoreného, iniciatívneho a tvorivého, ktorý dokáže vytvoriť niečo nové a nepoznané. Spomenutá autorka vo svojej práci *Homo creator: facet of creativity* analyzuje podstatu kreativity a definuje Homo creator-a ako tvorivú osobu. Tou tvorivou osobou môže byť aj jednotlivec s poruchou autistického spektra.

V kontexte napísaného má príspevok ambíciu zmierniť stereotypy o jednotlivcoch s PAS v kombinácii s mentálnym postihnutím a ich kresebnej tvorbe. Na základe konkrétnej, opakovanej, no postupne sa meniacej kresbe možno označiť každého kresliaceho jednotlivca s poruchou autistického spektra a pridruženým mentálnym postihnutím ako Homo creator. Napriek svojmu postihnutiu a odlišnému vnímaniu reality sa rozvíja v kresebnom zobrazovaní, aj napriek tomu, že „nesie“ v sebe známky rigidity a preferuje tému, ktorá je u neho

dominantnou a zároveň jedinou v rámci fascinujúceho zobrazovania.

Kresba ako spôsob vyjadrenia

Kresba ako taká zaujímala človeka už od dávnych čias. Detská kresba má primitívne začiatky (objavovanie a experimentovanie s bodom, stopou). Pogády et al. (1993) prezentujú podrobný prehľad záujmu o detskú kresbu, kde medzi inými spomínajú aj meno Corrada Ricciho. Ide o talianskeho historika umenia a archeológa, ktorý v svojom prelomovom diele *L'arte dei bambini* (1887) analyzoval detské kresby, pričom sa zameral na rôzne aspekty ich výtvarného prejavu. Hoci konkrétne informácie o jeho analýze kresieb zvierat alebo kresieb detí s postihnutím nie sú v dostupných zdrojoch podrobne uvedené, je známe, že jeho práca položila základy pre neskoršie štúdie v oblasti detskej kresby a jej využitia v psychodiagnostike (Čečetka, 1943). Hoci práca Ricciho nebola tak vedecky podložená ako neskoršie výskumy v oblasti vývinovej psychológie a psychológie umenia, stala sa základom pre ďalšie štúdie detskej kresby. Ricciho prístup bol prevažne estetický a historický, zatiaľ čo neskôr, napríklad v 20. storočí, sa výskum detskej kresby posunul viac do oblasti psychológie a kognitívneho vývinu (napr. výskumy Luqueta, Lowenfelda či Piageta).

Celkovo je kresba vnímaná a analyzovaná na základe formálnych kritérií, kde sa posudzuje: vývinová úroveň a štádium kresby, jej technické prevedenie, línia, používanie farieb, schopnosť znázorňovania objektov a postáv (štádium čmáranice, línie, kruhy, kríž, hlavonožec, segmentované znázornenie postavy alebo zložitejšia obrysová postava s detailmi), ich umiestnenie na ploche, kompozícia a integrácia kresby, využitie plochy papiera (Valachová, 2020; Vodičková, 2022).

Špecifické atribúty kresieb u ľudí s poruchou autistického spektra

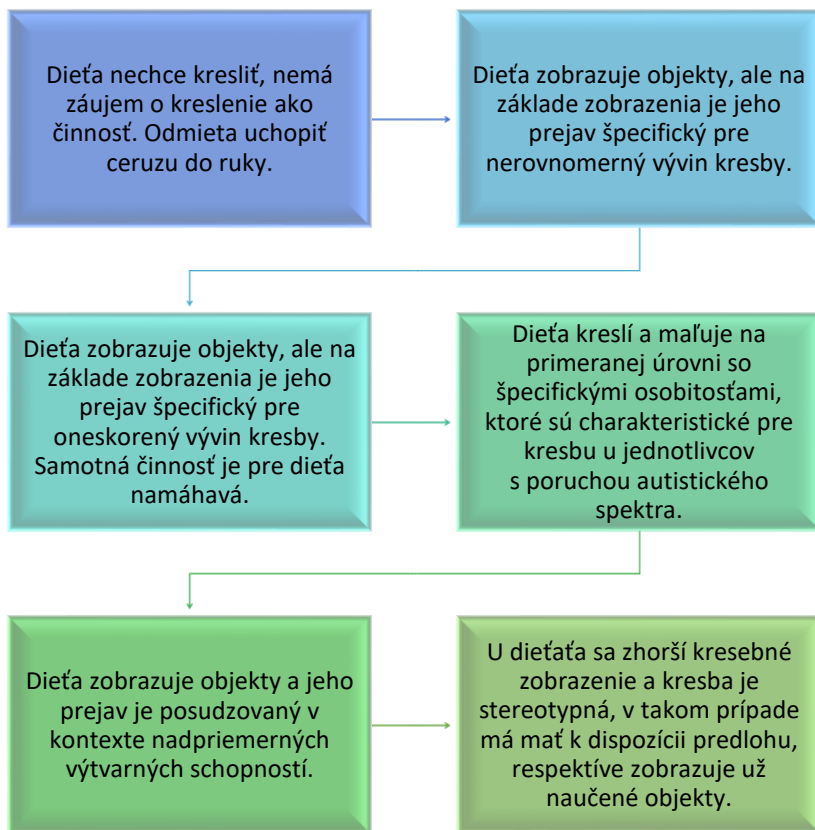
Ak je možné získať kresbu od jednotlivca s autizmom alebo viacnásobným postihnutím v rámci diagnostiky, môže kresba slúžiť ako doplnkový nástroj v komplexnom diagnostickom procese. Využitie kresby u jednotlivcov s ťažkosťami vo verbálnom prejave je o to vzácnejšie. Osoby s poruchou autistického spektra majú často obmedzenú schopnosť opisovať svoje pocity a emócie, no ak dokážu kresliť, môžu prostredníctvom kresby sprostredkovať dôležité informácie o vnímaní ich reality – hoci ich kresebný prejav býva vo väčšine prípadov rigidný a stereotypný v zhode s ich intelektovými schopnosťami.

Thorová (2006) tvrdí, že u jednotlivcov s poruchou autistického spektra je možné diferencovať viacero „scenárov“ na základe vývinu ich kresby (Schéma 1). Samotný proces kreslenia zároveň odráža ich obmedzený rozsah záujmov a taktiež ich špecifický spôsob zobrazovania. Aj preto kresba u jednotlivcov s PAS poskytuje jedinečný náhľad do ich sveta a zároveň potvrdzuje charakteristické prejavy, ktoré sú pre nich typické. Samotný proces kresebného zobrazovania je možné využiť na pochopenie ich vnútorného a výsostne individuálneho sveta.

Na základe konkrétnej kresebnej produkcie budeme prezentovať charakteristické atribúty v kresbe, ktorými je typická kresba jednotlivcov s poruchou autistického spektra. Niektorí jednotlivci s poruchou autistického spektra (najmä tí s vysoko funkčným autizmom alebo Aspergerovým syndrómom) môžu kresliť veľmi detailné a realistické zobrazenia, najmä ak ide o ich obľúbenú tému (napr. vlaky, vesmír, zvieratá). V rámci ich limitnosti, čo sa týka aj ich obmedzeného emocionálneho prejavu, sú zobrazované postavy s pomerne „prázdny“ výrazmi v tvári, alebo absentujú prvky, ktoré by vyjadrovali emócie (Sacks, 1985). Pomerne často sa objavuje fixácia na

určité témy alebo opakované motívy v kresbách (napr. neustále kreslenie rovnakého typu auta, budovy alebo tváre na ľudských respektíve zvieracích postavách).

Schéma 15: Scenáre kresby u dieťaťa s poruchou autistického spektra



Zdroj: Thorová (2006)

Nesnídalová (1973) poukazuje na analýzu kresby u jednotlivcov s PAS, ktorú charakterizuje ako rigidnú, často so zameraním na rovnakú tému. Thorová (2006) potvrdzuje, že pri kresebnom

zobrazovaní v tejto skupine sa pomerne často opakujú prvky v kresbe, rigidita je pomerne dobre identifikovateľná.

Na druhej strane skupina jednotlivcov s autizmom má výborné priestorové vnímanie a môžu produkovať kresby s precízne zakreslenou perspektívou alebo symetriou. Napríklad kresba môže byť asymetrická, zvláštne rozložená, prípadne sa v nej môžu objavovať netypické proporcie.

Schéma 16: Špecifické ukazovatele v kresbe jednotlivcov s poruchou autistického spektra



Zdroj: vlastné spracovanie

Kartal (2020) v kontexte tvorby jednotlivcov s poruchou autistického spektra tvrdí, že nie všetci ľudia s PAS majú

schopnosti byť (stať sa) umelcami². Napriek tejto skutočnosti autor (ibidem) tvrdí, že existuje pomerne málo štúdií, ktoré sa zaoberali kreslením detí s poruchou autistického spektra a analyzovali ich tvorbu. Treffert (2009) v tejto súvislosti popisuje Savantský syndróm, ktorý je zriedkavý, ale považovaný za mimoriadny fenomén, pri ktorom osoby s vážnym mentálnym postihnutím, vrátane autizmu, disponujú výnimočnými schopnosťami presahujúcimi priemer. Až jedna z desiatich osôb s poruchou autistického spektra prejavuje tieto pozoruhodné schopnosti v rôznej miere, hoci sa môžu vyskytovať aj pri iných vývinových poruchách či poškodeniach centrálneho nervového systému. Treffert (2009) tvrdí, že nezávisle od konkrétnej oblasti nadania (matematika, umenie, pohyb), je práve Savantský syndróm spätý s mimoriadne rozvinutou pamäťou a nízkou mierou intelektových schopností. Za zaujímavosť považujeme výskum, ktorého sa zúčastnilo 5400 detí s autizmom. Ich rodičia uviedli, že 531 z nich má zvláštne schopnosti. Na základe tejto skutočnosti sa stal 10-percentný výskyt savantov všeobecne akceptovaným údajom v prípade autistickej poruchy (bližšie Rimland, 1978; Rimland & Fein, 1988).

Homo creator s poruchou autistického spektra

Na základe konkrétnej analýzy kresby uvádzame základné informácie o žiakovi s poruchou autistického spektra s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia.

Dieťa pochádza z úplnej funkčnej rodiny, má jedného súrodenca. Rodinná anamnéza nevykazuje žiadnu patológiu. Chlapec z druhej fyziologickej gravidity, pôrod spontánny, v 41 týždni (3300 g/53 cm), AS 9/9. Popôrodná adaptácia chlapca

² Pozn. nezvyčajná schopnosť kreslenia je u jednotlivcov s autizmom pomerne vzácna.

v norme. Ranný psychomotorický vývin v norme (samotná chôdza okolo 11. mesiaca), vývin reči oneskorený, prvé slová až okolo piateho roku. V danom čase navštevoval bežnú materskú školu s asistentom. Do spoločných aktivít sa nezapájal, nehral sa s ostatnými deťmi, nebol aktívny v rámci nadväzovania vzťahov s rovesníkmi.

Žiak mal pri nástupe do špeciálnej základnej školy výrazné problémy v oblasti adaptability aj sociability. Veľmi ťažko si zvykal na nové osoby, ktoré s ním prichádzali do kontaktu. Pri nástupe so špeciálnej základnej školy bol pre žiaka vytvorený adaptačný program, nakoľko žiak mal výrazne problémové správanie pri akceptácii požiadaviek od pedagóga, mal problém pri zmene činností, ukončovaní činností, ktoré preferoval. Taktiež výrazne problémovo reagoval na niektorých spolužiakov (mal tendenciu ich fyzicky napádať). Išlo o spolužiakov, ktorí mali výraznejšie senzorické prejavy (vydávali špecifické zvuky), alebo mu zasahovali do osobného priestoru. Náročné správanie sa prejavovalo tak, že kričal, búchal sa alebo ničil predmety, ktoré mal v dosahu. Taktiež výrazne nadával, pokiaľ s niečím nesúhlasil alebo sa mu niečo nepodarilo. Vytvorený program bol založený na stratégiách, ktoré mu pomáhali toto náročné správanie zvládnuť. Zamerali sme sa na vizualizáciu a štrukturalizáciu prostredia a časového hľadiska, ktoré mu pomáhali s adaptáciou na nové situácie. Taktiež sme mu v triede vytvorili zónu, ktorá bola určená len pre neho, keď sa chcel izolovať od ostatných spolužiakov a chcel byť sám. Učili sme ho pracovať s emóciami, a to takým spôsobom, že dokázal verbálne povedať, keď chcel ísť do zóny, ktorá bola v triede vytvorená len pre neho. V rámci predmetu rozvíjanie komunikačnej schopnosti a sociálnych zručností sa so žiakom pracovalo prostredníctvom sociálnych príbehov, v rámci ktorých sme modelovali situácie, s ktorými mal žiak problém v reálnom živote. Žiak sa naučil veľmi dobre zvládať sociálne situácie,

v ktorých vedel primerane a vhodne reagovať. Problémové správanie nastalo po piatich rokoch, kedy došlo ku zmene pedagóga, asistenta pedagóga a taktiež triedneho kolektívu. U žiaka sa znovu objavilo agresívne správanie sprevádzané nadávaním. Náročné situácie v triede veľakrát vyúsťovali do situácií, ktoré mali dopad na fungovanie všetkých žiakov. Z tohto dôvodu bol pre žiaka vytvorený nový adaptačný program, ktorý bol zameraný na vytvorenie pozitívnych sociálnych väzieb v rámci vzťahov s pedagógom, asistentom pedagóga a s novými spolužiakmi. So žiakom sa pracovalo formou individuálnej práce, ale taktiež sa pracovalo aj skupinovo s celou triedou. Uvedené aktivity boli zakomponované každodenne do edukačného procesu v rámci predmetu rozvíjanie komunikačnej schopnosti a sociálnych zručností. Proces zvládania záťažových situácií trval približne osem mesiacov. U žiaka sa minimalizovalo zadávanie požiadaviek a taktiež sa pracovalo s podporou pozitívnych sociálnych interakcií. Doteraz pretrváva mierne náročné správanie len v kontexte jedného žiaka, ktorý ho irituje zvukovými prejavmi. Avšak treba povedať, že sa eliminovali fyzické prejavy a žiak ho len neustále verbálne upozorňuje, aby bol ticho. Veľmi pozitívne sa žiak nastavil aj v zvládaní fungovania v nových prostrediach, ktoré navštevuje v rámci vyučovacieho procesu. Výrazne motivačné sú pre neho návštevy v rámci zoologických záhrad, múzeí alebo výstav, v ktorých vyhľadáva tému zvierat s identickým zobrazením ich špecifických znakov.

Analýza kresby žiaka s poruchou autistického spektra

Na základe štyroch atribútov (*1. téma a štruktúra kresby, 2. spôsob zakreslenia zvieracej postavy, 3. použitie farieb, 4. špecifické charakteristiky platné pre umelcov s PAS*) charakterizujeme tému zobrazenia zvieracích postáv, konkrétne

sa zameriame na zobrazenie tigra, ktorú zobrazil žiak s poruchou autistického spektra s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia.

Téma a štruktúra kresby

Chlapec si vybral tému zoologickej záhrady, čo môže naznačovať jeho špecifický záujem o zvieratá. Kresba je rozdelená do sekcií, pravdepodobne predstavujúcich jednotlivé výbehy alebo časti zoo. Tento systematický prístup je bežný u detí s poruchou autistického spektra, ktoré často dávajú dôraz na logické rozdelenie priestoru. Samotné zobrazenie je typické jasnou organizáciou priestoru.

Pre tigra je vytvorený výbeh, zreteľne odčlenený od ostatných častí na výkrese A3. Tiger je v ohrade, čo naznačuje, že autor chápe koncept zoo a rozdeľuje zvieratá do výbehov. Ohrada je nakreslená s jednoduchou líniou, nie sú prítomné žiadne ďalšie detaily ako stromy, tráva alebo pozadie. To môže ukazovať na sústredenie sa na hlavný objekt a ignorovanie okolia, čo je pomerne špecifické pre kresbu jednotlivcov s poruchou autistického spektra.

Spôsob zakreslenia zvieracej postavy

Zvieratá sú rozpoznateľné, no jednoduché, niektoré majú detaily ako rohy, chvosty alebo zafarbenie. Niektoré sú veľmi schematické, možno až mechanické, čo je typické pre deti s PAS, ktoré sa zameriavajú skôr na tvar než na dynamiku alebo emócie. Väčšina zvierat má podobné tvary (opakovanie formy zakreslenia – trupu, hlavy a ich pripojenie, končatiny sú diferencované len na základe výšky znázornenia), čo môže naznačovať tendenciu k opakovaniu už osvojených vzorcov.

Tiger je nakreslený jednoduchými líniami, pričom telo je predĺžené a má základné anatomické prvky (hlava, nohy, chvost). Celkovo tiger je na začiatku zobrazovaný pomocou

oválnych línií, ktoré sú zakreslené čiernou hrubou líniou. Pruhy sú naznačené (všíma si charakteristické znaky zvierat). Tento detail môže naznačovať dobrú vizuálnu pamäť. Statická póza (tiger stojí, nie je pozorovateľný žiadny pohyb, dynamika alebo výraz tváre). Daná statika môže byť znakom, že chlapec sa viac sústreďí na štruktúru než na emócie alebo pohyb zvierat.

Použitie farieb

Farby sú pestré, ale mierne chaotické (miestami si žiak mení ceruzu primárne na základe toho, že už je tupá, a tým pádom zanecháva dosť nevýraznú alebo žiadnu stopu). Nie všetky použité farby zodpovedajú realite, čo môže naznačovať jeho vlastné vnímanie sveta alebo snahu o vyjadrenie dôležitosti určitých prvkov. Niektoré časti zvierat sú výraznejšie vyfarbené, napríklad vzor kožušiny (pásky, škvrny-flaky, jednofarebné sfarbenie) a chvost, čo môže naznačovať, že práve na tieto prvky sa autor sústreďil najviac, ale má tendenciu zviera vždy vyfarbiť (ani jedno zo zvierat nie je bez farebného spracovania).

Chlapec použil na zobrazenie tigra oranžovú farbu, ktorou zafarbil telo a doplnil čierne pruhy (viacnásobne obtiahnutá čiara). Táto farebná kombinácia zodpovedá reálnemu sfarbeniu tigra, čo môže naznačovať snahu o realistické zobrazenie (na základe obrazového materiálu, alebo zážitku zo zoologickej záhrady). Niekde je pri zobrazení základných častí tela viditeľný žltý a modrý odtieň, tu ide práve o spomínanú výmenu viacerých cerúz z dôvodu nevytvárania stopy, respektíve skúšanie farebných cerúz, ktorá ešte kreslí (a nie je tupá).

Špecifické charakteristiky platné pre umelca s poruchou autistického spektra

Kresba má určitú logickú organizáciu, ktorá je pre niektoré deti s poruchou autistického spektra typická. Je možné pozorovať presnosť a systematickosť. Zvieratá nemajú dynamické pózy

alebo výrazné mimické črty, ale skôr sú statické. Táto skutočnosť zobrazuje v minimálnej miere zobrazenie emocionálneho prejavu. Pri zobrazení tigra je možné identifikovať presnosť a štruktúru, čo naznačuje, že autor môže disponovať dobrou vizuálnou pamäťou.

Popisovaná kresba (po)ukazuje na pomerne veľkú mieru sústredenia a organizácie. Aj keď nejde o realistickú kresbu, vidieť v nej snahu o rozdelenie priestoru a dôraz na obľúbené detaily v rigídnom zobrazovaní zvieracích postáv ako celkov.

Záver

Kresebné zobrazenie u jednotlivcov s poruchou autistického spektra je vysoko individuálnou schopnosťou, ktorá sa v niektorých prípadoch môže prejaviť aj ako nadanie. Je preto zaujímavé sledovať samotný vývin kresby – od prvých pokusov o zobrazovanie objektov až po postupné rozvíjanie výrazových prostriedkov, pričom dôležitú úlohu môže zohrávať aj podpora prostredníctvom zoznamovania sa s predvýtvarnými a výtvarnými materiálmi. Napriek tomu však práve vnútorný svet jednotlivca s poruchou autistického spektra – jeho jedinečné vnímanie reality, spôsob spracovania podnetov a emočné prežívanie spolu s autentickým záujmom vyjadrovať sa kresbou ostávajú určujúcimi faktormi jeho výtvarného prejavu. Tento prejav môže byť spontánny a intuitívny alebo naopak systematický a detailný, pričom jeho charakter ovplyvňuje nielen miera podpory a dostupnosť výtvarných materiálov, ale predovšetkým individuálne nastavenie samotného tvorcu, jeho motivácia a vnútorná potreba komunikovať prostredníctvom obrazu.

Zhrnutie

Štúdia predstavuje charakteristické znaky kresby u žiaka s poruchou autistického spektra v kombinácii s mentálnym postihnutím. Prostredníctvom kazuistiky a kresebnej produkcie sú charakterizované tvorivé prejavy, v ktorých sa odráža špecifikum jeho vnímania reality a individuálneho umeleckého výrazu. Príspevok analyzuje kresbu ako prostriedok sebaujadenia a komunikácie, pričom zdôrazňuje význam tvorivosti v kontexte špeciálne pedagogických potrieb. Žiak je vnímaný v úlohe homo creatora, ktorý prostredníctvom kresby interpretuje a konštruuje svet zvierat podľa vlastných zákonitostí. Štúdia zároveň otvára otázky podpory výtvarného prejavu u jednotlivcov s poruchou autistického spektra v kombinácii s mentálnym postihnutím.

Summary

This study presents the characteristics of drawing in a student with autism spectrum disorder combined with intellectual disability. Through case studies and drawing production, creative expressions are characterized, which reflect the specificity of his perception of reality and individual artistic expression. The paper analyzes drawing as a means of self-expression and communication, emphasizing the importance of creativity in the context of special educational needs. The pupil is perceived in the role of a homo creator who, through drawing, interprets and constructs the animal world according to its own laws. The study also raises issues of supporting artistic expression in individuals with autism spectrum disorder combined with intellectual disability.

Bibliografia

- Čečetka, J. (1943). *Príručný pedagogický slovník*. I. časť. Tučiansky Svätý Martin, Kompas, 1943. s. 447.
- Greková, V. S. (2014). Homo creator: facet of creativity. In *Grani*, 2014, 11, 53-57.
- Kartal, B. (2020). Outsider to Insider: The Art of the Socially Excluded. *Yedi* (24), 141-149.
- Nesnídalová, R. (1973). *Extrémní osamělost*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1973. ISBN 08-009-73.
- Pogády, J., Nociar, A., Mečíř, J., Janotová, D. (1993). *Detská kresba v diagnostike a liečbe*. Bratislava: SaP, 1993. s. 196.
- Rimland B. (1978). Savant capabilities of autistic children and their cognitive implications. In *Cognitive defects in the development of mental illness*. New York, Mazel, 1978, pp. 43-65.

- Rimland B.; Fein D. A. (1988). Special talents of autistic savants. In: *The Exceptional brain: neuropsychology of talent and special abilities*. New York, NY: Guilford Press., 1988. pp. 474–492.
- Sacks, O. (1985). *The Man Who Mistook his Wife for a Hat and Other Clinical Tales*. London: Picador.
- Thorová, K. (2006). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.
- Treffert, D. A. (2009). The savant syndrome: an extraordinary condition. A synopsis: past, present, future. In: *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 2009, 364(1522), 1351-7.
- Vodičková, B. (2022). Vývinová ateterapia vo včasnej intervencii. In: *Expresivita vo výchove V. Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích*, 2022, s. 185-199.
- Valachová, D. (2020). Detská kresba ako nástroj v špeciálnopedagogickom poradenstve. In: *Poradenský systém orientovaný na dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2020. s. 76-88. ISBN 978-80-561-0799-7.

Kontaktné údaje

PaedDr. **Martina Magová**, Ph.D.

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

E-mail: martina.magova@ku.sk

doc. PaedDr. **Barbora Kováčová**, Ph.D.

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

E-mail: barbora.kovacova@ku.sk

Homo vulnerabilis – člověk potřebující podporu

PODPORA ČLOVEKA CEZ POZNANIE UMENIA

WE GET TO KNOW YOU THROUGH ART

Marcela Čarnická

Úvod

Každé dieťa má právo na výchovu a vzdelávanie bez ohľadu na to, z akého prostredia pochádza alebo má zdravotné znevýhodnenie. Inkluzívne vzdelávanie má za cieľ pripraviť deti a žiakov na ich život v spoločnosti, pričom rešpektuje každého jednotlivca a jeho potreby. Nakoľko sa inkluzívne vzdelávanie týka aj deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, môžeme v edukačnom procese uplatniť prvky multikultúrnej výchovy. Kultúrny faktor (tanec, hudba, literatúra) môže byť cestou, pomocou ktorej je možné pracovať na odstránení hraníc sociálne znevýhodneného prostredia.

Inklúzia je koncept, ktorý sa usiluje poskytnúť kvalitné vzdelanie všetkým deťom bez rozdielu rešpektujúc individuálne potreby každého zúčastneného. Inklúzia sa podľa Horňákovej (2014, s. 44) týka všetkých detí, *„nie sú to len deti z iného kultúrneho prostredia (inej národnosti, etnika, farby pleti, iného náboženstva) alebo deti chudobných rodičov, ale aj deti, ktoré prežili traumy, žili v ťažkých podmienkach alebo utrpeli straty vzťahov, oslabenie zdravia, boli šikanované.“* Švábová (2017, s. 9) dopĺňa, že nehovoríme iba *„o inklúzii detí so zdravotným postihnutím, ale aj o inklúzii detí vyrastajúcich v inom sociálnom a kultúrnom prostredí.“*

Inkluzívna škola je zameraná rovnako na deti skúšané zanedbaním výchovy, traumatizáciou a sú ohrozené vylúčením. Tieto deti je možné vzdelávať v podmienkach bežných škôl, ale potrebujú individuálny prístup a také podmienky na

vzdelávanie, ktoré im pomôžu prekonať prekážky v učení a podporia ich rozvoj (Bagalová, Bizíková, Fatulová, 2015).

Inkluzívne vzdelávanie znamená začlenenie dieťaťa so znevýhodnením znevýhodneného dieťaťa do bežnej školy, avšak škola musí byť pripravená po personálnej aj technickej stránke, čiže trieda je pripravená prijať medzi seba žiaka zdravotne alebo sociálne znevýhodneného.

Inkluzívne vzdelávanie je:

- spôsob komunikácie v bežných školách, ktorého podstatou je právo každého dieťaťa na kvalitné vzdelanie,
- automatické právo dieťaťa navštevovať bežnú základnú školu, všetky deti spolu,
- zabezpečenie rovnakých príležitostí pre všetkých žiakov s cieľom pripraviť ich na produktívny život ako plnoprávných členov spoločnosti (Klein, Rusnáková, Šílonová, 2012).

Šuhajdová (2019) rozlišuje skupiny znevýhodnených detí a mládeže na zanedbávané deti z ekonomicky slabých rodín, deti bez organizovaného voľného času, subkultúry detí a mládeže, deti rodičov závislých na alkohole alebo iných drogách, deti z bohatých rodín, ktorých rodičia sú pracovne zaneprázdnení, deti v detských domovoch a po odchode z nich, nezamestnaná mládež a napokon rómske deti a mládež. Ak je prostredie dieťaťa a jeho okolie sociálne znevýhodnené, chýba tu podpora, motivácia, nie je tu dostatok podnetov na jeho rozvoj, tak u dieťaťa neprebíha dostatočný kognitívny rozvoj, rozvoj jeho zmyslov a osobnostných vlastností. Avšak môže to byť spôsobené i nedostatkom času rodičov na ich dieťa, či nezaujmom o jeho výchovu, či o vzdelanie. Podľa Kleina, Rusnákovej a Šílonovej (2012) dôsledkom je dieťa, ktoré je nepripravené na vstup do školy. Práve toto dieťa má

pravdepodobne problémy so začlenením sa do kolektívu a rešpektovaním noriem. Dieťa z popisovaného prostredia nemá na adekvátnej úrovni uspokojované základné potreby a dôsledky tejto psychickej či kultúrnej deprivácie sa prejavujú zaostávaním vo vývine po stránke mentálnej, sociálnej, emocionálnej i profesionálnej.

Sociálne znevýhodnenie a inklúzia

Sociálne znevýhodnené prostredie je spájané predovšetkým s rómskou komunitou. Sociálne znevýhodnené prostredie Rómov tvorí viacero faktorov. Jedným z nich je odlišný historický vývoj, separácia a obranné mechanizmy. Rodinný faktor je najsilnejšou výchovnou mocou a deti učí nevhodným návykom k sebe i k spoločnosti. Ďalším faktorom je nedostatočné ekonomické zázemie spôsobené nízkou vzdelanostnou úrovňou Rómov a následne ich neuplatnením sa na pracovnom trhu. Výrazným faktorom podľa autorov Klein, Rusnáková a Šilonová (2012, s. 98) je *„osobnostno-individuálny faktor, do ktorého patria somatické, komunikatívne a kognitívne faktory, prejavujúce sa najmä pri vstupe rómskych detí do školy.“* Inkluzívna výchova a vzdelávanie je prínosné, búra bariéry a predsudky, umožňuje vytvoriť v školskom prostredí motivačné prostredie, nakoľko každý jej člen prináša niečo odlišné, iné a predstavuje prostredie bezpečné pre všetkých. Podľa Kováčovej (2014, s. 251) *„začleňovanie dieťaťa so znevýhodnením je považované za obojstranne prínosný proces odzrkadľujúci akceptáciu a postupné odstraňovanie bariér.“* Inklúzia nemá potláčať kultúru a hodnoty krajiny. Pri inkluzívnej edukácii je dôležitá obojstranná tolerancia, ale taktiež musí mať isté hranice. *„Byť tolerantným neznamená správať sa podľa presvedčenia, že všetky hodnoty, presvedčenia, životný štýl a výroky o pravde sú rovnocenné“* (Kušnírová, 2018, s. 20). Na území Slovenska

máme rôznorodé národnostné zloženie obyvateľstva, zároveň existujú kultúrne odlišnosti medzi jednotlivými regiónmi. Zároveň touto cestou priblížime inú kultúru, tradície či spôsob života. Aj deti žijúce v sociálne znevýhodnenom prostredí či v inej kultúre, majú svoje rozprávky a ich hrdinov, ktorých nepoznáme. Je to spôsob, ako sa priblížiť jeden druhému, ako búrať bariéry či predsudky voči svojim rovesníkom, ktorí sú síce odlišní kultúrou a spôsobom života, ale aj napriek tomu majú právo na rovnaké vzdelanie. Multikultúrna výchova môže byť cestou, ako spoznávať iné kultúry, rešpektovať sa navzájom a vedieť sa spolu učiť, spolupracovať a žiť. Pomocou multikultúrnej výchovy môžeme rozvíjať úctu k individuálnemu človeku. Mistrík (2011) určuje nevyhnutné piliere multikultúrnej výchovy, z ktorých uvedieme dva - nezameniteľná hodnota individuálneho človeka a rešpektovanie individuálnych potrieb človeka. Pedagóg by mal poznať kultúrne špecifiká svojich detí/žiakov, akceptovať ich a podnecovať k vzájomnej úcte. S multikultúrnou výchovou prichádzajú do kontaktu deti už v predprimárnom vzdelávaní. Deti v predškolskom veku sú bezprostredné, vnímavé, nemajú trvalo vytvorené zlé zvyky, sú ľahko ovplyvniteľné, ale v motivujúcom prostredí sa dokážu zapáliť a aktívne zapojiť do rôznych činností. *„V tomto období si formujú rebríček hodnôt, preto je na nás dospelých, aby sme dali každému dieťaťu priestor na čo najúspešnejší rozvoj osobnosti. K tomu sa žiada tvorba inkluzívneho prostredia, ktoré prijíma dieťa ako také, aké je aj s jeho sociálnym prostredím“* (Švábová, 2017, s. 10). Šilonová (2021) tvrdí, že deti spoznávajú pozitíva a negatíva rovesníkov, učia sa spolunažívať a vážiť si jeden druhého, čo je predpoklad pre dobré medziľudské vzťahy v neskoršom veku.

Námet na vzdelávaciu aktivitu v materskej škole

Forma dennej činnosti: Vzdelávacia aktivita

Téma: Spoznaj svojho kamaráta

Veková skupina: 5 - 6 rokov

Vzdelávacia oblasť: Človek a spoločnosť

Podoblasť: Ľudské vlastnosti a emócie

Výkonový štandard: Dieťa vyjadruje pocity zo zážitku, vypočutej rozprávky alebo príbehu pozitívne i negatívne.

Kognitívny cieľ: Rozlíšiť kultúrnu rozmanitosť a vysvetliť sociálne znevýhodnenie.

Afektívny cieľ: Vyjadriť pocity spoločensky prijateľným spôsobom – pozitívne i negatívne. Rešpektovať inakosť a spoluprácu.

Psychomotorický cieľ: Rozvíjať jemnú motoriku.

Pomôcky a učebné zdroje: rozprávka O silákovi Jepašovi, obrázky hrdinov, výkresy, farbičky, kartičky vo farbách semafora

Metódy: rozhovor, čítanie, diskusia, aktívne počúvanie, samostatná práca, práca v skupine, semafor

Metodický postup:

Úvod - motivačná časť

Deti privítam, posadím do kruhu a vediem s nimi motivačný rozhovor. „Deti, aké rozprávky poznáte? Kto v nich vystupuje? Poznáte nejakého hrdinu. Prečo je hrdinom, aké vlastnosti má hrdina, ako vyzerá, kde ste videli hrdinu, kde ste o ňom počuli, koho považujete za hrdinu?“

Aktivita: Ukážka s obrázkami, ktoré vystihujú hrdinov z rôznych rozprávok

Pozrite sa na obrázky, ktoré vidíte pred sebou. Viete ako sa volajú títo hrdinovia?

Sú to: Superman, požiarnik Sam, Spiderman, rodičia, dedko, babka, princ, lekár.

Skúste mi povedať, prečo sú hrdinovia? (s deťmi vedieme rozhovor o skutkoch, ktoré boli obdivuhodné)

Expozičná časť: Čítanie rozprávky

Prečítame si rómsku rozprávku *O silákovi Jepašovi*. Deti, pozorne počúvajte príbeh o troch bratoch. Čítanie rómskej rozprávky:

Jepaš – Muš – silák

„Jeden cigán, kováč, mal troch synov. Dvaja straší boli pekní chlapci, ale najmladší sa akosi nepodaril. Celú pravú stranu tela mal divne ochrnutú. Z ľavej strany vyzeral celkom k svetu, ale keď ste pozreli naňho z pravej strany, videli ste, že je to mrzák. Preto ho volali Jepaš – Muš, čo znamená polomuž. Keď boli chlapci dospelí, rozhlásilo sa, že cigánsky kráľ chce vydať svoju dcéru Bežku za cigánskeho mladého muža, ktorý dokáže, že je zo všetkých najmocnejší. Vybrali sa teda všetci traja na skusy. Večer došli k salašu, kde bača pásol ovce. Bača mal na salaši barana, o ktorom povedal: „Je veľký ako teľa, má čierne rohy niekoľkokrát otočené a silu ako býk. Ešte žiadnemu človeku sa ho nepodarilo premôcť.“ Dvaja starší bratia sa pustili s baranom za pasy, ale nepochodili. Jepaš ho premohol a potom povedal bratom: „Pôjdem sám a na spiatočnej ceste sa tu pre vás zastavím.“ Keď prišiel Jepaš k cigánskemu kráľovi a dal sa ohlásiť ako nápadník jeho dcéry, kráľ sa naňho pozrel a dal sa do smiechu: „Taký úbohý mrzák! Nevieš, že dcéru vydám len za najsilnejšieho?“ Jepaš odvetil: „Sily mám dosť, hoci mám zdravú len jednu nohu a jednu ruku.“ Jeho úlohou bolo roztočiť veterný mlyn, ktorý bol zhrdzavený a nepracoval už päťdesiat rokov. Úlohu splnil a kráľ mu musel dať Bežku za ženu. Tá však nebola spokojná, že má mať za muža takého mrzáka. Svadba však bola. Po svadbe sa vydali na cestu a zastavili sa po bratov. Bratia sa dohodli, že si princeznú nechajú a Jepaša sa zbavia. Priviazali ho remeňom k dubu, Bežka neprotestovala a pobrali sa domov. Bratia sa vrátili aj s Bežkou domov. Rodičia sa pýtali na Jepaša a bratia odvetili, že sa niekde stratil. Robili veľkú oslavu. Keď tu sa prirútil Jepaš aj s veľkým dubom na chrbte. Bol taký

nazlostení, že ten dub vsadil veľkou silou do zeme. Keď to videla Bežka, aký je mocný zaľúbila sa doňho. On ju už však nechcel a nahnevaný odišiel. Bežka sa ho s veľkým plačom vybrala hľadať. Cestou stretla divného človeka, s jednou tvárou vpredu, druhou vzadu, so štyrmi rukami a štyrmi nohami. Bol to čarodejník, ktorý ju uniesol na sklenenú horu a povedal: „Budeš mojou ženou. Som mocný kúzelník a vyčarujem pre teba všetko, čo si len budeš želať.“ Ale ona nechcela nič a plakala. Nahneval sa a povedal, že ju tam nechá samotnú tri dni a tri noci, kým si to nerozmyslí. Bežka, keď osamela, zistila, že sa sama z vrchu nedostane. Začala si spievať pieseň o tom, ako sa zamilovala do svojho muža a ako ho zradila. Počula túto pieseň kavka, hovoriaca ľudskou rečou, pieseň sa jej veľmi zapáčila a letela ju zaspievať Jepašovi. Jepaš sa piesni potešil a ponáhlal sa Bežke na pomoc. Bežka zo všetkých šiat a látok začala pliesť rebrík. Ten bol však krátky, musela si odstrihnúť svoje nádherné dlhé vrkoče. Keď boli spolu v polovici rebríka, priletel čarodejník a vyzval Jepaša na súboj. Ten sa len ohnal ľavou rukou a bolo po čarodejníkovi. Jepaš, Bežka a kavka sa pobrali domov, kde žili šťastne, kým nepomreli. Kavka každému spievala Bežkinu pieseň. Preto sa tá pieseň medzi cigánmi rozšírila. A povest' o silákovi Jepaš – Mušovi a o krásnej Bežke sa zachovala až do dnešných čias“ (Suchožová, Šándorová, 2007, s. 81 – 82).

Fixačná

Deti, verím, že ste pozorne počúvali príbeh o troch bratoch. Ktorý z bratov je hrdinom? Prečo bol hrdinom a koho zachránil. Táto rozprávka nám zároveň priblíži aj osobu s určitým postihnutím či zdravotným oslabením – budeme sa rozprávať, ako Jepaš vyzeral, ako ho volali a či mal pekné meno. S deťmi si povieme a vysvetlíme, ako by sme sa nemali správať a naopak, ako by sme sa mali správať k takým ľuďom – či je

pekné ich prezývať, vysmievať sa im alebo, či by vedeli povedať, ako by sme im mohli pomôcť, urobiť niečo pekné a podobne. V tejto časti použijeme metódu semaforu (Čapek, 2015), cvičenie so semaforovými farbami, ktoré je vhodné pre jednoduchosť a jednoznačnosť týchto signálov. Deti si rozdelíme do troch skupín, každá skupina má svoj vlastný semafor. Úlohou detí je dohodnúť sa a priradiť jav, proces k istej farbe. Prostredníctvom tejto metódy semaforu budeme s deťmi hodnotiť prijateľnosť prejavov voči inej národnosti, zdravotnému alebo sociálnemu znevýhodneniu. Deti budú mať kolieska vo farbách semaforu – červené, oranžové a zelené. Červená farba znamená *neprijateľnosť* daného výroku alebo prejavu. Oranžová farba predstavuje *je to na zváženie*, zelená farba znamená *je to v poriadku*.

S deťmi si prejdeme nasledovné výroky, prejavy správania sa a oni budú priradovať podľa uváženia farbu. Samozrejme, spoločne si vysvetlíme, porozprávame sa o každom jednom výroku. Deťom to môže pomôcť pri ich každodenných skúsenostiach a taktiež tolerovať a uvedomiť si inakosť, ktorá je okolo nás. Otázky:

1. Mali by sme mať v našej materskej škole oddelené triedy pre deti s inou farbou pleti?
2. Je správne, ak sa rómske deti učia oddelene?
3. Mali by byť v našej materskej škole oddelené triedy pre deti, ak majú nejaké zdravotné znevýhodnenie (napr. nosí okuliare, načúvací aparát a iné).
4. Je správne, ak robíme dieťaťu pre jeho farbu pleti zle?
5. Je správne, ak sa pre farbu pleti niekomu vysmievame? (alebo pre jeho výzor – je tučný, je nízky, chudý, je na invalidnom vozíku)
6. Môžeme si robiť žarty alebo vysmievať sa niekomu, lebo nosí okuliare?

7. Je správne pomôcť niekomu, kto to potrebuje? (napr. pri obliekaní)

Deti, musím vás pochváliť, veľmi pekne ste vedeli odpovedať na otázky. Pozorne ste počúvali a všetko ste vedeli. Aj my sa môžeme z tej rozprávky poučiť. Medzi nami žijú ľudia s rôznou farbou pleti, inou kultúrou alebo znevýhodnením. Preto nie je pekné ich hneď odsúdiť a obchádzať, ale skúsiť sa s nimi spoznať, napr. aj cez ich rozprávky či hudbu. Každý z nás má právo na vzdelanie, chodiť do školy a učiť sa nové veci, získavať skúsenosti, ale i rešpekt a úctu. Na záver si deti môžu nakresliť svojho hrdinu.

Záver

Učiteľ má možnosť aj cez rómsku rozprávku v príjemnej atmosfére vzbudiť u deti záujem o spoznávanie ľudí a okolitého sveta. Všetky deti na seba vzájomne pôsobia, motivujú sa, učia sa tolerovať inakosť a chápať ju ako niečo normálne, nie nezvyčajné.

Zhrnutie

Inkluzívne vzdelávanie je búranie bariér a predsudkov voči znevýhodneným tak, aby boli začlenení do života spoločnosti ako jej plnoprávni členovia. K narušeniu týchto predsudkov a bariér môžeme využiť prvky multikultúrnej výchovy. V príspevku ponúkame námet aktivity pre materské školy, v ktorej pracujeme s rozprávkou z rómskeho prostredia. Dieťa, ktoré je prijaté také, aké je, sa cíti isto a chce sa učiť.

Resume

Inclusive education is the breaking down of barriers and prejudices against the disadvantaged so that they are included in the life of society as its full members. To break down these prejudices and barriers, we can use elements of multicultural education. In this article, we offer a topic for an activity for kindergartens, in which we will use a fairy tale from the Roma environment. A child who is accepted as he is, feels safe and wants to learn.

Bibliografia

- Bagalová, L., Bizíková, L., Fatulová, Z. (2015). *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2015, 154 s. ISBN 978-80-8118-143-6.
- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2015. 608 s. ISBN 978-80-247-3450-7.
- Čarnická, M. (2020). *Inklúzia a materská škola*. In : Disputationes Scientifcae Universitatis Catholicae in Ružomberok. ISSN 1335-9185. Roč. 20, č. 4 (2020), s. 53 - 63.
- Hornáková, M. (2014). *Kroky k inkluzívnej škole*. Ružomberok: Verbum, 2014, 160 s. ISBN 978-80-561-0187-2.
- Klein, V., Rusnáková, J., Šilonová, V. (2012). *Nultý ročník a edukácia rómskych žiakov*. Spišská Nová Ves: Občianske združenie Spektrum – Východ, 2012, 265 s. ISBN 978-80-971181-0-5.
- Kováčová, B. (2014). *Pripravenosť materských škôl na začlenenie – výskumné zistenia a navrhované stratégie*. In *Inkluzívna klíma ako výzva a poslanie*: Ružomberok: Verbum, s. 240 - 252. ISBN 978-80-561-0176-6.
- Kušnírová, V. (2018). *Podpora inklúzie vo výchove vo voľnom čase*. Ružomberok: Verbum, 2018, 140 s. ISBN 978-80-561-0541-2.
- Mistrík, E. (2011). *Ciele a obsah multikultúrnej výchovy a vzdelávania pre Štátny vzdelávací program ISCED o a ISCED 1*, Bratislava: ŠPÚ, 2011, s. 44
- Suchožová, E., Šándorová, V. (2007). *Multikultúrne kompetencie učiteľa*. Prešov: MPC – Roma Education Fund – Rómsky vzdelávací fond, 2007, 91 s. ISBN 978-80-8045-466-1
- Šilonová, V. (2021). *Inkluzívne prístupy k edukácii detí predškolského veku*. Ružomberok: Verbum, 2021, 138 s. SIBN 978-80-561-0863-5.
- Šuhajdová, I. (2019). *Výchova detí zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Trnava: PF, Trnavská univerzita v Trnave, 2019, 138 s. ISBN 978-80-568-0358-5.
- Švábová, B. (2017). *Rozvoj komunikácie v inkluzívnom školskom prostredí v predprimárnom období vzdelávania*. Ružomberok: Verbum, 2017, 141 s. ISBN 978-80-561-0494-1.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*, konsolidované znenie, MŠVVaŠ SR, 100 s, 2022.

Kontaktné údaje

Mgr. **Marcela Čarnická**, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta Katedra
špeciálnej pedagogiky

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

E-mail: marcela.carnicka@ku.sk

AKTIVIZÁCIA ČLOVEKA VO VYCHÁDZKE CEZ HERNÉ PRVKY V ŠPECIÁLNEJ VÝCHOVE

HUMAN ACTIVATION IN WALKING THROUGH PLAY ELEMENTS IN SPECIAL EDUCATION

Monika Homolová

Úvod

Aktivizácia vychádzky cez herné prvky v špeciálnej výchove prostredníctvom gamifikovanej vychádzky predstavuje inovatívny prístup, ktorý zohľadňuje špecifické potreby žiaka s mentálnym postihnutím. Tento prístup zapája žiaka do vzdelávacieho procesu prostredníctvom interaktívnych a motivujúcich aktivít, ktoré sú prispôbené jeho kognitívnym a fyzickým schopnostiam. Rola žiaka s mentálnym postihnutím v gamifikovanej vychádzke je starostlivo vymedzená, aby podporila jeho aktívne učenie a rozvoj kognitívnych, motorických a emocionálnych zručností. Prostredníctvom herných prvkov sa žiak učí o prírodných javoch a zároveň rozvíja svoju schopnosť riešiť problémy, čo prispieva k jeho celkovému osobnostnému a vzdelávaciemu rastu. Tento prístup umožňuje žiakovi zažiť prírodné prostredie ako vzdelávací priestor, čím sa stáva učenie prirodzeným a motivujúcim procesom.

Vychádzka v špeciálnej výchove umožňuje žiakom s mentálnym postihnutím pozorovať prírodné javy a získavať nové poznatky, čím sa podporuje ich záujem o prírodu a spoločenské dianie. Ako uvádza Uhrinová (2012), tento proces významne prispieva k rozvoju žiakov. Okrem vzdelávacej úlohy napomáha aj regenerácii, prevencii nesprávneho držania tela a zlepšovaniu pozornosti a koncentrácie prostredníctvom pohybových aktivít, ktoré sú prispôbené individuálnym potrebám žiakov, čím sa zabezpečuje ich aktívna účasť a motivácia (Uhrinová, 2018).

V tejto súvislosti je gamifikácia kľúčovým nástrojom, ktorý využíva herné mechanizmy na zvýšenie motivácie a efektivity učenia. Podľa Alsawaiera (2018) gamifikácia aplikuje herné prvky na zapojenie účastníkov, riešenie problémov a zlepšenie procesu učenia. Pôvodne používaná v marketingu a digitálnych aplikáciách, kde mala zvýšiť angažovanosť používateľov (Zichermann, Cunningham, 2012), sa gamifikácia dnes čoraz viac presadzuje v oblasti vzdelávania. Deterding et al. (2011) ju definujú ako integráciu herných prvkov, ako sú body, úrovne, odznaky a úlohy, do neherných kontextov. Zahŕňa aj rozprávanie, spätnú väzbu, súťaž, spoluprácu, interaktivitu a jasne stanovené ciele a pravidlá (Khaleel et al., 2016; Sailer et al., 2017). Tieto herné komponenty vytvárajú dynamické prostredie, ktoré podporuje učenie a zábavu, čím zvyšuje angažovanosť žiakov. Gamifikácia tiež zlepšuje zapamätanie informácií a interakciu medzi učiteľom a žiakom, čo vedie k rozvoju kognitívnych a sociálnych zručností (Shahri et al., 2019; Manzano-León et al., 2021).

Počas gamifikovaných vychádzok môžu žiaci získavať body, odznaky alebo trofeje za splnené úlohy, čím sa zvyšuje ich zapojenie a záujem o učenie mimo triedy. Zavedením rôznych úrovní, levelov a cieľov sa vzdelávanie stáva dynamickejším a zábavnejším, čo vedie k vyššej motivácii a efektívnejšiemu učeniu (Homolová, 2024a). Tento prístup tak podporuje nielen vzdelávanie žiakov, ale aj ich emocionálny a sociálny rozvoj, čím sa gamifikovaná vychádzka stáva hodnotným nástrojom v špeciálnej výchove.

2 Model GAMEX

Na zvýšenie motivácie žiakov a zameranie na aktívne učenie sme vytvorili model GAMEX, ktorý integruje gamifikáciu do prírodovedného vzdelávania prostredníctvom vychádzky. Model GAMEX je akronym pre fázy procesu: **G** – Goal (Cieľ a príprava), **A** – Activate (Motivácia a úvod do hry), **M** – Move & Explore (Terénna aktivita a výzvy), **E** – Evaluate (Reflexia a vyhodnotenie), **X** – Extra Boost (Dodatočná motivácia a prepojenie na ďalšie učenie).

V rámci modelu GAMEX prebieha **poznávanie v prírode**, kde žiak na základe pozorovania a manipulácie s prírodnými materiálmi objavuje prírodné procesy, vlastnosti rastlín a interakcie medzi druhmi. Tento prístup rozvíja analytické schopnosti žiakov a pomáha im lepšie pochopiť vzťahy v prírode.

V rámci modelu GAMEX prebieha **umenie v prírode** ako forma interaktívneho a reflexívneho zážitku, ktorý podporuje hľadanie krásy a hlbšieho pochopenia sveta. Ako uvádza Bergerová (2022), umenie nie je len prostriedkom vyjadrenia, ale aj cestou k prekonaniu všedného egocentrizmu a pragmatizmu, pričom umožňuje prístup k hodnotám mimo každodenných ilúzií. V modeli GAMEX sa tento prístup prejavuje v tvorivých aktivitách v prírode, kde účastníci vyjadrujú svoje pocity a myšlienky prostredníctvom umeleckých foriem ako maľba, koláž, mozaika, vzory, konštruovanie či 3D objekty z prírodnín (Homolová, 2024b). Prírodné materiály poskytujú senzorické skúsenosti podporujúce rozvoj jemnej motoriky (Brčiaková & Čarnická, 2024). Tieto činnosti vychádzajú z priamych skúseností s prírodným prostredím a podporujú sebapoznávanie, emocionálne prežívanie.

V rámci modelu GAMEX sa **pohyb v prírode** využíva na rozvoj koordinácie a motorických schopností žiakov. Objavovanie

prírodného prostredia cez pohyb podporuje ich fyzický rozvoj a motivuje k aktívnemu zlepšovaniu pohybových zručností.

Gamifikácia vychádzky v kontexte poznávania, pohybu a umenia v prírode je spojená so **zážitkovým učením**, ktoré zvyšuje angažovanosť žiakov prostredníctvom interaktívnych úloh a aktivít, ktoré im umožňujú priamo zažiť nové skúsenosti a reflektovať nad získanými skúsenosťami. Tento prístup podporuje zmysluplné učenie a pomáha žiakom lepšie chápať a aplikovať poznatky v reálnom živote, čo vedie k hlbšiemu a pútavejšiemu vzdelávaciemu procesu (Homolová, 2024c). Ako tvrdí Valachová (2021), zážitok je jedným zo základných pojmov zážitkového učenia, ktorý sa týka osobných, vnútorných skúseností jednotlivca, ktoré nie sú priamo prístupné iným. Prežívanie a zážitok sú neoddeliteľne spojené, keďže každá situácia, ktorú žiak zažije, je vnímaná subjektívne a má svoj jedinečný psychický rozmer. Tento proces prežívania je podstatný pre formovanie skúseností, ktoré následne ovplyvňujú učenie a zapamätávanie si informácií.

3 Všeobecná štruktúra gamifikovanej vychádzky

Nasledovný model GAMEX predstavuje systematický prístup k aplikácii gamifikácie do terénneho vzdelávania, pričom je prispôsobený aj pre žiakov s mentálnym postihnutím. Pozostáva z piatich fáz, ktoré podporujú motiváciu, aktívne učenie a reflektovanie poznatkov.

Cieľ a príprava: Stanovenie vzdelávacích cieľov a príprava pomôcok, ako sú herné kartičky, mapy či QR kódy. Pre žiakov s mentálnym postihnutím je dôležité upraviť hodnotenie a výzvy tak, aby podporovali ich úspešnosť a zapojenie.

Motivácia a úvod do hry: Úvod do hry prostredníctvom tematického scenára (napr. úloha archeológa). Pravidlá sú prispôsobené tak, aby boli pre žiakov s mentálnym postihnutím

jasné a zrozumiteľné, pričom sa využívajú vizuálne a verbálne podnety.

Terénna aktivita a výzvy: Realizácia úloh v teréne, ako je identifikácia rastlín, historických objektov, geologických útvarov, vodných ekosystémov či orientácia v priestore pomocou mapy a kompasu. Ďalšími možnosťami sú skúmanie biodiverzity v lese, analýza kvality vody v rieke, sledovanie stôp živočíchov alebo určovanie svetových strán podľa prírodných ukazovateľov. Úlohy sú prispôbené kognitívnym schopnostiam žiakov s mentálnym postihnutím prostredníctvom jasných inštrukcií a primeraného stupňa náročnosti.

Reflexia a vyhodnotenie: Spätná väzba a analýza výsledkov podporujú upevnenie vedomostí. Pri žiakoch s mentálnym postihnutím sa využívajú vizuálne pomôcky a jednoduchšie otázky na rozvoj sebareflexie.

Dodatočná motivácia a prepojenie na ďalšie učenie: Prepojenie nadobudnutých poznatkov na ďalšie vzdelávacie aktivity, napr. prostredníctvom digitálnych technológií. Pre žiakov s mentálnym postihnutím sa zabezpečuje individuálna podpora a prispôbené doplnkové úlohy.

4 Gamifikovaná vychádzka: Lesná expedícia

Gamifikovaná vychádzka je zameraná na spoznávanie lesa, konkrétne na rozlišovanie druhov stromov, rastlín a zvierat. Cieľom je rozvíjať prírodovedné poznatky hravou formou, podporovať orientáciu v prírode a tímovú spoluprácu, ako aj aktivizovať motoriku a pozornosť. Aktivita je určená pre žiakov s mentálnym postihnutím. Realizuje sa v lese alebo lesoparku.

Podporné opatrenia pre žiakov s mentálnym postihnutím

Pri práci so žiakmi s mentálnym postihnutím je podstatné zabezpečiť jasnú štruktúru aktivít a rozdeliť ich na jednoduché kroky s konkrétnymi inštrukciami. Zabezpečiť vizuálnu podporu, ako sú obrázkové karty rastlín, stromov a zvierat, pomáha žiakom lepšie sa orientovať. Senzorické vnímanie podporiť prostredníctvom hmatových (prírodných) pomôcok, napríklad listy, konáriky či šišky. Úlohy je potrebné prispôsobiť individuálnym potrebám žiakov, pričom pri ich plnení sa zohľadniť rôznorodosť prístupov. Pri realizácii aktivít využijť kombináciu verbálnej a neverbálnej podpory, aby sa úlohy stali prístupnejšími. Dôležitú úlohu zohráva aj metóda demonštrácie, ktorá podľa Kováčovej a Magovej (2024), pomáha žiakom lepšie pochopiť motorické sekvencie a postupne ich zdokonaľovať. Správne vedenie demonštráciou umožňuje efektívnejšie osvojovanie náročnejších pohybových úloh alebo pracovných činností.

V nasledujúcej časti textu prezentujeme konkrétnu gamifikovanú vychádzku s názvom „Lesná expedícia," navrhnutú podľa modelu GAMEX.

1. Cieľ a príprava

Cieľom je rozvíjať zmyslové vnímanie a pozorovanie prírody, podporiť tímovú spoluprácu a riešenie problémov, stimulovať kreativitu pri tvorbe obrazcov z prírodných materiálov, zlepšiť orientáciu v teréne pomocou mapy a kompasu a nakoniec vykonať reflexiu a vyhodnotenie úspechov žiakov. Príprava učiteľa spočíva v vytvorení troch skupín kartičiek: prvé obsahujú obrázky prírodných prvkov, ktoré žiaci hľadajú v teréne; druhé sú skladačky, ktoré žiaci vytvárajú zozbieranými materiálmi do rôznych tvarov; tretie kartičky zobrazujú zvieracie stopy alebo miesta, kde sa tieto zvieratá môžu

nachádzať, ktoré žiaci identifikujú počas vychádzky. Posledné kartičky sú určené na orientáciu v teréne a obsahujú mapu a kompas s pokynmi. Tiež pripraví odznaky, odmeny a diplom, ktorý žiaci dostanú za splnenie úloh.

2.Úvodná motivácia

Učiteľ uvedie žiakov do príbehu prostredníctvom krátkeho motivačného rozprávania. V príbehu vystupujú ako prírodní bádatelia, ktorí majú za úlohu získať stratené bádateľské odznaky. Tie môžu získať len tí, ktorí preukážu svoje schopnosti v pozorovaní prírody, riešení úloh a tímovej spolupráci.

Pravidlá hry sú vizualizované prostredníctvom kartičiek a ukážok, pričom žiaci sa s nimi oboznamujú interaktívnym spôsobom – napríklad hádaním úloh alebo jednoduchými otázkami.

3.Terénna aktivita a výzvy

Po úvodnej časti žiaci prechádzajú stanovišťami zameranými na rôzne aspekty lesného prostredia. Počas 45 – 60 minút riešia úlohy rozvíjajúce ich zmyslové vnímanie a schopnosti. Za úspešné splnenie získavajú odmeny, ktoré ich motivujú k ďalšej aktivite.

1. stanovište: Hľadanie prírodných materiálov

Výzva: Žiaci dostanú veľké obrázky prírodných prvkov (stromy, kvety, kameň, rôzne živočíchy) a počas vychádzky musia tieto prvky nájsť v prírode. Po nájdení sa na obrázok nalepia samolepku, čo im pomôže vizuálne spájať realitu s obrázkami.

Odznak/odmena: „Prieskumník prírody “– za nájdenie a správne spárovanie všetkých obrázkov s reálnymi objektmi.

Podpora pre žiaka s mentálnym postihnutím: Použiť zväčšené obrázky, ponúknuť dotykové vzorky prírodných materiálov, vytvoriť jednoduchý kontrolný zoznam.

2. stanovište: Skladačky z prírodných materiálov

Výzva: Žiaci nazbierajú prírodný materiál a vytvoria z neho rôzne obrazce alebo tvary (napríklad kruh, trojuholník, srdce).
Odznak / Odmena: „Tvorivý bádateľ“ – za úspešné zloženie obrazca.

Podpora pre žiaka s mentálnym postihnutím: Poskytnúť predlohy jednoduchých tvarov, pomôcť pri skladaní, pochváliť každú snahu.

3.Stanovište: **Kto je tu doma?**

Výzva: Žiaci dostanú obrázky zvierat, ktoré môžu žiť v danej oblasti (napr. jeleň, líška, vták). Ich úlohou je nájsť stopy alebo miesta, kde by sa tieto zvieratá mohli nachádzať (napríklad hniezdo alebo stopy v blate).

Odznak/odmena: „Stopár prírody“ – za správne identifikovanie zvieracích stôp alebo miest.

Podpora pre žiaka s mentálnym postihnutím: Použiť zjednodušenú mapu (plán) s veľkými symbolmi, vysvetliť funkciu kompasu pomocou názorných príkladov.

4.Stanovište: **Geografická mapa a kompas**

Výzva: Žiaci dostanú zjednodušenú mapu a kompas. Ich úlohou je nájsť jednoduchý bod v okolí podľa pokynov (napr. Choďte na miesto, kde rastie veľký strom). Pomocou obrázkov alebo ikon na mape sa orientujú na miesta, ktoré majú navštíviť.

Odznak/odmena: „Objaviteľ krajiny“ – za úspešné nájdenie všetkých bodov na mape.

Podpora pre žiaka s mentálnym postihnutím: Použiť zjednodušenú mapu s veľkými symbolmi, vysvetliť funkciu kompasu pomocou názorných príkladov.

4. Reflexia a vyhodnotenie

Po ukončení terénnej aktivity nasleduje záverečná fáza a vyhodnotenie a reflexia. Žiaci spočítajú nazbierané odznaky, spoločne reflektujú priebeh aktivity a učiteľ ocení ich úsilie.

Každý účastník získava diplom s titulom „Lesný bádateľ“, čím sa uzatvára celá aktivita.

Záver

Gamifikovaná vychádzka je efektívnym nástrojom pre žiakov s mentálnym postihnutím, pretože spája učenie s interaktívnymi a zábavnými aktivitami, ktoré sú prispôsobené ich kognitívnym a motorickým schopnostiam. Tento prístup motivuje žiakov k aktívnej účasti a zvyšuje ich angažovanosť pri poznávaní prírodných javov. Jasne definované úlohy, vizuálne podnety a progresívna náročnosť úloh podporujú ich sebareflexiu a učenie. Gamifikácia tiež rozvíja sociálne zručnosti a tímovú spoluprácu, čím žiakom s mentálnym postihnutím poskytuje podporu pri integrácii do vzdelávacieho procesu a motivuje ich k rozvoju.

Zhnutie

Príspevok sa zameriava na inovatívny prístup využitia gamifikácie v špeciálnej výchove na podporu vzdelávania žiakov s mentálnym postihnutím. Tento prístup prispôsobuje herné prvky kognitívnym a fyzickým schopnostiam žiakov, čím zvyšuje ich motiváciu a angažovanosť. Model GAMEX zahŕňa fázy motivácie, terénnej aktivity, reflektovania a dodatočnej motivácie, čím podporuje aktívne učenie a napĺňanie vzdelávacích cieľov. Tento prístup poskytuje nové možnosti pre komplexný rozvoj žiakov v špeciálnej výchove.

Resume

This paper focuses on an innovative approach of using gamification in special education to support the education of students with intellectual disabilities. This approach adapts the game elements to the cognitive and physical abilities of the pupils, thereby increasing their motivation and engagement. The GAMEX model incorporates phases of motivation, field activity, reflection, and additional motivation to promote active learning and the achievement of educational goals. This approach provides new opportunities for the comprehensive development of students in special education.

Bibliografia

- Alsawaier, R. 2018. The effect of gamification on motivation and engagement. *International Journal of Information and Learning Technology*, 35(1), 56-79.
- Bergerová, X. 2022. Od civilizácie k umeniu. In: *Disputationes Scientificalae Universitatis Catholicae in Ružomberok*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, roč. XXII., č. 2, s. 15-22. ISSN 1335-9185.
- Brčiaková, Z. Čarnická, M. 2024. Využitie prírodného materiálu v pracovnom vyučovaní v špeciálnej základnej škole In: *Práca v živote človeka: vo výchove, vzdelávaní a v terapii I. 1. vyd. – Ružomberok (Slovensko) : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2024. s. 114-125, ISBN 978-80-561-1113-0*,
- Deterding, S., Khaled, R. , L.E., Dixon, D. 2024. Gamification: Toward a Definition. *CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings, Vancouver, 2011, 12-15*.
- Homolová, M. 2024a. Gamifikácia vo vzdelávaní – cez hry k vedomostiam – 1. časť In: *Mentor učiteľa v pedagogickej praxi* , praktické rady a stratégie pre osobný a profesijný rozvoj. 1. vyd. s. 1-24
- Homolová, M. 2024b. Gamifikácia vo vzdelávaní – ako hry podporujú učenie – 2. časť In: *Mentor učiteľa v pedagogickej praxi* , praktické rady a stratégie pre osobný a profesijný rozvoj. 1. vyd. s. 1-18
- Homolová, M. 2024c. Gamifikácia vo vzdelávaní – cez hry k vedomostiam. In: *Telesná a športová výchova*. 1. vyd. – č. august. s. 1-34
- Khaleel, f., Ashaari, N., Vook, T., & Ismail, A. 2016. Gamification elements for learning applications. *International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology*, 6(6), 868-874.
- Kováčová, B., Magová, M. 2024. Metóda demonštrácie ako integrálna súčasť edukácie dieťaťa s motorickou dyspraxiou. In: Merica, M. (Ed.), *Žiak, pohyb, edukácia: Vedecký zborník 2024 / Scientific Proceedings 2024* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 2024. S. 131-138. ISBN 978-80-223-5909-2.
- Manzano-León, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero, M.A., Guerrero-puerta, L., Aguilar-parra, J.M., Trigueros, R. 2021. Between level up and game over: a systematic literature review of gamification in education. *Sustainability*, 13(4), 2247.

- Sailer, M., Hense, J., Mayr, S., & Mandl, H. 2017. How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69, 371-380
- Shahri, A., Hosseini, M., Phalp, K., Taylor, J., & Ali, R. 2019. How to engineer gamification: the consensus, the best practice, and the grey areas. *Journal of Organizational and End User Computing*, 31(1), 39-60.
- Uhrinová, M. 2012. *Regionálna výchova v kontexte výchovy a vzdelávania*. Ružomberok: Verbum, 2012. ISBN 978-80-8084-940-5.
- Uhrinová, M. 2018. *Prírodovedné a spoločenskovedné poznávanie detí v kontexte edukácie*. 1. vyd. Ružomberok: Verbum, 2018: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2018. 135 s. ISBN 978-80-561-0592-4
- Valachová, D. 2021. Kreativita, emocionalita, expresia – fenomény v zážitkovom učení. In: *Hranice neformálneho vzdelávania*. 1. vyd. Banská Bystrica: MALENA, občianske združenie, 2021. s. 43- 61 ISBN 978-80-570-3097-3
- Zichermann, G. - Cunningham, C. 2011. *Gamification by Design*. Sebastopol: O'Reilly Media, Inc., 2011. ISBN 1449315399

Kontaktné údaje

PaedDr. **Monika Homolová**, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

E-mail: monika.homolova@ku.sk

EDUKÁCIA ŽIAKA SO SLUCHOVÝM POSTIHNUTÍM V INKLUZÍVNYCH PODMIEINKACH ŠKOLSTVA (ANALÝZA DOKUMENTOV V ROKOCH 2014-2018)

EDUCATION OF STUDENTS WITH HEARING DISABILITY
IN INCLUSIVE CONDITIONS OF EDUCATION (ANALYSIS
OF DOCUMENTS IN THE YEARS 2014-2018)

Miriám Vinceková

Úvod

Inklúzia je dnes cieľom vzdelávania, čo znamená, že všetci žiaci by mali mať možnosť vzdelávať sa na tej istej škole a mali by mať dostupné podporné služby. Je dôležité analyzovať relevantné články z časopisov na pochopenie vplyvu/účinkov, ako aj faktorov úspešného inkluzívneho vzdelávania žiakov so sluchovým postihnutím. Na základe relevantných článkov môžeme venovať pozornosť vyučovacím aktivitám, prostrediu, adaptácie, socializácie a rozvoju žiakov so sluchovým postihnutím v inkluzívnych podmienkach. Vďaka zisteniam môžeme porovnať informácie, pracovať s nimi a zlepšovať podmienky vzdelávania žiakov so sluchovým postihnutím v podmienkach inkluzívneho vzdelávania v Slovenskej republike.

Dizajn výskumu

V príspevku analyzujeme a syntetizujeme informácie získané z vedeckých štúdií. Vybrané štúdie/články boli publikované v rokoch 2014 až 2018 a venovali sa problematike žiakov so sluchovým postihnutím. Nižšie sú zhrnuté články a výskumy vo forme tabulky. Všetky články sú dostupné v elektronickej

podobe. Na vyhľadanie článkov sme použili webovú stránku³, kde je veľké množstvo výskumov k danej problematike z rôznych časopisov od rôznych autorov. Pri vyhľadávaní článkov/štúdií sme zadávali kľúčové frázy ako inklúzia žiakov so sluchovým postihnutím, sociálna interakcia žiakov so sluchovým postihnutím, úspechy vzdelávania žiakov so sluchovým postihnutím v bežných školách, vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím. Pre tieto články/štúdie sme sa rozhodli preto, lebo skúmali inkúziu žiakov so sluchovým postihnutím v rokoch 2014-2018. Účastníkmi štúdií/článkov boli žiaci so sluchovým postihnutím, rodičia alebo učitelia žiakov so sluchovým postihnutím. Naše vyhľadávanie článkov/štúdií nám prinieslo článkov/štúdií, ktoré sa venovali problematike inkluzívneho vzdelávania žiakov v bežných školách.

Tabuľka 7: Analýza vybraných vedeckých výskumov/článkov zo zahraničia a domova z obdobia 2014-2018

Autor	Rok	Názov	Pôvodný názov
Katarína Zboteková	2014	Školská integrácia nepočujúcich – problém alebo výzva?	Školská integrácia nepočujúcich – problém alebo výzva?
Xie, Potmešil, and Peters	2014	Deti, ktoré sú nepočujúce alebo nedoslýchavé v inkluzívnom vzdelávaní: Prehľad literatúry o interakciách s rovesníkmi	Children who are deaf or hard of hearing in inclusive educational settings: A literature review on interactions with peers

³ Dostupné na: <https://www.researchgate.net/>

Batten, Oakes, and Alexander	2014	Faktory spojené so sociálnymi interakciami medzi nepočujúcimi deťmi a ich počujúcimi rovesníkmi: Prehľad systematickej literatúry	Factors associated with social interactions between deaf children and their hearing peers: A systematic literature review.
Vladimíra Beliková	2015	Sociálne paradigmy inklúzie žiakov a študentov so sluchovým postihnutím do bežných škôl	Sociálne paradigmy inklúzie žiakov a študentov so sluchovým postihnutím do bežných škôl
Marschark, Shaver, Nagle, a Newman	2015	Odhad akademického úspechu nepočujúcich a nedoslýchavých žiakov podľa individuálnych, domácich, komunikačných a vzdelávacích faktorov	Predicting the academic achievement of deaf and hard-of-hearing students from individual, household, communication, and educational factors.
Naama Tsyeh, Tova Most	2016	Inklúzia nepočujúcich a ťažko nedoslýchavých žiakov do bežných tried	The Inclusion of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Mainstream Classrooms
Katarzyna Wereszka	2017	Žiak s poruchou sluchu v integrovanom a inkluzívnom systéme vzdelávania	Uczeń z wadą słuchu w integracyjnym i włączającym systemie nauczania
Vladimíra Beliková, Barbora Hrdová Kolíbalová	2017	Participácia a interakcia žiaka so sluchovým postihnutím s rovesníkmi v triede	Participácia a interakcia žiaka so sluchovým postihnutím s rovesníkmi v triede
Khalid N. Alasim, Peter V. Paul	2018	Inklúzia a nepočujúci a nedoslýchaví žiaci: Kvalitatívna metaanalýza	Inclusion and d/Deaf and hard of hearing students: a qualitative meta-analysis.

Khalid N. Alasim	2018	Participácia a interakcia nepočujúcich a nedoslýchavých žiakov v inkluzívnej triede	Participation and Interaction of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusion Classroom.
Teketel Agafar i Hankebo	2018	Byť nepočujúci a zároveň učiteľ: Preskúmanie skúseností nepočujúcich učiteľov v inkluzívnych triedach	Being a Deaf and a Teacher: Exploring the Experiences of Deaf Teachers in Inclusive Classrooms
Vaso Constantinou, Andri Ioannou, Iosif Klironomos, Margherita Antona, Constantine Stephanidis	2018	Technologická podpora pre inklúziu nepočujúcich žiakov do bežných škôl: prehľad výskumov od roku 2007 do roku 2017	Technology support for the inclusion of deaf students in mainstream schools: a summary of research from 2007 to 2017.

Zdroj: uvedené v texte tabuľkového spracovania

Analýza jednotlivých štúdií z rokov 2014-2018

Zborteková (2014) v príspevku Školská integrácia nepočujúcich – problém alebo výzva? hovorí o vzdelávaní žiakov s prelingválnou stratou sluchu na I. a II. stupni ZŠ a na dvoch stredných školách, ktoré prináša viaceré pozitíva ale aj určité riziká, najmä v oblasti ich sociálneho a emočného vývinu. Sociálne začlenenie je dôležitý faktor pre rozvoj primeraného sebavedomia, sebaúcty a cieľov osobnosti mladého človeka. Integrované vzdelávanie nepočujúcich bez ich sociálnej akceptácie rovesníkmi, bez utvárania opätovaných vzájomných priateľských vzťahov, bez rozvoja sociálnych kompetencií je neúplne a nespĺňa stanovené očakávania, dokonca môže byť kontraproduktívne. Xie, Potmešil, Peterson (2014) vo výskume popisujú ako žiaci so sluchovým postihnutím komunikujú s počujúcimi spolužiakmi v inkluzívnych triedach. Ako metódu

výskumu použili systematický prehľad literatúry s využitím širokej škály elektronických databáz. Preskúmali a analyzovali 21 štúdií. Štúdiá zistila, že nepočujúci študenti čelia výzvam v komunikácii, začatím/vstupom do komunikácie a udrжанím interakcie s počujúcimi spolužiakmi v inkluzívnej triede. Žiaci potrebujú účinné zásahy na pomoc, aby mohli pokračovať vo vzdelávaní v inkluzívnych školách. Batten, Oakes & Alexander (2014) zisťovali, či majú učitelia vhodný postoj, vedomosti a pedagogické zručnosti potrebné na podporu efektívnej inklúzie žiakov so sluchovým postihnutím do bežných tried. Tak tiež využila ako metódu systematický prehľad literatúry s využitím širokej škály elektronických databáz.. Výskumníci zhodnotili a analyzovali 14 kvalitatívnych, kvantitatívnych alebo skombinovali dizajnové štúdie s účastníkmi vo veku 4 - 19 rokov so stratou sluchu. Konkrétne sedem z týchto štúdií zahŕňalo žiakov vo veku od 4 do 12 rokov, zatiaľ čo tri štúdie zahŕňali žiakov vo veku od 12 do 19 rokov. V ôsmich štúdiách boli zúčastnené aj deti s kochleárnymi implantátmi, pričom jedna štúdia zahŕňala bilaterálne kochleárne implantáty. Výskumníci vykonali systematický prehľad literatúry, aby preskúmali faktory spojené so sociálnou interakciou medzi žiakmi so sluchovým postihnutím a počujúcimi rovesníkmi. Štúdiá zistila, že vek dieťaťa, komunikačná kompetencia a úroveň mainstreamingu (začlenenie súvisiace so vzájomnou interakciou s rovesníkom) boli pozitívne spojené s partnerskými interakciami. Bieliková (2015) v príspevku hovorí o tendenciách integratívneho vzdelávania žiakov so sluchovým postihnutím v bežných školách s dôrazom na sociálny aspekt. Ako sa v škole žiac cítia, či sa do školy tešia alebo nie, má veľký vplyv na celkový postoj k škole, k triede a k práci v nej, čo sa odrazí vo výchovno-vzdelávacích výsledkoch. Autorka usudzuje, že prostredie školy a klíma školskej triedy je jav, ktorý by mal byť v centre pozornosti všetkých zainteresovaných odborníkov

a edukátorov cez riaditeľa školy až po žiakov. To ako sa žiaci v škole cítia, či sa do školy tešia alebo nie, má veľký vplyv na celkový postoj k škole, k triede a k práci v nej, čo sa odrazí vo výchovno-vzdelávacích výsledkoch. Tie môžu v minimálnej miere ovplyvniť výchovu a vzdelávanie. Integrácia žiaka so sluchovým postihnutím v bežnej triede si vyžaduje špecifický prístup k jeho výchove a vzdelávaniu, je preto dôležité vytvoriť takú klímu triedy, aby mu umožnila výchovu a vzdelávanie za týchto podmienok. Odporúča pedagógom, aby klíme triedy vo svojich pedagogických prácach venovali náležitú pozornosť, aby sa pokúšali klímu vo svojich triedach diagnostikovať v určitých časových intervaloch a predovšetkým ju neustále optimalizovať a to v záujme zlepšenie a vlastnej pedagogickej práce i práce svojich žiakov a študentov. Marschark, Shaver, Nagle & Newman (2015) skúmali vplyvy faktorov ako je osobnosť žiaka, rodinné prostredie a skúsenosti inkludovaného žiaka na akademický úspech na stredných školách. Autori analyzovali údaje z National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2) , ktorá bola financovaná z amerického ministerstva školstva v roku 2000. Konkrétne použili cross-wave, crossinstrument weight (vplyv, záťaž), ktoré sú vhodné pre viacero rozličných údajov z NLTS2 a viacero nástrojov na prispôsobenie sa projektovým efektom a komplexnému charakteru súboru údajov. Išlo o 500 sluchovo postihnutých ľudí, ktorí sa vzdelávali na bežnej strednej škole alebo v škole pre žiakov so sluchovým postihnutím. Zistenia naznačujú podstatný vzťah medzi nezávislými premennými vrátane dodatočne diagnostikovaných porúch učenia, miernu stratu sluchu alebo fakt, či sa jedná o Afroameričana či Hispánca a závislou premennou - študijnými výsledkami nepočujúcich/sluchovo postihnutých žiakov. Tsyh, Most (2016) prezentujú výskum, ktorý skúmal profil participácie žiakov so sluchovým postihnutím v triede v porovnaní s počujúcimi spolužiakmi

pomocou priamých kvantitatívnych pozorovaní v typických situáciách v triede. Hodnotili sa aj pocity, komunikácia a sociálny a akademický výkon žiakov. Výsledky ukázali, že žiaci so sluchovým postihnutím dosahovali podobnú úroveň v jazyku, reči a akademickej výkonnosti, ale líšili sa v spoločenskom správaní a pocitoch počas vyučovania. Výsledky ukázali, že je dôležité hodnotiť participáciu v triede ako súčasť komplexného hodnotenia inklúzie a poukázali na skutočnosť, že dokonca aj žiaci so sluchovým postihnutím, ktorí majú dobré akademické a komunikačné zručnosti, môžu mať v škole ťažkosti. Wereszka (2017) uskutočnila rokoch 2012-2015 výskumy na piatich bežných základných školách, v ktorých boli vzdelávaní žiaci so sluchovým postihnutím. Bola hodnotená príprava zariadenia na prijatie žiaka so sluchovým postihnutím, príprava učiteľov na prácu s týmto žiakom, ako aj prijatie žiaka so sluchovým postihnutím počujúcimi spolužiakmi. V štúdiu sa použila analýza dokumentov, rozhovory s rodičmi, učiteľmi a terapeutmi, klasické sociometrické techniky. Výskum sa týkal celkovo 36 žiakov z integračných tried, vrátane dvoch žiakov so sluchovým postihnutím a 60 žiakov z verejných škôl, vrátane troch žiakov so sluchovým postihnutím, ako aj rodičov žiakov vzdelávaných v integračných a verejných systémoch, piatich učiteľov a dvoch logopédov podporujúcich žiakov. Výsledky výskumu naznačujú, že učitelia a terapeuti, ktorí pracujú so žiakmi so sluchovým postihnutím, poukazujú na vzdelávacie ťažkosti žiakov v slabom ovládaní techniky a tempa čítania, ale predovšetkým v oblasti porozumenia textu a verbálnych príkazov. Učitelia sa domnievajú, že stačí, aby žiakovi predĺžil čas na písanie testov, pripravil súbor kľúčových slov súvisiacich s témou vyučovacej hodiny a žiak, ktorý dostatočne nepočuje, porozumie pokynom a obsahu poskytovanému počas vyučovania. Všetci učitelia, poukazujú na dôležitosť nápravných a kompenzačných hodín, v ktorých si žiak dopĺňa vedomosti

z predmetov, z ktorých má najviac problémov. Prevažná väčšina učiteľov nie je schopná prispôbiť vhodné formy práce, ako aj didaktické metódy potrebám žiaka so sluchovým postihnutím. Zistili, že v integračných školách medzi žiakmi, ktorí nie sú zdravotne postihnutí rastú prointegračné postoje. Výskum ukázal, že žiaci so sluchovým postihnutím vo verejných školách zvyčajne majú nízke sociálne postavenie v skupine rovesníkov ako žiaci, ktorí sa učia v integračných triedach. Rozdiel medzi verejnou školou a integračnou triedou je v tom, že v integračnej triede si žiaci navzájom pomáhajú, učia sa jeden od druhého, všetky aktivity sú založené na budovaní porozumenia, posilňujú sa sociálne kontakty medzi žiakmi, zabezpečujú sa vhodné podmienky na učenie a podporuje sa účasť na spoločenskom živote. Rodičia skúmaných žiakov sú spokojní s tým, že majú spoločnú odbornú prípravu. Oceňujú príležitosti, ktoré ponúka integračná alebo všeobecná škola pre všetkých žiakov. Pozitívnejšie hodnotia atmosféru v integrovanej triede, v ktorej sa vzdeláva ich dieťa so sluchovým postihnutím. S dobrou organizáciou vzdelávacieho procesu a vďaka poskytnutej podpore môžu byť sluchovo postihnutí žiaci úspešní vo verejnom vzdelávacom systéme. Beliková, Hrdová Kolíbalová (2017) sa venujú otázkam participácie a interakcie žiakov so sluchovým postihnutím so zdravými rovesníkmi. Podľa nich je potrebné venovať sa oblasti výchovy, ktorá napomáha vytvárať sociálne kontakty, vzťahy medzi žiakmi, umožňuje komunikáciu medzi nimi, čiastočne uľahčí proces adaptácie žiaka so sluchovým postihnutím v prostredí intaktných. Žiaci so sluchovým postihnutím sa môžu učiť socializovať a integrovať od rodičov, súrodencov, rovesníkov a učiteľov, ale kvalita socializácie závisí od osobnostných predpokladov samotného žiaka so sluchovým postihnutím. Autorky tvrdia, že proces zistenia, prekvapenia, rozpačitosti, akceptácie a tolerance zo skupiny spolužiakov je približne rovnaký. Tiež konštatujú, že

žiak so sluchovým postihnutím sa nástupom do školy stáva spočiatku osamelým – nerozumie, nedorozumieva sa, zvyká si ťažko, hľadá cestu komunikácie s pedagógom a spolužiakom, časom nastane akceptácie a nevšímavosť, ktorá trvá až do ukončenia školskej dochádzky. Vytvorenie priateľského statusu žiaka so sluchovým postihnutím už závisí od neho. Alasim & Paul (2018) v štúdií skúmali významné perspektívy týkajúce sa efektu inklúzie žiakov nepočujúcich a ťažko nedoslýchavých. Vykonali systematické vyhľadávanie z databáz a časopisov. Výskumníci identifikovali 23 štúdií, ktoré spĺňali kritériá inklúzie a zároveň analyzovali ďalšie články, ktoré dokladovali správnosť vyhodnotenia a poskytovali odporúčania na zlepšenie inklúzie žiakov. Inklúzia žiakov so SP do tried všeobecného vzdelávania je kontroverzná z dôvodu jedinečných jazykových a komunikačných potrieb žiakov. Budúci výskumní pracovníci si musia byť vedomí rôznorodosti demografických údajov u detí a adolescentov, ako aj silných stránok a obmedzení hodnotenia, výskumných návrhov a praktík učiteľov. Uvedomenie si týchto indikátorov by malo minimalizovať zovšeobecnenie nálezov a malo by zlepšiť poskytovanie efektívnych vzdelávacích dôsledkov. Alasim (2018) v štúdií identifikoval rôzne stratégie, ktoré uľahčujú participáciu a interakciu žiakov nepočujúcich a ťažko nedoslýchavých v triede všeobecného vzdelávania na verejnej základnej škole. Štúdia sa zamerala najmä na opis faktorov, ktoré súvisia s učiteľmi všeobecného vzdelávania, tlmočníkom posunkového jazyka a žiakom so sluchovým postihnutím, s cieľom vytvoriť praktický rámec na pomoc žiakom so sluchovým postihnutím získať viac sociálnych a komunikačných informácií, zručností. Údaje boli zozbierané prostredníctvom rozhovorov a pozorovania v triede. Účastníkmi boli dvaja učitelia všeobecného vzdelávania, jeden tlmočník posunkového jazyka a štyria nepočujúci a ťažko nedoslýchaví žiaci. Zistenie naznačuje, že žiaci so sluchovým postihnutím

čelia prekážkam, ktoré sa týkajú ich participácie a interakcie v triede všeobecného vzdelávania. Zistenia tiež identifikovali špecifické stratégie s cieľom uľahčiť participáciu žiakov so sluchovým postihnutím v triede všeobecného vzdelávania. Constantinou, Ioannou, Klironomos, Antona, Stephanidis (2018) skúmali využitie technológie ako prostriedku pre inklúziu žiakov nepočujúcich a nedoslýchavých na bežných školách K-12, pokrývajúce publikácie posledného desaťročia. Systematickým vyhľadávaním databáz sa podarilo nájsť teoretické a empirické štúdie, ktoré preskúmali technológie ako pomocné a podporné nástroje pre inklúziu sluchovo postihnutých žiakov. Na základe ich zistení existujú len predbežné dôkazy o tom, ako technológie môžu podporiť inklúziu takýchto žiakov do bežných škôl. Tvrdia, že nie je potrebný až taký výskum technológií špecializovaných na zdravotné postihnutie, zamerané na prispôsobenie sa strate sluchu, ale na tie technológie, ktoré podporujú zvládnutie posunkového jazyka alebo prekladu reči učiteľa do textu. Existuje veľká potreba technologickej integrácie a výskumu v oblasti ich reálneho využívania a užitočnosti, za účelom začlenenia všetkých žiakov v bežných triedach, slúžiac potrebám nielen sluchovo postihnutým žiakom ale ja všeobecnej populácii žiakov. Hankebo (2018) sa v štúdií zameriava na skúmanie spôsobu komunikácie, učiteľských skúsenosti a vnímania nepočujúcich učiteľov vo vyučovaní v inkluzívnych triedach. Do štúdie bolo vybraných sedem nepočujúcich učiteľov z dvoch základných škôl. Na zber údajov sa použil pološtrukturovaný rozhovor a kontrolný záznam z pozorovania. Na rozhovor sa využili tlmočníci posunkového jazyka. Štúdia ukázala, že nepočujúci učitelia používali demonštráciu, gestá a posunkový jazyk ako spôsob komunikácie pre celú triedu. Štúdia zistila, že aj keď nepočujúci učitelia majú pozitívne vnímanie svojej kariéry, chýbajú im

vhodné pedagogické zručnosti. Zdá sa tiež, že nepočujúci učitelia sú obmedzovaní komunikačnými bariérami a zlou interakciou, nedostatočným využívaním technológií a nedostatkom tlmočníkov posunkového jazyka. Z tejto štúdie možno vyvodiť, že nepočujúci učitelia sú v rámci svojej odbornej praxe prehliadaní.

Záver

Pozitívne účinky inkluzívneho vzdelávania sa zvyšujú, keď žiaci dostávajú dostatočnú podporu zo strany učiteľov, spolužiakov a rodičov. Je dôležité, aby učitelia mali dostatočné informácie nie len o samotnom sluchovom postihnutí, ale aj o konkrétnom žiakovi a jeho rodine. Všetci žiaci v triede by mali pracovať na vytváraní pozitívnej klímy. Vďaka napredovaniu technológií môžu žiaci so sluchovým postihnutím v bežných školách lepšie napredovať nie len pri vzdelávacom procese, ale aj pri socializácii a pri vytváraní rovesníckych skupín, priateľstva.

Zhrnutie

Nahliadli sme do najčastejších vzdelávacích problémov sluchovo postihnutých žiakov v bežných školách u nás a v zahraničí. Môžeme zhodnotiť, že v priebehu niekoľkých rokov máme stále nedostatky v inklúzii žiakov so sluchovým postihnutím. Zhrnutie týchto článkov môže slúžiť ako inšpirácia pri realizovaní ďalších výskumov. U nás aj vo svete sa objavujú tie isté nedostatky ako nepripravenosť škôl, nedostatočné vzdelanie učiteľov, nedostatočná podpora žiakov so sluchovým postihnutím v inkluzívnom prostredí, socializácia. Dôležitú úlohu pri inklúzii zohráva rozvinutosť jazykových kompetencií a dostatočná podpora žiakov, či už zo strany školy, centier, rodiny a rovesníkov.

Resume

We looked into the most common educational problems of hearing-impaired students in ordinary schools here and abroad. We can assess that over the several years, we still have deficiencies in the inclusion of students with hearing impairments. A summary of these articles can serve as inspiration for further research. In our country and in the world, the same shortcomings are appearing, such as the unpreparedness of schools, insufficient education of teachers, insufficient support for students with hearing impairment in an inclusive environment, socialization. An important role in inclusion is played by the development of language competences and sufficient support of students, whether from the school, centers, family and peers.

Bibliografia

- Alasim, K., Paul, P.V. (2018). Inclusion and d/Deaf and hard of hearing students: a qualitative meta-analysis. In: *The International Journal for interdisciplinary studies*. [on line]. 2018 [citované 2019-02-04]. Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/330322564_Inclusion_and_dDeaf_and_Hard_of_Hearing_Students_A_Qualitative_Meta-Analysis
- Batten, G., Oakes, P. M., Alexander, T. (2014). Factors associated with social interactions between deaf children and their hearing peers: A systematic literature review. In: *Journal of Deaf Studies & Deaf Education*. 2014 <https://doi.org/10.1093/deafed/ento52>
- Beliková, V. (2015). Sociálne paradigmy inklúzie žiakov a študentov so sluchovým postihnutím do bežných škôl. In: *Dilemy inkluzívneho procesu v edukácii so zameraním na socializáciu osôb so špeciálnymi potrebami*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2015. 84-95 s. ISBN 978-80-555-1423-9
- Beliková, V., Hrdová, Kolíbalová, B. (2017). Participácia a interakcia žiaka so sluchovým postihnutím s rovesníkmi v triede. In: *Pedagogické revue*, 2017, 73-89.
- Constantinou, V., Ioannou, A., Klironomos, I., Antona, M., Stephandines, C. (2018). Technology support for the inclusion of deaf students in mainstream schools: a summary of research from 2007 to 2017. In: *Information Society*, 2018. <https://doi.org/10.1007/s10209-018-0630-8>

- Hankebo, T., A. (2018). Being a Deaf and a Teacher: Exploring the Experiences of Deaf Teachers in Inclusive Classrooms. In: *International Journal of Instruction*. 2018 [citované 2019-12-04]. Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/326149681_Being_a_Deaf_and_a_Teacher_Exploring_the_Experiences_of_Deaf_Teachers_in_Inclusive_Classrooms
- Marschark, M., Shaver, D., Nagle, K., M. (2015). Predicting the Academic Achievement of Deaf and Hard-of-Hearing Students From Individual, Household, Communication, and Educational Factors. In: *SAGE journals*, 2015 <https://doi.org/10.1177/0014402914563700>
- Tsach, N., Most, T. (2016). The Inclusion of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Mainstream Classrooms. In: *Diversity in Deaf Education*, 2016. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190493073.003.0013>
- Zborteková, K. (2014). Školská integrácia nepočujúcich – problém alebo výzva? In: *Psychológia – škola – inklúzia*, 2014. [cit. 2019-04-01]. Dostupné na internete: <https://www.paneurowni.com/wp-content/uploads/2017/03/psychologia-skola-inkluzia-2014.pdf>
- Xie, Y. H., Potmešil, M., Peters, B. (2014). Children Who Are Deaf or Hard of Hearing in Inclusive Educational Settings: A Literature Review on Interactions With Peers. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2014. <https://doi.org/10.1093/deafed/enu017>

Kontaktné údaje

Mgr. **Miriám Vinceková**

Základná škola s materskou školou, Dostojevského ulica, 2616, 058 0 1 Poprad

e-mail: vincekova1994@gmail.com

ODKAZ CARLA COLLODIHO PRE SÚČASNÉHO ČITATEĽA: INTERPRETÁCIA DIELA PINOCCHIO

CARLO COLLODI'S LEGACY FOR THE CONTEMPORARY
READER: AN INTERPRETATION OF PINOCCHIO

Rosangela Libertini

Carlo Collodi

Taliansky spisovateľ *Carlo Lorenzini* (1826 – 1890) nazývaný *Collodi* pochádzal z Florencie. (Chanasová 2014) Napriek tomu, že sa prevažne venoval hudobnej kritike, politickej žurnalistike a písaniu krátkych črt pre dospelých, transformoval diela pre deti na významné literárne veľdiela a v súčasnosti je známy ako autor detskej literatúry (Chanasová & Libertini, 2018). Pochádzal z rodiny záhradkára a slúžky, z desiatich detí. Narodil sa ako prvý a veľa jeho súrodencov zomrelo už v prvých rokoch života. Medzi dve zaujímavosti patrí to, že meno Collodi si vzal podľa obce *Collodi* neďaleko mesta Pistoia, z ktorého pochádzala jeho mama (Libertini, 2017). Druhou zaujímavosťou je, že napriek tomu, že bol z chudobnej rodiny, šľachtická rodina *Ginori*, pre ktorú manželia *Lorenzini* pracovali, si všimla inteligenciu detí svojich sluhov a ako sa niekedy stávalo v tomto období, rozhodla sa im zaplatiť školné, vďaka čomu sa naučili písať a počítať (Caprese, 2011). Collodi prešiel viacerými povolaniami. Ako mladý, pracoval najskôr ako predavač a neskôr ako zodpovedný vedúci veľkého florentského kníhkupectva *Piatti*, ktoré bolo súčasne aj vydavateľstvom. Venoval sa cudzím jazykom, ako napr. francúzskemu jazyku, ktorý sa sám naučil a veľmi mal rád hudbu, čo spôsobilo, že sa naučil hrať na klavíri. Dvanásť rokov pôsobil ako dobrovoľník v toskánskej armáde a založil satirický denník *Il Lampione*.

Dlhší čas pôsobil ako hudobný a politický kritik vo vtedajších florentských časopisoch. Neskôr sa stal známy aj ako spisovateľ divadelných hier (Chanasová & Libertini, 2018).

Carlo Collodi a detská literatúra

Prvé kontakty Carla Collodi s detskou literatúrou boli v roku 1875, kedy preložil *Peroltove rozprávky* (Drška a kol., 1993). Detská literatúra v danom čase bola v Taliansku skôr na pokraji, ale postupne sa začal rozbiehať taliansky knižný trh (Chanasová & Libertini, 2018b). V tom čase Collodi vydáva viaceré knihy pre deti, napr. v r. 1877 vydal knihu s názvom: *Il Giannettino*, vo voľnom preklade Janíčko a v roku 1883 *Pinocchiove dobrodružstvá* (Caprese, 2011). Pôvodne boli príbehy o *Pinocchiu* - drevenej bábke, ktoré Collodi písal pre pobavenie detí publikované od roku 1881 s týždennou pravidelnosťou v časopise pre deti, ktorý sa volal *Il Giornale per i Bambini*. (Chanasová & Libertini, 2018a) V tom čase Collodi vnímal hlavnú postavu len ako detskú hračku, ktorej sám počas svojho života nepripisoval veľký význam (Buongiorno, 2001). Postupne pre veľkú popularitu sa *Pinocchio* sa stal tak novým typom detského hrdinu, „ktorý prekonáva schematickosť a šablónovitosť tradičných folklórnych hrdinov“ (Kopál et al., 1987, s. 159).

Collodiho dielo *Pinocchio* je často interpretované ako alegória ľudského vývoja a morálneho rastu. *Pinocchio*, drevená bábka túžiaca stať sa skutočným chlapcom, symbolizuje cestu jednotlivca k zrelosti a sebapoznaniu. Jeho dobrodružstvá a stretávanie sa s rôznymi postavami, ako sú Geppetto, Modrá víla či podvodníci Líška a Kocúr, predstavujú rôzne životné skúšky a pokušenia, ktorým musí čeliť. V talianskej literatúre je *Pinocchio* považovaný za kultúrnu ikonu a jeho príbeh je súčasťou národného literárneho dedičstva. Postava *Pinocchia* sa

stala symbolom neposlušnosti a následného vykúpenia, pričom jeho rastúci nos pri klamstve je univerzálnym symbolom pre lož. Okrem toho, Pinocchio je najprekladanejšou talianskou knihou na svete. V encyklopédii „Atlante Pinocchio“ (2024) je uvedené, že existuje jej verzia preložená v 104 jazykoch a dialektov v rámci celého sveta.

Zaujímavosťou je, že Collodi pôvodne plánoval práve tento príbeh ukončiť tragicky dva krát, a to konkrétne:

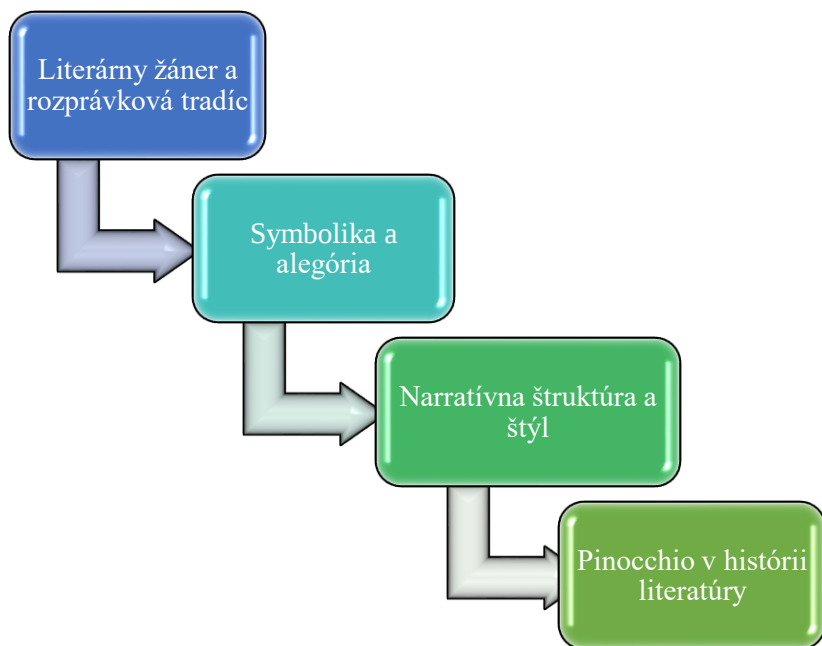
- Pinocchia nechal obesiť na strome,
- Pinocchia, keď pri premene na osla ochrnul a hodili ho do mora (Collodi, 1995).

Na naliehanie mladých čitateľov pokračoval Collodi v písaní a dal nakoniec príbehu šťastný koniec. V ňom sa Pinocchio stáva skutočným chlapcom. Dielo bolo a adaptované v rôznych formách, vrátane slávneho animovaného filmu od Walta Disneyho z roku 1940. Napriek početným adaptáciám sa originálny príbeh vyznačuje hlbšími morálnymi a sociálnymi témami, ktoré často nie sú v neskorších verziách plne zachytené, alebo ako v prípade verzie Walta Disneyho sú úplne skreslené.

Literárny rozmer Pinocchio

Na základe 4 atribútov je možné diferencovať literárny rozmer Pinocchia tak, ako to uvádzame v predmetnej schéme (Schéma 1).

Schéma 17: Literárny rozmer Pinocchia



Zdroj: vlastné spracovanie

Prvým atribútom v rámci literárneho rozmeru Pinocchio **je literárny žáner a rozprávková tradícia**. **Pinocchio** (1881–1883) patrí k literatúre pre deti, no presahuje rámec klasickej rozprávky. Collodiho dielo už v 19. storočí malo ambíciu detského čitateľa pobaviť. Dovtedy mali takmer všetky texty písané pre deti jediný zámer - vzdelávať ich., morálne usmerniť. Napriek tomu, že sa príbeh formálne podobá rozprávkam (zázračné premeny, antropomorfné postavy, skúšky hrdinu), je v ňom silne prítomný **realistický pohľad na výchovu** a sociálnu situáciu detí tej doby.

Druhým atribútom v rámci literárneho rozmeru Pinocchio **je Symbolika a alegória**. Pinocchiova cesta je **allegorickým**

príbehom o dospievaní a formovaní charakteru. Postavy ako Geppetto (rodičovská láska a obeta), Víla (ochranca a morálny kompas) či Líška a Kocúr (podvod a pokušenie) predstavujú archetypy, ktoré sa často objavujú v literatúre. Drevo, z ktorého je Pinocchio vyrobený, môže symbolizovať **nedokonalosť človeka, ktorý sa postupne tvaruje životnými skúsenosťami.**

Tretím atribútom v rámci literárneho rozmeru Pinocchio **je naratívna štruktúra a štýl.** Dielo je písané **epizodicky**, čo je typické pre dobové seriálové publikácie (pôvodne vychádzalo na pokračovanie v novinách). Každá kapitola je uzavretým dobrodružstvom, no zároveň posúva príbeh vpred. Collodiho rozprávanie je dynamické, plné dialógov a často využíva **ironický humor**, čím robí text pútavým aj pre dospelých čitateľov. Jedným z najdôležitejších atribútov štýlu, ktorý Collodi v Pinocchioví používa, je autorova schopnosť opísať jeho zmenu v jazyku, ktorý Pinocchio používa: Ak na začiatku knihy vidíme, že Pinocchio používa jazyk typický pre deti, napríklad keď vysvetľuje Geppettovi, prečo má popálené nohy, a teda používa veľmi jednoduché jazykové konštrukcie, vo chvíli, keď sa opäť vidí s Geppettom v bruchu žraloka, po skúsenostiach a útrapách, ktorými prešiel, jeho jazyk je vyjadrovaním dospelého človeka s podradenými syntaktickými konštrukciami a primeranou opisnou schopnosťou.

Štvrtým atribútom v rámci literárneho rozmeru Pinocchio **je postava Pinocchio v histórii literatúry.** Pinocchio je jedným z **prvých literárnych antihrdinov v detskej literatúre** – neposlušný, klamársky a impulzívny, no zároveň podliehajúci procesu premeny. Jeho príbeh je paralelou k **bildungsromanu** (románu o formovaní osobnosti) a možno ho vnímať aj ako predchodcu **magického realizmu**, keďže fantastické prvky sú zasadené do realistického sveta. Okrem toho Collodi, ktorý dlho bojoval za zjednotenie Talianska, videl

v tomto románe napísanom v taliančine so silným vplyvom florentského dialektu (jazyka, ktorý v tom čase nevedeli dobre všetky deti), možnosť oboznámiť mladú generáciu s jazykom, ktorý sa z historických dôvodov stával jazykom nového národa (Mugnaini, 2010). Je potrebné upozorniť, že k zjednoteniu Talianska došlo až v roku 1861.

Pinocchio – analýza literárneho diela

Pinocchio sa v príbehu dopúšťa množstva chýb, nesprávnych rozhodnutí, ktoré majú spočiatku spontánny charakter vyplývajúci z nevedomosti, neskúsenosti, či naivity (Libertini, 2018).

Konanie Pinocchia je sprevádzané intenzívnymi emocionálnymi prejavmi, ako sú radosť a smútok, ktoré podrobne analyzujeme v našej štúdií. Už v úvodných kapitolách knihy môžeme pozorovať jeho výrazné emocionálne reakcie, napríklad v momente, keď mu Geppetto, napriek vlastnej chudobe, kúpi šlabikár za cenu svojho kabáta. Táto scéna zdôrazňuje Pinocchiovu citlivosť a schopnosť hlboko prežívať emócie:

„Pinocchio, pretože neovládol svoje dobré srdiečko, vrhol sa Geppettovi okolo krku a začal ho bozkávať na celej tvári” (Collodi, 1969, s. 33).

Smútok a pocit zlyhania sa v príbehu objavujú opakovane, najmä v situáciách, keď Pinocchio čelí následkom svojich činov. Výrazným príkladom je scéna, v ktorej ho líška a kocúr – hlavní antagonisti príbehu – zavesia na strom. Osamelý a bez pomoci prepuká do plaču:

„*Márne čakal a videl, že nik neprichádza. Spomenul si na svojho úbohého otca... vzlykal, akoby zomieral: Otecko, otecko! Keby si tu bol!*” (Collodi, 1969, s. 59).

Hlboký žal prežíva aj v okamihu, keď sa dozvie o smrti svojej milovanej víly. V zúfalstve volá jej meno a vyjadruje pocit viny:

„Vilôčka moja, prečo si len zomrela? Prečo som nezomrel ja, taký zlý... Stokrát lepšie by bolo, keby som zomrel ja. Ach jaj!... Pričom si v zúfalom náreku zdvihol ruku, že si vytrhne vlasy, ale mal ich drevené” (Collodi, 1969, s. 91).

Zaujímavým momentom v príbehu je dialóg medzi Vílou a Pinocchiom, v ktorom mu Víla vysvetľuje, že ak sa chce stať skutočným chlapcom, musí byť dobrý. Pinocchio sa jej s nevinnou zvedavosťou pýta, či už dobrým chlapcom nie je.

Víla mu trpezlivo objasňuje, že *„dobrí chlapci sa radi učia a pracujú... hovoria vždy pravdu... a s radosťou chodia do školy.“* Pinocchio jej vtedy sľubuje, že od tohto dňa sa bude správať lepšie (Collodi, 1969, s. 104).

Detský čitateľ v príbehu nachádza nielen záporné postavy, ktoré sa snažia Pinocchia oklamať, ako sú Kocúr a Líška, ale aj postavy, ktoré sa na prvý pohľad javia ako negatívne, no postupne odhaľujú svoju lepšiu stránku (Collodi, 1992). Príkladom je riaditeľ bábkového divadla Ohňojed, ktorý spočiatku pôsobí prísne a neľútostne, no keď sa dozvie o Pinocchiovom otcovi, daruje mu päť dukátov (Collodi, 1969, s. 46). Pinocchio sa v priebehu príbehu učí zo svojich chýb a postupne ich dokáže napraviť, až sa napokon stáva skutočným chlapcom z mäsa a kostí. Zároveň dielo krásne vykresľuje dôležitosť cnosti zodpovednosti – nielen voči ľuďom, ktorí nás majú radi, ale aj voči veciam, ktoré nám boli zverené.

Uplatnenie Pinocchio v biblioterapii

Biblioterapia, teda využívanie literatúry na podporu psychického a emocionálneho rozvoja, často pracuje s príbehmi, ktoré pomáhajú čitateľom identifikovať sa s postavami a ich situáciami (Kaščáková & Kováčová, 2021). *Pinocchio* je výbornou postavou nielen v biblioterapii, ale aj v terapii s bábkou, primárne orientovanej na prácu s deťmi, ktoré majú problémy so správaním, dodržiavaním pravidiel či prijímaním

zodpovednosti za svoje skutky a konanie. V biblioterapeutických sedeniach môžu deti analyzovať jeho chyby, ponaučenia a zároveň premýšľať nad vlastnými skúsenosťami. Rovnako je možné pracovať s témou túžby po prijatí a láske, ktorá je v Pinocchiovom príbehu kľúčová – jeho cesta k tomu, aby sa stal skutočným chlapcom, odráža jeho snahu byť hodným otcovskej lásky Geppetta. V terapii s bábkou môžu projikovať skryté bolesti, či okamžiky nespravodlivosti (Kováčová, 2019).

Samotný príbeh Pinocchia umožňuje deťom reflektovať dôsledky nečestnosti a lenivosti, pričom podporuje diskusiu o hodnote pravdy a sebadisciplíny. Toto dielo možno využiť aj pri podpore morálneho a emocionálneho rozvoja detí s problémovým správaním, pretože ponúka model zmeny – ukazuje, že aj napriek chybám je možné nájsť správnu cestu. Významnú úlohu zohráva aj Víla, ktorá v príbehu pôsobí ako sprievodca, podobne ako terapeut v procese biblioterapie. *Pinocchio* sa postupne učí rozoznať, čo je pre neho dobré a zobrať si ponaučenie zo svojich chýb. Postupne, aj za prítomnosti pomocníkov, dokáže svoje chyby napraviť, čo hovorí o určitom terapeutickom postupe.

Záver

Cieľom príspevku bolo poukázať na aktuálnosť Collodiho odkazu a jeho možný dopad na dnešného čitateľa, a to nielen v detskom veku, ale aj v širšom, filozofickom a edukačnom kontexte. Zároveň predstaviť ho v procese výchovy s možnosťou uplatnenia aj v biblioterapii.

Zhrnutie

Cieľom príspevku bolo poukázať na aktuálnosť Collodiho odkazu a jeho možný dopad na dnešného čitateľa, a to nielen v detskom veku, ale aj v širšom, filozofickom a edukačnom kontexte. Príspevok sa zaoberá interpretáciou kľúčových motívov Pinocchia v kontexte

dnešnej doby, pričom skúma, ako sa jeho morálne ponaučenia, otázky identity, slobody a zodpovednosti odrážajú v súčasnom spoločenskom a kultúrnom prostredí. Autorka poukazuje na aktuálnosť Collodiho odkazu a jeho možný dopad na dnešného čitateľa, a to nielen v detskom veku, ale aj v širšom, filozofickom a edukačnom kontexte.

Summary

The aim of this paper was to highlight the relevance of Collodi's legacy and its potential impact on today's reader, not only in a childhood context, but also in a broader, philosophical and educational context. This article explores the interpretation of Pinocchio's key themes in the context of our times, examining how its moral lessons, as well as issues of identity, freedom, and responsibility, are reflected in the contemporary social and cultural environment. The aim is to highlight the relevance of Collodi's legacy and its potential impact on today's readers, not only in the child period, but also in a broader, philosophical, and educational sense.

Bibliografia

- Buongiorno, T. (2001). *Dizionario della letteratura per ragazzi*. Milano: Fabbri Editori. ISBN 978-88-451-2579-9.
- Caprese, S. (2011). *La letteratura per l'infanzia dall'unità d'Italia all'epoca fascista*. Milano : RCS. ISBN 978-88-170-4628-2.
- Collodi, C. (1969). *Pinocchiova dobrodružství*. Praha: Albatros.
- Collodi, C. (1992). *Pinocchiove dobrodružství*. Bratislava : Mladé letá. ISBN: 80-0600-432-3.
- Collodi, C. (1995[1883]), *Le avventure di Pinocchio*. Arnoldo Mondadori editore Milano ISBN 88-04-40075-7
- Drška, V. a kol. (1993). *Encyklopedie osobností Evropy od starověku do současnosti*. Praha: Dum. ISBN 978-80-8584-100-8.
- Chanasová, Z. (2014). *Vybrané kapitoly z literatury pre deti so zameraním na výchovu k cnostiam*. Ružomberok, VERBUM, ISBN 978-80-561-0158-2.
- Chanasová, Z., Libertini, R. (2018). *Človek s postihnutím v talianskej literatúre pre deti a mládež 19. storočia*. In. Drzewiecka I.G., Brestovičová, A. (ed.). *Človek so znevýhodnením v literatúre pre deti a mládež a v inkluzívnej edukácii*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. s. 91-105. ISBN 978-80-555-2044-5.
- Kaščáková, S. ; Kováčová, B. (2021). *Literárne žánre a ich možnosti využitia v ranej biblioterapii v procese včasnej intervencie*. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae* 2021, 20(3), 61-72.

- Kolektív autorov. (2024) *Atlante Pinocchio, la diffusione dell'opera di Collodi nel mondo*, Roma: Treccani ISBN 9788812011568
- Kopál, J. et al. (1987). *Literatúra pre deti a mládež*. Bratislava: SPN, 1987.
- Kováčová, B. (2019). Diverzita špecifických ukazovateľov v terapii s bábkou. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2019. 172 s. ISBN 978-80-561-0731-7.
- Libertini, R. (2018). *Výber z detskej talianskej literatúry 1837 - 1968*. Rigorózná práca. Ružomberok: PF KU, 2018.
- Mugnaini, S. (2010). *Il libro di testo nell'italia post-unitaria*. Höskolan Dalarna University, Falun, Švédsko.

Kontakt na autorku príspevku:

PaedDr. **Rosangela Libertini**, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku

Pedagogická fakulta, Katedra cudzích jazykov

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

E-mail: rosangela.libertini@ku.sk

ZÁVER

Predložený zborník predstavuje prvý krok k systematickej reflexii človeka ako vzdelávajúceho, tvorivého a tvoriaceho, ale aj toho, ktorý potrebuje podporu. Príspevky obsiahnuté v tomto vydaní ponúkajú rozmanité pohľady na edukáciu, kreativitu a solidaritu v spoločenskom kontexte, čím vytvárajú priestor pre interdisciplinárny dialóg a ďalší výskum.

Tento zborník bude každoročne vychádzať na jar, symbolicky v období zrodu, obnovy a rastu, čo korešponduje so samotnou podstatou vzdelávania a tvorivej činnosti. Veríme, že sa stane pravidelnou platformou pre prezentáciu nových myšlienok, vedeckých prístupov a praktických skúseností, pričom bude podnecovať odbornú diskusiu a inovatívne prístupy v pedagogických vedách.

Nech je každé nové vydanie impulzom k poznaniu, tvorbe a podpore človeka – *Homo educans*, *Homo creator* a *Homo vulnerabilis* – v jeho neustálom rozvoji.

editori

ZOZNAM TABULIEK

Tabuľka 1: Využitie umelej inteligencie v oblasti výučby cudzích jazykov	23
Tabuľka 2: Budovanie dôvery vo vzťahu k skupine	72
Tabuľka 3: Budovanie dôvery vo vzťahu k inkluzívnej pedagogike ...	73
Tabuľka 4: Limity pri budovaní dôvery vo vzťahu k skupine	74
Tabuľka 5: Limity pri budovaní dôvery vo vzťahu k inkluzívnej pedagogike	75
Tabuľka 6: Odporúčania na prekonanie limitov pri budovaní dôvery	75
Tabuľka 7: Analýza vybraných vedeckých výskumov/článkov zo zahraničia a domova z obdobia 2014-2018.....	164

ZOZNAM SCHÉM A OBRÁZKOV

Schéma 1: Kontexty človeka a tvorby	80
Schéma 2: Komponent dieťa	82
Schéma 3: Odporúčania v rozvoji výtvarnej kreativity detí	82
Schéma 4: Dieťa ako divák	83
Schéma 5: Odporúčania pre deti v primárnom vzdelávaní	85
Schéma 6: Žiak ako divák.....	85
Schéma 7: Odporúčania pre žiakov v sekundárnom vzdelávaní	86
Schéma 8: Žiak v sekundárnom vzdelávaní ako divák	87
Schéma 9: Adolescent ako umelec, divák, konzument	89
Schéma 10: Dospelý ako umelec	89
Schéma 11: Špirála akčného výskumu v umení.....	94
Schéma 12: Krčenie papiera v akčnej tvorbe seniora I.	99
Schéma 13: Krčenie papiera v akčnej tvorbe seniora II.....	100
Schéma 14: Tvarovanie látky v akčnej tvorbe seniora	102
Schéma 15: Scenáre kresby u dieťaťa s poruchou autistického spektra	130
Schéma 16: Špecifické ukazovatele v kresbe jednotlivcov s poruchou autistického spektra	131
Schéma 17: Literárny rozmer Pinocchia.....	179
 Obrázok 1: Piliere kurikula	44
Obrázok 2: Obrátené kurikulum - vizualizácia zmeny v obsahu vzdelávania	45
Obrázok 3: Mapa obsahových komponentov v matematickom vzdelávaní.....	47
Obrázok 4: Geometrický ornament na ľudovej výšivke	52
Obrázok 5: Druhotvar z ľudovej výšivky	53
Obrázok 6: Podanie ruky.....	71
Obrázok 7: Objatie.....	71
Obrázok 8: Skupinové objatie.....	72
Obrázok 9: Životná potreba	97
Obrázok 10: Autor: Battistu Piranesi (1720 – 1778), grafika	111
Obrázok 11: Paul Klee, maľba, 1915	114
Obrázok 12: Josef Albers, maľba	115

Menný register

A

Abikoff et al., 61
Adámek a kol., 35, 36
Alasim, 172
Alasim & Paul, 172
Albers, 116
Alsawaier, 154
Arp, 102
Arriola-Mendoza & Valerio-Ureña, 11
Atkinson et.al., 82

B

Bagalová, Bizíková,
Fatulová, 143
Barlóg, 60
Barnish & Barran, 123, 124
Bartoňová, Magová, 22
Batten, Oakes & Alexander,
168
Beliková, Hrdová
Kolíbalová, 171
Benčíč et al., 91
Bench & Brčiaková, 104
Bergerová, 97, 104, 114, 155
Bernath et al., 67
Biarincová, 117
Bieliková, 168
Brčiaková, 59
Brčiaková & Čarnická, 155
Brestenská a kol., 34, 35
Brownell, et al., 62
Bruce, 50

Brukker & Opatíková, 91
Burgerová, Adamkovičová,
38
Buzzelli, 68

C

Caprese, 177
Cinato, 24
Cipro, 49
Collodi, 179, 182, 183
Cytowska, 60

Č

Čapek, 149
Čarnická, 22
Čečetka, 129

D

Deterding et al., 154
Drška a kol., 178
Dudek, 59, 60, 62
Dykcik, 64

E

Eang et al., 26
Erikson, 69

F

Fábry Lucká, 85, 104
Flam, 117

Fröbel, 48, 49, 50, 55, 56,
57

G

Glaser & Fitzhugh, 11
Goleman, 82
Gombrich, 110, 113, 114, 117
Grekova, 128

H

Habalová, 122
Hangoni et al., 96
Hankebo, 173
Hanna & Perlstein, 96
Hanna-Pladdy & Mackay,
123
Haynes et al., 124
Hazan, 99
Held, 111
Hladush, Bendíková,
Kováčová, Čarnická, 33,
38
Homolová, 104, 154, 155,
156
Hozák, 37
Hudecová & Kováčová, 95,
121
Hughes, 49

C

Chamberlain et al., 96
Chanasová & Libertini, 177,
178
Chen et al., 26

I

Iannella, 21
Imber., 68

K

Kachman, 35, 39
Kachman & Tkáčová, 38
Kang, Kim & Kang, 12
Karolčík & Čipková, 36
Kartal, 132
Kasanová, 96
Kaščáková & Kováčová, 183
Kattenstroth et al., 123
Khaleel et al., 154
Kiczko et al., 82
Klee, 114
Klein, Rusnáková a
Šilonová, 144
Klein, Rusnáková,
Šilonová, 143
Kołakowski et al., 61
Koller, 97, 102
Kopál et al., 178
Kováčová, 22, 53, 63, 70,
98, 184
Kováčová & Hudecová, 123
Kováčová & Valachová, 91,
99
Kováčová et al., 82, 118, 121
Kožík Lehotayová &
Magová, 22
Krsek, 111
Kulka, 91
Kušnířová, 145

L

Lester & Gatto, 68

Li et al., 12
Libertini, 177, 182
Liesmann & Zennaty, 82
Lilley, 49
Lowenfeld, 89
Luan et al., 11
Luckin et al., 26

M

Mago, 36
Magová, 62, 63
Malchiodi, 123
Manzano-León et al., 154
Manzoni, 102
Marschark, Shaver, Nagle
& Newman, 169
Mistrík, 145
Mitašíková, 122, 123
Mitra et al., 123
Montesano, 26
Moussalli & Cardoso, 26
Mugnaini, 182
Murray, 50

N

Nesnidalová, 131
Neumajer, Rohlíková,
Zounek, 37

O

Olechnowicz, 64
Omae et al., 11
Opravilová Štverák, 49

P

Park et al., 95

Pisula, 59, 62
Pogády et al., 129
Poliačiková, 97
Prachárová, 49, 51
Pribilinova, 38
Pribilinová, 34, 36
Przetacznikowa &
Włodarski, 61

R

Reynolds, 113
Rimland, 133
Rimland & Fein, 133
Roesellová, 89
Rochovská, 38
Rotenberg et al., 68
Rovňanová, 70

S

Sacks, 131
Sailer et al., 154
Särkämö et al., 124
Sejčová, 69
Shahri et al., 154
Sharadgah & Sa´Di, 27
Shukla et al., 122
Scherer, 82
Skoršepa, 37
Sládek, 118
Slavík, 86
Srinivasan, 27
Sternberg, 87
Stuckey & Nobel, 122

Š

Ševčovič, 95
Ševčovič & Baštanová, 112

Šilonová, 145
Šuhajdová, 143
Švábová, 142, 145

T

Thorová, 130, 131
Treffert, 133
Tsekea & Mandoga, 11
Tsyh, Most, 169

U

Uhrinová, 153, 154
Uhrinová & Zentko, 104
Uždil, 89

V

Valachová, 83, 87, 94, 118,
122, 129, 156
Valachová & Kováčová, 117
Valachová et al., 94

Vaňková & Bednaříková, 39
Vasari, 110
Vodičková, 64, 129

W

Wentzel, 68
Wereszka, 170
Weston, 50
Wiggin & Smith, 50
Wojciechowski, 61
Wright & Kirmani, 68

X

Xie, Potmešil, Peterson, 167

Z

Záhorec, 34
Zatorre et al., 122
Zentko & Gunčaga, 52
Zöllner & Nathan, 110

O AUTOROCH

Mária Belešová, doc. Mgr., PhD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky, Šoltésovej 4, Bratislava <i>belesova@fedu.uniba.sk</i>
Xénia Bergerová, doc. Mgr. art. , ArtD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra umenia a kultúry, Šoltésovej 4, Bratislava <i>bergerova@fedu.uniba.sk</i>
Zuzana Brčiaková, Ing., PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok <i>zuzana.brciakova@ku.sk</i>
Marcela Čarnická, Mgr. PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok <i>marcela.carnicka@ku.sk</i>
Mieczysław Dudek, doc. PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok <i>mieczyslaw.dudek@ku.sk</i>
Zuzana Fábry Lucká doc. Mgr. PhD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra liečebnej pedagogiky, Šoltésovej 4, Bratislava <i>lucka4@uniba.sk</i>
Monika Homolová PaedDr., PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,

	Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok <i>monika.homolova@ku.sk</i>
Barbora Kováčová doc. PaedDr. PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok <i>barbora.kovacova@ku.sk</i>
Rosangela Libertini, PaedDr. PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra cudzích jazykov, Hrabovská cesta 1, Ružomberok <i>rosangela.libertini@ku.sk</i>
Martina Magová PaedDr. PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok <i>martina.magova@ku.sk</i>
Ivana Prachárová Mgr. PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok <i>ivana.pracharova@ku.sk</i>
Viera Rassu Nagy, PaedDr. PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra cudzích jazykov, Hrabovská cesta 1, Ružomberok <i>viera.nagy@ku.sk</i>
Sabína Uhrinová, Mgr.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok <i>sabina.uhrinova@ku.sk</i>

Daniela Valachová prof. PaedDr. PhD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra umenia a kultúry, Šoltésovej 4, Bratislava <i>valachova1@fedu.uniba.sk</i>
Miriam Vinceková Mgr.	Základná škola s materskou školou, Dostojevského ulica, 2616, Poprad <i>vincekova1994@gmail.com</i>
Jozef Zentko PaedDr., PhD.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok <i>jozef.zentko@ku.sk</i>

Mieczyslaw Dudek, Barbora Kováčová (Eds).

Quo vadis homo sapiens v súčasnosti

Recenzenti:

Prof. PhDr. Stanislav Benčíč, PhD.

doc. PaedDr. Zuzana Chanasová, PhD.

Návrh a tvorba obálky:

Mgr. Milan Pudiš, PhD.

Podklad na obálku:

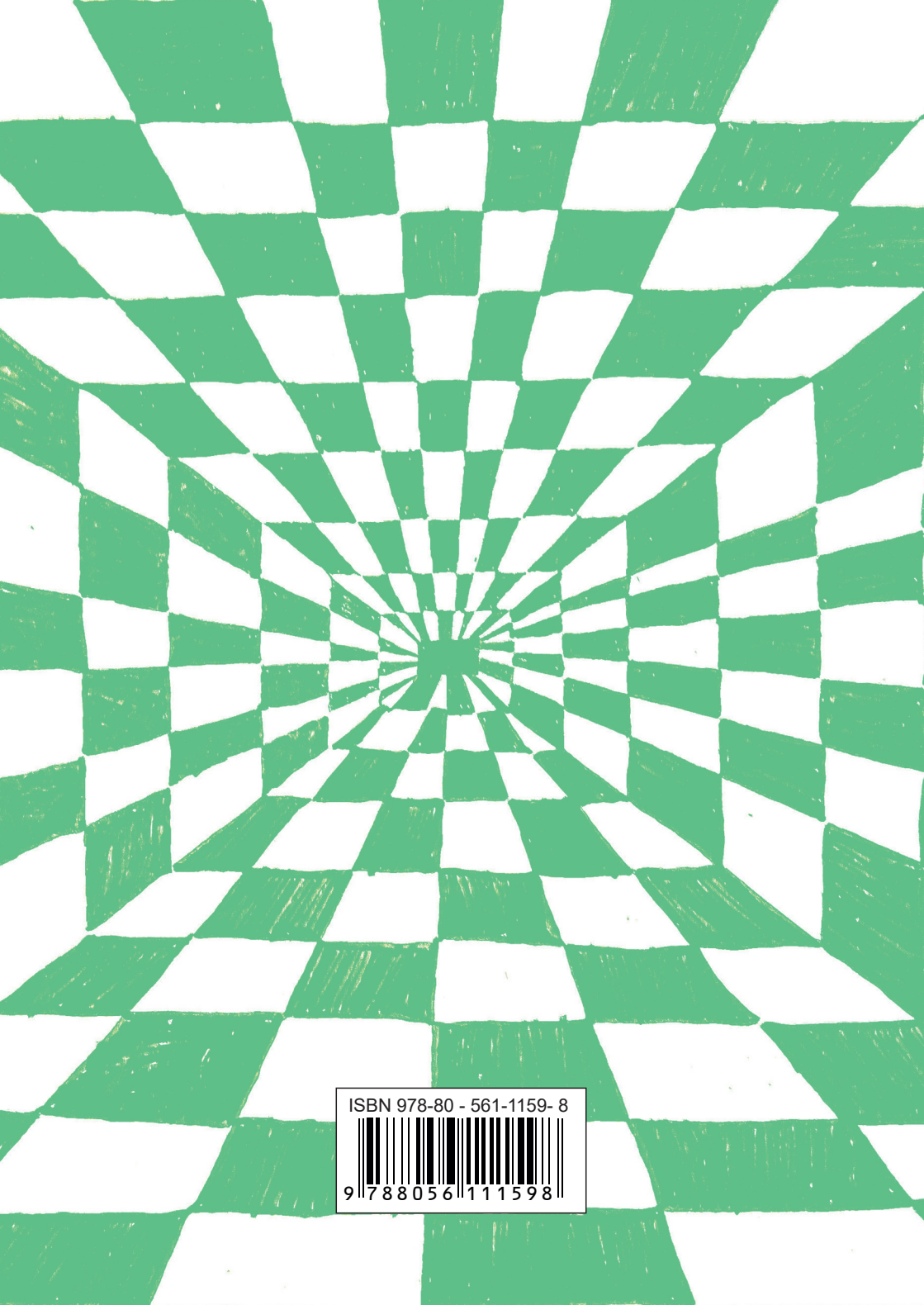
Gregor Kováč

Rozsah: 196 strán (7,75 AH)

Vydavateľstvo:

©VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v
Ružomberku

ISBN 978 -80-561-1159-8



ISBN 978-80 - 561-1159- 8



9 788056 111598