

**Mieczysław Dudek  
Zuzana Gondová  
(Eds.)**

**Špeciálna pedagogika  
v procese zmien V.**

## **Špeciálna pedagogika v procese zmien V.**

Mieczysław Dudek  
Zuzana Gondová  
(Eds.)

## **Špeciálna pedagogika v procese zmien V.**



Ružomberok 2025

© VERBUM – vydavateľstvo KU  
© (Eds.), Mieczysław Dudek, Zuzana Gondová

Recenzenti:

Dr hab. Jadwiga Daszykowska-Tobiasz

Mgr. Alžbeta Matulová

Návrh a tvorba obálky:

Mgr. Milan Pudiš, PhD.

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](mailto:verbum@ku.sk)

**ISBN 978-80-561-1160-4**

## OBSAH

|                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----|
| ÚVOD .....                                                                        | 6  |
| <b>PRÍSPEVKY</b>                                                                  |    |
| ANALÝZA OBSAHOVÉHO ZAMERANIA SLOVENSKÉHO ČASOPISU PREDŠKOLSKÁ<br>VÝCHOVA .....    | 8  |
| <i>Zuzana Gondová</i>                                                             |    |
| ROZVÍJANIE VIZUOMOTORICKEJ KOORDINÁCIE U DIEŤAŤA S DOWNOVÝM<br>SYNDRÓMOM .....    | 21 |
| <i>Alena Hennelová</i>                                                            |    |
| ROZVÍJANIE PRACOVNÝCH KOMPETENCIÍ V REEDUKAČNOM CENTRE .....                      | 27 |
| <i>Lukáš Klein</i>                                                                |    |
| PROBLÉMY SOCIABILITY U DETÍ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....                 | 35 |
| <i>Timotej Marián Klein</i>                                                       |    |
| ROZVÍJANIE SPOLUPRÁCE V SKUPINE V ZÁKLADNEJ ŠKOLE .....                           | 43 |
| <i>Eva Kokošková</i>                                                              |    |
| KRESBA AKO VÝPOVEĎ DIEŤAŤA ZO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM .....                      | 51 |
| <i>Zuzana Polanská</i>                                                            |    |
| NETRADIČNÉ SPRACOVANIE ROZPRÁVKY V MATERSKEJ ŠKOLE .....                          | 61 |
| <i>Zuzana Straková</i>                                                            |    |
| TVORBA A VYUŽITIE DIDAKTICKÝCH POMÔCOK .....                                      | 68 |
| <i>Lenka Vladárová</i>                                                            |    |
| <b>TERAPEUTICKÉ PRÍSTUPY A EXPRESÍVNE TERAPIE</b>                                 |    |
| JANKO HRAŠKO .....                                                                | 81 |
| <i>Dana Slamková, Lenka Majerčáková, Natália Horníková, Michaela Timkobridová</i> |    |
| SNEHULIENKA – LÁSKA A DOBRO VÍŤAZIA .....                                         | 82 |
| <i>Erika Kantáriková, Sabrina Kováčová, Marianna Valenteje, Simona Varl</i>       |    |
| O PAMPÚŠIKOVI .....                                                               | 84 |
| <i>Tomáš Blaško, Martina Pindiaková, Magdaléna Bartková, Silvia Horváthová</i>    |    |
| PALCULIENKA .....                                                                 | 86 |
| <i>Daniela Hnilicová, Erika Kepštová, Erika Turanská, Lucia Urbánková</i>         |    |
| KOCÚR V ČIŽMÁCH .....                                                             | 87 |
| <i>Blanka Gáliková, Ivona Husarčíková, Jozef Istenák, Erika Tekelová</i>          |    |

## *RECENZIE NA PUBLIKÁCIE*

|                                                                                                     |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| INKLÚZIA AJ NA STREDNEJ ŠKOLE .....                                                                 | 89 |
| <i>Mieczyslaw Dudek</i>                                                                             |    |
| KRÁTKY SLOVNÍK AKČNÉHO UMENIA .....                                                                 | 91 |
| <i>Zuzana Fábry Lucká</i>                                                                           |    |
| EVALVÁCIA VOĽNOČASOVÝCH AKTIVÍT U OSÔB SO ZDRAVOTNÝM<br>ZNEVÝHODNENÍM V NEFORMÁLNOH PROSTREDÍ ..... | 93 |
| <i>Martina Magová</i>                                                                               |    |
| POHLAD NA AKČNÉ UMENIE CEZ ZLOMOVÉ SITUÁCIE V ŽIVOTE ČLOVEKA .....                                  | 95 |
| <i>Xénia Bergerová</i>                                                                              |    |
| HOMEOSTÁZA AKO TÉZA PODPORY ČLOVEKA V AKČNOM UMENÍ .....                                            | 97 |
| <i>Daniela Valachová</i>                                                                            |    |

## ÚVOD

Predkladaný zborník s názvom *Špeciálna pedagogika v procese zmien V.* prináša súbor odborných príspevkov, ktoré reflektujú na aktuálne otázky špeciálnej pedagogiky z rôznych perspektív.

Autori – špeciálni pedagógovia – prezentujú možnosti podpory detí, žiakov a dospelých so zdravotným znevýhodnením, pričom využívajú prvky terapeutických prístupov. Predstavené výskumy z prostredia inklúzie, návrhy programov a súbory aktivít sú zamerané na individuálnu aj skupinovú špeciálnopedagogickú intervenciu a podporu.

Každý z príspevkov prináša jedinečný pohľad na špeciálnu pedagogiku, pričom sa sústreďuje na jej praktické uplatnenie. Obsah jednotlivých textov je postavený na teoretických základoch, ktoré sú ďalej rozvíjané s dôrazom na aplikáciu v pedagogickej praxi. Zároveň sú prezentované aj recenzie na mienkotvorné publikácie z oblasti špeciálnej pedagogiky.

Tento zborník môže slúžiť ako doplnkový študijný materiál pre štúdium špeciálnej pedagogiky, ako aj pre iných profesionálov. Poskytuje vhľad do špeciálnopedagogických prístupov a zároveň môže poslúžiť ako inšpirácia pri tvorbe špecifických programov a aktivít zameraných na podporu detí a žiakov so špeciálnymi potrebami.

editori

## PRÍSPEVKY

# **Analýza obsahového zamerania slovenského časopisu Predškolská výchova**

*Zuzana Gondová*

## **Abstrakt**

*Tento článok reflektuje vývoj časopisu Predškolská výchova v rokoch 2013 až 2023, analyzuje frekvenciu jednotlivých príspevkov v rôznych vzdelávacích oblastiach a identifikuje hlavné trendy v publikovaných témach.*

## **Kľúčové slová**

*Predškolská výchova, vývoj časopisu, analýza príspevkov, 2013-2023.*

## **Úvod**

Časopis Predškolská výchova je odborný-metodický časopis, ktorý vychádza s príspevom Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR. Vychádza s dvojmesačnou periodicitou a uverejňuje recenzované príspevky z oblasti predprimárneho vzdelávania z pohľadu pedagógov a ich tímových spolupracovníkov. Časopis poskytuje rôzne rubriky, ako napríklad Pripravené prostredie, Senzitívne obdobia, Špeciálne potreby, Dobrá prax, Práca rúk, Otvorená knižnica, Aktivita pedagógov a Celoživotné vzdelávanie. Redakčná rada sa skladá z odborníkov v oblasti predškolskej výchovy a sú medzi nimi zástupcovia akademických inštitúcií a výskumníci z rôznych krajín, čo zabezpečuje vysokú kvalitu a relevantnosť publikovaných príspevkov. Cena jedného čísla časopisu je 1,80 €, zatiaľ čo cena ročného predplatného je 10,80 €. Predplatné sa vzťahuje na jeden školský rok, počas ktorého vychádza šesť čísel. Časopis je registrovaný na Ministerstve kultúry Slovenskej republiky a má pridelené ISSN 0032-7220. Je indexovaný a abstrahovaný v pedagogickej bibliografickej databáze Národného pedagogického múzea a knižnice J.A. Komenského v Prahe. Príspevky pre časopis môžu byť zasielané v slovenskom aj českom jazyku a musia spĺňať technické pokyny k publikovaniu, ako aj požadovaný rozsah a formát. Každý príspevok prechádza anonymným recenzným konaním a je redakčne upravovaný. Publikované príspevky sú honorované a autorom je zasielaný autorský výtlačok. Časopis Predškolská výchova má tak dlhoročnú tradíciu v poskytovaní kvalitných a odborných informácií v oblasti predprimárneho vzdelávania, čím prispieva k rozvoju a podpore predškolskej pedagogiky na Slovensku a v zahraničí (Predškolská výchova, 2024).

## **Prierez 10 rokov časopisu Predškolská výchova od roku 2013 do 2023**

V ročníku 2012/2013 boli publikované príspevky týkajúce sa pedagogickej diagnostiky, práv dieťaťa a využívania digitálnych technológií v materských školách. V každom čísle boli tiež zahrnuté články z oblasti školských inšpekcií, z praxe a z konferencií, čo umožnilo pedagógom zdieľať svoje skúsenosti a inovácie v predprimárnom vzdelávaní (Predškolská výchova, 2012).

V rokoch 2013 až 2014 vychádzal časopis Predškolská výchova s dvojmesačnou periodicitou, pričom každý rok bolo vydaných 6 čísel. V ročníku 2013/2014 sa časopis zameriaval na rôznorodé témy vrátane integrácie detí so špeciálnymi potrebami, environmentálnej výchovy a metodiky rozvoja osobnosti dieťaťa. Rubrika „Z praxe“ bola bohatá na praktické skúsenosti z materských škôl, vrátane športových olympiád a lesných vychádzok zahraničí (Predškolská výchova, 2013).

Ročník 2014/2015 sa zameriaval na širokú škálu tém, vrátane grafomotoriky, integrácie detí so špeciálnymi potrebami, ranú starostlivosť a poradenstvo pre rodiny s deťmi s rizikovým vývinom. Rubriky ako „Dobrá prax“ a „Pripravené prostredie“ prinášali praktické návody a príklady z materských škôl, ako aj články o inovatívnych metodikách a projektoch, napríklad projekt na podporu akceptácie každého dieťaťa bez rozdielov. Rubrika „Aktivita pedagógov“ zahŕňala rôzne pedagogické aktivity a projekty, ako aj výlety a podujatia pre deti (Predškolská výchova, 2014).

V ročníku 2015/2016 sa časopis zameriaval na tém, vrátane trendov v predprimárnom vzdelávaní, environmentálne zameraných aktivít a podpory detí v čítaní a písaní od raného veku. Rubriky ako „Dobrá prax“ a „Aktivita pedagógov“ prinášali praktické návody a príklady z materských škôl, ako napríklad využitie stavebnice LEGO na rozvíjanie matematickej gramotnosti a rôzne pohybové programy. Zvláštny dôraz bol kladený na prácu s deťmi s narušenou komunikačnou schopnosťou a rozvoj sociálnych kompetencií. (Predškolská výchova, 2015).

Ročník 2016/2017 obsahoval články zamerané na predškolské vzdelávanie, senzitívne obdobia a špeciálne potreby. Číslo 1 sa venovalo podpore čítania od raného veku a vizuálnemu čítaniu. Číslo 2 obsahovalo články o školských zrelostiach a prechode detí do základnej školy. Číslo 3 pokrývalo filozofovanie v materskej škole a diagnostikovanie v materskej škole. Číslo 4 sa zaoberalo poskytovaním včasnej intervencie a matematickým projektom. Číslo 5 obsahovalo témy ako pedagogická diagnostika a spolupráca detí a seniorov. Číslo 6 pokračovalo v podobných témach a uzavrelo ročník reflexiou pedagogických činností učiteľa materskej školy (Predškolská výchova, 2016).

V školskom roku 2017/2018 časopis v prvom čísle riešil grafomotoriku a rozvoj reči detí, druhé sa sústredilo na grafomotoriku a logopedickú starostlivosť. Tretie číslo prinieslo informácie o odborných podujatiach a rozvoj matematického myslenia. Štvrté číslo sa venovalo netradičným výtvarným technikám a rozvoju reči, piate číslo prinieslo témy zdravia a pohybu detí (Predškolská výchova, 2017). Článok „Implementácia telesnej výchovy do foriem denných činností v materskej škole“ od Daniely Vicáňovej publikovaný v tomto čísle zdôrazňuje dôležitosť telesnej výchovy pre deti predškolského veku. Autorka prezentuje teoretické základy a praktické príklady zapojenia pohybových aktivít do každodenných činností v materskej škole. Hry zahrnuté v článku zahŕňajú rozdelenie detí do skupín podľa zvierat, kde každá skupina má špecifické pohybové aktivity: včely (rozložené kvety), hady (lavička), ježkovia (stôl na podliezanie) a vrabce (deka ako snehové záveje). Článok kladie dôraz na správny psychomotorický a psychosomatický rozvoj detí prostredníctvom pravidelných a plánovaných pohybových aktivít (Vicáňová, 2018). Šieste číslo sa zameriaval na hudbu a pohyb v materskej škole a rôzne pedagogické aktivity (Predškolská výchova, 2017).

V roku 2018/2019 sa časopis Predškolská výchova zameriaval na rôzne aspekty vzdelávania a výchovy v materských školách. Prvé číslo sa venovalo najmä téme Erasmus+ a remeselným tradíciám, s dôrazom na rozvoj reči, senzitivitu obdobia a adaptabilitu detí. Druhé číslo sa zameriavalo na Slovensko, s článkami o regionálnom poznávaní, slovenskej abecede a podpore reči. Tretie číslo bolo bohaté na kreatívne nápady, ako napríklad spoznávanie dopravných prostriedkov a cyklistické maratóny. Štvrté číslo sa venovalo ľudskému telu, s článkami o fyzickom zdraví, bublinových kúpeľoch a vitamínoch. Piate číslo sa zaoberalo vzťahom človeka a prírody, vrátane environmentálnej výchovy a ochranou životného prostredia (Predškolská výchova, 2018). Článok „Zeleninová záhrada“ od Lucie Solmošiovej, publikovaný v roku 2018, sa zameriava na vzdelávaciu aktivitu pre predškolské deti, ktorá podporuje poznávanie a pomenovávanie rôznych druhov zeleniny. Deti vyrábali modely zeleniny z rôznych materiálov ako farebný papier, krepový papier a alobal. Každé dieťa malo možnosť predstaviť svoju zeleninu, diskutovať o jej príprave a využití v kuchyni. Aktivita tiež zahŕňala plánovanie pestovania vlastnej zeleniny, aby deti mohli pozorovať jej rast a vývoj. Cieľom bolo naučiť deti rozpoznávať zeleninu a pochopiť jej význam pre zdravú výživu (Solmošiová, 2018). Posledné, šieste číslo roka sa zameriavalo na tradičné zvyky a oslavy, ako aj na špeciálne dni venované vode a zemi (Predškolská výchova, 2018).

V roku 2019/2020 sa časopis Predškolská výchova zameriaval na rozmanité témy vzdelávania a výchovy v predškolskom veku. Prvé číslo prinieslo nápady na tvorivé aktivity a projekty Erasmus+, s dôrazom na rozvoj reči a senzitivitu obdobia. Druhé číslo sa venovalo rozprávkam pre deti a významu ľudovej rozprávky v ich živote, pričom zahŕňalo aj hry s dychom a tvorivé práce. Tretie číslo sa sústredilo na matematiku a prácu s informáciami, pričom zdôraznilo rozvoj matematického myslenia a hry na rozprávky. Štvrté číslo sa zameriavalo na Land art a jeho využitie v materských školách, so zameraním na dramatizáciu a tvorivé aktivity. Piate číslo sa venovalo remeslám a profesiám, s článkami o rôznych povolaniach a geometrickom myslení. Posledné, šieste číslo bolo zamerané na pohyb v živote predškolákov, s dôrazom na psychomotorické hry, predplaveckú prípravu a rozvoj pohybu a zdravia (Predškolská výchova, 2019).

V školskom roku 2020/2021 sa časopis Predškolská výchova venoval rôznym aspektom výchovy a vzdelávania detí v predškolskom veku. Prvé číslo sa zameriavalo na sociálne vzťahy, diagnostiku správania a hry na rozvíjanie sociálnych vzťahov. Druhé číslo sa sústredilo na tému rodiny, zdôrazňujúc význam spolupráce rodiny s materskou školou a medzigeneračné stretnutia. Tretie číslo prinieslo nápady na jazykové a matematické aktivity, s dôrazom na vytváranie predstáv o prírode a spoločné aktivity (Predškolská výchova, 2020). Článok „Správny čas na knihu vytváranú metódou Cinquain“ od Ivety Varényiovej sa zameriava na tvorbu knihy pomocou päťveršovej básne (cinquain) u detí vo veku 5-6 rokov. Deti majú možnosť vyjadriť svoje myšlienky a poznatky o vybranej téme prostredníctvom rýmu. V článku sa opisuje príprava strán knihy počas ranných hier, kde deti s pomocou učiteľky vytvárali jednotlivé stránky a obálku knihy, ktoré potom dopĺňali svojimi básňami. Uvedené básne zobrazujú zvieratká z lesa, ako napríklad medveďa a zajaca, a ich charakteristiky. Cieľom príspevku je podporiť deti v používaní jazyka a rozvíjaní ich tvorivosti (Varényiová, 2021). Štvrté číslo sa venovalo poznávaniu liečivých rastlín, s článkami o bylinkách, herbároch a ich využití

v tvorbe. Piate číslo bolo zamerané na dopravu a dopravné prostriedky, vrátane výučby bezpečnosti na cestách a kreatívnych projektov spojených s dopravou. Posledné, šieste číslo sa zaoberalo farbami a tvarmi, s dôrazom na poznávanie farieb, tvorivé projekty a geometrické tvary (Predškolská výchova, 2020).

V školskom roku 2021/2022 sa časopis Predškolská výchova zamerail na široké spektrum tém a praktických aktivít pre materské školy. Prvé číslo sa sústredilo na používateľské zručnosti, vrátane prania, váženia predmetov a tvorby vlastného šperku, s doplnkami o umení a kultúre (Predškolská výchova, 2021). Článok s názvom „Využitie enkaustiky v materskej škole“ od autorky Lucie Martinkovej publikovaný v tomto čísle sa zameriaval na využitie netradičnej techniky enkaustiky vo výtvarnej výchove. V článku sa autorka zaoberá konkrétnou aktivitou, ktorá využíva enkaustiku, a poukazuje na možnosti jej aplikácie v edukačnom procese. Hry a aktivity opísané v článku zahŕňajú experimentovanie s farbami, tvorenie obrazov pomocou voskových farieb a zapájanie detí do procesu hľadania nových riešení a vyjadrovania pocitov prostredníctvom farieb. Cieľom je rozvíjať tvorivé schopnosti detí, ich vnímanie a reagovanie na výtvarné diela, ako aj schopnosť opísať a interpretovať umenie (Martinková, 2022). Druhé číslo bolo venované zvieratám, s článkami o hmyzom hoteli, myškách a ježkoch, a tiež o tradíciách a vianočných besiedkach. Tretie číslo prinieslo tému rozvoja reči, kde sa kladol dôraz na prípravné rečové cvičenia, porozumenie čítaného textu a práva dieťaťa. Štvrté číslo sa venovalo ročným obdobiam a mesiacom, s kreatívnymi aktivitami pre každý mesiac v roku. Piate číslo malo tému „Tam, kde bývam“ a zameriavalo sa na mestá, ulice, zeleň a dopravné prostriedky v okolí. Posledné, šieste číslo roka sa zaoberalo užívateľskými zručnosťami, pričom zdôraznilo význam praktických činností ako pranie, váženie a výroba mestských projektov (Predškolská výchova, 2021).

V školskom roku 2022/2023 sa časopis Predškolská výchova zamerail na rôznorodé témy, ktoré mali za cieľ podporiť celostný rozvoj detí v materských školách. Prvé číslo bolo venované téme „Biela – ako zima“ a zahŕňalo články o bielej farbe, rozvoji reči, grafomotorike a poznávaní zimných aktivít. Druhé číslo sa zameriavalo na „Zelenú lúku“, kde sa riešila prírodná gramotnosť, rastlinstvo a živočíchy na lúke, a grafomotorika. Tretie číslo malo tému „Modrá a geometria“, pričom zdôrazňovalo grafomotorické cvičenia a geometrické koncepty, ktoré podporovali priestorovú predstavivosť a jemnú motoriku detí (Predškolská výchova, 2022). Článok s názvom „Geometrické sudoku“ od autorky Alžbety Kuljovskej, publikovaný v tomto čísle sa zameriaval na využitie hry sudoku v predškolskom vzdelávaní. Autorka predstavuje rôzne obmeny sudoku, ktoré môžu učitelia využiť na rozvoj logického myslenia detí pomocou geometrických tvarov a farieb. Článok popisuje, ako hra sudoku môže byť prispôbena pre deti v materskej škole, aby im pomohla rozvíjať ich schopnosti v oblasti geometrie a logiky. Okrem tradičného riešenia číselného sudoku, autorka navrhuje používať obrázky a tvary, čím sa zvyšuje náročnosť a variabilita úloh. Hry uvedené v článku zahŕňajú dopĺňanie obrázkov do sudoku polí 9x9 a tvorenie rôznych geometrických tvarov a farebných kombinácií (Kuljovská, 2023). Štvrté číslo prinieslo tému „Hnedá a gazdovský dvor“, s článkami o zvieratách a živote na gazdovskom dvore, čo dopĺňalo rozvoj motoriky a praktických zručností. Piate číslo sa sústredilo na „Červenú a ovocie“, kde sa preberali témy týkajúce sa ovocia,

jeho pestovania a konzumácie, spolu s tradíciami a oslavami spojenými s ovocím. Posledné, šieste číslo roka sa zameriavalo na „Žltú a zdravie“, pričom hlavný dôraz bol kladený na zdravý životný štýl, telesnú zdatnosť a hygienu(Predškolská výchova, 2022).

V školskom roku 2023/2024 sa časopis Predškolská výchova venoval rôznym témam, ktoré podporovali rozvoj detí v materských školách. Prvé číslo bolo venované téme hmyzu a zahrnovalo články o dôležitosti hmyzu, projekty na poznávanie hmyzu a aktivity zamerané na tvorbu a pohybové hry. Druhé číslo sa sústredilo na zeleninu a hriby, kde sa riešili témy rozvoja reči, poznávania zeleniny prostredníctvom projektov, a tvorivé aktivity spojené so zeleninou a hriby. V oboch vydaniach bol výrazný dôraz na praktické činnosti, ktoré deťom umožnili spoznať prírodu a rozvíjať svoje zručnosti(Predškolská výchova, 2023).

Tabuľka nižšie zobrazuje počty príspevkov v časopise Predškolská výchova od školského roka 2012/2013 do školského roka 2023/2024. Časopis poskytuje rôznorodé vzdelávacie oblasti, ktoré pokrývajú témy ako jazyk a komunikácia, matematika a práca s informáciami, človek a príroda, človek a spoločnosť, človek a svet práce, umenie a kultúra (hudobná a výtvarná výchova), a zdravie a pohyb. Každá z týchto oblastí má rôzne zastúpenie v jednotlivých ročníkoch časopisu.

Tabuľka 1: Prierez 10 rokov časopisu Predškolská výchova od roku 2013 do 2023

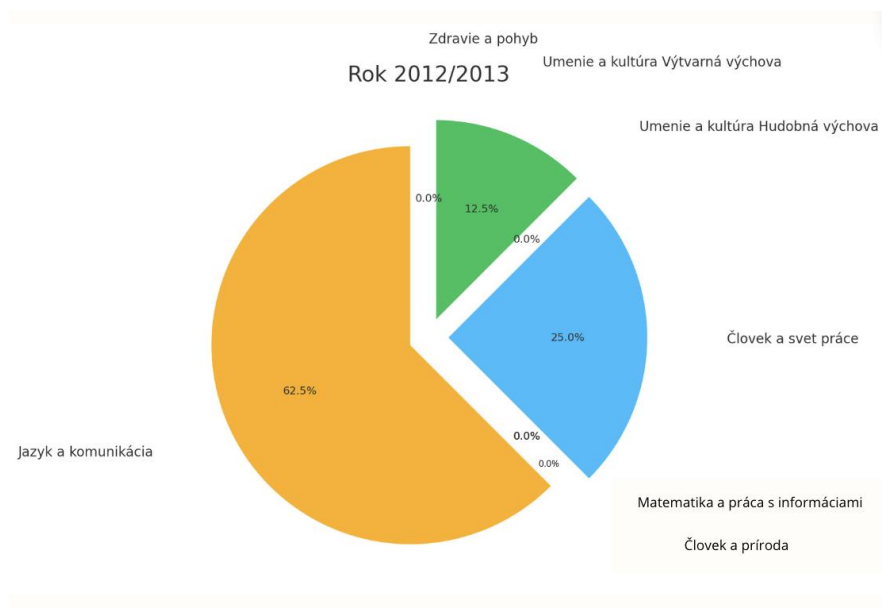
| Vzdelávacia oblasť<br>Príspevky v PV<br>2012/2013 | Jazyk a komunikácia | Matematika a práca s informáciami | Človek a príroda | Človek a spoločnosť | Človek a svet práce | Umenie a kultúra<br>Hudobná výchova | Umenie a kultúra<br>Výtvarná výchova | Zdravie a pohyb |
|---------------------------------------------------|---------------------|-----------------------------------|------------------|---------------------|---------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|-----------------|
|                                                   | 5                   | 0                                 | 0                | 0                   | 2                   | 0                                   | 1                                    | 0               |
| Vzdelávacia oblasť<br>Príspevky v PV<br>2013/2014 | Jazyk a komunikácia | Matematika a práca s informáciami | Človek a príroda | Človek a spoločnosť | Človek a svet práce | Umenie a kultúra<br>Hudobná výchova | Umenie a kultúra<br>Výtvarná výchova | Zdravie a pohyb |
|                                                   | 1                   | 2                                 | 4                | 2                   | 0                   | 3                                   | 5                                    | 4               |
| Vzdelávacia oblasť<br>Príspevky v PV<br>2014/2015 | Jazyk a komunikácia | Matematika a práca s informáciami | Človek a príroda | Človek a spoločnosť | Človek a svet práce | Umenie a kultúra<br>Hudobná výchova | Umenie a kultúra<br>Výtvarná výchova | Zdravie a pohyb |
|                                                   | 8                   | 3                                 | 1                | 1                   | 2                   | 1                                   | 3                                    | 3               |
| Vzdelávacia oblasť<br>Príspevky v PV<br>2015/2016 | Jazyk a komunikácia | Matematika a práca s informáciami | Človek a príroda | Človek a spoločnosť | Človek a svet práce | Umenie a kultúra<br>Hudobná výchova | Umenie a kultúra<br>Výtvarná výchova | Zdravie a pohyb |
|                                                   | 4                   | 3                                 | 1                | 1                   | 2                   | 1                                   | 3                                    | 4               |
| Vzdelávacia oblasť<br>Príspevky v PV<br>2016/2017 | Jazyk a komunikácia | Matematika a práca s informáciami | Človek a príroda | Človek a spoločnosť | Človek a svet práce | Umenie a kultúra<br>Hudobná výchova | Umenie a kultúra<br>Výtvarná výchova | Zdravie a pohyb |
|                                                   | 4                   | 9                                 | 0                | 4                   | 2                   | 1                                   | 7                                    | 0               |
| Vzdelávacia oblasť<br>Príspevky v PV<br>2017/2018 | Jazyk a komunikácia | Matematika a práca s informáciami | Človek a príroda | Človek a spoločnosť | Človek a svet práce | Umenie a kultúra<br>Hudobná výchova | Umenie a kultúra<br>Výtvarná výchova | Zdravie a pohyb |
|                                                   | 8                   | 5                                 | 4                | 0                   | 3                   | 3                                   | 10                                   | 7               |
| Vzdelávacia oblasť<br>Príspevky v PV<br>2018/2019 | Jazyk a komunikácia | Matematika a práca s informáciami | Človek a príroda | Človek a spoločnosť | Človek a svet práce | Umenie a kultúra<br>Hudobná výchova | Umenie a kultúra<br>Výtvarná výchova | Zdravie a pohyb |
|                                                   | 8                   | 6                                 | 6                | 15                  | 3                   | 3                                   | 17                                   | 2               |
| Vzdelávacia oblasť                                | Jazyk a komunikácia | Matematika a práca s informáciami | Človek a príroda | Človek a spoločnosť | Človek a svet práce | Umenie a kultúra<br>Hudobná výchova | Umenie a kultúra<br>Výtvarná výchova | Zdravie a pohyb |

|                                     |                                |                                                 |                             |                                |                                    |                                                     |                                                      |                            |
|-------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------|----------------------------|
| <b>Príspevky v PV<br/>2019/2020</b> |                                |                                                 |                             |                                |                                    |                                                     |                                                      |                            |
|                                     | 14                             | 14                                              | 6                           | 8                              | 7                                  | 2                                                   | 34                                                   | 13                         |
| <b>Vzdelávacia<br/>oblasť</b>       | <b>Jazyk a<br/>komunikácia</b> | <b>Matematika<br/>a práca s<br/>informáciou</b> | <b>Človek a<br/>príroda</b> | <b>Človek a<br/>spoločnosť</b> | <b>Človek<br/>a svet<br/>práce</b> | <b>Umenie<br/>a kultúra<br/>Hudobná<br/>výchova</b> | <b>Umenie<br/>a kultúra<br/>Výtvarná<br/>výchova</b> | <b>Zdravie<br/>a pohyb</b> |
| <b>Príspevky v PV<br/>2020/2021</b> |                                |                                                 |                             |                                |                                    |                                                     |                                                      |                            |
|                                     | 28                             | 14                                              | 14                          | 12                             | 7                                  | 6                                                   | 24                                                   | 2                          |
| <b>Vzdelávacia<br/>oblasť</b>       | <b>Jazyk a<br/>komunikácia</b> | <b>Matematika<br/>a práca s<br/>informáciou</b> | <b>Človek a<br/>príroda</b> | <b>Človek a<br/>spoločnosť</b> | <b>Človek<br/>a svet<br/>práce</b> | <b>Umenie<br/>a kultúra<br/>Hudobná<br/>výchova</b> | <b>Umenie<br/>a kultúra<br/>Výtvarná<br/>výchova</b> | <b>Zdravie<br/>a pohyb</b> |
| <b>Príspevky v PV<br/>2021/2022</b> |                                |                                                 |                             |                                |                                    |                                                     |                                                      |                            |
|                                     | 22                             | 11                                              | 12                          | 12                             | 15                                 | 5                                                   | 30                                                   | 7                          |
| <b>Vzdelávacia<br/>oblasť</b>       | <b>Jazyk a<br/>komunikácia</b> | <b>Matematika<br/>a práca s<br/>informáciou</b> | <b>Človek a<br/>príroda</b> | <b>Človek a<br/>spoločnosť</b> | <b>Človek<br/>a svet<br/>práce</b> | <b>Umenie<br/>a kultúra<br/>Hudobná<br/>výchova</b> | <b>Umenie<br/>a kultúra<br/>Výtvarná<br/>výchova</b> | <b>Zdravie<br/>a pohyb</b> |
| <b>Príspevky v PV<br/>2022/2023</b> |                                |                                                 |                             |                                |                                    |                                                     |                                                      |                            |
|                                     | 34                             | 22                                              | 26                          | 15                             | 31                                 | 10                                                  | 32                                                   | 18                         |
| <b>Vzdelávacia<br/>oblasť</b>       | <b>Jazyk a<br/>komunikácia</b> | <b>Matematika<br/>a práca s<br/>informáciou</b> | <b>Človek a<br/>príroda</b> | <b>Človek a<br/>spoločnosť</b> | <b>Človek<br/>a svet<br/>práce</b> | <b>Umenie<br/>a kultúra<br/>Hudobná<br/>výchova</b> | <b>Umenie<br/>a kultúra<br/>Výtvarná<br/>výchova</b> | <b>Zdravie<br/>a pohyb</b> |
| <b>Príspevky v PV<br/>2023/2024</b> |                                |                                                 |                             |                                |                                    |                                                     |                                                      |                            |
|                                     | 26                             | 17                                              | 29                          | 12                             | 24                                 | 11                                                  | 30                                                   | 11                         |

*Zdroj: vlastné spracovanie ( 2024)*

Od roku 2013 prevláda v časopise Predškolská výchova najviac výtvarných aktivít, ktoré zahŕňajú maľbu, kresbu, výtvarné aktivity na ploche až po modelovanie. Za výtvarnou výchovou nasleduje oblasť jazyk a komunikácia, ktorá má druhé najväčšie zastúpenie v časopise. Na tretej pozícii s vysokým počtom príspevkov sa objavila oblasť matematických predstáv, štvrtá je človek a príroda, piata človek a svet práce, šiesta človek a spoločnosť, siedma zdravie a pohyb a najmenšie zastúpenie má oblasť hudobná výchova. Vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia prevládajú spočiatku menšie počty príspevkov, ako napríklad v rokoch 2013/2014, kedy bolo publikované len 1 príspevok. Neskôr, od roku 2018/2019, je táto oblasť zastúpená najviac, pričom dosiahla svoj vrchol v roku 2020/2021 s 28 príspevkami. Tento trend naznačuje rastúci záujem o jazyk a komunikáciu v predškolskom vzdelávaní, čo môže byť výsledkom zvyšujúcej sa potreby rozvíjať komunikačné schopnosti detí od útleho veku. Matematické predstavy sa taktiež stávajú čoraz populárnejšou témou, s vrcholom v roku 2020/2021, čo odráža dôležitosť matematickej gramotnosti v ranom vzdelávaní. Oblasť človek a príroda zaznamenáva nepravidelný nárast príspevkov, pričom významne stúpa od roku 2018/2019, čo naznačuje rastúci dôraz na environmentálne vzdelávanie. Oblasť človek a svet práce, ktorá sa zaoberá prípravou detí na praktické aspekty života, tiež vykazuje rastúci trend, najmä v posledných rokoch. Oblasť človek a spoločnosť, ktorá zahŕňa sociálne a kultúrne aspekty, má stabilné, ale nižšie zastúpenie v porovnaní s ostatnými oblasťami. Zdravie a pohyb, dôležitá oblasť pre fyzický rozvoj detí, zaznamenáva najvyšší počet príspevkov v roku 2017/2018, ale celkovo má nižšie zastúpenie. Hudobná výchova, hoci je kritická pre celkový rozvoj detí, má najmenšie zastúpenie príspevkov, čo môže odrážať menší záujem alebo menej možností na publikovanie v tejto oblasti. Vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia sa opisujú viac grafomotorické cvičenia, pričom absentuje hovorená reč. Celkovo je zrejmé, že časopis Predškolská výchova reflektuje širokú škálu tém a postupne sa prispôsobuje potrebám a záujmom vzdelávacej komunity, pričom najväčší dôraz sa kladie na rozvoj kreativity a jazykových schopností detí.

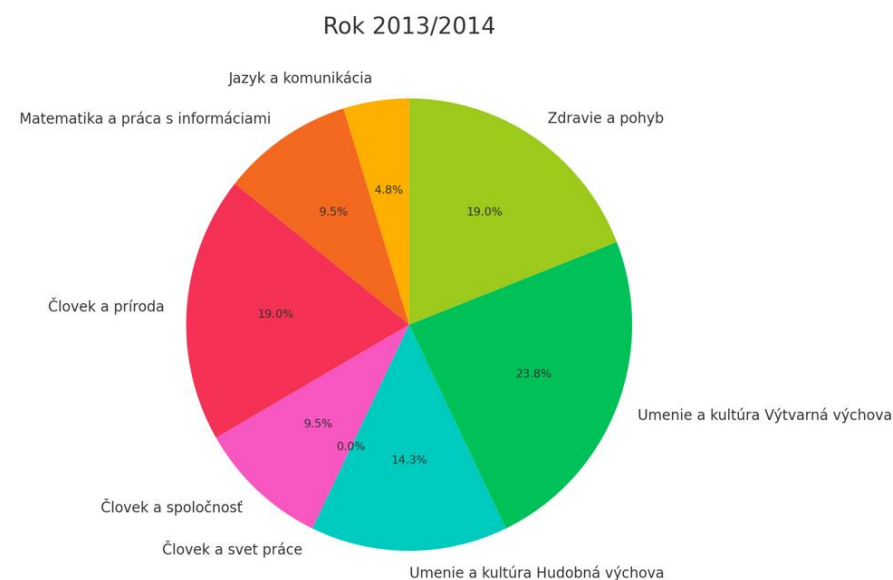
*Graf 1: Príspevky v PV 2012/2013*



*Zdroj: vlastné spracovanie, 2024*

V roku 2012/2013 bolo v časopise *Predškolská výchova* publikovaných 8 príspevkov. Najviac príspevkov bolo v oblasti Jazyk a komunikácia (5), nasledované oblasťou Človek a svet práce (2). Oblasti Matematika a práca s informáciami, Človek a príroda, Hudobná výchova a Zdravie a pohyb nemali žiadne príspevky.

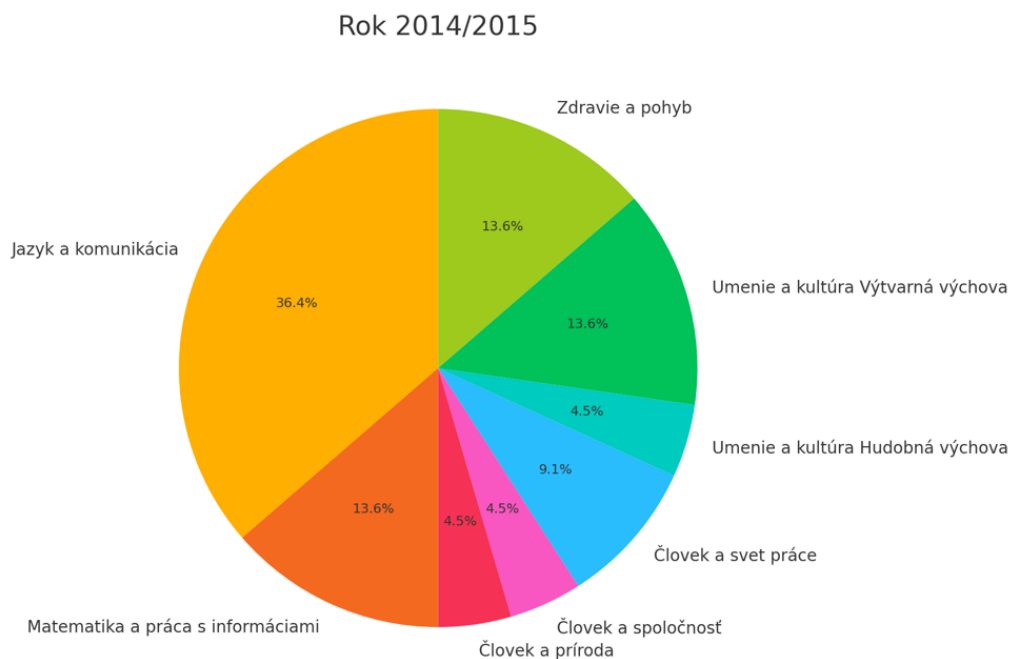
*Graf 2: Príspevky v PV 2013/2014*



*Zdroj: vlastné spracovanie, 2024*

V roku 2013/2014 bolo v časopise *Predškolská výchova* publikovaných 21 príspevkov. Najviac príspevkov bolo v oblasti Umenie a kultúra Výtvarná výchova (5).

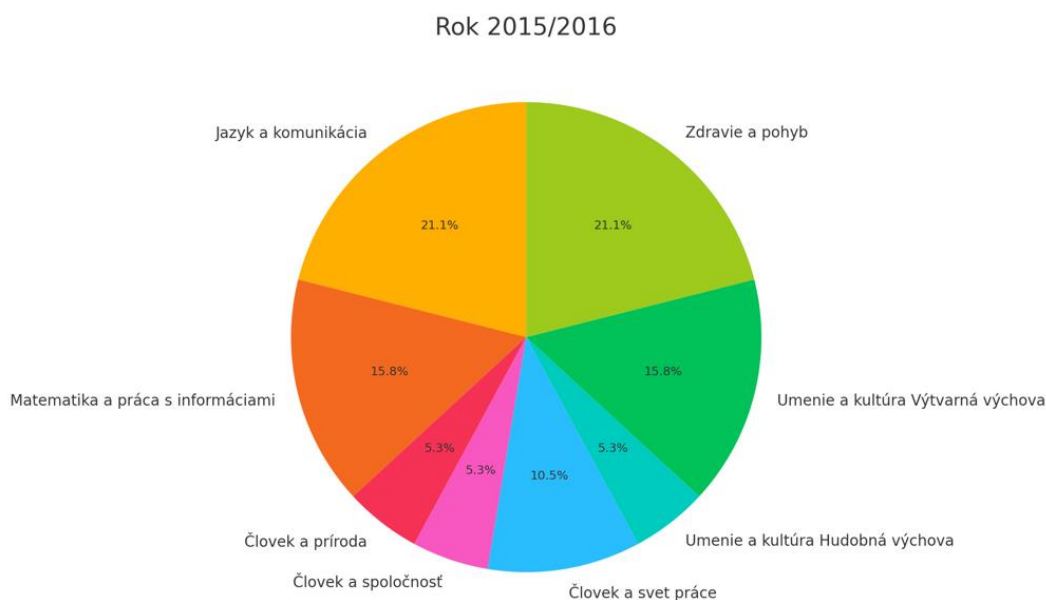
Graf 3: Príspevky v PV 2014/2015



*Zdroj: vlastné spracovanie, 2024*

V roku 2014/2015 bolo v časopise *Predškolská výchova* publikovaných 22 príspevkov. Najviac príspevkov bolo v oblasti Jazyk a komunikácia (8).

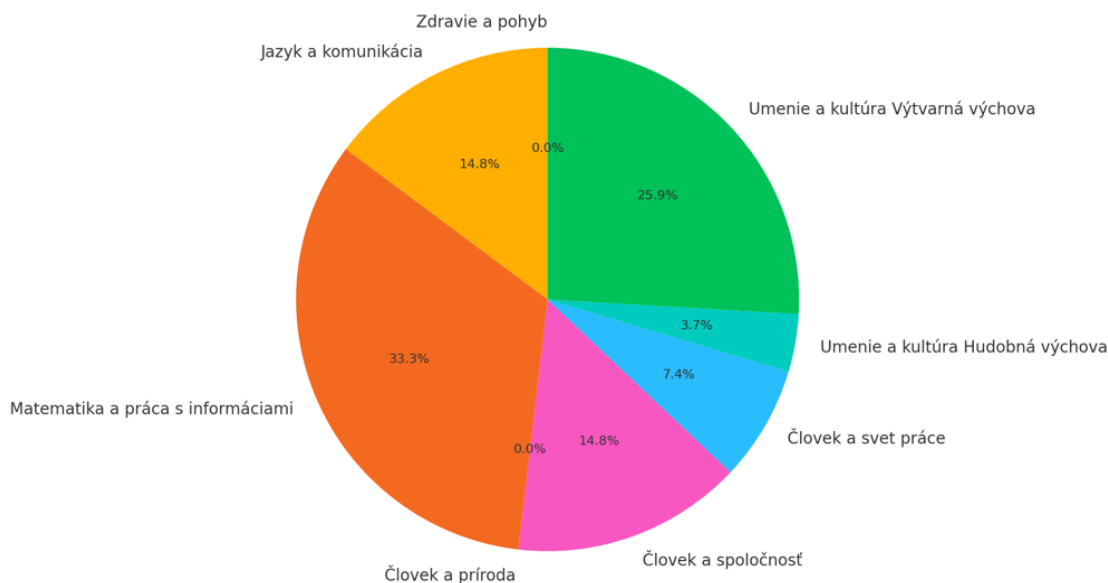
Graf 4: Príspevky v PV 2015/2016



*Zdroj: vlastné spracovanie, 2024*

V roku 2015/2016 bolo v časopise *Predškolská výchova* publikovaných 19 príspevkov. Najviac príspevkov bolo v oblasti Jazyk a komunikácia (4).

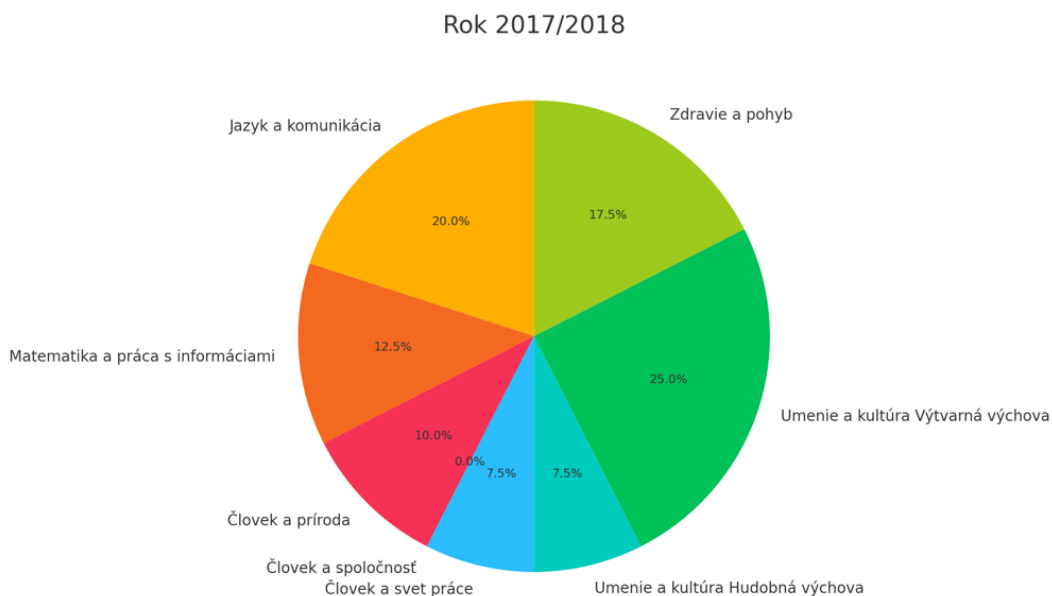
Graf 5: Príspevky v PV 2016/2017



Zdroj: vlastné spracovanie, 2024

V roku 2016/2017 bolo v časopise Predškolská výchova publikovaných 27 príspevkov. Najviac príspevkov bolo v oblasti Matematika a práca s informáciami (9).

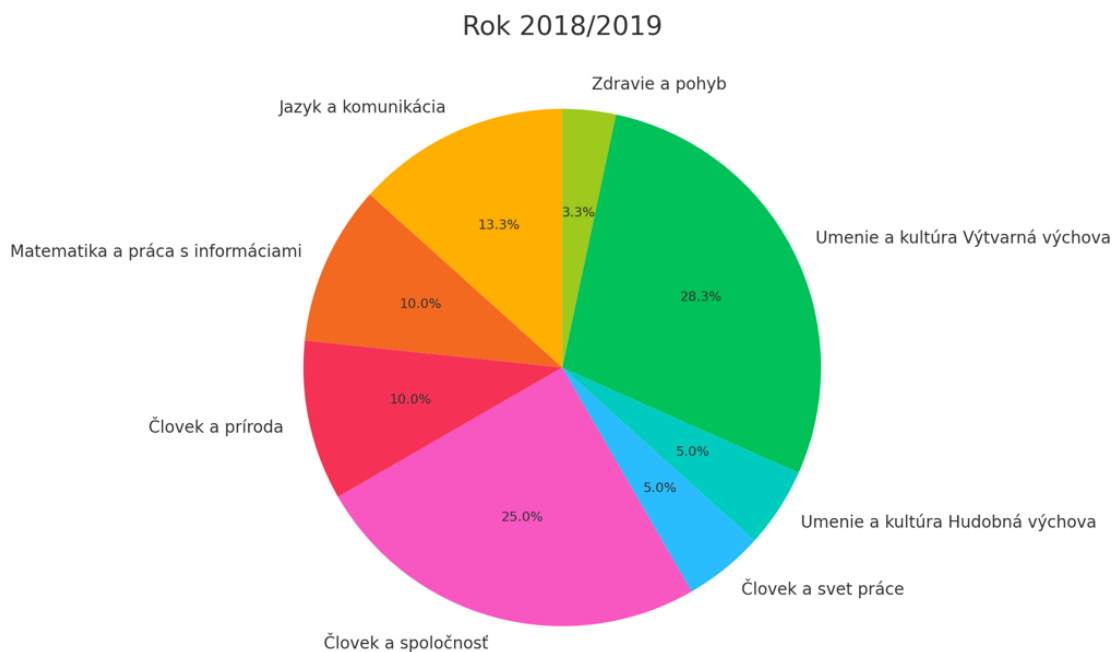
Graf 6: Príspevky v PV 2017/2018



Zdroj: vlastné spracovanie, 2024

V roku 2017/2018 bolo v časopise Predškolská výchova publikovaných 40 príspevkov. Najviac príspevkov bolo v oblasti Umenie a kultúra Výtvarná výchova (10).

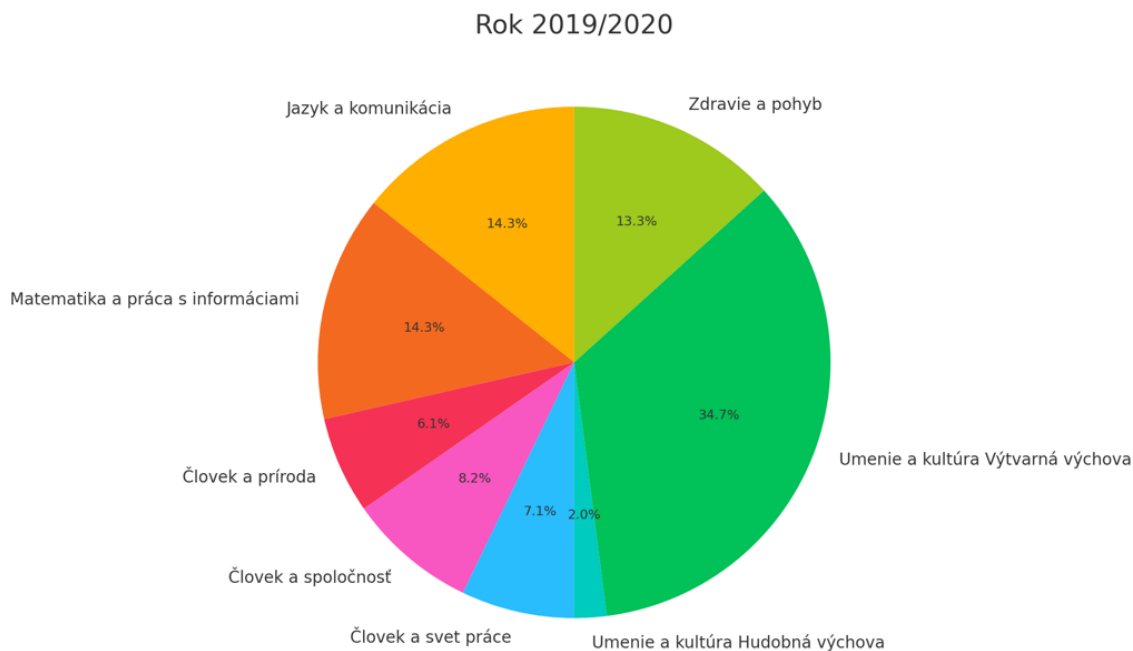
Graf 7: Príspevky v PV 2018/2019



*Zdroj: vlastné spracovanie, 2024*

V roku 2018/2019 bolo v časopise *Predškolská výchova* publikovaných 60 príspevkov. Najviac príspevkov bolo v oblasti *Umenie a kultúra Výtvarná výchova* (17).

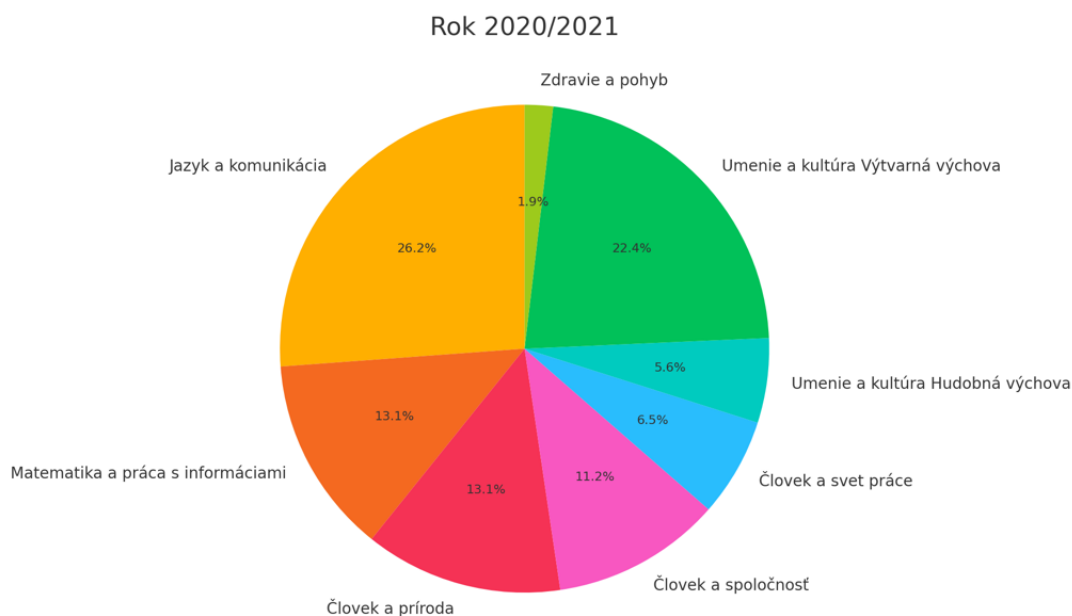
Graf 8: Príspevky v PV 2019/2020



*Zdroj: vlastné spracovanie, 2024*

V roku 2019/2020 bolo v časopise Predškolská výchova publikovaných 98 príspevkov. Najviac príspevkov bolo v oblasti Umenie a kultúra Výtvarná výchova (34).

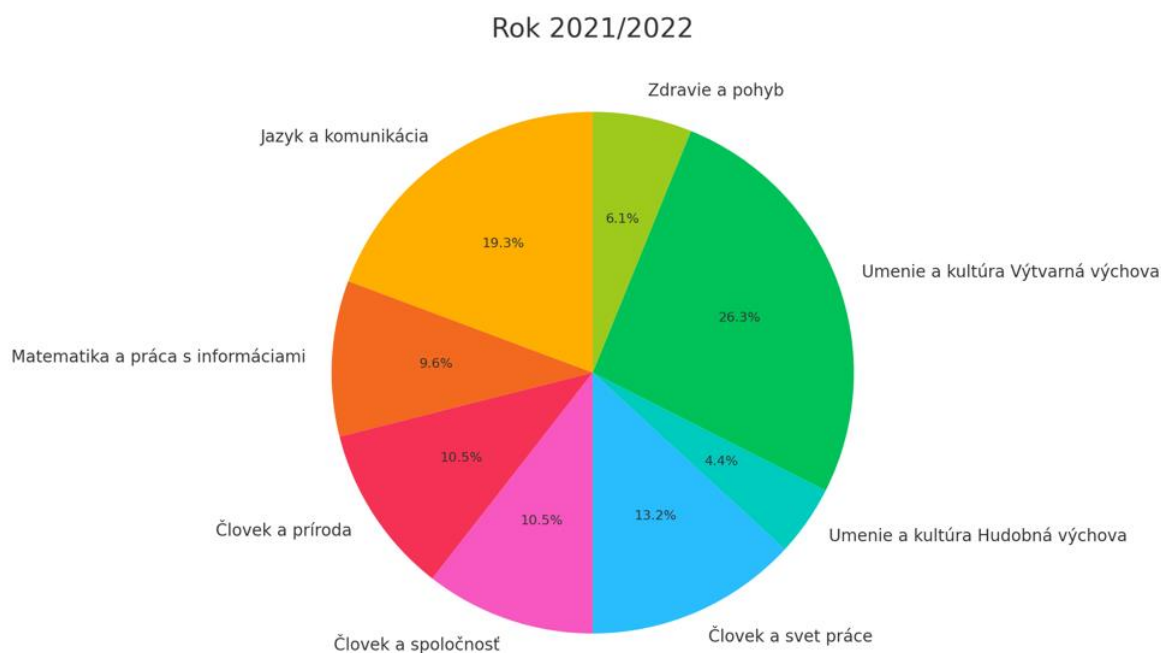
*Graf 9: Príspevky v PV 2020/2021*



*Zdroj: vlastné spracovanie, 2024*

V roku 2020/2021 bolo v časopise Predškolská výchova publikovaných 107 príspevkov. Najviac príspevkov bolo v oblasti Jazyk a komunikácia (28).

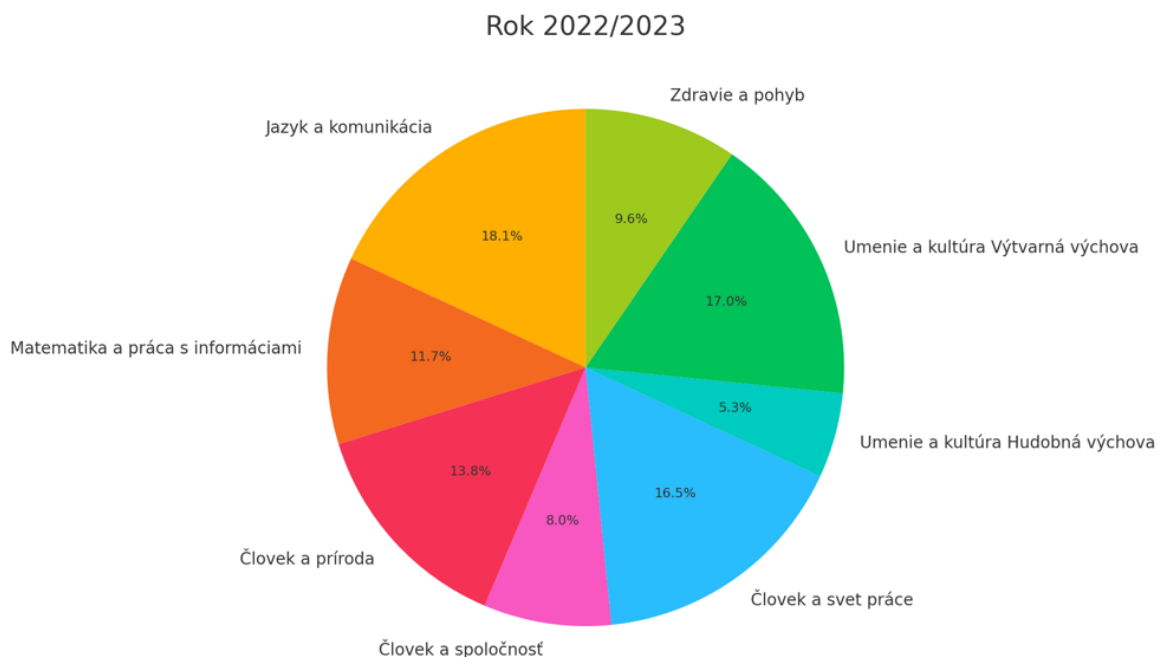
*Graf 10: Príspevky v PV 2021/2022*



*Zdroj: vlastné spracovanie, 2024*

V roku 2021/2022 bolo v časopise Predškolská výchova publikovaných 114 príspevkov. Najviac príspevkov bolo v oblasti Umenie a kultúra Výtvarná výchova (30).

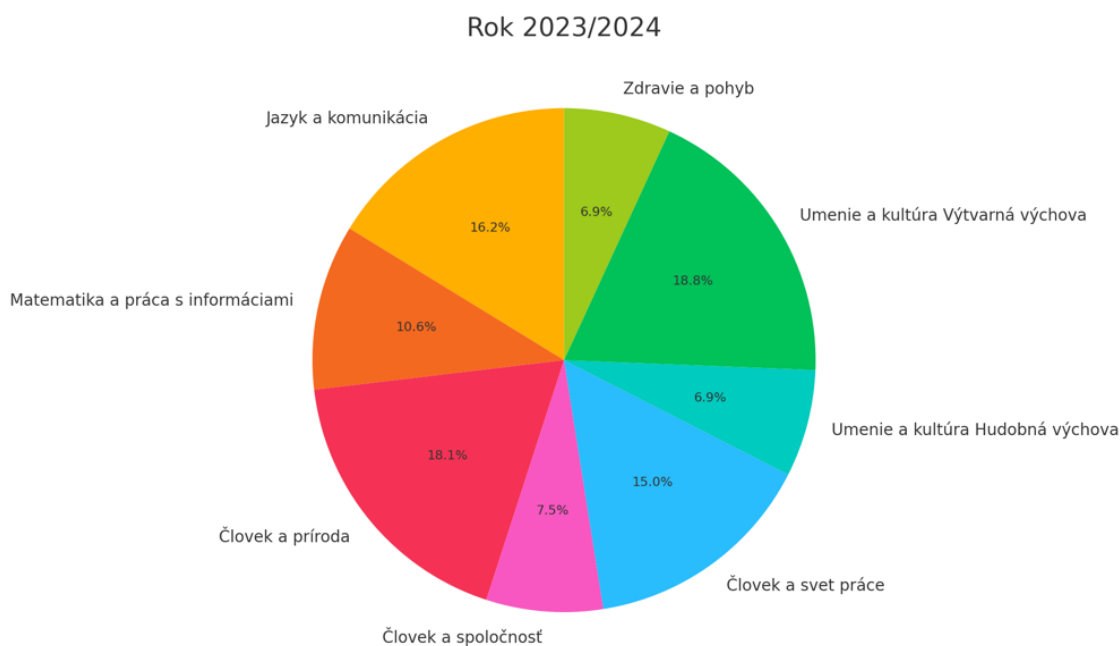
*Graf 11: Príspevky v PV 2022/2023*



*Zdroj: vlastné spracovanie, 2024*

V roku 2022/2023 bolo v časopise Predškolská výchova publikovaných 188 príspevkov. Najviac príspevkov bolo v oblasti Jazyk a komunikácia (34).

*Graf 12: Príspevky v PV 2023/2024*



V roku 2023/2024 bolo v časopise *Predškolská výchova* publikovaných 160 príspevkov. Najviac príspevkov bolo v oblasti Umenie a kultúra Výtvarná výchova (30).

## **Záver**

Na základe analýzy príspevkov v časopise *Predškolská výchova* v rokoch 2013 až 2023 je zrejmé, že najviac príspevkov sa týka výtvarných aktivít, ktoré stabilne dominovali počas celého sledovaného obdobia. Druhým najzastúpenejším tematickým okruhom je jazyk a komunikácia, ktorý zaznamenal výrazný nárast od roku 2018. Oblasti matematika a práca s informáciami, človek a príroda a človek a svet práce tiež preukázali rastúci trend, čo odráža rastúci záujem o tieto témy v predškolskom vzdelávaní. Naopak, hudobná výchova a zdravie a pohyb mali najmenej príspevkov, hoci sa v niektorých rokoch tiež objavovali zvýšené aktivity v týchto oblastiach. Celkovo sa časopis postupne prispôsobuje potrebám a záujmom vzdelávacej komunity, pričom sa kladie dôraz na rozvoj kreativity a komunikačných schopností detí.

## **Bibliografia**

- Kuljovská, A. Geometrické sudoku. *Predškolská výchova*, 2023, 3, 12–14.
- Martinková, L. Využitie enkaustiky v materskej škole. *Predškolská výchova*, 2022, 1, 15–17.
- Predškolská výchova. 2024. *O časopise*. [online]. [cit. 2024-06-17]. Dostupné na: <http://www.predskolskavychova.sk/o-casopise>
- Predškolská výchova. 2012. *Ročníky*. [online]. [cit. 2024-06-17]. Dostupné na: <http://www.predskolskavychova.sk/rocnik>
- Predškolská výchova. 2013. *Ročníky*. [online]. [cit. 2024-06-17]. Dostupné na: <http://www.predskolskavychova.sk/rocnik>
- Predškolská výchova. 2014. *Ročníky*. [online]. [cit. 2024-06-17]. Dostupné na: <http://www.predskolskavychova.sk/rocnik>
- Predškolská výchova. 2015. *Ročníky*. [online]. [cit. 2024-06-17]. Dostupné na: <http://www.predskolskavychova.sk/rocnik>
- Predškolská výchova. 2016. *Ročníky*. [online]. [cit. 2024-06-17]. Dostupné na: <http://www.predskolskavychova.sk/rocnik>
- Predškolská výchova. 2017. *Ročníky*. [online]. [cit. 2024-06-17]. Dostupné na: <http://www.predskolskavychova.sk/rocnik>
- Predškolská výchova. 2018. *Ročníky*. [online]. [cit. 2024-06-17]. Dostupné na: <http://www.predskolskavychova.sk/rocnik>
- Predškolská výchova. 2019. *Ročníky*. [online]. [cit. 2024-06-17]. Dostupné na: <http://www.predskolskavychova.sk/rocnik>
- Predškolská výchova. 2020. *Ročníky*. [online]. [cit. 2024-06-17]. Dostupné na: <http://www.predskolskavychova.sk/rocnik>
- Predškolská výchova. 2021. *Ročníky*. [online]. [cit. 2024-06-17]. Dostupné na: <http://www.predskolskavychova.sk/rocnik>
- Predškolská výchova. 2022. *Ročníky*. [online]. [cit. 2024-06-17]. Dostupné na: <http://www.predskolskavychova.sk/rocnik>
- Predškolská výchova. 2023. *Ročníky*. [online]. [cit. 2024-06-17]. Dostupné na: <http://www.predskolskavychova.sk/rocnik>
- Varényiová, I. Správny čas na knihu vytváranú metódou Cinquain. *Predškolská výchova*, 2021, 3, 18–20.
- Vicánová, D. Implementácia telesnej výchovy do foriem denných činností v materskej škole. *Predškolská výchova*, 2018, 6, 23–25.

## **Kontaktné údaje:**

PaedDr. Zuzana Gondová, Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok

# ROZVÍJANIE VIZUOMOTORICKEJ KOORDINÁCIE U DIEŤAŤA S DOWNOVÝM SYNDRÓMOM

*Alena Hennelová*

## **Abstrakt**

*Zámerom tohto príspevku je popísať možnosti rozvíjania vizuomotorickej koordinácie dieťaťa s Downovým syndrómom z dôvodu dôležitosti bazálnych poznatkov pre využitie v rámci špeciálnopedagogickej podpory.*

## **Kľúčové slová**

*Downov syndróm. Vizuomotorická koordinácia. Predškolský vek.*

## **Charakteristika vizuomotorickej koordinácie**

Vizuomotorickú koordináciu Kováčová (2018), charakterizuje ako **koordináciu oka a ruky**. Odborná literatúra, ktorá sa venuje tejto terminológii pozná viacero slovných spojení ktoré vystihujú rovnakú problematiku ako napríklad vizuomotorická koordinácia, vizuomotorika, senzorická koordinácia. Pojem vizuomotorika tvorí základ z latinského slova **visus** s významom videnie alebo zrak a **motus** s významom pohyb. Znamená to prepojenie a koordináciu pohybov očí a pohybov tela. Výborné zvládanie vizuomotoriky je kľúčové k zvládnutiu schopnosti dieťaťa prepojiť jemnú a hrubú motoriku so zrakom, ktorá úzko súvisí aj s grafomotorickými schopnosťami dieťaťa (Vyskotová, Macháčková, 2013). Rozvoj vizuomotorických schopností nesie so sebou značný význam pre vývin dieťaťa, pretože na neho pôsobia takmer každý deň. V ranom veku dieťaťa sú to jednoduché hry kde dieťa premiestňuje, skladá, vykladá, neskôr sú to praktické veci v živote ako napríklad zapínanie gombíkov či jedenie. V predškolskom veku ovplyvňujú čítanie, písanie, modelovanie alebo aj riadenie bicykla. Správny vývin vizuomotorickej koordinácie podmieňuje niekoľko faktorov. Jedným z nich je zrak. Vágnerová (2008) tvrdí, že zrak je najdôležitejší pre priebeh vývinu poznávania, pretože práve zrakovým kanálom dostáva dieťa najviac podnetov. Vnímanie zrakom je zdrojom veľkého množstva informácií a hlavným ťažiskom orientácie. Týmto spôsobom sa dieťa ľahko a rýchlo oboznamuje s okolím, učí sa chápať a rozlišovať informácie ktoré dostáva prostredníctvom zraku a to mu pomáha pri rozlišovaní tvarov objektov a teda aj v orientácii v priestore. Prostredníctvom zraku začína chápať aj svoje telo jeho pohyby a reakcie. V dojčenskom období sa rozvíjajú najmä motorické a zmyslové schopnosti. Šulová (2021), ich popisuje ako spontánne, nezámerne pohyby, ktoré nemajú žiaden cieľ. Neskôr však tieto nezámerne pohyby prestávajú byť cieľom, ale sú prostriedkom na dosiahnutie premiestnenia sa či otočenia alebo zodvihnutia sa. Dieťa postupne zisťuje že jeho pohyb môže vyvolať nejakú reakciu blízkeho okolia napríklad, že ho rodič vezme do náručia. Ak dieťa pochopí súvis medzi jeho pohybmi a konaním okolia začne tak konať zámerne a dieťa začína chápať príčinu a dôsledok.

Oslabenie zrakového vnímania popisuje Žáčeková (2015), ako dôležité vo vývine dieťaťa, lebo to obmedzuje prísun informácií. Následkom toho dieťa nemá dostatočne vyvinuté predstavy a to ovplyvňuje aj jeho myslenie. V takomto prípade si dieťa vyžaduje cielené stimulovanie aj formou

včasnej starostlivosti (Slaná et al., 2020). Selikowitz (2011), vníma niekoľko rizík pri vývine dieťaťa s Downovým syndrómom, na ktoré treba dbať. Primárnu úlohu pri prevencii zohrávajú rodičia, ktorí by nemali brať na ľahkú váhu jednotlivé faktory ovplyvňujúce vývin dieťaťa s Downovým syndrómom. Tieto sme spracovali do nasledujúceho tabuľkového spracovania.

*Tabuľka 1: Zdravie dieťaťa s Downovým syndrómom.*

|                                        |                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Novorodenecká prehliadka               | Vykonáva pediater krátko po narodení s oboma rodičmi, kde sa diskutuje o tom ako s dieťaťom pracovať. Súčasťou je echo srdca, ultrazvuk. Tieto vyšetrenia sú povinné. |
| Prehliadka u pediatra v šiestom týždni | Pediater zisťuje koľko dieťa narástlo a či sa vyriešili popôrodné problémy. Zároveň je to príležitosť pre rodičov poradiť sa s pediatrom.                             |
| Vyšetrenie zraku                       | Prvé vyšetrenie zraku oftalmológom medzi deviatym a dvanástym mesiacom života dieťaťa. Potom pravidelne každý rok.                                                    |
| Vyšetrenie sluchu                      | Vyšetrenia sa vykonávajú z dôvodu náchylnosti ľudí s Downovým syndrómom na zápaly stredného ucha. Prvé vyšetrenie medzi deviatym a dvanástym mesiacom života dieťaťa. |
| Röntgenové vyšetrenie krčnej chrbtice  | Absolvuje sa kvôli vylúčeniu nestability prvých dvoch stavcov známych ako atlantoaxiálna nestabilita. Robí sa od troch rokov a nie je jedinou spoľahlivou metódou.    |
| Telesné prehliadky                     | Každé dieťa aspoň raz ročne až do dospelosti, pediater alebo špecializovaný lekár na klinike vykonávajú kontrolu rastu.                                               |
| Vyšetrenie krvi                        | Odporúča sa vyšetrenie hlavne na hladinu tyroxínu už po narodení, keďže hlavne u detí s Downovým syndrómom to predstavuje riziko.                                     |
| Zubné prehliadky                       | Prvá návšteva v dvoch rokoch potom pravidelné kontroly zvlášť u detí so srdcovou vadou                                                                                |
| Očkovanie                              | Dbáť na očkovanie podľa štandardov, nevynechávať ich pri ľahkej chorobe.                                                                                              |

*Zdroj: spracované podľa Selikowitz (2011)*

Ak vezmeme do úvahy, že pri vizuomotorickej koordinácii a jej stimulácii je dôležitý zrak tak Selikowitz (2011) tvrdí, že prvé vyšetrenie zraku by mal previesť odborný lekár medzi deviatym mesiacom a jedným rokom života dieťaťa s Downovým syndrómom. Po prvom roku života dieťaťa by malo dieťa absolvovať pravidelné očné kontroly jedenkrát za rok až do veku desať rokov. Selikowitz (2011) uvádza, že dôležitosť vyšetrení zraku úzko súvisí s náchylnosťou dieťaťa s Downovým syndrómom k ďalekozrakosti a krátkozrakosti.

Vizuomotorická koordinácia u dieťaťa s Downovým syndrómom podľa Vágnerovej (2008), môže byť ovplyvnená rôznymi faktormi spojenými s týmto syndrómom, vrátane zníženého svalového tonusu, oneskoreného vývinu jemnej a hrubej motoriky a neurologických odchýlok. Downov syndróm je genetické ochorenie spôsobené prítomnosťou tretieho chromozómu 21, čo môže ovplyvniť rôzne aspekty fyzického a kognitívneho vývinu, vrátane koordinácie medzi zrakom a pohybom tzv. vizuomotorickej koordinácie.

Kováčová (2018) definuje koordináciu oko – ruka ako súlad pohybu očí s pohybom rúk, ktorý prebieha paralelne. Táto dispozícia je východisková vo vizuálnom vnímaní dieťaťa. Už vo veku jeden a pol roka života dieťaťa sa koordinácia oko – ruka rozvíja naplno manipulovaním s predmetmi

v okolí dieťaťa. Úzke prepojenie súvisí s presýpaním, ukladáním, vyberaním, trasením (Kováčová, 2024).

### Stratégie rozvoja vizuomotorickej koordinácie

Zelinková (2011), zaradzuje do úrovne hodnotenia motoriky niekoľko súčastí a ponúka námety na rozvíjacie cvičenia a diagnostiku. V tejto súvislosti je nevyhnutné poznamenať, že je dôležitá spolupráca všetkých odborníkov.

*Schéma 1: Súčasti hodnotenia motoriky*



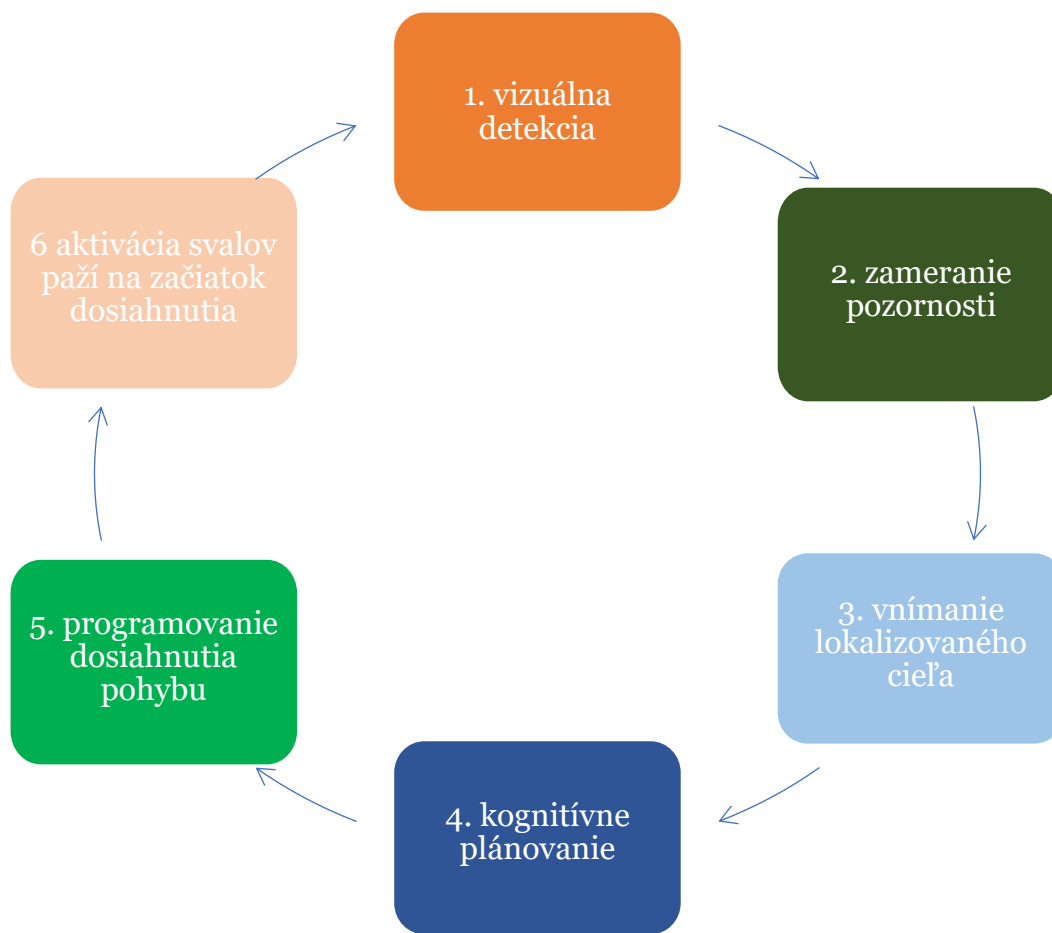
*Zdroj: Spracované podľa Zelinková (2011)*

Kováčová (2018) uvádza, že už dieťa v ranom veku vykazuje príznaky vizuomotorickej koordinácie tým, že dokáže uchytiť predmet v jeho okolí o ktorý prejaví záujem. Nezáleží však na veku ale na schopnosti tieto úkony prevádzať a dôležitú úlohu v nich hrá schopnosť správne prijať podnet z okolia a korektne naňho zareagovať. Autorka (ibidem) predkladá predpokladané poradie koordinácie očí a rúk a dodáva, že popisované poradie týchto úkonov funguje v ideálnom stave teda ak nie je znížená schopnosť v oblasti vizuomotoriky. V priebehu uvedeného procesu získaná senzorická informácia hrá významnú úlohu pri usmerňovaní a prispôbovaní pohybu dieťaťa tým, že poskytuje kontrolu a následnú spätnú väzbu. Ďalej popisuje koordináciu očí a rúk ako nevyhnutnú pre zručnosť horných končatín. Z pohľadu tejto koordinácie ide o:

- Využívanie vizuálneho vnímania na vykonanie pohybov ruky, konkrétne ako sú pohyby na dosiahnutie a uchopenie.
- Integrované používanie očí, rúk a prstov na dosiahnutie kontrolovaných, presných a rýchlych pohybov.

Z toho vyplýva, že pri snahách o zlepšenie motoriky u dieťaťa sa zvyčajne zdôrazňuje koordinácia pohybu a tiež koordinácia medzi okom a rukou.

Schéma 2: Proces koordinácie očí a rúk.



Zdroj: spracované podľa Kováčová (2018, s. 7)

Balážová a Vojtušová (2021) tvrdia, že od prvého zistenia o narodení dieťaťa s Downovým syndrómom je jeho budúcnosť neistá. Súvisí s tým niekoľko otázok ktoré sa týkajú budúcnosti dieťaťa s Downovým syndrómom. Bude dieťa prijaté v rodine? Aký bude rozsah jeho postihnutia? Odpovede na tieto otázky sú postupne zodpovedané po jeho narodení. Z etiológie Downovho syndrómu vyplýva, že tieto deti majú problém s rozvojom vizuomotorickej koordinácie z rôznych príčin, a preto je dôležitá správna voľba stratégie na jej rozvoj. Kováčová (2018) zdôrazňuje skutočnosť, že v oblasti percepcie a pozornosti dokážu hemisféry mozgu (pravá a ľavá) prenášať informácie o umiestnení v priestore. Dieťa sa dokáže zamerať na bod nezávisle a súčasne vnímať odlišné aspekty prostredia. V každodennom živote sa vyskytujú aj jednoduchšie činnosti, pri ktorých by sme nečakali, že sú ovplyvnené spomenutou koordináciou. Dôležitým aspektom pri týchto aktivitách nie sú len nepohyblivé objekty, ale aj smerovanie k pohyblivému cieľu, ktoré má rozhodujúci vplyv na funkciu hornej končatiny (Kováčová, 2024).

Príkladmi môžu byť:

- Podávanie predmetov druhej osobe ( podávanie lízanky dieťaťu).
- Prijímanie predmetov od inej osoby ( preberanie pošty od poštárky).

- Viacnásobný pohyb počas vykonávania činnosti (trasenie rukou pri kŕmení domácich zvierat).

Bednářová a Šmardová (2011) poukazujú, že motorické schopnosti sa vyvíjajú počas celého detstva, každým jeho dňom. Pohyb a manipulácia s predmetmi umožňujú deťom spoznávať svet, hrať sa a osamostatňovať sa. Čarnická (2024) tvrdí, že pre rozvoj hrubých motorických schopností je dôležité poskytovať deťom dostatok príležitosti na prirodzený pohyb a podporovať ich v primeraných športových aktivitách. Rozvoj jemných motorických schopností a koordinácie tela a rúk, ako aj súhry rúk a očí, deťom pomáha naučiť sa obliekať, stolovať, zvládať základné hygienické zvyklosti a pomáhať v domácnosti. Deťom by sme nemali robiť to, čo dokážu samy, nemali by sme ich odháňať keď nám chcú pomáhať alebo robiť niečo s nami. V hráčkach by nemali chýbať napríklad stavebnice, skladačky, korálky, šnúrky na navliekanie a tiež materiály na ručné práce (napríklad plastelína, modelovacia hmota, nožnice).

Kováčová (2024), ponúka ako jednu z možných stratégií rozvoja vizuomotorickej koordinácie u dieťaťa s Downovým syndrómom, manipulačné zamestnávania. Tie by mali zohľadňovať kultúrne, sociálne a ekonomické potreby dieťaťa a prispôbena podmienkam prostredia, ktoré je jeho životným priestorom. Krivošíková (2011), popisuje zamestnávania v ergoterapii ako také, ktoré by mali u jednotlivca vzbudiť záujem a odpútať jeho pozornosť od postihnutia. Zamestnávania sú vo veľkej väčšine vykonávané rukami a môže byť v individuálnej tak aj v skupinovej forme. Pri voľbe zamestnávania sa prihliada na záujmy a skúsenosti dieťaťa. Nemenej dôležitým faktorom je aj deficit ktorým jednotlivec trpí a je potrebné ho rozvíjať. Správna motivácia sa dá dosiahnuť aj výberom materiálu, ktorý dieťa preferuje. Tieto zamestnávania sa dajú vykonávať v každom veku.

Zamestnávania v ranej ergoterapii sú podľa Kováčovej (2024), realizované prostredníctvom hier. Hra je neoddeliteľnou súčasťou detstva a preto môže pôsobiť nezámerne, ale o to efektívnejšie na vývin dieťaťa. Neskôr sa tieto zamestnávania môžu orientovať na lepšiu samostatnosť. Prirodzenou súčasťou týchto aktivít je aj nácvik samoobslužných činností ako obliekanie, hygiena, stravovanie. Dôležitosť hier spočíva v tom že dieťa si zapamätáva obrazy a potom si na nich spomenie. Znamená to, že jedna informácia v obraze je hodnotnejšia ako keby bola opísaná slovami. Dieťa si postupne osvojuje pojmy hore, dole, vpravo, vľavo. Začína rozlišovať polohu svojho tela, a zmeny polohy tela a predmetov v priestore. Bednářová a Šmardová (2011), pripomínajú dôležitosť rozvoja vizuomotoriky a grafomotoriky. Motivovať deti ku kresleniu, maľovaniu, dokresľovaniu je preto nevyhnutné. Dobre rozvinutá grafomotorika predurčuje dobré učenie písania. Už v predškolskom veku sa treba pri kreslení zamerať na upevňovanie pinzetového úchopu a správneho držania ruky.

## **Záver**

Rozvíjanie vizuomotorickej koordinácie u dieťaťa s Downovým syndrómom je kľúčové pre jeho celkový vývin a samostatnosť. Zahŕňa aktivity, ktoré podporujú súhru očí a rúk, ako sú kreslenie, navliekanie korálok či manipulácia s drobnými predmetmi. Dôležitú úlohu zohráva aj hravá forma

učenia, ktorá motivuje dieťa k opakovaniu a zlepšovaniu pohybov. Pravidelné cvičenia a terapeutické prístupy, ako ergoterapia, môžu výrazne prispieť k pokroku. Podpora rodičov a odborníkov je nevyhnutná na to, aby dieťa získalo potrebné zručnosti pre každodenný život. Vďaka trpezlivosti a správnym metódam môže dosiahnuť významné zlepšenia v jemnej motorike aj v koordinácii pohybov.

## **Bibliografia**

- Balážová, J., Vojtušová, L. *Pripravenosť materských škôl na edukáciu detí s downovým syndrómom na Slovensku*. In: MIŇOVÁ, M., SLOVÁČEK, M. (Eds). *Výchova a vzdelávanie v materskej škole: aktuálne otázky a odpovede*. Rokus, s.r.o., 2021. s. 22-29. ISBN 978-80-8238-005-0
- Bednářová, J., Šmardová, V. *Diagnostika dítěte předškolského věku*. Brno: Computer Press, a.s. 2011, 25 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
- Čarnická, M. Hrubá motorika a jej úloha v rozvíjaní grafomotoriky. In: *Aktuálne problémy telesnej výchovy a športu XIII*. Ružomberok: ISBN Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2024. s. 101-110. ISBN 978-80-561-1150-5.
- Homolová, M. 2024. Pracovné vyučovanie v inkluzívnej triede. In: *Pracovné vyučovanie a technika na základných školách*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2024. s. 274-290. ISBN 978-80-244-6424-4.
- Janáč, P. *Zaradenie žiaka s Downovým syndrómom a iným oslabením do telesnej a športovej výchovy*. Metodicko-pedagogické centrum Bratislava: 2014. 29 s. ISBN 978-80-210-5932-0.
- Kováčová, B. *44 hier na podporu vizuomotorickej koordinácie detí raného a predškolského veku*. Reziliencia, 2018. 68 s. ISBN 978-80-972277-3-9.
- Kováčová, B. Klasifikácia a konkretizácia zamestnávania v ergoterapii vo včasnej starostlivosti. In: *Práca v živote človeka: vo výchove, vzdelávaní a v terapii I*. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2024. s. 136-152. ISBN 978-80-561-1113-0.
- Krivošíkov, M. *Úvod do ergoterapie. 1. vyd.* Praha: Grada, 2011. 364 s. ISBN 978-80-247-2699-1.
- Selikowitz, M. *Downův syndrom*. Praha: Portál, 2011. 197 s. ISBN 9788073678821.
- Slaná, M. et al. *Terapeutické koncepty pomoci vo včasnej intervencii*. Trnava: Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce Trnavská univerzita v Trnave, 2020. 153 s. ISBN 978-80-568-0267-0
- Šulová, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2021. 247 s. ISBN 978-80-246-4479-0.
- Vagnerová, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha. Nakladatelství Karolinum, 2008. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0
- Vyskotová, J. Macháčková, K. 2013. Jemná motorika. Vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování.. Praha : Grada Publishing, a. s. 176 s. ISBN 978-80-247- 4698-2
- Zelinková, O. 2011. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 208 s. ISBN 9788026200444
- Žáčeková, Z. 2015. Vývin, prejavy oslabenia a rozvíjanie vizuálnej percie. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Bratislava. 2015, 49 s.

## **Kontaktné údaje:**

Bc. Alena Hannelová, Centrum sociálnych služieb Pod lesom, 060 01 Kežmarok - Zariadenie podporovaného bývania v Ľubici

# ROZVÍJANIE PRACOVNÝCH KOMPETENCIÍ V REEDUKAČNOM CENTRE

Lukáš Klein

## Abstrakt

*Zámerom tohto príspevku bolo poukázať na pracovné činnosti, ktoré sa realizujú v reedukačnom centre. Sú zamerané na konkrétne pracovné, manuálne a technické zručnosti, ktoré môžu žiaci využiť v bežnom živote. Pracovné činnosti boli navrhnuté tak, aby boli primerané veku a schopnostiam žiakov.*

## Kľúčové slová

*Pracovná činnosť. Reedukačné centrum. Konkrétne aktivity.*

## Úvod

Zariadenia, ktoré poskytujú náhradnú starostlivosť, sú hlavne detské domovy, a špeciálne výchovné zariadenia, medzi ktoré patria reedukačné centrum, diagnostické centrum a tiež liečebno – výchovné sanatória. Zariadenia zabezpečujú deťom základné životné podmienky, ktoré sú často lepšie ako v domácom prostredí. V týchto špeciálno – výchovných zariadeniach prebieha reedukácia žiakov (Škoviera, 2007). Reedukácia je edukačný proces, v ktorom sa s použitím pedagogických, psychologických, popríklad terapeutických metód usiluje o také zmeny v prejavoch správania jedinca, ktoré môžu prispieť k jeho sociálnej integrácii (Valenta et al., 2015). Samotný proces v rámci reedukácie má za cieľ podľa Levčíkovej (2010) zmenu vlastností osobnosti, ktoré sú dysfunkčné v sociálnych vzťahoch jedinca a následne tréning spoločensky akceptovateľného správania. Keď sú poruchy správania spôsobené rôznymi faktormi, je dôležité od úplného začiatku reedukácie sledovať celú osobnosť a priamo ovplyvňovať vlastnosti jednotlivca, ktoré sú príčinou jeho sociálneho zlyhávania.

## Pracovné činnosti v reedukačnom centre

Pracovné činnosti sú pre žiakov veľmi dôležité, pretože kladne vplývajú na rozvoj motoriky a podieľajú sa na zvýšení ich rozumovej úrovne. Získané vedomosti pri rôznych pracovných činnostiach vytvárajú pozitívny vzťah žiakov k práci a pomáhajú im lepšie zvládnuť prípravu na povolanie. Úlohou pracovných činností je nadobudnúť základné vedomosti o pracovných postupoch, materiáloch a nástrojoch, s ktorými žiaci pracujú. Žiaci pri práci postupne spoznávajú základné prvky organizácie, hygieny a bezpečnosti pri práci. Fyzická záťaž pri činnostiach musí byť primeraná schopnostiam a silám žiakov. Veľmi dôležité je dodržiavanie bezpečnosti pri práci, dodržiavanie hygienických predpisov a vhodný pracovný odev. Pracovná edukácia má tri hlavné zložky, a to práce v dielni, pestovateľské práce, práce v domácnosti (Kováčová, Harčárová, 2023). V dielni sa vykonávajú práce s papierom, drevom, kovem, textilom, plastmi, koženkou, kožou, montážne a demontážne práce a modelovanie. Pri pestovateľských prácach sa žiaci oboznamujú poznávaním semien a priesad, liečivých burín, ovocných stromov, okrasných, ale aj udržiavanie trávnikov v okolí

školy. Patrí sem aj starostlivosť o rastliny a kvety v budove školy v kútiku živej prírody. Žiaci si tu vytvárajú vzťah a potrebu starostlivosti o prírodu. Práce v domácnosti ponúkajú žiakom osvojenie a dodržiavanie osobnej hygieny, zručnosti potrebné pri udržiavaní poriadku a čistoty miestností, tried, dielní. Pri starších žiakoch sa zaraďuje do prác v domácnosti aj starostlivosť o dieťa, hygiena ženy a matky, ale aj starostlivosť o chorých a starých (Vančová, 2010, Čarnická, Brčiaková, 2024; Brčiaková, Čarnická, 2024). Zaraďujeme sem aj prácu v kuchyni, kde si žiaci osvojujú vedomosti o potravinách a hygiene kuchyne. Získavajú zručnosti pri varení jednoduchých jedál a nápojov (Repka, 2014).

### Konkretizácia pracovných kompetencií formou výchovnej činnosti

Jednotlivé ilustratívne stretnutia uvádzame podľa jednotného algoritmu spracovania.

#### Úprava okolia zariadenia 1

|                                                                  |                                           |
|------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| <b>Výchovná skupina:</b> staršie deti - chlapci (6. až 9.ročník) | <b>Výchovná činnosť:</b> pracovná výchova |
|------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|

**Téma:** Čistenie a maľovanie krbu

|                                       |                                                  |                                                                                                                                              |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Cieľ<br/>pracovnej<br/>výchovy</b> | <b>Kognitívny</b>                                | Orientovať sa v jednoduchom pracovnom postupe.<br>Pomenovať pracovný materiál, s ktorým budú deti pracovať.<br>Poznať vlastnosti materiálov. |
|                                       | <b>Afektívny<br/>(sociálno-<br/>emocionálny)</b> | Zhodnotiť výsledok svojej práce.<br>Uvedomiť si hodnotu vykonávanej práce.                                                                   |
|                                       | <b>Psychomotorický<br/>(senzomotorický)</b>      | Manipulovať s kefou s dodržiavaním zásad bezpečnosti pri práci, maľovať štetcom.                                                             |

**Použité stratégie / metódy, formy:** rozprávanie, opis, vysvetľovanie, viacnásobné opakovanie, individuálny prístup ku každému žiakovi, skupinová práca

**Motivácia:** pochvala

**Pomôcky:** ručné kefy, štetce, akrylová farba, drevko na miešanie farby

#### Priebeh výchovnej činnosti

**Úvodná časť:** So žiakmi sa presuniem na školský dvor ku krbu. Žiakov oboznámim s témou výchovnej činnosti – čistenie a maľovanie krbu.

**Motivačná časť:** Viediem motivačný rozhovor o potrebe obnovy náteru krbu z dôvodu jeho budúceho využitia. Žiakov motivujem rozprávaním o opekačke, ktorú zrealizujem po dokončení krbu.

**Hlavná časť:** Presunieme sa do náradovne, kde si žiaci zoberú pomôcky, ktoré potrebujú na pracovnú činnosť. Žiakov poučím o bezpečnosti pri práci a zadám im úlohy:

1. Čistenie krbu
2. Maľovanie krbu

Pri práci všetkých kontrolujem a usmerňujem. Pomáham pri čistení krbu, miešaní farby a maľovaní.

**Záverečná časť:** Po maľovaní žiakov vyzvem, aby si umyli štetce a ruky. Spoločne sa pozrieme na hotový krb. Žiakov pochválím za spoluprácu v skupine a za usilovnosť počas celej pracovnej činnosti.

**Reflexia:** Pracovnú aktivitu som zvolil primeranú veku, aby si deti osvojili pracovné návyky a zručnosti pri čistení a maľovaní krbu. Pri práci som si všimol, čo deti zvládli ľahšie a čo im robilo ťažkosti. Všetci sa postupne prestriedali pri čistení a maľovaní krbu. Žiakom sa najviac páčilo maľovanie krbu.

*Fotografia 1: krb v pôvodnom a upravenom stave*



*Zdroj: vlastné (archív l.k.)*

## Úprava okolia zariadenia 2

|                                                                      |                                           |
|----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| <b>Výchovná skupina:</b> staršie deti – chlapci<br>(6. až 9. ročník) | <b>Výchovná činnosť:</b> pracovná výchova |
|----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|

**Téma:** Prenášanie a ukladanie dreva

|                                       |                                              |                                                                                                           |
|---------------------------------------|----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Cieľ<br/>pracovnej<br/>výchovy</b> | <b>Kognitívny</b>                            | Precvičovať a uplatňovať manuálne zručnosti.<br>Zapamätať si postup práce použiteľný v praktickom živote. |
|                                       | <b>Afektívny (sociálno-<br/>emocionálny)</b> | Prejaviť radosť z vykonanej práce.                                                                        |
|                                       | <b>Psychomotorický<br/>(senzomotorický)</b>  | Manipulácia s drevom a metlou.<br>Schopnosť spolupracovať.<br>Ukladať drevo, obsluhovať fúrik.            |

**Použité stratégie/ metódy, formy:** vysvetľovanie, názorná ukážka, individuálny prístup k žiakom, spolupráca, kontrola

**Motivácia:** pochvala, odmena

**Pomôcky:** metla, fúrik

## Priebeh výchovnej činnosti

**Úvodná časť:** So žiakmi sa presuniem na školský dvor ku krbu, kde ich oboznámim s témou pracovnej činnosti – prenášanie a ukladanie dreva.

**Motivačná časť:** So žiakmi vediem motivačný rozhovor, že po dobre vykonanej práci zrealizujem menší nákup v obchode, kde si môžu kúpiť niečo z vreckového.

**Hlavná časť:** So žiakmi ideme do nárad'ovne, kde si zoberú pomôcky, ktoré potrebujú pri pracovnej činnosti. Žiakov poučím o bezpečnosti pri práci a zadám im úlohy:

1. Prenášanie dreva
2. Ukladanie dreva

Pred začatím činnosti všetkým rozdám rukavice a oznámim im, aby si ich navliekli na ruky. Názornou ukážkou žiakom ukážem a vysvetlím, ako budú drevo prenášať a ukladať. Počas celej činnosti ich kontrolujem a podľa potreby im pomáham a usmerňujem ich.

**Záverečná časť:** Po skončení činnosti žiaci pozametajú miesto, kde bolo naštiepané drevo. Opadnutú kôru z dreva naložia do fúrika a odvezú na kompostovisko. Spoločne sa pozrieme na vykonanú prácu a všetkých pochválím.

**Reflexia:** Pracovná činnosť bola zameraná na manuálne zručnosti, hlavne pri ukladaní dreva. Žiaci boli vedľa seba rozostúpení a podávali si drevo, spolupracovali medzi sebou. Každý žiak sa striedal pri ukladaní a podávaní dreva.

Fotografia 2: Krb bez dreva, krb s uloženým drevom



Zdroj: vlastné (archív I.k.)

## Úprava okolia zariadenia 3

|                                                                      |                                           |
|----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| <b>Výchovná skupina:</b> staršie deti – chlapci<br>(6. až 9. ročník) | <b>Výchovná činnosť:</b> pracovná výchova |
|----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|

**Téma:** Sadenie okrasných drevín

|                                       |                                                  |                                                                                                       |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Cieľ<br/>pracovnej<br/>výchovy</b> | <b>Kognitívny</b>                                | Vedieť pomenovať pracovné pomôcky. Zlepšiť pracovné zručnosti pri práci s pomôckami.                  |
|                                       | <b>Afektívny<br/>(sociálno-<br/>emocionálny)</b> | Uvedomiť si dôležitosť starostlivosti a ochrany prírody.                                              |
|                                       | <b>Psychomotorický<br/>(senzomotorický)</b>      | Pracovať s krompáčom, lopatou a hrablami. Dodržiavať zásady bezpečnosti pri práci. Polievať s krhľou. |

**Použité stratégie/ metódy, formy:** rozprávanie, vysvetľovanie, názorná ukážka, samostatná práca, skupinová práca

**Motivácia:** pochvala, odmena

**Pomôcky:** krompáč, lopata, hrable, krhla na polievanie

### **Priebeh výchovnej činnosti**

**Úvodná časť:** So žiakmi sa presunieme na školský dvor, kde bude prebiehať výsadba drevín. Žiakov oboznámim s témou výchovnej činnosti – sadenie okrasných drevín.

**Motivačná časť:** So žiakmi sa porozprávam o potrebe výsadby stromov v boji proti zmene klímy na našej zemeguli. Žiakov motivujem prechádzkou do lesa po dokončení činnosti.

**Hlavná časť:** So žiakmi ideme do nárad'ovne, kde si zoberú potrebné pomôcky. Žiakov poučím o bezpečnosti pri práci s krompáčom, lopatou a hrablami. Vyznačím im miesta, kde sa budú okrasné dreviny sadiť a zadám im úlohy:

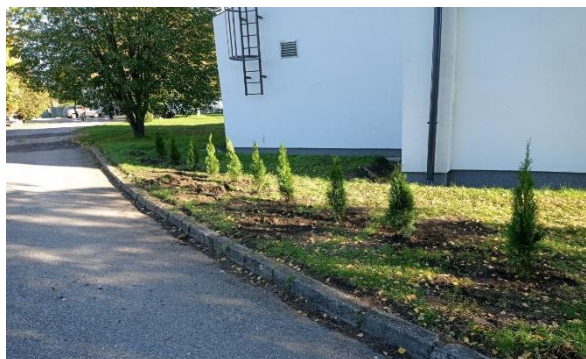
1. Kopanie jám
2. Sadenie drevín

Počas celej aktivity kontrolujem a dbám na to, aby boli medzi žiakmi dostatočné rozostupy pri kopaní jám. Každému sa snažím byť nápomocný a názornou ukážkou ich usmerňujem. Pri sadení žiaci spolupracujú a pomáhajú si.

**Záverečná časť:** Po ukončení pracovnej činnosti žiaci polejú posadené dreviny a očistia pracovné pomôcky od zeminy, ktoré odložia do nárad'ovne. So žiakmi vediem krátku debatu o tom, ako sa pri danej aktivite cítili, či sa im páčila spolupráca v skupine a ich výsledok práce. Na záver všetkých žiakov pochválím.

**Reflexia:** Táto pracovná aktivita bola pre žiakov poučná, pretože sa naučili postup sadenia stromov, s čím sa môžu stretnúť aj v praktickom živote. Striedala sa skupinová práca so samostatnou prácou a všetci žiaci boli aktívne zapojení. Pracovná činnosť bola pre nich zaujímavá.

Fotografia 3: Vykopané jamy, posadené tuje



Zdroj: vlastné (archív I.k.)

#### Úprava okolia zariadenia 4

|                                                                   |                                           |
|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| <b>Výchovná skupina:</b> staršie deti – chlapci (6. až 9. ročník) | <b>Výchovná činnosť:</b> pracovná výchova |
|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|

**Téma:** Ošetrovanie ovocných stromov vápnom

|                               |                                         |                                                                                                                                              |
|-------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Cieľ pracovnej výchovy</b> | <b>Kognitívny</b>                       | Uplatňovať základy manuálnych zručností v jednoduchom pracovnom postupe. Poznať a pomenovať pracovný materiál, s ktorým budú žiaci pracovať. |
|                               | <b>Afektívny (sociálno-emocionálny)</b> | Dodržiavanie zásad bezpečnosti pri práci, maľovať štetcom.                                                                                   |
|                               | <b>Psychomotorický (senzomotorický)</b> | Schopnosť pracovať samostatne. Prejaviť radosť z vykonanej práce.                                                                            |

**Použité stratégie/ metódy, formy:** individuálny prístup ku žiakovi, názorná ukážka, rozprávanie, vysvetľovanie, pozorovanie, kontrolovanie

**Motivácia:** pochvala, odmena

**Pomôcky:** plechovky, vápno, štetce, drevko na miešanie vápna

#### Priebeh výchovnej činnosti

**Úvodná časť:** So žiakmi sa presuniem do ovocného sadu v areáli zariadenia. Žiakov oboznámim s témou pracovnej činnosti – natieranie ovocných stromov vápnom.

**Motivačná časť:** Rozhovorom ich informujem o potrebe natierania kmeňov ovocných stromov vápnom. Vysvetlím im, prečo je náter potrebný na jar a na jeseň. Motivujem ich, že po dokončení pracovnej činnosti, každý žiak dostane pár jablák za odmenu.

**Hlavná časť:** Presunieme sa do náradovne, odkiaľ si žiaci vezmú pomôcky potrebné na činnosť. Žiakov poučím o bezpečnosti pri práci a zadám im úlohy:

1. Miešanie vápna

## 2. Natieranie kmeňov stromov

Pomáham pri namiešaní vápna každému žiakovi názornou ukážkou. Pri maľovaní kmeňov všetkých kontrolujem a som im podľa potreby nápomocný. Po celú dobu pracovnej činnosti dbám na bezpečnosť pri práci, hlavne pri maľovaní so štetcom.

**Záverečná časť:** Po dokončení činnosti si žiaci umyjú ruky a pomôcky, s ktorými pracovali. Spoločne si zhodnotíme našu výslednú prácu. Pochválím všetky deti, šikovných aj menej šikovných.

**Reflexia:** Pracovná činnosť bola zameraná na osvojenie si pracovného návyku, zručností a schopností detí. Natieranie sa žiakom páčilo, každý mal na starosti svoj strom, niektorí žiaci si pri práci vyžadovali individuálny prístup a pomoc, pretože s maliarskym štetcom pracovali prvýkrát.

*Fotografia 4: ovocný sad pred natieraním, ovocný sad po natretí*



*Zdroj: vlastné (archív I.k.)*

## Záver

Pracovné činnosti boli starostlivo naplánované a realizované s prihliadnutím na individuálne schopnosti a zručnosti žiakov umiestnených v reedukačnom centre. Tento proces nebol len mechanickým vykonávaním úloh, ale predovšetkým príležitosťou na rozvoj a upevnenie pracovných kompetencií, ktoré sú pre túto skupinu žiakov kľúčové.

Systematická realizácia týchto aktivít prispela nielen k osvojeniu praktických zručností, ale aj k posilneniu sebadôvery žiakov, ich schopnosti spolupracovať a prevziať zodpovednosť za vykonanú prácu. Získané skúsenosti môžu mať pozitívny vplyv na ich budúce uplatnenie a integráciu do spoločnosti, pričom podporujú rozvoj pracovných návykov, ktoré sú nevyhnutné pre ich ďalší osobnostný rast.

V kontexte edukácie v reedukačných centrách sa tak ukazuje, že cielene plánované pracovné činnosti zohrávajú významnú úlohu nielen v oblasti odborného vzdelávania, ale aj v sociálnej a emocionálnej sfére žiakov (Čarnická, Brčiaková, 2024). Do budúcnosti je preto dôležité na tieto aktivity nadviazať a ďalej ich rozvíjať tak, aby reflektovali individuálne potreby žiakov a podporovali ich postupnú prípravu na samostatný život.

## Bibliografia

- Brčiaková, Z.; Čarnická, M. Využitie prírodného materiálu v pracovnom vyučovaní v špeciálnej základnej škole. In: *Práca v živote človeka: vo výchove, vzdelávaní a v terapii I.* Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2024. s. 88-99. ISBN 978-80-561-1113-0.
- Čarnická, M.; Brčiaková, Z. Tvorivé vyučovacie metódy v špeciálnej základnej škole. In: *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2024.* Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2024. s. 216-222. ISBN 978-80-561-1104-8.
- Kováčová, B.; Hančárová, S. *Pracovné vyučovanie v špeciálnej škole vo variante B.* Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2023. 128 s. ISBN 978-80-561-1058-4.
- Levčíková, M. *Výchovné štandardy. Obsahové a výchovné štandardy pre špeciálne výchovné zariadenia.* V: In: *Prevenícia. Informačný bulletin zameraný na prevenciu sociálno-patologických javov v rezorte školstva.* Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, 2010, 35 s. ISSN 1336-3689
- Repka, M. *Pracovná edukácia mentálne postihnutých.* Bratislava: IRIS, 2014, 18 s. ISBN 978-80-89726-14-1.
- Škoviera, A. *Trendy náhradnej výchovy.* Bratislava: PETRUS, 2007, 17-82 s. ISBN 978-80-89233-32-8.
- Valenta, A., a kol. *Slovník speciální pedagogiky.* Praha: Portál, 2015, 168 s. ISBN 978-80-262-0937-9.
- Vančová, A., a kol. *Edukácia mentálne postihnutých.* Bratislava: IRIS, 2010, 241-254. ISBN 978-80-89256-53-2.

## Kontaktné údaje

Bc. Lukáš Klein, Reedukačné centrum v Čerenčanoch, Čerenčany

# PROBLÉMY SOCIABILITY U DETÍ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

*Timotej Marián Klein*

## **Abstrakt**

*Príspevok sa zameriava na problémy žiakov s poruchou autistického spektra so zameraním na oblasť sociability. A konkretizuje vybrané metódy a techniky z expresívnych a terapeutických prístupov.*

## **Kľúčové slová**

*Sociabilita. Žiak. Poruchy autistického spektra.*

## **Úvod**

Človek je bio – psycho - sociálna a spirituálna bytosť a pre svoju existenciu potrebuje spoločnosť. Nadväzuje sociálne vzťahy s inými ľuďmi, vymieňa si s nimi informácie (Hasajová, Porubčanová, Bilčík, 2020). Gáborová a Gáborová (2006) uvádzajú pod pojmom sociálny styk určitú formu interpersonálnych vzťahov, proces odovzdávania informácií. Sociálnu interakciu chápeme ako vzájomné ovplyvňovanie ľudí a komunikácia ako podávanie informácie je jej nutnou zložkou (Búgelová, 2002). So sociálnou interakciou je spojená komunikácia, ktorá je pri poruchách autistického spektra narušená. Miera narušenia komunikácie u žiakov s poruchou autistického spektra môže byť rôznorodá (Sundberg, Partington, 1998). Thorová (2006) uvádza, že deficit v komunikácii u žiakov s autizmom sú veľmi rozmanité a zahŕňajú rôznorodosť prejavu aj celkovú mieru komunikačného hendikepu. Aj keď reč nemusí byť vždy postihnutá, v komplexnom rečovom vývoji sa často vyskytujú abnormity. Polovica žiakov s poruchou autistického spektra si reč nikdy neosvojí. (Janoušek, 1988) píše, že každá činnosť jednotlivca je považovaná odborníkmi za súčasť sociálneho aktu. Preto je pre spoločné vykonávanie sociálnych aktivít nevyhnutné navzájom sa odovzdávať, komunikovať (Magová, Hřčová, 2020). Pri žiakoch s PAS sa stretávame s deficitom vo všetkých zložkách sociálnych schopností nielen v rovine komunikačnej, ale aj v schopnosti vnímať, chápať a reagovať (Mikoláš, 2014).

## **Deficity v oblasti sociálnej interakcie**

Komunikáciou sa usilujeme oznámiť, poskytnúť, zdieľať určité informácie, myšlienky, postoje a názory. Všeobecne sa komunikácia využíva na opis procesu vzájomného dorozumievania, prenosu a prijímania informácií prostredníctvom priameho alebo nepriameho spojenia (Vetráková, 2002). Hasajová, Porubčanová, Bilčík (2020) uvádzajú, že v rámci pochopenia sociálnej komunikácie ako prostriedku prenosu informácií v sociálnom správaní a vzťahoch medzi jednotlivcami sa uplatňuje koncept interakcie. Ide o dynamický proces vzájomného pôsobenia ľudí medzi sebou, kde okrem prenosu informácií dochádza k sociálnym interakciám. Interakcia je tak esenciálnou súčasťou sociálnej komunikácie, pretože umožňuje vytváranie a udržiavanie sociálnych vzťahov. Z hľadiska

využitia komunikačných nástrojov je komunikácia podľa (Hasajová, Porubčanová, Bilčík, 2020) rozdelená na verbálnu a neverbálnu komunikáciu.

Verbálna komunikácia sa vykonáva prostredníctvom reči alebo písomného textu (Hasajová, Porubčanová, Bilčík, 2020). V komunikácii žiakov s PAS sa často objavujú kvalitatívne a kvantitatívne odlišné aspekty reči. Ich vývoj reči môže byť oneskorený a vyvíjať sa iným spôsobom ako u žiakov bez autizmu (Richman, 2008). V komunikácii sa prejavujú znaky echolálie. Tieto echolálie sa objavujú aj u neurotypických detí ako súčasť vývoja reči, ale pri autistoch pretrvávajú častokrát do dospelosti (Ostatníková a kol., 2022). Žiaci s autizmom často vykazujú monotónny hovor bez výraznej intonácie. Často majú problémy s porozumením abstraktných pojmov, ako napr. pojem mier. To ovplyvňuje ich receptívny jazyk. Taktiež môžu mať obmedzenú schopnosť vyjadrovať svoje myšlienky a pocity, čo komplikuje ich expresívny jazyk. Vo verbálnej komunikácii sa ťažkosti prejavujú vo fonetike, syntaxe, sémantike, prozódii (Thorová, 2014; Hřčová, Magová, 2020).

Pri žiakoch s poruchou autistického spektra je prítomná odchýlka aj v tejto oblasti, napríklad chýbajúci očný kontakt, absencia gest, hypomímia alebo hypermímia v neprimeraných situáciách a bez bližšieho kontextu. Príznačná je neadekvátna proxemika (Thórová, 2016). V neverbálnej komunikácii sú prítomné ťažkosti v oblasti posturiky tela a problémové správanie sa. Pierangelo a Giuliani (2012) zadefinovali autizmus ako vývinové postihnutie a jeho následkom je ovplyvnená sociálna interakcia a komunikácia tak verbálna, ako neverbálna. Dané problémy v oblasti komunikácie sú závažné a žiakom s autizmom spôsobujú problémy v každodennom živote (Magová, Hřčová, 2020; Hřčová, Magová, 2020). Jednotlivé symptómy narušenej sociálnej interakcie u žiakov s PAS sú nasledovné (Ostatníková a kol., 2022).

**Očný kontakt** - prítomné sú rôznorodé odchýlky v používaní očného kontaktu. Napríklad, niektorí žiaci sa vyhýbajú očnému kontaktu s inými osobami úplne, pretože im je nepríjemný. Iné pozerajú "cez" osobu, čo môže signalizovať ich zameranie na iné vizuálne stimuly (Ostatníková a kol., 2022). Typické je odvracanie pohľadu alebo dívanie sa na iné miesto, napr. rameno človeka. (Magová, Hřčová, 2020) uvádzajú, že je pre jednotlivca s PAS dívať sa druhým do očí extrémne náročné. Spôsobuje im to úzkosť. Je pre nich menej náročné zvládať svoje emócie ak nenadväzujú očný kontakt a tak je jednoduchšie sústrediť sa na to, čo človek hovorí. Sú žiaci, ktoré dokážu nadviazať normálny, flexibilný očný kontakt, ale sú aj takí, ktorí sa pozerajú na druhých dlhšie a neprirodzene (Ostatníková a kol., 2022). Ak sa u žiaka s PAS objaví očný kontakt je nutné dať to najavo, posilniť a odmeňovať túto spôsobilosť (Richman, 2008). Wall (2010) uvádza, že je dobré zaujať pozíciu tvárou v tvár žiakovi, používanie jeho mena aj keď nám žiak neodpovie. **Výraz na tvári smerujúci na druhú osobu** popisuje Richman (2008) ako problém u žiakov s autizmom a znamená problémy s porozumením neverbálneho správania a jeho adekvátneho použitia. Problém majú s porozumením výrazov tváre, reakciou na sociálne signály a gestá, ako je mávanie a ukazovanie. Môžu mať obmedzenú schopnosť interpretovať emocionálne výrazy na tvárach iných ľudí a reagovať na ne vhodným spôsobom. Tieto ťažkosti s porozumením a interpretáciou sociálnych signálov môžu výrazne ovplyvniť ich schopnosť budovať a udržiavať vzťahy s inými ľuďmi a integrovať sa do

sociálneho prostredia (Ostatníková a kol., 2022). **Reakcia na oslovenie** - deti reagujú na svoje meno vo veku 6 až 8 mesiacov; v 12 mesiacoch života nadviažu aj očný kontakt s človekom čo ich meno vysloví (Ostatníková a kol., 2022 ). Žiaci s PAS často nereagujú na svoje meno, ani po opakovanej výzve. Rozoznať a uvedomiť si svoje vlastné meno je významný krok v oblasti komunikácie (Magová, Hrčová, 2020). **Sociálne motivovaný úsmev** – Bazalová (2012) uvádza, že rodičia detí s PAS už v prvých mesiacoch života dieťaťa pozorovali absenciou úsmevu. Deti s autizmom sa usmievajú menej často (Ostatníková a kol., 2022). **Spoločenská pozornosť s druhou osobou** - žiaci s autizmom majú často problémy s nadväzovaním spoločnej pozornosti s inými ľuďmi. Táto schopnosť je v detskom vývine kľúčová, pretože umožňuje dieťaťu spoznávať a porozumieť okolitému svetu a učiť sa nové veci prostredníctvom interakcie s inými (Ostatníková a kol., 2022). Pre žiakov s PAS je náročné byť v kontakte s inými ľuďmi, a často sa stáva, že ich to privedie k úzkostným stavom (Magová, Hrčová, 2020). **Dávanie predmetov a deľba** - deti s autizmom často prejavujú obmedzené alebo žiadne tendencie dávať predmety iným alebo ich s nimi zdieľať. Ak sa vôbec vyskytuje nejaká forma dávania predmetov, tak je to len vtedy keď potrebujú pomoc druhej osoby a nie je v tom úmysel zdieľať radosť z predmetu (Ostatníková a kol., 2022). **Sociálne reakcie** - žiaci s autizmom majú ťažkosti s dodržiavaním spoločenských pravidiel. Môžu klásť nevhodné otázky (Ostatníková a kol., 2022). Žiaci s PAS majú obmedzenú schopnosť pochopiť pravidlá komunikácie a nevedia v akej situácii majú akú sociálnu spôsobilosť použiť. Z takejto situácie si vyberú nepodstatné informácie, a na tie následne nesprávne reagujú (Magová, Hrčová, 2020). **Sociálne vzťahy a situácie** - tento nedostatok schopnosti prispôbiť sa a robiť kompromisy môže spôsobiť žiakovi ťažkosti pri interakcii s rovesníkmi (Ostatníková a kol., 2022). Žiaci s poruchou autistického spektra môžu v spoločných aktivitách zlyhávať alebo môžu byť odmietaní zo strany rovesníkov (Magová, Hrčová, 2020).

### **Rozvoj sociálnej interakcie u jedincov s poruchou autistického spektra**

Ako sme už spomínali vyššie sociálna interakcia má kľúčový význam v procese tvorby vzťahov, vo výmene informácií, vyjadrovaní pocitov a budovaní spoločenských štruktúr (Ostatníková a kol., 2022). U žiakov s PAS nachádzame deficit sociálnych schopností - schopnosť správne vnímať, chápať, správne zdieľať a reagovať.

Absencia sociálnych zručností je ovplyvnená nízkou mierou flexibility a nedostatočnou predstavivosťou (Čadilová, Žampachová, 2012). Tieto deficity zvyšujú mieru stresu, ktorú žiak s PAS prežíva a môžu byť jednou z príčin rozvoja úzkosti (Mikoláš, 2014). Zvyčajne sa pozoruje narušená sociálna interakcia u detí s PAS už od raného veku (Ostatníková a kol., 2022). Princípy rozvoja zručností – individualizácia, vizualizácia, štrukturalizácia a iné, ktoré prostredníctvom intervenčných programov aplikujeme do praxe sme už spomínali v tejto práci (Hrčová, Magová, 2024). Ak však chceme sociálnu interakciu rozvíjať musíme poznať základné typy sociálnych interakcií podľa kvality :

- **Izolovaný typ** - izolácia od vonkajšieho sociálneho sveta - pri tejto forme sa vyskytujú stereotypné vzorce hier, mechanická hra, nízka úroveň spontánnej komunikácie (Šedibová, 2000). Nevyhľadávajú spoločnosť, nestoja o priateľov, spoločnú hru, dávajú prednosť sebaobsluže. Tento typ je samotársky, v ranom veku neprejavujú separačnú úzkosť (Thorová, 2006).
- **Pasívny typ** - Pasívne prijímu interakcie, ktoré iniciuje okolie, t. j. človeku s autizmom neprekážajú kontakty s ľuďmi, len spontánne ich neiniciuje (Šedibová, 2000). Majú malú schopnosť prejaviť svoje potreby (Thorová, 2006). Prítomná je obmedzená schopnosť zdieľať radosť s ostatným, obmedzené empatie a sociálna intuícia (Tkáčová, Harčariková, 2022). Izolované, osamotené typy sa spontánnym vývinom menia na pasívne typy (Šedibová, 2000). Poruchy správania sú menej časté (Tkáčová, Harčariková, 2022).
- **Aktívny, ale zvláštny typ** - aktívne, ale až uvoľnené nadväzovanie interakcií, ide o veľmi aktívnych jedincov, ktorí intenzívne nadväzujú kontakty so svojím okolím, ale spôsob, frekvencia nadväzovania interakcie je zvláštna, až bizarná (Šedibová, 2000).
- **Formálny, afektovaný typ** - dobré vyjadrovanie sa, reč je formálna, precízne vyjadrovanie sa k veciam čo ho zaujímajú, pôsobí nastrojené, správa sa formálne. Odtiahnuté správanie aj voči rodine. Obľuba spoločenských rituálov, dodržiavanie pravidiel. Sociálna naivita a šokujúce výroky (Tkáčová, Harčariková, 2022).
- **Zmiešaný, zvláštny typ** - budí dojem falošnej sociálnej zdatnosti, sociálne správanie je veľmi nesúrodé a záleží na prostredí, situácii a osobe, s ktorou je kontakt naviazaný. Používa naučené frázy, pedantne dodržiava pravidlá (Tkáčová, Harčariková, 2022).

V tomto členení nachádzame prepojenie s introvertným a extrovertným typom osobnosti. Izolovaný, pasívny reflektuje ako introvertný typ osobnosti. Aktívny zvláštny reflektuje ako extrovertný typ osobnosti. Formálny-afektový a zmiešaný-zvláštny je prelínaním extravenzie. Šedibová (2000) uvádza, že ešte predtým ako vyberieme intervenčný postup je nutná dôsledná špeciálno-pedagogická diagnostika žiaka s PAS. Nezabúdame, že popri PAS je často pridružená aj iná porucha a tú treba zohľadniť tiež a premietnuť ju do očakávaní od následnej intervencie. Okrem špeciálno-pedagogickej diagnostiky, pozorovania, priamej práce je nutné prihliadať aj na názor, priania a potreby rodiny. Bazalová (2012) to potvrdzuje keď spomína, že kritériom, ktoré je potrebné pri výbere intervencie zohľadniť, je vhodnosť a dostupnosť metódy pre žiaka a jeho rodinu.

Špecifické postupy v práci a včasná, vhodná intervencia dokážu znevýhodnenie výrazne zmierniť a zlepšiť. Pokiaľ rodina, terapeuti, pedagógovia zabezpečia žiakovi s PAS štruktúrované a predvídateľné prostredie od ranného detstva, pripraví sa na efektívne zvládanie ďalších problémov (Wiseman, Rich, 2009). Podľa Thorovej (2014) a ako sme už spomínali v predchádzajúcej podkapitole sú najúspešnejšie tie programy, ktoré sú založené na štruktúrovanosti, kombinácii behaviorálnych prístupov a vizualizácii informácií. Ostatníková a kol. (2022) uvádzajú že v súčasnosti nie je známa žiadna intervencia, ktorá by dokázala autizmus úplne „vyliečiť“. Je žiadúce

hľadať programy, ktoré majú oporu vo výskume a pomôžu žiakom s PAS získať zručnosti, ktoré im pomôžu zaradiť sa lepšie do spoločnosti a tak dôjde k zvýšeniu kvality ich života (Ostatníková a kol., 2022). Podľa Michalovej (2011) je cieľom rozvoja sociálnych schopností ľudí s PAS nadviazanie kontaktu s rovesníkmi, opustenie izolácie, schopnosť fungovania v skupine. (Bazalová, 2017) uvádza, že vzhľadom k variabilite PAS nemôžeme jednoznačne konštatovať ktorá intervencia alebo prístup budú fungovať. Medzi najefektívnejšie stratégie sa považujú TEACCH a ABA program, ktoré už boli taktiež spomenuté. Terapia, ako prostriedok intervenčných programov, zmierňuje a podporuje rozvoj zručností vo všetkých oblastiach vývoja vrátane špecifických záujmov a talentov (Thorová, 2016). Thorová (2016) uvádza okrem vyššie uvedených intervenčných programov aj logopédiu, herné terapie, interakčné terapie, zooterapiu, ergoterapiu, muzikoterapiu, arteterapiu, pohybové aktivity.

### **Nácvik sociálnej interakcie u detí s poruchou autistického spektra**

Na nácviku jednotlivých zručností sa môžu podieľať rozličné stratégie a programy poskytujúce intervenciu alebo relaxáciu (Thorová, 2016). Pri nácviku sociálnych zručností sú vhodné a odporúčané sociálne príbehy, nácvik zdieľanej pozornosti, stratégie rovesníckeho tréningu, stratégie modelovania (napr. Štandardy porúch autistického spektra, 2023). Môže ísť o metódy a techniky z oblasti expresie s prepojením využitia umenia pri edukácii s jednotlivcami s poruchou autistického spektra:

**Vizualizované príbehy ako nástroj rozvíjania komunikačných schopností u žiakov s PAS.** Vhodná alternatíva rozprávania príbehu žiakom s PAS. Vychádzajú z vizualizácie a štrukturalizácie príbehu, aby žiak s PAS dokázal príbeh nielen prerozprávať, ale aby dokázal príbeh prerozprávať s porozumením. Rozvíjajú u žiakov predstavivosť, dejovú nadväznosť, slovnú zásobu a motivujú žiaka komunikovať (Magová, Hochmutová, 2022). S takýmito vizualizovanými príbehmi sa môže pracovať v rámci biblioterapie. .

**Artefiletika a arteterapia.** Artefiletika a arteterapia majú spoločné aspekty. Prvý je v oblasti cieľov, kde sa zameriavame na sebaopoznanie, rozvoj sociálnych kompetencií človeka prostredníctvom umeleckých výrazových prostriedkov. Druhým spoločným je oblasť aplikovaných metód, ktorá sa zameriava na poznanie prostredníctvom expresie a reflexie (Guillaume, Kováčová, 2010). V kresbách žiakov s PAS absentuje zobrazenie potrieb a túžob. Bod, čiary, objekty, ktoré žiak s PAS nakreslí, je krokom k integrácii, pretože žiak koná samostatne a zobrazuje až potiaľ, kam mu to dovoľia jeho možnosti. Výtvarné umenie v rámci edukácie je vhodné využiť ako prostriedok k vzájomnej komunikácii. Arteterapia zohráva kľúčovú rolu v zvýšenom sebedovedení a nastavení všeobecnej pohody aj v tejto skupine žiakov (Kováčová, Trefná, 2023). Thorová (2016) uvádza, že stereotypné záujmy sa premietajú do kresieb žiaka s PAS. Je dôležité, aby výber námetu vychádzal zo záujmu žiaka na ktoré je fixované. Niektorí žiaci, ktorí nemajú vôbec tvorivý potenciál, môžu postupovať podľa naučených štruktúrovaných šablón, ktoré im prinášajú rovnakú radosť ako žiakom, ktoré pracujú s kreativitou (Hrčová, Magová, 2024). Kováčová, Trefná (2023) uvádzajú, že kresba žiakov s PAS je odlišná a individuálne špecifická aj v rámci tejto jednej poruchy.

## **Land art**

Land art je výtvarný prúd resp. metóda tvorby diel a vytvárania objektov vo voľnej prírode, alebo vytvárania diel z prírodných materiálov. Jednotlivé prvky tohto výtvarného prúdu sú využiteľné najmä pri environmentálnej resp. ekologickej výchove. Aktivity a cvičenia sú určené aj pre osoby so zdravotným znevýhodnením. Ide predovšetkým o aktivity na podporu kvality života.

## **Hra, hrové možnosti**

Hra je didaktickým nástrojom umožňujúcim rozvoj vzájomnej interakcie. Žiaci s autizmom majú problém s identifikáciou zmysluplnej spoločenskej aktivity, predmety využívajú v nemennej stereotypnej hre a hra je popisovaná ako mechanická (Magová, Hrčová, 2020; Hrčová, J., Magová, 2022). Preto je nutné vytvoriť rámec, podmienky na hru ktoré budú adaptované na špecifický vývoj žiaka s PAS (Beyer, Gammeltoft, 2006). Herné zásady by mali vychádzať z typického detského vývoja.

## **Sociálny príbeh**

Sociálny príbeh je pravdivý príbeh opisujúci situáciu, zručnosť, schopnosť. Je napísaný a ilustrovaný podľa daných kritérií, napríklad píšeme ich z pohľadu jednotlivca s PAS (Gray, 2010). Obsahujú jednoduchý opis sociálnej situácie a vhodného správania v nej. Forma a obsah sa prispôbi konkrétnemu žiakovi (Čadilová, Žampachová, 2012). Môže taktiež obsahovať fotografie, ilustrácie, piktogramy s popisom (Štandardy porúch autistického spektra, 2023). Ich hlavnou úlohou je pripraviť žiaka na zvládnutie sociálnych situácií. Podstatou stratégie sociálneho príbehu je, že žiak sa s konkrétnym sociálnym príbehom zoznamuje ešte pred danou situáciou, ktorú sociálny príbeh opisuje. To mu následne pomáha sa v situácii zorientovať (Gray, 2010).

## **Liečba hudbou, muzikoterapia**

Muzikoterapia cielene pôsobí prostredníctvom zvukov, hudby, podporuje, rozvíja, integruje kompetencie človeka s cieľom obnovy zdravia a naplnenie bio-psycho-sociálne-spirituálnych potrieb. V špeciálnopedagogickej praxi sa pri muzikoterapii s žiakmi s PAS využíva len ako podporná metóda rozvoja a je využívaná ako prostriedok k rozvoju zručnosti žiaka s PAS (Zeľiová, 2002). V pedagogických odboroch je využitie muzikoterapie podriadené predpísaným učebným plánom, vzdelávaciemu programu (Benčíková, 2017).

## **Záver**

Porucha autistického spektra je poruchou na celý život. Závažnosť príznakov sa mení počas života a neexistujú dvaja jedinci s úplne rovnakými príznakmi pretože svoju úlohu tu zohráva aj osobnostná charakteristika. K osobnostnej charakteristike sa pridávajú autistické črty. Ďalší vývoj závisí od závažnosti príznakov, intelektovej kapacity, na komunikačných schopnostiach a na proces adaptácie na život v spoločnosti.

## Bibliografia

- Bazalová, B. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 9788026211952.
- Bazalová, B. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5930-6.
- Benčíková, M. *Muzikoterapie a edukace*. Praha: GRADA, 2017. ISBN 9788024742380.
- Beyer, J., Gammeltoft, L. *Autismus a hra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-157-3.
- Búgelová, T. *Komunikácia v škole a rodine*. Prešov: PU FF, 2002. ISBN 80-8068-133-3.
- Čadilová, V., Žampachová, Z. a kol. *Metodika práce sežákem s poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 9788024433097.
- Gáborová, E., Gáborová, Z. *Človek v sociálnom kontexte*. Prešov: DTI. s. r. o, 2006. ISBN 80-969053-8-4.
- Gray, C. *The New Social Story Book*. Texas: Arlington Future Horizons, 2010. ISBN 978-1-935274-05-6.
- Guillaume, M., Kováčová, B. *Art vo vzdelávaní*. Trnava: Trnavská univerzita, 2010.
- Hasajová, L., Porubčanová, D., Bilčík, A. *Vybrané kapitoly z pedagogickej komunikácie v odbornom vzdelávaní*. Dubnica nad Váhom: DTI, 2020. ISBN 978-80-8222-015-8.
- Hrčová, J., Magová, M. Podpora praxe u dětí so zdravotným znevýhodnením. In: *Expresivita v (art)terapii Ružomberok* : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2024. s. 112-119. ISBN 978-80-561-1131-4.
- Hrčová, J., Magová, M. *Vybrané kapitoly z porúch autistického spektra 2*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2020. 978-80-561-0801-7.
- Hrčová, J., Magová, M. *Výchova a vzdelávanie dieťaťa s Aspergerovým syndrómom v materskej škole*. In: *Náročné dieťa: praktický pomocník pri práci s deťmi v materskej škole vyžadujúcimi si zvýšenú pozornosť*. Bratislava : Dr. Josef Raabe Slovensko, 2022. s. 1-18. ISBN 978-80-8140-288-3.
- Janoušek, J. et al. *Sociální psychologie*. Praha: SPN, 1988. ISBN 80-08-02498-4.
- Kováčová, B., Trefná, Z. *Analýza kresby v kontexte vývinu dieťaťa s Aspergerovým syndrómom*. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 2023, ISSN 1336-2232.
- Magová, M., Hrčová, J. *Vybrané kapitoly z porúch autistického spektra 1*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2020. ISBN 978-80-561-0800-0.
- Magová, M.; Hochmuthová, M. *Využitie prvkov štruktúrovaného učenia vo vzdelávaní žiakov s poruchou autistického spektra v kombinácii s mentálnym postihnutím*. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 2022, 21(3), 92-99.
- Mikoláš, P. *Autismus – Aspergerův syndrom: psychologie rozvoje dovedností pro život*. Ostrava: Montanex, 2014. ISBN 978-80-7225-398-2.
- Ostatníková, D., a kol. *Autizmus od A po S*. Bratislava: Ikar, a.s., 2022. ISBN 978-80-551-8129-5.
- Pierangelo, R., Giuliani, G. *Teaching Students with Autism Spectrum Disorders: A Step-by-Step Guide for Educators*. New York: Sky horse Publishing, 2012. ISBN -13: 9781620872208.
- Richman, S. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073674243.
- Richman, S. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-736-7102-6.
- Schopler, E., Reichler, R. J., Lansing, M. *Strategie a metody výuky s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2.
- Sundberg, M. L. Partington, J.W. *Teaching Language to Children with Autism or Other Developmental Disabilities*. 1st ed. Concord: AVB Press, 1998. ISBN 978-0- 9818356-5-5.
- Šedibová, A. *Autizmus – ABC autistickej triedy. Praktická príručka pre pracovníkov v autistických triedach*. Bratislava: MerkurPrint, 2000. ISBN 80-967754-1-3.
- Thorová, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.
- Thorová, K. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2014. ISBN 8073670917.
- Tkáčová, K., Harčariková, T. *Jednotlivec s nevyčlelitelnou chorobou v kontexte pedagogiky telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených*. Bratislava, 2022. ISBN 978-80-246-5056-2.
- Vetráková, M. *Komunikácia v práci manažéra*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2002. ISBN 80-8055-630-X.
- Wall, K. *Autism and early years practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2010. ISBN 978-1-84787-508-2.

Wiseman, N. D., Rich, R. L. *Autism Spectrum Disorders: an Essential Guide for Newly Diagnosed Child*. 1st ed. Philadelphia: Da Capo Press, 2009. ISBN 978-1-60094-065-1.  
Zeľeiová, J. *Muzikoterapia – dialóg s chvením. Východiská, koncepty, princípy a praktická aplikácia*. Bratislava: ÚHV SAV, 2002. ISBN 80-968279-6-0.

### **Kontaktné údaje**

Mgr. Marián Timotej Klein  
Centrum poradenstva a prevencie  
Zuzkin park 10, 040 11 Košice  
[klein@cypke.sk](mailto:klein@cypke.sk)

# ROZVÍJANIE SPOLUPRÁCE V SKUPINE V ZÁKLADNEJ ŠKOLE

Eva Kokošková

## Abstrakt

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

## Kľúčové slová

*Skupinové hry. Základná škola. Sociálna skupina.*

## Úvod

Využitie hry je vhodným prostriedkom na posilnenie osobnej a sociálnej integrity organizmu. Preto hru možno chápať aj ako prostriedok využitý pri riešení konfliktov a zámerne vytvorených modelových situácií. Takto koncipované hry možno posudzovať z aspektu nadväzovania vzájomných kontaktov; aktívnej a prirodzenej podpory hrajúcej komunity; pohostinnosti a uvítania každého účastníka v hre, s tým, že uplatnenie sa nájde pre každého a pod. Takto je možné naplňať priestor sociálnej inklúzie bez toho, aby bolo riešené, či má dieťa odlišnosť, alebo nie. Ich vzájomné stretnutia sú obohacujúcimi. Hra sa tak stáva prirodzeným prostriedkom k zaktívneniu inklúzie (Kováčová, 2019, s. 53), pri ktorej dôležitú rolu zohráva nielen kolektív triedy a ich vzájomné vzťahy, ale aj učiteľ (Vodičková, 2009).

## Práca v skupinách

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

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

## **Zdôvodnenie použiteľnosti proinkluzívnych aktivít**

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

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

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

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

## **Charakteristika konkrétnych aktivít**

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

Tabuľka 1

| <b>Oblasť</b>     | <b>Charakteristika</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Spolupráca</b> | Aktivity v tejto časti sú zamerané na tímovú prácu a tím, čiže na spoluprácu a vzájomné rešpektovanie sa. V týchto spoločných aktivitách je zdôraznená jedinečnosť a originalita, každého jej člena, no zároveň spolupráca medzi členmi skupiny, ktorej výsledkom je jeden tím, ktorý spoločnými silami dokáže úžasné veci. |

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Učíme sa pomoci</b>        | V tejto časti pôjde o dobré skutky, ktoré sa dajú konať všade, či už doma, vonku, v škole. Nie je žiadne miesto, kde by sa nedali konať. Len si musíme viac všímať iných okolo seba. Možno môj kamarát, spolužiak a možno niekto úplne cudzí potrebuje moju pomoc. Pretože dobré skutky konané s láskou nás robia šťastnejšími a bohatšími na lásku. Mať otvorene srdce pri konaní dobra.                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Zdravotne znevýhodnení</b> | Žijú medzi nami a možno sme sa s niektorými z nich stretli.<br>Nevedeli sme hneď v tej chvíli, ako sa máme správať, čo máme robiť, ako reagovať. Tieto aktivity trochu priblížia aké je to byť na ich mieste. Či im je ľahko žiť vo svete, ktorému sa musia prispôbiť. Či si cez tieto aktivity uvedomíme ich situáciu a ako sa budeme k nim správať, ak ich opäť stretneme.<br>Šifrované písmenka<br>Ticho<br>Kto chce, spôsob si nájde<br>Druhá ruka<br>Hádaj, čo kreslím                                                                                                                                                                                 |
| <b>Začlenenie</b>             | Tieto aktivity nadväzujú na seba od uvedomenia si svojej jedinečnosti a originality prijatia seba samého, aký som, cez prijatie spolužiakov v triede, sociálnych skupín a ľudí so zdravotným znevýhodnením, až po stieranie rozdielov v spoločnosti. A tým všetkým sa snažiť o krajší svet nielen pre seba, ale aj pre druhých. Čiže spoločnosť a svet je presne taký, aký si ho urobíme my všetci. Každý z nás je jedinečný a originálny a tým je to fajn, lebo každý z nás niečo iné vie a keď spojíme, tie naše talenty, tak dokážeme veľké veci.<br>Dve hlinené nádoby<br>Triedne puzzle<br>Predsudky<br>Mária a „Povrázok“<br>Krajší svet je aj o tebe |

*Zdroj: Kokošková (2023)*

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

## **Popis vybranej oblasti : Spolupráce v aktivitách**

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

Charakteristiky spolupráce:

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

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

## **Popis návrhovej aktivity: Jeden za všetkých, všetci za jedného**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Časová dotácia:** 2 vyučovacie hodiny (45 minút).

**Popis aktivity:** Žiakov rozdelí pedagóg do 5 členných skupín. Ich úlohou bude v čo najkratšom čase splniť všetky aktivity. Pri každej aktivite dostanú indíciu. Tieto indície budú zbierať a na konci – posledná aktivita, dostanú hádanku, na ktorej odpoveď si budú môcť pomôcť indíciami, ktoré nazbierali po splnení konkrétnych aktivít. Každá skupina si môže dať názov, pod ktorým bude súťažiť a taktiež aj pokrik, ktorým sa bude prezentovať. Taktiež môžu mať niečo spoločné, napr. biele tričko. Ešte na začiatku pedagóg vyzve skupinu, aby sa medzi sebou dohodli, kto bude súťažiť v matematike, slovenčine, prírodovede a vlastivede – ide o to, aby súťažili tí, ktorí vynikajú v týchto predmetoch a labyrinte – poukázanie na jedinečnosť, že každý z nás má talent (bunky), na niečo iné. Všetkých členov skupiny pedagóg spojí hrubším lanom, alebo stuhou okolo pásu na vzdialenosť 1m, aby neboli obmedzovaní v pohybe, no zároveň, aby boli spolu.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Odporúčanie**

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

## **Evalvácia**

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

**Námet:** Kokošková (2023)

## **Popis návrhovej aktivity: Nitôčky**

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

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

**Časová dotácia:** 1 vyučovací hodina (45 minút).

## **Popis aktivity**

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

## **Odporúčanie**

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

## **Evalvácia**

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

- *Páči sa vám tento spoločne vytvorený obrázok?*
- *Týmto krásnym obrázkom sme vytvorili medzi nami vzťahy, čiže spoluprácu?*
- *Čo je to spolupráca?*

- *Viete mi povedať prečo každý z vás mal inú farbu nitky?*
- *Čo to znamená? (každý z nás je iný)*
- *Čo znamenali tie klinčeky? (znamenali našich spolužiakov v triede)*
- *Viete čo znamenali natiahnuté nite ku klinčekom? (naše vzťahy navzájom)*
- *Ako sa vám pracovalo na tomto obrázku?*
- *Ak si ho zavesíme v triede, čo nám bude pripomínať?*

**Námet:** Kokošková (2023)

### **Odporúčania pre prax špeciálneho pedagóga**

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

V inkluzívnom prostredí je dôležité podporovať emocionálnu gramotnosť, aby sa predišlo konfliktom a zároveň bola posilnená vzájomná empatia a súdržnosť medzi žiakmi (Baumgaartner, Vancu, 2014). A práve rozvoj sociálno-emocionálnych zručností prispieva k vytváraniu bezpečnej školy, kde má každý žiak pocit prijatia a podpory. Kľúčovú úlohu pri zvládaní situácií spojených so šikanovaním zohráva emočná regulácia, ktorej sa výskumne venujú Baumgartner et al. (2020). Aj preto je dôležité, aby sa inkluzívne povedomie už rozvíjalo v prostredí školy, aby boli takto žiaci pripravení do života so správnymi postojmi a otvoreným srdcom pre všetkých bez rozdielu. Tieto stratégie zamerané na podporu inkluzívneho vzdelávania, sú vhodné ako možnosť podpory sociálnej klímy, súdržnosti aj na vyučovacie hodiny náboženskej a etickej výchovy a taktiež aj pre triedneho učiteľa v rámci triednických hodín, v družinách a tiež aj v táboroch. Na základe týchto aktivít si môže každý pedagóg, alebo vedúci prispôbiť tieto aktivity na svoju skupinu, alebo prostredie. Môže aktivity dopĺňať, vynechať, kombinovať, upravovať podľa vlastného uváženia, alebo prispôbiť určitej vekovej skupine. Preto navrhujeme tieto proinkluzívne aktivity aplikovať do praxe za účelom rozvíjania inkluzívneho povedomia žiakov v prostredí základnej školy.

## Bibliografia

- Bagalová, L. et al. *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2015. ISBN 978-80-8118-143-6.
- Baumgartner, F. et al. Bullying at school and cognitive emotion regulation. In: *Človek a spoločnosť*: internetový časopis pre pôvodné, teoretické a výskumné štúdie z oblasti spoločenských vied. 2020, 23(4), 18-31.
- Baumgartner, F.; Vancu, E. Emoční inteligence a její vztah k zvládnání. In: *Člověk v kontextech celoživotního vývoje*. Brno : Akademie věd České republiky. Psychologický ústav AV ČR, 2014. s. 39-59. ISBN 978-80-86174-18-1.
- Folvarčíková, Z. *Didaktické hry a aktivity na hodinách anglického jazyka. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe* [online]. Bratislava: Metodicko - pedagogické centrum, 2013.
- Gabrielová, J. Faktory ovplyvňujúce medziodborovú spoluprácu v rámci zdravotno-sociálnej starostlivosti. In *ProHuman*, 2017, s. 1-3.
- Hermochová, S. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS o. s., 2005. 15-16 s. ISBN 80-239-5612-4.
- Kokošková, E. *Špecifické stratégie v podpore inklúzie na 1. stupni základnej školy*. Ružomberok: Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Centrum celoživotného vzdelávania (Záverečná práca), 2023.
- Kováčová, B. Reálna podpora inkluzívneho vzdelávania v slovenskej materskej škole. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 2022, 21(3), 31 – 40.
- Kováčová, B. *S inklúziou od raného veku – Dieťa s odlišnosťou a jeho vstup do kolektívu*. Hliník nad Hronom: REZILIENCIA s.r.o., 2019. ISBN 978-80-972277-5-3.
- Kováčová, B. Umelecko-edukačné modely - podpora inklúzie v pozitívnom vnímaní znevýhodnených skupín v prostredí škôl. In *Inkluzívne trendy v hudobnej pedagogike - expresívno-terapeutické prístupy*. Ružomberok : Katolícka univerzita, 2011, s. 1 – 11. ISBN 978-80-8082-491-4.
- Petty, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788026203674
- Šuhajdová, I. *Ľudský faktor – kľúčová podmienka inklúzie?* Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS, 2018. 27 s. ISBN 978-80-568-0121-5.
- Vodičková, B. Postavenie učiteľa v živote dieťaťa so špecifickými poruchami učenia a správania. In: *Učiteľ pre školu 21. storočia*: zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. Pedagogická fakulta, 2009. s. 468-472. ISBN 978-80-8083-823-2.

## Kontaktné údaje

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

# KRESBA AKO VÝPOVEĎ DIEŤAŤA ZO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM

Zuzana Polanská

## Abstrakt

*Zámerom tohto príspevku je popísať teoretické východiská týkajúce sa kresby detí so zdravotným znevýhodnením.*

## Kľúčové slová

*Kresba. Znevýhodnené prostredie. Projekcia.*

Detská kresba je jeden z prvých spontánnych prejavov psychického života dieťaťa, výpoveď o vnútornom živote, o záujmoch, o prežívaní, o myšlienkach, životnej orientácii. Je jasnou výpoveďou dieťaťa o sebe samom, o náladách, pocitoch, túžbach a predstavách o prostredí v ktorom žije a ktoré naň vplýva (Minichová, 2018, Valachová, 2020). Vypovedá o sociálnom prostredí, o vplyvoch kultúry a výchovy. Šturma & Vágnerová (1982) píšú o detskej kresbe, že je cennou výpoveďou v súvislosti so psychickým prežívaním a vytváraním si vlastnej predstavy o svete (svete dospelých a svete detí). Úroveň kresebných zručností sa odráža v konkrétnych rovinách rozličného stupňa komplexnosti, v ktorých ide o:

- dosiahnutú úroveň rozumových schopností,
- premietanie osobných črt s možnými atypickými prejavmi,
- relatívne čiastkové schopnosti napr. zrakového vnímania, predstavivosti a pamäti, jemnej motoriky a senzomotorickej koordinácie a integrácie týchto funkcií (Valachová, 2020).

V roku 1887 vyšla prvá teoretická práca o detských kresbách, ktorú napísal Ricci nazývala sa „Umenie dieťaťa“. Uvedený autor (c.d.) si uvedomil, že prvotným a prevažujúcim námetom kresby je **postava človeka**. Túto prácu si veľmi vážil a ocenil Buhler. K iným veľmi dôležitým prácam patria práce C. a W. Stermovcov (1910), ktorí sa usilujú objasniť vnímanie priestoru tým, že dôkladne rozlišujú kvalitu „priestorovej formy“ a polohu v priestore, čo je dosť dôležitý faktor pri kreslení detí – vyjadrenie priestoru, predstava priestoru a podobne. Uždil (2002) poukazuje aj na azda najpodrobnejšie preskúmané štádium najranejšieho vývinu detskej kresby od Bakera a Kellogovej (1967). Čáda (1918) vnímal detskú kresbu **ako obrázkovú reč**, domnieval sa, že kresbu ovplyvňuje najmä prostredie. Fickeová (1964) vypracovala výskumnú metódu absolútne správneho zachycovania detskej kresby. Je presvedčená o tom, že tvorbu dieťaťa kultivujú obdivovatelia a rodičia, a že talent možno pozorovať už v kresbách malých detí. Pripomína, že je potrebné detailne sledovať celý proces detskej kresby. Kováč (1972) zastáva názor, že na Slovensku písali o detskej kresbe iba pedagógovia, ktorí sa prevažne zaujímali len o to aby pri kreslení žiaka viedli k pekným výsledkom a hľadali spôsob ako žiaka pri kreslení viesť k dosiahnutiu pekných výsledkov. Dnes,

zhruba po viac ako tridsiatich rokoch, môžeme konštatovať, že je čoraz viac autorov, učiteľov, vychovávateľov, ktorí sa venujú detskej kresbe z úplne iného hľadiska a konečný pekný výsledok nie je pre nich dôležitý. Veľký význam dávajú skôr obsahu kresby, čo ňou dieťa chce vyjadriť, ako sa cíti, čo prežíva (Valachová, 2018).

Kresba detí častoprezrádza **osobnostnú nezrelosť, nespokojnosť a nedo-statočnosť**. Je to výpoveď každého dieťaťa o jeho okolí, o starostiach či problémoch, ktoré dieťa trápia, a ktoré sa z rôznych príčin a dôvodov bojí vyjadriť rečou. Deti neraz práve ceruzkami vyjadria svoje city, nálady, obavy či radosti. Takto vyjadria ako ony vidia svet okolo seba, čo cítia a čo ich trápi (Vodičková, 2008). Je preto nevyhnutné venovať pozornosť detskej kresbe, rozvíjať ju a pomáhať deťom vyjadriť sa.

Čáda (1918) sa domnieval, že ku kresbám treba pripojiť nasledovné záznamy:

- osobné údaje dieťaťa, pohlavie, vek, dátum,
- označenie, či ide o kresbu spontánnu alebo po vyzvaní,
- či je nakreslená podľa predlohy alebo popamäti,
- čo dieťa nakreslilo alebo chcelo nakresliť,
- iné okolnosti.

Danými poznatkami položil Čáda (1918) **reálne základy** pre odbornú prácu s detskou kresbou. Odporúčal, aby sa výtvarné prejavy detí zbierali nepozorovane, nenápadne, pretože ináč dieťa svoj výtvarný prejav ovplyvní, môže kresbu spraviť príliš povrchné alebo príliš starostlivo. Kläger (1989) tvrdí, že detská kresba má aj iné významné hodnoty:

1. hlavný motív detského stvárnenia je z pozície rozprávača naratívna a výpovedná hodnota
2. sociálna hodnota
3. antropologická hodnota
4. morálna hodnota
5. mytologická symbolika
6. politická hodnota
7. historická hodnota
8. psychologická hodnota
9. kreatívna hodnota
10. medicínska hodnota
11. osobnostná hodnota
12. estetická hodnota

Uždil (2002) spomína, že začiatky kreslenia súvisia **s vývojom a zrením dieťaťa**, so vznikom osobnosti. Nepopiera však, že inšpiračným vzorom detského výtvarného prejavu je realita. Styk s prostredím, v ktorom žije priamo ovplyvňuje aj výtvarný prejav, vedie ho k aktívnej činnosti, vzbudzuje predstavy a city. Piaget (1970) ďalej hovorí, že detská kresba je **formou semiotickej funkcie** a má vo výtvarnom rade miesto medzi obrazovou predstavou a symbolickou hrou. Podľa

Piageta (c.d) zlatým vekom detskej kresby je obdobie **semiotických vzťahov**. Je to obdobie nástupu schopností predstavovať si niečo prostredníctvom niečoho iného, nástupu symbolov a znakov. Deti zvyčajne kreslia najskôr to, čo vedia až v neskoršom období to, čo na danej skutočnosti vidia. Švarc (In Uždil, 1976) konštatuje, že dieťa sa graficky vyjadruje **prirodzene**. Dôležitú úlohu tu zohráva úroveň dieťaťa a rámec jeho možností, s ktorými sa v reálnom svete stretlo.

### **Prejavy v kresbách intaktných a znevýhodnených detí**

Typickým prejavom detskej kresby Uždil (2002) je potreba rozlíšiť jeden smer od druhého, tzv. **pravidlo pravého uhla** čiže R-princíp, ktorý je silnejší než vedomie o tom, že napríklad komín má určitú váhu a dym stúpa kolmo hore. Zaujímavým princípom, pôsobiacim opačne je **grafoidizmus**, nakláňanie kresby v smere písma. S grafoidizmom súvisí aj oblenie ostrých a pravých uhlov, jeden tvar prechádza do druhého. Tendencia opakovať jednoduché a už osvojené čiarky, tvary (gombíky, vlasy) označujeme **grafický automatizmus**. Častý grafický automatizmus môže poškodiť základný ráz kresby. Je základom **nepravého ornamentu** - tzv. prílišné zdobenie. Niekedy sa stáva, že dieťa zdobí skutočne všetko čo nakreslí: šaty, oblohu, zem. Niekedy má však nepravý ornament aj inú príčinu. Ďalšie princípy v kresbách intaktných a znevýhodnených detí sú **rytmus, symetria a opakovanie**, ktoré sú v detskej kresbe veľmi uplatňované. Sú základom kompozičných schopností v členení plochy a formálnej jednoty celého výtvoru. Základy kompozičného zmyslu sú dieťaťu vrodené. Ich prítomnosť v kresbe je povzbudivá.

Uždil (2002) sa domnieva, že základy kompozičného zmyslu sú dieťaťu vrodené. Tieto základy majú svoj počiatok už vo fyziologických faktoch. Ich prítomnosť v kresbe **je povzbudivá**, hovorí o tom, ako prirodzene prebieha vo výtvarnej činnosti interakcia telesných a duševných zložiek. Táto interakcia oboch zložiek je pre duševnú kondíciu dieťaťa veľmi zdravá.

Už od jedného roka vie dieťa držať ceruzku. Nevie však ešte celkom kontrolovať ťahy, čiary sú prerušované. Izolované bodky a krátke čiary spája v druhom roku života. Kresbou sa trénuje spojenie oka, mozgu a ruky. Baker, Kellogová a Kováč zhodne toto obdobie nazývajú **funkčiou motorickou hrou**. Dieťa ceruzkou často črtá aj mimo papiera a vo vzduchu. Koncom 2. roku života a začiatkom tretieho sa najprv dieťa pokúša nakresliť rovné a zvislé čiary, neskôr horizontálne čiary a špirály. Uzavretý kruh dieťa nakreslí až okolo 3. roku, tak vznikajú slniečka. Neskôr ďalšie tvary štvorec a trojuholník. Tieto tvary je možné kombinovať a obmieňať. Rozvoj kognitívneho prístupu podnieti rozvoj formy. Vlastné telo pomáha naučiť sa zákonu proporcionality. V tomto období dieťa s vyspelou neuromuskulárnou koordináciou **dokáže nakresliť** dvadsať základných tvarov čmáraním. Podľa Bakera, Kellogovej a Kováča tzv. „Neuromuskulárne happeningy“.

Vo veku 3. a 4. rokov sa snaží **napodobňovať tvary** a pomenováva svoje kresby. Iná osoba však tento súvis nevidí. To je detský svet. Už v tomto období objavujeme prvé pokusy o nakreslenie známej postavičky, ktorá má veľkú hlavu, ruky a nohy. Okolo tretieho roku dieťa kreslí univerzálne postavy ľudí - hlavonožcov. „V ľudskej figúre sa zo začiatku silne uplatňuje hlava – tvár predstavuje

predovšetkým doširoka otvorené oči, teda dôkaz života“ (Uždil, 2002, s. 22). Neskôr pribudnú ústa, nos i uši. Bodkou, alebo kolieskom znázorní pupok.

Približne v štyroch rokoch sa dieťa pokúša **ukladať na papier svoje predstavy**. Rozvíja sa proporcionálny zmysel. Dieťa pracuje uvedomelo so zámerom komunikácie s okolím. Pomocou kresby sprostredkúva okoliu svoje dojmy, zážitky, predstavy a spomienky. Individualizmus spojený s abstrakciou vytvára štýl detskej kresby. Baker, Kellogová a Kováč (Uždil, 2002) poznamenávajú, že dieťa už v treťom roku začína používať formy **vychádzajúce zo základných znakov**. Tieto formy autori nazývajú diagramy. Je ich šesť: kruh alebo ovál, štvorec alebo pravouholník, trojuholník, jednoduchý tvar, grécky kríž a diagonálny kríž. Dieťa si však tieto útvary vôbec neuvedomuje. Pre 4 rok života dieťaťa je príznačné, že dieťa **kreslí to čo vie**, a nie to čo vidí. Nemá ešte predstavu o proporciách. Postavy kreslí spredu. Trup začne kresliť až vtedy keď hľadá miesto na nakreslenie dákeho detailu napr. gombíka. Zo začiatku je však menší než hlava súvisí to s pomerom symbolického významu týchto dvoch dôležitých orgánov ľudského tela. Ak dieťa kreslí matku často, ju nakreslí s bábätkom v brušku (Bouvier – Boilean, 2000).

V 6. roku sa kresby detí dosť podobajú Uždil (1993) a v tomto veku nie je vhodné deťom hovoriť, že nevedia kresliť. Dokážu už **zreteľne nakresliť** ľudskú postavu hlavu, krk, trup ruky a nohy na správnom mieste. Na hlave kreslia vlasy, uši a iné detaily. Vlasy bývajú len po obvode hlavy. Až po dovŕšení 6. roku života je postava človeka zobrazená **malým kresliarom kompletná**. Všetky anatomické náležitosti sú uložené na správnom mieste. Čas a skúsenosti potrebuje na kreslenie samého seba. Najskôr si musí uvedomiť vlastné telo a svoje umiestnenie v priestore (Vodičková, 2008).

Približne v 7. roku života Pogády (1993) a v závislosti na mentálnom vývoji, sa malý kresliar snaží kresliť to , čo vidí. Jeho kresba je v období **vizuálneho realizmu**. Dieťa po 7. až 8. roku života najplnšie a najadekvátnejšie vyjadruje detský svet svojimi znakmi, jemu špecifickými. Po tomto období záujem o kresbu upadá, zdá sa, akoby toto obdobie potrebovalo nahradiť umení slova a písomným zápisom. Súvisí to s tým, že dieťa prechádza zo štádiá intuitívneho myslenia do obdobia analytického, kognitívneho myslenia s jeho náročnejšími ideovými postupmi. Buhler (1922) upozorňuje na vzťahy medzi písmom, symbolickým ornamentom, pôdorysom a verným obrazom. Podľa autora u detí nič z toho nehrá úlohu, všetko je u nich zakotvené v schéme (Valachová, 2020). Dieťa kreslí ľudskú postavu Pogády (1993) priemerne vo veku tri a pol roka. Najčastejšie nakreslí kruh alebo ovál. To je **najdôležitejšia časť** postavy. K hlave pripojí nohy. Neskôr pribudnú oči, čiarka označuje nos alebo ústa, niekedy vidieť náznak vlasov. Neskôr sú znázornené ruky, pripájané k hlave alebo k nohám. Trup sa vyznačí neskôr. Náznakom trupu býva vodorovná čiara medzi nohami. Gombíky umiestené voľne medzi paralelou nôh alebo na trupe sú prvým náznakom oblečenia. Po piatom roku začína prechod k **dvojrozmernej kresbe**. Trup má tvar kruhu alebo oválu, trojuholníka, štvoruholníka. Hlava je priamo spojená s trupom. Nohy sú ďaleko od seba, často nadväzujú na obrysovú líniu trupu. Proporcie nie sú v súlade. Podľa Pogády (1993), v šiestich rokoch

pribúdajú detaily: uši, vlasy - len na obvode hlavy. Niekedy sa kreslí klobúk, často nad hlavou, pretože tadiaľ prebieha obrysová línia hlavy. Náznaky oblečenia sú realizované priehľadnosťou. Ženské postavy majú dvojdielne oblečenie v páse predelené. V siedmich rokoch Pogády (1993) sa proporcie spresňujú. Nohy sú bližšie k sebe, ruky vo výške ramien. V tomto období sa objavuje náznak krku, nenadväzujúci na líniu hlavy alebo trupu. **Zdokonaľuje sa** oblečenie i účes. Vo ôsmom roku sa zjavuje čiastočný či úplný profil. Ruky vychádzajú z prednej línie trupu. Ak vychádzajú zo zadnej, prebieha cez ne predná línia. Najčastejšie býva len jedna ruka. Nohy sa zbiehajú v rozkroku. Deviaty rok autori charakterizujú nasledovne: je to obdobie **pokusy o zachytenie pohybu**. Vidíme náznak chôdze, činnosti rúk, napríklad nesie sa taška. Vyskytujú sa väčšie rozdiely medzi kresbami chlapcov a dievčat. Objavujú sa detaily ako výstrih, opasok, rukáv, vrecká a iné. O rok, dva sa deti pokúšajú o tieňovanie, perspektívu, tvarovanie. Ďalej sa v tomto veku pokúšajú zachytiť **objem a plasticosť**, ktoré sa v ďalších rokoch už len zdokonaľujú. U dospievajúcich je viac **osobných črt**, ktoré umožňujú posúdiť záujmy a prežívanie.

Baker a Kellogová (1967) dosiahli dôležité výsledky pri sledovaní vývoja detskej kresby. Ich zistenia možno zhrnúť v skratke do jednotlivých bodov, ktoré sú čiastočne v hore uvedenom texte rozpísané:

1. jednorročné dieťa môže robiť **znaky na papier**, ide o prirodzenú aktivitu intaktného dieťaťa
2. dvojročné dieťa dokáže nakresliť **dvadsať základných čmáraní, tvarov**.
3. trojročné dieťa začína **používať formy**
4. štvorročné dieťa má skúsenosti **s čmáranicami, diagramami, zoskupeniami a kombináciami**.

Vývin detskej kresby **zobrazuje na príklade stromu** (Kováčová, 2018). Obdobie 2 rokov nazýva obdobím **čmárania**. Trojročné dieťa dokáže nakresliť **jednoduché kmene stromu**, čiary naznačujúce vetvy ako aj kmeň v tvare „t“. Obdobie 4. roku života je podľa Kováčovej (2018) charakterizované **vodorovnou kresbou vetvičiek**, rovnými čiarami a diferencovanými čiarami, dieťa nakreslí kmene stromov. Obraz ako celok sa zlepšuje, dieťa dokáže nakresliť viac detailov, vetvičky mieria smerom hore. Ešte dokonalejšia kresba je u detí v 5. roku života, dieťa dokáže kresliť **menšie vetvičky v správnom uhle k väčším vetvičkám. Tieňovanie, plody a vyfarbovanie** sa objavuje v 6. roku života detí. V 7. roku na obrázku vidíme **štruktúru pôdy**, vetvičky sú v smere rastu, dieťa má vzťah k ročným obdobiam. Bohaté rozrastené kmene, koruna oddelená od kmeňa, **dvojité čiary pri kmeni** nachádzame v kresbách 8 ročných detí.

Asi najrozsiahlejšiu schému charakteristických znakov detskej kresby ponúka Šupšáková (1995), zároveň sa domnieva, že analýza a výklad detskej kresby nie je len zhodnotením kresby z hľadiska estetického a výtvarného ale aj vnútorného prežívania. V kresbách detí vyniká **lineárnosť, ucelenosť, uzavretosť, úspornosť ťahu**, pričom vedená línia je stále definitívna. **Kreslený (kresbový) zhluk** sa objavuje vtedy, ak dieťa v kresbe nerešpektuje plochu predmetov a vecí. Snaží sa nakresliť niekoľko najvýznamnejších dejov, alebo čo najviac prvkov na jednej ploche, z viacerých časových období bez logickej súvislosti. Jedna figúrka je nakreslená cez druhú, iná je hore nohami.

Dieťa si začína vytvárať určitý spôsob zobrazovania jednotlivých ľudí a vecí tzv. **grafických typov** – **grafických schém**. K týmto schémam sa vracia a opakuje ich. Pre dieťa znamená značnú duševnú námahu vytváranie nového typu schém. Každá zmena je preň **obťažná**, ale má veľký význam pre ďalší vývoj výtvarného vyjadrovania. Starý a nový typ schém určitý čas koexistujú, zatiaľ čo sa pripravuje ďalší, vývojovo vyšší stupeň. Nový grafický typ vzniká predovšetkým **z vnútornej potreby**. Dieťa potrebuje vyjadriť vzťah človeka k prostrediu, naznačiť vecné vzťahy a súvislosti, zdôrazniť konanie ľudí a charakterizovať ich vnútorný svet. K ďalšiemu typickému znaku v kresbách detí Šupšáková (1995) zaraďuje **antropomorfizmus, personifikáciu** je to prenášanie ľudských vlastností, charakteristík a podôb na predmety neživej prírody. Dieťa toto využíva tam kde grafické poňatie novej predstavy ešte nie je hotové. Personifikácia v detskom výtvarnom prejave predstavuje oživovanie neživých predmetov. **Antropomorfizmus** znamená prenášanie ľudských znakov na zvieratá i iné veci. Zväčšovanie pôsobivých vecí v kresbe Šupšáková (1995) nazýva **deformácia, disproporcia, výtvarná nadsádzka**. Znamená to určité nadradenia aby takýmto veciam a ľuďom dodalo výraz dôležitosti, ktorý je totožný s jeho zážitkom. Časté deformácie, nepomery v proporciách vyplývajú z funkčnosti: výtvarné zjednodušenia majú charakter „skratky.“ Ak bolo dieťa zaujaté určitým znakom predstavy, svojmu záujmu dáva výraz v „nadsádke“ napríklad veľká kľučka na dverách, veľké gombíky a podobne. Každé dieťa kreslí to, čo o veciach vie a nie to čo na nich vidí. Jedná sa o **zobrazovanie predmetov dôsledne vedľa seba** a bez prekryvania. Dieťa sa usiluje o najväčšiu názornosť a vyhýba sa prekryvaniu prvkov. Napríklad klobúk trochu lieta nad hlavou a nad pekným účesom osoby. Dieťa často vyjadruje v kresbách **transparentnosť, priehľadnosť, schopnosť vidieť cez hmotu** a v kresbe sa objavuje vtedy ak dieťa zobrazuje predmety a ich časti, ktoré v skutočnosti vidieť nie sú. Takéto zobrazenie sa neopiera o skutočné videnie, ale o poznatky. Je prejavom určitej schopnosti dieťaťa syntetizovať vedomosti o zobrazovanom prvku. Dieťa bez problémov zobrazí ľudí v dome. Štvrtý rozmer detskej kresby, ktorý sa dieťa snaží vyjadriť, je čas tzv. **výtvarné rozprávanie**. Na jednej ploche umiestňuje celý rad epizód v následnosti za sebou a nezachytáva len jeden moment zložitého deja. Epizódy môžu byť voľne rozložené po výkrese a navzájom sa prelínať, alebo sú radené vo vodorovnom páse, v plánoch zoradených nad sebou, prípadne aj v kruhovej forme.

Dieťa rado rozpráva o priebehu zobrazeného deja. V detskej kresbe je časté zložené zobrazovanie priestoru. Táto snaha plynie z psychofyzického, **nevizuálneho poňatia priestoru**. Dovoľuje deťom vidieť veci jednej scény súčasne z viacerých pohľadov. Pomerne skoro dieťa chápe význam dolného okraja papiera ako zem. Horné okraje znamenajú nebo. Základná čiara znamená začiatok zobrazovania priestoru. Ak by návyk základnej čiary trval príliš dlho, mohol by byť brzdou a chybou ďalšieho výtvarného prejavu dieťaťa, ktoré by si zvyklo kresliť len pri dolnom okraji výkresu. Ak dĺžka základnej čiary nepostačuje zamýšľanému zobrazeniu, dieťa si ju predlžuje pozdĺž ostatných strán výkresu. O **nevizuálnom chápaní priestoru** hovoríme pri preklápaní a sklápaní v detskej kresbe. Znamená to, že veci, ktoré sú nad detským horizontom, alebo sa na úrovni očí premietajú do seba,

dieťa klopí do pôdorysu alebo do najvýraznejšieho profilu, aby mohlo vidieť scénu alebo predmet súčasne z vtáčej a žabej perspektívy. Dieťa nikdy zložitejšie objekty nenakreslí v zmysle pohľadu z jedného miesta. Spája pohľady z viacerých strán, jedná sa o **viac pohľadovosť, zmiešaný profil. Zaokrúhľovanie, grafoidizmus** znamená v kresbe detí naklonenie kresby v smere písaného písma a zaokrúhľovanie ostrých a pravých uhlov. Je to dôsledok zotrvania na predchádzajúcej kruhovej forme. **Grafoidizmus** sa teda prejavuje nakláňaním kolmíc v smere písma.

Šupšáková (1995) k charakteristickým znakom kresby pripája **R - princíp**, zákon kolmosti je prejavom ostro odlišiť obidva základné smery. Návyk kresliť figúry a veci kolmo k vodorovnej línii vedie k tomu, že dieťa kolmo kreslí aj na šikmých líniiach. Ľudia idúci z kopca sú nakreslení kolmo k obrysovej línii kopca. Predovšetkým u starších detí v kresbách vidno **reálnosť prázdneho priestoru**. Ide o snahu vytlačiť prázdny priestor. Takýto priestor radšej vyšrafujú, vykreslia kľukatou čiarou. Zobrazovací automatizmus je neskutočné zmnožovanie detailných prvkov. Napríklad okná na budove, prsty na ruke. Ak sa táto skutočnosť objavuje dlho, je základom nepravého ornamentu a brzdí aj ďalší vývoj výtvarného vyjadrovania.

**Nepravý, zdobený ornament** sa objavuje najmä vtedy, ak dieťa nedokáže pozorovať zložitý tvar, alebo nechápe jeho funkciu a stavbu. Môže byť aj prejavom radosti nad zvládnutím určitého druhu línii alebo drobného prvku. Rytmus, opakovanie a symetria sa prejavujú v členení plochy, neprejavujú sa vždy v ornamente. Sú základom kompozičných schopností dieťaťa, ktoré sú dieťaťu vrodené, svoju podstatu majú vo fyziológii: rytmus dychu a tepu, symetria ľudskej postavy a iné. **Prítomnosť rytmu, opakovania a symetrie** v kresbe je povzbudivá a nasvedčuje tomu, že vo výtvarnej činnosti prirodzene prebieha integrácia telesných a duševných zložiek. Aj keď je to niekedy nelogické, dieťa uprednostňuje predmety ku ktorým má citový vzťah. Kolorit prejavuje sa subjektívnou preferenciou určitých farieb. K obľúbeným farbám patria sýte, intenzívne a čisté farby. Najčastejšie používajú červenú, žltú, fialovú farbu, menej čiernu, šedú a oranžovú. Vzťah k farbám sa mení, záleží od emocionálneho zážitku, psychického stavu dieťaťa i nálady.

### **Špecifická charakteristika kresby detí zo sociálne znevýhodneného prostredia**

Najskôr dieťa dokáže nakresliť ovál, neskôr komplikovanejší kríž, kde už musí uplatniť schopnosť vedome meniť smer čiary. Aj takéto jednoduché čmáranie je pre dieťa hrou, odlišnou od iných hier. Výsledkom je **relatívne trvalý produkt**. Najzrozumiteľnejšia kresba dieťaťa je asi od 5 rokov, vtedy dieťa začína kresliť postavy. U detí zo sociálne znevýhodneného prostredia sa často stretávame s časovým posunom v ich vývoji. Kresba dovoľuje nahliadnuť do jeho vnútra, do jeho mentálnych želaní, nálad, najmä do oblasti, ktoré dieťa a jeho okolie nemôže realizovať (Kováčová, 2023).

## 1. Veľkosť postáv v kresbe

Z postáv v kresbách detí zo sociálne znevýhodneného prostredia sa dá určiť koho **považujú za najdôležitejšieho** zo svojej rodiny. Výška ľudí podľa Šickovej (2004) totižto zodpovedá významu aké dieťa danej osobe prikladá. Dominanciu matky naznačuje veľkosťou nakreslenej matky na obrázku, napr. ak je aj matka v skutočnosti nižšia ako otec ale na obrázku je to naopak, dieťa tak **vyjadruje jej dominanciu**, silu a postavenie v rodine samozrejme v očiach dieťaťa. Veľkosť postavy oproti iným nakresleným osobám však môže vyjadrovať nielen niekoho kto má v rodine **veľký význam**, zdroj autority ale môže ísť aj o osobu, ktorá vyvoláva v rodine strach, rivalitu prípadne žiarlivosť. Toto platí aj pri zobrazovaní súrodencov, na rozdiel od reálneho vzhľadu môže byť súrodenec nakreslený najvyšší zo všetkých detí, čo môže mať v predstavách kresliaceho dieťaťa výnimočné postavenie a podľa neho v rodine sa mu dostáva aj najviac lásky a pozornosti. Často sa stáva, že dieťa nakreslí seba ako **najväčšieho** člena rodiny, značí to, že sa jedná o rozmazané deti, ktoré sú stredobodom pozornosti. Sú viaceré významy vo veľkosti postavy dotýkajúce sa samotného dieťaťa:

- a) snaha o upriamenie pozornosti na seba samého (Šicková, 1993)
- b) vytvorený – resp. kresebne odchytený status dieťaťa žijúceho v rodine napríklad pri neúplnej rodine môže ísť aj o dieťa ako “prostriedok” proti druhému z partnerov. Vo väčšine prípadov sa dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia znázorňuje v menšom veľkostnom stvárnení.

Opakom veľkých a výrazných postáv sú **malé postavy** vzhľadom k rozmerom ostatných zobrazených postáv, takto zobrazené osoby sú považované za nedôležité, s malou autoritou, pričom niekedy dieťa môže vyjadrovať len svoje prianie. Ak dieťa namaľuje seba ako najmenšiu postavu a nie je to tak v realite, môže to znamenať pocit izolácie, odmietania ale i nepríslušnosti k svojej rodine. Novák (2004) sa však domnieva, že z kresby rodiny nejde urobiť kategorické závery, sama kresba totižto podľa neho nestačí ako podklad žiadneho vyšetrenia dieťaťa. Ďalej poznamenáva, že je možné mimo iného kresbu rodiny **považovať za metódu screeningu**, naznačujúcu, že niektorému dieťaťu respektíve jeho vzťahom v rodine by bolo vhodné venovať zvláštnu pozornosť.

## 2. Umiestnenie postáv na obrázku, zmysel pre detail

Okrem veľkosti postáv na obrázku je dôležité u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia sledovať aj umiestnenie postáv na ploche papiera, polohu a tiež **ako sú osoby k sebe otočené**. Napríklad ak sa celá rodina drží za ruky, ide o harmonickú, pokojnú rodinu. V prípade, že sú osoby na zobrazenom obrázku otočené k sebe chrbtom, dieťa takúto rodinu vníma negatívne, cudzo a neharmonicky, tu sa pravdepodobne vytvára alebo je zafixovaný rozpad rodiny. Ak si všimame koho dieťa nakreslí na obrázok ako prvého, druhého či posledného, zistíme pozíciu dotyčného v rodine podľa autora kresby. Dôležité je i **poradie postavy** smerom od samotného dieťaťa. Kto je zobrazovaný v osobnej zóne v blízkosti k ostatným členom rodiny, býva významnejší a prijateľnejší

ako ten, kto je v kresbách detí zobrazovaný ďalej k osobnej zóne dieťaťa.. Pozícia na kraji kresby môže naznačiť aj introvenciu. Veľmi zaujímavá v kresbe detí (Novák 2004) je ich všímavosť a pozornosť. Takmer nikdy sa nestane, aby dieťa niekoho zabudlo nakresliť. Ak dieťa niekoho vynechá, skôr tým naznačuje odmietanie vynechanej osoby, napätie alebo averziu. K nemenej podstatným prejavom kresby detí (Novák, 2004) patrí znázornenie osôb bez úst alebo uší, takto dieťa poukáže na osobu s ktorou má problém komunikovať. Prihliadaním na detaily na nakreslenej osobe dieťa ukazuje na vzťah autority a úcty k danej osobe. (fúzy, šperky) Výraz tváre do istej miery odráža náladu, ktorú danej osobe dieťa pripisuje ako **dominantnú**. Obvykle ide o údaje (Novák 2004) nie príliš diferencované, ale prísnosť, agresivita, dobrá nálada sa dá zachytiť často. Jednotlivé časti tela sa dajú interpretovať zrovnateľne s psychoanalytickými interpretáciami kresby ľudskej postavy. **Hlava** býva obvykle kreslená primerane k telu. Veľká naznačuje sebavedomie, sklon ku kontrole ľudí v rodine. **Vlasy** údajne symbolizujú vitalitu a erotické vplyvy za predpokladu pomerne bujných alebo primerane naznačených kučier. Nenakreslené vlasy bývajú chápané ako prejav úzkosti a eventuálne i potlačených erotických impulzov. Otvorené **oči** znamenajú smer k extravertzii, zatvorené k introverzii. Pri kresbe **nosa** je dôležitá jeho veľkosť. Veľký nos je známkou sebaistoty, chýbajúci nos naznačuje uzavretosť a tajnostkárstvo. Kresba je dôležitou súčasťou života dieťaťa, je dôležitou súčasťou jeho vývoja. Dáva veľa informácií o štruktúre a type detskej osobnosti, o jeho povahových vlastnostiach a schopnostiach vnímania okolitého sociálneho prostredia. „Vlastné začiatky detskej výtvarnej „reči“ sa podobajú reči hovorenej. Tak ako jednotlivé zvuky prechádzajú **neohraničene jeden do druhého** a sú tu skôr, než sa spoja s nejakým vecným významom, tak nejako je to i s prvými kresliarskymi začiatkami“ (Uždil, 2002, s. 13).

## Záver

Kresba detí so zdravotným znevýhodnením je dôležitým prostriedkom sebavyjadrenia a komunikácie, najmä ak majú ťažkosti s verbálnym prejavom. Výtvarná tvorba im umožňuje vyjadriť emócie, predstavy a skúsenosti, ktoré by inak mohli zostať nepochopené. Podpora ich umeleckého prejavu prispieva k rozvoju sebadôvery a pocitu vlastnej hodnoty. Inkluzívny prístup v oblasti výtvarnej výchovy pomáha vytvárať prostredie, kde má každé dieťa možnosť rozvíjať svoj talent a kreativitu. Dôležité je vnímať detskú kresbu nielen ako umelecký prejav, ale aj ako spôsob porozumenia ich vnútornému svetu.

## Bibliografia

- Bouvier-Boilean, I. 2000. Preložila Z. Labancová. *Detská kresba - Všetko o bábätkách, deťoch a ich rodičoch*. ISSN 1335-8006. [online]. [Citované 2008-03-17]. Dostupné na : [http://www.babetko.sk/user/view\\_page.php?page\\_id=159287](http://www.babetko.sk/user/view_page.php?page_id=159287)
- Davidov, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha : Portál, 2001. 250 s. ISBN 8071784494
- Dubois, J. *O výchove*. Bratislava: súkromné vydavateľstvo Rodina, 1994. s.123 ISBN 80-85658-05-4.
- Kováč, B. *Zázračný svet detských kresieb*. Palas, 1972. 107 s.
- Kováčová, B. Bol raz jeden strom ... : znázornenie stromu dieťaťom od dvoch rokov. In: *Predškolská výchova* Reziliencia. 2018, 73, č.1, s. 12-14.

- Kováčová, B. Modrá (veľ)ryba : kresebný prejav detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole. In: *Predškolská výchova: Reziliencia*. 2023, Roč. 77, č. 3, s. 9-12.
- Minichová, L. Riadená a voľná kresba detí v predškolskom veku. In: *Ars et Educatio IV*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2018. – ISBN 978-80-561-0581-8, s. 59-65.
- Novák, T. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu*. Olomouc: Rubico, 2004. 48 s. ISBN 80-7346-037-8.
- Pogády, J. *Detská kresba v diagnostike a v liečbe*. Bratislava: 1993. 199 s. ISBN 80-85665-07-7.
- Pogády, J., Nociar, A., Mečíř, J., Janotová, D. *Detská kresba v diagnostike a v liečbe*. 1.vyd. Bratislava: SAP, 1993. 200 s. ISBN 80-85665-07-7.
- Posse, P., Melgosa, J. *Umenie výchovy*. Vrútky: Advent - Orion, 2002. 194 s. ISBN 80-88960-89-4.
- Šicková-Farbričí, J. *Základy arteterapie*, 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 167 s. ISBN 80-7178-616-0.
- Šturma, J., Vágnerová, M. *Kresba postavy*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy 1982.
- Šupšáková, B. *Detský výtvarný prejav*. 1. vyd. Svätý Jur: Digit, s.r.o., 2000. 184 s. ISBN 80-988441-0-5.
- Šupšáková, B. *Svet detskej kresby*. Bratislava: Gradient, 1995. 59 s. ISBN 8096723138.
- Uždil, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, n. p. , 1976. 333 s. ISBN 14-788-78.
- Uždil, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Porál, 2002. 125 s. ISBN 8071785997.
- Uždil, J. *Metodika výtvarnej výchovy na materskej škole*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1967.
- Valachová, D. 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.
- Vodičková, B. Dieťa so špecifickými poruchami učenia a správania v liečebnopedagogickej intervencii s využitím arteterapie. In: *Súčasná arteterapia - presahy a výzvy: (do výtvarnej výchovy, psychológie, liečebnej a špeciálnej pedagogiky, psychiatrie, sociálnej práce...)* : zborník príspevkov z medzinárodnej arteterapeutickej konferencie. Bratislava : OZ Terra Therapeutica, 2008. s. 26-30. ISBN 978-80-969376-5-3.

## Kontaktné údaje

Mgr. Zuzana Polanská, Spojená škola, Komenského 25, Pezinok

# NETRADIČNÉ SPRACOVANIE ROZPRÁVKY V MATERSKEJ ŠKOLE

Zuzana Straková

## Abstrakt

*Príspevok sa zameriava na rozprávku ako na jednu z možností rozvíjania dieťaťa v inkluzívnej materskej škole. Prezentujeme rozprávku ako celok na základe rozličných delení a charakteristík vhodných pre učiteľa materskej školy.*

## Kľúčové slová

*Rozprávka. Práca s literatúrou. Predškolský vek.*

## Úvod

Rozprávky patria k literárnemu pokladu každého národa. Prvé stretnutie detí s rozprávkami predstavuje už čas raného detstva. Deti sa s rozprávkami stretávajú prostredníctvom svojich rodičov, či starých rodičov, ktorí im ich čítajú či rozprávajú. Často samotné čítanie už od raného veku môže ovplyvniť záujem o čítanie, alebo naopak môže byť samotné čítanie v školskom veku problémom (Bartoňová, Magová, 2018). Práve reprodukovanie rozprávky od rodičov je tým najvzácnejším a najväčším pokladom, aký môže rodič dieťaťu odovzdať. Dieťa je najlepším a najvzornejším poslucháčom, ktorého rozprávky ovplyvňujú a formujú.

## Vymedzenie pojmu rozprávka

Rozprávka je považovaná za fenomén, ktorý je už od dávnych čias súčasťou detského sveta. Na základe vnímavosti, ako opisuje Sotáková (2015) dokáže dieťa citovo prežiť rozprávku a rozumovo ju vnímať. Dieťa sa dokáže vcítiť do deja rozprávky a stotožniť sa s hlavným hrdinom. Vie ju prežívať. Hlavné postavy, hrdinovia rozprávok, sa stávajú pre deti ideálom a vzorom, ktorý majú na pamäti. Vďaka rozprávkam a hrdinom v nich sa deti učia prekonávať rôzne prekážky s ľahkosťou. Harpán (2009) a Hrdináková (2006), uvádzajú, že rozprávka je epický žáner ľudovej slovesnosti. Ich príbeh je založený na boji dobra a zla, kde dobro zvíťazí nad zlom. Ďalej autori uvádzajú, že rozprávky boli šírené len ústne. Neskôr sa zistilo, že ľudia ich zanechali aj v písomnej podobe. Prvé rozprávky boli objavené na kamenných doštičkách a papyrusoch. Vznikli v prastarých dobách a kultúrach a sú zachované dodnes. Švábová (2014) prirovnáva rozprávku k „sprievodcovi“, pretože každého z nás sprevádza celým životom. Je dôležitým útvarom, ktorý pomáha formovať osobnosť človeka už od útleho detstva až po starobu. Okrem formovania osobnosti vedie rozprávka príjemcu k osvojovaniu si skutočnosti, ktorú človek využíva vo svojom živote. Práve jednoduchosť a správny text najviac ovplyvňujú detskú predstavivosť. Každá rozprávka vzbudzuje u dieťaťa jeho zvedavosť, ktorá je stimuláciou dobra a zla. Rozprávka pomáha deťom hľadať cieľ, ísť určitým smerom a chápať skutočnosť takú, aká je. Ponúka deťom nájsť niečo nové, niečo nepoznané, to, s čím dieťa ešte

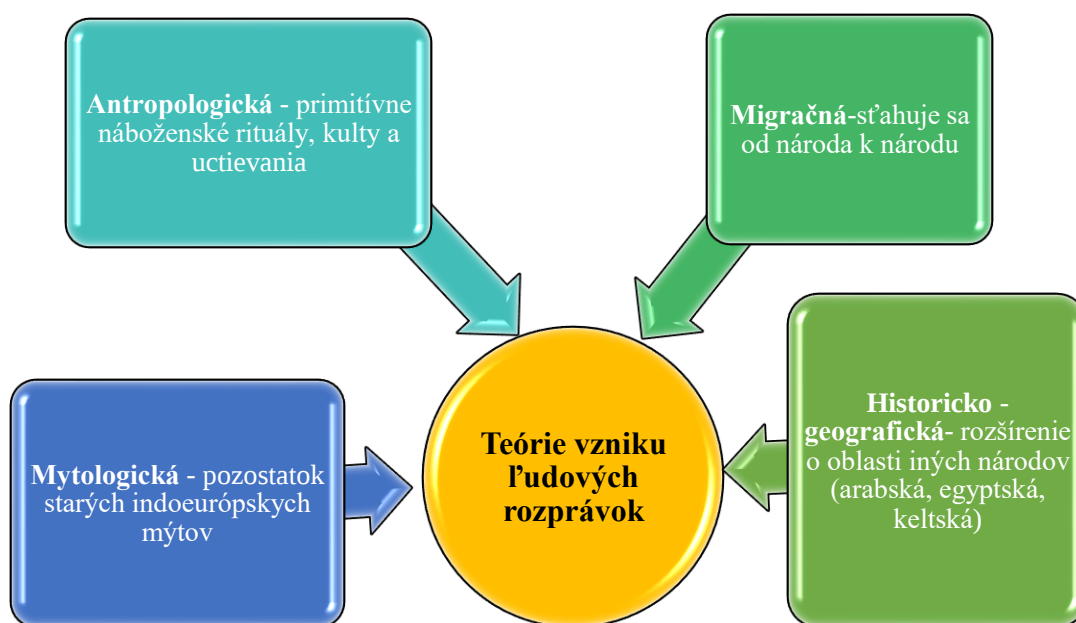
neprišlo do kontaktu. Na základe tohto, Švábová (2014) uvádza, že je dôležité vedieť rozlíšiť rozprávky rôzneho typu pre určité vekové kategórie. Nie každá rozprávka je vhodná pre malé deti, preto sa rozprávky delia aj na základe vekovej kategórie. Príbeh vypovedaný v rozprávke pomáha dieťaťu odpovedať na viacero otázok, ktoré si dieťa kladie a zároveň ponúka aj odpovede či riešenia na rôzne problémy, ktoré dieťa v živote čakajú.

Spomenutí autori Sotáková (2015), Harpán (2009), Hrdináková (2006) a Švábová (2014) poskytujú rôzne náhľady na rozprávku, ale všetci sa zhodujú v tom, že v rozprávke vždy zvíťazí dobro nad zlom, vystupuje v nej množstvo kúzelných, tajomných postáv s využitím mágie a čarovných prvkov. Rozprávka ako epický útvar sa delí podľa viacero kritérií, ktoré uvádzame v nasledujúcich podkapitolách.

### Klasifikácie rozprávok

Bádanie o tom, čo je rozprávka, kde, kedy vznikla a dôvod prečo vznikla, nám dáva neurčitosti, pretože nevieme presne povedať, kedy vznikla. Známe je, že existuje veľa druhov vzniku teórií rozprávok. Čenková a kol. (2006) uvádzajú štyri teórie vzniku ľudových rozprávok: mytologická, antropologická, migračná, historicko-geografická. Bližšie konkretizované teórie vzniku ľudových rozprávok (Obr. 1).

Obr. 1 Teórie vzniku ľudových rozprávok

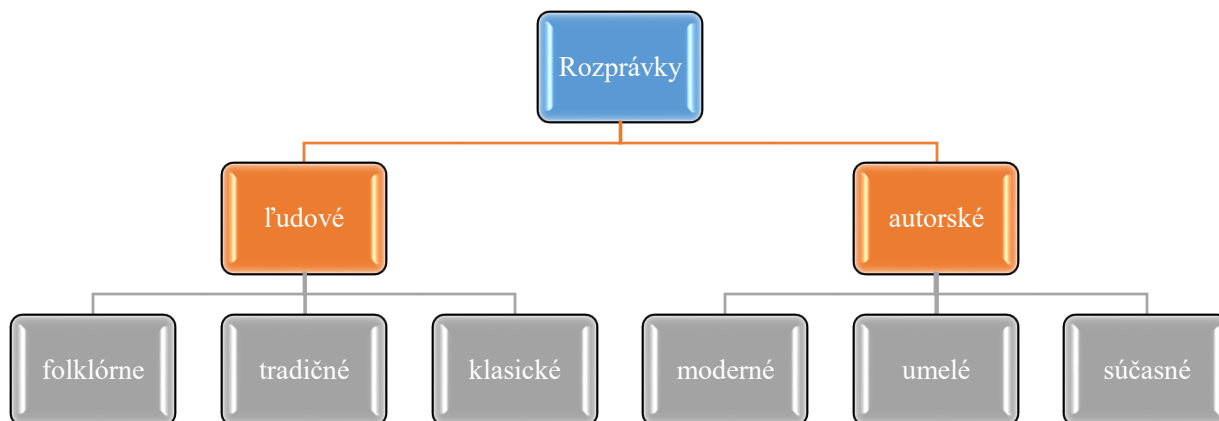


Zroj: Čenková a kol. (2006)

Rozprávky, ako popisuje Švábová (2014), možno rozdeliť do dvoch základných druhov a to: ľudová a autorská rozprávka. Ide tak o najznámejšie delenie, ktoré sa zameriava nato, či je autor známy alebo nie. Autorka ďalej uvádza rozdelenie rozprávky podľa pôvodu na: folklórne, tradičné, klasické, moderné, umelé a súčasné. Prehľadnejšie spracovanie rozdelenia rozprávok (Obr.2).

Po mnohé roky sa tradovali ústne. Ľudové rozprávania sa prenášali z generácie na generáciu, až sa dostali k nám. Švábová (2014) predstavuje ľudové rozprávky ako príbehy, ktoré v minulosti boli určené pre dospelých poslucháčov, no neskôr pre svoju čarovnosť boli včlenené do detského sveta. Veľa situácií a konanie postáv bolo pre svoju hrôzostrašnosť upravených a z deja odstránené. Nachádzame v nich určitú priepasť medzi skutočným a fantastickým svetom, v ktorom môžeme pozorovať základné medziľudské vzťahy a rôzne situácie. Je cestou k nadobudnutiu nového poznania a porozumenia života. Tvorí dôležitú zložkou ústnej ľudovej slovesnosti.

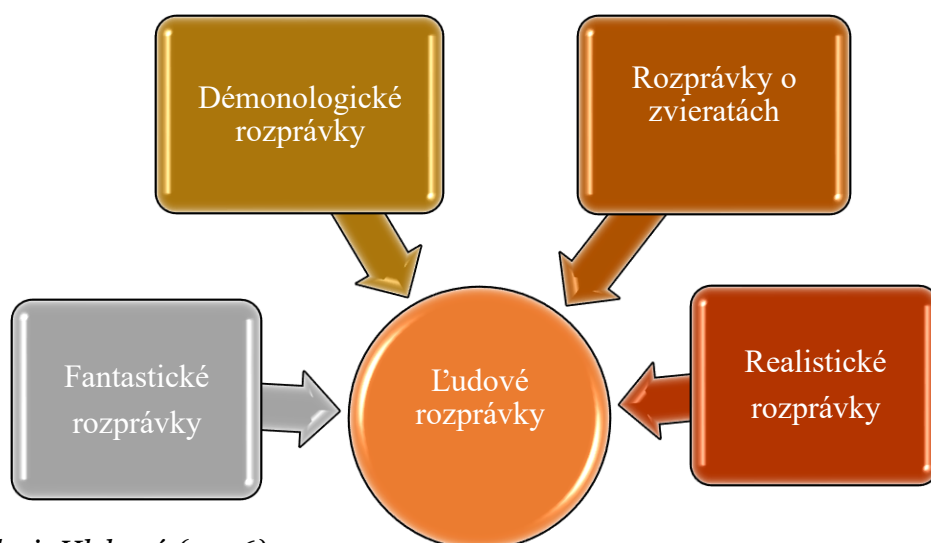
Obr. 2 Rozdelenie rozprávok



Zdroj: Švábová (2014)

Téma ľudových rozprávok je rôznorodá a líši sa podľa charakteru výmyslu. Príbehy opisujú všetko, čo ľudia prežili - lásku, dobrodružstvo, chudobu, ale aj rodinné bohatstvo. Hlebová (2006) uvádza štyri typy ľudových rozprávok (viď Obr. 3), v ktorom dobro víťazí nad zlom, slabší víťazí nad silnejším. Konkrétnejšiu charakteristiku typov ľudových rozprávok predstavuje obrázok v tabuľke 1.

Obr. 3: Rozdelenie ľudových rozprávok



Zdroj: Hlebová (2006)

Tab. 1: Charakteristika typov ľudových rozprávok

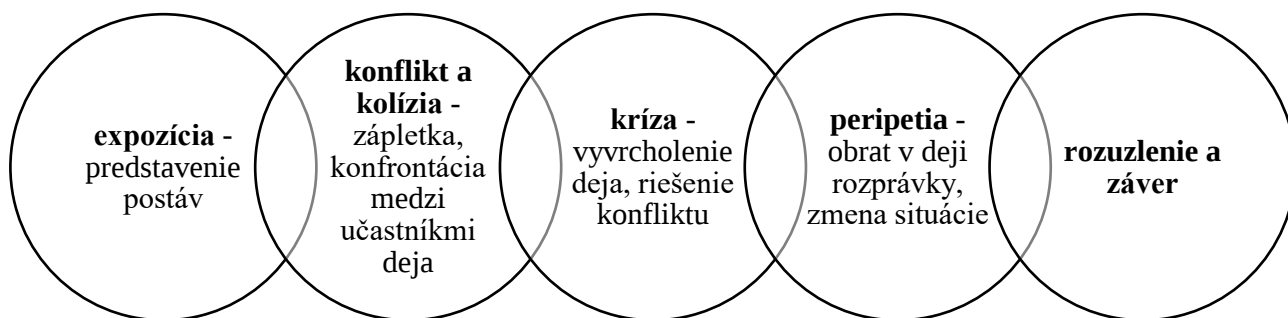
|                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Fantastické rozprávky</b>   | Pomenované tiež ako čarodejné, čarovné. Dej rozprávky je fantastický, často až hrôzostrašný. Vystupujú v nich nadprirodzené bytosti (drak, vodník, antropomorfizované zvieratá). Postavy používajú čarovné predmety (čarovný prútik, prsteň...), pomocou ktorých víťazia nad zlom a zlými silami. Základ tvorí boj dobra a zla, kde dobro víťazí nad zlom (Hlebová, 2016). |
| <b>Démonologické rozprávky</b> | Sú podobné fantastickým rozprávkam. Súvisia s mytológiou. Vystupujú v nich démonické postavy, ako sú čarodejnice, škriatkovia, čerti, víly, strigy. Dej je dramatický, často až hrôzostrašný.                                                                                                                                                                              |
| <b>Rozprávky o zvieratách</b>  | Najstaršie a najobľúbenejšie rozprávky. Hlavnou postavou sú zvieratá, ktoré sú nositeľmi ľudských vlastností (líška – prefíkanosť...). Vedľajšou postavou je človek. Na konci býva často mravoučné ponaučenie.                                                                                                                                                             |
| <b>Realistické rozprávky</b>   | Sú poetickým výmyslom. Vyznačujú sa tým, že dej aj motív je reálny. Hrdinami sú jednoduchí ľudia bez čarovných predmetov. Víťazia nad postavami z vyšších vrstiev svojou múdrosťou, dôvtipom, optimizmom. Delia sa na: dobrodružné, humoristické, satirické                                                                                                                |

Zdroj: Hlebová (2006)

## Znaky rozprávok

Rozprávka je prostriedkom, ktorý najviac ovplyvňuje detský svet. Má v sebe rôzne prvky, ktoré majú vplyv na rozvíjanie vnútorných hodnôt dieťaťa. Kompozícia a lineárny dej (viď. obr. 5) robia rozprávku, ako uvádza Švábová (2014), prehľadnou. Hlavné prvky rozprávky sú striedanie postáv, napínavý dej, výrazná pointa, ako aj pestrosť motívov a ich neustále opakovanie a obmieňanie.

Obr. 5 Prehľad deja a kompozície rozprávok



Zdroj: Švábová (2014)

Nie je dieťa, či dospelý, ktorý by sa na rozprávke nezabavil či neusmial. Každého jednotlivca dokáže rozprávka pozitívne naladiť. Ďalšími významnými znakmi rozprávky, ako ich uvádza Vítězová (2016), sú zmyselnosť, humor a vtip. K rozprávkam patria známe úvodné formuly, ako sú: *Kde bolo tam bolo, Bol raz jeden kráľ*,...Tieto formuly nás uvedú do čarovných neskutočných svetov plných fantázie a kúziel. V rozprávkach vystupujú postavy fantastické (ježibaba...), ktoré majú výnimočné vlastnosti a používajú kúzelné predmety (prútik, prsteň, plášť...), alebo tu vystupujú zvieratá s ľudskými vlastnosťami (kocúr v čizmách, zajac...).

## Význam rozprávok pre vývin človeka

V dnešnej uponáhľanej dobe, v ktorej sa spoločnosť rýchlo vyvíja, menia sa názory a postoje na vzdelanie detí, rozprávka ostáva v tradičnej podobe a detstvo bez nej si nevieme predstaviť. Rozprávka je súčasťou každého dieťaťa, je nevyhnutná pre jeho harmonický rozvoj. Stanislavová (2007) uvádza, že rozprávka je vychovávateľkou a učiteľkou, pretože deti podvedome vychováva a zároveň ich vzdeláva. Dieťa sa svojim správaním chce mnohokrát pripodobniť, hrdinom z rozprávky, opakuje ich reč, správanie, čo pôsobí na komunikačný rozvoj dieťaťa, na rozvoj charakterových a emocionálnych vlastností detí. Spomínané autorky sa zhodujú na tom, že dieťa sa do rozprávky vciťuje, čo sa prejavuje aj na emocionalite dieťaťa. Ponára sa do príbehu, ako keby bol

jeho súčasťou, čo mu pomáha vcítiť sa do imaginárneho sveta, v ktorom sa u dieťaťa formuje predstavivosť, obrazotvornosť a estetické cítenie.

Na opis vnútorných stavov mysle dieťaťa prostredníctvom obrazov, deja, fantázie pomocou rozprávky sa zameria Bettelheim (2017), ktorý konštatoval, že na základe týchto vlastností si dieťa osvojuje okolitý svet a vytvára si jeho obraz, rozvíja detskú predstavivosť. Rozprávky tak pripravujú deti na to, že v reálnom živote sa budú stretávať s rôznymi problémami a ťažkosťami, ktoré budú musieť prekonať. V rozprávkach je ukrytá pravda a možno tvrdiť, že rozprávka má nielen edukačný, ale aj terapeutický potenciál (Kaščáková, Kováčová, 2021). V prípade podpory dieťaťa je možné využiť aj prvky biblioterapie ako jedinečnej formy pripravenosti na vstup do základnej školy. Podľa Kováčovej (2018) biblioterapia ako forma intervencie môže byť realizovaná v rámci: výchovy ako súčasť podpory rodičovských kompetencií a priamej biblioterapeutickej intervencie, ktorá je zameraná na podporu dieťaťa v systéme rodiny. Zároveň môže byť zhodnocovná ako program, alebo ako ciele orientované aktivity s dôrazom na ich evalvaciu s prihliadnutím na schopnosti a zručnosti klienta/klientov so zdravotným znevýhodnením. A terapeutické možnosti ponúkajú riešenie aj mnohých situácií pre dieťa i pre rodinu ako takú.

## **Záver**

Rozprávky umožňujú čitateľom a poslucháčom vyrovnáť sa so strachom, tiesňou, negatívnymi pocitmi a inými ťažkosťami. Dieťa sa učí z rozprávky, že každý sme jedinečná a výnimočná bytosť. Rozprávka svojou formou a štruktúrou deja dokáže rozvíjať komunikáciu, podnietiť tvorivosť a iné. Každý je jedinečný, či je to dieťa alebo dospelý (Kováčová, 2010). Rozprávka je tým najlepším prostriedkom, cez ktorý sa môžeme odreagovať, odpútať od reálneho sveta a preniesť sa do sveta fantázie a kúziel. Dieťa je bytosť, ktorá je denne obklopená rôznymi predmetmi, ktoré pozoruje, spoznáva, identifikuje. Každý deň sa dieťa nachádza v konkrétnom priestore, v ktorom sa musí sám alebo za pomoci druhých zorientovať (Švábová, 2017). Rozprávka je tou možnosťou ako je možné dieťa rozvíjať a podporovať v celostnom rozvoji.

## **Bibliografia**

- Bartoňová, M.; Magová, M. *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.
- Bettelheim, B. *Za tajemstvom pohádek*. Praha: Portál, 2017. 416 s. ISBN 9788026211723.
- Čeňková, J. a kol. *Vývoj literatury pro mládež a její žánrové struktury*. Praha: Portál, 2006. 171 s. ISBN 80-7367-095-X.
- Harpáň, M. *Teória literatúry*. Bratislava: ESA, 2009. 283 s. ISBN 978-80-85684-69-8.
- Hlebová, B. *Žánre detskej literatúry v čítaní s porozumením*. Prešov: PF PU, 2006. 179 s. ISBN 80-8068-403-0.
- Hrdináková, L. *Tajomstvo rozprávok*. Bratislava: AT Publishing, 2006. 107 s. ISBN 80-88954-35-5.
- Kaščáková, S.; Kováčová, B. Literárne žánre a ich možnosti využitia v ranej biblioterapii v procese včasnej intervencie. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae, 2021*, 20(3), 61-72.
- Kováčová, B. 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.
- Kováčová, B. Utváranie inkluzívneho po(vedomia) v začiatkoch inštitucionálneho začleňovania detí. In: *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava : EMITplus, 2010. s. 130-135. ISBN 978-80-970623-2-3.
- Sotáková, I. *Motivačný vplyv rozprávky na rozvoj gramotnosti detí predškolského veku*. Bratislava: MC, 2015. 26 s. ISBN 978-80-565-1330-9.
- Stanislavová, Z. *Literatúra pre deti*. In: TRUBÍNIOVÁ, V. a kol. *Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2007. 241 – 243 s. ISBN 978-80-8084-162-1.
- Švábová, B. 2014. *Fenomén rozprávky v detskom svete a tvorivá dramatika*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU. 80 s. ISBN 978-80-561-0166-7.
- Švábová, B. *Rozvoj komunikácie v inkluzívnom školskom prostredí v predprimárnom období vzdelávania*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2017. 141 s. ISBN 978-80-561-0494-1.
- Vítězová, E. *Dieťa a kniha*. Trnava: Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006 67 s. ISBN 978-80-8082-961-2.

## Kontaktné údaje

Mgr. Zuzana Straková, ZŠ s MŠ Mútne 244, Mútne

# TVORBA A VYUŽITIE DIDAKTICKÝCH POMÔCOK

Lenka Vladárová

## Abstrakt

*Príspevok sa zaoberá úlohou učebných pomôcok ako didaktických prostriedkov uľahčujúcich osvojovanie učiva v oblasti prírodovedného vzdelávania. Predstavuje tvorbu autorských pomôcok určených pre žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia, zameraných na ich vzdelávanie a rozvoj kognitívnych schopností.*

## Kľúčové slová

*Didaktické prostriedky. Prírodovedné vzdelávanie. Mentálne postihnutie.*

## Učebné pomôcky ako súčasť didaktických prostriedkov

Učebné pomôcky sú súčasťou didaktických prostriedkov. Za didaktické prostriedky považujeme všetky materiálne predmety, ktoré zefektívňujú vyučovací proces a zaisťujú jeho priebeh. Medzi najdôležitejší materiálny prostriedok vyučovacieho procesu podľa Simočkovej (2014) patrí učebnica, pretože je nositeľom učiva a zároveň je v nej učivo najviac konkretizované. Spolu s organizačnou formou a vyučovacou metódou tieto predmety pomáhajú dosiahnuť výchovno-vzdelávacie ciele. Didaktické prostriedky, medzi ktoré patrí napríklad aj vybavenie tried a škôl, sa vyvíjajú postupne s rozvojom techniky a kultúry. Učebné pomôcky takisto napomáhajú uskutočňovať princíp názornosti. Práve tento princíp názornosti má základný význam v spojení zmyslového vnímania, aktívnej činnosti a abstraktného myslenia. Pri procesoch osvojovania je totižto predpoklad jednoty abstraktného a konkrétneho, teoretického a empirického. Z daného vyplýva, že je nutné venovať pozornosť takým názorným pomôckam, ktoré predstavujú materiály k daným operáciám (Skalková, 2007). Zormanová (2014), tiež tvrdí, že sú to predmety, ktoré napodobňujú alebo sprostredkujú realitu a vďaka väčšej názornosti uľahčujú vyučovanie. Tým žiakom napomáhajú k ľahšiemu pochopeniu a osvojeniu si učiva. Čapek (2015) tvrdí, že učebné pomôcky slúžia najmä pre znázornenie praktického využitia, na experimentovanie a hmatové odskúšanie si materiálu. Pomôckami učiteľ priblíži žiakom danú tému a znázorní nimi dané učivo. Vďaka tomu, že nimi nahradzujeme učenie v reálnom prostredí, žiak získava skúsenosti a zručnosti. Učebné pomôcky sú veľmi rozmanité, všetky by však mali predstierať určité predmety alebo javy a byť čo najhodnovernejšie. Pri manipulácii s pomôckami zohráva kľúčovú úlohu demonštrácia, ktorá podľa Kováčovej a Magovej (2024) umožňuje žiakom lepšie pochopiť a zdokonaľovať motorické sekvencie, čím sa uľahčuje manipulácia.

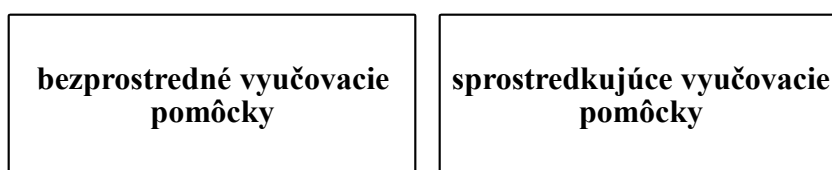
Na základe uvedených konštatujeme, že učebné pomôcky podľa nás sú materiálne prostriedky, ktoré prostredníctvom názornosti a sprostredkovania reality, zefektívňujú a urýchľujú výchovno-vzdelávací proces.

## Učebné pomôcky v prírodovednom vzdelávaní

U žiakov s mentálnym postihnutím je nevyhnutné a dôležité využívanie učebných pomôcok. Najmä pokiaľ ide o prírodovedné vzdelávanie u týchto žiakov. Dôraz na využívanie učebných pomôcok je práve z toho dôvodu, že učebnou pomôckou učiteľ bližšie predstaví žiakovi daný jav alebo predmet. Žiak dostáva zároveň konkrétnu predstavu a informácie o predmete alebo jave, čo uľahčuje proces zapamätávania a následného vybavenia.

V špeciálnej základnej škole preto nemôžeme vyučovať prírodné predmety bez náležitého materiálneho vybavenia. Učebné pomôcky v prírodovednom vzdelávaní Rochovská a kol. (2013) rozdeľuje na:

*Schéma 1: Rozdelenie učebných pomôcok v prírodovednom vzdelávaní*



*Zdroj: Rochovská a kol. (2013, s. 95)*

**Bezprostredné vyučovacie pomôcky** nám sprostredkujú živú i neživú prírodu v ich prirodzenom, nezmenenom stave. Zaraďujeme tu objekty živej prírody (rastliny, živočíchy), preparáty, multiplikáty atď. a objekty neživej prírody (horniny, nerasty, vzorky pôdy atď.). **Sprostredkujúce vyučovacie pomôcky** nám umožňujú objasniť skutočné javy sprostredkované – zrakovými a zrakovo-sluchovými pomôckami. Patria tu trojrozmerné pomôcky (modely, prístroje) a dvojrozmerné pomôcky (obrazy, atlasy, výkresy, fotografie, školské filmy, počítačové programy atď.). (Rochovská a kol., 2013) Didaktické prostriedky, ktoré sú využívané v špeciálnych základných školách sú veľmi podobné, ako v bežných základných školách. Na rozdiel od ostatných typov špeciálnych škôl, ktoré sú zamerané na žiakov so zmyslovým, či telesným postihnutím. V takýchto typoch špeciálnych škôl sa využívajú **špeciálne prostriedky** – ako napríklad čítacie lupy, zariadenia na prepis textu do Braillovho písma, polohovacie pomôcky a rôzne iné. (Valenta, Muller, 2007) Učebné pomôcky prostredníctvom ilustrácií a názornosti znižujú u žiakov nudu vyplývajúcu z pasivity, avšak pomocou nich sa úplne neodstráni pasívne učenie sa. Práve kvôli tomu, by didaktické pomôcky nemali zabezpečovať iba názornosť a ilustráciu. Názornosť je síce prostriedkom na rozvíjanie zapamätávania a vnímania, ak je však využívaná v nadmernom množstve, môže spôsobiť nedostatočný rozvoj abstraktného myslenia. Z toho vyplýva, že v prírodovednom vzdelávaní sú potrebné zmeny, ktoré tradičné transmisívne prístupy zmenia na konštruktivistické. V takom prípade by mali mať žiaci dostatok priestoru a času na bádanie, tvorivú činnosť, skúmanie, objavovanie, premýšľanie, a tak by si mali z každej vyučovacej hodiny odnášať zážitky (Petrovič, 2019).

V procese prírodovedného vzdelávania učebnými pomôckami napomáhame zrealizovať samotné metódy edukácie. V rámci vyučovania prírodovedných predmetov sa využívajú najmä bádateľské metódy. Medzi tieto metódy patrí pozorovanie, bádanie, manipulovanie, demonštrovanie, pokus a experiment. Vališová a Kovaříková (2021) dopĺňajú, že metóda vyučovania je určitý postup, spôsob koordinácie činnosti žiaka a učiteľa vedúca k dosiahnutiu vopred stanoveného cieľa. Využívanie bádateľských metód je neoddeliteľnou súčasťou prírodovedného vzdelávania najmä kvôli tomu, že vďaka nim žiak pútavou formou získava čo najautentickejší obraz okolitého sveta.

### **Tvorba a využitie autorských pomôcok**

V nasledujúcej časti textu predstavujeme autorské pomôcky pre žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia, ktoré sú vytvorené na využitie v predmete vecné učenie. Vytvorili sme 10 pomôcok, ktoré sú prevažne z textilu, dekoračného filcu a zalamínovaného papiera. Tieto materiály sú špecifické tým, že práca s nimi je založená na jemnej motorike, priradovaní, triedení a senzomotorike. Pomôcky sú nasledovné: Pes a mačička, Telo rastliny, Domáce zvieratá a ich mláďatá, Strom ročných období, Malý záhradkár, Huby, Kniha ovocných stromov, Plyšové počasie, Zvieratká počas zimy a Ročné obdobia. V kapitole prikladáme autorské fotografie.

#### **Pomôcka č. 1**

**Názov:** Pes a mačka

**Materiál:** dekoračný filc, drevené gombíky, gumička do vlasov

**Postup:** z dekoračného filcu vytvoríme maketu psa a mačky s rozstrihanými časťami tela (nohy, chvost, hlava a uši budú zvlášť od tela). Všetky časti po stranách obšijeme. Na jednotlivé časti tela, ktoré bude mať žiak priradiť, prišijeme rozstrihnutú gumičku do vlasov. Následne prišijeme drevené gombíky na hlavu a trup, presne na miesta, kde bude mať žiak priradiť odstrihnuté časti tela. Ako posledné z dekoračného filcu vystrihneme a sekundovým lepidlom nalepíme detaily tváre a uší. K učebnej pomôcke môžeme prípadne priložiť aj zalamínovanú fotografiu zhotovenej pomôcky, ktorá bude nápomocná k vytvoreniu presných predstáv o výzore psa a mačky, a kde sa jednotlivé časti tela nachádzajú.

Obrázok 1: Neposkladaná a poskladaná pomôcka č. 1



**Využitie pomôcky:** Z hľadiska prírodovedného vzdelávania, v predmete vecné učenie, je učebná pomôcka zameraná na tematickú oblasť Poznávanie prírody – domáce zvieratá, pre prípravný ročník B variantu. Pomôcku využívame pri spoznávaní rozdielov medzi psom a mačkou.

**Limity a možnosti:** Limity danej pomôcky sú použiteľnosť len v prípravnom, prípade prvom ročníku a možná ťažšia manipulácia s gumičkami. Možnosti sú vo využití pomôcky počas rôznych tém týkajúcich sa domácich zvierat, napríklad ako sa správame ku zvieratám, vedieť ich pohladíť a podobne.

### Aktivita s pomôckou

**Cieľ:** Žiak dokáže priradiť a pomenovať jednotlivé časti tela mačky a psa.

**Pomôcky:** Pes a mačička (pozri kapitola 3)

#### Postup:

**Motivačná časť** (5 min.) – Po príchode do triedy žiakov usadíme do kruhu. Ako motiváciu žiakom ukážeme obrázky psa a mačky. Spýtame sa ich, či poznajú zvieratká na obrázkoch (áno/nie), ak áno, môžeme sa ich ďalej spýtať, či majú jedno zo zvieratiek doma (áno/nie). Po veľmi krátkom rozhovore žiakov vyzveme, nech si spoločne ideme takú mačičku a psíka poskladať.

**Hlavná časť** (25 min.) – Žiakom rozdáme zalaminovanú fotografiu už zhotovenej pomôcky (psa alebo mačky). Najskôr zvolíme jedno zvieratko a až potom druhé. Úlohou žiakov bude, po vyzvaní učiteľky, priradiť správnu časť zvieratka k jeho telu. Kým ju však žiak priradí k telu, bude musieť povedať, ako sa daná časť tela volá alebo ju ukázať na obrázku. Žiaci sa postupne striedajú. Ak sme doskladali jedno zvieratko, pokračujeme v aktivite, ale s druhým zvieratkom.

**Záverečná časť** (10 min) – Žiaci majú pred sebou poskladané obe dve zvieratká. Po jednom sa ich budeme pýtať: „Čo majú psík a mačička odlišné?“. Každý žiak slovne odpovie alebo ukáže na pomôcke. Na záver slovne zhodnotíme, či sa nám aktivita podarila.

## **Pomôcka č. 2**

**Názov:** Strom ročných období

**Materiál:** dekoračný filc, suchý zips

**Postup:** Z dekoračného filcu 50x40 cm vytvoríme veľký strom, ktorý bude mať aj kmeň, aj konáre. Následne z dekoračného filcu vystrihneme 15 ružových a bielych kvetov, 15 zelených listov a 15 žltých, červených a oranžových listov. Strom spolu s kvetmi a listami obšijeme po okrajoch. Ako posledné na strom a jeho časti prilepíme sekundovým lepidlom suchý zips. Pre lepšie uskladnenie využijeme na kvety a listy plastovú obálku na cvok.

*Obrázok 2: Pomôcka č. 2*



**Využitie pomôcky:** Z hľadiska prírodovedného vzdelávania, v predmete vecné učenie, je učebná pomôcka zameraná na tematickú oblasť Príroda – ročné obdobia v prírode, pre 5. ročník B variantu. Pomôcku využívame pri spoznávaní zmien v prírode podľa ročného obdobia.

**Limity a možnosti:** Limit danej pomôcky je taký, že práca s ňou v skupine môže byť náročnejšia (skupinovo by sme ju využili najmä pri vysvetľovaní/opakovaní). Možnosti pomôcky sú v tom, že ju môžeme využiť napríklad pri prehľbovaní poznatkov o stromoch a ich časti, môžeme ju takisto využiť v rámci matematiky počítaním listov/kvetov na korune stromov.

### **Aktivita s pomôckou**

**Cieľ:** Žiak dokáže rozlíšiť strom podľa jednotlivého ročného obdobia.

**Pomôcky:** Strom ročných období

#### **Postup:**

**Motivačná časť** (5 min) – Žiak sedí na svojom mieste v lavici. K motivácii využijeme krátky rozhovor o ročných obdobiach: „Mení sa nám príroda počas ročných období?“, „Je napríklad strom počas každého ročného obdobia rovnaký?“ a tak ďalej. Po krátkom rozhovore žiaka vyzveme, aby sme išli zistiť, ako ten strom počas jednotlivých ročných období vyzerá.

**Hlavná časť** (25 min) – Na stôl žiakovi položíme pomôcku. Pred samotným začatím aktivity najskôr však žiakovi názorne ukážeme, k čomu pomôcka slúži. Vysvetlíme mu, že na strom budeme prikladať veci na základe ročného obdobia. Povieme napríklad, že takto vyzerá strom v lete a prilepíme zelené listy, postupne mu ukážeme strom v každom ročnom období. Jeho úlohou teda bude podľa nášho pokynu prilepiť na strom jednotlivé časti, ktoré zodpovedajú ročnému obdobiu, ktoré zadáme. Pokiaľ máme verbálneho žiaka, môže nám povedať, aké sú typické znaky stromu počas daného ročného obdobia.

**Záverečná časť** (10 min) – Na záver si so žiakom precvičíme aké máme ročné obdobia a ako sa v jednotlivých ročných obdobiach mení strom. Na koniec už len aktivitu a žiaka slove zhodnotíme.

### **Pomôcka č. 3**

**Názov:** Malý záhradkár

**Materiál:** kartón, textil, dekoračný filc

**Postup:** Z menšej kartónovej krabice si odstránime vrchnú časť, kartón následne z vonkajších strán natrieme pomocou anyliniek na hnedo. Na dva na sebe uložené hnedé textily si nakreslíme štyri obdĺžniky s dĺžkou o veľkosti krabice. Tie podľa línie k sebe zošijeme (necháme asi 6 centimetrov nezašitých). Z textilu vystrihneme zošitý obdĺžnik približne centimeter od švu a prevrátime, následne už len naplníme vatou a zašijeme ostávajúcu dieru. Tento postup opakujeme aj pri ďalších troch obdĺžnikoch. Plyšové obdĺžniky vložíme vedľa seba do krabice. Na dva na sebe uložené oranžové textily si nakreslíme šesť obrysov mrkvy bez vňate. Tie k sebe zošijeme a takisto necháme voľný priestor na naplnenie. Mrkvy vystrihneme asi centimeter od švu, prevrátime, naplníme a dieru zošijeme. Zo zeleného dekoračného filcu si vystrihneme „vňať“, ktorú sekundovým lepidlom nalepíme na mrkvy. Ako posledné si zo zeleného dekoračného filcu vystrihneme obrys krhly, ktorý môžeme dotvoriť fixkou.

Obrázok 3: Pomôcka č. 3



**Využitie pomôcky:** Z hľadiska prírodovedného vzdelávania, v predmete vecné učenie, je učebná pomôcka zameraná na tematickú oblasť Jar – Jarné práce v záhrade, pre 5. ročník B variantu. Pomôcku využívame pri spoznávaní práce v záhrade v období Jari.

**Limity a možnosti:** Limit danej pomôcky je taký, že žiak musí v určitej miere využiť aj svoju predstavivosť. Pomôcku môžeme využiť napríklad v rámci matematiky, kedy by sme rátali mrkvy v hriadkoch.

### Aktivita s pomôckou

**Cieľ:** Žiak vie rozpoznať práce v záhrade.

**Pomôcky:** Malý záhradkár

#### Postup:

**Motivačná časť** (5 min) – So žiakom sedíme na koberci. Ako motiváciu zvolíme krátky rozhovor o prácach v záhrade. Využijeme pri tom otázky ako napríklad: „Už si niekedy pracoval v záhrade?, „Skúšal si už niekedy napríklad sadiť zeleninu?“ a podobne. Po veľmi krátkom rozhovore navrhujeme žiakovi, aby sme spolu išli zistiť, aké práce sa vykonávajú v záhrade.

**Hlavná časť** (25 min) – Pred žiaka položíme pomôcku. Ako prvé mu najskôr názorne ukážeme a slovne doplníme, čo bude s pomôckou robiť. Zoberieme drevenú guľičku, ktorá bude predstavovať semienko mrkvy. „Zasejeme“ ho do hriadkou na pomôcke a „zalejeme“ krhľou z dekoračného filcu. Chvíľu počkáme a nenápadne do hriadkou vložíme plyšové mrkvy, ktoré následne pozbierame. Úlohou žiaka bude „zasadiť“ mrkvu a pozbierať ju. V prípade, že budeme mať šikovnejšieho žiaka, môže okomentovať celý postup sadenia a zberu mrkvy.

**Záverečná časť** (10 min) – Na záver aktivity si so žiakom ešte raz zopakujeme celý proces sadenia a zberu mrkvy. Po opakovaní sa žiaka už len dopýtame, či sa mu aktivita páčila a slovné ho zhodnotíme.

#### **Pomôcka č. 4**

**Názov:** Huby

**Materiál:** dekoračný filc, zalaminovaný papier, suchý zips

**Postup:** Ako prvé si vytlačíme sedem obrázkov jedlých a jedovatých húb, konkrétne bedľu jedlú, kuriatko, rýdzik, hríb dubový (dubák), muchotrávku červenú, hríb satanský a muchotrávku zelenú. Vytlačené obrázky vystrihneme a zalaminujeme. Následne si spravíme na hnedý dekoračný filc maketu pleteného košíka a na zelený dekoračný filc maketu ihličnatých stromov (lesa). Makety vystrihneme a detaily dokreslíme čiernou fixkou. Les ešte doplníme o kmene stromov, ktoré vystrihneme z hnedého dekoračného filcu a sekundovým lepidlom prilepíme ku stromom. Zo svetlozeleného dekoračného filcu vystrihneme veľký valec, na ktorý sekundovým lepidlom nalepíme náš les. Ako posledné nalepíme na huby, košík a les suchý zips (aby suchý zips držal na košíku a lese, použijeme sekundové lepidlo).

*Obrázok 4: Pomôcka č. 4*



**Využitie pomôcky:** Z hľadiska prírodovedného vzdelávania, v predmete vecné učenie, je učebná pomôcka zameraná na tematickú oblasť Leto – jedlé a jedovaté huby, pre 5. ročník B variantu. Pomôcku využívame pri spoznávaní jedlých a jedovatých húb.

**Limity a možnosti:** Limit danej pomôcky je v tom, že máme len obmedzený počet a druhy húb. Pomôcku avšak môžeme využiť napríklad v rámci nácviku správania sa v lese (netrháme jedovaté huby, nekopeme do nich, nechávame ich v lese pre zvieratá), takisto huby z pomôcky môžeme využiť v rámci učenia sa o tele húb.

**Cieľ:** Žiak vie rozoznať jedlé a jedovaté huby.

**Pomôcky:** Huby

**Postup:**

**Motivačná časť** (10 min) – Žiak sedí v lavici. K aktivite ho zmotivujeme pomocou obrázkov húb, ktoré doplníme o náš výklad, ako sa dané huby volajú. Následne sa žiaka opýtame zopár otázok, ako napríklad: „Už si bol niekedy na hubách?“, „Videl si už naživo všetky tieto huby?“, „Ak áno/nie, ukáž ktoré si videl/nevidel.“. Následne žiakovi navrhneme, aby sme išli zistiť, ktoré huby sú jedlé a ktoré jedovaté.

**Hlavná časť** (20 min) – Na lavicu pred žiaka položíme pomôcku. Žiakovi vysvetlíme a názorne ukážeme, čo bude s ňou robiť. Zoberieme hubu, pomenujeme ju, povieme či je jedlá alebo jedovatá a podľa toho ju priradíme buď do lesa alebo do košíka. Do lesa dávame huby, ktoré sú jedovaté, tie neberieme a nechávame ich v lese. Do košíka budeme dávať jedlé huby. Postupne takto pomenujeme a priradíme všetky huby. Úlohou žiaka bude teda zobrať jednu hubu (v prípade, že žiak je verbálny, hubu aj pomenuje a povie, či je jedlá alebo jedovatá) a priradiť ju správne do lesa alebo do košíka.

**Záverečná časť** (10 min) – Na konci aktivity si so žiakom ešte raz zopakujeme, ako sa volali huby na obrázkoch a roztriedime ich podľa toho, či sú jedlé alebo jedovaté. Žiaka a samotnú aktivitu už len slovne ohodnotíme.

## **Pomôcka č. 5**

**Názov:** Plyšové počasie

**Materiál:** textil, dekoračný filc, vata

**Postup:** Na dva na sebe uložené biele textily si nakreslíme tri obrisy oblakov. Tie z textilu vystrihneme približne centimeter od predkresleného tvaru. Textil následne podľa línie k sebe prišijeme (necháme približne šesť centimetrov nezašitých). Zašité oblaky vyplníme vatou a ostávajúcu dieru zašijeme. Z dvoch na seba uložených žltých textilov si vystrihneme väčší kruh. Látku k sebe prišijeme približne dva centimetre od krajov (necháme približne šesť centimetrov nezašitých). Zašité slnko vyplníme vatou a zašijeme ostávajúcu dieru. Plyšové oblaky dotvoríme dekoračným filcom. Na jeden sekundovým lepidlom nalepíme kvapky z modrého filcu, na druhý snehové vločky a na posledný „vietor“ z bieleho dekoračného filcu. Snehové vločky a vietor dotvoríme fixkou.

Obrázok 5: Pomôcka č. 5



**Využitie pomôcky:** Z hľadiska prírodovedného vzdelávania, v predmete vecné učenie, je učebná pomôcka zameraná na tematickú oblasť Osvojovanie základných pojmov umožňujúcich poznať sledované predmety a javy: teplo, zima, slnko, vietor, dážď, sneh, pre 1. ročník B variantu. Pomôcku využívame pri spoznávaní základných javov týkajúcich sa počasia.

**Limity a možnosti:** Limity pomôcky sú v jej využiteľnosti iba v nižších ročníkoch, práve kvôli tomu, že predstavuje iba štyri základne javy. Pomôcku môžeme využiť napríklad v rámci dramatizácie, žiaci sa na daný jav zahrajú.

### Aktivita s pomôckou

**Cieľ:** Žiak vie rozlíšiť základné javy týkajúce sa počasia.

**Pomôcky:** Plyšové počasia

#### Postup:

**Motivačná časť** (5 min) – So žiakom sedíme na koberci. Zmotivujeme ho krátkym rozhovorom o počasí. Môžeme zvoliť otázky, ako napríklad: „Ako je dnes vonku, svieti slnko?“, „Máš rád, keď prší?“ a podobne. Následne žiakovi navrhneme, aby sme išli zistiť, ako ktoré počasie vyzerá.

**Hlavná časť** (25 min) – Na koberec položíme pomôcku. Žiakovi vysvetlíme a názorne ukážeme, ktoré počasie ako vyzerá. Po jednom budeme brať plyšové pomôcky a pomenujeme ich. Úlohou žiaka bude na náš pokyn ukázať daný jav na plyšovej pomôcke. Napríklad „Ukáž mi, ako vyzerá dážď.“ a žiak zoberie alebo ukáže na plyšový oblak, ktorý reprezentuje dážď. V prípade, že budeme mať verbálneho žiaka, tak jeho úlohou bude slovne pomenovať každé jedno plyšové počasie.

**Záverečná časť** (10 min) – Ku koncu aktivity si so žiakom spoločne zopakujeme dané javy, pomenujeme ich a povieme si ich charakteristické znaky.

## **Odporúčania do praxe špeciálneho pedagóga**

Didaktické pomôcky sme vytvárali prevažne zo zalaminovaného papiera a dekoračného filcu so spojením suchého zipsu. Využili sme ale aj textil. Z uvedeného za najvhodnejší materiál na vytváranie didaktických pomôcok považujeme zalaminovaný papier a suchý zips. Príprava nie je zložitá, ani finančne náročná. Pokiaľ potrebujete pomôcku, ktorá vám vydrží veľmi dlho a jej príprava nie je náročná, je to tá najlepšia voľba. S dekoračným filcom sa pracovalo tiež veľmi dobre, no finančne to bolo už náročnejšie. Nie je to vhodná voľba pokiaľ ich potrebujete viac. Takisto podľa nášho názoru vydrží dlhšie zalaminovaný papier, než dekoračný filc. Pokiaľ máte menšie časti, o ktoré je prilepený suchý zips, môžu sa vám po čase používaním hrubšej sily roztrhnúť alebo natrhnuť. Je nutné zvoliť hrubší dekoračný filc, ktorý sa už ťažšie zháňa a je aj drahší. Veľkou výhodou dekoračného filcu je však to, že ho môžete zošiť alebo aj zlepiť sekundovým lepidlom. Využitím tohto materiálu majú žiaci zároveň väčšiu senzomotorickú skúsenosť. S textilom sa nám pracovalo najťažšie. Nie len, že je to takisto finančne náročnejšie, ale najmä je to náročné časovo. Tento materiál je vhodný, ak chcete zopár takých pomôcok, ktoré vám vydržia naozaj dlho, budú esteticky krajšie a žiaci budú mať jej používaním aj senzomotorickú skúsenosť. Bude to však časovo náročnejšie. Takisto pri práci so žiakmi so stredným stupňom mentálneho postihnutia odporúčame vyrábať pomôcky, ktorých najmenšie časti majú aspoň 5 cm. Žiakom sa s nimi bude omnoho lepšie pracovať. Veľmi dôležité je pri týchto žiakoch brať ohľad aj na to, aby bola pomôcka vhodná ako pre verbálneho žiaka, tak aj pre neverbálneho. A to z toho dôvodu, že každý žiak s týmto znevýhodnením je úplne iný. Z hľadiska prírodovedného vzdelávania odporúčame uľahčiť vyučovací proces pomôckami zameranými najmä na ročné obdobia, zvieratá, rastliny a prírodné javy. Žiaci tak môžu mať priamu skúsenosť s danými predmetmi a na základe vizualizácie, konkretizácie a motorických aktivít, si daný poznatok osvojiť správne.

### **Záver**

Využívanie didaktických pomôcok, najmä v prírodovednom vzdelávaní pre žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia, je nevyhnutné pre efektívne osvojenie učiva a rozvoj kognitívnych schopností. Pomôcky slúžia nielen na vizualizáciu a sprostredkovanie reality, ale aj na aktivizáciu žiakov cez interakciu s materiálom. Autorské pomôcky, ako napríklad textilné a senzorické nástroje, umožňujú prispôbenie vyučovania konkrétnym potrebám žiakov, pričom podporujú rozvoj jemnej motoriky a senzomotorických zručností. Využívanie bádateľských metód, ako pozorovanie a experimentovanie, v kombinácii s vhodnými pomôckami poskytuje žiakom autentickú skúsenosť, ktorá vedie k lepšiemu pochopeniu prírodných javov a predmetov. Pri ich tvorbe je dôležité zvážiť nielen didaktické, ale aj praktické limity a možnosti použitia jednotlivých pomôcok.

## **Bibliografia**

- Čapek, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada Publishing a.s. 624 s. ISBN 978-80-247-3450-7.
- Kováčová, B., Magová, M. 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.
- Petrovič, P. *Vyučovanie prírodovedných predmetov v špeciálnej základnej škole*. Ružomberok: VERBUM, 2019. 103 s. ISBN 978-80-561-0676-1
- Rochovská, I. a kol. *Špeciálne didaktiky predmetov vo výchove a vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím III*. Ružomberok: VERBUM, 2013. 104 s. ISBN 978-80-561-0017-2
- Skalková, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2007, 328s. ISBN 978-80-247-1821-7
- Valenta, M., Müller, O. *Psychopedie, teoretické základy a metodika*. Praha: PARTA, 2007. 386 s. ISBN 978-80-7320-099-2
- Vališová, A., Kovaříková, M. *Obecná didaktika: a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Praha: Grada, 2021. 310 s. ISBN 978-80-271-3249-2
- Zormanová, L. *Obecná didaktika: Pro studium a praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. 240 s. ISBN 978-80-247-4590-9

## **Kontaktné údaje**

Bc. Lenka Vladárová, Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok

## **TERAPEUTICKÉ PRÍSTUPY A EXPRESÍVNE TERAPIE**

## Janko Hraško

*Dana Slamková, Lenka Majerčáková,  
Natália Horníková, Michaela Timkobridová*

### **Abstrakt**

*Predmetná báseň je výstupom zo skupinovej činnosti v rámci poetoterapie, ktorá je súčasťou cvičení terapeutických prístupov a expresívnej terapie. Tento kreatívny proces, ktorý spája umenie a terapiu, umožňuje účastníkovi vyjadriť svoje emócie, myšlienky a pocity prostredníctvom slov a obrazov, ktoré sú následne spracované v terapeutickom prostredí. Poetoterapia ako terapeutický nástroj využíva tvorbu básní a literárnych textov na zlepšenie psychického a emocionálneho zdravia jednotlivcov. V tomto prípade predlohou bola rozprávka o Jankovi Hraškovi.*

### **Kľúčové slová**

*Poetoterapia. Janko Hraško. Skupinová tvorba.*

Kde sa vzal , tu sa vzal,  
na polici zrazu stál.  
Maličký sťa malíček,  
veď je to náš Janíček.  
Hoci bol malý ako mak,  
srdce mal veľké ako drak.

S mamkou bavilo ho varenie,  
i keď do polievky vysypal korenie,  
do sveta sa vybral s haluškami,  
tatkovi chutili aj s kamienkami.

Skryl sa volovi do uška,  
a to bola veľká fuška.  
Celé pole pooral,  
cudzinec sa čudoval.  
Zatúžil on Janka mať,  
Nechceli sa ho však vzdať.

On však hlávku bystrú mal,  
a s cudzincom vybabral.  
S vrecom plným dukátov,  
prišiel domov za tatom.

Maličký bol? To sú keci,  
Veď on zvládol veľké veci.

### **Kontaktné údaje**

Dana Slamková, Lenka Majerčáková, Natália Horníková, Michaela Timkobridová  
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok

## **Snehulienka – LÁSKA a DOBRO víťazia**

*Erika Kantáriková, Sabrina Kováčová,  
Marianna Valenteje, Simona Varl*

### **Abstrakt**

*Predmetná báseň je výstupom zo skupinovej činnosti v rámci poetoterapie, ktorá je súčasťou cvičení terapeutických prístupov a expresívnej terapie. Tento kreatívny proces, ktorý spája umenie a terapiu, umožňuje účastníkom vyjadriť svoje emócie, myšlienky a pocity prostredníctvom slov a obrazov, ktoré sú následne spracované v terapeutickom prostredí. Poetoterapia ako terapeutický nástroj využíva tvorbu básní a literárnych textov na zlepšenie psychického a emocionálneho zdravia jednotlivcov. V tomto prípade predlohou bola rozprávka o Snehulienke.*

### **Kľúčové slová**

*Poetoterapia. Snehulienka a sedem trpaslíkov. Skupinová tvorba.*

### **LÁSKA a DOBRO víťazia,**

zlá kráľovná hľadá do zrkadla,  
zdá sa, že DOBRO prehráva.

### **LÁSKA a DOBRO víťazia,**

poľovník úlohu dostáva,  
Snehulienku do temného lesa sprevádza.

### **LÁSKA a DOBRO víťazia,**

v lese malý domček stojí,  
Snehulienka sa sama v lese bojí.

### **LÁSKA a DOBRO víťazia,**

sedem malých postieľok,  
našla tam Snehulienka príbytok.

### **LÁSKA a DOBRO víťazia,**

Zlá kráľovná k domčeku prichádza,  
dar jej chcela dať –  
otrávené jablko, budeš spať!

### **LÁSKA a DOBRO víťazia,**

trpaslíci usilovní plačú,  
Snehulienka už spí,  
kto ju zobudí?

**LÁSKA a DOBRO víťazia,**  
prišiel princ na bielom koni,  
bozk je pečat' života.

**LÁSKA a DOBRO víťazia,**  
princ sa nad ňu nakloní,  
bozk z pravej lásky ju prebudí.

**Kontaktné údaje**

Erika Kantáriková, Sabrina Kováčová,  
Marianna Valenteje, Bc. Simona Varl  
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,  
Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok

## O PAMPÚŠIKOVI

Tomáš Blaško, Martina Pindiaková,  
Magdaléna Bartková, Silvia Horváthová

### Abstrakt

*Predmetná báseň je výstupom zo skupinovej činnosti v rámci poetoterapie, ktorá je súčasťou cvičení terapeutických prístupov a expresívnej terapie. Tento kreatívny proces, ktorý spája umenie a terapiu, umožňuje účastníkom vyjadriť svoje emócie, myšlienky a pocity prostredníctvom slov a obrazov, ktoré sú následne spracované v terapeutickom prostredí. Poetoterapia ako terapeutický nástroj využíva tvorbu básní a literárnych textov na zlepšenie psychického a emocionálneho zdravia jednotlivcov. V tomto prípade predlohou bola rozprávka O pampúšikovi.*

### Kľúčové slová

*Poetoterapia. Snehuliek a sedem trpaslíkov. Skupinová tvorba.*

*Posolstvo: Buď vždy odvážny a neboj si plniť svoje sny!*

Babka dedka rada mala,  
na pampúšik pozmetala.

Z lásky mu ho pripravila,  
na okne ho vychladila.

V domčeku na okraji lesa,  
malý pampúch, usmieva sa.

Aj keď je malý, je v ňom moc,  
vybral sa svetom a nežiadal o pomoc.

Cesta je trnistá, prekážky ho skúšajú,  
smelosť a odvaha mu silu dávajú.

Zajac si vo vetre prepletá ušami,  
rýchlosťou vyniká, buď pampúšik jeho  
nohami.

Vlk v diaľke zavíja, počúvaj hlas,  
v živote vždy nájdeš ten správny čas.

Medveď ho víta s úsmevom hrejivým,  
buď vždy odvážnym a srdcom spravodlivým.

Líška sa smeje, chvostom krúti,  
No nezabudni!

Buď šikovný a vnímavý.  
Uč sa a hraj, život je príbeh,  
tak dobro v ňom maj.

Silný ako medveď,  
múdry ako líška,  
odvážnym srdcom,  
čo radosť vždy získa.

### **Kontaktné údaje**

Tomáš Blaško, Martina Pindiaková,  
Magdaléna Bartková, Silvia Horváthová  
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,  
Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok

## Palculienka

Daniela Hnilicová, Erika Kepštová, Erika Turanská, Lucia Urbánková

### Abstrakt

*Predmetná báseň je výstupom zo skupinovej činnosti v rámci poetoterapie, ktorá je súčasťou cvičení terapeutických prístupov a expresívnej terapie. Tento kreatívny proces, ktorý spája umenie a terapiu, umožňuje účastníkom vyjadriť svoje emócie, myšlienky a pocity prostredníctvom slov a obrazov, ktoré sú následne spracované v terapeutickom prostredí. Poetoterapia ako terapeutický nástroj využíva tvorbu básní a literárnych textov na zlepšenie psychického a emocionálneho zdravia jednotlivcov. V tomto prípade predlohou bola rozprávka O Palculienke.*

### Kľúčové slová

*Poetoterapia. Palculienka. Skupinová tvorba.*

*Posolstvo: Každý má právo na vlastnú slobodu a šťastie.*

PALCULIENKA, KRÁSNA VÍLA,  
V KVIETKU DROBNUČKOM ŽILA.  
OSUD JU VŠAK ODNIESOL,  
ZA ŽABIAKOM, ZA LESOM.  
PALCULIENKA SLZY RONÍ,  
SRDCE TÚŽI PO SLOBODE.  
LÚČNY VÁNOK PRAJE ŠŤASTIE,  
SNÁĎ JEJ VIETOR CESTU NÁJDE!  
CHROBÁK VZAL JU DO KORUNY,  
NO HMYZ VRABEL: NIE JE NAŠA.  
NEŠŤASTNÁ TAK BLÚDILA,  
KÝM JU ZIMA NESTRIASLA.  
LASTOVIČKA PRILETELA,  
NA KRÍDLA JU POSADILA.  
LETÍ, LETÍ DO DIAĽKY,  
ZA ŠŤASTÍM DO ROZPRÁVKY.  
PALCULIENKA LETÍ V DIAĽ,  
TAM JU ČAKAL ŠKRIATOK KRÁĽ.  
Z LÁSKY SI HO VYVOLILA,  
S NÍM ŠŤASTNÁ A VOĽNÁ ŽILA.

### Kontaktné údaje

Daniela Hnilicová, Erika Kepštová, Erika Turanská, Lucia Urbánková  
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok

## Kocúr v čižmách

Blanka Gáliková, Ivona Husarčíková, Jozef Istenák, Erika Tekelová

### Abstrakt

Predmetná báseň je výstupom zo skupinovej činnosti v rámci poetoterapie, ktorá je súčasťou cvičení terapeutických prístupov a expresívnej terapie. Tento kreatívny proces, ktorý spája umenie a terapiu, umožňuje účastníkom vyjadriť svoje emócie, myšlienky a pocity prostredníctvom slov a obrazov, ktoré sú následne spracované v terapeutickom prostredí. Poetoterapia ako terapeutický nástroj využíva tvorbu básní a literárnych textov na zlepšenie psychického a emocionálneho zdravia jednotlivcov. V tomto prípade predlohou bola rozprávka Kocúr v čižmách

### Kľúčové slová

Poetoterapia. Kocúr v čižmách. Skupinová tvorba.

*Posolstvo: Rozum a spravodlivosť zvíťazí nad chamtivosťou*

Zdedil kocúra,  
Žiaľ ho zachvátil.

Zdedil kocúra,  
Zbaviť by sa ho chcel.

Zdedil kocúra,  
Radšej mu čižmy spraviť dal.

Zdedil kocúra,  
Ten mu sľúbil zarobiť.

Zdedil kocúra,  
Ten kráľovi dary začal nosiť.

Zdedil kocúra,  
V jazere o šaty prišiel.

Zdedil kocúra,  
Kráľ sa mu za dary odvd'ačil.

Zdedil kocúra,  
Kráľ ho opäť ošatil.

Zdedil kocúra,  
ktorý obra zabil.

Zdedil kocúra,  
A ten sa mu zámkom za čižmy odvd'ačil.

### Kontaktné údaje

Blanka Gáliková, Ivona Husarčíková, Jozef Istenák, MVDr. Erika Tekelová  
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok

## **RECENZIE NA PUBLIKÁCIE**

## Inklúzia aj na strednej škole

*Mieczysław Dudek*



### *Recenzia na publikáciu*

*Barbora Kováčová, Mária Hučková: Inklúzia aj na strednej škole. Ružomberok: VERBUM, Ružomberok, 2024, ISBN 978-80-561-1105-5.*

Vysokoškolská učebnica s názvom Inklúzia v stredoškolskom vzdelávaní, ktorá vzišla z pera autoriek doc. PaedDr. Barbory Kováčovej, PhD., a Mgr. Márie Hučkovej, PhD., bola vydaná v roku 2024 vydavateľstvom VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. Bola vytvorená predovšetkým s cieľom poskytnúť študijný materiál pre študentov pregraduálneho a postgraduálneho štúdia pomáhajúcich profesií. Inklúzia nie je proces, ktorý sa končí na úrovni základného vzdelávania – práve naopak, je nevyhnutné s ňou systematicky pracovať aj na stredných školách. Stredoškolské prostredie predstavuje kľúčovú fázu vo formovaní postojov mladých ľudí, ktorí sa pripravujú na vstup do dospelosti a do pracovného života. Ak chceme budovať skutočne inkluzívnu spoločnosť, musíme sa zamerať nielen na začlenenie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ale aj na vytváranie tolerantného a rešpektujúceho prostredia pre všetkých. Podpora inkluzívneho povedomia na stredných školách preto zohráva dôležitú úlohu – pomáha žiakom rozvíjať empatiu, pochopenie a akceptáciu rozmanitosti, čo sú hodnoty, ktoré si neskôr preniesú do svojej profesijnej a osobnej sféry. Zároveň to prispieva k stabilnejšiemu a prirodzenejšiemu zakotveniu inklúzie v spoločnosti ako celku. Stredná škola by tak nemala byť miestom, kde sa inkluzívne snahy spomaľujú alebo zanedbávajú, ale naopak – kde sa aktívne podporujú a posilňujú. Zároveň môže byť užitočná aj v rámci celoživotného vzdelávania, keďže inklúzia je v školskom prostredí často diskutovanou, no zároveň aj obávanou témou. Kľúčovým krokom pri jej zavádzaní je najprv pripraviť triedu a školské prostredie na prijatie žiaka so zdravotným znevýhodnením. Na tento proces následne nadväzuje podpora zo strany učiteľov, rodičov a ďalších dospelých, ktorí sú súčasťou školskej komunity. Hoci je ideálne formovať inkluzívne myslenie už od útleho veku, nikdy nie je neskoro začať. Táto vysokoškolská učebnica v teoretických súvislostiach analyzuje súčasné trendy, výzvy a prístupy k začleňovaniu študentov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do bežného vzdelávacieho procesu na stredných školách.

Autorky poskytujú teoretický rámec inkluzívneho vzdelávania a ponúkajú praktické odporúčania pre pedagógov, ako efektívne implementovať inkluzívne stratégie v školskom prostredí.

Vysokoškolská učebnica je cenným zdrojom informácií pre odborníkov v oblasti pedagogiky, špeciálnej pedagogiky a pre všetkých, ktorí sa zaujímajú o zlepšenie kvality vzdelávania prostredníctvom inkluzívnych prístupov. Študenti tu nájdu množstvo ilustratívnych príkladov, ktoré môžu slúžiť ako inšpirácia pre efektívnu prax, pričom zároveň poukazujú na jej možnosti i obmedzenia.

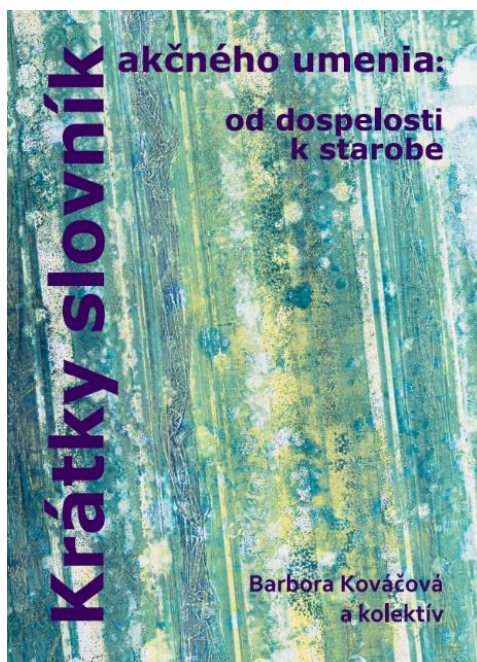
Okrem toho publikácia ponúka konkrétne návody, ako žiakom stredných škôl priblížiť rôznorodosť školského prostredia a podporiť ich inkluzívne myslenie. Tento text vysokoškolskej učebnice taktiež umožňuje študentom rozvíjať vlastné odborné kompetencie v prospech kvalitnej inkluzívnej praxe.

### **Kontaktné údaje**

doc. **Mieczysław Dudek**, PhD., Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok

## Krátky slovník akčného umenia

Zuzana Fábry Lucká



### Recenzia na publikáciu

Barbora Kováčová a kolektív: *Krátky slovník akčného umenia: od dospelosti k starobe*. Ružomberok: VERBUM, Ružomberok, 2024, ISBN 978-80-561-1115-4

Publikácia *Krátky slovník akčného umenia: od dospelosti k starobe* od Kováčovej a kol., vznikla ako jeden z výstupov projektu KEGA 001KU-4/2023 *Stelesnená skúsenosť s využitím art action II.* – proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku. Obsahuje terminologické vymedzenie 82 hesiel, týkajúcich sa problematiky akčného umenia z pohľadu výskumníkov aj praktikov. Ide o jedinečné dielo a formu spracovania, vzhľadom na prierezovosť problematiky umenia, umeleckých prostriedkov a zamerania sa na poznanie človeka v životnom období od dospelosti až po seniorský vek. Publikáciu vydalo v roku 2024 VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku a vzniklo v rámci spolupráce akademických pracovníkov z Katedry špeciálnej pedagogiky a Katedry výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty Katolíckej Univerzity v Ružomberku, Katedry umenia a kultúry Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave a zaujímavosťou je aj prepojenie s pracovníčkou výtvarného odboru základnej umeleckej školy.

Slovník je zoradený abecedne od pojmov začínajúcich sa na „A“ až po „Ž“, pri čom okrem vymedzení umeleckých pojmov zahŕňa aj unikátne spracovanie pojmov ako človek, skúsenosť, či vnímanie, ktoré nie sú v prvom pláne vnímané vo všeobecnosti v umeleckom kontexte. Zaujímavosťou sú tiež mená niektorých predstaviteľov umenia, ktorých tvorba súvisí s akčným umením. Sami autori v závere píšú, že cieľom tohto diela bolo nielen spracovať výber hesiel súvisiacich s akčným umením, ale vytvoriť taký výber hesiel, ktoré majú vo vzťahu ich spracovania umeleckú ale aj výchovnú hodnotu, nakoľko akcie prebiehali nielen v exteriéri, ale často aj v interiérových podmienkach.

Táto publikácia predstavuje významný prínos nielen pre oblasť akčného umenia, ale aj pre odborníkov z pomáhajúcich profesií, ktorí vo svojej práci využívajú umelecké prostriedky ako nástroj intervencie. Ide o široké spektrum odborníkov – psychologov, liečebných

a špeciálnych pedagógov či tvorcov umeleckých workshopov, ktorí hľadajú nové prístupy k práci s jednotlivcami alebo komunitami v transdisciplinárnom kontexte.

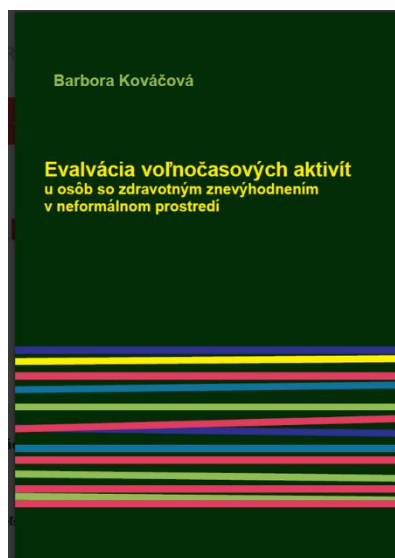
Dôležitým aspektom tohto slovníka je schopnosť osvetliť súvislosti medzi umeleckými intervenciami a konkrétnymi fázami ľudského života. Lepšie pochopenie špecifických potrieb, výziev a možností, ktoré jednotlivé životné obdobia prinášajú, môže odborníkom poskytnúť cenné podnety pre ich vlastnú prax. Či už ide dospelosť alebo starobu, publikácia ponúka inšpiratívny materiál, ktorý môže napomôcť k hlbšiemu porozumeniu dynamiky osobného rozvoja a k efektívnejšiemu využívaniu umeleckých metód v therapeutickej alebo edukačnej práci.

**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), email: lucka4@uniba.sk

# Evalvácia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením v neformálnom prostredí

Martina Magová



## Recenzia na publikáciu

Barbora Kováčová: *Evalvácia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením v neformálnom prostredí*. Ružomberok: VERBUM, Ružomberok, 2019, ISBN 978-80-561-0732-4.

Monografia *Evalvácia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením v neformálnom prostredí* (2019) sa venuje dôležitej téme hodnotenia a vyhodnocovania voľnočasových aktivít, ktoré sú určené osobám so zdravotným znevýhodnením, a to konkrétne v neformálnych prostrediach. Monografia sa zameriava na význam voľnočasových aktivít ako nástroja na zlepšenie kvality života osôb so špecifickými potrebami, pričom hodnotí rôzne prístupy a metodiky, ktoré umožňujú získať presné a objektívne údaje o ich efektívite.

V prvej časti publikácie autorka vyzdvihla dôležitosť voľnočasových aktivít v živote osôb so zdravotným znevýhodnením, ktoré môžu prispieť k ich sociálnej integrácii, zlepšeniu fyzického a psychického zdravia a rozvoju osobnostného rastu. Voľný čas je a vždy aj bude neoddeliteľnou súčasťou každodenného života, a preto je zásadné vytvárať podmienky, ktoré umožnia zúčastneným osobám aktívne sa zapájať do rôznych aktivít, ktoré podporujú ich osobnostný a sociálny rozvoj. Autorka analyzuje rôzne modely a formy neformálneho vzdelávania, ktoré sú v súčasnosti k dispozícii. Tento prístup je špecifický tým, že sa nezameriava len na formálne vyučovanie v školských zariadeniach, ale ponúka rozmanité možnosti vzdelávania a socializácie mimo tradičných škôl. Cieľom je zabezpečiť prístup k aktivitám, ktoré obohacujú voľný čas osôb so zdravotným znevýhodnením, a zároveň podporovať ich zapojenie do spoločenských procesov.

V ďalších kapitolách sa publikácia zaoberá metodológiou a nástrojmi na evaluáciu týchto voľnočasových aktivít. Autorky navrhujú efektívne spôsoby, ako merať dopad týchto aktivít na jednotlivcov a hodnotia prínosy, ktoré môžu priniesť do života osôb so zdravotným znevýhodnením. Podrobne sa venujú rôznym hodnotiacim nástrojom, ktoré sú vhodné pre túto špecifickú skupinu a popisujú, aké faktory by mali byť zohľadnené pri tvorbe týchto hodnotiacich kritérií. Monografia tak poskytuje cenné informácie nielen pre odborníkov v oblasti špeciálnej pedagogiky, ale aj pre všetkých, ktorí pracujú s osobami so zdravotným znevýhodnením, či už v rámci voľnočasových

aktivít, neformálneho vzdelávania alebo terapeutických intervencií. Publikácia prináša hodnotné odporúčania pre zlepšenie kvality života osôb so zdravotným znevýhodnením, a to nielen v oblasti voľného času, ale aj v širšom spoločenskom kontexte.

Záverom môžeme povedať, že monografia poskytuje komplexný pohľad na dôležitú problematiku hodnotenia voľnočasových aktivít, ktoré sú kľúčové pre integráciu a podporu osôb so zdravotným znevýhodnením. Je to publikácia, ktorá ponúka teoretický základ aj praktické nástroje pre ďalší rozvoj tejto oblasti v našich spoločenských a vzdelávacích štruktúrach.

### **Kontaktné údaje**

PaedDr. Martina Magová, Ph.D., Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok

# Pohľad na akčné umenie cez zlomové situácie v živote človeka

Xénia Bergerová



## Recenzia na publikáciu

Barbora Kováčová, Daniela Valachová: *ZLOM V OBRAZOCH: akčné umenie v dospelosti a v starobe*. Ružomberok: VERBUM, Ružomberok, 2024, ISBN 978-80-561-1115-4.

Názov vysokoškolskej učebnice – *Zlom v obrazoch* - napovedá zaujímavému obsahovému kontextu. Vysokoškolská učebnica je koncipovaná do šiestich kapitol, ktoré prinášajú teoretické zázemie sledovanej témy, ako aj výstupy z umeleckých experimentov z akčnej tvorby dospelých a seniorov. Základným motívom je zlom v rozličných podobách zobrazenia s realizáciou s mladými dospelými a seniormi. Samotná tvorba na zlomovú udalosť, na prežívanie zlomu ponúka rôzne východiská, nie sú jednostranné. Každý aktér môže prežívať každú zlomovú udalosť v rôznych konotáciách od dobrého cez zlé až k neutrálnemu.

Teoretické uvedenie do témy nájdeme v prevej kapitole. Nachádza sa to charakteristika fenoménu zlomu ako takého a taktiež v akčnom umení.

V druhej kapitole je zradených celkom päť eventov, ktorých základnou premisou je využívanie vlastného tela v súčinnosti s okolím. Jednotná formálna štruktúra zabezpečí lepšiu orientáciu v texte vysokoškolskej učebnice.

Tretia kapitola obsahuje štyri eventy, ktorých obsahovým spojivom je reakcia na niektorú zo súčasných realít v smere prijatia alebo negovania. Spracovanie digitalizácie v kontraste s knihami je reakciou na súčasnú dobu preferovania médií pred knihou. Kontexty slobody a izolácie je v dnešnej dobe mimoriadne aktuálny. Štvrtá kapitola je venovaná téme intimity prostredníctvom živého obrazu, ktorý umožní motivovať k hlbšiemu pochopeniu osobnej slobody a tiež porozumeniu diela. Vyjadrenie emócií je hlavnou témou v tejto časti. Piata a šiesta kapitola sa v obsahu venuje seniorom, ich tvorbe. V akčnej tvorbe seniora sa zvyčajne zameriavame na témy v rámci životného príbehu. Súčasťou toho rezonujú tri témy spojené so spomienkami, bilancovaním a oslavou života. Súčasťou textu sú námety pre akčnú tvorbu seniorov bez ohľadu na ich skúsenosti, či výtvarne kompetencie. Každý človek môže tvoriť, vyjadrovať sa pomocou farieb, alebo takých prostriedkov, ktoré sú mu blízke. A v danom priestore sa je umelcom, umelcom akcie, ktorá je primárne významnou pre neho samotného.

V každej kapitole je na konci zaradený zoznam bibliografických odkazov a niekoľko otázok na diskusiu so skupinou študentov. To môže vhodne napomôcť k aktívnemu využívaniu uvedenej vysokoškolskej učebnice.

### **Kontaktné údaje**

Doc. Mgr. art. Xénia Bergerová, ArtD., Pedagogická fakulta UK, Katedra umenia a kultúry  
Račianska 59, 813 34 Bratislava

# Homeostáza ako téza podpory človeka v akčnom umení

Daniela Valachová



## Recenzia na publikáciu

Barbora Kováčová, Martin Ševčovič: *HOMEOSTÁZA V OBRAZOCH: akčné umenie v dospelosti a v starobe*. Ružomberok: VERBUM, Ružomberok, 2024, ISBN 978-80-561-1130-7.

Vysokoškolská učebnica so zaujímavým a podnetným názvom ponúka komplexný pohľad na akčné umenie – fascinujúcu a dynamickú oblasť tvorby, ktorá presahuje tradičné umelecké formy a oslovuje nielen autora, ale aj diváka. Táto publikácia skúma, ako akčné umenie prehlbuje emocionálnu, zmyslovú a intelektuálnu skúsenosť všetkých zúčastnených, pričom kladie dôraz na jeho schopnosť otvárať nové dimenzie vnímania, sebvýjadrenia a interakcie so svetom.

Text učebnice je systematicky rozčlenený do piatich nosných kapitol, z ktorých každá prináša hlbší pohľad na vybraný aspekt akčného umenia. Autori postupne odhaľujú jeho historické korene, teoretické východiská, praktické aplikácie, ako aj jeho transformačný potenciál v oblasti osobnostného rozvoja. Učebnica tak ponúka nielen teoretické poznatky, ale aj podnety na experimentovanie, sebaopoznávanie a kreatívne presahy do rôznych oblastí života.

Prvá kapitola je venovaná charakteristike homeostázy a jeho postavenie v akčnom umení. Text je odborný s vysvetľujúcimi schémami a grafmi. V texte sú zaradené aj ďalšie kontexty témy, homeostáza ako samoregulačný mechanizmus a akcia metamorfózy. Druhá kapitola poukazuje na možnosti využitia myšlienkového experimentu ako inšpiratívnej cesty v rámci akčného umenia smerujúceho k charakteristike priestoru, ktorý človek využíva. Zároveň sa zameriava na možnosti implementácie akčného umenia do života človeka v období dospelosti a staroby. Rozsiahla časť je venovaná inšpiráciám v tvorbe umelca Jacksona Pollocka. Okrem inšpirácií text poukazuje na možnosť zapojiť umenie do života dospelého človeka. Tretia kapitola je venovaná predstaveniu vody, jej vlastnostiam a prepojeniam so životom človeka. V texte sú zaradené aj časti kde autori prezentujú možnosti kontaktovania sa s vodou ako živlom s presahom do akčného umenia. Zaujímavou časťou sú aj obrazy vody v akčnom procese, kde sú konkrétne ukážky nielen procesu tvorby ale aj výsledných produktov akčnej tvorby. Následne sa v texte prezentuje ďalší živý, oheň. Text štvrtej kapitoly prezentuje spôsoby s ohňom ako ďalšieho z podnetov k samotnej akcii. Prezentované príklady v texte boli realizované s aktérmi v dospelosti aj v starobe, formou individuálnej akcie. Zaujímavé

inšpirácie s ukážkami a kontextami predstavujú ucelenú tému. Tvorba s ohňom je ambivalentná, prináša aj radosť aj strach, nakoľko ide o živél, ktorý môže potešiť aj uškodiť. Piata kapitola, ktorá završuje text vysokoškolskej učebnice je venovaná pigmentom – farbám a ich prezentovaniu v akčnom umení. Výtvarné reakcie na rôzne farby sú dôkazom rôznorodosti života a možností akčnej tvorby.

Jednotlivé kapitoly sú v publikácii uzatvorené sériou otázok určených na diskusiu, ktoré čitateľov podnecujú k hlbšiemu premýšľaniu nad preberanými témami, ich kritickému zhodnoteniu a aplikovaniu poznatkov v širších súvislostiach. Tento interaktívny prvok umožňuje efektívnejšie zapojenie študentov do edukačného procesu, čím podporuje nielen teoretické porozumenie, ale aj schopnosť argumentácie a tvorivého myslenia. Neoddeliteľnou súčasťou každej kapitoly je aj zoznam bibliografických odkazov, ktoré poskytujú možnosť hlbšieho štúdia danej problematiky. Študenti a pedagógovia tak môžu ľahko nadviazať na prezentované informácie a rozšíriť svoje poznanie o ďalšie zdroje. Táto štruktúra robí učebnicu nielen cenným študijným materiálom, ale aj užitočným nástrojom pre akademické diskusie, seminárne práce a ďalší odborný výskum.

Vďaka kombinácii teoretických poznatkov, podnetných otázok a odporúčaných zdrojov sa publikácia stáva efektívnym sprievodcom v procese vzdelávania, pričom podporuje nielen pasívne osvojovanie informácií, ale aj aktívnu reflexiu a tvorivú interpretáciu akčného umenia v širšom kultúrnom a spoločenskom kontexte

### **Kontaktné údaje**

prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD., Pedagogická fakulta UK, Katedra umenia a kultúry  
Račianska 59, 813 34 Bratislava

Mieczysław Dudek, Zuzana Gondová (Eds).

**Špeciálna pedagogika v procese zmien V.**

Recenzenti:

Dr hab. Jadwiga Daszykowska-Tobiasz

Mgr. Alžbeta Matulová

Rozsah: 99 strán (5,3 AH)

Vydavateľstvo:

©VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku

**ISBN 978-80-561-1160-4**

ISBN 978-80-561-1160-4



9 788056 111604