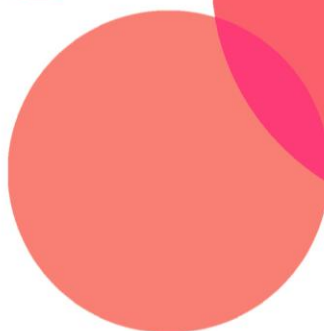
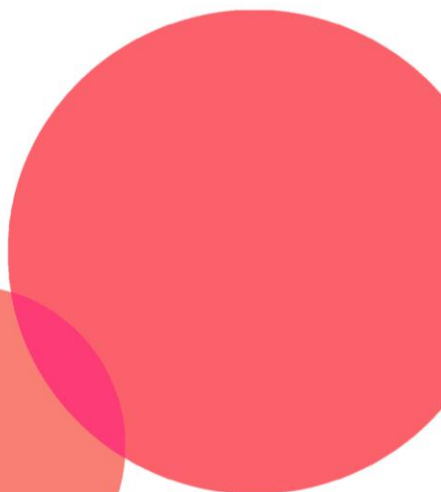
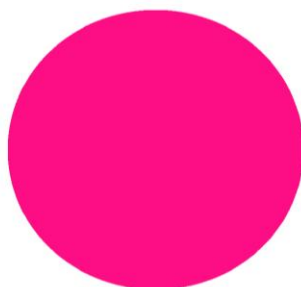
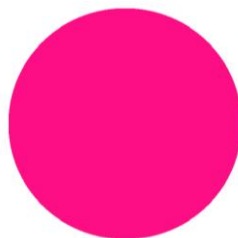


Barbora KOVÁČOVÁ (Ed.)



Expresivita vo výchove VII.



Barbora KOVÁČOVÁ (Ed.)

Expresivita vo výchove VII.

2025

Expresivita vo výchove VII.

Editor:

Kováčová, Barbora, *Katolícka univerzita v Ružomberku*

Recenzenti:

doc. PhDr. Slavka Pitoňáková, PhD.

doc. PaedDr. Zuzana Chanasová, PhD.

Návrh a tvorba obálky:

PaedDr. Monika Homolová, 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

ISBN 978-80-561-1182-6

OBSAH

ÚVOD	6
EXPRESIVITA – ČLOVEK – SPRÁVANIE	
EXPRESIVITA V PREVENCII RIZIKOVÉHO A PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA ŽIAKOV	10
Ingrid Emmerová	
EXPRESIA V RODINNOM PROSTREDÍ DIEŤAŤA SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM	20
Mieczysław Dudek	
EXPRESIVITA V NEŠPECIFICKÝCH PREJAVOCH DETÍ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA	32
Martina Magová	
LIEČEBNOPEDAGOGICKÁ PREVENCIA PRI PRÁCI S DEŤMI V MATERSKEJ ŠKOLE	38
Barbora Vodičková	
IDENTIFIKÁCIA A ANALÝZA EXPRESIVITY FORIEM AGRESIE V SOCIÁLNYCH VZŤAHOCH	45
Barbora Kováčová, Mieczysław Dudek, Viktor Hladush	
EXPRESIVITA – ČLOVEK – POZNANIE	
ZA ZDRAVÍM V ŠKOLSKOM KLUBE DETÍ	58
Marcela Čarnická	
VNÍMANIE ČLOVEKA S POSTIHNUTÍM Z POHLADU ŠKOLÁKOV	64
Mariana Géciová	
DIDAKTICKÝ POTENCIÁL ROZPRÁVKY PRI OSVOJOVANÍ CUDZIEHO JAZYKA	76
Viera Rassu Nagy, Rosangela Libertini	
UČITEĽ – MULTIPLIKÁTOR EXPRESIVITY VO VÝCHOVE	85
Soňa Kariková, Vlasta Belková	

STRATÉGIE VÝUČBY INKLUZÍVNEHO UČITEĽA	93
Viera Rassu Nagy	

AKTIVIZÁCIA ŠTUDENTOV ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY PROSTREDNÍCTVOM QUEST EXKURZIE	102
Monika Homolová	

EXPRESIVITA AKO NÁSTROJ PRI ZACHOVÁVANÍ DÔSTOJNOSTI A IDENTITY V PROCESE STARNUTIA.....	110
Zuzana Fábry Lucká	

EXPRESIVITA – ČLOVEK – PRÍRODA

ROZVÍJANIE VZŤAHU K PRÍRODE PROSTREDNÍCTVOM EXPRESÍVNEJ VÝTVARNEJ TVORBY	116
Zuzana Brčiaková	

ZÁŽITKOVÉ UČENIE V MOTÝLEJ ZÁHRADE: INTERAKTIVITA A SOCIABILITA ŽIAKOV S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA	124
Barbora Kováčová, Martina Magová	

ANALÝZA KRESBY HMYZU AKO PREJAV EXPRESIVITY U ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM.....	134
Martina Štieberová, Barbora Kováčová	

EXPRESIVITA – ČLOVEK – PRÁCA

ANALÝZA ZÍSKAVANIA ZRUČNOSTÍ ŽIAKOV V PREDMETE TECHNIKA.....	145
Daniel Kučerka	

EXPRESIVITA – ČLOVEK – UMENIE

EXPRESIVITA V INTERPRETOVANÍ PORTRÉTOV PROSTREDNÍCTVOM MÄKKEJ PLASTIKY	156
Patricia Biarincová	

EXPRESIVITA VO VÝTVARNEJ INTERPRETÁCII.....	165
Daniela Valachová	

EXPRESIVITA TANCA A RYTMICKÝCH POHYBOVÝCH PRVKOV VO VÝCHOVE.....	177
Monika Homolová	

PODPORA AUTENTICKÝCH EXPRESÍVNÝCH PRÍSTUPOV VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE PROSTREDNÍCTVOM OSOBNÉHO ROZPRÁVANIA PRÍBEHOV.....	185
Petra Cepková	
EXPRESIA – INDIVÍDUUM – MAĽBA.....	195
Xénia Bergerová	
EXPRESIVITA, JEJ FORMY, PREJAVY A RUKOPIS	204
Róbert Makar, Martin Ševčovič	
EXPRESIVITA JAZYKOVÉHO PREJAVU VO VÝCHOVE MLADÉHO POKOLENIA: OD RECITAČNÉHO UMENIA PO PRÍPRAVU PRACOVNÍKOV MÉDIÍ.....	211
Boris Brendza	
UMĚNÍ, REHABILITACE A TERAPIE V RÁMCI PLASTICKÉHO DIVADLA	220
Martin Dominik Polínek	
EXPRESÍVNO-TERAPEUTICKÉ PRÍSTUPY PRE OSOBY S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM NA ZLEPŠENIE ZAČLENENIA DO SOCIÁLNYCH SLUŽIEB	231
Tereza Telekyová	
ZÁVER	245
REGISTÉR AUTOROV	246
KONTAKTY NA AUTOROV PRÍSPEVKOV	251

ÚVOD

Expresivita vo výchove predstavuje prirodzený prejav ľudskej individuality, citov a tvorivosti, ktorý sa pretavuje do správania, práce, poznávania, vzťahu k prírode aj k umeniu. Je súčasťou výchovného pôsobenia, ktoré podporuje autenticitu, citlivosť a schopnosť reflektovať seba i svet. Práve táto rôznorodá a zároveň prepojená dimenzia expresivity je základom tematickej pestrosti príspevkov, ktoré spája expresivitu s rôznymi oblasťami, v ktorých človek existuje, rastie, vyvija sa a vzdeláva. Expresia – v správaní, pohybe, komunikácii či tvorivých prejavoch – je prirodzenou súčasťou rozvoja človeka a zohráva významnú rolu pri porozumení jeho potrieb aj možností. Pedagóg, ktorý rozvíja tieto roviny, vstupuje do vzdelávania ako sprievodca, facilitátor i tvorca podnetného prostredia. Príspevky v tomto zborníku sa pohybujú naprieč témami spojenými s človekom, jeho správaním, tvorivosťou, prácou a komunikáciou v kontexte vzdelávania.

Vedecký zborník *Expresivita vo výchove VII.* Je rozdelený po piatich tematických oblastiach. Prvá tematická oblasť nazvaná **Expresivita – človek – správanie** obsahuje 5 príspevkov. *Ingrid Emmerová* vo svojom príspevku analyzuje význam výrazovej roviny správania žiakov pri včasnej diagnostike a preventívnych výchovno-vzdelávacích prístupoch. *Mieczysław Dudek* reflektuje na špecifiká komunikácie a prejavov správania detí vyrastajúcich v podmienkach zdravotného znevýhodnenia a rodinného systému, ktorý ovplyvňuje ich vývin. *Martina Magová* sa v príspevku venuje skúmaniu mimoverbálnych foriem vyjadrovania, ktoré u detí s PAS môžu predstavovať dôležité signály ich prežívania a potrieb. *Barbora Vodičková* zdôrazňuje význam včasnej intervencie a preventívnej liečebnopedagogickej práce, ktorá sa opiera o vnímanie a interpretáciu prejavov detí v predškolskom veku. *Barbora Kováčová, Mieczysław Dudek a Viktor Hladush* v spoločnom príspevku poukazujú na význam expresivity pri hodnotení foriem latentnej agresie (reaktívnej a inštrumentálnej) v sociálnych interakciách medzi deťmi. Táto sekcia ako celok podčiarkuje význam expresívnych aspektov správania ako dôležitého komunikačného kanála a výchovného nástroja, ktorého interpretácia je nevyhnutná pre kvalitnú pedagogickú, psychologickú aj preventívnu prácu s deťmi a mládežou.

Druhá tematická oblasť nazvaná **Expresivita – človek – poznanie** obsahuje 7 príspevkov. Autori tejto sekcie reflektujú expresivitu ako nástroj poznania seba i druhých, ako spôsob sprostredkovania hodnôt, aj ako prostriedok uchovávania identity v meniacej sa spoločnosti. *Marcela Čarnická* v

príspevku poukazuje na význam edukácie v oblasti zdravého životného štýlu a jeho expresívne komponenty v prostredí školského klubu, kde sa rozvíjajú nielen poznatky, ale aj postoje a zručnosti detí. *Mariana Géciová* analyzuje postoje žiakov voči ľuďom so zdravotným znevýhodnením, pričom sa zameriava na to, ako sú tieto postoje ovplyvňované neverbálnymi a expresívnymi prvkami sociálnej interakcie. *Viera Rassu Nagy a Rosangela Libertini* vo svojom spoločnom príspevku približujú využitie expresívnych prvkov rozprávkového textu v procese výučby cudzích jazykov a podporujú myšlienku učenia sa prostredníctvom narácie a symboliky. *Soňa Kariková a Vlasta Belková* v príspevku skúmajú, ako učiteľova osobnosť, štýl a emocionálna otvorenosť ovplyvňujú kvalitu výchovného procesu a formovanie hodnôt žiakov. *Viera Rassu Nagy* sa zameriava na pedagogické prístupy, ktoré podporujú diverzitu, individualizáciu a porozumenie v triedach s heterogénnym zložením – pričom expresivita tu vystupuje ako most medzi poznaním a empatiou. *Monika Homolová* v príspevku predstavuje inovatívny spôsob výučby, v ktorom sa prvky expresivity a zážitkového učenia spájajú s podporou aktívneho poznávacieho procesu. *Zuzana Fábry Lucká* uzatvára sekciu príspevkom, v ktorom analyzuje význam prejavových foriem a komunikácie pri uchovávaní osobnej hodnoty v období seniorského veku. Autori v tejto sekcii prepájajú vývinové, edukačné a filozofické aspekty expresivity ako nástroja ľudského poznania a identity naprieč vekovými kategóriami i prostrediami.

Tretia tematická oblasť nazvaná **Expresivita – človek – príroda** obsahuje 3 príspevky. Autori prepájajú svet prírody s vnútorným prežívaním človeka, pričom poukazuje na možnosti, ako možno prírodu vnímať, reflektovať a sprostredkovať cez expresívne aktivity. *Zuzana Brčiaková* v príspevku analyzuje, ako môže výtvarná činnosť s prírodnou tematikou podporiť environmentálne cítenie detí. *Barbora Kováčová a Martina Magová* v štúdiu opisujú prácu s deťmi s poruchou autistického spektra v prírodnom prostredí. Zameriavajú sa na to, ako kontakt s prírodou a využitie zážitkových metód ovplyvňuje ich sociálne zručnosti. *Martina Štieberová a Barbora Kováčová* vo svojom spoločnom príspevku poukazujú na to, ako aj jednoduché výtvarné zadania s prírodným motívom môžu slúžiť ako dôležitý diagnostický i rozvíjajúci nástroj. Ich výskum naznačuje, že kresba ako forma neverbálneho prejavu môže byť nositeľom dôležitých informácií o vnímaní, postojoch a emóciách žiakov s mentálnym postihnutím.

Štvrtá tematická oblasť nazvaná **Expresivita – človek – práca** obsahuje 1 príspevok. *Daniel Kučerka* v svojom príspevku analyzuje získavanie

zručností žiakov v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu v predmete technika.

Záverčná, v poradí piata oblasť **Expresivita – človek – umenie** tematizuje výrazové formy človeka sprostredkované umeleckými jazykmi, ako sú výtvarné umenie, pohyb, tanec, divadlo, literárna reč či multimedialita. Autori príspevkov skúmajú, ako sa prostredníctvom umeleckého prejavu môže rozvíjať autenticita, sebareflexia, vzťah k hodnotám, ako aj výchovno-vzdelávací potenciál jednotlivých expresívnych disciplín. *Patricia Biarincová* v príspevku analyzuje formu výtvarného vyjadrenia cez modelovanie portréту, ktoré podporuje vnímanie identity, emocionality a možností zobrazenia. *Daniela Valachová* približuje proces výtvarnej tvorby ako spôsob expresie vnútorného sveta človeka. *Monika Homolová* sa vo svojom príspevku venuje významu pohybovej expresivity v edukačnom procese, pričom zdôrazňuje telesnosť ako nástroj autentického vyjadrenia a prežívania. *Petra Cepková* prezentuje prístup, v ktorom osobný naratív slúži ako základ pre prejav – čím dochádza k prirodzenej integrácii vnútornej skúsenosti a tvorby. *Xénia Bergerová* tematizuje subjektívny maľbu ako výtvarný prejav, zrkadlo individuality, emócií a osobného vývinu človeka – tvorcu. *Róbert Makar a Martin Ševčovič* sa v spoločnej štúdiu venujú hľadaniu a rozlišovaniu špecifických výtvarných znakov v tvorbe, ktoré poukazujú na originálny prejav autora – jeho rukopis, ako cenný nástroj rozvoja expresivity. *Boris Brendza* predstavuje spektrum jazykovej expresie – od umeleckého prednesu až po verbálnu prezentáciu v mediálnej sfére, pričom poukazuje na ich výchovný význam. *Martin Dominik Polínek* sa zaoberá špecifickým typom divadelného prejavu, ktorý spája prvky výtvarného a pohybového umenia a má výrazný terapeutický potenciál. *Tereza Telekyová* prináša prístup expresívnej terapie určený ľuďom s mentálnym postihnutím. Opisuje, ako môže výtvarný alebo pohybový prejav napomôcť ich sociálnej integrácii a podpore dôstojnosti. Táto sekcia poukazuje, že umenie ako forma expresivity v sebe nesie silný edukačný i terapeutický rozmer. Zároveň upozorňuje na potrebu vedomého rozvíjania expresívnych schopností ako súčasti komplexnej výchovy človeka.

Zborník nemá ambíciu vyčerpať tému expresivity vo výchove v celej jej šírke. Jeho ambíciou je skôr otvoriť priestor na dialóg, zdieľanie inšpiratívnych prístupov, stratégií, ako aj výskumných zistení, ktoré môžu podnietiť ďalšie otázky, vo výskume, teórii, ale aj pre pedagogické experimentovanie. Autori sa v svojich príspevkoch dotýkajú tém, ktoré sú

krehké, zároveň však hlboko aktuálne a potrebné – od raného detstva, cez školské prostredie, až po problematiku starnutia a marginalizácie.

Verím, že zborník bude vnímaný ako otvorená platforma a prispeje k ďalšiemu rozvoju vnímania expressivity vo výchove, vzdelávaní, či v terapii.

júl 2025

editorka

EXPRESIVITA V PREVENCII RIZIKOVÉHO A PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA ŽIAKOV

EXPRESSIVITY IN THE PREVENTION OF RISKY AND PROBLEM BEHAVIOUR OF PUPILS

Ingrid Emmerová

Abstrakt

Rizikové a problémové správanie žiakov predstavuje aktuálny problém súčasnej praxe základných a stredných škôl. Príspevok sa zaoberá expresivitou v prevencii rizikového a problémového správania žiakov. Približuje formy a metódy školskej preventívnej práce, s osobitným zreteľom na ich efektivitu. Autorka sa zameriava na možnosti využitia umeleckých diel v prevencii, filmov, literárnych diel i vlastnej tvorby žiakov.

Kľúčové slová

Rizikové a problémové správanie. Prevencia v škole. Expresivita v prevencii. Filmy v prevencii. Kresba žiakov. Čítanie príbehov.

Abstract

Risky and problem behaviour of pupils is a current problem in primary and secondary school practice. The paper deals with expressivity in the prevention of risky and problem behaviour of pupils. It presents the forms and methods of school preventive work, with special attention to their effectiveness. The author focuses on the possibilities of using works of art in prevention, films, literary works and pupils' own creations.

Key words

Risk and problem behaviours. Prevention in school. Expressivity in prevention. Films in prevention. Drawing pupils. Reading stories.

Úvod

Učitelia a ďalší zamestnanci škôl sa často stretávajú s nevhodným správaním u svojich žiakov. Ide o široké spektrum nevhodného správania žiakov: od drobných prehreškov či neposlušnosť cez porušovanie školského poriadku až po závažné nežiadúce sociálne javy a sociálnopatologické javy, čo je z hľadiska preventívneho pôsobenia i následného riešenia dôležité rozlišovať.

Problémové či rizikové správanie žiakov je rôznorodé a neustále sa mení. Okrem javov, ktoré sa roky u žiakov vyskytovali a vyskytujú (záškoláctvo, experimentovanie s drogami, páchanie trestných činov a i.), rozširujú sa nové trendy vo výskyte problémového správania žiakov ako napr. nárazové pitie s cieľom čo najrýchlejšie sa opit' (binge-drinking). Žiaci majú problém fungovať v skupine spolužiakov, nedokážu efektívne riešiť konflikty, majú problém spolupracovať. Závažným problémom sa stáva nárast agresívneho správania žiakov a jeho výskyt u stále mladších vekových kategórií (Kováčová, 2019; Kováčová & Homolová, 2024). Pre súčasnú situáciu je typické, že sa rozširujú nové negatívne javy spojené s modernými informačnými technológiami. Ich používanie prinieslo okrem mnohých výhod aj viaceré riziká či hrozby pre deti a mládež, osobitne pre pubescentov a adolescentov. Predovšetkým anonymné prostredie internetu predstavuje v tomto smere značné nebezpečenstvo (Niklová, 2024).

Škola, najmä základná, má dôležitú úlohu, keďže ju navštevuje celá populácia vo veku od 6 rokov, okrem ojedinelých výnimiek. Škola je dominantným výchovným a socializačným činiteľom, zohráva nezastupiteľnú úlohu aj pri prevencii.

Formy a metódy prevencie

Škola, ako profesionálna inštitúcia, zabezpečuje realizáciu prevencie, predovšetkým primárnej a keďže je problémové správanie u žiakov rozšírené, tak aj sekundárnej prevencie. V oblasti sekundárnej prevencie ide o komplexnú starostlivosť o žiakov s problémovým správaním, počnúc výchovnými problémami v rodine, cez porušovanie školského poriadku, končiac porušovaniami ustanovení platnej legislatívy.

Procházka (2019) upozorňuje, že cieľom školskej prevencie je komplexná zmena. Obsahom školskej prevencie sú aktivity, ktoré podporujú: rozvoj zdravého životného štýlu, rozvoj schopnosti pozitívneho využívania svojho voľného času, zvyšovanie sociálnych kompetencií žiakov, posilňovanie komunikačných zručností, vytváranie pozitívnej sociálnej klímy, formovanie postojov k spoločensky akceptovaným hodnotám.

Dulovics (2022) vymedzuje hlavné úlohy školy v oblasti prevencie online rizikového správania žiakov nasledovne (dodávame, že platia aj pre ďalšie druhy rizikového správania žiakov):

- viesť žiakov k bezpečnému používaniu internetu;
- oboznámiť žiakov s rizikami, ktoré môžu byť dôsledkom ich ľahkovážneho a nepremysleného konania vo virtuálnom priestore;
- viesť žiakov k dodržiavaniu pravidiel slušného správania aj v rámci online komunikácie;
- naučiť žiakov ako reagovať a postupovať, ak sa stanú obeťou kyberšikanovania alebo sa stretnú s inou formou virtuálneho ohrozenia;
- vytvárať pozitívnu klímu v škole a priestor pre otvorenú priateľskú komunikáciu;
- podporovať u žiakov prosociálne správanie a empatiu – v reálnom i virtuálnom priestore;
- rozvíjať u žiakov schopnosti primeraným spôsobom riešiť interpersonálne konflikty;
- rozvíjať kritické myslenie žiakov;
- informovať žiakov o tom, na koho by sa mohli obrátiť a požiadať o pomoc ak sa stretli vo virtuálnom priestore niečím, čo ich znepokojuje.

Škola je významným socializačným a výchovným činiteľom, ktorá by mala zohrávať zásadnú úlohu i pri realizácii prevencie.

Účinná prevencia je nevyhnutná. Podľa Procházku (2019) tam, kde je odstup, nemáme šancu preniknúť do názorov, hodnôt a noriem žiakov a ciele prevencie sú plnené iba formálne a nedochádza ku zvnútorneniu pedagogického pôsobenia. Efektívna prevencia má podľa neho nasledujúce atribúty:

- systémovosť;
- komplexnosť (či pôsobíme na všetky zložky utvárajúce postoje);
- dynamickosť (zmeniť preventívny plán na základe jeho vyhodnotenia je kľúčové);
- nepretržitosť (prevencia nemôže byť iba kampaň, musí byť súčasťou trvalej kultúry školy);
- cyklickosť.

K zásadám efektívnej prevencie rizikového správania u detí a mládeže podľa Miovského et al. (2015) patrí:

- Komplexnosť a kombináciu viacerých stratégií pôsobiacich na určitú cieľovú skupinu. Prevenciu je nutné koncipovať ako súhrn viacerých faktorov a ako koordinovanú spoluprácu rôznych inštitúcií.

- Kontinuita pôsobenia a systematickosť plánovania.
- Cieľenosť a adekvátnosť informácií i foriem pôsobenia vzhľadom k cieľovej populácii a jej vekovým a iným charakteristikám.
- Skorý začiatok preventívnych aktivít, ideálne už v predškolskom veku.
- Pozitívna orientácia primárnej prevencie a demonštrácia konkrétnych alternatív. Podpora zdravého životného štýlu, využívanie pozitívnych modelov a ponuka atraktívnych pozitívnych alternatív.
- Orientovať sa nie iba na úroveň informácií, ale predovšetkým na kvalitu postojov a zmenu správania. Cieľom prevencie je ovplyvniť práve správanie.
- Využitie „peer“ prvkov, dôraz na interakciu a aktívne zapojenie. Pre deti a dospievajúcich sú rovesníci často autoritou s väčším vplyvom ako rodičia a učitelia.
- Denormalizácia – primárna prevencia má prispievať k vytvoreniu takej sociálnej klímy, ktorá nie je priaznivá k podpore a rozvoju rizikového správania. Normy a hodnoty zmeniť tak, aby rizikové správanie nepripadalo ako žiaduce, ale ani ako neutrálna sociálna norma.
- Podpora protektívnych faktorov v spoločnosti.
- Nepoužívanie neúčinných prostriedkov. Ako neúčinné sa ukázalo jednoduché poskytovanie zdravotných či iných typov informácií o danom type rizikového správania. Neúčinné je zastrašovanie, zakazovanie, moralizovanie či preháňanie následkov a pod.

Pri realizovaní prevencie rizikového či problémového správania je nutné klásť dôraz na jej systematickosť a premyslené koordinované plánovanie. Pravidelné realizovanie preventívnych aktivít je omnoho účinnejšie než uskutočnenie jednorazovej aktivity.

Podľa procesných štandardov prevencie je preventívna činnosť realizovaná v školách a v školských zariadeniach rozdelená na preventívno-výchovnú činnosť a druhú oblasť tvoria preventívne programy (Tichý et al., 2023):

Do oblasti preventívno-výchovnej činnosti patria odborné preventívne vzdelávacie aktivity zamerané na prevenciu rizikového správania, edukačných a tiež výchovných problémov, podporujú začlenenie žiakov do triednych kolektívov, prispievajú k vytváraniu pozitívnej triednej, ale aj celkovej školskej klímy, rozvíjajú sociálne kompetencie žiaka na zvládanie záťažových situácií. Môžu mať formu besedy, zážitkovej aktivity atď. a poskytovať ju na úrovni univerzálnej, selektívnej alebo indikovanej prevencie. Časová realizácia je krátkodobejšia (1 až 3 stretnutia). Tieto

aktivity sú realizované systematicky v súlade s plánom iných preventívnych aktivít.

Preventívne programy predstavujú dlhodobejšie činnosti s triednym kolektívom. Pozostávajú z jasnej štruktúry, súboru nadväzujúcich aktivít smerujúcich k dosiahnutiu stanovených hlavných aj čiastkových cieľov. Priebežne alebo po ukončení je vhodná evalvácia realizovaného programu vybranými evalvačnými nástrojmi.

Expresivita v prevencii

V zmysle Pedagogicko-organizačných pokynov na školský rok 2025/2026 je prevencia vo výchovno-vzdelávacom procese kľúčová pre ochranu duševného zdravia žiakov. Zameranie sa na prevenciu pomáha predchádzať problémom skôr, ako sa stanú vážnymi.

Efektivitu prevencie podporuje pútavosť preventívnej aktivity a aktivizácia žiaka. **Cieľom prevencie** je, aby sa žiaci nedopúšťali rizikového či problémového správania, príp. sa nestali jeho obeťou. Stáva sa, že realizátor prevencie sa tak sústreďí na „pútavosť“ danej aktivity, že zabudne na preventívny cieľ. V takom prípade je to iba „aktivita pre aktivitu“.

Umenie plní rôzne funkcie, je možné ho využiť aj v rámci prevencie. Podľa Biarincovej (2023) komunikácia prostredníctvom umenia vstupuje v súčasnej dobe vo veľkej miere do života každého jednotlivca, či ako spôsob vyjadrenia názorov, myšlienok, postojov, vlastnej filozofie alebo ako prostriedok regenerácie duševných síl, ako prostriedok relaxácie, psychohygieny či prostriedok sebapoznávania. Umenie má v sebe obsiahnuté komponenty, ktoré cez pôsobenie umenia na jedinca umožnia a podporia prinavrátenie človeka do stavu harmónie so sebou samým, so svojím okolím a ostatnými ľuďmi.

Jednou z možností je **využitie umeleckého diela v prevencii**, filmu, literárneho diela, obrazu, piesne a pod. Najčastejšie sa v školách využívajú v prevencii **filmy**. V rámci prevencie je vhodné využiť filmy dokumentárne, zdravotno-výchovné, ako aj filmy, ktoré boli spracované tak, aby boli využité v prevencii, ale aj filmy z oblasti kinematografie, ak témou a spracovaním vyhovujú preventívnym cieľom. Pri realizovaní preventívnej aktivity je potrebné brať do úvahy vek žiakov (tak pri výbere témy ako aj náročnosťou spracovania filmu). Nezabudnúť na dĺžku filmu a v súvislosti s tým plánovaných preventívnych aktivít. Niekedy je potrebné spojiť dve vyučovacie hodiny. Film je potrebné si vopred pozrieť, posúdiť ho po obsahovej stránke a pripraviť sa na prácu so žiakmi – pred, ale najmä po filme. Vhodne film uviesť a naplánovať prácu so žiakmi po skončení (napr.

diskusiu – ktoré otázky položíte žiakom a ktoré otázky od žiakov môžete očakávať, zvážiť spôsoby a techniky reflexie a pod.).

Žiakov zaujme aj možnosť vlastnej tvorby, najčastejšie sa v školách využívajú **kresby**. Realizátor prevencie určí tému, napr. závislosti – drogové či nelátkové, šikanovanie a pod. Témy je vhodné zamerať na negatívne javy, ktorým chceme predchádzať alebo pozitívne a spoločensky cenné hodnoty (napr. empatia, férovosť a pod.).

Ak je v triede potrebné pracovať na pozitívnych vzťahoch, je vhodné zadať žiakom úlohu na prácu v skupine, napr. spoločne nakresliť plagát na určitú tému. V zhode s Hupkovou a Kuchárovou (2006) konštatujeme, že skupinová práca nielenže rozvíja sociálne a komunikačné zručnosti, ale zároveň aktivizuje účastníkov, vedie ich k premýšľaniu, výmene názorov a skúseností, nejde len o pasívne prijímanie informácií. Osvedčuje sa kombinácia aktivít a hier s využitím individuálnej práce a následnej skupinovej diskusie, práce vo dvojiciach alebo trojiciach či v celej skupine / triede. Poskytuje sa tak priestor na rôzne formy práce, zjednocuje sa ich zábavný a vzdelávací charakter.

Samotné kreslenie nie je v rámci prevencie efektívne, je nutné následne s danou témou pracovať, napr. diskutovať so žiakmi alebo zrealizovať besedu.

V tejto súvislosti je potrebné upozorniť, že sa nejedná o arteterapiu. Učitelia nie sú kompetentní realizovať arteterapiu. Arteterapia je podľa Bělíka et al. (2017) definovaná ako použitie umeleckých techník ako nástroja diagnostiky, psychoterapie. Kladie dôraz na aktivitu a využíva uvoľňujúce katarzné a projektívne vlastnosti ľudskej tvorivosti. Pre terapeutické účely sa používa najmä výtvarné umenie, modelovanie, maliarske prejavy a pod. Kopányiová, Matula, Smiková a Vojtová upozorňujú na využitie kresby pri diagnostike detí v prípadoch komerčného sexuálneho zneužívania, Tulák Krčmáriková (2017) uvádza možnosti arteterapie v rámci liečebnopedagogickej diagnostiky problémového správania detí. Na prvky arteterapie v preventívnom skupinovom programe v školskom prostredí poukazuje Malček (2020). Skupinový program s prvkami arteterapie je možné zostaviť v nasledujúcej štruktúre: úvod, rozhriatie (telesná aktivita alebo úvodná výtvarná činnosť v zmysle cvičenia rúk), výber činnosti a témy (zodpovednosť vedúceho skupiny, mala by však byť dostatočne flexibilná, aby sa jej mohol zúčastniť každý), činnosť (individuálna, vlastná tvorivá činnosť bez hovorenia, člen skupiny rieši tému prostredníctvom farby, línií, tvarov, symbolov), diskusia (rozprávanie o nakreslenom, vytvorenom, kde je dôležité vypočuť druhého, každý má svoj časový priestor, realizátor sa

môže pýtať, ale môže sa zamerať len na skupinovú dynamiku, ide o rozprávanie na všeobecnej úrovni voľne vychádzajúca z obrázku, o vyjadrovanie pocitov a konfliktov), zakončenie stretnutia (v zmysle „čo som získal“ alebo „čo bolo najlepšie“). Prvky arteterapie v rámci preventívnej činnosti predstavuje intervenciou v školskom prostredí, ktorá sa usiluje sa o zmenu správania v rámci skupiny a pre riešenie problémov a konfliktov v skupinovej činnosti.

Výtvarná výchova a rôzne expresívne prejavy poskytujú nielen priestor pre komunikáciu so žiakom, ale aj možnosti korigovania prejavov jeho správania (Valachová & Weissová, 2023), teda aj korigovania jeho nevhodného rizikového či problémového správania. Kreslenie poskytuje možnosť motorického, resp. celkového uvoľnenia, znižuje napätie a neistotu. Každá kresba má svoju výpovednú hodnotu. Gáborová & Porubčanová (2016) uvádzajú, že ak chceme kresbu správne interpretovať, je dôležité poznať žiaka, jeho sociálne a kultúrne zázemie. Aby bolo možné analyzovať a interpretovať výtvarný prejav žiaka, je potrebné vychádzať z väčšieho množstva kresieb. Ideálne je zúčastniť sa procesu tvorby. Neoddeliteľnou súčasťou analýz je aj komentár žiaka ku kresbe. Pri analýze kresby si všimame formu (či zodpovedá vekovej úrovni, prevedenie, „čistotu“ prejavu) a zároveň i obsah (či zodpovedá veku, rôzne detaily...) Pre pedagógov môže byť kresba výborným diagnostickým nástrojom a pomocníkom pri individuálnom prístupe, ktorý sa v súčasnosti v školstve preferuje. Podľa Sivákovej (2023) prostredníctvom kresby dokážeme nájsť cestu k riešeniu problémov detského sveta. Keďže každá kresba predstavuje široký okruh fyzických a duševných činností žiaka, v ktorom sa vyrovnáva najmä so svojím okolitým spoločenským prostredím, stáva sa tak nástrojom na prekonanie nepríjemných zážitkov a negatívnych postojov.

V prevencii je možné využiť aj **čítanie príbehov**. Realizátor prevencie (napr. učiteľ alebo odborný zamestnanec) vyberie text, ktorý tematicky vyhovuje problému, na ktorý sa chce preventívne zamerať. Ako upozorňujú Malecová et al. (2023), žiaci mladšieho školského veku majú silnú potrebu identifikácie s literárnym hrdinom. Táto identifikácia im zároveň pomáha porozumieť vlastným skúsenostiam, problémom, strachom, negatívnym pocitom či situáciám. V prevencii je možné využiť prácu s literárnym textom, ale realizátor prevencie môže pracovať aj s vlastnou literárnou tvorbou žiakov rôzneho veku.

Záver

V rámci prevencie a výchovného pôsobenia na žiakov je nutné prepojenie kognitívnej, afektívnej a konatívnej zložky osobnosti u žiakov, čiže prepojenie preventívneho pôsobenia na: „Vedomosti – postoje – sociálne zručnosti“. To znamená, že učiteľ resp. realizátor prevencie musí sprostredkovať objektívne vedomosti o sociálnopatologických javoch, samotné informácie však nestačia. Zároveň musí svoje úsilie zameriavať aj na rozvíjanie negatívnych postojov k takýmto javom. Škola však musí vyzbrojiť tiež žiakov rozvíjaním sociálnych zručností zameraných na odmietanie rizikového či problémového správania.

Po pozretí filmu, po kreslení, po čítaní príbehu musí nasledovať diskusia alebo beseda. Záverečnou časťou preventívne zameranej hodiny je reflexia, ktorá žiakom umožní reagovať, vyjadriť sa a neraz uvoľniť napätie. Reflexia je záverečná, a pritom najdôležitejšia časť aktivity a procesu učenia (Michalicová et al., 2021): Reflektovať možno o obsahu (čo už žiaci o téme vedia, čo si potvrdili, čo vyvrátili, čo spresnili, na aké otázky stále nepoznajú odpoveď, čo by ešte chceli o téme vedieť), ale tiež o procese (ako k týmto znalostiam dospeli, čo sa dialo počas učenia, ako sa im práca darila a vďaka čomu). Dobré a dôsledne vykonaná reflexia môže časom viesť aj k tomu, že žiaci prestanú chcieť byť iba pasívnymi konzumentmi príbehu, ale prebudí sa v nich záujem „niečo s tým urobiť“.

Pri plánovaní preventívnych aktivít je vhodné zaradiť jednotlivé aktivity tak, aby tematicky logicky nadväzovali. Efektívne je striedanie rôznych typov aktivít – aktivity alebo hry na upokojenie, aktivizačné, využitie individuálnej práce a následná skupinová práca, napr. diskusia.

U žiakov je nutné rozvíjať sociálne spôsobilosti, podporovať efektívne riešenie problémov a konfliktov, rozvíjať sociálnu komunikáciu, empatiu i asertívne správanie. Podľa Kollárovej a Niklovej (2025) sa rozvoj sociálnych zručností javí ako jeden z prostriedkov účinnej prevencie.

Prospešné je aj aplikovanie kooperatívneho učenia, ktoré podporuje adekvátnu interakciu s rovesníkmi, rozvíja prosociálne správanie, významne prispieva k socializácii osobnosti žiaka. Napomáha interiorizácii hodnôt a noriem správania, podporuje sebavedomie, pracovnú morálku, asertivitu aj empatiu, prevzatie zodpovednosti za svoje činy a svoje úsilie. Najväčší prínos vidíme v sociálnom a morálnom rozvoji žiakov. Žiaci sa naučia lepšie poznávať seba a iných, adekvátne komunikovať, správne riešiť konflikty, byť tolerantní a znášaví, znižovať svoju agresivitu a rozvíjať asertívne správanie sa.

V školách je potrebné okrem špecifickej prevencie, ktorá je zameraná na jednotlivé druhy problémového správania, realizovať aj nešpecifickú prevenciu. V rámci nej je nutné u žiakov rozvíjať sociálne spôsobilosti, podporovať efektívne riešenie problémov a konfliktov, rozvíjať sociálnu komunikáciu, empatiu i asertívne správanie. V prevencii je prioritou hodnoty žiakov a normy ich správania zmeniť tak, aby rizikové resp. problémové správanie nepripadalo ako žiaduce či „in“, ale ani ako neutrálna sociálna norma.

Bibliografia

- Bělik, V. et al. (2017). *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada.
- Biarincová, P. (2023). Výtvarné médiá v arteterapii realizované v prostredí akcie. In *Expresivita v (art)terapii IV*. Ružomberok: Verbum.
- Dulovics, M. (2022). Teoretické a legislatívne východiská prevencie online rizikového správania v slovenských školách. In: *Socialia 2022. Sociálna pedagogika v meniacej sa spoločnosti*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Gáborová, L., & Porubčanová, D. (2016). *Vybrané kapitoly z vývinovej psychológie*. Brno: Tribun.
- Hupková, I., & Kuchárová, B. (2006). *Prevencia v praxi 1. Námety hier a aktivít v prevencii závislostí*. Bratislava: Národné osvetové centrum.
- Kollárová, S., & Niklová, M. (2025). *The digital identity of generation Z*. Wałbrzych: Poldruk.
- Kopányiová, A. et al. *Metodická príručka pre prácu s deťmi ako obeťmi násilia s dôrazom na prevenciu ich komerčného sexuálneho zneužívania*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie.
- Kováčová, B., & Homolová, M. (2024). Eskalácia agresie v sociálnych vzťahoch v predškolskom veku. *Expresivita vo výchove*. Ružomberok: Verbum.
- Kováčová, B. (2019). Latencia ako fenomén vo vybraných klasifikáciách agresívneho správania. *Štúdie o latentnej agresii*. Ružomberok: Verbum.
- Malček, J. (2020). Využitie prvkov arteterapie pri zvládání psychickej záťaže žiakov prvých ročníkov na strednej škole. *Duševné zdravie v školách v kontexte kríz a krízovej intervencie*. Žilina: IPV.
- Michalicová, K. et al. (2021). *Metodické materiály pre učiteľky a učiteľov k dokumentárnym filmom*. Bratislava: Človek v ohrození, n. o.
- Miovský, M. et al. (2015). *Prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Univerzita Karlova.
- Niklová, M. (2024). Online rizikové správanie žiakov - aktuálne trendy a možnosti prevencie a riešenia v školách. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. 3(33), 33 – 44.
- Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2025/2026*. 2025. Bratislava: Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR.

- Procházka, M. (2019). *Metodik prevence a jeho role na základní škole*. Praha: Pasparta.
- Siváková, G. (2023). Detská kresba ako diagnostický nástroj detí predškolského veku. *Expresivita v (art)terapii IV*. Ružomberok: Verbum.
- Tichý, L. et al. (2023). *Prevencia rizikového správania. Štandardy*. www.vudpap.sk
- Ľulák Krčmáriková, Z. (2017). Liečebnopedagogická diagnostika problémového správania detí v arteterapii. *Liečebnopedagogická diagnostika situácie dieťaťa s problémami v správaní*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Valachová, D., & Weissová, D. (2023). Expresívne prejavy v maľbe žiaka s problémami v správaní. *Expresivita v (art)terapii IV*. Ružomberok: Verbum.
- Valešová Malecová, B. et al. (2023). Využití biblioterapie při práci s tématem smrti u dětí předškolního věku. *Expresivita v (art)terapii IV*. Ružomberok: Verbum.

Afiliácia

Príspevok je parciálnym výstupom projektu KEGA č. 008KU-4/2025 Tvorba e-metodik a inštruktážnych videí na princípoch kooperatívnych metód učenia v druhom vzdelávacom cykle nového ŠVP v kontexte prierezových gramotností.

Kontaktné údaje na autorku príspevku

prof. PhDr. **Ingrid Emmerová**, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychológie,

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: ingrid.emmerova@ku.sk

EXPRESIA V RODINNOM PROSTREDÍ DIEŤAŤA SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM

POMOC RODZINIE Z DZIECKIEM Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

EXPRESSIVITY WITHIN THE FAMILY CONTEXT OF A CHILD
WITH A DISABILITY

Mieczysław Dudek

Abstrakt

Rodzice dzieci z niepełnosprawnościami borykają się z wieloma problemami, które dotyczą różnych wymiarów życia rodzinnego takich jak: sytuacja finansowa, nowe kompetencje, brak zrozumienia ze strony środowiska, brak czasu dla siebie, itp. Pojawia się drastyczne obniżenie jakości życia małżeńskiego i rodzinnego. Najczęściej rodziny takie wymagają specjalistyczne pomocy i wsparcia. Wsparcie rodzin z dzieckiem z niepełnosprawnością w Polsce ma charakter wielowymiarowy i obejmuje zarówno wsparcie finansowe, jak i emocjonalne oraz społeczne. Obejmuje ono różnorodne świadczenia, ulgi, programy i organizacje, które mają na celu poprawę jakości życia rodzin wychowujących dzieci z niepełnosprawnością.

Słowa kluczowe:

Rodzina. Wsparcie. Świadczenia. Zmiany.

Abstract

Parents of children with disabilities struggle with many problems that concern various dimensions of family life such as: financial situation, new competences, lack of understanding from the environment, lack of time for oneself, etc. There is a drastic decrease in the quality of marital and family life. Most often, such families require specialist help and support. Support for families with a child with a disability in Poland is multidimensional and includes both financial, emotional and social support. It includes various benefits, reliefs, programs and organizations that aim to improve the quality of life of families raising children with disabilities.

Keywords

Family. Support. Benefits. Changes.

Rodzina z niepełnosprawnością

Przyjmuje się, że bycie rodzicem jest jednym z najpiękniejszych ale również najtrudniejszych zadań życiowych. Dla rodziców dzieci z niepełnosprawnościami wyzwania te mogą być o wiele trudniejsze i bardziej złożone. Ciągłe wzrasta liczba dzieci z niepełnosprawnościami, której towarzyszy wzrost problemów natury opiekuńczej, wychowawczej i terapeutycznej. Sytuacja ta powoduje nasilenie oczekiwań w zakresie skutecznych form pomocy. Tymczasem kwestia funkcjonowania rodzin dotkniętych problemem niepełnosprawności oraz skutecznych form udzielanej pomocy wydaje się być nadal mało poznana i niewystarczająca. Mimo dużej ilości publikacji poświęconych funkcjonowaniu rodziny z niepełnosprawnym dzieckiem to jednak bardzo mało jest prac o funkcjonowaniu rodziny z niepełnosprawnością wykorzystujących metody badawcze skierowane zarówno do dzieci jak i ich rodziców. Najczęściej badacze koncentrują się na ocenie funkcjonowania rodziców lub ich dzieci. Nadal brak jest rzetelnej analizy problemu wykorzystującej możliwość badań dwuwarstwowych. Fakt ten może wpływać na niezadowalającą skuteczność pomocy rodzinom z dzieckiem z niepełnosprawnościami. Problem ten jest zauważalny i szeroko dyskutowanym nie tylko w Polsce ale również w innych krajach. Dobrze funkcjonująca rodzina może pełnić rolę nie tylko opiekuńczą i wychowawczą ale również terapeutyczną.

Należy zauważyć, że czynniki rodzinne już od dawna są ważnym śladem badawczym w wyjaśnianiu przyczyn różnych niepełnosprawności. Według Radochońskiego (1987), procesy rodzinne, stanowią czynnik pośredniczący mogący wzmagać procesy radzenia sobie bądź też zwiększać podatność na chorobę. W literaturze przedmiotu zgodnie podkreśla się znaczenie rozumienia wpływu rodziców oraz systemu rodzinnego zarówno co do procesu leczenia i rekonwalescencji jak i co do powstawania objawów chorobowych. Prowadzenie badań dotyczących niepełnosprawności powinny uwzględniać ich okres rozwojowy oraz związki zależnościowe dziecka z rodzicami i cały system rodzinny.

Badacze rodzin z dzieckiem z niepełnosprawnościami (np.: Dykciak 1998; Kościelska 1995 i inni) zgodnie podkreślają, że w niektórych rodzinach warunki rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego są zdecydowanie niekorzystne, przy czym warunki bytowe są przykre a nawet upokarzające. Sytuację tą potęguje brak elementarnej wiedzy rodziców co do problemów rozwojowych ich dzieci, oraz ograniczeń z tego wynikających. Rodzice nie posiadają podstawowych umiejętności postępowania ze swoimi zaburzonymi dziećmi.

Szczególne znaczenie mają tutaj postawy rodziców wobec dziecka z niepełnosprawnością. Postawy rodziców wobec dziecka z niepełnosprawnością mogą być prawidłowe lub nieprawidłowe. Przejawem prawidłowego stosunku do dziecka niepełnosprawnego jest realna ocena jego sytuacji i szans na przyszłość (Vodičková, 2020). Zapewnia to sprawowanie opieki sprzyjającej realizacji celów rewalidacyjnych/ terapeutycznych. Jedynie akceptacja dziecka przez rodziców umożliwia zaspokojenie jego podstawowych potrzeb psychicznych i emocjonalnych, nawet tych wynikających z zaburzenia, czy niepełnosprawności.

Z dostępnych analiz badawczych wynika, że rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością przeżywają różnego rodzaju trudności. Kościelska (1995) formułuje listę potrzeb, których zaspokojenie mogłoby w znacznym stopniu poprawić sytuację tychże rodzin. Do najważniejszych, autorka, zalicza:

- akceptację społeczną- wyrażającą się w pozytywnych postawach oraz sposobie organizacji życia społecznego, dla dziecka i jego rodziców, co ułatwiłoby i przyspieszyło akceptację dziecka ze strony rodziców;
- zapewnienie dobrego miejsca dla dzieci w systemie opieki, edukacji i rewalidacji- ogromne trudności wśród rodziców z dziećmi z niepełnosprawnościami lub zaburzonymi w rozwoju wiążą się z poszukiwaniem miejsca, w którym zapewniono by ich dziecku należyta specjalistyczną opiekę;
- pełną, prawdziwą i wyczerpującą informację – potrzeba ta dotyczy zarówno wiedzy dotyczącej stanu ich dziecka, oraz istoty zaburzenia, jak i adekwatnych form oddziaływań wspomagających;
- specjalistyczną pomoc nakierowaną na dziecko oraz jego rodziców (rewalidacyjną/ rehabilitacyjną/terapeutyczną);
- tworzenie tak zwanych wspólnot – grup wsparcia dających poczucie więzi i oparcia- mogą to być grupy rodzinne, przyjacielsko-sąsiedzkie, religijne, stowarzyszenia rodziców z dziećmi o podobnym typie zaburzeń (Kościelska, 1995, s. 94-95).

Wsparcie społeczne rodzin z niepełnosprawnością

W literaturze poświęconej problematyce rodzin z dziećmi z zaburzeniami rozwojowymi często występują pojęcia takie jak *wsparcie* i *wspomaganie*. Są to kluczowe terminy w dziedzinach takich jak: psychologia, pedagogika, socjologia, ochrona zdrowia oraz praca socjalna. Zarówno termin *wsparcie* jak i *wspomaganie* zazwyczaj nie występują jako osobne pojęcia. Zwykle mają jakichś drugi człon pozwalający na doprecyzowanie ich obszaru i charakteru. Analiza literatury przedmiotu pozwala stwierdzić, że terminy „wspieranie” i „wspomaganie” zwykle używane są zamiennie i oznaczają czynności, które dotyczą „bycia” z drugą osobą, pokonywania wraz z nią trudności w rozwiązywaniu różnych problemów życiowych (Karwowska, 2003, s. 9). W najszerszym rozumieniu wspieranie i wspomaganie traktowane jest jako udzielenie pomocy, czyli ten rodzaj interakcji międzyludzkich, w których jedna osoba podejmuje działania na rzecz drugiej. Oznacza to, że dostępne wsparcie płynie z powiązań człowieka z innymi ludźmi, grupami społecznymi, społeczeństwem. Zdaniem S. Kawuli (1996, s. 6-7) wsparcie społeczne jest to proces, który zachodzi w różnych sytuacjach i fazach ludzkiego życia. Jednak skuteczność pomocy i wsparcia uzależniona jest przede wszystkim od społecznej integracji człowieka czy grupy potrzebującej wsparcia, a więc od tego, w jakich interakcjach i więziach społecznych pozostaje osoba czy grupa w swojej społeczności, jaką pozycję w niej zajmuje, oraz w jakim stopniu jest podmiotem podejmowanych w tej społeczności decyzji i działań (tamże).

Analiza dostępnej literatury przedmiotu wskazuje, że nie ma jednej ogólnie przyjętej definicji wsparcia społecznego. Najczęściej rozumiane jest ono jako szczególnie sposób i rodzaj pomocy udzielanej konkretnym osobom i grupom głównie w celu mobilizowania ich sił, potencjałów, zasobów, które zachowali, aby mogli sami sobie radzić ze swoimi problemami. W zależności od udzielanego wsparcia, dzielimy je na: wsparcie informacyjne, emocjonalne, materialne, świadczenie usług oraz wsparcie w rozwoju (Kawczyńska-Butrym, 1998. s. 86–90). Definicję wsparcia społecznego w ujęciu strukturalnym proponuje Helena Sęk uznając, iż są to „obiektywnie istniejące i dostępne sieci społeczne, które wyróżniają się od innych sieci tym, że przez fakt istnienia więzi, kontaktów społecznych, przynależności, pełnią funkcję pomocną wobec osób znajdujących się w trudnej sytuacji” (Sęk, 2005, s.14-15). Wsparcie i wspieranie w działalności pedagogicznej realizowane wobec jednostek i grup znajdujących się w różnych sytuacjach życiowych jest rzeczą naturalną i konieczną w naszym codziennym życiu. Odnosi się ono nie tylko do sytuacji środowisk dysfunkcyjnych ale

również do tzw. "normalnych". Istnieje wiele klasyfikacji i ujęć wsparcia, które należy traktować w sposób komplementarny. Do jego najistotniejszych funkcjonalnych elementów zalicza się: dostarczanie pozytywnych emocji; pozyskanie porad, informacji, opieki; ugruntowanie poczucia własnej wartości i samooceny; zaufanie do siebie i innych; poczucie przynależności i więzi społecznych.

Analiza literatury dotyczącej wsparcia społecznego konsekwentnie prowadzi do ukazania jego związku z procesem radzenia sobie. Oznacza to ujmowanie wsparcia jako pewnego rodzaju zasobów zewnętrznych względem podmiotu, wykorzystywanych w sytuacjach trudnych, do których uruchomienia potrzebne są określone cechy wewnętrzne jednostki (Sęk, Pasikowski, 2001). Należy przy tym zauważyć, że poszukiwania badawcze skoncentrowane są nie tyle na relacji pomiędzy radzeniem sobie i wsparciem, co raczej na integracyjnym podejściu do obu tych zmiennych. Chociaż nadal prowadzone są intensywne eksploracje badawcze dotyczące relacji pomiędzy wsparciem społecznym a stresem, czy też rolą wsparcia społecznego w usamodzielnieniu się jednostki, to nie ulega wątpliwości, że jednostka, czy grupa jaką jest rodzina w sytuacji niepełnosprawności, w zdecydowanej większości przypadków, nie jest w stanie poradzić sobie z tym problemem samodzielnie. Rola instytucji i bliższych kręgów wsparcia w tej sytuacji jest nieoceniona.

Wsparcie społeczne dla osób z zaburzeniami rozwojowymi w Polsce

W Polsce już od dawna obowiązują modelowe Międzynarodowe Standardy Praw Człowieka w odniesieniu do osób i ich rodzin dotkniętych problemem niepełnosprawności lub zaburzeń rozwojowych. Wskazują one jednoznacznie na antydyskryminacyjne rozwiązania prawne, socjalne i edukacyjne. Dzięki powszechnemu dostępowi do wiedzy oraz zintegrowaniu wiedzy z różnych dziedzin, takich jak na przykład medycyna, psychologia, socjologia, prawo, etyka, itd., w Polsce wypracowano prakseologiczną strategię i technologię prewencji (profilaktyki). Podstawą tego działania jest polityka społeczna nastawiona na wsparcie społeczne oraz utworzenie zintegrowanych, kompleksowych modeli i programów wczesnej interwencji, edukacji i pomocy w ramach społeczności lokalnych, szczególnie zaś modernizacji niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji.

W Polsce opiekę nad rodzinami dotkniętymi problemem niepełnosprawności lub zaburzeń rozwojowych pełnią instytucje funkcjonujące w ramach trzech resortów, tj: Pomocy Społecznej, Służby Zdrowia i Edukacji.

Podstawy prawne i organizacyjne związane z pracą z osobami niepełnosprawnymi lub zaburzonymi w rozwoju i ich rodzinami znajdują się w stosownych ustawach i rozporządzeniach.

Niezwykle istotne w kontekście omawianego problemu są koncepcje posługujące się pojęciem *sieci społecznej* i *wsparcia społecznego* (Vasta, Haith, & Miller, 1995). Sieć społeczną stanowią ludzie, z którymi dana jednostka wchodzi w regularne interakcje. Aby zrozumieć konkretnego człowieka należy zidentyfikować wszystkie osoby, z którymi ona się kontaktuje. Szczególnie ważne jest tutaj ustalenie danych dotyczących częstotliwości kontaktów, ich naturze oraz jakości. Pozwala to na dokonanie głębszego wglądu w różnorodność i wielość kontaktów interpersonalnych, w których jednostka funkcjonuje. Umożliwia to dokonanie oceny *wsparcia społecznego*, jakie otrzymuje w związku z ustawicznymi transakcjami wewnątrz *sieci społecznej* (tamże s. 615). Wsparcie społeczne jest tutaj rozumiane jako dostarczanie środków wzmacniających (materialnych i niematerialnych) przez innych ludzi w sytuacjach trudnych, czy też zagrożenia. Vasta, Haith, & Miller (1995) wymieniają następujące formy wsparcia społecznego:

- *Wsparcie emocjonalne* – polegające na pocieszaniu, ukajaniu, podwyższeniu samooceny;
- *Wsparcie instrumentalne* – dotyczące dostarczania środków służących do rozwiązania problemu;
- *Wsparcie informacyjne* – sprowadzające się do podawania wiedzy, aby jednostka mogła poradzić sobie z problemem;
- *Wsparcie towarzyskie* – polegające na wspólnym działaniu i doświadczeniu.

Wyniki badań nad wsparciem społecznym dowodzą istnienia różnorodnych jego źródeł, leżących także poza siecią społeczną (np.: rola zwierząt domowych). W przypadku dzieci, udowodniono, że te, które mają silny system wsparcia społecznego ujawniają lepsze rezultaty w zakresie przystosowania społecznego.

Przyjmuje się, że poznanie sieci społecznej wraz z oceną wsparcia społecznego odgrywa szczególnie istotną rolę w procesie wychowania dzieci z zaburzeniami rozwojowymi. Aby zrozumieć rozwój człowieka, należy być uważnym i zawsze rozpatrywać go w kontekście całokształtu warunków, w których on się dokonuje (Kováčová, 2019). Należy przy tym pamiętać, że tak jak dziecko i jego otoczenie wpływają na siebie wzajemnie w sposób dwukierunkowy, transakcyjny, tak również osoba wychowująca czy też

wspierająca rozwój podlega takiemu wpływowi. Oznacza to swoiste spotkanie dwóch podmiotów.

Zmiany w systemie świadczeń dla opiekunów osób niepełnosprawnych

Należy podkreślić, że w Polsce od 1 stycznia 2024 r. wraz z ustawą o świadczeniu wspierającym zmodyfikowano również dotychczasowe zasady przyznawania świadczeń dla opiekunów osób niepełnosprawnych. Polegają one w szczególności na wprowadzeniu zmian w przyznawaniu świadczenia pielęgnacyjnego oraz uchyleniu specjalnego zasiłku opiekuńczego z uwagi na zmianę ustawy o świadczeniach rodzinnych (<https://www.gov.pl/web/rodzina/swiadczenie-wspierajace>). Zgodnie z zapisami zawartymi w ustawie:

- świadczenie pielęgnacyjne przysługuje rodzicom lub innym osobom opiekującym się niepełnosprawnymi dziećmi w wieku do ukończenia 18 r. życia, bez jakichkolwiek ograniczeń w zakresie podejmowania zatrudnienia lub innej pracy zarobkowej. Również pobieranie przez opiekuna własnych świadczeń emerytalno-rentowych nie będzie wpływać na jego prawo do świadczenia pielęgnacyjnego.
- O świadczenie pielęgnacyjne mogą ubiegać się również wszystkie rodziny zastępcze, osoby prowadzące rodzinne domy dziecka oraz dyrektorzy placówek pieczy zastępczej.
- Świadczenie pielęgnacyjne zostanie podwyższone, jeżeli w rodzinie jest więcej niż jedno dziecko z niepełnosprawnością – o 100% na drugą i każdą kolejną osobę niepełnosprawną, nad którą sprawowana jest opieka.
- Dodatkowo uchylone zostały przepisy ustawy o świadczeniach rodzinnych regulujące zasady przyznawania specjalnego zasiłku opiekuńczego.
- Jednocześnie przewidziano bardzo szeroką ochronę praw nabytych dla osób, które nabyły bądź nabędą prawo do świadczeń opiekuńczych tj. świadczenia pielęgnacyjnego i specjalnego zasiłku opiekuńczego przed 1 stycznia 2024 r. Osoby te, jeśli będzie ich taka wola, będą mogły w dalszym ciągu pobierać wymienione świadczenia na dotychczasowych zasadach, także w przypadku uzyskania kolejnego orzeczenia

potwierdzającego niepełnosprawność lub rozpoczęcia kolejnego okresu zasiłkowego.

- Wprowadzone zmiany w przyznawaniu świadczeń opiekuńczych realizują niemalże wszystkie postulaty zgłaszane w ostatnim czasie przez opiekunów osób niepełnosprawnych (<https://www.gov.pl/web/rodzina/swiadczenie-wspierajace>).

Wymienione zmiany w zakresie świadczeń dla osób opiekujących się osobami niepełnosprawnymi w Polsce są wielce spóźnioną reakcją władz polskich. Przez wiele lat rodziny te były pomijane przez kolejne rządy. Częściowo wynikało to z prób oszczędzania w zakresie budżetu, częściowo wynikało ze zwykłej ignorancji i znieczulicy społecznej. Tymczasem jak to wynika z badań i praktyki, najlepszym środowiskiem wychowawczym dla osób niepełnosprawnych jest ich rodzina. Nie trzeba długo przekonywać, że wsparcie finansowe rodzin dzieci z niepełnosprawnością stanowią jedynie skromny ułamek kosztów wynikających z prowadzenia opieki zastępczej-instytucjonalnej. Warto więc zainwestować w rodziny aby osiągać jak najlepsze efekty związane z rewalidacją osób niepełnosprawnych przy zdecydowanie niższych kosztach niż miałyby to miejsce w formach instytucjonalnych.

Wspomniane wyżej rozwiązania prawne wspomagające rodziny osób z niepełnosprawnością stanowią realne uzupełnienie wcześniej ustalonych zasiłków i świadczeń.

Polski system świadczeń socjalnych przewidywał i przewiduje różne formy wsparcia dla osób z niepełnosprawnościami w wieku do 18 lat. Należą do nich: **zasiłek pielęgnacyjny**, **świadczenie pielęgnacyjne** czy **świadczenie rehabilitacyjne**. Opiekun lub osoba niepełnosprawna może zwrócić się do lokalnego Centrum Pomocy Rodzinie lub Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w celu uzyskania szczegółowych informacji na temat tych świadczeń.

Jednym z najważniejszych obszarów wsparcia rodzin z dzieckiem z niepełnosprawnością jest **Poradnictwo dla Rodziców Dzieci z Niepełnosprawnościami** (Dudek, 2024). Profesjonalne poradnictwo może być nieocenionym źródłem wsparcia dla rodziców dzieci z niepełnosprawnościami. W Polsce istnieje wiele profesjonalnych centrów poradnictwa specjalistycznego, takich jak: **Ośrodki Wsparcia dla Osób z Niepełnosprawnościami** oraz **Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne**,

które oferują wsparcie dla rodziców. Innym wymiarem wsparcia rodzin z niepełnosprawnością są **Usługi Rehabilitacyjne**. Nie trzeba przekonywać, że dostęp do wysokiej jakości usług rehabilitacyjnych stanowi klucz do sukcesów w zakresie skutecznej rewalidacji dzieci z niepełnosprawnościami. Ośrodki rehabilitacyjne mogą być ogólnodostępne, jak i specjalistyczne, dostosowane do konkretnych potrzeb dziecka. Do takich usług należą fizjoterapia, terapia zajęciowa, logopedia czy rehabilitacja sensoryczna. Nie mniej ważne są Materiały Edukacyjne i Zasoby Online. W obecnej dobie szczególne znaczenie jako źródło informacji ma Internet. Oferuje on szeroki zakres zasobów i materiałów edukacyjnych dla rodziców dzieci z niepełnosprawnościami. Są to m.in. kursy online, webinary, e-booki, poradniki, filmy instruktażowe oraz fora internetowe, gdzie rodzice dzieci z niepełnosprawnościami mogą wymieniać się doświadczeniami i poradami. Ogólnodostępne są **Oprogramowania i Technologie Asystujące** takie jak np.: **Grid 3** i **Super Nova**. Pierwsze z nich: **Grid 3**, służy do komunikacji alternatywnej i powiększania dla osób z niepełnosprawnościami. Drugie **Super Nova** służy powiększania ekranu i przeznaczone jest dla osób niedowidzących i niewidomych.

Technologia odgrywa coraz większą rolę w wsparciu dla dzieci z niepełnosprawnościami. Oprogramowanie edukacyjne, aplikacje wspierające rozwój, sprzęt adaptacyjny (np. komputery z czytnikami ekranu, specjalistyczne myszki komputerowe, klawiatury, etc.) mogą znacząco ułatwić naukę i codzienne funkcjonowanie dzieci z niepełnosprawnościami. Nie mniej ważnym obszarem wsparcia osób z niepełnosprawnością i ich rodzin jest przystosowanie mieszkań i domów do ich potrzeb. Mogą to być specjalne podjazdy, windy, specjalistyczne łóżka, podnośniki, specjalne siedziska, poręcze, rampy dla wózków inwalidzkich i wiele innych.

Jedną z najistotniejszych form wsparcia dziecka i jego rodziny są tak zwane ośrodki wczesnej interwencji. Wynika to z potrzeby wczesnej diagnozy i terapii dziecka z niepełnosprawnością. Wsparcie tą formą rodziny i jej dziecka w sposób znaczący przyczynia się do poprawy jakości życia dziecka i jego rodziny. W Polsce funkcjonują programy wczesnej interwencji, które są skierowane do dzieci i ich rodzin od momentu zdiagnozowania niepełnosprawności u dziecka aż do podjęcia nauki szkolnej.

Zakończenie

Pojawienie się w rodzinie dziecka z niepełnosprawnością zawsze jest sytuacją bardzo stresogenną, na którą rodzice nie są przygotowani (Dudek, 2019). W tej nowej sytuacji będą oni musieli poradzić sobie z różnymi

barierami ograniczającymi funkcjonowanie rodziny. Z jednej strony, dotyczy to barier związanych z rozwojem ich dziecka, z drugiej zaś z ograniczeń wynikających z konieczności pełnienia nieustannej opieki i pielęgnacji dziecka, braku posiadanych kompetencji, rezygnacji z życia towarzyskiego, rezygnacji z pracy i itp. (Kováčová, 2023).

Należy podkreślić, że sposób radzenia sobie z kryzysową sytuacją rodziców dzieci z niepełnosprawnością jest bardzo zindywidualizowany i uwarunkowany różnymi czynnikami. Z jednej strony dotyczy to zasobów osobistych rodziców, z drugiej zaś wsparcia społecznego, jakie zostało im udzielone, zwłaszcza ze strony osób najbliższych tj: rodziny, przyjaciół, znajomych. Szczególnie istotna jest tak zwana długoterminowa pomoc instytucjonalna (Jazłowska, Przybyła-Basista, 2019: 95). Przyjmuje się, że wszechstronne i optymalne wsparcie rodziców dzieci z niepełnosprawnością należy do najważniejszych czynników decydujących o jakości życia osób z niepełnosprawnością, jak i ich rodzin (Olsson, Roll-Pettersson, 2012: 71). Jedną z najważniejszych przyczyn doświadczania stresu a w konsekwencji zespołu wypalenia sił rodzicielskich przez rodziców jest brak odpowiedniego wsparcia ze strony profesjonalistów (Bishop i in., 2007; Dudek, 2024). Te zaś generują kolejne problemy natury zdrowotnej i koszty związane z ich leczeniem. Istnieje zgodność stanowiska, że pomoc rodzicom dzieci z niepełnosprawnością powinna stanowić jedno z ważniejszych wyzwań polityki społecznej.

Bibliografia

- Bishop S. L., Richler J., Cain A. C., Lord C. (2007). Predictors of perceived negative impact in mothers of children with autism spectrum disorder. *American Journal on Mental Retardation*, 11.
- Dudek M. (2017). How parents of autistic child deal with stress. *Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy*, 19, 127-146.
- Dudek M. (2024). Model podpory rodiny s dieťaťom so zdravotným postihnutím. *Expresivita v (art)terapii V. Ružomberok*: Verbum.
- Dykcik, W.[red.], *Pedagogika specjalna*. Wydaw. UAM, Poznań, 1998.
- Izdebska I. (2000). *Dziecko w rodzinie w progu XXI wieku: niepokoje i przełom*. Trans Humana, Białystok.
- Jazłowska A., Przybyła-Basista H. (2019). Doświadczanie stresu i odnajdywanie pozytywnych aspektów rodzicielstwa w kontekście wychowywania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 18(2), 76–105.
- Karwowska, M. (2003). *Wspieranie rodziny dziecka niepełnosprawnego umysłowo (w kontekście społecznych zmian)*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kawczyńska-Butrym, Z. (1998). *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*. Wyd. Nauk. Śląsk. Katowice.
- Kawula, S. (1996). *Wsparcie społeczne – kluczowy wymiar pedagogiki społecznej. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1*.
- Kováčová, B. (2023). Poradenstvo pre rodičov dieťaťa s rizikovým vývinom s využitím dramatickej hry. *Podpora osôb so zdravotným znevýhodnením v poradenskom systéme*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU.
- Kováčová, B. (2019). *S inklúziou od raného veku*. Hliník nad Hronom: Reziliencia.
- Kościelska M. (1995). *Oblicza upośledzenia*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Obuchowska I. (1991). *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Olsson I., Roll-Pettersson L. (2012). No no, you cannot say that! Perceptions and experiences of parents of preschool children with intellectual disabilities in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (1), 69–80.
- Radochoński M. (1987). *Choroba a rodzina*. Wydaw. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów.
- Sęk H., (red.). (2005). *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. PWN, Warszawa.
- Sęk H., Pasikowski T. (2001). *Zdrowie, stres, zasoby*. Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Vasta, R.; Haith, M.; & Miller, S. A. (1995). *Psychologia dziecka*. Warszawa.
- Vodičková, B. (2020). *Vývinové ťažkosti u detí v materskej škole v kontexte liečebnopedagogickej intervencie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

Kontaktne údaje na autora príspevku

doc. dr hab. **Mieczysław Dudek**

Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta,

Katedra špeciálnej pedagogiky,

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: mieczyslaw.dudek@ku.sk

Uczelnia Biznesu i Nauk Stosowanych „Varsovia“,

Wydział Zamiejscowy w Rzeszowie

Ul. Gen. Okulickiego 10.

E-mail: m.dud@interia.pl

EXPRESIVITA V NEŠPECIFICKÝCH PREJAVOCH DETÍ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

EXPRESSIVITY IN NON-SPECIFIC EXPRESSIONS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Martina Magová

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na nešpecifické prejavy žiakov s poruchou autistického spektra, ktoré môžu byť dôležitými indikátormi ich odlišného vývinu. Osobitná pozornosť je venovaná senzorickej oblasti, nakoľko uvedená oblasť je výrazne podceňovaná v kontexte problémov, ktoré majú jednotlivci s poruchou autistického spektra v každodennom živote.

Kľúčové slová:

Žiak s poruchou autistického spektra. Nešpecifické prejavy. Senzorická oblasť.

Abstract

This paper focuses on non-specific manifestations of pupils with autism spectrum disorder that may be important indicators of their different development. Particular attention is paid to the sensory domain, as this area is significantly underestimated in the context of the problems that individuals with autism spectrum disorder have in everyday life.

Key words

Pupil with autism spectrum disorder. Non-specific manifestations. Sensory area.

Expresia a nešpecifické prejavy u dieťaťa s poruchou autistického spektra

Problematica porúch autistického spektra sa v dnešnej dobe dostáva výrazne do popredia. Vzhľadom na to, že vedecké štúdie realizované v posledných rokoch preukazujú výrazne stúpajúcu prevalenciu jednotlivcov s poruchou autistického spektra (Matson & Kozlowski, 2011; Rice et al., 2012; Hamad et al., 2019; Idring et al., 2015), je významné zamerať sa na osvetu smerom k danej téme. Takouto formou osvety je aj dátum 2. apríl, ktorý je označovaný ako Svetový deň povedomia o autizme. Je dôležité, aby sme sa nezameriavali len na to, aby sme pripravili jednotlivcov s poruchou autistického spektra pre fungovanie

v spoločnosti, ale aby aj spoločnosť bola pripravená prijať medzi seba jednotlivcov s poruchou autistického spektra.

Expresivita v nešpecifických prejavoch detí s poruchou autistického spektra sa často prejavuje netypickým vyjadrovaním emócií, ako je napríklad zvýšená gestikulácia, nezvyčajná intonácia hlasu alebo pohybové stereotypie. Tieto prejavy môžu byť pre okolie ťažko interpretovateľné, no predstavujú individuálny spôsob, akým dieťa komunikuje svoj vnútorný stav. Porozumenie týmto nešpecifickým prejavom je kľúčové pre efektívnu podporu a vytváranie bezpečného komunikačného prostredia.

Konkretizácia nešpecifických prejavov dieťaťa s poruchou autistického spektra

U detí s poruchou autistického spektra sa vyskytujú mnohé tzv. nešpecifické prejavy, ktoré zahŕňajú oblasť senzoriky, motoriky, emocionality. Niektoré z týchto prejavov zásadným spôsobom ovplyvnia aj prejavy samotnej triády. U značnej väčšiny detí s autizmom sa vyskytujú problémy **so senzorickým spracovaním alebo senzorickou integráciou.**

Ako tvrdia Schaaf & Mailloux (2015), je dokázané, že senzorické odlišnosti súvisia so základnými črtami/prejavmi autizmu a aj so závažnosťou autizmu.

Dysfunkcie senzorickej integrácie sa môžu vyskytovať na troch úrovniach:

- Prvou úrovňou je registrácia. Deti s problémom v registrácii sú hyposenzitívne. Ich mozog podnety dostatočne neregistruje, pre jeho vyššiu hranicu citlivosti. Časť detí, ktoré sú hyposenzitívne voči podnetom, je pasívna, letargická, akoby bez záujmu a motivácie.
- Druhá časť detí si vytvorí stratégiu a aktívne podnety vyhľadáva (tzv. senzorické strádanie). Tieto deti sú naopak veľmi aktívne, neustále v pohybe a vykazujú rôzne stereotypné správania. Druhá úroveň je modulácia (regulačná schopnosť mozgu prispôbiť sa intenzite podnetu a adekvátne reagovať). Deti s problémom v modulácii sú hypersenzitívne, teda majú nízku hranicu citlivosti a aj na bežné podnety reagujú neadekvátne (vyhýbajú sa potenciálnym podnetom, aktívne sa imbránia alebo volia útek).
- Tretia úroveň je diskriminácia, teda schopnosť rozlišovať kvalitu a trvanie podnetu. Deti s problémom v oblasti diskriminácie majú ťažkosti s plánovaním a realizáciou pohybov (praxia), so školskými

zručnosťami, sebaobslužnými zručnosťami, atď. Dôsledky dysfunkcií sa môžu prejavíť v rôznych oblastiach každodenného fungovania a v rôznych prostrediach (Hrčová, 2018).

Osoby s poruchou autistického spektra, ktoré majú **dysfunkcie v senzorickej oblasti**, majú ťažkosti v týchto oblastiach:

- sociálne zručnosti (vyhýbanie sa skupine alebo naopak neprimerané správanie v skupinových aktivitách);
- emočná nestabilita – neprimerané reakcie na kontakt alebo jeho aktívne vyhľadávanie, neprimerané reakcie na niektoré situácie, agresívne správania voči ľuďom;
- sebaobslužné a hygienické úkony – snaha vyhýbať sa aktivitám, ako umývanie zubov, česanie, strihanie, umývanie, sprchovanie, obliekanie určitých odevov..., prípadne problémy s koordináciou pri týchto činnostiach;
- problémy s jedlom – obmedzený repertoár jedla, vyhýbanie sa určitým štruktúram jedla alebo jedlám s konkrétnou vôňou;
- stereotypná a uviaznutá hra;
- správanie sa na ihrisku – vyhýbanie sa pohybovým aktivitám (buď zo strachu alebo kvôli nedostatočnej zručnosti), alebo neprimerané vyhľadávanie intenzívnych aktivít, ktoré hraničia s nebezpečím;
- neprimerane nízka alebo vysoká úroveň aktivity;
- stereotypné prejavy správania – točenie sa, kývanie sa zozadu dopredu, mávanie rukami;
- neprimeraný svalový tonus (väčšinou znížený), motorické plánovanie, neprimeraná posturálna kontrola (Hrčová, 2018).

Niektoré problémy v oblasti senzoriky sa prelínajú aj s problémami v motorickej oblasti. Dieťa má problém napodobniť, naplánovať a vykonať pohybové sekvencie, niektoré dokonca aj jednoduché pohyby (napríklad podrep alebo skok). Mnohé deti aj s vysokofunkčným autizmom alebo Aspergerovým syndrómom pôsobia neobratne a nešikovne. Nemusia javiť záujem o pohybové aktivity, ale nie preto, žeby ich robiť nechceli, ale preto, že im chýba primeraná motorická zručnosť a schopnosť danú aktivitu naplánovať a previesť. Niektoré problémy motorikou u detí s poruchou autistického spektra vychádzajú aj z nerozvinutej telesnej schémy alebo nedostatočného vnímania vlastného tela a jeho jednotlivých častí. Tieto problémy s motorikou sa následne

môžu odrážať aj v hre a hravom správaní dieťaťa s poruchou autistického spektra.

Vek a symptómy poruchy autistického spektra

DSM-V uvádza aj vekové obdobie, kedy sa symptómy poruchy autistického spektra prejavia. Symptómy poruchy autistického spektra sú obvyčajne rozpoznané v druhom roku života (12. – 24. mesiac). Ak sú vývinové oneskorenia závažné, symptómy je možné rozpoznať skôr ako v 12. mesiaci. Ak sú oneskorenia vývinu mierne, symptómy sú viditeľné po 24. mesiaci. V ranom detstve (najmä v prvom roku života) dieťa nevykazuje dostatok záujmu o sociálnu interakciu. U niektorých detí sa v prvých dvoch rokoch prejaví regres v oblasti sociálneho správania a používania jazyka (APA, 2013).

Tabuľka 1: Včasné príznaky porúch autistického spektra s dôrazom na oblasti, ktoré sú východiskom pre komunikáciu, interakciu a myslenie

Obdobie vývinu	Rané prejavy hlavných deficitov PAS	Pridružené prejavy
0 do 3 mesiacov	nedostatok schopnosti udržať pozornosť voči zrakovým alebo sluchovým podnetom	bezcieľne alebo autostimulujúce správanie
od 2 do 5 mesiacov	žiadne angažovanie sa alebo len prchavé vyjadrovanie radosti namiesto intenzívnejšieho prejavu radosti a aktivity	stiahnutie sa do seba
od 4 do 10 mesiacov	žiadne interakcie alebo len občasné interakcie s malou iniciáciou (dieťa skôr reaguje)	nepredvídateľné (náhodné alebo impulzívne) správanie
od 10 do 18 mesiacov	neschopnosť iniciovať alebo udržať striedavú interakciu a výmenu emočných signálov	repetitívne alebo perseveratívne správanie
od 18 do 30 mesiacov	absencia slov alebo mechanické zopakovanie slov, ktoré dieťa počulo	echolálie a iné formy opakovania videného alebo počutého

od 30 do 42 mesiacov	žiadne slová, namemorované scenáre, ktoré dieťa používa skôr náhodne ako logicky	iracionálne správanie alebo nelogické a nerealistické používanie ide (nápadov, myšlienok)
-------------------------	---	--

Zdroj: Greenspan & Wieder (2009)

Záver

Nakoľko je u detí s poruchou autistického spektra vysoká variabilita prejavov správania, je veľmi dôležité, aby učiteľ vychádzal z aktuálnych potrieb dieťaťa a aby v rámci toho vytvoril dieťaťu vhodné prostredie na učenie. Učiteľ musí zohľadňovať vývinovú úroveň žiaka vo všetkých oblastiach (ako napr. sociálny vývin, komunikácia, imitácia, motorika, sebaobsluha, vnímanie). Oblasť porúch autistického spektra je výzvou pre dnešnú pedagogickú prax. Veľmi častým problémom vo výchove a vzdelávaní detí s poruchou autistického spektra je nedostatok informácií, ktoré majú učitelia smerom k špecifikám osobnosti jednotlivcov s poruchou autistického spektra. Častokrát sú to už vytvorené predsudky o tom, ako sa deti s poruchou autistického spektra správajú, resp. aké majú prejavy. Dôležité je však vnímať to, že každý prejav správania u dieťaťa s poruchou autistického spektra má svoj dôvod a plní nejakú funkciu. Častým spúšťačom problémového správania u detí s poruchou autistického spektra je napr. nedostatočne rozvinutá oblasť komunikácie. Pokiaľ naučíme dieťa funkčne komunikovať, predídeme mnohým problémovým správaniam, ktoré vyplývajú práve z neschopnosti odkomunikovať si základné potreby.

Bibliografia

- APA. (2013). American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5th. Edition. Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Greenspan, S., Wieder, (2009). *Engaging autism. Using the Floortime Approach to Help Children Relate, Communicate and Think*. Da Capo Press.
- Hamad, A. F. et al. (2019). Annual trends in prevalence and incidence of autism spectrum disorders in manitoba preschoolers and toddlers: 2004–2015. *Canadian Journal of public health*, 110, 476–484.
- Hrčová, J. (2018). Senzorické dysfunkcie u detí s poruchou autistického spektra a ich súvis s problémami v každodennom fungovaní (prehľad výskumov). *Expresívne terapie vo vedách o človeku*. Ružomberok : Verbum.
- Hrčová, J. (2020). K niektorým spúšťačom problémového správania detí predškolského veku s poruchou autistického spektra. *Štúdie o latentnej agresii II*. Ružomberok : Verbum.
- Idring, S. et al. (2015). Changes in prevalence of autism spectrum disorders in 2001- 2011: findings from the Stockholm youth cohort. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1766-1773.
- Magová, M. (2018). Asistent učiteľa v procese vzdelávania žiakov s pervazívnymi vývinovými poruchami v špeciálnej základnej škole. *Asistent učiteľa v škole*. Ružomberok : Verbum. 79 –99.
- Matson, J. L., & Kozlowski, A. M. (2011). The increasing prevalence of autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 418–425.
- Rice, C. E. et al. (2012). Evaluating Changes in the Prevalence of the Autism Spectrum Disorders (ASDs). In *Public Health Reviews*, 2012;34(2):1-22.
- Schaaf, R. C., & Mailloux, Z. (2015). *Clinician's Guide for Implementing Ayres Sensory Integration®: Promoting Participation for Children With Autism*. American Occupational Therapy Association.

Kontaktné údaje na autorku príspevku

PaedDr. **Martina Magová**, PhD.

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

E-mail: martina.magova@ku.sk

LIEČEBNOPEDAGOGICKÁ PREVENCIA PRI PRÁCI S DEŤMI V MATERSKEJ ŠKOLE

THERAPEUTIC PEDAGOGICAL PREVENTION IN WORKING WITH CHILDREN IN KINDERGARTEN

Barbora Vodičková

Abstrakt

Príspevok sa venuje preventívnym aktivitám liečebného pedagóga realizovaným v prostredí materskej školy. Zameriava sa na význam cielej prevencie v ranom detstve, pričom zdôrazňuje uplatňovanie existujúcich, ako aj individuálne prispôbených preventívnych programov vytváraných liečebným pedagógom. Tieto programy sú orientované na podporu zdravého psychického vývinu dieťaťa a prevenciu problémov v oblasti správania, emočnej regulácie, sociálnych vzťahov či prijatia rôznorodosti v detskom kolektíve.

Kľúčové slová

Liečebný pedagóg. Prevencia. Materská škola.

Abstract

The paper focuses on the preventive role of a therapeutic pedagogue within the context of kindergarten education. It highlights the importance of early prevention and the implementation of both established and individually tailored programs designed by therapeutic pedagogues. These preventive interventions aim to support children's emotional and behavioral development, promote emotional regulation, strengthen peer relationships, and foster the acceptance of diversity within the classroom.

Key words

Therapeutic pedagogue. Prevention. Kindergarten.

Postavenie liečebného pedagóga v rámci legislatívneho rámca

Pôsobenie liečebného pedagóga v školskom prostredí upravuje Zákon č. 414/2021 Z. z. Zákon, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony, ktorý v §27 definuje že, liečebný pedagóg: (bližšie spracované v Tabuľke 1).

Tabuľka 1: Profilácia liečebného pedagóga

a) Poskytuje liečebno-pedagogickú diagnostiku detí a žiakov.
b) Poskytuje liečebno-pedagogické poradenstvo, prevenciu, terapiu a odbornú pomoc deťom a žiakom v rámci liečebno-pedagogickej intervencie.
c) Poskytuje liečebno-pedagogické poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom, metodickú podporu pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom príslušnej školy alebo príslušného školského zariadenia.
d) Poskytuje podľa potreby činnosti uvedené v písmenách a) až c) v rodine, škole alebo školskom zariadení okrem zariadenia poradenstva a prevencie podľa individuálnych potrieb detí a žiakov.
e) Podporuje spoluprácu pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov so zákonnými zástupcami a ďalšími odborníkmi, fyzickými osobami a právnickými osobami.

Zdroj: Zákon č. 414/2021 Z. z., č. 138/2019 Z. z.

Okrem legislatívneho rámca, sa liečebný pedagóg v školskom prostredí riadi Profesiogramom liečebného pedagóga a Etickým kódexom liečebného pedagóga (PRO LP- Asociácia liečebných pedagógov, 2020).

Liečebný pedagóg využíva vo vzťahu k dieťaťu eko-systémový, individualizovaný, interdisciplinárny, celostný a inkluzívny prístup. Liečebný pedagóg v rámci liečebnopedagogickej intervencie v materskej škole uplatňuje podľa potreby svoje nasledovné odborné kompetencie: prevenciu pri práci s deťmi, liečebnopedagogickú diagnostiku a liečebnopedagogickú terapiu u dieťaťa, intervenovanie v prostredí triedy/detského kolektívu a metodickú podporu učiteľov, poradenstvo a konzultácie s rodičmi/zákonnými zástupcami. Svoje kompetencie naplňa vo vzťahu k deťom, učiteľom a rodičom (Vodičková, 2020).

Odborné kompetencie liečebného pedagóga v materskej škole uvádzame v tabuľkovom spracovaní (Tabuľka 2).

Tabuľka 2: Odborné kompetencie liečebného pedagóga v materskej škole

ODBOBNÉ KOMPETENCIE LIEČEBNÉHO PEDAGÓGA	prevencia pri práci s deťmi
	liečebnopedagogická diagnostika dieťaťa
	liečebnopedagogická terapia dieťaťa
	intervenovanie v prostredí triedy/detského kolektívu a metodická podpora učiteľov
	poradenstvo a konzultácie s rodičmi a zákonnými zástupcami

Zdroj: vlastné spracovanie (modif. PROLP Asociácia liečebných pedagógov (2020))

Prevencia pri práci s deťmi v materskej škole

V rámci preventívneho pôsobenia liečebného pedagóga vo vzťahu k deťom ide o uplatňovanie existujúcich alebo liečebným pedagógom na mieru vytvorených preventívnych programov zameraných na predchádzanie alebo eliminovanie rôznych ťažkostí so správaním, s emočnou reguláciou detí, prijatím “iného” dieťaťa, upevňovaním vzťahov medzi deťmi a pod. Pre potrebu fungovania dieťaťa v spoločnosti je skoré podnecovanie v emocionálnych a sociálnych zručnostiach a schopnostiach, akými sú empatia, spokojnosť, optimizmus, vzájomné zdieľanie, rezilencia (odolnosť), extrémne dôležité (Abdullah, 2009).

Existujúce overené programy sú určené väčšinou učiteľom a odborným zamestnancom, ktorí ich potom realizujú v školskom prostredí. Je dôležité, aby boli v danom programe vyškolení. Ako príklady uvádzame: „Zippyho kamaráti“ – program sociálneho a emocionálneho rozvoja detí predškolského a mladšieho školského veku (autor, britská mimovládna organizácia Partnership for Children). Program Zippyho kamaráti je vzdelávacím programom pre učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania a odborných zamestnancov. Program umožňuje pracovať s deťmi vo veku 5-7 rokov v triednych kolektívoch na rozvoji ich schopností spracovávať emócie, komunikovať, riešiť konflikty a záťažové situácie, rozvíjať empatiu. Vo Veľkej Británii realizovali štúdiu na vzorke 3904 detí, kde zistili, že deti, ktoré tento program absolvovali, preukázali zlepšenie v schopnostiach spolupráce, asertivity, sebadisciplíny, empatie a zníženia problémového správania. U detí sa znížili tendencie používať neefektívne stratégie ako napr. krik, hnev (Bražinová & Polťáková, 2020). Kaščáková et

al. (2020) píše, že, tento program je ťažiskovým v problematike zvládania záťaže a stresu u detí. Deti po jeho absolvovaní dokážu lepšie vyjadrovať a chápať svoje emócie, spracovávať rôzne záťažové sociálne situácie, vychádzať s rovesníkmi, súrodencami, rodičmi a ostatnými ľuďmi. Program prináša benefity pre materskú školu, pre samotné dieťa aj pre jeho rodinu; Preventívny program „Second Step“ je zameraný na sociálno-emocionálny rozvoj detí v materských školách a na 1.stupni základných škôl. Výchovný pedagógovia a psychológovia učia deti, ako byť empatickými, vcítiť sa do situácie iného, dobre komunikovať s inými, správne riešiť konflikty, neubližovať iným a zvládať agresiu a hnev (združenie Profkreatisplus)³. Interaktívny preventívny program „Kozmo a jeho dobrodružstvá“ (autor, nezisková organizácia Centrum Slniečko). Jedná sa o originálny slovenský preventívny program vyvinutý pre deti do 8 rokov. Je možné ho realizovať aj v materskej škole a špeciálne je zameraný na to, ako hovoriť s deťmi o témach násillia zážitkovou formou (n.o. Centrum Slniečko).

Ďalším preventívnym programom využiteľným v materskej škole pri prevencii porúch písanej a čítanej reči je Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. El'konina (Mikulajová, Tokárová, Sümegiová). Metodika vznikla adaptáciou El'koninovej metódy vyučovania čítania, ktorá má psycholingvistické ukotvenie. U predškolského dieťaťa sa zameriava najprv na rozvoj fonematického uvedomovania, pri ktorom ide o uvedomovanie hláskovej štruktúry slov, až potom nasleduje poznávanie písmen, pri ktorom musí dieťa priradiť k písmenu adekvátnu hlásku (Mikulajová, 2009). Tokárová & Mikulajová (2018) zdôrazňujú, že dieťa neustále s podporou dospelého pracuje v zóne svojho najbližšieho vývinu. Metodika využíva názorné modelovanie na viacerých úrovniach abstrakcie (spočiatku žetóny a schémy, neskôr grafický zápis slov pomocou symbolov, nakoniec písmená). Vizualizácia a modelovanie umožňujú dieťaťu nadobúdať poznatky. Nadobudnuté vedomosti sa postupne interiorizujú a automatizujú. Program má dve etapy: pregrafémovú a grafémovú. Program sa dá aplikovať v prostredí materskej školy ako predpríprava na čítanie, ale tiež je možné ho použiť u detí s rizikom dyslexie, čo sú v materskej škole väčšinou deti s vývinovou dysfáziou. Autorky (ibidem) overovali efektivitu tohto programu. Výskumu sa zúčastnilo 36 detí so špecifickým narušeným vývinom reči, 36 detí bez identifikovaných vývinových porúch. Deti boli rozdelené do experimentálnych a kontrolných skupín. V experimentálnych skupinách deti absolvovali obe etapy tréningu fonematického uvedomovania. Výskum potvrdil efektivitu tréningu fonematického

uvedomovania vo vzťahu k osvojovaniu si čítania aj písania v prvom ročníku v oboch experimentálnych skupinách. Významným zistením bolo, že deti so špecificky narušeným vývinom reči sa po tréningu vyrovnali deťom bez vývinových porúch vo všetkých sledovaných premenných okrem rýchlosti písania v prvom ročníku.

Preventívne na deti sa dá v materskej škole pôsobiť v ďalších oblastiach, ako je napríklad oblasť rozvoja a podpory grafomotoriky detí, predškolskej prípravy, tiež existujú rôzne využívané programy ako napr. KUMOT – skupinový program pre rozvoj motoriky a sociálnych zručností, autorky Kuncovej.

V materskej škole v rámci prevencie je z nášho pohľadu veľmi dôležité podporovať u detí prirodzenú toleranciu k odlišnosti, či sa už ide o deti z iného kultúrneho prostredia alebo deti so zdravotným postihnutím, odlišnosťami (Kováčová, 2019). Autorka (ibidem) popisuje špecifickú formu modelovania inklúzie, kde môže ísť o nácvik konkrétnych zručností, kedy si na základe získaných poznatkov deti utvárajú základy pre vlastné názory a postoje. Abdullah (2009) upozorňuje, že deti sa učia správne kultúrne vzory omnoho jednoduchšie ako dospelí. Ďalej zdôrazňuje, že vplyv rodiny, školy, masových médií hrá kľúčovú rolu vo vývine postojov a správania k odlišnostiam. Dôležité je, aby sme v tomto smere deti podchytili skoro a bez predsudkov a negatívnych postojov.

Možno konštatovať, že efektívnosť preventívnych opatrení v materskej škole úzko súvisí aj s výchovou dieťaťa v rodinnom prostredí (Dudek, 2024). Hodnoty a postoje formované v rodine, najmä v súvislosti s prijímaním inakosti a rešpektovaním odlišností, zohrávajú kľúčovú úlohu vo vývine dieťaťa v predškolskom veku a zároveň predstavujú neoddeliteľnú súčasť preventívneho pôsobenia v materskej škole.

Záverom zdôrazňujeme prevenciu pri eliminovaní negatívnych dopadov vývinových ťažkostí u detí v školskom prostredí a kumulatívneho efektu nepriaznivých okolností (Vodičková, 2020). Z tohto hľadiska ide o:

- zachytávanie a následné sledovanie detí v riziku, s vývinovými ťažkosťami liečebným pedagógom návštevami v triedach, prostredníctvom participačného pozorovania v rámci hry s deťmi, alebo cieleného štruktúrovaného pozorovania edukačných aktivít;
- participovanie liečebného pedagóga na začleňovaní detí s diagnostikovaným zdravotným znevýhodnením, s identifikovanými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v príslušnom poradenskom zariadení a vytváranie podmienok pre ich

adaptáciu v prostredí materskej školy na všetkých úrovniach (rodičia, pedagógovia, odborní zamestnanci, deti).

Záver

Z realizovaného príspevku vyplýva, že preventívna činnosť liečebného pedagóga v prostredí materskej školy predstavuje významný prvok podpory duševného zdravia a celkového rozvoja detí v ranom veku. Individuálne prispôbené programy zamerané na prevenciu problémového správania, podporu emočnej regulácie a budovanie inkluzívnych vzťahov sa ukazujú ako efektívne nástroje pri formovaní zdravého sociálneho a emocionálneho prostredia v detskom kolektíve.

Bibliografia

- Abdullah, A. Ch. (2009). Multicultural Education in Early Childhood: Issues and Challenges. CICE Hiroshima University. *Journal of Interntional Cooperation in Education*, 12 (1), 159-175.
- Bražinová, A., & Polťáková, Z. (2020). *Zippyho kamaráti – program sociálneho a emocionálneho rozvoja detí predškolského a mladšieho školského veku*. Štandardy – národný projekt. Bratislava : VÚDPaP.
- Dudek, M. (2024). Model podpory rodiny s dieťaťom so zdravotným postihnutím. *Expresivita v (art)terapii*. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU.
- Kašáková, N. et al. (2020). Traumatizácia v detstve a zdravie v dospelosti. *PSYCHIATRIA-PSYCHOTERAPIA-PSYCHOSOMATIKA*, 27,(2), 6-15.
- Kováčová, B. (2019). *S inklúziou od raného veku*. Hliník nad Hronom: Reziliencia.
- Mikulajová M. (2009). Narušený vývin reči. Základy logopédie. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Mikulajová, M. (2018). *Utváranie ranej gramotnosti v norme a patológii*. Brno : Institut vzdělávání Sokrates.
- PRO LP-Asociácia liečebných pedagógov. (2020). Legislatívne rámce uplatnenia odboru liečebná pedagogika v SR. *Revue Liečebnej pedagogiky*, 13(1), 16-20.
- Tokárová, O., & Mikulajová, M. (2018). Vplyv tréningu fonematického uvedomovania v predškolskom veku na osvojovanie čítania a písania. In Mikulajová, M (Ed). *Utváranie ranej gramotnosti v norme a patológii*. Brno: Institut vzdělávání Sokrates.
- Vodičková, B. (2020). *Vývinové ťažkosti u detí v materskej škole v kontexte liečebnopedagogickej intervencie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Zákon č. 414/2021 Z. z. Zákon, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony

Kontaktné údaje

doc. Mgr. **Barbora Vodičková**, PhD.

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Katedra liečebnej pedagogiky
Šoltésovej 4 (so sídlom Račianska 59), Bratislava

E-mail: vodickova@fedu.uniba.sk

IDENTIFIKÁCIA A ANALÝZA EXPRESIVITY FORIEM AGRESIE V SOCIÁLNYCH VZŤAHOCH

IDENTIFYING AND ANALYZING THE EXPRESSIVITY OF AGGRESSIVE FORMS IN SOCIAL RELATIONSHIPS

Barbora Kováčová, Mieczysław Dudek, Viktor Hladush

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na identifikáciu a analýzu foriem latentnej agresie v sociálnych vzťahoch detí s dôrazom na ich expresívnu stránku. Cieľom bolo rozlíšiť reaktívnu a inštrumentálnu formu latentne agresívneho správania v 158 konkrétnych situáciách, ktoré boli zaznamenané a analyzované v školskom prostredí. Hoci štatistická analýza ($\chi^2 = 0,24$; $p = 0,624$; $df = 1$) nepotvrdila významný rozdiel medzi formou agresie a pohlavím agresora, výsledky poukazujú na dominanciu reaktívnej formy správania (72,8 %), ktorá býva impulzívna a emocionálne podmienená. Inštrumentálna forma, charakteristická premyslenosťou a strategickým zámerom, sa objavila v 27,2 % prípadov. Zistenia naznačujú potrebu systematického prístupu k práci s deťmi v oblasti latentnej agresie a zároveň otvárajú priestor pre ďalší výskum, ktorý by mohol prehĺbiť chápanie súvislostí medzi formou agresie, expresivitou a vývinovými či sociálnymi faktormi. Súčasťou štúdie sú aj odporúčania pre pokračovanie v ďalšom výskume.

Kľúčové slová

Výskum. Reaktívna agresia. Inštrumentárna agresia. Expresivita. Situácie na posudzovanie. Systematický prístup. Deti v predškolskom veku.

Abstract

The paper focuses on the identification and analysis of expressive forms of latent aggression in children's social relationships. The aim was to distinguish between reactive and instrumental forms of latent aggressive behavior based on 158 observed situations recorded and analyzed in the school environment. Although statistical analysis ($\chi^2 = 0.24$; $p = 0.624$; $df = 1$) did not confirm a significant difference between the form of aggression and the aggressor's gender, the findings indicate a predominance of the reactive form (72.8%), typically characterized by impulsivity and emotional reactivity to perceived injustice or frustration. The instrumental form, marked by calculated and goal-oriented behavior intended to gain advantage or influence others, was identified in 27.2% of the cases. These results highlight the need for a systematic approach to working with children in the context of latent aggression and suggest further research to explore the connections between aggression form, expressivity, and developmental or social factors. The

study also offers practical recommendations applicable in prevention and educational practice.

Key words

Research. Reactive aggression. Instrumental aggression. Expressivity. Situational assessment. Systematic approach. Preschool-aged child.

Expresivita v kontexte agresie v sociálnych vzťahoch

Expresivitu v kontexte agresie v sociálnych vzťahoch možno chápať ako spôsob, akým sa agresívne správanie navonok prejavuje – teda jeho výrazová, komunikačná a emocionálna zložka. Zahŕňa intenzitu, formu a štýl správania, cez ktoré jednotlivec agresiu sprostredkúva (verbálnou, neverbálnou formou, alebo situačne vo vzniknutých situáciách). Expresivita v kontexte príspevku odzrkadľuje nielen vnútorný emočný stav dieťaťa v predškolskom veku, čo vyplýva aj z vývinových osobitostí (Emmerová, 2021), taktiež z pozície agresora, ale aj jeho zámer – či ide o reaktívnu alebo inštrumentálnu formu agresie. Z tohto dôvodu možno považovať expresivitu foriem agresie za relevantnú tému v rámci odborného diskurzu o expresivite vo výchove.

Priateľstvo ako základ sociálnych vzťahov

Nadviazanie priateľstva je významným míľnikom v rámci začiatkov priateľstva v skupinách detí. Guralnick et al. (2007) tvrdia, že priateľstvá vytvorené práve v období predškolského veku sú miestom pre učenie sa spôsobilostiam na rozvíjanie sociálneho, emocionálneho, komunikačného i kognitívneho rozvoja každého dieťaťa. Overton & Rausch (2002) tvrdia, že samotné priateľstvo prospieva deťom v tom, že práve vďaka nemu pociťujú spolupatričnosť a bezpečie. Potreby mať niekoho za kamaráta má pozitívny vplyv na ďalšie vzťahy. Je nevyhnutné si uvedomiť, že správne pripravené prostredie (primárne je to rodina, neskôr škola) vedie deti k príležitostiam na vývinovo primeranej úrovni vytvárať prvé kontakty, ktoré zodpovedajú samotnému vývinovému obdobiu. Sociálne kontakty zo strany dieťaťa v sociálnej skupine podporujú samotný proces učenia sa, o. i. mať potrebu nadväzovať vzťah, byť úspešný v nadviazaní vzťahu a byť pre niekoho ten, ktorý sa označuje ako kamarát. Aj v skupinách priateľov sa môže vyskytnúť skryté agresívne správanie.

Na základe tohto tvrdenia uvádzame zistenia autorov, konkrétne Buelga, Musitu & Murgui (2009), ktorí vychádzali z faktu, že skrytá agresia nie je novou premennou v období predškolského veku a jej existencia nie je ničím

zvláštna. Samotný predpoklad výskytu v konkrétnych situáciách autori skúmali na základe existencie dvoch premenných (reálna a ideálna situácia). Konkrétne je to založené na ideálnom pohľade vybranej osoby zo skupiny na vlastnú mieru devalvácie reputácie (*čo by som chcel, aby si mysleli o mne*) a na reálnom pohľade sociálnej skupiny na reputáciu vybranej osoby (*akú mienku majú v skupine o konkrétnej osobe*). Spomenuté skutočnosti sú dôležité pre včasné odkrytie fungovania skrytej agresie. V prípade priameho vplyvu na reputáciu konkrétnej osoby, v súvislosti so skrytou agresiou výsledky naznačujú, že je nutné zvýšiť úroveň spoločenského uznania a akceptácie vo vzájomných interakciách. Na základe výsledkov autori (ibidem) potvrdili, že skupinou vnímaná reputácia konkrétnej osoby je v negatívnej korelácii s pocitom osamelosti, zatiaľ čo želanie dosiahnuť čo najvyššie spoločenské uznanie zvyšuje pocit osamelosti.

Na základe tvrdení autorského kolektívu pod vedením Little et al. (2003) sa potvrdilo, že latentná agresia je špecifická dvomi formami: **reaktívnu a inštrumentálnu**. V danej časti príspevku uvádzame konkrétne ukazovatele jednotlivých foriem, ktoré existujú v skupinách detí predškolského veku v slovenských materských školách. Reaktívna forma agresívneho správania má úzke prepojenie so všeobecne vnímaným agresívnym správaním a prelína sa počas obdobia predškolského a mladšieho školského veku (podľa Björkqvist, Österman, Kaukiainen, 1992). Inštrumentálna forma je špecifická prejavmi sociálnej a racionálnej manipuláciou v období dieťaťa predškolského veku. Z výskumných záverov Monks et al. (2005) vyplynulo, že predškolský vek je **ideálnym obdobím k uskutočňovaniu latentnej agresie**. Verlaan a Turmel (2010) potvrdili, že táto forma agresívneho správania v popisovanom veku nie je ničím výnimočná. Prakticky sa objavuje v každom kolektíve, kde je spočiatku považovaná za bežné správanie. Homolová (2023) tvrdí, že miera akceptácie tejto formy správania sa sociálnou skupinou závisí od hraníc znesiteľnosti poškodzujúceho konania.

Analýza identifikovaných situácií latentne agresívneho správania

Z celkového počtu **158 situácií** latentnej agresie bola vo **väčšine prípadov identifikovaná reaktívna forma správania (115 prípadov; 72,8 %)**. Táto forma latentnej agresie býva zvyčajne emocionálne podmienená a impulzívna, často ako reakcia na subjektívne vnímanú krivdu či frustráciu. **Inštrumentálna forma**, ktorá predstavuje premyslené a strategicky

motivované správanie s cieľom získať určitý prospech alebo ovplyvniť druhú osobu, bola zastúpená v **43 prípadoch (27,2 %)**.

Pri rozdelení podľa pohlavia agresora sa ukazuje, že **chlapci boli mierne častejšie identifikovaní ako aktéri latentne agresívneho správania**, pričom v **60 prípadoch išlo o reaktívnu formu** a v **25 prípadoch o inštrumentálnu formu**, čo predstavuje spolu **85 situácií**. Dievčatá boli identifikované ako agresorky v **55 prípadoch reaktívnej formy** a **18 prípadoch inštrumentálnej formy**, spolu **73 situácií**.

Tabuľka 1: Percentuálne zastúpenie foriem latentnej agresie:

Z celkových 158 situácií		
Forma latentnej agresie	Početnosť	% z celku (N=158)
Reaktívna (N(R))	115	72,8 %
Inštrumentálna (N(I))	43	27,2 %

Zdroj: Kováčová (2021)

Tabuľka 2: Početnosť foriem agresie na základe pohlavia

Skupina	Početnosť	% z celku (N=158)
Reaktívna – chlapec	60	38,0 %
Reaktívna – dievča	55	34,8 %
Inštrumentálna – chlapec	25	15,8 %
Inštrumentálna – dievča	18	11,4 %

Zdroj: Kováčová (2021)

Tieto výsledky naznačujú, že **reaktívna latentná agresia je všeobecne rozšírenejšia naprieč pohlaviami**, no zároveň sa ukazuje, že **chlapci inklinujú o niečo častejšie k inštrumentálnym formám latentnej agresie**. Tento rozdiel by mohol poukazovať na skutočnosť, že chlapci častejšie využívajú aj premyslené a účelovo orientované stratégie správania v sociálnych interakciách, zatiaľ čo u dievčat sa latentná agresia prejavuje prevažne reaktívne, ako odpoveď na emocionálne podnety.

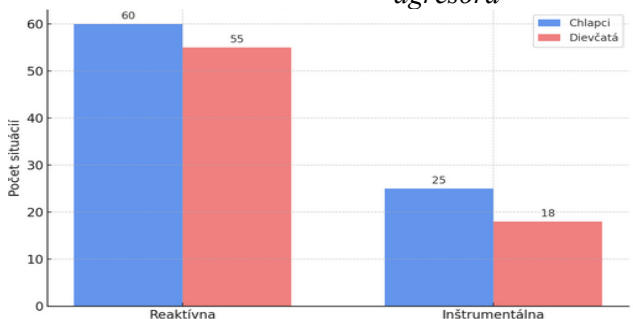
Tabuľka 3: Komparácia reaktívnej a inštrumentálnej agresie vzhľadom na pohlavie

Pohlavie	Reaktívna (R)	Inštrumentálna (I)	Pomer R:I
Chlapci	60	25	2,4 : 1
Dievčatá	55	18	3,1 : 1

Zdroj: Kováčová (2021)

Pri hlbšej analýze údajov možno pozorovať, že aj keď reaktívna forma latentnej agresie dominuje u oboch pohlaví, u dievčat sa vyskytuje v mierne vyššom pomere než u chlapcov (75,3 % vs. 70,6 %). Inštrumentálna forma je častejšia u chlapcov, čo môže reflektovať tendenciu k účelovo zameranému správaniu v sociálnych interakciách. Zároveň možno konštatovať, že dievčatá vykazujú relatívne vyrovnanejší pomer medzi oboma formami latentnej agresie v porovnaní s chlapcami.

Graf 1. Početnosť situácií latentnej agresie podľa typu a pohlavia agresora



Zdroj. Kováčová (2021)

Na overenie, či existuje štatisticky významný rozdiel medzi pohlavím agresora a formou latentne agresívneho správania, bol použitý chí-kvadrát test nezávislosti. Výsledky testu ($\chi^2 = 0,24$; $p = 0,624$; $df = 1$) nepreukázali štatisticky významný rozdiel medzi pohlavím a formou latentnej agresie. To naznačuje, že hoci boli v údajoch pozorované určité rozdiely medzi chlapcami a dievčatami, tieto rozdiely môžu byť výsledkom náhody a nemusia odrážať skutočný vzťah medzi sledovanými premennými.

V danom kontexte je potrebné mať v rámci overenia získať vyšší počet situácií aj vzhľadom pozorovaným hodnotám. Veľkosť efektu vzťahu medzi pohlavím a formou latentne agresívneho správania bola vyjadrená pomocou Cramerovho V, ktorý dosiahol hodnotu 0,039 (pozn. aj keď rozdiel **nebol štatisticky významný**, považovali sme za potrebné vypočítať **veľkosť efektu** – teda ako silný je vzťah medzi pohlavím a typom latentnej agresie. Orientovali sme v hodnotách Cramerovo V, kde hodnota 0,1 = slabý efekt; hodnota 0,3 = stredný efekt; hodnota 0,5 = silný efekt). **Vzniknutá hodnota Cramerovho V** je veľmi nízka hodnota a indikuje slabý alebo prakticky žiadny vzťah medzi sledovanými premennými, čo potvrdzuje

záver z chí-kvadrát testu o absencii štatisticky významných rozdielov medzi pohlaviami vzhľadom na používanú formu agresie.

Expresivita v špecifických situáciách zobrazujúcich formu latentne agresívne správanie detí v predškolskom veku

Uvádzame konkrétne analýzy špecifických situácií z výskumu, ktoré boli administrované a následne analyzované v rámci výskumného šetrenia pre každú spomenutú formu latentne agresívneho správania.

Reaktívna forma latentne agresívneho konania je obvykle typická pre vývinové obdobie dieťaťa predškolského veku. V konaní *agresora predškoláka sú prítomné typické impulzívne reakcie* na podnety, ktoré sú ním vnímané ako provokácia, hrozba (Situácia A). Muñoz–Rivas s kolektívom (2007) tvrdia, že reaktívna agresia je trvalo prepojená s prejavmi, ako je: nízka úroveň tolerancie na frustráciu, nevhodne regulované emočné reakcie na provokáciu, impulzivita a tendencia k dezinterpretácii nejednoznačného správania sa. Zámerom agresora v rámci reaktívnej reakcie je (vy)provokovať potenciálnu obeť prostredníctvom sociálnej manipulácie. Následne uvádzame analýzu špecifickej situácie označenej ako R (reaktívna forma latentne agresívneho správania).

Z výskumu : Popis situácie R

Milan mal narodeniny. Do triedy doniesol pre všetky deti lízatko. Všetky deti mu postupne gratulovali a Milan im ako poďakovanie podal lízatko. Poradie, v ktorom deti pristupovali k oslávencovi určila pani učiteľka (z pozorovania poradie bolo náhodné). Posledný v rade stál Radko, pre ktorého bola pozícia posledného neprijateľná. Svoju nespokojnosť komentoval, robil posmešky, poskakoval na jednej nohe. Práve on to bol, ktorý pristúpil ku Milanovi ako posledný. Svoju nespokojnosť a celkové prežívanie vyjadril konaním. Odmietol Milanovi podať ruku, zagratulovať a zobrať si lízatko. Milan zostal prekvapený, lebo takúto reakciu nečakal.

Otočil sa k učiteľke, rozhodil obe ruky a povedal: **Ja som Radkovi nič nespravil!** Pani učiteľka situáciu „vyriešila“. Donútila Radka podať Milanovi ruku s komentárom: „**aspoň mu podaj ruku a lízatko si zobrať nemusíš, keď také neľúbiš. Nepatrí sa robiť takéto cirkusy, však už ideš do školy.**“ Radko zostal stáť, ruku nepodal (dokonca si ju ukryl za chrbát a prekrižil si dva prsty). Učiteľka pristúpila k Radkovi, tlačila ho pred sebou a svoje konanie ešte verbálne doplnila o „povzbudenie“ typu „**Tak rýchlo, bude to, ešte máme dnes veľa na robote!**“

V ten istý deň na pobyte vonku Radko vysvetlil deťom, že lízatka boli kupované v akcii, lebo (...) sú pokazené, (...) vytiahli ich z koša, (...) sú napustené otravou ... verzií o nekvalite lízatok bolo viacero, ale každá argumentácia sa končila vždy s istým komentárom: Vyhod' ho!

Radko najskôr nabádal skupinu piatich chlapcov, aby lízatko okamžite vyhodili do koša, neskôr sa snažil ovplyvniť aj iné deti na dvore. Deťom, ktoré nemohli lízatko vyhodiť, lebo ho zjedli (alebo ho nedostali, lebo boli z inej triedy) pohrozil rukou.

Po dvoch mesiacoch: Konanie agresora Radka malo za následok, že jeden z chlapcov (zo skupiny chlapcov, ktorých Radko nahováral vyhodiť ich) v deň svojich narodenín odmietol doniesť sladkosť deťom (obavou bolo znepriatelenie Radka, ktorý od nich vyžadoval, aby sladkosť dostal ako prvý v triede, prvý odchádzal zo šatne von, prvý mal nabratú polievku – prvý z tej skupiny chlapcov).

Tabuľka 4: Podnetová reakcia k reaktívnej forme agresívneho správania

Z výpovede agresora	Podnet k reaktívnemu konaniu
„Všetkým dal lízatko, len ja som bol posledný. On mi nedal lízatko. On nie je už môj kamarát. On je nekomarát.“	Posledný v rade Výsmech Podrazenie kamaráta

Zdroj: Kováčová (2021)

Ako je možné pozorovať v popisovanej situácii o lízatku (Situácia R) agresor mal záujem svojím správaním dosiahnuť, aby u obete „prebiehalo“ zvýšené emočné prežívanie (hnev, krik, smútok). Radko docielil u Milana smútok a pocit ohrozenia sociálnej stability v danej skupine. Odchodom Radka z materskej školy (vstupoval do 1.ročníka základnej školy) sa situácia v triede „akoby upokojila“.

Druhú situáciu (Situáciu I) predstavujeme nie veľmi typickú formu latentne agresívneho správania v predškolskom veku. Napriek tomu sa v kolektívoch detí predškolského veku vyskytuje. **Inštrumentálne pôsobiaca skrytá agresia** je typická tým, že agresor predškolač má svoje konanie vopred premyslené (plánované). V súvislosti s inštrumentálnou formou latentne agresívneho správania agresor zvyčajne využíva podmieňujúco – manipulačné stratégie s cieľom neoprávnene získať, dosiahnuť niečo (v skupine detí predškolského veku). Zámerom je získanie čo najväčšieho počtu kamarátov a pocitu nadvlády nad konkrétnou skupinou. Hubbard et al. (2002)

tvrdí, že inštrumentálna forma skrytej agresie je prepojená so špecifickými prejavmi ako **zníženie emocionálnych reakcií na negatívne emočné podnety, necitlivé zaobchádzanie s inými deťmi v skupine**, ktoré sa prejavujú u agresora a prítomných detí.

Z výskumu : Správanie sa na pieskovisku

Na pieskovisku stavia skupina chlapcov pevnosť (ide o 5 chlapcov vo veku od 4,5 do 6 rokov, ktorí navštevujú materskú školu už druhý alebo tretí rok. Vzájomne sa poznajú z prechádzok a dvaja spoločne navštevujú triedu). Stavanie v piesku sa im nedarí. Piesok je suchý a nedrží tvar. Keď sa „výstavba nedarí“, jeden z nich, výškovo nie je najvyšší, začne rozdeľovať úlohy. Volá sa Marek a má 6 rokov. Jednou z úloh pre ostatných zo skupiny je nosiť vodu z mláky, ktorá je pomerne ďaleko od pieskoviska. Juraj, ktorému Marek dal za úlohu nosiť vodu sa pri piatom naliatí vody vzdáva. Požaduje od Mareka, aby ho vystriedal za iného chlapca. Marek odmietne a dá mu na výber – „bud' budeš nosiť vodu a budeš kamarát, alebo choď preč a nehráš sa s nami. Skončil si u mňa! Tak nevymýšľaj a nos vodu, my ju potrebujeme! Čakáme na ňu!

Juraj hodil formičku, v ktorej nosil vodu a odišiel. Marek sa otočil k skupine chlapcov a povedal im: „Ak chcete byť moji kamaráti, tak si budeme pomáhať. Ale nie ako Ďuro (ukáže prstom na odchádzajúceho chlapca). A nekararata tu medzi nami už nevidíme. Sme kamaráti, či nie?

Pomerne dlho trvalo identifikovať agresívne konanie. Až viditeľné prejavy, ako podkladanie nohy, oplúvanie, prispeli k odhaleniu. Riaditeľkou materskej školy boli predvolaní rodičia, ktorí neboli správaním ich syna Mareka vôbec prekvapení. Dokonca počas rozhovoru otca s riaditeľkou otec prejavoval súhlasné stanovisko týkajúce sa správania syna. (...) Od ďalšieho školského roku Marek nastúpil do základnej školy. Problémy so správaním sa aktuálne nevyskytli.

Tabuľka 5: Podnetová reakcia k inštrumentálnej forme agresívneho správania

Z výpovede agresora	Podnet k reaktívnemu konaniu
„On mi povedal, že to robiť nebude a potom mi zašepkal, že som opičiak. Ja som vymyslel pevnosť, aj tú vodu a on len šomral. A to kamaráti nerobia. Kamarát poslúcha a pomáha.“	Odmietnutie. Strach z výsmechu v spojitosti s nálepkou opičiak. Neakceptácia kamaráta

Zdroj: Kováčová (2021)

Z výskumu potvrdzujeme, že reaktívna aj inštrumentálna forma latentne agresívneho konania je prítomná aj v tomto vývinovom období. Jej identifikácia je pomerne ťažká, preto nemožno očakávať, že hneď ako sa agresívne správanie objaví a rezonuje v societe bez ohľadu na pohlavie, vek, vieroveryznanie, zdravotné znevýhodnenia, tak jednoducho (vy)mizne tak rýchlo, ako bolo identifikované. Ak tento faktor, tzn. **faktor identifikácie**, zostane nepovšimnutý z rôznych dôvodov napr. dieťa odišlo do inej materskej školy; skončil sa školský rok; začali prázdniny nastáva v sociálnej skupine postupné (re)definovanie vzájomných vzťahov. V prípade sociálneho správania sa v skupinách detí predškolského veku sa očakáva, že dieťa sa bude v rôznych situáciách zapájať do hier, vzájomne sa obohacovať nápadmi v interakciách, pri potrebe pomoci je ochotné pomôcť a podobne. Čierny jazdec si vyberá situácie, ktoré sú primárne prospešné pre neho samého. Ten, ktorý je označovaný ako **jazdec na čierne**, je tým, ktorý ako autor tvrdí využíva viac ako ostatní a prispievajú menej ako by sa očakávalo (Kollock, 1998). Hrá sa vtedy, keď on uzná za vhodné, k hre si ale partnerov vyberá, obmedzuje prístup všetkých, selektuje. Pre agresora je sociálna dilema situáciou so zmiešanými motívami, v ktorých sa do konfliktu dostáva individuálna a kolektívna racionalita. Z toho vyplýva, že ak si agresor vyberie situáciu, ktorá je prospešná len pre neho, ostatní členovia môžu byť prekvapení, nahnevaní, v konečnom dôsledku sa pohoršia nad týmto konaním.

Ale vznikajú situácie, kedy individuálne racionálne správanie agresora môže skupinu nadchnúť a individuálna racionalita sa metamorfuje ku kolektívnej racionalite (Kollock, 1998, s. 183-184). Vtedy agresor svojím konaním „vyhrá“ a už nie je individuálnym čiernym jazdcom, ale má svoj klan. V takto zmenených situáciách možno len konštatovať známu skutočnosť, že deti sa učia pozorovaním, a nie je tomu inak ani pri agresívnom konaní. Gabrielová s Velemínskym (2013) popisujú v teóriách osobnosti (bližšie Kováčová, 2019). Deti predškolského veku, ak majú príležitosť, sa učia šikanovať v skupine. Formujú svoje stratégie a riešia sociálne dilemy.

Závery pre ďalší výskum

Na základe výskumných zistení možno formulovať viacero praktických odporúčaní, ktoré vyplynuli z analýzy identifikovaných foriem latentnej agresie v sociálnych vzťahoch detí. Prvým dôležitým poznatkom je potreba **včasnej identifikácie a reakcie** na konkrétne prejavy reaktívnej alebo inštrumentálnej formy agresie. Takéto správanie by malo byť zaznamenané

a riešené okamžite alebo v časovo blízkej nadväznosti, pretože oneskorená intervencia môže viesť k prehliadnutiu príčin a kontextu agresívneho aktu. A práve aj táto skutočnosť rezonuje u Emmerovej (2022), ktorá poukazuje na aktuálne formy prevencie, ktoré by mali byť nielen prínosom, ale aj možnosťou pre efektívnu realizáciu prevencie v školskom prostredí. Včasná reakcia pedagógov, ale aj všetkých účastníkov vzniknutého konania (špecifických situácií) zároveň umožňuje lepšie pracovať s emočným stavom detí a podporuje ich schopnosť spätnej reflexie (Emmerová, 2022). Ide o moment, ktorý sa dá efektívne využiť v prospech výchovy, rozvoja empatie a učenia sa zdravému zvládaniu konfliktov.

Ďalším dôležitým aspektom je **systematické riešenie agresívneho správania**, ktoré by nemalo byť vnímané ako jednorazová záležitosť. Výchovno-vzdelávací kontext si vyžaduje dlhodobejší prístup, ktorý zohľadňuje, že prejavy agresie môžu byť u detí výsledkom viacerých faktorov – emocionálnych, sociálnych, vývinových či rodinných. Z tohto dôvodu nestačí len incident vyriešiť, ale je potrebné sledovať širšie súvislosti, opakované vzorce správania a poskytovať priebežnú podporu. Učitelia a vychovávatelia by mali mať k dispozícii nástroje, ktoré im pomôžu agresívne správanie správne rozpoznať, interpretovať a citlivo riešiť. Dôležitú úlohu v tomto procese zohráva aj spolupráca s rodičmi a ďalšími odborníkmi.

Ako veľmi efektívna sa javí aj tvorba **modelových alebo modulových situácií**, ktoré deťom sprostredkujú rôzne typy správania v sociálnych vzťahoch, ich možné dôsledky a zároveň otvárajú priestor na diskusiu o tom, čo je alebo nie je akceptovateľné. Tieto situácie by mali byť spracované tak, aby boli deťom blízke – vychádzali z ich každodenných skúseností a zároveň im pomáhali lepšie porozumieť vlastnému správaniu i správaniu iných. Zároveň by mohli byť aj konkrétnou podporou v „kríze“, kde majú možnosť naučiť sa primerane reagovať, či už v rámci primeranej „obrany“, či možného útoku, ale s dôrazom na dodržanie spoločensky prijateľného správania (napr. Jablonský, Emmerová, & Okálová, 2021). Modulové situácie môžu byť využité v rámci triednych kolektívov pri preventívnych aktivitách, ako aj v poradenských alebo podporných programoch. Ich výhodou je, že poskytujú bezpečný priestor na skúmanie citlivých tém, umožňujú nácvik alternatívnych reakcií a posilňujú skupinovú dynamiku (Fábry Lucká, 2018). Vďaka nim sa deti učia spolupracovať, vyjadrovať svoje potreby a rozpoznávať hranice správania.

V súvislosti s vyššie uvedeným sa odporúča **vytvoriť pracovný materiál** určený na prácu so skupinou detí, ktorý by zohľadňoval vývinové špecifiká

danej vekovej kategórie a súčasne spĺňal preventívny charakter. Vhodným prístupom sa ukázalo **zážitkové učenie**, ktoré bolo spracované aj v rámci riešenia danej problematiky (pozri Kováčová, 2020). Tento prístup umožňuje deťom prežiť situácie v bezpečnom prostredí a zároveň sa učiť prostredníctvom vlastného prežívania, skúseností a reflexie. Aby však zážitkové učenie prinášalo požadovaný efekt, je dôležité, aby boli deti vopred primerane oboznámené s témou agresie. U detí v období predškolského veku môže ísť napríklad o pohybové hry (Fábry Lucká, 2020), dramatizáciu, výtvarné aktivity (Vodičková, 2010; Ťulák Krčmáriková, 2020), použitie obrazových kariet, alebo rozprávanie osobných skúseností, ktoré im pomôžu lepšie sa orientovať v danej téme (Vodičková, 2022). Výsledkom tohto typu prevencie v skupine detí predškolského veku je hlbšie porozumenie emóciám, lepšia sebaregulácia a rozvoj sociálnych zručností.

Bibliografia

- Björkqvist, K.; Lagerspetz & Kaukianen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117 – 127.
- Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9 (1), 127 – 141.
- Emmerová, I. (2021). Vekové osobitosti pri realizovaní prevencie v škole. *Prevencia: informačný bulletin zameraný na prevenciu sociálno-patologických javov v rezorte školstva*, 20(2-3), 3-7.
- Emmerová, I. (2022). Aktuálne výzvy školskej prevencie : ... v súvislosti so šikanovaním. *Manažment školy v praxi : odborný mesačník pre školy a školské zariadenia*. 17(9), 18-22.
- Fábry Lucká, Z. (2018). Expresivita ako komunikačný prejav v multisenzorickom prostredí. *Expresivita vo výchove 2. : vedecký zborník monotematicky orientovaný na fenomén expresivity*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Fábry Lucká, Z. (2020). Pohyb ako prevencia znižovania agresie v predškolskom veku. *Štúdie o latentnej agresii III*. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU.
- Gabrielová, J., & Velemínsky, M. (2013). Teórie detskej šikany. *Prevence otrav, úrazu a násilí*, 1, p. 156 – 166.
- Guralnick, M. J. et al. (2007). The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 64 – 79.

- Homolová, M. (2023). Social aggression in groups of preschool children and its elimination through preventive strategies and programmes. *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů 17*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hubbard, J. A. et al. (2002). Observational, physiological, and self-report measures of children's anger: Relations to reactive versus proactive aggression. *Child Development*, 73, 1101 – 1118.
- Jablonský, T.; Emmerová, I.; Okálová, O. (2021). *Pomoc mladým ľuďom v kríze*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU.
- Kollock, P. (1998). Social Dilemmas: The Anatomy of Cooperation. *Annual Review of Sociology*, 24, 183 – 214.
- Kováčová, B. (2019). *Agresia ohrozujúca sociálne vzťahy v predškolskom veku*. Ružomberok, VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Kováčová, B. (2020). *Zoznámme sa so skrytou agresiou v predškolskom veku*. 1. vyd. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU.
- Little, T. D. et al. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122 – 183.
- Monks, C. P. et al. (2005). Psychological correlates of peer victimisation in preschool: social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior*. 31(6), 571 – 588.
- Muñoz-Rivas, M. J. et al. (2007). Physical and psychological aggression in dating relationships in Spanish university students. *Psicothema*, 19(1), 102 – 107.
- Overton, S., & Rausch, J. L. (2002). *Peer relationships as support for children with disabilities: An analysis of mothers' goals and indicators for friendship. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(1), 11 – 29.
- Ťulák Krčmáriková, Z. (2022). Sebapoznávania a sebavnímania pomocou artefaktiky. *MMK 2022 : Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky : recenzovaný sborník příspěvků mezinárodní vědecké konference*. Hradec Králové : Magnanimitas akademické sdružení.
- Verlaan, P. et al. (2010). Development Process and Outcome Evaluation of a Program for Raising Awareness of Indirect and Relational Aggression in Elementary Schools: A Preliminary Study. *School Psychology Review*, 39 (4), 552 – 568.
- Vodičková, B. (2010). Heilpädagogische Intervention unter der Anwendung der Kunsttherapie beim Kind mit aggressivem Verhalten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*. Bern : Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik, 16(10), 24 – 28.
- Vodičková, B. (2022). *Vývinové ťažkosti u detí v materskej škole v kontexte liečebnopedagogickej intervencie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

Kontaktné údaje na autorov príspevku

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

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

E-mail: barbora.kovacova@ku.sk

doc. dr. hab. **Mieczysław Dudek**

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

E-mail: mieczyslaw.dudek@ku.sk

prof. **Viktor Hladush**, DrSc.

Ivana Franka Štátna univerzita v Žitomíri, Ukrajina, Katedra psychológie,
logopédie a inkluzívneho vzdelávania, Velyka Berdychivska,40, Žytomyr

E-mail: gladush-v@zu.edu.ua

ZA ZDRAVÍM V ŠKOLSKOM KLUBE DETÍ

HEALTHY IN THE CHILDREN'S SCHOOL CLUB

Marcela Čarnická

Abstrakt

Školský klub detí ponúka priestor na zmysluplné trávenie voľného času pre deti s mentálnym postihnutím. Rozvíja ich osobnostný potenciál, záujmy a vzdelávacie potreby pomocou princípov neformálneho vzdelávania. Zdravie je významným faktorom, ktorý ovplyvňuje vnímanie spokojného a aktívneho života. Aj cez metódy a organizačné formy využívané v školskom klube môžeme pozitívne formovať a upevňovať poznatky o zdravej strave, zdravom životnom štýle.

Kľúčové slová

Školský klub detí. Zdravie. Zdravý život.

Abstract

The school children's club offers a space for meaningful leisure time for children with intellectual disabilities. It develops their personal potential, interests and educational needs using the principles of informal education. Health is a significant factor that influences the perception of a satisfied and active life. Through the methods and organizational forms used in the school club, we can positively shape and consolidate knowledge about a healthy diet and a healthy lifestyle.

Key words

Children's school club. The Health. Healthy life.

Úvod

V súčasnosti stúpa počet detí, ktoré trpia obezitou. Je preto veľmi dôležité, aby sa deti aj s mentálnym postihnutím oboznamovali s informáciami o zdravej strave, zdravom živote a boli vedení ako prepojiť a zaradiť tieto vedomosti do praxe, do aktivít v živote aj mimo školského prostredia. Hlavným cieľom výchovy jedincov s mentálnym postihnutím je, čo najvšestrannejší rozvoj osobnosti v rámci ich reálnych možností. „Výsledkom celého procesu má byť čo možno najvyšší stupeň socializácie jednotlivcov s duševnou zaostalosťou, čo možno najširšie a najúspešnejšie

pracovné a spoločenské uplatnenie“ (Orieščiková, 2012, s. 109). Dieťa s mentálnym postihnutím si vo výchovno-vzdelávacej činnosti mimo vyučovania rozvíja svoje kompetencie, ktoré sa prelínajú v jednotlivých tematických oblastiach výchovy. Deti s mentálnym postihnutím si rozvíjajú vnímanie, poznávanie, pozorovanie, pozornosť, pamäť, tvorivosť, formujú si pojmové myslenie v súlade so špecifikami vyplývajúcich z ich individuálnych osobitostí (Orieščiková, 2013). Jednou z možností detí s mentálnym postihnutím ako tráviť voľný čas je školský klub detí. „Školský klub detí je významné výchovno-vzdelávacie zariadenie, ktoré umožňuje žiakom mladšieho školského veku po skončení vyučovania tráviť svoj voľný čas zmysluplne a v bezpečí“ (Novotná, 2017, s. 143).

Školský klub

Školský klub nenahrádza a nepokračuje vo vyučovaní. Podľa Pačnárovej a Kušnírovej (2021) školský klub detí plní pedagogickú (pozitívne využívanie voľného času a vytváranie návyku systematického učenia sa a prípravy na vyučovanie) a sociálnu úlohu (napr. ochrana pred negatívnymi vplyvmi vonkajšieho prostredia). Školský klub detí vytvára priestor i na sociálne učenie sa a to tým, že umožňuje nezáväzný „*obsah výchovy a vzdelávania, ktorým sa líši od školského prostredia, ako aj špecifické formy a metódy uplatňované vo voľnom čase, ktoré umožňujú vytvárať podmienky pre individuálnu a kolektívnu prácu s deťmi*“ (Valachová, 2021, s. 10). Štátny výchovný program pre školský klub detí ako poslanie školského klubu detí vymedzuje rozvíjanie ich osobnostného potenciálu, záujmov a vzdelávacích potrieb pomocou princípov neformálneho vzdelávania. Z cieľov výchovy a vzdelávania v školskom klube detí uvádzame niektoré: „*podporovať inkluzívny a individualizovaný (diferencovaný, personalizovaný) prístup vo výchove a vzdelávaní, v centre ktorého stojí dieťa, jeho osobnostný potenciál a výchovno-vzdelávacie potreby; podporovať podnikavosť, iniciatívnosť, tvorivosť a prirodzenú zvedavosť pri poznávaní sveta okolo seba; zabezpečiť oddych a relaxáciu detí po vyučovaní v škole; rozvíjať záujmy a naplňovať novo-vynárajúce sa potreby súčasných detí*“ (Štátny výchovný program pre školský klub detí, 2023, s. 4). Výchovno-vzdelávacími činnosťami v školskom klube detí sa rozvíjajú kompetencie ku učeniu sa, k riešeniu problémov, komunikačné, sociálne a interpersonálne kompetencie, kompetencie činnostné a kompetencie k tráveniu voľného času (Valachová, 2021). Z výchovných metód uplatňovaných v školskom klube detí uvádzame napr. metódu vysvetľovania, metódu požiadaviek a presviedčania, názorné, slovné,

praktické metódy, metódy výchovy skupinou. Vhodné je využívať aktivizujúce výchovné metódy – zážitková metóda, metóda animácie, inscenačné a situačné metódy či organizátorské hry (Zábušková, 2020). Cez experimentálne a zážitkové učenie deti objavujú, skúmajú, poznatky si lepšie zapamätajú, zároveň rozvíjajú komunikačné kompetencie, spoluprácu (Kušnírová, 2018), ktoré sú u detí s mentálnym postihnutím oslabené. Vychovávateľ musí rešpektovať individualitu detí s mentálnym postihnutím a pokyny nahradiť názornou ukážkou, náročné úlohy nahradiť úlohami, ktoré deti zvládnu bez pomoci, resp. úlohy rozdeliť na menšie kroky (Franiok, 2016). Deti sa v rámci činnosti v školskom klube môžu zúčastniť exkurzií, výletov, divadelných predstavení a iných zábavných a vzdelávacích podujatí. Tematické oblasti výchovy sú postavené na troch pilieroch – personalizácia, inklúzia a subjektívna pohoda. prepojené so vzdelávacími oblasťami základného vzdelávania. Vhodná záujmová činnosť upevňuje výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu, preto je podľa Oriechíkovej (2013) nesmierne dôležité vhodne vytvárať a rozvíjať záujmy detí s mentálnym postihnutím, nakoľko ich nemajú dostatočne rozvinuté. Tematické oblasti výchovy (komunikácia a práca s informáciami, sebarozvoj a svet práce, zdravie a subjektívna pohoda, spoločnosť a príroda, kultúra a umenie) vychádzajú z cieľov a obsahu základného vzdelávania. Tematické oblasti sú otvorenou obsahovou dimenziou, je možné ich aktualizovať, inovovať v rámci výchovných programov jednotlivých školských klubov (ŠVP pre školský klub detí, 2023).

Zdravie a subjektívna pohoda

V príspevku ponúkame aktivity orientované na tematickú oblasť výchovy Zdravie a subjektívna pohoda. V rámci tejto oblasti je daných niekoľko cieľov, napr. *„mať pozitívny vzťah k pohybovým aktivitám a športu s ich pravidelným začlenením do denného režimu, dosahovať duševnú rovnováhu prostredníctvom kompenzácie duševného a fyzického zaťaženia školského vyučovania pohybovými aktivitami, vykonávať činnosti zodpovedajúce svojmu osobnému potenciálu v oblasti pohybových aktivít, športu a telesnej výchovy“* (ŠVP pre školský klub detí, 2023, s. 8). Tematická oblasť výchovy sa prelína s predmetom vecné učenie, v rámci ktorého žiaci získavajú vedomosti a návyky týkajúce sa ochrany zdravia. Výchova k zdraviu je podľa Baškovej a kol. (2009) súčasťou celospoločenskej ochrany a podpory zdravia, ktorej snahou je motivovať obyvateľstvo k aktívnej účasti na upevňovaní, ochrane a podpore svojho zdravia. Výchova k zdraviu musí byť sústavná a systematická, podporujúca predovšetkým sebauvedomenie,

sebadôveru, samostatnosť, v ktorých sa prepája individuálna, komunitná a celospoločenská rovina (Čeledová, & Čevela, 2010). Liba (2016) upozorňuje, že výchova k zdraviu má síce dostatočný priestor v edukácii, ale málo ovplyvňuje oblasť správania a spôsob života žiakov a nepremieta sa v životnom štýle. V ponúkaných aktivitách budeme sledovať cieľ oblasti zameraný na získavanie informácií o zdravom životnom štýle a uspokojovaní fyzických potrieb v dennom režime. Zdravý životný štýl zahŕňa súbor činností, ktoré človek robí pre svoje zdravie. Je to vyváženosť fyzickej, mentálnej a psychosociálnej záťaže, kam patrí pestrá, vyvážená a racionálna strava (Liba, 2016).

Aktivita 1: Delíme potraviny

Pomôcky: výkres, nožnice, lepidlo, obrázky zdravých a nezdravých potravín, farbičky, ceruzy

V úvode aktivity si s deťmi prejdeme jednotlivé obrázky potravín. Porozprávame sa, či je daná potravina zdravá, či jej konzumácia prospieva/škodí nášmu telu. Následne si deti rozdelíme do trojíc (záleží od počtu prítomných detí v ŠKD), v ktorej budú vytvárať plagát o zdravých a nezdravých potravinách. Na záver každá skupina svoj plagát predstaví. Aktivitou upevňujeme poznatky o zdravom stravovaní, rozvíjame kritické myslenie, podnecujeme tvorivosť, spoluprácu, aktivitu detí a rozvíjame i komunikačné zručnosti.

Obrázok 1: Plagát zdravých a nezdravých potravín



Zdroj: vlastné spracovanie

Aktivita 2: Vyrábame si zdravé nanuky

Pomôcky: rôzne druhy ovocia (jahody, kivi, melón, čučoriedky, broskyne), mixér, formy na nanuky

Na úvod sa porozprávame o ovocí – ktoré im najviac chutí, či má ovocie vitamíny, deti sa pokúsia zdôvodniť svoj výber ovocia a pod. Každý má rád

aj maškrtky, avšak z ovocia sa dá spraviť zdravý variant. Deti ovocie umyjú, očistia, nakrájajú a za pomoci dospelého rozmixujú. Zmes nalejú do pripravených foriem a dajú zamraziť. Deti si môžu farebné zmesi striedavo naliať do formy, výsledkom bude viacfarebný nanuk. Aktivitou upevňujeme informácie o ovocí, o jeho pozitívach pre naše zdravie, rozvíjame jemnú motoriku, pracovné návyky, spoluprácu a aktivitu detí.

Obrázok 2: Zdravé nanuky



Zdroj: vlastné spracovanie

Aktivita 3: Torta z ovocia

Pomôcky: špajle, rôzne druhy ovocia (melón, banány, jahody, čučoriedky, jablko, broskyne, kivi, hrozno, ríbezle,...), listy z jahôd, malín, ríbezlí, mäta, podnos. Deti spoločne vytvoria ovocnú tortu. Základ bude tvoriť očistený melón, do ktorého budú na špajle zapichovať ovocie. Ak ovocie dovoľuje, môžeme ho vykrojiť do tvaru, vyrezať a pod. Ak by mali deti problém, je možné mať predlohu torty. Aktivitou upevňujeme informácie o ovocí, o jeho pozitívach pre naše zdravie, rozvíjame jemnú motoriku, pracovné návyky, spoluprácu, komunikáciu a aktivitu detí. Deti pracujú spoločne, čiže sa musia vedia dohodnúť, rozdeliť si jednotlivé úlohy, rešpektovať sa navzájom.

Obrázok 3: Torta z ovocia



Zdroj: Zuzana Brčiaková (n.d.)

Záver

Školský klub detí poskytuje vo svojej tematickej oblasti výchovy priestor, v ktorom môžeme rozvíjať a viesť deti k zdravému životnému štýlu. Tieto informácie a vedomosti sú zároveň prevenciou ochrany zdravia.

Bibliografia

- Bašková, M. a kol. (2009). *Výchova k zdraviu*. Martin: Osveta.
- Čeledová, L., & Čevela, R. (2010). *Výchova ke zdraví - vybrané kapitoly*. Praha: Grada.
- Franiok, P. (2016). *Inkluzivní vzdělávání v základní škole se zaměřením na implementaci podpůrných opatření*. In ADAMUS, P. a kol. *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Kušnírová, V. (2018). *Podpora inklúzie vo výchove vo voľnom čase*. Ružomberok: Verbum.
- Liba, J. (2016). *Výchova k zdraviu v školskej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Novotná, E. (2017). *Pedagogika voľného času*. Prešov: Rokus s. r. o.
- Orieščíková, H. (2012). *Pedagogika mentálne postihnutých*. Ružomberok: Verbum.
- Orieščíková, H. (2013). *Pedagogika mentálne postihnutých pre vychovávateľov*. Ružomberok: Verbum.
- Pačnárová, M., Kušnírová, V. (2021). *Pedagogická prax v materskej škole a v školskom klube detí*. Levoča: MTM Levoča.
- Valachová, D. (2021). *VytUm*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave.
- Štátny výchovný program pre školský klub detí. (2023). Bratislava: MŠVVaŠ SR.
- Zábušková, G. (2020). *Aktivizujúce metódy vo výchove pre školské kluby*. In: *Aktivizujúce metódy vo výchove. Ich význam pre formovanie hodnotového systému s dôrazom na oblasť mediálnej gramotnosti*. Bratislava: MPC.

Kontaktné údaje na autorku príspevku

Mgr. **Marcela Čarnická**, PhD.

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

E-mail: marcela.carnicka@ku.sk

VNÍMANIE ČLOVEKA S POSTIHNUTÍM Z POHLADU ŠKOLÁKOV

PERCEPTION OF A DISABLED PERSON FROM THE PERSPECTIVE OF SCHOOLCHILDREN

Mariana Géciová

Abstrakt

Príspevok popisuje výskumné zistenia, ktoré sa zameriavajú na fenomén postihnutia z pohľadu školákov. Jednotlivé zistenia sú popisované prostredníctvom stĺpcových diagramov.

Kľúčové slová

Predstavy. Postihnutie. Výskum.

Abstract

This paper describes research findings that focus on the phenomenon of disability from the perspective of school children. Individual findings are described through bar charts.

Key words

Ideas. Disability. Research.

Úvod

Vnímanie človeka s postihnutím môže byť výraznou expresiou predchádzajúcich – často nevedomých – prekonceptov, ktoré si jedinec osvojil v ranom vývine. Tieto prekoncepty sa formujú vďaka rôznym vplyvom – rodinnému prostrediu, médiám, či školskej kultúre – a následne sa premietajú do emocionálnych aj behaviorálnych reakcií dieťaťa.

Expresia prekonceptu sa tak môže prejaviť cez pohľady, neverbálne správanie, vyhýbanie sa kontaktu, či dokonca cez jazyk, ktorým deti hovoria o ľuďoch s postihnutím. Nejde pritom o vedomé hodnotenie, ale o spontánny výraz naučeného, ktorý reflektuje vnútorný obraz „odlišnosti“.

Práve preto je nevyhnutné, aby sme v pedagogickej praxi cielene pracovali nielen s obsahom učenia, ale aj s emocionálnym prežívaním a výrazovými prejavmi detí. Expresivita dieťaťa totiž môže byť zrkadlom vnútorných postojov, ktoré ešte neprešli vedomým spracovaním. Tým vzniká priestor na intervenciu, ktorá má potenciál tieto prekoncepty meniť – smerom k otvorenosti, empatii a inklúzii (Dudek, 2024)

Prekoncepty a ich význam v živote dieťaťa

Detské predstavy sa správajú ako dynamická sústava a flexibilne vstupujú do interakcie s novými informáciami a podnetmi, ktoré prichádzajú z okolitého sveta. Predstavy sa menia a rozvíjajú počas celého života človeka (Doulik, 2005). Ich zmena sa uskutočňuje pod vplyvom sociálnych, technologických vplyvov, či získaním nových skúseností. Ak chceme zistiť úroveň detských predstáv, môžeme pri diagnostike použiť viacero spôsobov. Jedným z nich je detská kresba. Vyjadruje pohľad dieťaťa na svet, ktorý mu je blízky a môže vypovedať o predstave veľa. Diagnostika kresby je najuniverzálnejším prostriedkom na posúdenie nielen kognitívneho vývinu, ale aj emocionálneho prežívania dieťaťa (Kompolt, 2014). Môžeme tiež použiť metódu dramatickej výchovy – metódu hraní rolí. Ďalšou diagnostickou metódou môže byť rozhovor, a to s jednotlivcami či skupinou. Môže to byť voľný rozhovor s deťmi, ale tiež môže mať podobu štandardizovaného dotazovania. Výhodou rozhovoru je, že ponúka širokú možnosť pri zisťovaní subjektívnych názorov detí. Dovoľuje ísť až do hĺbky a tiež pružne reagovať na odpovede (Labašová, Porubčanová, 2012). Môžeme tiež použiť projektívnu techniku, tá vychádza z predpokladu, že ak dáme dieťaťu zámerne neurčité zadanie, to má tendenciu dopĺňať si zmysel, ktorý mu je osobne blízky.

Pohľad dieťaťa na skutočnosť, ktorá ho obklopuje, vlastná interpretácia skutočností a javov, ktorá sa nemusí zhodovať s faktami a v danej chvíli tvorí logickú štruktúru, je základným prvkom detských prekonceptíí. Dieťa disponuje s naivnými teóriami, ktoré sú spojené s detskými skúsenosťami a videním sveta, ktoré sa zdajú dospelému človeku triviálne, ba niekedy až absurdné. Gavora (1992) tvrdí, že to súvisí s kognitívnymi schopnosťami daného dieťaťa. Teda jeho videnie sveta je na úrovni jeho kognitívnych schopností. Preto podľa Gavoru je dôležité poznanie, ktoré je dôležitým prvkom detského poznania sveta ako zmysluplného celku. Ten sa stáva nástrojom, pomocou ktorého dieťa reaguje na životné situácie. Poznanie sveta dieťaťom je prevažne na základe skúseností a zážitkov, ktoré má silný emocionálny základ. Je dôležité vedieť, že detské prekonceptie, ktoré majú silný emocionálny náboj a ťažko podliehajú zmenám a majú relatívne stabilné štruktúry, sa môžu vyvíjať. Vyvíjajú sa rôznymi spôsobmi, ale dá sa tvrdiť, že ich vývin má podobné znaky (Žoldošová, 2010). Na rozdiel od rozvinutejších prekonceptíí si deti s menej rozvinutými prekonceptiami nedokážu vysvetliť existenciu aj bežne pozorovaných javov. Ak má dieťa viac rozvinuté vlastné prekonceptie, môže si spájať svoje predstavy

s realitou a jeho predstavy sú úzko viazané na vlastné skúsenosti s daným javom. Ak dieťa nevie vysvetliť určitý jav, realitu, hľadá paralelu práve vo vlastnej skúsenosti s daným javom, aj keď súvislosť, ktorú nájde, nemusí byť kauzálna.

Právo na vzdelanie pre všetkých

Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím uznáva právo na inkluzívne vzdelávanie pre všetky osoby bez rozdielu (Kováčová, 2019).

V rámci Dohovoru, konkrétne v dokumente o vzdelávaní z roku 2017, sa odborníci zaoberali otázkou: *Prečo je inkluzívne vzdelávanie dôležité?* Medzi relevantné odpovede patria: zlepšenie kvality vzdelávania pre všetky deti, podpora vzájomného porozumenia, znižovanie predsudkov voči odlišnosti, posilňovanie sociálnej integrácie a príprava všetkých zúčastnených – bez ohľadu na rozdiely – na skutočnosť, že budú ekonomicky aj spoločensky prispievať k fungovaniu spoločnosti (Kováčová, 2019, s. 53–54). Normatívne dokumenty, ako je Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím, zároveň vytvárajú hodnotový základ, ktorý podporuje potrebu meniť hlboko zakorenené spoločenské prekoncepty (Kováčová, Hudecová, Hladush, 2021). Uznanie inkluzívneho vzdelávania ako práva pre všetkých predstavuje nielen legislatívny záväzok, ale aj výzvu k transformácii postojov – od pasívnej tolerancie k aktívnemu prijímaniu odlišnosti. Expresívne prejavy detí v školskom prostredí tak môžu byť vnímané ako ukazovatele toho, nakoľko sa tieto hodnoty darí prenášať do reálnej praxe.

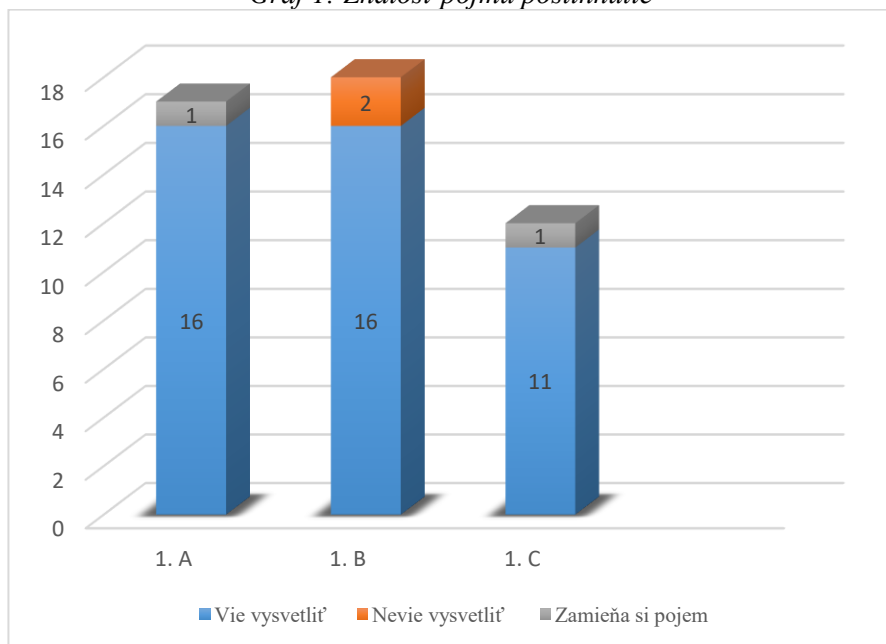
Výskumné zistenia

Na to, aby sme boli schopní určiť mieru poznania tohto pojmu sme si určili tri úrovne vedomostí (Géciová, 2025). Prvou úrovňou je, že žiak rozumie pojmu, vie ho opísať a vysvetliť. Druhou úrovňou je, že žiak nerozumie pojmu a nevie ho vysvetliť. Tretou úrovňou je, že žiak si pojem postihnutý zamieňa s iným pojmom. Na základe týchto úrovní vedomostí sme pomenovali jednotlivé položky legendy (Tabuľka 1) vo všetkých grafoch, ktoré znázorňujú zistené výsledky.

Tabuľka 1: Vysvetlenie položky legendy

Položka v rade	Význam položky
Vie vysvetliť	Respondent vie popísať a vysvetliť pojem slova <i>postihnutý</i> , rozumie význam tohto pojmu
Nevie vysvetliť	Respondent nevie čo znamená pojem slova <i>postihnutý</i> , nevie vysvetliť jeho význam
Zamieňa si pojem	Pojem <i>postihnutý</i> respondenti označili ako: starý, smiešny, veselý

Graf 1: Znalosť pojmu postihnutie

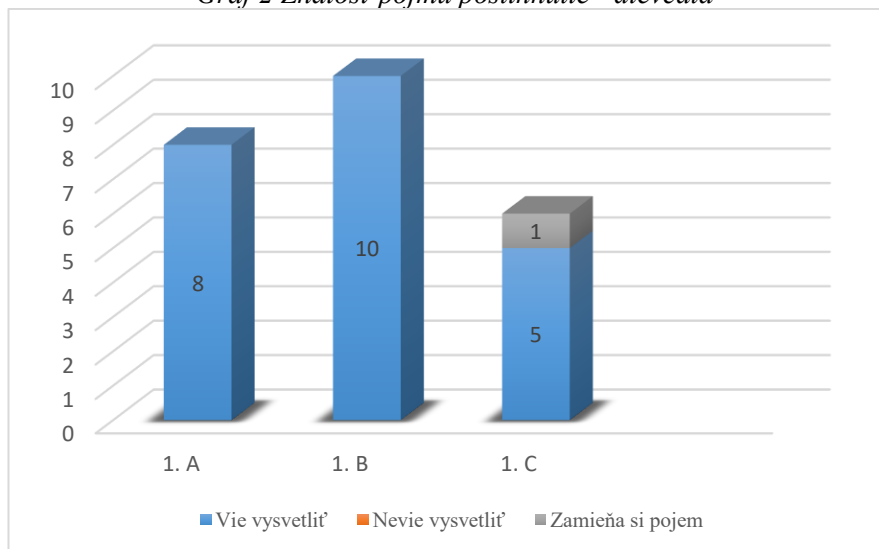


Zdroj: vlastné spracovanie

Odpovede v prvej otázke sme rozdelili do troch kategórii, ktoré sme vygenerovali na základe druhov odpovedí: vie vysvetliť, nevie vysvetliť, zamieňa si pojem. Z celkového počtu 48 participantov 44 vedelo vysvetliť pojem postihnutie, 2 nevedeli reagovať na otázku vôbec a 2 si zamenili daný pojem s niečím iným. Z uvedeného vyplýva, že 92% respondentov vedelo vysvetliť pojem postihnutie, nevedelo vysvetliť pojem 4 % a zamieňalo si pojem 4% respondentov.

Pozor ten stĺpcový a koláčový je to isté, musíte sa dohodnúť a len jeden uvádzať. V nasledujúcich dvoch grafoch uvádzame odpovede, ktoré sme rozdelili do dvoch kategórií. Jedna kategória tvorí odpovede dievčat.

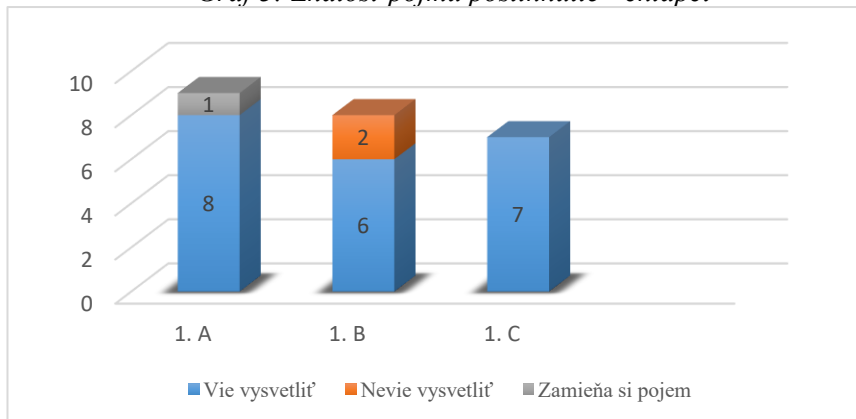
Graf 2 Znalosť pojmu postihnutie - dievčatá



Zdroj: vlastné spracovanie

Z celkového počtu dievčat si zamieňa pojem postihnutie s iným pojmom 1 dievča. Zvyšných 23 rozumelo tomuto pojmu.

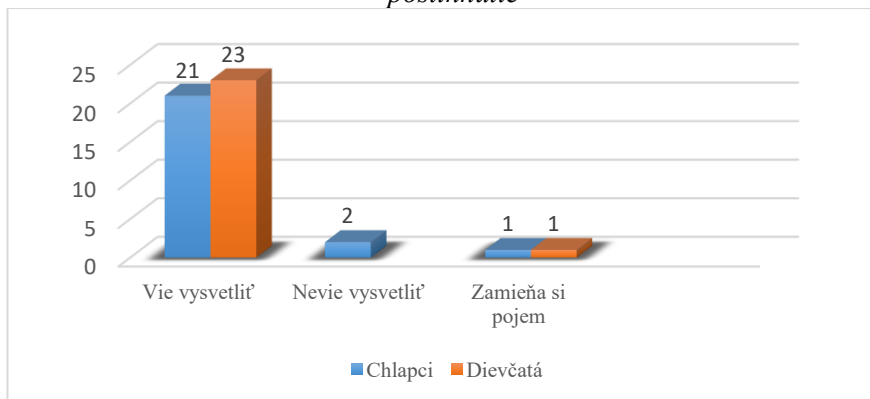
Graf 3: Znalosť pojmu postihnutie - chlapci



Zdroj: vlastné spracovanie

V prípade chlapcov vedelo vysvetliť pojem postihnutie 21 chlapcov. Nevedeli vysvetliť pojem 2 chlapci a 1 si pojem postihnutie zamieňa s iným pojmom.

Graf 4: Porovnanie odpovedí chlapcov a dievčat – znalosť pojmu postihnutie



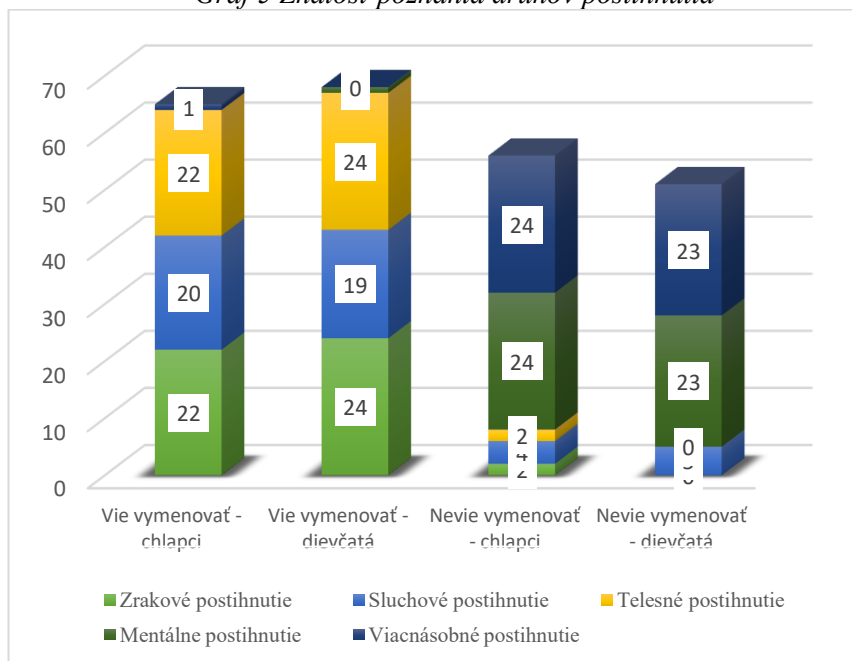
Zdroj: vlastné spracovanie

Porovnaním jednotlivých kategórií chlapcov a dievčat sme zistili, že z respondentov vedelo vysvetliť pojem postihnutie 21 chlapcov a 23 dievčat, čo je o 2 viac. Chlapci, ktorí nevedeli vysvetliť daný pojem boli 2. Nebolo ani jedno dievča, čo by danému pojmu nerozumelo. Z oboch skupín bolo jedno dievča a jeden chlapec čo si pojem postihnutie zamieňali s iným pojmom (Géciová, 2025).

Diferencovanie druhov postihnutia z pohľadu žiaka

Pre vyhodnotenie druhej otázky - **Viete vymenovať, aké druhy postihnutia poznáte?** - sme si pripravili záznamové hárky, do ktorých sme počas rozhovoru zapisovali odpovede, ktoré sme následne vyhodnotili.

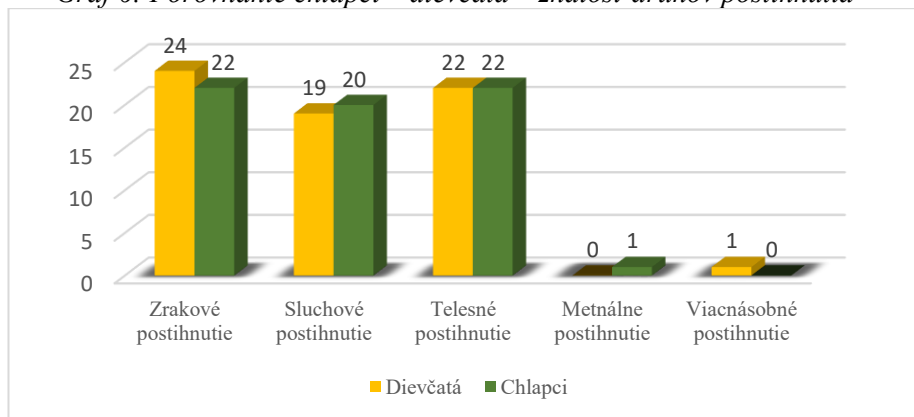
Graf 5 Znalosť poznania druhov postihnutia



Zdroj: vlastné spracovanie

V tomto grafe sme bližšie špecifikovali znalosť pojmu postihnutia všetkých sledovaných kategórií, teda znalosť postihnutia a tiež sme rozdelili skupiny na dievčatá a chlapci. Zrakové postihnutie vedelo vymenovať 22 chlapcov a 24 dievčat, sluchové postihnutie vedelo vymenovať 20 chlapcov a 19 dievčat, telesné postihnutie vedelo vymenovať 22 chlapcov a 24 dievčat, mentálne postihnutie vedelo vymenovať 1 dievča a viacnásobné 1 chlapec. Najvyššie zastúpenie negatívnych odpovedí sa týkalo mentálneho a viacnásobného postihnutia, kde mentálne postihnutie nepoznalo 24 chlapcov a 23 dievčat. Viacnásobné postihnutie nepoznalo 24 chlapcov a 23 dievčat (Géciová, 2025).

Graf 6: Porovnanie chlapci – dievčatá – znalosť druhov postihnutia



Zdroj: vlastné spracovanie

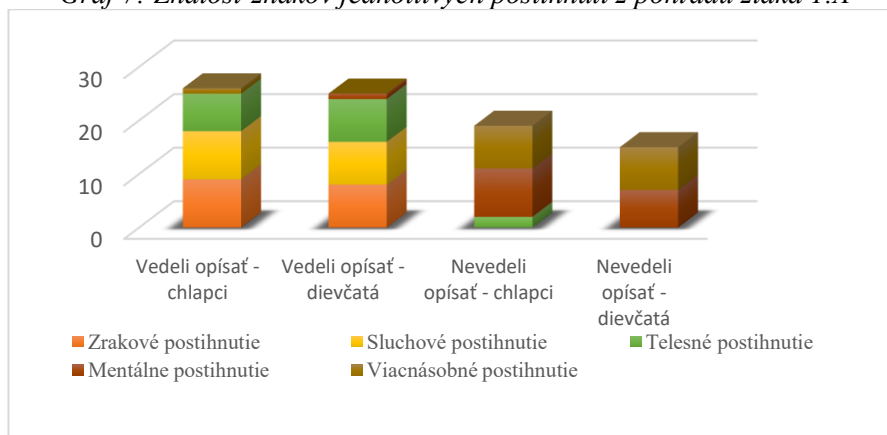
Porovnaním skupiny dievčat a chlapcov sme získali nasledovné údaje: zrakové, sluchové a telesné postihnutie sú žiakom známe, vedia ich vymenovať a porovnaním odpovedí chlapcov a dievčat sme zistili, že vedomosti o týchto postihnutiach sú takmer na rovnakej úrovni. Tiež čo sa týka vedomosti o mentálnom a viacnásobnom postihnutí sme zistili, že žiaci tieto druhy postihnutia takmer nepoznajú.

Diferencovanie znakov postihnutia z pohľadu žiaka

Pre vyhodnotenie druhej otázky - **Opíšte mi čo to znamená ak má niekto zrakové, sluchové, telesné, mentálne alebo viacnásobné postihnutie?** Údaje sme vyhodnotili za každú triedu zvlášť. Tiež sme rozdelili výsledky

v dvoch úrovniach, teda či žiaci vedeli alebo nevedeli opísať jednotlivé druhy postihnutia v skupine chlapci a dievčatá.

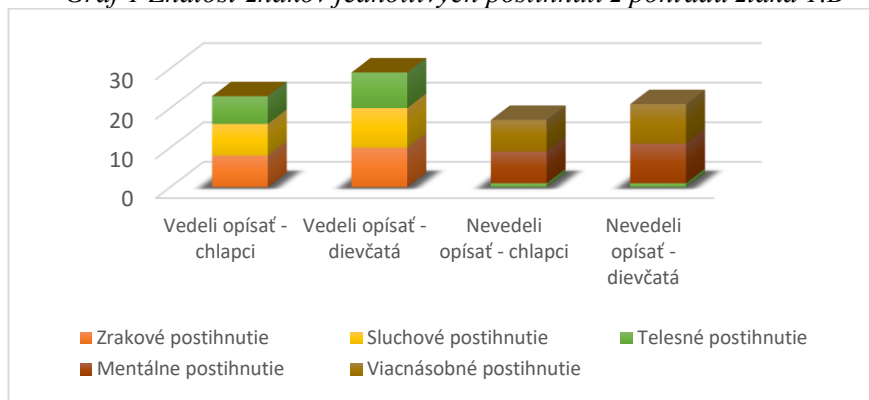
Graf 7: Znalosť znakov jednotlivých postihnutí z pohľadu žiaka 1.A



Zdroj: vlastné spracovanie

V triede 1. A poznali zrakové postihnutie chlapci v počte 9, dievčatá v počte 8. Sluchové postihnutie chlapci v počte 9 a dievčatá v počte 8. Telesné postihnutie chlapci v počte 7 a dievčatá v počte 8. Viacnásobné postihnutie vedel opísať 1 chlapec.

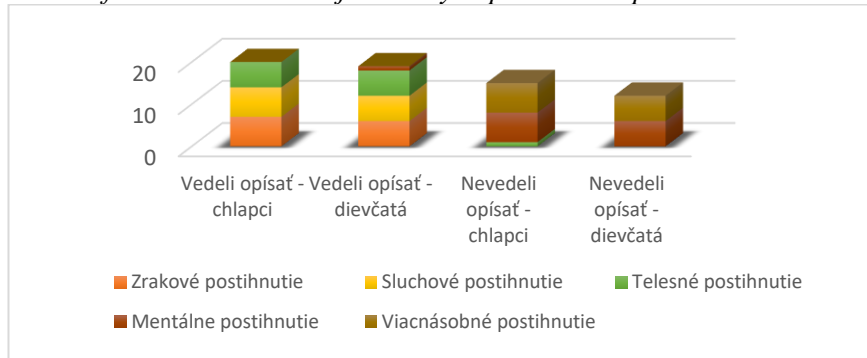
Graf 1 Znalosť znakov jednotlivých postihnutí z pohľadu žiaka 1.B



Zdroj: vlastné spracovanie

V triede 1. B poznali zrakové postihnutie chlapci v počte 8, dievčatá v počte 10. Sluchové postihnutie chlapci v počte 8 a dievčatá v počte 10. Telesné postihnutie chlapci v počte 7 a dievčatá v počte 9. Mentálne postihnutie nevedeli opísať chlapci v počte 8 a dievčatá v počte 10. Viacnásobné postihnutie nevedeli opísať chlapci v počte 8 a dievčatá v počte 10.

Graf 9: Znalosť znakov jednotlivých postihnutí z pohľadu žiaka 1.C



V triede 1. C poznali zrakové postihnutie chlapci v počte 7, dievčatá v počte 6. Sluchové postihnutie chlapci v počte 7 a dievčatá v počte 6. Telesné postihnutie chlapci v počte 6 a dievčatá v počte 6. Mentálne postihnutie a viacnásobné postihnutie nevedeli opísať chlapci v počte po 7 a dievčatá v počte po 6 (Géciová, 2025).

Graf 2: Porovnanie znalosti znakov postihnutia z pohľadu žiaka



Zdroj: vlastné spracovanie

Z uvedeného grafu vyplýva, že respondenti vedeli opísať čo znamená zrakové a sluchové postihnutie v počte 48, telesné postihnutie v počte 43. Mentálne postihnutie vedel opísať 1 žiak. Viacnásobné postihnutie vedel opísať 1 žiak.

Záver

Nakoľko postoje detí k odlišnosti sú priamo ovplyvnené preferenciami a sociálno-kultúrnym prostredím, v ktorom vyrastajú, nie je možné tieto zistenia úplne zovšeobecniť. Deti často preberajú postoje, presvedčenia a predsudky od dospelých, ktorí sú pre ne vzormi. Preto je v práci s deťmi, najmä v kontexte nálepkovania na základe váhy či iných odlišností, nevyhnutné vytvárať stratégie, ktoré podporujú prijatie a akceptáciu rozmanitosti.

Kľúčovú úlohu v tomto smere zohráva včasná intervencia zameraná na pochopenie a rešpektovanie rozdielov medzi ľuďmi. Podľa Kováčovej (2010) existujú dva hlavné prístupy pedagógov k odstraňovaniu nálepiek súvisiacich s odlišnosťami. Tieto stratégie by mali byť prirodzene integrované do výchovno-vzdelávacieho procesu ako bežná súčasť poznávania sveta a ľudí v ňom.

Podpora diverzity už v ranom veku pomáha deťom rozvíjať empatiu, rešpekt a sociálne zručnosti (Kováčová, 2019). Vytváraním bezpečného a akceptujúceho prostredia môžeme predchádzať vzniku predsudkov a podporiť zdravý psychický vývin detí. Učitelia, vychovávatelia a rodičia by mali byť vedome vedení k tomu, aby modelovali inkluzívne správanie vo všetkých oblastiach života dieťaťa.

Bibliografia

- Doulík, P. (2005). *Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Dudek, M. (2024). Model podpory rodiny s dieťaťom so zdravotným postihnutím. *Expresivita v (art)terapii*. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU.
- Dytrtová, R., Krhutová, M. (2009). Učiteľ. Príprava na profesiu. In *Stratégie výučby prírodovedy v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: PDF UMB.
- Gavora, P. (1992). Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie. *Pedagogika*, 42 (1), 95–102.
- Géciová, M. (2025). *Predstavy žiakov prvého ročníka základnej školy o človeku s postihnutím*. Ružomberok: Pedagogická fakulta.

- Kompolt, P. (2014). Možnosti využitia detskej kresby v pedagogickej diagnostike. Spektrum techník a procedúr diagnostických aplikácií. *Pedagogika*, 26(1).
- Kováčová, B. (2010). Utváranie inkluzívneho po(vedomia) v začiatkoch inštitucionálneho začleňovania detí. *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava : EMITplus.
- Kováčová, B. (2019). *S inklúziou od raného veku*. Hliník nad Hronom: Reziliencia.
- Kováčová, B.; Hudecová, A.; & Hladush, V. (2021). Včasná starostlivosť o rodiny s dieťaťom so zdravotným znevýhodnením. *Evalvácia e-learningových vzdelávacích modulov k problematike včasnej starostlivosti*. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU.
- Labašová, E., Porubčanová, D. (2012). *Pedagogická diagnostika*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút.
- Žoldošová, K. (2004). *Detské predstavy o prírodných javoch*. Trnava: Trnavská univerzita.

Kontaktné údaje na autorku príspevku

Mgr. Mariana Géciová, ZŠ s MŠ J.D.Matejovie 539, Liptovský Hrádok

DIDAKTICKÝ POTENCIÁL ROZPRÁVKY PRI OSVOJOVANÍ CUDZIEHO JAZYKA

THE DIDACTIC POTENTIAL OF FAIRY TALES IN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

Viera Rassu Nagy, Rosangela Libertini

Abstrakt

Rozprávka ako didaktický nástroj vo vyučovaní cudzích jazykov ponúka bohatý priestor pre rozvoj jazykových zručností a kultúrneho povedomia. Jej naratívna štruktúra a expresivita podporujú emocionálne zapojenie žiakov a uľahčujú osvojovanie gramatických javov. Článok analyzuje využitie rozprávky pri výučbe zvrtných sloves v talianskom jazyku.

Kľúčové slová

Rozprávka. Didaktika. Taliansky jazyk. Cudzí jazyk.

Abstract

The fairy tale as a didactic tool in foreign language teaching offers a rich space for the development of language skills and cultural awareness. Its narrative structure and expressiveness support students' emotional engagement and facilitate the acquisition of grammatical phenomena. The article analyzes the use of fairy tales in teaching reflexive verbs in the Italian language.

Keywords

Fairy tale. Didactics. Italian language. Foreign language.

Úvod

V súčasnom edukačnom prostredí sa čoraz viac kladie dôraz na hľadanie inovatívnych a efektívnych metód výučby cudzích jazykov, ktoré by dokázali osloviť žiakov nielen po kognitívnej, ale aj po emocionálnej stránke. Autor Rao (2019) tvrdí, že učitelia jazykov používajú dve kategórie materiálov: tie, ktoré sú zámerne vytvorené na výučbu jazyka, ako napríklad učebnice, a autentické materiály, ako sú noviny, brožúry a iné texty atď., ktoré sú určené na iné účely než výučbu, ale často sa používajú na hodinách jazykov (Rao, 2019). Jedným z takýchto nástrojov je **rozprávka** – tradičný naratívny žáner, ktorý má v sebe zakódovaný silný didaktický potenciál. Vďaka svojej univerzálnosti, kultúrnej hĺbke a jazykovej štruktúre

predstavuje rozprávka ideálny prostriedok na rozvoj jazykových kompetencií, najmä u mladších žiakov. Rozprávky sú charakteristické opakovaním jazykových vzorcov, rytmickosťou, predvídateľnou štruktúrou a emocionálnym nábojom, čo ich robí výnimočne vhodnými na podporu osvojovania si cudzieho jazyka. Ich využitie vo vyučovaní umožňuje žiakom prirodzene vstupovať do jazykového prostredia, rozvíjať porozumenie, výslovnosť, slovnú zásobu a zároveň podporuje ich tvorivé a kritické myslenie. Navyše, rozprávky sprostredkujú kultúrne hodnoty a normy, čím prispievajú k rozvoju interkultúrnej kompetencie. S rozprávkou sa človek na začiatku stretáva v rodinnom prostredí, neskôr je rozprávka súčasťou raného vzdelávania (bližšie Chanasová; Kaščáková, & Murinová, 2022).

Cieľom tohto príspevku je analyzovať didaktický potenciál rozprávky v kontexte výučby cudzích jazykov, identifikovať jej výhody a limity a predstaviť konkrétne metodické prístupy, ktoré môžu pedagógovia využiť v praxi. Vychádzame pritom z teoretických poznatkov z oblasti didaktiky cudzích jazykov, naratívnej pedagogiky a CLIL metodiky, ako aj z praktických skúseností s implementáciou rozprávok do vyučovania. Ako uvádza Pokrivčáková, literárne texty, vrátane rozprávok, zohrávajú významnú úlohu pri rozvoji jazykových a kultúrnych kompetencií žiakov, najmä v prostredí obsahovo a jazykovo integrovaného vyučovania – CLIL (Content and Language Integrated Learning, 2019).

Rozprávka v pedagogickom kontexte

Rozprávka ako literárny žáner má v pedagogickom kontexte dlhodobú tradíciu. V oblasti výučby cudzích jazykov sa ukazuje ako mimoriadne efektívny nástroj, najmä v primárnom vzdelávaní, kde zohráva kľúčovú úlohu pri rozvoji jazykových, kognitívnych aj sociálnych kompetencií.

Podľa Pokrivčákovej (2019) rozprávky umožňujú žiakom vstupovať do autentického jazykového prostredia, v ktorom sa jazyk učí v kontexte, nie izolovane.

Rozprávky zároveň podporujú rozvoj tzv. naratívnej kompetencie, ktorá je dôležitá pre schopnosť rozprávať príbehy, vyjadrovať sa v logickej následnosti a používať jazyk v rôznych komunikačných situáciách. Rozprávky poskytujú deťom bezpečný rámec, v ktorom môžu experimentovať s jazykom, opakovať frázy a rozvíjať výslovnosť a intonáciu. Z psycholingvistického hľadiska rozprávky aktivujú emocionálnu pamäť, čo zvyšuje pravdepodobnosť dlhodobého zapamätania si jazykových štruktúr. Navyše, ich kultúrny rozmer prispieva k rozvoju interkultúrnej

kompetencie, čo je v súčasnom globalizovanom svete nevyhnutnou súčasťou jazykového vzdelávania.

Didaktický jazyk rozprávky

Je zrejmé, že rozprávka nie je náročný literárny žáner, pretože patrí do kategórie literatúry pre deti. Je napísaná jednoduchým jazykom, využívajúc základnú slovnú zásobu, ktorú sa deti učia ako prvú a ktorú bežne používajú. Aj jej dej je ľahko pochopiteľný pre každého čitateľa.

Klasické rozprávky nie sú len prekladmi alebo doslovnými prepismi ústnych verzií do písomnej formy. Ide skôr o literárne prepisy, v ktorých mnohé prvky ústneho rozprávania zmizli alebo boli pozmenené (Lavinio, 2020). Autori napríklad menia slovesné časy alebo pridávajú a dopĺňajú prvky (prídavné mená, zámená), aby text literárne obohatili (Pisanty, 1993). Aj bratia Grimmovci, hoci sa vyhlasovali za verných zapisovateľov „ľudového rozprávača“, nezachytili ústnosť dokonale; príbehy upravovali podľa vlastných štýlových kritérií, robili úpravy, skracovali a cenzurovali. Podobne postupoval aj Italo Calvino vo svojich *Talianskych rozprávkach*, keď sa síce snažil zostať verný ústnemu rozprávaniu, no celej zbierke vtlačil jednotný štýl, ktorý odráža jeho osobný vkus a štýl. Klasické rozprávky ľudového pôvodu si napriek úpravám a zmenám oproti pôvodným verziám ústnych rozprávačov stále zachovávajú – hoci v rôznej miere v závislosti od autora – mnohé typické prvky ústneho fabulovania (Picherle, 2008).

Okrem jazykovej formy, rozprávky v sebe nesú aj morálne ponaučenia. Samotné rozprávanie, ktoré postupne odhaľuje dej, uľahčuje porozumenie významu, miesta a úlohy emócií. Strach, láska, odvaha a hnev, ktoré sa prejavujú v ľudskom správaní, umožňujú človeku plánovať svoj život. Napríklad odvaha alebo láska hlavného hrdinu môžu čitateľa motivovať (Kaščáková & Kováčová, 2020).

Didaktické využitie rozprávky

Rozprávky možno efektívne integrovať do rôznych fáz vyučovacieho procesu. Ich využitie podporuje nielen rozvoj jazykových zručností, ale aj tvorivosť, kritické myslenie, spoluprácu a emocionálnu inteligenciu žiakov. Priama metóda, ktorá sa používa, považuje učenie sa jazykov za prirodzený proces a zameriava sa viac na hovorený jazyk než na písaný.

Gramatika sa už neučí tradičným spôsobom, ale používa sa intuitívna metóda, teda počúvanie a konverzácia s učiteľom a spolužiakmi (Diadori, Semplici, Troncarelli, 2020).

Prvou fázou je predčítanie, tzv. pre-reading. Táto fáza slúži na aktiváciu predchádzajúcich vedomostí a vytvorenie kontextu pre nové jazykové vstupy.

Tabuľka 1: Aktivity v prvej fáze čítania

Medzi vhodné aktivity patria	• brainstorming na tému rozprávky, • predikcia deja na základe názvu alebo ilustrácií, • slovné mapy k tematickej slovnej zásobe, • diskusia o podobných príbehoch v materinskom jazyku žiakov.
------------------------------	---

Zdroj: vlastné spracovanie

Popisované aktivity pripravujú žiakov na porozumenie textu a zvyšujú ich motiváciu. Ako uvádza Pokrivčáková, predčítacie aktivity zohrávajú dôležitú úlohu pri budovaní jazykového kontextu a aktivácii predchádzajúcich vedomostí (Pokrivčáková, 2019).

Druhou fázou je fáza **počas čítania, tzv. while-reading.** V tejto fáze sa žiaci sústreďujú na porozumenie textu a prácu s jazykovým materiálom. Práca s textom počas čítania rozvíja nielen porozumenie, ale aj schopnosť analyzovať jazykové štruktúry v kontexte.

Tabuľka 2: Aktivity v druhej fáze čítania

Medzi vhodné aktivity patria	• identifikácia kľúčových slov a fráz, • dopĺňovanie chýbajúcich slov v texte (cloze activities), • porovnávanie postáv a ich vlastností, • zastavenie čítania v kľúčových momentoch a predikcia ďalšieho vývoja deja.
------------------------------	---

Zdroj: vlastné spracovanie

Tretou fázou je fáza po čítaní, tzv. **post-reading**.

Po prečítaní rozprávky nasledujú aktivity, ktoré podporujú hlbšie spracovanie obsahu a jazykovú produkciu.

Tabuľka 3: Aktivity v tretej fáze čítania

Medzi vhodné aktivity patria	• dramatizácia alebo inscenovanie príbehu (role-play), • tvorba alternatívnych koncov alebo prepísanie príbehu z pohľadu inej postavy, • jazykové hry (pexeso, krížovky, bingo), • písanie dialógov medzi postavami alebo pokračovania príbehu.
------------------------------	--

Zdroj: vlastné spracovanie

Tieto aktivity podporujú produktívne jazykové zručnosti (hovorenie, písanie), kreativitu a spoluprácu medzi žiakmi. Práve post-čítacie aktivity umožňujú žiakom aplikovať jazyk v autentických komunikačných situáciách a zároveň rozvíjať ich osobnostné a sociálne kompetencie

Práca s rozprávkou

Ide o využitie klasickej rozprávky na hodinách talianskeho jazyka ako druhého cudzieho jazyka na strednej škole. Aktivita je vhodná pre úroveň **A1–A2**. Možno ju prispôbiť aj pre vyššie úrovne pridaním minulého času (*passato prossimo* so zvratnými slovesami).

Názov aktivity:

„Červená čiapočka a zrkadlo zvratných sloves“.

Cieľom vyučovacej hodiny je rozpoznať a správne používať zvratné slovesá v talianskom jazyku (napr. *alzarsi, vestirsi, lavarsi, arrabbiarsi*);

aplikovať ich v kontexte známeho príbehu a rozvíjať porozumenie čítanému textu a tvorivé písanie.

Uvádzame konkrétny pracovný list v plnom znení a následne pracovný list, ktorý je upravený aj z dôvodu dopĺňovania chýbajúcich slov.

Pracovný list 1: Cappuccetto Rosso

Cappuccetto Rosso

Cappuccetto Rosso è una bambina che vive in un piccolo villaggio vicino alla foresta. Ogni giorno si diverte ad andare a trovare la sua nonna, che abita dall'altra parte del bosco. Oggi sua mamma le dà un cestino con del cibo e le dice:

„Non fermarti e non abbandonare la strada!“

Cappuccetto Rosso si veste con il suo mantello rosso e parte per il viaggio. Dopo un po', si diverte a passeggiare nel bosco e ammira la bellezza della natura. Improvvisamente incontra il lupo, che le chiede:

„Dove vai, bambina?“

Cappuccetto Rosso risponde:

„Vado a casa della mia nonna. Abita nella casa dall'altra parte del bosco.“

Il lupo dice:

„Bene, io prendo un'altra strada. Ci vediamo da tua nonna.“

Cappuccetto Rosso continua a camminare, ma dopo un po' dimentica il consiglio della sua mamma.

Si ferma e comincia ad ammirare i fiori. Nel frattempo, il lupo corre velocemente verso la casa della nonna e la sorprende. La chiude nel armadio e si traveste con i suoi vestiti.

Quando finalmente Cappuccetto Rosso arriva dalla nonna, si accorge

che qualcosa non va. Entra nella stanza e nota che il letto della nonna è strano.

„Nonna, perché hai le orecchie così grandi?“

„Per sentirti meglio,“ risponde il lupo.

„E perché hai gli occhi così grandi?“

„Per vederti meglio,“ dice il lupo.

„E perché hai i denti così grandi?“

„Per mangiarti meglio!“

Il lupo salta addosso a Cappuccetto Rosso, ma proprio in quel momento arriva il cacciatore, che interviene e salva la bambina e la sua nonna.

Cappuccetto Rosso impara che non deve mai ignorare i consigli della sua mamma e che deve sempre essere prudente quando cammina nel bosco.



Zdroj: vlastné spracovanie

Cappuccetto Rosso

Cvičenie 1: Doplňte správnu formu zvratného slovesa v prítomnom čase

1. Io _____ (**vestirsi**) con il mio mantello rosso.
2. Quando entri nella casa della nonna, _____ (**accorgersi**) che qualcosa non va.
1. Il lupo _____ (**travestirsi**) con i vestiti della nonna.
2. Noi _____ (**fermarsi**) per ammirare i fiori nel bosco.
3. Il lupo _____ (**arrabbiarsi**) quando vede Cappuccetto Rosso.
4. Tu _____ (**divertirsi**) nel bosco mentre cammini.
5. La nonna _____ (**sentirsi**) strana quando vede il lupo travestito.
6. Voi _____ (**guardarsi**) nello specchio prima di andare a letto.

Cvičenie 2: Doplňte správne zvratné sloveso z výberu. Použite prítomný čas.

Zvratné slovesá na výber:

divertirsi, accorgersi, fermarsi, travestirsi, arrabbiarsi, guardarsi

1. Io _____ nel bosco mentre ascolto gli uccelli.
2. Prima di andare a letto, tu _____ nello specchio.
3. Quando tu _____ che qualcosa non va, ti spaventi.
4. Il lupo _____ molto quando Cappuccetto Rosso risponde male.
5. Dopo un po', noi _____ per guardare i fiori.
6. Il lupo _____ con i vestiti della nonna per sorprendere Cappuccetto Rosso.

Cvičenie 3: Použite nasledovné zvratné slovesá v prítomnom čase a vytvorte zmysluplné vety. Pokúste sa využiť kontext z príbehu.

1. **accorgersi**
2. **fermarsi**
3. **divertirsi**
4. **arrabbiarsi**
5. **sentirsi**



Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 3: Postup vyučovacej hodiny s časovou dotáciou

časť vyučovacej hodiny	popis
1. Úvodná motivácia (5 min)	- Učiteľ sa opýta: „<i>Ako si predstavujete, že vyzerá ráno Červenej čiapočky?</i>“ - Na tabuli sa napíšu zvrtné slovesá, ktoré by mohli súvisieť s dennou rutinou (napr. <i>svegliarsi, lavarsi, vestirsi, prepararsi</i>).
2. Práca s pracovným listom (15–20 min)	- Žiaci dostanú pracovný list s úplným textom a následne pracovný list, kde sú niektoré zvrtné slovesá vynechané. - Úloha: doplniť správne zvrtné slovesá v správnom tvare (napr. <i>si sveglia, si veste</i>).
3. Interaktívna dramatizácia (10–15 min)	- V skupinách žiaci vytvoria krátku scénu zo života Červenej čiapočky, kde použijú aspoň 5 zvrtných slovies. - Prezentujú scénu pred triedou.
4. Reflexia a upevnenie (5 min)	- Učiteľ sa pýta: „<i>Ktoré zvrtné slovesá si pamätáte?</i>“ - Žiaci vytvoria krátku vetu so zvrtným slovesom na tabuľu alebo do zošita.

Zdroj: vlastné spracovanie

Záver

Rozprávka predstavuje mimoriadne efektívny didaktický prostriedok vo vyučovaní cudzích jazykov, ktorý presahuje rámec tradičných gramatických a lexikálnych cvičení. Chanasová (2022) tvrdí, že jej naratívna forma podporuje komplexné zapojenie žiakov – kognitívne, emocionálne aj kultúrne. Využitím rozprávky pri výučbe konkrétneho gramatického javu (napr. zvrtné slovesá v talianskom jazyku), si žiaci osvojujú gramatické pravidlá prirodzenejším spôsobom, pričom zároveň dochádza k rozvoju ich schopnosti porozumieť textu, vyjadriť sa a kriticky premýšľať v cudzom jazyku. Okrem jazykových kompetencií rozprávka prispieva aj k rozvoju medzikultúrneho povedomia a hodnotového systému žiakov, keďže často obsahuje univerzálne témy, morálne ponaučenia a kultúrne špecifiká danej krajiny (Kaščáková & Kováčová, 2020). Didaktické využitie rozprávky

preto nespočíva len v jej zábavnej či motivačnej funkcii, ale najmä v jej schopnosti prirodzene prepojiť jazyk, význam a kontext. V súčasnej jazykovej edukácii, orientovanej na komunikáciu a celostný rozvoj žiaka, si tak rozprávka nachádza pevné miesto ako hodnotný a inšpiratívny nástroj výučby.

Bibliografia

- Diadori, P., Semplici, S., & Troncarelli, D. (2020). *Didattica di base dell'italiano L2*. Roma: Carocci editore.
- Chanasová, Z. (2022). Tradícia v literárnej výchove v kontexte včasnej starostlivosti. *Nejistota ve filosofické, speciálněpedagogické a psychologické reflexi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Chanasová, Z.; Kaščáková, S. & Murinová, B. (2022). Význam rodinného čítania pre rozvoj čitateľskej gramotnosti a podporu rodinných vzťahov. *Expresivita vo výchove V*. České Budějovice: Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích.
- Kaščáková, S., & Kováčová, B. (2020). *Edukačný a terapeutický potenciál knihy vo včasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom*. Ružomberok: VERBUM - vydavateľstvo KU.
- Lavinio, C. (2020ñ). La magia della fiaba tra oralità e scrittura. In: Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. 2020, Verona: Edizioni Qui Edit.
- Picherle, S. B., (2020). Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Verona: Edizioni Qui Edit.
- Pisanty, V. (1993). Leggere la fiaba. Milano: Bompiani.
- Pokrivčáková, S. (2019). Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education. *Journal of language and cultural education*, 7(3), 135 – 153.
- Rao, S. P. (2019). The Effective Use of Authentic Materials in the English Language Classrooms. *Shanlax International Journal of Arts, Science and Humanities*, 7(1), 1-8.

Kontaktné údaje na autorky príspevku

PaedDr. Viera Rassu Nagy, PhD.

Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, katedra cudzích jazykov,
Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: viera.nagy@ku.sk

PaedDr. Rosangela Libertini, PhD.

Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, katedra cudzích jazykov,
Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: rosangela.libertini@ku.sk

UČITEĽ – MULTIPLIKÁTOR EXPRESIVITY VO VÝCHOVE

TEACHER – MULTIPLIER OF EXPRESSIVITY IN EDUCATION

Soňa Kariková, Vlasta Belková

Abstrakt

Príspevok je zameraný na osobnosť učiteľa, ako priameho činiteľa, ktorý vedie žiaka v zmysle expresivity vo výchove. Vychádza pritom z konceptu humanistickej psychológie, ktorá zdôrazňuje psychickú zrelosť a duševné zdravie učiteľa. Popisuje konkrétne osobnostné vlastnosti a atribúty, ktoré takúto osobnosť charakterizujú – primerané posúdenie reality, sebareflexia, pozitívny vzťah k ľuďom, schopnosť ovládať svoje konanie, tvorivosť a iniciatívnosť, zmysel pre humor, odolnosť voči záťažiam, schopnosť optimálnej komunikácie.

Kľúčové slová

Expresivita vo výchove. Psychicky zdravá osobnosť. Učiteľ.

Abstract

The article focuses on the personality of the teacher as a direct agent who guides the student in terms of expressiveness in education. It is based on the concept of humanistic psychology, which emphasizes the psychological maturity and mental health of the teacher. It describes specific personality traits and attributes that characterize such a personality – an adequate assessment of reality, self-reflection, a positive attitude towards people, the ability to control one's actions, creativity and initiative, resistance to stress, and the ability to communicate optimally.

Key words

Expressiveness in education. Mentally healthy personality. Teacher.

Expresivita vo výchove sa zvyčajne definuje ako schopnosť dieťaťa alebo osoby vyjadrovať svoje emócie, pocity a názory, jasne a otvorene. Ide o spôsob, akým človek komunikuje svoje vnútorné prežívanie, či už verbálne alebo neverbálne. Vyjadrenie expresivity môže zahŕňať gestá, mimiku, tón hlasu alebo verbálnu komunikáciu a celkové správanie, a je dôležité pre rozvoj emocionálnej inteligencie a medziľudských vzťahov. Dôležité je však aj to, aby bola expresivita vyjadrená vhodným spôsobom v rámci výchovného prostredia. Podľa Golemana, (1995) ide teda o spôsob, akým

človek komunikuje svoje vnútorné prežívanie. V kontexte výchovy je dôležité, aby sa podporovala primeraná expresivita, ktorá pomáha deťom lepšie porozumieť sebe samému, rozvíjať emocionálnu inteligenciu a vytvárať dôverné a otvorené vzťahy s okolím. K dosiahnutiu tohto cieľa v najväčšej miere prispieva učiteľ. Učiteľ je osoba, ktorého profesijná aktivita zahŕňa sprostredkovanie poznatkov, postojov, zručností, ktoré sú špecifikované vo formálnych kurikulárnych programoch pre žiakov a študentov (OECD Indicator, 2021, s. 309-400).

V pedagogickej psychológii existujú viaceré modely, ktoré popisujú požiadavky na osobnosť učiteľa. My sa prikláňame k modelu, ktorý vychádza z konceptu humanistickej psychológie, že učiteľ nie je len "sprostredkovateľom vedomostí", ale je zároveň pre žiakov aj vzorom, a je aj facilitátorom. Cez učiteľa si žiaci utvárajú vzťah k vzdelávaniu, k iným ľuďom, ale aj k sebe samému. Podľa Rogersa (2000), ako predstaviteľa humanistickej koncepcie výchovy, musí mať dobrý učiteľ tri fundamentálne vlastnosti:

- úprimnosť, chápanú ako autenticitu učiteľovho pôsobenia, bezprostrednosť vo vzťahu k žiakovi, schopnosť presiahnuť tradičnú rolu učiteľa
- schopnosť bezpodmienečného akceptovania žiaka ako človeka, tzn. aby vzťah medzi učiteľom a žiakom bol kauzálny podmienený školskou úspešnosťou, resp. neúspešnosťou,
- schopnosť empatie, vcítania sa do myšlienkového a pociťového sveta žiakov, porozumenie, pochopenie a pod.

Ak teda vychádzame z aspektov humanistickej psychológie tak platí, že *zdravú osobnosť môže formovať taktiež len zdravá osobnosť*. Preto sme si základ popisu osobnostných charakteristík učiteľa aplikujúceho expresivitu v edukačnom procese zvolili kritériá, ktoré vychádzajú zo všeobecných atribútov osobnostnej zrelosti a psychickej normality. Na základe popisu viacerých autorov sme vyabstrahovali tie charakteristiky, ktoré zrelosť osobnosti najviac vystihujú a zároveň ich považujeme v práci učiteľa za dôležité. Sú to:

- primerané posúdenie reality
- snaha po sebapoznaní
- schopnosť ovládať svoje konanie
- schopnosť vytvárať pozitívne citové väzby s inými
- činnosť a tvorivosť
- odolnosť voči záťaži

- zmysel pre humor a optimizmus
- schopnosť optimálnej komunikácie.

Primerané posúdenie reality

Táto požiadavka je pre profesiu učiteľa mimoriadne dôležitá, nakoľko učiteľ je v každodennom styku so žiakmi postavený pred riešenie širokého spektra rôznych pedagogických situácií. Tieto situácie sú charakterizované vzájomným podnecovaním, ovplyvňovaním a súčinnosťou. Preto učiteľ, ktorý musí analyzovať a následne riešiť tieto situácie by mal v prvom rade : rýchle a adekvátne reagovať a rozhodovať sa, mal by byť samostatný, verbálne pohotový, pružný a tvorivý pri ich riešení, stabilný a energický.

Snaha po sebaopoznaní

V súvislosti s predchádzajúcou požiadavkou - primeraného posudzovania reality, si učitelia často môžu klásť otázky: Vidím skutočnosť naozaj objektívne? Popisujem veci správne? Neubližujem niekomu svojim rozhodnutím, ktoré som uskutočnil/a na základe vlastného chápania reality? Odpovede na tieto otázky súvisia s vlastným sebaopoznaním, ktoré sa realizuje prostredníctvom **sebareflexie**. Sebareflekujúci učitelia sú viac orientovaní aj na porozumenie iným ľuďom, sú spontánni, zvedaví a prispôsobiví, otvorení voči daniu okolo seba.

Tabuľka 1: Dimenzie reflexie

Dimenzia	Definícia	Typické otázky
Deskriptívna	Popis predmetu reflexie	Čo sa stalo? Je to účinné? Pre koho áno, pre koho nie? Čo o tom viem? Čo cítim? Čím som potešený a čím dotknutý? Čomu nerozumiem?
Komparatívna	Pretransformovanie predmetu reflexie do alternatívnych podôb, iných perspektív	Aké sú alternatívne pohľady na to, čo sa stalo? Ako môže výskum prispieť k porozumeniu toho čo sa stalo? Ako môžem zmeniť to čo nefunguje? Aké sú cesty zdokonalenia? Ako môžu iní prispieť k zlepšeniu tohto cieľa? Čo sa hodí a čo nehodí pre tú ktorú alternatívu?

Kritická	Brat' v úvahu dôsledky, etablované a inovované perspektívy	<i>Aké sú dôsledky pri pohľade z iných perspektív? Aké je hlbšie porozumenie tomu, čo sa stalo, z pohľadu všeobecných cieľov vzdelávania? Ako môže reflektívny proces zmeniť moju perspektívu?</i>
-----------------	--	--

Zdroj: podľa Jay et al. (2002, s. 77)

Činorodosť a tvorivosť

V súvislosti s rýchlo sa meniacimi podmienkami v spoločnosti, sa vyžaduje od učiteľa, aby bol do určitej miery tvorivý. Tvorivejší učiteľ rozmýšľa inak, ako menej tvorivý, je viac iniciatívny, pričom tvorivosť u učiteľov sa dá zvyšovať a rozvíjať. Čím je učiteľ tvorivejší, tým viac to vedie jeho osobnosť k mnohostrannosti, komplexnosti, k šťastiu, ale aj k problémom. Za charakteristiky tvorivej osobnosti učiteľa sa považujú najmä - zvedavosť, záujmy, vnútorné poznávacie potreby, entuziazmus, odvaha, smelosť, riziko, asertivita, sebavedomie, komplexnosť vnímania, senzitivita k prostrediu, k sebe, k svetu, ako aj imaginácia, intuícia, fantázia a predstavivosť.

Tvoriví učitelia sú aj viac iniciatívni a činorodí. Činorodosť a aktivita je tiež jednou zo základných charakteristík zdravej a zrelej osobnosti. Práve iniciatívnosť sa chápe ako dôležitá charakteristiku úspešného učiteľa. Táto sa prejavuje v tom, že takýto učiteľ venuje pozornosť potrebám jednotlivých žiakov, je schopný obmieňať úlohy na vyučovaní tak, aby týmto potrebám zodpovedali. Je ochotný učiť sa od študentov a umožňovať im, aby naplno využívali svoje schopnosti. Dokáže organizovať vyučovanie prispôsobivým a podnecujúcim spôsobom, dáva tak študentom možnosť voľby, udržiava ich záujem, pomáha im rozvíjať vlastnú nezávislosť, sebadôveru a zodpovednosť.

Zmysel pre humor a optimizmus

Ak vychádzame z poznania, že deti sú vo všeobecnosti naklonené k veselosti a radosti, potom budú asi ťažšie znášať prílišnú vážnosť a prísnosť školského prostredia. Platí to tak pre mladšie deti, ako aj starších žiakov, ktorí majú v obľube práve tých učiteľov, ktorí dokážu navodiť v triede radostnú a veselú atmosféru a dokážu sa spolu s deťmi smiať. Zdravý smiech pôsobí i v škole oslobodzujúco, pričom podporuje a uvoľňuje detskú aktivitu. Používanie humoru zo strany učiteľa musí byť však primerané situácii a rozhodne sa za humor nepovažuje sarkazmus a irónia. Práve na tieto prejavy zo strany učiteľa sú deti veľmi citlivé. Preto by učiteľ aj pri využívaní humoru mal byť

empatický, aby deťom neškodil, ale aby dokázal vytvoriť uvoľnenú a radostnú atmosféru.

Schopnosť vytvárať pozitívne citové väzby s inými

Aj v kontexte nášho príspevku chceme zdôrazniť, že učiteľská profesia je jednou z tých, kde schopnosť vytvárania pozitívnych citových vzťahov s inými, by mala byť jednou z prvoradých podmienok. Pokiaľ učiteľ ako človek nemá vo všeobecnosti rád ľudí, asi sa ťažko stotožní s touto profesiou a pravdepodobne ju nebude ani vykonávať s entuziazmom a láskou. To sa pravdepodobne odrazí v celkovej atmosfére, ktorú takýto učiteľ svojim prístupom vytvorí. Požiadavky na osobnosť učiteľa vychádzajúce z humanistického prístupu akcentujú tie aspekty, ktoré súvisia s emocionálnou zrelosťou a s pozitívnym vzťahom k druhým ľuďom. Jednou z nich je vrelosť a **priateľskosť**. S porozumením voči druhým, súvisí aj **empatia**, ako schopnosť vcítiť sa do prežívania iných, spojená s vlastným sebaopoznaním a sebauvedomovaním si vlastných emocionálnych aspektov prežívania. Všeobecne môžeme konštatovať, že učiteľská profesia je typická tým, že jej predstavitelia by mali mať radi ľudí, mali by sa s ľuďmi cítiť dobre. Z tohto konštatovania vyplýva, že učitelia by mali byť z hľadiska osobnostných rysov skôr **extroverti** ako introverti.

Odolnosť voči záťažiam

Zvláštna pozornosť je venovaná problematike záťaže ako jedného z dôležitých znakov učiteľskej profesie. V odbornej literatúre sa často stretávame s konštatovaním, že táto profesia je mimoriadne záťažová a učitelia v nej zažívajú mnohé stresové situácie. Psychicky zdravý učiteľ je taký, ktorý má dobrú duševnú pohodu a schopnosť zvládať tieto situácie, ktoré sú súčasťou jeho práce. V tomto kontexte by si mal napríklad vedieť udržať si emocionálnu rovnováhu, byť odolný voči vyhoreniu a mať pozitívny prístup k práci aj k žiakom. Takýto učiteľ je schopný vytvárať podporné a bezpečné prostredie pre žiakov, čo je veľmi dôležité pre ich rozvoj. Okrem toho sa stará aj o svoje vlastné duševné zdravie, vie si nastaviť hranice a vyhľadávať pomoc, keď ju potrebuje.

Schopnosť jasnej a otvorenej komunikácie

Ďalšou špecifickou schopnosťou, ktorou by učiteľ mal disponovať a ktorá sa priamo uvádza v súvislosti s rozvíjaním expresivity u žiakov, je schopnosť komunikácie. Sociálna komunikácia, prostredníctvom ktorej sa realizuje interakcia medzi učiteľom a žiakom, je jednou zo základných činností učiteľa. Tento vzťah je predpokladom pedagogickej komunikácie, ako

špecifického prípadu sociálnej komunikácie. Pedagogická komunikácia sa realizuje v interakcii medzi učiteľom – žiakom - skupinou žiakov a pod. V pedagogickej komunikácii sa vyjadrujú informácie kognitívne (poznatky, vecné informácie), afektívne a regulačné (vyjadrenie súhlasu, nesúhlasu, emócií, ovplyvňovanie motívov, nabádanie k určitej činnosti alebo aktivite). Pedagogická komunikácia sa realizuje tak vo **verbálnej a paralingvistickej** podobe, ako aj v podobe **neverbálnej**. Učiteľ týmito rôznymi formami komunikácie môže vyjadrovať porozumenie, láskavosť, povzbudenie a ocenenie, ale aj bezohľadnosť, nevšímavosť a agresiu. Práve tieto prejavy zo strany učiteľa pôsobia na žiakov frustrujúco. Nielen verbálnou, ale súčasne aj neverbálnou formou komunikácie vyjadruje učiteľ voči študentom najmä svoje vlastné postoje. Sú to jednak všeobecné postoje k povolaniu, ale aj k jednotlivcom. Pokiaľ učiteľ nemá pozitívny vzťah k svojej profesii, toto sa práve vo veľkej miere prejaví aj v spôsobe jeho komunikácie. Aby učiteľ efektívne aplikoval expresívnu výchovu, mal by byť empatický, citlivý a schopný vytvárať emocionálne bezpečné prostredie pre žiakov. Mal by podporovať ich vyjadrovanie emócií, byť trpezlivý a chápaný, a zároveň viesť žiakov k sebapoznaniu a rozvoju ich emocionálnej inteligencie. Takýto učiteľ je otvorený, podporuje komunikáciu a vytvára prostredie, kde sa žiaci cítia akceptovaní a motivovaní na rozvoj svojich emocionálnych schopností. Jeho cieľom je nielen odovzdávať vedomosti, ale aj podporovať emocionálny rast a sebapoznanie žiakov.

Na základe vyššie popísaných osobnostných vlastností, sme vyabstrahovali tie, ktoré považujeme za najdôležitejšie.

Charakteristika učiteľa s expresívnym prístupom:

1. Podporuje tvorivosť a originalitu:

- Nevyžaduje stereotypné odpovede, ale povzbudzuje deti, aby mysleli a cítili samostatne.
- Využíva aktivity ako výtvarné umenie, dramatizáciu, hudbu, tanec a voľnú hru.

2. Rešpektuje individualitu dieťaťa:

- Vníma každé dieťa ako jedinečnú bytosť s vlastným tempom vývoja a vlastnými potrebami.
- Nesnaží sa deti prispôbiť systému, ale systém prispôbuje deťom.

3. Vytvára bezpečné a podnetné prostredie:

- Dáva deťom priestor na slobodné vyjadrenie pocitov, názorov a fantázie.
 - Nevytvára tlak, ale ponúka podporu.
4. **Je empatický a autentický:**
- Sám sa správa prirodzene, nehrá rolu autority, ale partnera.
 - Uznáva význam emócií a učí deti s nimi pracovať.
5. **Zameriava sa na proces, nie len výsledok:**
- Dôležitý je zážitok z činnosti, nie len produkt (napr. dôležitejšia je radosť z kreslenia než dokonalý obrázok).

Záver

Učiteľ s expresívnym prístupom zohráva kľúčovú úlohu pri formovaní zdravého a tvorivého vývinu detí. Jeho empatický, prirodzený a rešpektujúci postoj vytvára prostredie, v ktorom sa dieťa cíti prijaté a pochopené. Nejde mu len o výsledok, ale najmä o zážitok a proces učenia, ktorý podporuje emocionálny aj tvorivý rast. Takýto učiteľ vníma každé dieťa ako jedinečnú osobnosť, ktorú neformuje podľa šablóny, ale s citom a porozumením. Vďaka voľnej hre, umeniu či pohybu dáva deťom priestor na seba vyjadrenie a rozvoj fantázie. Tento prístup tak predstavuje cestu k hlbšiemu porozumeniu detského sveta a k vytváraniu silných základov pre ich budúci život.

Bibliografia

- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Jay, J. L., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. In: *Teaching and Teacher Education*, 2002, 1, 77.
- OECD Indicators. (2021). OECD Publishing, Paris.
- Rogers, C. (2020). *Ako byť sám sebou*. Bratislava: IPaS.

Kontaktné údaje na autorku príspevku

Prof. PhDr. **Soňa Kariková**, PhD.

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

E-mail: sona.karikova@ku.sk

doc. PaedDr. **Vlasta Belková**, PhD.

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

E-mail: vlasta.belkova@ku.sk

STRATÉGIE VÝUČBY INKLUZÍVNEHO UČITEĽA

INSTRUCTIONAL STRATEGIES THE INCLUSIVE EDUCATOR

Viera Rassu Nagy

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá tým, ako osobnostné a profesijné charakteristiky učiteľa ovplyvňujú kvalitu inkluzívneho vzdelávania. Dôraz sa kladie na význam expresivity, sebaúčinnosti a pracovnej spokojnosti pri tvorbe podporného prostredia pre všetkých žiakov. Skúsenosť s inklúziou zvyšuje senzitivitu a efektívnosť didaktických stratégií. Výsledky poukazujú na potrebu systematickej podpory a rozvoja učiteľov ako kľúčového faktora úspešnej inklúzie.

Kľúčové slová

Inklúzia. Diverzita. Inkluzívna didaktika. Pedagogická reflexia. Učiteľ.

Abstract

The contribution explores how teachers' personal and professional characteristics influence the quality of inclusive education. Emphasis is placed on the importance of expressivity, self-efficacy, and job satisfaction in creating a supportive environment for all students. Experience with inclusion enhances sensitivity and the effectiveness of didactic strategies. The findings highlight the need for systematic support and development of teachers as a key factor in successful inclusion.

Keywords

Inclusion. Diversity. Inclusive didactics. Pedagogical reflection. Teacher.

Úvod

Inkluzívne vzdelávanie predstavuje významný posun v súčasnej pedagogickej paradigme. Jeho základom je presvedčenie, že všetky deti – bez ohľadu na ich schopnosti, znevýhodnenie či špecifické potreby – majú právo na kvalitné vzdelávanie v spoločnom prostredí. Tento prístup kladie dôraz na rovnosť príležitostí, rešpektovanie individuálnych rozdielov a podporu aktívnej participácie každého žiaka na vyučovacom procese (Kováčová, 2019; Geršicová, 2020). Učiteľ sa stáva nielen nositeľom obsahu, ale najmä tvorcom prostredia, ktoré umožňuje každému žiakovi zažiť úspech, byť prijatý a rozvíjať svoj potenciál. Práve učitelia zohrávajú v procese inklúzie kľúčovú úlohu – ich schopnosť porozumieť svetu žiaka, vnímať jeho jedinečnosť a primerane na ňu reagovať je predpokladom úspešného začlenenia do kolektívu. Využívanie vhodných stratégií v

heterogénnej triede patrí medzi základné kompetencie učiteľa, ktorý by mal byť schopný prehodnotiť tradičné vyučovacie prístupy a hľadať konkrétne možnosti ich uplatnenia v inovatívnych či aktualizovaných formách. Tomu napomáha inkluzívna didaktika (Matuška & Jablonský, 2010), ktorú možno charakterizovať ako flexibilný, personalizovaný a reflektívny model výučby. V ňom učiteľ vystupuje ako aktívny facilitátor celostného rozvoja každého žiaka – bez ohľadu na jeho potreby, schopnosti či pozadie. Učiteľ sa stáva akcelerátorom ich rozvojového potenciálu, čím podporuje sebaurčenie, sebaúctu a vnímanú sebaúčinnosť (Pavone, 2014; Cottini, 2016; Murdaca, 2008).

Expresívnu dimenziu učiteľskej profesie možno považovať za neoddeliteľnú súčasť inkluzívneho prístupu. Expresivita je vo vzťahu k inkluzívnemu učiteľovi chápaná ako možnosť emocionálne sa angažovať, vytvárať bezpečné vzťahové prostredie a sprostredkovať hodnoty ako rešpekt, empatia a prijatie – zohráva zásadnú úlohu pri budovaní dôvery a podpore účasti žiakov. Učiteľ, ktorý spája odborné kompetencie s ľudským prístupom, sa stáva nielen sprostredkovateľom poznania, ale aj sprievodcom na ceste k osobnostnému rastu žiaka.

Tento príspevok sa zameriava na identifikáciu vzťahov medzi individuálnymi charakteristikami učiteľov (napr. sebaúčinnosť, pracovná spokojnosť, presvedčenie o rozvíjateľnosti schopností) a ich postojmi k inklúzii, pričom osobitnú pozornosť venuje rozdielom medzi učiteľmi so skúsenosťou s inkluzívnym vzdelávaním a tými bez tejto skúsenosti.

Inkluzívna didaktika ako systémová výzva

Zavádzanie inkluzívne orientovanej pedagogiky si vyžaduje transformáciu na viacerých úrovniach vzdelávacieho systému – od organizačno-didaktickej roviny (napr. plánovanie zohľadňujúce diverzitu), cez metodologickú, až po osobnostnú a systémovú úroveň. Ide o systém, ktorý nielen odstraňuje bariéry v učení a participácii, ale zároveň aktívne zapája učiteľov do procesu prehodnocovania a inovácie ich didaktickej praxe.

V tomto kontexte je nevyhnutné hovoriť o potrebe „remediácie“ – teda prehodnotenia spôsobov sprostredkovania poznatkov a samotnej didaktiky. Súčasná škola je ešte stále prevažne orientovaná na obsah, nie na proces učenia. Inkluzívna škola by však mala byť chápaná nielen ako tá, čo je pripravená prijať každého žiaka (Kováčová, 2019), ale aj ako komunita učenia, ktorá si vyžaduje interdisciplinárny prístup prepájajúci humanitné a spoločenské vedy so svetom poznania.

Učiteľ nadobúda schopnosť reagovať na interindividuálne rozdiely a environmentálne faktory, čím vytvára podmienky na to, aby sa rozdiely nestávali prekážkami, ale boli vnímané ako potenciálne zdroje rozvoja. Cieľom je viesť žiakov so zdravotným znevýhodnením k autonómii, participácii a aktívnej sebarealizácii v zmysluplných kontextoch – v súlade s modelom podpory a zamestnateľnosti.

Výber efektívnych didaktických prostriedkov závisí od postojov učiteľa k povahe zdravotného znevýhodnenia a od úlohy, ktorú pripisuje žiakom so špeciálnymi potrebami (Jordan et al., 2009). Pozitívne postoje podporujú predchádzajúce skúsenosti s inklúziou (Burke & Sutherland, 2004), zatiaľ čo negatívne postoje často pramenia z nedostatku informácií a pocitu nekompetentnosti, umocneného slabou externou podporou (Agbenyega, 2007; Forlin & Chambers, 2011). Otázkou zostáva, aké osobnostné charakteristiky učiteľa sú kľúčové pre tvorbu inkluzívnych stratégií. Výskumy poukazujú na význam vnímanej sebaúčinnosti ako prediktora rozvoja sebaurčenia u žiakov (Carbonneau et al., 2008). Motivovaný učiteľ podporuje zvedavosť, experimentovanie, ponúka možnosti voľby a vedie žiakov k vnútornej regulácii učenia (Elliot & McGregor, 2001). Jeho spokojnosť so svojou prácou je zároveň silným prediktorom správania žiakov počas učenia

Pedagogické prístupy a výzvy

V súvislosti s adaptovanými a cielene využívanými edukačnými metódami na podporu inklúzie detí so zdravotným znevýhodnením odborná literatúra identifikuje viacero problémových oblastí, ktorým učelia čelia v každodennej praxi. Napriek tomu viacerí autori (napr. Davis & Florian, 2004) zdôrazňujú, že v tzv. špeciálnej pedagogike nie je nič „špeciálne“ – ide skôr o otázku kreativity, kolaboratívneho riešenia problémov, využívania pomôcok, technických zariadení a asistenčných technológií, ktoré podporujú žiakov v ich prispôbenom prostredí. Jednoznačne však narastá potreba reagovať na špecifické potreby žiakov s cieľom zabezpečiť ich funkčné začlenenie do triedy. Tento prístup možno charakterizovať ako dvojúrovňový model: na jednej strane zahŕňa implementáciu technických a didaktických nástrojov (od nízkoprahových po vysokotechnologické riešenia), ktoré kompenzujú motorické a senzorické obmedzenia; na strane druhej podporuje postoje odmietajúce diskrimináciu, stigmatizáciu a represívne prístupy. Často sa predpokladá, že inkluzívne vzdelávanie nie je vhodné pre deti a žiakov s ťažkým mentálnym alebo telesným postihnutím. Tento názor vychádza zo statického chápania školy, kde sa očakáva, že sa

žiak prispôsobí systému, nie naopak. V prípadoch závažného znevýhodnenia sa preto adaptácia žiaka javí ako problematická.

Florian & Rouse (2010) v tejto súvislosti zdôrazňujú potrebu zapojenia „hlavy, rúk a srdca“ – teda poznania, konania a presvedčenia. Učitelia tak potrebujú nielen kognitívne a technicko-praktické zručnosti, ale predovšetkým etické a hodnotové kompetencie, ktoré súvisia s ich postojmi, presvedčeniami a morálnym záväzkom voči všetkým žiakom bez rozdielu.

Mapovanie učiteľských postojov a praktík v inkluzívnom prostredí

Hlavným cieľom predloženej výskumnej štúdie, vypracovanej a publikovanej Univerzitou v Messine, je preskúmať vzťah medzi názormi, postojmi a obavami učiteľov vo vzťahu k inklúzii žiakov so zdravotným znevýhodnením a využívaním vybraných didakticko-edukačných praktík, ako sú pracovná spokojnosť, presvedčenie o rozvíjateľnosti schopností (incrementalita), frekvencia využívania edukačných stratégií a praxí, ako aj vnímaná sebaúčinnosť učiteľov. Zároveň sa skúmalo, či sa tieto faktory líšia medzi učiteľmi so skúsenosťou s inkluzívnym vzdelávaním a tými, ktorí ju nemajú.

Do výskumu bolo zapojených 580 učiteľov (priemerný vek: 35,56), z toho 138 mužov (23,5 %) a 442 žien (76,5 %). 348 respondentov uviedlo skúsenosť s výučbou žiakov so zdravotným znevýhodnením, zatiaľ čo 233 učiteľov takúto skúsenosť nemalo. Väčšina mala vysokoškolské vzdelanie (56,3 %), prevažne humanitného zamerania (66 %), a priemerná dĺžka pedagogickej praxe bola 11,13 rokov.

Tabuľka 1: Použité výskumné nástroje

nástroj	charakteristika nástroja	rozdelenie a použitie
SACIE-R (Forlin et al., 2011)	Dotazník <i>Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education – Revised</i> : obsahuje 15 položiek hodnotených na 4-bodovej Likertovej škále (1 = úplne súhlasím, 4 = úplne nesúhlasím).	Nástroj je rozdelený do troch subškál: 1. Názory na interakciu s osobami so zdravotným znevýhodnením, 2. Postoje k prijímaniu žiakov s rôznymi potrebami, 3. Obavy týkajúce sa inkluzívneho vzdelávania.
TAIS (Monsen, Ewing & Boyle, 2015)	<i>Teacher Attitudes Toward Inclusive Education Scale</i> obsahuje 20 položiek hodnotených na 8-bodovej Likertovej škále (1 = úplne súhlasím, 8 = úplne nesúhlasím).	Obsahuje štyri subškály: 1. Problémy inklúzie – vnímané ťažkosti pri začleňovaní žiakov so špeciálnymi potrebami, 2. Sociálne znevýhodnenie – dopad inklúzie na triedny kolektív, 3. Implikácie pre edukačnú prax – potreba úprav v stratégiách a metódach, 4. Dopady na žiakov – vnímané dôsledky inklúzie pre žiakov so ŠVVP aj bez nich.

Rozdiely v postojoch k inklúzii medzi učiteľmi so skúsenosťou a bez skúsenosti s výučbou žiakov so zdravotným znevýhodnením skúmali Murdaca et al. (2016). Analýza medzi skupinou učiteľov (skúsenosť s výučbou žiakov so zdravotným znevýhodnením) a skupinou učiteľov (žiadna skúsenosť) odhalila štatisticky významné rozdiely. Tieto rozdiely sa prejavili najmä v troch oblastiach:

- názory na zdravotné znevýhodnenie ($Z = -4,931$; $p < ,001$),
- postoje k inklúzii ($Z = -2,381$; $p = ,017$),
- obavy z inkluzívneho vzdelávania ($Z = -4,175$; $p < ,001$).

Z výsledkov autorského kolektívu Murdaca et al. (2016) vyplýva, že učitelia so skúsenosťou s inklúziou sú vo všeobecnosti pozitívnejšie naladení voči začleňovaniu žiakov so zdravotným znevýhodnením do bežných tried a zároveň vykazujú nižšiu mieru obáv v súvislosti s týmto procesom v porovnaní s kolegami, ktorí takúto skúsenosť nemajú. Učitelia bez predchádzajúcej interakcie s týmito žiakmi častejšie prejavujú postoje, ktoré nie sú v súlade s princípmi inkluzívneho vzdelávania. Zaujímavým zistením je, že aj keď učitelia so skúsenosťou s inklúziou nepovažujú samotný proces začleňovania za zdroj obáv ($Z = -1,821$; $p = ,05$), zároveň vnímajú možné významné dôsledky inklúzie na samotných žiakov ($Z = -1,823$; $p = ,05$). To naznačuje, že títo učitelia majú realistickejší a komplexnejší pohľad na výzvy a dopady inkluzívneho vzdelávania – sú menej znepokojení z vlastnej roly, no zároveň si uvedomujú potrebu dôsledného plánovania a podpory, aby bol proces inklúzie prospešný pre všetkých žiakov.

Percepcia inklúzie a individuálne faktory učiteľa: implikácie pre inkluzívnu prax

Nie je možné formulovať výskumnú hypotézu o vnímaní zdravotného znevýhodnenia bez hlbšieho preskúmania konceptu inklúzie. Inkluzívny proces poskytuje žiakovi bezpečnú sieť vzťahov, čím sa podporuje jeho pocit prijatia. Zároveň sa mení optika učiteľa, ktorý prestáva vnímať žiaka ako „iného“ a začína ho chápať ako plnohodnotného člena triedy.

Individuálne faktory učiteľa zohrávajú kľúčovú úlohu – ovplyvňujú nielen to, ako učiteľ vníma žiaka, ale aj to, ako žiak vníma učiteľa. Sebaúčinnosť, motivácia a pracovná spokojnosť učiteľa majú priamy dopad na výber didaktických stratégií. Učiteľ s vysokou sebaúčinnosťou vytvára podporné prostredie, podporuje rozvoj kognitívnych funkcií žiakov, uplatňuje autoreguláciu a diferencované hodnotenie.

Naopak, učiteľ s nízkou sebaúčinnosťou sa zameriava viac na obsah než na rozvoj žiakov, častejšie používa represívne opatrenia a vzdáva sa pri žiakoch, ktorí nedosahujú rýchle výsledky. Tieto charakteristiky ovplyvňujú učenie, výkon, sebaopätie a participáciu žiakov.

Výsledky štúdie potvrdzujú, že vyššia pracovná spokojnosť a sebaúčinnosť učiteľov súvisia s otvorenosťou voči inklúzii. Pozitívny postoj podporuje využívanie funkčných stratégií, zatiaľ čo pocit neschopnosti vedie k neefektívnym prístupom.

Učitelia so skúsenosťou s inklúziou vykazujú vyššiu spokojnosť, vieru v rozvíjateľnosť schopností (incrementalita), sebaúčinnosť a cielenejšie

využívajú stratégie. Prejavujú väčšiu citlivosť voči potrebám žiakov a dôsledkom inkluzívnej praxe (De Caroli & Sagone, 2008).

Inklúziu nemožno redukovať len na úroveň učiteľa – vyžaduje si podporu celého školského spoločenstva. Ako uvádzajú Booth & Ainscow (2008), „inklúzia znamená zmenu: je to cesta k neobmedzenému rastu učenia a participácie všetkých žiakov.“

Preto je nevyhnutné systematické vzdelávanie učiteľov, najmä v bežnom vzdelávaní, s cieľom posilniť ich kompetencie a senzitivitu voči diverzite. Kľúčovým momentom je fáza profesijného vstupu do učiteľskej dráhy, ktorá predstavuje priestor pre formovanie postojov a prístupov smerujúcich k budovaniu inkluzívneho systému.

Záver

Z analýzy dostupných výskumov vyplýva, že kvalita inkluzívneho vzdelávania je úzko spätá s osobnostnými a profesijnými charakteristikami pedagógov. Rôzne štúdie zdôrazňujú význam expresivity, pracovnej spokojnosti a najmä pocitu sebaúčinnosti, ktoré významne ovplyvňujú schopnosť učiteľov vytvárať akceptujúce, bezpečné a podnetné prostredie pre všetkých žiakov. Práve tieto faktory sa ukazujú ako kľúčové pre zvládanie heterogenity v triede a pre flexibilné prispôsobovanie vyučovacích stratégií individuálnym potrebám detí.

Z výskumov tiež vyplýva, že skúsenosť učiteľa s inklúziou prispieva k jeho vyššej senzitivite a efektívnejšiemu využívaniu didaktických prístupov – teda ide o proces, v ktorom sa kompetencie rozvíjajú najmä prostredníctvom praxe a reflexie. Súčasne sa poukazuje na potrebu systematickej podpory zo strany inštitúcií, ako aj na dôležitosť kontinuálneho vzdelávania, supervízie a metodической pomoci, ktoré napomáhajú učiteľom zvládať nároky inkluzívneho vzdelávania bez pocitu preťaženia či frustrácie.

Celkovo možno konštatovať, že učiteľ ako kľúčová postava v procese inklúzie potrebuje nielen odbornou-didaktickú zručnosť, ale aj vnútornú stabilitu, otvorenosť a ochotu neustále sa prispôsobovať meniacej sa realite v triede. Budovanie takýchto kvalít by preto malo byť prioritou vzdelávacej politiky i inštitucionálneho rozvoja škôl.

Bibliografia

- Agbenyega, J. (2007). Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 41-56.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). L'index per l'inclusione. Trento: Erickson-
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes towards inclusion: Knowledge vs experience. *Education*, 125(2), 163-172.
- Carbonneau, N. et al. (2008). The Role of Passion for Teaching in Intrapersonal and Interpersonal Outcomes. *Journal of Educational Psychology*. 100(4), 977-987.
- Cottini, L. (2016). L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla. Trento: Erickson.
- Davis, P., Florian, L. (2004). Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study, Research Report 516, DfES, London.
- De Caroli, M. E., & Sagone, E. (2008). Direzione degli atteggiamenti pregiudiziali, livelli di burnout, adattamento interpersonale e rappresentazione del Sé Professionale: un'indagine sugli insegnanti di sostegno. *Ciclo Evolutivo e Disabilità*. 11(4), 41-59.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Florian, L., & Rouse, M. (2010). Teachers' professional learning and inclusive practice. In: R. Rose (Ed.). *Confronting Obstacles to Inclusion – International Responses to Developing Inclusive Schools*, 185-199.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.
- Geršicová, Z. (2020). *Špeciálna pedagogika a inkluzívne vzdelávanie*. Dubnica nad Váhom : Vysoká škola DTI, 2020.
- Jordan, A. et al. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.
- Kováčová, B. (2019). *S inklúziou od raného veku*. Hliník nad Hronom: Reziliencia.
- Matuška, O., & Jablonský, T. (2010). *Východiska inkluzivní didaktiky. Základy inkluzivní pedagogiky : dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : Portál.
- Murdaca, A. et al. (2016). Insegnante inclusivo: fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche. *Formazione e Insegnamento*. 4(XIV), 227-286.
- Murdaca, A. (2008). *Complessità della persona e disabilità*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.

Kontaktné údaje na autorku príspevku

PaedDr. **Viera Rasse Nagy**, PhD.

Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, katedra cudzích jazykov,
Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: viera.nagy@ku.sk

AKTIVIZÁCIA ŠTUDENTOV ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY PROSTREDNÍCTVOM QUEST EXKURZIE

ACTIVATING SPECIAL EDUCATION STUDENTS THROUGH QUEST EXCURSIONS

Monika Homolová

Abstrakt

Príspevok popisuje quest exkurziu ako terénne cvičenie pre študentov špeciálnej pedagogiky v Liptovskej Anne. Cieľom bolo rozvíjať ich pozorovacie, analytické a priestorové schopnosti a integrovať ich do vzdelávacích oblastí. Príspevok predstavuje metodiku, priebeh a prínosy tejto exkurzie, pričom zdôrazňuje interdisciplinárny prístup a prepojenie teórie s praxou v príprave budúcich špeciálnych pedagógov.

Kľúčové slová

Zážitok. Expresivita. Špeciálna pedagogika. Terénna výučba. Liptovská Anna. Quest exkurzia. Interdisciplinarita.

Abstract

The article describes a quest excursion as a field exercise for special education students in Liptovská Anna. The aim was to develop their observational, analytical and spatial skills and integrate them into educational areas. The article presents the methodology, course and benefits of this excursion, emphasising the interdisciplinary approach and the connection between theory and practice in the preparation of future special educators.

Key words

Experiential education. Special education. Field teaching, Liptovská Anna. Interdisciplinarity.

Úvod

Príprava budúcich špeciálnych pedagógov si vyžaduje komplexný prístup, ktorý presahuje rámec tradičného teoretického vzdelávania. Okrem osvojovania si pedagogických poznatkov je kľúčové rozvíjať praktické zručnosti, kritické myslenie a schopnosť aplikovať vedomosti v rôznorodých reálnych situáciách.

Tieto ciele možno efektívne dosiahnuť prostredníctvom zážitku. Priama skúsenosť a interakcia s prostredím podporujú hlbšie pochopenie a

internalizáciu učiva. Podstatná expresivita spočíva v tom, že prežitý zážitok sa stáva samotným nositeľom poznania a emócií. To vedie k hlbšiemu a trvalejšiemu učeniu, ktoré presahuje rámec faktografických vedomostí a formuje komplexné pedagogické kompetencie. Ako tvrdí Valachová (2021), zážitok je jedným zo základných pojmov, ktorý sa týka osobných, vnútorných skúseností jednotlivca, ktoré nie sú priamo prístupné iným. V tomto kontexte sa zážitok a s ním spojené vedomosti môžu ideálne realizovať v podobe **quest exkurzie** – výletovej exkurzie, ktorá prepája teoretické poznatky s aktívnym riešením úloh v autentickom prostredí.

Koncept quest exkurzie

Quest exkurzia je organizačná forma, ktorej hlavným **cieľom** je oboznámiť účastníkov s historickými faktami a postavami. Vyznačuje sa aktívnym zapojením turistov do vzdelávacieho a zábavného procesu, kde si informácie o výletných objektoch a pamiatkach na trase získavajú samostatne. Príbeh udržuje záujem a motivuje k cieľu. Hlavným cieľom zostáva získavanie informácií napriek aktívnemu riešeniu úloh (Guberenko et al., 2020). Quest exkurzia je, podľa Dolynska et al. (2024), interaktívna a gamifikovaná vzdelávacia výprava. Spája objavovanie s aktívnym riešením úloh, čím zvyšuje emocionálnu angažovanosť a informačnú hodnotu tradičných prehliadok. Účastníci riešia hádanky a spolupracujú v tímoch na vybranej trase. Vďaka svojej adaptabilite sú quest exkurzie vhodné pre rôzne vekové skupiny a tematické zamerania, čo efektívne podporuje zapamätávanie informácií, kooperáciu a rozvoj logického myslenia, najmä v školskom prostredí.

Anastasia et al. (2020) identifikujú kritériá pre efektívnu **organizáciu quest exkurzií**, ktoré sú založené na objavovaní a interaktívnych úlohách. Kľúčový je výber vhodnej lokality s dostatočným priestorom pre pohyb a s objektmi bohatými na historicko-kultúrne informácie. Quest exkurzia vyžaduje ucelenú tému a pútavý naratív, ktorý vychádza z miesta a integruje program. Zásadné sú pútave úlohy s jasnou štruktúrou a logickou progresiou, ktoré vtiahnu účastníkov do exploračie a akvizície poznatkov. Nevyhnutná je aj podporná dokumentácia (itineráre, schémy úloh) a technologická podpora (napr. GPS). Pre úspešný a bezpečný priebeh je potrebný aj kvalifikovaný personál.

Príprava špeciálnych pedagógov pre quest exkurzie

Príprava špeciálnych pedagógov pre quest exkurzie si vyžaduje komplexný prístup, presahujúci rámec teórie. Podľa Magovej (2022), pri práci so žiakmi so špeciálnymi potrebami je zásadné rozvíjať praktické zručnosti a vedieť

aplikovať vedomosti v reálnych situáciách. To zahŕňa aj hlbokú znalosť vplyvu postihnutia na edukáciu a pochopenie individuálnych charakteristík každého žiaka. Práve to je rozhodujúce pre tvorbu a realizáciu questu.

Špeciálny pedagóg musí efektívne plánovať a riadiť vzdelávací proces aj v netradičnom prostredí. Podstatné sú zručnosti v uplatňovaní vhodných špeciálnopedagogických metód a zásad (Hlebová, 2016). Rovnako dôležité je využívanie vhodných foriem výučby, ako sú vizuálna podpora a zjednodušovanie obsahu (pre úlohy questu), a taktiež kompenzačných pomôcok a informačno-komunikačných technológií (Valenta & Müller, 2007), napríklad GPS pre navigáciu. Schopnosť podporovať spoluprácu žiakov v tímoch (Magová, 2022) je pre úspešný priebeh questu zásadná.

Pre efektívnu prípravu quest exkurzie sú pre špeciálneho pedagóga kľúčové aj komunikačné zručnosti. Patrí sem účinná komunikácia s rodičmi (Čapek, 2013) na zaistenie účasti žiakov a tiež blízka spolupráca a usmerňovanie asistentov pedagóga v teréne (Kováčová, 2018). Rovnako podstatná je sebareflexia pedagóga, ktorá mu umožňuje prehodnocovať a zlepšovať prístupy pri plánovaní a realizácii vzdelávania (Hrabal & Pavelková, 2010), vrátane questov.

Quest exkurzia v Gotickom kostolíku v Liptovskej Anne

Quest exkurzia v Gotickom kostolíku v Liptovskej Anne prebiehala vo dvojiciach, čím podporovala kooperáciu a vzájomné učenie. Úlohy zahŕňali priestorovú a historickú analýzu, vizuálnu dokumentáciu, interpretáciu a kritickú reflexiu zmien. Študenti pri tom využívali mobilné telefóny, písacie potreby, pracovné listy a turistické vybavenie.

Diferenciácia úloh pre rôzne skupiny

Prezentované úlohy zohľadňujú diferenciáciu pre študentov pregraduálneho štúdia a žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím. Nasledovný text podrobne opisuje konkrétne zadania pre študentov a následne ich modifikácie pre žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím. Zároveň sú predstavené prípravné úlohy realizovateľné v špeciálnej základnej škole alebo jej okolí, ktoré sú kľúčové pre úspešné zvládnutie quest exkurzií zameraných na poznávanie regiónu v rámci prírodovedného a spoločensko-vedného vzdelávania u žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím.

1. Priestorová a historická analýza

Úloha pre frekventantov pregraduálneho štúdia

Cieľ úlohy: Načrtnúť pôdorys zachovaných múrov kostolíka a označiť pôvodné gotické a neskorogotické časti. Aplikovať teoretické poznatky o historických rozmeroch na vizuálnu reprezentáciu.

Práca v teréne: Študenti individuálne načrtnú pôdorys zachovaných múrov kostolíka. Na náčrte označia a popíšu pôvodné gotické a neskorogotické časti, s dôrazom na zmeny v pôdoryse (*napr. rozšírenie na juh, ktoré viedlo k unikátnej šírke lode a presbytéria*). Musia zohľadniť informácie o rozmeroch (*napr. pôvodná loď 5,5 m x 7 m, neskorogotická loď 5,8 m x 10 m; pôvodné presbytérium 4,8 m x 4 m, neskorogotické presbytérium 4 m x 8 m*).

Hodnotíme presnosť náčrtu a správne označenie jednotlivých stavebných fáz, ako aj schopnosť aplikovať teoretické poznatky o historickom vývoji do praktickej skice.

Úloha pre žiaka s ľahkým mentálnym postihnutím:

Cieľ úlohy: Vizuálne vnímať a uvedomiť si obrys kostolíka. Rozlíšiť rôzne veľkosti a tvary v priestore.

Práca v škole: Žiaci si na zemi v triede alebo na školskom dvore vyskladajú z pripravených kociek alebo iného materiálu jednoduchý obrys pôdorysu, ktorý znázorňuje základný tvar kostola (*napr. obdĺžnik s menším obdĺžnikom pre presbytérium*). Špeciálny pedagóg s nimi precvičuje pojmy “dlhý”, “široký”, “väčší”, “menší” v súvislosti s týmito tvarmi. Žiaci môžu prechádzať po obvodě týchto vyskladaných tvarov.

Práca v teréne: Na mieste Gotického kostolíka si žiaci s pomocou špeciálneho pedagóga alebo asistenta vizuálne obchádzajú existujúce múry kostolíka. Použijú vopred pripravenú zjednodušenú mapku alebo náčrt s jasne vyznačenými líniami, ktoré predstavujú zachované múry. Ich úlohou je „prejsť” po týchto líniah (prstom na mapke, alebo ak je to možné, fyzicky po zemi okolo múrov) a pomocou piktogramov alebo jednoduchých kresieb zaznamenať, kde sa múry nachádzajú a kde už chýbajú. Spoločne si uvedomujú, aké sú múry vysoké a ako dlhé, s dôrazom na to, že niektoré časti sú zachované viac ako iné. Hodnotíme schopnosť žiaka vizuálne prepojiť reálne múry s ich znázornením na mapke a uvedomiť si ich prítomnosť/nepřítomnosť.

2. Vizuálna dokumentácia a interpretácia

Úloha pre frekventantov pregraduálneho štúdia:

Cieľ úlohy: Identifikovať a fotografovať kľúčové architektonické detaily kostolíka. Kontextualizovať ich historický význam na základe získaných informácií.

Práca v teréne: Študenti vyhľadávajú a fotografujú architektonické detaily (napr. polkruhové zakončenie portálu). Ku každej fotografii prikladajú krátky písomný popis, v ktorom vysvetlia historický význam detailu a jeho súvis so stavebným vývojom kostolíka. Hodnotí sa kvalita fotografií, správnosť identifikácie a relevancia s hĺbkou historického popisu.

Úloha pre žiaka s ľahkým mentálnym postihnutím:

Cieľ úlohy: Vizuálne vnímať a rozpoznať špecifické tvary a prvky na kostolíku. Prepojiť vizuálny vnem s jednoduchou informáciou.

Práca v škole: Žiaci dostanú súbor obrázkov rôznych jednoduchých architektonických tvarov (*napr. oblúk, špicatý oblúk, obdĺžnikové okno*). Špeciálny pedagóg s nimi precvičuje ich pomenovanie a opis. Následne im ukáže fotografie detailov z Gotického kostolíka (*napr. portál, okno*) a spoločne pomenujú tvary, ktoré na nich vidia. Žiaci si môžu vyfarbiť alebo obkresliť tieto tvary na pripravených pracovných listoch.

Práca v teréne: Na mieste kostolíka majú žiaci pripravené karty s fotografiami architektonických detailov (ako sú portál alebo okno) a jednoduchými piktogramami alebo slovami, ktoré ich opisujú. Špeciálny pedagóg ich vedie k týmto detailom a žiaci sa snažia nájsť zhodné miesto na kostolíku, ktoré vidia na svojej karte. Ich úlohou je ukázať na daný detail na kostolíku a povedať, čo na ňom vidia (*napr. „Toto je oblúk“*). Môžu si tiež daný detail odfoťiť na tablet alebo mobilný telefón pod dohľadom asistenta.

Hodnotíme schopnosť žiaka nájsť zhodný detail na kostolíku a vizuálne ho prepojiť s pripravenou kartou.

3. Kritická reflexia a analýza zmien

Úloha pre frekventantov pregraduálneho štúdia:

Cieľ úlohy: Kriticky analyzovať a identifikovať stopy rekonštrukcie na múroch kostolíka. Zdôvodniť vizuálne pozorovania na základe historických informácií o obnove.

Práca v teréne: študenti individuálne vyhľadávajú na múroch kostola známky rekonštrukcie (*napr. odlišná farba muriva, nová škárovka*). Identifikujú aspoň dve takéto miesta, ku každému priložia krátky popis a zdôvodnenie, prečo ide o stopu obnovy, zohľadňujúc informácie o obnove

od roku 2011. Hodnotí sa počet a správnosť identifikovaných stôp, ako aj logickosť argumentácie.

Úloha pre žiaka s ľahkým mentálnym postihnutím

Cieľ úlohy: Vizualne rozlíšiť a identifikovať rôzne materiály alebo viditeľné zmeny na povrchu múrov. Uvedomiť si, že časti múrov vyzerajú inak.

Práca v škole: Žiaci sa oboznámia s rôznymi druhmi stavebných materiálov (kameň, tehla) a ich rôznymi textúrami a farbami. Špeciálny pedagóg im ukáže fotografie starého a nového muriva alebo rôzne druhy kameňov. Žiaci si môžu tieto materiály ohmatať a porovnať. Následne dostanú na pracovnom liste obrázky múrov s označenými miestami, ktoré vyzerajú inak (*napr. tmavší/svetlejší kameň, hladší/drsnejší povrch*), a s pomocou špeciálneho pedagóga sa učia tieto rozdiely pomenovať.

Práca v teréne: Žiaci s pomocou špeciálneho pedagóga alebo asistenta vizuálne (prípadne aj hmatom) skúmajú múry kostolíka. Špeciálny pedagóg ich navedie na miesta, kde prebehla obnova. Žiaci ukážu na miesta, ktoré vyzerajú inak (*napríklad: „Tento kameň je svetlejší!” alebo „Tu je múr rovnejší.”*). Spoločne popíšu, čo vidia a vnímajú. Môžu použiť aj piktogramy s “rovným múrom” a “nerovným múrom” alebo “novým” a “starým” materiálom, aby vyjadrili svoje pozorovania.

Hodnotíme schopnosť žiaka rozlíšiť a pomenovať vizuálne odlišnosti na múroch a uvedomiť si, že niektoré časti boli zmenené alebo opravené.

Evalvácia quest exkurzie

Na záver quest exkurzie študenti špeciálnej pedagogiky hodnotili priebeh udalosti a poskytovali spätnú väzbu. V dvoch skupinách pomocou brainstormingu tvorili evaluačné otázky zamerané na úpravu úloh a vhodné pomôcky pre žiakov s mentálnym postihnutím, na ktoré následne ústne odpovedali. Príkladom bola otázka: *Aké kroky alebo pomôcky by ste navrhli pre žiaka s mentálnym postihnutím pri načrtávaní pôdorysu kostolíka?* Ak nevedeli odpovedať, spoločne hľadali príčiny. Táto evalvácia nielenže poskytla informácie o dosiahnutí cieľov, ale aj prínosne ukončila stretnutie.

Záver

Quest exkurzia realizovaná v Gotickom kostolíku v Liptovskej Anne má rozhodujúci význam pre prípravu budúcich špeciálnych pedagógov. Poskytuje im praktické skúsenosti presahujúce rámec teórie. Študenti si aplikujú teoretické poznatky v reálnych situáciách, čím si upevňujú vedomosti pre prácu so žiakmi so špeciálnymi potrebami. Aktivity quest exkurzie tiež posilňujú didaktické a metodické zručnosti (*napr. vizuálna podpora, zjednodušovanie obsahu*), rozvíjajú pozorovacie a analytické schopnosti, a zlepšujú kooperáciu a komunikáciu v tímoch. Zároveň podporujú kritické myslenie a riešenie problémov pri hľadaní kreatívnych riešení v teréne. Prostredníctvom týchto aktivít získavajú budúci pedagógovia praktické zručnosti a profesionálnu sebadôveru, čo je podstatné pre úspešnú prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Bibliografia

- Anastassiya, G., Kadyrbekova, D., Imangulova, T. et al. (2020). Quest excursion, as interactive form of providing excursion services in Kazakhstan. *Geojournal of Tourism and Geosites*, 32(4), 1402–1409.
- Čapek, R. (2013). *Učiteľ a rodič*. Praha: Grada.
- Dolynska, O., Hutsal, L., Dolynskiy, I. (2024). Modern types of excursion activities. *Journal of Education, Health and Sport*, 68, 55946.
- Gubarenko, A., Kadyrbekova, D., Imangulova, T., Yespenbetov, N. (2020). Quest excursion, as interactive form of providing excursion services in Kazakhstan. *Geojournal of Tourism and Geosites*, 32(4), 1402-1409.
- Hlebová, B. (2016). Didaktika, špeciálna didaktika a jej systém In HLEBOVÁ, B. et al. *Vybrané kapitoly zo špeciálnej didaktiky predmetov*. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Hrabal, V., Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha : Portál.
- Kováčová, B.. (2018). Quo vadis asistent učiteľa v slovenskej škole. *Asistent učiteľa v škole. Ružomberok* : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Magová, M. (2022). Kompetencie špeciálneho pedagóga vo výchovno-vzdelávacom procese. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, XXI (3), 59-67.
- Valachová, D. (2021). Kreativita, emocionalita, expresia – fenomény vzážitkovom učení. In: *Hranice neformálneho vzdelávania*. Banská Bystrica: MALENA, občianske združenie, 43- 61.
- Valenta, M., Müller, O. et. al. (2007). *Psychopedie*. Praha: Parta.

Kontaktné údaje na autorku príspevku

PaedDr. **Monika Homolová**, PhD.

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

E-mail: monika.homolova@ku.sk

EXPRESIVITA AKO NÁSTROJ PRI ZACHOVÁVANÍ DÔSTOJNOSTI A IDENTITY V PROCESE STARNUTIA

EXPRESSIVITY AS A TOOL FOR PRESERVING DIGNITY AND IDENTITY IN THE AGING PROCESS

Zuzana Fábry Lucká

Abstrakt

Proces starnutia je sprevádzaný mnohými zmenami – fyzickými, kognitívnymi i sociálnymi. Tieto môžu ohroziť kontinuitu identity a dôstojnosť človeka v seniorskom veku. Štúdia sa zaoberá možnosťami využitia expresívnych foriem sebaujadrnenia sa, ako je tvorivé písanie, spev, výtvarná tvorba a reminiscenčné techniky, ako nástrojov na podporu vlastného príbehu a zachovania zmysluplnosti bytia. Vychádza z konceptu naratívnej gerontológie a poskytuje prehľad aktuálnych výskumných zahraničných zistení.

Kľúčové slová:

Expresivita. Identita. Dôstojnosť. Naratívna gerontológia.

Abstract

The aging process is accompanied by various changes—physical, cognitive, and social—that may threaten the continuity of identity and dignity in later life. This study explores the potential of expressive forms of self-expression, such as creative writing, singing, visual art, and reminiscence techniques, as tools for supporting personal narrative and preserving the meaningfulness of existence. It is based on the concept of narrative gerontology and provides an overview of current international research findings.

Key words:

Expressivity. Identity. Dignity. Narrative gerontology.

Úvod

Naratívna gerontológia predstavuje prístup v štúdiu starnutia, ktorý zdôrazňuje význam osobných príbehov pre identitu ľudí v staršom veku. Starnutie sa často spája s odolnosťou a vnútorným rastom, avšak starší ľudia môžu čeliť aj jedinečnému riziku negatívnych emocionálnych zážitkov, akými sú napríklad osamelosť, smútok či úzkosť (Fang et al., 2023). Viaceré výskumy (Wu et al., 2023; Ho et al., 2025) naznačujú, že zmeny a výzvy spojené so starnutím môžu ohroziť emocionálnu stabilitu starších ľudí a ich

schopnosť udržať si odolnosť v každodennom živote. Expresivita, ako tvorivé sebvýjadrenie sa, môže slúžiť ako nástroj, ktorý pomáha výzvy tohto typu zvládať (Kováčová, 2023).

Naratívne a umelecké prístupy k starnutiu vychádzajú z predpokladu, že dávajú možnosť ľuďom v seniorskom veku dôstojne odovzdať svoje skúsenosti a potvrdiť tak ich jedinečnú životnú históriu. Zároveň prispievajú k udržiavaniu identity – človek v seniorskom veku ostáva aktívnym autorom – spolutvorcom – svojho životného príbehu, aj keď prichádza do rôznorodých rozporov, spôsobeným napríklad spoločenským stereotypom o starnutí. V posledných rokoch je v rámci zahraničného výskumného bádania (Stickley et al., 2021; Bonakdarpour, 2025) trendom skúmať, ako expresívne techniky (napr. tvorivé písanie, výtvarné umenie, spev, reminiscenčná terapia ai.) ovplyvňujú subjektívne vnímanie kvality života. Problematikou naratívnej gerontológie sa zaoberali už v minulosti aj slovenskí a českí výskumníci (Dubovská et al., 2016), ktorí písali o jej aplikácii v psychoterapii ako o poetike starnutia.

Naratívna gerontológia vo výskumnom spracovaní

Naratívna gerontológia definuje ľudský život ako príbeh. Nejde o rigidnú teóriu, ale skôr o pohľad, akým nazerá na problematiku starnutia ako procesu, ktorý je dynamický a špecifický pre každého človeka osobitne (Kenyon & Randal, 1999). Naratívna perspektíva prispieva aj k zachovaniu dôstojnosti človeka v seniorskom veku tým, že jeho životný príbeh je vypočutý a rešpektovaný. Zaujímavým je v zahraničí tiež prepojenie s pomáhajúcimi odborníkmi v zariadeniach sociálnych služieb určených pre ľudí v seniorskom veku. Koncept naratívnej starostlivosti je výzvou pre týchto odborníkov, aby aktívne počúvali a zároveň vyzývali klientov ku rozprávaniu či inému kreatívnemu spracovaniu svojich životných príbehov tak, aby zachovávali ich dôstojnosť a pociť, že napriek prijímania služieb starostlivosti sú stále plnohodnotnými ľuďmi (Greason, 2024).

Tvorivé činnosti v seniorskom veku teda preukázateľne vplyvajú na psychické prežívanie a emocionalitu (Gallasi et al., 2022). Expresívna tvorba sa zároveň spája aj s pocitom kontroly a kompetentnosti. Tvorivá expresia podporuje zdravé starnutie tým, že posilňuje vlastnú sebakontrolu, navodzuje pozitívne emócie a zároveň v skupinovej forme aktivít podporuje prirodzené sociálne interakcie. Xu et al. (2023) sa vo svojom systematickom prehľade zamerali na meta-analýzu 27 štúdií s tematikou reminiscencie. Z výsledkov výskumu vyplynulo, že štatisticky významný efekt v znižovaní

depresívnych symptómov bol preukázaný v tých štúdiách, ktorých intervencia prebiehala ako skupinová.

Jednou z foriem naratívnej gerontológie je tvorivé písanie, či rozprávanie príbehov, pri čom dôležité je najmä zamerať sa na proces, nie samotný výstup. V ďalšej z novších zahraničných štúdií sa zamerali na charakter kreatívneho písania ľudí v seniorskom veku. V experimentálnej štúdii nechali skupinu 50 osôb písať krátke poviedky, ktoré následne anonymizovali a nechali posúdiť nezávislými pozorovateľmi. Zo záverov výskumu vyplýva, že naratívy týchto autorov dosahovali vysokú mieru originality, so schopnosťou tvorivo prepájať rozmanité životné skúsenosti do zmysluplných príbehov (Orwig & Schacter, 2024).

Dôležité je neopomenúť taktiež výtvarné umenie, hudbu a iné kreatívne aktivity. Galassi et al. (2022) vo svojej výskumnej štúdii spracovali prehľad 12-tich výskumov, zameraných na kreatívne umelecké terapie (ako napríklad arteterapiu a muzikoterapiu) u osôb v seniorskom veku. V rámci tohto hĺbkového vhl'adu zaznamenali výsledky v rámci štyroch oblastí – zlepšenie kognitívnych funkcií, posilnenie sebaopätia a zmysluplnosti života, zníženie pocitov osamelosti a sociálnej izolácie. V záveroch za základe zistení odporučili kreatívne umelecké terapie využívať aj v rámci prevencie a podpory duševnej pohody v seniorskom veku. Zapojenie do tvorivých činností pôsobí multidimenzionálne, stimuluje myseľ, prináša radosť a sebarealizáciu, umožňuje vyjadriť emócie a môže budovať sociálne siete.

Detailnejší pohľad na konkrétne formy umenia ponúkajú zahraničné výskumné štúdie zamerané na hudbu a spev. Napríklad v rámci realizácie dvojročnej longitudinálnej štúdie autori (Pentikäinen et al., 2023) potvrdili, že pravidelné skupinové spievanie je úzko spojené s udržiavaním vysokej verbálnej plynulosti.

Hudobné aktivity môžu fungovať ako forma kognitívneho tréningu a zároveň aj emocionálnej podpory. V tabuľkovom spracovaní (Tabuľka 1) uvádzame chronologický prehľad vyššie uvedených štúdií, pre zlepšenie prehľadu.

Tabuľka 1: Prehľad štúdií

Autor/i	Výskumná vzorka	Hlavné zistenia
Galassi et al. (2022)	12 výskumných štúdií	zlepšenie kognitívnych funkcií, posilnenie sebapoňatia, multidimenzionálny efekt, podpora sociálnych väzieb
Fiorenelli et al. (2023)	10 výskumných štúdií	zlepšenie v subjektívnom hodnotení kvality života, podpora kognitívnych funkcií
Fang et al. (2023)	80 participantov	spracovanie minulých skúseností
Pentikäinen et al. (2023)	meta-analýza 27 štúdií	udržanie verbálnej plynulosti, emocionálna podpora a kognitívne udržiavanie
Xu et al. (2023)	50 participantov	originalita a kreativita naratívov, zachovaný tvorivý potenciál
Orwig a Schacter (2024)	108 participantov	zlepšenie postojov k starnutiu, podpora sebapoňatia a reziliencie
Bonakdarpour et al. (2025)	176 participantov	zníženie úzkosti, s využitím spevu podpora stability vo vnímaní vlastnej osoby

Zdroj: vlastné spracovanie

Empirické štúdie naprieč rôznymi formami expresivity sa zhodujú v tom, že tvorivé aktivity majú pozitívny vplyv najmä na psychické prežívanie, umožňujú ľuďom v seniorskom veku spracovať minulé straty, a posilňujú ich dôstojnosť a identitu tým, že v procese terapie sa stávajú aktívnym tvorcom svojho vlastného príbehu.

Ďalším spoločným prvkom vyššie uvedených štúdií je zvyšovanie sebavedomia a pocitu kompetencie. Tí, ktorí tvoria a vidia aj výsledok svojej kreatívnej tvorby (napísaný príbeh, výtvarné dielo či zaspievanú pieseň), získavajú konkrétny dôkaz svojej činnosti.

Napriek prevažne povzbudivým výsledkom je potrebné spomenúť aj obmedzenia súčasného výskumu, a to tak v domácom, ako aj v zahraničnom spracovaní. Mnohé intervencie uvedené v rámci výskumných štúdií vyššie, prebiehali v kratšom časovom horizonte (6–12 týždňov) a dlhodobější efekt nie je vždy zdokumentovaný. Otázkou zostáva, do akej miery musí byť tvorivá aktivita sústavná, aby udržiavala benefity po realizácii intervencie. Ako perspektívne sa ukazuje zapracovanie tvorivých činností do

každodenného života človeka v seniorskom veku v rámci prevencie, nie až v prípade riešenia následkov konkrétneho ochorenia. V súčasnom období, kedy sa rozvíja aj virtuálne prostredie, by bolo možnou cestou zamerať sa v rámci preventívneho pôsobenia aj na virtuálne prostredie. Pri terapeutickom pôsobení sa ukázala ako najvhodnejšia forma prezenčná a skupinová.

Záver

Na základe vyššie uvedeného, so zohľadnením najnovších zahraničných výskumných štúdií môžeme konštatovať, že expresivita, teda tvorivé vyjadrenie sa, zohráva významnú úlohu v podpore dôstojnosti a identity v procese starnutia. Či ide o rozprávanie životných príbehov, vlastné aktívne písanie, výtvarné umenie, hudbu alebo iné formy tvorby, takýto typ kreatívnej aktivity poskytuje priestor verbalizovať vlastné zážitky, zdieľať životné skúsenosti a podporiť tak vedomie vlastnej identity. Z pohľadu praxe to znamená najmä zohľadniť potrebu integrovať expresívne aktivity do každodenných aktivít bežného života. Okrem takýchto jednoduchých každodenných krokov je dôležité aj zavádzať umelecké intervencie ako súčasť terapeutických programov. Kľúčové je zachovanie a podpora identity a dôstojnosti za každých okolností, rešpektujúc biografický prístup a jedinečnú životnú situáciu človeka v seniorskom veku.

Bibliografia

- Bonakdarpour, B., Schafer, R., Takarabe, C. et al. (2025). Virtual group singing programs for well-being in healthy older adults and persons with neurocognitive disorders during early COVID-19 pandemic: A perspective from Chicago. *Journal Alzheimers Disease*, 105(3), 904-922.
- Dubovská, E., Chrz, V., Tavel, P. (2016). Poetika starnutia: naratívna gerontológia a jej aplikácie v psychoterapii starších ľudí. *Psychoterapie*, 10(1).
- Fang, C., Comery, A., Carr, S. (2023). "They want you to know who they really are inside of the old visage"—biographical storytelling as a methodological tool to explore emotional challenges in old age. *BMC Geriatry*, 23, 386.
- Fioranelli, M., Roccia, M. G., Garo, M. L. (2023). The role of arts engagement in reducing cognitive decline and improving quality of life in healthy older people: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 14, 232357.
- Galassi, F.; Merizzi, A.; D'Amen, B. et al. (2022). Creativity and art therapies to promote healthy aging: A scoping review. *Frontiers in Psychology*, 13.
- Greason, M. (2023). Narrative Care and Engagement in Social and Health Care: Enhancing Identity with a Small Story Approach. *Narrative Works*, 12(1), 119–140.

- Ho, Y. F., Tseng, M. C., Hsu, P. T. (2025). The impact of life story groups on enhancing attitudes toward aging in older adults: a mixed methods study. *BMC Geriatry*, 25, 389.
- Kenyon, G. M., Randall, W. L. (1999). *Introduction: Narrative gerontology. Journal of Aging Studies*, 13(1), 1-5.
- Kováčová, B. (2023). Prefatio: Art action ako šanca proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku. *Disputationes Scientificalae*, 23(3), 13-20.
- Orwig, W., Schacter, D. (2024). Characterizing Features of Creative Writing in Older Adults. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 79(9).
- Pentikäinen, E.; Kimppa L.; Pitkaniemi, A. et al. (2023). Longitudinal effects of choir singing on aging cognition and wellbeing: a two-year follow-up study. *Frontiers Human Neuroscience*, 20(17), 1174574.
- Stickley, T., Watson, M. C., Hui, A. et al. (2021). „The Elder Three“? An evaluation of Creative Writing Groups for Older People. *Nordic Journal of Arts, Culture and Health*, 3(1-2), 48-62.
- Xu, L., Li, SH., Yan, R., Ni, Y., Wang, Y., Li, Y. (2023). Effects of reminiscence therapy on psychological outcome among older adults without obvious cognitive impairment: A systematic review and meta-analysis. *Psychiatry*. 14.

Afiliácia

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

Kontaktné údaje na autorku príspevku

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

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Katedra liečebnej pedagogiky
Šoltésovej 4 (so sídlom Račianska 59), Bratislava

E-mail: lucka@fedu.uniba.sk

ROZVÍJANIE VZŤAHU K PRÍRODE PROSTREDNÍCTVOM EXPRESÍVNEJ VÝTVARNEJ TVORBY

DEVELOPING A RELATIONSHIP WITH NATURE THROUGH EXPRESSIVE ART ACTIVITIES

Zuzana Brčiaková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá významom využívania prírodných materiálov vo výtvarných aktivitách detí predškolského veku, so zameraním na podporu pozitívneho vzťahu k prírode. Tvorivé aktivity s prírodnými materiálmi rozvíjajú jemnú motoriku, tvorivosť, citové vyjadrenie a environmentálne cítenie detí, čím prispievajú k formovaniu komplexnej osobnosti dieťaťa.

Kľúčové slová

Predškolský vek. Prírodné materiály. Výtvarné aktivity a hry.

Abstract

This paper addresses the importance of using natural materials in the art activities of preschool children, focusing on supporting a positive relationship with nature. Creative activities with natural materials develop fine motor skills, creativity, emotional expression, and environmental awareness in children, thereby contributing to the formation of a well-rounded personality.

Key words

Preschool age. Natural materials. Art activities and games

Úvod

Výtvarný prejav je jedným z expresívnych spôsobov sebaujadrnenia, ktorý prispieva k individuálnemu rastu a napomáha budovaniu pozitívneho vzťahu k sebe samému aj k okoliu. Vhodne zvolené výtvarné techniky, témy a postupy môžu pozitívne ovplyvniť psychickú pohodu dieťaťa, znižovať úzkosť a stres, podporovať sebauvedomenie a sebaúctu, ako aj posilňovať vzťahy, reguláciu správania a rozvoj sociálnych zručností. Výtvarné vyjadrenie zároveň pomáha deťom vyrovnávať sa s negatívnymi životnými situáciami, zdravotným znevýhodnením či prežitou traumou (Tulák Krčmáriková, 2020). Expresívne výtvarné techniky deťom poskytujú

priestor na uvoľnenie nahromadených emócií, rozvoj fantázie a tvorivé sebaujadrnenie. Ako uvádza Lipnická (2011), prostredníctvom maľby môžu deti spontánne vyjadrovať svoje radosti, obavy či túžby. Tieto techniky stimulujú zmyslové vnímanie a podporujú schopnosť detí experimentovať s farbami, materiálmi a rôznymi štruktúrami. Týmto spôsobom sa rozvíja nielen ich estetické cítenie, ale aj kreativita a schopnosť individuálneho rastu.

Výtvarná výchova v predprimárnom vzdelávaní

Výtvarná výchova má v predprimárnom vzdelávaní nezastupiteľné miesto. Prostredníctvom výtvarných činností deti získavajú základné kompetencie vo vizuálnej oblasti, učia sa vyjadrovať svoje myšlienky, pocity a zážitky vizuálnym spôsobom, čím sa zároveň podporuje rozvoj fantázie, tvorivosti a myslenia. Výtvarná výchova zahŕňa dva neoddeliteľné procesy – vzdelávanie a výchovu. Deti sa učia pracovať s rôznymi technikami a materiálmi, rozvíjajú vlastné tvorivé riešenia a vyjadrujú pocity či zážitky. Zároveň sa učia vnímať prírodné prostredie, ľudskú tvorbu a získavajú základné estetické povedomie (Borbélyová, 2013). Okrem toho podporuje aj rozvoj komplexnejších schopností, ako sú koordinácia oko–ruka, jemná motorika a zmyslové vnímanie (Hazuková, 2011).

Výtvarná činnosť ako zážitkový proces

Výtvarná činnosť v predškolskom veku nie je zameraná na výsledný produkt, ale predovšetkým na proces tvorby. Predstavuje formu hry a experimentovania so základnými výtvarnými prostriedkami – nástrojmi, materiálmi a hmotou. Cieľom je zážitok z tvorby, nie dokonalosť výtvarného diela (Minns, 2016). V tomto procese by pedagóg nemal zasahovať do detskej tvorby, ale mal by dieťa podporovať v realizácii jeho vlastných predstáv a podnecovať ho k originálnemu prejavu. Vhodné je ponúknuť rôzne námety, ktoré pomáhajú rozvíjať kreativitu, technické zručnosti a fantáziu. **Prostredníctvom výtvarných činností majú deti možnosť skúmať a objavovať svet,** zapájať viaceré zmysly a získavať skúsenosti prostredníctvom vlastného prežívania.

Podpora individuality vo výtvarnej tvorbe

Ako zdôrazňuje Pondelíková (2015), dieťa by malo mať priestor na rozvíjanie vlastného výtvarného názoru už od raného veku. Nezávislá tvorba bez nadmerného zásahu dospelých mu umožňuje rozvíjať zmysel pre obrazové vyjadrenie a **autentický pohľad na svet**. Valachová (2014) navyše upozorňuje na význam dostupnosti rôznorodých materiálov, ktoré podporujú výtvarný experiment.

Výtvarné aktivity ako nástroj rozvoja dieťaťa

Výtvarné aktivity sú pre deti predškolského veku prirodzenou formou hry, ktorá podporuje ich kreativitu, fantáziu a sebavyjadrenie. Ako uvádza Sedláková (2016), experimentovanie s materiálmi a technikami umožňuje deťom hravo vyjadrovať nezvyčajné nápady a rozvíjať tvorivé myslenie. Prostredníctvom kresby, maľby či koláže deti vyjadrujú svoje pocity a predstavy, čím lepšie chápu a spracúvajú svet okolo seba (Pondelíková, 2015). Ich tvorba je spontánna a často v nej nachádzame citový postoj k realite. Rozmanitosť výtvarných tém a techník umožňuje deťom objavovať vlastný štýl. Kombinovanie rôznych materiálov zároveň odráža súčasné umelecké trendy (Borbélyová, 2013) a rozširuje vizuálnu skúsenosť detí (Hazuková, 2022), ktorá predstavuje aktívne zapájanie zmyslov a mysle do vnímania tvorby vizuálnych obrazov. Deti sa učia pozorovať farby, tvary a štruktúry a rozvíjajú schopnosť estetického hodnotenia a kreatívneho vyjadrenia, čo je dôležité pre ich celkový vývoj a umelecký prejav. Učiteľka by mala výtvarné aktivity prispôbovať individuálnym schopnostiam detí, poskytovať im podnety a pozitívnu spätnú väzbu, ktorá rozvíja ich tvorivosť, motiváciu a sebadôveru (Borbélyová, 2013). Výtvarné aktivity majú významný vplyv aj na formovanie charakteru dieťaťa – rozvíjajú jeho trpezlivosť, pracovitosť a vytrvalosť. Zároveň napomáhajú k odreagovaniu, uvoľneniu napätia, vyjadreniu vnútorných pocitov a psychickej relaxácii (Bezděková, Kubecová a kol., 2016).

Výtvarné hry a ich význam v predškolskej výchove

Výtvarné hry predstavujú v materskej škole dôležité miesto a často prinášajú originálne a nečakané výsledky. Pri realizácii tvorivých aktivít je nevyhnutné umožniť deťom slobodné prejavenie vlastných nápadov, myšlienok a predstáv, pričom pedagogická intervencia by mala byť cieľená a primeraná na podporu a usmernenie tvorivého procesu. Podľa Pondelíkovej (2015) je výtvarná hra základnou metódou výtvarnej výchovy v materskej škole, počas ktorej dieťa aktívne spoznáva možnosti výtvarných

prostriedkov a ich vzájomné vzťahy. Výtvarná hra umožňuje deťom zapojiť fantáziu, predstavivosť a emocionálne cítenie. Počas nej sa dieťa dokáže plne sústrediť na činnosť a prejsť svoju kreativitu. Výtvarná hra predstavuje samovoľné poznávanie výtvarných prostriedkov prostredníctvom hravých aktivít, pri ktorých deti objavujú možnosti nástrojov, materiálov a výtvarných techník. Využívajú sa pritom jednoduché pravidlá, ktoré podporujú slobodu a experimentovanie (Pondelíková, 2020). Výtvarné hry podporujú osobnostný rozvoj dieťaťa, zlepšujú koncentráciu, senzomotorické, rečové a sociálne zručnosti, pôsobia emocionálne a učia vnímať krásu okolia. Sú pre deti prístupné vďaka svojej spontánnosti a podporujú chuť experimentovať a tvoriť (Lucinkiewiczová, 2012).

Práca s prírodným materiálom vo výtvarnej tvorbe detí

Pri prechádzkach v prírode deti radi zbierajú rôzne prírodné materiály, ktoré môžeme využiť na tvorbu ozdôb, doplnkov či umeleckých diel. Kreatívna práca s týmito materiálmi prispieva k rozvoju jemnej motoriky, predstavivosti a umeleckého cítenia dieťaťa. V predprimárnom vzdelávaní má práca s prírodnými materiálmi význam nielen pre tvorivosť a vzťah k prírode, ale aj pri rozvoji jemnej motoriky. Výskumy potvrdzujú, že deti, ktoré navštevujú lesné materské školy a majú pravidelný kontakt s prírodou, vykazujú lepšie motorické zručnosti a hlbšie chápu svet okolo seba (Šmelová, Prašilová et al., 2018). Miňová (2015) zároveň zdôrazňuje, že manipulácia s drobnými predmetmi významne podporuje nielen motorický, ale aj kognitívny rozvoj dieťaťa. Prírodné materiály môžu byť využité v rôznych výtvarných technikách, ako sú kresba, maľba, koláže, modelovanie či odtlačanie. Okrem toho mnohé z nich môžu slúžiť ako netradičné nástroje alebo zdroje prírodných farieb, čo prispieva k rozvoju estetického cítenia a upevňuje vzťah k prírode (Pondelíková, 2015; Minns, 2016). Rozmanitosť prírodných foriem ponúka pedagógom široké možnosti ich využitia vo výtvarných aktivitách s deťmi predškolského veku, čím sa u detí vzbudzuje záujem o prírodu. Do týchto aktivít patrí práca s organickými objektmi, ako sú rastliny a živočíchy, ale aj anorganickými, napríklad minerálmi či horninami (Hazuková, 2011). Deti vnímajú prírodné objekty všetkými zmyslami: zrakom (farby, tvar), hmatom (štruktúra), sluchom (zvuky prírody), čuchom (vôňa lesa či kvetín) aj chuťou (plody, huby). Takéto komplexné pozorovania im pomáhajú uvedomiť si pravidelnosti a rytmy prírody, ktoré možno prirovnať k rituálom, napríklad rannému pozdravu slnku v materskej škole.

Pedagogický experiment s prírodninami

Okrem materiálov sú inšpiráciou pre deti aj prírodné javy, ako dúha, východ či západ slnka, búrka alebo ročné obdobia. Pedagóg by mal podporovať aj tieto témy vo výtvarnej tvorbe a umožniť deťom napríklad vyjadriť aj pocit strachu z búrky, čím sa rozvíja sloboda prejavu a tvorivá kreativita dieťaťa (Štěpánková, 2013).

V predškolskom veku deti kreatívne využívajú prírodný materiál (listy, palice, kamene) na tvorbu umeleckých diel, ktoré odrážajú ich vzťah k prírode a svetu okolo nich. Otvorený koniec tvorivých úloh im umožňuje objavovať vlastné spôsoby vyjadrenia, čím sa podporuje ich neobmedzená kreativita (Štěpánková, 2013).

Tabuľka 1: Pedagogický experiment s prírodninami



Zdroj: vlastné spracovanie

Aktivita 1: Maľovanie prírodnými farbami

Pomôcky: šťavy z čučoriedok, repy, špenátu alebo iné prírodné šťavy, misky na farby, papier, štetce, hubky, vatové tyčinky

Pripravíme misky s prírodnými farbami. Deti necháme experimentovať s farbami a vytvárať obrázky na rôzne témy. Po ukončení necháme výtvary dobre uschnúť. Diskutujeme o tom, z čoho farby pochádzajú a aké farby príroda ponúka.

Obmena: maľovanie prstami alebo dlaňami.

Aktivitou posilňujeme záujem o prírodu a jej materiály, ako aj ich využitie pri tvorbe farieb. Rozvíjame hmatové vnímanie, jemnú motoriku, podporujeme kreativitu a sebavyjadrenie prostredníctvom priameho kontaktu s farbou.

Aktivita 2: Maľovanie na kamene prírodnými farbami

Pomôcky: kamene rôznych tvarov a veľkosti, prírodné farby (šťavy z rastlín, káva, čaj), misky na farby, štetce

Ukážeme deťom kamene a prírodné farby a vysvetlíme ich pôvod. Pripravíme misky s prírodnými farbami. Deti maľujú kamene pomocou štetcov. Necháme ich experimentovať s farbami a tvoriť vzory alebo obrázky. Po ukončení necháme kamene uschnúť. Spoločne diskutujeme o tom, aké pocity mali deti pri maľovaní na kamene a ako farby na kameňoch vyzerajú inak ako na papieri.

Obmena: maľovanie prstami

Aktivitou deti spoznávajú rôzne prírodné farby a ich použitie. Rozvíjame jemnú motoriku, kreativitu a vnímavosť voči prírode.

Aktivita 3: Miešanie farieb z prírody – tvorba vlastnej palety

Pomôcky: prírodné farby (šťavy z rastlín, prášky z korenia, káva, čaj), misky na farby, štetce, palety, papier

Ukážeme deťom jednotlivé prírodné farby. Necháme ich miešať farby v miskách a pozorovať vznik nových odtieňov. Na papier si vytvoria vzorkovník farieb, ktoré si namiešali. Vysvetlíme, ktoré farby považujeme za základné, a povzbudzujeme deti, aby skúšali rôzne kombinácie. Diskutujeme o tom, ako príroda vytvára farby a prečo sú pre nás dôležité.

Aktivitou posilňujeme záujem o prírodu, deti sa učia o miešaní farieb a vzniku farebných odtieňov. Podporujeme tvorivosť, experimentovanie a vnímanie farieb v prírodnom prostredí.

Aktivita 4: Prírodné pečiatky zo zeleniny a listov

Pomôcky: zelenina (zemiak, kaleráb, mrkva), listy rôznych tvarov, prírodné farby, papier, nože a kuchynské pomôcky na prípravu zeleniny (používa učiteľ)

Pripravíme plátky zo zeleniny a listy. Deti natierajú pečiatky prírodnou farbou a otláčajú ich na papier. Vytvárajú vzory, obrázky, alebo môžu pomocou pečiatok vytvoriť vlastný príbeh. Povzbudzujeme deti, aby experimentovali s rôznymi farbami a tvarmi.

Aktivitou sa deti učia poznávať tvary a textúry prírodných materiálov, rozvíjajú jemnú motoriku, kreativitu a zmyslové vnímanie.

Aktivita 5: Farebné obtlačky z kvetov

Pomôcky: čerstvé kvety rôznych farieb a tvarov, papier, tenší papier alebo servítky, farbičky, pastely alebo voskovky

Na papier položíme kvety a prekryjeme ich tenším papierom. Papier pritlačíme, aby vznikla tlač, alebo jemne prekreslíme kvet cez tenký papier pomocou farbičky, pastelu lebo voskovky. Odstránime vrchný papier a obdivujeme farebné obtlačky. Deti môžu pridávať detaily a doplniť obrázok podľa vlastnej fantázie.

Aktivitou sa deti učia vnímať textúru a farbu kvetov, rozvíjajú jemnú motoriku, vnímavosť na detaily a podporujeme ich tvorivosť pri práci s kvetmi.

Záver

Prostredníctvom týchto tvorivých aktivít deti objavujú prírodu ako bohatý zdroj farieb, tvarov a inšpirácie. Získavajú nové poznatky o prírodných materiáloch, učia sa pozorovať farby a štruktúry okolo seba a spoznávajú ich možnosti využitia vo výtvarnej tvorbe. Rozvíjajú pritom jemnú motoriku, zmyslové vnímanie, kreativitu a cit pre estetiku. Zároveň si vytvárajú pozitívny vzťah k prírode a učia sa ju vnímať ako hodnotnú súčasť každodenného života.

Bibliografia

- Bezďáková, L., Kubecová, M. a kol. (2016). *Rozvíjíme výtvarné dovednosti a fantazii dětí*. Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o.
- Borbélyová, D. (2013). *Metodika výtvarnej výchovy pre materské školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Hazuková, H. (2011). *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o.
- Hazuková, H. (2022). *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o.
- Lipnická, M. (2011). *Předškolská pedagogika nielen pre učiteľov*. Prešov: Rokus.
- Lucinkiewiczová, K. (2012). *Výtvarné umenie v etickej výchove*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Miňová, M. (2015). *Pedagogické diagnostikovanie v materskej škole*. Prešov: Rokus.
- Minns, A. (2016). *Výtvarná výchova – metodická príručka k vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Pondelíková, R. (2015). *Výtvarné techniky na rozvoj tvorivosti*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Pondelíková, R. (2020). *Plánujeme, realizujeme a hodnotíme procesy výtvarnej výchovy*. Banská Bystrica: Belianum.

- Sedláková, A. (2016). Výtvarná komunikácia a edukácia vo voľnočasovom vzdelávaní. *Pedagogické rozhľady*, 25(5), 16 - 18.
- Šmelová, E., Prášilová, M. a kol. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.
- Štěpánková, K. (2013). Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*, 1(1).
- Ťulák Krčmáriková, Z. (2020). Výtvarný prejav ako nástroj prevencie, diagnostiky a intervencie u detí v predškolskom veku. *Poradenský systém orientovaný na dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole*. Ružomberok: Verbum.
- Valachová, D. (2014). *Výtvarná tvorba dětí v materské škole*. Velké Leváre: INFRA Slovakia, s. r. o.

Kontaktné údaje na autorku príspevku

Ing. **Zuzana Brčiaková**, PhD.

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

E-mail: zuzana.brciakova@ku.sk

ZÁŽITKOVÉ UČENIE V MOTÝLEJ ZÁHRADE: INTERAKTIVITA A SOCIABILITA ŽIAKOV S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

EXPERIENTIAL LEARNING IN A BUTTERFLY GARDEN: INTERACTIVITY AND SOCIABILITY OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Barbora Kováčová, Martina Magová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá fenoménom motýlej záhrady ako potenciálneho inkluzívneho edukačného a terapeutického priestoru pre osoby so zdravotným znevýhodnením. Vychádza zo skúseností zo zahraničných inštitúcií a ich prístupu k sprístupňovaniu prírodných zážitkov špecifickým cieľovým skupinám. Empirickú časť tvorí ojedinelý pedagogický experiment realizovaný s cieľom sprostredkovať žiakom s poruchou autistického spektra a súbežným mentálnym postihnutím senzorický zážitok prostredníctvom kontaktu so živými motýľmi v kontrolovanom prostredí. Na základe realizácie experimentu boli identifikované kľúčové prínosy, ako aj obmedzenia využitia motýlej záhrady v kontexte špeciálnopedagogickej podpory.

Kľúčové slová

Motýlia záhrada. Žiak s poruchou autistického spektra. Možnosti a limity motýlej záhrady. Interaktivita. Sociabilita.

Abstract

The paper explores the concept of a butterfly garden as a potentially inclusive educational and therapeutic environment for individuals with disabilities. It draws on international examples of institutions that provide nature-based experiences to specific target groups. The empirical section presents a unique pedagogical experiment aimed at offering students with autism spectrum disorder and co-occurring intellectual disabilities a sensory experience through direct contact with live butterflies in a controlled setting. Based on the implementation of the experiment, key benefits as well as limitations of utilizing a butterfly garden within the context of special education practice were identified.

Key words

Butterfly garden. Student with autism spectrum disorder. Opportunities and limitations. Interactivity. Sociability.

Úvod do témy hmyzu v súvislosti s motýľou záhradou

Hmyz je skupina organizmov taxonomickej jednotky šesť nôžiek. Etymologický pôvod pojmu hmyz (*z lat. insectum*) znamená narezaný / narezané (zvíra). Táto skupina živočíchov patrí medzi bezstavovce, nakoľko nemá kostru ani kosti, ale jeho telo tvorí ľahký exoskelet, ktorého vonkajší povrch je pokrytý vrstvou vosku, ktorá pomáha hmyzu pred dehydratáciou (Sverdrup - Thygeson, 2018). Motýle sú súčasťou užitočného hmyzu, ktorý tvorí neodmysliteľnú súčasť ekosystému každej záhrady. Užitočný hmyz je ten, ktorý opelňuje, reguluje stav škodcov, likviduje uhynuté jedince, dokáže ovplyvniť kvalitu pôdy, napomáha k rozmnožovaniu rastlín (Toomela, 2002). Predstaviteľmi hmyzu sú čmeliaky, motýle, pestrice, nočné motýle, niektoré muchy a iné druhy, ktoré žijú na kvetoch či iných plodinách.

Motýľa ako živočícha, ktorý je súčasťou uzavretých alebo voľných priestorov pre účely rozvíjania človeka v rôznom veku a s rôznym zdravotným znevýhodnením, možno považovať za terapeutické zviera (aj keď je to veľmi neobvyklé a v odborných spisbách sa s touto skutočnosťou nestretávame). Motýle môžu slúžiť ako **neinvazívny, estetický a emocionálne bohatý prvok** v terapii (či intervencii), a to aj pre skupinu osôb s poruchou autistického spektra v kombinácii s mentálnym postihnutím. A práve z toho dôvodu motýliu záhradu vnímame ako špeciálne navrhnutý a udržiavaný priestor, ktorý slúži ako prirodzené alebo poloprirodzené prostredie pre chov a pozorovanie motýľov. Môže ísť o uzavretý skleník alebo vonkajší areál s bohatou rastlinnou vegetáciou, ktorý poskytuje vhodné podmienky pre rôzne druhy motýľov vo všetkých štádiách ich vývinu – od vajíčka cez húsenicu až po dospelého motýľa. Sú rôznych farieb a veľkostí, mnohé druhy sú dokonca pozorovateľné ojedinele vo voľnej prírode. V niektorých kultúrach sú motýle spájané so symbolikou duše a duchovnej premeny, čo môže byť využité v terapeutickom kontexte na podporu osobného rastu a zvládania zmien.

Väčšina druhov motýľov sa vo voľnej prírode vyskytuje na neoplotených a druhovo bohatých trávnatých plochách, v riedkom lese a na okrajoch lesa bohatého na štruktúru s dobrým slnečným svetlom. Niektoré druhy motýľov môžu existovať len na špeciálnych typoch lúk, trávnatých plochách alebo špecifických druhov lesov, pretože je to jediné miesto, kde môžu nájsť svoje špecifické živné rastliny. Preto v mokradňových lesoch nájdete iné druhy motýľov ako v zmiešaných dubových lesoch, alebo ako v slnečných, suchých borovicových lesoch (Butterflies, 2025).

Motýlia záhrada môže byť vnímaná ako priestor expresie a výrazovosti, kde sa cez pohyb motýľov, ich farebné krídla zrkadlí vizuálna a pohybová expresivita tohto hmyzu. Pre žiakov s autizmom môže takýto podnetovo bohatý, no zároveň harmonický priestor podporovať vnímanie krásy, rozvíjať senzitivitu voči okoliu a umožniť im vlastný spôsob vyjadrenia.

Motýľ ako netradičný prvok v terapii

Hoci motýle nepatria medzi klasické terapeutické zvieratá, ako sú psy alebo kone, v posledných rokoch sa čoraz častejšie objavujú v prostrediach zameraných na zmyslovú stimuláciu a relaxáciu. Ich vizuálna krása, ladný pohyb a prítomnosť v prírodnom prostredí pôsobia upokojujúco, podporujú sústredenie a vyvolávajú pozitívne emócie. Pozorovanie motýľov sa dokonca uvádza aj ako forma sezónnej prírodnej terapie, ktorá zlepšuje náladu, znižuje stres a vytvára pocit spojenia s prírodou (World Stock, 2024).

Motýlia cesta je približne 4 km dlhá trasa vedúca malebnou prírodou v oblasti Punta Vegliasco cez Monte Piscivino, až po Alta Via Baia del Sole. Hoci nie je technicky náročná, ponúka viaceré stúpania a klesania, a zároveň nádherné výhľady. Pozorovanie motýľov na tejto trase si vyžaduje pomalé tempo, ticho a sústredenie – motýle sú krehké a často dobre maskované, takže identifikácia nie je vždy jednoduchá. Táto činnosť však nie je len vizuálnym zážitkom, ale aj **kognitívnu stimuláciou**, keďže si niektorí pozorovatelia zapamätávajú rôzne druhy a ich latinské názvy. Ide tak o nenáročné, no efektívne mnemotechnické cvičenie vhodné pre deti i dospelých. Motýle učia človeka spomaliť a vnímať prírodu s rešpektom a pozornosťou (World Stock, 2024). V rámci zmyslových (senzorických) záhrad, ktoré sú navrhnuté pre osoby s poruchou autistického spektra, bývajú motýle využívané ako súčasť tzv. vizuálnych zón. Umožňujú pozorovanie prírody bez tlaku na výkon, čím podporujú pokojné správanie a záujem o svet okolo (Abrams, 2024).

Príklady projektov s využitím motýľov v terapii

V zahraničí existujú rôzne varianty, ktoré ponúkajú prehliadku živých motýľov. Ide o motýlie domy, motýlie záhrady, špeciálne sezónne výstavy, či experimentálne miestnosti objasňujúce vznik motýľov. Jedným z nich je **Motýlí dom v Dallase**, ktorý je špecifický tým, že ide o klimatizované prostredie, kde je teplo počas celého roku (Texas Discovery Gardens, 2025). Je to tropický skleník plný **voľne lietajúcich motýľov z celého sveta**, ktorý ponúka návštevníkom jedinečný zážitok. Žije tu viac ako tri stovky motýľov, ktoré svojou farebnosťou, veľkosťou, či tvarmi lákajú návštevníkov na opakovanú návštevu. Tento dvojposchodový motýlí dom sa nachádza v **historickom Fair Parku** v Dallase. Motýlí dom síce nemá špecificky uvedené programy pre žiakov s poruchou autistického spektra, ale samotné prostredie podporuje aktívne zapájanie sa do **senzoricky prístupných podujatí** a ponúka **bezbariérové prostredie**, ktoré môže byť vhodné aj pre spomenutú skupinu žiakov. Aj projekt Butterfly Therapy, ktorý bol realizovaný v zariadení St. Teresa Place pre seniorov (Kanada) je jedinečným svojho druhu. Účastníkmi boli seniori, ktorí sledovali premenu húseníc na motýle a následne ich vypúšťali. Projekt priniesol nielen emocionálne obohatenie, ale aj posilnenie sociálnej interakcie a každodenného prežívania (Covenant Health, 2023).

Motýlia záhrada v Cheltenham (Veľká Británia) bola vytvorená ako vzdelávací, terapeutický a rekreačný program, ktorý bol pôvodne založený na záhradkárstve, ale teraz ponúka oveľa viac. **Butterfly Garden** je registrovaná charitatívna organizácia, ktorá poskytuje **aktivity** pre ľudí všetkých vekových kategórií, ktorí sa vyrovnávajú s rôznymi formami postihnutia – fyzickými, mentálnymi, emocionálnymi či vývinovými. Projekt vznikol v roku 2002 ako iniciatíva pre skupinu študentov s poruchou autistického spektra. V súčasnosti ide o viac než 4-akrový areál s triedami, skleníkmi a rôznorodými priestormi. Samotný projekt bol a zostáva pre tých, ktorí chcú uniknúť zo sveta, pre tých, ktorí sa do neho chcú vrátiť, a pre niektorých, ktorí ho ešte len hľadajú. Jeho dvere sú otvorené pre každého bez záväzkov (The Butterfly Garden, 2025). Celkovo pre skupinu osôb s poruchou autistického spektra poskytuje prispôbené prostredie, napríklad ponúka tiché priestory, senzoricky bohaté aktivity a individuálny prístup.

Entopia by Penang Butterfly Farm je jedinečné centrum objavovania prírody (Natureland), ktoré sa nachádza v Teluk Bahangu, Penang v Malajzii. Hlavnou atrakciou Entopia je najväčšia zbierka motýľov a hmyzu v Malajzii. Nachádza sa tu viac ako 15 000 voľne lietajúcich motýľov, ktoré

pochádzajú z viac ako 120 druhov motýľov, ako aj rôzne iné druhy hmyzu. Nádherná tropická záhrada poskytuje motýľom a hmyzu prirodzené prostredie a zároveň sa návštevník oboznámi aj s diverzitou rastlinnej a živočíšnej ríše.

Pedagogický experiment so žiakmi s poruchou autistického spektra

Prezentujeme pedagogický experiment, ktorý bol súčasťou edukačného procesu žiakov s poruchou autistického spektra s pridruženým mentálnym postihnutím.

Motýlia záhrada môže predstavovať vhodné edukačno-terapeutické prostredie pre žiakov s poruchou autistického spektra a mentálnym postihnutím, a to najmä vďaka svojmu senzorickému, pokojnému a vizuálne stimulujúcemu charakteru. Pobyt v takomto prostredí umožňuje rozvoj viacerých schopností a zároveň ponúka pozitívne emocionálne zážitky.

Tabuľka 1: Ciele pedagogického experimentu

konkretizácia cieľov pedagogického experimentu	poznámkový aparát k sytenu cieľa
aktivizácia a motivácia žiakov prostredníctvom živých motýľov	
prepojenie s edukačným procesom – predmety podľa úrovne žiakov (vecné učenie, vlastiveda, biológia)	○ niektorí žiaci triedili obrázky motýľov podľa zafarbenia krídel ○ niektorí žiaci sa učili stavbu tela motýľov a cyklus vývinu motýľa ○ s niektorými žiakmi sme pozerali video zamerané na cyklus vývinu motýľa
oboznamovanie sa s úplne novým prostredím	○ najprv sme si na fotkách z internetu ukazovali kam ideme a čo tam budeme robiť, pripravovali sme sa na to, že motýle budú voľne lietat'
rozvíjanie adaptácie a socializácie	○ cestovanie vlakom a MHD, trasa železničná stanica – prestup na autobus v Mikuláši, kde sme s MHD cestovali k budove, kde sa nachádzala motýlia záhrada ○ prispôsobenie sa novému prostrediu, kupovanie lístkov, komunikácia so sprievodcom v motýlej záhrade

nácvik aktívneho počúvania u žiakov	
nácvik primeraného správania, akceptácia požiadaviek	o žiak nesmie chytať a zaháňať sa na lietajúce motýle, musí dávať pozor, aby nestupil na motýle, ktoré sa mohli nachádzať na zemi
Návšteva motýlej záhrady bola výrazným motivátorom pre žiaka, ktorý výrazne inklinuje k témam o zvieratách, veľmi sa tešil z lietajúcich motýľov (dokonca ako jediný si nechal motýľa pristáť na ruke a ani sa nepohol, aby neodletel).	

Zdroj: Magová (2025)

Je potrebné si uvedomiť, že každý žiak s poruchou autistického spektra je výnimočný aj čo sa týka reakcií na určitú senzorickú skúsenosť. V rámci pedagogického experimentu jeden zo žiakov, ktorý má strach z hmyzu prejavil úzkosť (z nášho pohľadu išlo o senzorický problém, nakoľko má silné dioptrie a nemá pod kontrolou to, kde sa hmyz nachádza – orientuje sa len podľa zvuku a keď vidí hmyz z blízka začne kričať, že má strach). U daného žiaka sme akceptovali to, že síce nakoniec išiel na výlet spoločne s triedou, nešiel priamo do motýlej záhrady (s asistentkou čakal pred motýľou záhradou v zábavnom parku, Magová, 2025).

Možnosti motýlej záhrady v prospech žiaka s poruchou autistického spektra s mentálnym postihnutím

Motýlia záhrada môže predstavovať vhodné edukačno-terapeutické prostredie pre žiakov s poruchou autistického spektra v kombinácii s mentálnym postihnutím, a to najmä vďaka svojmu senzorickému, pokojnému a vizuálne stimulujúcemu charakteru. Pobyt v takomto prostredí umožňuje rozvoj viacerých schopností a zároveň ponúka pozitívne emocionálne zážitky.

Schéma 1: Možnosti motýľej záhrady v prospech žiaka s poruchou autistického spektra a mentálnym postihnutím



Zdroj: vlastné spracovanie

Jednou z hlavných výhod motýľej záhrady je **senzorická stimulácia v prirodzenom prostredí**, ktoré poskytuje jemné podnety – farebnosť, pohyb motýľov, vône rastlín či zvuky prírody. Tieto podnety môžu priaznivo pôsobiť na žiakov so zmyslovými odlišnosťami, ktoré sú pri PAS časté, a môžu podporiť ich **senzorickú integráciu**. Zároveň môže byť záhrada vnímaná ako **bezpečné a upokojujúce miesto**, ktoré pomáha redukovať stres a úzkosť. V prostredí záhrady vznikajú prirodzené príležitosti na **rozvoj komunikácie a sociálnych interakcií** – deti môžu spontánne reagovať na pozorované javy, komentovať ich, alebo môžu zdieľať zážitky s rovesníkmi či pedagógmi. Využitelná je aj **alternatívna a augmentatívna komunikácia** (napr. gestá, piktogramy), čo podporuje začlenenie detí s výraznými komunikačnými ťažkosťami.

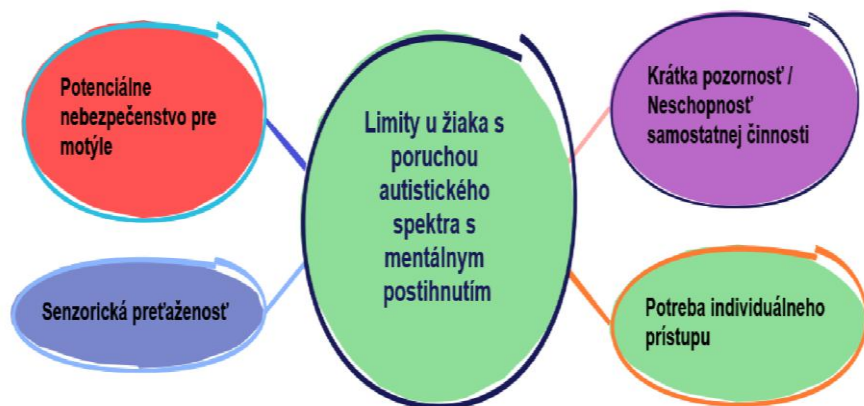
Ďalším benefitom je podpora **pozornosti a trpezlivosti** pri pozorovaní pohybu motýľov. Zážitková forma učenia môže zároveň motivovať deti k aktívnej účasti na jednoduchých činnostiach – ako je napríklad polievanie, sadenie rastlín či kŕmenie motýľov. V neposlednom rade motýľia záhrada **podporuje inklúziu** – deti, ktoré majú rôznu úroveň schopností sa môžu zapojiť podľa vlastných možností a tempa.

Limity motýľej záhrady u detí s poruchou autistického spektra s mentálnym postihnutím

Napriek viacerým pozitívam je potrebné uvedomiť si aj **limity a výzvy**, ktoré môže práca v motýlej záhrade so žiakom s PAS a mentálnym postihnutím priniesť. Niektorí žiaci môžu byť **precitlivení na zmyslové podnety** – napríklad na intenzívne svetlo, pachy, dotyky hmyzu alebo nečakané pohyby, čo môže viesť k senzorickému preťaženiu. Záhrada preto musí byť navrhnutá s možnosťou úniku do tichšieho priestoru, či individuálneho sprievodu s asistentom.

Ďalším limitom môže byť **krátkodobá pozornosť** alebo **potreba neustáleho dohľadu**, najmä ak žiak nie je schopný samostatnej orientácie v priestore, alebo ak nerozumie pravidlám manipulácie so živými tvormi. Existuje aj riziko **neúmyselného ublíženia motýľom**, ak žiak nedokáže odhadnúť silu dotyku alebo nepochopí pokyny. V takých prípadoch je nevyhnutný **individuálny prístup** a prítomnosť asistenta či pedagóga, ktorý usmerňuje aktivitu a zaisťuje bezpečnosť.

Schéma 2: Limity motýlej záhrady u žiaka s poruchou autistického spektra s mentálnym postihnutím



Zdroj: vlastné spracovanie

Celkovo možno konštatovať, že motýlia záhrada má **vysoký potenciál pre rozvoj senzorických, emocionálnych aj sociálnych schopností** žiakov s PAS v kombinácii s mentálnym postihnutím, avšak jej využitie musí byť starostlivo pripravené a prispôbené individuálnym potrebám detí.

Záver

Zahraničné skúsenosti ukazujú, že motýle môžu byť netradičným, no účinným prostriedkom podpory emocionálneho rozvoja, interaktivity a zmyslového učenia u rôznych cieľových skupín vrátane osôb so zdravotným znevýhodnením. Mnohé motýlie záhrady sú v zahraničí navrhnuté ako inkluzívne priestory, ktoré spájajú relaxáciu, poznanie a vhodný prístup voči prírode. V našich podmienkach však možnosť návštevy takejto záhrady pre žiakov s poruchou autistického spektra v kombinácii s mentálnym postihnutím ostáva skôr výnimočnou udalosťou – častejšie sa s tým stretávame v rámci zahraničných výprav alebo návštev.

Práve preto je dôležité vytvárať nové pedagogické iniciatívy a experimenty, ktoré dokážu sprostredkovať zážitok z motýľov aj v školskom prostredí, prípadne v spolupráci s prírodovednými inštitúciami a zážitkovými centrami. Podstatou takýchto aktivít nie je len poznanie – ale najmä možnosť **zažiť bežný let motýľa** ako niečo dostupné, pokojné a bezpečné. Vytvára sa tým príležitosť pre deti s PAS v kombinácii mentálnym postihnutím **prekonať strach, aktivovať zmysly, ale aj posilniť schopnosť reagovať na nové podnety**. Ak máme ambíciu posunúť sa smerom k inkluzívnemu, zážitkovo orientovanému vzdelávaniu, práve motýlia záhrada – v akejkoľvek podobe – môže byť cenným nástrojom, ako spojiť svet prírody a svet zraniteľného dieťaťa spôsobom, ktorý je jemný, rešpektujúci a zároveň hlboko podnetný.

Bibliografia

- Abrams, R. (2024). How to create a sensory garden for people with autism. *Lawn love*, 12.
- Butterflies. (2025). dostupné na:
https://www.anl.bayern.de/english/doc/09_butterflies.pdf
- Covenant Health. (2023). New butterfly therapy project takes flight. Dostupné na:
<https://covenanthealth.ca/news-and-events/news/new-butterfly-therapy-project-takes-flight>
- Entopia by penang Butterfly farm. (2025). Butterfly Farm. dostupné na:
<https://onpenang.com/entopia-penang/>
- Magová, M. (2025). *Príprava na návštevu motýlej záhrady so žiakmi s poruchou autistického spektra s mentálnym postihnutím*. Ružomberok: Spojená škola (interný materiál vedúcej organizácie výletu).

- Sverdrup-Thygeson, A. (2020). *Úžasný hmyz*. Eastone Books.
- Texas Discovery Gardens (2025). *Texas Discovery Gardens – rosine smith sammons butterfly house and insectarium*. dostupné na: https://www.dallasparcs.org/219/texas-discovery-gardens?utm_source=chatgpt.com
- The Butterfly garden*. (2025). *The Butterfly garden*. dostupné na: <https://www.thebutterflygarden.org/>
- Toomela, A. (2002). Drawing as a verbally mediated activity: a study of relationships between verbal, motor and visuospatial skills and drawing in children. *International journal of behavioral development*, 26(3), 234–247.
- World Stock. (2024). Butterfly watching, the spring “therapy” that is good for the psyche (and where to do it). dostupné na: <https://www.worldstockmarket.net/butterfly-watching-the-spring-therapy-that-is-good-for-the-psyche-and-where-to-do-it/>

Kontaktné údaje na autorky príspevku

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

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

E-mail: barbora.kovacova@ku.sk

PaedDr. **Martina Magová**, PhD.

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

E-mail: martina.magova@ku.sk

ANALÝZA KRESBY HMYZU AKO PREJAV EXPRESIVITY U ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

EXPLORING EXPRESSIVITY THROUGH INSECT DRAWINGS IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Martina Štieberová, Barbora Kováčová

Abstrakt

Kresba hmyzu predstavuje vizuálny odraz individuálneho prežívania a kognitívnych schopností žiakov s mentálnym postihnutím. Príspevok sa zaoberá výtvarným prejavom týchto žiakov (N=85) so zameraním na hmyz ako výtvarný motív. Cieľom výskumu bolo analyzovať, ktorý konkrétny predstaviteľ hmyzu v kresbách dominuje, aké farebné preferencie sú uplatňované pri jeho zobrazovaní a ako žiaci vnímajú štruktúru hmyzu v porovnaní s realitou. V príspevku sú prezentované vybrané kresebné práce žiakov s mentálnym postihnutím, ktorí sa vzdelávajú v špeciálnych školách a špeciálnych triedach na Slovensku.

Kľúčové slová

Žiak s mentálnym postihnutím. Hmyz. Kresba. Výskum.

Abstract

Insect drawing represents a visual reflection of the individual experiences and cognitive abilities of students with intellectual disabilities (N=85). This paper focuses on the artistic expression of these students, with an emphasis on insects as a visual motif. The aim is to analyze which specific insect species dominate in their drawings, what color preferences are applied, and how the students perceive insect anatomy in comparison with reality. The paper presents selected drawings created by students with intellectual disabilities who attend special schools and special classes in Slovakia.

Key words

Student with intellectual disability. Insect. Drawing. Research.

Úvod do kresby hmyzu

Vo vzdelávacom procese prevláda transmisívny model, založený na odovzdávaní poznatkov učiteľom a ich memorovaní žiakmi. Tento prístup je v rozpore s konštruktivistickým poňatím učenia, ktoré chápe poznávanie ako aktívny proces budovania vedomostí na základe vlastnej skúsenosti a činnosti žiaka (Kvasničák & Korecová, 2015). Aj z toho dôvodu považujeme kresbu za jeden z možných konštruktívnych spôsobov ako zistiť predstavy človeka o konkrétnom jave, predmete či osobe. Boyadzhieva-Deleva (2020) tvrdí, že kresba od raného veku je v prvom rade vyjadrením názoru dieťaťa a až potom umeleckým činom (vo všeobecnom zmysle bez ohľadu na zdravotný stav). Keskinova & Ramo Akgün (2022) vychádzajú z výskumu týkajúceho sa kresby žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, že kvalita kresby žiakov s mentálnym postihnutím priamo súvisí s individuálnymi schopnosťami žiaka bez ohľadu na jeho mentálny vek. Poukazujú na atribúty, ktoré je nevyhnutné zohľadniť pri samotnom posudzovaní a z toho aj vyplýva schopnosť žiakov vyjadriť sa. Ide o oblasť jemnej motoriky (kvalita linearity, presnosť, spôsob držania písacieho nástroja), gnostických schopností (topognózia a možnosť orientácie v priestore) a praktických schopností. V prípade primeranej stimulácie daných atribútov je ovplyvňovaný aj samotný kresebný prejav dieťaťa.

Leslie (1995) poukazuje na to, že kresbou sa človek vyjadruje o danej skutočnosti, ktorá vyplýva z pozorovania, či vlastnej skúsenosti. Cieľom tvorcu je nielen prejsť od jednoduchých mentálnych predstáv o tom, ako si myslí, že konkrétny objekt vyzerá, ale môže vyjadriť svoje predstavy prostredníctvom kresby, autorského diela. A práve kresbu je možné považovať za vhodný nástroj pre zisťovanie vizuálnych predstáv a poznatkov týkajúcich sa stavby tela hmyzu aj u človeka s mentálnym postihnutím. Kresba je zároveň jednou z možností ako kreslením opísať konkrétny objekt bez ohľadu na kognitívne, či motorické schopnosti. Dempsey & Betz (2001) zdôrazňujú používanie činnosti kreslenia ako nástroja na učenie sa bez ohľadu na vek, či zdravotný stav tvorcu. Zároveň autori odporúčajú (ibidem) v začiatkoch kreslenia začať kresliť rastliny, až neskôr sa zamerať sa na kreslenie rozličných figúr.

Dizajn výskumu

Cieľom výskumu bolo analyzovať, ktorý konkrétny predstaviteľ hmyzu v kresbách dominuje, aké farebné preferencie sú pri jeho zobrazovaní uplatňované a ako žiaci vnímajú štruktúru hmyzu v porovnaní s realitou. Výskumu sa zúčastnilo 85 žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, ktorí sa vzdelávajú v špeciálnych školách alebo v špeciálnych triedach. K samotnému posúdeniu figúry ako súčasti kresby sa používa Rubric škála (Bartoszeck & Tunncliffe, 2017), ktorá je menej známou v našich podmienkach, ale sporadicky sa objavuje (Kováčová, 2023). Prostredníctvom nej je možné zhodnotiť kresbu dieťaťa pri zobrazovaní hmyzu, prípadne na základe jednotlivých charakteristík zhodnocovať aj kresbu detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Jednotlivé stupne spracovania (Tabuľka 1), ktorými je možné zhodnocovať kresbu hmyzu môžu napomôcť aj pri posudzovaní kresby detí a žiakov s mentálnym postihnutím. Vzhľadom k vyššie uvedenému je využitou evalvačnou škálou v predmetnom výskume.

Tabuľka 1: Posudzovacia škála kresby hmyzu

úroveň kresby	vývin kresby hmyzu	vek dieťaťa bez rizikového vývinu
0	z kresby sa nedá nič rozpoznať	do 3,5 roka
1	bezobsažná čmáranica	
2	čmáranica, v ktorej sa nachádzajú náznaky „niečoho“, čo sa podobá telu hmyzu	
3	pripomína hmyz s nohami alebo tykadlami	od 3,5 do 6 rokov
4	podobá sa na húsenicu (hlava, telo, detaily)	
5	jedno telo, krídla a/alebo tykadlá	
6	tri časti tela, tykadlá a/alebo krídla	
7	pridaných k telu šesť nôh a krídla a/alebo tykadlá	od 6,5 do 8 rokov
8	tri časti tela, šesť nôh na hrudi, 1 alebo 2 pár krídel	

Zdroj: Bartoszeck, Tunncliffe (2017, s. 17)

Z výskumu

Na základe vstupu do terénu sme získali 85 kresieb žiakov s mentálnym postihnutím vo veku 7-12 rokov (Štieberová, 2025; Kováčová, 2025) z toho bolo 71% chlapcov. Jednotlivé kresby hmyzu sme podrobili konkrétnemu zhodnocovaniu. Úlohou každého žiaka s mentálnym postihnutím bolo nakresliť hmyz na jeden hárok papiera (v početnosti neboli obmedzovaní) s využitím farebných cerúz (mali k dispozícii rovnaký počet).

Väčšina žiakov s mentálnym postihnutím kreslila jeden druh hmyzu v rozličných veľkostiach spracovania (Obrázok 1), ktoré bolo možné chápať ako bežný jav v kresbe tejto skupiny.

Obrázok 1: Jeden druh hmyzu v rôznych veľkostiach v kresbe žiaka s mentálnym postihnutím



Zdroj: Štieberová (2025)

Vyskytlo sa aj viacero druhov hmyzu na jednej ploche papiera (Obrázok 2) s tým, že mnohé zobrazené živočíchy nepatria do skupiny hmyzu, prípadne boli označené všeobecným pojmom „muchá“ bez konkrétneho určenia. Ide však o jav, ktorý nemožno pripisovať výhradne žiakom s mentálnym postihnutím – výrazne ho ovplyvňujú aj skúsenosti a poznatková úroveň žiakov bez postihnutia, ktoré sú formované prostredím, v ktorom vyrastajú.“

Obrázok 2: Viacero druhov hmyzu v kresbe žiaka s mentálnym postihnutím



Zdroj: Štieberová (2025)

Interpretácia kresieb hmyzu žiakmi s mentálnym postihnutím

V rámci interpretácie sa zameriavame na:

- dominanciu konkrétneho predstaviteľa hmyzu v kresbách,
- uplatňovanie farebných preferencií pri zobrazovaní,
- vnímanie štruktúry hmyzu v porovnaní s realitou.

Dominancia konkrétneho predstaviteľa hmyzu

V tabuľkovom spracovaní (Tabuľka 2) uvádzame početnosť výskytu druhu hmyzu v kresbách žiakov s mentálnym postihnutím.

Tabuľka 1: Kresba hmyzu žiakmi s mentálnym postihnutím

Druh hmyzu	N počet výskytov	% z celku všetkých kresieb
Motýľ	61	71,8 %
Lienka	48	56,5 %
Mucha	33	38,8 %
Mravec	31	36,5 %
Pavúk	5	5,9 %
Včela	3	3,5 %
Stonožka	3	3,5 %

Zdroj: vlastné spracovanie

Z celkového počtu 85 kresieb žiakov s mentálnym postihnutím sa najčastejšie objavovali nasledovní predstavitelia hmyzu – **motýľ**, **lienka**, **mucha** a **mravec**. Menej často vyskytujúci sa predstavitelia hmyzu v jednotlivých kresbách boli – pavúk, včely a stonožky. Vo väčšine kresieb (73%) žiaci zobrazovali viac než jeden druh hmyzu.

Predstavujeme ešte v rámci vizuálneho zobrazenia frekvenciu výskytu jednotlivých druhov hmyzu v kresbách prostredníctvom oblaku slov (word cloud). Väčšie slová predstavujú častejšie zobrazovaný hmyz – najvýraznejšie zobrazované sú **motýľ** a **lienka**.

Obrázok 3: Vizuálne zobrazenie počtosti hmyzu



Následne sme sa zamerali na interpretáciu kresieb hmyzu ako najčastejších predstaviteľov, ku ktorým patria motýľ a lienka.

Jednotlivé kresby motýľov sme na základe škály Bartoszeck & Tunnicliffe (2017) rozdelili do troch vývinových skupín (zhluková analýza), z výsledkov ktorých vyplýva, že výskumná skupina žiakov s mentálnym postihnutím zobrazuje motýľa v symbolickej fáze vývinu (bližšie tabuľkové spracovanie).

Tabuľka 3: Zhluková analýza vývinu v kresbe motýľa

Vývinová fáza	Úrovne	Počet kresieb	%
Predsymbolická	0–2	13	21%
Symbolická	3–5	41	67%
Štruktúrálna (realistickejšia)	6–8	7	11%

Zdroj: vlastné spracovanie

Z analýzy 61 kresieb motýľa vyplýva, že **najčastejšie sa kresby nachádzali na symbolickej úrovni vývinu** (úrovne 3 –5), čo naznačuje, že deti s ľahkým a stredným stupňom mentálneho postihnutia sú schopné vytvoriť základné ikonické znaky hmyzu, ako sú krídla, telo a tykadlá. **Priemerná úroveň kresby bola 3,70**, čo zodpovedá kresbe, ktorá už obsahuje znaky pripomínajúce reálne črty hmyzu, no nie vždy ich presne štrukturuje. Iba **11 % kresieb dosiahlo vyššiu štruktúrálnu úroveň**, ktorá zahŕňa viacero častí tela, krídla a končatiny v súlade s realitou stavby hmyzu. Naopak, **21 % kresieb sa nachádzalo na predsymbolickej úrovni**, kde sa objavujú len čmáranice alebo náznaky bez jasných znakov hmyzu.

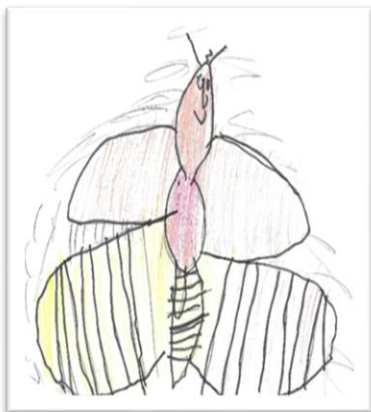
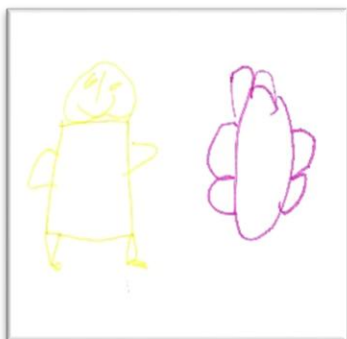
Na základe kresby motýľov žiakmi s mentálnym postihnutím sme sa zamerali na tri kategórie: symetria, farebnosť a stavba tela. Pre ilustráciu uvádzame niekoľko kresieb žiakov s mentálnym postihnutím, ktoré nakreslili motýľa (Obrázok 1).

Pre potvrdenie štatistickej významnosti sme vytvorili hypotézy, v ktorých sme zadefinovali závislé a nezávislé premenné.

Tabuľka 4: Hypotézy výskumu

symetria a farebnosť	H₀: Farba a symetria motýľov v detských kresbách sú nezávislé premenné. H₁: Farba a symetria motýľov v detských kresbách súvisia (tzn. existuje medzi nimi závislosť).
symetria a stavba tela	H₀: Stavba tela a symetria motýľov v detských kresbách sú nezávislé premenné. H₁: Stavba tela a symetria motýľov v detských kresbách súvisia (existuje medzi nimi závislosť).

Obrázok 1: Zobrazenie motýľa žiakmi s mentálnym postihnutím



*Zdroj:
Štieberová (2025)*

Na základe potvrdenia symetrie a farebnosti v kresbe motýľa žiakmi s mentálnym postihnutím sme získali nasledovné údaje (Tabuľka 5).

Tabuľka 5: Potvrdenie chí-kvadrát testu medzi skupinami symetria a farebnosť

posudzované kategórie	viacfarebný	jednofarebný	Σ
symetrický	18	11	29
nesymetrický	6	26	32
Σ	24	32	61
hodnota chí-kvadrát	10,22		
p-hodnota ($p < 0,05$)	0,0014		

Keďže p-hodnota je nižšia ako bežná hranica 0,05, existuje **štatisticky významný rozdiel** medzi skupinami farebnosť a symetria vo výskumnej skupine žiakov s mentálnym postihnutím. Z uvedeného vyplýva, že farba a symetria motýľa v kresbách žiakov s mentálnym postihnutím **spolu štatisticky významne súvisia**.

Na základe potvrdenia symetrie a farebnosti v kresbe motýľa, sme komparovali kategórie symetria a stavba tela a získali sme nasledovné údaje (Tabuľka 6).

Tabuľka 6: Potvrdenie chí-kvadrát testu medzi skupinami symetria a stavba tela

posudzované kategórie	viacfarebný	jednofarebný	Σ
stavba tela správna	8	19	27
stavba tela nesprávna	22	12	34
Σ	30	32	61
hodnota chí-kvadrát	6,07		
p-hodnota ($p < 0,05$)	0,0137		

Keďže p-hodnota je taktiež nižšia ako bežná hranica 0,05 (zamietame nulovú hypotézu), existuje **štatisticky významný rozdiel** medzi skupinami farebnosť a zobrazovaná stavba tela vo výskumnej skupine žiakov s mentálnym postihnutím. Z uvedeného vyplýva, že farba a stavba tela motýľa v kresbách žiakov s mentálnym postihnutím **spolu štatisticky významne súvisia**.

Zhodnotenie parciálnych výsledkov výskumu

Za účelom zistenia súvislostí medzi výtvarnými prvkami kresieb (farebnosť, symetria a správnosť stavby tela) boli realizované dve nezávislé analýzy pomocou chi-kvadrát testu nezávislosti.

• Vzťah medzi farebnosťou a symetriou kresby:

Chi-kvadrát test potvrdil štatisticky významnú závislosť medzi tým, či bola kresba motýľa jednofarebná alebo viacfarebná a jej symetriou ($\chi^2 = 10,22$; $p = 0,0014$). Tento výsledok naznačuje, že žiaci s mentálnym postihnutím, ktorí vytvárali viacfarebné kresby, častejšie dosahovali symetrickú podobu motýľa. Môžeme teda predpokladať, že vizuálna komplexnosť kresby (viacfarebnosť) súvisí s vyššou mierou pozornosti alebo porozumenia typickej stavbe hmyzu.

• Vzťah medzi farebnosťou a stavbou tela:

Aj v prípade testovania závislosti medzi farebnosťou kresby a správnosťou stavby tela bol výsledok štatisticky významný ($\chi^2 = 6,07$; $p = 0,0137$). Viacfarebné kresby boli častejšie spojené s nesprávnou stavbou tela hmyzu. Tento výsledok môže naznačovať, že u niektorých žiakov s mentálnym postihnutím je zdôrazňovaná skôr farebnosť ako presnosť v zobrazovaní stavby tela motýľa.

Záver

Parciálne výsledky výskumu ukazujú, že kresebný prejav žiakov s mentálnym postihnutím má významný diagnostický a expresívny potenciál. Kresba hmyzu slúži nielen ako prostriedok kresebného vyjadrenia, ale aj ako „zrkadlo“ úrovne kognitívneho spracovania, pozorovacej schopnosti a vývinu v samotnej kresbe. Štatistická analýza potvrdila súvislosti medzi farebnosťou, symetriou a presnosťou stavby tela, čo poukazuje na to, že kresebný prejav týchto žiakov je formovaný viacerými faktormi – vrátane motorických schopností a autentickej interpretácie vnímania hmyzu. Tieto poznatky môžu byť prínosné nielen pre špeciálnych a liečebných pedagógov, ale aj pre odborníkov v oblasti arteterapie.

Bibliografia

- Bartoszeck, A. B., & Tunnicliffe, S. D. (2017). Development of biological literacy through drawing organisms. Katz, P. (eds). *Drawing for science education*. Sensepublishers, Rotterdam.
- Boyadzhieva-Deleva, E. (2020). Speech and Language therapy in state of emergency: Advantages and disadvantages of tele practice. *Knowledge International Journal*, 40(4), 681–686.
- Dempsey, B. C.; & Betz, B. (2001). Biological drawing: a scientific tool for learning available to purchase. *The american biology teacher*, 63 (4), 271–279.
- Keskinova, A., & Ramo Akgün, N. (2022). Drawing skills in students with mild intellectual disability. *HAYEF: Journal of Education*, 19(2), 114-121.
- Kováčová, B. (2023). Naučme deti vnímať hmyz ako neodmysliteľnú súčasť ich života. *Predškolská výchova* 78, 1, 4-6.
- Kováčová, B. (2025). Kresby žiakov s mentálnym postihnutím na tému hmyz (nepublikovaný kresebný materiál).
- Kvasničák, R.; & Korecová, K. (2015). Krátkodobý vplyv pozorovania vybraných zástupcov hmyzu na predstavy a vedomosti žiakov o hmyze. *Paidagogos*, 2(4), 60–87.
- Leslie, C.W. (1995). *Nature Drawinig. A Toolfor Learning*.Dubuque, IA: Kendall/HuntPublishing Company.
- Štieberová, M. (2025). *Analýza kresby hmyzu u žiakov s mentálnym postihnutím*. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity, katedra špeciálnej pedagogiky (Diplomová práca).

Kontaktné údaje na autorky príspevku

Mgr. **Martina Štieberová**

Základná škola Bystrany 13, Bystrany

E-mail: martinastieberova@gmail.com

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

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

E-mail: barbora.kovacova@ku.sk

ANALÝZA ZÍSKAVANIA ZRUČNOSTÍ ŽIAKOV V PREDMETE TECHNIKA

ANALYSIS OF STUDENTS' SKILLS ACQUISITION IN THE SUBJECT OF TECHNOLOGY

Daniel Kučerka

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá získavaním zručností žiakov základnej školy v predmete technika. Stručne popisuje konštrukčné úlohy ako súčasť získavania zručností v pracovných činnostiach a materiál používaný pri pracovných činnostiach v dielni a ukazuje výrobky žiakov, ktoré vyrábali na základe pracovného postupu alebo tento postup si na základe zadania museli navrhnuť. Príspevok prezentuje modelovanie vyučovacieho procesu predmetu technika a prípravu učiteľa na vyučovanie, aby žiaci mali možnosť získať kompetencie v predmete podľa vzdelávacie štandardu.

Kľúčové slová

Kompetencie, zručnosti, konštrukčné úlohy, materiál, výrobky

Abstract

The article deals with the acquisition of skills by primary school pupils in the subject of technology. It briefly describes construction tasks as part of the acquisition of skills in work activities and the material used in work activities in the workshop and shows the products of pupils that they produced based on a work procedure or that they had to design based on an assignment. The article finally points out the modelling of the teaching process of the subject of technology and the preparation of the teacher for teaching so that pupils have the opportunity to acquire competencies in the subject according to the educational standard.

Key words

bloku Competences, skills, construction tasks, material, products

Úvod do problematiky

Existuje veľa možností pre implementáciu technického vzdelávania a získavania zručností žiakov od predprimárneho vzdelávania až po ukončenie nižšieho stredného vzdelávania. Všetky možnosti prinášajú expresivitu pretože, pojem „expresivita“ podľa Slavíka (2009, s. 25 in Homolová, 2022) poukazuje na obsažnosť setkání „tváří v tvář“. Sdělovaná zkušenost zdůrazňuje smyslovou, tělesnou a zážitkovou stránku, která je tak důležitá pro umění, pop-kulturu, reklamu a jiné vlivné kulturní domény.“

Predmet Technika je vyučovaný od 5. ročníka ZŠ, predchádza mu na 1. stupni ZŠ od 3. ročníka predmet Pracovné vyučovanie. Podľa Štátneho vzdelávacieho programu je vyučovaný v rozsahu 1 hod. týždenne v každom ročníku. U žiakov s mentálnym postihnutím je predmet pracovné vyučovanie po celú dobu vzdelávania na základnej škole v rozsahu 1-4 hodiny týždenne podľa ročníka. Predmety sú súčasťou vzdelávacej oblasti Človek a svet práce, kde ešte patrí podnikavosť a iniciatívnosť a kariérová výchova.

Dôležitou súčasťou týchto predmetov je rozvoj pracovných zručností prostredníctvom voľby pracovného námetu primeraného ročníka vzdelávania a vzdelávaných žiakov na základnej škole alebo špeciálnej základnej škole. Zručnosti sú súčasťou kompetencií, ktoré definujeme ako súbor vedomostí, zručností, návykov a skúseností. Každý učiteľ pozná svojich žiakov, úroveň ich manuálnych zručností a pracovných schopností. Vhodné pracovné námety nájde každý učiteľ v dostupnej literatúre, avšak dôležité je si každý pracovný námet, či postup najskôr vyskúšať. Najdôležitejšie je zhodnotiť, či je námet vhodný pre danú skupinu a ročník žiakov, či nie príliš náročný alebo jednoduchý.

Predmety technika a pracovné vyučovanie dnes sa nechápu ako čisto dielenská činnosť, ale vedú žiakov k rôznym pracovným činnostiam a technológiám. Bežne na technike sa venujú žiaci vo vyšších ročníkoch napr. programovaniu výrobkov a ich výrobu pomocou 3D tlačie a tak prispievajú k vytváraniu profesijnej orientácie.

Odtiaľto tiež vychádza oblasť uchopená v Štátnom vzdelávacom programe – Človek a svet práce. Podľa Honzíkovej (2015) sa uvedená oblasť zameriava na praktické zručnosti a návyky a dopĺňa celé základné vzdelanie o dôležitú zložku potrebnú pre uplatnenie človeka v ďalšom živote a spoločnosti. Tým sa odlišuje od ostatných oblastí a je protiváhou, lebo je založená na myšlienkovej spolupráci.

Konštrukčné úlohy ako súčasť získavania zručností v pracovných činnostiach

Konštrukčné činnosti sú súčasťou predmetu pracovných činností. Žiaci zvládajú na začiatku elementárne zručnosti a činnosti pri práci so stavebnicami postupne s pribúdajúcim vekom, postupom v ročníkoch sú činnosti náročnejšie. Poznajú materiály, náradie, nástroje, meradlá a ich využitie. S pribúdajúcimi vedomosťami sa naučia montáž a demontáž jednoduchých strojov, či konštrukcií budov atď. pri práci so stavebnicami a dokážu postaviť jednoduché modely. Žiaci pracujú podľa pracovného návodu, jednoduchého náčrtu, predlohy a pod. a v siedmom ročníku sa naučia základy technického kreslenia, čo im dáva zároveň predpoklad základnej technickej komunikácie a vizualizácie predmetov, výrobkov, modelov atď. Vizualizácia je dôležitá hlavne u žiakov s poruchou autistického spektra. Podľa Magovej (2022), schopnosť vizualizácie je jednou z 52 druhov ľudských schopností znázornených v taxonómii podľa amerického vedca E. A. Fleishmana. Ide o schopnosť predstaviť si, ako bude niečo vyzerat' (Akbarova, 2020). Ako uvádzajú Capáková & Kováčová (2014) vizuálne vnímanie umožňuje každému jednotlivcovi lepšie poznávať okolitý svet a orientovať sa v ňom.

V ôsmom a deviatom ročníku sa v predmete naučia základy elektrotechniky, tvorbu modelov a jednoduchých konštrukcií prostredníctvom 3D tlačiarne, techniku a údržbu domácnosti atď. V neposlednom rade sa žiaci učia dodržiavať bezpečnosť a ochranu zdravia.

V tomto predmete žiaci získavajú zručnosti a učia sa tvoriť. Tvorivosť je schopnosť človeka vytvoriť niečo nové, nepoznané. V procese edukácie je tvorivosť dôležitá v oblasti rozvoja samostatnosti a myslenia žiakov. Využíva a rozvíja sa pri výklade, kde sa učiteľ snaží podať učivo zaujímavo a používa k tomu metódu problémového vyučovania (Kučerka & Karková, 2015). K rozvoju tvorivosti, ale aj celkovo k rozvoju kompetencií stavovaných ŠVP pre základné vzdelávanie používame projektové vyučovanie a bádateľské vyučovanie, ktoré je zamerané na rozvoj vedomostí, zručností a postojov. Metóda učí aktívne žiakov poznávať svet okolo seba a slúži na to, aby učiteľ žiakovi len nepredkladal látku. Žiak sa učí aktívne klásť otázky, skúma, formuluje hypotézy a vyvodzuje závery. Zároveň je u žiaka rozvíjané kritické myslenie.

Projektovou výučbou sa zaoberá množstvo autorov, ale nenašli zhodu, či patrí medzi metódy, formy alebo stratégie. Průcha (2003 in Dömošová, 2011) v pedagogickom slovníku uvádza veľmi často citovanú definíciu, kde projektová výučba je uvádzaná ako výuková metóda, v ktorej sú žiaci vedení

k samostatnému spracovaniu určitých projektov a získavajú skúsenosti s praktickou činnosťou a experimentovaním. Žiaci riešia určitý problém, problémovú úlohu alebo úlohu zo životnej reality, ktorá je komplexnejšieho charakteru. (Maňák, 1998, Schebauer, 1998, Šimoník, 2005, Kalhoust, 2001, Skalková, 1999)

Materiál používaný na rozvoj zručností žiakov

V dielňach alebo učebniach na základnej škole k výrobe drobných výrobkov alebo i funkčných výrobkov sa používa materiál:

- a) papier, kartón
- b) drevo
- c) plast
- d) kov
- e) iné

Výrobky z papiera, kartónu

Papier v dnešnom poňatí vynali Číňania asi pred 2000 rokmi. Na našom území poznáme výrobu z papiera od 14. storočia. Dovtedy sa papier dovážal z Talianska.

Papier je rovnomerná vrstva prevažne rastlinných vrstiev, vytvorená na sieti nabraním alebo naplavením, splstnatená, odvodnená a usušená. Papier je používaný o plošnej hmotnosti do 150 g/m² atď. Kartónový papier je o plošnej hmotnosti od 150 g/m² do 250 g/m². Na obrázku 1 sú výrobky z papiera a kartónu.

Obrázok 1: Výrobky z papiera a kartónu



Zdroj: vlastné spracovanie

Najčastejšie používané papiere sú:

- a) tlačové (novinové, farebné tlačové, hĺbkotlačové, kriedové, ofsetové)
- b) písacie a kresliace (kancelárske, konceptové, náčrtkové, preklepové, zošitové, strojové)
- c) baliace (albino, balíkové, hodvábne baliaci, pergamenová náhrada, pergamenové, upravovacie).

Kartónové papiere sa delia na jednovrstvové, dvojrvtstvé a viacvrstvé.

Výrobky z plastu

Plastom nazývame materiál, ktorého základnou zložkou je polymér.

Polyméry je možné rozdeliť z pohľadu spôsobu ich spracovania do troch základných skupín:

1. Termoplasty - sa za bežných teplôt správajú ako tuhé telesá, ale pri zvýšených teplotách prechádzajú do formy vysoko viskózne kvapaliny (vo

väčšine prípadov pseudoplastickej), ktorú je možné tvarovať a opätovným ochladením fixovať jej tvar.

2. Elastoméry (kaučuky) - vykazujú za bežných teplôt vysokú zložku elastickej deformácie, ale sú schopné tieť pri vysokých šmykových napätiach. Po vytvorení priečnych väzieb medzi makromolekulami dochádza k potlačeniu plastickeho toku materiálu, polymér sa stáva vysokoelastický, značne odolný voči plastickej deformácii. Vzniká materiál, všeobecne označovaný ako guma.

3. Reaktoplasty (predtým nazývané aj termosety) - sa správajú ako termoplasty, majú veľmi malú alebo takmer žiadnu zložku elastickej deformácie, obyčajne sa ľahko tvarujú už pri bežných teplotách, prípadne pri mierne zvýšených teplotách, pričom dochádza počas tvarovania aj k chemickej zmene štruktúry. K stabilizácii tvaru výrobku dochádza chemickou sieťovanou reakciou, ktorá môže byť vyvolaná zmiešaním dvoch medzi sebou reagujúcich zložiek, alebo len vplyvom zvýšenej teploty (Kučerka & Rusnáková, 2015). Na obrázku 2 sú lepené plastové modely z modelárskych stavebníc.

Obrázok 2: Výrobky z plastu

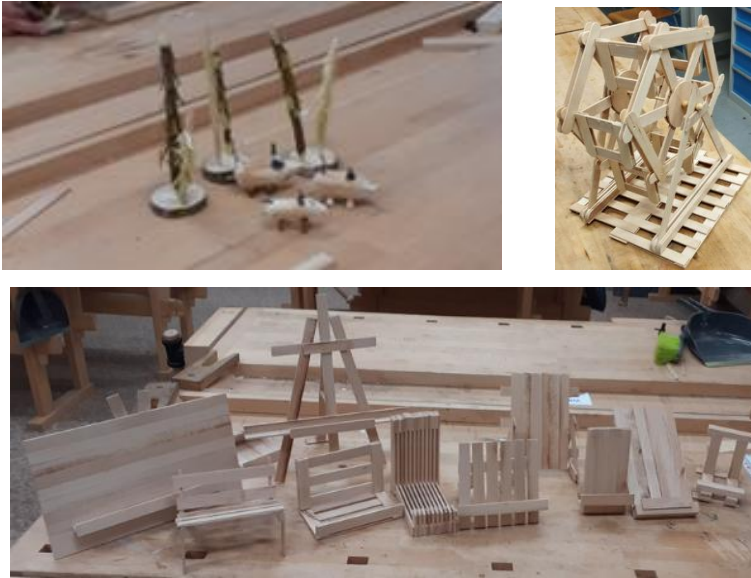


Zdroj: vlastné spracovanie

Výrobky z dreva

Drevo je jedným z najobľúbenejších materiálov pre žiakov pri prácach v dielni. Na svete je okolo 25000 druhov dreva. Používa sa hlavne pri výrobe nábytku, teda najčastejšie pri práci stolárov. Drevo pochádza z duba, buku, jedle, olše, orecha, smreku, borovice a iných stromov. Na obrázku 3 sú ukážky práce žiakov ZŠ.

Obrázok 3: Výrobky z dreva



Zdroj: vlastné spracovanie

Drevo sa ťaží spravidla v období vegetačného pokoja v zimnom období. Ihličnaté a listnaté drevo je základným konštrukčným materiálom.

Výrobky z kovu

Kovové materiály delíme na:

- a) železné kovy
- b) neželezné kovy
- c) zliatiny

Najdôležitejším kovovým materiálom je oceľ. Vyrába sa zo surového kovu a spracováva vo vysokých peciach. Z vysokých pecí sa odlieva do kokíl a v nich tuhne na ingoty a potom ingot určený na ďalšie spracovanie. Obrázok 4 ukazuje výrobky žiakov z kovu.

Obrázok 4: Výrobky z kovu



Zdroj: vlastné spracovanie

Ďalším druhom kovov sú neželezné kovy (farebné) kovy, ako sú hliník, meď, zinok, olovo, cín. K zliatinám kovov patria bronz, mosadz a dural. Práca s rôznymi druhmi materiálov je súčasťou predmetu pracovnej činnosti vo všetkých ročníkoch základnej školy. Jednou z úloh učiteľa vyplývajúcou z Rámcového vzdelávacieho programu je rozvíjať kompetencie. Podľa RVP ZV (2023) cieľové zameranie vzdelávacej oblasti smeruje k utváraniu a rozvíjaniu kľúčových kompetencií žiakov.

Modelovanie vyučovacieho procesu predmetu Technika

Učiteľ vo svojej príprave a plánovaní výučby robí didaktickú analýzu učiva. Táto činnosť predstavuje analýzu učiva, hlbšiu myšlienkovú činnosť učiteľa, čím prenikne hlbšie do učebnej látky. Didaktickú analýzu predmetu robí učiteľ pri spracovaní tematického plánu a pri príprave na vyučovaciu hodinu. Didaktická analýza (pojmová analýza, operačná analýza a analýza z hľadiska medzipredmetových vzťahov) umožňuje učiteľovi hlbšie preniknúť z pedagogického hľadiska do učebnej látky, k čomu využíva učebnice, ďalšie kurikulumné dokumenty, zákony, normy, predpisy atď., ktoré transformuje na podmienky vyučovacej hodiny, kde zároveň využíva didaktickú transformáciu (Kučerka, 2025).

Učivo predkladané žiakom vzniká spracovaním rôznych oblastí kultúry do učebných plánov, osnov, učebníc, do výučby. Pojem didaktická transformácia sa používa najčastejšie práve v tomto zmysle, tým je problematika príliš zúžená. Vyššie uvedená činnosť je totiž urobená pred začatím výučby a bolo by ju správne označiť za tzv. preinteraktívnu fázu

didaktickej transformácie. V priebehu výučby a pri ďalšom učení žiaka, v interaktívnej a postinteraktívnej fáze didaktickej transformácie prechádza obsah ďalšími premenami. Je transformovaný výučbovou činnosťou, učením a myslením žiaka (Kropáč & Kropáčová, 2016).

Ako je uvedené vyššie v príprave na vyučovaciu hodinu predchádza plánovanie, didaktická analýza, vymedzenie požiadaviek na účinné riadenie procesu osvojovania kompetencií. Ťažisko analýzy je sústredené na účel vyučovacej hodiny (ciele, miera osvojenia kompetencií), náplň vyučovacej hodiny (vstupné kompetencie), štruktúra vyučovacej hodiny (ciele, formy a metódy, materiálne didaktické prostriedky atď.), usmerňovanie priebehu vyučovacej hodiny učiteľom a rozvoj psychických procesov (aktivizácia, rozvoj myslenia žiakov).

Učiteľ v procese plánovania a prípravy na vyučovaciu hodinu podľa Honzíkovej, (2015) dokáže predpokladať a zodpovedať mnoho dôležitých otázok. V prvom rade musí nájsť odpoveď na otázky:

- *Čo chceme na vyučovacej hodine, ale aj v celom tematickom celku dosiahnuť?*
- *Čo chceme, aby žiaci vedeli?*
- *Aké vedomosti majú žiaci už mať?*
- *Aké medzipredmetové vzťahy sú v danej téme?*
- *Aké informácie vyberieme a ako nadviažeme na už získané vedomosti žiakov?*
- *Akú domácu úlohu alebo projekt zadáme, čo tým sledujeme?*

Odpoveďou na tieto otázky pre učiteľov na vyučovaciu jednotku alebo celý tematický celok je tematický plán. V tomto pláne sú odpovede na dosiahnutie výučbových cieľov prostredníctvom obsahu, metód a materiálnych a nemateriálnych prostriedkov.

Dobré plánovanie vyučovacej činnosti je základom úspešnej práce učiteľa. Plánovanie podľa Vališovej & Kovaříkovej (2021) je proces začlenenia vybraného vzdelávacieho odboru do reálneho života školy. Začína analýzou východiskového stavu a potrieb školy, pokračuje vlastným plánovaním postupu zahrňujúcim formálnym a neformálnym kurikulumom a je ukončený fázou hodnotenia.

Záver

Základnými stavebnými prvkami oblasti Človek a svet práce sú tri komponenty: Technika, Podnikavosť a iniciatívnosť a Kariérová výchova. Tieto tri komponenty sú navzájom prepojené tak, aby sa rozvíjalo technické, tvorivé a kritické myslenie žiaka.

Na základe výučbových štandardov, ktoré sú na webe MŠVVaM (2025) žiak po ukončení základnej školy by mal vedieť vyhľadávať vynálezy, objavy, patenty, nakresliť jednoduchý výkres, vytvoriť technickú dokumentáciu k vlastnému výrobku, rozlišovať a skúmať dreveniny, kovy, plasty, kompozity, sklo atď., zrealizovať výrobu ručného a strojového obrábania, správať sa ekologicky, vypočítať prevádzkové náklady domácnosti atď.

K tomu, aby žiaci získali počas základnej školy jednotlivé zručnosti, sú potrební učitelia, ktorí dokážu rozvíjať tieto zručnosti postupne, systematicky a primerane k veku žiaka aj s vhodným využitím bádateľského a projektového vyučovania.

Bibliografia

- Capáková, L., Kováčová, B. (2014). *Problematika vizuálneho vnímania v liečebnej pedagogike – diagnostika a intervencia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Dömošová, I. (2011). *Projektová výuka. Moderní strategie vzdělávání v České republice a nemecky mluvících zemí*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Homolová, M. (2022). *Analýza konceptu STEM v predprimárnom vzdelávaní*. In: *Expresivita vo výchove V*. České Budějovice: Vysoká škola technická a ekonomická v Č. Budějovicích.
- Honzíková, J. (2015). *Pracovní výchova s didaktikou*. Praha: UJAK.
- Kropáč, J., Kropáčová, J. (2016). *Didaktická transformace pro technické předměty*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
- Kučerka, D., Karková, M. (2015). Rozvoj technickej tvorivosti studentov stredných škôl. *Technika a vzdelávanie*, 4 (1), 50-53.
- Kučerka, D. a kol. (2025). *Rozvoj klíčových kompetencí žiakov vo výučbe technických predmetov*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kučerka, D., Rusnáková, S. (2015). *Strojírenské technologie I*. 1. vydání. České Budějovice: Vysoká škola technická a ekonomická v Č. Budějovicích.
- Magová, M. (2022). *Princíp vizualizácie ako nevyhnutnosť vo vzdelávaní žiakov s poruchou autistického spektra. Expresivita vo výchove V*. České Budějovice: Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích.

MŠVVaM SR, 2025. Vzdelávacia oblasť človek a svet práce. Vzdelávacie štandardy [online]. [cit. 19.06.2025]. Dostupné na internete: https://www.minedu.sk/data/files/11817_clovek-a-svet-prace.pdf

Vališová, A. & Kovaříková, M. (2021). *Obecná didaktika a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Praha: Grada Publishing.

Kontaktné údaje na autora príspevku

PaedDr. Ing. **Daniel Kučerka**, PhD.

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra technické a informační výchovy, Žižkovo nám. 5, Olomouc

E-mail: daniel.kucerka@upol.cz

EXPRESIVITA V INTERPRETOVANÍ PORTRÉTOV PROSTREDNÍCTVOM MÄKKEJ PLASTIKY

EXPRESIVENESS IN INTERPRETING PORTRAITS THROUGH SOFT SCULPTURE

Patricia Biarincová

Abstrakt

V predmetnom príspevku sa zameriame na expresívnu výtvarnú interpretáciu portrétu transformovaného do textilného objektu – mäkkej plastiky. V texte popisujeme uplatnenie média textil ako jednu z možností pri spracovaní zlomových situácií v živote človeka prostredníctvom percipovania portrétov a osobných reflexií k expresívnym, autentickým a emocionálnym výpovediam cez stotožnenie sa s autorským portrétom. Výtvarné experimentovanie s médium textil bolo realizované v skupine študentiek na Katedre výtvarnej výchovy PF KU Ružomberku.

Kľúčové slová

Expresivita. Portrét. Mäkká plastika. Vizuálne zobrazovanie. Interpretácia.

Abstract

In this article, we will focus on the expressive artistic interpretation of a portrait transformed into a textile object - soft sculpture. In the text, we describe the application of the textile medium as one of the options for processing turning points in a person's life through the perception of portraits and personal reflections on expressive, authentic and emotional statements through identification with the author's portrait. Artistic experimentation with the textile medium was carried out by a group of students at the Department of Art Education, Faculty of Fine Arts, KU Ružomberok.

Key words

Expressiveness. Portrait. Soft sculpture. Visual representation. Interpretation.

Úvod

Rôzne zlomové situácie v existencii človeka sa môžu prejavíť aj nešpecifickým charakterom a to expresívnym nekonvenčným, emocionálnym, autentickým či iracionálnym spôsobom cez výtvarné/vizuálne zobrazovanie.

O zlomových situáciách v živote človeka hovoríme v kontexte závažných životných momentoch alebo udalosti, ktoré zásadne ovplyvnili smerovanie,

hodnoty, rozhodnutia alebo psychický/emocionálny stav jedinca. Často sú spojené s hlbokými emóciami, osobným prežívaním alebo zásadnou zmenou z hľadiska smerovania života. Zlomové stavy v živote, označované ako momenty náhlej zmeny, straty, rozhodnutia alebo emocionálneho otasu (Kováčová, 2023) sú skúsenosti, ktoré môžeme spájať aj s osobnými výzvami, no zároveň môžu byť impulzom pre vnútorný rast a transformáciu. V kontexte expresívneho prežívania Zlomu stvárneného výtvarným uchopením sa môžeme stretnúť so spôsobom výtvarného zobrazovania, ktorý sa prejavuje napr. rozpadom/narušením stabilného/kompaktného, spoločnosťou a históriou akceptovaného tvaru/masy či hmoty, kompozície alebo praveku/archetypu. V žánrovej oblasti týkajúcej sa portrétnu nachádzame tváre/portréty, ktoré nesú znaky narušenia celistvosti osoby/portrétnu, zlomené, porušené, často nedokončené alebo vytvorené z fragmentov, s hlbokým emocionálnym výrazom. Tieto náznaky deformácie môžeme vizuálne čítať (Bergerová, 2024) ako symboly narušenia integrity človeka, ako aj metaforu prerodu niečoho čo sa momentálne deje, či končí, ale súčasne aj ako niečo čo aktuálne vzniká (proces transformácie).

V súvislosti Zlomu sa môže portrét stať vizuálnym záznamom momentálneho stavu, či procesu, záznamom aktuálneho emocionálneho rozpoloženia človeka (Kováčová, 2024). Takýto portrét často zachytáva dočasný moment signovaný premennosťou a nesúlalom. Vo výtvarnom umení nachádzame mnohé smery a štýly ktoré boli poznačené expresiou a expresivitou, ľudskými pudmi či emóciami. Expresionalistický jazyk sa v dejinách umenia ako odkaz iracionálnej pudovej a emocionálnej podstaty človeka objavoval celkom periodicky (Štofko, 2007).

Mäkká plastika – interpretácia portrétov v kontexte Zlomu

Zlom a zlomové situácie v živote nachádzame aj životných príbehoch rôznych umelcov/výtvarníkov. Hraničné okolnosti v živote umelcov často formovali nielen ich osobnosť, ale aj výrazové prostriedky, tematiku a štýl ich tvorby. V ich spôsobe zobrazovania vo vizuálnej rovine čítame informácie, ktoré nám naznačujú prerozprávané osobné traumy, zlomové situácie alebo negatívne zážitky, ktoré umelci transformovali do reflexie osobného prežívania, spracovaním traumy alebo hľadaním nového zmyslu. V okruhu experimentovania a skúmania sme sa hlbšie zaoberali problematikou zlomu a zlomových situácií v expresívne zachytených dielach rôznych umelcov z histórie maľby v dejinách výtvarného umenia vyjadrených/zobrazených prostredníctvom portrétov či autoportrétov.

V rámci metodológie skúmania zlomu a expresívneho zobrazovania portrétov sme sa sústredili u študentiek na individuálne percipovanie vybraného portréту a následnej transformácie z plochy do priestorového objektu mäkkej plastiky. Prieskum sme koncipovali na základe stratégie založenej na kvalitatívnom a **fenomenologickom prístupe**, ktorý sa nám javil ako vhodný spôsob dizajnovania nami skúmanej problematiky a porozumenia subjektívnych, individuálnych a osobných skúseností. Táto metodika je vhodná na skúmanie **vnútorného prežívania**, percipovania diela, pocitov a významov, ktoré sa s umeleckou skúsenosťou spájajú. V centre záujmu fenomenologického prístupu je subjektívna skúsenosť vychádzajúca z individuálneho konceptu osobnosti, stredobodom záujmu sú vnútorné zážitky a prežívanie (Kasáčová, 2005). Na zber dát sme použili krátke textové reflexívne výpovede a produkty výtvarných činností – mäkké plastiky.

Proces tvorby a experimentovania bol dizajnovaný na transformácii plošných portrétov do priestorových objektov formou mäkkej plastiky. Mäkká plastika v našom uchopení je nie len vizuálnym objektom/portrétom, ale hmatateľným nositeľom emócií. Použitie mäkkých materiálov (textil, molitan, syntetická výplň, nite, stuhy atď.) v portrétnej plastike predstavuje odklon od tradičnej objektovej formy. Mäkkosť textilu v našom ponímaní symbolizuje zraniteľnosť, expresívnosť a emocionalitu. V tomto zmysle mäkká plastika nie je len vizuálnym objektom, ale vizuálnym zhmotneným nositeľom emócií.

Portrét v mäkkej plastike sa tak môže čítať ako viacvrstvový objekt, ako vrstva vizuálneho vzhľadu, vrstva emocionálneho výrazu/rozpoloženia a vrstva haptickej/dotykovej materiálnej textúry. Tieto vrstvy sa navzájom prelínajú a doplňajú. Portrét/mäkká plastika už nie je výsledkom pozorovania, ale aktom expresívneho spoluprežívania zažitej traumy autora a percipovanej výpovede interpretujúceho portrét.

Realizácia aktivít – tvorba interpretácie

V rámci interpretácie výtvarného diela a experimentovania s médiom textil prostredníctvom stratégií nesúcich znaky akčného umenia, študentky vytvorili produkty/mäkké plastiky – interpretácie výtvarných diel, konkrétnych portrétov od vybraných umelcov/maliarov, ktoré boli koncipované princípom tvorby z plošného artefaktu do priestorového objektu. V procese tvorby vizuálnej/výtvarnej interpretácie podľa Tropa (2002) recipujeme nasledujúce znaky: procesualnosť, manipulatívnosť, reflexívnosť, rozvíjanie vizuálnej pamäte a predstavivosti, prelínanie vizuálneho a haptického princípu, autentickosť výtvarnej výpovede, odhaľovanie a inováciu vizuálnych štruktúr, splyvanie recepcie a výtvarnej tvorivosti, konfrontáciu výtvarného diela s vlastným produktom, možnosť verbálnej interpretácie v nadväznosti na vizuálnu interpretáciu.

Študentky si vyberali portréty, ktoré ich oslovili v spojení výtvarného obsahu, stotožnenia sa s portrétovanou osobou, na základe psychologického výrazu/náboja, na základe emócií, ktoré pociťovali pri percipovaní portréту alebo na základe osudu portrétovanej osoby. Hľadali portréty osôb, ktoré prezentovali zlomové situácie v živote človeka.

Aktivity/akciu študentky vytvárali na podklade postupnosti vizuálnej/výtvarnej interpretácie diela (pracovali s kópiami výtvarných diel). Počas tvorivého procesu sa zamerali na hĺbkovú analýzu vybraného portréту/maľby – verbálnu interpretáciu podľa vybraných bodov algoritmu interpretácie (Gero, 2004, s.57, Tropp, 2002), a následnej interpretácie maľby do textilného objektu/mäkkej plastiky.

Pri práci s výtvarným dielom a jeho následnej verbálnej a vizuálnej interpretácii študenti skúmali výtvarné dielo cez rôzne pohľady spojené s algoritmom interpretácie.

Zamerali sa na: osobný, t. j. subjektívny pohľad na dielo – študentky vyberali a následne interpretovali dielo na základe subjektívneho výberu v kontexte tézy Zlom. Pri objektívnom pohľade na dielo (formálna stránka diela) – vybrané dielo/portrét študentky analyzovali na základe jednotlivých krokov algoritmom interpretácie. Vybraný portrét skúmali po obsahovej stránke, snažili sa o hĺbkovú percepciu diela odkrývaním jednotlivých významových vrstiev. Po verbálnej časti interpretovali dielo/portrét do vizuálnej podoby – mäkkej plastiky s prihliadnutím na zachovanie výrazu a charakteristických znakov/významov, zakódovaných osobných vnútorných informácií (Martincová-Garajová, 2010).

Pri realizovaní interpretácie sa študentky upriamili aj na výber textilného materiálu. Pri mäkkej plastike nie je výber materiálu len technickou otázkou,

v tomto kontexte ide o zásadnú súčasť konečného výsledného výrazu artefaktu. Každý textilný materiál nesie určitý emocionálny, haptický, výrazový potenciál (Biarincová, 2021; Biarincová, 2023) ktorým je možné vyvolať autentické emocionálne a zmyslové reakcie.

Na tvorbu portréту študentky vyberali materiál veľmi uvážlivo a dôsledne. V procese tvorby uplatnili systém vrstvenia a spájania fragmentov textilného materiálu do celkov. Pracovali s rôznymi druhmi textilných materiálov, s rôznymi hrúbkami nití. Na prišívanie a zošívanie použili rôzne šicie a vyšívacie stehy. Takýmto spôsobom vytvárali vizuálnu podobu a dynamiku mäkkej plastiky v ktorej individuálnym spôsobom vložili aj vlastné emócie a osobné subjektívne percipovanie diela. Výsledkom interpretácie portrétu do mäkkej plastiky/portrét vznikla vizuálna transkripcia diela schopná sprostredkovať aj to, čo je ťažko artikulovateľné napríklad smútok, beznádej, nádej, vieru, emóciu alebo stratu identity.

Pri hlbšom ponorení do problematiky interpretácie portrétov z plochy do priestoru (obr. č.1, obr. č.2) sme požiadali študentky aby v krátkom texte popísali, vysvetlili svoj osobný výber portrétu, ktorý interpretovali. Na základe výpovedí sme sa pokúsili pochopiť asociácie a emócie študentiek.



Obr. č.1 Abstraktný portrét Petronella Daniëlle Ducheine, interpretácia do mäkkej plastiky – študentka KVV Ružomberok



Obr.č.2 Hlava ženy Ladislav Guderna, interpretácia do mäkkej plastiky – študentka KVV Ružomberok.

Ukážky z výberu z reflexívnych textov študentiek k téme Zlom (tvorba mäkkej plastiky, interpretácia diela s akcentom na silnú emocionálnu výpoveď zobrazovaného diela) v kontexte vybraných portrétov a autoportrétov od rôznych výtvarníkov.

Študentka č.1

Moja mäkká plastika zobrazuje obraz Vincenta van Gogha Autoportrét s obviazaným uchom z roku 1889. Emócie, ktoré sa vynárajú pri pohľade na túto mäkkú plastiku, sú živé a hlboké. Zobrazenie Van Goghovej maľby s obviazaným uchom evokuje zmiešané pocity melanchólie a zraniteľnosti. Obraz nám ukazuje van Gogha v zraniteľnom a bolestivom stave, keď si obviazal ucho po jednej zo svojich kríz. Emócie, ktoré sa prejavujú na tomto obraze, sú zmiešané a komplexné. Na jednej strane vidíme bolesť a zraniteľnosť, ktoré sú zreteľné v geste umelca a jeho tvári. Na druhej strane však cítime aj silu a odhodlanie, ktoré sa odrážajú v jeho pohľade a postoji. Tento obraz nás privádza k zamysleniu nad duševnými zápasmi a vnútornými bojmi, ktoré môžu ovplyvniť umelcovu tvorbu a život.

Pri pohľade na tento obraz som cítila určitú emocionálnu rezonanciu. Zobrazuje vnútorný boj a zraniteľnosť umelca, ktorý napriek svojim osobným ťažkostiam stále nachádzal krásu a inšpiráciu vo svojej tvorbe. Tento obraz ma oslovil a pripomenul mi dôležitosť prejavovania emócií a hľadania krásy aj v najtmavších chvíľach.

Tento portrét som si vybrala pre jeho silný umelecký výraz a schopnosť preniesť hlboké emócie a myšlienky.

Študentka č.2

Abstraktný portrét Petronelly Daniëlle Ducheine z roku 2019 z roku je dielom plným dynamiky a hlbokého výrazu. Dielo ma zaujalo jeho abstraktnými formami a farbami. Tento portrét obsahuje široké spektrum farieb a neobvyklých tvarov, čo napomáha k dojmu života a neustáleho pohybu. Znovu a znovu objavujeme nové detaily a vrstvy, ktoré oslovujú zmysly a emócie.

Vnímam, že tento obraz sa odzrkadľuje v mojom vnútornom svete. Zdá sa, akoby som v ňom objavila emócie a myšlienky, ktoré sa mi zdajú osobne známe. Sú to pocity vychádzajúce z hľadania vlastnej identity až boj s vlastnou vnútornou rozpoltenosťou. Pripadá mi ako portrét pocitu zmätenosti z toho, kto vlastne žena je. Portrét ženy, ktorá nechce byť len jedinou definíciou a zároveň portrét frustrácie, keď nenachádza jasnú odpoveď alebo definíciu toho, kým je. Zároveň však akoby zachytával aj pocit oslobodenia z objavenia nových aspektov ženskej osobnosti, ktoré napomáhajú lepšie pochopiť jej miesto vo svete.

Tento obraz možno interpretovať ako expresiu Petronellino vnútra, pretože sa zdá, že dielo nekladie dôraz na realistickú podobu, ale skôr na emocionálnu a psychologickú podstatu. Dalo by sa povedať, že úmyselne nie je akoby uhladeným a dokonalým „konvenčným“ dielom, rovnako ako ženská duša. Vnútorný výraz diela možno vidieť vo výrazných farbách a dynamických tvaroch, ktoré sa prelínajú a miešajú, vytvárajúc komplexný obraz. Táto kombinácia farieb a foriem evokuje rôzne emócie a myšlienky, ktoré sa môžu líšiť v závislosti od individuálnej interpretácie diváka. V obraze sa môžu objaviť aj symbolické prvky, ktoré prispievajú k jeho vnútornému výrazu. Dielo pracuje so symbolmi a metaforami, aby vyjadrilo hlbšie významy a koncepty.

Študentka č.3

Vybrala som dielo od Ladislava Gudernu z roku 1963 Hlava ženy. V diele vidím dva protipóly akoby deň a noc, mesiac a slnko, vidím v nej žiaru na tvári, ktorá vo mne evokuje život, radosť a na druhej strane smútok a temnotu. Z portrétu vyžaruje samota a zároveň akoby bola so svojim druhým Ja, akoby bol odraz jej duše, emočného rozpoloženia v zrkadle. V obraze vidím dobro a zlo, vidím nádej ale aj beznádej.

Záver

Zlom ako existenciálny fenomén, spojený s náhlymi, často traumatickými či transformačnými momentmi, predstavuje pre umelcov silný výrazový impulz. A však výtvarné a vizuálne umenie umožňuje interferovať zlomové situácie a pracovať na ich prekonaní cez vnútorne spracovanie a následnú výtvarnú reflexiu.

Výtvarný experiment s médiom textil umožnil študentkám sprostredkovať ich individuálne prežívanie a interpretáciu portrétov v novom, taktilnom a viacvrstvovom vizuálnom jazyku. Textil ako mäkký a flexibilný materiál sa javí ako mimoriadne vhodný pre uchopenie expresivity, emocionality a krehkosti črt charakteristických pri zlomových stavov. Proces prechodu z plošnej maľby do priestorovej interpretácie vyžadoval osobnú reflexiu, schopnosť identifikácie s portrétovanou osobou a citlivé narábanie s materiálom ako nositeľom významu.

Na záver možno konštatovať, že práca so zlomom v kontexte interpretácie portréту prostredníctvom mäkkej plastiky vytvorila priestor pre introspekciu, umelecký experiment a osobnú výpoveď.

Bibliografia

- Bergerová, X. (2024). *Aesthesis a iné súvislosti v médiu maľby*. In: QUAERE 2024, 14, 474-479.
- Biarincová, P. (2021). *Akčnosť vo vzdelávaní – Výzva pre každého človeka 4*. Ružomberok. Verbum.
- Biarincová, P. (2023). *Vybrané state výtvarnej edukácie 1*. Ružomberok. Verbum.
- Gero, Š. (2004). *Interpretácia výtvarného diela. Vizuálna kultúra a umenie v škole*. Bratislava: Digit.
- Kasáčová, B. (2025). *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprav*. Zvolen: Pedagogická fakulta UMB.
- Kováčová, B. (2023). *Zlom v životnom príbehu človeka. Disputationes Scientificalae Universitatis Catholicae in Ružomberok*. 23(3), 13-20.
- Kováčová, B. (2024). *Ex abrupto: Zlom v živote človeka v akčnom umení*. In: *Disputationes Scientificalae Universitatis Catholicae in Ružomberok*, 24(2), 27-34.
- Martincová-Garajová, M.; & Pondelíková, R. (2010). *Škola v galérii & galéria v škole*. Banská Bystrica: Stredoslovenská galéria.
- Štofko, M. (2007). *Od abstrakcie po živé umenie. Slovník pojmov moderného a postmoderného umenia*. Bratislava: Slovart.
- Tropp, S. (2002). *Vizuálna interpretácia výtvarného diela*. Banská Bystrica: Metodické centrum.

Afiliácia

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

Kontaktné údaje na autorku príspevku

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

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

E-mail: patricia.biarincova@ku.sk

EXPRESIVITA VO VÝTVARNEJ INTERPRETÁCII

EXPRESSIVITY IN ARTISTIC INTERPRETATION

Daniela Valachová

Abstrakt

Text prezentuje význam slova expresivita v kontexte výtvarného a diela a výtvarnej tvorby. V teoretickom koncepte je charakterizovaná expresivita v prostredí výtvarného umenia. Cieľom prezentovaného výskumu bolo prostredníctvom reinterpretácie reagovať na vybrané slová, vety a umelecké dielo prostredníctvom expresívneho výtvarného prejavu. Respondenti výskumu si inšpiračné slová a umelecké diela vybrali z oblasti akčného umenia a ich expresívne výtvarné vyjadrenie bolo zaznamenané. Na základe obsahovej analýzy procesu a výsledných produktov sme formulovali schematické výsledky výskumného šetrenia.

Kľúčové slová

Expresia. Expresivita. Interpretácia, výtvarná interpretácia, obsahová analýza

Abstract

The text presents the meaning of the word expressivity in the context of art and art making. The theoretical concept characterizes expressivity in the environment of fine art. Through reinterpretation, the aim of the presented research was to respond to selected words, sentences and artwork through expressive art expression. The research respondents chose inspirational words and artworks from the action art field and their expressive artistic expression was recorded. Based on the content analysis of the process and the resulting products, we formulated the schematic results of the research investigation.

Key words

Expression, expressivity, interpretation, visual interpretation, content analysis.

Kontexty expresivity

Expresivita ako slovo má rôzne významy a kontexty. Všeobecne by sme mohli konštatovať, že **expresivita** sa chápe ako pragmatická zložka významu príslušného výrazového prostriedku daná postojom hovoriaceho. V prípade konkrétnych výrazových prostriedkov môžeme tiež hovoriť o existencii expresívneho príznaku. Iný názor hovorí, že expresivita je vždy len ako odchýlka od očakávaného a to na ose syntagmatické i paradigmatické. Príbuzným pojmom je **emocionálnosť**, tá sa však obvykle vzťahuje len k vyjadreniu

pozitívnych alebo negatívnych emócií, a má teda užší význam než expresivita (Černák, 2001). Špecificky sa prostriedky k vyjadreniu expresie venujú všetky základné roviny jazykovedy. Expresívny charakter majú niektoré slová, ktoré sa vyskytujú v menej častých hláskových skupinách (ibidem).

V rámci lexikálnej expresie sa rozlišuje niekoľko kategórií, ktoré vznikli podľa rôznych kritérií:

- vulgarizmy,
- deprediatíva,
- eufemizmy,
- pejoratíva,
- detské slová
- hypokoristika (Zima, 1961)

Expresivita v lexike sa ďalej člení na:

- expresivitu inherentnú: u príslušnej lexémy je možné ju identifikovať aj bez znalosti kontextu,
- expresivitu adherentnú: v kontexte sa ustálila postupne,
- expresivita kontextová: chápe sa ako jeden zo spôsobovo aktualizácie vyjadrenia (Zima, 1961).

Expresivita je tiež charakterizovaná ako odborná pozornosť venovaná rôznym oblastiam komunikácie (Klimeš, 2004). Ide napr. o komunikáciu mládeže (Hladká, Martincová, 2012).

Kontext expresivity nášho pohľadu je výtvarno-pedagogický. Všetchno nachádzame paralely v rámci komunikácie, keďže výtvarné umenie tiež chápeme ako istú formu komunikácie. V tomto kontexte nachádzame v odbornej literatúre tiež niekoľko zaujímavých konotácií.

Expresivite v rámci pedagogického kontextu, konkrétne špeciálno-pedagogickému sa venovali autorky Fábry Lucká (2024), Homolová (2024), Kováčová & Homolová (2024). Autorky reflektujú aktuálne problémy a výskumné zámery expresivity a špeciálno-pedagogickej oblasti.

Expresiu a jej postavenie v komunikácii rôznych tematických rovinách výtvarného umenia nájdeme u autorov ako Bergerová (2024), Biarincová (2024), Ťulák Krčmáriková (2024), Ševčovič (2022) a Valachová (2024).

Sú známe aj ďalšie kontexty expresivity v umení, ale v iných oblastiach, avšak našim cieľom bolo v rámci teoretického uvedenia nášho textu zaoberať sa len kontextmi pre nás významnými.

Náš konkrétny kontext expresivity je výtvarno-pedagogický. V ňom chápeme expresivitu ako možnosť vyjadrenia subjektívneho obsahu prostredníctvom artefaktu (Kováčová, 2021). Ukazuje vonkajšiu zmyslovú formu prostredníctvom vzoru, zvnútorneného postoja, alebo spôsobu chápania prostredníctvom metaforického posunu medzi dvoma významovými rámcami, či schémami (Slavík in Jurečková et. al., 2015). Môže byť chápaná ako obrázková reč, ktorou sa jedinec vyjadruje. Je ventilom spredmetnenia vnútorného pretlaku predstáv vo výtvarnom prejave (Valachová, 2017).

Výsledky výskumných zistení

V rámci realizovaného výskumu sme sa zamerali na možnosti a reakcie na umelecké dielo prostredníctvom výtvarnej interpretácie. Cieľom bolo prostredníctvom reinterpretácie reagovať na vybrané slová, vety a umelecké dielo prostredníctvom expresívneho výtvarného prejavu.

Výtvarné dielo je interpretované inak než slovne, a to vizuálne. Medzi vizuálnu interpretáciu diela patrí napríklad citácia diela alebo jeho časti, napr. do iného diela. Medzi stratégie výtvarnej interpretácie patrí veľká škála postupov: „...od alúzie, → citácie, invokácie, kamufláže, komentára, persifláže, premaľby, až po recykláciu a reinterpretáciu, ktoré sú založené na reflexii umenia umením, interpretácie výtvarného diela iným výtvarným dielom“ (Geržová et al., 1999, s. 291).

Termínu výtvarná interpretácia je blízky termín apropiácia, čo znamená privlastnenie si niečoho, často bez povolenia a redefinovanie jeho originálneho kontextu. Výtvarná interpretácia taktiež artikuluje nové chápanie originálu umeleckého diela. Umelecké dielo už nie je len unikát – originálna tvorba autora, ale ním môže byť privlastnené dielo, citácia diela, citácia časti diela, citácia vlastného diela, reinterpretácia diela alebo recyklácia, rozklad diela (Geržová, 1999). Práce už nerozlišujú medzi originálom, kópiou a plagiátorstvom. Ďalším dôležitým spôsobom výkladu je taktiež spôsob podania výtvarných diel v priestore, napr. inštalácie na výstavách, v stálych expozíciách atď., kde je súčasťou začlenenie diela do priestoru, zorný uhol, z ktorého sa na dielo pozeráme a hra svetla a tieňa (Baleka, 1997, s. 150).

Výtvarné zobrazenie sa skladá z prvkov, ktoré nazývame výtvarným jazykom. Výtvarné kvality diela však nemôžeme redukovať na rozprávanie príbehu. Musíme sa zamerať aj na výtvarné zákonitosti, normy a pravidlá, ktoré vypovedajú o výtvarnom jazyku. Oproti vonkajšej dynamike sa odhaľuje vnútorná dynamika obrazu, vychádza sa z výtvarnosti, z výtvarného jazyka. Je zrejmé, že poznanie rôznych jemných odchýlok od bežného vizuálneho jazyka ovplyvňuje porozumenie diela a súvisí to hlavne s výtvarným vzdelaním príjemcu, jeho skúsenosťami, vnímanosťou a citlivosťou k výtvarným javom (Gero & Tropp, 2000).

Vizuálna interpretácia je tvorivá práca, ktorej zmyslom je vytváranie vizuálnych znakov na základe obrazových vnemov. Táto forma interpretácie sa používa pri potrebe reagovať na určitú vizuálnu percepciu inými obrazovými prostriedkami so subjektívnymi prvkami. Ide teda o formu výkladu, pri ktorej sa jedinec, ktorý interpretuje dielo, snaží vizuálne vyjadriť význam konkrétneho diela prostredníctvom vlastných výrazových prostriedkov (Eco, 2004). Všeobecne možno povedať, že to je reakcia obrazom na obraz. Môže nás napadnúť, že v tomto spôsobe interpretácie je možné nachádzať isté prvky neoriginality a napodobňovania, ale je možné oceniť prínos v zmysle obohatenia, reprodukcie o nové pohľady a riešenia.

Ako výskumnú metódu sme využili tematickú analýzu ako kvalitatívnu metódu skúmania v rámci umenia a umeleckých prejavov (Urban, 2020). Výskumné zistenia sme analyzovali prostredníctvom obsahovej analýzy (Gavora, 2001).

Obsahová analýza vizuálneho symbolu

Ako vhodný spôsob poznania a analýzy výtvarných reinterpretácii vizuálnych zobrazení súčasnosti sa javí obsahová analýza. Chápeme ju „ako špeciálnu metódu“ (Gavora, 2001). Obsahová analýza v našom poňatí bude tvoriť jadro metódy, v skúmaní nepôjde iba o konkrétny postup inej výskumnej metódy. Už samotný názov výskumnej metódy napovedá o jej charaktere, čiže analýzu a hodnotenie obsahu vizuálnych expresívnych vyjadrení.

Zistené javy sme koncipovali deskriptívne, v podobe viet. Schéma výskumného nástroja sa zameriavala na detailnú interpretáciu podľa navrhnutých kategórií od Valachovej (2018):

Tabuľka 1: Obsahová analýza a interpretácia

A: Ako vznikol produkt – námet, téma, technika.
B: Opis zobrazovaného, farebnosť, zobrazované symboly, tvarová kompatibilita s realitou.
C: Koľko prvkov obsahuje produkt, čo asociujú, alebo môžu asociovať.

Zdroj: Valachová (2018)

Respondentmi nášho výskumu bola skupina študentov pregraduálneho vzdelávania v študijnom programe výtvarná edukácia. Skupina obsahovala celkom 15 študentov. Uvádzame tri ukážky a celkové zhodnotenie výskumného šetrenia.

Formálne usporiadanie výtvarných reinterpretácií k obsahovej analýze.

Tabuľka 2: Formálne usporiadanie

Inšpiračný text	krátke textové inšpiračné slovo, alebo veta
Výtvarná inšpirácia na reinterpráciu	konkrétne dielo a umelec
Výtvarná technika	výsledný produkt reinterpretácie

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 3: Reinterpretácia „Tu a teraz“

Inšpiračný text	Hic et nunc - Tu a teraz (MH)
Výtvarná inšpirácia na reinterpráciu	dielo M. Abramovic, „Rest energy“ (https://www.moma.org/audio/playlist/243/3120) obr. č. 1



Výtvarná technika výsledný produkt obr. č. 2



Tabuľka 4: Obsahová analýza „Tu a teraz“:

A: Ako vznikol produkt	dielo vzniklo ako reakcia na inšpiračný zdroj, prostredníctvom automatickej maľby a uvoľneného pohybu štetca na ploche a odtlačku časti tela.
B: Opis zobrazovaného	zobrazovaný objekt je abstraktný a v ňom respondent hľadal konkrétnejšie časti, ktoré sú výtvarne dotvorené.
C: Asociácie	vnútorné prežívanie počas tvorby.

Tabuľka 5: Reinterpretácia „Myslím teda som“

Inšpiračný text	Cogito, ergo sum – Myslím, teda som (MH)
Výtvarná inšpirácia na reinterpretáciu	Dielo D. Totha – Partitúra LXV. Lamentácia (https://www.webumenia.sk/dielo/SVK:SNG.K_17567) Obr. 3.



Výtvarná
technika

Výsledný produkt obr. č. 4



Obsahová analýza „Myslím teda som“:

A: Ako vznikol produkt	dielo vzniklo ako reakcia na inšpiračný zdroj, predstavuje vizuálne spracovanie slov charakterizujúcich vlastnú osobnosť, vypovedajúce charakterové vlastnosti autorky
B: Opis zobrazovaného	dielo je kolážovo spracované, ktorá obsahuje slová ktoré charakterizujú vlastný pohľad na našu existenciu
C: Asociácie	Vnímanie vlastného života

Tabuľka 6: Reinterpretácia „Na okraj“

Inšpiračný text	AD MARGINEM - Na okraj. (VU) Vivian Suter – prezentácia exhibície (https://www.modernamuseet.se/malmo/en/exhibitions/vivian-suter/) Obr. č. 5.
Výtvarná inšpirácia na reinterpretáciu	
	
Výtvarná technika	Výsledný produkt obr. č. 6
	

Obsahová analýza „Na okraj“:

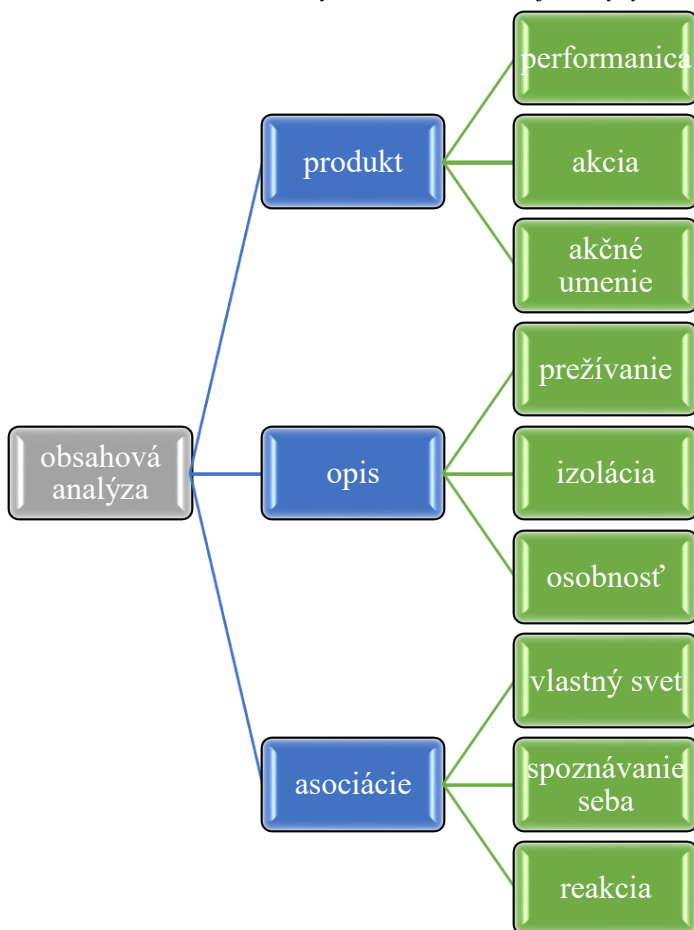
A: Ako vznikol produkt	dielo vzniklo ako reakcia na inšpiračný zdroj, predstavuje priebeh a výsledkom performance na tému izolácie počas rôznych situácií
B: Opis zobrazovaného	dielo predstavuje výsledný produkt celej akcie vo vymedzenom, surovom priestore, v ktorom sa prežíva izolácia veľmi osobne a priamo.
C: Asociácie	prežívania izolácie

Závery výskumu

Na základe obsahovej analýzy reinterpretácii môžeme konštatovať že inšpiračnými slovami v skupine respondentov boli krátke vyjadrenia, vystihujúce vnímanie súčasnosti z ich pohľadu. Nadväzne na to bolo ich inšpiračným zdrojom umenie z oblasti akčného umenia zo svetovej alebo domácej scény. Výber umeleckého inšpiračného zdroja bola individuálny, avšak spoločným menovateľom bolo akčné umenie, performance alebo akcia.

Na základ obsahovej analýzy procesu a výsledných produktov respondentov sme zostavili nasledujúcu schému.

Schéma 1 Zhrnutie výsledkov obsahovej analýzy



Zdroj: vlastné spracovanie

Záver

Informácie o svete získané z umenia sa hneď stávajú súčasťou zážitkového sveta detí. Informácie a poznanie sa nemusia zložitou transformáciou z racionálne skonštruovaných schém do živej a praktickej skúsenosti – sú v tejto podobe podávané okamžite. Navyše sú podávané metaforicky a symbolicky, takže pre ich vylúpnutie je potrebná práca fantázie. Aktéri tak pri práci s umením získavajú poznatky a súčasne sa rozvíja ich emocionalita

aj predstavivosť. Získavanie poznania cez umenie (cez umelecké diela) je veľmi prirodzeným poznávaním (Mistrík, 2001).

Bibliografia

- Baleka, J. (1997). Výtvarné umění. Výkladový slovník. Praha: Academia.
- Bergerová, X. (2024). Od detskej čmáranice k expresionizmu. *Expresivita vo výchove VI*. Ružomberok: Verbum.
- Biarincová, P. (2024). Od expresivity cez transformáciu k tvorbe artefaktu – vizuálny zápis zvukov. *Expresivita vo výchove VI*. Ružomberok: Verbum.
- Čermák, F. (2001). Jazyk a jazykověda. Praha: Karolinum.
- Eco, U. (2004). Meze interpretace. Praha: Karolinum.
- Fábry Lucká, Z. (2024). Možnosti pohybových intervencií u ľudí s parkinsonovou chorobou. *Expresivita vo výchove VI*. Ružomberok: Verbum.
- Gavora, P. (2001). Úvod do pedagogického výskumu. Bratislava : UK.
- Gero, Š., & Tropp, S. (2000). Interpretácia výtvarného diela. Banská Bystrica, PdF.
- Geržová, J. et al. (1999). Slovník světového a Slovenského výtvarného umenia druhej polovice 20. storočia: Od abstraktného umenia k virtuálnej realite. Idey – pojmy – hnutia. Kruh súčasného umenia Profil.
- Hladká, Z. & Martincová, O. (2012). Slova v soukromých dopisech: lexikografická sonda. Brno: Masarykova univerzita.
- Homolová, M. (2024). Aktivizačná rovina s využitím prvkov Hejného metódy. *Expresivita vo výchove VI*. Ružomberok: Verbum.
- Klimeš, L. (2004). Obecně česká, hovorová a expresivní slova ve zpravodajských pořadech jedné rozhlasové stanice. In Sborník prací FF OU věnovaný životnímu jubileu prof. PhDr. Jaroslava Hubáčka, CSc., a doc. PhDr. Naděždy Bayerové, CSc., 2004, 287–288.
- Kováčová, B. (2021). Expresia vo výchove. *Expresivita vo výchove*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Kováčová, B., & Homolová, M. (2024). Eskalácia agresie v sociálnych vzťahoch v predškolskom veku. *Expresivita vo výchove VI*. Ružomberok: Verbum.
- Mistrík, E. (2001). Od kultúrnej tolerance ku kultúrnej identite. Učebné texty pre multikultúrnú výchovu. Bratislava: IRIS.
- Slavík, J. (2015). Art Creation as a Way to learning in Art Education. *Creative Expressive Inspirational Art Education*. Olomouc: Nakladatelství Farnce Kafky.
- Ševčovič, M. (2022). Témy v grafických listoch z predmetov základy grafiky a grafika. *Expresivita vo výchove V*. 2022. České Budějovice: Vysoká škola technická a ekonomická.
- Ťulák Krčmáriková, Z. (2024). Výtvarný materiál a výtvarné spracovanie ako nástroje pre podporu motorických, kognitívnych a komunikačných zručností. *Expresivita vo výchove VI*. Ružomberok: Verbum.
- Urban, M. (2020). Kvalitatívny výskum vo svete umenia. Bratislava, Veda.

- Valachová, D. (2017). Výtvarná expresia ako zdroj poznania dieťaťa. *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2017 : kooperácia rodín a inštitúcií v starostlivosti o klienta*. Ružomberok : VERBUM - vydavateľstvo KU.
- Valachová, D. (2024). Z plochy do priestoru. *Expresivita vo výchove VI*. Ružomberok: Verbum.
- Valachová, D., Kováčová, B. (2018). *Fenómén výtvarného nadania vo výskumnej paradigme*. Banská Bystrica: Belanium.
- Zima, J. (1961). *Expresivita slova v súčasnej češtině: studie lexikologická a stylistická*. Praha: Nakl. Československé akademie věd.

Afiliácia

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

Kontaktné údaje na autorku príspevku

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

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

E-mail: valachoval@uniba.sk

EXPRESIVITA TANCA A RYTMICKÝCH POHYBOVÝCH PRVKOV VO VÝCHOVE

THE EXPRESSIVENESS OF DANCE AND RHYTHMIC MOVEMENT ELEMENTS IN EDUCATION

Monika Homolová

Abstrakt

Predložený príspevok prezentuje prínos tanca a rytmických pohybových aktivít pre komplexný rozvoj detí predškolského veku, s dôrazom na rozvoj hrubej motoriky a rovnováhy. Zdôrazňuje, ako môžu tieto aktivity pomôcť aj deťom s vývinovými ťažkosťami v koordinácii, ako je dyspraxia. Výskum ukázal, že vnímanie tanca ako nástroja výrazne zvyšuje mieru zapájania detí do pohybových aktivít, čo poukazuje na jeho motivačný a všestranný prínos nielen pre fyzický, ale aj pre emocionálny a sociálny rozvoj detí.

Kľúčové slová

Tanec. Rytmické pohybové prvky. Hrubá motorika. Rovnováha. Predškolský vek.

Abstract

This article presents the benefits of dance and rhythmic movement activities for the comprehensive development of preschool children, with an emphasis on the development of gross motor skills and balance. It highlights how these activities can also help children with developmental coordination difficulties, such as dyspraxia. Research has shown that perceiving dance as a tool significantly increases children's engagement in physical activities, which points to its motivational and versatile benefits not only for physical but also for emotional and social development.

Key words

Dance. Rhythmic movement elements. Gross motor skills. Balance. Preschool age.

Úvod

Tanec a rytmické pohybové prvky predstavujú od raného veku prirodzené a silné formy expresivity, ktoré komplexne stimulujú fyzický, emocionálny a kognitívny rozvoj detí. Umožňujú im nielen vyjadriť sa a uvoľniť nahromadenú energiu a napätie, ale zároveň efektívne rozvíjajú hrubú motoriku, koordináciu a priestorovú orientáciu. Práve tieto oblasti sú často oslabené u detí s vývinovými ťažkosťami v koordinácii, ako je dyspraxia,

ktoré môžu ovplyvniť aj jemnú motoriku a priestorovú orientáciu (Kováčová, 2023).

Samotná rytmická fyzická aktivita, sprevádzaná hudbou alebo spevom, zahŕňa koordinačné cvičenia a pohyby synchronizované s rytmom. Podporuje rovnováhu, obratnosť a priestorové vnímanie, čím výrazne uľahčuje motorický vývin detí (Zhao et al., 2024). Už dojčatá inštinktívne reagujú na hudbu a synchronizujú s ňou pohyby (Qin, 1987). Táto vrodená reakcia je základom pre metódy ako Dalcroze eurythmics, ktoré umožňujú deťom objavovať tempo a intenzitu hudby a vyjadrovať emócie pohybom (Ulrich, 2000). Teória prenosu učenia naznačuje, že mnohostranné a rytmické fyzické aktivity pozitívne ovplyvňujú motorický vývin predškôľakov (Westendorp et al., 2011).

Pre maximálnu motiváciu a komplexný rozvoj sa odporúča kombinovať rôzne rytmy (tlieskanie, údery, tamboríny, spev, hudba), čo podporuje nielen fyzické schopnosti, ale aj sebaaprijatie a sebaprojekciu (Manggau & Usman, 2020). Rytmické aktivity prirodzene spájajú deti s hudbou a tancom (Xin et al., 2020). Pri výzvach v pohybovom rozvoji môžu pomôcť preventívne psychomotorické cvičenia alebo prvky psychomotorickej terapie (Fábry Lucká, 2015).

Tanec významne rozvíja **rovnováhu**, komplexnú motorickú zručnosť vyžadujúcu kontrolu muskuloskeletálneho a nervového systému (Błaszczyk & Czerwosz, 2005). Rovnováha je kľúčová pre kontrolu polohy tela v priestore a udržiavanie vertikálnej orientácie, pričom integruje senzorické informácie ako gravitácia, oporná plocha, propiocepcia a vizuálny systém v centrálnom nervovom systéme (Dunsky et al., 2017; Michalska et al., 2018). Schopnosť udržiavať rovnováhu ovplyvňujú vek, sila, koordinácia a frekvencia motorických aktivít (Kilroy et al., 2016). Rozlišujeme statickú a dynamickú rovnováhu (Dunsky et al., 2017). Tanec, ktorý má vysoké nároky na pohybový aparát, je založený na koordinačných schopnostiach a komplexných pohyboch v rytme hudby, čo si vyžaduje rozsiahlu kontrolu držania tela (Janura et al., 2019). Štúdie potvrdzujú, že pravidelný tanečný tréning môže výrazne zlepšiť rovnováhu (Bochenek et al., 2024). Pre efektívny rozvoj týchto zručností je nevyhnutné systematické pozorovanie dieťaťa, zahŕňajúce posúdenie jeho motorických, zmyslových, sociálnych a kognitívnych schopností (Vodičková, 2022).

Tanec zlepšuje fyzickú výkonnosť, rytmus, mentálny a psychologický rozvoj, prispieva k formovaniu osobnosti a obohacuje hudobný zážitok (Tóth et al., 2024). Rozvíja priestorové vnímanie, držanie tela, koordináciu a ďalšie zručnosti, pozitívne ovplyvňujúc učenie a každodenný život (Antal, 2008).

Pohyb tanca posilňuje orgánové systémy a fyzické aj mentálne schopnosti (Makszin, 2007).

Ako prostriedok komunikácie a sebvýjadrenia umožňuje tanec deťom sebazpoznanie a rozvoj (Tsompanaki, 2019). Koordinovaná účasť na hudbe a pohybe podporuje rozvoj sebaregulácie (Williams et al., 2020; Williams & Berthelsen, 2019) a posilňuje rytmické schopnosti nevyhnutné pre motorické a kognitívne procesy (Bégel et al., 2017). Pre deti do 6 rokov je pohyb kľúčový (Laure & Habe, 2024). Tanec vo vzdelávaní podporuje umelecké, kultúrne, sociálne, multikultúrne a multidisciplinárne vzdelávanie. Dieťa si rozvíja sebazpoznanie, sebaúctu, autonómiu, kontrolu nad pocitmi a komunikačné zručnosti (Tsompanaki, 2019), obohacujúc umelecké, estetické, sociálne, kognitívne a emocionálne vzdelávanie.

Metodológia

Cieľom výskumu bolo zistiť frekvenciu zapájania sa detí do štruktúrovaných pohybových aktivít v materských školách. Zároveň sa výskum zameriava na analýzu štatisticky významných rozdielov v tejto frekvencii na základe toho, ako respondenti vnímajú tanec a rytmické pohybové prvky ako nástroje na rozvoj hrubej motoriky.

Výskumná vzorka tvorilo 302 respondentov z celého Slovenska. Prevládali učitelia (59,3 %), nasledovaní riaditeľmi (21,5 %) a zástupcami riaditeľov (13,9 %). Zvyšok tvorili pedagogickí asistenti (4,3 %) a špeciálni pedagógovia (1,0 %). Geograficky dominovali respondenti z Trenčianskeho (24,8 %), Žilinského (23,5 %) a Nitrianskeho kraja (17,9 %). Ostatné kraje boli zastúpené v menšej miere.

Výskumné metódy zahŕňali dotazníkové šetrenie. Na štatistickú analýzu a overenie hypotéz sme použili deskriptívnu štatistiku a neparametrický Mann-Whitneyho U-test (pre dva nezávislé výbery), doplnený o Mean Rank pre porovnanie priemerného poradía hodnôt v skupinách.

Zapájanie detí do tancovania a rytmických pohybových prvkov

Tabuľka 1 prezentuje výsledky frekvencie zapájania detí do štruktúrovaných pohybových aktivít u respondentov, ktorí považujú tanec a rytmické pohybové prvky za neprínosné pre rozvoj hrubej motoriky.

Tabuľka 1 Zapájanie detí do pohybových aktivít u respondentov nevnímajúcich prínos tanca

<i>Frekvencia zapájania sa detí do štruktúrovaných pohybových aktivít a vnímanie tancovania a rytmických pohybových prvkov ako efektívnych nástrojov na rozvoj hrubej motoriky:</i> Odpoveď Nie		
	n	%
Menej často	2	2,0
1 - 2 krát týždenne	16	15,8
3 - 4 krát týždenne	20	19,8
Denne	63	62,4
Spolu	101	100,0

Zdroj: vlastné spracovanie

Z Tabuľky 1 je zrejmé, že hoci respondenti nevnímajú tanec a rytmické pohyby ako prínosné pre rozvoj hrubej motoriky, až **62,4 %** ich detí sa denne zapája do štruktúrovaných pohybových aktivít. Len **2 %** zapájajú deti menej často. Deti sa tak pravidelne hýbu, aj keď rodičia nepripisujú tancu a rytmickým prvkom vysokú efektivitu.

Nasledujúca Tabuľka 2 ukazuje, ako často zapájajú deti do štruktúrovaných pohybových aktivít respondenti, ktorí považujú tanec a rytmiku za prínosné pre rozvoj hrubej motoriky.

Tabuľka 2: Zapájanie detí do pohybových aktivít u respondentov vnímajúcich prínos tanca

<i>Frekvencia zapájania sa detí do štruktúrovaných pohybových aktivít a vnímanie tancovania a rytmických pohybových prvkov ako efektívnych nástrojov na rozvoj hrubej motoriky:</i> Odpoveď Áno		
	n	%
1 - 2 krát týždenne	11	5,5
3 - 4 krát týždenne	27	13,4
Denne	163	81,1
Spolu	201	100,0

Zdroj: vlastné spracovanie

Z Tabuľky 2 vyplýva, že respondenti vnímajúci tanec ako prínosný pre rozvoj hrubej motoriky, zapájajú až **81,1 %** detí denne do štruktúrovaných

pohybových aktivít. Len 5,5 % detí sa ich zúčastňuje 1 – 2-krát týždenne. Tieto výsledky potvrdzujú, že takíto respondenti zapájajú deti do pohybu výrazne pravidelnejšie.

Cieľom nasledovnej analýzy bolo zistiť, či pri *Hypotéze 1* či *existuje štatisticky významný rozdiel vo frekvencii zapájania sa detí do štruktúrovaných pohybových aktivít vzhľadom na vnímanie tancovania a rytmických pohybových prvkov ako efektívnych nástrojov na rozvoj hrubej motoriky*.

Tabuľka 3: Mann-Whitney u-test

Zdroj: vlastné spracovanie

	Frekvencia zapájania sa detí do štruktúrovaných pohybových aktivít
Mann-Whitney U	8106,500
Wilcoxon W	13257,500
Z	-3,760
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,000

Z Tabuľky 3 je zrejmé, že výsledky sú štatisticky významné ($p < 0,05$). To potvrdzuje, že medzi skupinami **existuje štatisticky významný rozdiel** v tom, ako často sa deti zapájajú do štruktúrovaných pohybových aktivít.

Tento signifikantný výsledok naznačuje, že frekvencia účasti nie je náhodná. Je ovplyvnená faktormi ako motivácia, dostupnosť aktivít a vnímanie pohybových aktivít ako nástrojov rozvoja motorických schopností. Potvrdenie tohto rozdielu je kľúčové pre budúce pedagogické prístupy pri plánovaní detských pohybových aktivít.

Tabuľka 4: Zapájanie detí do pohybových aktivít podľa vnímania prínosu tanca a rytmických prvkov

<i>Vnímanie tancovania a rytmických pohybových prvkov ako efektívnych nástrojov na rozvoj hrubej motoriky</i>	N	Mean Rank
Nie	101	131, 26
Áno	201	161, 67
Spolu	302	

Zdroj: vlastné spracovanie

Z Tabuľky 4 a hodnôt Mean Ranku vyplýva, že respondenti, ktorí považujú tanec a rytmické pohyby za prínosné pre rozvoj hrubej motoriky, zapájajú

deti do štruktúrovaných pohybových aktivít štatisticky významne častejšie. Týmto sa potvrdila **Hypotéza 1**.

Záver

Výsledky výskumu jednoznačne potvrdzujú motivačný charakter tanca a rytmických pohybových prvkov, ktoré preukázateľne podporujú aktívnejšiu účasť detí na pohybových aktivitách. Dynamika, hudobný sprievod a prirodzená hravosť tanca vytvárajú pozitívne prostredie, ktoré podnecuje pravidelný pohyb. Rytmické a koordinované pohyby zároveň stimulujú bilaterálnu koordináciu a podporujú prepojenie medzi hemisférami mozgu, čo prispieva k celkovému kognitívnemu rozvoju.

Okrem preukázaného motorického rozvoja tanec významne prispieva aj k emocionálnej pohode a sociálnej interakcii detí. Skupinové tanečné aktivity posilňujú spoluprácu, budujú dôveru a pomáhajú deťom vnímať pohyb ako prirodzenú a radostnú súčasť každodenného života. Z pedagogického hľadiska možno tanec považovať nielen za účinný prostriedok zdokonaľovania motorických zručností, ale aj za nenahraditeľný nástroj na komplexnú podporu celkovej pohybovej aktivity detí a formovanie ich pozitívneho vzťahu k pohybu už od raného veku. Tieto zistenia zdôrazňujú potrebu hlbšej integrácie tanca a rytmických pohybových prvkov do výchovno-vzdelávacieho procesu v materských školách.

Bibliografia

- Antal, L. (2008). *Táncos-zenés mozgásfejlesztés* [Dance and Music-Based Movement Development]. Szombathely, Hungary: Savaria University.
- Bégel, V., Di Loreto, I., Seilles, A., & Dalla Bella, S. (2017). Music games: Potential application and considerations for rhythmic training. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11, 273.
- Błaszczuk, J., Czerwosz, L. (2005). Postural stability in the process of aging. *Gerontologia Polska*, 13(1), 25-36.
- Bochenek, M., Sacewicz, T., Cieśliński, I. (2024). Differences in balance ability between female dancers and active non-dancers. *Pol. J. Sport Tourism*, 31(4), 3-8.
- Dunsky, A., Zeev, A., Netz, Y. (2017). Balance performance is task specific in older adults. *BioMed Research International*.
- Fábry Lucká, Z. (2015). Psychomotor therapy at early age. *Journal of Exceptional People*, 2(7), 19-26.

- Janura, M., Procházková, M., Svoboda, Z. et al. (2019). Standing balance of professional ballet dancers and non-dancers under different conditions. *PLoS ONE*. 14(10).
- Kilroy, E.A., Crabtree, O.M., Crosby, B. et al. (2016). The effect of single-leg stance on dancer and control group static balance. *International Journal of Exercise Science*. 9(2), 110-120.
- Kováčová, B. (2023). Včasné identifikovanie dyspraxie u dieťaťa s predpokladanými ťažkosťami v pohybovom prejave. *Disputationes scientificaе*. 23(2), 21-29.
- Laure, M., Habe, K. (2024). Stimulating the Development of Rhythmic Abilities in Preschool Children in Montessori Kindergartens with Music-Movement Activities: A Quasi-Experimental Study. *Early Childhood Education Journal*. 52, 563-574.
- Makszin, I. (2007). *A testnevelés elmélete és módszertana* [The Theory and Methodology of Physical Education]. Budapest-Pécs, Hungary: Dialóg Campus Kiadó.
- Manggau, A., Usman, A. (2020). Developing the Gross Motor Skills of Children by Simultaneously Training Them with Rhythmic Gymnastics. *Journal of Educational Science and Technology*, 6, 205.
- Michalska, J., Kamieniarz, A., Fredyk, A. et al. (2018). Effect of expertise in ballet dance on static and functional balance. *Gait & Posture*, 64, 68-74.
- Qin, D. X. (1987). *Introduction of Chinese and Foreign Music Teaching Methods*. Nanjing: Nanjing University Press.
- Tóth, T. F., Puskás, A. L. (2024). The impact of dance on fitness: Physical and educational benefits for high school students. *Geosport for Society*, 21(2), 136-145.
- Tsompanaki, E. (2019). The Effect of Creative Movement-Dance on the Development of Basic Motor Skills of Pre-School Children. *Prehľad európskych štúdií*, 2019, 11(2), 29.
- Ulrich, D. A. (2000). Test of gross motor development 2: Examiner's manual. 2nd ed. Austin, TX: PRO-ED, 2000.
- Vodičková, B. (2022). *Vývinové ťažkosti u detí v materskej škole v kontexte liečebnopedagogickej intervencie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Westendorp, M., Hartman, E., Houwen, S. et al. (2011). The relationship between gross motor skills and academic achievement in children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2773-2779.

- Williams, K., & Berthelsen, D. (2019). Implementation of a rhythm and movement intervention to support self-regulation skills of preschool-aged children in disadvantaged communities. *Psychology of Music*, 2019, 47(6), 800-820.
- Williams, K. E., Savage, S., Eager, R. (2020). Rhythm and Movement for Self-Regulation (RAMSR) intervention for preschool self-regulation development in disadvantaged communities: a clustered randomised controlled trial study protocol. *BMJ Open*. 10, e036392.
- Xin, H., Jiang, G. P., Ji, Z. Q. et al. (2020). Effect of Novel Rhythmic Physical Activities on Fundamental Movement Skills in 3- to 5-Year-Old Children. 2020. Dostupné na: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1155/2020/8861379?msocid=239c2ed1cf99657334563a58cedb64b3>.
- Zhao, H., Deng, Y., Song, G. et al. (2024). Effects of 8 Weeks of Rhythmic Physical Activity on Gross Motor Movements in 4-5-year-olds: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Exercise Science & Fitness*, 22, 456–462.

Afiliácia

Príspevok je parciálny výstupom projektu IG-2024-09-PD financovaného z Plánu obnovy a odolnosti SR cez Výskumnú agentúru (ESG, Zmluva č. 09I03-03-V05-00019).

Kontaktné údaje na autorku príspevku

PaedDr. **Monika Homolová**, PhD.

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

E-mail: monika.homolova@ku.sk

PODPORA AUTENTICKÝCH EXPRESÍVNÝCH PRÍSTUPOV VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE PROSTREDNÍCTVOM OSOBNÉHO ROZPRÁVANIA PRÍBEHOV

FOSTERING AUTHENTIC EXPRESSIVE PRACTICES IN VISUAL ART EDUCATION THROUGH PERSONAL STORYTELLING

Petra Cepková

Abstrakt

Tento príspevok skúma kľúčovú úlohu osobného rozprávania príbehov pri podpore autentických expresívnych postupov v rámci výtvarnej výchovy. Zdôrazňuje význam expresivity ako prostriedku emocionálnej a kultúrnej komunikácie, štúdia obhajuje pedagogické stratégie, ktoré integrujú osobné rozprávanie do umeleckých procesov. Vychádzajúc z teoretických rámcov, ako sú teória sebaurčenia, Schönova reflexívna prax a teória expresie, príspevok zdôrazňuje, ako podpora autonómie, rozvíjanie reflexie a využívanie multimodálnych prístupov môže posilniť umelecké vyjadrovanie študentov. Empirické prípadové štúdie ukazujú transformačný vplyv osobného rozprávania príbehov na angažovanosť študentov, ich sebavedomie a kultúrne potvrdenie. Okrem toho sa článok zaoberá etickými aspektmi a výzvami súvisiacimi so zraniteľnosťou, kultúrnou citlivosťou a inkluzívnosťou a ponúka praktické usmernenia na vytváranie bezpečného a posilňujúceho vzdelávacieho prostredia. Výskum napokon zdôrazňuje, že premyslené začlenenie osobného rozprávania nielen obohacuje umelecký prejav, ale aj kultivuje sociálne uvedomené, empatické a kultúrne citlivé umelecké vzdelávanie.

Kľúčové slová

Osobné rozprávanie. Autentický prejav. Kultúrna identita. Reflexívna prax.

Abstract

This paper presents the pivotal role of personal storytelling in fostering authentic expressive practices within visual art education. Emphasising the significance of expressivity as a means of emotional, cultural, and identity communication, the study advocates for pedagogical strategies that integrate personal narratives into artistic processes. Drawing upon theoretical frameworks such as Self-Determination Theory, Schön's reflective practice, and expression theory, the paper highlights how supporting autonomy, fostering reflection, and utilising multimodal approaches can enhance students' artistic voices. Empirical case studies demonstrate the transformative impact of personal storytelling on student engagement, self-awareness, and cultural affirmation. Furthermore, the paper addresses ethical considerations and challenges related to vulnerability, cultural sensitivity, and

inclusivity, offering practical guidelines for creating safe and empowering learning environments. Ultimately, the research underscores that thoughtfully incorporating personal narratives not only enriches artistic expression but also cultivates socially conscious, empathetic, and culturally responsive art education.

Keywords

Personal storytelling. Authentic expression. Cultural identity. Reflective practice.

Introduction to the Background of Expressivity in Visual Art

Expressivity is at the heart of visual art, serving as a vital conduit for artists to communicate complex emotions, personal narratives, and cultural identities. Throughout history, visual language—through colour, form, line, and composition—has enabled artists to transcend verbal limitations, creating a universal language of human experience. The capacity for authentic expression not only elevates the aesthetic quality of artworks but also fosters a profound connection between the creator and the viewer, facilitating empathy and understanding (Kováčová, Magová, & Valachová, 2023). In contemporary art education, fostering such expressivity remains a central pedagogical goal. As curricula increasingly emphasise personal development, emotional intelligence, and cultural awareness, the importance of nurturing authentic expressive skills becomes even more critical. Engaging students in personal storytelling via visual art offers a powerful pathway to deepen their self-awareness, bolster confidence, and develop a distinctive artistic voice grounded in their lived experiences.

The Role of Personal Storytelling in Fostering Authentic Artistic Expression

Personal storytelling within visual art functions as a pedagogical strategy that deepens students' engagement with their creative work. By integrating personal experiences, memories, and cultural backgrounds into their artistic processes, students forge meaningful connections between their inner worlds and external expression. This approach encourages exploration of identity, emotional processing, and cultural affirmation, fostering a sense of agency and authenticity. Empirical evidence supports the notion that storytelling enhances emotional resonance and internalisation of learning (Catterall, 1998). When students share their stories—whether through visual compositions, oral presentations, or reflective writing—they often experience heightened motivation, self-efficacy, and artistic growth. Personal storytelling thus bridges internal narratives and external expression, making art a genuine reflection of individual experience. This paper aims to

explore and articulate pedagogical strategies that effectively enhance students' expressive capacities through personal storytelling within visual art education. Drawing upon theories from educational psychology, reflection, art history, and cultural studies, it emphasizes creating supportive learning environments, fostering reflective practice, employing multimodal approaches, and integrating personal narratives into artistic projects.

The scope encompasses practical applications suitable for diverse educational settings—from secondary schools to higher education—aimed at cultivating authentic expression. By examining these strategies through a scholarly lens, the paper seeks to provide educators with a comprehensive framework for nurturing students' unique artistic voices rooted in personal storytelling. Ultimately, the goal is to contribute to ongoing dialogue about how art education can empower students to become authentic storytellers.

Theoretical Foundations of Authentic Expressivity

Research in art education consistently emphasises that authentic artistic expression is central to meaningful engagement (Malchiodi, 2003). Theories from psychology and philosophy have long underscored the importance of personal voice and narrative in art-making. For example, Dewey (1934) argued that art is an innate human activity rooted in emotional and experiential expression, serving as a mirror for internal states and cultural identity. Contemporary studies extend Dewey's ideas, highlighting the importance of storytelling in fostering emotional resilience and self-awareness (Catterall, 1998). Moreover, research indicates that when students connect their personal stories to their artworks, they experience increased motivation, confidence, and a sense of ownership (Bishop, 2012). Such findings underscore that personal storytelling is not merely an add-on but a fundamental aspect of authentic artistic practice (Kováčová & Valachová, 2024).

Empirical Evidence Supporting Personal Storytelling

Multiple case studies demonstrate the efficacy of integrating personal narratives into art education. For instance, a study by Smith (2015) found that high school students who engaged in autobiographical art projects reported greater self-understanding and emotional release. Similarly, community-based arts initiatives have shown that personal storytelling through visual art can empower marginalised groups, fostering cultural pride and social cohesion (Ladson-Billings, 1995).

These empirical insights reinforce the pedagogical importance of creating spaces where students feel safe to share their stories, experiment with different media, and reflect critically on their work. Such practices not only enhance artistic skills but also promote holistic development.

Theoretical Framework

a) Self-Determination Theory

Deci & Ryan's (1985) Self-Determination Theory posits that motivation is optimised when three psychological needs—autonomy, competence, and relatedness—are fulfilled. In art education, supporting these needs encourages students to pursue authentic self-expression.

- **Autonomy:** Allowing students to select themes, mediums, and storytelling approaches fosters ownership. For example, a student might choose to explore their cultural heritage through collage or digital media, which personalizes their learning experience.

- **Competence:** Providing opportunities for skill development and constructive feedback enhances confidence. When students feel capable, they are more willing to take creative risks that lead to genuine expression.

- **Relatedness:** Creating a classroom climate where students feel understood and supported encourages vulnerability, essential for sharing personal stories.

Research indicates that satisfying these needs leads to intrinsic motivation, which correlates with sustained engagement and authentic artistic output (Ryan & Deci, 2000). For example, a study of art therapy programs demonstrated that fostering autonomy and relatedness significantly increased clients' willingness to express difficult personal narratives.

b) Schön's Reflective Practice

Schön (1983) emphasised that professional growth involves reflective practice—thinking critically during (reflection-in-action) and after (reflection-on-action) creative work. This model underscores that authentic

expression arises from ongoing awareness of one's internal narratives and processes.

In practice, encouraging students to reflect on their choices, emotions, and stories behind their artworks deepens their understanding of their expressive intent. For instance, a student might keep a journal documenting their emotional responses during creation, fostering insight into how personal experiences shape their visual language. Such reflection supports the development of a personal voice and authenticity.

c) Expression Theory

Rooted in Dewey's (1934) philosophy, expression theory asserts that art is a natural human activity for internal communication. Art allows individuals to externalize feelings and thoughts that may be difficult to verbalise.

Modern educators expand this view, emphasising that expression is also a form of identity exploration. As Eisner (2002) noted, "artistic expression is a way for individuals to find and affirm their voice," which is particularly vital during adolescence and identity formation phases. Encouraging students to explore personal stories through art fosters self-awareness and a sense of agency.

Identity and Cultural Frameworks

Contemporary frameworks recognise that art reflects personal and cultural identities. Ladson-Billings (1995) argued that "culturally relevant pedagogy involves honouring students' backgrounds and experiences as assets." Incorporating personal narratives into art-making enables students to explore and assert their identities within social contexts.

For example, projects that focus on cultural storytelling through visual media support students in constructing a positive self-concept and resisting stereotypes. Such approaches align with social justice objectives, fostering inclusivity and cultural pride (Eisner, 2002).

Pedagogical Strategies

a) Supporting Autonomy and Choice

Providing students with agency in selecting themes, mediums, and storytelling techniques encourages ownership of their work. For example, allowing students to choose whether to explore family history through painting, photography, or digital storytelling cultivates intrinsic motivation and authenticity (Kováčová et al., 2024).

b) Fostering Reflection

Implementing reflective practices—such as journaling, peer discussions, and self-assessment—helps students articulate the stories behind their artworks and recognize how personal experiences influence their creative choices. Reflection deepens engagement and supports the development of a personal voice.

c) Integrating Personal Narratives and Cultural Backgrounds

Designing projects that invite students to share their cultural stories fosters pride and cultural literacy. For example, a unit on “My Cultural Heritage” might include creating visual narratives that highlight traditions, struggles, or aspirations, enriching the authenticity of their expression.

d) Employing Multimodal and Technology-Enhanced Approaches

Using diverse media—digital art, video, installation—allows students to experiment with different modes of storytelling, accommodating varied learning styles and cultural expressions. Technology tools can facilitate the documentation and sharing of personal stories beyond the classroom.

Practical Applications and Case Studies

a) Classroom Example: Autonomy in Thematic Choice

A secondary school art teacher implemented a project where students selected personal or cultural themes. One student chose to depict their immigrant journey through mixed media, creating a deeply personal and authentic piece. The process involved researching their background, reflecting on their experiences, and experimenting with various materials. The result was a compelling artwork that resonated with viewers and fostered the student’s confidence.

b) Community-Based Project: Storytelling for Empowerment

A community arts initiative invited marginalised youth to create visual stories about their identities and aspirations. Through workshops emphasising storytelling and reflection, participants developed artworks that expressed their resilience. The process fostered a sense of belonging and

agency, illustrating how personal storytelling in art can serve social justice goals.

c) Student Testimonials

Many students report that integrating personal stories into their art made their work more meaningful. One student remarked, “Sharing my story through art helped me see my experiences as valuable and powerful, not just something I want to forget.”

Discussion

While integrating personal storytelling into art education offers profound opportunities for fostering authentic expression (Kováčová et al., 2024), educators must be vigilant of several complex challenges inherent in this pedagogical approach. One significant concern involves cultural sensitivity and the ethical responsibilities surrounding students' personal and cultural narratives. Given the diversity of student backgrounds, stories may encompass sensitive or private aspects that students might be hesitant to share publicly. Creating a safe, respectful environment is paramount; this includes establishing clear guidelines around confidentiality, informed consent, and voluntary participation. Such practices align with research by Ladson-Billings (1995), who emphasizes the importance of culturally responsive pedagogy that recognizes and respects students' identities, experiences, and cultural expressions. Teachers should explicitly communicate that sharing personal stories is optional, ensuring students do not feel coerced, which aligns with the ethical frameworks outlined by on multicultural education.

Varying levels of comfort with vulnerability pose another challenge. Sharing personal stories can evoke emotional responses, and some students may experience anxiety, fear of judgment, or shame, which can inhibit their willingness to participate fully. As Greene (1995) notes, creating a classroom climate based on trust and mutual respect encourages authentic engagement. Teachers can provide alternative modes of expression—such as metaphorical imagery, abstract representations, or symbolic work—that allow students to communicate internal experiences indirectly, reducing vulnerability while still fostering authenticity (Malchiodi, 2003). Furthermore, offering options for anonymity or private reflection respects individual boundaries and minimizes discomfort (Catterall & Chaplin, 1998).

Balancing technical skill development with the pursuit of a genuine voice is another crucial consideration. While mastery of artistic techniques equips students with the tools to articulate their narratives effectively, an

overemphasis on technical precision may diminish the emphasis on authentic expression. Conversely, prioritising raw authenticity without foundational skills risks producing work that lacks clarity or impact. As Eisner (2002) advocates, arts education should foster both skill and meaning-making, integrating technical instruction with opportunities for personal storytelling. Differentiated instruction, which tailors activities to students' diverse needs and abilities, supports this balance. For example, teachers might provide technical workshops alongside open-ended projects, encouraging students to experiment and develop their unique voices within a supportive framework (Tomlinson, 2014).

Promoting inclusivity and cultural sensitivity is an essential component of ethical and effective practice. Recognising the diverse cultural backgrounds of students and respecting their narratives helps prevent cultural appropriation and misrepresentation. Teachers should foster an environment where all stories are valued and cultural expressions are celebrated rather than appropriated or misunderstood. Ladson-Billings (1995) emphasises the importance of culturally relevant pedagogy, which validates students' cultural identities and leverages their experiences as assets in the learning process. Additionally, Hooks (1994) advocates for dialogue and critical consciousness in the classroom to challenge stereotypes and foster mutual understanding. Incorporating culturally responsive practices ensures that personal storytelling becomes a means of empowerment, identity affirmation, and social justice (Eisner, 2002).

Conclusion

In conclusion, integrating personal storytelling into visual art education offers a powerful means of fostering authentic self-expression, cultural awareness, and personal growth among students. However, to realize its full potential, educators must navigate a range of challenges, including ensuring cultural sensitivity, safeguarding privacy, and accommodating varying levels of vulnerability. Building a classroom environment grounded in trust, respect, and inclusivity is essential, as is balancing the development of technical skills with encouraging genuine personal voice. By adopting flexible, culturally responsive pedagogies and establishing clear boundaries, teachers can create safe spaces where all students feel empowered to share their stories.

In summary, although personal storytelling in visual art holds transformative potential, its implementation must be approached with careful consideration of ethical, emotional, and cultural factors. Establishing a classroom climate

rooted in trust, respect, and inclusivity—supported by clear boundaries and flexible pedagogies—ensures that all students can engage meaningfully without fear or marginalisation. Balancing technical skill-building with authentic voice and honoring the diverse cultural identities of students are vital strategies for fostering a pedagogical environment where personal storytelling becomes a powerful instrument for self-expression, cultural affirmation, and social connection. When thoughtfully integrated, personal storytelling not only enriches artistic practice but also promotes a more inclusive, empathetic, and socially conscious classroom community.

References

- Barton, A. C. (2005). *Arts for Understanding: Critical Perspectives on Arts Education*. Teachers College Press.
- Bishop, L. (2012). *Art as a way of knowing: Teaching students to connect with their inner selves*. Routledge.
- Boal, A. (2000). *The Rainbow of Desire: The Use of Theatre in Education and Therapy*. Routledge.
- Cahnmann-Taylor, M., & Siegesmund, R. (2008). Arts-based Research in Education: Foundations for Practice. Taylor & Francis.
- Campbell, D. (2004). Personal Narratives in Art Education. *Studies in Art Education*, 45(4), 349-363.
- Catterall, J. S. (1998). In pursuit of the aesthetic: The development of arts learning in secondary schools. *Arts Education Policy Review*, 100(4), 3-15.
- Cole, A. L. (2013). Personal Narratives and Identity in Art Education. *Journal of Cultural Research in Art Education*, 30(1), 45-59.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *Springer Science & Business Media*.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company.
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition: Integrating Visual Art in the Curriculum*. Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. Jossey-Bass.
- Irvine, J. T. (2010). *Teachers and the Cultural Politics of Difference*. Teachers College Record, 112(1), 1–26.
- Kester, G. H. (2004). *Conversation Pieces: Community and Communication in Modern Art*. University of California Press.
- Koenig, J. (2010). *Arts Integration and STEAM Education*. Routledge.
- Kováčová, B. et al. (2024). *Krátky slovník akčného umenia od dospelosti k starobe*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU.

- Kováčová, B.; & Valachová, D. (2024). *Zlom v obrazoch : akčné umenie v dospelosti a v starobe*. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU.
- Kováčová, B.; Magová, M.; & Valachová, D. (2023). Akčné stretnutia mladých dospelých v umelecky orientovanom priestore. *Podpora osôb so zdravotným znevýhodnením v poradenskom systéme*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children*. Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.
- Lomas, T. (2010). Narrative and Identity in Art Education. *Studies in Art Education*, 52(3), 225-239.
- Malaguzzi, L. (1993). The Hundred Languages of Children. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education* (pp. 49-98). Ablex Publishing.
- Malchiodi, C. A. (2003). *Expressive arts therapy*. Guilford Press.
- Noddings, N. (2005). The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education. Teachers College Press.
- Pinar, W. F. (2004). *What Is Curriculum Theory?* Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.
- Schubert, J. (2014). Art as a Tool for Personal and Cultural Expression. *International Journal of Education & the Arts*, 15(11), 1-20.
- Wilson, S. (2002). *Art + Education: Strategies for Reimagining the Future*. Teachers College Press.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective Teaching: An Introduction*. Routledge.

Kontaktné údaje na autorku príspevku

Mgr. art. **Petra Cepková**, ArtD.

Paneurópska vysoká škola, Fakulta masmédií, Ústav dizajnu médií
Bratislava

E-mail: petra.cepkova@paneurouni.com

EXPRESIA – INDIVIDUUM – MALBA

EXPRESSION – INDIVIDUALITY – PAINTING

Xénia Bergerová

Abstrakt

Umelec vytvára niečo v podobe dynamických dejín. Vizuálne sa v nevyhnutnej miere realizuje od vekov cez maliarstvo, cez výtvarnú expresiu. Cez maliarske poznanie a reflexiu, cez akési náuky o farby, o kompozíciu, o videnie, o harmóniu a rovnováhu, a o praktickej sfére do ktorej patrí zvládanie a poznanie techník a maliarskych technológií. Dnes sa nám môže zdať, že je to už minulosť, že je to akási vytrácajúca sa a mohutne obklúčená veličina celkom inými, najmä technickými a digitálnymi médiami, existuje však i naďalej potreba živej maliarskej stopy, stopy ľudskej ruky vychádzajúcej v ústrety tomu čo vníma naše oko.

Kľúčové slová

Umelec. Individuum. Technika. Expresia. Malba.

Abstract

The artist actually creates something in the form of dynamic history. Painting has long served as a medium through which the visual is articulated and transmitted across generations, through artistic expression. This process is informed by painterly knowledge and reflection by a kind of doctrine encompassing color theory, compositional principles, visual perception, harmony, balance, and the practical mastery of materials, techniques, and painting technologies. Although today such practices may appear outdated or overshadowed by rapidly advancing technical and digital media, there remains a persistent need for the living trace of painting a human mark that reaches out to engage with what the eye perceives.

Key words

Artist. Individuality. Technique. Expression. Painting.

Úvod

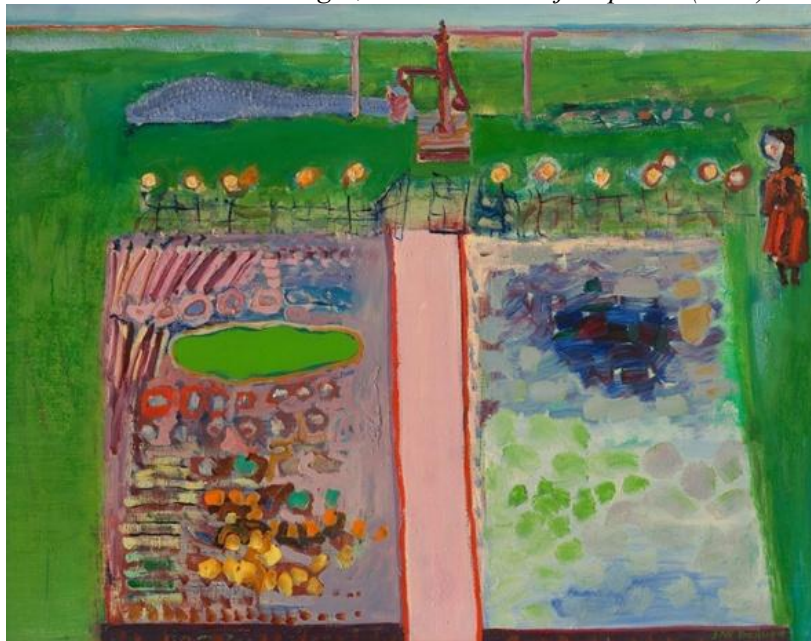
V publikácii *Tvorivý akt: Spôsob bytia* (2023) od Ricka Rubina sa môžeme stretnúť s myšlienkou, že umelec vlastne vytvára niečo v podobe dynamických dejín. Chtiac nechtiac sa nám takéto uvažovanie vrátilo k niekde driemajúcej spomienke na výstavu Františka Skálu v pražskej Valdštejnskej jazdiarni (2017). Tam si divák mohol i musel navodiť priam zhmotnenú predstavu, že sa stretáva s výnimočne realizovanou a

fascinujúcou predstavivosťou, ale i expresiou zrelého umelca. V tomto prípade zbierka – inštalácia, za zbierkou – inštaláciou, tak ako dielo za dielom, umelec jednoducho musel začať a k završeniu ho čakala veľmi diferencovaná výtvarná skutočnosť – cesta, častokrát zložitá, než došlo k jej zverejneniu. Pravdepodobne takéto etapy v umeleckej tvorbe mohli fungovať aj v klasických dobách a v zásade fungujú i v našej súčasnosti, avšak s výrazne nezmerateľnými mnohými stratami tvorivej energie a možno neraz chýba len celkom záverečný článok reťazca tvorby, zverejnenie. Nakoniec znova a znova sa otvára prchavá inšpirácia, nápad, ktorý vo výtvarnej sfére, o ktorej tu uvažujeme je stále viac diferencovaná, nielen vizuálne. Ona sa môže diať aj celkom inak, v inej oblasti, aby napokon mohla transcendovať do vizuálnej reality, teda do výtvarnej formy – znaku. Stále častejšie nadobúda táto forma expresie podobu aktivity, teatrálnosti, a prerastá neraz do mimoriadne rozľahlej a spletitej možno až formálne dezorganizovanej podoby. Pravdivý kolobeh umeleckej tvorby má akúsi blízku paralelu toho stále sa otvárajúceho kolobehu života, niečoho čo bolo pravdepodobne prítomné v najrôznejších obrazových, či symbolických uchopeniach, dokonca v monumentálnych a fascinujúcich rozmeroch, rôznych podobách, s rôznymi obsahovými posolstvami. Môžeme hovoriť o cykloch zrodenia a smrti.

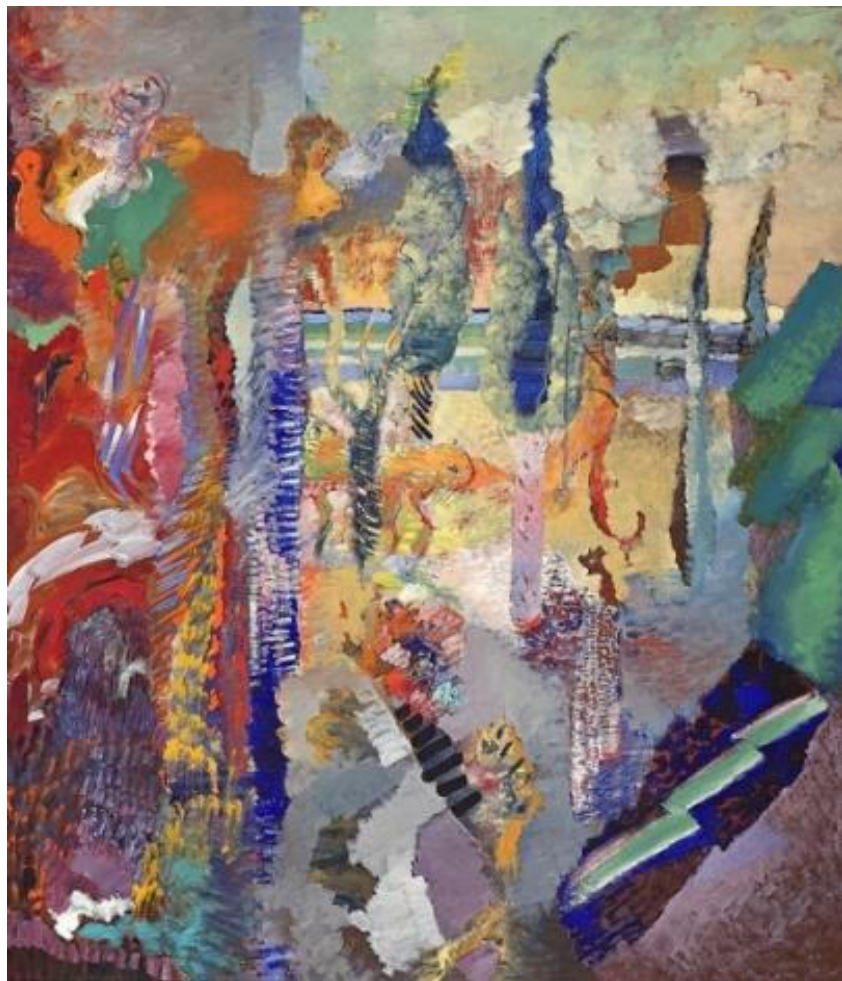
Tillich v knihe *Cesta s hudbou* (Berger, 2012) konštatuje, že bezprostredný, expresívny a dobre realizovaný nápad môže byť našim priateľom, ale môže sa stať i neprekročiteľnou bariérou, ktorú len ťažko budeme zdolávať. Tu by sme sa mohli stotožňovať s myšlienkou a s názorom, že umelecké dielo by malo byť výrazom ľudskej kondície... S ľahkým ostychom i váhaním sme sa rozhodli podujat' na cestu akéhosi opakovaného poznávania maliarskej tvorby, ale i individuálnej špecifickej maliarskej expresie Jána Bergera. Myslím tým celkové kurátorské zastrešenie v príprave jednej z jeho retrospektívnych výstav. Skoro nechtiac vznikla situácia retrospektívy v dvoch častiach. Časovo tesne za sebou a geograficky v dvoch galériách. Samozrejme retrospektíva pôvodne takto nebola koncipovaná. Autor uvažoval o výstave v Záhorskej galérii Jána Mudrocha. Pôvodný zámer nemal retrospektívny charakter. Do hry neskoršie vstúpila ponuka Galérie Ernesta Zmetáka v Nových Zámkoch. V trojici zainteresovaných, kurátor – autor – kurátor, sme dospeli k zmysluplnému riešeniu, ktoré si vynútila jednak tesná postupnosť výstav, ale i prekvapujúco dôležité a rozdielne priestorové dispozície galérií. Ide v zásade o časové odkrývanie expresívnej podstaty menovaného autora, ale vlastne i o výskum vývoja expresie v jednotlivých etapách života maliara. Cez tvorbu, rukopis, farebnosť, ale

i techniky, technologické postupy a obsahy v rôznych obdobiach môžeme zachytiť i akýmsi spôsobom uchopiť expresívne stavy, ale i emočné a psychické stavy, resp. životné cykly vývoja autora.

Obrázok 1: Berger, J. Záhrada. Olej na plátne (1971)



Obrázok 2: Berger, J. Echo. Olej na plátne (1980)



Obrázok 3. Berger, J. Golgota. Olej na plátne (2000)



Kolobeh života

Po krátkom exkurze do tvorby jedného autora, sa nám natíska už spomínaný ľudský kolobeh života a smrti, alebo presnejšie paralelné vznikanie metamorfóz umeleckého diela a procesu jeho vzniku. „Na svet prichádzame obdarení mnohými znakmi, ako aj ukrytými darmi, ktoré sa postupne objavujú, otvárajú sa naše zmysly k svetu i jeho komplexnosti a tajomnu. Mnohé dary a vlastnosti nás determinujú, niekedy by sme mohli povedať sa stávajú osudovými. S našimi prebúdajúcimi sa zmyslami sa objavuje niečo,

čo v rôznom stupni intenzity začína upútať náš sluch, alebo zrak od akéhosi stavu signálu, keď sa prejavuje výraz, ten často opakovaný pojem expresia“ (Bergerová, 2024). Ako tvrdí Biarincová v umeleckých dielach sa expresia objavuje bezohľadu na druh umenia, na tému diela, či motív skoro vždy (Biarincová, 2023). Ako možnosť expresie, sebavyjadrenia a sebaaktualizácie vníma tiež Biarincová akciu, ktorá môže mať rôzny charakter či formu, od akčnej maľby, happeningu, performancie cez body art až k eventu (Biarincová, 2024). Valachová zas tvrdí, že fenomén expresie je niečo ako ventil spredmetnenia vnútorného pretlaku predstáv vo výtvarnom prejave (Valachová, 2017), alebo tiež ako tvrdia Kováčová & Ševčovič (2024) expresia sa počas tvorby, resp. tvorivej akcie stáva prirodzenou ľudskou potrebou pochopiť svet, a tým aj seba samého. Kováčová tiež tvrdí, že práve práca s písmom, tvarmi a názvami môže byť napr. i pre seniorov, vrátane tých so zdravotným znevýhodnením, stále prirodzeným a uchopiteľným spôsobom tvorivého vyjadrenia, teda formou expresie (Kováčová, 2024).

Prekvapujúco v tejto situácii funguje fenomén času, ktorý v tom duálnom riešení zohráva dôležitú úlohu, ponúka a núti k úvahám, tiež k rešpektovaniu inšpirujúcej podstaty a výrazových premien, teda kolobehu tvorby. K fenoménom miesta i času sa najrôznejšie natíska omnoho bohatšia zmeska daností, ktoré tak ako v živote vytvárajú špirálu pocitov, rytmov, ale i prekážok a tiež neočakávaných optimistických zvrátov. Cesta sa otvára k intenzívnejšiemu vnímaniu výrazu, jeho nebadaných premien, ktoré motív a tému menia na umeleckú realitu. Celkom tesne, blízko nevyhnutnosti umeleckej zložky akou je výraz, v eseji Ako vzniká skladba možno odpovedať, že vzniká ako dobrodružstvo. Dobrodružstvo preto, lebo sa vzdáva istoty, ktorú poskytuje exploatácia už objaveného, už verifikovaného, už akceptovaného... (Berger, 2012). Priznávame, že sa nám páči robustnejšia formulácia: „Tendencia dať veci dohromady je zrejme vyprovokovaná existenciálnou skúsenosťou rozbitej skutočnosti, ktorá čaká na conjunctio oppositorum, čo znamená, že i skladba vzniká ako produkt integrálneho procesu – v symbolickej rovine, samozrejme“ (Berger, 2012, s. 199). Pokojne môžeme konštatovať, že i na ceste k výstave Jána Bergera, ktorú spomíname v tomto texte, podstata tkvie v slovách dať veci dohromady.

Umelecký výskum a umelec ako expresívne individuum

V novej publikácii *Umelecký výskum* jeden z jej editorov a zároveň autor príspevkov Marián Zervan hovorí o vlastnej skúsenosti, o vzťahu aký funguje medzi filozofmi a estetikmi. Autor povzbudzujúco v samom úvode publikácie akcentuje a zrovnoprávňuje pozíciu tvorca a recipienta. Zervan sa obracia tvárou k významnému mysliteľovi dodnes často citovanému Johnovi Sallisovi: „Vytrženie plodí formu, no forma je sférou – priestorom, v ktorom sa vytrženie stáva možným... je to spojenie intímnych, nakoľko priťahuje druhé vo svojom bytostnom výskyte.“ Čo hovorí Nietzsche... „...pôsobením umeleckého diela je vyvolanie stavu, ktorý tvorí umenie, stavu opojenia...“ (Mitašová, Zervan, eds. 2025, s. 62). Stojí za zmienku jedno zo Zervanových tvrdení: „Všetko umenie pôsobí tonizujúco, zvyšuje silu, rozecuje slasť, vyvoláva všetky jemnejšie pripomienky opojenia.“ Podľa autora textu slová Nietzscheho patria k dobe romantického vzruchu, existuje akási samostatne existujúca pamäť, aby sa potom norila do takýchto stavov ako ich vníma Nietzsche, ktorý akoby sa vrátil k pominuteľnosti sveta zmyslových dojmov... Estetický stav je extrémne vnímaný filozofmi vo vzťahu k vzruchom a znakom. K zaujímavým témam publikácie *Umelecký výskum* patrí niečo ako ukazovateľ, téma pojmov... Citujeme: „... že také pojmy, akými sú výskum, umenie, obraz, veda, ale i experiment, sú aj napriek ich podobnému zneniu a etymológii v jednotlivých obdobiach napríklad neporovnateľné. Otázka, v čom tkvie podstata a príčiny takéhoto javu, zmysel týchto príkladov, pojmov a ich fungovanie bolo už celkom odlišné svojim založením. Zervan konštatuje: „Heidegger v porovnaní s Foucaultom zaujíma založenie v postavení samotného človeka, tiež v miere jeho otvorenosti voči svetu. Heidegger zdôrazňuje pravdu, jeho záujme smeruje k ľudskému bytiu, ale i k spôsobom bytia a tak z nich sa usiluje vyvodit' niečo ako premenlivý zmysel uvádzaných pojmov“ (Mitašová, Zervan, eds., 2025, s. 39, 40).

Náš text sme uviedli v situácii celkom reálnej, v celkom konkrétnom uvažovaní, ako aj vyvažovaní dôvodov a povahy veci umenia, najmä veci maliarstva, ktoré sú nesporne v mnohom fenoménom času a ľudského bytia. Vizuálne sa v nevyhnutnej miere realizuje od vekov cez maliarstvo. Cez maliarske poznanie a reflexiu, cez akési náuky o farby, o kompozíciu, o videní, o harmónii a rovnováhe, a o praktickej sfére do ktorej patrí zvládanie a poznanie techník a maliarskych technológií. Dnes sa nám môže zdať, že je to už minulosť, že je to akási vytrácajúca sa a mohutne obkľúčená veličina celkom inými, najmä technickými a digitálnymi médiami, akoby sa v prvom rade uvažovalo o umelom odlišovaní individuálneho vnímania a individuálnej vizuality a v prvom rade hľadani vonkajškovej, celkom

formálnej originality, ktorá vyznieva ako za každú cenu, čaká nás skutočnosť, ktorú v umení prináša, a ešte len prinesie umelá inteligencia.

Záver

Snáď je potrebné si uvedomiť, že mimo množstva najrôznejších hľadání a postojov ako obohatiť, ale i narušiť škálu doterajších spôsobov výtvarného prejavu, popri extrémnych sebapoškodzujúcich nápadov v širokom množstve vstupuje intelektuálne neobmedzujúce slovo. Napriek tomu, napriek snahám o umŕtvenie maľby, maľba ostala a pohybuje sa v svojom dvojrozmernom priestore naďalej, tak ako tomu bolo cez tisícročia. Dnes však otvára a preberá škálu iných súčasných možností. Otvára sa k snahám o extrémnu originalitu, ale naďalej ostávajú aj akcenty vizuálna v svojej realistickej až naturalistickej podobe, až dokonca fotorealizmu. Existuje naďalej potreba živej maliarskej stopy, stopy ľudskej ruky vychádzajúcej v ústrety tomu čo vníma naše oko.

Zaujímavé sú napríklad otázky i odpovede, vybrané myšlienky maliarov rôznych čias. Uvedomil sme si situáciu v akej existujeme, ako by takého dodatky mohli pôsobiť a koho by zaujímali. Spomenieme aspoň príklad: Medzi bielou a inkarnátom rozhoduje teplotný vzťah, ako hovorí poľský maliar Cybis, alebo „V skratke je pôvodnosť a nepodliehanie trendom atribútom dobrého umenia?“, tak znie otázka, v odpovedi si všimnime slová Františka Mikša, ktorý nám otvára oči na reprezentačnú, i keď netypickú štvoricu generácie i osudovo blízkych umelcov, čím nás autor vlastne priviedol k akýmsi štyrom modelom tvorby. Všetci si bedlivo uchovávali svoju vnútornú nezávislosť od kolektívnej umeleckej existencie, od zjednoteného myslenia i cítenia. Ich dištanc bol motivovaný celkom vnútorne, mali za sebou drámu sveta, prvú svetovú vojnu. Každého sa svetová situácia dotkla, celkom priamo, napr. v prípade veľkého expresionistu Oscara Kokoschku, či intelektuálnemu Beckmannovi, priamo k Braqueovi bez prvkov ilustratívnosti vlastných zážitkov a osamelému tradicionalistovi najvyšších úrovní a obrovskej vnútornej kultúry Balthusovi (Mikš, 2018).

Bibliografia

- Berger, R. (2012). *Cesta s hudbou*. Hudobné centrum, Bratislava.
- Bergerová, X. (2024). Od detskej čmáranice k expresionizmu. *Expresivita vo výchove* 6. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Biarincová, P. (2023). Artefakt - od procesu k recepcii. *Disputationes Scientificalae Universitatis Catholicae in Ružomberok*, 3, 61-68.
- Biarincová, P. (2024). Vizuálny zápis zvukov prostredníctvom média papier a textil. *Výtvarná výchova v interakciách*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské Univerzity.
- Kováčová, B. (2025). Senior Sapiens ako tvorca akcie. *QUO VADIS Homo sapiens v súčasnosti*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Kováčová, B., Ševčovič, M. (2024). Action Art with Young Adults with an Emphasis on the Use of Pigment. *MMK 2024*. Hradec Králové : Magnanimitas akademické sdružení.
- Mikš, F. (2018). *Posedlost- Extrémy a vášně německé moderny*. Brno: Barrister & Principal.
- Mitašová, M., & Zervan, M. (Eds.). (2025). *Umelecký výskum v diskusii*. Vydala VŠVU v Bratislave.
- Rubin, R. (2023). *Tvorivý akt: Spôsob bytia*. Vydalo Aurora s.r.o., Bratislava.
- Valachová, D. (2017). Výtvarná expresia ako zdroj poznania dieťaťa. *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2017: kooperácia rodín a inštitúcií v starostlivosti o klienta*. Ružomberok: VERBUM - vydavateľstvo KU.

Zoznam obrázkov

Obr. 1. Archív autora

Obr. 2. Archív autora

Obr. 3. Archív autora

Afiliácia

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

Kontaktné údaje na autorku príspevku

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

Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra umenia a kultúry, Šoltésovej 4, Bratislava

E-mail: bergerova@fedu.uniba.sk

EXPRESIVITA, JEJ FORMY, PREJAVY A RUKOPIS

EXPRESSIVITY, ITS FORMS, MANIFESTATIONS AND HANDWRITING

Róbert Makar, Martin Ševčovič

Abstrakt

Príspevok sa svojim obsahom zaoberá výskumom v teoretickej rovine pojmov expresionizmu, expresivity, expresívneho prejavu, expresívnej formy a expresívneho rukopisu. Pri expresívnych prejavoch sleduje ich formálne, materiálové a tematické roviny. Zaoberá sa aj disparátnymi charakteristikami expresívneho a lyrického prejavu.

Kľúčové slová

Expresivita, Expresívny rukopis, Expresívny prejav, Lyrický prejav, Hybridné výtvarné jazykové formy.

Abstract

The content of the paper deals with research on the theoretical level of the concepts of expressionism, expressiveness, expressive expression, expressive form and expressive handwriting. For expressive manifestations, it traces their formal, material and thematic levels. It also deals with the disparate characteristics of expressive and lyrical expression.

Key words

Expressiveness, Expressive handwriting, Expressive expression, Lyrical expression, Hybrid art language forms.

Úvod

Expresívne výtvarné prejavy sú tak široko používané v generáciách umelcov, že sledujeme ich presahy naprieč celým dvadsiatym a dvadsiatym prvým storočím. Expresionizmus je síce historický smer ukotvený na začiatku dvadsiateho storočia, ale jeho podstata je nadčasová a stále aktuálna. Expresívne výtvarne prejavy sú prirodzene aktuálne a príchodom nových a ďalších generácií predefinujú svoju podstatu a zároveň si ich každá generácia znovu a znovu objavuje. Mistrík (2013) definuje pojmom expresia ako výraz. „V najširšom zmysle slova je expresia výraz, to znamená konkrétne, materiálne alebo telesné, zmyslovo vnímateľné vyjadrenie nejakého konkrétneho významu” (Valachová, 2022, s. 20). Tiež uvádza, že: „Na

jednej strane je to zmyslovo vnímateľná forma a na druhej strane je význam, ktorý je v tejto zmyslovo vnímateľnej podobe vyjadrený” (Valachová, 2016, s. 38). V spojitosti s napredovaním subjektu Bergerová píše: „*Expresia sa posúva od fyzická k stavom uvedomovania si významov a výrazových spôsobov, či možností, čo v zrení a raste jednotlivca jeho neustáleho rozvoja znamená závažné napredovanie.*” (Bergerová, 2024, s. 8). Expresivita vo výtvarnom umení predstavuje kvalitatívnu rovinu výtvarného prejavu, v ktorej dominujú dynamické ťahy väčšinou štetcom alebo špachtľou. V expresívnom prejave je šanca – priestor na vybudovanie si svojho individuálneho rukopisu. Rukopis je vlastne emocionálne nasýtený výklad sveta. Pri skúmaní rukopisu jednotlivých umelcov sa ukazuje, že ide o formu vizuálnej artikulácie, ktorá presahuje čistú reprezentáciu a smeruje k vyjadreniu vnútorných stavov, afektívnych nálad či psychických pohnútok. Kováčová (2021) vidí využitie expresie pri tvorivej činnosti nielen u výtvarníkov, ale aj u každej expresívne orientovanej činnosti, kedy: „*človek (bez ohľadu na vek a zdravotný stav) prezentuje svoje emócie (a jednoznačne využíva pri svojej aktivite expresiu)*” (Kováčová, 2021, s. 150). Expresivita predstavuje jeden z najvýraznejších aspektov výtvarného prejavu – nesie v sebe priamu stopu emocionálneho nasýtenia a subjektívneho pohnutia autora. Je to kvalitatívna rovina umeleckého výrazu, v ktorej sa tvar, farba, gesto a materiál stávajú nástrojmi vyjadrenia vnútorného sveta – často chaotického, intuitívneho, až extatického. Expresivita preniká naprieč dejinami umenia ako nadčasová hodnota ľudskej emocionality. Expresívne prejavy nie sú viazané výlučne na konkrétne výtvarné obdobie (napr. expresionizmus), ale predstavujú nadčasovú a naprieč štýlmi prítomnú kvalitu výrazu. „*Expresia v súvislosti s výtvarným prejavom je nami chápaná ako intuitívny vizuálny, grafický zápis ľudských emócií a imaginácie. Je charakteristická výrazom, gestom, faktúrou ale aj deformáciou tvarov, farebnosťou v diapazóne od výraznej kontrastnej farebnosti až po pochmúrne. Objavujú sa v nej prvky vitálnosti alebo naopak melanchólie s tvarovou a farebnou disharmóniou. Expresívne prejavy sú úzko prepojené na špecifický spôsobom grafického/vizuálneho expresívneho jazyka, záznamu gestom, reflexiou na podnety, emócie či udalosti.*” (Biarincová, 2024, s. 18).



Obrázok 1: Makar Róbert, Farebná expresivita 2, výtvarné dielo s prvkami expresívneho charakteru. (Zdroj: vlastný archív).

Gesto ako autorská signatúra. Expresívny rukopis

Expresívny rukopis môžeme chápať ako jedinečný "záznam" telesnej a psychickej energie autora. Každý dynamický ťah napríklad štetcom, či špachtľou, každý dramatický kontrast alebo deformácia figúry je výpoveďou, ktorá nesie hlbšie významy. V tomto zmysle sa umelecký akt stáva telesným performatívnym procesom – prenášajúcim emóciu do materiálu. Takýto prejav inklinuje k automatizmu, k intuícii, k plánovanému výbuchu citov, ktorý formuje konečný obraz.

Expresívne výtvarne umenie sa deje ako čin, nie ako reprezentácia videného. Expresívny rukopis ako vizualizované podvedomie – často vzniká mimo oblasti racionálnej kontroly. Je spontánny, eruptívny, rytmický, a miestami až surový. Pracuje s energiou, ktorá je cítená a premyslená. Inklinuje k automatizmu, intuitívnosti a niekedy až telovému performatívnemu aktu, kde sa umelec stáva médiom, ktorým „prehovára“ vnútorný svet. Z filozofického pohľadu môžeme tento rukopis chápať ako stopu subjektu – ako jedinečnú artikuláciu bytia, ktorú nemožno zopakovať alebo napodobniť. V tom spočíva jeho autenticita. Expresívny rukopis je totiž vždy osobný – nie je to len spôsob maľovania, ale zviditeľnenie nervu autora.



Obrázok 2: Makar Róbert, *EXpresivita I*, (Zdroj: vlastný archív).

Expresívny rukopis je ako jeden z mála výtvarných jazykov, ktoré stále vzdorujú digitalizácii a uniformite. Jeho sila je v tom, že je neodvoditeľný – je výsledkom osobného gesta, ktoré nesie jedinečný rytmus pohybu, tlaku ruky, dýchania, vnútorného pulzu.

Podobne ako v kaligrafii východu, kde sa gesto chápe ako duchovný odraz prítomnosti, aj v expresívnej maľbe je každý ťah vizuálnym záznamom bytia v danom okamihu. Preto možno povedať, že expresívny rukopis nepopisuje svet, ale zviditeľňuje samotný akt existencie.

Expresívne prejavy

Expresívne prejavy možno identifikovať – interpretovať na viacerých úrovniach výtvarného diela:

a.) Formálna rovina:

Formácia tvaru – deformácia tvaru, proporcia – disproporcia, dynamizovaná kompozícia, intenzívne kontrasty svetla a tieňa a farebná expresivita.

b.) Materiálová rovina:

Spontánne ťahy štetca, hrubšia vrstva farby, pastózna maľba, praskanie povrchu, asambláž, aplikácia netradičných médií.

c.) Tematická rovina:

Existenciálne námety (utrpenie, úzkosť, smrť, samota), expresívna figurácia alebo expresívna abstrakcia a expresívne dramatické gestá znázorňovanej reality.

Expresívne prejavy často odmietajú iluzívnosť, verizmus, či klasicizujúci poriadok v prospech autentického subjektívneho výrazu, v ktorom sa médium stáva nositeľom emocionality. V tomto zmysle je expresivita priamou stopou autorovej energie prenesenej do výtvarného prejavu.

Expresívny prejav a lyrický prejav: diferenciácia

Zatiaľ čo expresívny prejav je nasýtený dramatickosťou, napätím, existenciálnou intenzitou, lyrický prejav sa vyznačuje intímnou jemnosťou, melancholickou kontempláciou alebo náladovou senzitivitou. Oba tieto prejavy však operujú na rovine emocionality, no s odlišným znakovým kódom:

Tabuľka 1: Expresívny prejav a lyrický prejav: diferenciácia

Expresívny prejav	Lyrický prejav
impulzívny, prudký	tichý, jemný
dynamický, erupatívny	kontemplatívny, meditatívny
gestická expresia	poetická senzibilita
znetvorený tvar, intenzívna farba	zjemnené formy, náladové tóny

Zdroj: vlastné spracovanie

Aj keď sa expresívny a lyrický prejav stavajú ako opozície (prudkosť vs. jemnosť, erupatívny vs. kontemplácia), v skutočnosti ide o dve modalities tej istej túžby: vyjadriť prežité. Expresívnosť kričí, lyrika šepká – no obe komunikujú s divákom cez emocionálny kód. Niektorí umelci ich kombinujú alebo oscilujú medzi nimi, čím vznikajú hybridné výtvarné jazykové formy. – vizuálne „básne zúfalstva“ či „výkriky nežnosti“.



Obrázok 3: Makar Róbert, *Expresia Hommage a F X M*, (Zdroj: vlastný archív).

Záver

Expresívne formy vznikajú z túžby po duchovnom vyjadrení v čase vnútornej neistoty vnútornej psychologickej potreby. Expresívne tvary sú výsledkom úzkosti, neistoty alebo preplneného vnútorného sveta, ktorý sa derie na povrch. V príspevku sme popísali výsledky z predvýskumu v teoretickej rovine pojmov expresionizmu, expresivity, expresívneho prejavu, expresívnej formy a expresívneho rukopisu. Pri expresívnych prejavoch sme sledovali ich formálne, materiálne a tematické roviny. Zaoberá sa aj rozdielmi medzi polohami expresívneho a lyrického prejavu a poukázali sme aj na skutočnosť ich prienikov, kedy vznikajú takzvané hybridné výtvarné jazykové formy.

Bibliografia

- Bergerová, X. (2024). *Od detskej čmáranice k expresionizmu*. In: Kováčová, B., Valachová, D., Homolová, M. (Eds.). *Expresivita vo výchove VI*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Biarincová, P. (2024). *Od expresivity cez transformáciu k tvorbe artefaktu – vizuálny zápis zvukov*. *Expresivita vo výchove VI*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Kováčová, B. (2021). *Expresia vo výchove*. *Expresivita vo výchove IV*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Mistřík, E. (2013). *Estetický slovník*. 2. prepracované vyd. Bratislava : Album.

- Valachová, D. (2016). Expresivita v interpretácii. *Expresivita vo výchove I*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Valachová, D. (2022). Expresívne zobrazenie základných symbolov v kresbe detí predškolského veku. *Expresivita vo výchove V*. České Budějovice: Vysoká škola technická a ekonomická.

Afiliácia

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

Kontaktné údaje na autorov príspevku

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

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

E-mail: makar@vsvu.sk

Mgr. art. **Martin Ševčovič**, ArtD.

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

E-mail: sevcovic@fedu.uniba.sk

EXPRESIVITA JAZYKOVÉHO PREJAVU VO VÝCHOVE MLADÉHO POKOLENIA: OD RECITAČNÉHO UMENIA PO PRÍPRAVU PRACOVNÍKOV MÉDIÍ

EXPRESSIVE LANGUAGE IN THE EDUCATION OF THE YOUNG GENERATION: FROM RECITATION ART TO MEDIA PROFESSIONAL TRAINING

Boris Brendza

Abstrakt

Článok analyzuje význam expresivity v jazykovom prejave vo výchovno-vzdelávacom procese mladých ľudí. Vychádza z princípov umeleckého hovoreného a interpretačného prejavu, s dôrazom na recitačné a mediálne kontexty. Skúma, ako možno pomocou osvojenia si kultivovaného, výrazového a autentického jazykového prejavu formovať hodnoty, kritické myslenie a sebaujavenie mladého človeka. Text sa opiera o pedagogickú filozofiu Stanislavského, pričom zároveň reflektuje potreby súčasnej mediálnej výchovy.

Kľúčové slová

Expresivita. Umelecký prednes. Recitácia. Mediálna výchova. Jazykový prejav. Stanislavskij. Interpretácia.

Abstract

This article examines the significance of expressivity in spoken language within the educational process of young people. Drawing from the principles of artistic and interpretive speech, with a focus on both recitation and media training, the study explores how cultivating expressive, meaningful, and authentic verbal expression contributes to the development of values, critical thinking, and personal identity. The work builds on Stanislavsky's pedagogical legacy and addresses the challenges and opportunities of expressive speech in contemporary media education.

Keywords

Expressivity. Artistic performance. Recitation. Media education. Language expression. Stanislavsky. Interpretation.

Úvod

S výskytom povrchnej komunikácie sa potreba kultivovaného, výrazového a emocionálne presvedčivého jazykového prejavu stáva základnou výzvou v oblasti výchovy a vzdelávania. Schopnosť hovoriť nielen informatívne, ale aj expresívne, je kľúčová tak pri výchove mladých recitátorov, ako aj budúcich moderátorov, žurnalistov či mediálnych pracovníkov.

Expresivita jazykového prejavu sa tak stáva nástrojom formovania myslenia, identity, kultúrneho povedomia aj verejného vystupovania (Batras et al., 2016).

Expresivita ako jazykovo-pedagogický fenomén

Expresivita je chápaná ako schopnosť prenášať emocionálny, významový a estetický obsah prostredníctvom reči. V pedagogike umeleckého slova ide o zjednotenie hlasovej, rečovej, pohybovej a psychickej roviny prejavu. Holistický charakter umeleckého hovoreného prejavu je taký, kde reč nie je len verbálna, ale telesno-duševno-estetická činnosť. V pedagogike umeleckého slova sa reč chápe ako celostný jav, v ktorom sú prepojené hlasová, rečová, pohybová a psychická rovina. Tieto roviny nevystupujú izolovane, ale vzájomne sa ovplyvňujú a posilňujú – práve v ich jednote spočíva pôsobivosť a presvedčivosť hovoreného prejavu.

- Hlasová rovina zahŕňa prácu s farbou hlasu, intenzitou, melódiou reči a dýchaním. Dobré vedený hlas má schopnosť niesť emocionálny obsah a budovať atmosféru.
- Rečová rovina pracuje s artikuláciou, dôrazom, tempom, pauzou a rytmom výpovede. Tieto prvky zabezpečujú zrozumiteľnosť a významovú výstavbu textu, čím prispievajú k jeho interpretačnej hĺbke.
- Pohybová rovina (gestikulácia, postoj, mimika, pohyb v priestore) vizualizuje emócie a myšlienky. V umení hovoreného slova je pohyb podporou reči, nie jej nahradením – má vyplývať z vnútorného prežívania.
- Psychická rovina predstavuje emocionálne a významové prepojenie interpreta s textom. Je to schopnosť „žiť v texte“, prežívať ho, vnímať jeho rytmus, obraznosť, logiku a etický rozmer.

Tieto roviny sú základom nielen umeleckého hovoreného prejavu, ale aj vokálneho prejavu v rôznych žánroch – od tradičnej ľudovej piesne, cez populárnu hudbu až po operný spev (Rassu Nagy, 2021). V každom prípade ide o celostnú komunikáciu, ktorá oslovuje publikum nielen zvukom, ale vnútornou pravdivosťou, emóciou a kultúrnou výpoveďou.

Pedagogika umeleckého hlasového prejavu – či už hovoreného alebo spevného – tak rozvíja rečnícke, interpretačné, spevácke aj kultivované osobnostné kompetencie. Vzdelávací proces, ktorý rešpektuje túto jednotu, pripravuje žiaka nielen na výstup, ale aj na životné situácie, kde je potrebné hovoriť/spevne vyjadrovať sa s citom, dôstojnosťou a presvedčením.

Kompetentná výučba umeleckého slova smeruje k tomu, aby žiaci nevnímali jazyk ako izolovaný nástroj komunikácie, ale ako živé médium, cez ktoré môže prehovoriť ich myšlienka, emócia i telesná prítomnosť. V tejto syntéze sa hovorené slovo stáva nielen nástrojom vyjadrenia, ale aj prostriedkom formovania osobnosti, sebavyjadrenia a estetickéj citlivosti. Konstantin Stanislavskij, zakladateľ psychologického realizmu v divadle, zdôrazňoval, že jazykový prejav musí byť pravdivý, motivovaný a prežitý, nie mechanický či štylizovaný. Jeho metóda sa osvedčila nielen v hereckom umení, ale je aplikovateľná aj v školskom a mediálnom prostredí a jeho princípy sa ukazujú ako efektívne v školách a umeleckých krúžkoch, kde sa kladie dôraz na kvalitný umelecký prednes.

Princípy Stanislavského systému v práci s mladými interpretmi sú nasledovné:

- "Magické akoby" – technika, ktorá pomáha dieťaťu alebo študentovi vžiť sa do situácie postavy alebo lyrického subjektu.
- Jednota vnútorného a vonkajšieho prejavu – hlas, pohyb, mimika a reč musia byť v súlade s emocionálnym stavom.
- Zmysluplná pauza a dôraz – dôležité prvky pre správnu interpretáciu významu textu.

Expresívny hovorený prejav v školskom prostredí: recitácia ako nástroj formovania osobnosti

Recitácia umeleckého textu, najmä poézie a prózy, umožňuje mladým ľuďom: rozvíjať rečové a jazykové zručnosti (artikulácia, intonácia, rytmizácia, dôraz), precvičovať emocionálne a estetické vnímanie jazyka, získavať sebavedomie a rečnícke schopnosti. Výchova k recitácii zároveň podporuje imagináciu, empatiu a porozumenie kultúrnym hodnotám, čím sa stáva významným nástrojom etickej a estetickéj výchovy (Hajduk, 2022).

Expresívny jazykový prejav v mediálnej výchove

Pri výchove budúcich pracovníkov médií (najmä v oblasti moderovania, spravodajstva, publicistiky a podcastingu) zohráva expresivita kľúčovú úlohu: správna intonácia a tempo zvyšujú zrozumiteľnosť a pôsobivosť výpovede; interpretácia správ alebo komentára závisí od rečovej presnosti

a významového akcentu; hlasová kultúra a artikulácia sú rozhodujúce pre dôveryhodnosť mediálneho vystupovania. Ovládanie rečovej expresivity pomáha budovať osobnú značku interpreta alebo novinára a prispieva k jeho profesionálnej etike a zodpovednosti voči publiku.

Výchovné a spoločenské aspekty

Rozvíjanie hovoreného umeleckého a mediálneho prejavu: podporuje kritické myslenie a citlivosť k jazyku; buduje kultúrnu identitu a rešpekt k rôznym názorovým svetom; chráni pred manipuláciou, ktorá v súčasných médiách hrozí najmä mladým divákovi (Benčíč, 2007). Výchova k expresívnemu prejavu preto nie je len technická disciplína, ale celoživotný komunikačný základ osobnosti.

Expresivita v umeleckom prejave: Emocionálna hĺbka a časová dimenzia

Expresivita v umeleckom prejave je viac než len technická stránka hlasového alebo vizuálneho prejavu. Expresivita v umeleckom prejave je viac než len technická stránka hlasového alebo vizuálneho prejavu. Je to prejav vnútornej pravdy, ktorý vychádza zo spojenia emocionálneho prežívania, psychickej intenzity a autenticity v danej chvíli. Podľa Petry Cepkovej, expresivita je úzko spätá s tzv. „zrakom srdca“ — schopnosťou vidieť a vnímať za hranicami bežnej zrakovej percepcie, prenikať do hĺbky neviditeľného a nevyjadriteľného slovami. Vo svojom diele „Transience of All Things“ píše „Mystics speak of the 'sight of the heart'. For those who master it, life will become significantly richer and more beautiful.“ („Mystici hovoria o „zraku srdca“. Pre tých, ktorí si ho osvoja, bude život podstatne bohatší a krajší.“). V umeleckom prejave, či už ide o recitáciu, spev alebo mediálnu interpretáciu, je dôležité vyvolať u poslucháča či diváka nielen pochopenie významu, ale predovšetkým emocionálny zážitok. Expresivita teda spočíva v schopnosti vyjadriť prebúdajúce sa pocity, túžby, vnútorné protichodné stavy či časovú pominulosť, ktoré sú súčasťou ľudskej existencie (Cepková, 2021,s.8). Text tiež zdôrazňuje paradox expresivity v umeleckom diele, ktoré zastavuje čas a zároveň uchováva pominuté momenty života — podobne ako fotografia, ktorá „zastavuje čas“ a zachytáva živé obrazy minulosti, vyvolávajú tak silnú emocionálnu rezonanciu. Takýto umelecký prejav pôsobí ako most medzi realitou a transcenciou, medzi viditeľným a skrytým, medzi jednotlivcom a kolektívnou skúsenosťou (Cepková, 2013, s.42). Kľúčovým elementom expresivity je preto vnútorná autenticita, ktorá sa prejavuje nielen slovami, ale aj mimikou, gestami, tempom a intonáciou.

Umelec alebo interpret, ktorý „vidí srdcom“ a vkladá do svojho prejavu celú svoju bytosť, dokáže vytvoriť umelecký zážitok, ktorý rezonuje s poslucháčom na hlbokjej emocionálnej úrovni.

Interpretácia expresívneho poetického textu

Interpretácia expresívneho poetického textu vyžaduje hlboké pochopenie jeho obraznosti, emocionálneho náboja a rytmickej štruktúry (Wang, 2021, s. 222). Text Borisa Brendzu, ktorý nesie silné výzvy a emotívne kontrasty, predstavuje ideálny príklad umeleckého prejavu, kde sa spája hlasová, psychická a pohybová expresivita. Na webovej stránke Slovenského literárneho centra je ukážka z poetického diela autora tohto článku „Pod ďalej a povedz“:

*Na jedinej farbe
ležia tvoje nebesia.
Máš oči plné jasu,
havraníu kožu
a z lýtok ti stekajú iskry.
Si už unavená
pohľadom na tú istú rovinu.
Je v nej priveľa pokoja.
Dnes sa ti prisnil sen.
Cítila si vietor,
ako zdvíha tvoju tvár.
Ako zem púšťa korene
a ty stúpaš do víru
žiariaceho svetla.*

*K slnku pláva koráb
plný strateného svetla.
Je to spev
Pomaly hasnúcej hviezdy.
To, čo sa odráža,
sú len kusy ozvien
a praskot klenby
pod tebou.
Máš ruky
v šiestich stranách prázdna.*

*Držíš sa ho.
A ono povoľuje.*

*Pobledla si, priepasť.
Už nemáš farbu
zamilovanej ženy.*

*Ráno vstaneš,
preklínaš tmu
a vkročíš do dymu,
ktorý ostal po svieчках.*

*Mlčíš čoraz viac,
no nie z vedomia svojej sily,
ale že čakáš, kto ťa osloví.*

*Akoby si zostarla.
Ty, ktorej čas nosí hlavy mŕtvych bohov.
Ty, ktorá žiaríš pred počatím večnosti.*

*Nerozumiem.
Ale darujem ti kvety,
ktoré máš tak rada.*

Práca s textom

1. Pedagóg kladie dôraz na pochopenie a emocionálne vžitie.

Prvým krokom je dôkladné prečítanie textu s cieľom pochopiť jeho významové vrstvy a vnútorné stavy, ktoré autor vyjadruje (Liptáková, 2023, s. 201.). V texte sa prelínajú pocity únavy, očakávania, vzdoru, melanchólie a nádeje. Interpret by mal nájsť osobné spojenie s týmito emóciami a „žiť v texte“, aby jeho prejav bol autentický a presvedčivý.

2. Práca s dychom a hlasom

Dych je základom kontroly hlasu a tempa. Pri výzvach ako „Pod' ďalej a povedz!“ je vhodné použiť rozhodný a dôrazný tón, ktorý vyvoláva naliehavosť. V tichších, reflexívnych pasážach treba hlas spomaliť a zjemniť, čím sa zvýrazní ich emotívny charakter.

3. Rytmus a pauzy

Text má prirodzený rytmus, ktorý je dôležité rešpektovať. Pauzy po kratších veršoch pomáhajú budovať napätie a dať poslucháčovi čas na vnímanie významu. Zvlášť efektívna je pauza pred výrazným výrokem „Nerozumiem.“, ktorá zdôrazňuje zmenu nálady a zamyslenie.

4. Emocionálna modulácia

Hlas by mal reagovať na meniace sa nálady textu – ostrý a intenzívny pri výzvach, jemný a tlmený v melancholických častiach. Mimika a gestá môžu podporiť význam, napríklad smerovanie pohľadu k svetlu pri obrazových pasážach alebo zavretie očí pri momentoch sústredenia a vytriezvenia.

5. Telesná prítomnosť a pohyb

Postoj a pohyb dopĺňajú hlasový prejav. Pevný, no uvoľnený postoj umožňuje voľný pohyb dýchania a podporuje výraz. Pohyby rúk či hlavy môžu zdôrazniť významné obrazy alebo emócie, napríklad „ruky v šiestich stranách prázdna“ alebo pocit očakávania.

Takto pripravený prejav umožňuje interpretovi sprostredkovať nielen slová, ale aj vnútornú energiu a význam textu, čo je podstatou expresivity v umeleckom prejave.

Záver

Expresivita jazykového prejavu predstavuje nenahraditeľný prvok v procese výchovy a vzdelávania mladých ľudí, a to nielen v umeleckom, ale aj mediálnom kontexte. Tento príspevok zdôvodňuje nielen v teoretickej rovine, ale aj na praktickom príklade, že kultivovaný, autentický a emocionálne bohatý jazykový prejav významne prispieva k formovaniu osobnostných a komunikačných kompetencií mladých generácií. Vďaka expresivite sa jazyk stáva živým médiom, ktoré umožňuje nielen prenos informácií, ale aj prežívanie, sebavyjadrenie a prehlbovanie hodnotových a kultúrnych dimenzií (Alvaréz, 2021).

Výchova k umeleckému prednesu a mediálnej interpretácii na základe princípov Stanislavského systému rozvíja u žiakov schopnosť vnútorného prežívania textu, čo vedie k pravdivému a presvedčivému prejavu. Expresivita v tomto zmysle nie je len technikou, ale hlbokým vzťahom medzi interpretom a obsahom, ktorý sprostredkúva. Je to cesta, ako mladí ľudia môžu rozvíjať empatiu, kritické myslenie, kultúrnu citlivosť a osobnú zodpovednosť v komunikácii (Stanislavskij, 1953).

V súčasnej dobe, charakterizovanej prebytkom povrchnej a často manipulatívnej komunikácie, naberá význam výrazná a autentická expresivita na obzvlášť dôležitý rozmer. Jej osvojením sa mladí ľudia nielen učia lepšie vyjadrovať svoje myšlienky a pocity, ale zároveň získavajú imunitu voči povrchnosti a manipulácii v mediálnom prostredí. Tým sa zvyšuje ich schopnosť kriticky vnímať svet a aktívne v ňom participovať.

Zároveň expresivita otvára priestor pre hlbšie estetické a etické prežívanie jazyka, čím prispieva k celistvému rozvoju osobnosti. Umenie hovoreného slova, recitácia či mediálny prejav sú tak nielen nástrojmi komunikácie, ale

aj prostriedkami kultúrnej a emocionálnej edukácie, ktoré obohacujú mladých ľudí a pripravujú ich na zodpovedné a tvorivé občianstvo (Bickford, 2007). Preto je nevyhnutné, aby výchova v oblasti jazykového prejavu venovala zvýšenú pozornosť expresívnym aspektom, aby sa mladí ľudia naučili nielen hovoriť, ale predovšetkým komunikovať srdcom a myslou. Expresivita tak nadobúda úlohu kľúčového nástroja výchovy k autentickému, hodnotovo založenému a kriticky uvedomelému používaniu jazyka, ktoré je nevyhnutné pre ich osobný aj profesionálny život v modernom svete.

Možno konštatovať, že expresivita v jazykovom prejave predstavuje jeden z najsilnejších nástrojov formovania mladého človeka – či už ide o školského recitátora alebo budúceho mediálneho profesionála. Spojenie pedagogiky umeleckého slova so zásadami psychologického realizmu umožňuje budovať autentický, výrazný a eticky ukotvený jazykový prejav. V dobe digitálnych technológií a vizuálnych skratiek je práve takýto prejav dôkazom hlbokkej kultúrnej gramotnosti a medziľudskej úcty.

Bibliografia

- Alvarez, A. (2021). The Therapist's Voice: Discussion of "Expressivity and Transformation through Language in Work with Serious Disorder". *Psychoanalytic Dialogues*, 31(6), 664–667.
- Batras, D. et al. (2016). Deaf Poetry: Saying everything without speaking. In: *Proceedings of the ACM International Conference*, 5–6 July 2016.
- Benčíč, S. (2007). Historický a súčasný pohľad na interpretáciu literárneho textu. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 53(9-10), 280–284.
- Bickford, T. (2007). Music of poetry and poetry of song: Expressivity and grammar in vocal performance. *Ethnomusicology*, 51(3), 438–476.
- Cepková, P. (2013). Voľná tvorba. MUUZA 2013 : ročenka kreatívnych výstupov študentov, absolventov a pedagógov. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. Fakulta masmediálnej komunikácie.
- Cepková, P. (2016). Transience of All Things. *European Journal of Media, Art and Photography*, Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. Fakulta masmediálnej komunikácie, 10(1), 6 - 17.
- Hajduk, Ľ. (2022). *The media content*. Bratislava: Paneurópska vysoká škola.
- Liptáková, Ľ. (ed.). (2023). *Výskum porozumenia textu v mladšom školskom veku*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Rassu Nagy, V. (2021). Vyučovanie talianskeho jazyka pomocou piesne. *Cudzie jazyky v premenách času II*. Bratislava: Ekonomická univerzita v Bratislave. Celouniverzitné pracovisko EUBA. Vydavateľstvo EKONÓM.

- Stanislavskij, K. S. (1953). *Hercova práca I.-II.* Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry.
- Wang, D. (2021). The Future of Poetry Studies. *Cambridge Companion to Twenty First Century American Poetry*, 2021, 220–233.

Kontaktné údaje na autora príspevku

Mgr. **Boris Brendza**, PhD.

Laurinská 2, 815 84 Bratislava

Email: dotyky.casopis@gmail.com

UMĚNÍ, REHABILITACE A TERAPIE V RÁMCI PLASTICKÉHO DIVADLA

ART, REHABILITATION AND THERAPY WITHIN PLASTIC THEATRE

Martin Dominik Polínek

Abstrakt

Následující text se zamýšlí nad fenomény, které jsou vlastní inkluzivnímu plastickému divadlu, tedy divadlu, které využívá specifickou metodu plasticko-kognitivního stylu pohybu a sdružuje herce s jinakostí (se specifickými potřebami), tedy takové, kteří mají, díky svým specifikům, výrazně odlišnou životní zkušenost od běžného herce (diváka). V pomyslném prostoru takového divadla se prolínají a doplňují především následující čtyři fenomény (umění, rehabilitace, psychoterapie a inkluzivní komunikace), díky nimž můžeme působit na jedince naprosto unikátním způsobem. Text byl vytvořen v rámci projektu IGA_PdF_2025_027.

Klíčové slová

Plasticko-kognitivní styl pohybu. Teatroterapie. Specifické divadlo. Tyátr ModroDiv.

Abstract:

The following text reflects on the phenomena inherent in inclusive plastic theatre, i.e. theatre that uses a specific method of plastic-cognitive style of movement and brings together actors with otherness (with specific needs), i.e. those who, due to their specificities, have a significantly different life experience from the ordinary actor (spectator). In the imaginary space of such a theatre, the following four phenomena (art, rehabilitation, psychotherapy and inclusive communication) intertwine and complement each other in a completely unique way. The text was created within the project IGA_PdF_2025_027.

Key words

Plastic-cognitive movement style. Theatre therapy. Specific theatre. Tyátr ModroDiv.

Úvod

Následující text se zamýšlí nad fenomény, které jsou vlastní inkluzivnímu plastickému divadlu, tedy divadlu, které využívá specifickou metodu plasticko-kognitivního stylu pohybu a sdružuje herce s jinakostí (se specifickými potřebami), tedy takové, kteří mají, díky svým specifikům,

výrazně odlišnou životní zkušenost od běžného herce (diváka). V pomyslném prostoru takového divadla se prolínají a doplňují především následující čtyři fenomény, díky nimž můžeme působit na jedince naprosto unikátním způsobem. Jedná se o:

- uměleckou rovinu (tvůrčí proces, estetično);
- rehabilitační rovinu (hluboká práce s tělem, založená na zvyšování autokomunikace a pohybové komunikace skrze propracovávání vývojových fází pohybu);
- psychoterapeutickou rovinu (dramaterapeutické a psychoterapeutické účinné faktory);
- inkluzivní rovina (tělesná komunikace jako univerzální prostředek sdílení).

Text je koncipován na základě více jak dvacetileté zkušenosti autora s danými fenomény a na základě jeho výzkumů v této oblasti. Vycházíme především z praxe inkluzivního divadla Tyátr Modrodiv¹, které jako jediné v ČR využívá metodu plasticko-kognitivního stylu pohybu při práci s herci s poruchou autistického spektra.

Natalia T. Popová (autorka metody plasticko-kognitivního stylu pohybu) zdůrazňuje, že současný svět je výrazně orientován na kognitivní a racionální úroveň lidské komunikace; nicméně vždy budou existovat jedinci, kteří na této úrovni nejsou schopni komunikovat. Navíc je racionální úroveň člověka vývojově nejmladší, komunikační kanál se tak výrazně zužuje a není příliš akcentována neverbální komunikační oblast, byť je tato schopná přenést daleko větší procento informací. Plastické divadlo, svým zaměřením na vyjadřování prostřednictvím těla, se tak může stát jakousi protiváhou komunikace založené na racionální úrovni a může tak zvyšovat míru inkluzivity ve společnosti. Podle názoru Popové (2010), významné osobnosti v oblasti inkluzivního divadla, se právě pohyb a plastické výrazové prostředky mohou stát jazykem, jenž bude srozumitelný všem.

¹ www.modrodiv.cz

Vymezení stěžejních typů divadla a paradivadelních přístupů

Vzhledem k tomu, že ve střeoevropském prostoru některé z pojmů nejsou příliš etablované ani mezi experty, případně se chápou nejednoznačně, je důležité vymezit některé z nich:

Plastické divadlo můžeme chápat jako takové, jehož základním dramatickým prostředkem je umělecké vyjádření skrze plasticitu těla. Clavel (1969) vnímá plastické divadlo jako takové, které nahrazuje epizodické jednání mimickým. Využívá pohybů, gest a dalších neverbálních prostředků k vyjádření myšlenek, emocí a příběhů.

Osobité (specifické, inkluzivní) divadlo je zaměřeno na umělecký efekt a expresivitu herců s jinakostí. Osobitost „osobitého“ divadla spočívá v unikátním pohledu na svět, pohledu propojujícího archaičnost s aktuálností umění“ (Афонин, 2018, s. 36). Rozlišit specifické divadlo od druhých forem můžeme i dle jeho tvorby. Jestliže se inscenace (představení) může obejít bez herců se specifickými potřebami, znamená to, že taková inscenace nepatří do oblasti specifického (osobitého) divadla (srov. Polínek, 2020).

Plastické inkluzivní divadlo využívá především metod plastického pohybu, resp. plasticko-kognitivního stylu pohybu, pro umělecké vyjádření s rehabilitačním a terapeutickým cílem u herců s jinakostí. Terapeutická je zde spíše forma a způsob práce než obsah (umělecky zpracovávaná témata).

Terapeutické divadlo je využíváno klienty s nejrůznějšími specifiky (např. psychickým onemocněním), kteří zpracovávají témata, která se vážou ke specifikům jejich prožívání, vnímání světa, životní zkušenosti apod. Téma, resp. obsah divadelně zpracovávaného materiálu je stěžejní. Terapeutický proces je zde úzce propojen z uměleckým (inscenačním).

Gestalt drama je koncept rozpracováváný a v praxi aplikovaný výhradně autorem. (Srov. Polínek, 2014) Jedná se o propojení fenoménů gestaltterapie a paradivadla (zvl. dramaterapie). Můžeme jej chápat jako přístup uplatňovaný jak v rámci klasických psychoterapeutických sezení, při kterých využíváme dramaterapeutických principů (drama in therapy), tak i v rámci paradivadelní práce (teaotroterapeutické, dramaterapeutické, psychodramatické), při které využíváme účinných principů gestaltterapie (drama as therapy). Toto vzájemné propojení je možné a účelné, neboť mnohé účinné fenomény jak paradivadla, tak i gestaltterapie jsou si velmi podobné (např. holistický princip, projekce, fenomén tady a teď, práce s metaforou aj.) (Srov. Polínek, 2020).

Teatroterapie patří mezi tzv. paradivadelní disciplíny terapeutické povahy, tedy takové, které využívají divadelní prostředky k léčebným a rehabilitačním účelům. Liší se od dramaterapie především svojí hraničností. (Stojí na hranici mezi uměním a terapií, resp. terapeutické a umělecké cíle jsou stejně důležité a vzájemně neoddělitelně propojené.) Teatroterapii můžeme chápat jako proces, který je přítomný v rámci paradivadelní inscenační práce a nemůže „existovat bez divadelní tvorby, resp. bez divadla jako takového. Klienti teatroterapeutického procesu neuvažují většinou o své činnosti jako o terapii, ale jako o umělecké či volnočasové činnosti“ (Polínek, 2020, s. 47).

Plasticko-kognitivní styl pohybu

Nyní se pokusíme přiblížit unikátní metodu, která transformuje klasické plastické divadlo do divadla s výrazným terapeutickým a rehabilitačním a inkluzivním efektem

Metoda plasticko-kognitivního stylu pohybu² je založena na autorské koncepci autorky Natalji Popové. Metodu využívá nejen u lidí se specifickými potřebami, ale např. i u studentů herectví. Jedinečnost metody spočívá v tom, že stírá hranici mezi rehabilitací a tvůrčím procesem a přispívá tak k dosažení rehabilitačních a zároveň tvůrčích cílů zaměřených na

Podstatné jsou tři fenomény:

- rehabilitační, kdy skrze rozvíjení plasticity těla rozvíjíme kognitivní složku bytosti;
- umělecký, kdy tento způsob práce využíváme jako dramatického prostředku (zejména v rámci plastického divadla);
- komunikační, kdy se plastické (pohybové) výrazové prostředky stávají prostředkem komunikace – jazykem, který je srozumitelný všem, což se stává výrazným pro-inkluzivním činitelem.

Podstatou dané metody je tzv. **jazyk autokomunikace**, soubor nastavení a dovedností, skrze něž je metoda uplatňována jak na rehabilitační, tak i na symbolické (umělecké, estetické) úrovni. Konkrétně se jedná o systém

² Text volně koncipován z interních materiálů a na základě konzultací s Natalií Timofejevnou Popovou, autorkou dané metody. Blíže viz Polínek, M. D. (2024) Fenomény plastického inkluzivního divadla herců s poruchami autistického spektra. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 13(1), 110 - 119.

procit'ování těla a kontroly pohybů prostřednictvím obrazů, který jedinci umožňuje, aby se stal osobně zodpovědným za své jednání, Proces sloužící k osvojení si jazyka autokomunikace je rozdělen na dvě části:

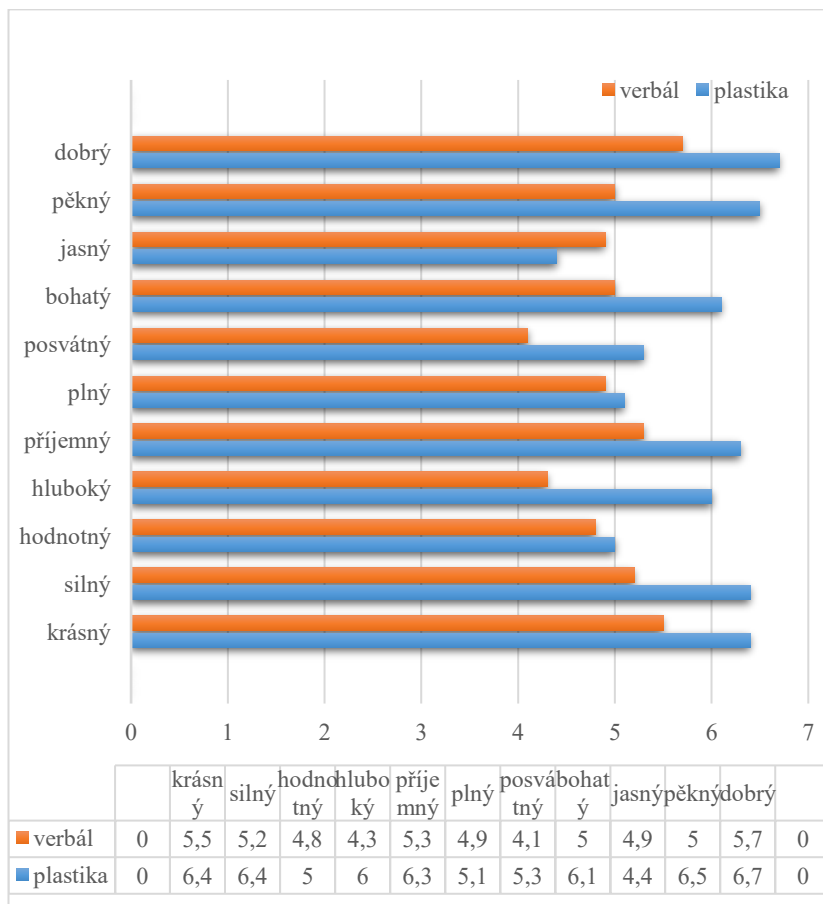
- **abeceda autokomunikace** (rozcvička), která má za cíl navázání vztahů s vlastní tělem. Pracujeme na podlaze, kdy člověk leží jako malé dítě. V této poloze se cítí bezpečně a je tak připraven intenzivněji vnímat sebe sama (své tělo).
- **celostní pohyb** (soubor cvičení, k osvojení si celostního pohybu). Jedná se o harmonický pohyb, do něhož se zapojuje celé tělo. (Na rozdíl od pohybu izolovaného, jež provádí konkrétní část těla nezávisle na zbytku těla). Tělo zdravého člověka disponuje kompletním repertoárem pohybů, ale v průběhu života v rámci dané kultury jsou preferovány pouze určité pohybové vzorce (např. dnes akcentujeme především diferencované zapojování rukou a nohou), přičemž se vytrácí zakoušení jednoty těla. (Popová, 2010).

Vybrané fenomény plastického inkluzivního divadla

Plastické inkluzivní divadlo, tedy takové, které primárně využívá metodu plasticko-kognitivního stylu pohybu, má řadu specifik, která jej činí jedinečným jak v oblasti expresivně-formativních přístupů, tak i na poli dramatického umění. Pokusíme se definovat některá kardinální specifika:

- **Estetická úroveň inkluzivních divadelních představení**, je přímo úměrná terapeutickému efektu. (viz Polínek, 2020). Dle výzkumů diváckého vnímání (blíže viz Polínek, 2023) estetické úrovně paradivadelních inscenací, kdy byla diváky hodnocena inscenace založená primárně na verbálních divadelních prostředcích a inscenace vytvořená prostřednictvím plasticko-kognitivní metody, vyplývá, že **pohybový a symbolický, resp. plastický styl inkluzivního divadla je celkově divákem výrazně více oceňovaný než verbální** (viz. Graf č. 1).

Graf 1: Divácké vnímání záznamu inkluzivních představení herců s PAS



Zdroj: Polínek (2023)

Z daného grafického vyjádření můžeme blíže konstatovat, že (Polínek, 2023):

- **pohybový a symbolický styl inkluzivního divadla je celkově divákem výrazně více oceňovaný než verbální.**
- Verbální představení je ovšem pro diváky (o půl stupně) jasnější než pohybové, z čehož můžeme usuzovat, že na racionálně-obsahové úrovni **jsou obě představení dostatečně sdělná, byť verbální divadlo je nepatrně jasnější.**
- Naopak **v kategoriích, které se zaměřují více na prožitek a přesah,** jako jsou např. pojmy: pěkný, hluboký, silný, posvátný, **výrazně dominuje inscenace založená kognitivně-plastickém stylu pohybu.**

Bazální principy inscenační práce bychom mohli formulovat následovně (Polínek, 2024b, s 81):

- **„Herec subjektem nikoli objektem tvorby** – je uplatňován partnerský a respektující přístup ke specifickým daného herce, který není chápán jen jako „prostředek“ k naplnění estetických cílů.
- **Obsah (téma) korespondující s hercem** – kdy mohou být zpracovány reálné životní příběhy jednotlivých protagonistů, či je jejich specifická zkušenost nabízena divákům v symbolické, metaforické formě.
- Forma a metody akcentující: **tvořivost, spontaneitu, přirozenost, různorodost (ne chaos) a improvizaci, terapeutický (rehabilitační) efekt.**
- **Využití praeexpres** – kdy asistent vnímá bazální pohybové impulzy herce s jinakostí a tyto potom rozvíjí v rámci své pohybové improvizace. Vychází tedy s hercova pojetí, ale facilituje a rozvíjí jeho divadelní (tělesnou) expresi.
- **Herec jako nositel specifické životní zkušenosti** – jedinec s jinakostí může diváky obohacovat svoji jedinečnou životní zkušeností, které intaktní herec nemůže nikdy dosáhnout, čímž je obohacována a rozšiřována umělecká výpověď divákům jako taková.“
- **Specifika v rámci inscenační práce:**
 - Jevištní pohybové vyjádření by mělo vycházet z herců s jinakostí. Toto se jeví jako obdoba terapeutického divadla (viz výše), ve kterém herec nese na jeviště obsah, který je mu vlastní a se kterým koresponduje ve smyslu termínu actor-specific (blíže viz Drozd, Kačer, Sparling, 2017). V plastickém inkluzivním divadle vycházíme z jedinečnosti pohybu toho kterého herce s jinakostí, tj.

rozvíjíme a variujeme jeho pohybové impulzy, nesnažíme se jej „přeucít“ či přizpůsobit vnější formě, kterou si např. režisér (choreograf) vymyslel. t. j. **vycházíme s hercovi prae-exprese**.

- Je nutné zvolit takovou formu a strukturu, aby se při účinkování v inscenaci **využívala racionální kontrola v co nejmenší míře**; inscenace nesmí vyžadovat, aby si herec pamatoval např. některé konkrétní taneční kroky nebo posloupnost úkonů.
- **Herci „nesmí hrát a předvádět“** ve smyslu klasického herectví; ale je nutno dramaturgicky zvolit takové prostředky, které mohou nést symboličnost pro diváka. Např. shon velkoměsta nedemonstrujeme vědomě, tj. nechceme po hercích, aby předstírali, jak jsou úspěšní, ale zvolíme takové techniky (příp. hudbu, jevištní svícení a další scénografické prvky), při jejich použití (v rámci herecké improvizace) bude divákovi shon velkoměsta evokován.

- **Význam inkluzivního plastického divadla** byl definován na základě analýzy reflexí herců s jinakostí, expertů (speciálních pedagogů, dramaterapeutů, psychologů), asistentů inkluzivního plastického divadla apod. Tento význam můžeme shrnout následovně:

- posílení integrace, resp. inkluze,
- přemostění zkušenosti z divadelní práce do reálného života,
- význam a přesah pro diváka. (Blíže viz Polínek, 2024a.)

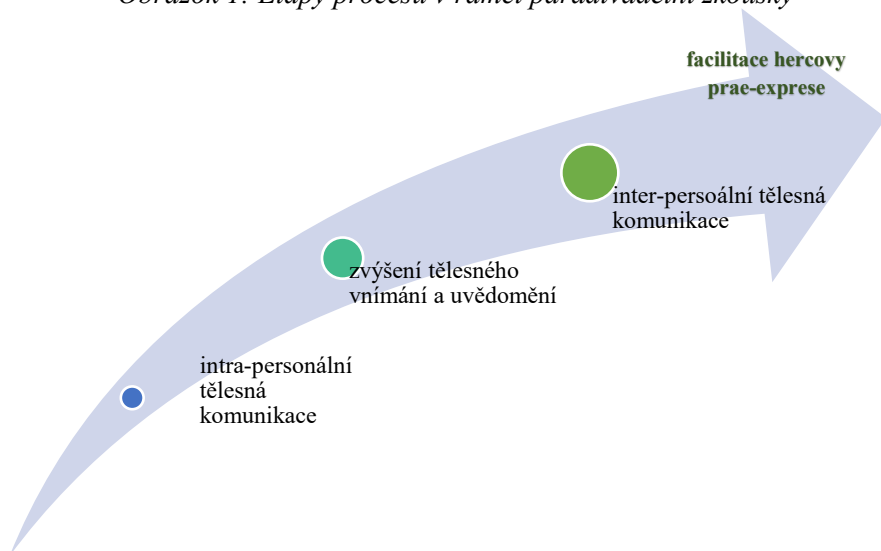
- **Asistent v inkluzivním plastickém divadle** je stěžejním zprostředkovatelem metody plasticko-kognitivního stylu pohybu. Na základě výzkumů sebepojetí asistentů (Polínek, 2024b) můžeme definovat následující atributy, které se k dané roli vážou (Polínek, 2024b)³:

- **pomalost**, která zaručuje možnost koncentrace se na své prožívání a vytváří předpoklad k vnímání reakcí a podnětů od herců;
- **chuť tvořit** a prožívat, ale vycházet primárně z impulzů herců, facilitovat jejich bazální tendence s vyjádření se navenek prostřednictvím divadelních (pohybových) vzorců, kdy mluvíme o **hercově prae-expresi**;

³ Asistent do inkluzivního divadla nepřichází, asistentem se člověk může stát skrze paradivadelní práci a skrze postupné naplňování atributů, které tato role v inkluzivním plastickém divadle obnáší.

- zvýšení vnímání a uvědomování si sebe sama přináší **vnitřní sebejistotu a** schopnost respektovat své hranice (*princip validizace prožívání*), což v rámci paralelního procesu posiluje sebejistotu herců s jinakostí;
- asistent se chápe na jednu stranu jako divadelní umělec, ale zároveň je **průvodcem a facilitátorem** herce s jinakostí při divadelní tvorbě a expresi směrem k divákům;
- asistenti si uvědomují svojí nezastupitelnost v rámci teatroterapeutické zkoušky; ukazuje se, že efektivním je především **práce v páru asistent – herec**, proto je pro asistenta velmi důležitá **spoluzodpovědnost na proces**, resp. být na zkoušce přítomen za všech možných okolností, a zároveň si hlídat své limity.
- naplňování **etap procesu asistenta během teatroterapeutické zkoušky** je naprosto stěžejní, aby mohl být asistent kardinálním múčinným faktorem v plastickém inkluzivním divadle. Zpočátku je nutná **intra-personální komunikace** asistenta sama se sebou, se svým tělesným prožíváním, uvědomování si svého aktuálního stavu a svých potřeb; následuje **zvýšení tělesného vnímání** v rámci pohybové exprese vycházející z vnitřních zvědomělých tělesných podnětů, např. formou krátké intuitivní pohybové improvizace; další etapou je vlastní práce s hercem s jinakostí, jakási **inter-personální tělesná komunikace**, v rámci které může asistent **facilitovat hercovu prae-expersi** a rozvíjet ji, čímž posouvá hercovu tělesnou zkušenost a precizuje umělecké vyjádření směrem k divákovi (viz Obr. č. 1).

Obrázok 1: Etapy procesu v rámci parativadelní zkoušky



Závěrem

... pokusili jsme se postihnout takové fenomény plastického inkluzivního divadla, ze kterých je zřejmé neoddelitelné propojení rehabilitace, terapie a umělecké exprese a to jak z perspektivy herce s jinakostí a herce- asistenta v inkluzivním divadle, tak i z pohledu diváka. Toto propojení charakterizuje výňatek z reflexe jedné z divaček:

„Čím víc je to estetické, tím víc je to terapeutické. Čím víc se mi to představení líbilo, tím mi jako divákovi bylo lépe po těle.“ (Polínek, 2024b, s. 82)

Bibliografie

- Афонин, С. Б. (2018). *Особый театр как жизненный путь*. Москва, ИД Городец.
- Clavel, G. (1969). Deperovo plastické divadlo. *Scénografie*, 4, 34-35.
- Drozd, D., Kačer, T., Sparling, D. (2017). *Theatre Theory Reader: Prague School Writings*.
- Polínek, M. D. (2014). Gestaltdrama: zvýšení uvědomnění a základní psychické potřeby. In Hutyrová, M. a kol. *Jinakost ve speciálněpedagogickém kontextu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- Polínek, M. D. (2020). *Teatroterapeutické a skazkoterapeutické přístupy pro literárně dramatické obory*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Polínek, M. D. (2023). Aesthetics of creating an inclusive theater of actors with ASD as an intervention tool. *Journal of Exceptional People*, 23(12), 55-64.
- Polínek, M. D. (2024a). Fenomény plastického inkluzivního divadla herců s poruchami autistického spektra. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 13 (1), 110– 119.
- Polínek, M. D. (2024b). Self-concept of assistants in inclusive theatre. *Journal of Exceptional People*, roč. 2024, č. 24, s. 77- 88.
- Попова, Н. Т. (2013). *Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей*. Москва: Московский городской психолого-педагогический университет.
- Попова, Н. Т. (2010). *Пластико- когнитивный стиль движения*. Москва: Круг.

Afiliace

Text byl vytvořen v rámci projektu IGA_PdF_2025_027

Kontaktné údaje na autorku príspevku

Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.

Ústav speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, Žižkovo nám. 5, Olomouc

E-mail: martin.polinek@upol.cz

EXPRESÍVNO-TERAPEUTICKÉ PRÍSTUPY PRE OSOBY S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM NA ZLEPŠENIE ZAČLENENIA DO SOCIÁLNYCH SLUŽIEB

AUSDRUCKSTHERAPEUTISCHE ANSÄTZE FÜR MENSCHEN
MIT GEISTIGEN BEHINDERUNGEN ZUR VERBESSERUNG DER
EINGLIEDERUNG IN SOZIALE DIENSTE

EXPRESSIVE THERAPY APPROACHES FOR PEOPLE
WITH INTELLECTUAL DISABILITIES TO IMPROVE THEIR
INTEGRATION INTO SOCIAL SERVICES

Tereza Telekyová

Abstract

The text deals with intellectual disability, the socialisation of people with this disability and the possibilities of expressive therapy in relation to improving the quality of life of these people. It defines intellectual disability and emphasises the importance of socialisation, integration and education of people with intellectual disabilities in society. It describes the research study and its results within the framework of the IGA project. The study took place in a recreation centre – Domov Jitka – for people with intellectual disabilities and their families. The text presents a qualitative study focusing on the effects of expressive therapeutic interventions in the context of promoting prosocial behaviour and the integration of people in the residential facility in question, where clients regularly received expressive therapeutic interventions – in particular theatre therapy and the rehearsal of a theatre performance, which was performed publicly by the clients as part of a charity event to support the integration of people with intellectual disabilities. The study includes interviews with clients, staff and family members, as well as the analysis of audiovisual material. The aim of the study is to record changes in the behaviour of the clients of the Jitka Home, particularly in the areas of socialisation, cooperation, communication and education, focusing on three selected clients with problematic behaviour. A further aim of the project is to promote the integration of these people and to contribute to the professional discussion on the use of self-help groups in the care of people with intellectual disabilities.

Key words:

Expressive therapy. Intellectual disability. Majority and minority society. Socialisation. Behavioural problems. Theatre. Theatre therapy. Drama therapy.

A Notation

Der Text befasst sich mit geistiger Behinderung, der Sozialisierung von Menschen mit dieser Behinderung und den Möglichkeiten der Ausdruckstherapie im Zusammenhang mit der Förderung der Lebensqualität dieser Menschen. Er definiert geistige Behinderung und unterstreicht die Bedeutung von Sozialisation, Integration und Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung in der Gesellschaft. Beschreibt die Forschungsuntersuchung und ihre Ergebnisse im Rahmen des IGa-Projekts. Die Untersuchung fand in einem Erholungsheim - Domov Jitka - für Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Familien statt. Der Text stellt eine qualitative Untersuchung vor, die sich auf die Auswirkungen expressiver therapeutischer Interventionen im Rahmen der Förderung prosozialen Verhaltens und der Integration von Menschen in der betreffenden Wohneinrichtung konzentriert, in der die Klienten regelmäßig expressive therapeutische Interventionen erhielten - insbesondere Theatertherapie und das Einstudieren einer Theateraufführung, die von den Klienten im Rahmen einer Benefizveranstaltung zur Unterstützung der Integration von Menschen mit geistigen Behinderungen öffentlich aufgeführt wurde. Die Untersuchung umfasst Interviews mit Klienten, Mitarbeitern und Familienmitgliedern sowie die Analyse von audiovisuellem Material. Ziel der Untersuchung ist es, die Veränderungen im Verhalten der Klienten des Jitka-Heims zu erfassen, insbesondere in den Bereichen Sozialisierung, Kooperation, Kommunikation und Bildung, vor allem bei drei ausgewählten Klienten mit problematischem Verhalten. Ein weiteres Ziel des Projekts ist es, die Eingliederung dieser Menschen zu fördern und einen Beitrag zur fachlichen Diskussion über den Einsatz von Selbsthilfegruppen in der Betreuung von Menschen mit geistigen Behinderungen zu leisten.

Stichworte

Ausdruckstherapie. Geistige Behinderung. Mehrheits- und Minderheitsgesellschaft. Sozialisation. Verhaltensauffälligkeiten. Theater. Theatertherapie. Dramatherapie.

Definition von geistiger Behinderung

Geistige Behinderung kann definiert werden als: „Eine Verringerung der intellektuellen Fähigkeiten spiegelt sich folglich in einer Verringerung anderer Fähigkeitsbereiche wider. So zum Beispiel im kognitiven, sprachlichen, motorischen und sozialen Bereich. Gegenwärtig gibt es viele Definitionen von geistiger Retardierung. Sie alle stimmen darin überein, dass die intellektuellen Fähigkeiten und die Fähigkeit des Einzelnen, sich an das soziale Umfeld anzupassen, reduziert sind“ (Valenta, Michalík, Lečbych, 2012, s. 31). Intellektuelle Behinderung ist ein Überbegriff, der neben geistiger Behinderung auch eine kognitiv-soziale Grenzbehinderung umfasst, die den Klienten vor allem bei der Ausbildung in Regelschulen benachteiligt und auf kompensatorische oder unterstützende Maßnahmen

pädagogischer (oder psychosozialer) Art hinweist (Pipeková, 2004; Valenta, Michalík, Lečbych, 2012). Die AAID (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) verwendet folgende Definition: *"Eine geistige Behinderung ist eine Behinderung, die durch erhebliche Einschränkungen sowohl der intellektuellen Fähigkeiten als auch des adaptiven Verhaltens gekennzeichnet ist und viele alltägliche soziale und praktische Fähigkeiten beeinträchtigt. Diese Behinderung tritt vor dem Alter von 18 Jahren auf."* (AAID, 2012).

Geistige Behinderung (ICD 10), oft auch als **intellektuelle Behinderung** (DSM 5) oder **intellektuelle Entwicklungsstörung** (ICD 11) bezeichnet, ist ein Zustand, der die intellektuellen Fähigkeiten einer Person beeinträchtigt und Schwierigkeiten bei der Verbesserung des Wissensstandes, dem Erlernen neuer Fähigkeiten und der Anpassung an alltägliche Lebenssituationen verursacht. Sie ist eine der häufigsten Entwicklungsstörungen, die verschiedene Altersgruppen betrifft und sich in unterschiedlichen Schweregraden äußert (Bazalová, 2014).

Wohneinrichtungen

Wohn-Pflegeeinrichtungen werden hauptsächlich für erwachsene Klienten in der Betreuung von Menschen mit geistigen Behinderungen genutzt. Die Klienten werden in sozialen Einrichtungen untergebracht, die ihnen eine umfassende Betreuung durch professionelles Personal bieten. Die umfassende Betreuung umfasst Unterbringung, Verpflegung, Gesundheitsfürsorge, Pflege und Unterstützung bei den täglichen Aktivitäten sowie therapeutische und sozialisierende Maßnahmen. Für Erwachsene mit geistigen Behinderungen gibt es folgende stationäre Betreuungseinrichtungen: institutionelle Sozialbetreuung, Altenheime, Behindertenheime, Erholungsheime, Wochenwohnheime und betreutes Wohnen. Diese Einrichtungen bieten je nach dem Grad der geistigen Behinderung und den individuellen Bedürfnissen der einzelnen Personen unterschiedliche Pflege- und Unterstützungsleistungen an. Ziel ist es, eine möglichst hohe Lebensqualität zu gewährleisten und diesen Menschen zu helfen, ein erfülltes Leben innerhalb der Grenzen ihrer Behinderung zu führen. Einer der wichtigsten Bereiche der Sozialisierung von Menschen mit geistiger Behinderung ist die Integration in die Gesellschaft. Dieser Prozess umfasst die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeiten, das Erlernen sozialer Regeln und den Aufbau zwischenmenschlicher Beziehungen. Inklusive Bildungsprogramme, geschützte Werkstätten und

Gemeinschaftszentren, die Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung und Beschäftigung bieten, sind hier von großer Bedeutung (Švarcová-Slabinová, 2021).

Beschreibung des Geräts

Im Rahmen der Untersuchung wurde die Wohn- und Kurzzeitpflegeeinrichtung Domov Jitka in Vsetín ausgewählt, die nach dem ersten Kunden benannt wurde. Die Einrichtung bietet eine Rund-um-die-Uhr-Betreuung für Menschen mit geistigen und körperlichen Behinderungen und konzentriert sich auf deren Aktivierung, Kompetenzentwicklung und soziale Integration. Neben der Grundpflege wird die Einbindung der Klienten in die Gesellschaft durch Veranstaltungen für Familien und die Öffentlichkeit (z. B. Weihnachtskonzerte, Gartenfeste) unterstützt. Auf der Grundlage der Zusammenarbeit mit der Heimleitung wurde im Rahmen des Projekts IGA_PdF_2025_027 eine Selbsthilfegruppe ins Leben gerufen, die expressive therapeutische Interventionen einsetzt, um die Sozialisierung der Klienten zu fördern.

Ausdruckstherapien am Arbeitsplatz für Menschen mit geistiger Behinderung

Ausdruckstherapien sind Formen der Psychotherapie, bei denen andere als verbale Kommunikationskanäle für den Selbstausdruck genutzt werden können, insbesondere Kreativität und Spontaneität. Ziel ist es, die Ausdrucksfähigkeit im Rahmen anerkannter künstlerischer Werte zu verbessern. Sie werden bei Menschen mit eingeschränkten Kommunikationsfähigkeiten angewandt, wenn es Raum für den Ausdruck durch alternative Methoden und Techniken gibt. Expressive Therapien fördern kreative, insbesondere künstlerische Aktivitäten, visuelle, verbale und nonverbale. Wichtig ist, dass der Schwerpunkt nicht auf der ästhetischen Form der Arbeit liegt, sondern auf dem Prozess der Entdeckung und emotionalen Tiefe; diese Therapien nutzen kreative Prozesse, um die emotionale, kognitive und soziale Entwicklung der Klienten zu unterstützen (Dosedlová, 2012).

In der Tschechischen Republik werden Ausdruckstherapien in spezialisierten Einrichtungen eingesetzt, oft in Form von regelmäßigen Sitzungen. Am häufigsten werden Musiktherapie, Kunsttherapie, Dramatherapie und Tanz-Bewegungstherapie eingesetzt. Obwohl die positiven Auswirkungen dieser Therapien auf die allgemeine Entwicklung,

die emotionale Stabilität, die motorischen Fähigkeiten, die kognitiven Funktionen und die Sozialisation des Einzelnen offensichtlich sind, weisen einige Experten darauf hin, dass das Potenzial der Ausdruckstherapien in der gemeindenahen Arbeit mit Klienten mit geistigen Behinderungen nicht ausreichend ausgeschöpft wird. Insgesamt bieten Ausdruckstherapien wertvolle Instrumente für die Arbeit mit Erwachsenen mit geistiger Behinderung, und ihre Wirksamkeit hängt von ihrer richtigen Auswahl und Anwendung im Hinblick auf die individuellen Bedürfnisse des Klienten ab (Müller, 2015; Valenta, 2021)

Beschreibung der Tätigkeit

Im Rahmen des IGA-Zuschussprojekts wurde eine Kooperation mit dem Jitka Home, einer Einrichtung zur Unterstützung von Menschen mit geistiger Behinderung, aufgebaut. Ziel dieser Zusammenarbeit war die praktische Überprüfung von expressiven therapeutischen Ansätzen, insbesondere deren Einsatz zur Unterstützung der Entwicklung von Kommunikation und Sozialisation von Erwachsenen mit geistigen Behinderungen sowie zur Stärkung der direkten Teilhabe und Interaktion zwischen der Mehrheits- und Minderheitsgesellschaft.

Auf der Grundlage einer Vereinbarung mit der Leitung des Jitka-Heims wurde eine Unterstützungsgruppe gebildet, die sich aus den Klienten des Heims, ihren Familienangehörigen und Freiwilligen zusammensetzt. Die Treffen dieser Gruppe konzentrierten sich auf expressive therapeutische Interventionen und gleichzeitig auf die Vorbereitung einer Fundraising-Veranstaltung, deren Ziel es war, die künstlerische Arbeit von Menschen mit geistiger Behinderung zu präsentieren.

Ursprüngliches Ziel und Ergebnis der Selbsthilfegruppe war es, die Persönlichkeitsentwicklung der Klienten durch expressive therapeutische Ansätze, insbesondere Kunst- und Musiktherapie, zu unterstützen. Es war geplant, dass die Klienten selbst Kunstwerke (z. B. Gemälde, Collagen) schaffen, die in einer Galerie ausgestellt und von ihren musikalischen Darbietungen begleitet werden sollten.

So wurden innerhalb der Gruppe expressive therapeutische Interventionen initiiert. Obwohl die Klienten kooperativ waren, erwiesen sich einige der Aktivitäten zum Selbsta Ausdruck - insbesondere im Bereich der Kunsttherapie - als zu abstrakt und schwer verständlich für sie.

Allmählich stellte ich fest, dass die Klienten am besten auf Bewegungs- und Tanzübungen in Kombination mit Musik ansprechen. Auch die dramatherapeutischen Aktivitäten stießen auf großes Interesse - zum

Beispiel die dramatische Adaption des Märchens "Lazy Honza". Zunächst sprachen wir mit den Klienten über Märchenmotive und -geschichten, dann wurden sie in drei Gruppen aufgeteilt. Die erste Gruppe stellte die Szene dar, in der Honza in die Welt hinausgeht, die zweite dramatisierte seine Begegnung mit einem magischen Wesen, das ihm erzählt, dass in einem nahe gelegenen Königreich eine Prinzessin gefangen gehalten wird, und die dritte Gruppe stellte Honzas Reise zur Rettung der Prinzessin und seinen Kampf mit dem Drachen dar. Das Improvisieren und Einstudieren kurzer Sketche war für die Kunden sehr unterhaltsam, und aus dieser Aktivität entwickelte sich allmählich das Konzept einer Theateraufführung. Unsere gemeinsamen Treffen konzentrierten sich dann vor allem auf das Einstudieren dieser Theateraufführung, die durch eine musikalische Komponente ergänzt wurde - man könnte sagen, es entstand ein so genanntes Musical.

Zu Beginn jeder Stunde führte ich mit den Klienten ein oder zwei ausdrucksstarke therapeutische Aktivitäten durch, dann übten wir die Theaterszenen und Lieder, die Teil der Produktion waren. Es stellte sich heraus, dass die Theateraufführung den Bedürfnissen der Klienten am nächsten kam, also begannen wir, sie regelmäßig durchzuführen.

Meine Rolle in dem Projekt bestand darin, expressive therapeutische Interventionen (insbesondere Theatertherapie) zu leiten, das Drehbuch zu erstellen und die Theateraufführung zu leiten. Ich stellte auch professionelle Musiker zur Verfügung, die mit den Klienten an der musikalischen Komponente der Produktion arbeiteten. Gemeinsam mit den Klienten und den Mitarbeitern des Heims beteiligten wir uns an der Herstellung des Bühnenbilds, an der nicht nur die Mitarbeiter, sondern auch Freunde und Freiwillige des Jitka-Heims beteiligt waren. Das Projekt erfüllte somit das erwartete Konzept der Zusammenarbeit zwischen intakten Menschen und Menschen mit besonderen Bedürfnissen, was ein Schlüsselziel des gesamten Prozesses war.

Den Abschluss des Projekts bildete eine öffentliche Theateraufführung "Lazy Honza", die im Volkshaus in Vsetín stattfand. Die Veranstaltung wurde auch in der Vsetiner Zeitung angekündigt. Die Aufführung hatte einen karitativen Charakter und bezog nicht nur die Klienten, sondern auch die breite Öffentlichkeit ein. Zu den geladenen Gästen gehörten Vertreter der Stadt Vsetín, Vertreter von gemeinnützigen Organisationen und sozialen Diensten für Menschen mit geistiger Behinderung aus der Region Zlín, Familienangehörige und Freunde der Klienten, Sponsoren und nicht zuletzt die Bürger von Vsetín und den umliegenden Dörfern. Die Veranstaltung

diente als Brücke zwischen der Mehrheits- und der Minderheitsgesellschaft und förderte gleichzeitig das Bewusstsein für die Bedeutung der Inklusion.

Methodik

Diese Untersuchung basiert auf einer qualitativen Methodik. Innerhalb eines Jahres traf ich mich mit Klienten des Jitka-Heims, wo ich eine Selbsthilfegruppe für Menschen mit geistiger Behinderung ins Leben rief. Für die anschließende Untersuchung wählte ich die Form eines Interviews, in dem ich die Mitarbeiter des Jitka-Heims und die Klienten selbst fragte, welche Auswirkungen der gesamte therapeutische Prozess, der mit einer Theateraufführung endete, auf ihre Entwicklung hatte. Darüber hinaus konzentrierte ich mich speziell auf drei Schauspieler, bei denen ich beobachtete, ob sich eine Verbesserung, insbesondere im Bereich des Verhaltens, einstellte. In der Tat zeigten diese Klienten in einigen Fällen Anzeichen von Aggression und hielten sich nicht an die Regeln der Einrichtung. Ich habe mich auch auf ihre Fortschritte in den Bereichen Sozialisierung, Kommunikation und Kooperation konzentriert. Schließlich wurden ein Video und Fotos aufgenommen, um das Endergebnis der Untersuchung und die künstlerischen Aktivitäten der Klienten in Form einer Theateraufführung zu dokumentieren.

Forschungsmethoden Um die Validität der Forschungsdaten zu gewährleisten, wurde eine methodische Triangulation angewandt, die eine Kombination mehrerer qualitativer Forschungsmethoden umfasst:

1. **Halbstrukturierte Interviews** mit den Mitarbeitern von Dom Jitka und den Klienten selbst konzentrierten sich auf die subjektive Bewertung des therapeutischen Prozesses und seine Auswirkungen auf die individuelle Entwicklung der Klienten.
2. **Teilnehmende Beobachtung** von drei ausgewählten Klienten mit Verhaltensschwierigkeiten, Beobachtung von Veränderungen in ihrem Verhalten, ihrer Sozialisation, ihrer Kommunikation und ihrer Kooperation im therapeutischen Prozess.
3. **Analyse von audiovisuellem Material**, einschließlich Videomaterial und Fotos von Theaterproben und der abschließenden Aufführung, die den Fortschritt der Klienten und ihre Beteiligung am therapeutischen Kunstprozess dokumentieren.
4. **Die Fallstudie** als detaillierte Analyse dreier ausgewählter Fälle von Klienten mit Verhaltensschwierigkeiten, die eine eingehende Erforschung individueller Veränderungsprozesse im Kontext der Dramatherapie ermöglichte. Die Fallstudien waren als deskriptive

Studien konzipiert, die sich darauf konzentrierten, die Entwicklung der einzelnen Klienten während des therapeutischen Prozesses zu verfolgen, und wurden mit Daten aus Interviews, Beobachtungen und audiovisuellen Dokumentationen ergänzt (Švaříček & Šedová, 2014).

Datenerhebungsprozess - Die Datenerhebung erfolgte in mehreren Phasen: vor Projektbeginn erste Gespräche mit Mitarbeitern und Klienten, um die Ausgangssituation und die Erwartungen zu erfassen; während des Projekts regelmäßige Beobachtung, Aufzeichnung und Dokumentation des Verlaufs der therapeutischen Aktivitäten; und nach Projektende Abschlussgespräche, Analyse der Videoaufnahmen und Reflexion der Ergebnisse der künstlerischen Aktivitäten der Klienten.

Datenanalyse - Die Daten wurden mittels thematischer Analyse verarbeitet, um Schlüsselmuster und -kategorien in Bezug auf die Auswirkungen von Ausdruckstherapien auf die Klienten zu identifizieren. Zu den wichtigsten analysierten Bereichen gehörten: die emotionalen Reaktionen und Verhaltensänderungen der Klienten, die Entwicklung von kommunikativen und sozialen Fähigkeiten und die Reflexionen des Heimpersonals und der Familienmitglieder über den Nutzen des therapeutischen Prozesses (Švaříček & Šedová, 2014).

Forschungsfragen:

1. Welche Auswirkungen hatte die Selbsthilfegruppe auf die Entwicklung der Klienten von Dom Jitka?
2. Welche Veränderungen wurden bei drei ausgewählten Klienten mit Verhaltensauffälligkeiten in den Bereichen Verhalten, Sozialisation, Kommunikation und Kooperation beobachtet?
3. Wie sehen die Mitarbeiter von Dom Jitka den Nutzen der Selbsthilfegruppe für die Klienten?
4. Welche subjektiven Erfahrungen und Überlegungen haben die Klienten selbst und ihre Familie über den therapeutischen Prozess und die abschließende Theateraufführung geäußert?
5. Welche Rolle spielte die Selbsthilfegruppe im Sozialisierungsprozess von Menschen mit geistiger Behinderung?

Forschungsziele:

1. Darstellung der Auswirkungen der Selbsthilfegruppe auf die Klienten von Dom Jitka, mit Schwerpunkt auf individuellen Veränderungen in den Bereichen Verhalten, Sozialisierung, Kommunikation und Kooperation.
2. Analyse der Berichte von Mitarbeitern und Klienten über ihre Wahrnehmung des therapeutischen Prozesses und seiner Wirksamkeit.
3. Identifizieren Sie spezifische Veränderungen bei drei ausgewählten Kunden mit Verhaltensschwierigkeiten und beurteilen Sie, ob sich ihr Verhalten und ihre sozialen Interaktionen verbessert haben.
4. einen Beitrag zur fachlichen Diskussion über den Einsatz von Selbsthilfegruppen im Rahmen der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung zu leisten und Empfehlungen für die Praxis der Sozialdienste auszusprechen.

Auszüge aus Interviews

Insgesamt 10 Mitarbeiter von Dom Jitka nahmen an der Untersuchung teil und gaben Interviews, die sich auf den Verlauf der expressiven therapeutischen Interventionen und die Gesamtevaluation des Projekts konzentrierten. Darüber hinaus wurden Interviews mit Familienmitgliedern und Betreuern der Klienten geführt, um Rückmeldungen zur Entwicklung und Wirkung der Therapie zu erhalten.

Interviews mit den Klienten selbst waren ebenfalls Teil der Forschung, aber aufgrund der Art ihrer geistigen Behinderung waren diese Interviews begrenzt. Weiteres Feedback wurde durch offene Interviews mit Besuchern

der Benefiz-Theateraufführung eingeholt, die über den Gesamtnutzen des Projekts reflektierten.

Je nach Gruppe der Befragten wurden unterschiedliche Interviewmethoden angewandt:

Es wurden halbstrukturierte Interviews mit dem Personal von Dom Jitka und den Familienmitgliedern geführt, die eine eingehende Analyse ihrer Sichtweise des therapeutischen Prozesses ermöglichten.

Mit Kunden und der breiten Öffentlichkeit wurden informelle (offene) Interviews geführt, die auf die individuellen Fähigkeiten der Befragten zugeschnitten waren. Alle Interviews wurden für die spätere Analyse aufgezeichnet.

Beispielhafte Interviews mit Mitarbeitern

Wie haben Sie das ganze Projekt am Anfang wahrgenommen?

Am Anfang habe ich es als ein leichtes Chaos empfunden, dass da ein Potenzial in dir steckt, das du aber nicht begreifst, es war ein Zittern, aber ab der dritten Probe wurde ich ruhiger und es nahm eine Richtung an. Ich würde es als eine allmähliche Entwicklung beschreiben.

Haben Sie bei Ihren Kunden eine Verhaltensänderung festgestellt?

Ich konnte sehen, dass sie, als alles geklärt war und sie es genau im Griff hatten, plötzlich selbstbewusster wurden und mehr Spaß daran hatten, denn sie wussten genau, was sie zu tun hatten. Ich glaube, es war ein Zeitfüller für sie, es gab eine große Veränderung dadurch, dass sie regelmäßig probten, es machte ihnen unheimlich viel Spaß. Sie haben sich darauf gefreut. Später haben wir dann immer noch jeden Tag getrennt geübt, sie kamen sogar zu uns, wir haben uns darauf geeinigt, dass wir um zwei Uhr anfangen zu proben. Es waren zwei Stunden und eine Minute, und die Kunden fragten, warum wir nicht spielten, wenn ich ans Telefon gehen musste oder die Mädchen etwas zu Ende bringen mussten. Ich würde es also als Zeitvertreib bezeichnen. Sie haben es genossen, für sie war es wie Arbeit im positiven Sinne. Glauben Sie, dass das Projekt dazu beigetragen hat, die Mehrheitsgesellschaft mit der Minderheitengesellschaft zu verbinden? Eine Mutter, die nur an unseren Montagsproben teilnahm, fragte, ob wir das Projekt fortsetzen würden, sie würde es so sehr vermissen, sie sei froh, mit anderen Menschen als ihrem blasigen Sohn und seiner Ausrüstung zusammen zu sein. Ich war überrascht, dass wir trotz unserer nicht so guten Publicity so viel Zuspruch erhielten. Viele Leute haben unsere Sendung geteilt und viele Leute haben sie gesehen. Wir leben wirklich im Zeitalter der sozialen Medien, aber ich denke, es ist unvergleichlich, uns live zu sehen.

Alles in allem denke ich, dass es für alle von Vorteil war, und am Ende war es trotz des Stresses eine Freude.

Wie haben Sie den gesamten Prozess als Arbeitnehmer wahrgenommen? Als Angestellter war es eine unglaubliche Menge an zusätzlicher Arbeit, aber dann das Finale, als wir dort standen und der Vorhang aufging, das war pure Freude und ein Gefühl der Vollendung, ein Gefühl der Befriedigung, aber gleichzeitig mit Müdigkeit, aber einer Art freudiger Müdigkeit, aber es fehlte ein Abschluss danach - irgendwo, wo man sich hinsetzen und es beenden konnte, also bin ich so froh für heute, dass wir alle hier sind, dass Sie gekommen sind, und dass wir zusammen singen und Marshmallows rösten können.

Beispielhafte Interviews mit Eltern

Welche Auswirkungen hatten unsere Montagstreffen auf Sie und Ihren Sohn?

Das ganze Treffen machte auf mich den Eindruck eines Prozesses, der eine enorme Menge an harter Arbeit bedeutete, und man konnte sehen, wie Sie diesen Leuten immer wieder beibrachten, was zu tun ist, es war eine enorme Anstrengung, und ich bewundere wirklich Ihre Arbeit und ich bewundere die Anstrengung der Leute hier, wie wunderbar sie damit umgegangen sind. Haben Sie bemerkt, dass es auch Auswirkungen auf Ihren Sohn hatte, obwohl er nicht aktiv beteiligt war? Ja, Adam (Name geändert) ist ein introvertierter Typ, aber man merkte, dass er gerne hierher kam und zuschaute, er mochte es, in die Musik einbezogen zu werden. Man konnte sehen, dass er die Musik wirklich genoss, er schunkelte und summte, und das galt auch für mich, ich freute mich auch immer auf unsere Montagstreffen, es hatte also auch eine therapeutische Wirkung auf mich.

Was haben Sie von der Selbsthilfegruppe erwartet?

Ich habe nichts erwartet, ich wusste nicht, dass es so weit gehen würde und dass es zu einer Theateraufführung werden würde. Ich hatte den Eindruck, dass wir nur für uns selbst Theater machen, aber was dann herauskam, war die Aufführung. Der Partner, mit dem ich seit 10 Jahren zusammenlebe, ist ein harter Kerl und er weint nicht viel, aber er hatte ein paar Tränen dabei.

Hatte Adam vorher mehr Spaß an den Techniken der Ausdruckstherapie, oder war es eher die Theaterausbildung?

Er sah sich gerne das Theater an und liebte es, wenn die Lieder geprobt wurden.

Auszug aus Interviews mit dem Publikum

Wie hat Ihnen die Theateraufführung gefallen?

Hallo, ich habe mein ganzes Leben lang im Theater gearbeitet, ich bin Dramaturg, und ich muss Ihnen sagen, dass das, was ich gesehen habe, sehr fesselnd war, nicht nur in Bezug auf die Leistungen der Schauspieler in Bezug auf die Schauspieler und ihre Behinderungen, sondern ich muss Ihnen sagen, dass es insgesamt sehr gut war in Bezug auf die Regie und die Szenografie, ich bin sehr überrascht, dass ich eine qualitativ hochwertige Theateraufführung auch von Menschen mit dieser Art von Behinderung sehen konnte. Eine sehr gute Arbeit.

Wie hat Ihnen die Theateraufführung gefallen?

Hallo, ich bin eine Schwester von (Name von Claudia geändert) und wollte mich ganz herzlich bei Ihnen bedanken. Ich war sehr stolz auf meine Schwester, wie schön sie ihre Rolle als Prinzessin gespielt hat.

Schlussfolgerung

Ziel der Untersuchung war es, die Auswirkungen einer theatertherapeutischen Selbsthilfegruppe auf die Klienten des Jitka-Heims für geistig Behinderte zu analysieren, wobei der Schwerpunkt auf Veränderungen in den Bereichen Verhalten, Kommunikation, Sozialisation und Kooperation lag. Die Ergebnisse bestätigen, dass regelmäßige Gruppentreffen, die ein Theaterprojekt beinhalteten, einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der sozialen und kommunikativen Fähigkeiten der Klienten hatten. Die Klienten wurden aktiv in die Gestaltung der Aufführung einbezogen, indem sie übten, die Texte lernten und das Bühnenbild vorbereiteten, was ihr Verantwortungsbewusstsein, ihr Gedächtnis, ihre Kreativität und ihre Fähigkeit zur Zusammenarbeit stärkte.

Bei drei Klienten mit Verhaltensschwierigkeiten wurden spezifische positive Veränderungen beobachtet. Frau Milada wurde offener und aktiver, Herr Petr überwand seine übliche Abneigung gegen Gruppenaktivitäten und zeigte ein hohes Maß an Verantwortungsbewusstsein, Herr Denis bewältigte den Prozess ohne die Hilfe seiner Mutter, was in seinem Fall ziemlich einzigartig war. Die Reflexion des Personals bestätigte, dass sich die Klienten während des Programms nicht nur individuell entwickelten, sondern sich auch die allgemeine Atmosphäre in der Einrichtung verbesserte. Ein wichtiger Aspekt war die Beteiligung von Freiwilligen und der Öffentlichkeit, die den Prozess der Sozialisierung der Klienten außerhalb ihres gewohnten sozialen Umfelds verstärkte. Die Selbsthilfegruppe ermöglichte es den Klienten, aus der passiven Rolle des Dienstleistungsempfängers herauszutreten und sich aktiv an der Schaffung von etwas Sinnvollem und öffentlich Präsentiertem zu beteiligen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Theatertherapie als Teil der expressiven therapeutischen Interventionen ein wirksames Instrument zur Unterstützung der persönlichen Entwicklung, der Integration und der Verbesserung der Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung ist. Die Forschungsergebnisse liefern relevante Erkenntnisse für die fachliche Diskussion über die systematische Einbeziehung ähnlicher Programme in die Praxis der Sozialdienste und der Sonderpädagogik. Gleichzeitig weisen sie auf den Bedarf an verfügbaren Fachleuten und angemessenen Finanzmitteln hin, ohne die die langfristige Umsetzung solcher Aktivitäten weniger zugänglich ist.

Bibliografia

- Bazalová, B. (2006). Psychopediatrie. In Pelikánová, J. *Chapters in Special Education*. 2. Brunn: Paido.
- Dosedlová, J. (2012). Die Rolle des Tanzes in der Menschheitsgeschichte und der zeitgenössischen Psychotherapie. Prag: Grada Publishing a.s.
- Müller, O. (2015). Reminiscenční potenciál expresivně-formativních přístupů. *Expresívne terapie vo vedách o človeku. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie uskutočnenej 29. januára 2015 v Bratislave*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Pípeková J. (2004). Pädagogik der Menschen mit geistiger Behinderung - Psychopediatrie. In Vítková, M. (ed.) *Integrative Sonderpädagogik. Schulische und soziale Integration*. 2. erweiterte und überarbeitete Auflage. Brunn: Paido.
- Švarcová Slabinová, I. (2011). *Geistige Behinderung: Bildung, Erziehung, Sozialfürsorge*. 4., überarbeitete Auflage. Prag: Portál.
- Švaříček, R., & Švedová, K. (2014). Qualitative Forschung in den pädagogischen Wissenschaften. Prag: Portál.
- Valenta M, Michalík, J. & Lečbych, M. (2012). Geistige Behinderung: im pädagogischen, psychologischen und sozio-legalen Kontext. Prag: Grada.
- Valenta, M. (2021). *Dramatherapie*. Prag: Portál.

Internet-Ressourcen

[1] <https://www.aaid.com/updates/aaid-news-2012-issue-1>

[2] https://sluzbyvsetin.cz/nase-sluzby-pro-osoby-s-mentalnim-a-zdravotnim-postizenim/?utm_source=chatgpt.com

Afiliácia

IGA_PdF_2025_027

Kontakt Daten

Mgr. Tereza Telekyová

Univerzity Palackého v Olomouci, Ústav speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty, Žižkovo nám. 5, Olomouc

E-mail: tereza.telekyová@upol.cz

*Übersetzung Bc. Katrin Unarová – UP Křížkovského 10, Filozofická fakulta
UP, Olomouc, ,katrin.unarova@seznam.cz*

ZÁVER

Človek ako tvorivá a expresívna bytosť vstupuje do vzdelávacieho procesu nielen s vedomosťami a schopnosťami, ale aj s potrebou prejavíť sa, byť pochopený a formovaný prostredím, v ktorom sa nachádza. Výchova a vzdelávanie preto nie sú len prenosom poznatkov, ale dynamickým procesom, ktorý zahŕňa osobnosť dieťaťa i pedagóga, ich vzťahy, hodnoty a spôsob komunikácie.

Zborník *Expresivita vo výchove VII.* nadväzuje na predchádzajúce ročníky a ponúka priestor na zamyslenie, inšpiráciu a odbornú diskusiu o možnostiach pedagogického pôsobenia v súčasnosti.

editorka

REGISTER AUTOROV

A

Abdullah, 40, 42
Abrams, 126
Agbenyega, 95
Alvaréz, 217
Anastasia et al., 103
Antal, 178

B

Baleka, 167
Bartoszeck & Tunnicliffe, 136,
139
Batra et al., 212
Bazalová, 233
Bégel et al., 179
Bělík, 15
Benčíč, 214
Berger, 196, 200
Bergerová, 157, 166, 200
Bezděková, Kubecová a kol., 118
Biarincová, 160, 166, 200, 205
Bickford, 218
Bishop, 29, 187
Björkqvist, Österman, Kaukiainen,
47
Błaszczuk & Czerwosz, 178
Bochenek et al., 178
Booth & Ainscow, 99
Borbélyová, 117, 118
Boyadzhieva-Deleva, 135
Bražinová & Polťáková, 40
Buelga, Musitu & Murgui, 46
Burke & Sutherland, 95

C

Capáková & Kováčová, 147
Carbonneau et al., 95
Catterall, 186, 187
Catterall & Chaplin, 191
Cepková, 214
Clavel, 222
Cottini, 94

Č

Čapek, 104
Čeledová, & Čevela, 61
Černák, 166

D

Davis & Florian, 95
De Caroli & Sagone, 99
Deci & Ryan, 188
Dempsey & Betz, 135
Dewey, 187
Diadori, Semplici, Troncarelli, 79
Dolynska et al., 103
Dosedlová, 234
Doulík, 65
Drozd, Kačer, Sparling, 226
Dubovská et al., 111
Dudek, 27, 28, 29, 42, 64
Dulovics, 12
Dunsky et al., 178

E

Eco, 168
Eisner, 189, 192

Elliot & McGregor, 95
Emmerová, 46, 54

F

Fábry Lucká, 54, 55, 166, 178
Fang et al., 110
Florian & Rouse, 96
Forlin & Chambers, 95
Franiok, 60

G

Gáborová & Porubčanová, 16
Galassi et al., 112
Gallasi et al., 111
Gavora, 65, 168
Géciová, 66, 73
Gero, 159
Gero & Tropp, 168
Geršicová, 93
Geržová, 167
Geržová et al., 167
Goleman, 85
Greason, 111
Greene, 191
Greenspan & Wieder, 36
Guberenko et al., 103
Guralnick et al., 46

H

Hajduk, 213
Hamad et al., 32
Hazuková, 117, 118, 119
Hlebová, 104
Ho et al., 110
Homolová, 47, 166
Hooks, 192
Hrabal & Pavelková, 104

Hrčová, 34

C

Chanasová, 83
Chanasová; Kaščáková, &
Murinová, 77

I

Idring et al., 32

J

Jablonský, Emmerová, &
Okálová, 54
Janura et al., 178
Jazłowska, Przybyła-Basista, 29
Jordan et al., 95

K

Kalhoust, 148
Karwowska, 23
Kasáčová, 158
Kaščáková & Kováčová, 78
Kaščáková et al., 40
Kawczyńska-Butrym, 23
Kawuli, 23
Kenyon & Randal, 111
Keskinova & Ramo Akgün, 135
Kilroy et al., 178
Klímeš, 166
Kollock, 53
Kompolt, 65
Kościelska, 22
Kováčová, 11, 25, 29, 42, 51, 52,
53, 55, 66, 74, 93, 94, 104,
111, 136, 137, 157, 167, 178,
200, 205

Kováčová & Homolová, 11, 166
 Kováčová & Valachová, 187
 Kováčová et al., 190, 191
 Kováčová, Hudecová, Hladush,
 66
 Kováčová, Magová, &
 Valachová, 186
 Kropáč & Kropáčová, 153
 Kučerka, 152
 Kučerka & Karková, 147
 Kučerka & Rusnáková, 150
 Kvasničák & Korecová, 135

L

Labašová, Porubčanová, 65
 Ladson-Billings, 188, 189, 191,
 192
 Laure & Habe, 179
 Lavinio, 78
 Leslie, 135
 Liba, 61
 Lipnická, 117
 Liptáková, 216
 Little et al., 47
 Lucinkiewiczová, 119

M

Magová, 104, 129
 Makszin, 179
 Malček, 15
 Malecová et al., 16
 Malchiodi, 187, 191
 Maňák, 148
 Manggau & Usman, 178
 Martincová-Garajová, 159
 Matson & Kozlowski, 32
 Matuška & Jablonský, 94
 Michalicová et al., 17

Michalska et al., 178
 Mikš, 202
 Mikulajová, 41
 Minns, 117, 119
 Miňová, 119
 Mistřík, 175, 204
 Mitašová, Zervan, 201
 Monks et al., 47
 Müller, 235
 Muňoz-Rivas, 50
 Murdaca, 94
 Murdaca et al., 97, 98

N

Niklová, 11
 Novotná, 59

O

Olsson, Roll-Pettersson, 29
 Orieščíková, 59
 Orwig & Schacter, 112
 Overton & Rausch, 46

P

Pasikowski, 24
 Pavone, 94
 Pentikäinen et al., 112
 Picherle, 78
 Pipeková, 233
 Pisanty, 78
 Pokrivčáková, 79
 Polínek, 222, 223, 224, 226, 227,
 229
 Pondelíková, 118, 119
 Popová, 224
 Procházka, 11
 Průcha, 147

Q

Qin, 178

R

Rao, 76

Rassu Nagy, 212

Rice et al., 32

Rogers, 86

Ryan & Deci, 188

S

Sedláková, 118

Şek, 23

Schaaf & Mailloux, 33

Schebauer, 148

Schön, 188

Skalková, 148

Slavík, 146

Smith, 188

Stanislavskij, 217

Stickley et al., 111

Sverdrup - Thygeson, 125

Š

Ševčovič, 166

Šimoník, 148

Šmelová, Prašilová et al., 119

Štěpánková, 120

Štieberová, 137

Štofko, 157

Švarcová-Slabinová, 234

Švaříček & Šedová, 238

T

Tichý et al., 13

Tokárová & Mikulajová, 41

Tomlinson, 192

Toomela, 125

Tóth et al., 178

Tropa, 159

Tsompanaki, 179

Ťulák Krčmáriková, 15, 55, 116,
166

U

Ulrich, 178

Urban, 168

V

Valachová, 59, 103, 166, 167,
200, 204

Valachová & Weisssová, 16

Valenta, 235

Valenta & Müller, 104

Valenta, Michalík, Lečbych, 232,
233

Vasta, Haith, & Miller, 25

Verlaan a Turmel, 47

Vodičková, 22, 39, 42, 55, 178

W

Wang, 215

Westendorp et al., 178

Williams & Berthelsen, 179

Williams et al., 179

Wu et al., 110

X

Xin et al., 178

Xu et al., 111

Z

Zábušková, 60
Zhao et al., 178
Zima, 166

Ž

Žoldošová, 65

A

Афонин, 222

KONTAKTY NA AUTOROV PRÍSPEVKOV

Meno a priezvisko autora	Adresa pracoviska
Vlasta Belková doc. PaedDr. PhD.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok <i>vlasta.belkova@ku.sk</i>
Xénia Bergerová doc. Mgr. art. ArtD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra umenia a kultúry – oddelenie výtvarnej výchovy, Račianska 59, Bratislava <i>bergerova@fedu.uniba.sk</i>
Patricia Biarincová PaedDr. Mgr. art., PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy, Hrabovská cesta 1, Ružomberok <i>patricia.biarincova@ku.sk</i>
Zuzana Brčiaková Ing., PhD.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok <i>zuzana.brciakova@ku.sk</i>
Boris Brendza Mgr.	Laurinská 2, 815 84 Bratislava <i>dotyky.casopis@gmail.com</i>
Petra Cepková Mgr. art. ArtD.	Paneurópska vysoká škola, Fakulta masmédií, Ústav dizajnu médií, Bratislava <i>petra.cepkova@paneurouni.com</i>
Marcela Čarnická Mgr. PhD.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok <i>marcela.carnicka@ku.sk</i>
Mieczysław Dudek doc. Dr. hab.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok <i>mieczyslaw.dudek@ku.sk</i>
Ingrid Emmerová prof. PhDr., PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychológie, Hrabovská cesta 1, Ružomberok <i>ingrid.emmerova@ku.sk</i>

Zuzana Fábry Lucká doc. Mgr. PhD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra liečebnej pedagogiky, Račianska 59, Bratislava <i>lucka@fedu.uniba.sk</i>
Mariana Géciová Mgr.	ZŠ s MŠ, J. D. Matejovie 539, Liptovský Hrádok
Monika Homolová PaedDr., PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok <i>monika.homolova@ku.sk</i>
Viktor Hladush prof. DrSc.	Ivana Franka Štátna univerzita v Žitomíri, Ukrajina, Katedra psychológie, logopédie a inkluzívneho vzdelávania, Velyka Berdychivska,40, Žytomyr <i>gladush-v@zu.edu.ua</i>
Soňa Kariková prof. PhDr. PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok <i>sona.karikova@ku.sk</i>
Barbora Kováčová doc. PaedDr. PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok <i>barbora.kovacova@ku.sk</i>
Daniel Kučerka, PaedDr. Ing. PhD.	Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra technické a informační výchovy, Žižkovo nám. 5, Olomouc <i>daniel.kucerka@upol.cz</i>
Martina Magová PaedDr., Ph.D.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok <i>martina.magova@ku.sk</i>
Róbert Makar doc. Mgr. art. ArtD.	Vysoká škola výtvarných umení v Bratislave, Katedra grafiky a iných médií, Hviezdoslavovo nám. 18, Bratislava <i>makar@ysvu.sk</i>

Martin Dominik Polínek Mgr. Ph.D.	Univerzity Palackého v Olomouci, Ústav speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty, Žižkovo nám. 5, Olomouc <i>martin.polinek@upol.cz</i>
Viera Rassu Nagy PaedDr. PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra cudzích jazykov, Hrabovská cesta 1, Ružomberok <i>viera.nagy@ku.sk</i>
Martin Ševčovič Mgr. art. ArtD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra umenia a kultúry – oddelenie výtvarnej výchovy, Račianska 39, Bratislava <i>sevcovic@fedu.uniba.sk</i>
Martina Štieberová Mgr.	Základná škola Bystrany 13, Bystrany <i>martinastieberova@gmail.com</i>
Tereza Telekyová Mgr.	Univerzity Palackého v Olomouci, Ústav speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty, Žižkovo nám. 5, Olomouc <i>tereza.telekyova@upol.cz</i>
Daniela Valachová, prof. PaedDr. PhD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra umenia a kultúry – oddelenie výtvarnej výchovy, Račianska 59, Bratislava <i>valachova1@fedu.uniba.sk</i>
Barbora Vodičková doc. Mgr. PhD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra liečebnej pedagogiky, Račianska 59, Bratislava <i>vodiczkova@fedu.uniba.sk</i>

Barbora Kováčová (Ed.).

Expresivita vo výchove VII.

Recenzenti:

doc. PhDr. Slavka Pitoňáková, PhD.
doc. PaedDr. Zuzana Chanasová, PhD.

Návrh a tvorba obálky:

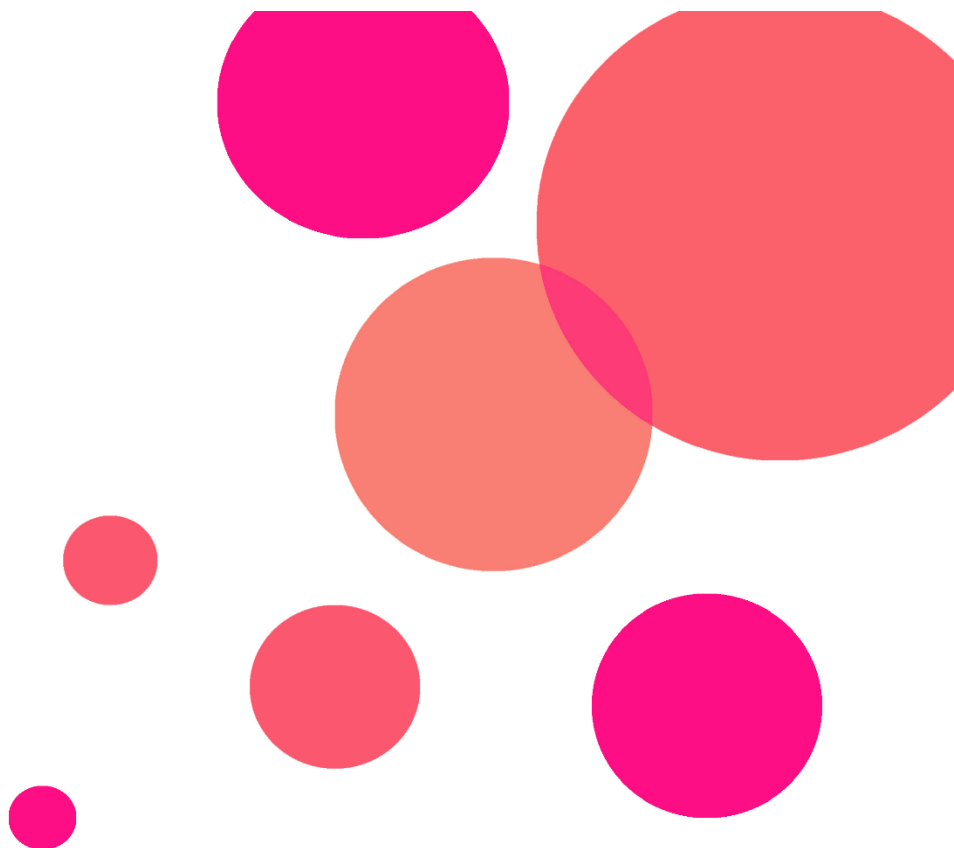
PaedDr. Monika Homolová, PhD.

Rozsah: 254 strán (12,28 AH)

Vydavateľstvo:

©VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku

ISBN 978-80-561-1182-6



ISBN 978-80-561-1182-6

