

Viera Rassu Nagy
Miriam Vinceková
(Eds.)

Špeciálna pedagogika
v procese zmien VI.

Viera Rássu Nagy
Miriam Vinceková (Eds.)

ŠPECIÁLNA PEDAGOGIKA V PROCESE ZMIEN VI.



Ružomberok 2026

© VERBUM – vydavateľstvo KU

© (Eds.), Viera Rássu Nagy, Miriam Vinceková

Všetky práva vyhradené. Toto dielo ani žiadnu jeho časť v tlačenej alebo elektronickej podobe nemožno reprodukovať, ukladať do informačných systémov ani inak rozširovať bez súhlasu nositeľov práv.

Recenzenti:

Mgr. Miriam Kavecká, špeciálny pedagóg, Spojená škola, Malé Tatry č. 3, Ružomberok

Mgr. Martina Kružliaková, špeciálny pedagóg, Spojená škola, Malé Tatry č. 3, Ružomberok

Rok vydania: 2026

Za jazykovú úpravu príspevkov zodpovedajú autori.

VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku
Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

Forma publikácie: online

ISBN 978-80-561-1259-5

OBSAH

ÚVOD	5
Fenomén postihnutia v špeciálnej pedagogike	
OSOBNOSŤ JEDNOTLIVCA S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA	6
Martina Čukanová	
ROZPRÁVKA AKO PROSTRIEDOK ROZVOJA KOMUNIKAČNÝCH SCHOPNOSTÍ ŽIAKOV S ĽAHKÝM STUPŇOM MENTÁLNEHO POSTIHNUTIA	11
Barbora Justová	
VYTVÁRANIE HERBÁRU SO ŽIAČKOU S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM V KONTEXTE ŽIVOTNÝCH KOMPETENCIÍ	21
Danka Slamková	
KULINÁRSKE SPÔSOBILOSTI AKO SÚČASŤ ROZVÍJANIA ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM V KONTEXTE ŽIVOTNÝCH KOMPETENCIÍ	29
Tatiana Rakašová	
Fenomén narušenia v špeciálnej pedagogike	
EFEKTÍVNE PRÍSTUPY ROZVOJA KOMUNIKAČNÝCH SCHOPNOSTÍ DETÍ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNOU SCHOPNOSŤOU V MATERSKEJ ŠKOLE	35
Lenka Benková	
MAĽOVANÉ ČÍTANIE A JEHO VYUŽITIE PRI PRÁCI SO ŽIAKOM S DYSLEXIOU	41
Anna Dindová	
NÁSILIE V RODINE A ŠIKANOVANIE V ŠKOLÁCH – VPLYV, MECHANIZMY A PREVENCIA	47
Lucia Mrázková	
INOVATÍVNE METÓDY V ŠKOLE PRE ROZVOJ ŽIAKOV S DYSORTOGRAFIOU	53
Erika Tekelová	
Špeciálne didaktiky	
METODIKA A PRAKTICKÉ PRÍSTUPY K PRÍRODOVEDNÉMU VZDELÁVANIU ŽIAKOV V ŠPECIÁLNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLE	59
Petra Bojková	
PODMIENKY ZAČLEŇOVANIA DETÍ SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI DO MATERSKEJ ŠKOLY	65
Alžbeta Bulková	

Špeciálny pedagóg ako pomáhajúca profesia

STRESOVÉ FAKTORY V PROFESII ŠPECIÁLNEHO PEDAGÓGA	70
--	----

Ivana Šefčíková

NEFORMÁLNY PRIESTOR AKO VÝZVA PRE ŠPECIÁLNEHO PEDAGÓGA.....	78
---	----

Marcela Babečková

Recenzie

AJ TAKTO JE MOŽNÉ KREATÍVNE SPOZNÁVAŤ HRADY A ZÁMKY	83
---	----

Viera Rassu Nagy

POZNANIE MÚZEA CEZ KREATIVITU	85
-------------------------------------	----

Marcela Čarnická

ŽIVOTNÝ PRÍBEH.....	87
---------------------	----

Martina Magová

RECENZIA UČEBNICE TALIANSKÉHO JAZYKA PRE ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL	89
--	----

Peter Sloboda

POMOC ČLOVEKU PROSTREDNÍCTVOM KRÍŽOVEJ CESTY	91
--	----

Zuzana Chanasová

ZÁVER	93
-------------	----

REGISTER AUTOROV	94
------------------------	----

ÚVOD

Predkladaný zborník *Špeciálna pedagogika v procese zmien VII.* prináša súbor odborných príspevkov, ktoré reflektujú aktuálne otázky a výzvy špeciálnej pedagogiky z rôznych perspektív.

Jednotlivé príspevky predstavujú konkrétne návrhy programov a súbory aktivít zameraných na individuálnu aj skupinovú formu špeciálnopedagogickej podpory a intervencie. Ich spoločným menovateľom je dôraz na prepojenie teoretických východísk s praktickým uplatnením v každodennej práci špeciálneho pedagóga. Každý text zároveň originálnym spôsobom rozvíja vybrané oblasti odboru a prispieva k jeho obohateniu o aplikačný rozmer. Autori príspevkov vychádzajú zo svojich odborných i praktických skúseností, čím zvyšujú autenticitu a využiteľnosť prezentovaných poznatkov. Dôležitým aspektom publikácie je aj dôraz na individualizovaný prístup k dieťaťu a rešpektovanie jeho potrieb a možností. Zborník zároveň poukazuje na význam interdisciplinárnej spolupráce v procese podpory detí so znevýhodnením. Príspevky reflektujú aj potrebu flexibilne reagovať na meniace sa podmienky edukačnej praxe. V neposlednom rade zdôrazňujú význam systematickej a cielenej intervencie. Publikácia tak poskytuje priestor pre odbornú reflexiu aj inšpiráciu pre ďalší profesijný rozvoj.

Zborník je určený nielen študentom špeciálnej pedagogiky ako doplnkový študijný materiál pri ich príprave na profesijnú prax, ale aj odborníkom z oblasti špeciálnej pedagogiky a ďalších pomáhajúcich profesií ako zdroj inšpirácie pri tvorbe intervenčných programov a podporných aktivít.

editoroky

FENOMÉN POSTIHNUTIA V ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKE

OSOBNOSŤ JEDNOTLIVCA S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Martina Čukanová

ABSTRAKT

Predkladaný príspevok sa zaoberá teoretickými východiskami porúch autistického spektra. Primárne sa zameriavame na klasifikáciu porúch autistického spektra a triedu porúch autistického spektra. Primárne sa zacielujeme na komunikáciu a oblasť sociálnej interakcie.

KEÚČOVÉ SLOVÁ

Poruchy autistického spektra, komunikácia, sociálna interakcia, predstavivosť.

Úvod

Poruchy autistického spektra (PAS) (ang. Autism Spectrum Disorders) patria medzi neurovývinové poruchy, pri ktorých je prítomné poškodenie v oblasti komunikácie, sociálnej interakcie, dochádza k narušeniu predstavivosti, symbolického myslenia a vnímania, taktiež sú prítomné stereotypné vzorce správania a obmedzená oblasť záujmov. Je to ochorenie, ktoré pervazívne-širokospektrálne zasahuje celkový rozvoj osobnosti dieťaťa vo viacerých smeroch a z toho vyplývajúce prejavy správania vážne zasahujú do života dieťaťa s poruchou autistického spektra, jeho okolia, ako blízkeho tak aj širokého (Adamus, 2014). Je narušený psychomotorický vývin dieťaťa, čo sa prejavuje v psychickej aj sociálnej oblasti. Poruchy autistického spektra patria k najzávažnejším postihnutiam detského vývinu, kde sú prítomné rôzne prejavy s rôznym stupňom poškodenia. Príznaky môžu byť v škále od miernych až po veľmi ťažké, niektoré môžu vekom vymiznúť a niektoré pretrvávajú po zvyšok života. Autizmus sa častejšie diagnostikuje u chlapcov ako u dievčat. Diagnostika je možná už medzi 2 až 4 rokom života. Dievčatá s poruchou autistického spektra (hlavne dievčatá bez narušeného intelektu) sú špecifické v tom, že prejavy autizmu vedia skrývať a majú schopnosť napodobňovať správanie iných dievčat. Majú menej prejavov stereotypného a repetitívneho správania. Výrazné problémy u dievčat môžu nastať v staršom školskom veku (Ostatníková & Celušáková, 2022). Šporclová (2018) dopĺňa, že dievčatá s poruchou autistického spektra majú lepšie sociálne, komunikačné a emočné schopnosti, nebývajú toľko agresívne a hyperaktívne ako chlapci, neabsentuje u nich fantazijná hra a celkovo je u nich badať snaha o neodlišovanie sa od ostatných, ale v neskoršom veku bývajú často prítomné psychické problémy, sociálna izolácia, poruchy nálad.

Thorová (2012) uvádza, že poruchy autistického spektra sú diagnostikované na základe viacerých symptómov v špecifických oblastiach, nikdy nie na základe jedného alebo niekoľkých prejavov. Pri poruchách autistického spektra je veľmi dôležitá včasná diagnostika a následne včasná intervencia, ktorá dokáže vo veľkej miere ovplyvniť kvalitu života detí s poruchou autistického spektra a ich rodín. Pri výchove a vzdelávaní dieťaťa s poruchou autistického spektra je dôležité dodržať komplexný, interdisciplinárny prístup. Momentálne má výskyt jednotlivcov s poruchou autistického spektra stupňujúcu prevalenciu. Prispieva k tomu okrem iného aj kvalitnejšia diagnostika a tiež

zlepšujúce sa diagnostické metódy a nástroje. Medzi rizikové faktory, ktoré môžu spôsobiť poruchu autistického spektra patria napr. dedičnosť, znečistené prostredie, strava, vírusové ochorenia počas tehotenstva matky, vyšší vek rodičov, predčasný pôrod alebo kombinácia viacerých faktorov (Miller, 2016).

Klasifikácia porúch autistického spektra

V klasifikačnom systéme chorôb bol detský autizmus prvýkrát zapísaný ako samostatná diagnóza v 8. revízii Medzinárodnej klasifikácie chorôb (MKCH-8). Momentálne sa využíva 10. revízia Medzinárodnej klasifikácie chorôb (MKCH-10) – Tabuľka 1. Tu sa autizmus začleňuje medzi Prenikavé poruchy vývinu (F84).

Tabuľka 1. Prenikavé poruchy vývinu (F84)

F84.0	Detský autizmus
F84.1	Atypický autizmus
F84.2	Rettov syndróm
F84.3	Iná detská dezintegračná porucha
F84.4	Hyperaktívna porucha spojená s mentálnou retardáciou a stereotypnými pohybmi
F84.5	Aspergerov syndróm
F84.8	Iné prenikavé vývinové poruchy
F84.9	Nešpecifikované prenikavé vývinové poruchy

Zdroj: MKCH 10

V roku 2022 do platnosti vstúpila 11. revízia Medzinárodnej klasifikácie chorôb (MKCH-11) – Tabuľka 2. Poruchy autistického spektra (6A02) sa rozčleňujú na základe intelektu a funkčnej reči, už sa nerozlišujú jednotlivé diagnózy ale zavádza sa jednotný pojem Poruchy autistického spektra. MKCH je schválená Svetovou zdravotníckou organizáciou WHO.

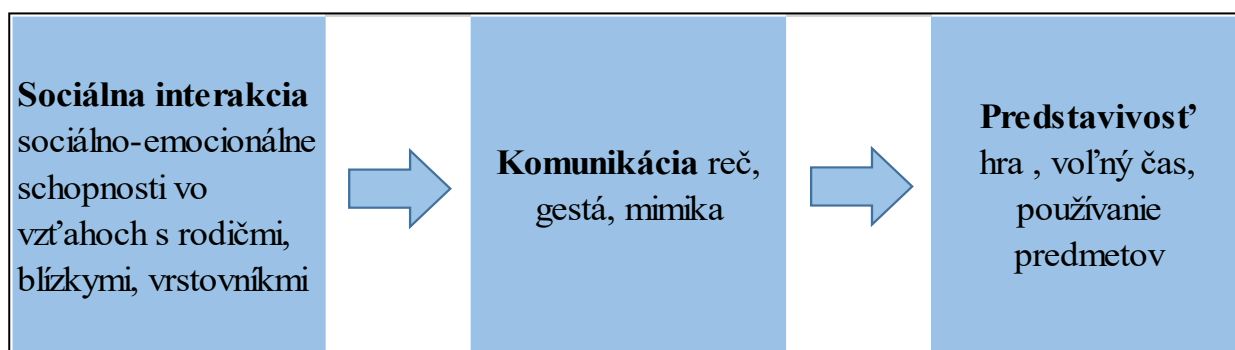
Tabuľka 2: Poruchy autistického spektra (6A02)

6A02.0	Porucha autistického spektra bez narušenia intelektového vývinu s miernym narušením alebo bez narušenia funkčnej reči
6A02.1	Porucha autistického spektra s narušením intelektového vývinu s miernym narušením alebo bez narušenia funkčnej reči
6A02.2	Porucha autistického spektra bez narušenia intelektového vývinu s narušením funkčnej reči
6A02.3	Porucha autistického spektra s narušením intelektového vývinu s narušením funkčnej reči
6A02.4	Porucha autistického spektra bez narušenia intelektového vývinu s absenciou funkčnej reči
6A02.5	Porucha autistického spektra s narušením intelektového vývinu s absenciou funkčnej reči
6A02.Y	Inak špecifikovaná porucha autistického spektra

Zdroj: MKCH 11

Deti s poruchou autistického spektra (PAS) majú problémy v troch oblastiach a to: sociálna interakcia, komunikácia a imaginácia a s tým súvisiaca stereotypná oblasť záujmov. Tieto tri základné problematické oblasti prvý krát popisuje Lorna Wingová v osemdesiatych rokoch dvadsiateho storočia. Nachádza prepojenie medzi Aspergerovým syndrómom a Kennerovým detským autizmom. V oboch prípadoch si všima triádu oslabení Triádu porúch autistického spektra. Takisto poukazuje na to, že symptómy sú rôznorodé, premenlivé, rôzne skombinované a neexistujú dve osoby s rovnakými znakmi vo svojom prejave a správaní. Pri určovaní diagnózy sa musí vyskytovať kombinácia symptómov v špecifických oblastiach (Thorová, 2012).

Schéma 1: Od sociálnej interakcie k predstavivosti



Zdroj: Thorová (2012)

Ako uvádzajú Hrčová & Magová (2018) problémy v sociálnej interakcii sú jedným z najzávažnejším problémov u detí s poruchou autistického spektra. Tým, že človek je tvor spoločenský vážne narušajú priebeh činností každodenného života. Deti s PAS majú problém porozumieť verbálnej aj neverbálnej komunikácii, nadviazať očný kontakt, kontakt s rovesníkmi, môžu sa strániť fyzického kontaktu alebo naopak neprimerane ho vyhľadávať. Čadilová, Žampachová (2017) dopĺňajú, že deti s poruchou autistického spektra majú zníženú adaptabilitu, ťažko sa prispôbujú novým situáciám, miestam, osobám. Bývajú ľahšie unaviteľné, trvajú na dodržiavaní postupnosti a na svojich rituáloch. Pri výchove ťažšie reagujú na pokyny, môžu byť pasívne alebo príliš aktívne. Rozoznávame viacero typov sociálnych interakcií u dieťaťa s PAS. Obmedzene chápu a vyjadrujú emócie a ťažšie nadväzujú spoluprácu.

Sociálne správanie si vyžaduje neustále vyhodnocovanie toho, čo práve pozorujeme. Pre deti s autizmom je to náročný proces, pretože sociálne situácie sa menia a môžu byť zakaždým iné. Aj preto sa môžu javiť ako egocentrické, neprejavujúce záujem o druhú osobu alebo kolektív. Neznamená to, že dieťa s PAS nepotrebuje a netuží po kontakte, skôr je zmätené, neisté a nedokáže bez pomoci primerane nadviazať kontakt a vytvárať si medziľudské vzťahy. Hrčová, Magová (2020) považujú problémy v sociálnom správaní za natoľko závažné, že spôsobujú problémy v každodennom živote. Ostatníková a kol. (2022) uvádzajú, že narušenie sociálnej interakcie priamo súvisí s komunikačnými schopnosťami a s narušenou schopnosťou imitácie, nakoľko aktivita zrkadliacich neurónov u detí s poruchou autistického spektra nevykazuje rovnakú aktivitu ako u bežných detí. Táto schopnosť je podstatná pre učenie a prirodzený rozvoj dieťaťa. Pomocou

imitácie sa dieťa učí napodobňovať iného človeka vo všetkých oblastiach života. Poškodenie sociálnych a komunikačných schopností prináša komplikácie v rodine, pri vzdelávaní a v spoločnosti (Čadilová & Žampachová, 2012).

U detí s poruchou autistického spektra býva reč oneskorená, vyvíja sa odlišným spôsobom (Hrčová, Magová, 2020). Je narušená verbálna aj neverbálna komunikácia. Nastáva problém s porozumením reči, v reči sú prítomné echolálie, reč pôsobí monotónne a nevýrazne, slovná zásoba je chudobná. Bazalová (2012) popísala problémy v komunikácii, ktoré sa u osôb s poruchou autistického spektra objavujú. Sú to napríklad problémy v začatí a udržaní komunikácie, absencia očného kontaktu, nepochopenie komunikácie ako prostriedku k dosiahnutiu cieľa, obmedzená téma rozhovoru, oslovenie seba treťou osobou a mnoho ďalších iných špecifik a preto je dôležité snažiť sa rozvíjať komunikáciu s dieťaťom s PAS čo najviac, používať typ a formu komunikácie, na ktorú reaguje a podporovať ju, či už znakovaním, vizualizáciou alebo využívať rôzne prostriedky alternatívnej a augmentatívnej komunikácie. Čím viac bude komunikácia rozvinutá, tým menšiu frustráciu a stres dieťa pociťuje. Bude sa vedieť vyjadriť aj keď možno obmedzene, nedôjde ku komunikačným problémom, ktoré často vedú k náročnému správaniu. Pri komunikácii a kladení požiadaviek na dieťa je dôležité prispôbiť úroveň komunikácie vývinovej úrovni dieťaťa. Používame jednoduché vety, dopĺňujeme reč gestami, výraznou mimikou, vizualizáciou (Hrčová & Magová, 2020). Magová (2024) upozorňuje aj na to, aby sa receptívna zložka reči rozvíjala už v rannom detstve. Receptívna zložka reči je schopnosť porozumieť oznámeniu od inej osoby a schopnosť plniť pokyny. Jednou zo základných zručností receptívneho jazyka je ukazovanie, ktoré podporuje hovorený prejav. Ak dieťa s PAS začína vydávať zvuky, tieto zvuky podporujeme, pretože je to základ pre budovanie zmysluplnej reči a rozvoj expresívnej zložky reči. Schopnosť komunikovať podporuje ďalší proces učenia sa. Ak dieťa s PAS dokáže funkčne komunikovať a vie si odkomunikovať základné potreby môžeme tým predísť problémovému správaniu (Magová, 2024).

Treťou oblasťou triády je narušená predstavivosť. Narušená je schopnosť napodobňovania, prítomné je opakujúce sa stereotypné správanie, nerozvíja sa u dieťaťa hra. Dieťa vyhľadáva aktivity, ktoré sú typické pre mladšie deti, ťažšie sa učí novým veciam, máva problémy s postupnosťou činností nadväzujúcich na seba, so zmenami, objavuje sa repetitívne a rituálne správanie, dieťa vyžaduje presnosť a pravidelnosť. Tým, že je narušená fantázia a kreativita aj trávenie voľného času býva značne obmedzené (Čadilová & Žampachová, 2008).

Dieťaťu s PAS ponúkame zmysluplné voľnočasové aktivity. Nezabúdame ale, že dieťa s PAS potrebuje priestor na vlastné aktivity a činnosti, aj keď sa nám javia ako nezmyselné. Pokiaľ sú pre okolie prijateľné, dieťaťu s PAS pomáhajú prekonávať úzkosť a strach a plnia aj relaxačnú funkciu.

Použitá literatúra

- ADAMUS, P. 2014. *Edukace žáku s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetecí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. 182 s. ISBN 978-80-7464-661-4.
- BAZALOVÁ, B. 2012. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. Brno: Masarykova univerzita. 278 s. ISBN 978-80-210-5930-6.
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. 2017. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem*. 2. vyd. Praha: Pasparta Publishing s.r.o., 103 s. ISBN 978-80-88163.49-7.
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. a kolektiv. 2012. *Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra*. 3. vyd. Praha: APLA PRAHA, STŘEDNÍ ČECHY, O.S. 46 s.

- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. 2008. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál. 405 s. ISBN 978-80-7367-475-5.
- HRČOVÁ, J., MAGOVÁ, M. 2018. Dieťa s Aspergerovým syndrómom v materskej škole In: *Náročné dieťa- Praktický pomocník pri práci s deťmi v materskej škole vyžadujúcimi si zvýšenú pozornosť*. 9. aktual. vyd. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko. ISBN 978-80-8140-288-3.
- HRČOVÁ, J., MAGOVÁ, M. 2020. *Vybrané kapitoly z porúch autistického spektra I*. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo KU. 119 s. ISBN 978-80-561-0800-0.
- MAGOVÁ, M. 2024. Rozvíjanie expresívnej a receptívnej zložky jazykových zručností u detí s poruchou autistického spektra. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica in Ružomberok 1/2024*. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. 80 – 85 s. ISSN: 1336-2232.
- MILLER, A., SMITH, T. 2016. *101 tips for parenst of children with autism*. Praha: Portál, s.r.o. 164 s. ISBN 978-80-262-1106-8.
- MKCH 10 *Medzinárodná klasifikácia chorôb (10 revízia): Poruchy psychického vývinu* (citované dňa 26.3.2025) Dostupné z: <http://data.nczisk.sk/old/infozz/mkch/mkch-10/cast0500.pdf>
- MKCH 11 *Medzinárodná klasifikácia chorôb (11 revízia): Poruchy psychického vývinu* (citované dňa 26.3.2025). Dostupné z: <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/sk#1766440644>
- THOROVÁ, K. 2012. *Poruchy autistického spektra : dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. 2 vyd. Praha : Portál. 465 s. ISBN 978-80-262-0215-8.
- OSTATNÍKOVÁ, D. a kolektív. 2022. *Autizmus od A po S*. Bratislava: Ikar. 440 s. ISBN 978-80-551-8129-5.

Kontaktné údaje:

Bc. Martina Čukanová, Súkromná materská škola, Námestie A. Hlinku 56, 034 01 Ružomberok

ROZPRÁVKA AKO PROSTRIEDOK ROZVOJA KOMUNIKAČNÝCH SCHOPNOSTÍ ŽIAKOV S ĽAHKÝM STUPŇOM MENTÁLNEHO POSTIHNUTIA

Barbora Justová

ABSTRAKT

Článok poukazuje na špecifiká procesu čítania žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, opisuje prácu s rozprávkovým textom a ilustráciou a vymedzuje možnosti a limity rozprávkových textov a ilustrácií.

KEÚČOVÉ SLOVÁ

Rozprávka, Komunikačné schopnosti. Ľahké mentálne postihnutie.

Rozprávka ako prostriedok rozvoja komunikačných schopností žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia

Rozprávka má v živote detí, ale aj dospelých nezastupiteľné miesto. Napriek tomu, že mnohé z nich vznikli pred stovkami rokov, svoju popularitu si zachovávajú aj v súčasnosti (Saxby, 2022). Podľa autoriek Kaščákovvej a Kováčovej (2020) spočíva atraktivita rozprávok najmä v prítomnosti „poetiky dobra“, vďaka ktorej v rozprávke napokon vždy zvíťazí dobro nad zlom. Medzi ďalšie pútavé prvky rozprávok patrí gradácia deja, zreteľná polarizácia postáv a boj vedúci k víťazstvu dobra nad zlom, ktorý do deja prináša napätie.

Vo všeobecnosti môžeme rozprávku definovať, ako literárne dielo s jednoduchým dejom, v ktorom dominujú magické a dobrodružné prvky (Akynová, 2024). Podobne sa na definíciu rozprávky pozerá Saxby (2022), ktorý ju charakterizuje ako prozaické rozprávanie odohrávajúce sa v neurčitom čase a na neurčitom mieste, v ktorom postavy prežívajú dobrodružstvá magického charakteru. Svoboda (2014) rozprávku definuje ako fiktívny príbeh so šťastným koncom, kde sa stretáva dobro so zlom, objavujú sa nadprirodzené postavy a prostredie, v ktorom sa dej odohráva možno označiť ako ríšu fantázie. Autorka Švábová (2014) považuje rozprávku za nesmrteľný literárny žáner s jednoduchou formou, prehľadnou štruktúrou deja a viditeľnými protikladmi dobra a zla.

Zo základných definícií možno vyvodit' viacero charakteristických **znakov rozprávky**. Tie bližšie popisujú autorky Kováčová-Švecová (2017) a Švábová (2014), ktoré tvrdia, že špecifické znaky podmieňujú výrazovú aj významovú štruktúru rozprávky a zároveň ju odlišujú od iných literárnych žánrov. Z tohto dôvodu sme zosumarizovali desať jej základných znakov, ktoré v nasledujúcich riadkoch bližšie charakterizujeme.

1. Medzi výrazné prvky rozprávky patria úvodné a záverečné formulácie. Zatiaľ čo úvodné formulácie prenášajú čitateľa do sveta fantázie a vytvárajú špecifickú poetickú atmosféru, záverečné formuly dej rozprávky harmonicky uzatvárajú a zdôrazňujú jeho pozitívne vyústenie (Švábová, 2014).
2. Rozprávky sa vyznačujú prehľadnou kompozičnou výstavbou deja, ktorá v sebe zahŕňa úvodnú časť, zápletku, vyvrcholenie deja a riešenie konfliktu, obrat v deji a záverečné rozuzlenie rozprávky (Švábová, 2014).
3. Dej rozprávky je často postavený na princípe stupňovitej gradácie dejových zložiek, ktorá umožňuje rozvíjať charakter hlavnej postavy, ktorá rieši úlohy s narastajúcou náročnosťou (Kaščáková & Kováčová, 2020; Švábová, 2014).

4. Dej rozprávky sa zvyčajne odohráva v neurčitom čase a na neurčitom mieste (Saxby, 2022). Kováčová-Švecová (2017) tvrdí, že neurčitú formuláciu času a miesta si môžeme všimnúť v úvode takmer všetkých rozprávok s typickými formuláciami.
 5. Pre rozprávku je charakteristická prítomnosť výrazných kontrastov, ktorá býva odzrkadlená najmä v diferencovanosti vlastností kladných a záporných postáv, výraznej hodnotovej polarizácii či kontrastoch medzi spravodlivosťou a nespravodlivosťou (Kováčová-Švecová, 2017; Svoboda, 2014; Švábová, 2014).
 6. Súčasťou deja rozprávky bývajú jednoznačne čitateľné postavy predstavujúce nositeľov etických hodnôt a nadprirodzené postavy, ktoré sú obdarené výnimočnými vlastnosťami (napr. draci, víly, trpaslíci) či zvieracie postavy s ľudskými vlastnosťami (Kováčová-Švecová, 2017; Svoboda, 2014).
 7. Súčasťou rozprávkového sveta bývajú aj čarovné predmety. Tie zvyčajne pomáhajú hlavnému hrdinovi pri plnení úloh alebo vplývajú na smerovanie deja rozprávky. V rozprávkach sa najčastejšie stretávame s čarovnými predmetmi ako sú napríklad prstene, mešce, prúťky, plášte či klobúky (Kováčová-Švecová, 2017).
 8. V rozprávkach sa často vyskytujú magické čísla (najmä 3, 6, 7, 9 a 12). Zvyčajne sa objavujú v názvoch rozprávok, dejovej štruktúre alebo v opakujúcich sa motívoch (Kováčová-Švecová, 2017; Švábová, 2014).
 9. Napriek jednoduchej dejovej výstavbe je jazyk rozprávky bohatý na personifikácie, prirovnania, metafory, prívlastky, deminutíva, augmentatíva či hyperbolizácie (Švábová, 2014).
- Pre záver rozprávky je typický záverečný optimizmus a šťastný koniec. Rozprávka spravidla končí víťazstvom dobra nad zlom a pozitívnym vyriešením konfliktu (Kaščáková & Kováčová, 2020; Svoboda, 2014). Tento motív má významnú hodnotovú a výchovnú funkciu. Pozitívne ukončenie rozprávky posilňuje u čitateľa vieru v spravodlivosť či lepšiu budúcnosť a zároveň predkladá vzorce ideálneho stavu, ktoré je možné preklenúť do reálneho života (Kováčová-Švecová, 2017).

Pri práci so žiakmi s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia je dôležité okrem poznania charakteristických znakov rozprávky aj poznanie jej základnej typológie. Učiteľ, by mal poznať možnosti, ktoré uvedený literárny žáner ponúka a prispôbiť výber rozprávky konkrétnej skupine žiakov, s ktorou pracuje (Švábová, 2014). Podľa autoriek Kaščákovskej a Kováčovej (2020) však nemožno **typológiu rozprávky** považovať za definitívne uzavretú. K tomuto tvrdeniu sa prikláňa aj autorka Akynová (2024), ktorá hovorí o nejednotnosti klasifikácie typov rozprávok.

V súčasnej slovenskej a zahraničnej tvorbe sa môžeme stretnúť s rozmanitým spektrom rozprávkových podôb. Z hľadiska žánrovej klasifikácie je podnetná kategória autorskej rozprávky, ktorú vo svojej publikácii spomína Stanislavová (2012). Tá hovorí o autorskej rozprávke s didaktickou tendenciou, ktorá využíva hravý princíp na sprostredkovanie poznatkov z určitej oblasti poznania. Na uvedené vymedzenie nadväzuje autor Askarjon Qizi (2023), ktorý tvrdí, že didaktická rozprávka je vytváraná s cieľom sprostredkovať nové pojmy a poznatky, podporiť záujem žiaka, zvýšiť jeho aktivitu a zároveň oživiť edukačný proces. Súčasťou tohto typu rozprávok sú úlohy, ktoré žiakom ponúkajú možnosti bezprostredného uplatnenia nadobudnutých vedomostí v praxi.

Švábová (2014) rozdeľuje rozprávky do dvoch základných kategórií. Prvú z nich tvoria ľudové rozprávky, ktoré boli v minulosti sprostredkované rozprávačmi. Ústna podoba ľudovej rozprávky odzrkadľovala dôležité premeny života ľudu. Postupne však boli ľudové rozprávky zozbierané, zaznamenané, upravené alebo dotvorené tak, aby boli prijateľné pre detský svet.

Druhú kategóriu tvoria autorské rozprávky, ktoré sa podľa Švábovej (2014) vyznačujú novými motívmi z rôznych oblastí života či pestrosťou umeleckých postupov a výrazových prostriedkov. V tomto prípade autor zasahuje do deja rozprávky a vyslovuje myšlienky, ktoré zodpovedajú dobe, v ktorej vznikli.

Ľudovú a autorskú rozprávku však môžeme rozdeliť do ďalších subkategórií, ktoré uvádzame v nasledujúcej tabuľke:

Tabuľka 1 Typológia rozprávky podľa pôvodu

Základné kategórie	Subkategórie ľudovej a autorskej rozprávky
Ľudová rozprávka	Fantastické rozprávky
	Realistické rozprávky
	Zvieracie rozprávky
	Legendárne rozprávky
	Démonologické rozprávky
Autorská rozprávka	Rozprávky parodizujúce ľudový model
	Animované rozprávky
	Biologické rozprávky
	Symbolické rozprávky
	Nonsensové rozprávky

Zdroj: vlastné spracovanie podľa autoriek Kováčovej-Švecovej (2017); Švábovej (2014)

Okrem iného má rozprávka svoje miesto aj v mnohých terapiách. Autorky Kaščáková & Kováčová (2020) považujú rozprávky za vdáčný materiál v ranej biblioterapii, najmä pre ich krátky rozsah. V súčasnej literatúre sa čoraz častejšie stretávame s využitím tzv. rozprávkovoterapie (angl. *Fairy-tale Therapy*), ktorú Svoboda (2014) definuje ako liečbu za pomoci rozprávok. Rozprávkové motívy však môžeme nájsť aj v dramatoterapii v rámci rôznych dramatoterapeutických metód a techník (Švábová, 2013).

Čítanie a práca s rozprávkou u žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia

Čítanie predstavuje zložitý psychický proces, pri ktorom dochádza k zrakovej analýze grafém, ktorá pokračuje syntézou do slabík a slov a napokon k prevodu do ich fonetickej podoby (Hlebová, 2022a). Autori Purbani a Sholichah (2018) charakterizujú čítanie ako základnú zručnosť, ktorú je potrebné systematicky rozvíjať vzhľadom na to, že predstavuje východisko pre rozvoj ďalších komunikačných kompetencií.

Podľa Zezulkovej (2015) predstavuje čítanie východiskovú činnosť **čitateľskej gramotnosti**. Muličáková & Ustohalová (2015) uvádzajú, že čitateľská gramotnosť v sebe zahŕňa komplex **čitateľských zručností**, ktoré sú pre prácu s textom nevyhnutné. Žiak tak dokáže text nie len prečítať, ale aj porozumieť jeho obsahu, vyhľadávať a spracovávať informácie v texte a obsah textu zreprodukovať (Zezulková, 2015). V tomto prípade podľa Švábovej (2017) hovoríme o funkčnosti čítania, na ktorú by mal byť vo vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím kladený dôraz.

Pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia čítanie často predstavuje náročný proces (Fajardo a kol., 2014). Ten je podľa Hlebovej (2022a) ovplyvnený najmä biologickými, kognitívnymi a sociálnymi determinantmi ale aj nedostatkami v psychických funkciách a procesoch.

U tejto skupiny žiakov sa často vyskytujú problémy spojené s pochopením významu viet, so správnou interpretáciou kľúčových slov alebo s identifikáciou a vybavovaním kľúčových myšlienok, ktoré sú nevyhnutné pre vyvodzovanie záverov, ktoré z textu plynú (Fajardo a kol., 2014). Podľa Jacoba a kol. (2021) žiaci s mentálnym postihnutím čelia aj ďalším ťažkostiam spojeným s dekodovaním, rozpoznávaním a porozumením textu.

Hlebová (2022a) vo svojej publikácii uvádza najčastejšie pozorované chyby pri čítaní u žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, ktoré rozdelila do troch kategórií:

1. Chyby v technike čítania - u žiakov zvyčajne dochádza k zamieňaniu, vynechávaniu, pridávaniu, prehadzovaniu alebo k zmene kvantít hlások, slabík alebo slov;
2. Chyby v spôsobe čítania - žiaci zvyčajne čítajú hláskovaním alebo slabikovaním, opakujú slabiky či slová, domýšľajú si slová, používajú slová bez zarážok, využívajú dvojité čítanie prípadne volia nesprávnu intonáciu pri rôznych druhoch viet;
3. Ťažkosti s porozumením čítaného textu - žiaci často nedokážu samostatne zreprodukovať obsah textu a na jeho reprodukciu potrebujú pomocné otázky.

Uvedené skutočnosti poukazujú na potrebu vytvárania vhodných vzdelávacích stratégií zameraných na podporu rozvoja čitateľských zručností žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia. Hlebová (2022a) tvrdí, že vhodne zvolenou motiváciou a cielenou intervenciou môžeme žiakom pomôcť pri osvojení správnej techniky čítania, ako aj pri schopnosti sústrediť sa na text nielen po formálnej ale aj obsahovej stránke. Podľa Jacoba a kol. (2021) nemôžeme pochybovať o tom, že rozvoj čitateľských zručností u žiakov s mentálnym postihnutím je kľúčový, pretože im môže dopomôcť v porozumení a aplikácii informácií pri riešení životných výziev, s ktorými sa stretnú v dospelosti.

Medzi jednu z možností rozvoja čitateľských zručností žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia môžeme zaradiť prácu s rozprávkovým textom a ilustráciou. Tá vytvára ideálny priestor pre rozvoj čitateľských zručností, vzhľadom na flexibilitu významov tej istej rozprávky či rozmanitosť foriem práce, ktoré ponúka (Akynova, 2024). Text a ilustrácia pritom vzájomne pôsobia ako časti multimodálneho celku. V tomto prípade text nie je vnímaný len vo svojej verbálnej podobe, ale v úzkej súčinnosti s jeho vizuálnou interpretáciou (Čigarská, 2024).

Vo variante A sa môžeme stretnúť s rôznymi typmi rozprávok od slovenských a zahraničných autorov, ktorých prehľad uvádzame v nasledujúcej tabuľke:

Tabuľka 2 Typy rozprávok a prehľad odporúčaných autorov vo variante A

Ročník	Typ rozprávky	Prehľad odporúčaných autorov
1. ročník	Krátke rozprávky o deťoch a zvieratkách	M. Ďuričková, M. Rázusová-Martáková, D. Hevier, H. Zelinová, E. Gašparová, N. Tánska
2. ročník	Krátke rozprávky od autorov detskej literatúry	M. Rázusová-Martáková, J. Pavlovič, J. Čapek, L. N. Tolstoj, M. Lukešová
3. ročník	Rozprávky	M. Ďuričková, J. Pavlovič, B. Němcová
4. ročník	Rozprávky a rozprávkové dobrodružstvá	P. Dobšinský, E. Čepčková, J. C. Hronský, F. Hrubín, J. Kožíšek, J. Pavlovič, S. Maršák
5. ročník	Rozprávky a dobrodružná literatúra, Rozprávky o prírode a zvieratkách	O. Sekora, A. Tolstoj, J. C. Hronský, J. a W. Grimmovci, R. Móric, V. Bednár
6. ročník	Rozprávky a dobrodružná literatúra	P. Dobšinský, B. Němcová, H.Ch. Andersen, J. a W. Grimmovci, K. Čukovskij, S. Maršák
7. ročník	Rozprávky a rozprávkové dobrodružstvá	B. Němcová, K. Čapek, J. C. Hronský, L. Feldek, K. Ondrejka

Zdroj: Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie (2016)

Práca s literárnymi textami si od učiteľa vyžaduje premyslenú prípravu. Okrem stanovenia cieľov, ktoré chce učiteľ počas práce s textom dosiahnuť, musí dbať aj na vhodný výber rozprávkového textu (Švábová, 2021). Ak chce učiteľ docieľiť, aby sa rozprávka stala pomocníkom v edukácii, mal by zvoliť text, ktorý žiakov aktivizuje a motivuje, podporí rozvoj kognitívnych schopností, predstavivosti a fantázie a zároveň bude pre žiakov zrozumiteľným a kompozične vyváženým (Švábová, 2014).

V rámci práce s literárnym textom rozprávky môžeme využiť metódy práce s knihou, ktoré vo svojej publikácii uvádza autorka Švábová (2021). V tomto prípade ide napríklad o metódu tvorby kníh s prediktabilným textom, metódu maľovaného čítania alebo metódu lona, v ktorej žiaci vytvárajú a čítajú tzv. „veľké knihy“.

Pri rozvíjaní čitateľskej gramotnosti s využitím rozprávkového textu je vhodné pracovať s otvorenými alebo zatvorenými úlohami. Pri otvorených úlohách žiak odpoveď vytvára, píše, kreslí alebo počíta, zatiaľ čo pri zatvorených úlohách vyberá správnu odpoveď z ponúkaných možností (Muličáková & Ustohalová, 2015).

Porozumenie obsahu rozprávky môžeme u žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia zvýšiť využitím textov, ktoré sa riadia známou štruktúrou a ich syntax, štýl a jasnosť je pre žiakov primeraný (Reichenberg, 2015). Švábová (2014) tvrdí, že niekedy je vhodné text rozprávky upraviť a prispôbiť cieľovej skupine, s ktorou učiteľ pracuje. Na overovanie porozumenia textu rozprávky

môžeme podľa autoriek Muličákovej a Ustohalovej (2015) využiť pozorovanie neverbálneho prejavu žiaka pri hlasnom čítaní, reprodukcii textu alebo používanie zisťovacích otázok.

V rámci **práce s ilustráciami** možno hovoriť o komunikácii prostredníctvom dvoch kanálov, kedy žiak pracuje s verbálnymi, ale aj vizuálnymi informáciami (Kaščáková, Kováčová, 2020). Ilustrácia rozprávky môže žiakom pomôcť pri organizovaní ich myslenia a prepájaní písaného slova s jeho vizuálnou prezentáciou. Týmto spôsobom vzniká úzka interakcia medzi textom a ilustráciou, pričom význam je sprostredkovaný prostredníctvom oboch zložiek súčasne (Jacob a kol., 2021).

Podobne ako literárny text, aj ilustrácia sprostredkúva informácie prostredníctvom komunikačných prostriedkov. V tomto prípade hovoríme o vizuálnych prvkoch umeleckých ilustrácií, medzi ktoré patrí napríklad farba, línia, plocha, štruktúra, práca so svetlom a tieňom, použité výtvarné techniky a ich vzájomné kombinácie či osobitý štýl ilustrátora (Kaščáková & Kováčová, 2020).

Autorka Vítězová (2016) tvrdí, že vzťah žiakov k ilustráciám je možné rozvíjať najmä prostredníctvom rozhovorov alebo výtvarných aktivít. Ak však učiteľ pri práci s ilustráciou využíva slovný sprievod, musí dbať na to, aby neprevýšil vnímanie žiaka. Zároveň, by mal rešpektovať skúsenostné rozdiely medzi žiakmi a pri práci s ilustráciou ku každému z nich pristupovať individuálne.

Podľa Hlebovej (2022b) práca s ilustráciou rozvíja u žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia tvorivý vzťah k literárnemu umeniu najmä prostredníctvom rozhovorov o ilustráciách či ilustrátoroch a kreslenia žiakov po prečítaní literárneho textu. V tomto prípade je však potrebné zabezpečiť individuálnu špeciálnopedagogickú podporu, ktorá v sebe zahŕňa rozvoj tvorivého myslenia pri tvorbe vlastnej ilustrácie, využívanie vhodných učebných pomôcok, obrazového materiálu alebo počítačových programov.

Možnosti a limity rozprávkových textov a ilustrácií u žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia

Rozprávka je v mnohých odborných publikáciách považovaná za neoddeliteľnú súčasť výchovy a vzdelávania a ponúka viacero **možností** pre komplexný rozvoj osobnosti žiaka s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia.

Rassu Nagy & Libertini (2025) vidia rozprávku ako možnosť rozvoja jazykových zručností, tvorivosti, kritického myslenia, spolupráce či emocionálnej inteligencie žiakov. Černoušek (2019) vidí význam rozprávky najmä v procese rozvoja poznávacích procesov, ktoré sú stimulované prostredníctvom tvorivých činností. Doli-Kryeziu (2023) uvádza, že prostredníctvom rozprávkových príbehov dochádza k rozvoju jazykových, sociálnych, morálnych aj emocionálnych aspektov osobnosti žiaka.

Rozprávky zároveň vytvárajú priestor na sprostredkovanie poznania o okolitej realite, pričom žiakom pomáhajú orientovať sa v rôznych sociálnych situáciách. Dmitrieva a kol. (2018) uvádzajú, že prostredníctvom hodnotenia rozprávkových situácií sa žiaci s mentálnym postihnutím učia vnímať samých seba a rozpoznávať charakterové črty jednotlivých postáv.

Mnohostranné pôsobenie rozprávky na žiaka môžeme pozorovať aj v rámci rozvoja estetického cítenia a vzťahu k umeniu, najmä s využitím rôznych výtvarných činností, modelovania či práce s prírodným materiálom (Brčiaková & Čarnická, 2025).

Okrem vyššie uvedených možností rozvoja osobnosti žiaka, nesmieme opomenúť mieru významnosti rozprávky v kontexte rozvoja komunikačných schopností. Podľa Švábovej (2014) rozprávka predstavuje prirodzenú cestu k rozvoju reči a slovej zásoby.

Prostredníctvom rozprávkových textov dochádza k rozvoju pasívnej a aktívnej slovnej zásoby, zlepšovaniu porozumenia hovorenému slovu a podpore verbálneho prejavu.

Rozprávky sú zároveň efektívnym nástrojom na podporu rozvoja komunikačných zručností žiakov. Túto skutočnosť zdôrazňujú autori Purbani & Sholichah (2018), ktorí tvrdia, že rozprávky podporujú rozvoj všetkých štyroch jazykových zručností – počúvania, hovorenia, čítania a písania a to najmä prostredníctvom jazykovo bohatého obsahu.

Na rozvoj komunikačných schopností prostredníctvom rozprávky poukazuje aj Voznyuk (2025), podľa ktorého sa žiaci prostredníctvom práce s textom učia klásť otázky, odpovedať na ne, skladať vety a neskôr viesť dialóg.

Rozprávky takisto podporujú rozvoj tzv. naratívnej kompetencie, ktorá je dôležitá pre schopnosť vyjadrovať sa v logickej štruktúre a využívať jazyk v rôznych komunikačných situáciách. Žiaci môžu prostredníctvom rozprávok opakovať poskytnuté frázy či trénovať výslovnosť alebo intonáciu. Tento literárny žáner je zároveň aktivátorom emocionálnej pamäte žiakov, ktorá zvyšuje pravdepodobnosť zapamätania jazykových štruktúr na dlhšie časové obdobie (Rassu Nagy & Libertini, 2025).

Významnú úlohu v procese rozvoja komunikačných schopností žiakov zohrávajú aj rozprávkové ilustrácie, ktoré v mnohých prípadoch podnecujú záujem žiakov o text ešte pred jeho prečítaním (Vitézová, 2016). Vitézová (2016) poukazuje na to, že ilustrácie sprístupňujú text, podporujú porozumenie jeho obsahu a napomáhajú pri vysvetľovaní nových pojmov. Autorka Hlebová (2022b) tvrdí, že práca s ilustráciou v špeciálnej edukácii rozvíja fantáziu žiakov a tvorivý vzťah k textu. Spojenie textu s ilustráciou takisto podporuje pozornosť žiakov a napomáha opakovanému spracovaniu a upevňovaniu informácií z textu. Vizuálna predstava situácie zároveň žiakom uľahčuje vyhľadávanie a spracovávanie informácií v texte a vedie k lepšiemu porozumeniu jeho obsahu (Jacob a kol., 2021).

V rozprávkových textoch a ilustráciách môžeme objaviť aj niekoľko **limitov**. Aj keď sa na prvý pohľad môže zdať, že rozprávka je vhodnou alternatívou výberu literárneho textu pre žiakov s mentálnym postihnutím, nemusí to platiť za každých okolností.

Aj keď sa rozprávka vyznačuje jednoduchou kompozičnou štruktúrou, často krát je jej jazyk obohatený personifikáciami, prirovnaniami, metaforami, deminutívami či augmentatívami (Švábová, 2014). Prítomnosť týchto prvkov môže pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia predstavovať problém a to najmä v prípade, ak sú dominantou textu. Limity rozprávkových textov sa môžu odzrkadliť aj v rámci využívania zložitých vetných konštrukcií, dlhých súvetí a abstraktného jazyka (Volčanjek, 2020). Za náročné možno považovať aj texty rozprávok s väčším množstvom postáv alebo viacerými dejovými líniami (Voznyuk, 2025), ktoré môžu úzko súvisieť s neprimeranou dĺžkou textu rozprávky.

V prípade rozprávkových ilustrácií môžeme hovoriť najmä o limitoch spojených s výrazne presýtenou farebnosťou, ktorá je typická pre komerčný, „disneyovský“ výtvarný štýl (Vitézová, 2016). Prácu s ilustráciami výlučne komerčného charakteru s gýčovými obrázkami považujú Kaščáková & Kováčová (2020) za nevhodnú voľbu.

O primeranosti rozprávkových ilustrácií pre žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím, by sme mohli polemizovať najmä v kategórii súčasnej ilustračnej tvorby, ktorá odbočuje od klasického rámca detskej knihy. Ilustrácie sa často dotýkajú riadkov textu alebo prenikajú pod text, prípadne ich kompozícia prechádza na ďalšiu stranu. Týmto spôsobom dochádza k miešaniu a splývaniu slovnej a obrazovej stránky ilustrácie (Tokár, 2012).

Mnohí ilustrátori využívajú v rámci jednej ilustrácie viacero žánrov, foriem a štýlov (Tokár, 2012). Táto ilustračná pestrosť síce na dospelého čitateľa pôsobí zaujímavo, avšak pre žiaka s ľahkým mentálnym postihnutím môže veľké množstvo prvkov ilustrácie pôsobiť rušivo.

U mladých ilustrátorov prevláda expresívny typ ilustrácie, v rámci ktorej sa autori často sústredia skôr na neočakávané emócie stvárnenia rozprávkového sveta, ktoré detského príjemcu odvádza od empirickej skutočnosti ilustrácie (Tokár, 2012).

Vzhľadom na špecifiká osobnosti a komunikácie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, ktoré sme bližšie charakterizovali v prvej kapitole, možno konštatovať, že vyššie uvedené textové a ilustračné štýly rozprávok nepredstavujú pre túto skupinu žiakov optimálnu voľbu. A práve tu sa črtá priestor na modifikáciu rozprávkových textov a ilustrácií. Reichenberg (2015) uvádza, že žiaci s mentálnym postihnutím môžu disponovať neočakávanou schopnosťou porozumieť textu, avšak len v prípade, ak sú im poskytnuté vhodné inštrukcie a správna stimulácia. V našom prípade, by sa takáto podpora mohla odzrkadliť v primeranej úprave textu a ilustrácie rozprávky, zohľadňujúcej špecifiká vybranej skupiny žiakov.

Záver

Rozprávka predstavuje významný prostriedok rozvoja komunikačných schopností žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia. Jej jednoduchá dejová štruktúra, gradácia deja, protiklady dobra a zla, magické prvky a šťastný záver poskytujú prirodzený rámec na stimuláciu jazykových, kognitívnych a sociálnych zručností. Práca s textom v kombinácii s ilustráciou podporuje čitateľskú gramotnosť, naratívnu kompetenciu, slovnú zásobu, porozumenie textu a tvorivé myslenie.

Rozprávka zároveň rozvíja tvorivé myslenie, estetické cítenie, sociálne zručnosti a schopnosť orientácie v rôznych životných situáciách. Aktivity ako čítanie, diskusia, vizualizácia a tvorivé spracovanie textu podporujú komplexný rozvoj osobnosti žiaka.

Treba však zohľadniť limity textu a ilustrácií, ktoré môžu byť prekážkou pri zložitej syntaxe, abstraktnom jazyku či preplnených ilustráciách. Optimálny efekt dosiahneme ich cielenou modifikáciou podľa schopností a potrieb žiakov.

Rozprávka tak zostáva nenahraditeľným prostriedkom výchovno-vzdelávacieho procesu a špeciálno-pedagogickej praxe.

Použitá literatúra

- AKYNOVA, Z. 2024. Fairy-tale Therapy as a Means of Developing Communication Skills of Preschool Children. In: *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series Physics*. 2024, roč. 56, s. 1637 – 1646. ISSN 2786-6688.
- ASKARJON QIZI, X. M. 2023. The Importance of Using Fairy Tale Therapy in the Primary Classes of a Special Educational Institution. In: *JournalNX- A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal*. 2023, roč. 9, č. 2, s. 69 – 73. ISSN 2581 - 4230.
- BRČIAKOVÁ, Z.; ČARNICKÁ, M. 2025. Stvárnenie rozprávky pomocou prírodného materiálu. In: *Expresívne terapie a terapeutické prístupy pre výnimočného človeka 2025*. Ružomberok: VERBUM. 2025. s. 156 – 164. ISBN 978-80-561-1178-9.
- ČERNOUŠEK, M. 2019. *Děti a svět pohádek. Kouzlo vyprávěného slova*. Praha: Portál. 2019, 200 s. ISBN 978-80-262-1434-2.

- ČIGARSKÁ, V. 2024. K typológii textovo-obrazových vzťahov v súčasnej obrazovej knihe pre deti. In: *Fenomén obrazovej knihy v edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita. 2024, s. 48 – 63. ISBN 978-80-555-3404-6.
- DOLI-KRYEZIU, S. 2023. Fairy Tales and the Lingual and Intellectual Development in Preschoolers. In: *The European Journal of Language and Literature*. 2023, roč. 9, č. 1, s. 72 – 87. ISSN 2411-4103.
- DMITRIEVA, V. a kol. 2018. Fairy-tale Therapy Influence on Speech Development in Preschoolers with Mental Development Delay. In: *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2018, roč. 43, č. 44, s. 336 – 341. ISSN 2357-1330.
- FAJARDO, I. a kol. 2014. Easy-to-read Texts for Students with Intellectual Disability: Linguistic Factors Affecting Comprehension. In: *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2014, roč. 27, č. 3, s. 212 – 225. ISSN 1360-2322.
- HLEBOVÁ, B. 2022a. *Čitateľská kompetencia a intervenčné prístupy k žiakom s ľahkým mentálnym postihnutím (podporný vzdelávací materiál pre učiteľov žiakov špeciálnych základných škôl vo vzdelávanom variante A)*. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita. 2022a. 95 s. ISBN 978-80-555-2907-3.
- HLEBOVÁ, B. 2022b. *Jazyková a literárna výchova v špeciálnej a inkluzívnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita. 2022b. 284 s. ISBN 978-80-555-2974-5.
- JACOB, S. U. a kol. 2021. Pictorial Illustration for Enhancing Reading Skills of Learners with Intellectual Disability. In: *The International Journal of Arts and Social Sciences Education*. 2021, roč. 6, č. 1, s. 65 – 73. ISSN 2992-4987.
- KAŠČÁKOVÁ, S.; KOVÁČOVÁ, B. 2020. *Edukačný a terapeutický potenciál knihy vo včasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom*. Ružomberok: VERBUM. 2020. 88 s. ISBN 78-80-561-0808-6.
- KOVÁČOVÁ, ŠVECOVÁ, Z. 2017. *Ľudová slovesnosť v literatúre pre deti a mládež. Vysokoškolská učebnica pre študentov bakalárskeho štúdia odboru Predškolská a elementárna pedagogika*. [online]. 1. vyd. Banská Bystrica: Belianum. 2017. 168 s. Dostupné na internete:
- MULIČÁKOVÁ, A.; USTOHALOVÁ, T. 2015. *Rozvoj čitateľskej gramotnosti v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 2015. 36 s. ISBN 978-80-565-1388-0.
- PURBANI, W.; SHOLICHAH, I. R. 2018. Fostering Language Skills Development through Fairy Tales: A Literature Study. In: *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2018, roč. 165, s. 330 – 334. ISSN 2352-5398.
- RASSU NAGY, V.; LIBERTINI, R. 2025. Didaktický potenciál rozprávky pri osvojovaní cudzieho jazyka. In: *Expresivita vo výchove VII*. Ružomberok: VERBUM. 2025. s. 76 – 84. ISBN 978-80-561-1182-6.
- REICHENBERG, M. 2015. Literacy, Language and Social Interaction in Special Schools. In: *Reading Matrix: An International Online Journal*. 2015, roč. 15, č. 1, s. 173 – 187. ISSN 1533-242X.
- SAXBY, G. 2022. Searching for Happily Ever After: Using Fairy Tales in Primary Classrooms to Explore Gender, Subjectivity and the Life-worlds of Young People. In: *The Australian Journal of Language and Literacy*. 2022, roč. 45, č. 1, s. 219 – 232. ISSN 1839-4728.
- STANISLAVOVÁ, Z. 2012. Hodnoty a „hodnoty“. In: *Hodnoty súčasnej slovenskej literatúry pre deti a mládež*. 1. vyd. Bratislava: Literárne informačné centrum. 2012. s. 9 – 26. ISBN 978-80-8119-067-4.

- SVOBODA, P. 2014. Biblioterapie. In: *Terapie ve speciální pedagogice*. 2. přepracované vydání. Praha: Grada. 2014. s. 198 – 235. ISBN 978-80-247-4172-7.
- ŠVÁBOVÁ, B. 2013. *Aktivizácia jednotlivcov s mentálnym postihnutím dramaterapiou*. Ružomberok: VERBUM. 2013. 94 s. ISBN 978-80-8084-989-4.
- ŠVÁBOVÁ, B. 2014. *Fenomén rozprávky v detskom svete a tvorivá dramatika*. Ružomberok: VERBUM. 2014. 80 s. ISBN 978-80-561-0166-7.
- ŠVÁBOVÁ, B. 2017. *Rozvoj komunikácie v inkluzívnom školskom prostredí v predprimárnom období vzdelávania*. Ružomberok: VERBUM. 2017. 141 s. ISBN 978-80-561-0494-1.
- ŠVÁBOVÁ, B. 2021. *Dramatické aktivity s lienkou Bodkulienkou*. Ružomberok: VERBUM. 2021, 100 s. ISBN 978-80-561-0897-0.
- TOKÁR, M. 2012. Trendy súčasnej ilustračnej tvorby pre deti a mládež. In: *Hodnoty súčasnej slovenskej literatúry pre deti a mládež*. Bratislava: Literárne informačné centrum. 2012. s. 137 – 145. ISBN 978-80-8119-067-4.
- VITÉZOVÁ, E. 2016. *Dieťa a kniha*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave. 2016. 67 s. ISBN 978-80-8082-961-2.
- VOLČANJK, N. 2020. Do Easy-to-Read Texts Help People with Intellectual Disabilities Achieve Literacy ?. In: *Odgojno-obrazovne teme*. 2020, roč. 3, č. 6, s. 71 – 91. ISSN 2623-7911.
- VOZNYUK, A. 2025. Interdisciplinary Research of the Fairy-tale as a Teaching Resource for Child Development: The Ukrainian Experience. In: *International Journal of Elementary Education*. 2025, roč. 14, č. 2, s. 45 – 54. ISSN 2328-7640.
- Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie. [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2016, 653 s. Dostupné na internete: https://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevyhodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vzdelavacie-programy-ziakov-so-zdravotnym-znevyhodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/zakladne-vzdelavanie-primarne-vzdelavanie-nizsie-stredne-vzdelavanie/vp_pre_ziakov_s_mentalnym_postihnutim.pdf
- ZEZULKOVÁ, E. 2015. Procesy porozumění čtenému textu zaměřeném na literární zkušenost ve vztahu k vybraným cílovým skupinám žáků. In: *Vzdelávací strategie v edukaci vybraných skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. 2015, s. 38 – 69. ISBN 978-80-746-4798-7.

Kontaktné údaje:

Bc. Barbora Justová, Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok

VYTVÁRANIE HERBÁRU SO ŽIAČKOU S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM V KONTEXTE ŽIVOTNÝCH KOMPETENCIÍ

Danka Slamková

ABSTRAKT

Príspevok sa zameriava na vytváranie herbáru so žiačkou s mentálnym postihnutím ako súčasť rozvíjania životných kompetencií.

KEÚČOVÉ SLOVÁ

Životné kompetencie. Herbár. Mentálne postihnutie. Vzdelávacia oblasť Človek a svet práce.

Charakteristika žiaka s mentálnym postihnutím

Žiaci s mentálnym postihnutím sa od bežnej populácie odlišujú najmä v oblasti kognitívnych funkcií, vnímania, pozornosti a pamäti. Podľa Slowíka (2016) ich učenie a osobnostný rast preto vyžadujú využívanie názorných, praktických a zážitkových metód, ktoré podporujú aktívne zapojenie a upevňovanie poznatkov prostredníctvom skúsenosti.

Vzdelávanie žiakov s mentálnym postihnutím si vyžaduje individuálny prístup, vhodnú metodiku a primerané ciele. Oriechčíková (2020) poukazuje na to, že špeciálna pedagogika sa v tejto oblasti zameriava na podporu osobnostného a sociálneho rozvoja prostredníctvom rešpektovania potrieb, možností a limitov jednotlivca, aby sa dosiahla čo najvyššia miera samostatnosti a integrácie do spoločnosti. Pre túto skupinu žiakov je charakteristické pomalšie tempo učenia, obmedzené kognitívne schopnosti a znížená schopnosť koncentrácie. Majú ťažkosti s pochopením abstraktných pojmov, dlhodobým zapamätaním a praktickým využitím získaných poznatkov. Jednoznačne je potrebné upraviť aj komunikáciu so žiakom s mentálnym postihnutím (Kováčová, 2025), lebo univerzalita pri akceptovaní jedinečnosti každého neexistuje.

Žiaci s mentálnym postihnutím musia mať upravené kľúčové kompetencie, pričom dôraz sa kladie na rozvoj komunikačných, matematických, sociálnych a pracovných zručností [1]. Tieto schopnosti sú prispôbené individuálnym možnostiam a podporujú riešenie problémov, učenie sa a praktické využívanie poznatkov. Okrem kognitívnej oblasti majú žiaci s mentálnym postihnutím špecifické potreby aj v emocionálnej a sociálnej rovine. Často potrebujú zvýšenú mieru podpory, povzbudenia a jasnej štruktúry, ktorá im pomáha cítiť sa bezpečne a úspešne v učení. Dôležité je zdôrazňovať ich silné stránky, umožniť im zažívať pocit zvládnutia úloh a postupne rozvíjať ich sebadôveru. Práve tvorivé, zážitkové a praktické činnosti, akou je aj tvorba herbára, vytvárajú priestor na rozvoj životných kompetencií týchto žiakov a podporujú ich aktívne zapojenie do výchovno-vzdelávacieho procesu.

Tvorba herbára so žiakom s mentálnym postihnutím

Pri tvorbe herbára a aktivitách s tým spojených, žiaci s mentálnym postihnutím rozvíjajú viacero kľúčových kompetencií. Napríklad:

- Komunikačné kompetencie - podieľajú sa na rozhovore o rastlinách, učia sa pomenúvať ich časti, opisovať ich vlastnosti a vyjadrovať svoje pozorovania súvislými vetami (Kováčová, 2025).
- Poznávacie a prírodovedné kompetencie - formujú sa pri pobyte v prírodnom prostredí, kde žiaci spoznávajú rôzne druhy rastlín, ich výskyt a rozvíjajú zrakové vnímanie.

- Matematické kompetencie - sú podporované pri porovnávaní rastlín, počítaní ich častí a triedení podľa veľkosti či farby, čím sa rozvíjajú základné matematické predstavy.
- Sociálne kompetencie - jednotlivci ich rozvíjajú pri spolupráci s učiteľom, asistentom alebo spolužiakmi, učia sa komunikovať, deliť sa o pomôcky a rešpektovať dohodnuté pravidlá a pokyny.
- Pracovné kompetencie - rozvíjajú ich pri zbere, sušení, lepení rastlín do herbára, učia sa postupnosti práce, dodržiavať poriadok a starajú sa o pomôcky (Kováčová, 2014).
- Výtvarné a estetické kompetencie - sú podporované pri tvorbe obalu herbára, zdobení strán či písaní názvov rastlín.
- Sebauvedomenie a emocionálne kompetencie - keďže žiaci prežívajú radosť z dokončenej práce, vnímajú vlastný pokrok a získavajú pozitívnu skúsenosť z úspešne zvládnutej úlohy.

Rozvíjanie uvedených oblastí môže prispievať k celkovému osobnostnému rastu detí a žiakov s mentálnym postihnutím a posilniť ich samostatnosť.

Pinčáková & Ustohalová (2015) zdôrazňujú, že rozvoj týchto schopností sa realizuje prostredníctvom cieľov spájajúcich vedomosti, zručnosti a postoje. Dôležitú úlohu pritom zohrávajú najmä sociálne a komunikačné kompetencie, ktoré vedú k osvojeniu primeraných foriem komunikácie, empatie a rešpektu k iným, ako aj k zodpovednému správaniu.

Podľa Rosenberga (2023) je základom rozvoja komunikačných a sociálnych kompetencií empatia a rešpekt, ktoré vytvárajú bezpečné a podporujúce prostredie pre učenie. Takto chápaná komunikácia podporuje porozumenie, spoluprácu a sebareflexiu, čo je obzvlášť dôležité pri práci so žiakmi so špeciálnymi potrebami. Podľa Rogersa & Freiberga (2020) učenie prebieha najefektívnejšie v prostredí, kde žiak cíti dôveru, prijatie a slobodu vyjadriť svoje myšlienky. Takáto atmosféra podporuje vnútornú motiváciu, zodpovednosť a osobnostný rast, čo sú základné predpoklady pre rozvoj kompetencií. Kľúčovým prvkom pri vytváraní herbára so žiakom s mentálnym postihnutím je sebareflexia žiaka, ktorá mu, vzhľadom na individuálne spôsobilosti, umožňuje uvedomiť si vlastný pokrok, hodnotiť proces učenia a preberať zodpovednosť za svoj rozvoj. Takto chápané učenie posilňuje samostatnosť, vnútornú motiváciu a schopnosť „učiť sa učiť“. Pracovné schopnosti sa rozvíjajú dodržiavaním postupov. Napríklad pri lisovaní rastlín, označovaní, či viazaní strán herbára. Takto vedená činnosť rozvíja presnosť, systematickosť a zodpovednosť. Získané zručnosti majú význam aj mimo školy, pretože pripravujú žiakov na každodenný život a budúce pracovné uplatnenie [1].

Možnosti a limity žiačky s mentálnym postihnutím pri tvorbe herbára

Zámerom je poukázať na význam individualizácie a diferencovaný prístup v edukačnom procese, ktorý zohľadňuje špecifické potreby žiačky. V texte predstavujeme potenciál tvorby herbára ako motivačného a zážitkového prostriedku, ktorý podporuje environmentálne povedomie, trpezlivosť a systematickosť. Herbár je chápaný nielen ako výsledný produkt, ale predovšetkým ako proces podporujúci rozvoj poznávacích, motorických a sociálnych zručností.

Zdôvodnenie výberu témy

Tému Možnosti a limity vo vytváraní herbára v ergoterapii sme si vybrali preto, lebo praktické učenie považujeme v edukácii žiakov s mentálnym postihnutím za veľmi dôležité. Výroba herbára je aktivita, ktorá vychádza z reálneho života, z prírody a z vlastnej skúsenosti žiakov. Pri jeho tvorbe žiaci pracujú s konkrétnymi predmetmi, zapájajú viac zmyslov, rozvíjajú pozornosť, jemnú motoriku, schopnosť pomenovávať a zaraďovať rastliny. Téma je pre nás zaujímavá i preto, lebo sa veľmi dobre dá vysledovať, čo žiaci dokážu samostatne, čo zvládnu s pomocou a v čom majú ešte obmedzenia. Na jednej úlohe tak vieme vidieť i možnosti, i limity týchto žiakov. Získané poznatky môžu pomôcť lepšie prispôbiť edukáciu týmto žiakom a vytvoriť také podmienky, ktoré budú pre nich zrozumiteľné a v praxi realizovateľné. Práve tieto aspekty sú v edukácii žiakov s mentálnym postihnutím mimoriadne dôležité. Dôležité je zdôrazniť, že sa v rámci tejto aktivity neobmedzujeme iba na tvorbu herbára, ktorý pozostáva zo sušených a nalepených rastlín. Pri každej rastline sa snažíme vytvárať aj doplnkovú aktivitu, či už ide o jednoduchý výtvarný prejav, ako napríklad dekorácia z prírodnín alebo domáci nápoj, ktorý danú rastlinu tematicky dopĺňa. Tento tvorivý prvok dodáva projektu hravosť, individualitu a umožňuje žiakovi s mentálnym postihnutím vyjadriť sa aj neverbálnym spôsobom. Takto koncipovaný herbár sa stáva nielen edukačným, ale aj estetickým a zážitkovým projektom. Vďaka výtvarnej a praktickej časti je aktivita vhodná aj pre žiakov so závažnejšími obmedzeniami v oblasti verbálnych schopností alebo so zníženou dĺžkou času na koncentráciu. Kreatívne spracovanie rastlín zároveň prispieva k rozvoju fantázie, citového prežívania a podporuje komplexný prístup k učeniu - vizuálny, zmyslový, hmatový aj emocionálny. Z didaktického pohľadu vnímame túto aktivitu ako významný nástroj na rozvoj kognitívnych, motorických a sociálnych zručností. Pri zbere a triedení rastlín sa žiaci s mentálnym postihnutím učia rozpoznávať základné stavby rastlín, pomenúvať jednotlivé časti rastlín, diferencovať ich podľa druhu a účelu - a to všetko formou praktickej činnosti v teréne alebo triede. Týmto spôsobom sa posilňuje ich schopnosť systematizovať informácie a využívať získané poznatky v nových situáciách. Výber tejto témy úzko súvisí aj s potrebou hľadať nové, alternatívne prístupy vo vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím. Zároveň sú východiskom na rozvoj silných stránok žiakov - napríklad trpezlivosti, pozornosti k detailu, lásky k prírode či manuálnej zručnosti. Nezanedbateľnou súčasťou projektu je aj presah do environmentálnej výchovy. Pobyt v prírode, zber rastlín a práca s prírodným materiálom posilňujú u žiakov vzťah k okolitému svetu, učia ich úcte k rastlinám a k prírodným zdrojom. Umožňujú nielen efektívne naplňovať vzdelávacie ciele, ale aj rozvíjať osobnosť žiakov, posilňovať ich sebadôveru, vzťah k prírode a schopnosť pracovať samostatne i v skupine. Preto považujeme túto tému za aktuálnu, prínosnú a vhodnú na podrobnejšiu pedagogickú reflexiu.

Kazuistika žiačky

Žiačka navštevuje druhý ročník základnej školy. Je vedená ako dieťa so špeciálnovýchovno-vzdelávacími potrebami, v dôsledku ľahkej duševnej zaostalosti a pridružených rečových ťažkostí. Už v predškolskom období sa u nej prejavovali výrazné oneskorenia v rečovom, kognitívnom aj motorickom vývine, čo viedlo k odporúčaní odkladu povinnej školskej dochádzky. Kazuistika sa zameriava na jej vývinové špecifiká, školskú adaptáciu a aktuálnu úroveň schopností v kontexte vzdelávacieho procesu.

Osobná anamnéza: E., 8 rokov, pohlavie ženské, dieťa z prvej rizikovej gravidity (od 5 mesiacov matka PN), pôrod sekciou v 42. týždni tehotenstva, novorodenec čulý, v inkubátore, 2 dni ľahký ikterus (žltáčka), dojčená do 4 rokov, raný psychomotorický vývin v rámci širšej normy (sed – 6mes., lezenie – 6mes., chôdza - 12 mes., samostatná toaleta od 4 rokov, vývin reči oneskorený - od 4 rokov, hovorenie vo vetách od 6 rokov). Dieťa navštevovalo logopédiu. Momentálne chodí do 2. triedy. Je vyššieho veku. V triednom kolektíve je obľúbená. Ostatní žiaci ju bez problémov akceptujú. Ako vyplýva zo správy zo špeciálnopedagogického vyšetrenia 2024, u žiačky bolo diagnostikované oslabenie NKS v impresívnej a expresívnej zložke reči. Oslabené sú v rôznej miere všetky jazykové roviny a rečové oblasti, predovšetkým jazykový cit, výslovnosť, fonologické uvedomovanie, rečové porozumenie a naratívne zručnosti. Uvedené oslabenia môžu byť v dôsledku hraničného intelektu. Ďalej susp.expresívna a sups.impresívna porucha reči (vývinová dysfázia F80.1, F80.2) a ľahká duševná zaostalosť (F70.0).

Rodinná anamnéza: Žiačka žije v rodinnom dome, otec - 30 rokov, šofér vo farmaceutickom priemysle, matka - 35 rokov, domáca, súrodenci žiadni, rodina úplná, nie je z marginalizovanej skupiny.

Školská anamnéza: Žiačka navštevovala bežnú materskú školu (ďalej len MŠ), do ktorej nastúpila, keď mala štyri roky. Bola považovaná za tichú, hanblivú a mala problém s odlúčením od rodičov. Následne jej bol odporúčaný odklad povinnej školskej dochádzky z dôvodu všeobecnej nepripravenosti na školu. Pred nástupom do prvého ročníka absolvovalo dieťa kontrolné vyšetrenie v rámci depistáže, kde bol potvrdený deficit vo viacerých oblastiach vývinu (nedostatočná grafomotorika, nedostatočná diferenciácia (podobné nepodobné), problém v pred matematických úlohách, veľmi pomalé tempo, nesprávny úchop, nesprávna výslovnosť, veľmi slabá slovná zásoba. V súčasnosti je žiačkou druhého ročníka základnej školy a je zaradená ako žiačka so špeciálnovýchovnými potrebami. Slovná zásoba je veľmi slabá, nevie pomenovať všetky zvieratá, činnosti, nevie súvisle porozprávať o obrázku, ani pomenovať, čo na ňom vidí. Základné farby ovláda. Je veľmi snaživá a vždy vzorne pripravená na každú hodinu. Domáce úlohy má vždy vypracované, nestalo sa, že by jej niekedy chýbala alebo že by nemala nejakú pomôcku. V triede je akceptovaná, drží sa však vždy bokom a pozoruje, ako sa deti hrajú. Zhovorčivá skôr pri segregovaných hodinách. V kolektíve vychádza dobre aj s chlapcami, i s dievčatami. Vyšetrenie zo psychologickkej poradne 2/2024: Dieťa je neisté, kope nohami, telesný nepokoj sa stupňuje so zvyšovaním náročnosti úloh, rozpráva veľmi potichu. Z vyšetrenia vyplynulo, že aktuálna úroveň intelektových výkonov je v pásme podpriemeru. Do nižšieho priemeru spadá zraková percepcia detailov, pamäť. Na úrovni podpriemeru je informovanosť dieťaťa, matematický úsudok, sluchová pamäť, deja a priestorová predstavivosť. Myslenie málo pružné a neflexibilné, stále naladená pozitívne. Komunikovanie miestami nezrozumiteľné. Základná orientácia mierne podpriemerná úroveň vzhľadom na vek. Svoje meno pozná, aj adresu kde býva, ale nevie, ako sa volajú rodičia. Svoj vek ovláda, ukáže na prstoch.

Prognóza: Zvládnutie aktuálneho ročníka a postup do ďalšieho ročníka.

Všeobecná charakteristika procesu vytvárania herbára

Vytvorenie herbára prebieha v rámci cyklu 12 stretnutí, ktoré sú zamerané na rozvoj poznania prírody, zmyslového vnímania, jemnej motoriky a jazykových a praktických zručností u žiačky s mentálnym postihnutím.

Prvé stretnutie slúži na oboznámenie žiačky s prírodným prostredím a významom rastlín v každodennom živote. Cieľom je prebudiť záujem o prírodu, vytvoriť pozitívny vzťah k prostrediu a podporiť pozorovaciu schopnosť žiačky. Stretnutia 2 až 11 sú tematicky venované konkrétnym rastlinám - baza čierna, kosatec, kocúrník obyčajný, ruža, slivka čerešňoplodná, lipa, margaréta, bôľhoj, kostihoj a levanduľa. 12. stretnutie bolo samotné vytvorenie herbára ako knihy.

Počas týchto stretnutí žiačka rastliny pozoruje, pomenúva ich, zisťuje ich vôňu, farbu, tvar a veľkosť. Rastliny zbiera, suší a pripravuje na zaradenie do herbára. Aktivity prebiehajú formou rozhovoru, priamej manipulácie a praktických úloh, ktoré podporujú rozvoj slovnej zásoby, rečového prejavu, sústredenia a rozvoj jemnej motoriky. Z každej rastliny zároveň tvoríme niečo praktické alebo výtvarné, aby mala žiačka zážitok a silnejšie prepojenie s prírodným materiálom. Vyrábame napríklad sirup (baza), telegram (ruža), obraz (kocúrník), čajové vrecúška (lipa), masť (kostihoj), vonné kyticky (levanduľa) a iné tvorivé výstupy, ktoré posilňujú praktické zručnosti, zmyslové vnímanie aj slovnú zásobu. Na poslednom - dvanástom - stretnutí žiačka vytvára samotný herbár. Získané a usušené rastliny zoraduje, nalepa do pripravených listov a označuje ich názvami. Využívame túto aktivitu na opakovanie a upevnenie slovnej zásoby, rozvoj logického myslenia a triedenia podľa jednoduchých znakov (napr. farba, veľkosť, názov). Herbár slúži nielen ako výstup z tvorivej činnosti, ale aj ako zmysluplná didaktická pomôcka na ďalšie vzdelávanie, rozvoj poznatkov o prírode, reči a zmyslového vnímania.

Proces jeho tvorby zároveň rozvíja pracovné návyky, trpezlivosť, jemnú motoriku a sebavedomie žiačky.

Konkretizácia pracovných aktivít so žiačkou s mentálnym postihnutím

Zámerom pracovných aktivít je podporiť rozvoj jemnej motoriky, vnímania a praktických zručností žiačky prostredníctvom jednoduchých a tvorivých činností. Zber, lisovanie, či výroba drobných predmetov umožňujú žiačke učiť sa zážitkovou formou. Posilňujú jej vzťah k prírode a zároveň prinášajú pocit úspechu a radosti z vlastnej tvorby.

Navrhnuté aktivity sú prispôsobené jej možnostiam a zohľadňujú potrebu postupného, názorného a motivačného vedenia.

Na ukážku uvádzame prvé stretnutie, kde samotný algoritmus spracovania bol pri ostatných stretnutiach bol obdobný (bližšie Slamková, 2026).

Stretnutie č.1: Objavujeme - príprava na tvorbu herbára

Cieľom stretnutia bolo: vzbudiť záujem o prírodu a rastliny, naučiť žiačku pozorovať a diferencovať základnú stavbu rastlín (tvar listu, farbu, vôňu), objasniť pojem herbár na konkrétnom príklade (názorne), objasniť systém zberu rastlín, podporiť pozitívny vzťah k budúcej činnosti - tvorbe herbára.

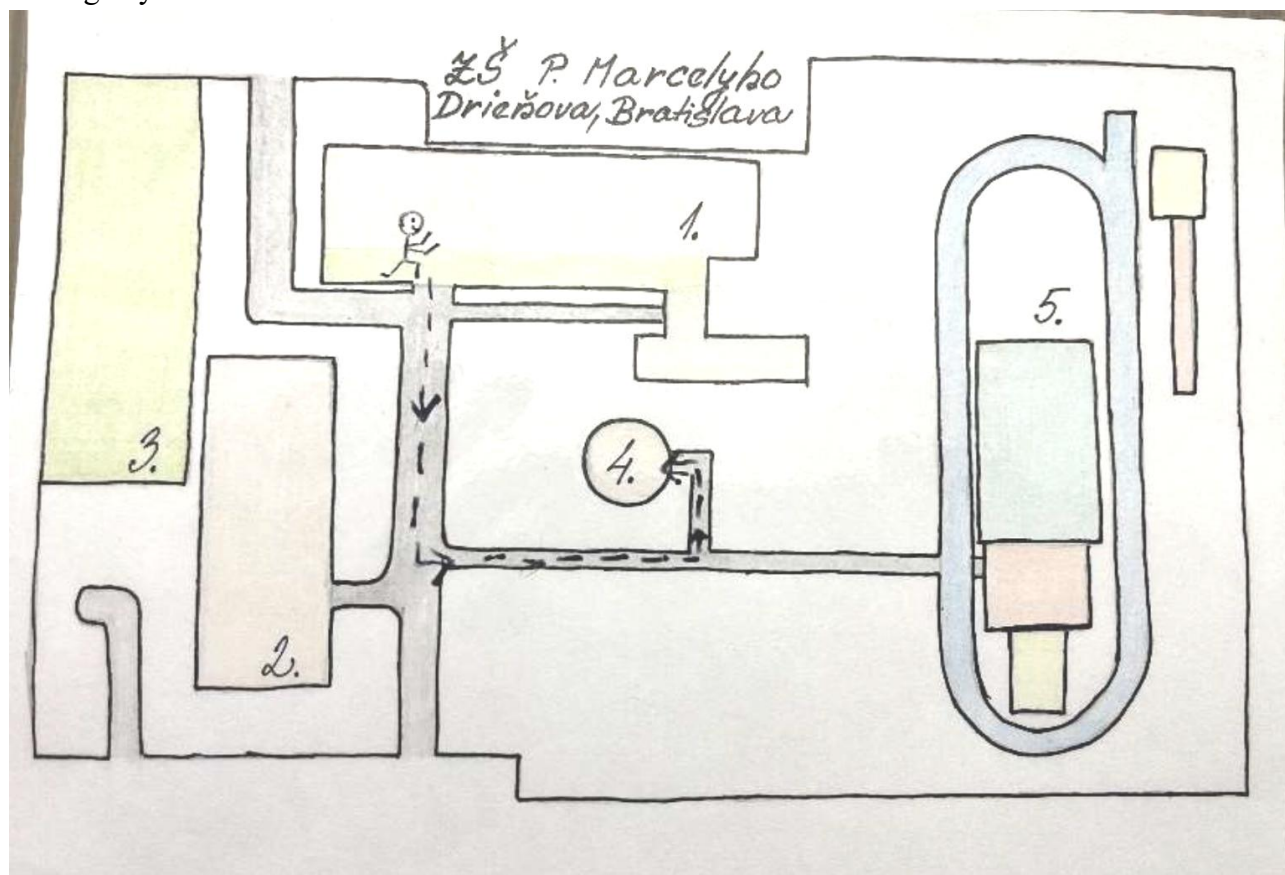
Pomôcky a materiál:

- malý košík na zber rastlín (ako ukážka, kde budeme zbierať rastliny)
- nožnice
- kniha na lisovanie rastlín
- vyhotovený herbár ako ukážka

Miesto realizácie:

Extravilán školy, ktorú žiacka navštevuje (školský dvor), známe a bezpečné prostredie, ktoré umožňuje kontakt s trávou, krikmi, rastlinami, voľný pohyb, možnosť návratu do triedy podľa potreby.

Strategický bod:



LEGENDA:

- 1 Hlavná budova školy (pavilón A),
- 2 Malá budova (pavilón B),
- 3 Záhradka (pre 1.ročníky),
- 4 Záhradný altánok,
- 5 Bežecká dráha a ihriská)

Realizácia:

So žiačkou E. sme sa vybrali na spoločnú prechádzku po školskom dvore. Pri východe z budovy sme narazili na prvé kríky a stromy (tuje), ktoré sú zasadené pozdĺž celého chodníka až po školskú jedáleň. Vysvetlila som jej, že aj stromy a kríky patria do veľkej rodiny rastlín. Niektoré rastliny sú, aby nás liečili, iné zase, aby nám skrášili okolie, či poslúžili ako tieň. Pokračovali sme v prechádzke a žiačku E. zaujal ostrov s liečivými rastlinami, ktorý sa nachádza pri vstupe do školskej jedálne. Najviac sa jej páčila levanduľa, pre jej fialovú farbu a prenikavú vôňu. Postupne sme si dôkladne poprezerali všetky rastliny. Niektoré ju zaujali viac, niektoré menej, pretože skonštatovala, že niektoré jej nevoňajú. Pomohla som jej s pomenovaním týchto rastlín (napr. „Toto je kocúrník.“) a ukázala, že každá má kvet, stonku, listy a pod zemou je koreň. Ďalej sme hľadali rastliny, ktoré boli pre žiačku zaujímavé (farbou alebo tvarom). Povzbudzovala som ju, aby privoňala, aby skúsila, či sú hladké, jemné, drsné a podobne. Dokonca sme ochutnali kvety z kríku bazy. Žiačka E. zhodnotila, že chutia ako jahoda a pomaranč. Vybrali sme si 2 – 3 rastliny, ktoré sa žiačka snažila odtrhnúť. Vysvetlila som jej, že to zrejme nepôjde. A mali sme pravdu. Kvet sa ani na prvý a ani na druhýkrát odtrhnúť nepodarilo. Pre takýto prípad sme mali nožnice a vysvetlila som jej, že len niektoré malé kvietky vieme zbierať odtrhnutím. Takto postupne sme prešli celý školský areál a zastavili sme sa pri školskom altánku. Položili sme deku na lavičku a usadili sme sa. Žiačka poznamenala, že je dobre, že sme jej zobrali deku, lebo ona nemôže byť chorá. O niekoľko dní cestujú do Egypta. Ukázala som jej hotový herbár pre predstavu, ako bude vyzeráť ten náš. Zároveň som ju motivovala, že my spoločne si okrem tvorby herbáru vyrobíme s každou rastlinou nejakú zaujímavú aktivitu. Niečo namaľujeme, niečo vyrobíme, čomu sa žiačka E. potešila a radostne si zatlieskala rukami. Poznamenala, že si pamätá, ako minulý rok robili na prírodovede podobný herbár s pani učiteľkou. Pozorne si listovala a pozerala každú stránku herbára. Našla tam i bazu, na čo zareagovala prekvapením, že aj tu majú taký kvet ako my. Po prezretí herbáru zhodnotila, že je pekný a s úsmevom mi ho podala do rúk. Poprosila som ju, aby si zobrala tvrdý zošit na lisovanie kvetov a opatrne vložila odtrhnutý kvet do zošita. Otvorila zošit, položila kvet a snažila sa zošit zatvoriť. Kvety sa jej stále vysúvali, zhora alebo zdola. Zošit nakoniec položila s tým, že jej to nejde. Ponúkla som jej pomoc a spolu sme si založili nazbierané rastliny tak, že ona ich pridržovala a ja som pomaly zatvárala zošit. Videla a prakticky si vyskúšala, ako sa rastliny vkladajú a pripravujú na sušenie, či lisovanie. Na záver som sa jej opýtala, ktorá rastlina sa jej najviac páčila. Navrhla som jej, aby skúsila aj doma nájsť pekný list, či kvet a priniesla ho nabudúce na naše stretnutie. Pochválila som ju a povzbudila, že je skvelá pozorovateľka prírody.



Možnosti žiačky počas stretnutia:

U žiačky sme využili jej možnosti v zmysle rozvíjania v záujmovej činnosti formou poznávania rastlín. Zároveň sme ju v rámci jej poznania naučili diferencovať časti rastlín a upevnili spôsob zberu rastlín.

Limity žiačky počas stretnutia:

U žiačky boli prítomné limity v celkovej lokomócií tela, v manipulácii s využívaním jemnomotorických pohybov (ťažkosti so strihaním kvetov, s uložením kvetu do zošita na lisovanie).

Použitá literatúra

- KOVÁČOVÁ, B. 2025. Špecifikácia komunikácie so žiakom s poruchou intelektuálneho vývinu v procese učenia sa. In: *Média – umenie – komunikácia* : vedecký nekonferenčný zborník. Bratislava: Paneurópska vysoká škola, 2025. ISBN 978-80-8275-026-6, s. 135-146.
- KOVÁČOVÁ, B. 2014. *Ergoterapia v ranom a v predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014. 131 s. ISBN 978-80-223-3737-3.
- ORIEŠČIKOVÁ, H. 2020. *Špeciálna pedagogika jednotlivcov s mentálnym postihnutím*. Ružomberok: VERBUM- vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. ISBN 978-80-561-0805-5.
- PINČÁKOVÁ, M.; USTOHALOVÁ, T. 2015. Špecifiká edukácie žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 46 s. ISBN 978-80-565-1173-2.
- ROGERS, C. R.,FREIBERG, H. J. 2020. *Sloboda učiť sa*. 2. slovenské vydanie. Bratislava: Didaktis. ISBN 978-80-8166-019-1.
- ROSENBERG, M. B., 2023. *Nenásilná komunikace ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-2006-0.
- SLAMKOVÁ, D. 2026. *Možnosti a limity vo vytváraní herbára v ergoterapii*. Ružomberok: Pedagogická fakulta KU, katedra špeciálnej pedagogiky (Záverečná práca), 2026.
- SLOWÍK, J. 2016. *Speciální pedagogika*. 2. aktualizované a doplnené vydanie. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-0095-8.
- ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV, 2017. Aplikácia vzdelávacích programov pre deti so zdravotným znevýhodnením – predprimárne vzdelávanie [online]. Bratislava: ŠPÚ [cit. 25.10.2025]. Dostupné na internete: <https://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-sosvvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecny-intelektovymnadanim/aplikacia-vp-deti-so-zdravotnym-znevychodnenim-predprimerne-vzdel.pdf>

Kontaktné údaje:

Bc. Danko Slamková, Základná škola Pavla Marceľho, Drieňová 16, Bratislava

KULINÁRSKE SPÔSOBILOSTI AKO SÚČASŤ ROZVÍJANIA ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM V KONTEXTE ŽIVOTNÝCH KOMPETENCIÍ

Tatiana Rakašová

ABSTRAKT

Príspevok sa zameriava na teoretické východiská kulinárskych spôsobilostí v kontexte špeciálnej pedagogiky a edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Pozornosť je venovaná najmä praktickým a funkčným aspektom učenia. Tie majú priamy presah do každodenného života a podporujú rozvoj samostatnosti.

KEÚČOVÉ SLOVÁ

Kulinárske spôsobilosti, žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, špeciálna pedagogika. Vzdelávacia oblasť Človek a svet práce.

Vymedzenie pojmu kulinárske spôsobilosti

Kulinárske spôsobilosti v tejto práci sú chápané ako významná súčasť životných zručností, ktoré umožňujú jednotlivcom aktívne sa zapájať do bežných činností súvisiacich so stravovaním, sebaobsluhou a fungovaním v domácom prostredí.

Magová & Kováčová (2024a) poukazujú na rozvoj kulinárskych spôsobilostí ako na výrazný edukačný nástroj, ktorý efektívne prepája školské prostredie s reálnymi životnými situáciami. Zdôrazňujú, že príprava jedla vytvára prirodzený most medzi teoretickou výučbou a praktickým využitím. Tým sa podporuje funkčnosť osvojených zručností v každodennom živote žiaka s mentálnym postihnutím. Tento prístup je v súlade s poňatím praktického učenia v špeciálnej pedagogike (Valenta et al., 2012).

V odbornej literatúre sa pri opise praktických schopností jednotlivca používajú pojmy zručnosť, spôsobilosť a kompetencia. Tieto pojmy sú často zamieňané, avšak z významového hľadiska nie sú totožné. Zručnosť je chápaná ako naučená schopnosť vykonávať konkrétnu činnosť. Rozvíja sa prostredníctvom nácviku a opakovania. Ide najmä o čiastkové výkony s motorickým alebo technickým charakterom, ako je miešanie alebo krájanie (Valenta et al., 2012).

Spôsobilosť predstavuje širší pojem. Zahŕňa nielen samostatnú zručnosť, ale aj schopnosť ju primerane uplatniť v konkrétnej situácii. Predpokladá porozumenie pracovného postupu a určitú mieru samostatnosti (Schalock et al., 2010). Kompetencia je najkomplexnejším pojmom. Integruje vedomosti, zručnosti, skúsenosti a postoje jednotlivca. Kulinárska kompetencia zahŕňa schopnosť plánovať, realizovať a dokončiť prípravu jedla s ohľadom na hygienu a bezpečnosť. Magová & Kováčová (2024b) zdôrazňujú, že kulinárska kompetencia presahuje technickú stránku varenia. Zahŕňa aj sociálny rozmer a podporu samostatnosti v každodennom živote. Poukazujú na to, že príprava jedla predstavuje významný tréning samostatnosti. Spája pracovné, sebaobslužné a sociálne zručnosti do jednej komplexnej činnosti. Kulinárske spôsobilosti možno definovať ako súbor praktických zručností, návykov a pracovných postupov. Viazu sa na prípravu jedla, manipuláciou s potravinami a používanie kuchynského náradia. Súvisia aj s dodržiavaním hygienických a bezpečnostných zásad a orientáciu v pracovnom postupe (McGowan et al., 2017). Ide

o spôsobilosti, ktoré majú bezprostredný vzťah ku každodennému fungovaniu jednotlivca a k jeho schopnosti zabezpečiť si základne potreby spojené so stravovaním (Wolfson et al., 2015).

V špeciálnopedagogickom kontexte sú tieto spôsobilosti vnímané ako funkčné schopnosti, ktoré podporujú rozvoj samostatnosti, zodpovednosti a praktickej orientácie v bežných životných situáciách (Kováčová & Hančárová, 2023). Z pohľadu funkčného učenia sú kulinárske spôsobilosti chápané ako schopnosti, ktoré majú bezprostredné uplatnenie v každodennom živote. Umožňujú prenos osvojených zručností zo školského prostredia do bežného života (Bouck et al., 2025).

V zahraničnej odbornej literatúre sú kulinárske spôsobilosti opisované ako multidimenzionálny konštrukt. Zahŕňajú nielen samotnú prípravu jedla, ale aj plánovanie, organizáciu práce, hygienu, bezpečnosť a schopnosť aplikovať získane zručnosti v rôznych podmienkach. Autori zdôrazňujú že ide o zručnosti s vysokou mierou praktickej využiteľnosti, ktoré významne ovplyvňujú kvalitu života jednotlivca (Wolfson et al., 2015).

Vymedzenie kulinárskych spôsobilostí v školskom prostredí je úzko späté s pracovnými a sebaobslužnými činnosťami. V špeciálnych školách sú tieto spôsobilosti rozvíjané prostredníctvom systematického nácviku jednoduchých pracovných postupov, ktoré rešpektujú individuálne schopnosti žiakov a ich tempo učenia. Dôraz sa kladie na názornosť, opakovanie a postupné zvyšovanie miery samostatnosti pri vykonávaní jednotlivých činností (Kováčová & Hančárová, 2023).

Kulinárske spôsobilosti ako súčasť inštrumentálnych aktivít denného života

Inštrumentálne aktivity denného života predstavujú činnosti, ktoré sú nevyhnutné pre samostatné fungovanie jednotlivca v domácom a komunitnom prostredí. Patria sem napríklad príprava jedla, upratovanie, nakupovanie alebo hospodárenie s financiami. Zvládnutie týchto činností má zásadný význam pre kvalitu života a mieru nezávislosti jednotlivca (Schalock et al., 2010).

Príprava jedla je považovaná za jednu z kľúčových inštrumentálnych aktivít denného života. Zahŕňa kombináciu motorických, kognitívnych a organizačných schopností. Vyžaduje plánovanie, dodržiavanie pracovného postupu a kontrolu vlastnej činnosti (Case Smith & O'Brien, 2015). Z pedagogického hľadiska majú kulinárske činnosti vysokú ekologickú validitu. Realizujú sa v prostredí, ktoré je žiakom blízke a známe. Umožňujú učiť sa prostredníctvom reálnych situácií a podporujú generalizáciu osvojených zručností do bežného života (Westwood, 2018). Magová & Kováčová (2024a) zdôrazňujú, že príprava jedla vytvára prirodzený priestor na nácvik sekvenčných činností. Podporuje rozvoj schopností čakať, dodržiavať pravidlá a spolupracovať s ostatnými. Tieto aspekty majú významný vplyv na samostatnosť žiakov v rámci inštrumentálnych aktivít denného života.

Kulinárske spôsobilosti u žiakov s mentálnym postihnutím tvoria komplex viacerých navzájom sa prepojených zložiek. Ich rozvoj je podmienený individuálnymi schopnosťami žiakov a vyžaduje systematický a štruktúrovaný prístup.

Medzi základné zložky patria hygienické návyky. Zahŕňajú umývanie rúk, udržiavanie čistoty pracovného priestoru a správne zaobchádzanie s potravinami. Osvojenie týchto návykov má význam nielen z hľadiska bezpečnosti, ale aj z hľadiska rozvoja samostatnosti (Kováčová & Hančárová, 2023). Ďalšou významnou zložkou sú pracovné a manipulačné zručnosti. Patria sem činnosti ako miešanie, krájanie, dávkovanie surovín a používanie kuchynského náradia. Tieto činnosti podporujú rozvoj jemnej motoriky, koordinácie pohybov a pracovnej disciplíny (Case-Smith & O'Brein, 2015). Dôležitú úlohu zohrávajú aj kognitívne zložky kulinárskych spôsobilostí. Ide najmä o schopnosť

porozumieť jednoduchým inštrukciám, orientovať sa v poradí jednotlivých krokov a dokončiť činnosť s konkrétnym výsledkom. Rozvoj týchto schopností si vyžaduje názorné a opakované učenie (Valenta et al., 2012). Neoddeliteľnou súčasťou sú aj bezpečnostné návyky. Osvojenie bezpečného správania pri práci v kuchynskom prostredí prispieva k zvyšovaniu istoty žiakov a k ich väčšej samostatnosti pri vykonávaní činností. Súčasťou kulinárskych spôsobilostí sú aj sociálne zručnosti, ktoré sa rozvíjajú najmä pri spoločnej príprave jedla. Ide o schopnosť spolupracovať, dodržiavať dohodnuté pravidlá a reagovať na pokyny.

Magová & Kováčová (2024b) poukazujú na to, že spoločné kulinárske činnosti podporujú rozvoj komunikácie a sociálneho správania. Žiaci sa učia čakať na svoj rad, rešpektovať ostatných a zdieľať spoločný výsledok práce. Tieto skúsenosti majú významný vplyv na sociálne fungovanie žiakov v školskom aj mimoškolskom prostredí. Rozvoj sociálnych zručností prostredníctvom kulinárskych činností prispieva k lepšiemu začleneniu žiakov do kolektívu. Zároveň podporuje vytváranie pozitívnych vzťahov a pocitu spolupatričnosti v skupine (Valenta et al., 2012).

Príprava jedla je pre žiakov s mentálnym postihnutím zmysluplnou činnosťou, ktorá má viditeľný a konkrétny výsledok. Tento výsledok podporuje pozitívne emocionálne prežívanie a posilňuje vnútornú motiváciu. Viditeľný úspech v podobe pripraveného jedla zvyšuje sebadôveru žiakov a podporuje ich aktívne zapojenie do ďalších činností. Pozitívna skúsenosť z úspešne zvládnutej kulinárskej činnosti má významný motivačný efekt a podporuje záujem o ďalšie učenie (Magová & Kováčová, 2024a,b). Z pedagogického hľadiska má motivačno-emocionálna zložka vplyv aj na vytrvalosť žiakov pri práci a na ich ochotu opakovane sa zapájať do činností. Pozitívne prežívanie a pocit úspechu prispieva k formovaniu kladného vzťahu k práci a učeniu (Valenta et al., 2012). Jednotlivé zložky kulinárskych spôsobilostí tvoria navzájom jeden celok, ktorý je znázornený v schéme 1.

Schéma 1: Zložky kulinárskych spôsobilosti u žiakov s mentálnym postihnutím



Zdroj: vlastné spracovanie

Špecifiká rozvoja kulinárskych spôsobilosti u žiakov s mentálnym postihnutím

Rozvoj kulinárskych spôsobilosti u žiakov s mentálnym postihnutím má svoje špecifiká. Vplývajú z ich individuálnych schopností, tempa učenia a spôsobu spracovania informácií. Edukačný proces musí rešpektovať tieto osobitosti a vytvárať podmienky na úspešné zvládanie praktických činností.

Jedným zo základných princípov je názornosť. Žiaci s mentálnym postihnutím lepšie porozumejú úlohám, ak sú činnosti demonštrované priamo v praxi, alebo podporené vizuálnymi pomôckami. Pri príprave jedla sa preto uplatňuje ukážka pracovného postupu, práca podľa obrázkových návodov alebo postupné predvádzanie jednotlivých krokov (Valenta et al., 2012).

Dôležitým špecifikom je aj potreba štruktúrovania činností. Kulinárske úlohy je vhodné rozdeľovať na menšie, jasne definované kroky. Takýto postup zvyšuje prehľadnosť činností a umožňuje žiakom lepšie sa orientovať v pracovnom postupe. Zároveň podporuje pocit istoty a znižuje riziko zlyhania (Vančová, 2009). Pri rozvoji kulinárskych spôsobilostí zohráva významnú úlohu opakovanie. Opakovaný nácvik rovnakých alebo podobných činností prispieva k upevňovaniu zručnosti a k zvyšovaniu mieru samostatnosti. Žiaci si tak osvojujú pracovné návyky, ktoré sú využiteľné aj mimo školského prostredia (Kováčová & Hančárová, 2013).

Osobitnú pozornosť si vyžaduje tempo učenia. Žiaci s mentálnym postihnutím potrebujú viac času na pochopenie úloh a ich realizáciu. Edukačný proces by preto nemal byť časovo tlačnený, ale prispôbený individuálnym možnostiam žiakov. Trpezlivý a podporný prístup pedagóga má výrazný vplyv na úspešnosť učenia (Kováčová & Magová, 2024b).

Významný motivačným faktorom je samotný výsledok kulinárskej činnosti. Pripravené jedlo predstavuje konkrétny a zmysluplný výstup práce, ktorý posilňuje pozitívne emocionálne prežívanie. Magová & Kováčová (2024a) poukazujú na to, že práve pozitívna skúsenosť z úspešne zvládnutej prípravy jedla podporuje vnútornú motiváciu žiakov a ich ochotu zapájať sa do ďalších činností

Z hľadiska špeciálnej pedagogiky možno rozvoj kulinárskych spôsobilostí vnímať ako proces, ktorý si vyžaduje individuálny prístup, systematickosť a dôraz na praktickú využiteľnosť. Pri správnom zvolenom edukačnom postupe sa kulinárske činnosti stávajú účinným prostriedkom podpory samostatnosti a životných zručností žiakov s mentálnym postihnutím.

Schéma 2: Špecifiká rozvoja kulinárskych spôsobilostí u žiakov s mentálnym postihnutím



Zdroj: vlastné spracovanie

Záver

Kulinárske spôsobilosti tvoria významnú súčasť životných zručností s vysokou praktickou a funkčnou hodnotou v kontexte špeciálnej pedagogiky. Kulinárske činnosti sú pritom chápané ako efektívny edukačný nástroj, ktorý prepája školské učenie s reálnymi životnými situáciami a umožňuje prenos osvojených spôsobilostí do bežného života.

Použitá literatúra

- BOUCK, E. C., NORWINE, L., JAKUBOW, L., NUSE, J. 2025. Playing with Food: Non-Immersive Virtual Reality to Teach Food Preparation. In: *Journal of Developmental and Physical Disabilities* [online 18.1.2026]. 2025. <https://doi.org/10.1007/s10882-025-10028-6>
- CASE-SMITH, J., O'BRIEN, J. C. 2015. *Occupational Therapy for Children and Adolescents*. 7. vyd. Maryland Heights, MO: Mosby. ISBN 9780323169257
- KOVÁČOVÁ, B., HANČAROVÁ, A. 2023. *Pracovné vyučovanie v špeciálnej škole vo variante B*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. ISBN 978-80-561-1058-4
- MAGOVÁ, M., KOVÁČOVÁ, B. 2024a. *Podpora rozvíjania komunikačných zručností u jednotlivcov s mentálnym postihnutím prostredníctvom alternatívnej a augmentatívnej komunikácie*. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. Roč. XXIII., č. 1, s. 109-118. ISSN 1336-2232.
- MAGOVÁ, M., KOVÁČOVÁ, B. 2024b. *Rozvoj kulinárskych spôsobilostí v inkluzívnom prostredí*. In Kováčová, B., Kučerka, D., Homolová, M. *Práca v živote človeka: vo výchove, vzdelávaní a v terapii I*. Ružomberok: Verbum, 2024b. ISBN 978-80-561-1113-0.
- MCGOWAN, L. et al. 2017. *Domestic cooking and food skills: A review*. *Critical Reviews in Food Science and Nutrition*, 57 (11), 2412–2431.
- SCHALOCK, R. L. et al. 2010. *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. 11. vyd. Washington, DC: AAIDD.
- VALENTA, M. et al. 2012. *Mentální postižení v pedagogickém a sociálně-právním kontextu* Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-3829-1
- VANČOVÁ, A. 2009. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89238-23-1.
- WOLFSON, J., BLEICH, S. 2015. Is cooking at home associated with better diet quality or weight-loss intention? *Public Health Nutrition*. 2015;18(8):1397-1406.

Kontaktné údaje:

Bc. Tatiana Rakašová, Základná škola Dubovica, Dubovica 190, 082 71 Lipany nad Torysou

FENOMÉN NARUŠENIA V ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKE

EFEKTÍVNE PRÍSTUPY ROZVOJA KOMUNIKAČNÝCH SCHOPNOSTÍ DETÍ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNOU SCHOPNOSŤOU V MATERSKEJ ŠKOLE

Lenka Benková

ABSTRAKT

Článok poukazuje na význam systematickej a individuálnej podpory komunikačných schopností detí s narušenou komunikačnou schopnosťou, využitie rôznych metód a nástrojov a na interdisciplinárnu spoluprácu učiteľa, špeciálneho pedagóga a logopéda pri podpore prirodzeného rozvoja komunikácie detí.

KEÚČOVÉ SLOVÁ

Materská škola. Narušená komunikačná schopnosť. Individualizácia.

Úvod

Rozvoj komunikačných schopností u detí v materskej škole predstavuje kľúčový aspekt predškolského vzdelávania. Základnou jednotkou dorozumievania sa jazykom je slovo, ktoré robí verbálnu komunikáciu kľúčovým prvkom všetkých jazykových interakcií. V edukačnom prostredí, najmä v škole, je práve slovo na prvom mieste. Slovo umožňuje dieťaťu vyjadrovať svoje potreby, myšlienky, pocity a zároveň je základom pre rozvoj sociálnych a kognitívnych kompetencií (Brčiaková, 2025).

Pre deti s narušenou komunikačnou schopnosťou však verbálna komunikácia často nestačí na plné vyjadrenie ich potrieb a interakcie s okolím. V týchto prípadoch sa do popredia dostávajú alternatívne a augmentatívne spôsoby komunikácie, ktoré poskytujú podporu prostredníctvom gest, obrazových symbolov alebo technologických nástrojov. Integrácia týchto metód do bežného edukačného prostredia umožňuje systematickú stimuláciu komunikačných schopností a podporuje rovnaké príležitosti pre všetky deti, čím sa znižuje riziko sociálnej izolácie a podporuje inklúzia (Červeňková, 2019; Bendová, 2015).

Metódy, nástroje a stratégie rozvoja komunikačných schopností detí v materskej škole

Rozvoj komunikačných schopností detí v materskej škole vyžaduje systematický, individuálne prispôsobený a diferencovaný prístup, ktorý zahŕňa rôzne metódy, nástroje a stratégie. Ich účelom je podporiť rozvoj **verbálnej a neverbálnej komunikácie**, zlepšiť schopnosť **porozumenia pokynom** a stimulovať aktivitu dieťaťa v kolektíve. Úspešnosť intervencie závisí predovšetkým od systematickosti a schopnosti učiteľa prispôbiť metódy konkrétnym potrebám dieťaťa, jeho veku, typu narušenej komunikačnej schopnosti a úrovni kognitívneho a sociálneho vývinu (Brčiaková, 2025; Červeňková, 2019).

Verbálne metódy

Učiteľ môže cielene využívať paralelné opisovanie, keď „akoby v roli dieťaťa“ verbalizuje jeho aktuálne konanie a pocity, čím dieťaťu poskytuje jazykový model viazaný na prežívanú situáciu a zároveň znižuje nároky na spontánnu produkciu reči. Pri korekčnej spätnej väzbe sa odporúča nereagovať na chybnú výpoveď opravovaním, ale jej prirodzeným zopakovaním v správnej podobe, aby sa posilnil správny jazykový tvar bez zahanbenia dieťaťa. Na tento princíp nadväzuje aj rozšírené napodobňovanie, pri ktorom učiteľ detskú výpoveď zopakuje a primerane ju obsahovo rozšíri, čím podporí rozvoj slovnej zásoby a vetnej stavby. Lipnická (2016) zároveň upozorňuje na metódu dopĺňania viet ako formu povzbudzovania k vyjadreniu vlastných myšlienok a skúseností, a tiež pozitívnu spätnú väzbu, ktorá má byť zacielená na hodnotné komunikačné prejavy dieťaťa primerané jeho možnostiam. Všetky uvedené postupy autorka zasadzuje do povzbudzujúceho, podporného štýlu práce učiteľa, ktorý je v súlade s inkluzívnym prístupom a znižuje riziko, že sa dieťa bude komunikácii vyhýbať z obavy z neúspechu (Lipnická, 2016).

Gestuálne metódy

Gestuálne metódy a podpornosť neverbálnych foriem komunikácie majú významnú úlohu najmä pri deťoch s expresívnymi poruchami reči. Jednoduché gestá, ukazovanie, mimika a pohyby rúk dopĺňajú verbálnu komunikáciu a umožňujú dieťaťu participovať aj v situáciách, kde samostatná reč nie je možná. Bendová (2015) uvádza, že učiteľ musí pri týchto metódach venovať pozornosť nielen **výučbe gest**, ale aj ich správne začleneniu do komunikácie s rovesníkmi a do každodenných aktivít, čím sa podporuje prirodzený rozvoj komunikačných schopností.

Edukačné hry

V rámci špeciálnopedagogickej praxe sa využívajú aj **edukačné hry**, ktoré cielene rozvíjajú komunikačné schopnosti. Tieto hry umožňujú dieťaťu prakticky precvičovať porozumenie pokynom, tvorbu viet, vyjadrovanie potrieb a emócií a zároveň podporujú interakciu s rovesníkmi. Červeňková (2019) zdôrazňuje, že hry a aktivity musia byť **systematicky plánované a postupne zvyšovať náročnosť**, aby sa dieťa učilo postupne zvládať zložitejšie komunikačné situácie. Učiteľ sleduje individuálny pokrok dieťaťa, poskytuje cieleňú spätnú väzbu a podľa potreby upravuje metódy a pomôcky tak, aby podporoval optimálny rozvoj komunikačných schopností.

Špeciálne programy

Špeciálne programy, ako sú napríklad programy pre rozvoj reči, sociálnych zručností alebo komunikačných kompetencií, poskytujú učiteľovi metodickú oporu a cieleňé cvičenia, ktoré je možné flexibilne začleniť do každodenného režimu materskej školy. Bendová (2015) zdôrazňuje, že kombinácia špeciálnych programov a interaktívnych hier umožňuje učiteľovi pracovať s deťmi systematicky, monitorovať ich pokroky a prispôsobovať aktivity aktuálnej úrovni komunikačných schopností

Technologické nástroje

Technologické nástroje, vrátane komunikačných aplikácií, tabletov a interaktívnych softvérov, sa stávajú čoraz významnejšou súčasťou pedagogickej praxe. Tieto nástroje umožňujú individualizovanú podporu, flexibilitu v prezentácii informácií a možnosť zaznamenávať pokroky dieťaťa. Kunštárová (2017) upozorňuje, že integrácia moderných technológií do je účinná najmä

vtedy, keď ju učiteľ systematicky plánuje, zohľadňuje individuálne potreby dieťaťa a kombinuje s tradičnými vizuálnymi a gestuálnymi metódami.

Efektívne stratégie využitia metód a nástrojov

Efektívne stratégie spočívajú v systematickom a flexibilnom využívaní uvedených metód a nástrojov. Učiteľ prispôsobuje postupy aktuálnym schopnostiam dieťaťa, využíva vizuálne a gestuálne pomôcky, modelovanie komunikácie, podporovanie spontánnej interakcie, využívanie sociálnych príbehov a opakovanie komunikatívnych situácií.

Učiteľ využíva rôzne formy stimulácie reči a porozumenia, ako sú napríklad opakovacie hry, dialógové aktivity, situačné rozhovory a interaktívne čítanie príbehov. Červeňková (2019) upozorňuje, že tieto stratégie umožňujú dieťaťu osvojovať si nové slová a štruktúry reči prirodzeným spôsobom, v autentických situáciách a s bezprostrednou spätnou väzbou. Systematická aplikácia týchto stratégií podporuje nielen verbálnu komunikáciu, ale aj rozvoj sociálnych kompetencií, schopnosť spolupracovať s rovesníkmi a emocionálnu reguláciu.

Kunštárová (2017) zdôrazňuje význam kontinuálneho monitorovania pokroku dieťaťa a úpravy stratégií tak, aby dochádzalo k prirodzenému rozvoju komunikačných schopností bez nadmerného stresu alebo frustrácie.

Cielené prepojenie metód a stratégií umožňuje učiteľovi rozvíjať komunikačné schopnosti detí s narušenou komunikačnou schopnosťou, zabezpečiť pozitívnu skúsenosť s komunikáciou a podporiť ich sociálnu inklúziu a sebavedomie v predškolskom prostredí.

Úloha špeciálneho pedagóga a logopéda

Špeciálny pedagóg zohráva v procese podpory detí s narušenou komunikačnou schopnosťou významnú úlohu, najmä v oblasti **diagnostiky, intervencie a spolupráce s ďalšími odborníkmi**. V prostredí materskej školy sa podieľa na **identifikácii detí s rizikom komunikačných ťažkostí**, sleduje ich vývinové špecifiká a navrhuje vhodné **edukačné a stimulačné postupy**. Jeho úlohou je zároveň vytvárať podmienky na rozvoj komunikačných schopností prostredníctvom **individuálne prispôbených aktivít**, ktoré rešpektujú potreby a možnosti dieťaťa.

Špeciálny pedagóg spolupracuje s učiteľmi materskej školy, **logopédmi a rodičmi dieťaťa**, čím zabezpečuje **komplexný prístup k podpore komunikačného vývinu** a k rozvoju sociálnych a jazykových kompetencií dieťaťa. Takáto **interdisciplinárna spolupráca** prispieva k efektívnejšiemu rozvoju komunikačných schopností a k úspešnejšej inklúzii dieťaťa do edukačného prostredia (Lechta, 2016; Valenta a kol., 2014).

Kerekrétiová a kol. (2009) vnímajú logopédiu ako odbor s **mnohostranným poslaním**, ktorého ťažisko spočíva v realizácii **logopedickej intervencie u osôb s narušenou komunikačnou schopnosťou**. Odborná činnosť logopéda v prostredí materskej školy preto integruje **cielenú diagnostiku, preventívne opatrenia a terapeutické aktivity zamerané na odstraňovanie komunikačných bariér**. Úloha tohto špecialistu je tak neoddeliteľne spätá s **vytváraním podmienok pre úspešnú inklúziu** a rozvoj osobnosti dieťaťa v priamej interakcii s rodinou a pedagogickým zborom.

Spolupráca špeciálneho pedagóga a logopéda umožňuje systematické využívanie metód a stratégií, ich prispôbenie individuálnym potrebám dieťaťa a monitorovanie progresu. Tento interdisciplinárny prístup je základom efektívnej pedagogickej praxe, podporuje inklúziu, sebavedomie a motiváciu dieťaťa a pripravuje ho na úspešnú participáciu v kolektíve. Zároveň

umožňuje, aby sa odborná podpora prirodzene prepojila s praktickou aplikáciou v každodenných situáciách, kde učiteľ, s pomocou odporúčaní špeciálneho pedagóga a logopéda, integruje rozvoj komunikácie do rutinných činností, hier a sociálnych interakcií dieťaťa.

Individualizácia a podpora komunikácie v každodenných situáciách

Individualizácia a podpora komunikácie v každodenných situáciách predstavuje jeden z kľúčových aspektov práce učiteľa s deťmi s narušenou komunikačnou schopnosťou. Tento prístup vychádza z predpokladu, že každé dieťa je jedinečné, má odlišné tempo vývinu reči, rôzne silné stránky a oblasti, ktoré vyžadujú cieleniejšiu podporu. Podľa Červeňkovej (2019) individualizácia umožňuje učiteľovi prispôbiť metódy, pomôcky a intervencie tak, aby reflektovali aktuálne schopnosti dieťaťa, jeho osobnostné charakteristiky a motiváciu k interakcii.

V predškolskom veku je dôležité, aby učiteľ integroval rozvoj komunikácie do všetkých každodenných aktivít, nielen do cielených terapeutických cvičení. Rutinné situácie, ako sú ranný kruh, stolovanie, hygiena, voľná hra, športové či hudobné aktivity, poskytujú prirodzený kontext, v ktorom dieťa môže precvičovať verbálne a neverbálne formy komunikácie. Bendová (2015) uvádza, že systematické využívanie týchto situácií umožňuje dieťaťu lepšie porozumieť spoločenským pravidlám, nadväzovať interakcie s rovesníkmi a osvojovať si nové komunikačné zručnosti v prirodzenom kontexte.

Individualizácia zahŕňa aj flexibilný prístup učiteľa pri nastavovaní úrovne náročnosti úloh a komunikatívnych aktivít. Dieťa s narušenou komunikačnou schopnosťou môže vyžadovať rôznu mieru podpory pri expresívnej aj receptívnej reči, a preto učiteľ cielene poskytuje vizuálne pomôcky, gestá, piktogramy alebo komunikačné karty podľa aktuálnych potrieb dieťaťa. Červeňková (2019) zdôrazňuje, že postupné znižovanie externých opôr podporuje rozvoj autonómie dieťaťa a jeho schopnosť samostatne komunikovať, čo je kľúčové pre jeho integráciu do kolektívu a pripravenosť na ďalšie vzdelávacie etapy.

Dôležitou súčasťou individualizovaného prístupu je aj kontinuálne hodnotenie progresu dieťaťa. Učiteľ pravidelne monitoruje schopnosť dieťaťa iniciovať komunikáciu, reagovať na podnety, používať symboly a gestá a participovať v kolektívnych aktivitách. Tento systematický monitoring umožňuje flexibilne upravovať intervencie, plánovať cielené cvičenia a optimalizovať využívanie alternatívnej a augmentatívnej komunikácie. Kunštárová (2017) upozorňuje, že priebežné hodnotenie je nevyhnutné nielen pre individuálny rozvoj dieťaťa, ale aj pre koordináciu medzi učiteľom, špeciálnym pedagógom a logopédom.

Podpora komunikácie v každodenných situáciách zahŕňa aj stimuláciu interakcie s rovesníkmi. Dieťa sa učí čakať na svoju chvíľu, striedať sa v dialógu, interpretovať a reagovať na pokyny spolužiakov a používať vhodné komunikačné formy. Červeňková (2019) uvádza, že podporovanie spolupráce a kolektívnej komunikácie prostredníctvom hier, projektových činností a spoločenských aktivít významne prispieva k rozvoju sociálnych kompetencií a schopnosti dieťaťa vyjadrovať svoje potreby, želania a emócie.

Učiteľ musí zároveň venovať pozornosť emocionálnej podpore dieťaťa. Dieťa, ktoré sa stretáva s frustráciou z nemožnosti vyjadriť svoje potreby, môže prejavovať úzkosť alebo agresívne správanie. Systematické poskytovanie povzbudení, pozitívnej spätnej väzby a oceňovanie úspechov dieťaťa podporuje jeho motiváciu zapojiť sa do komunikácie, zvyšuje sebavedomie a vytvára bezpečné prostredie, v ktorom sa dieťa cíti akceptované a kompetentné (Bendová, 2015).

Individualizácia sa neobmedzuje len na školské prostredie, ale zahŕňa aj koordináciu s rodičmi a ostatnými odborníkmi. Učiteľ poskytuje rodičom odporúčania, ako podporovať komunikáciu dieťaťa doma, vysvetľuje význam vizuálnych a gestuálnych pomôcok a odporúča pravidelné cvičenia. Červeňková (2019) zdôrazňuje, že kontinuita medzi domácim a školským prostredím je kľúčová pre udržateľný rozvoj komunikačných schopností dieťaťa a zabezpečenie jeho sociálnej integrácie.

Význam individualizácie a podpory komunikácie spočíva aj v prevencii sekundárnych problémov, ako sú sociálna izolácia, nízke sebavedomie alebo frustrácia, ktoré môžu vzniknúť pri neefektívnej komunikácii. Systematický, individuálne prispôsobený prístup učiteľa umožňuje dieťaťu rozvíjať komunikačné schopnosti prirodzeným tempom, podporuje jeho kognitívny, sociálny a emocionálny vývin a prispieva k pozitívnej skúsenosti s učením a kolektívnym životom (Kunštárová, 2017).

Individualizácia a podpora komunikácie v každodenných situáciách je preto kľúčovým nástrojom efektívnej pedagogickej praxe učiteľa v materskej škole. Tento prístup zabezpečuje, že každé dieťa má možnosť komunikovať, participovať v kolektíve, rozvíjať svoje schopnosti a získavať pozitívne skúsenosti, ktoré sú nevyhnutné pre jeho ďalší vývin a úspešnú integráciu do spoločnosti.

Záver

Rozvoj komunikačných schopností detí v materskej škole predstavuje kľúčový prvok predškolského vzdelávania, najmä pri deťoch s narušenou komunikačnou schopnosťou. Efektívna podpora komunikačných schopností detí s narušenou komunikačnou schopnosťou vyžaduje systematický, individuálne prispôsobený prístup učiteľa. Základnou schopnosťou, ktorú musí učiteľ každodenne rozvíjať, je poznanie svojich detí, prispôsobenie vyučovacích stratégií a pomoc pri učení sa komunikovať (Brčiaková, 2025). Systematické využívanie verbálnych, gestuálnych, edukačných hier a technologických metód spolu s individualizovaným prístupom učiteľa umožňuje cielene podporovať rozvoj slovnej zásoby, porozumenia a sociálnych kompetencií. Úloha špeciálneho pedagóga a logopéda je pri tom neoddeliteľná, pretože zabezpečuje diagnostiku, koordináciu intervencií a odbornú podporu. Integrácia efektívnych stratégií do každodenných aktivít, spolu s kontinuálnym hodnotením pokroku dieťaťa, podporuje jeho sebavedomie, motiváciu k participácii a inklúziu do kolektívu. Práca s deťmi vyžaduje interdisciplinárny prístup, systematickosť a flexibilitu, ktoré sú nevyhnutné pre prirodzený a udržateľný rozvoj komunikačných kompetencií.

Zoznam použitej literatúry

- BENDOVÁ, P. 2015. *Rozvoj komunikačných schopností detí s poruchami reči*. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť, 2015, 212 s. ISBN 978-80-89115-42-6.
- BRČIAKOVÁ, Z. 2025. Prírodné materiály ako nástroj rozvoja komunikačných zručností. In: *Média – Umenie – Komunikácia: vedecký nekonferenčný zborník*. Bratislava: Paneurópska vysoká škola, 2025, 42-45 s. ISBN 978-80-8275-026-6.
- ČERVENKOVÁ, B. 2019. *Alternatívna a augmentatívna komunikácia v predškolskom vzdelávaní*. Bratislava: Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, 2019, 140 s. ISBN 978-80 223-4712-2.
- KEREKRÉTIOVÁ, A a kol. 2009. *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009, 343 s. ISBN 978-80-223-2574-5.
- KUNŠTÁROVÁ, Ž. 2017. *Metódy a stratégie práce s deťmi s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 2017, 188 s. ISBN 978-80-8152-123-4.
- LECHTA, V. 2016. *Základy inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: Portál, 2016, 256 s. ISBN 978 80-262-0982-9.
- LIPNICKÁ, M. 2016. *Špecifiká práce učiteľa v materskej škole v prevencii narušenej komunikačnej schopnosti detí*. Banská Bystrica: Belianum, 2016, 186 s. ISBN 978-80-557-1111 9.
- VALENTA, M. a kol. 2014. *Přehled speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2014. 224 s. ISBN 978 80-262-0602-6.

Kontaktné údaje:

Bc. Lenka Benková, ZŠ s MŠ Tajovského, Poprad

MAĽOVANÉ ČÍTANIE A JEHO VYUŽITIE PRI PRÁCI SO ŽIAKOM S DYSLEXIOU

Anna Dindová

ABSTRAKT

Príspevok sa zameriava na maľované čítanie ako kompenznú stratégiu, ktorú je možné využívať pri práci so žiakmi s dyslexiou. Približuje princípy a spôsob využitia ako vizuálnych a multisenzorických nástrojov, ktoré pomáhajú žiakom s dyslexiou lepšie zvládať čítanie a prácu s textom.

KEÚČOVÉ SLOVÁ

Špecifické poruchy učenia. Dyslexia. Maľované čítanie. Podpora v škole.

Maľované čítanie

Maľované čítanie môžeme vnímať ako spôsob práce s textom, pri ktorom sa písané slová kombinujú s obrázkami. V texte sa niektoré pojmy nahrádzajú alebo dopĺňajú obrazovým prvkom, ktorý pomáha dieťaťu lepšie pochopiť význam. Pojem maľované čítanie sa v odbornej literatúre nepoužíva ako samostatne definovaná metóda, jeho princípy však vychádzajú z overených pedagogických postupov. Takýto spôsob práce vychádza z presvedčenia, že žiak si osvojí informácie jednoduchšie, ak ich nevníma iba prostredníctvom textu, ale aj cez obraz. Obrázok dokáže sprostredkovať význam rýchlejšie a zrozumiteľnejšie, najmä v prípade, ak má žiak ťažkosti so samotným čítaním. Maľované čítanie tak predstavuje jednu z možností, ako uľahčiť porozumenie textu bez toho, aby sa znižovala jeho obsahová hodnota.

Zelinková (2015) vysvetľuje, že pri práci so žiakmi so špecifickými poruchami učenia je dôležité vychádzať z princípu názornosti. Žiak, ktorý má problémy s čítaním, potrebuje pri spracovaní textu viac opory a jasnejšie podnety. Ak je informácia podporená aj vizuálne, môže si jednoduchšie vytvoriť súvislosti medzi napísaným slovom a jeho významom. Obraz mu pomáha lepšie pochopiť obsah bez toho, aby sa musel sústreďovať iba na technickú stránku čítania.

V tomto zmysle možno maľované čítanie vnímať ako podporný nástroj, ktorý pomáha žiakovi postupne sa posúvať od samotného dekodovania slov k ich skutočnému porozumeniu.

Maľované čítanie v kontexte inkluzívneho vzdelávania

Inkluzívne vzdelávanie je založené na princípe rešpektovania individuálnych potrieb každého žiaka (Rassu Nagy, 2025). V pedagogickej praxi to znamená prispôbovanie metód, foriem a organizácie vyučovania tak, aby sa do vzdelávacieho procesu mohli zapojiť všetci žiaci bez ohľadu na svoje znevýhodnenie.

Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie zdôrazňuje, že dôležitou súčasťou inkluzívneho prístupu je úprava učebných materiálov a využívanie podporných stratégií, ktoré znižujú bariéry v učení (Bagalová, Bizíková & Fatulová, 2015; Rassu Nagy, 2025). Autorky poukazujú na význam názornosti, prehľadnosti a štruktúrovania učiva, najmä pri práci so žiakmi so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami. Vizuálne podnety, grafické prvky a obrazové doplnenia textu sú podľa metodiky vhodným nástrojom, ktorý môže uľahčiť orientáciu v učive a podporiť porozumenie. Takéto úpravy neznamenia znižovanie náročnosti obsahu, ale jeho sprístupnenie žiakovi primeraným spôsobom.

Maľované čítanie možno v tomto kontexte chápať ako konkrétnu formu pedagogickej podpory. Text doplnený obrázkami je pre žiaka prehľadnejší a menej zahlcujúci. Dokáže sa lepšie sústrediť na význam a aktívnejšie sa zapájať do práce. Tento prístup je v súlade s odporúčaniami inkluzívneho vzdelávania, ktoré kladú dôraz na odstránenie bariér v učení a podporu individuálneho pokroku každého žiaka (Bagalová, Bizíková & Fatulová, 2015).

Zároveň možno konštatovať, že maľované čítanie napĺňa aj princíp diferencovaného vyučovania, keďže umožňuje prispôbiť náročnosť spracovania textu bez toho, aby bol žiak vyčlenený z kolektívu triedy. Takýto prístup je v súlade s inkluzívnym vzdelávaním, ktoré kladie dôraz na individuálne potreby žiakov (Kováčová, 2019).

Metodické zásady uplatňovania maľovaného čítania

Pri využívaní maľovaného čítania je dôležité premyslieť si, ako s ním pracovať. Nemalo by žiakovi prácu sťažovať, ale naopak ju uľahčiť. Preto je dobré vyberať texty tak, aby boli pre žiaka zvládnuteľné. Rovnako aj obrázky by mali dávať zmysel a pomáhať mu v orientácii. Veľa závisí od konkrétneho žiaka. Každý pracuje iným tempom a má iné potreby. Preto je potrebné túto metódu prispôbiť tak, aby mu skutočne pomáhala a nezaťažovala ho ešte viac.

- **Zásada primeranosti:** Pri práci so žiakom s dyslexiou je potrebné vyberať taký text, ktorý zodpovedá jeho veku aj aktuálnej úrovni čítania. Ak je obsah príliš náročný, žiak sa rýchlo unaví a môže stratiť chuť pokračovať. Naopak, vhodne zvolený text mu dáva možnosť zažiť úspech a postupne si budovať istotu. Pri práci so žiakmi so špecifickými poruchami je potrebné citlivo zvažovať mieru náročnosti úloh tak, aby podporovali rozvoj schopnosti a zároveň nevyvolávali nadmerný tlak a frustráciu (Pokorná, 2016).
- **Zásada názornosti a prehľadnosti:** Zelinková (2015) vyzdvihuje, že pri práci so žiakmi s oslabeným čitateľským výkonom je veľmi dôležitá prehľadnosť a názornosť učebných materiálov. Vizúalna podpora by mala slúžiť ako opora, ktorá pomáha žiakovi prepojiť napísané slovo s jeho významom. Jej cieľom je uľahčiť orientáciu v texte a podporiť porozumenie, nie nahradiť samotné čítanie.
- **Zásada postupnosti:** Pokorná (2016) poukazuje na skutočnosť, že cieľom reedukačného procesu je postupne viesť žiaka k väčšej samostatnosti. To znamená, že ak sa jeho čitateľské schopnosti zlepšujú, obrazová opora sa môže pomaly obmedzovať. Žiak s dyslexiou by si tak mal postupne budovať istotu v práci s textom aj bez výraznej vizuálnej pomoci.
- **Zásada individualizácie:** Pri práci so žiakmi s dyslexiou nemožno zabúdať ani na zásadu individualizácie. Každý prežíva svoje ťažkosti inak a napreduje vlastným tempom. To, čo jednému žiakovi postačuje ako podpora, môže byť pre iného nedostatočné alebo práve naopak príliš výrazné. Preto je dôležité prispôbovať spôsob práce konkrétnym potrebám žiaka. Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie zdôrazňuje význam diferencovaného prístupu a úprav učebných materiálov tak, aby boli pre žiaka zrozumiteľné a zvládnuteľné (Bagalová, Bizíková & Fatulová, 2015).
- **Zásada motivácie a sebadôvery:** Pokorná (2016) poukazuje na to, že súčasťou reedukácie je aj postupné posilňovanie sebadôvery. Keď žiak vníma text ako primeraný a zvládnuteľný, postupne získava väčšiu istotu a odvahu pracovať samostatnejšie. Práve takáto skúsenosť môže byť základom pre pozitívnu zmenu jeho postoja k čítaniu.

Na základe uvedeného možno konštatovať, že maľované čítanie si vyžaduje citlivý a premyslený prístup. Pri jeho uplatňovaní je potrebné rešpektovať zásadu primeranosti, názornosti, postupnosti,

individualizácie a podpory motivácie. Ak sú tieto zásady dodržané, môžu sa stať účinným nástrojom pri podpore čitateľských schopností žiaka s dyslexiou.

Formy a spôsoby realizácie maľovaného čítania

Maľované čítanie sa dá v praxi využívať rôznymi spôsobmi. Závisí to najmä od konkrétneho žiaka a od toho, čo chceme dosiahnuť. Pri žiakoch so špecifickými poruchami učenia je dôležité myslieť na to, že čítanie je pre nich náročnejšie. Preto je potrebné voliť také postupy, ktoré im prácu s textom uľahčia a nebudú ich zbytočne zaťažovať.

Mikulajová a kol. (2012) upozorňujú najmä na problémy vo fonologickom uvedomovaní a na ťažkosti s dekódovaním. Práve tieto oblasti bývajú pri dyslexii oslabené. V praxi to znamená, že žiak potrebuje viac podpory, aby textu porozumel. Nestačí len čítať. Dôležité je pomôcť mu zachytiť aj význam.

Z pohľadu špeciálnej pedagogiky je preto dôležité, aby bola podpora premyslená a prispôbená konkrétnemu žiakovi. Každý má totiž iné tempo aj iné ťažkosti. Chudániková, Kleknerová & Klinková (2021) zdôrazňujú, že práca so žiakom s dyslexiou by mala byť dlhodobá a cielená. Mala by vychádzať z toho, čo žiakovi robí problém. Maľované čítanie môže byť jedným z takýchto spôsobov podpory. Pomáha znížiť náročnosť samotného čítania. Žiak sa tak nemusí sústrediť len na písmená a slová. Viac pozornosti môže venovať tomu, čo text znamená.

Základné formy realizácie možno v pedagogickej praxi uplatniť napríklad nasledovne:

- Nahrádzanie vybraných slov obrázkami. V texte sú významovo nosné slová nahradené jednoduchými ilustráciami. Táto forma je vhodná najmä v úvodných fázach práce, keď je cieľom podporiť porozumenie a orientáciu v texte.
- Dopĺňovanie obrázkov do textu. Žiak aktívne vyhľadáva alebo dopĺňa vhodné obrazové prvky k textu. Takáto forma podporuje aktivitu, sústredenie a zapájanie viacerých zmyslov.
- Kombinovaná forma (text + symboly + vlastná tvorba). Žiak môže vytvárať vlastné vizuálne znaky alebo symboly, ktoré mu pomáhajú pri zapamätaní významu. Tento postup podporuje individuálne stratégie učenia a zvyšuje mieru zapojenia do práce.

Takéto aktívne zapojenie do práce s textom môže podporovať sústredenie, motiváciu a postupné upevňovanie čitateľských zručností (Pokorná, 2016). Maľované čítanie možno uplatniť aj ako diferencovanú formu práce. Obsah textu zostáva rovnaký pre všetkých žiakov, no forma jeho spracovania je prispôbená individuálnym potrebám konkrétneho žiaka (Bagalová, Bizíková & Fatulová, 2015). Z uvedeného vyplýva, že maľované čítanie môže mať viacero podôb, pričom jeho realizácia by mala byť premyslená, postupná a prispôbená aktuálnym schopnostiam žiaka.

Lev - Realizácia maľovaného čítania

Úloha aktivity: Úlohou aktivity bolo pomôcť žiakovi lepšie porozumieť textu a uľahčiť mu čítanie pomocou obrázkov. Zároveň som chcela, aby žiak vedel po prečítaní odpovedať na jednoduché otázky.

Charakteristika aktivity: Text bol tematicky zameraný na exotické prostredie, pričom hlavnou postavou bol lev. Vybrané významovo nosné slová – lev, hriva, zuby, boli nahradené jednoduchými, opakujúcimi sa obrázkovými symbolmi. Obrázky boli prehľadné, jednoznačné, aby podporovali orientáciu v texte bez nadmerného rozptyľovania pozornosti.

Obrázok 1: Maľované čítanie lev

Leo - kráľ savany

Na savane žije . Volá sa Leo.  má veľkú , je hustá a tmavá. Každý na savane vie, že  s takou  je silný.  sa hýbe vo vetre ako vlna.  sa cíti ako kráľ, pretože jeho  je výnimočná.  má aj veľké . Často si čistí  o tvrdú kosť. Takto si  kráča savanou ako pravý kráľ. Jeho  sa krásne vlní vo vetre a jeho  mu pripomínajú, že je silný a odvážny .

Zdroj: Dindová (2026)

Priebeh realizácie:

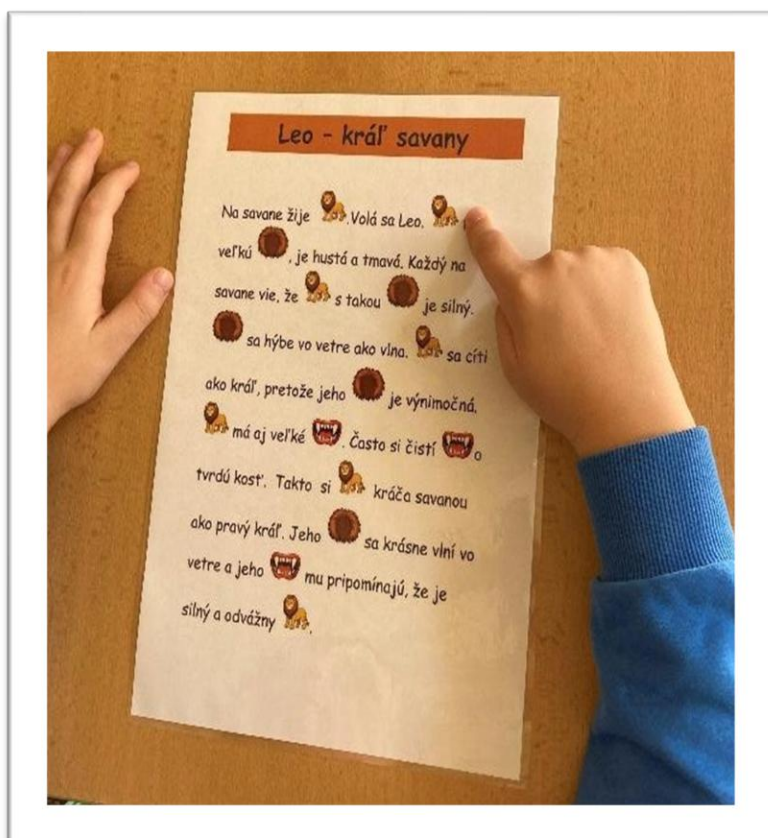
Na začiatku som sa so žiakom rozprávala o levovi. Pýtala som sa ho, kde žije, čím sa živí a čím je typický. Videla som, že mu tento rozhovor pomohol lepšie sa sústrediť na následnú prácu s textom. Potom sme si spoločne prezreli pracovný list (Obrázok 1) a zamerali sa na obrázky, ktoré sa v texte opakovali.

Obrázky sme si pomenovali a overila som si, že rozumie ich významu. Pri obrázku hrivy sa na chvíľu zastavil a použil slovo vlasy. Význam pochopil správne, len použil vlastné pomenovanie. Po krátkom vysvetlení už pri ďalšom výskyte pomenoval obrázok správne.

Počas čítania sledoval riadok prstom. Pri obrázkoch sa vždy zastavil a nahlas ich pomenoval. Opakujúce sa symboly, ako napríklad lev alebo hriva, mu postupne robili menší problém a pomenovával ich rýchlejšie než na začiatku. V jednej časti textu vynechal obrázok chvosta, pretože sa viac sústredil na slová v texte. Po upozornení sa k nemu vrátil a opravil sa.

V priebehu práce (Obrázok 2) bolo vidieť, že dokáže prečítať aj náročnejšie slová, ako napríklad odvážny alebo výnimočný, no ich význam si ešte nevedel úplne vysvetliť.

Obrázok 2: Maľované čítanie lev - priebeh realizácie



Zdroj: Dindová (2026)

Limity žiaka: Žiak sa miestami viac sústredil na obrázok než na celé slovo v texte, čo je prirodzené pri tejto forme práce. Preto je dôležité postupne znižovať mieru obrazovej podpory, aby si upevňoval aj samotné čítanie slov. Tempo čítania bolo pomalšie, čo však zodpovedá jeho aktuálnej úrovni čitateľských zručností a veku.

Riziká aktivity: Ak text nemá výraznú dejovú líniu, je náročnejšie udržať pozornosť a spracovať abstraktnejšie vlastnosti – silný, odvážny, výnimočný.

Použitá literatúra

- BAGALOVÁ, Ľ.; BIZÍKOVÁ, Ľ.; FATULOVÁ, Z. 2015. Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2015.
- DINDOVÁ, A. 2026. Hrové prvky vo výtvarnom prejave žiakov s poruchami učenia. Ružomberok: Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, 2026 (školiťka: PaedDr. Viera Rassu Nagy, PhD.).
- CHUDÁNIKOVÁ, T.; KLEKNEROVÁ, K.; KLINKOVÁ, K. 2021. Dyslexia – intervencia v základnej škole a zariadení poradenstva a prevencie. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2021.
- KOVÁČOVÁ, B. 2019. *S inklúziou od raného veku: dieťa s odlišnosťou a jeho vstup do kolektívu*. Hliník nad Hronom: Reziliencia, 2019. ISBN 978-80-972277-5-3.
- MIKULAJOVÁ, M. a kol. 2012. *Čítanie, písanie a dyslexia s testami a normami*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov, 2012. ISBN 978-80-971338-0-1.
- POKORNÁ, V. 2016. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1016-0.
- RASSU NAGY, V. 2025. Stratégie výučby inkluzívneho učiteľa. *Expresivita vo výchove VII*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2025. ISBN 978-80-561-1182-6, s. 93-101.
- ZELINKOVÁ, O. 2015. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

Kontaktné údaje:

Anna Dindová, Spojená škola, Kostolné námestie 28, 060 01 Kežmarok

NÁSILIE V RODINE A ŠIKANOVANIE V ŠKOLÁCH – VPLYV, MECHANIZMY A PREVENCIA

Lucia Mrázková

ABSTRAKT

Násilie v rodine a šikana v škole predstavujú závažné sociálno-patologické javy, ktoré významne ovplyvňujú psychosociálny vývin detí a mládeže. Odborná literatúra poukazuje na ich úzke prepojenie, pričom rodinné prostredie zohráva kľúčovú úlohu pri formovaní správania dieťaťa v školskom prostredí. Deti vystavené násiliu v rodine sa môžu v škole ocitnúť v pozícii obetí alebo agresorov v rámci šikanózneho správania. Cieľom príspevku je analyzovať vzťah medzi násilím v rodine a šikanou v škole, poukázať na mechanizmy ich vzájomného pôsobenia, identifikovať dôsledky pre dieťa a zdôrazniť význam preventívnych a bezpečnostných opatrení v školskom prostredí. Príspevok vychádza z analýzy domácej a zahraničnej odbornej literatúry a akcentuje potrebu interdisciplinárnej spolupráce pri ochrane detí.

KLÚČOVÉ SLOVÁ

násilie v rodine, šikana v škole, psychosociálny vývin dieťaťa, rodinné prostredie, agresor a obeť, rizikové správanie, dôsledky násilia, prevencia, bezpečnosť v škole, interdisciplinárna spolupráca, ochrana detí

Úvod

Násilie v rodine a školská šikana patria medzi komplexné sociálne problémy, ktoré majú hlboký vplyv na emocionálny, kognitívny a sociálny rozvoj detí a mládeže. Rodinné prostredie formuje základné hodnoty, normy a spôsoby správania dieťaťa, ktoré sa následne prenášajú do jeho interakcií v kolektíve a ovplyvňujú spôsob, akým dieťa reaguje na rovesníkov, autority a stresové situácie. Deti, ktoré zažívajú násilie v domácnosti, častejšie vykazujú symptómy agresivity, úzkosti, depresívneho správania alebo sociálnej izolácie, čo môže viesť k tomu, že sa stávajú buď obeťami, alebo agresormi v školskom prostredí (Hong & Espelage, 2012; Wolfe et al., 2003).

Mechanizmy tzv. *intergenerational transmission of violence* (medzigeneračný prenos násilia) ukazujú, že deti majú tendenciu napodobňovať agresívne vzorce správania, ktoré pozorujú v domácom prostredí. Bandura (1977), vo svojej Teórii sociálneho učenia, zdôrazňuje, že deti sa učia správanie nielen cez priame tresty a odmeny, ale aj prostredníctvom pozorovania a imitácie modelov správania v rodine. Tento proces učenia môže viesť k internalizácii agresívnych reakcií ako normálneho spôsobu riešenia konfliktov, čo sa môže neskôr prejavovať aj v školských kolektívoch.

Bowlby (1969), vo svojej Teórii citovej väzby, upozorňuje, že nedostatočne bezpečná väzba s rodičom alebo primárnym opatrovateľom môže viesť k narušeniu emocionálnych a sociálnych kompetencií dieťaťa. Deti s neistou alebo narušenou väzbou môžu mať problémy s reguláciou emócií, empatiou a adaptáciou v sociálnych situáciách, čo zvyšuje riziko zapojenia sa do šikany alebo iných foriem problematického správania v školskom prostredí.

Okrem rodinného kontextu významnú úlohu zohráva aj školské prostredie, ktoré môže pôsobiť ako katalyzátor alebo ochranný faktor. Pozitívne školské prostredie, inkluzívna pedagogika a prosociálne vedenie môžu zmierniť negatívne dôsledky domáceho násilia, zatiaľ čo nedostatočne monitorované kolektívy môžu agresívne vzorce podporovať alebo stabilizovať. Výskumy naznačujú, že prevencia šikany a intervencia včas po identifikácii rizikových detí sú kľúčové pre zníženie negatívnych psychosociálnych dopadov a podporu zdravého vývoja detí (Espelage & Swearer, 2003; Kováčová et al., 2020).

Cieľom príspevku je preto analyzovať prepojenie medzi násilím v rodine a školskou šikanou, identifikovať mechanizmy, ktorými sa tieto javy ovplyvňujú, a poukázať na význam prevencie, interdisciplinárnej spolupráce a podpory prosociálneho správania pre zdravý psychosociálny rozvoj detí.

Psychosociálne dôsledky násilia a šikany

Deti vystavené násiliu v rodine často čelia mnohostranným psychologickým a emocionálnym ťažkostiam. Medzi najčastejšie prejavy patrí znížená sebaúcta, problémy s emocionálnou reguláciou, depresívne symptómy, zvýšená úzkosť a tendencie k sociálnej izolácii (Hong & Espelage, 2012; Wolfe et al., 2003). Takéto deti a neskôr aj žiaci môžu mať ťažkosti v nadväzovaní a udržiavaní interpersonálnych vzťahov, často prejavujú nadmernú citlivosť na odmietnutie alebo kritiku a bývajú náchylné k impulzívnemu správaniu (Kováčová, 2014). V dôsledku opakovaného kontaktu s násilným prostredím sa u nich môžu upevniť maladaptívne vzorce správania, ktoré sa neskôr premietajú aj do školského prostredia.

V sociálnom kontexte školy sa tieto deti môžu stať buď obeťami, alebo agresormi v rámci šikany. Agresívne správanie môže mať priamu formu, napríklad verbálne útoky či fyzickú agresiu, ale aj nepriame prejavy, ako je manipulácia s rovesníkmi, šírenie pomluv, ignorovanie alebo sociálna izolácia vybraných osôb (Espelage & Swearer, 2003; Kováčová et al., 2020). Školské prostredie často funguje ako katalyzátor týchto správanií: deti môžu napodobňovať naučené vzorce z domáceho prostredia, snažiť sa kompenzovať pocity ohrozenia alebo získavať kontrolu nad sociálnou dynamikou medzi rovesníkmi.

Dlhodobé vystavenie násiliu a šikanóznemu správaniu zvyšuje riziko opakovania agresívnych vzorcov správania a vzniku tzv. *skrytého agresívneho správania (covert aggression)*, ktoré je ťažšie detegovateľné a často sa prejavuje manipuláciou, intrigami, šírením pomluv alebo cielene vyvolanou sociálnou izoláciou. Takéto správanie ako tvrdí Kováčová (2019) môže byť súčasťou adaptívnych stratégií detí, ktoré sa snažia zabezpečiť vlastnú pozíciu v sociálnej skupine alebo kompenzovať pocit bezmocnosti. Výskumy v predškolských zariadeniach na Slovensku ukazujú, že aj deti v ranom veku dokážu kombinovať priame a nepriame formy agresie, pričom agresívne vzorce sa s vekom a rozvojom sociálnych schopností stávajú sofistikovanejšími.

Z psychologického hľadiska môžu tieto skúsenosti viesť k zníženiu sebaúcty, pocitu vlastnej neschopnosti a zhoršeniu schopnosti riešiť konflikty konštruktívne. Sociálne dôsledky ako píše Kováčová (2014) zahŕňajú narušenie vzťahov s rovesníkmi, zvýšené riziko šikanovania alebo vylúčenia zo skupiny a generalizáciu agresívneho správania aj do iných sociálnych situácií. Psychosociálne dôsledky sa prejavujú kombináciou týchto faktorov: emocionálnej lability, úzkosti, sociálnej izolácie a reprodukcie agresívnych vzorcov správania v školskom prostredí, čo podčiarkuje nevyhnutnosť včasnej intervencie a podpornej práce so sociálnym a emočným vývojom dieťaťa (Hong & Espelage, 2012; Kováčová et al., 2020).

Skryté agresívne správanie (Covert aggression) v predškolskom veku

Výskum Kováčovej et al. (2020) ukazuje, že agresívne vzorce sa môžu objavovať už v predškolskom veku a ovplyvňovať formovanie vzťahov v kolektíve. Deti kombinujú priame a skryté formy agresie – priame útoky sú v predškolskom veku častejšie a menej tajné, zatiaľ čo staršie deti sa učia efektívnejšie maskovať svoje správanie.

Analýza sociometrických pozorovaní: Výskum využil sociometriu na identifikáciu úrovne akceptácie a odmietnutia jednotlivých detí v predškolských skupinách.

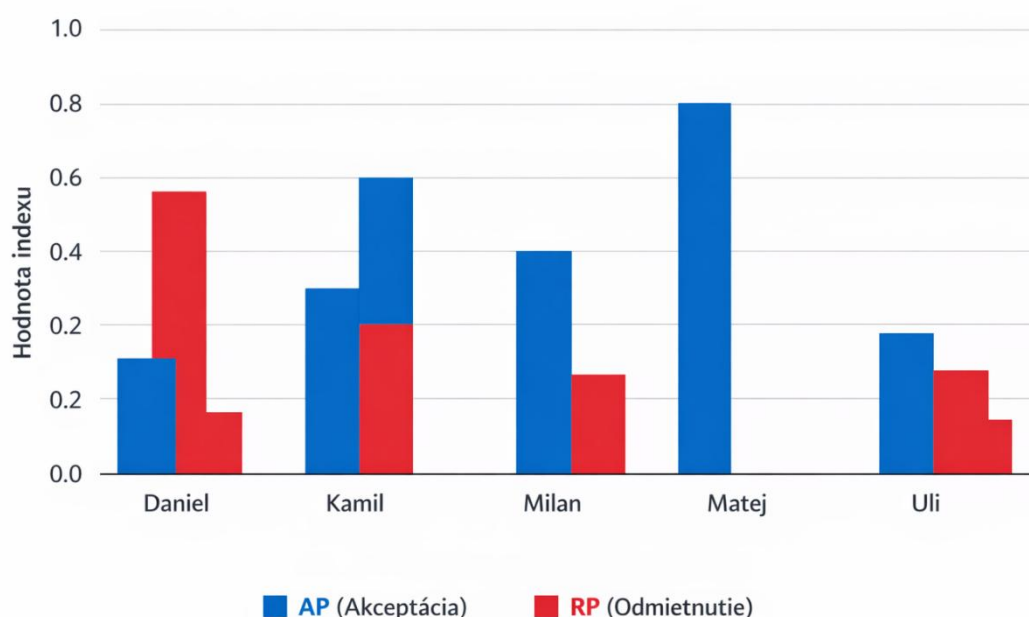
Tabuľka 1: Sociometrická matica – Situácia K

Deti	Daniel	Kamil	Milan	Matej	Uli	Sergej	Tony	AP	RP
Daniel	0	+	+	+	+	+	+	0.16	0.83
Kamil	–	0	(+)	+	–	+	3	0.66	0.16

Tabuľka 2: Sociometrická matica – Situácia M

Deti	Filip	Lukas	Tamara	Lenka	Tónko	AP	RP
Filip	0	–	(+)	(+)	+	0.75	0.25
Lukas	–	0	(–)	+	+	0	1

Graf 1: Provnanie akceptácie a odmietnutia jednotlivých detí vo všetkých situáciách



Prevenencia a intervencie

Efektívna prevencia šikany vyžaduje kombináciu legislatívnych opatrení a školských programov. V Slovenskej republike Smernica MŠVVaM SR stanovuje povinnosť škôl monitorovať a riešiť šikanu. Medzinárodné programy ako KiVa alebo Olweusov program preukázali efektívnosť pri znižovaní agresívneho správania a podpore prosociálnych zručností (Olweus, 1993; Salmivalli, 2010).

V predškolskom veku je vhodné podporovať rozvoj emocionálnej regulácie, schopnosť empatie a vytváranie stabilných priateľstiev. Intervencie môžu zahŕňať prácu s príbehom alebo rozprávku, kde sú konflikty a ich riešenie zakomponované do hry, čo umožňuje deťom naučiť sa riešiť konflikty bez ohrozenia seba alebo iných (Kováčová, 2019; Kováčová et al., 2020).

Kriminalita a kybernetická kriminalita s nárastom agresivity u detí

Ako uvádzajú Svrček & Molnár (2025) „kybernetická kriminalita v súčasnosti nadobúda agresívnejšie, konfrontačnejšie a viac organizované formy, čo si vyžaduje rýchlu adaptáciu inštitúcií a nové preventívne stratégie.“ Tento poznatok možno analogicky aplikovať aj na školské prostredie: rovnako ako sa Európska únia prostredníctvom Europolu a Centra EC3 snaží reagovať na digitálne hrozby, aj školské inštitúcie by mali rozvíjať vlastné preventívne mechanizmy a koordinované reakcie na agresívne správanie detí. Účinná prevencia si vyžaduje:

- monitorovanie rizikového správania žiakov v online aj offline prostredí,
- spoluprácu učiteľov, školských psychológov a polície,
- výchovu k digitálnej gramotnosti a empatii,
- včasnú intervenciu v prípadoch šikany, vydierania či kybernásilia.

Agresivita detí v regionálnom školstve tak predstavuje mikrosvet širších spoločenských trendov, v ktorom sa spája virtuálne a reálne násilie. Ide o fenomén, ktorý presahuje hranice školských lavíc a vyžaduje multidisciplinárny prístup – pedagogický, psychologický aj právny.

Záver

Dominantný vplyv násilia v rodine na šikanózne správanie v školách je potvrdený viacerými domácimi a zahraničnými štúdiami. Deti vystavené domácejmu násiliu často rozvíjajú agresívne, submisívne alebo zmiešané vzorce správania, ktoré sa môžu prejaviť už v predškolskom veku a pokračovať počas celého školského obdobia. Takéto deti sú často viac citlivé na odmietnutie, majú problém s emocionálnou reguláciou a sú náchylnejšie k sociálnej izolácii alebo k reprodukcii agresívnych stratégií vo vzťahoch s rovesníkmi.

Výskumy Kováčovej et al. (2020) ukazujú, že predškolské deti používajú *covert aggression*, čiže skryté formy agresie, ktoré sú zložitejšie identifikovateľné, a ktoré môžu ovplyvniť ich sociálnu pozíciu v kolektíve, vzťahy s rovesníkmi a dynamiku skupiny. Takéto správanie často zahŕňa manipuláciu, šírenie ohovárania či cielene vytváranú sociálnu izoláciu vybraných detí. Neadresovanie týchto prejavov môže viesť k stabilizácii maladaptívnych vzorcov a zvýšiť riziko neskoršieho šikanózneho správania v školách.

Psychosociálne dôsledky vystavenia násiliu v rodine zahŕňajú kombináciu emocionálnych, kognitívnych a sociálnych problémov: zníženú sebaúctu, emočnú labilitu, zvýšenú úzkosť, problémy s sebakontrolou a reprodukcii agresívnych vzorcov správania. Tieto faktory môžu spôsobiť, že dieťa nielenže trpí, ale aj nevhodne reaguje v sociálnych situáciách, čo negatívne ovplyvňuje jeho školský výkon a sociálnu integráciu.

Efektívne intervencie a preventívne opatrenia si vyžadujú komplexný a interdisciplinárny prístup, ktorý zahŕňa spoluprácu pedagógov, psychológov, rodičov, školských špeciálnych pedagógov a legislatívnych mechanizmov. Kľúčové je včasné odhalenie agresívnych vzorcov správania vrátane **covert aggression**, diagnostika rizikových situácií, podpora prosociálneho správania, budovanie empatie a schopností emocionálnej regulácie u detí.

Podpora inkluzívneho a bezpečného prostredia v predškolských a školských kolektívoch, systematické monitorovanie sociálnych interakcií a vedenie detí k prosociálnym stratégiám správania predstavujú efektívne stratégie, ktoré môžu významne znížiť riziko šikanózneho správania a podporiť zdravý psychosociálny vývin dieťaťa.

Odporúčania pre pedagógov a školskú prax:

1. **Včasná identifikácia rizikových detí:** Pedagógovia by mali pravidelne monitorovať interakcie v kolektíve a venovať pozornosť skrytým formám agresie, ako je *covert aggression*, a zároveň vyhodnocovať možné symptómy emočnej lability a nízkej sebaúcty.
2. **Podpora prosociálneho správania:** Prostredníctvom skupinových aktivít, kooperatívneho učenia a programov na rozvoj empatie môžu školy systematicky posilňovať prosociálne vzorce správania.
3. **Spolupráca s rodičmi:** Rodičia by mali byť informovaní o pozorovaných prejavoch správania a zapojení do intervencií; pravidelná komunikácia zvyšuje účinnosť preventívnych opatrení.
4. **Interdisciplinárny prístup:** Zapojenie psychológov, špeciálnych pedagógov a sociálnych pracovníkov umožňuje cielene diagnostikovať a riešiť agresívne správanie a jeho príčiny.
5. **Vzdelávanie a tréning pedagógov:** Učitelia by mali absolvovať školenia zamerané na rozpoznávanie a riešenie šikany, emocionálneho stresu detí a prevenciu násillia v kolektívoch.
6. **Vytvorenie bezpečného a inkluzívneho prostredia:** Škola by mala garantovať, že všetky deti majú rovnaký prístup k podpore a ochrane, a to aj prostredníctvom jasných pravidiel, anonymného hlásenia incidentov a aktivít na zlepšenie kolektívnej súdržnosti.
7. **Pravidelné hodnotenie a spätná väzba:** Školy by mali implementovať mechanizmy, ktoré umožňujú hodnotiť efektivitu preventívnych opatrení a včas prispôbovať stratégie individuálnym potrebám detí.

Celkovo, kombinácia včasnej diagnostiky, prosociálneho vedenia, spolupráce s rodinou a interdisciplinárnej podpory predstavuje kľúč k zníženiu negatívnych dôsledkov domáceho násillia na školské správanie a podporuje zdravý psychosociálny vývoj detí a mládeže.

Použitá literatúra

- BANDURA, A. 1977. *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- BOWLBY, J. 1969. *Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment*. Basic Books.
- HONG, J. S., & ESPELAGE, D. L. 2012. A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological systems analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 311–312.
- KOVÁČOVÁ, B. 2014. *Latentná agresia v škole*. Bratislava : Musica Liturgica, 2014. 83 s. ISBN 978-80-89700-03-5.
- KOVÁČOVÁ, B. 2019. *Agresia ohrozujúca sociálne vzťahy v predškolskom veku*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2019. 120 s. ISBN 978-80-561-0714-0.
- KOVÁČOVÁ, B., LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I., FÁBRY LUCKÁ, Z., & GERŠICOVÁ, Z. 2020. Elements of relational aggression in pre-school groups in Slovak kindergartens. *AD ALTA: Journal of interdisciplinary research*. Hradec Králové: Magnanimitas akademické sdružení. ISSN 1804-7890. Roč. 10, č. 1 (2020), s. 139-143.
- OLWEUS, D. 1993. *Bullying at school: What we know and what we can do*.
- SALMIVALLI, C. 2010. Bullying and the peer group: A review. *Aggression & Violent Behavior*, 15, 112–120.
- SVRČEK, M. 2025. *Organizovaný zločin – vývoj a bezpečnostné výzvy v rámci Európskej únie*. Košice: Vysoká škola bezpečnostného manažérstva v Košiciach, 2025. 368 p. ISBN 978-80-8185-079-0.

Kontaktné údaje:

PhDr. Lucia Mrázková, Vysoká škola bezpečnostného manažérstva v Košiciach, Koš'ova 1, 040 01
Košice

INOVATÍVNE METÓDY V ŠKOLE PRE ROZVOJ ŽIAKOV S DYSORTOGRAFIU

Erika Tekelová

ABSTRAKT

Príspevok sa zameriava na využívanie inovatívnych metód so žiakmi s dysortografiou, keďže samotné teoretické poznatky o špecifických poruchách učenia, vrátane dysortografie, nie sú postačujúce na zabezpečenie efektívnej podpory týchto žiakov v školskom prostredí.

KEÚČOVÉ SLOVÁ

Špecifické poruchy učenia. Dysortografia. Školské prostredie.

Úvod

V súčasnom období rýchly rozvoj vedy a techniky prináša množstvo nových poznatkov a inovácií, ktoré je potrebné včleniť do obsahu a organizácie edukácie. Škola ako inštitúcia vzdelávania, je nútená reagovať na meniace sa spoločenské a technologické podmienky a prispôbovať im svoj výchovno-vzdelávací proces.

Súčasný chápanie moderného vzdelávania podľa Petláka (2020b, 2020c) vychádza zo základného pedagogického východiska, že žiak má vo vzdelávacom procese aktívnu a nezastupiteľnú úlohu. Je vnímaný ako jedinečná osobnosť, ktorá si poznatky neosvojuje izolovane, ale vo vzájomnom spolupôsobení s prostredím, ktoré významne ovplyvňuje jeho učenie a rozvoj. Inovatívne prístupy vo vzdelávaní mu vytvárajú podmienky na rozvíjanie samostatnosti, osobnej aktivity a tvorivosti, čím podporujú jeho seberealizáciu s cieľom plne využiť jeho individuálny potenciál v súlade s jeho vzdelávacími potrebami.

Petlák (2020b, 2020c) zdôrazňuje potrebu individuálne orientovaného prístupu k žiakovi, ktorý zahŕňa aj rešpektovanie jeho vlastného tempa učenia, podporu aktívnej účasti žiaka a zmysluplné prepojenie učiva s praktickými činnosťami. Tieto princípy sú veľmi dôležité pri práci so žiakmi so špecifickými poruchami učenia, vrátane dysortografie, keďže umožňujú kompenzovať oslabené oblasti prostredníctvom silnejších funkcií a podporujú ich efektívnejšie osvojovanie pravopisných pravidiel a celkový rozvoj žiaka (Krejčová & Bodnárová, 2018).

Žiak s dysortografiou

Žiaci s dysortografiou sa v bežnej škole často stretávajú s opakovaným zlyhávaním v oblasti pravopisu, s neúspechom pri hodnotení učiteľom, čo môže viesť k zníženiu ich motivácie, negatívneho sebahodnoteniu a narušeniu ich vzťahu k učeniu a k uplatňovaniu nežiadúcich foriem správania (Krejčová, Bodnárová, 2018; Zelinková 2015).

Z uvedeného vyplýva, že žiaci s dysortografiou potrebujú špecifický, diferencovaný prístup rešpektujúci ich vzdelávacie potreby a možnosti. Tradičné vyučovacie postupy založené na mechanickom precvičovaní pravopisných pravidiel, zvyšovaní počtu diktátov a jednotnom tempe sú málo efektívne. Autorky Krejčová & Bodnárová upozorňujú, že takéto postupy nevedú k zlepšeniu pravopisných zručností, ale môžu prehlbovať školský neúspech žiaka a negatívne ovplyvniť jeho vzťah ku škole a učeniu. Praktická aplikácia inovatívnych edukačných metód podporuje u žiakov aktívne učenie, znižuje mieru stresu a vytvára podmienky na postupné a funkčné osvojovanie

pravopisných zručností (Krejčová & Bodnárová, 2018; Krejčová & Hladíková, 2018; Zelinková, 2015).

Uplatňovanie inovatívnych vzdelávacích metód je v súlade s princípmi inkluzívneho vzdelávania rôznorodej skupiny žiakov, ktoré vytvárajú priaznivé edukačné prostredie podporujúce rozvoj každého žiaka. Inkluzívne vzdelávanie rešpektuje individuálne potreby každého žiaka, poskytuje mu príležitosť zažívať úspech a umožňuje mu rozvíjať svoj potenciál (Kováčová, Hučková, 2024). Podľa Krejčovej a Bodnárovej (2018) inovatívne edukačné metódy poskytujú špeciálnemu pedagógovi účinné nástroje na podporu aktívneho učenia a zohľadňovanie individuálnych potrieb žiaka. Ich realizácia vytvára priaznivé vzdelávacie prostredie, v ktorom môže žiak s dysortografiou rozvíjať svoje pravopisné zručnosti a dosahovať primeraný školský úspech.

Pojmové mapovanie

Bodoríková (2020) vymedzuje pojmové mapovanie ako pedagogický prístup zameraný na proces učenia, ktorý nekladie dôraz výlučne na osvojovanie vedomostí, ale systematicky sa sústreďuje aj na spôsob ich získavania a ďalšie spracovanie. Autorka tento prístup opisuje ako súbor vizuálne prehľadných a navzájom prepojených schém, ktoré umožňujú systematicky usporiadať poznatky a odhaliť vzťahy či súvislosti medzi celkom a jeho významnými prvkami. Na toto vymedzenie Verešová (2018; 2020) nadväzuje poukázaním prínosu pojmového mapovania v edukačnom procese, najmä z hľadiska lepšieho porozumenia učivu, efektívnejšieho ukladania informácií do pamäti a ich následného využitia v praxi. Tento spôsob práce s učivom môže byť obzvlášť vhodný pre žiakov s dysortografiou, pretože im ponúka štruktúrovanú podporu pri organizovaní a spracovávaní informácií. Vytvorené pojmové mapy môžu žiaci opakovane využívať nielen pri opakovaní učiva, ale aj pri prezentovaní vlastných poznatkov.

Obrázok 1: Kategórie pojmových máp



Verešová (2018) udáva, že pojmové mapy poskytujú vizuálne zrozumiteľný a systematický spôsob prezentácie myšlienok, argumentov a tematických okruhov. Ich tvorba nie je viazaná na jednotne stanovený štandard ani formu, neexistujú obmedzenia v spôsobe ich vizuálneho zobrazenia. Žiaci môžu uplatniť svoj individuálny štýl, ktorý im najviac vyhovuje a podporí ich učenie. Autorka rozlišuje sedem kategórií pojmových máp:

Rozmanitosť foriem pojmových máp poskytuje žiakom možnosť zvoliť si taký spôsob vizuálneho spracovania učiva, ktorý najlepšie vyhovuje ich individuálnym učebným potrebám (Verešová, 2018). Krejčová, Bodnárová (2018) zdôrazňujú, že využívanie pojmových máp vo vzdelávacom procese si v úvodnej fáze vyžaduje osvojenie základných princípov ich tvorby. Po ich zvládnutí žiaci pojmové mapy využívajú prirodzene namiesto tradičných výpiskov, čo im umožňuje účinné si zaznamenávať a spracovávať informácie. Skúsenosti z praxe poukazujú na to, že pri zhrnutí učiva prostredníctvom pojmových máp žiaci s dysortografiou rýchlejšie porozumejú a upevnia si kľúčové poznatky, pričom sa postupne znižuje potreba priamej opory v samotnej mape.

V základnom postupe pri tvorení pojmových máp zadanie tvorby pojmovej mapy vychádza predovšetkým zo stanovenia cieľovej otázky alebo zo spracúvanej témy, ktorú má pojmová mapa znázorňovať. Na ich základe sa najskôr identifikujú kľúčové pojmy. Spravidla ide o všeobecnejšie kategórie pojmov, ktoré vytvárajú jadro mapy a nachádzajú sa na jej najvyššej hierarchickej úrovni. Následne sa, buď priamo z textu, alebo prostredníctvom brainstormingu a využitia dostupných informačných zdrojov, vyhľadávajú ďalšie pojmy, ktoré postupne dopĺňajú obsahovú štruktúru mapy. Nasleduje ich systematické zoradenie od širších a teoretickejších zameraných kategórií smerom ku konkrétnejšie definovaným a detailnejšie špecifikovaným pojmom. Zároveň sa pojmy nachádzajúce sa na rovnakej úrovni abstrakcie a v blízkych významových vzťahoch zoskupujú, čím dochádza k systematizácii a prehľadnému usporiadaniu informácií (Vaňková, 2018; Verešová, 2018).

Maľované čítanie

Metóda maľovaného čítania sa vyznačuje tým, že vybrané slová v texte nie sú zapísané v grafickej podobe slova, ale sú nahrádzané obrázkovým znázornením sprostredkujúcim ich význam (Rassu Nagy, 2025, Máčajová, 2011). Tokár (2013) poukazuje na jeho výrazné pedagogické zameranie a zdôrazňujú, že jeho základným cieľom, pre ktorý bolo vytvorené, je podporovať žiaka pri osvojovaní techniky čítania a pri porozumení textu. Až druhotne sa v ňom uplatňujú prvky hry a zábavy, napríklad v podobe hlavolamov, hádaniek či rébusov. Máčajová (2011) poukazuje na viaceré aspekty maľovaného čítania. Metóda sa uplatňuje najmä v úvodných fázach osvojovania čítania a písania, kde sú zrkovité prvky oporou pri dekodovaní textu. Obrázky môžu dočasne zastupovať slová obsahujúce fonémy alebo grafémy, ktoré si žiaci ešte neosvojili. Takýmto spôsobom sa rozširujú možnosti práce s textom a žiak dokáže pracovať aj s náročnejšími obsahmi.

Autorka zároveň zdôrazňuje prínos tejto metódy pri spoločnom hlasnom čítaní a pri systematickom nácviku sledovania textu po riadkoch. Aktivácia žiaka prostredníctvom ukazovania na text počas čítania, upevňuje smer čítania, podporuje orientáciu v písanom prejave a rozvíja schopnosť sústrediť sa. Maľované čítanie sa využíva aj v rámci čitateľských a písomných aktivít. Môže slúžiť na prácu so slovnou zásobou, napríklad na vyhľadávanie slov v texte, odpis a prepis textu, ako aj skladanie viet a ich poradia. Uplatniť sa môže aj pri dopĺňaní písmen, slov alebo obrázkov do textu. Vhodne formulované otázky pedagóga podporujú porozumenie, reflexiu a aktívne spracovanie textu. Tematicky môže byť spojené s konkrétnou vyučovacou témou alebo výchovno-vzdelávacími cieľmi (Máčajová, 2011).

Pre žiakov, vrátane žiakov s dysortografiou, predstavuje maľované čítanie účinnú podporu pri upevňovaní morfológických a gramatických javov. Pri čítaní s využitím obrázkového zobrazenia žiak vo vete dopĺňa slovo, ktoré je nahradené obrázkom, a následne ho správne vysloví v súlade s významovým kontextom textu. Zároveň uplatňuje primeraný gramatický tvar, rešpektuje číslo, rod a pád, prípadne dopĺňa vhodnú predponu, príponu alebo slovný základ. V texte sa pritom nepracuje

vždy len s plnovýznamovými slovami, ale aj s ich časťami, ako je koreň slova, predpona či prípona, a to v spojení s napísaným písmenom. Tento spôsob má čiastočne charakter hádanky a napomáha žiakovi lepšie porozumieť stavbe slova. Zraková opora súčasne podporuje pochopenie jeho zvukovej i významovej stránky (Tokár, 2013). Maľované čítanie pomáha aj pri nácviku a fixácii správnych podôb slov, najmä pri nepravidelných tvaroch.

Prepojením obrazu a slova sa podporuje rozvoj detskej reči a plynulosť čítania, pričom obrazové zobrazenia napomáhajú osvojovaniu nových pojmov a ich významovému ukotveniu. Vizualne prvky v ňom významne napomáhajú pochopeniu obsahu textu, zvyšujú koncentráciu a uľahčujú jeho zapamätanie. Týmto sa zmierňujú nároky na dekódovanie textu a žiak sa môže viac sústrediť na jeho obsahovú stránku. Súčasne dochádza k podpore pozornosti, lepšiemu pochopeniu a trvácnejšiemu zapamätaniu nových poznatkov (Janíčková, 2025; Máčajová, 2011).

Metakognícia a metakognitívne stratégie

Heldová a kol. (2011) definujú metakogníciu ako schopnosť jednotlivca vedome usmerňovať, sledovať a kontrolovať vlastné myslenie. Rozumieme tým myšlienkové procesy, ktoré sa vzťahujú na poznávanie vlastného učenia a spracovávanie informácií. Jej prejavmi sú špecifické vedomosti a zručnosti, prostredníctvom ktorých je žiak schopný monitorovať, riadiť a regulovať svoje kognitívne procesy.

Medzinárodná štúdia PISA poukázala na význam metakognície pri rozvoji čitateľskej gramotnosti, pričom potvrdila jej vplyv na lepšie porozumenie textu a efektívnejšie využívanie informácií obsiahnutých v texte. Žiaci, ktorí disponujú metakognitívnymi stratégiami, dokážu pracovať s textom systematickejšie a pri riešení problémových úloh uplatňujú strategické myslenie. Okrem akademickej úspešnosti rozvoj metakognitívneho uvedomovania súvisí aj s vyššou mierou vnútornej motivácie, keďže žiaci nadobúdajú pocit kontroly nad vlastným učením a vedľa, aké postupy im pomáhajú sa učiť sa efektívnejšie. Súčasne prežívajú menej stresu a úzkosti a dosahujú vyššiu mieru psychologickéj a emocionálnej odolnosti. Uvedené zistenia potvrdzujú, že metakognícia zohráva významnú úlohu nielen v oblasti školského výkonu, ale aj v rozvoji emocionálnych kompetencií žiakov (Heldová a kol., 2011).

Ferencová (2021) konštatuje, že metakognícia je rozvíjateľná schopnosť, ktorú je možné systematicky podporovať a cielene formovať. V rámci edukačného procesu zohráva významnú úlohu učiteľ, ktorý vyučovanie plánuje, organizuje a usmerňuje, pričom vytvára vhodné podmienky a podnetné učebné situácie podporujúce rozvoj metakognitívnych schopností žiakov.

Tomášiková (2021) uvádza, že metakognitívne postupy pri práci s textom sa realizujú v troch na seba naväzujúcich fázach. V prvej fáze, ktorá predchádza samotnému čítanku, si žiak stanovuje cieľ, využíva svoje predchádzajúce poznatky a premýšľa nad spôsobom práce s textom. Druhá fáza prebieha počas čítania, keď žiak priebežne sleduje porozumenie a podľa potreby upravuje zvolený postup. Tretia fáza je zameraná na vyhodnotenie, pri ktorom žiak posudzuje, či dosiahol stanovený cieľ a či bola zvolená stratégia efektívna.

Metakognitívne poznatky možno podľa Heldovej a kol. (2011), Magovej (2018), Bodoríkovej (2023) rozdeliť do troch základných kategórií. Prvú kategóriu predstavujú poznatky o osobnostných odlišnostiach, ktoré sa vzťahujú na sebaopoznanie žiaka v oblasti učenia. Predstavujú uvedomenie si vlastných silných stránok, ako aj oblastí vyžadujúcich si väčšie úsilie, rozpoznanie záujmov, preferovaných spôsobov učenia a organizácie práce. Významné je aj určenie vyučovacích predmetov, ktoré žiak zvláda ľahšie alebo naopak s ťažkosťami, vrátane stanovenia vhodného času na učenie

a spôsobov sústredenia. Dôležitou súčasťou tohto procesu je poznanie individuálneho učebného štýlu, ktorý predstavuje súbor postupov uprednostňovaných pri učení. Keďže si žiak svoj štýl učenia spravidla neuvedomuje, jeho identifikácia si vyžaduje podporu pedagóga. Druhú kategóriu tvoria poznatky o učebných úlohách, ktoré predstavujú súbor informácií potrebných na riešenie zadania. Ide o porozumenie požiadavkám úlohy, jej kontextu a podmienkam realizácie. K týmto poznatkom patria vedomosti o charaktere otázok a typoch úloh používaných pri rôznych formách overovania vedomostí, ako aj rozpoznanie mentálnych nárokov, ktoré si konkrétna úloha vyžaduje. Poznatky o stratégiách tvoria tretiu kategóriu poznatkov. Obsahujú poznanie podmienok, za ktorých je vhodné jednotlivé stratégie použiť, ako aj schopnosť vybrať si taký postup, ktorý najviac zodpovedá charakteru úlohy a osobitým potrebám žiaka. Slúžia na usmerňovanie vlastných kognitívnych procesov, pričom umožňujú žiakovi sledovať, do akej miery naplňa stanovené ciele. Ich uplatňovanie podporuje hlbšie porozumenie textu, efektívnejšie spracovanie a zapamätanie informácií. Žiak by mal disponovať viacerými stratégiami, medzi ktorými dokáže flexibilne voliť podľa situácie a individuálnych potrieb (Bodoríková, 2023; Heldová a kol., 2011).

Záver

Vzdelávanie sa dnes nemôže zameriavať len na sprostredkovanie hotových vedomostí a ich učenie sa naspamäť, ale má viesť žiakov k aktívnemu osvojovaniu poznatkov a k schopnosti ich ďalšieho uplatňovania a rozširovania vo vzdelávaní i v reálnom živote. Jedným z hlavných cieľov škôl je zabezpečiť, aby mladí ľudia, ich absolventi škôl, mali kvalitnú prípravu na svoj profesijný i osobný život. S tým úzko súvisí potreba vyhľadávania, inovovania a dotvárania vyučovacích metód a foriem práce v súlade s požiadavkami modernej spoločnosti (Petlák, 2020a).

Použitá literatúra

- BODORÍKOVÁ, N. 2023. Rozvoj metakognície žiakov v edukačnom procese. In: *Didaktika*. Roč. 4, č. 4, s. 14-17. ISSN 1338-2845.
- FERENCOVÁ, J. 2021. Význam metakognície vo vyučovaní a úloha učiteľa ako manažéra metakognitívnych skúseností. In: *Didaktika*. Roč. 2, č. 4, s. 2-6. ISSN 1338-2845.
- HELDOVÁ, D., KAŠIAROVÁ, N., TOMENGOVÁ, A. a kol. 2011. *Metakognitívne stratégie rozvíjajúce procesy učenia sa žiakov. Metodická príručka*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 61 s. ISBN 978-80-8052-372-5.
- JANÍČKOVÁ, M. 2025. Prehľbovanie slovnej zásoby pomocou maľovaného čítania. In: *Didaktika*. Roč. 6, č. 5, s. 1-8. ISSN 1338-2845.
- KOVÁČOVÁ, B., HUČKOVÁ, M. 2024. *Inklúzia v stredoškolskom vzdelávaní*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. 110 s. ISBN 978-80-561-1105-5.
- KREJČOVÁ, L., BODNÁROVÁ, Z. 2018. *Špecifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2. vyd. Brno: Edika. 248 s. ISBN 978-80-266-1231-5.
- KREJČOVÁ, L., HLADÍKOVÁ, Z. 2018. *Vývinové poruchy učenia: dyslexia, dysgrafia, dysortografia*. 1. vyd. Bratislava: Lindeni. 253 s. ISBN 978-80-566-0760-2.
- MÁČAJOVÁ, M. 2011. *Jazyková gramotnosť, teórie a metódy jej rozvoja*. 1. vyd. Nitra: PF UKF v Nitre. 100 s. ISBN 978-80-558-0005-9.

- MAGOVÁ, M. 2018. Špecifické poruchy učenia a stratégie určené k podpore žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica*. Roč. 17, č. 4, s. 99-110. ISSN 1336-2232.
- PETLÁK, E. 2020a. *Inovácie v edukácii*. 1.vyd. Bratislava: Wolters Kluwer SR. 196 s. ISBN 978-80-571-0267-0.
- PETLÁK, E. 2020b. Klasické a inovatívne v edukácii. In: *Didaktika*. Roč. 1, č. 3. s. 6-10. ISSN 1338-2845.
- PETLÁK, E. 2020c. Tradičné a inovatívne vyučovanie – podstata inovácií. In: *Didaktika*. Roč. 1, č. 6. s. 2-5. ISSN 1338-2845.
- RASSU NAGY, V. 2025. Stratégie výučby inkluzívneho učiteľa. *Expresivita vo výchove VII*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2025. ISBN) 978-80-561-1182-6, s. 93-101.
- TOKÁR, M. 2013. *Zobrazenie v maľovanom čítaní*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. 120 s. ISBN 978-80-555-0878-8.
- VAŇKOVÁ, P. 2018. *Pojmové mapy ve vzdělávání: didaktická specifika pojmového mapování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 141 s. ISBN 978-80-7290-962-9.
- VEREŠOVÁ, J. 2018. *Vizualizácia ako súčasť edukácie detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. 1. vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 28 s. ISBN 978-80-565-1438-2.
- ZELINKOVÁ, O. 2015. *Poruchy učení*. 12. vyd. Praha: Portál. 264 s. ISBN 978-80-262-0875-4.

Kontaktné údaje:

MVDr. Erika Tekelová, Základná škola internátna pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou (ZŠI pre žiakov s NKS), Jamník 42, 033 01 Jamník

ŠPECIÁLNE DIDAKTIKY

METODIKA A PRAKTICKÉ PRÍSTUPY K PRÍRODOVEDNÉMU VZDELÁVANIU ŽIAKOV V ŠPECIÁLNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLE

Petra Bojková

ABSTRAKT

Článok poukazuje na význam a špecifiká prírodovedného vzdelávania v špeciálnej základnej škole, zdôrazňuje potrebu prispôsobenia obsahu, metód a organizačných foriem individuálnym možnostiam žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, pričom upozorňuje na význam názornosti, praktickej skúsenosti, multisenzorického učenia a moderných didaktických trendov podporujúcich rozvoj kognitívnych, praktických a hodnotových kompetencií žiakov.

KEÚČOVÉ SLOVÁ

Prírodovedné vzdelávanie. Špeciálna základná škola. Metodika a praktické prístupy.

Úvod

Prírodovedné vzdelávanie predstavuje významnú súčasť vzdelávacieho procesu v špeciálnej základnej škole, kde zohráva kľúčovú úlohu pri formovaní poznávacích, praktických a hodnotových kompetencií žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Špecifikom tohto vzdelávania je jeho orientácia na názornosť, konkrétnosť a praktickú využiteľnosť poznatkov, ktoré zohľadňujú individuálne možnosti a potreby žiakov.

V porovnaní s bežnou základnou školou je obsah prírodovedného vzdelávania v špeciálnej základnej škole modifikovaný tak, aby podporoval funkčnú gramotnosť žiakov a ich schopnosť aplikovať poznatky v bežnom živote. Systematická práca s konkrétnymi skúsenosťami a postupné budovanie poznatkovej štruktúry umožňuje žiakom nadväzovať nové informácie na existujúce vedomosti a rozvíjať základné poznávacie procesy, ako sú pozornosť, pamäť a myslenie.

Postavenie prírodovedných predmetov v špeciálnej základnej škole

Prírodovedné predmety tvoria dôležitú súčasť vzdelávacieho obsahu špeciálnej základnej školy, pretože sprostredkujú žiakom východiskové poznatky o prírodnom prostredí a zároveň podporujú rozvoj ich kognitívnych, praktických a hodnotových kompetencií. Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím zdôrazňuje, že primárne vzdelávanie má smerovať k rozvoju kľúčových kompetencií na individuálne dosiahnuteľnej úrovni každého žiaka. V nižších ročníkoch sa prírodovedné poznatky realizujú najmä prostredníctvom predmetu vecné učenie, ktorý pripravuje žiakov na systematickejšie osvojovanie poznatkov z biológie, fyziky a chémie vo vyšších ročníkoch. Takýto postup rešpektuje vývinové možnosti žiakov a umožňuje im nadväzovať nové poznatky na existujúce skúsenosti (ŠVP, 2016).

Špecifikom prírodovedných predmetov v špeciálnej základnej škole je jeho výrazná orientácia na konkrétne a názorné poznávanie. Žiaci s mentálnym postihnutím uprednostňujú učenie založené na priamej skúsenosti, zmyslovom vnímaní a manipulácii s predmetmi. Prírodovedné predmety tak plnia nielen poznávaciu, ale aj kompenzačnú a rozvojovú funkciu. Pomocou nich sa prehĺbujú základné poznávacie procesy, ako sú vnímanie, pozornosť, pamäť a elementárne myslenie (Hlebová, 2016).

Dôležitosť prírodovedných predmetov potvrdzujú aj medzinárodné trendy. Dlhodobé hodnotenia prírodovednej gramotnosti upozorňujú na potrebu inovovať výučbu a systematicky zvyšovať jej kvalitu. Národné kurikulárne dokumenty zdôrazňujú rozvoj vedeckého myslenia a schopnosť uplatniť poznatky v praktických situáciách, pričom v špeciálnej základnej škole je nutné tieto ciele prispôbiť individuálnym možnostiam žiakov (Held a kol., 2019).

Ciele prírodovedného vzdelávania

Ciele prírodovedného vzdelávania v špeciálnej základnej škole vychádzajú zo všeobecných cieľov edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a zohľadňujú ich kognitívne, psychické a sociálne zvláštnosti. Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím zdôrazňuje, že vzdelávanie má podporovať sústavný rozvoj osobnosti žiaka, jeho poznávacie procesy a nadobudnutie kompetencií využiteľných v každodennom živote (ŠVP, 2016). Prírodovedné vzdelávanie pritom predstavuje významný nástroj naplňania týchto cieľov.

Jedným z primárnych cieľov je rozvoj elementárnej prírodovednej gramotnosti, ktorá zahŕňa schopnosť žiaka pozorovať prírodné javy, klásť jednoduché otázky, hľadať súvislosti a prakticky využívať nadobudnuté poznatky. Súčasné prírodovedné vzdelávanie sa už neorientuje len na reprodukciu faktov, ale na porozumenie javom a ich využitie v reálnom živote. Tento posun je významný aj pre špeciálne školstvo, hoci musí byť realizovaný primeraným možnostiam žiakov (Held, 2011). Hlebová (2016) uvádza, že v podmienkach špeciálnej základnej školy má prírodovedné vzdelávanie smerovať najmä k utváraniu základných prírodovedných predstáv, rozvoju pozorovacích schopností a formovaniu kladného vzťahu k prírode.

Pri dosahovaní týchto cieľom je nevyhnutné rozvíjať všetky oblasti osobnosti žiaka – kognitívnu, citovo-sociálnu aj praktickú. City, zážitky a pozitívna motivácia sú kľúčové pre formovanie postojov a hodnotovej orientácie a možno ich podporiť kreatívnymi aktivitami v prírode (Brčiaková, 2022).

Dôležitou úlohou je aj rozvoj praktických zručností a podpora samostatnosti žiaka v každodenných životných situáciách. Prírodovedné predmety zároveň podporujú vyššie kognitívne procesy, ako sú triedenie, porovnávanie, usudzovanie a elementárne vysvetľovanie javov.

Vzdelávací program zároveň zdôrazňuje aktívne poznávanie založené na vlastnej skúsenosti žiaka, ktoré umožňuje spoznávanie blízkeho prírodného okolia a podporuje záujem o nové objavy (ŠVP, 2016). Súčasťou cieľov je aj rozvoj kľúčových kompetencií, a to: poznávacie kompetencie; komunikačné schopnosti; pracovné a praktické zručnosti; environmentálne povedomie.

Ciele prírodovedného vzdelávania sú preto formulované realisticky, funkčne a prakticky, s dôrazom na rozvoj osobnosti žiaka a nie len na výkon alebo memorovanie faktov.

Obsah a štruktúra prírodovedného vzdelávania

Obsah prírodovedného vzdelávania je sústredený vo vzdelávacej oblasti Človek a príroda. Vzdelávacia oblasť zahŕňa predmety vecné učenie, fyzika, biológia a chémia. Prírodovedné učivo je koncipované tak, aby nadväzovalo na priame skúsenosť žiaka a postupovalo od konkrétneho k abstraktnému.

Rochovská (2013) zdôrazňuje, že žiaci s mentálnym postihnutím majú oslabenú schopnosť generalizácie a abstrakcie, preto musí byť učivo výrazne názorné, konkrétne a opakovane upevňované. Obsah sa preto orientuje najmä na:

- živú a neživú prírodu;

- základné prírodné javy a procesy;
- človeka a jeho zdravie;
- vzťah človeka k životnému prostrediu;
- praktickú orientáciu v prírode a okolí.

Kľúčovým princípom kurikulárnej koncepcie prírodovedných predmetov je špirálové usporiadanie učiva, pri ktorom sa tematické celky pravidelne opakujú a nadväzujú na predchádzajúce poznatky, pričom sa obsah postupne rozširuje a prehĺbuje. Rochovská (2013) zdôrazňuje, že takýto model je zvlášť vhodný pre žiakov s mentálnym postihnutím, keďže im poskytuje dostatok príležitostí na opakovanie, stabilizáciu učiva a prenášanie poznatkov do rôznych situácií, čo je dôležité pre rozvoj generalizácie, ktorá býva u týchto žiakov znížená.

Z hľadiska funkcií Rochovská (2013) charakterizuje postavenie prírodovedných predmetov v Špeciálnej základnej škole ako viacvrstvové. Podľa autorky plnia prírodovedné predmety predovšetkým:

- poznávaciu funkciu - osvojovanie základných poznatkov o prírode;
- prakticko-aplikačnú funkciu - využitie poznatkov v každodennom živote;
- environmentálnu funkciu - formovanie vzťahu k prírode;
- rozvojovú funkciu - podpora kognitívnych procesov.

Metódy a organizačné formy práce

Vyučovanie prírodovedných predmetov v špeciálnej základnej škole sa opiera o špecifické metódy, ktoré zohľadňujú poznávacie procesy žiakov s mentálnym postihnutím. Podľa Šebeňovej (2016, In: Hlebová a kol., 2016) sa osvedčenými metódami stali: slovné metódy (vysvetľovanie, rozprávanie, rozhovor), demonštračné metódy (ukážka, pozorovanie, modelovanie) a praktické metódy (experimentovanie, modelovanie, práca s učebnými pomôckami). Tieto metódy sa aplikujú s dôrazom na multisenzorické sprostredkovanie informácií, zvýraznenie kľúčových prvkov a viacnásobné opakovanie, čo kompenzuje nedostatky v pamäti a abstraktnom myslení.

Hlebová (2016) zdôrazňuje, že k najvyužívanejším metódam v prírodovedných predmetoch v špeciálnej základnej škole patria pozorovanie, experimentovanie, manipulácia s predmetmi, demonštrácia prírodných javov a riadený rozhovor. Tieto metódy umožňujú žiakovi modelovať konkrétne predstavy o prírodných procesoch a chronologicky prechádzať k ich elementárnemu vysvetľovaniu. Autorka ďalej zdôrazňuje, že systematická práca s konkrétnym materiálom značne podporuje rozvoj poznávacích procesov žiakov s mentálnym postihnutím.

Významné miesto má podľa Schmidtovej (2007) v prírodovednom vzdelávaní aj experimentovanie, pretože podporuje čínorodé objavovanie a rozvoj prírodovedného myslenia. V špeciálnej základnej škole musí byť experiment didakticky zjednodušený, bezpečný a jasne štruktúrovaný, pričom učiteľ zohráva pri jeho realizácii dôležitú riadiacu a podpornú úlohu.

Pri prírodovednom vzdelávaní je nevyhnutné rozvíjať **priame skúsenosti a zmyslové vnímanie, preto sú prírodné materiály výborným nástrojom**. Ich využitie umožňuje žiakovi prepájať teoretické poznatky s praktickými skúsenosťami a objavovať svet prostredníctvom vlastných zmyslov. Priama interakcia s materiálmi vedie k hlbšiemu porozumeniu prírodných javov a podporuje **zážitkové učenie** (Brčiaková, 2025a).

Z organizačných foriem práce sa podľa Schmidtovej (2007) v špeciálnej základnej škole najbežnejšie uplatňuje individuálna práca, ktorá rešpektuje heterogenitu tried a osobné tempo žiakov. Práca v malých skupinách rozvíja sociálne učenie, komunikáciu a kooperáciu. Hlebová (2016) uvádza, že v špeciálnej základnej škole sa naďalej využíva frontálne vyučovanie, avšak v kombinácii s aktivizujúcimi prvkami, vizuálnou podporou a frekventovaným zapájaním žiakov. Významnou organizačnou formou je podľa autorky aj projektové vyučovanie, ktoré umožňuje prepájať vedomosti z viacerých oblastí a napomáha praktickej aplikácii učiva.

Kooperatívne formy práce majú významný vplyv na sociálnu integráciu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (Schmidtová, 2007).

Na základe uvedeného je možné konštatovať, že voľba metód a organizačných foriem práce v prírodovedných predmetoch v špeciálnej základnej škole musí byť premyslená, flexibilná a individualizovaná. Kombinácia názorných, činnostných a vizualizačných prístupov, vrátane využitia myšlienkových máp a projektového vyučovania, podporuje praktickú aplikáciu učiva, aktivizuje žiakov a vytvára predpoklady pre efektívne a zmysluplné učenie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Moderné trendy v prírodovednej gramotnosti

Prírodovedné vzdelávanie prechádza v súčasnosti rýchlymi zmenami, ktoré sú podmienené spoločenskými, technologickými a kurikulárnymi zmenami. Do popredia sa dostáva potreba rozvíjať prírodovednú gramotnosť, bádateľské myslenie a schopnosť žiakov aplikovať poznatky v praktických situáciách. Táto tendencia sa výrazne premieta aj do vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Implementácia tohto trendu musí rešpektovať ich individuálne možnosti a limity.

Podľa Papáčka (2010) sa čoraz viac presadzuje bádateľsky orientované prírodovedné vyučovanie, ktoré privádza žiakov k formulovaniu otázok, tvoreniu hypotéz a overovaniu informácií s pomocou vlastnej činnosti. Tento model napomáha hlbšiemu porozumeniu učiva a rozvoj vedeckého myslenia. V špeciálnej základnej škole však musí byť tento prístup prispôsobený - úlohy sú viac štruktúrované, menej abstraktné a sprevádzané intenzívnou podporou učiteľa.

Skutočne autentické učenie nastáva, keď bádateľské aktivity vychádzajú z reálneho skúmania, kde výsledky nie sú vopred známe. Tento proces si vyžaduje praktickú skúsenosť, pri ktorej žiaci objavujú nové poznatky, ktoré sú často nové aj pre učiteľa. Takéto aktivity môžu byť sprevádzané intenzívnymi emocionálnymi zážitkami, ktoré motivujú žiakov k ďalšiemu objavovaniu a kladeniu otázok. Bádateľské aktivity majú významný vplyv na rozvoj vedeckých prístupov a schopností žiakov. Zároveň sa rozvíjajú v oblasti vyjadrovania a obhajovania názorov, zbierania a triedenia informácií. Pozorovaním a vytváraním záznamov (schémy, obrázky, grafy, pozorovacie hárky) žiaci zlepšujú svoje analytické a organizačné zručnosti. Okrem individuálnych schopností podporujú aj spoluprácu v skupine a rozvíjajú tímovú prácu pri tvorbe spoločných projektov (Brčiaková, 2025b). Held (2011) upozorňuje, že moderné prírodovedné vzdelávanie je ovplyvnené požiadavkami OECD a Európskej únie na rozvoj prírodovednej gramotnosti. To vedie k postupnému posilňovaniu aktivizujúcich metód aj vo vzdelávaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V špeciálnej základnej škole je nevyhnutné zachovať rovnováhu medzi inováciou a primeranosťou, aby vzdelávanie zostalo zrozumiteľné a prístupné pre všetkých žiakov.

Verešová (2018) konštatuje, že v súčasných didaktických trendoch nadobúdajú čoraz väčšiu relevanciu vizualizačné stratégie a grafické organizéry, ktoré uľahčujú žiakom orientáciu v obsahu, redukujú

kognitívne zaťaženie a podporujú efektívnejšie uchovanie informácií v pamäti. K účinným vizualizačným nástrojom autorka zaraďuje aj využitie myšlienkových máp, ktoré systematizujú poznatky o prírode, podporujú pochopenie vzťahov medzi javmi a rozvoj slovnej zásoby. Myšlienkové mapy sú flexibilným nástrojom, umožňujú rôznu mieru komplexnosti, dopĺňania a vizuálneho spracovania učiva.

Borovská (2012) uvádza, že v praxi sa preferujú tendencie podporujúce utváranie sústav poznatkov pomocou konkrétnych skúseností. Zároveň je možné efektívne využívať informačno-komunikačné technológie, napríklad multimedialne programy a interaktívne tabule na vizualizáciu prírodných javov. Moderné prístupy sa odklňajú od memorovania a integrujú projektové vyučovanie, ktoré umožňuje žiakom aktívne uvažovať o prírode prostredníctvom praktických úloh a dlhodobú fixáciu poznatkov.

Hrubíšková (2014) dopĺňa, že netradičné trendy ako projektové vyučovanie, integrované tematické vyučovanie alebo bloková výučba sú vhodné pre žiakov s mentálnym postihnutím. Projektové vyučovanie podporuje multisenzorické učenie a rozvoj sociálnych kompetencií. Vyučovacia jednotka sa tak mení na bádateľskú aktivitu s exkurziami a pozorovaniami v prírode, čo kompenzuje deficity v abstraktnom myslení.

Netreba zabudnúť ani na integrovaný prístup, ktorý prepája učivo z viacerých predmetov do širších tematických celkov. Integrované vyučovanie umožňuje žiakom chápať prírodné javy celistvejšie, podporuje presun poznatkov medzi jednotlivými oblasťami. Hlebová (2016) zdôrazňuje, že pre žiakov s mentálnym postihnutím je táto prepojenosť obzvlášť dôležitá, pretože podporuje pochopenie súvislostí a znižuje fragmentáciu učiva.

Z uvedeného vyplýva, že moderné trendy v prírodovednom vzdelávaní prinášajú nové možnosti aj pre špeciálnu základnú školu, pričom ich implementácia závisí od citlivej didaktickej adaptácie a rešpektovania individuálnych potrieb žiakov.

Záver

Prírodovedné vzdelávanie v špeciálnej základnej škole zohráva kľúčovú úlohu pri rozvoji poznávacích, praktických a hodnotových kompetencií žiakov. Systematická práca s prírodovedným obsahom, využívanie názorných a činnostných metód, projektového vyučovania, experimentovania, multisenzorických aktivít a vizualizačných nástrojov umožňuje žiakom lepšie pochopiť prírodné javy a ich vzájomné súvislosti. Tieto prístupy podporujú aktívne učenie, rozvoj samostatnosti, kritického myslenia a schopnosť uplatniť poznatky v praktickom živote.

Vzdelávanie však nezahŕňa len osvojovanie vedomostí. Neoddeliteľnou súčasťou je aj rozvoj zručností, návykov, schopností a postojov. Zvýšená miera poznatkov v prírodovednom vzdelávaní prispieva k rozvoju komplexných kompetencií, predovšetkým praktických zručností a hodnotových postojov (Brčiaková, 2022).

Prírodovedné vzdelávanie v špeciálnej základnej škole teda nie je len o vedomostiach, ale predovšetkým o **formovaní všestranne rozvinutej osobnosti žiaka**, ktorá dokáže pozorovať, skúmať, analyzovať a zároveň zodpovedne konať vo vzťahu k prírode i spoločnosti.

Použitá literatúra

- BOROVSKÁ, M. 2012. *Projektové vyučovanie vlastivedy v špeciálnej základnej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2012. 34 s.
- BRČIAKOVÁ, Z. 2022. Environmentálna výchova (prierezová téma) v edukácii primárneho vzdelávania na Slovensku. In: *Socialium Actualis*. České Budějovice: Nová Forma, 2022, 93 – 108 s. ISBN 978-80-7612-479-0.
- BRČIAKOVÁ, Z. 2025a. Prírodné materiály ako nástroj rozvoja komunikačných zručností. In: *Média – Umenie – Komunikácia: vedecký nekonferenčný zborník*. Bratislava: Paneurópska vysoká škola, 2025a, 42-45 s. ISBN 978-80-8275-026-6.
- BRČIAKOVÁ, Z. 2025b. Prírodovedné vzdelávanie v inkluzívnej materskej škole. In: *Mladá veda: medzinárodný vedecký časopis*. Prešov: Universum EU, 2025b, roč. 13, č. 4, s. 40-51. ISSN 1339-3189.
- HELD, Ľ. 2011. Konfrontácia koncepcií prírodovedného vzdelávania v Európe. In: *Scientia in educatione*, 2011, roč. 2, č. 1, s. 69–79. ISSN 1804-7106.
- HELD, Ľ. A KOL. 2019. *Koncepcia prírodovedného kurikula pre základnú školu 2020*. Trnava: Vydavateľstvo Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2019, 388 s. ISBN 978-80-568-0197-0.
- HLEBOVÁ, I. 2016. *Vybrané kapitoly zo špeciálnej pedagogiky*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2016, 496 s. ISBN 978-80-557-1146-1.
- HRUBIŠKOVÁ, H. 2014. *Inovácie a trendy v prírodovednom vzdelávaní*. Bratislava: UK Prírodovedná fakulta, 2014, 258 s. KEGA 035UK-4/2012.
- PAPÁČEK, M. 2010. Badatelsky orientované prírodovedné vyučovanie – cesta pro biologické vzdělávání generací Y, Z a alfa? In: *Scientia in educatione*, 2010, roč. 1, č. 1, s. 33- 49. ISSN 1804-7106.
- ROCHOVSKÁ, I. a kol. 2013. *Špeciálne didaktiky predmetov vo výchove a vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím III*. Ružomberok: Verbum, 2013, 498 s. ISBN 978-80-8084-677-0.
- SCHMIDTOVÁ, M. 2007. Integratívna pedagogika. In: HARČARÍKOVÁ, T. a kol. *Základy špeciálnej pedagogiky pre prácu so študentmi stredných a vysokých škôl*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007, 171 s. ISBN 978-80-89113-30-9.
- VEREŠOVÁ, J. 2018. *Vizualizácia ako súčasť edukácie detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2018, 29 s. ISBN 978-80-565-1438-2.
- Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie. [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2016, 653 s. Dostupné na internete: https://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevyhodnenim-vseobecny-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vzdelavacie-programy-ziakov-so-zdravotnym-znevyhodnenim-vseobecny-intelektovym-nadanim/zakladne-vzdelavanie-primarne-vzdelavanie-nizsie-stredne-vzdelavanie/vp_pre_ziakov_s_mentalnym_postihnutim.pdf

Kontaktné údaje:

Bc., Mgr. Petra Bojková, Materská škola, Hranovnica

PODMIENKY ZAČLEŇOVANIA DETÍ SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI DO MATERSKEJ ŠKOLY

Alžbeta Bulková

ABSTRAKT

Príspevok sa zaoberá otázkami inklúzie – sú naozaj dôležité podmienky začleňovania pri úspešnej inklúzii? Aké podmienky musí spĺňať daná materská škola, aby mohla prijať dieťa so ŠVVP? Aké prostredie nazývame inkluzívne prostredie? Meranie podmienok inklúzie.

KEÚČOVÉ SLOVÁ

Materská škola, podmienky začleňovania, inklúzia v predškolskom veku.

ÚVOD

Inklúzia je taký systém vzdelávania, ktorý umožňuje všetkým deťom navštevovať bežné vzdelávacie inštitúcie: materské školy, základné školy, stredné školy a vysoké školy. Je dôležité zdôrazniť, že deti by sme mali začleňovať už od raného veku. S touto skutočnosťou sa stretávame aj v rôznych publikáciách. Kováčová (2019), vysvetľuje, že „v ranom veku má dieťa možnosť uvedomovať rozdiely, ale na základe spoločných zážitkov sa dané rozdiely stierajú, odlišnosť sa stáva normalitou. Zároveň prebieha profylaxia voči stigmatizácii a vytváraniu negatívnych predsudkov“ (ibidem, 2019, s. 60). Autorka (ibidem) argumentuje, že dieťa je v sociálnom prostredí vnímané aj s jeho odlišnosťou a to je dôležité, ba až priam žiaduce. Pri celoživotnej akceptácii odlišnosti zo strany jednotlivca, jednotlivcov“ (2019, s.66).

Cieľom inklúzie od raného veku je zjednotiť heterogenitu detí v materskej škole. Snaha o chápanie heterogénnych rovín ako prirodzenú súčasť v materskej škole zo strany učiteľov, rodičov, samotného dieťaťa a kolektívu, v ktorom sa nachádza. Danú problematiku sme si vybrali aj na základe toho, že ako budúci pedagógovia by sme mali disponovať vedomosťami na takej úrovni, aby sme ch mohli ďalej sprostredkovať čo by však nebolo možné v takej kvalite, ak by sme nezistili odpovede na otázky, ktoré sa nachádzajú v tomto projekte.

Inklúzia teda nie je len o začleňovaní dieťaťa s odlišnosťou ale je to aj opačný proces, pri ktorom dieťa bez špecifických potrieb tiež potrebuje určité podmienky pre svoj maximálny rozvoj. Efektivita podpory a pomoci pre dieťa je závislá od detailnej zorientovanosti v situácii dieťaťa, dostupných podmienok pre začleňovanie detí s odlišnosťami do materských škôl a súhrou heterogénnych pedagogických odborníkov vrátane spolupráce rodičov. Snaha o vytvorenie efektívnej kooperácii tejto podpory v rámci materských škôl je náročná. Prvé kroky inkluzívneho vzdelávania má za sebou aj Slovensko. Zabezpečenie rovnosti adekvátnych vzdelávacích príležitostí pre všetky deti bez rozdielu by malo byť základným princípom vzdelávacieho systému. Primeraná integrácia detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je síce v školskom systéme formálne podporovaná už dlhšie, avšak stále sa stotožňujeme s Kováčovou (2019) ktorá zdôrazňuje, že je potrebné sa viac zamerať na hlbšiu premenu školského systému v zmysle otvoreného a flexibilného inkluzívneho vzdelávania.

Podmienky úspešnej inklúzie

V súčasnosti nájdeme heterogénne školské komunity, v ktorých je vysoká šanca pre obidve strany na dosahovanie cieľov inklúzie. Najhlavnejším cieľom je vzájomný rešpekt, porozumenie a akceptácia. Materské školy majú nezastupiteľné miesto vo výchove a vzdelávaní všetkých detí. Už tejto fáze je dôležité zvoliť vhodné spôsoby a podmienky na prijatie a začlenenie každého dieťaťa do materskej školy bežného typu. Ideálom sú materské školy, ktoré disponujú s vhodnými podmienkami v každom ohľade pre rôzne znevýhodnenia, dokážu zaistiť kvalitnú školskú integráciu a majú tak príležitosť zabezpečiť zmysluplnú inkluzívnu edukáciu.

Pripravenosť školy na úspešnú integráciu predstavuje schopnosť materskej školy subvencovať všetkých žiakov v závislosti od ich individuálnych potrieb. V prípade potreby by mala byť škola schopná zabezpečiť vhodné podmienky pre úspešné vzdelávania ako sú špeciálne pomôcky, individuálna výučba so špeciálnym pedagógom, špeciálne terapie a vypracovávanie individuálneho vzdelávacieho plánu, ktorého tvorba sa uskutočňuje v spolupráci všetkých zainteresovaných odborníkov (Kováčová, 2010).

Začlenenie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do bežnej materskej školy je niekedy dlhodobý a náročný proces. Skladá sa z úkonov, dodržaním podmienok, schvaľovaním dokumentov, ktorých cieľom je pomôcť dieťaťu so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami zvládnuť školskú dochádzku s čo najlepšimi výsledkami. Niekedy však trvá aj niekoľko rokov, čo znižuje šance žiaka na úspech. Podmienky vzdelávania dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole (ŠVP, 2016) sú delia na:

- **personálne**, ktoré sa súvisia s pedagogickými zamestnancami materskej ako je učiteľ predprimárneho vzdelávania, špeciálny pedagóg, školský špeciálny pedagóg, logopéd, terapeut, asistent učiteľa, školský psychológ, vzdelávanie učiteľov a iné;
- **materiálne**, ktoré sa týkajú najmä zabezpečenia špeciálnych edukačných, kompenzačných pomôcok a úpravy prostredia (napr. bezbariérový prístup) a podobne;
- **finančné**, ktoré sú potrebné na zabezpečenie špeciálnych materiálnych, odborných a personálnych podmienok.

Pri posudzovaní integritability materských škôl v procese začleňovania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami rozdeľujeme tieto podmienky na externé (vonkajšie) a interné (vnútorné). Externé podmienky predprimárnej inkluzívnej edukácie zahŕňujú zákony, normy a vyhlášky predprimárneho vzdelávania, ku ktorým patria technické požiadavky, finančné možnosti materských škôl, personálne zabezpečenie, odborné poradenstvo špecializovaných školských zariadení a predovšetkým uzákonenie zaradovania detí s odlišnosťami do bežných tried materských škôl. Externé podmienky primárne a v rozhodujúcej miere podmieňujú interné podmienky inkluzívnej edukácie. Interné podmienky závisia od prístupu a odbornej pripravenosti zamestnancov materskej školy, aspektu pochopenia inklúzie kolektívom daných tried, organizačného zabezpečenia, predošlých skúseností a podobne. Dôležitá je i rodičovská komunita, jej prístup a ochota akceptácie detí s odlišnosťami.

Zilcher & Svoboda (2019) uvádzajú, že pokiaľ majú žiaci s človekom s postihnutím bližší vzťah (priateľský, rodinný), tak majú tiež pozitívnejšie postoje voči ľuďom s postihnutím všeobecne. Preto, ako ďalej píš, učiteľ by mal podporovať pozitívne vzťahy a súdržnosť v triede, čo posilní

nadväzovanie priateľstiev medzi deťmi a môže prispieť k pozitívnemu ovplyvneniu explicitných postojov.

Kováčová & Hučková (2024) v tejto súvislosti vidia potenciál aj v efektívite postupného zakomponovávania hrových aktivít do každodenných činností, počas ktorých deti bez postihnutia, narušenia, ohrozenia majú možnosť prirodzene získať reálnu predstavu o dieťati s postihnutím, narušením (ich správanie je primerane a správne korigované a ich žiaduce správanie je podporované), t.j. hrovými aktivitami dokážeme plniť ciele inklúzie.

Zameriavať sa na to, že neodstraňujeme rozdiely medzi deťmi, ale umožňujeme, aby deti s rozmanitými schopnosťami a možnosťami tvorili spoločenstvo s pozitívnou klímou, ktorá akceptuje individualitu každého jedného člena (Podhájecká, 2009).

Inkluzívnemu vzdelávaniu teda predchádza náročná cesta, ktorú „spúšťa“ integrácia, začína osvojením si nových informácií, vedomostí i zručností zo strany pedagógov, tiež zhodnotením a následnou úpravou všetkých súvisiacich existenčných podmienok materských škôl na strane legislatívy. Inklúzia a integrácia a ich edukačné podmienky, ako aj príprava učiteľov na inkluzívne vzdelávanie sú predmetom aj ďalších výskumov domáce i zahraničné výstupy Kováčová (2010, 2019); Balážová, Benková, Dolejší, 2018; Olsen a kol. 2019; Ytterhus a Åmot (2019); Sucuoglu et al. (2020); Lundqvist (2020), ktoré ilustrujú dôležitosť štúdia materských škôl ako prvotnú inštitúciu, ktorá dokáže podporiť potenciál dieťaťa v inkluzívnom vzdelávaní. Východiská vzdelávania resp. podmienok a prístup k deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami kvalitne spracovali viacerí autori (Andriana, Evans, 2020; Kováčová, 2019). V našich podmienkach je predmetom budúceho výskumu v oblasti inkluzívneho vzdelávania okrem účinnosti inkluzívnej edukácie najmä analýza podmienok, vytvorenie batérie podmienok pre úspešnú inklúziu a efektívnosť inkluzívneho vzdelávania. Napríklad mieru inklúzie môžeme analyzovať aj prostredníctvom SWOT analýzy, ktorá sa zameriava na vnútorné a vonkajšie podmienky začleňovania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole bežného typu. Podľa Kováčovej (2010) metóda SWOT povzbudzuje k vlastnému hodnoteniu materských škôl, skvalitňuje budúci víziu danej materskej školy a zaoberá sa aplikáciou teoretických východísk do praxe.

Záver

V súčasnosti vo výchove a vzdelávaní detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole je možné registrovať niektoré problémy, o ktorých je podstatné premýšľať a zároveň z nich hľadať východiská:

- Ciele inkluzívneho vzdelávania aplikované v praxi verzus legislatívne a formálne postupy začleňovania detí so ŠVVP.
- Teoretické ciele inkluzívneho vzdelávania verzus (ne)ochota zriaďovateľov, pedagogických a odborných zamestnancov naplňovať ich v praxi.

Inklúzia už od raného veku je nielenže dôležitá ale hlavne žiaduca, pretože vo výchove bez predsudkov a negatívnych postojov sú deti schopné vzájomne sa tolerovať, pomáhať si, spoločne sa hrať a konať. V období predškolského veku sú viac než v ktoromkoľvek inom období schopné učiť sa inklúzii, získavať presvedčenie o hodnotách inakosti, vzájomnosti a spolupatričnosti. To kladie vysoké nároky na profesionalitu učiteľa aj kvalitu a dostupnosť odborných služieb priamo v materskej škole. Želáme si, aby školy dokázali pracovať s rozmanitosťou svojich žiakov, aby dokázali

prispôbiť vzdelávacie podmienky a pedagogické stratégie rôznorodým potrebám detí a vytvoriť v triedach pozitívnu atmosféru spolupráce a prijatia bez rozdielu.

Použitá literatúra

- ANDRIANA, E., EVANS, A., 2020. Listening to the voices of students on inclusive education: Responses from principals and teachers in Indonesia. *International Journal of Educational Research*, 2020, s. 24
- BALÁŽOVÁ, J., BENKOVÁ, M., DOLEJŠÍ, V., 2018. *Koncept inkluzívnej edukácie v sociálno-pedagogických bádaniach*. Vyd.: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2018. str. 208. ISBN 9788056801222.
- KOVÁČOVÁ, B.; HUČKOVÁ, M. 2024. *Inklúzia v stredoškolskom vzdelávaní* [učebnica pre vysoké školy]. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2024. – 111 s. ISBN 978-80-561-1105-5.
- KOVÁČOVÁ, B. 2010. *Inkluzívny proces v materských školách*. Bratislava: Musica Liturgica, 2010. 100 s. ISBN 978-970418-0-9.
- KOVÁČOVÁ, B. 2019. *S inklúziou od raného veku*. Vydavateľstvo: Reziliencia, 2019. 100 s. ISBN 9788097227753.
- LUNDQVIST, J., 2021. *Putting preschool inclusion into practice: A case study*, University of the Hilltown, 2021, s. 29-37. Dostupné na internete:< <https://www.sciencedirect.com/>>.
- OLSEN, K., 2019. “Mapping Inclusion of a Child with Autism in a Mainstream Kindergarten: How Can We Move Towards More Inclusive Practices?” *International Journal of Inclusive Education* 23, 2019, s. 624–638. Dostupné na internete:<10.1080/13603116.2018.1441914.>
- PODHÁJECKÁ, M. 2009. *Inklúzia, integrácia*. In HAJDÚKOVÁ a kol. *Metodika na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava, 2009. str. 288. ISBN 978-80-8052-341-1.
- SUCUOGLU ET AL., 2020 *The effects of inclusive preschools on the development of children with disabilities: A longitudinal study* *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12, 2020, s. 215-231. Dostupné na internete: <<https://www.ijecse.net/index.php/ijecse/article/view/248>>.
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH, 2016. Štátny pedagogický ústav, 2016. 112 s. Dostupné na internete: < https://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf>.
- YTTERHUS, B., I. ÅMOT, 2019. “Barn med og uten funksjonsnedsettelse og deltakelse i forskningsgrupper – når og hvordan kan ulike kvalitative forskningsmetoder få alle barn til å delta i forskning?” [Children with and Without Disabilities and Participation in Research Groups – When and How Can Different Qualitative Research Methods Make All Children Participating in Research?”] *Journal of Nordic Early Childhood Education Research* 18, 2019, s. 1–15. ISSN 1890-9167.
- ZILCHER, L., SVOBODA, Z. 2019. *Inkluzivní vzdělávání. Efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha : Grada, 2019. s. 216. ISBN 978-80-271-0789-6.

Kontaktné údaje:

Mgr. Alžbeta Bulková, doktorand v externej forme štúdia, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita, Hrabovská cesta 1, Ružomberok

ŠPECIÁLNY PEDAGÓG AKO POMÁHAJÚCA PROFESIA

STRESOVÉ FAKTORY V PROFESII ŠPECIÁLNEHO PEDAGÓGA

Ivana Šefčíková

ABSTRAKT

Súčasná spoločnosť kladie príliš vysoké nároky na profesionálny výkon v rôznych profesiách, pričom profesia špeciálneho pedagóga je jednou z najnáročnejších. V príspevku si priblížime čo je stres a aké stresové faktory pôsobia na špeciálneho pedagóga. Vysoké pracovné nároky a psychický tlak zo strany pracoviska často vedú totiž k riziku preťaženia a vyčerpania, ktoré môže vyústiť do syndrómu vyhorenia.

KEÚČOVÉ SLOVÁ

Špeciálny pedagóg. Stres. Zátťaž.

Úvod

Profesia špeciálneho pedagóga patrí medzi pomáhajúce profesie, ktoré sa vyznačujú vysokou mierou osobného nasadenia a zodpovedného prístupu k práci. Táto profesia je charakteristická intenzívnou interakciou s deťmi, žiakmi, klientmi, rodičmi, kolegami a odborníkmi, čo často vytvára prostredie s vysokými nárokmi na psychickú a fyzickú odolnosť. Špeciálny pedagóg by mal disponovať odbornými vedomosťami, vysokou úrovňou pedagogických zručností, emocionálnou stabilitou, sebareflexiou a schopnosťou efektívne zvládať rôzne záťažové situácie.

V súčasnom ponímaní je profesia špeciálneho pedagóga úzko spätá s aktuálnymi inkluzívnymi tendenciami, ktoré sa prejavujú nielen v oblasti vzdelávania, ale aj v širšom spoločenskom kontexte. Všetky tieto zmeny rozširujú ďalšie možnosti o pracovné uplatnenie špeciálnych pedagógov. Špeciálny pedagóg nepredstavuje len vyštudovaného odborníka pôsobiaceho v špeciálnych školách, ale stáva sa súčasťou multidisciplinárnych tímov naprieč rôznymi rezortmi. Interdisciplinárna spolupráca je jedným zo základných predpokladov jeho profesijného pôsobenia a predurčuje potrebu jeho ďalšieho vzdelávania a kontinuálneho profesijného rastu a napredovania. Špeciálny pedagóg môže vo svojej praxi pracovať s rôznorodými cieľovými skupinami, pričom samotný charakter jeho práce závisí aj od typu klientely a špecifických požiadaviek praxe. Špeciálni pedagógovia disponujú teoretickými poznatkami, ktoré v reálnych podmienkach naďalej dopĺňajú aj o odborné kompetencie a nové praktické skúsenosti. Práve priama interakcia s deťmi, žiakmi a klientmi im umožňuje prepájať teóriu s praxou, prehľbovať profesijné zručnosti a upevňovať si špeciálnopedagogickú identitu (Ružičková a kol., 2018).

Odborná literatúra zdôrazňuje, že popri vzdelaní a praktických skúsenostiach špeciálneho pedagóga zohráva veľmi významnú úlohu aj jeho osobnostné vybavenie. Osobnostné vlastnosti pedagóga, akými je odolnosť voči záťaži, psychická stabilita, frustračná tolerancia a flexibilita výrazne ovplyvňujú kvalitu profesionálneho výkonu a zároveň pôsobia ako dôležitý ochranný faktor v prevencii syndrómu vyhorenia. Tieto osobnostné vlastnosti predstavujú jeden z kľúčových prvkov, ktoré podporujú celkovú úspešnosť a profesionalitu špeciálneho pedagóga. Pracovná pozícia špeciálneho pedagóga kladie veľký dôraz na viaceré kľúčové oblasti, medzi ktoré často patria: komunikačné schopnosti, schopnosť riešiť problémy, pedagogický takt, zmysel pre spravodlivosť, pozitívny vzťah k žiakom, organizačné schopnosti, kultivovaný prejav a vystupovanie, kreativita, flexibilita, trpezlivosť a schopnosť pružne reagovať na zmeny. Neoddeliteľnou súčasťou práce

špeciálneho pedagóga je aj vytváranie pokojného prostredia v kolektíve, ktoré napomáha harmonickej atmosfére a podporuje špeciálnu edukáciu, diagnostiku a intervenciu. Osobnosť špeciálneho pedagóga je výsledkom komplexného prepojenia vrodených predpokladov, najmä temperamentu a vrodených charakterových vlastností, ktoré sa formujú počas celého života a profesijného rastu (Ružičková a kol., 2018). Špeciálny pedagóg je často do práce hlboko osobne zainteresovaný, buduje si dobré vzťahy so žiakmi, pozná ich individuálne potreby, stretáva sa s osobnými i rodinnými problémami a neraz sa podieľa aj na ich riešení. Všetky aspekty tejto náročnej profesie predstavujú isté riziko pre jeho duševné zdravie, najmä ak chýba systematická pomoc, podpora či dostatočný priestor na psychohygienu. Práve profesia špeciálneho pedagóga by mala patriť medzi tie, v ktorej sa kladú vyššie nároky na dôslednú psychohygienu (Čech, Hormandlová, 2020). Profesia špeciálneho pedagóga patrí medzi pomáhajúce profesie, pri ktorých je už dlhodobo zaznamenávaný zvýšený výskyt syndrómu vyhorenia. Táto skutočnosť súvisí so špecifikami cieľovej skupiny žiakov a náročnosťou realizácie výchovno-vzdelávacieho procesu. Edukácia žiakov s postihnutím, narušením či ohrozením je komplexnejšia a časovo náročnejšia v porovnaní s edukáciou intaktnej (zdravej) populácie, pričom je sprevádzaná častejšími prekážkami, pomalším tempom osvojovania si nového učiva a relatívne menšími, hoci významnými úspechmi, ktoré si vyžadujú značné pedagogické úsilie (Dubayová & Mirdalíková, 2019).

Stres a stresové faktory v profesii špeciálneho pedagóga

Samotný pojem stres pochádza z anglického slova *stress* (napätie, nepohoda, tlak, nápor), ktorý má svoj pôvod v latinskom slovese *stringere* (sťahovať, uťahovať a napínať). V psychologickom zmysle je pojem stres chápaný ako reakcia organizmu na vnútorné alebo vonkajšie podnety, ktorých intenzita prekračuje jeho fyziologické alebo psychické kapacity. Často v stresovej situácii dochádza k pôsobeniu silných situačných tlakov, ktoré vyvolávajú zvýšené vnútorné napätie a vyžadujú si značnú psychickú a fyzickú námahu. Stres predstavuje špecifickú formu psychickej záťaže, pri ktorej organizmus mobilizuje svoje rezervné energetické zdroje s cieľom zvládnuť náročnú životnú situáciu. Ide o kvalitatívne vystupňovaný typ psychickej záťaže, pri ktorom dochádza k veľmi výraznej nerovnováhe medzi požiadavkami prostredia a aktuálnymi možnosťami jednotlivca. Práve takáto nerovnováha medzi prostredím a prítomnými dispozíciami u jednotlivca vyvoláva poplachovú reakciu organizmu (Račková, 2016).

V odbornej literatúre sa najčastejšie stretávame so štyrmi základnými druhmi **stresu**, ktoré sa líšia svojimi príčinami a dôsledkami na psychické a fyzické fungovanie jednotlivca. Prvým je **pozitívny stres**, ktorý má stimulačný charakter a zároveň podporuje pracovnú výkonnosť, kreativitu a môže sa objavovať pri očakávaní pozitívne vnímanej udalosti a pri zvládaní úloh, ktoré prinášajú uspokojenie a pocit úspechu. Na opačnom póle stojí **negatívny stres**, ktorý vzniká v situáciách presahujúcich adaptačné mechanizmy jednotlivca, pričom narúša jeho psychickú rovnováhu, vyvoláva napätie a úzkosť. Ďalšou kategóriou je **špecifický stres**, ktorý je vyvolaný zámerne a pri ktorom jednotlivec vedome vstupuje do situácií aktivujúcich stresové mechanizmy. Najzávažnejšou formou je **chronický stres**, ktorý vzniká pri dlhodobom pôsobení stresorov a zároveň môže viesť až k úplnému vyčerpaniu energetických zdrojov, vzniku depresí, pretrvávajúcej úzkosti, nespavosti, apatii či chronickej únavy. **Chronický stres** môže viesť k výrazným zmenám v hormonálnej a imunitnej regulácii, čo sa prejavuje zvýšenou chorobnosťou. Následná absencia a opätovné dobiehanie pracovných povinností sa stávajú ďalšími stresovými faktormi, ktoré v krajnom prípade môžu vyústiť až do úplného vyhorenia (Račková, 2016).

Pracovný stres je definovaný ako súbor emocionálnych, behaviorálnych, kognitívnych a fyziologických reakcií na nepriaznivé aspekty pracovnej náplne, organizácie práce a pracovného prostredia. Práca predstavuje v mnohých ohľadoch jeden z kľúčových predpokladov psychickej pohody, zároveň je zdrojom sociálnych kontaktov a prináša eustresové situácie, ktoré človeka motivujú, podnecujú k profesijnému rastu a prispievajú k pocitu naplnenia. Správne organizovaná a plánovaná práca dokáže stabilizovať subjektívnu pohodu a udržiavať ju na priaznivej úrovni. Ak je však práca nadmerne náročná, zle riadená alebo je v nej prebytok alebo naopak až nedostatok podnetov, môže to viesť k veľmi výrazným komplikáciám. V pomáhajúcich profesiách, kam radíme aj profesiu špeciálneho pedagóga, je stres trvalou a neoddeliteľnou súčasťou pracovnej reality. Pre jednotlivcov, ktorí so stresom nedokážu efektívne pracovať, sa môže stať významnou prekážkou požadovaného výkonu a zároveň spúšťačom rôznych zdravotných ťažkostí (Pašková, 2022).

Profesia špeciálneho pedagóga je dlhodobo hodnotená ako jedna z najviac zaťažujúcich pomáhajúcich povolání, vzhľadom na neustálu prácu s jednotlivcami s postihnutím, vysokými nárokmi na každodenný pracovný výkon, emocionálne vypätými situáciami a dennodenným kontaktom s rôznorodými problémami. Významným zdrojom stresu sú aj časté legislatívne zmeny a reformy v školstve, ktoré si od učiteľov vyžadujú neustále prispôbovanie sa novým požiadavkám. Špeciálny pedagóg sa veľmi často vo svojej profesii stretáva s výrazne intenzívnymi stresormi, ktoré mnohokrát vyplývajú zo špecifických výchovných, edukačných a terapeutických požiadaviek jeho profesie. Práve kombinácia veľmi častých stresových faktorov oslabuje kapacity špeciálnych pedagógov vytvárať si účinné obranné mechanizmy a ich nepretržité pôsobenie záťaže môže veľmi výrazne narúšať fyzickú aj psychickú rovnováhu jednotlivca (Švamberg Šauerová, 2018).

Stres, ktorému sú špeciálni pedagógovia vystavovaní, môže viesť k rôznym negatívnym psychickým dôsledkom ako sú časté depresívne nálady, strach, nervozita, chronická únava a v konečnom dôsledku i psychické vyčerpanie a syndróm vyhorenia. V kontexte pracovného prostredia môžu veľmi časté stresové faktory výrazne ovplyvniť celkovú pracovnú výkonnosť špeciálnych pedagógov, môžu spôsobiť i obrovský pokles produktivity práce, zníženie kreativity, tvorivosti a obmedzenie konkurencieschopnosti špeciálnych pedagógov. V tejto súvislosti narastá potreba systémovej podpory v podobe supervízií, odborných intervencií a osobnostného rozvoja špeciálnych pedagógov, ktoré by mali byť dôležitou súčasťou prevencie psychického vyčerpania v ich profesii (Petlák, Baranovská, 2022).

Skúmaním viacerých stresorov v učiteľskom povolaní vzišlo **7 stresových faktorov** v ich práci. Ide o externé faktory, ktoré sa pri výkone učiteľského povolania vyskytujú najčastejšie. Za najzávažnejší stresor pedagógovia považujú svoje **pracovné preťaženie**, ktoré pramení z nadmernej pracovnej záťaže. Táto záťaž je často spôsobená rozsiahlymi administratívnymi povinnosťami, príliš vysokým počtom pracovných úloh, množstvom odučených hodín a nedostatkom času na prípravu. Tieto podmienky často vedú k opakovanej časovej tiesni, ktorá predstavuje veľkú záťaž na psychiku učiteľov (Petlák, Baranovská, 2022).

Druhým stresovým faktorom sú **neprimerané požiadavky nadriadených orgánov**. Nejde len o bezprostredné vedenie školy, ale aj inštitúcie, akými je ministerstvo školstva, školská inšpekcia, regionálne i miestne úrady. Administratívne a výkonové nároky týchto orgánov vytvárajú ďalší tlak na pedagogických zamestnancov (Petlák, Baranovská, 2022).

Ako tretí stresový faktor v práci pedagógov sú uvádzaní **problémoví žiaci**. Ide najmä o žiakov, ktorí nedostatočne spolupracujú, vykazujú nízku motiváciu k učeniu, majú slabé pracovné a školské

návyky, opakovane porušujú školskú disciplínu a v určitých prípadoch prejavujú zvýšenú mieru agresivity voči učiteľom a spolužiakom (Čapek, Příkazská, Šmejkal, 2018).

Za štvrtý stresový faktor sa považuje **neuspokojená potreba sebarealizácie** a frustrácia z obmedzených možností profesijného a kariérneho rastu. Pedagógovia často pociťujú nedostatok perspektívy na kariérny postup a uvedomujú si svoju nízku spoločenskú prestíž povolania. Aj napriek ich vysokému pracovnému nasadeniu bývajú pedagógovia nedostatočne finančne ohodnotení, čo pocit frustrácie ešte viac prehľbuje (Dubayová & Mirdalíková, 2019).

Piatym stresorom sú **problémoví rodičia** a veľmi náročná komunikácia s nimi. Niektorí rodičia pristupujú k svojim deťom veľmi nekriticky a voči učiteľom uplatňujú neadekvátne požiadavky či vyhrážky smerujúce k inšpekcii, polícii či právnym krokom. V niektorých prípadoch môže také správanie nadobúdať útočný až agresívny charakter (Čapek, Příkazská, Šmejkal, 2018).

K stresujúcim faktorom patrí aj **nevyhovujúce pracovné prostredie školy**, kedy školské inštitúcie poskytujú pedagógom nedostatočné psychohygienické zázemie potrebné na efektívny výkon ich profesie. Siedmym a zároveň posledným stresovým faktorom sú aj **problémoví kolegovia v práci**. V učiteľských kolektívoch sa objavujú veľmi časté konflikty a tiež učitelia, ktorí nie sú osobnostne a profesionálne vhodní pre prácu v pedagogickom kolektíve. Nedostatok profesionality a spolupráce zo strany pedagogických kolegov môže významne zaťažovať zvyšok pedagogického kolektívu (Petlák, Baranovská, 2022).

Medzi najvýznamnejšie zdroje záťaže v práci učiteľov patria časté zmeny vo vzdelávacom systéme, nízke spoločenské ohodnotenie a neuspokojivé platové podmienky. Významným stresovým faktorom je aj zastávanie viacerých pracovných funkcií naraz, zvýšené nároky vyplývajúce z účasti na ďalšom vzdelávaní či výkon práce v nadčasoch. K osobnostným faktorom prispievajúcim k preťaženiu patrí najmä perfekcionizmus a monotónnosť vyplývajúca z dennej rutiny. Pracovnú záťaž pedagógov zvyšuje i nedostatočné profesionálne uznanie, nevyhovujúce materiálno-technické vybavenie školy, problémové vzťahy v pedagogickom kolektíve, náročná práca so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a oveľa náročnejšia komunikácia s rodičmi žiakov. Tieto stresové faktory významne ovplyvňujú psychickú pohodu pedagógov a tým aj zvyšujúce riziko vzniku syndrómu vyhorenia (Gurová, Žitniaková, Behúňová, 2017).

Fyzická, psychická a pracovná záťaž v profesii špeciálneho pedagóga

Fyzická a psychická záťaž nevyplýva len z priamej interakcie so žiakmi, ale aj z komplexných vzťahových a organizačných požiadaviek, v ktorých najčastejšie môže ísť o konflikty s vedením školy, rodičmi, či inými odborníkmi. K psychickej nepohode špeciálnych pedagógov prispieva aj dlhodobé podfinancovanie školstva a v posledných rokoch aj znižujúca sa spoločenská prestíž učiteľskej profesie. Hoci viaceré realizované výskumy poukazujú na to, že niektoré pedagogické pozície sú vnímané pozitívnejšie, celkový spoločenský obraz tejto pedagogickej profesie zostáva rozporuplný a môže mať veľmi negatívny dopad na vlastné sebahodnotenie špeciálnych pedagógov (Čech, Hormandlová, 2020).

Pracovná záťaž v akomkoľvek zamestnaní patrí z praktického hľadiska medzi najčastejšie a najrozšírenejšie záťaže v živote človeka. Úspešné zvládnutie pracovnej záťaže ovplyvňujú najmä vnútorné faktory, medzi ktoré patria osobnostné predispozície, adaptačné procesy a temperament jednotlivca. Medzi vonkajšie faktory patrí množstvo pracovných úloh, atmosféra na pracovisku a kvalita medziľudských vzťahov. Hodnotenie pracovnej záťaže sa stáva v tejto dobe významným výskumným trendom, pričom zvýšená pozornosť sa venuje moderným copingovým stratégiám. Ide

o profesie, kde je pracovná záťaž dlhodobo veľmi vysoká, pričom tam spadajú aj špeciálni pedagógovia (Pašková, 2022).

Dlhodobá a každodenná práca s ľuďmi často prináša riziko, že aj profesionáli sa ocitnú v situáciách, kedy potrebujú odbornú pomoc, ktorú bežne poskytujú druhým. Na rizikové faktory vyplývajúce z nadmernej pracovnej záťaže a stresu v pomáhajúcich profesiách upozorňujú aj viaceré výskumy. Medzi najčastejšie uvádzané faktory patrí: neustály kontakt s ľuďmi a s ich problémami, snaha porozumieť ich problémom a poskytnúť im adekvátnu odbornú pomoc, vysoký počet klientov a príliš vysoké nároky zo strany klientov, vystavovanie sa neustálemu chronickému stresu, vysoká miera motivácie pomáhať iným, intenzívna empatia, prílišná obetavosť, znížené sebavedomie, nedostatok ocenenia a tiež nekvalitné pracovné podmienky. V dôsledku týchto faktorov sa v pomáhajúcich profesiách často objavujú vážnejšie následky chronickej záťaže v podobe zvýšeného výskytu depresívnych stavov a vzniku syndrómu vyhorenia (Pašková, 2022).

Pracovná záťaž v učiteľskej profesii vykazuje viaceré charakteristické črty, ktoré sú prítomné aj v profesii špeciálnych pedagógov. Všetci učitelia nesú zodpovednosť za výchovu a vzdelávanie detí a žiakov, pričom pokles kvality ich práce môže nepriamo ovplyvniť profesijnú pripravenosť žiakov na ich budúce povolanie. Takáto zodpovednosť vytvára veľmi výrazný psychický tlak na špeciálnych pedagógov, ktorí sa pri nedostatočnom spoločenskom ocenení a nedostatočnej spätnej väzbe môže postupne premietat' až do psychického vyčerpania a syndrómu vyhorenia (Pašková, 2022).

Zdrojom záťaže u učiteľov môže byť aj narušená rovnováha medzi pracovným a osobným životom (work-lifebalance). Práca učiteľa nekončí vyučovaním, ale zahŕňa aj množstvo činností vykonávaných mimo vyučovacieho procesu, ako je administratíva a dokumentácia, dôsledná príprava na nasledujúce vyučovacie hodiny, hodnotenie a analýza produktov žiakov. Všetky tieto pracovné povinnosti si učitelia často prenášajú do domáceho prostredia, čím zasahujú do času určeného na oddych, trávenia voľného času s blízkymi a regeneráciu psychických a fyzických síl. Podľa dostupných výskumov je práve táto neviditeľná časť práce v mnohých prípadoch mimoriadne vyčerpávajúca (Ikhardt, Haláková, Kunzová, Ciceková, 2024).

Psychická záťaž u špeciálnych pedagógov často vzniká v dôsledku nestálych a konfliktných vzťahov medzi pedagógmi a žiakmi, ako aj z narastajúcej zodpovednosti, ktorú špeciálni pedagógovia za svojich žiakov nesú. Významným zdrojom psychickej záťaže sú narušené a neuspokojivé vzťahy v rámci pedagogického kolektívu, zlé vzťahy medzi učiteľmi a rodičmi, prípadne medzi niektorými pedagógmi a vedením školy. Psychická a pracovná záťaž špeciálnych pedagógov mnohokrát pramení z priebehu edukačného procesu, pričom jej transformácia do stresu je podmienená špecifickými charakteristikami prostredia, v ktorom sa edukačný proces realizuje (Pašková, 2022).

Ďalšie nároky v podobe pracovnej záťaže na profesiu špeciálneho pedagóga vyplývajú z jeho podpory v oblasti výchovy a vzdelávania detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, z formovania ich postojov, názorov a hodnotovej orientácie, ako aj z rozvíjania ich záujmov a potenciálu. Špeciálny pedagóg sa vo svojej profesii často podieľa aj na riešení sociálno-patologických javov v školskom či rodinnom prostredí, zabezpečuje a koordinuje špecifické pedagogické intervencie, organizuje rôzne edukačné aktivity a pripravuje všetky učebné a kompenzačné pomôcky potrebné na špeciálnu edukáciu. V súčasnosti sa čoraz viac zdôrazňuje aj jeho zodpovednosť za mieru školskej úspešnosti či neúspešnosti žiakov, s ktorými pracuje (Pašková, 2022).

Pracovné prostredie a jeho vplyv na psychickú pohodu špeciálnych pedagógov

Pedagogická profesia patrí medzi povolania s vysokým rizikom vzniku syndrómu vyhorenia. Podľa dostupných štatistík sa podiel pedagógov postihnutých vyšším stupňom vyhorenia pohybuje v rozmedzí 15 - 20 %. Zvýšené riziko sa týka najmä pedagógov vo vyššom veku a pedagógov s dlhšou pedagogickou praxou, ktorí pôsobia v školách a triedach s vysokým počtom problémových žiakov. Z hľadiska zdravotného ohrozenia sú v učiteľskej profesii obzvlášť zraniteľné ženy, predovšetkým učiteľky základných a špeciálnych škôl. Na profesiu špeciálneho pedagóga sú kladené mimoriadne vysoké nároky, ktoré vyplývajú z intenzívneho a dlhodobého kontaktu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, spôsobenými intelektovým, zdravotným alebo sociálnym znevýhodnením rôzneho druhu a stupňa. Práve práca s touto cieľovou skupinou si vyžaduje vysokú mieru psychickej odolnosti, schopnosti dlhodobo zvládať pracovnú záťaž a efektívne reagovať na akékoľvek stresové situácie (Fuchsová, Hrušcová, 2016).

Pracovné prostredie, v ktorom špeciálny pedagóg pôsobí významne ovplyvňuje jeho psychickú pohodu, pracovnú spokojnosť a celkovú kvalitu pracovného výkonu. Dôležitým faktorom je pozitívna klíma školy, ktorá odráža povahu interpersonálnych vzťahov a dynamiku sociálnych procesov v školskom zariadení. Školská klíma odráža to, ako pedagógovia vnímajú a hodnotia celkovú atmosféru školy, aké majú skúsenosti z každodenného kontaktu a spolupráce a ako sa v školskom prostredí cítia. Mimoriadne dôležitá je aj klíma pedagogického kolektívu, ktorá má pre pedagógov veľmi zásadný vplyv. V kvalitnej a podporujúcej kolegiálnej atmosfére sa pedagógovia opierajú o dobré vzájomné vzťahy, medzi ktorými prevláda otvorená a konštruktívna komunikácia. Pedagógovia následne dokážu efektívne riešiť rôzne problémy a majú nastavené jasné a zrozumiteľné pravidlá, ktoré rešpektujú. Ak však niektoré z týchto aspektov pracovného prostredia v pedagogickom kolektíve absentujú, pracovné prostredie sa môže stať významným stresovým faktorom, ktorý negatívne ovplyvňuje psychickú rovnováhu a pracovný výkon špeciálnych pedagógov (Petlák, Baranovská, 2022).

Neoddeliteľnou súčasťou pracovných povinností špeciálneho pedagóga je aj pravidelné zúčastňovanie sa na pedagogických poradách, účasť na metodických a predmetových komisiách, riešenie individuálnych výchovno-vzdelávacích problémov žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a spolupráca s odborníkmi na tvorbe a úprave školských dokumentov. Klíma pracovného kolektívu v poradenských zariadeniach a učiteľského zboru v školách je ovplyvňovaná skladbou podporného tímu, ale aj osobnostnými charakteristikami vedenia školy alebo poradenského zariadenia. Pozitívna a podporná pracovná klíma v školách vytvára prostredie, v ktorom môžu špeciálni pedagógovia rozvíjať nové pedagogicko-didaktické prístupy a optimálne reagovať na individuálne a špecifické potreby žiakov. Zároveň klíma školy by mala podporovať vzájomnú úctu, rešpekt a dôveru v medziľudských vzťahoch, čo prispieva aj k vyššej kvalite spolupráce v odbornom tíme. Dobrá klíma na pracovisku zároveň posilňuje tvorivú kooperáciu medzi kolegami v práci a rozširuje možnosti profesijnej sebarealizácie a profesijného rastu špeciálnych pedagógov (Petlák, Baranovská, 2016).

Medzi významné stresové faktory, ktorým môžu špeciálni pedagógovia čeliť sú aj konflikty s vedením školy. Takéto konfliktne situácie môžu u špeciálnych pedagógov vyvolávať rôzne negatívne emočné reakcie, akými je napätie, strach, zlosť, hnev, pocity viny či krivdy. Riaditeľ školy by mal plniť úlohu integrujúceho článku pedagogického kolektívu, pričom je potrebné, aby disponoval prirodzenou autoritou a aby dokázal poskytovať konštruktívnu spätnú väzbu. Dôležité je, aby riaditeľovo konanie bolo milé, pokojné, ohľaduplné a tiež spravodlivé. V praxi sa však nie vždy

stretávame s ideálnym modelom vedenia svojich pedagogických zamestnancov, pretože niektorí riaditelia v školách uplatňujú autoritatívny štýl riadenia, ktorý neumožňuje budovanie vzájomnej úcty a dôvery. Komunikácia v takýchto prípadoch prebieha prevažne zhora nadol, príkazy dominujú nad diskusiou a názory špeciálnych pedagógov sú často ignorované. Takýto prístup zvyčajne orientuje vedenie školy len na výsledky práce a nereflektuje tak individuálne potreby zamestnancov, pričom dôsledkom môže byť aj hrozba odchodu špeciálneho pedagóga zo školy, ak nie je spokojný s pracovnými podmienkami (Petlák, Baranovská, 2022).

Ďalším stresovým faktorom v školskom pracovnom prostredí je neschopnosť vedenia školy zabezpečiť optimálne fungovanie a chod inštitúcie, vrátane zabezpečenia finančných prostriedkov potrebných na výučbu, učebné pomôcky, školské aktivity, výlety či exkurzie. Medzi ďalšie stresové faktory možno zaradiť i situácie, kedy vedenie školy neposkytuje pedagógom včas dôležité informácie nevyhnutné pre správny výkon ich pedagogickej činnosti. Takéto opomenutia môžu negatívne ovplyvniť pracovnú efektivitu a celkovú psychickú pohodu špeciálnych pedagógov. Stresovým faktorom v pracovnom prostredí špeciálnych pedagógov môže predstavovať aj bossing, teda šikanovanie zo strany vedenia alebo riaditeľa školy, ktorý sa môže prejavovať verejným zosmiešňovaním alebo vedomým zhoršovaním pracovných podmienok (Petlák, Baranovská, 2016). Ďalšími závažnými stresovými faktormi v pracovnom prostredí špeciálnych pedagógov môžu byť aj negatívne vzájomné vzťahy v učiteľskom zbore a nedostatočná kooperácia v rámci učiteľského zboru. Najmä pre začínajúcich učiteľov môže byť príliš idealizovaná predstava o pedagogickom povolaní, v ktorom je špeciálny pedagóg vnímaný ako poradca či dobrý priateľ žiakov. Takáto mylná predstava o pedagogickej profesii je následne konfrontovaná s realitou školského prostredia, v ktorom sa pedagógovia stretávajú s rôznymi problémovými situáciami, vrátane riešenia problémov a konfliktov, nízkej miery spolupráce zo strany žiakov a ich rodičov, nedostatku učebných pomôcok, slabého finančného ohodnotenia a nedostatočného spoločenského ocenenia práce, vykonávanej často aj v čase osobného voľna. V súvislosti s uvedenými skutočnosťami sa v odbornej literatúre často hovorí aj o fenoméne „šoku z reality“, ktorú prežívajú najmä začínajúci učitelia počas prvého roku výkonu svojho povolania. Ďalšiu neistotu môže zároveň umocňovať aj pochybnosť, či dokážu efektívne aplikovať nadobudnuté vedomosti a zručnosti získané počas vysokoškolského štúdia v reálnych pedagogických situáciách (Petlák, Baranovská, 2022).

Záver

Udržateľnosť práce špeciálnych pedagógov nezávisí len od ich osobných stratégií, ale aj od podpory pracovného prostredia, v ktorom pôsobia. Systematická a kontinuálna podpora zo strany pracoviiska, vedenia školy a kolegov je nevyhnutná pre zabezpečenie zdravého pracovného prostredia. Pravidelné supervízie, mentoring, koučing, odborné školenia zamerané na zvládanie stresu, pracovnej záťaže a prevenciu vyhorenia, transparentná komunikácia a uznanie významu práce špeciálnych pedagógov prispievajú k vyššej pracovnej spokojnosti, motivácii a schopnosti čeliť náročným situáciám bez nadmerného psychického zaťaženia.

Použitá literatúra

ČAPEK, R., PŘÍKAZSKÁ, I., ŠMEJKAL, J. 2018. *Učitel a syndrom vyhoření*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabes.r.o., 142 s. ISBN: 978-80-7496-392-6.

- ČECH, T., HORMANDLOVÁ, T. 2020. *Profesní obraz školního speciálního pedagoga v podmínkách základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 121 s. ISBN: 978-80-244-5861-8.
- DUBAYOVÁ, T., MIRDALIKOVÁ, P. 2019. Vzťah medzi empatiou a syndrómom vyhorenia u špeciálnych pedagógov na Slovensku. In: BELÁSOVÁ, Ľ., BERNÁTOVÁ, R. (Eds.) *Premeny školy a učiteľské vzdelávanie v historickom kontexte a nové perspektívy: Zborník príspevkov z vedeckej konferencie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 522 s. ISBN: 978-80-555-2267-8.
- FUCHSOVÁ, K., HRUŠČOVÁ, E. 2016. Syndróm vyhorenia u špeciálnych pedagógov. In: *Špeciálny pedagóg: Časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*. 2016, roč. 5, č. 2, 124 s. ISSN: 1338-6670.
- GURGOVÁ ŽITNIAKOVÁ, B., BEHÚŇOVÁ, L. 2017. Stresory a syndróm vyhorenia v práci učiteľa ZŠ. In: *PEDAGOGIKA.SK: Slovenský časopis pre pedagogické vedy*. 2017, roč. 8, č. 2, 152 s. ISSN: 1338-0982.
- IKHARDT, P., HALÁKOVÁ, Z., KUNZOVÁ, D., CICEKOVÁ, J. 2024. Preferované stratégie zvládania stresu vo vzťahu k riziku vyhorenia súčasných učiteľov. In: *Edukácia: vedecký časopis*. 2024, roč. 7, č. 1, 118 s. ISSN: 1339-8725.
- PAŠKOVÁ, L. 2022. *Osobnosť učiteľa a jeho aktuálne prežívanie a zvládanie pracovnej záťaže*. Banská Bystrica: Belianum, 218 s. ISBN: 978-80-557-1952-8.
- PETLÁK, E., BARANOVSKÁ, A. 2016. *Stres v práci učiteľa a syndróm vyhorenia*. 1.vydanie. Bratislava: WoltersKluwer SR s.r.o., 129 s. ISBN: 978-80-8168-450-0.
- PETLÁK, E., BARANOVSKÁ, A. 2022. *Stres v práci učiteľa a syndróm vyhorenia*. 2. vydanie. Bratislava: WoltersKluwer SR s.r.o., 128 s. ISBN: 978-80-571-0516-9.
- RAČKOVÁ, M. 2016. *Psychohygiena v živote moderného človeka*. Košice: Technická univerzita v Košiciach. 168 s. ISBN: 978-80-553-2284-1.
- RUŽIČKOVÁ, V. a kol. 2018. *Špeciálny pedagóg jako profese*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 132 s. ISBN: 978-80-244-5468-9.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. 2018. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 280 s. ISBN: 978-80-271-0470-3.

Kontaktné údaje:

Bc. Ivana Šefčíková, Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku, Hrabovská cesta 1A, Ružomberok

NEFORMÁLNY PRIESTOR AKO VÝZVA PRE ŠPECIÁLNEHO PEDAGÓGA

Marcela Babečková

ABSTRAKT

Zámerom príspevku je priblížiť teoretické východiská výchovy mimo vyučovania a poukázať na to ako vplýva na žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Zameriali sme sa na vymedzenie pojmu voľný čas, jeho spoločenský a výchovný význam, predstavenie modelov záujmových útvarov a tematických oblastí výchovy, ako aj na úlohu špeciálneho pedagóga pri rozvoji osobnosti dieťaťa v neformálnom prostredí.

KEÚČOVÉ SLOVÁ

Voľný čas. Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Záujmové útvary.

Vymedzenie voľného času

Kováčová (2019) uvádza, že voľný čas možno vnímať ako fenomén zasahujúci do neformálneho prostredia, ktorý je príznačný trávením voľného času skupinou osôb so zdravotným znevýhodnením. Ide o fenomén, ktorý považuje človeka ako tvorca kultúrnych a materiálnych hodnôt bez ohľadu na jeho zdravotný stav, či vek. Voľný čas je ponímaný rôzne a existuje o ňom množstvo definícií. Podľa Kováčovej (ibidem) autori považujú voľný čas za priestor pre slobodnú činnosť a rozvoj človeka, priestor pre činnosti orientované na sebarealizáciu a sebavzdelávanie, na voľnočasové aktivity. Voľný čas je vnímaný ako priestor, ktorý ostáva po splnení povinností a zohráva dôležitú spoločenskú úlohu. Oriechčíková (2014) poukazuje na to, že voľný čas zohráva významnú úlohu aj z hľadiska zdravého psychického vývinu a rozvoja osobnosti dieťaťa s duševnou zaostalosťou, pričom sa vyznačuje slobodou a voľnosťou. **Zmysluplné trávenie voľného času úzko súvisí s výchovou mimo vyučovania, ktorá prispieva nevedome k formovaniu hodnotových orientácií a rozvoju záujmov žiakov.** Pod výchovou mimo vyučovania sa podľa Hanuliakovej (2020) rozumie usmerňovanie voľného času detí a mládeže v období, keď neprebíha vyučovanie a deti sa nachádzajú **mimo dosahu rodinného prostredia**. V neformálnom prostredí sa učenie odohráva väčšinou spontánne a prirodzene, pričom si žiaci uvedomujú, že sa nachádzajú v prostredí, ktoré podporuje ich osobnostný rast a celkový rozvoj, bez potreby formálnych pravidiel alebo hodnotenia výkonu (Nemcová & Šolcová, 2020). Novotná (2023) uvádza, že výchova mimo vyučovania predstavuje oblasť výchovy realizovanú v školskom klube detí a školskom internáte. Podľa Gubricovej & Novotnej (2024) je výchovný program školského zariadenia základným dokumentom, podľa ktorého sa realizuje výchovno-vzdelávacia činnosť. Autorky zároveň zdôrazňujú, že podstatou tohto procesu je prirodzená potreba žiaka byť aktívny – žiak chce niečo robiť, chce to robiť niekde a chce to robiť s niekým. Tento princíp zdôrazňuje význam prostredia pri formovaní osobnosti a rozvoji žiaka mimo vyučovania.

Štátny výchovný program pre školský klub detí (2022) uvádza, že obsahovú dimenziu výchovy mimo vyučovania tvoria tri základné piliere – personalizácia, inklúzia a subjektívna pohoda, ktoré sú premietnuté do tematických oblastí výchovy. Dokument zároveň uvádza, že jednotlivé tematické oblasti sú kompatibilné so vzdelávacími oblasťami základného vzdelávania a sú definované nasledovne:

Tabuľka 1: Tematické oblasti výchovy

Tematické oblasti výchovy	Kompatibilné vzdelávacie oblasti	Charakteristika tematickej oblasti výchovy
Kultúra a umenie	Umenie a kultúra	Podporuje tvorivosť, estetické cítenie a kultúrne povedomie
Spoločnosť a príroda	Človek a spoločnosť Človek a príroda	Umožňuje poznávať spoločenské a prírodné prostredie, rozvíja občianske kompetencie
Sebarozvoj a svet práce	Človek a svet práce	Podporuje sebazpoznanie, orientáciu v pracovnom a spoločenskom živote
Komunikácia a práca s informáciami	Jazyk a komunikácia Matematika a práca s informáciami	Rozvíja schopnosť vyjadrovať sa, pracovať s informáciami a riešiť problémy
Zdravie a subjektívna pohoda	Zdravie a pohyb	Posilňuje telesnú zdatnosť, zdravé návyky a celkovú pohodu

Zdroj: vlastné spracovanie

Napĺňaním cieľov jednotlivých tematických oblastí výchovy sa školské kluby detí výrazne podieľajú na rozvoji osobnostnej intrapersonálnej oblasti žiakov, ktorá zahŕňa budovanie sebadôvery, sebazpoznania a schopnosti regulovať vlastné emócie a správanie. Súčasne podporujú aj sociálny interpersonálny rozvoj, teda rozvíjanie komunikačných zručností, spolupráce, empatie a schopnosti budovať vzťahy s rovesníkmi. Rovnako významnú úlohu zohrávajú pri rozvoji intelektuálnej oblasti, ktorá sa týka poznávacích procesov, ako je myslenie, pozornosť, pamäť, tvorivosť a schopnosť riešiť problémy. Týmto spôsobom pripravujú žiakov na úspešné zvládanie rôznych životných situácií.

Kategorizácia modelov vo voľnom čase

Na základe využívania voľného času možno podľa Kováčovej (2019) diferencovať tri modely záujmových útvarov, ktoré zabezpečujú ponuku a dopyt voľnočasových aktivít: segregovaný, združený a integrovaný.

Segregovaný model záujmového systému trávenia voľného času sa uplatňuje najmä pri voľnočasových činnostiach určených pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením, ktorí tvoria homogénnu skupinu z hľadiska typu a miery postihnutia. Tento model je orientovaný na uspokojenie osobitých potrieb danej skupiny a na Slovensku sú tieto aktivity zabezpečované predovšetkým:

- špeciálnymi školami prostredníctvom záujmovej a mimoškolskej činnosti (68 %),
- centrami voľného času (16 %),
- občianskymi združeniami a nadáciami v spolupráci s rodičmi (16 %),
- a ostatnými nešpecifikovanými organizáciami (Kováčová, 2019, s. 22).

Združený model záujmového systému trávenia voľného času je charakteristický asymetrickým rozdelením podskupín, ktoré zahŕňajú napr. nápravné, preventívne a vzdelávacie aktivity. Tento model umožňuje spoločnú účasť intaktných žiakov a žiakov so zdravotným znevýhodnením, ktorí sa zapájajú do spoločných aktivít a stretávajú sa v rámci činností záujmových útvarov. Väčšina týchto útvarov je však špecificky prispôbena potrebám žiakov so zdravotným znevýhodnením.

Voľnočasové aktivity sú v rámci združeného modelu na Slovensku zabezpečované:

- základnými školami prostredníctvom krúžkovej a mimoškolskej činnosti
- centrami voľného času,
- a ďalšími nešpecifikovanými organizáciami.

Integrovaný model záujmového systému trávenia voľného času prepája všetky tri styčné body do jednotného systému, ktorý je vhodný pre inkluzívne prostredie. Jeho výhody spočívajú najmä v: stimulácii rastu celkových postojov, komunikácii a správaní sa v rámci inkluzívnej spoločnosti, v minimalizácii diskriminačných tendencií ako aj v odstránení duplicitnosti, znižovaní rizík a prekonávaní bariér, či hraníc v priestore.

Úspešné začleňovanie detí so zdravotným znevýhodnením do zmysluplných voľnočasových aktivít si vyžaduje spoluprácu rodiny, spoločnosti a inštitúcií. Na Slovensku však existuje len obmedzený počet záujmových útvarov otvorených pre všetkých, pričom väčšinu tvoria občianske združenia organizujúce rekondično-rehabilitačné pobyty bez ohľadu na rozdiely medzi účastníkmi. Podľa Kováčovej (ibidem) možno konštatovať, že segregatívny prístup vo výchove vo voľnom čase je v skupine detí a žiakov s odlišnosťami primerane zastúpený a podporovaný prostredníctvom ponúkaných voľnočasových aktivít. Školy a školské výchovno-vzdelávacie zariadenia poskytujú týmto deťom a žiakom po vyučovaní prostredníctvom záujmových útvarov **pestrú a rozmanitú ponuku aktivít**. Záujmová činnosť zameraná na žiakov so zdravotným znevýhodnením má význam nielen pri **podpore a rozvoji ich schopností a zručností**, ale aj pri **uľahčovaní zvládania školských povinností a posilňovaní ich motivácie k učeniu**. Novotná (2017) zdôrazňuje, že hlavným cieľom výchovy vo voľnom čase je naučiť jedinca efektívne hospodáriť s voľným časom, rozumne ho využívať a vnímať voľný čas ako dôležitú životnú hodnotu. Zároveň poukazuje na tri základné funkcie výchovy mimo vyučovania: odpočinok, zábavu a rozvoj osobnosti. Podľa Gašparovej & Babiakovej (2022) je cieľom výchovy vo voľnom čase kompenzovať psychickú záťaž žiakov, ktorá vyplýva z plnenia školských aj iných mimoškolských povinností a viesť ich k výberu zmysluplných aktivít, ktoré podporujú rozvoj osobnosti a pozitívnych charakterových čŕt. Správne zvolené činnosti zároveň pomáhajú žiakovi objavovať svoje schopnosti a záujmy, a tak im pomáhajú určiť smer budúceho profesijného rozvoja. Oriechčíková (2014) zdôrazňuje, že výchovno-vzdelávacia činnosť by mala zohľadňovať únavu žiakov po školskom vyučovaní. Špeciálny pedagóg musí pamätať na to, že žiak po vyučovaní v školskom klube potrebuje predovšetkým oddych a regeneráciu síl. Podľa Pávkovej (2014) je osobnosť špeciálneho pedagóga vystavená viacerým požiadavkám, pretože v procese výchovy a vzdelávania zohráva viacero rolí – učiteľa, poradcu, inštruktora aj staršieho priateľa. Jeho pôsobenie by malo byť založené na citlivom, empatickom a nenásilnom prístupe. Od špeciálneho pedagóga sa očakáva otvorený a prijímajúci prístup k dieťaťu, schopnosť načúvať mu a citlivo reagovať na jeho potreby (Novotná, 2023).

Neformálne prostredie predstavuje pre špeciálneho pedagóga nielen obohatenie jeho výchovno-vzdelávacej práce, ale aj profesijnú výzvu. Poskytuje mu priestor na uplatnenie tvorivých prístupov, ktoré sa na tradičnom vyučovaní realizujú len ťažko. Záujmová činnosť mu zároveň napomáha lepšiemu poznaniu osobnosti žiaka a posilňovaniu jeho silných stránok.

Neformálne kontexty, zahŕňajúce zážitkové, komunitné a voľnočasové aktivity poskytujú priestor na individuálnu podporu a rozvoj sociálnych i komunikačných kompetencií, pričom významne prispievajú k posilňovaniu sebahodnoty a samostatnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Pre špeciálneho pedagóga znamená takéto prostredie možnosť aplikovať

inkluzívne, zážitkové a personalizované prístupy, ktoré presahujú rámec tradičného školského systému a umožňujú reagovať na aktuálne potreby jednotlivcov. Zároveň je preňho výzvou prispôbiť sa flexibilnému a menej štruktúrovanému prostrediu, v ktorom sa žiaci učia vlastným tempom a podľa svojich individuálnych možností. Úlohou špeciálneho pedagóga je vytvárať podmienky, v ktorých sa dieťa cíti akceptované, rešpektované a motivované, pričom mu poskytuje možnosť výberu aktivít. V tejto súvislosti Novotná (2022) poukazuje na to, že výber spôsobov a prostriedkov, ktorými špeciálny pedagóg naplňa výchovné ciele v školskom klube detí - ako sú témy, aktivity či hry, závisí predovšetkým od jeho tvorivosti, náročnosti na vlastnú prácu, motivácie a ochoty aktívne zapájať žiakov do spoločných činností. Úspech výchovno-vzdelávacej činnosti vo veľkej miere závisí od osobnosti špeciálneho pedagóga, od jeho prístupu a schopnosti vytvárať podnetné a podporujúce prostredie. V takomto prostredí sa prirodzene rozvíjajú sociálne a emocionálne zručnosti žiakov, ako sú empatia, spolupráca či sebakontrola. Zároveň poskytuje špeciálnemu pedagógovi priestor na hľadanie inovatívnych prístupov a metód práce, ktoré zohľadňujú individuálne potreby žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Záver

V tomto príspevku sme poukázali na význam voľného času ako neoddeliteľnej súčasti života žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorá plní nielen oddychovú, ale výchovnú, rozvojovú a socializačnú funkciu. Zdôraznili sme, že výchova mimo vyučovania prebieha v neformálnom prostredí, ktoré žiakom poskytuje priestor na prirodzený rozvoj ich záujmov a schopností prostredníctvom rôznorodých aktivít. Pozornosť sme zamerali najmä na školský klub detí, ktorý predstavuje podnetné neformálne prostredie umožňujúce žiakom prirodzene a spontánne sa učiť, rozvíjať svoje schopnosti a zároveň nadobúdať pocit istoty, prijatia a bezpečia. Priblížili sme tiež prepojenie tematických oblastí výchovy so vzdelávacími oblasťami základného vzdelávania a analyzovali sme tri modely trávenia voľného času – segregovaný, združený a integrovaný, s dôrazom na inkluzívny prístup. Na záver sme poukázali na význam úlohy špeciálneho pedagóga a vychovávateľa, ktorých osobný prístup, empatia a spôsob komunikácie zásadne ovplyvňujú kvalitu výchovno - vzdelávacieho procesu a tak podporujú rozvoj žiakov nielen vo vzťahu k sebe samým, ale aj k ostatným, čím prispievajú k ich celkovej spokojnosti, pohode a osobnostnému rastu žiakov.

Požitá literatúra

- GAŠPAROVÁ, M., BABIAKOVÁ, S. 2022. *Príprava vychovávateľky školského klubu detí na profesiu*. Banská Bystrica: BELIANUM. 2022. 84 s. ISBN 978-80-557-2030-2.
- GUBRICOVÁ, J., NOVOTNÁ, E. (eds.). *Aktuálne výzvy výchovy a vzdelávania v školskom klube detí. Zborník vedeckých a odborných príspevkov z konferencie „Aktuálne výzvy výchovy a vzdelávania vo voľnočasovom priestore“, ktorá sa konala dňa 21. mája 2024 vo Zvolene*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2024. 301 s. ISBN 978-80-568-0669-2.
- HANULIAKOVÁ, J. 2020. *Pedagogika voľného času a výchova vo voľnom čase*. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI, 2020. 110 s. ISBN 978-80-8222-008-3.
- KOVÁČOVÁ, B. 2019. *Evalvácia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením v neformálnom prostredí*. Ružomberok: VERBUM, 2019. 114 s. ISBN 978-80-561-0732-4.
- NEMCOVÁ, L., ŠOLCOVÁ, J. 2020. *Neformálne vzdelávanie detí a mládeže*. Vysokoškolská učebnica. Banská Bystrica: Belianum, 2020. 199 s. ISBN 978-80-557-1817-0.
- NOVOTNÁ, E. 2017. *Pedagogika voľného času: Teória výchovy mimo vyučovania a vo voľnom čase*. Prešov: Rokus, s.r.o., 2017. 224 s. ISBN 978-80-89510-58-0.

- NOVOTNÁ, E. 2022. *Neformálna výchova a vzdelávanie v školskom klube detí. Metodika implementácie princípov neformálnej výchovy a vzdelávania v školskom klube detí*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2022. 128 s. ISBN 978-80-555-2932-5.
- NOVOTNÁ, E. 2023. *Výchova mimo vyučovania: Riadenie edukačného procesu v školských zariadeniach*. 1. vydanie. Prešov: Rokus, s.r.o., 2023. 231 s. ISBN 978-80-8238-018-0.
- ORIEŠČIKOVÁ, H. *Pedagogika mentálne postihnutých pre vychovávateľov*. Ružomberok: VERBUM, 2014. 188 s. ISBN 978-80-561-0172-8.
- PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika voľného času*. Praha: Univerzita Karlova, 2014. 145 s. ISBN 978-80-7290-666-6.
- ŠTÁTNY VÝCHOVNÝ PROGRAM PRE ŠKOLSKÝ KLUB DETÍ [online]. Bratislava: Národný inštitút vzdelávania a mládeže, 2022.

Kontaktné údaje:

Bc. Marcela Babečková, Spojená škola internátna, Mila Urbana 169/45, Námestovo

RECENZIE

AJ TAKTO JE MOŽNÉ KREATÍVNE SPOZNÁVAŤ HRADY A ZÁMKY

Viera Rassu Nagy

Recenzovaná publikácia



Kováčová, Barbora; Valachová, Daniela: **Cez výtvarnú expresiu poznanie slovenských hradov a múzeí**: metodická príručka k rozvíjaniu regionálneho povedomia detí a mládeže . Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2025. 61 s. [online]. – ISBN 978-80-561-1224-3

Metodická príručka *Cez výtvarnú expresiu poznanie slovenských hradov a múzeí*: metodická príručka k rozvíjaniu regionálneho povedomia detí a mládeže predstavuje hodnotný pedagogický materiál zameraný na podporu regionálneho vzdelávania prostredníctvom výtvarnej edukácie. Publikácia reaguje na súčasné požiadavky vzdelávacieho procesu, ktoré zdôrazňujú prepojenie formálneho vzdelávania s autentickou skúsenosťou žiakov a rozvoj ich kultúrneho a historického povedomia.

Autorky príručky ponúkajú systematicky spracovaný prehľad vybraných slovenských hradov,

múzeí a historických objektov, ktoré sú predstavené prostredníctvom prehľadných informačných celkov označených ako „Kto je, čo je“. Tieto časti poskytujú základné informácie o jednotlivých lokalitách, ich historickom vývine, kultúrnom význame a špecifikách. Text je spracovaný zrozumiteľným spôsobom, primeraným vekovým možnostiam detí a mládeže, pričom zároveň poskytuje dostatočný odborný základ pre pedagogické využitie.

Za významný prínos publikácie možno považovať originálny metodický koncept „Trikrát inak“, ktorý predstavuje súbor troch tvorivých aktivít viažucich sa ku každej lokalite. Navrhované úlohy sú koncipované tak, aby podporovali aktívne zapájanie žiakov do procesu poznávania kultúrneho dedičstva. Prostredníctvom tvorby replík, ilustrácií, interpretácie historických artefaktov, spracovania povestí či kreatívnej práce so zbierkovými predmetmi dochádza nielen k osvojovaniu faktografických poznatkov, ale aj k ich hlbšiemu pochopeniu a osobnému prežívaniu. Aktivity zároveň rozvíjajú predstavivosť, výtvarné schopnosti, kritické myslenie a schopnosť reflexie.

Pozitívne možno hodnotiť aj didaktické spracovanie jednotlivých úloh. Príručka poskytuje pedagógom konkrétne metodické návody, ktoré sú ľahko aplikovateľné v školskom aj mimoškolskom prostredí. Jej štruktúra je prehľadná, logická a umožňuje flexibilné využitie v rámci rôznych vekových kategórií. Publikácia tak vytvára vhodný priestor na prepájanie výtvarnej výchovy, regionálnej histórie, múzejnej pedagogiky a zážitkového učenia.

Osobitnú pozornosť si zasluhuje dôraz na rozvíjanie regionálneho povedomia detí a mládeže. Prostredníctvom priameho kontaktu s kultúrnym dedičstvom a jeho tvorivého spracovania sú mladí ľudia vedení k budovaniu vzťahu k vlastnému regiónu, k poznávaniu jeho historických a kultúrnych hodnôt a k formovaniu kultúrnej identity. Takýto prístup je v súčasnosti mimoriadne aktuálny, keďže podporuje nielen vzdelávací rozmer, ale aj občiansku a kultúrnu angažovanosť mladých generácií. Po grafickej i obsahovej stránke pôsobí publikácia prepracovane a premyslene. Hravosť, tvorivosť a interaktivita, ktoré sú prítomné v jednotlivých aktivitách, zvyšujú jej atraktivitu a motivujú žiakov k aktívnemu objavovaniu histórie mimo tradičných foriem výučby. Zároveň poskytuje pedagógom dostatok inšpirácie na tvorbu vlastných vzdelávacích aktivít.

Záver

Metodická príručka *Cez výtvarnú expresiu poznanie slovenských hradov a múzeí: metodická príručka k rozvíjaniu regionálneho povedomia detí a mládeže* predstavuje významný príspevok do oblasti múzejnej a galerijnej edukácie, ako aj do problematiky regionálne orientovaného vzdelávania. Vyniká prepojením odborného obsahu s tvorivými a zážitkovými metódami učenia, čím vytvára predpoklady pre efektívny rozvoj poznatkov, zručností a postojov žiakov. Publikáciu možno odporučiť pedagógom všetkých stupňov vzdelávania, pracovníkom múzeí a galérií, študentom pedagogických odborov, ako aj širšej odbornej verejnosti zaujímajúcej sa o inovatívne prístupy vo vzdelávaní a kultúrnej edukácii.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Viera Rássu Nagy, PhD., Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok.

E-mail: viera.nagy@ku.sk

POZNANIE MÚZEA CEZ KREATIVITU

Marcela Čarnická



Recenzovaná publikácia

Valachová, Daniela, Kováčová, Barbora: *Vnímanie múzea očami mladých: metodická príručka k rozvíjaniu regionálneho povedomia detí a mládeže*. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2025. 78 s. ISBN 978-80-561-1225-0.

Publikácia *Vnímanie múzea očami mladých: metodická príručka k rozvíjaniu regionálneho povedomia detí a mládeže* predstavuje podnetný a metodicky premyslený príspevok do oblasti múzejnej pedagogiky, regionálnej výchovy a kultúrnej edukácie. Autorky Daniela Valachová a Barbora Kováčová reflektujú aktuálne potreby súčasného vzdelávania, ktoré zdôrazňuje význam zážitkového učenia, rozvoja kultúrneho povedomia a budovania vzťahu mladých ľudí ku kultúrnemu dedičstvu regiónu.

Metodická príručka vychádza z presvedčenia, že múzeá a galerijné inštitúcie predstavujú významné vzdelávacie prostredie, ktoré svojím potenciálom výrazne presahuje tradičné chápanie múzea ako miesta uchovávania historických artefaktov. Autorky ich prezentujú ako živé centrá učenia, tvorivosti a objavovania, v ktorých dochádza k prepájaniu poznatkov s autentickou skúsenosťou návštevníka. Takto koncipované chápanie múzea korešponduje so súčasnými trendmi múzejnej edukácie orientovanými na participáciu, interaktivitu a aktívne zapojenie návštevníka do procesu poznávania. Publikácia je určená predovšetkým pedagógom pôsobiacim v oblasti sekundárneho vzdelávania, no svojím obsahovým zameraním môže byť inšpiratívna aj pre pracovníkov múzeí, galerijných pedagógov či študentov pedagogických a umeleckých odborov. Jej prínos spočíva najmä v prepojení regionálneho vzdelávania s výtvarnou expresiou a tvorivými aktivitami, prostredníctvom ktorých sa mladí ľudia učia aktívne vnímať a interpretovať kultúrne dedičstvo.

Autorky vychádzajú z myšlienky, že poznávanie múzejných expozícií nemusí byť založené výlučne na prijímaní informácií, ale môže sa stať podnetom pre vlastnú tvorbu, reflexiu a objavovanie. Jednotlivé metodické návrhy a výtvarné projekty umožňujú účastníkom vytvárať vlastné expozície, imaginatívne spracovávať artefakty či vstupovať do symbolického dialógu s konkrétnymi zbierkovými predmetmi. Takto koncipované aktivity podporujú rozvoj tvorivého myslenia, vizuálnej gramotnosti, komunikačných schopností a schopnosti kriticky interpretovať kultúrne obsahy.

Pozitívne možno hodnotiť najmä didaktickú prepracovanosť publikácie. Jednotlivé aktivity sú formulované jasne, prehľadne a s dôrazom na praktickú využiteľnosť v pedagogickej praxi. Autorky ponúkajú pedagógom konkrétne metodické postupy, ktoré možno flexibilne aplikovať v školskom

prostredí, počas exkurzií do múzeí alebo v rámci neformálneho vzdelávania. Významnou prednosťou je tiež prepojenie poznávacej, emocionálnej a tvorivej roviny učenia, čo umožňuje komplexnejší rozvoj osobnosti žiaka.

Príručka zároveň poukazuje na význam múzea ako priestoru kultúrneho dialógu. Prostredníctvom kontaktu s autentickými predmetmi, historickými príbehmi a umeleckými dielami sú mladí ľudia vedení k hlbšiemu porozumeniu vlastnej kultúrnej identity a regionálnej príslušnosti. Takýto prístup podporuje nielen osvojovanie poznatkov, ale aj formovanie hodnôt, postojov a zodpovedného vzťahu ku kultúrnemu dedičstvu.

Po obsahovej aj metodickej stránke publikácia predstavuje kvalitne spracovaný materiál, ktorý reaguje na potrebu inovatívnych vzdelávacích prístupov v oblasti kultúrnej edukácie. Oceňujem najmä dôraz na tvorivosť, osobnú skúsenosť a aktívne zapojenie účastníkov do procesu poznávania, čím autorky vytvárajú priestor pre hlbšie a zmysluplnejšie učenie.

Záver

Metodická príručka *Vnímanie múzea očami mladých: metodická príručka k rozvíjaniu regionálneho povedomia detí a mládeže* predstavuje hodnotný odborný a pedagogický materiál s výrazným aplikačným potenciálom. Prináša originálne metodické námety na využívanie múzejných inštitúcií vo vzdelávacom procese a zároveň podporuje rozvoj regionálneho povedomia, kultúrnej identity a tvorivých kompetencií detí a mládeže.

Publikáciu možno odporučiť pedagógom, pracovníkom kultúrnych inštitúcií, študentom pedagogických odborov i širšej odbornej verejnosti zaujímajúcej sa o súčasné trendy v oblasti múzejnej a galerijnej edukácie.

Kontaktné údaje:

Mgr. Marcela Čarnická, PhD., Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok.

E-mail: marcela.carnicka@ku.sk

ŽIVOTNÝ PRÍBEH

Martina Magová

Kováčová, Barbora – Javorčík, Ivan: *Perspektíva v biografii človeka so zdravotným znevýhodnením*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, VERBUM – vydavateľstvo KU, 2025. 94 s. ISBN 978-80-561-1204-5.

Monografia *Perspektíva v biografii človeka so zdravotným znevýhodnením* predstavuje podnetný vedecký príspevok do oblasti špeciálnej pedagogiky, psychológie a pomáhajúcich profesií. Autori Barbora Kováčová a Ivan Javorčík sa v nej venujú problematike životného príbehu človeka so zdravotným znevýhodnením prostredníctvom naratívne orientovaného výskumu, pričom dôraz kladú na subjektívne prežívanie, formovanie identity, proces sebaaprijatia a rozvoj reziliencie v priebehu jednotlivých vývinových období.

Publikácia vychádza z aktuálnych teoretických východísk naratívnej psychológie, vývinovej psychológie a špeciálnej pedagogiky. Jej základným východiskom je presvedčenie, že životný príbeh nepredstavuje iba chronologický záznam udalostí, ale významný prostriedok porozumenia individuálnej skúsenosti človeka. Prostredníctvom rozprávania dochádza k interpretácii prežitého, hľadaniu významov a konštruovaniu osobnej identity. Tento koncept autori dôsledne rozvíjajú v kontexte skúmania života ženy so zdravotným znevýhodnením, označovanej ako Matilda.

Monografia je logicky štruktúrovaná do štyroch kapitol, ktoré na seba obsahovo nadväzujú. Prvá kapitola predstavuje teoretický rámec problematiky a približuje koncept životnej trajektórie človeka, význam zlomových udalostí, ako aj úlohu reziliencie pri zvládaní životných výziev spojených so zdravotným znevýhodnením. Autori presvedčivo argumentujú, že identita človeka vzniká v neustálej interakcii medzi osobnou skúsenosťou a sociálnym prostredím, pričom životný príbeh zohráva kľúčovú úlohu pri organizovaní a interpretovaní tejto skúsenosti.

Druhá kapitola sa venuje metodologickým aspektom naratívneho a projektívneho prístupu. Oceňujem najmä prehľadné spracovanie problematiky naratívneho interview a naratívne orientovaného výskumu, ako aj reflexiu etických otázok a významu subjektívnej výpovede vo vedeckom skúmaní. Autori zároveň poukazujú na možnosti využitia naratívnych a projektívnych metód nielen vo výskume, ale aj v oblasti intervencie, prevencie a terapeuticko-formatívnej práce s klientom.

Jadro publikácie tvorí tretia kapitola, v ktorej je prezentovaný a analyzovaný životný príbeh participantky. Prostredníctvom štruktúrálnej a holisticko-obsahovej analýzy autori odhaľujú významové línie rozprávania, opakujúce sa motívy a emocionálne aspekty životnej skúsenosti. Analýza umožňuje hlbšie porozumieť tomu, akým spôsobom participantka interpretuje svoje zdravotné znevýhodnenie, vzťahy s okolím, osobné straty, životné očakávania i proces vlastného sebaaprijatia. Silnou stránkou tejto časti je citlivé a zároveň odborne fundované spracovanie osobnej výpovede, ktoré zachováva autenticitu príbehu a zároveň poskytuje priestor na jeho vedeckú interpretáciu.

Štvrtá kapitola prináša analýzu vnímania zdravotného znevýhodnenia v jednotlivých vývinových obdobiach života participantky. Autori sledujú proces formovania sebapoňatia od predškolského veku cez školské obdobie a adolescenciu až po dospelosť. Osobitnú pozornosť venujú vplyvu sociálnej izolácie, nedostatku emocionálnej podpory a spoločenských bariér na psychický a sociálny vývin človeka. Významným prínosom kapitoly je identifikácia faktorov, ktoré ovplyvňujú rozvoj reziliencie a schopnosť adaptácie na náročné životné situácie.

Z vedeckého hľadiska je mimoriadne hodnotné, že autori neostávajú na úrovni individuálneho príbehu, ale výsledky interpretujú v širšom kontexte sociálnej inklúzie, podpory duševného zdravia a kvality života osôb so zdravotným znevýhodnením. Monografia tak presahuje rámec kazuistického spracovania a stáva sa významným zdrojom poznania o mechanizmoch adaptácie, identitotvorby a zvládania životných výziev.

Publikácia vyniká terminologickou presnosťou, logickou štruktúrou a metodologickou dôslednosťou. Oceňujem tiež citlivý prístup autorov k participantke a schopnosť prepájať teoretické koncepty s konkrétnou životnou skúsennosťou. Monografia ponúka nielen nové poznatky pre odbornú komunitu, ale aj podnety pre praktickú činnosť špeciálnych pedagógov, psychológov, sociálnych pracovníkov a ďalších odborníkov pôsobiacich v pomáhajúcich profesiách.

Záver

Monografia *Perspektíva v biografii človeka so zdravotným znevýhodnením* predstavuje kvalitný vedecký výstup s významným teoretickým, metodologickým i aplikačným prínosom. Prostredníctvom naratívneho skúmania životného príbehu prináša hlbšie porozumenie problematike zdravotného znevýhodnenia, procesom utvárania identity a rozvoja reziliencie v priebehu života. Publikáciu možno odporučiť odborníkom z oblasti špeciálnej pedagogiky, psychológie, sociálnej práce a ďalších pomáhajúcich profesií, ako aj študentom uvedených odborov a všetkým záujemcom o naratívne prístupy vo výskume človeka a jeho životnej skúsenosti.

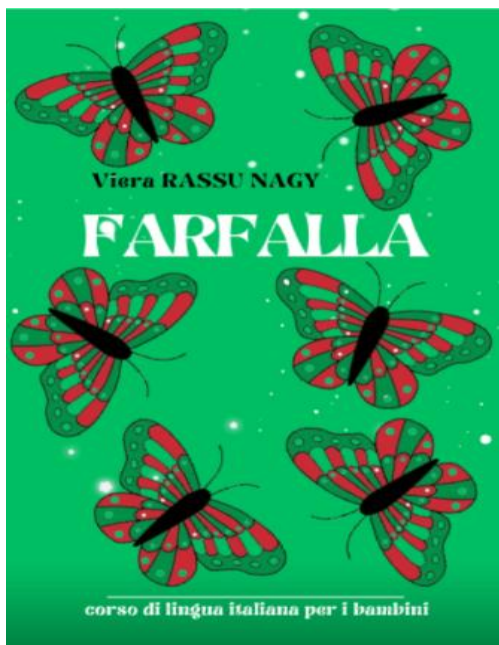
Kontaktné údaje:

PaedDr. Martina Magová, PhD., Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok.

E-mail: martina.magova@ku.sk

RECENZIA UČEBNICE TALIANSKÉHO JAZYKA PRE ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

Peter Sloboda



Recenzovaná publikácia

Rassu Nagy, Viera; Páterek, Patrik: *Farfalla [učebnica pre základné školy]*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2025. 126 s. ISBN 978-80-561-1169-7.

Predkladaná slovensko-talianska učebnica predstavuje didaktický materiál určený predovšetkým pre žiakov prvého a druhého stupňa základných škôl. Jej autori deklarujú využitie nielen v rámci formálneho vyučovania, ale aj v záujmových útvaroch, školských kluboch detí a centrách voľného času. Učebnica vznikla ako spoločné dielo študentov talianskeho jazyka a literatúry pod odborným vedením pedagogičky a didaktičky talianskeho jazyka.

Publikácia je koncipovaná s dôrazom na osvojovanie

základnej slovnej zásoby a gramatických javov potrebných pre začiatočníkov. Je rozdelená do tematicky a gramaticky usporiadaných lekcí, ktoré postupne rozvíjajú jazykové kompetencie žiakov. Úvodná časť oboznamuje žiakov s talianskou abecedou, pozdravmi a členmi, pričom jednotlivé lekcie následne rozširujú slovnú zásobu o oblasti každodenného života, ako sú jedlo, mestá, farby, čísla, štáty a národnosti či rodina. Gramatická zložka zahŕňa základné morfológické a syntaktické javy vrátane prídavných mien, tvorby množného čísla, slovies *essere* a *avere*, pravidelných konjugácií, nepravidelných a modálnych slovies.

Pozitívne možno hodnotiť systematickú štruktúru učebnice. Každá lekcia obsahuje tematicky zameraný obsah, test na overenie vedomostí a slovníček, ktorý napomáha upevňovaniu osvojenej lexiky. Z pedagogického hľadiska je prínosné aj priebežné opakovanie učiva a záverečná sumarizačná lekcija (*Lezione Plus*), ktorá podporuje fixáciu nadobudnutých poznatkov.

Významným motivačným prvkom je postava motýľa Francesca, ktorý sprevádza žiakov jednotlivými lekciami. Tento prvok vhodne zohľadňuje vekové špecifiká cieľovej skupiny a prispieva k vytváraniu pozitívneho vzťahu k učeniu cudzieho jazyka. Zároveň sprostredkúva základné poznatky o talianskej kultúre, čím učebnica naplňa aj interkultúrny rozmer jazykového vzdelávania.

Z didaktického hľadiska je vhodné oceniť postupnosť výkladu gramatických javov od jednoduchších k zložitejším, čo korešponduje s princípom primeranosti a systematickosti vo vyučovaní cudzích jazykov. Učebnica smeruje k dosiahnutiu jazykovej úrovne A1 až A2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky, pričom rozsah a výber učiva tomuto cieľu zodpovedajú.

Určitým limitom publikácie môže byť skutočnosť, že podľa predloženého obsahu sa dôraz kladie najmä na osvojovanie slovnej zásoby a gramatiky, zatiaľ čo rozvoj komunikačných zručností a autentických komunikačných situácií nie je v štruktúre učebnice explicitne zastúpený. Pre komplexnejší rozvoj jazykových kompetencií by preto bolo vhodné doplniť učebnicu o väčší počet komunikačných aktivít, dialógov a úloh podporujúcich interakciu medzi žiakmi.

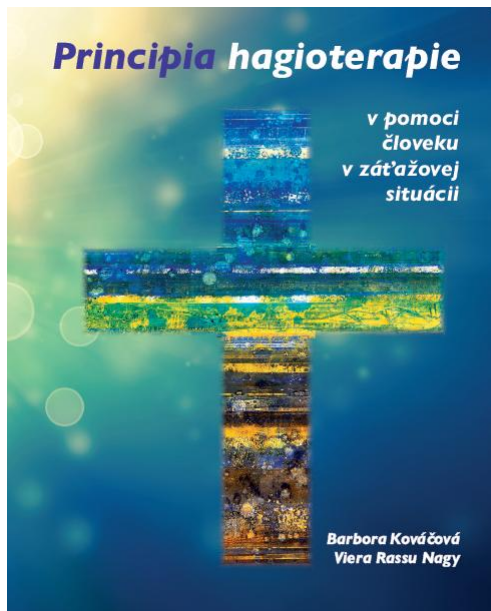
Celkovo možno učebnicu hodnotiť ako vhodný a prehľadne spracovaný didaktický materiál pre začiatočníkov v štúdiu talianskeho jazyka. Jej silnými stránkami sú jasná organizácia obsahu, vekovo primerané spracovanie, systematický prístup k výučbe gramatiky a slovnej zásoby, ako aj snaha o sprostredkovanie základných kultúrnych poznatkov o Taliansku. Publikácia môže predstavovať užitočnú pomôcku pre učiteľov i žiakov základných škôl pri osvojovaní základov talianskeho jazyka.

Kontaktné údaje:

Mgr. Sloboda Peter, externý doktorand v študijnom programe didaktika cudzích jazykov a literatúr, v študijnom odbore učiteľstvo a pedagogické vedy, Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Račianska 59, Bratislava

POMOC ČLOVEKU PROSTREDNÍCTVOM KRÍŽOVEJ CESTY

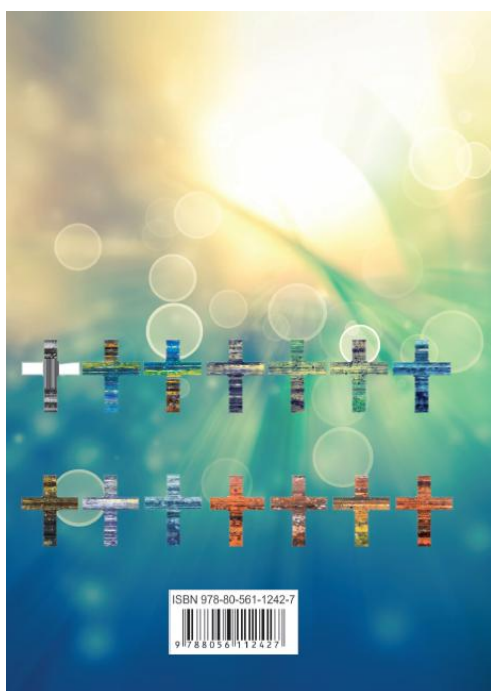
Zuzana Chanasová



Recenzovaná publikácia

Kováčová, Barbra, Rássu Nagy, Viera: Principia hagioterapie v pomoci človeku v záťažovej situácii. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2026.

Predložená publikácia „**Principia hagioterapie v pomoci človeku v záťažovej situácii**“ sa venuje aktuálnej, spoločensky významnej a zároveň špecifickej problematike hagioterapie ako jednej z možností pomoci človeku prechádzajúcemu náročnou životnou skúsenosťou. Autorky spracúvajú zvolenú tému systematicky, s odbornou erudíciou a zároveň s citlivým prístupom k človeku, ktorý sa ocitá v situácii utrpenia, neistoty či existenciálnej krízy.



Pozitívne možno hodnotiť predovšetkým spôsob, akým autorky približujú teoretické východiská hagioterapie a ich ukotvenie v kresťanskej antropológii. Človek je v práci vnímaný nielen ako biologická, psychická a sociálna bytosť, ale aj ako bytosť duchovná, otvorená transcencii a hľadaniu hlbšieho zmyslu vlastnej existencie. Práve tento holistický pohľad predstavuje významný prínos monografie, keďže reflektuje potrebu integrálneho prístupu k človeku, ktorý je v súčasných pomáhajúcich profesiách čoraz viac zdôrazňovaný.

Osobitne oceňujem dôraz na kategórie nádeje, viery, odpustenia, prijatia utrpenia a hodnotového ukotvenia, ktoré autorka predstavuje nielen ako teoretické koncepty, ale aj ako konkrétne zdroje vnútornej sily a reziliencie. V čase rastúcej existenciálnej neistoty a krízy medziľudských vzťahov prináša práca dôležitý pohľad na význam duchovných zdrojov pri zvládaní záťažových životných situácií. Autorka

presvedčivo ukazuje, že spiritualita môže byť významným ochranným faktorom, ktorý napomáha človeku nachádzať zmysel aj v okolnostiach, ktoré sa na prvý pohľad javia ako nepochopiteľné alebo nespravodlivé.

Významným prínosom publikácie je prepojenie teoretických poznatkov s konkrétnou životnou situáciou rodiny vychovávajúcej dieťa s mentálnym postihnutím. Autorka citlivo reflektuje emocionálne, sociálne i duchovné výzvy, ktorým tieto rodiny čelia, a zároveň poukazuje na možnosti duchovného sprevádzania ako formy podpory pri hľadaní nádeje, prijatia a vnútorného pokoja. Práca

tak poukazuje na skutočnosť, že aj v náročných životných okolnostiach môže človek objavovať nové horizonty osobného rastu, prehĺbovania viery a budovania dôvery v Božie vedenie.

Za mimoriadne podnetné považujem využitie pobožnosti Krížovej cesty ako nástroja duchovnej reflexie a hagioterapeutického sprevádzania. Krížová cesta je v práci prezentovaná nielen ako tradičný prvok kresťanskej spirituality, ale aj ako prostriedok identifikácie človeka s Kristovým utrpením, ktorý umožňuje hlbšie porozumieť vlastnej životnej situácii. Prostredníctvom jednotlivých zastavení sa otvára priestor na reflexiu osobných skúseností bolesti, straty, bezmocnosti, ale aj nádeje, vytrvalosti a dôvery. Tento prístup môže významne napomáhať procesu prijatia náročnej životnej reality a nachádzania jej duchovného zmyslu. Publikácia zároveň poukazuje na význam evanjeliových hodnôt v procese pomoci človeku. Zdôrazňuje potrebu lásky, solidarity, súcitu a služby blížnemu, ktoré predstavujú základné piliere kresťanského prístupu k človeku v núdzi. V tomto kontexte práca presahuje rámec teoretického spracovania problematiky a stáva sa aj povzbudením k hlbšiemu vnímaniu ľudskej dôstojnosti a jedinečnosti každého človeka bez ohľadu na jeho životné obmedzenia či utrpenie.

Publikácia môže byť prínosom nielen pre odbornú verejnosť, ale aj pre duchovných sprevádzateľov, sociálnych pracovníkov, pedagógov a všetkých, ktorí sa vo svojej praxi stretávajú s ľuďmi prežívajúcimi náročné životné situácie.

Kontaktné údaje:

doc. PaedDr. Zuzana Chanasová, PhD., dramaturgička, moderátorka TV LUX

ZÁVER

Predkladaný zborník má ambíciu prispieť k rozširovaniu odborných poznatkov a podnietiť ďalšiu diskusiu o aktuálnych otázkach špeciálnej pedagogiky. Publikované príspevky ponúkajú nielen teoretické podnety, ale aj praktické inšpirácie využiteľné v každodennej pedagogickej a poradenskej praxi. Zároveň poukazujú na potrebu neustáleho rozvoja odborných kompetencií a hľadania nových prístupov reagujúcich na meniace sa potreby detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Zborník môže byť prínosom pre študentov, odborníkov i všetkých záujemcov o problematiku špeciálnej pedagogiky. Poďakovanie patrí všetkým autorom, ktorí svojimi príspevkami prispeli k vytvoreniu tejto publikácie a k rozvoju odbornej reflexie v danej oblasti.

REGISTER AUTOROV

A

Adamus, 6
Akynová, 11
Andriana, Evans, 67

B

Bagalová, Bizíková & Fatulová, 41, 42, 43
Balážová, Benková, Dolejší, 67
Bandura, 47
Bazalová, 9
Bendová, 35, 36, 38
Bodoríková, 54, 57
Borovská, 63
Bouck et al., 30
Bowlby, 47
Brčiaková, 35, 39, 60, 61, 62, 63
Brčiaková & Čarnická, 16

C

Case Smith & O'Brien, 30

Č

Čadilová & Žampachová, 9
Čapek, Příkazská, Šmejkal, 73
Čech, Hormandlová, 73
Červeňková, 35, 37, 38
Čigarská, 14

D

Dmitrieva a kol., 16
Doli-Kryeziu, 16
Dubayová & Mirdalíková, 71, 73

E

Espelage & Swearer, 47, 48

F

Fajardo a kol., 14
Fuchsová, Hruščová, 75

G

Gurová, Žitniaková, Behúňová, 73

H

Held, 60, 62
Held a kol., 60
Heldová a kol., 56, 57
Hlebová, 14, 60, 61, 62, 63
Hlebová a kol., 61
Hong & Espelage, 47, 48
Hrčová & Magová, 8, 9
Hrubíšková, 63

C

Chudáníková, Kleknerová & Klinková, 43

I

Ikhardt, Haláková, Kunzová, Ciceková, 74

J

Jacob a kol., 16
Janičková, 56

K

Kaščáková & Kováčová, 11, 12, 13, 16, 17
Kerekrétiová a kol., 37
Kováčová, 21, 22, 42, 48, 49, 65, 66, 67, 78, 79
Kováčová & Hančárová, 30, 32
Kováčová & Hučková, 67
Kováčová & Magová, 32
Kováčová et al., 47, 48, 49
Kováčová, Hučková, 54
Kováčová-Švecová, 11, 12
Krejčová & Bodnárová, 53, 54
Krejčová & Hladíková, 54
Kunštárová, 36, 37, 38, 39

L

Lipnická, 36
Lundqvist, 67

M

Máčajová, 55, 56
 Magová, 9
 Magová & Kováčová, 29, 30, 31, 33
 McGowan et al., 29
 Mikulajová a kol., 43
 Miller, 7
 Muličáková & Ustohalová, 14, 15

N

Nemcová & Šolcová, 78
 Novotná, 80

O

Olsen a kol., 67
 Olweus, 49
 Orieščiková, 78
 Orieščiková, 21
 Ostatníková & Celušáková, 6
 Ostatníková a kol., 8

P

Pašková, 72, 74
 Petlák, 53, 57
 Petlák, Baranovská, 72, 73, 75, 76
 Pinčáková & Ustohalová, 22
 Podhájecká, 67
 Pokorná, 42, 43
 Purbani & Sholichah, 17

Q

Qizi, 12

R

Ráčková, 71
 Rassu Nagy, 41, 55
 Rassu Nagy & Libertini, 16, 17
 Reichenberg, 18
 Rochovská, 60, 61
 Rosenberg, 22
 Ružičková a kol., 70, 71

S

Salmivalli, 49
 Saxby, 11, 12
 Schalock et al., 29, 30
 Schmidtová, 62
 Slowík, 21
 Stanislavová, 12
 Sucuoglu et al., 67
 Svoboda, 12, 13
 Svrček & Molnár, 50

Š

Šporclová, 6
 Švábová, 11, 12, 13, 15
 Švamberk Šauerová, 72

T

Thorová, 6, 8
 Tokár, 17, 18, 55, 56
 Tomášiková, 56

V

Valenta et al., 29, 31, 32
 Vaňková, 55
 Verešová, 54, 55, 62
 Vítězová, 16, 17
 Volčanj, 17
 Voznyuk, 17

W

Wolfe et al., 47
 Wolfson et al., 30

Y

Ytterhus a Åmot, 67

Z

Zelinková, 41, 53, 54
 Zezulková, 14
 Zilcher & Svoboda, 66

Viera Rassu Nagy,
Miriam Vinceková (Eds.)

Špeciálna pedagogika v procese zmien VI.

Miesto vydania, vydavateľstvo:

VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku
Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

Recenzenti:

Mgr. Miriam Kavecká, špeciálny pedagóg, Spojená škola, Malé Tatry č. 3, Ružomberok
Mgr. Martina Kružliaková, špeciálny pedagóg, Spojená škola, Malé Tatry č. 3, Ružomberok

Vydanie:

Prvé

Rok vydania:

2026

Počet strán:

96 (AH=6,67)

Forma publikácie: online

ISBN 978-80-561-1259-5

ISBN 978-80-561-1259-5



9 788056 112595