



KATEDRA PEDAGOGIKY
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE

*Zborník príspevkov z XVIII. medzinárodnej
vedeckej konferencie doktorandov*

EDUCA XVIII

„Diverzita ako impulz pre pedagogické vedy“

Nitra 2023



**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY**

Zborník príspevkov z XVIII. medzinárodnej vedeckej
konferencie doktorandov

EDUCA XVIII

„Diverzita ako impulz pre pedagogické vedy“

Educa
2023



Názov: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov EDUCA XVIII: „Diverzita ako impulz pre pedagogické vedy“

Vydavateľ: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

Rok vydania: 2023

Recenzenti: prof. PhDr. Miriam NIKLOVÁ, PhD.
prof. PhDr. Erich PETLÁK, CSc.

Editor: PaedDr. Libuša GUŽÍKOVÁ

Táto publikácia bola podporená z projektov:

KEGA 011UKF-4/2023 Podporný artefietický program pre žiakov stredných škôl s vývinovými poruchami učenia;

KEGA 014UKF-4/2021 (e-)Prevencia kyberagresie u generácie Z.

ISBN: 978-80-558-2061-3

EAN: 9788055820613

*Za obsahovú a jazykovú stránku jednotlivých príspevkov
zodpovedajú príslušní autori.*

REDAKČNÁ RADA ZBORNÍKA Z VEDECKEJ KONFERENCIE

doc. PhDr. Zlatica BAKOŠOVÁ, CSc.
prof. PhDr. Beáta BALOGOVÁ, PhD., MBA
doc. PaedDr. Nina BODORÍKOVÁ, PhD.
prof. Dr. Alina BUDNIAK
prof. PaedDr. Jana DUCHOVIČOVÁ, PhD.
doc. PaedDr. Livia FENYVESIOVÁ, PhD.
prof. PaedDr. Ctibor HATÁR, PhD.
doc. PaedDr. Katarína HOLLÁ, PhD.
doc. PhDr. Petra JEDLIČKOVÁ, PhD.
prof. PhDr. Bronislava KASÁČOVÁ, CSc.
doc. Dr. Mustafa Can KOÇ
doc. PaedDr. Dana KOLLÁROVÁ, PhD.
prof. PhDr. Blahoslav KRAUS, CSc.
prof. PhDr. Viera KURINCOVÁ, CSc.
doc. PaedDr. Tatiana MARCINEKOVÁ, PhD.
doc. PaedDr. Eleonóra MENDELOVÁ, PhD.
Dipl.-Päd.in Christine MITTERLECHNER, M.Ed.
doc. PaedDr. Marianna MÜLLER DE MORAIS, PhD.
prof. PhDr. Miriam NIKLOVÁ, PhD.
prof. PhDr. Erich PETLÁK, CSc.
prof. PhDr. Gabriela PETROVÁ, CSc.
doc. PaedDr. Gábor PINTES, PhD.
prof. PaedDr. Mária PISOŇOVÁ, PhD.
prof. PhDr. Jiří ŠKODA, Ph.D., MBA
prof. PaedDr. Darina TARCSIOVÁ, PhD.
doc. PhDr. Dominika TEMIAKOVÁ, PhD.
prof. PhDr. Jaroslav VETEŠKA, Ph.D., MBA
prof. PaedDr. Radka WILDOVÁ, CSc.
prof. PhDr. Miron ZELINA, DrSc.
doc. PaedDr. Erik ŽOVINEC, PhD.

KOLEKTÍV AUTOROV

Mgr. Kristína BIELČIKOVÁ
Mgr. Markéta DOBEČKOVÁ
Mgr. Kateřina DVOŘÁKOVÁ
Mgr. Gábor GUTAI
PaedDr. Libuša GUŽÍKOVÁ
Nad'a GREŠNEROVÁ
doc. PaedDr. Bibiána HLEBOVÁ, PhD.
Mgr. Aneta HŘAVOVÁ
doc. PaedDr. Zita JENISOVÁ, PhD.
Assoc. Prof. Mustafa Can KOÇ
Mgr. Petr KOSEK
PhDr. Andrea KOVÁČOVÁ
doc. PaedDr. Dana KRIČFALUŠI, CSc.
Mgr. Karolína KUDLOVÁ
Mgr. art. Lucia LAŠKODY
Mgr. art. Erika MIKLÓŠOVÁ
Bc. Katarína MUZIKOVÁ
Mgr. Marcela NOGOVÁ
Mgr. Mária OLEJÁROVÁ
Mgr. Irena PAROUBKOVÁ
Mgr. Beáta POŠTEKOVÁ
Mgr. Kateřina Skalová PRAŽÁKOVÁ
Bc. et Mgr. Zuzana SEMRIČOVÁ
PaedDr. Ladislav SIMON
Mgr. Işıl Seda SÖZEN
Mgr. Anna SLEZIAKOVÁ
Mgr. Magdalena SVOZILOVÁ
Mgr. Andrea ŠAFRAN
Mgr. Zuzana ŠINGLIAROVÁ
PhDr. Klára ŠPAČKOVÁ, Ph.D.
PhDr. Kateřina ŠTĚPÁNKOVÁ, Ph.D.
Mgr. Gregor VNUČKO
Mgr. Monika ŽIDOVÁ



OBSAH

ÚVOD	8
PREVENCIA ONLINE RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA A JEJ ŠPECIFIKÁ V RODINE A V ŠKOLE	
Kristína Bielčíková, Monika Židová	1
NÁZORY STUDENTŮ UČITELSTVÍ CHEMIE NA INTEGROVANOU VÝUKU	
Markéta Dobečková, Dana Kričfaluši, Ladislav Simon, Zita Jenisová.....	11
KOGNITIVNÍ A LINGVISTICKÉ PREDIKTORY CIZOJAZYČNÉ GRAMOTNOSTI U ČESKÝCH ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU - PŘEDBĚŽNÁ ANALÝZA VÝZKUMNÝCH NÁSTROJŮ	
Kateřina Dvořáková, Klára Špačková	19
VYUČOVANIE LITERATÚRY V TRIEDACH EFL V RÔZNYCH KRAJINÁCH	
Gábor Gutai	20
SPOLUPRÁCA RODIČOV A UČITEĽOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL V INTENCIÁCH SOCIO-KULTÚRNYCH DETERMINANTOV RODINY	
Libuša Gužíková, Beáta Pošteková	26
ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI V RODINĚ PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ	
Aneta Hřavová.....	34
EXAMINATION OF PEER PRESSURE IN HIGH SCHOOL STUDENTS BASED ON TEACHERS' OPINIONS	
Mustafa Can Koç, Işıl Seda Sözen	35
DRAMATIC REALITY AS A SPACE FOR ENCOUNTER IN PRESCHOOL EDUCATION	
Petr Kosek, Magdalena Svozilová	36
ARTETERAPIA V GERAGOGIKE	
Andrea Kováčová.....	41
ZMAPOVANIE PORADENSKÝCH NÁSTROJOV PRI RIEŠENÍ KYBERAGRESIE NA SLOVENSKU A MAĎARSKU	
Karolína Kudlová	49
DIELO BÉLU KÉLERA (1820-1882) SPOMIENKA NA BARDEJOV OP.31 – VYUŽITIE TÉMY U INÝCH AUTOROV	
Lucia Laškody	58
INTERAKTÍVNE PRÍSTUPY V ZÁŽITKOVEJ PEDAGOGIKE	
Erika Miklóšová	64
ŠPECIÁLNO PEDAGOGICKÁ INTERVENCIA ORIENTO VANÁ NA ROZVÍJANIE KOMUNIKÁCIE DIEŤAŤA S HYDROCEFALOM DO TRETIEHO ROKU ŽIVOTA	
Mária Olejárová, Bibiána Hlebová.....	65
EDUKACE VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA BINACIONÁLNÍM A BILINGVÁLNÍM GYM NÁZI U	
Irena Paroubková.....	66



PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA OBTÍŽÍ V MATEMATICE U ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL	
Kateřina Skalová Pražáková.....	73
REFLEXIA KRITICKÉHO MYSLENIA V EDUKÁCIÍ Z POHLADU UČITEĽA	
Ladislav Simon, Marcela Nogová, Zita Jenisová.....	74
DEFICITY ČIASTKOVÝCH FUNKCIÍ U JEDNOTLIVCOV S ADHD A ICH REEDUKÁCIA	
Anna Sleziaková.....	83
KOMPARÁCIA VÝSLEDKOV ŽIAKOV VYUČOVANÝCH HEJNÉHO METÓDOU A VYUČOVANÝCH INOU METÓDOU VO VYBRANÝCH ÚLOHÁCH Z TEMATICKÉHO OKRUHU GEOMETRIA A MERANIE	
Zuzana Semričová.....	91
DIDAKTICKÁ POMÔCKA – KAMERA A JEJ VYUŽITIE V PEDAGOGICKEJ PRAXI V UMELECKEJ ŠKOLE	
Andrea Šafran.....	98
RÔZNORODOSŤ METÓD VZDELÁVANIA ŽIAKOV MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU V DOMÁCOM PROSTREDÍ	
Zuzana Šingliarová.....	106
TVOŘIVOST A JEJÍ VNÍMÁNÍ STUDENTY V CZ/USA SPOLEČNÉM VÝTVARNÉM SEMINÁŘI: VÝZKUMNÁ STUDIE ZALOŽENÁ NA UMĚNÍ	
Kateřina Štěpánková	107
INTEGRÁCIA DIGITÁLNYCH HIER DO PROCESU UČENIA SA CUDZIEHO JAZYKA.....	
Gregor Vnučko.....	108
SEKCIA SVOUČ	
PREVENCIA SEXTINGU PROSTREDNÍCTVOM Z COPINGOVÝCH STRATÉGIÍ A STRATÉGIÍ SOCIALIZÁCIE	
Nad'a Grešnerová	114
AKTUÁLNY STAV KOOPERÁCIE UČITEĽA ZÁKLADNEJ ŠKOLY S RODIČMI ZAČÍNAJÚCICH ŠKOLÁKOV A IDENTIFIKÁCIA BARIÉR OVPLYVNŮJÚCICH ICH VZÁJOMNÝ VZŤAH	
Katarína Muziková.....	122

ÚVOD

Katedra pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre usporiadala XVIII. medzinárodnú vedeckú konferenciu doktorandov, čím nadviazala na tradíciu predchádzajúcich ročníkov. Táto dlhoročná tradícia organizovania doktorandských konferencií bola po prvýkrát obohatená panelovou diskusiou na tému „Doktorandské štúdium na Katedre pedagogiky PF UKF v minulosti a dnes“. Diskusie sa zúčastnili hostia a vážení odborníci, ktorí stáli pri vzniku doktorandskej školy a dodnes pozitívne kreujú jej fungovanie i organizáciu. Účastníci diskusie svojou prítomnosťou obohatili program tohtoročnej konferencie a rozpravou priblížili vývoj doktorandského štúdia na pôde Katedry pedagogiky.

Cieľom konferencie bolo vytvoriť priestor pre diskusiu o súčasnom ponímaní diverzity v rozmanitých intenciách vedecko-výskumnej pozornosti. Téma diverzity dostala do centra pozornosti rozmanitosť v rôznych oblastiach edukácie a spoločenského života, diverzitu z pohľadu hodnôt, kultúry, etnicity, náboženstva, či akéhokoľvek znevýhodnenia. Stretnutie účastníkov konferencie prebehlo hybridnou formou, a tak prezentácia rôznorodej problematiky v oblasti diverzity podliehala vyššej flexibilitě. Konferencia poskytla možnosť nadviazať kontakty s doktorandmi a vedecko-výskumnými pracovníkmi aj v rámci iných krajín, osobitne s Českou, Poľskou či Tureckou republikou.

Paralelne prebiehala aj Študentská vedecká, odborná a umelecká činnosť, ktorej záujem neútlachol ani tohto roku a aktívne sa zapojili študenti rozličných študijných programov. Príspevky ocenených študentov sú parciálnou súčasťou zborníka.

Vybrané štúdie prezentované na konferencii budú v celom rozsahu publikované vo vedecko-pedagogickom časopise *The Slavonic Pedagogical Studies Journal* (v 13. čísle roku 2023), dostupného na webovej adrese: <http://www.pegasjournal.eu/>. Z uvedeného dôvodu vo vybraných príspevkoch uverejňujeme len abstrakty a kľúčové slová.

V mene organizačného výboru konferencie srdečne ďakujeme za podporu Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Tešíme sa na ďalšie podujatia a spoločné stretnutia, ktoré nás obohatia o cenné poznatky a skúsenosti.

Za organizačný výbor konferencie
PaedDr. Libuša Gužíková

PREVENCIA ONLINE RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA A JEJ ŠPECIFIKÁ V RODINE A V ŠKOLE

PREVENTION OF ONLINE RISK BEHAVIOUR AND ITS SPECIFICITIES IN THE FAMILY AND AT SCHOOL

Kristína Bielčíková, Monika Židová

Abstrakt: Prevencia online rizikového správania je v súčasnosti výchovne i spoločensky veľmi aktuálna. Rápidny progres ohrození v kyberprostredí postavil prevenciu na popredné miesto v spoločnosti. Stretávame sa s možnosťami, ktoré predstavujú pokusy o to, ako im predchádzať. Tieto možnosti môžeme označiť aj ako účinné a neúčinné stratégie. Cieľom príspevku je preto informovať spoločnosť o potrebe prevencie online rizikového správania so zameraním na online výzvy. Prevencia sa môže realizovať kvalitne a precízne, ak je premyslená a správne organizovaná. Uvádzame možnosti, ktoré môžu využívať rodiny a školy, aby zabezpečili virtuálne prostredie bezpečnejšie a zároveň rozvíjajúce osobnosť žiakov.

Abstract: Prevention of online risky behaviour is currently a very topical issue both educationally and socially. The rapid progress of threats in the cyber environment has put prevention at the forefront of society. We are faced with the possibilities presented by attempts to prevent them. These options can also be described as effective and ineffective strategies. Therefore, the aim of this paper is to inform society about the need for prevention of online risky behaviors, with a focus on online challenges. Prevention can be implemented with quality and precision if it is well thought out and properly organized. We present options that families and schools can use to make the virtual environment safer and at the same time developing the personality of pupils.

Kľúčové slová: kyberagresia, prevencia, stratégie, online výzvy, rodina, škola.

Keywords: cyberaggression, prevention, strategies, online challenges, family, school.

Úvod

Jednou z možností, ktorou môžeme realizovať prevenciu v rodinnom prostredí je kybernetický výchovný štýl. Prevencia v rodine je o niečo odlišná ako prevencia v škole. Prevencia v rodinnom prostredí je závislá od vzťahu rodič a dieťa, dôvery, spoločnej komunikácie (Helfrich et al. 2020), nastolenými pravidlami, ich kontrolou a vzorovým správaním rodičov (Baldry et al. 2019). **Kybernetický výchovný štýl** je multidisciplinárna oblasť, pretože je súčasťou kybernetickej kontroly. Podstata kybernetickej výchovy a kontroly spočíva v poskytnutí bezpečného online prostredia u detí a dospelujúcich (Wang et al. 2018). Špeciálnou oblasťou v rámci prevencie v rodinnom prostredí, na ktoré by sme upriamili pozornosť sú online výzvy, pretože súčasní rodičia sú tým už konfrontovaní vzhľadom na progres zapájania sa do online výziev deťmi a dospelujúcimi a aj vzhľadom na to, že už na Slovensku máme aj smrteľné prípady. **Online výzvy** predstavujú jeden z typov online rizikového správania umožňujúci zdieľať čokoľvek. Ide o fenomén, ktorý nabáda deti realizovať sériu úkonov (Kopecký et al. 2020). Problematike online výziev sa venuje čoraz väčšia pozornosť laickej aj odbornej verejnosti, ale výskumy v tejto oblasti absentujú. Online výzvy predstavujú moderný fenomén umožňujúci zdieľať čokoľvek (Grant-Alfieri et al. 2013, Kopecký et al. 2020, 2021). Charakteristickou črtou online výziev je séria činností, ku ktorým je jednotliviec vyzývaný. Online výzvy majú rôznu tematiku v závislosti od toho, čo je cieľom výzvy. Ide o fenomén,

ktorý nabáda používateľov internetu, aby vykonali určitú činnosť. Online výzvy sú podmienené natáčaním činností, do ktorých sa používateľ zapája a následne sú zverejnené na sociálnej sieti. Proces zapojenia do online výziev je nasledovný:

- a) užívateľ je k jednotlivkej výzve vyzvaný nejakým iným užívateľom.
- b) Ak užívateľ výzvu prijme je potrebné, aby úkony s tým späté splnil zvyčajne po dobu 24 hodín, natočil sa a zverejnil to na sociálnej sieti.
- c) Ak užívateľ výzvu nesplní po dobu 24 hodín, môže byť užívateľom, ktorý ho vyzval, sankciovaný.
- d) Hráč sa tak môže stať obeťou online násillia a nemusí ísť len o maloletú osobu, pretože do online výziev sa zapájajú aj dospelí ľudia, ktorí môžu byť tiež atakovaní agresormi.
- e) Nátlak na užívateľa, ktorý odmietne alebo prestane participovať na online výzve, môže byť vyvíjaný prostredníctvom foriem kyberšikanovania, prípadne šikanovania. Podľa K. Hollej (2017), obeťou kyberšikanovania môže byť ktokoľvek. Podľa nášho názoru to isté platí aj pri rizikových online výzvach, pretože tie sú často sprevádzané formami kyberšikanovania.
- f) Pri niektorých online výzvach môže ísť aj o finančné pokuty. Dieťa môže často výzvu splniť len preto, lebo má strach z okolia (spolužiaci, kamaráti...). Pozadie online výziev môže byť často tak náročné na psychiku človeka ako samotné (kyber)šikanovanie.

Každá z online výzvy je rôznej tematiky, záleží podľa toho, čo je cieľom výzvy. Keďže je ich niekoľko, preto sme vytvorili vlastnú typológiu online výziev, vďaka ktorej sa môžu rodičia, učitelia, výskumníci lepšie orientovať v predmetnej problematike. Online výzvy sme spočiatku rozdelili do dvoch hlavných kategórií, a to online výzvy pozitívneho a negatívneho charakteru.

Online výzvy	
Pozitívneho charakteru (pomocné a bezpečné)	Negatívneho charakteru (rizikové a smrteľné)
Súkromné výzvy; Tanečná výzva; Posilňovacia výzva; Výzva s vedrom ľadu; Výzva na strihanie vlasov; Výzva na zbieranie vrchnákov; Výzva na potravinovú známku; Šepkaná výzva; Výzva – skús sa nesmiať; Manekýnska výzva; Výzva – zjedz to, alebo si to obleč; Výzva na obracanie fliaš; Basketbalová výzva; Basketbalová pivná výzva a iné	Súkromné výzvy; Koronavírusová výzva; Dusivá výzva; Výzva na rozbitie lebky; Výzva požitia pracieho prášku; Výzva na predstieranie sexu; Výzva – mliečna prepravka; Výzva s prezervatívom (vtiahnutie prezervatívu bez odmeny); Výzva s prezervatívom (peňažná výzva na vtiiahnutie prezervatívu); Výzva na pitie vody z WC; Výzva na jedenie výkalov; Výzva na jedenie potravín s obalom; Výzva na pitie farebného mlieka; Galónová výzva; Benadrylová výzva; Fackovacia výzva; Výzva na chudnutie; Bum výzva; Výzva s peniazmi a elektrinou; Výzva s batohom; Pravdivá výzva (vtedy a teraz); Paracetamolová výzva; Momo výzva; Modrá veľryba; Výzva – vozenie sa na vlakoch; Výzva mrazeného medu; Výzva Kylie Jenner; Výzva liatia alkoholu do očí; Výzva s lepiacou páskou; Škoricová výzva; Výzva na strhnutie obočia; Výzva s čili papričkou; Ohňová výzva; Výzva - soľ a ľad; Výzva na vyvolávanie ducha Charlieho; Výzva s tortillou; Banánová výzva; Výzva s Coca-Colou; Šnupacia výzva; Výzva vzájomného skákania po chrbte a iné

Obr. č. [1]: Typológia online výziev

S pribúdajúcimi online výzvami a fatálnymi následkami na životoch predovšetkým v zahraničí sme našu typológiu prepracovali a prispôbili tak aktuálnym potrebám. V súčasnosti je nami vytvorená typológia online výziev nasledovná:

A) online výzvy pozitívneho charakteru – ich cieľom je niekoho/niečo podporiť, prípadne pomôcť, tie ďalej rozlišujeme na:

a) *súkromné online výzvy* – ide o nami pomenovanú skupinu výziev, ktoré vznikli za konkrétnym účelom a týkajú sa len istej skupiny ľudí a boli prenesené do online prostredia, napr. modlitbová výzva

b) *pomocné/bezpečné online výzvy* – tie, ktoré neohrozujú život človeka, skôr sa nimi vyjadruje podpora niekomu alebo niečomu, prípadne ich cieľom je pobaviť, napr. tanečná výzva

B) online výzvy negatívneho charakteru – predstavujú aktivity, pri ktorých sa dieťa ohrozuje na zdraví alebo živote

a) *súkromné online výzvy* – typické len pre istú skupinu osôb

b) *rizikové/nebezpečné online výzvy* – tie, ktoré majú nepriaznivé účinky na zdravie detí a dospelých. Rizikové online výzvy môžu výrazne poškodiť obeť psychicky alebo fyzicky a následky sú zväčša trvalé, napr. výzva liatia alkoholu do očí

c) *smrteľné online výzvy* – tie, ktoré sú sprevádzané úkonmi zameranými na sebapoškodzovanie, prípadne samovraždu, napr. momo výzva.

Smrteľné online výzvy ešte rozlišujeme na:

- *úmyselné samovraždy* – vykonáva ju sám človek s cieľom vykonať samovraždu, ale svoj plán zakrýva za online výzvu, napr. paracetamolová výzva;
- *nepriame úmyselné samovraždy* – vykonávajú ju minimálne dvaja a viacerí hráči, cieľom môže, ale nemusí byť spáchanie samovraždy, napr. dusivá výzva.

Jedným zo znakov, ktorý si môžu rodičia všimnúť, že ich dieťa je obeťou alebo sa zapája do online výziev je ten, že dieťa je na sociálnej sieti vyzvané iným užívateľom k danej online výzve. Okrem toho rodičia môžu spozorovať viditeľné stopy na tele dieťaťa, prípadne zmeny v správaní, napr.: poškodenie pier, očí, kože, popáleniny, očné a pľúcne infekcie, zápal žalúdka, intoxikácia, zlyhanie vnútorných orgánov, otras mozgu, strata zraku, ochrnutie, neurotické poruchy (úzkosť, chronický stres a strach, fobie, záchvaty úzkosti, stresu, strachu), poruchy spánku (nočné desy, nočné pomočovanie), neurologické alebo psychické afekcie (depresívne poruchy, posttraumatické stigmy, iné psychické problémy), smrť. V prípade, že sa dieťa odmietlo zapojiť, predovšetkým do rizikovej online výzvy, môžete si u neho všimnúť zmeny v správaní. Niektoré online výzvy môžu byť sankciované to znamená, že niektoré deti začnú byť atakované inými užívateľmi, tými, ktorí ich vyzvali k online výzve. Vaše dieťa sa tak môže stať obeťou online agresie alebo (kyber)šikanovania. Žiaľ, niektoré z foriem online rizikového správania sú v súčasnosti tolerované do takej miery, že sa stali súčasťou online komunikácie (Židová - Bielčíková 2022, Židová et al. 2022). V takýchto prípadoch môže byť dieťa utiahnuté, smutné, neustále zamyslené, často môže kontrolovať sociálnu sieť alebo mobilný telefón, častejšie mu prichádzajú správy alebo mu niekto telefonuje, je utrápené, či už trávi čas na internete, alebo nie, môže odmietať komunikovať s rodičmi, môžu nastať zmeny v stravovaní (odmietanie jedla alebo prejedanie), dieťa môže reagovať podráždené na primerané situácie, môžu sa vyskytnúť nevoľnosti pred školou (môže ísť o psychosomatické ťažkosti), nedokáže sa sústrediť na učenie, odmieta chodiť do školy, na krúžky, môže sa pokúsiť o útek zo školy. Rodičia si tiež môžu všimnúť, že sa ich dieťa začína správať rizikovo (vyhľadáva alkohol, nevhodné sociálne skupiny a i.), môže sa zaujímať o online výzvy, vyhľadávať si ich, čítať o nich, pozeráť si videá. Dieťa môže aj reálne premýšľať nad zapojením sa do online výzvy, a to aj proti jeho vôli, pričom na základe tlaku okolia sa môže zúčastniť niektorej z online výziev, byť úzkostlivé, ustráchané až depresívne a tiež kvôli nátlaku zo strany okolia si môže začať ubližovať. V horších prípadoch premýšľať

nad samovraždou (ak sa už stalo obeťou (kyber)šikanovania). Rodičia sú dôležitými činiteľmi pri prevencii a ochrane pred nežiaducim správaním na internete.

Prevencia v rodinnom prostredí vo vzťahu k online rizikovému správaniu môže deti a mladistvých chrániť pred jeho nežiaducimi dopadmi – psychickými alebo fyzickými. V prípade, že dieťa premýšľa o zapojení sa do online výzvy, alebo sa už zapojilo do rizikovej online výzvy, rodičia môžu empatickým spôsobom komunikovať s dieťaťom o online výzvach, vysvetliť mu, že online výzvy sú „hry“, ktoré sa s príchodom digitalizácie preniesli do online prostredia, ale nabrali úplne iné smerovanie – nebezpečné, často nepremyslené. Odporúčame rodičom, aby zistili, o ktoré online výzvy dieťa prejavuje záujem a nechali mu priestor na vyjadrenie toho, prečo sú pre neho dané online výzvy zaujímavé. Môžete s dieťaťom urobiť kompromis, ponúknuť mu alternatívu a namiesto rizikovej výzvy mu dovoľte zapojiť sa do kladnej výzvy. Ak nechcete, aby sa vaše dieťa zapájalo do akejkoľvek výzvy, vykompenzujte mu jeho túžbu po adrenalíne nejakou aktivitou, športom, vhodnejšou platformou. Je dôležité deťom a žiakom pripomínať, že sa nemusia podrobovať takýmto úkonom, že ich hodnota nespočíva v množstve online výziev, do ktorých sa aktívne zapoja. Zároveň je dôležité, aby deti od rodičov dostali návod, ako majú reagovať, ak znova narazia na nejakú online výzvu. Je vhodné naučiť dieťa, aby nereagovalo impulzívne, aby sa zamyslelo nad danou online výzvou, či je pozitívneho alebo negatívneho charakteru, aby zvážilo, či daná online výzva je pre neho vhodná/bezpečná. Súčasťou prevencie v rodinnom prostredí je ubezpečiť dieťa v tom, že kedykoľvek a s hocičím sa vám môže zdôveriť a zároveň opýtať na váš názor. Problematika online rizikového správania môže byť zároveň aj diskusiou medzi rodičmi a deťmi. Prípadne, že vy ako rodič máte málo informácií o danej online výzve vyhľadajte si nejaké informácie z liniek/projektov pomoci, kde sa o nich môžete dočítať viac, napr.: E-Bezpečí. Zároveň je vhodné, aby rodičia pripravili dieťa na situáciu, ak sa stretne s online výzvou. Ak si dieťa nebude isté jej výhodami/nevýhodami, v takom prípade nech sa do nej radšej nezapája.

Prevencia v rodinnom i školskom prostredí predstavuje jeden z účinných spôsobov ako nielen predchádzať určitému problému či ohrozeniu, ale aj pôsobiť na rozvoj osobnosti žiaka. Prevencia dokáže upriamiť pozornosť na problematické oblasti súčasnej doby a pomôcť tak žiakom a dospievajúcim predísť problémom, ktoré sa môžu prejaviť v budúcnosti.

Prevencia sa môže rozdeľovať podľa zameranosti obsahu. Prvým delením je podľa autorky Emmerovej (2020) špecifická a nešpecifická prevencia. **Špecifickú prevenciu** môžeme v prípade online výziev označiť ako spôsob, ktorý sa špecifikuje priamo na tento ohrozujúci virtuálny jav. Môže sa teda zameriavať na nebezpečné online výzvy, ktoré sú aktuálne vo virtuálnom prostredí propagované a môžu žiakovi ublížiť psychicky, ale aj fyzicky (popáleniny, otras mozgu, nočné desy, nočné pomočovanie a pod.). **Nešpecifická prevencia** rozvíja osobnostné vlastnosti žiakov ako napr. efektívne riešenie problémov, empatiu, asertivitu, sociálne zručnosti, sebaúctu, sebavedomie a pod. Pri prevencii online výziev odporúčame zameriavať sa predovšetkým na úctu k vlastnému telu. V spojitosti s online výzvami je dôležitá aj **viktimitizačná prevencia**, ktorá sa fokusuje na zabránenie vzniku online výziev. Realizuje sa osvojovaním správnych a bezpečných spôsobov ako predísť virtuálnemu ohrozeniu a nestáť sa obeťou. (Dulovics, 2018). Autor Matula (2007) definuje psychologickú a výchovnú prevenciu. V spojitosti s online výzvami sa **psychologická prevencia** zameriava na posilnenie psychologickéj regulácie správania, ktorá eliminuje impulzívne a nepremyslené konanie. **Výchovná prevencia** posilňuje sociálnu reguláciu správania, čo dokáže skvalitniť vzťahy školy, rodiny či školskej triedy. V školskom prostredí sa s prevenciou stretávame pravidelne a jej zameranie je rôzne. Prvými facilitátormi prevencie sú rodičia, ktorí dieťaťu ukazujú vhodné a akceptovateľné správanie. Dnešná spoločnosť prináša každým dňom mnoho nových hrozieb, na ktoré rodičia často nevedia promptne reagovať. Tu sa stretávame s potrebou kooperácie rodiny a školy a najmä podpory prevencie na školách. Pri prechode do školského prostredia sa začína žiak stretávať s rôznymi nástrahami vyplývajúcimi z rovesníckeho prostredia a učí sa

ich zvládať. Pri realizácii prevencie je možné v školskom prostredí vychádzať aj zo štandardov. Autorka Veľká (2021) uviedla, že na základe procesných štandardov prevencie môže byť prevencia v školských zariadeniach realizovaná dvomi spôsobmi, a to preventívno-výchovnou činnosťou a preventívnymi programami. *Preventívno-výchovná činnosť* môže byť realizovaná preventívno-vzdelávacími aktivitami zameranými na prevenciu rizikového správania, edukačné a výchovné problémy. Najčastejšie sa realizuje formou prednášky, zážitkovej aktivity, či besedy. Preventívno-výchovná činnosť je kratšia, ide o 1 – 3 stretnutia. Pri príprave krátkodobých preventívnych aktivít sa využívajú metódy a postupy, ktoré rozvíjajú sociálnu a osobnostnú stránku jedinca a zároveň vedú k profylaxii rizikového správania. *Preventívne programy* sú dlhodobejšie, ide o súbor aktivít, ktorých smerovanie je jasné vymedzené vzhľadom k cieľu. Preventívny programy a aktivity sa fokusujú na poskytovanie informácií, ktoré by sa mali zameriavať na zmenu správania jedinca vo vzťahu k vybranému ohrozeniu. V Slovenskej republike zmapovanie a analýzu preventívnych programov a projektov možno nájsť u autoriek Hollá (2017), Niklová, Zošáková (2021), Sejčová (2021):

Tab. č. 1: Vymedzenie vybraných preventívnych programov

Program	Typ online ohrozenia	Zameranie programu/obsahový rámec
MED	Kyberšikanovanie	média, mediálna realita, sociálne siete, internet, násilie v médiách a pod.
STEREO	Kyberšikanovanie	prevencia online/rizikového správania (kyber/šikanovanie, diskriminácia a pod.)
e-Školy pre budúcnosť	kyberšikanovanie, kybergrooming, trolling	bezpečné, zodpovedné používanie digitálnych technológií, rozvoj kritického myslenia, bezpečnosť v online prostredí a pod.
Beznastrah.online	kyberšikanovanie, kybergrooming, sexting, online pornografia	Bezpečné využívanie online médií, odporúčanie a eliminácia rizikového správania na internete a pod.
Cyber4Kids	kyberšikanovanie	Poskytnúť žiakom informácie z oblasti kybernetickej bezpečnosti, napr. v rámci hoaxov, dezinformácií, zneužitia osob.údajov a pod.

Zdroj: vlastné spracovanie

Tab. č. 2: Vymedzenie vybraných preventívnych projektov

Stopline.sk	Sex.vykorsiťovanie, grooming	Prevencia proti zneužívaniu detí (detská pornografia, prostitúcia, obchod s deťmi a od.)
Bezpečne na nete	kyberšikanovanie, sexting, online predátori, hoaxy	prevencia kyberšikanovania, témy na tému: sebapoškodzovanie, online sex. vydieranie, linky pomoci a pod.
Stalo sa to.sk	sexting, kybergrooming, online game, gambling	príručka pre učiteľov

		témy ako: kyber-sexizmus, kyber-mizogýnia, kyberšikanovanie a pod.
Ovce.sk	kyberstalking, phishing, happy slapping	bezpečné používanie internetu, osveta bezpečného využívania IKT
Bud' safe online	internetový hejt, závislosti, posty	bezpečné používanie internetu, prevencia online rizikového správania

Zdroj: vlastné spracovanie

Realizácia preventívnych programov a projektov závisí aj od nastavenia a fungovania danej školy. V školách okrem učiteľov a vychovávateľov pôsobia aj odborní zamestnanci, ktorí dokážu reagovať na aktuálne nástrahy a prispôbovať tomu preventívne zásahy (koordinátori prevencie, sociálni pedagógovia, školskí psychológovia a iní odborníci). V súčasnej dobe v médiách stále viac evidujeme prípady online výziev, ktoré nie sú stále. Neustále prichádzajú nové online výzvy, ktoré môžu mať individuálny dopad a to nielen na fyzickú, ale aj psychickú stránku osobnosti žiaka. Online výzvy môžu prebiehať rovnako v prostredí školy, rodiny i vo voľnom čase detí. Najúčinnnejším spôsobom ako im prechádzať je včasná a efektívna prevencia, ktorá poskytuje bezpečnú klímu v školskom prostredí. Dôležité je tvoriť v školskom prostredí dôvernú atmosféru a spoznávať žiakov, s ktorými každodenné zamestnanci školy pracujú. Je dôležité, aby si školský podporný tím vytváral so žiakmi dôverný vzťah, a aby sa žiaci sami stali osobami, ktoré sa snažia varovať svojich rovesníkov pred dopadmi online výziev.

Dulovics (2022) uvádza niektoré úlohy škôl pri prevencii, ktoré reflektujú potreby súčasnej spoločnosti. Tieto úlohy revidujeme na online výzvy a doplníme o nové úlohy:

- podporovať žiakov k bezpečnému používaniu virtuálneho prostredia,
- oboznamovať žiakov s novými online výzvami a spôsobmi ako im prechádzať,
- poukázať na vhodnosť zapájania sa do pozitívnych online výziev a naopak poukázať na nebezpečnosť negatívnych online výziev,
- oboznamovať žiakov s dopadmi online výziev, ktoré môžu byť výsledkom nepochopenia a nevedomovania si možného fyzického, prípadne psychického ublíženia,
- naučiť žiakov ako postupovať v prípade, že sa sami stanú obeťou online výziev,
- vytvárať na školách pozitívnu a tvorivú klímu,
- podporovať prosociálne správanie, komunikáciu, kritické myslenie a empatiu žiakov, sebaúctu, ktorá bude natoľko silná, že sa dokáže odzrkadliť aj vo virtuálnom prostredí,
- informovať žiakov o tom, na koho sa môžu obrátiť v prípade, že sa cítia byť ohrození (školský psychológ, sociálny pedagóg, online poradne, výchovný poradca, koordinátor prevencie a pod.),
- oboznamovať rodičov s online výzvami a odporučiť, čo si na svojom dieťati všimnúť a ako mu poskytnúť pomoc a usmernenie,
- realizovať na škole dlhodobé preventívne alebo intervenčné programy a aktívne pracovať so žiakmi.

Uvedomovaním jednotlivých čiastkových úloh škôl sme preskúmali aj stratégie, ktoré sú v rámci prevencie na školách využívané. Tieto stratégie sa môžu realizovať účinne, ale aj neúčinne.

Účinná a neúčinná prevencia online výziev

S prevenciou, od ktorej očakávame kvalitný a zmysluplný účinok je potrebné začať ešte pred vznikom samotného problému. Online výzvy sú často nepoznané a školy im nevenujú takmer žiadnu pozornosť. Je to spôsobené najmä slabou informovanosťou škôl o jednotlivých online

nástrahách. Dôležité je, aby jednotlivé nástrahy predovšetkým sledoval koordinátor prevencie, ale aj členovia podporného tímu, ktorí môžu prinášať aktuálne nástrahy a preventívne chrániť žiakov. Jednotlivé stratégie definujeme podľa autorky Emmerovej (2022). K účinným stratégiám zaradujeme: *veku primerané informácie* – podávať informácie primerane je vhodný spôsob na dosahovanie úspechov v prevencii. Premyslenie a zostavenie obsahu je tak oveľa bližšie žiakom a dokážeme tak dosiahnuť väčšiu dôveru a otvorenosť žiakov.

Preventívne akcie – preventívne akcie slúžia väčšej informovanosti o probléme. Školy si môžu pravidelne pripomínať dni, ktoré svojim obsahom hovoria o bezpečnosti na internete. Obsahom týchto dní môžu byť skupinové akcie v triedach prispôbené aktuálnym ohrozeniam. Prípadne môžu školy zvoliť rovesnícku prevenciu a starší žiaci môžu pomôcť mladším pri predchádzaní online výziev. *Kontinuálne a komplexné programy* – dlhodobejšie trvanie preventívnych a intervenčných programov prináša školám aj cielennejšie účinky, z ktorých môžu čerpať a nadväzovať na aktuálne problémy kyberpriestoru. Je možné využívať preventívne programy, ktoré sa orientujú na rozvoj mäkkých zručností. Preventívne programy môžu byť realizované triednym učiteľom, výchovným poradcom, sociálnym pedagógom, školským psychológom, koordinátorom prevencie a pod. Mnoho programov si zakladá najmä na dôslednej príprave učiteľov, rodičov či lektorov, ktorí sú schopní distribuovať relevantné informácie a vedomosti svojim žiakom. Preventívny program zameraný na online výzvy v súčasnosti neeviduujeme, avšak jednotlivé programy je možné revidovať a zapracovať do nich práve túto problematiku a súvisiace aktivity. *Besedy spojené s aktívnou interakciou žiakov* – pri bežných besedách žiaci väčšinou nedostanú priestor pýtať sa. Je možné nadviazať spoluprácu s poradenskými zariadeniami, ktoré svojou činnosťou vedia reflektovať aktuálne potreby žiakov, tým pádom je prevencia kvalitnejšia práve pri spolupráci s úzko špecializovanými odborníkmi (psychológovia, sociálni pedagógovia, polícia SR, a pod.). *Ponúkание možností trávenia voľného času* – škola svojim zameraním a ponúkaním rozličných možností využívania voľného času môže poskytnúť žiakom priestor na sebarozvoj a zároveň pomôcť žiakom nájsť zmysluplné trávenie voľného času, ktoré by mohlo byť v prípade nudy a nenaplnenia žiakov využité nevhodne. *Kombinácia viacerých metód a stratégií* – je vhodné pri prevencii a intervencii využívať kombinácie najmä aktivizujúcich metód a stratégií, ktoré žiakov privádzajú k vlastnej činnosti, ktorou nadobúdajú nové informácie a skúsenosti.

K účinným stratégiám by sme zaradili aj: *Vytvorenie poradní zameraných na ohrozenia virtuálneho priestoru* – v prípade, že žiak nevie ako postupovať, cíti sa byť v ohrození, stane sa obeťou, alebo potrebuje poradiť v problematike týkajúcej sa virtuálneho prostredia, tak je vhodné, ak je na to určený odborník, ktorému môže v školskom prostredí dôverovať a na ktorého sa môže obrátiť. *Práca triedneho učiteľa s vlastnou triedou* – aktívna práca triedneho učiteľa so skupinou je vhodná na vytváranie zdravých a neohrozujúcich vzťahov. Je dobré, ak spolužiaci vzájomne vychádzajú a sú si oporou.

Efektivita preventívnych programov a projektov v súvislosti s online rizikovým správaním súvisí s výberom vhodných stratégií. Za neúčinné sa považujú prednášky, besedy, filmy, príkazy, zakazovanie a pod. Za účinné sa v prvom rade považujú preventívne programy a projekty, permanentný tréning, ponúkание správnych možností, poskytovanie poradenských služieb (Niklová, 2022).

Škola svojim pôsobením dokáže pomôcť žiakom v krízovej situácii. Dôležité je najmä uvedomenie si individuálnosti každej jednej triedy, ktorá je v škole. V niektorých triedach prevláda pozitívna atmosféra, naopak v iných triedach možno pociťovať napätie. Už pri prvých náznakoch diskomfortu je dobré pracovať s podporným kolektívom školy a začať riešiť dôsledok negatívnej klímy. Okrem istého postupu a zaužívaných pozitívnych možností prevencie sa môže škola prikloniť k rôznym prístupom.

Záver

Zámerom príspevku bolo priblížiť jednu z aktuálnych virtuálnych problematik v súčasnosti, a tou sú online výzvy. Vzhľadom na rapídny progres digitalizácie a medializácie a ich presahu do rodinného a školského prostredia je nevyhnutný záujem rodičov a pedagogických a odborných zamestnancov vzdelávať sa v mediálnej oblasti. V článku prezentujeme preventívne stratégie, ktoré sú vhodné pri práci so žiakmi. Uvádzame účinné, ale aj neúčinné stratégie. Chceme poukázať najmä na isté možnosti, ktoré môžu školy využívať pri prevencii online výziev. Rovnako uvádzame aj odporúčania pre rodičov, ktoré môžu využívať v rámci rodinnej mediálnej výchovy. S progresom digitalizácie rapídne vzrástlo online rizikové správanie a rodičia sú tak nútení vo výchove venovať pozornosť aj aktuálnym potrebám, akými sú využívanie online médií, aktivnosť na sociálnych sieťach, zapájanie sa do rizikových online výziev a pod. V rámci prevencie v rodinnom prostredí je nevyhnutný aj rodičovský záujem. Rodičia by sa mali zaujímať o svoje dieťa nielen mimo online prostredia, ale aj v rámci neho. Prostredníctvom rodičovského záujmu môžu rodičia v rámci kybernetickej výchovy realizovať intervenciu a prevenciu, aj na základe priamych otázok, napr.: *Čo ťa dnes rozosmialo online?*, *Čo ťa dnes zarmútilo online?*, *Objavil si dnes niekoho/niečo nové na internete?*, *Kontaktovala ťa neznáma osoba?*, *Čo si prežíval pri správe/správach s neznámou osobou, napr. strach, vzrušenie?*, *Navštívil si nejakú platformu aj napriek môjmu zákazu, napr. stránku s erotickým obsahom?*, *Ak áno, je niečo, na čo sa chceš opýtať?*, *Bolo tam niečo, čo ťa nepríjemne prekvapilo?*, *Videl si dnes na internete niečo, čo sa ti nepáčilo?* a pod. Rodičovský záujem spolu s dôverou, otvorenou komunikáciou je neoddeliteľnou súčasťou kybernetického výchovného štýlu a teda aj prevencie v rodinnom prostredí.

Literatúra

- BALDRY, A. C. et al. 2019. Cyberbullying and cybervictimization versus parental supervision, monitoring and control of adolescents' online activities. In *Children and Youth Services Review* [online], vol. 96, pp. 302-307. ISSN 0190-7409. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0190740918307035?via%3Dihub>
- DULOVICS, M. 2018. *Online rizikové správanie u detí a mládeže a možnosti jeho prevencie prostredníctvom mediálnej výchovy*. Banská Bystrica: Belianum. 2018. 134 s. ISBN 978-80-557-1446-2
- DULOVICS, M. 2022. Riziká používania sociálnych sietí u generácie Z a kyberbezpečnosť. In *Socialia – zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie Socialia*. Banská Bystrica: UMB. s 147-152. ISBN 978-80-557-2012-8.
- EMMEROVÁ, I. 2020. Možnosti školy v oblasti nešpecifickej prevencie. In *Manažment školy v praxi*. [online], č. 6, s. 3-7. Dostupné z: <https://www.direktor.sk/sk/casopis/manazment-skoly-v-praxi/moznosti-skoly-v-oblasti-nespecifickej-prevencie.m-727.html>
- GRANT-ALFIERI, A. et al. 2013. Ingesting and Aspirating Dry Cinnamon by Children and Adolescents: The "Cinnamon Challenge" [www Document]. *Pediatrics*. Dostupné z: <https://publications.aap.org/pediatrics/article-abstract/131/5/833/31310/Ingesting-and-Aspirating-Dry-Cinnamon-by-Children?redirectedFrom=fulltext>
- HELFRICH, E, L. et al. 2020. Parental views on preventing and minimizing negative effects of cyberbullying. In *Children and Youth Services Review* [online], vol. 118. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0190740920306253?via%3Dihub>

HOLLÁ, K. 2017. *Detekcia kyberagresie – kyberšikanovania a sextingu*. Nitra: PF UKF. ISBN 978-80-558-1205-2

KOPECKÝ, K. et. al. 2020. Dangerous Challenges on the Internet. In *Pediatr. pro Praxi* [online], vol. 21, s. 85–89. Dostupné z: https://www.pediatriepropraxi.cz/artkey/ped-202002-0003_rizikove_vyzvy_v_on-line_prostredi.php

KOPECKÝ, K. 2021. Bezpečně v kyber! NUKIB

MATULA, Š. 2007. Konceptia prevencie sociálno-patologických javov u detí a mládeže v pôsobnosti rezortu MŠ SR na obdobie rokov 2007 – 2010. Expertná skupina pre odbornú a organizačnú prípravu analytickej štúdie a koncepcie prevencie sociálno-patologických javov u detí a mládeže v pôsobnosti rezortu MŠ SR na obdobie rokov 2007 – 2010 [online], 45 s. Dostupné z: <https://www.cpppap.sk/data/Koncepcia%20prevencie.pdf>

NIKLOVÁ, M. 2022. Preventívne programy so zreteľom na online rizikové správanie. In *SOCIALIA „Sociálna pedagogika v meniacej sa spoločnosti“*. 338 s. Banská Bystrica: UMB. ISBN 978-80-557-2012-8

NIKOVÁ, M., ZOŠÁKOVÁ, K. 2021. Kyberšikanovanie ako forma online rizikového správania a možnosti jeho prevencie v školách. In *Edukácia. Vedecko-odborný časopis* [online], roč. 4, či. 2, 2021. Dostupné z: https://www.upjs.sk/app/uploads/sites/7/2022/09/Niklova_Zosakova.pdf

SEJČOVÁ, Ľ. 2013. OSOBNOSŤ A AUTORITA VÝCHOVNÉHO PORADCU. In *Zborník filozofickej fakulty Univerzity Komenského* [online], roč. 25. Bratislava. Dostupné z: https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/kped/projekty/Archiv_Paedagogica/25-4.pdf

VELKÁ, M. 2021. Odborné postupy v pedagogickej a poradenskej praxi. Prevencia rizikového správania v edukačnom aj poradenskom procese [online], VÚDPAP. Dostupné z: <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2022/06/Prevencia-rizikoveho-spravania-v-edukacnom-aj-poradenskom-procese.pdf>

WANG, W. et al., 2018. Parent-adolescent relationship and adolescent internet addiction: A moderated mediation model. In *Addictive Behaviors* [online], vol. 84. pp. 171-177. ISSN 0306-4603. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0306460318303368?via%3Dihub>

ŽIDOVÁ, M. et al. 2022. Online agresia ako novodobý fenomén ľudského správania. In *Prohuman*. [online], ISSN 1338-1415. Dostupné z: <https://www.prohuman.sk/psychologia/online-agresia-ako-novodoby-fenomen-ludskeho-spravania>

ŽIDOVÁ, M. - BIELČIKOVÁ, K. 2022. Family and media in the 21st century. In *Grant Journal* [online], vol. 11, no. 1. ISSN 1805-062X. Dostupné z: https://www.grantjournal.com/index.php?option=com_content&view=article&id=95&Itemid=101&lang=cs

Autori:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. Kristína Bielčíková
Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Fakulta: Pedagogická fakulta



Katedra: Katedra pedagogiky
Adresa pracoviska: Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
e-mail: kristina.bielcikova@ukf.sk
školiťel': doc. PaedDr. Katarína Hollá, PhD.

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. Monika Židová
Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Fakulta: Pedagogická fakulta
Katedra: Katedra pedagogiky
Adresa pracoviska: Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
e-mail: monika.zidova@ukf.sk
školiťel': doc. PaedDr. Katarína Hollá, PhD.

NÁZORY STUDENTŮ UČITELSTVÍ CHEMIE NA INTEGROVANOU VÝUKU

OPINIONS OF STUDENTS OF TEACHING OF CHEMISTRY ON INTEGRATED TEACHING

Markéta Dobečková, Dana Kričfaluši, Ladislav Simon, Zita Jenisová

Abstrakt: Integrovanou výuku můžeme definovat jako výuku, ve které jsou propojovány vzdělávací obsahy, očekávané výstupy, klíčové kompetence, cíle integrovaných předmětů, přičemž se zároveň formuje nový cíl, který vyplývá z integrovaného celku. Příspěvek je zaměřen na názory studentů – budoucích učitelů chemie. Pro sběr dat byla využita Q-metodologie, která byla prováděna v online prostředí. Cílem šetření bylo mimo jiné identifikovat možné překážky implementace integrované výuky do vyučovacích hodin. Dle názorů respondentů je jednou z překážek to, že nejsou v rámci pregraduálního vzdělávání po didaktické i odborné stránce vzdělávání tak, aby zvládli realizovat integrovanou výuku. Respondenti se také domnívají, že implementace inovativních (aktivizujících) metod do vzdělávání není snadná. Jedním z faktorů je také nedostatek materiálů pro přípravu integrované výuky.

Abstract: Integrated teaching can be defined as teaching that connects subjects matters, expected outcomes, key competencies, aims of integrated subjects, and simultaneously forms a new aim which results from an integrated whole. This contribution is focused on the opinions of students – future teachers of chemistry. The Q-methodology, which was carried out in an online environment, was used for data collection. The aim of the research was, among other things, to identify possible obstacles to the implementation of integrated teaching in the lessons. According to the opinions of the respondents, one of the obstacles is that they are not educated in the didactic and professional aspects of pregraduate education in such a way that they are able to implement integrated teaching. Respondents also believe that the implementation of innovative (activating) methods in education is not easy. One of the factors is also the lack of materials for the preparation of integrated teaching.

Klíčové slova: *integrovaná výuka, integrovaná přírodovědná výuka, Q-metodologie, Q-metodologie v online prostředí, studenti učitelství chemie*

Keywords: *integrated teaching, integrated science, Q-methodology, online Q-methodology, chemistry education students*

Úvod

Příroda nezná hranice, ty jsme si vytvořili my, lidé, abychom se v ní lépe orientovali a mohli jsme tak snáze třídit vědecké poznatky. Tyto hranice vzniklé vědeckým bádáním jsou přenášeny do vzdělávacího systému a umožňují nám vzdělávat studenty s úzkým pohledem na daný problém a způsobují roztržičnost poznatků. Integrovaná výuka umožňuje syntézu poznatků, bourá pomyslné hranice mezi předměty, nutí studenty pohlížet na problematiku z různých úhlů pohledu a širší perspektivy. Reflektuje tak potřeby každodenního života, kdy musíme k řešení problémů přistupovat komplexně, poznatky musíme propojovat, abychom je mohli plně využít a mohli jsme tak porozumět přírodě, která nás obklopuje a jíž jsme součástí. Jaký je však názor budoucích učitelů chemie na integrovanou výuku a co brání její implementaci do vzdělávání? Nejen na tyto otázky jsme hledali odpověď v předkládaném výzkumu.

1. Integrovaná výuka

Pojem integrovaná výuka je v literatúre definovaný rôzne. Lze ji definovat jako výuku „realizujúci mezipredmetové vzťahy a spojenie teoretických činností s praktickými v nasledujúcich hlavných formách: 1. integrované predmety alebo kurzy; 2. moduly alebo tématá zaťažované ako súčasť viacerých predmetov; 3. projekty spájajúce poznatky z viacerých predmetov s praktickými skúsenosťami a produktívnymi činnosťami; 4. integrované dny, kedy celá škola realizuje jedno spoločné téma“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2001, s. 87). „Integrovaná výuka je chápaná vo smysle spojenia (syntézy) učiva jednotlivých učebných predmetov alebo kognitívne blízkych vzdelávacích oblastí v jeden celek s dôrazom na komplexnosť a globálnosť poznávania, kde sa uplatňuje rada mezipredmetových vzťahov“ (Podroužek, 2002, s. 11).

„Často sa vedú diskuse o integrovanej výuke zamerané na integráciu obsahu vyučovania. Budúcnosť ukáže, či sa jedná o módný trend alebo nevyhnutnosť. Jedno je však isté – integrácia vzdelávacieho obsahu je palčivým témom súčasnej didaktiky“ (Lamanauskas, 2010, s. 6). Aktualnosť tématu sa prejavuje tiež vo zmenách kurikula základného vzdelávania na Slovensku. V rámci zmien rozdelenia ročníkov do cyklov sa „v prvom vzdelávacom cykle uprednostňuje a vytvára možnosť k tomu, aby bol obsah vzdelávania integrovaný...vo treťom cykle bude vytvorená možnosť obsah vzdelávania integrovať tak, že bude identický so vzdelávacími oblasťami...“ (Štátny pedagogický ústav [ŠPÚ], 2022).

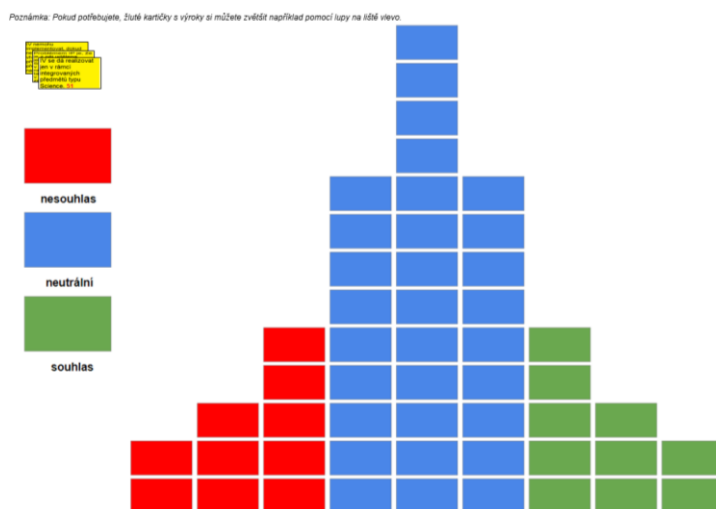
Z predchádzajúcich výskumov vyplýva, že učitelia uprednostňujú zachovanie samostatných predmetov pred integrovanými predmetmi (Kotvaltová Sezemská, 2019; Šiba, 2013) a pre realizáciu integrovanej výuky nie sú učitelia dostatočne vybavení ani odborným, ani materiálne (Bartoňová & Kričfaluši, 2020; Bartoňová & Kričfaluši, 2021a; Škoda & Doulik, 2007). I vzhľadom k súčasnej situácii reformy vzdelávania na Slovensku nás zaujímalo, aké sú názory študentov učiteľstva chémie na integrovanú výuku. Zisťovali sme, aké problémy vidia v zavedení integrovanej výuky do škôl, či sú v rámci pregraduálneho štúdia vzdelávania tak, aby boli schopní realizovať i integrovanú výuku, ak vnímajú integrovanú výuku, aké podmienky sú potrebné pre realizáciu integrovanej výuky a ďalšie.

2. Metodológia

Vzhľadom k probíhajúcej reforme vzdelávacieho systému na Slovensku bolo cieľom výskumu získať názor na vnímanie problematiky integrovanej výuky študentmi učiteľstva chémie na Katedre chémie Fakulty prírodných vied a informatiky Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Ako výskumný problém bola stanovená otázka: *Aké sú názory a postoje študentov učiteľstva chémie na integrovanú výuku a možnosti jej realizácie?*

Vzhľadom k malému vzorku respondentov sme pre získanie dát zvolili Q-metodológiu. Táto metóda je „vhodná najmä k intenzívnemu skúmaniu malých skupín osôb“ (Chráska, 2016). Jedná sa o „súhrnný názov pre súbor psychometrických a štatistických metód“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2001). „Metóda je výhodná vo výskumoch, v ktorých máme zistiť, akú určitú skupinu respondentov hodnotí určitou množinu objektov, pričom je týchto objektov veľký počet“ (Chráska, 2016). Výber respondentov bol zámerný, jednalo sa o študentov Katedry chémie Fakulty prírodných vied a informatiky Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Bolo oslovených celkom 13 študentov učiteľstva chémie z 3. ročníka bakalárskeho štúdia a 1. ročníka magisterskeho štúdia. Do výskumu sa zapojilo 10 z nich, jednalo sa o študentov učiteľstva chémie bakalárskeho štúdia (5 s kombináciou chémie a biológie, 1 s kombináciou chémie a matematiky) a magisterskeho štúdia (1 s kombináciou chémie a biológie, 1 s kombináciou chémie a matematiky, 1 s kombináciou chémie a fyziky, 1 bez kombinácie s iným predmetom). Študentom bolo predložené 51 Q-typov s výroky. Q-typy obsahovali výroky z 4 oblastí (O1: pregraduálne a postgraduálne vzdelávanie, O2: vonkajšie podmienky, O3: študent učiteľstva, O4: žiaci a rodičia) a boli tvorené na základe výsledkov predchádzajúcich výskumov k tématu integrovanej výuky a štúdia

literatury. Úlohou respondentů bylo rozmístit kartičky s výroky na pyramidu dle jejich míry souhlasu, nesouhlasu s daným výrokem viz Obr. č. 1. Data byla získávána v dubnu 2023 online formou pomocí platformy Google Presentace dle Bartoňové a Kričfaluši (2021b).



Obr. č. [1]: Snímek prezentace: Q třízení

3. Výsledky

Výsledky experimentálně získaných dat jsou v souladu s očekávanými výsledky. Z výsledků je zřejmé, že respondenti vnímají integrovanou výuku (v tabulce pod zkratkou IV) jako přínosnou pro studenty (integrovaná výuka rozvíjí u studentů kritické myšlení, podporuje pozitivní postoje studentů ke škole a studiu, povzbuzuje zájem studentů o větší hloubku a šíří jejich poznání), dle jejich názoru integrovaná výuka patří i na střední školu viz Tab. č. 1 a Tab. č. 2. I když respondenti dle jejich hodnocení rozumí pojmu integrovaná výuka, tak vnímají, že v rámci vzdělávání není problematice integrované výuky věnována dostatečná pozornost a v rámci jejich vysokoškolského studia nebyli vzděláváni tak, aby dokázali integrovanou výuku realizovat. Mezi problémy při zavádění integrované výuky do škol uvádějí problematiku přijímání studentů na VŠ dle průměru známek z předmětů, dále potřebu vzdělávání učitelů v rámci vzdělávacích oblastí a obtížnost implementace inovativních metod do vzdělávání. Upozorňují také na nedostatek materiálů a zdrojů pro přípravu integrované výuky.

Tab. č. [1]: Tabulka největší míry souhlasu s výroky umístěných na Q-typech

Pořadí	Q-typ			Průměrné hodnocení	Směrodatná odchylka
	č.	znění	oblast		
1	34	Rozumím pojmu IV.	O3	2,3	1,345
2	15	IV rozvíjí u studentů kritické myšlení.	O4	1,9	1,513
3	25	IV podporuje pozitivní postoje studentů ke škole a studiu.	O4	1,8	1,47
4	10	IV povzbuzuje zájem studentů o větší hloubku a šíří jejich poznání.	O4	1,7	1,418
5	9	V rámci postgraduálního vzdělávání není věnována	O1	1,5	1,432

problematice IV dostatečná pozornosť.					
6-7	12	Problémom pro zavedení IV do škol je přijímání studentů na VŠ podle průměru známek z jednotlivých předmětů (za integrovaný předmět by měli jednu známku).	O2	1,3	1,345
6-7	50	Problémom IP je, že je z něj udělena jedna známka. Student úspěšný v chemii, ale neúspěšný v biologii tak může dostat v průměru horší známku.	O4	1,3	1,487
8	21	Pro realizaci IV je nezbytné, aby byli budoucí učitelé vzdělávání v rámci vzdělávacích oblastí (např. Člověk a příroda), nikoliv samostatně stojících předmětů.	O1	1,2	1,4
9-13	1	Pro implementaci IV na školách je důležitá týmová spolupráce učitelů.	O3	1	1,183
9-13	2	Dle mých pozorování na praxích jsou učitelé přetížení, proto si myslím, že nejsou schopni realizovat IV.	O3	1	1,095
9-13	18	Pro uskutečňování IV je nutné vidět její realizaci v praxi.	O1	1	1,095
9-13	22	Cílem vzdělávání žáků na školách je připravit je pro život.	O3	1	1,789
9-13	36	Pro přípravu IV budu potřebovat mít možnost upravit si rozvrh na míru.	O2	1	1,549

Zdroj: Markéta Dobečková, 2023.

Tab. č. [2]: Tabulka největší míry nesouhlasu s výroky umístěných na Q-typech

Pořadí	Q-typ			Průměrné hodnocení	Směrodatná odchylka
	č.	znění	oblast		
51.	45	Na VŠ jsem byla vzděláván/a tak, abych zvládl/a realizovat i IV.	O1	-2	1,483
50.	32	Implementace inovativních (aktivizujících) metod do vzdělávání je snadná.	O3	-1,9	1,578
49.	51	IV se dá realizovat jen v rámci integrovaných předmětů typu Science.	O3	-1,7	2,193

48.	38	IV prispěje k hloupenutí populace.	O4	-1,6	2,154
47.	7	IV nepatří na SŠ.	O3	-1,5	1,5
46.	26	IV je určena především pro nadané studenty.	O4	-1,4	1,625
45.	24	S koncepcí IV jsem se důkladně seznámil/a při mém pregraduálním studiu.	O1	-1,3	1,418
44.	3	Při výběru kurzu DVPP bych upřednostnila cenu kurzu nad jeho kvalitou.	O3	1,2	1,249
43.-41.	46	Pro přípravu IV vím o dostatku materiálů, které bych mohla použít, znám dostatek zdrojů pro její přípravu.	O2	-1,1	2,3
43.-41.	37	Jsem přesvědčen/a, že neintegrováná výuka je správnou cestou pro přípravu žáka pro život.	O3	-1,1	1,136
43.-41.	27	Dle mých pozorování na hospitacích učitelé zcela nevyužívají možností RVP.	O3	-1,1	1,3
40.	8	Pro uskutečňování IV je nutné přizpůsobení učeben (např. uspořádání lavic).	O2	-1	1,414

Zdroj: Markéta Dobečková, Ladislav Simon, 2023.

4. Diskuse

V rámci předešlých výzkumů (Bartoňová & Kričfaluši, 2020; Bartoňová & Kričfaluši, 2021a) respondenti uvedli, že je integrovaná výuka pro žáky přínosná, což se shoduje s výsledky předkládaného výzkumu.

Můžeme konstatovat, že mezi problémy zavádění integrované výuky do škol je nedostatek materiálů. Nedostatek materiálů pro integrovanou výuku se objevuje již ve výsledcích výzkumu Škody a Doulíka z roku 2007, a to mezi 5 zásadními faktory, které dle jejich respondentů nejvíce brání zavádění integrované výuky přírodovědných předmětů do škol. Výsledek také koreluje s našimi předešlými výzkumy (Bartoňová & Kričfaluši, 2020; Bartoňová & Kričfaluši, 2021a). Kotvaltová Sezemská (2019 s. 40) uvádí, že více než čtvrtina respondentů v rámci jejího výzkumu mezi faktory, které jim brání ve výuce propojovat znalosti z chemie a biologie zařadili nedostatek vhodných výukových materiálů.

Respondenti také uvádí, že v rámci vzdělávání není problematice integrované výuky věnována dostatečná pozornost a v rámci jejich vysokoškolského studia nebyli vzdělávání tak, aby dokázali integrovanou výuku realizovat. Tato tvrzení se shodují s výsledky výzkumu Škody a Doulíka (2007), kdy respondenti na otázky „pokládám se za odborně způsobilého/způsobilou k plně integrované výuky integrovaných předmětů“ a „integraci výuky přírodovědných předmětů je věnována dostatečná pozornost v rámci programů dalšího vzdělávání učitelů“ odpovídali v nesouhlasném spektru Likertovy škály (nedokážu posoudit až spíše nesouhlasím); zároveň jedním z nejčastěji uváděných faktorů které brání zavádění integrované výuky

přírodovědných předmětů do škol byla nedostatečná odborná způsobilost učitelů společně s profilací učitelů na 1-2 předměty.

I když respondenti uvádí, že nebyli vzdělávání tak, aby dokázali integrovanou výuku realizovat a uvádí, že je pro realizaci integrované výuky nezbytné, aby byli budoucí učitelé vzdělávání v rámci vzdělávacích oblastí nikoliv samostatně stojících předmětů, tak na Slovensku se učitelé nevzdělávají v rámci vzdělávacích oblastí, přesto byla schválena reforma vzdělávání, z níž je zřejmá důležitá role integrované výuky. Tato reforma zahrnuje nový státní vzdělávací program, který bude již od školního roku 2023/2024 pilotně testován na vybraných základních školách, v roce 2025 by měla dle nového státního programu vzdělávat třetina základních škol na Slovensku a od školního roku 2026/2027 bude tento nový státní vzdělávací program zaveden na všech školách na Slovensku ([ŠPÚ], 2022; Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky [MŠVVaŠ SR], 2023).

Respondenti se domnívají, že integrovaná výuka patří na střední školu. V rámci výzkumu Šíby (2013) uvedla téměř polovina respondentů, že vyučování přírodovědných předmětů (biologie, chemie, fyziky) v rámci jednoho integrovaného předmětu je možné pouze na základních školách či nižších ročnících víceletých gymnázií. Šíba ve svém výzkumu také uvádí, že kdyby z nějakého důvodu např. rozhodnutí ředitele školy bylo na škole, ve které respondenti působí, byla zavedena výuka přírodovědných předmětů modelem integrovaného předmětu, pak by se s tím jen těžko smiřovalo 41 % respondentů a 7 % respondentů by kvůli této změně uvažovalo o odchodu ze školy (Šíba, 2013).

Závěr

V rámci pregraduálního vzdělávání studentů učitelství na vysokých školách není vymezený prostor na jejich připravenost pro zavedení integrované výuky. Jednou z možností, které by usnadnily studentům implementaci integrované výuky v praxi je tvorba předmětu, který by zastřešoval metody a formy integrované výuky z teoretického i praktického hlediska. Mezi další možnosti se řadí vzdělávání budoucích učitelů v rámci vzdělávacích oblastí, příprava materiálů pro realizaci integrované výuky a řešení problému s přijímáním studentů na vysoké školy na základě jejich průměrného hodnocení z předmětů.

Literatura

BARTOŇOVÁ, M. - KRIČFALUŠI, D. 2020. Názory a povědomí učitelů Moravskoslezského kraje o integrované výuce a její realizaci na středních školách. In *Biologie-chemie-zeměpis*. 2020, roč. 29, č. 4. ISSN: 1210-3349.

BARTOŇOVÁ, M. - KRIČFALUŠI, D. 2021a. Integrate teaching in secondary schools in the Czech Republic. In *MODERN SCIENCE TEACHING AND LEARNING*. Krakow: Wydawnictwo Naukowe UP Zespół Poligrafii. ISBN: 978-83-8084-752-1.

BARTOŇOVÁ, M. - KRIČFALUŠI, D. 2021b. Využití Q-metodologie při zjišťování názorů učitelů na možnosti realizace integrované výuky. In: 17. mezinárodní seminář doktorandů didaktiky chemie a příbuzných doktorandských studijních programů [online]. Dostupné z: <https://www.fpv.umb.sk/katedry/katedra-chemie/seminar-doktorandov/zbornik-prispevkov.html>

CHRÁSKA, M. 2016. *Metody pedagogického výzkumu* (2. vydání). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

KOTVALTOVÁ SEZEMSKÁ, K. 2019. Interdisciplinární přístup a výuka vybraných interdisciplinárních témat v chemii a biologii v prostředí českých středních škol. In *Biologie-chemie-zeměpis*. 2019, roč. 28, č. 1. ISSN: 2533-7556.

LAMANAUSKAS, V. 2010. Integrated Science Education in the Context of the Constructivism Theory: some important issues. In Problems of education in the 21st century [online]. 2010, roč. 25. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/285201516_Integrated_science_education_in_the_context_of_the_constructivism_theory_Some_important_issues?enrichId=rgreq-46d4d7a546b1cab1aa4e9fff082ac959-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI4NTIwMTUxNjBUzo1MzUyODE4MzU0MTM1MDRAMTUwNDYzMjU0MjYwOQ%3D%3D&el=1_x_3&_esc=publicationCoverPdf.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. 2023. J. Horecký: Vybrali sme 40 pilotných škôl, ktoré budú od septembra učiť po novom [online]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/j-horecky-vybrali-sme-40-pilotnych-skol-ktore-budu-od-septembra-ucit-po-novom/>.

PODROUŽEK, L. 2002. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*. Plzeň: Fraus, ISBN 80-7238-157-1.

PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník* (3. vydání). Praha: Portál, s.r.o, ISBN 80-7178-579-2.

ŠÍBA, M. 2013. Integrovaná přírodovědná výuky a historie přírodních věd v chemickém vzdělávání. Disertační práce. Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Katedra učitelství a didaktiky chemie.

ŠKODA, J. - DOULÍK, P. 2007. Jaké možnosti přináší RVP ZV pro přírodovědné vzdělávání? In Člověk a příroda: první krok k integraci výuky přírodovědných předmětů. Sborník příspěvků z mezinárodní elektronické konference. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogické fakulta. ISBN: 978-80-7044-918-9.

ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. 2022. Vzdelávanie pre 21. storočie – východiská zmien v kurikule základného vzdelávania [online]. Dostupné z: <https://vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2022/06/Vychodiska-zmien-v-kurikule-zakladneho-vzdelavania.pdf> ISBN: 978-80-8118-293-8.

Autori:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. Markéta Dobečková
Univerzita: Univerzita Karlova
Fakulta: Přírodovědecká fakulta
Katedra: Katedra učitelství a didaktiky chemie
Adresa pracoviska: Hlavova 8, 128 43 Praha 2
e-mail: marketa.bartonova@gmail.com
školiťel: doc. PaedDr. Dana Kričfaluši, CSc.

Titul, meno a priezvisko autora: doc. PaedDr. Dana Kričfaluši, CSc.
Univerzita: Ostravská univerzita
Fakulta: Přírodovědecká fakulta
Katedra: Katedra chemie
Adresa pracoviska: 30. dubna 22, 701 03 Ostrava
e-mail: dana.kricfalusi@osu.cz

Titul, meno a priezvisko autora: PaedDr. Ladislav Simon
Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Fakulta: Fakulta prírodných vied a informatiky
Katedra: Katedra chémie



Adresa pracoviska: Trieda A. Hlinku 1, 94 901 Nitra
e-mail: ladislav.simon@ukf.sk
školiťel': Doc. PaedDr. Zita Jenisová, PhD.

Titul, meno a priezvisko autora: Doc. PaedDr. Zita Jenisová, PhD.
Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Fakulta: Fakulta prírodných vied a informatiky
Katedra: Katedra chémie
Adresa pracoviska: Trieda A. Hlinku 1, 94 901 Nitra
e-mail: zjenisova@ukf.sk



KOGNITIVNÍ A LINGVISTICKÉ PREDIKTORY CIZOJAZYČNÉ GRAMOTNOSTI U ČESKÝCH ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU - PŘEDBĚŽNÁ ANALÝZA VÝZKUMNÝCH NÁSTROJŮ

COGNITIVE AND LINGUISTIC PREDICTORS OF FOREIGN LANGUAGE LITERACY IN YOUNGER CZECH PUPILS - PRELIMINARY ANALYSIS OF RESEARCH INSTRUMENTS

Kateřina Dvořáková, Klára Špačková

Abstrakt: Ačkoliv je dnes výuka anglického jazyka (jako druhého/cizího jazyka) na úrovni základního vzdělávání povinná v mnoha zemích Evropy, chybí nám dosud výzkumně podložené informace o tom, jak se žáci mladšího školního věku učí anglický jazyk ve formálním prostředí a jaké dovednosti jsou pro rozvoj cizojazyčných dovedností klíčové. Pozornost v tomto ohledu byla zatím věnována převážně dospělým studentům. S ohledem na vývoj kognitivních a jazykových dovedností však nelze tyto dovednosti jednoduše aplikovat na dětský věk. Příspěvek představí longitudinální studii, jejíž cílem je zmapovat rozvoj cizojazyčné gramotnosti (čtení, psaní a poslechu) v prvních dvou letech formální výuky anglického jazyka na základní škole a posoudit vliv vybraných kognitivních a lingvistických schopností, ale také motivačních a environmentálních faktorů na individuální rozdíly ve výkonech mezi žáky. Podrobně se pak bude zabývat psychometrickými vlastnostmi vybraných testových úloh.

Abstract: Although the teaching of the English language (as a foreign/second language) is now compulsory in many European countries at the level of primary education, we still lack research based information about how young school age pupils learn English in a formal environment and what skills are needed for the development of cognitive and language skills, these findings cannot simply be applied to childhood. The paper will present a longitudinal study, the aim of which is to map the development of foreign language literacy (reading, writing, and listening) in the first two years of formal English language teaching at primary school and to assess the influence of selected cognitive and linguistic abilities, as well as motivational and environmental factors, on individual differences in performances among pupils. Specifically, the contribution will focus on the analysis of data from the first phase of testing, which took place among monolinguous Czech 3rd year students. It will then deal in detail with the psychometric properties of selected test tasks.

Klíčová slova: *anglický jazyk, cizí jazyk, kognitivní prediktory, lingvistické prediktory, mladší školní věk*

Keywords: *english language, foreign language, cognitive predictors, linguistic predictors, younger school age*

VYUČOVANIE LITERATÚRY V TRIEDACH EFL V RÔZNYCH KRAJINÁCH

TEACHING LITERATURE IN EFL CLASSES IN DIFFERENT COUNTRIES

Gábor Gutai

Abstrakt: Používanie literatúry v triedach EFL má dlhú a kontroverznú históriu. V súčasnosti sa vracia do jazykových tried, keď sa podarilo identifikovať podobnosti medzi literárnymi textami a každodenným používaním anglického jazyka. K výučbe literatúry v triedach EFL sa však vo všeobecnosti pristupuje redukcionistickým spôsobom, v ktorom sa od študentov očakáva, že dostanú čiastkovú informáciu z textov, a nie zmysluplnú skúsenosť. Tento článok poskytuje prehľad projektov z celého sveta o používaní literatúry na hodinách EFL. Predstavujeme tri projekty o implementácii literatúry na hodinách EFL z krajín Iránu, Saudskej Arábie a Indonézie. Prehľad sa tiež uzatvára zhrnutím údajov z vyššie uvedených projektoch a teoretických prístupoch účastníkov na zlepšenie výučby literatúry v triedach EFL.

Abstract: The use of literature in EFL classrooms has had a long and controversial history. Nowadays, it has returned to the language classrooms once similarities between literary texts and everyday usage of the English language have been identified. However, teaching literature in EFL classes has generally been approached in a reductionist way in which students are expected to receive chunks of information from texts rather than receiving a meaningful experience. This review provides an overview of projects from all around the world about using literature in EFL classes. It presents three projects about implementing literature in EFL classes from the countries of Iran, Saudi Arabia, and Indonesia. The review also concludes with a summary of data about the aforementioned projects and theoretical approaches made by the participants to improve teaching literature in EFL classes.

Kľúčové slová : *anglický jazyk, EFL, literatúra, vyučovanie literatúry, projekty, aktivita*
Keywords: *english, EFL, literature, teaching literature, projects, activity*

Úvod

Mnohí autori a kritici debatujú na tému „Čo je literatúra?“. Ak by sme chceli byť presní a struční, mohli by sme povedať, že literárne texty sú produkty, ktoré odrážajú rôzne aspekty spoločnosti. Podľa *Basnetu a Mounfolda (1993, s. 10)* literatúra je súbor kultúrnych dokumentov, ktoré ponúkajú hlbšie pochopenie krajiny.

V prípade vyučovania, pred štúdiom literárneho textu so študentmi, prvá otázka, ktorú im učiteľ položí, by mala byť „Čo je podľa vás literatúra?“. Študenti budú pravdepodobne reagovať inak, ale hlavnou myšlienkou každej odpovede bude, že „zbierka kníh“ „má literárnu, umeleckú a estetickú hodnotu“.

Čo sa týka literatúry na vyučovacej hodine anglického jazyka, musíme konštatovať, že v tomto prípade literatúra má rôzne funkcie:

1. *Kultúrnu funkciu* – žiaci alebo študenti pomocou literárnych textov môžu získať a spoznať nové kultúry, fakty a zaujímavosti.
2. *Jazykovú funkciu* – prostredníctvom literárnych textov, žiaci/študenti si môžu rozširovať slovnú zásobu a osvojiť ustálené slovné spojenia.
3. *Funkcia seba vzdelávania* – schopnosť čítania a ovládania jazyka poskytuje žiakovi alebo študentovi možnosti vzdelávania nad rámec.

V našom príspevku prezentujeme tri rôzne projekty, ktoré sa zaoberali s používaním literatúry na hodinách anglického jazyka v Ázijských krajinách (Saudská Arábia, Irán, Indonézia). Dôvodom, prečo sme si vybrali práve tieto krajiny je to, že v týchto krajinách vyučovanie anglického jazyka ako cudzieho jazyka nie je prioritou. Keďže v mnohých školách v Saudskej Arábii a v Iráne prvým cudzím jazykom je ruský jazyk a v Indonézii čínsky jazyk. Anglický jazyk v týchto krajinách je tzv. „sekundárny cudzí jazyk“, a preto je dôležité, aby učitelia anglického jazyka v týchto krajinách zvolili čo najviac kreatívnych metód na popularizáciu anglického jazyka. Autori prezentovaných projektov môžu byť príkladom pre každého učiteľa anglického jazyka a literatúry.

1. Kolektívna práca Khaleda Abkara a Dr. Arifa Ahmeda zo Saudskej islamskej univerzity, Rijád, Saudská Arábia – Literatúra v triedach EFL v KSA

Autori tohto projektu sa zamerali na rozpracovanie obohacovanie a zvyšovanie prínosov literatúry na hodinách EFL. Táto štúdia sa zameriava na hodnotenie postojov a vnímania študentov a učiteľov EFL v druhom ročníku na Vysokej škole jazykov a prekladateľstva, Islamskej univerzite Imáma Muhammada Ibn Sauda a Vysokej škole vied a umení, Methnab, Qassim University. Výskumníci uvádzajú, že získané údaje ukázali zlepšené výsledky po výskume. Projekt je rozdelený do štyroch častí.

V prvej časti autori vysvetľujú komplexné pozadie výučby EFL a význam výučby literatúry v učebniach EFL. Citujú tiež Smitha (1972, s.275) a zdôrazňujú, že „žiadny učiteľ literatúry neignoruje lingvistické problémy a žiadny učiteľ nechce nechať svojich študentov hovoriť sterilnou ochudobnenou verziou jazyka“ a naznačujú, že znalosť literatúry zvyšuje rast študentov jazykov exponenciálne.

Uvádzajú tiež, že mnohí lingvisti ako Brumfit a Carter (1986, s. 37) alebo Parkinson a Thomas (2004, s. 308) poukázali na prospešnú úlohu literatúry pri vyučovaní cudzích jazykov. Navyše dodávajú, že štúdia Al-Ahdala (2017, s. 15) odhalila, že mladí študenti EFL, ktorí práve ukončili strednú školu a nastúpili na univerzitu, považujú literárne kurzy vo všeobecnosti za náročné a uprednostňujú malý alebo minimálny kontakt s literatúrou v ich učebných osnovách EFL. Faktom je, že v saudských učebných osnovách EFL skutočne existuje minimum literatúry, čo presadzuje a zabezpečuje osnovy EFL. Žiaci sa zapisujú na univerzitu s predpokladom, že sa z nich stanú plynule anglicky hovoriaci tým, že sa budú dôsledne venovať špecializovaným jazykovým a prekladateľským kurzom. Tie sa nebudú „rozbiť“ a dajú im to, na čo sa zapísali. Výskumníci analyzovali rôzne metódy od Tsenga (2010, s. 57), z ktorých jedna je tá, kde autor prijal nový prístup, čím zavádza jedinečný pohľad na výučbu a učenie sa literatúry v triedach EFL. Zamerali sa aj na metódu, ktorú zvolili Sholichach a Purbani (2018, s. 35), kde sa hovorí o presadzovaní potreby integrácie literatúry do učebných osnov cudzích jazykov. Zároveň sa bráni akémukoľvek prístupu, ktorý sa zameriava len na lingvistické zložky. Autori vysvetľujú metódy od Vana (2009, s. 38), kde používanie literatúry v triede EFL zlepšuje kritické myslenie a motivuje študentov, aby si rozširovali slovnú zásobu tým, že získajú prístup k zaujímavým literárnym materiálom a zažijú si prácu s nimi.

Tabuľka 01 prezentuje dotazník, kde uchádzači museli naznačiť svoj názor s číslami 1-5 (1 – silno súhlasím, 5 – silno nesúhlasím)							
	Tvrdenie	1	2	3	4	5	Spolu
1.	Súčasť anglickej literatúry v mojich EFL osnovách je pre mňa intelektuálne obohacujúca skúsenosť.	22	55	36	3	3	119
2.	Hodina literatúry je pre mňa hodinou úzkosti a stresu.	25	25	39	18	17	124
3.	Radšej čítam literatúru v arabčine než v angličtine.	23	23	29	33	17	125
4.	Keď čítam básne, ľahko pochopím tému a hlavnú myšlienku.	10	29	36	36	14	125
5.	Za najpríjemnejšie považujem čítanie anglického románu.	39	36	29	17	4	125

6.	Aj doma alebo vo voľnom čase občas vezmem do ruky a prečítam si nejaký anglický román.	11	38	36	22	18	125
7.	Je príjemné čítať klasické romány a drámy.	29	49	26	15	7	122
8.	Keď čítame básne v angličtine obrátený alebo nepravidelný slovosled je pre mňa náročný.	41	39	32	8	3	123
9.	Považujem za nepochopiteľné, keď som nútený čítať o ľuďoch, o ktorých sú iní ako ja a moja kultúra.	13	31	40	23	15	122
10.	Keď čítam literárne dielo, naučím sa nové jazykové možnosti.	29	52	33	7	2	123
11.	Hodinu literatúry by som každý deň vymenil za jazyk.	13	33	39	29	10	121
12.	Medzi románmi a drámou mám radšej drámu.	27	31	37	20	6	123
13.	Domnievam sa, že zložka literatúry je pre moju budúcnosť zbytočná.	16	38	32	25	12	124
14.	Ak by som dostal šancu, mohol by som navrhnúť literárne texty, o ktorých si myslím, že by sme ich radi robili na hodine EFL.	18	46	42	13	5	124

Obr. č. [1]: Tabuľka výsledkov výskumu

2. Kolektívna práca Mohammada Khatiba, Saeeda Rezaeia z Katedry anglického jazyka a literatúry z Teheránskej univerzity, Irán – Literatúra v triede EFL/ESL

Autori zamýšľali vytvoriť túto prácu ako prehľad literatúry s cieľom implementovať literatúru, ako jazykový učebný materiál na hodinách EFL/ESL. Ich práca pozostáva z piatich hlavných častí, pričom prvá časť má za cieľ špecifikovať miesto literatúry od ranej metódy gramatického prekladu až po komunikatívne vyučovanie jazykov. Druhá časť rozoberá vplyv literatúry, ako vstupu do jazykových kurzov. V tretej časti autori porovnávajú dôvody pre a proti používaniu literatúry na hodinách EFL/ESL. V ďalšej časti výskumníci prezentujú najnovšie myšlienky o postupoch a teóriách výučby jazykov. Na záver ich práca zhodnocuje minulé a súčasné prístupy k výučbe literatúry na hodinách EFL. Okrem toho predstavujú päť metodických modelov pre výučbu literatúry.

Ich prvým zvoleným prístupom je Maleyho (1989a, s. 28) prístup k výučbe literatúry:

- Kritický literárny prístup
- Štylistický prístup

Druhý prístup je od Cartera a Longa (1991, s. 59):

- Model založený na jazyku
- Literatúra ako obsahový alebo kultúrny model
- Literatúra ako osobný rast alebo obohatenie

Tretím prístupom je Amerov (2003, s. 30) prístup k výučbe L1 naratívnych textov v EFL/ESL literatúre:

- The Story Grammar Approach (SGA)
- Prístup čitateľskej odozvy (RRA)

Štvrtá časť popisuje Vanove prístupy (2009, s. 35):

- nová kritika
- štrukturalizmus
- štylistika
- reakcia čitateľa
- na základe jazyka
- kritická gramotnosť

Posledná časť je venovaná Timucinovmu (2001, s. 273) a Savvidouovmu (2004, s. 87) integrovanému prístupu.

3. Práca Flore Debore Florisovej z Katedry anglického jazyka a literatúry, Indonézia – Sila v triedach EFL

Autor projektu sa zameriava na dôležitosť uznávania literatúry ako nástroja na podporu jazykového vzdelávania v triedach EFL. Motiváciou k projektu je skutočnosť, že v Indonézii boli anglické literárne texty odmietnuté pre používanie jazykov v triedach EFL. Dôvodom tohto odmietnutia sú kolektívne sťažnosti učiteľov a myšlienka, že anglické literárne texty nemajú pre indonézske študentov žiadne využitie a nemajú žiadny vplyv na ich život.

Autor rozdelil výhody používania literárnych textov na hodinách EFL do rôznych kategórií:

- Jazykové obohatenie
- Kultúrne obohatenie
- Autentický materiál
- Osobná angažovanosť

Autor tiež spomína útrapy, s ktorými sa stretávajú študenti alebo učitelia pri používaní literárneho textu v učebniach EFL:

- Jazyková bariéra, pod ktorou autor myslí neschopnosť študentov a pedagógov porozumieť spisovnému jazyku a dĺžke textov.
- Ďalší problém je s kultúrnymi rozdielmi, keďže Collie a Slater (1987, s. 37) uvádzajú, že „nesie nežiaduci náklad kultúrnej konotácie“.

Autor tiež predstavuje rôzne úlohy ako kreatívny spôsob využitia literárnych textov v učebniach EFL:

Úloha 1: - predvídať a zapísať obsah básne tak, že si prečítate iba názov básne. (Agnes Lam – Detské sandále)

Úloha 2: - Žiaci porovnávajú to, čo napísali alebo predpovedali, s pôvodnou básňou.

Úloha 3: - Používajúc báseň ako základ, žiaci musia nasledovať a robiť rôzne úlohy (skupinová práca, pochopenie básne, identifikácia rozprávača, pomenovanie rôznych postáv, identifikácia vzťahu medzi postavami a identifikácia situácie, v ktorej sa postavy nachádzajú).

Úloha 4: - odhaliť žiakom zamýšľaný význam a symboliku básne a viesť ich späť do ich vlastného života.

Záver

Vychádzajúc z vyššie uvedených poznatkov z projektov vyplýva, že vyučovanie anglického jazyka a literatúry EFL osnovou je prospešné implementovať do vyučovacieho procesu na podporu výučby anglického jazyka.

Literatúra

AL-AHDAL, A. A. M. H. - ALFALLAJ, F. S. S. - AL-AWAID, S. A. A. - AL-MASHAQBA, N. J. A. H. 2017. *Translation Courses at Qassim University, Saudi Arabia: A Study of Existing*

Problems and Possible Solutions. US-China Foreign Language, vol. 15, no. 3. ISSN 1315-5216.

AMER, A. 2003. *Teaching EFL/ESL literature*. *The Reading Matrix*, vol. 3, no. 2, pp. 63-73. ISSN 1533-242X.

ARTHUR, B. 1968. *Reading literature and learning a second language*. *Language Learning*, XVIII: 199-210.

BAXTER, J. 1999. *A message from the old world to the new: Teaching classic fiction through drama*. *English Journal*, ISSN 0013-8274.

BRUMFIT, C. J. - CARTER, R.A. 1986. *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, ISSN 1050-4273.

CARTER, R. - LONG, M. N. 1991. *Teaching Literature*. Harlow, Essex: Longman. [online]. ISBN 978-0-558-27462-82. Dostupné z:
<https://www.worldcat.org/title/teachingliterature/oclc/22108765>

COLLIE, J. - SLATER, S. 1987. *Literature in the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, ISBN 0-521-31224-8.

KHATIB, M. 2011. *Literature in EFL/ESL Classroom*. Canadian Center of Science and Education. ISSN 1916-4742.

LAZAR, G. 1993. *Literature and language teaching: a guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press, ISBN 978-0-521-40651-2.

MALEY, A. 1989. *Down from the pedestal: Literature as a resource*. In CARTER, R. - WALKER, R. - BRUMFIT, C. (eds.), *Literature and the learner: methodological approaches*. Modern English Publications and the British Counsel, ISBN 978-0-333-48725-9.

MALEY, A. - DUFF, A. 1989. *The inward ear: poetry in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, ISBN 978-0521-31240-0.

PARKINSON, B. - THOMAS, H. R. 2004. *Teaching Literature in Translation: An Experiment at the introductory level*. *The Modern Language Journal*, ISSN 1315-5216-24.

SAVVIDOU, C. 2004. *An integrated approach to the teaching of literature in the EFL classroom*. *The Internet TESL Journal*, ISSN 1916-4742.

SHOLICAH, I. R. - PURBANI, W. 2018. *Fostering Language Skills Development through Fairy Tales: A Literature Study*. *Proceedings of the International Conference of Communication Science Research*, ISSN 2352-5398.

SHRESTAH, P. N. 2008. *Using stories with young learners*. In KRZANOWSKI, M. (ed.), *Current developments in English for academic, specific and occupational purposes*. Garnet Publishing, ISBN 1-901095-12-6.



SMITH, M. S. 1972. *Some thoughts on the place of literature in a practical English syllabus*. ELT Journal, ISBN 978-9922-8554-8-6.

TIMUCIN, M. 2001. *Gaining insight into alternative teaching approaches employed in an EFL literature class*. Revista de Filología y su Didáctica, ISSN 0212-0410.

TSENG, F. P. 2010. *Introducing literature in an EFL classroom: Teacher's Presentations and Students' Perceptions*. Journal of Language Teaching and Research, ISSN 1798-4769.

VAN, T. T. M. 2009. *The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL classroom*. English Teaching Forum, ISSN 1559-663X.

WIDDOWSON, H. G. 1975. *Stylistics and the teaching of literature*. London: Longman, ISBN 978-1215835990.

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. Gábor Gutai
Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Fakulta: Pedagogická Fakulta
Katedra: Katedra Anglického Jazyka a Kultúry
Adresa pracoviska: Dražovská 4, 949 01 Nitra
e-mail: gabor.gutai@ukf.sk
školiťel': doc. PhDr. Blanka Klímová, MA, Ph.D.

SPOLUPRÁCA RODIČOV A UČITEĽOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL V INTENCIÁCH SOCIO-KULTÚRNYCH DETERMINANTOV RODINY

COOPERATION BETWEEN PARENTS AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF SOCIO-CULTURAL DETERMINANTS OF THE FAMILY

Libuša Gužíková, Beáta Pošteková

Abstrakt: V 21. storočí sa menia rôzne aspekty fungovania rodiny a školy, no aj napriek tomu stále platí, že ich spoločným cieľom je vzájomná spolupráca. Cieľom prehľadovej štúdie je na základe kvalitatívnej analýzy objasniť súčasný charakter spolupráce rodičov a učiteľov základných škôl, s akcentom na socio-kultúrne podmienky rodinného prostredia. V reflexii výskumov domácej a zahraničnej proveniencie sme svedkami prieniku vzdelania rodičov do spolupráce s inštitucionálnymi partnermi. Ako naznačujú výsledky výskumov, rodičia s vyšším vzdelaním pripisujú väčší význam spolupráci s učiteľom a aktívne vyhľadávajú rôzne spôsoby kontaktu so školou. Okrem iného, socio-kultúrne zázemie rodiny determinuje aj rodičovskú angažovanosť, ktorá je podmienkou pre úspešné budovanie vzťahov medzi rodinným a školským prostredím.

Abstract: In the 21st century, various aspects of family and school functioning are changing, but it is still true that their common goal is to work together. The aim of this review study is to shed light on the current nature of cooperation between parents and primary school teachers, with an emphasis on the socio-cultural conditions of the family environment, on the basis of a qualitative analysis. Reflecting on research of domestic and foreign provenance, we witness the penetration of parents' education into the collaboration with institutional partners. As the results of the researches indicate, parents with higher education attach more importance to cooperation with the teacher and actively seek different ways of contact with the school. Among other things, the socio-cultural background of the family determines parental involvement, which is a condition for successful relationship building between the family and the school environment.

Kľúčové slová: *spolupráca, učiteľ, rodičia, partnerstvo, socio-kultúrne podmienky rodiny.*

Keywords: *cooperation, teacher, parents, partnership, socio-cultural conditions of the family.*

Úvod

Fenoménu spolupráce rodiny a školy je v pedagogickej teórii venovaná široká vedecko-odborná pozornosť. Problematika je v domácej i zahraničnej literatúre takpovediac „staronovou“, čo dokazujú publikácie nielen v oblasti pedagogiky, ale aj v rámci sociológie, psychológie či filozofie. Ako upozorňuje Flynn (2007), aj keď o spolupráci píšeme už desaťročia, napriek tomu sa zdá, že sme nedostatočne informovaní o jej výhodách.

Často vidíme realitu, že rodičia a učitelia predstavujú dva rozdielne svety. K napätiu prispieva i spoločnosť, ktorá neustále kladie čoraz vyššie požiadavky na prácu učiteľov. Od učiteľov sa očakáva, že budú otvorení okoliu a širším komunitným spoločenstvám, zároveň budú neustále zvyšovať zapojenie rodičov do školskej činnosti. Ako uvádzajú Cankar, Deutsch, Sentocni (2012, s. 47), realita v školách ukazuje, že učitelia si aj naďalej „vedome strážia svoje postavenie a rodičov držia v bezpečnej vzdialenosti od školy“.

V súčasnosti dominuje stereotypný obraz spolupráce rodiny a školy, podľa zistení Luleka (2017) je aj naďalej učiteľ profesionálom, ktorý poučuje rodičov v oblasti výchovy dieťaťa. Na druhej strane, ako uvádza Čapek (2013, s. 14), „ani rodičia neprekypujú nápadmi a iniciatívou, skôr sa sústreďia na hladký priebeh dochádzky svojich detí“.

Aby príslušníci rodinných a školských ustanovizní nepredstavovali odlišné svety, je potrebné porozumieť významu spoločnej participácie na výchove a vzdelávaní detí. Podľa Škvarkovej (2010, s. 57), „škola nemôže byť izolovaným svetom, ktorý je len sám pre seba“. Rovnako aj rodičia musia vnímať význam kooperácie so školou, a ako pripomína Čapek (2013, s. 15), „rodičia a učitelia kráčajú po rovnakej ceste, len majú rozdielne úlohy a jedine spolupráca všetkých subjektov je jediné rozumné riešenie“.

Cesta k partnerstvu rodičov a učiteľov nie je jednoduchá, prechádza mnohými úrovňami a je podmienená prístupom oboch aktérov edukácie dieťaťa.

1. Spolupráca rodiny a školy v sociálnom kontexte

Periodizácia dejín spoločnosti poukazuje na vzájomné vzťahy rodiny a školy, ktoré prechádzali dlhodobým vývojom. Práva rodiny v oblasti záujmu o smer výchovy a vzdelávania v školských zariadeniach boli v minulosti dlhodobo obmedzované. Ako uvádza Obdržálek (2002, s. 36), „školy boli v totalitných režimoch označované ako agentúry propagandy a zaslepovania“.

Už v 60. rokoch 20. storočia zdôrazňuje Brtka (1967, s. 122) význam spolupráce rodiny a školy, uvádza, že „rodina a škola majú rozhodujúci význam pri výchove dieťaťa, od ich spolupráce veľa závisí, aby dieťa nepočulo iné doma a iné v škole, prípadná porušená zásada jednotného vplyvu vo výchove utvára v deťoch pochybovačnosť, rozpoltenosť a nedôverčivosť“. Prvým medzníkom vzťahu rodiny a školy bol podľa Kurincovej (2001) vznik školských inštitúcií a uzákonenie povinnej školskej dochádzky. Ako píše Beňo, Šimčáková, Herich (2006), rozhodovanie o budúcom smerovaní dieťaťa zväčša pripadalo štátu, dôsledkom čoho bola oslabená zodpovednosť a autentický vplyv rodičov na vzdelávanie a výchovu dieťaťa. Rodič nebol vnímaný ako plnohodnotný a rovnocenný partner, čím sa znižovala aj kvalita vzťahov medzi učiteľmi a rodičmi. Podľa Škvarkovej (2010) bol rodič chápaný len ako pomocník školy, a preto mnohí rodičia nepociťovali potrebu spolupracovať. Po roku 1989 zaznamenávame rôzne pedagogické analýzy, ktoré vstupovali do dynamiky školského prostredia. Podľa Kaščáka a Pupalu (2012) sa v tomto období začal záujem centrovať na aktérov vyučovania, demokratickosť vo vzťahoch a prislúchajúcu školskú klímu. Ako píše Kurincová (2001), vzrástol záujem o budovanie vzťahov medzi rodinou a školou. Podobne uvádza Rabušicová (2004, s. 10), že „v 90. rokoch rodičom prestáva byť jedno, ako sa s ich deťmi zaobchádza v školách“. Postupne sa do popredia dostávajú názory rodičov, podľa Škvarkovej (2010), rozhodovanie o edukácii dieťaťa je základnou právomocou každej rodiny. Rodina preberá náležitú zodpovednosť za smer výchovy a vzdelávania detí, škola pôsobí ako kvalifikovaná pomoc a podpora pre rodičov.

V súčasnej edukačnej praxi, ako zhodne zdôrazňujú Beck (2015) a Puhrová (2016), zaznamenávame výrazný obrat v prístupe k spolupráci, pretože sa pozornosť sústreďuje na rodiča a jeho potreby. Zmeny v pohľade na spoluprácu môžeme nazvať, podľa Potočárovej a Vanča (2012), prechodom od tradičného modelu (rodič ako „klient“) k súčasnému modelu (rodič ako „partner“). Vzťahy rodiny a školy sa posunuli, ako píše Škvarková (2010), smerom k demokratickým princípom, rodičia žiakov sa považujú za hlavného partnera školy. Miňová (2017) píše, že edukácia dieťaťa je v súčasnosti chápaná ako interaktívny konštrukt, do ktorého vstupuje rodina, škola, ale aj širšie sociálne prostredie. Medzi aktérmi interaktívneho konštruktú prebiehajú každodenné interakcie, a ich úspešnosť ovplyvňuje budovanie vzájomných vzťahov.

V dnešnom partnerstve rodiny a školy je podstatné postaviť hlavné piliere úspechu v budovaní kooperatívnych vzťahov, akými sú vzájomná zodpovednosť, úsilie, odhodlanie, vytrvalosť, reciprocita, pochopenie, otvorenosť, láskavosť a kompromis (Ordon, Gębora, 2017). Spolupráca učiteľov a rodičov má podliehať uznaniu subjektivity každého účastníka edukácie

dieťaťa. Hlavní aktéri vo výchove a vzdelávaní dieťaťa majú byť plne zapojení do vzájomnej spolupráce. Partnerské vzťahy medzi vzdelávacími subjektmi by mali mať na zreteli dobro dieťaťa a jeho vzdelávací a životný úspech (Dubis, 2019). Učiteľia majú byť vo vzťahoch s rodičmi úprimní, realistickí, úctiví, citliví, rešpektujúci a majú vyžarovať ľudskosťou aj v kontexte silných a slabých stránok osobnosti (Hornby, 2011). Rozvíjanie partnerských vzťahov medzi rodinou a školou vyžaduje dlhší čas, akceptáciu oboch strán a dôvernú rešpektujúcu medziľudskú komunikáciu (Osewska, 2020).

Žiaci mladšieho školského veku žijú v dvoch svetoch, ktorými sú rodina a škola. Podľa Miňovej (2017) sa tieto svety sa vzájomne prelínajú a determinujú, teda ak sa deti necítia dobre v rodine, bude to významne determinovať školu a naopak. Stotožňujeme sa s myšlienkami Nadolník (2014), podľa ktorej v každej sociálnej interakcii, vzťah rodiča a učiteľa nie je výnimkou, môžu vzniknúť určité ťažkosti plynúce z rozdielov v osobnosti, skúsenostiach a presvedčeníach rodičov a učiteľov. Takmer každý rodič je „oddaný“ svojmu dieťaťu a pre jeho dobro sa snaží v rámci možností spolupracovať so školou. Ako pripomína Błasiak (2017, s. 15) „je potrebné zdôrazniť, že obe strany sa musia snažiť o autentickú spoluprácu prekračujúcu stereotypné myslenie a správanie“.

2. Socio-kultúrne podmienky rodiny ako determinanty spolupráce rodičov a učiteľov

Kvalitu vzťahu rodičov a učiteľov determinujú rozličné faktory. Neodmysliteľným determinantom vzájomného partnerstva učiteľov a rodičov je konkrétna rodina a jej socio-kultúrne pozadie, ktoré môže prispieť k úspešnosti alebo naopak napätosti vo vzťahoch so školou.

Spolupráca rodičov so školou je priamo zakorenená v *hodnotách rodiny*, a ako píše Orell a Pihlaja (2020), odlišné preferencie hodnôt v rodinách spôsobujú neochotu rodičov participovať na vzájomnej komunikácii s učiteľom. Podstatná je aj skutočnosť, že rodičia dlhodobo prežívali inštitucionálne vzdelávanie a budovali si rôznorodé vzťahy ku školskému prostrediu, čo sa v podstatnej miere odzrkadľuje aj v hodnotách rodiny. Podobne píše aj Majerčíková (2011), podľa ktorej sú v spolupráci podstatné osobné skúsenosti rodičov so školským prostredím. Podobne aj podľa Škvarkovej (2010) sa rodičom pri návšteve školy vybavujú *vlastné skúsenosti* a zážitky zo školského pôsobenia, ktoré nie sú vždy príjemné a motivujúce. Následne v správaní rodičia môžeme pozorovať značné napätie alebo ostražitosť. Podobne, aj podľa výsledkov výskumu Hornbyho a Blackwella (2018), rodičovské zapojenie do školského života ovplyvňujú vlastné negatívne skúsenosti so školou. Rodičia predpokladajú, že skúsenosti ich dieťaťa zo školy budú rovnaké ako ich.

Osobitne skúmané je *vzdelanie rodičov* vo vzťahu k spolupráci s učiteľom. Prekážkou v rozvoji spolupráce sa javí podľa Hornbyho a Blackwella (2018) nízka *úroveň gramotnosti* rodičov. Niektorí rodičia nedoceňujú *význam vzdelania*, nevidia súvislosť medzi dobrým akademickým prospechom na základnej škole a neskoršími životnými príležitosťami. Podľa zistení Beňa, Šimčákovej a Hericha (2006), najviac negatívnych spomienok na školu majú rodičia so základným vzdelaním (13% respondentov). Podľa zistení Dusi (2020), až 25% rodičov tvrdí, že sami nemajú vzdelanie, a preto sú neschopní vzdelávať svoje deti. Títo rodičia sú presvedčení, že má škola pripraviť deti na vyššie úrovne vzdelávania a konkurenčný svet práce. Ako zistili Cankar, Deutsch a Sentocni (2012), rodičia s vyšším vzdelaním pripisujú väčší význam spolupráci (vo väčšej miere sa informujú o školských výsledkoch svojich detí, zaujímajú sa o to, ako ich deti trávia čas v škole, aktívne vyhľadávajú rôzne formy spolupráce so školou). Podľa Hornbyho (2011) sa rodičia s nižším vzdelaním môžu v niektorých ohľadoch cítiť menejcenní ako učiteľia. Majú obavy zo stretnutia s učiteľom, o ktorom vedia, že má vyššiu kvalifikáciu. Podľa zistení Yolanda (2012), vedomosti otcov výrazne determinujú ich účasť a zapojenie sa do školských aktivít. Otcovia s vyšším vzdelaním sú častejšie nápomocní škole,

navštevujú mimoškolské podujatia, zapájajú sa ako členovia do školských výborov, navštevujú triedu dieťaťa pri špeciálnych príležitostiach, ako aj častejšie komunikujú s učiteľom, s cieľom podporiť život dieťaťa v škole. Zároveň sú vysoko angažovaní v domácom vzdelávaní dieťaťa. Významným determinantom vzájomnej spolupráce so školou je aj *angažovanosť rodičov*, ktorá zahŕňa rodičovské aspirácie, očakávania, správanie a vzťahy so školou (Turzák, Kurincová, 2022). Rodičovská angažovanosť zahŕňa aj *ambície rodičov* na edukáciu dieťaťa, ktoré sa zároveň premietajú do očakávaní na vzájomnú spoluprácu so školou. Ako píše Ordon a Gębora (2017), niektorí rodičia disponujú vysokými ambíciami na fungovanie školy a vzdelávaciu inštitúciu vnímajú ako šancu pre naplnenie svojich potrieb. Podľa zistení Dusi (2020) rodičia stanovujú *očakávania* na učiteľov svojich detí, ide najmä o odborné spôsobilosti, osobné vlastnosti (od autoritatívnosti, trpezlivosti, riadenia, interakcie s deťmi) a schopnosť učiteľa rozvíjať vzťah s rodičmi (až 33 respondentov). Rodičia očakávajú od učiteľa odborné poradenstvo (29 respondentov) a schopnosť efektívne riadiť triedny kolektív a vyučovací proces (27 respondentov). Rodičia uvádzajú, že hľadajú takého učiteľa, na ktorého sa môžu obrátiť s žiadosťou o podporu, radu alebo pri riešení výziev spojených s rodičovstvom.

Významnú úlohu v procese spolupráce rodiny a školy zohrávajú *osobnostné charakteristiky* rodiča. Ako píše Majerčíková (2011), ide o vlastné naladenie rodiča pre kooperáciu, ale aj o pohľad rodičov na výchovu a vzdelávanie dieťaťa. Podľa Hornbyho (2011) negatívne pôsobí na spoluprácu, ak je rodič príliš úzkostlivý. Je neustále presvedčený, že niečo s dieťaťom nie je v poriadku. Na druhej strane rovnako negatívne ovplyvňujú partnerstvo takí rodičia, ktorí neustále nesúhlasia s diagnózou dieťaťa. Popierajú realitu, žiadajú opätovné vyšetrenia, odmietajú akceptovať usmernenia, ktoré im boli navrhnuté odborníkmi. V spolupráci so školou sú považovaní za neprístupných a agresívnych. Rozpor medzi rodičmi a učiteľmi nastáva aj vtedy, ak sa obe strany vnímajú ako konkurencia, respektíve ako protivníci. Učitelia môžu mať *iné výchovné a vzdelávacie ciele* u dieťaťa ako rodičia, čo spôsobuje vzájomný konflikt. Ako píše Beňo, Šimčáková a Herich (2006), učitelia často označujú výchovu rodičov za rozmaznávaciu, pri ktorej sú deti a ich schopnosti preceňované. Výchova je liberálnejšia, dieťa nepozná hranice svojho správania, a tak sa konflikty v spolupráci stupňujú a je náročné nájsť spoločné riešenie. Podľa zistení Hornbyho a Blackwell (2018) je jedným z faktorov spolupráce rodiny a školy *vek rodičov*. Mladší rodičia majú menej prekážok v zapojení sa do školského prostredia. Sú zvyknutí, že školy sú otvorenejšie i prístupnejšie, túto zmenu vnímajú ako „samozrejmosť“. Na druhej strane starší rodičia sú zvyknutí, že zapojenie rodičov do školy bolo zaužívané za účelom riešenia problémov s prospechom alebo správaním žiaka. Podľa zistení Solaris (2022) bolo dlhodobým determinantom vzájomnej spolupráce rodiny a školy *pohlavie rodičov*, respektíve matky boli aktívnejšie ako otcovia. S vývojom modernej rodinnej štruktúry sa tento trend začína postupne meniť.

Spolupráca rodiny a školy úzko súvisí aj so *socio-kultúrnym zázemím* rodiny. Ako zistil Daniel (2015), nižšie vzdelanie a komplexne nižšia vzdelanostno-kultúrna úroveň rodiny determinuje zapojenie rodičov do spolupráce. Podľa jeho výskumu sa títo rodičia menej zapájali do života školy, respektíve sa neangažovali v spolupráci s učiteľmi. Jednou z identifikovaných prekážok sú jazykové rozdiely a rozdiely v domácej a školskej kultúre, ako aj náročnosť vzdelávacích obsahov, a preto radšej rodičia ostávajú v úzadí aj v budovaní partnerstiev s učiteľom.

Komplexný model faktorov determinujúcich spoluprácu rodiny so školou vytvoril Hornby (2011), pričom popíšeme najmä socio-kultúrne podmienky, ktorých analýza je predmetom prehľadovej štúdie. Prvú skupinu tvoria individuálne rodičovské a rodinné faktory, ktoré zahŕňajú presvedčenia a postoje rodičov o ich aktivite a zapojení sa do školy, *súčasný životný štýl* rodiny, ale aj pohlavie, vzdelanie či *etnicita*. Ak sa rodičia po vstupe dieťaťa do školského prostredia vzdávajú „nároku“ na zodpovednosť za rozvoj dieťaťa, nebudú ochotní byť aktívne zapojení do vzdelávania a výchovy dieťaťa. Ak rodičia disponujú presvedčením, že môžu svojou aktivitou pomôcť dieťaťu uspieť, tak je pravdepodobnejšia ich angažovanosť v



spolupráci s učiteľom. Rodiny aj školy prinášajú *vlastné postoje* k edukácii detí, ktoré sú hlboko zakorenené v ich vnútri a sú spoločensko-historicky determinované. *Rozdiely v cieľoch výchovy a vzdelávania* dieťaťa môžu vytvárať konflikty, ktoré sťažujú úspešnosť spolupráce rodiny a školy. Každá strana sa snaží presadiť svoju vlastnú „agendu“, nezávisle na pochopení ostatných.

Všetci rodičia bez ohľadu na socio-kultúrne zázemie rodiny, ako píše Flynn (2007), by sa mali zapojiť do spolupráce so školou, a tak podporiť dieťa a jeho úspech. Je žiaduce, aby fungovali všetky zložky (rodina, komunita, škola, spoločnosť) spolupráce aktívne. Ako uvádzajú Kurincová a Turzák (2021, s. 152), „schopnosť vzájomnej spolupráce rodiny a školy je na jednej strane prejavom vysokej profesionality a kompetentnosti učiteľov, na druhej strane odráža osobnostnú zrelosť rodiča a jeho pedagogickú kultúru“.

Záver

Spolupráca rodiny a školy nie je „jednorazová“ záležitosť a vyžaduje množstvo úsilia na oboch stranách. Žiak potrebuje pre svoj úspešný vývin kontinuitu oboch prostredí a ľudí v nich. Stratégie efektívnej spolupráce rodiny a školy zaručujú kvalitnejšie dosiahnutie študijného, sociálneho a kultúrneho úspechu dieťaťa, zároveň maximalizujú vzdelávací potenciál dieťaťa. Socio-kultúrne charakteristiky rodiny majú významný vplyv na vzájomnú spoluprácu rodiny a školy, pôsobia natoľko silno, že ovplyvňujú jej úspešnosť v rôznych intenciách v spolupráci so školou. Súhlasíme s Majerčíkovou (2011, s. 21), že „problémov a výziev v spolupráci nie je málo, ide o neustálu snahu približovať sa ideálu efektívnej spolupráce, avšak akákoľvek snaha má zásadnú hodnotu a význam v edukačnom procese“.

Príspevok je čiastkovým výstupom vedecko-výskumného projektu UGA č. V/3/2023 s názvom Socio-kultúrne podmienky rodiny a vplyv na dieťa.

Literatúra

BECK, U. 2015. Beyond the Fancy Cakes. Teachers' Relationship to HomeSchool Cooperation in a Study From Norway. In *International Journal about Parents in Education* [online], 2015, vol. 9, no. 1, pp. 37-46 [cit. 2023-02-06]. ISSN 1973-3518. Dostupné z: <https://site.uit.no/baeck/files/2018/04/Beyond-the-Fancy-Cakes.pdf>

BEŇO, M. - ŠIMČÁKOVÁ, L. - HERICH, J. 2006. *Rodičia o súčasnej škole*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva. 314 s. ISBN 80-7098-441-4.

BŁASIAK, A. 2017. Współpraca szkoły i rodziny jako istotny czynnik optymalizacji procesów wychowania i kształcenia najmłodszego pokolenia. In *Horyzonty Wychowania* [online], vol. 16, no. 38, pp. 11-26 [cit. 2023-04-02]. ISSN 2391-9485. Dostupné z: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=585733>

BRŤKA, J. 1967. *Vplyv školy a rodiny na pracovnú morálku žiakov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 132 s.

CANKAR, F. - DEUTSCH, T. - SENTOCNI, S. 2012. Approaches to Building Teacher-Parent Cooperation. In *Center for Educational Policy Studies Journal* [online], vol. 2, no. 1, pp. 35-55 [cit. 2023-03-05]. ISSN 2232-2647. Dostupné z: <https://doi.org/10.26529/cepsj.394>

ČAPEK, R. 2013. *Učiteľ a rodič: Spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada Publishing, s. r. o. 184 s. ISBN 978-80-247-4640-1.

DANIEL, G. 2015. Patterns of Parent Involvement: A Longitudinal Analysis of Family – School

Partnerships in the Early Years of School in Australia. In *Australasian Journal of Early Childhood* [online], vol. 40, no. 1, pp. 119–128 [cit. 2023-03-03]. ISSN 1836-9391. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/183693911504000115>

DUSI, P. 2020. The family-school relationship in primary education: Parents' perspectives in the age of "the minimal self". In *International Journal about Parents in Education* [online], 2015, vol. 12, no. 1, pp. 13-25 [cit. 2023-03-03]. ISSN 1973-3518. Dostupné z: <http://web.archive.org/web/20200714235126/http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/view/369/278>

DUBIS, M. 2019. Współpraca: nauczyciel – uczeń – rodzic. Wymiary relacji wychowawczej i edukacyjnej. In *Studia Paedagogica Ignatiana* [online], 2019, vol. 22, no. 1, pp. 149-175 [cit. 2023-03-03]. ISSN 2450-5366. Dostupné z: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=776391>

FLYNN, G. V. 2007. Increasing Parental Involvement In Our Schools: The Need To Overcome Obstacles, Promote Critical Behaviors, And Provide Teacher Training. In *Journal of College Teaching & Learning* [online], vol 4, no. 2, pp. 23-30 [cit. 2023-02-03]. ISSN 2157-894X. Dostupné z: <https://doi.org/10.19030/tlc.v4i2.1627>

HORNBY, G. 2011. *Parental Involvement in Childhood Education : Building Effective School-Family Partnerships*. USA: Springer Science & Business Media. 137 p. ISBN 978-1-4419-8378-7. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8379-4>

HORNBY, G. - BLACKWELL, I. 2018. Barriers to parental involvement in education : an update. In *Educational Review* [online], vol. 70, no. 1, pp. 109–119 [cit. 2023-03-03]. ISSN 1465-3397. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612>

KAŠČÁK, O. - PUPALA, B. 2012. *Škola zlatých golierov: Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: SLON - Sociologické nakladatelství. 208 s. ISBN 978-80-7419-113-8.

KURINCOVÁ, V. 2001. Kooperácia rodiny a školy. In Porubská, G. - Seidler, P. - Kurincová, V. *Diferenciácia, integrácia a kooperácia v edukačnom prostredí*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, s. 169-325. ISBN 80-8050-415-6.

KURINCOVÁ, V. - TURZÁK, T. 2021. Širšie súvislosti angažovanosti rodičov v práci školy a príprava budúcich učiteľov. In *Pedagogika* [online], vol. 12, no. 3, pp. 144-155 [cit. 2023-03-03]. ISSN 1338-0982. Dostupné z: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1044237>

LULEK, B. 2017. Od edukowania do rodzicielskiego działania: O dostrzeganiu problemów, gotowości poszukiwania rozwiązań i podejmowaniu ryzyka w edukacji szkolnej dziecka. In *Dziecko w sytuacjach uczenia się: codzienność w poznawaniu świata i siebie*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski, pp. 175-186. ISBN 978-83-62618-30-9. Dostupné z: <https://www.bibliotekacyfrowa.pl/dlibra/publication/94419/edition/89095?language=pl>

MAJERČÍKOVÁ, J. 2011. Rodina a jej dôvera k škole. In *Pedagogika* [online], roč. 2, č. 1, s. 9-27 [cit. 2023-02-06]. ISSN 1338-0982. Dostupné z: <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-2/cislo-1/Majercikova.pdf>

MIŇOVÁ, M. 2017. *Kooperácia materskej školy s rôznymi inštitúciami*. Prešov: Rokus. 94 s. ISBN 978-80-89510-56-6.



NADOLNIK, I. 2014. Efektywna współpraca szkoły i rodziny : Przykłady dobrych praktyk. In *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce* [online], vol. 4, no. 34, pp. 137-148 [cit. 2023-04-03]. ISSN 2553-7787. Dostupné z: <https://www.ceeol.com/search/journal-detail?id=1303>

OBDRŽÁLEK, Z. 2002. *Škola a jej manažment*. Bratislava : Univerzita Komenského. 223 s. ISBN 80-223-1690-3.

ORDON, U. - GĘBORA, K. A. 2017. Partnerskie relacje rodziny i szkoły w tworzeniu optymalnych warunków procesu edukacji. In *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna* [online], vol. 5, no. 9, pp. 57–64 [cit. 2023-03-03]. ISSN 2353-7159. Dostupné z: <https://czasopismoippis.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/01/PPIW-9-ordon-gebora-int.pdf>

ORELL, M. - PIHLAJA, P. 2020. Cooperation between Home and School in the Finnish Core Curriculum 2014. In *Nordic Studies in Education* [online], vol. 40, no. 2, pp. 107–128 [cit. 2023-02-07]. ISSN 1891-5949. Dostupné z: <https://noredstudies.org/index.php/nse/article/view/2224/4148>

OSEWSKA, E. 2020. *Rodzina i szkoła w Polsce wobec współczesnych wyzwań wychowawczych*. Kraków : Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie. 328 p. ISBN 978-83-7438-952-5. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.15633/9788374389525>

POTOČÁROVÁ, M. - VANČO, J. 2012. Aspekty aktívnej spolupráce medzi rodinou a školou. In *Zborník Paedagogica*, roč. 24, s. 109-132. ISBN 978-80-223-5061-7. Dostupné z: https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviaska/kped/projekty/Archiv_Paedagogica/24_-8.pdf

PUHROVÁ, P. B. 2016. Zapojení rodičů do domácí přípravy dítěte na vyučování : přehledová studie. In *Paidagogos* [online], roč. 2, č. 2, s. 90-106 [cit. 2023-03-03]. ISSN 1213-3809. Dostupné z: <https://www.paidagogos.net/issues/2016/2/article.php?id=5>

RABUŠICOVÁ, M. 2004. Vztahy rodiny a školy: vývoj tématu. In RABUŠICOVÁ, M. - ŠEĐOVÁ, K. - TRNKOVÁ, K. - ČIHÁČEK, V. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, s. 9-21. ISBN 80-210-3598-6.

SOLARIS, I. 2022. School-Family cooperation: creation of a new institution. In *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science* [online], vol. 5, no. 10, pp. 31-36 [cit. 2023-03-03]. ISSN 2456-0766. Dostupné z: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.21431595.v1>

ŠKVARKOVÁ, Z. 2010. *Rodina a škola vo vzájomnej spolupráci*. Banská Bystrica: UMB. 175 s. ISBN 978-80-557-0024-3.

TURZÁK, T. - KURINCOVÁ, V. 2022. *Rodinné prostredie a rodinná výchova pre učiteľov*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. 159 s. ISBN 978-80-558-1932-7.

YOLANDA, A. 2012. African American Fathers' Involvement in their Children's School-based Lives. In *The Journal of Negro Education* [online], vol. 81, no. 2, pp. 162-172 [cit. 2023-04-05]. Dostupné z: <https://doi.org/10.7709/jnegroeducation.81.2.0162>

Autori:

Titul, meno a priezvisko autora: PaedDr. Libuša Gužíková
Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre



Fakulta: Pedagogická fakulta
Katedra: Katedra pedagogiky
Adresa pracoviska: Dražovská 4, 949 74 Nitra-Zobor
e-mail: libusa.guzikova@ukf.sk
školiťel': doc. PaedDr. Eleonóra Mendelová, PhD.

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. Beáta Pošteková
Univerzita: Katolícka univerzita v Ružomberku
Fakulta: Pedagogická fakulta
Katedra: Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Adresa pracoviska: Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
e-mail: beata.postekova@gmail.com
školiťel': prof. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI V RODINĚ PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

THE DEVELOPMENT OF PRE-LITERACY IN THE FAMILY OF PRESCHOOL CHILDREN

Aneta Hřavová

Abstrakt: Současná studie je součástí disertační práce, která se zabývá podporou rozvoje čtenářské pregramotnosti v rodině předškolních dětí a v mateřské škole. Cílem této studie bylo zjistit, jaké jsou rodičovské praktiky, které ovlivňují rozvoj čtenářské pregramotnosti u jejich dětí v předškolním věku. Pro tyto účely byla využita kombinace výzkumných metod – dotazník, vedení deníku rodiči a rozhovor s rodiči. V tomto příspěvku seznamuji s výsledky rozhovorů v komparaci s výsledky pre-testu, který byl zaměřen na zjišťování jazykových a řečových dovedností. Z výsledků vyplynulo, že rozdíly mezi praktikami rodičů jsou patrné, což do jisté míry odpovídá výsledkům jednotlivých dětí ve standardizovaném testu jazykových a řečových dovedností. V závěru práce uvažuji nad možnými souvislostmi těchto výzkumných zjištění.

Abstract: The current study is part of a dissertation that deals with the development of reading literacy in the family of preschool children and in kindergarten. The aim of this study was to find out what are the parental practices that influence the development of pre-literacy in their preschool children. For these purposes, a combination of research methods was used - a questionnaire, keeping a diary by parents and an interview with parents. In this post, I present the results of the interviews in comparison with the results of the pre-test, which was aimed at determining language and speech skills. The results showed that the differences between parents' practices are noticeable, which to some extent corresponds to the results of individual children in a standardized test of language and speech skills. At the end of the thesis, I consider the possible connections of these research findings.

Klíčové slová: čtenářská pregramotnost, čtenářská gramotnost, předčtenářské dovednosti, rodina, předškolní věk

Keywords: reading preliteracy, reading literacy, pre-reading skills, family, preschool age

EXAMINATION OF PEER PRESSURE IN HIGH SCHOOL STUDENTS BASED ON TEACHERS' OPINIONS

Mustafa Can Koç, Işıl Seda Sözen

Abstract: This study aims to examine peer bullying behaviours among high school students between the ages of 15 and 18 based on teachers' opinions. The sample group consisted of a total of 30 teachers, 22 of whom were female and 8 of whom were male. All of these teachers were working in high schools and equivalent schools in Istanbul. A total of 23 of the participants hold undergraduate degrees and 7 of them hold postgraduate degrees. The participants were selected from different branches. The data were collected using the face-to-face interview technique. Teachers were asked 11 types of questions about peer pressure, and their responses were noted. The data were collected from volunteer teachers who were still on duty. The 'Peer Bullying Questionnaire in Schools', developed by the researchers and determined according to expert opinions and consisting of two parts, was used as a data collection tool. The first part of the peer bullying questionnaire includes the demographic characteristics of the participants and the second part includes 11 types of questions for teachers about peer pressure. Consequently, this research is a study that reflects the peer bullying cases that students have been exposed to, how students react to such bullying, what kind of attitude teachers have towards such behaviours, how they act as teachers, why bullying behaviours develop, and how they suggest solutions to such behaviours. The results of the present study showed that peer bullying is a highly prevalent problem in high schools, and the students mostly suffered from verbal and social bullying. Familial factors were reported as the major cause of peer bullying. Teachers stated that the first source they used to cope with bullying was the psychological counselling and guidance services of the school. The results of the present study were discussed based on the available literature, the limitations of the study were indicated, and suggestions for future practical and theoretical studies were presented.

Keywords: *peer bullying, bullying, pressure, teacher*

DRAMATIC REALITY AS A SPACE FOR ENCOUNTER IN PRESCHOOL EDUCATION

Petr Kosek, Magdalena Svozilová

Abstract: Dramatic reality is an imaginary space in which it is easier for younger children, especially, to encounter than in ordinary reality. The encounter itself has positive effects on the person (e.g. Buber, 2016; Foulkes, Rogers) and is an essential condition for any pedagogical process. This paper focuses on the possibilities the dramatic reality offers to the educator in the pursuit of encounter with preschool children. In this article, I link the theoretical construct of dramatic reality (Pendzik, 2006) to the theory of mirroring (Foulkes) and drama as a type of language (Johnson) with examples from practice.

Keywords: *dramatic reality, encounter, preschool education, drama, drama in education, language development.*

Introduction

The possibility for connection, to be able to meet, to encounter is one of the basis needs in our life (Oaklander, 2022). Without encountering the other our lives are dull and without enjoyment. The encounter between two entities (humans or animals) has been described as the meaning of life (Buber, 2016). We cannot cooperate in the process of education without the encounter. Especially with the preschool children who are not yet so profound with verbal skills we need to use more nonverbal language as a basis for communication.

Before we start to communicate we need to connect. While most of the adults are verbal based, the children are not. In this article we will take a look at the phenomena of the dramatic reality (Pendzik, 2006) and connect it with the theory of language development (Johnson, 1982; Piaget, Ihelder, 2014). In the conclusion I will try to connect these theories with my practice as a preschool teacher.

1. Dramatic reality in the process of education

According to Pendzik (2006) there are three realities people live in: objective reality, fantasy reality and the dramatic reality. The objective reality (immanent reality) can be seen as a world as it is outside of ourselves. It is kind of shared reality. The second reality is the fantasy reality, which is subjective. It is kind of inner reality. It contains all the thoughts, ideas, and feelings of the person whether they were already expressed or not. While we may try to reflect on our fantasy reality and share our dreams and thoughts and feelings, we are only able to reflect on them in the past. If I had a dream, I could only share it verbally as something that happened in the past. The dramatic reality allows us to share experience by communal entering the dramatic space and share our experiences in the here and now space. So the dramatic reality lies on the edge of those previous realities. It is based on “as if” law, where people act like imaginary things are real. It allows people to share their inner world with the others on the edge of objective and fantasy reality.

The drama has three basic qualities: interaction between dramatic partners, and one of them can be toy (Jennings, 2011); pretending or “as if” where even though the play is just as if, the experience feels real (Way, 2014); and the last is drama as a type of language people communicate with (Johnson, 1982).

The education should be based on mutuality. It should not be based on image of teacher “who knows”, and the image of pupil “who does not know.” It should be process where two subjective beings share their inner world and learn together (Freire, 2022) otherwise it is just a tool of

indoctrination and oppression. The dramatic reality is a natural space to share experiences between the pupils and the teacher.

2. Language development

The ability to communicate is based on the three developmental stages: sensomotoric, symbolic and reflective (Johnson, 1982; Jennings, 1990, Piaget, Inhelder 2014). The sensomotoric stage is based on the movement and sound (Johnson, 1982). In this stage people express themselves by being embodied: they can scream, cry, touch, look or move closer or move away. The expression in this stage is really the basic way how to communicate and people use it all through their lives. While this way of communication is not precise, it is really authentic and sincere (Slade, 1995), as you cannot lie when you communicate in sensomotoric way. In the play development it is connected with the movement and sounds (Johnson, 1982) and sensory, rhythmic and dramatic play (Jennings, 2011).

The second stage of language development is the symbolic stage. It starts sometimes around 13 month of life of child. The beginning can be linked to the transitory object by Winnicott (2018). The transitory object describes the moment when the child realises that there are other things in the world but him/herself. In this stage child combines movement and sound into the signs, or uses the words, or things around as a way how to symbolise his/her experience. The child may use a spoon as a way how to tell that s/he is hungry or use a sign language or even word to tell that s/he wants to eat. While the words are more concrete than previous signs it still lacks the process of reflection, of inner (re)think about the experience. In the play development this stage is centered on creation of the images and dramatic play (Johnson, 1982) and projective play with toys (Jennings, 1990, 2011).

The last stage is called reflective (Johnson, 1982). It starts around third year of life and it is the time when child really begins to think about the world. The children start to reflect their experiences and are more and more able to describe them. In the play stages it is mostly connected to the role play (Jennings, 1990, 2011).

While the reflective stage begins around third year of life according to Landreth (2012) it is not sufficient way of communication until the twelfth year of life.

3. The development of dramatic play

The dramatic play has it's beginning in the womb (Jennings, 2011). The mother is talking with her child and replying as if the child could speak. For example when responding to the child kicking in the womb she could say something like: *"Oh what a great kicker you are today."* And respond in changed voice *"Oh yes mama, I feel like dancing today."* The second play starts about 2 hours after the birth when the child tries to mirror the expression of person holding it in her arms. And the mirroring is probably one of the most basal activities in our life. The mirroring is a really natural phenomena in our lives based on the existence of "mirror neurons". The task of these neurons is to catch what the other person do, think, say, or feel and make connections to it in her brain (Jennings, 2011). While mirroring can be verbal for example as a famous technique in counselling and psychotherapy, it's power can be mostly seen in embodied version. There are four types of mirroring: empathic, expanding, confronting and malignant (Foulkes, 1964). The empathic mirroring is about seeing the other as s/he is. It is about catching the feeling and thoughts of the other. For example, if I see frightened child in the dark, I can mirror emphatically *"You seem scared."* The expanding is about adding images or thoughts to the expression of the other, like in interpretation. *"You got afraid of the dark, right?"* This can actually help the person to contain their thoughts and feelings. The confronting would be *"Oh, so you are afraid of dark?"* Which can be felt by child as a challenge (or not). And the malignant mirroring happens when we want to hurt the other: *"You are coward!"*

The second dramatic play is called faithful rendering (Johnson, 2013). The dramatic play is about completion of the play, for example if the child takes imaginary gun and shoots me I die. If I wanted to mirror the child I would take imaginary gun and shoot too without reacting to be already killed. But faithful rendering offers more possibilities: like avoiding bullets in the Neo style or taking out lightsaber, or dying in the worst possible way I can imagine.

And let's pause at the one of the most important play – Hide and seek. This game is about absence (Johnson, 2013) and about being looked for (Jennings, 2020). The earliest version of this game is sometime called “peek a boo”, the play where one parent hides behind his hands and pretends he is not there only to show himself later. The child may get in a stress because of that, but lately learns that even though the person is gone for a while he will return. But one of the biggest peaks of this game is to show the others that you care about them, and are willing to look for them. Jennings (2020) suggests to the seeking person to narrate what you like about the people you are looking for. This activity is really good as a way how to calm classroom as if played well everybody feels seen in the end.

4. Implications

So what does these two theories implies? In the Czech republic the preschoolers are usually 3-6 (or in extreme 2-7) years old. Which means that most of them are in the symbolic stage of language development, so the most of communication should be symbolic. If I try to teach pupils purely verbally, there is big risk of disconnection which can be seen as they lose their concentration. The long chatting in the community circle makes children act out, “misbehave” or get lost in their own fantasies. The children need to do things (sensomotoric, or symbolic stage) not talk about them (reflective”). Of course this does not mean to completely avoid verbal teaching, but to try to balance the “language offer”.

The dramatic reality is one way how to connect with pupils and the taught subject with lot of advantages and at least with one disadvantage/ challenge. It can be also used “out of taught subject”, as a way of interacting with the children. For example I can try to “help someone” by lifting up something which he dropped on the floor only to find out it is “really heavy”. This could be useful if the child gets in the tantrum that he will not pick up his boots tide them up. So I can catch the child's theme of not wanting to pick them up and move it into the dramatic reality where I pretend I am not strong enough and in need of his help. Švejdová (2019) suggests the possibility to praise the child for her achievements by giving them imaginary star, or high or low musical tone. This is also playful way how to share with the child what she needs.

What is dramatic reality good for?

To be in the dramatic reality is difficult. It is necessary to obtain a type of dual thinking. You need to be in a state of mind when you pretend that something what is not real is real. Thus developing cognitive thinking and ability to move in and out of dramatic reality (Courtney, 1990). To be able to step in and out easily helps person to be more flexible in their life (Fox eds., 2008; Slade, 1995). One of the biggest gifts dramatic reality gives is the possibility to play. Playfulness is often put down for not being necessity in life, but what is more important in the life than to be able to laugh and be happy? According to Jennings (2011) the playfulness is the soil of attachments, and the attachments are reason why we are living (Buber, 2016).

Reference

- BUBER, M. 2016. Já a Ty. Přeložil Jiří Navrátil a Petr Babka. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1093-1.
- COURTNEY, R. 1990. *Drama and intelligence: a cognitive theory*. Montreal: McGill-Queen's University Press. ISBN 0-7735-0766-3.

- FOULKES, S. H. 1964. *Therapeutic group analysis*. London: Allen and Ulwin.
- FOX, J. eds. 2008. *The essential Moreno. Writings on Psychodrama, Group Method, and Spontaneity* by J. L. Moreno, M. D. New Paltz: Tusitala Publishing. ISBN 978-0-9642350-5-2.
- FREIRE, P., 2022. *Pedagogika Utlačovaných*. Přeložila Batlíčková Eva. Praha: Neklid. ISBN 978-80-908247-9-9.
- JENNINGS, S. 1990. *Dramatherapy with families, groups and individuals. Waiting in the Wings*. London: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 978-1-85302-144-2.
- JENNINGS, S. 2011. *Healthy attachments and Neuro-dramatic play*. London: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 978-1-84905-014-2.
- JENNINGS, S. 2020. *Neurodramatic play online course*. <https://www.ndpltd.org/>
- JOHNSON, D.R., 1982. *Developmental approaches in drama therapy*. The Arts in Psychotherapy. 9. 183-189.
- JOHNSON, D.R. 2013. *Developmental Transformations*. Text for practitioners: number two. Unpublished.
- LANDRETH, G., 2012. *Play therapy: The art of relationship, 3rd ed*. New York: Routledge. ISBN 978-0-415-88681-9.
- OAKLANDER, V. 2022. *Ukrytý poklad. Dětské nitro z pohledu gestalt terapie*. Přeložila Koupilová Marcela. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1879-1.
- PENDZIK, S. 2006. On dramatic reality and it's therapeutic function in Drama therapy. The Arts in Psychotherapy. 33. 271-280.
- PIAGET, J. INHELDER, B. 2014. *Psychologie dítěte*. Přeložila Vyskočilová Eva. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0691-0.
- SLADE, P. 1995. *Child play its importance for human development*. London: Jessica Kingsley publishers. ISBN 978-1-85302-246-3.
- ŠVEJDOVÁ, H. 2019 *Drama in preschool education course*.
- WAY, B. 2014. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. Přeložila Eva Machková. Praha: Nipos. ISBN 978-80-7068-286-9.
- WINNICOTT, D. 2018. *Hraní a realita*. Přeložila Pavla le Roch. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1307-9.

Authors:

Academic degree, name, surname: Mgr. Petr Kosek
University: Palacký University
Department: Pedagogic faculty, Center of special education
Address of the institution: Žižkovo náměstí 5, Olomouc 779 00
e-mail: Petrk169@gmail.com
supervisor: Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph. D.

Academic degree, name, surname: Mgr. Magdalena Svozilová
University: Palacký University
Department: Pedagogic faculty, Center of special education
Address of the institution: Žižkovo náměstí 5, Olomouc 779 00



e-mail: madla.svozilova@gmail.com

supervisor: prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D

ARTETERAPIA V GERAGOGIKE

ART THERAPY IN GERAGOGY

Andrea Kováčová

Abstrakt: Predkladaný príspevok prináša inovatívne vnímanie arteterapie optikou edukačnej starostlivosti seniorov s demenciou. Reflektuje na širší arteterapeutický záber v kontexte geragogiky a jeho využiteľnosť pre lepšiu identifikáciu pilierov sociálno-edukačnej intervencie seniorov s demenciou. Príspevok prináša námet konkrétnej arteterapeutickej intervencie a zároveň aj interpretáciu výtvarnej produkcie seniorov s demenciou ako súčasť sociálno-edukačných intervencií aktivizujúcich „spiace“ schopnosti seniorov s demenciou.

Abstract: The presented contribution brings an innovative perception of art therapy through the lens of educational care for seniors with dementia. It reflects on a broader art therapy scope in the context of geragogy and its usability for better identification of the pillars of social-educational intervention for seniors with dementia. The article presents the topic of a specific art therapy intervention and at the same time the interpretation of the artistic production of seniors with dementia as part of social-educational interventions activating the "sleeping" abilities of seniors with dementia.

Kľúčové slová: edukácia, intervencia, arteterapia, senior, demencia

Keywords: education, intervention, art therapy. senior, dementia

Úvod

Ako súčasť expresívneho prístupu v procese edukácie nielen seniorov možno považovať Arteterapiu, ktorá človeku umožňuje spontánne vyjadriť niečo o ňom samom, jeho aktuálne prežívanie, ktoré je nie vždy kontrolovateľné. Nakoľko je možné expresiu vnímať z rôznych pohľadov, pre potreby príspevku je našim vnímaním jej chápanie prinášajúce spôsob vyjadrenia podstaty individuality osobnosti sprevádzané s emocionálnym podtónom (Kováčová, Valachová, 2020). S tvrdením sa stotožňujeme a zhodujeme s autorom Slavíkom (1997), ktorý považuje expresiu za nástroj individuality, teda možnosť jedinečného osobnostného vyjadrenia sa danej osoby. Arteterapia v rámci expresívnych terapií môže využívať rôzne umelecké formy práce s klientom, napr. dramaterapiu, biblioterapiu, muzikoterapiu, tanečnú terapiu alebo sa fokusuje výlučne na využívanie výtvarných a umeleckých foriem činnosti. Podľa viacerých autorov vytvára prostredníctvom výtvarného umenia jednotlivcovi možnosť komunikovať. Neorientuje sa na estetiku výsledného produktu ale práve na proces jeho tvorby. Výtvarné stvárnenie zrkadlí jeho dušený svet tvorený pocitmi, názormi a emóciami, ktoré klient prenáša do výsledných produktov. Z pohľadu osobnostnej individuality ide o jedinečný proces, ktorý vedie k vytvoreniu jedinečného obrazu (Caseová, Dalleyová, 1995, Liebmann, 2005, Kováčová, Lištiaková, 2015). Expresívne terapie podľa Kováčovej a Lištiakovej (2015, s. 203) predstavujú: „*oblasť pomáhajúcich profesií, v ktorej sa prelína pôsobenie umenia a umeleckej tvorby s tradičnými psychoterapeutickými a pedagogickými prístupmi. Keďže v stredoeurópskom kontexte zatiaľ expresívne terapie nemajú vybudovanú platformu samostatných profesií, ich aplikácia v praxi vychádza z etických a profesijných štandardov konkrétnych odborníkov. Expresívne terapie, alebo presnejšie ich metódy sa uplatňujú v kontexte poradenstva, rôznych psychoterapeutických smerov, špeciálnej, liečebnej, inkluzívnej i všeobecnej pedagogiky. V závislosti od teoreticko-praktického zamerania odborníkov nadobúdajú expresívne terapie konkrétnu podobu či už so zameraním na liečebné,*

podporné alebo výchovné ciele. “ Avšak naša orientácia smeruje k mostom geragogiky. My integráciu expresívnych terapií rozširujeme o oblasť sociálno-edukačného programu pre seniorov s demenciou. Nejednotné definovanie expresívnych terapií v našom vnímaní vytvára priestor pre možnosť prispôsobenia individuálnym potrebám osôb, ktorým sú poskytované. Edukácia a aj arteterapia majú spoločnú orientáciu na posilnenie autonómie, dôstojnosti a socializácie jedinca s hendikepom alebo disfunkciou rôzneho typu. Prostredníctvom poskytovania podpory sa posilňuje sebavedomie jedinca, čo vplýva aj na zmenu jeho vnímania seba samého (Müller, 2014). Arteterapia taktiež vychádza z nielen jej teoretického vymedzenia ale zohľadňuje aj vek, situáciu a potreby klienta, s ktorým je arteterapia realizovaná. Lhotová a Perout (2018) vnímajú rozsah arteterapeutického pôsobenia naprieč všetkými vývojovými obdobiami v živote jedinca. O neformálnej a informálnej edukácii seniorov so zdravotným znevýhodnením (v našom prípade s demenciou) sa v spojitosti s arteterapeutickým pôsobením v publikačnej oblasti venuje minimálne až vôbec. Spomínaný deficit odborných poznatkov arteterapeutickej intervencie integrovanej do sociálno-edukačných programov pre seniorov s demenciou sme sa rozhodli doplniť o naše vlastné odborné skúsenosti.

1 Seniori s demenciou ako cieľová skupina arteterapeutickej intervencie

Arteterapia so seniormi sa zameriava na aktivizáciu zachovaných schopností a zručností seniorov, podporuje ich flexibilitu a stimuluje kreativitu. Orientuje sa najmä na podporu krátkodobej pamäti, podporu sebavnímania či jemnej motoriky. Je nápomocná v procese adaptácie seniora a v jeho prispôbení, a vysporiadaní sa s prichádzajúcimi bio-psycho-sociálnymi zmenami, ktoré proces starnutia so sebou prináša. So seniorom sa z arteterapeutického pohľadu pracuje v jeho aktuálnej problémovej situácii a psychickom nastavení, pričom sa využívajú techniky a média, ktoré odrážajú zachované schopnosti seniora, opierajúc sa o jeho zdravotný stav. V arteterapeutickej intervencii je hlavným cieľom zachovanie a podpora dôstojnosti seniorov. Arteterapii so seniormi sa venovala Langartenová a lekár a arteterapeut Smidka (1997, In: Šicková, 2002). Demencia je charakterizovaná ako progresívne ochorenie sprevádzané výrazným narušením nielen kognitívnych (pamäť, myslenie, orientácia, schopnosť reči, učenie a úsudok) ale aj nekognitívnych funkcií (aktivity denného života a behaviorálno-psychologické príznaky demencie, medzi ktoré patria poruchy správania, emocionalita a spánku), pričom vedomie ostáva bez narušenia (Fertal'ová, Ondriová, 2020, Jiráček a kol., 2013). Je dôležité poznamenať, že narušenie pravej mozgovej hemisféry postihuje priestorové vnímanie a ľavej prináša poruchu chápania postupnosti a súvislostí, ktoré je možné prostredníctvom arteterapie rehabilitovať a kompenzovať. Okrem kognitívnej oblasti je pri duševnom postihnutí časté obmedzenie aj v sociálnej a spoločenskej oblasti prejavované nepochopením prepojenia vlastného života a okolitého sveta (Šicková, 2006). Arteterapeutická intervencia v oblasti psychiatrických porúch, ktorým demencia je sa orientuje na pomoc jedincom prostredníctvom umeleckej tvorby, ktorá im prináša bezpečný priestor na reflexiu pociťovaného hnevu, problémov, chaosu či zúfalstva. Tieto pocity často nevedia objasniť, avšak maľba a ich zhmotnenie im často otvorí možnosti verbalizácie. Reflexia prostredníctvom umeleckého vyjadrenia prináša možnosti lepšieho pochopenia vlastného emocionálneho prežívania svojej situácie. Prostredníctvom arteterapie možno zmapovať problémovú situáciu a taktiež nachádzať možnosti k jej zmene. Pravidelné umelecké stvárnienie vychádzajúce z nevedomia prináša možnosť pozorovania vývoja daného ochorenia. V archivovaných kresbách, ktoré vôbec nemusia odrážať zákony logiky, perspektívy a času, možno badať pozitívne či negatívne zmeny. Predstavuje priestor pre lepšie stvárnienie aktuálnych pocitov a stavu (Šicková, 2006). Demencia je podobne ako schizofrénia procesuálnym ochorením, čiže vyvíjajúcim sa v čase, čo vedie k postupnému zhoršovaniu. Kreipelin vzhľadom na podobnosť označil schizofréniu ako „dementia praecox“, čo v preklade znamená „predčasná demencia“

(Kučerová, 2013). V spojitosti s tvorivým procesom je možné považovať neurodegeneratívne ochorenia za najčastejšie skúmanú skupinu porúch, vzhľadom na nejasnosť poškodenie mozgu. Najrozšírenejšie zastúpenie má Alzheimerova choroba (AD), ktorá patrí medzi najčastejšie príčiny demencie spôsobujúcej poruchy pamäti a symbolických či exekutívnych a kognitívnych porúch, porúch vizuálnej pozornosti, pohybovej detekcie, hĺbkovej perciepcie, perciepcie farieb, diferenciácie uhlov a iných funkcií (Maurer, Prvulovic, 2005). U ľudí s demenciou je typická neschopnosť rozpoznania známych osôb či tvárí, ktoré si často zamieňajú. Cronin-Golomb a kol. (2000) prišli na poznanie objasňujúce spomínaný deficit. Príčinou, ktorú uvádzajú je pokles citlivosti na vnímanie kontrastu. Bolo spozorované, že ľudia s demenciou boli schopní vnímať a rozoznať iba tváre najmenších formátov, čo dokazovalo spomínanú poruchu kontrastnej citlivosti. Vzhľadom na progredujúci úpadok kognitívnych funkcií sa u niektorých umelcov zachová ich kreativita, avšak sú aj prípady umelcov, ktorí sa pre ochorenie vzdali vlastnej tvorby (Grohol, 2009). Autori Cummings a Zarit (1978) spomínajú u jedného umelca s predpokladom Alzheimerovej choroby výskyt určitých obmedzení v jeho maľbe, ktorá bola značne postihnutá úpadkom jeho intelektových schopností. Narušenie spôsobené ochorením sa u umelca prejavilo aj v oblasti motivácie, pamäti či schopnosti organizácie. Menej porušené boli jeho vizuálne a konštrukčné schopnosti (Grohol, 2009). Pre priblíženie príkladáme výtvarnú kazuistiku nemeckého reklamného grafika Carolusa Horna (1921-1992) pochádzajúcu z prác z Univerzitnej klíny vo Frankfurte, ktorú prezentujú autori Maurer a Prvulovic (2005, In: Grohol, 2009). Ide o značné postupné narušenie maliarovej perspektívy, pričom sa objavuje pohľadom viac.



Obr. č. [1]: Carolus Horn: Most Rialto v Benátkach

Ďalším znakom, ktorý je možné spozorovať je výskyt ozdobnosti, ornamentálnosti, čo podľa rôznych autorov zapríčiňuje pokles senzitivity vnímania kontrastu v nižších frekvenciách. Schopnosť vnímania kontrastu dozrieva už okolo 9 roku života, avšak pri Alzheimerovej chorobe dozrieva už okolo 3 roku života (Adams, Courage, 2002). Ďalším typickým znakom, ktorý Grohol (2009) vo svojej práci spomína je uniformizácia tiel a tvárí, ktoré je od seba zložené rozoznať. Typické pre ochorenie demencie považuje výrazný posun v preferencii výberu farieb. V začiatkoch ochorenia badá využívanie prevažne modrých odtieňov a v neskorších štádiách prevládajú odtiene žiarivej žltej a červenej farby. Podotýka nespochybniteľnú podobnosť s dielami schizofenikov, pre ktorých je typická ornamentálnosť a silu vyjadrenia. Arteterapeutické stretnutie je možné aplikovať individuálnou alebo skupinovú formou. Individuálna forma je odporúčaná z hľadiska závažnosti problému vyžadujúceho plnú pozornosť arteterapeuta. Arteterapia so skupinou predstavuje náročnejšiu formu, pri ktorej arteterapeut pracuje so skupinovú dynamikou. Skupina je zostavená na základe homogenity a podobnosti znakov. Skupinová forma poskytuje možnosť rýchlejšej socializácie,

pocit spolupatričnosti, prínosné spätné väzby pre všetkých zúčastnených. Predstavuje vhodnejšiu formu pre toho, kto prežíva individuálnu formu príliš intenzívne a taktiež predstavuje ekonomickejšiu variant, nakoľko je v jednom čase poskytnutá podpora a pomoc všetkým zúčastneným (Šicková, 2006). Kořínková-Vinduškova (2001) členenie dopĺňajú o kolektívnu formu, ktorá predstavuje väčšie zoskupenie zložené na základe náhody. Ide o zoskupenie účastníkov, ktorí sa schádzajú v rámci vyplnenia voľného času aktivitou. Autorka uvádza, že táto forma často hraničí s činnostnou terapiou či aktivizačnou činnosťou, realizovanou v „dielnach“, ktoré neprodujú arteterapeuticky výpovedné artefakty. Medzi nevýhody uvádza Liebman (In: Potměšilová, Sobková, 2012) menej diskrétno prostredie, náročnejšiu organizáciu skupiny a menší priestor na vyjadrenie účastníka. Na arteterapeuta sa kladú nároky v oblasti flexibility jeho reakcií na vzniknuté nečakané situácie. Prvému stretnutiu sa prikladá veľká dôležitosť. Ide o zoznamovanie sa s prostredím, ale aj so samotným arteterapeutom. Po spoznaní prostredia a nadviazaní vzťahu sa arteterapeutické stretnutie orientuje na inštrukciu, vysvetlenie témy a techniky. Následne prebieha samotný proces tvorby a poslednú časť stretnutia predstavuje diskusia o samotnom artefakte. Výber témy závisí od charakteru problému. Výber témy môže byť voľný alebo reflektuje stanovený cieľ. Ak je téma určená arteterapeutom je vhodné, aby vysvetlil dôvod jej zadania. Šicková (2006) uvádza, že moderná interdisciplinárna arteterapia pôsobí na človeka holisticky cez zrakové, sluchové, hmatové a pohybové vnímanie. To pomáha jedincovi byť naplnený životným zmyslom. Voľný výber materiálu a média na výtvarnú tvorbu taktiež prináša výpovednú hodnotu pre arteterapeuta. Ideálne je poskytnúť na výber rôzne druhy výtvarných pomôcok aby bola možnosť voľby podľa osobných preferencií. Dĺžka arteterapeutickej intervencie záleží od závažnosti problému a samotnej reakcie na ňu. Môže ísť o krátkodobý alebo dlhodobý arteterapeutický program. Následovne uvádzame nami navrhnutý námet ako súčasť sociálno-edukačného programu pre seniorov s demenciou v rezidenčných podmienkach.

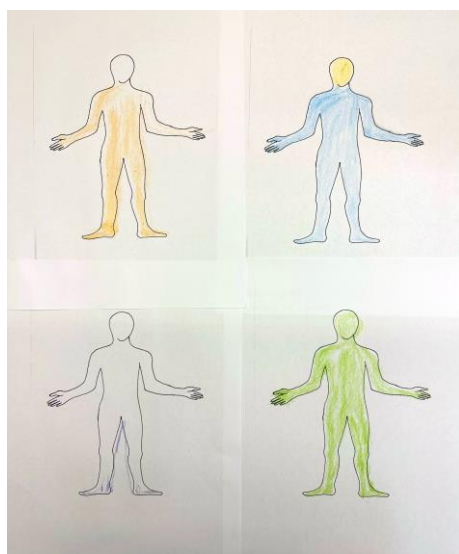
2 Námet sociálno-edukačnej intervencie s využitím arteterapeutickej techniky „Body image“ a jeho interpretácia

Daný námet bol zrealizovaný v štvorčlennej homogénnej skupine senioriek v rezidenčnej starostlivosti. Homogenitu skupiny predstavovalo rovnaké diagnosticky indikované zdravotné znevýhodnenie - demencia pri Alzheimerovej chorobe. Pre dotvorenie predstavy prinášame základné informácie o účastníkoch vyššie uvedeného stretnutia: **Pani Marienka, 83r., demencia Alzheimerového typu** s neskorým začiatkom, ťažkej formy. Rečový prejav pani Marienky je obmedzený. Nerozpráva, opakuje povedané slová. V prípade emocionálneho diskomfortu verbálne vyjadruje svoje pocity pomocou slovného šalátu. Nemožnosť nájsť slová a vystihnúť podstatu mysleného. **Pani Katka, 85r., demencia Alzheimerového typu** s neskorým začiatkom, ťažkej formy. Pani Katka rozpráva iba na vyzvanie, skôr opakuje slová, prípadne využíva jednoslovné odpovede. Na slovenské piesne reaguje spevom. Na slová si spomenie. **Pani Anička, 81r., demencia Alzheimerového typu** s neskorým začiatkom, ťažkej formy. Rozpráva sa jej ťažko, hľadá slová, ktoré ju nenapadnú, komunikuje útržkovito, pričom poslucháč musí nájsť a odkryť podstatu povedaného. **Pani Johanka, 97r., demencia Alzheimerového typu** s neskorým začiatkom, ľahšej formy. Pani Johanka verbalizuje, vie vyjadriť svoje obavy a pocity. Schopnosť viesť dialóg má zachovanú.

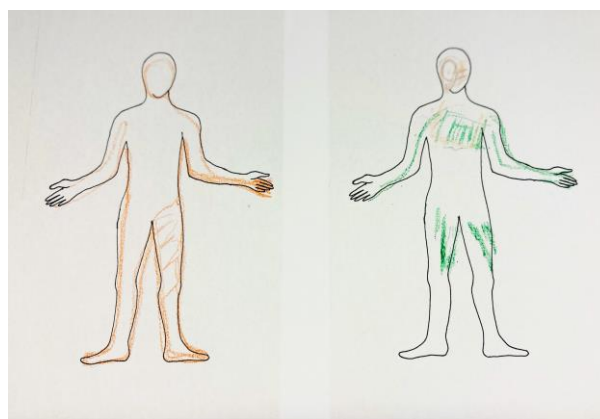
Štruktúra arteterapeutického stretnutia	Charakteristika a obsah jednotlivých fáz	Časový plán
1. Naladenie a stimulácia zmyslov	Úvod stretnutia pozostáva z navodenia príjemnej atmosféry. Účastníkov si umiestnime okolo prázdneho stola. V prvom kroku je našim zámerom zaktivizovať účastníkov. Využijeme rozcvičku prstov. Je potrebné pustiť vhodnú hudbu s rytmickým sfarbením. Spreádzajúci bez slov ukáže prstami na stole akoby hranie	15 minút

	na klavír, čo seniori zrkadlia. Neskôr bez slov zmení pohyb a začne klepkáť do rytmu hudby, pričom strieda pravú a ľavú ruku, s cieľom prepojiť obe mozgové hemisféry. Po chvíli zmení pohyb a začne tleskať do rytmu, potom mávať hore, dole a do strán rukami, do rytmu zatne ruky v päst' a vystrie dľaň, zatne v päst' a vystrie dľaň. Všetko prebieha bez slovných inštrukcií iba prostredníctvom hudby a zrkadlenia pohybu. Postupne hudba utíchne. Senior s demenciou často stráca schopnosť orientácie vlastného tela. Nevie priradiť názov k jeho časti. Pre posilnenie sebaknímania a sebapoznania zvolíme stimuláciu tela prostredníctvom masážnych pomôcok. Účastníkom posunieme košík s masážnymi pomôckami. Každý z nich, si môže vybrať pomôcku, s ktorou sa bude masírovať a prejdeme na automasáž. Pre posilnenie tvorby sociálnej siete vzťahov je vhodná vzájomná masáž medzi účastníkmi. Zavedenie vzájomnej masáže nemusí byť každému účastníkovi komfortné. Je výhodou, ak sprevádzajúci účastníkov pozná. V prípade prvého stretnutia, kedy sprevádzajúci nepozná potreby účastníkov, túto variantu neodporúčame. Sprevádzajúci ukazuje pohyb masážnou pomôckou a verbálne sprevádza účastníkov: „<i>Pomasírujeme si pravou rukou ľavú dľaň</i>“, pokračuje „<i>Krúživými pohybmi prejdeme ku končekom prstov</i>.“ Ak ide o seniorov s ťažšou formou demencie môže dodať potvrdenie: „<i>Toto sú naše prsty</i>.“ Postupne sa všetci seniori koncentrujú na celé svoje telo, ktoré si prostredníctvom automasáže uvedomia. Cieľom úvodnej stimulácie je obnoviť u seniorov orientáciu a rozpoznanie jednotlivých častí tela. Ide o prípravu na konkrétnu tvorivú činnosť a zamedzenie vzniku možných situácií sprevádzaných pocitom dezorientácie, neistoty, sklamaní, frustrácie a bezmocnosti. Tieto emócie zapríčínajú u seniorov stratu motivácie, preto je potrebné sa im vyhnúť.	
2. Výber tvorivého materiálu a médií	Sprevádzajúci prinesie výtvarný materiál na stôl. Ak ide o individuálne stretnutie, odporúča sa ponechať výber materiálu na účastníka. Avšak ak ide o účastníka s demenciou je nevyhnutné výber obmedziť na dve alebo tri varianty. V prípade skupinového stretnutia sa odporúča ponúknuť obmedzené možnosti výberu. Vzhľadom na počet a potreby pomoci účastníkov pri tvorivom procese je na zvážení sprevádzajúceho, aké médiá a materiál ponúkne na výber, aby ich v rámci plynúcej skupinovej dynamiky zvládol sprevádzať.	5 minút
3. Oboznámenie s témou a inštrukciou	V prípade individuálneho stretnutia je vhodné ponechať výber témy na samotného účastníka. V prípade závažnej problémovej situácie, ktorej príčiny nie sú známe, prípadne pre proces hľadania jej riešenia sa odporúča ponúknuť účastníkovi techniku tvorby. Sprevádzajúci vychádzajúc z biografie účastníka a vzhľadom na stanovený cieľ stretnutia volí vhodnú metódu a techniku intervencie. Ak sa stretnutie realizuje skupinovú formou v zastúpení seniorov s demenciou je odporúčané ponúknuť techniku sprevádzajúcim. Voľba techniky je na rozhodnutí sprevádzajúceho, ktorý zvolí cieľ stretnutia reflektujúci potrebám účastníkov. Techniku je potrebné vysvetliť a predovšetkým znázorniť, nie však celý proces naraz, ale krokovo. „Krokovosť“ závisí od použitia materiálu. Ak ide o využitie vodových farieb je dôležité znázorňovať a sprevádzať namočenie štetca do vody, následný výber farby a jej prenesenie na výkres, či iný povrch. Pri kolektívnej forme stretnutia, kedy sprevádzajúci nepozná počet ani potreby účastníkov je vhodné zvoliť voľný výber témy. Po pár stretnutiach sprevádzajúci pozná účastníkov s ich odlišnými potrebami, ktorým následnú intervenciu a voľbu technik dokáže zamerať, prípadne skupinu rozdelí na základe homogenity, čím podporí lepšie fungovanie dynamiky skupiny. Zvolenou a predstavenou technikou je kresba ľudskej postavy „Body image“. Sprevádzajúci rozdá účastníkom obrys postavy. Pri senioroch s demenciou je vhodné využitie predtlačeneho obrisu postavy, nakoľko by svojvoľné stvárnenie postavy pre nich bolo náročné až nemožné. Vzhľadom na podporu ich zachovaných zručností, autonómie a sebaknímania im predkreslená postava poskytuje bezpečný priestor pre sebarealizáciu. Bezpečie projektuje istota zo splnenia inštrukcie a vytvorenia artefaktu. Bez predkreslenej postavy by nie každý účastník s demenciou dokázal kresbou stvárať postavu človeka. Výtvarným materiálom sú farbičky a voskové ceruzky. Účastník si môže samostatne vybrať aký materiál a farbu vo svojom artefakte využije. Inštrukcia je jednoduchá „Vyplň postavu“.	5 minút
4. Tvorivý proces	Nasleduje samostatný tvorivý proces sprevádzaný inštrumentálnou hudbou. Výber hudby je veľmi dôležitý. Vhodne zvolená hudba reflektujúca na potreby seniora dokáže v seniorovi aktivizovať prípadne obnoviť zachované zručnosti a preniesť ich do výtvarného prejavu.	25 minút

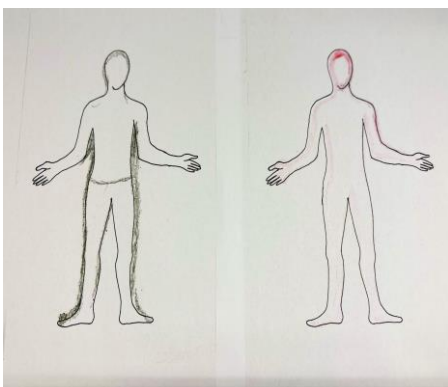
	Každý účastník vyplní postavu podľa vlastného uváženia. Niektorí dokreslia oblečenie, iní vyfarbia rôznymi farbami. Pracuje sa s vizualizáciou, kreativitou, posilňuje sa jemná motorika. Seniorom s ťažkou formou demencie, ktorí nedokážu samostatne vykonať znázornený úkon, je ponúknutá pomoc sprevádzajúcim. Pre podporu seniora s demenciou v potrebe sebarealizácie, v zručnosti a samostatnosti, sprevádzajúci veľmi citlivo sprevádza seniora spôsobom, aby pocítil, že danú činnosť vykonáva sám, že je jej ešte schopný. Ide o pridržanie ruky seniora v jej spodnej časti dlaňou sprevádzajúceho, pri výkonne činnosti, napr. kresbe voskovou ceruzkou. Sprevádzajúci sa vyhýba obmedzovaniu ruky seniora vo voľnom pohybe. Taktiež nerobí za seniora celý pohyb. Niekedy stačí prejsť podporu v začiatkoch kresby a keď senior prejaví samostatnosť, v kresbe pokračuje sám. Záleží to od zachovaných schopností a zručností daného seniora. Je dôležité, aby ruka sprevádzajúceho podopierala ruku seniora zdola a nie z vrchu. To zaručí podporu autonómie a rozvoj osobnosti seniora, ktorý aj napriek kognitívnym deficitom ešte dokáže vytvoriť výpovedný artefakt.	
5. Diskusia o vytvorených artefaktoch	Po samostatnom ukončení výtvarného prejavu každého účastníka prebieha v skupine vzájomná ukážka artefaktov. Sprevádzajúci sa pýta tvorcu artefaktu ako sa cítil pri jeho tvorení, čo vytvoril, čo mu daný artefakt pripomína. Taktiež každý z účastníkov dostane potrebný priestor na podelenie sa so svojimi dojmami, zážitkami, emóciami v rámci skupiny. Vzájomná podpora členov v procese tvorby pôsobí motivujúco a podporuje osobný rozvoj. Účastníci s demenciou spätnú väzbu poskytujú nasledovnými slovnými reakciami: „Ty si to ale pekne nakreslila“, „Nó, ty si ale šikovná“. Stáva sa, že v artefaktoch iných hľadajú vlastné obrazy, čo stimuluje ich predstavivosť.	5 minút
6. Duchovné povzbudenie - Záver	Na ukončenie stretnutia je vhodná relaxácia formou pasívneho počúvania inštrumentálnej hudby. Sústredenie sa na svoj dych a nasávanie pôžitku z vlastnej tvorby.	5 minút



Obr. č. [2]: Body image p. Marienky, 83r.



Obr. č. [3]: Body image p. Katky, 85r.



Obr. č. [4]: Body image p. Aničky, 81r.



Obr. č. [5]: Body image p. Johanky, 97r.

V rámci tvorby techniky „*Body image*“ je možné vnímať spoločnú symboliku. Ide o zvýraznenie obrysov tela, prípadne farebné odlíšenie hlavy. Technika je využívaná na lokalizovanie aktuálneho somatického ale aj emočného problému – poruchy. V prípade seniorov s demenciou sa objavuje uvedomenie si kognitívneho deficitu. Využívajú prácu s líniami, prácu s voskovými farbami, ktoré si vyžadujú energickú tvorbu a väčší prítlak. Slúžia na sprostredkovanie istoty a stability. Cieľom využitia techniky bolo opätovné vnímanie vlastného tela – seba projekcia a podpora jemnej motoriky. Pani Marienka sa počas celej produkcie tvárila zamračené, utrápene. Jej aktuálne pocity prejavovala jemným povzdychnutím: „Jáj“. Pomocou validačného prístupu podľa Naomi Feil bola prijímateľka sprevádzaná celým stretnutím. Tvorba umožnila emocionálne prežívanie, identifikáciu s vlastným telom, vlastnou hodnotou. Po ukončení bolo u p. Marienky badať značné upokojenie a úľavu od trápenia. Z tvorby artefaktu reflektujúcich emocionálne prežívanie senioriek je značné farebné a kompozičné vyjadrenie.

Záver

Príspevok prináša okrem teoretického uchopenia problematiky konkrétny inovatívny námet pri práci so seniormi s demenciou v rámci sociálno-edukačného programu pre seniorov v rezidenčialnej starostlivosti. Využitie a implementácia arteterapeutickej techniky „*Body image*“ do sociálno-edukačného programu pre seniorov je koncipované podľa konceptu prof. PaedDr. Jaroslavy Šickovej, ktorej odborného vzdelávania sa pod jej vedením autorka predkladaného námetu zúčastnila, pričom je doplnený aj o jej vlastné námety a odporúčania. Získané skúsenosti plánujeme v dohľadnej budúcnosti i naďalej prehĺbovať, dopĺňať, vedecky umocňovať a sprostredkovať pre edukačné potreby nielen študentov študijného programu pedagogika (geragogika) ale aj pomáhajúcich pracovníkov pôsobiacich v rezidenčných podmienkach pre seniorov v rezorte sociálnych služieb.

Príspevok je čiastkovým výstupom z výskumnej činnosti KEGA č. 011UKF-4/2023 s názvom Podporný artefaktický program pre žiakov stredných škôl s vývinovými poruchami učenia a UGA č. V/6/2023 s názvom Edukačná intervencia seniorov.

Literatúra

ADAMS, R. J. - COURAGE, M. L., 2002. *Using a single test to measure human contrast sensitivity form early childhood to maturity*. Vision Res, 42, 2002, 9, s.1205-1210. [online]. 2023. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S004269890200038X>.

BROWN, A.C. - JAIN, K. - CIPOLLONI, P.B. - AUERBACH, S.H. 2000. Facial frequency manipulation normalizes face discrimination in AD. [online]. 2023. Dostupné z: <https://doi.org/10.1212/WNL.54.12.2316>.

CASEOVÁ, C. - DALLEYOVÁ, T. 1995. *Arteterapia s deťmi*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-065-0.

FERTAĽOVÁ, T. - ONDRIOVÁ, I. 2020. *Demence*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. 128 s. ISBN 978-80-271-2479-4. CRONIN-GOLOMB, A., CRONIN-GOLOMB, M., DUNNE, T.E.,

GROHOL, M. 2009. *Arteterapia v psychiatrii. Doplnená verzia písomnej práce k špecializačnej skúške z psychiatrie*. Bratislava: Slovenská zdravotnícka univerzita. 266s. [online]. 2023. Dostupné z: https://vydavatelstvo-f.sk/sites/default/files/grohol_arteterapia_v_psychiatrii.pdf.

JIRÁK, R. a kol. 2013. *Gerontopsychiatrie*. 1. vyd. Praha: Galén. 350 s. ISBN 978-80-7262-873-5.

KOVÁČOVÁ, B. - LIŠTIAKOVÁ, I. 2015. *Expresívne terapie vo vedách o človeku*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 204s. ISBN 978-80-223-3914-8.

KOVÁČOVÁ, B. - VALACHOVÁ, D. kol. 2020. *Expresia v (art)terapii III*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 196 s. [online]. 2023. Dostupné z: https://expresivneterapie.files.wordpress.com/2020/11/text-zbornik-_expresvita-v-artterapii-3.pdf . ISBN 978-80-223-5021-1.

KOŘÍNKOVÁ-VINDUŠKOVÁ, K. 2001. *Arteterapie z pohledu arteterapeutů*. In: ČAA: Časopis České arteterapeutické asociace. První číslo. Zima, 2001, 21s., s. 6-9. [online]. 2023. Dostupné z: <https://www.arteterapie.cz/casopis-arteterapie/prehled-cisel/item/2-casopis-arteterapie-c-1>.

KUČEROVÁ, H. 2013. *Psychiatrické minimum*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. 168 s. ISBN 978-80-247-4733-0.

LIEBMANN, M. 2005. *Skupinová arteterapie. Nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. 1. vyd. Praha: Portál. 279 s. ISBN 80-7178-864-3.

LHOTOVÁ, M. - PEROUT, E. 2018. *Arteterapie v souvislostech*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o. 248 s. ISBN 978-80-262-1272-0.

SLAVÍK, J. 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově – Artefiletika*. Habilitačná práca. 1. vyd. Praha: Karolinum. 199 s. ISBN 80-7184-437-3.

MAURER, K. - PRVULOVIC, D. 2005. Carolus Horn – When the images in the brain decay. Evidence of backward-development of visual and cognitive functions in Alzheimer's Disease. In: Bogousslavsky, J., Boller, F., (eds.): *Neurological Disorders in famous artists*. Front Neurol Neurosci, vol.19. Basel, Karger, 2005, s.101-111. [online]. 2023. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s00702-003-0046-2>.

MÜLLER, O., a kol, 2014. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing. 512 s. ISBN 978-80-247-4172-7.

ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 2002. *Základy arteterapie*. Praha: Portál s.r.o.. 304s. ISBN 978-80-262-1043-6.

ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 2006. *Arteterapia – úžitkové umenie?* Bratislava: Petrus v spolupráci s OZ Terra Therapeutica. ISBN 80-89233-10-4.

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: PhDr. Andrea Kováčová

Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra pedagogiky

Adresa pracoviska: Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra

e-mail: andrea.kovacova@ukf.sk

školiť: doc. PhDr. Petra Jedličková, PhD.

ZMAPOVANIE PORADENSKÝCH NÁSTROJOV PRI RIEŠENÍ KYBERAGRESIE NA SLOVENSKU A MAĎARSKU

MAPPING CONSULTING TOOLS FOR ADDRESSING CYBERAGGRESSION IN SLOVAKIA AND HUNGARY

Karolína Kudlová

Abstrakt: Kyberagresia je v dnešnom digitálnom svete čoraz väčším problémom v dôsledku výrazného využívania technológií v našom každodennom živote. Poradenstvo, prevencia či terapie môžu byť obzvlášť účinné pri podpore jednotlivcov, ktorí zažili kyberagresiu. Poradenské nástroje zamerané na kyberagresiu môžu mať rôzne podoby, od tradičného osobného poradenstva cez intervenčné prístupy až po preventívne programy. Poradenské a preventívne činnosti môžu byť účinné pri pomoci vyrovnania sa s negatívnymi účinkami kyberagresie. V predkladanom príspevku predstavujeme zmapovanie poradenských nástrojov na riešenie kyberagresie na Slovensku a v Maďarsku. Cieľom je zmapovať poradenské nástroje v oboch krajinách pri riešení problému kyberagresie. Metodológia prieskumu zahŕňa deskriptívnu analýzu údajov.

Abstract: Cyber aggression is a growing commodity in today's digital world due to the heavy use of technology in our daily lives. Counseling, prevention, and therapy can be particularly effective in supporting individuals who have experienced cyberbullying, helping to develop skills and strategies for coping with the effective effects of these experiences. Counseling tools aimed at cyber aggression and victimization can take different forms, from traditional personal counseling to intervention approaches to prevention programs. Counseling and prevention activities can be effective in helping to cope with the ineffective effects of cyber aggression. In this paper, we present an analysis of consulting tools for dealing with cyber aggression in Slovakia and Hungary. The aim of the contribution is to map and compare the most frequently used advisory tools in both countries when solving the problem of cyber aggression. The research analysis methodology includes descriptive data.

Kľúčové slová: *kyberagresia, poradenské nástroje, prevencia, preventívne programy*
Keywords: *cyber aggression, counseling tools, prevention, prevention programs*

Úvod

Kyberagresiu môžeme chápať ako celospoločenský a zároveň aj globálny problém. S rozvojom sociálnych médií, online hier a iných digitálnych platforiem sú teraz jednotlivci schopní komunikovať a interagovať s ostatnými spôsobmi, ktoré boli predtým nepredstaviteľné. Hoci technologické pokroky priniesli mnohé výhody, vytvorili aj nové príležitosti pre jednotlivcov zapojiť sa do rizikového správania v online prostredí, ktorým môže byť aj kyberagresia. Anonymita a vnímaná “vzdialenosť” online prostredia môžu povzbudiť jednotlivcov, aby sa podieľali na správaní, ktoré by sa za bežných okolností nemuselo vyskytnúť. Preto sa kyberagresia stáva obzvlášť zákernou. Negatívne účinky kyberagresie môžu ovplyvňovať duševné zdravie obetí, ich sebaúctu a sociálne vzťahy. Vzhľadom na ďalekosiahle negatívne účinky kyberagresie, narastá potreba odborných činností zameraných na podporu a predchádzanie daného javu.

1 Teoreticko-terminologické východiská kyberagresie

Kyberagresia je čoraz rozšírenejším javom vďaka používaniu digitálnych technológií

a internetu. Porozumenie významu tohto pojmu je kľúčové pri rozpoznávaní a riešení negatívnych dopadov. Kyberagresia zahŕňa širokú škálu negatívnych prejavov správania, ktoré sa vyskytujú v prostredí internetu. Patrí sem napr. zverejňovanie urážlivých, súkromných obrázkov alebo videí, zverejňovanie alebo odosielanie správ s cieľom poškodiť obeť (Grigg, 2010 In: Levy, Sela-Shayovitz, 2020). Kyberagresia je široko diskutovaný negatívny jav spojený s využívaním technológií. Pozostáva z úmyselného škodlivého správania prostredníctvom informačných a komunikačných technológií (IKT). Kyberagresia sa môže zameriavať na jednotlivcov, ale aj skupiny ľudí. Kyberagresia je však zastrešujúcim pojmom pre mnohé typy (a formy) agresívneho správania prostredníctvom IKT (Bedrosová, 2022). Pojem kyberagresia opisuje agresívne správanie (napríklad šírenie fám, ohováranie a iné) prostredníctvom širokej škály informačných a komunikačných technológií vrátane stránok sociálnych sietí, e-mailov, čtovacích programov a textových správ. Kyberagresia zahŕňa kyberšikanovanie, a iné agresívne správanie, ktoré sa nemôže stať zoči-voči, ako napríklad hacknutie niekoho účtu na Facebooku a posielanie obťažujúcich správ priateľom danej osoby. Kyberagresiu možno definovať ako správanie, ktoré sa odohráva v kyber priestore. Pozostáva z jednorazových, alebo príležitostne sa vyskytujúcich incidentov. Agresia prostredníctvom elektronických zariadení môže byť ešte závažnejšia ako agresia tvárou v tvár. Môže sa vyskytnúť kedykoľvek počas dňa a okamžite sa rozšíriť. Keďže sa vyskytuje na diaľku, páchatelia nevidia negatívne účinky agresie na obeť a to následne bráni empatii a podporuje recidívu (Álvarez-García, Dobarro, Núñez, 2015 In: Hollá, Kudlová, 2022).

1.1 Teoreticko-terminologické vymedzenie poradenstva

V nasledujúcej podkapitole sa budeme v teoretickej rovine venovať pojmom ako je poradenstvo a poradenská činnosť. Slovo poradenstvo pochádza z latinského slova *consilium* = porada, *consulere* = pýtať sa, žiadosť o radu, poučenie, z anglického slova *counselling*. Autori Nelson-Jones (2006), Dryden a Woofle (1996, In: Kopčanová, 2015), považujú poradenstvo za špeciálny druh pomáhajúceho vzťahu. Zhodli sa v tvrdení, že „*dobrý pomáhajúci vzťah je nevyhnutný pre efektívnu prácu s klientom*“ (Kopčanová, 2015, s. 6 In: Kudlová, 2022). Poradenstvo by sme vo všeobecnosti mohli považovať za „*systém podpory človeka v krízovej, náročnej, prípadne ohrozujúcej perióde života*“ (nem. Beratung, angl. Counselling, fr. Conseil, In: Žovinec, 2013, s. 8). Ak sa poradenstvo vykonáva profesionálne, je zámernou činnosťou podporovanou profesionálnymi princípmi (Kudlová, 2022). Širší pohľad na poradenstvo a jeho možnosti môžeme chápať ako metódu vzdelávania a výchovy, metódu redukovania emocionálneho napätia, metódu pomoci človeku pri riešení problémov a hľadani nových primeranejších spôsobov života (Sejčová, 2012). Okrem toho poradenstvo zohráva významnú úlohu aj pri zvyšovaní povedomia o kyberagresii a viktimizácii a pri predchádzaní ich výskytu. Vzdelávaním jednotlivcov o negatívnych dopadoch kyberagresie a poskytovaním stratégií na riešenie týchto problémov môžu poradcovia pomôcť presadzovať bezpečnejšie a zdravšie online prostredie. Nakoľko sa v podmienkach pedagogického, psychologického, špeciálno-pedagogického poradenstva, sociálno pedagogického poradenstva, liečebno-pedagogického a výchovného poradenstva môže vyskytovať množstvo nástrojov, ktoré sú predmetom nášho skúmania a chceme ich podrobiť analýze, konkrétne na Slovensku a Maďarsku.

2 Zmapovanie poradenských nástrojov pri riešení kyberagresie

Definícia pojmu *poradenských nástrojov* je kľúčová pre porozumenie spôsobu, ktorým môžu odborníci pomáhať jednotlivcom postihnutým javmi ako je kyberagresia. Nakoľko odborná literatúra nemá definíciu pojmu poradenský nástroj, často sa stretávame so synonymami ako napríklad *metódy, techniky, intervencie a preventívne programy*. Tieto termíny považujeme za ekvivalenty k poradenským nástrojom, nakoľko všetky spolu súvisia. Poradenské nástroje

sa týkajú konkrétnych metód, ktoré odborníci z rôznych oblastí používajú v procese riešenia problémov. V súvislosti s poradenskými nástrojmi zameranými na kyberagresiu sa do popredia okrem vyššie uvedených preventívnych zásahov, dostávajú preventívne programy a preventívne projekty. Vo všeobecnosti sú preventívne programy a preventívne projekty podobné v tom, že cieľom oboch je predchádzať negatívnym následkom alebo rizikám. Medzi týmito dvoma pojmami však môžu existovať rozdiely. Preventívny program je zvyčajne komplexnejší a vyžaduje väčšie nepretržité úsilie. Môže zahŕňať celý rad metód, aktivít, zásahov a stratégií, ktoré sa realizujú počas dlhšieho časového obdobia. Podľa autora Miovského (2015 In: Kunčáková, 2021.) má preventívny program spĺňať niekoľko základných požiadaviek: jasne, zreteľne, otvorene a priamo vyjadrený vzťah k určitej konkrétnej forme rizikového správania a témam s ním spojeným; jasná časová a priestorová ohraničenosť realizácie (zmapovanie potrieb, plán programu a jeho príprava, realizácia, zhodnotenie a jeho nadvážnosť); jasne definovaná cieľová skupina a s tým súvisiace zdôvodnenie matchingu (tzv. priradzovanie určitej skupiny či jednotlivca k danému typu programu zodpovedajúceho potrebám a problémom cieľovej skupiny); rešpektovať špecifické problémy a potreby cieľovej skupiny, jeho súčasťou musí byť spôsob, ako tieto informácie poskytovateľ získa; program musí byť dostupný a musí rešpektovať základné práva jeho účastníkov; základné organizačné, personálne, ekonomické a materiálno-technické zabezpečenie; prípadné zhodnotenie jeho kvality, efektivity (In: Kunčáková, 2021). Na druhej strane preventívny projekt je zvyčajne časovo obmedzenejší v predchádzaní negatívnym následkom alebo rizikám. Môže ísť o iniciatívu menšieho rozsahu, ktorá sa zameriava na konkrétny problém alebo populáciu. Preventívnym projektom môže byť napríklad jednorazový workshop alebo podujatie zamerané na prevenciu konkrétneho problému, ako je šikanovanie alebo užívanie drog. Celkovo je hlavným rozdielom medzi preventívnym programom a preventívnym projektom rozsah a trvanie. Kým preventívny program je zvyčajne komplexnejší a trvalejší prístup, preventívny projekt je zvyčajne cielenejší a dočasný zásah. Napríklad autor Dulovics uvádza, že pri plánovaní prevencie a tvorbe preventívneho programu je okrem zásad dôležité aj stanovenie cieľov. Ciele by mali byť v preventívnom programe jasne a zreteľne formulované. Môžu byť dlhodobé alebo krátkodobé a mali by sa vzťahovať na konkrétnu cieľovú skupinu žiakov. Pri vytváraní preventívneho programu je potrebné brať do úvahy aj časovú náročnosť. Pre správne formulovanie cieľov autor vychádza z modelu "SMART": **S** – špecifické; **M** – merateľné; **A** – akceptovateľné; **R** – realistické; **T** – termínované (In: Dulovics, 2020). Kolektív autorov Várnai, Malinowska-Ciešlik a kol. (2022) skúmal prevalenciu kyberšikanovania a kyberviktimizácie v krajinách Vyšehradskej skupiny (Slovensko, Česko, Poľsko a Maďarsko). Celková vzorka štúdie z týchto štyroch krajín pozostávala z 24 501 adolescentov vo veku 11-15 rokov.

Kategória	HU	SK
Šikanovali iných v škole (agresor)	1158 (31.00 %)	1088 (25.76 %)
Boli šiknovaní inými v škole (obet')	1217 (32.65 %)	868 (20.61 %)
Kyberšikanovali iných (agresor)	478 (12.82 %)	399 (9.52 %)
Boli kyberšiknovaní inými (obet')	676 (18.13 %)	469 (11.15 %)

Zdroj: D. E. Várnai, a kol. (2022); spracovanie: K. Kudlová (2023)

V ich štúdiu sa zameriavali na prevalenciu šikanovania a kyberšikanovania v daných krajinách. V tabuľke uvádzame Slovensko a Maďarsko z krajín Vyšehradskej skupiny. Vzhľadom na

percentuálne zhodnotenie miery šikanovania a kyberšikanovania na Slovensku a v Maďarsku nás zaujíma, aké preventívne možnosti v podobe preventívnych programov a projektov tieto krajiny ponúkajú.

2.1 Metodológia prieskumu

S neustálym rozvojom digitálnych technológií sa problematika kyberagresie stáva čoraz väčším problémom v mnohých krajinách vrátane Slovenskej republiky a Maďarska. Keďže online platformy zohrávajú významnú úlohu v životoch detí, žiakov a mladých ľudí, je nevyhnutné riešiť škodlivé účinky kyberagresie. Preto sme sa zamerali na preskúmanie tejto oblasti a stanovili sme si prieskumný problém v znení: **Aké programy/projekty sa zameriavajú na prevenciu kyberagresie?** Metodológia prieskumu zahŕňa deskriptívnu analýzu údajov. Naším hlavným cieľom bolo **zmapovať preventívne programy/projekty využívané pri riešení kyberagresie** na Slovensku a v Maďarsku. Programy a projekty sme vyberali prostredníctvom Národného inštitútu akreditácie vzdelávacích programov MŠVVaŠ SR, Ministerstva školstva Maďarska a predmetné platformy sme selektovali na základe kľúčových slov v dostupných internetových databázach s otvoreným prístupom. Analýza výberu preventívnych programov a projektov trvala v časovom rozpätí do troch mesiacov.

2.2 Preventívne programy/projekty pri riešení kyberagresie v Slovenskej republike

V tejto podkapitole budeme popisovať preventívne programy a projekty, ktoré zaradíme pod poradenské nástroje pri riešení kyberagresie. Na Slovensku sa prevencii kyberagresie venuje pozornosť tak v rámci formálneho, ako aj neformálneho vzdelávania, kde významnú úlohu zastávajú rôzne organizácie a občianske združenia. Programy a projekty zamerané na prevenciu kyberagresie, ktorá zahŕňa aj preferované kyberšikanovanie, sú na Slovensku pomerne dobre zmapované, a to napr. u autorky Hollej (2017); autoriek Niklovej a Zošákovéj (2021); autorky Sejčovej (2021); autoriek Cintulovej a Budayovej (2022) a ďalší. Kyberagresia zahŕňa aj formy ako kyberšikanovanie a iné agresívne správanie, preto budeme tieto zamerania brať do úvahy v súvislosti s našou skúmanou problematikou. Z jednotlivých programov a projektov sme v prvom rade vyselektovali tie, ktoré sú zamerané na online ohrozenia. Kľúčovým znakom a kódom boli pre nás preventívne programy a preventívne projekty. Na základe toho sme vytvorili dve prehľadové tabuľky – jednu s preventívnymi programami zameranými na online ohrozenia a druhú s preventívnymi projektami zameranými na online ohrozenia. Pod online ohrozeniami rozumieme aj druh kyberagresie, na ktorý sa programy a projekty zameriavajú. V nižšie uvedených tabuľkách uvádzame prehľad týchto preventívnych programov a projektov s uvedením na aké online ohrozenie sú jednotlivito zamerané a pre koho sú určené.

Tab. č. [1]: Analýza preventívnych programov v Slovenskej republike

NÁZOV PROGRAMU	DRUH KYBERAGRESIE (ONLINE OHROZENIE)	STRUČNÝ OBSAHOVÝ RÁMEC PROGRAMU - ZAMERANIE	CIEĽOVÁ SKUPINA
<i>Preventívny program MED</i>	<i>Kyberšikanovanie</i>	<i>-mediálna výchova so zameraním na vybrané rizikové faktory vyplývajúce z každodenného mediálneho diania (témy ako: médiá, mediálna realita a násilie v médiách, internet, sociálne siete, kyberšikana, reklama, reklamné triky a techniky)</i>	<i>žiaci 4. ročníka ZŠ</i>
<i>Preventívny program STEREO</i>	<i>Kyberšikanovanie</i>	<i>- prevencia rizikového správania (šikanovania/kyberšikanovania, obchod s ľuďmi, diskriminácia a pod.)</i>	<i>-žiaci základných a stredných škôl</i>
<i>e-Školy pre budúcnosť</i>	<i>Kyberšikanovanie, kybergrooming, trolling</i>	<i>-bezpečné a zodpovedné používanie digitálnych technológií deťmi - rozvoj digitálnej bezpečnosti v online priestore, prevencie rizík digitálneho sveta,</i>	<i>-žiaci základných a stredných škôl</i>

		rozvoj kritického myslenia a charakterových vlastností	
Beznastrah.online	Kyberšikanovanie, kybergrooming, sexting, online pornografia	-bezpečné využívanie technológií, riziká a rizikové správanie na internete, odporúčania ich eliminácie -bezplatné workshopy a informačno-vzdelávacie aktivity	-deti, žiaci, mladí ľudia -rodičia, pedagógovia
Cyber4Kids Občianske združenie Digitálna inteligencia (DigiQ)	Kyberšikanovanie	-poskytnúť žiakom čo najaktuálnejšie informácie z oblasti kybernetickej bezpečnosti; témy ako zneužitie osobných údajov, infikovanie počítača vírusom, šírenie dezinformácií a hoaxov, phishing, scam, spam, gaming	-žiaci základných a stredných škôl

V tabuľke č.1 uvádzame prehľad preventívnych programov na Slovensku. Do prehľadu sme zahrnuli päť preventívnych programov. Pre lepšie uchopenie skúmanej problematiky sme preventívne programy rozdelili do troch kategórií podľa 1) online ohrozenia (druhu kyberagresie); 2) zamerania programu; 3) cieľovej skupiny programu. Z prehľadu môžeme popísať, že najčastejšie vyskytujúcim sa online ohrozením a typom kyberagresie je kyberšikanovanie. Kyberšikanovanie ako jedna z foriem kyberagresie sa v prehľade vyskytuje v každom z uvedených preventívnych programov. V opačnom prípade sa najmenej vyskytujú online ohrozenia ako trolling, sexting a online pornografia, ktoré sú zastrešené len v preventívnom programe „Beznastrah.online“. Zameranie programov je o niečo odlišnejšie. Najčastejšie zameranie v preventívnych programoch je prevencia online rizikového správania a bezpečné využívanie technológií. Najmenej častým vyskytujúcim sa zameraním bola mediálna výchova – Preventívny program MED. Mediálna výchova nebola zastrešená v iných preventívnych programoch. Najčastejšie vyskytujúcou sa cieľovou skupinou boli žiaci základných a stredných škôl. Dané preventívne programy nemali detailnejšie uvedené vekové rozpätie žiakov. Najmenej vyskytujúcou sa cieľovou skupinou boli rodičia a pedagógovia. **Tieto programy považujeme za vyhovujúce vzhľadom na nami zvolené kategórie.**

Tab. č. [2]: Analýza preventívnych projektov v Slovenskej republike

NÁZOV PROJEKTU	DRUH KYBERAGRESIE (ONLINE OHROZENIE)	STRUČNÝ OBSAHOVÝ RÁMEC PROJEKTU - ZAMERANIE	CIEĽOVÁ SKUPINA
Stopline.sk	Sexuálne vykorisťovanie, grooming	-prevencia proti zneužívaniu detí (detská pornografia/prostitúcia, sexuálne vykorisťovanie, obchod s deťmi, grooming, atď.)	-deti a žiaci -široká odborná a laická verejnosť
Kyberšikanovanie.sk	Kyberšikanovanie	-prevencia kyberšikanovania prostredníctvom prednášok	-2.stupeň ZŠ, SŠ, pedagógovia
Kto je ďalší?	Kyberšikanovanie, online sexuálne vydieranie, grooming	-prevencia formou filmu na témy: šikanovania, kyberšikanovania, sebapoškodzovania, neofašizmu, hejtovania, vplyvu sociálnych sietí, online sexuálneho vydierania, groomingu, podpory linky pomoci	-žiaci od 12 rokov
Bezpečne na nete	Kyberšikanovanie, sexting, online predátori, internetový hejt, hoaxy, online hry	-bezpečné používanie internetu -prevencia online rizík	-deti, žiaci, študenti, odborná a laická verejnosť
Trieda bez šikanovania (Linka detskej istoty)	Kyberšikanovanie, sexting, kybersex, grooming, kyber-mizogýnia	-príručka pre učiteľov a zamestnancov školy -prevencia primárne šikanovania	-deti, učitelia, odborníci pracujúci s deťmi a žiakmi

		-témy ako: kyberšikanovanie, grooming, sexting, kybersexizmus, kyber-mizogýnia	
Stalo sa to.sk	Sexting, kybergrooming, sexuálne zneužívanie, online gaming, gambling, live streamovanie	-prevencia groomingu, sexuálnych predátorov, sexuálneho zneužívania a vykorisťovania detí a mladých ľudí v online priestore -bezpečné používanie internetu	-deti, žiaci, študenti, mladí ľudia, rodičia, široká odborná a laická verejnosť
Zodpovedne.sk	Kyberšikanovanie, cyberstalking, gambling, sexting, kybersex, pornografia, happy slapping, phishing	-prevencia, zvyšovanie povedomia a osveta online rizikového správania a bezpečného používania IKT	-deti od 3 rokov, predškôláci a žiaci 1. stupňa ZŠ; žiaci 2. stupňa ZŠ, žiaci SŠ; rodičia, starí rodičia, zákonní zástupcovia; opatrovatelia; učitelia, vychovávatelia, dospelí a seniori; spoločnosti súkromného, verejného a tretieho sektora
Ovce.sk	Kyberšikanovanie, cyberstalking, grooming, phishing, happy slapping	-bezpečné používanie internetu a prevencia online rizikového správania formou animovanej rozprávky	-deti a žiaci vo veku 5-11 rokov
Bud' safe online	Internetový hejt, online gaming, závislosti, live streamovanie, posty	-bezpečné používanie internetu, prevencia online rizikového správania	-žiaci 6-9. ročníka ZŠ, učitelia, rodičia

V tabuľke č. 2 uvádzame prehľad preventívnych projektov na Slovensku. Projekty sme rozdelili podľa rovnakých kategórií ako v tabuľke č. 1. Najčastejšími vyskytujúcimi online ohrozeniami boli: kyberšikanovanie; gaming a gambling; grooming; sexting; sexuálne zneužívanie a/alebo vydieranie; internetový hejt; cyberstalking; live streamovanie; happy slapping; phishing a kybersex. Najmenej vyskytujúcimi online ohrozeniami boli kyber-mizogýnia, pornografia a závislosti. Najčastejšími kategóriami, na ktoré sa preventívne projekty zameriavali boli prevencia online rizikového správania a bezpečné používanie internetu. Najčastejšie vyskytujúcou sa cieľovou skupinou boli deti, žiaci, široká odborná a laická verejnosť. Najmenej vyskytujúcou sa cieľovou skupinou boli deti od troch rokov, predškôláci, opatrovatelia, vychovávatelia, dospelí, seniori a spoločnosti súkromného, verejného a tretieho sektora (preventívny projekt Zodpovedne.sk). Nami vybrané preventívne projekty považujeme za vyhovujúce so širokou možnosťou prevencie rôznych foriem kyberagresie.

2.3 Preventívne programy pri riešení kyberagresie v Maďarsku

Druhou krajinou, ktorú sme podrobili mapovaniu, analýze a komparácii je Maďarsko. Maďarsko patrí medzi krajiny Vyšehradskej skupiny. Krajiny Vyšehradskej skupiny sa považujú za súčasť rovnakej spoločnosti, zdieľajú podobné kultúrne a intelektuálne presvedčenia a majú spoločnú históriu náboženských tradícií, ktoré sa snažia chrániť a posilňovať. Naším cieľom bolo zmapovať programy/projekty využívané pri riešení kyberagresie aj v tejto krajine. V nasledujúcej tabuľke uvádzame prehľad dostupných preventívnych programov.

Tab. č. [3]: Analýza preventívnych programov v Maďarsku

NÁZOV	DRUH KYBERAGRESIE (ONLINE OHROZENIE)	OBSAHOVÝ RÁMEC	CIEĽOVÁ SKUPINA
Program v boji proti šikane (Megfélemlítés Elleni Program)	Kyberšikanovanie	-prevencia šikanovania a kyberšikanovania	-deti, žiaci, učitelia, školy a školské prostredie

Program na podporu prevencie zneužívania internetu „Internetes bántalmazás megelőzését támogató programok“	Kyberšikanovanie	-prevencia kyberšikanovania -prevencia online rizikového správania	-deti, mladí ľudia, rodičia, pedagógovia
DGYS- Maďarská stratégia digitálnej ochrany detí „Magyarország Digitális Gyermekvédelmi Stratégiája“	Kyberšikanovanie	-bezpečné používanie internetu -prevencia online rizikového správania	-deti, žiaci, študenti, učitelia, iní odborníci, rodičia
Saferkids.hu Program Bezpečnejší internet Európskej únie	Kyberšikanovanie, sexting	prevencia online rizikového správania, bezpečné používanie internetu	-deti a mladiství, rodičia a učitelia
TABBY in Internet	Kyberšikanovanie	-prevencia kyberšikanovania, online rizikového správania	-žiaci ZŠ a SŠ,

Zdroj: Vlastné spracovanie

Tabuľka č.3 predkladá prehľad preventívnych programov v Maďarsku. Naším cieľom bolo zmapovať dostupné preventívne programy a projekty pri riešení kyberagresie. V Maďarsku preventívne projekty absentujú, naopak uvádzame päť preventívnych programov, ktoré sa primárne zameriavajú na kyberšikanovanie ako druh kyberagresie. Tento druh je zastúpený vo všetkých popísaných preventívnych programoch. Program „Bezpečnejší internet“ disponuje aj online ohrozeniu ako sexting. Obsahový rámec programov je primárne preventívna činnosť online rizikového správania a bezpečné používanie internetu. Najfrekvencovanejšou cieľovou skupinou sú deti, žiaci, mladiství, rodičia a učitelia. Bližšie vekové rozpätie nebolo uvedené. Vzhľadom na nami zvolené kategórie považujeme tieto programy za vyhovujúce. Ako môžeme vidieť, Maďarsko má päť preventívnych programov, čo predstavuje rovnaký počet ako na Slovensku. Vzhľadom na počet projektov, má Slovenská republika vyššie hodnoty – 9, zatiaľ čo v Maďarsku projekty absentujú. Naš prehľad preventívnych programov a projektov v Maďarsku a na Slovensku odhalil niekoľko zaujímavých zistení: Maďarsko sa primárne zameriava v programoch na kyberšikanovanie ako druh kyberagresie. Slovensko na porovnanie disponuje širšou ponukou druhou kyberagresie v preventívnych programoch aj projektoch (grooming, internetový hejt, kyberstalking, gaming, gambling, phishing, happy slapping, atď.). Tieto výsledky naznačujú, že obe krajiny sú otvorené pri riešení problémov súvisiacich s online ohrozeniami. Súhlasíme, že týmto prehľadom môžeme prispieť k budúcemu skúmaniu, prípadne poukázať na zvýšenú pozornosť a potrebu preventívnych programov a projektov. Veríme, že podobných programov a projektov bude len pribúdať, nakoľko sú témy šikanovania, kyberšikanovania rovnako ako kyberagresie a iných online rizík neustále aktuálne v podmienkach Slovenskej republiky ako aj v Maďarsku.

Záver

Kyberagresia predstavuje rôzne formy, medzi ktoré môžu patriť aj kyberšikanovanie, online sexuálne obťažovanie, online nenávisťné prejavy alebo kybernetické prenasledovanie. V našom prehľade bolo hlavným cieľom zmapovať preventívne programy/projekty využívané pri riešení kyberagresie. Zaujímalo nás aké programy/projekty sa zameriavajú na prevenciu kyberagresie. Preventívne programy a projekty, ktoré sa zameriavali na javy ako kyberšikanovanie, sexting, kyberstalking, grooming, gaming, atď. na Slovensku sú: MED; Stereo; e-Školy pre budúcnosť; Beznastrah.online; Cyber4Kids; Stopline.sk; Kyberšikanovanie.sk; Bezpečne na nete; Kto je ďalší?; Trieda bez šikanovania; Stalo sa to.sk; Zodpovedne.sk; Ovce.sk; Bud' safe online. Programy, ktoré sa zameriavali na kyberšikanovanie boli v Maďarsku zastúpené nasledovne: Program v boji proti šikanovaniu; TABBY in Internet; Program na podporu prevencie

zneužívania internetu (*“Internetes bántalmazás megelőzését támogató programok”*), DGYS-Maďarská stratégia digitálnej ochrany detí (*“Magyarország Digitális Gyermekvédelmi Stratégiája”*); „Saferkids.hu“. Slovensko aj Maďarsko svojimi dostupnými možnosťami, ponúka riešenia najmä proti kyberšikanovaniu a sextingu prostredníctvom preventívnych programov a projektov. V počte preventívnych programov, Maďarsko aj Slovensko disponuje rovnakým počtom – 5. Vzhľadom na počet projektov, Slovensko disponuje 9, zatiaľ čo Maďarsko nedisponuje žiadnym, ktorý evidujeme. Je dôležité poznamenať, že náš prehľad môže disponovať určitými obmedzeniami, vrátane zamerania sa na obmedzený súbor programov a projektov a možnosti chýbajúcich údajov alebo neúplných informácií. V budúcnosti by mohlo ísť o rozšírenie našich zistení a poskytnúť komplexnejšiu analýzu poradenských nástrojov a preventívnych možnostiach v oboch krajinách. Napriek tomu naša štúdia poskytuje cenný náhľad preventívneho prostredia v Maďarsku a na Slovensku a zdôrazňuje potenciálne oblasti pre budúce skúmanie a spoluprácu. Celkovo náš prehľad naznačuje, že Maďarsko a Slovensko robia dôležité kroky v prevencii, no vnímame aj priestor na zlepšenie. Súhlasíme, že realizáciou preventívnych programov a projektov môžeme prispieť k vytvoreniu bezpečnejšieho a pozitívnejšieho online prostredia v rôznych krajinách ako aj na Slovensku a v Maďarsku. V konečnom dôsledku veríme, že naša práca bude inšpiráciou a chceli by sme v budúcnosti pokračovať rozšírením skúmanej problematiky aj o iné krajiny.

Príspevok je podporený projektom UGA: V/8/2023 Poradenské nástroje pri riešení viktimizácie kyberagresie (nielen) u žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Literatúra

BEDROSOVA, M., et al. 2022. The relation between the cyberhate and cyberbullying experiences of adolescents in the Czech Republic, Poland, and Slovakia. [online]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563221003368>

CINTULOVA, L. L., BUDAYOVÁ, Z. 2022. Sociálna prevencia a príprava sociálnych pracovníkov v oblasti prevencie. Vysokoškolská učebnica. [online]. Dostupné z: <https://www.researchgate.net/publication/361736852>

DULOVICS, M. 2020. Plánovanie preventívnej činnosti v škole z aspektu profesie sociálneho pedagóga. [online]. Dostupné z: <https://www.direktor.sk/sk/riadenie-skoly/planovanie-preventivnej-cinnosti-v-skole-z-aspektu-profesie-socialneho-pedagoga.zs-1522.html>

HOLLÁ, K. 2017. Prevencia kyberagresie a kyberšikanovania. [online]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/323401617_Prevencia_kyberagresie_a_kybersikano_vania

HOLLÁ, K., KUDLOVÁ, K. 2022. Kyberagresia u žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. In: Sociálna prevencia. Odborný časopis. Bratislava. Roč. 1. 2022. 18-19 s. ISSN 1336 9679

KOPČANOVÁ, D., 2015. Postavenie, výzvy a niektoré súčasné trendy poradenských zariadení v rezorte školstva. Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálnopatologických javov v školskom prostredí. Bratislava. Roč. 7. 2015. 6-18 s. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. [online]. Dostupné z: <http://viasua.sk/wp-content/uploads/2015/10/priloha>

VUDPaP_Tomkov%C3%A1_SFBT-v-%C5%A1kol%C3%A1ch.pdf

KUDLOVÁ, K., 2022. Výchovné a špeciálno-pedagogické poradenstvo online rizikového správania: [Diplomová práca] /Nitra: PF UKF, 2022. 117 s.

KUNČÁKOVÁ, S., 2021. Manuál začínajúceho sociálneho pedagóga v škole. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. [online]. Dostupné z: <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2022/10/Manual-zacinajuceho-socialneho-pedagoga-v-skole-1.04.pdf>

LEVY, M, SELA-SHAYOVITZ, R. 2020. Cyberaggression: the effect of parental monitoring on bystander roles. In International Journal of Child, Youth and Family Studies. vol. 11, no. 4.2, pp. 13-36. ISSN 1920-7298. [online]. Dostupné z: 10.18357/ijcyfs114.2202019986

NIKLOVÁ, M., ZOŠÁKOVÁ, K. 2021. Kyberšikanovanie ako forma online rizikového správania a možnosti jeho prevencie v školách. Edukácia. Vedecko-odborný časopis. Košice. Roč. 4. č. 2. 2021. 21-28 s. [online]. Dostupné z: https://www.upjs.sk/public/media/26256/Niklova_Zosakova.pdf

SEJČOVÁ, L. 2012. Poradenstvo, poradenské prístupy a intervencie. In: PEDAGOGICA. Zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského. Bratislava. Roč. 24. 2012. 65-83 s. [online]. Dostupné z: https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/kped/projekty/Archiv_Paedagogica/24_-5.pdf

SEJČOVÁ, L. 2021. Šikanovanie a kyberšikanovanie v škole. [online]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/LuboslavaSejcova/publication/368637460_Sikanovanie_a_kybersikanovanie_v_skole

VÁRNAI, D. E., et al. 2022. Do neighbors have more peaceful students? Youth violence profiles among adolescents in the Czech Republic, Hungary, Poland, and Slovakia. [online]. Dostupné z: <https://www.mdpi.com/1702516>

ŽOVINEC, E. 2013. Kompendium zo školského špeciálno-pedagogického poradenstva. 1. vyd. - Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2013. 157 s. ISBN 978- 80-558-0468-2.

Autor:

Titul meno a priezvisko autora: Mgr. Karolína Kudlová
Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Fakulta: Pedagogická fakulta
Katedra: Katedra pedagogiky
Adresa pracoviska: Dražovská 4, 949 01 Nitra
e-mail: karolina.kudlova@ukf.sk
školiťel: doc. PaedDr. Katarína Hollá, PhD.

DIELO BÉLU KÉLERA (1820-1882) SPOMIENKA NA BARDEJOV OP.31 – VYUŽITIE TÉMY U INÝCH AUTOROV

BÉLA KÉLER (1820 – 1882) MEMORIES OF BARDEJOV OP. 31 – USE OF THE THEME BY OTHER AUTORS

Lucia Laškody

Abstrakt: Béla Kéler je významný hudobný skladateľ, dirigent a huslista 19. storočia narodený na území Slovenska, ktorého tvorba bola zameraná hlavne na tanečnú hudbu. Počas jeho života vychádzali jeho diela v mnohých európskych vydavateľstvách. Portfólio jeho diel tvoria orchestrálne skladby, klavírne skladby, husľové skladby a piesne. Čardáš, Spomienka na Bardejov op. 31., obsahuje najhranejší tematický celok Kélerovej tvorby, ktorej je nesprávne prisudzované iné autorstvo. Johannes Brahms tému Spomienky na Bardejov citoval vo svojom Uhorskom tanci č. 5 a dodnes sa považuje za jej autora. V príspevku sa podrobnejšie zameriame na historický aspekt vzniku diela Spomienky na Bardejov op. 31 a využitie témy v iných skladbách. Pozrieme sa na skladbu z formovej stránky, porovnáme ju s dielom, v ktorom bola téma použitá a pokúsime sa zistiť prečo sa jej autorstvo vytratilo.

Abstract: Béla Kéler is substantial musical composer, conductor and violinist living in 19th century born in a region of current Slovakia. His musical work was focused mainly on dance music. Many European publishers published his works during his life. His portfolio consists of the pieces composed for orchestra, piano, violins and songs. Most frequently played theme of his work is contained in the piece Memories of Bardejov op. 31., which authorship is mostly incorrectly stated. Johannes Brahms quoted this theme in his Hungarian dance no. 5. therefore, he is considered as author, incorrectly. The paper is focused on the historical aspect and origin of the piece Memories of Bardejov op. 31. And its use in another pieces. We will analyze the piece from the form point of view, compare it to the piece where it was used and we will try to find out why its authorship was lost.

Kľúčové slová: *Béla Kéler, skladateľ, Spomienka na Bardejov op. 31, hudobná téma, Uhorské tance*

Keywords: *Béla Kéler, composer, Memory of Bardejov op. 31, music theme, Hungarian dances*

Úvod

Béla Kéler je výnimočný skladateľ, dirigent a huslista, ktorý sa preslávil svojou tanečnou hudbou v 19. storočí. Jeho diela zneli v mnohých metropolách Európy, ale tiež USA. O významnosti jeho osobnosti hovorí fakt, že už počas jeho života mal diela publikované v mnohých európskych vydavateľstvách. Staršie zistenia vychádzali z počtu dvanástich vydavateľstiev, dnes vieme, že toto číslo môže byť omnoho väčšie a zatiaľ sa nedá presne určiť. Vo svojej dobe patrila k najväčším skladateľom zábavnej hudby vo viedenskom štýle a často bol prirovnávaný k Johannesovi Straussovi. Kéler je odrazom skladateľa, ktorý svojou húževnatosťou a ctižiadosťou získal slávu v hudobnom svete, pretože mal hudobné vzdelanie postavené prevažne na samo-štúdiu. Jeho tvorba bola na území Slovenska istý čas pozabudnutá, avšak vďaka *Spoločnosti Bélu Kélera* prebieha posledné roky podrobnejší výskum jeho tvorby a osobnosti. Spoločnosť vznikla v Bardejove v roku 2014 a jej cieľom je oživovanie hudobného odkazu autora, čo sa jej náramne darí. Zaslúžila sa o vydanie piatich CD, ktoré zahŕňajú výber jeho orchestrálnych diel, sólové klavírne a štvorročné klavírne diela, skladby pre husle a klavír a piesne. Minulý rok vyšla knižná publikácia *Béla Kéler maestro*

z Bardejova od Pavla Burdycha, ktorá nám odкрýva bližšie Kélerovu osobnosť a zaujímavosti z jeho života. Konkrétne informácie o Spoločnosti nájdeme na stránke www.belakeler.eu. V Bardejovských kúpeľoch sa koná od roku 2010 každoročne *Kultúrne leto Béla Kélera*. Na tomto hudobnom festivale sa pravidelne uvádzajú Kélerove diela, ktoré zahŕňajú aj nevydané diela či novodobé premiéry skladieb.

1. Život

Rodným menom Albert Paul Kéler sa narodil 13. februára 1820 v Bardejove do hornouhorskej šľachtickej rodiny. V Bardejove získal prvé základy hry na husiach a hry na klavíri u regenschoriho baziliky sv. Egídia Franza Schiffera. Už v mladosti Kéler prejavil záujem o hudbu, keď počas štúdií na Evanjelickom kolégiu v Prešove viedol školský orchester. Rodičia nesúhlasili s jeho umeleckou dráhou, preto na ich žiadosť po štúdiu na reformovanom kolégiu v Debrecíne 1. júla 1840 odchádza na ročnú poľnohospodársku stáž ku grófam Schönborn-Buchheim do Mukačeva. Neskôr odchádza pracovať na farmu svojho švagra do Holiča a Beskýd, v týchto podmienkach Kéler komponuje svoje prvé skladby a hudobne sa sám vzdeláva. Prvé komplexnejšie hudobné vzdelanie získava vo Viedni, kde pôsobí od roku 1845 na mieste huslistu orchestra Theater an der Wien. Dva roky študuje harmóniu a skladbu u violončelistu Divadla nad Viedenkou Carla Schlesingera a v rokoch 1851 – 1853 študuje harmóniu a kontrapunkt u pedagóga viedenského konzervatória Simona Sechtera (Burdych, 2022). Vo Viedni pôsobí Kéler deväť rokov a počas tohto obdobia bolo vydaných jeho prvých desať opusov. Vďaka valčíku *Hviezdy nádeje* op. 17 získal post dirigenta Sommerovho orchestra, kde už pôsobil pod svojim umeleckým menom Béla Kéler. V tomto období diriguje a premieňuje skladbu Karpaty pre tenor, mužský zbor, orchester a recitátora, ktorá sa výrazne odlišuje od väčšiny jeho skladieb. Geografickou inšpiráciou sa mu stala tatranská časť pohoria Karpaty. Dnes toto dielo môžeme považovať za prvé programové dielo inšpirované slovenskou prírodou. V roku 1855 sa navracia do Viedne na post dirigenta Lannerovho orchestra. Na veľkolepom koncerte v Hietzingu pri Schönbrunne dirigoval svoju ďalšiu rozsiahlu skladbu *Noc v Benátkach*, v ktorej spracúva komediálnu divadelnú nemohru harlekynáda (Burdych, 2022). V rokoch 1856 až 1860 pôsobí Kéler ako vojenský kapelník u grófa Mazzuchelliho. S orchestrom vystupoval v rôznych mestách ako Viedeň, Debrecín, Budapešť, Belehrad, Valvasone a iné. Ako vojenský kapelník sa s vojnovou výpravou presunul do Talianska, kde prebiehala tzv. Druhá talianska vojna za nezávislosť medzi rakúskou armádou a sardínsko-francúzskymi vojskami. Bolo to veľmi fyzicky náročné obdobie, ktoré sa podpísalo na Kélerovom zdraví. Už počas služby absolvoval niekoľko liečebných pobytov v rumunských kúpeľoch Oradea. Po štyroch rokoch pre zväčšujúce sa zdravotné problémy žiada o uvoľnenie z funkcie kapelníka. Kéler v roku 1861 zakladá spolu s Jozefom Dubezom vlastný približne 30 členný orchester v Budapešti. Počas tejto skúsenosti získava novú pracovnú ponuku a tak od roku 1863 pôsobí ako hudobný riaditeľ vojvodu z Nassau vo Wiesbadene. Kéler si tu krátko po svojom príchode získava uznanie, veľa komponuje a pracuje. Len za rok 1863 s veľkým ohlasom dirigoval až 326 koncertov. Väčšina koncertov sa uskutočňuje v kúpeľnom dome vo Wiesbadene. Dramaturgia je bohatá nie len na jeho vlastné skladby a podobne tanečne ladené kompozície, obsahuje tiež symfonickú tvorbu Haydna, Mozarta, Beethovena, Mendelsshona-Bartholdyho či Schuberta. Neoddeliteľnou súčasťou sú aj predohry romantických skladateľov ako Webera, Rossiniho, Verdiho, Gounoda a ďalších. Kélerovi sa v tomto období narodí syn Albert (1866-1953), ktorého matkou je Amália Baum po ktorej nesie aj priezvisko. Údajne si ho Kéler chcel pred smrťou adoptovať, no začatý proces už nestihol dokončiť (Burdych, 2022). V rokoch 1867 až 1870 Kéler nemá stáleho zamestnávateľa a venuje sa najmä komponovaniu. V letných mesiacoch veľa cestuje, navštevuje Švajčiarsko, Paríž a zavíta aj do svojho rodného Bardejova. V Bardejovských kúpeľoch organizuje benefičný koncert na pomoc obetiam júnového požiaru v Bardejove. Po návrate do Wiesbadenu diriguje 28. augusta 1868 prvý krát

svoj najslávnejší valčík *Na krásnom Rýne spomínam na Teba op. 28*, ktorý je často porovnávaný s valčíkom Johanna Straussa *Na krásnom modrom Dunaji*. V denníku *St. Louis Globe-Democrat* sa o tom valčíku písalo: „Medzi žijúcimi skladateľmi valčíkov zaujíma Béla Kéler miesto vedľa Straussa a Gungla. Jeho hudba je originálna a krásna. Žiadny valčík zložený za posledných desať rokov nezískal väčšiu popularitu ako je *Na krásnom Rýne*“ (Burdych, 2022, s. 36). Začiatkom roka 1869 je publikovaná aj klavírna verzia tohto valčíka v berlínskom vydavateľstve Bote & Bock, ktorej notový materiál si za necelý rok zakúpilo viac ako 10000 zákazníkov. Kéler sa v rokoch 1870–1872 navracia ako dirigent do kúpeľného orchestra vo Wiesbadene, je tu veľmi činný a len za rok 1871 diriguje spolu 366 koncertov. Od roku 1873 pôsobí ako hosťujúci dirigent na voľnej nohe, veľa cestuje a stáva sa známejším aj v iných krajinách ako Rakúsko-Uhorsku či Nemecku. V nasledujúcich rokoch koncertuje v Londýne, Manchestri, Berlíne, Mníchove, Zürichu a iné. V roku 1887 dostáva ponuku na koncertný cyklus v Paríži, kde diriguje z pôvodných pätnásť koncertov pre veľký úspech tridsať. Po turné v Paríži naďalej koncertuje po rôznych mestách ako Hannover, Lipsko, Kodaň či Hamburg. Poslednú cestu do svojho rodného kraja uskutočňuje Kéler v roku 1880. Nasledujúci rok absolvuje ešte 134 koncertov vo Wiesbadene, Berlíne a Lipsku. Béla Kéler umiera 20. novembra vo Wiesbadene. Na svoj pohreb si napísal pochod: *Smútočný pochod na vlastný pohreb*, ktorého dirigovanie zveril svojmu priateľovi a kolegovi kapelníkovi Munchovi

2. Spomienka na Bardejov op. 31

Spomienka na Bardejov (*Erinnerung an Bartfeld*) je prvou skladbou zo série ôsmich *Uhorských tancov*, čardášov. Kéler ju začal tvoriť v júli roku 1858 na ceste z Bardejova do Debrecínu o čom svedčí poznámka na jednom zo zachovaných tlačných partov (Bubák, 2013). V roku 1877 vyšli Uhorské tance pre štvorročný klavír vo vydavateľstve Johann André – Offenbach am Main v dvoch zväzkoch. Okrem Spomienky sa tu nachádzajú skladby: 2. Čardáš kométa op. 49, 3. Vrbovecký čardáš op. 46, 4. Tokajské kvapky op. 54, 5. Čardáš kytica op. 40, 6. Lúče spomienok op. 50, 7. Pozdrav vlasti op. 56 a posledným ôsmim tancom je Spomienka na Hermannstandt op. 123. Celý tento cyklus skladieb bol vydaný na CD nosiči Klavírne miniatúry v roku 2017. Interpretmi nahrávky sú Lucia Berešová (Laškody) a Adam Brutovský, ktorí Uhorské tance nahrali v úprave pre štvorročný klavír. Na tomto CD nájdeme tiež sólové klavírne Kélerove diela. Kéler napísal Spomienku na Bardejov op. 31 aj pre orchester a sólo klavír, tá bola vydaná vydavateľstvom Rózsavölgyi és Társa v roku 1859.

Tonálny plán diela:

Členenie: <i>Andante</i>	<i>Friss 1</i>	<i>Friss 2</i>	<i>Friss 3</i>	<i>Finále</i>	<i>Piu mosso</i>
Forma: <i>Introdukcia</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>A</i>	<i>coda</i>
Tónina: <i>C</i>	<i>a</i>	<i>d</i>	<i>F</i>	<i>a</i>	<i>A</i>
Takty: 16	32	16	24	30	11

Skladba je písaná vo forme čardášu, v introdukcii Kéler predviedol jednu 16 taktovú pomalú tému. V prvej časti témy v 8 taktovom predvetí znie melodická linka nad základnými harmonickými funkciami, ktoré vybočujú do dominantnej tóniny G dur cez D7. Napätie témy zvyšuje využitím E7 dominanty k II. stupňu a mol akordu, čím končí predvetie. Druhu polovicu témy v závetí v rovnakom členení štyrikrát dve dvojtaktové motívy vedie Kéler v a molovej stupnici a cez jej 6. stupeň F dur sa znovu vracia do pôvodnej tóniny C dur. V rytmickej zložke témy používa bodkovaný rytmus a synkopy nad jedno-tvárejšim harmonickým sprievodom v pravidelných osminových hodnotách. Po Introdukcii *Andante* v klavírnej verzii a v orchestrálnej *Andante con moto*, nasleduje hlavný 32 taktový A diel obsahujúci dve 16 taktové kontrastné témy. Je to celý A diel ktorý prebral v nezmenenom zápise Johannes Brahms do svojho 5. uhorského tanca. Jediný rozdiel je tónina.



Obr. č. [1]: Hlavná téma Spomienky na Bardejov op. 31

Harmonicky priebeh témy sa drží v a mol tónine, prvý dvojtaktový motív začína a končí na tonike. Predvetie v ďalších štyroch taktov znovu využíva S a T, ktorá je rozvedená do durovej D a končí na T. Závetie vychádza rytmicky z predvetia a harmonicky využíva viac durovú D a končí na T. V prvých dvoch taktov druhej témy (b) využíva Kéler tóny A7 ktoré rozvádza v nasledujúcich dvoch taktov do d mol akordu, čo je subdominanta k tónine a mol. Závetie pokračuje v harmonickej funkcii E7 a ústi do kvintakordu a mol. Zaujímavosťou tejto témy je sekvencovitý postup v melódii. Pravidelne zaznie materiál témy po 4 taktov vzostupným smerom, prvý krát sekundovým a druhý krát terciovým postupom. B a C diel je proporčne kratší oproti A dielu a introdukcii. V obidvoch dieloch sú využité kratšie 8 taktové témy oproti témam v A diely, ktoré majú vždy po 16 taktov. B diel začína na kontrastnej tónine F dur, druhé 4 taktie pokračuje v d mol tónine. Tento harmonický mód je využitý aj v druhej téme avšak začína C durovým septakordom vedeným do toniky F dur. Druhé 4 taktie b témy začína A7 k svojej d mólovej tonike. C diel v členení a, a1, b je v tónine F dur. Zaujímavosťou je kontrastná téma b po melodickej a rytmickej stránke, tóniny sú nemenné. Po C diely sa vracia A diel, kde sa na posledných dvoch taktov prepája s Coda piu mosso, ale už durovej tónine A dur v ktorej sa končí celé dielo.

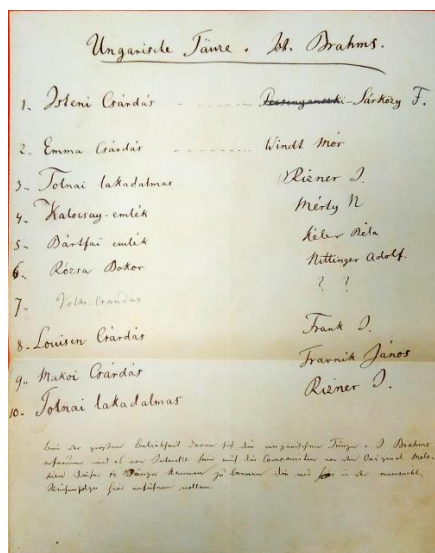
2.1 Využitie témy Spomienky na Bardejov op. 31

Téma Spomienky na Bardejov sa stala veľmi známou po celom svete a dodnes je táto melódia známa nejednému poslucháčovi, avšak nesprávne sa jej prisudzuje autorstvo iného skladateľa. Johannes Brahms ju prevzal a doslovne citoval vo svojom Uhorskom tanci č. 5, ktorý je súčasťou zbierky jeho 21 Uhorských tancov. Je to presne 32 taktov, ktoré okrem transpozície do fis mol tóniny nemajú nič pozmenené. Treba ešte poznamenať že táto téma sa objavuje ako na začiatku, tak aj na konci skladby. Brahmsova vlastná kompozícia, ktorá prináša stredný kontrastný diel skladby tu tvorí iba 28 z celkových 110 taktov skladby. Začiatok aj koniec diela teda rámcuje téma Bélu Kélera v úplne nepozmenenej forme. Nakoľko teda túto Brahmsovu skladbu môžeme označovať ako inšpiráciou iného skladateľa alebo úpravu, keď tri štvrtinu diela tvorí nevlastná téma a tiež veľmi podobná až totožná harmónia iného autora? Matúš František tvrdil (Bubák, 2013, s. 42), že Brahms uviedol v titule prvého vydania, že ide o úpravu a nie vlastnú skladbu, teda „gesetzt“ a nie „komponiert“. V jeho rukopisoch, ktoré sa dajú voľne pozrieť na notovej stránke www.imslp.com, však nič také uvedené nie je a taktiež sa o tom nepíše ani na prvom tlačnom klavírnom vydaní. Existujú tvrdenia, že si Brahms prvotne myslel, že je to zľudovená melódia a preto neoznačil autora vo svojej skladbe. Avšak Brahms neoznačil vo svojich tancoch žiadneho z iných autorov, ktorým prevzal tému. Okrem toho Kéler bol vo svojej dobe známy autor, môžeme sa domnievať, že pravdepodobne o autorovi vedel. Často sa spomína, že Brahms neopúšťal toto dielo práve kvôli tomu, že išlo o úpravu. Ak to tak bolo, prečo neuvádza autorov prevzatých melódií? Pravdu sa dnes už asi

nedozieme, história však s prílišnou ľahkosťou pozerala na odcudzenie tohto duševného majetku a slávu prisúdila nesprávnemu autorovi. Už Kéler si na svojich koncertoch všimol, že sa ľudia zvláštne otáčajú a prehadzujú stranami programu, keď mylne hľadajú iného autora skladby. Aj kvôli tomu podal Béla Kéler hamburským novinárom v auguste roku 1879 vyjadrenie k tejto situácii:

(Die Epoche) S prekvapením som zaznamenal, že kedykoľvek som na koncertoch hral svoj uhorský tanec Spomienka na Bardejov, objavila sa otázka, ako došlo k tomu, že sa pod skladbou objavilo moje meno, pretože ľudia sa všeobecne domnievajú, že skladateľom menovaného tanca bol Johannes Brahms. Aby som čelil tomuto omylu, ktorý je v hudobnom svete rozšírený, a aby som chránil svoje autorské práva, som nútený prehlásiť, že som tento uhorský tanec zložil v roku 1858 a tiež svojho času prvýkrát predviedol v Debrecíne. Ešte v tom istom roku tanec vyšiel ako moja klavírna kompozícia opus 31 v hudobnom vydavateľstve Rózsavölgyi & Co. Niekedy na začiatku roku 1870, tzn. zhruba o 12 rokov neskôr, upravil pán Brahms desať rôznych uhorských tancov, medzi nimi pod č. 5 aj môj vyššie uvedený tanec, pre štvorročný klavír a rovnako pán Brahms, na základe už publikovaných klavírných vydání u vyššie spomínanej spoločnosti, upravil aj zostávajúcich deväť tancov pre štvorročný klavír. Hoci zásluhy, ktoré pán Brahms získal úpravou týchto uhorských tancov, sú v hudobnom svete už dlho uznávané, a ja ako Uhor ich oceňujem a vážim si ich o to viac, je potrebné myslieť aj na skladateľov originálnych melódií podľa starého latinského príslovia 'Nech sa stane spravodlivosť, aj keby mal zhynúť svet'." (Burdych, 2022, s.87)

Pravdepodobne ho to povzbudilo k tomu, aby vypátral aký ďalší autori boli použitý v ďalších skladbách Uhorských tancov Brahmsa. V prvom zväzku Uhorských tancov (1-10) nie je ani jediný tanec, ktorý by Brahms skomponoval sám. Kéler vytvoril zoznam autorov, ktorý Brahmsa v jeho skladbách „inšpirovali“. Tento dokument sa nachádza v jeho pozostalosti v Šarišskom múzeu v Bardejove.



Obr. č. [2]: Rukopis Bélu Kélera v ktorom popisuje autorov tém Uhorských tancov.

- Tanec č. 1 – Ferenc Sárközi (1820-1890): Isteni Csárdás (Božský čardáš)
Tanec č. 2 - Mór Windt: Emma csárdás
Tanec č. 3 – József Riszner (1823-1891): Tolnai lakodalmos (Svadobná hostina v Tolne)
Tanec č. 4 – Nándor Mérty (1820-1889): Kalocsai emlék (Spomienka na Kaloču)
Tanec č. 5 - Béla Kéler (1820-1882): Bártfai emlék (Spomienka na Bardejov)
Tanec č. 6 - Adolf Nittinger (1813-?): Rózsabokor Csárdás (Ružový krík)
Tanec č. 7 - Eduard Reményi (1828-1898): Volks-Csárdás (Ľudový čardáš)

Tanec č. 8 - Ignác Frank (1824-1897): Lujza Csárdás

Tanec č. 9 – János Travník (1816-1864): Makoi Csárdás (Makovský čardáš)

Tanec č. 10 – József Riszner (1823-1891): Tolnai lakodalmás (Svadobná hostina v Tolne)

Brahmsov Uhorský tanec, teda Kélerova téma Bardejovského čardáša, bola neskôr upravená pre orchester skladateľom Martinom Schmelingom a Albertom Parlowom. Aj dnes je táto téma využívaná v mnohých skladbách a úpravách či už pre rovnaké obsadenie ako bola písaná alebo pre iné nástroje a obsadenie, žiaľ stále odkazujúca len na meno Johanna Brahmsa. Časom sa vo vedeckých kruhoch začalo skloňovať meno Béla Kéler s využitím témy u Brahmsa. Zmienku o tom nájdeme napríklad v knihe Franz Liszt: The Virtuoso Years od muzikológa Alana Walkera. Čo sa týka poslucháčskeho obecnstva doteraz málokto vie pri počutí Bardejovského čardáša, že autorom je bardejovský rodák Béla Kéler.

Záver

Béla Kéler bol výnimočný romantický skladateľ, ktorý dokáže poslucháčov očariť svojimi bohatými a chytľavými melódiami. Na svoju rodnú zem bol veľmi hrdý čo naznačuje aj to, že veľkú časť svojej pozostalosti zanechal práve mestu Bardejov a Prešov. Bardejovský čardáš je krásnou ukážkou toho ako sa láska k domovine môže premeniť na hudobnú invenciu, ktorá si získava poslucháčov na celom svete. Aj keď sa autorstvo tejto melódie časom vytratilo o to viac si v technologickej a informačnej dobe musíme odkrývať a pripomínať pravé skutočnosti.

Literatúra

BEREŠOVÁ, L. - BRUTOVSKÝ, A. *Béla Kéler: Klavírne miniatúry* [CD]. Košice: Videoroháč, 2017.

BRAHMS, J. 1869. *Ungarische Tänze* [online]. 1869. Dostupné z: https://vmirror.imslp.org/files/imglnks/usimg/9/95/IMSLP23167-PMLP16016-BraWV,_S._501.pdf

BRAHMS, J. 1868. *Ungarische Tänze* [online]. 1868. Dostupné z: https://s9.imslp.org/files/imglnks/usimg/7/79/IMSLP106645-PMLP16016-JBrahms_10_Hungarian_Dances,_WoO1_ms.pdf

BUBÁK, P. - MEDŇANSKÁ, I. 2013. Béla Kéler – Život a dielo. In: *Tvorba bardejovského rodáka Bélu Kélera z pohľadu muzikológov a interpretov 21. storočia*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 33-45. ISBN 978-80-555-0997-6.

BURDYCH, P. 2022. *Béla Kéler maestro z Bardejova*. Spoločnosť Bélu Kélera & Hevhetia. ISBN 978-80-973191-4-4.

KÉLER, B. 1859. *Bárfay emlék csárdás, op. 31*. Pest: Rózsavölgyi, 1859

Autor:

Titul meno a priezvisko autora: Mgr. art. Lucia Laškody

Univerzita: Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Hudební výchovy

Adresa pracoviska: Žižkovo nám. 5, 779 00 Olomouc

email: lucialaskody@gmail.com

školiť: prof. Ľubomír Spurný, Ph.D.

INTERAKTÍVNE PRÍSTUPY V ZÁŽITKOVEJ PEDAGOGIKE

INTERACTIVE APPROCHES IN EXPERIENTIAL PEDAGOGY

Erika Miklóšová

Abstrakt: Príspevok oboznamuje čitateľa so spôsobmi a formami ako aktivovať žiakov v rámci zážitkovej pedagogiky prostredníctvom konkrétnych umeleckých diel, ktorých úlohou je sprostredkovať zážitok a žiaka podnietiť k reakcii a k reflexii.

Abstract: The paper acquaints the reader with ways and forms of how to activate students within experiential pedagogy through selected works of art, which task is to mediate the experience and stimulate the student to react and reflect.

Kľúčové slová: zážitková pedagogika, kresba, maľba, vizuálne umenie, žiak, základné školstvo, spomalenie

Keywords: experiential pedagogy, drawing, painting, visual art, student, primary education, slow life



ŠPECIÁLNO PEDAGOGICKÁ INTERVENCIA ORIENTOVANÁ NA ROZVÍJANIE KOMUNIKÁCIE DIEŤAŤA S HYDROCEFALOM DO TRETIEHO ROKU ŽIVOTA

SPECIAL-EDUCATIONAL INTERVENTION ORIENTED TO THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION OF A CHILD WITH HYDROCEPHALUS UP TO THE THIRD YEAR OF LIFE

Mária Olejárová, Bibiána Hlebová

Abstrakt: Príspevok je zameraný na problematiku komunikácie detí s hydrocefalom v ranom veku. Klinický obraz hydrocefalu je variabilný, preto hovoríme o symptomatických poruchách reči. Cieľom príspevku je teoretické spracovanie predmetnej problematiky a návrh riešenia výskumu orientovaného na možnosti rozvíjania komunikačných zručností týchto detí. Design výskumu je navrhovaný ako kvalitatívno-quantitatívna jednopřípadová experimentálna štúdia orientovaná na dieťa v ranom veku do troch rokov s diagnózou postnatálny hydrocefalus, ktoré podstúpilo lavage a kraniolastiku a má zavedený shunt. Cieľom výskumu bude vytvoriť a verifikovať intervenčný program zameraný na podporu komunikačných zručností dieťaťa s hydrocefalom v ranom veku. Výskum bude prebiehať intenzívne v priebehu piatich dní v týždni v období šiestich mesiacov. Výstupom z výskumu bude návrh metodiky zameranej na podporu komunikačných zručností dieťaťa s hydrocefalom v ranom veku aplikovateľný v špeciálnopedagogickej praxi.

Abstract: This paper focuses on the issue of communication in children with hydrocephalus at an early age. The clinical picture of hydrocephalus is variable, therefore we talk about symptomatic speech disorders. The aim of the paper is a theoretical treatment of the subject and a proposal of research solution oriented on the possibilities of developing communication skills of these children. The research design is proposed as a qualitative-quantitative single-case experimental study oriented to child aged early to three years with a diagnosis of postnatal hydrocephalus, who has undergone lavage and cranioplasty and has a shunt in place. The aim of the research will be to develop and validate an intervention program aimed at promoting communication skills in the early childhood hydrocephalus child. The research will be conducted intensively over five days a week for six months. The outcome of the research will be the design of a methodology aimed at supporting the communication skills of the child with hydrocephalus at an early age, applicable in special education practice.

Kľúčové slová: *hydrocefalus; symptomatické poruchy reči; narušený vývin reči; raný vek; komunikácia; včasná intervencia; špeciálnopedagogická intervencia.*

Keywords: *hydrocephalus; symptomatic speech disorders; impaired speech development; early age; communication; early intervention; special education intervention.*

EDUKACE VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA BINACIONÁLNÍM A BILINGVÁLNÍM GYMNÁZIU

ART EDUCATION AT A BINATIONAL AND BILINGUAL HIGH SCHOOL

Irena Paroubková

Abstrakt: Autorka ve svém článku prezentuje pilotní projekt bilingválního a binacionálního česko-německého vzdělávání, který existuje od roku 1998 na gymnáziu Friedricha Schillera v saské Pirně. Konkrétně se zabývá bilingvální edukací výtvarné výchovy s důrazem na podporu rozvoje plurikulturních a interkulturních kompetencí. Z pozice výtvarné pedagožky s dlouholetou praxí pojmenovává didaktické problémy, které jsou spojené s takto specifickou koncepcí předmětu, a nastiňuje vhodné metody a strategie jejich řešení, které si ověřila ve vlastní pedagogické praxi.

Abstract: In her article the author introduces a pilot project related to bilingual and binational Czech-German education, which has been in practice since 1998 at the Friedrich Schiller Gymnasium in Pirna, Saxony. Specifically, it deals with bilingual art education with an emphasis on supporting the development of pluricultural competences. From the position of an art teacher with many years of experience, she draws attention to didactic problems that are connected with such a specific concept of the subject, and she also outlines suitable methods and strategies for solving them, which she verified in her own pedagogical practice.

Klíčová slova: výtvarná výchova, bilingvální vyučování, gymnázium, plurikulturní kompetence
Keywords: art education, bilingual education, high school, pluricultural competences

Úvod

Tento text jsem původně přednesla na konferenci EDUCA XVIII: Diverzita ako impulz pre pedagogické vedy, jež se konala v Nitre v květnu 2023. Dnes ho představuji ve formě písemného příspěvku. Hned v jeho úvodní části bych ráda poděkovala organizátorům konference za jejich úsilí a podporu poskytnutou doktorandům.

Téma konference mě oslovilo, protože se úzce vztahuje k mému disertačnímu projektu. Zabývám se interkulturní didaktikou výtvarné výchovy. Moje hlavní pozornost je zaměřena na zkoumání procesů bilingvální edukace výtvarné výchovy na binacionálním gymnáziu v saské Pirně, kde pracuji jako učitelka umění. Na toto téma jsem také již publikovala několik odborných článků.

V tomto svém příspěvku bych chtěla čtenářům krátce česko-saský program bilingválního gymnaziálního vzdělávání představit a seznámit je s pedagogickou praxí ověřenými didaktickými strategiemi, které napomáhají odstranění jazykové bariéry při výuce výtvarné výchovy v multikulturních třídách.

Ačkoliv letos oslavil pilotní, pirenský projekt čtvrtstoletí své existence, doposud mu nebylo věnováno příliš mnoho vědecké pozornosti. Vznikly dvě publikace německých doktorandů, kteří v rámci svých dizertací srovnávali saské, gymnaziální, bilingvální a binacionální, vzdělávací programy. Nedaleko Pirny funguje na vlastních principech obdobný projekt. V pohraničním městě Görlitz je německo-polské Augustum - Annen Gymnasium.

První vědeckou práci zaměřenou na srovnání těchto dvou projektů napsal berlínský student Jörg Nicht a vyšla v roce 2013. Zajímal se o třídní kolektivy jako sociální síť a zkoumal interakce mezi žáky. Druhou práci, která také srovnávala oba dva bilingvní a binacionální programy, napsala Dorothea Spaniel-Weise a zabývala se v ní problematikou evropské vícejazyčnosti a evropské identity. Její práce vyšla knižně v roce 2018.

1. Interkulturní pedagogika výtvarné výchovy

Interkulturní pedagogika výtvarné výchovy byla dlouho nejenom v českém prostředí rozvíjena sporadicky (Uhl, Skřivanová 2013, Lutz-Sterzenbach, Schnurr, Wagner 2013, s. 16n).

V poslední dekádě je však patrná změna tohoto přístupu. Netýká se pouze didaktiky výtvarné výchovy, ale i jiných oborových didaktik a obecné pedagogiky. Je zřejmé, že tato změna souvisí se sociopolitickým vývojem a s nutností na něj adekvátně reagovat. S rostoucí globalizací a migrací se naše společnosti stávají stále více multikulturními. Vzdělávací instituce, jako jsou školy a univerzity, se potýkají s výzvami spojenými s rozmanitostí studentů, kteří přicházejí z různých kulturních, jazykových a sociálních zázemí. Důkazem zvýšeného zájmu o téma kulturní diverzity je také letošní nitranská konference EDUCA, která se zaměřila právě na téma diverzity v pedagogických vědách.

Historici pedagogického oboru přiznávají, že řada metodických postupů i přes dobře míněný záměr neměla požadovaný efekt vedoucí k inkluzi, ale spíše naopak prohlubovala a podporovala kulturní propast mezi žáky či studenty (Lutz-Sterzenbach, Schnurr, Wagner 2013, s. 16n). Základní problémem interkulturní pedagogiky spočívá v tom, že specifickou kulturní diverzitu již apriori předpokládá a často ji pouze bipolárně prezentuje ve vztahu domácí obyvatelstvo a přistěhovalci – my a ti druzí (Mecheril 2013, s. 29). Je logické, že zdůrazňování kulturních rozdílů nevede k překonávání bariér, ale naopak k jejich zvětšování.

Přijmutí odlišného, neznámého, cizího není tolik obtížné, pokud je kontakt s ním sporadický a svým způsobem povrchní. Typickými příklady jsou například prázdninové cesty, nebo různé formy studentských výměn (Bolten 2007, s. 58). Z hlediska interkulturní pedagogiky umění se tak děje u krátkodobých uměleckých projektů, akcí a kontaktů, které jsou spojeny s občasnými pobyty v zahraničí, jako jsou přípravy mezinárodních výstav nebo účast na internacionálních výtvarných kurzech a seminářích. Zcela jiná situace nastává v případě migrantů, kteří přesídlí do cizí země s plánem žít v ní dlouhodobě (Bolten 2007, s. 58). Jejich rozhodnutí s sebou přináší i nový posun v jejich dosavadní enkulturaci, která se přesune prostřednictvím akomodace k akulturaci. V situaci migrantů se nacházejí studenti, kteří se rozhodnou několik let svého života strávit studiem v zahraničí. V novém kulturním prostředí pak spoluvytváří multikulturní studentskou skupinu. V případě mezinárodního vzdělávacího projektu, který je objektem našeho soustředěného zájmu, se jedná o binacionální třídní kolektivy na pirenském gymnáziu.

2. Pilotní program bilingválního a binacionálního vzdělávání na gymnáziu Friedricha Schillera v Pirně

Na gymnázium Friedricha Schillera v Pirně existuje od 1. 9. 1998 pilotní projekt binacionálního a bilingválního německo-českého vzdělávacího programu. Je založen na mezinárodní smlouvě mezi Ministerstvem kultury a školství Svobodného státu Sasko a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Cílem projektu je, aby žáci získali vedle odpovídajícího gymnaziálního vzdělání a příslušných jazykových kompetencí i kompetence sociokulturní, které přispívají k výchově česko-německé a evropské vzájemnosti.

Na základě výše zmíněné smlouvy studují na gymnáziu v Pirně počínaje sedmým ročníkem společně čeští a němečtí žáci v jedné třídě. Tyto binacionální třídy se nazývají „bina–třídy“. Předpokladem pro přijetí žáků do projektu je úspěšné absolvování přijímacích zkoušek. Němečtí žáci skládají přijímací zkoušky již do páté třídy, aby měli možnost se během následujících dvou let naučit český jazyk.

Výtvarná výchova se na gymnáziu Friedricha Schillera vyučuje podle saských učebních plánů a to i ve třídách, které jsou zařazeny do binacionálního projektu. Podle jeho organizačních nařízení jsou pro hodiny výtvarné výchovy žáci jedné bina–třídy třídním učitelem rozděleny do dvou národnostně smíšených skupin o přibližném počtu patnácti členů. Pravidlem je, že se

výtvarná výchova vyučuje česky, zatímco hudební výchova se vyučuje německy. Tento způsob výuky funguje od 7. do 10. třídy. V 11. a ve 12. třídě je systém rozdělení do tříd nahrazen systémem tutorských skupin vytvořených na základě kurzů, které si studenti zvolí podle svých osobních preferencí a cílů. Výtvarná výchova je v těchto nejvyšších ročnících vyučována německy a patří mezi oblíbené maturitní předměty.

Ačkoliv by měla být výtvarná výchova v nižších gymnaziálních třídách vyučována česky, ve skutečnosti kvůli jazykové asymetrii mezi žáky probíhá bilingvně s důrazem na češtinu. Vést výuku striktně v češtině, ve skupinách, kde polovina žáků ovládá pouze základy jazyka, zatímco pro druhou polovinu se jedná o mateřský jazyk, by vyvolávalo rozpory a negativně by ovlivnilo celou atmosféru ve třídě, a tak si nejenom němečtí, ale i čeští žáci prohlubují své cizojazyčné schopnosti. Z neformálních rozhovorů s českými žáky dokonce vyplynulo, že považují za přínosné, když český učitel mluví v hodinách výtvarné výchovy německy. Jeho projev, je pro ně totiž srozumitelnější než ten mateřských mluvčích a oni tak zažívají častěji vnitřní uspokojení z toho, že jsou schopni sledovat vyučování v němčině, což se samozřejmě pozitivně promítá do jejich další motivace učit se cizí jazyk.

Při bilingválním vyučování se mísí oba jazyky: čeština s němčinou a občas se k nim připojuje i angličtina, kterou si žáci vypomáhají, protože ji většina z nich studuje již od prvních ročníků základní školy, a tak ji znají z cizích jazyků nejlépe. Jedná se o didakticky velmi specifickou situaci, která vede k rozvoji plurilingválních i interkulturních kompetencí. Ideálním cílem edukace v tomto prostředí je dosáhnout toho, aby z žáků rostly osobnosti, které jsou nejenom schopny ovládat více jazyků, ale umí komunikovat s lidmi z různých kultur s vědomím kulturních rozdílů a respektem k nim.

Bohužel dosažení tohoto ideálního cíle, spojeného ještě s předáním kvalitních odborných znalostí předmětu, je komplikováno řadou specifických sociokulturně podmíněných úskalí. Některá vycházejí z rozdílnosti jazykových kompetencí žáků, jiná jsou důsledkem, či projevem charakteristických psychologických a sociálních jevů, které obvykle doprovázejí střet různých kultur (Hofstede, Hofstede 2006, s. 244). Může mezi ně patřit animozita, předsudky či stereotypy, které lze považovat za univerzální rys interkulturních vztahů (Průcha 2007, s. 69). Cestou k narušení mentálních stereotypů v rámci uměleckého vzdělávání je posílení autenticity a jedinečnosti výtvarného projevu každého žáka a reflexivní interpretace kulturních artefaktů. Pedagogický přístup, který se snaží o otevřenou a pozitivní atmosféru, podporuje vytvoření inkluzivní společnosti, která respektuje a oceňuje rozmanitost všech svých členů. Pokud je žákům poskytnut prostor pro radostný prožitek z umělecké tvorby a společného sdílení s ostatními, pak se může v třídním multikulturním prostředí významně kultivovat nejen jejich interkulturní senzibilita, ale potažmo i komplexní interkulturní kompetence.

3. Práce s jazykovou bariérou v dvojjazyčné výuce výtvarné výchovy

Jak ji bylo v textu řečeno, specifický problém ve výuce výtvarné výchovy v bina třídách představuje jazyková bariéra. Aby výuka byla efektivní, je nutné, ji vhodnými metodami „obejít“. Podpůrným technikám a strategiím, které k tomuto účelu používají se říká „scaffolding“ (Tejkalová 2010). Učitel žákům jejich prostřednictvím skutečně staví jakési lešení, které jim pomůže podílet se aktivně na výuce i přes jazykové problémy.

Empirické zkušenosti naznačují, že vedení výuky výhradně dvojjazyčně je kontraproduktivní. Žáci se jazykově nerozvíjí, tématická koherence je silně narušená a tempo vyučování natolik zpomalené, že žáky demotivuje a učitel se dostane do časové tísně, protože je vázaný učebními plány a sleduje svoje oborové cíle. Stejně tak není opodstatněné předpokládat, že se vše vyřeší zjednodušenou slovní zásobou, zvolněním mluvního tempa a důrazem na korektní artikulaci. Je opravdu nutné vzít v potaz, že integrace cizího jazyka do výuky odborného předmětu, v našem případě výtvarné výchovy, vyžaduje odlišný metodický přístup. Řadu klíčových technik,

o ktorých sa chci zmieniť, používajú i učitelia v monolingvnej výučbe, nejsou pro ně však tak nezbytné jako pro učitele bilingvního.

Klíčem k úspěšnému bilingválnímu edukačnímu procesu je pečlivé plánování jednotlivých výukových fází, maximální názornost, interaktivita a správné vyvážení náročnosti. Nesmíme podceňovat ani přeceňovat jazykové schopnosti žáků. Je zásadní, aby učitel získal zpětnou vazbu a věděl, zda žáci skutečně rozumějí, nebo zda jen pasivně naslouchají. Kladná odpověď na dotaz: „Rozumíte mi?“ není zárukou, že tomu tak opravdu je. Bez dostatečné komunikace může učitel zjistit, že mu žáci nerozuměli až v konfrontaci s nimi nad znehodnoceným výtvarným materiálem („Neříkala jste, že to nemáme glazovat zespoda“, „Nevěděl jsem, že máme malovat na velký papír“), práci na jiné zadání („Říkala jste přece, že máme udělat model, neříkala jste, že to musí být funkční.“) nebo neodevzdaným úkolem („Myslel jsem, že si to máme jenom rozmyslet.“ „Neříkala jste, že to má být dnes hotové.“) apod. Někdy je velice obtížné určit, zda jsou tyto situace zapříčiněny jazykovou bariérou nebo žákovou neochotou aktivně se podílet na výuce.

Napomoci porozumění může učitel zápisem podstatných informací na tabuli (zadání úkolu, kritéria hodnocení, podstatné body pracovního postupu, výkladu apod.). Svůj zápis by měl učitel doplnit překladem nových termínů nebo málo frekventovaných obrátů, rozvíjí tak nejenom žákovy jazykové kompetence, ale zároveň tak vyloučí, že svůj neúspěch budou žáci svádět na nedostatečnou informovanost ze strany učitele.

Jako efektivní se ukázaly tyto techniky:

- ***Orientace na žáka.*** Výuka je koncipovaná tak, aby žák musel být ve výuce co nejvíce aktivní. Kvalitní edukace výtvarné výchovy snad ani jiný přístup nepřipouští. Velká řada neverbálních aktivit charakteristických pro výtvarnou výchovu (vlastní žákova tvorba, některé formy zážitkového vyučování apod.) zmenšuje intenzitu možné frustrace z jazykové bariéry.

- ***Jazykové zjednodušení textů a mluvních projevů:*** Výhodou výtvarné výchovy je, že pracuje s autentickou obrazovou řečí na rozdíl od předmětů, které jsou založeny na textové produkci a recepci (např. dějepis). Učitel by měl důsledně dbát nejen na formu, ale i na výběr obsahů svých sdělení. Praxe ukázala, že se žáci mohou přestat soustředit, když učitel neoprostí svůj projev od jazykového balastu.

- ***Code-Switching:*** Flexibilní střídání jazyků v jednotlivých částech edukačního procesu. Např. obtížné a nové věci vysvětlovat v mateřštině žáků, procvičovat však v cizím jazyce, nebo klást otázky v cizím jazyce a tolerovat odpovědi v mateřštině.

- ***Zkrácení a zjednodušení projevů, při kterých mají být žáci aktivní v cizím jazyce:*** Tolerance jednoslovných odpovědí, testová forma písemných prací, používání textů s mezerami apod. Např. V písemné práci je pro žáky jazykově mnohem obtížnější napsat „Fialová barva vznikne smícháním červené a modré barvy“, než zaškrtnout „a) fialová“ na otázku „Jaká barva vznikne smícháním červené a modré?“

- ***Jasně formulování úkolů a hodnotících kritérií:*** Je dobré obojí napsat na tabuli a přesvědčit se, že žáci skutečně rozumí sděleným informacím; např. požádáním vybraného žáka o překlad, nebo dotazy na řešení úkolu.

- ***Uvedení doplňujících informačních pramenů k tématu:*** Nejenom, že motivuje žáky k další práci doma, ale umožní jim i vyjasnění případných nejasností.

- ***Podpora expertů:*** Expertem ve třídě nemusí být jen samotný učitel, který žákům napomáhá, ale i jazykově vybavenější spolužáci. Mezi žáky pirenského projektu je řada dětí z bilingvních

rodin. Jejich znalosti obou jazyků jsou pak přirozeně na vysoké úrovni a většinou učiteli i rádi v rolích asistentů pomohou. Často jsou bilingvní žáci větší jazykový experti než samotný učitel, a tak někdy nepomáhají jen spolužákům, ale i jemu. To je jev, který podmětým způsobem ovlivní atmosféru ve třídě, protože naruší zavedené stereotypy a tím motivuje pozornost všech účastníků edukace.

- **Zapojení a využívání jazykových pomůcek:** Slovníků, dvojjazyčných pracovních listů, listů s terminologií k tématu, výpis frekventovaných slovních obrátů apod. Vhodné je žáky předem naučit (procvičit s nimi) klíčová slova, napsat je, společně je vyslovit, přeložit a pracovat s nimi.

- **Střídání a kombinování forem výkladu:** Využití symbolického, matematického, obrazového jazyka a nonverbálních projevů – s tím je spojena vysoká názornost aktivizující smyslové vnímání. Učitel se nebojí doprovázet svůj mluvní projev gesty, nebo dokonce začlenit do výuky pantomimu. Vytváří tak pro žáky vizuální zážitky, se kterými si budou moci i v budoucnu daný výraz nebo myšlenku spojit. Stejně gesto či pohyb lze pak využít pro aktivování této znalosti. Při seznamování žáků s pracovním postupem se učitel nesmíří jen s výkladem, ale sám činnost předvádí a doprovází ji slovním projevem, přičemž zdůrazňuje nové pojmy. Když mluví o výtvarných směrech, slozích a dílech, doprovází svůj výklad bohatými ukázkami. Hojně využitá nejrůznější média.

- **Využívání grafů, diagramů, tabulek a myšlenkových map:** Jsou informačně zhuštěné, názorné a osvobozené od složité gramatiky.

Závěr

Současná, vyhrocená, politická situace v Evropě je velmi tíživá a dokládá, jak podstatné je překonávat kulturní propasti a podporovat inkluzi mezi studenty různého kulturního zázemí. Programy bilingvního vzdělávání, jako je ten na gymnáziu v Pirně, nabízejí jedinečnou příležitost k rozvoji interkulturních kompetencí a posilování evropské identity.

Při implementaci interkulturní pedagogiky výtvarné výchovy je důležité překonat bipolární prezentaci kulturních rozdílů a namísto toho se zaměřit na sdílení a porozumění mezi různými kulturami. Bilingvní třídy a multikulturní studentské skupiny jsou prostředím, ve kterém mohou žáci získávat nejen vícejazyčné, ale i interkulturní kompetence. Nicméně, dosažení tohoto cíle vzdělávání není ani v tomto, zdánlivě ideálním, prostředí bez výzev. Je nezbytné řešit sociokulturní a jazykové problémy, které ovlivňují proces výuky.

Děkuji organizátorům konference EDUCA za příležitost prezentovat tento příspěvek a podporu poskytnutou doktorandům. Možná to bude znít jako fráze, ale opravdu doufám, že diskuse na téma diverzity v pedagogických vědách přispěje k dalšímu, potřebnému rozvoji tohoto oboru a ve svém důsledku povede k lepšímu porozumění a inkluzi ve vzdělávacích institucích.

Literatura

BOLTEN, J. 2007. Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen, ISBN 978-3-937967-07-3.

HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, G. J. 2006: Kultury a organizace. Software lidské mysli. Praha: Linde, ISBN 8086131170X.

HRUŠKOVÁ, I. 2012. Strategie komunikace v bilingvní výuce výtvarné výchovy. In: MAŠEK, J. ed. Children's Identity, Culture and Media in Visegrad Context. Plzeň: Západočeská univerzita, s.13, ISBN 978-80-7043-504-5.

- HRUŠKOVÁ, I. 2014. Interkultúrní komunikace ve výtvarné výchově na binacionálném gymnáziu. In.: UHL SKŘIVANOVÁ V., ed. Pedagogika umění - umění pedagogiky. Ústí nad Labem UJEP, s. 133 -143. ISBN 978-80-7414-663-3.
- HRUŠKOVÁ, I. 2011. Bilingvní edukace výtvarné výchovy. In: Kapitoly z historiografie výtvarné výchovy v mezioborovém kontextu. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, s. 82-92. ISBN 978-80-7394-261-8.
- LEISEN, J.:2004. Konkret - symbolisch – abstrakt. In Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 30/2004, s.15-21.
- LUTZ-STERNZENBACH, B., SCHNURR A., WAGNER, E. 2013. Remix der Bildkultur – Remix der Lebenswelten. In: LUTZ-STERNZENBACH, B., SCHNURR A., WAGNER, E. eds. Bildwelten remixed. Bielefeld: Transcript Verlag, s. 13-24. ISBN 978-3-8376-2388-8.
- MECHERIL, P. 2013. Über die Kritik interkultureller Ansätze zu uneindeutigen Zugehörigkeiten. In: LUTZ-STERNZENBACH, B., SCHNURR A., WAGNER, E. eds. Bildwelten remixed. Bielefeld: Transcript Verlag, s. 27-36. ISBN 978-3-8376-2388-8.
- MENTZ, O. 2010: Alle Fächer eignen sich – oder doch nicht? Überlegungen zu einem bilingualen Fächerkanon. In Doff, S.(ed.): Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Tübingen, Narr Verlag, s. 29-43. ISBN-10: 3823365916.
- NICHT, J. 2013. Sprechkontakte, Ärgerkontakte und Freundschaften in binational-bilingualen Schulklassen. In: Schulklassen als soziale Netzwerke. Schule und Gesellschaft, vol 55. Springer VS, Wiesbaden. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/978-3-658-01404-9_5
- PAROUBKOVÁ, I. 2018. Interkulturní muzejní edukace. In.: Kultura, umění a výchova, výběr z textů 2013 -2016. Muzejní a galerijní pedagogika, edukace v kultuře. Olomouc: Česká sekce INSEA, s. 255 - 264. ISBN 978-80-904268-3-2.
- PRŮCHA, J. 2007. Interkulturní psychologie. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-280-5.
- RYMARCZYK, J. 2010 Sich ein Bild machen und darüber reden – das Fach Kunst im bilingualen Unterricht. In. Doff, S. (ed.): Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Tübingen, Narr Verlag. s. 89-106. ISBN-10: 3823365916.
- SPANIEL-WEISE, D. 2018. Europäische Mehrsprachigkeit, bilinguals Lernen und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Frank&Timme ISBN 978-3-7329-0488-4.356.
- TEJKALOVA, L. 2010. Postavte žákům lešení! aneb jak na scaffolding v hodinách CLIL a nejen tam. Metodický portál: Články [online]. 03. 11. 2010, [cit. 2023-06-11]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/9797/postavte-zakum-leseni-aneb-jak-na-scaffolding-v-hodinach-clil-a-nejen-tam.html>
- THÜRMANN, E. 2010. Zur Konstruktion von Sprachgerüsten im bilingualen Sachfachunterricht. In. Doff, S. (ed.): Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Tübingen, Narr Verlag 2010, s. 135-153. ISSN 1802-4785.
- UZERLI, U., ISBERNER, J.: Problem und Entscheidungsfelder. In Finkbeiner, C. (ed.): Bilingualer Unterricht (ed.), Hannover, Schroedel Verlag 2002, s. 23-31. ISBN 3-507-0006-X.



UHLISKŘIVANOVÁ, V., HAJŠMANOVÁ, Z., DO, L. 2013. Remix obrazů aneb globalizace, diverzita a interkulturní vzdělávání optikou německé oborové teorie, české pedagožky a vietnamského studenta. In *Výtvarná výchova*, roč. 53, č. 2. 2013, s. 1-6. ISSN 1210-3691.

Autor:

Titul, jméno a příjmení autora: Mgr. Irena Paroubková

Univerzita: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra výtvarné kultury

Adresa pracoviště: Pasteurova 3544, 400 96 Ústí nad Labem, Česká republika

email: i.hruskova@gmail.com

školitel: doc. Kateřina Dytrtová, PhD.

PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA OBTÍŽÍ V MATEMATICE U ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

PEDAGOGICAL ASSESSMENT OF DIFFICULTIES IN MATHEMATICS AMONG PRIMARY SCHOOL PUPILS

Kateřina Skalová Pražáková

Abstrakt: Práce je zaměřena na pedagogickou diagnostiku matematických schopností a dovedností žáků prvního stupně základních škol. Předkládaná studie zahrnuje žáky vyučované běžnými metodami i žáky vyučované tzv. Hejného metodou vycházející z konstruktivistického přístupu. Děti nominované učiteli jakožto žáci s obtížemi v matematice byly porovnávány z hlediska jejich výkonů v oblasti matematiky i neverbálních intelektových schopností s kontrolní skupinou žáků bez identifikovaných obtíží, a to pomocí standardizovaných diagnostických metod. Výsledky prokázaly významné rozdíly ve prospěch žáků z kontrolní skupiny, zejména u dětí vyučovaných v rámci konstruktivistického přístupu.

Abstract: This paper focuses on the pedagogical assessment of mathematical abilities and skills of primary school pupils. The present study includes pupils taught by conventional methods and pupils taught by the so-called Hejny method based on the constructivist approach. Children nominated by teachers as having difficulties in mathematics were compared in terms of their performance in mathematics and non-verbal intellectual abilities with a control group of pupils without identified difficulties, using standardised diagnostic methods. The results showed significant differences in favour of the control group, especially for children taught within a constructivist approach.

Klíčová slova: *pedagogická diagnostika, standardizované testy, matematické schopnosti, matematické dovednosti, inteligence, konstruktivistický přístup*

Keywords: *pedagogical diagnostics, standardized tests, mathematical abilities, mathematical skills, intelligence, constructivist approach*

REFLEXIA KRITICKÉHO MYSLENIA V EDUKÁCIÍ Z POHĽADU UČITEĽA

REFLECTION ON CRITICAL THINKING IN EDUCATION FROM A TEACHER'S PERSPECTIVE

Ladislav Simon, Marcela Nogová, Zita Jenisová

Abstrakt: Základné vedomosti sú nevyhnutnou, ale nie postačujúcou podmienkou na to, aby bolo možné kriticky myslieť v rámci daného predmetu. Kritické myslenie zahŕňa kognitívne zručnosti aj predpoklady. Tieto predpoklady, ktoré možno chápať ako postoje alebo návyky mysle, zahŕňajú otvorenosť a spravodlivosť, zvedavosť, flexibilitu, sklon k hľadaniu dôvodov, túžbu byť dobre informovaný a v neposlednom rade rešpekt a ochotu prijímať rôzne názory. Pri zostavovaní vyučovacej jednotky zameranej na rozvoj kritického myslenia by pedagógovia mali používať inovatívne moderné vyučovacie metódy, ktoré zastrešujú atribút aktivizácie študenta. Príspevok je zameraný didaktický výskum, ktorý zisťoval postoje pedagogických zamestnancov všetkých typov škôl o rozvoji kritického myslenia žiakov. Súčasťou je zmapovanie metód a nástrojov, ktoré učitelia používajú na rozvoj kritického myslenia svojich žiakov pred a po pandemickej situácii. Výskumný nástroj na overenie názorov učiteľov bol dotazník, ktorý bol následne kvantitatívne vyhodnotený a analyzovaný. Na základe experimentálnych zistení môžeme poznamenať, že učitelia z praxe, mnohé metódy poznajú len okrajovo, alebo vôbec a ich využívanie je aj v súčasnej modernej škole na nepostačujúcej úrovni. Tiež bolo zrejmé, že prechod z prezenčnej na dištančnú formu vyučovania bol pre väčšinu pedagogických zamestnancov nie príliš jednoduchý.

Abstract: Basic knowledge is inevitable but not an adequate condition to develop critical thinking within a particular subject. Critical thinking includes cognitive skills and assumptions. These assumptions can be perceived as attitudes or habits, such as open-mindedness and fairness, curiosity, flexibility, tendency to seek reasons, desire to be well-informed, as well as respect and willingness to adopt various opinions. While creating a teaching unit aiming at developing critical thinking, teachers are expected to use innovative, modern teaching methods with an overall respect to the attribute of activating students. Main focus of this contribution is the didactic research on the issue of students' critical thinking of that discovers attitudes of pedagogical employees of all kinds of schools. A part of this is exploring what methods and tools have been used by teachers to develop critical thinking before and after the pandemic. The research tool to verify teachers' views was questionnaire that was consequently analysed and quantitatively assessed. Concluding experimental findings, we should note that the practical command of teachers concerning the methods is marginal or is not present at all, and in modern schools the methods are applied to a very little extent. It is also obvious that changing to distance teaching was for the majority of teachers very challenging.

Kľúčové slová: *kritické myslenie, aktivizujúce vyučovacie metódy, didaktický výskum, rozvoj kritického myslenia, dištančná forma vyučovania*

Keywords: *critical thinking, activating teaching methods, didactic research, development of critical thinking, distance form of teaching*

Úvod

Kritické myslenie je užitočná zručnosť, ktorá je nevyhnutná pre úspech v mnohých profesijných oblastiach. Zahŕňa schopnosť analyzovať a vyhodnocovať informácie, vyvodzovať závery a prijímať rozhodnutia založené na dôkazoch. Kritické myslenie zahŕňa aj pochopenie rôznych pohľadov na danú tému a schopnosť jasne a organizovane vyjadriť vlastné názory. Rozvoj



zručností kritického myslenia môže odborníkom pomôcť stať sa efektívnejšími pri riešení problémov a pri výkone práce prijať lepšie rozhodnutia (Jenisová, Lednický, & Tokárová, 2020). Kritické myslenie sa opisuje ako schopnosť kladenia otázok, uvedomenia si a overovania doterajších predpokladov, rozpoznávania nejasností, skúmania, interpretácie, hodnotenia, zdôvodňovania a uvažovania, vytvárania overených názorov a rozhodnutí, objasňovania, vyjadrovania a opodstatnenia postojov (Holyoak & Morrison, 2005; Petres 2004).

1. Kritické myslenie

Kritické myslenie je bohatý pojem, ktorý sa vyvíjal počas posledných 2 500 rokov. Téma kritického myslenia sa v zahraničnej literatúre výraznejšie formovala začiatkom 20. storočia a v 80. až 90. rokoch sa kritické myslenie skúmalo ako nevyhnutná zručnosť vysokoškolsky vzdelaných ľudí (Theodoulides a kol., 2020). Na Slovensku sa intenzívnejšie začalo diskutovať v odborovej didaktike o potrebe kritického myslenia v 90. rokoch minulého storočia (Gavora, 1995; Stena 1996; Lapitka 1995). Definície kritického myslenia, jeho prvky a s ním spojené postupy, stratégie, aktivity a vyučovacie metódy zaplňajú pedagogickú literatúru posledných štyridsať rokov (Kosturková, 2014; Kosturková, Ferencová, & Šuťáková, 2018; Kozárová & Gunišová, 2020; Jenisová, Lednický, & Tokárová, 2020; Duchovičova & Tomšík, 2017).

Scriven a Paul (2003) definujú kritické myslenie ako intelektuálne disciplinovaný proces aktívnej a zručnej konceptualizácie, aplikácie, analýzy, syntézy alebo hodnotenia informácií získaných alebo vytvorených pozorovaním, skúsenosťou, reflexiou, uvažovaním alebo komunikáciou ako nástroj pre formovanie presvedčenia a konania. Scriven a Paul (2003) ďalej naznačujú, že kritické myslenie je založené na: "univerzálnych intelektuálnych hodnotách, ktoré prekračujú vecné rozdelenia ako sú jasnosť, presnosť, precíznosť, konzistentnosť, relevantnosť, spoľahlivé dôkazy a iné. Podľa Elderovej a Cosgrova (2007) kritické myslenie je samoriadené, sebadisciplinované myslenie, ktoré sa snaží uvažovať na najvyššej úrovni kvality objektívnym spôsobom. Ľudia, ktorí myslia kriticky, sa neustále snažia žiť racionálne, rozumne a empaticky. Presadzujú sokratovskú myšlienku: Nepreskúmaný život nestojí za to, aby sme ho žili, pretože mnoho nepreskúmaných životov spolu vedie k nekritickému, nespravodlivému a nebezpečnému svetu. Huitt (1998) tvrdí o kritickom myslení, že je disciplinovaná mentálna aktivita spočívajúca v hodnotení argumentov alebo tvrdení a vytváraní úsudkov, ktoré môžu usmerniť vývoj presvedčení a prijímania opatrení. Ďalej uvádza, že je potrebné definovať kritické myslenie, aby ho bolo možné porovnať s inými formami myslenia (napr. nekritické myslenie).

2. Moderné vyučovacie metódy

Problém aktivizácie žiakov vo vyučovacom procese je pre pedagógov dlhodobý. Začiatky ich úsilia sú zjavné už u J. A. Komenského. Vychádza z antických skúseností a aktivitu vníma ako súčasť prírody. Jeho pedagogické názory kladú dôraz na prácu, ktorá umožňuje žiakovi byť aktívny a pracovať samostatne. Postavenie žiaka chápe ako postavenie človeka, ktorý je samostatný a má svoje práva. Komenský prijíma úlohu učiteľa, ktorého riadiaca úloha je primárna, ale zároveň vyžaduje od žiakov aktivitu, spoluprácu. Proces osamostatňovania by sa mal postupne aplikovať aj v modernej edukácii (Hubackova, 2015). Aktivizujúce metódy možno definovať ako "techniky vytvárajúce vyučovací proces, pri ktorom sa dosahujú vzdelávacie ciele na základe samostatného učenia sa žiakov. A taktiež dôraz sa kladie na uvažovanie a riešenie problémov (Jankovcová, 1989). Aktivizujúce metódy sú orientované na žiaka. Jednotlivec sa stáva aktívnym účastníkom vyučovacieho procesu a neprijíma informácie len pasívnym spôsobom. Rozvíja svoje vzdelávacie schopnosti prostredníctvom aktívneho prístupu k učeniu (Hubackova, 2015). Výhody moderných aktivizujúcich metód spočívajú v nasledujúcich aspektoch:

a) vo vysokej miere vzbudzujú záujem o učenie sa,

- b) aktivizujú a rozvíjajú žiakovo myslenie, správanie a poznávanie,
- c) pomáhajú nahradiť vyučovacie stereotypy.

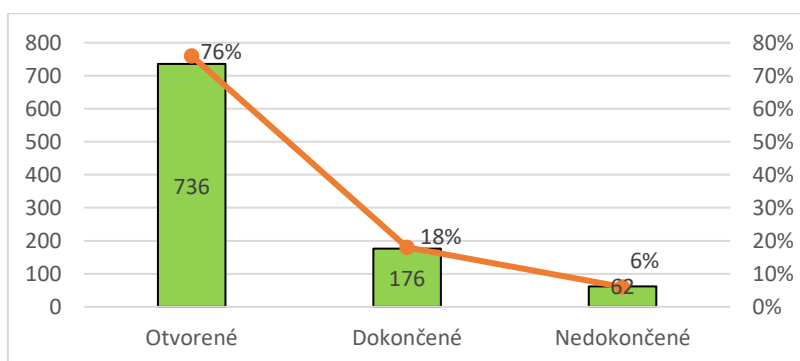
Nevýhoda týchto metód sa skrýva v časovej náročnosti na prípravu učiteľa (Hubackova, 2015). Našou ambíciou bolo upriamiť pozornosť učiteľov na rôzne druhy aktivizujúcich metód, ktoré sa môžu aplikovať vo výchovno-vzdelávacom procese, čím sa môže zvyšovať motivácia žiakov počas vyučovania.

3. Metódy empirického skúmania a charakteristická vzorka

Hlavným cieľom empirického prieskumu bola analýza postojov a názorov učiteľov slovenských škôl na rozvoj kritického myslenia svojich žiakov a zmapovanie ich znalostí o vybraných vyučovacích metódach a frekvencii ich využívania v ich pedagogickej praxi. Súčasne nás zaujímal ich názor na prechod z prezenčnej na dištančnú formu vzdelávania počas pandémie.

Na dosiahnutie našich cieľov sme vybrali kvantitatívny prieskum vo forme dotazníka. Táto metóda je rozšírená vo vedných odboroch, pretože sa s ňou ľahko pracuje a efektívne zbiera/zoskupuje potrebné informácie ako napr. postoje, názory či fakty. Dotazník sa skladal zo 40 otázok, ktoré boli uzavreté, otvorené, polouzavreté, výberové a formou maticových otázok. Zisťovali sme použitie základných a moderných aktivizujúcich metód pre rozvoj kritického myslenia u žiakov, názory a postoje učiteľov na kritické myslenie a v neposlednom rade sme zisťovali prispôsobenie sa pedagógov dištančnému vzdelávaniu. Úvodná časť dotazníka bola venovaná demografickým položkám, kde sme sa pýtali na vek, pohlavie, dĺžku odbornej praxe a aprobačné predmety učiteľov. Dotazník bol zverejnený v intervale apríl 2021 až január 2022. Výber charakteristickej vzorky bol náhodný. Empirické výsledky dotazníka boli kvantitatívne analyzované. Položky týkajúce sa konkrétnych metód obsahovali aj ukážku, resp. opis metódy, aby sa respondent vedel zorientovať a identifikovať metódu, ak ju poznal pod iným názvom.

Podarilo sa osloviť viac ako 1000 pedagógov, z ktorých 974 odpovedí sa vrátilo. Nižšie na grafe (Graf č. 1) môžeme vidieť, že 736 (76%) respondentov len otvorilo dotazník, ale nezačali vyplňať a hneď aj zavreli. Dokončené a platné odpovede sme získali od 176 (18%) pedagógov a 62 (6%) učiteľov začalo vyplňať dotazník, ale nedokončilo.



Graf č. 1 Početnosť odpovedí dotazníka

Zdroj: Nogová, 2022.

Vek respondentov bol v rozmedzí od 23-72 rokov. Vytvorili sme tri škálové kategórie:

- 23-37 rokov – 56 respondentov,
- 37-54 rokov – 89 respondentov,
- 55-72 rokov – 31 respondentov.

Zo 176 respondentov štvrtinu, teda 44 jedincov (25%) tvorili muži a zvyšok 132 (75%) predstavovali ženy.

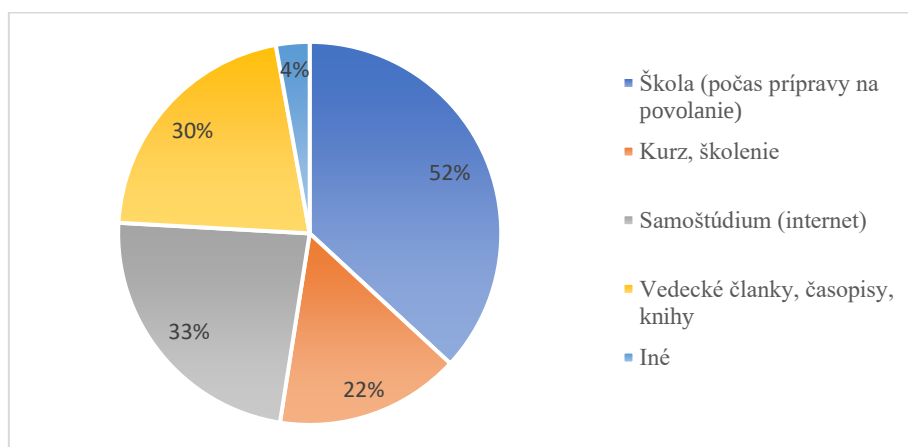
Pri dĺžke pedagogickej praxe sme dostali širokú škálu odpovedí, ktorú sme zúžili do nasledovných skupín:

- 0-5 rokov – 42 respondentov,
- 6-10 rokov – 19 respondentov,
- 11-20 rokov – 52 respondentov,
- 21-30 rokov – 41 respondentov,
- 31-40 rokov – 21 respondentov,
- 46 rokov – 1 respondent.

4 Vyhodnotenie empirického prieskumu

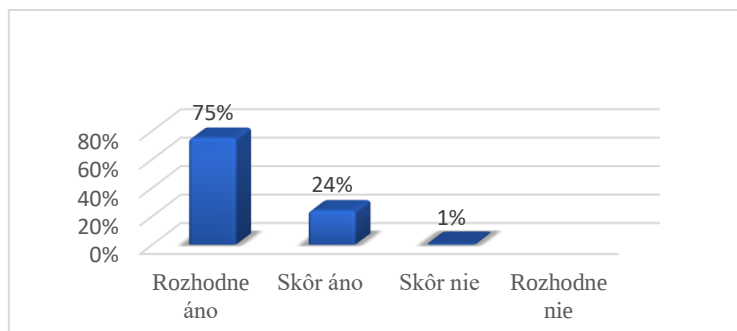
Odpovede sú jednotne vyhodnocované v programe MS Excel od každého respondenta a nie sú separované podľa pohlavia, inštitúcie, v ktorom pôsobia či iných kritérií. V príspevku uvedieme najrelevantnejšie a najzaujímavejšie získané odpovede.

Jedna z prvých otázok sa týkala ich prvého kontaktu s pojmom kritické myslenie (Graf č.2). Pri analýze odpovedí sme zistili, že viac ako polovica, presnejšie 91 (52%) respondentov sa s kritickým myslením stretlo už počas pregraduálneho štúdia na vysokej škole, čiže počas prípravy na svoju profesiu. Ďalšia najviac zastúpená odpoveď bola samoštúdium z Internetu 58 (33%) respondentov, ktoré nasledovalo získavanie prvotných informácií o danej problematike štúdiom vedeckých článkov, časopisov či kníh - 53 (30%) respondentov. Pri výbere odpovede „Iné“ boli spomenuté výpovede v práci, či kolegovia.



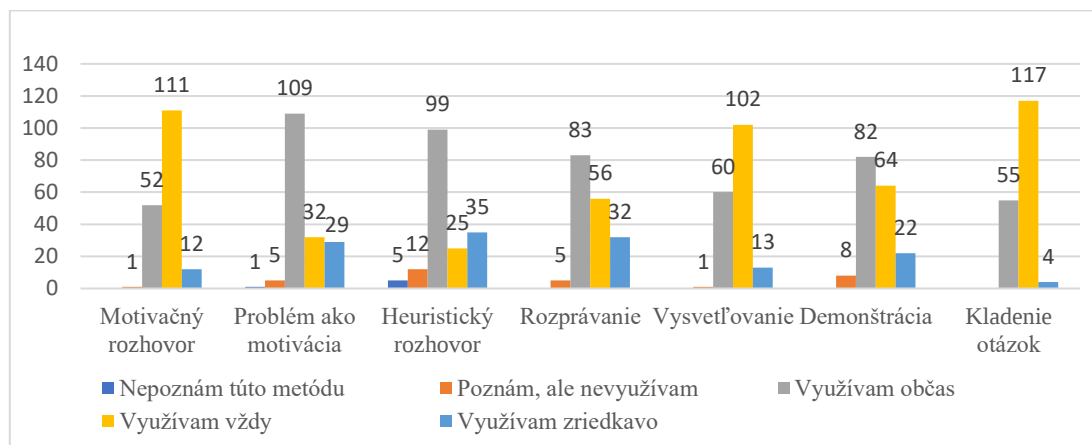
Graf č. 2 Prvé stretnutie s pojmom kritické myslenie
Zdroj: Nogová, 2022.

Súčasný trendy v spoločnosti, prelínajúce sa do edukácie sú spojené s vysokou potrebou vychovávať jedincov, ktorí majú rozvinutú spôsobilosť kriticky myslieť. Preto aj nás zaujímalo, či pre pedagógov je dôležité rozvíjanie kritického myslenia u svojich žiakov. Z výpovedí respondentov (Graf č. 3) môžeme konštatovať, že pre väčšinu 132 (75%) učiteľov je rozhodne dôležité rozvíjanie kritického myslenia u svojich zverencov. Voľbu „skôr áno“ si vybralo 42 (24%) respondentov a „skôr nie“ iba 2 (1%) respondenti.



Graf č. 3 Dôležitosť rozvoja kritického myslenia u žiakov
Zdroj: Nogová, 2022

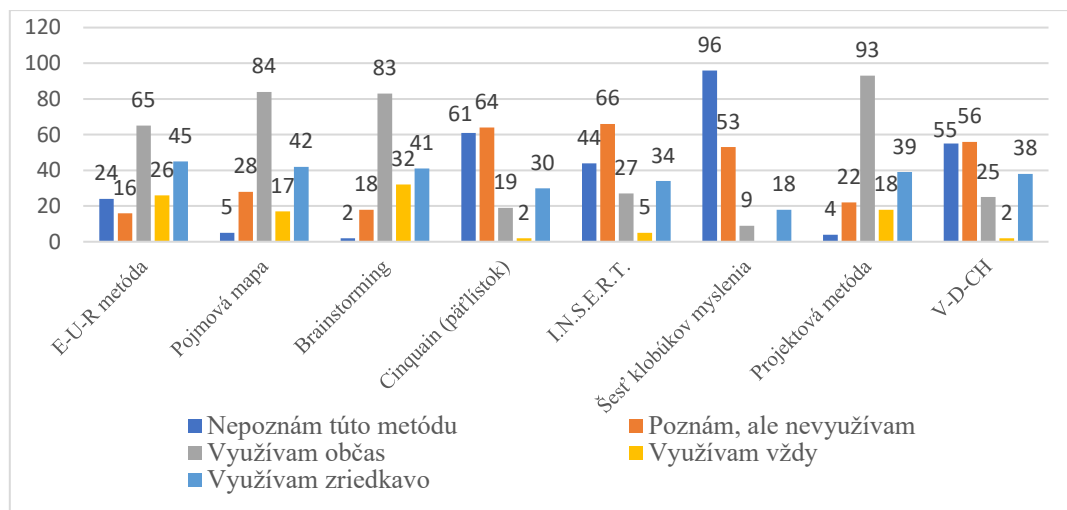
Súvisiac s predpokladom pozitívnej odpovede pri otázke dôležitosti rozvíjania kritického myslenia u žiakov sme sa zamerali na implementáciu konkrétnych vybraných vyučovacích metód, akými pedagógovia aktivizujú a rozvíjajú kritické myslenie. Zmapovali sme, ktoré metódy sú najrozšírenejšie a najpoužívannejšie medzi pedagógmi. Je samozrejmosťou, že výber implementovanej metódy úzko súvisí s cieľom vyučovacej jednotky a tiež s preberanou témou. Na základe získaných dát sme rozdelili metódy, ktoré sú v povedomí učiteľov známejšie a môžeme radiť medzi tradičnejšie: metóda kladenia otázok, vysvetľovanie a motivačný rozhovor, rozprávanie, heuristický rozhovor a pod. Medzi najpopulárnejšími z tohto užšieho výberu bola metóda kladenia otázok, ktorú vždy využíva počas vyučovania 117 (66%) učiteľov, 55 (31%) využíva občas a len 4 (3%) učitelia uviedli zriedkavo. Táto metóda pomáha rozvíjať tvorivosť a premýšľanie žiakov. Druhá metóda v poradí je motivačný rozhovor, ktorý je vždy využívaný 111 (63%) respondentmi. Možnosť „využívam občas“ si zvolilo 52 (30%) pedagógov. Ako sa očakávalo metódu vysvetľovania poznalo a vždy využívalo počas edukačného procesu 102 (58%) respondentov. Zo spomenutých základných aktivizujúcich metód boli všetky známe pre pedagógov, avšak u 5 (3%) učiteľov sa vyskytla odpoveď „nepoznám túto metódu“ pri heuristickom rozhovore.



Graf č. 4 Súhrn najčastejšie používaných základných aktivizujúcich metód
Zdroj: Simon & Nogová, 2023

Ďalší sektor bol venovaný frekvencii využívania vyučovacích metód, ktoré by sme mohli zaradiť medzi tzv. moderné aktivizujúce vyučovacie metódy. Sú to metódy, ktoré v povedomí majority pedagógov môžeme radiť za menej známe, čo vyplýva aj z našich získaných dát. Medzi najmenej známe metódy učitelia zaradili šesť klobúkov myslenia s počtom 96 (55%) odpovedí, päťlístok (cinquain) v počte 61 (35%) a V-D-CH (Viem-Dozvedel som sa-Chcem vedieť) v počte 55 (31%) (Graf č.5). Možnosť „Poznám, ale nevyužívam“ získali v najväčšom

zastúpení nasledujúce metódy a to metóda I.N.S.E.R.T. od 66 (38%) respondentov, metóda Cinquain od 64 (36%) pedagógov a metóda V-D-CH od 56 (32%) učiteľov. Tieto fakty nás vedú k takej konklúzii, že aj keď učitelia z praxe poznajú danú modernú aktivizujúcu metódu, tak kvôli časovej náročnosti, či neznalosti možností ju nevyužívajú počas vyučovacieho procesu a zvolia z hľadiska časovej náročnosti ľahšiu základnú metódu. Integrovaná metóda projektového vyučovania je občas využívaná 93 (53%) respondentami. Ďalšími takýmito metódami je metóda pojmového mapovania, ktorú používa 84 (48%) pedagógov a metóda brainstorming, ktorá sa aplikuje 83 (47%) respondentmi. Vo všeobecnosti môžeme vyhlásiť, že moderné aktivizujúce metódy sa pedagógmi využívajú pomerne zriedkavo na rozvoj kritického myslenia u žiakov.

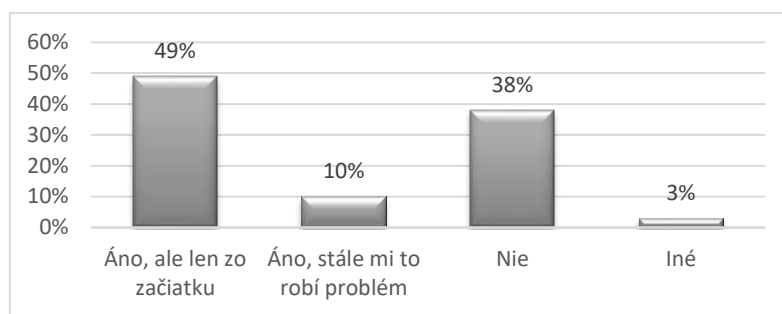


Graf č. 5 Početnosť odpovedí na moderné aktivizujúce metódy

Zdroj: Simon & Nogová, 2023.

Predpoklad, ktorý sa nám potvrdil, poukázal na to, že učiteľom sú moderné aktivizujúce metódy menej známe a zriedkavo ich využívajú vo vzdelávacom procese a to nás viedlo k zaradeniu položky do dotazníka týkajúcej sa postojov pedagógov k aktivizujúcim metódam. Prekvapivo „pozitívne“ hodnotenie prišlo od 89 (51%) respondentov a „veľmi pozitívne“ od 55 (31%) učiteľov. Aktivizujúce metódy „priemerne“ ohodnotilo 30 (17%) ľudí. „Negatívne“ ich vidia len 2 (1%) respondenti. Ibaže pri tejto položke si môžeme položiť básnickú (hypotetickú) otázku. Ako mohli pedagogickí zamestnanci ohodnotiť vlastné postoje k aktivizujúcim metódam, keď z grafu č. 5 vyplýva, že väčšinu metód nepoznajú alebo len okrajovo ich ovládajú? Na zistenie odpovede položenéj otázky by sa mohla vykonať podrobnejšia sonda, pri ktorej by pedagógov najprv oboznámili s príslušnými metódami, mohli by ich vyskúšať v praxi (aj tie neznámejšie) a až potom zistiť pravé názory pedagógov na aktivizujúce metódy.

Jedna z posledných položiek, ktoré sme pokladali za dôležité uviesť, je adaptácia učiteľov na dištančnú formu vyučovania, teda na online výučbu. Graf č. 7 zobrazuje, že skoro pre polovicu 87 (49%) respondentov bola adaptácia problematická len zo začiatku, ale potom si zvykli na novú formu vyučovania. Toto zistenie je veľmi pozitívne. Pre 17 (10%) učiteľov bolo ťažké si zvyknúť na dištančnú formu vyučovania. Odpoveď „nie“ sa vrátila od 67 (38%) pedagógov, teda im nerobilo problém priučiť sa novým technológiám súvisiacim s dištančnou výučbou. Možnosť „iné“ si zvolilo 5 (3%) respondentov. Ich odpovede sú nasledovné: nemala som problém, ale nepovažujem tento systém za adekvátny (1); nemám problém sa adaptovať, no mali sme pomalý internet, teraz už funguje aj s videom (1); nevyučoval som online (1); priam som si tú situáciu užíval (1); učím, podľa najlepšieho "vedomia a svedomia", ale nikdy to nemôže nahradiť prezenčné vyučovanie (najmä matematiky) (1).



Graf č. 6 Adaptácia učiteľov na online vyučovanie
Zdroj: Nogová, 2022.

Záver

Kritické myslenie je dôležitá vlastnosť každého jedinca pre úspech v 21. storočí. Je potrebné starostlivo definovať pojem "kritické" myslenie a odlíšiť ho od podobných pojmov, ako je "tvorivé" myslenie alebo "dobré" myslenie a taktiež určiť najvhodnejšie aktivizujúce metódy z hľadiska procesu rozvoja kritického myslenia. Kritické myslenie je komplexná schopnosť a nemožno očakávať, že jedna aktivizujúca metóda bude rozvíjať všetky komponenty či prvky kritického myslenia. Výsledky dokazujú, že viacerí učitelia nepoznali moderné aktivizujúce metódy pre rozvoj kritického myslenia. Daný prieskum teda upriamil pozornosť pedagógov na existenciu rôznych aktivizujúcich učebných metód pre rozvoj kritického myslenia, práve preto sú aj jeho výsledky určené pre učiteľov všetkých typov škôl na Slovensku. Táto skutočnosť vyplýva aj z dotazníkového prieskumu projektu „To dá rozum“, ktorý absolvovali študenti prvého a druhého stupňa vysokoškolského štúdia, vysokoškolskí učitelia a taktiež študenti doktorandského štúdia. Respondenti z odborov prírodných vied a učiteľstva a iných pedagogických vied daného prieskumu označili výklad za najpoužívanejšiu metódu. Metóda čítania textov je tiež rozšírená na Slovensku. Z kvantitatívnych dát projektu „To dá rozum“ vyplýva, že slovenskí študenti študujúci v zahraničí (Dánsko, Maďarsko atď.) sa menej stretávajú s touto metódou ako na Slovensku. Práve preto je dôležité už počas vysokoškolského vzdelávania oboznámiť budúcich učiteľov a pedagógov s novými modernými metódami, pretože tieto formy a metódy vzdelávania sú rovnako dôležité ako obsah, ktorý počas svojho štúdia získajú (Hall a kol., 2019). Získané dáta poukázali aj na to, že väčšina pedagógov sa ťažko adaptovala na dištančnú formu vyučovania. Mali ťažkosti pri prispôbovaní sa náhlejšiemu zmene, chýbal im priamy kontakt so žiakmi. Uvedenými metódami pedagógovia z praxe môžu obohatiť a skvalitniť vyučovací proces prostredníctvom začlenenia aktivizujúcich metód a skvalitniť a zároveň zvýšiť motiváciu žiakov o prírodovedné predmety.

Literatúra

DUCHOVIČOVÁ, J. – TOMŠÍK, R. 2017. Stratégie kritického a tvorivého myslenia vo vyučovaní vnútorná konzistencia výskumného nástroja [online]. In: *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 6.2. Dostupné z: http://www.pegasjournal.eu/files/Pegas2_2017_14.pdf. ISSN 1339-8660

ELDER, L. – COSGROVE, R. 2007. John Stuart Mill: On instruction, intellectual development, and disciplined learning.

GAVORA, P. 1995. Kritické myslenie v škole. In: *Pedagogická revue*, 1-2.

HALL, R. a kol. 2019. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum* [online]. Bratislava : MESA10. Dostupné z: <https://analýza.todarozum.sk>

- HOLYOAK, K. J. – MORRISON, R. G. 2005. The Cambridge handbook of thinking and reasoning [online]. Cambridge: Cambridge University Press. Dostupné z: [https://library.mibckerala.org/lms_frame/eBook/Holyoak-Morrison20-20The20Cambridge20Handbook20of20Thinking20and20Reasoning20\(CUP\).pdf](https://library.mibckerala.org/lms_frame/eBook/Holyoak-Morrison20-20The20Cambridge20Handbook20of20Thinking20and20Reasoning20(CUP).pdf)
- HUBACKOVA, S. 2015. Modern methods of University student's activation. In: *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171: 241-245.
- HUITT, W. 1998. Critical thinking: An overview [online]. In: *Educational psychology interactive*, 3.6: 34-50. Dostupné z: <https://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/critthnk.html>
- JANKOVCOVÁ, M. 1989. Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol. *Státní pedagogické nakladatelství*.
- JENISOVÁ, Z. – LEDNICKÝ, L. – TOKÁROVÁ, B. 2020. *Stratégie kritického a tvorivého myslenia v príprave učiteľov chémie*. 1. vyd. Nitra: UKF, 127 s. ISBN 978-80-558-1588-6.
- KOSTURKOVÁ, M. 2014. Úroveň kritického myslenia študentov odboru vychovávateľstvo. In: *Lifelong Learning-celoživotní vzdělávání*, 4.1: 45-61.
- KOSTURKOVÁ, M. – FERENCOVÁ, J. – ŠUŤÁKOVÁ, V. 2018. Kritické myslenie ako dôležitá súčasť kurikulárnej reformy na Slovensku: Skúmanie fenoménu v slovenskej časopiseckej literatúre. In: *Orbis scholae*, 12.1: 27-50.
- KOZÁROVÁ, N. – GUNIŠOVÁ, D. 2020. *Stratégie rozvoja kritického myslenia vo vyučovaní pedagogiky*. Nitra: UKF PF.
- LAPITKA, M. 1995. Kritické myslenie a súčasná škola. *Výchova ku kritickému mysleniu-teória a prax*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 43-54.
- NOGOVÁ, M. 2022. *Využitie vybraných vyučovacích metód podporujúcich rozvoj kritického myslenia vo vyučovaní chémie*. Diplomová práca. Nitra: UKF.
- PETRESS, K. 2004. Critical thinking: An extended definition. In: *Education*, 124.3: 461-467.
- SCRIVEN, M.; PAUL, R. 2003. Defining critical thinking: a statement prepared for the National Council for Excellence in Critical Thinking Instruction. In: *8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform*.
- STENA, J. a kol. 1996. Vízia spoločnosti a politikum modernizačného procesu. In: *Sociológia-Slovak Sociological Review*, 1: 13-20.
- THEODOULIDES, L. a kol. 2020. *Rozvoj kritického myslenia koučovacím prístupom vo vysokoškolskom prostredí*. 131s. ISBN 978-80-557-1792-0.

Autori:

Titul meno a priezvisko autora: PaedDr. Ladislav Simon
Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Fakulta: Fakulta prírodných vied a informatiky
Katedra: Katedra chémie
Adresa pracoviska: Trieda A.Hlinku 1, 94901 Nitra
e-mail: ladislav.simon@ukf.sk
školiťel': doc. PaedDr. Zita Jenisová, PhD.



Titul meno a priezvisko autora: Mgr. Marcela Nogová
Pracovisko: Regionálny úrad školskej správy Nitra
Adresa pracoviska: Jozefa Vuruma 1224/1, 94901 Nitra
e-mail: marcela.nogova@rss-nr.sk

Titul meno a priezvisko autora: doc. PaedDr. Zita Jenisová, PhD.
Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Fakulta: Fakulta prírodných vied a informatiky
Katedra: Katedra chémie
Adresa pracoviska: Trieda A.Hlinku 1, 94901 Nitra
e-mail: zjenisova@ukf.sk

DEFICITY ČIASTKOVÝCH FUNKCIÍ U JEDNOTLIVCOV S ADHD A ICH REEDUKÁCIA

DEFICITS OF SUB-FUNCTIONS IN INDIVIDUALS WITH ADHD AND THEIR SUBSEQUENT CORRECTION

Anna Sleziaková

Abstrakt: Predložená práca pojednáva o charaktere deficitoch čiastkových funkcií u jednotlivcov s poruchou ADHD a ich následnej korekcií. Cieľom tohto príspevku objasniť deficity parciálnych funkcií v kontexte ADHD, ktoré ovplyvňujú kvalitu vzdelávania sa takýchto jednotlivcov. Ďalej explikuje metodiky, techniky, programy, využívané na Slovensku, ale i v zahraničí, ktoré pôsobia preventívne, alebo eliminujú jednotlivé deficity čiastkových funkcií v kontexte s poruchou ADHD.

Abstract: This thesis deals with the character of deficits of sub-functions in individuals with ADHD and their subsequent correction. Thus, the aim of this thesis is to theoretically approach and specifically elucidate the deficits of sub-functions in the context of ADHD that affect the quality of learning of these individuals. Furthermore, it explicates the methodologies, techniques, programs, used in Slovakia and abroad, which act preventively or eliminate individual deficits of sub-functions in the context of ADHD disorder.

Kľúčové slová: *ADHD, Deficity čiastkových funkcií, B. Sindelar, Reedukácia ADHD, kognitívne funkcie.*

Keywords: *ADHD, Deficits of partial functions, B. Sindelar, Re-education of ADHD, cognitive functions.*

Úvod

Porucha pozornosti a hyperaktivity, ktorú poznáme pod akronymom ADHD, spôsobuje u jednotlivcov typické ťažkosti s nepozornosťou, hyperaktivitou a impulzivitou, zasahujúce kvalitu oblasti čiastkových funkcií. Táto porucha jednotlivcov s danou poruchou ovplyvňuje nie len ich správanie, emócie, socializáciu, ale v rámci hlbšej analýzy sú prítomné kognitívne dysfunkcie v oblastiach ich orientácie, taktilno-kinestetického, vizuálneho a akustického vnímania, diferenciacie, a v neposlednom rade pamäti, serialite a intermodalite. Vplyv ADHD sa i preto prejavuje na celkovú úroveň vzdelávania žiaka. Práve preto sa v danom príspevku zameriavame na žiakov s ADHD, pretože títo jednotlivci majú ťažkosti v rámci parciálnych funkcií, ktoré ovplyvňujú ich schopnosti a narušujú tak ich vzdelávanie – celkovú kvalitu života. Tieto problémy sú symptomatologicky spôsobené poruchami v konkrétnych oblastiach čiastkových funkcií. Ďalším dôležitým faktorom, ktorý nás motivuje zaoberať sa deficitmi čiastkových funkcií v kontexte s poruchou ADHD, je práve to, že pomocou korekčných techník, metód, programov a podobne, je možné dané deficitné oblasti rozvíjať. Takýmto korekčným, či intervenčným prístupom sa nielen zabraňuje vzniku ďalších problémov, ale aj priamo eliminuje existujúcu dysfunkciu, čím sa daná - oslabená oblasť pozitívne ovplyvní. Primárnym cieľom predloženého príspevku je poskytnúť hlboký postreh a náhľad danej problematiky.

1. ADHD

Deti, ktorým bola diagnostikovaná porucha ADHD, preukazujú nadmernú aktivitu, impulzivnosť a ťažkosti s udrжанím pozornosti. Okrem toho môžu mať ale aj ďalšie súvisiace

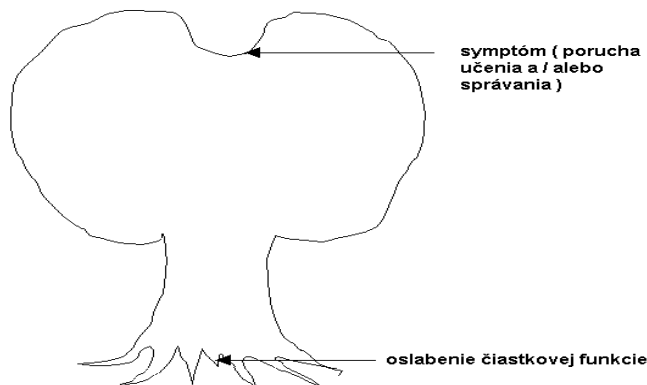
poruchy, ako napríklad problémy s pohybom, pamäťou, myslením, rečou, emóciami, či správaním (Jucovičová D., Žáčková H. 2014). Porucha F.90.0, alebo ADHD, sa prejavuje u ľudí so zreteľnými ťažkosťami v oblasti nepozornosti, impulzivity a hyperaktivity. Tieto symptómy sa výrazne prejavujú v mnohých aspektoch ako je správanie, emócie, sociálne interakcie, motorika, ale aj vo vyššie spomínaných čiastkových funkciách oblasti kognície. Tieto problémy môžu mať vplyv na celkovú kvalitu vzdelávania daného jednotlivca s touto diagnózou (Americká psychiatrická asociácia, 2000 in Kovalčíková, I. A kol. 2018).

2. Deficity čiastkových funkcií u jednotlivcov s ADHD

„Čiastkové funkcie celostnej siete spracovávania informácií, ktoré predstavujú špecifické modálne a intermodálne procesy pozornosti, vnímania a pamäti, ako aj ich seriálnu integráciu. Spracovávajú informácií je predpokladom pre komplexný kognitívny výkon a rovnako tiež pre exekutívne funkcie, akou je napríklad funkcia mentalizácie“ (Sindelar. B. 2014 in Šilonová V., a kol., 2019, s. 18).

Pozadie, ktoré pokrýva teoretický koncept deficitov parciálnych-čiastkových funkcií spočíva v prepojení dvoch psychológií, a to kognitívnu a ontogenetickú psychológiu. Medzi hlavné ohľady kognitívnej psychológie zaradíme na seba vzájomne pôsobiace tri parciálne zložky: pozornosť, vnímanie a pamäť. V prípade ontogenetickej psychológie hovoríme o hlavných troch zreteľoch vnímania človeka: vnímanie modalít, intermodalita, serialita. (Sindelar, B., 2008 in Kastelová A., 2014).

Šafrová (in Knotová, D., 2014) pred ich stručnou charakteristikou najskôr kladie dôraz na to, že pri špecifických poruchách učenia sa v rámci pomoci často aplikuje možnosť stavať na poznatkoch. Medzi takéto zdroje uvádza i dielo doktorky Brigitte Sindelar (1996), v ktorom sa podľa nej autorka zameriava výlučne na deficity parciálnych funkcií. Uvádza i to, čo tento pojem zahŕňa, a to šesť konkrétnych deficitov čiastkových funkcií: diferenciaciu pozadia a figúry (upriamanie pozornosti ako element vyšších kognitívnych funkcií), opticko-akustické členenie a diferenciacia (ako funkcia percepcie), opticko-akustická intermodalita (dlhodobá a krátkodobá pamäť), serialita (schopnosť predchádzať), vývin percepcie schémy tela a orientácií v 4D a 3D priestore. Vo viacerých publikáciách zameraných na deficity parciálnych funkcií prichádzame do kontaktu s grafickým znázornením listnatého stromu, ktorý je prirovnávaný k určitému vývinu jednotlivca. Koruna tohto stromu, odzrkadľuje rozvoj funkcií jednotlivca. To napríklad znamená, že keď budeme venovať sústredenú pozornosť na chápanie porozumenia reči, na zručnosť rečovej interpretácie, výkon v oblasti grafo-motoriky, a iné - budeme dané parciálne funkcie sledovať a rozvíjať, budú mať menší dopad na jeho správanie, čítanie, písanie, počítanie. (Jedličková, P. 2019).



Obr. č. [1]: Disharmonická koruna

Zdroj: Sindelar, B. 2014; <https://www.sindelar.sk/my-story/>

Chybovosť v týchto oblastiach dáva najavo problémovosť v primárnej sfére spôsobilosti daných funkcií, ktoré smerujú k nožnej problematickej edukácii, ako i následnej konzekvencii v negatívnom správaní dieťaťa. (Sindelar, B., 2014; Sindelar, B. 2016). Nedostatok parciálnych funkcií kognície sa u jednotlivcov objavuje síce v rôznom rozsahu a v individuálnom zoskupení, ale len málokedy sa stretneme so separátnym výskytom určitého deficitu (Zelinková, O., 2003).

Samostatná **orientácia v priestore**, je činnosť potrebná pre každodennú realizáciu všetkých jednotlivcov, prejavujúca sa v rutine života, teda i v zvládaní školských schopností, všeobecne ako pre intaktných tak i neintaktných. V samostatnom procese orientácie v priestore je neodmysliteľnou zložkou pravo-ľavej orientácie jednotlivca. Ide o samostatnú vlastnosť vnímať priestor, nazývanú i predstavivosť priestoru. Jednotlivec by mal už v období predškolského veku vedieť tieto vzťahy rozlišovať. Medzi prvé pojmy orientácie by malo uchopiť pojmy ako hore, dole, na, do, v, vľavo, vpravo. Práve vpravo-vľavo, teda pravo-ľavá orientácia, ako sme už vyššie spomínali, je úzko prepojená, neoddeliteľná od tej priestorovej (ako v 3D priestore, tak následne i v tom 4D priestore) (Sleziaková, A. 2020). O. Zelinková (2015) definuje priestor ako taký skrze vertikálnej, horizontálnej a predozadnej osi. V rámci adekvátnej organizácie v priestore je potrebné nie len auditívne a vizuálne vnímanie, ale i samotná pohybová funkcia a priame narábanie s vnímaným predmetom. Taktiež poukazuje na zistenie, že sa u žiakov vykazujúcich poruchy v edukácii/pozornosti objavujú pretrvávajúce deficit v rámci diferencovania reverzných figúr, a to často krát i do plnoletosti. Konkrétne povedané, ide o transformovanie písmen, figúr, slabík.

Medzi špecifické, parciálne funkcie zaraďujeme funkcie pohybo-motorické, teda **taktilno-kinestetickú percepciu** žiaka. Zaraďujeme sem motoriku (hrubú i jemnú motoriku), gestiku a posturiku žiaka, mikromotoriku hovoridiel a pohybov očí, ďalej senzomotorickú funkciu, percepciu pohybu, ako i koordináciu motorických pohybov žiaka (jeho rytmická schopnosť a kooperácia jednotlivých funkcií pohybu) (Jucovičová D., Žáčková, H., 2014). Žiaci vykazujúci v tejto funkcii poruchu, majú časté ťažkosti s dotykmi predmetov, bez toho aby mali zakrytý, alebo zatvorený zrak, nakoľko majú väčšiu potrebu „zrakovej barličky“, a tak kontrolovať veci práve vizuálnym spôsobom. Preto je dôležité sledovať ako ohmatávajú predmety, tj. neisto, končekmi prstami, alebo celými dlaňami, ako i to, či majú ťažkosti s udržaním zatvoreného zraku (Sindelar, B., 2014).

Žiak s deficitom **rozlišovať pozadia-figúry a zvuky** v určitom okolí, situácií, a pod., je často nazývaný ako nepočúvajúci, či nekoncentrovaný. Pre týchto jednotlivcov je priam zložitá a problémová zamerať svoju koncentráciu na jeden typ zvuku v prostredí, ktoré produkuje i iné šumy, zvuky.. Takýto žiak sa na dialóg osoby, s ktorou vedie rozhovor, nedokáže plnohodnotne sústrediť. Práve preto vzniká u žiaka deficit, nakoľko sa na relevantné, zvukové informácie nedokáže sústrediť, často ich priam neúmyselne odignoruje, a tak dochádza k ťažkostiam, ktoré vedú k oslabeniu akademického výkonu u edukanta. (Kollárová, Ž., 2023).

Vizuálna percepcia schopnosť vnímania drobných odchýlok, odlišností, ktoré postrehuje videním. Táto možnosť je veľmi dôležitá pri všednom živote, nie len pri konkrétnych obrazoch čísel, písmen, nakoľko skrze ňu jednotlivec vníma a chápe mimiku, gestiku, posturiku človeka. Pri deficite v zrakovom vnímaní nastáva zamieňanie tvarovo podobných čísel, písmen, má ťažkosti z ich diferencovaním, prehliada svoju chybovosť, alebo hodnotí informáciu napísanú bezchybne za chybnú. Grafický vyjadrovanie žiaka, je často príbuzný ako prejav žiakov s deficitom v hmatovo-pohybovej oblasti, teda ich písmo je častokrát nie len neestetické, ale i nerovné, kostrbaté. Jednotlivci s týmto deficitom majú sami problém nájsť rozdiel medzi úhladným a neúhladným napísaným, nakoľko tento rozdiel skoro vôbec svojím zrakom nepostrehnú, a tak slovné usmernenie typu, nech skúsi začať písať krajšie, je neefektívna. Vyskytuje sa u nich častá chybovosť v práci s odpisovaním z predlohy, nakoľko nevidia

diferenciu svojho a odpisovaného textu. Títo žiaci majú časté emócie nepochopenia, menejcennosti, či nespravodlivosti voči ich vlastnej osobe (Jedličková, P., 2019).

Domnievame sa, že môžeme povedať, že **pamäť** je veľmi dôležitým elementom pre proces vyučovania, nakoľko všetko čo prejde našou percepciou, by malo deponovať do našej pamäti. V literárnych prameňoch sa stretávame s jej diferencovaním ako krátkodobej, dlhodobej, či pracovnej, ale aj akustickej a vizuálnej. V nasledovnej podkapitole ich budeme teoreticky charakterizovať, nakoľko v rámci deficitov čiastkových funkcií u jednotlivcov s ADHD, sú úzko prepojené s vyššie charakterizovaným vnímaním. Pamäť zaraďujeme medzi vyššie poznávacie procesy kognície. Mozgové stavby zodpovedajú za zrenie vývoja tohto procesu. Práve pamäť zodpovedá k prispievaniu poskytnutého rozvoja pre ostatné, zvyšujúce kognitívne procesy. Súčasne sa ovplyvňujú, prepájajú a vzájomne na seba pôsobia (Vágnerová, M., 2012). V. Pokorná (2011) poukazuje pri deficitoch parciálnych funkcií na dôležitosť rozvoja všetkých troch modálnych oblastí pamäte, ktoré uvádza. Ide teda o **pamäť vizuálnu, auditívnu, ale i kinestetickú**.

Vnímanie časovej postupnosti (serialita) v dospelosti - algoritmus máme vo veľkej miere zautomatizovaný a prebieha u nás podvedome. Zodpovedajú tomu vštepené postupy činností človeka, ako napríklad postup presádzania, sebaobslužných hygienických návykov, a pod. Avšak môžeme povedať o poznatku, že i vývoj tejto funkcie musel prebiehať v rovine pozitívneho rozvoja postupne (organizovane), každodenne, edukovane, ako prostredníctvom rodiny, tak i pedagogického vedenia. Autorky J. Bednářová a V. Šmardová (2015) hovoria, žiakovo vnímanie času, teda i jeho seriality sa jednotliviec učí vnímať skrze prítomnosť okamihu, ktorý je známi svojou pravidelnou činnosťou. Ide o akési pravidelné zvyklosti, či udalostí okolia počas jednotlivých dní, mesiacov, týždňa, časového sledu dňa, atď. Uvádzajú, že čím viac sa daná chvíľa jednotlivcovi vzdáva, tým viac sa stáva pre žiaka náročnejšou. Teda ak chceme, aby išlo o funkciu bez tohto deficitu, čím je daná predstava bližšie, tým pôsobí na jednotlivcovu serialitu pozitívnejšie.

Intermodalita je potrebná pri zlučovaní grafém písma, ako pri ich hláskovom prepájaní, pri spájaní foném, ako i v rámci čitateľskej schopnosti jednotlivca, v náročnom pochopení operácií a slovných úloh matematiky (Arslan Šinková P., Klein, V., Šilonová, V., 2019; Felcmanová, L., 2020). To znamená, že oslabenia v rámci tejto funkcie, sa často vyskytujú práve v oblastiach edukácie, teda pri žiakovom písaní, čítaní a matematických úkonoch – o to viac ak má žiak pridruženú poruchu ADHD.

3. Reedukačné metodiky rozvíjajúce deficity čiastkových funkcií u jednotlivcov s ADHD

Práca špeciálneho pedagóga na Slovensku, či už v centrách pedagogického poradenstva a prevencie, na základných školách realizujú aktivity, v skratke povedané využívajú špeciálno-pedagogické, relevantné, individuálne postupy, vzhľadom na jednotlivca a jeho primárnu diagnózu. Pri práci s jednotlivcami s ADHD a ich deficitov parciálnych funkcií, používame jednotlivé programy (metodiky), s ktorými môžeme pracovať nie len v rámci špeciálno-pedagogickej práce, ale je ich možné častokrát aplikovať i v domácom prostredí, skrze rodiča. V tejto časti sa budeme jednotlivým metodikám prevencie, či eliminácie deficitov primárne venovať.

Neurobiofeedback - Neurofeedback sa osvedčil ako účinná prevencia/liečba problémov v rámci poruchy ADHD a jej deficitov. Neurofeedback je špecifickým typom biofeedbacku, ktorý sa zameriava na sledovanie a moduláciu vzorcov mozgových vln. Signály mozgových vln sa zachytávajú pomocou elektród, prenášajú sa do softvéru, ktorý ich analyzuje a potom poskytuje spätnú väzbu mozgu. Cieľom neurofeedbacku je trénovať mozog, aby sa upravili nezdravé vzorce mozgových vln a zlepšil sa psychologický stav jednotlivca. Počas sedení neurofeedbacku softvér vykonáva väčšinu práce, zatiaľ čo pacient relaxuje, alebo sa snaží

komunikovať s prostredím, aby dosiahol žiadané vzorce mozgových vln. Medzi mnohými možnosťami sa neurofeedback osvedčil ako účinná liečba daných deficitných čiastkových ťažkostí (Tancsáková, B. 2023).

Metóda terapie deficitov čiastkových funkcií Brigite Sindelárovej - Ako sme už vyššie spomínali, ide o metódu, ktorá je realizovaná cvičeniami. Základom tejto metódy, ktorá vznikla vďaka psychoterapeutke klinickej psychológie, pani Sindelárovej Brigгите. Daný program rozvoja, eliminácie jednotlivých deficitov parciálnych funkcií, je najucelenejší rozvinutý. Samotná autorka prízvukuje dôležitosť v rámci realizácie jej programu na to, aby boli cvičenia pre žiaka hravé, nerealizované pod stresom, tlakom, netrpezlivosťou, ale práve naopak, za dôležité pokladá žiaka motivovať povzbudzovaním. Odporúča realizovať tento program denne v čase, ktorý vyhovuje dieťaťu (tak aby nebolo presilené) (Sindelárová, B., 2008).

Metóda dobrého štartu - Na Slovensku vďačíme pre jej rozvoj pani Paed. Dr. Silvii Stanovej, ktorá následne túto metodiku pretransformovala do Slovenskej podoby. Hlavným pilierom, od ktorého sa táto metóda odráža je ľudová pieseň a jej rytmus. Táto metóda rozvíja všetky potrebné čiastkové zložky - konkrétne zložky emocionálno-kognitívno-percepčné. Uskutočňovanie tejto metódy prebieha najčastejšie v školách materských, na pracoviskách s odborným-pedagogickým zameraním, ako i základných školách elementárneho stupňa, kedy nejde len o prevenciu, ale i súčasť nápravného procesu špecifických porúch učenia, konkrétne pri zlepšení čítania a písania (S. Stanová, 2020, O. Zelinková, 2012.).

Programy Pavly Kuncovej – KUPOZ/KUPREV - Oba tieto programy vznikli vďaka jednej tvorkyni, konkrétne pani Kuncovej Pauly (klinický psychológ). Autorkiným hlavným cieľom zostavenia programu KUPOZ bola pomoc rozvoja u jednotlivcov, u ktorých bola potreba rozvoja pozornosti, teda pre jednotlivcov s ADHD a ADD. Časom sa došlo však k empirickému zisteniu, že program je vhodné používať i pre jednotlivcov, ktorí majú ťažkosti so psychomotorikou, s poruchami prejavujúcimi sa v spávaní, s poruchami autistického spektra, pre žiakov s neurotickými ťažkosťami, pre jednotlivcov, ktorých komunikačná schopnosť je narušená, pre žiakov s poruchami v učení a nadaných žiakov. Jednotlivci, pre ktorých je vytvorený KUPREV sú žiaci s ADHD, s autizmom, špecifickými vývinovými poruchami prejavujúcimi sa v učení a správaní, s problémami neurotickými, ospalým tempom práce žiaka, ako i pre žiakov s poruchou rečového prejavu (Kuncová, P., 2018 in Jedličková, P., 2020; <https://euspe.sk/primarny-preventivny-program-kuprev/> in Jedličková, P., 2020).

FIE - Metóda Feuersteinovho inštrumentálneho obohacovania, alebo FIE je metóda, ktorá primárne aplikuje skúsenosti prostredníctvom sprostredkovaného edukovania. Autor tejto metódy je profesor Feuerstein, ktorý ako kognitívny a vývinový psychológ, spoločne so svojimi kolegami, to jest pán Vygotský, Bronfenbrenner a Bruner, skonštruoval pochopenie IQ človeka, v ktorom pri vývoji kognície kladie základ postavený na sociálno-kultúrno-ekologickom chápaní (Kozulin, A. a kol. 2009 in Žovinec, E., 2013). Táto metóda pozostáva zo 14 a 11 inštrumentov (záleží to od typu Fie Basic a FIE štandard). Inštrumenty obsahujú určité úlohy, ktoré sú zamerané na rozvoj kognitívnych funkcií a operácie myslenia. Program je zameraný pre všetky vekové kategórie. Parciálnym cieľom tejto metódy je rozvoj žiakovho myslenia - kognície. Jednotlivé úlohy sa odporúčajú prepájať v medzi-kultúrnej spojitosti s riešením určitého problému. Autor pokladá za dôležité aby žiak poznal svoje chyby, i preto s chybou narábajú. Samotné logo tohto programu v sebe nesie svoj hlavné posolstvo práce „*Nechajte ma, ja si to premyslím*“ (Leeber, J. a kol. 2006).

HYPO - Tvorcom tohto programu je pani Z. Michalková, ktorá názov odvodzuje skrze slabiky HY-ako hyperaktívnosť, alebo HY-ako hypoaktívnosť a PO- pozornosť. Už teda z názvu môžeme vyvodiť pre koho je tento program primárne určený. Z iných literatúr, konkrétne od

pani Michalkovej (2002 in Žovinec, E., 2014) sa dozvedáme, že daný program je primárne určený pre žiakov predškolského obdobia, až po 10 ročných žiakov. Program vo veľkej miere druhotne prispieva i v rámci nedostatkov vizuomotoriky a čiatkových oblastí - teda pamäti, sluchovej, ako i vizuálnej percepcie žiakov (ich syntézy a analýzy), percepcie priestoru atď. Pozostáva z 10 etáp (sú prispôsobiteľné individualite schopností a zručností jednotlivca), pre obdobie 10 týždňov, plus dva týždne pre reprodukciu nadobudnutých schopností, poprípade ich dobratia.

The physical education program (PEP) – TELESNO-EDUKAČNÝ PROGRAM - Battaglia G., Alesi M., Tabacchi G, Palma A., Bellafiore M., (2019) - pôsobiaci v Taliansku, v spolupráci s Sidonio Serpa na Lisabonskej univerzite v Portugalsku, vo svojom publikovanom článku, pilotného výskumu v Taliansku, spomínajú štúdiu programu The Physical Education Program, ďalej PEP, ktorý je zameraný na rozvoj čiastkového deficitu taktilno-kinestetického vnímania. Hlavným cieľom tohto pilotného projektu, bolo objavenie výsledku vývoja hrubej motoriky žiaka predškolského veku a jeho predgramatických zručností a schopností, ktoré úzko súvisia so zrkovou analýzou, teda i vizuálnou diferenciáciou a priestorovo orientačných schopností dieťaťa, ako i zistenie toho, či sa podiel hrubého motorického vývoja a predgramotných schopností týkajúcich sa vizuálnej analýzy a schopností priestorovej orientácie. Celkové trvanie programu bolo 16 týždňov, 2x týždenne po dobu dvoch hodín. Realizoval ho pedagogický špecialista telesnej výchovy. Výsledky naznačili, že program bol účinný vo výraznom zvýšení „gross-motor“ vývoja (motoriky na veľkej škále) žiakov intervenčnej skupiny v porovnaní s kontrolnou skupinou. So schopnosťami predchádzajúcimi čítanie a písanie sa ukázalo len u žiakov s intervenčnej skupiny. Táto pilotná štúdia dodáva ďalší dôkaz ako program môže ovplyvniť motorické, ale i kognitívne schopnosti žiaka.

Záver

Je dôležité si uvedomiť, že deti s ADHD nevykazujú všetky uvedené príznaky, a že závažnosť oslabenie symptómov - čiastkových funkcií môže byť u každého dieťaťa odlišná. Avšak, pre mnohé deti s ADHD môže byť škola náročným prostredím, ktoré vyvoláva stres, frustráciu a úzkosť. Tieto emócie môžu ovplyvniť ich schopnosť sústrediť sa a plniť úlohy v škole. Je preto dôležité, aby mali takýto žiaci v škole podpornú a individuálnu pomoc, ktorá im umožní prekonať ich ťažkosti a zamerali sme sa tak na rozvoj jednotlivých čiastkových oslabení. To môže zahŕňať okrem prispôsobenia učebného plánu, poskytnutie tútoringu, individuálna terapia, alebo iné formy podpory. Okrem toho je dôležité zabezpečiť pre učiteľov a rodičov vedomosti o ADHD, aby tak mohli poskytnúť primeranú podporu a pochopenie pre deti s danou diagnózou. Táto podpora by mala byť zameraná na rozvíjanie deficitných parciálnych funkcií a na posilňovanie pozitívnej sebahodnoty-sebaúcty jednotlivcov. I preto si myslíme, že naša komplikácia spomínaných programov, ktoré slúžia na rozvíjanie daných parciálnych funkcií, sú vhodnými metódami, poprípade i ich vzájomnou kombináciou, pre nami preberaných jednotlivcov ako pre ich zameranosť tak aj dostupnosť v našich podmienkach.

Literatúra

ARSLAN ŠINKOVÁ P. - KLEIN, V. - ŠILONOVÁ, V. 2019. *Depistážno-stimulačný program pre 3-4 ročné deti v materskej škole*. [online]. Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky. 142 s. [cit. 2023-03-20] Dostupné z : https://www.minv.sk/swift_data/source/romovia/np_docs/np_prim/pre_pre_materske_skoly/Depistazno-stimulacny%20program_3_pracovna_verzia.pdf

BATTAGLIA G., ALESI M., TABACCHI G, PALMA A., BELLAFIORE M. 2019. *The Development of Motor and Pre-literacy Skills by a Physical Education Program in Preschool*

Children: A Non-randomized Pilot Trial. [online]. In *Frontiers in Psychology*. [cit. 2023-03-16] Dostupné z : <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.02694/full>.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. 2015. *Školní zralost*. Albatros Media a.s. 104 s. ISBN 9788026607939.

FELCMANOVÁ, L. 2020. *Pedagogická diagnostika číastkových funkcií*. [online]. [cit. 2023-03-03] Dostupné z : <http://katalogpo.upol.cz/metodika-identifikace-socialniho-znevychodneni/3-vybrane-oblasti-pedagogickediagnostiky/3-3-pedagogicka-diagnostika-dilcich-funkci/>.

CENTRUM DR. SINDELAR, 2023. *Deficity číastkových funkcií*. . [online]. Centrum dr. Sindelar, [cit. 2023-03-03] Dostupné z : <https://www.sindelar.sk/my.story/>.

JEDLIČKOVÁ, P. 2019. *Sindelar terapia*. Nepublikované prednášky. UKF v Nitre.
JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. 2014. *Metody reedukace specifických poruch učení. Dysortografie*. Nakladatelství D + H. s. 68. ISBN 9788090386945.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, 2014. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Portál, s.r.o., Praha. 175 s. ISBN 9788073674748.

KASTELOVÁ, A. 2014. *Diagnostika v špeciálnopedagogickom poradenstve*. Vyd. 1. IRIS, Vydavateľstvo a tlač, s.r.o., Bratislava.380 s. ISBN 97880897260907.

KNOTOVÁ, D. a kol. 2014. *Školní poradenství*. Grada. 264 s. ISBN 9788024745022.

KOLLÁROVÁ, Ž. 2020. *Aj problémy s počúvaním môžu negatívne ovplyvniť nástup dieťaťa do školy*. [online]. Eduworld.sk. Portál o vzdelávaní a sebarozvoji. [cit. 2023- 03-04]. Dostupné z : <https://eduworld.sk/cd/zanet-kollarova/3324/aj-problemy-s-pocuvanim-mozu-negativne-ovplyvniť-nastup-dietata-do-skoly>.

KOVALČÍKOVÁ, I. A KOL. 2018. *Kognitívne a psychomotorické súvislosti poruchy pozornosti ahyperaktivity*. Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 188 S. ISBN 9788055521145.
LEEGER, J. 2006. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha : Portál, 2006. 264 s. ISBN 8073671034.

POKORNÁ, V. 2011. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Vyd. D. Praha: Portál. 156 s. ISBN 9788073676.

SINDELAR B. 2014. *Mačka Mňau. Príručka. Screening na včasné zachytenie číastkových vývinových deficitov v spracovaní informácií u dětí vo veku 3 – 5 rokov*. Kanyje. 29 s. ISBN 9788097157203.

SINDELÁROVÁ, B. 2016. *Předcházíme poruchám učení. Soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál. 63 s. ISBN 9788026210825.

SLEZIAKOVÁ, A., 2020. *Rozvoj grafomotoriky a náprava grafomotorických ťažkostí u žiakov mladšieho školského veku*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre PF UKF KPG. 77 s.

TACSÁKOVÁ, B. 2023. *Neurofeedback a biofeedback. Pri akých problémoch tieto terapie pomáhajú?* [online]. In Eduworld.sk [cit.2023-03-03] Dostupné z : <https://eduworld.sk/cd/beata-tancsakova/7939/neurofeedback-a-biofeedback-pri-akych-problemoch-tieto-terapie-pomahaju>.



VÁGNEROVÁ, M. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum. 523 s. ISBN 9788024621531.

ZELINKOVÁ O. 2003. *Poruchy učení. Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál. 264 s. ISBN 8071788007.

ZELINKOVÁ, O. 2015. *Poruchy učení*. Praha: Portál. 364 s. ISBN 978802620875.

ŽOVINEC, E. 2013. *Kompéndium zo školského špeciálnopedagogického poradenstva*. Vyd. 1. PF, UKF v Nitre. 184 s. ISBN 9788055804682.

ŽOVINEC, E., KREJČOVÁ, L., POSPÍŠILOVÁ, Z., 2014. *Kognitívne a metakognitívne prístupy k dyslexii – edukácia a poradenstvo*. Vyd. 1. IRIS. 163 s. ISBN 9788081530180.

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. Anna Sleziaková

Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra pedagogiky

Adresa pracoviska: Dražovská 4, 949 01 Nitra

e-mail: anna.sleziakova@ukf.sk

Školiteľ: doc. PhDr. Petra Jedličková, PhD.

KOMPARÁCIA VÝSLEDKOV ŽIAKOV VYUČOVANÝCH HEJNÉHO METÓDOU A VYUČOVANÝCH INOU METÓDOU VO VYBRANÝCH ÚLOHÁCH Z TEMATICKÉHO OKRUHU GEOMETRIA A MERANIE

COMPARISON OF THE RESULTS OF PUPILS TAUGHT BY THE HEJNÉ METHOD AND TAUGHT BY ANOTHER METHOD IN SELECTED TASKS FROM THE THEMATIC AREA GEOMETRY AND MEASUREMENT

Zuzana Semričová

Abstrakt: Matematiku môžeme považovať za jednu z najdôležitejších aspektov každodenného života človeka. Je dôležité, aby žiaci už na primárnom stupni vzdelávania získali základné poznatky z matematiky spôsobom, ktorý je pre nich najvhodnejší. Aj na základe toho sa mnohí snažia zapájať do výučby nové metódy. Jednou z momentálne najznámejších metód výučby matematiky je Hejného metóda. Cieľom príspevku je analyzovať jednu z kritických okruhov školskej matematiky *Geometria a merania*, charakterizovať Hejného metódu ako jednu z metód využívaných na hodinách matematiky na Slovensku. Na základe teoretických východísk sme vytvorili test, ktorý obsahuje tri úlohy z jednej z kritických okruhov školskej matematiky. Test bol distribuovaný medzi žiakov štvrtých ročníkov, ktorí boli vyučovaní výlučne Hejného metódou a žiakov, ktorí boli vyučovaní výlučne inou ako Hejného metódou. Výsledky porovnáme a vyhodnotíme závery.

Abstract: We can consider mathematics as one of the most important aspects of a person's daily life. It is important that students already at the primary level of education acquire basic knowledge of mathematics in a way that is most suitable for them. Also on the basis of this, many try to involve new methods in teaching. One of the currently most famous methods of teaching mathematics is the Hejný's method. The aim of the contribution is to analyze one of the critical areas of school mathematics *Geometry and measurement*, to characterize Hejný's method as one of the methods used in mathematics classes in Slovakia. Based on theoretical principles, we created a test that contains three tasks from one of the critical areas of school mathematics. The test was distributed among fourth-grade students who were taught exclusively by the Hejné method and students who were taught exclusively by a method other than the Hejný's method. We will compare the results and evaluate the conclusions.

Kľúčové slová: *Hejného metóda, matematika, geometria, merania, T5*

Keywords: *Hejný's method, mathematics, geometry, measurements, T5*

Úvod

Matematika je dôležitou súčasťou nášho života a sveta. Stretávame sa s jej zložkami už od detstva, v priebehu celého života. Úroveň náročnosti, ktorá je kladená na človeka sa s narastajúcim vekom zvyšuje - žiak na druhom stupni by mal mať vyššie matematické zručnosti, ako dieťa v primárnom vzdelávaní. Taktiež dospelý človek ovláda matematiku na vyššej úrovni ako žiak sekundárneho vzdelávania. Aby úroveň matematiky sa zvyšovala je potrebné mu predkladať poznatky jemu primeranej úrovni chápania a vzdelania. Profesor Milan Hejný sa vyjadril: "Dieťa má radosť hlavne vtedy, keď dokáže veci objavovať. My im však veľa vecí len tak predkladáme. V tomto sa musia zmeniť hlavne učitelia (Hejný, Kuřima, 2009)." Z tohto výroku môžeme vidieť snahu o prinášanie poznatkov žiakom prostredníctvom ich vlastného snaženia, nie sprostredkovane prostredníctvom osoby učiteľa.

1. Hejného metóda

Hejného metóda je jednou z metód výučby matematiky na základných školách. Zakladateľom tejto metódy je profesor Milan Hejný. Základ metódy je v pedagogickom konštruktivizme a konštruktivistickej výučbe. Metóda ponúka výučbu prostredníctvom niekoľko desiatok prostredí, ktoré navzájom na seba nadväzujú a žiak sa s nimi priebežne stretáva počas celého štúdia. Metóda stojí predovšetkým na 12 kľúčových princípoch, ktoré podporujú samostatnosť žiaka k získavaniu nových vedomostí, k rozvíjaniu nielen kognitívnych kompetencií, ale aj sociálnych kompetencií, vďaka častej práce v skupine, vyjadrovaniu svojich názorov a vysvetľovaniu postupov riešenia úloh (Hejný, Kuřima, 2009).

Aj keď sa Hejného metóda výučby matematiky začala rozširovať skôr na základných školách v Českej republike, našla si svoje miesto aj vo výchovno-vzdelávacom procese na Slovensku. V závislosti od dostupných informácií, ktoré ponúkli školy ohľadom začiatku výučby matematiky pomocou Hejného metódy, sme identifikovali narastajúcu tendenciu. Roku 2016 bolo 10 škôl, ktoré vyučovali celých 5 rokov žiakov výlučne Hejného metódou, v roku 2017 týchto škôl bolo 18, v roku 2018 sa počet škôl zvýšil na 25 a najväčší nárast môžeme vidieť v poslednom sledovanom roku, roku 2019, kedy počet škôl vyučovaných matematiku prostredníctvom Hejného metódy celých 5 rokov vzrástol až na 40.

2. Porovnanie tradičnej a konštruktivistickej výučby

Pri porovnávaní tradičnej výučby a výučby založenej na myšlienkach konštruktivismu môžeme poukázať na rozdiely predovšetkým vo vzťahu žiak-učiteľ. Pri tradičnej výučbe nastáva direktívny štýl výučby. Vyučovaciu hodinu vedie učiteľ, žiak počúva výklad a zasahovanie do výučby zo strany žiaka je minimálne. Naopak pri konštruktivistickej výučbe sa kladie dôraz predovšetkým na žiaka. Už tu nenastáva direktívny štýl výučby, ktorý je vedený pedagógom, ale dochádza k prihliadnutiu dôležitosti na žiaka. Žiak sa snaží získať nové informácie sám, nie sú mu nadiktované priamo učiteľom. Aj keď by sa mohlo zdať, že učiteľ je pri tomto štýle výučby nepotrebný, nie je tomu tak. Učiteľ má dôležitú úlohu - aj keď neprináša priamo nové poznatky, je prítomný pri výučbe a dohliada na jej priebeh. Pomáha žiakom a správnymi otázkami ich usmerňuje, aby dosiahli správnych poznatkov (Turek, 2010).

3. Kritické miesta matematiky

Keď sa snažíme porovnať výsledky žiakov, rozhodli sme sa zamerať na najproblémovejšie úlohy z oblasti matematiky. Výskum, ktorý sa zameriaval na určenie obtiažnosti úloh na základe jednotlivých tematických okruhov školskej matematiky na Slovensku žiakov na primárnom vzdelávaní, preukázal, že tematický okruh Geometria a merania patria k jedným z najobtížnejších tematických okruhov, hneď po tematickom okruhu Kombinatorika, pravdepodobnosť, štatistika (Valentová, Jurečková, 2022). Práve preto sme sa rozhodli vybrať tri úlohy z tematického okruhu Geometria a merania z testovania piatakov z matematiky, podľa obtiažnosti za sledované obdobie 2016-2019.

Obtiažnosť sa určuje na základe podielu žiakov, ktorí správne vyriešili úlohu a počtu všetkých žiakov, ktorí úlohu riešili. Na základe výšky hodnoty môžeme určiť aká bola úloha ťažká (Balgová, 2020). Čím je hodnota nižšia, tým môžeme skonštatovať, že úloha bola náročná a jej úspešnosť bola nízka.

4. Výskum

Náš výskum bol zameraný na porovnanie výsledkov žiakov v tematickom okruhu *Geometria a merania* vyučovaných výlučne Hejného metódou so žiakmi vyučovanými inou vyučovacou metódou. Naším cieľom bolo určenie obtiažnosti vybraných úloh a to celkovej obtiažnosti, ktorú sme porovnali s obtiažnosťou dosiahnutou z testovania piatich ročníkov z matematiky za daný rok. Taktiež sme vypočítali obtiažnosť, ktorú dosiahli žiaci, podľa využívanej metódy a

ich porovnanie medzi žiakmi, ktorí boli vyučovaní celé štúdium výlučne Hejného metódou a žiakmi, ktorí boli vyučovaní inou vyučovacou metódou, konkrétne tradičnou metódou výučby.

4.1 Výskumná vzorka

Výskum sme robili na 4 základných školách. Na dvoch školách boli žiaci vyučovaní celé 4 roky výlučne Hejného metódou a na dvoch školách neboli žiaci vyučovaní výlučne Hejného metódou. Dve školy boli vybrané zo žilinského kraja (v jednej škole boli žiaci vyučovaní výlučne Hejného metódou a v druhej neboli žiaci vyučovaní výlučne Hejného metódou) a dve školy z prešovského kraja (v jednej škole boli žiaci vyučovaní výlučne Hejného metódou a v druhej neboli žiaci vyučovaní výlučne Hejného metódou).

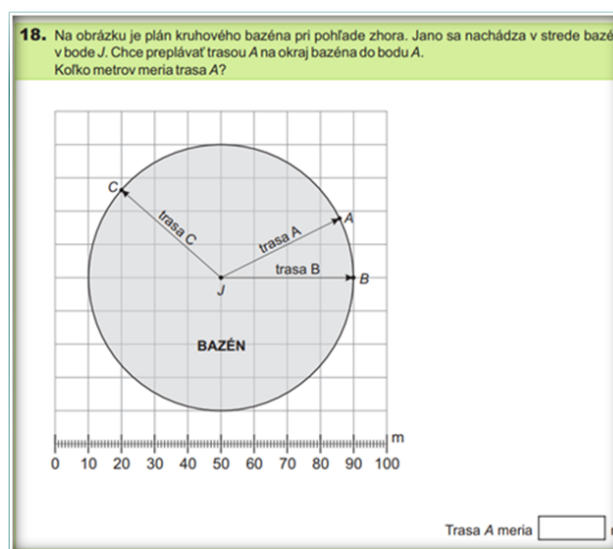
Výskumu sa zúčastnilo dokopy 98 žiakov, z toho 49 žiakov bolo vyučovaných celé štyri roky výlučne Hejného metódou a 49 žiakov nebolo vyučovaných celé štyri roky výlučne Hejného metódou.

4.2 Výskumný nástroj

Za náš výskumný nástroj sme si zvolili nami vytvorený test. Test obsahoval tri úlohy zamerané na tematický okruh Geometria, merania. Vybrali sme konkrétne úlohu číslo 18 z T5 z matematiky z roku 2018, ako ďalšiu sme vybrali úlohu číslo 08 z roku 2017 a ako poslednú sme zvolili úlohu číslo 11 z roku 2016. Tento test vyplňali žiaci na konci štvrtého ročníka primárneho vzdelávania. Žiaci pracovali samostatne, bez pomoci učiteľa. Žiak bol odkázaný na svoje vedomosti, zručnosti a schopnosti. Ak žiak nestíhal, alebo nevedel správnu odpoveď, mohol napísať odpoveď, ktorú považoval za správnu, alebo mohol nechať úlohu nevyplnenú.

4.3 Výsledky

Ako prvú vyplňali žiaci úlohu číslo 18 z T5 z matematiky z roku 2018. Úloha v roku 2018 dosiahla obtiažnosť 28,5%. Na základe výšky obtiažnosti môžeme skonštatovať, že mala jednu z najmenších úspešností z úloh zameraných na tematický okruh Geometria a merania. Táto úloha a zameriavala na určenie vzdialenosti v kruhovom bazéne. Nakoľko obrázok bol len ilustračný, žiak nemohol určiť správny výsledok úlohy pomocou pravítka.



Obr. č. [1]: Úloha 18/2018 s obtiažnosťou 28,5% (NÚCEM, 2018).

Na základe spracovania výsledkov testov v tabuľke č. 1 sme určili obtiažnosť, ktorú dosiahli žiaci z našej výskumnej vzorky. celková obtiažnosť bola 37,8%. Nami zistená obtiažnosť dosiahla vyšší koeficient, na základe čoho môžeme skonštatovať, že žiaci z nami vybranej

výskumnej vzorky dosiahli lepšie výsledky, resp. viac žiakov správne určili výsledok tejto úlohy. Žiaci, ktorí boli vyučovaní výlučne Hejného metódou dosiahli obtiažnosť tejto úlohy 22,4%. Oproti tomu žiaci nevyučovaní výlučne Hejného metódou dosiahli obtiažnosť tejto úlohy 53,1%. Pri porovnaní dosiahnutých výsledkov žiakov podľa využívanej metódy výučby vidíme v tejto úlohe rozdiel 30,7%. Pri porovnaní týchto zistení vidíme pomerne veľký rozdiel medzi dosiahnutými hodnotami obtiažnosti žiakov podľa využívanej metódy výučby.

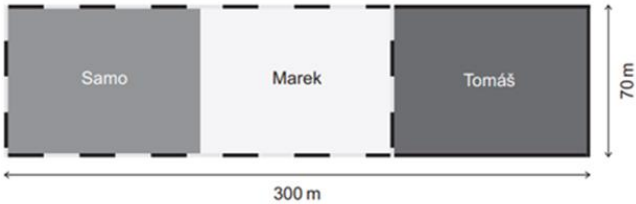
Tab. č. [1]: Výsledky žiakov v úlohe 18/2018 vzhľadom na využívanú metódu výučby

	Správna odpoveď s postupom	Správna odpoveď bez postupu	Nesprávna odpoveď s postupom	Nesprávna odpoveď bez postupu	Nevyplnené
žiaci vyučovaní len Hejného metódou	0	11	3	32	3
Žiaci nevyučovaní Hejného metódou	3	23	4	15	4
Spolu	3	34	7	47	7

Zdroj: vlastné spracovanie

Ako ďalšiu sme do testu zaradili úlohu číslo 08 z T5 z matematiky z roku 2017. Táto úloha bola zameraná na výpočet pletiva časti pozemku. Táto úloha mala samozrejme vytvorený aj náčrt, ktorý pomáhal a umožňoval žiakom lepšie si predstaviť vybranú úlohu. Obrázok bol znova len ilustračný a nebolo možné určiť správny výsledok na základe merania pravítkom.

08. Otec rozdelil pozemok obdĺžnikového tvaru svojim synom na tri časti, ktoré mali rovnakú veľkosť aj tvar. Na obrázku je znázornené rozdelenie pozemku. Samo s Marekom sa dohodli, že svoje pozemky spoja a oplotia spolu jedným pletivom. Koľko metrov pletiva na oplotenie svojich pozemkov potrebovali Samo s Marekom spolu?



Poznámka: Pletivo je na obrázku znázornené čierno-sivou prerušovanou čiarou.

Samo a Marek potrebovali na oplotenie svojich pozemkov spolu m pletiva.

Obr. č.[2]: Úloha 08/2017 s obtiažnosťou 39,6% (NÚCEM, 2017).

Podľa výsledkov žiakov sme vypočítali celkovú obtiažnosť dosiahnutú nami vybranou výskumnou vzorkou 45,9%. Táto hodnota je znova vyššia ako hodnota obtiažnosti dosiahnutá v roku 2017. Rozdiel medzi dosiahnutými hodnotami obtiažnosti je 6,3%. To môže byť spôsobené tým, že žiaci prepočítavajú priebežne úlohy z T5 z matematiky. Žiaci, ktorí boli

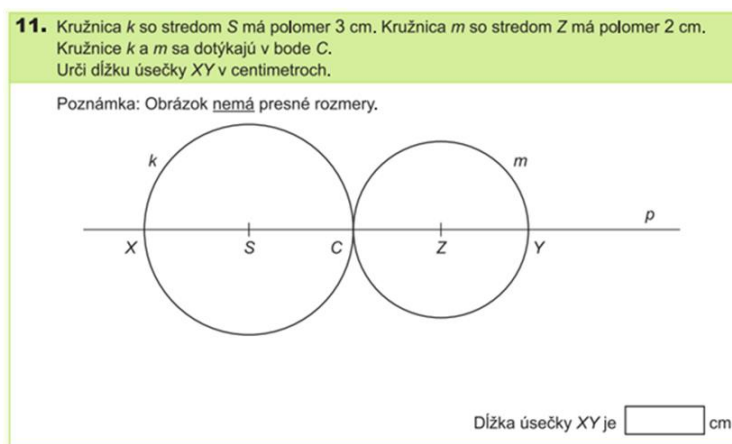
vyučovaní výlučne Hejného metódou dosiahli obtiažnosť 36,7%. Avšak žiaci, ktorí neboli vyučovaní Hejného metódou dosiahli hodnotu obtiažnosti 55,1%. Tu už vidíme pomerne väčší rozdiel medzi dosiahnutými obtiažnosťami a to konkrétne 18,4%. Pri tejto úlohe môžeme vidieť menší rozdiel ako pri úlohe číslo 18 z roku 2018, avšak je stále pomerne vysoký.

Tab. č. [2]: Výsledky žiakov v úlohe 08/2017 vzhľadom na využívanú metódu výučby

	Správna odpoveď s postupom	Správna odpoveď bez postupu	Nesprávna odpoveď s postupom	Nesprávna odpoveď bez postupu	Nevyplnené
žiaci vyučovaní len Hejného metódou	1	17	5	23	3
Žiaci nevyučovaní Hejného metódou	13	14	5	11	6
Spolu	14	31	10	34	9

Zdroj: vlastné spracovanie

Ako poslednú, tretiu úlohu, sme zvolili úlohu číslo 11 z roku 2016. Táto úloha bola zameraná na určenie dĺžky úsečky XY, na základe vzdialenosti dvoch kružníc. K tejto úlohe bol znova priradený ilustračný obrázok, ktorý mal pomôcť žiakovi predstaviť si a lepšie pochopiť zadanie úlohy. Aj keď táto úloha obsahovala poznámku, že obrázok nemá presné rozmery v mnohých prípadoch sme sa stretli s odpoveďou, ktorá zodpovedala vzdialenosti odmeranej pravítkom.



Obr. č.[3]: Úloha 11/2016 s obtiažnosťou 41,7% (NÚCEM, 2016)

Pri spracovaní testov sme zistili, že nami zvolená výskumná vzorka dosiahla hodnotu obtiažnosti 31,6%. Vidíme tu rozdiel medzi celkovou obtiažnosťou a obtiažnosťou z roku 2016 vidíme rozdiel 10,1%. Tretia úloha bola jediná, v ktorej dosiahli žiaci v nami zvolenej výskumnej vzorke nižšiu hodnotu obtiažnosti, teda dosiahli nižšiu úspešnosť. Pri porovnaní žiakov, ktorí boli vyučovaní výlučne Hejného metódou - 34,7% - a žiakmi nevyučovaní výlučne Hejného metódou - 28,6% - bol rozdiel najnižší z pomedzi všetkých úloh a to 6,1%. Oproti ostatným úlohám, podľa zistených výsledkov spracovaných v tabuľke číslo 3, dosiahli žiaci vyučovaní výlučne Hejného metódou lepšie výsledky a hodnota obtiažnosti bola vyššia ako u žiakov, ktorí neboli vyučovaní výlučne Hejného metódou.

Tab. č. [3]: Výsledky žiakov v úlohe 11/2016 vzhľadom na využitú metódu výučby

	Správna odpoveď s postupom	Správna odpoveď bez postupu	Nesprávna odpoveď s postupom	Nesprávna odpoveď bez postupu	Nevyplnené
žiaci vyučovaní len Hejného metódou	1	16	0	30	2
Žiaci nevyučovaní Hejného metódou	1	13	0	30	5
Spolu	14	31	10	34	9

Zdroj: vlastné spracovanie

Záver

Na základe získaných výsledkov môžeme skonštatovať, že žiaci vyučovaní výlučne Hejného metódou zvládli jednu úlohu z predkladaných troch úloh z tematického okruhu Geometria a merania, lepšie ako žiaci, ktorí neboli vyučovaní výlučne Hejného metódou. Ďalšie výsledky preukázali, že žiaci získali vyššiu hodnotu obtiažnosti dvoch úloh v porovnaní s výsledkami z NÚCEM. Avšak nesmieme zabudnúť spomenúť, že žiaci priebežne riešia úlohy z predchádzajúcich ročníkov T5 z matematiky a aj to môže mať vplyv na zvýšenú úspešnosť žiakov. Aby sme mohli z výsledkov vyvodit' všeobecné závery je potrebné distribuovať test medzi väčší počet žiakov a zapojiť žiakov aj zo západného Slovenska.

Literatúra

BALGOVÁ, M. 2020. *Testovanie 5 2019: Priebeh, výsledky a analýzy*. [online]. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, 2020. Dostupné z: <https://www.nucem.sk/dl/4721/Sprava%20T5%202019%20priebeh%2C%20vysledky%20a%20analyzy.pdf>

HEJNÝ, M., KUŘINA, F. 2009. *Dítě, škola a matematika. Konstruktivistické přístupy k vyučování*. 2. aktualizované vydanie. Praha: Portál, s. r. o., ISBN 978-80-7367- 397-0.

NÚCEM. 2016. [Online]. Dostupné z: https://www2.nucem.sk/dl/2852/Spr%C3%A1va_T5-2016_final.pdf

NÚCEM. 2017. [Online]. Dostupné z: [https://www2.nucem.sk/dl/4038/Testovanie%205-2017%20\(Priebeh%2C%20v%C3%BDsledky%20a%20anal%C3%BDzy\).pdf](https://www2.nucem.sk/dl/4038/Testovanie%205-2017%20(Priebeh%2C%20v%C3%BDsledky%20a%20anal%C3%BDzy).pdf)

NÚCEM. 2018. [Online]. Dostupné z: <https://www.nucem.sk/dl/4361/Spr%C3%A1va%20T5%202018%205.4.2018%20-%20final.pdf>

VALENTOVÁ, L., JUREČKOVÁ, M., 2022. *Kvantitatívna analýza úloh z T5*. In JABLONSKÝ, T. *Studiasscientificafacultatispaedagogicae*. Ružomberok: Verbum, ISSN 1336-2232.

TUREK, I. 2010. *Didaktika*. 2. vydanie. Bratislava: IuraEdition, spol. s. r. o., ISBN 978-80-8078-322-8.



Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Bc. Mgr. Zuzana Semričová

Univerzita: Katolícka univerzita v Ružomberku

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky

Adresa pracoviska: Hrabovská cesta 1, 03401 Ružomberok

e-mail: semricova.z@gmail.com

školiťel': prof. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

DIDAKTICKÁ POMÔCKA – KAMERA A JEJ VYUŽITIE V PEDAGOGICKEJ PRAXI V UMELECKEJ ŠKOLE

DIDACTIC TOOL - CAMERA AND ITS USE IN PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE ART SCHOOL

Andrea Šafran

Abstrakt: Príspevok sa venuje prínosu a výhodám vo vyučovaní hereckej tvorby, ktoré umožňuje kamera ako moderný didaktický prostriedok. Nápomocný v riešení náročnejších metodických problémov vyučovania umeleckých predmetov. Približuje princíp hereckého prežívania a dôležitosť pedagogickej reflexie vo využívaní nových didaktických prostriedkov. Príspevok predstavuje inovatívny spôsob vyučovania, ktorému sa venoval herec a pedagóg Jozef Adamovič a tým inšpiroval k novému pedagogickému spôsobu myslenia vo výučbe hereckých techník.

Abstract: The paper is devoted to the contribution and advantages in teaching acting, which the camera makes possible as a modern didactic tool. Helpful in solving more demanding methodological problems of teaching art subjects. It introduces the principle of acting experience and the importance of pedagogical reflection in the use of new didactic tools. The article presents an innovative way of teaching, which the actor and teacher Jozef Adamovič devoted himself to and thus inspired a new pedagogical way of thinking in the teaching of acting techniques.

Kľúčové slová : kamera, vyučovanie, herectvo, metóda, Adamovič

Keywords: camera, teaching, acting, method, Adamovic

Úvod

Ak chceme rozvíjať v škole umelecké nadanie žiakov, nesmieme zabúdať na spoločenský kontext, v ktorom sa vyvíja samotné umenie. Mení formy, spôsoby aj obsah. Dokáže sa prispôbiť a hodnotiť dobu, v ktorej koexistuje. V súčasnej dobe prevláda výučba s využitím rôznych moderných techník a pomocou rôznorodých moderných metód. Nové médiá, ako také, môžeme nazvať aj istým fenoménom, ktorým sa v našej spoločnosti stali. Patrí k nim internet a s ním sociálne siete, aplikácie, rôzne platformy na prezentáciu a zdieľanie dokumentov, IKT technika, kamera a ďalšie. Naším cieľom je vyzdvihnúť kameru, ako didaktickú pomôcku, užitočnú pri vyučovacom procese v umeleckom školstve. Kamera, podľa nášho skúmania, pomáha rozvíjať prácu žiaka na hodinách hereckej tvorby a urýchľuje proces učenia, zároveň však pomáha prehlbovať tvorivosť a proces sebauvedomenia pri hereckej práci. Práve vo výučbe umeleckých predmetov, môžu byť tieto nové didaktické pomôcky veľkým prínosom. Radi by sme uviedli konkrétnejšie, v akom smere je možné využívať modernú techniku, akou je kamera, vo vyučovacom procese, ktorá pomáha ako pedagogická reflexia pre nové spôsoby výučby v umeleckých odboroch. Takýmto spôsobom uvažoval aj Jozef Adamovič pri vyučovaní predmetov Herectvo, Umelecký prednes, Javisková reč, ale aj ďalších praktických odborných predmetov v odbore Hudobno-dramatické umenie, na Konzervatóriu Jozefa Adamoviča, na Exnárovej ulici v Košiciach. Jozef Adamovič na tomto konzervatóriu pôsobil, posledných pätnásť rokov svojho života. Svojim prístupom inšpiroval mnohých pedagógov k novému spôsobu myslenia a k novému prístupu výučbe hereckých techník. Využíval vo veľkej miere pri svojej pedagogickej práci kameru, ako didaktickú pomôcku a práve preto by sme chceli priblížiť aj jeho spôsob výučby s využitím tejto didaktickej pomôcky. Od roku 2008 pôsobím ako pedagóg a od roku 2022 pôsobím na Konzervatóriu Jozefa Adamoviča, na



Exnárovej ulici v Košiciach, ako pedagóg Herectva v odbore Spev. Náš príspevok je zároveň teoreticko-empirickým výskumom, pretože spôsoby vyučovania podľa Jozefa Adamoviča s využitím kamery uplatňujem od začiatku mojich pedagogických skúseností.

1. Herecké prežívanie ako praktický a teoretický problém pri výučbe hereckej tvorby

„Keď herec na javisku pocíti, že jeho vnútorný i vonkajší život plynie prirodzene a normálne podľa všetkých ľudských zákonov, vtedy sa opatrne otvoria najhlbšie skryté jeho podvedomia. (...) V hereckej reči to nazývame jednoducho prirodzenosť.“ (Stanislavskij, 1997, s.16)

Problém definície hereckého prežívania pramení už v jeho lexikálnom vysvetlení. Totiž slovo *prežívanie* nám evokuje niečo cítiť, vnímať, tušiť. Realistické zobrazenie príbehu si vyžaduje vnútorne precítiť život postavy, ktorý neustále plynie popod slová podtextu, zdôvodňuje a oživuje ich. Tieto skutočnosti nás ešte podnecujú niečo „cítiť“. Podtext obsahuje mnohé vnútorné línie roly a hry. Slovo pre herca nie je len zvukom, ale aj buditelom predstáv. Hovoriť je potrebné viac oku ako uchu. Je to postup, o ktorom hovoril tiež Konstantin Sergejevič Stanislavskij. *„Podľa jeho názoru musí herec stále a zakaždým, keď tvorí, premieňa sa, aj keď už predvádza nejakú hotovú postavu, dokonale cítiť čo zobrazuje. Nie raz, ani dvakrát, ani iba počas skúšok, ale vždy, aj tisíckrát, keď hrá, sa musí emocionálne tak naladiť, aby pociťoval adekvátne vzrušenie. Dôležitá je pri tom požiadavka, aby vždy išlo o pravdivé city a vášne.“* (Mistřík 2003, s. 29) Samozrejme Stanislavskij si uvedomoval, že v predúsevnení je rozdiel medzi hereckým prežívaním a psychickým životom človeka. *„Pre mňa musí byť v človeku chladný a pokojný pozorovateľ. Preto od neho požadujem prenikavú bystrosť a nie citovosť, vyžadujem od neho umenie všetko napodobiť.“* (Diderot, 1997, Herecký paradox, s. 158)

Diderot (1997) vo svojom *Hereckom paradoxe* jasne načrtol, že *prežívanie* je skôr *premýšľanie* o dramatickej postave, jej životopis, či premýšľanie o dôvodoch konania. Bez dokonalej hereckej techniky, bude zbytočne herec niečo prežívať, ak ho divák nebude rozumieť, či počuť, alebo ak jeho stvárnenie dramatickej postavy bude prebiehať bez akejkoľvek kontroly, len prežívania. *„Herec môže byť absolútne verný, no jeho postava nemusí hrať presvedčivo. Vyplýva to z toho, že sa herec nikdy úplne nestotožňuje s postavou.“* (Barrault, 196, s. 183)

Divák takéto stvárnenie nepochopí, alebo nestihne postrehnúť všetky podstaty, ktoré sa v hre nachádzali. Preto musí prežívať predovšetkým divák a nie herec, a to prostredníctvom vynikajúcej vycibrenej hereckej techniky a profesionálnym zvládnutím dramatickej postavy. Z vlastných pedagogických skúseností môžeme konštatovať, že pri procese vyučovania *hereckého prežívania* sa môže stať kamera skutočne užitočnou didaktickou pomôckou. Ide o najzlomovejší bod pri výučbe herectva, pretože sa zaoberá samotným tvorivým stvárnením dramatickej postavy. Vnímanie vlastného vytvárania dramatickej postavy. Žiak sa pri práci s kamerou už od prvých hodín na vyučovaní herectva „spriatelil“, zvykol si na to, čo mu kamera ponúka a nemá problém vo vyšších ročníkoch, s prezentáciou nie len pred kamerou, ale aj na verejnosti. Kamera sa počas štúdia stávala nie len „divákom“, „verejnosťou“, ale najmä veľkým „kritikom“, ktorý bol vždy úprimný a nefalošný. Kamera na hodinách pri výučbe v tomto odbore spĺňa akoby aspekt druhého JA, ktoré si žiak počas štúdia v tomto odbore postupne vytvára. Žiakovi pomáha pri učení sa a je jeho kontrolou. Je vždy na samotnom pedagógovi, ako a v akom rozsahu sa rozhodne s kamerou na hodine spolupracovať, podstatné je, že sa tam vyskytne a už v úvode kamera odstráni žiacku ostýchavosť a zruší bariéru strachu z publika.

Pri vyučovaní predmetu herectvo na konzervatóriu v prvom aj druhom ročníku bolo mojim empirickým skúmaním proces akým začnú študenti vnímať sami seba pri práci s kamerou. V oboch ročníkoch pacovali študenti v počte desať žiakov.

Žiak automaticky začne vnímať svoju tvorbu iným spôsobom. Vytvárajú sa mu obrazy, ktoré boli predtým len v jeho predstave pri procese tvorby. Žiak si pomocou kamery vie sám odkontrolovať mieru prirodzenosti, vierohodnosti hereckého prejavu, resp. sa môže lepšie usmerniť, po pedagogických pokynoch k správne technickému prevedeniu. Tento postup,

nie len urýchľuje vyučovací proces, ale vzhľadom k skupinovému vyučovaniu, je možné opäť zachytiť na videozáznam súčasne viacerých žiakov, ale následne zanalyzovať herecký prejav postupne, jednotlivo. Žiaci si na kameru pri tomto spôsobe pomaly zvykajú. Zaujímavým spôsobom a motivujúcim pre žiakov je, ak sa výsledky z praktických hodín zachytia na kameru a následne ich pedagóg po určitom časovom intervale prehrá na interaktívnej tabuli alebo cez projektor a spoločne si so žiakmi zadefinuje, čo všetko sa už stihli naučiť. Jozef

Adamovič odporúčal, aby si učiteľ sám zvolil pravidelnosť natáčania hodín, kde sa vysvetľuje nové učivo.

2. Jozef Adamovič a jeho pedagogický prístup pri výučbe herectva

Jozef Adamovič, pôsobiaci ako pedagóg hereckej tvorby najskôr na Akadémii umenia v Banskej Bystrici a neskôr na konzervatóriu v Košiciach. V jeho nevšedných pedagogických postupoch môžeme nájsť niekoľko veľmi zaujímavých a uplatniteľných spôsobov výučby. Využíval kameru ako didaktickú pomôcku a klasické princípy výučby s implementáciou súčasných podôb umenia. Snažil sa tiež o prepájanie inovatívnych postupov pri pedagogickej činnosti v hudobno-dramatickom odbore. Jozef Adamovič vytváral vlastný systém vyučovania hereckej tvorby, ktorý bol založený na psychologickom herectve. Jozef Adamovič bol zástancom toho, že u študenta je potrebné nájsť to, čo ho určuje a s tým je potrebné u študenta začať pracovať. Tým, že začne pracovať so študentom podľa jeho vlastných dispozícií si študent oveľa skôr nájde spôsob na porozumenie vlastnému telu, ktoré je nepochybne najdôležitejším nástrojom pri hereckej práci. Adamovič pri výučbe začínajúcich hercov dbal v prvom rade na vonkajšiu hereckú techniku. Nazýval to fázou odstraňovania. Odstraňoval zlozvyky v reči, nesprávny prízvuk, nesprávnu artikuláciu a dbal na posadenie hlasu, správne dýchanie a artikuláciu. Práve pri tejto fáze využíval kameru. Pomocou nej vždy žiakom mohol podrobne vysvetliť, kde robia chyby, alebo majú nejaké nedostatky, či naopak, kde mali vynikajúci prejav či správnu techniku reči. V roku 1981 sa rozhodol zvýšiť si svoju kvalifikáciu a odišiel študovať do Moskvy na divadelnú školu Gitis, divadelnú a filmovú réžiu. V roku 1985 ukončil štúdium na tejto škole a tiež na filmovej škole Goskino. Môžeme predpokladať, že práve toto štúdium bolo neskôr inšpiráciou pre jeho nadšenie implementovať do výučby dramatickej tvorby inovatívne postupy. Jedným z nich bolo začať výučbu cez filmové herecké umenie. Tvrdil, že nie je rozdiel medzi filmovým a hereckým umením - pre samotného herca, a preto takýto spôsob, kde sa herec vidí, má spätnú kontrolu ohromne urýchľuje spôsob učenia a pochopenia hereckého umenia. Až následne sa žiaci dostávali na javisko. Trval na tom, aby herci už od prvých kontaktov s dramatickým či nedramatickým textom pracovali na hodine pred kamerou a podľa témy vyučovania aj s mikrofónom. Možno konštatovať jeho spôsob výučby ako inovatívny, inšpiratívny a tiež vydarený, keďže sú jeho študenti úspešnými umelcami a naplno sa venujú hereckej tvorbe vo svojej profesii aj v súčasnosti. Práve on sa podieľal aj na technickom vybavení školy, Akadémii umení v Banskej Bystrici, či na konzervatóriu v Košiciach, kde vzniklo strihové štúdio, s kamerovými a mikrofónovým vybavením, ako aj s celou technikou potrebnou k výrobe filmu, či relácie. Spôsob, ktorý používal Jozef Adamovič, viedol žiakov k samostatnému umeleckému mysleniu, správne sebahodnoteniu a žiaci si uvedomovali, že je potrebné využívať rôzne herecké postupy. Na základe týchto skúseností pri praktickom vyučovaní môžeme žiakom nastaviť úlohy v umelecko-teoretických predmetoch. Uvedieme v príklade úlohu pre žiakov, pre ktorú je kamera vhodnou didaktickou pomôckou s názvom *Stolička na tri spôsoby* a ktorú aj sama uplatňujem v rámci výučby Herectva na košickom konzervatóriu, kde pôsobím.

Žiaci majú za úlohu vytvoriť krátke dramatické situácie, v ktorých využívajú predmet (stoličku) vždy iným spôsobom a v inom kontexte. Navzájom sa ovplyvňujú nápadmi a vytvárajú vlastné dramatické situácie. Toto cvičenie prebieha individuálne, ale aktívne sa

zapája celá skupina. Žiak sám vymýšľa nápad príbehu a predmetu, ktorý znázorní, ostatní žiaci v skupine hádajú o aký príbeh išlo, čo sa v ňom stalo a aký predmet predstavovala zástupná rekvizita. Učiteľ pomocou kamery, počítača a dataprojektoru ihneď po cvičení - stolička na tri spôsoby premietne žiakom video, v ktoromvidia výsledok svojej práce. Pomocou videozáznamu žiaci sami porovnávajú svoje prevedenie cvičenia s ostatnými spolužiakmi, učia sa kriticky ohodnotiť svoj výkon a výkony spolužiakov. Podrobne skúmajú vlastnú interpretáciu a definujú jednotlivé postupy, ktoré v cvičení použili. Vidia, akým spôsobom sa dokážu pohybovať v imaginárnom priestore a s pomocou pedagóga, ohodnocujú svoj prejav, prácu s fantáziou a predstavivosťou, ako aj so zmyslovou pamäťou. Žiaci si lepšie pamätajú cvičenia, ktoré vytvárali na vyučovacej hodine, ako aj princípy a postupy. Podobných cvičení je v hereckej tvorbe mnoho. V rámci pedagogickej reflexie by sa dalo zhrnúť, že spočiatku bola prvá reakcia väčšiny žiakov ostýchavá, alebo naopak vtipná pri sledovaní samého seba na videu, po krátkej chvíli ich však zaujala samotná činnosť, tvorenie dramatických situácií a skúšali hodnotiť, ako sa im jednotlivé nápady páčia. Dokázali slovne a veľmi presne zhodnotiť svoj výkon pri cvičení stolička na tri spôsoby. Využívali všetky nové poznatky a vedeli ich uplatniť pri hodnotení a analyzovaní vlastného výkonu. Vo veľkej miere sa snažili rozširovať svoju slovnú zásobu a trénovali schopnosť koncentrácie a zvýšenej pozornosti pri tomto cvičení. Skupinovou prácou žiaci rozvíjali komunikačné zručnosti v podobe vyjadrovania a formulácie svojich myšlienok, vypočuli si názory iných a vyjadrili ten svoj, čím sme prispeli aj k zvyšovaniu sebadôvery žiakov. Pomocou modernej didaktickej techniky mali žiaci možnosť okamžitej konfrontácie a overenia si svojich zručností, ktoré získavali počas skúmania novej učebnej látky. Zároveň si však žiaci už od nižších ročníkov privykajú na prácu pred kamerou a majú možnosť všimnúť si princípy vyjadrovacích prostriedkov vo filmovom či televíznom prejave.

3. Kamera ako didaktická pomôcka v čase pandémie a jej budúce využitie v umeleckom školstve

Nové výzvy, ktoré nás stretli za posledné dva roky, ako napríklad online vyučovanie len potvrdilo, že aj keď ide o skutočne náročnejší spôsob komunikácie so žiakom, no v kontexte umeleckého školstva bola práve kamera, ktorá umožňovala napredovať v štúdiu herectva a ďalších umeleckých predmetov. Vyučovanie cez počítač, teda v online priestore je omnoho komplikovanejšie. Najmä z hľadiska komunikácie, pozornosti a možností, ktoré takýto typ vyučovania ponúka. Náročnejšie je to aj pri vyučovacích predmetoch, kde je osobný kontakt jedným z dôležitých atribútov úspešnosti vyučovacej hodiny. „Pri dištančnom vzdelávaní je dynamika vyučovania od základu iná ako pri prezenčnom vyučovaní. Interakcia s pedagógom priamo v triede sa nedá porovnávať s tou cez počítač. Vyučovanie je tiež omnoho náročnejšie, spôsob komunikácie je iný a má iné pravidlá ako pri osobnom kontakte, spôsob učenia je úplne iný.“ (Miksová 2020). Preto pri dištančnom vzdelávaní museli hľadať pedagógovia vhodný spôsob vyučovania, komunikácie a najmä zadávania úloh, aby vyučovanie nestratilo na kvalite, ale tiež aby sa nestratila koncentrácia žiakov a motivácia k vyučovaniu. Potvrdilo sa, že aj pri dištančnom vyučovaní bolo vhodné používať kameru. Využitie didaktickej pomôcky kamery, ktorá žiakom pomohla osvojiť si nové zručnosti a overiť svoje doterajšie vedomosti a schopnosti, ako aj odpozorovať do akej miery sa im podarilo vyjadriť emocionálny svet dramatickej postavy, bolo aj v prípade dištančného vzdelávania prospešné. A to nie len samotným interpretom, ale tiež „kameramanom“ ktorými sa žiaci na malý moment stali. Podľa vyučovacích hodín, ktoré som aj sama ako pedagóg Herectva na konzervatóriu v Košiciach realizovala, by sme mohli skonštatovať, že to vzbudilo u žiakov záujem, mali možnosť kreatívne vyjadriť vlastné videnie textu, natočiť detail, alebo celok záberu, vnímali text monológu ďalším spôsobom, novým moderným vyjadrovacím prostriedkom a overovali si svoje technické zručnosti s prácou s novou didaktickou pomôckou.

Samotná práca s textom je veľmi náročná, a niekedy môže byť unavujúca, lebo si vyžaduje veľkú mieru koncentrácie. Práve kamera pri výučbe tohto predmetu, predmet zatriktívnila a vytvorila priestor pre nový typ komunikácie, prostredníctvom obrazu. Text monológu mohli vnímať viacerými spôsobmi. V prvom rade sa dokázali pomocou kamery zamerať iba na technickú časť prednesu, správna výslovnosť, artikulácia, hovorenie bez prízvuku, mäkký hlasový začiatok, správne dýchanie a mohli sa zamerať aj na intonáciu podľa obsahu monológu. Taktiež pomocou kamery vnímal nie len ten ktorý prednáša, ale aj ten kto počúva, a to „kameraman“ a diváci. Kameraman navyše mohol reagovať na interpreta okamžite. A v tomto prípade videli, že môžu byť tvorcami dvaja, zistili, aké má možnosti a využitie kamera pri prednese, pri hraní dramatickej situácie. Zisťovali, aký veľký má vplyv obraz, s ktorým môžu pracovať podľa vlastných nápadov. Zdokonalili si aj technické zručnosti používania kamery a správne princípy točenia a práce s kamerou.

Podľa vlastných empirických skúseností, ktoré som ako pedagóg od roku 2008 získala¹, spôsob vyučovania pomocou kamery rozvíja:

- *sebareflexiu*: prostredníctvom hodnotenia vlastného umeleckého výkonu spoznávajú a vedia ohodnotiť nové získané zručnosti a schopnosti
- *toleranciu*: sústredeným vnímaním výkonu spolužiakov rozvíjajú tolerantné postoje k rôznym dispozíciám spolužiakov
- *empatiu*: percepciou výkonu v hereckých cvičeniach, chápu špecifické zážitky a skúsenosti jednotlivcov a týmto spôsobom aj rozvíjajú porozumenie pre odlišné vnímanie sveta
- *akceptáciu*: žiaci lepšie rozumejú a vidia rozličné vedomosti a zručnosti každého jednotlivca v skupine, spoločne o tom priateľsky rozprávajú
- *spoluprácu*: všetci žiaci sa vidia na kamere, sú akoby „na jednej lodi“ spolupráca je jednoduchšia

Záver

Bežnou súčasťou akéhokoľvek typu vyučovania je dnes práca s internetom, vyhľadávanie informácií na internete, zdieľanie obrázkov, vidí či audiozáznamov. Pri tvorbe projektov sa využíva čoraz častejšie snímacia technika akou je fotoaparát a kamera. V odbore hudobno-dramatické umenie na konzervatóriu, či štúdium herectva, tvorivej dramatiky, napríklad aj v základnej umeleckej škole môže obohatiť kamera a výrazným spôsobom uľahčiť nie len pedagógovi, ale najmä samotnému žiakovi porozumenie jednotlivých postupov, ktoré sa od neho pri tvorivej umeleckej činnosti vyžadujú, ale aj zlepšuje sebavedomie dieťaťa a jeho pohľad na svet v umení, aj mimo umenia. Postup, ktorým Adamovič vyučoval na konzervatóriu, približne od roku 2005 bol natoľko inšpiratívny, že ovplyvnil mnohých jeho študentov, súčasných pedagógov na umeleckých školách. Žiaci, ktorí mali osobnú skúsenosť s Adamovičovým spôsobom výučby hereckej tvorby, ktorý si sám vytváral, oceňujú jedinečnosť metódy a ak aj jej užitočnosť.

Využívanie modernej didaktickej pomôcky, akou je kamera vo vyučovaní na umeleckej škole, je len jedným spôsobom pre skvalitnenie výučby umeleckých predmetov. Je to aj spôsob komunikácie, ktorému mladí ľudia rozumejú, baví ich a zaujíma. Cieľom vyučovania s pomocou kamery je rozvíjať osobnosť žiaka v oblasti citových, rozumových a morálnych

¹ Autorka príspevku, Andrea Šafran pôsobí ako pedagóg umeleckých teoretických a praktických predmetov od roku 2008 na základnom a strednom stupni umeleckého vzdelávania. V príspevku vychádza z vlastných empirických skúseností, ktoré získala počas vyučovania, ale aj ako riaditeľka kultúrnej inštitúcie Crocus Theatre, ktorú založila v roku 2016.

kvalít, najmä schopností kolektívne cítiť a aktívne sa podieľať na vytváraní vzájomnej spolupráce, vedomého, osobitého, prirodzeného a pritom kultivovaného vyjadrenia v sociálnej a umeleckej komunikácii, v dramatickom a slovesnom prejave do takej miery, aby mohol pokračovať vo vzdelávaní na vyššom stupni či bol schopný uplatniť sa v umeleckej praxi.

Pri pozorovaní súčasných trendov umeleckej kultúry, ktoré sa každým rokom vyvíjajú a zdokonaľujú, je spôsob implementovať do vyučovacieho procesu kameru nie len ako didaktickú pomôcku, ale aj ako nástroj pre rozvíjanie hereckej tvorivosti, určite prínosným riešením. Ide o skvalitnenie vyučovania, či jeho aktualizovanie v kontexte so súčasnými požiadavkami na mladých umelcov v slovenskom ale aj zahraničnom umeleckom prostredí. Podporuje individualitu umelca a spôsob jeho jedinečnej a originálnej formy výpovede.



Obr. č. [1]: Kamera vo vyučovacom procese Detského súboru Crocus Liberi Košice
Zdroj: archív autorky



Obr. č. [2]: Jozef Adamovič
Zdroj: archív autorky



Obr. č. [3]: Jozef Adamovič počas vyučovania predmetu Herectvo, Konzervatórium Jozefa Adamoviča Exnárova 8, Košice (2006)
Zdroj: archív autorky



Obr. č. [4]: Jozef Adamovič počas vyučovania predmetu Herectvo, Konzervatórium Jozefa Adamoviča Exnárova 8, Košice (2006)
Zdroj: archív autorky



Obr. č. [5]: Jozef Adamovič počas vyučovania predmetu Herectvo, Konzervatórium Jozefa Adamoviča Exnárova 8, Košice (2006)
Zdroj: archív autorky



Obr. č.[6]: Jozef Adamovič, prednáška o Mediálnej výchove a výhodách kamery vo vyučovaní, na Prešovskej univerzite v Prešove (archív autorky)
Zdroj: archív autorky

Literatúra

DIDEROT, D. 1997. *Herecký paradox*. Votobia. s. 158. ISBN 80-7198-187-7.

MIKSOVÁ, M. 2020. Školská psychologička: *Dieťa potrebuje priamy kontakt s učiteľom a kamarátmi*. [online]. [cit. 17. 2. 2021]. Dostupné

z: <https://uzitocna.pravda.sk/skola/clanok/564089-skolska-psychologicka-z-dlhodobeho-hladiska-potrebuje-dieta-priamy-kontakt-s-ucitelom-a-kamaratmi/>

STANISLAVSKIJ, K. S. 1997. *O hereckej práci*. Bratislava, Tália press. s.16. ISBN 80-85455-47-1.

BARRAULT, J. L. 1961. *Som divadelník*. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry. M-04-10078.

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. Andrea Šafran

Univerzita: Prešovská univerzita v Prešove

Fakulta: Filozofická fakulta

Katedra: Estetiky a umeleckej kultúry

Adresa pracoviska: Ul.17. novembra 15 Prešov

e-mail: safran.andreaz@gmail.com

školiť: doc. Mgr. Lukáš Makky, PhD.

RÔZNORODOSŤ METÓD VZDELÁVANIA ŽIAKOV MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU V DOMÁCOM PROSTREDÍ

DIVERSITY OF EDUCATING METHODS FOR YOUNGER SCHOOL AGE PUPIL IN A HOME ENVIRONMENT

Zuzana Šingliarová

Abstrakt: Individuálna forma vzdelávania, pre verejnosť známa pod pojmom domáce vzdelávanie je v slovenskom vzdelávacom systéme legislatívne podložená Školským zákonom č. 245/2008 Z.z. Žiak, ktorému bolo povolené individuálne vzdelávanie, koná v kmeňovej škole raz za polrok komisionálne skúšky (Šk. zákon, §24, ods. 7). Priebeh vzdelávania, výber vzdelávacích metód a aktivít, ktoré vedú k zvládnutiu týchto skúšok je v rukách rodiča, prípadne externého vzdelávateľa. Cieľom príspevku je prezentovať výsledky realizovaného výskumu viažuceho sa k rôznorodosti používaných metód vzdelávania detí mladšieho školského veku v domácom prostredí. Zistili sme, že individuálna forma vzdelávania, ktorá rešpektuje nerovnomernosti vo vývine dieťaťa, jeho záujmy, potrebu bezpečia, istoty, či väčšej väzby na rodinu, je preferovaná viacerými rodinami, vysokoškolsky vzdelanými rodičmi, ale aj rodinami žijúcimi na vidieku. Domáce prostredie vytvára vhodné podmienky na aplikovanie inovatívnych vzdelávacích metód.

Abstract: The individual form of education, known to the public as homeschooling, is legislatively supported in the Slovak education system by the School Act No. 245/2008 Coll. A student who has been granted permission for individual education takes commission exams at the mainstream school once every six months (School Act, §24, para. 7). The process of education, selection of educational methods and activities leading to the mastery of these exams, lies in the hands of the parent or an external educator. The aim of this paper is to present the results of a conducted research related to the diversity of educational methods used for younger school-age children in a home environment. We have found that families with multiple children, highly educated parents, as well as families living in rural areas prefer the individual form of education, which respects the disparities in a child's development, their interests, the need for safety, security, and a stronger family bond. The home environment provides suitable conditions for the implementation of innovative educational methods.

Kľúčové slová : domáce vzdelávanie, metódy vzdelávania, rodina, dieťa, škola

Keywords: homeschooling, educating methods, family, child, school

TVOŘIVOST A JEJÍ VNÍMÁNÍ STUDENTY V CZ/USA SPOLEČNÉM VÝTVARNÉM SEMINÁŘI: VÝZKUMNÁ STUDIE ZALOŽENÁ NA UMĚNÍ

EXPLORING STUDENTS' PERCEPTION OF CREATIVITY IN CZ/USA ART JOINT CLASS: ART-BASED RESEARCH (ABR) STUDY

Kateřina Štěpánková

Abstrakt: Tvořivost je ve vzdělávání jednou z nejvíce zdůrazňovaných kompetencí. Přes shodu ohledně jejího významu je konceptu tvořivosti v jednotlivých kulturách odlišně rozuměno. Studie seznamuje s vybranými aspekty výzkumu zaměřeného na vnímání tvořivosti mezi českými a americkými studenty výtvarného oboru v rámci společné on-line výuky. Projekt byl řešen metodou Art based research (ABR) v průběhu zimního semestru 2022/23 na KVKTT PdF, UHK s 11 (CZ) studenty a 10 (USA) studenty Bc. studia. Výstupy projektu ukazují na odlišné hodnocení vlastní tvořivosti i tvořivosti výtvarných prací mezi oběma skupinami navzájem. Zviditelňují tak formativní vliv kulturního kontextu a vzdělávání na koncept tvořivosti i v rámci výtvarné disciplíny. Zvolená metoda ukazuje možnosti akčního výzkumu, který umožňuje díky procesu formovat vlastní poznání účastníků díky aktivní participaci. Vzájemná konfrontace či překryv odlišných konceptů tvořivosti tak nabízí inspiraci pro výuku tvořivých disciplín.

Abstract: Creativity is one of the most emphasised competences in education. Despite the consensus on its importance, the concept of creativity is understood differently in the various cultures. This study presents selected aspects of research on the perception of creativity among Czech and American art students in a joint online class. The project was realized by Art Based Research (ABR) method during the winter semester 2022/23 at KVKTT PdF, UHK with 11 (CZ) students and 10 (USA) students of Bc. studies. The findings of the project show different evaluations of creativity self-efficacy and creativity of artworks between the two groups. They make visible the formative influence of cultural context and education on the concept of creativity even within the art discipline. The chosen method demonstrates the possibilities of action research, which through the process enables the participants' own knowledge to be shaped through active participation. The mutual confrontation or overlapping of different concepts of creativity thus offers inspiration for the teaching of creative disciplines.

Klíčová slova: *tvořivost, výtvarná výchova, kulturní rozdíly, výzkum založený na umění*

Keywords: *creativity, art education, cultural differences, art-based research*

INTEGRÁCIA DIGITÁLNYCH HIER DO PROCESU UČENIA SA CUDZIEHO JAZYKA

INTEGRATING DIGITAL GAMES TO THE PROCESS OF LANGUAGE LEARNING AND TEACHING

Gregor Vnučko

Abstrakt: Rápidny vývoj technológie umožňuje vedcom skúmať rôzne inovatívne prístupy a metódy v rámci vyučovania cudzích jazykov. Veľký podiel detí a dospelých trávi svoj voľný čas hraním digitálnych hier. Vzhľadom na ich vysokú interaktivitu majú digitálne hry vysoký potenciál vo vzdelávaní. Dokážu vzdelávať v afektívnej, kognitívnej i behaviorálnej rovine. Napriek všetkým benefítom sa však problematika integrácie digitálnych hier do procesu učenia sa cudzích jazykov teší v porovnaní s ostatnými európskymi krajinami malej popularite. Cieľom tohto príspevku je čitateľa stručne uviesť do problematiky v oblasti integrácie digitálnych hier do oblasti vzdelávania a predstaviť súčasný stav tejto problematiky doma i v zahraničí.

Abstract: The rapid development of technology allows researchers to explore different innovative approaches and methods in the context of foreign language teaching. A large proportion of children and adults spend their free time playing digital games. Due to their high interactivity, digital games have a high potential in education. They can educate on affective, cognitive, and behavioural levels. However, despite all the benefits, the issue of integrating digital games into the foreign language learning process is not very popular compared to other European countries. The aim of this paper is to give the reader a brief introduction to the issues in the field of integrating digital games into the field of education, and to present the current state of the art in this field both at home and abroad.

Kľúčové slová: *digitálne hry, vyučovanie cudzieho jazyka, integrácia, popularita*

Keywords: *digital games, foreign language teaching, integration, popularity*

Úvod

Nedávny prieskum Interaktívnej softvérovej federácie Európy (ISFE, 2021) odhalil, že každý druhý človek vo veku od 6 do 64 rokov z krajín Veľkej Británie, Nemecka, Francúzska, Talianska a Španielska hrá digitálne hry (50%). Podobný prieskum zorganizovaný Štatistickým úradom Európskej únie (2019) odhalil pri väčšej vzorke 32 krajín, že každý tretí Európan používal internet na sťahovanie alebo hranie digitálnych hier. Výsledky tohto prieskumu sú manifestáciou popularity digitálnych hier a to nie len spomedzi tínedžerov, ale aj medzi ľuďmi v produktívnom veku.

Možno ako odraz tohto vzrastajúceho trendu, sa výskumníci chopili tejto príležitosti hlbšie preskúmať potenciál digitálnych hier v naprieč množstvom rôznych disciplín. Dôležitosť hry v rámci vzdelávania detí zdôraznil známy český didaktik Ján Ámos Komenský už v roku 1630 jeho prácou „Schola Ludus“ alebo „Škola Hrou“. Prvé prelomové úsilie spojiť použitie digitálnych hier na účely učenia sa bolo prednesené výskumníkmi Gee (2003) a Prensky (2001a), i keď prvotný výskum v tejto oblasti začal už koncom 20. storočia (e.g., Hubbard 1991; Phillips 1987). Prensky v jeho práci (2001b) charakterizoval novú generáciu detí narodených v 21. storočí pojmom „digitálny domorodci“. Táto generácia „digitálnych domorodcov“ poznala spôsob riešenia nudy či zasýtenia zvedavosti prostredníctvom moderných technológií od narodenia a zvykli si na nich (ak nezostali až závislí), na rozdiel od

predchádzajúcej generácie, ktorá sa s rôznymi vymoženosťami modernej doby zoznamovala postupne počas ich vývoju.

1. Základná terminológia a počiatky DGBL

Cheng et al. (2015) poznamenáva, že termín *„hra“* sa spája s hravou aktivitou so špecifikovanými pravidlami, cieľmi a výzvami, najmä za účelom zábavy. Pojem *„hra“* môže byť definovaná ako aktivita s vopred vyčlenenými pravidlami, cieľmi a prekážkami, ktoré musí daný hráč prekonať najmä pre účely zábavy (Cheng et al., 2015). Slovenský krátky výkladový slovník definuje pojem *„hra“* ako činnosť pre zábavu, pri čom sú vopred dohodnuté jej pravidlá i postup (Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied, 2023).

Výsledok snahy Prensky (2001a) a Gee (2003) napomohol k vybudovaniu novej metódy učenia sa prostredníctvom digitálnych hier (DGBL - z angl. Digital Game-Based Learning - učenie sa prostredníctvom digitálnych hier). Pojem *„digitálna hra“* môžeme teda chápať ako hra, pri ktorej hráč ovláda pohybujúce sa obrázky prostredníctvom tlačidiel. DGBL je učenie sa prostredníctvom aplikácií navrhnuté pre dosiahnutie požadovaných edukačných výstupov vo vzdelávaní (Perrotta et al., 2013; Sykes, 2018). Takéto učenie sa poskytuje študentom možnosť objavovať rôzne časti hry, kým v rovnakom čase môže rozvíjať ich zručnosti a rozširuje vedomosti (Anastasiadis et al., 2018).

Pri začlenení digitálnych hier do vzdelávacieho procesu môžeme očakávať benefity v troch hlavných rovinách: v kognitívnej, behaviorálnej a afektívnej rovine (Klimova a Kacet, 2017). V rámci kognitívnej roviny môžu mať digitálne hry na rozširovanie slovnej zásoby a to nie len v rámci vedomého učenia sa, ale aj podvedomé nadobúdanie slovnej zásoby a to v tom jazyku, v akom je samotná hra (Casañ Pitarch, 2018). Hry tiež poskytujú priestor pre rozširovanie sociokultúrnych poznatkov, keďže množstvo hier prebieha v online priestore a v reálnom čase, kde majú hráči možnosť komunikovať s rodenými hovoriacimi a majú taktiež prístup k autentickým textom (Rasti-Behbahani a Shahbazi, 2020). Hry, ktoré obsahujú prvky a vzory správneho správania sa môžu mať vplyv na behaviorálnu rovinu študentov (Klimova a Kacet 2017). V neposlednom rade, pri správnom výbere hry je jedna z najväčších devíz hier zvýšenie motivácie u študentov (Fu et al. 2021; Patra et al. 2022; Rasti 2021; Sailer a Homner 2020), ktoré môže viesť k ďalším žiaducim efektom ako napríklad výrazné zvýšenie vzdelávacej autonómie (Andreani a Ying 2019; Patra et al. 2022; Costuchen et al. 2022; Dincer a Dincer 2021). Študenti pri takomto učení sa môžu pociťovať stav *„flow“*, kedy nevnímajú čas a sú ponorení do hrania hry a teda pri správnej integrácii i do vzdelávacieho procesu (Luigi et al., 2010). Pozitívne emócie, ktoré hry v študentoch vytvárajú tak môže znižovať stavy úzkosti z učenia sa (Dincer a Dincer, 2021; Peake a Reynolds, 2020).

Hry používané v metóde učenia sa prostredníctvom digitálnych hier, ktorých primárny cieľ je naplniť edukačné ciele, sú označované ako *„seriózne hry“*. Seriózna hra je hra navrhnutá výskumníkmi tak, aby sedela do učebných osnov daných predmetov a dosiahla vopred určené edukačné ciele, pri zachovaní daných herných prvkov. Komerčné hry sú autentické, navrhnuté pre širokú verejnosť a často v sebe zahŕňajú rôzne kultúrne opisy, čo môže u študentov okrem učenia sa jazyka taktiež zvýšiť ich kultúrny rozhľad (Felicia et al., 2020). Dizajnová stránka hier však nie je rovnaká. Seriózne hry, ktoré sú určené na vzdelávacie účely, sú zvyčajne dizajnovane menej zaujímavé a menej pútavé ako komerčné hry dostupné širokej verejnosti (COTS hry – angl. Commercial Off-the-Shelf Games) (Božík, 2019).

2. Prístup DGBL a jeho integrácia do procesu výučby doma i v zahraničí

Pojem DGBL zahŕňa všetky možné disciplíny a predmety, ktoré využívajú digitálne hry za účelmi výučby – formálnej i neformálnej. Efektívnosť využitia tohto prístupu vyučovania prostredníctvom digitálnych hier bol poznamenaný napríklad v rámci fyziky (Saprudin et al.,

2019), a to vo všetkých stupňoch vzdelávania, menovite: škôlky (Van der Graaf et al. 2016), základné školy (Hwang et al. 2014), stredné školy (Anderson a Barnett, 2013; Chen et al., 2016), a univerzity (Yang et al., 2017). Digitálne hry môžu byť efektívne taktiež vo vedeckých disciplínach, ako napr. dejepis, geografia, či biológia (Annetta, 2009).

V rámci integrácie digitálnych hier do vzdelávania v zahraničí prebiehali rôzne projekty, ako napr. projekt ‚Consolárium‘ v Škótsku (Groff et al., 2010), ‚Games in Schools‘ (Felicia et al., 2020) a ‚Wowinschool‘ (Sheehy, 2010). Tieto boli alebo aj aktuálne sú častokrát podporované asociáciami venujúcimi sa tejto problematike, napr. DIGRA (Fínsko), ISFE (Belgicko), ESA (Spojené štáty americké), ktoré dodnes prispievajú novými poznatkami.

Úsilie k prispievaniu poznatkov v rámci integrácie digitálnych hier bolo zaznamenané prekladom vyššie spomínaného projektu ‚Games in School‘ (Wastiau et al., 2009) do slovenského jazyka i s príspevkom (Pivecová a Pivec, 2009). Tento projekt považujeme za veľmi prínosný, keďže poskytuje okrem veľmi podrobného teoretického prehľadu k DGBL i praktický návod (vo forme podrobných príprav na vyučovacie hodiny) ako úspešne integrovať prístup DGBL do vyučovacej jednotky (Felicia et al., 2020). Portál ‚Vlčatá.sk‘ i s jej spoluzakladateľom autorom Božík (2019) taktiež poskytujú študentom, učiteľom, či rodičom vedenie v rámci výberu vhodnej digitálnej hry pre rôzne vzdelávacie účely.

Záver

Digitálne hry sa tešia obrovskej popularite, a to u detí či dospelých. Výskumníci reagovali na tento trend a usilovali sa spojiť svety digitálnych hier a vzdelávania už koncom 20. storočia. V rámci tejto problematiky boli odhalené rôzne benefity digitálnych hier, ako napríklad pozitívny vplyv na behaviorálnu (Klimova a Kacet, 2017), kognitívnu (Casañ Pitarch, 2018), či afektívnu (Fu et al., 2021; Patra et al., 2022; Andreani a Ying, 2019) rovinu.

Odborníci na problematiku DGBL zahraničných krajín reagovali na tento potenciál organizovaním rôznych projektov (Groff et al., 2010; Sheehy, 2010; Felicia et al., 2020; Wastiau et al., 2009), či formovaním rôznych asociácií (DIGRA, ISFE, ESA...). Na Slovensku však neevidujeme žiadny obdobný projekt či združenie, ktoré by preverovalo praktickú integráciu digitálnych hier do formálneho vzdelávania. Preto veríme, že výskum rozsiahlejšieho charakteru by mohol odhaliť ďalšie benefity využitia najmä komerčných digitálnych hier vo vzdelávaní, a podporiť tak vo veľkej miere inováciu vzdelávania a poskytnúť ďalšiu možnosť ako upevniť jej diverzitu.

Literatúra

ANASTASIADIS, T. - LAMPROPOULOS, G. - SIAKAS, K. 2018. Digital Game-Based Learning and Serious Games in Education [online]. 2018, roč. 4, č. 12, s. 139–144. Dostupné z: doi:10.31695/IJASRE.2018.33016

ANDERSON, J.L. - BARNETT, M. 2013. Learning Physics with Digital Game Simulations in Middle School Science. In Journal of Science Education and Technology [online]. 2013, roč. 22, č. 6, s. 914–926. Dostupné z: doi:10.1007/s10956-013-9438-8

ANDREANI, W.- YING, Y. 2019. „PowPow“ interactive game in supporting English vocabulary learning for elementary students. In Procedia Computer Science [online]. 2019, roč. 157, s. 473–478. Dostupné z: doi:10.1016/j.procs.2019.09.005

ANNETTA, L. 2009. Video Games in Education: Why They Should Be Used and How They Are Being Used. In Theory Into Practice [online]. 2009, roč. 47, č. 3, s. 229–239. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/00405840802153940>

BOŽÍK, M. 2019. *Dovolil som deťom v škole hrať videohry. Pozrite, čo sa stalo*. [online]. Blog post. [cit. 27.5.2023]. Dostupné z: <https://dennikn.sk/blog/1692272/videohry-vo-vzdelavani/>

CASAÑ PITARCH, R. 2018. An Approach to Digital Game-based Learning: Video-games Principles and Applications in Foreign Language Learning. In *Journal of Language Teaching and Research* [online]. 2018, roč. 9, č. 6, s. 1147–1159. Dostupné z: doi:10.17507/jltr.0906.04

COSTUCHEN, A.L. - VAYÁ, R.P.M. - DIMITROVA, D.D. 2022. Roman Palace: A Videogame for Foreign-Language Vocabulary Retention. In *International Journal of Emerging Technologies in Learning* [online]. 2022, roč. 17, č. 5, s. 87–102. Dostupné z: doi:10.3991/ijet.v17i05.27621

DINCER, N. - DINCER, R. 2021. The effect of a serious game on aviation vocabulary acquisition. In *International Journal of Serious Games* [online]. 2021, roč. 8, č. 4, s. 49–63. Dostupné z: doi:10.17083/ijsg.v8i4.464

FELICIA, P. - HERTZ, B. - PINZI, V. - STEFEN, M. 2020. *Using Educational Games in the Classroom: Guidelines for Successful Learning Outcomes* [online]. Belgium: European Schoolnet. ISBN 978-94-92913-95-1. Dostupné z: http://files.eun.org/Games_in_schools/Gamesinschools_HandbookforTeachers_2020.pdf

FU, Y.- ZHANG, L. - ZHAO, S. - CHEN, Y. 2021. Perceptions of Non-English Major College Students on Learning English Vocabulary with Gamified Apps. In *International Journal of Emerging Technologies in Learning* [online]. 2021, roč. 16, č. 18, s. 268–276. Dostupné z: doi:10.3991/ijet.v16i18.24125

GEE, J. 2003. What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. In *Computers in Entertainment* [online]. 2003, roč. 1, č. 1, s. 20–20. Dostupné z: doi:10.1145/950566.950595

GROFF, J. - HOWELLS, C. - CRANMER, S. 2010. *Learning and Teaching Scotland: The Impact of Console Games in the Classroom: Evidence from Schools in Scotland* [online]. Scotland: Futurelab 2010 [cit. 27.5.2023]. Dostupné z: <https://www.nfer.ac.uk/media/1788/futl25.pdf>

HUBBARD, P. 1991. Evaluating Computer Games for Language Learning. In *Simulation & Gaming* [online]. 1991, roč. 22, č. 2, s. 220–223. Dostupné z: doi:10.1177/1046878191222006

HWANG, G.- HUNG, C. - CHEN, N. 2014. Improving learning achievements, motivations and problem-solving skills through a peer assessment-based game development approach. In *Educational Technology Research and Development* [online]. 2014, roč. 62, č. 2, s. 129–145. Dostupné z: doi:10.1007/s11423-013-9320-7

CHEN, C.L. - YEH, T.K. - CHANG, C.J. 2016. The Effects of Game-Based Learning and Anticipation of a Test on the Learning Outcomes of 10th Grade Geology Students. In *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education* [online]. 2016, roč. 12, č. 5, s. 1379–1388. Dostupné z: doi:10.12973/eurasia.2016.1519a

CHENG, M. - CHEN, J. - CHU, S. - CHEN, S. 2015. The use of serious games in science education: a review of selected empirical research from 2002 to 2013. In *Journal of Computers in Education* [online]. 2015, roč. 2, č. 3, s. 353–375. Dostupné z: doi:10.1007/s40692-015-0039-9

ISFE, 2021. *Key facts 2020. The year we played together*. B.m.: European Games Developer Federation.

JAZYKOVEDNÝ ÚSTAV ĽUDOVÍTA ŠTÚRA SLOVENSKEJ AKADEMIE VIED, 2023. *Slovník.sk* [online]. B.m.: Ringier Slovakia Media s.r.o. [cit. 27.5.2023]. Dostupné z: <https://slovník.aktuality.sk/pravopis/kratky-slovník/?q=hra>

KLIMOVA, B. - KACET, J. 2017. Efficacy of computer games on language learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2017, roč. 16, č. 4, s. 19–26.

LUIGI, A. - MANTOVANI, F. - CONFALONIERI, L. - ASCOLESE, A. - PEVERI, L. 2010. Emotions in Serious Games: From Experience to Assessment. In *International Journal of Emerging Technologies in Learning* [online]. 2010, roč. 5. Dostupné z: doi:10.3991/ijet.v5s3.1496

PATRA, I. - SHANMUGAM, N. - ISMAIL, S.M. - MANDAL, G. 2022. An Investigation of EFL Learners' Vocabulary Retention and Recall in a Technology-Based Instructional Environment: Focusing on Digital Games. In *Education Research International* [online]. 2022, roč. 2022, s. 10. Dostupné z: doi:10.1155/2022/7435477

PEAKE, J. - REYNOLDS, A. 2020. "There's a sniper on that hill!": Gaming in English as a Global Language Environment. In *Angles* [online]. 2020, č. 11. Dostupné z: doi:10.4000/ANGLES.3237

PERROTTA, C. - FEATHERSTONE, G. - ASTON, H. - HOUGHTON, E. 2013. *Game-based learning: latest evidence and future directions* [online]. B.m.: Slough: NFER. Dostupné z: <https://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/GAME01/GAME01.pdf>

PHILLIPS, M. 1987. Potential paradigms and possible problems for CALL. In *System* [online]. 1987, roč. 15, č. 3, s. 275–287. Dostupné z: doi:10.1016/0346-251X(87)90002-9

PIVECOVÁ, M. - PIVEC, P. 2009. Čo vieme o využívaní hier vo výučbe z výskumu? V: *Ako sa využívajú digitálne hry v školách?* Belgium: European Schoolnet, s. 119–154.

PRENSKY, M. 2001a. *Digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill. ISBN 978-0-07-145400-1.

PRENSKY, M. 2001b. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. In *On the Horizon* [online]. 2001, roč. 9, č. 5, s. 1–6. Dostupné z: doi:10.1108/10748120110424816

RASTI, A. 2021. Why Digital Games Can Be Advantageous in Vocabulary Learning. In *Theory and Practice in Language Studies* [online]. 2021, roč. 11, s. 111–118. Dostupné z: doi:10.17507/tpls.1102.01

RASTI-BEHBAHANI, A. - SHAHBAZI, M. 2020. Investigating the Effectiveness of a Digital Game-Based Task on the Acquisition of Word Knowledge. In *Computer Assisted Language Learning* [online]. 2020, roč. 38, č. 8, s. 1920–1945. Dostupné z: doi:10.1080/09588221.2020.1846567

SAILER, M. - HOMNER, L. 2020. The Gamification of Learning: a Meta-analysis. In *Educational Psychology Review* [online]. 2020, roč. 32, č. 1, s. 77–112. Dostupné z: doi:10.1007/s10648-019-09498-w

SAPRUDIN, S. - LILIASARI, L. - SETIAWAN, A. - PRIHATMANTO, A. 2019. The Effectiveness of Using Digital Game towards Students' Academic Achievement in Small and Large Classes: A Comparative Research. In *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* [online]. 2019, roč. 18, č. 12, s. 196–210. Dostupné z: doi:10.26803/ijlter.18.12.12

SHEEHY, P. 2010. *WoWinSchool Project Fall 2010 Report* [online]. [cit. 27.5.2023]. Dostupné z: <http://wowinschool.pbworks.com/f/WoWinSchool+-+Fall+Report.pdf>

STATISTICAL OFFICE OF THE EUROPEAN UNION, 2019. *Key Figures on Europe: Statistics Illustrated: 2019 Edition* [online]. Luxemburg: Publications Office of the European Union: Publications Office of the European Union. ISBN 92-79-98680-5. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/15216629/15222516/KS-EI-19-001-EN-N.pdf/cced5315-a314-9bd2-fab2-85d85e55b184?t=1666864378561>

SYKES, J.M. 2018. Digital Games and Language Teaching and Learning. In *Foreign Language Annals* [online]. 2018, roč. 51, č. 1, s. 219–224. Dostupné z: doi:10.1111/flan.12325

VAN DER GRAAF, J. - SEGERS, E. - VERHOEVEN, L. 2016. Discovering the laws of physics with a serious game in kindergarten. In *Computers & Education* [online]. 2016, roč. 101, s. 168–178. Dostupné z: doi:10.1016/j.compedu.2016.06.006

WASTIAU, P. - KEARNEY, C. - VAN DEN BERGHE, W. 2009. *Ako sa využívajú digitálne hry v školách?* [online]. Belgium: European Schoolnet [cit. 27.5.2023]. Dostupné z: <https://1atestacna.files.wordpress.com/2012/04/ako-sa-vyuzivaju-digitalne-hry-v-skolach-kompletne-vysledky-studie.pdf>

YANG, J.C. - LIN, Y.L. - LIU, Y. 2017. Effects of locus of control on behavioral intention and learning performance of energy knowledge in game-based learning. In *Environmental Education Research* [online]. 2017, roč. 23, č. 6, s. 886–899. Dostupné z: doi:10.1080/13504622.2016.1214865

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr, Gregor Vnučko

Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra anglického jazyka a kultúry

Adresa pracoviska: Drážovská 4, 949 01 Nitra

e-mail: gregor.vnucko@ukf.sk

školiťel': prof. PaedDr. Zdena Kráľová, PhD.

SEKCIA SVOUČ

PREVENCIA SEXTINGU PROSTREDNÍCTVOM Z COPINGOVÝCH STRATÉGIÍ A STRATÉGIÍ SOCIALIZÁCIE

SEXTING PREVENTION THROUGH COPING STRATEGIES AND SOCIALIZATION STRATEGIES

Nad'a Grešnerová

Abstrakt: Problematika, ktorej sa príspevok venuje, sa nazýva sexting. Sexting je považovaný za moderný fenomén, ktorý vznikol vplyvom nárastu moderných informačných a komunikačných technológií. Príspevok sa venuje teoretickým, ale aj praktickým poznatkom. Cieľom príspevku je charakterizovať sexting ako jedno z rizík kyberpriestoru, objasniť copingové stratégie, vymedziť teoretické poznatky stratégií socializácie a navrhnúť praktické námety na prevenciu sextingu prostredníctvom copingových stratégií a situačných metód. Copingové stratégie majú svoje významné uplatnenie v živote človeka, a preto ich možno považovať za určitý špecifický spôsob vyrovnania sa s náročnou životnou situáciou. V súvislosti s koreláciou teoretickej a praktickej časti sú v príspevku popísané dve nenáročné aktivity, ktoré môžu dopomôcť pedagogickým a odborným zamestnancom implementovať prevenciu sextingu u dospievajúcich vo veku 12 – 15 rokov.

Abstract: The issue addressed in the post is called sexting. Sexting is considered a modern phenomenon that arose due to the increase in modern information and communication technologies. The contribution is devoted to theoretical as well as practical knowledge. The purpose of the paper is to characterize sexting as one of the risks of cyberspace, to clarify coping strategies, to define theoretical knowledge of socialization strategies and to suggest practical topics for the prevention of sexting through coping strategies and situational methods. Coping strategies have their significant application in a person's life, and therefore they can be considered as a certain specific way of coping with a difficult life situation. In connection with the correlation of the theoretical and practical parts, the article describes two easy activities that can help teaching and professional staff to implement the prevention of sexting among adolescents aged 12 –15 years.

Kľúčové slová: *stratégie, metódy, coping, dospievajúci, sexting, kyberpriestor*

Keywords: *strategies, methods, coping, teens, sexting, cyberspace*

Úvod

Príchod novej doby so sebou priniesol aj mnoho vymožeností, ktoré sa čoraz viac modernizujú a tým populácií poskytujú určité výhody. Do tejto kategórie výsad zapadajú aj moderné informačné a komunikačné technológie (známe pod skratkou „IKT“), ktoré populácia každodenne využíva. V súčasnej dobe je priam nevyhnutné využívať tieto moderné IKT technológie, či už na prácu, štúdium alebo informovanie sa o dianí vo svete. Pri ich využívaní je však potrebné myslieť aj na viaceré existujúce riziká a ohrozenia. Do aktuálnych rizík spadá moderný jav, ktorý sa nazýva sexting.

Podstatou sextingu je rozposielanie textových správ, fotografií či videí so sexuálnym obsahom prostredníctvom moderných elektronických prostriedkov. Aj napriek tomu, že nemáme presne vymedzené primárne elektronické prostriedky, niekoľko názorov na túto problematiku približujeme v prvej kapitole, ktorá je venovaná teoretickým východiskám. V rámci nej aj stručne explikujeme sexting, vrátane jeho typológie. Príspevok sa zameriava na dospievajúcich

v rozmedzí od 12 do 15 rokov, ktorí sa nachádzajú vo veku, kedy je pre nich sexualita tajomná, ale zároveň zaujímavá. Za účelom uspokojenia prirodzenej zvedavosti si často neuvedomujú dôsledky ich konania v kyberpriestore, v ktorom môžu čeliť práve nástrahám sextingu.

Z hľadiska prevencie sextingu popisujeme aj copingové stratégie, ktoré sú považované za špecifické spôsoby zvládania napätia, stresu, negatívnych pocitov a mnohých ďalších ťažkostí. Poslednú podkapitolu v rámci teoretických východísk tvorí socializácia, prostredníctvom ktorej človek prichádza do kontaktu s mnohými situáciami. Posledná kapitola poskytuje aktivity, ktoré sú zamerané na prevenciu sextingu prostredníctvom copingových stratégií a situačných metód. Tieto námety sú taktiež vhodnou pomôckou pre špeciálnych pedagógov, sociálnych pedagógov, psychologov a sociálnych pracovníkov.

1. Teoretické východiská prevencie sextingu

Súčasná virtuálna doba ponúka množstvo vymožeností, ktoré čoraz viac zasahujú do života ľudí. Do týchto vymožeností môžeme zaradiť moderné informačné a komunikačné technológie, do ktorých spadajú mobilné telefóny, smartfóny, ale aj počítače, prostredníctvom ktorých si v kyberpriestore vzájomne medzi sebou vymieňame informácie. V spojitosti s rozposielaním fotografií so sexuálnym obsahom prostredníctvom moderných technológií vznikol pomerne nový fenomén, ktorý dostal pomenovanie „sexting.“ Sexting vznikol z kombinácie dvoch slov „sex“ a slova „textovanie“, v zmysle rozposielania textových správ, fotografií alebo videí so sexuálnym obsahom (European Information Society Institute, online).

Definovaniu sextingu sa zaoberali viacerí odborníci, či už v zahraničí, susednej Českej republike alebo na Slovensku. Autori J. Wolak a D. Finkelhor (2011) sexting v skratke vymedzili ako „*sexuálne obrazy vytvorené mládežou*“ (Wolak, J., Finkelhor, D., 2011, s. 2). Za významných zahraničných autorov zameriavajúcich sa na problematiku sextingu považujeme D. Haldera a K. Jaishankara (2014), ktorí vymedzili sexting nasledovne: „*sexting jednoducho znamená posielanie a následne prijímanie textových správ so sexuálnymi prejavmi a sexuálnymi obrázkami prostredníctvom mobilných telefónov*. Taktiež popisujú, že „*po technickej stránke môže byť tento materiál prenášaný aj cez e-mail, termín sexting sa predovšetkým používa na označenie pre textové správy posielané cez mobil*“ (Halder, D., Jaishankar, K., 2014, s. 28).

V rámci Českej republiky, experti na internetovú bezpečnosť M. Kožíšek a V. Písecký popísali, ako k sextingu dochádza. Podľa autorov v sextingu dochádza okrem výmeny štekliových správ s partnerom aj k druhej možnosti, ktorá spočíva v komunikácii s neznámymi ľuďmi na internete, ktorí túto činnosť zámerne vyhľadávajú. Ku kanálu, cez ktorý sú tieto materiály vymieňané, patrí e-mail, rôzne komunikačné nástroje (Skype, Messenger) alebo aplikácie typu Snapchat (Kožíšek, M., Písecký, V., 2016, s. 87).

1.1 Sexting a jeho typológia

Ako bolo spomenuté vyššie, sexting nemožno spájať a pripisovať iba dospievajúcim, pretože v súčasnosti sa stretávame čoraz viac s tým, že aj dospelí ľudia sa snažia získať od maloletých čo najviac fotografického materiálu so sexuálnym obsahom za účelom uspokojiť svoje primárne potreby. Kategorizácia sextingu je podľa autorky K. Hollej (2016, s. 49) široká. Do prvej skupiny patrí dobrovoľný sexting a druhú skupinu tvorí nátlakový sexting. Kým dobrovoľný sexting, podľa autorky K. Hollej (2016), odzrkadľuje prirodzenú zvedavosť, tak nátlakový sexting so sebou prináša aj isté formy nátlaku, ktoré sú následne vyvíjané na obeť (Hollá, K., 2016, s. 49). Nátlakový sexting v sebe zahŕňa isté uspokojenie potrieb, ale okrem toho aktérom slúži aj na iné účely. Dobrovoľný a nátlakový sexting vymedzila aj M. Naezer (2018 in M. Naezer; L. von Oosterhout, 2020, s. 1) ako consensual sexting – konsenzuálny a non-consensual – nekonsenzuálny. Konsenzuálny je založený na dobrovoľnosti alebo na vedomí či súhlase



druhej osoby. Nekonsenzuálny je opozitum a znamená nedobrovoľný alebo nútený sexting. Okrem vyššie uvedených typov môžeme sexting špecifikovať na 3 ďalšie termíny. Tieto termíny však aj poukazujú na proces rozposielania a približujú to, kým je daný materiál rozposielaný a kto je jeho prijímateľom (Van der Hof, S. a Kooops, B. J. 2011 in Hollá, K. 2016, s. 50). Prvým pojmom je self–sexting (odosielanie a prezentovanie vlastných fotografií, ktoré si následne dospelávajúci medzi sebou rozposielajú); peer–sexting (dané fotografie sú rozposielané rovesníkmi navzájom); adult–sexting (týka sa dospelých ľudí a ich vzájomného posielania si svojich fotografií). Je typický najmä medzi partnermi (Hollá, K., 2017).

1.2 Copingové stratégie ako prostriedok prevencie a ich typológia

V situácii, kedy sa dospelávajúci snaží vyrovnať s tým, že sa stal obeťou sextingu je potrebné využiť rôzne stratégie, ktoré by mu pomohli vyrovnať sa s touto negatívnou skúsenosťou a pocitmi, ktoré ho sprevádzajú. Je zrejme, že proces vyrovnávania sa prebieha u každého človeka inak. Aj napriek tomu môžu copingové stratégie dospelávúcemu dopomôcť pri vyrovnávaní sa so záťažou, v tomto prípade so sextingom a s ním spojenými negatívnymi zážitkami. Veľkú úlohu pri zvládaní náročných životných situácií, zohráva aj samotná osobnosť jednotlivca a jeho skúseností, ktoré v minulosti nadobudol.

Do náročných situácií, v ktorých sa môže človek počas života ocitnúť, zaraďujeme frustráciu, stres, depriváciu či konflikt, ktoré môžu súvisieť so sextingom. V každej z týchto situácií majú copingové stratégie svoje významné miesto a uplatnenie, ako určitý špecifický spôsob vyrovnania sa s nimi.

V súčasnosti sa čoraz viac môžeme stretnúť s termínom „coping“. Tento termín vychádza z anglického jazyka a v preklade ním rozumieme odolnosť, schopnosť niečo zvládnuť, zdolať alebo prekonať. V publikáciách sú zo všeobecného hľadiska copingové stratégie považované za určitý stabilizačný činiteľ, ktorým sa človek snaží prekonať určité napätie, stres či negatívne pocity. Za významnú a v štúdiách najčastejšie využívanú definíciu copingu, sa považuje definícia v znení: „*coping je neustále sa meniace kognitívne a behaviorálne úsilie zvládnuť špecifické vonkajšie alebo vnútorné požiadavky, ktoré sú hodnotené ako náročné alebo zaťažujúce zdroje človeka*“ (Folkman, S., Lazarus, R. S., 1984, s. 141). Svojou definíciou copingu prispela aj M. Venglářová a kol. (2011), ktorá pod týmto pojmom rozumie „*zvládnutie pôsobiacich stresorov, t.j. nasadenie všetkých síl na to, aby sa zvládla nadlimitná záťaž*“ (Venglářová, M. a kol., 2011). Copingovým stratégiám sa venujú viacerí odborníci – špeciálni pedagógovia, sociálni pedagógovia, psychológovia, sociálni pracovníci a pod.

Všeobecnú typológiu copingových stratégií popísali autori L. Parrisová, K. Varjasová, J. Mayers, H. Cuttsová (2011, s. 291) v hierarchickom zobrazení. Tento model je zameraný na kyberšikanu, ale môžeme s ním pracovať aj v súvislosti so sextingom. Autori coping delia na 2 skupiny – reaktívny a preventívny. Reaktívny coping zahŕňa reakciu na uskutočnenú situáciu. V hierarchickom modeli ho autori ďalej rozčleňujú na *vyhýbanie sa* (zablokovanie kontaktu, vymazávanie správ a pod.), *prijatie* (uznanie kyberšikany/sextingu ako súčasť života), *odôvodnenie* (prečo by daný jav nemal jednotlivca obťažovať) a *hľadanie sociálnej podpory* (zdôverenie sa o probléme a následná reakcia inej osoby). V rámci preventívneho sextingu autori tvrdia, že ide o „*mechanizmy zvládania, ktoré môžu znížiť pravdepodobnosť kyberšikany*“ (Parrisová, L., Varjasová, K., Mayers, J., H. Cuttsová, 2011, s. 291). V našom prípade by sme však tento typ copingu považovali za spôsob, ktorý by dokázal obmedziť sexting.

1.3 Socializácia a jej teoretické východiská

Človek je počas života neustále ovplyvňovaný viacerými determinantmi, ktoré vychádzajú z prostredia, v ktorých sa nachádza. Proces súvisiaci s premenou človeka nazývame „socializácia“ a delíme ju na dve fázy – primárnu a sekundárnu. Prostredníctvom socializácie v rodine, rodič



dieťa vedie, pouča ho a ono si následne osvojuje vzory správania alebo pravidlá, ktoré daná spoločnosť uznáva. Za výrazné determinanty socializácie považujeme aj médiá, ktoré tvoria významnú úlohu v ontogenetickom vývine jednotlivca a predkladajú určité vzorce správania, ktoré si dieťa osvojuje.

Pojem socializácia pochádza z latinského slova „socialis“, čo v preklade znamená sociálny, spoločenský. M. Zelina (1996, s. 110) vymedzuje, že socializácia „je historicky podmienený proces i výsledok osvojenia a efektívnej reprodukcie sociálnej skúsenosti jednotlivcom, ktorý sa uskutočňuje v činnosti a styku“ (Zelina, M., 1996, s. 110).

Aj napriek tomu, že definícií socializácie je mnoho, v tejto kapitole sa opierame najmä o definíciu M. Zelinu (1996), ktorý je aj autorom modelu rozvoja osobnosti žiaka, vychádzajúci z koncepcie tvorivo – humanistickej výchovy. Základom modelu sú dimenzie, ktoré autor jednotlivo popisuje. Jedna z dimenzií sa zameriava na rozvoj kognitívnych a nonkognitívnych, t.j. mimointelektových funkcií žiaka, ktoré môžeme v literatúre nájsť pod akronymom „KEMSAK“ (Zelina, M., s. 42). V rámci tohto akronymu sa v príspevku opierame najmä na časť „socializácia“. V procese socializácie človek prichádza aj do kontaktu s mnohými situáciami, ktoré môžu byť aj problémového rázu. Autor M. Zelina preto rozpracoval a popísal situačné a inscenačné metódy, ktoré korelujeme s praktickými návrhmi v poslednej kapitole (Zelina, M., 1996, s. 120). Situačné metódy autor rozčlenil na 4 delenia – metódu rozboru situácie, metódu konfliktnnej situácie, metódu postupného zoznamovania sa s prípadom a metódu kritických incidentov. V rámci inscenačných metód M. Zelina konštatuje, že „tieto metódy umožňujú aj vysokú kreativizáciu a aktivizáciu vychovávaných“ (Zelina, M., 1996, s. 122).

2. Prevencia sextingu prostredníctvom copingových stratégií a stratégií socializácie

Podstatou prevencie je predchádzať alebo zabrániť rôznym činiteľom, ktoré na osobnosť negatívne pôsobia. V tejto kapitole poskytujeme praktické námety, ktoré sú zamerané na dospievajúcich vo veku 12 – 15 rokov, t.j. 7. – 9. ročník základnej školy.

2.1 Prevencia sextingu prostredníctvom copingových stratégií

Aktivita: „Moja fotografia na internete“

Touto aktivitou môžeme dopomôcť k zvyšovaniu citlivosti voči svojmu prežívaniu a prežívaniu iných. Aktivita je taktiež vhodnou prevenciou pred zneužitím fotografií na internete. Časové trvanie sa orientuje na približne 1 vyučovaciu hodinu (40 – 45 minút).

Cieľ: rozvíjať empatiu; komunikovať o svojom prežívaní seba; poznať riziká a dôsledky sextingu v internetovom prostredí; poznať a využívať copingové stratégie.

Rozvíjané kompetencie/spôsobilosti: sociálne komunikačné kompetencie (spôsobilosti); kompetencia (spôsobilosť) riešiť problémy; sociálne a personálne kompetencie (spôsobilosti)

Veková kategória: 10 + rokov (vrátane starších žiakov)

Časové trvanie: 1 vyučovacia hodina (40 – 45 minút)

Pomôcky: materiálne: rôzne fotografie (farebné, jednofarebné, so zvieratami, s predmetmi,...)

Priebeh/ metodický postup: pedagogický alebo odborný zamestnanec na jednu lavicu rozloží fotografie. Každý žiak si vyberie 1 fotografiu, ktorá ho zaujala, páči sa mu a pod. Následne si pedagogický/odborný zamestnanec sadne so žiakmi tak, aby sa všetci navzájom videli. Žiaci následne ukážu ostatným fotografiu, ktorú si vybrali a povedia, prečo si ju vybrali, s čím sa im spája a pod. Pedagogický/odborný zamestnanec žiakov vyzve, aby si medzi sebou povymieňali svoje fotografie. Následne bude úlohou žiakov dokresliť/dopísať čokoľvek k danej fotke, ktorá sa k nemu dostala. (Odporúča sa nepovedať žiakom, že majú dokresliť niečo negatívne alebo naopak pozitívne, pedagogický/odborný zamestnanec to necháva na žiakoch. S veľkou pravdepodobnosťou sa objavia aj negatívne kresby to však nie je to na škodu – pre žiakov býva

zásahom aj to, že im vôbec niekto niečo dokreslí na ich obrázok). Takto si navzájom žiaci vymieňajú fotografie až dovtedy, kým sa každá fotografia nevráti k tomu žiakovi, ktorý si ju vybral. Po tom, čo každý získa svoju fotografiu naspäť, zisťuje čo na fotografii pribudlo. (Možno je to niečo pekné, ale možno aj niečo také, čo sa im nepáči.) Pedagogický/odborný zamestnanec následne žiakov vyzve, aby si navzájom ukázali svoje fotografie.

Nasledujú otázky:

- Ako by si sa cítil, keby niekto stiahol a následne popísal, pokreslil tvoju fotografiu, ktorú máš uverejnenú na sociálnej sieti?
- Ako by si reagoval? Prečo?
- Čo je vhodné vtedy urobiť?
- Čo by som mohol urobiť, aby som predišiel/predišla popísaniu/pokresleniu fotografie?

(Možno žiakov niečo na nápis/kresbe poteší; niečo im príde smiešne; možno im to bude ľúto, a pod. Dokonca ich aj môže hnevať, že im niekto ich fotografiu zničil. Rovnako je možné, že aj oni nakreslili niekomu na obrázok niečo posmešné alebo zlé). Pedagogický/odborný zamestnanec preto žiakov oboznamuje s copingovými stratégiami prostredníctvom modelov copingu, ktoré by mohli využiť v reálnych situáciách, ak by sa im niečo podobné udialo aj s ich osobnými zverejnenými fotografiami (príloha č. 1, 2).

Usmernenia: pedagogický/odborný zamestnanec by sa mal so žiakmi rozprávať sa o tom, ako by mohla táto aktivita súvisieť s internetom. Je potrebné povedať žiakom, že fotky, ktoré si vybrali, mali predstavovať ich fotografiu na internete. Taktiež je potrebné žiakov upozorniť, že ak zverejnia osobné fotografie na internete, tiež ich púšťajú zo svojich rúk a zároveň nevedia ovplyvniť to, ku komu sa fotografia dostane. Tak, ako sa cítili pri tejto aktivite, tak by sa mohli cítiť aj v reálnom živote. Aj z tohto hľadiska je dôležité poznať copingové stratégie, ktoré by im pomohli zvládať negatívne pocity spojené so sextingom.

Dôležité je rozprávať sa o tom, čo všetko sa môže s fotografiou na internete stať (napr. posmešné a urážlivé komentáre, fotomontáže, zverejnenie na nejakej inej stránke a pod.). Taktiež je dôležité, porozprávať sa o tom, ako si môžu dávať pozor (prevencia), aby nikto nezneužil ich fotografie, a tiež o tom, že keď oni niečo takéto urobia, môžu tým niekomu ublížiť.

V rámci prevencie je taktiež vhodné, aby pedagogický/odborný zamestnanec poskytol priestor na zrealizovanie niekoľkých copingových stratégií, ktoré by si žiaci kvalitnejšie osvojili a tým aj vedeli prakticky využiť v reálnych situáciách.

Zdroj: upravené podľa Kyberšikanovanie.sk, Prevencia kyberšikanovania

2.2 Prevencia sextingu prostredníctvom stratégií socializácie

V rámci tejto podkapitoly sa venujeme prevencii sextingu prostredníctvom stratégií socializácie, ktoré môže pedagogický alebo odborný zamestnanec využiť v procese edukácie. Táto podkapitola poskytuje návrhy na to, akou formou by mohla byť realizovaná prevencia prostredníctvom stratégií socializácie. V rámci metodického postupu je potrebné zdôrazniť jednotlivé fázy, podľa ktorých sa pri realizácii situačných metód postupuje: „1. označenie a vysvetlenie témy, 2. navodenie problémovej situácie, 3. formulácia problému, 4. vyňatie najpodstatnejších znakov problému, 5. analýza príčin javov, ktoré zobrazujú situáciu, 6. spracovanie návrhov riešení, 7. formulácia záverov diskusie sa riešenia problému, zhodnotenie praktického významu riešenia“ (Zelina, M., 1996, s. 120). Prevenciu možné vykonávať prostredníctvom príbehov, ktoré odzrkadľujú proces sextingu, a to následne:

Metóda rozboru situácie – fiktívny príbeh

Eva a Klára sú žiačky 8. ročníka na základnej škole. Posledné dva týždne majú medzi sebou napäté vzťahy, pretože obidvom sa páči Tomáš zo susednej triedy. Eva a Klára spolu začali

čoraz viac súperiť a hádali sa každý deň. Tomáš svoje city však viac prejavoval Kláre, dokonca ju aj pozval do kina. Táto skutočnosť sa však Eve nepáčila a chcela si získať Tomáša na svoju stranu, preto ju napadlo, že mu v jeden večer napíše. Ich vzájomné písanie začalo nevinne, no po pár dňoch si Eva myslela, že sa Tomášovi páči a poslala mu svoju fotografiu v spodnom prádle. Tomáša táto fotografia zaskočila a poslal ju Kláre, aby mu povedala, čo si o tom myslí. Klára sa však veľmi nahnevala na Evu a fotografiu rozposlala ďalej do triednej skupiny, aby sa pomstila Eve. Fotografia sa začala rýchlosťou svetla šíriť po celej škole a Eva sa viac a viac uzatvárala sama do seba. Každý deň plakala a odmietala chodiť do školy.

Zdroj: vlastná tvorba

Cieľ: spolupracovať so skupinou, rozvíjať kritické myslenie u žiakov, rozvíjať komunikačné schopnosti.

Rozvíjané kompetencie/spôsobilosti: sociálne komunikačné kompetencie (spôsobilosti); kompetencia (spôsobilosť) riešiť problémy; sociálne a personálne kompetencie (spôsobilosti)

Veková kategória: 12+ rokov

Časové trvanie: 50 – 55 minút

Pomôcky: materiálne: príbeh súvisiaci so sextingom, papier, písacie potreby; technické: počítač s interaktívnou tabuľou (technické vybavenie nie je nutnosťou)

Priebeh/ metodický postup: pedagogický/odborný zamestnanec v úvode žiakov oboznámi s fenoménom nazývaným sexting. Zreteľne im zhrnie, čo sa za termínom „sexting“ skrýva. Následne si žiakov rozdelí do skupín podľa ich celkového počtu (napr. 5 skupín po 4 žiakoch a pod.) a vysvetlí im inštrukcie k ich práci. Pedagogický/odborný zamestnanec žiakom predstaví príbeh (viď vyššie) – príbeh môže mať zobrazený na interaktívnej tabuli alebo v prípade, že nie je dostupné technické vybavenie, môže žiakom príbeh rozdať napísaný na papieri a otočený čistou stranou nahor – žiaci papier otáčajú až po tom, ako im pedagogický/odborný zamestnanec povie inštrukcie k vypracovaniu. V rámci inštrukcií žiakov oboznámi, že majú pred sebou napísaný príbeh, ktorý súvisí so sextingom a pripomenie im, že by sa také niečo mohlo udiť komukoľvek, preto by mali byť pri využívaní IKT technológií opatrní. Následne im pedagogický/odborný zamestnanec vymedzí časový priestor (5 – 7 minút) na preštudovanie si situácie v príbehu. Po preštudovaní žiaci v skupinách začnú riešiť situáciu podľa jednotlivých krokov, aby dokázali analyzovať danú situáciu vyplývajúcu z príbehu (Čo je problémom? Aké najpodstatnejšie znaky problému sú v príbehu popísané? Čo vyplýva z celkovej situácie? Ako by daný problém žiaci riešili? (návrhy riešení), Aký je záver z ich rozboru situácie? – diskusia o tom, aké závery vyvodili, ako postupovali a pod.).

Po tom, ako majú všetky skupiny hotové rozbor situácie, pedagogický/odborný zamestnanec žiakov vyzve, aby si išli odprezentovať svoje postupy. Je potrebné dbať na to, aby sa pri prezentácii vyjadril každý žiak z danej skupiny, nakoľko cieľom aktivity je aj rozvíjať komunikačné schopnosti žiakov. Po odprezentovaní sa môžu do diskusie pripojiť aj ostatní žiaci, aby podali spätnú väzbu prezentujúcej skupinke. Na záver ohodnotí skupinu aj samotný pedagogický/odborný zamestnanec – čo sa mu páčilo, čo žiak môže nabudúce urobiť lepšie a pod.)

Takýmto spôsobom môže pedagogický/odborný zamestnanec realizovať aktivity aj na zvyšné situačné metódy.

Záver

Cieľmi práce bolo charakterizovať sexting ako jedno z rizík kyberpriestoru, definovať a charakterizovať copingové stratégie, vymedziť teoretické poznatky stratégií socializácie, ako aj navrhnúť praktické námety na prevenciu sextingu prostredníctvom copingových stratégií a situačných metód.

V rámci prvej kapitoly sme sa dozvedeli o modernom fenoméne, ktorý neustále „číha“ na používateľov internetu. Keďže sme dospeli k záveru, že sexting v súčasnosti stúpol a týka sa



najmä dospievajúcich, v práci sme sa zamerali na 7. – 9. ročník základných škôl, čo predstavuje vekovú kategóriu dospievajúcich v rozmedzí 12 až 15 rokov. Aj napriek tomu, že v súčasnosti sú IKT technológie využívané priam neustále, myslíme si, že nie každý užívateľ si na riziká kyberpriestoru dáva dostatočný pozor. Konštatujeme, že jeden z prvotných účinných spôsobov je dostatočná komunikácia nielen s dospievajúcimi, ale aj mladšími užívateľmi IKT technológií, ktorí sa môžu veľmi ľahko so sextingom a inými hrozbami kyberpriestoru stretnúť. V tejto kapitole sme sa taktiež zamerali aj na copingové stratégie, v ktorých sme stručne explikovali copingové stratégie a ich typológiu. Tieto stratégie poskytujú obeti sextingu spôsob k rýchlejšiemu zvládnutiu danej situácie. Poskytnuté preventívne aktivity slúžia ako návrh a inšpirácia na realizáciu prevencie sextingu.

V závere práce by sme chceli skonštatovať, že o rizikách a nástrahách internetu je veľmi podstatné hovoriť, nakoľko sme sa v rámci teoretických východísk dozvedeli, že sa v súčasnosti často vyskytujú medzi používateľmi IKT technológií. Nielen rodičia, ale aj pedagógovia by mali na túto skutočnosť myslieť a v rámci prevencie by mali poskytovať rôzne formy osvety týkajúce sa kyberpriestoru. Jedným zo spôsobov, ktoré by mohli pedagogickí a odborní zamestnanci využiť pri prevencii sextingu, sú poskytnuté návrhy aktivít v záverečnej kapitole.

Literatúra

EUROPEAN INFORMATION SOCIETY INSTITUTE. Sexting [online]. Dostupné z: <https://www.eisionline.org/index.php/sk/ss-zlpas-blog/92-sexting>

FOLKMAN, S. – LAZARUS, R. S. 1984. *Stress, appraisal, and coping*. – New York: Springer Publishing Company, Inc, 1984. 449 s. ISBN 0-8261-4191-9.

HALDER, D. – JAISHANKAR, K. 2014. *Teen Sexting: A Critical Analysis on the Criminalization Vis-À-Vis Victimization Conundrums*. Virtual Forum Against Cybercrime, Issue 6.

HOLLÁ, K. 2016. *Sexting a kyberšikana*. – 1. vyd. – Bratislava: Iris, 2016. 166 s. ISBN 978-80-8153-061-6.

HOLLÁ, K. 2017. *Detekcia kyberagresie – kyberšikanovania a sextingu*. – 1. vyd. – Nitra: UKF, 2017. 113 s. ISBN 978-80-558-1205-2.

KOŽÍŠEK, M. – PÍSECKÝ, V. 2016. *Bezpečně n@ internetu. – Průvodce chováním ve světě online* – 1. vyd. – Praha 7: Grada Publishing, a.s. 2016. 175 s. ISBN 978-80-247-5595-3.

KYBERŠIKANOVANIE.SK, Prevencia kyberšikanovania [online]. Dostupné na internete: <https://www.kybersikanovanie.sk/index.php/aktivita>

NAEZER, M. – OOSTERHOUT, V. L. 2020. Only sluts love sexting: youth, sexual norms and non-consensual sharing of digital sexual images, *Journal of Gender Studies*, [online]. 2020. ISSN.0958-9236. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/09589236.2020.1799767>

PARRIS, L. – VARJAS, K. – MEYERS, J. – CUTTS, H., (2011). *High School Student's Perceptions of Coping With Cyberbullying*. *Youth & Society*, v. 20, n. 10, pp. 1-23. Retrieved August 2011 from SAGE



VENGLÁŘOVÁ, M. a kol. 2011. *Sestry v nouzi. Syndrom vyhoření, mobbing, bossing.* - 1. vyd. - Praha: Grada Publishing a.s., 2011. 192 s. ISBN 978-80-247- 3174-2.

WOLAK, J. – FINKELHOR, D. 2011. *Sexting: A Typology*. Durham, NH : Crimes against Children Research Center. Dostupné z: <https://scholars.unh.edu/ccrc/48/>

ZELINA, M. Model rozvoja osobnosti žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese In Filozofie výchovy a nový obsah výuky na našich školách [online]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/download/11029/9836/19947>

ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa (metódy výchovy)*. – 2. vyd. – Bratislava: IRIS, 1996. 227 s. ISBN 80-967013-4-7.

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Nad'a Grešnerová

Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Fakulta: PF- pedagogická fakulta

Katedra: KPG- Katedra pedagogiky

Adresa pracoviska: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Tr. A. Hlinku 1, 949 01 Nitra

e-mail: gresnerova.n@gmail.com / nada.gresnerova@student.ukf.sk

školiťel': doc. PaedDr. Katarína Hollá, PhD.



AKTUÁLNY STAV KOOPERÁCIE UČITEĽA ZÁKLADNEJ ŠKOLY S RODIČMI ZAČÍNAJÚCICH ŠKOLÁKOV A IDENTIFIKÁCIA BARIÉR OVPLYVNÚJÚCICH ICH VZÁJOMNÝ VZŤAH

THE CURRENT STATE OF COOPERATION BETWEEN PRIMARY SCHOOL TEACHERS AND PARENTS OF SCHOOL-AGE CHILDREN AND THE IDENTIFICATION OF BARRIERS AFFECTING THEIR MUTUAL RELATIONSHIP

Katarína Muziková

Abstrakt: Predkladaný príspevok sa zaoberá problematikou kooperácie učiteľov primárneho stupňa vzdelávania s rodičmi začínajúcich školákov. Identifikuje aktuálne ťažkosti vyskytujúce sa pri budovaní ich vzájomného vzťahu. V teoretickej časti príspevku približujeme podstatu budovania vzťahu učiteľa s rodičmi v počiatočných inštitucionálnych vzdelávaní začínajúcich školákov a jeho vplyvu na úspešný proces adaptácie žiakov na prostredie základnej školy i dosahovanie ich školskej úspešnosti. Poukazujeme i na diferenciu v uplatňovaní inovatívnych stratégií predmetnej kooperácie medzi aktérmi výchovy na Slovensku a v zahraničí. Pozornosť upriamujeme na rozdielny prístup rodičov ku kooperácii s učiteľom a na vznik možných bariér ovplyvňujúcich ich vzájomnú komunikáciu i samotný vzťah. Cieľom empirickej časti predkladaného príspevku je zistenie aktuálneho stavu kooperácie učiteľov v 1. ročníku základnej školy s rodičmi začínajúcich školákov a identifikáciu konkrétnych prekážok ovplyvňujúcich ich vzájomný vzťah. Pre účely výskumu bola aplikovaná kvantitatívna výskumná metóda – elektronický dotazník. Výskumná vzorka bola segmentovaná do dvoch parciálnych častí, ktoré boli tvorené rodičmi začínajúcich školákov (182) a učiteľmi pôsobiacimi na 1. stupni základných škôl (120). Interpretácia výsledkov výskumu bola realizovaná v deskriptívno-grafickej forme. Na základe výsledkov výskumu v predkladanom príspevku prinášame tiež návrhy inovatívnych foriem kooperácie učiteľa s rodičmi školákov uplatniteľné počas 1. ročníka základnej školy.

Abstract: The presented article deals with the issue of cooperation between primary education teachers and parents of beginning schoolchildren. It identifies current difficulties occurring in building their mutual relationship. In the theoretical part of the article, we approach the essence of building the relationship between the teacher and the parents at the beginning of the institutional education of beginning schoolchildren and its influence on the successful process of adaptation of pupils to the elementary school environment and their achievement at school. We also point out the difference in the application of innovative strategies of the cooperation in question between actors of upbringing in Slovakia and abroad. We draw attention to the different approaches of parents to cooperation with the teacher and to the emergence of possible barriers affecting their mutual communication and the relationship itself. The aim of the empirical part of the presented article is to find out the current state of cooperation between teachers in the 1st year of elementary school and parents of beginning schoolchildren and to identify specific obstacles affecting their mutual relationship. For the purposes of the research, a quantitative method was applied - an electronic questionnaire. The research sample was segmented into two partial parts, which were made up of parents of beginning schoolchildren (182) and teachers working at the 1st grade of elementary schools (120). The interpretation of the research results was carried out in a descriptive-graphical form. Based on the results of the research, we also present proposals for innovative forms of cooperation between the teacher and the parents of schoolchildren applicable during the 1st year of elementary school.

Kľúčové slová: začínajúci školák, kooperácia učiteľa s rodičmi, bariéry vo vzťahu učiteľa

s rodičmi, formy kooperácie školy a rodiny, inovatívne stratégie kooperácie rodiny a školy

Keywords: *beginning schoolchild, teacher-parent cooperation, barriers in the teacher-parent relationship, forms of school-family cooperation, innovative strategies of family-school cooperation*

Úvod

Rodičia a učitelia, najmä v počiatočných inštitucionálnych vzdelávaní žiaka, predstavujú pre začínajúceho školáka významných aktérov výchovy a vzdelávania. Ich vzájomná a komplementárna činnosť je zo zásady kľúčová. Budovanie vzájomnej kooperácie medzi týmito aktérmi predstavuje významnú úlohu z hľadiska úspešného procesu adaptácie žiaka na prostredie základnej školy i dosahovania jeho akademickej úspešnosti. Za najvýznamnejšie determinanty v tomto procese možno považovať nielen rodinné prostredie a prístup rodičov k žiakovi a ich novej roli, v ktorej sa spolu so žiakom ocitajú, ale tiež školské prostredie a samotného triedneho učiteľa. Práve triedny učiteľ predstavuje aktéra výchovy a vzdelávania, ktorého úlohou je poskytnúť rodičom odborné rady a praktické usmernenia pre aplikovanie vhodných metód, ktoré budú na vzdelávanie a výchovu žiaka pôsobiť progresívne, a to už od začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky. Učiteľ je iniciátorom vzájomného vzťahu s rodičmi založenom na dôvere a rešpekte a je v jeho kompetencii rodičov podnecovať k budovaniu spoločného partnerstva. Prístup rodičov ku kooperácii je rozdielny. Aj z toho dôvodu sa učitelia v praxi stretávajú s ťažkosťami, ktoré budovanie ich vzájomných väzieb narušujú. Pre budovanie funkčného vzťahu rodičov a učiteľov v prostredí vzdelávacej inštitúcie sú využívané rôzne formy kooperácie, ktoré môžeme rozdeliť na tradičné a inovatívne. V kontexte modernej školy sú inovácie pre zefektívňovanie výučby, ale aj úrovne a kvality budovania ich vzťahov, nevyhnutné. V predkladanom príspevku sa okrem teoretických východísk venujeme tiež výskumnej činnosti, ktorej cieľom je zistenie aktuálnej úrovne vzťahov učiteľov 1. ročníkov základných škôl s rodičmi žiakov navštevujúcich 1. triedu formou kvantitatívnej výskumnej metódy – dotazníka. Súčasne je zámerom taktiež identifikovať reálne bariéry, ktoré sa v praxi vyskytujú, negatívne pôsobia na ich kooperáciu a taktiež zistiť, aké formy kooperácie sú v pedagogickej praxi v tomto období uplatňované najčastejšie. Súčasťou príspevku sú tiež prezentované návrhy na inovatívne formy kooperácie učiteľa a rodičov uplatniteľné v 1. ročníku základnej školy.

1. Princíp kooperácie učiteľa základnej školy s rodičmi začínajúcich školákov a jej špecifiká

Výchova a vzdelávanie začínajúceho žiaka sa vstupom do základnej školy zakladá na súbežnej činnosti dvoch dôležitých aktérov výchovno-vzdelávacieho procesu – rodičov a učiteľa. Miera jej úspešnosti závisí od ich vzájomnej podpory, súhry, kooperácie, obojstrannej úcty a rešpektu (Beňo – Šimčáková – Herich, 2006). Tieto činnosti sú založené na vzájomnej interakcii zúčastnených strán. Špecifickosť pri plnení výchovných úloh spočíva hlavne v tom, že rodina i škola sú pri utváraní osobnosti dieťaťa nenahraditeľné, no ich vzájomná interakcia má komplementárny charakter (Kačínová, 2012). Kooperatívny vzťah učiteľa s rodičmi školákov má na primárnom stupni vzdelávania, najmä v 1. ročníku základnej školy, určité špecifiká. V porovnaní s nadväzujúcimi, vyššími stupňami vzdelávania, je komunikácia učiteľa s rodičmi žiakov intenzívnejšia. Rodičia školáka sa obracajú na odborné vedomosti a praktické skúsenosti triedneho učiteľa (Majerčíková – Šuhajová, 2014). Rodičia pre žiakov predstavujú prvých facilitátorov k nadobúdaniu vedomostí, osvojovaniu si hodnôt, vytváraniu postojov, názorov či predstáv. Spolu s učiteľom však vytvárajú komplementárnu zložku, ktorá sa navzájom dopĺňa. Učiteľ ako osobnosť a aktér výchovy a vzdelávania kreuje pozitívny vzťah žiaka k škole i ďalšiemu vzdelávaniu.

Interakcia rodiny a vzdelávacej inštitúcie predstavuje relatívne zložitý jav. Diskusia o tejto problematike nie je trendom, ale nutnosťou aj s ohľadom na to, že vzájomné pôsobenie zúčastnených subjektov prispieva k tomu, aby mal rozvoj dieťaťa optimálne parametre. Bez toho, aby sa vzájomné výchovno-vzdelávacie pôsobenie rodiny a školy efektívne dopĺňalo, nie je možné doceliť hlbšiu kvalitu kooperácie a komunikácie. Ak je angažovanie sa rodičov v snahe tieto ciele naplniť zanedbateľné až absentujúce, činnosť školy má vo výchovno-vzdelávacom procese iba formálny charakter (Tišťanová, 2008). Snahou školy sa stalo aktívnejšie angažovať rodičov do aktivít realizovaných školou i aktivít iniciovaných rodičmi. Formálna kooperácia progresívne prebrala určité prvky neformálnej, osobnejšej kooperácie. Vzhľadom na čoraz väčšiu mieru zapájania a angažovania rodičov do chodu školy i procesu vzdelávania žiakov, je pre vzájomnú kooperáciu učiteľa s rodičmi nevyhnutné budovať medzi sebou partnerské vzťahy. Takéto vzťahy v sebe zahŕňajú vzájomnú akceptáciu, dôveru a zároveň prijatie zodpovednosti za svoje povinnosti (Kačínová, 2012). Vytvorenie takej podoby vzťahu medzi oboma činiteľmi výchovno-vzdelávacieho procesu si žiada veľa úsilia ako zo strany učiteľa, tak aj zo strany rodičov. Cieľom a výsledkom ich vzájomnej snahy by mala byť aktívna a predovšetkým efektívna kooperácia (Kmeťová, 2014). Vychádzajúc z teoretických poznatkov môžeme predpokladať, že vzdelávacia inštitúcia ako edukačný element a rodina, ktorá tvorí prvý a základný pilier výchovy a vzdelávania dieťaťa, predstavujú dva navzájom komplementárne a zároveň nenahraditeľné činitele.

1.1 Problematika uplatňovania foriem kooperácie učiteľa základnej školy s rodičmi začínajúcich školákov pri budovaní ich vzájomného vzťahu

Hlavným dôvodom inovatívnych zmien v školstve v rámci problematiky kooperácie by malo byť predovšetkým to, že dnešní rodičia chcú pre vzdelávanie a výchovu ich detí takých partnerov, ktorí sú schopní v pedagogickej praxi kreovať podnetné prostredie, implementovať do nej inovatívne prístupy a realizovať modernú výučbu (Lengyel, 2015). Stav kooperácie rodiny a školy v našom regióne reflektuje tiež miera výskumnej činnosti v tejto oblasti. Na Slovensku a v Českej republike je počet cielených výskumov zameraných na vzťah rodiny a školy, respektíve rodičov a učiteľov, pomerne nízky. Mapovanie kooperácie rodín a škôl je v zahraničí detailnejšie, čo sa prejavuje nielen v rovine empirickej, ale aj pri pluralitnom a rozmanitom definovaní základných termínov vzťahu rodiny a školy (Frýdková, 2010). O tom, že sa v zahraničí skúmaniu vzťahov medzi rodinou a školou venuje väčšia pozornosť, hovorí tiež autorka Z. Škvarková (2010), ktorá ako príklad uvádza americkú pedagogickú vedu. V rámci zahraničných výskumov existuje viacero európskych krajín, kde je problematike kooperácie a identifikácii jej rôznych foriem venovaná väčšia dôležitosť. Vo veľkej miere je to spôsobené najmä tým, že disponujú rozpracovanými programami týkajúcich sa angažovanosti rodičov do diania v škole. Kľúčový rozdiel medzi školstvom v zahraničí a na Slovensku spočíva v značnej uzavretosti vzdelávacích inštitúcií (Kmeťová, 2014). Príkladom je Fínsko, krajina, ktorá sa v medzinárodných testovaniach OECD pravidelne umiestňuje na popredných priečkach. Je to krajina, ktorej sa z pohľadu implementácie inovatívnych reforiem v školstve veľmi darí. Rodičia žiakov vo Fínsku prikladajú vzdelávaniu v celej krajine veľký význam a aktívne sa zaujímajú nielen o dianie v škole, ktorú ich dieťaťa navštevuje, ale aj o celý vzdelávací systém v ich krajine (Brezovská – Gránska, online). Vzorom inovácii je aj Nemecko, v ktorom sú realizované vzdelávacie aktivity formou seminárov pre rodičov školákov za účelom ich oboznámenia s inováciami v oblasti vzdelávania a výučby žiakov. Aj vďaka takýmto seminárom vzniká spôsob, akým sa rodičia približujú škole a nadobúdajú pocit, že angažovať sa v určitých oblastiach školského prostredia môže byť prínosom. V Maďarsku ide pre zmenu o špecializované štúdium pedagogiky rodiny, kedy sú v rámci štúdia absolventi (pedagóg rodiny) pripravovaní na komunikáciu s rodičmi a aktívne riešenie problémov v

rodinnej výchove (Potočárová – Vančo, 2012). K návrhom inovatívnych stratégií a ich implementácii do praxe je dôležité pristupovať systematicky. Jednotlivé inovatívne stratégie je potrebné prispôbiť prostrediu, v ktorom majú byť používané. Univerzálne prístupy ku kooperácii rodiny a školy nie sú úplne realistické, pretože daný región (krajina) má svoje kultúrne, ekonomické i národné špecifiká, ktoré môžu mať na aplikovanie daných inovácií vplyv. V pedagogickej praxi, čo potvrdzuje aj náš región, sú však prevažne využívané tradičné formy kooperácie. Z hľadiska budovania partnerských vzťahov učiteľ – rodič však nie sú v dnešnej praxi dostatočne efektívne.

Teoretické východiská i prax jasne hovoria o odlišnej miere zapojenia rodičov do kooperácie so školou. Viaceré rodiny v rámci spoločnosti si uvedomujú, že podiel ich výchovy nie je dostatočný. Príčinou je napríklad nedostatok času rodičov na výchovu a tiež fakt, že deti trávajú v rodine menej času ako kedysi. Ďalšími dôvodmi, prečo sa rodičia nemajú záujem angažovať do prostredia školy, je ich časový fond a starosti týkajúce sa ich osobného a profesionálneho života. Pretrvávajú tiež istá rovina strachu z toho, že výhrady voči škole či pedagógom sa môžu negatívne obrátiť proti ich dieťaťu (Baranyai, 2016). Sociologický výskum spoločností EDUIn a Perfect Crowd z Česka ukázal, že väčšina rodičov od školy očakáva väčšiu iniciatívu a tiež vytvorenie lepších podmienok pre aktívnejšiu kooperáciu. Paradox, ktorý výskum priniesol je, že napriek želaniu kooperovať so školou vo väčšej miere až 1 z 5 rodičov uviedol, že časová vyťaženosť mu vyššiu mieru angažovanosti nedovoľuje. Výsledky výskumu potvrdili predpoklad, že užšia kooperácia rodičov a školy má vplyv na ďalšie aspekty vo výchove a vzdelávaní dieťaťa (Brezovská – Gránska, online). Na pozadí sú tiež určité obojstranné predsudky, ktoré vytvárajú bariéry pre vytvorenie efektívnej kooperácie. Moderná škola naráža práve na oblasť výchovných kompetencií, ktoré by mali patriť rodičom. O to viac je dôležité, aby sa učitelia snažili s rodičmi kooperovať a zladit' spoločné postupy a ciele (Kačínová, 2012). Mnohí rodičia sa radi spoliehajú na odborné pôsobenie učiteľov, pričom sa chcú plne spoliehať na ich pedagogický prístup a kvalitnú prácu vo výchove a vzdelávaní detí. Od učiteľov zároveň častokrát očakávajú, že ich odborná činnosť vykompenzuje určité nedostatky vo výchove v rodinnom prostredí (Potočárová – Vančo, 2012). Obaja aktéri výchovy a vzdelávania by mali vo vzťahu k budovaniu ich vzájomnej kooperácie, ideálne založenej na partnerskom vzťahu, najmä v počiatočných vzdelávaní začínajúceho školáka, prejavit' dostatočný záujem a iniciatívu. Iba spoločným úsilím je možné úspešne dosiahnuť stanovené ciele a prispieť tak k čo najlepšej adaptácii žiaka na prostredie základnej školy ako aj na samotnú efektívnosť vzdelávania začínajúceho školáka.

2. Výskumná časť a metodika výskumu

Teoretické východiská i závery relevantných výskumov poukázali na dôležitosť vzťahu učiteľov a rodičov, teda úrovne ich kooperácie v počiatočných inštitucionálnom vzdelávaní, a to najmä v súvislosti so školskou úspešnosťou žiaka. Problematika skúmania v oblasti kooperácie učiteľov a rodičov nie je na Slovensku obsiahnutá v dostatočnej miere, čo potvrdila i nami realizovaná analýza odbornej literatúry. Zistili sme, že sa v praxi vyskytujú určité bariéry komplikujúce budovanie partnerského vzťahu učiteľ – rodič. Predbežne sme dospeli k záveru, že sú v súčasnosti v pedagogickej praxi slovenských základných škôl najčastejšie využívané tradičné formy kooperácie rodiny a školy. Novšie prístupy a zahraničné zdroje nám však ponúkajú aj iné, inovatívne formy kooperácie, ktoré by mohli odpovedať na niektoré vynárajúce sa aktuálne otázky a identifikovať tak vznik možných bariér.

Empirická časť predkladaného príspevku obsahuje výskumnú činnosť, ktorá je zameraná (téma výskumu) na zistenie aktuálneho stavu kooperácie učiteľa s rodičmi začínajúcich školákov, najčastejšie uplatňovaných foriem kooperácie a tiež identifikovanie možných bariér, ktoré negatívne ovplyvňujú a komplikujú proces budovania ich vzájomného vzťahu. Na zber hromadných dát od respondentov sme si zvolili kvantitatívnu výskumnú metódu, elektronické

(online) dotazníky pre učiteľov 1. stupňa základných škôl a rodičov začínajúcich školákov – prvákov. Výskumný problém sa týka zisťovania aktuálneho stavu – úrovne kooperácie učiteľov primárneho stupňa vzdelávania s rodičmi žiakov 1. ročníkov základných škôl, v praxi najčastejšie využívaných foriem kooperácie a identifikácie aktuálnych otázok – konkrétnych bariér, ktoré narúšajú budovanie a prehlbovanie ich vzájomného vzťahu. Výskumné otázky sme preto formulovali tak, aby nám umožnili detailne a metodicky správne realizovať výskumnú činnosť. Výskumná otázka č. 1 – Aký je aktuálny stav kooperácie učiteľov 1. ročníkov základných škôl s rodičmi žiakov navštevujúcich 1. triedu základnej školy? Výskumná otázka č. 2 – Aké bariéry sa vyskytujú v priebehu budovania vzájomných vzťahov rodičov začínajúcich školákov a učiteľov 1. ročníkov základných škôl? Výskumná otázka č. 3 – Aké formy kooperácie sú v 1. ročníkoch základných škôl v pedagogickej praxi uplatňované v najväčšej miere?

Cieľ výskumu pre nás na základe určeného výskumného problému predstavuje zistenie aktuálnej úrovne vzťahu a kooperácie medzi rodičmi žiakov 1. ročníkov základných škôl a triednymi učiteľmi, a to aj s ohľadom na prítomnosť možných bariér, ktoré tento vzťah narúšajú. Pre potrebu uskutočnenia nášho výskumu sme si vybrali výskumnú vzorku, ktorá je tvorená dvomi samostatnými skupinami, pre ktoré sme vytvorili dva individuálne online dotazníky. Elektronická forma dotazníkov nám vďaka takmer neobmedzenej digitálnej distribúcii umožnila získať široké spektrum dát a odpovedí. Prvá skupina v počte 120 respondentov bola tvorená učiteľmi pôsobiacimi na 1. stupni základných škôl, pričom prioritnú časť tvorili priamo učitelia aktuálne vyučujúci v 1. ročníkoch primárneho stupňa vzdelávania. Až 55 % respondentov tvorili učitelia s dĺžkou praxe 21 a viac rokov, 20 % dosahovalo dĺžku pedagogickej praxe v rozpätí od 11 – 20 rokov. Zvyšok vzorky dosahoval kratšiu dĺžku pedagogickej praxe. 31,7 % respondentov pôsobilo v rámci výučby v Nitrianskom kraji, zo Žilinského a Banskobystrického kraja v oboch prípadoch dotazník vyplnilo zhodne 13,3 % respondentov. Zvyšné kraje boli zastúpené v menšej miere. Respondentov v tejto skupine sme oslovovali formou emailovej komunikácie, kedy sme komunikovali s vedením vzdelávacích inštitúcií alebo sme oslovili priamo konkrétnych učiteľov. Na získanie relevantnej vzorky respondentov sme využili taktiež sociálne siete (Facebook), pričom sme sa zamerali na súkromné skupiny, ktorých členmi boli učitelia pôsobiaci na 1. stupni základných škôl. Druhú skupinu respondentov v počte 182 tvorili výhradne rodičia žiakov 1. ročníkov základných škôl. 56 % opýtaných bolo vo veku 31 – 40 rokov, 37,9 % vo veku 41 – 50 rokov, 4,4 % tvorili opýtaní vo veku 24 – 30 rokov. Len 1,6 % zastupovala túto časť vzorky skupina rodičov vo veku 51 a viac rokov. Nitriansky kraj zastupovalo 32,4 % vzorky, Bratislavský kraj 19,2 % a Trnavský kraj 14,8 % respondentov. Zvyšné kraje boli zastúpené v menšom počte. Rodičov školákov sme oslovovali prostredníctvom súkromných správ alebo uzatvorených skupín na sociálnej sieti Facebook. V prípade oboch skupín respondentov bola zachovaná úplná anonymita a vyplňanie dotazníka nebolo časovo obmedzené. Súčasťou dotazníkov boli uzatvorené otázky s viacnásobným výberom, s dichotomatickou ponukou odpovedí, škálové otázky (likertova škála) a taktiež otvorené otázky. Dotazníky boli vyhotovené prostredníctvom digitálnej platformy www.survio.com. Zber dát prebiehal počas kalendárnych mesiacov marec a apríl 2023.

3. Vyhodnotenie a interpretácia výsledkov výskumu

Vzhľadom na stanovený rozsah publikovaného príspevku nie je možné interpretovať všetky naše zistenia separátne a detailne. Okrem textového vyhodnotenia kompletný výskum obsahuje aj grafickú interpretáciu získaných dát v podobe grafov a tabuliek. Uvedená interpretácia výsledkov má v tomto prípade primárne analyticko-deskriptívny charakter. Výsledky uvedené v nasledujúcej podobe sú extrahované zo získaných dát elektronických dotazníkov určených pre učiteľov 1. stupňa základných škôl a rodičov žiakov 1. ročníkov.

Zaujímavým zistením je, že až 80 % opýtaných učiteľov hodnotilo aktuálny stav kooperácie s rodičmi začínajúcich školákov ako primeraný (adekvátny – zodpovedajúci stav pre nevyhnutné fungovanie kooperácie) i dokonca optimálny (najvyhovujúcejší – najlepší stav pre budovanie kooperácie). Na druhej strane je však paradoxné, že učitelia vnímajú zo strany rodičov výrazné bariéry, čo čiastočne rozporuje prevládajúci názor o relatívne primeranom stave kooperácie. Až 65 % učiteľov vníma ako jeden z problémov pracovnú vyťaženosť rodičov, 35 % poukazuje na nezáujem rodičov o budovanie ich vzájomnej kooperácie a 29,17 % respondentov uviedlo, že dôvodom vzniku bariér je aj nedostatočná úroveň pedagogickej gramotnosti rodičov. Učitelia tiež v našom dotazníkovom prieskume zhodnotili, že iniciatíva rodičov pri budovaní ich vzájomnej kooperácie je len na priemernej úrovni (57,50 %).

Tabuľka č. [1]: Hodnotenie aktuálneho stavu kooperácie s rodičmi školákov z pohľadu učiteľa

Odpovede	Počet odpovedí	% odpovedí
aktuálny stav kooperácie je na optimálnej úrovni	25	20,83%
aktuálny stav kooperácie je na primeranej úrovni	71	59,17%
aktuálny stav kooperácie nie je dostatočný	17	14,17%
budovanie vzájomnej kooperácie je častokrát problematické	19	15,83%
v rámci budovania kooperácie s rodičmi žiakov vnímam viacero prekážok, ktoré tento proces narúšajú	7	5,83%
iný názor	2	1,67%

Zdroj: vlastné spracovanie na základe dotazníkového prieskumu

Tabuľka č. [2]: Vyskytujúce sa bariéry pri budovaní kooperácie učiteľa s rodičmi školákov

Odpovede	Počet odpovedí	% odpovedí
pracovná vyťaženosť rodičov	78	65,00%
nezáujem rodičov	42	35,00%
jazykové, sociálne a kultúrne rozdiely rodičov	19	15,83%
nedostatočná pedagogická gramotnosť rodičov	35	29,17%
nedostatočná komunikácia	32	26,67%
nevnímam žiadne bariéry	22	18,33%
iné	3	2,50%

Zdroj: vlastné spracovanie na základe dotazníkového prieskumu

Z hľadiska využívania foriem kooperácie pre budovanie vzájomného vzťahu daných aktérov učitelia za najviac využívané označili tradičné formy kooperácie – rodičovské združenie (91,67 %), osobné konzultácie (83,33 %), elektronická žiacka knižka (77,50 %), deň otvorených dverí (69,17 %). Ďalej boli často využívané aj telefonické alebo písomné formy komunikácie. Toto zistenie len potvrdzuje tvrdenie, že zo strany učiteľov nie sú v pedagogickej praxi takmer vôbec aplikované inovatívne formy kooperácie. Zaujímavým zistením výskumnej činnosti tiež bolo, že záujem učiteľov o vzdelávanie sa v oblasti uplatňovania inovatívnych foriem kooperácie s rodičmi je relatívne nízky – presne 50 % učiteľov uviedlo, že sa v tejto oblasti vzdeláva, no ďalšia polovica uviedla, že o vzdelávanie v rámci tejto témy neprejavuje záujem. Z pohľadu čiastkových výsledkov dotazníkového prieskumu u rodičov je prekvapivé zistenie, že sú to práve rodičia, ktorí by uvítali inovatívnejšie formy kooperácie spolu s učiteľom (viď. tabuľka č. 3). Za pozitívum možno taktiež považovať informáciu, že rodičia si uvedomujú vlastné bariéry narúšajúce budovanie ich vzájomnej kooperácie s učiteľom ich dieťaťa. 21,43 % rodičov označilo za prekážku ich pracovnú vyťaženosť. Na druhej strane tiež ako problém vnímajú, že pedagóg nejaví dostatočný záujem o zapájanie rodičov do kooperácie

(21,43 %) alebo poskytuje len málo foriem pre ich vzájomnú kooperáciu (17,58 %). Opäť je však paradoxom, že až 45,05 % rodičov nevidí v rámci kooperácie s učiteľom žiadne bariéry, pričom z prieskumu vyplýva, že väčšina opýtaných respondentov určité bariéry konkretizovala, a to aj v rámci otvorených otázok v dotazníku.

Tabuľka č. [3]: Záujem rodičov školákov o navrhované formy kooperácie s učiteľom

Odpovede	Počet odpovedí	% odpovedí
informačný seminár pre rodičov začínajúcich školákov	38	20,9%
informačný webinár pre rodičov začínajúcich školákov	33	18,1%
diskusné podujatia za účasti špecializovaných odborníkov	63	34,6%
e-kniha s užitočnými informáciami, radami a usmerneniami pre rodičov začínajúcich školákov	39	21,4%
vzdelávacie aktivity a workshopy	23	12,6%
rodič v škole	88	48,4%
rodičovská miestnosť v škole (klubovňa)	11	16,2%
online rodičovské združenia	23	12,6%
online individuálne konzultácie vo vopred dohodnutom čase	68	37,4%

Zdroj: vlastné spracovanie na základe dotazníkového prieskumu

Na základe preštudovanej odbornej literatúry a získaných dát sme v predmetnej práci detailnejšie rozpracovali aj koncepciu niekoľkých inovatívnych foriem kooperácie učiteľa 1. stupňa základnej školy s rodičmi začínajúcich školákov. Jednou z navrhovaných foriem je informačný seminár pre rodičov začínajúcich školákov, ktorého cieľom je oboznámiť rodičov s rolou školáka, procesom adaptácie, možnými adaptačnými ťažkosťami i so samotnou rolou rodiča školopovinného dieťaťa. Druhou navrhovanou formou kooperácie sú online individuálne konzultácie vo vopred dohodnutom čase, ktoré umožňujú v rámci kooperácie komunikovať veľmi flexibilne a zároveň rodičom poskytujú nadštandardný priestor pre konzultáciu prípadných ťažkostí ich dieťaťa. Tretiu navrhovanú formu kooperácie predstavujú diskusné podujatia za účasti špecializovaných externých odborníkov (detský psychológ, špeciálny pedagóg, logopéd a iní) zamerané na konkrétne témy.

Záver

Predkladaný príspevok sa venoval problematike kooperácie rodičov začínajúcich školákov s učiteľmi 1. ročníkov základných škôl. V teoretickej časti príspevku sme sa zamerali na analýzu odbornej literatúry vzťahujúcej sa danú problematiku. Poukázali sme na dôležitosť budovania vzájomného vzťahu učiteľov na 1. stupni základných škôl a rodičov začínajúcich školákov, a to predovšetkým v období začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky. Štúdium teórie nám ukázalo, že v porovnaní s inými zahraničnými krajinami (Fínsko, Nemecko), ktoré sa problematike kooperácie rodiny a školy venujú dôkladnejšie a disponujú konkrétnymi teoretickými plánmi, ako aj väčším množstvom vypracovaných programov a zrealizovaných výskumov z danej oblasti, je v rámci slovenského školstva dôležité venovať väčšiu pozornosť implementácii nových inovatívnych foriem kooperácie rodiny a školy do pedagogickej praxe. Výsledky výskumu ukázali, že väčšina učiteľov vníma aktuálny stav kooperácie ako primeraný. Komplexne vzbudzujú výsledky výskumu dojem, že sa učitelia do istej miery uspokojili s aktuálnym stavom kooperácie, ktorý je však plný konkrétnych nedostatkov, ktoré v ostatných odpovediach uviedli sami respondenti. Rodičia by podľa zistení výskumu prijali efektívnejšiu komunikáciu a využívanie inovatívnych foriem kooperácie s učiteľom. Výskum tiež poukázal na slabinu v progresívnom využívaní inovatívnych prístupov v rámci kooperácie, kde možno hovoriť o stagnácii v tejto oblasti. Rodičia i učitelia v dotazníkoch označovali za

využívané predovšetkým tradičné a overené formy kooperácie, ktoré sú v pedagogickej praxi uplatňované v najväčšej miere. Je však zrejmé, že hoci sú prínosné, ich efekt na budovanie vzájomného, ideálne partnersky založeného vzťahu učiteľov a rodičov, nie je postačujúci.

Literatúra

BARANYAI, L. 2016. Škola s pointou Veľkého diela navrhnutá ako komunitné edukačné centrum. In *Škola ako aktér zmeny v životoch detí a v komunite*. [online]. 1. vyd. Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti, 2016. ISBN 978-80-89571-14-7, s. 7- 32. Dostupné z: <https://lnk.sk/kpnq>

BEŇO, M. - ŠIMČÁKOVÁ, E. - HERICH, J. 2006. *Rodičia o súčasnej škole*. Bratislava : Ústav informácií a prognóz školstva v Bratislave, 2006. 314 s. ISBN 80-7098-441-4.

BREZOVSKÁ, L. - GRÁNSKA, Z. 2023. Spolupráca rodičov učiteľov nie je dostatočná. V čom nám takýto vzťah škodí? In *Eduworld.sk*. [online]. 2023. Dostupné z: <https://lnk.sk/ijj6>

FRÝDKOVÁ, E. 2010. *Rodičia ako edukační partneri školy*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2010. 174 s. ISBN 978-80-8105-200-2.

KAČINOVÁ, K. 2012. Spolupráca školy a rodiny s dôrazom na jej spoločenský aspekt. In *Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov* [online]. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, 2012. ISBN 978-80-8082-531-7, s. 120-126. Dostupné z: <https://lnk.sk/ee15>

KMEŤOVÁ, J. 2014. Spolupráca základnej školy a rodiny – efektívne vzdelávanie si žiada partnerstvo. In *Direktor: Portál pre riaditeľov škôl a zriaďovateľov*. [online]. 2014, č. 1. ISSN 1339-925X. Dostupné z: <https://lnk.sk/jkz7>

LENGYEL, P. 2015. Komunikácia školy s rodičmi žiakov. In *Direktor: Portál pre riaditeľov škôl a zriaďovateľov*. [online]. 2015, roč. 2015, č. 12. ISSN 1339-925X. Dostupné z: <https://lnk.sk/sxfg>

MAJERČÍKOVÁ, J. - ŠUHAJOVÁ, Z. 2014. “Mám pre teba dve správy: dobrú i zlú, ktorú chceš počuť skôr?” Stratégie dieťaťa-žiaka v komunikácii rodiny a primárnej školy. In *e-Pedagogium*. [online]. 2014, roč. 14, č. 1. eISSN 1213-7499. Dostupné z: <https://lnk.sk/ncd4>

POTOČÁROVÁ, M. - VANČO, J. 2012. Aspekty aktívnej spolupráce medzi rodinou a školou. In *Paedagogica*. [online]. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, 2012, s. 109- 132. ISBN 978-80-223-3283-5. Dostupné z: <https://lnk.sk/jqz7>

ŠKVARKOVÁ, Z. 2010. *Rodina a škola vo vzájomnej spolupráci*. 1. vyd. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta Banská Bystrica, 2010. 175 s. ISBN 978-80-557-0024-3.

TIŠŤANOVÁ, K. 2008. Niektoré aspekty interakcie školy a rodiny. In *Výchova v pedagogickom výskume a praxi*. [online]. Trnava: Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2008. ISBN 978-80-8105-007-7, s. 581-585. Dostupné z: <https://lnk.sk/kxd3>

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Bc. Katarína Muziková
Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Fakulta: Pedagogická fakulta
Katedra: Katedra pedagogiky
Adresa pracoviska: Dražovská 4, 949 01 Nitra
e-mail: katarina.muzikova@ukf.sk



Názov: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov EDUCA XVIII: „Diverzita ako impulz pre pedagogické vedy“.

Vydavateľ: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, 2023

Recenzenti: prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD.
prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.

Editor: PaedDr. Libuša Gužíková

Dizajn obálky: PaedDr. Libuša Gužíková

Technická úprava: PaedDr. Libuša Gužíková

Rok vydania: 2023

Rozsah: 130 s.

ISBN: 978-80-558-2061-3

EAN: 9788055820613

Všetky práva vyhradené, toto dielo ani žiadnu jeho časť nemožno reprodukovať bez súhlasu majiteľa práv.