

References:

1. Rusňák, R., Andričíková, M. & Pršová, E. 2011. Integrované vyučovanie slovenského jazyka a literatúry na primárnom stupni školy. In *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie* (Liptáková eds.), pp. 458–496 Prešov/Slovakia: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011.
2. Hrašková, M. 2015 *Práca s textom v literárnej komunikácii (s využitím vybraných moderných vyučovacích metód a aktivizujúcich otázok v čítaní s porozumením)*. Nitra/Slovakia : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, 2015.
3. Rideout, V. J. 2014. *Children, Teens and Reading: A Common Sense Media Research Brief*, Common Sense Media, 2014. [online]. [cit. 2018-04-25]. Dostupné z internetu: <<http://www.iserotope.com/wp-content/uploads/2014/05/csm-children-teens-and-reading-2014.pdf>>.
4. Rideout, V.J., Foehr, U.G. & Roberts, V. 2010. *Generation M: Media in the lives of 8- to 18-year-olds*. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation.
5. *Leseerziehung in Europa: Kontexte, politische Maßnahmen und Praktiken*. Brüssel: Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur, 2011.
6. Renuga, M. & Kanchana Mala, B. 2015. Students' Perceptions of Themselves as Readers and the Concept of Reading. *New Educational Review*, vol. 41, no. 3, pp.86–97.
7. Levy, R. *Young children reading*. University of Sheffield/UK: Sage Publishing, 2011.
8. Chirlesan, G., Chirlesan, D. 2017. Web 2.0 technologies for reading promotion: findings from research and achievements in Romania" In *Proceedings include at ICERI 2017conference*, p.p 7129– 7137 Sevilla/Spain : IATED, 2017.
9. Gabzdyl J. 2014. Cel jako kategoria oceny efektywności kształcenia wczesnoszkolnego. In Diušková, A. Kasáčová, B. a kol. *Reflexia a hodnotenie v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica : Belianum, 2014. s. 213-251.

Pondelíková Renáta,

*Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej kultúry, Slovenská republika
PaedDr., PhD. / Assistant professor
renata.pondelikova@umb.sk*

Lipárová Lenka,

*Matej Bel University Banská Bystrica, Faculty of Education, The Department of Art education, Slovak Republic
Mgr., PhD. / Assistant professor
lenka.liparova@umb.sk*

УДК 159.922.8:37.047

PEDAGOGICKÉ ASPEKTY VÝTVARNÉHO NADANIA ŽIAKOV²

V príspevku sa zamýšľame nad potrebou rozvíjania výtvarného nadania a vizuálneho myslenia v súvislosti s vizuálnou gramotnosťou. Naznačíme možnosti nazerania na problematiku skúmania výtvarného nadania detí. Chceli by sme tým poukázať na potrebu podpory nadania detí a to už na prvých stupňoch vzdelávania. Poukazujeme na vhodnosť využívania dlhodobých projektov pri podpore výtvarného nadania detí na prvom stupni.

Kľúčové slová: Výtvarné nadanie. Vizuálna gramotnosť. Predstavivosť. Podpora nadaných. Kooperácia.

² Text vznikol v rámci riešenia projektu VEGA 1/0179/17 Výskum identifikátorov výtvarného nadania a talentu detí a mládeže.

PEDAGOGIKA ASPECTS OF ARTISTIC TALENT

The paper outlines the possibilities of understanding the basic concepts related to pupils' talents and clarifies the basic theoretical concepts for studying the artistic talents of pupils. We would like to point out the need for support the gifted children at the earliest stages of education. We point out the appropriateness of using long-term projects to support children's artistic talent at the first level of elementary education.

Key words: Gifted child. Artistic talent. Support of gifted children. Visual literacy. Cooperation.

Ak sa zamyslíme nad výrokom génia, významného fyzika, Alberta Einsteina: „*Predstavivosť je dôležitejšia ako vedomosti. Vedomosti sú obmedzené. Predstavivosť obklopuje svet.*“, môžeme spoločne uvažovať nad potrebou rozvíjania predstavivosti prostredníctvom výtvarnej edukácie v súvislosti s rozvojom nadania detí. Práve Einstein bol tým svetovým géniom, ktorý disponoval vizuálnym myslením. Tvrdil, že vizuálne obrazy a nie slová alebo jazyk, mu slúžili ako významné atribúty jeho kreatívnych myšlienok. Práve vizuálne myslenie alebo vizuálna predstava boli pri rôznych objavoch impulzom. Vizuálne myslenie je podmienené vnímaním, predstavivosťou a zobrazením. Ďalšími nevyhnutnými procesmi a súčasťou edukačného procesu výtvarnej edukácie sú vizuálna inteligencia, vizualita, vizuálna gramotnosť. Byť vizuálne gramotný znamená mať vizuálnu schopnosť. Tá je determinovaná neurofyziologicky, vekom, učením, povoláním. Vzhľadom na uvedené faktory je možné danú schopnosť zámerne ovplyvňovať. Podľa Karen Raney [1] má vizuálna gramotnosť viac vrstiev. Ide o perцепčnú senzitivitu (každodenná perцепcia prostredia a vzťahov jedinca), kultúrny priestor, v ktorom sa vytvára životný štýl, schopnosť kritického myslenia ako znalosť rôznych vyjadrovacích prostriedkov vizuálneho jazyka v súvislosti s perцепciou a recepciou umeleckého diela, estetickú otvorenosť voči emocionálnym a empatickým vzťahom a procesom, schopnosť vizuálneho vyjadrovania v zmysle kreatívnych aktivít výtvarnej tvorby. Podľa Šupšákovej [2] je vizuálne vnímanie proces získavania a spracovania podnetov, informácií, tak z vonkajšieho ako aj vnútorného sveta jedinca, pričom jeho činnosť sa zameriava na určenie zmyslovej kvality vnemu. Predstavivosť je schopnosť predstavovať si neprítomné veci a kombinovať predstavy. Príbeh Sira Kena Robinsona, významného britského spisovateľa, pedagóga a poradcu vlády pre vzdelávanie, presne vystihuje uvedenú problematiku: „*Pred mnohými rokmi mala učiteľka na základnej škole so svojimi 6-ročnými deťmi v triede hodinu kreslenia. Vzadu sedelo drobné dievčatko, ktoré normálne nezvyklo dávať pozor. Na hodine kreslenia to však bolo iné. Viac ako 20 minút dokázala sedieť sústredene sklonená nad papierom a bola absolútne pohltená tým, čo robila. Učiteľka si všimla jej zanietanie, a tak k nej pristúpila a spýtala sa jej, čo kreslí. „Kreslím Boha,“ povedalo dievčatko. „Ale ved’ nikto nevie ako Boh vyzerá,“ odpovedala jej prekvapene učiteľka. „Tak mi dajte ešte minútku a uvidíte,“ odpovedalo dievčatko pohotovo. Jediniec môže nakresliť to, čo vidí a vtedy sa spolieha na vnímanie. Ak kreslí spamäti, spolieha sa na predstavivosť. Z citátu Alberta Einsteina o dôležitosti predstavivosti, v úvodnej časti príspevku, vyplýva potreba podporovania jej rozvoja, ako základnej schopnosti, ktorej miera úrovne môže ovplyvňovať mieru úroveň nadania detí.*

V edukačnej praxi výtvarnej výchovy je častým fenoménom odvolávanie sa na talent. Ak vo výtvarných schopnostiach deti nedosahujú požadovanú úroveň, deti i rodičia sa odvolávajú na to, že dieťa nemá talent, výtvarné nadanie. Vo všeobecnejšej rovine môžeme výtvarné nadanie chápať ako umelecké nadanie. Umelecké nadanie sa prejavuje v niektorej z umeleckých oblastí – výtvarnej, hudobnej, literárno-dramatickej, tanečnej a ďalších.

Žiak umelecky nadaný je žiak s nadaním na niektorý druh umenia (napr. hra na hudobný nástroj, dramatické umenie, výtvarné umenie). Talent (nadanie) je ako diamant, ktorý je potrebné dlho obrusovať. Je tu teda otázka: „Existuje vôbec niečo ako vrodené nadanie?“ Martochová Dudová, Martoch, Martochová [3] uvádzajú, že inštinktívna odpoveď je: „Áno. Úspech rovná sa talent plus drina.“ Ďalej však spochybňujú túto odpoveď na základe štúdií, ktoré analyzujú životopisy slávnych a úspešných ľudí a tým prisudzujú vrodenému nadaniu menší význam a väčší význam tvrdej práci. Potvrďuje to aj štúdia psychológa K. A. Ericssona a jeho kolegov z elitnej berlínskej Akadémie múzických umení, z ktorej vyplynulo, že študentom stačilo len taká úroveň nadania, aby sa dostali na vysokú školu a k tomu, aby sa stali hudobnými virtuóznymi, potrebovali ďalej ochotu a vôľu tvrdo pracovať. [3]

Podľa názoru neurológa Daniela Levitina a ďalších štúdií iných svetových odborníkov [3] je 10 000 hodín tréningu nutnou podmienkou toho, aby sa človek stal majstrom svetového kalibru – v čomkoľvek. Samozrejmosťou je, že k takémuto počtu hodín sa môžeme dopracovať len vtedy, ak máme na to vytvorené podmienky.

Dočkal [5] sa zamýšľal nad tým, v ktorých oblastiach sa nadanie prejavuje a od kedy sa vôbec začalo uvažovať o nadaní výtvarnom. V antickom Grécku výtvarné umenie nepatrilo k privilegovaným činnostiam, ktorým sa pripisoval taký význam, aby ich vykonávatelia boli považovaní za nadaných ľudí: „*Sochárstvo bolo manuálna práca, a ako taká prináležala otrokom. Oblasť, v ktorých bolo možné vyniknúť boli: vojvodcovské, šport, literárne, dramatické a hudobné umenie, história a astronómia. Boli to činnosti, ktoré mali na starosti bohovia (... a múzy).*“ [5] V dnešnej dobe nehľadáme za schopnosťou ľudí bohov, stále však pretrváva názor, že nadanie je určitý dar, ktorý je človeku daný. Je takýto obdarený človek automaticky lepší, nadanejší? Alebo je potrebné aby svoj talent neustále cibril a zveľaďoval?

V Poľsku realizoval výskumný tím pod vedením J. Aksman výskumný projekt *Veda – Umenie – Edukácia* [6, 7], ktorý sa zameriava na pedagogickú prácu s nadanými deťmi. Ich model zahŕňa spôsoby diagnostiky, metódy a formy práce s výtvarne nadanými deťmi. Pričom autorky nahliadajú na každé dieťa ako v svojej miere nadané a ich model je postavený tak, aby každé dieťa mohlo realizovať úlohy a malo možnosť sebavyjadrenia.

Projekt je zameraný na spôsoby identifikácie výtvarne nadaného dieťaťa a rozpracúva metodiku práce s týmito deťmi. Uvádzajú diagnostický nástroj *Mapa talentu* (podľa R. DeHanna a J. Kougha), ktorý je určený na diagnostikovanie nadania detí vo veku 5-10 rokov [5]. Pre prácu s ním je potrebné dlhodobé pozorovanie dieťaťa, preto je vhodná najmä pre rodičov a učiteľov v materskej škole a na prvom stupni. Mapa talentu umožňuje kvantitatívne uchopenie nadania dieťaťa a identifikáciu o aký druh nadania u dieťaťa práve dominuje. Táto technika má byť chápaná ako jedna zo súboru diagnostických metód. Nástroj obsahuje 80 tvrdení, vzťahujúcich sa k desiatim oblastiam správania a aktivít dieťaťa, vzťahujúc sa k desiatim oblastiam schopností: intelektuálnych, tvorivých, akademických/teoretických, výtvarných, hudobných, literárnych, dramatických, technických, vodcovských a športových.

O vhodnosti týchto dimenzií by sa dalo diskutovať – americkí autori R. De Hann a J. Kough ich zaviedli v 60 rokoch a odvtedy sa psychologické ponímanie nadania značne posunulo. Aj Dočkal [5] spochybňuje systematickosť toho modelu: „*nie je snád' akademické nadanie druhom intelektuálneho nadania? Neuplatňuje sa tvorivosť aj vo všetkých ostatných menovaných druhoch talentov? Alebo je umelecké nadanie chápané ako netvorivé? A skutočne si v sociálnej oblasti zaslúži pozornosť len talent vodcovský?*“ [5]

Ich projekt je mimoriadne prínosný v metodickej rovine, kde sa orientuje na výtvarno-expresívnu výučbu a rozpracúva metodiku práce s deťmi od 1. ročníka základnej školy so

zameraním na hodnotiacu reflexívnu zložku výučby. V ich chápaní školy ako slobodného miesta, kde sa každý žiak môže kreatívne realizovať a zaslúži si kompetentné hodnotenie reflektujú koncept umenia ako kapitálu, ktoré naznačil už Joseph Beuys v 60-tych rokoch a od tej doby rezonuje tak v umeleckých ako aj pedagogických kruhoch.

V období mladšieho školského veku je vývoj nadania, ako uvádza Dočkal [5] veľmi prudký, potom sa spomaľuje a v dospelosti je vyrovnaný. Z toho vyplýva, aké je dôležité podporovať nadanie detí práve v tomto veku.

Dolná hranica stredného detstva (nazývaného často ako mladší školský vek) tvorí obdobie, kedy dieťa dosahuje školskú zrelosť, hornou hranicou je nástup puberty. Obdobie raného stredného detstva trvá od 6 do 9 rokov, neskoré stredné detstvo sa označuje tiež prepubesencia a trvá od 10 do 11/12 rokov. Za začiatok obdobia sa považuje nástup dieťaťa do školy, čo je u mnohých detí až v 7 rokoch. [8]

Mnohé deti sa v tomto veku môžu zdať ako výtvarne nadané, pretože práve zažívajú tzv. zlatý vek detskej kresby. Kreslia rady, často a je to pre ne prirodzený spôsob sebaujadrnenia. No často sa ich nadšenie pre kresbu a výtvarné činnosti neskôr vytratí. Prečo? Ak chápeme nadanie ako predispozíciu, teda vrodenú vložku pre rozvíjanie určitej oblasti činností, je možné aby sa vytratila? Možno dieťa stratilo o výtvarné činnosti z nejakého dôvodu záujem. Výtvarné aktivity prestali byť pre dieťa prítlačivé, lebo sa vytratila motivácia. Možno nebola naplnená hlavná funkcia výtvarnej činnosti a to je potrebné komunikovať. V týchto súvislostiach je dôležité, aby učiteľ bol spôsobilý využívať a vyhodnocovať spoľahlivé diagnostické metódy a poznať zásady pedagogického diagnostikovania. [9]

Pritom v dnešnej dobe je sa umenie posúva od remeselného zobrazovania ku komunikačným aktom najrôznejšej formálnej podoby. Od fotografie a videa a ich následného digitálneho spracovania, cez výrazové a performatívne polohy umenia akcie, k efemérnym polohám procesuálneho umenia a umenia Zeme. Obsah výtvarnej výchovy reflektuje aj tieto podoby súčasného umenia a dáva tak priestor jednak na podporu rôznorodých nadaní detí, ale aj diverzifikáciu foriem a stratégií výtvarnej edukácie.

Týmto textom by sme rady poukázali na potrebu podpory rôznorodého nadania detí a to aj prostredníctvom realizácie dlhodobých integrovaných projektov, ktoré dávajú priestor práve takýmto rôznym talentom. Podľa dostupnosti technických a priestorových podmienok sa v dnešnej dobe núkajú široké možnosti realizácie kooperatívnych projektov (výstavy fotografií, internetové stránky, kroniky, zásahy do prostredia, presahy do výtvarno-dramatických foriem ako sú detské predstavenia, performancie, akcie).

Pokúšame sa nadviazať na odkaz Josepha Beuysa – ak chceme kumulovať kreativitu a kompetencie, je potrebné pristupovať ku každému dieťaťu ako k niekomu, kto je schopný sám kreovať svoje schopnosti.

Bibliografia:

1. Fulková, M. 2002. *Když se řekne...vizuální gramotnost*. In.: *Výtvarná výchova*, 2002, č.4.
2. Šupšáková, B. a kol. 2004. *Vizuální kultura a umění v škole*. Bratislava: Digit, 2004. 263 s. ISBN 80-968441-1-3.
3. Martochová Dudová, M.; Martoch, M.; Martochová, J. Rok neuvedený. *Dítě a nadání*. [online] [cit. 15. marca 2018].
Dostupné na: http://www.silnestranky.cz/Portals/0/ke_stazeni/dite-nadani.pdf
5. Dočkal, V. 2005. *Zaměřeno na talenty : Nadání má každý*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3.
6. Aksman, J. – Gabzdyl, J. 2015. *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa 1: Metodyczne opracowania i materiały dla nauczycieli i studentów do reali-*

zacji modelu *Nauka – Sztuka – Edukacja*. Kraków : Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, 2015. ISBN 978-83-65208-19-4.

7. Aksman, J. 2013. *Nauka – Sztuka – Edukacja: Innowacyjny model diagnozy, metod, from pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*. Kraków : Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, 2013. ISBN 978-83-63213-03-9.

8. Thorová, K. 2015. *Vývojová psychológia : Premeny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha : Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

9. Kasáčová, B. – Cabanová, M. 2011. *Pedagogická diagnostika. Teória a metódy diagnostikovania v elementárnej edukácii*. Banská Bystrica: PF UMB, 2011. ISBN 978-80-557-0328-2.

Kalicińska Urszula

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu, Polska
State University of Applied Sciences in Racibórz, Polish
Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki
urszula.kalicenska@gmail.com

УДК 159.9

TERAPIA PEDAGOGICZNA UCZNIÓW DYSLEKTYCZNYCH I JEJ SKUTECZNOŚĆ

Głównym celem podjętych badań było poznanie efektywności terapii pedagogicznej organizowanej dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu w szkołach podstawowych. Na podstawie zgromadzonego materiału empirycznego i analizy statystycznej otrzymanych wyników stwierdzono, że poziom umiejętności w czytaniu i pisaniu u wszystkich uczniów skierowanych na terapię podniósł się, ale nie na tyle, by mogli bez problemów funkcjonować w klasie szkolnej i odnosić sukcesy w nauce. Ponadto stwierdzono, że uczniowie z zespołów korekcyjno – kompensacyjnych po roku pracy terapeutycznej osiągnęli wyższe wyniki niż uczniowie klas terapeutycznych, a efekty były tym większe, im odbywała się ona w lepszych warunkach szkolnych i przy większej współpracy środowiska rodzinnego.

Słowa klucze: terapia pedagogiczna, dysleksja, nauczyciel – terapeuta.

PEDAGOGICAL THERAPY OF DYSLEXIC STUDENTS END ITS EFFECTIVENESS

The principal object of the research has been the knowledge about the efficiency of pedagogical therapy organized for the children with the problems in reading and writing. On base of the collected empirical materials and the statistic analyze of the received findings there is a conclusion that the level of knowledge in reading and writing among all the pupils under the therapy has increased but not enough to be successful in the school learning. Moreover, the pupils from the correction- compensative group, after one year of therapy, have achieved better results than the pupils from the therapeutic classes. The effects of therapy were higher in the better school conditions and with the closer cooperation with the family.

Key words: pedagogical therapy, dyslexia, teacher-therapist.

Zagadnienie trudności w czytaniu i pisaniu jest ważnym problemem współczesnej szkoły. Choć czynności te stanowią podstawową działalność dzieci w szkole, to dla wielu z nich są trudne do opanowania. Wielu uczniów, mimo prawidłowego rozwoju umysłowego, dobrych chęci, starań rodziców i nauczycieli nie radzi sobie w tej