

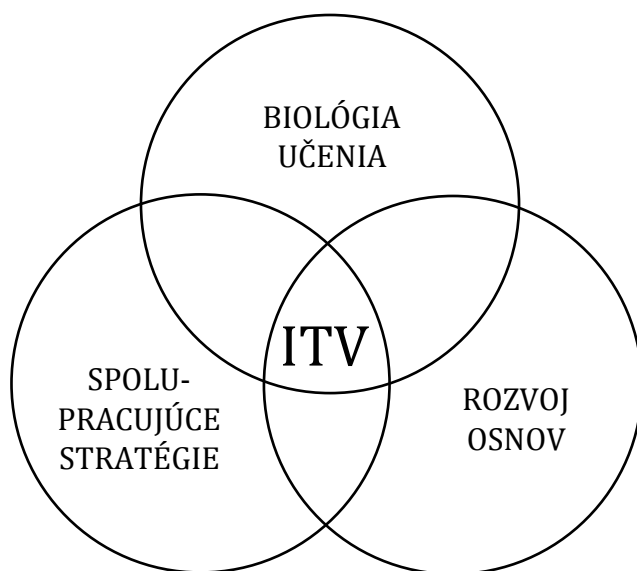
Ministerstvo školstva Slovenskej republiky
Asociácia S. Kovalikovej - Vzdelávanie pre 21. storočie na Slovensku
Základná škola J. A. Komenského v Bratislave



VÝCHOVA A VZDELÁVANIE PRE 21. STOROČIE

Inováciami kurikula k zmysluplnému učeniu

Zborník príspevkov a tvorivých metodických materiálov
z národnej konferencie ITV



Usporiadateľ: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky
Asociácia S. Kovalikovej - Vzdelávanie pre 21. storočie na Slovensku
Základná škola J. A. Komenského v Bratislave

Obsahový garant: Asociácia S. Kovalikovej - Vzdelávanie pre 21. storočie na Slovensku

Organizačný garant: OÚ OŠM a TK v Martine, Základná škola J. A. Komenského, Majerníkova
60, Bratislava

Spolupracujúce organizácie: Kluby ITV na Slovensku, PF UK v Bratislave, FF UK
v Bratislave, PF TU Trnava, OÚ OŠ a K Bratislava IV

Editor: PhDr. Ľubica Bagalová, PaedDr. Zuzanna Vaňová

Odborný konzultant: PhDr. Ľubica Bagalová, PhDr. Ružena Horylová
PhDr. Mária Matulčíková, CSc.

Jazyková úprava: Mgr. Zuzana Bugáňová

Technický redaktor: Ing. Dušan Vaňo

ISBN 80-968477-0-8

I. KAPITOLA

ŠIRŠIE SÚVISLOSTI ITV

A VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍCH PRÍSTUPOV

Edukačný model ITV je charakteristický zmysluplným hľadaním súvislostí, celostným pohľadom na svet a úzkym prepojením s reálnym životom. Nasledujúce príspevky prinášajú niektoré pohľady na širšie súvislosti ITV, používané výchovno-vzdelávacie prístupy a ich chápanie v kontexte humanistickej výchovy.

PODOBY ZMYSLUPLNÉHO UČENIA V MODELOCH ALTERNATÍVNYCH ŠKÔL

Príhovor na konferencii

PhDr. Mária Matulčíková, CSc. Združenie na podporu alternatívnych programov vo výchove a vzdelávaní. Bratislava

Vážení prítomní, dámy a páni,

dovoľte mi, aby som Vás pozdravila v mene Združenia na podporu alternatívnych programov vo výchove a vzdelávaní, kolegýň a kolegov, ktorí vo svojej práci uskutočňujú iné alternatívne vzdelávacie a špeciálno-pedagogické programy, najmä pedagogiku M. Montessoriovej, waldorfskú pedagogiku, Freinetovskú pedagogiku, projekty Škola hrou, regionálnu výchovu, myšlienky konstruktivismu a sociokonstruktivismu, otvoreného vyučovania a pod.

Chcela by som Vám tlmočiť predovšetkým podporu a uznanie vo Vašom úsilí hľadať a uskutočňovať to najlepšie pre dieťa, jeho vývin a výchovu.

V názve našej spoločnej konferencie „**Inováciami kurikula k zmysluplnému učeniu**“ je vložená moderne poňatá myšlienka, ktorá zamestáva a zamestnávala srdcia a mysle zanietených ľudí najmenej 100 rokov. Práve toľko rokov majú dejiny reformnej pedagogiky a hnutia alternatívnych škôl.

Práve toľko rokov sa učitelia, lekári a umelci usilovali nájsť hlavnú silu učenia, pochopiť a využiť zázračnú silu ľahkého, hravého, ale aj efektívneho a kvalitného učenia sa dieťaťa.

Ak by sme sa na myšlienku zmysluplného učenia pozreli z hľadiska prístupov a názorov autorov a pokračovateľov reformných a „alternatívnych“ škôl, objavili by sme rozmanité myšlienky a teórie a označenia: **učenie sa zo skúsenosti, zážitkové** (experienciálne učenie sa), „priama skúsenosť“ s vecami, „byť pri tom“, „normalizujúce prostredie“, učiť sa činnosťou, tlačiareň, ateliéry, centrá aktivity, výlety a exkurzie, korešpondencia škôl, cesty, projekty.

Pokiaľ si aj vy myslíte, že ruka v ruku s takýmto učením idú zaujímavé a prítiažlivé činnosti, objavné poznávanie, riešenie divergentných úloh, návrat k umeleckým činnostiam, starým remeslám a tradíciám, je to najozaj tak. **Vnútornú motiváciu**, radosť z poznávania, krásu, zaujímavosť vlastnej učebnej činnosti, spolupatričnosť ľudí, ktorí sa učia, toto všetko sa alternatívne školy snažia využiť ako základný a najdôležitejší motív života a práce.

Ďalšou spoločnou myšlienkou alternatívnych programov vo vzdelávaní je **celostné** (holistické) poznávanie sveta, poznávanie v súvislostiach. V jednotlivých alternatívnych programoch má tento základný pedagogický princíp rozličnú podobu. V integrovanom tematickom vyučovaní je táto myšlienka podrobne rozpracovaná a učitelia ju poznajú z každodennej práce tvorby a uskutočňovania celoročnej témy. Netreba zdôrazňovať, že celostné poznávanie sveta ide ruka v ruku s konkrétnymi skúsenosťami dieťaťa a čím je dieťa mladšie, tým dôležitejšie je vychádzať z miesta, na ktorom žije, a ktoré dôverne pozná.

V pedagogike Márie Montessoriovej dostala táto myšlienka podobu **konceptie kozmickej výchovy**, a treba povedať, že tento koncept má (napriek zvláštnemu názvu) silný kresťansko-náboženský základ. Konceptia kozmickej výchovy v podstate znamená, že v istom veku má byť ponúknutý didaktický materiál (texty) a sprístupnené poznanie všeobecnej prepojenosti sveta ľudí, rastlínstva a zvieratstva, planéty Zeme, nad ktorými láskavo bdejú duchovné hierarchie. Každé jednotlivé dieťa, ľudstvo ako celok a s ním celá zem sa vyvíjajú podľa božieho plánu. Človeku náleží v systéme stvorenstva významné miesto. Má spoznávať zákonitosti božieho plánu a zdokonaľovať sa v schopnosti viesť svoj život v súlade s nimi, pociťovať a niesť zodpovednosť za prírodu a svojich blížnych, prekonať sám seba.

Koncept kozmickej výchovy v plnom zmysle tohto slova sa uplatňuje v pedagogickej práci s 12 ročnými a staršími žiakmi. Zo zahraničnej literatúry sú známe didaktické (akoby modelové) texty prírodovedného a spoločensko-historického zamerania, napr. o dokonalosti kolobehu života lososov, život pri Níle v časoch egyptskej ríše (Mária Montessoriová, Mário Montessori).

Vo **waldorfskej pedagogike** je rovnako prítomná myšlienka božieho plánu, aj keď tento termín vôbec nepoužíva a učitelia sa usilujú poskytovať svetonázorovo nezaťažené vyučovanie. Metodika vyučovania počíta s paralelami vývinu ľudstva a individuálneho vývinu dieťaťa (ako príklad stačí uviesť, že sa deti učia písať a čítať takým spôsobom, ako k tejto zručnosti dospelo ľudstvo, z obrazov). Rovnako, aj v tejto pedagogickej koncepcii, človek je ponímaný ako súčasť univerza a ako subjekt s dôležitým poslaním.

Obsah základného vzdelania je koncipovaný tak, aby absolvent 8. ročníka získal celkový obraz o svete, do ktorého má (ak nemôže ďalej študovať) vstúpiť. Veľká časť vyučovania prebieha v epochách (koncentricky), starší žiaci riešia projekty, stredoškólači cestujú a majú rôzne praxe. Teória výučby (vrátane otázok tvorby obsahu) má prepracované gnozeologické základy a duchovno-vedný základ, poskytuje širší pohľad na všetky stránky života človeka než ponúka klasická veda.

Iba pre zaujímavosť uvedieme, že žiaci, ktorí sa v náuke o rastlinách učia napr. o púpave, kreslia ju celú, aj s koreňom, pozorujú a následne kreslia jej podobu vo dne i v noci.

Veľmi dôležitou spoločnou črtou jednotlivých alternatív sú **vývinové štádiá**, inými slovami poznanie období v ktorých sa rozvíja ľudský mozog a celá osobnosť. Tým, že ich učiteľ vopred pozná, môže dokonalejšie napláňovať učivo, ktoré sa potom, v danom štádiu, dieťa naučí mimoriadne efektívne. Takýmito teóriami disponujú snáď všetky známe modely alternatívnych škôl. Z Piagetovej teórie vychádza konštruktivizmus a sociokonštruktivizmus (známe je jeho uplatnenie v projekte Orava), z pedagogiky M. Montessoriovej sú to známe dôkladne pozorované a diagnostikované **senzitívne obdobia**. Tie predstavujú potenciál mimoriadnej efektívnosti učebného procesu a je úlohou učiteľa správne ich identifikovať a ponúknuť príslušný didaktický materiál. Aby nastal ten zázračný jav, že si dieťa bude rozvíjať danú schopnosť „prirodzene a ľahko, tak ako človek dýcha“.

Vo waldorfskej pedagogike sú základnou vývinovou orientáciou **charakteristiky sedemročí**. Zmeny, ktoré sa v ich rámci uskutočňujú, určujú pedagogické krédo a princíp vzťahu učiteľa a žiaka. Pre obdobie 0-7 je krédom **dobro sveta**, pedagogickým princípom **vzor a napodobňovanie**. V 2. sedemročí pedagogickú prácu určuje **krása sveta** ako krédo a **autorita a nasledovanie** ako princíp vzťahu učiteľa a žiaka. Tretie sedemročie, ktoré predstavuje možný a reálny vstup do života, je určované pedagogickým krédom **pravda sveta** a princípom **sloboda činnej lásky**. Základné ladenie sedemročí je určujúcim kritériom uplatňovania špecifických vyučovacích a výchovných stratégií. Napr. v predškolskom veku sa odporúča deťom čítať klasické kresťanské rozprávky. Predpokladá sa, že morálne hodnoty, vložené do symboliky a obrazov rozprávky, dieťa ľahko prijme do hĺbky svojej psychiky. Neskôr, keď dieťa dozreje aj intelektuálne, bude schopné uvažovať o ideáloch a hodnotách, ktoré už má „zažitú v sebe“. Vnútný zážitok sa tak prepracuje na vedomý zdroj sily morálne konať v dospelosti. Na rozdiel od tejto

pedagogiky sa v montessoriovskej pedagogike rozprávky nepestujú, M. Montessoriová ich považovala za nevedecké.

Ďalší zaujímavý rozdiel v náhľadoch na pedagogické otázky je napr. chápanie autority. Vo waldorfskej pedagogike sa autorita dospelého považuje za vývinovú potrebu dieťaťa, minimálne do 9. roku veku, čo prakticky nemožno zosúladiť ani s modernou teóriou logických dôsledkov správania (R. Dreikurs, L. Grey), ani so sociokonštruktivismom.

S rozmanitosťou a rôznorodosťou by sme sa stretli aj pri štúdiu konkrétnej podoby **princípu individuálneho** (resp. individualizovaného) **prístupu** k dieťaťu. V pedagogike M. Montessoriovej je individualizácia prakticky najdokonalejšia. Dieťa si vyberá učebné činnosti, didaktický materiál, s ktorým manipuluje, na ktorom sa učí. V modeli ITV poznáme a využívame Gardnerovu typológiu inteligencií a tiež typológiu štýlov učenia.

Vo waldorfskej pedagogike je nepochybne najzaujímavejšia temperamentová typológia a jej teoretické zdôvodnenie.

Vážení prítomní,

uviedla som iba niekoľko z množstva pedagogických myšlienok, ktoré by mohli spájať ľudí, činných v alternatívnych pedagogických programoch. Chcela som Vás týmto podnietiť k ďalšiemu štúdiu v rámci vlastnej alternatívy, ale aj k pedagogickému obohacovaniu sa štúdiom iných modelov. Je to jedna z ciest hľadania krásy poznania, krásy stretnutí s ľuďmi, ktorí sú pedagogicky iní, a predsa v láske k deťom a v práci, ktorú konajú v prospech detí a pre ne - rovnakí.



1.1 HUMANISTICKÁ VÝCHOVA

Prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.

Pedagogická fakulta Univerzity J. A. Komenského,
Bratislava

Príspevok podáva prehľad o problémoch koncepcií humanizácie výchovy. V úvode sa vymedzujú základné pojmy a definuje sa základný paradox medzi výkonnou školou a školou pozitívneho prežívania. Kritika tradičnej školy smeruje najmä k jej direktívnosti a memorovaniu. Návrhy novej, humánnej školy vychádzajú z modelu tvorivo - humanistickej výchovy, z teórií C. Rogersa, A. Maslowa, A. Combsa, D. Golemana, kde práve tvorivosť, city a rozvíjanie motivácie tvoria základ pre prepojenie výkonnosti a pozitívneho prežívania.

Kľúčové slová: **humanizácia, výchova, učiteľ, tvorivosť, prežívanie, výkon, koncepcie**

Úvod: Celý moderný pedagogický svet (a nielen pedagogický) dnes hľadá riešenia, ako zlepšiť výchovu a vzdelávanie (edukáciu) človeka. Ako ho pripraviť pre nepredvídateľné zmeny nového tisícročia. Ukázalo sa, že pragmatické koncepcie výchovy s ich orientáciou na špecializáciu devalvujú komplexnosť a integritu osobnosti a výchova namiesto poľudštenia človeka vychovávala (a vychováva) človeka - privesok stroja, človeka otroka profesie. Všeobecno-vzdelávacie koncepcie, vrátane scientistických, kognitivistických koncepcií zlyhali na tom, že človek síce sa stal vzdelaným, informovaným, ale nie dobrým, ba ani nie múdrom v metakognitívnom zmysle tohto slova. Preto vznikli a neustále vznikajú novšie koncepcie výchovy a hľadajú najmä ako zlepšiť afektívnu sféru osobností, jej emocionálnu inteligenciu, nonkognitívne oblasti, jej etiku, mravnosť, jej kompetencie pre stresový, záťažový a konfliktný život XXI. storočia.

Humanistická edukácia vyslovuje krédo, že je protipólom technologických prístupov k edukácii. Vyslovuje kardinálne presvedčenie humanistickej výchovy: dať dieťaťu (žiakovi) možnosť voľby. Kardinálnym princípom komunikácie je: hovoriť pravdu, byť otvoreným, úprimným, hovoriť o reálnych situáciách a problémoch života. Podporovať orientáciu v pozitívnych ľudských hodnotách.

V histórii sa vypracovali tri interpretácie učenia sa: *behaviorálne teórie, informačné procesy a iné kognitívne teórie* a *humanistický prístup* k edukácii a učeniu sa. Od týchto teoretických (konceptných) orientácií sa odvodzujú základné diferencie v prístupe k učeniu a výchove, k výskumu a interpretácii dát. **Behaviorálne teórie** sú založené na pozorovateľnom správaní na vstupe a výstupe (stimul a reakcia), teda sleduje sa najmä vplyv externého prostredia na výchovu a učenie sa človeka. **Kognitívne teórie a teórie informačných procesov** sú založené na špekuláciách o tom, čo sa deje v mysli žiaka, keď kóduje a dekoduje informácie, keď prijíma, ukladá a využíva informácie, keď rieši problémy. **Humanistickí edukátori** sa zaujímajú o to, ako afektívne (emocionálne a interpersonálne) aspekty správania ovplyvňujú učenie.

V triede sa ale nedajú oddeľovať jednotlivé prístupy; učiteľ musí dbať o rozvoj kognitívny, emocionálny aj psychomotorický a k tomu musí využívať rozličné metódy a postupy. Ale na základe špeciálneho poznania spôsobov a metód učenia sa učiteľ by mal pomôcť pri tvorbe individuálnych plánov napr. aj v oblasti postojov, citovej, hodnotovej, nielen v matematike či gramatike. Využívajú sa pritom metódy posilňovania, spätnej väzby, modelovania, tvarovania, enkódovania, spôsoby zlepšovania zapamätania, analytických procesov, plánovania, riešenia problémov, tvorivosti, heuristiky.

V 50-tych rokoch v USA prevládala *behaviorálny Skinnerovský prístup* k učeniu, kde sa krok za krokom skúmala a uplatňovala technológia učenia s posilňovaním pozitívnych reakcií. Ale začiatok 60-tych rokov, najmä vojna vo Vietname, ale aj prvý ruský kozmonaut, potom mohutné demonštrácie za ľudské práva na

celom svete a iné okolnosti spôsobili, že sa začala obviňovať výchova a školské systémy. Advokáti *humanistickej edukácie* argumentovali, že behavioristi a kognitivistu tendujú k dehumanizácii výchovy.

❖ *Základné pojmy:*

„**Humanizmus** v širšom zmysle je historicky sa meniaci sústav názorov, uznávajúci a zdôrazňujúci hodnotu človeka ako osobnosti, jeho právo na slobodu, šťastie, rozvoj a uplatnenie jeho síl a schopností; je to úsilie o ľudskosť a ľudskú dôstojnosť životných podmienok človeka; je to aj posudzovanie spoločenských inštitúcií z hľadiska blaha človeka; je to úsilie o to, aby princípy spravodlivosti, rovnosti a ľudskosti sa stali normami vzťahov medzi ľuďmi v osobnom a spoločenskom živote" (1985, str. 870).

„**Humanizmus** je orientácia na hodnotu človeka, jeho práva na šťastie, slobodu, osobný rozvoj a uplatnenie; širšie je to láska k človeku" (Hartl, P. 1993, str. 65). „**Výchovu** chápeme ako cieľavedomé, odborné rozvíjanie psychických funkcií a procesov osobnosti" (Zelina, M. 1996, str. 19).

Humanistická pedagogika je pedagogikou, ktorá nadväzuje na myšlienky humanizmu a dnes sa spája najmä s autormi humanistickej psychológie, akými boli C. Rogers, A. Maslow, A. Combs a iní. „Humanistická pedagogika smeruje k prirodzenej a menej násilnej výchove, autenticite a seberealizácii človeka. Zmenami prechádza najmä pedagogický vzťah, ktorý je zo strany učiteľa menej direktívny a predpokladá vzájomné pochopenie a rešpektovanie. Humanizácia vzdelávania (a výchovy) je potom aktívny tvorivý proces kultivácie celoživotnej vzdelávacej cesty človeka, smerujúcej k hľadaniu ľudskej identity" (Pracha, J., Walterová, E., Mare, J., 1995, str. 79).

Výchova je zámerná činnosť vychovávateľa, ktorá na základe vzájomného vzťahu vychovávaného a vychováväjúceho umožňuje vychovávanému aktivizovať rozvoj vlastnej osobnosti v prospech seba aj spoločnosti. Takéto poňatie výchovy je humanistické aj osobnostné. Humanizmus je náboženstvo lásky.

❖ *Hnutia humanizmu:*

1. **Kresťanstvo** - náboženstvá a humanizmus v Biblii, Koráne a iných náboženských spisoch sú poznačené humanizmom založenom na viere v Boha, Alaha, ktorých poslaním je hlásať lásku a učiť ľudí milovať Boha a seba navzájom.
2. **Renesancia** - 14. až 16. storočie (Petrarca, Dante, Leonardo da Vinci, Shakespeare, Koperník, Bacon) - rozum a sloboda osobnosti sú základom humanizmu.
3. **Osvietenstvo** - 18. storočie - Veľká francúzska revolúcia hlása slobodu, rovnosť, bratstvo ako základné piliere humanizmu.
4. Za osobitné hnutie - smer v humanizme možno považovať **teóriu Imanuela Kanta** a jeho stupne humanity:
 - vlastná dokonalosť, múdrosť, viera, motivácia, city,
 - blaho druhých ľudí, medziľudské vzťahy, sociálna politika.
5. **Postmoderná humanistická revolúcia** - vyplýva z kríz postmoderného sveta a z presvedčenia, že sa humanizmus musí presadiť, pokiaľ ľudstvo chce zmierniť ľudské a sociálne problémy. E. Fromm, C. Rogers, A. Maslow, ale aj členovia Rímskeho klubu - King a Schneider, podobne ako kardinál Tomko, vyzývajú po renesancii humanizmu a v humanizme vidia východisko riešenia mnohých problémov modernej civilizácie. Možno však vysloviť otázku, prečo zlyhávajú všetky hnutia a koncepcie humanizmu (napríklad aj náboženské koncepcie)? Je to na základe zdedeného zla v človeku (K. Lorenz, Z. Freud)? Alebo preto, že naše životné prostredie je toxické? Alebo pre neschopnosť ľudí byť spravodlivými k druhým a teda musíme uplatňovať násilnú moc (A. Adler)?

Zdá sa, že je zrelý čas, aby pedagogika so všetkou dôslednosťou prijala novú paradigmu. **Paradigmu** chápeme ako systém poznatkov, podľa ktorých sa uskutočňuje výskum (poznanie) v danej oblasti poznania. T. Kuhn vymedzil tieto etapy v rozvoji vedy:

a) predparadigmatická etapa; b) prevládajúca paradigma; c) kríza paradigmy a vedecká (metodologická) revolúcia; d) nová paradigma. Napr. zmena introspekcie na behaviorálnu paradigmu; zmena behaviorálnej na humanistickú paradigmu.

❖ *Škola a humanizmus*

Základným problémom súčasnej, tradičnej školy je, ako uplatňovať humanizmus, keď žiak má „podávať výkony“, má sa veľa naučiť a memorovať či osvojiť si učivo, a to pod hrozbou skúšania a známkovania. Na jednej strane je tlak učiteľov, rodičov a spoločnosti na to, aby žiak zvládol čo najviac látky a čo najlepšie, a na druhej strane humanizmus volá po „poľudštení vzťahov medzi učiteľom a žiakom“, po „vytvorení priateľskej klímy v triede“, po zabezpečení radostnej, optimistickej a bez stresovej práce v škole. Škola si vypracovala celý arzenál stresujúcich prostriedkov a taktík na znivočenie humánnych vzťahov v škole. Sú tu známky, tlak množstva učebnej látky, žiacke knižky, poznámky pre rodičov, známky zo správania, pozývanie rodičov do školy, výsmech spolužiakov smerovaný slabším žiakom, hrozba, že žiak pôjde k riaditeľovi, že sa žiak nedostane na vyšší stupeň škôl, krik a nervozita učiteľov atď.

Zjednodušene môžeme definovať základný paradox súčasnej školy ako *protiklad „výkonu a šťastia“*. Má byť škola viac výkonná ako pozitívne zážitková? Vypracoval sa celý smer „*experienčnej pedagogiky*“, ktorá jednoznačne preferuje pozitívne prežívanie pred učebnými výkonmi, podobne ako *systém ITV* (pozitívne prežívanie podporuje učebné výkony), ktorý sa uplatňuje v Bratislave na Dlhých Dieľoch a jeho prvky (rôzne úrovne zavádzania) v ďalších triedach a školách na Slovensku. Riešenia sú vo väčšine pedagogických systémov v určitom kompromise medzi výkonmi a prežívaním.

V našom prístupe základ riešenia paradoxu vidíme v rozpracovanom systéme rozvíjania nonkognitívnych funkcií osobnosti, a to: v citovej výchove, motivačnej výchove (vrátane axiologickej výchovy), prosociálnej výchove, v budovaní autoregulácie, a najmä vo výchove ku tvorivosti. Tento systém je známy pod akronymom **KEMSAK** (Kognitivizácia, Emocionalizácia, Motivácia, Socializácia, Autoregulácia, Kreativizácia).

Humanizmus v edukácii chápeme ako učenie sa človeka byť človekom. Humanizovať proces vzdelávania sa nedá, podľa našej mienky, robiť tak, že zavedieme len predmet „etická výchova“. Humanizmus ako princíp vzťahu a tvorby hodnôt musí byť prítomný v každom predmete, u každého učiteľa a v každom čase.

Keď urobíme stručný prehľad najznámejších koncepcií humanistickej edukácie, môžeme menovať tieto:

1. **Maslow:** učitelia musia nechať žiakom robiť ich vlastné rozhodnutia; inštrukcie musia byť sústredené na učenie, najprv musia byť saturované základné potreby, tzv. udržiavacie, aby sa na ich základe mohli rozvinúť metapotreby, ktoré sú potrebami rastu, rozvoja.
2. **Rogers** charakterizuje efektívneho učiteľa ako takého, ktorý musí hovoriť pravdu, musí byť úprimný, otvorený, empatický, musí odmeňovať a povzbudzovať žiakov, nemanipulovať ich a čo najviac im dávať príležitosti pre vlastnú aktivitu, voľby, rozhodovanie.
3. **Combs** zdôrazňuje senzitivitu učiteľa, chápacosť a ústretovosť učiteľa smerom k žiakom; humanistická výchova sa vyznačuje tým, že akceptuje potreby a záujmy žiaka.

4. **Brown** vo svojej konfluentnej pedagogike zdôrazňuje, že afektívne faktory zohrávajú významnejšiu úlohu v rozvoji dieťaťa ako kognitívne faktory, ale konfluentná edukácia sa snaží spájať kognitívne a afektívne elementy do vyučovacích situácií, školských úloh a problémov.
5. **Gordon** hovorí, že vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi sú rozhodujúce. Učiteľ sa musí neustále snažiť tvoriť pozitívne vzťahy so žiakmi, rešpektovať a riešiť ich problémy a podávať tiež správu o sebe, o svojom prežívaní a cítení a nechať žiakov, aby podávali tiež správy o sebe.
6. **Purkey** hovorí, že to, ako žiak rozmýšľa o sebe, čo si o sebe myslí, akú má sebakoncepciu, veľmi ovplyvňuje jeho učenie. Učiteľ musí použiť veľmi invenčné vyučovacie metódy a techniky a komunikovať so žiakmi tak, aby sa rozvíjala ich zodpovednosť, schopnosti a hodnoty. Musí podporovať pozitívne cítenie žiakov o sebe.

Humanistická edukácia používa techniky a postupy, ktoré podporujú myslenie, cítenie a prežívanie žiakov. Používajú sa na to tréningy senzitivity, komunikácie, encounterové skupiny, sociálno-psychologické tréningy, techniky na výcvik empatie, akceptácie, kongruencie, ale aj techniky hrania rolí, sociodrámy, psychodrámy, dramatickej výchovy, simulačné hry, prípadové a problémové štúdie, transakčná analýza. Na rozvoj hodnotového systému a objasňovanie hodnôt, na presadzovanie ľudských práv, svojich práv, sa používajú tréningy asertivity, úlohy na rozvíjanie kritického, hodnotiaceho myslenia, cvičenia na rozhodovanie, toleranciu, preberanie zodpovednosti za výber riešení, rozhodnutí.

Sú tieto metódy a postupy efektívne? Pýtajú sa R. F. Biehler a J. Snowman (Psychology Applied to teaching. Houghton Mifflin Com. Boston 1990) a odpovedajú tvrdením J. Swishera, J. Vickeryho a P. Nadenicheka, že humanistické koncepcie edukácie a používané inštrukčné technológie (napr. výcvik empatie, tvorivosti, objasňovanie hodnôt, hranie rolí, tréning medziludských vzťahov a pod.) môžu oveľa viac a skôr produkovať pozitívne výstupy ako negatívne výstupy. Veľa odborných štúdií referuje o tom, že takéto humanistické riadenie vyučovacieho procesu redukuje problémy v správaní, vzrastá nezávislosť, samostatnosť a sebadôvera žiakov, ich zodpovednosť, úspechy a výkony sú lepšie, zlepšujú sa postoje ku škole, vzdelávaniu, zvyšuje sa tvorivosť, zlepšujú sa komunikačné zručnosti a sociálne kompetencie.

Daniel Goleman (1996) navrhuje na riešenie humanistickej výchovy zaviesť predmet „Self Science Curriculum“ (str. 347) ako základ pre učenie sa byť osobnosťou. Jeho osnovy obsahujú tieto základné oblasti: 1. Sebapoznanie; 2. Učenie robiť rozhodnutia; 3. Riadenie citov; 4. Správanie sa v strese a záťaži; 5. Empatia; 6. Komunikácia; 7. Budovanie hodnôt; 8. Získavanie vhladu; 9. Sebaakceptácia; 10. Učenie sa osobnej zodpovednosti; 11. Asertivita; 12. Skupinové vzťahy - medziludské vzťahy; 13. Učenie sa riešeniu konfliktov. D. Goleman tvrdí, že takýmto predmetom a obsahom by mali prejsť už všetci budúci učitelia v pedagogických prípravkách vysokých škôl. A tvrdí, že EQ (emocionálny kvocient) je dôležitejší ako IQ.

S. Brockert a G. Braunová (1997) uvádzajú, že základom modernej pedagogiky je „ľudské vzdelávanie“ a základom humánnej výchovy a vzdelávania podľa nich je emocionálna inteligencia, ktorá sa skladá z týchto obsahov (str. 24): 1. Sebavedomia; 2. Sebariadenia; 3. Sebamotivácie; 4. Empatie; 5. Angažovanosti.

V teórii **Artura Combsa** (podľa R. F. Biehler, J. Snowman, 1990) - humanistická výchova sa vyznačuje týmito znakmi:

1. akceptuje potreby a záujmy žiakov,
2. uľahčuje a rozvíja sebaaktualizáciu žiaka,
3. pestuje osvojovanie praktických schopností nutných pre život,
4. personalizuje výchovné rozhodnutia a praktiky,
5. uznáva prvenstvo ľudských citov,
6. pripravuje pre žiaka vyzývavú a vhodnú učebnú klímu,
7. rozvíja pravý záujem o iných a úctu k cene iných.

Abraham Maslow - (podľa R. F. Biehler, J. Snowman, 1990) významne prispel k humanistickej výchove tým, že rozpracoval problematiku metamotivácie, sebaaktualizácie. Znak sebaaktualizujúcej sa osobnosti môžu byť dobrým východiskom pre koncepciu humanistickej výchovy. Ide o tieto znaky sebaaktualizujúcej sa osobnosti:

Účinnejšia percepcia reality; 2. Akceptovanie seba, iných, prírody; 3. Spontaneita, jednoduchosť a prirodzenosť; 4. Zameranie na problém; 5. Potreba súkromia, intimity, samoty a objektivity; 6. Autonómia, nezávislosť na kultúre a prostredí; 7. Stála čerstvosť hodnotení - kontinuálne oceňovanie; 8. Mystické zážitky, neohraničenosť, komplementarita, meditácie, zázrak a extáza; 9. Pocit spolupatričnosti s ľudstvom, spoločnosťou; 10. Interpersonálne vzťahy; 11. Demokratická štruktúra charakteru; 12. Rozlišovanie medzi prostriedkami a cieľmi, dobrom a zlom; 13. Zmysel pre humor; 14. Rezistencia k enkulturácii; 15. Schopnosť transcencie prostredia; 16. Tvorivosť.

Z. **Helus** (1982) hovorí, že o rozvoji osobnosti možno hovoriť až vtedy, keď dochádza k vlastnému sebarozvíjaniu.

Š. **Švec** (1993) vymenoval tieto znaky humanistickej výchovy: 1. emocionalizácia vyučovania; prenášanie učiteľovho entuziazmu na žiakov; 3. rešpektovanie jedinečnosti žiaka; 4. podporovanie sebadôvery žiaka a sebavedomia; 5. tolerancia odlišných názorov; 6. uprednostňovanie pozitívneho hodnotenia; 7. morálna socializácia v duchu všeľudských hodnôt; 8. rozvoj prosociálneho správania; 9. utváranie priaznivej socioemočnej klímy.

J. **Skalková** (1993) vyzdvihuje myšlienku, že humanizácia výchovy a školstva všeobecne je jedným z najzávažnejších súčasných problémov nielen pedagogiky, ale spoločnosti ako takej. Z jej prác možno dedukovať na tieto ciele humanistickej výchovy:

1. jedinečnosť ako cieľ a prostriedok výchovy, 2. sebarozvoj žiaka, 3. celostnosť, 4. priorita vzťahovej dimenzie, 5. dôraz na prežívanie.

K humanistickej výchove majú blízko postupy psychoterapeutické, postupy korektívne, špeciálno-liečebné a liečebnopedagogické, ale aj psychopedagogiky, sociálnej pedagogiky (najmä v nemeckom zmysle ako práca s rizikovými vrstvami spoločnosti a rizikovými jednotlivcami) a aktualizacej terapie. Pokiaľ takto široko vymedzujeme operacionálne aspekty koncepcií humanistickej edukácie, môžeme hovoriť o *týchto dvanástich stratégiách humanistickej edukácie*:

1. **opatara (caring)** - bezpodmienečne pozitívne prijímanie ľudí, detí,
2. **posilňovanie ega (ego-strengthening)** - rozvoj myslenia, citenia a percepčných schopností, uisťovanie, že je schopný zvládať životné záťažové situácie,
3. **reflexia citov, pocitovania, prežívania (reflection of feelings)** - zahŕňa prerozprávanie prežívania žiaka, komunikáciu jeho citov, postojov,
4. **reflexia skúsenosti (reflection of experience)** - predstavuje komunikáciu jeho životných príhod, príbehov, vrátane nonverbálneho správania a poskytovanie spätnej väzby za účelom lepšieho uvedomenia si samého seba,
5. **interpersonálna analýza (interpersonal analysis)** - poukazovanie na to ako žiak, človek nepresne interpretuje skutočnosť a ako sa pokúša manipulovať seba, učiteľa, iných,
6. **analýza vzorov (pattern analysis)** - je pokračovaním interpersonálnej analýzy a obsahuje poukázanie na efektívnejšie, nemanipulatívne vzorce správania,
7. **posilnenie (reinforcement)** - je sústava odmen, ktoré sa žiakovi poskytujú za sociálne pozitívne správanie a za sebaaktualizačné správanie,

8. **sebaodhalenie (self disclosurise)** - je to proces, v ktorom učiteľ vedie žiaka k sebaodhaleniu svojich slabých stránok, problémov, ťažkostí a spolu hľadajú, ako možno žiť život naplno a navzdory záťaži a problémom, ktoré existujú,
9. **hodnotové orientácie (value orientation)** - je to pomoc učiteľa žiakom pri hľadaní a nachádzaní funkčnejšieho hodnotového systému osobnosti,
10. **prehodnotenie skúsenosti (reexperiencing)** - proces prehodnocovania minulých skúseností a zážitkov a ich dysfunkčných dôsledkov na psychiku žiaka, ich uvedomenie si a elimináciu,
11. **uvedomenie si seba, svojho tela (body awareness)** - technika, ktorá pomáha žiakom jasnejšie si uvedomiť správy vysielané vlastným telom,
12. **interpretácia (interpretation)** - je učiteľov spôsob vyslovovania hypotéz o vzťahoch, ktoré by mohli vniesť iný pohľad na bežné správanie žiaka, osobnosti.

(Spracované podľa Ellensa, J. H.: *Actualization therapy*. In.: D.G.Benner (ed.) *Baker encyklopédia of psychology*. Baker Books House Grand Rapids, 1990.)

European Fórum for Freedom in Education (EFFE) uznáva právo na vzdelanie a liberalizáciu školských systémov a zadeľuje ich do 4 hlavných skupín:

1. právo slobodného rozhodovania o vstupe do rozmanitých vzdelávacích inštitúcií,
2. právo získať také schopnosti a vedomosti, zručnosti, ktoré sú nevyhnutné pre život,
3. právo slobodného rozvoja individuálnych záujmov a nadania,
4. právo účasti na rozhodovacom procese v oblasti výchovy.

❖ **Hlavné smery kritiky tradičnej školy**

Škola človeka profesionalizuje, ale nepoľudšťuje, socializuje, ale nepersonalizuje, učí, ale nevychováva, zamestnáva ale nerozvíja.

Škola sa uzatvára - nepúšťa dovnútra rodičov, ale najmä v škole sa nedeje to, čo je aktuálne vonku! Škola je v bezpečnej vzdialenosti od života. Škola produkuje paralelne poznatky vedľa potrieb skutočného života. Sú užitočné len pre školu, slúžia len na to, aby boli zopakované, ako sa to vyžaduje. Je to podvodná náhrada za skutočné poznanie života. Škola pripravuje žiakov pre ďalšiu školu, ale nie život. *Tradičná škola je pasívna, reproduktívna, transmisívna. Pasívna škola je súčasne antisociálna aj antiindividuálna.* Narastá pedagogénne ohrozenie dieťaťa - špecifické narušanie osobnosti a vývoja v mene výchovy.

Päťdesiat percent žiakov v škole prechádza obdobiami úzkosti, ktoré majú na nich dlhodobý vplyv. Žiakovo prežívanie ovplyvňuje jeho výkon v škole až 45-timi percentami. Emotívny typ podáva len polovičný výkon v stresovej situácii. Spomínané negatívne emocionálne stavy spúšťajú stresové reakcie, medzi ktoré patrí aj mobilizovanie energie a ochrany celistvosti organizmu, prebiehajúce na úrovni neurohumorálnych podkôrových automatizmov. Vyplavené vnútorné sekreторické látky narušajú činnosť synapsí, blokujú priechod vzruchu, a tým i mechanizmus učenia alebo vybavovania z pamäti. Podľa Mc Leenovej teórie mozgovej triunity v momente ohrozenia preberá riadenie správania človeka limbický systém a človek nie je schopný učiť sa. Preto bezpečné prostredie a neprítomnosť ohrozenia znamená 90 percent úspechu v učení.

Sebaznehodnocujúce poňatie žiaka je horšie ako jeho nižšie schopnosti. Vzťah seba-poňatia a prospechu je výraznejší ako vzťah inteligencie a prospechu.

❖ **Riešenia a východiska**

Z krízy tradičného školstva vidíme východisko v systémových, zásadných zmenách vo filozofii výchovy (od direktívneho, manipulatívneho vzťahu k ľudskému vzťahu medzi učiteľom a žiakom), prístupe

k osnovám, obsahu vzdelávania (redukcia nadbytočných informácií), v zmenách metód a stratégií výchovy (od pasivity k tvorivému a samostatnému riešeniu problémov), v zmene riadenia školstva (decentralizácii), rozšírením alternatívnych škôl a pod.

Projekt „MILÉNIUM" a následne vznikajúci „Národný program výchovy a vzdelávania" na najbližších desať - pätnásť rokov načrtávajú podrobnejšie východiska a možnosti takých zmien v školstve, vo výchove a vzdelávaní, aby sa naplnili základné myšlienky koncepcie tvorivo - humánnej výchovy.

„V globálnej politike postkomunistických krajín nezaújalo vzdelanie to miesto, ktoré mu patrí vzhľadom k jeho kľúčovému významu pre strategický rozvoj ľudského potenciálu, presadenie demokratických princípov vo vedomí a konaní občanov a medzigeneračný prenos kultúry a vedy" (J. Kotásek, 1993, str. 17).

Literatúra:

1. Biehler, R. F., Snowman, J.: Psychology Applied to Teaching. Houghton Mifflin, Boston 1990
2. Brockert, S., Braun, G.: Testy emocionálnej inteligencie. Ikar Bratislava 1997
3. Goleman, D.: Emotional Intelligence. Bantam Books, New York 1996
4. Hartl, P.: Psychologický slovník, Nakl. Búdka, Praha 1994
5. Helus, Z.: Pojetí žáka a perspektívy osobnosti, Praha 1982
6. Kotásek, J.: Vize výchovy v postsocialistické ére. Pedagogika, 43, č.L, 1993, str. 17
7. Malá Československá encyklopedie, Praha 1985
8. Skalková, J.: Humanizace vzdelávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém. Ústí nad Labem 1993.
9. Švec, Š.: Koncepcia humanistickej orientovanej výučby. Pedagogická revue, č. 1-2, 1993
10. Zelina, M.: Strategie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa, 2. Vyd. Iris, Bratislava 1996
11. Zelina, M.: Alternatívne školstvo. IRIS, Bratislava 2000.



1.2 PRÁCA UČITEĽA S TEMPERAMENTAMI

Inšpirácie z waldorfskej pedagogiky

PhDr. Mária Matulčíková, CSc.
Filozofická fakulta Univerzity J. A. Komenského,
Bratislava

Úvod

V integrovanom tematickom vyučovaní sa veľký význam pripisuje emóciám, považujú sa za bránu učenia sa. Model ako celok sa usiluje navodzovať zmysluplné učenie a zaslúženú pozornosť venuje aj metodike výchovy (rozvoju sociálnych zručností). V snahách o individualizáciu vyučovania, sociálny rozvoj detí, v dôraze na citovú výchovu sa jeho východiská zhodujú s hodnotami waldorfskej pedagogiky.

V tejto **tvorivej dielni** sa účastníci oboznámia so základmi pedagogickej práce „waldorfského“ učiteľa s temperamentami. Budú mať možnosť nazrieť do tajov poznávania temperamentov detí i svojho vlastného a získajú základné návody a myšlienky o tom, ako možno jednostrannosti temperamentu harmonizovať.

V umení výchovy a vyučovania, ako aj v jej teórii má dôležité miesto **náuka o temperamentoch**. Uplatňuje sa v diagnostickej práci učiteľa, pri tvorbe (výbere a uporadúvaní učiva), pri príprave výkladu nového učiva, pri rozprávaní, pri zadávaní úloh, písaní vysvedčení a veľmi výrazne i v metodike výchovy. Špeciálne sa harmonizácii temperamentov waldorfskí učitelia venujú v epoche (bloku) **kreslenie foriem** a v učebnom predmete eurytmia.

Čo je temperament a akú pozornosť mu venuje súčasná veda?

Temperament (lat. temperamentum doslova znamená náležité, správne zmiešanie a vzťahuje sa na povahu človeka - letora). Klasická psychológia osobnosti hovorí o dynamike psychickej činnosti, ktorá má dva základné komponenty: aktivitu a emocionalitu (K. Cabanová, 1997, s. 361).

Aktivita správania - zahŕňa mieru energickosti, rýchlosti a schopnosti včleniť sa do vonkajších vzťahov.

Emocionalita - zahŕňa spektrum emócií a ich polaritu (hnev, radosť, strach a ich polarity).

Stručne by sme mohli temperament charakterizovať ako navyknutý spôsob citovo prežívať a reagovať na: vonkajší svet, seba samého a komunikáciu s týmto svetom (predovšetkým s ľuďmi).

Náuka o temperamentoch, bohato rozpracovaná v systéme antropozofickej pedagogiky, nie je oficiálne uznanou náukou. Možno to vysvetliť na základe skúsenosti, že jednotlivé temperamentové vlastnosti (podľa P. Řičana), sú štatisticky relatívne nezávislé. To znamená, že vedecký obraz temperamentov nemožno (pozn. M. M. - v tomto štádiu vývinu vedy) vytvoriť.

Záujem o temperamenty (ich poznávanie a využívanie poznatkov o nich) v populárno-náučnej literatúre v súčasnosti rastie. Poznatkové sústavy sa rozvíjajú v rámci typológií a v štúdiu individuálnych rozdielov medzi ľuďmi.

Odkiaľ sa berie temperament a čo je jeho základom?

Ľudí oddávna zaujímalo, čo tvorí základ temperamentu. Grécky lekár Galenos z Pergamonu (129- 200) vysvetľoval povahu človeka na základe pomerov štiav v jeho tele. Autorstvo náuky o temperamentovej typológii, ktorá vychádza z týchto vzťahov: krv, žiž, čierna žiž, hlien/ sangivinik, cholerik, melancholik, flegmatik sa všeobecne pripisuje Hippokratovi.

Známe sú aj iné typológie. Štúdium vzťahu medzi konštitúciou organizmu a sklonom k duševným chorobám podnietilo vznik Kretschmerovej typológie, charakteristiky základných procesov (vzruch, útlm), prebiehajúcich v centrálnej nervovej sústave sú kritériom Pavlovovej typológie, ktorá veľmi dobre korešponduje s Hippokratovou typológiou. Spomenúť treba C. G. Junga a jeho trojpólovú typológiu: extroverzia - introverzia, zmyslové vnímanie - intuícia, myslenie - cítenie. Z moderných (existencialistických) typológií je zaujímavá 4-zložková typológia spôsobov, akými sa človek snaží chrániť pred svojím základným strachom: láska, podriadenosť, moc a odstup (Karen Horney, 1885-1952). Mimoriadne zaujímavou typológiou, spájajúcou súfijské a kresťanské učenie (spomína sa najmä Ignác z Loyoly) je Eneagram, popisujúci deväť tvárí duše (R. Rohr - A. Ebert. 1997).

Vo waldorfskej pedagogike sa využíva pôvodná Hippokratova typológia a temperament sa odvodzuje od toho, ktorý z bytostných článkov v povahe dieťaťa dominantne (prevládajúco) pôsobí. Temperament je ako zlatá spona, ktorá spája sily dedičnosti a sily vlastnej individuality dieťaťa. Dieťa prichádza na svet, do prostredia, v ktorom sa má zdokonaľovať. Prináša si dôležitú „pomôcku“, katalyzátor ľudských vzťahov, ktorý zasiahne do štruktúry sociálnych vzťahov spoločenstva ľudí a poskytne im impulzy pre seba výchovu.

To, do akej miery sa výchove a seba výchove, ktorú konajú dospelí, podarí harmonizovať temperamenty detí (seba samých, pritom učitelia nemôžu vynechať), ovplyvní fyzické zdravie dieťaťa v budúcnosti, v dospelosti. (Bližšie o tom: Steiner, R.: Metodika vyučovania a životní podmienky výchovy. In: Výchova dítete z hľadiska duchovnej vedy a Metodika vyučovania a životní podmienky výchovy. Praha, Baltazar 1993.)

Preto je náuka o temperamentoch dôležitou súčasťou učiteľského vzdelávania a štúdia na pedagogických seminároch.

Prístupy k výchove temperamentov vo waldorfskej pedagogike

Poznávanie temperamentov je dôležitou úlohou učiteľa hneď od prvého dňa, ako dieťa príde do školy. Učiteľ si všíma, ako mu dieťa podáva ruku, ako reaguje na bežné i náročnejšie pracovné pokyny a neplánované podnety, ako prijíma svoj neúspech, ako sa dokáže začleniť do sociálnych vzťahov v triede, vydobýť si „svoje miesto pod slnkom“. Stručne povedané, všíma si, aké zafarbenie má myslenie, cítenie a vôľa každého jednotlivého dieťaťa.

Ilustrovať to možno na nasledovnom prehľade.

Sangvinik

je aktívny, s chôdzou akoby tancoval. V stálom pohybe je jeho myslenie, cítenie i vôľa. Rýchlo sa nadchne, ale iba na krátko. Má ľahké nohy, povrchné vnímanie a odlietavú pozornosť. Je prispôsobivý, veselý a príjemný spoločník.

Flegmatik

je pasívny, kráča tak, že šúcha nohy, nedvíha ich. Je zaguľatený, má záľubu v jedle. A nekonečnú chuť baviť sa, rozprávať sa so susedom. Je ťažké ho motivovať, keď sa však zaberie do učenia, postupuje systematicky a vytrvalo. Flegmatik je spravidla dobrosrdečný, zriedka zlomyseľný.

Melancholik

žije v sebe, silne cíti ťarchu svojho tela a cez toto psychické ladenie doliehajú naňho problémy celého sveta. Úzkosť a smútok tlačia dušu a sú ako náklad, ktorý môže človek iba ťažko niesť. Melancholické deti subjektívne prežívajú veľa bolesti a nešťastia: bolesť kolena po páde, strata darčeka. Zaliezajú do rohu

a často rozmýšľajú. S príbehmi sa vnútorne ľahko spoja, dobre si ich pamätajú. Kráčajú po špičkách, nenašľapujú na päty.

Cholerik

kráča rázne, je energický, má tendenciu viesť. Často nevie, čo s prebytočnou energiou. Je impulzívny a aktívny, jeho city sú silné a nestále, vôľa cieľavedomá. Sila reakcií a potreba viesť spôsobujú, že sa často dostáva do konfliktov. Cholerik kráča rázne, akoby pätami búchal pečiatky do zeme.

Výchovný prístup k dieťaťu

Vo výchovnom prístupe k **melancholickému dieťaťu** treba uplatniť predovšetkým trpezlivosť, pretože sa pozitívne zmeny môžu prejaviť iba po dlhšom čase. Tak ako pri výchove ostatných temperamentov, učiteľ temperament melancholika nielen poznáva, ale aj ošetruje a lieči. Drží sa pritom zásady liečiť **rovnaké rovnakým** (možno to nazvať výchovné homeopatikum). Učiteľ k nemu pristupuje tak, že mu zvonka prináša to, čo má dieťa vo svojom vnútri. Ak mu prináša vlastné starosti, zármutok a žal, dieťa vníma práve to, čo má vo svojom vnútri, vyvíja voči tomu prirodzenú antipatiu, a tým sa pedagogicky uzdravuje. Nemalo by žiadny účinok pristupovať k dieťaťu s veselosťou a chcieť od neho, aby bolo veselé. Len čas a trpezlivosť prinesú želané výsledky.

Flegmatické dieťa zase žije málo v sebe, úplne sa vzdáva svetu, čo sa prejavuje tým, že je ľahostajné voči nášmu pôsobeniu. Z duchovnovedného hľadiska prevláda u flegmatikov éterné telo (ktoré je v detstve akoby zrastené s telom fyzickým a preto je fyzické telo určované vo svojej činnosti éterným živlom). Flegmatické dieťa môže iba málo používať svoju hlavu. To vysvetľuje aj skutočnosť, že sa dá k takémuto dieťaťu pristúpiť iba veľmi ťažko, pretože najdôležitejšie zmysly (umiestnené v hlave) sú akoby blokové. Prakticky sa to prejavuje v tom, že dieťa máločo vyvedie z rovnováhy, ale aj v tom, že je schopné krok za krokom, pomaly sledovať ciele (pedagogický pokyn). Pre flegmatikov je typická a známa záľuba v jedle.

Pre prístup k flegmatikovi platí rovnaká všeobecná zásada, ako vo výchove melancholika. To znamená, vžiť sa do flegmatickej nálady a flegmatickému dieťaťu prinášať flegmatické podnety (pri vysvetľovaní, v rečovej komunikácii) až do tej miery, že sa to stane preňho nudné. Až po čase možno pozorovať, ako sa začne vo flegmatickom dieťati zapalovať vnútorný záujem.

Úplne inak sa navonok prejavuje **sangvinické dieťa**, žiak. Má mnoho záujmov, ponáhl'a sa od jedného dojmu k druhému, rado sa zaoberá niečím novým a pekným, má talent na starom nachádzať niečo nové - hodné toho, aby to objavil a hneď prešlo k ďalšiemu novému. Zdisciplinovávať sangvinika nie je podľa tejto teórie správne, lebo: ak je nejakým spôsobom brzdená premenlivosť vnemov (napr. pri vynucovaní stálej pozornosti), viazne krvný obeh a dostavuje sa duševná stiesnenosť. Pozornosť sangvinického dieťaťa možno ťažko upútať a udržať.

Z pedagogického hľadiska je najúčinnnejšie, ak takémuto dieťaťu učiteľ prináša rýchlo sa striedajúce podnety a predstavy. Potom sangvinické dieťa, keďže v ňom prevláda systém cirkulácie a obehu, nemôže inak, iba vyvíjať antipatiu, nechť proti urýchleným vnemom a tak zo seba samého dospieť k určitému spomaleniu a pokoju.

Cholerické dieťa (žiaka) môže učiteľ veľmi ľahko identifikovať. Temperament sa odráža v stavbe tela, pohyboch, vo výraze tváre. Pre cholerika sú typické rýchle reakcie, nadmerná pohyblivosť, prudké pohyby a impulzivnosť, vôľa prekonávať prekážky. Z duchovno-vedného hľadiska zodpovedá cholerický temperament dospelého prevládajúcim silám Ja. Cholerický temperament dieťaťa ešte nezodpovedá jeho Ja. Ako zdôrazňuje W. Schäd (1991, s. 70), detský cholerizmus je čistejší duševný afekt, so silným emocionálnym nábojom. Výbuch rozčúlenia u takéhoto dieťaťa nie je záležitosťou jeho Ja samotného.

Ak platí pre výchovné zvládnutie všetkých detských temperamentov pokoj a trpezlivosť, u cholerikov platí snáď dvojnásobne. R. Steiner upozorňuje, že učiteľ pri cholerickom dieťati nemá ani červenieť hnevom, ani predlžovať svoju tvár starosťami. Najmä tu musí byť umelcom v pravom slova zmysle. Umeleckým „vcitovaním“ sa má dostať do určitého vnútorného uragánu. Nepomáha napomínanie 8, 9, 10-ročného i staršieho cholerika, ale pomáha, ak ho napr. učiteľ prinúti opakovať, prerozprávať (s presným napodobnením posunkov, gest, slovných výrazových prostriedkov) to, čo učiteľ predvádza v cholerickom umeleckom spracovaní. Vnímanie a konanie rovnakého opäť spôsobuje, že dieťa vo svojom vnútri vyvíja antipatiu, a tým sa stáva tichším a pokojnejším.

Vychovávateľské umenie v Steinerovskom poňatí vychádza z hlbokého poznania človeka, ktoré počíta s existenciou javov v nadmyslovej oblasti. Má to byť **poznanie**, ktoré prirodzene prechádza do **citu**, a až potom sa premieta do **konania**. Preto je také dôležité, aby vzťah učiteľa k dieťaťu bol skrz na skrz pravdivý. Bez tejto pravdivosti (lásky a úcty k dieťaťu) by bolo všetko, čo sa učiteľ snaží umelecky spracovať a predviesť deťom, falošné. Lebo bez pravdivosti toho, čo deťom učiteľ predvádza sám, nemôže vierohodne prežívať ani seba, ani svoju prácu.

Záver

Pri výchove temperamentov sa ako účinné ukázali homeopatické i alelopatické výchovné prostriedky. V prvom prípade učiteľ (rodič, vychovávateľ) prináša dieťaťu duševné podnety, ktoré má samo v sebe. Tým vyvoláva nezámernú protisilu dieťaťa, ktorá ho duševne harnomizuje.

Prehľad ďalších (tzv. alelopatických) výchovných prostriedkov pre jednotlivé temperamety vyzerá nasledovne.

1. Sangvinik

Deti potrebujú rytmicky sa opakujúce činnosti, viesť k dôslednosti, pochváliť pokroky. Silný výchovný prostriedok je skutočná láska.

2. Flegmatik

Potrebujú zobudenia. Naraz niečo urobiť, prekvapujúce momenty vo vyučovaní. Ak sú leniví v učení, pomôže infikácia záujmu od spolužiakov.

3. Melancholik

Potrebujú empatiu, nie zľahčovanie („to nič nie je“). Dušu im hladia príbehy, v ktorých podobné nešťastia zažil niekto iný.

4. Cholerik

Na náročné, impulzívne prejavy nereagovať stratou nervov. Cholerikov sa odporúča primerane zaťažovať. Upokojiť a na druhý deň pôsobiť špeciálne pripraveným príbehom. V jednom prípade pomohli gumové podrážky, stlmili nárazy na hlavu.

Pre úplnosť treba dodať, že okolo puberty dochádza ku zmene temperamentu.

Z hľadiska temperantu sa môžeme pozrieť aj na život človeka od narodenia po smrť. Životné obdobia ľudí majú tiež svoje farebné ladenie: detstvo sangvinické, mladosť cholerické, dospelosť melancholické a staroba flegmatické.

Literatúra:

1. L. Cabanová, K.: Temperament. In. Pedagogická psychológia. Terminologický a výkladový slovník. (L. Ďzrič, M. Bratská a kol.). Bratislava, SPN 1997.

2. Detlef, S.: Rudolf Steiner über die Temperamente. Dornach, Geotheanum 1990.
3. Steiner, R.: Metodika vyučování a životní podmínky výchovy. In: Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy a Metodika vyučování a životní podmínky výchovy. Praha, Baltazar 1993.
4. Rohr, R. - Ebert, A.: Eneagram. Devět tváří duše. Praha, Synergie 1997.
5. Štefanovič, J. - Greisinger, J.: Psychológia. Učebnica pre stredné zdravotnícke školy. 2. vyd. Martin, Osveta 1987.
6. Švancara, J. a kol.: Diagnostika psychického vývoje. Bratislava, Avicenum 1980, s. 81.



1.3 ČO ROBIA S DEŤMI POCHVALY, ODMENY, TRESTY?

PhDr. Jana Nováčková, CSc.,
Spoločnosť pre mozgovokompatibilné vzdelávanie,
Praha

Medzi ôsmimi mozgovo-súhlasnými zložkami (MSZ) ITV je aj dokonalé zvládnutie. To predpokladá prácu na báze vnútornej motivácie. Pre učiteľa ITV je teda dosť dôležité, aby sa orientoval v obsahu pojmov, ktoré k motivácii patria. Tento diskusný seminár mal svoj cieľ najmä v objasnení pojmov a ich psychologickej náplne.

Seminár sa začal aktivitou: Čo vieme o trestoch, pochvalách a odmenách a čo by sme chceli vedieť

Aby sa účastníci dostali aj pociťovo do témy trestov, spomínali si na svoje zážitky z detstva a zamerali sa predovšetkým na to, aké emócie doprevádzali u nich situáciu trestania. Tak sa odvodil prvý poznatok, že silné emócie, ktoré trest vzbudí u detí (hnev na trestajúceho, strach, sebaľútosť, myšlienky na pomstu ...), im súčasne znemožňujú, aby sa zamýšľali nad svojím previnením. **Trest** patrí do kategórie vonkajšej motivácie, o ktorej vieme, že nemá trvalý účinok. Ak nedosiahneme iným spôsobom, aby dieťa vo svojom vnútri prijalo fakt, že toto správanie už ono samo, zo svojej vôle nebude chcieť opakovať, potom trest spôsobí iba to, že dieťa si dá buď väčší pozor, aby ho nabudúce nechytí, alebo sa bude žiaducim spôsobom správať dovtedy, kým bude cítiť hrozbu opätovného potrestania. Okrem toho *trest* je pre dieťa modelom o používaní moci. Chceme učiť deti, že ubližovať druhým ľuďom sa nemá. Situácia trestania však dáva deťom lekcii o tom, že môžeme druhým ubližovať (psychicky alebo fyzicky), ale musíme byť silnejší alebo mocnejší (v zmysle sociálnej pozície). Dosť často *trest* slúži ako výmenný obchod - dieťa čosi vyparátí, my ho potrestáme, účty sa vyrovnajú a dieťa môže tú istú vec urobiť znovu. Potom len vzdycháme, že naň nič neplatí.

Ďalším bodom diskusného seminára bolo ***rozlíšenie medzi trestom a prirodzeným dôsledkom správania***. Prirodzený dôsledok skutočne podstatne súvisí s nežiaducim správaním. Ak dieťa niečo rozbije, ***prirodzený dôsledok*** (nie trest) je, že vec opraví alebo nahradí. Trestom by v tejto situácii bol napríklad zákaz pozerania televízie. Prirodzený dôsledok sa nepociťuje ako akt moci, nevzbudzuje hnev, trest áno.

Už bolo povedané, že trest je vonkajšou motiváciou, ktorá pôsobí len dovtedy, pokiaľ trvá hrozba trestu. Rovnako pôsobí aj ***odmena***. Jedným z cieľov výchovy je naučiť deti, aby niektoré veci robili, pretože sa majú robiť a iné zase nerobili, pretože sa nemajú robiť. Myslíme si, že tresty a odmeny sú účinnými nástrojmi v tomto našom snažení. Je to však omyl. Známy český psychológ profesor Matějček povedal, že trest zastavuje, ale nebuduje. Nebuduje hlavne to vnútorné presvedčenie, že nabudúce sa pousilujem správať dobre. Tak isto odmena učí dieťa správať sa dobre, iba keď z toho niečo kwapne - lenže to vlastne nechceme.

Odmeny síce prinútiť človeka, aby urobil niečo, čo by inak nerobil, ale nemôžu dosiahnuť, aby to robil lepšie, kvalitnejšie, ako keď to urobí zo svojej vnútornej motivácie. Dokazujú to desiatky pedagogických výskumov. *Odmeny* takisto potláčajú tvorivosť, pretože učia deti urobiť veci presne tak, ako sa žiada, a s čo najmenšou námahou.

Je zistené, že to, čo sa stáva iba prostriedkom na získanie odmeny, klesá vo svojom význame. V jednom programe v USA sľubovali deťom v snahe zvýšiť ich záujem o čítanie za každých 10 prečítaných kníh pizzu. Akiste je ľahké predstaviť si, aké knihy si deti vyberali. Keď však porovnávali, čo si deti z tých kníh pamätali, bolo to oveľa slabšie ako u detí, ktoré čítali knihy bez akejkoľvek odmeny. Ak vec trocha nadľahčíme, dalo by sa povedať, že takáto stratégia nepovedie k zvýšeniu záujmu o čítanie, ale povedie k tlstým deťom, ktoré budú nenávidieť čítanie. Podobnú funkciu majú aj známky v škole.

Keď pôvodne niekto aj robí niečo z *vnútornej motivácie*, ale niekto mu za to bude núkať odmenu, *vnútorná motivácia zoslabne*. Vidno to z príbehu, kde na dvoch školách sa deti mohli hrať so zaujímavými, rôzne zručnosti rozvíjajúcimi hrami. Na jednej škole ich ale učiteľka odmeňovala a tam sa deti hrali len vtedy, keď im sľúbila odmenu. Na druhej škole, kde žiadne odmeny neboli, sa deti hrali, kedykoľvek mali trocha voľného času.

V rámci seminára sa tiež definovali pojmy **spätná väzba, ocenenie a pochvala**. Zdôrazňovalo sa, že pre učenie je najdôležitejšia spätná väzba, ktorá je vlastne iba informáciou, či veci idú správnou cestou alebo nie. Spätná väzba nie je hodnotenie - z toho to hľadiska je to neutrálna informácia.

Rozdiel medzi ocenením a pochvalou je najmä vo vzťahu medzi dotýčnými ľuďmi. Ak vyjadrujeme *ocenenie*, vtedy ide o rovnocenný vzťah. Signalizuje tomu druhému, že si ho vážime. Pochvalou vyjadrujeme nadradený alebo mocenský vzťah, akoby sme hovorili: Robíš veci k mojej spokojnosti. Preto je veľký rozdiel, čo učiteľka povie: ***Tieto príklady sú vypočítané správne*** - je poskytnutá spätná väzba - informácia, ktorá nehodnotí človeka. *To si mi urobila radosť, ako si to dobre vypočítala* - je pochvalou a súčasne učí dieťa, že nemá robiť veci dobre pre ne samé, ale pre uspokojenie nadradenej osoby.

To máš iste radosť, že si to tak dobre vypočítala - je ocenením, ktoré súčasne posilňuje vývoj sebahodnotenia.

Model ITV so svojimi MSZ - významnosti obsahu, okamžitej spätnej väzby a dokonalého zvládnutia a takisto s pravidlom najlepšieho osobného výkonu, ráta s tým, že učitelia nebudú používať vo vyučovaní vonkajšiu motiváciu, že naopak budú dôsledne **rozvíjať vnútornú motiváciu k učeniu**. Nie vždy si však učiteľ uvedomí, že verejné porovnávanie, rôzne hviezdičky, obrázky, diplomy, čierne a červené body atď. (a samozrejme známky) sú vlastne vonkajšou motiváciou, ich používanie je podrezávanie si konára pod sebou.



1.4 PRÍPRAVA ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA I. STUPŇA ZŠ K NETRADIČNÉMU SPÔSOBU VYUČOVANIA - TVORIVÁ DIELŇA

Mgr. Eva Ďurošová, UMB,
B. Bystrica

Každoročne prichádzajú do praxe noví absolventi škôl. Sú „nabití“ vedomosťami, keď štúdium ukončili záverečnou skúškou, maturitou, štátnymi skúškami... Čo si však naozaj prinášajú so sebou? Čo bude to rozhodujúce pre ich úspešné profesionálne uplatnenie? Bude stačiť len to, že vlastnia kvantum vedomostí? Iste nie. Všetci vieme, že ich budú musieť viesť čo najlepšie využívať a ak majú byť vo svojom odbore špičkovi, aj ich ďalej prehľbovať. Keď má človek poznatky využívať v praxi, musí byť flexibilný, kreatívny, originálny, odvážny... Preto je dôležité, aby sme v každom type škôl vytvárali podmienky pre rozvoj týchto vlastností.

Študenti pedagogických fakúlt sa učia v didaktikách predmetov rôznym konkrétnym metódami, ktoré pomáhajú zefektívňovať učenie žiakov. Keď však prichádzajú do praxe, používajú len niekoľko z nich. Po rozhovoroch s jednotlivcami som dospela k názoru, že nie všetci sú schopní svoje vedomosti pretaviť do praktických činností v takej miere ako niektorí starší učitelia. Kým však dokonale spoznajú tento „kumšt“, veľa vedomostí stratia, zabúdajú. Preto som začala v ich príprave preferovať také formy štúdia, ktoré im pomáhajú vidieť možnosti uplatnenia teoretických poznatkov hneď v začiatkoch ich praxe.

Priblíženie priebehu tvorivej dielne

A. Postup (visel na stene vedľa triedy)

Čo mám robiť po príchode do triedy?

Ahoj!

Vezmem si 1 lístok s písmenkami a dierkou v pravom hornom rohu.

Vezmem si 1 šnúрку.

Na lístok napíšem svoje meno.

Šnúрку priviažem o lístok tak, aby bol uzlík asi v strede šnúrky.

Lístok držím v ruke, vezmem si stoličku a sadnem si do kruhu.

B. Písmenková komunita

Cieľ: Vzájomné zoznámenie sa, vytvorenie neohrožujúceho prostredia, vtiahnutie, motivácia, navodenie pocitu spolupatričnosti, vytvorenie náhodných skupín.

- Postupne každý vysloví svoje meno a povie o sebe to, čo si myslí, že ho charakterizuje. Zároveň vyjadrí spolupatričnosť k skupine tým, že svoju menovku priviaže o menovku toho, kto sedí po jeho pravom boku. Keď sa kruh uzavrie, symbolizuje naše „zviazanie“ s touto skupinou. Všetci máme spoločný záujem - oživiť si niektoré metódy výcviku začiatočného písania.
- Menovku položíme na zem pred seba. Pohodlne sa usadíme. Zavrieme oči, počúvame a predstavujeme si to, čo budeme počuť. „Vidím tmu. Čiernu alebo tmavú. Niekde v diaľke začínam rozoznávať malý bod svetlej farby. Veľmi pomaličky sa približuje. Rozoznávam, že má moju obľúbenú farbu. Stále sa veľmi pomaly približuje. Začínam rozoznávať obdĺžnikový tvar..." V predstavách učiteľ ďalej navodí

pomocou približovania objektu premenu obdĺžnika na tvar obľúbeného písmena veľkej tlačenej abecedy.

Diskusia - odpovede na otázky:

„Aké písmeno si si predstavoval a v akej farbe? Bolo pre teba prekvapujúce, že sme sa v predstave dostali z tmy až k písmenu? Prečo ti je sympatická práve tá farba, to písmeno, ktoré si si vybral?“

Reflexia - odpovede na otázky typu:

„Ako si sa cítil, keď si videl tmu, svetlý bod, obdĺžnik, písmeno?“

C. Vytvorenie skupín a aktivita vtiahnutia v skupinách:

- Na menovkách máte (okrem mena) napísané rôznou farbou písmená. Vašou prvou úlohou je nájsť si svoju skupinu (objaviť kľúč, podľa ktorého ste zaradení do skupín). Môžete sa spoločne radiť, pomáhať si, uvažovať...
- Vtiahnutie do skupín:
Písmená sú grafické znaky hlások. Sú ich symbolmi. Porozmýšľajte a porozprávajte sa s ostatnými v skupine o tom, čo všetko môžu písmená symbolizovať.

D. Metódy výcviku písania

1. Prečítajte si v skupinách materiál „Niektoré metódy výcviku písania“ (uvádzam nižšie). Ak potrebujete, vymňte si skúsenosti z tejto činnosti vo vašej triede. Diskutujte a objasňujte si niektoré problémy.
2. Vašou úlohou je zostrojiť pomôcku, ktorá pomôže žiakom osvojiť si tvar písmena nielen odkresľovaním, ale tak, aby pri tomto procese sami objavovali dané písmeno, aby mali možnosť „pohrať sa“ s ním, aby pri jeho vnímaní zapájali čo najviac zmyslov. (Netreba zdôrazňovať, že je vhodné podobnú činnosť zadávať aj deťom na vyučovaní.) Pri tvorbe pomôcky využite preštudované materiály a vlastné skúsenosti.
3. Prezentácia - popis zostrojenej pomôcky a poukázanie na metódy (väčšinou ich bolo viac), ktoré tvorcovia využili.

E. Záverečná komunita

Diskusia, výmena skúseností, rozlúčenie, „odviazanie sa“ z kruhu (menovky), odpísanie mapy mysle...

NIEKTORÉ METÓDY VÝCVIKU PÍSANIA

1. METÓDY M. MONTESSORIOVEJ

a) Metóda obťahovania

Spočíva v tom, že dieťa prechádza prstom po tvare písmena a zároveň ho vyslovuje.

Pomôcky: kartón alebo výkres (A4), brúsny papier (alebo papier inej kvality, napr. výkres).

Postup: Z brúsneho papiera vystrihneme tvar tlačeneho alebo písaného písmena a nalepíme ho na kartón.

Obmena: Do výkresu vyrežeme tvar písmena. Podlepíme ho iným (tenším) papierom.

b) Pohyblivá abeceda

Písmená z brúsneho papiera nenalepíme na kartón, ostávajú „voľné“. Kartón slúži ako podložka na písanie (tvorbu slov). Rôznym radením písmen potom deti môžu tvoriť nové slová (zo začiatku aj nezmyselné).

2. KOPÍROVACIA METÓDA

Pri tejto metóde používame predlohy písmen rôznej veľkosti a priesvitný papier (napr. priekleповý). Deti prepisujú (kopírujú) predlohu na priesvitný papier.

Obmena: Na čistý papier predkreslíme predlohu bodkovanou čiarou alebo veľmi jemnou líniou. Dieťa ju obtiahne jedným ťahom.

Obmena: Kartón je pokrytý vrstvou plastelíny (plastickej gumy), v nej je vyrytý tvar písmena. Žiak prechádza prstom po ryhe (aj so zavretými očami) a snaží sa zapamätať si písací pohyb.

3. FONOMIMICKÁ METÓDA

Žiaci vyslovujú hlásku a zároveň pohybom ruky znázorňujú príslušné písmeno. Ak je to tvar písaný, môžu ho písať bez písacej stopy vo vzduchu. Tým sa žiaci stávajú aktívnejšími.

4. MNEMONOTECHNICKO-SKRIPTOLEGICKÁ METÓDA

Jej podstata spočíva v tom, že ná povedný obrázok napovie nielen hlásku, ale aj tvar písmena.

5. KUHLMANOVA METÓDA

Dieťa si má samé nájsť svoj individuálny rukopis. Ako pomôcka mu slúži tlačенý text.

6. SYNKRITICKÁ METÓDA (porovnávacía)

Súvisí s Kuhlmanovou metódou. Tvary tlačенých písmen deti porovnávajú s tvarmi písaných písmen. Písané tvary potom vpisujú do tlačенých tvarov. Zároveň sa vytvárajú spoje medzi tlačенým a písaným tvarom písmena.

7. ILUSTRÁČNÁ METÓDA

Aby žiak lepšie pochopil vzťahy existujúce medzi výškou, šírkou, tvarom, sklonom, prípojnou či inými kvalitatívnymi znakmi písmen, používa učiteľ rôzne náčrtky na objasnenie týchto súvislostí.

(Metóda je niekedy nesprávne chápaná aj ako skriptologická: ná povedný obrázok napovie tvar písmena. Žiak ale písmeno nevysloví a nič mu nepomáha písmeno napísať.)

8. MODELOVACIA METÓDA

Žiaci modelujú tvar písmena z plastelíny, plastickej gumy, moduritu, hliny, drôtu, vlny.

9. TAKTOVACIA A DIKTOVACIA METÓDA

Túto metódu môžeme použiť, ak chceme nacvičovať u pomalších žiakov rýchlejšie písanie. Učiteľ počítaním určuje tempo, žiaci píšu podľa určovaného rytmu (raz, dva, tri...). Namiesto počítania dôb môže učiteľ voľne rytmicky popisovať jednotlivé časti písmen (oblúk, hore, vrátiť, zahni, oblúk = malé písané „a“).

10. METÓDA POSTUPNE SA STRÁCAJÚCEJ NÁPOVEDE (ODKLÍNANIE PÍSMEN)

Dieťa vníma rad za sebou nakreslených obdĺžnikov. V každom z nich je zakreslený nejaký obrázok (napr. domček, zámoček), v ňom je napísaný tvar písmena alebo jeho časť. Domček slúži dieťaťu na lepšiu orientáciu v riadku, písmenko sa musí doň vmestiť. Tým vymedzuje jeho rozmery.

V 1. obdĺžniku je celý domček, aj písmeno je celé. Je naznačený aj smer písacieho pohybu.

V 2. obdĺžniku je písmeno farebne rozdelené na dve časti. Úlohou dieťaťa je odlíšiť obe časti písmena rôznymi farbami - obtiahnuť ich.

3. obdĺžnik obsahuje domček, v ktorom je vyznačená šikmá priamka (ak sa v písmene nevyskytuje, je vybodkovaná len pomocná čiara). Druhá časť písmena je celá vykreslená. Úlohou dieťaťa je dopísať chýbajúcu časť písmena a ďalej plynulo pokračovať. Dieťa teda samostatne začne písať a obtiahnutím vyznačenej časti písmeno dopíše. Táto fáza nácviku môže prebiehať aj opačne, ak je vyznačená prvá časť písmena a treba ho dopísať.

4. obrázok tvorí domček, v ktorom je už len šikmá priamka (pomocná bodkovaná čiara). Dieťa má dopísať celé písmeno, ale ešte stále mu pomáha domček.

5. obdĺžnik obsahuje už len šikmú priamku, prípadne sa aj tá vytráca.. Dieťa by malo dokázať napísať písmeno samostatne.

11. METÓDA ROZKLADANIA A SKLADANIA PÍSMEN

1. Dieťa obtiahne dvojfarebne písmeno.
2. Dopíše chýbajúcu 1. časť písmena.
3. Dopíše chýbajúcu 2. časť písmena.
4. Dieťa napíše celé písmeno.

12. METÓDA VYTVÁRANIA PÍSMEN TVAROVANÍM

Aby sme mohli používať túto metódu, je potrebné vyrobiť si panáka - akrobata.

Potrebuje: drôt, pásy látky zošité do tunela, vatu alebo vatelín na vypchatie, kúsok látky na hlavu. Spravíme dva rovnako veľké tunely. Na jednom konci ich zošijeme. Dnu dáme drôtik a vypcháme. Konce prišijeme. Z vaty a látky urobíme hlavu, z 1. tunela vytvárame ruky a trup, z 2. nohy. Zviažeme, aby držali v požadovanej polohe. Panáka používame tak, že ho ohýbame do tvaru tlačenej písmen. Na tvary písaných písmen je vhodnejšia dlhšia húsenička.

Poznámka: V obrázkoch pri metódach ilustračnej, skriptologickej metóde, postupne sa strácajúcej nápovede a pri metóde rozkladania a skladania písmen sa nestotožňujú čiary, ktorých sa dotýkajú písmená v hornej dominante, s hornou linajkou.

Literatúra:

1. NEMČÍKOVÁ, M. - NEMČÍK, J.: Metodická príručka na písanie pre 1. stupeň ZŠ. Bratislava, SPN 1988.
2. BRŤKA, J. - HALAJ, J.: Didaktika čítania a písania v 1. ročníku ZŠ. Bratislava, SPN, 1981.
3. HELMINGOVÁ, H.: Pedagogika M. Montessoriovej. Bratislava, SPN, 1996.



1.5 KOOPERATÍVNE UČENIE

*Mgr. Marcela Maslová, Mgr. Daniela Facunová, Mgr. Etela Adamčáková, Mgr. Zdenka Veljačiková,
Námestovo, Dolný Kubín, ORAVA IOWA*

Triedy ako prostredie na myslenie

Sme presvedčení, že jedným z hlavných výstupov školského vzdelávania je maximalizovanie intelektuálneho rozvoja žiakov, t. j. maximalizovanie kapacity žiakov stať sa mysliacimi individuími, ktoré riešia problémy, podporujú porozumenie, stávajú sa novátormi, uskutočňujú rozhodnutia a účinne komunikujú. Jedna z dobrovoľníkov ***Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu***, Donna Ogle, napísala, že jedným z cieľov nášho vzdelávacieho systému je výchova občanov, ktorí inteligentným spôsobom prispievajú k riešeniu problémov svojej spoločnosti, občanov, ktorí kriticky uvažujú a ktorí pomáhajú riešiť problémy v miestnych komunitách, ako aj na národnej a medzinárodnej scéne". Aby školy dosiahli tento cieľ, musia vytvoriť atmosféru, ktorá podporuje myslenie a učenie sa, kde informácie (obsah vyučovania) sa stávajú skôr katalyzátorom myslenia ako výsledkom myslenia.

Jedným z prostriedkov ako vytvoriť prostredie na myslenie, je zaviesť do vyučovacej praxe metódy kooperatívneho učenia. Ako podotkol **Costa, L. S. Vygotskij** objasnil, že intelektový rozvoj je produktom aj vnútorných, aj vonkajších, čiže sociálnych procesov. Naznačil, že myslenie na vyššej úrovni vzniká zo vzťahov, t. j. z dialógu medzi ľuďmi. Costa dodáva: „keď jednotlivci spoločne vytvárajú nápady a diskutujú o nich, nápady, ktoré takto vznikli, prekonávajú úsilie jednotlivca". Ľudia spoločne i jednotlivito vyjadrujú rôzne hľadiská, súhlas alebo nesúhlas, upozorňujú na rozdiely, riešia ich a zvažujú rôzne alternatívy. V našich školách sa kladie priveľký dôraz na učebný obsah. Žiaci sa musia naučiť množstvo faktografických informácií. Silou súčasného vzdelávacieho systému je, že žiaci sú vysoko motivovaní učiť sa a zvládnuť túto úlohu. Vieme, že čím širšia je vedomostná základňa, tým je lepší rozvoj pojmov, a tým vedia žiaci lepšie integrovať vedomosti z rôznych vyučovacích predmetov. Vieme tiež, že čím je kontext pre informácie širší a rozvinutejší, tým viac informácií je schopný žiak uchovať a účinne s nimi pracovať. Zdá sa, že existuje recipročný vzťah medzi vedomosťami a učebným procesom. Vzájomne sa ovplyvňujú. Ved', keď myslíme, musí to byť myslenie o niečom. Ak len niečo poznáme, ale neuvažujeme pritom komplexne a nevymieňame si informácie s inými, nie je z toho veľký osoh.

V skutočnosti nie je možné odlúčiť obsah myslenia od jeho procesu a pritom sa zaoberať bez maximalizácie učenia. Vedomosti bez možnosti praktickej aplikácie sú to isté ako počítač bez elektriny. Proces a obsah sa musia považovať za prelínajúce sa faktory, a preto sú vo vyučovanom procese rovnako dôležité. Žiaci využijú svoje vedomosti konštruktívne vtedy, keď pochopia, že ich hodnota je v ich životnosti. Učenie sa má chápať ako nazhromaždená energia, pripravená „poskytnúť elektrický prúd" pre problém. Nemá to byť zbierka artefaktov zo vzdelávacej skúsenosti, ktorá sa má len vybaviť z pamäti a podľa potreby odrecitovať.

Čo je kooperatívne učenie? ¹

Kooperatívne učenie vzniká, keď žiaci pracujú spolu - niekedy v pároch, niekedy v malých skupinách - aby vyriešili spoločný problém, preskúmali spoločnú tému alebo stavali na spoločnom chápaní pri vytváraní nových nápadov, nových kombinácií alebo jedinečných prípadov.

Výsledky kooperatívneho učenia

Predpokladá sa, že učebné výstupy sú lepšie, keď sa používa kooperatívne učenie. Johnson a Johnson naznačujú pri participácii v kooperatívnom učení tieto výsledky:

1. Vyššie výkony a zlepšenie miery uchovávaní v pamäti.
2. Častejšie uplatnenie vyšších myšlienkových procesov, hlbšie porozumenie a kritické myslenie.
3. Dlhší aktívny učebný čas a menej vyrušovania.
4. Vyššia výkonová a vnútorná motivácia učiť sa.
5. Vyššia schopnosť nazerať na situácie z rôznych hľadísk.
6. Pozitívne, akceptujúce a stimulačné vzťahy k rovesníkom, a to bez ohľadu na etnickú príslušnosť, pohlavie, schopnosti, spoločenskú triedu, prípadne handicap.
7. Vyššia miera spoločenskej podpory okolia.
8. Lepšie psychické zdravie, prispôbovanie sa a zdatnosť.
9. Pozitívnejšie sebaapoňatie založené na sebaakceptácii.
10. Väčšia sociálna kompetencia.
11. Pozitívnejšie postoje k vyučovacím predmetom, učeníu a škole.
12. Pozitívnejšie postoje k učiteľom, vedeniu školy a ostatným pracovníkom školy.

Základné prvky kooperatívneho učenia

Vzájomná pozitívna závislosť členov

Žiaci zistia, že jeden druhého potrebujú, aby splnili úlohu, ktorú dostala skupina (spolu plávajme, alebo sa spolu utopíme). Učitelia môžu podnecovať vzájomnú závislosť tak, že stanovia spoločné ciele (učte sa a uistite sa, či sa všetci členovia skupiny učia), spoločnú odmenu (ak všetci členovia skupiny dosiahnu výkon nad stanovenú hranicu, každý dostane bod navyše), spoločné zdroje (jeden papier pre každú skupinu, alebo každý člen skupiny dostane časť cieľovej informácie), určené roly (zhŕňač, podporovateľ participácie, elaborátor).

Podporná interakcia tvárou v tvár

Žiaci budú vzájomne podporovať učenie tak, že si budú pomáhať, vymieňať si informácie a podporovať úsilie učiť sa. Žiaci budú vysvetľovať spolužiakom, diskutovať s nimi a učiť ich to, čo vedia. Učiteľ usporiada skupiny tak, že žiaci sedia kolenami k sebe a preberajú každé hľadisko úlohy.

¹ Kooperatívne učenie je aj jednou z hlavných vyučovacích stratégií v ITV - vid' Kovaliková, S., Olsenová, K.: *Integrované tematické vyučovanie*, Bratislava, Faber, 1996. Gibbs, J.: *Kmene - proces pre sociálny rozvoj a kooperatívne učenie*. Bratislava, ARIMES, 1994.

Osobná zodpovednosť

Výkon každého žiaka sa posudzuje v krátkych intervaloch a výsledky sa oznamujú celej skupine i žiakovi. Učitelia môžu štrukturovať osobnú zodpovednosť tak, že dajú každému druhému žiakovi test, alebo náhodne vyberú jedného člena skupiny, aby poskytol odpoveď. Toto je potrebné robiť opatrne a s pozitívnym nábojom. Má to podporovať napredovanie, nie zvyšovať zaostávanie niektorých žiakov.

Interpersonálne zručnosti a zručnosti pre prácu v malej skupine

Skupiny nemôžu fungovať účinne, ak žiaci nemajú primerané sociálne zručnosti na kooperatívnu prácu, alebo tieto zručnosti nevedia využiť. Učitelia musia v škole cieľavedome vyučovať tieto zručnosti. Kooperatívne zručnosti zahŕňujú vodcovstvo, rozhodovanie, budovanie dôvery, komunikáciu a zručnosti na zvládnutie konfliktov.

Práca v skupine

Skupiny potrebujú čas na diskusiu o tom, ako napredujú k svojim cieľom, ako udržiavajú medzi členmi efektívnejšie pracovné vzťahy. Učitelia organizujú skupinovú prácu tak, že dávajú úlohy ako: a) napíšte aspoň tri činnosti členov, ktoré prispeli k úspechu skupiny, b) uveďte jednu činnosť, ktorá prispieje k tomu, aby bola skupina zajtra ešte úspešnejšia. Učitelia tiež sledujú spoločnú činnosť skupín a dávajú im i celej triede spätnú väzbu.

Základné princípy

Pri vytváraní hodín zameraných na rozvoj uvažovania mali by sme dodržiavať niekoľko základných princípov. Donna Ogle ich vyjadrila najlepšie. Sú to: Deti budú lepšie myslieť ak majú dostatok príležitostí cvičiť nové prístupy v myslení, ktoré sme im predviedli. Mali by sme sa sústrediť na niekoľko postupov, ktoré sú najúčelnejšie a ktoré možno preniesť z jedného vyučovacieho predmetu na druhý, aby ich žiaci systematicky používali.

Metóda: Párové čítanie - párové súhry

Tento vyučovací postup vyvinul **Don Dansereau** s kolektívom na Texaskej kresťanskej univerzite. Tento kooperatívny postup pri čítaní je obzvlášť užitočný, keď je text „hustý“. Je to užitočný postup vo vyučovacích predmetoch, v ktorých sa používajú komplikované výkladové texty preplnené faktografickými informáciami.

Postup:

1. Článok, ktorý chcete učiť týmto spôsobom, rozdeľte na 4 časti a každú časť na diel A a B.
2. Vysvetlite dvojiciam, že budú čítať článok špeciálnym spôsobom. Ich úlohou je do konca hodiny vedieť obsah celého textu, ale momentálne sa sústredia len na jeden úsek. Páry sa odpočítajú po štyroch. Každý pár dostane jedno z čísel: 1, 2, 3, 4. Vysvetlite im, že článok sa skladá zo 4 častí a že každý pár bude mať pridelenú jednu časť - podľa svojho čísla.
3. Nasledujúci krok je pri tomto postupe najdôležitejší. Musíte ho preto pozorne vysvetliť. Vysvetlite, že každý člen páru bude zastávať dve odlišné roly, ktoré si navzájom v priebehu čítania vymenia.
 - a) Prvá rola - referujúci. Jeho úlohou je pozorne prečítať úsek textu a pripraviť si jeho súhrn. Po skončení čítania každý člen páru povie svojmu partnerovi vlastnými slovami, o čom čítal.
 - b) Druhá rola - respondent. Jeho rola je rovnako významná ako rola spravodajcu. Prečíta si úsek textu a potom pozorne počúva referujúceho. Keď referujúci skončil, respondent mu položí otázky, ktoré

môžu objasniť obsah textu. Môže klásť aj hĺbkové otázky, ktoré prinesú nové informácie. Sú to otázky: A čo keď...? Vieš si spomenúť na ...? Bolo tam niečo o ...?

4. Posledný krok pred začatím môže byť trochu mätúci. Každý člen páru bude zastávať obidve roly. (Preto sa článok rozdelí dvakrát. Prvé delenie bude do 4 častí: 1, 2, 3, 4, ktoré zodpovedajú číslam párov a časti textu priradeného páru podľa čísla.) Každá časť sa teraz rozdelí na diel A a B. V časti A bude referujúcim prvý člen páru a respondentom druhý člen páru. V časti B si úlohy vymenia.
5. Keď páry dostali pridelené svoje úseky a rozdelili si počiatočné roly, môžu začať čítať. Zdôraznite, že o svojom úseku budú musieť podať správu - referovať celej skupine. Preto sa musia sústrediť na dobré porozumenie textu.
6. Povedzte párom, aby si našli v miestnosti pohodlné miesto, kde by mohli pracovať (môže to byť stôl, malý stolík, podlaha, kúty miestnosti ďalej od ostatných). Pripomeňte im, že je tu veľa čítajúcich a referujúcich, takže musia hovoriť ticho, inak bude v miestnosti hluk. Potom ich vyzvite, aby začali. Bude chvíľu trvať, kým si páry privyknú na svoje roly. Dajte im čas, aby väčšina párov dokončila úlohu.
7. Podanie správy celej skupine môže mať rôzne formy. Jedna z metód, ktorá sa osvedčila pri párovom čítaní, súhrnoch, sú grafické znázornenia. Je to vynikajúci spôsob, ako žiaci môžu vytvárať súhrny textu. Účastníci by mali dostať farbené fixky a čisté priesvitky alebo hárky na súhrny textu. Dajte im pokyn, aby boli tvoriví pri znázorňovaní svojich súhrnov.
8. Keď každý pár zostavil na priesvitke svoj súhrn, pristúpi k spätnému projektoru. Poradie je podľa častí - prvá časť textu a jej súhrnu pôjde prvá. Obidvaja členovia páru prídu dopredu, i keď len jeden bude hovoriť.
9. Každú prezentáciu odmeňte potleskom.

Metódu: Skladačka²

1. Rozdelenie žiakov do kooperatívnych skupín a zadanie učiva.

V rámci každej kooperatívnej skupiny má každý žiak pridelené vlastné učivo, ktoré sa má naučiť a vysvetliť ostatným (napr. prvý žiak má učivo na s. 1, druhý na s. 2...).

2. Expertné skupiny študujú a pripravujú prezentácie.

Žiakov s rovnakým učivom dajte do jednej expertnej skupiny (napr. žiak z kooperatívnej skupiny A, ktorý dostal učivo 1, bude pracovať spolu so žiakom z kooperatívnej skupiny B, ktorý má učivo 1). Títo žiaci čítajú a učia sa učivo spolu a uvažujú o tom, ako ho najlepšie vysvetliť ostatným. Tiež si premyslia, ako skontrolovať, či učivu spolužiaci v kooperatívnej skupine porozumeli.

3. Návrat do kooperatívnej skupiny na vyučovanie a kontrola.

Žiaci sa vrátia do svojich kooperatívnych skupín. Členovia skupiny postupne vysvetľujú učivo, ktoré sa naučili v rámci expertných skupín. Cieľom skupiny je, aby sa všetci jej členovia naučili celé učivo.

² Pozri tiež Gibbs. J.: *Kmene - proces pre sociálny rozvoj a kooperatívne učenie*. Bratislava, ARIMES. 1994, s. 218.

4. Individuálna a skupinová zodpovednosť.

Skupina je zodpovedná za to, aby sa všetci jej členovia naučili všetko učivo. Zvládnutie učiva každým žiakom sa preveruje rôznym spôsobom (napr. písomnou skúškou, ústnou odpoveďou na otázky, prezentáciou v triede...).

Schéma skladačky

Kooperatívne skladačkové aktivity (Aronson, Johnson, Holubec, Kagan) možno v zásade charakterizovať ako tímovú prácu v rámci kooperatívnej skupiny, pričom každý z tímu sa stáva expertom pre určitý obsah učiva. Ak kooperatívna skupina študuje napríklad učivo japonská kultúra, jeden člen sa stáva expertom na oblasť tradičných hodnôt, iný na tému štruktúra vlády a ďalší na súčasné problémy. Keď každý z členov tímu nadobudol expertnú znalosť o určenej oblasti učiva, začnú sa navzájom učiť. Cieľom kooperatívnej skupiny je, aby všetci jej členovia zvládli celé učivo. Prv než začnú členovia učiť v rámci kooperatívnej skupiny, žiaci, ktorí sa sústreďovali na rovnaké podtémy, sa stretnú v rámci expertnej skupiny (napr. dvaja žiaci z rôznych kooperatívnych skupín študujú spolu súčasné problémy). Okrem štúdia aj skúmajú, ako najúčinnnejšie naučia učivo ostatných v kooperatívnej skupine, do ktorej sa vrátia. Po skončení učenia a kontroly naučenia v kooperatívnych skupinách sa vyhodnotí, ako každý žiak ovláda učivo (napr. žiak odpovedá na otázky pred celou triedou, robí písomnú skúšku, nakreslí vlastnú pojmovú mapu ap.).

Literatúra

1. Kurtis S, Meredith, J. L. Steele, Ch. Temple: Kooperatívne učenie, Združenie Orava, Bratislava.

Projekt Orava je sponzorovaný Americkou agentúrou pre medzinárodný rozvoj USAID, ktorá poskytuje humanitárnu a ekonomickú pomoc vo viac než 80 krajinách sveta.



--

1.6 NIEKTORÉ NOVÉ OBLASTI PRE ITV A PROJEKTOVÉ VYUČOVANIE

Július Rosa,
Slovenská energetická agentúra, Bratislava

Hlavné myšlienky:

Udržateľný rozvoj, stav planéty a vzdelávanie. Zníženie tokov energie (úspory energie a rozumné nakladanie s energiou). Obnoviteľné zdroje energie. Modely väzieb. Využitie slnečnej energie - vyučovacie pomôcky.

Úvodné poznámky:

- a) na Zemi sú vykonávané stále presnejšie inventúry primárnych zdrojov energie,
- b) dokázalo sa znečisťovanie ovzdušia - skleníkové plyny, ozónová vrstva, znižovanie kvality vody a potravín, znižovanie kvality života atď.,
- c) rast počtu ľudí je ešte stále v oblasti exponenciálneho rastu. Skôr či neskôr budú sformulované požiadavky na zmenu spôsobu vzdelávania a obsahu vzdelania vo vzťahu k uvedenému:
 - budúce generácie budú riešiť úlohy, ktoré zrejme budú vychádzať zo stavu planéty, aký ostane po nás,
 - predovšetkým pôjde o to, ako znížiť emisie plynov, ako chrániť druhovú rozmanitosť, ako uchrániť pôdu, ako čo najúčelnejšie využiť vyrobenú energiu a suroviny, regulovať, znížiť množstvo odpadov a ďalšie záťaž životného prostredia,
 - sú však náznaky, že mládež je vychovávaná, akoby sa nič závažné nedialo, akoby nijaké nebezpečie nehrozilo,
 - podľa odborníkov sa súčasné osnovy (podstatne) nelíšia od tých napr. z 50-tych rokov,
 - požaduje sa tiež zmena druhu vzdelania, pretože súčasné problémy v životnom prostredí nie sú dielom len nevzdelaných a len chudobných ľudí,
 - vzdelanie do posiaľ podporovalo skôr rozvoj industrializácie Zeme, žiada sa však vzdelanie pre udržanie života na Zemi, resp. udržateľný rozvoj ľudskej spoločnosti,
 - vzdelanie by teda malo byť zlučiteľné so životom na takej planéte, ako je naša,
 - pre budúcnosť sa vyžaduje obsažnejšia racionalita, napr. výuka prírodovedy s atribútmi ľudskosti,
 - netreba si pod tým predstavovať len zodpovednosť fyzikov za vynález A- bomby, chemikov a biológov za obavy zo zneužitia genetiky a pod.,
 - ľudskosť v tomto prípade značí pripojenie sa na zdroje prírody, z ktorej pochádzame a na podstatu druhu, ako sme my,
 - určite sa niekto bude spytovať, ako je možné pri vyučovaní fyziky hovoriť o kultúre, poklesnutí morálky a kríze výchovy? - je to potrebné, bude sa musieť,
 - zdá sa, že množstvo problémov, napr. v nakladaní s energiou, by vyriešil prístup, v ktorom by sa na bilancovanie úspechov či neúspechov rôznych technológií vo vzťahu k prírode a človeku využil nadhľad, ktorý poskytuje teória otvorených systémov spolu s používanou funkciou entropie systémov, a to aj spoločenských.

Workshop je ukážkou už realizovaného projektu alebo postupu návrhu nového. V rámci tohto bol v hrubých rysoch predstavený projekt o životnom prostredí školy, ktorý bol realizovaný v minulom školskom roku. Nad poznatkami o jeho organizácii a priebehu (v časti o energii) sme krátko diskutovali na tému nové poznatky v environmentálnej výchove a výuka prírodovedy (príp. fyziky a iných predmetov).

Ukazuje sa ako nevyhnutné poukazovať na komplexnosť, previazanosť javov v prírode. V informácii o využívaní energie sme poukázali na nedostatočnosť tradičných hodnotení kvality systémov podľa toho, koľko spotrebujú energie. Prístup, ktorý by bolo možné využiť, vychádza z modelovania vzťahov v prírode. Existujú rôzne úrovne, na ktorých je možné deti, primerane ich veku, s touto problematikou zoznamovať, a to počínajúc hrami (hra Ekolopoly a pod.) až po základy modelov sveta. V spolupráci so školou pripravujeme niekoľko úvodných pomôcok a po nájdení sponzora či výrobcu aj ďalšie.

V rámci workshopu boli predvedené prístroje, hry, zariadenia:

- solárny kufr s fotovoltovým článkom, akumulátorom a drobnými zariadeniami na využitie slnečnej energie,
- základné prvky súpravy pre hry so slnečným žiarením a teplom (zrkadlá, teplomer, odrazná fólia a pod.),
- pomôcky na zoznámenie sa so základnými pojmami úspory energie - tepla (resp. zníženia ich toku),
- úvodné prvky a hry pre pochopenie skrytých väzieb, hra Ekolopoly,
- brožúrky.

V závere som poprosil o pomoc pri práci na vývoji a testovaní spomenutých pomôcok a pri spolupráci na projekte autobusu - pojazdného kabinetu pre environmentálnu výchovu a vyučovanie prírodovedy či fyziky.

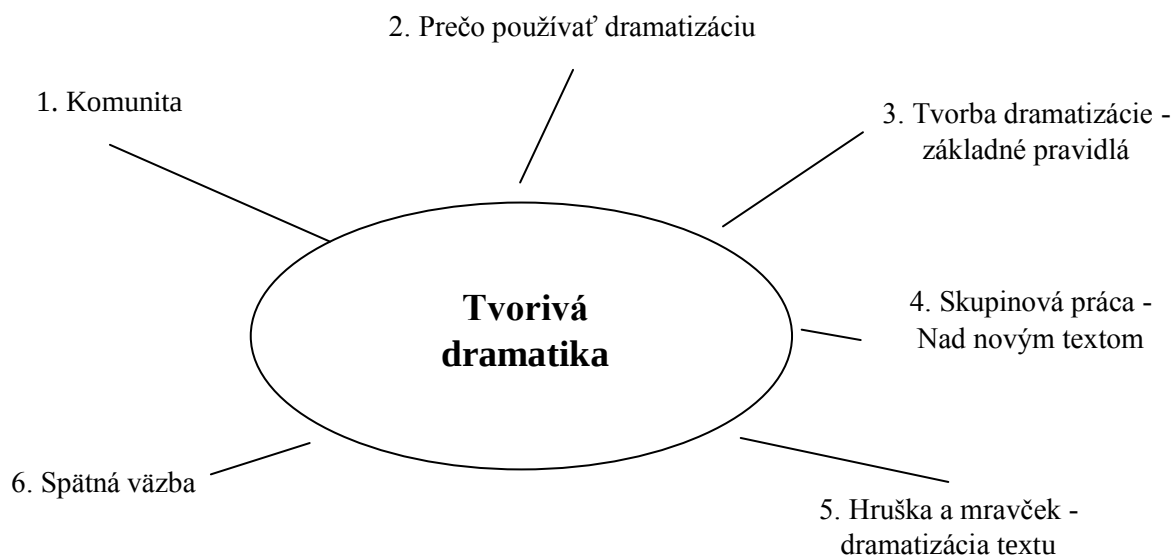
Účastníci vyjadrili v podstate uspokojenie so zameraním stretnutia.



1.7 TVORIVÁ DRAMATIKA V ITV

PaedDr. Zuzanna Vaňová, Partizánske

Mapa mysle:



Otázka dňa: Využívate vo svojej práci dramatiku?

Postup po príchode do triedy:

1. Napíšte si na kartičku meno a pripnite ju na viditeľné miesto.
2. Prečítajte si otázku dňa a podpíšte sa do stĺpčeka, ktorý predstavuje vašu odpoveď!
1. Odpíšte si mapu mysle.
2. Sadnite si do komunitného kruhu.
3. Poobzerajte si všetkých účastníkov dielne! Ak vás na nich niečo zaujme, zapíšte si to!

1. Komunita:

Kontrola plnenia postupu pri príchode do triedy.

2. Rozhovor o tom, prečo používať dramtizáciu, aké texty sa dajú dramtizovať

Cvičenia

Zmyslové:

- sluchové vnímanie - počúvať zvuky v miestnosti, budove, mimo - na ulici, ihrisku, uvedomenie si dýchania...

- zrakové vnímanie - pozorovanie rôznych predmetov, farieb, štruktúra predmetov...,
- hmatové vnímanie - dotýkanie sa predmetov,
- čuchové a chuťové vnímanie - ovoniavanie, ochutnávanie, mimické stvárnenie pocitov pri ovoniavaní, ochutnávaní.

Osobnostné:

- uvedomovanie si vlastného tela, pocitov, vlastností..., rytmus srdca, napätie svalov, uvoľnenie, premena dreva na živého tvora.

Priestorové:

- utvorenie si predstavy určitého priestoru - malého, veľkého - prechod od malého k veľkému, prechod cez imaginárny tunel rôznych rozmerov...

Rytmico-pohybové:

- rozohriatie organizmu - naháňačky,
- uvoľnenie a sústredenie organizmu - relaxačné cvičenia.

Cvičenia na rozvoj pohybového a rytmického cítenia:

- pohyb v rôznych variantoch - v rôznom teréne, ako rôzne bytosti, podľa istého rytmu.

Cvičenia na rozvoj mimojazykovej komunikácie a skupinového cítenia:

- hry na zrkadlá, tvorenie súsoší, spoločných obrazov, kontakt očami...

Dychové cvičenia:

- pomalý nádych, výdych, prerušovaný nádych, výdych, prehovor čo najväčšieho množstva textu na jeden výdych.

Artikulačné cvičenia:

- výrazné hovorenie samohlások, hra na koníka, hra na čerta, jazykolamy...

3. Tvorba dramatizácie umeleckého textu

Základné pravidlá pri tvorbe dramatizácie - podľa knihy Z. Vaňová - Hrajme sa s knihou

1. Preštudovanie textu a tvorby autora učiteľom, brainstorming aktivít k textu.
2. Z začať pohybovou aktivitou.
3. Zaradenie zmyslových cvičení.
4. Rozvoj slovnej zásoby tvorením slov.
5. Cvičenia zamerané na mimiku, prácu s gestom.
6. Nebuďte prehnane kritickí, podporujte aktivitu.
7. Oživujte veci okolo seba!
8. Cvičenia zamerané na improvizáciu.
9. Artikulačné cvičenia.
10. Rytmické cvičenia.
11. Učiť deti milovať knihy.

4. Skupinová práca - Nad novým textom

Účastníci dielne dostanú text *Hruška a mravček* od E. Štefanovičovej. Text si preštudujú a urobia ponuku na činnosti, ktoré by chceli s deťmi k danému textu realizovať.

5. *Hruška a mravček - dramaticko-etická lekcia*

Pomôcky: makety jabĺk, hrušiek, guľičky z farebného papiera, 4 výkresy s nakreslenými obrysami hrušky, štyri hrušky rozstrihané na kúsky, text básne, papiere, perá

Postup:

1. **Ovocie:** Sedíme v kruhu, každý dostane do rúk za chrbát maketu jablka alebo hrušky. Maketu si podávame na tlesknutie. Na pokyn HRUŠKA (JABLKO) sa postavia tí, ktorí majú v ruke hrušku (jablko).
2. **Zmyslové cvičenie:** Rozhovor o ovocí. Každý povie, aké ovocie má rád. Pantomimicky znázorňujeme výrobu kompótu. Fiktívne ho ochutnávame a mimikou ukážeme, ako nám chutí.
3. **Uvoľnenie tela:** Visíme na strome - sme hrušky, pomaly dozrievame. Keď sme dozretí, padáme do trávy. Naša dužina je tvrdá, máme stuhnuté svaly. Nikto si nás nevšíma, začíname hniť, postupne uvoľňujeme jednotlivé časti tela.
4. **Práca s textom:** Čítanie textu, jeho analýza, hry s textom.
5. **Hruška a mravec:** Utvoríme dvojice, jeden z dvojice je nahnitá hruška, druhý mravec, ktorý lezie po hruške prstami.
6. **Mravčia práca:** Rozdelíme sa do 4 skupín, každá skupina má pri sebe drobné žlté, zelené guľičky. Oproti každej skupine na vzdialenosť asi 20 krokov sú na výkrese nakreslené obrysy hrušky. Nosíme po jednom guľičky a lepíme ich na hrušku, kým ju celú nepokryjeme. Po dokončení sa rozprávame, ako sa nám páčila mravčia práca.
7. **Adresa:** Ukryjeme každej skupine rozstrihanú hrušku niekde mimo miestnosti. Z každej skupiny jeden člen ide hľadať svoju hrušku - označenú číslom skupiny. Zapiše si adresu, kde sa hruška nachádza a vezme si z nej jednu časť. Vráti sa do triedy a bez slova odovzdá ďalšiemu členovi adresu. Ten podľa adresy vyhľadá hrušku, vezme si ďalší diel. Takto hra pokračuje, kým nemá skupina všetky dieliky a pokúsi sa hrušku poskladať.
8. **Pieseň - báseň:** Spoločne zhudobníme text básne.

Spätná väzba - Odpovede na otázku: *Čo si odnášam z tvorivej dielne?*



1.8 KRESLENIE FORIEM - ROZVOJOVÉ A VÝCHOVNE IMPULZY

PhDr. Mária Matulčíková, CSc., Filozofická fakulta UK, Bratislava

Úvod

Model ITV sa usiluje uskutočňovať vzdelávanie pre 21. storočie. Všetci vieme, že pripraviť dieťa na budúcnosť je úloha nesmierne náročná a komplikovaná, pretože **dieťa vychovávané pre 21. storočie by malo vedieť:**

- bystro myslieť, byť flexibilné, pohotové a tvorivé,
- citovo vyrovnané a harmonické, pripravené riešiť konflikty, nadväzovať kontakty a komunikovať, rozdávať lásku a byť priateľom,
- mať dostatočne pevnú vôľu, vydržať v ťažkostiach a napriek útokom komfortu, konzumu zostať človekom.

Je to vôbec možné?

Pri súčasnom spôsobe života, pri súčasnom predimenzovaní učebných osnov?

Je viacero ciest a riešení. Táto tvorivá dielňa účastníkom umožní nahliadnuť do čarovného sveta kreslenia foriem a umožní získať prvotné predstavy, zručnosti a impulzy o tom, v tom a k tomu:

1. Čo je kreslenie foriem a ako napomáha rozvoju detí mladšieho školského veku.
2. Aký druh foriem (obrazcov) kreslia deti v jednotlivých ročníkoch.
3. Aké cvičenia (kreslenia foriem) sú vhodné pre deti, ktoré majú problémy s nervozitou a so sústredením sa na prácu (koncentráciou pozornosti).

Kreslenie foriem

Je oblasť obrazného učenia, v ktorom sa cvičí schopnosť vnútorného nazerania, pohyblivosť a kreativita. Tento druh aktivity, uplatňovaný v praxi vyučovania ako osobitná epocha (blok) je ponímaný ako účinný prostriedok spontánneho precvičovania pohyblivosti myslenia. Hrou a obrazom sa dieťa učí vnikať do logických štruktúr a v spojení s fantáziou tieto aktivity pripravujú schopnosti meniť logické štruktúry v súlade s vnútornými (im vlastnými zákonitosťami).

V kreslení sa rozvíja koordinácia pohybov, senzomotorická koordinácia, cit pre formu, estetické cítenie, sebakontrola, a teda i vôľa. Dieťa pri nich pracuje s líniou, čiarou, ktorá nezobrazuje nič predmetné. Vychádza v ústrety detskej pohyblivosti, flexibilitě, cibí senzomotorickú koordináciu, pomáha rozvoju zručnosti písať a rozvíjať matematické predstavy.

Kreslenie foriem harmonizuje jednostrannosti temperamentov, upokojuje, koncentruje, oživuje. Učiteľovi poskytuje veľa cenných impulzov na poznávanie žiakov (ich diagnostikovanie). Kresba je sebavyjadrením, špecifickou správou o sebe a podľa časti psychológov ju možno analyzovať a hodnotiť ako „odtlačok nevedomia“.

Čo sa vlastne kreslí?

Pod formou si môžeme predstaviť obrazce, tvary, ktoré sú usporiadané do pásov alebo plošne. Sú tvorené z dvoch základných prvkov (čiara rovná a zaoblená) a vždy sa v nich prejavuje nejaká zákonitosť (pozri 1. ukážku). Vnímame ich ako ukončený pohyb, presnejšie, do pokoja dovedený pohyb.

Formy sú všade okolo nás. Všetko vzniklo alebo vzniká z pohybu: letokruhy stromu, tvary morskej mušle, obrazec snehovej vločky, koryto rieky, obrys nádhernej katedrály, kresba listu lipy.

Vo wadlorfskej škole majú deti zvláštny „epochový predmet“ - kreslenie foriem (Formenzeichnen), ktorý spravidla patrí k tým najobľúbenejším. Ani po skončení tohto „epochového predmetu“ sa s kreslením nelúčia. Formy hľadajú a kreslia pri poznávaní historických období a udalostí (napr. grécky ornament), pri poznávaní kultúr. Istotu ruky využijú pri tvorbe náčrtov výtvarných prác, remeselných prác a pri riešení projektov.

Učebný plán waldorfskej školy ako celok napĺňa tézu o kreslení foriem:

„Je šťastím pre človeka, keď sa formy kreslené a prežívané z vnútorných síl v detstve neskôr poznávajú ako to, čo tvorí tvar vonkajšieho sveta.“

Rámcový učebný plán kreslenia foriem (podľa Heydebrand, C. von. 1990):

1. ročník

Kreslí sa priamka, oblúk - v rôznych priestorových smeroch (zvisle, vodorovne, šikmo). Lomené čiary, základné geometrické tvary: trojuholník, štvorec, kruh, obdĺžnik, ďalej hviezdica, polkruh, špirála, elipsa.

2. ročník

Ako príprava na osamostatňovanie myslenia, ktoré je silne pútané silami napodobňovania, deti kreslia pravo-ľavé symetrie. Postupuje sa od ľahšieho k náročnejšiemu, ťažšie sa kreslia symetrie s odstupom od osi. Nacvičuje sa horizontálna a kvadratická symetria. Deti sa učia premieňať oblú formy na priamkové. Cvičí sa písanie ako plynulý pohyb, preberajú sa špirály.

3. ročník

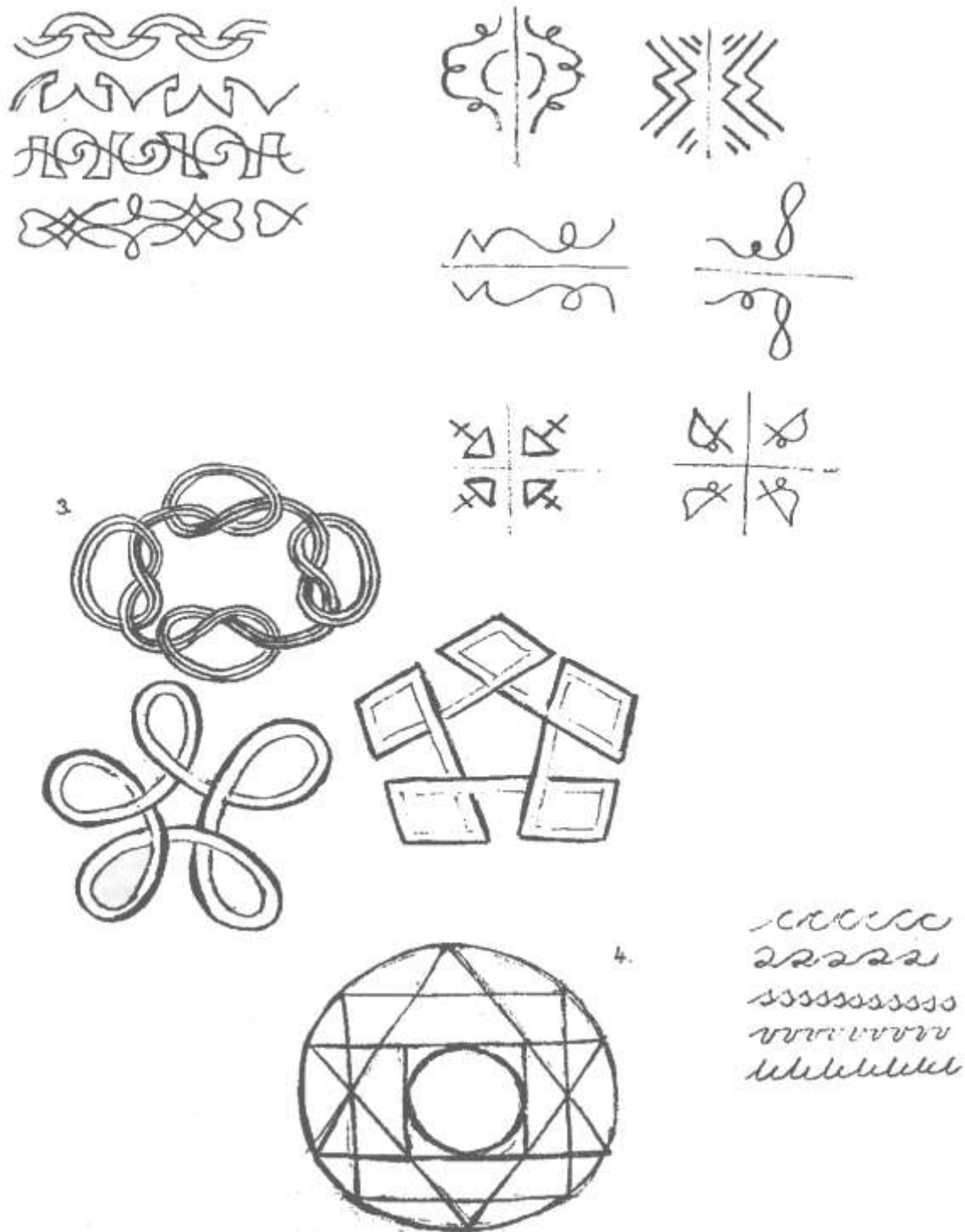
Pokračuje sa v symetrických cvičeniach, vyberajú sa náročnejšie úlohy. Podporujú sa návrhy detí - tvorba nových foriem. Delenie foriem, dopĺňanie foriem do celku, „rozhovor foriem“, cvičenia pre temperamenty.

4. ročník

Kríženie foriem, hlavne prepletance. Cvičenia pre temperamenty. Rastlinné motívy (medzipredmetové vzťahy s náukou o rastlinách).

Ukážky kreslenia foriem

1. Možnosť kombinovania dvoch základných prvkov (rovné, zaoblené) v pásovej forme.
2. Ukážka symetrie (pravo-ľavá), horizontálna, kvadratická.
3. Ukážka prepletencov.
4. Ukážka cvičenia koncentrácie a nácviku plynulého písacieho pohybu.



Literatúra

1. Clausen, A. U. - Riedel, M.: Zeichnen sehen lernen, 3. vyd. Stuttgart 1976.
2. Heydebrandt, C.von: Vom Lehrplan, 9. vyd. Stuttgart 1990.
3. Niederhäuser, H.: Formenzeichnen, 9. vyd. Basel 1992.



1.9 ZAVÁDZANIE ZRUČNOSTI „RIEŠENIE PROBLÉMOV“

Mgr. Aneta Chlebničánová, III. Základná škola, Detva

Cieľ tvorivej dielne: Objasniť učiteľom zavádzanie zručnosti „Riešenie problémov“ v 1. až 4. ročníku

Hlavná myšlienka tvorivej dielne: *Len málo rodičov si uvedomuje, ako skoro sa môžu deti učiť riešiť svoje problémy. Súčasný výskum naznačuje, že sme podceňovali schopnosť detí riešiť problémy a že naša podpora ju môže rozvinúť.*

1. Myšlienky, ktoré mi ukázali cestu k zavádzaniu zručnosti

- Ešte predtým, než deti pôjdu do školy, môžu sa začať učiť, ako navrhnúť viac možných riešení jedného problému.
- V ôsmich až deviatich rokoch deti získavajú schopnosť posúdiť *pre* a *proti* rôznym alternatívam a zvoliť to najlepšie riešenie.
- Väčšia prax v riešení problémov vedie k väčšej sebadôvere. Prax pomôže našim deťom, aby samy seba vnímali ako tých, ktorí dokážu riešiť problémy.
- Dôležitý je nácvik postupu činností, ktoré slúžia ako prevencia.
- Tieto postupy sa môžu nacvičovať v rámci integrácie všetkých predmetov. V 1. ročníku ešte nezavádzame symbol riešenia problému, ani nevysvetľujeme celú problematiku zavádzania tejto zručnosti. Sústreďme sa len na dodržanie a správne vykonanie postupov A a B, kým sa činnosť neautomatizuje.
- Psychológ Vygotskij predpokladal, že deti sa naučia riešiť problémy najlepšie, keď sa pri riešení spoja so skúseným partnerom.
- Potom, čo deťom poskytnete postup pre sprostredkované riešenie problému, budete postupne obmedzovať svoje vedenie, až vaše dieťa bude schopné riešiť problémy samostatne.
- Teória riešenia konfliktov je založená na myšlienke, že konflikt môže mať pozitívnu hodnotu. Ak sa s ním zaobchádza konštruktívne, môže priniesť veľa dobrého.
- Neriešený problém môže prerásť do konfliktu. Konflikt sám osebe nie je ani pozitívny, ani negatívny. Konflikt môže mať deštruktívne účinky, ak sa nerieši, prerastie do násilia. Alebo môže byť pozitívny a konštruktívny tým, že nám umožní prejaviť odlišné stanoviská, zaoberať sa problémami a snažiť sa ich riešiť.
- Nezabúdajme však, že väčšina konfliktov sa nedá vyriešiť hladko, niektoré môžu byť dokonca neriešiteľné.
- Negatívny alebo pozitívny postoj človeka k problémom a ku konfliktom ovplyvňuje ich riešenie.

Problém možno definovať ako zložitú situáciu, ktorú je potrebné riešiť. Pojem **konflikt** môžeme vyjadriť ako nezhodu medzi dvoma alebo viacerými myšlienkami alebo nápadmi, ktoré sú výrazom rôznych potrieb a záujmov.

2. Skupinová práca účastníkov tvorivej dielne

1. skupina: Učitelia 1. ročníka

- Otázky:
1. Spíšte problémy, ktoré sa najčastejšie objavujú v 1. triede.
 2. Aké sú najčastejšie reakcie detí na problémy v 1. triede?
 3. Navrhните prvý krok riešenia situácie: Tomáš je veľmi impulzívny, pri akomkoľvek probléme prvá reakcia je krik a agresivita.
 4. Prezentácia skupiny.

2. skupina: Učitelia 2. ročníka

- Otázky:
1. Spíšte problémy, ktoré sa najčastejšie objavujú v 2. triede.
 2. Aké sú najčastejšie reakcie detí na problémy v 2. triede?
 3. Prečítajte si rozprávku Jack a fazuľová byľ a odpovedzte na otázku: Prečo sa stal Jack úspešným?
 4. Prezentácia skupiny.

3. skupina: Učitelia 3. ročníka

- Otázky:
1. Spíšte problémy, ktoré sa najčastejšie vyskytujú v 3. triede.
 2. Aké sú najčastejšie reakcie detí na problémy v 3. triede?
 3. Navrhните a napíšte viacej možností tejto situácie:

Michal je žiakom triedy, pozná pravidlá triedy, napriek tomu nedodržuje triedne pravidlá a neustále skúša hranice trpezlivosti žiakov triedy aj triednej učiteľky.

4. Prezentácia skupiny.

4. skupina: Učitelia 4. ročníka

- Otázky:
1. Spíšte problémy, ktoré sa najčastejšie vyskytujú v 4. triede.
 2. Aké sú najčastejšie reakcie detí na problémy v 4. triede?
 3. Máte v triede žiakov, ktorí dokážu pomôcť spolužiakovi pri riešení problému?
Čo charakterizuje tohto žiaka? Čím sa odlišuje od ostatných?
 4. Prezentácia skupiny.

3. Metodické postupy riešenia problémov

Metodický postup riešenia problémov v 1. ročníku, červená farba - zastav sa

Popisovanie základných pocitov. Začíname hrou „Tváričky“, ktorú zavádzame v komunite.

- Napríklad: tvárička „Šťastný“, dieťa opisuje výtvarné stvárnenie ľudského pocitu slovné:
„... keď som šťastný, tvárim sa takto...“ (nasleduje individuálne pantomimické predvedenie pocitu).
- Pokračujeme slovným opisom individuálneho prežívania pocitu:
„...keď som šťastný, usmievam sa, pri úsmeev mi vidieť zuby, je mi teplo, som uvoľnený...“

Touto činnosťou budujeme lepšiu vnímavosť pre pocity iných ľudí.

- *Nácvik postupu predchádzania konfliktom:* ČERVENÁ - pre deti v prvej triede symbolizuje výstražnú farbu semaforu, farbu mozgového kmeňa v trojjedinom mozgu, teda niečo, čo si musíme všimnúť a neprehliadnuť to. Pri zavádzaní zručnosti použijeme túto farbu ako znak, ktorý keď sa objaví, žiak musí vykonať určitý súbor činností, ktoré sú veľmi dôležité.

A. Zastav sa, upokoj sa a premýšľaj skôr, než začneš konať.

B. Povedz, ako sa cítiš a kvôli čomu.

- Tieto postupy sa môžu nacvičovať v rámci integrácie všetkých predmetov v 1. triede. V ročníku ešte nezavádzame symbol riešenia problému, ani žiakom nevysvetľujeme celú problematiku zavádzania tejto zručnosti. Sústreďme sa len na dodržanie a správne vykonanie krokov A a B, kým sa postupy neautomatizujú.

Odporúčanie: Pri hre „Tváričky“ sme používali kreslené obrázky, ktoré znázorňovali jednotlivé pocity. Mali sme ich pripevnené na viditeľnom mieste, aby nám pomohli spomenúť si na presné popísanie pocitu v danej situácii. Pri postupe A sme používali dychové cvičenie a relaxačné techniky. Mali sme pravidlo: Dýcham a počítam do desať.

Metodický postup riešenie problémov v 2. ročníku, žltá farba - priprav sa

- Vyvodenie zručnosti „Riešenie problémov“ za pomoci piktogramu (pozri metodický postup učenia sociálnych zručností - Kol: Metodické materiály pre 2. a 3. ročník, Faber, Bratislava 1996, s. 29). V prvom rade považujem za dôležité, aby sa deti stotožnili s myšlienkou, že riešenie problémov je úžasná vec. Je to spôsob, ako dokázať veľké veci, ale aj vyriešiť jednoduché malé životné problémy, ktoré nám pomôžu nájsť nových priateľov. Samozrejme si to neviem predstaviť bez osobnej zainteresovanosti učiteľa.
- Z osobnosti učiteľa má vychádzať pozitívny postoj k riešeniu problémov a záujem učiť riešiť problémy iných.
- V 2. ročníku pokračujeme v zavádzaní ďalších postupov. Po postupe, ktorý som nazvala A a B, pokračujeme postupom C, D, E, F.

C. Premysli si, čo chceš vyriešiť a povedz to nahlas.

Pri tomto postupe je dôležité, aby sme si nestanovovali ciele riešenia, ktoré sú nedosiahnuteľné. Odporúčam použiť jednoduché vety pri opise cieľa riešenia.

D. Premysli si aspoň tri možnosti riešenia problému.

Deti sa pozerajú na problém čierno - bielym videním, buď ho dokážu vyriešiť, alebo ho nedokážu vyriešiť. Pri druhej možnosti sa snažia problém odsunúť, keď však pociťujú silnú potrebu vyriešiť ho, vyhľadávajú pomoc. Väčšinou je to niekto starší, ktorý má daný problém vyriešiť za neho, s očakávaním, že dospelý vyrieši problém v jeho prospech. Pri zavádzaní tohto postupu odporúčam použiť rôznu detskú literatúru, v ktorej hlavný hrdina musí použiť viacej možností na vyriešenie problému. V rozprávkach sú úžasné príklady, ako hľadať viacej možností.

E. Posúď riešenia. Rozdeľ ich na dve skupiny.

1. *Tie, ktoré mi pomôžu vyriešiť problém.*

2. *Tie, ktoré mi nepomôžu problém vyriešiť.*

V mojej triede sme nazvali druhú skupinu „Riešenia - s ktorými nič nedokážem vyriešiť.“ Túto skupinu sme spísali a vyvesili na viditeľné miesto, aby sme predchádzali ich používaniu.

Sú to napr. riešenia: Začnem sa biť, hádzať sa o zem, utečiem, skryjem sa, budem plakať, kričať....

Metodický postup riešenia problémov v 3. ročníku, zelená farba - môžeš ísť

F. Vyber podľa teba najvhodnejšie riešenie a použi ho.
--

S deťmi sme pri zavádzaní tohto postupu používali hru „Divadlo“. Vybrali sme najaktuálnejšie problémy v triede a riešili sme ich spoločne, pričom všetky možnosti riešenia problému sme aj zdramatizovali. Možnosti riešenia sme neposudzovali bezprostredne po dramatizácii, nechali sme to až na záver. Po zhliadnutí všetkých možností riešenia deti dokázali samostatne posúdiť a vybrať riešenie, ktoré by použili ako prvé.

G. Ak si nevyriešil problém, použi ďalšie riešenie, nevzdávaj sa.

H. Ak si problém ešte nevyriešil (myslí sa samostatne), požiadaj niekoho o pomoc.

V tomto prípade je to učiteľ, rodič, starší súrodenec. Pomoc nechápeme ako žiadosť: „Vyrieš to za mňa.“ Ide o vyjadrenie osobného názoru, alebo ukázanie novej možnosti riešenia.

Metodický postup v 4. ročníku

Deti si vyberú spomedzi seba žiakov, ktorí budú určení pomáhať deťom pri riešení ich osobných alebo triednych problémov. Je to náročná záležitosť. Práve dôverou, ktorú budú pociťovať všetci žiaci, že práve oni sú tí, ktorí dokážu svoje problémy samostatne riešiť, im ponúkame možnosť stať sa samostatnou osobnosťou.

Odporúčam zavedenie zošita na zapisovanie základných informácií o probléme a postupe jeho riešenia. Zošit pôsobí ako motivácia detských úspechov. Naša trieda nazvala tento zošit: „Ako som riešil problémy.“

Ako som riešil problémy

Aký problém mám:

Čo chcem vyriešiť:

Dátum začiatku riešenia problému:

Možnosti riešenia: 1. možnosť

2. možnosť

3. možnosť

Riešenie, ktoré použijem:

Vyriešil som problém?

Ktoré riešenie ďalej použijem?

Vyriešil som problém?

Ktoré riešenie ďalej použijem?

Človek, ktorého som poprosil o pomoc:

Kedy som problém vyriešil?

Ako sa cítim po vyriešení problému?

Čo si myslím teraz o svojom probléme?

.....

Chcem poďakovať

