

DUBNICKÝ TECHNOLOGICKÝ INŠTITÚT V DUBNICI NAD VÁHOM

KOMPONENTY SOCIÁLNO- PEDAGOGICKÉHO VÝCVIKU V EDUKAČNEJ TEÓRII A PRAXI UČITEĽOV STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL II.



**Dubnický technologický inštitút
v Dubnici nad Váhom**

2013

**DUBNICKÝ TECHNOLOGICKÝ INŠTITÚT
V DUBNICI NAD VÁHOM**

Slávka Krásna (ed):

**KOMPONENTY SOCIÁLNO-
PEDAGOGICKÉHO VÝCVIKU
V EDUKAČNEJ TEÓRII A PRAXI
UČITEĽOV STREDNÝCH ODBORNÝCH
ŠKÔL II.**

DTI

2013

Názov: KOMPONENTY SOCIÁLNO-PEDAGOGICKÉHO VÝCVIKU
V EDUKAČNEJ TEÓRII A PRAXI UČITEĽOV STREDNÝCH ODBORNÝCH
ŠKÔL II.

Editor: PaedDr. Slávka Krásna, PhD.

Recenzenti: doc. PhDr. Jana Svetlíková, CSc.

PhDr. Slávka Čepelová

Mgr. Jozef Majerník

Mgr. Milan Radimák

ISBN: 978-80-263-0525-5

EAN: 9788026305255

**Publikácia je vydaná v rámci riešenia projektu KEGA č. 005DTI-4/2013
„Sociálno-pedagogický výcvik ako inovatívna forma celoživotného
vzdelávania učiteľov stredných odborných škôl“.**

Autor(ka) príslušnej kapitoly zodpovedá za originalitu textu a dodržanie etických pravidiel publikovania.

Obsah

	str.
Obsah	6
Úvod	7
1. ZÁŽITKOVÁ EDUKÁCIA AKO JEDNA Z MOŽNOSTÍ CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA UČITEĽOV STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL	8
2. ASERTIVITA V SOCIÁLNEJ INTERAKCII V PRÁCI UČITEĽA STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL	14
3. ZVYŠOVANIE KVALITY SOCIÁLNEJ KOMUNIKÁCIE AKO SÚČASŤ CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA UČITEĽA STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL	73
4. CELOŽIVOTNÉ VZDELÁVANIE AKO SÚČASŤ KARIÉRNEHO RASTU UČITEĽA STREDNEJ ODBORNEJ ŠKOLY	98
5. AKTIVIZUJÚCE VYUČOVACIE METÓDY AKO SÚČASŤ EDUKAČNÉHO PÔSOBNIA UČITEĽA STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL	119
6. SOCIÁLNE UČENIE (SA) AKO SÚČASŤ CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA UČITEĽA STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL	141
7. CELOŽIVOTNÉ VZDELÁVANIE V KARIÉRE UČITEĽA STREDNEJ ODBORNEJ ŠKOLY	168
8. PREVENCIA A RIEŠENIE KONFLIKTOV V SOCIÁLNYCH VZŤAHOCH AKO SÚČASŤ CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA UČITEĽOV STREDNÝCH ŠKÔL	190
PRÍLOHY	220

Úvod

Publikácia je súčasťou riešenia **projektu KEGA č. 005DTI-4/2013 „Sociálno-pedagogický výcvik ako inovatívna forma celoživotného vzdelávania učiteľov stredných odborných škôl“**. Cieľom publikácie je sprostredkovať učiteľom stredných odborných škôl, študentom učiteľstva i ďalším záujemcom kľúčové komponenty teoretického rozpracovania problematiky, pričom autormi jednotlivých kapitol sú prevažne učitelia stredných odborných škôl a do predložených textov premietli aj skúsenosti z každodennej priamej edukačnej práce so stredoškólakmi v školách. Nemenej dôležitým aspektom z hľadiska vnútorného systému zabezpečenia kvality vysokoškolského vzdelávania a činnosti vysokej školy je vydanie publikácie ako konkrétna aktivita vysokej školy z hľadiska podpory spolupráce s mimoškolskými externými subjektmi pri zabezpečovaní fyzických a ľudských zdrojov na podporu vzdelávania. Predpokladáme, že predložené odborné texty umožnia pozorným čitateľom zorientovať sa vo východiskových a elementárnych štruktúrach témy a súčasne im umožnia pochopiť multifaktoriálnosť edukačnej práce učiteľa strednej odbornej školy a celoživotného vzdelávania ako kľúčových kategórií v edukačnom pôsobení, takže si nenárokujeme na úplné, jednoznačné a nemenné stanoviská, rozdelenia a východiskové štruktúry. Pri hlbšom a dôkladnejšom štúdiu predmetnej problematiky odporúčame využívať všetky dostupné pramene a zdroje domácich a zahraničných renomovaných autorov. Avšak až priama edukačná prax v škole, školských zariadeniach i rodine ukáže, nakoľko teoretické východiská, odporúčania a koncepty sú funkčné, realizovateľné, a tým využiteľné v spoločensky žiaducom smerovaní edukačného pôsobenia v celej našej spoločnosti.

1. ZÁŽITKOVÁ EDUKÁCIA AKO JEDNA Z MOŽNOSTÍ CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA UČITEĽOV STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL

Slávka Krásna – Jana Svetlíková

Terminologickým východiskám problematiky sme sa venovali v predchádzajúcich textoch (podrobnejšie Krásna – Tamášová, 2013) a predložený text sme koncipovali z hľadiska riešenia konkrétneho projektu KEGA.¹

Zážitková pedagogika, zážitkové učenie (sa), zážitkové vyučovanie/vzdelávanie

Pojmy zážitková pedagogika, zážitkové učenie (sa), zážitkové vyučovanie v angličtine nájdeme najčastejšie označované ako experiential education, experiential learning, outdoor education. Podľa platných definícií zážitkové učenie (sa) sa dostáva do popredia najmä pri rozvoji osobnosti priameho účastníka vzdelávania.

Kapšová (2008) uvádza, že základom zážitkovej pedagogiky vo všeobecnosti je vlastná aktivita, prostredníctvom ktorej vychovávaný získava zážitky. Typickým pre zážitkovú pedagogiku je zapojenie celého človeka, tým myslíme fyzicky, intelektuálne aj emočne vrátane pocitov a zmyslov, jeho predchádzajúcich skúseností ako aj následné spracovanie zážitku. To v zážitkovej pedagogike znamená, že na nadobudnutie poznatku nestačí samotná aktivita, ale rovnako dôležitá je reflexia a následné upevnenie si nadobudnutého poznatku či skúsenosti (podrobnejšie pozri Colb's learning cycle). Účastník má možnosť sabapoznania a rozvoja schopností spolupráce, spoznáva vlastnú osobnosť v rôznych rolách poskytnutých v rámci tímovej práce, vedenia či riadenia ľudí. Veľmi cenným je rozvoj vzťahových, komunikačných zručností a riešenia problémov a konfliktov pomocou hrových aktivít a modelových situácií, do ktorých sa síce účastník v bežnom živote môže veľmi ľahko dostať, ale tam nemá priestor a čas na analýzu a vyhodnotenie konania.²

¹ Projekt KEGA. [online]. Dostupné na: <http://www.portalvs.sk/sk/prehľad-projektov/7978>

² KAPŠOVÁ, J.(2008): Zážitková pedagogika. In: ZOOM, č. 3, 2008. s. 4-6. ISSN 1336-4340

Ako podrobnejšie píše Jirásek (2006) v zážitkovej pedagogike chápeme zážitok iba ako prostriedok k dosiahnutiu stanoveného cieľa, pre zážitkovú pedagogiku je typické vsadenie zážitku do jeho širších súvislostí, teda nielen prežitie zážitku, ale predovšetkým poznanie cieľa, navodzovanie takých situácií, spracovanie zážitku a jeho pretransformovanie do skúseností, ktoré môžu byť opätovne použité.³

Podľa Holeca a kol. (1994) zážitková pedagogika pôsobí na rozvoj človeka v oblastiach:

- Intelektu (pamäť, pozornosť, vnímanie, logické myslenie, dôvtip, taktické myslenie, strategické uvažovanie, kombinačné schopnosti a pod.);
- Tvorivosti (predstavivosť, kreativita, fantázia, originalita, netradičné postupy a prístupy a pod.);
- Sociálnych zručností (komunikácia, kooperácia, tímová práca, argumentácia, diskusia, zodpovednosť, asertivita, empatia a pod.);
- Motoriky a pohybových schopností (rýchlosť, sila, fyzická vytrvalosť, obratnosť a pod.);
- Vôle (trpezlivosť, sebaovládanie, psychická vytrvalosť, odvaha a pod.);
- Sebapoznania (sebapoznanie, prekonávanie psychických bariér, sebadôvera, sebaapresadzovanie, samostatnosť a pod.).⁴

Greksáková (2010) vysvetľuje, že zážitkovo-skúsenostné učenie ako metóda je založená na jednoduchom princípe poučenia sa na základe prežitej skúsenosti. Táto metóda je v kontraste s tradičnými výučbovými metódami zameranými na nadobúdanie informácií a faktov, ktorým chýba uplatňovanie aktívnych metód výučby, akýsi znalostný, praktický základ vyučovania. Môže byť rovnako účinná v edukačnom pôsobení na malých školákov, vysokoškolských študentov, ako aj dospelých jedincov, vrátane vrcholových manažérov. Jej účinnosť sa dá vysvetliť tým, že je postavená na veľmi jednoduchom princípe, pričom tento je rozpracovaný do tréningovej metódy, ktorá je praktická a pre študentov ľahko „stráviteľná“. ⁵

³ JIRÁSEK, I.(2006): Zážitková pedagogika jako inspirace pro moderní vzdělávání. In: *Moderní vyučování*, r. 2006, roč. 11, č. 5/2006, s.3-5. ISSN 1211-6858

⁴ HOLEC, O. et al. (1994): *Instruktorový slabikář*. Prázdninová škola Lipnice, 1994. ISSN 1210-5805.

⁵ GREKSÁKOVÁ, T. (2010): *Zážitkové vzdelávanie ako moderná rozvojová metóda*.
<http://www.instore.sk/news/zazitkove-vzdelavanie-ako-moderna-rozvojova-metoda> [28.5.2012]

Metódy využívané v zážitkovom učení (sa)

Gyurák-Babelová a Vaňová (2008) ⁶ konštatujú, že metódy využívané v zážitkovom učení sú zamerané najmä na využitie interakcie členov skupiny, využívajú ich vzájomnú interakciu, komunikáciu a skupinovú dynamiku. Vzdelávanie založené na zážitkovom učení je založené na vlastnom prežívaní a vlastnej skúsenosti a umožňuje tréning želaných spôsobilostí. Pri zážitkovom učení integrujeme zmyslové vnímanie a myšlienkové procesy s tým čo cítime a ako sa pri tom správame a jednáme. Táto integrácia nám umožňuje, že nie sme len pasívnymi účastníkmi vzdelávania a na rozdiel od pasívneho prijímania informácií umožní rozvíjať mozgové funkcie a stimulovať zmyslové vnímanie a integrovanie naučených nových poznatkov nás potom motivuje k tomu, aby sme naše nadobudnuté poznatky aj využili.

Podľa Kapšovej (2008) sa v aktivitách zážitkovej pedagogiky využíva široké spektrum hier. Podľa cieľa sa môžu deliť na:

- Inscenačné, pri ktorých sa účastníci dostávajú do situácií, kde sa stanú súpermi sami sebe.
- Tímové, hráči vystupujú sami za seba a pravidlá hry im umožňujú iba náhodné a krátkodobé stretnutia s ostatnými zúčastnenými, v niektorých hrách sa stávajú súčasťou tímu alebo hrovej jednotky.
- Simulačné, v ktorých je vytvorená situácia a atmosféra a umožňuje hráčom vstúpiť do rolí.
- Iniciatívne, ktoré majú jasne definovanú fyzickú alebo intelektuálnu úlohu, určenú pre jednotlivca alebo tím.
- Rolové, ktoré stavajú na sociálnych interakciách, z ktorých sa postupne formuje príbeh. Účastníci dobrovoľne vstupujú do rôznych rolí a spoločne ich rozvíjajú.
- Psychologické hry kladú na účastníkov vyššie emocionálne nároky. Ich súčasťou môže byť intenzívne vyjadrenie emócií, objavovanie hlbokých aspektov vlastnej identity alebo stvárňovanie vlastného správania.

⁶ GYURÁK-BABELOVÁ, Z.-VAŇOVÁ, J.(2008): *Zážitkové učenie vo vzdelávaní manažérov*. Dostupné na: www.mtf.stuba.sk/docs//internetovy_casopis/2008/3/vanova.pdf [28.5.2012]

- Sociodrámu, kde sa objavujú určité role, ale ťažiskom hry je skôr interakcia medzi jednotlivými rolami, ako „psychológia“ jednotlivých postáv.
- Predkurzové, ktoré účastníci môžu hrať aj celé týždne pred začiatkom kurzu, napríklad formou robenia činnosti v rovnaký čas a robenia si poznámok z toho.

7

Existujú však aj kombinované formy hrových aktivít rovnako ako ne-hrové formy aktivít. Maziniová (2008) upozorňuje, že základom však vždy je dobre zvolená metodika, príprava a realizácia zážitkovej hry. Zážitková hra by nikdy nemala byť cieľom nášho snaženia, ale len prostriedkom na dosiahnutie cieľov. Dobrá zážitková hra oslovuje ducha a myseľ účastníkov, je šitá na mieru ich vyspelosti a intelektu, dáva účastníkovi informácie, kontext a spätnú väzbu k tomu, čo práve robia, vidia a skúšajú. V praxi to znamená, že každá zážitková hra má svoj úvod - môže to byť diskusia, výklad, prednáška a pod. Po úvode nasleduje samotná hra a po jej skončení reflexia na zažité, skúšané a videné.⁸

Ondrušek - Labát (2007)⁹ v súvislosti s učením sa zážitkom uvádzajú napr. aj diskusné metódy, dramatizačné postupy a experienciálne metódy a hry. Andragogika považuje za najefektívnejšie formy učenia sa tímovú prácu a spoluprácu (Kosová, 2007).¹⁰ Podľa Palána (2002)¹¹ alebo Tůmu (1987)¹² tzv. inscenačné metódy, akými sú hranie rolí, či simulačné hry, patria k metódam vyššieho inovačného stupňa, ktorých základom je riešenie problému prostredníctvom cvičenia simulovaných situácií. Od ostatných metód sa odlišujú najmä dramatickým prezentovaním problémovej situácie, lebo účastníci sami hrajú úlohu zainteresovaných na riešení problému zúčastnených osôb. Účastník vzdelávania v žiadnom prípade nezostáva pasívny, musí svoju úlohu aktívne hrať, čím si utvára súlad medzi myslením, konaním a cítením. Keď hovoríme o hraní rolí, môžeme povedať, že ide o „špeciálnu aplikáciu vzdelávacej metódy prípadových štúdií, kedy sa pri riešení problému pridelujú členom skupiny rôzne roly a pri riešení problému sa musia správať rovnako reálne,

⁷ KAPŠOVÁ, J.(2008): Zážitková pedagogika. In: ZOOM, č. 3, 2008. s. 4-6. ISSN 1336-4340

⁸ MAZINIOVÁ, J.(2008): Zážitkové učenie vo výchove k ľudským právam. In: ZOOM, str. 16, č. 3, 2008. ISSN 1336-4340

⁹ ONDRUŠEK, D. – LABÁTH, V.(2007): *Tréning? Tréning : učenie zážitkom*. Bratislava : PDCS, 2007. 227 s. ISBN 978-80-96943-14-2

¹⁰ KOSOVÁ, B.(2007): Andragogický pohľad na vzdelávanie a učenia sa učiteľov. In: *ORBIS SCHOLAE*, 2007, roč. 1, č. 3, s. 5-12, ISSN 1802-4637

¹¹ PALÁN, Z.(2002): *Výkladový slovník. Lidské zdroje*. Praha: Academie 2002. 283 s. ISBN 80-200-0950-7.

¹² TŮMA, M.(1987): *Metódy výchovy a vzdelávania dospelých*. Bratislava : Obzor 1987. 436 s.

ako by sa správali ľudia, ktorých roly hrajú“ (Palán, 2002).¹³ Podľa Balogovej (2004) je ideálnu kombináciou 30 percent teórie a 70 percent interaktívnych zážitkových aktivít. V metódach postavených na zážitkovom učení účastník získava zručnosti a hodnoty prostredníctvom vlastnej priamej skúsenosti. Vychádzajú z teórie, že človek si zapamätá najlepšie to, čo zažije na vlastnej koži.¹⁴

Preto nami odporúčanou skupinou edukačných metód zážitkovej pedagogiky ako jednej z možností celoživotného vzdelávania učiteľov stredných odborných škôl sú interaktívne zážitkové aktivity – zážitkové/didaktické/tímové hry, hranie rolí, učenie sa riešením problému, prípadové štúdie, tímová práca, kooperatívne vyučovanie. Zdôvodnením navrhovaných preferovaných použitých metód sú tie skutočnosti, že zážitková pedagogika je považovaná za aktívny spôsobom učenia (sa) v skupinových aktivitách takým zručnostiam a kompetenciám – spolupráca, komunikácia, riešenie problémov, prispôsobenie sa, adaptácia na zmenené podmienky, začlenenie sa do rôznych skupín – ktorým je ťažké naučiť sa a vyskúšať si ich bez aktívnej účasti v skupine. Vo vzdelávaní dospelých vychádzajú interaktívne zážitkové formy z princípu, že človeka efektívne rozvíja a učí predovšetkým to, čo si vyskúša v praxi, čo zažije „na vlastnej koži“ a „na nečisto“ si vyskúšajú rôzne situácie. A je pravdepodobné, že stredoškolskí učitelia, ktorí budú mať pozitívne skúsenosti s metódami a postupmi zážitkovej edukácie, sa budú snažiť uplatňovať jej prvky vo vlastnej edukačnej priamej práci so žiakmi.

PaedDr. Slávka Krásna, PhD.

Doc. PhDr. Jana Svetlíková, CSc.

Ústav pedagogických a psychologických vied

Dubnického technologického inštitútu

v Dubnici nad Váhom

Ul. Sládkovičova 533/20

018 41 Dubnica nad Váhom

e-mail: hlasna@dti.sk; svetlikova@dti.sk

¹³ PALÁN, Z.(2002): *Výkladový slovník. Lidské zdroje*. Praha: Academie 2002. 283 s. ISBN 80-200-0950-7.

¹⁴ BALOGOVÁ, B.(2004): *Nový trend vo vzdelávaní dospelých*. [online]. Dostupné na: <http://podnikanie.etrend.sk/podnikanie-riadenie/novy-trend-vo-vzdelavani-dospelych.html>

Použité informačné pramene:

GREKSÁKOVÁ, T. (2010): *Zážitkové vzdelávanie ako moderná rozvojová metóda*. <http://www.instore.sk/news/zazitkove-vzdelavanie-ako-moderna-rozvojova-metoda> [28.5.2012]

GYURÁK-BABELOVÁ, Z.-VAŇOVÁ, J.(2008): *Zážitkové učenie vo vzdelávaní manažérov*. Dostupné na: www.mtf.stuba.sk/docs/internetovy_casopis/2008/3/vanova.pdf [28.5.2012]

HOLEC, O. et al. (1994): *Inštruktorský slabikár*. Prázdninová škola Lipnice, 1994. ISSN 1210-5805.

JIRÁSEK, I.(2006): Zážitková pedagogika jako inspirace pro moderní vzdělávání. In: *Moderní vyučování*, r. 2006, roč. 11, č. 5/2006, s.3-5. ISSN 1211-6858

KAPŠOVÁ, J.(2008): Zážitková pedagogika. In: *ZOOM*, č. 3, 2008. s. 4-6. ISSN 1336-4340

KOSOVÁ, B.(2007): Andragogický pohľad na vzdelávanie a učenia sa učiteľov. In: *ORBIS SCHOLAE*, 2007, roč. 1, č. 3, s. 5-12, ISSN 1802-4637

MAZINIOVÁ, J.(2008): Zážitkové učenie vo výchove k ľudským právam. In: *ZOOM*, str. 16, č. 3, 2008. ISSN 1336-4340

ONDRUŠEK, D. – LABÁTH, V.(2007): *Tréning? Tréning : učenie zážitkom*. Bratislava : PDCS, 2007. 227 s. ISBN 978-80-96943-14-2

ORBÁNOVÁ, (2006): *Význam aktivizujúcich vyučovacích metód pri rozvoji tvorivosti žiakov*. Dostupné na: <http://everest.natur.cuni.cz/konference/2006/prispevek/orbanova.pdf> [6.6.2012]

PALÁN, Z.(2002): *Výkladový slovník. Lidské zdroje*. Praha: Akademie 2002. 283 s. ISBN 80-200-0950-7.

Projekt KEGA. [online]. Dostupné na: <http://www.portalvs.sk/sk/prehľad-projektov/7978>

TŮMA, M.(1987): *Metódy výchovy a vzdelávania dospelých*. Bratislava : Obzor 1987. 436 s.

2. ASERTIVITA V SOCIÁLNEJ INTERAKCII V PRÁCI UČITEĽA STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL

Vítazoslava Chorvátová

„Vaše vlastné správanie je najdôležitejšie.
Nemyslite si, že dieťa vychovávate len vtedy,
keď s ním hovoríte, poučujete ho alebo mu rozkazujete.
Vychovávate ho v každej chvíli svojho života,
dokonca aj vtedy, keď nie ste doma.
Pre dieťa má veľký význam ako sa obliekate,
ako hovoríte s druhými ľuďmi
a o nich, ako sa radujete alebo sa trápите,
ako sa chováte k priateľom a nepriateľom,
ako sa smejete, ako čítate noviny.
Aj najmenšiu zmenu tónu dieťa vidí alebo vycíti,
všetky zmeny Vášho myslenia prenikajú k nemu
neviditeľnými cestami a Vy to ani nepozorujete.“

Anton Semionovič Makarenko

Interakcia

Každý si uvedomuje a vie, že výchovno-vzdelávací proces , ale aj práca v škole, je podstate interakčným procesom. Učitelia a žiaci každodenne vstupujú do mnohých vzájomných vzťahov. Mnohé z nich sú pre žiakov, ale aj učiteľov, motivujúce, humánne, povzbudzujúce a pod. Pravda, môžu a aj sa občas vyskytnú vzťahy, lepšie povedané prejavy, ktoré nemusia byť správne z hľadiska riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu.

Interakčné vzťahy – to nie je len poučanie žiakov, vysvetľovanie akí majú byť, ako sa majú správať. Interakcia je aj to, čomu sa žiak v škole učí pozorovaním správania učiteľov a aj spolužiakov. (podrobnejšie Hlásna, 2013)

Druhy interakcií.

Pojem interakcia(z lat. inter-medzi, action–čin, činnosť) znamená vzájomné pôsobenie dvoch alebo viacerých osôb. Toto vymedzenie pojmu naznačuje, že sa netýka len výchovno-vzdelávacieho procesu, a aj to, že pojem nie je len pedagogický alebo pedagogicko-psychologický. Interakcia je predmetom záujmu pedagogiky, psychológie, sociológie a aj ďalších odborov.

Pedagogická interakcia znamená vzájomne sa ovplyvňujúcu činnosť učiteľa a žiakov ako základ moderne chápaného výchovno-vzdelávacieho procesu. Pedagogická interakcia neprebíha medzi ľuďmi len ako medzi jednotlivcami, ale odohráva sa v konkrétnom sociálnom prostredí, kde jednotliví aktéri zastávajú rôzne sociálne roly. Už z toho je zrejmé, že v súvislosti s interakciou hovoríme, resp. môžeme hovoriť o jej rôznych druhoch. Najčastejšie, a to aj v bežnej komunikácii, hovoríme o:

1. Formálnej interakcii – jedinci sú vo vzájomných formálnych kontaktoch a vzťahoch, napr. nadriadení a podriadení v pracovných vzťahoch, učiteľ a žiak a pod.
2. Neformálnej interakcii – v nej sú jedinci „spojení“ vzájomným neformálnym vzťahom, dobrovoľným výberom, napr. priateľstvo.

Toto bežné a zaužívané rozdelenie interakcie môžeme členiť ďalej napríklad:

Z hľadiska zamerania žiakov:

1. Sociálne zameranie – pre žiaka je hlavným motívom sociálne hodnotenie, teda ako ho vnímajú ostatní. Ide o žiakov, ktorí majú kladný vzťah k svojim spolužiakom, kladne pôsobia a pozitívne ovplyvňujú klímu triedy. Sú obľúbení a môžu byť pomocníkom učiteľa. Najlepšie sa cítia v triede, ktorú by sme mohli označiť pojmom „študijná“.

2. Egoistické zameranie – pre žiaka je hlavným motívom jeho doceňovanie, aby bol považovaný za dobrého, priateľského a pod. Ak sa však dostane do nejakých nepríjemných situácií, koná tak, aby mal sám osobný prospech, menej dbá na iných spolužiakov. Dobrý učiteľ môže snahu a úsilie žiaka využiť k tomu, aby ho podnecoval do učenia. Pri správnom vedení a pôsobení nemusí byť takýto žiak „problémovým žiakom triedy“.

3. Pracovné zameranie – ide o žiaka, ktorý je orientovaný na činnosť, na učenie. Prostredie, obrazne povedané, si všíma menej, viac sa sústreďuje na prácu. U týchto treba dbať – „ustrážiť“, aby sa „nevzdialili a neodcudzili“ kolektívu triedy.

Sociálna interakcia

Človek žije od svojho narodenia v sociálnom prostredí a ako sociálna bytosť je v kontakte s inými ľuďmi. To znamená, že v priebehu svojho života je v neustálom sociálnom kontakte, t.j. sociálnej interakcii.

Sociálny kontakt(interakciu) J. Oravcová (2006, s. 82) charakterizuje ako „nepretržitý proces výmeny rozličných informácií, prebiehajúcich medzi dvomi, či viacerými ľuďmi, ktorí sa stretnú v určitej sociálnej situácii“.

Verbovská (2006 s. 12) rozlišuje nasledovné formy sociálnej interakcie:

- koakcia – je forma interakcie, pri ktorej žiaci celej triedy súčasne pracujú na určitej úlohe ale bez spolupráce či súťaženia. Práca jedného žiaka nijako neovplyvňuje prácu druhého žiaka ani ostatných,
- kooperácia – je charakteristická pre také činnosti v triede, pri ktorých žiaci spolupracujú, pracujú na spoločnej úlohe. Pri takejto forme interakcie je práca žiaka závislá na práci druhého žiaka a naopak,

- rivalizácia – sa vyznačuje tým, že žiaci sa okrem toho, že usilujú o zvyšovanie vlastného úsilia zároveň usilujú o oslabenie síl partnera,
- súťaženie – môže mať v triede dve podoby. Prvou je, keď má súťaženie vyslovene motivačný charakter a žiak sa usiluje prekonať ostatných žiakov, a v druhom prípade ide o organizačný typ vyučovania, kedy pracujú žiaci v skupine, v ktorej sa každý člen skupiny snaží o čo najlepší výkon.

To, že človek žije v sociálnom prostredí má pre neho viacnásobný význam. Z hľadiska rozvoja osobnosti žiakov zhrnuli J. Výrost a I. Slaměník (In. M. Verešová, 2007, s. 128) dôležitosť interakčných vzťahov do nasledovných bodov:

- sociálny kontakt poskytuje žiakovi možnosti overenia chápania sociálnej reality – tzn. pochopenia toho, čo je správne a čo nesprávne, v čom sa zhoduje s ostatnými, v čom sa od nich prípadne líši,
- prítomnosť určitej blízkej osoby, ktorou môže byť napr. kamarát, umocňuje pocity šťastia a naopak, poskytuje úľavu pri pocitoch smútku a sklamaní,
- interakcia poskytuje žiakovi priestor na vlastné porovnávanie sa s druhými, čo môže mať pre žiaka významný motivačný účinok,
- zdravé vzťahy jedinca s okolím podporujú jeho sebaúctu,
- sociálny kontakt je predpokladom získania odmeny, uznania, ocenenia za vynaložené úsilie,
- pozitívny vplyv na osobnosť žiaka má i pocit uspokojenia zo spoločne dosiahnutého výkonu a spolupráce,
- interakcia poskytuje žiakovi pocity istoty a bezpečia, žiak vie, koho môže požiadať o pomoc, dôvera, vzájomné zdieľanie dôverných informácií, podobných názorov a postojov vyvoláva príjemné pocity,
- zdravé sociálne vzťahy napomáhajú udržiavať a zlepšovať fyzické a emocionálne zdravie.

K sociálnej interakcii medzi učiteľom a žiakmi dochádza počas vyučovacej hodiny v podstate podľa istej, takmer vždy rovnakej schémy. Jej súčasťou sú komunikačné postupy, sociálna percepcia, čiže vnímanie, vzájomné ovplyvňovanie správania a pod.

Prebiehajúce interakcie na hodine sú akýmsi rituálom, ktorý má obvykle nasledovný postup:

- **Pozdrav** – hneď po vstupe učiteľa do triedy dochádza ku kontaktu so žiakmi. I keď je pozdrav len formálny, pozdravom si obe strany potvrdzujú, že vedia o vzájomnej prítomnosti. Na základe sociálnej percepcie dokážu žiaci ale i učiteľ odhadnúť náladu druhej strany. Napr. keď prichádza učiteľ do triedy nahnevaný, môže to byť istým signálom pre žiakov o budúcom dianí na hodine, žiaci na tento neverbálny prejav zvyčajne reagujú napr. stíchnutím. Naopak, ak prichádza učiteľ do triedy usmiaty, k pozdravu pripojí hneď milé slovo, vytvorí tým atmosféru pohody. To, ako sa učiteľ žiakom pozdraví, významne ovplyvní i kvalitu interakcie medzi ním a žiakmi v priebehu celej vyučovacej hodiny.

- **Ustanovenia vzťahu** – učiteľ oslovuje triedu, oboznamuje ju s priebehom vyučovacej hodiny, dáva inštrukcie, príp. odpovedá na otázky. Čím lepšie pozná učiteľ triedu a čím lepšie si s ňou rozumie, tým kratšie trvanie bude mať tento krok. Dochádza k vzájomným odhadom, hodnoteniu. Žiaci na základe verbálnych a neverbálnych signálov učiteľa dokážu odhadnúť, či je s nimi učiteľ spokojný, alebo sklamaný, či sa majú niečoho obávať alebo môžu zostať uvoľnení. Učiteľ zase spätne na základe prejavov nadšenia, uvoľnenia, ticha v triede koriguje svoje ďalšie pôsobenie.

- **Zvládanie úloh vyučovacej hodiny** – trieda pracuje na zadaných úlohách, písomne alebo ústne, učiteľ skúša, počúva, zapisuje učivo, žiaci pracujú v skupinách, vo dvojiciach, individuálne a pod. Táto fáza vyučovacej hodiny poskytuje príležitosť k vzniku rôznorodých interakcií.

- **Ukončenie vzťahu** – ku ktorému dochádza na konci vyučovacej hodiny. Učiteľ by mal zhodnotiť jej priebeh, čím si ešte zároveň získa pozornosť žiakov, vyjadrí svoj dojem z práce na hodine, príp. zadá ďalšiu prácu.

- **Rozlúčenie** – učiteľ a trieda sa vzájomne rozlúčia.

V priebehu týchto piatich krokov dochádza k vzájomnému pôsobeniu a ovplyvňovaniu sa. Je to akýsi uzatvorený cyklus interakcií, v ktorom každý krok zároveň ovplyvňuje ten nasledovný. Ako učiteľ triedu pozdraví, ovplyvní jej odozvu vo fáze ustanovenia vzťahu, čo zasa determinuje, ako si žiaci poradia s úlohou v ďalšej

časti hodiny. Táto skutočnosť potom pôsobí na spôsob ukončovania vzťahu a rozlúčenia. Všetkých päť krokov následne ovplyvňuje zmýšľanie učiteľa o práci triedy a priebeh vyučovacej hodiny, čo má významný vplyv i na priebeh ďalšej hodiny.

Spätná väzba ako súčasť interakčných vzťahov

Tu sme poukázali na význam spätnej väzby v interakčných vzťahoch prebiehajúcich vo vyučovacom procese. Oravcová (2004, s. 98) opisuje spätnú väzbu ako „proces, v ktorom jednotlivec pomocou verbálnych, príp. i neverbálnych reakcií ľudí získava informácie o tom, ako jeho komunikácia, správanie na nich pôsobí a čo v nich vyvoláva“. Spätná väzba je dôležitá v každom veku človeka, pretože vytvára predpoklady pre vytvorenie reálneho sebaobrazu napr. v detskom veku a v dospelosti môže byť zdrojom možných zmien v správaní sa človeka. Efektívne poskytovanie spätnej väzby by malo patriť medzi základné sociálne zručnosti každého učiteľa.

Spätná väzba môže byť kladná alebo záporná, konštruktívna alebo deštruktívna. Avšak kladná spätná väzba nemusí vždy konštruktívna. Napr. ak povie učiteľ „...ty odpovedáš vždy správne...“ vyvinie tak na žiaka určitý tlak, ktorý nemusí žiak vždy zvládnuť. Ani záporná spätná väzba však nemusí byť za každých okolností deštruktívna. Napr. „...budem rád ak počkáš, kým príde na teba poradie...“ je príkladom konštruktívnej zápornej spätnej väzby. Učiteľ si musí vždy pri poskytovaní spätnej väzby uvedomiť, že spätná väzba má byť zameraná na konkrétny prejav správania dieťaťa, nie na jeho osobnosť. Pre žiaka je prijateľnejšie, ak mu učiteľ povie: „tento príklad si nevyriešil správne...“ , ako keď počuje „zasa zlé, to si celý ty, nepozorný žiak...“ Najefektívnejšia je spätná väzba vtedy, ak je zameraná na tie prejavy žiaka, ktoré dokáže učiteľ korigovať, príp. eliminovať. Dôležité je, aby boli reakcie učiteľa na prejavy žiaka čo najkonkrétnejšie a opisné. Pedagóg by nemal príliš moralizovať. Zároveň je potrebné zdôrazniť, že pre žiaka je prijateľnejšie, ak učiteľ opíše prejav jeho nevhodného správania, pričom zároveň vyjadrí svoje pocity. Napr. „...som sklamaný z toho, že si neprišiel načas...“. Podobne ako pri zásadách hodnotenia, aj pri poskytovaní spätnej väzby je potrebné si uvedomiť, že v záujme motivácie žiaka by mala nasledovať hneď po výkone a mala by sa vzťahovať ku konkrétnemu, navonok pozorovateľnému správaniu.

Pre potreby využívania spätnej väzby vo vyučovacom procese a v záujme ovplyvňovania správania žiakov musí učiteľ rešpektovať nasledovné zásady:

- popisovať vlastné postrehy ako osobné zážitky, osobné dojmy, nie ako skutočnosť,
- nehodnotiť osobnosť žiaka ako celok,
- odvolávať sa na konkrétne situácie,
- hovoriť partnerským tónom, vyhýbať sa typickému „rodičovskému slovníku“,
- nepoužívať prázdne všeobecné frázy,
- nešetriť uznaním za podané výkony,
- priať a želania opisovať z vlastného, osobného pohľadu,
- povzbudzovať k hľadaniu samostatného riešenia,
- ukončiť poskytovanie spätnej väzby povzbudzujúcim spôsobom.

Uvedené zásady sa vzťahujú na poskytovanie spätnej väzby zo strany učiteľa smerom k žiakom v zmysle pozitívneho ovplyvňovania správania žiakov. Spätná väzba dobrému učiteľovi pomáha aj ako významná možnosť pedagogickej reflexie. Prostredníctvom spätnej väzby získava učiteľ verbálne a neverbálne signály o tom, ako pôsobí na svojich žiakov. Napr. v priebehu rozhovoru dostáva pedagóg odozvu od žiaka, ktorá mu pomáha v rozhodovaní, napr. čo ďalej povie. Na jej základe dokáže pozorný a vnímavý učiteľ identifikovať záujem, nudu, úzkosť, nezainteresovanosť, nepriateľstvo a množstvo ďalších myšlienok a citov žiaka. Pre efektívne organizovanie vyučovania je dôležité, aby učiteľ dokázal tieto signály podrobne analyzovať. Realita školskej praxe sa prihovára za potrebu naučiť sa vnímať, analyzovať a triediť rôzne prejavy žiakov tak, aby učiteľ na ne reagoval nie spontánne, ale uvážlivo, premyslene a najmä primerane. Aj toto je základom dobrých interakčných vzťahov.

Psychologický pohľad na interakciu.

Psychológia interakciu zdôrazňuje a vysvetľuje z viacerých hľadísk, pri čom pre nás je podstatné, že interakcia prispieva k rozvoju jedinca tým, že vstupuje do interakčných vzťahov – komunikácie, čo pôsobí na jeho vývin a súčasne aj rozvíja jeho aktivitu.

Namiesto rôznych teórií a pripomínaní významu interakcie pripomenieme jej „silu a význam“ pre rozvoj jedinca. Otázkam interakcie z psychologického hľadiska bola a aj je venovaná veľká pozornosť, pretože od nej sa v mnohom odvíjajú vzťahy medzi učiteľom a žiakmi a žiakmi navzájom. V dnešnej škole akoby sme sa viac sústreďovali na vedu a vedomosti žiakov, vedomosti sú na prvom mieste snáh škôl a učiteľov, žiaci sa nám akoby „strácali“. Dávnejšie sme čítali isté prirovnanie hovoriace o tom, že „pre les nevidíme stromy“ (les- akoby množstvo vedy, žiaci-akoby stromy). Na tomto mieste nie je podstatné, že uvedené prirovnanie by bolo možné napísať aj obrátene. Podstatné je, aby sa interakcií venovala taká pozornosť, ktorá kultivuje vzájomné vzťahy medzi jedincami v škole a prispievala k rozvoju osobnosti žiaka.

V zmysle uvedeného ide najmä o nasledovné:

- kvalita vzťahu medzi učiteľom a žiakom, nemá len priamy dopad na pôsobenie a prejavy žiaka, ale má vplyv aj na jeho sebvýchovu,
- kvalita vzťahu medzi učiteľom a žiakom významne ovplyvňuje aj účinok výchovného pôsobenia na žiaka,
- kvalita vzťahu medzi učiteľom a žiakom významne pôsobí aj na emocionálnosť vyučovania a celkovú klímu školy.

Čo ovplyvňuje kvalitu interakcie:

- vzťah žiaka k učiteľovi (učiteľ vyvoláva u žiakov isté postoje k sebe, k učeniu...),
- vzťah učiteľa k žiakovi a k žiakom,
- vzťah učiteľa k triede

Kulič hovorí o týchto psychologických charakteristických interakciách:

- Komunikatívny model – sprostredkovanie, informácie žiakom.
- Interaktívno-dialógový model – komunikácia medzi učiteľom a žiakom má prevažne problémovo-diskusný charakter.
- Konzultatívno-poradenský model – pomoc žiakovi pri samoučení.
- Imitačno-kooperatívno-monitórny – žiaci opakujú istú učebnú činnosť predtým demonštrovanú učiteľom.

- Tímovo-kooperatívny model – interaktívne procesy sa realizujú v tímovej alebo v skupinovej práci.

Z iného pohľadu o interakciách píše Baley, ktorý uvádza túto klasifikáciu:

1. Vzťah náklonnosti – vychádza z potreby istej zhody s iným človekom, z potreby spolupráce a aj z potreby istého vzoru. Ak sa takýto vzťah prejaví medzi učiteľom a žiakmi má to kladný vplyv na výchovu a aj vzdelávanie.
2. Vzťah vodcovstva a moci, sily – vychádza z potreby istej „moci“ a „vedúci“ vyžaduje od iných také správanie ako sa správa sám.
3. Vzťah „boja“ – tu ide o vzťahy, pre ktoré je charakteristický istý nepokoj, pretože na „moc a silu“ sa „odpovedá postavením proti“.
4. Vzťah tolerancie – ide o vzťah, v ktorom je slabšia možnosť pôsobenia na iného, pretože jedinec si sám vyberá to čo je pre neho vhodné.

Vo vzťahu k výchovno-vzdelávaciemu procesu treba zvýrazniť vzťahy č. 2 a 3, ktoré môžu veľmi výrazne narušiť interakčné vzťahy v triede a často sú aj zdrojom, ba až vyústením do šikanovania žiakov.

Vyššie opísané pohľady na interakciu by sa mohli označiť ako klasické, vychádzajúce zo samotnej podstaty istej spolupráce medzi učiteľom a žiakom. Avšak s rastom poznatkov o vyučovaní, s novými požiadavkami na priebeh a výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu sa aj oblasť interakcie obohacuje a rozširuje, dostáva iné dimenzie. Ide najmä o nasledovné.

1. **Prenikanie novších, tvorivejších a aj komplexnejších metód a foriem do výchovno-vzdelávacieho procesu**, pre ktoré sú priam príznačné interakčné vzťahy – kooperatívne vyučovanie, projektové vyučovanie a pod.
2. **Rôzne alternatívne koncepcie výučby** navodzujú nové interakčné vzťahy nielen medzi učiteľom a žiakmi, ale aj medzi rodičmi a učiteľmi.
3. **Informačno-komunikačné technológie**, ktoré si s veľkou vervou razia cestu do škôl a vyučovania, vyvolávajú nové interakčné vzťahy tým, že medzi učiteľa a žiaka sa vsúva rôznorodá technika.

4. Rast poznatkov o podstate, možnostiach a dosahu vyučovania (sústavné obohacovanie sa pedagogiky a psychológie o nové poznatky) dáva, ale aj vyžaduje iné interakčné vzťahy.

Z novších poznatkov treba spomenúť, napr. doceňovanie štýlov učenia sa žiakov. Aby bolo pochopené čo máme na zreteli uvedieme nasledovné. Štýlov učenia poznáme niekoľko a určite je rozdiel v interakčných vzťahoch medzi učiteľom a žiakom vtedy, ak ide napr. o žiaka s hlbokým štýlom učenia sa alebo o žiaka s povrchovým štýlom učenia sa. To isté možno vyjadriť aj vo vzťahu k inteligenciám, iné sú interakčné vzťahy so žiakom na hodine matematiky, u ktorého prevláda matematická inteligencia a iné u žiaka, u ktorého prevláda hudobná inteligencia.

Okrem uvedeného by bolo možné opísať alebo aspoň pripomenúť aj ďalšie aspekty, napr. meniace sa spoločenské podmienky a ich vplyv na rodinu a sprostredkované na školu (pribúdajúce neúplné rodiny, zvyšujúci sa počet rozvodov...), pôsobenie masovokomunikačných médií na žiakov a mládež. Preto treba pripomenúť, aby bolo psychologické zázemie interakcie v reálnom výchovno-vzdelávacom procese náležité docenené.

Osobnosť učiteľa a interakcia

Učiteľ a interakcia

Na prvé miesto treba zaradiť prístup učiteľa k žiakom a k výchovno-vzdelávaciemu procesu vôbec. Každý z nás má v predstave rôzne typy učiteľov, s ktorými prišiel do kontaktu počas školskej dochádzky. Z mnohých uvedieme aspoň niektoré:

Vzťah k svojej profesii a k žiakom – je pravdou, že žiaci vycítia postoje učiteľa k svojej profesii. Vycítia a vypozerujú, že učiteľ je svojou prácou nadšený, že sa usiluje o tvorivosť u seba a aj u žiakov a pod. Pravda, toto poznanie či vypozerovanie zo strany žiakov platí aj v opačnom prípade.(Občas môžeme zaznamenať vyjadrenia typu: „XY učí výborne, žije pre svoj odbor, záleží mu na žiakoch.“ Alebo aj „XY učí dobre, len škoda, že menej ho zaujímajú žiaci.“) Čo z týchto prístupov pramení pre výchovno-vzdelávací proces a interakciu akiste, netreba podrobne vysvetľovať.

Interakcia, tak ako aj komunikácia, nemusia byť a ani nie sú len „verbálne prejavy a kontakty učiteľa so žiakmi“. Záujem učiteľa o predmet, zaoberanosť vo vyučovaní, dobrý vzťah k žiakom atď., to všetko je predpokladom dobrej pedagogickej komunikácie.

Prezentácia učiva a vyučovacie metódy – súvisia so vzťahom k profesii. Sú typy učiteľov, ktorí sú vynikajúcimi odborníkmi, avšak môžu sa u nich prejavovať väčšie alebo menšie nedostatky v metodologickej oblasti. Učiteľ, ktorý neprirpisuje dôležitosť, resp. nedoceňuje metodické aspekty výučby(nárocnosť zvolených vyučovacích metód, vyučovanie bez rešpektovania osobitosti žiakov, malá snaha o využívanie poznatkov a názorov žiakov, absencia istého emocionálneho prístupu k výučbe a k žiakom atď.), ochudobňuje jednak sám seba, ale aj výchovno-vzdelávací proces o dobré interakčné vzťahy.

Využívanie spätnej väzby vo vyučovaní – úlohou učiteľa nie je len učiť, zaujímať stanovisko a hodnotiť žiakov. Všetky prejavy žiakov (pozitívne aj negatívne) sú pre učiteľa významnou spätnou väzbou, z ktorej čerpá a koriguje svoje prístupy k žiakom. Reflexia učiteľskej práce môže významne ovplyvniť úroveň ďalších interakčných vzťahov.

Emocionálne prejavy – ak učiteľ prejavuje spokojnosť s činnosťou žiakov, motivuje ich tým do ďalšej pozitívnej činnosti. Pravda, emocionalita sa netýka len didaktickej stránky učiteľovej činnosti, ale aj jeho výchovného pôsobenia na žiakov. Život, a teda aj „školský život“, prináša nielen veselé, ale, žiaľ, aj smutné príbehy – neúspech a zlyhanie žiakov, šikanovanie zo strany spolužiakov, rôzne rodinné príbehy a pod., to všetko sú oblasti, v ktorých učiteľ prejavuje alebo by mal prejavovať svoju emocionalitu. Dobré emocionálne vzťahy medzi učiteľom a žiakmi sú tiež významným ohniskom interakcie. Spomienky na ne mnohých sprevádzajú po celý život.

Autorita učiteľa v interakcii

Dobré vzťahy medzi učiteľom a žiakom sú založené na vzájomnom rešpekte. Z toho vyplýva, že žiaci si vážia učiteľa hlavne pre jeho schopnosti, osobnostné kvality, odborné vedomosti a profesionálny prístup. Ak disponuje učiteľ uvedenými

charakteristikami, môžeme zjednodušene povedať, že je autoritou. Aby sme ale neskĺzli do veľmi zjednodušeného chápania tohto pojmu, je potrebné, aby sme sa o vzniku a udržiavaní autority učiteľa bližšie zmienili najmä z hľadiska jeho vzťahu k žiakom.

Vališová (2008, s. 43) rozlišuje niekoľko členení autority a jej typológií. Z hľadiska ovplyvňovania žiaka učiteľom je rozhodujúce, s akým osobným vkladom prichádza učiteľ do vzťahu. Na základe toho rozlišuje autorka nasledovné typy autority:

1. **štatutárna autorita** – je typom autority, ktorá vyplýva z pozície učiteľa, z jeho formálneho statusu,
2. **charizmatická autorita** – jej silu a utváranie ovplyvňuje vzhľad, vyžarovaná energia, postoje, sebavedomie, komunikačné zručnosti, láskavosť a takt. Jej vytvorenie je podmienené ozajstným a vreлым vzťahom k ľuďom,
3. **odborná autorita** – sa vytvára v súvislosti s úrovňou profesijných znalostí a zručností,
4. **morálna autorita** – sa vytvára poctivým vzťahom k sebe, k iným a k svetu. Je reprezentovaná silou charakteru a humanity, ktorá je v človeku.

Učiteľ oplývajúci autoritou má v úcte individualitu každého svojho žiaka a váži si každú snahu o pozitívnu zmenu. Vzájomný rešpekt však nepramení len z akéhosi všeobecného rešpektu pre kolektív ako celok, ale pedagóg musí svoj rešpekt dať najavo skutočne každému jednotlivcovi. Skôr ako sa medzi učiteľom a žiakom utvorí nejaký vzťah, musí uplynúť nejaký čas, v priebehu ktorého prechádza učiteľ obvykle dvoma štádiami. Pre prvé štádium je charakteristické dosahovanie moci prostredníctvom pozície získanej na základe inštitucionálnej role. Ide o utváranie formálnej autority, ktorá je legitímna, daná formálnym statusom a právomocami vyplývajúce z funkcie, ktorú pedagóg zastáva. V druhom štádiu ide o utváranie tzv. osobnej autority, ktorá vzniká i na základe vyvíjajúcich sa vzťahov medzi učiteľom a žiakom. Pre učiteľa je dôležité, aby pri formovaní vzťahov medzi ním a žiakmi vychádzal zo svojho formálneho, legitímneho sociálneho statusu.

Autorita zabezpečuje učiteľovi určitú moc nad žiakmi. Psychológovia rozlišujú tieto druhy moci:

- moc odmeňovať – učiteľ môže udeľovať rôzne druhy odmien,
- donucovacia moc – ktorú učiteľ získal tým, že môže žiaka istým spôsobom potrestať, napr. poznámkou v žiackej knižke,
- referenčná, vzťahová moc – je podmienená úctou, náklonnosťou či sympatiami, ktoré plynú z kúzla osobnosti autority a je dosiahnuteľná vtedy, ak sa učiteľ stane vzorom pre svojich žiakov, vzorom, s ktorým sa žiaci identifikujú, referenčnou mocou disponuje ten učiteľ, ktorý je u žiakov obľúbený,
- expertná moc – vyplýva z toho, že istý člen skupiny má viac poznatkov ako jej ostatní členovia. Učiteľ tento typ moci dosiahne tým, že dokonale ovláda svoj vyučovací predmet, býva seriózne pripravený na vyučovanie. Expertnú moc môže v triede dosiahnuť aj žiak, ktorý disponuje vedomosťami presahujúcimi rámec učiva. Tým sa môže stať zároveň pre ostatných spolužiakov určitým vzorom.
- legitímna moc – vyplýva z toho, že učiteľ disponuje istými právami vyplývajúcimi z jeho pozície,
- informačná moc – je dosiahnuteľná tým, že učiteľ disponuje informáciami, ktoré sú pravdivé a pre žiaka zároveň i potrebné.

Podľa Meszárosovej (2002, s. 390) je najvhodnejšie, ak učiteľ v interakcii so žiakom uplatňuje predovšetkým expertnú, referenčnú, informačnú a odmeňovaciú moc. Uplatnenie legitímnej moci je nevyhnutné u detí mladšieho školského veku. Negatívny vplyv na vzťah učiteľa a žiaka má uplatňovanie donucovacej moci.

Na základe vyššie uvedeného je zrejmé, že autorita učiteľa je jedným z dôležitých činiteľov, ktoré determinujú úspešnosť výučby. Záleží však na učiteľovi, ako dokáže svoju autoritu uplatňovať. Výzvou pre každého učiteľa je požiadavka uváženeho využívania jednotlivých typov autority zo zreteľom na konkrétne podmienky školy a triedy.

Školská interakcia

Výchova, vzdelávanie i vyučovanie v školskom prostredí patrí k najnáročnejším aktivitám dospelých. Mimoriadne nároky na realizáciu tejto činnosti pramenia hlavne zo sociálnych aspektov školskej interakcie. Interpersonálne (sociálne) vzťahy v škole sú mnohotvárne i mnohopočetné, neexistuje žiadny jednoduchý recept na ich poznanie či zvládnutie. Vždy je prítomný učiteľ so svojimi vedomosťami, skúsenosťami, vlastnosťami a osobnostnými rysmi. Jeho partnerom je žiak, školská trieda, rodičia, kolega, riaditeľ, z ktorých každý má svoje špecifické charakteristiky, a samozrejme je v hre tiež konkrétna situácia a dané špecifické prostredie.

Napríklad opakovane sa nachádzajú určité odlišnosti medzi odborne rovnako zameranými školami štátnymi a súkromnými, kde v druhých menovaných predsa len niekedy možno pozorovať interakciu učiteľov, žiakov a rodičov ovplyvnenú tým, že rodičia priamo financujú školskú dochádzku svojich detí do týchto škôl. Iným príkladom môžu byť nadaní žiaci. Je veľmi zaujímavé, že niektorých školách takí žiaci excelujú a sú všeobecne pokladaní za vynikajúcich, v iných naopak prechádzajú s trojkami a štvorkami a máloktorý učiteľ (ak vôbec nejaký) tuší, že tento žiak vie niečo navyše. Niekedy býva príčinou štýl vyučovania, ktorý je príliš rutinný a neposkytuje dostatok ponúk pre kreativitu a prejavenie znalostí a schopností, a je skôr ocenené mechanické pamätanie si informácií od učiteľa. Inokedy môže byť príčinou špecifická konštelácia žiakov v triede, kedy sa najviac cení nevedomosť a zlé známky.

Čím viac však učiteľ porozumie interakcii, čím viac je vybavený vedomosťami i skúsenosťami, tým lepšie a s väčšou istotou môže do týchto interakcií a sociálnych vzťahov vstupovať, aktívne v nich pôsobiť a prípadne ich ovplyvňovať v prospech rozvoja žiaka a efektivity vzdelávania. Sociálne vzťahy v škole predstavujú základ edukačných procesov. Priaznivo rozvinuté sociálne vzťahy podporujú úspešnú realizáciu cieľov výchovy a vzdelávania. Učiteľ hrá podstatnú rolu a je dôležitým dospelým, ktorý podporuje vývoj žiaka v školskom prostredí.

Edukačné vzťahy medzi učiteľom a žiakom sú v zásade asymetrické a realizujú sa hlavne v súvislosti s učivom. Učivo je ich základným obsahovým prvkom, ale priebeh a výsledky výchovy a vzdelávania spoluurčuje širší interakčný sociálny kontext. Podstatnú rolu hrajú vzájomné vzťahy medzi žiakmi, ktoré sú symetrické a majú svoju autonómiu (bežné vrstovnícke vzťahy v školskej triede, v škole). Kontakt učiteľa a žiaka je vždy vzájomným vzťahom, nevyčerpáva sa jednosmerným predávaním

poznatkov a vedomostí žiakovi. Ide v podstate o dosť zložité vzájomné pôsobenie a vzájomný vzťah, obojsmernú komunikáciu a spoločnú činnosť. Navyše platí, že prakticky len výnimočne pracuje učiteľ len s jedným žiakom, častejšie pracuje s celou skupinou (školskou triedou), v ktorej dochádza k množstvu interakcii medzi členmi skupiny navzájom a ovplyvňujú pôsobenie učiteľa.

Základné sociálne charakteristiky interakcii učiteľa a žiaka ovplyvňujú vzťahy, činnosti i výkon jednotlivca, podieľajú sa na školskej úspešnosti žiakov rovnako ako profesínej

spokojnosti učiteľa. Môžu sa v nich odrážať i bežné „poruchy“ sociálneho vnímania žiaka, ako je haló-efekt, efekt prvého dojmu či kontrastu, efekt zhovievavosti či prísnosti, schematické typizovanie, predsudky, stereotypy, projekcie, očakávania a iné.

Tiež pohľad na rolu učiteľa a rolu žiaka deklaruje, ako dôležité je vnímať školské prostredie uhlom sociálno-psychologickým. Role učiteľa a role žiaka sú voči sebe asymetrické, ale komplementárne. Škola ako spoločenská inštitúcia pripisuje učiteľovi v školskej triede rolu vedúceho, toho, kto organizuje a riadi činnosť žiakov a je za to zodpovedný. Učiteľ vedie, žiaci nasledujú. Učiteľ bez žiakov nie je učiteľom, žiaci bez učiteľa nie sú žiaci. Rola žiaka je dôležitou rolou, spravidla prvou, s ktorou sa dieťa voči spoločenskej inštitúcií stretáva, ktorá však v priebehu školskej dochádzky pozmeňuje svoj charakter a do istej miery i význam pre svojho nositeľa. Vágnerová rolu školáka charakterizuje ako rolu obligatórnu, formálnu, podriadenú, s osobným významom pre svojho nositeľa. Každý sociálny vzťah naplňuje jedinca prostredníctvom určitej roly – či už ide o rolu učiteľa, alebo rolu žiaka. Rolové správanie je ovplyvňované hlavne očakávaním, ktoré má sociálne prostredie voči danej roly, vzorcom správania, ktorý je k danej roly priradený.

Spoločnosť kladie na rolu učiteľa neobyčajné nároky – predpokladá jeho vysokú odbornú úroveň, zručnosti ale tiež očakáva určité osobnostné vlastnosti a rysy. Rola učiteľa sa spája s určitými povinnosťami záväznými pre každého, kto sa učiteľom stane. O možnostiach realizácie sociálnej roly učiteľa však majú svoje predstavy i očakávania ako samotní učitelia, tak žiaci, rovnako ich rodičia. V priebehu školskej dochádzky sa potreby, predstavy i očakávania žiakov (učiteľov, rodičov) ďalej môžu meniť. Tiež individuálne naplnenie roly učiteľa je tiež rôznorodé. Pre pôsobenie

učiteľa je výhodné, keď pozná predstavy žiakov o tom, aký by mal byť, a nie len preto, aby taký bol, aby rozumel časti „priestoru“, v ktorom sa plnia sociálne vzťahy a realizujú sociálne procesy. Avšak na druhej strane by taktiež rola učiteľa mala byť spojená s odpovedajúcou sociálnou prestížou a ocenením, čo stále nie je splnené.

Z hľadiska učiteľa a reflektovania efektivity jeho práce je možné legitímne uvažovať, nakoľko je dospelý schopný sa s touto rolou identifikovať, aké individuálne modifikácie role

poskytuje, aké racionálne a emocionálne aspekty jej naplnenia sa objaví a pod. Rola učiteľa zahŕňa radu čiastkových rolí alebo subrolí. Učiteľ svoju rolu uskutočňuje vo vzťahu k žiakom, kolegom, rodičom žiakov, spoločnosti, čo odpovedá zložitej sieti interakcii v škole, do ktorých je učiteľ zapojený. Medzi čiastkovými rolami učiteľa dochádza ku konfliktom, objavujú sa konflikty subroly – napríklad niekedy musí byť prísny (učiteľ matematiky), inokedy priateľský či benevolentný (ten istý učiteľ telesnej výchovy), učiteľ ako poradca dieťaťa pri riešení jeho osobných problémov a učiteľ skúšajúci vedomosti toho istého dieťaťa.

V konkrétnej interakcii učiteľa a žiaka sa naplnenie roly učiteľa môže prejavovať v celom pomerne rozsiahlom kontinuu začínajúc tým, že učiteľ len využíva atribúty toho, že rola učiteľa je vo vzťahu k žiakovi rolou asymetrickou, až po skutočnosť, že obe roly sú zároveň voči sebe komplementárne. To znamená:

-Učiteľ sa môže vo svojom edukačnom pôsobení oprieť o formálne stanovené aspekty roly (svoju „moc“, „vyššie“ postavenie), t.j. môže žiakom len prikazovať, čo formálne možné je. Pravidlá a požiadavky predkladá síce v súlade s cieľovými kompetenciami školského vzdelávania, ale bez ohľadu na možnosti žiaka či školskej triedy alebo s nepatrným zreteľom na konkrétnu situáciu.

-Učiteľ má tiež možnosť oprieť sa o vzájomný vzťah so žiakmi. Pravidlá si potom učiteľ vytvára spoločne so žiakmi. V takýchto hraniciach sa žiaci istejšie pohybujú a budú ich ľahšie dodržiavať, pretože sú to pravidlá, ktoré sú výsledkom spoločnej dohody, vychádzajú z cieľov výchovno-vzdelávacieho procesu, ale i z potrieb žiaka a z toho, že učiteľovi i žiakom záleží na spolupráci a priaznivej emočnej klíme v triede.

A S E R T I V T A

Pojem asertivita má etymologický pôvod v latinskom *asserere*, čo znamená osobovať si niečo, tvrdiť, ubezpečovať, vyhlasovať. V angličtine môžeme nájsť tvar *asertivity*, v nemčine *assertivität* a vo francúzštine *assertion*. Vo všetkých prípadoch vyjadruje deklarovanie, požadovanie vlastných práv. V slovenskom jazyku pojem asertivita nemá jednoduchý ekvivalent. Z tohto dôvodu sa ponecháva v pôvodnom znení a na jeho vyjadrenie sa používa opisná forma. Asertivita sa najčastejšie spája so sebahpresadzujúcim správaním. Vymedzuje sa ako primerané sebahpresadenie, pri ktorom neporušujeme svoje práva ani práva ostatných. Asertivitu nechápeme iba ako presadenie si niečoho, čo chceme dosiahnuť v situácii, v ktorej sa práve nachádzame, ale ako spôsob správania, ktorý nám umožňuje efektívne komunikovať a skvalitňovať naše vzťahy s inými ľuďmi.

Významný newyorský psychológ Andrew Salter v roku 1949 prvýkrát uverejnil základné princípy výcviku asertivity a popísal techniky sebahvyjadrenia. Pojem asertivita definoval ako priame a primerané vyjadrovanie vlastných myšlienok, pocitov bez toho, aby sme porušovali vlastné práva a práva druhých ľudí. Asertivita teda okrem spôsobu správania predstavuje i prejav nášho spôsobu myslenia a životného štýlu. Umožňuje nám otvorené a primerané sebahpriatie, sebahotvorenie a sebahprejavenie pri zachovaní si vlastnej sebahúcty a rešpektu svojich práv, ako aj rešpektu k právam druhých.

Salter, Wolpe, Lazarus i iní autori vytvorili základné postupy zamerané na tréning asertívneho správania, ktoré umožňuje optimálne komunikovať, presadiť svoje práva a požiadavky bez zasahovania do práv iných. Spôsob, ktorý využívali pri tréningu asertívneho správania, sa zameriaval predovšetkým na nácvik správania (hranie rolí) a zadávania domácich úloh (domáce úlohy). Pôvodný význam asertivity, ktorým bolo postavenie sa za vlastného práva, presnejšie špecifikoval Wolpe ako správanie a náležité vyjadrenie akéhokoľvek pocitu – iného ako úzkosti – voči inej osobe. Zároveň došlo k diferenciacii asertívneho správania od agresívneho správania. Záujem o výcvik asertivity výrazne vzrástol v šesťdesiatych a sedemdesiatych rokoch minulého storočia a pojem asertivita sa postupne rozšíril až zahrnul široké rozpätie sociálneho správania sa.

V našich podmienkach sa psychológovia začínali zaoberať tréningom asertivity v osemdesiatych rokoch. Asertivita nie je zameraná iba na hľadanie príčin ťažkostí v komunikácii, na otázku „PREČO“, ale predovšetkým na možnosti riešenia, teda na

otázku: „AKO“.V asertívnom správaní nepredstavuje úspech za každú cenu ten najdôležitejší cieľ. Skôr sa zameriava na dobrý pocit z dohody. Asertivita je teda jednou zo základných sociálnych spôsobilostí nevyhnutných na to, aby sme dokázali efektívne komunikovať a harmonizovať vzájomné medziľudské vzťahy. Asertívne správanie vyžaduje dlhodobý tréning, najmä u jednotlivcov, ktorí majú rôzne vnútorné bariéry a nedokážu ich sami odstrániť. V našom ponímaní nejde o psychoterapiu, ale o rozšírenie svojho sociálneho vnímania, určeného psychicky zdravým ľuďom.

Asertivita predstavuje jeden zo základných spôsobov sociálneho správania sa. Jedným z jej cieľov je snaha dosiahnuť v sociálnej interakcii pre všetky zúčastnené strany konsenzus – prijateľné riešenie typu výhra/výhra. V praxi to znamená vyhnúť sa agresívnemu, pasívnemu či manipulatívne správaniu.

Pasívne správanie sa vyznačuje ustupovaním požiadavkám iných. Pasívne správanie znamená nehovoriť o svojich emóciách a prianiach, ale v záujme iných ich potlačiť. Množstvo pasívnych jednotlivcov dospelo až tak ďaleko, že si svoje potreby ani neuvedomuje. Mať osobné potreby pre nich znamená „ byť sebec“, alebo „ iní by sa nahnevali“.

Pasívny človek sa snaží vyjsť každému v ústrety, aj keď mu to nevyhovuje. Chýba mu sebaistota, nedokáže presadiť a chrániť vlastné práva, záujmy a potreby, skôr očakáva, že ich druhá strana „vycíti“. Obviňuje svoje okolie z agresivity, nedostatku záujmu alebo taktu voči sebe. Zároveň sa sťažuje na osud a zaujíma rolu „obete“ alebo „chudáčka“ , zdôrazňujúc svoje nedostatky. Chce, aby ho mali všetci radi, preto radšej neodporuje, stále sa ospravedlňuje a snaží sa vyhnúť akýmkoľvek nepríjemnostiam či konfliktom. Ľudia ho považujú za spoľahlivého a ochotného človeka, s ktorým môžu vždy počítať. Jeho nenaplnené potreby sa hromadia a neraz sa cíti byť využívaný okolím. Často býva ľuďmi manipulovaný a „vydieraný“, voči ich nátlaku sa však cíti byť bezmocný. Vtedy sa hnevá buď na seba, alebo na nich. Niekedy si potom vybije svoju zlosť na niekom ešte slabšom. Nie je nič zvláštne, keď sa pasívny človek jedného dňa vzoprie a zatúži po rešpekte a naplnení vlastných potrieb. Nie je však schopný správať sa primeraným a akceptovateľným spôsobom a často potom prechádza do opačného extrému, agresivity alebo manipulácie.

Agresívne správanie je správanie, pri ktorom jednotliviec presadzuje svoje práva a požiadavky na úkor druhých. Človek, ktorý sa správa agresívne, nerešpektuje, že druhí majú právo na iný názor. Snaží sa dosiahnuť svoje ciele za každú cenu. Ak sa mu to nepodarí, obviňuje svoje okolie. Nedokáže si priznať vlastné chyby a často trápí druhých. V spoločnosti býva neoblúbený a často sa cíti osamelý. Jeho prehnané sebavedomie môže byť len maskovaním komplexov, ktoré svojou agresivitou kompenzuje. Agresívni ľudia veľmi často zaujímajú roly „diktátora“, ktorý presadzuje vždy len svoju pravdu, „tvrdého chlapa“, ktorý sa presadzuje silou a hrubosťou, „moralistu“, ktorý poučuje, káže a vnucuje okoliu svoj názor, „kontrolóra“, ktorý všetko počíta, kontroluje a zapisuje, či „logistu“, ktorý ma vo všetkom pravdu.

Obyčajne si predstavujeme, že človek, ktorý sa správa agresívne, kričí, zatína päsť, prípadne ich používa. Neadekvátnu zlosť vyjadruje hlasne a explozívne. Často zastrašuje alebo sa vyhráža. Agresivita však spočíva i v tom, že sa človek snaží presvedčiť iných, že jeho názory sú lepšie a že robia chybu, keď ho neposlúchnu. Môže sa pritom správať veľmi pokojne a vyrovnane. Často sa takto správajú rodičia, ktorí si nevšimli, že ich deti už dospeli, mudrlanti, ktorí „všade boli a všetko videli“, či nadriadení, ktorí zabudli, že pracujú s ľuďmi atď.

Jednou z foriem agresívneho správania je **manipulácia**. Manipulácia predstavuje nepriame, nečestné, skryté, sebecké spôsoby správania. Manipulátor ovplyvňuje druhých ľuďmi pomocou skrytých, nepriamych prostriedkov, aby získal svoj cieľ. Využíva pritom plač, krik, výčitky, moralizovanie, sľuby, lichôtky a mnoho ďalších taktík. Častým trikom manipulácie je, že prenáša svoju zodpovednosť na iných. Spoločným menovateľom rôznych manipulačných techník, ktoré manipulátor využíva, je, že nehovorí priamo čo chce, čo si myslí, čo sa mu páči či nepáči, ale používa rôzne okľuky. Najsilnejším prostriedkom je vyvolávanie pocitov viny, citové vydieranie, slzy, prosíkanie a smutné „psie oči“. Manipulátor sa často odvoláva na morálku, etiku, spoločnosť.

Medzi najčastejšie druhy manipulácie patrí:

1. **Nečestné konanie** – presadenie si neoprávnenej potreby, úľavy či získanie neoprávneného ocenenia,

2. **Snaha vyvolať v druhom pocit viny** – výčitkami, vybíjaním si vlastných negatívnych emócií na druhých a i.
3. **Oháňanie sa „všeobecne platnými“ normami** – zvykmi, morálkou podľa svojich potrieb, oháňanie sa názormi či úspechmi druhých ľudí, autorít.
4. **Získanie vlastného komfortu** - pohody na úkor druhého včítanie využívania dobroty, citlivosti, ochoty či vysokej empatie druhého, prenášanie vlastných problémov na iných ľudí.
5. **Vyvolávanie súcitu** – plačom, hanblivosťou, trémou, poukazovaním na svoje nedostatky, na podriadenosť.
6. **Pasivita** – prehnané podriaďovanie sa, predstieranie fyzickej slabosti a únavy.
7. **Prenášanie zodpovednosti na druhých** – uník od zodpovednosti či prevádzanie zodpovednosti na iných ľudí.
8. **Neochota pristúpiť na dohodu, kompromis** – neochota vypočuť druhého, mlčanie a i.

Štýl manipulácia súvisí s typom osobnosti. Ak niekto používa manipuláciu, pri ktorej predstiera bezmocnosť, hovoríme o pasívnej manipulácii. Agresívna forma manipulácie sa prejavuje nerešpektovaním či obmedzovaním práv druhých, zasahovaním do ich súkromia, výčitkami, nadávkami, posmechom a ponižovaním. Navodením pocitov dôležitosti, viny alebo ohrozenia sa manipulátor snaží prinútiť niekoho, aby mu vyhovel.

Zrejme najdôkladnejším delením typov manipulácie je Shostormove delenie, ktoré nachádza prvky manipulácie v deviatich charakteristických štýloch osobnosti:

1. **Diktátor** – býva to autoritatívny šéf alebo otec, ktorého „povedal som“ má váhu. Obvykle sa odvoláva na autority, tradície, odkaz predkov. Vďaka vhodne voleným citátom presadzuje vždy svoje, lebo ako je známe, v dielach klasikov možno nájsť potvrdenie i navzájom celkom odlišných názorov.
2. **Chudáčik** – rád by urobil to či ono, ale nedostáva sa mu síl. Zdôrazňuje svoje handicap, prezentuje sa ako človek, ktorého pocity menejcennosti nie sú zďaleka

neoprávnené. Nepříjemné úlohy „nepočuje“, „zabudne“. Žena tohto typu prehlasuje, že na väčšinu životných úloh so svojim slepačím mozgom nestačí.

3. **Počtár** – rýchlo, ľahko a úspešne si spočíta, čo je v danej situácii najvýhodnejšie. Tu volí taktiku cukru inokedy taktiku biča alebo radšej na všetko zabudne, ochorie. Rád by sa zúčastnil brigády, ale jeho slabé zdravie mu to nedovolilo. Rád by urobil to či ono, ale tá jeho slabá pamäť...Čo však chce a čo je použiteľné pre jeho ciele, to si pamätá veľmi dobre.

4. **Brečtan** – podobne ako „chudáčik“ manipuluje druhými ľuďmi svojou predstieranou úplnou závislosťou na nich. Ide mu o to, aby sa o neho ostatní silnejší jedinci starali a aby mohol na nich do značnej miery parazitovať. I tomuto typu je blízka hypochondria, zdôrazňovaním svojich problémov ťažkého osudu.

5. **Drsníak** – svoje okolie jednoducho „ukričí“. Manipuluje hrubosťou s nehoráznou istotou, že je to práve on sám, kto má patent na rozum. Ľudia mu ustúpia predovšetkým preto, že im je nepříjemné pozeráť na jeho výčiny.

6. **Obetavec, najmilší a najláskavejší** – tento typ dobre vystihuje výrok: „Najhorší sú najmilší ľudia“. Hovorí, že nič nechce pre seba, koná len pre dobro druhých, ani trošičku vďaky nechce. Urobí pre vás prvé a posledné, samou obetavosťou a láskou by sa rozkrájal, ale...Veď po vás nič nechce, len takú nepatrnú maličkosť, ako je pre vás obetovať svoje dni a noci...Tento typ, u ktorého máme dojem, že by nás mohol hladíť až do úplného vyhladenia, je pomerne často zastúpený pri manipuláciách v rodine. Nikdy nestavia na prvé miestom váš názor, ale vždy len svoj. Obetuje sa, ale zároveň vyberá daň.

7. **Posledný spravodlivý** – základnou formou manipulácie je neustála kontrola, kritika a vyvolávanie pocitu nedostatku. Vo svojom okolí vyvoláva pocity viny, dojem, že sú zlí, málo charaktérni, všeličo zanedbali atď. Sám sa podobne ako „diktátor“ považuje za človeka bez chýb.

8. **„Otec mama“** – tých, ktorých si vyvolí, chráni pred akýmkoľvek vplyvmi bežného života. Stará sa o nich, ale v návale povinností sa ich často zabudne opýtať, či to či ono chcú alebo nie. Jednoducho sám vie, čo je najlepšie a to aj urobí – pre seba aj pre svoje blízke okolie. Že by sa mohol myliť, to nepripustí.

9. **Mafián** – jeho ideológia vychádza z postoja: „ Som tvoja ochrana, záštita, pomocník, urobím pre teba dosť, ale musíš mi slúžiť alebo prinajmenšom nesmieš robiť nič, s čím by som nesúhlasil. Nič, čo by mi vadilo. Pokiaľ sa názorovo alebo dokonca svojimi činmi postavíš na vlastné nohy, rozdrvím ťa. Kto nejde so mnou, ide proti mne. Keď však je niekto poslušný a drží so mnou, nie je to na zahodenie, pretože viem, že za lojalitu a záväzok sa platí.“

Primeraným sebahpresadením a cestou k zdravým vzťahom je **asertívne správanie**. Asertívne správanie sa väčšinou chápe ako správanie, ktoré nie je agresívne, ani pasívne. Asertívny človek sa riadi pravidlom „ pred nikým sa neponižuj, nad nikým sa nepovyšuj“. Asertívny človek sa snaží byť úprimný, otvorene hovorí, čo si myslí a cíti. Ak s niečím nesúhlasí, povie to, aj keď to niekedy môže byť pre druhú stranu nepríjemné. Za svojím názorom si stojí, ale netvrdí, že je ten najsprávnejší. Dokáže si priznať svoju chybu a vie prijať aj kritiku. Dokáže byť dobrým poslucháčom. Pozorne počúva okolie, ale rozhoduje sa sám a vie nieсти zodpovednosť za svoje rozhodnutia. Asertívny človek preberá plnú zodpovednosť za svoje správanie. Rešpektuje práva iných, nemanipuluje, nehnevá sa na druhých, že majú iný názor. Netúži presadiť sa za každú cenu, a ak uzná, vie urobiť kompromis, dohodu. Snaží sa byť vecný a priateľský. Nejde mu o víťazstvo, ale skôr o spoluprácu.

Byť asertívny znamená, že človek má schopnosť bez strachu a úzkosti:

- vyjadriť svoj názor,
- vyjadriť pozitívne emócie,
- vyjadriť negatívne emócie hnevu alebo zlosti,
- odmietnuť neoprávnenú požiadavku alebo návrh,
- povedať nie,
- obhájiť svoje práva,
- požiadať niekoho o láskavosť,

- prevziať iniciatívu a styku s inými ľuďmi.

Nie každý človek mal možnosť naučiť sa asertívnemu správaniu. Nedostatok asertívnej komunikácie medzi ľuďmi môže mať príčiny v kultúrnych a náboženských tradíciách i v samotnej spoločnosti. Jednou z príčin môže byť nesprávna výchova. Spôsoby manipulatívnej výchovy v rodine i v škole založené na pocitoch viny, vedenie k ústupčivosti, k uprednostňovaniu potrie druhých ľudí pred potrebami vlastnými či učenie tzv. slušnosti za každú cenu mohli viesť k pasívnemu správaniu. Citovo chladná výchova alebo, naopak, rozmaznávanie, učenie dieťaťa sebeckosti či tvrdosti, prehnané trestanie môžu viesť k agresivite. Iným prípadom je, ak jednotlivec síce dokáže asertívne konať, ale bránia mu v tom výrazné pocity neistoty, napätia, úzkosti a strachu. Tento jednotlivec ustúpi po prvom pokuse o sebahypnotizáciu či prvej prekážke.

Asertívne správanie býva niekedy vnímané a hodnotené ako drzé, agresívne až hostilné. Najmä pasívni a submisívni jedinci môžu skreslene posudzovať asertivitu ako tvrdý a bezohľadný prejav. Podobne ani manipulátorom sa zrejme nepáči, že s asertívnym človekom nemôžu manipulovať. Agresívni môžu dokonca prechodne zvýšiť nátlak, ak zistia, že ich agresivita na človeka neplatí. Neraz musí prejsť určitý čas, kým sa prispôbia, a asertívny človek si získa úctu a rešpekt svojho okolia.

Skôr, ako sa človek rozhodne konať asertívne, mal by si odpovedať na štyri základné otázky:

1. **KEDY** mám asertivitu použiť?
2. Voči **KOMU** ju mám použiť?
3. Akú **FORMU** použiť?
4. Aké to pre mňa môže mať **NÁSLEDKY**?

Jednou z veľmi dôležitých podmienok nácviku asertivity je teda nielen zvládnutie asertívneho správania, ale i spôsobilosť čo najpresnejšie anticipovať dôsledky asertivity na ľudí, s ktorými je jednotlivec v každodennom styku.

Pozitívne aspekty asertivity:

- pomáha rozvíjať zdravé sebavedomie,
- zvyšuje sebaúctu a sebarešpekt,
- umožňuje byť sám sebou, slobodne sa rozhodovať bez pocitov viny alebo úzkosti,
- zvyšuje zodpovednosť za vlastné správanie,
- zvyšuje tvorivosť a zdravé riskovanie,
- prehĺbuje medziľudské vzťahy, ich otvorenosť, jasnosť a úprimnosť,
- vytvára atmosféru pre kooperáciu,
- umožňuje predchádzať a efektívne riešiť konflikty,
- pomáha naučiť sa vyhrávať a prijať prehru,
- pomáha presadiť svoje názory,
- umožňuje lepšie sa vyrovnávať so záťažovými situáciami,
- umožňuje nájsť vnútornú autenticitu.

Negatívne aspekty asertivity:

- asertivita môže byť negatívne vnímaná a posudzovaná v situáciách, keď sa človek stretne s ľuďmi, ktorí si asertivitu zamieňajú za drzé správanie, zosmiešňovanie či nedostatok úcty k ich osobe,
- niektorí jedinci hodnotia asertívne správanie ako nesympatické, pretože nevyhovuje ich prániam, potrebám a i.

Ako hovoria Praško a Prašková, nebyť asertívnym vedie k postupnej frustrácií, čo zvyšuje stres (úzkosť, depresiu) a vedie k ďalším zdravotným problémom a ťažkostiam. Druhí ľudia síce môžu s neasertívnym človekom sympatizovať ako s „úbohovou chudinkou“ a môže to na prvý pohľad vyzeráť, že sa im „neasertivita“ páči. Čoskoro ich však začne dráždiť, najmä ak sa človek začne sťažovať na to, že je život nespravodlivý. Ignorovanie konfliktov ich môže krátkodobo oddialiť, ale dlhodobo vedie k zvýšeniu napätia a frustrácie. Je oveľa zdravšie vyrovnávať sa so situáciami ihneď, keď sa vyskytnú.

Bolo zdôraznené, že asertivita je viac ako iba obhajovanie svojich vlastných práv. Je to prejav nášho spôsobu myslenia a životného štýlu. Asertivita, pasivita, agresivita a manipulácia predstavujú štyri základné komunikačné štýly, ktoré sa prejavujú v životnom postoji (životný plán, scenár) jednotlivca:

1. Pasívny postoj: Ja nie som O. K. – Ty si O. K.

Ja nestojím za nič. – To ty si hodnotný človek!

2. Postoj agresívny: Ja som O. K. – Ty nie si O. K.

Ja mám svoju hodnotu. – To ty si bez ceny!

3. Postoj manipulatívny: Mohol by si byť O. K., keby si...

Mohol by si mať hodnotu, keby si...

4. Postoj asertívny: Ja som O. K. – Ty si O. K.

Ja mám svoju hodnotu – Ty máš tiež svoju hodnotu!

Typy asertivity

Asertivita sa prejavuje v komunikácii ľudí v rôznej intenzite. Na základe toho Svobodavá rozoznáva štyri základné typy asertivity:

1. **Základná asertivita** – znamená jednoduché vyjadrenie vlastných citov, myšlienok, názorov a postojov bez uplatnenia ďalších špecifických sociálnych spôsobilostí, ako je napr. empatia.

Príklady:

Mrzí ma, že na mňa kričíš. (vyjadrenie emócie),

Už ďalej nechcem pokračovať v tomto rozhovore. (odolávanie nátlaku),

Tento týždeň už nemám voľný termín, mám ..., a preto môžem posudok dodať až budúci týždeň. (odmietnutie požiadavky).

2. **Empatická asertivita** – tento typ asertivity prekračuje rámec jednoduchého vyjadrenia myšlienok, názorov, postojov, citov a potrieb, ako to bolo pri základnej asertivite. Empatická asertivita už obsahuje empatiu – vnímavosť a citlivosť voči ostatným ľuďom. Preniká hlbšie do vzťahu k inému človeku a akceptuje jeho pozitívne i negatívne city. Tým primerane redukuje agresívne prejavy v správaní druhého človeka.

Príklad:

Chápem, že je to pre vás veľmi dôležité, ale dnes vám dať termín nemôžem.

3. **Stupňujúca sa (eskalujúca) asertivita** – tento typ asertivity sa odporúča uplatniť v situáciách, keď niekto nerešpektuje naše osobné práva a ignoruje naše požiadavky. Potrebné je však postupovať obozretne, aby sme neskĺzli do agresivity, či už v rovine verbálnej, alebo neverbálnej.

Príklad:

Opätovne som vás pozývala, aby ste sa doučili učebnú látku a opravili si známku. Keďže ste túto možnosť nevyužili, som nútená rozhodnúť vo váš neprospech.

4. Konfrontatívna asertivita – tento typ asertivity nachádza uplatnenie v situáciách, v ktorých dochádza k rozporu medzi slovami a skutkami komunikačného partnera. Smeruje k objasneniu a vyriešeniu problému. V situácií, keď dochádza k rozporu medzi slovami a skutkami, žiadame vysvetlenie typu: „Čo ty na to?“

Príklad:

Opäť ste zabudli na domácu úlohu. Môžete mi povedať z akého dôvodu?

Asertívne práva

Každý človek má subjektívny pohľad na to, aké práva mu prislúchajú. Na základe tohto pohľadu potom reguluje svoje správanie v rôznych situáciách. Predstava o vlastných právach sa formuje v priebehu života a podlieha viacerým vplyvom. Často sú v nich rôzne výchovné pravidlá a manipulatívne povery, ktoré si človek so sebou nesie z detstva a automaticky sa podľa nich správa. Tieto hlboko zakorenené pravidlá či manipulatívne povery, ktoré si človek v priebehu života osvojil, ho často ovládajú a vyvolávajú v ňom pocity viny s cieľom, aby sa správal tak, ako si to vyžaduje jeho okolie. Napr. – Mal by si počúvať starších a skúsenejších. – Ak niečo sľúbiš, mal by si to dodržať, inak tvoje slovo nemá žiadnu hodnotu.

Často je to strach zo straty priazne ľudí, na ktorých nám záleží, ktorý nám bráni, aby sme sa odvážili tieto manipulatívne povery prehodnocovať a spochybňovať. Manipulatívne povery vedú človeka k závislosti od druhých a umožňujú im účinne

s ním manipulovať. Na toto mysleli tvorcovia asertivity, keď vytvorili jednoduché asertívne práva, ktoré sa snažia vyvrátiť rôzne škodlivé pravidlá (povery) a pomáhajú človeku vrátiť sa k svojmu prirodzenému správaniu. Cieľom asertívnych práv je, aby sa jednotliviec dokázal ubrániť manipulácii zo strany iných ľudí a zbaviť sa množstva zábran, ktoré mu bránia správať sa asertívne.

Jedenásť asertívnych práv:

1.Mám právo posudzovať svoje vlastné správanie sa, myšlienky a emócie a niešť za ne a za ich dôsledky zodpovednosť.

Toto právo vzniká ako reakcia na poveru, podľa ktorej by sme nemali nezávisle posudzovať seba a svoje konanie. Musia nás hodnotiť authority, ktoré sú múdrejšie, než sme my sami.

2.Mám právo neposkytovať žiadne výhovorky a ospravedlnenia, právo nevysvetľovať svoje konanie.

Toto právo je reakciou na manipulatívnu poveru, ktorá prikazuje, alebo podľa ktorej sa za svoje správanie zodpovedáme druhým ľuďom. Sme povinní skladať im účty a všetko, čo robíme, vždy odôvodniť a ospravedlniť.

3.Mám právo posúdiť, či a do akej miery som zodpovedný za problémy iných ľudí.

Toto právo je reakciou na manipulatívnu poveru, ktorá hovorí, že máme väčšie záväzky voči niektorým inštitúciám a ľuďom než voči sebe. Mali by sme preto obetovať svoje vlastné hodnoty, aby tieto systémy fungovali, a prispôbiť sa.

4.Mám právo zmeniť názor.

Toto právo vzniká ako reakcia na manipulatívnu poveru, že názor, ku ktorému sme sa už raz priklonili, by sme nemali nikdy meniť. Ak predsa len svoj pôvodný názor zmeníme, musíme sa ospravedlniť alebo priznať, že sme sa zmýlili. To znamená, že

nás možno považovať za nezodpovedných a tiež za takých, ktorí sa nedokážu sami rozhodovať a zrejme sa budú myliť často.

5.Mám právo robiť chyby a byť za ne zodpovedný.

Právo vzniká ako reakcia na neasertívnu poveru, podľa ktorej nesmieme robiť chyby, a keď sa ich už dopustíme, musíme sa cítiť vinní. Ak spravíme chybu, mali by ľudia v našom okolí kontrolovať naše správanie i rozhodovanie.

6.Mám právo povedať, ja neviem.

Je protireakciou na požiadavku, podľa ktorej by sme mali poznať odpovede na každú otázku. Pokiaľ to nedokážeme, sme nezodpovední a zlí.

7.Mám právo robiť nelogické rozhodnutia.

Vychádza ako protipól z názoru, podľa ktorého by ľudia v našom okolí mali mať k nám kladný vzťah. Potrebujeme druhých ľudí, aby sme prežili. Je veľmi dôležité, aby nás mali všetci radi.

8.Mám právo byť nezávislý od dobrej vôle ostatných.

Toto právo je reakciou na to, že sa máme držať logiky. Mali by sme vedieť racionálne zdôvodniť to, čo robíme. Logicky postupovať znamená realizovať to, čo máme premyslené. Platí, že logické je rozumné.

9.Mám právo povedať „Ja ti nerozumiem.“

Vzniká ako protireakcia na poveru, podľa ktorej musíme byť vnímaví a predvídať potreby iných ľudí. Mali by sme čítať myšlienky druhých, aby sme zistili, čo potrebujú aj bez toho, aby nám to povedali. Ak to nedokážeme, nie sme schopní žiť s nimi v súlade, sme bezcitní ignoranti a nikto nás nemôže mať rád.

10.Mám právo povedať „Je mi to jedno.“

Je protiváhou k požiadavke, že musíme byť stále lepší, dokonalejší. Asi sa nám to síce nepodarí, ale musíme sa o to usilovať. Ak nám niekto povie alebo naznačí, ako by sme sa mohli zlepšiť, sme povinní tieto pokyny nasledovať. Keď to neurobíme, sme leniví a nezaslúžime si úctu ani rešpekt.

11.Mám právo sa sám rozhodnúť, či budem konať asertívne alebo nie.

Toto právo vychádza z požiadavky, že musíme vo všetkých situáciách konať asertívne, keď už vieme, čo to asertivita je, a keď už túto spôsobilosť ovládame.

Pri uplatňovaní asertívnych práv musíme mať vždy na mysli univerzálne ľudské hodnoty ako dobro, spravodlivosť, úcta voči druhému... Nemali by sme ich zneužívať na uplatňovanie egoizmu a manipulácie.

Asertívne spôsobilosti

Asertivita predstavuje komplex spôsobilostí, ktorým sa dá naučiť. Prirodzene, je vhodné zvládať je nielen teoreticky, ale predovšetkým prakticky, preto najbežnejším spôsobom získavania danej spôsobilosti je tréning. Tréning asertivity pozostáva z pochopenia podstaty asertivity a predovšetkým z nácviku asertívnych postupov, techník, ktoré umožňujú efektívne zvládnuť rôznorodé situácie sociálnej interakcie.

Podľa Oravcovej asertívne spôsobilosti predstavujú „ osvojené formy správania, naučené vzorce reagovania, ktoré sú uplatniteľné v rozličných situáciách medziľudského kontaktu.“ V profesiách pracujúcich s ľuďmi sa vyskytujú dva druhy situácií, v ktorých je možné účinne uplatniť asertívne spôsobilosti:

1. Pre zabezpečenie úloh a dosiahnutie cieľov žiadame od iných ľudí, aby vykonávali, čo je potrebné, chceme presadiť oprávnené požiadavky. Sami sme

však vystavení tlaku požiadaviek z rozličných strán (od nadriadených, kolegov, žiakov) a mali by sme byť schopní odmietnuť požiadavky, ktoré považujeme za neadekvátne a ktorým vyhovieť nechceme, vedieť povedať „nie“.

(Spôsobilosť uplatniť vlastné nároky a schopnosť povedať nie)

2. V mnohých situáciách sme nútení hodnotiť iných ľudí, čo znamená, že sme nútení vyslovovať kritiku (mali by sme byť schopní kritizovať i nadriadených). Na druhej strane sme často hodnotení inými (nadriadenými, kolegami, žiakmi), to znamená, že musíme byť schopní kritiku prijať.

(Spôsobilosť vo vyjadrovaní a prijímaní kritiky).

Tu sa uvedú vybrané asertívne spôsobilosti a odporúčané techniky nácviku:

1. Elementárne asertívne spôsobilosti:

- vedenie asertívneho rozhovoru,
- vyjadrovanie vlastných pocitov a myšlienok bez úzkosti či agresie,
- požiadanie druhého o láskavosť.

Odporúčané techniky nácviku:

- voľná informácia,
- sebaotvorenie,
- metóda požiadania o láskavosť

2. Spôsobilosti presadiť oprávnenú požiadavku alebo , naopak neprijateľnú

požiadavku:

- presadenie oprávnenej požiadavky,
- odmietnutie neprijateľnej požiadavky.

Odporúčané techniky nácviku:

- asertívne NIE!,
- pokazená gramofónová platňa,
- asertívne obligácie.

3. Spôsobilosti v prijímaní a vo vyjadrovaní kritiky

A, asertívne prijímanie kritiky:

- prijímanie oprávnenej kritiky,
- prijímanie nevhodne podanej, neoprávnenej alebo útočnej kritiky.

B, asertívne vyjadrenie kritiky.

Odporúčané techniky nácviku:

- asertívny súhlas („otvorené dvere“),
- negatívna asercia,
- negatívne otázky.

4. Špecifické spôsobilosti expresívnej asertivity:

- vyjadrenie a prijímanie komplimentu,
- expresia hnevu.

Odporúčané techniky nácviku:

- voľná informácia,
- selektívna ignorácia.

1. Elementárne asertívne spôsobilosti

Elementárne asertívne spôsobilosti predstavujú základné komunikačné spôsobilosti, ktoré umožňujú rozvíjať jasnú a úprimnú komunikáciu medzi ľuďmi. Viesť asertívnu konverzáciu predpokladá schopnosť nadväzovať, udržiavať, zameriavať a ukončovať rozhovor, vyjadriť, čo si myslíme a prežívame bez pocitov úzkosti, viny, irónie, agresie či nevhodného zľahčujúceho podtextu. Je to dôležité tak v osobných vzťahoch, ako aj vo vzťahoch formálnych, kde príjemný rozhovor vytvára predpoklady pre vytvorenie dobrého vzťahu s komunikačným partnerom.

K základným asertívnym spôsobilostiam patrí:

- vedenie asertívneho rozhovoru
- vyjadrovanie vlastných pocitov a myšlienok bez úzkosti či arogancie
- požiadanie druhého o láskavosť

- Vedenie asertívneho rozhovoru

Neoddeliteľnou súčasťou asertívneho správania je schopnosť nadväzovať, udržiavať, zameriavať a ukončovať rozhovor. Výstižne to vyjadrujú pojmy komunikačná šikovnosť či obratnosť. Sociálne neobratným ľuďom spôsobuje komunikácia s inými ľuďmi značné ťažkosti. V takýchto situáciách sa hanbia, pociťujú úzkosť, nevedia, o čom majú hovoriť.

Dôležitú úlohu v procese otvárania či, naopak, blokovania komunikácie zastávajú otázky. Sú totiž otázky, ktoré môžeme považovať v istých situáciách za neužitočné, ba dokonca za škodlivé, pretože komunikáciu nepodporujú, ale, naopak, stavajú medzi partnerov komunikačné bariéry. K takýmto otázkam patria **zatvorené otázky, sugestívne otázky, viacnásobné otázky, nejednoznačné otázky, diskriminačné otázky a otázky prečo.**

Zatvorené otázky – sú to otázky, na ktoré sa dá odpovedať jednoslovne alebo iba áno/nie. Zatvorené typy otázok majú v istých situáciách svoje opodstatnenie. Vo všeobecnosti však nepodnecujú k rozvíjaniu komunikácie a navyše vyznievajú ako výsluch.

Napr.: A: Kedy sa vrátiš?

B: Večer.

A: Ideš s Martinom?

B: Áno.

Sugestívne otázky – sú otázky, ktorými partnerovi už pri pýtání jasne naznačujeme a „vnucujeme“ odpoveď.

Napr.: Páčila sa ti táto knižka, však?

Viacnásobné otázky – sú otázky, keď sa pýtame naraz viac otázok alebo ponúkame viac možností. Náš partner potom nevie, na ktorú otázku chceme odpoveď.

Napr.: Myslíš si, že to robím dobre, nemal by som to robiť inak?

Nejednoznačné otázky – nie je jasné, na čo sa partnera vlastne pýtame.

Napr.: A čo doma?

Ako v práci?...

Diskriminačné otázky – ktorými už pri pýtání sa znevýhodňujeme partnera.

Napr.: A ty myslíš, že to dokážeš?

Otázky prečo – pôsobia na partnera negatívne, obviňujúco, vyčítavo.

Napr.: Prečo si mi včera nezavolať?

Ak chceme, aby naše otázky vyvolali v partnerovi pocit dôvery a otvorenosti, je vhodnejšie používať tzv. **podnecujúce otázky** (otázky s otvoreným koncom). Podnecujúce otázky signalizujú náš záujem a podnecujú partnera k úvahe alebo k ďalšiemu hovoreniu bez pocitu ohrozenia.

Napr.: A: Aký máš dnes program?

B: Idem do parku.

A: Do parku, hm. Ja musím ešte dnes dokončiť ten projekt, na ktorom pracujem.

Tiež by sa mi páčilo ísť do parku. Ty sa máš. Smiem sa spýtať, ideš tam sám?

B: Nie, idem tam s bratom Martinom...

Skutočný dialóg okrem vhodného kladenia otázok vyžaduje i ďalšie spôsobilosti:

- aktívne počúvať partnera
- pozorovať jeho neverbálne prejavy
- získané informácie od partnera vhodne využiť
- naša účasť na rozhovore vyžaduje vstupy s voľnými informáciami o sebe

- Asertívne vyjadrovanie pocitov a názorov

City a emócie sú významným zdrojom pochopenie pri práci s ľuďmi. Tým, že sa k svojim pocitom a názorom hlásime a prežívame ich s inými ľuďmi, môžeme si ľudí získať. Prostredníctvom citov dosahujeme kontakt so svojím okolím a účinne zaisťujeme vzájomnú spoluprácu.

- Spôsobilosť požiadať o láskavosť

Spôsobilosť požiadať o láskavosť sa týka najmä ľudí, ktorí sa cítia trápne, ak majú druhých o niečo žiadať, alebo to uráža ich hrdosť. Pritom je to prosté, nie je to žiadna asertívna technika, skôr iba odvaha požiadať o láskavosť vo chvíli, keď potrebujeme pomoc.

O láskavosť žiadame vtedy, keď máme záujem o niečo, na čo nemáme jednoznačne nárok.

Metóda požiadania o láskavosť je postup, ktorý nás učí formulovať naše prania a prosby. Jasne, pokojne a otvorene požiadame o to, čo si prajeme a naša žiadosť musí byť formulovaná taktne, bez agresie. Samozrejme, pokiaľ je náš nárok sporný, mali by sme rešpektovať, ak partner našej prosbe či žiadosti nemôže alebo nechce vyhovieť.

2. Spôsobilosť presadiť oprávnenú požiadavku, naopak, odmietnuť neprijateľnú

požiadavku

Často sa človek môže ocitnúť v situácií, keď je nútený brániť sa voči nátlaku či manipulácií zo strany komunikačného partnera. Býva tomu tak najmä v konfliktných situáciách. Účinnou obranou pred útokmi a manipuláciami v smere našich pocitov viny je asertívna perzistencia. Perzistencia znamená vytrvalosť, odolnosť voči nátlaku, obhájenie si vlastných práv, trvanie na svojom. Nátlaku či manipulácií možno odolať jednoduchým asertívnym „NIE“ alebo opakovaním svojej argumentácie, až kým nie sú naše požiadavky rešpektované.

3. Spôsobilosť v prijímaní a vo vyjadrovaní kritiky

A. ASERTÍVNE PRIJÍMANIE KRITIKY

Na kritiku zvyčajne reagujeme veľmi citlivo. Môže v nás vyvolať pocity ohrozenia, viny, poníženia, úzkosť, plač, sebahodnotenie, ale aj túžbu po odvetnej kritike, hnev, zlosť, agresiu či nepriateľské postoje. Okrem asertívnej reakcie na kritiku sa často môžeme stretnúť s reakciami pasívnymi, ktoré sa prejavujú urážaním sa,

popieraním pravdivosti kritiky či odvetnou kritikou. Agresívne reakcie sa najčastejšie manifestujú v podobe irónie a sarkazmu. Neschopnosť a strach prijať kritiku je výsledkom našich negatívnych skúseností v minulosti – keď sme boli za naše chyby karhaní, trestaní(najmä v detstve). Jedným z asertívnych práv je, že máme právo robiť chyby, preto je na mieste aj zmeniť postoj k chybám i reakciu na kritiku. Chyba je iba chyba. Časom sa z nej stáva cenná skúsenosť. Presná, vecná a pravdivá kritika, ktorá nám poskytuje informácie o našej chybe, je preto pre nás veľmi významná a žiaduca ako spätná väzba. Skôr, ako začneme reagovať na kritiku, mali by sme zvážiť, o aký typ kritiky podľa nás ide:

- oprávnená kritika(pravdivá aj vhodne podaná kritika),
- pravdivá, ale nevhodne podaná kritika,
- neoprávnená – nepravdivá, prípadne až útočná kritika, ktorej cieľom je naše poníženie.

Každý z uvedených typov kritiky v asertívnom správaní vyžaduje uplatniť iný postup.

B. ASERTÍVNE VYJADROVANIE KRITIKY

Negatívne pocity sa často prejavujú tým, že druhého človeka kritizujeme, poučujeme, vyčítame mu alebo ho hodnotíme. Dokonca nie je ojedinelé, že mu pripisujeme zlé úmysly: - Robíš mi to naschvál. – Si zlý, - Si sebecký. Vyjadrenia podobného typu partnera znevažujú a zneucťujú. Pokiaľ sa partner nenechá ponížovať a urážať, zákonite vedú k tomu, že sa stavia na odpor a dochádza ku konfliktu. Podávanie kritiky je spôsobilosť azda ešte ťažšia, než je prijímanie kritiky. Pokiaľ však chýba, môže kritika zo vzťahu vymiznúť a partneri predvádzajú hru na „dokonalosť“ vzťahu, alebo sa zvyčajne kritika premení na deštruktívnu hádku. Ak má mať kritika pozitívny vplyv, musí v prvom rade šetriť dôstojnosť človeka. Preto je dôležitá jej forma, kontext i správne načasovanie.

Kritizovanie druhých ľudí obyčajne prebieha v troch základných fázach:

1. **Zrod potreby kritizovať** – ide o uvedenie si situácie, keď nám na druhom človeku niečo nevyhovuje, prekáža, a samotné rozhodnutie partnera kritizovať.

2. **Priebeh kritiky** – vyjadrenie kritiky.

Asertívna kritika by mala zahŕňať:

- rovnováhu kritiky s oceňovaním snahy, pozitívnych vlastností,

- vyhýbanie sa ponižovaniu druhého,

- konkrétne informácie, resp. presný opis nespokojnosti,

- vyhýbanie sa zveličujúcim údajom.

3. **Reakcia kritizovaného** - samotná reakcia kritizovaného môže mať najrozličnejšie

podoby.

Vo všeobecnosti sa odporúča naučiť sa zvyšovaním vlastnej vnímavosti a citlivosti (interpersonálnej senzitivity) v sociálnych situáciách predvídať reakcie druhých ľudí na kritiku a pripraviť sa na ne. Zároveň je dôležité vyvarovať sa možným dôsledkom podobných chýb v reakcii partnera na nami poskytnutú kritiku. Môže ísť napríklad o podráždenosť na partnera, nepriateľské mlčanie, urazenie sa alebo hnev či hádku.

Aby bola naša kritika pre partnera konštruktívna, mali by sme sa vyvarovať akýmkoľvek manipuláciám a partnerovi jasne objasniť predmet kritiky i dôvod nespokojnosti. Nemali by sme zabúdať ani na osobné ocenenie partnera, ktorého ideme kritizovať, a predovšetkým akceptovať, že aj on má právo na svoj názor.

4. Špecifické spôsobilosti expresívnej asertivity

Asertivitu nechápeme iba ako sebaapresadenie a v tomto poňatí ani „byť asertívny“ neznamená, že sa človek presadzuje za každú cenu. Asertívny človek však dokáže primerane a otvorene vyjadrovať, čo si myslí a čo cíti. Schopnosť vyjadriť, čo si myslíme alebo čo cítime k inému človeku, je zároveň jednou zo základných

podmienok udržania dobrej sebaúcty. Vyjadrovanie emócií, najmä negatívnych emócií, je na druhej strane veľmi obmedzované formálnymi pravidlami – „pravidlami slušnosti“. Od detstva nás učia neprejavovať sa voči druhým ľuďom. Potlačené emócie sa v človeku kumulujú a bránia mu účinnej adaptácii. Nahromadené emócie sa potom buď prejavia, keď to človek najmenej očakáva – začnú z človeka nekontrolovateľne vychádzať a neprimerane reaguje v situácii, alebo sa preniesú do inej situácie, kde sú takisto nežiaduce. Preto pokiaľ je to možné, emócie by sme mali primeraným spôsobom vyjadrovať tam, kde vznikajú. Hovoriť o tom, čo si naozaj myslíme a čo cítime k iným ľuďom, je jednou zo základných podmienok nielen dobrého fungovania v interpersonálnych vzťahoch, ale aj aby sme sa cítili prirodzene a udržiavali si svoju duševnú pohodu i duševné zdravie.

V tréningu asertívnych spôsobilostí sa vyjadrovanie našich emócií zaraďuje medzi tzv. špecifické spôsobilosti asertivity. Špecifické spôsobilosti expresívnej asertivity sú teda zacielené na expresiu – vyjadrenie našich pocitov. Zahrňajú oblasť tak našich pozitívnych, ako aj negatívnych emócií a ich prejavovanie.

Zameriame sa na dve neoddeliteľné súčasti asertívnych tréningov:

- Podávanie a prijímanie komplimentov

Podobné problémy, ako môžeme mať s požiadaním niekoho o láskavosť a prijatím láskavosti od niekoho, môžeme mať rovnako s podávaním a prijímaním komplimentov, zvlášť, keď sme sa to nikdy nenaučili.

Prijímanie komplimentu nezriedka vyvoláva v ľuďoch značné rozpaky: červenanie sa, odvrátenie pozornosti, túžba „uniknúť“, rýchlo zmeniť tému rozhovoru, odvrátiť pozornosť... Niekedy v nás vyjadrený kompliment vyvoláva značnú nedôveru, podozrievanie – hľadáme za ním skryté úmysly. Máme dojem, že musíme situáciu zľahčiť, danú vlastnosť ospravedlniť, ba dokonca aj vysvetliť. Nevhodné prijatie komplimentu vyvoláva v partnerovi nepríjemné pocity a navyše nás vystavuje nebezpečenstvu, že nám už viac komplimenty podávať nebude. Naopak, ak sa naučíme prijímať komplimenty vhodnými reakciami, je veľký predpoklad, že nám v ich dávaní budú ľudia pokračovať, pretože budú mať hrejivé pocity spolu s nami.

- Expresia hnevu

Otvorené vyjadrenie vlastných pocitov patrí medzi zložky asertívneho správania. Vychádzať by sme pritom mali podľa zásady: „Môžem otvorene vyjadriť svoje emócie, pokiaľ forma vyjadrenia nevedie k poníženiu či pokoreniu iného človeka.“ Sú však ľudia, ktorí trpia rôznymi psychickými problémami a často i zdravotnými ťažkosťami, pretože nie sú schopní vyjadriť svoje negatívne pocity v pravý čas a na pravom mieste, teda tam, kde vznikajú. Represia hnevu, keď svoj hnev skrývame, potláčame či maskujeme, potom vedie k nahromadeniu vnútorného napätia a zvyšuje riziko jeho explózie či transferu do inej situácie. Navyše, skrývanie hnevu „za každú cenu“ sťažka udrží úprimný, rovnoprávny vzťah dvoch ľudí. Zastieranie zlosti pod maskou úsmevu vyvoláva nedôveru, pretože pôsobí falošne.

Potláčanie hnevu môže mať rôzne následky:

Pocity depresie, úzkosti – hnev, zlosť voči inému človeku sa po potlačení obracia proti sebe. Človek si nedokáže poradiť so svojimi problémami, objavujú sa výčitky, môže mať pocity nepochopenia, neschopnosti.

Časté a opakované konflikty – potláčaním hnevu sa v organizme kumuluje napätie. Objaví sa potom na nepatričných miestach. Človek potom postupne stráca prehľad, kto ho to vlastne nahneval. Zostáva v ňom napätie, zvyšuje sa zlosť. Môže vzniknúť tzv. rezonančná nálada – pohotovosť k hádaniu, kritizovaniu...

Explózia(výbuch zlosti) – po tzv. „poslednej kvapke“ dochádza k výbuchu zlosti. Človek potom reaguje neprimerane situácií, odreagúva svoj hnev, často voči obeti, ktorá nemá s prejavovým citom nič spoločné.

Nekontrolované emócie – po dlhej kumulácii hnevu svoje emócie už ťažko zvládame. Akoby z ničoho nič potom prichádza nekontrolovateľný plač namiesto zlosti, ukrývanie hnevu pod maskou úsmevu, silné napätie, bezmocnosť, precitlivosť...

Zdravotné ťažkosti – potláčanie negatívnych emócií sa považuje za jeden zo základných mechanizmov vzniku psychosomatických ochorení.

ASERTIVITA V PROSTREDÍ ŠKOLY

V škole môžeme vykonávať **asertívny výcvik**:

Cieľom asertívneho výcviku je naučiť jedinca efektívnejšiemu štýlu správania.

(**klúčové kompetencie**) Výsledok by sa mal prejavovať hlavne:

- v zlepšení kontaktu s druhými ľuďmi (obohacovanie medziľudských vzťahov, budovanie dôvery, vzájomný rešpekt, schopnosť spolupracovať a riešiť problémy a iné) – kompetencia k riešeniu problémov, komunikatívna kompetencie, sociálna a personálna kompetencia
- v prežívaní seba samého (zvyšovanie sebadôvery a sebaúcty, znižovanie zraniteľnosti, zvyšovanie tvorivosti a iné) – sociálne a personálne kompetencie
- v celkovej stratégii správania (dosahovanie osobne dôležitých cieľov, zdravé sebahodnotenie, zlepšenie rozhodovacích procesov, pružné reagovanie na konkrétne situácie, schopnosť pracovať samostatne a iné)- kompetencie k riešeniu problémov, komunikatívne kompetencie, sociálne a personálne kompetencie, pracovné kompetencie

Postup pri asertívnom výcviku môže byť rôzny. Záleží na cieľoch, ktoré si vytýčime, a podmienkach, v ktorých bude výcvik prebiehať. Môže byť špecifický ako súčasť jednotlivých predmetov alebo komplexný v rámci samostatného výberového kurzu.

Najideálnejší variant asertívneho výchovného pôsobenia je jeho kombinácia s prirodzeným pôsobením dospelého (pedagóga) ako **modelu** človeka s optimálnymi sociálnymi vedomosťami, ktoré efektívne a prirodzene používa v bežných situáciách a pedagogickej interakcii.

Vlastný výcvik asertivity je možné realizovať v dvoch formách:

- pomocou nácvikových hier ukážkou efektívneho správania sa v danej situácii,
- prostredníctvom série premyslených, situačne zvolených „domácich úloh“, ktoré nútia jedinca k nácviku asertivity v reálnych situáciách.

V mojej práci ide o nácvik asertivity pomocou nácvikových hier.

Didaktické hry a asertivita

Didaktická hra – z gr. didaskó – učím, poučujem, didaktikós – týkajúci sa učenia, lat. didacticus – náučný. Ide o osobitný druh hry s náučným obsahom, ktorej cieľom je prítlačivou, zábavnou formou rozvíjať poznávacie procesy a intelektové schopnosti, rozširovať a upevňovať poznatky predovšetkým detí, ale aj mládeže a dospelých.

Na základe snahy o alternatívne prístupy k vyučovaniu zaznamenala táto metóda v posledných rokoch zvýšené uplatnenie. Prostredníctvom herných situácií sa dajú so žiakmi riešiť i zložité učebné úlohy, lebo hra sa pre nich stáva silným motivačným stimulom, ktorý je schopný značne zmobilizovať ich kognitívny potenciál, hlavne pri súťaživých hrách.

Príprava na vyučovanie, kde sa má táto metóda realizovať, je pre učiteľa veľmi náročná a vyžaduje funkčné premyslenie obsahovej i organizačnej náplne, materiálové zaistenie, výber skupiny i postupnú prípravu žiakov. Priestor pre neformálnu hru, ktorá plní svoju funkciu a pritom nezdržuje, môžeme hľadať v každom vyučovacom predmete. Hra má svoje miesto v každom vyučovacom predmete. Hra má svoje miesto vo všetkých vyučovacích predmetoch. Pôjde samozrejme o hry didaktické, ale rušivý didaktizmus môže byť z takých hier jednoducho zotretý, ak vie učiteľ hry s citom vybrať, vo vhodnej chvíli do vyučovania zaradiť a kvalifikovane realizovať.

Bolo by vhodné, aby si každý učiteľ postupne získaval určitú kartotéku hier pre svoj vyučovací predmet a aby sa súčasne uisťoval o význame použitia hier. V kartotéke by hry triedil podľa určitých hľadísk. Napríklad z hľadiska vplyvu hry na rozvoj tvorivosti môžeme rozlíšiť hry, ktoré ovplyvňujú pohyblivosť, plynulosť a originalitu myslenia a pod. Pravidlá didaktickej hry musia byť v súlade vývinovými (vekovými) osobitosťami a možnosťami hráčov.

Didaktická hra nachádza výdatné využitie najmä vo výchovnej práci materskej školy, kde tvorí jednu z dôležitých foriem predškolského vyučovania. Aj v začiatočných ročníkoch školskej dochádzky sa didaktická hra uplatňuje najmä ako účinný motivačný prostriedok a príťažlivá forma upevňovania učiva. Didaktická hra sa na nevyužíva len v detstve, ale v mnohých modifikovaných úrovniach a podobách má významné postavenie aj v relaxačných a zábavných aktivitách mládeže i dospelých. Patrí k nim najmä široká paleta tzv. spoločenských hier s ustálenými pravidlami, ktoré vyžadujú tréning ostrovtu, logické myslenie, pohotovosť, fantáziu, riešenie problému (napr. šachy, dáma, kartové hry), ako aj hlavolamy, rébusy, hádanky, krížovky, matematické hry a pod. Aktuálnou, modernou obmenou didaktickej hry sú aj niektoré počítačové hry, ktoré sa stretajú s veľkým záujmom najmä u mládeže.

Didaktická hra – Bojujme s manipuláciou

Ide o nácvik manipulácie ako protipól asertivity

Hra je určená na hodinu marketingu

Charakteristika vyučovacieho bloku:

Ciele vyučovacieho bloku:

1. Žiaci sa zoznámia s pojmom asertivita a asertívne správanie

2. Učia sa rozpoznávať typy manipulácie
3. Učia sa v modelových situáciách
4. Aplikujú asertívne správanie tak, aby sa vyhli manipulácií v reálnych situáciách

Dosiahnutie cieľa:

1. Metódou zisťovania – práce so slovníkom cudzích slov
2. Metódou vysvetľovania a oboznámenia sa s typmi manipulácie formou násteniek
3. Didaktickou hrou – Bojujme s manipuláciou

Časové rozvrhnutie vyučovacieho bloku:

Asi 90 minút

Pomôcky:

Slovník cudzích slov

Nástenky s deviatimi typmi manipulácie

Opis vyučovacieho bloku:

Učiteľ vysvetlí pravidlá tejto hry, zároveň si overí, či žiaci pochopili deväť typov manipulácií a zistí, či nástenky s týmito typmi sú na svojich miestach.

Pravidlá:

- Hrá sa vo vymedzenom priestore – v školskej triede.
- Každý dvojici bude určený (alebo si vyberie, prípadne vylosuje) určitý typ manipulácie.
- Jeden z dvojice interpretuje znaky príslušnej manipulácie.
- Skupina žiakov, ktorí nie sú zaradení do dvojíc, sa snaží rozpoznať znaky určitého typu manipulácie a môžu zhodnotiť svoje skúsenosti v reálnych situáciách.
- Nikto sa nikomu nevysmieva ani nikoho neponižuje.
- Behom jednotlivých výstupov ostatní pozorovatelia sa medzi sebou nebavia a nerušia.

Činnosť učiteľa:

- určí dvojice,
- vymedzí hrací priestor, ktorým je trieda,
- vysvetlí pravidlá hry a uistí sa, že im všetci rozumeli,
- behom hry kontroluje, či sú zapojení všetci žiaci i tí, ktorí len sledujú dianie, ku ktorému sa neskôr budú vyjadrovať,
- prejavuje záujem o dianie a zaoberá sa názormi žiakov,
- akceptuje aj protichodné názory, nezáujem, neistotu a omyly,
- rešpektuje skúsenosti, znalosti a postoje žiakov.

Činnosť žiakov:

- žiaci počúvajú zadané inštrukcie a rozumejú im,

- vytvoria dvojice a prezentujú modelové situácie,
- aktívne sa podieľajú na riešení vzniknutých situácií a uvádzajú vlastné riešenia.

Cieľ hry:

- žiaci sa zoznámia s pojmom asertivita a asertívne správanie,
- naučia sa rozpoznávať rôzne typy manipulácie,
- aktívne sa zapojujú do diskusie a uvádzajú príklady z vlastnej skúsenosti,
- hľadajú najvhodnejšie riešenia.

Opis hry:

Hra je určená na hodinu marketingu, keď sa učia o nákupnom správaní.

Žiaci sa najskôr oboznámia s pojmom asertivita a asertívne správanie. Buď to vyhľadajú v slovníku cudzích slov alebo im to vysvetlí učiteľ.

Učiteľ rozdelí žiakov do dvojíc. Pretože jeden zo žiakov bude obchodný zástupca dodávateľa, ktorý sa bude snažiť produkt predáť a druhý z dvojice bude zákazník. A práve obchodný zástupca dodávateľa sa snaží o manipuláciu zákazníka.

Príslušné dvojice si buď vyberú typ manipulácie alebo sa im určí alebo si ju vylosujú. Dvojice si pripravlia scénky a potom ich postupne predvádzajú a nezaradení žiaci sa snažia určiť typ manipulácia.

Potom môže nastať diskusia a určiť, ako by to malo byť, ak sa bude obchodný zástupca správať asertívne. Do hry vstupuje nenásilne aj učiteľ, ktorý smeruje žiakov k správne riešeniu.

Jednou zo základných úloh asertivity je rozpoznať a zastaviť manipulačné správanie. Štýl manipulácie súvisí s typom osobnosti. Na nástenkách jednotlivo bude uvedených deväť typov manipulácie:

1. Diktátor – býva to autoritatívny šéf alebo otec, ktorého „povedal som“ ma váhu. Obvykle sa odvoláva na authority, tradície, odkaz predkov. Vďaka vhodne voleným citátom presadzuje vždy svoje, ako je známe, v dielach klasikov možno nájsť potvrdenie i navzájom celkom odlišných názorov.

2. Chudáčik – rád by urobil to či ono, ale nedostáva sa mu síl. Zdôrazňuje svoje handicap, prezentuje sa ako človek, ktorého pocity menejcennosti nie sú zďaleka neoprávnené. Neprijemné úlohy „nepočuje“, „zabudne“. Žena tohto typu prehlasuje, že na väčšinu životných úloh so svojím slepačím mozgom nestačí.

3. Počtár – rýchlo, jednoducho a úspešne si spočíta, čo je pre neho v danej situácii najvýhodnejšie. Tu volí taktiku cukru inokedy biča alebo zase radšej všetko zabudne, ochorie. Rád by sa zúčastnil brigády, ale jeho slabé zdravie mu to nedovolilo. Rád by urobil to či ono, ale tá jeho slabá pamäť...Čo ale chce a čo je použiteľné pre jeho ciele, to si pamätá veľmi dobre.

4. Brečtan – podobne ako „chudáčik“ manipuluje druhými

Ľuďmi svojou predstieranou úplnou závislosťou na nich.

Ide mu o to, aby sa o neho ostatní silní jedinci starali a aby na nich mohol do značnej miere parazitovať. I tomuto typu je blízka hypochondria, zdôrazňovanie svojich problémov, i ťažkého osudu.

5. Drsniak – svoje okolie jednoducho „ukričí“. Manipuluje

Hrubosťou s nehoráznou istotou, že je to práve on sám, kto má patent na rozum. Ľudia mu ustúpia predovšetkým preto, že je im nepríjemné pozeráť na ich výčiny.

6. Obetavec, najlepší a najláskavejší – tento typ dobre vystihuje výrok: „Najhorší sú najmilší ľudia“. Vyhlasuje, že nechce nič pre seba, jedná len pre dobro druhých, nechce ani trošku vďaky. Urobí pre vás prvé a posledné, samou obetavosťou a láskou by sa rozkrájal, ale...Veď od vás nič nechce, len takú maličkosť, ako je pre vás obetovať svoje dni i noci...Tento typ, u ktorého máme dojem, že by nás mohol hladiť až do úplného vyhladenia, je pomerne často zastúpený pri manipuláciách v rodine. Nikdy nepostaví na prvé miesto váš názor, ale vždy len svoj. Obetuje sa, ale zároveň vyberá daň.

7. Posledný spravodlivý – základnou formou manipulácie je

neustála kontrola, kritika a vyvolávanie pocitu nedostatku. Vo svojom okolí, vyvoláva pocity viny, dojem, že sú zlí, málo

charakterní, všeličo zanedbali atď. Sám sa podobne ako „diktátor“ považuje za človeka bez chýb.

8. „Otec mama“ – tých, ktorých si vyvolil, chráni pred akýmkoľvek vplyvmi bežného života. Stará sa o nich, ale v návale povinností sa ich zabudne opýtať, či to či ono chcú alebo nie. Jednoducho sám vie, čo je najlepšie a to aj urobí – pre seba i pre svoje blízke okolie. Že by sa mohol mýliť, to nepripustí.

9. Mafián – jeho ideológia vychádza z postoja:

„Som tvoja ochrana, záštita, pomocník, urobím pre teba dosť, ale musíš mi slúžiť alebo prinajmenšom nesmie nič urobiť, čím by som nesúhlasil. Nič, čo by mi vadilo. Pokiaľ sa názorovo alebo dokonca svojimi činmi postaví na vlastné nohy, rozdrví ňu. Kto nejde so mnou, ide proti mne. Keď je však niekto poslušný a drží so mnou, nie je to k zahodeniu, pretože viem, že za lojalitu a záväzok sa platí.“

Sebareflexia zo sociálno-pedagogického výcviku pre učiteľov stredných odborných škôl

Dňa 3. a 4. júla 2013 som sa zúčastnila sociálno-pedagogického výcviku. Každý člen našej skupiny si najskôr vyrobil menovku a pripol si ju na viditeľné miesto. Bolo to preto, aby nás poznala lektorka a mohla nás oslovovať, ale aby sme sa poznali aj navzájom. Naša skupina sa skladala z učiteľov dopravnej akadémie a stavebnej priemyslovky. Ja som z dopravnej akadémie a učím odborné predmety. Potom sme sa každý predstavil a povedal aké predmety vyučuje na svojej škole.

Prvá vec, ktorú som spolu s ostatnými účastníkmi výcviku urobila bola analýza očakávania skupiny. Na papier som napísala svoje tri očakávania. Keď som prázdny papier dostala do ruky, nevedela som, čo si mám o tom myslieť, aký to má zmysel, ale až na konci výcviku som to pochopila.

Svoje tri očakávania napísali na papier všetci a potom sa nechali kolovať jednotlivé papiere s očakávaniami. Ak sa mi páčili aj očakávania iných a súhlasila som s nimi, dala som k nim čiarku. To robili aj ostatní účastníci. Keď sa mi vrátil môj papier s očakávaniami, spočítala som si čiarky pri každom očakávaní a vyšiel mi tento výsledok: zisk kreditov 26 čiarok, nové vedomosti 23 čiarok, spolupráca 11 čiarok. Na výcviku nás bolo dvadsaťosem, a preto najviac mohlo byť pri konkrétnom očakávaní 28 čiarok.

Potom lektorka s nami urobila analýzu očakávaní tak, že tie očakávania, ktoré dosiahli najviac bodov sa vyvesili a nalepili na stenu učebne tak, aby boli viditeľné. Najväčšie očakávanie, ktoré sa dalo predpokladať, bolo získanie kreditov. Všetci dvadsiati ôsmi sme sa zúčastnili tohto výcviku hlavne preto, aby sme získali kredity. Ja sama som nevedela, čo mám od sociálno-pedagogického výcviku čakať.

Po analýze očakávaní sme sa snažili o charakteristiku našej lektorky. Tá nám čítala pätnásť otázok o sebe a mali sme odpovedať písomne, čo si myslíme, že je pravda. Hodnotilo sa tak, že za každú správnu odpoveď sme si mali dať jeden bod. Po spočítaní bodov, ja som celkovo získala desať bodov. Lektorka nám uviedla, že ak sme dosiahli osem bodov a viac, vieme odhadnúť ľudí. Pri tomto cvičení som sa uvoľnila a už sa mi celkom môj nápad zúčastniť sa výcviku zdal celkom rozumný a začala som sa tešiť na ďalšie pokračovanie.

Toto cvičenie získaním bodov neskončilo. Lektorka sa vypytovala tých, ktorí dosiahli veľmi dobré výsledky, ako sa k odpovediam dopracovali. Takto nás zaujímavou formou oboznámila s faktormi sociálneho vnímania. Cvičenie vyznievalo tak, že ide o zábavu, ale na konci som si vlastne uvedomila, že sme mali získať nové vedomosti nenásilnou a zábavnou formou.

Po prestávke sme vyplňovali Kolb test. Najskôr sme si mali prečítať štýly poznávania a mali sme sa v niektorom poznať. Test sme vyplňovali až po označení štýlu poznávania. V teste som si vždy najskôr prečítala daný výrok a ak som s ním súhlasila dala som k nemu √, ak som nesúhlasila dala som X. Potom som test vyhodnotila podľa priloženej tabuľky. Vyšlo mi že som reflektor. Na začiatku som vlastne označila štýl poznávania pod číslom dva a až po vyhodnotení som sa dozvedela, že to je reflektor. Z toho vyplýva, že ja sama sa dobre poznám. Veď už mám na to aj vek. Ale mala som dosť vysoký počet bodov pri teoretikovi a pragmatikovi. Na menovku som si pripísala písmená R, T, P.

Lektorka uviedla, že reflektor je ochotný, schopný dlho počúvať, má svoje individuálne tempo, na odpovede potrebuje trochu viac času a podľa neho nemá neporiadok, pretože so všetkým sa nerád lúči.

S kolegyňou z kabinetu sme sa na tom zabávali, pretože náhodou deň pred výcvikom som sa snažila upratať svoju skrinku v kabinete. Chcela som vyhodiť niektoré nepotrebné materiály, ale veľmi ťažko som sa rozhodovala, čo vyhodiť do koša. Pri každom sa mi zdalo, že ten sa mi určite ešte zide. Už z tohto vyplýva – test neklamal.

Poslednú hru, ktorú sme v prvý deň výcviku robili sa volala- riešenie vraždy. Mali sme zistiť kto bol vrah, kedy vraždil, ako a čím vraždil.

Lektorka nám prečítala základné údaje o vražde. Rozdelila nás na štyri skupiny po sedem osôb, aby pri hlasovaní nenastala patová situácia, ak by sme sa nevedeli zhodnúť pri riešení danej úlohy. Každý člen zo skupiny dostal štyri indície, aby sa vražda dala vyšetriť. Indície boli nemenné. Pretože sme nechceli byť vyrušovaní, odišli sme riešiť vraždu do inej triedy.

Náš kolega matematikár, ktorý má logické myslenie, hneď sa aktívne zapojil do riešenia. Začal zapisovať podľa našich priradených indícií časové okamihy, ktoré boli dôležité pre vyriešenie vraždy. Hlavne preto, aby sme zistili, kedy sa vraždilo. Každý

z našej skupiny upozornil na dôležitosť svojej indície. Napríklad jedna z mojich indícií tvrdila, že vrahom nemohol byť zlodej. Postupne spoločne sme vyradľovali, kto určite nemohol vraždiť. Spolu sme sa zhodli, kto vlastne bol vrah, prečo vraždil, čím vraždil a kedy. Naša spolupráca v riešení tohto problému prebehla úplne bez problémov a vo vzájomnej zhode. Určite to bolo v tom, že sa už roky poznáme a vieme sa spolu zabaviť. Aj pri tejto aktivite sa prejavil vtip niektorých mojich kolegov. Počas riešenia vraždy nás prišla pozrieť aj lektorka. Neradila nám, len ju asi zaujímalo, ako naše riešenie prebieha.

Po stanovenom čase sme sa vrátili do spoločnej učebne a každá skupina uviedla svoje riešenie. Potom nám lektorka prezradila, ako to vlastne bolo. Keď to zhrniem, tak každá skupina správne zistila prečo sa vraždilo, čím aj kedy. Vedeli sme i kto vraždil, ale len jedna skupina si uvedomila, že vraždil len jeden, nie dvaja.

Ja osobne nerada riešim záhady, preto ma táto hra veľmi nezaujala a bola som už unavená. Mne by vyhovovalo, aby sme mali na riešenie viac času, aby sme neboli pod tlakom časového limitu. Tu sa znova prejavilo, že som ten reflektor. Zdalo sa mi to moc hektické.

V ten deň to bola posledná aktivita a ja som bola veľmi rada. Informácií a aktivít bolo už na mňa dosť i keď som sa dobre cítila a bavila. V ten deň som si povedala, že menej by pre mňa bolo viac.

Na druhý deň sme podľa lektorky začali malou rozcvičkou. Hru hrali dvaja. Do dvojíc nás rozdelila lektorka, asi zámerne. Každá dvojica dostala do ruky zložitý text, v ktorom bolo ukryté nejaké slovenské príslovie. Najskôr sme si ale vysvetlili, čo je to príslovie a v danom texte sme sa mali zamerať na kľúčové slová. Ja som tvorila dvojicu s učiteľom telocviku zo stavebnej priemyslovky. Po prečítaní textu sme mali dojem, ako keby išlo matematický text. Museli sme si ho prečítať viackrát, aby sme zistili, že kľúčové slová boli gravitácia a malvica/jablko/.Napadlo nám, že asi ide o príslovie: „Jablko nepadá ďaleko od stromu.“

Hra pokračovala tak, že jednotlivé dvojice čítali svoje, niekedy akoby „nezmyselné“ texty a my ostatní sme hádali o aké príslovie ide. Naša jedna kolegyňa sa v tom až vyžívala ako vie hneď zistiť o aká príslovie ide. A my keďže ju dobre poznáme, sme sa tiež dobre bavili. Táto hra bola taká hravá a zábavná, že hneď ráno mi navodila príjemnú atmosféru. Predpokladám, že toto bolo zámerom tejto hry.

Ďalšou hrou bolo – lego. Lektorka na začiatku s prítomnými telocvikármi vytvorila z motúza na zemi štvorec. Zase sme boli rozdelení do dvoch skupín a to tak, že učitelia z dopravnej akadémie tvorili jednu skupinu a učitelia zo stavebnej priemyslovky druhú skupinu. Ďalej sa každá skupina ešte rozdelila na dve skupiny. Jedni mali byť navigátori, ktorí budú vidieť a počuť, ale budú nemí. Druhí zo skupiny budú realizátori, ktorí budú vo vytvorenom štvorci a tí môžu rozprávať, ale nebudú vidieť. Lektorka mala dva rovnaké modely z kociek z rôznych farieb/modrá, žltá, červená/. Obidve skupiny si modely mohli pozrieť, ale nemali ich rozoberať. Naša skupina odišla do inej učebne, aby sme sa spoločne dohodli na taktike. Znova sa aktivity ujal náš telocvikár. Mne to prišlo, akoby sa stal v týchto spoločných hrách našim neformálnym vodcom a my sme to bez odporu prijali, lebo nám to vyhovovalo. On za nás v tomto prípade aj rozhodol, akú taktiku a signály použijú realizátori a navigátori pri stavaní modelu. Väčšine zo skupiny sa zdalo, že robiť realizátora je zložitejšie, pretože ten musí zložiť model bez toho, aby videl a rozprával. Všetci sme boli ochotní sa naučiť zvolenú taktiku a signály. Ja som sa nevyjadrovala, ale tiež som chcela v tejto hre robiť navigátora. Videlo sa mi to menej komplikované, pretože ja nie som ten aktívny typ a rada pozorujem pri práci iných a nie som rada stredobodom pozornosti.

Pri nácviku signálov omylom sa kolegovi telocvikárovi podarilo model poškodiť. Preto sa rozhodol, že ho rozoberie a pokúsil sa ho znova poskladať. Tak sme mali možnosť vidieť a zapamätať si ako sa model skladá. Chceli sme uspieť. Aj v tejto hre nás prišla pozrieť lektorka ako postupujeme.

Po návrate do spoločnej učebne sme si mohli vybrať, ktorá skupina pôjde ako prvá predviesť skladanie modelu. Naša skupina išla ako prvá. Aj mne sa zdalo, že čím skôr budeme skladať model, tým menej chýb urobíme. Štyria realizátori vošli do pripraveného štvorca. Lektorka model rozobrala a jednotlivé kocky poukladala na rôzne miesta v štvorci. Realizátori potom za pomoci navigátorov poskladali model do pôvodného tvaru. V tejto hre som bola navigátorom, tak ako som chcela. Išlo nám to spolu veľmi dobre. Ja sa domnievam, že je to tým, že vo svojej práci sme už museli veľakrát spolupracovať. A vždy to bolo bez problémov. To je ale môj názor.

Po poskladaní modelu, lektorka prišla na to, že obidve skupiny rozobrali daný model a naspäť ho zložili trochu ináč. Tu to vyzeralo, že sme sa správali ako naši žiaci, neurobili sme to, čo sa od nás žiadalo. Obe skupiny tvrdili: „Stalo sa to omylom.“ Ja

si myslím, že na vyučovaní by sme to žiakom vytkli. Naša lektorka bola zhovievavejšia. Druhej skupine zmenila trochu pravidlá. Realizátori už nemohli rozprávať. Dostali na to päť minút, aby zmenili taktiku. To ich vôbec nevyviedlo z miery a model tiež bez problémov poskladali. Taktiku a signály mali podobné ako naša skupina. Medzi dohodnuté signály patrilo tleskanie rúk a dupanie nohami. Nič lepšie nikomu nenapadlo. Táto hra bola zaujímavá, pretože išlo o spoluprácu v skupine. A ako sa ukázalo, všetci sme chceli byť dobrý za každú cenu. Takáto hra, ktorá by prinútila aj našich žiakov k aktivite a spolupráci by sa mi páčila. Preto za seba môžem povedať, že hra bola zaujímavá, pretože tam išlo o spoluprácu v jednej skupine. Ale išlo aj o rivalitu medzi skupinami. Všetci sme chceli byť pri skladaní modelu úspešní.

Potom sa hra rozoberala s lektorkou, ktorá nás priviedla k tomu, že realizátori, ktorým sa zaviazali oči stratili priestorové vnímanie, čo jej aj všetci dosvedčili. A zistili, že keď nevideli, o to viac používali iné zmysly napríklad sluch. Tomuto sa hovorí neštandardná komunikačná situácia, ako nám vysvetlila naša lektorka.

Ďalšou hrou bola hra – prežitie v púšti. Vypočuli sme si o akú situáciu ide- havária lietadla v púšti. V tejto hre sa dajú použiť vedomosti z geografie, astronómie, chémie, biológie a fyziky. Lektorka nám nadiktovala desať vecí, ktoré ostali z havarovaného lietadla. My sme mali podľa vlastného uváženia tieto veci zoradiť podľa dôležitosti. Ďalej sme sa mali rozhodnúť, či by sme ostali na mieste havárie, alebo pôjdeme s celou skupinou 70 km severozápadne do baníckeho mesta, ktoré sa tam nachádzalo podľa zadania.

Najskôr sme zoradili tých desať vecí a potom nám lektorka vysvetlila ako majú byť správne zoradené. I keď som veci nezoradila presne podľa správneho riešenia i tak som postupovala celkom dobre. Čo sa týka rozhodovania či ostať alebo ísť, ja a ešte traja ďalší sme sa rozhodli, že by sme ostali. V tomto prípade som sa rozhodovala vyslovene intuitívne a podľa mojich skúseností. Vôbec som neuvažovala o nejakých vedomostiach z geografie, astronómii či inej vede. Ak by túto otázku riešili žiaci, tiež by buď uvažovali intuitívne alebo pomocou svojich vedomostí, ale len tí najlepší.

Potom lektorka vyzvala tých, čo by sa vybrali cez púšť k baníckej osade, aby nás štyroch presvedčili, prečo je odísť z miesta nehody to najlepšie riešenie. Rozprúdila sa o tomto riešení debata, prečo je to lepšie ako ostať na mieste nehody. Neviem prečo sa

debata zmenila na monológ učiteľa zo stavebnej priemyslovky, čo mi dosť vadilo. I keď sa snažil pri presviedčaní argumentovať na základe možno aj odborných vedomostí, mňa teda nepresvedčil. A urobila som dobre, pretože lektorka nám povedala, že na základe vojenského experta, ktorý cvičil vojakov na púšti zistil, že prežili by len tí, ktorí by ostali na mieste nehody.

Túto hru by som ja na svojich hodinách nepoužila. Dnes sú už možné rôzne výcviky v praxi, v ktorých sa učí, ako prežiť. A to by mladých ľudí zaujalo podľa mňa viac, ako nejaká teória. Ďalej sme robili test empatie, ktorý sa mne veľmi páčil. Takéto typy testov mi vyhovujú, zdajú sa mi zaujímavé a zábavné. Človek sa pri nich uvoľní. Niekedy takéto podobné testy používam aj ja na hodinách marketingu. Študenti sa o sebe niečo dozvedia a tiež ich radi vyplňujú a potom hodnotia.

V tomto teste sme mali odpovedať na desať otázok tak, aby sa moja odpoveď zhodovala s väčšinou členov našej celej skupiny. Za každú odpoveď som dostala toľko bodov, s koľkými členmi som sa zhodla v odpovedi. Veľmi ma prekvapili niektorí moji kolegovia, ktorí pri odpovediach sa dali ovplyvniť tým, že poznali napríklad záujmy iný našich kolegov. Veď ten test nebol o tom. Ja som za svoje odpovede získala stosedemdesiat bodov z dvesto päťdesiatich možných. Pričom kto získal nad stodvadsaťpäť bodov znamená to, že vie odhadnúť potreby ľudí. U mňa to sedí. S tým som nikdy nemala problémy. Dokonca niekedy sa mi to zdá, že je to až na moju škodu.

Tento test určite použijem v novom školskom roku, keď na triednickej hodine budeme voliť predsedu triednej samosprávy. Bude sa mi to hodiť, pretože budem triedna učiteľka prvákom. To znamená, že ich nebudem poznať, ale ani žiaci sa medzi sebou nepoznajú.

Na konci druhého dňa lektorka zobrala zo steny naše očakávania a spoločne sme zhodnotili, či boli splnené. Medzi naše najväčšie očakávania patrili:

a, kredity, či ich získame v tomto prípade závisí od každého z nás

b, zábava, zmena, naučiť sa niečo nové- tieto očakávania podľa nás všetkých boli určite splnené

c, zlepšenie komunikácie- toto očakávanie sa za dva dni dá veľmi ťažko určiť.

V tomto momente som pochopila zmysel analýzy očakávania, ktorý sme robili na začiatku prvého dňa. Tu som si mohla aj overiť, ako to je s mojimi očakávaniami a či sa mi splnili. Vlastne moje očakávania boli reálne a splnili sa mi. Toto sa mi zdalo ako veľmi dobrý koniec.

Posledný dotazník bol - Typológia osobnosti pre manažérov, ktorý som vyplnila aj vyhodnotila sama. Zistila som, že som typ ISFJ, čo znamená:

1. pre vnímanie okolitého prostredia I- introvert
2. pre získanie informácií S – uprednostňujem zmysly
3. pre spracovanie informácií F- rozhoduje cítenie
4. pre životný štýl J- inklinujem k postupným riešeniam a snažím sa rýchlo veci dokončiť

Po vyhodnotení dotazníka som si povedala, že to, čo mi vyšlo je pravda. Tak ma to zaujalo, že som hľadala aj na internete. Tam som našla typológiu podľa Junga, kde som sa o tomto type dozvedela ešte viac.

Podľa Junga sa typ ISFJ vyskytuje u 6% populácie. Čo sa týka temperamentu ide o flegmatika/pragmatika. Typ je to veľmi lojálny, sú to dobrí lekári, učitelia, sekretárky, knihovníčky, ženy v domácnosti. Sú tichí, milí, svedomití. Zaujímajú sa o slúženie ostatným. Sú vnímaví voči pocitom ostatných.

Bolo tam toho ešte viac, ale mňa zaujalo hlavne to, že som si vybrala podľa tejto typológie správne povolanie.

Keďže s dotazníkmi mám len tie najlepšie skúsenosti, rozhodla som sa tento použiť v predmete manažment. Určite zaujme aj študentov, pretože každého zaujíma aký typ vlastne je a použijem aj Jungovu typológiu, ktorú som objavila na internete.

Ak by som chcela zhodnotiť tento celý výcvik, ktorého som sa zúčastnila spolu s mojimi kolegami, ja za seba môžem povedať, že ma zaujali hlavne rôzne dotazníky, z ktorých som sa dozvedela niečo viac o sebe. A dokonca ich môžem použiť aj na vyučovaní. Z hier, ktoré sme hrali, som zistila niečo aj o mojich kolegoch, ale nič prevratné, pretože sa poznáme už dlhé roky. Výcvik mi priniesol veľa zábavy, smiechu a uvoľnenia, ktoré mi veľmi dobre padlo po skončení náročného školského roka.

Dozvedela som sa nové informácie a vedomosti, ktoré môžem použiť v mojej pedagogickej práci.

Za negatívne považujem, že cez prestávky bola hlučná atmosféra v triede, ale aj teplo, čo mňa dosť unavovalo. Možno nás malo byť v triede menej. Tiež sa mi zdalo, že za tie dva dni sme riešili veľa hier a testov, tým pádom sme dostávali príliš veľa informácií, ktoré som nedokázala kvalitne spracovať.

Tak ako som na začiatku napísala, že medzi moje očakávania patrili kredity, som rada, že po skončení výcviku môžem napísať, že nebolo to len preto. Napriek tomu, že mám dlhoročnú pedagogickú prax mi tento výcvik rozšíril vedomosti v zážitkovom učení. Som rada, že som sa na výcviku zúčastnila.

Ing. Víťazoslava Chorvátová

Dopravná akadémia, Školská 66, Trenčín

e-mail: vitkachorvatova@gmail.com

Použité informačné pramene:

Asertivita. Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/t/ZKF/11397/NACVIK-ASERTIVNIHO...>

Asertivita. Dostupné na: <http://web.quick.cz/psychologies/asertivita.htm>

Asertivita. Dostupné na: <http://www.asertivita.cz/44-moje-psychologie.html>

GILLNEROVÁ, I. – KREJČOVÁ, I. a kol.(2012): *Sociální vedomosti ve škole*, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9

HLÁSNA, S.(2013): Pozitívne aspekty uplatnenia netradičných metód a foriem edukácie v predmete Sociálno-pedagogický výcvik ako súčasť vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov z pohľadu vysokoškolského učiteľa a študentov. In: Siroťová, M.(ed): *Pedagogica actualis IV*. Trnava : UCM, 2013. 188 s. ISBN 978-80-8105-448-8

HUPKOVÁ, M.(2011): *Rozvíjanie sociálnych spôsobilostí v pomáhajúcich profesiách*. 2011. ISBN 978-80-89256-61-7

KALHOUS, Z. - OBST, O a kol.(2002): *Školní didaktika*. 2002. ISBN 80-7178-253-X

Kolektív autorov (2000): *Výchova a vzdelávanie dospelých, Andragogika, Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : SPN 1. vydanie 2000. ISBN 80-08-02814-9

PETLÁK, E. – FENYVESIOVÁ, L.(2009): *Interakcia vo vyučovaní*. 2009. ISBN 978-80-89256-31-0

3. ZVYŠOVANIE KVALITY SOCIÁLNEJ KOMUNIKÁCIE AKO SÚČASŤ CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA UČITEĽA STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL

Renáta Jánošíková

„Schopnosť komunikácie začína pozornosťou k ľuďom.

Začína tou neustávajúcou, lacnou pozornosťou,

pri ktorej človek zabúda na seba.“

(Claude Lévi-Strauss)

Komunikácia je základom spoločenského styku ľudí a je každodennou súčasťou života každého človeka. Nedá sa nekomunikovať, pretože takmer 70 % času v stave bdlosti venujú ľudia komunikácii – čítaniu, písaniu, rozprávaniu a počúvaniu. Paradoxom je, že najviac nedorozumení pramení z nedostatočnej komunikácie (Dudinská 2012).

Komunikácia je zručnosť a spôsobilosť veľmi potrebná pre ľudí realizujúcich výchovno-vzdelávaciu činnosť. To sú osobnostné i profesijné vlastnosti s ktorými sa človek bezprostredne nerodí. Tie treba získavať, zdokonaľovať, trénovať. To ale treba postupne, od základov, pretože aj tu platí, že len samotná skúsenosť je drahá učiteľka.

V spoločenskom aj individuálnom živote učiteľa vznikajú najrôznejšie spoločenské situácie, nadväzuje sa množstvo vzájomných medziľudských vzťahov a kontaktov. V týchto nekonečne rozdielných a diferencovaných situáciách sa ľudia vzájomne informujú a ovplyvňujú, odovzdávajú si oznamy a prostredníctvom informácií regulujú svoje správanie i konanie. Stručne povedané – komunikujú (Erneker, 2002).

Pojem komunikácia je možné odvodiť z latinského slova „communicare“, čo presne znamená „vytvoriť spoločné s niekým“, dať iným myšlienku, nádej, poznanie. Komunikáciou chceme oznámiť, sprostredkovať, podeliť sa s určitými informáciami, myšlienkami, postojmi, názormi. Vo všeobecnosti sa komunikácia používa na označenie procesu vzájomného dorozumievania sa, odovzdania a prijímania informácií pomocou priameho alebo nepriameho kontaktu (Vetráková, 2002).

Komunikácia znamená predovšetkým odovzdávanie a prijímanie významov, ale v širšom ponímaní môžeme chápať komunikáciu nielen ako proces prenosu informácie (významu), ale aj ako prostriedok ovplyvňovania iných, ako nástroj pre dosiahnutie zmeny správania (Popelková, 2000).

Hlavným zmyslom komunikácie je dorozumieť sa, čiže pozmeniť náš vnútorný kontext v mysli, vo vedomí, v nevedomí. Informácie, ktoré pomocou komunikácie získavame, neovplyvňujú len naše aktuálne postoje a emócie a neslúžia nám iba na rozšírenie si našich poznatkov, ale stávajú sa trvalou súčasťou našej racionálnej a emocionálnej výbavy (Gabura 2004).

Komunikačný proces zahŕňa tieto zložky:

komunikátor – emitent, odosielateľ, oznamovateľ, osoba, od ktorej vychádza informácia,

komuniké – obsah informácie,

médium komunikácie – vzduch, ktorým sa šíri informácia,

komunikačný kanál – spôsob prenosu informácie, druh komunikácie, napr. slovo, gesto, skutok,

komunikant – percipient, príjemca informácie (Oravcová 2004).

Komunikácia z hľadiska spätnej väzby je:

- **jednosmerná** - vysielanie signálov bez prijímania spätnej väzby - bez odozvy na to, čo bolo povedané, oznámené,
- **obojsmerná** - vysielanie signálov oboma zúčastnenými stranami; t.j. so spätnou väzbou,

- **mnohosmerná** - je v menších skupinkách s vyrovnanou možnosťou členov vzájomne komunikovať.

Sociálna komunikácia je vzájomná výmena informácií medzi dvoma alebo viacerými partnermi s cieľom dosiahnuť ich porozumenie, žiaduce cieľové správanie. Je to interakčný proces vzájomného ovplyvňovania, dorozumenia a porozumenia.

Sociálna komunikácia je zložitý a mnohostranný proces, ktorý sa realizuje za týchto predpokladov:

- prebieha vždy ako nepretržitá interakcia,
- prebieha aj vtedy, keď zdanlivo nekomunikujú všetci účastníci,
- je vždy neohraničená a modifikovaná konkrétnou sociálnou situáciou, v ktorej prebieha, pričom táto situácia je neopakovateľná.

Na to aby sa komunikácia uskutočnila, musia byť splnené 3 **podmienky**:

- do komunikácie sú zapojení minimálne 2 ľudia,
- existuje oznam, ktorý je predmetom komunikácie,
- uskutočňuje sa prenos oznamu (Erneker, 2002).

Typy sociálnej komunikácie

- 1. Formálna** – používa sa v sieti formálnych vzťahov a sprostredkuje informácie týkajúce sa poslanca skupiny, cieľov, úloh a povinností, hodnotenia členov, výmeny názorov.
- 2. Neformálna** – vyskytuje sa v sieti neformálnych vzťahov. Sprostredkuje výmeny postojov, názorov, sympatií, fyzickej a psychickej blízkosti, vekovej a rodinnej príbuznosti.
- 3. Vertikálna** – komunikácia medzi vyššie a nižšie postaveným jedincom v pracovnom alebo spoločenskom rebríčku.
- 4. Horizontálna** – komunikácia medzi členmi skupiny, kolegami spolupracovníkmi s rovnakou pozíciou, postavením a podobnou záujmovou blízkosťou.

5. **Mimozmyslová – (telepatická)** – komunikácia bez účasti dosiaľ známych zmyslov k prenosu emócií, predstáv a myšlienok na priestorovú vzdialenosť prostredníctvom energo-informačného kanála.
6. **Intrapersonálna** – získavanie informácií z výpočtovej techniky, archívu, rozhovor so sebou.
7. **Interpersonálna** – komunikácia medzi dvoma a viacerými jedincami.
8. **Masová** – komunikácia sprostredkovaná masmédiami (rozhlas, TV, literatúra, tlač, internet).

Podľa spôsobu prenosu (komunikačného kanála) rozlišujeme sociálnu komunikáciu na:

- verbálnu komunikáciu,
- neverbálnu komunikáciu,
- paralingvistickú komunikáciu,
- komunikáciu činom.

Verbálna komunikácia je komunikácia, ktorá je sprostredkovaná prostredníctvom slov, hovorenou, alebo písanou rečou. Pojem **slovo** pochádza z latinského verbum, preto podávanie

informácii prostredníctvom reči, rozprávanie sa, hovorenie alebo slovne dorozumievanie, označujeme jednotným termínom verbálna komunikácia.

Má niekoľko foriem:

- monológ - niekto rozpráva, ale nečaká odpoveď na to, čo hovorí, hovorí sám pre seba,
- dialóg, rozhovor - hovoriaci očakáva reakciu počúvajúceho,
- konzultácia - opytovanie sa ľudí na ich názory, pripomienky k prednesenému návrhu,
- konverzácia, rozprávanie - voľnejšia forma dialógu, rozprávanie sa na určitú tému,
- diskusia - ostrá výmena názorov, rozobratie dôvodov pre a proti,

- debata, pohovor - miernejšia forma diskusie, voľnejšie rozoberanie rôznych otázok,
- písaný text- komunikácia pomocou písma (Dudinská 2012).

Typy dialógov:

- 1. Falošný** – sú to vlastne dva monológy, jeden hovorí o niečom inom ako ten druhý, každý hovorí len to svoje a nikto nikoho nepočúva.
- 2. Empatický** – jedinci sú pozornými poslucháčmi a vciťujú – vžívajú sa do svojho partnera v dialógu. Tu je dôležité vcítiť sa do pocitov iného človeka – partnera a to čo spoznáme vyjadriť slovami. Podmienkou je úcta k partnerovi, ktorú je možno vyjadriť nielen slovne ale aj neverbálne a patrí sem i vyjadrenie prežívaných pocitov.
- 3. Dôverný** – v ňom sa vyjadrujú mimoriadne citlivé a osobne závažné záležitosti. Tu je dôležitá atmosféra hlbokkej dôvery, presvedčenia a dôveryhodnosti. V tomto type dialógu sa môžeme dozvedieť aj negatívne informácie o sebe a predsa nás to neurazí a nerozruší, pretože máme pocit istoty, že si nás partner váži a myslí to s nami dobre. V takomto rozhovore môžeme nášmu partnerovi zveriť to, čo by sme nikomu inému nepovedali, ako sú naše pochybnosti, otázky, chyby, problémy a iné. Práve v tomto je kvalita a vlastná hodnota tohto dialógu.

Slová, ktoré sú hlavnými nositeľmi verbálnej komunikácie slúžia na opis, vysvetlenie a objasnenie. Verbálna forma komunikácie si vyžaduje, aby komunikujúci používali rovnaký, resp. zhodný systém znakov (slová) a rovnako chápali ich obsah. Napríklad ak povieme „dávaj pozor!“ pri prechádzaní cez cestu, znamená to niečo iné, ako keď to povieme v škole, na vyučovaní. Pri nerovnakom chápaní významu slova môže často dochádzať k nedorozumeniam, konfliktom. Je to kvôli tomu, že slová majú dva významy a to denotatívny a konotatívny. Denotatívny charakter sa viaže k významu slova, pričom konotatívny – emocionálny, k tomu, ako ho chápe jednotliviec, čo si pod ním predstavuje. Pre objasnenie uvádzame slovo „sneží“. Denotatívny charakter je „padajú vločky“, pričom konotatívny charakter môže byť pre viacerých rôznych „hurá pôjdem sa sánkovať“, „zasa budem musieť odpratávať sneh“.

Slovám pri komunikácii prikladáme určitý význam, rôzne ich podávame a rôzne sa pri tom správame. V prípade verbálnej komunikácie je vlastne nepredstaviteľné, že by táto zložka nebola sprevádzaná a dopĺňaná inými zložkami. Je takmer nemožné predstaviť si jednotlivca, ktorý „len hovorí“, používa len slová a nepoužíva žiadne neverbálne prostriedky. Dá sa konštatovať, že verbálna komunikácia bez neverbálnej takmer neprebíha (Dudinská 2012).

Neverbálna komunikácia je staršia ako reč samotná. Vďaka svojej pestrosti niekedy dokáže naznačovať viac, ako slová. Prostredníctvom takejto komunikácie človek vypovedá najčastejšie o svojom emocionálnom stave a vyjadruje chtiac-nechtiac postoj k vlastnej výpovedi. Pri neverbálnej komunikácii nepoužívame slová, ale ako komunikačné prostriedky využívame funkcie svojich prirodzených orgánov či celého tela. Často sa môžeme stretnúť aj s označením – reč tela. Neverbálne prejavy sa v ontogenéze, t.j. v živote každého z nás prejavujú skôr, než slovné prejavy. Skôr, než sa naučíme hovoriť, komunikujeme s okolím neverbálne.

Medzi základné druhy prejavov neverbálnej komunikácie patrí:

- mimika,
- gestikulácia,
- haptika,
- posturika,
- kinezika,
- proxemika,
- reč očí a pohľadov,
- pohyby hlavy,
- vonkajší vzhľad,
- sebadotýkanie,
- pachové signály,
- signály vzrušenia a sympatie.

Mimika sa spája s výrazom tváre. Mimické prejavy sú do určitej časti vrodené a do určitej časti naučené. Môžeme konštatovať, že popri slove je tvár druhým najdôležitejším oznamovacím prostriedkom. Tvárou vyjadrujeme naše emócie a city ako strach, smútok, radosť, nadšenie. Odráža vzájomné postoje ľudí, ktorí spolu

komunikujú, poskytuje spätnú väzbu v rozhovore, t.j. odpoveď na to, čo sme druhému človeku povedali. Svaly na našej tvári nám umožňujú viac ako 1 000 rôznych výrazov. Najvýraznejšou časťou sú oči, obočie a ústa.

Gestikulácia je spôsobom neverbálnej komunikácie pri ktorej využívame časti nášho tela a to

najmä ruky, nohy a hlavu. Jednotlivé gestá (polohy rúk, nôh, výrazy tváre) majú určitý zmysel, pôvod a odzrkadľujú naše cítenie, nálady i naše zmýšľanie. Tieto pohyby sú často mimovoľné. Gestami ukazujeme, naznačujeme, prikazujeme a zdôrazňujeme to, čo hovoríme (Dudinská 2012). Ak sa pozeráme na dvoch ľudí, ktorí spolu diskutujú, aj keď ich nepočujeme o čom hovoria, z pohybu ich rúk môžeme zistiť, či rozhovor prebieha v napätom ovzduší, alebo naopak v klude, či sa jeden druhého snaží presvedčiť alebo upokojiť, či namieta alebo rezignuje. Niektorí ľudia nie sú schopní hovoriť, keď nemôžu gestikulovať rukami, iní zase vyzerajú akoby mali ruky ochrnuté. Je to možné pozorovať hlavne pri rozhovore dvoch ľudí. Kývanie hlavou používame na pritakávanie alebo zamietnutie, súhlas, nesúhlas, hlavu skláňame alebo zakláňame. Gesto je dorozumievací prostriedok, ktorý sa dá čítať aj na väčšie vzdialenosti. Gestá členíme na samostatné a sprievodné.

Samostatné gestá sú tie, ktoré sú zrozumiteľné aj bez reči. Napr. pohyb hlavou hovoriaci „nie“, alebo pohyby rukami naznačujúce „pod' sem“, „vzdial' sa“ alebo naznačujúce výšku, šírku.

Sprievodné gestá len dopĺňajú, zdôrazňujú, tlmia alebo trochu upravujú reč. Sprievodné gestá človek robieva mimovoľne, nevie o nich, má ich zautomatizované. Sprievodným gestom je napríklad to, keď človek pri slove „ja“ ukáže na seba. Sprievodné pohyby zveličujú a násobia. Sú nadbytočné a rušia najmä vtedy, ak človek svoj prejav číta. Pohyby nohami alebo celým telom sú tiež len sprievodné, lebo sú dosť neprirodzené a nie vhodné do každej reči.

Ďalšie členenie gest: ukazujúce, zobrazujúce, symbolizujúce, nadväzujúce.

Ukazujúce gestá poukazujú na to, o čom sa hovorí alebo čo je priamo vidieť.: ten, tá, to.

Zobrazujúce gestá priamo zobrazujú, zjednodušene kreslia vo vzduchu, na zemi: rukami, nohami, hlavou, trupom i celým telom tak, aby to počúvajúcí názorne videli na vlastné oči. Zobrazujúce gestá môžu existovať aj sami o sebe, napr. pohrozenie dieťaťu prstom, hovoriace „nesmieš“. Zobrazujúce gestá napodobňujú napr. : kopanie, krívanie, vlnivý pohyb.

Symbolické gestá sú dohovorené znaky napr. pozdrav vojakov, krúžok z prstov vyjadruje OK – všetko v poriadku. Symbolické gestá platia len pre istú spoločnosť, napr. bulharské gesto – prikývnutie hlavou na znak „nie“ u nás znamená „áno“.

Nadväzujúce gestá sa vyskytujú na prednáškach, keď hovoriaci ukazuje „ po prvé, po druhé...“ (Búciová, 2006).

Haptika sa spája s fyzickým kontaktom, dotykom. Slovo vzniklo z gréckeho haptin, čo v doslovnom preklade znamená dotýkať sa. Najviac týmto spôsobom komunikujú deti. Môžeme sa stretnúť aj s názorom, že haptika patrí medzi najkomplikovanejší spôsob komunikácie. Nie pre každého jedinca môžu byť dotyky príjemné. Patrí sem podanie ruky, pohladenie, potľapkanie, objatie, bozk, dotyky, ale i nepriateľské dotyky - odstrčenie, facka, ťahanie, kopnutie, zápasenie. Patrí sem aj pôsobenie tlaku, tepla, chladu.

Posturika odráža polohu nášho tela pri komunikácii. Človek najčastejšie zaujíma nejakú polohu tela vzhľadom na prostredie, v ktorom sa nachádza, vzhľadom na partnera/partnerov komunikácie a na svoj psychosomatický stav. Poloha tela, ktorú človek v akejkolvek chvíli zaujme, prezrádza veľa o ňom samom. Na základe tejto polohy vieme posúdiť ako sa momentálne jedinec cíti, čo prežíva - inak stojíme ak komunikujeme s nadriadeným a inak ak s priateľom.

Kinezika je spôsob dorozumievania pomocou pohybu. Znamená oznamovanie informácie pohybom a držaním celého tela alebo niektorou z jeho častí. Ide o nevedomú alebo podvedomú signalizáciu potrieb. Do kineziky patria pohyby ale aj neprirodzenosti pohybov: strnulosť, chvenie, kŕčovitosť.

Proxemika odráža pri komunikácii vzdialenosť. Každý človek má a vytvára okolo seba určitý priestor, osobnú zónu, pričom jednotlivých ľudí vpúšťa rôzne hlboko do osobného priestoru. Pri komunikácii je veľmi dôležité rešpektovať osobný priestor človeka. Proxemika rozlišuje štyri druhy zón:

- intímna sféra je určená vzdialenosťou do 40 cm. Uplatňuje sa tu len intímna komunikácia napr. medzi rodičmi a deťmi, dôvernými priateľmi, manželmi...,
- osobná sféra je vymedzená v rozsahu od 40 do 120 cm. Táto sféra je typická pri komunikácii príbuzných, priateľov, známych, spolupracovníkov...,
- sociálna sféra určuje vzdialenosť od 120 cm do 360 cm. Táto vzdialenosť sa vyskytuje pri spoločenských a obchodných kontaktoch...,
- oficiálna sféra je daná vzdialenosťou od 360 cm. Ide napr. o komunikáciu pri prednáškach, besedách, diskusiách (Dudinská 2012).

Reč očí a pohľadov je z hľadiska neverbálnej komunikácie tým najdôležitejším, čo je možné na tvári pozorovať. V sociálnej interakcii zisťujeme, kde sa ten druhý pozerá a či sa pozerá na mňa. Pohľady z očí do očí nám pri neverbálnej komunikácii povedia najviac. V interakcii komunikujúcich sa oči môžu stretnúť, alebo sa môže pozeráť len jeden na druhého alebo ani jeden. Reč pohľadov je často prvou rečou. Obidve strany ňou hovoria ešte skôr, než sa vysloví prvé slovo. Patrí sem upriamenie pohľadu, doba trvania pohľadu, počet pohľadov, uhol, mrkanie, pohyby očí a obočia.

Pohyby hlavy môžu vyjadrovať rozpaky, sebavedomie, nepríjemné prežitky, nezáujem, zábudlivosť, pochybnosti o inteligencii, súhlas, nesúhlas.

Vonkajší vzhľad má komunikačný význam. Šaty, líčenie, voľba ozdobných prvkov na oblečení, čistota, vzhľad bývajú bohatým zdrojom informácií o človeku. To ako sa človek oblieka, je často vyjadrením jeho vnútorného rozpoloženia. Oblečením sa taktiež môžeme umelo zaradiť do určitej spoločenskej role.

Sebadotýkanie je vedľajším druhom reči tela. Ide o nevedomé napodobovanie dotyku iných ľudí. Vyjadruje neistoty a potrebu vrúcnosti, znemožnenie priblíženia.

Pachové signály (feromóny) ide o vylučovanie látok, ktoré vyjadrujú prežívanie emócií. Pôsobia buď príťažlivo alebo odpudzujúco, podľa svojej povahy a druhu prežitej emócie.

Signály vzrušenia a sympatie t.j. nevedomé mikropohyby očných zreníc, opakujúce sa pohyby, pohyby prstov a rúk ako je bubnovanie o stôl, hranie sa s drobnými predmetmi, prepletanie prstov na rukách.

Paralingvistická komunikácia je mimoslovná zložka hlasového prejavu, ktorá umožňuje zámernú manipuláciu hlasom. Paralingvistika vyjadruje momentálny psychický stav hovoriaceho. Na základe nej možno dešifrovať radosť, smútok, zadumanosť, nerozhodnosť, únavu, prekvapenie, sklúčenie, ale aj strach či obavy. So slovom sa spájajú aj iné aspekty rečového prejavu, ktoré tvoria jeho pozadie. Tieto aspekty sa v odbornej terminológii nazývajú paralingvistické prejavy reči. Zaradujeme k nim:

- intenzitu hlasového prejavu,
- tónovú výšku hlasu,
- farbu hlasu,
- dĺžku prejavu,
- rýchlosť prejavu (tempo reči),
- plynulosť reči,
- presnosť prejavu,
- mimoslovné zložky hlasového prejavu.

Intenzita hlasového prejavu je to hlasitosť prezentácie komunikácie, pričom silou hlasu netlmočíme len obsah hovoreného, ale odráža sa v nej aj psychický a fyzický stav hovoriaceho, naliehavosť s akou žiada, aby bola informácia prijatá, je prejavom vzťahu komunikujúcich, aj niektorých osobnostných dimenzií, ako je sebavedomie, pribojnosť, agresivita a pod. Je známe, že jednotliviec prežívajúci smútok, depresiu,

strach hovorí skôr potichu, naopak jednotlivec sebavedomý, pribojný až agresívny má tendenciu hovoriť nahlas. Svoju úlohu tu má aj situácia komunikácie, napr. vedúci na podriadeného môže v situácii konfliktu kričať, priateľ žiadajúci priateľa o službu hovorí skôr potichu, ale naliehavo.

Tónová výška hlasu je to vlastne intonácia a jej zmeny v priebehu rozhovoru, ktoré svedčia najmä o emocionálnom prežívaní komunikátora. Zvýšenie tónu zaznamenávame v prípade prekvapenia, zľaknutia, radosti, zníženie tónu v prípade smútku, nezáujmu, únavy, spokojnosti. Extrémna výška hlasu (smerom hore) slúži na vyjadrenie hnevu, strachu, odporu, pribojní ľudia uplatňujú prevažne vyšší, ale nie extrémne vysoký hlas.

Farba hlasu je daná geneticky. Od prírody majú ľudia hlas piskľavý, flautový, zamatový, huhňavý. Farba hlasu však vyjadruje predovšetkým emocionálny stav hovoriaceho (prežívanie radosti, smútku, nadšenia, zlosti, ...), farba hlasu sa mení podľa cieľa (zámeru) hovoriaceho, toho, čo chce svojim prejavom dosiahnuť. Pomocou identifikácie farby hlasu dokážeme rozlíšiť prosbu, kritiku, odmietnutie, varovanie, príkaz a pod.

Dĺžka prejavu vyjadruje ako dlho hovorí ten, kto sa ujal slova. Dĺžka prejavu často odráža nielen osobnostné vlastnosti človeka (výreční ľudia, ktorí sú radi v centre pozornosti, hovoria veľmi dlho), ale tiež vzťah komunikujúcich (nadriadené osoby hovoria zvyčajne dlhšie ako im podriadené).

Rýchlosť prejavu (tempo reči) sa prejavuje počtom slov povedaných v určitom časovom úseku. Závisí od osobnostných charakteristík, mení sa aj vo vzťahu k obsahu (tému a jej častiam). Rýchlosť reči vypovedá aj o momentálnom psychickom rozpoložení hovoriaceho (depresívni jedinci hovoria pomaly, vzrušenie a zlosť vedie k zvýšeniu tempa, strach môže viesť až k úplnej zástave reči). Rýchlosť sa líši aj vzhľadom na pohlavie. Ženy hovoria rýchlejšie ako muži.

Plynulosť reči je spôsob frázovania reči, členenie rečového prejavu, prestávky v prejave. Prestávky v prejave sú používané na zdôraznenie určitých častí prejavu, upútanie pozornosti a záujmu počúvajúcich. Príliš dlhé prestávky v reči (dlhšie ako 1 sekundu) sú znakom váhavosti, rozpakov hovoriaceho. Pauzy v reči súvisia aj s temperamentom, emocionálnym stavom, kvalitou spätnej väzby hovoriacich.

Presnosť prejavu t.j. chyby, ktorých sa hovoriaci dopúšťa v reči, či už ide o chyby výslovnosti, opakovanie slov, chyby stavby reči, prerieknutia, zakoktania, neprimerané používanie tzv. parazitických slovíčok (áno, všakže, pravdaže, hej) ktoré tvoria akúsi ničnehovoriacu vatu v reči. Tieto prejavy zvyčajne narúšajú plynulosť prejavu a odrážajú komunikačnú zdatnosť hovoriaceho, ale aj jeho momentálny psychický stav.

Mimoslovné zložky hlasového prejavu, ktorými sú ťažko opísateľné zvukové prejavy typu hm, ehm, vzdychy, ééé, hlasité dýchanie. Ide v podstate o pazvuky, ktoré najmä s ohľadom na ich frekvenciu v prejave vypovedajú o psychickom stave hovoriaceho, jeho vzťahu k obsahu (znalosť/neznalosť problému), naznačujú ťažkosti s vyjadrovaním (hľadanie slov). Môžu však byť tiež dôsledkom nežiadúceho návyku, ktorý si jednotlivec osvojil v detstve počas rozvoja reči.

Paralingvistické aspekty reči niektorí autori priradujú k neverbálnej komunikácii, pretože spolu s niektorými jej prvkami lepšie ovplyvňujú obsah a význam komunikovanej informácie (Oravcová, 2004).

Komunikácia činom je dôležitý typ komunikácie, pretože často sa stáva, že práve pomocou toho, čo robíme, skutočne prezrádzame mnohé. Nielen to, čo práve vykonávame, ale aj to, aké činy napríklad pred rozhovorom alebo po ňom vykonáme, mnohé o nás napovie. Je teda možné definovať, že mnohí ľudia sa práve zamerajú na naše činy a nielen na slová (Murínová, 2001).

Sprostredkovaná komunikácia sa vyznačuje väčšou vzdialenosťou medzi komunikantmi, existenciou média (napr. printového alebo elektronického) a dlhšou latenciou reagovania. Média na jednej strane prispievajú k odcudzeniu človeka od okolia (sveta, prírody, druhých ľudí), na druhej strane umožňujú odstup od reality, poskytujú čas na analýzu faktov, zmierňujú tlak na okamžité reagovanie resp. rozhodovanie. Pri analýze príčin závažných problémov a návrhoch ich riešení je v súčasnosti pri množstve rôznych informácií, poznatkov a vedomostí nepredstaviteľné zaobísť sa bez sprostredkovaného poznania formou :

- učebníc a monografií,
- časopisov a zborníkov,
- atlasov a máp,
- schém a návodov,
- modelov a simulácií,
- internetu ,
- CD a DVD (Halašová, 2009).

Komunikácia je určitý charakteristický prejav sociálnej spolupatričnosti jedincov. Dobrá komunikácia by mala byť kľúčovou schopnosťou každého učiteľa. Komunikácia je najprirodzenejší prostriedok, ktorý sa používa na rozvoj osobnosti žiaka. Schopnosť komunikovať je pre učiteľa aspoň taká dôležitá ako odborné vzdelanie. Učiteľ by si mal v prvom rade uvedomiť, že k podmienkam správnej komunikácie medzi ním a žiakom patrí presnosť, jasnosť, zrozumiteľnosť a správny výber informácií, čo si učiteľ môže overiť na základe spätnej väzby.

Podmienky správnej komunikácie v škole:

- rečnícke umenie sa pestovalo už v staroveku a rétorika sa vyučovala vo vybraných školách, kde rečníctvo predstavovalo najdôležitejší vzdelávací obsah,
- najväčší význam vo výchovno-vzdelávacom pôsobení učiteľa má reč,
- vyučujúci má svoju reč vždy riadiť ako vedomé konanie, ktoré sleduje dosiahnutie vytýčeného cieľa,
- verbálny prejav učiteľa nemožno oddeliť od mimoslovného, neverbálneho; neverbálnymi aspektmi reči sa zaoberá paralingvistika (skúma nezaznamenateľné charakteristiky reči),

- zrozumiteľnosť rečového prejavu je podmienená predovšetkým hlasom; ľudský hlas má silu, výšku a farbu; prah porozumenia hovoreného slova je 25 decibelov; výška hlasu je podmienená počtom kmitov hlasoviek za sekundu, ich dĺžkou a tvarom; výška hlasu je u každého iná, u niekoho je hlas vysoký, u iného nízky; pre učiteľa je najvhodnejšie, ak sa jeho hlas pohybuje medzi uvádzanými extrémami,
- reč učiteľa má byť primerane plynulá, s prirodzenou intonáciou a správnu artikuláciou,
- zlá artikulácia spôsobuje nezrozumiteľnosť učiteľovho prejavu, ktorá sa neodstráni zvýšením hlasu,
- komunikácia medzi ľuďmi vôbec a medzi žiakmi osobitne sa riadi určitými zaužívanými pravidlami, ktoré vyplývajú zo sociálnych rolí komunikujúcich osôb,
- pri vzájomnom kontakte žiakov významnú úlohu zohrávajú aj tzv. metakomunikačné faktory, ktoré dotvárajú zmysel informácií; patrí k nim výraz tváre, zafarbenie hlasu, kontext danej situácie,
- učiteľ by mal venovať pozornosť výberu slov, ktoré používa a zdokonaľiť svoj prejav tak, aby bol primerane pestrý, bohatý a tým aj zaujímavý; cudzie slová je vhodnejšie nahradiť domácimi výrazmi,
- je dôležité, aby sa myšlienky prenášali usporiadane, aby učiteľ rozlišoval medzi dôležitým a vedľajším a neodbočoval od témy,
- rovnako ako usporiadanie reči je dôležitý sled vo vetách, stavba viet a ich dĺžka; priveľmi dlhé vety sú náročné na pochopenie; keď je myšlienka vyjadrená piatimi slovami, žiak ju pochopí rýchlejšie ako viacslovnú vetu,
- neúmerne hromadenie krátkych viet však pôsobí monotónne, preto je vhodné striedať kratšie i dlhšie vety,
- reč bez gesta a mimiky je menej účinná, preto je dôležité, aby tieto prejavy sprevádzali hovorené slovo,
- medzi najvýznamnejšie prejavy neverbálneho rázu patrí pohľad (reč očí),
- učiteľ by si mal svoj hlas cvičiť tak, aby dosahoval správnu silu, tempo aj moduláciu; zmenou výšky a sily hlasu, jeho moduláciou dodávame obsahu reči širší význam, čím sa udržiava pozornosť žiakov; monotónny hlas znižuje pozornosť.

Komunikácia, ktorú využívame v bežnom živote na výkon učiteľského povolania nestačí. Preto by sa mal každý učiteľ v rámci celoživotného vzdelávania zdokonaľovať aj v tejto oblasti.

Didaktické hry

Stretnutie

Cieľ: Uvedomiť si, že pozdrav je prostriedok na vytváranie a vyjadrovanie vzťahu. Vnímať funkciu neverbálnych kontaktov (pohľad, úsmev, dotyk).

Čas: 15 min.

Postup:

Žiaci sa prechádzajú bez slov v priestore. Na znamenie učiteľa (napr. potlesk) zastanú a s najbližšie stojacim účastníkom utvoria dvojicu. Pozrú si do očí (bez ďalších komunikačných prejavov). Na pokyn učiteľa sa prechádzajú ďalej. Takto sa dvojice vystriedajú niekoľkokrát. V druhom kole sa aktivita opakuje, ale podľa predbežného pokynu učiteľa žiaci v náhodnej dvojici pridávajú k pohľadu úsmev (opäť zopakujeme niekoľkokrát). V treťom kole opäť postupuje podľa rovnakých princípov, k pohľadu a úsmevu pridáme podanie ruky. V štvrtom kole sa žiaci spolu s pohľadom, úsmevom a podaním ruky pri každom náhodnom stretnutí navzájom pozdravia.

Otázky na reflexiu:

- Ktorá podoba stretnutia ti vyhovovala najmenej a ktorá najviac?
- Akú úlohu zohrávajú pri pozdrave jednotlivé neverbálne kontakty?
- Ako súvisí pozdrav s medziľudskými vzťahmi?
- Ako pôsobí pri formálnych stretnutiach pozdrav a predstavenie sa?

Skresľovanie informácie

Cieľ: Uvedomiť si skutočnosť, že k skresleniu informácie prichádza zákonite a z rozličných príčin. Nemať ťažké srdce na ľudí, ktorí nechtiac informácie napr. aj o mne skreslia.

Čas: 30 min.

Postup:

Na dvoch rôznych ukážkach prezentujeme skresľovanie informácií. Prvou ukážkou bude scénka. Za dvere pošleme päť dobrovoľníkov. V skupine sa dohodneme na situácii, ktorú jeden z nich pantomimicky zahrá (napr. ranné vstávanie, poľovačka na medveďa). Potom dobrovoľníci po jednom vstupujú. Jeden druhému prehrávajú situáciu bez toho, aby dostali spätnú väzbu. Každý má svoju predstavu o význame pantomímy a podľa toho ju tomu nasledujúcemu zahrá. Kým príde na radu posledný, zväčša býva situácia veľmi skreslená. Potom situáciu zahrá ešte raz prvý a povie, čo vlastne zobrazuje. Nasleduje diskusia o tom, kedy a ako vzniklo skreslenie, kde boli väčšie zmeny vo význame a prečo.

Druhá ukážka môže využívať verbálnu komunikáciu. Znovu idú za dvere piati dobrovoľníci. Prvému prečítame krátky úryvok z dennej tlače s tým, že mu povieme, aby bol pozorný, že to bude mať čo najvernejšie zopakovať. Potom po jednom vpúšťame dobrovoľníkov a jeden druhému opakujú. Čo si z počutého zapamätali. Na záver sa prečíta úryvok znova a nasleduje podobná diskusia ako pri prvej ukážke.

Otázky na reflexiu:

- Ako sa podarilo prenášať informáciu? Kedy vznikli najväčšie skreslenia?
- Čo si myslím o skresľovaní informácií v bežnom živote?
- Ako sa cítim, keď sa o mne hovorí niečo, čo má posunutý význam?
- Môžem si svoje prežívanie po tejto skúsenosti poopraviť?

Transfer:

- Hovoriť o iných budem hlavne dobré veci. Rozširovanie zlých informácií sa budem strániť práve pre skúsenosť, že môžu byť skreslené, ale aj preto, že nič neriešia, iba šíria zlo ďalej.
- Ak počujem o sebe skreslené správa, ostanem spokojný, lebo viem, že skreslenie informácie je zákonité. Podľa situácie veci vysvetlím.

Aby som ťa lepšie poznal

Cieľ: Poukázať na prvky komunikácie prostredníctvom osobného záujmu vyjadreného formou otázok. Vzájomne sa zblížiť.

Čas: 20 min.

Postup:

Táto aktivita sa odporúča realizovať vo dvojiciach, ktoré sa málo poznajú. Takto vytvorené dvojice sedia oproti sebe. Istý časový interval (2 min.) jeden z nich kladie druhému otázku: „Aby som ťa lepšie poznal, chcem o tebe vedieť ...“ napr. akých máš rodičov ... Druhý neodpovedá. Prvý znova a znova kladie celú otázku so zmeneným koncom. Vždy si vymyslí niečo iné, čo by ho zaujímalo na partnerovi. Ten svoju odpoveď neprejavuje ani neverbálne. Po dvoch minútach sa vymenia a otázky kladie druhý prvému. Po uplynutí stanoveného času ich učiteľ zastaví a ponúkne niekoľko otázok na rozmýšľanie:

- Aké to bolo pre vás klásť otázky, prípadne nemôcť na ne odpovedať?
- Aké typy otázok ste dostávali najčastejšie?
- Boli ste radi, že nemusíte na niektoré otázky odpovedať, alebo naopak radi by ste boli na niektoré odpovedali?
- Čo ste si uvedomili pri tejto aktivite? (Človek sa predstaví druhému aj prostredníctvom svojich otázok.)

Aktivitu ukončíme tak, že počas jednej minúty, si žiaci môžu odpovedať na jednu z otázok, na ktoré sa im žiada odpovedať.

Počúvanie

Cieľ: Precvičiť pozorné počúvanie, uvedomiť si význam počúvania v komunikácii.

Čas: 20 min.

Postup:

Žiaci sa rozdelia na dvojice. Prvý z dvojice povie niekoľko viet. Druhý zopakuje hlavnú myšlienku formou: „Povedal si, že ... “. Prvý potvrdí (stačí neverbálne), či správne počul a pochopil myšlienku. Ak nie, prvý zopakuje vety a hra pokračuje. Aj počas

počúvania prejavujeme rôznym spôsobom pozornosť i súhlas (tvár obrátená k partnerovi, pozorný výraz tváre, občasné prikývnutie).

Otázky na reflexiu:

- Darilo sa ti počúvať a zopakovať myšlienku povedaných viet? Bolo to náročné?
- Ako si sa cítil, keď si ťa partner pozorne vypočul a dokázal myšlienku pretlmočiť?
- Uvedomuješ si komplexnosť (súvislosť) verbálneho a neverbálneho prejavu?
- Čo z toho vyplýva? (Krížová, 2005)

Sebareflexia zo sociálno-pedagogického výcviku učiteľov stredných odborných škôl

V dňoch 3. a 4. júna 2013 sa v priestoroch Dopravnej akadémie Trenčín uskutočnil sociálno-pedagogický výcvik v rámci edukačnej aktivity. Na tomto výcviku sa zúčastnilo 28 učiteľov všeobecno-vzdelávacích predmetov a odborných predmetov z Dopravnej akadémie TN a Strednej odbornej školy Emila Belluša TN. Cieľom tohto výcviku bolo rozvíjanie sociálno-edukačných kompetencií učiteľov stredných odborných škôl. Téma výcvikového kurzu ma zaujala a preto som sa naň prihlásila, aj keď sa konal na začiatku letných prázdnin, kedy myslím si, že každý učiteľ potrebuje „vypnúť“ a oddychovať po náročnom školskom roku. Už na začiatku môžem skonštatovať, že neľutujem, že som sa výcviku zúčastnila. Zaujímavá bola nielen téma, ale aj pozitívny prístup lektorky, na ktorej bolo vidieť, že pre ňu je práca aj koníčkom.

Hneď na začiatku výcviku sme si vyhotovili menovky, na ktoré si každý napísal, ako by chcel, aby ho ostatní oslovovali. Toto nás aspoň trochu zbližilo a každý z nás vystúpil z anonymity.

Prvá aktivita bola zameraná na naše očakávania od výcviku. Na papier si každý napísal minimálne jedno a maximálne tri očakávania. Ja som napísala tri očakávania: spoznanie nových ľudí, získanie nových vedomostí a zručností, získanie kreditov v rámci vzdelávania učiteľov. Papiere sme nechali kolovať medzi všetkých účastníkov a každý, ktorý mal identické očakávanie, alebo sa s ním stotožnil urobil čiarku. Keď sa

papiere vrátili pôvodnému majiteľovi, čiarky spočítal. Tie očakávania, s ktorými sa stotožnilo najviac členov v skupine, sme nalepili na stenu. Najviac sa opakovali napr. tieto očakávania: získanie kreditov, rozvíjanie spolupráce medzi kolegami, naučiť sa niečo nové, zlepšenie komunikácie.

Ďalšia aktivita bola zameraná na sociálne vnímanie. Lektorka nám postupne zadávala 15 otázok, ktorými sme ju mali odhadnúť. Ja som správne odpovedala na 10 otázok, čo si myslím, že je celkom slušný výsledok. Odpovede som volila napr. podľa intuície, prvého dojmu, sympatie, t.j. podľa faktorov sociálneho vnímania, ktoré sme si neskôr pri analýze odpovedí s lektorkou začali uvedomovať. Keď som moc premýšľala nad odpoveďou, tak práve tá bola nesprávna.

Nasledujúca aktivita sa týka štýlov poznávania. Najskôr sme si prečítali charakteristiky jednotlivých štýlov a vybrali si ten, ktorý nás najviac vystihuje. Ja som si našla dva, ale vôbec som netušila názov štýlu, len som si poznačila čísla 1 a 4. Potom sme začali vyplňať dotazník o štýloch poznávania, ktorý obsahoval 80 výrokov, s ktorými súhlasíme alebo nesúhlasíme. Každému výroku, s ktorým sme súhlasili sme priradili bod. Podľa KOLB – vyhodnotenia, sme čísla výrokov s ktorými sme súhlasili dali do krúžku a počet zakrúžkovaných čísel v stĺpci spočítali a súčet zapísali pod každý stĺpec osobitne. Podľa najvyššieho súčtu v stĺpcoch nám vyšla preferencia štýlu poznávania, ktorý najviac vyhovuje našej osobnosti. Mne vyšlo: Aktivista 15, Reflektor 12, Teoretik 11 a Pragmatik 16. Potom sme si k jednotlivým charakteristikám štýlov poznávania prideliť ich názvy a zistila som, že na začiatku som vybrala práve aktivistu a pragmatika. Výsledky sme si zaznačili do svojho aj spoločného grafu. Moje výsledky hodnotenia boli skoro rovnaké, čo je v práci učiteľa dobré, keďže moja osobnosť bude vyhovovať iným. Uvedomila som si, že vo svojej práci musím rešpektovať rôznorodé učebné štýly žiakov a pomáhať im rozvinúť ich vlastný učebný štýl.

Ďalšou zaujímavou aktivitou bola hra zameraná na spoluprácu v skupine. Rozdelili sme sa do štyroch skupín s rovnakým počtom členov. Lektorka nám prečítala zadanie hry s názvom Vražda. Našou úlohou bolo pomocou indícií nájsť vraha pani Blahovskej. Každý člen skupiny dostal svoje indície, ktoré si nemohol s nikým zo skupiny vymeniť, len ich o obsahu informovať. V skupine, ktorej som bola členom sa ihneď našli dvaja, ktorý začali zapisovať nami zverejnené indície do poznámok, aby sme sa dostali k záveru. Ako sa blížil čas ukončenia aktivity, naše

riešenia sa začali komplikovať až sme na konci mali tri riešenia. Aby sme mohli prezentovať náš výsledok, museli sme sa rozhodnúť pre jednu správnu odpoveď. Najlepší spôsob bolo hlasovanie. Väčšina hlasov bola pre odpoveď, ktorá nebola správna. Úplne prvé riešenie, na ktorom sme sa zhodli už po 10 minútach bolo správna, ale niektorí členovia skupiny začali uvažovať o tom, že k riešeniu sa nemôžeme dostať tak ľahko, a preto sme začali spochybňovať naše odôvodnenia. Pri analyzovaní tejto aktivity nám lektorka povedala, že dospelý ľudia väčšinou ľahké riešenia spochybňujú a všetko radšej komplikujú. Tak som rada, že sme nevybočili z podložených tvrdení, ale keďže som súťaživý typ, tak ma mrzelo, že naša skupina neuhádla správnu odpoveď.

Druhý deň výcviku sme začali tým, že každý mal o sebe povedať, ktoré predmety vyučuje. Už v prvý deň som si všimala kolegov z druhej školy a tipovala som si či učia odborné predmety alebo všeobecno-vzdelávacie predmety a vo väčšine som sa trafila. Telocvikári boli neposedný, jazykári sa domáhali širších vysvetlení a odborníci väčšinou prijímali fakty.

Prvou aktivitou boli príslovia. Lektorka nás rozdelila do dvojíc a každá dvojica dostala kartičku, kde bolo napísané známe príslovie, ale zložitým spôsobom (indíciami). Ja s kolegom sme mali príslovie: Bez práce nie sú koláče. Na riešenie sme prišli veľmi rýchlo. Potom sme jednotlivé indície postupne čítali ostatným, ktorí hádali príslovie. Niektoré som identifikovala rýchlo, ale v niektorých sa nachádzalo veľa cudzích slov, ktorým som nerozumela, alebo boli veľmi zdĺhavé. Vtedy som strácala záujem o vymyslenie riešenia a nechala som to na ostatných. Veľmi zaujímavé bolo správanie jednej mojej kolegyne, ktorú táto aktivita veľmi zaujala a dávala to najavo, že prvá vykrikovala správne riešenia, sústreďovala sa na zadania až tak, že sa postavila, aby ju nik nevyrušoval a všetko počula. Obdivovala som ju, že vie tak rýchlo reagovať, ale uvedomila som si, že ona je typ, ktorý okolo jednej veci rozpráva nekonečne dlho a aj dlho trvá, pokiaľ sa dostane k tomu, čo chce povedať. Ja z nej niekedy bývam nervózna, ale pretože ju mám ako kolegyňu rada, tak jej štýl tolerujem a učím sa trpezlivosti. Mňa táto aktivita utvrdila v tom, že všetko čo je jednoduché je zrozumiteľnejšie. Ale účasť na výcviku mi pomohla aj v tom, že nie každému žiakovi môže vyhovovať môj štýl učenia. Preto sa budem snažiť najmä pri diktovaní poznámok alebo vytváraní prezentácií byť o niečo rozsiahlejšia, aby preberané učivo zaujalo naozaj každého.

Nasledovala aktivita s názvom Lego, ktorá bola zameraná na neštandardnú komunikáciu. Lektorka na zem vyznačila štvorec, do ktorého postavila dve rovnako poskladané útvary z lega. Jednotlivé kocky boli rôznej dĺžky a farby. My sme si mali všimnúť ako sú poskladané. Lektorka nám vysvetlila pravidlá hry. Mali sme sa rozdeliť na dve skupiny, pričom členovia mali byť rozdelený na navigátorov a realizátorov, ktorí stratili jeden zmysel. Navigátori – reč, realizátori zrak. Našou úlohou bolo nájsť spôsob dohovárania medzi sebou pri skladaní skladačky. Vtedy sme ešte netušili, kto bude navigátor a kto realizátor. Ja so navrhovala, aby sme tleskali pri správnom postupe a dupali pri nesprávnom postupe. S tým sa všetci stotožnili. Potom sme hľadali postup, ako čo najprávnejšie poskladať jednotlivé kocky. Ja som mala problém zapamätať si postup farieb a veľkosť, lebo som rozmýšľala, ako zlepšiť komunikáciu. Tak som predložila návrh, že by tleskať a dupať mal iba jeden navigátor, ktorý vyjadrí správny postup za všetkých. Ak by odpovedal opačne čo len jeden navigátor, tak by realizátori nevedeli ako postupovať. Môj návrh bol, keď sa robí dobre všetci dajú palec nahor a jeden tleskne a ak dajú všetci palec dole tak dupne. Toto sme si nacvičili, keď si niektorí skúšali skladať jednotlivé kocky. Aktivitu nám lektorka zjednodušila tým, že sme sa sami mohli rozhodnúť, či budeme realizátori alebo navigátori. Keďže jeden náš kolega bol najaktívnejší a skladanie kociek si najviac vyskúšal, bolo jasné, že bude realizátor. Ostatní sme sa rozdelili bez problémov. Realizátori sa postavili do stredu naznačeného štvorca a zaviazali si oči, keďže ich stratený zmysel bol zrak. Navigátori sa postavili okolo. Lektorka potom rozmiestila kocky v štvorci a my sme dohodnutými spôsobmi dorozumievania skladali kocky. Najskôr sme my realizátori hľadali kocky a nahlas počítali, aby sme ich mali všetky, a potom jeden z nás sa postupne pýtal dohodnutým spôsobom navigátorov a tí odpovedali tleskaním a dupaním. Táto hra ich asi zaujala natoľko, že zabudli na palce a všetci spoločne dupali a tleskali. Našťastie všetci rovnako. Skladačku sme postavili správne. Potom túto hru mala realizovať druhá skupina, ktorú ale pred začiatkom lektorka prekvapila sťažením pravidiel, pretože videli nás spôsob komunikácie. Ich realizátori nesmeli používať okrem zraku ani hlas. Mali krátky čas na to, aby sa dohodli na spôsobe dorozumievania. Výhodou bolo to, že sa tiež mohli sami rozhodnúť kto bude realizátor a kto navigátor. Našli super riešenie. Jedna realizátorka mala dlhé vlasy, takže všetky kocky zhromažďovali u nej a pri skladaní postupovali tak ako mi. To znamená, že tleskali a dupali. Tu nastal problém, keď pri jednom usmerňovaní bolo počuť dupnutie aj tlesknutie. Bol to problém, ktorému som

sa ja chcela vyhnúť. Už pri dohovárani taktiky. Všetko ale dobre dopadlo a aj táto skupina skladačku poskladala správne. Pri analyzovaní tejto aktivity sme sa všetci zhodli na tom, že je strašné ak niekto príde o jeden zo zmyslov. Bolo pre nás neprirodzené komunikovať takýmto spôsobom. Ja som patrila do skupiny realizátorov a mala so zlý pocit z toho, keď som nič nevidela. Som rada, že som si to vyskúšala. Túto aktivitu určite vyskúšam so žiakmi. Budem rada, ak si uvedomia, že naozaj je v živote veľmi dôležité zdravie, a že by sa mali naučiť vcítiť do problémov iných a nachádzať nové spôsoby komunikácie. Táto aktivita vo mne zanechala asi najviac zo všetkých aktivít.

Ďalšou aktivitou bol test empatie. Postupne nám lektorka zadávala 10 otázok na ktoré sme mali odpovedať tak, ako si myslíme, že budú odpovedať aj ostatní členovia skupiny. Ku každej odpovedi sme si priradili číslo, ktoré zodpovedalo počtu zhodných odpovedí v rámci skupiny. Najviac som sa zhodla v odpovediach obed (asi sme boli všetci hladní), káva (už na nás prichádzala únava), piatok (začína sa víkend), leto (sme učitelia a máme konečne čas na oddych a čerpanie nových síl). Súčet nám určil mieru empatie. Mne vyšlo číslo 173, čo je celkom dobrý výsledok, pretože lektorka nám vysvetlila, že učiteľ by mal získať viac ako polovicu z maximálneho počtu. Pri počte účastníkov, ktorí test v našej skupine absolvovalo to bolo číslo 250. Keď sme si hovorili výsledky, tak sa každý z nás pohyboval nad hranicou 125. Túto aktivitu nám lektorka odporučila použiť v triede so žiakmi napríklad vtedy, ak hľadáme najvhodnejšieho žiaka, ktorý sa hodí za predsedu triedy. Túto aktivitu použijem v mojej triede, pretože by som chcela vedieť, či som naozaj správne odhadla niektorých žiakov.

Posledná aktivita mala názov Prežitie v púšti. Lektorka nám prečítala zadanie, ktoré obsahovalo niekoľko údajov. Naše lietadlo havarovalo o 10:00 hod, 60 km od plánovaného kurzu v púšti, kde boli iba kaktusy. Púšť sa nachádza v severozápadnej časti USA, 70 km od baníckej osady. Lietadlo zhorelo, ale všetci cestujúci sa zachránili. Na sebe mali sako, košeľu, nohavice, ponožky, topánky. Pilot nestihol oznámiť haváriu. Teplota počas dňa dosahuje 40°C. Z lietadla sa podarilo zachrániť lekárničku, 2 priesvitné pršiplášte, nabitú pištoľ so 6 nábojmi, slnečné okuliare pre každého, 1 funkčnú baterku, červeno – biely padák, kozmetické zrkadielko, 1 fľaša vody pre každého, 1 kabát pre každého a 1 dýku. Našou úlohou bolo podľa vlastného uváženia zoradiť tieto veci podľa dôležitosti na prežitie. Ďalšou úlohou bolo sa

rozhodnúť, či opustíme miesto havárie, alebo zostaneme na mieste a o svojom rozhodnutí presvedčiť ostatných v skupine. Ja aj väčšia časť skupiny sme sa rozhodli opustiť miesto havárie. Ale ako nám lektorka povedala, že podľa experta na takéto situácie, je nutné zostať na mieste, lebo inak by sa šance na prežitie výrazne znížili. A zase sa ukázalo, že sme zbytočne špekulovali. Veď aj v bežnom živote sa držíme zásady, že ak sa niekto stratí v skupine, tak má zostať na mieste, lebo prirodzene sa začína hľadať na mieste kade s prechádzalo a potom postupne okolo tohto miesta. Zaujímavé bolo aj odôvodňovanie poradia dôležitostí zachránených vecí. Asi najviac ma prekvapilo tvrdenie, že lekárničku by sme si mali zobrať ako poslednú, pretože pri takýchto teplotách a suchu je vraj málo pravdepodobné, aby zranený človek vykrvácal. Na prvom mieste bolo zrkadielko kvôli signalizácii pre záchranárov. Človeka ani nenapadne, že by takúto situáciu zažil a už nie ako by v takejto situácii reagoval. Bolo zaujímavé počúvať argumenty niektorých členov skupiny, ktorých predstavy boli rozdielne so správnymi odpoveďami. Čo viem určite. Neviem ako by som sa v takejto situácii zachovala. A preto verím, že ju nikdy nezažijem. Treba vždy počúvať názory ostatný a nepresadzovať si len to svoje.

Ku koncu kurzu nám lektorka rozdala dotazníky MBTI. Úlohou tohto dotazníka bolo aby čo najpresnejšie zmeral psychologické preferencie človeka s ohľadom na to, ako vníma svet vôkol seba a na základe čoho koná. Pomocou neho sme zisťovali poznanie seba samého v typológii osobnosti manažéra. Test obsahoval 56 otázok, pričom každá mala 2 možnosti odpovede. Úlohou bolo medzi tieto dve možnosti rozdeliť spolu 5 bodov podľa toho, ako nám vyhovujú. Dotazník sme vyhodnotili podľa kľúča, na základe ktorého sme sa mohli o sebe dozvedieť ako vnímame okolité prostredie, ako získavame informácie, ako spracovávame informácie a aký máme životný štýl. Ďalej sme mohli zistiť aký máme typ temperamentu, a do ktorej kategórie zo 16 osobnostných typov patríme. Po spočítaní všetkých bodov mi vyšlo, že som extrovert, uprednostňujem intuíciu, cítenie a vnímanie. Môj temperament je idealista (NF) a osobnostný typ ENFP Optimista. Myslím si, že tieto charakteristiky ma vystihujú.

Na záver kurzu sme spoločne zhodnotili svoje očakávania zo začiatku výcviku. Väčšina sa nám splnila. Myslím si, že výcvik bol prínosom pre každého účastníka. Pre mňa určite. Naučila som sa niečo nové, čo určite použijem vo svojej pedagogickej praxi. Budem určite vyhľadávať v literatúre a na internete nové nápady. Takýmto

výcvikom by mali prejsť všetci učitelia. Zúčastnila som sa niekoľkých vzdelávacích aktivít pre učiteľov, ale tento výcvik bol zatiaľ najlepší a môžem úprimne skonštatovať, že mi je ľúto, že trval len 2 dni. Preto by som sa chcela poďakovať lektorke Slávke Hlásnej a v dobrom závidím jej študentom, ktorých vyučuje na vysokej škole. Takých pedagógov ako je ona je zatiaľ veľmi málo. Ďakujem.

Ing. Renáta Jánošíková,

Dopravná akadémia,

Školská 66, 912 50 Trenčín

e-mail: renka@post.sk

Použité informačné pramene:

BÚCIOVÁ, I.2007: *Komunikácia a sociálne zručnosti ako prostriedok zlepšovania vzťahov medzi žiakmi*. Univerzita Mateja Bela. Banská Bystrica. 2006. 72 s. (Diplomová práca)

DUDINSKÁ, S.2012: *Komunikácia v ŠKD*. Metodicko-pedagogické centrum. Bratislava. 2012

ERNEKER, J.2002: *Komunikácia v riadiacej činnosti*. Bratislava. Akadémia Policajného zboru 2002. s.110. ISBN80-8054-245-7

GABURA, J.- GABURA, P.2004: *Sociálna komunikácia*. Občianske združenie Sociálna práca. Bratislava. 2004. 128 s. ISBN: 80-968927-7-0

KRÍŽOVÁ, O. - KOPINOVÁ, L.2005: *Príprava učiteľov SOU na rozvoj komunikačných a sociálnych kompetencií učňovskej mládeže súvisiacich s budúcim zamestnaním*. Metodicko-pedagogické centrum. Bratislava. 2005. Študijný materiál k projektu podporenému ESF č. 11230100046

MURÍNOVÁ, P.2001: *Keď oči prehovorí... Špecifické aspekty komunikácie zdravotných sestier s pacientmi s afáziou*. Univerzita Komenského v Bratislave. Bratislava. 2001. 58 s. (Práca študentskej vedeckej a odbornej činnosti)

ORAVCOVÁ, J.2004: *Sociálna psychológia*. Univerzita Mateja Bela. Banská Bystrica. 2004. ISBN: 80-8055-980-5

POPELKOVÁ, M.2000: *Sociálno-psychologický výcvik ako prvok edukačného prostredia*. In: Netradičné podoby edukačného prostredia. PF UKF. Nitra. 2000. ISBN 80-8050-385-0

VETRÁKOVÁ, M.2003: *Komunikácia v práci manažéra*. 1. vydanie. Univerzita Mateja Bela. Banská Bystrica. 2002. 203 s. ISBN: 80-8055-630-X

VINCÍKOVÁ, S. - HALAŠOVÁ, M.2009: *Komunikácia a tvorivé riešenie problémov v environmentálnej výchove*. Fakulta prírodných vied UMB. Banská Bystrica.2009. ISBN 978-80-8083-930-7

<http://www.proles.sk/vystupy/space/1.pdf>

<http://bvsp.open.sk/1.semester/Teoreticke%20aspekty%20komunikacie/Teoretick%C3%A9%20aspekty%20komunik%C3%A1cie.pdf>

<http://www.vyrozpravajsa.sk/index.php/clanky/13-rozpravanie/17-komunikacia-uvod>

http://is.muni.cz/th/363515/lf_m/diplomova_praca.pdf

<http://referaty.aktuality.sk/komunikacia/referat-17355>

<http://psychologia.studentske.eu/2008/09/podmienky-spravnej-komunikcie-v-kole.html>

<http://bvsp.open.sk/1.semester/Teoreticke%20aspekty%20komunikacie/1.%20KOMUNIKACIA.doc>

4. CELOŽIVOTNÉ VZDELÁVANIE AKO SÚČASŤ KARIÉRNEHO RASTU UČITEĽA STREDNEJ ODBORNEJ ŠKOLY

Andrea Juríčková

Záujem o štúdium podmieňuje osobnosť učiteľa, jeho schopnosť upútať pozornosť študentov, schopnosť syntetizovať poznatky z rôznych vedných disciplín, schopnosť podnecovať iniciatívu a motiváciu mladých ľudí. Pedagógom by mala byť osobnosť, ktorá prešla teóriou a praxou, je zapálená pre svoju prácu a aspoň do určitej miery má charizmatickú povahu s vysokým morálnym kódexom. Tvorivá, pohyblivá a pružná osobnosť učiteľa, ochotná učiť sa, má lepšie predpoklady motivovať študentov a rozvíjať ich osobnosť v rámci profesijných kľúčových kompetencií. Dôležitosť a užitočnosť osobného kontaktu pre obe strany vyučovacieho procesu je nespochybniteľná. Diskusia medzi pedagógom a študentom rozvíja myslenie a komunikačné zručnosti študenta. Z tohto všetkého vidieť nevyhnutnosť a nezastupiteľnosť dobrého pedagóga v odbornom, ale aj v osobnostnom rozvoji študenta. Príklad učiteľa, jeho správanie a vystupovanie je to najlepšie, čo pomáha formovať vedomosti a charakter budúceho absolventa. (podrobnejšie na www.referaty.aktuality.sk/osobnost-ucitela)¹⁵ a Hlásna (2008)¹⁶.

Kíreš (2003) konštatuje, že rýchle životné tempo, neustály prísun nových informácií, potreba každodennej reflexie na meniace sa podmienky a požiadavky praxe, učiteľa prirodzene privádzajú k potrebe permanentného sebazvdelávania a neustáleho skvalitňovania a rozširovania si vedomostí a zručností. Pokiaľ sa na problematiku vzdelávania učiteľa dívame z pohľadu slabej motivácie, nedostatočného ohodnotenia práce a nedostatku financií v školstve, môžeme veľmi ľahko sami seba presvedčiť, že nás, ako radových učiteľov, sa to netýka. Vystačíme si rokmi overenými postupmi, učebnicu už poznáme takmer naspamäť, prečo by sme sa teda potrebovali

¹⁵ *Osobnosť učiteľa*. [online]. Dostupné na: www.referaty.aktuality.sk/osobnost-ucitela

¹⁶ HLÁSNA, S.2008: Ďalšie vzdelávanie dospelých v oblasti personálnych a interpersonálnych komunikačných a prezentačných zručností. In: *Lingvistické a didaktické aspekty cudzojazyčnej prípravy v komerčnej sfére*. Bratislava : Lingos, 2008, s. 35-40. ISBN 978-80-89328-03-1

ďalej vzdelávať? Pozrime sa však na problematiku z dnes tak moderného pohľadu, z pohľadu spotrebiteľa – študenta.¹⁷

Náš súčasný študent chce komunikovať na partnerskej úrovni, je sebavedomý, kritický, má prístup k obrovského množstvu informácií, požaduje kvalitné vzdelávanie. Škola a učiteľ v nej reprezentujú vzdelávaciu inštitúciu, ktorá má byť poskytovateľom kvalitných vzdelávacích služieb. Jedným z kľúčových článkov kvalitného vzdelávacieho procesu je kvalitne pripravený učiteľ, ktorý sa neustále vzdeláva a má potrebu sa ďalej vzdelávať, uvádza Kíreš.¹⁸

Ako uvádza Referát pre celoživotné vzdelávanie¹⁹, účelom ďalšieho vzdelávania je umožniť každému občanovi doplniť, rozšíriť a prehĺbiť si získané vzdelanie a zdokonaľiť odbornú a pedagogickú spôsobilosť pedagogických pracovníkov v súlade s najnovšími progresívnymi vedeckými poznatkami, spoločenskými potrebami a požiadavkami pedagogickej a odbornej praxe.

Ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov a celoživotné vzdelávanie sa v súčasnosti stáva významným prostriedkom umožňujúcim absolventom štúdií, vzdelávacích aktivít a rôznych foriem tohto vzdelávania získavať požadovanú kvalifikáciu, resp. si kvalifikáciu zvyšovať a dosiahnuť výhodnejšie pozície na trhu práce. Príprava na povolanie sa stáva súčasťou celoživotného vzdelávania. Prehľbovanie kvalifikácie, rekvalifikácia, osvojovanie si nových poznatkov, zručností, spôsobilosti sa čím ďalej tým viac stáva súčasťou pracovných povinností zamestnancov, píše sa v referáte pre celoživotné vzdelávanie.²⁰

Ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov a celoživotné vzdelávanie je možné a potrebné chápať aj v súvislosti vstupu Slovenska do Európskej Únie. Vo všetkých významných dokumentoch EÚ týkajúcich sa oblasti výchovy a vzdelávania sa kladie dôraz na rozvoj celoživotného vzdelávania s cieľom zabezpečiť vysokú úroveň zamestnanosti. Jedným zo strategických cieľov EÚ v oblasti vzdelávania do

¹⁷ KÍREŠ, M.(2003): *Nevyhnutosť ďalšieho vzdelávania učiteľov*. [online]. Dostupné na: http://physedu.science.upjs.sk/mif/pdf/21_f_4_kires.pdf

¹⁸ KÍREŠ, M.(2003): *Nevyhnutosť ďalšieho vzdelávania učiteľov*. [online]. Dostupné na: http://physedu.science.upjs.sk/mif/pdf/21_f_4_kires.pdf

¹⁹ KÍREŠ, M.(2003): *Nevyhnutosť ďalšieho vzdelávania učiteľov*. [online]. Dostupné na: http://physedu.science.upjs.sk/mif/pdf/21_f_4_kires.pdf

²⁰ KÍREŠ, M.(2003): *Nevyhnutosť ďalšieho vzdelávania učiteľov*. [online]. Dostupné na: http://physedu.science.upjs.sk/mif/pdf/21_f_4_kires.pdf

roku 2010 bolo zabezpečiť, aby sa na celoživotnom vzdelávaní každého členského štátu EÚ zúčastnilo najmenej 10% jeho 25 - až 64-ročných obyvateľov, uvádza sa v Referáte pre celoživotné vzdelávanie. ²¹

Celoživotné vzdelávanie ako výzva pre 21. storočie ²² (ďalej výzva pre 21. storočie) syntetizuje v celoživotnom vzdelávaní spolu výchovné a vzdelávacie aktivity uskutočňované v školskom subsystéme vzdelávania (materské, základné, stredné a vysoké školy) a v subsystéme mimoškolského vzdelávania (podnikové, rezortné, záujmové, občianske, iné vzdelávanie). Prvý subsystém sa označuje aj ako formálne vzdelávanie, druhý ako neformálne vzdelávanie. Oba subsystémy vzdelávania možno charakterizovať ako organizovanú činnosť cielenú na získanie vedomostí, schopností a zručností potrebných pre výkon konkrétnych činností, pričom v oboch systémoch je uskutočňovaná inštitucionálne, je štruktúrovaná podľa cieľov, počtu hodín a podpory učenia sa. Európska komisia však v poslednom období kladie zvýšený dôraz na činnosť vzdelávajúceho sa subjektu obom uvedeným subsystémom pripája neinštitucionálne učenie sa - vychádzajúce z každodenných aktivít spojených s prácou, rodinou alebo voľným časom; toto učenie sa nie je štruktúrované, nevedie k získaniu osvedčenia, je skôr príležitostné, nezámerne.

Výzva pre 21. storočie ²³ ďalej uvádza rozvoj technológií, nástup informačnej spoločnosti, globalizácia ekonomiky a premeny trhu práce podčiarkujú strategický význam vzdelávania, výchovy a učenia. Perspektíva rozvoja každej krajiny je učiaca sa spoločnosť, v ktorej už nestačí len získať iniciačné vzdelanie, aby občan celý život pracoval a zapájal sa do života spoločnosti. Vzniká potreba celoživotného vzdelávania. Jej napĺňanie si kladie za cieľ predovšetkým vytváranie podmienok pre poskytovanie možností a účasti na vzdelávaní pre všetkých občanov. Zároveň sa plnia aj významné spoločenské ciele, ako zvyšovanie schopností občanov uplatniť sa na trhu práce v meniacich sa spoločensko-ekonomických podmienkach, osobný rozvoj

²¹ KÍREŠ, M.(2003): *Nevyhnutnosť ďalšieho vzdelávania učiteľov*. [online]. Dostupné na: http://physedu.science.upjs.sk/mif/pdf/21_f_4_kires.pdf

²² *Celoživotné vzdelávanie ako výzva pre 21. storočie*. [online]. Dostupné na: http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user/obrazky/ofakulte/Celozivotne_vzdelavanie/RCZV-webstranka_2011.pdf

²³ *Celoživotné vzdelávanie ako výzva pre 21. storočie*. [online]. Dostupné na: http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user/obrazky/ofakulte/Celozivotne_vzdelavanie/RCZV-webstranka_2011.pdf

jednotlivca v súlade s jeho potrebami a schopnosťami, zvyšovanie účasti občanov na riadení spoločnosti, podpora spoločenskej súdržnosti, aktivity zamerané na trvalo udržateľný rozvoj.²⁴

Výzva pre 21. storočie²⁵ konštatuje, že celoživotné vzdelávanie je v poslednom desaťročí v centre pozornosti nadnárodných organizácií, vlád, medzinárodných organizácií. Odrazilo sa to v príprave rôznych koncepčných materiálov. Ďalšie dôležité nadnárodné dokumenty, ktoré sa týkajú celoživotného vzdelávania sú:

- Celoživotné učenie pre všetkých, OECD 1996,
- Hamburská deklarácia (CONFINTEA V) – Správa o budúcom smerovaní vzdelávania dospelých (1997),
- Bolonská charta – Ciele a snahy pre celoživotné učenie – Summit G 8 (1999),
- Závery Európskej rady v Lisabone (2000),
- Rezolúcia Rady o ČŽV z 27.6.2002,
- Kodanská deklarácia o rozšírenej európskej spolupráci v odbornom vzdelávaní a príprave 2002),
- Vzdelávanie a príprava 2010 – dokument Európskej komisie z 11.11.2003⁴

Podľa týchto dokumentov sú strategické ciele rozvoja celoživotného vzdelávania na Slovensku zamerané na:²⁶

²⁴ Celoživotné vzdelávanie ako výzva pre 21. storočie. [online]. Dostupné na: http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user/obrazky/ofakulte/Celozivotne_vzdelavanie/RCZV-webstranka_2011.pdf

²⁵ Celoživotné vzdelávanie ako výzva pre 21. storočie. [online]. Dostupné na: http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user/obrazky/ofakulte/Celozivotne_vzdelavanie/RCZV-webstranka_2011.pdf

²⁶ Celoživotné vzdelávanie ako výzva pre 21. storočie. [online]. Dostupné na: http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user/obrazky/ofakulte/Celozivotne_vzdelavanie/RCZV-webstranka_2011.pdf

a) Vytvorenie podmienok pre všeobecný rovnaký a stály prístup občanov k nadobúdaniu nových a obnovovaniu už získaných zručností, ktoré sú potrebné na zapojenie sa do života spoločnosti založenej na vedomostiach. Pod novými zručnosťami sa chápu digitálna gramotnosť, ovládanie cudzích jazykov, sociálne, podnikateľské zručnosti a rozvinutá spôsobilosť učiť sa.

b) Zvýšenie úrovne investícií do vzdelania ako zdôraznenie priority najdôležitejšieho bohatstva Európy – jej ľudí. Týka sa to priamych investícií, daňových režimov, účtovných štandardov, výkazníctva a informačných povinností. Dôležité je spriehľadnenie investícií. Pokrok v tejto oblasti možno dosiahnuť aj uzatváraním rámcových dohôd o celoživotnom vzdelávaní medzi sociálnymi partnermi; tieto budú zamerané na ciele odborného a ďalšieho odborného vzdelávania, ale aj na spolufinancovanie vzdelávania zamestnancov zo strany zamestnávateľov. Pokrok môžu priniesť aj opatrenia stimulujúce jednotlivca k vzdelávaniu sa, ako aj zamestnávateľov k podporovaniu rozvoja osobnosti svojich zamestnancov.

c) Zavádzanie a podpora inovácií vo vyučovaní a vzdelávaní v oblastiach: obsahu, foriem a metód, vo vzdelávacích technológiách založených na využití informačno-komunikačných technológií, ako aj v zmene postavenia učiteľa. Táto profesia bude mať aj naďalej kľúčový význam, avšak učitelia v školách budúcnosti sa stanú viac odbornými poradcami pre učiacich sa pri nadobúdaní nových informácií. Dôležitá je priechodnosť medzi sektormi a úrovňami vzdelávacích subsystémov a nevyhnutná je tiež zmena v chápaní objektu vzdelávania (žiak, študent, učiaci sa) smerom ku seba vzdelávajúcemu sa a sebamotivujúcemu sa subjektu, ktorý bude vo väčšej miere preberať zodpovednosť za formu a výsledky svojho vzdelávania sa.

d) Zmena postupov a pravidiel pri oceňovaní účasti na vzdelávaní a výsledkov vzdelávania najmä pri neformálnom a neinštitucionálnom vzdelávaní. Integrovaná Európa s otvoreným trhom práce, voľným pohybom občanov za prácou aj vzdelávaním vyžaduje vytvorenie efektívneho systému hodnotenia vzdelávania.

e) Zabezpečenie prístupu ku kvalitným informáciám a radám o možnostiach vzdelávania pre každého a počas celého života. Kariérové poradenstvo sa chápe ako stála a lokálne prístupná služba pre všetkých. Jej obsahom majú byť nielen presné a relevantné informácie o možnostiach vzdelávania, ale aj vysoko odborná rada

uľahčujúca rozhodovanie, motivujúca jednotlivca k ďalšiemu snaženiu sa o lepšie uplatnenie na trhu práce v regióne na základe získaného vzdelania.²⁷

f) Poskytovanie príležitostí pre vzdelávanie čo najbližšie k vzdelávajúcim sa v ich vlastných komunitách pri maximálne nožnej miere ich podpory prostriedkami informačno-komunikačných technológií. Prioritou je preto vytváranie podmienok pre lokálne vzdelávanie vo vzdelávacích strediskách na bežne prístupných miestach, dosahovanie priblíženia sa vzdelávania prostredníctvom komunikačných technológií na menej prístupných miestach, resp. pre zdravotne postihnutých občanov. Celoživotné vzdelávanie by malo pôsobiť ako motor miestneho a regionálneho rozvoja a regenerácie.⁴

Pokiaľ ide o koncepčné a rozvojové materiály v SR, celoživotné vzdelávanie je v Programovom vyhlásení vlády Slovenskej republiky (2002) deklarované ako jedna z priorít rozvoja spoločnosti. Otázka celoživotného vzdelávania je súčasťou koncepčných materiálov a akčných plánov, ktoré boli vypracované a prijaté v súlade s európskymi trendmi.²⁸

V oblasti školstva boli súčasťou celoživotného vzdelávania riešené v niekoľkých koncepčných materiáloch Ministerstva školstva SR. Dôležitým bol Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (Milénium), v ktorom boli predložené cieľový stav výchovy a vzdelávania, základné piliere a stratégia reformných zmien v oblasti vzdelávania. Návrh koncepcie ďalšieho rozvoja školstva na Slovensku pre 21. storočie (schválený vládou v roku 2000) obsahoval stav slovenského školstva, stanovil ciele a cesty, ako ich dosiahnuť. Koncepcia ďalšieho vzdelávania v Slovenskej republike (schválená vládou v roku 2002) obsahovala charakteristiku súčasného stavu ďalšieho vzdelávania a základné predpoklady jeho rozvoja do roku 2010.

²⁷ Celoživotné vzdelávanie ako výzva pre 21. storočie. [online]. Dostupné na: http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user/obrazky/ofakulte/Celozivotne_vzdelavanie/RCZV-webstranka_2011.pdf

²⁸ Celoživotné vzdelávanie ako výzva pre 21. storočie. [online]. Dostupné na: http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user/obrazky/ofakulte/Celozivotne_vzdelavanie/RCZV-webstranka_2011.pdf

Ďalším dôležitým dokumentom SR, ktorý rieši problematiku vzdelávania v úzkej súvislosti s problematikou zamestnanosti, je Národný akčný plán zamestnanosti. Okrem iného ukladá modernizovať a rozšíriť modulový systém ďalšieho vzdelávania občanov ako nástroja rozvoja ekonomiky založenej na znalostiach nadväzujúci na školský systém a na znalostiach z oblasti informačných technológií s cieľom zvýšiť pružnosť pracovnej sily na meniacom sa trhu práce. Ďalej tento dokument navrhuje opatrenia zamerané na riešenie spolufinancovania celoživotného vzdelávania, vytvorenia informačného systému o možnostiach vzdelávania a prehĺbenia spolupráce medzi jednotlivými subjektmi zodpovednými za vzdelávanie.

Iným dokumentom je Národný plán rozvoja. Jeho súčasťou je Sektorový operačný program Ľudské zdroje, ktorý definuje globálny cieľ - rast zamestnanosti založený na kvalifikovanej a flexibilnej pracovnej sile a bude sa postupne naplňovať realizáciou jednotlivých cieľov, priorít a opatrení. Priorita „Zvýšenie kvalifikačného potenciálu a adaptability zamestnancov a osôb vstupujúcich na trh práce“ je orientovaná na zvýšenie kvalifikačného potenciálu a adaptability zamestnancov a študujúcich. Vo svojich zámeroch je celý operačný program zameraný aj na rozvoj efektívneho a funkčného systému ďalšieho vzdelávania ako záruky adaptability ľudských zdrojov, riešenie otázky financovania, rozvoja podmienok na uľahčenie prístupu k ďalšiemu vzdelávaniu (druhá šanca), rozvoj systému overovania a uznávania kvalifikácií získaných v systéme ďalšieho vzdelávania a jeho prepojenie so systémom certifikácie.²⁹

Kroky vedúce k dosiahnutiu jednotlivých strategických cieľov sa v priebehu ich realizácie budú prelínať, nadväzovať, ale aj uskutočňovať paralelne. Naplnenie predstavy komplexného priestoru pre celoživotné vzdelávanie predpokladá aktívnu účasť všetkých významných subjektov: štátu, inštitúcií, občanov. Zodpovednosť za uskutočňovanie konkrétnych aktivít budú mať ústredné orgány štátnej správy, mestá a obce, zamestnávateľia, zamestnanci, vzdelávacie a výskumné inštitúcie a sociálni

²⁹ Celoživotné vzdelávanie ako výzva pre 21. storočie. [online]. Dostupné na: http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user/obrazky/ofakulte/Celozivotne_vzdelavanie/RCZV-webstranka_2011.pdf

partneri. Pre dosiahnutie stanovených cieľov je potrebné uskutočniť nasledovné aktivity : ³⁰

Získavanie nových zručností: ³¹

- maximalizovať pružnosť a otvorenosť systému celoživotného vzdelávania s cieľom posilňovať alternatívy prístupu k celoživotnému vzdelávaniu so zameraním na získavanie nových osobnostných a odborných zručností (zodpovedný subjekt, kompetencia MŠ SR),
- zvyšovať záujem verejnosti o celoživotné vzdelávanie vhodnou motiváciou tak, aby sa vzdelávanie stalo potrebou a nie povinnosťou (všetky subjekty),
- vytvorenie legislatívnych, inštitucionálnych a finančných podmienok pre posilnenie postavenie formálneho a neformálneho vzdelávania v systéme vzdelávania (MŠ SR v spolupráci s MPSVR SR, MV SR, MH SR, MK SR, VÚC, orgány miestnej štátnej správy a miestnej samosprávy),
- vytvoriť mechanizmus na podporu projektov na tvorbu modulových vzdelávacích programov zameraných na nácvik nových základných zručností a modulových vzdelávacích programov orientovaných na potreby trhu práce (MŠ SR v spolupráci s MPSVR SR,),
- legislatívne upraviť postavenie a úlohy celoživotného vzdelávania v spoločnosti (MŠ SR).

Investície do vzdelávania ³²

- vytvoriť rámec na postupné zvyšovanie podielov finančných prostriedkov investovaných do celoživotného vzdelávania z verejných zdrojov, zo strany zamestnávateľov, zamestnancov, občanov (všetci sociálni partneri),

³⁰ *Celoživotné vzdelávanie ako výzva pre 21. storočie.* [online]. Dostupné na: http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user/obrazky/ofakulte/Celozivotne_vzdelavanie/RCZV-webstranka_2011.pdf

³¹ *Celoživotné vzdelávanie ako výzva pre 21. storočie.* [online]. Dostupné na: http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user/obrazky/ofakulte/Celozivotne_vzdelavanie/RCZV-webstranka_2011.pdf

³² *Celoživotné vzdelávanie ako výzva pre 21. storočie.* [online]. Dostupné na: http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user/obrazky/ofakulte/Celozivotne_vzdelavanie/RCZV-webstranka_2011.pdf

- účelovo vyčleňovať na ďalšie vzdelávanie zamestnancov a na podporu súčinnosti sociálnych partnerov v oblasti celoživotného vzdelávania (najmä odborného vzdelávania),
- časť prostriedkov objemovo navrhnutého sociálneho fondu, ktorý zo zákona zo svojho mzdového fondu vytvára každá organizácia (zamestnávateľia),
- podporovať a finančne stimulovať rozširovanie partnerstiev medzi vzdelávacími inštitúciami, záujmovými vzdelávacími školskými zariadeniami, klubmi, občianskymi združeniami, neziskovými vzdelávacími organizáciami, podnikmi, výskumnými ústavmi, osvetovými centrami a knižnicami ako nástrojmi celoživotného vzdelávania na miestnej a regionálnej úrovni (orgány štátnej správy a samosprávy),
- v týchto partnerstvách zvážiť a navrhnúť mechanizmus na zavedenie fondu vzdelávania a individuálneho vzdelávacieho účtu ako vzájomne sa dopĺňujúce formy (MŠ SR),
- pri vytváraní miestnych centier vzdelávania prednostne využívať už jestvujúce a fungujúce miestne inštitúcie (školy, osvetové zariadenia, kluby a najmä knižnice), integrovať ich sily a možnosti do subjektov, ktoré by mohli zabezpečovať aj občianske vzdelávanie a ďalšie služby napr. informačno-poradenské (orgány miestnej štátnej správy a samosprávy v spolupráci s MK SR, MŠ SR).

Inovácie vo vyučovaní a vzdelávaní⁴

- podporovať otvorený modulový kreditný systém vzdelávania, zaručujúci permanentnú inováciu obsahov vzdelávania, flexibilitu výberu modulov pre vzdelávajúcich sa s rozličnou kvalitou a kvantitou vzdelávacích a praktických skúseností, rešpektovať pritom väčšiu adresnosť obsahov vzdelávania pre novo identifikované cieľové skupiny (MŠ SR v spolupráci s ostatnými ústrednými orgánmi štátnej správy),
- pre podporu kurikulárnej transformácie definovať pedagogické inovácie na úrovni základnej a strednej školy a vytvoriť katalóg inovačných programov pre potreby pedagogickej praxe; definovať kľúčové výstupy vzdelania na báze podporných, dopĺňujúcich vzdelávacích programov pre tzv. druhú šancu vzdelávania MŠ SR,

- dobudovať systém profesijných štandardov a vzdelávacích štandardov tak, aby vznik, resp. inovácie profesijného aj vzdelávacieho štandardu prebiehali koordinovane a aby oba vzájomne a v maximálnej miere korešpondovali a reflektovali výber relevantných základných zručností (MŠ SR, MPSVR SR, MH SR, MDPT SR, MK SR, VÚC, orgány miestnej štátnej správy a miestnej samosprávy, zamestnávateľa),
- prehodnotiť postavenie učiteľov v spoločnosti, vypracovať ich profesijné a vzdelávacie štandardy, vytvoriť systém ich prípravy a ďalšieho vzdelávania, určiť pravidlá ich kariérového rastu (MŠ SR),
- definovať postavenie, profesijné a vzdelávacie štandardy, systém prípravy a ďalšieho vzdelávania vzdelávateľov dospelých - lektorov, školiteľov, organizátorov, manažérov – (MŠ SR v spolupráci so vzdelávacími ustanovitzňami),
- vytvoriť národnú inštitúciu pre analýzu, tvorbu koncepcií, hodnotenie, výskum a tvorbu prognóz celoživotného vzdelávania rozšírením kompetencií už existujúcej inštitúcie (MŠ SR),
- podporovať výskum v oblasti celoživotného vzdelávania (MŠ SR, ÚOŠS, SAV).

Oceňovanie výsledkov vzdelávania ³³

- vytvoriť legislatívne podmienky pre uznávanie modulov absolvovaných v rôznych druhoch formálneho i neformálneho vzdelávania, a tak zabezpečiť priepustnosť vzdelávacej cesty a potrebnú certifikáciu pre trh práce (MŠ SR, MPSVR SR),
- vytvoriť podmienky pre uznávanie výsledkov vzdelávania nadobudnuté aj mimo formálneho systému vzdelávania; podporovať uznávanie vzdelávania organizované inými orgánmi alebo inštitúciami,
- podporovať medzinárodnú spoluprácu pri tvorbe modulov neformálneho vzdelávania a priznávanie kreditov za nadobúdanie kompetencie praktickou činnosťou (MŠ SR),
- zapojiť sociálnych partnerov do tvorby modulov formálneho a neformálneho vzdelávania a do oblasti uznávania výsledkov vzdelávania sa (MŠ SR),

³³ *Celoživotné vzdelávanie ako výzva pre 21. storočie.* [online]. Dostupné na: http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user/obrazky/ofakulte/Celozivotne_vzdelavanie/RCZV-webstranka_2011.pdf

- vybudovať sústavu štandardov kvality práce vzdelávateľov dospelých a podporovať zvyšovanie úrovne kvality vzdelávania dospelých akreditáciou programov, certifikáciou vzdelávacích ustanovizní a vzdelávateľov dospelých (MŠ SR).

Informácie a poradenstvo³⁴

- vytvoriť a priebežne aktualizovať databázy informácií o možnostiach vzdelávania, o povolaniach a o príslušných kvalifikačných požiadavkách. Dobudovať a prepojiť sieť inštitúcií vytvárajúcich informačné databázy vrátane výskumných pracovísk operujúcich na trhu vzdelávania i trhu práce (MŠ SR, MPSVR SR v spolupráci s inštitúciami ďalšieho vzdelávania),
- sprístupniť informácie o povolaniach, o trhu práce, o možnostiach uplatnenia, o vzdelávacích cestách, o podmienkach štúdia a odborného vzdelávania na špecializovaných internetových stránkach pre potreby poradcov, ale aj pre potreby klientov (MPSVR SR, MŠ SR),
- využiť školy, informačné centrá mladých, miestne knižnice ako informačné centrá na lokálnej úrovni, dobudovať informačno-poradenské strediská pri úradoch práce, sociálnych vecí a rodiny a rozšíriť ich pôsobnosti ako služieb verejnosti, nielen pre klientelu úradov práce (MPSVR SR, orgány miestnej štátnej správy a samosprávy v spolupráci s MK SR, MŠ SR),
- prehodnotiť systém výchovného poradenstva ako celku vrátane ďalších špecializovaných pracovísk rezortu školstva (pedagogicko-psychologické poradne, školské výpočtové strediská), s cieľom dosiahnuť lepšie prepojenie s inštitúciami trhu práce na zabezpečenie relevantných informácií pre lepšie prepojenie na informácie trhu práce (MŠ SR),
- vypracovať kvalitatívne normy pre výkon činnosti a poskytovanie služieb v oblasti profesijnej orientácie a kariérového poradenstva (MPSVR SR),

³⁴ *Celoživotné vzdelávanie ako výzva pre 21. storočie.* [online]. Dostupné na: http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user/obrazky/ofakulte/Celozivotne_vzdelavanie/RCZV-webstranka_2011.pdf

- pripraviť modely prípravy kariérových poradcov zohľadňujúce kľúčové zručnosti potrebné na výkon profesie pri práci s rozličnými skupinami klientov (MPSVR SR, MŠ SR).

Vzdelávanie čo najbližšie k vzdelávajúcim sa³⁵

- podporovať vytváranie a uplatňovanie lokálnej/regionálnej vzdelávacej politiky vytvorenej v rámci partnerstiev všetkých, ktorí môžu participovať na vzdelávaní občanov regiónu (orgány štátnej správy, sociálni partneri),
- legislatívne a materiálne podporovať komplexné vyťažovanie škôl, školských zariadení pre neformálne vzdelávanie a iných vzdelávacích a kultúrnych inštitúcií ako miestnych centier vzdelávania v súlade s lokálnou/regionálnou vzdelávacou politikou (miestne orgány štátnej správy a samosprávy),
- podporovať vytváranie internetových a komunikačných sietí inštitúcií a ich iniciatív, posilňovať zapájanie verejných knižníc, múzeí, galérií, mimovládnych organizácií pracujúcich v oblasti vzdelávania a kultúry, charity a pod. (všetky orgány štátnej správy, orgány miestnej samosprávy v spolupráci s MK SR, MŠ SR),
- približovať vzdelávanie v regiónoch vybraným cieľovým skupinám najmä rómskym komunitám ako východisko ich sociálnej zmeny, dlhodobo nezamestnaným občanom, ženám na materskej dovolenke, občanom so zmenenou pracovnou schopnosťou, imigrantom, mládeži a občanom v postproduktívnom veku a občanom s nízkym stupňom vzdelania a nízkym sociálnym statusom (orgány štátnej správy a miestnej samosprávy),
- prijať koncepciu rozvoja dištančného vzdelávania v SR a stimulovať vytvorenie a činnosť siete centier dištančného vzdelávania a e-learningu (MŠ SR),
- rozvíjať infraštruktúru pre informačno-komunikačné technológie, zrýchliť akademickú internetovú sieť, sprístupniť používanie Internetu a využívať káblové TV vysielanie v regionálnom a miestnom pôsobení na vzdelávanie a poskytovanie informácií (všetky relevantné subjekty).

³⁵ *Celoživotné vzdelávanie ako výzva pre 21. storočie.* [online]. Dostupné na: http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user/obrazky/ofakulte/Celozivotne_vzdelavanie/RCZV-webstranka_2011.pdf

V rámci tzv. vzdelávacej politiky EÚ sa príprava jednotlivcov a spoločnosti na celoživotné kontinuálne vzdelávanie chápe ako dôležitý prvok napomáhajúci rastu ekonomiky, konkurencieschopnosti, zamestnanosti, naplnenia osobných ambícií občanov a blahobytu. V oblasti vzdelávania všeobecne sa ďalej kladie mimoriadny dôraz na kvalitu a inovácie, implementáciu najnovších poznatkov z výskumu, využívanie multimédií, spoluprácu s inými vzdelávacími inštitúciami doma i v zahraničí a hľadanie foriem spolupráce s podnikmi a súkromnou sférou.(podrobnejšie na www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user)³⁶

Jednou z hlavných tendencií v rámci EÚ je podľa záverov zasadnutí Európskej komisie v posledných rokoch rozširovanie ďalšieho vzdelávania učiteľov s cieľom zlepšiť ich pracovné podmienky, sociálne postavenie a mzdové otázky. Podpora takejto tendencie má pomôcť naplniť strategické ciele EÚ v oblasti vzdelávania do r. 2010, ktorými bolo :

- zvyšovať kvalitu a efektívnosť vzdelávania v jednotlivých štátoch,
- podporovať prístup všetkých občanov ku vzdelávaniu,
- otvoriť vzdelávacie systému jednotlivých štátov smerom k iným štátom.³⁷

Táto tendencia je už dávnejšie badateľná aj v našich podmienkach. Práve ďalšie vzdelávanie učiteľov, ako bolo uvedené vyššie, predstavuje najväčšiu časť štúdií a vzdelávacích aktivít celoživotného vzdelávania v súčasnosti. Táto oblasť celoživotného vzdelávania bude zrejme prioritná v krátkodobom i strednodobom horizonte.

³⁶ *Celoživotné vzdelávanie ako výzva pre 21. storočie.* [online]. Dostupné na: http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user/obrazky/ofakulte/Celozivotne_vzdelavanie/RCZV-webstranka_2011.pdf

³⁷ *Celoživotné vzdelávanie ako výzva pre 21. storočie.* [online]. Dostupné na: http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user/obrazky/ofakulte/Celozivotne_vzdelavanie/RCZV-webstranka_2011.pdf

Krátkodobými cieľmi v tejto oblasti sú:³⁸

- identifikácia a analýza tzv. spoločenskej potreby v oblasti ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov s výstupom v podobe prípravy projektov ďalšieho vzdelávania vo vytypovaných oblastiach. Je predpoklad, že pôjde najmä o nasledujúce oblasti:
- príprava alebo rekvalifikácia učiteľov a pedagogických pracovníkov pre prácu s rómskymi deťmi a mládežou,
- príprava učiteľov a pedagogických pracovníkov pre prácu s deťmi, mládežou a dospelými so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- rozšírenie kvalifikácie učiteľov o ďalší študijný odbor / špecializáciu,
- vzhľadom na rastúci konkurenčný boj o študenta aj v oblasti celoživotného vzdelávania príprava a realizácia vhodnej propagácie ponúkaných aktivít a štúdií,
- príprava a realizácia hodnotenia kvality vzdelávacích aktivít a štúdií celoživotného vzdelávania,
- hľadanie možností a spôsobov spolupráce s inými subjektmi pri realizácii celoživotného vzdelávania,
- zabezpečenie postupného zvyšovania flexibility a kvality obsahovej a procesuálnej stránky vzdelávacích aktivít a štúdií celoživotného vzdelávania.³⁹

Podstata tzv. vzdelávacej politiky, podľa výzvy pre 21. storočie spočíva v určení spoločných cieľov a stratégií štátov EÚ v oblasti vzdelávania a vo finančnej podpore jednotlivých štátov a regiónov EÚ prostredníctvom štrukturálnych fondov a programov nadnárodnej spolupráce pri realizácii týchto cieľov, bolo by vhodné uchádzať sa o tieto finančné prostriedky tvorbou projektov. Identifikovať a analyzovať problémové oblasti a cieľové skupiny, pre ktoré by sa vypracovali projekty vzdelávacích aktivít v rámci celoživotného vzdelávania. Taktiež by bolo nepochybne

³⁸ *Celoživotné vzdelávanie ako výzva pre 21. storočie.* [online]. Dostupné na: http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user/obrazky/ofakulte/Celozivotne_vzdelavanie/RCZV-webstranka_2011.pdf

³⁹ *Celoživotné vzdelávanie ako výzva pre 21. storočie.* [online]. Dostupné na: http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user/obrazky/ofakulte/Celozivotne_vzdelavanie/RCZV-webstranka_2011.pdf

prínosné aj v oblasti celoživotného vzdelávania stanovovať a rozvíjať formy spolupráce so školami a inými inštitúciami na Slovensku, prípadne v zahraničí. Vzhľadom na to, že aktivity a štúdiá celoživotného vzdelávania sa študujúcim poskytujú (v zmysle platnej legislatívy SR) a s najväčšou pravdepodobnosťou aj budú poskytovať za finančnú úhradu, hľadať spôsoby finančnej a inej ekonomickej spoluúčasti a kooperácie zamestnávateľov (štátu) na podpore účasti svojich zamestnancov (občanov) v celoživotnom vzdelávaní. V tomto zmysle podporiť potrebné úpravy príslušnej legislatívy. S ohľadom na predpokladanú diverzifikáciu študujúcich v terciárnej sfére hľadať možnosti a spôsoby zapojenia regionálnych orgánov štátnej správy a samosprávy, podnikov a súkromných subjektov do podpory aktivít celoživotného vzdelávania a ich kooperácie so vzdelávajúcimi inštitúciami. Vytvoriť podmienky pre postupné širšie zavádzanie dištančného vzdelávania s podporou multimédií do aktivít celoživotného vzdelávania. Vo vnútorných zdrojoch škôl zabezpečiť, aby vzdelávacie aktivity ponúkané v rámci celoživotného vzdelávania spĺňali požiadavky na moderné vzdelávanie. Zabezpečiť, aby ponúkané vzdelávacie aktivity boli svojím obsahom i formou pružnejšie, otvorenejšie a kvalitnejšie a dostatočne rýchlo reagovali na predpokladané potreby trhu. Zároveň zabezpečiť, aby ponúkané vzdelávacie aktivity vyhovelí požiadavkám kvality vzdelávania a obstáli v procese hodnotenia kvality internými i externými subjektmi.⁴⁰

Dosiahnutie týchto cieľov vyžaduje udržanie, skvalitnenie či vytvorenie ekonomických, organizačných, materiálnych i personálnych podmienok na všetkých úrovniach škôl i nadriadených či kooperujúcich orgánov a inštitúcií (najmä v oblasti legislatívy a financovania). Je zrejmé, že vytvorenie podmienok najmä v oblasti mzdovej a materiálnej je závislé na finančných prostriedkoch, ktoré vzdelávacia inštitúcia čerpá predovšetkým z rozpočtových zdrojov. Pokiaľ ide o zefektívnenie, skvalitnenie a inovovanie plánovania, riadenia a manažovania aktivít celoživotného vzdelávania, bolo by vhodné okrem potrebného navýšenia rozpočtových finančných prostriedkov implementovať do mechanizmov fungovania škôl na Slovensku odporúčania EÚ v oblasti riadenia vzdelávania. Ide o odporúčania decentralizovať

⁴⁰ Celoživotné vzdelávanie ako výzva pre 21. storočie. [online]. Dostupné na: http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user/obrazky/ofakulte/Celozivotne_vzdelavanie/RCZV-webstranka_2011.pdf

riadenie vzdelávania, zvyšovať rozhodovaciu a riadiacu autonómiu verejných škôl a ich súčastí.⁴¹

Podľa výzvy pre 21. storočie záujem občanov SR o ponúkané vzdelávacie aktivity v rámci celoživotného vzdelávania je podmienený nielen právnymi normami, ktoré ovplyvňujú postavenie a uplatnenie na trhu práce konkrétneho jednotlivca a takpovediac „nútene“ ho motivujú požadovanú kvalifikáciu nadobudnúť. Motívom zvýšiť si kvalifikáciu, rozšíriť odborné poznatky, získať širšie spektrum spôsobilostí, s ktorými sa jednotlivec lepšie uplatní na trhu práce všeobecne i vo svojom konkrétnom zamestnaní, je aj spoločenská a ekonomická hodnota a cena jeho práce. V prípade učiteľov a pedagogických pracovníkov je však známym dlhoročným problémom veľmi nízka spoločenská a ekonomická cena ich práce, hoci spoločenská hodnota je proklamovaná ako vysoká. Tento rozpor má výrazne negatívne následky. Ďalej vyvstáva problém, koľko učiteľov a pedagogických pracovníkov, ktorí majú záujem zúčastniť sa na vzdelávacích aktivitách celoživotného vzdelávania, je z ekonomických dôvodov nútených zriecť sa takýchto vzdelávacích aktivít. Na druhej strane to bude súbor faktorov, ktoré potenciálneho klienta – záujemcu o celoživotné vzdelávanie budú motivovať k rozhodnutiu vybrať si z ponuky vzdelávacích služieb a zúčastniť sa aktivít celoživotného vzdelávania i v tom prípade, že bude musieť za ne zaplatiť.⁴²

Podľa Kíreša (2003) učitelia, ktorí si vedia v návale povinností nájsť niekoľko hodín a venovať ich svojmu vlastnému odbornému rastu, zvyšovaniu kvalifikácie, či získavaniu nových informácií na skvalitnenie vyučovania fyziky sami na svojom prístupe, vzťahu žiakov, kolegov a časom aj vedenia školy pocítia užitočnosť a nevyhnutnosť tohto zapojenia sa do procesu ďalšieho vzdelávania.⁴³

⁴¹ *Celoživotné vzdelávanie ako výzva pre 21. storočie.* [online]. Dostupné na: http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user/obrazky/ofakulte/Celozivotne_vzdelavanie/RCZV-webstranka_2011.pdf

⁴² *Celoživotné vzdelávanie ako výzva pre 21. storočie.* [online]. Dostupné na: http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user/obrazky/ofakulte/Celozivotne_vzdelavanie/RCZV-webstranka_2011.pdf

⁴³ KÍREŠ, M.(2003): *Nevyhnutnosť ďalšieho vzdelávania učiteľov.* [online]. Dostupné na: http://physedu.science.upjs.sk/mif/pdf/21_f_4_kires.pdf

KRUH VLASTNOSTÍ PARTNERA ⁴⁴

Pomôcky: záznamový hárok s veľkým kruhom, ceruzky

Cieľ: hodnoty zamerané na vlastnosti partnera

1. Každý dostane na papieri nakreslený kruh. Jeho úlohou je vpísať a určiť proporciu 10 rôznych vlastností, ktoré by mal mať jeho životný partner. Vlastnosti si môžu najprv len napísať pod seba a potom očíslovať poradie a až takto spracované vpisovať a rozdeliť do rôzne veľkých výsečí v kruhu.

2. Prezentovanie skupinou najviac a najmenej preferovanej hodnoty. Členovia skupiny sa postupne v kruhu vyjadrujú k najviac preferovanej vlastnosti alebo hodnote zo svojho kruhu vlastností. Vedúci pritom zapisuje spoločný inventár na veľký papier alebo na tabuľu.

3. Pri ďalšom kole (zápis do druhého stĺpca) čítajú najmenej preferovanú vlastnosť, ale aj tá je vlastne pozitívna. Využijeme to ako príklad, že pre niekoho je napr. zmysel pre humor najdôležitejší a pre iného najmenej.

Obmena I.: Kruh môžeme rozdeliť a vynechať v ňom priestor (dajme tomu 1/4) pre vyjadrenie aj negatívnych vlastností partnera s legendou, že človek nie je len dobrý, má aj svoje horšie vlastnosti a tvorí jeden celok. Položíme hráčom otázku napr. aké 3 negatívne vlastnosti by ste ešte dokázali u svojho partnera tolerovať a v akom zastúpení v rámci tej 1/4. Potom sa vyjadrujú v prvom kole k jednej najpozitívnejšej vlastnosti a v druhom k najnegatívnejšej ale ešte tolerovateľnej. Možno prídete aj na to, že čo je pre jedného pozitívne iný hodnotí ako tolerovateľné negatívum. Každý môže potom v diskusii povedať, ako by sa podľa jeho predstáv taký človek v bežnom živote správal.

Obmena II.: Na druhú stranu kruhu pozitívnych vlastností napísať zoznam troch vlastností, ktoré by u svojho partnera vôbec netolerovali. Symbol "človeka z druhej

⁴⁴ *Kruh vlastností partnera*. [online]. Hry zamerané na hodnotový systém. Dostupné na: <http://poradnakk.sk>

strany" - tieto vlastnosti k môjmu budúceму partnerovi nepatria. Taktiež môžeme verejne prezentovať a urobiť zoznam zo všetkých troch negatívnych vlastností každého ako rizikových pre manželstvo a niektorých dokonca nezlučiteľných so zodpovedným partnerstvom.

Obmena III: tému môžeme modifikovať na vlastnosti seba samého.⁵

Sebareflexia zo sociálno-pedagogického výcviku pre učiteľov stredných odborných škôl

Výber tejto témy mi netrval dlho, i keď v zornom poli ich bolo viac. Vybrala som si ju lebo mi je najbližšia a nemusím čerpať z iných zdrojov, ako sú moje vlastné skúsenosti a zážitky. Myslím si, že som prototypom neustále sa učiaceho učiteľa. Vždy keď ukončím určitý stupeň vzdelávania, nemám ani čas „poriadne si vychutnať“ svoj úspech a už je tu ďalšia ponuka alebo požiadavka. To sú vety typu:

“Aby ste boli kvalifikovaní treba urobiť to!”

„Ak chcete mať vyšší plat urobte si toto!“

„Urobte si kredity, ak chcete!“ a podobne.

Na Dopravnej akadémii pracujem od roku 1990 a prešla som viacerými pedagogickými profesiami. Začala som ako vychovávateľka v školskom internáte, neskôr som bola majsterkou odborného výcviku a teraz pôsobím ako učiteľka odborných predmetov.

Pracujem v školstve, i keď to nebol môj pôvodný zámer, v detstve som nemala ambície byť učiteľkou a ani v rodine nemáme takúto tradíciu. Po maturite na gymnáziu som skúšala urobiť prijímacie skúšky na právnickú fakultu a nevyšlo to. Nakoniec som urobila ešte jednu maturitu na Obchodnej akadémii na Zochovej v Bratislave. Písal sa rok 1990 a na tú dobu mať dve maturity bol úspech.

Počas pôsobenia na SOUŽ Trenčín, terajšia Dopravná akadémia sa však situácia v spoločnosti zmenila – dve maturity boli málo – čiže som si úspech neužila. Začala

som študovať, ak som chcela pôsobiť ako majsterka odborného výcviku. Úspešne som ho dokončila popri zamestnaní a rodine.

Na našej škole sa otvorili nové študijné odbory, medzi nimi so zameraním na cestovný ruch. A prišla ďalšia výzva, či ponuka! Doplnila som si vzdelanie na EF UMB odbor cestovný ruch. Po tomto krátkotrvajúcom úspechu (ako inak) prišlo kreditové vzdelávanie. *So here I am.*

Nie je to moje prvé vzdelávanie a zúčastňujem sa ho preto, že nie je to len vidina financií ale tiež aj poznatkov, ktoré získam. Snažím sa vyberať si také oblasti, ktoré mi pomáhajú udržať krok s dobou. Zabudla som spomenúť, že medzi tým som si osvojila prácu s PC na užívateľskej úrovni, ale ovládam aj niektoré programy, ktoré súvisia s prácou učiteľa odborných predmetov, ako je HORES, ALFA, Automapa. Väčšinou ako samouk a tiež písanie na stroji.

Zostala som verná školstvu, stále sa hovorí o tom, že zo školstva ľudia utekajú. Absolventi pedagogickej fakulty by radi zostali pracovať v školstve, no nízke mzdy ich odrádzajú.

Nie som si istá, či by mi iná profesia a iný rezort umožnili takto sa neustále vzdelávať a zdokonaľovať.

Tento druh vzdelávania, ktorý som mala možnosť absolvovať je pre mňa niečím iným ako som doteraz poznala a absolvovala. Doteraz to boli také pragmatické vzdelávania. Patrím ku tej generácii, ktorá bola zvyknutá memorovať učivo, prijímať fakty a neprejavovať svoje názory prípadne i emócie. No takéto vzdelávanie ma veľmi potešilo a pravdepodobne by som prijala aj dlhší tréning. Myslím si, že mi chýbala taká hravosť a rôznorodosť. Ako som písala vyššie, v úvode tejto práce, už ovládame učebnicu, z ktorej učíme, máme naučené postupy, metódy. Rôzne cvičenia alebo hry, ktoré som teraz zažila, som nikdy nevyskúšala a ani som nevyhľadávala. Nebránim sa novým aktivitám, ani iným formám vzdelávania.

Preto si myslím, že celoživotné vzdelávanie je veľmi potrebné, nielen v profesii učiteľa ale aj pre celé generácie z rôznych sociálnych úrovní. Ako som spomínala som učiteľkou odborných predmetov zameraných na cestovný ruch a stretávam sa s paradoxom (určite som to neobjavila ja), že naozaj veľa cestujeme, ale vlastnú krajinu nepoznáme. Vieme veľa o pamiatkach v zahraničí a o našich pamiatkach,

osobnostiach a zaujímavostiach vieme minimum. Pôsobiť v cestovnom ruchu nie je jednoduché a nie každý má talent na propagovanie a prilákanie návštevníkov. Snažíme sa tomuto umeniu naučiť na stredných a vysokých školách, ale si myslím, že nie všetko sa dá naučiť, treba mať aj určité danosti.

Nie za každú cenu predať, ale ponúkať to kvalitné a čo nie je dobré potláčať. Nevýhodou je aj to, že cestovný ruch patrí na určitý čas inému rezortu a celkovo chýbajú ľudia v tejto sfére talentovaní a skutočná koncepcia rozvoja cestovného ruchu. Na papieri určite je vypracovaná ale uvádzanie do života je veľmi náročné. Je potrebné sa veľa učiť vo sfére služieb, kde sa úplne vytráca úcta ku klientovi – zákazníkovi (česť výnimkám). Tomuto sa treba tiež učiť celý život. Niektorí študenti nemajú úctu voči pedagógom, rodičom ako teda môžu pracovať v službách a byť slušní voči zákazníkom.

Celoživotné vzdelávanie by nemalo byť zamerané iba na odbornú stránku, získať poznatky a zručnosti, ale je potrebné celoživotne sa vzdelávať v slušnom správaní sa, ochote pomáhať si navzájom, porozumení a rešpektovania sa navzájom.

Ing. Andrea Juríčková,

Dopravná akadémia Trenčín,

Školská 66,

e-mail:ada.juricek@gmail.com

Použité informačné pramene:

Celoživotné vzdelávanie ako výzva pre 21. storočie. [online]. Dostupné na: http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user/obrazky/ofakulte/Celozivotne_vzdelavanie/RCZV- webstranka_2011.pdf

HLÁSNA, S.(2008): Ďalšie vzdelávanie dospelých v oblasti personálnych a interpersonálnych komunikačných a prezentačných zručností. In: *Linguistické a didaktické aspekty cudzojazyčnej prípravy v komerčnej sfére*. Bratislava : Lingos, 2008, s. 35-40. ISBN 978-80-89328-03-1

KÍREŠ, M.(2003): *Nevyhnutnosť ďalšieho vzdelávania učiteľov*. [online]. Dostupné na: http://physedu.science.upjs.sk/mif/pdf/21_f_4_kires.pdf

Kruh vlastností partnera. [online]. Hry zamerané na hodnotový systém. Dostupné na: <http://poradnakk.sk>

Osobnosť učiteľa. [online]. Dostupné na: <http://www.referaty.aktuality.sk>

Referát pre celoživotné vzdelávanie. [online]. Dostupné na: http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user/obrazky/ofakulte/Celozivotne_vzdelavanie/RCZV- webstranka_2011.pdf

5. AKTIVIZUJÚCE VYUČOVACIE METÓDY AKO SÚČASŤ EDUKAČNÉHO PÔSOBENIA UČITEĽA STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL

Martin Kováč

Výučba je hlavnou náplňou učiteľského povolania a väčšina učiteľov by potvrdila, že je to náročný proces. Z didaktického hľadiska je učivo možné sprostredkovať rôznymi spôsobmi a formami.

Pozornosť žiaka ako podmienku jeho ďalšej úspešnosti (v zmysle nových úloh vzdelávania, nie bezduchého memorovania) vieme dosiahnuť najmä aktivizáciou žiakov prostredníctvom vnesenia interaktivity do vyučovania. Čo to znamená? Vzbudiť záujem, motivovať, vtiahnuť a aktívne zapojiť žiaka do výučby.

Aktivizujúce metódy sú postupy, ktoré vedú vyučovanie tak, aby boli výchovno-vzdelávacie ciele dosahované najmä na základe vlastnej učebnej práce žiakov, pričom sa dôraz kladie na myslenie a riešenie problémov. Dajú sa uplatniť vo všetkých fázach vyučovacej hodiny, s určitým obmedzením vo fáze zhrnutia učiva, keď je najvhodnejšia klasická monologická metóda – zhrnutie učiteľom, aby nedošlo k nepresnostiam alebo nejasnostiam.

Pri zavádzaní nových metód je vždy najdôležitejšia úloha učiteľa – inovátora, ktorý tieto novinky zavádza. Inovátor je človek, ktorý sa usiluje o nový, originálny prístup k riešeniu problémov, čo vyžaduje odvahu hľadať nové postupy, no predovšetkým si ich overiť v praxi. (podrobnejšie Hlásna a kol., 2012)

Ak sa rozhodneme meniť štýl výučby, narazíme na problém výmeny „vyskúšaného“ za „niečo úplne nové“. Vhodné je začať postupne – návštevou hodín, projektov učiteľov, ktorí už majú nejaké skúsenosti v tejto oblasti, prípadne absolvovať vzdelávanie, ktoré využíva aktivizujúce metódy (učiteľ/-ka si ich vyskúša sám/-a na sebe), realizovať modelové hodiny, zabezpečiť si literatúru s aktivitami, príkladmi uplatnenia metód a postupov.

Skôr než si sami vypracujeme scenár hodiny alebo bloku s využitím takýchto metód, skúsme vyskúšať to, čo sme videli. Až potom pristúpme k vypracovaniu vlastných hodín/blokov. Aj tu platí zásada postupnosti od jednoduchších metód

a postupov k zložitejším. Je lepšie začať s jednoduchšou metódou, napr. brainstormingom, krížovkou a pod., ako s náročnou metódou, akou je napríklad simulačná hra, ktorá si vyžaduje už určité skúsenosti.[1]

Podstatou aktivizujúcich metód je plánovať, organizovať a riadiť vyučovanie tak, aby k splneniu výchovnovzdelávacieho cieľa dochádzalo prostredníctvom vlastnej poznávacej činnosti žiakov.

Aktivizujúce metódy:

- podporujú záujem žiakov o učenie,
- podporujú u nich intenzívne prežívanie, myslenie a konanie,
- využívajú už získané skúsenosti a vedomosti žiakov,
- významne podporujú a rozvíjajú poznávacie procesy žiakov.

Členenie aktivizujúcich metód:

- podľa náročnosti prípravy (čas, materiálne zabezpečenie, pomôcky),
- podľa časovej náročnosti samostatného priebehu vo vyučovaní,
- podľa zaradenia do kategórie (hry, situačné m., inscenačné m.),
- podľa účelu a cieľa vo vyučovaní (k diagnostikovaniu, opakovaniu, motivácii).

Klasifikácia aktivizujúcich metód:

1. Problémové metódy

Tvoria základy aktivizujúcich metód. Kladú dôraz na aktivitu, produktívne myslenie a samostatnosť žiakov.

Zaraďujeme sem metódy:

- analýza prípadových štúdií
- heuristické metódy
- metódy čiernej skrinky
- metódy konfrontácie
- metóda paradoxov

2. Hry

- didaktické hry
- neinteraktívne hry (založené na zamedzení vzájomného ovplyvňovania hráčov – krížovky, kvízy, slepé mapy, doplňovačky)
- ekonomické hry

3. Diskusné metódy

Cieľom je naučiť študentov komunikovať medzi sebou, ale aj vnímať ostatných, vedieť ich počúvať.

Patria sem metódy:

- brainstorming,
- brainwriting,
- diskusia spojená s prednáškou (ďalšie varianty diskusie),
- Gordonova metóda,
- Hobo metóda
- Philips 66,
- metóda cielených otázok,
- metóda konsenzu.

4. Situačné metódy

Sú založené na prehľadnej, riešiteľnej, primeranej a vhodnej problémovej situácii. Sú to vlastne modelové situácie, vychádzajúce z reálnych udalostí, ktoré treba vyriešiť. Majú viac riešení a často vyžadujú komplexný prístup, vedomosti z rôznych predmetov.

Situácie môžu byť sprostredkované rôznymi spôsobmi:

- textová podoba (príbeh, odborný článok, úryvok z knihy),
- audioukážka (nahrávka rozhovoru, analýza skladby, popis situácie),
- videoukážka (filmy, divadelné ukážky, reklamy),
- počítačová podpora (web stránky, power-point prezentácie)

Patria sem metódy:

- rozborová metóda,
- metóda konfliktných situácií,
- metóda incidentu,
- metóda postupného zoznamovania s prípadom,
- bibliografické metódy.

5. Inscenačné metódy alebo Hranie rolí

Používali ich už starí Rimania pri školeniach právnikov a rétorov. Vychádza sa z priamej skúsenosti, študent sa viac naučí, keď si danú rolu zahrá, ako keď len pasívne pozoruje.

Sú založené na scenári:

- inscenácie štruktúrované (rozpracovaný scenár pre osoby)
- inscenácie neštruktúrované (umožňujú voľnejšie pole pôsobnosti aktérom)
- mnohostranné hranie rolí.

Žiak získava emotívny zážitok a skúsenosť. Podstatou je sociálne učenie v modelových situáciách, kedy účastník je sám aktérom predvádzaných situácií.

6. Špeciálne metódy

Zaraďujeme tie metódy, ktoré nemožno zaradiť so predchádzajúcich skupín. Je ich veľmi veľa (aj z iných oblastí), ktoré vyžadujú didaktickú úpravu učiteľom. Patria sem metódy:

- balík došlej pošty,
- cvičenie vo vnímavosti,
- projektová metóda,

icebreakers – ich cieľom je prelomenie ľadov medzi hráčmi, prelomenie psychických bariér, uvoľnenie napätia, vytvorenie priateľskej atmosféry.[2]

Aktivizujúce metódy napomáhajú k tomu, aby sme žiakov zaujali. Prestávajú byť iba poslucháčmi, sú aktívnymi účastníkmi nadobúdania vedomostí.

Aktivizujúce činnosti na vyučovaní umožňujú:

- efektívnejšiu prácu so žiakmi,
- klať na žiakov vyššie nároky
- zlepšiť kvalitu i kvantitu naučených vedomostí a zručností žiaka,
- priemerné meniť na dobré a tie posunúť na pozíciu výborných.

Aktivizujúce činnosti majú za následok to, že žiaci strácajú odbor k vyučovaciemu predmetu a nenásilnou formou si postupne k nemu nachádzajú cestu. Taktiež majú rýchly efekt a pozitívne vplývajú nielen na najlepších žiakov, ale aj na slabších. Ich výhodou je to, že ich môžeme využívať na rôznych typoch škôl a taktiež v malých triedach ako aj v triedach s väčším počtom žiakov.

Rôznorodé aktivizujúce činnosti neprinášajú pozitíva len pre žiakov ale aj pre pedagóga:

- zvyšujú jeho pedagogické majstrovstvo,
- majú vplyv na pozitívne vnímanie jeho osoby u žiakov,
- sú dobrou ochranou proti stereotypu v práci, profesnej únave a vyhoreniu,

- zabraňujú profesijnej deformácii
- prinášajú vo výučbe nové situácie, ktoré robia prácu učiteľa so žiakmi zaujímavejšou a tvorivejšou.

Samozrejmy je prínos pre žiaka. Rôzne súťaživé hry majú výhodu v tom, že sú okrem klasickej klasifikácie ďalšou možnosťou na posúdenie schopností, predností a slabín žiaka. Aktivity tohto druhu mobilizujú schopných a nadaných žiakov k ešte väčšej snahe. Prinášajú žiakom, a nielen tým najlepším, možnosť zažiť si chvíle uspokojenia z vlastného úspechu.

Aktívne formy školskej práce:

- dovoľujú žiakom poznať a uplatniť ich špecifické nadanie a vlohy,
- motivujú ich k túžbe presadiť sa medzi spolužiakmi,
- umožňujú uplatniť zmysluplne svoje schopnosti a verejne preukázať svoje schopnosti,
- dávajú možnosť porovnať sa s ostatnými spolužiakmi.

Je pravda, že menej nadaní žiaci často zažijú aj neúspechy, ale je to menej traumatizujúcejšie ako pri klasickej skúšaní. Veľmi dobré sú rôzne skupinové aktivity, kde sú slabší žiaci podporovaní tými lepšími a v rámci skupiny majú možnosť zažívať pocit úspech. Pre žiakov sú aktivizujúce činnosti vítanou zmenou zo stereotypu vyučovania. Sú to taktiež organizované činnosti, ktoré učia žiakov určitej disciplíny a ich výsledkom je pocit, že sú priebežne informovaní o svojich vedomostiach a lepšie poznajú pozície, ktoré zastávajú medzi spolužiakmi. Toto všetko podporuje a prispieva k vytváraniu dobrého vzťahu medzi žiakom, učiteľom a k vyučovaciemu predmetu.

Zaraďovanie aktivít do vyučovania nemá byť náhodné a samoučelné. Mali by s ďalšími časťami vyučovacej hodiny tvoriť celok. Aby toto učiteľ dosiahol, musí sa naučiť správne odhadovať situáciu a hľadať príležitosť, kam aktivity zaradiť a kedy ich uplatňovať. K tomu musí mať určité skúsenosti a hlavne potrebné pedagogické umenie. Nikdy by sa nemal do tohto spôsobu vyučovania žiakov nútiť a zaraďovať ich za každú cenu. V začiatkoch je vhodné zaraďovať kratšie ľahko zrozumiteľné aktivity, až po získaní skúseností a overení môže učiteľ zaradiť dlhšie a náročnejšie úlohy. Už od začiatku vyučovania týmto spôsobom, by mal učiteľ žiakov viesť k tomu, že tieto aktivity nie sú žiadnou zábavou vhodnou na rozptýlenie a pobavenie, ale sú normálnou súčasťou vyučovania. Aby to tak chápali, musí žiakom dobre vysvetliť pravidlá každej novej aktivity. Základom úspechu s využívaním aktivizujúcich metód

vo vyučovaní je dodržiavanie poriadku a disciplínu v priebehu činnosti. Pre prijatie aktivity žiakmi v konkrétnej vyučovacej hodine musí učiteľ vedieť:

- stručne a zrozumiteľne vysvetliť ich pravidlá,
- odhadnúť čas, do ktorého sa majú vmestiť,
- v plnom rozsahu vybranú aktivitu realizovať,
- ukončiť ju a vyhodnotiť.

Úloha učiteľa v organizácii aktivít je nezastupiteľná a len ťažko túto rolu prenechať žiakom. Žiakom by malo byť jasné, že v týchto aktivitách nie je odmena cieľom ich snaženia, ale prostriedkom k maximálnemu sústredeniu, snahe a výkonu, ktorý sa odrazí v ich schopnosti chápať a v praxi využívať učiteľom vysvetlenú látku.[3]

Využívanie aktivizujúcich vyučovacích metód pri získavaní finančnej gramotnosti

V súčasnosti sa veľmi veľa vraví o tom, že je potrebné zaraďovať poznatky z finančnej gramotnosti do vyučovania. Ale akým spôsobom? Mnohí pedagógovia na to nie sú ani pripravení a ani vyškolení.

Na základe prieskumov uskutočnených v rôznych krajinách bolo zistené, že finančná gramotnosť obyvateľstva je veľmi nízka. Keďže ide o celosvetový problém, odštartovala Organizácia pre ekonomickú spoluprácu a rozvoj pred niekoľkými rokmi iniciatívu, v rámci ktorej by sa malo zvýšiť finančné povedomie obyvateľstva aj tým, že základné informácie z danej oblasti by mali byť zakomponované do obsahu vzdelávania na školách v každom členskom štáte OECD. Štúdia OECD zdôrazňuje význam finančného vzdelávania vo vyspelých krajinách. Ako sa v uvedenom dokumente uvádza, „žiaci základných a stredných škôl by sa mali oboznámiť so základnými princípmi manažmentu osobných financií tak, aby na prahu dospelosti vedeli spravovať svoje financie ešte predtým, ako začnú zarábať a míňať svoje peniaze“. Žiaci základných a stredných škôl majú v súčasnosti možnosť získavať finančnú gramotnosť viacerými formami. Jednou z nich je zaradenie učiva, ktoré prispeje k rozšíreniu ich finančnej gramotnosti, do obsahu vyučovania a sprostredkovanie tohto učiva zážitkovou formou, aby si žiaci uvedomili reálnosť situácií, s ktorými sa môžu stretnúť v praxi.

Ako zhodnotiť peniaze

V tejto hre si žiaci majú (individuálne alebo v skupinách) vytvoriť svoje portfólio investícií. Cieľom je naučiť ich orientovať sa v možnostiach investovania svojich peňazí. Na základe diskusie si tiež majú uvedomiť, aké riziká a výnosy sú s investíciami spojené. Portfólio by malo obsahovať minimálne päť položiek. Na úvod oboznámime žiakov so základnými radami, ktorými by sa mali pri tvorbe portfólia riadiť, ako aj s možnosťami investovania peňazí. Porovnaním rizika a výnosov pri jednotlivých spôsoboch uloženia peňazí vytvoria žiaci portfólio investovania, v poradí podľa dôležitosti. Z ponúkaných možností vyberú tie, ktoré vyhovujú typu investora, ku ktorému sa radia. V prípade potreby môžu doplniť aj ďalšie možnosti investovania. Podľa odborníkov z praxe by v optimálnom portfóliu investora nemali chýbať akcie. Tieto aktíva prinášajú najvyššie zisky. Zároveň sú však spojené s veľkým rizikom, ktoré môže výnos portfólia znížiť. Takmer každý investor by mal mať vo svojom majetku dlhopisy, akcie i nehnuteľnosti, resp. príslušné podielové fondy. Univerzálny mix pre všetkých neexistuje. Treba si ho nechať „ušiť na mieru“ u skúseného odborníka.

Aké sú základné rady pred investovaním?

1. rozdeliť peniaze do viacerých inštitúcií a finančných produktov,
2. zvoliť vhodnú kombináciu rizika a výnosu svojich investícií,
3. časť peňazí uložiť tak, aby boli ihneď k dispozícii,
4. časť peňazí uložiť do ziskovejších investícií, aby sa dosiahli vyššie výnosy. Treba pamätať na to, že tieto investície sú rizikovejšie,
5. treba pravidelne sporiť.

Túto úlohu možno riešiť aj v skupinách, t. j. využiť problémovo – skupinové vyučovanie. Po zostavení portfólia jednotlivcami, resp. skupinami, by mala nasledovať diskusia o zvolenej stratégii investovania. [4]

Možnosti investovania		
Spôsob uloženia peňazí	Riziko	Výnos
bežný účet	veľmi nízke	veľmi nízky
vkladná knižka	veľmi nízke	veľmi nízky
termínovaný vklad	veľmi nízke	veľmi nízky
stavebné sporenie	veľmi nízke	veľmi nízky
podielový fond peňažného trhu	nízke	nízky až stredný
dlhopisový podielový fond	nízke	Stredný
kapitálové životné poistenie	nízke	Stredný
nehnuteľnosť	nízke	stredný až vysoký
investičné životné poistenie	stredné	Stredný
doplňkové dôchodkové poistenie	nízke	Stredný
akciový podielový fond	vysoké	Vysoký
akcie	veľmi vysoké	Vysoký
lotéria	obrovské	Neistý

Aktivizujúce vyučovacie metódy rozvíjajúce tvorivosť

Do týchto metód môžeme zaradiť didaktické hry a participačné metódy.

Didaktické hry – príprava vyučovacej hodiny, na ktorej chce učiteľ využiť hru, je veľmi náročná. Učiteľ si musí premyslieť obsah i organizáciu, materiálne zabezpečenie, výber skupín, prípravu žiakov a podobne. Hry sledujú rôzne ciele. Môžu byť zamerané na psychické uvoľnenie, rozvoj komunikatívnych schopností, samostatnosti, tvorivosti a podobne. Na hodinách ekonomiky majú najväčší význam tzv. ekonomické hry. Vyučovanie žiakov, budúcich ekonómov, si vyžaduje pripraviť ich zo stránky teoretickej. Súčasne si však žiada aj preverenie získaných teoretických vedomostí v praxi. Splnenie tejto požiadavky umožňuje napríklad využiť metódu ekonomických hier, ktoré napodobňujú ekonomickú realitu. Je to najúčinnější aktívna vyučovacia metóda, pri ktorej žiaci prechádzajú z úlohy pasívnych poslucháčov do úlohy spolutvorcov vyučovacej hodiny. Mení sa i postavenie učiteľa. Požiadavky na modely ekonomických hier z hľadiska didaktickej funkcie:

- hra musí byť zostavená tak, aby obsahovala viac variantov riešenia,
- hra musí vyvolávať určité napätie medzi akciou a reakciou, čím žiakov motivuje a núti premýšľať,
- hra sa musí realizovať podľa vopred určených pravidiel, pri dodržaní zásady slobodného rozhodovania účastníkov hry,
- hra má byť odrazom skutočnosti, má napodobňovať hospodársku situáciu.

Ako príklad takejto hry môžeme uviesť „Hru na burzu“. Žiaci sa zúčastnia ekonomického pokusu, ktorý zahŕňa určovanie cien a množstva vymieňaného tovaru v podmienkach konkurencie. Cieľom tejto hry je ukázať žiakom princíp obchodovania na burze, viesť ich k tomu, aby si uvedomili silu pôsobenia ponuky a dopytu pri vytváraní cien, ako aj rozvíjať ich komunikatívne a manažérske zručnosti.

Na osvojenie obsahu učiva aj na jeho opakovanie a upevňovanie vedomostí, pri ktorých môžeme vyvolať v triede atmosféru zábavy a súťaživosti môžeme využiť hru „Pexeso“. Pomôže nám občas spestriť vyučovací proces.

Pexeso – pri tejto hre možno uplatniť viaceré postupy.

1. Učiteľ pripraví kartičky. Na polovicu z nich napíše rôzne ekonomické pojmy, napr. potreby, statok, práca, dopyt, mzda a podobne. Na druhú polovicu napíše zodpovedajúcu definíciu. Napríklad: pocit nedostatku, veci, ktoré slúžia na uspokojovanie potrieb, cieľavedomá činnosť ľudí, zameraná na tvorbu statkov a

služieb, rozhodnutia spotrebiteľov o kupovanom množstve tovaru, cena práce atď. Žiakov rozdelí do skupín. Každá skupina má svoju súpravu kartičiek. Po skončení hry (alebo po uplynutí časového limitu) zistí učiteľ víťaza v jednotlivých skupinách, ktorého môže odmeniť bodmi, „plusom“ a pod., ak získa vopred určený počet správnych dvojíc. Tento spôsob možno doplniť tým, že po skončení hry každý žiak na základe svojich kartičiek preverí vedomosti ostatných žiakov v skupine, pričom sa navzájom kontrolujú.

2. Iný postup môže byť takýto:

Príprava kartičiek je rovnaká, ale učiteľ vyhotoví len jednu súpravu. Každý žiak dostane jednu kartičku. Úlohou žiakov bude priradiť k sebe správne kartičky. Dvojice sa navzájom hľadajú. Po nájdení sa spolu posadia. Hra sa končí, keď sa nájdu všetky dvojice. Tie potom preverujú vedomosti ostatných, prečítajú definíciu alebo pojem a ostatní žiaci dopĺňajú chýbajúcu časť.

Participačné metódy

Sú založené na riešení problémovej úlohy. Ako problémové môžeme použiť rôzne formy úloh (otázky, praktické úlohy, slovné úlohy a pod.). Podmienkou je, že na ich riešenie nestačia naučené postupy a odpovede. Naopak, žiaci majú prekonávať prekážky a na základe vyriešenia čiastkových problémov majú dosiahnuť riešenie hlavného problému. [5]

Aktivizujúce vyučovacie metódy využívané pri výučbe odborných predmetov

V odborných predmetoch sa dajú využívať okrem klasických vyučovacích metód aj moderné aktivizujúce metódy výučby. Najvhodnejšie a najčastejšie vyučovacie metódy, ktoré sa dajú využiť vo výučbe odborných predmetov, sú:

Informačno-receptívna metóda – učiteľ rôznymi prostriedkami sprostredkuje žiakom hotové informácie a žiaci ich prijímajú najmä zrakom a sluchom.

Reproduktívna metóda – pomáha dosiahnuť trvácnosť vedomostí pomocou opakovania. Žiaci dostanú úlohy na riešenie podľa predloženého vzoru, ktoré predtým vyriešil učiteľ.

Problémový výklad – učiteľ vysvetľuje, ako vznikol daný problém, ako je možné ho riešiť, vyslovuje hypotézy, overuje ich pravdivosť, experimentuje, vyslovuje závery.

Metóda čiastočne výskumno-heuristická – učiteľ nastoľuje problém, žiaci vyslovujú hypotézy, navrhujú spôsoby riešenia, vyvodzujú závery, odhaľujú súvislosti medzi javmi.

Metóda výskumná – učiteľ nastolí problém, žiaci samostatne hľadajú riešenia všetkých etáp problémovej úlohy.

Vysvetľovanie (výklad) – učiteľ jednoducho a zrozumiteľne oznamuje žiakom potrebné pokyny, údaje, podstatu pracovných úkonov, operácií, postupov, predmetov, javov a procesov, vnútorných vzťahov a súvislosti, príčin a dôsledkov.

Rozprávanie – je živý, silne emocionálny spôsob výkladu. Je vždy konkrétne, názorné, založené na faktoch.

Opis – učiteľ udáva konkrétne fakty a skutočnosti (napríklad opis pracovného náradia).

Rozhovor – položením otázok učiteľ pomáha žiakom systemizovať nové učivo na základe ich doterajších vedomostí, dávať ich do nových súvislosti a vzťahov, ktoré vedú k ich riešeniu.

Diskusia – komunikácia medzi učiteľom a žiakmi, ktorej podstatu tvorí výmena informácií a názorov medzi učiteľom a žiakmi na zvolenú tému.

Demonštračné metódy – učiteľ predvádza a demonštruje žiakom reálne objekty, modely, pracovné úkony, operácie tak, aby žiaci získali úplnú predstavu o ich funkcii, použití alebo správnom prevedení.

Pozorovanie – žiaci pozorujú predmety, javy, procesy, robia si záznamy, porovnávajú, hodnotia a vyvodzujú závery.

Manipulácia s predmetmi – žiaci na vyučovaní narábajú s rôznymi predmetmi, napríklad zo súčiastok montujú konečný predmet, funkčný predmet demontujú na súčiastky.

Praktické metódy – metódy praktickej činnosti, ktoré sú charakteristické konkrétnou a vecnou aktivitou žiakov, ktoré je zdrojom ich poznania, napríklad – murovanie, zváranie, pitvanie, flambovanie ovocia, rezanie dreva.

Metóda práce s učebnicou, literatúrou a technickou dokumentáciou – žiaci dokážu určiť hlavné myšlienky textu, rozlišovať podstatné znaky, orientovať sa v schémach, grafoch, tabuľkách, výkresoch.

Problémové metódy – učiteľ predkladá žiakom úlohy, ktoré obsahujú pre nich neznáme vedomosti a spôsoby činnosti, motivuje a usmerňuje ich pri hľadaní spôsobov a prostriedkov riešenia úlohy.

Metóda brainstormingu – metóda riešenia problémov aktívnou skupinou žiakov prostredníctvom nových nápadov a myšlienok v tvorivej atmosfére formou voľnej diskusie na určitú tému.

Situačná metóda – žiaci dostanú opis nejakej situácie alebo prípadu, ktorý sa v praxi stal aj s úlohami na jeho vyriešenie.

Simulačná metóda – sú pri nej zmenené niektoré z reálnych technických, technologických, fyzikálnych, chemických alebo biologických podmienok výkonu práce. Vyžadujú použitie zvláštnych technických vyučovacích prostriedkov. Medzi najznámejšie patria:

- simulátor – napodobňuje sústavu funkcií určitého prostredia,
- trenažér – je vybavený programovacími a kontrolnými zariadeniami, ktoré umožňujú porovnávať činnosť žiaka s optimálnou činnosťou, korigovať jej činnosť a majú spätnú väzbu pre učiteľa.

Inscenačná metóda – je dynamická, žiaci hrajú určité roly a v následnej diskusii sa pokúšajú nájsť východisko a riešenie problému.

Metóda čiernej skrinky – ide o uzavretý systém s presne vymedzeným vstupom a výstupom a neznámou alebo čiastočne známou štruktúrou, ktorú je možné posúdiť zo správania sa systému.

Projektová metóda – je charakteristická najvyšším stupňom samostatnosti poznávacej činnosti.

Žiaci dostanú za úlohu vyriešiť skutočný problém. Najprv navrhujú plán riešenia, činnosti na jeho vyriešenie, potom zverejňujú a obhajujú výsledky práce na projekte.

Tvorivo-humanistické vyučovanie – ide o rozvoj osobnosti žiaka na humanistických princípoch najmä metódy tvorivého riešenia problémov. Jednou z nich je aj DITOR, ktorej autori sú Zelina, Zelinová:

D – definuj problém

I – informuj sa o probléme

T – tvor riešenia

O – ohodnoť riešenia

R – realizuj vybrané riešenie v praxi

Programové vyučovanie – učivo sa rozloží na postupné, logicky na seba nadväzujúce kroky, ktorými žiak postupne prechádza.

Pojmové mapy – slúžia na vyjadrenie vzájomných vzťahov medzi pojmami a zároveň znázorňujú ich štruktúru a hierarchiu.

Metódy na rozvoj tvorivých schopností žiakov – originality, flexibility, fluencie, redefinície, senzitivity, elaborácie.

Iné, netradičné metódy – vypracované rôznymi autormi alebo samotnými učiteľmi, pomocou ktorých sa rozvíjajú kľúčové kompetencie u žiakov, napríklad rôzne druhy krížoviek, Nájdi niekoho kto..., pexeso, Mladý reportér, Hľadač informácií, porekadlá, motivačná výzva a pod.

Didaktické hry – sú činnosti, ktoré hravou formou rozvíjajú osobnosť žiaka. Každá didaktická hra by mala obsahovať:

- didaktický cieľ,
- dostatočne príťažlivý námet,
- primerane ťažkú úlohu,
- jasné a premyslené pravidlá,
- správnu motiváciu,
- vhodné prostredie a celkovú atmosféru.

Didaktická hra

Didaktická hra je hra, ktorú sme zaradili do edukačného procesu na škole. Každá didaktická hra má mať svoj cieľ a presné pravidlá, ktorými sa riadi. Didaktické hry možno využívať pri vysvetľovaní, overovaní, upevňovaní učiva, ale aj na spestrenie vyučovania a motiváciu detí. Hra musí byť primeraná veku, musí zodpovedať úlohám výchovnej práce a tematickým celkom príslušného učiva. Prostredníctvom herných situácií sa dajú so žiakmi riešiť i zložité úlohy a problémy, lebo hra sa pre nich stáva silným motivačným stimulom, ktorý je schopný zmobilizovať ich kognitívny potenciál, hlavne pri súťaživých hrách.

Didaktická hra má značný vplyv na:

a) **kogníciu žiaka**. Vo vyučovacom procese využívame didaktické hry, ktoré rozvíjajú poznávacie funkcie žiakov. Žiak získava zručnosti a spôsobilosti riešiť rozličné problémy, pretože väčšina didaktických hier je založená na riešení problémových situácií,

b) **motiváciu a aktivitu** žiakov,

c) **emocionalitu.** Zámerom didaktickej hry je intenzívne citovo stimulovať žiakov. Pre rozvoj emocionalizácie majú osobitný význam súťažné hry. Na jednej strane ide o maximálne nasadenie v prospech jednotlivca alebo celku, na druhej strane je potrebné u žiakov pestovať zmysel pre fair play, vedieť sa ovládať po prehre, mať úctu k tým, ktorí sú lepší, byť tolerantný a slušný k porazeným. Emocionalizácia teda zahŕňa v sebe formovanie prežívania skutočnosti,

d) **socializáciu žiakov.** Pri didaktickej hre je žiak nútený rešpektovať platné pravidlá hry, čo podporuje jeho socializáciu. Žiak má možnosť zistiť svoje vlastné schopnosti a porovnávať ich so schopnosťami spolužiakov. Pomáha mu to pri sebahodnotení. Vníma svoje prednosti i nedostatky podľa toho, ako je užitočný v tíme. Didaktická hra napomáha žiakovi lepšie spoznať nielen seba, ale aj spolužiakov,

d) **komunikáciu.** Didaktické hry umožňujú formovať spôsobilosti a schopnosti žiakov vyjadriť určitú myšlienku, vymieňať si vzájomné informácie,

e) **kreativitu.** Nie každú didaktickú hru je možno považovať za hru podporujúcu tvorivosť, ale väčšina didaktických hier je založená na riešení problémových situácií, ktoré podporujú rozvoj divergentného myslenia.

Učenie hrou patrí medzi najatraktívnejšie spôsoby vyučovania aj v súčasnosti. Možno povedať, že je pre svoj relaxačný a zábavno-poučný charakter najlepšou formou aktívneho oddychu a dokonale dopĺňa vyučovací proces. Žiaci sa hrám venujú spontánne. Dobrá hra ich dokáže aktivizovať, dlho udržať ich záujem a prinútiť ich k vyššiemu výkonu. Hry spájajú individuality v celok, ale aj dávajú možnosť vyniknúť, prebúdajú a rozvíjajú sociálne cítenie, učia nezištnej spolupráci.

Zásadou hry je dodržiavať čistotu hry, hrať čestne, naučiť sa prijímať porážky i víťazstva. Kto sa tomu naučí v hre, ľahko to potom dokáže i v živote. Pri hre sa u žiakov prejavujú nielen dobré povahové vlastnosti, ale aj niektoré nežiaduce črty (čestnosť – zákernosť, nezištnosť – sebeckosť, skromnosť – neúmerná ctižiadostivosť). Hra sama negatívne vlastnosti nepestuje, len ich niekedy odhaľuje a zvýrazňuje. A tu je vhodná príležitosť pre učiteľa výchovne na žiaka pôsobiť. Musí zasiahnuť tak, aby pozitívne vlastnosti posilňoval a negatívne pomáhal odstrániť. Na to je potrebné, aby učiteľ poznal množstvo hier a vedel ich aj využiť. Pri hrách sa uplatňuje zrak, sluch, postreh, pozornosť, logický úsudok, inteligenciu a pod.

Charakteristiky jednotlivých typov hier

Na výučbu odborných predmetov sú vhodné tzv. interiérové hry:

1. Verbálne hry – ich podstata spočíva v používaní jazykových komunikačných prostriedkov. Rozvíjajú také kľúčové kompetencie ako je, napríklad schopnosť zapamätania, postreh, kombinačné schopnosti, schopnosť správnej reprodukcie, predstavivosť a pozornosť. Z pohľadu rozvoja kľúčových kompetencií sa didaktické verbálne hry delia na:

- a) pamäťové,
- b) logické – rozvíjajú perцепčné a intelektové schopnosti,
- c) abstraktné – umocňujú predstavivosť, kombinačné schopnosti,
- d) asociačné – precvičujú schopnosť spájania pojmov a faktov na základe spoločnej vlastnosti objektov.

2. Písomné hry – existuje bohatá škála hier tohto typu. Rozvíjajú logické myslenie, perцепčné schopnosti, schopnosť abstrakcie, asociácie a pod. Základom týchto hier je písomná alebo grafická príprava hry.

Ukážky hier:

Logická hra: Nájdi ma a zarad' tam, kam patrím

Cieľ: zopakovať si základné pojmy a zatriediť ich do príslušných skupín.

Forma výučby: práca jednotlivca.

Pomôcky: potrebný počet kartičiek s napísanými vetami, ktoré obsahujú jeden alebo viac pojmov z opakovanej problematiky, pracovný list so skupinami majetku.

Možnosť využitia: na opakovacej hodine po ukončení jedného tematického celku. Táto metóda výučby sa dá využiť na rôznych odborných predmetoch v rámci takého obsahu učiva, kde sa dajú jednotlivé pojmy zatriedovať do skupín.

Postup realizácie metódy:

- Oboznámte žiakov s cieľom logickej hry.
- Každému žiakovi rozdajte kartičky a jednu kópiu pracovného listu.
- Oboznámte žiakov s pravidlami logickej hry: každý žiak nech hľadá na kartičkách jeden druh majetku (alebo viac), nájdený druh majetku nech podčiarkne a zapíše ho do príslušnej skupiny na pracovnom liste.
- Dajte žiakom 20 minút na vypracovanie a oznámte im, že ten, kto nájde všetky druhy majetku a správne ich zaradí, bude ohodnotený klasifikačným stupňom 1.

- Po uplynutí časového limitu vyzvite žiakov, aby vám odovzdali kartičky a pracovné listy so svojim menom.

- Oznámte žiakom, že výsledky sa dozvedia na budúcej hodine.

Kartičky obsahujú texty:

- Odtrhol sa jej gombík na kabáte.
- Na svoju podnikateľskú činnosť potreboval osobné auto aj dodávku.
- Po mesiaci predaja si uvedomil, že vo veľkosklade nakúpil nedostatočné množstvo hygienických vreckoviek.
- Na škatuli od topánok chýbal údaj o cene.
- Pri prehliadke vozidla sa zistilo, že má nedostatok brzdovej kvapaliny.
- Krajčírka mi povedala, že na ušitie letných šiat potrebujem 2,5 m látky.
- Marhuľový ovocný sad zaberá plochu 3 ha.
- V kancelárii riaditeľa visel na stene obraz známeho maliara.
- Výrobná hala bola v dezolátnom stave.
- Výmena pneumatík na nákladnom aute bola nevyhnutná.
- Na námestí umiestnili novú kovovú sochu.
- Z cesty bolo vidieť stádo pasúcich sa oviec.
- Na stavbu rodinného domu objednali málo cementu.
- V poslednom čase sa hovorí, že slovenské včelstvá vymierajú.
- Bočná stena budovy základnej školy bola pomaľovaná grafitmi.
- Na farme sa práve krmil krádeľ sliepok.
- Papierové vrecko od múky bolo roztrhnuté.

Pracovný list

Úloha: priradte nájsené formy majetku k skupine, o ktorej si myslíte, že do nej patria.

Dlhodobý hmotný majetok

Stavby.....

.....

Samostatné hnutelné

veci.....

Pestovateľské	celky	trvalých	porastov
---------------	-------	----------	----------

.....

Základné	stádo	a	ťažné
----------	-------	---	-------

zvieratá.....

Ostatný	dlhodobý	hmotný
majetok.....		
Pozemky		
.....		
Umelecké	diela,	zbierky
.....		
<u>Zásoby</u>		
Materiál.....		
.....		
Suroviny		
.....		
Pomocné		látky
.....		
Prevádzkové		látky
.....		
Náhradné		dielce
.....		
Obaly		
.....		
<u>Zásoby vlastnej výroby</u>		
Nedokončená		výroba
.....		
Polotovary		
.....		
Výrobky.....		
.....Zvieratá		
.....		
Tovar		
.....		

Kompetencie: pomocou tejto metódy sa u žiakov rozvíjajú, napríklad kompetencie: čítanie s porozumením, logické myslenie, syntetické myslenie, odborné vyjadrovanie.

Hodnotenie a klasifikácia: výsledky žiakov, ku ktorým sa dopracovali pomocou tejto vyučovacej metódy sa dajú ľahko a efektívne vyhodnotiť a následne klasifikovať.

Za každé nájdené slovo vo vete, ktoré predstavuje časť majetku, môže učiteľ prideliť bod. Za jeho správne zaradenie do príslušnej skupiny môže učiteľ prideliť tiež bod. Učiteľ si vopred zistí koľko slov je na kartičkách, čo zároveň predstavuje maximálny počet získaných bodov za nájdenie slov. Ten istý počet bodov môže prideliť za správne umiestnenie pojmu do príslušnej skupiny. Následne si pripraví hodnotiace rozpätie, ktoré bude mať päť úrovní. Každý úrovni potom pridelí adekvátny klasifikačný stupeň od 1 po 5. [6]

Jednoduché didaktické hry:

Závod počtárov

Vyučujúci si prinesie rôzne mince. Deti pristupujú po jednom so zaviazanými očami k stolu, na ktorom leží hromada mincí a snažia sa ich hmatom sčítať (ich nominálnu hodnotu). Keď ukončia sčítanie, odstránia si šatky z očí a ihneď napíšu úhrnný súčet na papier, ktorý odovzdajú vyučujúcemu. Boduje sa rýchlosť a presnosť sčítania. Možno sa hrať ako súťaž jednotlivcov, alebo družín, poprípade ich zástupcov.

Lod' v hmle

Dieťa má zaviazané oči a predstavuje loď v hmle, ktorá má preplávať medzi úskalím do prístavu. Po miestnosti sa rozostavia rôzne predmety (lavice, stôl, stoličky, kôš, aktovky a podobne). Pri cieľi stojí iné dieťa, ktoré predstavuje prístavnú sirénu a trúbi občas na signál do hmly. Dieťa loď hmatá okolo seba, aby do ničoho nenarazilo a priplávalo čo najskôr do prístavu. Boduje sa čas priplávania a za nárazy sa strhávajú body. Osvedčujú sa predmety pre každého ináč rozostavané. [7]

Sebareflexia zo sociálno-pedagogického výcviku pre učiteľov stredných odborných škôl

Na toto vzdelávanie som sa prihlásil, aj keď som nevedel o čo vlastne ide. Konalo sa na našej škole. Nemusel som nikam cestovať, tak som si povedal, že nemám čo stratiť. Ak sa budem veľmi nudiť, kedykoľvek sa môžem zdvihnúť a odísť.

Na začiatku to aj tak vypadalo, že tam dlho nevydržím. Sadli sme si, dostali sme menovky, na ktoré sme si vypísali mená, aby sme sa neoslovovali podľa priezviska, nech je naša spolupráca viac neformálna. Zdalo sa mi to také otrepané. Potom sme napísali na rozdane papiere hlavné očakávania, s ktorými sme išli na

vzdelávanie. Nuda. Ale ešte vydržím a uvidím čo sa bude diať neskôr. Potom sa vzdelávanie rozbehlo a bol som rád, že som neodišiel. Spoznal som nových ľudí, dobre som sa zabavil a samozrejme som sa niečo nové naučil.

Ďalšou našou úlohou bolo odhadnúť osobnosť školiteľky, ktorú sme v podstate vôbec nepoznali. Dostali sme 15 otázok, v ktorých sme mali rozhodnúť, čo je vyhovujúce pre našu lektorku. Môj výsledok bol vcelku dobrý, pretože som správne odpovedal na 12 otázok. Odpovedal som na základe prvého dojmu, intuície a hlavne na základe toho, že som vedel, čo je jej zamestnaním (halóefekt). Až po vyhodnotení tohto testu a po diskusii na túto tému som si uvedomil, že vôbec existujú nejaké faktory sociálneho vnímania a asi na prvý dojem sa nedá spoliehať, aj keď na základe neho si často ľudia zaškatuľkujeme. Školenie nabralo na otáčkach, nebolo to počúvanie suchých fráz.

Pokračovali sme v práci. Dostali sme sa k štýlom poznávania. Na štyroch listoch boli opísané charakteristiky poznávania. Mali sme si z nich vybrať jednu maximálne dve charakteristiky, ktoré ma vystihujú. Myslel som si, že ma najviac vystihuje prvá charakteristika. Potom sme vykonali dotazník o štýloch poznávania (Kolb). Mal 80 otázok. Po jeho vyhodnotení som zistil, že som reflektor, teoretik. Po pravde si to vôbec nemyslím. Štýl poznávania, ktorý som pred tým zakrúžkoval (1.), patril aktivistovi. Ja by som sa zaradil na niečo medzi aktivistom a reflektorom. Kolegovia sa vo väčšine prípadov trafili do svojich odhadov. V rozhovore o výsledkoch som sa dozvedel, že tieto preferencie nie sú na celý život stanovené, ale môžu časom silnieť alebo slabnúť. Človek sa učí celý život a tým sa menia aj štýly poznávania.

Nasledovala super hra, v ktorej sme sa stali detektívmi, ktorí na základe daných indícií mali zistiť, kto je vrah v danom príbehu. Rozdelili sme sa na skupiny (6 alebo 7 členné). Každý člen skupiny dostal 4 indície ohľadne vraždy pani Blahovskej. V skupine sme si indície navzájom čítali, zapisovali sme si poznámky, dohadovali sme sa a nakoniec sme sa snažili prísť k správnejmu výsledku, kto bol vrahom. Po zhruba 30 minútach sme všetky skupiny prezradili svoj výsledok. V podstate všetky skupiny okrem jednej sa uberali správnym smerom, že vrahom bol Ján s niekým. Naša skupina sa zhodla na tom, že to bol Ján so slúžkou Sýkorovou. Jedna skupina si povedala, že to by bolo veľmi jednoduché, tak sa uberala úplne iným smerom. Ale správny výsledok autora bol jednoznačný, vrahom bol Ján. Takto nikto neodpovedal. Pri tejto úlohe sa nenásilným spôsobom aktivizovali všetci členovia skupiny a ani sme si neuvedomili, ako rýchlo beží čas pri takomto spôsobe práce. Po tejto úlohe sme sa

dostali na koniec prvého dňa vzdelávania. Báľ som sa, že sa tento deň bude vliecť, ale opak bol pravdou. Do druhého dňa som už nešiel so žiadnymi obavami.

Na úvod druhého dňa sme sa podrobnejšie niečo dozvedeli o živote našej školiteľky. Nastala nenútená debata, ktorá opäť privodila veľmi dobrú pracovnú atmosféru. Potom sme sa predstavili my, keďže vzdelávania sa zúčastnili aj pedagogický pracovníci z druhej SOŠ (SOŠ stavebná). Dozvedel som sa aké majú zameranie, aj keď som väčšinu z nich trochu poznal, keďže som na tejto škole dvakrát vykonával funkciu predsedu ŠMK. Toto bolo akési naštartovanie do ďalšej činnosti.

Prvá úloha bola zameraná na testovanie našej empatie. Dostali sme 10 otázok, v ktorých boli dve možnosti odpovede a my sme mali vybrať tú možnosť, o ktorej si myslíme, že ju vyberie väčšina z nás. Po všetkých otázkach sme zisťovali, kto ako odpovedal. Ku každej otázke som si pridelil taký počet bodov, aký počet účastníkov malo rovnakú odpoveď ako ja. Bolo nás 28 a na to aby som bol empatický som mal dosiahnuť aspoň 125 bodov, ale mne sa podarilo získať len 119. Bola to zaujímavá úloha, ktorá sa môže v triede využiť pri výbere triednej samosprávy, ktorú som teraz u prvákov vyberal len na základe toho, kto to bude robiť.

Nasledovalo cvičenie, v ktorom sme sa rozdelili do dvojíc, potom sme dostali do rúk text, v ktorom bolo vyjadrené určité známe príslovie. Toto príslovie bolo ale vyjadrené zložitým spôsobom (využitie iných slov ako sa v prísloví nachádzajú). Mali sme zistiť o aké príslovie ide. Potom sme tieto texty čítali celej skupine, aby hádali o čo ide a povedali správne znenie. Človek by ani neveril, ako sa všetci naštartovali a chceli byť prví, kto správne zodpovie. Jedna kolegyňa bola veľmi rýchla a zodpovedala správne všetky príslovia. Mala z tejto činnosti neskrývanú radosť. Tu bolo pekne vidieť, aké je dôležité čítania a počúvanie s porozumením, čo je častým problémom u našich žiakov. Preto by sme sa mali snažiť aj vysvetľovať nové poznatky často „polopate“. Ťažké definície často študentom nič nehovorí.

Ďalšie cvičenie nám pripomenulo, aké sú v živote dôležité naše zmysly. Toto cvičenie bolo lego. Rozdelili sme sa na dve skupiny, podľa toho z ktorej sme školy. Každá skupina sme dostali do rúk z lego skladačiek poskladaný útvar. My sme ho neskôr mali rovnako poskladať (farebne aj tvarovo). Na tom by nebolo nič ťažké, keby sme potom neboli ochudobnení o určité zmysly. Skupina sa neskôr rozdelila na navigátorov a realizátorov skladania. Navigátori ale nemohli rozprávať a realizátori stratili zrak (zaviazané oči). Museli sme si dohodnúť, akým spôsobom sa budeme

dohovárať, pri skladaní. Zhruba po 15 minútach nám školiteľka tento útvar zobrala. Potom realizátori vošli do štvorca vyznačeného na zemi špagátom a zaviazali sa im oči. Školiteľka v tichosti porozkladala lego skladačky do vnútra štvorca, realizátori ich hľadali a skladali (skladal som ja), navigátori pomáhali dohodnutými pokynmi (tlieskanie – áno, dupanie – nie). Boli sme dobre na túto úlohu pripravení, lebo sa nám to o chvíľu podarilo. Druhá skupina to mala ešte sťažené, lebo realizátori nemohli ani rozprávať, ale aj im sa táto úloha podarila zvládnuť v krátkom čase. Pri tejto činnosti sme sa veľmi zabavili a pripomenuli sme si dôležitosť neverbálnej komunikácie.

Posledná úloha – prežitie v púšti. Bol nám prečítaný príbeh, v ktorom sme havarovali s lietadlom na púšti, dozvedeli sme sa, o koľko sme sa odchýlili od plánovaného kurzu a najbližšia obývaná osada bola 70 kilometrov. Z vraku lietadla sme zachránili lekárničku, veľký priesvitný pršiplášť pre každého, jednu nabitú pištoľ so 6 nábojmi, funkčnú baterku, červeno-biely padák, kozmetické zrkadielko, 1 fľašu vody pre každého, slnečné okuliare pre každého, 1 kabát pre každého a 1 spoločnú dýku. Našou úlohou bolo zoradiť tieto predmety podľa dôležitosti a potom presvedčiť skupinu či zostať na mieste alebo ísť 70 km. Pri vyhodnotení sme zistili, že väčšina dala na prvé miesto fľašu vody. Jedna účastníčka dala na prvé miesto zrkadielko a zhodla sa s odborníkom, pretože je veľmi dôležité na signalizáciu. Naša skupina sa rozhodla ísť do osady, ale podľa odborníka je to v týchto podmienkach nebezpečné a lepšie je čakať na záchrancov. Ja som dal zrkadielko na posledné miesto v dôležitosti, ale ostatné veci som zoradil podobne ako to odporúčal odborník. Opäť sme boli pri práci aktívni a nie len „suchí“ poslucháči.

Celé toto vzdelávanie sa nieslo v aktívnej pracovnej atmosfére a prebehlo tak rýchlo, že som sa ani nenazdal a bol koniec. Určite nebanujem, že som sa ho zúčastnil a dúfam, že sa mi podarí tieto nové skúsenosti zakomponovať do mojej pedagogickej práce.

Mgr. Martin Kováč

Dopravná akadémia,

Školská 66, 912 50 Trenčín

E-mail: matokovac511@gmail.com

Použité informačné pramene:

- [1] Zavádzanie aktivizujúcich metód do vyučovania [online]. 2012. [cit 2013-07-24]. Vybrané z publikácie Inovatívne a a aktivizujúce metódy vo výučbe 1. – 4. ročníka ZŠ (PhDr. Ľubica Bagalová, PhDr. Darina Gogolová, Mgr. Mária Dolnáková). Dostupné na internete: <<http://www.skolskyportal.sk/clanky/zavadzanie-aktivizujucich-metod-do-vyucovania>>
- [2] Pracovný list: *Aktivizujúce metódy* [online]. [cit 2013-07-31]. spracované podľa: T. Kotrba, L. Lacina: Praktické využití aktivizačních metod ve výuce. 1. vyd. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. 188 s. ISBN 978-80-87029-12-1. Dostupné na internete: <http://www.pdf.umb.sk/~lrovnanova/PL_aktivizujuce_metody_text.pdf>
- [3] SUCHOHRADSKÝ, O.2010: *Aktivizující činnosti ve výuce matematiky* [online]. 2010. [cit 2013-08-13]. Dostupné na internete: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/8463/AKTIVIZUJICI-CINNOSTI-VE-VYUCE-MATEMATIKY.html/>>
- [4] ORBÁNOVÁ, D.2010: *Prístup učiteľov k aktivizujúcim vyučovacím metódam* [online]. 2010. [cit 2013-08-12]. Dostupné na internete: <<http://everest.natur.cuni.cz/konference/2010/prispevek/orbanova.pdf>>
- [5] ORBÁNOVÁ, D.2006: *Význam aktivizujúcich vyučovacích metód pri rozvoji tvorivosti žiakov* [online]. 2006. [cit 2013-08-12]. Dostupné na internete: <<http://everest.natur.cuni.cz/konference/2006/prispevek/orbanova.pdf>>
- [6] HARAUSOVÁ, H.2011: *Ako aktivizujúco vyučovať odborné predmety* [online]. [cit 2013-08-25]. Vydalo MPC Bratislava. 2011. 62 s. ISBN 978-80-8052-396-1.
- [7] SABOL, J. a kol.: *Didaktické a zábavné hry v Školskom klube detí, 2000-2004*, V rokoch 2000-2004 na vzdelávacích podujatiach v MPC Banská Bystrica zozbieral a zostavil s vychovateľkami v ŠKD stredoslovenského regiónu PhDr. Jozef Sabol.
- [8] HLÁSNA, S.-DOHNANSKÁ, M.-KÖKSAL, O.2012: Zvyšovanie efektívnosti a kvality vyučovania pedagogických disciplín v podmienkach vysokých škôl formami a metódami zážitkovej pedagogiky z pohľadu vysokoškolských učiteľov a študentov. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XV*. Bratislava : ZF LINGUA, 2012. s. 56 - 73. ISBN 978-80-89328-76-5

6. SOCIÁLNE UČENIE (SA) AKO SÚČASŤ CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA UČITEĽA STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL

Janka Malíková

Učenie (sa)

Aj keď je človek spomedzi všetkých tvorov najvyvinutejší, prichádza na svet ako bytosť najnemohúcejšia, píše Ďurič v jednej svojej práci (1988). Disponuje však najpotencionalnejšími predpokladmi, aby sa zdokonaľoval pomocou učenia.

Človek sa v podstate stále niečomu učí. Od narodenia sa učí pohybovať, poznávať okolitých ľudí, predmety, neskôr sa učí počítať, čítať, písať a pod. Učením si osvojuje všetko, čo potrebuje pre život. Učí sa, samozrejme, i dospelý človek, aby mohol stále dokonalejšie pracovať, prípadne meniť zamestnanie. Učenie teda sprevádza človeka od narodenia až po smrť. Práve preto sa problémy učenia skúmajú už od prelomu storočia veľmi intenzívne najmä v psychológii.

Skúmajú ho však aj iné vedy a vedné disciplíny, pretože dnes má učenie viacero aspektov. Možno v ňom rozlíšiť aspekt biologický, fyziologický, psychologický, kybernetický, spoločenský, gnozeologický, logický i pedagogický.

Učenie možno chápať v dvoch zmysloch. S pojmom „učenie“ sa najviac spája predstava školy. Jednako, proces učenia sa nerealizuje iba v škole. Je to proces oveľa všeobecnejší a, ako sme už spomínali, človek sa učí celý život a rozhodne nie iba v škole alebo v iných vzdelávacích inštitúciách.

1. Učenie v širšom zmysle sa zväčša definuje ako zmena v správaní... Napr. ak som si s niekým dohodol schôdzku, ponáhľam sa, len aby som neprišiel neskoro a dotýčny si pokojne príde o pol hodiny neskoro, nabudúce sa už zrejme tak ponáhľať nebudem a okrem toho si o danom človeku vytvorím vlastnú mienku. Učenie v tomto zmysle je teda všeobecný mechanizmus, ktorým v priebehu života nadobúdame individuálnu skúsenosť. Takýto prístup k učeniu je charakteristický pre psychologické disciplíny.

2. Učenie v užšom zmysle sa chápe ako zámerné, cieľavedomé nadobúdanie vedomostí, zručností a návykov. Môže prebiehať v rámci nejakých inštitúcií (škola, v súčasnosti rôzne kurzy, autoškola a pod.) alebo aj mimo týchto inštitúcií ako samostatné učenie sa. Tento prístup k učeniu je skôr charakteristický pre pedagogické disciplíny (voľne podľa Zelovej, 1987).

Druhy učenia

Je zrejmé, že neexistuje iba jeden druh učenia. V psychológii ale aj v pedagogickej praxi sa stretávame s viacerými druhmi učenia, pričom tieto druhy možno deliť podľa rôznych kritérií. Z hľadiska kvalitatívnych vývinových rozdielov je možné rozlíšiť učenie na subhumánnej úrovni (učenie sa zvierat) a špecificky ľudské učenie.

Ďalším možným delením je, delenie na priame (priame, zámerné) učenie, kde je dôležitá úloha (v podobe problému a cvičenia) a indirektné (nepriame), kde sa jednotlivci priamo nezameriava na učenie (tzv. neúmyselné učenie).

Slovenská autorka Maršalová (pozri: Ďurič a kol., 1988) rozlišuje päť základných druhov učenia: podmieňovanie, perцепčno-motorické učenie, verbálne učenie, pojmové učenie a riešenie problému.

1. Podmieňovanie:

Podstatou tohto druhu učenia je utváranie dočasných nervových spojov, asociácií v mozgu. Podmieňovanie sa zvyčajne delí na tzv. klasické, pavlovovské a na inštrumentálne alebo operačné.

a) Klasické podmieňovanie:

Opísal a objasnil ho I. P. Pavlov známymi pokusmi na psoch. Väčšina vzdelaných dospelých ľudí vie, ako Pavlov učil psov sliniť ako odpoveď na zvuk alebo svetlo. Uvedieme preto iný príklad. Keď namierime slabý prúd vzduchu na rohovku, oko rýchlo žmurkne, čo je spojenie, ktoré Pavlov označil ako nepodmienený reflex a znamená, že reakcia sa tu začína bez toho, že by bolo potrebné nejaké podmieňovanie alebo predchádzajúce učenie. Avšak ak sa ozve, povedzme, zvonček asi 1/2 sek. pred tým, ako prúd vzduchu dosiahne rohovku, máme tu dôležitú podmienku pre vznik naučenej asociácie. Zvuk zvončeka (alebo akýkoľvek iný „neutrálny“ podnet) je „podmieneným podnetom“ alebo signálom.

Ak sa sekvencia „zvuk zvončeka = prúd vzduchu“ niekoľkokrát opakuje, zvyčajne je možné pozorovať existenciu nového naučeného spojenia, a to S (zvuk) = R (žmurk.). Toto sa prejaví

aj pri samotnom zvuku zvončeka, bez toho, že by sa aplikoval prúd vzduchu. Samozrejme, že takto utvorený podmienený reflex „vyhasne“, ak po zvuku zvončeka niekoľkokrát nenasleduje nijaký prúd vzduchu. Pavlov svojimi podmienenými reflexami a ich mechanizmami objasnil najvšeobecnejšie zákonitosti učenia. Preto niektorí autori považujú pavlovovské podmieňovanie za jednu z teórií učenia a nielen za jeden z druhov učenia.

b) Operačné (inštrumentálne) podmieňovanie:

Ďalším základným druhom učenia, ktoré možno ľahko pozorovať, je tzv. operačné podmieňovanie. Pavlovove experimenty veľmi zaujali amerických behavioristov, ktorí nielen že opakovali jeho experimenty, ale začali ich aj obmieňať.

Dospeli tak k ďalšiemu druhu učenia, ktoré nazvali „učením pokusom a omylom“. Zrejme to však nie je najlepší opisný názov. Lepším názvom je operačné učenie alebo inštrumentálne učenie.

Tento názov zahŕňa dva body:

1. zdôrazňuje precíznu zručnostnú podstatu odpovede, ktorá zahŕňa použitie „nástrojov“,
2. implikuje, že naučené spojenie je nástrojom na uspokojenie nejakého motívu.

Takéto učenie sa týka jednoduchého spojenia medzi podnetom a odpoveďou, ale nie mnohostranných alebo zreťazených asociácií. Podnet a odpoveď sa tu integračne spájajú takým spôsobom, ktorý sa nevyskytuje u klasického pavlovovského podmieňovania. Zvonček skutočne nemá nič do činenia so žmurknutím oka, okrem toho, že je signálom pre toto žmurknutie.

V prípade operačného podmieňovania sa napr. zafarbený blok (stena) stáva pre dieťa vecou, ktorú treba otvoriť (tento experiment tu neopisujeme). Je skutočne ťažké nájsť príklad ľudského učenia, ktoré by mohlo reprezentovať operačné učenie v relatívne čistej podobe jednoduchej učebnej asociácie.

Príklady klasického podmieňovania:

Učenie sa signálom sa objavuje v každodennom živote každého z nás. Niekedy je to skôr dôsledok náhodných okolností, ako výsledok zámerného plánovania zo strany rodičov alebo učiteľov. Učíme sa odpovedať na veľa druhov signálov, ako je trúbka automobilu, budík alebo niektoré druhy emocionálnych výbuchov iných ľudí.

Mnohé detské strachy boli zrejme nadobudnuté v dôsledku klasického podmieňovania. Deti majú strach z niektorých zvierat alebo aj ľudí, pretože boli späté s podnetmi, ktoré sa objavili spolu s nejakým nepodmieneným podnetom ako je napr. silný zvuk.

Pravdepodobne príjemné emócie môžu byť tiež vyvolané v podstate rovnakým spôsobom v dôsledku predchádzajúceho spojenia s určitými osobami alebo situáciami. Pravdepodobne uprednostňovanie „macka“ alebo prikrývky sa môže stať signálom pre dobré cítenie sa, rovnako ako určitá scéna alebo melódia v neskoršom vývinovom štádiu.

Príklady operačného podmieňovania:

Operačné učenie je veľmi užitočné. U detí je to druh učenia, ktoré zahŕňa také veci ako je naťahovanie sa a uchopovanie hračiek a iných predmetov, usmievanie sa na vlastných, blízkych ľudí, zaujímanie polohy tela a hlasové prejavy. Ako dieťa postupne nadobúda väčší a väčší repertoár týchto spočiatku izolovaných asociácií, začínajú sa formovať do dlhších reťazcov a tak je stále ťažšie izolovať „čisté“ príklady tohto detského učenia.

Operačné učenie je nesporne hlavným druhom učenia, ktorý zahŕňa prvotné učenie sa slov u detí. Prvotné výrazy ako je „ňa-ňa“, ak ich rodič počuje a posilňuje, môžu viesť k spojeniu alebo odpovedi „ma-ma“. Čiastočne tento postup zahŕňa to, že dieťa odpovedá na daný vonkajší podnet, ktorým je „ma-ma“ vyslovené rodičmi.

Ďalším príkladom uplatnenia operačného podmieňovania vo výchove sú techniky modifikácie správania, ktoré opisuje Fontana (1997). Tieto techniky sú zamerané na odstránenie nežiaduceho alebo problémového správania. Vychádzajú z toho, že posilňované správanie žiak opakuje, kým neposilňované sa postupne z jeho repertoáru správania vytráca.

Ďalším predpokladom je, že pretrvávajúce problémové prejavy žiaka sú zrejme nejakým spôsobom posilňované reakciami prostredia, často samotného učiteľa. A naopak, že na svoje vhodné, žiaduce správanie nedostáva nijakú pozitívnu odozvu.

Fontana uvádza príklad nežiaduceho správania žiaka, ktoré spočíva v provokujúcom vykrikovaní poznámok. Učiteľ zvyčajne reaguje tak, že žiaka napomína, rozčuľuje sa a pod. Ak je cieľom žiaka upútať na seba pozornosť spolužiakov a učiteľa, či dokonca skúšať, koľko ten vydrží, učiteľove reakcie presne zodpovedajú tomu, čo žiak chce dosiahnuť.

Pôsobia teda ako pozitívne posilnenie jeho správania sa, ktoré bude žiak preto aj ďalej opakovať. Učiteľ by teda nemal napomínať žiaka, ale mal by zmeniť svoje správanie, odprieť mu posilnenie a takéto prejavy si nevšimáť. Z druhej strany by si mal všimáť situácie, kedy sa daný žiak správa žiaducim spôsobom a také správanie posilňovať.

2. Percepčno-motorické učenie:

Percepčno-motorické učenie je jedným zo základných druhov učenia na jednoduchej úrovni. Pri tomto druhu učenia ide o motorické odpovede, ktoré sa osvojujú v súvislosti so senzorickými javmi. Tento druh učenia má značný význam v mnohých oblastiach ľudskej činnosti. Objasňuje, ako sa zreťazujú jednotlivé motorické reakcie do funkčných celkov, napr. pri písaní, práci na počítači, v rôznych druhoch športu, v hre na hudobný nástroj a pod.

Práve preto sa percepčno-motorické učenie zvyčajne charakterizuje ako zreťazenie motorických úkonov.

Podľa jednej z definícií (Požár, 1968) je to vysoko priestorovo a časovo organizovaný proces, v ktorom prebiehajú zmeny v organizácii a v schematizácii činnosti, a to na základe vzájomného pôsobenia zmien jednak v percipovanej podnetovej schéme a jednak v sekvencii radu odpovedí. Pri týchto zmenách sa uplatňuje princíp spätnej väzby, pričom podstatnými sú zmeny v sekvenčnej organizácii činnosti. Pohyb totiž nie je iba efektórne motorickým aktom, ale tvorí spolu so svojimi riadiacimi kognitívnymi (senzorickými a myšlienkovými) zložkami jednotnú senzomotorickú štruktúru.

Táto štruktúra je, ako píše Linhart (1982) vývojovým predpokladom neskoršej hierarchicky organizovanej ľudskej činnosti, ktorá je riadená zložitými poznávacími procesmi, motivačnými faktormi a vôľou. Motorické odpovede (motorické úkony) pri tomto druhu učenia sú oveľa zložitejšie než ako sme to videli pri motorických odpovediach utvorených podmienením. Sú iné aj svojou kvalitou. Pri tomto druhu učenia nejde iba o mechanické pospájanie alebo zreťazovanie jednotlivých pohybových prvkov, ale o integrovanú funkčnú a dynamickú jednotu všetkých zúčastnených zložiek.

3. Verbálne učenie:

Niekedy sa tento druh učenia označuje ako pamäťové učenie. Je to čisto ľudský druh učenia, keďže sa tu pracuje so symbolickým - slovným materiálom. Ide o vytváranie, zapamätanie si spojení - asociácií medzi slovami, pričom tieto spojenia nie sú založené na príčinnej, logickej súvislosti. Nejde o zmysel, ale o ich styčnosť v priestore alebo čase. Spojenie sa vytvorí, pretože slová sa vyskytli vedľa seba alebo nasledovali za sebou. Sila asociácie je o to väčšia, o čo častejšie sa slová spolu vyskytovali a čím je dotyk časovo novší.

Verbálne učenie ovplyvňujú viaceré činitele:

- a) rozsah učebného materiálu,
- b) charakter učebného materiálu,
- c) zložitosť učebného materiálu,
- d) diskriminácia prvkov v učebnom materiáli,

e) miesto (pozícia) prvkov v učebnom materiáli.

4. Pojmové učenie:

Osvojovanie si pojmov a logických operácií, ktoré sa uskutočňuje prostredníctvom pojmového učenia, má v ľudskom učení mimoriadne dôležitú úlohu.

V psychológii učenia pojmy vystupujú ako mimoriadne pohyblivé, dynamické javy, ktoré ťažko možno vtesnať do nejakej logickej kategórie. Význam pojmov sa u jednotlivcov môže neustále meniť podľa narastania skúseností a poznatkov o ich obsahu. Úplne ináč chápe pojem „srdcová činnosť“ žiak základnej školy a ináč študent medicíny.

Pri pojmovom učení sa stretávame s dvoma procesmi: tvorenie pojmov a osvojenie pojmov. Tieto procesy však nie sú od seba striktne oddelené, ale vyskytujú sa spolu, vzájomne sa podmieňujú a doplňujú a práve ich kombinácia sa nazýva pojmovým učením. Pri tvorení pojmov sa najčastejšie uplatňujú procesy analýzy a syntézy, ktoré sú však rozlične zastúpené v jednotlivých etapách utvárania pojmov. Tak napr. v prvých fázach utvárania pojmov sa u žiakov stretávame s elementárnou generalizáciou. Chýba tu ešte proces analýzy. Napríklad, keď sa skúmal vzťah medzi slovom motýľ a pojmom hmyz a vták, deti všeobecne považovali motýľa viac za vtáka ako za hmyz. Po počiatočnej generalizácii (v danom prípade generalizovali na základe toho, že tak motýľ, ako aj vták majú krídla), kde pri pojmovom učení, kde prevláda proces syntézy, nastupuje diferenciácia, t.j. odlišovanie jednotlivých znakov a vlastností predmetov a javov. V porovnaní s predchádzajúcim obdobím tu prevláda proces analýzy. Aj takéto učenie však môže byť ešte neúplné a často chybné, pretože pri vyzdvihovaní jednotlivých prvkov učiva žiak ešte nechápe podstatu problému.

Pri utváraní pojmov má významné miesto proces abstrakcie, ktorý sa v psychológii chápe ako myšlienková operácia, v dôsledku ktorej sa z predmetov alebo javov vynechávajú alebo vypúšťajú nepodstatné vlastnosti a znaky, pričom podstatné, typické vlastnosti a znaky nadobúdajú dominantné postavenie.

Pri tvorbe pojmov má nenahraditeľnú úlohu slovo, reč. Práve slovo tu vystupuje ako prostriedok spojenia psychických zážitkov do pojmu. Slovo sumarizuje rozličné zážitky, ktoré pochádzajú od objektov patriacich do daného pojmu. Pri osvojovaní pojmov sa stretávame s odlišnou situáciou ako pri pojmovom učení. Žiaci si cieľavedome osvojujú pojmy, ktoré sa používajú medzi dospelými a ktoré sa utvárali v priebehu dlhého spoločenského vývinu. Hovoríme o náukových pojmoch, ktoré nadobúdame systematickým učením sa. Typickým príkladom je učenie sa definícií. Takto sa žiakom sprostredkujú výsledky ľudského poznania a konania.

5. Učenie riešením problému:

Je to najzložitejší spôsob učenia sa. Ide o postupné alebo náhle odhalenie podstatných vzťahov a súvislostí medzi predmetmi a javmi v určitej situácii. Riešenie problému možno charakterizovať ako samostatné odhalenie vzťahu alebo princípu (pravidla) medzi predmetmi alebo pojmami, čo umožňuje jednotlivcovi vyriešiť problém alebo cieľ navodený životnými okolnosťami. Problémy možno deliť na dve skupiny:

- a) Problémy s fixným riešením, kedy sa procesy myslenia musia zbíhať do jediného riešenia. Ide teda o konvergentné myslenie.
- b) Problémy s otvoreným koncom, ktoré majú viac rôznych riešení a vyžadujú si teda divergentné myslenie.

Myšlienkové riešenie problému prebieha v istej postupnosti. Analogické k tomu sú aj fázy učenia sa riešením problému, tak ako ich uvádza napr. Linhart (1972):

1. Stav neistoty - objavilo sa niečo nové, problém, prekážka. Obraz o probléme nie je zatiaľ jasný. Subjekt sa v ňom začína orientovať. Dôležitá je pritom jeho pripravenosť intelektuálna (schopnosti, doterajšie vedomosti a skúsenosti) a motivačná (či má záujem, či chce a potrebuje vyriešiť daný problém).
2. Definovanie problému. Vyčleňujú sa dôležité znaky a vzťahy v situácii, spresňuje sa podstata problému.
3. Vytváranie hypotéz. Na základe doterajších vedomostí a skúseností sa formujú možnosti riešenia problému, vytyčujú sa pracovné hypotézy.
4. Verifikácia (overovanie) hypotéz. Prehodnocujú a overujú sa predpokladané spôsoby dosiahnutia žiaduceho cieľového stavu, vylučujú sa nevhodné, nezodpovedajúce možnosti.
5. Završujúca syntéza. Dochádza k nájdeniu všeobecnej stratégie, metódy na riešenie celej skupiny problémov určitého typu. Je výsledkom pochopenia podstatných vzťahov a súvislostí v danej problémovej situácii. Subjekt je schopný nadobudnuté vedomosti a spôsobilosti používať v ďalších podobných úlohách a činnostiach.

V skutočnosti sa, samozrejme, nemusia prejaviť všetky uvedené fázy riešenia problému alebo sa nemusia prejaviť v uvedenej následnosti. Učenie sa riešením problému sa uplatňuje pri problémovom vyučovaní, ktoré je najvyššou formou riadeného učenia sa.

K žiaducemu cieľovému stavu sa možno dostať v podstate dvoma stratégiami. Jednou z nich je algoritmus, kedy máme daný presný postup krokov (napr. ako riešiť určitý typ matematických úloh alebo aký postup treba dodržať pri príprave nejakého jedla). V tomto prípade sa nejedná o problém v pravom slova zmysle (spôsob riešenia je predsa známy), a preto hovoríme skôr o úlohách. Druhá stratégia, keď postup riešenia nepoznáme a musíme

ho objaviť, sa označuje ako heuristika. Pritom možno rozlíšiť niekoľko spôsobov dosiahnutia cieľa:

1. Pokus a omyl (napr. pri hľadaní strateného predmetu chodíme po byte a pozeráme sa, kde nás napadne, či tam náhodou nie je)
2. Postupná analýza a syntéza (pri hľadaní začneme tam, kde ten predmet obvykle býva alebo sa pokúsime spomenúť si kedy a kde sme ho naposledy videli, držali v rukách, čo sme robili potom, kde sme potom išli atď.).
3. Vhľad (zrazu nám napadne, kde vec je, akoby samo sa to pospája a zrazu je to jasné).

Sociálne učenie

V psychológii sa rozlišuje ešte jeden druh učenia - sociálne učenie. Odlišuje sa obsahmi, ktoré sa učíme. Súvisí so začleňovaním človeka do spoločnosti. Pri tomto druhu učenia si jednotlivec v styku s druhým človekom alebo so sociálnou skupinou osvojuje zručnosti, návyky a postoje potrebné k styku s ľuďmi, osvojuje si morálne, estetické a iné normy spoločnosti v ktorej žije, formujú sa jeho motívy a črty, ako je napr. individualizmus - kolektivismus, agresivita - zmysel pre spoluprácu a pod.

Elementárnymi formami sociálneho učenia sú učenie napodobňovaním, sociálnym spevňovaním a identifikáciou.

1. **Učenie napodobňovaním** sa vyskytuje aj u zvierat. U človeka je to forma sociálneho učenia, ktorá je najstaršia v histórii spoločnosti i vo vývoji jednotlivca. Dieťa napodobňuje dospelých v ich práci, v každodennom živote. O niektorých etnických skupinách sa uvádza, že nebránia deťom pozorovať dospelých ani v najintímnejších situáciách, takže príležitosť k preberaní skúsenosti napodobňovaním je všestranná. Dieťa sa napodobňovaním učí reči, mimike a gestikulácii, živému alebo zdržanlivému prejavu citov, napodobňovaním preberá aj sympatie alebo antipatie k rôznym druhom jedla a tovaru, ale tiež k rôznym druhom zábavy, športu, práce a pod. Napodobňovaním preberá i spôsob života, spoločenské názory a postoje. Napodobňovanie je však aj dôležitým mechanizmom pri vzniku nikotinizmu, alkoholizmu a iných drogových závislostí ako aj niektorých patologických prejavov.
2. **Učenie sociálnym spevňovaním.** Rodičia spravidla chvália a odmeňujú dieťa za správanie, ktoré zodpovedá požiadavkám, normám, zvyklostiam samej spoločnosti. To pôsobí ako spevnenie, posilnenie, dieťa si tým upevní svoje správanie. Spevnenie alebo posilnenie prichádza od inej osoby, prípadne od sociálnej skupiny, preto hovoríme o sociálnom spevňovaní.

3. **Identifikácia** znamená doslova stotožnenie, t.j. stotožnenie s osobou, ku ktorej má jednotlivec veľmi kladný vzťah, úsilie stať sa takým, aká je táto osoba. Identifikácia súvisí s napodobňovaním, niektorí autori medzi nimi ani nerozlišujú. Rozlíšenie spočíva zhruba v tom, že napodobňovanie sa týka prevažne vonkajších foriem správania, kým v identifikácii ide predovšetkým o „vnútorné“ charakteristiky osobnosti, ako je napr. statočnosť, obetovanie sa alebo naopak bezohľadné presadzovanie svojej vôle a pod. Každý človek sa niekedy s niekým identifikuje: s otcom, učiteľom, so známym športovcom, s hrdinom z románu alebo filmu a pod. Prijíma za vlastné jeho názory a zásady (a tým aj normy určitej spoločenskej skupiny, ku ktorej patrí), dochádza k zvnútorneniu týchto pôvodne vonkajších spoločenských požiadaviek a noriem. Jednotlivec potom porovnáva (niekedy priamo zámerne, uvedomene) svoje správanie a konanie s osobou, s ktorou sa identifikuje, so svojim vzorom či ideálom, s vnútornými, interiorizovanými normami. Podľa toho hodnotí a koriguje svoje správanie a konanie. Je to osobitný prípad autoregulácie pri učení. V učení identifikáciou je obzvlášť dôležitý jeden moment, ktorý vynikne pri porovnaní s učením na základe spevňovania. Sociálne učenie spevňovaním sa vyznačuje tým, že vychovávateľ opakovane odmeňuje alebo naopak trestá správanie dieťaťa a tak zvonka reguluje proces učenia, prípadne výchovu dieťaťa. Oproti tomu pri učení identifikáciou jedinec uskutočňuje autoreguláciu, nepotrebuje teda stály dohľad a kontrolu, tresty a odmeny, prípadne je preňho prameňom radosti, uspokojenia, „odmenou“ to, keď sa správval v súhlase so vzorom a prijatou normou, kým prameňom nespokojnosti, „trestom“ je preňho opačné správanie. Učenie identifikáciou zodpovedá už vyššiemu stupňu vo vývine jednotlivca, je to mechanizmus dôležitý z hľadiska seba výchovy a rozvíjania aktivity osobnosti

Sociálne učenie, respektíve socializáciu, v najvšeobecnejšej podobe charakterizujeme ako proces, prostredníctvom ktorého sa individuum postupne začleňuje do spoločnosti. Prebieha prakticky od narodenia až po ukončenie života.

Socializácia zďaleka nie je jednoduché, jednosmerné pôsobenie spoločnosti na jedinca, nie je to pasívne prispôsobovanie sa jedinca vonkajšiemu sociálnemu prostrediu. V socializácii prebieha vzájomné pôsobenie „diskusie, konverzácie“ medzi jedincom a druhými ľuďmi i celou spoločnosťou a jej kultúrou. Každý človek si po svojom vytvára obraz o sebe a o svete, snaží sa reprezentovať sám seba pred druhými, aktívne pôsobí na svoje prostredie a spoluvytvára celú osobnosť. Preto socializáciou nevznikajú v rovnakom prostredí rovnaké osoby, ale rozmanité individuality. Hovoríme o individualizácii – formovaní odlišných jedinečných osobností.

Socializácia zahŕňa osvojenie ľudských foriem správania, hlavne správania v styku s ľuďmi, osvojenie jazyka, veľkého množstva poznatkov, hodnôt spoločnosti, jej kultúry. V socializácii sa formujú procesy i emócie, celá osobnosť. (podrobnejšie napr. Hlásna, 2011)

Socializácia neprebíha jednoducho a hladko, je to vysoko zložitý proces s rozpormi, konfliktami, s možnosťami vývoja priaznivého i nepriaznivého, v niektorých prípadoch až patologického. Rodina a spoločenské prostredie môže intelektový vývoj podporovať, ale tiež sťažovať a narušovať. Miesto k porozumeniu a spolupráci môže viesť k agresivite a hostilite, prípadne k delikvencii.

Iným vážnym problémom sú znevýhodnenia, rozvíjajúce sa na základe biologických postihnutí rôzneho druhu.

Socializácia spravidla začína v rodine. V prípade nepriaznivého vývoja môže dôjsť až k tzv. psychickej deprivácii v detstve. Socializácia prebieha v priebehu celého života, zvlášť výrazná je však v období detstva za účasti rodičov, rodiny, učiteľov a škôl, výchovných pracovníkov.

Zmeny sociálnych postojov

Základom formovania postojov je sociálna percepcia (poznávanie), ktorá počas sociálneho kontaktu za dlhšie obdobie nadobúda permanentne nové, špecifické podoby. Na základe zmeny sociálneho poznania sa vlastne prirodzeným spôsobom menia aj sociálne postoje. Zmeny sociálnych postojov závisia od troch základných činiteľov výchovného procesu:

1. vnútorné podmienky (inteligencia, celková presvedčivosť),
2. vonkajšie okolnosti,
3. ráz postoja.

Význam poznania a možnosti aplikácie psychologických poznatkov pre učiteľov

Zvlášť veľký význam pre výchovnú prax má psychológia. Vo výchovnej praxi sa usilujeme o cieľavedomé a sústavné formovanie človeka podľa výchovných cieľov. K úspešnému plneniu týchto neľahkých úloh je potrebné poznať zákonitosti formovania osobnosti, jej zmien a vývoja.

Pedagogická psychológia nemôže sama stanoviť, ako sa má vyučovať a vychovávať. Nenahrádza pedagogiku, ale pedagogika bez pedagogickej psychológie by sa v súčasnej dobe nemohla rozvíjať a nebolo by možné vedecky zdôvodnené riešenie výchovných problémov.

Učiteľom a iným výchovným pracovníkom pomáha osvojenie pedagogickej psychológie – jej základných poznatkov, zásad a metód -, aby sa vedeli orientovať v zložitých a rozmanitých situáciách výchovnej práce. Umožňuje im, že sa nemusia spoliehať iba na rutinu alebo na náhodu v riešení týchto situácií, pomáha im zdokonaľovať vlastný spôsob práce na vedeckom podklade, dosahovať v práci lepšie výsledky i osobné uspokojenie. Pri úsilí o zrozumiteľný výklad náročného učiva môžu lepšie pochopiť psychologickú problematiku učenia a myslenia, pri práci so žiakmi, ktorí neprospeievajú alebo vážne narúšajú poriadok, hlbšie preniknú do problematiky formovania schopností a charakteru.

1. Vzťah pedagogickej psychológie k všeobecnej psychológii

Všeobecná psychológia, ktorá skúma všeobecné zákonitosti psychických javov človeka, došla vo výskumoch i teoretických prácach k výsledkom, ktoré mali isté pedagogické súvislosti, či už v oblasti výchovy v užšom zmysle slova alebo v oblasti výchovy a vzdelávania. Tieto výsledky mohla a aj môže, ba dokonca musí pedagogická teória a výchovno-vyučovacia prax využívať, a to jednoducho preto, lebo výchova a vyučovanie sú zamerané na človeka a realizuje ich človek, ktorý sa v tejto činnosti riadi aj psychologickými zákonitosťami. Získané všeobecné poznatky o psychických javoch človeka ale nemajú ten špecifický obsah, tú zložitnosť, ktorou sa vyznačuje učenie žiakov v konkrétnych učebných predmetoch vo vyučovacom procese a v procese individuálneho učenia.

Vzťah medzi všeobecnou a pedagogickou psychológiou môžeme vyjadriť kategoriálnym vzťahom všeobecného a zvláštneho. Všeobecná psychológia sleduje psychické javy človeka vo všeobecnosti. Tie isté psychické javy však skúma aj pedagogická psychológia, ale v špeciálnych podmienkach. Pedagogická psychológia získava od všeobecnej psychológie všeobecné teoretické hľadiská, skúma tieto otázky, ale z hľadiska vlastných cieľov, no tým zároveň obohacuje aj všeobecnú psychológiu, ktorá preberá jej výsledky a závery.

Význam všeobecnej psychológie spočíva v osvetľovaní najzákladnejších psychologických pojmov, zákonitosti, ktoré potom využívajú ostatné psychologické disciplíny.

2. Vzťah pedagogickej psychológie k vývinovej psychológii

Pedagóg musí poznať psychologické zákonitosti vývinu človeka (detí, mládeže a dospelých). Napriek tomu je však rozdiel medzi predmetom a úlohami vývinovej a pedagogickej psychológie. Vývinová psychológia skúma psychiku človeka vo všeobecnej rovine, pričom rešpektuje, že vývin je podmienený aj výchovno-vzdelávacím procesom, ale neskúma osobitne samotný vplyv tohto procesu. Vývinová psychológia neskúma vzájomnú interakciu medzi zložitým výchovným pôsobením učiteľa a psychickým vývinom žiaka. Z toho potom vyplýva, že neobjasňuje psychické zákonitosti výchovno-vzdelávacích procesov.

Psychológia dieťaťa sa zameriava širšie a všeobecnejšie na duševný vývin dieťaťa, teda skúma vývin dieťaťa v celku i v jednotlivých duševných procesoch a vlastnostiach vplyvom celého súhrnu životných podmienok. Pedagogická psychológia skúma vývin duševných javov dieťaťa v konkrétnych výchovno-vzdelávacích podmienkach.

Kým všeobecná a vývinová psychológia skúma a objavuje všeobecné, abstraktné zákonitosti vývinu psychiky dospelého človeka alebo zákonitosti vývinu psychiky osobnosti, pedagogická psychológia skúma psychologické zákonitosti činnosti jednotlivcov v konkrétnych výchovných situáciách a podmienkach, ktoré sú ovplyvňované cieľmi výchovy, ale i vekovými a individuálnymi osobitosťami detí a žiakov a tiež skúma psychologické základy, psychológiu výchovno-vyučovacieho a vzdelávacieho procesu s prihliadnutím na zákonitosti vzájomnej interakcie žiaka a pedagóga.

3. Vzťah pedagogickej psychológie k pedagogike

Blízky vzťah pedagogickej psychológie a pedagogiky vyplýva zo vzájomného pôsobenia a spolupôsobenia (vplyvu) výchovy a vzdelávania na psychiku žiakov a na druhej strane z pôsobenia zmien v psychike žiaka, ktoré nastali vplyvom výchovného pôsobenia.

Dynamika výchovno-vyučovacieho procesu v podstatnej miere závisí práve od používania psychologických prostriedkov. Použitie týchto prostriedkov a dosiahnuté výsledky sú tiež podmienené psychikou žiaka i učiteľa. Základné faktory výchovného procesu sú psychické a ich pôsobenie dáva výchove a vzdelávaniu charakter psychologickej determinanty.

Vzťah medzi pedagogickou psychológiou a pedagogikou sa prejavuje v tom, že psychológia prináša nové podnety aj do problémov teórie vyučovania, ktoré vyžadujú revíziu náhľadov v otázkach riadenia učebného procesu.

Vzťah týchto vied je daný postupom pri objasňovaní spoločne skúmaného problému. To si vyžaduje užšiu spoluprácu psychológov s pedagógmi pri skúmaní výchovno-vzdelávacích javov.

V predmete pedagogickej psychológie a pedagogiky je veľa spoločného, no existujú aj rozdiely. Pedagogická psychológia napríklad skúma vo výchove a vyučovaní vzťahy kauzálne a pedagogika vzťahy finálne.

4. Ďalšie psychologické disciplíny pomáhajúce profesii pedagóga

Psychológia osobnosti - skúma osobnosť, jej štruktúru (časti a vzťahy medzi nimi), formovanie a rozdiely medzi ľuďmi. Niekedy sa chápe ako samostatná disciplína, niekedy ako súčasť všeobecnej psychológie.

Psychofyziológia - je hraničná disciplína, ktorá skúma príbuzné otázky psychológie a fyziológie: fyziologické aspekty vo vnímaní a učení, v emóciách a pozornosti atď.

Sociálna psychológia - skúma spoločenské aspekty v psychologicknej problematike, príbuzné otázky psychológie a spoločenských vied: pôsobenie spoločnosti na formovanie osobnosti i jednotlivých psychických javov, komunikáciu a vzťahy medzi ľuďmi v malých skupinách a kolektívoch. Sociálna psychológia skúma, analyzuje a triedi zákonitosti utvárania, správania a regulácie osobnosti, a to v dôsledku pôsobenia spoločenských podmienok. Zdrojom vzniku a ďalšieho rozvoja sociálnej psychológie boli také teórie, ako je psychológia národov, psychológia mas a teória inštinktov.

Psychopatológia - skúma psychické poruchy, ich druhy, vznik a vývoj.

Osobnosť učiteľa ako činiteľ efektívneho vyučovacieho procesu

Pedagogická psychológia skúma, ktoré vlastnosti učiteľa podmieňujú účinnosť vyučovacieho procesu. Dobrý učiteľ má lepšie výsledky v učení, jeho vyučovací proces je efektívnejší. Každý učiteľ je osobnosť a každá osobnosť má špecifické vlastnosti.

Vlastnosti úspešného učiteľa:

Je priateľský, chápaný, zodpovedný, empatický, trpezlivý, vynaliezavý, nadšený, vie sa ovládať, múdry, dokonale pozná svoj vyučovací predmet, ovláda obsah a metódy vzdelávania a výchovy.

Dôležitosť týchto vlastností je ovplyvnená aj vekom žiakov – žiaci na strednej škole by už mali byť samostatnejší a zodpovednejší ako žiaci na prvom stupni ZŠ. Zistilo sa, že úspešní učitelia sa dôkladnejšie pripravujú na vyučovacie hodiny, prejavujú väčší záujem o jednotlivých žiakov. Z osobných charakteristík učiteľa je dôležitá citová zrelosť a stabilita, je odolnejší voči záťaži ako je stresovým situáciám a konfliktom.

Citová stabilita závisí od úrovne sebavedomia a sebadôvery. Okrem citov a emócií sú dôležité postoje. Je rozdiel v tom, či má učiteľ kladný postoj k predmetu, žiakom, ku škole a kolegom, alebo záporný.

Neúspešní učitelia majú sklon:

- viac sa zamerať na seba ako na školu a žiakov,
- bývajú dominantnejší, podozrievavejší, agresívnejší, neschopní urobiť kompromis,
- majú sklon k pesimizmu.

Dôležitý je aj štýl práce učiteľa. Môže byť:

- nedirektívny – učiteľa zaujíma prežívanie žiakov, používa pochvaly, ocenenia, povzbudzuje žiakov, vedie ich k zodpovednosti, samostatnosti, k tvorivosti,
- direktívny - moralizuje, dáva pokyny, príkazy, často kritizuje, nedáva priestor pre vlastné nápady žiakov, vyžaduje disciplínu.

Nedirektívny štýl vedie ku kvalitnejšiemu osvojeniu si učebnej látky, k väčšej tvorivosti, žiaci sa lepšie cítia na vyučovacích hodinách, avšak býva problém s disciplínou žiakov.

Iné delenie štýlov učiteľa je na:

- tvorivý štýl - učiteľ neustále hľadá nové a efektívne spôsoby vyučovania a výchovy, pomáha rozvíjať žiakom samostatnosť, zodpovednosť, nezávislosť ...,
- rutinný štýl – je stereotypný štýl vedenia vyučovacej hodiny. Nerád mení spôsob vedenia hodiny ako aj prístup k žiakom, používa osvedčené metódy, komunikácia je rovnaká bez ohľadu na situácie a zvláštnosti v triede.

Učiteľa, ktorý je prispôsobivý, dokáže meniť svoj štýl a spôsob práce označujeme pojmom flexibilný. Opakom je učiteľ, ktorý nedokáže meniť svoj štýl práce a označuje sa pojmom rigidný.

Rozvíjanie zručností učiteľa ako súčasť procesu celoživotného vzdelávania

Práca s ľuďmi je dynamická, mala by reagovať na neustále zmeny v spoločnosti a preto si vyžaduje sústavnú a nepretržitú odbornú prípravu. Rozvíjanie kompetencií a zručností učiteľov závisí od viacerých faktorov. Prvým je osobná motivácia pracovať na svojom osobnom raste. Ďalším je inštitucionálna podpora, ponuka a dostupnosť rôznych školiacich aktivít. Svoju úlohu zohráva aj vrcholový manažment riadiaci pracovníkov s deťmi a mládežou.

Možností, ako budovať vlastné kapacity je mnoho. Učiteľ by mal predovšetkým poznať sám seba a svoje schopnosti a zručnosti. Ďalej by mal sledovať výskumy a trendy vývoja v oblasti práce s deťmi a mládežou, ako aj rozvoj kultúry (subkultúr) detí a mládeže samotnej. Učiteľ môže veľa čerpať zo spätnej väzby účastníkov jeho aktivít, z rozhovorov a zdieľania skúseností so svojimi kolegami, supervízie odborníka v danej oblasti. Taktiež sa uskutočňujú rozličné odborné podujatia venujúce sa problematike detí a mládeže a práce s ňou, ako napríklad konferencie, semináre, školenia a workshopy. Tieto organizujú organizácie a inštitúcie štátu, verejného i súkromného sektora

Nárast nových informácií a poznatkov v dnešnej dobe predpokladá u erudovaných pedagógov na jednej strane schopnosť narábať s množstvom informácií, absorbovať nové metódy vedeckého myslenia a skúmania, poznať moderné technológie a tieto následne aplikovať v praxi. Na druhej strane kladú rýchle spoločenské zmeny vysoké požiadavky na celoživotný rozvoj a vzdelávanie človeka, na rozvoj jeho životných spôsobilostí, vrátane prehlbovania sociálnej kompetencie jedinca. V súčasnosti je preto treba vyzdvihnúť participáciu psychológie v programoch pozitívneho rozvoja človeka v smere dôrazu na duševné zdravie. V práci učiteľa máme na mysli preventívne a optimalizačné programy zamerané na udržanie duševného zdravia a stimuláciu profesionálneho vývoja učiteľa. Tieto požiadavky sú v súlade s koncepciou tvorivo - humanistickej výchovy, ktorá vyzdvihuje predovšetkým humanizáciu sociálnej atmosféry škôl a interpersonálnych vzťahov v nich a jej nosnou myšlienkou je posilnenie významu výchovnej zložky pôsobenia ako vzťahotvorného procesu vo výchovno-vzdelávacom pôsobení.

Premenné sociálneho charakteru považujeme za významné stimuly, ktoré v závislosti od okolností prostredia facilitujú, resp. inhibujú správanie a výrazne sa podieľajú aj na sociálnom učení. Sociálne učenie patrí k vývojovo najvyšším druhom učenia, pri ktorom sa jednotlivec učí rôznymi formami učenia a osvojuje si tiež zložité formy spoločenského správania. V najširšom chápaní je termín sociálne učenie súhrnným označením pre situácie, kedy učenie človeka prebieha pod vplyvom sociálnych faktorov. V užšom chápaní predstavuje sociálne učenie proces, v ktorom sa človek socializuje a v jeho priebehu získava nové spôsoby sociálneho správania, nové sociálne role. Sociálne učenie má interakčný charakter, odohráva sa v interakcii jedinca s inými jedincami alebo skupinami, preto sa v odbornej literatúre stretneme i s pojmom interakčné učenie.

Možno zhrnúť, že sociálne učenie je zložité učenie so zásadným významom pre človeka a súhrnne ním označujeme tie učebné situácie človeka alebo skupiny ľudí, ktoré prebiehajú pod vplyvom sociálnych faktorov a sociálnych determinantov. Sociálne učenie spočíva v súčinnosti vzájomných vzťahov a interakcií členov skupiny, resp. kolektívu. Vzájomné vzťahy vo svojej súčinnosti umožňujú navodiť zodpovedajúcu sociálnu facilitáciu, komunikáciu, skupinovú atmosféru, podnecujú motiváciu a pod.

V rámci problematiky sociálneho učenia sa v literatúre stretneme aj s pojmom učenie zážitkom, alebo zážitkové učenie, ktoré možno charakterizovať ako druh učenia a štúdia sociálnych poznatkov založených na vlastnom prežívaní, na vlastných skúsenostiach a na vlastnej činnosti. Rovnako pojmy označujúce aktívne učenie bývajú v našej i zahraničnej literatúre rôzne definované. Pojem aktívne učenie býva najčastejšie stotožňovaný s pojmom zážitkové, resp. skúsenostné učenie (experiential learning).

V súlade so všeobecnými pravidlami a zákonitosťami sociálneho učenia sa vytvárajú špecifické intervenčné postupy, konkrétne model sociálno-psychologického výcviku (ďalej SPV). Sociálno-psychologický výcvik je známym a rozšíreným variantom zážitkovej formy učenia v oblasti aplikovanej sociálnej psychológie. V širšom slova zmysle je SPV zameraný na výcvik spôsobilostí v jednaní s ľuďmi, v užšom význame je SPV aktívne navodená, plánovaná forma sociálneho učenia, ktorá optimalizuje správanie jedinca v interakcií s druhými ľuďmi. Optimálnou formou pre SPV je práca s malou sociálnou skupinou.

Inovatívne metódy

Najdôležitejších šesť

Cieľ: Priblížiť zdroj sebaúcty z detstva i zo súčasnosti.

čas: 30 min.

Pomôcky: papier, pero.

Postup: Korene našej sebaúcty siahajú do nášho detstva. Ako nás v detstve okolie vnímalo a prejavovalo nám svoj vzťah, tak sme si postupne utvárali mienku o sebe. Až neskôr sme prišli na to, že naše sebavedomie nemusí byť závislé na iných. Napriek tomuto poznaniu sú ešte aj dnes ľudia, na ktorých nám záleží a ich mienka o nás v značnej miere posilňuje našu sebaúctu. Aby sme zistili, kto našu sebaúctu posilňoval, budeme chvíľu premýšľať o svojom detstve (odkedy si pamätáme až vrátane prvej triedy). Pomôžeme si otázkami:

- Kto ma v detstve posilňoval – pre koho som bol dobrý, zaujímavý, v niečom výnimočný?
- Pamätám si vyjadrenie niekoho o mne v takomto zmysle?
- Chválili ma a za čo?

Po premyslení a poznačení myšlienok zhotovíme na papieri graf, na ktorom bude v strede koliesko, do ktorého vpíšeme slovo JA. Smerom k nemu budú viesť šípky, na konci ktorých budú znovu nakreslené kolieska a v nich napísané osoby, ktoré ma posilňovali, na šípky si napíšeme dôvod, pre ktorý to robili... (napr. babka, lebo som jej pomáhala).

Aby sme nemuseli písať a značiť veľa ľudí, obmedzíme ich na šesť najdôležitejších.

Po skončení tejto úlohy nasleduje podobná analýza súčasnosti.

- Kto ma posilňuje teraz?
- Pre koho som dôležitý a prečo?

Urobíme podobný graf ako pri rozmýšľaní v detstve.

Nasleduje zdieľanie v malých skupinách (po 4-5 členov).

Otázka na reflexiu:

- Čo som si uvedomil pri tomto cvičení?

Učiť sa, učiť sa...

Cieľ: Poukázať na zdroj sebaúcty prostredníctvom učenia.

Čas: 30 min.

Postup: Necháme žiakov uvažovať o tom, ktoré vyučovacie predmety ich v škole zaujali, prečo sa im páčia. Či si myslia, že spokojnosť s predmetmi ovplyvňuje aj to, či im venujú dostatok času. V ktorom predmete majú najväčší úspech a čomu to pripisujú? V malých skupinkách sa môžu o problematike voľne porozprávať. Vo veľkej skupine sa zamýšľame nad otázkami:

- S čím podľa mňa súvisí školský úspech?
- Som so svojimi školskými výkonmi spokojný?
- Viem, čo by som mohol urobiť pre jeho vylepšenie?
- Tešia ma výsledky aspoň z jedného predmetu, myslím si, že som v niečom dobrý?
- Oceňujú to aj iní?

Transfer:

- Moja budúcnosť v mnohom závisí od súčasnosti a od študijných výsledkov zvlášť. Prehodnotím svoj postoj k štúdiu. Ak je potrebné, nájdem si niekoho, kto mi pomôže s úlohami, aby som zameškané dobehol, ale hlavne dokážem sebe i druhým, že mám silu vydržať pri učení. Sebaovládanie je základ každého úspechu, v práci i vo vzťahoch.
- Ak ti napriek veľkej snahe učenie neprináša úspech, nedarí sa ti, nevešaj hlavu, rob, čo vládzeš a rozvíjaj v sebe to, čo sa ti darí. Žiaden človek nie je obdarovaný málo, každý má svoje zvláštne dary. Uver tomu, objav ich a rozvíjaj.

Sťažnosť

Čas: 30 min

Cieľ: Učiť sa vysloviť a správne reagovať na sťažnosť.

Postup: Sú situácie, kedy treba vysloviť sťažnosť alebo kritiku. Vyzveme žiakov, aby povedali:

- príklady sťažností, situácií, v ktorých sa treba sťažovať,

- ako sa cítia, keď sa sťažujú alebo vyslovujú výhrady,
- aké sú dôsledky sťažností alebo kritiky.

V hodnotení odpovedí poukážeme na to, že upozornenie na chybu nás v prvej chvíli zamrzí, ale potom si uvedomíme, že kritika bola oprávnená a snažíme sa chybu viac nerobiť. Veľmi záleží na spôsobe, akým bola sťažnosť alebo kritika vyjadrená.

Ak sa mi niečo nepozdáva, najjednoduchšie riešenie je povedať príslušnej osobe, že sa mi to nepáči. Pritom je dôležité robiť to s úmyslom dosiahnuť zlepšenie, nie preto, aby som druhého urazil alebo „dal mu to pocítiť.“

Správne reagovať na sťažnosť (kritiku) je práve tak dôležité, ako je dôležité správne vysloviť sťažnosť.

Otázky na rozhovor:

- Stalo sa niekedy, že ťa kritizovali alebo ti niečo vyčítali? Prečo?
- Ako si sa pri tom cítil? (Bol som nahnevaný, zmätený, v rozpakoch, smutný a deprimovaný, vďačný, že ma upozornili na niečo.)
- Bola sťažnosť vyslovená prijateľne?

Nadväzujúca debata má vyzdvihnúť pozitívnu stránku veci, napríklad:

- správne podaná kritika (sťažnosť) môže zachrániť ohrozené priateľstvo alebo vytvoriť nové,
- z kritiky alebo sťažnosti sa môžeme všeličo dozvedieť o sebe.

Napred uvidíme príklad asertívnej, agresívnej a pasívnej sťažnosti, potom uvidíme niekoľko situácií a zahráme scénu s vyjadrením sťažností.

Príklad:

A požičal priateľovi B knihu. B ju vrátil počmáranú fixkami.

Správny spôsob sťažovania:

A: Knihu si mi vrátil počmáranú. Keď som ti ju požičal, bola ako nová. Čo sa stalo?

B: V mojej neprítomnosti sa jej zmocnil môj malý brat a počmáral ju fixkami. Mrzí ma to, mal by som ti kúpiť druhú.

A: V poriadku, potom ti dám túto (alebo: netreba, také zlé to zas nie je).

Sťažnosť bola správna:

- A – vecne a bez urážania vyjadril svoju nespokojnosť so znečistením knihy,

- dal priateľovi možnosť vysvetliť čo sa stalo,
- dal najavo, že prijíma ospravedlnenie.

Aj odpoveď na sťažnosť bola správna:

- B – vysvetlil, čo sa stalo, slušne sa ospravedlnil a prejavil ochotu nahradiť škodu.

Nevhodný spôsob sťažovania:

A: Zničil si mi knihu! Druhý raz ti nič nepožičiam!

B: Čo chceš, nič jej nie je, je celá.

A: Cigániš, v takom stave som ti ju nepožičal.

Nesprávna, agresívna sťažnosť:

- použil urážlivé slová a nepovedal, na čo sa vlastne sťažuje. Chybou je aj nepovedať jasne, prečo sa sťažujeme.

Niektoré zásady:

- sťažnosť nemá vysloviť odsúdenie, ale konštatovať fakty alebo vyjadriť naše pocity,
- netreba všetko veriť a akceptovať, na čo sa niekto sťažuje, je však dôležité vypočuť ho s úctou.

Situácia vhodná na scénky (v zátvorke je správne vyjadrenie sťažnosti):

1. Niekto povie niečo, čo sa ťa nemilo dotkne. (Janko, včera si sa nepekne vyslovil o mojich rodičoch. Bola to pre mňa veľká bolesť. Prosím ťa, druhý raz to neopakuj.)
2. Tvoj priateľ sa posmieva spolužiacke. (Myslím, že by si si nemal robiť z X. „dobrý deň.“ Nevidíš, že jej je skoro do plaču?)
3. Platíš v obchode a zistíš, že ti vydali menej. (Odpustite, ale zdá sa mi, že ste mi vydali o 2 € menej.)
4. Dohodli ste sa na spoločnej návšteve kina. Spolužiak, ktorý má lístky príde neskoro, už beží hlavný program. (Miloš, musím ti povedať, že si prišiel neskoro a časť filmu nám ušla.)

Ďalšie situácie môžu navrhnúť žiaci.

Iný spôsob hodnotenia: Sťažnosti a odpovede žiakov v scénkach hodnotia žiaci, pritom uplatňujú zásady správnej kritiky, je to dobrá príležitosť na cvičenie zásad, ktoré sa práve

naučili. Učiteľ zvaží, či vzhľadom na osobnú zrelosť žiakov je tento spôsob v danej triede primeraný.

Prepojenie so životom:

Domáca úloha: Vyjadriť pochvalu, výčitky (prípadne trest) výtvarne. Výkresy sa posudzujú, z najlepších výkresov sa urobí nástenka s heslom, ktoré si vyberú žiaci.

Alternatíva:

Žiaci napíšu sloh na tému: list rodičom, alebo učiteľom.

V liste vyjadria, čo cítia, ak sa k nim pristupuje pozitívne, s uznaním, alebo naopak, ak sa k nim pristupuje negativisticky, ak učiteľ alebo rodič je sústredený na hľadanie chýb, a najčastejšie používaným výchovným prostriedkom sú výčitky a tresty.

1. Nepáči sa ti na kamarátovi nejaká vlastnosť a chceš mu to dať taktne najavo.
2. Spolužiak namiesto do koša hádže odpadky na stenu vedľa koša.
3. Spolužiak si bez pýtania vezme tvoju vec, hoci ti ju neskôr vráti.

Sebareflexia zo sociálno-pedagogického výcviku pre učiteľov stredných odborných škôl

Dňa 3. a 4. júla 2013 som sa zúčastnila sociálno-pedagogického výcviku pod vedením PaedDr. Slávky Hlásnej z DTI, Dubnica nad Váhom. Výcvik sa konal v priestoroch našej školy – v Dopravnej akadémii v Trenčíne a zúčastnilo sa ho 28 učiteľov z našej školy a zo SOŠ Emila Belluša Trenčín.

Počas týchto dvoch dní sme absolvovali rôzne aktivity. V úvode výcviku som s „hrôzou“ zistila, že budeme vykonávať rôzne aktivity, hrať sa hry a pod. Ja takéto veci nemám rada, nerada sa prejavujem pred druhými ľuďmi, neviem byť spontánna. Rozhodla som sa vydržať kvôli tomu, že ma veľmi zaujímala téma tohto výcviku.

Na začiatku sme si napísali na pripravené menovky svoje meno tak, ako sme chceli byť oslovovaní ostatnými účastníkmi výcviku.

V prvej aktivite nám lektorka rozdala papiere, na ktoré sme mali napísať jedno až tri očakávania, ktoré mal výcvik pre nás splniť. Potom sme si svoje očakávania postupne vymenili s ostatnými účastníkmi. Ku očakávaniam, s ktorými sme súhlasili sme pridali čiarku. Keď sa nám naše očakávania vrátili, spočítali sme si čiarky. Tie očakávania, ktoré získali najviac čiarok sme si nalepili na viditeľné miesto v miestnosti. Ja som si napísala dve očakávania: získanie nových vedomostí a získanie kreditov.

Druhou aktivitou bolo Sociálne vnímanie. Lektorka postupne povedala o sebe 15 tvrdení a našou úlohou bolo napísať, či si myslíme, že je to pravda alebo nie. Zároveň sme mali napísať aj dôvod, prečo si to myslíme, alebo či je to iba naša intuícia. Ja som z 15 tvrdení mala 11 správne. Pri analýze odpovedí sme lektorku postupne uvádzali dôvody, podľa ktorých sme volili odpovede. Väčšina z nás volila odpovede podľa prvého dojmu, podľa seba, svojich životných skúseností, na základe sympatií, alebo intuitívne. Ja som väčšinu odpovedí volila intuitívne alebo podľa prvého dojmu. Dve odpovede som dala podľa životných skúseností a obe boli správne. Pre mňa bolo na tejto aktivite zaujímavé to, že väčšinou nedokážem odhadnúť človeka na prvý pohľad a teraz sa mi to vcelku podarilo. Ale možno som bola úspešná iba preto, že mi bola lektorka veľmi sympatická.

Treťou aktivitou bol Kolbov dotazník, t.j. dotazník o štýloch poznávania. Najprv sme si mali prečítať charakteristiky 4 štýlov poznávania a vybrať si z nich ten, ktorý nás najviac vystihuje. Názvy štýlov sme nepoznali, každý mal priradené iba číslo. Ja som sa našla v dvoch, v čísle 2. a 3. Potom sme vyplnili dotazník s 80 tvrdeniami, kde sme mali označiť tie, s ktorými súhlasíme, alebo naopak, nesúhlasíme. Následne sme svoj dotazník vyhodnotili. Do pripravenej tabuľky sme zakrúžkovali tie čísla tvrdení z dotazníka, s ktorými sme súhlasili.

Tabuľka bola rozdelená do 4 stĺpcov. Zakrúžkované odpovede v jednotlivých stĺpcoch sme potom spočítali a číslo napísali pod daný stĺpec. Každý stĺpec predstavoval jeden zo štýlov poznávania. Najvyššie číslo nám určilo, ktorý štýl poznávania preferujeme. Mne v dotazníku vyšlo: Aktivista 6, Reflektor 18, Teoretik 15 a Pragmatik 11. Jednotlivé čísla sme si zakreslili do pripraveného grafu. Najzaujímavejšie výsledky sme zakreslili aj do grafu na tabuli v učebni. Potom nám lektorka priradila ku charakteristikám jednotlivých štýlov ich názvy. Mnou preferovaná 2. a 3. boli reflektor a teoretik, čiže to isté, čo mi vyšlo aj z dotazníka. Pri analýze tejto aktivity sme sa dozvedeli, že pre učiteľa je lepšie, ak má rovnomerne zastúpený každý štýl poznávania, lebo tak bude vedieť viac rešpektovať štýly poznávania u všetkých svojich žiakov. S tým úplne nesúhlasím, lebo napriek tomu, že mi u aktivistu vyšla iba mierna preferencia, tak ja chápem mojich „aktívnych, neposedných“ žiakov a na hodinách sa ich snažím zaujať, čo sa mi aj väčšinou darí. Ďalej sme sa z analýzy dozvedeli, že naše štýly poznávania sa v priebehu života môžu meniť. Som zvedavá, či moje životné skúsenosti dokážu zo mňa urobiť aspoň trochu „aktivistu“.

Poslednou aktivitou prvého dňa bola Hra „Vražda“. Rozdelili sme sa do 4 rovnakých skupín. Najprv nám všetkým lektorka prečítala zadanie hry. Mali sme pomocou rôznych indícií zistiť kto, kedy, prečo a čím zavraždil pani Blahovskú. Každý v skupine dostal niekoľko kartičiek s indíciami, ktoré nemohol dať iným členom skupiny, iba ich prečítať nahlas. Na hľadanie riešenia sme mali pol hodinu. Postupne sme si indície nahlas čítali. Ja som tie informácie hneď začala zapisovať na papier a usporiadať ich podľa času. Pri hľadaní riešenia sme sa dostávali do rôznych sporov medzi sebou, bolo to veľmi zaujímavé. Niektorí chrlili stále nové nápady, iní zapisovali, niektorí iba mlčali. Keď nám vyšlo jediné a veľmi jednoduché riešenie, niektorí ho začali spochybňovať, že je to moc ľahké, aby to tak bolo, že v tom bude určite nejaká skrytá finta. Tak sme hľadali ďalej. Polhodina ubehla veľmi rýchlo, takže nakoniec sme museli pristúpiť k hlasovaniu, aby sme sa ako skupina dopracovali k spoločnému záveru. Pri analýze tejto aktivity sme sa dozvedeli, že naše prvé riešenie bolo správne, a to, že sme o ňom začali pochybovať je typický príklad riešenia problémov dospelých, ktorí na základe životných skúseností spochybňujú ľahké riešenie a radi všetko komplikujú.

Druhý deň sme začali tým, že sme sa navzájom predstavili. Každý povedal o sebe, aké predmety vyučuje. Zistili sme, že väčšinu našej skupiny tvorili rôzni odborníci, zvyšok boli jazykári, matematici, fyzici, telocvikári. Takže ku konkrétnemu menu sme si už dokázali priradiť aj zameranie.

Prvou aktivitou druhého dňa boli Príslovia. Rozdelili sme sa do dvojíc. Každá dvojica dostala kartičku s príslovím, ktoré bolo napísané veľmi zložitým spôsobom, bolo tam použitých veľa cudzích slov. Našou úlohou bolo zistiť o aké príslovie ide. Našej dvojici sa to vôbec nedarilo, niektorí už mali riešenie aj dvoch prísloví, len my nič. Nakoniec nám musela pomôcť lektorka.

Potom sme mali svoje zadania postupne čítať nahlas a ostatní mali tie príslovia uhádnuť. Väčšine sa to darilo, jedna naša kolegyňa dokonca vedela všetky, aktívne to dávala najavo, ostatní „nemali šancu.“ Táto aktivita nám ukázala, ako sa dajú jednoduché veci povedať komplikovane a naopak. Ja som si uvedomila, že to je aj môj problém, nerozumiem komplikovaným a nezrozumiteľným veciam. Keď som napríklad začala učiť nový predmet, učebná látka bola v učebnici vysvetľovaná tak komplikovane, že som jej vôbec nerozumela, tak som si ju musela najprv „preložiť“ do jednoduchšej reči a až tak ju potom vysvetliť žiakom. Spätná väzba mi potom dala za pravdu, žiaci sa dokázali naučiť viac na hodine z môjho výkladu a z poznámok zo zošita, ako z knihy.

Druhá aktivita sa volala Lego. Lektorka na zemi vyznačila štvorec a vložila doňho dve rovnaké skladačky vytvorené z lega. Rozdelili sme sa na 2 skupiny podľa škôl, ďalej sa každá skupina rozdelila na navigátorov a realizátorov. Úloha znela: poskladať takú istú skladačku, pričom úlohou realizátorov bolo stáť vo vnútri štvorca, skladať skladačku so zaviazanými očami a úlohou navigátorov bolo stáť po obvodě štvorca a navigovať kolegov vo vnútri štvorca, pričom nesmeli rozprávať. Po zaznení zadania sa každá skupina odobrala do inej miestnosti, kde sa mali dohodnúť na dorozumievacích znameniach, zapamätať si farby a tvary kociek a postup tvorby skladačky. Naša skupina sa na znameniach dohodla vcelku rýchlo, navigátori mali pri súhlase tieskať a pri nesúhlase dupať. Horšie to bolo s tým skladaním. Jeden náš kolega začal nahlas hovoriť postup tvorenia skladačky a tak učil aj ostatných zapamätať si ho. Naša škola sa rozhodla riešiť úlohu ako prvá, lebo nám ponúkli ako výhodu vybrať si kohokoľvek z realizátorov na skladanie. Je jasné, že sme si vybrali aktívneho kolegu. Keď realizátori vošli do štvorca a zaviazali im oči, lektorka im oznámila, že teraz rozmiestňuje vo vnútri štvorca jednotlivé kocky zo stavebnice. Keď skončila, vrátila sa na svoje miesto a oznámila, že skončila. Vtedy sme začali so skladaním. Všetci realizátori začali hľadať vo vnútri štvorca kocky a odovzdávali ich kolegovi. Dorozumievali sa hlasom, koľko im ich ešte chýba. Potom začal kolega skladať stavebnicu. Nahlas sa pýtal na farbu kociek a navigátori mu odpovedali dohodnutými znamienkami. Skladačku sa nám podarilo postaviť relatívne veľmi rýchlo. Potom nasledovala druhá skupina. Lektorka im ale oznámila, že budú mať sťažené podmienky vzhľadom k tomu, že už videli naše riešenie a mohli sa z neho poučiť. V ich skupine realizátori okrem zraku už nemohli používať ani hlas. Skupina mala krátky čas na dohodnutie stratégie. Zhostili sa toho naozaj bravúrne. Na tvorbu skladačky si vybrali kolegyňu – realizátorku, ktorá mala dlhé vlasy. Podľa toho ju vedeli vo vnútri štvorca nájsť aj bez zraku a zvuku a postupne jej nosili nájdené kocky. Navigátori ju potom dohodnutými znamienkami usmerňovali pri skladaní. Úlohu zvládli pomerne rýchlo. Pri hodnotení tejto aktivity sme rozoberali svoje pocity, ako sme sa cítili, keď nám chýbal niektorý zo zmyslov. Uvedomili sme si, aké ťažké to majú ľudia, ktorým niektorý zo zmyslov chýba a musia ho nahradiť iným.

Lektorka nám prezradila, že deti na rozdiel od nás dospelých si dokázali pri tejto aktivite poradiť iba s jedným signálom, stačilo im keď tleskali pri správnej kocke, pri nesprávnej boli ticho, t.j. žiadna informácia bola tiež informácia pre okolie. Zaujímavé!

Treťou aktivitou druhého dňa bol Test empatie. Našou úlohou bolo odpovedať na 10 otázok s tým, že sme mali vybrať odpoveď, ktorú podľa nás vyberie väčšina účastníkov kurzu. Čiže nie to, čo by sme odpovedali my, ale podľa nás ostatní. Otázky boli typu: bankovka či minca, káva alebo čaj, deň v týždni, ročné obdobie, časť dňa, geometrický tvar a pod. Potom sme sa postupne vyjadrovali k jednotlivým odpovediam, a podľa toho koľko kolegov malo tú istú odpoveď sme si k tej otázke pripísali počet získaných bodov. Súčet získaných bodov nám mal určiť mieru empatie. Lektorka nám vysvetlila, že učiteľ by mal získať viac ako polovicu možných bodov, t. j. minimálne 125. Bolo super, že všetci účastníci mali viac. Podľa lektorky ľudia, ktorí získajú viac ako $\frac{3}{4}$ možných bodov sa hodia na psychológov, poradcov a pod. Ja som z maximálneho počtu bodov 250 získala 164. Zaujímavé bolo, ako naše odpovede ovplyvňovali naše momentálne rozpoloženie. Skoro všetci sme si vybrali ročné obdobie leto (pre učiteľa je to obdobie relaxu, a hlavne bol koniec školského roka), vybrali sme si kávu a obed (bolo to tesne pred obedom a boli sme unavení, čiže obed a káva boli pre nás skvelá predstava), piatok bol pre väčšinu správny deň (koniec týždňa, oddych). Mňa zaskočil geometrický tvar, myslela som si, že keď každý vidí na zemi vytvorený štvorec, ktorý tam zostal z predchádzajúcej aktivity, tak ho zvolia, bohužiaľ bol to omyl, väčšina dala kruh (sedeli sme v kruhu). Lektorka nám vysvetlila, že tento test sa dá použiť napr. v rámci triedy na výber predsedu s tým, že si môžeme zvoliť ľubovoľné otázky, ktoré nám pomôžu vybrať žiaka, ktorý sa vie najviac vcítiť do potrieb všetkých ostatných v triede. Určite to vyskúšam.

Poslednou aktivitou bolo Prežitie v púšti. Úloha znela: naše lietadlo havarovalo dopoludnia v JZ časti USA na púšti, kde boli iba kaktusy, 70 km SZ od baníckej osady, lietadlo zhorelo, zachránili sa všetci cestujúci, pilot nestihol oznámiť haváriu, teplota počas dňa dosahovala 40°C. Z lietadla sa podarila zachrániť iba lekárnička, nabitá pištoľ so 6 nábojmi, jedna funkčná baterka, veľký červeno-biely padák, kozmetické zrkadielko, jedna dýka a pre každého slnečné okuliare, priesvitný pršiplášť, kabát a fľaša vody,. Našou úlohou bolo zoradiť tieto veci podľa dôležitosti na prežitie. Ďalej sme sa mali rozhodnúť, či opustíme miesto havárie, alebo zostaneme na mieste a hlavne o svojom rozhodnutí presvedčiť ostatných v skupine. Pri analýze tejto aktivity nastalo veľké prekvapenie. Väčšina z nás by neprežila! Rozhodli sme sa totiž opustiť miesto havárie a podľa experta na takéto situácie sme si tým výrazne znížili šance na prežitie. Prekvapujúce pre mňa bolo to, že lekárničku by sme si mali zobrať ako poslednú. Pri takýchto teplotách a suchu je vraj málo pravdepodobné, aby zranený človek vykrvácal. Najdôležitejšie bolo zrkadielko kvôli signalizácii pre záchranárov, kabát kvôli chladu v noci, voda, baterka, padák ako prístrešok pre veľa ľudí, pršiplášť na zachytávanie

vody...Uvedomila som si, ako málo viem o takýchto situáciách a ako zle by som sa rozhodovala. Je určite veľký rozdiel v tom predstaviť si konkrétnu situáciu a zažiť ju.

Na záver kurzu nám lektorka rozdala dotazníky MBTI. Úlohou tohto dotazníka bolo, aby čo najpresnejšie zmeral psychologické preferencie človeka s ohľadom na to, ako vníma svet vôkol seba a na základe čoho koná. Postupne sme mali odpovedať na 56 otázok, každá mala 2 možnosti odpovede. Našou úlohou bolo medzi tieto dve možnosti rozdeliť spolu 5 bodov podľa toho, ako nám vyhovujú. Vyhodnotenie dotazníka sme potom urobili podľa priloženého kľúča, na základe ktorého sme sa mohli o sebe dozvedieť, ako vnímame okolité prostredie, ako získavame informácie, ako ich spracovávame a aký máme životný štýl. Ďalej sme mohli zistiť aký máme typ temperamentu, a do ktorej kategórie zo 16 osobnostných typov patríme. Mne osobne dotazník potvrdil úplne všetko: som introvert, uprednostňujem zmysly, cítenie a dedukciu. Ďalej som strážcom/ochrancom a môj osobnostný typ je ISFJ.

Na záver sme zhodnotili svoje očakávania zo začiatku výcviku. Zhodli sme sa v tom, že sa nám väčšina splnila. Pre mňa osobne bol výcvik veľkým prínosom. Dotazníky mi potvrdili moju mienku o sebe, moje sebahodnotenie bolo veľmi výstižné. Zároveň som zistila svoje rezervy, získala som veľmi veľa poznatkov a skúseností, ktoré chcem ďalej využiť vo svojej pedagogickej praxi. Všetky absolvované aktivity boli pre mňa poučné, určite by som privítala, keby ich bolo viac. Skúsenosti získané pomocou vlastných zážitkov sa nedajú porovnať s poznatkami získanými z literatúry alebo webu. Ďakujem.

Ing. Janka Malíková

Dopravná akadémia,

Školská 66, 912 50 Trenčín

janka.malikova@gmail.com

Použité informačné zdroje:

ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001: *Psychologie pro učitele*; Portál; Praha; 2001.

ČÁP, J. 1980: *Psychologie pro učitele*; SPN; Praha; 1980.

DRLÍKOVÁ, E., ĎURIČ, L., GRÁC, J., [...] 1992: *Učiteľská psychológia*; SPN; Bratislava; 1992.

ĎURIČ, L., ŠTEFANOVIČ, J. a kol. 1973: *Psychológia pre učiteľov*; SPN; Bratislava; 1973.

FONTANA, D. 1997: *Psychologie ve školní praxi*; Portál; Praha; 1997.

HLÁSNA, S. 2011: *Sociálna klíma triedy a kvalita života žiaka v triede*. Bratislava: ZFlingua, 2011. 1. vydanie. 146 s. ISBN 978-80-89328-60-4

POŽÁR, L : Súhrn prednášok z Všeobecnej a vývinov psychológie MOV.

Príprava učiteľov SOU na rozvoj komunikačných a sociálnych kompetencií učňovskej mládeže súvisiacich s ich budúcim zamestnaním, MPC Bratislava

<http://referaty.atlas.sk/odborne-humanitne/psychologia/54351>

http://www.iuventa.sk/files/documents/7_vyskummladeze/prieskumy/publikacia_fudaly_1enco.pdf

<http://web.tuke.sk/kip/download/vuco8.pdf>

http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/KPEP/foto/Kostrub_2012_knizka.pdf <http://web.tuke.sk/kip/download/vuco6.pdf>

http://ki.ku.sk/cms/utv/28_2.2-Formy-ucenia

http://www2.statpedu.sk/buxus/spu/o1_SOCIALIZ_CIA_OSOBNOSTI_PDF/o1.U_ebn_texty.pdf

<http://referaty.atlas.sk/odborne-humanitne/psychologia/54351/?print=1>

http://www.agris.cz/Content/files/main_files/59/137030/popelka.pdf

<http://konferenciapresov2011.weebly.com/13/post/2011/06/potov-jlia-socilno-psychologick-aspekty-pedagogickej-interakcie-vzah-uite-ia.html>

<http://www.zones.sk/studentske-prace/pedagogika/6865-psychologicka-analyza-pricin-neprospievania-ziakov/>

http://teaching.eurea.sk/files/AkoKvalitneUcit_web.pdf

<http://www.family-sk.sk/kategorie.php?id=35&clanok=132>

<http://ando2406.blog.cz/0910/12-o-socializacia>

<http://referaty.hladas.sk/referat.php/socializacia--pojmem--fazy--cinitele/23/16579>

<http://referaty.atlas.sk/odborne-humanitne/psychologia/46909/?print=1>

<http://referaty.aktuality.sk/socialna-pedagogika/referat-13644>

7.CELOŽIVOTNÉ VZDELÁVANIE V KARIÉRE UČITEĽA ODBORNÝCH STREDNÝCH ŠKÔL

Miroslava Palovičová

Európa prechádza k tzv. učiacej sa spoločnosti, ktorá zdôrazňuje CŽV človeka ako jeden z hlavných princípov rozvoja ekonomickej prosperity Európskej únie. Nástup informačnej spoločnosti a globalizácia ekonomiky kladú pred školský systém nové úlohy a stavajú ho na novú vyššiu úroveň. Škola sa vo svojom regióne musí stať miestom vzdelávania mladej populácie, ale i celoživotného vzdelávania.

Súčasne musí byť kultúrnym, športovým a spoločenským centrom. Cieľom pri rozvíjaní školstva musí byť vytvorenie prostredia pre zdravú súťaživosť škôl, diferenciáciu, orientáciu na kvalitu a výkonnosť. Keďže sa SR stala členom EÚ od 1. 5. 2004, musia byť školy schopné konkurovať školám z krajín EÚ, byť im partnerom, ba v mnohých smeroch by mali byť schopné udávať tempo rozvoja jednotlivých odvetví.

Analýza súčasného stavu v oblasti vzdelávania a naznačené možnosti rozvoja základného, stredného a vysokého školstva, ako aj vedy, výskumu a ďalšieho vzdelávania predstavujú východisko pre dosiahnutie vyššej kvality, kompatibility s Európskou úniou a najmä cesty k tvorivosti, kreativitě, odbornej, jazykovej a informačno-technologickej vybavenosti absolventov. Systém vzdelávania musí v zásade pružne reagovať na tempo rozvoja jednotlivých priemyselných odvetví.

Pojem celoživotné vzdelávanie bol definovaný už v Memorande EK o CŽV ako cielená nepretržitá vzdelávacia činnosť, ktorej účelom je zlepšovať vedomosti, zručnosti a kompetencie. Európska komisia vníma CŽV ako koncept zastrešujúci všetky systémy vzdelávania (formálne, neformálne, informálne učenie sa) a všetky stupne vzdelávania (predškolské vzdelávanie, vzdelávanie na ZŠ, SŠ a vysokej škole (ďalej len „VŠ“) a ďalšie vzdelávanie). CŽV zahŕňa spolu výchovné a vzdelávacie aktivity uskutočňované v školskom subsystéme vzdelávania (materské školy, ZŠ, SŠ a VŠ) a v subsystéme mimoškolského vzdelávania (podnikové, rezortné, záujmové, občianske, iné vzdelávanie).

Prvý subsystém označujeme aj ako *formálne* vzdelávanie, druhý ako *neformálne* vzdelávanie. (podrobnejšie aj Hlásna, 2008)

Formálne vzdelávanie zahŕňa:

a) regionálne školstvo (ZŠ a SŠ zriaďované vo veľkej väčšine na úrovni samosprávy) - zabezpečujú poskytovanie základných vedomostí, zručností a kompetencií v počiatočnom vzdelávaní;

b) vysoké školstvo (VŠ svojím charakterom a poslaním majú významné postavenie v celom vzdelávacom systéme; zriaďované zákonom alebo na základe štátneho súhlasu vlády SR

v prípade súkromných VŠ, udeľovaním štátneho súhlasu; poskytujú vedomosti, zručnosti a kompetencie, ktoré umožňujú svojim absolventom podieľať sa na produkcii s vysokou pridanou hodnotou a flexibilne sa pohybovať na trhu práce vo vedomostnej ekonomike).

Formálne a neformálne vzdelávanie možno charakterizovať ako organizovanú činnosť cielenú na získanie vedomostí, schopností a zručností potrebných pre výkon konkrétnych činností, pričom v oboch systémoch je uskutočňovaná inštitucionálne, je štruktúrovaná podľa cieľov, počtu hodín a podpory učenia sa. EK však v poslednom období kladie zvýšený dôraz na činnosť vzdelávajúceho sa subjektu a k obohm uvedeným subsystémom pripája *informálne* (neinštitucionálne) učenie sa - vychádzajúce z každodenných aktivít spojených s prácou, rodinou alebo voľným časom; toto učenie sa nie je štruktúrované, nevedie k získaniu osvedčenia, je skôr príležitostné, nezámerne.

Ďalšie vzdelávanie

Ďalšie vzdelávanie je popri vzdelávaní na ZŠ, SŠ a na VŠ súčasťou vzdelávacieho systému Slovenskej republiky a jeho uskutočňovanie je verejná úloha.

Vyučovacím a skúšobným jazykom v ďalšom vzdelávaní je štátny jazyk; ďalšie vzdelávanie sa môže uskutočňovať podľa záujmu účastníkov a možností vzdelávacích ustanovizní aj v inom ako štátnom jazyku. Môže sa organizovať na školách mimo ich hlavnej činnosti, v organizáciách, ktoré boli vytvorené na doplnenie programov vzdelávania vo formálnom systéme, na pracoviskách, v záujmových organizáciách a pod.

Vzdelávacie inštitúcie ďalšieho vzdelávania sa orientujú predovšetkým podľa dopytu po vzdelávaní; sú tou časťou vzdelávacieho systému, ktorý je vo svojej podstate najflexibilnejší k požiadavkám trhu práce (najnovšie vedomosti, prevažuje vzdelávanie v problematike

okamžite využiteľnej v praxi) a učiacim sa (efektívne vzdelávanie založené na metódach prispôsobených učiacemu sa).

Za ďalšie vzdelávanie sa považuje vzdelávanie, ktoré umožňuje každému doplniť, rozšíriť a prehĺbiť si získané vzdelanie, rekvalifikovať sa alebo uspokojiť svoje záujmy alebo ktorým sa pripravuje na získanie stupňa vzdelania v školskom systéme.

Absolventi vzdelávacích aktivít získavajú osvedčenia (certifikáty) o ich absolvovaní.

Obsah vzdelávania však nie je viazaný na štandard, resp. požiadavku konkrétneho vzdelávacieho cieľa a získané doklady o absolvovaní nie sú ocenené z hľadiska kvalifikácie pre výkon konkrétnej činnosti.

Uplatnenie absolventov v zamestnaní závisí od hodnotenia dokladu zamestnávateľom, pretože ďalšie vzdelávanie nie je ukončené vydaním oficiálnych dokladov o získaní kvalifikácie.

Kvalita práce školy je v mnohom závislá od **kvality jej pedagogických zamestnancov**.

S tým súvisí otázka splnenia kvalifikačných a odborných predpokladov u pedagógov pre výkon svojej práce.

Množstvo učiteľov už odišlo, ďalší uvažujú o odchode zo školských služieb predovšetkým pre nízke finančné ohodnotenie ich práce.

Obsahová prestavba vzdelávania je úzko previazaná s kvalitou, skúsenosťami a motiváciou učiteľov, preto je nevyhnutné zamerať sa nielen na zintenzívnenie reformy systému, ale aj na **skvalitňovanie prípravy pedagogických zamestnancov** s dôrazom na osvojenie zručností a využívanie IKT, ovládanie cudzích jazykov.

Zároveň je nevyhnutné zlepšiť sociálny status učiteľa, zaviesť motivačné nástroje na získanie a udržanie kvalifikovaných učiteľov a motivovať učiteľov na integrovanie inovatívnych pedagogických metód do vyučovacieho procesu.

Na to je potrebné:

- ☐ zvyšovať kvalitu práce učiteľov, najmä zatraktívňovaním učiteľského povolania pre kvalitných pedagógov a prostredníctvom zlepšovania podmienok pre ich výchovu a neustály rozvoj ich zručností;
- ☐ vzdelávať riadiacich zamestnancov škôl a školských zariadení v uvádzaní systému manažérstva kvality, ktorý by sa vzťahoval na všetky procesy na škole a všetkých zamestnancov školy;

☐ vzdelávať poradcov v systéme výchovného poradenstva zabezpečiť supervíziu a kontrolu kvality ich práce v záujme skvalitnenia prípravy žiakov pre trh práce; zlepšiť podmienky práce poradcov, osobitne vybavením IKT.

Prostredníctvom nasledovných aktivít:

- ☐ podpora spolupráce ZŠ, SŠ a VŠ pri príprave budúcich učiteľov;
 - ☐ podpora inovatívnych metód v realizácii všetkých foriem pedagogickej praxe;
 - ☐ podpora mobility učiteľov všeobecných a odborných predmetov vrátane stáží v školách Európskej únie,
 - ☐ inovácia obsahu, metód a foriem prípravy a ďalšieho vzdelávania učiteľov;
 - ☐ tvorba a implementácia profesijných štandardov učiteľov;
 - ☐ programy podpory medzinárodnej spolupráce pri vzdelávaní pedagogických zamestnancov;
- ďalšie vzdelávanie a podpora osobnostného rozvoja pedagogických zamestnancov zamerané na potreby modernej školy;
- ☐ podpora a rozvoj kľúčových kompetencií budúcich učiteľov a pedagogických zamestnancov;
 - ☐ projekty na zvyšovanie digitálnej gramotnosti a digitálnej zručnosti v programe ECDL.

Príprava a ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov

Príprava a ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov sa musia orientovať na získavanie a rozvoj kompetencií potrebných na premenu tradičnej školy na modernú.

Príklady konkrétnych aktivít:

- ☐ podpora spolupráce ZŠ, SŠ a VŠ pri príprave učiteľov a pedagogických zamestnancov;
- ☐ inovácia obsahu, metód a foriem prípravy učiteľov (vrátane pedagogickej praxe);
- ☐ podpora kľúčových kompetencií budúcich učiteľov a pedagogických zamestnancov;
- ☐ programy podpory medzinárodnej spolupráce pri vzdelávaní pedagogických zamestnancov;

- ☐ podpora mobility budúcich učiteľov všeobecných a odborných predmetov a programov zabezpečujúcich odbornú spoluprácu pedagogických zamestnancov a výmenu skúseností (vrátane odborných stáží v školách Európskej únie);
- ☐ tvorba projektov ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov podľa inovovaných odborov/programov a moderných trendov vzdelávania vo svete;
- ☐ projekty na zvyšovanie digitálnej gramotnosti a digitálnej zručnosti v programe ECDL;
- ☐ príprava pedagogických zamestnancov na multikultúrne vzdelávanie a výchovu a vnímanie rôznorodosti;
- ☐ podpora aktivít (workshopy, prednášky, atď.) pre pedagogických zamestnancov ZŠ a SŠ na rozvoj poradenstva a vzdelávania žiakov so ŠVVP;
- ☐ podpora programov orientovaných na moderné formy a metódy výchovno-vzdelávacieho procesu.

(Zdroj: NSRR SR 2007-2013 OPERAČNÝ PROGRAM VZDELÁVANIE -Ministerstvo školstva Slovenskej republiky Bratislava - september 2007 – strany:20,21,77,78,79,93,)

V Y H L Á Š K A Ministerstva školstva Slovenskej republiky o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov)

Poskytovanie kontinuálneho vzdelávania

Poskytovateľ kontinuálneho vzdelávania poskytuje kontinuálne vzdelávanie v akreditovaných programoch kontinuálneho vzdelávania.

Škola alebo školské zariadenie môže poskytovať tieto druhy kontinuálneho vzdelávania:

- a) adaptačné vzdelávanie,
- b) aktualizčné vzdelávanie,
- c) špecializačné vzdelávanie.

Stredná odborná škola môže poskytovať aj vzdelávanie na doplnenie kvalifikačných predpokladov poskytovať kvalifikačné vzdelávanie na získanie kvalifikačných predpokladov pre ďalší aprobačný predmet alebo študijný odbor.

Organizácia zriadená ministerstvom na zabezpečenie alebo plnenie úloh v oblasti kontinuálneho vzdelávania môže poskytovať tieto druhy kontinuálneho vzdelávania:

- a) aktualizčné vzdelávanie,
- b) inovačné vzdelávanie,
- c) špecializačné vzdelávanie,
- d) funkčné vzdelávanie,
- e) kvalifikačné vzdelávanie,
- f) vzdelávanie na doplnenie kvalifikačných predpokladov.

Vzdelávacia organizácia zriadená iným ústredným orgánom štátnej správy môže poskytovať tieto druhy kontinuálneho vzdelávania:

- a) aktualizčné vzdelávanie,
- b) inovačné vzdelávanie,
- c) špecializačné vzdelávanie,
- d) funkčné vzdelávanie,
- e) kvalifikačné vzdelávanie.

Iná právnická osoba môže poskytovať tieto druhy kontinuálneho vzdelávania:

- a) aktualizčné vzdelávanie,
- b) inovačné vzdelávanie,
- c) špecializačné vzdelávanie.

Prihlasovanie na kontinuálne vzdelávanie a overovanie profesijných kompetencií

Poskytovateľ zaraďuje pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca na kontinuálne vzdelávanie alebo vykonanie na základe písomnej prihlášky. Riaditeľ školy alebo školského zariadenia na prihláške potvrdzuje zaradenie pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca do kariérového stupňa, kariérovej pozície, kategórie alebo podkategórie; riaditeľovi školy alebo školského zariadenia potvrdzuje prihlášku zriaďovateľ.

Pre pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov sa v programe kontinuálneho vzdelávania uvádzajú aj informácie o prihlasovaní na vykonanie skúšky na overenie profesijných kompetencií, ktoré príslušný program kontinuálneho vzdelávania poskytuje. Pre pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov, ktorí získali seba vzdelávaním, výkonom pedagogickej činnosti alebo odbornej činnosti rovnaké profesijné kompetencie ako absolventi príslušného programu kontinuálneho vzdelávania, platia na overenie profesijných kompetencií rovnaké požiadavky ako pre ostatných účastníkov programu.

Uskutočňovanie kontinuálneho vzdelávania

Kontinuálne vzdelávanie sa uskutočňuje podľa druhu, rozsahu, obsahu a formách, ktoré sú v súlade s akreditovaným programom kontinuálneho vzdelávania alebo sú v súlade s rámcovým programom adaptačného vzdelávania. Požiadavky na učiteľa alebo lektora, ktorí budú uskutočňovať program kontinuálneho vzdelávania, sú uvedené v akreditovanom programe kontinuálneho vzdelávania.

Poskytovateľ pri uskutočňovaní akreditovaného programu kontinuálneho vzdelávania vedie najmä túto písomnú agendu:

- a) písomné prihlášky,
- b) prezenčné listiny, triedne knihy alebo inú dokumentáciu o účasti a uskutočnení programu kontinuálneho vzdelávania, v ktorej je zaznamenaný aj čas a miesto jeho konania, vrátane dokumentácie o overovaní profesijných kompetencií,
- c) protokoly o ukončení programu kontinuálneho vzdelávania,
- d) doklady o odovzdaní osvedčenia o ukončení programu kontinuálneho vzdelávania,
- e) evidenciu pridelených kreditov podľa absolventov kontinuálneho vzdelávania a,
- f) dokumentáciu súvisiacu s poskytovaním, financovaním, uskutočňovaním, priebehom a ukončovaním programu kontinuálneho vzdelávania.

Obsah, rozsah, formy, druhy a ukončovanie kontinuálneho vzdelávania

Kontinuálne vzdelávanie sa zameriava na získanie vedomostí a zručností najmä z:

- a) pedagogiky,
- b) psychológie,
- c) aprobačných predmetov alebo zo študijných odborov alebo,
- d) iných oblastí súvisiacich s výkonom pedagogickej činnosti alebo s výkonom odbornej činnosti.

Rozsah kontinuálneho vzdelávania je najmenej 20 vyučovacích hodín a odlišuje sa podľa druhov kontinuálneho vzdelávania. Do rozsahu kontinuálneho vzdelávania sa nepočíta lehota na ukončenie príslušného druhu kontinuálneho vzdelávania. Formy kontinuálneho vzdelávania sú prezenčná, dištančná alebo ich kombinácia. Na ukončenie programu kontinuálneho vzdelávania, ktorý sa uskutočňuje prezenčnou formou, je potrebná účasť najmenej 80 % z celkového rozsahu kontinuálneho vzdelávania; rovnako sa posudzuje účasť, ak sa prezenčnou formou uskutočňuje len časť programu kontinuálneho vzdelávania.

Adaptačné vzdelávanie

Adaptačné vzdelávanie začínajúceho pedagogického zamestnanca sa koná pod dohľadom uvádzajúceho pedagogického zamestnanca a adaptačné vzdelávanie začínajúceho odborného zamestnanca sa koná pod dohľadom uvádzajúceho odborného zamestnanca.

Adaptačné vzdelávanie trvá spravidla jeden rok, najmenej však tri mesiace. Zamestnávateľ písomne pozve začínajúceho pedagogického zamestnanca alebo začínajúceho odborného zamestnanca na vykonanie záverečného pohovoru a otvorenej hodiny pred skúšobnou komisiou najneskôr desať dní pred jeho uskutočnením.

O adaptačnom vzdelávaní sa vyhotovuje záznam.

K záznamu sa ako prílohy pripájajú:

- a) vzdelávací program adaptačného vzdelávania,

- b) záverečná správa uvádzajúceho pedagogického zamestnanca alebo uvádzajúceho odborného zamestnanca,
- c) protokol o ukončení adaptačného vzdelávania a,
- d) rozhodnutie o úspešnom alebo neúspešnom ukončení adaptačného vzdelávania.

Aktualizačné vzdelávanie

Aktualizačné vzdelávanie sa uskutočňuje v rozsahu 20 až 60 vyučovacích hodín a trvá najviac desať mesiacov.

Obsahom aktualizačného vzdelávania sú najmä:

- a) aktuálne informácie využiteľné pri výkone pedagogickej činnosti alebo odbornej činnosti,
- b) prehľbovanie, rozvíjanie a rozširovanie odborných a pedagogických vedomostí a zručností pedagogických zamestnancov alebo odborných zamestnancov,
- c) zmeny v koncepcii výchovy a vzdelávania,
- d) všeobecne záväzné právne predpisy a iné právne a organizačné akty v oblasti školstva.

Obsah prípravného atestačného vzdelávania pedagogických zamestnancov alebo odborných zamestnancov je vymedzený obsahom atestácie a požiadavkami na atestačnú prácu.

Na prípravné atestačné vzdelávanie môže byť prijatý len pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec, ktorý sa k termínu podania prihlášky preukáže najmenej 30 získanými platnými kreditmi. Prípravné atestačné vzdelávanie sa vzťahuje na vykonanie jednej atestácie, ktorú absolvent prípravného atestačného vzdelávania vykoná v lehote do dvoch rokov od ukončenia prípravného atestačného vzdelávania. Záverečná prezentácia pred účastníkmi vzdelávania a lektorom aktualizačného vzdelávania alebo pred trojčlennou skúšobnou komisiou vymenovanou poskytovateľom aktualizačného vzdelávania sa vykoná z oblasti príslušného obsahu aktualizačného vzdelávania.

Inovačné vzdelávanie

Inovačné vzdelávanie sa uskutočňuje v rozsahu 60 až 110 vyučovacích hodín, trvá najviac 12 mesiacov. Obsahom inovačného vzdelávania sú inovácie najmä v:

- a) aprobačných predmetoch alebo v študijných odboroch alebo,
- b) pedagogike, psychológii alebo ďalších poznatkoch potrebných na výkon pedagogickej činnosti alebo odbornej činnosti alebo,
- c) poznatkoch potrebných na výkon činností v kariérových pozíciách.

Funkčné inovačné vzdelávanie sa uskutočňuje v rozsahu 60 hodín a svojím obsahom nadväzuje na obsah funkčného vzdelávania vedúcich pedagogických zamestnancov.

Špecializačné inovačné vzdelávanie sa uskutočňuje v rozsahu 60 hodín a nadväzuje na príslušné špecializačné vzdelávanie na výkon špecializovaných činností pedagogických zamestnancov špecialistov alebo odborných zamestnancov špecialistov.

Špecializačné vzdelávanie

Špecializačné vzdelávanie sa uskutočňuje v rozsahu 100 až 160 vyučovacích hodín a trvá najviac 18 mesiacov; špecializačné vzdelávanie odborných zamestnancov sa uskutočňuje v rozsahu 100 až 400 hodín a trvá od 18 do 48 mesiacov v závislosti od konkrétneho druhu.

Obsahom špecializačného vzdelávania sú najmä vedomosti zo všeobecne záväzných právnych predpisov, z pedagogiky a z ďalších odborov vzdelávania potrebných na výkon špecializovaných činností.

Rozsah písomnej záverečnej práce na ukončenie špecializačného vzdelávania je:

- a) 20 až 25 strán, ak sa špecializačné vzdelávanie uskutočňuje v rozsahu 140 až 160 vyučovacích hodín,
- b) 16 až 20 strán, ak sa špecializačné vzdelávanie uskutočňuje v rozsahu 120 až 140 vyučovacích hodín,
- c) 12 až 16 strán, ak sa špecializačné vzdelávanie uskutočňuje v rozsahu 100 až 120 vyučovacích hodín.

Funkčné vzdelávanie

Funkčné vzdelávanie sa uskutočňuje v rozsahu 160 až 200 vyučovacích hodín a trvá najviac 24 mesiacov. Vykonáva kombinovanou formou, z toho prezenčná forma tvorí najmenej 100 vyučovacích hodín.

Obsahom funkčného vzdelávania sú vedomosti najmä:

- a) zo strategického riadenia školy alebo školského zariadenia,
- b) zo všeobecne záväzných právnych predpisov a ďalších predpisov týkajúcich sa riadenia škôl a školských zariadení,
- c) z riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu a odborných činností,
- d) z personálneho riadenia,
- e) z finančného riadenia a,
- f) z vlastného osobnostného rozvoja.

Kvalifikačné vzdelávanie

Kvalifikačné vzdelávanie sa vykonáva prezenčnou formou v rozsahu najmenej 200 vyučovacích hodín a trvá najviac 36 mesiacov.

Rozsah písomnej záverečnej práce na ukončenie kvalifikačného vzdelávania je:

- a) 35 až 50 strán pre pedagogického zamestnanca s požadovaným vysokoškolským vzdelaním najmenej druhého stupňa,
- b) 25 až 35 strán pre pedagogického zamestnanca s požadovaným vysokoškolským vzdelaním prvého stupňa,
- c) 20 až 25 strán pre ostatných pedagogických zamestnancov.

Spoločné ustanovenia k ukončovaniu kontinuálneho vzdelávania

V jeden deň môže pred jednou skúšobnou komisiou ukončiť kontinuálne vzdelávanie najviac 12 účastníkov kontinuálneho vzdelávania. Obsah písomnej záverečnej práce a záverečnej skúšky má priamo súvisieť s obsahom programu kontinuálneho vzdelávania. Posudok recenzenta obsahuje najmä hodnotenie aktuálnosti, odbornosti, originality obsahu písomnej záverečnej práce, odporúčanie alebo neodporúčanie písomnej záverečnej práce na obhajobu a otázky pre autora písomnej záverečnej práce. Kontinuálne vzdelávanie sa ukončí najneskôr v lehote trvania príslušného druhu kontinuálneho vzdelávania.

Prirad'ovanie, získavanie, priznávanie a počet kreditov

Počet kreditov priradených akreditovanému programu kontinuálneho vzdelávania zohľadňuje jeho rozsah, náročnosť a spôsob jeho ukončovania. Kritérium rozsahu programu kontinuálneho vzdelávania sa zohľadňuje tak, že za každých päť hodín programu kontinuálneho vzdelávania sa priradí jeden kredit. Celkový počet priznaných kreditov sa uvádza na osvedčení o ukončení kontinuálneho vzdelávania. Doba platnosti priznaných sa začína počítať odo dňa vydania osvedčenia o ukončení kontinuálneho vzdelávania vydaného poskytovateľom alebo odo dňa vydania osvedčenia o priznaní kreditov vydaného akreditačnou. Zamestnávateľ založí kópiu osvedčenia pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca a počet získaných kreditov vedie v školskom registri zamestnancov. Poskytovatelia a akreditačná rada vedú evidenciu kreditov, ktoré priznali pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom.

Obsah atestácie

Obsah prvej atestácie je zameraný na uplatnenie tvorivých skúseností pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca pri riešení odborno-metodických problémov pedagogickej činnosti alebo odbornej činnosti a podľa vymedzených profesijných štandardov jednotlivých kategórií a podkategórií pedagogických zamestnancov alebo odborných zamestnancov.

Obsah druhej atestácie je zameraný na uplatnenie významných inovácií a preukázanie tvorivých skúseností pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca pri riešení odborno-metodických problémov pedagogickej činnosti alebo odbornej činnosti a podľa vymedzených profesijných štandardov jednotlivých kategórií a podkategórií pedagogických zamestnancov alebo odborných zamestnancov.

Tematické okruhy pre prvú atestáciu alebo druhú atestáciu pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov alebo pre jednotlivé kategórie odborných zamestnancov určí organizácia alebo vysoká. Tematické okruhy určené atestačnou organizáciou schvaľuje ministerstvo; schvaľovanie tematických okruhov pre učiteľov odborných zdravotníckych predmetov v stredných zdravotníckych školách a pre pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov policajných škôl a škôl požiarnej ochrany upravujú osobitné predpisy.

Atestačná práca a atestačná skúška

Obsahom atestačnej práce pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov sú objektívne poznatky, ktoré sú v súlade s aktuálnym vedeckým poznaním, a je vymedzený zvolenou témou, tematickým okruhom, vykonávanou pedagogickou činnosťou alebo odbornou činnosťou, na ktorej výkon spĺňajú kvalifikačné predpoklady.

Obsah atestačnej práce učiteľa je vymedzený aj študijným odborom alebo vyučovacím predmetom, na ktorého vyučovanie spĺňa kvalifikačné predpoklady a ktorý si zvolil na vykonanie atestácie.

Rozsah atestačnej práce pre prvú atestáciu pedagogického zamestnanca alebo prvú atestáciu odborného zamestnanca podľa dosiahnutého stupňa vzdelania je:

- a) 25 až 35 strán pre dosiahnuté vysokoškolské vzdelanie najmenej druhého stupňa,
- b) 22 až 28 strán pre dosiahnuté vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa,
- c) 18 až 24 strán pre dosiahnuté úplné stredné všeobecné vzdelanie, úplné stredné odborné vzdelanie alebo vyššie odborné vzdelanie.

Rozsah atestačnej práce pre druhú atestáciu pedagogického zamestnanca alebo druhú atestáciu odborného zamestnanca je 40 až 60 strán.

Atestačná práca je originálne dielo vytvorené len pedagogickým zamestnancom alebo odborným zamestnancom, ktorý atestačnú prácu predkladá na obhajobu.

Posudok recenzenta obsahuje najmä hodnotenie aktuálnosti, odbornosti, originality atestačnej práce, využiteľnosti v praxi, odporúčanie alebo neodporúčanie atestačnej práce na obhajobu a otázky pre autora záverečnej práce.

Atestačnou skúškou sa rozumie ústne preskúšanie z vyžrebovanej témy príslušného tematického okruhu alebo praktické preukázanie výkonu činnosti z vyžrebovanej témy príslušného tematického okruhu. Témy z príslušného tematického okruhu určené na ústne preskúšanie alebo praktické preukázanie výkonu činnosti sa zverejnia najneskôr 30 dní pred atestačnou skúškou.

Žiadosť o vykonanie atestácie

Žiadosť o vykonanie atestácie podáva pedagogický zamestnanec a odborný zamestnanec atestačnej organizácii. O vykonanie atestácie môže požiadať pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec v termíne do 30. júna alebo do 31. decembra. Pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec so žiadosťou odovzdá dva výtlačky atestačnej práce.

Atestačná organizácia najneskôr do troch mesiacov od termínu podľa odseku 1 zabezpečí posúdenie atestačných prác a na základe posudkov do štyroch mesiacov od termínu a oznámi termín vykonania atestácie alebo žiadosť na vykonanie atestácie zamietne. Vykonanie atestačnej skúšky pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom sa uskutoční do šiestich mesiacov od termínu.

Ak jeden z recenzentov atestačnú prácu neodporučí na obhajobu, atestačnú prácu posúdi tretí recenzent a na základe jeho recenzného posudku atestačná organizácia umožní alebo neumožní jej obhajobu. Ak ani tretí recenzent neodporučí atestačnú prácu na obhajobu, žiadosť o vykonanie atestácie atestačná organizácia zamietne.

Po úspešnom vykonaní atestácie k termínu vydania osvedčenia o vykonaní prvej atestácie alebo osvedčenia o vykonaní druhej atestácie strácajú platnosť uplatnené kredity.

Na účely atestácie strácajú platnosť kredity, ktorým by sa platnosť skončila najskôr.

Spoločné ustanovenia k atestáciám

Náročnosť atestácie zohľadňuje požadovaný stupeň vzdelania na zaradenie pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca do príslušnej kategórie a podkategórie.

Učiteľ vykoná atestáciu vo zvolenom tematickom okruhu z niektorého z predmetov, na ktorého vyučovanie spĺňa kvalifikačné predpoklady. Ostatní pedagogickí zamestnanci a odborní zamestnanci vykonávajú atestáciu v zvolenom tematickom okruhu z oblasti pedagogickej činnosti alebo odbornej činnosti, na ktorej výkon spĺňajú kvalifikačné predpoklady. Atestačné organizácie zverejnia, pre ktoré kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov alebo kategórie odborných zamestnancov vykonávajú prvú atestáciu alebo druhú atestáciu, tematické okruhy pre prvú atestáciu a druhú atestáciu pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov a podmienky vykonania atestácií. Vykonaním atestácie splní pedagogický zamestnanec a odborný zamestnanec podmienku zaradenia do kariérového stupňa.

Financovanie kontinuálneho vzdelávania

Náklady spojené s kontinuálnym vzdelávaním uhrádza:

- a) zamestnávateľ, ktorý svojho zamestnanca vysiela na kontinuálne vzdelávanie,
- b) účastník kontinuálneho vzdelávania,
- c) poskytovateľ kontinuálneho vzdelávania,
- d) iným spôsobom.

Spôsob financovania a výška úhrady nákladov sa uvádza v akreditovanom programe kontinuálneho vzdelávania. Adaptačné vzdelávanie sa poskytuje pedagogickému zamestnancovi a odbornému zamestnancovi bezplatne.

Počet kreditov priznávaných akreditačnou radou za tvorivé aktivity, ktoré súvisia s výkonom pedagogickej činnosti alebo s výkonom odbornej činnosti

I. Výsledky výskumu a vynálezcovskej činnosti

- a) 10 kreditov, ak výskum trval najmenej šesť mesiacov a výsledky sú doložené písomnou správou z oponentského konania,
- b) 15 kreditov, ak sa výskum podľa písmena a) uskutočnil v rámci medzinárodného projektu,
- c) 15 kreditov pôvodcovi priemyselne využiteľného vynálezu,
- d) 20 kreditov pôvodcovi vynálezu, ktorému bol udelený patent.

II. Odborno-preventívne programy, stimulačné programy alebo intervenčné programy vypracované odborným zamestnancom, ktorých tvorba nie je v jeho pracovnej náplni,

- a) 10 kreditov, ak je odborno-preventívny program schválený príslušným školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie povereného orgánom miestnej štátnej správy v školstve na metodické usmerňovanie poradenských zariadení vo svojej územnej pôsobnosti,
- b) 15 kreditov, ak je odborno-preventívny program ako výsledok experimentálneho overovania schválený na jeho uplatnenie v praxi.

III. Odborné články publikované v odbornej literatúre

- a) jeden kredit za jednu normalizovanú stranu s 30 riadkami so 60 údermi,
- b) päť kreditov za jednu normalizovanú stranu s 30 riadkami so 60 údermi uverejnenú v karentovanom časopise.

(Zbierka zákonov č. 445/2009 VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 19. októbra 2009 o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov)

Remeslo a internet

Cieľ: Podnietiť hrdosť na svoju profesiu a zdokonaľiť sa v práci s internetom

Čas: dlhodobejšia aktivita

Pomôcky: počítač s pripojením na internet

Postup: žiakov rozdelíme do skupín po troch a zadáme im úlohy, týkajúce sa ich profesie. Tieto úlohy potom plnia tým, že na internete vyhľadávajú zaujímavosti a informácie, ktoré si posielajú elektronickou poštou. Výsledkom môže byť prostredníctvom ich vlastná podstránka na web. stránke školy.

Možné úlohy:

- Nájdite najstaršie zmienky o svojom remesle.
- Vyhľadajte významné osobnosti, ktoré pracovali v danom remesle. Podľa koho by ste pomenovali školu, ktorá by bola určená iba na prípravu tejto profesie?
- Nájdite školy, kde sa učí toto remeslo – doma i v zahraničí.
- Vyhľadajte nové možnosti – názvy nových technológií v danej profesii.
- Vypíšte 20 podnikov, firiem, nad 100 zamestnancov, kde sa vyžaduje vaša profesia.
- Vyhľadajte názov vašej profesie v desiatich jazykoch sveta.

Táto úloha je určená ako domáce zadanie, ale môže sa realizovať i na informatike, alebo iných predmetoch, ktoré súvisia s profesiou. Učiteľ si môže jej záver modifikovať podľa okolností v triede i v škole, ale i situácie v profesii.

Moje remeslo

Cieľ: Podnietiť hrdosť na svoju profesiu..

Čas: 30 minút.

Pomôcky: pero, papier.

Postup: Cvičenie uvidíme krátkou históriou remesla, ktoré sa žiaci učia. Poukážeme na dôležité osobnosti, ktoré boli v tejto profesii úspešné, ktoré ju posunuli dopredu, resp. môžeme hovoriť o službe, ktorú dané remeslo plní v spoločnosti a ako by vyzerala spoločnosť bez tohto remesla....

Potom ponúkneme žiakom chvíľku (3 min.), v ktorej porozmýšľajú o svojom vzťahu ku svojej budúcej profesii. Prečo si ju vybrali, čo je na nej zaujímavé, obdivuhodné, namáhavé...

Svoje úvahy môžu formou listu napísať svojmu priateľovi.

Záver aktivity môže byť realizovaný ako prezentácia dojmov a pocitov z písania listu. Kto chce môže svoj list verejne prečítať.

Teležurnál

Cieľ: Podnietiť hrdosť na svoju profesiu a v krátkosti formulovať dôvody.

Čas: 45 minút.

Pomôcky: papier, pero.

Postup: Žiaci v skupinách po štyroch dostanú zadanie, aby urobili krátky vstup do Teležurnálu, kde budú prezentovať svoju školu, alebo svoju profesiu. Môžu urobiť krátke interview o aktuálnom daného remesla vzhľadom na spoločenskú situáciu, potrebu trhu a pripravenosť absolventov.

Pripravený vstup prezentujú formu scénok'. Môže nasledovať diskusia podnietená nasledujúcimi otázkami:

- Čo sa mi najviac páči na mojej budúcej profesii?
- Kde by som najradšej pracoval?

- Čo mi ešte chýb aby som bol dobrý v tejto profesii?
- Čo obdivujem na svojich majstroch, resp. na vyučených v tejto profesii?

Modifikácia:

Podobné môžeme postupovať pri novom zadaní, aby žiaci urobili krátku fiktívnu prezentáciu pre žiakov štvrtých ročníkov o svojom remesle (prihlášky na vysokú školu.

Vstup do zamestnania

Cieľ: Precvičiť komunikáciu so zreteľom na svoj vzťah k profesii.

Čas: hodina

Postup: Na úvod nácviku učiteľ vyzve žiakov, aby si predstavili situáciu vo firme, kde sa uchádzajú o zamestnanie. Určite sa ich okrem iného budú pýtať, prečo si zvolili danú profesiu, čo ich k tomu viedlo, čo očakávajú od firmy a čo jej ponúkajú. V krátkej diskusii na danú tému môžu napísať na tabuľu najdôležitejšie dôvody a motivácie, ktoré poslúžia ako pomôcka. Potom si vo dvojiciach precvičia situáciu a niektorí (možno i všetci, podľa počtu..)

Pred celým kolektívom. Kolektív má možnosť vyjadriť sa ku každej dvojici nápady a pomáha im vychytať komunikačné chyby. V závere sa vyjadruje i učiteľ.

Otázky reflexiu:

- Viem si predstaviť túto situáciu naživo?
- Čo je pre mňa ťažké na tejto situácii?
- Čo si ešte potrebuje nacvičiť?

City a práca

Cieľ: Pomôcť žiakom uvedomiť si, že aj práca vplýva na ich citový život.

Čas: 4ť minút.

Pomôcky: papier, pero.

Postup: Každá práca má svoje radosti i strasti. Okrem toho, že si ňou zarábame na živobytie, prináša nám radosť i starosť. Pouvažujte, kedy a aká práca Vás baví a prečo? Je to tá práca,

ktorú denne vykonávate, alebo túžite po inej práci? A naopak čo na Vašej práci hnevá, znechucuje a prečo? Je to práca, či ľudia okolo nej? Je to prostredie?

Túto aktivitu urobíme formou kruhového rozhovoru, ktorý poznáme z témy komunikácia. Účastníci sedia v kruhu a hovorí iba ten, čo má značku. Ostatní iba počúvajú a môžu hovoriť iba keď príde na nich rad. Najprv hovoríme o radoostiach (8 min.) potom o starostiach (8 min.)

Po skončení kruhových rozhovorov, môžeme vo veľkej skupine hovoriť voľne o zistených skutočnostiach pomocou otázok:

- Ako sa Vám pracovalo?
- Čo je potrebné urobiť z našej strany, aby nás práca tešila?⁴⁵

Sebareflexia zo sociálno-pedagogického výcviku učiteľov stredných odborných škôl

1. Štýl poznávania

Našou úlohou bolo si prečítať štyri strany textu, kde boli opísané štýly poznávania a mali sme sa po prečítaní vybrať štýl poznávania, ktorý najviac vyhovuje mojej osobnosti. Text sa mne ľahko čítal a bol prehľadný a rozumela som mu.. Po prečítaní všetkých strán, som bola na vázkach medzi druhým a tretím listom, ak keď som si obidva prečítala 3 krát. Mala som pocit, že je to na polovicu z každého čo sa týka mojej osoby. Pokračovala som ďalšou úlohou – „Dotazník o štýloch poznávania“, ktorý obsahoval 80 otázok. Na vyplnenie dotazníka nebol stanovený čas. Nezamýšľala som sa nad otázkami hlbkovo, ale to čo prvé sa mi pozdávalo. Z vyhodnotených otázok som mala 6 aktivista, 19 reflektor, 18 teoretik, 15 pragmatik. Bola som príjemne prekvapená mojim prvým úsudkom, že vyšiel rovnako. Mám rada keď môžem postupovať svojim tempom, mám čas na prípravu a nerada pracujem pod tlakom. Takže som mala pocit, že som sa dobre ohodnotila, bola som s výsledkom veľmi spokojná, aj keď mám pocit, že sa v niektorých situáciách podhodnocujem. A preto som si dala záväzok zvyšovať svoje sebavedomie. Aj keď v mojej učiteľskej praxi to nepociťujem, skôr v súkromnej. Pre moje veľké prekvapenie, podobný výsledok mala aj moja kolegyňa, s ktorou pracujeme v jednej organizácii 16 rokov. Pochopila som, prečo si rozumieme v určitých situáciách.

⁴⁵ Metodicko-pedagogické centrum, Tomášikova 4, 820 09 Bratislava, Príprava učiteľov SOU, Bratislava 2006

Dotazník poznávania sa mi zapáčil pre použitie v mojej triede, pre lepšie poznanie a určite ho použijem.

2. Nájst vraha

Bola nastolená situácia po prečítaní textu nájst vraha, keď sme boli spolu 7 kolegovia a mali sme 30 indícií, rozdelených na rovnaký počet. Mali sme zistiť kto, kedy, čím, prečo vraždil.

Na začiatku ma potešilo, že pracujeme v kolektíve, kde všetkých už dosť dlho poznám, čo mi vyhovovalo a cítila som sa, hneď od začiatku príjemne a vznikla pri tom aj veľká zábava. Vcítila som sa do role kriminalistu (čo považujem za svoju silnú stránku), a od začiatku sledovať presne prečítané indície, aj som sa viac venovala svojim 5 indíciám, ale zároveň som počúvala indície kolegov. Podľa mňa sme zvolili správny postup pri sumarizácii časového sledu prebiehajúcich časových úsekov. Zapájala som sa aktívne do úlohy, ale aj pozorne počúvala názory kolegov v skupine. Po vypočutí návrhov na vraha, sme hlasovali kto ten vrah je. Dosť ma sklamalo, že sme vraha vypátrali podľa mňa len na polovicu. Bol to len jeden vrah, a naša skupina označila dvoch.

4. Hra s kockami

Hra ma zaujala pre moju potrebu, ohľadne mojej žiačky, ktorá má vysoké dioptrie, nemá priestorovú orientáciu a v neosvetlenom priestore sa pohybuje opatrene a hlavne hmatom po stene. Na začiatku roka som bola od rodičov oboznámená s jej zdravotným stavom a následne som oboznámila spolužiakov. Zaraďujem sa medzi osobu, ktorá si vie zorganizovať prácu, aj som tak postupovala pri vysvetlení zdravotného problému žiačky. Keď som pri vysvetlení povedala, že nech si zakryjú oči a snažia sa prejsť pár krokov, aby pochopili problém svojej spolužiačky. Mala som pocit, že nie všetci chápu čo som im chcela povedať, a táto hra mi pomôže im to lepšie vysvetliť. Snažím sa svojej triede podať informácie, čo najlepšie ale určité príklady, ktoré si študenti zažijú na vlastnej koži, to lepšie pochopia a preto túto určite použijem. Pri tejto hre som si vybrala zaviazané oči, a robila som to tak, že som sa chytila jednou rukou krajom špagáta a druhou som chodila po podlahe, našla som dve kocky. Pochopila som, že moja študentka potrebuje ešte väčšie pomoc od svojich spolužiakov a touto hrou ich budem určite pozitívne motivovať.

Kurz ma priviedol ako prispieť sebahodnotením ku zvyšovaniu kvality mojej práci.

Lepšie sa pripraviť sa na krízy, nehody, hádky. Predovšetkým veriť v úspech kvalitného sebahodnotenia. Odhaliť nedostatky, vytvoriť priestor pre dialóg so študentmi a kolegami.

Mojimi hlavnými prioritami je zameranie, čo najlepšie zvládnuť vzťah učiteľa a žiaka, čo prospieva k lepším študijným výsledkom mojich študentov a tento kurz mi určite k tomu dopomohol. A tým zefektívniť kvalitu vzdelávania, hodiny aby boli zaujímavé a zábavné, naučiť nové veci. V škole sa správať ku každému žiakovi spravodlivo a rovnako. Presvedčilo ma, že moje hodiny ktoré sú systematicky plánované pomáhajú k dobrým výsledkom. Potrebujeme vychovať takých ľudí, ktorí majú radi učenie, nie takých, ktorí sa mu vyhýbajú. A to je úlohou pedagógov. Dobré procesy sa môžu realizovať len v dobrých podmienkach.

Ing. Miroslava Palovičová,

Dopravná akadémia Trenčín,

e-mail: mirakam@centrum.sk

Použité informačné pramene:

HLÁSNA, S.(2008): Ďalšie vzdelávanie dospelých v oblasti personálnych a interpersonálnych komunikačných a prezentačných zručností. In: *Lingvistické a didaktické aspekty cudzojazyčnej prípravy v komerčnej sfére*. Bratislava : Lingos, 2008, s. 35-40. ISBN 978-80-89328-03-1

Zbierka zákonov č. 445/2009 VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 19. októbra 2009 o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.

NSRR SR 2007-2013 OPERAČNÝ PROGRAM VZDELÁVANIE -Ministerstvo školstva Slovenskej republiky Bratislava - september 2007 – strany:20,21,77,78,79,93.

V Y H L Á Š K A Ministerstva školstva Slovenskej republiky o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.

Príprava učiteľov SOU. Bratislava - Metodicko-pedagogické centrum, 2006.

8. PREVENCIA A RIEŠENIE KONFLIKTOV V SOCIÁLNYCH VZŤAHOCH AKO SÚČASŤ CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA UČITEĽOV STREDNÝCH ŠKÔL

Silvia Rakúsová

Spoločenské zmeny za posledných pár rokov prinášajú zakoreňovanie sa inštitútov demokracie a nikdy sa nekončiaci spoločenský dialóg. Neautoritatívne postupy a princípy sa v stále väčšej miere presadzujú aj v školách a výchovných zariadeniach. A keďže demokracia znamená aj priebežnú nenásilnú konfrontáciu rôznorodých názorov- učitelia, výchovní pracovníci, riadiaci pracovníci škôl a v neposlednom rade študenti a ich rodičia- sme nútení osvojiť si postupy, ktoré povedú k zveľaďovaniu komunikácie medzi jednotlivými subjektmi. (Bednařík, 2001) Preto sme sa rozhodli napísať prácu práve s problematikou týkajúcou sa prevencie a riešenia konfliktov v sociálnych vzťahoch. Táto téma je veľmi aktuálna v rámci komunikácie na školách, preto sa budeme snažiť túto problematiku čo najviac priblížiť a navrhnúť súbor hier a aktivít na precvičovanie zvládania rôznych konfliktov. (podrobnejšie napr. Hlásna, 2006)

Riešenie konfliktov je našou každodennou prácou, nočnou morou, zábavou, výzvou, dôvodom na hnev a agresiu či depresiu a strach, cestou k uspokojeniu, zdrojom nových nápadov a riešení a podobne. Dlho by sa mohlo opisovať, čo všetko nám konflikty dávajú a čo berú, koľko pocitov v nás vyvolávajú a koľko rôznych príhod, či už veselých alebo smutných máme v spomienkach spojených práve s konfliktami. Konflikty zažívame denno-denne a nikto sa im nevyhne. Sú denne situácie, kde sa stretávame s odlišnými názormi, hodnotami, postojmi či nesympatiou voči druhému. Môžeme sa dohadovať s vlastnými deťmi, manželom či manželkou, s kolegami na pracovisku, s predavačkou v obchode, so študentmi v škole alebo s priateľmi. Často sú to len malé spory o banality ako výber filmu na pozieranie alebo termínu stretnutia. No aj takéto konflikty môžu prerásť až do vážnych sporov, ktoré sa často končia spoločnou mediáciou či súdom.

Nedávno sme sa stali svedkami jednej konfliktnej situácie. Úplnej banality, ktorej by sa dalo veľmi ľahko vyhnúť, keby dotyčný agresor vedel ovládať svoje pocity a bol aspoň trochu empatický. Stalo sa to v lanovom parku pre deti. Boli tam dvaja zamestnanci, ktorí toho mali veľa, pretože už boli letné prázdniny pre deti a tiež víkend. Čakalo tam veľa ľudí. Ľudí, ktorí si to uvedomovali a boli empatickí. Vedeli, že sa na rad dostanú a že zažijú adrenalín ale musia počkať. No jeden otec to po malej chvíľke čakania nezvládol a začal tam hromziť a nadávať najskôr na pracovníkov, potom na vedúceho prevádzky, potom na spoločnosť a nakoniec na celé Slovensko a jeho fungovanie ako štátu. Osobne mám bolo veľmi ľúto tých dvoch zamestnancov-brigádnikov, ktorí vôbec za nič nemohli. Oni boli radi že majú nejakú letnú brigádu. Ale obdivovali sme ich, ako bravúrne zvládli situáciu. Nenechali sa vyprovokovať a ďalej pracovali ako profesionáli. Keď sa dotyčného dcéra dostala na rad všetko sa upokojilo. Ako často sa stretávame s takýmito ľuďmi? Ako by sa dalo predchádzať takýmto konfliktným situáciám? A keď už nastanú, ako sa dajú konflikty riešiť ?

Práve kvôli takýmto ľuďom sme sa rozhodli napísať prácu s názvom Prevencia a riešenie konfliktov v sociálnych vzťahoch ako súčasť celoživotného vzdelávania učiteľov stredných škôl. No zároveň dúfame, že práca bude prínosná nielen pre učiteľov, ale aj pre širokú verejnosť.

1. KONFLIKT

1.1 Definovanie základných pojmov

Pojem konflikt pochádza z latinského slova **conflictus** - zrážka, narazenie na prekážku. **Konflikt** nastáva vtedy, keď si jedna alebo viaceré strany uvedomia nárok na tú istú vec, alebo si uvedomia, že majú iný názor na situáciu, o ktorej diskutujú alebo sú do nej vtiahnutí. (Bednařík, 2001, s. 19)

Riešenie konfliktov- podľa Pedagogického slovníka (2003, s 206) je riešenie konfliktov a problémov postup, pri ktorom jedinec používa kognitívne, niekedy aj heuristické operácie. Začína rozpoznávaním, uvedomovaním si problému, konfliktu. Pokračuje analýzou problému, konfliktu a jeho zaradením do určitej triedy, konfrontovaním s doterajšími skúsenosťami pri riešení obdobných problémov, formulovaním hypotéz, hľadaním vhodného postupu, prípadne preformulovaním problému, vlastným riešením, kontrolou priebehu a výsledkom riešenia.

1.2 Typy konfliktov

Podľa Bednaříka (2001, s. 27), zo sociálneho hľadiska rozoznávame štyri základné typy konfliktov podľa toho, medzi akými entitami sa odohráva konfliktná interakcia.

Intrapersonálne konflikty sa odohrávajú vo vnútri jedného človeka. Napríklad vnútorný konflikt chlapca, ktorý by chcel ísť hrať s chlapcami futbal, ale zároveň vie, že sa musí na druhý deň naučiť do školy. Má strach, že keď pôjde hrať futbal, už sa nebude vladať naučiť. Jeho rozhodovanie je vnútorný konflikt medzi zodpovednosťou voči škole (alebo strachom, že dostane pätku) a pôžitkom z radosti pri hraní futbalu s kamarátmi.

Interpersonálne konflikty sú medzi dvoma alebo viacerými osobami. Najbežnejšie sú konflikty dvoch ľudí, ktorí chcú jednu vec, alebo sa hádajú, kto má pravdu.

Vnútroskupinové konflikty sú vo vnútri jednej skupiny. Príkladom môže byť hádka v školskej triede ohľadom koncoročného výletu.

Medziskupinové konflikty sú medzi dvoma alebo viacerými skupinami. Príkladom môžu byť konflikty medzi dvoma triedami, medzi dvoma radikálne odlišnými názorovými skupinami, etnickými skupinami, komunitami, národnostnými skupinami, štátmi a pod.

1.3 Delenie konfliktov podľa zdroja konfliktu

Z psychologického hľadiska môžeme rozdeliť typy konfliktov na 5 skupín podľa odlišných zdrojov, ktoré ich zapríčiňujú: (Bednařík 2001, s. 28)

- konflikt vzťahov
- konflikt informácií
- konflikt záujmov
- štrukturálny konflikt
- konflikt hodnôt

Konflikt vzťahov – tento konflikt vyvoláva napríklad správanie druhej osoby, ktoré je vnímané ako negatívne. Vzniká neprijatím a odsudzovaním správania a odlišnosti druhej strany.

Konflikt informácií – konflikt môže vzniknúť napríklad z nedostatku informácií alebo odlišných interpretácií, na základe čoho si vytvárame o tom čo sa deje aj odlišné názory na jednotlivé udalosti.

Konflikt záujmov – konflikt vzniká z vnímania nezlučiteľných potrieb dvoch ľudí v danej situácii.

Štruktúrálny konflikt – vzniká vynucovaním si pravidiel cez štruktúry v spoločnosti, ale aj cez neformálne pozície v skupine, rozdelením kompetencií, rolí, práv a povinností,...

Konflikt hodnôt – môžu ho spôsobovať naše hodnotové rebríčky, morálka, naša viera, to, čo máme radi a čím naopak opovrhujeme, životný štýl, ktorý pokladáme za správny, naše ideály a pod.

V praxi sa často vyskytujú konflikty **zmiešané**. Zároveň naše konflikty s druhými ľuďmi môžu byť **otvorené** alebo **skryté**.

1.4 Základné princípy konfliktu

Konflikty medzi ľuďmi sú nevyhnutné a prirodzené. Sú súčasťou nášho života a je normálne, že sa s nimi stretávame v bežnom kontakte s inými ľuďmi. Keďže každý človek má v rozličných časoch odlišné potreby vychádzajúce z jeho osobnosti a situácie, v ktorej sa nachádza, je nevyhnutné, že v priebehu svojho života narazí na iného človeka alebo ľudí, ktorí majú odlišné potreby a záujmy, a ktoré sú s tými jeho v konflikte. Preto si zapamätajme, že konflikt nie je súťaž kto z koho. Riešenie konfliktu silou alebo autoritatívne z pozície moci podstatu konfliktu nevyrieši. Len ukončí konflikt v prospech jednej strany. Tým pádom konflikt pokračuje a potlačená strana čaká na príležitosť, keď sa pomer síl zmení, aby mohla dosiahnuť to, po čom túžila. Kooperatívne riešenie konfliktu vyžaduje vzájomnú dôveru, sebavedomie a také správanie strán, ktoré dôveru podporujú. (Bednařík, 2001, s. 21)

Konflikt môže mať pre zúčastnené strany konštruktívny (pozitívny) alebo deštruktívny (negatívny) priebeh.

Prínosy konfliktu podľa Eggart a Falzon (2005, s. 10):

- konflikt je vzrušujúci, posilňujúci, energizujúci, nápomocný, stimulujúci, obohacujúci, vyjasňujúci, ...
- konflikt podporuje rozvoj, učí nás prekonávať prekážky v spolupráci s druhými ľuďmi
- podporuje tvorivosť, núti nás hľadať riešenia
- rozvíja umenie komunikovať s ľuďmi, núti nás vychádzať s druhými ľuďmi
- podporuje originalitu a schopnosť reflexie
- podporuje vzájomné pochopenie rôznych hodnôt a kultúr
- konflikt je zdrojom zmien, zabraňuje stagnácii, uvoľňuje napätie, upravuje sociálny systém,

Úskalia konfliktu:

- zvýšené napätie medzi stranami
- strach, frustrácia, agresivita, hnev, hostilita, vojna, bolesť, beznádej, stres, ...
- nižšia produktivita
- čas vynaložený na hľadanie riešenia môže chýbať pri iných a dôležitejších záležitostiach
- nižšia medziľudská súdržnosť

Faktory ovplyvňujúce priebeh konfliktu:

- povahové vlastnosti zúčastnených strán a ich hodnotové systémy, ich predchádzajúci vzťah
- typ problému
- sociálne prostredie, v ktorom konflikt prebieha
- prítomnosť divákov pri konflikte
- komunikácia medzi oboma stranami
- dôsledky riešenia (lákavá odmena/obávaný trest). (Bednařík, 2001, s. 21)

1.5 Stupne konfliktu

Konflikt prechádza šiestimi stupňami vývoja. Na psychologickú úroveň je konflikt postupnou regresiou od dospelého k nezrelému emocionálnemu štádiu, presne opačne ako sa to deje počas dospievania človeka. Čiže ako sa konflikt rozvíja, strany v ňom zúčastnené sa zosúvajú dolu po rebríku ich citového rozvoja. Každý zo šiestich stupňov konfliktu má svoje spúšťače. (Kusá, 2005, s. 6-7)

Prvý stupeň (príznaky konfliktu) je bežným konfliktom z každodenného života, akého sme svedkami medzi priateľmi, rodinnými členmi, známymi, či kolegami v práci. Každý vzťah, i ten najlepší, prejde nespočetnými spormi. Väčšina z nich je hladko vyriešená na základe vzájomného porozumenia a snahy nájsť objektívne riešenie. Ak sa riešenie nenájde, obzvlášť ak je to preto, že jedna zo strán trvá na svojej pozícii či názore, konflikt eskaluje. - obávať, že spoločné riešenie problému nie je možné. Strácajú nádej na dosiahnutie uspokojivého výsledku. Ich vzťah sa postupne mení na nepriateľský. Sústreďujú sa na činy namiesto neplodnej, frustrujúcej diskusie. Do problému sa vťahujú iné témy, problémy, či ľudia. Obe strany sa spoliehajú na to, že môžu prinútiť druhú stranu zmeniť názor vyvíjaním nátlaku, no sami nie sú ochotní vzdať sa svojich pozícií. Názory si utvárajú stále viac na predsudkoch a stereotypoch o druhej strane. V tomto štádiu môže jedna alebo obe strany vyhľadať intervenciu tretej strany, facilitátora, ako prejav konkrétneho konania, snahy vyriešiť spor.

Štvrtý stupeň (separácia / izolácia) zaznamenáva degradáciu kognitívnych funkcií odporcov na úroveň šesťročného dieťaťa. Poznajú názory druhej strany, ale už nie sú schopní posúdiť ich myšlienky, pocity a situáciu, v ktorej sa nachádzajú. Obe strany zacúvajú do rohu a cítia sa ohrození zdanlivo bezvýhodiskovou situáciou. Strany sa vyhýbajú niektorým témam, priamemu kontaktu, alebo komunikácii vôbec. Ak nikto nezakročí a konflikt nerieši, môže v tomto stupni dôjsť k dramatickým činom, ktoré majú za následok úplnú stratu dôvery medzi stranami.

Piaty stupeň (deštrukcia) eskalácie konfliktu je postupným pokračovaním regresu, nadobúdajúceho formu totalitnej ideológie a antagonistického prístupu k druhej strane. V hre sú posvätné hodnoty, presvedčenia, morálne povinnosti, národná hrdosť a podobné grandiózne koncepty. Občas sú strany skalopevne presvedčené o svojej všemocnosti. Vnímanie a hodnotenie jednotlivých javov úplne mizne. Oblúbenou taktikou je zastrašovanie. Obe strany sa snažia získať úplnú

kontrolu nad výsledkom situácie a tak prilievajú olej do ohňa. Konflikt eskaluje v podobe deštruktívnej špirály nátlakových a zastrášujúcich akcií a reakcií, manipulácie, agresie, až do úplného vyčerpania aktérov, alebo kým do konfliktu nezasiahne niekto ďalší.

6. stupeň (únava/depresia) - častým prejavom takéhoto konfliktu v škole je, že žiak je taký zničený z „boja“ alebo záťažovej situácie, že ochorie, prestane chodiť do školy, začne sa vyhýbať hodinám, zhorší sa mu prospech, stratí motiváciu na učenie, prestáva mať rád školu. Už nevládze ďalej, nevie situáciu vyriešiť ani ukončiť. A zároveň stačí málo na to, aby znova využil príležitosť pomstiť sa za ubližovanie tomu druhému.

Samozrejme každá z týchto fáz môže mať rôzne trvanie. Niekedy konflikt prebehne bleskurýchlo a my sme už len svedkami deštruktívnej fázy. Niekedy niektorá fáza môže chýbať

– najčastejšie fáza izolácie, lebo temperamentní hneď začnú bitku a často je preskočenie z príznakov do konfliktu také rýchle, že „otvorením“ konfliktu je hrubé vynadanie alebo fyzické napadnutie.

Toto všetko, a ešte omnoho viac sa udeje v konflikte, ak sa stupňuje a strany zatiahnuté do sporu nemajú tendenciu alebo zručnosti riešiť konflikt kooperatívne a konštruktívne.

1.6 Konflikty a škola

V školskom prostredí sa učiteľ veľmi často stretáva s konfliktnými situáciami. Podľa Bednaříka (2001, s. 22), poznáme:

Konflikty, ktoré rieši pedagóg **autoritatívnym spôsobom** síce môže urovnať alebo potlačiť, ale nerieši ich. Potom sa tie isté konflikty objavujú znova a znova. Študenti preberajú autoritatívny model správania a nemajú možnosť hlbšie porozumieť podstate konfliktov ani vidieť iné spôsoby riešenia.

Konflikty riešené **neautoritatívnym, konštruktívnym spôsobom** sa viac venujú podstate konfliktov medzi žiakmi, a tým znižujú pravdepodobnosť opakovania sa

konfliktu nielen medzi sporiacimi sa stranami, ale aj „divákmi“, ktorí môžu porozumieť nielen iným spôsobom riešenia, ale aj podstate konfliktu. (Bednařík, 2001, s. 22)

Zainteresovaním študentov do riešenia konfliktu im dávame zodpovednosť a moc, ktorú sú schopní využiť. Najprv je nevyhnutná podpora pedagóga, ale časom sú schopní úplnej samostatnosti pri konštruktívnom riešení konfliktov. To odbremení pedagóga od neustáleho riešenia konfliktov v triede a môže sa efektívnejšie venovať učeniu.

Autoritatívne riešené konflikty medzi pedagógmi, podobne ako na všetkých iných pracoviskách, nesmierne zaťažujú psychiku zamestnancov a znižujú ich výkon a motiváciu k práci. Naučené zručnosti, porozumenie a prijatie princípov neautoritatívneho riešenia konfliktov podstatne znižuje záťaž pedagógov pri komunikácii a riešení konfliktov s kolegami a podporuje partnerské a spolupracujúce ovzdušie pri riadení študentov počas vyučovania alebo mimo neho. Čím viac členov učiteľského zboru a pracovníkov školy používa zručnosti neautoritatívneho riešenia konfliktov, tým skôr bude ich správanie mať efekt na zmenu správania študentov. Študenti budú vnímať celé školské prostredie ako kompaktné tým neohrozujúce a začnú rýchlejšie a ľahšie spolupracovať.

Čím viac žiakov a pedagógov absolvuje tréningy riešenia konfliktov, tým skôr budú spôsoby riešenia sporov medzi žiakmi nedeštruktívne a neagresívne. Nebudú potrebné také časté zásahy pedagógov, lebo žiaci ich budú schopní zvládať sami. (Bednařík, 2001, s. 22)

Nato, aby sme sa vedeli vyhnúť konfliktným situáciám, musíme sa naučiť byť empatický.

Empatia alebo vcítenie sa do druhého je veľmi zložitý proces skladajúci sa z nasledujúcich zložiek:

- Byť pripravený vžiť sa do situácie môjho oponenta (Ako sa mu darí v tejto situácii?) a uvedomiť si jeho pocity (Čo cíti?)
- Porovnávať jeho a svoje pocity. (Poznám tieto pocity? Čo som vtedy cítila ja? Dokážem si aspoň predstaviť jeho rozpoloženie?)

- Vytýčiť si jasnú hranicu medzi mojím Ja (subjekt) a Ty (objekt), aby sme si vedeli predstaviť situáciu pod zorným uhlom toho druhého a nie pod vlastným. (Pozerám sa na teba, počujem ťa, cítim ťa. Vidím, že sa ti darí inak ako mne.)
- Až keď sa chvíľu nezaoberám sebou (ale nesmieme na seba zabudnúť), môžem svojho oponenta pochopiť z jeho pohľadu a jeho citového rozpoloženia, citovo sa s ním zladiť a dôjsť s ním k emočnej súhre.
- A až potom mu môžem vyjsť v ústrety. (Čo pre teba môžem urobiť, aby sa ti darilo lepšie?)

Pri pohľade na tieto kroky je jasné, že proces vcítania sa (empatie) je náročný. Vyžaduje kombináciu nasledujúcich schopností, vlastností:

- Spoľahlivé vnímanie seba, sebareflexia, vedomie vlastnej identity
- Úcta k druhému
- Sociálna pripravenosť vzdať sa sám seba v prospech ostatných, brať ohľady na ostatných
- Schopnosť predstaviť si situáciu druhého a stupeň emočnej inteligencie (schopnosť ponúknuť vhodnú pomoc) (Prekop, 2004, s. 110-111)

Proces vcítania prebieha prevažne neverbálne. Zatiaľ čo racionálna zložka duše sa vyjadruje pomocou slov, je reč emóciou neverbálnou. Keď niekoho slová nesúhlasia so zvukom jeho hlasu, držaním tela a inými neverbálnymi vyjadreniami, spočíva emočná pravda v tom, ako to hovorí, ale nie v tom, čo hovorí. Základná poučka komunikačného vedca je, že cez 90% emocionálneho zdieľania je neverbálna. To, čo takto oznamujeme, či už je to strach rozpoznateľný z tónu hlasu, alebo rozhorčenie prezradené v rýchlom geste, je prijímané takmer vždy nevedomky, bez zvláštnej pozornosti. Preto často dokážeme len z postoja človeka vyčítať jeho momentálne emocionálne cítenie. Vcítanie si ale nesmieme mýliť so súcitom. Súcit nevyžaduje aktívne jednanie. Nachádza sa na nižšom vývojovom stupni, kde príjemca zostáva pasívny a prijíma súcit druhého.

1.7 Spôsoby riešenia konfliktov

V tejto časti si zadefinujeme niekoľko základných a najbežnejších spôsobov riešenia konfliktov a teda autoritatívne a alternatívne spôsoby riešenia. (Bednařík, 2001, s. 41-43)

Medzi **autoritatívne spôsoby** môžeme zaradiť všetky spôsoby riešenia konfliktov, ktoré sa vyznačujú tým, že jedna zo strán použije svoju silu a vplyv na to, aby získala čo najviac pre seba bez ohľadu na druhú stranu a často aj na jej úkor. Ak je do riešenia sporu zapojená tretia strana, tá autoritatívne rozhoduje buď na základe zákona, vlastnej úvahy alebo v prospech tej strany, o ktorej je presvedčená, že je v práve. Naša spoločnosť je naučená na autoritatívne rozhodovanie a riešenie konfliktov prostredníctvom formálnych alebo neformálnych autorít, ako sú rodičia, učitelia, nadriadení, starostovia, policajti a pod.

Častým dôsledkom autoritatívneho rozhodnutia je, že minimálne jedna strana (niekedy aj všetky) je s rozhodnutím nespokojná. Z toho potom vyplýva aj skutočnosť, že strany, ktoré sa majú riadiť rozhodnutím autority, s ktorým nesúhlasia, sa celkom prirodzene vyhýbajú napĺňaniu nanútenej dohody.

Medzi autoritatívne spôsoby riešenia konfliktov zaraďujeme:

- **Rozhodnutie autoritou** – autorita podľa vlastného úsudku rozhodne bez vypočutia alebo po vypočutí zúčastnených strán.
- **Pozičné vyjednávanie** – účastníci konfliktu komunikujú spolu priamo, ale silnejší z nich presadí svoje rozhodnutie v takej miere, aký je pomer síl. Zúčastnené strany si merajú sily a neriešia podstatu konfliktu. Rozhoduje silnejšia strana.
- **Súdne rozhodnutie** – účastníci konfliktu komunikujú so súdom priamo alebo prostredníctvom advokáta. Súd zastupuje sudca, ktorý vynáša rozhodnutie podľa zákona.
- **Rozhodcovské konanie (arbitráž)** – po vypočutí oboch strán a na základe zákona (pravidiel) rozhodnutie určuje arbiter.

Alternatívne spôsoby sa vyznačujú tým, že sa snažia vytvoriť čo najväčšiu rovnováhu medzi stranami a vytvárajú čo najväčší priestor pre to, aby strany mohli slobodne rozhodovať nielen o čom, ale aj akým spôsobom sa dohodnú. Ak je do riešenia konfliktu zapojená tretia strana, tak sa snaží zvoliť také spôsoby riešenia, ktoré umožňujú stranám ovplyvňovať priebeh a spôsob rozhodovania a obsah konečnej dohody. Strany sa len navzájom kontrolujú v plnení dohody a ak sa ukáže, že s ňou nie sú spokojné, snažia vylepšiť riešenie samé alebo s pomocou tretej strany.

Medzi alternatívne spôsoby riešenia konfliktov zaraďujeme:

- **Vyjednávanie postavené na záujmoch** – strany spolu komunikujú priamo, snažia sa spolupracovať na riešení problému. Dohodu dosahujú spoločne.
- **Facilitácia – facilitátor** – ako tretia nezaujatá strana pomáha viesť korektný a vyvážený proces komunikácie medzi zúčastnenými stranami. Účastníci konfliktu komunikujú priamo za pomoci tretej osoby, ktorá riadi a sprehľadňuje diskusiu. Dohodu dosahujú zúčastnení spoločne.
- **Zmierovanie** – môže sa konať pomocou zástupcov účastníkov konfliktu v zmierovacej rade. Zástupcovia zúčastnených strán majú väčšie pochopenie pre svoje strany a zároveň nie sú priamo zaangažovaní do konfliktu. Dohodu dosahujú zúčastnení spoločne.
- **Mediácia** – mediátor ako sprostredkovateľ komunikácie strán pri riešení konfliktu komunikuje osobitne aj s jednou aj s druhou stranou, pomáha udržiavať korektnú komunikáciu a viesť proces vyjednávania zúčastnených strán. Dohodu dosahujú zúčastnení spoločne. (Bednařík, 2001, s. 41-44)

2 KOMUNIKÁCIA AKO ZÁKLAD RIEŠENIA A PREVENČIE KONFLIKTOV

2.1 Komunikácia pedagóga

Komunikácia pedagóga je plánovitá, nakoľko učiteľ je vodcovským aktérom pedagogickej komunikácie. Učiteľ smeruje a dáva obsah komunikácii, nesie za ňu zodpovednosť. Prostredníctvom svojich jazykových kompetencií rieši konflikty a výchovné situácie, zadáva úlohy a vysvetľuje učivo, podporuje k aktivite, motivuje žiakov k tvorivosti. Všíma si osobitosti žiakovej povahy, jeho schopnosti a nedostatky

a na základe zistených osobitostí žiaka vedie a povzbudzuje. Dôležitým predpokladom na zlepšenie sebapojatia žiaka je tzv. spôsobilosť pedagóga empaticky počúvať a nepodľahnúť schematickému typizovaniu žiakov. Typizovanie znamená, že učiteľ si zatriedi žiakov do jednotlivých kategórií a podľa toho s nimi jedná, vkladá do nich dôveru, alebo im naopak neverí. Pre niektorých žiakov tak môže vznikať nevýhodná pozícia, z ktorej sa nevedia vymaniť. Pedagóg by si mal uvedomiť, čo chce pri komunikácii docieľiť, prípadne na akú oblasť osobnosti dieťaťa chce pôsobiť (kognitívnu, non kognitívnu), či bude používať direktívny alebo nedirektívnejší štýl komunikácie. Komunikácia učiteľa odráža jeho osobnosť, ale aj jeho výchovnú filozofiu. Humanisticky orientovaní vychovávatelia vedú rozhovor iným spôsobom ako behaviorálni -pragmatici. Z výchovného hľadiska nie je jedno, či dieťaťu svet nadiktujeme vo forme poučiek, moralizovania, apelov, či výziev alebo dieťa vedieme k tomu, aby si svet pomaly objasňovalo a objavovalo najmä samo za našej pomoci.

Význam komunikácie - Chápeme ju ako výmenu informácií, výmenu myšlienok, názorov, postojov, emócií, pocitov a pod. Pedagóg musí stále komunikovať so žiakmi a podávať všetky dôležité informácie. Preto by pedagóg pri výklade učiva a komunikácii so žiakmi mal byť otočený tvárou k žiakom, ak píše na tabuľu a je otočený chrbtom, nemal by komunikovať. Komunikovať by mal primerane hlasito, zrozumiteľne, jasne a čisto artikulovať, mal by mať bohatú slovnú zásobu- byť majstrom slova. Hovoriť zaujímavo, čím žiakov motivuje. Nerozprávať monotónne a nudne.

Pravidlá, ktoré určujú právomoc komunikujúcich, odrážajú sociálne vzťahy medzi učiteľom a žiakom. Právomoc učiteľa je daná tým, že je voči žiakovi funkčne a spoločensky nadriadený a skúsenosťou bohatší.

Vo vyučovacom procese je dôležitá verbálna, aj neverbálna komunikácia, ktoré sa vzájomne dopĺňajú. Pedagogická komunikácia pozoruje aké rečové prejavy používajú pedagógovia a žiaci na vyučovaní pri preberaní učebnej látky, a čo sleduje učiteľ svojou rečou. Na rozdiel od pedagogickej komunikácie, sociálna komunikácia skúma reč a jej fungovanie v spoločnosti. (Semestrálny projekt)

Charakteristika „dobrého“ a „zlého“ učiteľa podľa Navrátila, Mattioliho (2011, s. 95):

„Dobrý“ učiteľ:

„Zlý“

učiteľ:

Kvalita organizácie a riadenia učenia:

Snaží sa čo najviac naučiť v škole, všetko žiakom priblíži, aby učivu porozumeli, organizuje učenie ako hru, kvíz, rozprávku, aby žiakov zaujímalo, neponáhľa sa, vypočuje názory žiakov, poriadne všetko precvičí, vie vidieť veci ako žiaci a teda sa vie priblížiť ich úrovni myslenia

Len prednáša, nezaujíma ho, že mu žiaci nerozumejú, nevysvetľuje poriadne, dáva veľa učiva na štúdium doma namiesto v škole, nevie čo deti zaujíma, na jeho hodinách sa žiaci nudia

Vzťah

k žiakom:

Je veselý, má dobrú náladu, vie žiakov pochopiť, je priateľský, vie pomôcť v každej situácii, dokáže sa zastáť žiaka pred ostatnými vyučujúcimi

Má od žiakov odstup, nikdy sa nezasmeje, čo odučí, to odučí, ostatné ho nezaujíma, robí neustále problémy

Spravodlivé

rozhodovanie:

Vypočuje žiakov, nechá ich vysloviť svoj názor, uzná si svoju chybu, zisťuje, nechá si vysvetliť, čo sa stalo, dodržiava dohody, zastane sa žiakov

sa ku všetkým rovnako, nahnevá sa a odnesú si to všetci, urobí si názor o žiakovi a nechce ho zmeniť, je nespravodlivý

Trvá na svojom aj keď nemá pravdu, nepripustí názor žiakov, nespravodlivo obviňuje, nedodržiava dohody, nespráva

Keby sa každý učiteľ riadil podľa správania sa „dobrého“ učiteľa, rozhodne by sa predišlo veľa konfliktným situáciám na školách. Preto sa učitelia musia celoživotne vzdelávať v oblasti pedagogickej komunikácie.

Pedagogická komunikácia je druhom sociálnej komunikácie, ktorá je zameraná na dosiahnutie pedagogických cieľov. Odohráva sa nielen v školách, ale aj v rodine, športových a záujmových zariadeniach, vo výchovných, prevýchovných zariadeniach, pracovnom prostredí.

2.2 Neverbálna komunikácia

Najdôležitejším aspektom interpersonálnej komunikácie je dojem, ktorý v nás vyvolal ten, s kým hovoríme. Tieto signály môžu aj protirečiť tomu, čo komunikátor chcel oznámiť, hoci to vôbec nemal v úmysle. Neverbálna komunikácia obsahuje celý rad signálov, znakov a informácií, ktoré sa v odbornej literatúre nazývajú súhrnným termínom silentlanguage.

Mimika je základným prostriedkom neverbálnej interpersonálnej komunikácie. Znamená výraz tváre, mikropohyby svalov tváre, ako aj celkovú fyziognómiu tváre pri odovzdávaní a prijímaní informácií počas komunikačného aktu. Prostredníctvom nej každý človek vyjadruje svoje psychické stavy, postoje, názory, aj motívy komunikácie.

Viacerí psychológovia uvádzajú, že mimikou možno vyjadriť viac ako 100 rozličných psychických stavov, ich odtieňov a gradácií. Prostredníctvom mimiky tak odosielateľ, ako aj príjemca informácie, vyjadruje svoje emócie, nálady, zámery a postoje k danej informácii.

Pohľady, reč očí. Smer pohľadu, častosť, ako dlho pozeráme do očí... Je dôležité, aby jeho mimika bola v synchronizácii s obsahom komunikácie. Ak nie je splnená táto podmienka, u komunikanta dochádza ku skreslenému alebo významovo opačnému vnímaniu komunikovaného obsahu.

Gestikulácia. V psychológii je gestikulácia definovaná ako súhrn uvedomelých, obsahovo vyprofilovaných a štandardizovaných posunkov a pohybov končatín – gest, ktoré sa tvoria, formujú a platia ako komunikačné signály v určitom komunikačnom – kultúrnom vzorci, pre ktorý sú zároveň charakteristické. Gestá sú prísne viazané na kultúrnu komunitu, v ktorej majú svoj špecifický komunikačný a informačný význam, ktorý pre inú komunitu nemusí byť zrozumiteľný.

Haptika je prostriedok neverbálnej komunikácie, ktorý sprostredkúva výmenu informácií medzi komunikantmi bezprostredným taktilným kontaktom. Ten sa môže realizovať priamo na kožu alebo nepriamo cez odev. Je to v podstate dotyková komunikácia, ktorá sa realizuje hmatom. Napr. podanie ruky, objatie, bozk a pod., ktorých aplikácia v komunikačnom procese môže vyvolať rôzne pocity, dlhodobo sa fixujú v pamäti komunikantov.

Posturika je oznamovanie informácií fyzickým postojom a konfiguráciou častí tela. Je doplnkom verbálnej komunikácie, pričom jej význam spočíva v spresnení verbálneho prejavu. V obchodnom rokovaní má posturika osobitné miesto. Používa sa nielen na navodenie harmónie a dôvery do obchodného rokovania, ale aj na účelové navodenie frustrácie a stresu.

Kinezika oznamuje informácie pohybom a držaním celého tela alebo niektorou z jeho častí. Od posturiky sa odlišuje tým, že oznamovanie informácie prebieha dynamickým pohybom a nie statickým fyzickým postojom. Kinezika je prítomná pri každom verbálnom prejave. Poskytuje informáciu o miere súladu medzi vnútorným a vonkajším svetom komunikanta.

Proxemika je vzdialenosť a priestor, ktorý komunikátor v komunikačnom procese udržiava vo vzťahu ku komunikantovi.

Paralingvistika vyjadruje fonetické zvuky, ktoré sa vyskytujú v akustickej reči. Nemajú obsahovú informačnú hodnotu, ale sú priamym indikátorom psychického stavu, resp. jeho zmien, u komunikantov počas komunikačného procesu.

Medzi ďalšie zložky neverbálnej komunikácie patria napr. pohyby tela, vôňa, oblečenie, obuv, upravenosť a celkový vzhľad komunikátora, úprava zovňajšku, okolia a pod.

2.3 Poruchy v komunikácii

Ako uvádza Komárik (1999, s.96), poznáme nasledovné poruchy v komunikácii:

Pseudopočúvanie - počúvajúci sa iba tvári, že počúva, pritom rozmýšľa nad niečím iným.

„Aj ja“ počúvanie – tendencia na každú udalosť odpovedať udalosťou podobného druhu.

Selektívne počúvanie – vypínanie pozornosti pri veciach, ktoré sa nezdajú byť pre dotyčného dôležité.

Zaizolované počúvanie – človek si upravuje počuté informácie tak, aby potvrdili jeho vopred sformulované stanovisko.

Defenzívne počúvanie – prijímanie hovoreného ako osobný útok na seba.

Polemické počúvanie – hľadanie slabých miest v psychike druhého a využiť ich v rozhovore proti nemu.

Necitlivé počúvanie – neschopnosť alebo neochota vnímať to, čo je ukryté za slovami.

2.4 Druhy komunikácie

Asertívna - obhajovanie a presadzovanie vlastných práv, pričom človek neútočí na iných, rešpektuje práva druhého, nespochybňuje jeho postoje, či názory. Táto komunikácia je otvorená, úprimná, nič nepredstiera, nebojí sa vyjadriť svoje myšlienky.

Agresívna - nepriateľské správanie k ostatným, nedôvera a podozrievanie. Výbojným presadzovaním názorov, ktoré neakceptuje kompromisy. Môže byť sprevádzané fyzickým, či verbálnym násilím (nadávky, osočovanie). Podstatou agresívneho správania je bezohľadné presadzovanie sa na úkor iných. Človek uplatňujúci takýto

postup je násilnícky, arogantný – ak ide o dieťa, spravidla sa prejavuje ako „bitkár“. Treba uznať, že vďaka takémuto správaniu „agresor“ z času na čas dosiahne úspech, ktorý je však vykúpený rezervovaným až odmietavým vzťahom okolia k nemu, jeho permanentne negativistickým „imidžom“ a „odstupom“ od neho. Agresívne správanie prináša zároveň uvoľnenie napätia, to je však len dočasné. Agresor vystupuje síce autoritatívne a odvážne, ale skôr „pseudosebavedome“. Prejavuje vo svojom jednaní sarkazmus, iróniu, informuje zavádzajúco, čím degraduje osobu, ktorú informuje.

Pasívna - osoba so sklonom k pasívnej komunikácii je ústupčivá, servilná a prispôsobivá za účelom nevyvolávať konflikty a vyhýbať sa priamej výmene názorov. V krajnom prípade osoba s takýmto štýlom komunikácie stráca sebadôveru, sebaúctu a stráca interpersonálnu smelosť vo vzájomných vzťahoch. Pasívny človek nedokáže jasne vyjadriť svoje priania a potreby. Je neistý, spochybňuje alebo hneď ospravedlňuje svoje rozhodnutia, nemá jasno vo vlastných želaniach a potrebách. Z pohľadu asertívneho správania však treba pripomenúť, že nemožno každú pasivitu, či dokonca rezignáciu, vzdávanie sa, považovať za porážku.

3 ASERTIVITA AKO ZÁKLAD RIEŠENIA A PREVENČIE KONFLIKTOV

3.1 Čo je asertivita

Ako sme už spomínali, konflikty sú neoddeliteľnou súčasťou nášho života. Spôsob riešenia konfliktov nie je v tom, že nebude ku konfliktom dochádzať, ale v našom pozitívnom postoji ku konfliktom. Poznávanie a vhodné používanie asertívnych techník poskytuje ľuďom určitú vnútornú silu, ktorá pomáha v situáciách, v ktorých je žiaduce: nevyhýbať sa nepríjemným riešeniam vzniknutých problémov, predchádzať výskytu problémov, nepoužívať nečestné spôsoby konania, dokázať spolupracovať.

Asertívne spôsobilosti patria medzi sociálne spôsobilosti. Asertivita sa nachádza medzi pasivitou a agresiou. Zvládnutím asertivity, uplatňovaním jej prvkov v správaní eliminujeme pasívne aj negatívne správanie a vyhýbame sa tak závažným konfliktom. Kde majú v správaní sa človeka korene pasivita a agresivita? Naši predkovia boli v

riešení konfliktov vyzbrojení dvomi základnými prostriedkami: útek a boj. Mnohí ľudia tak ako v minulosti ani teraz nevyjadrujú svoj názor, nepovedia čo si myslia, lebo už dopredu sú „presvedčení“, že nepochodia a nebudú úspešní. Obrazne, ale aj prakticky pred problémom utekajú, vnútorne sa však trápia. A keď, ako sa vraví, pohár pretečie a dostanú sa pod tlak, vo chvíli keď nemajú kam utiecť, namiesto racionálneho uchýlia sa k emocionálnemu riešeniu.

Oba spôsoby jednania, pasivita i agresivita, majú spoločný základ, – nositeľ takéhoto správania vníma druhú stranu ako nepriateľa, ktorého jediným cieľom je škodiť mu.

Protikladom takýchto prejavov je asertívne sa správajúci a konajúci človek, ktorý dokáže presne a jasne vyjadriť o čo mu ide, ako hodnotí situáciu, čo si myslí a prežíva. Má pozitívny postoj k druhým ľuďom a primerané sebavedomie. Dokáže počúvať, pristúpiť na kompromis, koná pokojne a rozvážne, pôsobí uvoľnene a na okolie kladne.

3.2 Druhy asertivity

Základná- jednoduché vyjadrenie názorov, myšlienok, postojov, citov. Nezahŕňa schopnosť empatie.

Empatická - zahŕňa vnímavosť k situácii druhých ľudí, vyjadrenie vlastného stanoviska a rešpektovanie citov a postojov iných, ale ponecháva si možnosť vlastného rozhodovania, bez ohľadu, na to, či to druhý akceptuje, alebo nie. Empatickú asertivitu možno vystihnúť nasledovne: Chápem ťa, ale nesúhlasím.

Eskalujúca - stupňovanie asertívneho správania, a to najmä v prípade, že druhý človek ignoruje naše záujmy, alebo sa správa agresívne.

Konfrontatívna - neútočíme, ale žiadame doplňujúce informácie k riešeniu problému, výpoveď nehodnotíme.

3.3 Základné zásady asertívneho správania:

- Vyjadrenie vlastných pocitov primeranou formou
- Schopnosť požiadať o to, čo potrebujeme
- Nehovoriť áno, keď chceme povedať nie
- Prijímať odmietnutie bez urážky a vzťahovosti
- Umenie vyjadriť kritiku a pochvalu druhému človeku

3.4 10 asertívnych práv:

- 1.** Mám právo posudzovať svoje vlastné myšlienky a byť za ne zodpovedný
- 2.** Mám právo neponúkať žiadne výhovorky, vysvetlenia ani ospravedlnenia svojho správania.
- 3.** Mám právo posúdiť, či a nakoľko som zodpovedný za riešenie problémov iných ľudí.
- 4.** Mám právo zmeniť svoj názor.
- 5.** Mám právo robiť chyby a byť za ne zodpovedný.
- 6.** Mám právo robiť nelogické rozhodnutia.
- 7.** Mám právo povedať : „ Ja neviem“
- 8.** Mám právo byť nezávislý na dobrej vôli druhých ľudí.
- 9.** Mám právo povedať : „ Ja ti nerozumiem“
- 10.** Mám právo povedať: „ Je mi to jedno“

Ak chceme byť v komunikáciu úspešní, nemali by sme zabúdať na určité zásady komunikovania. Čiže musíme si uvedomiť rovnocennosť nášho partnera v

komunikácii, snažiť sa o porozumenie, parafrázovanie čiže aktívne počúvať, vyhýbať sa agresivite, rozčúleniu, povýšenosti, irónii , sarkazmu...

(Zelina 2007, s.128

4 CVIČENIA A AKTIVITY

Test: štýl riešenia konfliktov

Nižšie je uvedených 35 tvrdení - možných reakcií na situáciu, kedy sa s niekým nezhodnete. Pozorne si prečítajte každé tvrdenie a rozhodnite sa, ako často takto reagujete v konfliktnej situácii. Pri každom tvrdení je päť možností odpovede: takmer vždy, často, občas, zriedka, takmer nikdy.

Postup: prečítajte si tvrdenie popisujúce možnú reakciu na konflikt a zvážte, ako často sa takto správate. Odpoveď, ktorá najlepšie charakterizuje a vystihuje vaše správanie, potom vpíšte do výslednej tabuľky.

- 1-** Takmer nikdy
- 2-** Zriedka
- 3-** Občas
- 4-** Často
- 5-** Veľmi často

Keď sa s niekým nezhodnem:

1. Objasním si, v čom sa nezhodneme bez toho, aby som ustupoval alebo aby som mu vnucoval svoj názor.
2. Súhlasím s čiastočnou dohodou skôr, než by som hľadal úplne uspokojivé riešenie.
3. Radšej s ním súhlasím, než aby som oponoval, či obhajoval svoj názor.
4. Snažím sa nad ním vyhrať.
5. Radšej sa situácii vyhnem, aby som nemal nepríjemnosti.

6. Otvorene nesúhlasím a vyzvem ho, aby sme viac diskutovali o tom, v čom sa nezhodneme.
7. Snažím sa byť ohľaduplný voči želaniam druhej strany.
8. Vzdám to, keď to druhá strana berie príliš emocionálne.
9. Obyčajne pevne a rozhodne sledujem svoje ciele.
10. Vyhnem sa otvorenej diskusii o tom, v čom sa názorovo odlišujeme.
11. Hľadám nejaké uspokojivé riešenie, ktoré by vyhovovalo obidvom stranám.
12. Pokúšam sa druhú stranu uspokojiť a zachovať naše dobré vzťahy.
13. Radšej trvám na svojom, než aby som sa pokúsil zmeniť názor.
14. Ľahko nachádzam silné a dobré protiargumenty.
15. Snažím sa konfliktu vyhnúť, pretože je užitočné s každým dobre vychádzať a vyhýbať sa konfliktom.
16. Skôr, akoby som inému dovolil, aby sa rozhodol o spore, presvedčím sa, že ma vypočul a že aj ja som jeho stanovisko pochopil.
17. Očakávam, že druhá strana prejaví pochopenie pre to, čo chcem povedať.
18. Nevšímam si veci, v ktorých sa naša mienka rozchádza.
19. Snažím sa poukázať na logiku mojich argumentov a prospech, ktorý by z môjho názoru mohli mať obaja.
20. Aby som nevyvolával zlé pocity u druhých, nezhody medzi nimi sa snažím zakrývať.
21. Snažím sa, aby sme sa pridržiavali podstaty problému.
22. Radšej priznám, že som nemal celkom pravdu, než aby som hľadal príčiny toho, v čom sa rozchádzame.
23. Snažím sa o dohodu, ktorá je niekde medzi našimi rozdielnymi názormi.
24. Snažím sa spor vyhrať.
25. Vyhýbam sa tomu byť v centre diania, snažím sa ponechať si svoj názor pre seba.
26. Rozdiely v názoroch sa snažím prekonať postupnými krokmi k riešeniu výhodného pre obe strany.
27. Snažím sa druhého nezraniť.
28. Vzdám sa niektorých svojich pozícií a názorov, ak za to niečo získam.
29. Nezáleží na tom, v čom je konflikt, v každom prípade sa usilujem o to, aby sa spor skončil v môj prospech.
30. Vyhýbam sa tomu, aby som sa dostal do pozície, ktorá môže viesť k rozporom a nezhodám.

31. Už na začiatku sa snažím zistiť záujmy a názory oboch strán.
32. Som známy tým, že vychádzam ľuďom v ústrety.
33. Snažím sa nájsť takú kombináciu ziskov a strát, ktorá je fér a prijateľná pre obe strany.
34. Radšej vyhrám, než by som s ním súhlasil
35. Nestojí mi za to zaoberať sa tým.

TYP A		TYP B		TYP C		TYP D		TYP E	
Otázka	Body	Otázka	Body	Otázka	Body	Otázka	Body	Otázka	Body
1		2		3		4		5	
6		7		8		9		10	
11		12		13		14		15	
16		17		18		19		20	
21		22		23		24		25	
26		27		28		29		30	
31		32		33		34		35	
Súčet		Súčet		Súčet		Súčet		Súčet	

Kľúč na odpovede a interpretáciu:

Dotazník zisťuje päť štýlov riešenia konfliktov. Ku každému štýlu zodpovedá v dotazníku 7 tvrdení. Do tabuľky zapíšete vedľa každého čísla tvrdenia počet získaných bodov. Spočítajte všetky čísla v každom stĺpci osobitne. Dostanete počet bodov za každý štýl riešenia konfliktov.

A- **Spolupráca** (ja vyhrávam, ty vyhrávaš)

B- **Prispôsobenie sa** (ja strácam, ty vyhrávaš)

C- **Kompromis** (obaja trochu vyhrávajú, obaja trochu strácajú)

D- **Nátlak/diskriminácia** (ja vyhrávam, ty prehrávaš)

E- **Vyhnutie sa** (konflikt zostáva nevyriešený a pravdepodobne sa objaví znovu)

(Málik – Všetěčka, 2009).

Cvičenia na diskusiu

Spomeňte si na najznepokojujúcejší konflikt, ktorý ste zažili približne za posledného pol roka. Aká bola vaša emocionálna reakcia na tento konflikt? Ako zvyčajne reagujete na nejaký konflikt? Ako zvyčajne hľadáte harmóniu, pokoj a redukciu silných pocitov? Ako by ste sa opísali?

Ktoré nasledujúce výroky opisujú váš prístup ku konfliktu?

- Milujem pokoj a harmóniu a vždy sa pokúšam vyhnúť sa konfliktu.
- Niekedy sa ochotne zapojím do konfliktu, ale len keď nevidím žiadnu inú vhodnú možnosť.
- Mám rád výmenu názorov v dobrom verbálnom konflikte a vôbec mi nevaďí dostať sa do konfliktu.
- Mám rád konštruktívny konflikt. Môj adrenalín sa rozprúdi a rád pozorujem, čo z toho vzíde. Niekedy dokonca konflikty vyhľadávam.
- Spolieham sa, že konflikt pomôže vyčistiť vzduch, vyriešiť problémy a dostať nás na „ inú rovinu “.

Zamyslite sa nad tým, ako vo všeobecnosti opisujete konflikty. Dokončíte vetu: „Konflikt je ako...“, potom: „Konflikt v našej rodine sa dá najlepšie opísať ako...“ (Wilmot – Hockerová, 2004).

Aktivita - Vojna

Cieľ: odbúranie stresu.

Aktivita sa realizuje v triede, alebo v miestnosti. Vytvorí sa bomby(gulôčky z papierov veľkosti A4) tak, aby každý hráč mal 4 bomby. V strede miestnosti sa urobí čiara a na každej polovici je polovica hráčov. Keď sa zadá povel na začiatok vojny, hráči sa začnú ohadzovať bombami. Hádzať sa môže vždy po jednej bombe a hádžu sa aj tie, ktoré prileteli od súperov. Hra sa končí po uplynutí daného časového limitu (napríklad 1 minúta). Vyhrávajú tí, čo na svojej strane majú najmenej bômb.

Aktivita - Nálepkovanie

Vytvoríme si nálepky (papiere a lepiaca páska), na ktorých bude napísané napríklad: strašne kričím, ignorujte ma, som nešikovný, šikanujem, som slávny a pod. Nálepky nalepíme hráčom na chrbát tak, aby nevideli, čo tam majú napísané. Počas časového limitu chodia hráči po miestnosti a navzájom sa k sebe správajú tak, ako majú napísané druhí na chrbtoch. Po aktivite nasleduje reflexia, kde sa pýtame hráčov, ako sa kto cítil keď sa k nemu správali tak, ako mal napísané na chrbte a či uhádli čo tam majú napísané.

Aktivita - Asociácie na slovo konflikt

Cieľ: Ukázať študentom, aký je pomer negatívnych a pozitívnych emócií a asociácií spojených s pojmom konflikt.

Inštrukcia: Teraz mi skúste nahlas diktovať všetky slová, čo vám napadnú, keď počujete slovo konflikt. Hovorte tak, aby som si to stihol/la zapisovať na tabuľu. Môžu to byť slovesá, podstatné mená, prídavné mená, skratka akékoľvek slovo, ktoré vám napadne. Slová a výroky zapisujte na tabuľu. Keď budete mať plnú tabuľu, spolu so žiakmi rozdeľte slová na také, čo majú pozitívny náboj, negatívny náboj a také, čo sú vnímané ako negatívne a pozitívne zároveň (ambivalentné) alebo ktoré neobsahujú emocionálny náboj a sú vnímané študentmi ako neutrálne.

Diskusia: Po rozdelení slov do troch skupín, poukážte na to, že skoro vo všetkých prípadoch majú ľudia v sebe namiešaný podobný pomer pozitívnych a negatívnych asociácií. Pomer, ktorý nám väčšinou vychádza (ak máme 60 slov na tabuli) v najrôznorodnejších skupinách je 42 negatívnych : 12 ambivalentným : 6 pozitívnym slovám. Spýtajte sa žiakov, ako môže takéto negatívne nastavenie človeka ovplyvniť v tom, ako rieši konflikty. Porozprávajte sa o rôznych prejavoch útočného a únikového správania spôsobeného negatívnym postojom ku konfliktom. (Bednařík, 2001, s. 124)

Konflikty sú bežnou súčasťou každodenného života. Sú príbehmi, ktorých rozuzlenie posúva naše malé (osobné) i veľké (národné či medzinárodné) dejiny vpred. Závisí od nášho prístupu, čo sa z konfliktov naučíme a ako využijeme tieto poznatky pre budovanie našej budúcnosti. (Eggart a Falzon, 2005)

Tradičný náhľad na konflikty ich vidí cez optiku výhier a prehier. To, čo jedna strana získa, druhá strana stratí.

Alternatívne riešenie konfliktov je založené na ústretovom prístupe k riešeniu sporov. Nie sú videné iba ako hra s nulovým súčtom. Vníma konflikt ako príbeh. Podobne ako štruktúra príbehu, o ktorej sme sa učili na hodinách literatúry, každý konflikt má začiatok, stupňovanie v niekoľkých fázach a nakoniec rozuzlenie.

Konflikt je dôležitou oblasťou výskumu, pretože sa s ním všetci stretávame vo svojom interpersonálnom, rodinnom a pracovnom živote. Preto by sme si mali zapamätať predpoklady o konflikte ako píše Wilmot a Hockerová (2004, s. 93) vo svojej knihe:

- Konflikt sa dá najlepšie vyriešiť, keď je človek otvorený novým myšlienkam a je ochotný sa od druhého niečo naučiť
- Riešenie konfliktu závisí od empatického počúvania
- Nemôžete dostať všetko, čo chcete
- Všetky voľby v konflikte môžu vyvolať rozdiel. Konflikty sa dajú zlepšiť v priebehu ich vývoja
- Komunikácia nie je zázračná. Niekedy viac komunikácie zreteľnejšie ukáže, že sa konflikt nedá vyriešiť
- Vyjadrujte emócie, ktoré sprevádzajú konflikt kvôli dôležitým hodnotám, vnímaniu, cieľom a predpokladom, ale vyjadrujte pocity primerane
- Ľudia sú zodpovední za to, ako sa cítia a komunikujú počas konfliktov
- V dôležitých vzťahoch je lepšie vstúpiť do konfliktu ako ho zdržiavať

- Niektoré konflikty nestoja za to, aby sme do nich investovali čas a energiu, preto je rozumnejšie vyhnúť sa im
- Svoje správanie môžeme regulovať, preto by sa malo odložiť všetko obviňovanie, pohrdanie, útoky a výsmech
- Rovnosť a absencia nátlaku vedie k najlepším výsledkom konfliktu

Sebareflexia na sociálno-pedagogický výcvik učiteľov stredných odborných škôl

Prvý deň

Na kurz som sa prihlásila dobrovoľne. Dôvodom bolo získanie kreditov, ale tak trochu aj zvedavosť, keďže moja dcéra študuje na VŠ sociálnu pedagogiku a vychovávateľstvo a mávajú podobné semináre.

V skupine bolo 28 ľudí a nie všetci sme sa navzájom poznali. Po úvodných slovách sme si vyrobili menovky podľa toho, ako sme chceli byť oslovení. Hneď od začiatku bola v triede uvoľnená atmosféra. Ako ďalšie sme mohli vyjadriť svoje očakávania. Všetci dostali papier, kde sme mali napísať, čo od kurzu očakávame. Potom sme papiere nechali kolovať a získavali sme súhlas ostatných s našimi očakávaniami. Moje očakávania boli nasledovné: získanie kreditov, nové poznatky a zábava. Boli vlastne v súlade s očakávaniami väčšiny. Ďalšia aktivita bola odhad osobnosti- jej charakteristiky z prvého dojmu. Odpovedali sme na 15 otázok. Na 11 som odpovedala správne, tak si myslím, že odhad mám celkom dobrý. Naučili sme sa aké sú faktory sociálneho vnímania.

Nasledujúca aktivita bola zameraná na štýly poznávania. Mali sme poznať sami seba v štyroch charakteristikách. Označili sme tú, ktorá nás najviac vystihovala. Následne sme vyplnili dotazník o štýloch poznania, kde bolo 80 otázok a urobili sme KOLB vyhodnotenie. Moje výsledky: aktivista – 8, reflektor – 17, teoretik – 14, pragmatik – 12. Po označení štýlov poznania z predchádzajúcich dokumentov som zistila, že č. 2 je reflektor, čo sa zhoduje z výsledkami testu. Teda môj odhad samej seba bol správny. Výsledky sme zakreslili do grafu a zapísali do menovky. Samozrejme sa o nich živo diskutovalo.

Veľmi zábavnou časťou tohto dňa bola hra. Prečítal sa príbeh Vražda a potom sme sa rozdelili do skupín po sedem. Úlohou bolo určiť kto, kedy, čím a prečo zabil pani domu. Cieľom bola práca v skupine a dosiahnutie spoločného výsledku. Diskutovali sme, radili sa, uvažovali. Nezasvätený by si možno myslel, že sa hádame. Po 15 minútach som povedala správne riešenie. Viacerým, hlavne mužskej časti sa zdalo, že to nemôže byť také jednoduché a začali vymýšľať zložité konšpirácie. Nakoniec sme sa dohodli na správnom riešení, ale nesúhlasili všetci. Dozvedeli sme sa správnu odpoveď, ktorá bola napodiv tá jednoduchá. Opäť nastala búrlivá diskusia, lebo niektorým sa jednoduché riešenie nepozdávalo.

Celý deň hodnotím pozitívne, naplnili sa všetky moje očakávania. Bola aj zábava, nastalo niekoľko vtipných situácií, na ktorých sme sa dobre pobavili. Niektoré z aktivít by som chcela pri vhodnej príležitosti urobiť so žiakmi.

Negatívne by som hodnotila hlučné diskusie niektorých kolegov, predpokladám, že hlavne aktivistov. Chvíľami to bolo ako v triede medzi žiakmi.

Druhý deň

Druhý deň sme začali hrou vo dvojiciach. Dostali sme text, v ktorom bolo zložitým spôsobom vyjadrené príslovie. Úlohou bolo nájsť príslušné príslovie, čo vzhľadom na cudzie slová a nezrozumiteľný text nebolo jednoduché. Niektorí rýchlejšie, iní pomalšie, ale nakoniec sme všetky príslovia rozlúštili. Dôležité však bolo, že som si v tejto hre uvedomila, že aj mnohé učebnice sú písané podobným spôsobom, teda že sú žiakom nezrozumiteľné. To, čo by sa dalo vyjadriť jednoducho, je písané príliš zložito a odborne. Zábavné bolo sledovať niektorých kolegov, ktorí sa nechali uniesť hrou a snažili sa ako hyperaktívni žiaci predbiehať sa v odpovediach.

Ďalšou hrou bolo LEGO. Vytvorili sme dva tímy a rozdelili sme sa do dvoch skupín. V prvej skupine boli navigátori, ktorí vidia a počujú, ale nerozprávajú a v druhej skupine boli realizátori, ktorí môžu rozprávať, ale nevidia. Na zemi sa vymedzil štvorec a dostali sme dva modely z kociek rôznych veľkostí a farieb. Mohli sme si ich pozrieť a potom sme mali vymyslieť spôsoby neverbálnej komunikácie. Dohodli sme sa na signáloch – tlieskanie, ak sa chytil správna kocka a uloží sa na správne miesto, dupanie ak nesprávna. Potom realizátorom zaviazali oči a osem kociek rozložili vo

štvorci. Zvolili sme si jedného z realizátorov, ktorý mal daný útvar poskladať. Ostatní hľadali kocky a podávali mu ich. Úlohu sme bez problémov splnili. Väčší záujem bol o pozíciu navigátora a myslím, že sa aj viac zabávali. Potom sme sa vymenili. Súťažič išiel druhý tím, ale zmenili sa pravidlá. Realizátori už nemohli rozprávať. Ukázalo sa však, že napriek tomu, že sme sa na postupe dohovárali každý tím zvlášť, zvolená taktika bola rovnaká a aj im sa podarilo kocky poskladať. Aj táto hra bola zaujímavá. Po zaviazaní očí som si uvedomila, ako strácam priestorovú orientáciu a snažím sa zrak nahradiť hmatom a sluchom pri hľadaní kociek. Samozrejme, že veľmi dôležitá bola spolupráca v skupine a v celom tíme, bez ktorej by sa úloha nedala splniť. Bola to neštandardná komunikačná situácia.

Test empatie – odhad potreby skupiny. Mali sme odpovedať na 10 otázok, ale nie podľa seba ale tak, ako si myslíme, že by odpovedala väčšina v skupine. Za každú odpoveď sme dostali toľko bodov, s koľkými v skupine sme sa zhodli. Najviac sme sa pobavili pri otázke pes alebo mačka. Keďže máme kolegyňu, ktorá má rada mačky, tak sme piati automaticky napísali mačka, aj keď normálne by sme dali odpoveď pes. Ona však na naše sklamanie odpovedala pes. Väčšina z nás na základe dosiahnutých bodov zistila, že dokáže odhadnúť potreby iných. Tento test využijem na triednickej hodine, keď budeme voliť triednu samosprávu.

Hra nazvaná prežitie v púšti nás názorovo rozdelila. Mali sme sa vcítiť do úlohy pasažierov z havarovaného lietadla v púšti. Na základe vedomostí z geografie, astronómie, fyziky, chémie a biológie sme mali rozhodnúť, v akom poradí podľa dôležitosti by sme si zobrali 10 vecí z havarovaného lietadla. Dôležité však bolo rozhodnutie, či zostať na mieste havárie alebo sa vydať do 70 kilometrov vzdialeného mestečka cez púšť. Veľmi ma prekvapilo, že na mieste nás chcelo zostať veľmi málo. Tí, čo chceli ísť, nás mali presvedčiť, aby sme išli s nimi. Bolo celkom zaujímavé, ako niektorí na základe nesprávnych úsudkov chceli ovplyvniť ostatných. Miestami som mala pocit, že ak by išlo o skutočnú situáciu, niektorí by nás presviedčali aj násilím. Dokonca si myslím, že ich nepresvedčila ani lektorka so správnym riešením podľa vojenského experta – zostať na mieste. Aj pri tejto hre prebiehala búrlivá debata, niektorí sa rozhodovali skôr emotívne ako rozumom.

Poslednou aktivitou bolo vyhodnotenie našich očakávaní z predchádzajúceho dňa. Všetky naše očakávania, ktoré sa väčšinou u všetkých zhodovali, boli splnené. Získali sme nové vedomosti, zabavili sme sa, spoznali sme nových ľudí. Ešte zostalo posledné

očakávanie - získať potrebné kredity, ale dúfam, že aj to bude splnené. Ak by sa v budúcnosti naskytla príležitosť absolvovať podobný výcvik, určite by som mala záujem

Ing. Silvia Rakúsová

Dopravná akadémia

Školská 66, 912 50 Trenčín

E-mail: rakusova.silvia@gmail.com

Použité informačné pramene:

BEDNÁŘÍK, A. 2001. *Riešenie konfliktov*. Bratislava: PDCS, 2001. 201 s. ISBN 80-968095-4-7.

EGGERT, M. – FALZON, W. 2005. *Řešení konfliktů*. Praha: Portál, 2005. 112 s. ISBN 80-7367-011-9.

HLÁSNA, S. 2006: Kvalita života žiaka v škole z hľadiska negatívnych tendencií v živote žiakov v triede. In: [Násilie na školách. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2006. ISBN 80-8083-3125. s. 125-131](#)

KOMÁRIK, E. 1999. *Pedagogika emocionálne a sociálne narušených*. Bratislava: UK, 1999. 191 s. ISBN 80-223-1394-7.

MÁLIK, J. – VŠETEČKA, P. 2009. Krok za krokom - časopis ZISK (3/2009)

NAVRÁTIL, S. – MATTIOLI, J. 2011. *Problémové chování dětí a mládeže*. Praha: Grada Publishing, 2011. 120 s. ISBN 978-80-247-3672-3.

PLAMÍNEK, J. 2006. *Jak řešit konflikty*. Praha: Grada, 2006. 132 s. ISBN 80-247-1591-0.

PREKOP, J. 2004. *Empatie. Vcítění v každodenním životě*. Praha: Grada Publishing, 2004. 132 s. ISBN 80-247-0672-5.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

RAKÚSOVÁ, L. 2011: *Pedagogická komunikácia*, Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, 2011.

WILMOT, W. – HOCKEROVÁ, J. 2004. *Interpersonálny konflikt*. Bratislava: Ikar, 2004. 495 s. ISBN 80-551-0832-3.

ZELINA, M. 2007. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris, 2007. 235 s. ISBN 80-967-0134-7.













Názov: KOMPONENTY SOCIÁLNO-PEDAGOGICKÉHO VÝCVIKU
V EDUKAČNEJ TEÓRII A PRAXI UČITEĽOV STREDNÝCH ODBORNÝCH
ŠKÔL II.

Editor: PaedDr. Slávka Krásna, PhD.

Recenzenti: doc. PhDr. Jana Svetlíková, CSc.

PhDr. Slávka Čepelová

Mgr. Jozef Majerník

Mgr. Milan Radimák

Vydavateľstvo: Tribun EU s. r. o., Cejl 892/32, 602 00 Brno, ČR

Rok vydania: 2013

Počet kusov: 100

Vydanie: prvé

Počet strán: 227

ISBN: 978-80-263-0525-5

EAN: 9788026305255

