

**DUBNICKÝ TECHNOLOGICKÝ INŽITÚT
V DUBNICI NAD VÁHOM**

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



**Dubnický technologický inžitút
v Dubnici nad Váhom**

Brno

2014

**DUBNICKÝ TECHNOLOGICKÝ INŠTITÚT
V DUBNICI NAD VÁHOM**

Viola Tamágová (ed):

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

DTI

2014

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

Editor: doc. PhDr. Viola Tamágová, CSc.

Recenzenti: doc. PaedDr. Jana Svetlíková, CSc.

PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD.

ISBN: 978-80-263-0753-2

EAN: 9788026307532

Publikácia je vydaná v rámci riešenia projektu KEGA I. 005DTI-4/2013

**A Sociálno-pedagogický výcvik ako inovatívne forma celoživotného vzdelávania učiteľov
stredných odborných škôl**

OBSAH	Str.
Obsah	5
Úvod	6
1. SOCIÁLNO-PEDAGOGICKÝ VÝCVIK AKO JEDNA Z MOĤNOSTÍ CELOĤIVOTNÉHO VZDELÁVANIA UĽITEĤOV STREDNÝCH ODBORNÝCH ĤKÔL	7
2. FAKTORY SOCIÁLNEHO VNÍMANIA AKO SÚĽASĤ SOCIÁLNO-PEDAGOGICKÉHO VÝCVIKU UĽITEĤOV STREDNÝCH ODBORNÝCH ĤKÔL	13
3. AKTIVIZUJÚCE VYUĽOVACIE METÓDY NA STREDNEJ ODBORNEJ ĤKOLE	29
4. EMPATIA V SOCIÁLNEJ A PEDAGOGICKEJ KOMUNIKÁCII UĽITEĤOV STREDNÝCH A ODBORNÝCH ĤKÔL	52
5. AKTIVIZUJÚCE VYUĽOVACIE METÓDY AKO SÚĽASĤ EDUKAĽNÉHO PÔSOBENIA UĽITEĤA STREDNÝCH ODBORNÝCH ĤKÔL	74
6. METODICKÁ PRÍRUĤKA NA VYUĽOVANIE TEXTOVÉHO EDITORA WORD NA STREDNEJ ODBORNEJ ĤKOLE	99
7. PRÍPRAVA NA VYUĽOVACIU HODINU TECHNOĽOGIE V ODBORE KADERNÍK S VYUĤITÍM INTERAKTÍVNEJ TABULE PRE STREDNÉ ODBORNÉ ĤKOLY	127
8. ASERTIVITA V SOCIÁLNEJ INTERAKCII V PRÁCI UĽITEĤA STREDNEJ ODBORNEJ ĤKOLY	149
9. PRÍSTUP UĽITEĤA K ĤIAKOM S DYSLEXIOU NA STREDNEJ ODBORNEJ ĤKOLE	175
10. HODNOTOVÁ ORIENTÁCIA ĤIAKOV V STREDNEJ ODBORNEJ ĤKOLE SENICA	182
11. VÝZNAM VOĤNÉHO ĽASU V PROCESE VÝCHOVY A VZDELÁVANIA V STREDNÝCH ODBORNÝCH ĤKOLÁCH	198
12. VYUĤITIE MOĤNOSTI SKUPINOVEJ PRÁCE ĤIAKOV V EDUKAĽNEJ PRÁCI UĽITEĤA STREDNÝCH ODBORNÝCH ĤKÔL	216

Autor/ka príslušnej kapitoly zodpovedá za originalitu textu a dodrĤanie etických pravidiel publikovania.

ÚVOD

Predložená publikácia je súčasťou riešenia **projektu KEGA I. 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 predovšetkým učelia stredných odborných škôl a do predložených textov premietli aj skúsenosti z každodennej priamej edukačnej práce so stredoškolákmi v školách. Nemenej dôležitým aspektom 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 ako súčasť vnútorného systému zabezpečenia kvality vysokoškolského vzdelávania a činnosti vysokej školy. Predpokladáme, že publikácia umožní pozorným čitateľom zorientovať sa vo východiskových a elementárnych štruktúrach vybraných tém a súčasne im umožní pochopiť multifaktoriálnosť edukačnej práce učiteľa strednej odbornej školy a celoživotného vzdelávania ako kľúčových kategórií v edukačnom pôsobení, takže si nenárokuje 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 ťažiacom smerovaní edukačného pôsobenia v celej našej spoločnosti.

1. SOCIÁLNO-PEDAGOGICKÝ VÝCVIK AKO JEDNA Z MOŽNOSTÍ CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA UČITEŤOV STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL

Zuzana Geršicová

Sociálno-pedagogický výcvik ako jedna z foriem celoživotného vzdelávania učiteľov stredných odborných škôl si vyhadzovala osobitný prístup pri jeho koncipovaní a štruktúre. Teoreticky sme pritom vychádzali z prác mnohých odborníkov, napr. Tamágyová et al., 2011; Pasternáková a Sláviková, 2012; Petlák et al. 2013. Rozhodli sme sa na vedení sociálno-pedagogického výcviku uplatňovať metódu experimentálneho učenia, učenia sa zo skúsenosti, zo zážitku, ktoré dopĺňame teoretickými informáciami z danej oblasti a tak prepájame praktické učenie s teoretickým (podrobnejšie Hlásna, 2013; Hlásna a Dohnanská, 2012). Vychádzame pritom z **Kolbovho cyklu učenia sa zo skúsenosti**, ktorý akcentuje zmysluplnosť učenia sa v rámci uzavretého cyklu: konkrétna skúsenosť → reflexia skúsenosti → teoretická konceptualizácia reflexie skúsenosti do aktuálnych kognitívnych štruktúr jedinca → návrh uplatnenia v praxi. Dvojdielový výcvik delíme do 3 samostatných blokov. Prvý deň realizujeme prvé dva bloky a v druhý deň blok tretí.

Zoznamovanie a stmieňovanie skupiny + rozvoj sociálnych a pedagogických kompetencií (1. + 2. blok výcviku)

2-dielový výcvik začíname kratšími, viac či menej dynamickými zoznamovacími aktivitami. Prostredníctvom nich sa študenti môžu oddialiť od reality vtedného dňa, od svojich doterajších myšlienok. Začínajú byť tu a chvíľu súčasťou novej reality, nového kolektívu. V tomto momente ešte netužia, koľko toho spolu zažijú. Mnohí neveria, že 2 dni výcviku môžu byť intenzívne a plne interaktívne. Fáza zoznamovania je v našom prípade nutná, pretože na kurz sa prihlásia učitelia z rôznych škôl, ktorí sa ľahko stretávajú po prvýkrát. Tieň je to dôležitá metodická pomoc učiteľom a triednym učiteľom pri formovaní novovzniknutých triednych kolektívov.

Po zoznamovaní nasledujú tzv. iniciatívne hry, medzi ktoré zaračujeme icebreakry (Ačdoborceó), dynamicsy a aktivity na riešenie problému (problem solving activities). Ich obsahy sa do istej miery prekrývajú, všetky sa dajú použiť v úvodných fázach výcviku, ale v

našej koncepcii výcviku ich v prvom bloku zaraňujeme postupne. Icebreakry slúžia na prelomenie ľadov, prelomenie istého odstupu medzi študentmi, ktorí sa takmer vôbec nepoznajú. Sú to aktivity typu gordický uzol, abecedný rad atď.

Za dynamicsy môžeme považovať kratšie skupinové aktivity slúžiace k rozvoju skupinovej dynamiky, v ktorých podstatnú rolu zohráva spolupráca skupiny. Ďalej zaraňujeme aktivity na rozvoj kooperácie v skupine, na rozvoj skupinového riešenia problému, ktoré majú potenciál zvyšovať súdržnosť a spoluprácu v skupine i tíme a zároveň rozvíjajú sociálno-komunikačné zručnosti, ako napr. schopnosť vypoľuť si druhého, argumentovať bez napádania osobnosti druhého, akceptovať právo na vyjadrenie každého názoru v skupine, schopnosť tolerancie osobitostí aj nedokonalosti ľudí v tíme, vzájomnej pomoci atď. Vlastné zažitie si tohto typu aktivít môžu študenti využiť okrem voľno-ľasových aktivít pre triedne kolektívy aj v rámci vyuľovania svojich predmetov, keď ho skoncipujú formou kooperatívneho vyuľovania.

V rámci ňalších aktivít zameraných na rozvoj sociálnych a pedagogických kompetencií študenti napr. pracujú s obrazovým materiálom v súvislosti s metaforickým uchopovaním vzťahu uľiteľ a žiak, vychovávateľ a vychovávaný. V skupine reflektujú svoj pohľad na tento vzťah, jeho základné atribúty. V inej aktivite sa stretávajú s riešením morálnej dilemy, v reflexii aktivity sa vyjadrujú k špecifikám iných kultúr, ich akceptácii, k možnostiam multikultúrnej výchovy atď.

Miesto tvorivej dramatiky a štruktúrovanej drámy v sociálno-pedagogickom výcviku (3. blok výcviku)

Tvorivá dramatika

Tvorivá dramatika sa snaží využívať situácie, v ktorých má ľlovek možnosť vyskúšať si svoje konanie. Úľastníci hier vstupujú do rolí a vytvorených situácií a konajú v nich ako. Veľkou výhodou je, že každá táto situácia sa dá opakovať a dáva tak hráľom možnosť hľadať nové optimálne riešenie. Taktiež sa dajú vytvoriť situácie, do ktorých by sa hráľi mohli dostať len výnimoľne. Každý úľastník hry je potom v budúcnosti pripravený ľeliť takýmto situáciám, lepšie a ľahšie sa vyrovnáva s ich následkami. Zároveň sa uľ spolupracovať, komunikovať, diskutovať a rešpektovať názory iných. Tvorivá dramatika je metóda, v ktorej je proces rovnako dôležitý ako výsledok. Podnecuje kladenie otázok, vyzýva k aktivite a núti premýšľovať. Ponúka možnosť na sebaopoznanie, sebarealizáciu, na pochopenie vlastného miesta a postavenia v živote. A to všetko prirodzenou, zaujímavou cestou - cestou vlastného zážitku.

Cieľ a obsah tvorivej dramatiky

Cieľom tvorivej dramatiky je vychovať všestranne rozvinutú osobnosť, rozvoj empatie, komunikatívnosti, sebapoznávania, estetického cítenia a schopnosti jedinca riešiť konfliktné situácie.

- vychováť ľloveka vnútorne slobodného, schopného prežívať naplno svoj život,
- ľloveka, ktorý poznáva a skúša svoje možnosti a schopnosti a nebojí sa riskovať a experimentovať,
- smeruje k sebapoznaniu a sebarealizácii, je citlivý k svojmu okoliu a jeho potrebám,
- ľloveka, ktorý je otvorený zmenám, priznáva sebe i ostatným právo na vývoj a zmenu,
- ľloveka s tvorivým prístupom k sebe i k okoliu, ktorý si uvedomuje, že všetkým ľo dosiahne, ľo vykoná, môže ovplyvniť život všetkých, teraz i v budúcnosti (Macková, 1995 s. 35).

Obsah tvorivej dramatiky tvorí Zásobník dramatických hier a improvizácií autorky Machkovej (1993). Cvičenia sú v ňom rozdelené do 9 skupín: 1. rozohratie, uvoľnenie a sústredenie; 2. objavovanie seba a okolitého sveta; 3. pohyb a pantomíma; 4. kontakt, mimojazyková komunikácia a skupinová citlivosť; 5. plynulosť reči a slovnej komunikácie; 6. tvorivosť;

7. charakterizácia; 8. improvizácia s dejom; 9. pomocné cvičenia (Machková, 1993).

Metódy tvorivej dramatiky

Hra v situácii – každý hráč v nej vystupuje sám za seba v navodenej situácii, existuje tu možnosť korekcie chybného rozhodnutia. Modeluje situácie bez konfliktných vzťahov alebo situácie, v ktorých sa uskutočňujú vzťahy konfliktnej povahy.

Hra v role – pri nej sa aktivuje komplexná skúsenosť jedinca, ten na seba preberá určitú sociálnu rolu a snaží sa vytvoriť najtypickejšie správanie danej postavy ktorú predstavuje. Všetko sa odvíja od osobnej skúsenosti a poznania hráčov. Učenie sa tak k hráčom dostáva cestou získavania skúseností.

Charakterizácia – je komplexom oboch metód. Ide v nej o vcítenie sa do skutočnej osoby s určitými názormi, problémami, dôležité je pri nej vnútorné porozumenie. Metóda je náročnejšia a preto určená starším vekovým kategóriám.

Interpretácia – môže existovať v individuálnej alebo hromadnej podobe. Ide v nej o výklad alebo predvedenie určitého diela. Interpret sa snaží o umelecký spôsob odovzdania divákovi.

Improvizácia – delíme ju na dva druhy. Improvizáciu bez dramatického deja a improvizáciu s dramatickým dejom. Improvizácia bez dramatického deja nerieši problémy, je určená na

rozvoj zručností alebo k uspokojeniu fyzických a psychických potrieb. Môže byť bez kontaktu, kde hrá každý hráč sám pre seba, alebo s kontaktom, kde ide o spoluprácu a vzájomnú súhru.

Improvizácia s dramatickým dejom navodzuje dramatickú situáciu, ktorú je potrebné riešiť. Nabáda hráčov ku konaniu, ktoré rieši určitý problém (Pavlovská, 1998, s. 6-7).

Štruktúrovaná dráma

Štruktúrovaná dráma je spôsob práce v oblasti tvorivej dramatiky, ktorý vychádza z koreňov divadelných, pedagogických, psychologických a sociologických. Nesmieme si ho však zamieňať s pojmom psychodráma, ktorá je terapeutickým nástrojom a liečebnou metódou a patrí preto do rúk vyškoleného psychológa (Valenta, 1997/b).

Na Slovensko sa tento spôsob učenia dostal v polovici deväťdesiatych rokov vďaka úzkej spolupráci s českými lektormi dramatickej výchovy a tiež vďaka spolupráci s profesorom drámy na univerzite v Exetere, vynikajúcim Johnom Somersom.

Eva Machková (1993) považuje štruktúrovanú drámu za drámu vybudovanú na krokoch. V tvorivej dráme sa kroky riadia výstavbou príbehu a postupuje sa buď po jednotlivých prvkoch, ktoré ho tvoria, či sa na ňom podieľajú inak, alebo po jednotlivých scénach. Osou týchto krokov je téma. Niektoré sekvencie príbehu môžu byť vypustené, dorozprávané uľišteľom a pod., iné naopak sa preberajú opakovane s použitím rôznych techník, aby sa ich zmysel a význam dal preskúmať a pochopiť do hĺbky. (in: Pavlovská a Benešová, 2002). Dochádza pri nej k sociálnemu učeniu, vyrovnaniu sa so sebou samým i s problémami, ktoré ľloveka najviac trápia. Z hľadiska sociálneho rozvoja štruktúrovaná dráma učí rešpektovať iných, dokázať prijať ich názor, schopnosť empatie a asertivity.

Stavba štruktúrovanej drámy pozostáva zo známej Aristotelovej krivky, ktorá sa skladá z piatich častí: 1. expozícia; 2. kolízia; 3. kríza; 4. peripetia; 5. katastrofa.

Metódy štruktúrovanej drámy

Jozef Valenta (1997) rozdeľuje metódy na:

1. *Metóda plnej hry*
2. *Metódy pantomimicko-pohybové*: dotyková pantomíma, ozvučená pantomíma, zrkadlenia, živé nehybné obrazy a iné.
3. *Metódy verbálno-zvukové*: ulička, diskusia, neviditeľné hlasy.
4. *Metódy graficko- písomné*: listy, beletria, mapy, plány a pod.
5. *Metódy materiálno-vecné*: práca s kostýmom, maskami, bábkami, papierom, priestorom

atŇ. (Valenta, 1997/b).

Techniky ťruktúrovanej drámy

Za najľastejšie nami používané techniky považujeme nasledovné:

Horúce kreslo - hráľ v kresle je v role a odpovedá na otázky spoluhráľov.

Uliľka - hráľi stoje v dvoch radoch otoľný tvárou k sebe. Uliľkou prechádza hráľ v role, spoluhráľi mu vyjadrujú svoje postoje, pocity a mienku ako reakciu na jeho konanie.

Ĥvý obraz Ň obraz, pri ktorom hráľi svojimi telami v ĥtronzze vyjadrujú danú situáciu.

Titulkovanie Ň hráľi vytvárajú nadpisy, slogany k tomu, ľo práve vidia.

Kresba prostredia Ň výtvarné zobrazenie prostredia, v ktorom sa bude dej odohrávať.

Názorové spektrum, Ľiara rozhodovania Ň hráľi sa rozmiestnia po imaginárnej ľiare medzi dvoma protichodnými názormi. Svoje rozhodnutie spoluhráľom oznamujú a pri jeho obhajobe vecne argumentujú.

Ľasový okamih zo Ĥivota postáv - priblíĤenie urľiteľ ľasti zo Ĥivota jednotlivých postáv drámy a doplnenie chýbajúcich informácií o nich.

Mapy a plány Ň ohľujú a sprehĤávajú konkrétne prostredie.

TakĤe toto je iba letmý pohĤad na koncepciu nami realizovaného sociálno-pedagogického výcviku pre uľiteĤov stredných odborných ĥkôľ.

PaedDr. Zuzana Gerĥicová, PhD.

Katedra Ĥkolskej pedagogiky a psychológie

Dubnického technologického inĥtitútu

v Dubnici nad Váhom

Ul. Sládkoviľova 533/20

018 41 Dubnica nad Váhom

e-mail: gersicova@dti.sk

Zoznam pouľitých zdrojov:

GAVORA, P. 2007. *UľiteĤa Ĥiaci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007. ISBN 978-80-223-2327-7.

GERĤICOVÁ, Z.ĤTÓTHOVÁ,R. 2008. MoĤnosti koncepcie kurzu sociálno-pedagogického výcviku pre ĥtudentov uľiteĤstva a jeho vyuĤtie v rámci uľiteĤskej praxe a voĤno-ľasových aktivít. In: *Pedagogika voĤného ľasu. Teória a prax*. Trnava: TU, 2008, s. 150-158.

- 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: Sirotová, M.(ed): *Pedagogica actualis IV*. Trnava : UCM, 2013. s. 67 – 72. 188 s. ISBN 978-80-8105-448-8.
- HLÁSNA, S. – DOHNANSKÁ, M. 2012. Experiential education as a trend of increasing the quality of university education. In: *Quality management system of universities and the quality of education*. Baja : Eötvös József College, 2012, s. 145-151, 203 - 224. ISBN 978-963-7290-954.
- KALHOUS, Z. – OBST, O. 2002. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-717825-3-X.
- KYRIACOU, CH. 2004. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 2004. ISBN: 80-7178-965-8.
- MACKOVÁ, S. 1995. *Dramatická výchova ve škole*. Brno: DF JAMU, 1995.
- MACHKOVÁ, E. 1993. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-041-5.
- Milénium – Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov*. [cit. 2006-27-03]. Dostupné na <http://www.minedu.sk/DaA/2004/ZVaVzdel/VaVSR/milenium.rtf>, s. 14 – 15.
- PAVLOVSKÁ, M. 1998. *Dramatická výchova*. Brno: Akademické nakladatelství, 1998. ISBN 80-7204-071-5.
- PAVLOVSKÁ, M. – BENEŠOVÁ, M. 2002. *Dramatická výchova a dětské divadlo*. Bratislava: Metodické centrum, 2002. ISBN 80-8052-164-6.
- PASTERNAKOVÁ, L- SLÁVIKOVÁ, G. 2012. Educational Process and Personality of the Educator. In: *Acta Technologica Dubnicae*. roč. 2, č. 4 (2012), s. 31-42, ISSN 1338-3965
- PETLÁK, E. et al. 2013: *Approcci innovativi : Nell'insegnamento scolastico*. 1. vyd. Rím : EDITRICE LAS, 2013. 262 s. ISBN 978-88-2013-0834-5.
- TAMÁŠOVÁ, V. - BARNOVÁ, S. - HLÁSNA, S. 2011. Current trends in key competence development in andragogical profession in Slovakia. In: *Zbornik radova 5. medunarodne konferencije Andragogika profesija i kompetencije strucnjaka u obrazovanju odraslih*, 9. -10. june 2011. Zagreb : Filedata d.o.o. 2011. ISBN 978-953-55704-4-8. s. 324-332.
- VALENTA, J. 1997a. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha: ISV nakladatelství, 1997/a. ISBN 80-85866-06-4.
- VALENTA, J. 1997b. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1.vyd. Praha : STROM, 1997/b. ISBN 80-86106-020.

2. FAKTORY SOCIÁLNEHO VNÍMANIA AKO SÚĽASŤ SOCIÁLNO-PEDAGOGICKÉHO VÝCVIKU UĽITEĽOV STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL

Darina Blíziková

Sociálne vnímanie

Skutočnosť sa vždy javí ľloveku v závislosti na jeho subjektívnej skúsenosti. Neexistuje ľisté vnímanie reality, resp. vnímanie reality takej aká je. Subjekt je vo vnímaní vždy prítomný nie len interpretáciou toho ľo vníma, ale uň na zaľiatku výberom toho, ľo vníma. Pre tento špecifický typ vnímania Ťidia navzájom pouhívajú pojem sociálne vnímanie, alebo sociálna percepcia.

Podľa Sollárovej a Sollára (2007) je sociálna vnímanie považované za špeciálny prípad vnímania, pretože vnímaným objektom je osoba, ktorá je tieň schopná byť v interakcii s vnímajúcou osobou. Vzťah medzi, percipujúcim a percipovaným je teda reciproľný.

Ako uvádza Oravcová (2004) sociálna vnímanie je pojem, ktorý oznaľuje vnímanie inej osoby. Vnímanie iných Ťidi je súľasťou sociálneho poznávania, je to proces, ktorým ľlovek získava informácie o jednotlivcoch i skupinách, s ktorými sa dostane do sociálnej interakcie.

V súľasnej literatúre sa môňeme strenúť aj s nahradením pojmu sociálne vnímanie za pojem sociálna kognícia, a to najmä z dôvodu toho, ťe na procese vytvárania si obrazu o iných Ťiňoch, ale aj sebe samom sa podieľ nielen vnímanie, ale tieň aj iné psychické procesy, ako napríklad myslenie, pozornosť, predstavivosť, pamäť a iné. Tieto procesy vedú k interpretácii vnímaných objektov, t.j. seba, Ťidi, ale aj sociálnych udalostí. Sociálna kognícia okrem toho obsahuje aj proces spracovávania informácií.

Sociálne vnímanie je procesom, v ktorom si kaľdý z jeho ťľastníkov vytvára obraz toho druhého (Oravcová, 2004). Vytváraný obraz však nie je obrazom iba toho ľo skutoľne vidíme, teda neskladá sa iba z priamo vnímaných viditeľných vonkajších znakov ľloveka, ale jeho súľasťou je aj naľa predstava o tom, aký tento ľlovek je, aké má vlastnosti, ako sa prejavuje jeho správanie, aký vzťah s ním môňeme vytvoriť.

Oravcová (2004) uvádza, ťe sociálne vnímanie charakterizuje:

- sociálne vnímanie je proces, ktorý prebieha bleskovou rýchlosťou, to znamená že obraz o druhom ľloveku si utvárame okamžite, spontánne, v okamihu stretnutia s ním,
- obraz o druhom ľloveku vytvorený v sociálnom vnímaní je veľmi trvácny. Neradi sa vzdávame tohto obrazu, ľasto na ľom lipneme aj vtedy, keď z dlhého kontaktu s ľlovekom získame informácie odporujúce prvému obrazu,
- výsledok sociálneho vnímania ľ obraz o druhom ľ významne ovplyvňuje naše správanie sa k dotyľnému. Naše správanie má pritom silný formatívny vplyv na iných ľdľ, ľdia odpovedajú na naše správanie k nim. Typickým príkladom je správanie sa uľiteľa k ľiakovi ľ ak si uľiteľa ľiakovi v prvom kontakte vytvorí obraz usilovného, posluľného, dobrého dieľťa, svojím správaním tento obraz demonľtruje a formuje u ľiaka tieto vlastnosti. Ak by si vľak vytvoril obraz negatívny, t.j. že ide o ľiaka, ktorý je neposluľný, príp. neschopný, produkuje správanie, ktoré zodpovedá tomuto obrazu a ľasto, hoci neľmyselne, núti ľiaka k reakcii zodpovedajúcej tomuto obrazu.

Podľa Oravcovej (2004) pri vytváraní si obrazu iného ľloveka vyuľívame intuíciu, empatiu, hodnotenie správania, ale najľastejgie sa orientujeme na jeho vonkajgie znaky, z ktorých usudzujeme na znaky vnútorné, na psychické charakteristiky. K vonkajgim znakom sa zaraľujú:

- obleenie a celková úprava ľ tieto znaky vedú k úvahám o prísluľnosti ľloveka k uľiteľ profesionálnej skupine, spoločenskej vrstve, sociálnej skupine alebo úvahám o jej vlastnostiach, ľi aktuálnom stave,
- mimika tváre ľ tieto znaky vedú k úvahám o aktuálnom duľevnom preľívaní ľloveka, jeho emóciách, ako aj reakciách nato, ľo sa medzi nami deje. Osobitne významný je pohľad a výraz oľí, z ktorých ľítame rôzne emócie, tieľ prejav záujmu o nás, alebo nezájum a iné,
- gestikulácia ľ pohyby rúk sú podobne ako výraz oľí zdrojom informácií o preľívaní ľloveka, dokresľujú hovorené slovo, alebo samé o sebe majú konkrétny význam, výpovednú hodnotu. Gestikulácia nám vľak poskytuje informácie aj o temperamentových vlastnostiach ľloveka,
- tzv. veľké neverbálne prejavy, ako napríklad chôdza, drľanie tela, pohyb tela. Z týchto znakom získavame informácie o sile a fyzickej zdatnosti ľloveka, ale tieľ aj o aktuálnom psychickom preľívaní,

Hlavným problémom sociálneho vnímania, je že neexistuje priamy, jednoznačný vzťah medzi niektorým z vyšie popísaných znakov a určitou psychickou charakteristikou ľloveka. Pri sociálnom vnímaní založenom na vnímaní vonkajších znakov sa vždy pohybujeme v rovine odhadov, hypotéz, ktorých overenie je náročnou a dlhotrvajúcou cestou.

Vzhľadom nato, že sa pohybujeme v rovine hypotéz a odhadov je otázne, nakoľko je objektívne sociálne vnímanie. Objektivita sociálneho vnímania vždy závisí od faktorov, ktoré sa týkajú oboch účastníkov sociálnej interakcie, teda toho kto posudzuje (subjekt vnímania) i toho kto je posudzovaný (objekt vnímania).

Ako uvádza Oravcová (2004) presnosť sociálnej percepcie závisí do značnej miery od schopností, skúseností a vlastností posudzovateľa (toho, kto vníma iných). Z tohto hľadiska je presnosť sociálneho vnímania ovplyvnená:

1. aktuálnym fyzickým a psychickým stavom posudzovateľa – telesná únava a psychické vyčerpanie negatívne skresľujú správnosť vnímania,
2. mierou schopnosti intuície a empatie, vcítania sa do stavu druhého ľloveka. V tejto oblasti je dôležitá presnosť vnímania, skúsenosť posudzovateľa, schopnosť nestranne vnímať druhého ľloveka,
3. interpersonálna príťažlivosť – ide o faktor, ktorý významnou mierou ovplyvňuje i sociálne vnímanie a posudzovanie iných. Haynesová (1998) uvádza faktory, ktoré posilňujú interpersonálnu príťažlivosť, a ktoré hrajú dôležitú úlohu pri prvom kontakte alebo v procese dlhodobého poznávania kontaktu:
 - telesná príťažlivosť
 - vzájomná náklonnosť
 - podobnosť a komplementarita,
 - vnímaná omylnosť.

Okrem faktorov na strane posudzovateľa je sociálne vnímanie ovplyvnené aj faktormi na strane posudzovaného. Oravcová (2004) uvádza nasledovné:

1. autenticnosť kontra úlovosť prejavov správania – vonkajšie prejavy ľloveka nemusia byť objektívnym vyjadrením jeho vlastností, postojov. Mnoho ľudí sa správa úlovo, ľiže zámerne reguluje svoje vonkajšie prejavy tak, aby dosiahli sociálnu akceptáciu a obraz seba v očiach druhých ľudí podľa svojej predstavy,
2. presnosť sociálneho vnímanie závisí od množstva informácií, ktoré je posudzovaný ochotný o sebe poskytnúť svojmu okoliu. Ľlovek, ktorý je málo otvorený voľi iným,

poskytuje málo informácií o sebe, nedáva veľa možností na to, aby bol vnímaný ostatnými správne. Lasto býva inými vnímaný ako chladný, utiahnutý, nespôlupracujúci.

Ako uvádza Kulka (1983) pri vnímaní a poznávaní druhých ľudí ľlovek využíva informácie z niekoľkých zdrojov:

1. vlastná skúsenosť s druhým ľlovekom poznávame z vlastného pozorovania jeho správania, ako sa oblieka, ale i z toho, koľko má rokov, akého je pohlavia, či je členom nejakej organizácie, záujmovej skupiny, rasy alebo miesta bydliska, národnosti a mnohých ďalších informácií,
2. skúsenosti sprostredkované priateľmi alebo známymi ľloveka, o ktorého ide s tieto skúsenosti poskytujú informácie viac osobného charakteru. Sú to informácie z druhej ruky. Ich vplyv na sociálne vnímanie je veľmi významný a to lasto bez ohľadu na pravdivosť. Informácie z druhej ruky formujú najmä oľakávaciú zloňku sociálneho vnímania, t.j. postoj k urľitému jednotlivcovi, v ktorého rámci potom daného ľloveka vnímame,
3. informácie od vnímaného ľloveka s t.j. od samotného ľloveka, ktorého vnímame. Informácie získavame priamymi otázkami. Tento zdroj informácií pouhívame vtedy, keď si chceme objasniť príľiny správania, motívy, ktoré urľitého ľloveka viedli k urľitému správaniu.

Sollár, Sollárová (2007) uvádzajú, že najväľšie množstvo informácií o druhom ľloveku získavame z vlastného pozorovania. Rozliľujeme základné fázy:

1. vnímanie vonkajších prejavov správania,
2. na základe týchto prejavov usudzujeme o ľrtách osobnosti, motívoch a zámeroch (atribúcia),
3. porozumenie druhému ľloveku, ktoré sa uskutoľňuje na základe informácie (usudzovania), empatie a recipatie (hodnotenia pocitov, ktoré v nás druhý ľlovek vyvoláva).

Kulka (1983) Ľalej uvádza, že vnímanie druhých ľudí má tri základné zloňky, ktoré opisuje nasledovne:

1. atributľná zloňka s základom formovania dojmu o druhej osobe je to, že jej prisúdime urľité vonkajšie a vnútorné osobnostné charakteristiky. Informácie o tom, ako sa daná osoba práve cíti, nám síce pomáhajú vysvetliť jej aktuálne správanie, avľak význam tejto informácie pre predpoveľ toho, ako sa bude správať neskôr, je menšia. Preto sa zauľímame o hľbšiu charakteristiku osobnosti, ako sú jej zámary a motívy. Z nich sa snaľíme zistiť ustálenejšie

vlastnosti a pýtame sa na príčiny jej správania. Usudzovanie na príčiny správania sa označuje ako ~~A~~ kauzálna atribúcia,

2. **expektačná zložka** ñ táto zložka ovplyvňuje výber aj spracovanie informácií o druhom ľloveku. Oľakávania sú ľasto nevedomé a ľlovek ich zaregistruje iba vtedy, keď sa nevyplnia. Funkcia expektačnej zložky spoľíva v zameraní vnímania na to, ľo si na inom ľloveku vľímame. Expektačná zložka interpersonálneho vnímania je akousi predispozíciou vnímať urľitým spôsobom. Oľakávanie je pritom pripravené nielen vlastnou predchádzajúcou skúsenosťou, ale aj tým ľo nám o danom ľloveku povedali iní. Expektačná zložka na jednej strane vnímanie druhých uľľhľuje, na druhej strane môže viesť ku klamným dedukciám, ak sme od iných ľľdí prijali klamlivé informácie,

3. **afektívna zložka** ñ sociálne vnímanie je tieľ emocionálnou reakciou. ľľdom nielen prisudzujeme urľité vlastnosti, ale na ne tieľ citovo reagujeme. Naľe emocionálne reakcie na druhých spätne ovplyvľujú naľe ľiastoľné posudzovanie. Na základe citových reakcií si vytvárame dojem o druhom ľloveku. Takéto reakcie majú aj selektívnu funkciu, t.j. na ich základe uskutoľľujeme výber informácií z celkového obrazu iného ľloveka.

Keľňe je sociálne vnímanie považované za ľpecifický typ vnímania, uplatľujú sa pri ľom **faktory, ktoré sa neuplatľujú pri ľiadnom inom type vnímanie**. Tieto faktory nazývame **chybami sociálneho vnímania**, a konkrétne sú to:

1. **haló efekt** ñ presnosť vnímanie ja ľasto podstatne ovplyvnená a skreslená priaznivým alebo nepriaznivým dojmom, ktorým na nás osoba zapľsobí pri prvom kontakte. Ide tu o vplyv poradia informácií, ktoré o danej osobe získame, ľi uľľ priamym (osobný kontakt) alebo nepriamym spôsobom (písomný opis osoby). Ak dotyľná osoba vystupuje napr. ako zdatný reľľník, máme tendenciu ju posudzovať ako pribojnú, samostatnú a pod.

2. **súkromné teórie osobnosti** ñ nazývané tieľ aj ako implicitné teórie osobnosti, a spoľívajú v tom ľe predpokladáme súvis a súľasný výskyt niektorých vlastností osobnosti, prípadne psychických a telesných znakov. Pojem implicitný vyjadruje, ľe si týchto teórií nie sú jednotlivci vedomí.

3. **stereotypy** ñ formy iracionálneho posudzovania jednotlivcov podľa ich príslušnosti k urľitej sociálnej skupine. Do úvahy teda neberieme skutoľné charakteristiky ľloveka, ale posudzujeme ho podľa nepodstatných vonkajších znakov,

4. **predsudky** ñ iracionálne postoje voľi urľitým javom, objektom a predovľetkým sociálnym skupinám, ktorým chýba racionalita, a v ktorých prevaľhuje emoľné hodnotenie. Následkom predsudkov je diskriminaľné správanie,

5. **projekcia** ñ pripisovanie vlastných (najľastejšie nám nepríjemných) vlastností, postojov, hodnôt druhým ŤuŤom. Tento proces prebieha ľasto nevedomene, sami si nemusíme byŤ vedomí toho, ěe práve negatívne vlastnosti, ktoré pripisujeme druhým, sú naěe vlastné.
6. **prenos** ñ pripisovanie nezodpovedajúcich vlastností, postojov druhým ŤuŤom na základe ich (nami nevedomovanej) podobnosti s kŤuľovými významnými osobami naěej minulosti.
7. **efekt ěelania** ñ nevedomá snaha posudzovateĽa dospieŤ k záverom, ktoré mu vyhovujú, obrazu posudzovaného, ktorý si ěelá vidieŤ z hĽadiska vlastných cieĽov,
8. **chyby hodnotenia** ñ ide o nasledovné chyby: chyba prísnosti ñ tendencia vnímaŤ iných Ťuľí prísne, skôr ako nositeĽov horĽích vlastností; chyba miernosti ñ vnímanie iných Ťuľí veĽmi pozitívne; chyba centrálnej tendencie ñ prisudzovanie posudzovaným osobám strednú hodnotu vlastností, vyhýbaŤ sa doslova pozitívnemu, resp. negatívnemu hodnoteniu. (Oravcová, 2004)

V rámci pedagogickej interakcie uĽiteĽa so ěiakmi, sa uvádzajú tieto najľastejšie chyby sociálneho vnímania:

1. **haló - efekt** - ide o problém v percepcii uĽiteĽa, ktorý sa prejavuje tým, ěe ěiaka posudzuje na základe toho, ľo sa o Ľom hovorí eĽte skôr, neĽ s ním získa vlastnú skúsenosŤ. Výsledkom je neobjektívny postoj k ěiakovi, ľi uĽ pozitívny, alebo negatívny.
2. **sociálne stereotypy** - ide o iracionálne predsudky a stereotypy uĽiteĽa, ktoré výrazne ovplyvňujú jeho vnímanie ěiakov (napr. stereotypy voľi minoritným skupinám, stereotypné postoje voľi urĽitým sociálnym skupinám).
3. **pygmalion - efekt** - ide o zvláĽný druh sociálnej percepcie, pri ktorej uĽiteĽsvojimi predstavami a oĽakávaniami o ěiakoch do istej miery ovplyvní ich skutoľné správanie. Je to presvedĽenie uĽiteĽa o schopnostiach, ľi správaní ěiaka, ktoré sa skutoľne vyplní.
4. **nemennosŤ oĽakávani** ñ uĽiteĽsíce diagnostikuje ěiakove schopnosti, ľi správanie správne, ale nezmení svoje oĽakávania ani v prípade, ěe sa ěiak zlepĽí. Základom tejto chyby je fakt, ěe zmena v správaní, ľi schopnostiach ěiaka, nevyvolá zmenu v oĽakávaniach uĽiteĽa, tie pretrvávajú a nútia tak ěiaka osťávaŤ na danej úrovni.

Sociálno-pedagogický výcvik

Jedlířková (2006) uvádza, že podstatou výcviku ako edukačnej metódy dospelých je praktické osvojovanie zručností metódou opakovaného nácviku, ktorý smeruje až k nácviku aplikácií vedomostí osvojovaného učiva, vedomostí, zručností. Medzi pozitíva patrí vysoká aktivita učiacich sa a okamžitá spätná väzba, negatíva sú v limitovanom počte účastníkov alebo obmedzenej možnosti využitia iba niektorých tém.

Sociálno-pedagogický výcvik je považovaný za jednu z inovatívnych edukačných foriem budovania a rozvíjania sociálno-edukačných kompetencií učiteľov rôznych stupňov vzdelávania (Krásna a Tamágyová, 2013).

Sociálno-pedagogický výcvik je realizovaný zážitkovou, resp. sebakúsensnou technikou. **Zážitkové učenie (sa)** je jedna z najúčinnejších foriem učenia sa - iný prístup pri učení (sa), kedy sa predkladajú študentom zážitky. Ak na vlastnej koži zažijeme niečo zaujímavé, vytvorí nám to skutočné spomienky a tieto pretrvávajú omnoho dlhšie. Zážitkové učenie sa využíva hlavne na posilnenie rozvoja osobnosti, sebapoznanie, ovplyvnenie postojov študentov, lepšiu kooperáciu tímu, poznanie tímových rolí, odhalenie silných a slabých miest tímovej práce, vedenie študentov, rozvoj kreativity a pod. (Geršicová a Tóthová, 2008).

Pri realizovaní sociálno-pedagogického výcviku pre učiteľov stredných odborných škôl (ďalej len SOŠ) so zameraním na faktory sociálneho vnímania, sú učitelia schopní uvedomiť si aké je náročné percipovať inú osobu, takú aká v skutočnosti je a nie takú akú ju oni sami chcú vidieť. Proces sociálneho vnímania je zložitým procesom, v ktorom je obrovský priestor pre subjektívny výklad percipovanej osoby a percipovanej reality. Učiteľ v tomto procese je o to viac zapájaný, keďže so študentmi sa stretáva takmer každý deň, a prvý dojem (ktorý je jednou zo zásadných chýb sociálnej percepcie) sa utvára ako na strane vyučujúceho tak aj na strane študenta a môže významne ovplyvniť utváranie vzťahu učiteľ a študent. Učiteľ si na základe sociálno-pedagogického výcviku môže tento proces uvedomiť a v praxi (pri interakcii učiteľ a študent) zabrániť chybnému vnímaniu, resp. rozoznať tzv. varovné signály.

Považujeme za dôležité, aby sa sociálno-pedagogický výcvik realizoval už pri pregraduálnej príprave budúcich učiteľov (podrobnejšie napr. Geršicová, 2009), no a tiež aby táto príprava v profesii učiteľa nebola tou jedinou (podrobnejšie napr. Hlásna, 2013; Hlásna a Dohnanská, 2012). Učiteľom by mali byť poskytované pravidelné tréningy, zážitkové učenia (sa) práva na problematiku sociálneho vnímania, možnosti rozoznania nesprávneho percipovania a v neposlednom rade aj na zvládanie náročných situácií, ktoré so sociálnym

vnímaním jednoznačne súvisia (podrobnejšie napr. Hlásna, 2013 alebo Pasternáková a Sláviková, 2012).

DIDAKTICKÉ HRY

V tejto časti prinášam niekoľko nápadov, rôznych inšpirácií ktoré je možné využiť práve pri vzdelávaní učiteľov formou sociálno-pedagogického výcviku. Sú to námety, ktoré možno modifikovať presne podľa požiadaviek skupiny, resp. podľa toho aký výsledný efekt chceme u skupiny doceliť. Nasledujúce opisy didaktických hier preto netreba brať ako paušálne odporúčania, ale ako inšpiráciu pre tvorivú činnosť vedúce sociálno-pedagogického výcviku.

NÁLEPKOVANIE

Cieľ uvedomiť si predsudky na základe, ktorých vnímanie jednotlivcov, či skupiny

Čas: približne 60 minút

Počet osôb: 8 - 20

Pomôcky: samolepiace lístočky s napísanými príslušníkmi rôznych menšín

Postup: vedúci skupiny si pripraví samolepiace lístočky, na ktoré podľa počtu členov v skupine napíše nejakého príslušníka minoritnej skupiny (napr.: žid, róm, neonacista, gay, lesba, transsexuál, single, nevidiaci, nepoľujúci, vodičkar a pod.). Vedúci skupiny každému účastníkovi prilepí na čelo jeden lístoček, pričom platí, že sa členovia skupiny zľnú k sebe správať tak, ako sa správa väčšina spoločnosti, keď sa s príslušníkom danej minoritnej skupiny stretne.

V prvej časti hry sa každý podľa reakcií okolia snaží zistiť, ku ktorej minoritnej skupine patrí. Následne ako sa všetci spoznajú, nasleduje druhá etapa hry, kedy sa každý do svojho postavenia pokúsi vžiť čo najlepšie a obhájiť, že práve jeho úloha je tá najlepšia a súhlasne sa snaží ostatných zhodiť, že ich role za veľa nestoja. Vedúci skupiny nechá istú dobu plynúť rozhovory, potom nasleduje reflexia.

Otázky na reflexiu:

Podľa čoho ste spoznali svoju rolu v prvej časti hry? Aké pre vás bolo hájiť vašu rolu? O čom tá diskusia bola? Stretli ste sa už niekedy s predsudkami? Súdili ste niekoho, aj keď ste ho osobne nepoznali? Máte skúsenosť s tým, že ste patrili do nejakej skupiny?

Poznámka: pre učiteľský kolektív môže byť prospešná nie len táto verzia hry, ale aj verzia, kedy budú sami zastávať rolu určitého typu hľaka. Pomôže im to lepšie pochopiť sociálne vzťahy v triede, ale tiež aj byť viac empatický k hľakom.

INTUÍCIA

Cieľ uvedomiť si chyby pri vnímaní iných ľudí na základe štruktúr, ktoré si nosíme v sebe

Čas: približne 60 minút

Počet osôb: 8 - 12

Pomôcky: papier, písacie potreby, zoznam charakteristík

Postup: Vedúci skupiny zahájí hru s inštrukciou: ~~A~~Vyskúšame si vaše predpoklady vcítiť sa a odhadnúť charakteristiky niektorých ľudí ň schopnosť intuície, ktorú ľlovek ľasto pouhľva pri stretnutí sa s novým ľlovekomó. Jeden ľlen skupiny sa postaví do stredu a povie svoje krstné meno. Vedúci potom postupne ľíta desať charakteristík (napr. má radšej kávu/ľaj, fajľí/ľefajľí, ...). Ostatní ůľastníci hry sa snažia odhadnúť, ktorá odpoveň je správna a svoje domnienky si zapisujú. Postupne sa takto vystriedajú vľetci ľlenovia skupiny. Nasleduje vyhodnotenie, kedy sa kaľdý jedinec vyjadrí k tomu ktorá odpoveň je správna (nad 50% správnych odpovedí môľheme považovať za ůspech) ň opäť prebieha vyhodnotenie postupne pre vľetkých ůľastníkov.

Zoznam moľhných charakteristík:

- verím ľľdom ň som nedôverľivý
- so starosťami sa ostatným zverujem ľľhko ň nerád sa ostatným zverujem
- som skôr samotár, cítim sa najlepšie sám ň som spoločenský, cítim sa najlepšie medzi ľľňmi
- rád riskujem ň vyhýbam sa riskantným situáciám
- mám rád rýchle rozhodnutia ň rozhodujem sa po dlhľom premýľľaní
- hovoríľpred publikom mi nevaďí ň nerád hovorím pred publikom
- som skôr výbuľňný, ľľhko sa nahnevám ň som skôr pokojný, nenahnevám sa ľľhko
- dávam prednosť dovolenke pri mori ň radšej trávim dovolenku v horách, v lese
- spím dobre ň spím zle
- som optimista, verím, ľľe vľetko dobre dopadne ň som pesimista, vidím skôr vľetko ľľierne
- som fajľiar ň som nefajľiar

- som ťenatý ň som slobodný
- mám dieŤa ň som bezdetný
- viem nieťo, ťo vťlťina Ťdť nedokťťe ň neviem niť vťnimoťného

Otťzky do reflexie: Podarilo sa vťm ostatných dobre odhadnúŤ? Ťo vťm v odhadovanť pomťhalo a ťo naopak brťnilo? Ťo pre vťs bolo najŤaťťie a ťo naopak najjednoduchťie urťiŤ? A preťo?

Poznťmka: Hru je moťné pouťiŤ aj na zaťiatku stretnutia, v tom prťpade mť zoznamovaciu formu a volťme menej nťroťné charakteristiky. V prťpade, ťe sa skupina poznť uť dlhťiu dobu, sa prťve naopak pťtame viac do hťky.

OSTROV

CieŤ uvedomiŤ si rozdiely medzi Ťťmi, rozoznaŤ situťciu, kedy je potrebnť pomťhaŤ a kedy naopak nie

Ťas: pribliťne 60 minťt

Poťet osťb: 8 - 20

Pomťcky: flipchart, pťsacie potreby

Postup: Skupina sa rozdelť na polovicu. Prvej polovici, tak aby to tť druhť nepoťula, vedťci skupiny zadť nasledovnť inťtrukciu: Apredstavte si, ťe ste deti na opustenom ostrove, mťťete si robiŤťo chcete, hraŤsa ako a s kťm chcete, mťťete sa rozhodnúŤ, ťi ste zdravť alebo chorť. Vťťou jedinou povinnosťou je nenechaŤ si od nikoho za ťiadnu cenu pomťcť.Ť Druhej polovici, tak ako by to prvť nepoťula, vedťci skupiny zadť nasledovnť inťtrukciu: Apcitli ste sa na ostrove, kde je iba piesok a slnko neznesiteŤne pťli. Na tomto ostrove sa nachťdzajť Ťdia, ktorť uť dlho nepili a umierajť smťdom. Mnohťch z nich stretlo neťťastie a nie sť schopnť rozoznaŤ, ťe je pre nich nieťo dobrť a uťitoťné. Vťťou ťlohou je pomťcť im za kaťdť cenu.Ť Po inťtrukciťch vedťci skupiny vyzve obe skupiny, aby medzi nimi priťlo ku kontaktu. Stretnutie skupťn je obmedzenť na 10 ť 15minťt. Po uplynutť tejto doby zvolť vedťci skupiny obe skupiny dohromady a spťta sa ich, ťo bolo podstatou ich ťlohy, ťi sa im podarilo splniŤ ťlohu, alebo sa im nedarilo a preťo. Nasleduje diskusia o tom, akť spťsoby a triky skupiny pouťivali, ťi fungovali a preťo. Vedťci mťťe pre lepťiu orientťciu jednotlivť postrehy zaznamenťvaŤ na flipchart. Nasleduje reflexia.

Otťzky do reflexie: ako ste sa cťtili? Ťo vťm bolo prťjemnť a ťo vťm bolo neprťjemnť? PokiaŤ ste podŤťhli druhej strane a prinťtili vťs robiŤ to, ťo ste nechceli, ako sa im to podarilo? Pouťivame i v beťnom ťivote podobnť spťsoby komunikťcie (keť druhťch

presvedľame o tom, ě je pre nich nieľo dobré a ě to potrebujľ aj vo chvíľi, keď o to oľividne nestoja a nemajľ zľujem)? Je to takto v poriadku? V akľch situľciľch sa to deje?

ĽOMU VERĽME?

Cieľ uvedomiť si chybu sprostredkovanľho prvľho dojmu

Ľas: pribliĽne 75 minľt

Poľet osľb: 8 - 20

Pomľcky: pripravenľ listolky s vypracovanľmi posudkami, papier, pľsacie potreby

Postup: vedľci rozdelľ skupinu do podskupľn, ideľlne o poľte 3 Ľ 5 ľlenov. KaĽdľ skupina dostane na lľstku napľsanľch niekoľko informľciľ o ľloveku, na ktorľho bol vypracovanľ odbornľ posudok. Ide o Ľenu 1 a Ľenu 2, Ľtudenta 1 a Ľtudenta 2. Dva posudky vyznievajľ pozitľvne, druhé dva popisujľ samľ obmedzenia a celkovo pľsobia negatľvne. Ľlenovia skupiny majľ asi 10 Ľ 15 minľt, aby sa zamysleli nad tľm, ako na nich danľ posudok pľsobľ, akľ pocity v nich vzbudzuje. Majľ sa tieĽ vcľtiť do pocitov naprľklad rodiľov, uľiteľov, zamestnľvateľov, ako by na nich danľ ľlovek pľsobil. Po uplynutľ ľasovľho limitu sa vľetky podskupiny zľdu dohromady a postupne hovoria ľo ich napadlo. Nľsledne sa vľetky skupiny podelia o svoje pocity, preĽľvanie a nľpady. Vedľci nakoniec oznľmi (v prľpade, ě to nikoho nenapadne), ě sa posudky sľ pľsanľ vľdy na jednu a tľ istľ osobu od dvoch rľznych ľľdľ. Nasleduje diskusia a reflexia.

Ľena 1 a Ľena 2:

Ľena 1

pľĽe na PC listy svojim priateľom, ktorľch
mľ najmľ v zahraniľľ
dohovorľ sa anglicky a francľzsky
k svojmu pohybu vyuĽľva elektrickľ vozľk
bľva sama
pravidelne si telefonuje so svojou matkou

Ľena 2

nemľĽe pľsať rukou
v okolľ svojho bydliska, nemá Ľiadnych
priateľov
hovorľ nezreteľne, ale dľ sa jej rozumieť
je odkľzanľ na elektrickľ vozľk
bľva sama, jej matka bľva 100 km
vzdialenom meste
osobne sa veľľni nestretľvajľ

Ľtudent 1 a Ľtudent 2

študent 1

má desať rokov
má zníženú inteligenciu
má veľké problémy so sebaobsluhou
nechápe zadávané inštrukcie
zostal u farebných obrázkov
koncentrácia pozornosti je nedostatočná
rodičia majú o dieťaťu nereálne predstavy

študent 2

má desať rokov
má problémy v matematike
robí mu problémy udržať svoje miesto
upratané
niekedy je potrebné mu viackrát vysvetliť
zadanie príkladov
má rád Disneyho obrázky
má milý úsmev a je kamarádsky
chodí do výtvarného krúžku
rodičia spolupracujú so školou

Otázky do reflexie: prekvapilo vás, akú silu a váhu môže mať to, čo si o niekom prečítame? A čo keď sa nám nepodarí overiť si to? Prijímame takto nekriticky informácie i v bežnom živote? Máme tendenciu ostatných napleškovať bez toho, aby sme ich dostatočne poznali? Ako sa správame k ľloveku, ktoré už nejakú nálepku má? Čo sa s tým dá robiť?

CHYBY, KTORÉ SA OPAKUJÚ

Cieľ uvedomiť si chyby, ktorých sa opakovane dopúšťame a nájsť vhodné riešenia

Čas: približne 60 až 120 minút

Počet osôb: 8 - 12

Pomôcky: papier, písacie potreby

Postup: Vedúci vyzve jednotlivých členov skupiny, aby premýšľali nad tým, aké chyby v živote pri spoznávaní nových ľudí (alebo aj v interakcii s tými starými) urobili. Môže ísť o chyby jednorazové, alebo také ktoré sa opakujú často, prípadne ide o pravidelné pochybenia. Každý člen skupiny si vyberie jednu chybu, ktorú robí neustále a položí si tri otázky: aké výhody prináša táto chyba mne alebo ostatným? Akú cenu za túto chybu platím? Kedy by bolo dobré prestať túto chybu robiť? Odpovede na tieto otázky si každý zapíše na papier. Keď sú všetci hotoví, skupina sa usadí do kruhu a potom si jednotliví členovia postupne hovoria čo si zapísali, ostatní sa ich môžu pýtať alebo komentovať. Nasleduje diskusia a reflexia.

Otázky do reflexie: akoby vyzeral váš život, keby ste túto chybu prestali robiť? Čo si myslíte o učiteľoch, ktorí neustále robia nesprávne rozhodnutia? Považujete za chybu to isté ako učelia vo vašom okolí? Aké chyby vám najľastejšie vyľútajú najbližšie?

Výššie opísané didaktické hry sú výbornou inšpiráciou pri zostavovaní programu sociálno-pedagogického výcviku. Účastníkom, v našom prípade ide o učiteľov SOG, poskytuje množstvo inšpirácie a uvedomenia si chýb v sociálnej percepcii, vyzývajú k tomu, aby sa na žiakov nedívali cez negatívnu optiku, cez oľakávania, ktoré v sebe máme, ale chápali ich ako individuálne, jedinečné bytosti, ktoré disponujú takým istým repertoárom chýb v oblasti sociálnej percepcie ako oni sami. Ďalšie podnetné námety je možné nájsť napr. v publikácii Valentovičová a Krásna (2014).

Sebareflexia zo sociálno-pedagogického výcviku pre učiteľov stredných odborných škôl

Sociálno-pedagogický výcvik pre mňa nie je novou skúsenosťou, no napriek tomu som sa ho zúčastnila rada a s istým oľakávaním toho, čo je pre nás pripravené a akým spôsobom sa bude vyvíjať dynamika skupiny. V učiteľskom kolektíve to však pre mňa, aj napriek doteraz absolvovaniu niekoľkých sociálno-psychologických výcvikov, bol nový zážitok. Pristupovala som k nemu s istými oľakávaniami, ale samozrejme aj s miernou dávkou opatrnosti a obavy. Tento výcvik bol realizovaný v priebehu dvoch dní – piatka a soboty, a trval väčšinu dňa.

Na výcviku sa zúčastnilo približne 16 pedagogických zamestnancov školy, pre ktorých to bola viac či menej nová skúsenosť. Napriek tomu, že niektorí z nás mali takýto, či podobný výcvik absolvovaný, bol to opäť jedinečný zážitok, veľmi inšpirujúci, obohacujúci a rozhodne môžem povedať, že aj poznávací. Na výcviku sme mali možnosť spoznať svoje osobnosti z rôznych uhlov pohľadu, dozvedieť sa o každom účastníkovi niečo nové, zaujímavé, doteraz neodhalené, mali sme možnosť nazrieť pod prikrýtku masky, ktorú každý vedome, alebo nevedome nosí. Mali sme možnosť byť si aspoň o kúsok bližšie, a to takým spôsobom ktorý nie je možný za bežného pracovného dňa, pri všetkých povinnostiach, ktoré na nás na každom kúsku školy ťažia.

Z môjho pohľadu bol tento výcvik obohacujúci najmä preto, že som sa práve v tomto kolektíve nachádzala iba zopár mesiacov, a dal mi príležitosť spoznať aj tých učiteľov, s ktorými som neprichádzala do kontaktu tak často, prípadne nebola príležitosť rozvíjať vzťah v inej ako pracovnej rovine.

Okrem bližších vzťahov, ktoré mi výcvik poskytol, som naľerpala aj inšpiráciu pre svoju prácu. Napriek tomu, že mnoho aktivít mi bolo známych z predchádzajúcich výcvikov, objavili sa aj aktivity, s ktorými som sa doposiaľ stretla iba v teoretickej rovine, či také ktoré mi boli neznáme ale tiež aj také, ktoré boli určitým spôsobom upravené, a preto čiastkový ale aj celkový zážitok bol diametrálne odlišný od tých predchádzajúcich.

Veľmi zaujímavé, a pre moju prácu veľmi inšpirujúce, boli najmä tri aktivity. Prvá, ktorá ma inšpirovala bola o emóciách a ich rozpoznávaní. Podstata spočívala v tom, že nám lektorka (vedúca výcviku) rozdala tváričky s 20 rôznymi výrazmi tváre a našou úlohou bolo na základe prečítanej emócie, napr. šťastný, smutný, zúfalo a pod. zoradiť jednotlivé tváričky. Pri tejto aktivite sa ukázalo aké je veľmi náročné rozpoznať emóciu u druhého človeka, bez toho aby sme si tam naprojektovali niečo zo seba.

Druhá inšpiratívna aktivita bola zoradiť sa na stoličkách, ktoré sa nachádzali pri stene, bez toho aby niekto z nás spadol a bez toho, aby sme použili akúkoľvek verbálnu komunikáciu, napr. podľa veku či od najmladšieho po najstaršieho, alebo podľa abecedy. Pri tejto aktivite bolo najzaujímavejšie, ako sa deti dokážu vnímať bez toho, aby použili slová a aká silná dokážu byť reťaz tela, a ako ju často v bežnom živote prehliadame, prípadne jej neprípisujeme žiadny význam.

Tretia aktivita, ktorá ma zaujala bola na prvý pohľad nevinná hra s loptičkou. Podstata spočívala v tom, že loptičku mal dostať každý človek, ale každý si zároveň mal zapamätať od koho loptičku dostal a komu ju hodil. Tá skutočná zábava však nastala až vtedy, keď sa z jednoduchého hádzania loptička stal závod o čas, a našou úlohou bolo prehádzať sa všetkými členmi za čo najkratší čas, a samozrejme vymyslieť čo najlepšiu stratégiu. Táto hra je využitelná aj v školskej praxi, hlavne ak potrebujeme zistiť kto je v triede neformálnym vodcom, ktoré príkazy a nariadenia sú prijímané bez kritiky, a naopak kto je zo skupiny vyloňovaný, koho názory si nikto nevšímá, alebo kto sa nevie dostatočne presadiť.

Záverom môžem jednoznačne povedať, že účasť na sociálno-pedagogickom výcviku bola pre mňa vnútorne veľmi obohacujúca, inšpiratívna a sociálne prínosná. Ak sa mi v budúcnosti naskytne príležitosť takéhoto výcviku sa zúčastniť, rozhodne nebudem váhať. Zúčastniť sa takomto, či podobnom výcviku tiež odporúčam každému, a nie len učiteľskému kolektívu. Sociálno-pedagogický, alebo sociálno-psychologický výcvik je hlbokou studňou plnou inšpirujúcich, obohacujúcich zážitkov, je to miesto kde môžeme spoznať nie len samých seba, ale aj ľudí ktorých máme vo svojom okolí a za bežných okolností nemáme alebo možno aj nechceme mať s ich bližšie spoznávať.

Mgr. Darina Blížiková

Stredná odborná škola

Viliama Paulínyho Tótha 31/5

905 01 Senica

e-mail: blizikova@sossenica.sk

Zoznam použitých zdrojov:

HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. 2009: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-569-1

HLÁSNA, S. 2013: Pozitívne aspekty uplatnenia netradílných metód a foriem edukácie v predmete Sociálno-pedagogický výcvik ako súčasť vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov z pohľadu vysokoškolského učiteľa a študentov. In: Sirotová, M.(ed): *Pedagogica actualis IV*. Trnava : UCM, 2013. s. 67 a 72. 188 s. ISBN 978-80-8105-448-8

HLÁSNA, S. a DOHNANSKÁ, M. 2012: Experiential education as a trend of increasing the quality of university education. In: *Quality management system of universities and the quality of education*. Baja : Eötvös József College, 2012, s. 145-151, 203 - 224. ISBN 978-963-7290-954

GERGICOVÁ, Z. a TÓTHOVÁ, R. 2008. Možnosti koncepcie kurzu sociálno-pedagogického výcviku pre študentov učiteľstva a jeho využitie v rámci učiteľskej praxe a voľnočasových aktivít. In: *Pedagogika voľného času. Teória a prax*. Trnava: TU, 2008, s. 150-158.

GERGICOVÁ, Z. 2009. Sociálno-pedagogický výcvik ako spôsob náležitého rozvoja komunikačných kompetencií študentov učiteľstva základných a stredných škôl. In. Pedagogická komunikácia v didaktických, sociálnych a filozofických súvislostiach (CD ROM). (Ed. Svatoň T., Čvarcová, E., Loudová, I.) Hradec Králové : Gaudeamus, 2009 S. 69-79 ISBN 978-80-7435-030-6

JEDLIČKOVÁ, I. 2006: *Úvod do andragogiky*. Brno: Institut mezioborových studií, 2006.

KOLÁŘÍK, M. 2013: *Interakční psychologický výcvik pro praxi*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4450-6

KRÁSNA, S. 2013: *Komponenty sociálno-pedagogického výcviku v edukatívnej teórii a praxi učiteľov stredných odborných škôl I*. DTI, 2013. ISBN 978-80-263-0524-8

KULKA, J. 1983: *Sociální psychologie*. Praha: SPN, 1983.

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

PASTERŇÁKOVÁ, L- SLÁVIKOVÁ, G.2012:Educational Process and Personality of the Educator. In: *Acta Technologica Dubnicae*. roľ. 2, ľ. 4 (2012), s. 31-42, ISSN 1338-3965

VALEŇTOVIĽOVÁ , Z. Ň KRÁSNA, S.2014: *Didaktické hry v cudzojazyľnej edukácii (nielen) vo voľnom ľase*. Brno: Tribun, 2014. 1 vydanie. 199 strán. ISBN 978-80-263-0719-8

VEREĽOVÁ, M. a kol.2007: *Sociálna psychológia*. Nitra: Enigma, 2007. ISBN 978-80-89132-47-8

Záľtkové uľenie. [online]. Dostupné na: <http://www.ako-sa-naucit-skor.com/zazitkove-ucenie.htm>

3. AKTIVIZUJÚCE VYUĽOVACIE METÓDY NA STREDNEJ ODBORNEJ ĽKOLE

Iveta Fajnorová

UĽím na strednej odbornej Ľkole slovenský jazyk a literatúru a estetickú a výtvarnú výchovu. Z praxe viem, Ľe ak má dokonale fungovaĽ vyuĽovací proces, musíme klásĽ vĽĽ Ľí dôraz na výchovu. PoĽas svojho vývoja Ľiaci vyrastajú do urĽitých spoločenských noriem, osvojujú si pravidlá sluĽného a Ľiaduceho spolunaĽívania, reĽpektovania jeden druhého. HĽádajú svoje miesto v Ľivote, svoj Ľivotný a pracovný priestor.

Záujem Ľiakov strednej odbornej Ľkoly o predmet slovenský jazyk a literatúra v dneĽnej dobe stále viac upadá. VĽĽĽina z nich si myslí, Ľe svoju materinskú reĽ ovláda dostatoĽne a s literárnymi dielami sa uĽ nikdy nestretne. UĽiteĽ má neĽĽhkú pozíciu, keĽ musí zaangaĽovaĽ adolescenta do vyuĽovacieho procesu, vyvolaĽ v Ŕom záujem, podnietiĽ ho k Ľinnosti, a tak sa neustále prispôsobovaĽ potrebám doby, Ľiaka a uĽiĽĽo najzaujímavejĽie a najpútavejĽie, a pritom mu dokázaĽ odovzdaĽ primerané množstvo informácií priamo na vyuĽovacej hodine.

V súĽasnosti sa dá takmer kaĽdá informácia nájsĽ na internete a prioritou vzdelávacieho procesu sa stáva rozvoj osobnosti Ľloveka, jeho sebavedomia, schopnosti medziĽľdskej komunikácie a spolupráce. Je nutné priviesĽ Ľloveka k tvorivému a flexibilnému rieĽeniu problémov reĽálneho Ľivota. Ľkola má byĽ priamo prepojená na Ľivot a Ľiak má byĽ subjektom, ktorý je aktívny. K tomu ho ale musí viesĽ aktívny uĽiteĽ

Ľiak strednej Ľkoly uĽ nie je dieĽa, ktoré v uĽiteĽovi vidí svoj veĽký vzor, ale nie je to ani sformovaný jedinec s názorom na vĽetko. Potrebuje byĽ vedený, ale nenechá sa viesĽ za ruku. Takisto je to aj s metódami a formami práce. Na hru sa cíti byĽ príĽíĽ dospelý, na vedecké objavy nepripravený. Preto je v edukaĽnom procese vo vzdelávaní dospievajúcich veĽĽni dôleĽité vedieĽ správne zvoliĽ vhodné aktivizujúce vyuĽovacie metódy (podrobnejĽie napr. Pasternáková et al, 2010).

Vysvetlenie pojmov:

VyuĽovacia metóda je charakterizovaná ako Ľpedagogická Ľ Ľpecifická didaktická aktivita subjektu a objektu vyuĽovania, rozvíjajúca vzdelanostný profil Ľiaka, súĽasne pôsobiaca výchovne, a to v zmysle vzdelávacích a tieĽ výchovných cieĽov a v súĽade s vyuĽovacími a výchovnými princípmi.ó (Manniová, 2004, str. 116)

Aktivizujúca vzdelávacia metóda predstavuje vyučovaciu (vzdelávaciu) metódu, ktorá rozvíja s pomocou interaktivity, aktívnych činností a komunikácie zručnosti a poznatky dospelého, vzdelávaného jedinca.

Efektivita vzdelávacích metód znamená správne zvolenie si optimálnej metódy pre danú výchovno-vzdelávaciu situáciu, ktorá rešpektuje počet študujúcich jedincov, logický postup učiteľa, charakter zdroja poznatkov, psychické zrelosti utvárania vedomostí, zručností a návykov, mieru samostatnosti, perspektívy vyučovania, výchovné ciele a úlohy a metodické postupy vo vzdelávaní dospelých. (Manniová, 2004, str. 117)

Naši žiaci Strednej odbornej školy v Senici, sú radi, keď môžu diskutovať, niečo spájať, triediť, dopĺňať, no už menej pisať a pasívne počúvať výklad učiva. S každým školským rokom nám pribúdajú žiaci s vývinovými poruchami, slabým vyučujúcim prospechom a slabou sociálnou adaptabilitou. Sme nútení meniť prístup k vyučovaniu, často sa prispôsobovať žiakom. Ale zároveň ich učíme tak, aby nemali pocit, že sa učia. Na našej strednej odbornej škole máme štyri formy učebných odborov a v každom musíme uplatňovať iný prístup a iné vyučovacie metódy. Máme učebné odbory dvojročné a trojročné, v ktorých sú poväčšine slabí, ba najslabší žiaci. Potom máme 4-ročné študijné odbory, ktoré končia maturitnou skúškou. Tu sa nachádzajú priemerní a ojedinele výborní žiaci, ktorí na hodine vedú spolupracovať. A napokon máme žiakov 2-ročných nadstavbových štúdií, ktorí si k výlučnemu listu dorábajú maturitu, a práca s nimi si vyžaduje väčšiu námahu a trpezlivosť, aby boli docielené určité výsledky.

Uvádžame niekoľko scenárov hodín, ktorými sa dá preberané učivo oživiť. Prácou chcem ukázať využitie netradičných metód a tiež využitie modernej techniky vo vyučovaní, ktorá sa stáva nevyhnutnou súčasťou edukačného procesu. Pomocou tvorivých vyučovacích metód, ktoré si odskúšame na žiakoch, chcem rozvinúť ich rozumovú stránku, objaviť vnútorné tajomstvá emócií a dostať sa do oblasti medziľudských vzťahov. Toto poznávanie pozitívne vplýva na ich racionálny vývin, rozvíja sa ich myslenie, pamäť, fantázia, tvorivosť a zdokonaľuje sa koncentrácia pozornosti.

Aktivizujúce vyučovacie metódy, ktoré opisujeme vo svojej práci, majú za cieľ upevňovať učivo zo slovenského jazyka a literatúry, nenásilnou formou precvičovať pravopis slov, viet a podobne. Ide o odľahčenie a príjemnú formu vyučovania. Samozrejme musia byť vytvorené podmienky, dostatočná motivácia a pomôcky. Vek, vhodný počet žiakov, niekedy aj pohlavie rozhoduje o samotnom priebehu a uberaní sa vyučovacej hodiny. Žiaci musia prekonávať isté prekážky /vedieť sa rýchlo orientovať v texte, slovách, vetách, pohotovo štylizovať

myšlienky, zaľežovať správne a výtihnúť termíny do viet/, naučiť sa pestovať pevnú vôľu a nerezignovať pred ťažšími úlohami.

Motivačný efekt vo výchovno-vzdelávacom procese je veľmi dôležitý. Umocňuje sa ním záujem o vyučovanie, ktoré často prináša mnohé ťažkosti, vytvárajú sa prirodzené podmienky pre rozvíjanie učenia a práce. Aktivizujúce vyučovacie metódy majú obrovský význam. Napomáhajú nielen zdokonaľovať a fixovať vedomosti žiakov, ale ich aj uplatňovať v bežnej každodennej práci. Pomáhajú žiakom zvyšovať ich pohotovosť pri riešení úloh, rozvíjajú logické myslenie, predstavivosť, koncentrujú sily a schopnosti na vykonanie úlohy, podporujú hľadanie a objavovanie ciest pri riešení problémov.

V súľasnosti má učiteľ väčší priestor a možnosti na sebarealizáciu, vlastnú tvorivosť. Čkolu mu to nielen dovoľuje, ale ho v tom i podporuje. V učebniciach prevládajú typy otázok zamerané na fakt, definície, na triedenie pojmov. Prevládajú typy otázok, ktoré vyžadujú od žiaka len reprodukčnú myšlienkovú činnosť, málo je otázok a úloh, ktoré podporujú samostatné tvorivé myslenie, vysoký stupeň pracovitosti, aktivity a iniciatívy žiakov.

V súľasnej škole sa žiada, aby prevažovalo samostatné hľadanie, objavovanie, experimentovanie, možnosť slobodne vyjadrovať svoje myšlienky, aj protichodné a nesúľhásiace názory, mal by tu byť priestor pre diskusiu, objavovanie názorov, toleranciu a uznanie. Dbá sa na to, aby sa celková tvorivá atmosféra vyznačovala vysokou motiváciou poznať, nastoť a riešiť problémy. Táto atmosféra v triede sa vyznačuje pracovnou uvoľnenosťou, kde nie je úzkosť a strach z výsmechu učiteľa alebo spolužiakov. Učiteľ pri tvorivom vyučovaní skôr povzbudzuje a chváli žiakov, než aby ich napomínal a karhal.

Aby sa učivo preberalo zábavnejším a zaujímavejším spôsobom a súľasne rozvíjala schopnosť tvorivo myslieť a riešiť problémy, často pouhívame divergentné úlohy, ktoré sa uvádzajú týmito slovami: **vymyslite, vytvorte, utvorte, porozprávajte, nájdite čo najviac príľin, čo vás napadne pri slove ..., pokús sa vyjadriť, vylepš, predstav, zahrať sa na ..., ako to urobiť inakšie, ako sa brániť proti, navrhni čo najviac ..., namačuj, nakresli, vľi sa do ..., zaľni inak, dokonľi inak, vymysli ..., obmeľ, popíľ vľmni si, zvýrazni, vyšetři, zloľ, rozloľ, čo by si urobil, keby ..., pomôľ zlepš...**

V učebniciach slovenského jazyka chýbajú úlohy na rozvíjanie dôvtipu žiakov, ktoré by podporovali neschematické myslenie. Patria sem rôzne doplňovaľky, kríľovky, hrebeľovky, preľmyľky, jazykolamy a jazykové hry. Chýbajú aj úlohy a cviľenia na rozvíjanie fantázie, obrazotvornosti a predstavivosti.

Ak učiteľ správne diferencuje žiakov a poľiadavky na nich kladie citlivo, tak i ten slabší, prípadne zakomplexovaný žiak sa môže realizovať, tvoríť, sebahodnotíť, môže byť úspešný.

Ak však žiak počas dlhšieho obdobia nepozoruje vo svojej práci aspoň ľahké úspechy, nikto si nevšímá jeho snahu, nikto nevysloví uznanie a plameň túžby po vedomostiach zhasína a učiteli potom môže trvať dlho, kým ho znovu vykreje. Pri rozvíjaní motivácie žiakov k učeniu je dôležité zachovávať niektoré zásady a princípy:

a/ Faktor zainteresovanosti – aby sa učivo, ktoré si osvojujú, problémové situácie, ktoré riešia, stali zosobnenými problémami žiakov.

b/ Zadávanie úloh – aby bolo primerané schopnostiam žiakov.

c/ Poskytovanie spätnej informácie žiakom o ich výkone.

d/ Udržiavanie priaznivej atmosféry v triede, v kolektíve, kde fantázia a predstavivosť by mala mať zelenú. Učiteľka v ruke s optimizmom a vierou vo vlastné sily.

e/ Zalesňovanie a používanie úloh, ktoré predostreli samotní žiaci.

f/ Na vyučovaní využívať cvičenia koncentrácie na prácu, kombinovať ich s relaxačnými cvičeniami.

g/ Pri skupinovej práci určiť osobitnú časť práce jednotlivcovi, využívať skupinovú diskusiu.

h/ Najdôležitejším faktorom pôsiacim pri zvyšovaní motivácie žiakov k učeniu je osobnosť učiteľa.

Tvorivosť spätne pôsobí na vedomosti tým, že motivuje, aktivizuje žiaka k náležitému štúdiu a nové poznatky zasa umožňuje tvoriť na vyššej úrovni. Učiteľ má byť profesionálom, ktorý postrehne, že dieťa vyprodukuje peknú tvorivú myšlienku.

Opis jednotlivých vyučovacích metód je ľo možno najstručnejší. Je to akési sprostredkovanie typov učenia a najvhodnejšie spôsoby ich využitia v predmete slovenský jazyk a literatúra. Zároveň sú vytýčené ciele, metodické pokyny a jednotlivé kroky, ktoré je treba dodržiavať, alebo kroky, ktorých sa treba vyvarovať pri plánovaní a ich príprave. Sprievodným znakom všetkých aktivít je: **zvedavosť, spontánnosť, striedanie napätia a uvoľnenia a vzbudiť záujem** (podrobnejšie napr. Petlák, et al.2013, Novotná - Jurňová, 2012).

Dôležité miesto u súčasných žiakov zaujímajú rozličné Apolónove hry. Oprávnené sú však výhrady k príliš jednostrannej zameranosti a minimálnej sociálnej podnietenosti. Hra by mala plniť funkciu učenia, ale aj sebauplatňovania, sebarozvíjania a sebaaktualizácie. Mnohí žiaci ani netužia, že hrou si upevňujú učivo. Vôbec nevnímajú, že jednotlivými hrami si osvojujú poznatky o slovných druhoch, tvorbe viet atď. Ich predovšetkým zaujíma spôsob podania, to tzv. servírovanie. Ten proces tvorenia, v ktorom si bezhranične uplatňujú fantáziu

a tvorivosť, pomocou ktorých sa dopracujú k výsledkom (Nálgie zaujímavé aktivity ponúka napr. publikácia Valentoviľová ĺ Krásna, 2014).

Ak sa dokáľheme vyvarovať niektorých zlozvykov, ktoré ľasto ovplyvľujú kvalitu procesu uľenia, môľheme hľdieť na budúcnosť ģkôľ s optimizmom. Vyváľhený pomer medzi teóriou a praxou v Náľgom sebazvdelávaní by mal byť pre pedagógov ideáľom i cieľom. Stále platí stará múdrosť: Teória i prax nemôľhu dlho jedna bez druhej dobre existovať.

Je pravda, ľe dneģní ľiaci sú iní, nároľnejší a uľiteľ ak nie je slávnym hercom alebo spevákomp, ich nezauľjma. Uľiteľby nemal ľakať, kým ľiaci dostanú nejaký tvorivý nápad, ale mal by premyslene a systematicky utvárať pedagogické situácie, ktoré by viedli ľiaka k tvorivým cviľeniam a k tvorivému mysľeniu.

VYPRACOVANIE KONKRÉTNYCH HIER

1. Hravé ľítanie

Pedagogický cieľ rozvoj komunikácie, odstránenie obáľv z ľítania, zmysel pre humor

Pomôcky: knihy a ľítanky

Popis hry: Zoberieme si ľítanku alebo knihu a vyhľadáme úryvok literárneho diela, ktorý práve preberáme na hodine. A zaľneme sa hrať s textom. Chyby si veľni vģmať nebudeme, v hre sa chyby naopak predpokladajú. Pri ľítaní striedame a vymýľľame úlohy ako napríklad:

1. ľítaj, ľo moľľno najpomalģie
2. ľítaj najrýchleģie
3. ľítaj text odzadu
4. poľas ľítania vynechávaj jedno písmenko napr. m
5. ľítaj kaľďé druhé slovo
6. ľítaj kaľďý druhý riadok
7. ľítaj, ľo najdlľģie na jeden nádych
8. ľítaj tak, ľe miesto dohovoreného slova, ktoré sa ľasto opakuje, len tleskneme
9. ľítaj veľni nahnevane /veselo, so strachom.../
10. jeden ľíta a druhý prekladá text do znakovkej reľi rukami a mimikou
11. ľítaj tak, ľe spojģg jeden riadok na jednej strane s riadkom na strane druhej
12. ľítaj len prvé slová v riadku zhora nadol
13. ľítaj posledné slová v riadku zdola nahor
14. ľítaj správne, len vlastné podstatné mená ľítaj odzadu
15. ľítaj poģepky

16. Ítaj, ľo najhlasnejšie
17. Ítaj len prvé slabiky slov
18. Ítaj tak, ě miesto kaědej spojky povieĝ ň píp ň

Spôsob ukončenia: Aktivita trvá, kým je záujem, kým sa vĕtci vystriedajú a pokým sa nezaľne stereotypne opakovať.

Spôsob hodnotenia: Kaědého ěiaka pochváľime za splnenie úlohy, ěiaci hodnotia vlastný úspech, priebeh aktivity a preěívanie. Nakoniec vyzdvihneme najzaujímavejšiu úlohu tejto aktivity.

Organizácia hry a metodické pokyny: Na zaľiatku aktivity oboznámime ěiakov s pravidlami. Kaědému ěiakovi zadávame jednotlivú úlohu. Úlohy by sa nemali opakovať. Túto hru sme si zvolili preto, lebo ěiaci ľím Ňalej, tým horšie ľítajú. Niektorí neľítajú vôbec ěiadne knihy, ale nájdú sa medzi nimi výnimky. V poslednom ľase mávame v triede 2-3 ěiakov s dyslexiou. Ľítanie takýmto spôsobom odstráni vĕtky zábrany i obavy, ktoré ěiaci s hlasného ľítania majú. Na záver necháme ěiakom priestor, aby oni vymysleli nejaké zaujímavé úlohy. Hravou formou ěiaci pracujú s umeleckým textom a upevňujú si uľivo z literatúry. Pri tejto aktivite si vĕímame pozornosť ěiakov, sústredenosť a pohotovosť vľas reagovať. Aktivitu môěeme aplikovať na ěiakoch vĕtkých uľebných a ěudijných odborov vĕtkých vekových kategórií. ěiaci boli veľni aktívni a ochotní spolupracovať. Hravé ľítanie vyuěívame hlavne v triedach s vľĝím poľtom ěiakov postihnutých dyslexiou.

2. Zábavné vety s pantomímou

Pedagogický cieľ osvojiť si poznatky zo slovenského jazyka veta - vetná skladba, sebavyjadrenie, rozvoj fyzických zdatností a empatie, postreh a humor

Pomôcky: perá a papiere

Opis hry: ěiakov rozdelíme na ětyri skupinky tak, aby bol v kaědej rovnaký poľet /najvhodnejšie sú ětyri skupiny po ětyroch ěiakoch/. Kaědý má v ruke papier a pero. Prvá skupina napíše na papiere len podstatné mená, druhá len prídavné mená, tretia slovesá a ětvrtá skupina napíše príslovky miesta, ľasu, spôsobu a príľiny. Menej sú vhodné zámená a ľíslovky. Papieriky sa nechajú na kôpke. Potom príde jeden zástupca z kaědej skupiny a berie si po jednom papieriku z kaědej kôpky. Ľlenovia skupiny spoločne zoĝtylizujú vetu z daných slov, ktoré zástupca povyberal. Vetu nesmú vysloviť nahlas. Len ju pantomimicky predviesť a ostatní budú hádať.

Spôsob ukončenia: Aktivita trvá dovtedy, kým ěiaci neuhádnu vĕtky vety.

Spôsob hodnotenia: Skupiny pochválime za pekne vytvorené vety, hodnotíme sebvýjadrenie, pohybovú stránku /pantomímu/, sústredenosť, schopnosť reakcie, empatiu a zmysel pre humor.

Organizácia hry a metodické pokyny: Aktivitu si zahrali žiaci 1. ročníka UO-dvojroční a 3. ročníka GO. Veselá a kolektívna hra ich zaujala, s nadšením vymýšľali slová a následne i vety. Vopred sme žiakov upozornili na to, že na poskladanie vety sú nevhodné predložky, spojky, ľastice a citoslovčia, pretože sa nedajú pantomimicky predviesť. Pred začiatkom tejto hry sme si spoločne vysvetlili, čo je to pantomíma. Líši sa s pantomímou už niekedy stretli a čo je jej hlavnou podstatou. Väčšina žiakov vedela o čom ide, pretože je podobná hre Aktivita. Sami na sebe zistili, že nevyslovujú slová, ale ich zahrať celým telom, je veľmi ťažké. Prišli na to, že pantomímou sa najlepšie vyjadrujú podstatné mená, potom slovesá a prídavné mená. Keďže je táto aktivita veľmi zábavná a vtipná, žiaci sú uvoľnení a veselí. Taktiež sme ich nezabudli upozorniť, že môžu ohybné slovné druhy ohýbať/skláňať, ľasovať. Tvar slov si prispôbovať podľa významu viet. Žiaci 1. a 3. ročníka vymysleli a pantomimicky predviedli tieto vety:

Žiaci 1. ročníka UO-2roční

Vety:

Slová: načas, zošit, sedieť, pekný

Načas sedí pekný zošit.

Slová: tam, srdce, beháť, malý

Tam behá malé srdce.

Slová: maľka, pre chorobu, kreslíť, veľký

Veľká maľka pre chorobu kreslí.

Slová: hore, slnko, sledovať, škaredý

Škaredé slnko hore sleduje.

Žiaci 3. ročníka GO

Vety:

Slová: okno, včera, ješ, veselý

Veselé okno včera jedlo.

Slová: dom, dole, pochovať, teplý

Dole pochove teplý dom.

Slová: televízor, hrozne, bicyklovať, umytý

Umytý televízor hrozne bicykluje.

Slová: pes, dobre, ľítať, škaredý

Škaredý pes dobre ľíta.

3. Nesprávne slová

Pedagogický cieľ rozvoj pamäti /žiaci si uživo lepšie zapamätajú, keď niečo objavujú alebo ukrývajú/ a trpezlivosti

Pomôcky: papier a pero /tabuľa/

Opis hry: Učenie touto formou je oveľa zaujímavejšie pretože v texte /na obrázku, na videu.../ je ukryté niečo, čo má byť žiakmi objavené. Pedagóg by nemal zasahovať do hry. Poskytneme žiakovi text s chybami a on hľadá nesprávne alebo absurdné slová. Učiteľ musí mať vety veľmi dobre premyslené.

Ukážka textu s **nesprávnymi** slovami:

Medzi výtvarné techniky patria maľba, kresba, grafika, koláž a akvabely. /koláž, akvarely/
Jedno slovenské mesto vzniklo spojením prúteného koša a anglického čaju./Košice/
Objednala som sa ku trimatológovi./stomatológovi/
Po mori lietali nákladné lode. /plávali/
Moja sestra má veľmi zloobylajov./zlozvykov/
Osobné auto ohováralo za dedinou do priekopy./havarovalo/
Dal som si predpísať nové nosuliare./okuliare/
Katka mala oblečené štyriduché gaty./jednoduché/
Na brehu postavili nový ľingkolák./ľinžiak/
Na chodníku ostali po Ťom samé tripy./stopy/
Vozila som sa na kruhutekajke a nespadla som./kolobehke/
Všetky deti Ťobia customľečky./cukríky/
V domľeku bývala Daňňulienka a päť trpaslíkov./Snehulienka, sedem trpaslíkov/
Valivša a Lomiľrk vandrovali svetom./Valibuk, Lomidrevo/
Stromosekál si naostril pílu./drevorubaľ/
Kúpili sme nové päťľilky./stoliľky/

Spôsob ukončenia: Aktivita končí, akonáhle žiak dešifruje slová ukryté v texte.

Spôsob hodnotenia: Hodnotíme samostatnosť žiaka, trpezlivosť, reakciu, ale predovšetkým si všímame sústredenosť.

Organizácia hry a metodické pokyny: Aktivita si vyžaduje samostatný prístup každého žiaka. Až na záver si konfrontujeme dešifrované texty. Je nutné poukázať na fakt, že aktivity, v ktorých musia žiaci niečo objavovať /ukrývať/, obsahujú určitý stupeň náročnosti. Ak je v texte niečo príliš ťažké k objaveniu, zaľne hra žiakov nudí. A ak je príliš dokonalá /ľahká/, dostaví sa nechuť hľadať skryté slová. Veľmi dôležitá je dobrá a kvalitná príprava učiteľa. Keď žiak niečo objaví, má snahu vykriknúť nahlas, čo našiel. Dôležité je upozorniť ho vopred, že nepretekáme o miesta. Je treba nechať žiakov uľiť sa cestou pokusov i omylov, a tak im poskytnúť väčšiu samostatnosť. Táto hra je náročná pre obe strany - pre žiaka i pre samotného učiteľa. Stojí to veľmi úsilie vymyslieť slová, ktoré treba rozlúštiť. Najväčší záujem o hru mali žiaci 1. ročníkov UO. Vyšším ročníkom hra pripadala detinská.

4. Nájdi vo vete...

Pedagogický cieľ rozvoj pozornosti, logického myslenia, schopnosť reakcie a postrehu

Pomôcky: tabuľa, perá, zošity

Opis aktivity: K tabuli si vyvoláme žiaka, aby napísal vetu. Vety sú úplné, logicky správne, ale predsa len žiak bude musieť niečo vyhodiť. Raz to bude zviera, ovocie, mesto, hudobný nástroj, kvet alebo rozprávková bytosť. Samozrejme možností je oveľa viac, fantázii sa medze nekladú.

Nájdi vo vete **vtáka**:

Po nehode nezohol úbohú nohu. Musím piť ľaj kaňdý deň. Pán doktor olúpal pomaranľ. Je všetko relatívne? Boris upozornil kamaráta. To mäso varila asi tri hodiny.

Nájdi vo vete **mesto**:

Pogúpal ma komár, no necítil som to. Natagu rany veční boleli. Tu stála plná ľága, Ōlia a chlieb. Ćtyria preľili namáhavú expedíciu. Voľiel práve, keď ho ľilila na tvári. Videli sme prasiatka a kravy hneď farby.

Nájdi vo vete **zvierat**:

Deti Gertrúdy sú veční poslušné. Janko to povedal Evilke. Uň v Ťom aj odvaha doznela. Vytrvalý poťár klope stále na dvere. V rozprávke bol aj lámal' kameŤov. Sladký med vedel vylizovať hodiny.

Nájdi vo vete **ovocie**:

Habsburgovci trónili v Rakúsko-Uhorsku. Večnú výhru ģkaredo oslávil. Cestujeme Londýnom kríhom-kráhom. Okradnutí grófi gánili na zbojníkov. Svrľek i komár hulákali tichou nocou.

Nájdi vo vete **rozprávkovú bytosť**:

Muzikanti vandrovali bukovou horou. Pekárski majstri gazdovali na svojom. Ten vodovod nikdy neopraví? Dedko opraví ľaviľku zajtra. Keň sypal z pece popol, uľká jej zapráģil.

Nájdi vo vete **hudobný nástroj**:

Dľho bojovali naģi predkovia za sľobodu. Mexiko a Kuba sa nachádzajú v Amerike. Dúhu sledujú vľdy, keď zaprģí. Naģa Ģita rada spí. Keň sa zŤkla, vírivým pohybom zdupkala z miesta.

Nájdi vo vete **kvet**:

V tento ľas tradiľne prģí. Na Miru ľaluje jej spoluľiak. Obrovský ľakan kaňdému ukazoval. Pri Ťom neusne ľienka, ani ľena.

Nájdi vo vete **strom**:

Ozvena **dobre** zahuľala tu i tam. Našu **vodu** budeme musieť odstaviť. V ZOO huľali **paviány** ako o hľvot. Náď dedko dal ľosi **kaľdému**.

Spôsob ukončenia: Aktivita nemá ľasové ohraničenie, trvá pokým je záujem a chuť objavovať.

Spôsob hodnotenia: Vyzdvihujeme pozornosť u kaľdého ľiaka. A keľňhe nejde o kolektívnu hru, hodnotíme samostatnosť a pohotovosť.

Organizácia hry a metodické pokyny: Ľiak si musí vety z tabule odpísať, ale bez chyby. Vety sú vľdy zoskupené tak, aby sa hľďal len jeden druh napr. len ovocie alebo zviera. A to, ľo má nájsť, buľň podľiarkne alebo zakrúľkuje. Stane sa, ľe niektoré náľdené slová nie sú úplne gramaticky správne napr. chýba dľeľ alebo je nadbytoľný, ale na to vopred ľiakov upozorníme. Pri tejto aktivite si ľiak precvľuje pravopis, preto kladieme dôraz na správny odpis z tabule. Takto si cvľľ pozornosť, logickosť a postreh. V podstate je kaľdý ľiak vľťaz a kaľdý si zaslľľi pochvalu. Aktivitu sme si odskúľali na ľiakoch uľebných odborov. Nadľenie nechýbalo nikomu, ani snaha. Sú ľiaci, ktorých nadchne akákoľvek slovná hra, ale náľdu sa aj takí, ktorých nemotivuje niľ. Zdá sa im veľľni detinské hrať sa, aj keľň ide o akúkoľvek hru. Niektorí vedia, ľe iniciatívnejľi jedinci ich aj tak predbehnú, alebo vyrieľgia úlohu prv ako oni. Potom nevyvľjajú ľiadnu snahu, niekedy ani minimálnu. Samozrejme takých ľiakov máme málo a vľľgínu sa stretávame s pozitívnu reakciou.

5. Literárna ľenská postava

Pedagogický cieľ upevľovanie uľiva zo slovenskej literatúry, interpretovať príbeh hrdinky, vytvoriť jej charakteristiku, ako sa k nej správa spoločnosť, vysloviť sebareflexiu

Pomôcky: uľebnice, vľetko, ľo trieda ponúka (ide o dramatické umenie)

Opis aktivity: Ľiakov rozdelíme do skupín, najvhodnejľie po 4 aľ 5-tich v skupine. Potrebujeme na to dve vyuľovacie hodiny, pretoľe za jednu takúto hodinu to nestihneme. Máme pripravené papieriky s menami literárnych ľenských hrdiniek tak, aby ľiaci nevideli, koho meno si vytiahli. Nesmú prezradiť meno iným skupinám. Kaľdá skupina dostane za úlohu:

1. Vytvoriť vonkajľiu charakteristiku (výzor, gestá, oblečenie)
2. opísať rodinné zázemie, bydlisko
3. zaradiť ju do spoločnosti (postavenie)
4. definovať jej vzťah k ľľľom, k priateľom, k partnerovi
5. vyzdvihnúť jej schopnosti a temperament

6. charakterizuj dielo z hľadiska literárnej periodizácie

7. pár slov o autorovi

Úlohou jednotlivých skupín bude pripraviť si odpovede na otázky, prostredníctvom ktorých by dokázali zostaviť informácie o postave, ktorej meno nesmú nahlas vysloviť. Literárne postavy môžu byť: Antigona, Ióna krásna, Anísa zmija, Mamka Pôstková a Anna Kareninová. Ďiaci si zopakujú kompozíciu charakteristiky postavy, opis prostredia, v ktorom literárnom období dielo a hrdinka vznikali a pár užitočných informácií o autorovi. A bude im umožnené pracovať s umeleckým textom, kvôli lepšej interpretácii literárnej hrdinky. Na záver Ďiaci vyslovia sebareflexiu. Prečo sa mi literárna hrdinka páči/nepáči, čo by som na nej zmenil/nezmenil, aké okolnosti ju nútili správať sa tak, ako sa správala?

1. skupina si vytiahla Anísu zmiju – najtragickejšiu postavu. Predviedli jej osobnosť zvonka i zvnútra. Prostredie, rodinu, jej krásnu záľubu – vyžívanie. Dielo pekne zaradili do literárneho obdobia, pracovali aj s textom a pár slov venovali aj autorky. Nakoniec vyslovili sebareflexiu o handikepovaných Ťuňoch. Vyjadrili sa v tom zmysle, aké Ťažké to majú po fyzickej, ale i duševnej stránke. Netreba ich prehliadať, ale normálne s nimi Ťiť.

2. skupina si vytiahla Antigonu – odvážnu dievčinu, ktorá sa vzoprela kráľovi. Ďiaci mali menší problém s vonkajšou charakteristikou, ale zaimprovizovali – pomohli si toaletným papierom, ktorý nahradil biely závoj. Hrdinka sa vyjadrovala pateticky, čím naznačili, že postava nie je z tohto storočia. Pekne ju zaradili do literárneho obdobia, vyjadrili sa aj k autorovi a vyslovili nádhernú sebareflexiu. Antigona je pre nich hrdinkou, nikto by nebol schopný takého činu kvôli vlastnému bratovi. Ďiaci rozoberali súrodenecké vzťahy.

3. skupina si vytiahla Mamku Pôstkovú – malú chudobnú Ťeničku. Opäť sa Ďiaci nenechali vyviesť z miery. Do ruky si vzali mince a perinu vyrobili zo svetrov, ktoré pozapínali a napchali Ťalším Ťatstvom. Jej chudobu a dobrotu zahrli vynikajúco. Nezabudli zapojiť text, autora i jeho dielo zaradili do literárneho obdobia. Sebareflexia bola tiež veľmi zaujímavá. Rozpútala sa debata o chudobe a bohatstve kedysi a dnes. Do stavu, v ktorom sa hrdinka nachádza, sa nedostala vlastnou vinou. Všetci vyslovili Ťutosť nad jej osudom.

4. skupina si vytiahla Annu Kareninovu – vydatú Ťenu z vyberanej spoločnosti, ktorá mala všetko. Jediná jej vina bola láska k inému mužovi. Ďiaci hrdinku zahrli bravúrne. Opäť zaimprovizovali a zahrli dokonalú dámu. Prečítali aj literárnu ukážku, v ktorej Anna už nemá zmysel života. Dielo i autora zaradili do literárneho obdobia. Záverečná sebareflexia rozdelila Ďiakov na dve skupiny. Jedny by konali ako Anna – bola na všetko sama, ale druhí by sa nevzdali. Zaľáť sa dá vždy, možno inde a možno inak, ale dôležité je nevzdávať sa.

Spôsob ukončenia: Aktivita je vhodná pre dve vyučovacie hodiny, trvá pokým žiaci nesplnia všetky úlohy.

Spôsob hodnotenia: Skupiny pochválime za pekne odprezentované literárne hrdinky. Hodnotíme sebaujádrenie, slovnú zásobu, všetky užitočné informácie, ktoré nám poskytlí, sústredenosť, schopnosť reakcie, empatiu.

Organizácia hry a metodické pokyny: Aktivitu sme si odskúšali na žiakoch študijných odborov, pretože ide o alternatívnu metódu zopakovania si maturitného učiva. Všetkým sa aktivita páčila. Každá skupina mala priestor na sebaujádrenie. Táto aktivita im ponúka priestor na využitie situačných, inscenačných, dramatizačných metód.

Aj keď bolo na začiatku jasné, akú literárnu hrdinku žiaci stvárňujú, nechali skupinu odprezentovať svoje vystúpenie dokonca. Bolo vidno, že pracujeme už s dospelými žiakmi a podľa toho sa aj správali. Boli disciplinovaní a tolerantní. Robilo im radosť, že ich vystúpenie vzbudilo záujem. Žiaci sa sami domáhajú takýchto aktivizačných metód na upevňovanie učiva. Pochvalu si zaslúžili všetky skupiny.

6. Slovenský jazyk a nárečia

Pedagogický cieľ definovať nárečie, priradiť znaky jednotlivých územných nárečí regiónom, rozlišovať spisovný jazyk a dialekt

Pomôcky: IKT pomôcky, písacie potreby, slovníky

Opis aktivity: Motivačnou časťou hodiny realizovanej pomocou interaktívnej tabule je mapa Slovenska, na ktorej majú žiaci vyznačiť jednotlivé regióny a nárečia pomenovať. Žiakov si rozdelíme do troch skupín, presne podľa krajov. A každá skupina dostane rovnaké úlohy:

1. vysvetli kľúčové pojmy o spisovnom jazyku, vznik a vývin spisovného slovenského jazyka
2. charakterizujú územné nárečia a vyzdvihnú znaky
3. vyjadri vzťah k územnému nárečiu, opíšte špecifiká regiónu, v ktorom žijeme
4. nájdí a vyber doslovné ukážky nárečí niektorých regiónov

Slová, ktoré majú žiaci vyhľadávať, predstavujú pojmy, pomocou ktorých preveríme ich doterajšie vedomosti o jazyku. Žiaci pracujú s počítačom, informácie získavajú z internetu.

Spôsob ukončenia: Aktivita sa dá zvládnuť počas jednej vyučovacej hodiny, trvá pokým žiaci nesplnia všetky úlohy.

Spôsob hodnotenia: Skupiny pochválime za splnené úlohy. Hodnotíme slovný prejav, všetky užitočné informácie, ktoré nám poskytlí, sústredenosť, schopnosť reakcie, flexibilitu a pohotovosť pracovať s interaktívnou tabuľou.

Organizácia hry a metodické pokyny: Aktivitu sme si odskúšali hlavne v triedach, v ktorých máme interaktívne tabule so softwarom. V iných triedach by hodina nemala výsledný poňadovaný efekt. Takže nezáležalo ani na tom, či sú žiaci z uľebných alebo študijných odborov. Všetkým sa aktivita páčila, pretože bola iná, ako klasická vyučovací hodina. Ak by sme mali ešte časovú rezervu, žiaci by mohli niektoré ukážky nárečí preložiť do spisovnej slovenčiny. Na jednom sa zhodli skoro všetci žiaci, že východoslovenské nárečia sú najnezrozumiteľnejšie. Nebáli sa priznať, že niektorým slovám vôbec nerozumejú. Ukážky niektorých nárečí:

Západoslovenské nárečia

Trnavské nárečie

Maco Mléľ jak osemnázroľí prišól k bohatému sedlákovi za paholka ge konom. Ból silní, robotní jako kón. Ludé hovorili, že je to preto, že ból od narodená prisprostí a chluchí. Dzífki mu teda hovorili, jak prišól do dzedzini,

Záhoracké nárečie

Zakazuje sa nad burľákem a vínem nos ohřat a druhích sledovat, kolko řeho vypili, a viprávjat o ních, že slopú jak zadarmo, zakazuje sa dzeci do postele honit, řertem, peklem, súsedma a řandárma strařit, řeckím, co predávajú sa zakazuje do ol'ú a do uřú řidzit, ludží okrádat, ceni kazit a dane zatajovat, řeckím dokopi sa prikazuje dobrú vůlu spúsobama udrřovat.

Moravsko-slovácke nárečie

Sedzelo řich v izbe dzesac a Ondriř Fazulóv povedá: A řá do sklepa nřpojdzem! Budzem sa dzívac z okna, řo sa venku robí.ó A jak to dopovedzel, zahul'ala z kanóna strela a prařila nřdaleko nařiej chalupi a Ondruř uř klařal na kolenách a lupal Otřenář. Babka tahali z hrnca řiřki a tak sa zlakeli, misa im vilecela z ruki a uř sme boli po obedze. V řecci sme skákali do sklepa, jako skokani do mořidla.

Stredoslovenské nárečia

Hontianske nárečie

Stalo sa to u nás. Volař ho řeci bezmála chlapi z řeřine koma ř uro. ř ebou ón síce zubnej doktor a ři techřik, a ř zato zub ta vitrhov, ked uř dakoho ve řni bo řu. Prauda ři s takima nástrojí, ako doktori trhajú, a ř s tima k řiřkí, řo sa pras řon ma řen zube o řipkaju...

Detvianske nárečie

Tak zme ván doraze ř do toho Popradu. Len řo zme ván preř ř s cúgu do cúgu, uř zme si to

aj gŕáfovaŕ hore do tŕích krkahájov, do tej ō omŕíci. A ja hneŇ, reku, Ňeŕe to budem spávaŕ.
Ta mi hneŇ jeden, ŕe son priŇeŕní do Kehmarských Hŕŕbov.

Oravské náreŕie

Uchovala som si kaŕŕki a kcela som ích predaŕ. Boŕŕ dahŇe a veŕŕni planá cesta Ň autobusof
ftedy eŕŕŕe ŕebolo. Iba na vozoch, na hnojŕilákoch, drabiŕákoch a tak sa voziŕŕ. Dolu doŕŕnou
dom gŕŕa rúl. Zvrchu zo Snaŕe z ō ihockieho chotára som viŇela, ŕe vlak uŕŕ iŇe. A zo semnou
igŕŕ aj gŕkoláci.

Liptovské náreŕie

Jeden barón vihlásiu, ŕe dá majetok tomu, chto uhádŕe: Aŕ e je prostriet Zeme? Kolko je
hviezd? Lŕo Pánboch práve robí?ó í ik to ŕeveŇeu, ŕik k majetku nepriŕieu. Len sa raz jeden
muŕŕík prihlásiu, ale ŕeŕieu do budunku, len na prostriet dvora i s kobyľou stáu. Keŕuŕŕ zo
hodina preŕla, spítau sa ho pán, lŕo tam tolko stojí.

Východoslovenské náreŕia

Spiŕské náreŕie

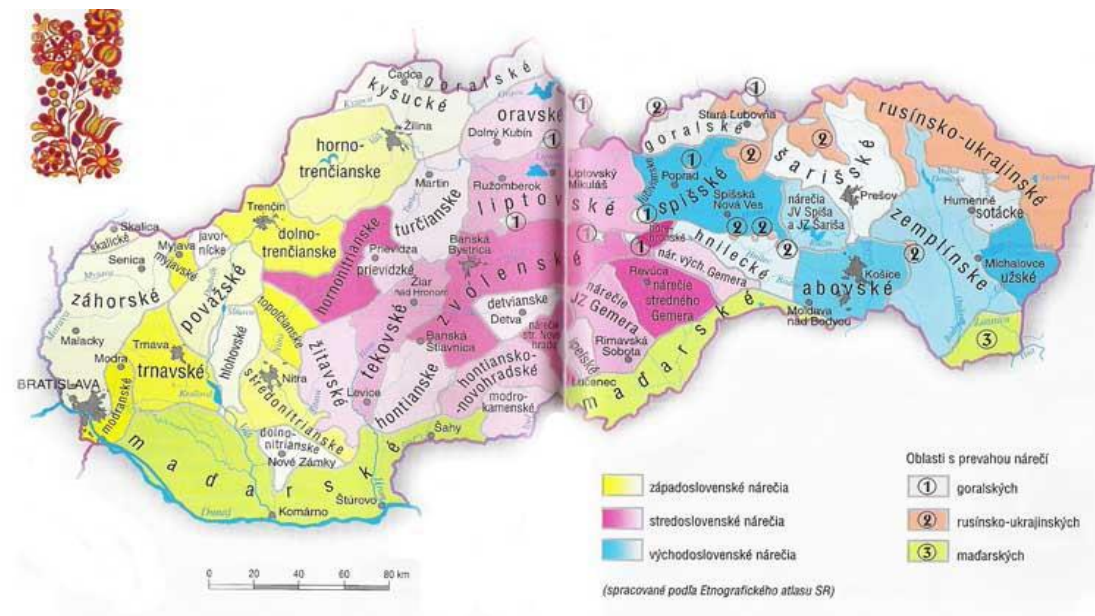
Uŕŕ faŕengi preŕgli, i pomali schodza,
parobci ge ŕeŕa, na ohŕdy chodza.
Vof sobotu veŕar, zme ge vistrojili,
ŕebi zme ge dzivkam, gumne pobaŕili.

Zemplínske náreŕie

Priŕgli stari, mlatŕi, gŕudenci, dzeci, poŕol veru i ja tam opatrec, co to budze za divadlo. I
pravdu vam muŕim povedac, ŕe moc gumne to bulo. Vun vam tam taki zasran maŕŕŕŕki zubi
sebe z kefu lŕiscil, znace, ja sebe tedy podumal, kec vun sebe lŕisci, co bi ja to ŕeskuŕil, gŕak ja
to nigda v ŕivoce ŕerobil.

Goralské náreŕie

Gorol, jo se, Gorol
spod samuckych Tater
descik mŕŕokompol,
vykolesol viater.
Descik mŕŕvykompol,
viater vykolesol
dogŕ jeg ge naplakkol,
nifto mŕŕneslesol.



Doplňujúce aktivizujúce vyučovacie metódy zo slovenského jazyka a literatúry pre stredné odborné školy

Na rýmy

Ďiák hŕdá a hovorí nám slová, ktoré sa rýmujú s tými, ktoré mu povieme napr. citrón ň trón, mrak ň drak, koŕeŕ ň nedeŕ, noc ň moc, nosí ň miesi, ul'í ň mul'í atď. Pekné nápady si zapisujeme a hŕ vznikne trebárs básnička, ktorú si spolu prečítame na hodine literatúry. Túto hru môŕ hrať ŕiaci vŕetkých roľníkov, pretoŕ poéziu majú zaradenú v ul'ebných plánoch slovenského jazyka a literatúry. Najviac sa nám osvedŕila pri ul'ive o rýmoch a ich druhoch. Sami si vymýŕali príklady na zdruŕený, striedavý, obkroľný a prerývaný rým.

Ukáňky básní na spoločnú tému **A O Ľ I Ó**

Oľi stráňim ako zlato	Oľi, oľi, oľiľká
Vgáde vidím samé blato.	pozerajú na strom.
Na tabuŇ oľi kreslím	Kaľiľka je maliľká,
Aj to blato trocha spestrím.	vzadu udrel hrom.
/združený rým/	/striedavý rým/

Ukáňky básní na ŇbovoŇnú tému:

Rosa	Strom
Ráno býva rosa,	Zasadil som strom,
Pozeráme sa do slnieľka,	Krásne bude stromisko
Zatláľame slzy pod vieľka	bude ako dom,
Na trávu treba kosa.	je to vĕtkým jasné.
/obkroľný rým/	/prerývaný rým/

Utajená veta

Na tabuŇ napíšeme skupinu hlások, napr. J, N, P, K. Ĥiak má zostaviť vetu. Napr. Jano nosí pekné korľule.

Júlia napísala pekné K.

Jar nám poslala kvety.

Nové porekadlá a príslovia

Aktivita je veŇni vhodná na hodiny literatúry pri preberaní uľiva o Ňdovej slovesnosti, do ktorej patria príslovia a porekadlá. Vysvetlíme si, ľo sú to porekadlá a príslovia a pridáme pár ukáňok. Úlohou Ĥiakov bude vtipne, ale výstiľne zmeniť prvú alebo druhú ľasť vety. Napr. Kto druhému jamu kope, sám do nej spadne. Kto druhému jamu kope, straňne sa unaví. Sám si jamu vykope, sám do nej spadne. Vtipne preĖylizované príslovie alebo porekadlo si Ĥiaci zapíľu do zoĖitov. Aktivita je vhodná najmä pre Ĥiakov uľebných roľníkov. Ukáňky:

Kto druhému jamu kope, /sám do nej spadne/.

... , straňne sa unaví.

... , môĤe natrafiťaj na kameŖ

Akoby jeden druhému / z oka vypadol/.

... hrkútali do uĖka.

. . . ruku podávali.

Kto lenivo hŕje, sám seba bije. KeŇ neteľie, aspoŔ kvapká.

.....bude tuľný.vŕetko vyschne.

.....tak mu telo zhnije.nebude blato.

Akoby hrach na stenu hádzal. Proti veku nielo lieku.

.....do misy obral.sa nebráŔ

Akoby fazučky..... Ani na riek.....

Komu niet rady, tomu niet pomoci. Ani ľerta sa nebojí.

.....tomu neraňme.sa nezákne.

.....nech si pomôĥe ako vie.nevyplaĝí.

Zohľali ho vlci..... Ani diabla.....

Stretnúť ducha o polnoci..... Ani rohatého.....

Ľelom múr neprebijeĝ Kto chce daľo mať, musí o to dbať.

.....nezbúraĝmusí sa snaĝíť

.....neporuĝíĝnech sa stará.

Hlavou stenu..... Kto chce nieľo dosiahnuť.....

Makovicou priedľku... Kto o nieľo usiluje,.....

Utvor príbeh

Vymysľme slová, ktoré zdanlivo nesúvisia a úlohou ĥiakov je utvoriť príbeh. Napr. lopta, myĝ, televízor, sadeniľky. Touto aktivitou sa ĥiaci pripravujú na slohovú prácu, ktorej cieľom je vytvoriť pútavé rozprávanie.

Ukáľka:

Raz som sa hrala s loptou. Vtom zapigľala myĝ, ktorá ma vyákala. Utekala som domov. Rodiľia pozerali televízor. No, keŇ ma zbadali, rozkázali mi zasadiť pripravené sadeniľky. Aj keŇ som sa bála ísť kvôli tej myĝi, iĝla som.

Poskladaj správne

Rozstrijáme krátku báseň, ul'ivo alebo vetu a rozdáme do troch/štyroch skupín. Úlohou žiakov bude ľo najrýchlejšie poskladať verše /vetu/ a nahlas ju prečítať. Nemusí to byť len báseň, ale aj obrázok.

Rovnaké písmeno

Uľiteľalebo jeden zo žiakov potichu hovorí abecedu. Iný žiak ho zastaví slovíľkom Astopó a na to písmenko, na ktorom ho zastavil, musí začínať každé slovo vo vete. Napr. **k** a veta by bola: Krásna Katarína kreslila kvetinkový koberec, ktorý kúpila Kvetka Kováľová. V hre si môžeme klásť aj rôzne podmienky napr. aby veta obsahovala ľo najviac slov na rovnaké písmenko, alebo si dáme ľasový limit /120 sekúnd/ a koľko takýchto viet dokážeme vytvoriť. Hra patrí medzi najobľúbenejšie tvorivé aktivity u žiakov.

Slová v slove

Napíšte na tabuľu jedno zložené slovo a úlohou žiakov bude nájsť ľo najväčší počet slov skladajúcich sa z písmen zloženého slova. Napr. **bezdomevec** ň dom, vec, ovce, domov, bez, cez, zdob, dzob, zob, bod, do, zem, voz, moc, ZOO, odvez, vez, dovez, med, vedz atď.

Pyramída slov

Aktivita je určená pre jednotlivcov. Úlohou je postaviť ľo najväčšiu pyramídu slov v urľitom ľasovom limite. Všetky slová musia začínať rovnakým písmenom. V myslí hovoríme abecedu, žiak nás zastaví slovíľkom Astopó. Potom treba vybrať ľas, za ktorý sa má pyramída postaviť. Opäť potichu hovoríme rôzne ľísla, lenže nie za sebou. Naschvál poprehadzované. Dolná hranica je 1 minúta a horná je 15 minút, takže ľísla hovorí asi takto: 3,5,10,4,8,13,2,1,15,7,9. Žiak pozná písmeno, ľas a treťou podmienkou je zachovať počet písmen v slove a počet slov v riadku.

Ukáňky najľikovnejších:

s

si, sa

som, soľ syp

stôľ, suma, sova, steh

sváko, syseľ sedem, strach, sopka

saláma, Senica, sanica, samica, stopky, stonka

sýkorka, semafor, slanina, smetiar, sokolík, snehule, stotina

h

hí, há

hus, has, hák

Hana, hurá, hena, Hera

hriva, harfa, hádaj, hmota, husle

hebedo, hodiny, hydina, herpes, hociľo, hranol

hurikán, hádanka, havária, hereľka, hladina, hliadka, hocikto

haravara, hermelín, historik, hladovka, hlasivky, hlaviľka, holubica

k

ku, ká

keŇ, kôľ, kým

kura, kuna, kôra, kiks

kôpor, kaľka, kocka, kryha, krhla

kuchyňa, komora, kmotra, kanapa, korela, krídlo

kryštál, kryptón, kriľiky, kanvica, kolotoľ, karamel

kolovrat, karavána, kruhídlo, kresadlo,

Sebareflexia zo sociálno-pedagogického výcviku pre učiteľov stredných odborných škôľ

Dvojročné školenie bolo veľmi zaujímavé, pretože bolo vedené zábavnou hravou formou. Oľakávala som, že bude prebiehať tradičným sedavým spôsobom - výklad, grafy, tabuľky, skrátka ako v škole, ale opak bol pravdou, ľo ma milo prekvapilo. Prvý deň nás bolo 18 účastníkov, všetci z našej školy. Oba dni viedli lektorky, ktoré, oľividne nie sú hľadní nováčikovia. Prvý deň nám lektorka rozdala menovky, kde sme si napísali meno, ktorým nás má oslovovať. Potom sme mali stručne povedať, pár viet o sebe. Ľo mám/nemám rada, záľuby, skrátka povedať len to, ľo uznáme za vhodné. Uľ pri tejto úvodnej hre som si všimla, ľo u niektorých jedincov znamená pár slovó. Potom nám lektorka rozdala farebné perá a papiere, aby sme napísali oľakávania zo školenia. Všetko samozrejme anonymne. Tie svoje oľakávania sme nechali kolovať medzi sebou a dať ľiarku k tomu oľakávaniu, s ktorým sa stotoľňujem. KeŇ sme si všetci vymenili papiere a vrátil sa nám ten náľ, tak sme zistili, koľko ľidí sa stotoľňuje s tým mojím. Potom lektorka napísala na tabuľu 4 najľastejšie opakujúce sa

oľakávania: jedno bolo získanie kreditov, potom zábava a uvoľnenie, metódy a techniky zvládania problémových ťiaľkov a posledné boli motivácia a inšpirácia. Potom nasledovala zaujímavá hra, ktorá bola zameraná na to, ľo je pre ľloveka prvoradé. Lektorka nám preľítala 5 akútnych problémov alebo situácií, ktoré sa spustili, akoby naraz. Plaľe dieľa, zaľne prgaľ a bielizeľ treba zvesiľ, zvoní telefón, zároveň zvoní zvonľek u dverí, v kuchyni teľie voda z vodovodného kohútika. Podľa toho, ľo ľlovek riegi ako prvé, také sú vľaj aj jeho priority v ľivote. Toto bolo veľmi zaujímavé dozvedeľ sa nieľo o sebe. Ľiľe, keľ riegi ako prvé vodu, tak na prvom mieste je u nás láska, keľ riegi dieľa, tak je to rodina, bielizeľ sú peniaze, zvonľek je priateľstvo a telefón je práca. To sú veci, ktoré si ani neuvedomujeme, ale konáme ich podvedome. Potom nám dala lektorka malú loptiľku a kázala nám, aby sme si ju podávali tak, ľe si zapamätáme od koho sme ju dostali a komu sme ju dali. Merala nám ľas a vľdy nás podpichovala, ľe je presvedľená, ľe to dokáľeme za lepgi ľas vykonaľ. Naozaj sme ľas vylepgili, ale aj techniku hry. Hra bola o ľímovej spolupráci. Veľmi zábavná a pouľná bola táto aktivita. Myslím si, ľe je vhodná najmä na hodinách etickej a telesnej výchovy ľ stmeli kolektív. Potom sme sa rozdelili na 4 skupiny a kaľdá skupina mala poskladaľ jedno a to isté slovo KOZA. Takisto iglo o ľimovú spoluprácu, o rozdelenie si úloh. Bolo zaujímavé pozorovaľ, keľ niekto robil vľetko a niekto len postával. Tu sme si na sebe overili, aké to je, keľ ťudia ľimovo spolupracujú na nejakej úlohe. ľ algi hra - mimiky tvári. Priraľovali sme vlastnostiam kreslené mimiky tvári. Samozrejme sme neuhádli vľetky, niektoré tváre sa nám hodili aj na 2-3 typy výrazov. Táto hra ma aľ tak veľmi nezaujala. Moľno sa mi nepáľili kresby tvári, skrátka neviem, ľím to bolo. Po chvíli sme gli na Ťalgiu zaujímavú disciplínu - Fotografie. Lektorka po zemi porozhadzovala fotografie rôznych ťudí. Dvojica si mala vybraľ jednu fotografiu a vymyslieľ jej príbeh. Táto úloha ma nadchla, pretoľ som mohla fabulovaľ, koľko som len chcela. Tak sme si vypoľuli niekoľko zaujímavých príbehov. Tu bolo vidno, kto si vie popustiľ uzdu fantázie. Hovorí sa tejto aktivite aj dramatické umenie. Potom sme si mali spoločne ako skupina vybraľ jednu fotografiu, ktorá na nás pôsobí pozitívne a jednu fotografiu, ktorá pôsobí opaľne ľ negatívne. Lektorka nám potom povedala pravdivý príbeh oboch postáv z fotografií. Zaujímavé, ako dá ľlovek na prvý dojem. A posledná bodka v hre s fotografiami bola hádaľ, ktorý príbeh jednej postavy je pravdivý. Ľiľe jedna fotografia a dva rôzne príbehy, ktoré boli vykreslené v negatívnom svetle. Tu sme sa mali prikloniľ len k jednej verzii. Rozdelili sme sa zhruba na polovicu. Jedny dali na výzor postavy a podľa toho jej pripisovali samé záporné vlastnosti. Lenľe mali sme si vgiť, akým spôsobom lektorka príbeh rozprávala, ľi v podávaní príbehu neboli city a podobne. Táto hra

sa mi veľoni páľila. Viem si ju predstaviť v ěkolskom prostredí napr. na hodinách slohu, keď preberáme rozprávanie. Lektorka nám na záver porozprávala vĕtky ĥivotné osudy jej ľlenov rodiny, ľo bolo od nej veľoni milé. Ani neviem preľo, ale táto aktivita na mĕa pôsobila veľoni upokojujúco, necítila som ĥiadne napätie ani stres. Aktivita ň prales nemala veľa nadĕncov. Niektorí sa vľobec nezapojili, lenĕ mĕa premohla zvedavosť. Vĕtci zainteresovaní sme stáli na stoliľkách, ktoré boli prisunuté k stene. Lektorka nám dávala úlohy napr. zoradiť sa podľa veku alebo podľa zaľiatoľných písmen, ale pritom nepovedať ani slovo nahlas. Mali sme sa dorozumievať len posunkami. Samozrejme to neĕlo do bodky splniť, ale aspoľ sme sa pobavili. Obľas to bolo nebezpeľné, mala som obavy, ĕe stoliľky to pod nami nevydrĕia. Posledná aktivita nás naviedla k tomu, ako vlastne vznikajú dezinformácie. Boli sme rozdelení do 4 skupín a kaĕdý dostal ľíslo. Jednotky si pozorne preľítali jeden rovnaký príbeh. Potom jednotky porozprávali tento príbeh dvojkám, dvojky ho povedali trojkám a trojky ĕtvorkám. Posledné ĕtvorky ho mali zreprodukovať nahlas pred vĕtkými. Tu sme si uvedomili, koľko informácií bolo pozmenených, vypustených, vymyslených atĕ. Podobným spôsobom vznikajú klebety. Veľoni dobrá aktivita ako pre nás, tak bude dobrá aj pre ĥiakov. Ľas neúprosne letel, ĕe ani neviem ako a prvý deľ ĕkolenia bol za nami.

Druhý deľ prebiehal pod vedením inej lektorky. Celkom som sa teĕila, pretoĕe som oľakávala Ňalĕie aktivity. Trochu som bola sklamaná, ĕe priĕlo menej kolegov. Na úvod sme sa zoznámili ň menovky a pod. Po úvodných pokynoch, ako sa píĕe seminárna práca, sme zaľali s aktivitou Bipolárne charakteristiky. Lektorka nám ponúkla 21 moĕných rozhodnutí, týkajúcich sa jej osobnosti. Napr. ľi má rada futbal alebo hokej, ľi ide radĕej do divadla alebo do kina, more alebo sneh a mnohé iné. Mali sme si vybrať jednu moĕnosť. Som rada, ĕe z 21 moĕností som mala 13 správnych. Rozhodovala som sa hlavne podľa vlastnej intuície. Keĕ sme si výsledky zhrnuli, kaĕdeho z nás sa spýtala na základe ľoho sme sa rozhodovali. Kaĕdý dostal priestor vyjadriť sa. Lektorka uzavrela túto aktivitu nasledovne: vraj dôleĕitých je prvých 7 sekúnd ň to máme od prírody, správame sa Aľriedovoó ň tento model ĥivota nám zostal a rozhodujeme sa intuitívne. Potom sme sa spoločne dopracovali k faktorom sociálneho vnímania, sú to:

1. dojem
2. ĥivotné skúsenosti
3. informácie
4. intuícia (zhodli sme sa, ĕe ĕeny ju majú rozvinutejšiu ako muĕi)
5. teória pravdepodobnosti

6. projekcia (pripisujeme mu naše pozitívne vlastnosti)
7. haloefekt (dáme na reči, ktoré sa dozvedáme sprostredkovane)
8. efekt popularity
9. psychický a fyzický stav
10. naše osobnostné naladenie
11. súkromná teória osobnosti (kto nosí okuliare, zákonite musí byť inteligent)
12. protiklady

Bola to zaujímavá a poučná aktivita. Elovek to vlastne všetko vie, ale nevie to správne pomenovať. Po chvíli na nás čakala hra Príslovia. Každá dvojica dostala kartičku, na základe ktorej mala určiť príslovie, ktoré bolo napísané a vyjadrené veľmi komplikovaným spôsobom. Našou úlohou bolo pretlmočiť príslovia do ľudskej reči. Hneď som si predstavila našich žiakov. Určite by ich táto aktivita zaujala, pretože máme podobnú hru na príslovia, v ktorej prvú alebo druhú časť príslovia sami vymýšľajú. Príslovia nám mali ukázať, že sa jednoduché veci dajú povedať veľmi zložitou a naopak komplikované veci vysvetliť jednoduchým spôsobom. Posledná aktivita bola Priatelia. Opäť sme pracovali v skupinách a všetci sme mali rovnakú úlohu, lenže ľasovo sme to zvládli každý inak. Člo o Einsteinov hlavolam, mali sme určité indície o postavách, kto je kto, kde býva, čo má rád, čo pije. Jednoducho hra na logiku, postreh a flexibilitu. Je treba mať výbornú predstavivosť a urobiť si potrebný náčrt. Úloha nebola jednoduchá, vyriešili sme ju len z polovice.

Záver školenia: Týmito dvomi dňami som bola príjemne prekvapená. Školenie bolo poučné, zábavné, uvoľňujúce a plné prekvapení. V tom zmysle som vyplnila aj záverečný dotazník. Kurz mi ukázal, že vedomosti sa dajú sprostredkovať zaujímavou, zábavnou, aktívnou a zážitkovou formou. A dal mi oveľa viac ako som očakávala. Umožnil mi poznať samú seba vo vnímaní okolia a v sociálnom kontakte prostredníctvom hier a dotazníkov. Vyskúšala som si do akej miery dokážem byť empatická, vnímavá, či viem verbálne i neverbálne komunikovať, ako dokážem pracovať v skupine. Najviac ma zaujali aktivity Fotografie, Príslovia a Bipolárne charakteristiky. Určite si ich vyskúšam so svojimi žiakmi. Najmenej mi vyhovovala aktivita Mimika tváří a Prales. Som veľmi rada, že som sa zúčastnila tohto kurzu.

Mgr. Iveta Fajnorová

SOŠ

V. Paulínyho Tótha 31/5, 905 01 Senica

e-mail: ifajnorova@azet.sk

Zoznam použitých zdrojov:

- EŇKONIN D. B. 1983. *Psychológia hry*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1983. 338 s. ISBN 67-004-83.
- IHNÁTKOVÁ, N. a kol. 1995. *Ľútanka pre 1. ročník gymnázií a stredných škôl*. 1. vydanie, Bratislava: Litera, 1995. ISBN 80-85452-46-4.
- IHNÁTKOVÁ, N. a kol. 1996. *Ľútanka pre 2. ročník gymnázií a stredných škôl*. 1. Vydanie, Bratislava: Litera, 1996. ISBN 80-85452-47-2.
- MANNIOVÁ J. 2004. *Kapitoly z pedagogiky*. Bratislava: IRIS 2004. 65 s. ISBN 80-968956-2-1.
- NOVOTNÁ, J.-JURLOVÁ, J. 2012: *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. 1. vyd. Brno : Paido, 2012. 212 s. ISBN 978-80-7315-239-0
- PASTERÁKOVÁ, L. et al. 2010: *Penzum všeobecné didaktiky*. Dubnica nad Váhom : Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom, 2010. 140 s. ISBN 978-80-89400-07-2
- PETLÁK, E. 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: IRIS, 2006. ISBN 80-89018-97-1.
- PETLÁK, E. et al. 2013: *Approcci innovativi : Nell'insegnamento scolastico*. 1. vyd. Rím : EDITRICE LAS, 2013. 262 s. ISBN 978-88-2013-0834-5
- ČÍMANOVSKÝ Z., MERTIN V. 1996. *Hry pomáhajú s problémami*. Praha: Portál 1996, 159 s.
- VALENTOVILOVÁ , Z. a KRÁSNA, S. 2014: *Didaktické hry v cudzojazyčnej edukácii (nielen) vo voľnom priestore*. Brno: Tribun, 2014. 1 vydanie. 199 strán. ISBN 978-80-263-0719-8
- ZORMANOVÁ, L. 2012. *Výukové metody v pedagogice*. 1. Vydanie, Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.
- Čísťatny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra. Príloha ISCED 3. 2011. [online]. [cit. 05. 11. 2012]. Bratislava: ČPÚ, 2011. Dostupné na Worl Wide Web: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_a_literatura_isced3.pdf

4. EMPATIA V SOCIÁLNEJ A PEDAGOGICKEJ KOMUNIKÁCIÍ UČITEŇOV STREDNÝCH A ODBORNÝCH ŠKÔL

Ivan Gáňi

Komunikácia je hlavným zdrojom vymieňania informácií medzi ľuďmi. Komunikujeme dennodenne a komunikácia nás sprevádza po celý život. Komunikácia je dôležitou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu. Učiteľ je každodenne v interakcii so žiakmi a je dôležitou súčasťou určitej životnej etapy žiakov. Učiteľova osobnosť priaznivo vplýva na celkovú atmosféru v triede a vytvára príjemnú klímu, v ktorej sa učiteľ aj žiaci cítia dobre. Veľmi veľa záleží na prístupe učiteľa k žiakom a na tom, aký vzťah si vytvoria. V komunikácii s dospelými je dôležité nájsť si k nim cestu, vytvoriť si k nim vzťah, ktorý pomôže obidvom stranám prekonať obdobie dospievania. Získať si prirodzený rešpekt je zložitá úloha, ktorá si vyžaduje od učiteľa vysokú profesionalitu. (podrobnejšie napr. Petlák et al. 2013;)

Dnes žijeme vo svete, kde vládne moc peňazí a rozpad citových väzieb. Každý má svoje mokasíny. Obúvať si cudzie nie je treba. Každý má svoje konto, svoje auto, svoje štyri steny, svoju televíziu, svoj e-mail a svoju plnú chladničku. Každý má svoje a tak nie je treba deliť sa s ostatnými. Sýty nie je nútený vcítiť sa do hladnejšieho a tak mu neverí. Vytratila sa schopnosť vcítiť sa. Empatia ň tento pojem pochádza zo starej gréčtiny: em = v, pathos = cítenie, pocity, utrpenie. Empatia znamená vcítenie sa, vnívanie sa.

Empatia ako schopnosť vcítenia znamená, že sme schopní vidieť svet očami druhého. Ak sa dokážeme vcítiť do situácie druhého ľloveka, môžeme lepšie spoznať jeho prežívanie a uľahčiť mu nepríjemný stav. Je motivujúcim faktorom prosociálneho správania, obsahuje aspekt altruistický. Empatický proces teda zahŕňa všetky tri zložky, ktoré tvoria základnú štruktúru riadenia ľudského konania: poznávaciu, emočnú, motivačnú.

Cieľom príspevku je priblížiť pohľad na empatiu v sociálnej a pedagogickej komunikácii učiteľov stredných a odborných škôl. Pri jej spracovaní som využil predovšetkým metódy štúdia odbornej literatúry, analýzy a dedukcie.

KOMUNIKÁCIA

Komunikácia je slovo, ktoré je v súčasnosti spomínané veľmi často. Komunikujeme od narodenia, najskôr len v úzkom kruhu rodiny, neskôr ako prechádzame rôznymi etapami nášho života, sme nútení komunikovať so svojím okolím, komunikovať v jednotlivých sociálnych skupinách, ktorých sa postupne stávame súčasťou. Komunikácia nás spája s ľuďmi, pomocou nej sa dorozumievame, vymieňame si informácie. V prvom rade je veľmi dôležitá výchova v rodine, na ktorú nadväzuje potom výchova v škole. A tu dostáva priestor učiteľ s ktorým trávia deti väčšiu časť dňa. Pedagogická komunikácia je vlastne prepojenie výchovy v škole a v rodine. Komunikáciou si učiteľ a deti odovzdávajú navzájom informácie, na základe ktorých sa formujú hodnoty u detí. Komunikácia to nie je len strohý prenos informácií, je to veľmi zložitý proces, ktorý naplní svoj účel tým, že napomáha rozvoju osobnosti, formuje a dotvára nielen osobnosť dieťa ale aj učiteľa, pretože deti nie sú rovnakí, ku každému musí pristupovať individuálne a tým sa vytvára priestor aj na sebarealizáciu špecifických vlastností učiteľa (podrobnejšie napr. Geršicová, 2012; Hlásna, 2011).

Sociálna komunikácia je základný druh komunikácie. Je to medziľudská komunikácia v spoločnosti. Sociálna komunikácia slúži na socializovanie, t.j. začleňovanie sa do spoločnosti. Sociálna komunikácia sa prejavuje verbálne alebo neverbálne pri vymieňaní informácií medzi ľuďmi. Základným znakom je priamy kontakt s druhou osobou alebo nepriamy kontakt napr. cez telefón, internet, listy atď. *Aktívni sociálnej komunikácie sú partneri, ktorí sú v istom vzťahu; striedajú sa v rozhovore. Plnia zároveň určité spoločenské roly, t. j. spôsoby správania a vystupovania osôb v určitom sociálnom postavení. Typické sú roly otca, matky, dospelého, dieťaťa, partnera, nadriadeného, podriadeného. V podmienkach školy rozlišujeme rolu učiteľa a dieťaťa, no tie sa môžu ešte ďalej špecifikovať detailizovane* (Haláková, 2012, s. 21).

Ako ďalej uvádza Haláková (2012), ľudské patrí do spoločenskej skupiny, napr. medzi rovesníkov, do rodiny, medzi dievčatá, chlapcov, do etnickej skupiny atď. Každá z nich zdieľa spoločné ciele a hodnoty, má určité pravidlá a spôsob správania. Komunikácia silno vplyva na to, aby mohla skupina fungovať a držať pokope.

Sociálnu komunikáciu môžeme označiť ako interpersonálnu komunikáciu. Podľa Gavoru (2007) je to komunikovanie medzi ľuďmi. Môže to byť rozhovor medzi dvoma ľuďmi alebo skupinou ľudí, ktorí si navzájom vymieňajú informácie. Komunikácia slúži na socializovanie, začleňovanie sa do spoločnosti. Od narodenia sa socializujeme, najprv v rodine,

neskôr v rôznych inštitúciách ako v škôlkach, školách, zamestnaní. Ako náhle začína dieťa navštevovať školu, začína sa proces nazývaný školská socializácia, pričom sa uľí aj individualizáciu, dieťa sa stáva samostatnejšie a zodpovedné za seba samého. Medzi zložky sociálnej komunikácie zaraňujeme:

- **Fyzické prostredie**
- **Komunikaľný zámer**
- **Komunikaľné akty**

Fyzické prostredie je významný faktor komunikácie. Komunikácia prebieha na základe typu prostredia. Inak sa správame v prostredí, ktoré poznáme napr. doma, a inak v cudzom prostredí, ktoré nám nie je bežné napr. v škole, zamestnaní, obchode, u lekára ale aj v dopravnom prostriedku. **Komunikaľný zámer** je cieľ ktorý chce rozprávať dosiahnuť. Každý rozpráva za určitým zámerom, buď vysvetliť, pouliť, vyriešiť konflikt alebo informovať. **Komunikaľný akt** je len časť komunikácie. Má konkrétny cieľ a obsah. Komunikujúci sa zameriavajú len na jednu konkrétnu vec o ktorej chcú hovoriť.

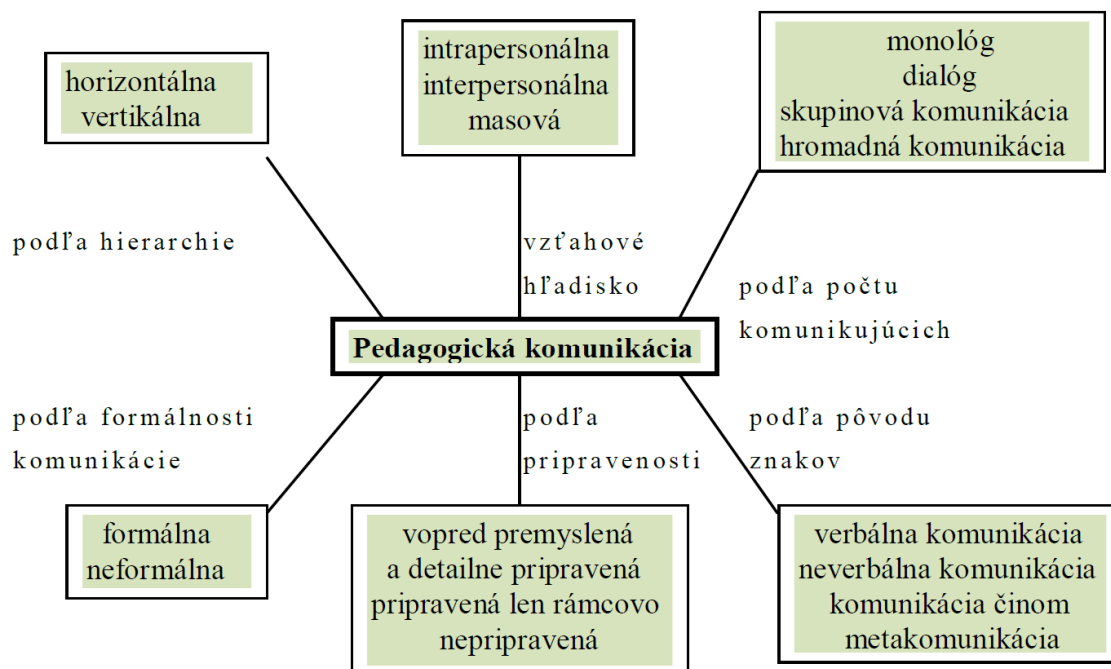
Podľa Klinckovej (2008) komunikácia môže byť **priama** alebo **nepriama**. Priama komunikácia je rozhovor s fyzickou osobou, pričom sú osoby prítomné a v kontakte. Nepriama komunikácia nie je tvárou v tvár. Osoby nie sú v priamom kontakte. Väčšinou to býva negatívna komunikácia ako ohováranie, klebety, nepriame výroky. Takýmto typom komunikácie sa zaoberá konkrétnejšie odbor psychológia.

Pedagogická komunikácia úzko súvisí so sociálnou komunikáciou. Je to vzájomné komunikovanie osôb len v inom prostredí. Väčšinou sa odohráva v škole, za účelom vyučovania a učenia sa. *Akomunikaľný cieľ na rozdiel od výchovného a vzdelávacieho, nebýva vždy vopred určený, závisí od situácie. Špecifickosť pedagogickej komunikácie je daná funkciou a rolami, ktoré v nej komunikujúci zohrávajú, ako aj prostredím, v ktorom sa odohráva. Tvorí ju nie len učivo, ale aj sociálne skúsenosti, organizaľné otázky, pokyny na prácu, mimoslovné pokyny...V anglickom jazyku nachádzame termíny classroom communication, T-P communication* (Haláková, 2012, s. 26).

Nelešovská (2005) charakterizuje pedagogickú komunikáciu ako súčasť výchovnoš vzdelávacieho procesu, pomocou ktorého sledujeme pedagogické ciele. Komunikácia prebieha v školskom prostredí medzi učiteľom a žiakom. Úlohou pedagogickej komunikácie je vzdelávať a vychovávať.

Pedagogická komunikácia má svoje špecifické delenie podľa rôznych kritérií, ktoré je znázornené pomocou schémy od autoriek Kormanoviľovej a Halákovvej (2010), a na ktorej môžeme vidieť také druhy pedagogickej komunikácie existujú.

Schéma 2 Druhy pedagogickej komunikácie



Zdroj: Kormanoviľová, Haláková, 2010, s. 19.

Podľa schémy vidíme, že pedagogická komunikácia sa nezaobrá len bežným rozhovorom medzi učitelia a žiakom, ale je rozdelená na niekoľko druhov, ktoré je potrebné skúmať, aby sa mohla komunikácia v školskom prostredí rozvíjať a zlepšovať. My sa konkrétne zameriavame na komunikáciu podľa pôvodu znakov: verbálnu a neverbálnu komunikáciu. Sociálna a pedagogická komunikácia sú príbuzné pojmy, obidve sa zaoberajú komunikáciou medzi ľuďmi. Rozdiel je len v prostredí, keďže pedagogická komunikácia sa odohráva len v školskom prostredí, a sociálna komunikácia sa odohráva v bežnom živote v akomkoľvek prostredí.

Verbálna komunikácia je najvyspelejšia forma ľudskej komunikácie, ovplyvňujúca výsledok komunikácie. Znamená to, že obsah vyslovenej informácie je aktuálny a kódovanie na strane expedienta rešpektuje nielen komunikačný zámer expedienta, ale aj kód percipienta. Môže tiež hovoriť o požiadavkách na obsahovú nasýtenosť, sémantickú jednoznačnosť a jazykovú čistotu informácie, ktoré sa vzhľadom na interaktívny charakter vzťahujú na všetkých účastníkov komunikácie (Klincková, 2008, s. 42).

Podľa Gavoru (2007) je jazyk prostriedok, ktorý umožňuje sociálny, kultúrny a technický rozvoj každého človeka. V škole je jazyk základom ústnej a písomnej komunikácie

ň kultivovania ěiaka a prostredníctvom jazyka aj odovzdávania kultúrneho dedil'stva Ňalĝím generáciám. Jazyk neslúĝi len na strohé vymieřanie informácií medzi ěiakom a uľiteĝom, ale na to aby sa vzájomne porozumeli. Aby si mohli vytvoriť spoločnú interpretáciu diania na vyuľovacej hodine. Funguje to tak, ěe obidvom stranám staľia spoločné znaky, platia medzi nimi nepísané zákony, ktoré fungujú len vtedy, keď o to majú záujem obidve strany. Jednoznaľne sa musia akceptovať. ěiaci by mali reagovať na to ľo povie uľiteĝa naopak.

Poznáme ĝyri roviny prirodzeného jazyka : gramatika, lexika, výslovnosť a pravopis. Gramatiku považujeme za kostru jazyka, ktorá predstavuje súbor pravidiel pre správne pouĝívanie jazykových foriem. Od jazyka odľigujeme reľ, kým jazyk je považovaný za systém, reľ považujeme za ľinnosť. V skratke povedané, reľ predstavuje poľúvanie, hovorenie, ľítanie a písanie. Vo verbálnej komunikácii prenáĝame slovné významy, pomocou ktorých sa partneri dorozumievajú (DeVito, 2008).

Verbálny prejav uľiteĝa by mal byť výrazný a plynulý, vyĝaduje sa od neho aby sa vyjadroval zásadne spisovným jazykom. Svoje myĝlienky musí formulovať jasne, zrozumiteľne a s logickou nadväznosťou. Obsah uľiva a vyuľovacie metódy prispôbiť veku ěiakov a s Ťou spojenou intelektuálnou zrelosťou. Verbálny prejav uľiteĝa v ĝkolskom prostredí ovplyvňuje dľka a nároľnosť, ľas potrebný na jeho prípravu, poľet ěiakov, vek ěiakov, ich znalosti a skúsenosti, miesto a prostredie, kde je realizovaný (trieda, laboratórium, dielňa atľ.) Subjektívne ľinitele verbálneho prejavu uľiteĝa sú : odborné znalosti, vĝeobecné vzdelanie, ľivotné skúsenosti, pripravenosť prejavu, schopnosti vyjadrovať sa, temperament, nálada, aktuálny emocionálny stav, zdravotný stav, tréma, vzťah k poslucháľom (ěiakom), záujmy, záľby. Vo verbálnom prejave uľiteĝa, hlavne neskúseného sa môžu vyskytnúť nasledovné chyby:

- ako napríklad ľasteĝie opakovanie niektorých slov (teda, ako, takĝe, napríklad, v podstate, atľ.)
- parazitné zvuky (hm, mm), mľaskanie,
- cudzie slová, ktoré sú pouĝité len na zlepĝenie vonkajĝieho dojmu,
- uprednostľovanie profesijného slangu pred spisovnou slovenľinou,
- nadmerné pouĝívanie tzv. Apddychových prostriedkovó (teraz ma napadlo, povedal by som, ěe , dajme tomu),
- nesprávne frázovanie. (Dytrtová, 2009).

Aktívne poľúvanie

Aktívne počúvanie je veľmi dôležité pri dialógu. V dialógu prebieha komunikácia od učiteľa k žiakom a vždy je potrebné, aby jedna strana počúvala toho druhého. Ide o aktívnu ľinnosť, pri ktorej sa vyžaduje pozornosť, príjem, porozumenie a následné hodnotenie informácií. Rozlišujeme dve receptívne ľinnosti - počúvanie a naľúvanie. Počúvanie je ľinnosť fyziologická. Naľúvanie je záležitosť psychologická, pretože pri Ŕom dochádza k hlbšiemu spracovávaní prijatých informácií (Gavora, 2007).

Rozlišujeme nasledovné formy aktívneho počúvania :

1. rezonancia ň je technika aktívneho počúvania, pomocou ktorej príjemca informácie zopakuje uzavreté ľasti informácií od vysielateľa, príjemca dáva najavo, že počúva a povzbudí vysielateľa informácií do ňalšieho rozprávania,
2. parafrázovanie ň jeho podstatou je, aby príjemca informácií vedel vyrozprávať vlastnými slovami to ľo počul,
3. reflexia ň je podobná parafrázovaniu, ale podstata spoľíva v emocionálnom kontexte vysielateľa, príjemca by mal vycítiť neverbálne signály a prejavy vysielateľa,
4. sumarizácia ň podstatou je zhrnutie informácií a myšlienok, na základe sumarizácie vysielateľ hodnotí, ľi na nieľo podstatné pri vysielaní informácie nezabudol,
5. prieskum ň je technika aktívneho počúvania pomocou ktorej si prijímateľ môže doplniť informácie vo výpovedi vysielateľa, pomôľu pri tom otázky otvorené, jednoduché a neagresívne,
6. povzbudenie ň príjemca pôsobí motivaľne smerom k vysielateľovi správy a podporuje ho k ňalšej komunikácii,
7. kotvenie ň základnými nástrojmi sú pritakávanie, súhlas vyjadrenie záujmu, prikyvovanie,
8. verifikácia ň ide o priebeľné a závereľné overenie na strane prijímateľa a aj odosielateľa, ľi boli splnené ciele a zámery komunikácie (Gabura, 2004).

Verbálna a **neverbálna komunikácia** je prepojením celkovej našej komunikácie. Nedá sa nieľo povedať bez toho, aby tam neboli prítomné naše emócie, drľhanie tela, naša mimika a celkový výraz vyjadrený neverbálnymi prostriedkami.

A neverbálna komunikácia (nonverbálna), príp. hovorenie bez slov, je pohybovým správaním, v ktorom gestá, mimiku, pozíciu tela vzájomne prepájame do zmysluplných vyjadrení, ktoré môžu byť mimovoľné, ale aj zámerné (Haláková, 2012, s. 51).

Nonverbálna komunikácia je súľasťou verbálnej komunikácie. Bez toho aby sme si to uvedomovali, vyjadrujeme sa svojim postojom, oľami, ústami, mimikou našej tváre. Prvý

kontakt so štákmi často nadväzujeme pomocou ošného kontaktu, úsmevom a asertívnym zahájením verbálneho prejavu, ktorým predstavíme svoju osobu, dôvod nášho vystúpenia a tému, ktorú budeme prezentovať (Dytrtová, 2009).

Podľa Gaburu (2004) je pre učiteľa dôležité, aby dospel k spôsobilostiam správne vyjadriť svoje pocity, náladu a postoje ni tvárou alebo gestom. Easť neverbálnej komunikácie si ani neuvedomujeme a mnohokrát ju nemáme ani pod kontrolou. Nie je ovládaná vôľou a korigovaná racionalitou.

Mimika

Komunikácia je vyjadrená prostredníctvom tváre. Hlavné komunikačné kanály predstavujú oči, ústa, obočie, nos, l'elo, brada, zuby, líčne svalstvo a pery. Ošný kontakt je v pedagogickej komunikácii veľmi dôležitý. Pohľad plní funkciu riadiaceho prvku, ktorý nám podáva informácie o komunikačnom partnerovi, zabezpečuje spätnú väzbu o zapojení partnera do komunikácie.

Podľa L'ernotovej (2005) sú oči cestou do duše ľloveka, prezradia o nás veľmi veľa, našu povahu, náladu, úmysel alebo záujem. Ošný kontakt učiteľa so štákmi plní funkciu pri výmene replík v rozhovore, vyjadruje intimitu, zblíženie a reguluje odstup. Ošami možno vyjadriť postoj k štákovmu správaniu, ošami vieme chváliť, karhať, kritizovať, vyjadriť súhlas alebo nesúhlas. Nevie si predstaviť učiteľa, ktorý by vošiel do triedy, nepozrel sa na štákov a celú hodinu by pozeral na zadnú stenu. Ošami vieme štáka vyvolať, pokarhať, vyjadriť náš postoj.

Dôležitým neverbálnym komunikačným prostriedkom je úsmev. Keš sa niekto usmeje, je to jednoznačný signál, ktorý vyjadruje radosť, náklonnosť, ústretovosť, dobrú náladu. Úsmevom vieme pochváliť, môžeme vyjadriť súhlas. Existuje však aj úsmev ironický, zosmiešňujúci a práve k tomuto typu neverbálnej komunikácie by učiteľ nemal inklinovať. L'elo a obočie sú tiež výrazným neverbálnym prostriedkom komunikácie, obočie dvíhame pri prekvapení a údive, typicky zvrátené l'elo signalizuje sústredenosť alebo premýšľanie (Gabura, 2004).

Proxemika

Proxemika je neverbálna komunikácia, ktorá rieši vzdialenosti medzi komunikujúcimi a využívanie osobného ni komunikačného priestoru, vyjadruje vzťahy medzi nimi, mieru a ochotu spolupráce. V pedagogickej komunikácii je zaujímavé napríklad kto si vedľa koho sadne, ako blízko sú vedľa seba štáci pri skupinových prácach, pri prácach v laboratóriách, kam sa postaví šták pri odpovedi pred tabuľou. Poznáme štyri zóny komunikácie :

- intímna zóna, pásmo intímneho styku (od 15 cm do 0,5 cm),
- osobná zóna (osobná vzdialenosť od 0,5 m do 1,2 m),
- sociálna zóna (spoločenská vzdialenosť od 1,2 m do 3,5 m),
- verejná zóna (vzdialenosť od 3,5 m do okruhu dopoľutia).

V pedagogickej komunikácii si vyžaduje organizácie práce v triede priestor viacerých komunikačných zón. Pri frontálnej výučbe môže ísť o zónu sociálnu ať verejnú. Iné komunikačné zóny budú pri práci v laboratóriách, v skupinovej práci. Prechod z jednej zóny do druhej musí byť motivovaný účastníkmi komunikácie, na zmenu vzdialenosti musí byť vždy dôvod. Učiteľ vstupuje do intímnej zóny žiaka napríklad keď mu kontroluje zožit, domácu úlohu a podobne (Lernotová, 2005).

Každý človek je citlivý na intímnu zónu, má na ňu právo žiak ale aj učiteľ. Neľakané bezdôvodné priblíženia vyvolávajú v žiakoch pocit narušenia intímnej zóny, ktorú si každý citlivo chráni. Vyvoláva to v nás nepríjemné pocity a potom hľadáme možnosti, ako sa dostať von z danej situácie.

Kinezika a fyzické postoje (posturoológia)

Posturoológia sa zaoberá polohou tela, spôsobom ako človek stojí, sedí, spôsobom chôdze, pohybom rúk a nôh, spôsobom sedenia. Bez toho, aby sme si to uvedomili sa neraz hráme s rukami, nevieme čo s nimi, drháme sa za ucho alebo nos, kývame nohami. Týmto neverbálnymi signálmi dávame najavo napätie, nepohodu ale aj priateľstvo, dominanciu. Na základe postoja ň konfigurácie celého tela vieme rozlíšiť priateľský alebo nepriateľský postoj človeka. Otvorená ruka nám signalizuje istosť, silu a moc. Ruky skrížené na hrudi vyjadrujú komunikačnú bariéru, dávame najavo vzdorovitú alebo obrannú reakciu. Žiak, ktorý prešľapuje na mieste, stojí zhrbený pri odpovedi ň tento žiak signalizuje a dáva najavo svoju neistotu, strach (Lernotová, 2005).

Haptika

Podľa Gaburu (2004) je haptika neverbálna komunikácia pomocou dotykov. Svoj komunikačný význam má podanie ruky, potčapkanie po pleci, pohladenie. Podanie ruky je najtypickejším prejavom haptiky v našej kultúre. Ak nám niekto ponúkne ruku na podanie, nikdy by sme toto gesto nemali odmietnuť. V našej kultúre neprijatie ruky znamená neprijatie človeka ako partnera. Podanie ruky môže byť krátke, srdečné, kombinované s pohľadom do očí, ale ja studené, nepríjemné. V pedagogickej komunikácii sa na strednej škole používa skôr to podanie ruky, pohladenie alebo potčapkanie po pleci je skôr typické pre základnú školu.

Gestikulácia ň gestika

Gestikulácia je neverbálna komunikácia pomocou rúk, hlavy a má veľký komunikačný význam, pomáha zvýrazniť hovorené slovo. Gestikuláciu ovplyvňuje charakteristika situácie, učiteľsi môže vhodnou gestikuláciou a vizuálnym odovzdávaním informácií pomocou gestíí hlasivky. Jednoduchým gestom zadá príkaz na začatie alebo ukončenie práce, na zatvorenie učebnice alebo zavolanie žiaka k tabuli.

Najčastejšie využívané gestá sú:

- hlavou,
- gestá manuálne, ručné (jednou rukou, obidvomi rukami, prstom, lakťom),
- vizuálne,
- vizuálne a akustické,
- vizuálne a taktilné (dotykové) (Lernotová, 2005).

Úprava zovňajšku

Podľa Gaburu (2004) našim zovňajškom dávame najavo svojmu okoliu svoju životnú filozofiu, estetické posolstvo. Zdrojom informácií o nás je náš úsmev, l'istota, nechty, upravenosť. Obľechenie určuje príslušnosť k profesii, mali by sme si preto voliť obľechenie vhodné pre podmienky, v ktorých sa pohybujeme. Je potrebné vyberať také obľechenie, ktoré nebude rušiť komunikáciu. Školská mládež citlivo reaguje na úpravu zovňajšku učiteľa. Učítelia sú mnohokrát terčom posmechu, pretože ten sa môže vymykať ich predstave o štýle obliekania. V dnešnej dobe sa bohužiaľ študia posudzujú práve podľa obľechenia, značky odevov a ten kto nie je obľechený podľa štýlu a poslednej módy býva vyradený z kolektívu.

Paralingvistické prostriedky komunikácie

Paralingvistiku môžeme nazvať aj kanálom neverbálnej komunikácie, ktorý je tvorený viacerými faktormi. Je to akustický prejav reči, ktorý ale nedokážeme zapísať, ale celkovo mení zmysel hovoreného slova.

Do paralingvistiky zaračujeme :

1. rýchlosť reči a rýchla reč učiteľa môže spôsobiť napätú klímu v triede, na druhej strane pomalé tempo zvädza k nepozornosti žiakov,
2. hlasitosť reči a je dôležitá, aby učiteľvedel pracovať so svojim hlasom, aby vedel, kedy môže zdôrazniť nejaké slovo alebo vetu. Potichu hovoriaci žiak alebo učiteľvzbudzuje dojem nervozity a nepripravenosti,
3. tón hlasu a naznačujeme ním nespokojnosť, iróniu, pokarhanie. Priateľským tónom si učiteľzískava žiakov a na druhej strane útočným tónom učiteľžiakov stráca; kazateľský

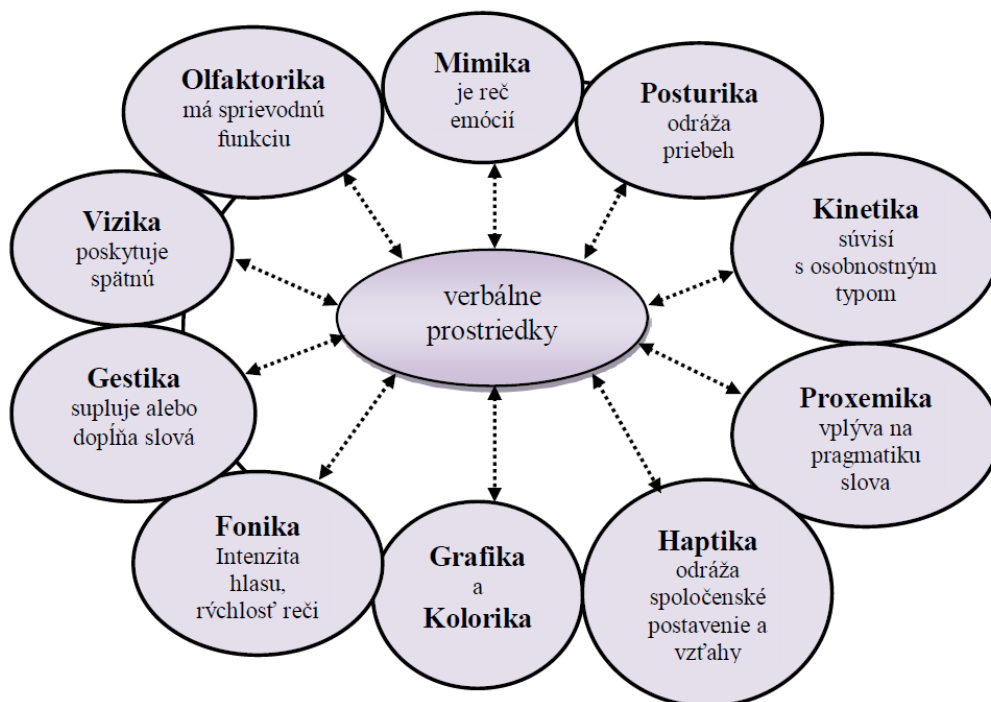
tón, ktorý je spojený s moralizovaním a poučovaním nie je vhodný hlavne u starších žiakov; konverzalný tón je určený pre menšiu, neformálnu skupinu žiakov,

4. rýchlosť a tempo reči nie nepravidelné tempo a rýchlosť reči zhoršuje kvalitu prijímaných informácií, rýchlosť učiteľského prejavu by vždy mala vyjadrovať možnosti chápania žiakov a náročnosť učiva (Lernotová, 2005).

Neverbálna komunikácia je zložitou súčasťou celkovej komunikácie, neverbálne prejavy nášho tela mnohokrát nevieme ovplyvniť, narodíme sa s nimi. V detstve komunikujeme s našim okolím len neverbálne. Učiteľ je zrkadlom, do ktorého sa denne pozerajú stovky párov očí. Skúmajú ho, kritizujú, chvália. Je to profesia, pri ktorej si ľudvek musí vedieť zachovať dôstojnosť, autoritu, rešpekt a svoju prirodzenú osobnosť. Žiaci posudzujú každé jedno gesto, pohyb tela, reč, výslovnosť a každé jedno zaváhanie trestajú. Trestom je strata prirodzenej autority, rešpektu a narušenie vzájomnej komunikácie medzi učiteľom a žiakom.

Z uvedeného jednoznačne vyplýva, že neverbálna komunikácia bohato dopĺňa verbálnu komunikáciu a má veľa funkcií, ktoré využívame v bežnom živote. Bez neverbálnej komunikácie by sa len ťažko dali vysvetliť niektoré situácie. Neverbálna komunikácia je automatická, málokedy si uvedomujeme, že ju využívame, a to sa odohráva aj pri vyučovaní. V školskom prostredí slúži ako pomocný prostriedok dopĺňajúci verbálnu komunikáciu.

Schéma 2 Kooperácia verbálnych a neverbálnych prostriedkov v komunikácii



Zdroj: Klincková, 2008, s. 41.

Na schéme 2 vidíme nie len všetky neverbálne prostriedky, ale aj to ako sa navzájom ovplyvňujú a dopĺňajú. Verbálne prostriedky navzájom spolupracujú s neverbálnymi. Každý neverbálny prejav môže byť doplnený verbálnym prejavom a naopak. Vidíme ako navzájom kooperujú a tým podporujú efektivitu komunikácie a zrozumiteľnosť.

Učiteľ a žiaci sú **komunikační partneri**. Učiteľovo vyučovaním procese odovzdáva informácie, komunikuje so žiakmi. Veľmi dôležité však je, že ako odovzdáva tieto informácie. Môže sa prejavovať odmerane, vecne alebo môže komunikovať priateľsky a celkovo vytvoriť pohodu na vyučovacej hodine. Určite lepšie pôsobí na žiakov, keď je v triede príjemná klíma, ktorá je založená na obojstrannej komunikácii (podrobnejšie napr. v prácach Hlásna, 2011; Geršicová a Hlásna, 2013). Vzťahy medzi učiteľom a žiakom musia byť podložené na vzájomnej dôvere, ktorú by mal učiteľ od začiatku pôsobenia so žiakmi posilňovať. Žiaci majú svoje emocionálne potreby, túžia po tom aby mohli vyjadriť emócie.

Emocionálna stránka komunikácie

Emocionálne a pozitívne ladená komunikácia napĺňa potreby žiakov. Môžeme to vyjadriť slovami, že je to emocionalita radosti, sympatií a náklonnosti. Každý z nás bol žiakom a preto aj ja z vlastnej skúsenosti môžem povedať, že za tie roky na strednej a vysokej škole som sa stretla z viacerými typmi učiteľov. Boli medzi nimi takí učitelia, ktorí neprejavovali svoje emócie, odúľili svoj predmet a tým to pre nich skončilo. Ale viacej bolo takých, chvalabohu, ktorí zanechali vo mne dobrý pocit, pretože boli priateľskí, niektorí vtipní a aj napriek tomu si vedeli udržať rešpekt, autoritu v triede. Je to majstrovstvo každého učiteľa, keď vie spojiť svoju prirodzenú autoritu s emocionálnym prístupom k žiakom. Vyučovacia hodina ponúka veľmi malý priestor na to, aby sa našiel čas aj na vysvetľovanie učiva, preskúvanie žiakov a vzájomné sebapoznávanie. Stredná škola je dôležitým medzníkom v živote dospievajúcich, pretože v tomto období sa formujú u dospievajúcich morálne hodnoty, dozrievajú osobnostne. Okrem rodičov, ktorí by mali byť najdôležitejším článkom vo výchove a osobnostnom dozrievaní svojich detí, sú tu učitelia, ktorí so svojou zdravou autoritou vedú žiakov usmerňovať, riadiť a dopĺňajú svojim emocionálnym prístupom.

Akceptácia

Akceptáciou rozumieme prijatie, uznanie žiakov takých akí sú, ich rešpektovanie ako osobnosti. Je to ľstý, korektný a taktný vzťah učiteľa a žiaka. Patrí medzi základy vytvárania dôvery žiaka k učiteľovi (Vybíral, 2005).

Učiteľsi musí vedieť získať dôveru žiakov korektným a ľstým spôsobom. Žiaci sú veľmi citlivé a kritické osobnosti, ktoré kaďé zaváhanie učiteľa vycítia. Pre dobrú a zdravú komunikáciu medzi učiteľom a žiakom sú veľmi dôležité vzťahy, ktoré sa formujú od začiatku. Medzi konkrétne prejavy akceptácie patria napríklad:

- učiteľ nechá priestor pre dokončenie práce žiakom, ktorú žiaci vykonávali so záujmom,
- učiteľ nechá žiaka dohovoriť, neskáľe mu do reči,
- učiteľ povzbudzuje žiaka a aj jeho nedokonalé pokusy,
- učiteľ akceptuje nápady žiaka ak sú hodnotné, ak sa mu nezdajú hodnotné tak ho podporí,
- učiteľ dáva najavo, že poľúva žiaka keď ten rozpráva,
- učiteľ môže vyjadriť náklonnosť k žiakovi spôsobom oslovenia, fyzickou blízkosťou počas komunikácii,
- učiteľ by mal prejavíť sympatie voľi všetkým žiakom, nemal by prejavovať antipatiu k žiakom,
- učiteľ by mal dať prednosť akceptujúcemu odmietnutiu pri kritike, mal by odsúdiť konkrétne konanie alebo výkon ale nikdy nie osobnosť žiaka,
- učiteľ by mal dodržiavať pravidlá, ktoré boli dohodnuté vopred so žiakmi (Gavora, 2007).

Pedagogická komunikácia je veľmi zložitý proces, ktorý si vyžaduje aktívny prístup zúčastnených strán. Učiteľ je kaďodenne v interakcii so žiakmi. Povolanie učiteľa je náročné, učitelia sú ľudia s veľkým srdcom, pretože aj svojich žiakov majú radi skoro tak ako svoje deti. Keby to tak nebolo, nemohli by toto povolanie vykonávať. Kaďý deň sa postaví pred žiakov a kaďý deň sa snažia niečo naše deti naučiť. Snažia sa deti vychovávať tak, aby po skončení školy neboli bohaté len o vedomosti, ale aby dozreli aj osobnostne, aby si ten základ, ktorý dostali v škole zobrali so sebou do života. Učiteľ musí byť takou osobnosťou, ktorú budú rešpektovať žiaci aj bez toho, aby si rešpekt vynútil. Naučiť sa to nedá, to musí z ľloveka vyhárovať.

Hlavnou úlohou učiteľa vo výchovno-vedúcavacom procese je to, aby spoločne aj so žiakmi dosiahli hlavný cieľ a to je získanie vzdelania, osvojenie si manuálnych zručností, rozvoj tvorivosti a celkové formovanie osobnosti. Okrem toho je priateľom, dôverníkom žiakov. Každý jeden zo žiakov je iný, každý jeden je individuálna osobnosť. Učiteľ nemôže použiť rovnaký prístup a metódy na všetkých žiakov v triede, ale musí podľa situácie a okolností pristupovať ku každému individuálne. Zdravá komunikácia medzi učiteľom a žiakom má vplyv na celkovú klímu v triede a vplýva aj na študijné výsledky žiakov. Učiteľ nie je všetko ideálne a vyskytnú sa aj problémové deti, s ktorými treba ich problémy riešiť individuálne. Dôležitá je spolupráca rodičov so školou. Rodič by mal byť rovnocenným partnerom učiteľovi vo výchove žiaka. Rodičia by mali pôsobiť svojou výchovou na dieťa v rodinnom prostredí a učiteľ o výchovné pôsobenie snaží v škole.

V pedagogickej komunikácii dôležitú úlohu zohráva osobnosť učiteľa. Pre žiakov nie je dôležité len memorovanie učiva, ale aj to aký vzťah majú vytvorený s učiteľom. Nie je postačujúce, aby učiteľ bol priateľský, mal zmysel pre humor aj žiaci sa musia snažiť, aby ten dôverný vzťah vytvorený medzi učiteľom a žiakmi, ktorý je často veľmi krehký, nenarútili. A to sa dá len vtedy, ak vzájomná komunikácia bude otvorená a zdravá. Je dobré, ak sa žiac cítia v škole dobre kvôli atmosfére v triede, kvôli učiteľovi, ktorý ich dôverne pozná a je voči nim všímvavý.

EMPATIA

Empatia, ktorá sa prejavuje v každodennom živote, je vcelku viazaná na nejakú situáciu a jej optimálne úrovne majú prirodzené hranice. Dosť často sa stáva, že schopnosť empatie nefunguje dokonale a osobnosti nie sú oporou v jej medziľudských vzťahoch. Takmer zákonite s tým súvisí narušenie medziľudských vzťahov. V každodennom živote teda empatia je podstatným prvkom medziľudských vzťahov, jej možnú a potrebnú mieru regulujú samy tieto vzťahy.

Každý deň sa ľlovek stretáva so situáciami, v ktorých by sa mal správať empaticky. Empatia je schopnosť vcítiť sa do rozpoloženia druhého ľloveka a pochopiť jeho pocity. Borog (2001, s. 125) uvádza, že „slovo empatia v starogréckom jazyku znamenalo silnú emóciu, vášň“. Neskôr sa toto slovo objavilo v angličtine, pričom sa opisne prekladalo takto: „Empatizovať znamená vidieť očami druhého ľloveka, pociťovať dŕugami druhého ľloveka a cítiť jeho srdcom.“

Lernotová (2005, s. 15) definuje pojem empatie nasledovne: „Empatia je schopnosť pochopiť a vycítiť, čo druhá osoba prežíva, čo cíti a na čo myslí. Empatia sa zapína tam, kde opustíme svoje vlastné myšlienky, city a predstavy a začneme uvažovať o tom, ako by sme sa cítili v situácii iného človeka alebo sa ho snažíme pochopiť resp. i predvídať jeho konanie. Je to jedna z najpozoruhodnejších možností človeka. Umožňuje, aby sme prekročili hranice vlastnej osoby, vymanili sa z egoistického zajatia vo svete a, takpovediac, žili životom iných.“

Podstatou empatie je tvrdenie podložené pozorovaním, skúsenosťami a úsudkami, že človek má špecifickú schopnosť vchádzať sa do psychického stavu iného človeka. Toto vchádzanie vyvoláva psychické procesy, prostredníctvom ktorých si človek dokáže vyvolať obsahy afektov, myšlienok a emócií. Týmto dospieva k pochopeniu druhého človeka.

Empatia je najľastejšie definovaná ako schopnosť vcítiť sa, vstúpiť sa do druhého človeka. V každom človeku existuje schopnosť vstúpiť sa do stavu iného človeka nielen do jeho myslenia, postojov, emócií alebo situácie, v ktorej sa nachádza. Je pravdou, že iba takýmto spôsobom, sa môžeme skutočne pochopiť, iba takto sa dozvieme, čo iná bytosť cíti, čo ju znepokojuje a po čom v živote túži. Je však taktiež pravdou, že samotný moment vcítienia do druhého človeka nemusí ešte predpokladať empatické spávanie. Vcítienie sa stáva empatiou iba vtedy, keď zážitok vedome spracujeme a súvislosti, ktoré sme pochopili v druhom človeku, pre vlastnú potrebu aj pomenujeme a interpretujeme. Empatia je možná aj vtedy, ak neodznajú slová. Niekedy stačí mimika, gesto, či pohľad, ktorým môžeme úľavne prejsť pochopenie. Podľa Gavoru (2007, s. 59) „Empatia taká schopnosť, ktorá sa v každodennom živote neuplatňuje dostatočne, a preto je zdrojom mnohých ťažkostí“. Jej rozvíjanie je veľmi dôležité pri odstraňovaní porúch v medziľudských vzťahoch.

Schopnosť empatie je síce vrodená, ale empatickej reakcii sa však potrebujeme uľaviť. Veľmi ťažko si povie: Áno, empatia nielen vcítienie sa, to poznám. No, to, že je nám jasný význam nejakého pojmu, ešte neznamená, že robíme to, čo tento pojem vyjadruje. Človek, ktorí vedie, čo empatia je, spoznáva v neempatických situáciách. Paradoxom života je, že niekedy, cez vlastné bolestivé skúsenosti, dokážeme pochopiť druhých, ktorí sa nachádzajú v podobnej situácii. Problém totiž nie je v tom, že by sme neboli schopní vcítiť sa do druhého, ale v naučených spôsoboch, akými v tej chvíli zareagujeme.

Empatického človeka poznáme aj na základe týchto charakterových predpokladov:

- Pestujú zvedavosť voči neznámym ľuďom, nové kontakty nadväzujú bez problémov, zaujímajú sa o ich názory a snažia sa pochopiť ako myslia.

pomohlo osvojenie týchto základných empatických reakcií, ktoré pozitívne vplyvajú na tvorbu a udržiavanie pekných medziľudských vzťahov. Zaradiť medzi ne môžeme:

1. Aktívne naľúvanie (sústredené naľúvanie sprevádzané prejavmi úľasti)
2. Pomenovávanie pocitov, zámerov, oľakávanie druhej osoby
3. Vyjadrenie podpory (Kopšva, 2007).

Aktívne naľúvanie tvorí jednu zo základných sociálnych zručností, ktorú neovláda mnoho detí, ale ani dospelých. Otázky, ktoré by sme mohli položiť ľuďom, by nám mohli pomôcť uvedomiť si obsah tohto pojmu. Otázky by mohli znieť takto:

- Ako sa cítim, keď nám niekto naľúva?
- Ako sa cítim, keď nám niekto nenalľúva?
- Ako sa chová taký ľlovek, ktorý nám nenalľúva, ako to spoznáme, čo pri tom robí? (Kopšva, 2007).

Tieto otázky sú užitočné nie len pre deti, ale aj pre dospelých a pedagógov. Aktívne naľúvanie je sprevádzané prejavmi záujmu, úľasti a pozornosti. Ide predovšetkým o neverbálne prejavy: prikyvovanie, pohľad do očí, ak je to v danej situácii vhodné, tak dotyk alebo objatie je vhodným empatickým prejavom. Výraz našej tváre totiž zrkadlí naše emócie. Z verbálnych prejavov môžeme poslúžiť najmä krátke slová, ako: áno, chápem, aha... Neznamenajú však náš súhlas, ale skôr vyjadrujú náš záujem, pozornosť a úľasť, ktorú hovoriacemu prejavujeme. Pomenovanie emócií je taktiež kľúčovou zložkou empatickej reakcie. Pomáha im to rozvíjať schopnosť uvedomovať si, čo cítia, čo je dobrým predpokladom toho, aby sa naučili svoje emócie zvládať. Vyjadrenie podpory dieťaťu môžeme zakončiť vetami, ktorými vyjadrujeme podporu do budúcnosti. Napríklad: Budem na teba myslieť, moc by som Ťa priala, aby Ťa to dopadlo dobre, budem Ťa držať palce. (Kopšva, 2007).

Komunikácia a empatia

Ľlovek je tvor spoločenský a do sociálnych vzťahov je vtahovaný predovšetkým prostredníctvom komunikácie. Etická komunikácia mu umožňuje nadväzovať úprimné vzťahy, ktoré pozitívne formujú osobnosť ľloveka. Takto formovaná osobnosť si potom môže spolupovytvárať harmonizujúce spoločenské. K tomu je však potrebné, aby mal dialóg s druhou osobou záujem. Komunikácia je prostriedkom, ktorý nám umožňuje stabilizovať hodnoty, ktoré uznávame, či už v rodine alebo v spoločenskej skupine. Nielen odborníci sa zhodujú, že deti a mladých ľudí, treba naučiť komunikovať. Ak by sme chceli pomenovať faktory, ktoré

najviac prispievajú k dobrej komunikácii, tak by tam isto patrili, otvorenosť a prejavenie citov. Byť úprimný a otvorený voči druhým, patrí k optimálnym spôsobom poznania samého seba. Deti v škole by mali byť vedené k tomu, aby sa prostredníctvom skúsenosti, naučili objavovať aké dojmy v nich zanechala verbálna a neverbálna komunikácia. Treba ich učiť, akým spôsobom ich vnímajú druhí, a pomáhať im uvedomiť si, čo cíti každý človek po vzájomnej komunikácii. To ich môže viesť k poznaniu, pri ktorom pochopia možnosť vzniku problému, ak človek nie sú schopní prijať perspektívu druhého človeka. V situáciách, kedy komunikácia ťažko, je vynikajúcou pomôckou efektívnej komunikácie týchto osem princípov:

1. Držať sa prítomnosti – ide o ten druh komunikácie, tu a teraz. Držať sa prítomnosti znamená vyhýbať sa výčitkám a pripomínaniu si minulých chýb. Rešpekt tohto druhu princípu pomáha zaistiť pocit bezpečia.

2. Držať sa problému a vyhnúť sa hodnoteniu osoby – držať sa problému, znamená mimo iného, vyhýbať sa zhadzovaniu druhého človeka a taktiež ironii.

3. Sprostredkovať zmysluplnosť – tento princíp vychádza z vrodenej potreby nášho mozgu chcieť vedieť, prečo a ako. Znamená taktiež obmedziť príkazy a pokyny a nahradiť ich zmysluplnými informáciami.

4. Dávať pozor – Schopnosť voliť a rozhodovať sa, je nám vrodená. Dávať priestor, znamená znížiť počet príkazov a pokynov, manipulácii k pocitom viny a namiesto nich ponúknuť spoluúčasť na riešení alebo možnosť voľby.

5. Zamerať sa na pozitíva – ňchovať a vyjadrovať sa k druhým pozitívne, motivuje oveľa viac a hľadanie chýb a kritizovanie. Pri výchove to znamená, mať otvorené oči pre to, čo dieťa zvládlo a v čom bolo úspešné.

6. Vziať do úvahy emócie – v emocionálne zafarbených situáciách sa veľa krát snažíme riešiť problém, čo nevyhnutne celú situáciu komplikuje. Keď dáme najavo najprv snahu o porozumenie, ako sa druhí ľudia cítia, títo v nich negatívne emócie a motivuje ich to s spolupráci. V takýchto situáciách je správne dávať najavo svoj záujem a prijatie, čím sa prejaví tá správna empatická reakcia. Prijatie emócií druhých ľudí znamená vyhýbať sa ich zluďovaniu a porovnávaniu (Lomnický, 2010).

Schopnosť správnej empatickej komunikácie závisí aj od vývinovej úrovne osobnosti, od množstva prežitých zážitkov a rôznych ľudských vplyvov. Z toho vyplýva, že sa môže počas života jej úroveň meniť. Empatické komunikačné schopnosti možno rozdeliť na tieto dva činitele.. Jedným je komunikačná otvorenosť voči druhému človeku, schopnosť

porozumieť jeho neverbálnej komunikácii a tým druhým je schopnosť spracovať a uvedomiť si zachytené informácie. Empatia je vlastne výsledkom spoločného pôsobenia týchto dvoch ľútí a ani jeden nie je bez druhého úplný. Empatia jednoznačne zjednoduáje komunikáciu medzi ľútmi, čím väčšia je empatia, tým kratšia môže byť komunikácia, keďže sa prehĺbuje porozumenie a už nie je potrebné verbalizovať toľko informácií na vzájomnú výmenu názorov. Učítelia by mali vnímať dieťa ň ňiaka ako zdroj komunikácie, ako informátora, ktorý si zasluhuje plnú pozornosť (Lomnický, 2010).

Sebareflexia zo sociálno-pedagogického výcviku učítov stredných odborných kôl

SPV, ktorého som sa zúčastnil spolu s kolegami bolo zamerané na realizáciu vybraných hier určených na komunikáciu, pozorovanie, realizáciu, vnímanie, empatiu, sebareflexiu, rozhodnosť, spoluprácu, samostatnosť, otvorenosť a oľakávania. Ako všetky hry, niektoré ma oslovili viacej, iné menej, no každá z nich ukázala a potvrdila svoj zmysel pre každého zúčastneného pedagóga učiaceho rôzne predmety. Niektoré sú pre učítov odborných predmetov ako sú napríklad strojárka technológia, technické kreslenie, diagnostika, alebo konštrukcie uplatnené viacej a niektoré naopak tak veľmi málo. Niektoré sú podľa skúsenosti z výcviku viacej ňiadané v ľisto chlapčenskom kolektíve, prípadne v kolektíve kde je viacej integrovaných ňiakov, ktorí sú ľasto vnímaný inak zo strany svojich rovesníkov, alebo v kolektíve kde musí učítov zvládnuť a minimalizovať rôzne sociálne rozdiely.

Pri každom začiatku a nech ide o začiatok ľohokoľek, má ľlovek oľakávania. Tie moje ľo sa výcviku týka, boli napríklad inšpirácia, nové prístupy a možnosti riešenia bežných situácií, sebaopoznanie a zlepšenie komunikaľných schopností. Nie všetky boli naplnené a keďže poznanie samého seba je každému jasné, niektoré sa hneš na mieste ani naplniť nedali. Všetci ľo sa zúčastnili na SPV boli inak komunikatívny a otvorený, ľo bolo poznať hlavne na prevažujúcej skupine učítov, ktorá bola z jednej školy. Ich spolupráca a riešenie hier sa odvíjala od samotného faktu dobrého poznania sa medzi sebou. V takejto chvíli to vníma ľlovek skôr ako nevýhodu, nováľik v kolektíve, alebo oneskorený štart a stáva sa z neho doľasný pozorovateľ s úlohou komunikaľne sa zapojiť. V tejto úlohe sa ľasto nachádzajú ňiaci v triede, hlavne ak ide o prestup ňiaka do nového kolektívu, alebo ňiaka opakujúceho roľník. Táto otvorenosť resp. komunikaľná zdrňanlivosť je vlastne prirodzená ľľidská, aj práve preto je dôľehité pozrieť sa oľami iného a vcítiť sa do jeho úlohy a postavenia. Jednej z hier, ktorú sme absolvovali som sa nezúčastnil, pozoroval som, poľúval, vnímal. Osobne ma zaujala asi najviac. Bola o tom, ňe každý si má poskladať svoj

životný príbeh z farebných kariet a na základe toho aké farby kariet použil a v akom poradí ich poukladal, ostatní analyzovali príbeh každého zúčastneného. Nakoniec, ten kto rozkladal karty sám vysvetlil, nakoľko bola analýza správna a prečo karty vybral a poukladal v tom poradí. Tu sa ukázalo prečo som sa nezúčastnil a prečo práve kolegovia z jednej školy boli otvorený, osobný a úprimný. Dokázali rozprávať o osobnom živote, úspechoch a neúspechoch, sklamaníach, šťastí, smútku, všetko to bolo o pocitoch, ktoré som v neznámom prostredí s cudzími osobami nemal potrebu rozoberať. Preto vnímam túto hru nielen metódu, ale veľa osobnú a realizovateľnú medzi tými ľuďmi, ktorú by som nechal na odborníkov, psychológov, výchovných poradcov. V konečnom dôsledku ak je učiteľ psychologicky a komunikatívne zdatný, používa správne slová v správnej chvíli, aj ten najnedisciplinovanejší nevychovaný žiak s kúskom sebareflexie je v osobnom rozhovore „zlomený“ a komunikuje diametrálne odlišne ako v kolektíve.

Výstupom z každej jednej hry, ktorú sme si sami na sebe vyskúšali je minimálne vedomosť toho vnímania, ktorú žiaci budú musieť pociťovať pri ich realizácii počas vyučovacej hodiny, alebo triednickej hodiny. Každý žiak prínos budeme vidieť po ich realizácii so žiakmi. Hry ako kráľovstvo je doma, na reportéra, upír, skladanie slov v skupinách, most bez zmyslov, hra na vraha a policajta, fotografie, bipolárna charakteristika, test empatie alebo farebné karty sú viacej či menej používané na hodinách všeobecných predmetov, hoci je používané aj pri odborných predmetoch. Ako triedny učiteľ však musím potvrdiť možnosti využitia na triednických hodinách, ale aj mimo nich, kde je snaha učiteľa stierať rozdiely medzi žiakmi v rôznych oblastiach, alebo povzbudiť žiaka, ukázať mu na to v skutočnosti má, ak sa zmení jeho prístup k štúdiu.

Úspešný a často realizovaný je test empatie formou hry, ktorý sme si tiež mali možnosť vyskúšať. Samozrejme prispôbiť takéto testovanie do hodiny technického kreslenia, alebo výrobných konštrukcií je ťažké. Možno v realizácii projektov, tvorbe technologických postupov, dokumentácie by mohol žiak reagovať na otázky typu „Prečo sa ten, alebo tamten pozeral nato z iného uhla pohľadu“. Využitie testu empatie, vidím skôr z pohľadu triedneho učiteľa. Žiaci sa dnes správajú inak ako tomu bolo v minulosti. Zmiešaná trieda sa chová rozdielne ako trieda kde sú len chlapci, obzvlášť ak sú veľké rozdiely v sociálnej oblasti, výkonové rozdiely integrovaných žiakov, poruchy správania a rôzne iné osobnostné rozdiely vlastné pre každú ľudskú bytosť. Žiaci vnímajú často krát hranicu medzi dobrým a zlým rozdielne, neuvedomujú si dopady vlastného správania na okolie, inak vyhodnocujú rôzne situácie a konflikty. Triedny učiteľ musí stierať tieto rozdiely a tu vidím princíp testu empatie.

Samozrejme, cielene kladené otázky, zamieňať medzi bežné, prípadne humorné má svoj význam. Využiť test pre vybranú skupinu žiakov, aby výsledkom bola jasná odpoveď o tom ako sa správajú k ostatným v kolektíve, konfrontovať a nechať vytvoriť ten pocit toho druhého, poznať ho a pochopiť, pozrieť sa konečne inými očami a nechať vyhodnotiť žiaka svoje správanie, má pre mňa veľký význam ako body z testu ktoré majú vypovedať o tom nakoľko je žiak empatický.

Často krát sa stretávame s tým, že žiaci sa vlastne medzi sebou nepoznajú, nerozprávajú sa osobnejšie a pritom sedia v jednej lavici, v jednej triede. Prestávajú komunikovať z očí do očí a skutočne sa poznávajú, no v dnešnom svete internetu a sociálnych sietí, mp3 prehrávačov a mobilných zariadení sa nie je ľahké ľuďovať. Hra na reportéra je v tomto prípade úplne na mieste. V triede, ktorá je obvykle dosť živá, som položil otázku. Čo viete o svojom spolužiakovi? Odpovede neboli akoby sme ňakali. No máloktorý žiak povie pred všetkými to, čo by povedal jednému, v hre na reportéra. Ak popárime žiakov do dvojíc, niekedy aj cielene konkrétnych, je možné, že spoznajú osobnosti, s ktorými sa stretávajú káždý deň z iného uhla pohľadu. No musím pripomenúť, že ňakávanie sú dosiahnuté často oveľa neskôr akoby sme chceli.

Cieľom tohto príspevku je priblížiť pohľad na empatiu v sociálnej a pedagogickej komunikácii učiteľov stredných a odborných škôl.

V prvej časti som sa zaoberal komunikáciou. Vo vzdelávacom procese a výchovy žiakov má pedagogická komunikácia dôležitý význam a zmysel. Hlavnými osobnosťami sú učitelia a žiaci. Učitelia vyjadrujú svoje názory, učia, ovplyvňujú komunikáciu a žiaci prostredníctvom nich rozvíjajú svoju osobnosť, získavajú nové podnety a skúsenosti. Správanie učiteľa by malo byť príkladom pre žiakov nielen na vyučovaní, ale aj mimo neho. Jeho práca je zodpovedná a preto by učiteľ mal byť odborne a mravne vyspelý. Spolupráca a komunikácia medzi učiteľom a žiakom vplýva na skvalitnenie výchovno-vzdelávacieho procesu. Významnú úlohu zohrávajú rôzne verbálne a neverbálne prejavy vo vzťahoch a rôznych pedagogických situáciách. Rôzne zlovyky pri neverbálnej komunikácii môžu pôsobiť na žiakov negatívne. Rovnako to však môže platiť aj vo vzťahu žiakov k učiteľom.

V druhej časti som poskytol pohľad na empatiu. Tá patrí medzi základné sociálno-psychologické zručnosti učiteľa. V dnešnom ponímaní sa empatiou myslí schopnosť jedného ľloveka vžiť sa do duševného stavu iného ľloveka. Vidieť jeho očami, poľuť jeho ťgami, cítiť jeho srdcom. Na základe tohto vžitia vie vycítiť a pochopiť u toho druhého také emócie a

stavy, ktoré tento ľlovek nevyjadruje priamo a ktoré zákonite nevyplývajú zo situácie. Stručnejšie môžeme povedať, že empatia je schopnosť vžiť sa do psychického stavu iného ľloveka, s ktorým sme v bezprostrednom kontakte. Samotné vžívanie ešte neznamená empatiu. Stáva sa Ťou až vtedy, keď zážitok spoločného naladenia s druhým vedome spracujeme a súvislosti, ktoré sme pochopili, nejako pomenujeme. Empatia začína tam, kde opustíme vlastne myšlienky, city a predstavy a začneme uvažovať o tom, ako by sme sa asi sami cítili v situácii druhého ľloveka. Vžiť sa pritom do situácie druhého ľloveka a ponoriť sa do jeho stavu tak myšlienkového, ale predovšetkým citového.

V tretej ľasti sa zaoberám samotným výcvikom, v priebehu ktorého sme realizovali jednotlivé hry, z ktorých každá mala svoj význam, cieľ, možnosti použitia. Zameral som sa najmä na tie, ktoré sú najlepšie použiteľné v mojej pedagogickej praxi. SPV bolo v mojom prípade prínosom najmä ako komunikaľný tréning a tiež inšpirácia k novým možnostiam vedenia triedy zo strany triedneho uľiteľa.

Gáľ Ivan, Ing.

SOĤ Technická Piešťany

Nová 9 , 92101 Piešťany

Tel. 033 7965111

gazi@sostpn.sk

Zoznam použitých zdrojov:

BOROĤ, J. 2001. *Základy sociálnej psychológie*. Bratislava : Iris, 2001. 227 s. ISBN 80-89018-20-3.

ĽERNOTOVÁ, M. 2005. *Ako komunikovať so ľiakmi*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2005. 38 s. ISBN 80-8045-381-0.

DEVITO, J. A. 2008. *Základy mezilidské komunikace*. Praha : Grada, 2008. 502 s. ISBN 978-80-247-2018-0.

DYTRTOVÁ, R. 2009. *Uľitel PSprava na profesi*. Praha : Grada, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

GABURA, J. 2004. *Sociálna komunikácia*. Bratislava : Obľianske zdruhenie Sociálna práca, 2004. 128 s. ISBN 80-968927-7-0.

- GAVORA, P. 2007. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2007. 197 s. ISBN 978-80-223-2327-7
- GERGICOVÁ, Z. 2012: Myslenie a uvažovanie triedneho učiteľa v kontexte tvorby priaznivej sociálnej klímy triedy. In: *Učiteľ a jeho vnímanie školy a triedy*. Bratislava : OZ V4, 2012. ISBN 978-80-89443-14-7, s. 29-49.
- GERGICOVÁ, Z. a HLÁSNA, S. 2013: *Sociálna klíma triedy v edukatívnej teórii a praxi*. Brno : Tribun, 2013. 1. vydanie. 141 s. ISBN 978-80-263-0389-3
- HALÁKOVÁ, Z. 2012. *Pedagogická komunikácia pre študentov učiteľstva*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2012. 117 s. ISBN 978-80-223-3179-1.
- 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
- KLINCKOVÁ, J. 2008. *Verbálna komunikácia z pohľadu lingvist(i)ky*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2008. 155 s. ISBN 978-80-8083-626-9.
- KOPŠ IVA, P. et al. 2007. *Respektovať a byť respektovaný*. Ľeský Tešín : FINIDR, 2007. 157 s. ISBN 80-901-8737-4.
- LOMNICKÝ, I. 2010. *Etická výchova ako inšpirácia na každý deň*. Nitra : Jamiss, 2010. 112 s. ISBN 978-80-8094-701-9.
- PETLÁK, E. 2000. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2000. 117 s. ISBN 80-89018-05-X.
- PETLÁK, E. et al. 2013: *Approcci innovativi : Nell'insegnamento scolastico*. 1. vyd. Rím : EDITRICE LAS, 2013. 262 s. ISBN 978-88-2013-0834-5
- STANĚK, A. et al. 2011. *Vybrané problémy etické výchovy*. Olomouc : Univerzita palackého v Olomouci. [online]. [cit. 2014-05-29]. Dostupné na internete: <<http://ksv.upol.cz/txt/ETP.pdf>>
- VYBÍRAL, Z. 2005. *Psychologie komunikace*. Praha : Portál, 2005. 320 s. ISBN 80-7178-998-4

5. AKTIVIZUJÚCE VYUŤOVACIE METÓDY AKO SÚŤASŠ EDUKAĽNÉHO PÔSO BENIA UĽITEŤA STREDNÝCH ODBORNÝCH ĢKŖL

Beáta Gedeonová

Od uĽiteĽa na strednej odbornej Ģkole sa v dneĽnej dobe neoĽakáva len monotónne reprodukovanie a následné preskúĽavanie vedomostí. Dnes je kaĽdé povolanie o tvorivosti, vrátane uĽiteĽstva. SúŤasná moderná doba kladie vyĽĽĽie nároky aj na vzdelávací proces a prístup pedagógov, lebo uĽiteĽ má Ľiakov nabádaĽ a podnecovaĽ k objavovaniu sveta a vzĽahov vo svete, pomáhaĽ im nie len získaĽ informácie, ale ich aj posudzovaĽ, triediĽ a vyuĽívaĽ. UĽiteĽ Ľiakov uĽí samostatnosti v myslení i konaní, uĽí ich kritickému mysleniu a v neposlednom rade sa im snaĽí vĽĽeĽiĽ morálne a etické hodnoty. UĽiteĽ riadi vyuĽovacie proces, musí správne zvoliĽ vyuĽovacie metódy, aby Ľiakom vytváral inĽpiratívne prostredie, v ktorom môĽu uplatniĽ svoj talent, správne volí spôsoby motivácie a hodnotenia Ľiakov.

Ľ alej sa výrazným spôsobom spolupodieĽ na vytváraní a budovaní vzĽahov v triede, ktoré majú významný vplyv na utváranie sociálnych zruĽností Ľiakov. Pedagóg na strednej odbornej Ģkole vo vzĽahu k Ľiakovi má byĽ v neposlednom rade jeho sprievodcom na jeho ceste k dospelosti.

Aby spŖal vĽĽky poĽiadavky doby, musí sa preorientovaĽ z klasických vyuĽovacích metód na aktivizujúce metódy. Prostredníctvom týchto metód, s pouĽitím individuálnych i spoločných cvíĽení a komplexne prepracovaným projektom, sú Ľiaci podnecovaní k reálnemu utváraníu a uvedomovaniu si seba samého, zohĽadĽujúc prirodzené schopnosti, talent, nadanie, záujmy a ich danosti.

Medzi hlavné výhody aktivizujúcich metód pouĽívaných na vyuĽovacích hodinách patrí skutoĽnosť, Ľe Ľiak sa stretáva uĽ v Ģkole s praktickými situáciami z beĽného Ľivota, je vedený k tomu, aby tieto situácie a problémy rieĽil v pracovnom kolektíve, je vlastne vedený k spolupráci, tým pádom sa trénuje v komunikácii. Ľ alej je Ľiak vedený k tomu, aby dokázal správne ohodnotiĽ svoju prácu a aj seba. Ľiak strednej odbornej Ģkoly sa postupne uĽí prijímaĽ konkrétnu zodpovednosť a rozhodovaĽ sa, prijímaĽ správne stratégie pri rieĽení konfliktov.

Aktivizujúce metódy

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

K hlavným cieľom aktivizujúcich metód patrí:

- podporiť záujem žiakov o učenie, o získavanie nových vedomostí
- podporiť u nich intenzívne prežívanie, myslenie a konanie
- vyvíjať už získané skúsenosti a vedomosti žiakov
- významne podporiť a rozvíjať poznávacie procesy žiakov.

V literatúre sa často stretávame s rôznymi kritériami pri klasifikácii aktivizujúcich vyučovacích metód (napr. Pasternáková et al., 2010). Medzi najčastejšie kritéria delenia aktivizujúcich vyučovacích metód patria nasledovné:

-delenie **podľa náročnosti na prípravu na vyučovaciu hodinu**: koľko času nám zaberie samotná príprava na vyučovaciu hodinu, aké si hodina vyžaduje materiálno- technické zabezpečenie, alebo aké pomôcky potrebujeme.

- delenie **podľa časovej náročnosti samotného priebehu vo vyučovaní**, či sa jedná o klasickú 45 minútovú vyučovaciu hodinu, alebo o dvojhodinovku, alebo o vyučovací blok zložený z viacerých hodín.

- delenie **podľa zdroja poznatkov** na

a) slovné metódy: pri ktorých je zdrojom nových informácií hovorová, písaná alebo tlačaná reč (prednáška, opis, rozprávanie, beseda, rozhovor, práca s knihou).

b) názorné metódy: pri ktorých je zdrojom informácií exkurzia, pozorovanie alebo demonštrácia.

c) praktické metódy: kam sa zaraňujú laboratórne práce, praktické práce v dielňach a taktiež písomné práce.

- delenie **podľa cieľov a účelu vo vyučovaní** na

a)fixačné metódy (metódy opakovania a upevňovania učiva), ktoré je možné deliť na opakovanie písomnou alebo ústnou formou. Opakovanie, upevňovanie a precvičovanie je neoddeliteľnou súčasťou vyučovacieho procesu.

b) expozičné metódy, ktoré slúžia na prvotné oboznamovania žiakov s novými poznatkami, patrí sem prednáška, rozprávanie, opis, vysvetľovanie, pozorovanie javov, hra, ilustrácia a iné.

c) motivačné metódy, ktoré usmerňujú záujem o vyučovanie, navodzujú a udržiavajú pozornosť žiakov. Môže ísť o motiváciu vstupnú alebo priebežnú a patrí sem motivačný rozhovor, rozprávanie, demonštrácia, aktualizácia obsahu, uvádzanie príkladov z praxe, ilustrovanie, aktivity, podnecovanie žiackej pozornosti a iné.

d) diagnostické metódy (metódy kontroly), ktorými zisťujeme u žiakov úroveň vedomostí a zručností. Diagnostické metódy sa ďalej delia na klasické didaktické diagnostické metódy, kam patrí písomné a ústne skúšanie, didaktické testy a rôzne skúšky výkonu a na diagnostické metódy vedecko-výskumného charakteru, ako sú systematické pozorovanie prejavov žiaka, pozorovanie žiaka v náročných, dôležitých situáciách, rozbor prác žiakov, anamnéza, diagnostikovanie záujmov, výkonov a tvorivosti.

e) klasifikačné metódy (metódy hodnotenia) úzko súvisia s diagnostickými metódami, lebo ak sa diagnóza a hodnotenie vyjadria číselne hovoríme o klasifikácii. Rozoznávame viacero variant klasifikácie: známka, body, alebo percentá.

- delenie **podľa zaradenia do kategórie**: problémové metódy, hry, diskusné metódy, situačné metódy, inscenačné metódy a špeciálne metódy.

Klasifikácia aktivizujúcich metód podľa zaradenia:

1. Problémové metódy:

- tvoria základy aktivizujúcich metód,
- kladú dôraz na aktivitu, produktívne myslenie a samostatnosť žiakov,
- sú vlastne myšlienkové dialógy učiteľa so žiakmi, pričom učiteľ kladie žiakom otázky, na ktoré neľaká odpovede, ale ktoré stimulujú myslenie.

Patrí sem metódy:

- metóda prípadových štúdií: Podstata metódy spočíva v tom, že žiaci dostanú popis situácie napríklad vo forme príbehu. Príbeh má mať realistickú zápletku s postavami riešiacimi konkrétny problém. Žiaci si musia na situáciu vytvoriť vlastný názor bez hodnotiacich komentárov. Následne sa skupinky žiakov snažia nájsť optimálneho riešenia. Každá skupina žiakov musí dospieť sama k optimálnemu riešeniu, za ktorým si stojí. Pri hľadání riešenia nie je podstatné nájsť jedinej správnej odpovede, pretože taká vo väčšine prípadov ani neexistuje. Táto metóda vedie žiakov k logickému postupu, musia jednotlivé kroky svojho riešenia plánovať s ohľadom na svoje vedomosti, zručností a skúseností. Metóda prípadových štúdií môže byť teoretická, kde po analýze problému žiaci diskusiou nájdu optimálne

riešenie situácie, ale aj praktická, pri ktorej nestačí o probléme len diskutovať, musia ho aj prakticky vyriešiť.

- heuristické metódy: Učiteľ nastolí problémovú úlohu, ktorá môže byť úloha na dokazovanie, zdôvodňovanie, alebo úloha na hľadanie riešení, skonstruovanie niečoho a objavovanie. Táto metóda rozvíja aktivitu žiakov, učí ich organizovať svoje myslenie a žiaci sa sami motivujú nájsť riešenie, dosiahnuť úspech.

- metódy ľiernej skrinky: pri tejto metóde sa žiaci dozvedajú len fakty, ktoré boli na vstupe a fakty, ktoré sme dostali po prechode ľiernou skrinkou, ľiže fakty na výstupe. Úlohou žiakov je zistiť funkčnosť ľasť mechanizmu. Žiaci musia na základe poznatkov o danej problematike, správne odhadnúť a vydedukovať, ľo spôsobilo zmeny.

- metódy konfrontácie: učiteľ sformuluje dve správne teórie a žiaci strednej školy urobia rozbor, usporiadajú fakty a snažia sa dokázať správnosť oboch týchto teórií.

- metóda paradoxov: žiaci strednej odbornej školy majú za úlohu zdôvodniť rozpor medzi teoretickým tvrdením a bežným javom v praxi, ktorý odporuje teórii. Pritom nejde o popieranie overených teoretických základov, ale o zamyslenie sa nad rôznymi javmi (hlavne ide o výnimky), ktoré v praxi odporujú publikovaným odborným zákonitostiam.

- metóda lodnej porady: pochádza ešte z dôb, keď sa ľudia plavili na lodiach. V prípade problému, kapitán zvolal celú posádku, ktorej predstrel problém. Postupne, podľa veku, navrhovali riešenia, ktoré sa nekritizovali, ale zlepšovali. Vždy ako prvý navrhol riešenie najmladší ľlen a tak postupovali po najstaršieho. Na záver kapitán zhrnul riešenia.

2. Hry:

- sú didaktické aktivity žiakov na vyučovaní, ktoré pôsobia výchovne v zmysle vzdelávacích a výchovných cieľov

- rozvíjajúcu vzdelanostný profil žiakov, prispievajú k rozvoju osobnosti, jeho poznatkov a zručností.

Delíme ich na:

- didaktické hry: sú veľmi obľúbené, aktivizujú žiakov a oživujú vyučovaciu hodinu. Úspech závisí aj od učiteľovej kreativity, presvedčenia, schopnosti využiť nové nápady vo svojej práci.

- neinteraktívne hry: sú založené na zamedzení vzájomného ovplyvňovania hráčov. Patria sem krížovky, kvízy, slepé mapy, doplňovačky.

- interaktívne hry: sú to hry s hračkami, stavebnicami, športové a skupinové hry, spoločenské hry, strategické hry a podobne.

- simulačné hry: do tejto skupiny patrí simulovanie rôznych činností z bežného života, hranie rolí, riešenie situácií a konfliktov pomocou bábok, maľbu. (podrobnejšie k didaktickým hrám napr. Valentovičová & Krásna, 2014; Valentovičová & Hlásna, 2012)

3. Diskusné metódy:

- cieľom je naučiť žiakov komunikovať medzi sebou, ale aj vnímať ostatných, vedieť ich poľutovať, dať priestor aj iným.

Patria sem metódy:

- brainstorming: je jednoduchá metóda pre generovanie nápadov. Pri tejto metóde je zakázaná kritika, takže všetci žiaci si musia vypoľuť a akceptovať každý návrh. Je povolené predkladať aj absurdné nápady. Žiaci sa môžu inšpirovať aj nápadmi iných žiakov a rozvíjať ich. Pri brainstormingu ide hlavne o množstvo nápadov, hodnotenie prichádza až na záver. Skladá sa z etáp: oboznámenie sa s problémom, tvorba nápadov a riešení, vyhodnocovanie nápadov.

- brainwriting: vychádza z predchádzajúcej metódy, ide vlastne o písomnú formu brainstormingu. Pri tejto metóde sa všetky nápady píšú na malé papieriky a lepia sa na tabuľu, kde sa podobné nápady môžu zoskupovať do celkov.

- diskusia spojená s prednáškou: pri tejto metóde ide o spojenie diskutovania s prednáškou. Najskôr sa uskutoční beseda na danú tému a potom žiaci kladú otázky ohľadom témy a nakoniec diskutujú o probléme.

- Gordonova metóda: autorom metódy je William J. Gordon. V mnohých aspektoch sa podobá brainstormingu, ale jeho cieľom je vytvoriť jedno, ale originálne riešenie daného problému. Úlohou učiteľa je postupne usmerňovať žiakov strednej školy ku riešeniu, lebo on sám vie, k čomu sa majú žiaci dopracovať, čo je téma diskusie. Problém sa zaľína riešiť zožiroka a postupne sa zužuje.

- Hobo metóda: sa líši od brainstormingu tým, že poskytuje väčší časový priestor na rozmyslenie a na samostatnú prácu. Najskôr sa určí problém, nasleduje samostatná práca, potom spoločná diskusia a nakoniec návrh riešenia.

Hobo metóda môže mať niekoľko foriem:

- ak všetci žiaci riešia jeden zložitý problém, pri ktorom neexistuje jednoznačné riešenie problému.

- alebo sa ěiaci rozdelia do dvoch skupín. Jedna skupina predkladá návrh a druhá skupina im oponuje. Problém sa rieĝi samostatne v skupinách a potom sa konfrontujú názory. Môĝu nastať dve varianty rieĝenia: buĝ sa skupiny dohodnú a hĝdajú kompromis, iĝe rieĝenie vyhovujúce obidvom stranám, alebo jedna skupina presvedĝí druhú skupinu a správnosti ich názorov.

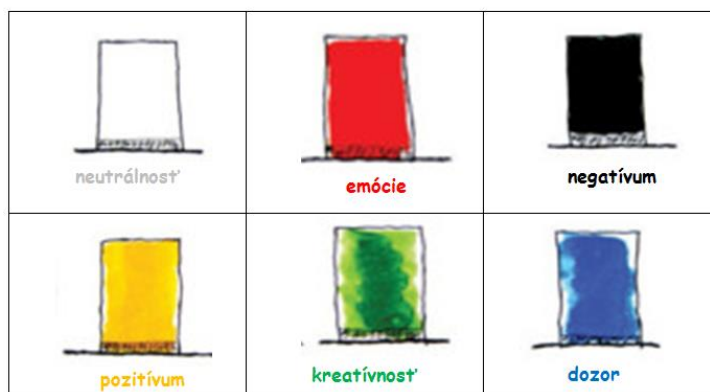
- Philips 66: Pri tejto metóde sa vytvoria skupiny zloĝené zo ĝiestich iĝlenov, z ktorých je jeden vedúci. Nastolí sa problém, ktorý kaĝdá skupina samostatne rieĝi po iĝas ĝiestich minút. Po uplynutí iĝasu jednotliví vedúci obhajujú svoje rieĝenia, ktoré musia mať v písomnej forme presne napísané, aby ich ĝiaci neskôr pri prezentácii nemohli meniť. Pri tejto metóde sa v prvom rade zdokonaĝujú medziĝiĝské vzťahy, sociálne schopnosti, lebo má dôjsť k spoločnému rieĝeniu.

- metóda cielených otázok: táto metóda spoľíva v tom, ĝe sa pomocou vopred pripravených a cielených otázok vedie rozhovor. Takýto rozhovor má stanovený cieĝa vopred pripravené otázky, ktoré sa kladú vĝetkým ĝiakom alebo skupinám ĝiakov v rovnakom znení a v rovnakom prostredí. Pomocou odpovedí získavame údaje, ktoré sú podkladom na utvorenie si obrazu o povaĝe iĝloveka, o jeho ideáloch, ĝivotnom ĝýle, záujmov, preto je táto metóda vhodná aj na hodiny etickej výchovy, hlavne pri spoznávaní ĝiakov a vzťahov v triede.

- metóda konsenzu: konsenzus je také rozhodnutie, s ktorého obsahom súhlasí kaĝdý jeden zúľastnený na rieĝení problému. Diskutuje sa dovtedy, kým sa také rieĝenie nenájde.

- metódu ĝiestich mysliacich klobúkov: je zaloĝená na kreatívnom myslení a rieĝení problémov. Jej princípom je pouĝitie ĝiestich rôznych uhlov pohĝadu na jednu vec, iĝo symbolicky vyjadrujeme ĝiestimi farbami ĝi biela, iĝervená, ĝltá, iĝierna, zelená a modrá (Obr. iĝ. 1).

Obr. iĝ. 1



Biely klobúk symbolizuje neutrálnosť a objektivitu. S touto farbou by sa študenti mali zamerať na všetky dostupné informácie, čísla, grafy a holé fakty.

Červený klobúk sa sústreďuje na emócie. Študenti sa sústreďujú na prvý dojem z prijatej informácie, ako vnímajú situáciu alebo problém. Červený klobúk pomáha prejať intuíciu, činy zmysel a subjektívne postoje.

Čierny klobúk je zástanca negatívnej logiky, zdôrazňuje a pomáha odhaliť slabé stránky nápadu. Študenti v čiernych klobúkoch hľadajú a vyhodnocujú riziká a nevýhody, ktoré vznikli alebo môžu vzniknúť.

Biely klobúk využíva pozitívnu logiku projektu alebo myšlienky. Študenti v bielych klobúkoch hľadajú pozitíva a prínosy danej situácie.

Zelený klobúk predurčuje k provokatívnemu mysleniu, hľadaniu alternatív a nových prístupov. Kto má zelený klobúk reprezentuje kreativnosť, vymýšľanie nových nápadov, provokovanie nových myšlienok.

Modrý klobúk nereprezentuje žiadny spôsob myslenia, ale dohliada na celkový priebeh a dozera na to, aby každý klobúk dostal šancu vyjadriť sa, koordinuje a moderuje predchádzajúce klobúky. Na záver sumarizuje zistenie ostatných klobúkov a pýta sa na ďalšie kroky, ktoré treba uskutočniť.

4. Situačné metódy:

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

Situácie môžu byť sprostredkované rôznymi spôsobmi:

- textovou podobou: úryvok z knihy, novinový článok, odborný článok
- použitím počítačovej techniky: web stránky, power- point prezentácie, sociálne siete
- video ukážkou: filmy, divadelné ukážky, reklamy, dokumenty
- audio ukážkou: nahrávky rozhovorov, analýza skladby, popis situácie

Patrí sem metódy:

- rozborová metóda: pri tejto metóde je nutná individuálna domáca príprava študentov na riešenie zadanej úlohy, problému. Študent si musí pripraviť podklady pre diskusiu, ktorá bude prebiehať počas vyučovania. Na hodine sa pod vedením učiteľa rozoberá téma, hľadá sa optimálne riešenie a študenti sa usilujú o jednoznačný záver.

- metóda konfliktných situácií: táto metóda spočíva v tom, že žiakom je popísaný konflikt, najlepšie z bežného života, ktorý sa už stal a oni sa snažia ho vyriešiť čo najlepšie. Učiteľ musí dohliadnuť na to, aby sa žiaci striktne držali daných faktov. Cieľom tejto metódy je naučiť žiakov správne reagovať a rozhodovať sa v konfliktných situáciách.

- metóda incidentu: základom tejto metódy je kladenie správnych otázok o danom probléme a na základe odpovedí nájsť optimálne riešenie. Otázky musia byť určité a presne ciele. Učiteľ musí poznať príbeh do najmenšieho detailu, aby vedel vecne a stručne odpovedať na danú otázku. Táto fáza kladenia otázok nesmie byť dlhšia ako 15 minút. Po tejto fáze nasleduje fáza riešenia prípadu, ktorá má trvať medzi 20 až 25 minút. Do riešenia učiteľ nezasahuje, je len pozorovateľ.

- metóda postupného zoznamovania s prípadom: pomocou tejto metódy sa riešia zložité problémové úlohy počas dlhšieho časového obdobia. Pri tejto metóde môžu nastať rôzne varianty:

a) žiakom sú prezradené všetky základné informácie, ktoré sú potrebné k riešeniu problému. Tieto informácie sú podávané postupne, tak ako sa situácia vyvíjala v reálnom živote. Optimálne sú päť až šesť etáp počas maximálne dvoch hodín.

b) žiakom sú oboznámení s viacerými možnosťami riešenia a žiaci si musia vybrať na základe informácií najlepšie riešenie.

c) žiakom sú podané len čiastočné informácie a počas riešenia si musia nájsť potrebné informácie získajú buď samostatne, alebo pomocou priamych stručných otázok podobne ako pri metóde incidentu.

- bibliografické metódy: podstatou tejto metódy je oboznámiť žiakov so životom významnej osobnosti. Potom sa žiaci snažia odpovedať na otázky, ako by sa daná osobnosť zachovala v rôznych životných situáciách.

5. Inscenačné metódy:

- patria medzi dynamické metódy, pri ktorých žiaci ovplyvňujú zmenu situácie, či prípadu. Výhodou tejto metódy okrem jej dynamickosti je aj emocionálne zapojenie žiakov, lebo osobné prežívanie situácie umožňuje rozvoj empatie a sociálneho cítenia, zmýšľania a konania. Žiaci sa ťa lepšie chápu medziľudské vzťahy a konflikty. Tieto metódy používali už starí Ríman pri školeniach právnikov a rétorov. Behom života sa každý človek dostáva do rôznych životných rolí, ako napríklad dieťa, syn, dcéra, žiak, kamarát, kolega, rodič a iných. V týchto životných rolách sme ovplyvňovaní okolím a my tiež pôsobíme na

svoje okolie. Táto metóda vychádza z predpokladu, že žiaci sa viac naučia, keď si danú rolu zahrajú, ako keď len pasívne pozorujú. Doba trvania inscenácie by nemala presiahnuť 30 minút. Optimálne sú kratšie inscenácie, v ktorých sa vystrieda viac žiakov.

Delíme ich na:

- inscenácie štruktúrované: pri tejto forme inscenácie každý žiak dostane dopodrobna rozpracovaný scenár a presný opis situácie a deja. Po inscenácii by mal nasledovať rozbor a vyhodnotenie, kde najskôr hodnotia žiaci seba a potom sa vyjadrí publikum a záverečné hodnotenie urobí učiteľ

- inscenácie neštruktúrované: pri tejto metóde žiaci nedostanú presný scenár, učiteľom len určí napríklad povahové vlastnosti jednotlivých postáv, ale do samotného priebehu inscenácie nesmie zasahovať. Obvykle trvá 5 a maximálne 20 minút. Táto metóda umožňuje voľnejšie pole pôsobnosti aktérom, žiaci sú nútení improvizovať.

- mnohostranné hranie rolí: žiaci získavajú emotívne zážitky a skúsenosť. Podstatou je sociálne učenie v modelových situáciách, kedy účastník je sám aktérom predvádzaných situácií. Táto metóda sa dá realizovať dvoma spôsobmi:

a) všetci žiaci sú zapojení do inscenácie a každý hrá svoju rolu

b) žiakov rozdelíme do skupín a každá skupina hrá svoju inscenáciu. Žiaci, ktorí nemajú svoju rolu, sú diváci.

6. Špeciálne metódy:

- medzi špeciálne metódy zaračujeme tie metódy, ktoré nemožno zaradiť do predchádzajúcich skupín. Špeciálnych metód je veľmi veľa a veľkú skupinu tvorí kombinácia predchádzajúcich metód a manažérske hry. Tieto metódy vyžadujú zložitú úpravu učiteľom, aby sa dali použiť vo vzdelávacom procese.

Patria sem napríklad metódy:

- balík doľnej pochyty: táto metóda sa snaží simulovať situácie z praxe, kde si nemôžeme dopredu naplánovať našu budúcnosť, kde naraz musíme riešiť úlohy rôznej ťažkosti, s rôznym zameraním, kde sme rušením vplyvom okolia, sme v časovom strese a musíme sa rozhodnúť, v akom poradí a akým spôsobom treba riešiť vzniknuté situácie a problémy. Po aktivite každý žiak rozoberie svoje pocity a dojmy, vyhodnotí stres a situácie, ktoré musel riešiť. Učiteľ na základe stanovísk, ktoré vypracovali odborníci, vyhodnotí prácu žiakov a ich postup pri riešení.

- cviľenie vo vnímanosti: cieľom tejto metódy je pripraviť žiakov na spoluprácu v skupinách. Pomocou metódy sa žiaci zbavujú zlých návykov a postojov, zvyšujú si vlastné sebavedomie, precviľujú si empatické cítenie, učia sa tolerovať názory ostatných a prispôbiť sa skupine. Ideálne sú cvičenia pre 8 až 10 žiakov.

- projektová metóda: podstatou tejto metódy je, keď učiteľ žiakom zadá témy na projekty, na ktorých žiaci postupne pracujú a riešia dané problémy pod jeho vedením. Najvhodnejšie je, ak sú témy projektov z praxe, potom žiaci lepšie chápú praktický význam učiva. Pri tejto metóde sa naučia napláňovať si vlastnú prácu, prekonávajú prekážky, prácu aj dokončia a nesú za ňu zodpovednosť.

- metóda prelomenia ľadov: táto metóda slúži na prelomenie ľadov medzi žiakmi, na zoznamovanie sa, na motiváciu, na odstránenie psychických bariér a na vytvorenie priateľskej atmosféry v triede. Táto aktivita nevyžaduje od žiakov vedomosti ani znalosti, nesmie trvať dlho, maximálne päť minút (podrobnejšie napr. Hlásna a kol., 2012)

Príklady využívania aktivizujúcich vyučovacích metód na hodinách fyziky a etickej výchovy:

Pri aktivizujúcich metódach musí učiteľ najskôr navodiť problémovú situáciu alebo predložiť problémovú úlohu, ktorá môže mať rozličnú formu: otázka, zadanie, ukážka, praktická úloha. Pri zadávaní problému treba dbať na to, aby úlohy boli prirodzene späté s preberaným učivom a musia z neho logicky vyplývať, majú vychádzať z praktickej, životnej situácie, vyžadovať aktivitu a riešenia zo strany žiakov, má žiakov upútať a motivovať a má žiakom prinášať nové vedomosti a zážitky.

Každý učiteľ má na výber z veľkého množstva vyučovacích metód a foriem vyučovania. Metódy sa v priebehu vyučovacej hodiny môžu meniť. Učiteľ sa rozhoduje o výbere najvhodnejších metód už pri plánovaní vyučovania. Základným východiskom pri výbere je cieľ vyučovacej jednotky, charakter obsahu učiva, vedomostná úroveň žiakov, ich vek a schopnosti. **Metódy je vhodné vyberať vždy aj s ohľadom na morálnu klímu v triede konkrétnej situácii. Žiaci sa majú cítiť na hodine príjemne a aktivity nevnímať ako nanútené ale prirodzené, majú s radosťou prijímať nové vedomosti, majú mať dobrý pocit z úspešne vykonanej práce na hodine a tešiť sa na ďalšiu hodinu, ďalšie úlohy.**

Učiteľ hlavne humánnych predmetov ako je etická výchova, kultúra a umenie, si musí byť vedomý účinku a možných dôsledkov, niekedy aj negatívnych.

1. Problémové metódy:

- metóda prípadových štúdií:

Aktivita 1.1.: Ľiaci rozdelení do skupín po prebratí tematického celku Mechanika tuhého telesa majú za úlohu za presne stanovený čas nájsť a vyrobiť najväčšie množstvo jednoduchých strojov, len z vecí a materiálov, ktoré majú v triede k dispozícii. Ľiaci si musia zopakovať, ktoré jednoduché stroje poznajú, musia sa dohodnúť, ktoré stroje vyrobia a ako a z čoho. Ľ alej sa musia popozerať po triede a nájsť jednoduché stroje v triede (napríklad: nožnice, kľúčik na dverách, skrutky atď.).

Aktivita 1.2.: na hodine etickej výchovy pri upevňovaní medziľudských vzťahov dostanú skupiny Ľiakov úlohu vyrobiť nosidlá a preniesť jedného člena skupiny na vopred určenú vzdialenosť. Ľiaci sa najskôr musia dohodnúť, z čoho a ako tie nosidlá vyrobia, musia si požičať materiál a vybrať dobrovoľníka.

- heuristické metódy:

Aktivita: Učiteľ nastolí problémovú úlohu: rozbili sa nám okuliare. Na čo všetko by sme ich mohli použiť?

Riešenie: Ľiaci postupne navrhujú možnosti riešenia. Uvedomujú si, že okuliare nie sú len sklá, ale aj rám. Zopakujú si poznatky z optiky a mechaniky a snažia sa navrhnuť čím viac možností riešenia.

- metódy ľiernej skrinky:

Aktivita 1.1.: pri preberaní učiva Skladanie síl, učiteľ zadá sily, ktoré sa budú skladať a určí výslednicu síl.

Riešenie: úlohou Ľiakov je určiť, aké sily sa skladali, aký mali smer a veľkosť, či šlo o sily rovnobežné, alebo nie.

Aktivita 1.2.: pri preberaní tematického celku Elektriķa učiteľ vytvorí zapojenie, pri ktorom sú dané vstupné parametre a výstupné parametre.

Riešenie: Ľiaci majú odhaliť princíp ľinnosti zapojenia. Musia zistiť, aké elektrotechnické súľiastky boli použité v zapojení.

- metódy konfrontácie:

Aktivita: Učiteľ vysloví teórie: zvyšujúcou teplotou sa vodivosť látok zvyšuje a zvyšujúcou teplotou sa vodivosť látok znižuje.

Riešenie: Ľiaci musia dospieť k záveru, že v kovoch dôsledkom zvyšujúcej teploty dochádza k zvýšeniu merného elektrického odporu a tým pádom sa znižuje vodivosť a naopak

v polovodiľoch sa merný elektrický odpor znižuje a tak sa vodivosť zvyšuje. Líšte obidve tvrdenia sú správne.

- metóda paradoxov:

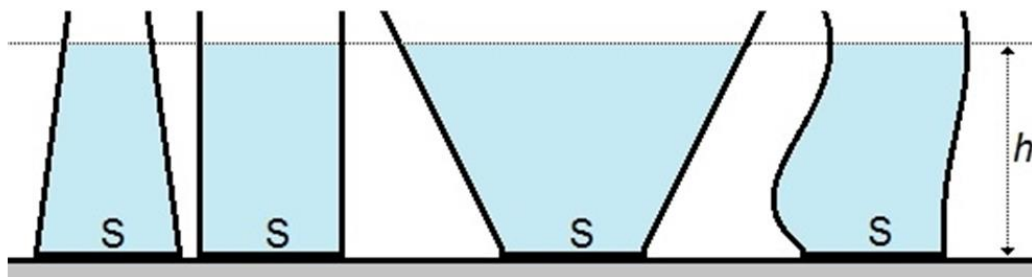
Aktivita: uľiteŔ vysvetlí ťiakom, ťe hydrostatický tlak je vyvolaný tiaťovou silou, ktorou gravitaľné pole Zeme pôsobí na kvapalinu v nádobe. Zopakuje so ťiakmi ako treba vypoľítať hodnotu hydrostatického tlaku. Spomenie na príklade kúpania sa v MŔšvom mori a na Oravskej priehrade, ťe hydrostatický tlak závisí aj od hustoty kvapaliny. Potom poloťí ťiakom otázku, ľi hodnota hydrostatického tlaku závisí aj od tvaru nádoby. Vieme, ťe hydrostatický paradox je oznaľenie skutoľnosti, ťe sila pôsobiaca na dno nádoby nie je závislá od tvaru nádoby a môťe byť odliľná od tiaťe objemu kvapaliny v tejto nádobe. Ak do rôzne tvarovaných nádob s rovnakým obsahom dna (Obr. ľ. 2) nalejeme rovnakú kvapalinu do rovnakej výľky, objem kvapaliny a teda aj jej tiať bude najmenľia v zuťujúcej sa nádobe a najväľľia v rozľirujúcej. Napriek tomu bude na dno pôsobiť vo vľetkých nádobách rovnaká sila od hydrostatického tlaku:

$$F_h = \rho \cdot g \cdot h \cdot S$$

- F_h ť sila od hydrostatického tlaku (N)
- ρ ť hustota kvapaliny ($\text{kg} \cdot \text{m}^{-3}$)
- h ť výľka hladiny (m)
- S ť obsah dna nádoby (m^2)

Tento zdanlivý nesúlad (paradox) je spôsobený reakľnými silami v ťíkmých stenách nádob.

Obr. ľ. 2



2. Hry:

- didaktické hry:

Aktivita ľ.1.: na zopakovanie uľiva je vhodná hra: hádaj na ľo myslím. UľiteŔ vyvolá jedného ťiaka, ten si pomysľi na pojem z fyziky a ostatní ťiaci hádajú. Pýtajú sa len otázkami, na ktoré sa dá odpovedať áno ť nie.

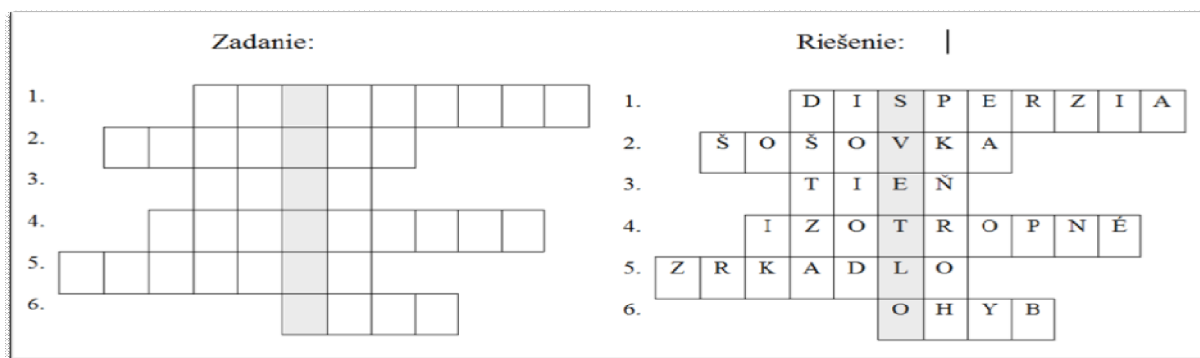
Aktivita 1.2.: učiteľ na začiatku hodiny zopakuje so štákmi predchádzajúce učivá pomocou rýchlej hry na pojmy. Štáci sa rozdelia do skupín a ich úlohou je v danom časovom limite napísať na danú tému z fyziky (napríklad: optika) čo najviac pojmov.

Aktivita 1.3.: ak učiteľ zbadá v triede, že aktivita štákov klesá, môže použiť hru na atómy a molekuly. Štáci sa voľne pohybujú po triede, ako atómy. Učiteľ povie napríklad dvojatómová molekula a štáci rýchlo musia vytvoriť dvojice, komu sa to nepodarí vypadáva. Štáci sa v dvojiciach naďalej pohybujú po triede, kým učiteľ nepovie inú molekulu a štáci vytvoria trojicu, tvoricu atď. v každom kole, ten kto nesplní požiadavku, vypadáva.

- neinteraktívne hry:

Tajníčka: (obr. 1.3) skrýva pojem z optiky.

1. Rozklad svetla na jednotlivé farebné zložky.
2. Spoločný názov pre spojky a rozptylky.
3. Neosvetlený priestor za neprievitným telesom.
4. Aké prostredie má vo všetkých smeroch rovnaké fyzikálne vlastnosti a rýchlosť vlnenia je vo všetkých smeroch rovnaká?
5. Hladká optická plocha odrážajúca viac ako 90% dopadajúceho svetla.
6. Difrakcia iným slovom.



(obr. 1.3)

Rébus: Ak vhodne upravíš poradie písmen, získaš niekoľko pojmov z optiky. Vysvetli, čo znamenajú?

Ľ O V O Ľ A K	Ľoľovka
S E T O L V	Svetlo
D A O R Z	Odraz
P A J S O K	Spojka
Z E D I S P A R I	Disperzia

- interaktívne hry:

Aktivita: pri preberaní tematického celku mechanika tuhého telesa, uľiteŔdonesie do triedy stavebnicu Merkúr a ťiaci majú za úlohu zostrojiť v skupinkách ľo najviac jednoduchých strojov.

- simulaľné hry:

Aktivita: uľiteŔetickej výchovy nastolí problém: cestujeme v lete v preplnenom autobuse. V autobuse sa nachádzajú rôzne typy Ŕdľ (napríklad tehotná ťena, opitý chlap, starťia pani, nevychované deti s mamiľkou, ...) autobus sa dostal do zápchy a my nemáme ťancu tak skoro z neho vystúpiť.

Rieťenie: Kaľdý ťiak si zvolí svoju postavu a snaťia sa zahrať situáciu, pri ktorej si precviľia medziŔdské vzťahy a empatické cítenie.

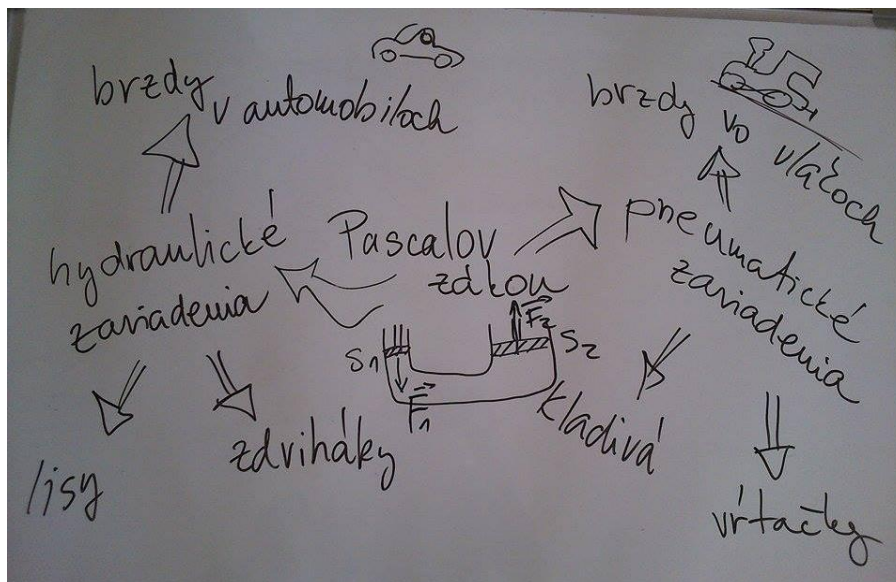
3. Diskusné metódy:

- brainstorming:

Aktivita: navrhnete rôzne spôsoby vyuťívania dôsledkov Pascalovho zákona v praxi.

Rieťenie: ťiaci musia poznať Pascalov zákon, osvojiť si princíp hydraulických a pneumatických zariadení a následne rozmýľľ, kde vťade by sa tieto stroje dali pouťiť (obr. ľ. 4).

obr. ľ. 4



- brainwriting:

Aktivita: navrhnete a napíťte na ľistoľky ľo najviac moťností ťetrenia energie v domácnosti.

Riešenie: Ľiaci si zopakujú všetky alternatívne zdroje energií a navrhnu ich možné použitie v domácnosti.

- diskusia spojená s prednáškou:

Aktivita: učiteľ etickej výchovy pozve na besedu pracovníka z Centra pre liečbu drogových závislostí.

Riešenie: Po prednáške nasleduje diskusia na tému drogy, ich škodlivý vplyv na ľudský organizmus a život.

- Gordonova metóda:

Aktivita: učiteľ na hodine etickej výchovy sa opýta na celosvetovú problematiku závislosti na tabakových výrobkoch.

Riešenie: Ľiaci sa postupne dostávajú od celosvetovej problematiky, cez krajiny východnej Európy, Slovensko, na naše mesto až do našej triedy a Ľiaci uvažujú, ako riešiť daný problém.

- Hobo metóda:

Aktivita 1.1.: učiteľ nastolí daný problém: Stojíte na zastávke autobusu a spolu s Ľiakom, ktorého obdivujete, vás presvedčí, aby ste dnes nešli do školy, ale šli sa túlať po meste. Nikto vás nemôže vidieť a vy nevíete, či návrh prijať, alebo nie. Čo urobíte?

Riešenie: po vypočítaní si problému, nasleduje samostatná práca: Vysvetlíme Ľiakom, že existujú rôzne spôsoby, ktorými by sa mohli rozhodnúť riešiť tento problém. Na zodpovedné rozhodnutie je dôležité zvážiť pozitívne a negatívne dôsledky každej alternatívy a vybrať si tú, ktorá má najmenej negatívnych a najviac pozitívnych následkov. V diskusii spoločne vyhodnotíme návrh riešenia.

Aktivita 1.2.: Ľiaci dostanú zadanie témy: Jadrová energia – budúcnosť alebo záhuba?

Na tento problém neexistuje jednoznačné riešenie.

Riešenie: Ľiaci si vylosujú, ktorý názor budú zastávať. Na ďalšiu hodinu si pripravujú argumenty na diskusiu. Vystúpenie každého Ľiaka je presne časovo vymedzené. Situácia Ľiakov sa dá ešte skomplikovať výmenou rolí. Pred zahájením diskusie si protistrany vymenia pripravené materiály, dostanú čas na ich prečítanie a potom môžu začať diskusiu. Tento spôsob je oveľa zložitejší, lebo Ľiaci poznajú svoje materiály a nie súperove materiály.

- Philips 66:

Aktivita: Pocity a komunikácia. Ľiaci sa rozdelia do skupín. Povieme im, aby sa vstúpili do situácie, v ktorej ich niekto veľmi nahneval. Každý popíše vlastnú situáciu a svoje pocity v

nej. Potom nech rozdiskutujú, čo sa mohlo urobiť, aby sa predišlo danej situácii. Povieme
Ďiakom, aby si uvedomili, že musia byť zodpovední za to, ako sa kedykoľvek cítia.

- metóda cielených otázok:

Aktivita: učiteľom pomocou cielených otázok zopakuje tematický celok optika.

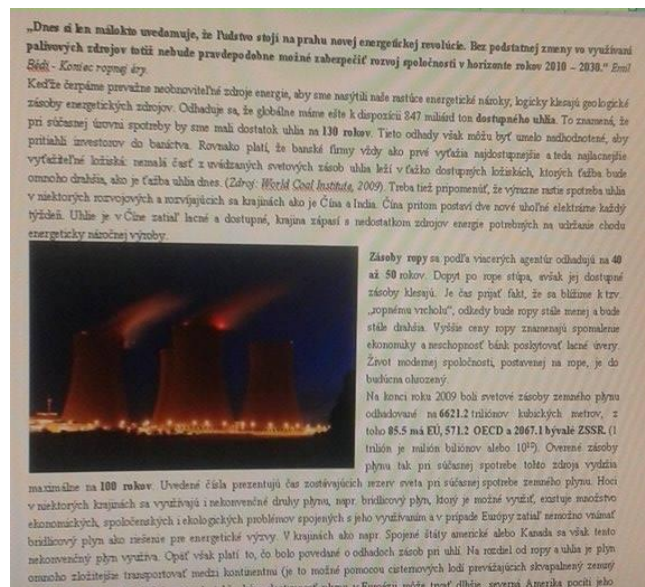
Riešenia: učiteľom kladie nasledujúce otázky:

- čím sa zaoberá optika
- ako delíme optiku
- čo hŕuďuje vlnová optika
- z čoho vychádza geometrická optika
- čo hŕuďuje kvantová optika
- aká je rýchlosť šírenia svetla vo vákuu
- ako delíme svetelné zdroje
- čo rozumieme pod pojmom optické prostredie
- vymenuj optické prostredia
- čo sa deje so svetlom, ak dopadá na rozhranie dvoch optických prostredí
- definuj index lomu
- popíš odraz svetla
- vysvetli zákon lomu
- popíš lom ku kolmici
- popíš lom od kolmice

4. Situačné metódy:

- rozborová metóda:

Aktivita: učiteľom prečíta novinový článok (obr. 1. 5) o znižovaní svetových zásob ropy
a zemného plynu.



Obr. 1. 5

Riešenia: Ďiaci si doma danú problematiku prečítajú a pripravujú sa na rozbor. Na hodine preberú dôsledky úbytku zásob, celkový dopad na svetové hospodárstvo a nutnosť nájsť iné riešenia.

- metóda konfliktných situácií:

Aktivita: učiteľke ukáže dielom koláž z fotografií (obr. 1. 6) a diela, rozdelení do malých skupín, majú určiť, čo majú fotografie na koláži spoločné.

Riešenie: každá jedna fotografia znázorňuje šikanovanie detí. Ďiaci sa majú zamyslieť nad problematikou šikanovania na školách. Majú sa zamyslieť nad právami detí a nájsť riešenie, ako by sa dalo šikanovaniu predchádzať.



Obr. 1. 6

5. Inscenačné metódy:

- inscenácie štruktúrované:

Aktivita: učiteľ rozdá žiakom scenár krátkeho príbehu zo školského prostredia, v ktorej vystupujú žiaci jednej triedy – chlapci a dievčatá, žiak a učiteľka.

Realizácia: žiaci si rozdelia úlohy a zahrajú scénu. Potom nastáva rozbor, kde každý opíše svoju postavu a ako by sa zachoval v takejto situácii. Ako posledný robí rozbor učiteľ.

6. Špeciálne metódy:

- balík dôležitých vecí:

Aktivita: učiteľ predloží žiakom situáciu, do ktorej sa dostali: Je júl, približne 8:00 hodín ráno a vy ste práve havarovali v púšti. Vaše lietadlo zhorelo do tla. Predtým, ako lietadlo zhorelo, vaša skupina zachránila 14 vecí (obr. 1. 7). Potom im dá zachránené veci: kompas, pršípláž, nabitú pistol, lekárničku prvej pomoci, slnečné okuliare, baterku, padák, kozmetické zrkadielko, fľašu vody, škatuľku slaných tabletiiek, dve fľaše vodky, kabát, mapu danej oblasti a nož.

Riešenie: Úlohou žiakov je usporiadať zachránené veci v poradí dôležitosti pre prežitie. Číslami od 1 (najdôležitejšie) až po 14 (najmenej dôležité). Na záver učiteľ predloží správne poradie, ktoré vypracoval kolektív odborníkov a účastníci si ho môžu porovnať so svojim.



Obr. 1. 7

- projektová metóda:

Aktivita: učiteľ zadá žiakov tému na projekt: vyhotoviť model nízkoenergetického domu z rôznych materiálov s použitím obnoviteľných zdrojov energií.

Riešenie: žiaci hľadajú informácie o rôznych materiáloch používaných pri stavbe domov, ako napríklad blato a slama, kravský trus, PET fľaše a iné. V ďalšom kroku si musia žiaci zopakovať všetky druhy obnoviteľných zdrojov energií a navrhnuť ich využitie v ich modeloch.

- metóda prelomenia ťadov:

Aktivita: táto metóda je vhodná na hodinách etickej výchovy, keď sa už žiaci trochu poznajú, ale chcú sa predstaviť iným spôsobom. Nato sa slúžia Indiánske mená. Sú to dvojslovné výrazy pozostávajúce z prídavného a podstatného mena, ale aj iné opisné tvary.

Riešenie: každý žiak si vymyslí indiánske meno, ktoré ho charakterizuje a napíše ho na papierik a vhodí do klobúka. Potom ich učiteľ po jednom vyberá, prečíta a žiaci hádajú, koho indiánske meno to môže byť. Keď niekto zo skupiny uhádne, zoberie si vizitku. Hra končí, keď žiaci uhádnu každého člena skupiny a vyhráva ten, kto má najviac vizitiek.

Sebareflexia zo sociálno-pedagogického výcviku pre učiteľov stredných odborných škôl

Z môjho pohľadu som ohodnotila toto školenie ako veľmi zábavné a poučné. Ani som netužila, čo mám očakávať od školenia s názvom sociálno-pedagogický výcvik. Doteraz som bola zvyknutá na školenia, ktoré sú vedené tradičným spôsobom, kde príde lektor, ktorý nám pomocou dataprojektoru odprezentuje svoj výklad, všetci účastníci školenia počúvame, zapisujeme si poznámky, na záver bude diskusia a podobne. Toto školenie ma veľmi prekvapilo, lebo bolo vedené zábavnou formou. Už pred samotným začatím školenia, keď nám bolo oznámené, že sa máme obliecť športovo, pohodlne, nielen formálne, som sa potešila. V piatok poobede už človek potrebuje vyčupnúť a uvoľniť sa. Školenie som absolvovala ja a približne 16 mojich kolegov.

Na začiatku nám lektorka rozdala menovky, kde sme si napísali meno, ktorým chceme aby nás oslovovali.

Prvou aktivitou bola hra na upíra. Táto hra preverila našu sústredenosť a po troch neúspešných pokusoch, sme skonštatovali, že v piatok poobede sme dosť vyčerpaní. Hra spočívala v tom, že lektorka bola upírka a pomaly sa blížila k svojej obeť k jednému z nás. Všetci sme sa mali na obeť pozerať a na koho sa obeť pozrie, musí vykriknúť jej meno, aby ju

zachránil. Niektoré kolegyne chceli zachrániť stoj ľo stoj a vykrikovali meno obete, aj keď sa na ne nepozerala. Bola to veľmi vtipná aktivita.

Po tejto aktivite sme si posadali do kola a jednu kolegyniu sme poslali von za dvere. Všetci v kruhu sme si zaradom po hláskach rozdelili slovné spojenie: bryndzové halušky. Keď kolegyňa vstúpila do stredu kruhu, každý z nás zaľal nahlas opakovať svoju hlásku. Kolegyňa hneď rozpoznala a poskladala slová, je dobrý poslucháč alebo bola len hladná?

Ďalšia aktivita bola zameraná na spoluprácu a rýchle hľadanie najlepšieho riešenia. Naša úloha spoľívala v tom, že sme si museli loptičku podávať medzi sebou tak, že sa jej musel každý dotknúť a mala obehnúť ľím skôr. Prvé kolo sme si loptičku prehadzovali, ale hneď po prvom kole, sme prišli na to, že si musíme vymeniť miesta a musíme sa postaviť vedľa seba v poradí, ako sme si loptičku prehadzovali. Zúľili sme kolo a hneď bol nág ľas lepší. Na Ľvrtý pokus sme mali veľmi dobrý ľas, len pár sekúnd a mňa to celkom milo prekvapilo, lebo na zaľiatku, keď nám lektorka povedala, že sa to dá zvládnuť za tak krátky ľas, neverila som. Táto aktivita nás všetkých veľmi bavila a mne sa tiež veľmi páľila a utvrdila ma v presvedčení, že ako kolektív sa vieme dohodnúť a spolupracovať. Jedna kolegyňa hneď analyzovala situáciu, navrhla riešenie a my sme súhlasili a bez hádania sme ju poslúchli a zvládli sme ju na výbornú.

Nasledujúca aktivita mala overiť našu pozornosť. Na katedre boli rozložené rôzne veci z bežného ľivota. Lektorka nám dala krátky ľas, aby sme si ich prezreli, potom ich prikryla a nás sa pýtala, ľi je na stole tá alebo tá vec. Napriek tomu, že sme vedeli, ľo nás bude ľakať, nie vľdy sme boli jednoznaľne presvedčení, že daná vec sa nachádza alebo nenachádza na stole.

Ďalšia aktivita bola spojená s fotografiami neznámych ľúdí, vlastne neznámych len pre nás, naša lektorka ich poznala a dokonca na fotografiách boli aj ľlenovia jej blízkej rodiny a medzi fotografiami bola aj fotografia lektorky ako bábäťka. My sme sa rozdelili do skupín po troch a našou prvou úlohou bolo vybrať si z mnoľstva fotografií jednu, ktorá nás najviac oslovila. Mne sa zhodou okolností najviac zapáľila fotografia usmiateho bábäťka a moja skupina s voľbou súhlasila. Vybrala som ju preto, lebo mám rada smiech a úsmev bábäťka bol oľarujúci. V druhej aktivite sme museli odôvodniť nág výber a v nasledujúcej aktivite sme mali priradiť ľloveku na fotografii nejaké vlastnosti. Táto úloha mi pripadala dosť ľaľká, aké vlastnosti môľhe mať bábäťko?

Ale po tejto aktivite nasledovala ľalšia aktivita, ktorá mňa vôbec nezaujala. Mali sme opísať ľivot bábäťka. Tuľili sme, že ide o rodinných prísluňníkov a tak sme si nedovolili popustiť

uzdu fantázie a celá aktivita ma nudila. Nerada rozoberám život iných ľudí a už vôbec ma nebaví rozprávať sa o živote úplne neznámych ľudí.

Nasledujúca aktivita bola opäť spojená s tými istými fotografiami, ale už sme neboli rozdelení do skupín ale pracovali sme spoločne. Našou úlohou bolo z množstva fotografií vybrať si dvojicu ľudí, ktorých by podľa nás boli dobrí rodičia a ľloveka, ktorý by mohol mať problémy so zákonom.

Ďalšia úloha sa opäť zaoberala okolo fotografií. Lektorka vybrala dve fotografie a o obidvoch chlapoch na fotografiách nám vyrozprávala ich životné príbehy. My sme sa mali rozhodnúť, ktorý príbeh je pravdivý a ktorý nie. Aktivita s fotografiami trvali na môj vkus až príliš dlho. Prvé úlohy, ma celkom zaujali, ale potom ma to už nebavilo.

Ďalšia skupinová úloha bola zameraná na našu empatiu. Boli sme rozdelení do trojlenných skupín. Každá skupina dostala 20 kartičiek s nakreslenými tvármi s rôznym výzorom. Našou úlohou bolo týmto 20 tvárčkám priradiť pocity, ako napríklad smútok, zamilovanosť, hnev, radosť... táto úloha šla našej skupine veľmi dobre.

Nasledujúca úloha bola veľmi jednoduchá a rýchla. Museli sme každý z nás určiť poradie, v akom by sme riešili danú situáciu: sme doma a naraz nám začne plakať dieťa vo vedľajšej miestnosti, pokazí sa nám vodovodný kohútik a začne nám tiecť voda, zvoní telefón, niekto je za dverami a klope a práve začalo pršať a na balkóne nám mokne bielizeň. Podľa poradia, ako by sme k jednotlivým udalostiam pristupovali, sme si určili náš hodnotový rebríček. Každá jedna udalosť predstavuje niečo (tab.1).

Plačúce dieťa	Rodina
Vyzváňajúci telefón	Práca
Tečúci kohútik vody	Láska
Bielizeň moknúca na dach	Peniaze
Niekoľko klopie na dvere	Priateľstvo

Tab. 1

Mne vyšlo poradie: rodina > láska > práca > priatelia > peniaze. Celkom s ním súhlasím. Na prvom mieste v mojom živote je rodina a na poslednom peniaze.

Nasledovala aktivita s názvom Apralesó, ktorá sa nám veľmi páčila, lebo bola akčná. Poukladali sme si stoličky do radu k zadnej stene učebne a všetci sme sa museli na ne postaviť. Našou prvou úlohou v pralese bolo zoradiť sa podľa veku, ale nemohli sme zo

stolil'iek zostúpiť. Iglo nám to veľmi dobre. Potom sme sa mali zoradiť podľa mien v abecednom poradí, ale aby sme to mali trochu ľahšie, nesmeli sme pri tom rozprávať. Pri tejto aktivite sme sa nasmiali a pobavili sa a precvičili sme si spôsoby neverbálnej komunikácie.

Posledná aktivita prvého dňa bola aktivita Princezná Ladaó. Rozdelili sme sa do skupín po troch a z každej skupiny jeden dostal novinový článok o pani Marii Kyselkovej, predstaviteľky princeznej Lady z kultovej rozprávky Princezná so zlatou hviezdou na ľele. V našej skupine som dostala papier ja. Musela som si článok pozorne prečítať a po danom čase som článok musela odovzdať a ľo najpodrobnejšie vyrozprávať všetko, ľo som si zapamätala. Našej kolegyni, ktorá bola so mnou v skupine a tá to musela tiež vyrozprávať poslednej kolegyni v skupine. Ak to celé prebehlo, poslední v skupinách nám povedali, ľo si pamätajú z vyrozprávaného. Pri tejto aktivite sme sa nasmiali, lebo bolo zaujímavé poľúvať, ľo nám poslední zo skupín vyrozprávali. Ja mám pamäť na čísla a tak som si pamätala roky a poľty. Kolegyňa, ktorej som odovzdávala informácie, pre zmenu vôbec nemá pamäť na čísla, takže tretia kolegyňa v našej skupine mala ľahkú úlohu.

Po tejto aktivite sme sa rozlúčili a viacerí sme sa uľ teľli na druhý deň aktivít. Prvý deň školenia bol za nami.

Na druhý deň nám lektorka rozdala ľisté papiere. Každý z nás mal na svoj papier napísať, ľo oľakávame od tohto školenia. Mali sme napísať minimálne jedno a maximálne tri oľakávania. Potom sme nechali papiere kolovať a postupne sme ku každému oľakávaniu, ktoré sme aj my pokladali za dôležité, pripísali ľiarku. Zhodli sme sa na oľakávaní získania kreditov a naučľ sa nieľo nové, ľo by sme mohli neskôr vyučľ pri svojej práci, zábavnou formou. Ostatné oľakávania sa vľľginou podobali. Chceli sme sa bližšie spoznať s kolegami a príjemne stráviť poobedie. Po spoľitaní všetkých oľakávaní sme najľastejšie sa opakujúce typy napísali na tabuľu.

ľ algiu zaujímavú disciplínu, ktorá nasledovala bol dotazník. Mali sme odpovedať na otázky ohľadne našej lektorky, ktorú sme poznali sotva pár minút a my sme mali na prvý pohľad odhadnúť jej osobnosť, zvyky a ľivotný štýľ. Bolo to cvičenie na faktory sociálneho vnímania. Ja osobne som dosť dala na prvý dojem. ľ alej som sa riadila intuíciou a v nieľom mi pomohla projekcia. Bola som so svojimi dvanástimi správnymi odpoveďami z dvadsiaticich možných celkom spokojná. Ale myslím si, ľe na to bolo treba aj trochu šťastia a niektoré otázka na seba dosť nadväzovali, ľo bolo trochu máťúce. Napríklad, ľi jazdí na motorke a potom, ľi má tetovanie. Ľlovek si uľ podvedome spája motorky s koľeným odevom

a tetovaním. Po tejto aktivite nám lektorka postupne vysvetlila a opísala rôzne faktory sociálneho vnímania. Ani som si neuvedomovala, koľkými spôsobmi vnímam okolie.

Potom nasledovala úloha, ktorá mala ukázať, aký sme kolektív. Ľi sa vieme dohodnúť, alebo súperíme medzi sebou. Opäť sme pracovali v skupinách. Na začiatku aktivity nás lektorka oboznámila s náťou úlohou a opäť sa utvrdilo, čo som už napísala pri aktivite s loptičkou, že náš kolektív dokáže krásne spolupracovať. Spoločne sme dostali 28 kartičiek, z ktorých sme každá skupina mala poskladať hvorpísmenkové slovo, čiže každé písmenko zložiť zo siedmich kartičiek. Na splnenie úlohy sme mali stanovený čas. Hneď na začiatku aktivity sme všetci pochopili, že tu vôbec nejde o to, ktorá skupina poskladá svoje slovo ako prvá, ale musíme si pomáhať. Takže kartičky si vzala skupina, ktorá už mala premyslené svoje slovo a aj ako ho poskladá, potom odovzdala kartičky ďalšej skupine, ale už ich nezložila a dala jej štyri kôpky po siedmich kartách, nech sa nemusia zdržiavať poľítaním kartičiek. Úlohu sme samozrejme splnili vo výbornom čase.

Nasledovalo cvičenie zamerané na verbálnu inteligenciu - rozpoznanie prísloví. Každý z nás dostal kartičku, na ktorej bolo napísané a vyjadrené veľmi komplikovaným spôsobom jedno všetkým dobre známe príslovie. Náťou úlohou bolo rozlúštiť ho a určiť príslovie. Ak niekto z nás našiel riešenie, tak mu lektorka pridala ďalšiu kartičku. Po chvíľke rozmýšľania sme ich postupne ľitali ostatným a tí mali uhádnuť, o ktoré príslovie ide a povedať ho správne. Táto aktivita sa nám všetkým veľmi páčila a správali sme sa ako súťaživé deti a správne odpovede sme vykrikovali. Táto aktivita nám všetkým pripomenula, že aj jednoduché veci sa dajú interpretovať veľmi zložitým spôsobom a naopak komplikované veci vysvetliť úplne jednoducho. Na túto skutočnosť by sme, my učitelia, nikdy nemali zabúdať.

Posledná aktivita bola takzvaná Einsteinova hádanka. Boli sme rozdelení do skupín po 6-7 členov. Najskôr sme sa oboznámili so zadaním, ktoré sme si každá skupina preľtala. V zadaní sa písalo o piatich susedoch a rôzne informácie o nich. Každý v skupine dostal kartičky s indíciami, ktoré si mal strážiť a nedávať ich ostatným členom skupiny. V skupine sme si znovu preľtali zadanie. Postupne sme podľa indícií zisťovali, ktoré nám boli pridelené, informácie k jednotlivým osobám a skutočnostiam v zadaní a zapisovali sme ich na jeden veľký papier. Úlohou bolo zistiť kto kde býva, čo pije, aké má zamestnanie, akej je národnosti, aký šport preferuje, akej farby má dom a kto je jeho sused. Onedlho sme mali riešenie a musím sa pochváliť, naša skupina to vyriešila ako prvá.

Záver školenia: Toto školenie hodnotím veľmi pozitívne. Bolo zaujímavé, aktivity sa striedali a zábavnou formou sme sa dozvedeli nové veci. Získala som veľa nových poznatkov

o verbálnej a neverbálnej komunikácii a o štýloch poznania. Niektoré aktivity ma prinútili zamyslieť sa nad sebou, ako viem spolupracovať s ňou, ako vnímam svet a v neposlednom rade som príjemne strávila čas s kolegami.

Najviac ma zaujala aktivita Apralesó a najmenej mi vyhovovali aktivity spojené s fotografiami. Som rada, že som sa odhodlala zúčastniť sa tohto školenia. Určite by som v budúcnosti uvítala ďalšie podobné školenie.

Ing. Beáta Gedeonová

SOŠ Senica

V. Paulinyho - Tótha 31/5, 905 01 Senica

e-mail: gedeonova@sossenica.sk

Zoznam použitých zdrojov:

BABJÁK, J. 2002: *Aktivizujúce metódy pri práci s mládežou*. Bratislava, ZKSM 2002. ISBN 80-968561-0.

FENYVESIOVÁ, L. 2006. *Vyučovacie metódy a interaktívny štýl učenia*. 1. vyd. Nitra: PF UKF, 2006. ISBN 80-8050-899-2.

HARAUSOVÁ, H. 2011. *Ako aktivizujúco vyučovať odborné predmety*. Bratislava: MPC, 2011. ISBN 978-80-8052-396-1.

HLÁSNA, S. - LEPELOVÁ, S. a GERGICOVÁ, Z. a TÓTHOVÁ, R. 2013: Sociálne, edukačné a pedagogicko-psychologické komponenty zážitkovej pedagogiky ako faktor zvyšovania kvality vysokoškolskej edukácie. In: Sirotová, M.(ed): *Pedagogica actualis IV*. Trnava : UCM, 2013. s. 61-66. 188 s. ISBN 978-80-8105-448-8

LOKAJÍLKOVÁ, 1973: *Didaktická hra a prostriedok prípravy na vyučovanie*. Bratislava, Vychovávateľ 1973

KOTRBA, T. a LACINA, L. 2007: *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. 1. vyd. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.

PASTERÁKOVÁ, L. et al. 2010: *Penzum všeobecnej didaktiky*. Dubnica nad Váhom : Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom, 2010. 140 s. ISBN 978-80-89400-07-2

SILBERMAN, M. 1997: *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-124-X.

VALENTOVIL'OVÁ, Z.-HLÁSNA, S.2012: Využitie didaktických hier v cudzojazyčnej edukácii vo voľnom íase. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XII*. Bratislava : ZF LINGUA, 2012. s. 83-103. ISBN 978-80-89328-72-7

VALENTOVIL'OVÁ , Z. ě KRÁSNA, S.2014: *Didaktické hry v cudzojazyčnej edukácii (nielen) vo voľnom íase*. Brno: Tribun, 2014. 1 vydanie. 199 strán. ISBN 978-80-263-0719-8

ZELINA, M. ě ZELINOVÁ, M.1990: *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00442-8.

ZELINA, M.2002: *Aktivizácia a motivácia íakov na vyučovanie*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 2002. ISBN 80-8041-414-9.

6. METODICKÁ PRÍRUČKA NA VYUŽÍVANIE TEXTOVÉHO EDITORA WORD NA STREDNEJ ODBORNEJ ŠKOLE

Gabriela Kruppová

Výchovno-vyučovací proces pri využívaní textového editora Word na strednej odbornej škole

Špecifiká vyučovania na SOŠ

Osnovy predmetu informatika na stredných odborných školách dávajú učiteľovi určitú voľnosť pri výbere tém do tematických plánov. Osnovy umožňujú vybrať do plánov také tematické okruhy, ktoré budú môcť žiaci využiť vo svojom povolání a tiež v každodennom živote. V tejto práci sú doporučené, ktoré tematické celky z programu Word sú vhodné na tento typ školy. Dlhodobými skúsenosťami pri využívaní predmetu informatika na SOŠ sledovaním špecifik správania sa žiakov na SOŠ, ich spôsobu uvažovania a reagovania bolo možné vytvoriť didaktický okruh tém, ktoré je vhodné preberať na hodinách informatiky.

Úroveň vedomostí a zručností z informatiky u žiakov je veľmi rozdielna. Jedna skupina žiakov ovláda len prácu s Internetom a hranie počítačových hier. S programom Word sa vôbec nestretli, alebo len v tej základnej podobe. Formátovanie textu nepoznajú, netvorili tabuľky, grafy a nepoužívali najmä zložitejšie funkcie programu Word. Druhá skupina žiakov už skúsenosti z Word majú a preto je pre nich nezaujímavé znova sa učiť to, čo poznajú. Pre túto skupinu je potrebné vytvoriť špeciálne úlohy, ktoré by ich zaujali a aktivizovali ku tvorivosti a pozornosti.

V teoretickej časti je opísaný výchovno-vyučovací proces a jeho zložky všeobecne. V praktickej časti sú uvedené tematické celky rozdelené na vyučovacie hodiny, kde je popísaný cieľ vyučovacích hodín, preberané učivo, priebeh a najmä didaktické metódy. Najdôležitejšou súčasťou sú motivačné, expozičné, fixačné a diagnostické úlohy. Ich presné vyhotovenie je orientačné, učiteľ má priestor zvoliť akú metódu a akú úlohu použije. Vyučovacie hodiny nie sú šablóny, ale možné alternatívy odučenia danej témy. Popis hodín je zameraný najmä na metodické aspekty, nie na podrobný a presný obsah preberaného učiva.

Vymedzenie pojmu výchovno-vyučovací proces

Pod pojmom výchovno-vyučovací proces chápeme plánovité, cieľavedomé a zámerné pôsobenie subjektu vyučovania (učiteľa) na objekt vzdelávania a výchovy (žiaka), aby bol

systematicky vzdelávaný a vychovávaný. Objekt vzdelávania a výchovy je zároveň subjektom vyučovacieho procesu, v ktorom si okrem osvojovania nových vedomostí, spôsobilostí, vytvárania zručností a návykov rozvíja aj poznávacie procesy, formuje svoju osobnosť, ale súčasne spätne vplýva na ľinnosti učiteľa¹

Výchovno-vyučovacie ciele

Pri stanovovaní výchovno-vyučovacích cieľov hodín je nutné zohľadniť tri oblasti:

- Kognitívnu ň vedomosti, zručnosti, spôsobilosť
- Afektívnu ň citová oblasť, postoje, hodnotová orientácia
- Psychomotorickú ň motorické zručnosti a návyky, pohybové zručnosti, práca s prístrojmi²

Výchovno-vyučovacie ciele tematických celkov boli stanovené tak, aby mohol žiak počas hodín:

- pochopiť, že aplikácie sú programy, ktoré umožňujú riešenie určitej triedy úloh a problémov, chápať aplikácie ako súbor úzko súvisiacich algoritmov na spracovanie údajov, oboznámiť sa s hlavnými triedami úloh a problémov, ktoré sa riešia prostriedkami informačných technológií
- Rozvíjať schopnosti kooperácie, naučiť sa spolupracovať v skupine pri riešení problému, zostaviť plán práce, špecifikovať časti problému, distribuovať ich v skupine, vysvetliť problém ňalgiemu žiakovi, nájsť optimálne riešenie, zhromaždiť výsledky, zostaviť ich do celkového riešenia, verejne so skupinou o ňom referovať
- Nadobudnúť schopnosti potrebné pre výskumnú prácu, realizovať jednoduchý výskumný projekt, sformulovať problém, získať informácie s primeraných zdrojov, hľadať riešenie a príľinné súvislosti, sformulovať písomne a ústne názor, diskutovať o ňom, robiť závery, rozvíjať si formálne a logické myslenie, naučiť sa viaceré metódy riešenia problémov
- Rozvíjať metakognitívne kompetencie t.j. učiť sa tým, že objavujem, učiť sa tým, že učím druhých, uvažovať o vlastných schopnostiach, definovať reálne ciele, rozmyšľať o procese učenia sa, kriticky posudzovať svoje poznatky. Žiaci si majú uvedomiť zodpovednosť za svoje vzdelanie, získať vnútornú potrebu ňalgieho vlastného štúdia
- Rozvíjať svoju osobnosť a tvorivosť, vedieť vyjadriť svoje myšlienky, názory, pocity

¹ PETLÁK, E: Všeobecná didaktika, IRIS, 1997, s.63, ISBN80-88778-49-2

² TUREK, I.: Inovácie v didaktike, MPC Bratislava, 2005, s.10, ISBN80-8052-230-8

Využívať, rozvíjať a upevňovať získané vedomosti, zručnosti a návyky z iných predmetov z matematiky, fyziky, z ekonomických a odborných predmetov a spätnou väzbou ich znovu využívať pri tvorbe seminárnych prác, laboratórnych prác a elaborátov v iných predmetoch.

Didaktické zásady

Vyučovacie zásady sú najvšeobecnejšie alebo najzákladnejšie požiadavky, ktoré v súlade s cieľmi výchovno-vzdelávacieho procesu a jeho základnými zákonitosťami určujú jeho charakter. Vzťahujú sa na všetky stránky výučby, t.j. na učiteľovu vyučovaciu činnosť, na formy výučby, metódy výučby a na materiálne didaktické prostriedky. Ďalej na poznávaciu činnosť žiaka, na učivo atď.

Počet vyučovacích zásad nie je a nemôže byť raz a navždy stanovený, pretože zásady sa neustále vyvíjajú, menia sa a dopĺňajú s tým, ako rastú poznatky o vyučovaní. Stále je tu úsilie o najnovšie formulovanie a dotváranie zásad, napríklad optimálnosť, tvorivosť, systémovosť atď. Vo vyučovaní sa zásady navzájom prelínajú a jedna druhú podporujú. Pri vyučovaní tematických celkov v tejto práci boli zohľadnené tieto vyučovacie zásady:

Zásada uvedomelosti a aktivity

Žiaci k preberaným zručnostiam majú pristupovať uvedomele, aby vlastnou aktívnou činnosťou získavali nové vedomosti, spôsobilosti, zručnosti a návyky.³

Učiteľ počas každej vyučovacej hodiny zdôrazňuje využitie preberaného učiva, predkladá ukážky vytvorených prác, súčasťou hodiny je vyhodňovanie príkladov využitia na Internete. Zadanie úloh obsahuje konkrétnu aktivitu z bežného života, firmami vytvorené reklamné plagáty, pozvánky na konkrétne podujatie, konkrétne v praxi používané tabučky, schémy, dokumenty. Údaje v úlohách sú skutočné a reálne. Niektoré úlohy sú stavané tak, aby žiak získal údaje z iných informálnych zdrojov a následne ich spracoval podľa vlastných úvah, využil fantáziu, tvorivosť a nápaditosť. Takto tvorené úlohy podporujú aktivitu a potrebu vytvoriť niečo originálne.

Na hodinách je často využívaná samostatná práca, ktorá je významným motivujúcim a aktivujúcim prvkom. Využívaná je vo všetkých fázach hodiny. Žiak radšej objavuje sám a učí sa na vlastných chybách, ako by mal prijímať učiteľom popísané fakty. Zručnosť sa tým zároveň lepšie zapamätá a zafixuje. Tiež v ňom pestuje sebavedomie a pocit vlastného sebauspokojenia.

Zásada názornosti

³ PETLÁK, E: Všeobecná didaktika, IRIS, 1997, s.97, ISBN80-88778-49-2

Vyjadruje požiadavku, aby žiak získaval nové vedomosti, spôsobilosti, zručnosti a návyky na základe konkrétneho zmyslového vnímania predmetov a javov. Význam zásady vyplýva z podstaty poznávania ako procesu. Na začiatku poznávacieho procesu je priama zmyslová skúsenosť, potom sa tvoria predstavy a až potom pojmy.

Učiteľ využíva na hodinách didaktické prostriedky ako je dataprojektor, skener, ukážky prostredníctvom Internetu, ukážky prác žiakov, pozvánky, plagáty.

Zásada primeranosti

Vyjadruje požiadavku, aby obsah a rozsah učiva, ale i metódy jeho sprostredkúvania žiakom boli primerané k ich biologicko-psychologickým schopnostiam.⁴ Táto zásada sa týka dvoch stránok: obsahu a rozsahu učiva, ale aj samotného vyučovacieho procesu, t.j. vyučovacích metód, foriem a prostriedkov. Reaguje na známu skúsenosť, že poznatky osvojené v určitom logickom usporiadaní sú žiakmi lepšie chápané, zapamätané a používané v praxi, než izolované, zo súvislosti vytrhnuté učivo. To vyžaduje, aby učivo bolo usporiadané podľa didaktického systému, ktorý pretvára systém príslušnej vednej disciplíny tak, aby boli prístupné žiakom určitého veku, aby poznatky tvorili pre žiakov prijateľnú postupnosť a jeden poznatok logicky vyplýval z druhého.

Pri výbere tematických celkov a jednotlivých tém je zohľadnený vek, možnosti a schopnosti žiakov strednej odbornej školy. Uvádzané sú rôzne metódy ako danú zručnosť vysvetliť, precvičiť a overiť. Aplikatívne úlohy sú rôznej obtiažnosti a náročnosti. Učiteľ po diagnostikovaní triedy má možnosť voľby jednoduchých alebo náročnejších úloh. Zohľadnená je aj skupina žiakov, ktorí danú zručnosť už ovládajú.

Zásada trvácnosti

Vyjadruje požiadavku, aby si žiaci učivo bezpečne zapamätali a aby si ho v prípade potreby vedeli vybaviť v pamäti a využiť v ľinnosti.⁵ Učiteľ má možnosť vysvetliť nové učivo tak, aby zapamätávanie bolo čo najtrvalejšie používaním dataprojektora, aplikovať ho na úlohách, pri ktorých nielen precvičuje nové zručnosti, ale zároveň opakuje a upevňuje zručnosti predchádzajúcich hodín. Seminárna práca, prípadne projekt prispieva ku komplexnému zhrnutiu učiva a trvalému uchovaniu v pamäti.

Zásada systematickosti

Vyjadruje požiadavku logicky usporiadaného didaktického systému učiva so zreteľom na vekové osobitosti žiakov, ktorí si žiaci systematicky osvojujú pod vedením učiteľa

Zásada vedeckosti

⁴ PETLÁK, E: Všeobecná didaktika, IRIS, 1997, s.100, ISBN80-88778-49-2

⁵ PETLÁK, E: Všeobecná didaktika, IRIS, 1997, s.101, ISBN80-88778-49-2

Táto zásada sa rešpektuje už pri výbere učiva do základných pedagogických dokumentov, uplatňovať sa však musí aj v priebehu vlastného vyučovacieho procesu. Učiteľ informatiky musí sledovať novinky v oblasti výpočtovej techniky, sledovať a hľadať informácie v politických časopisoch, zaujímať sa o zmeny, orientovať sa vo vývoji ekonomiky, sledovať zmeny aktuálnych právnych noriem. Zvládnuť prácu s informálnymi a komunikačnými technológiami, ktoré sa neustále menia a zdokonaľujú.

Zásada spojenia teórie s praxou

Táto zásada učiteľa upozorňuje, že škola nie je uzavretý systém, ale je spojená s okolím politnými väzbami. Ďiaci do školy prichádzajú a istými praktickými skúsenosťami, s predstavami, ktoré by učiteľ mal poznať. Jeho úlohou je výľbou správne predstavy upevňovať a rozvíjať, nesprávne opravovať.

Na druhej strane je ťiaduce, aby učiteľ formuloval vyučovacie ciele najmenej na úrovni ich aplikácie a presvedčil ťiakov o zmysluplnosti výľby v škole. Mal by viesť ťiakov k vnímaniu rozvíjajúcich podnetov okolia školy, učíť ich hľadať v praxi potrebné informácie, spracovávať ich a dokázať ich v praxi uplatňovať. V tematických celkoch sú úlohy tvorené práve v súľinnosti s touto zásadou. Sú prepojené s praxou, sú to reálne situácie zo ťivota.

Zásada cieľavedomosti výchovy vo vyučovaní

Táto zásada vychádza z jednoty vzdelávacej a výchovnej stránky výľby ako procesu cieľavedomého osvojovania si vedomostí, zručností a návykov na jednej strane a formovania a rozvíjania správnych morálnych postojov, mravných, estetických, citových a iných stránok osobnosti ťiakov na druhej strane. Pedagogické majstrovstvo učiteľa spoľíva v pôsobení nielen na rozum, ale aj dušu a city ťiaka. Fixaľné a expozíľné úlohy sú vytvorené tak, aby si ťiak precviľoval nielen zručnosti, ale rozvíjal aj estetické cítenie a cit pre krásu. Zachovával a dodrťiaval morálne a mravné normy a zásady pri tvorbe dokumentov. Ďiaci pracujú v skupinách, ľo rozvíja sociálne kontakty medzi ťiakmi, vytvára návyky na prácu v kolektíve.

Didaktické metódy

Metódy vyučovania sú cieľavedome a zámerne zvolené spôsoby práce učiteľa a ním urľované spôsoby práce ťiakov na dosiahnutie stanovených výchovno-vzdelávacích cieľov. Voľba vhodnej vyučovacej metódy závisí od cieľa vyučovania, obsahu a konkrétnych podmienok jeho realizácie.

Mnoťstvo metód, ktoré opisuje didaktika sa triedi do jednotlivých skupín podľa rôznych hľádísk. Doposiaľ nie je prijatá jednotná klasifikácia metód.

Vzhľadom na charakter tematických celkov možno klasifikáciu vyučovacích metód aplikovať podľa etáp vyučovacieho procesu na:⁶

1. Motivačné metódy usmerujúce záujem
 - vstupné
 - Motivačné rozprávanie
 - Motivačný rozhovor
 - Motivačná demonštrácia
 - Problém ako motivácia
 - Aktualizácia obsahu učiva
 - Pochvala, povzbudenie a kritika
 - priebežné
2. Expozičné metódy prvého oboznamovania žiakov s učivom
 - metódy priameho prenosu poznatkov
 - Monologické slovné
 - Dialogické slovné
 - metódy sprostredkovaného prenosu poznatkov
 - Demonštrálne
 - Pozorovanie
 - Manipulácia s predmetmi
 - metódy problémové
 - Problémové vyučovanie
 - Projekty
 - metódy samostatnej práce a audiodidaktické metódy
 - Samostatná práca s knihou
 - Samostatná práca v laboratóriu
 - Samostatné štúdium
 - Samostatné štúdium s využitím techniky
 - metódy mimovoňového učenia
 - aktivizujúce metódy vyučovania
3. Fixačné metódy opakovania a upevňovania učiva
 - metódy opakovania a precvičovania vedomostí a spôsobilostí

⁶ PETLÁK, E: Všeobecná didaktika, IRIS, 1997, s.110, ISBN80-88778-49-2

- metódy precvičovania a zdokonačovania zručností
- 4. Diagnostické a klasifikačné metódy hodnotenia, kontroly a klasifikácie
 - klasické
 - Ústne
 - Písomné
 - Praktické skúšanie
 - Didaktické testy
 - malé formy vedecko-výskumných diagnostických metód
 - Metóda pozorovania žiaka
 - Rozbor žiackych prác

Organizačné formy

Organizačná forma vyučovania je časová jednotka zameraná na realizovanie obsahu vyučovania, jej výchovno-vzdelávacích cieľov, pričom sa uplatňujú viaceré výchovno-vzdelávacie metódy a prostriedky.

Preberané tematické celky využívajú vyučovaciu hodinu ako najvhodnejšiu organizačnú formu, pretože stredná odborná škola je klasický typ školy, využíva vyučovaciu hodinu ako základnú organizačnú formu.

Cieľom vyučovacích hodín je organizovať ich tak, aby nebola chápaná a v praxi realizovaná podľa istej schémy, ale aby sa hodiny vyznačovali značnou variabilitou, v závislosti od obsahu preberaného učiva, výchovno-vzdelávacích cieľov, aby každá hodina poskytovala priestor na bohaté a tvorivé činnosti žiakov.

Výhodou hodín informatiky je, že sa realizujú v odbornej učebni, kde možno využívať rôzne moderné didaktické prostriedky, čím učiteľ môže vyučovacie hodiny štruktúrovať omnoho variabilnejšie a novátorskejšie.

Hodiny pri preberaní tematických celkov majú štruktúru:

- a) Klasickej hodiny
- b) Hodiny problémového vyučovania
- c) Hodiny precvičovania a opakovania

Vyučovacie hodiny zohľadňujú tvorivý prístup, kde na prvom mieste nie je klasické vysvetľovanie učiva, pri ktorom je aktívny učiteľ. Sú to rôzne rozhovory učiteľa so žiakmi, rôzne problémové situácie, z ktorých sa zručnosť vyvodzuje, rôzne druhy spolupráce žiakov ako je skupinová či diferencovaná práca. Na vyučovacích hodinách sú zadávané úlohy, ktoré

aktivizujú študenta riešiť ich vlastným postupom alebo spolupracovať sa spoluštudentom, pretransformovať si úlohu do reálneho života

Didaktika vyučovania textového editora Word na SOŠ

Vyučovacia hodina: Charakteristika Word

Výchovno-vyučovacie ciele:

- Pochopiť možnosti využitia programu
- Poznať výhody a nevýhody používania programu
- Vedieť popísať základné prvky pracovnej plochy
- Vykonať základné nastavenie pracovnej plochy
- Naučiť sa používať špeciálne klávesy na mazanie textu, pre posun textu, na písanie veľkých písmen a diakritiky

Preberané učivo a metódy:

Študenti musia pochopiť na aký účel sa využíva program Word, je treba zvýrazniť jeho hlavnú funkciu tvorby a úpravy textov.

Na výklad tejto časti je možné využiť niekoľko metód:

- Sokratovský rozhovor – vhodné voľnými otázkami študenti odvodzia jeho využitie, výhody a nevýhody. Napríklad: kde sa môžeme v praxi s programom stretnúť? Na aké účely bol použitý?
- Nastolenie problému – chcem napísať seminárnu prácu, aké mám možnosti pri jej písaní?
- Obyčajný výklad – ak je skupina študentov bez záujmu o preberanú tému a nespolupracuje

Študenti už vedieť popísať základné prvky dokumentového a aplikatívneho okna, ktoré je preberané u popisu operačného systému. Je potrebné, aby pochopili zvláštnosti a špecifické prvky okna vo Word. Pri opise pracovnej plochy je vhodné použiť najskôr metódu:

- Demonštrácie – kedy študenti pri pozorovaní prvkov pracovnej plochy Word hľadajú rozdiely oproti predtým preberaným prvkom okna Windows
- Zhrnutie vo forme zobrazenia plochy prostredníctvom dataprojektora

V učebni informatiky sa študenti striedajú, preto je nutné, aby si pracovnú plochu vždy skontrolovali a nastavili. Zručnosť so študentmi treba precvičiť a na konci hodiny zopakovať.

Pri preberaní funkcií špeciálnych kláves je nutné zvládnuť, ktoré klávesy už študenti poznajú a ktoré ovládajú základný prstoklad. Na strednej odbornej škole sú odbory, ktoré prstoklad preberajú, ale tí zvládnu písanie dlhších textov. Možno použiť metódu:

- riadeného rozhovoru, ktorým študenti popisujú funkcie kláves a zároveň si ich precvičujú
- opis funkcií učiteľom so súhlasným precvičením na konkrétnej úlohe.

Expozíčná úloha: učiteľ postupne zadáva príkazy a kontroluje, či ich študenti správne vykonali, prípadne funkcie kláves opakuje za spolupráce študentov:

Napíšte svoje meno a priezvisko, do nového riadku napíšte adresu trvalého bydliska. Text upravte do dvoch viet, gramaticky správne. Volám sa...Mojím trvalým bydliskom je...Vety rozdeľte do dvoch riadkov. Vytvorte medzeru troch voľných riadkov.

Pre pokročilých možno text predtým, zrýchliť jeho diktovanie

Vyučovací hodina: Formátovanie textu, nastavenie vzhľadu stránky

Výchovno-vyučovacie ciele:

- vedieť kopírovať, presúvať a vymazať blok textu
- naučiť sa formátovať písmo
- vedieť zarovnať a odsadiť odsek
- poznať základné funkcie pre nastavenie strany
- vedieť vhodne upraviť dokument pred tlačou
- zopakovať a upevniť zásady práce so súborom (otvoriť, uložiť, pomenovať, premenovať)

Preberané učivo a metódy:

Pri opakovaní učiva z predchádzajúcej hodiny možno použiť fixačnú úlohu, ktorú neskôr využijeme aj na preberanie nového učiva.

Fixačná úloha: učiteľ postupne diktuje:

Napíšte gramaticky správne: Program Word je najpoužívanejší textový editor na Slovensku. Jeho základnou funkciou je tvorba, editácia a grafická úprava textov. Pomocou špeciálnych funkcií vkladáme obrázky, tabuľky a grafy. Text posuňte o štyri riadky nižšie. Každú vetu presuňte do nového riadku. Medzi vetami vytvorte medzeru jedného voľného riadku. Text uveďte do pôvodnej podoby.

Študentov, ktorí úlohu vykonali samostatne treba pochváliť, prípadne ohodnotiť.

Na výklad práce s blokom možno použiť metódu:

- vysvetľovania ul'iva ěiakom, ktorý dané zruľnosti ovláda. KeĽhe spôsobov je niekoĽko, ul'iteĽvedie Ľalgie spôsoby

- opisom zruľností ul'iteĽom

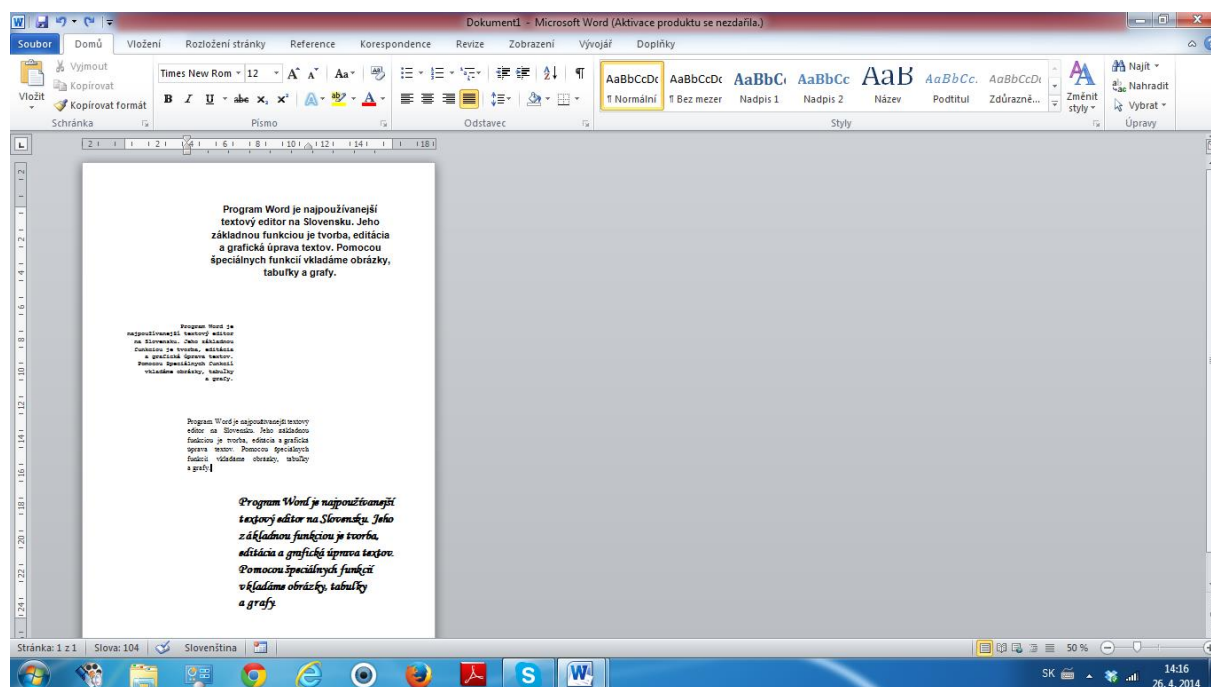
Text, ktorí uĽ majú ěiaci napísaní postupne kopírujú, presúvajú, maĽú. Na precviĽenie ul'iteĽ zadá úlohu: pôvodný text treba skopírovaĽ Ľtyri krát a medzi odsekmi nechaĽ medzeru dvoch voĽých riadkov.

Takto upravený text pouĽijeme na vysvetlenie formátovania písma, odsadenia a zarovnania, priľom moĽno pouĽiĽ na výklad

- demongĽraciu zobrazenej pracovnej plochy dataprojektorom, ul'iteĽ vykonáva poĽadované zruľnosti na svojom poľítali

posun textu uĽ ěiaci ovládajú, preto na úpravu textu pred tlaľou je vhodné vyuĽiĽ metódu rieĽenia problému: ako uĽ napísaný text upraviĽ, aby boli odseky rovnomerne rozmiestnené po ploche jednej stránky?

Poľas celej hodiny je vhodné pracovaĽ len s raz ěiakmi napísaným textom, pretoĽe písanie uberá z hodiny zbytoľne ľas, ěiaci sa sústreĽujú na hĽďanie kláves po klávesnici a opravu pravopisných chýb. Motivaľne pôsobí na záver vytvorený dokument, pretoĽe vidia konkrétne rôzne moĽnosti formátovania, odsadenia a zarovnania. Príklad splnenej úlohy:



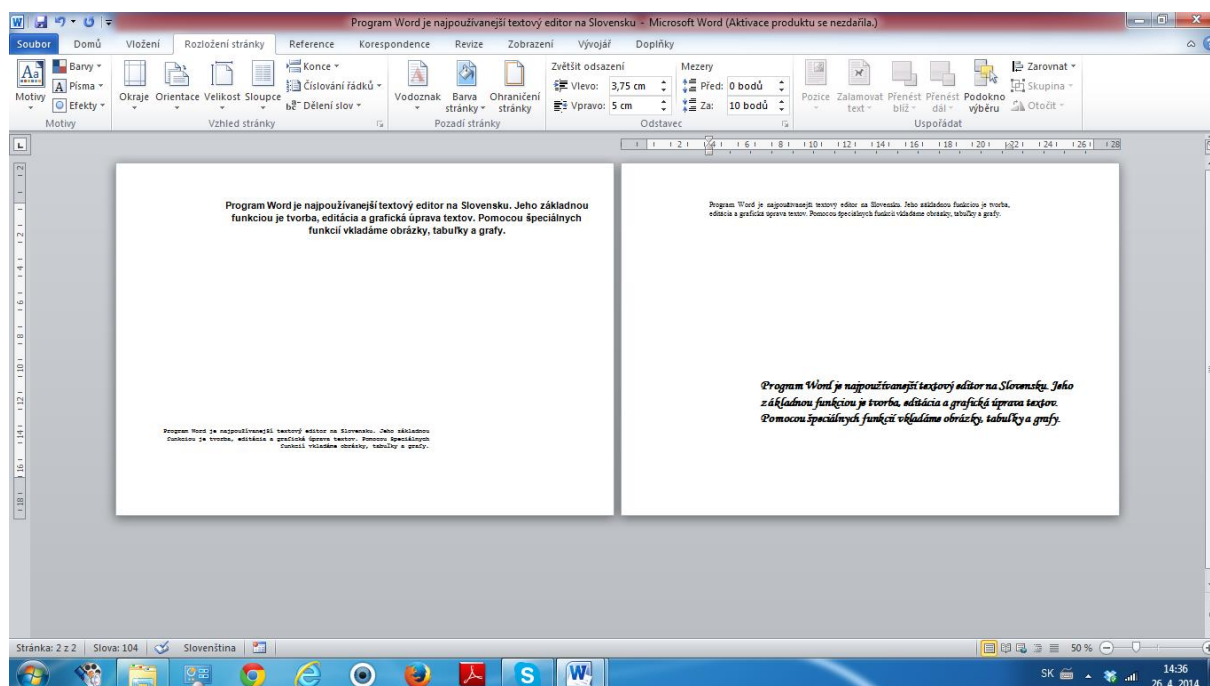
Talentovaným ěiakom moĽno opísaĽ funkciu kopírovania formátu

Práca so súborom uĽ bola preberaná pri témach Windows, preto opakovanie daných zruľností moĽno zadaĽ fixaľnou úlohou: na ploche si vytvorte zloĽku PETER a vytvorený dokument uloĽte pod názvom POKUS1

Pri preberaní ul'iva nastavenia vzh'adu stránky je vhodné pouhíť metódu vysvetľovania, pretože možností nastavenia je veľa a oboznámenie s nimi vyžaduje veľa ľasu. Pri výklade je dôlehtité. Aby si hiaci uvedomili, že text nestalí len napísať ale aj upraviť. Dokument musí pôsobiť esteticky, musí byť prehľadný a pre kahtëdého zrozumiteľný. Pri písaní úradných a obchodných listov je urľená STN norma pre nastavenie okrajov.

Fixaľná úloha: otvorte dokument POKUS1, ulohtený v zlohtke PETER. Papier orientujte na gírku, nastavte okraje: ľavý a pravý 1,5cm, horný a dolný 2,2cm. Dva odseky posuňte rovnomerne po ploche prvej stránky, druhé dva odseky po ploche druhej stránky. Dokument pomenujte POKUS2 a ulohíte do zlohtky PETER.

Príklad splnenej úlohy:



Vyuľovacia hodina: Tabulátory

Výchovno-vyuľovacie ciele:

- upevniť a zhodnotiť zručnosti z predchádzajúcich hodín
- rozvíjať sebavedomie a vlastný názor
- pochopiť vyuhtie tabulátorov
- vedieť nastaviť tabulaľné zaráhky
- vedieť formátovať hľadost, hivotopis

Preberané ul'ivo a metódy:

Pri hodnotení a opakovaní učiva možno použiť skupinovú prácu. Žiaci majú vyhľadať jednostranový referát na Internete, prekopírovať do programu Word a text vhodne formátovať. Uložiť pod názvom POKUS3 do zložky PETER.

Touto skupinovú metódou si žiaci upevňujú a prehľbujú učivo, k úlohe pristupujú tvorivo. Musia využiť poznatky o vyhľadávaní informácií na Internete, kopírovať, využiť estetické cítenie pri formátovaní písma. Výhodou skupiny je, že zručnejší žiaci pomáhajú získavať zručnosti menej zručným.

Diagnostická úloha: podľa predloženého vzoru vytvorte svoju žiadosť o prijatie do zamestnania.

Žiaci na hodine slovenského jazyka učia zásady písania žiadosti a životopisu. Prichádza tu teda ku pestovaniu medzipredmetových vzťahov. Učiteľ informatiky hodnotí spôsob formátovania, odsadzovania a úpravy dokumentu. Predloha je len šablóna, ktorá má žiakovi pripomenúť zásady.

Talentovaným žiakom možno vysvetliť funkciu indikovania odstavcov.

Výklad učiva tabulátory môže prebiehať

- ukážkou, ktorú učiteľ vykonáva cez dataprojektor
- metódou rozhovoru odvodí možnosti využitia tabulátorov v praxi

Fixačná úloha 1: vytvorte podľa predloženého vzoru svoj vlastný životopis. Dokument uložte do zložky PETER pod názvom ŽIVOTOPIS

Fixačná úloha 2: napíšte zoznam komponentov PC s použitím zarážok. Komponenty a ich cenu vyhľadajte na stránke s internetovým predajom. Súbor uložte do zložky PETER a pomenujte POKUS3.

Vyučovací hodina: Panel nástrojov tvary

Výchovno-vyučovacie ciele:

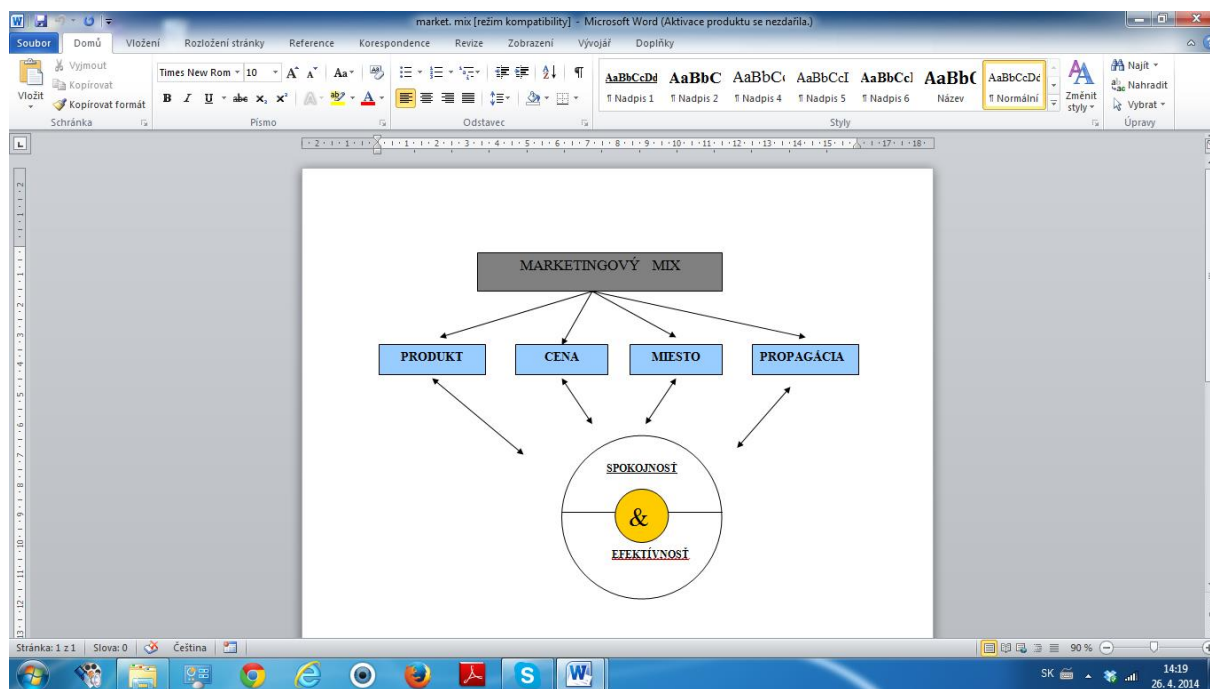
- Poznať ponuku funkcií panelu nástrojov tvary
- Získať zručnosť pri využívaní jednotlivých funkcií
- Poznať praktické využitie
- Rozvíjať tvorivosť a fantáziu pri tvorbe schém
- Rozvíjať matematický odhad a grafickú presnosť

Preberané učivo a metódy:

Učiteľ vyzve žiakov, aby samostatne vyvolali na plochu panel nástrojov tvary a za pomoci bublinovej nápovedy sa zoznámili s ponukou funkcií. Ide o aktivovanie žiakov vlastným dedukovaním, na ľo ktorá funkcia slúži. Na záver funkcie zopakujú spoločne s učiteľom.

Expozil'ná úloha: vytvorte schému podľa predlohy. Dodrhte veľkosť a grafické usporiadanie.

Ukáňka predlohy:



Pri nácviku tejto zručnosti je možné voliť viacero metód:

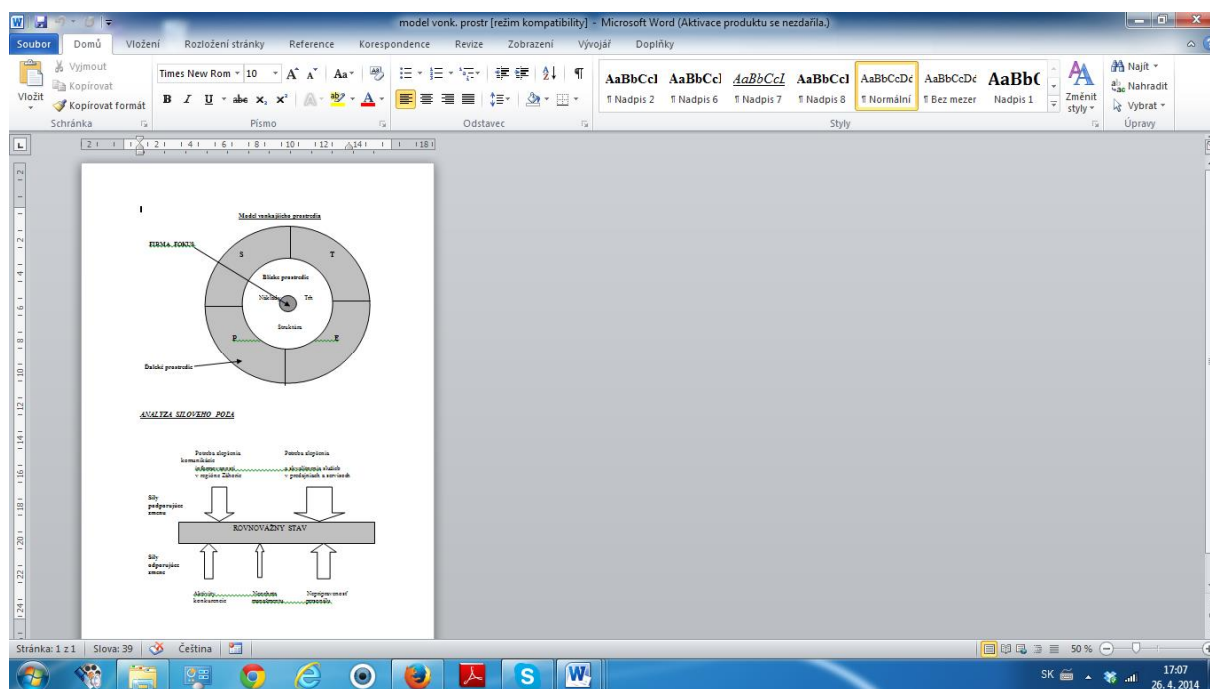
- Ak sú žiaci zruční a vnímaví, možno zadať problémovú úlohu: vytvoriť schému podľa predlohy
- Učiteľ najskôr vysvetlí tvorbu jednotlivých útvarov, ako sú napr. sústredné kružnice rôznych farieb a formátov okrajov, sady šípok rôznych formátov, vhodne poprepájané automatické tvary a až potom budú samostatne tvoriť schému podľa predlohy
- Diferencovaním na skupinu nadaných žiakov, ktorí sú schopní vytvoriť schému samostatne a na skupinu menej nadaných, tých vedie učiteľ a opisuje postup

Špeciálne treba venovať pozornosť textovým poliam, ktoré žiakom robia problémy a nácvik trvá dlhšie.

Pri nácviku vkladania symbolov možno využiť metódu žiak učiteľom a vyzvať žiaka, ktorý túto zručnosť ovláda, aby ju popísal, učiteľ len doplní a zopakuje postup. Žiakom sa tým pestuje sebavedomie a entuziazmus.

Fixačná úloha 1: vytvorte si schému rodokmeňa vašej rodiny

Fixačná úloha 2: vytvorte schému podľa zadanej predlohy



Vkladanie obrázkov, CLIPART, WORDART

Výchovno-vyuľovacie ciele:

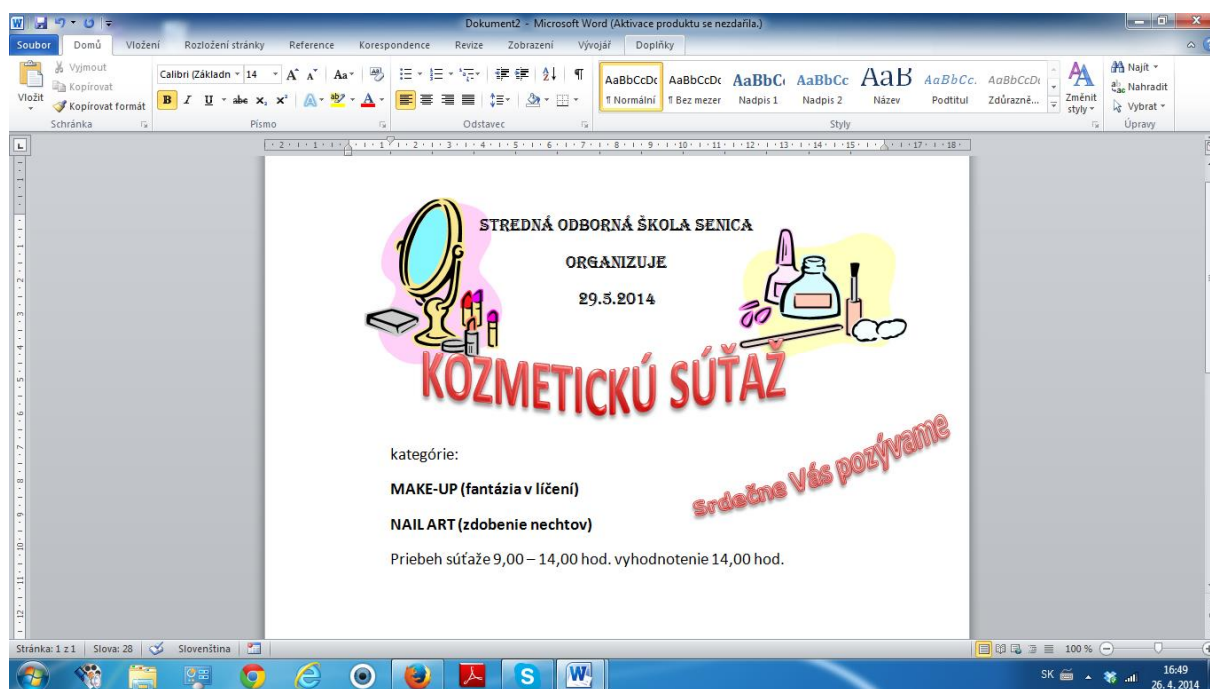
- Nauč'iť vkladať obrázky do dokumentu
- Vedieť nájsť a vložiť Clipart do dokumentu
- Poznať funkciu Wordart a vedieť ju vhodne využiť
- Rozvíjať estetické cítenie, predstavivosť a fantáziu
- Vedieť dodržiavať etické normy pri tvorbe reklamných plagátov a pozvánok

Preberané učivo a metódy:

Pri tejto téme je dôležité žiakov správne motivovať, pretože zručnosť sa dá rýchlo nacvičiť, ale potom ju treba tvorivo využiť. Zdôrazniť treba, že dané prvky dokument spestrí, bude zaujímavejší a viac osloví toho, komu je určený.

Motivačná a expozičná úloha: Na našej škole sa uskutoční kozmetická súťaž. Vytvorte pozvánku na túto súťaž.

K motivácii môžu poslúžiť ukážky vytvorených prác žiakov:



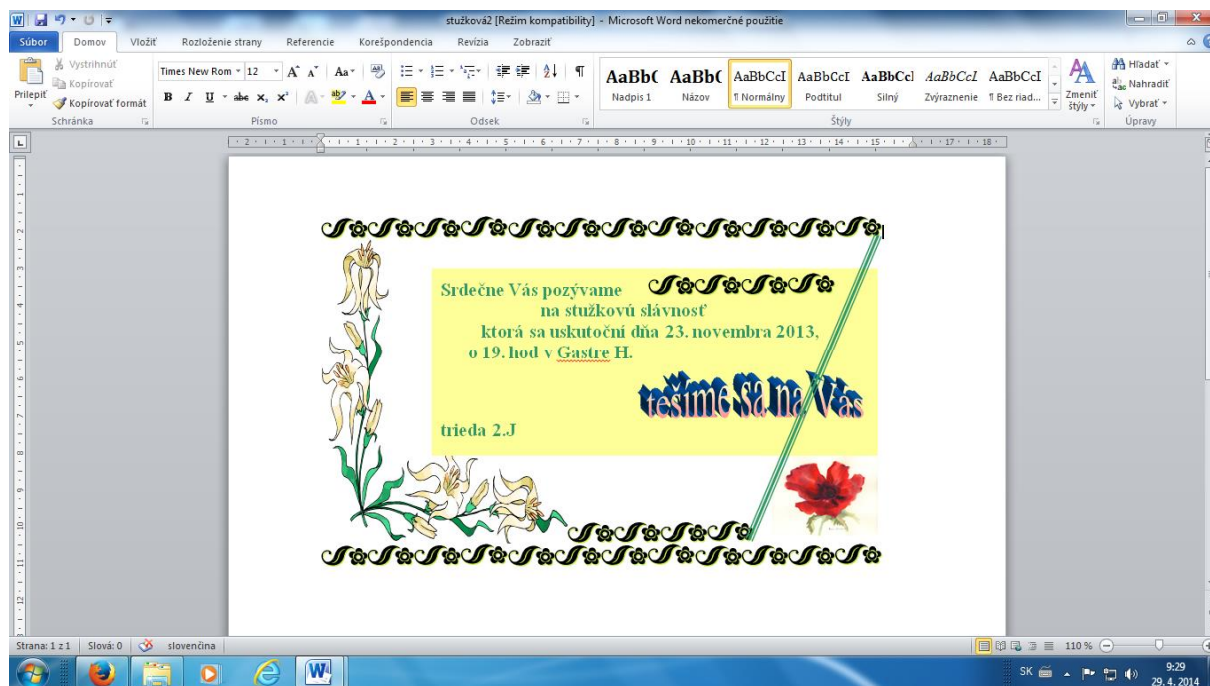
Metódy, ako túto úlohu riešiť:

- Podľa zadanej predlohy uľahčuje popisuje postup ako sa jednotlivé prvky vkladajú
- Vysvetlí princíp funkcie Wordart na vkladanie niekoľkých obrázkov a princíp Clipartov, formátovanie a umiestnenie v dokumente. Expozil'nú úlohu zadá ako samostatnú prácu, pričom žiakov upozorňuje na chyby

Pre nadaných žiakov možno vysvetliť ďalšie funkcie pri práci s obrázkom, ako je obtekanie textu, jas, kontrast, priehľadnosť

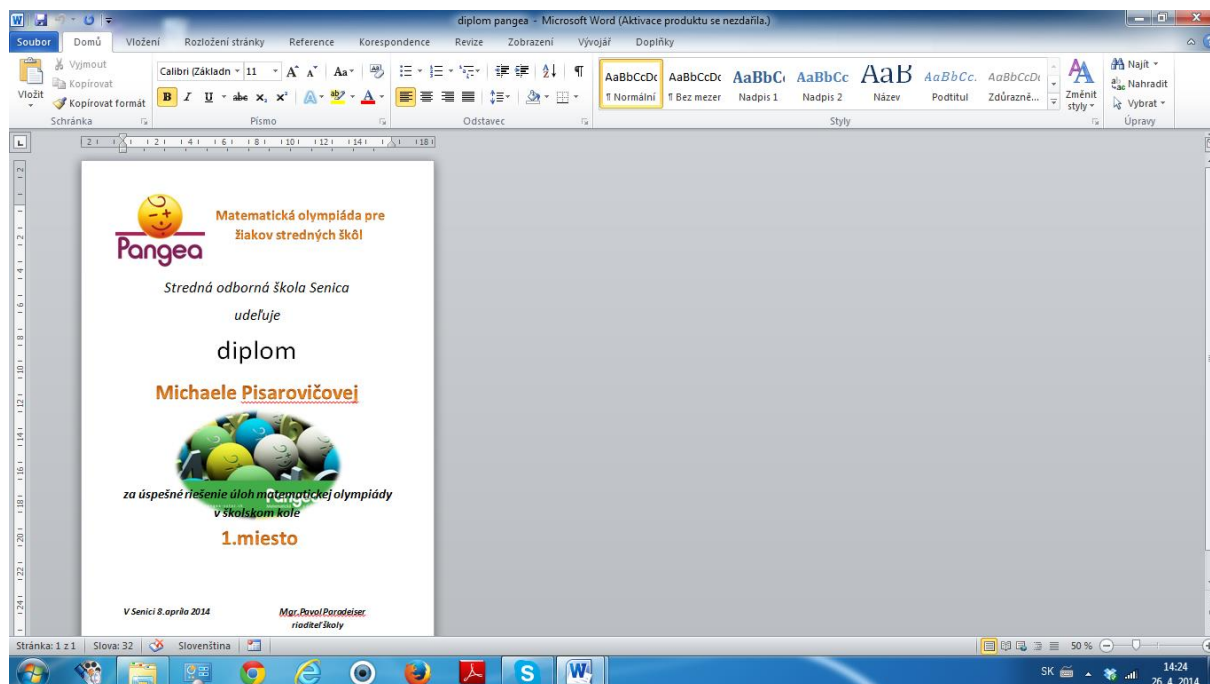
Fixačná úloha1: vytvorte pozvánku na stužkovú slávnosť.

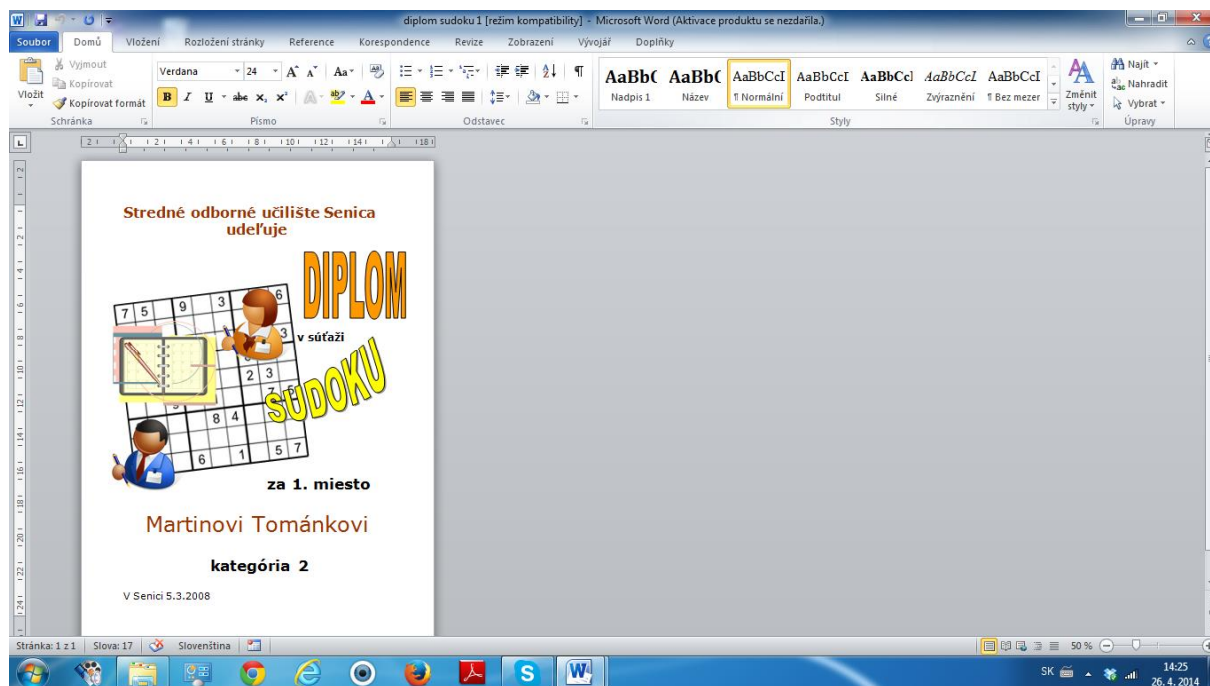
Žiakov možno motivovať ukážkou hotovej úlohy:



Fixačná úloha 2: vytvorte reklamu na nealkoholický nápoj

Fixačná úloha 3: na škole sa uskutočnila matematická súťaž. Vytvorte diplom pre víťazov Ukážka1,2





Úlohy môžeme učiť doma doma na premyslenie a až na hodinu ich budú vytvárať.

Vyučovacia hodina: Odrážky a číslovanie

Výchovno-vyučovacie ciele:

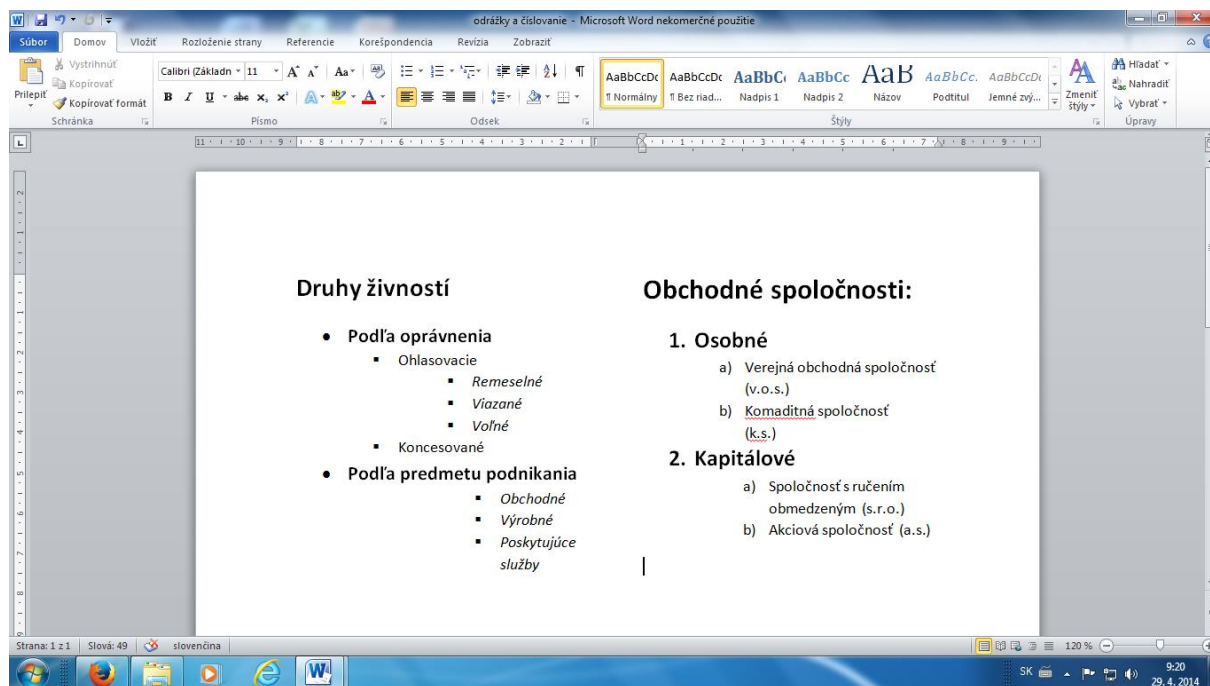
- Upevnenie a zhodnotenie zručností z predchádzajúcich hodín
- Naučiť sa používať odrážky a číslovanie
- Poznať ich použitie v dokumentoch
- Rozvíjať matematickú predstavivosť

Preberané učivo a metódy:

Učiteľ chce hodnotiť zručnosť z predchádzajúcich hodín. Je viacero možností:

- Žiaci mali zadané na premyslenie domov úlohy, ktoré budú samostatne tvoriť. Pri klasifikácii môžeme zvýrazniť nápaditosť a kreativitu návrhov
- Žiaci dostanú rovnakú predlohu a učiteľ hodnotí nielen zručnosť, ale aj rýchlosť, akou úlohu splnil. Je to jednoduchá forma súťaže, ktorá má u žiakov rozvíjať zručnosť, efektívnosť pri voľbe postupu, šikovnosť

Pri výklade nového učiva odrážky a číslovanie je vhodné využiť dataprojektor s demonštráciou na počítači učiteľa. Ukážka:



Expozičná úloha: pomocou odrážok prehľadne napíšte zoznam možností formátovania písma. Využite príkaz formát - písmo. Súbor uložte pod názvom POKUS4 do zložky PETER. Túto úlohu je vhodné riešiť formou rozhovoru, pri ktorom si študenti rozvíjajú logické myslenie. Nadaným študentom možno podrobnejšie popísať ďalšie funkcie ako je viacúrovňové vlastné číslovanie a odrážky.

Fixačná úloha 1: otvorte si súbor POKUS4 a miesto odrážok použijete číslovanie

Fixačná úloha 2: pomocou číslovania zapíšte obsah knihy

Fixačná úloha 3: pomocou odrážok prehľadne zapíšte delenie dopravných prostriedkov

Vyučovací hodina: Štyri

Výchovno-vyučovacie ciele:

- Upevniť a zhodnotiť zručnosti z predchádzajúcich hodín
- Vedieť funkcie pre prácu so štýlmi
- Poznať možnosti využitia štýlov
- Poznať zásady správneho písania adres

Preberané učivo a metódy:

K motivácii k preberanému učivu sa dajú využiť ukážky reklamných plagátov, inzertných novin a časopisov. Študenti ich prinesú na výzvu učiteľa z domu.

Učiteľ vysvetlí základné princípy fungovania formátovania štýlov. Zvýrazní dve možnosti vytvorenia pred a po napísaní textu.

Expozičná úloha: napíšte 12 adries svojich známych tak, ako na obálku listu. Adresy skopírujte na ďalšiu stranu. Na prvej strane adresy upravte do 2 štýlov, na druhej do 4

štôcov. Adresy rozlohte rovnomerne po ploche papiera a formátujte podľa vlastného uváženia ohraničením a tieňovaním

Ĥiaci ľasto nevedia správne písať adresy na obálky. UľiteŤ uvedie zásady písania adries, pestujú sa medzipredmetové vzťahy.

Fixal'ná úloha 1: na Internete nájdite ľlánok o známej osobnosti. Prekopírujte ho do programu Word a upravte do štôcov

Fixal'ná úloha 2: otvorte súbor POKUS4 v zloňke PETER a upravte ho do štôcov.

Vyuľovacia hodina: Tabuľky

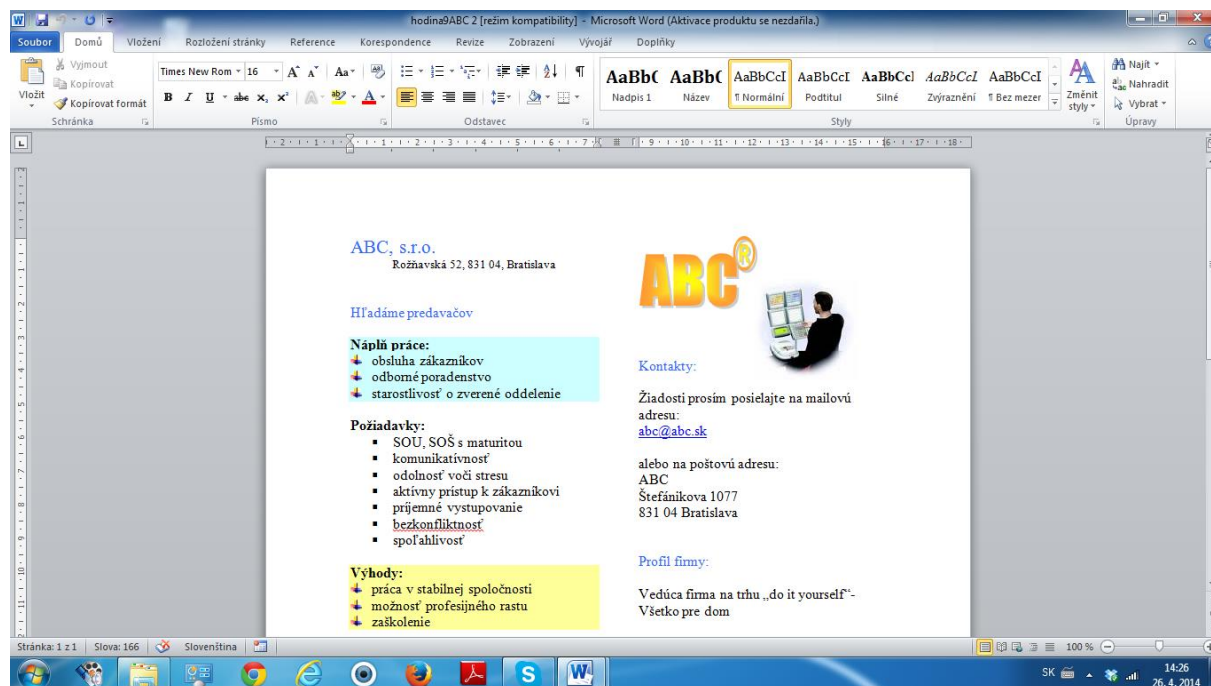
Výchovno-vyuľovacie ciele:

- Vedieť vytvoriť tabuľku a doplniť text
- Poznať možnosti formátovania
- Vedieť napísaný text previesť na tabuľku, tabuľku na text
- Vedieť vytvoriť prehľadnú tabuľku
- Poznať význam tvorby tabuliek vo Word

Preberané uľivo a metódy:

Pri hodnotení zruľností z predchádzajúcich hodín je vhodné rozdeliť Ĥiakov na jednotlivu sediach, ktorí budú hodnotení zo zadanej úlohy. Diagnostická úloha: vytvorte náborový plagát firmy ABC podľa predlohy.

Ukáňka splnenej úlohy:



V skupinách sediaci žiaci budú vyhodňovať tabuľky na Internete. Sledujú využitie tabuliek v praxi a ich rôzne formátovanie. Tabuľky možno neskôr využiť ako predlohy.

Pri výklade učiva je vhodné použiť dataprojektor a na počítači učiteľ popísať základné funkcie pri tvorbe tabuliek.

Na nácvik zručností slúži nasledovná tabuľka:

ROZBOR HOSPODÁRSKEHO VÝSLEDKU						
V tis. Sk	Obchodný úsek					
	VÝNOSY			ZISK		
	plán	skutočnosť	rozdiel	plán	skutočnosť	rozdiel
január						
február						
marec						

Metódy nácviku:

- Žiakov môže učiteľ posadiť diferencovane na zručný žiak, ktorý už ovláda tvorbu tabuliek so zašiatovníkom, ktorý tabuľku tvorí prvý krát. Zručný žiak učí spolužiaka zručnosti. Táto metóda vedie k získavaniu pocitu dôvery vo vlastné schopnosti a sebavedomie. Slabší žiaci sa neboja spýtať čo nevedia a ako to majú urobiť.

- Rozdelenie na zručných, tí tabuľku tvoria samostatne a na zašiatovníkov, tým vysvetľuje učiteľ postup. Na záver zruční žiaci popíšu postup pri tvorbe tabuľky.

Zručnosť ako dodatočne z textu vytvoriť tabuľku je možné precvičiť na úlohe, ktorú majú žiaci uloženú pod názvom POKUS3 v zložke PETER. Úloha: dokument so zárádkami Apolet a cena komponentov previesť na tabuľku.

Fixačná úloha 1: vytvorte gartovaciu listinu na preteky podľa predlohy. Súbor uložte do zložky PETER pod názvom POKUS5.

Por. číslo	MENO	Trieda	BEHY		SKOKY	
			100m	1500m	Do diaľky	Do výšky
1.						
2.						
3.						
4.						

Fixačná úloha 2: na nástenku v triede chcete pripnúť rozvrh hodín. Vytvorte ho a vhodne doplňte o zaujímavé obrázky, symboly, texty.

Fixačná úloha 3: Pomocou tabuľky vytvor doplnkovú s tajničkou a naformátuj ju podľa vzoru. Zarovnaj text v bunkách do stredu na výšku aj na šírku, celú tabuľku zarovnaj na pravý okraj strany.

Diagnostická úloha 4. Vytvorte podľa predlohy tabuľku

Ukážka splnenej úlohy:

		3.	
1.		P	
O	2.	A	4.
F	O	N	T
F	K	E	I
I	N	L	E
C	O		í
E			

The screenshot shows a Microsoft Word document titled 'tab - Microsoft Word (Aktivace produktu se nezdařila.)'. The document contains a form for 'tereus' with the following fields:

- Meno a priezvisko
- Presný názov a adresa školy
- Vyučujem jazyk (angličtina, nemčina, francúzština, taliančina, španielčina)
- Počet žiakov
- Používam učebnice (názov)
- Som s nimi spokojný(ý)/nespokojný(ý).
- Mám záujem:
 - ☐ O zapožičanie učebníc k nahliadnutiu (prípadne o zmenu učebného materiálu)

Vyučovací hodina: Vzorce a symboly

Výchovno-vyučovacie ciele:

- Poznať základné funkcie pre písanie vzorcov
- Vedieť vkladať symboly
- Poznať využitie vzorcov a symbolov v praxi
- Rozvíjať matematické vedomosti o vzorcoch

Preberané učivo a metódy:

Pri výklade učiva je vhodné použiť dataprojektor a učiteľ na svojom počítači popisuje základné funkcie objektu Microsoft equation

Pri nácviku učiteľa zadáva vzorce postupne, kto prvý zo žiakov má vzorec napísaný, popíše postup. Expozičná úloha: zapíšte pomocou vloženého objektu Microsoft equation

$$a^2 + b^2 = c^2$$

$$c = \sqrt{a^2 + b^2}$$

$$\sin a = \frac{a}{b}$$

$$x_1 = \frac{-b + \sqrt{D}}{2a}$$

$$\operatorname{tg} \beta = \frac{\sin \beta}{\cos \beta}; \beta \neq$$

So symbolmi uň ěiaci pracovali, preto metódou rozhovoru si ěiaci preopakujú postup výberu, vloěenia, úpravy symbolov a ěpeciálnych znakov.

Expozil'ná úloha: napíěte poděľ predlohy a vytvorte Ľalěie vlastné originálne texty so symbolmi. Uloěte súbor pod názvom POKUS6

do zloěky PETER

prevadzka@gmail.com

 0905 740 740

labag&company

 **věetko je OK**

BLUESTAR®

 **WINDOWS**

Fixal'ná úloha 1: zapíěte pomocou vzorcov a symbolov:

$$3x^4 + 2x^3 - 8x^2 =$$

$$\frac{5}{2} - \frac{4}{3} \left(5 + \frac{1}{4} \right) + 2 \left[\frac{1}{3} - 3 \left(\frac{2}{5} + 1 \right) \right] \neq 2$$

$$x_1 = \frac{-b + \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$$

$$\sin^2 a + \cos^2 a = 1$$

$$\frac{7 \left(\sqrt[4]{3 - \sqrt[3]{2}} \right)}{\sqrt{\frac{1}{3} + \frac{1}{4}}} + \frac{5}{2}$$

$$A \subset B$$

$$A \cup (B \cap C) =$$

$$4 \notin A$$

Fixal'ná úloha 2: na hodinu matematiky potrebujete vzorcovník pre obsah a obvod rovinných útvarov. Vytvorte ho

Fixal'ná úloha 3: poděľ predlohy vytvorte vzorce:

$$a_1 = \left(\frac{x}{4} - 1 + \frac{1}{x} \right)^2 : \left(\frac{x}{2} - \frac{2}{x} \right)^3$$

$$\log_2 \left(\sin \frac{x}{2\omega} + \cos \frac{x}{2\omega} \right) = \frac{1}{2}$$

$$\left(\frac{\frac{1}{a-1}}{\frac{1}{2} \sin \alpha} \right)^2 = \left(\frac{\frac{1}{b-1}}{\frac{1}{2} \sin \beta} \right)^2$$

$$\left(x \leq \frac{2}{3} \right) \Leftrightarrow \{ \forall x \in (A \cup B - C); x \in A \vee x \in B \wedge x \notin C \}$$

Všetky úlohy sú vhodné použiť ako diagnostické alebo hodnotiace

Vyuľovacia hodina: Hlaviľka, päta, úprava dokumentov

Výchovno-vyuľovacie ciele:

- Vedieť v dokumente vytvoriť hlaviľku a päť
- Vedieť nastaviť rôzne druhy štýlov a použiť ich v dokumente
- Poznať možnosti úpravy dokumentu ň delenie slov, kontrola pravopisu, automatické úpravy textu
- Vedieť upraviť viacstranové dokumenty

Preberané ůľivo a metódy:

Pri výklade ůľiva hlaviľka a päť môže ůľiteľ

- Vyzvať ůľiaka, ktorý danú zručnosť ovláda, nech ju popíše
- ůľiteľ popíše postup, priľom vyuůije demonštráciu na svojom poľítaľi

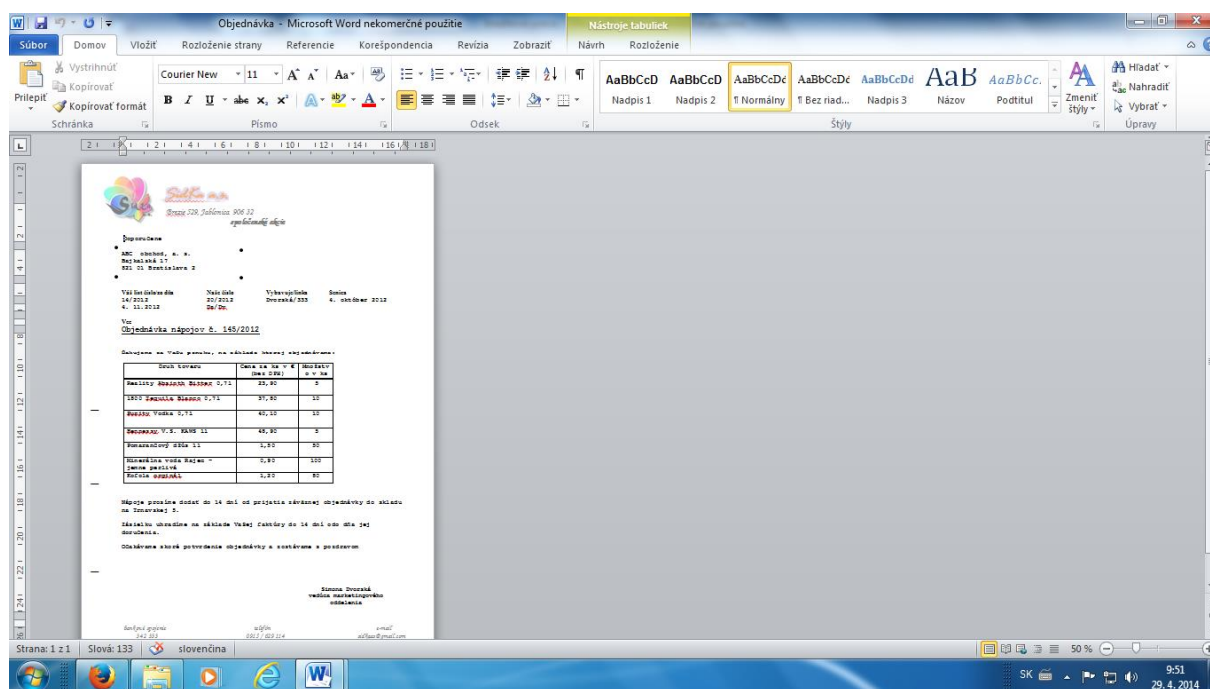
Úprava dokumentu sa bude vysvetľovať a zároveň precviľovať na ůľohe. ůľloha: v zloůke PETER máte uloůené súbory POKUS 1,2,3,4,5,6. Vytvorte z nich jeden dokument. Nadefinujte do hlaviľky SOĽ Senica, do päť ľísľa strán. Vhodne pomenujte pôvodné súbory a pouůite rovnaký štýľ. Skontrolujte pravopis.

Fixaľná ůľloha 1: na Internete vyhľadáte referát, vloůte hlaviľku so svojím menom a adresou, Päť s internetovou adresou zdroja referátu. Referát vhodne upravte

Fixaľná ůľloha 2: vytvorte si hlaviľkový papier svojej fiktívnej firmy, vytvorte jej logo, uveľte kontaktné ůľdaje a jej zameranie. Uloůte do zloůky PETER pod názvom POKUS7

Fixaľná ůľloha 3: Vyuůite hlaviľkový papier zo sľboru POKUS7 na vytvorenie pozvánky na spoloľenské podujatie

ukáůka splnenej ůľlohy:



Vyučovací hodina: Záverečné overenie zručností

Výchovno-vyučovacie ciele:

- Overenie vedomostí a zručností v programe Word
- Vedieť získať údaje a spracovávať ich
- Vedieť vhodne zvoliť skúmanú oblasť a vypracovať si plán riešenia
- Spájať ťaháky so životom
- Budovať komplexný pohľad na svet
- Pestovať zodpovednosť za svoju prácu

Preberané učivo a metódy:

Ide o overenie zručností a zároveň ňiakových schopností apájať ťkou s reálnym svetom a životom. Ťiak má komplexne spracovať urľitý problém, tému. UľiteŤmôťe zvoliť:

- Jednoduchý projekt
- Seminárnu prácu

Pri projekte ťiakov dostatoľne vľas oboznámi, ľo bude jeho náplľrou. Ťiak má vykonať výskum v oblasti, ktorá ho zaujíma. Napríklad zistiť údaje o vekovom zloťení obyvateľstva v obci, v ktorej býva. Zistiť údaje o ťportovom klube, zistiť u policajtov poľet autonehťd v obci, meste a ich príľiny, v knihňnici zistiť poľet ľitateťov a ich vekové zloťenie, skúmať urľité zaujímavé údaje v súkromnej firme atľ. zistené údaje treba sprcovať a doplniť o Ťalgie, ktoré uľ ťiak môťe ľerpať z Internetu, z kniľ, z ľasopisov atľ. výsledným produktom bude

práca spracovaná na počítači v programe Word. Ďiak ju vypracuje na hodine, pričom už bude mať pripravené všetky materiály. Práca by mala obsahovať:

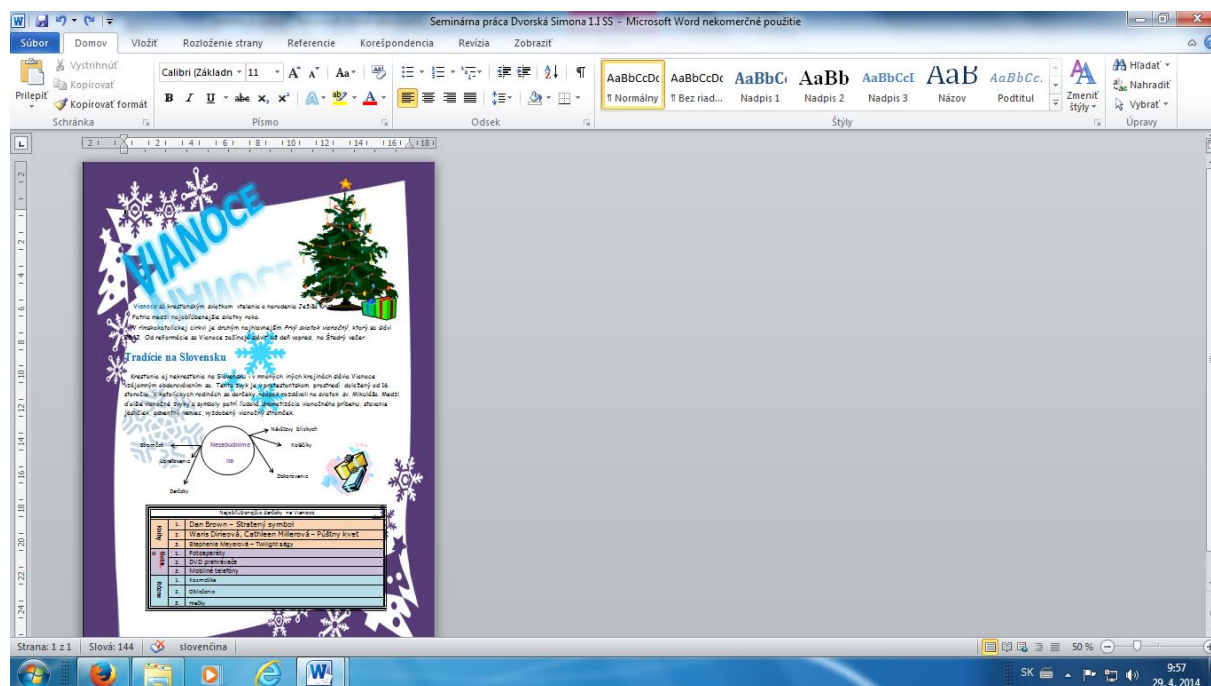
- Určitý zaujímavý výskum a z výskumu spracované údaje
- Zaujímavosti súvisiace s daným výskumom
- Obrázky, schémy, tabuľky, ktoré prácu spestria
- Rozsah jedna až dve strany
- Treba uviesť použité literatúry

Ďiak s učiteľom spolupracuje pri výbere témy, diskutuje o spôsobe a postupe výskumu, o použitých materiáloch

Seminárna práca je určená žiakom, ktorí sú pohodlní, málo aktívni a projekt ich neoslovil. Pripraví si zaujímavé údaje z oblasti, ktorá ich zaujíma, napr. šport, známa osobnosť. Môže to byť aj seminárna práca, ktorú má žiak zadanú z iného vyučovacieho predmetu. V práci nesmie použiť len informácie z Internetu. Musí použiť údaje z knihy, časopisu, novín, učebnice. Donesie si zdroj údajov na hodinu. Práca bude mať rozsah jednej až dvoch strán, mala by obsahovať obrázky, schémy, tabuľky, aby prácu spestrili a boli vidieť zručnosti pri práci s programom Word

Projekty alebo seminárne práce budú žiaci hodnotiť spolu s učiteľom. Učiteľ zadá základné kritériá, ktoré práca má spĺňať a žiaci práce rozdelia na tri skupiny: výborné, priemerné, podpriemerné. Diskutujú s učiteľom, do ktorej skupiny ktorú prácu zaradia

Ukážka seminárnej práce vytvorenej žiakom:



Sebareflexia zo sociálno-pedagogického výcviku pre učiteľov stredných odborných škôl

Keď som bola prvý raz oslovená kolegou, aby som sa zúčastnila školenia sociálno-pedagogický výcvik učiteľov stredných odborných škôl, tak som si povedala, že to bude zase raz nudné formálne školenie. Zvedavosť mi ale nedala a na školenie som sa predsa prihlásila.

Milo som bola prekvapená formou, akou školenie bolo organizované. Sedeli sme v kruhu spolu s lektorkou a na odev sme si prilepili svoje meno, čím sa náš vzájomný vzťah stal omnoho neformálnejší. Rozprávali sme o sebe, našich plusy a mínusy, čím boli taktiež odbúrané naše strnulé postoje voči kolegom a lektorky.

Nasledovala sada hier, ktoré nás uvoľnili a uviedli do správnej súťaživej nálady. Páčila sa mi hra s loptičkou, kedy sme si mali podávať loptičku jeden druhému a čo najrýchlejšie, lektorka merala čas. Tímová práca fungovala dokonale a tiež sme hľadali najefektívnejší spôsob podávania loptičky.

Naša hra bola zameraná na hľadanie rýchleho riešenia, správneho riešenia úlohy, kde sa nakoniec vyseletoval vedúci skupiny, ktorý bol pribojný a organizačne najvyspelejší. Skladali sa písmená, pričom k dispozícii bolo sedem papierov.

Komunikácia v extrémnych záťažových situáciách sa trénovala na našej úlohe, zvolili poradie dôležitosti úkonov, ktoré vykonáme postupne od najdôležitejšieho. Úkony boli presne dané lektorkou a my sme volili ich poradie.

Veľmi príjemne na nás zapôsobili fotografie, ktoré lektorka rozložila po zemi a mali sme si vybrať jeden portrét neznámej osoby a určovať najsprávnejšie, čo cítim pri pohľade na ňu, aké vlastnosti danej osoby. Potom sme mali vymyslieť životný príbeh osoby na fotografii. Na záver nám lektorka porozprávala skutočné životné osudy daných osôb. Uvedomila som si, že na prvý pohľad môj pocit nemusí byť správny a presný, môže byť veľmi zavádzajúci.

Štatistická úloha spočívala vo vypísaní troch a viac prínosov, ktoré nám toto školenie prinieslo. Každý vypísal na svoj papier a posunul ďalej, papiere sme si posúvali a pripisovali riadky, keď som súhlasila s napísanou kolegovou myšlienkou. Na záver sa štatistika troch najľahších zapísala na tabuľku.

Potrápila ma úloha s kreslenými obrázkami, kedy som mala na základe mimiky tváre vycítiť stav na nakreslenej tvári. Priznám sa, že som uhádla len málo správnych priradení.

Najviac na nás zapôsobila hra, kedy sme určovali vlastnosti, povahové črty a záujmy lektorky. Postupne nám zadávala otázky týkajúce sa jej osoby, pričom nám uvádzala vždy tri možnosti a my sme mali na základe našej úvahy a intuície odhadnúť, ktorá je správna.

Zahŕňala som sa do skúmania osobnosti lektorky a urobila som si o nej svoju vlastnú predstavu. Na moje sklamanie, ale z dvadsať otázok som mala správne len jedenásť. Bohužiaľ intuícia ma klamala. Nad závermi, ktoré potom lektorka odvodila som veľa rozmýšľala a súhlasila som s ich obsahom. Sú to faktory sociálneho vnímania: 1. prvý dojem, 2. naše zahŕité skúsenosti, 3. informácie, ktoré niekto povedal, 4. teória pravdepodobnosti - ľo je skôr pravdepodobnejšie, 5. projekcia - podľa seba súdim teba, 6. haló efekt - priraňujem vlastnosti na základe niekoho hodnoverného, 7. efekt popularity - spoločnosťou označený ako kladný alebo záporný ľovek, 8. náš aktuálny fyzický a psychický stav, 9. naše osobnostné naladenie ň som pesimista, optimista, 10. súkromná teória osobnosti- napríklad ak nosí okuliare, tak je inteligentnejší, 11. protiklady ň napríklad, keď chodec chce prejsť cez cestu, chodec si vraví, že sú vodiči hlupáci, lebo ho nepustia, vodiči si naopak vravia, chodec je hlupák, lebo zavadzia.

Na moje matematické a logické ego zapôsobila hra Einsteinov hlavolam, kde na základe logických indícií bolo treba poskladať mozaiku, kto kde býva, aké má povolanie, akú má národnosť, ľím sa zaoberá vo voľnom ľase a ľo pije. Úlohu sme plnili na ľas a súťažili sme v skupinách.

Hrali sme ešte ňalšie zaujímavé a tvorivé hry. Urľite sa stanú pre mňa inšpiráciou použiť ich aj na hodinách, prípadne na nejakých spoločenských akciách. ěakujem lektorkám za podnetné nápady.

RNDr. Gabriela Kruppová

Stredná odborná škola ,

V. Paulinyho Tótha 31, 905 01 Senica

kruppova@sossenica.sk

Zoznam použitých zdrojov:

HRDINA, ō. 2000. *Vzdelávanie pedagogických pracovníkov v 21.storoľí*. Bratislava: Metodické centrum, 2000. ISBN80-8052-096-8.

PETLÁK, E.1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, 1997. ISBN80-88778-49-2.

PETLÁK, E. - KOMORA, J. 2003. *Vyuľovanie v otázkach a odpovediach*. Bratislava: IRIS, 2003. ISBN80-89018-48-3.

TUREK, I. 2005. *Inovácie v didaktike*, Bratislava: MPC 2005. ISBN80-8052-230-8.

ZELINA, M. 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava: IRIS, 2000. ISBN80-88778-98-0.

7. PRÍPRAVA NA VYUŽOVACIU HODINU TECHNOLÓGIE V ODBORE KADERNÍK S VYUŽITÍM INTERAKTÍVNEJ TABULE PRE STREDNÉ ODBORNÉ ŠKOLY

Monika Kodajová

Interaktívna tabuľa je moderná pomôcka slúžiaca k zefektívneniu práce pedagóga na teoretickom i praktickom vyučovaní. Elektronické zariadenie je prepojené s PC alebo notebookom a pedagógovi umožňuje priamo pri tabuli, klikaním perom ovládať programy v počítači.

Všetko, čo je počas hodiny prezentované na tabuli, - poznámky, obrázky, cvičenia je možné vytlačiť, alebo poslať mailom. Žiakom teda nemusia opisovať poznámky z klasickej tabule a čas, ktorý tým získajú je možné využiť na aktívnu činnosť pri práci s tabuľou.

Pomocou interaktívnej tabule je možné zadávanie testov a ich vyhodnotenie priamo na vyučovacej hodine tiež pomocou tejto tabule.



Výhody interaktívneho vyučovania:

- využitie všetkých elektronických zdrojov ako sú: CD, DVD, internet
- prezentácia učiva na živo
- prítiahnutie pozornosti žiakov
- učivo je ľahšie zvládnuté vďaka obrazu

Výhody pre žiaka:

- zapojenie všetkých zmyslov
- motivácia, zapojenie žiaka pri vyučovacom procese
- na hodine môže byť aktívny

- nemusí vĕtko odpisovaŤ
- spolupráca s kolektívom

Uĕbné osnovy

Uĕbné osnovy sa urĕujú pre kaĕdý vyuĕovací predmet osobitne. Vymedzujú poĕatie vyuĕovacieho predmetu, jeho obsah a rozsah v jednotlivých postupných roĕníkoch. Majú dve Ľasti. V prvej, nazvanej poĕatie predmetu, sú rozpísané úlohy a vĕobecné ciele predmetu, jeho význam pre ĕudijný / uĕbný odbor, ĕtruktúra uĕiva, význam jednotlivých tematických celkov uĕiva, naznaĕené sú hlavné vyuĕovacie metódy a formy a osobitne sú zdôraznené medzipredmetové vzťahy. Druhá ĽasŤ uĕbenej osnovy taxatívne vymedzuje obsah uĕiva v podobe tematických celkov a tém uĕiva a ich rozsah. (Ivan Turek, 2008)

V období socialistického ĕkolstva boli uĕbné osnovy záväzné. V súĽasnosti sú skôr rámcové, pretoĕ si ich ĕkoly môĕu meniŤ aĕ do 30% v jednotlivých predmetoch.

ĕtruktúra uĕbných osnov

Uĕbné osnovy majú obvykle nasledujúcu ĕtruktúru:

1. Uĕbný plán ĕkoly
2. Charakteristika poĕatia vyuĕovacieho predmetu.
3. Obsah vyuĕovacieho predmetu:
 - a) Preĕĕad tematických celkov (s rámcovým rozpisom vyuĕovacích hodín)
 - b) Charakteristika výchovnovzdelávacích etapových cieĕov roĕníka
 - c) Preĕĕad uĕiva (heslovite)
4. Prostriedky k dosiahnutiu stanovených cieĕov vyuĕovacieho predmetu:
 - a) Metódy, formy a didaktické prostriedky
 - b) K medzi predmetovým vzťahom
 - c) Vyuĕovací predmet a mimoĕkolský ĕivot ĕiakov

Uĕivo sa v uĕbných osnovách Ľlení na obsahové celky, a tie sa Ľalej Ľlenia na tematické celky. Podĕa poĕatia a formy spracovania môĕeme rozĽíĕiĕ niekoľko typov uĕbných osnov:

- a) Osnovy lineárne, cyklické a ĕpirálovité,
- b) osnovy rámcové a podrobné,
- c) osnovy priemerné, minimálne a maximálne.

Ad a) Lineárne (postupné) osnovy sú spracované tak, ĕe uĕbná látka postupuje vpred a neopakuje sa.

Cyklické osnovy sa k jednotlivým prvkom látky periodicky vracajú a preberajú ju na vyĕĕej úrovni (do vĕĕích podrobností, na vyĕĕej úrovni zovĕobecnenia).

Ľirálavité osnovy sú spracované tak, ěe uĽiteĽi Ľiak sa kuĽivu vracajú vo vyĽĽích kvalitatívnych rovinách.

Ad b) Rámcové osnovy stanovia len základné úlohy predmetu a poradie vyuĽovacích tém. Podrobné osnovy urĽujú v rámci kaĽdej témy i pojmy, zákonitosti, prípadne i príklady, ktoré majú Ľiaci poznaĽ. Vývoj uĽebných osnov za posledných sto rokov smeroval od rámcových osnov k osnovám podrobným, i keď ich autori sa usilujú o Ľo najstruĽnejšiu formuláciu uĽiva.

1. Ad c) Pri rieĽení osnov sa niekedy stretávame so snahou odlíĽiĽ, Ľo možno v priemere dosiahnuĽ (osnovy priemerné, normálne), Ľo tvorí bezpodmieneĽne minimum (osnovy minimálne) a Ľo je možné dosiahnuĽ ako maximum za optimálnych predpokladov u Ľiakov a za optimálnych vyuĽovacích podmienok (osnovy maximálne). Obvyklé osnovy sú priemerné; zdôrazĽovanie minimálnych poĽiadaviek je dôleĽité pre uĽiteĽov, aby si uvedomili, bez Ľoho Ľiak nemôĽe absolvovaĽ daný predmet a bez Ľoho nemôĽe postúpiĽ do vyĽĽieho roĽníka. Milan (Kips, Ambrózová, 1992)

UĽebné osnovy v SOĽSenica

V Strednej odbornej Ľkole Senica sa pri tvorbe Ľkolského vzdelávacieho programu vyuĽili uĽebné osnovy schváĽené Ministerstvom Ľkolstva Slovenskej republiky.

UĽitelia prispôsobili rozsah uĽiva pre jednotlivé predmety súĽasným podmienkam a poĽiadavkám spoločnosti a vedecko-technickému pokroku. Hlavné rozdiely oproti bývalým uĽebným osnovám sú v nových poznatkoch, technológiách, materiáloch, ktoré sa v súĽasnej dobe pouĽívajú a vyuĽívajú v daných uĽebných a Ľtudijných odboroch.

VzhĽadom k tomu, ěe rozsah práce by sa neúnosne rozrástol, keby sme chceli písaĽ o všetkých uĽebných a Ľtudijných odboroch na Strednej odbornej Ľkole v Senici, preto ako Ľro práce sa budeme venovaĽ trojroĽnému uĽebnému odboru 64 56 2 kaderník

Názov predmetu	nológia
Ľasový rozsah výuĽby	1. hodina týĽdenne 1. roĽník, 3. hodiny týĽdenne 2. roĽník, 2. hodiny týĽdenne 3. roĽník/ spolu 190 vyuĽovacích hodín
RoĽník	Prvý, druhý, tretí
Kód a názov uĽebného odboru	6456 2 00 kaderník
VyuĽovací jazyk	slovenský jazyk

Charakteristika predmetu

Odborný predmet technológia spolu s ostatnými odbornými predmetmi poskytuje žiakom teoretické vedomosti z kadernického odboru, ktoré sú základom pre praktické zručnosti a výkon kadernického povolania. Cieľom predmetu sú teoretické vedomosti o pracovisku kaderníka, použití a údržbe náradia a pomôcok, bezpečnosti a hygieny pri práci, technologických postupoch kaderníckych prác pri umývaní a ošetrovaní vlasov, vodovej ondulácii a ondulácii železom, strihaní, chemickej preparácii, odfarbovaní a farbení, o historických, módnych, spoločenských a národných účesoch, poradenskej službe, zhotovovaní vlasových doplnkov, ošetrovaní a úprave vlasových príliškov a parochní, farbení a úprave obočia a fúzov, o základoch manikúry, líčenia a starostlivosti o pleť. S neustálym dôrazom na dodržiavanie bezpečnosti a hygieny práce, estetiku a módu.

Obsah učiva je koncipovaný cyklicky. V prvom a následne druhom ročníku sa preberá základné učivo, ktoré sa prehĺbuje, rozširuje a dopĺňa o náročnejšie učivo v druhom a najmä treťom ročníku.

Vyučujúci uplatňuje medzipredmetové vzťahy s ostatnými odbornými predmetmi, najmä materiálmi a odborným výcvikom.

Dobrá úroveň získaných poznatkov v technológii a materiáloch je predpokladom úspešného vykonávania pracovných činností v odbornom výcviku. Teoretické vedomosti majú nadväznosť na odborný výcvik, kde ich žiaci aplikujú v praxi.

Vyučujúci pri výklade učiva využíva odborné literopisy, ukážky prípravkov (napr. na prospektoch jednotlivých firiem vlasovej kozmetiky), video filmy a názorné predvedenie postupov. Učivo neustále dopĺňa o novinky v odbore, nové technologické postupy, prípravky a súčasnú účesovú módu.

Na technologických cvičeniach si žiaci overujú teóriu praktickými cvičeniami podľa demonštrácie vyučujúceho.

Ciele vyučovacieho predmetu

Cieľom predmetu sú teoretické vedomosti o pracovisku kaderníka, použití a údržbe náradia a pomôcok, bezpečnosti a hygieny pri práci, technologických postupoch kaderníckych prác pri umývaní a ošetrovaní vlasov, vodovej ondulácii a ondulácii železom, strihaní, chemickej preparácii, odfarbovaní a farbení, o historických, módnych, spoločenských a národných účesoch, poradenskej službe, zhotovovaní vlasových doplnkov, ošetrovaní a úprave vlasových príliškov a parochní, farbení a úprave obočia a fúzov, o základoch manikúry, líčenia a

starostlivosti o pleť. S neustálym dôrazom na dodržiavanie bezpečnosti a hygieny práce, estetiku a módu.

Prehľad výchovných a vzdelávacích stratégií:

Vo vyučovacom predmete kaderník využíva pre utváranie a rozvíjanie nasledujúcich kľúčových kompetencií výchovné a vzdelávacie stratégie, ktoré žiakom umožňujú:

Komunikatívne a sociálne interakčné spôsobilosti

- Sprostredkovať informácie vhodným spôsobom (video, text, hovorené slovo, diagram) tak, aby každý každému porozumel,
- vyjadriť alebo formulovať (jednoznačne) vlastný názor a záver,
- kriticky hodnotiť informácie (ľasopis, internet),
- správne interpretovať získané fakty, vyvodzovať z nich závery a dôsledky.

Interpersonálne a intrapersonálne spôsobilosti

- rozvíjať prácu v kolektíve, v družnej a priateľskej atmosfére,
- osvojiť si pocit zodpovednosti za seba a spoluzodpovednosti za prácu v kolektíve,
- hodnotiť a rešpektovať svoju vlastnú prácu a prácu druhých.

Schopnosti riešiť problémy

- rozpoznávať problémy v priebehu ich chemického vzdelávania využívaním všetkých metód a prostriedkov, ktoré majú v danom okamihu k dispozícii (pozorovanie, meranie, experimentovanie, matematické prostriedky, grafické prostriedky a pod.),
- vyjadriť alebo formulovať (jednoznačne) problém, ktorý sa objaví pri ich chemickom vzdelávaní,
- hľadať, navrhovať alebo používať ďalšie metódy, informácie alebo nástroje, ktoré by mohli prispieť k riešeniu daného problému, pokiaľ doteraz používané metódy, informácie a prostriedky nevedli k cieľu,
- posudzovať riešenie daného chemického problému z hľadiska jeho správnosti, jednoznačnosti alebo efektívnosti a na základe týchto hľadísk prípadne porovnávať aj rôzne riešenia daného problému,
- korigovať nesprávne riešenia problému,
- používať osвоенé metódy riešenia chemických problémov aj v iných oblastiach vzdelávania žiakov, pokiaľ sú dané metódy v týchto oblastiach aplikovateľné.

Spôsobilosti využívať informačné technológie

- získavať informácie v priebehu ich chemického vzdelávania využívaním všetkých metód a prostriedkov, ktoré majú v danom okamihu k dispozícii,

- zhromažďovať, triediť, posudzovať a využívať informácie, ktoré by mohli prispieť k riešeniu daného problému alebo osvojiť si nové poznatky.

Spôsobilosť byť demokratickým občanom

- formulovať a prezentovať svoje postoje v priebehu ich chemického vzdelávania využívaním všetkých metód a prostriedkov, ktoré majú v danom okamihu k dispozícii,
- preukázať vlastnú zodpovednosť za zverené veci, za svoje vlastné správanie sa, zdravie a spoluzodpovednosť za životné prostredie alebo stav spoločnosti ako celku.

Odborné kompetencie

- a) Požadované vedomosti

Absolvent má vedomosti:

- O ekonomických javoch a pozná právne formy podnikania v podmienkach trhového mechanizmu,
- O materiáloch používaných v odbore, ich zložení, vlastnostiach a použití, o ich pôsobení na vlasy a vlasovú pokožku, dávkovaní a bezpečnej manipulácii s nimi
- O usporiadaní a zariadení pracoviska kaderníka, o funkciách pracovného náradia, pomôcok, prístrojoch a zariadení a ich bežnou údržbou, o pracovných postupoch kaderníckych prác, o základoch vlasovej kozmetiky, manikúry, líčenia a starostlivosti o pleť, o výrobe vlasových doplnkov a úprave parochní
- Pozná zásady prvej pomoci, vie o kožných chorobách najmä pokožky hlavy, rúk a nôh a chorobách vlasov
- O správnom kreslení náľrtov a schém vlasov, účesov, pracovných postupov a detailov, o grafickom znázorňovaní tvorivých myšlienok a líčaní odborných výkresov
- Zo všeobecnej psychológie, psychológie osobnosti, vývinovej psychológie, sociálnej psychológie, psychológie práce a aplikovanej psychológie

b) Požadované zručnosti

Absolvent vie:

- ovláda základné pracovné kadernícke postupy
- ovláda nové pracovné techniky v kaderníckej praxi
- vie vytvoriť zložitú spoločenskú a veľernú účely podľa schematického vyobrazenia a predlohy ako aj použitím a vyhotovením vlasových ozdôb

- ovláda technológiu strihania vlasov v rôznych kombináciách, nové smery pri farbení vlasov, vlasovej preparácii, melírovaní, plastickom farbení, sušení vlasov do vln
- ovláda technologické postupy pri ošetrovaní jednotlivých typov pleti,
- vykonáva všetky pracovné postupy v súlade s hygienickými a bezpečnostnými predpismi,
- základy výpočtovej techniky

c) Požadované osobnostné predpoklady, vlastnosti a schopnosti

Absolvent sa vyznačuje:

- manuálnou zručnosťou v ľinnostiach konkrétneho odboru, adaptabilitou, kreativitou, disponibilitou, spoľahlivosťou, trpezlivosťou, dôslednosťou a presnosťou, schopnosťou spolupracovať, sebadisciplínou, mobilitou, schopnosťami pracovať v tíme, budovaním imidžu firmy, pozitívnym kontaktom so zákazníkom, samostatnou prácou, dodržiavaním predpisov o ochrane spotrebiteľa, dodržiavaním firemnej kultúry, flexibilitou, profesionálnou hrdosťou, zodpovednosťou za zverený majetok, schopnosťou riešiť konfliktné situácie,
- požadovaným rozsahom zrakového poľa, priestorovým videním, rozlígovaním farieb a farebných odtieňov,
- rozlígovaním smeru zvuku a má kinestetický zmysel,
- rozlígovaním chuti, ľuchových podnetov,
- kultivovanosťou vystupovania a vzhľadu, istotou, pohotovosťou svojho vystupovania, schopnosťou sociálneho kontaktu,
- odolnosťou voľi senzorickej záťaži,
- krátkodobou pamäťou, praktickým a samostatným myslením a rozdeľovaním pozornosti.

Vyučovacie zásady

Vyučovacie zásady sú najvšeobecnejšie alebo najzákladnejšie požiadavky, ktoré v súlade s cieľmi výchovno-vzdelávacieho procesu a jeho základnými zákonitosťami určujú jeho charakter. (Petlák 2002)

Významne pôsobia na ostatné prostriedky a ľinitele súvisiace s týmto procesom.

Petlák (2002) uvádza tieto didaktické zásady:

1. Zásada uvedomelosti a aktivity ñ vyjadruje poñiadavku, aby ñiaci k uľebnej ľinnosti pristupovali uvedomele a by vlastnou aktívnu ľinnosťou získavali nové vedomosti, spôsobilosti, zruľnosti a návyky.
2. Zásada názornosti ñ vyjadruje poñiadavku, aby ñiak získaval nové vedomosti, spôsobilosti, zruľnosti a návyky na základe zmyslového vnímania predmetov a javov.
3. Zásada primeranosti ñ vyjadruje poñiadavku, aby obsah a rozsah uľiva, ale i metódy jeho sprostredkúvania ñiakom boli primerané k ich biologicko-psychologickým schopnostiam.
4. Zásada trvácnosti - vyjadruje poñiadavku, aby si ñiaci uľivo bezpečne zapamätali a aby si ho v prípade potreby vedeli vybaviť v pamäti a vyuñiť v ľinnosti.
5. Zásada systematickosti ñ vyjadruje poñiadavku logicky usporiadaného didaktického systému uľiva so zreteľom na vekové osobitosti ñiakov, ktorý si ñiaci systematicky osvojujú pod vedením uľiteľa.
6. Zásada výchovnosti vyuľovania.
7. Zásada individuálneho prístupu k ñiakom.
8. Zásada spätnej väzby vo vyuľovaní.
9. Zásada vedeckosti.
10. Zásada spájania teórie s praxou.

Vyuľbové zásady a v odbornej literatúre oznaľujú aj pojmom vyuľovacie princípy, vyuľovacie pravidlá, poñiadavky, smernice, normy, ktoré pomáhajú uľiteľovi dosahovať vytýľený cieľ Ján Amos Komenský vymenoval aľ 187 vyuľovacích zásad.

Správny výber a pouñívanie vyuľovacích zásad vo vyuľovacom procese pomáha pedagógovi pri práci v jednotlivých triedach napredovať. Zásady vyberá podľa:

- klímy v triede
- zloñenia triedy
- poľtu ñiakov
- úrovne vedomostí
- vyuľovacieho odboru v triede
- vyuľovacieho predmetu
- obsahu uľiva

Uľiteľ

Uľiteľ je rozhodujúcim ľiniteľom vo vyuľovacom procese, ľo výstiľne vyjadril K. D. Uñinskij: ...nijaký organizaľný poriadok a osnovy, nijaký umelý mechanizmus, aj keby bol ľo

najlepšie vymyslený, nemôže nahradiť osobnosť vo výchove. Bez osobného bezprostredného vplyvu vychovávateľa na zverenca nie je možná naozajstná výchova, ktorá by prenikla do charakteru. Len osobnosť môže pôsobiť na rozvoj a určenie osobnosti, len charakter môže utvárať charakter.... (Turek, 2008)

Podľa niektorých autorov učiteľské povolanie nie je možné považovať za profesiu v plnom zmysle slova. Pre profesiu alebo l'innosť profesionála sú typické tieto znaky:

1. Súbor vedomostí a zručností, ktoré presahujú vedomosti a zručnosti laických osôb
2. Zmysel pre službu verejnosti a celoživotná angažovanosť pre ňu.
3. Aplikácia výskumu a teórie v praxi.
4. Dlhá doba špeciálneho výcviku.
5. Kontrola nad licenčnými štandardmi alebo požiadavkami zaľatia výkonu príslušného povolania.
6. Autonómia v rozhodovaní vo vybraných sférach vlastnej pracovnej l'innosti.
7. Prijatie zodpovednosti za výkon l'inností a existujúci súbor výkonových štandardov.
8. Oddanosť práci a klientom.
9. Používanie administratívy na uľahčenie práce profesionálov.
10. Existencia samostatných združení (komôr) príslušníkov profesie.
11. Organizácie poskytujúce akreditáciu pre individuálnych profesionálov.
12. Etický kód, pomáhajúci riešiť sporné záležitosti pri výkone profesie.
13. Vysoký stupeň dôvery v jednotlivých pracovníkov profesie.
14. Vysoká sociálna prestíž a vysoký ekonomický status profesionálov.
15. Učiteľské povolanie sa môže považovať za semiprofesiю alebo za vyvíjajúcu sa profesiu, ktorá sa k uvedeným charakteristikám dopracováva. (Prŕcha J., 1997)

Typológia osobností učiteľov

Typológia učiteľov vychádza z typov temperamentu. Každý ľlovek je jedineľný a neopakovateľný, ľo je viditeľné navonok v jeho konaní, rozhodovaní a správaní. Dá sa povedať, že aj každý učiteľ je iný, má iné zásady vo vyuľovaní, vyhľáva rôzne metódy, ciele a hodnotenie vo výchovno-vzdelávacom procese.

E. Caselmann urľil tieto typy učiteľov:

1a) učiteľologotrop ñ filozoficky orientovaný ñ stále sa usiluje utvárať a prehľbovať svoj svetonázor a chce k tomu vychovávať aj svojich ľiakov. Takýto učiteľ veľmi sugestívne vplýva na ľiakov;

1b) uľiteľ logotrop ň odborne vedecky zameraný ň koncentruje sa na svoj vyuľovací predmet, vľade ho presadzuje, považuje ho za najdôleľiteľjľ, snaľí sa preŕ získaŕ aj svojich ľiakov. Je dobrý v oblasti vzdelávania, ale uľ menej v oblasti výchovy;

2a) uľiteľ paidotrop ň individuálne psychologicky zameraný ň zauľíma sa o jednotlivých ľiakov, o ich problémy, usiluje sa ich pochopiŕ a získaŕ si ich;

2b) uľiteľ paidotrop ň vľeobecne psychologicky zameraný ň stredobodom jeho záujmu nie sú jednotliví ľiaci, ale celá skupina ľiakov nediferencovane. (Turek, 2008)

Myslím si, ľe sa nedá presne uľľiŕ a zaľkatuľkovaŕ uľiteľdo jedného typu. Tak ako v typoch temperamentu sa jednotlivé typy mľľu nachádzaŕ na rozhraní, platí to podľ mľa aj v typoch uľiteľv. Veľľni záleľí na osobnosti uľiteľa, ale aj na okolnostiach vo vyuľovacom procese ako je klíma triedy, forma vyuľovacej hodiny, téma preberaného uľiva ...

Vyuľovacie ľtýly uľiteľv

Na základe naľich skúseností rozoznávame tieto **vyuľovacie ľtýly uľiteľv** (kritériami delenia sú: klíma na výľbe, spôsob riadenia výľby, vzľah k ľiakom):

- **Autoritatívny vyuľovací ľtýl.** Uľiteľuľľuje sám, bez spolupráce so ľiakmi, bez poznania a reľpektovania ich názorov, ľo a ako bude vyuľovaŕ, ľo majú robiŕ ľiaci. Vo výľbe vľľľinou dominuje uľiteľň prevláda jeho monológ, vyľaduje prísnu disciplínu, má od ľiakov odstup. ľiaci ho považujú za prísneho, málo tolerantného, s malým zmyslom pre humor, mnohí sa ho boja, ale reľpektujú jeho odbornosŕ.

- **Demokratický vyuľovací ľtýl.** Uľiteľrobí pravidelne sebareflexiu, zisľuje názory ľiakov na svoje uľiteľľké pôsobenie, pripúľľa diskusiu s nimi, zvaľuje a reľpektuje ich názory. Snaľí sa vytváraŕ priaznivú sociálnu klímu na výľbe, pouľľíva aktivizaľné vyuľovacie metódy a formy. Zauľíma sa o problémy ľiakov, pomáha im, je tolerantný. ľiaci si ho váľia, majú ho radi.

- **Liberálny vyuľovací ľtýl.** Uľiteľsa snaľí plniŕ svoje povinnosti, ale pretoľe je veľľni „mäkkýo a nerozhodný, ľiaci to zvyknú zneuľľívaŕ (napr. neodovzdávajú v termíne zadania, odpisujú pri písomkách, bavia sa na výľbe, pracujú nedbalo, chýba im nadľenie a pod.). Disciplína na výľbe býva uvoľnená. Stáva sa napríklad, ľe uľiteľvysvetľuje uľivo a ľiaci nedávajú pozor, bavia sa. ľiaci ho mávajú radi, ale nie vľľdy ho reľpektujú.

- **Nevyhranený vyuľovací ľtýl.** Býva typický u zaľľínajúcich uľiteľv, ktorý sa eľľe iba „hľľdajúo, sú nevyhranení. V závislosti od situácie (najmä od postojov ľiakov) sa snaľia byŕ raz autoritatívni, inokedy zasa liberálni alebo demokratickí. (Turek, 2008)

Z uvedeného podĎ mĎa vyplýva, Ĥe kaĤdý uĤiteĤ má svoj vyuĤovací Ĥýl, ktorý mu vyhovuje a predurĤujú to jeho vlastnosti osobnosti. Zo skúseností viem, Ĥe na kaĤdej Ĥkole sa nachádzajú vĤetky Ĥýly uĤiteĤov.

Majster odborného výcviku

Majster je slovo latinsko-nemeckého pôvodu

1. vedúci pracovnej skupiny
2. vyuĤený remeselník
3. umelec, prenikavo výborný znalec, odborník
4. majster Ĥportu zaslúĤilý významný Ĥportovec
5. historicky hodnosĤ magistra, uĤiteĤa slobodných umení
6. uĤiteĤtanca
7. arch. UĤiteĤ(NemelĤkayová Viera, 1998)

Majster odborného výcviku je pedagogický pracovník. Majster odborného výcviku musí mať odborné vzdelanie v danom odbore a pedagogické vzdelanie získané na vysokej Ĥkole.

Úlohou majstra odbornej výchovy spoĤíva v nadväznosti na teoretickú látku, ktorá sa preberá v odborných predmetoch. UĤí Ĥiakov vykonávaĤ praktické Ĥinnosti tak, ako ich v budúcnosti budú vykonávaĤ vo svojom povolaní. Tento odborný výcvik prebieha na strojoch a zariadeniach ako v skutoĤnom povolaní vĤĤinou v prevádzkových pracoviskách zriadených pri stredných odborných Ĥkolách, alebo v odlúĤených pracoviskách pri iných podnikoch, Ĥi u súkromníkov.

Vlastnosti majstra

Vlastnosti majstra vychádzajú z vlastností uĤiteĤa, ale pri svojej práci potrebuje nielen teoretické znalosti, ale i praktické zručnosti. VeĤký rozdiel medzi uĤiteĤom a majstrom je aj v tom, Ĥe uĤiteĤ poĤas pracovného dĤa je vo viacerých triedach a strieda aj vyuĤovacie predmety a majster je celý týĤdeĤ len s jednou skupinou.

Vlastnosti majstra:

1. Odborné vlastnosti - získava majster najĤastejĤie uĤ na odbornej Ĥkole a sú Ĥpecifické podĤa urĤitého uĤebného, Ĥi Ĥudijného odboru. MôĤeme ich rozdeliĤ na:

- a.) teoretické vedomosti
- b.) praktické zručnosti

2. Pedagogické vzdelanie Ĥ získava na vysokej Ĥkole

- a.) pedagogické minimum
- b.) bakalárske Ĥ majster odbornej výchovy

3. Osobné vlastnosti ň sú dané temperamentom, charakterom, skúsenosťou...

Každý majster sa musí odborne vzdelávať vo svojom odbore. Pre vzdelávanie sa využíajú rôzne odborné kurzy, semináre, súťaže ale i informačno komunikačné technológie.

Ďiaci stredných škôl

V minulosti sa používal pre Ďiakov Učňovských škôl, neskôr stredných odborných učilí, termín učeň. Nový školský zákon z roku 2008 zaviedol pojem Ďiak.

Na stredné odborné školy prichádzajú Ďiaci v období prelomu pubescencie a adolescencie, v ktorom sa ustáňuje a končí telesný i duševný vývin.

Adolescenti majú niektoré znaky spoločné s pubescentmi (preto sa ľlovek vo veku od 10 do 20 rokov nazýva tínedžer), ale sú medzi nimi aj kvalitatívne rozdiely. Na začiatku adolescencie je biologicky zrelý jedinec a na jeho konci psychologicky a sociálne zrelý jedinec, ktorý ukončil svoju profesionálnu prípravu a je schopný postarať sa sám o seba, uhlívať sa. Aj v období adolescencie býva hlavnou ľinnosťou ľloveka učenie sa, najmä v podobe špecializovanej prípravy na budúce povolanie. (Turek, 2008)

Charakteristika absolventa v odbore kaderník

Absolvent trojročného učebného odboru 6456 2 kaderník po ukončení štúdia úspešne vykonanou záverečnou skúškou získava prvú kvalifikáciu na úrovni stredného odborného vzdelania. Po ukončení prípravy samostatne zvládne základné zložené technológie ošetrovania a úpravy vlasov a pleti. Zvláda náročné úlohy zvyšovania úrovne a kvality poskytovaných služieb.

V rámci pracovnej pozície sú na absolventa kladené veľmi vysoké požiadavky na krátkodobú pamäť, schopnosť pracovať v tíme a schopnosť sociálneho kontaktu. Vysoké nároky sú dané aj na rozsah zrakového poľa, priestorové videnie, rozlišovanie zvuku, udržiavanie rovnováhy, rozlišovanie ľuchových podnetov, rozdelenie pozornosti, praktické myslenie, písomný a slovný prejav, prispôsobivosť, flexibilitu, sebakontrolu, sebaovládanie, samostatnosť, kultivovanosť vystupovania a vzhľad, istotu a pohotovosť vystupovania. Požiadavky sú kladené aj na rozlišovanie farieb a farebných odtieňov, rozlišovanie chuti, samostatné myslenie a odolnosť voči senzorickej záťaži.

Povolanie kaderník nie je vhodné pre Ďiakov s ochorením obmedzujúcim výkon tejto pracovnej pozície. Presné posúdenie zdravotného stavu s následným odporúčaním alebo neodporúčaním výkonu tejto pozície je možné iba po konzultácii s lekárom. Absolventi sa uplatnia v pracovných pozíciách ako v oblasti kaderníctva a kozmetiky a to v kaderníckych a kozmetických salónoch, menších firmách, v ľhivnostenských zariadeniach, prevádzkach

televízie, v divadle, kúpeňských zariadeniach, na lodiach, v hoteloch ako aj v predaniach s kaderníckymi a kozmetickými prípravkami.

Absolventi získajú schopnosť komunikovať v cudzom jazyku – anglickom alebo nemeckom. Riešiť problémové úlohy a pracovať v skupine. Aktívne sa zapájať do spoločnosti a svoje vedomosti a zručnosti priebežne aktualizovať. Budú schopní prijímať zodpovednosť za vlastnú prácu a za prácu ostatných. Po absolvovaní vzdelávacieho programu získajú zručnosti pri práci s osobným počítačom a internetom. Naučia sa efektívne využívať informálne a komunikačné technológie pre svoj osobný rast a výkonnosť v práci.

Po ukončení štúdia získava absolvent výučný list, vysvedčenie o záverečnej skúške. Môže pokračovať v štúdiu pre absolventov trojročných učebných odborov v rámci denného alebo diaľkového štúdia na úrovni ISCED 3A. Svoju kvalifikáciu môže zvyšovať rôznymi vzdelávacími cestami. Kompetenčný profil absolventa sme vytvorili na základe kompetencií uvedených v ČVP a analýzy povolania v priamej spolupráci so zamestnávateľmi. Analýza povolania je súčasťou Analytickej štúdie. Týmto má absolvent učebného odboru garantované získanie aktuálnych vedomostí, zručností a kompetencií v závislosti od potrieb zamestnávateľov.

Príprava na vyučovaciu hodinu

Škola: Stredná odborná škola, V. Paulinyho – Tótha I. 31/5, 905 01 Senica

Ročník: Tretí

Predmet: Technológia

Tematický celok: Ošetrovanie a regenerácia vlasov

Téma: regeneračné prostriedky

Dátum: 15.4. 2014

Vyučujúci: Ing. Monika Kodajová

Ciele vyučovacieho dňa

Výchovno-vzdelávacie ciele

- žiak sa naučí regeneračné prostriedky
- žiak bude vedieť vybrať správne regeneračné prostriedky pre daný typ zákazníčky
- žiak bude vedieť využiť teoretické poznatky v praktickej činnosti

Metódy:

- otázky a odpovede, vstupný monológ, práca s interaktívnou tabuľkou

Forma:

- vyučovací hodina základného typu

Materiálové prostriedky

- interaktívna tabuľa, obrázkový materiál

Štruktúra vyučovacieho dňa

E.	ÚČELOVÁ SITUÁCIA	METÓDA	FORMA	UP- DT	EAS
1.	Zápis do triednej knihy	-	-	-	5
2.	Motivácia	Vstupný monológ, otázky a odpovede, ukážky regeneračných prostriedkov	Frontálna	Interaktívna tabuľa	10
3.	Expozícia nového učiva	Výklad: prezentácia nového učiva pomocou interaktívnej tabule a internetu, monológom, riadené otázky	Frontálna, individuálna	Interaktívna tabuľa	25
4.	Zadanie domácej úlohy	Zadanie domácej úlohy	samostatná	Zapísanie domácej úlohy	5

Scenár vyučovacieho dňa

UČITEĽ	ŽIAK
1. Organizačná príprava - zápis do triednej knihy - kontrola prítomnosti žiakov	- týždenníci nahlásia chýbajúcich žiakov
2. Motivácia Otázky: - Videli ste poškodené vlasy? - Čo si myslíte „je nutné sledovať nové regeneračné prostriedky a ak áno prečo?“ - Podľa akých kritérií zvolíte regeneračné prípravky? Práca s interaktívnou tabuľou: - Ukážka regeneračných prípravkov	- odpovede žiakov na motivačné otázky - zapojenie myslenia žiakov v súvislostiach - sledovanie tabule
3. Expozícia nového učiva Výklad: rozdelenie regeneračných prípravkov využitie regeneračných prípravkov	Aktívne sledovanie výkladu , pripomienky a otázky
4. Zadanie domácej úlohy Nalepenie prípravkov na jednotlivé typy vlasov do zožita	-Zapísanie domácej úlohy

REGENERAČNÉ ZÁBALLY

sa používajú na ošetrovanie
suchej a poškodennej vlasovej
stonky a pokožky hlavy

Ing. Monika Kodajová

DRUHY PODĽA KONZISTENCIE:

- ◉ *krémové*: hustejšie, na hĺbkovú regeneráciu
- ◉ *emulzné*: redšie s obsahom vody, na povrchovú regeneráciu
- ◉ *penové*: v aerosólovom balení, bez splachovania
- ◉ *olejové*: ricínový alebo olivový olej s vaječným žĺtkom na veľmi poškodené vlasy
- ◉ *práškové*: rastlina hena na pestovanie vlasov
- ◉ *gélové*: zvlhčujú vlasovú stonku
- ◉ *tekuté*: prenikajú do vlasovej štruktúry

POUŽITIE PODĽA KVALITY VLASOV

- ◉ Prípravky na regeneráciu vlasov
- ◉ Prípravky na pestovanie vlasov

ZLOŽENIE:

- ◉ *tuky*: lanolín, lecitín, glycerín rastlinné a minerálne oleje odolávajú chemikáliám
- ◉ *bielkoviny*: proteíny, rastlinné alebo živočíšne aminokyseliny nahrádzajú medzibunkové a spevňujúce tmele vo vlasovej štruktúre
- ◉ *voda*: dodáva vlasom vlhkosť
- ◉ *slabé organické kyseliny*: slabo kyslá reakcia pH 5,5
- ◉ *priaznivo pôsobiace látky*: rastlinné extrakty, ovocné vosky, vitamíny, med, síra

POVRCHOVÁ REGENERÁCIA

- ◉ Je vhodná na pestovanie vlasov
- ◉ Používa sa po umytí vlasov

HĽBKOVÁ REGENERÁCIA

- ◉ Je vhodná na regeneráciu vlasov
- ◉ Regeneruje poškodené vlasy po:
 - farbení a odfarbovaní vlasov
 - trvalej ondulácii
 - melírovaní vlasov

PRACOVNÝ POSTUP POVRCHOVEJ REGENERÁCIE

- ◉ prípravky nanášame na umyté, mokré vlasy
- ◉ oplachové prípravky nanesieme, prečesáme (2. min.) a opláchneme
- ◉ neoplachové prípravky nanesieme a ďalej pokračujeme bez opláchnutia v úprave

PRACOVNÝ POSTUP HĽBKOVEJ REGENERÁCIE

- ◉ prípravky nanášame na umyté, mokré vlasy
- ◉ prípravok rovnomerne nanesieme na vlasy
- ◉ vlasy prikryjeme igelitovou čiapkou
- ◉ doba pôsobenia je 20 min.
- ◉ pri zahriatí climazonom 10 min.
- ◉ po dobe pôsobenia vlasy opláchneme teplou vodou

DOMA VYROBENÉ PRÍPRAVKY NA HĽBKOVÚ REGENERÁCIU

- ◉ nanášame medzi dvoma umytiami

Žltkový zábal pripravíme tak, že žltok postupne vymiešame s olejom a pridáme citrónovú šťavu, je vhodný na veľmi poškodené vlasy

DOMA VYROBENÉ PRÍPRAVKY NA POVRCHOVÚ REGENERÁCIU

- ◉ sú oplachy na vlasy po umytí

Žihľavový odvar sa používa na reguláciu rastu vlasov

Harmančekový odvar je vhodný na blond vlasy a proti masteniu vlasov

Sebareflexia zo sociálno-pedagogického výcviku pre učiteľov stredných odborných škôl

Spôsob odmeňovania pedagogických pracovníkov nás núti zháňať kredity a zvyšovať si kvalifikáciu. Každý pedagóg má teoretickú možnosť o toto zvýšenie. Málokto si však môže prakticky dovoliť platiť si školenia a je málo riaditeľov škôl, ktorý učiteľov pustia počas školského roka na školenie.

V strednej odbornej škole nám bola ponúknutá možnosť zúčastniť sa dvojročného školenia po ukončení ktorého môžeme získať kredity v záručnej výške. Hlavným ukazovateľom bola pre mňa práve skutočnosť, že školenie prebiehalo na našej škole a bolo zadarmo. Za seba môžem povedať, že som presne nevedela do čoho idem. Dostali sa po mňa len tieto informácie.

Na začiatku školenia nám bolo vysvetlené čo je cieľom školenia a ako môžeme vytúžené kredity získať. Nastalo u mňa sklamanie. Myslela som si že si odsedím dva dni, niečo si zapíšem urobím test a dostanem kredity.

Postupom odbíjania hodín prvého roka som sa zapájala do diania v triede a niektoré aktivity ma začali baviť. Dalo by sa povedať, že som sa do záručnej miery uvoľnila a zabávala. Boli aktivity, ktoré ma bavili viac ako napríklad priraňovanie životných osudov podľa fotografie, rozpoznanie pravdivého príbehu z rozprávania lektorky ale najviac ma zaujala hra prales.

Počas školenia som si uvedomila aká je dôležitá motivácia. Ani neviem ako mi tieto dva dni ubehli. S kolegami sme sa spoznali z inej strany, spolu sme sa zabávali, smiali a spolupracovali.

Dnes, keď píšem tieto riadky, mám dobrý pocit a usmievam sa nad zážitkami, ktoré sme spolu zažili. V dobrom spomínam na lektorky projektu, na ich nadšenie a odovzdanie nám kúska seba. To je to čo chcem robiť aj naďalej. Nielen odovzdávať vedomosti a zručnosti svojim žiakom, ale dať im kúsok zo seba. Naučiť ich spolupracovať so svojim okolím, hľadať nové spôsoby riešenia problémov a pozrieť sa na svet aj z inej strany. Svoju prácu mám rada. V minulosti mi jedna žiačka povedala: Pani učiteľka, keď vy nás dokážete tak nablázniti. Bolo to v súvislosti s programom, ktorý sme pripravovali v kultúrnom dome v Senici a po jeho skončení ich ostatní učitelia chválili. Vtedy som si prvý krát uvedomila, že dokážem žiakov motivovať a jej výraz nablázniti to rada používam aj teraz. Tento projekt mi pripomenul aj túto bývalú žiačku a pevne verím, že svoju prácu budem stále vykonávať s nadšením. V dnešnej dobe som rada za každého spokojného žiaka, ktorý ma aj po rokoch na ulici pozdraví a vykonáva svoje povolanie.

Ing. Monika Kodajova

SOŠ Senica,

ul. V. P. Tótha č.31/5, 90501 Senica

e-mail: monikakodajova@zoznam.sk

Zoznam použitých zdrojov:

- HRMO, R.- TUREK, I. et al. 2003. *Doplňujúce pedagogické štúdium: Kurikulum následného doplňujúceho pedagogického štúdia učiteľov technických predmetov na stredných školách, absolventov univerzít technického zamerania*. Bratislava: STU. KIPP MtF STU, 2003. ISBN 80-227-1900 9.
- KIPS M.- AMBRÓZOVÁ O.1992. *Pedagogika*. v Bratislava: Univerzita Komenského, 1992. ISBN 80-223-1265-7.
- NEMELKAYOVÁ V. 1998. *Poslanie majstra odborného výcviku*. záverečná práca, v Bratislave, 1998.
- PETLÁK E. 1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 1997. ISBN 80-88778-49-2.
- PRŤ CHA J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- SOĽ Senica, *Školský poriadok*, dostupné na internete www.sogsenica
- SOĽ Senica, *Pracovný poriadok*, dostupné na internete www.sogsenica
- Štátny vzdelávací program v učebných a študijných odboroch v SOĽ v Senici
- Učebné dokumenty pre stredné odborné učilišťa*, schválené Ministerstvom školstva Slovenskej socialistickej republiky, Alfa, 1988
- TUREK I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Edícia Ekonómia, spol. s. r. o., 2008. ISBN 978-80-8078-198-9.

8. ASERTIVITA V SOCIÁLNEJ INTERAKCII V PRÁCI UČITEĽA STREDNEJ ODBORNEJ ŠKOLY

Alena Mrázková

Každá sekunda nášho života je novou a jedinečnou chvíľou vesmíru, chvíľou, ktorá sa už nikdy nezopakuje... A čo my učíme naše deti? Učíme ich, že dva a dva sú štyri a že Paríž je hlavným mestom Francúzska.

Kedy ich začneme učiť aj to, čím sú ony? Každému dieťaťu by sme mali povedať: Vieš, čo si? Si zázrak. Si jedinečný. Vo svet svetom stojí, ešte tu nebolo také dieťa, ako si ty. Tvoje nohy, ruky, šikovné prsty, tvoje pohyby... Áno, ty si zázrak. A keď vyrastieš, dokážeš ublížiť niekomu, kto je takisto zázračný ako ty?ó

Pablo Casals

Tento citát vystihuje ľloveka ako jedinečnú osobnosť, ktorá má už od narodenia predpoklady byť osobitnou bytosťou schopnou zdravo presadzovať vlastné názory. Nebyť pasívnym tvorom a nebyť ani agresorom, byť spokojný so sebou samým a nestrátiť sa vo svete plnom rôznych jedinečných bytostí.

Práca učiteľa nespoľíva len vo vedomostiach, ktoré sa ťlaiaó ťiakom do hláv, ale spoľíva aj v tom, ako učiť ťiaka byť ľlovekom, ktorý sa vo svete nestratí a nepresadzuje sa na úkor iného ľloveka.

Byť asertívnym je prácou ľi schopnosťou učiteľa, a zároveň je to niečo, čo má učiteľ naučiť aj svojho ťiaka. Stopnúť agresívne správanie, ktoré je príliš útočné, dobyvačné, výbojné a naťartovať nesmelých, aby nemali strach vysloviť svoj vlastný názor, aby sa nehanbili za to, že nejaký názor majú. Pomôcť utláčaným vedieť sa prejaviť, stopnúť agresorov vo svojej neotesanej dobyvačnosti (podrobnejšie napr. Tamágová ť Barnová, 2011).

Nájsť zlatú strednú cestu, ktorá pripúťta, že ľlovek nie je neomylný, každý sa môže myliť, a že právd je vo svete veľa a každý ju môže mať a môže ju aj vysloviť bez toho, že by bol jeho názor potieraný. Ukázať, že názory sa pod vplyvom okolností dajú meniť bez toho, aby ľlovek stratil svoju tvár.

Byť asertívnym učiteľom, je úlohou učiteľa nie len strednej odbornej školy, ale učiteľa každej školy, základnej školy, gymnázia i vysokoškolského pedagóga. Pretože každý učiteľ má byť pozitívnym vzorom pre svojich žiakov i študentov. Každý dobrý učiteľ sa vie prejavíť a dokáže si vybudovať rešpekt na základe svojej silnej osobnosti.

V školskom procese ide o vzájomné pôsobenie, pri ktorom správanie sa jedného je podnetom pre správanie sa druhého, a naopak. Učiteľ podnecuje žiakov a žiaci podnecujú učiteľa. Je to vzájomná interakcia, v ktorej má každý právo prejavíť svoj vlastný názor, ale po vlastnom uvážení a primeraným spôsobom, nenásilnou formou dosiahnuť kompromis.

V prostredí strednej odbornej školy však nejde len o prácu učiteľa, ale aj majstra odbornej výchovy, kedy žiak pozoruje svojho majstra, ktorý má byť pre neho vzorom profesionality, príčom sa u ňí napodobňuje jeho činnosť, ktorú vykonáva a vykonáva ju s vedomím, že svoje vedomosti v odbornej činnosti môže predávať žiakovi, aby vedel, že je vo svojom odbore dosť dobrý nato, aby sa v ňom presadil. Má sa presadzovať nie len svojimi vedomosťami o danom odbore, ale aj svojím správaním. Majster u ňí žiakov správať sa primerane, neukazovať, že je odborník najväčší na svete, ale s pokorou a s vedomím, že vždy existujú veci, o ktorých vieme menej, a preto neexistuje len naša pravda a náš jediný názor na vec.

Asertivita

Slovo asertivita znamená nenásilne presadzované sebavedomie, pevné prejavenie vlastného názoru, trúfalosť. (<http://www.cudzieslova.sk/hladanie/asertivita>)

Vo všeobecnosti je asertivita pokladaná za schopnosť a komunikačnú schopnosť vyjadrovať svoje pocity, názory, nálady a v neposlednom rade svoje potreby. Je schopnosťou komunikovať, súhlasiť aj nesúhlasiť, chváliť aj kritizovať, žiadať, a to všetko v rámci strednej cesty, bez pasívneho i agresívneho správania. Asertívny človek dokáže vyjadriť svoj názor a akceptovať názory ostatných, híje slobodne, a pritom neobmedzuje svojím konaním a správaním iných.

Ide taktiež o schopnosť povedať ANIE, nebyť príliš submisívnou bytosťou a nachádzať v osobnom živote, a tiež v profesionálnom živote kompromis, ktorý dokáže uspokojiť všetky strany. Nejde o tvrdé presadzovanie seba samého a o presadzovanie svojich vlastných cieľov. Je to akýsi kompromisný spôsob presadzovania sa, ktorý je spojený s pozitívnym vnímaním druhých, umením náležať ostatných. Asertívny človek dáva priestor všetkým názorom, nie len svojím vlastným a svoju vlastnú sebaúctu spája s úctou k druhým. A tým sa odlišuje od pasívneho človeka a od agresora. Aby sme lepšie pochopili význam a charakteristiku

asertívneho ľloveka, vysvetlíme si pojmy súvisiace s týmto termínom a uvedieme typ asertívne sa správajúceho jedinca, ktorý je medzipólom pasívneho a agresívneho ľloveka.

Asertívne správanie je teda popisované ako medzipól pasívneho a agresívneho správania. Viň obrázok a tabuľka.

(zdroj:http://evyna.pef.czu.cz/files/CD/novy_kurz1/resources/3/Obecne_pojmy_definice_asertivity.htm)



PASÍVNY ĽLOVEK	ASERTÍVNY ĽLOVEK	AGRESÍVNY ĽLOVEK
poruĽuje vlastné práva	berie do úvahy vlastné práva i práva inĽých	nereĽpektuje práva inĽých
Tendencie vyhĽbať sa konfliktom	Priama, otvorená komunikácia	Tendencie dosiahnuť svoj cieľ
Sklopené oľi, pohľad dole, nepozera sa priamo do oľi	priamy, priateľskĽý pohľad	NepriateľskĽý, prenikavĽý pohľad
ZhrbenĽý postoj, poklesnuté ramená	Stojí rovno, uvoľnene	Postoj je rigidnĽý, naklápa sa dopredu
Nervózne gestá, prehnané prikyvovanie, zakrývanie úst	Uvoľnené gestá, sebaistá gestikulácia	Ruky dané v bok alebo zaťaté pästi, skriťnené ruky na prsiach
SlabĽý, tichĽý, váhavĽý hlas	Primerane silnĽý hlas	PríliĽ hlasnĽý, povýĽeneckĽý
Výroky typu: AĽ Má pravdu, AĽ NezáleĽí na tom, ľo si ja myslím	Výroky typu: AĽ Toto si myslím, AĽ Takto to vidím, AĽ Takto to cítim	Výroky typu: AĽ AĽ mám pravdu, AĽ Pokiaľ si myslím nieľo iné, tak to nie je správne
<u>Pri konflikte:</u> BezmocnĽý, depresívny, zniťnená sebaúcta	<u>Pri konflikte:</u> rieĽí problém, zdravá sebadôvera	<u>Pri konflikte:</u> Frustrácia, pochybná sebaúcta, pocit viny

Pasivita

Pasívny ľlovek sa nevie presadiť, vždy sa snaží vyhnúť konfliktom a nedokáže povedať nie, i keď to, čo sa od neho hľadá, je pre neho neprijateľné. Chýba mu viera v samého seba, sebaistota. <http://www.cudzieslova.sk/hladanie/pasivita>)

Agresia

Naopak agresor je typ ľloveka, ktorý sa presadzuje za každú cenu. Nevie sa ovládať, je netaktný, ľasto poniľuje, zosmieľuje a manipuluje ostatných. Prostriedky na dosiahnutie svojho cieľu volí nevhodne. Nie je vylúľené, ľe pre dosiahnutie cieľu pouľije aj fyzické násilie, násilie, rozbíjanie a v krajnom prípade aj zabitie. <http://www.cudzieslova.sk/hladanie/agresia>)

Tieto dva typy ľľdí sú problematickým typom pre seba, ale aj pre svoje okolie. Najvhodnejším je typ asertívneho ľloveka, ktorý hovorí, čo si myslí, jedná podľa toho, ako cíti alebo vidí situáciu. Vie brať ale aj dávať. Presadzuje svoje poľiadavky, no dokáže povedať ľ NIE. Reľpektuje každého a pristupuje na kompromis. Pod váhou argumentov dokáže zmeniť svoj názor.

Čo platí pre ľloveka vo všeobecnosti, platí aj pre povolanie uľiteľa. Pasívny uľiteľ je ľľhko manipulovateľný ľľiakmi. Nemá reľpekt a nevie si ho svojim submisívnym správaním ani vybudovať. Je ľľhko ovládateľný a ľľhko sa mu bojuje o akýkoľvek kúsok autority. Neváľhi si ho okolie a nevie sa presadiť, nech by bol akokoľvek vzdelaný a mal vedomosti, ktoré by oľarili aj vševeda, nedokáže zaujať ľľiakov uľ ľen svojím pasívnym prístupom. Len aby mal pokoj a vyhol sa konfliktom je ochotný pripustiť, ľe zelená je vlastne ľervená. Po ľase ho práca psychicky zniľí a bude sa cítiť nedocenený. Ako sa hovorí ľľiaci mu ľľkáľu po hlaveó, nech povie ako má byť, nikdy tak nie je. Stále ustupuje zo svojich poľiadaviek aľ vyhoríó a nepoľhaduje niľ.

Agresívny uľiteľ je diktátor. Môľe byť postrachom všetkých ľľiakov. Navonok sa zdá, ľe je reľpektovaný, ale nejedná sa o reľpekt, ale ľen strach, ktorý v ľľiakoch vzbudzuje nevôľľ, nechujú v krajnom prípade aľ nenávisť. ľľiaci si ho neváľhia, ba pociťujú aľ ľľastolnú

nevraňivosť, ktorá pretrváva dlhodobo aj po ukončení štúdia. Tento typ musí mať vždy pravdu a nepripúšťa, že nie je neomylný a nemusí mať vždy pravdu, že jeho názor je jediný ten najsprávnejší. Jeho predmet je najdôležitejší so všetkých predmetov a každý ho musí ovládať, lebo ho spoločnosť bude vnímať ako nulu, tak ako ho vníma tento učiteľ. Donúti žiakov naučiť sa preberanú látku, ale iba z krátkodobého hľadiska. Skôr vzbudí odpor k predmetu, ktorý vyučuje. Taktiež ho práca zníži, ľasom sa stáva nervovo labilnejším. Takýto učiteľ je autoritou, len osobou, ktorú treba na hodinách pretrpieť. Je to typ učiteľa, ktorý nepozera na žiaka ako na partnera vo vzdelávaní, ale na opicu, ktorú má vycvičiť k vlastnej spokojnosti. Takýto typ učiteľa je schopný žiaka slabšej povahy ponižovať a urážať, systematicky ničiť jeho osobnosť a vyvolávať v ňom pocity neschopnosti. Zatiaľ čo silnejší žiak sa bude snažiť toto správanie učiteľovi oplácať a pokúšať sa ničiť jeho. Takáto osobnosť učiteľa naruší celkovú klímu v triede, a tým naruší celkový priebeh vzdelávania.

Asertívny učiteľ je typ učiteľa, ktorý je vo všeobecnosti obľúbený. Je pre neho prirodzené byť autoritou, ale nie zvrchovaným vládcom. Vie dávať a vie aj prijímať. Priblihuje sa žiakom svojim porozumením a správaním. Dokáže si nájsť cestu aj k problematickým typom žiakov. Dokáže nájsť kompromis bez toho, aby stratil tvár vedúcej osobnosti. Je to učiteľ, ktorý vie povedať: Áno máte pravdu! a uvedomuje si, že aj ako učiteľ je neomylná bytosť. Žiaci ho nadšene uvítajú na hodinách, ale aj mimo nich. Je to ten typ učiteľa, ktorého, keď žiak stretne v meste, neprechádza na druhú stranu a nevyhýba sa mu, a to ani po rokoch po ukončení štúdia, na rozdiel od pasívneho a agresívneho typu učiteľa. Žiaci sa s radosťou zapájajú do úloh, ktoré im dáva, pretože jeho cieľom je naučiť aj pochopiť žiakov. Dáva im kus svojej osobnosti a na oplátku dostáva kus tej ich. Sú mu vďační a vždy mu radi pomôžu a zapájajú sa do aktivít, ktoré im predostiera s radosťou. Je priateľský, ale je vnímaný ako autorita. Stáva sa z neho kúsok rodiča, priateľa, člena rodiny a zároveň je stále učiteľom. Komunikuje priateľne a nedáva žiakom pocit, že nie sú mu rovní.

Ľlovek a teda aj učiteľ sa môže asertívne prejavovať vďaka komunikácii. Najväčším nástrojom učiteľa je komunikácia. Nástrojom komunikácie sú slová, ktoré môžu spĺňať funkciu materského pohladenia, ale aj ostrého nástroja určeného na ublíženie. Takže asertívny ľlovek vyžaduje aj komunikačné prostriedky vhodné na zdravú komunikáciu. Taktiež takýto ľlovek eliminuje pri riešení konfliktov agresivitu / agresívne konajúca osoba porušuje práva iných / i pasivitu / pasívna osoba sa vlastných práv vzdáva /. Rešpektuje svoje práva i práva

iných a týmto spôsobom sa každý stáva víťazom a nikto neprehráva. Učiteľ komunikuje so žiakmi primeraným spôsobom a neukazuje svoju nadradenosť.

.Asertívne riešenie konfliktov vedie

- k sebaapresadzovaniu,
- k vnútornej spokojnosti,
- k spolupráci,
- k rozvoju priateľstva,
- k pocitu spolupatričnosti,
- k uspokojeniu potrieb všetkých zúčastnených.
- k ovládaniu sa

(Novák, 2012)

Takéto riešenie konfliktov vedie ku kvalitnému spoločenskému životu a styku s verejnosťou. Ľlovek, učiteľ či hoci kto, kto rieši konflikty asertívne vedie nie len sám seba, ale aj svoje okolie k pokojnému psychickému stavu, ktorý je nutný pre fungovanie ľloveka v spoločnosti. Takýto ľlovek sa dokáže presadiť, je sám so sebou vnútorne spokojný, vie spolupracovať s okolím, dokáže sa ovládať v hraničných situáciách a vie uspokojiť svoje vlastné potreby rovnako ako aj potreby iných. (Novák, 2012)

Učiteľ, ktorý dokáže asertívne riešiť konflikty je obľúbeným učiteľom v pracovnom kolektíve a pozitívnym vzorom pre svojich žiakov.

Preto by sa mal učiteľ každého typu školy správať asertívne. Mal by byť schopný v rámci komunikácie vyjadrovať svoje myšlienky, pocity, názory, nálady. Mal by vedieť komunikovať so žiakmi a vedieť nájsť kompromis medzi žiakmi a svojou vlastnou osobou. Nie je úlohou učiteľa vzbudzovať v žiakoch strach neprimeraným spôsobom, agresívnym správaním, ale ani učiteľ nesmie byť bojazlivý a báť sa konfliktov so žiakmi, či rodičmi. Taktiež musí vedieť povedať ANIE a zároveň poľúvať a objektívne hodnotiť, akceptovať názory žiakov. Učiteľ by sa nemal presadzovať v zmysle 1. Božieho prikázania. Budovanie rešpektu nie je o vzťahu dominancie a submisivity, ale o hľadani kompromisov a vážení si seba samých jednotlivo i v skupinách.

K zvýšeniu kvality života ľloveka, môže viesť zmena neasertívneho správania k asertívnemu správaniu, takáto zmena sa stáva prínosom nie len pre seba samého, ale aj pre okolie. Takáto zmena je vždy výhodnejšia ako manipulativnosť a vyplýva z nej priaznivá spätná väzba (podrobnejšie napr. Rozvadsky-Gugová, 2013).

Ak hovoríme v zmysle kvality života, dá sa pod ňá takýchto pravidiel zmeniť aj kvalita učiteľa.

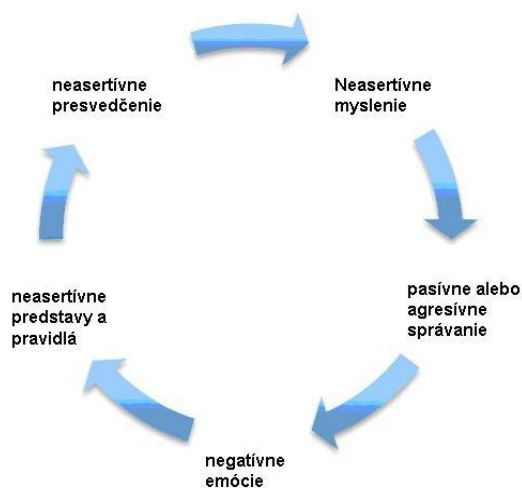
Takáto zmena je možná : pochopením neperspektívnosti neasertívneho správania,
osvojením si *filozofie* asertívneho správania sa,
dôkladným a vytrvalým nácvikom situácií s uvedomením si
asertívnych práv a s využitím rôznych asertívnych komunikačných techník,
prerastaním asertivity do zautomatizovaného (neuvedomelého)
ľudského správania sa,
(Novák, 2012)

Týmto spôsobom si môže každý zvýšovať kvalitu svojho života. Z neasertívneho učiteľa sa môže stať asertívny učiteľ a pozitívne ovplyvňovať žiaka, jeho vlastný postoj k asertívnemu správaniu a celkových postojov v živote každého človeka.

Tréning asertivity a asertívne techniky:

Existuje mnoho techník ako nacvičovať asertivitu. Dajú sa navštevovať, ale stačia aj bežné tréningy, ktoré môžeme precvičovať v každodennom živote. Cieľom je vyhnúť sa zaľahovanému kruhu neasertívneho správania:

Obrázok zdroj: <http://www.mindset.cz/akce-a-kurzy/2308-jak-se-naucit-asertivite/>



Medzi učiteľmi sa v súčasnosti nájdu už aj takí, ktorí zmenili svoj pohľad na reakcie svojich žiakov a oceňujú aj prejavy, ktoré boli skoršie považované za drzosť a neposlušnosť. Uznávajú, že v súčasnosti je dôležité pestovať v žiakoch zdravé sebavedomie a presadzovanie sa. Nie je potrebné používať zastarané metódy viedenia vedomostí, ale zmeniť celkový prístup k žiakovi s rýchlo sa meniacou dobou. Stále má zaisťovať autoritu a má mať moc a silu, ale má pri tom využívať svoju osobnosť a nie vyvolávať odpor a nenávisť.

(<http://www.asertivita.cz/35-trenink-asertivity-jako-soucast-sebepece-a-prace-na-osobnosti-ucitele-nabidka-programu-v-ramci-projektu-pestovani-vztahu-zak-ucitel-rodice.html>)

Žiak do školy chodiť musí a učiteľ tiež musí pracovať, a preto obaja musia nájsť spoločnú cestu. Pre oboch bude oveľa lepšie ak sa do školy budú tešiť a nebudú už ráno vstávať s odporom jeden voči druhému.

Asertivitu učiteľ využíva na vymedzenie mantinelov vo vzťahu žiak a učiteľ musia sa navzájom rešpektovať a pestovať tento vzťah. Učiteľ sa má stať vzorom pre žiaka. Nie je síce v ňakej pozícii, ale zvládne to, ak naozaj chce a vidí v svojej práci zmysel.

Každý učiteľ sa najprv musí naučiť poľúvať seba samého, druhých ľudí a vnímať svoje emócie s nadhľadom. Musí nájsť cestu medzi pasivitou a agresiou. Teda cestu asertívneho správania sa. (<http://www.asertivita.cz/35-trenink-asertivity-jako-soucast-sebepece-a-prace-na-osobnosti-ucitele-nabidka-programu-v-ramci-projektu-pestovani-vztahu-zak-ucitel-rodice.html>)

Na nácvik asertívneho správania sa využívajú asertívne techniky:

"Pokazená gramoplasta" : opakujeme, čo chceme dosiahnuť a to pokojne a vytrvalo, bez vopred pripravených argumentov alebo hnevu. Táto technika umožňuje ignorovať argumentatívne pasce.

Prijateľný kompromis: cieľom je dosiahnutie kompromisu, zohľadňuje psychickú pohodu, teda víťazstvo oboch.

Sebaotvorenie: uvoľňuje sociálnu komunikáciu a redukuje manipuláciu. Podstatou je otvorené vyjadrovanie osobných myšlienok, pocitov, pohnútok. Umožňuje prejaviť citové reakcie, je to osobnejšia metóda, založená na dôvere a otvorenosti partnera.

Technika otvorených dverí alebo asertívneho súhlasu: je založená na zvládaní kritiky. Vychádza z asertívneho práva "robiť chyby a byť za ne zodpovedný" a z práva "byť sám sebe najdôležitejším sudcom".

Negatívne opytovanie: umohŕuje bliŕšie spresniŕ kritiku, priŕom na kritiku nereagujeme obranou, odvetou a ani popieraním.

Selektívne ignorovanie: technika umohŕujúca vyrovnávaŕ sa s kritikou. Na manipulatívnu, nevecnú, príliŕ všeobecnú kritiku nereagujeme, len dáme struŕne najavo, ŕe sme poŕuli. Táto technika umohŕuje vyhnúŕ sa skratkovitým reakciám najmä na opakovanú a všeobecnú kritiku a vedie kritizujúceho k väŕšej asertivite. (<http://blog.radek-karban.cz/stitky/asertivni-techniky/#sthash.CqcBBzOe.dpuf>)

Ak sa uŕiteŕ aj ŕiak nauŕí asertívnemu správaniu, nebude mať problém vyjadriŕ svoj vlastný názor a ten sa snaŕiŕ aj presadiŕ.

Ako teda prirodzene presadiŕ svoj názor asertívnym správaním?

Kaŕdý z nás vie rozprávaŕ. Má schopnosŕ pouŕívať slová, aby mohol presadiŕ svoje túŕby, postoje, pocity a potreby. Nedá sa vŕak vyhovieŕ vŕdy a kaŕdému. Nie vŕdy sa dá urobiŕ to, ŕo od nás poŕahuje iný a naopak. Nechceme sa nechávaŕ zmanipulovaŕ k ŕinnosti, ktorú robiŕ nechceme. Byŕ manipulovateŕý znamená totiŕ nebyŕ sám sebou. Kaŕdý uŕiteŕsi musí uvedomiŕ, ŕe on je vedúcou osobnosŕou, ktorá vedie a nie tou, ktorá má byŕ ŕiakmi vedená. Zároveŕ je aj osobnosŕou, ktorá nie je zvrchovaným vládcom, len správnym vodcom. Uŕiteŕ je ten, kto podáva informácie a jeho úlohou je ich podaŕ najpresnejŕie a najvecnejŕie.

Chyby v podávaní informácií

1. chyba v podávaní informácie je na obidvoch stranách, to znamená, ŕe zodpovednosŕ za prenos informácie majú obaja ŕľastníci aj prijímateŕa vysielateŕ
2. nechávame sa manipulovaŕ a nevieme cielene viesŕ rozhovor
3. neoverujeme si, ŕi dotyŕná osoba presne chápe, ŕo chceme povedaŕ, ŕasto si táto osoba informácie dokresŕje
4. skáľeme do deja in medias res, ostatní potom nevedia, o ŕom je daná komunikácia
5. podávame priveŕ informácií naraz a ŕlovek ich nedokáŕ tak rýchlo absorbovaŕ
6. v informáciách nepostupujeme hierarchicky, mozog potom nevie zachytiŕ to najdôleŕitejŕie
7. Informácie si netriedime a nevieme, ŕo je pre nás v koneŕnom dôsledku podstatné (Vybíral, 2000)

ŕo je z tohto dôleŕité? Ponauŕenie, ŕe treba zaŕínaŕ úvodom, nerozprávaŕ chaoticky, nerozprávaŕ veci, ktoré nemajú takmer ŕiadnu informaŕnú hodnotu. Toto je asi

najdôležitejšou zručnosťou učiteľa, ktorý by mal veci brať s nadhľadom ovládať umenie podávať informácie a naučiť to aj svojich žiakov. Okrem toho by mal používať pojmový aparát, ktorému už žiaci rozumejú a učiť ich zároveň nový. Napríklad majster odbornej výchovy v akomkoľvek odbore používa profesionalizmy, ktorým nie každý musí nutne rozumieť. Musí tiež naučiť žiaka podávať informácie zmysluplne, a tak, aby ich aj on vedel podávať nálež zrozumiteľnou formou. Vždy treba vedieť podávať fakty naservírované priamo, aby sa nestratili v kope zbytočných slov. existujú tri hlavné zásady pri asertívnej komunikácii, ktoré si musíme vždy uvedomovať: Zásada asertivity nazvaná 3 P

3P sa v skratke nazýva jednoduchý postup, ako komunikovať asertívne:

1. Poznanie svojho pocitu a potreby, ktoré cítim
2. Pomenovanie pocitu a vyslovenie, čo cítim, čo sa nám páči a nepáči. Najväčším problémom v žiadkej komunikácii je ten, keď zadržujeme svoje pocity a emócie, vďaka takémuto zadržovaniu prichádza často k nepochopeniu a hádkam, ktoré sú zbytočné
3. presadzovanie svojich požiadaviek a potrieb, ale pritom dávanie najavo svojho rešpektu a akceptovanie potrieb protistrany. Len tak budú spokojní všetci.

(Vybíral, 2000)

Takto by mal podávať učiteľ informácie, a vedieť komunikovať podľa zásad, ale ten, kto reční musí vedieť na druhej strane aj počúvať.

Umenie aktívneho počúvania

Každý v živote zažil, keď sa s niekým rozprával a dotyčná osoba ho vôbec nepočúvala ani nevnímala. /Komu sa takáto vec stáva častejšie, ako učiteľom?/

Je to veľmi nepríjemný pocit, kedy máme chuť prestať rozprávať, otočiť sa a odísť. Naučiť sa aktívne počúvať je úlohou každého človeka, ale v profesii učiteľa je to asi jedno z najdôležitejších umení. Iba učiteľ, ktorý vie počúvať žiakom, môže byť dobrým učiteľom. Svojím počúvaním vzbudzuje dôveru, vytvára pevnú väzbu a prejavuje tým aj svoj záujem o okolie alebo konkrétnu osobu.

Počúvanie pomáha utvárať: - atmosféru

- získavanie dôvery a utlmenie konfliktov
- pomáha viesť rozhovor potrebným smerom a získavať potrebné informácie.

Pre učiteľa je toto nesmierne dôležité, aby mohol svedomito pracovať so žiakmi, musí predovšetkým on sám vytvárať prijateľnú klímu v triede, na to si všetci potrebujú navzájom dôverovať, nevyvolávať zbytočné konflikty a selektovať informácie podľa potreby. Iba vďaka takýmto zručnostiam dokáže odhaliť napr. domáce násilie, ktoré býva často dôkladne skryté a len správnym postojom a najmä záujmom o počúvanie ostatných aj odhalené.

Práve preto, aby sme zvládali počúvať ostatných musíme sa zbaviť zlozvykov:

- neskákať do reči, je to agresívne a neslušné
 - zbytočne nerozptyľovať a neodvádzať pozornosť inam
 - nedávať spätnú väzbu, napr. kývanie hlavou, slovami
 - podsúvať úmysly a ľútať myšlienky
- (Vybíral, 2000)

Ako aktívne počúvať:

- vypočuť si ľloveka úprimne so záujmom
 - stále prejavovať záujem o protistranu
 - reprodukovať, čo som počul, aby som si bol informáciami istý a druhý videl záujem
 - keď nieľomu nerozumieme pýtame sa ihneď
 - závery tvoríme až po celkovom vypočutí
 - snažíme sa byť empatický a vchádzame do úlohy dotylnej osoby
 - dôležitá je aj neverbálna komunikácia: oľný kontakt, telesný postoj
- (Vybíral, 2000)

Keď už vieme komunikovať aj aktívne počúvať zaľíname mať schopnosť vedieť aj asertívne reagovať.

Reakcie na nahnevaného ľloveka vďaka asertívnemu správaniu

V kaľdodennom živote, nie len v škole, sa stretávame s problémovým aj agresívnym spôsobom konania. Mali by sme si uvedomiť dôležitú zásadu a to, že na agresiu nikdy nereagujeme agresívne. Agresia vždy vyvoláva len agresiu, čo vždy končí zle, nikto nevyhráva a nepomáha ani úsmev, irónia, sarkazmus ľi dvojzmysly. Je potrebné sa vcítiť do druhého ľloveka a nájsť si primeranú cestu k riešeniu tohto konfliktu.

V pedagogickej praxi sa s agresívnym správaním a riešením konfliktov stretávame takmer kaľdý deň. Je úplne zbytočné takéto veci zametať pod koberec, nechávať riešenia na iných.

Treba sa problémom postaviť ľelom. Cieľom je vždy vyriešiť situáciu a postup i keď sa líži problém fázy riešenia sú vždy rovnaké. A to:

1. Dať protistrane najavo, že ho vnímame a vidíme, že má problém a máme záujem ho riešiť
2. Že kým kriľí, nevieme a nie sme schopní riešiť tento problém
3. po vykriľaní môžeme pristúpiť k aktívnemu vypoľutiu, ak to stále nejde, povieme, že sa o tom môžeme porozprávať aj neskôr
4. až sa protistrana vyrozpráva a my zistíme, prečo je taká nahnevaná, bude na úrovni pokoja
5. a v poslednej fáze môžeme prebrať to, čo potrebujeme pri riešení konfliktov môžeme použiť:

Priznanie chyby ň stlmíme nátlak protistrany

Selektívne ignorovanie ň nereagujeme na emotívne, nevecné a nepodložené

Odmllanie sa ň prechádzať urľité veci mllaním, bez emócií, neverbálnou komunikáciou

Oceľovanie ň kaľdý rád poľúva pozitívne veci, pridáva im to na hodnote

Vyjadrovanie kritiky ň vecne a pokojne, bez irónie, cieľom nie je uráľať

Odmietnutie ň kto vie povedať nie, nie je slaboch

Kompromis ň je vždy cieľom kaľdeho konfliktu

Sociálna remíza ň pokiaľsa nedá dohovoriť na kompromise, treba nájsť aspoľnieľo v ľom sa zhodneme a kompromis môžeme hľdať inokedy. (Engl, Thurmaier, 2012)

Kritika

Mnoho ůdí toto slovo vidí negatívne. Nikto nepoľúva rád kritiku na svoju osobu. No kritika má pozitívny význam, v tom že nás má pouľiť, ľomu sa máme vyvarovať. Uľiteľna ľkole je od toho, aby viedol ľiakov, a aby im ukázal, v ľom robia chyby. Aj kritiku treba vľak naservírovať tak, aby neublíľila, nezosmieľnila, neponíľila atľ.

- je vhodné vybrať si správny ľas a miesto, najlepľie medzi ľtymi oľami
- pripúľťať aj hľdisko iných
- kritizovať situáciu nie ľloveka
- kritiku podávať konkrétne, aby nastala konkrétna zmena
- formulovať ju pozitívne a v 1. osobe ň ja, pretože kritizujem my a neskrývame sa za druhú osobu
- na záver aj poľakujeme, že nás druhý vypoľul a urobil si ľas, pretože to myslíme dobre a nechceli sme sa dostať do konfliktnej situácie

- nadhodiť inú tému, alebo prejsť na iné miesto, jednoducho zanechať pocit, že sme si veci objasnili a nie je potrebné ich ďalej rozoberať ak už nemá ani jedna strana na to evidentný záujem

Asertivita v školskom prostredí

V školskej praxi sa ľoraz ľastejše stretávame s agresívnym správaním žiakov, ktoré sa pedagógovia snažia riešiť rôznymi spôsobmi. V takomto snažení sa práve prejavuje uľiteľova asertivita alebo aspoň snaha o asertívne správanie. Napr. snaha žiaka upútať na seba pozornosť práve agresívnym správaním. Uľiteľ si dieťa nevšímá a dáva tým signál, že tadiaľto cesta nevedie. V mnohých prípadoch však takéto riešenie nezaberá a treba žiakovi pokojným hlasom so stoickým pokojom vysvetliť, že týmto spôsobom poľadovanú pozornosť nezíska. Formou rozhovoru preukázať záujem o žiaka, ale zároveň dokázať, že uľiteľnie je kamarát, na ktorého si môže dovoľovať. Môže prísť aj k uloženiu trestu /samozrejme nie fyzickému, ktorý je zakázaný a zároveň dokazuje, že násilie produkuje len Ťalšie násilie a nevedie ku kompromisu.

Pri rozhovore so žiakom by mal uľiteľ pristupovať veľmi pokojne. Pokojný spôsob rozhovoru je veľmi vhodný na upokojenie emócií. V momente ako sa emócie upokojia, nasleduje rozhovor, ktorý má objasniť a vysvetliť príľiny správania. Nie je vhodné, aby uľiteľ len pouľoval a moralizoval. Jeho úlohou vnímať pocity a snažiť sa ich pomenovať. Cieľom takéhoto rozhovoru je, aby žiak pochopil, preľo je ich správanie v danom momente absolútne nevhodné a mal by sa takéhoto správania vyvarovať. Žiak v tomto rozhovore musí cítiť oporu a snahu o porozumenie. To však pre uľiteľa neznamená, že sa má žiakovi zaliel'ať, aby mal s jeho agresívnym správaním pokoj. Bolo by to len doľasné riešenie a žiak musí pocítiť, že uľiteľje v danom smere aj spravodlivý a je jednoznaľne na strane obeti. Nedávať za pravdu tomu, kto ju nemá. Ak uľiteľreaguje primerane, žiak sa necíti byť zahnaný do úzkych a je schopný zaľať hovoriť o svojich problémoch a pocitoch. Vytvára sa tak dôvera, ktorá je dôležitá vo vzťahu žiak a uľiteľ. Ak prichádza k udeleniu trestu, trest by mal byť primeraný preľinu žiaka a nemal by byť cielene mierený na slabiny dotyl'nej osoby. Po vykonaní trestu by mal byť žiak pochválený za zmenu svojho správania. Takáto pochvala vedie k emocionálnej stabilite a posilňuje sebavedomie. Ovládanie asertivity by malo byť dôležité pre všetkých. Ľasto sa v súvislosti s nácvikom asertívnych spôsobilostí uvádza tzv.

desatoro asertívneho správania:

1. Máľ právo sám posudzovať svoje správanie, myšľienky, city a byť za ne zodpovedný a aj za ich následky.

2. Má právo neponúkať žiadne výhovorky a ospravedlnenie.
3. Má právo určiť, či a nakoľko si zodpovedný za správanie iných ľudí.
4. Má právo zmeniť svoj názor.
5. Má právo robiť chyby a byť za ne zodpovedný.
6. Má právo povedať „Nie“ a „Áno“ a neviem.
7. Má právo byť nezávislý na ochote a dobrej vôli iných.
8. Má právo robiť nelogické rozhodnutia.
9. Má právo povedať „Áno“ ti nerozumiem.
10. Má právo povedať „Áno“ mi to jedno.

(<http://www.szs.edu.sk/triedy/desatoro.htm>)

Ukazuje sa, že jedine asertívne správanie (ani pasívne ani agresívne správanie) stimuluje prosociálnosť a umožňuje v skupine rozvíjať prosociálne hodnoty. Pri uplatňovaní indukčnej disciplíny je dôležité, aby učiteľ dokázal v pedagogickom pôsobení na žiaka:

• uplatňovať asertívne spôsobilosti,

• vyrovnávať vlastnú psychickú záťaž,

• trpezlivo a pokojne reagovať na akékoľvek priestupky žiakov, nie len na agresívne správanie, ale aj na zvedavosť, pohyblivosť a hyperaktivitu žiakov.

Veľký dôraz pri asertívnom konaní je kladený na schopnosť komunikovať, ktorá je chápaná ako poskytovanie informácií vo forme dialógu, nie len monológu, ktorý je príliš jednostranný na to, aby bol kompromisom pre všetkých zúčastnených. Keďže ide o komunikáciu, tak sa vyvíja ako aj verbálna, tak i neverbálna komunikácia. Treba sa naučiť nie len komunikovať slovne, ale mať aj správny štýl a tón komunikácie. Podmienkou asertivity je aj slušnosť. Treba žiakov naučiť slušne a pokojne reagovať na agresívne správanie. Výchova k asertivite na každom type škôl smeruje k priamym a jasným medziľudským vzťahom. Výchova k asertivite má pozitívny vplyv na:

- lepšie vyrovnávanie sa so záťažovými situáciami a konfliktami.
- pomáha zbaviť sa prehnanej sebakritiky a pomáha nadobúdať zdravé sebavedomie.
- pomáha naučiť sa vyhrávať a prijímať prehru.
- jedná v bežných situáciách s ľuďmi.
- pomáha presadiť svoje názory bez utláčania názorov iných.
- pomôže zabrániť manipulatívnejmu jednaniu druhých ľudí voči nám.

- umohŕuje byt sám sebou.
- odmietnuŕ bez pocitu viny.
- nájsŕ sám seba.
- rieŕneŕ nepríjemné situácie s nadhŕdom.

(Vŕa Capponi, Tomág Novák, 2004)

Dôleŕitým aspektom asertívneho správania v ŕkole aj mimo nej, je schopnosŕ byŕ empatickou osobnosŕou. Asertivita a empatia kráŕajú ruka v ruke v snahe byŕ dobrým poslucháŕom, radcom, priateŕom, kolegom, zamestnancom, zamestnávateŕom, jednoducho byŕ ŕlovekom v pravom slova zmysle. Nech rieŕime akýkoŕvek problém vŕdy by sme sa mali vcítiŕ do pocitov iného ŕloveka.

Empatia

Je schopnosŕ vcítiŕ sa do pocitov a myslenia iného ŕloveka. Je to prirodzená ŕŕdská vlastnosŕ, ktorá je vŕak nedocenená. Je taktieŕ nevyhnutným faktorom úspechu. Váŕŕina ŕŕdí je zaujatá samým sebou a inému ŕloveku venuje len malú pozornosŕ. (<http://www.cudzieslova.sk/hladanie/empatia>)

Má nezastupiteŕné miesto v ŕivote ŕloveka, stretávame sa s ŕou v akomkoŕvek zamestnaní a teda aj v ŕkole. I keŕ nie kaŕdý má schopnosŕ byŕ rovnako empatický, môŕe sa snaŕiŕ empatii nauŕiŕ, pretoŕe je to pokojný a tvorivý proces. Je zároveň základom porozumenia a taktieŕ ako asertivita predpokladom pre kvalitu ŕivota. Nikdy nezabúdajme, ŕe pri rozhovore je oproti nám iná ŕŕdská bytosŕ s rovnakými citmi, dojmami, svojim osudom. Len naŕúvaním dokáŕeme ŕŕŕom, ŕe nám na nich naozaj záleŕí.

Empatia je tieŕ dôleŕitým aspektom asertívneho správania. Schopnosŕ vcítiŕ sa do iného ŕloveka, nám pomáha v tom, akým spôsobom sa môŕeme presadzovaŕ, prejavovaŕ svoje vlastné názory ako dosiahnuŕ kompromis. Stáva sa nejakým Aŕknow howó, pri naŕom asertívnom prejavovaní sa. Platí to aj v uŕiteŕskom povolaní. Je dôleŕité vedieŕ sa vcítiŕ do pocitov a vnímania ŕiakov. Kaŕdý ŕiak je jedineŕná bytosŕ s vlastným preŕívaním a správaním. Na niektorých platí jedno a na druhých zasa iné.

.

C.R.Rogers aplikoval koncepciu empatie do výchovného a vzdelávacieho procesu a pripojil k tomuto pojmu eŕe dva základné pojmy, a to pojem kongruencie a akceptácie, alebo pozitívneho postoja (pohŕdu). V tejto koncepcii je empatia definovaná ako pokus vychovávateŕa (uŕiteŕa) porozumieŕ osobnému významu ŕiakovho preŕívania v ŕkole.

Akceptáciu vymedzuje ako rozličné spôsoby, ktorými vychovávateľ ukazuje úctu a pripisuje význam a hodnotu žiakovi, študentovi ako ľlovekovi. Kongruencia je miera, v akej vychovávateľ je vo vzťahoch k žiakom ozajstný, úprimný, otvorený, sám sebou.

Vo vzťahu učiteľa k žiakom je dôležité, aby :

- učiteľ vytváral pozitívny obraz o sebe;
- viac hovoril o sebe pred svojimi žiakmi;
- viac reagoval na pocity, city a prežívania svojich žiakov;
- viac chválil a povzbudzoval žiakov, vyslovil im dôveru;
- častejšie reagoval na myšlienky a podnety, nápady svojich žiakov;
- menej často prednáhal a moralizoval.

(<http://www.antiskola.eu/sk/referaty/20836-empatia-vo-vychove>)

Sociálna interakcia a komunikácia

V sociálnej interakcii ide ako uň bolo spomínané o vzájomné pôsobenie, pri ktorom sa správanie jedného stáva podnetom správania druhého, a naopak. Teda nieľo ako Kantovský imperatív. Je z tohto zrejmé, že sa správaním človeka navzájom ovplyvňujú a tak napodobujú prípadne nenapodobujú oľakávania. To ľo dávame my oľakávame, že dostaneme aj od druhých. Toto platí aj v pedagogickej praxi. Dávame žiakom nieľo zo seba, a tak aj oľakávame, že sa budú správať aj oni k nám. V rámci asertivity by sa dalo povedať, že ak učiteľ vytvára zdravé pedagogické prostredie s možnosťou slobodného vyjadrenia, sebavyjadrenia, možnosti vyslovenia vlastných názorov a argumentov, pozitívne vplýva na rozvoj asertívnej osobnosti aj u žiaka. Zatiaľľo pasívny typ učiteľa mechanicky uľí látku bez možnosti vyjadrenia , uľí žiakov prijímať fakty bez toho, že by sa nad nimi aj podnetne zamysleli. Agresívny typ učiteľa urlľuje svoje vedomosti sa smerodajné a neprípúťľa iné možnosti. Jediné, ľo týmto docieli sú schváľnosti žiakov vyvolať v učiteľovi hnev.

Myslenie žiakov je teda neproduktívne pri typoch agresívneho a pasívneho učiteľa, ktorý nie je pozitívnym vzorom.

Druhy sociálnej interakcie:

A/ jednosmerné pôsobenie :

- interakcia a nadriadený/podriadený (učiteľ a žiak)
- interakcia sociálnym posilňovaním (odmena a trest)
- interakcia sugestívnym ovplyvňovaním
- potenciálne pozorovanie (ak je žiak pozorovaný a vie o tom, jeho výkonnosť sa

- zvyčuje)

B/ obojsmerné pôsobenie:

- kooperácia
- súperenie
- súťaženie
- interakcia pomoci
- interakcia konfliktu

(Boroğ, 1999)

Všetky tieto druhy interakcie sú pouhitéŇné v ěkolskom systéme. Kaďdá z nich uľí ěiakov ako zvládať ěivot aj mimo svojho terajěieho prostredia. Nauľia sa vnímať sociálne vzťahy, budú vedieť, ěe nie všetko je len za odmenu, a ěe existuje aj trest, zvyěovanie aktivity, uľiť sa spolupráci v teame, a pochopia rozdiel boja za seba a za skupinu.

Kaďdý uľiteŇsi musí uvedomiť sa akou skupinou ěiakov pracuje a podŇ toho sa orientovať vo vlastnom pôsobení. Na interakciu ma vplyv mnoho zloěiek, ktoré ovplyvňujú celkový priebeh interakcie.

Interakcia závisí od:

- veku;
- pohlavia / muěi súperiveěěí, ale ľasom prichádzajú ku kooperácii; ěeny sú napr. kooperatívneěěie
- ľas / v ľasovej tiesni je tendencia reagovať autoritatívneěěie/;
- priestor / interakcia je pozitívneěěia, ak sa sedí v kruhu/; situácia / ide o to, ěe uľitá situácia v nás vyvoláva tendenciu reagovať uľitým spôsobom/;
- osobnosť / ide o najvýznamneěěí determinant; ide o to, ěe ľlovek od detstva na základe atmosféry Ň rodina, ěkola Ň a ěivotnej skúsenosti si osvojí uľitý preěho typický spôsob reakcie (Boroğ, 1999)

UľiteŇ má svojou interakciou pôsobiť pozitívne na celkový rozvoj osobnosti, nie len na vedomosti. Jeho úlohou je stimulovať alebo brzdiť rozvoj osobnosti ěiaka. Nesmie vidieť príľinu svojich neúspechov v ěiakovi, má byť sám sebou.

PodŇ Halasa z hěadiska interakcie môěeme hovoriť o viacerých Interakľných typoch uľiteŇov:

- 1) reaktívny typ učiteľa nemá ťaženie konkrétny cieľ reaguje iba na momentálny stav v triede
- 2) osobnostne blokujúci typ nerozvíja ale brzdí; blokuje rozvoj osobnosti žiaka
- 3) úlohový typ je orientovaný iba na vedomosti, učebné osnovy
- 4) učiteľ úlohovo orientovaný osobnostne rozvíjajúci je optimálny typ, ktorý rozvíja celú osobnosť žiaka

Interakciu môžeme chápať ako celý reťazec akcií a reakcií, ktoré môžu mať vzostupný alebo zostupný charakter.

Podľa výskumov rozoznávame 3 dimenzie interakcie:

- 1) dimenzia socioemocionality ide o to, či sa učiteľ správa tak, ako chce aby sa žiaci správali voči nemu aj voči sebe
- 2) dimenzia priameho riadenia a kontroly - prítomnosť riadenia a kontroly nie je dobré, lebo zvyšuje úzkosť a znižuje iniciatívu. Ak je málo kontroly, žiaci majú pocit, že nie je záujem o ich prácu. To vedie ku sklamaniu a k pasivite.
- 3) dimenzia samostatného riadenia ide o vedenie k samostatnosti; aby vonkajšia regulácia sa zmenila na sebareguláciu, ale aj samoohodnotenia a samostatnosť

Stále rozprávame o asertivite učiteľa a sociálnej interakcii učiteľa a žiakov, ale kto je vlastne učiteľ?

Osobné a sociálne kompetencie učiteľa

Vo vzdelávaní žiakov na stredných odborných školách ako aj na iných typoch škôl je kladený dôraz na vedomosti a len minimálne na osobnosť žiaka a jeho bytie vo svete. Nie je priestor a čas, aby sa venovala pozornosť žiakovi, aby porozumel sám sebe, vedel sa orientovať v životných situáciách a aby prežil úspešný a šťastný život. V škole by mal byť priestor na rozvíjanie spôsobilostí a komplexu osobných kvalít. Tieto spôsobilosti a kompetencie by mal žiakovi pomôcť rozvíjať učiteľ.

Osobnosť učiteľa

Kľúčom k úspechu učiteľa je práve jeho osobnosť. Ani získané odborné a pedagogické vedomosti a zručnosti nerobia učiteľa tým najlepším. Práve osobnosť učiteľa ovplyvňuje vzťah, najmä teda jeho kvalitu so žiakmi. Motivuje záujem žiakov o štúdium, o život v škole, podieľa sa na rozvoji osobnosti žiaka a taktiež ovplyvňuje atmosféru v triede.

Učiteľ by mal byť mať:

- prispôsobivý (príjemný, uvoľnený, mal by mať zmysel pre humor...)
 - uvážlivý (sympatický, mal by mať porozumenie, nesebecký...)
- ochotný spolupracovať (láskavý, srdečný...)
- emocionálne stabilný (sebakontrolovanie, vlastná rovnováha...)
- eticky citiaci
- vyjadrovacie schopnosti (verbálna obratnosť a plynulosť, sľúbenosť...)
- silu osobnosti (býť rozhodný, nezávislý, presvedčivý...)
- inteligentný
- úsudok (býť predvídavý, zdravý rozum...)
- objektívny (spravodlivý, nestranný, otvorený)
- osobnostne príťažlivý
- energický (ctíhadiosť, vitálny, vytrvalý...)
- spoľahlivý (poctivý, zodpovedný, presný...)
- nápaditý (originálny, tvorivý...)
- profesionálnu úroveň (vedomosti oboru, rýchla informovanosť...)

Osobnosť učiteľa musí byť silná, trpezlivá a najmä spoločenská. Musí mať isté vlastnosti, ktoré sú späté s touto profesiou, ktorá je založená na vzťahu s deťmi a neustálom kontakte s nimi.

Vlastnosti osobnosti, ktoré sú povinnou výbavou pre profesiu učiteľa :

A) personálneho / osobného charakteru: sebadôvera, tvorivosť, zdravé sebadomie, cieľavedomosť, zodpovednosť, emocionálna stabilita, trpezlivosť, flexibilita, kultivovanosť, presvedčivosť, svedomosť, optimizmus, predvídavosť

B) sociálneho charakteru – komunikatívnosť, prosociálnosť, tolerantnosť, empatia, úcta k druhým, akceptovanie iných, priateľskosť, zmysel pre humor, ohľaduplnosť, spravodlivosť, láska k deťom, sociabilita

C) etického / mravného charakteru – priamosť, obetavosť, altruizmus, ľestnosť, kongruencia, zásadovosť

(<http://www.skola21.sk/kniznica/klima/osobne-socialne-kompetencie>)

Každý učiteľ, ktorý chce svoju profesiu vykonávať dobre s najlepším vedomím a svedomím, by mal na sebe celý život pracovať a držať krok s dobou. Na to mu slúži

sebarozvoj a seba výchova. Pravidelne by mal hodnotiť svoj rozvoj a stále na ňom pracovať. Ak by totiž pracoval neustále rovnako podľa šablón, monotónne, nebude na žiakov pôsobiť podnecujúco. (podrobnejšie napr. Geršicová, 2012)

V rámci svojej osobnosti by sa mal vedieť adekvátne sebahodnotiť. Z negatívneho sebahodnotenia, vyplýva, že takáto osobnosť učiteľa je neistá, má chronicky zlú náladu, je pasívna alebo agresívna, prípadne sa jej rýchlo menia nálady. Takáto osobnosť učiteľa má negatívny vplyv na žiakov, ale aj na blízke okolie.

Učiteľ by mal byť odolný voči záťaži, pretože práca s deťmi a najmä mladými v adolescentnom veku je psychicky náročná a stresujúca.

Úlohou učiteľa je vzdelávať a vychovávať, to znamená, že nie len sprostredkovať vedomosti a zručnosti, ale aj rozvíjať záujmy, postoje, schopnosti a charakter žiakov.

Stredná odborná škola je inštitúcia, v ktorej sa žiaci pripravujú na konkrétne profesie. Okrem učiteľov sú tu v pozíciách vedúcich pracovníkov majstri odbornej výchovy, ktorých úlohou je žiakov pripravovať na konkrétnu činnosť, profesiu, ktorú budú v budúcnosti vykonávať. Všetci zároveň pomáhajú žiakovi vybudovať sebadôveru vo vlastnú osobnosť a najmä tu profesionálnu. Každý svedomito pracuje na tom, aby bol žiak sebadomý a vedel, že vo svojom odbore je dobrý na to, aby sa v ňom presadil.

Na rozdiel od iných typov škôl sa tu stretávame s rôznymi typmi žiakov. Keďže je školský systém nastavený tak, ako je, a v posledných rokoch žiakov ubúda, je ňou práca so žiakmi. Žiaci majú záujem o gymnázia a odborné vzdelanie ich už akosi neláka. Zväčša prichádzajú s nezaujmom o štúdium a úlohou učiteľa a majstra odbornej výchovy je prebudiť v nich ten záujem. Zároveň sa na stredných odborných školách stretávame so žiakmi rozličných sociálnych skupín a pomerov. Preto je úloha učiteľa o to zložitejšia, že ku každému žiakovi musí hľadať inú cestu a voliť iný prístup. Do škôl chodia zanedbávaní žiaci, týraní žiaci, žiaci s rôznymi poruchami, prípadne sa zvyšuje počet žiakov prichádzajúcich s reedukačnými ústavov. Fenoménom sa stáva materstvo už v nižších ročníkoch. Práca učiteľa je tu zložitá a psychicky náročná. Presadiť sa v triede bez toho, aby sa učiteľ vzdal či nebol agresívny je skutočne umenie. Príklad triedy zloženej z 32 žiakov v prvom ročníku, ktorý býva spravidla najnáročnejší. Počas prvého ročníka 3 žiačky gravidné, jeden žiak absolvoval psychiatrické liečenie, dvaja žiaci prišli z reedukačného ústavu, z toho jeden je agresívny ľahšie než pokojný, najmä po každom zvýšení hlasu a absolútne nevníma žiadne autority, jedna žiačka týraná, v súčasnosti odobraná rodičom, ďalšia žiačka v opatere detského

domova, pretože sa o ňu rodičia nevedia postarať, niekto ňov opakuje roľníka a potom už ňiaci len s bežnými problémami, keď nerátame ňiaka, ktorého matka poslala od seba, čo najďalej, lebo sama nezvládala jeho výchovu alebo ňiaka, ktorá je z 12 detí, a tak už asi rodičom veľa energie na jej výchovu nezostalo. Stať sa autoritou v takto zlozenej triede je nadľudský výkon a nehovorme o množstve zbytočnej byrokracie, ktorá zaťažuje a nič nerieši. Ku každému tomuto ňiakovi si učiteľ musí nájsť cestu a vedieť s ním pracovať, aby sa obaja pohli ďalej a musia byť ako fungujúca skupina s dobrou spolupracou a naučiť sa rešpektovať jeden druhého. I keď v takejto triede je to najmä v prvých mesiacoch vyložené boj o rešpekt.

V súčasnej dobe je veľa smutné vnímanie spoločnosti profesie učiteľa. Stále existujú zastarané typy učiteľov, ktorých cieľom je memorovať stále rovnaké poznatky a postupy. No i oni sa snažia poskytnúť ňiakom to najlepšie. Spoločnosť hľadí na učiteľov ako na nižší ňivoličný druh, ktorý si užíva len prázdniny a v škole sa pohráka a ide domov. Spoločnosť ňiakov neocení asertivitu ani sebareflexiu. Nevidí zložitosti postupov a inovácií v školskom systéme a ani snahu postarať sa a dať im deťom to najlepšie. Preto by všetci učitelia nemali byť asertívni len v sociálnej interakcii učiteľ – ňiak, ale v sociálnej interakcii učiteľ – spoločnosť. Asertivnosť sa preto stáva najdôležitejším aspektom práce učiteľa ako osobnosti, ktorý si musí budovať rešpekt nie len v triede, ale v celej spoločnosti.

Na to aby si overoval učiteľ sám seba môže využívať sebareflexiu.

Sebareflexia

Podľa Sokrata je sebareflexia rozumové sebaopoznanie, opierajúce sa o psychologické pozorovanie a poskytujúce vedenie, ktoré je hlavnou čnosťou ľudskej ľinnosti. Vediaci ľlovek totiž koná rozumne a rozvážne, pretože usilovne hľadá a nachádza ľoraz jasnejší pojem toho, čo je dobré, spravodlivé a ľestné, a keď vie, ľo je dobré, i sám sa stáva dobrým, spravodlivým a ľestným. (Hupková, Petlák, 2004)

Efektivita úspešnosti učiteľa nie je náhodná, závisí od prístupu učiteľa k ňiakom a jeho práce. Zvykne sa posudzovať na základe vedomostí, zmeny názorov alebo hodnotovej orientácie ňiakov. Záleží to od používania metód, pomôcok, postupov v práci učiteľa. Práve preto učiteľ musí byť pripravený, neustále sa zlepšovať, zdokonaľovať, prehodnocovať svoju prácu, skúšať nové metódy a formy práce, navštevovať rôzne školy, prednášky, absolvovať kurzy, aby skvalitoval svoju ľinnosť. V prvom rade musí mať snahu robiť svoju prácu ľo najlepšie a preto musí robiť sebareflexiu svojej práce a osobnosti.

Odlíšujeme dva typy sebareflexie:

- neuvedomelá, nezámerná sebareflexia : spontánna, uľiteľ sa cieľavedome nezamýšľa nad svojimi emóciami, postojmi, príčinami úspechu a neúspechu, a preto nesmeruje k dôkladnejšiemu poznaniu.

- Zámerná, cieľavedomá a systematická sebareflexia: uľiteľ dôkladnejšie poznáva vlastnú vzdelávaciu činnosť, využíva rôzne sebareflexívne metódy, aby odstránil svoje nedostatky.

Sebareflexia má zabrániť rutine v povolani, uľí predvídať dôsledky, stimuluje osobný rast, je podmienkou seba zdokonačovania, vedie k modernizácii. Je kontrolou uľiteľovej pedagogickej činnosti.

Metódy sebareflexie:

- pravidelná registrácia vlastného správania: v duchu si usporadúvame a triedime všetky dôležité zážitky za určitý časový úsek - spytovanie svedomia. Svoje konanie a správanie pritom zhodnocujeme.

- úvaha a rozbor vlastného jednania, meditácia o sebe ñ kedy premýšľame nad tým, ako sme sa priblížili alebo vzdialili svojim správaním od svojich ideálov.

- písanie denníka : ide o písomné analýzy významných problémov, konfliktov

- sebaopoznanie cez iných ľudí: spätná väzba o tom, ako nás vnímajú ostatní, ako nás hodnotia, ako nás vidia, aký som podľa nich.

- súľasné pozorovanie vlastných emócií a afektov: sebaopozorovaním afekty tendenciu rozplývajú sa.

- Súľasné sebaopozorovanie zamerané na niektoré fyziologické procesy: Napr. pozorovanie svojho dýchania alebo svalového napätia, ktoré pôsobí upokojujúco.

(Hupková, Petlák, 2004)

Sebareflexia zo sociáľno-pedagogického výcviku pre uľiteľov stredných odborných škôľ

V súľasnej dobe ako uľitelia považujeme za veľmi dobré a osvieľujúce ak môžeme navštevovať rôzne školenia, ktoré povzbudzujú neľahkú prácu uľiteľa. Modernizácia školstva umoľňuje školenia, ktoré nie sú vedené nudnou metódou prednášania, nejakým tradiľným spôsobom, ale sú podávané v duchu ľgola hrouó a teda sú okrem pouľných a j zábavné.

Takto sme ja a niekoľko mojich kolegov absolvovali školenie, ktorého názov nebol práve najzábavnejší. Sociálno-pedagogický výcvik. Prvým signálom netradičnosti bolo nekonformné oblečenie. Už len to bolo niečo iné, keď sme sedeli v učebni cudzích jazykov v tepláčkoch a tričkách. A ďalej sme sedeli v kruhu a mohli sme mať menovky nie s obvyčajným menom ako na rodnom liste, ale tak ako chceme, aby nás volali. Začalo sa množstvo aktivít, ktoré neboli nudné, ale zábavné a podnecujúce.

Prvá aktivita: hra na upíra. Preverovanie sústredenosti a rýchlej práce myslenia v stresovej situácii. Lektorka bola upíra a pomaly sa blížila k svojej obeť k jednému z nás, na koho sa obeť pozrie, musí vykriknúť jej meno, aby ju zachránil. Ukázalo sa, že aj keď sa medzi kolegami poznáme dlho, denne sa oslovujeme menami, v stresovej situácii to trvá dlhšie než bežne.

Druhá aktivita: konkrétne ja som sa dobrovoľne podujala ísť za dvere, ostatní kolegovia zatiaľ nacvičili, že keď sa vrátim do miestnosti, budú všetci naraz vykrikovať konkrétnu slabiku a mojou úlohou bolo uhádnuť, o aké slovné spojenie ide. Iglo o bryndzové halušky a uhádla som to veľmi rýchlo.

Tretia aktivita: bola zameraná na spoluprácu a hľadanie riešenia. Podávanie loptičky tak, aby sa jej každý dotkol a prešla rukami, v čo najkratšom čase a v určitom poradí. Bolo to cvičenie na kooperáciu, lebo ľas sme mali neustále zlepšovať a dodržiavať to isté poradie rúk. Najprv sa zdalo cvičenie nespĺniteľné, najmä keď nám lektorka ľas skracovala, ale zistili sme, že dokážeme spolupracovať a poľúvať názory jednotlivcov bez toho, že by sme sa škriepili o pravdu a postup.

Štvrtá aktivita: cvičenie na pozornosť. Na katedre boli rozložené rôzne veci, za krátky ľas sme si mali obzrieť, a keď lektorka zakryla stôl a my sme mali určiť, či daná vec, ktorú lektorka vyslovila, bola alebo nebola na katedre.

Piata aktivita: fotografie pre nás neznámych ľudí. Rozdelili sme sa do skupín a každá skupina si mala vybrať jednu fotografiu, ktorá nás najviac oslovila. Museli sme odôvodniť výber fotografie, prisúdiť tomu ľloveku vlastnosti a vytvoriť príbeh jeho života. Mňa osobne baví špekulovať o živote ľudí, niekedy mi stačí pozorovať ľudí v autobuse a vytvárať scenáre akí sú, čo práve prežívajú, ale z fotky bábätko sa to len veľmi ťažko určuje. Tak sme sa so svojou skupinou rozhodli, že z recesie vyrobíme ten najhorší príbeh, no ešte sme sa celkom ovládali, stačil mi prvý pohľad na lektorku a bolo mi jasné, že to usmiate bábo je ona. Ďalej sme s fotografiami pokračovali, mali sme vybrať dve fotky ľudí, ktorých by podľa nás boli dobrí rodičia a ľloveka, ktorý by mohol mať problémy so zákonom. Potom lektorka vybrala

dve fotky chlapcov a vyrozprávala nám dva rôzne príbehy a mali sme určiť, ktorý z nich je pravdivý. Táto aktivita ma tiež veľmi bavila, pretože je zaujímavé sledovať tie nuansy v rozprávaní a nepatrnú citovú zainteresovanosť.

Šiesta aktivita: empatia - pomocou 20 kartičiek s nakreslenými tvármi s rôzne zobrazenými pocitmi. K tváričkám sme mali priradiť pocity ako hnev, radosť, zamilovanosť atď.

Siedma aktivita: pohotovosť v riešení úloh, sme doma a naraz nám začne plakať dieťa vo vedľajšej miestnosti, pokazí sa nám vodovodný kohútik a začne nám tiecť voda, zvoní telefón, niekto je za dverami a klope a práve začalo pršať a na balkóne nám mokne bielizeň. Podľa poradia, ako by sme k jednotlivým udalostiam pristupovali, sme si určili náh hodnotový rebríček. Každá jedna udalosť predstavuje niečo (tab.1).

Plačúce dieťa	Rodina
Vyzváňajúci telefón	Práca
Tečúci kohútik vody	Láska
Bielizeň moknúca na dachy	Peniaze
Niekoľko klopie na dvere	Priateľstvo

Ôsma aktivita: prales - poukladali sme si stoličky do radu k zadnej stene učebne a všetci sme sa museli na ne postaviť. Našou prvou úlohou v pralese bolo zoradiť sa podľa veku, ale nemohli sme zo stoličiek zostúpiť, nesmeli sme pri tom rozprávať.

Pri tejto aktivite sme sa nasmiali a pobavili sa a precvičili sme si spôsoby neverbálnej komunikácie.

Posledná aktivita prvého dňa bola aktivita „Princezná Lada“. Rozdelili sme sa do skupín a jeden zo skupiny dostal článok o herečke Márii Kyselkovej. Osoba, ktorá článok dostala si ho musela za určitý čas nahovoriť a o najpodrobnejšie vyrozprávať kolegyni, ktorá tieto informácie posunula ďalej kolegyni. Posledná v skupine musela potom vyrozprávať, o čo sa dozvedela, vznikali dezinformácie, na ktorých sme sa neuveriteľne bavili.

Na druhý deň prišla naša sympatická lektorka, ktorá hneď rozdala listy papiere a mali sme písať oľakávania školenia, papier sme kolovali a k oľakávaniam sa pridávali ľarky, podľa počtu rovnakých oľakávání. Zhodli sme sa v získavaní kreditov, zábave, oľakávaniach nových poznatkov. Potom sme tie najľastejšie napísali na tabuľu.

Ľadom zaujímavou aktivitou bol dotazník. Odpovedali sme na otázky ohľadom našej lektorky jej osobnosti, zvykov, životného štýlu. Iglo o intuíciu a prvý dojem, keď sme ju nikdy nevideli ani o nej nepočuli.

Nasledujúca aktivita opäť dokázala, že ako kolegovia vieme spolupracovať. Dostali sme 28 kartičiek, z ktorých sme mali za istý časový limit utvoriť štvorpísmenové slovo.

Ľadgia aktivita bola rozpoznanie prísloví, ktoré boli vyjadrené veľmi komplikovaným spôsobom. Jednoduché veci napísané najkrkolomnejším spôsobom.

Posledná aktivita bola Einsteinova hádanka. Zasa iglo o skupinovú prácu. V zadaní iglo o 5 susedov a rôznych informáciách o nich. Podľa indícií na kartičkách sme zisťovali, kto kde býva, akú má národnosť, čo rád pije, aké je jeho zamestnanie. Toto zadanie zvládla naša skupina ako prvá vďaka našej logicky mysliacej kolegyni, ktorá by to isto zvládla aj sama ako prvá.

Toto školenie bolo úžasné dozvedeli sme sa mnohé nové veci. Ukázalo nám ako dokážeme spolupracovať, prinieslo nové poznatky o komunikácii a donútilo nás premýšľať nad sebou samými. A všetci by sme uvítali ďalšie takéto školenie.

Mgr. Alena Mrázková

SOĽ Senica

V. Paulinyho - Tótha 31/5, 905 01 Senica

e-mail: ali.mrazkova@gmail.com

Zoznam použitých zdrojov:

BOROĽ J., ONDRIĽKOVÁ, E., ĽIVLICOVÁ, E. 1999. *Psychológia*. Bratislava: IRIS, 1999. ISBN 808-87-7887-5.

CAPPONI, V., NOVÁK, T. 2004. *AserivnĽ do Ľivota*. Praha: GRADA, 2004. ISBN 802-4709-89-9

ENGL, J., THURMAIER, F. 2012. *Jak to se mnou mluvíĽ*. Praha: GRADA, 2012. ISBN 978-80-247-4488-9

GERĽICOVÁ, Z. 2012: Osobnostná a sociálna výchova ako prierezová téma vzdelávania na jednotlivých stupňoch Ľkol v Slovenskej republike. In: *Acta humanica*, roľ. 9, r. 2012, ľ. 2a, s. 200. ISSN 1336-5126

HUPKOVÁ, M. , PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci uľteĽ*. Bratislava: IRIS, 2004 ISBN: 80-89-01-877-7

NOVÁK, T. 2012. *Asertivita nejen na pracovišti*. Praha: BIZBOOKS, 2012. ISBN 978-80-2650-020-9

ROZVADSKÝ-GUGOVÁ, G. 2013: *Všeobecná psychológia*. 1. vydanie. Brno : Tribun EU, 2013. 257 s. ISBN 978-80-263-0381-7

TAMÁGOVÁ, V,-BARNOVÁ, S.2011: School climate as the determinant of the relationship between the level of students resilience and school satisfaction. In: *Acta Technologica Dubnicae*. No. 1 (2011), p. 19-37, ISSN 1338-3965

VYBÍRAL, Z.2000. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000, ISBN 978-80-7367-387-1

<http://blog.radek-karban.cz/stitky/asertivni-techniky/#sthash.CqcBBzOe.dpuf>

[http://evyna.pef.czu.cz/files/CD/novy_kurz1/resources/3/Obecne_pojmy_definice_asertivity.h
tm](http://evyna.pef.czu.cz/files/CD/novy_kurz1/resources/3/Obecne_pojmy_definice_asertivity.htm)

[http://www.asertivita.cz/35-trenink-asertivity-jako-soucast-sebepece-a-prace-na-osobnosti-
ucitele-nabidka-programu-v-ramci-projektu-pestovani-vztahu-zak-ucitel-rodice.html](http://www.asertivita.cz/35-trenink-asertivity-jako-soucast-sebepece-a-prace-na-osobnosti-ucitele-nabidka-programu-v-ramci-projektu-pestovani-vztahu-zak-ucitel-rodice.html)

<http://www.skola21.sk/kniznica/klima/osobne-socialne-kompetencie>

<http://www.humanisti.sk/view.php?cislocianku=2011110003>

<http://www.cudzieslova.sk/hladanie/asertivita>

<http://www.mindset.cz/akce-a-kurzy/2308-jak-se-naucit-asertivite/>

<http://www.szs.edu.sk/triedy/desatoro.htm>)

9. PRÍSTUP UČITEĽA K ŽIAKOM S DYSLEXIOU NA STREDNEJ ODBORNEJ ŠKOLE

Gabriela Portágová

„Nemôžeme všetchny dieťa všetchno naučiť,
ale môžeme všetchny dieťa učiť šťastnými
Prof. Zdeněk Matějček

Súčasná rozvinutá spoločnosť kladie veľký dôraz na všeobecné vzdelanie, ale i na špeciálnu prípravu na pracovnú činnosť. Preto i nároky na žiakov v školách sú stále vyššie a vyššie. Nie každý žiak však dokáže dostatočne reagovať na zvýšené tempo a požiadavky na neho kladené.

Veľké problémy nastávajú u detí s vývinovými poruchami učenia.

Poruchy učenia, dyslexia, sú slová, ktoré pre niekoho neznamenajú nič. Pre iných sa za nimi skrýva niekoľko neosobných viet o príznakoch, problémoch, ale pre ňalších môžu znamenať skutočné ľudské osudy, skutočných ľudí, ktorí musia prekonávať mnoho prekážok. Pri ich prekonávaní zohrávajú najdôležitejšiu úlohu rodičia a učitelia, ktorí ovplyvňujú ich ňalší vývin, ich ňalší život.

Dyslektik a škola

Škola je prostredím, kde dochádza k overovaniu schopností a výkonnosti dieťaťa. Predstavuje prostredie, ktoré je na jednej strane nevyhnutnou etapou vývinu, možnosťou pre rozvoj schopností, formovanie osobnosti, vytváranie sociálnych vzťahov, na druhej strane je však aj miestom veľkej záťaže. Dieťa musí byť schopné sa na školské vyučovanie sústrediť, vydržať nad úlohou v pokoji, nerozptyľovať sa. Musí sa naučiť kontrolovať svoje popudy, ovládať svoje správanie, aby v škole mohlo obstáť (Langmeier - Krejčířová, 1998, s. 187).

K tomu, aby sa dieťa naučilo čítať, nestalí len, aby pokojne a sústredene sedelo. Takisto jeho vnímanie, motorika, pamäť, reč atď. musia byť primerane rozvinuté. Špecifické oslabenia v týchto schopnostiach sa môžu navonok prejaviť ako porucha v oblasti učenia napr. dyslexia. Výsledky dieťaťa v škole môžu byť teda narúšané primárne poruchami učenia, ale aj

sekundárne špecifickými poruchami správania. Málokedy sa v škole stretneme s dieťaťom, kde je príčinou iba dyslexia. Väčšinou ide o kombináciu rôznych príznakov, problémov, či už iných porúch učenia, ale aj porúch správania. Tieto deti nie sú najideálnejšie pre pohľadavky školy, vstupujú do bohatých interakcií s prostredím, kde sa pôvodná podoba poruchy rôznorodo dotvára. (Šíľan, Krejčířová a kol., 1995, s. 127). Možnosť správneho začlenenia je veľmi dôležitá, pretože formuje vôľové vlastnosti dieťaťa, kognitívnu výkonnosť, ale aj emocionálne a sociálne vzťahy k rovesníkom.

Osobnosť učiteľa/ učiteľky v spolupráci s rodičmi začína byť v tomto období rozhodujúca - aké majú schopnosti pre prácu s týmito deťmi, vedomosti, vlastnosti, postoje. Na tejto osobe je dá sa povedať budúcnosť detí, samozrejme, spolu s rodinou, ktorá predstavuje prvý výchovný inštitút v živote dieťaťa. Školské úspechy dieťaťa úzko súvisia so správaním, motiváciou, šťastím, sebaistotou a rodičovskou podporou. Postoj spoločnosti si dieťa vďaka od detstva. Naša spoločnosť hýje s predsudkami voči všetkým, ktorí majú postihnutie, poruchu, lebo nepozná dostatočne ich problémy (Harineková, Stempelová, 2003). Ak je dieťa označované ako hlúpe, neschopné, lenivé, hodnotenie ostatných k nemu bude podľa týchto kritérií. Budú sa v tom utvrdzovať. Hodnotenie zo školy sa často preniesie aj do iných oblastí, do herných skupín. Počas školskej dochádzky dieťa získava povesti, ktorá ich sprevádza aj ďalej do budúcnosti. Takáto povesti vtlačí svoju pečať do charakteru dieťaťa, ktoré sa nakoniec pozerá na seba a hodnotí očiami svojich vrstovníkov a učiteľov (Gáborová, 1999, s. 93).

Deti s dyslexiou, napriek tomu, že nemajú výrazný mentálny deficit, ani iné viditeľné poškodenie, nedosahujú v škole také výsledky, ktoré by zodpovedali ich schopnostiam. Život dieťaťa s dyslexiou znamená neustály zápas o uznanie, úspech, kladie veľké nároky na jeho schopnosti, stále sa vyskytuje v situáciách, na ktoré nestalí. Dyslexia nesúvisí len s učením sa jazyka, ale aj s učením ostatných predmetov, kde jazyk zohráva dôležitú úlohu napr. odborné predmety na SOŠ. Nedokáže prečítať dosť rýchle a správne zadanú úlohu a jeho výkonnosť v písomných úlohách je následne chudobná. Na druhej strane, dieťa môže prekvapovať inteligentnými a trefnými odpoveďami napr. pri diskusiách.

Práve kvôli problémom s čítaním si deti s dyslexiou čoraz častejšie osvojujú rolu ťažáka, ktorá sa od nich odľakáva. Zahŕňané neúspechy v škole, kritika, výsmech vedie často k potrebe zbaviť sa školského prostredia čo najrýchlejšie. Následkom je nižšia úroveň vzdelanosti, čo znižuje pravdepodobnosť úspešnosti v akejkoľvek profesionálnej dráhe, negatívne to znamená celú pracovnú kariéru a tým vlastne aj ich celý život. Bežné úlohy v škole predstavujú pôsobivú

motivačne, k požiadavkám učiteľa a k školským povinnostiam sa začínajú stavať ťažkosti, prestávajú javiť záujem o školu, cítia k nej odpor. Akékoľvek podanie výkonu v nich vyvoláva strach, vytvára bariéry, čo vedie k prehlbovaniu neúspechu. Známkovanie sa stáva neúčinné, ambície dieťaťa sa tlmia. Škola sa stáva miestom frustrácie, neúspechov, je príčinou straty sebadôvery a narušeného seba prijatia. Je miestom plným nebezpečenstva a jeho úlohou je vyhnúť sa mu, jeho zamestnaním nie je učiť sa, ale unikať.

Môžeme hovoriť o začarovanom kruhu pri poruchách učenia. Keď dieťa vstupuje do školy, je všetko v poriadku. Učiteľ rodičia a ani dieťa nepredpokladajú, že by sa mohli vyskytnúť nejaké problémy. Ale keď dieťa nedosahuje očakávané výkony (prítom sa učiteľ snaží, rodičia pomáhajú), začína sa znižovať sebaistota a sebahodnotenie dieťaťa a zároveň nastáva vplyv na sociálne vzťahy, pretože neúspech vnímajú aj jeho spolužiaci, rodičia, učitelia. Nastáva kolotoč zhorčovania vzťahov, kritiky, nízkeho sebahodnotenia, nízkych výkonov, zhorčovania vzťahov .. Následne sa celá situácia komplikuje, u dieťaťa sa začínajú objavovať poruchy správania, ktoré vyvolávajú dôraznejšiu reakciu rodičov a učiteľov (tresty, kritika atď.), čím sa ešte viac znižuje sebahodnotenie a ešte viac zväčšujú poruchy správania. Postupne sa narúša dôvera vo vlastné schopnosti, dôvera, zvyšuje sa výskyt nápadného správania, následných represii a začarovaný kruh sa upevňuje (Pokorná, 2001, s. 151).

Deti s dyslexiou majú pri výbere učebných odborov obmedzené možnosti. Systém výberu detí na stredné školy, odborné školy ich znevýhodňuje. Následne sa u nich prejaví nechúť k učeniu a rodičia ani učitelia už nemajú silu ich motivovať. Majú veľké vedomostné medzery, takže nie sú schopné konkurovať rovnako nadaným najvyšším vrstovníkom, ktorí nemali tieto problémy (Kožl, 1987, s. 31). Väčšina dyslektických detí následne nastupuje do menej atraktívnych odborov. Dôsledkom potom je, že ich štúdium a ani práca neuspokojuje, pretože ich neinšpiruje.

Podľa Niemeyera (citovaný podľa Pokorná, 2001, s. 122), učitelia hodnotia deti s dyslexiou ako málo nadané, nedostatočne sa vyjadrujúce, ťažko chápané, pomaly mysliace. Prejavujú málo záujmu o školskú prácu, sú bez fantázie, sú nepozorné, lenivé, neporiadne pri písaní úloh. Neovládajú sa, sú uzatvorené, ťažostajné, nesamostatné, rýchle sa unavia, konajú bez rozmyslu. Deti s dyslexiou sú často terčom posmechu, cítia sa osamotené, nemajú pozitívne vzťahy k ostatným deťom, ostatní ich urážajú, majú veľa nepriateľov.

Ako pomôcť dieťaťu s poruchami učenia

Pri snahe pomôcť im je treba porozumieť ich potrebám, ktoré sú dané vekom a celkovou vývinovou úrovňou. Hodnotenie a klasifikácia detí s dyslexiou by mala byť motivačná, povzbudzivá. Učiteľ má používať také spôsoby overovania vedomostí, ktoré zodpovedajú možnostiam detí a na ktoré nemá porucha negatívny vplyv. U dyslektika sa neodporúča napr. hlasné čítanie. Pri klasifikácii sa vychádza zo zásady ľo dieťa dokáže a nie z toho, koľko chýb urobí (treba ukázať dieťaťu, že je v nieľom dobré), učelia by mali vychádzať i z platnej legislatívy. Ľpecifická porucha by sa mala brať do úvahy a prejavíť sa aj v miernejšom známkovaní (š íľan, Krejčíšová a kol., 1995, s. 130). Môžeme uvažovať o päťstupňovom hierarchickom modeli starostlivosti o deti so špecifickými vývinovými poruchami (š íľan, Krejčíšová a kol., 1995, s. 131):

- najmiernejšie formy sú napravované priamo v základnej škole, počas vyučovania a to učiteľmi dieťaťa. Predpokladá to informovanosť učiteľov o daných poruchách, znalosť niektorých špeciálnych metodík, ochotu pomôcť dieťaťu, snahu vytvoriť priaznivé triedne prostredie.
- snahou je, aby na každej škole bol učiteľ ktorý je špecialistom v oblasti špecifických vývinových porúch učenia. Tento učiteľ pôsobí aj ako poradca pre svojich kolegov učiteľov. Učelia potom v určitom ľase pracujú individuálne alebo skupinovo s deťmi s vývinovými poruchami a spolupracujú aj s pedagogicko-psychologickými poradcami, prípadne s inými odbornými pracoviskami.
- v prípade výraznejších problémov je odborná pomoc zaisťovaná priamo pracovníkmi odborných pracovísk (psychológovia, špeciálni pedagógovia), ktorí prichádzajú za deťmi priamo do školy, alebo deti s rodiľmi k nim na odborné konzultácie. Rodiľia potom podľa ich pokynov v spolupráci so školou uskutoľňujú každodenné krátke nápravné cvičenia.
- štvrtú úroveň predstavujú špecializované triedy na základných školách. Najvyšší počet dyslektických detí v jednej triede je 12. Tieto špecializované triedy sa považujú za súčasť špeciálneho školstva a vyučovať v nich má špeciálny pedagóg. Tieto triedy plnia aj psychoterapeutickú funkciu - deti sa tu zbavujú neurotického napätia, úzkosti, utíľi sa, takže pobyt je zároveň aj prevenciou vzniku neurotických a psychosomatických problémov a porúch správania.
- deti trpiace najťažšími, ľasto kombinovanými formami špecifických vývinových porúch môžu byť v niektorých krajných prípadoch prijaté do detskej psychiatrickej lieľebne, kde sa

im dostáva komplexnej nápravnej, vzdelávaco-výchovnej aj terapeutickej starostlivosti, pričom sú ňo najľastejšie aj v kontakte so svojou rodinou

Ako vidno, pomoc by mala byť komplexná a interdisciplinárna, potrebná je spolupráca rodičov a učiteľov a iných odborných pracovníkov (psychológov, špeciálnych pedagógov, výchovných poradcov, lekárov). Vždy musíme zistiť, s čím má dyslektické dieťa najväčšie problémy. Potom môžeme reálne odhadnúť, aké obmedzenia dieťa má, ňo môžeme od neho očakávať. Musíme si uvedomiť, že učenie a íťanie sú dve základné veci, ktoré určia, či bude dieťa v škole úspešné alebo nie. Nakoniec predurčia aj dráhu dieťaťa v neskoršom veku (www.dys.sk)

Celá výchova a vzdelávanie má byť také, aby nenarušilo vývin osobnosti, ale aby pomohlo rozvinúť skryté schopnosti detí a kompenzovali ich nedostatky. Výchova a vzdelávanie nesmie nesprávnymi zásahmi ohrozovať aktivitu detí, ochromovať ich vôľu a zbavovať ich schopnosti vytvárať veku primerané ciele. Postoj učiteľa k deťom, komunikácia s nimi má silný formatívny vplyv na osobnosť dieťaťa. Ide o učiteľove očakávania vo vzťahu k dieťaťu, ktoré môžu byť pozitívne alebo negatívne (Ondrejko, Verešová, 2003, s. 213). Nepripravenosť učiteľov na prácu s deťmi s dyslexiou vedie k zosilňovaniu pôvodných symptómov, k vzniku negativizmu, poruchám správania, k neurotickým prejavom a ňalším dôsledkom. Učitelia nemôžu brať všetky deti ako rovnaké, homogénne, ale ako skupinu, v ktorej je každý jednotlivec individualitou, so svojráznymi prejavmi, vyžadujúci špecifický pedagogicko-psychologický prístup. Toto platí najmä pre deti s nejakým deficitom a teda aj pre deti s dyslexiou. Musia si uvedomiť, že zlyhania detí nesmú vždy pripisovať len ich lenivosti, zníženému IQ, ale že môžu byť aj následkom rôznych deficitov, ktoré sa nedajú ani pod hrozbou trestu ovplyvniť. Mali by tieto deficity brať ako objektívny jav a usilovať sa kompenzovať ich pomocou pedagogických, psychologických a didaktických metód (viac trpezlivosti, iný prístup, uvoľňovať napätie, odstraňovať neistotu....). Ak si toto učitelia neuvedomia a nezmenia svoj prístup k takýmto deťom, má to za následok zhoršenie komunikácie a vzťahu k týmto deťom, napätie, strach, neposlušnosť.

Pre väčšinu učiteľov sú deti s dyslexiou, keďže ide o skryté postihnutie, nie zjavné, zdravé a celý problém spoľíva v tom, že ich považujú za lenivé, nedostatočne stimulované. Takže dieťa, ktoré ako prví by mali pomôcť týmto deťom, ich ako prví odmietajú. A pritom dieťa dokáže v škole prekonať veľké prekážky a môže sa obdivuhodne meniť, musí však cítiť, že mu učiteľ dôveruje a podáva mu pomocnú ruku.

Sebareflexia zo sociálno-pedagogického výcviku pre učiteľov stredných odborných škôl

Počas výcviku na našej škole sme prežili trocha netypické dva dni. Stretli sme sa so svojimi kolegami v inej situácii ako v bežnom pracovnom živote.

Pod taktovkou skúsených a príjemných lektoriek sme sa nenásilnou formou zamysleli nad svojou prácou, nad vzťahom učiteľ-žiak, žiak- učiteľ ...

Zaujímavé bolo ako vidia niektoré problémy moji kolegovia, ako riešia jednotlivé situácie a pritom nám boli lektorkami ukázané i iné spôsoby riešenia a iný pohľad na vec.

Názory boli veľmi podnetné, a ešte pár dní som niektoré nové poznatky sama so sebou rozoberala.

Myslím si, že sociálno-pedagogický výcvik splnil moje očakávania, lektorky ho viedli odborne, vedeli nás zaujať, podnietili nás pozerať sa na niektoré situácie trochu inak . V neposlednom rade to viedlo i k utuženiu pracovného kolektívu.

Mgr. Gabriela Portágová

Stredná odborná škola ,

V.P. Tótha 31, 905 01 Senica

e-mail: portasova@sossenica.sk

Zoznam použitých zdrojov:

GÁBOROVÁ, Ľ. 1999. *Sociálna psychológia pre učiteľov*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 1999. 149 s. ISBN 80-88885-64-7.

HARINEKOVÁ, M., STEMPELOVÁ, J. 2003. *Poruchy psychického vývinu u detí a dospievajúcich*. Trnava : Fakulta humanistiky Trnavskej univerzity, 2003. 133 s. ISBN 80-89074-74-X.

KOŤAL, L. 1982. *Psychologie postiženého dítěte a jeho výchova*. Praha : SPN, 1982. 96 s.

LANGMEIER, J., KREKLÍŠOVÁ, D. 1998. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-X.

MATĚJLEK, Z. 1988. *Dyslexie*. Praha : SPN, 1988. 200 s.

ONDREJKOVIL, P., VEREČOVÁ, M. 2003. Verejná mienka a jej funkcie vo vzťahu k postaveniu učiteľov v spoločnosti. In *Pedagogická revue*. 2003, roľ. 55, ľ. 3, s. 210 - 214.

POKORNÁ, V. 2001. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha : Portál, 2001. 336 s. ISBN 80-7178-570-9.

ŠÍLAN, P., KREJLÍŠOVÁ, D. a kol. 1995. *Dětská klinická psychologie*. Praha : Grada, 1995. 384 s. ISBN 80-7169-168-2.

Rodičovský servis při dyslexii. <http://www.modernaskola.sk>

Co je dyslexia. <http://www.dys.sk/dyslexia.htm>

10. HODNOTOVÁ ORIENTÁCIA ĽIAKOV V STREDNEJ ODBORNEJ ŠKOLE SENICA

Viera Smíkalová

V úvode treba podotknúť, že pojem hodnota je interdisciplinárnym pojmom. Stretávame sa s ním v spoločenských vedách ako sú filozofia, sociológia, etika, ktoré majú veľmi blízko k psychologickým disciplinám. Každá vedná disciplína odzrkadľuje pojem hodnoty z hľadiska svojho metodologického prístupu. Filozofia z axiologického hľadiska, sociológia zo spoločenského, etika z normatívneho a mravného hľadiska. Stretávame sa však s týmto pojmom aj v bežnom, každodennom živote. Najvšeobecnejšie sa týmto pojmom zaoberá axiológia. Etymologicky sa slovo Axiológia skladá z gréckych pojmov Axiosó ň cenný, hodnotný, hodný a Logosó ň slovo, -slovie. Doslovný preklad by teda znel Ahodnotoslovieó. V axiológii sa druhy hodnôt spracúvajú len všeobecne, teda hľadá sa ich súvis, systematika a špecifikum z hľadiska jednotného pojmu hodnoty. Pokiaľ ide o vzťah pojmov hodnôt a hodnotenia, hodnotením rozumieme súhrn duševných procesov a funkcií, ktorými hodnoty tvoríme, zisťujeme alebo odhaľujeme. Hodnota je predmetom alebo výsledkom týchto procesov.

V širšom slova zmysle sa hodnota vymedzuje ako špecifická vlastnosť všetkých spoločenských a prirodzených javov, v ktorých sa prejavuje jej pozitívny alebo negatívny význam pre život ľloveka. (J. Borog a kol. 1999, s. 185)

Hodnotami nazývame veci, ktoré majú pre ľloveka určitý význam. Miera tejto hodnoty je daná verejnou mienkou, ktorú sme akceptovali a zaradili do nášho hodnotového systému. Hodnoty nie sú nemenné v živote ľloveka, ale sa vyvíjajú a menia. (E. Drlíková a kol. 1992, s. 91) M. Mráz (2001, s. 38) definuje hodnotu: Ahodnota je bytie, po ktorom sa túhió. Zovšeobecnene teda pojmovým rozborom môžeme konštatovať, že termín hodnota súvisí so záujmami, postojmi a to v kladných aj záporných postojoch k veciam alebo javom, Ňalej súvisí s potrebou v zmysle, že všetko ľo je pre jedinca potrebou, je preňho spravidla aj hodnotou.

Každý ľlovek sa rodí ako tvor formovateľný, nemá ňiaden pojem o svete, nevie rozprávať, nemá osvojené ňiadne návyky. Má však vrodené a zdedené dispozície a vyrastá v určitom prostredí ň ľi sociálnom, rodinnom, ktoré ho ovplyvňuje. Dediľné a vrodené faktory sú

neoddeliteľnou súčasťou každého jedinca a je nemysliteľné vľnenie do spoločnosti bez prihliadnutia na jeho biologické možnosti, ktoré zohrávajú dôležitú úlohu v socializačnom procese. Z toho môžeme vyvodiť vonkajšie a vnútorné podmienky, ktoré sú dôležitými faktormi v procese utvárania hodnôt. Túto skutočnosť musí mať na zreteli každý pedagóg v interakcii so svojimi žiakmi. Zo spomínaného teda vyplýva, že jednou z klasifikácií hodnôt sú hodnoty individuálne a spoločenské. Prechod spoločenských hodnôt v hodnoty individuálne sa realizuje na základe učenia. Niektoré z nich si osvojujeme celý život.

V závislosti na hodnotových predstavách a názoroch sa vytvára určité zameranie záujmov a konania ľloveka. Tak vzniká hodnotová orientácia a hodnotový systém. Hodnotovou orientáciou sa rozumie zameranie osobnosti na určité hodnoty duchovnej a materiálnej kultúry spoločnosti. Predstavujú určitú os vedomia, s ktorou úzko súvisia myšlienky a city, a z hľadiska ktorej sa rozhodujú mnohé životné otázky. (J. Borogá kol., 1999, s. 186-187)

Hodnotová orientácia v podstate odpovedá na dve otázky:

- a.) ako sa ľlovek orientuje pri vzniku hodnotového systému (pre ľo určitý ľlovek necháva u seba vzniknúť práve taký alebo onaký hodnotový systém),
- b.) ako vzniknutý hodnotový systém ďalej orientuje ľudské správanie, resp. vplýva na výberovo ľudského správania.

Ľalšími faktormi ovplyvňujúcimi vznik a utváranie hodnotového systému sú exogénne a endogénne faktory, postoje... Vonkajšími (exogénnymi) podmienkami vplývajúcimi na tvorbu hodnôt sú výchova a prostredie (sociálne, materiálne a kultúrne). Prostredie (súbor vonkajších podmienok) začína pre dieťa rodinou. Nespoliteľné výskumy preukázali veľký význam rodiny a zvlášť jej citového vzťahu k dieťaťu pre psychický vývoj osobnosti a jeho morálnych hodnôt. Medzi psychológmi je všeobecne platný názor, že morálne normy a hodnoty sú naučené štruktúry, ktoré si malé deti osvojujú najskôr od rodičov, potom od učiteľov, vrstovníckych skupín, z masmédií a napokon od spoločnosti. (D. Fontana, 1997, s. 232) Fenomén výchovy sa nedotýka len pedagogického procesu, ale v prvom rade zasahuje rodinné prostredie. Rodina vystupuje navonok ako prirodzený celok, ktorý má vo svojich prejavoch nie ľo typické. Podmieňuje to aj systém kritérií a hodnotiacich postojov, ktoré sa v každej rodine mimovoľne vytvárajú a v priebehu ľasu ušľujú. Okrem rodiny ovplyvňujú mládeň vrstovnícke skupiny. Tie si ušľ v mnohých prípadoch môžu vybrať. Hodnota styku s kamarátmi je tak vysoká, že zatlaľuje do pozadia učenie a oslabuje príľahľivosť styku s rodiľmi. Dôležitosť nadobúďajú také hodnoty ako sú vlastnosti kamaráťa a priateľov, odvaha, veselosť a pod. Ľalšími vonkajšími determinantmi vplývajúcimi na tvorbu hodnôt sú

zážitky a vlastná skúsenosť ľloveka v spoločnosti, v ktorej žije. Patria sem susedské vzťahy, ulica, masmédiá, ekonomická situácia krajiny, zlé sociálne postavenie, kariéra ap.

Ďalším pojmom, súvisiacim s hodnotovou orientáciou, je profesionálna orientácia mládeže, teda uspokojovanie hospodárskych a spoločenských požiadaviek pri dosahovaní maximálneho súladu s individuálnymi záujmami a osobnými schopnosťami mládeže pri voľbe povolania. (J. Grác, 1979, s. 55)

Z procesuálneho hľadiska profesionálna orientácia má tri fázy:

1. Fáza predprofesionálnej prípravy.

Charakteristickým znakom pre túto fázu je prvá smerová voľba povolania. Z chronologického hľadiska fáza predprofesionálnej prípravy je zakončená voľbou študijného smeru alebo odboru na niektorom type výberovej strednej školy alebo voľbou učebného odboru.

2. Fáza vlastnej profesionálnej prípravy.

Charakteristické pre túto fázu je, že kým u učňov (ktorí nepokračujú v ďalšom vzdelávaní) jej zakončením začína prechod do zamestnania, u stredoškôľakov (najmä z gymnázií) ukončenie štúdia je spojené s druhou, špecializovanou alebo spresňujúcou voľbou povolania.

3. Fáza profesionálnej adaptácie.

Uskutočňuje sa najskôr v podmienkach školy, a potom v podmienkach zamestnania. Je to obdobie, keď mladý ľlovek po vykonaní prvej smerovej voľby alebo po vykonaní druhej špecializovanej voľby začína, na základe poznania profesionálnej prípravy, konfrontovať svoje možnosti, predpoklady i nároky v otázke sebaaktualizovania sa vo zvolenom odbore. Je to aj obdobie vstupu mladého ľloveka do zamestnania a adaptovanie sa v ňom.

Hodnotová orientácia a vplyv výchovy v 21. storočí
Milénium
Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov je akýmsi reformným programom, ktorý zasahuje aj oblasť hodnotovej orientácie. Konštatuje, že zhoršujúca kvalita vzdelávania, kríza v školstve aj vo výchove nielen u nás aj vo svete, je zapríčinená morálnym a duchovným úpadkom. V koncepcii sa zdôrazňuje výchova, v ktorej je potrebné rozvíjať výživné motívy, emocionálnu inteligenciu, prosociálne správanie a formovať u žiakov uctievateľné hodnoty, ako sú láska, úcta, rešpekt, rovnosť, bratstvo, sloboda, dobrá vôľa, tolerancia, dôvera, poctivosť, čestnosť, vzájomná pomoc a spolupráca. Namiesto predchádzajúceho ideálu všestranne a harmonicky rozvinutej osobnosti sa ideálom výchovy stáva ľlovek

s vysokými morálnymi hodnotami. Priestor vo výchovnovzdelávacom procese pre smerovanie výchovy v týchto intenciách na stredných školách je najmä na hodinách etickej výchovy, kde už samotným cieľom tohto predmetu je zameriavať sa na normy morálnosti. Ďalej v občianskej výchove a samozrejme aj na v ostatných vyučovacích predmetoch rôznymi metódami a technikami.

Na prvom pohľade je hodnotová orientácia z ontogenetického aspektu. Hodnotový systém rôznych vekových skupín charakterizujú rôzne centrálné hodnoty, a to súvisí s vekovými osobitosťami a procesom zrenia. Hodnoty začínajú vznikať už v rannom období života jedinca. Od prvých rokov každý z nás disponuje vyhraneným a bezprostredným prístupom k hodnotám. Dieťa rozlišuje a vyberá určité veci, činnosti a skúsenosti, ktoré podporujú a posilňujú jeho vývin. Odmietá zároveň to, čo ohrozuje, alebo neslúži k dosiahnutiu istého cieľa. Podoba ľloveka v prvých rokoch života je výsledkom výchovných síl rodičov, ale i biologických síl formujúceho sa organizmu. Hlavnou formou činnosti v predškolskom veku je hra a formou učenia je napodobňovanie. Je dôležité, aby sa tento prirodzený sklon k napodobňovaniu využil zámerne a cieľavedome pre vytváranie vzťahu k prírode, k práci, k umeniu. Uvedomenie si svojho ja okolo tretieho roku veku dieťaťa môže mať neskôr vplyv na uvedomenie si hodnoty samého seba. Neskorší hodnotový systém ovplyvní i uspokojenie túžby po poznávaní. Ľlovek poznáva celý život, samozrejme v každom vývinovom období inak. Pozeráme sa na svet a život v každom veku rozdielne. Najskôr nechápeme a potom sa nám zdá všetko realistické, v období dospievania v mnohých prípadoch idealistické a podobne.

Vývinové obdobie na adolescencia, je práve tým obdobím, ktoré je nám, učiteľom na stredných školách dôverne známe. Vekový záber žiakov našej školy je od pätnásť až do devätnásť, v niektorých prípadoch až dvadsať rokov. Záleží na tom, či navštevujú iba trojročné učebný odbor, štvorročný študijný odbor, alebo po ukončení trojročného učebného odboru pokračujú štúdiom v nadstavbovom maturitnom odbore. V tomto vývinovom období mnohí vstupujú do zamestnania, iní pokračujú v štúdiu na vysokých školách. Tieto osobitosti v životných podmienkach sú z psychologického hľadiska závažné, majú podstatnú úlohu pri konečnom dotváraní, diferencovaní a uštievaní osobnosti mladého ľloveka. Po búrlivom období pubescencie dochádza k postupnému upokojeniu a psychickému dozretiu, dá sa teda povedať, že adolescencia je obdobím uštievania telesného i duševného vývinu. V správaní jednotlivcov sa začínajú zväzovať individuálne osobnostné rozdiely. Mladý ľlovek si

utvára svetonázor, upevňuje morálne hodnoty, stavia si hľadacie ciele. Toto obdobie je vlastne posledným obdobím na vývinovej ceste k dospelosti.

Končí sa rozvoj intelektových schopností, rozvíja sa logicko-deduktívne myslenie, pri osvojovaní nových poznatkov je kritický, prejavuje vlastné názory. Adolescencia je obdobím integrovania osobnosti a uvedomenejšieho vzťahu k vlastnej osobe, je obdobím sebautvárania. Veľkú úlohu zohráva mienka a hodnotenie dospelých a rovesníkov, súhlas a nesúhlas, pochvaly a pokarhanie, úspechy a neúspechy, porovnávanie s inými. Jednotlivec sa nielen vníma, ale utvára si tiež isté predstavy o tom, aký by mal byť. Tento ideál seba samého sa utvára na základe sociálnych vplyvov a modelov. Rastie množstvo záujmov, ktoré sú reálnejšie a širšie a sú individuálne veľmi odlišné. Ustala sa oblasť vôľového konania, jedinec je v rozhodovaní rozvážnejší, vytrvalejší, vie prekonávať prekážky. Vysvetlenie, argumenty a poučenie prijíma, ale neznáha memorovanie, autoritatívnosť, podceňovanie, ironiu, hrubé zaobchádzanie a pod. Takéto správanie dospelého prechádza ako urážku svojho sebavedomia, svojej osobnosti. Ak adolescent žije v usporiadaných rodinných podmienkach, utvára sa k rodičom vzťah úcty. Isté rozdiely vo vzťahu k rodičom u našej mládeže sú podmienené tým, či už mladý človek pracuje, alebo či ešte chodí do školy. Pracujúca mládež sa skôr osamostatňuje, odďúta sa od rodičov v oblasti finančnej, názorovej a citovej. Ďudujúca, najmä vysokoškolská mládež zostáva dlhšie hmotne závislá od rodičov a tým je dlhšie aj pod ich priamym vplyvom a vedením. Pri seba výchovnom úsilí si adolescenti vytvárajú mravný ideál. Prehlbujú sa priateľské vzťahy, stávajú sa trvalejšími a dôvernejšími, javí sa potreba nadväzovať kamarátske vzťahy s viacerými ľuďmi. Začínajú si vytvárať svoju spoločnosť. Dôležité sú zmeny vo vzťahoch medzi pohlaviami, utvárajú sa úľostné vzťahy, vznikajú prvé lásky. Vysoká intelektová úroveň adolescenta, sústavné rozširovanie poznatkov, ich utrieňovanie, schopnosť samostatne myslieť, to sú nevyhnutné predpoklady, aby si mladý človek začal utvárať svetonázor.

Na Strednej odbornej škole v Senici sa môžeme stretnúť so žiakmi pochádzajúcimi z rôznych sociálnych pomerov a na rôznej intelektovej úrovni, nakoľko žiaci ťudujú v ťudijných odboroch a to v ťvorroľných a dvojroľných nadstavbových, v trojroľných ťľebných odboroch a v dvojroľných ťľebných odboroch. Radi by sme reprodukovali niektoré výsledky skúmania hodnôt u týchto troch skupín žiakov a rozdiely v ich pohľade na život a hodnoty ako také. Zostavili sme na základe výsledkov skúmania rebríľek hodnôt adolescentov jednotlivých skupín žiakov. Predmetom skúmania boli samotné hodnoty, ich rebríľek a postoje k základným hľadacím hodnotám. Zaujímavé boli odpovede na otázku: Aké

hodnoty sú pre teba najdôležitejšie? Žiaci mali zoradiť podľa vlastného rebríčka hodnoty ňúta k ľloveku, rodina, láska, kariéra, zdravie peniaze, priateľstvo a vzdelanie. Ku každej z týchto hodnôt priradili podľa dôležitosti miesto od prvého miesta až po ôsme.

Poradie týchto hodnôt sme zoradili pre ilustráciu do tabučky. V každej skúmanej skupine bolo oslovených 20 žiakov. Uvádzame prehľad výsledkov vo všetkých troch skupinách žiakov.

Ako prvá je skupina žiakov, ktorá navštevuje dvojroľný učebný odbor, teda žiaci, ktorí ukončili základnú školu v niektorom z nižších ročníkov ako je deviaty. V tabučke je zoradené poradie jednotlivých hodnôt, ktoré boli žiakmi ku konkrétnym hodnotám priradené.

Poradie	D R U H H O D N O T Y (1. skupina: dvojroľný učebný odbor)							
	úcta k ľloveku	rodina	láska	kariéra	zdravie	peniaze	priateľstvo	vzdelanie
1.miesto	1	12	0	0	6	0	0	1
2.miesto	1	6	6	0	4	1	2	0
3.miesto	1	1	7	0	3	1	4	3
4.miesto	0	0	2	1	5	3	5	4
5.miesto	6	0	1	3	2	1	4	3
6.miesto	5	1	1	4	0	0	2	7
7.miesto	6	0	1	5	0	4	2	2
8.miesto	0	0	2	7	0	10	1	0

Z tabučky je možné vyliť, ako má zoradené hodnoty táto skupina žiakov. Najväčší počet žiakov uviedol na prvé miesto rodinu (12) a zdravie (6) a na posledné miesto peniaze (10) a kariéru (7).

Druhú skupinu žiakov tvorili žiaci, ktorí navštevujú trojroľný učebný odbor. U týchto žiakov boli výsledky nasledovné:

Poradie	D R U H H O D N O T Y (2. skupina: trojroľný učebný odbor)							
	úcta k ľloveku	rodina	láska	kariéra	zdravie	peniaze	priateľstvo	vzdelanie
1.miesto	0	7	0	0	13	0	0	0
2.miesto	1	8	4	0	5	2	0	0
3.miesto	1	3	6	0	1	2	3	3

4.miesto	2	1	4	0	1	0	5	5
5.miesto	3	0	1	3	0	2	3	3
6.miesto	7	0	3	3	0	4	3	3
7.miesto	1	1	1	9	0	2	3	3
8.miesto	5	0	1	3	0	8	3	3

V tejto skupine žiakov prvé miesto zaujala hodnota zdravie (13) a druhé rodina (7). Presne opaľne ako u prvej skupiny žiakov. Posledné miesto zhodne patrilo hodnote peniaze (8).

Tretiu skupinu oslovených žiakov tvorili žiaci navštevujúci študijný odbor. Výsledky zoradenia ich pohľadov na uvedené hodnoty je v nasledovnej tabuľke.

Poradie	DRUH HODNOTY (3. skupina: študijný odbor)							
	úcta k ľloveku	rodina	láska	kariéra	zdravie	peniaze	priateľstvo	vzdelanie
1.miesto	2	4	5	0	7	0	2	0
2.miesto	0	9	3	0	5	0	3	0
3.miesto	2	0	6	0	7	0	4	1
4.miesto	3	3	2	2	0	5	3	2
5.miesto	6	2	2	2	1	2	4	1
6.miesto	0	1	1	5	0	4	2	7
7.miesto	3	1	1	5	0	2	2	6
8.miesto	4	0	0	6	0	7	0	3

Najviac žiakov priradilo prvé miesto pre hodnotu zdravie (7), v ňalom poradí nasledovala láska (5) a potom rodina (4). Na poslednom 8. mieste v poradí boli peniaze (7) a kariéra (6).

Pre lepšiu ilustráciu a prehľadnosť sme výsledky zoradili podľa jednotlivých hodnôt vo všetkých troch skupinách a od prvého až po ôsme miesto v rebríčku hodnôt.

Výsledky boli nasledovné:

	Hodnota: úcta k ľloveku							
	1.miesto	2.miesto	3.miesto	4.miesto	5.miesto	6.miesto	7.miesto	8.miesto
1. skupina 2-roľ. UO	1	1	1	0	6	5	6	0
2. skupina 3-roľ. UO	0	1	1	2	3	7	1	5
3. skupina štud. odb.	2	0	2	3	6	0	3	4

	Hodnota: rodina							
	1.miesto	2.miesto	3.miesto	4.miesto	5.miesto	6.miesto	7.miesto	8.miesto
1. skupina 2-roľ. UO	12	6	1	0	0	1	0	0
2. skupina 3-roľ. UO	7	8	3	1	0	0	1	0
3. skupina štud. odb.	4	9	0	3	2	1	1	0

Pri posúdení postavenia hodnoty Rodina je zaujímavý výsledok, že z 20 respondentov v prvej skupine až pre 12 žiakov je rodina na prvom mieste v rebríčku hodnôt a žiadny z opýtaných nedal túto hodnotu na posledné 8. miesto.

	Hodnota: láska							
	1.miesto	2.miesto	3.miesto	4.miesto	5.miesto	6.miesto	7.miesto	8.miesto
1. skupina 2-roľ. UO	0	6	7	2	1	1	1	2
2. skupina 3-roľ. UO	0	4	6	4	1	3	1	1
3. skupina štud. odb.	4	9	0	3	2	1	1	0

Tu vidíme rozdielne postavenie hodnoty láska v živote mladých ľudí. Má vplyv vzdelanie, alebo inteligencia na význam hodnoty láska v živote? To by bolo nepochybne zaujímavé skúmanie.

	Hodnota: kariéra							
	1.miesto	2.miesto	3.miesto	4.miesto	5.miesto	6.miesto	7.miesto	8.miesto
1. skupina 2-roľ. UO	0	0	0	1	3	4	5	7
2. skupina 3-roľ. UO	0	0	0	2	3	3	9	3
3. skupina štud. odb.	0	0	0	2	2	5	5	6

Pri vyhodnotení výsledkov v hodnote *Akariéra* je zaujímavé, že ani v jednej zo všetkých troch skupín sa táto hodnota nevyskytla na prvom, druhom a ani treťom mieste v ich rebríčku. Viac než polovica všetkých opýtaných (35) priradila tejto hodnote posledné dve miesta v rebríčku hodnôt.

	Hodnota: zdravie							
	1.miesto	2.miesto	3.miesto	4.miesto	5.miesto	6.miesto	7.miesto	8.miesto
1. skupina 2-roľ. UO	6	4	3	5	2	0	0	0
2. skupina 3-roľ. UO	13	5	1	1	0	0	0	0
3. skupina štud. odb.	7	5	7	0	1	0	0	0

Hodnota *Azdravie* je dôležitá pre všetky tri skupiny žiakov. Nikto tejto hodnote nepriradil žiadne z troch posledných miest. Zhodne až na troch žiakov ju všetci uvádzajú na prvých štyroch miestach v rebríčku hodnôt. Dokonca viac ako polovica všetkých opýtaných (40) túto hodnotu umiestnili na prvé a druhé miesto.

	Hodnota: peniaze							
	1.miesto	2.miesto	3.miesto	4.miesto	5.miesto	6.miesto	7.miesto	8.miesto
1. skupina 2-roľ. UO	0	1	1	3	1	0	4	10
2. skupina 3-roľ. UO	0	2	2	0	2	4	2	8
3. skupina štud. odb.	0	0	0	5	2	4	2	7

Hodnota *Apeniazeó* u väčšiny nezohráva dôležitú rolu v ich rebríčku hodnôt. V prvej skupine dokonca polovica žiakov túto hodnotu umiestnila ako poslednú. Vo všetkých troch skupinách zhodne ani jeden žiak neuviedol tejto hodnote prvenstvo vo svojom rebríčku hodnôt. Dokonca vo všetkých troch skupinách postavenie tejto hodnoty je aj v druhej polovici, teda patrí jej piate až ôsme miesto. A opäť z pohľadu všetkých opýtaných (60) viac než polovica (33) priradila tejto hodnote posledné dve miesta v rebríčku hodnôt.

	Hodnota: priateľstvo							
	1.miesto	2.miesto	3.miesto	4.miesto	5.miesto	6.miesto	7.miesto	8.miesto
1. skupina 2-roľ. UO	0	2	4	5	4	2	2	1
2. skupina 3-roľ. UO	0	0	4	5	8	0	3	0
3. skupina štud. odb.	2	3	4	3	4	2	2	0

Pri tejto hodnote môžeme skonštatovať, že z pohľadu všetkých skupín je rozptýlená na všetky poradia v hodnotovom rebríčku. V najväčšom počte sa umiestnenie pohybuje na treťom (12), štvrtom (13) a piatom (16) mieste v rebríčku. Z psychologického hľadiska možno konštatovať, že umiestnenie tejto hodnoty je adekvátne tomu, v akej ontogenetickej fáze vývoja sa opýtaní žiaci práve nachádzajú, že kamaráti sú pre nich dôležití.

	Hodnota: vzdelanie							
	1.miesto	2.miesto	3.miesto	4.miesto	5.miesto	6.miesto	7.miesto	8.miesto
1. skupina 2-roľ. UO	1	0	3	4	3	7	2	0
2. skupina 3-roľ. UO	0	0	3	5	3	3	3	3
3. skupina štud. odb.	0	0	1	2	1	7	6	3

Hodnota *A vzdelanie* ň postoj žiakov k tejto hodnote? Najväčší počet, čo predstavuje 17 žiakov zo všetkých troch skupín priradilo tejto hodnote 6. miesto v rebríčku ich hodnôt. Iba jeden žiak priradil tejto hodnote prvé miesto a naopak aj šiesti jej priradili posledné ôsme miesto.

Je zaujímavé pozorovať a porovnávať postoje žiakov k jednotlivým hodnotám, uvedomiť si, v akej životnej etape sa nachádzajú. Niektoré zistenia sú viac než prekvapivé (napr. výsledky, ktoré uvádza Geršicová, 2013). Nabádajú nás uvedomovať si dôležitosť rodiny a školy vo formovaní ich postojov. Pre hlbšiu analýzu by bol potrebný samozrejme aj aspekt sociálneho pôvodu žiakov. Ten zohráva tiež nemalú rolu vo formovaní mladého ľloveka. Ale vyjadrenia žiakov sú dobrým signálom o správnom smerovaní mládeže. Veríme, že reformou školstva, zredukovaním obsahu učiva a zavedením prvkov tvorivo-humanistického vyučovania sa zmení jednak prístup pedagógov k žiakom a vytvorí sa priestor pre väčšie možnosti sebarealizácie žiakov, pre presadenie ich tvorivosti a formovanie osobnosti.

Sebareflexia zo sociálno-pedagogického výcviku učiteľov stredných odborných škôl

Nemala som veľkú vôľu absolvovať ďalší kurz a znova prísť o svoj voľný čas, ale potreba kreditov na vylepšenie platu bola motívom, na základe ktorého som sa napokon rozhodla, že sa na kurz prihlásim a absolvujem ho. Pozitívne som sa naladila, a dúfala, že kurz nebude z tých nudných (hodiny poľúvania a sledovanie prezentácií a nakoniec test ľi nejaká písomná práca) a že príjemne strávim dva dni v kolektíve svojich kolegov.

Na začiatku každý napísal svoje meno, ako si želá byť počas kurzu oslovovaný. Aj keď sme sa medzi sebou samozrejme poznali, alebo práve preto, že sme sa poznali, tak niektorí napísali svoje mená vtipne, ľo bolo hneď v úvode znakom, že nebude nuda. No a bola to samozrejme pomôcka pre našu lektorku, ako nás má oslovovať, aby naša vzájomná konverzácia nebola veľmi formálna. Ako som už spomenula, sociálno-pedagogický výcvik bol rozdelený do dvoch dní. Každým dňom nás sprevádzala iná lektorka.

V prvom dni hneď prvou aktivitou sociálno-pedagogického výcviku bolo napísať na papier svoje oľakávania. Každý napísal svoje oľakávania z výcviku na papier (ja som napísala päť ľi získanie kreditov, príjemné vyplnenie voľného ľasu, zábava a uvoľnenie, naučiť sa nové techniky a metódy, naučiť sa zvládať problémových žiakov) a potom ho posunul susedovi, ktorý ku každému oľakávaniu, ktoré bolo zhodné s jeho oľakávaním dal ľiarku. Papiere sa posúvali, až sa každý papier dostal po každého ľlena skupiny. Aby sme zistili aké sú naše oľakávania, tak lektorka napísala na tabuľu tie, ktoré sa najviac opakovali a zostavili sme rebríľek našich najľastejšie sa opakovaných oľakávaní. Bezkonkurenľne vyhralo oľakávanie získania kreditov. Páľilo sa mi, že sme boli všetci otvorení a úprimní. To bolo pre mňa dobrým znamením, že priebeh výcviku bude aj zábavný, ľo bolo tiež jedným z mojich oľakávaní. Po takomto úvode som sa cítila veľmi príjemne.

V priebehu dvoch dní tohto sociálno-pedagogického výcviku som získala veľa zaujímavých skúseností príjemnou hravou formou. Bola som si doteraz vedomá toho, ako som ovplyvňovaná v postojoch k iným svojim hodnotením, ktoré ľasto nie je správne. V praxi sa snažím takému hodnoteniu maximálne vyhýbať, ale je to súľasťaj našej práce, a nedá sa tomu jednoducho vyhnúť. Nechávame plne pôsobiť faktory sociálneho vnímania ako sú prvý dojem, haló efekt, naše skúsenosti, intuíciu, teóriu pravdepodobnosti, projekciu podľa seba súdim teba, aktuálny psychický a fyzický stav a Ťalgie. Jednou z aktivít bol odhad osobnosti našej lektorky. Je samozrejmé, že ľloveka, ktorého vidím pár minút, môhem len Ťaľko ohodnotiť, zaradiť, ľi prilľeniť mu nejaké vlastnosti. Ale brala som to ako hru, a samozrejme odpovede som vlastne iba tipovala, tak ako v podstate vľetci. Takže výsledok, koľko odpovedí na dvadsať otázok bolo správnych, bola úplná náhoda. Nikto predsa nemôhe na sto percent vedieť odpoveľ na otázku ľi dotknutá osoba má rada gladioly, alebo ruhe, alebo ľi je jedináľik alebo má súrodenca, ľi má radšej kávu, alebo ľaj a podobné otázky, keď vidí ľloveka po prvý raz a iba pár minút.

V Ťalšej aktivite lektorka rozloľhila na zem fotografie. Rozdelili sme sa do dvojíc a vybrali sme si jednu fotografiu. Postupne po skupinách sme mali popísať, ako vnímame osobu na fotografii, ktorú sme si vybrali, a preľo sme si vybrali práve túto fotografiu. Prisudzovali sme osobe vlastnosti a mali sme vymyslieť nejaký ľivotný príbeh. Potom lektorka porozprávala skutoľný ľivotný príbeh osoby na fotografii a porovnávali sme ho s tým našim vymysleným. Potom lektorka vyrozprávala dva príbehy Ťudí z fotografií. Jeden mal v porovnaní s tým druhým relatívne dobrý koniec, druhý sa skonľil tragicky. Rozdelili sme sa do dvoch skupín a mali sme urľiť, ktorý príbeh bol pravdivý a ktorý si lektorka vymyslela. Svoje presvedľenie, že ten, ľi onen príbeh je pravdivý sme podkladali rôznymi argumentmi. Rozpútala sa veľká vrava, diskusia, nie veľmi sa mi páľili reakcie niektorých kolegov. Ja konkrétne som bola výsledkom nemilo prekvapená. Priklonila som sa k pravdivosti príbehu, ktorý nemal tragický koniec. Tieto typy cvilľení sa mi nepáľili, pretohe nerada pripisujem niekomu, koho nepoznám nejaké vlastnosti a nerada hodnotím Ťudí, ktorých vľbec nepoznám.

Veľmi sa mi páľilo cvilľenie zamerané na verbálnu inteligenciu Ť príslovia. Opäť sme sa rozdelili do skupín. Lektorka nám rozdala príslovia, ktoré boli vyjadrené veľmi zloľhito a my sme mali rozľúľiť, aké je to príslovie. Bolo to veľmi zaujímavé. Aj v praxi sa stretávame v niektorých uľebniciach s uľivom, ktoré je písané zloľhitou formou a je na nás, uľiteľoch, aby sme ho reprodukovali ľiakom prístupnejšie, jednoduchšie.

Zaujímavá bola aktivita, kedy sme sa postavili do kruhu a našou úlohou bolo za čo najkratší čas posúvať, či hádzať loptičku tak, aby sa dostala ku každému v kruhu ale len raz a aby sme si zapamätali poradie, teda od koho sme loptičku dostali a komu sme ju odovzdali. Prvé kolo sme zvládli za určitý čas, zdá sa mi, že to bolo 18 sekúnd. Potom sme to zopakovali a podarilo sa nám čas znížiť na nejakých 13 sekúnd. Lektorka nás nabádala, že určite to dokážeme aj za kratší časový interval, že jediné čo musíme dodržiavať je, aby bolo dodržané poradie, v ktorom sa loptička posúvala od jedného k druhému. Jednu kolegyniu potom napadlo, aby sme sa popresúvali tak, aby sme stáli vedľa seba tak, aby sme loptičku vlastne podali susedovi. Tým sme opäť skrátili čas. Ide tu vlastne o to, že je možné dosiahnuť hľadany cieľ viacerými spôsobmi. Ide len o zjednodušenie a zefektívnenie postupu, o prácu a nápady skupiny.

Zaujímavá bola aj aktivita, kedy nám lektorka prečítala príbeh asi v tomto znení: „Sme doma, plače nám malé dieťa v postiečke, niekto zvoní pri dverách, vonku začalo pršať a máme zavesenú bielizeň, preteká nám voda na dlážku a zvoní telefón. Mali sme zostaviť poradie, v ktorom by sme riešili vzniknuté problémy. Podľa poradia, v ktorom by sme riešili tieto problémy z príbehu sme zistili, aké máme priority, ktoré predstavovali jednotlivé indície. Ak sme uviedli, že ako prvé by sme zobrali plačúce dieťa, znamená to, že v našom živote je na prvom mieste rodina. Ak by sme ako prvé riešili tečúcu vodu, našou prioritou je láska, ak zvonenie pri dverách, tak je to priateľstvo, ak zvoniaci telefón, našou prioritou je práca, a keby sme išli najprv zbrať bielizeň, aby nám nezmoklo, tak našou prioritou sú peniaze.

Dobre sme sa pobavili aj pri reprodukovani prečítaného textu. Bola to vlastne ukážka toho, ako vznikajú klebety. Vytvorili sme skupiny po dvoch až piatich členoch. Každá skupina vybrala jedného člena, ktorý si prečítal text z časopisu. Mal na to stanovený časový limit, potom článok odovzdal lektorky. Po prečítaní, oddelene od ostatných členov, aby to nepočuli, zreprodukoval, čo si v článku prečítal, povedal vlastne tie najdôležitejšie fakty z článku, ktoré si zapamätal. Najšiemu členovi skupiny. To isté urobil aj v poradí druhý člen skupiny, ktorý zreprodukoval čo si zapamätal tretiemu členovi v skupine a ten napokon štvrtému. Posledný člen skupiny potom nahlas pred všetkými rozprával ten príbeh a text. Napokon sme si prečítali pôvodný text. Bola to zábava. Niektoré skupiny si príbehy, teda texty riadne skomolili, iní celkom dobre zreprodukovali, aj keď v riadne zoštiehlenej forme. Myslím, že naša skupina bola celkom úspešná.

Poriadne zbrať nám dal Einsteinov hlavolam a Priatelia. Opäť sme sa rozdelili do skupín a v nich sme riešili hlavolam. Lektorka dala každej skupine na kartičkách indície logickej

hádanky a naŕou úlohou bolo poskladaním, zoradením, dedukciou a logickou úvahou, triedením indícií odpovedaŕ na dve otázky. Podstatou boli informácie, ŕe bolo päŕ domov rôznej farby, v kaŕdom býval obyvateŕ inej národnosti, ten mal nejaké povolanie, auto, býval vedŕ nejakého suseda, mal obŕbený nejaký nápoj a podobne. Bolo to pomerne nároŕné a nepodarilo sa nám hlavolam na sto percent správne vyrieŕiŕ.

Celkom rada by som vedela, ŕo si o naŕej skupine pri sledovaní naŕej Apráceó myslela lektorka. Niektorí sme boli ako malé deti, súŕahiví, haŕteriví, v skupinách sa objavovali vodcovia, ale aj tí, ktorí nechali ostatných, nech pracujú a oni sa iba zviezli.

ŕaŕou zaujímavou aktivitou bola hra o skladaní slova z kartíŕiek. Rozdelení sme boli do skupín. K dispozícií sme mali 28 kartíŕiek a ŕo najrýchlejšie mala kaŕdá skupina poskladaŕ z týchto kartíŕiek slovo, ktoré malo 4 písmená a na kaŕdé písmeno sme mali pouŕiŕ 7 kartíŕiek. Bolo zaujímavé sledovaŕ ako sa úlohy zhostili jednotlivé skupiny. V niektorej skupine pracovali spoločne, niektorí nechali pracovaŕ len ŕasŕ skupiny a iní sa prizerali. My sme sa vopred dohodli, ŕe budeme skladaŕ slovo KOZA, ŕe si kaŕdý zo skupiny vezme 7 kartíŕiek a bude skladaŕ písmeno, ktoré sme si vopred pre kaŕdého urŕili. Slovo sme zloŕili za pár sekúnd. Hra nám vlastne ukázala silu skupiny hlavne pri rozdelení úloh a následnom správnom a rýchlom splnení úloh. V ŕaŕej aktivite sme podŕ mimiky tváre na kartíŕkách priraŕovali náladu osobe. Pracovali sme vo dvojici. Kaŕdá dvojica dostala na dvadsiatich obrázkoch ŕ kartíŕkách, tváre ŕidi s rozdielnym výrazom stvárnenným urŕitou mimikou tváre (smutný, veselý, nervózny, rozpaŕitý, ŕiarlivý, prekvapený, ŕŕastný, sebavedomý, depresívny ...) a papier so ŕablónou ŕ okienkami (1-20), kam sme ukladali kartíŕky s tvármi. Lektorka ŕitala postupne jednotlivé ŕísla a aká tvár (smutný, ŕŕastný, vystraŕený...) by mala ísŕ na to-ktoré okienko. Naŕou úlohou bolo do okienok priraŕovaŕ jednotlivé kartíŕky s tvármi z tých dvadsaŕ, ktoré sme mali k dispozícií, podŕ náŕho uváŕenia, ako sa nám zdalo, ŕe výraz tváre zobrazuje práve túto náladu. Niektoré sa nám nepodarilo priradiŕ správne, bolo dosŕ nároŕné len podŕ jednej výrazovej ŕrty odhadnúŕ náladu ŕ stav ŕloveka. Jednoduché boli výrazy ako zamilovaný, smutný, znudený, prekvapený, ale zloŕitejšie bolo správne priradiŕ obávajúceho sa, ŕiarlivého, ŕi rozpaŕitého, vystraŕeného. Zistila som, ŕe podŕ mimiky tváre neviem aŕ tak dobre odhadnúŕ rozpoloŕenie ŕloveka.

Naŕe organizaŕné a dorozumievacie schopnosti sme si preverili v aktivite, ktorá sa volala Prales. Poukladali sme si ku stene stoliŕky, na ktoré sme sa postavili. Mali sme si predstaŕiŕ, ŕe sme v pralese a pod nami sú krokodíly, takŕe bolo neprípustné, aby sme zostúpili zo stoliŕky. Naŕou prvou úlohou bolo, aby sme sa zoradili podŕ veku, teda od najmladšieho po

najstaršieho kolegu v našej skupine. A ako druhé sme sa zoraňovali podľa abecedy. Hra bola síce zábavná, ale zdala sa mi v našich podmienkach dosť nebezpečná, ľakala som každú chvíľu, že sa niektorá stolička praskne a niekto si ublíži. Pri prestupovaní a presúvaní sa na stoličkách z miesta na miesto, bolo vidieť, ako sa prehýbajú. Hra mala pokračovať ešte v iných spôsoboch zoraňovania a bez možnosti dohovárania sa slovami, ale z bezpečnostného hľadiska sme od pokračovania radšej upustili. Bohužiaľ na ňalgie, nesporne poučné a zaujímavé aktivity a hry nám už nevyšiel ľas.

V samom závere tohto dvojročného sociálno-pedagogického výcviku sme sa vrátili k úplnému začiatku, kedy sme si každý napísali naše oľakávania od týchto dvoch dní. Tie, ktoré sa najviac opakovali boli ešte stále napísané od predchádzajúceho dňa na tabuli. Zhodnotili sme, do akej miery sa naše oľakávania splnili. Napokon sme vyplnili dotazník.

Za seba môžem povedať, že tie dva dni moje oľakávania prekročili. Získam kredity, príjemne som sa zabavila, získala som množstvo nových skúseností, metód, techník a inšpiráciu pre prácu so štákmi. Myslím si, že takýto výcvik by sme mohli opakovať aj ľastejšie. Pre mňa to bolo doposiaľ najzaujímavejšie štolenie aké som absolvovala.

Ing. Viera Smíkalová

Stredná odborná štola,

V. P. Tótha 31/5, 905 01 Senica

e-mail: smikalova@sossenica.sk

Zoznam použitých zdrojov:

BOROŤ, J., ONDRIŤKOVÁ, E., HÍVLICOVÁ, E. 1999. *Psychológia*. Bratislava: IRIS, 1999. 270 s. ISBN 80-88778-87-5

DRLÍKOVÁ, E. a kol. 1992. *Uľiteľská psychológia*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1992. 374 s. ISBN 80-08-00433-9

FONTANA, D. 1997. *Psychologie ve štkolní praxi*. Praha: Portál, 1997, 383 s. ISBN 80-7178-063-4

GERŤICOVÁ, Z. 2013: Hodnotový rebríľek dnešnej mládeže a možnosti jeho ovplyvnenia osobnostnou a sociálnou výchovou v štkolách. In: *Pedagogica Actualis V*. Trnava : UCM, 2013. ISBN 978-80-8105-517-1, s. 33-38.

GRÁC, J. 1970. *Pohľady do psychológie hodnotovej orientácie mládeže*. Bratislava: SPN, 1979, 339 s.

MRÁZ, M. 2001. *Etika*. Trnava: TU, Fakulta humanistiky, 2001, 139 s. ISBN 80-88774-66-7

VÁROSS, M. 1970. *Úvod do axiologie*. Bratislava: EPOCH, 1970, 353 s.

11. VÝZNAM VOŠNÉHO LASU V PROCESE VÝCHOVY A VZDELÁVANIA V STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKOLÁCH

Jozef Uhlár

Denne stretávame na uliciach chlapcov a dievčatá bezstarostne usmiatych alebo sústredene debatujúcich o školských problémoch. Vidíme ich v ošúchaných texaskách so strapatými hrivami v kinách, na ulici. Stretávame ich na vychádzkach do prírody, pozorujeme, ako sa prehávajú po športových ihriskách, vieme, že sú priam pojačení za motormi, populárnou hudbou a kadeľím iným a vieme aj to, že hneď pofrflúvajú všetko, čo sa im nepáči. Kladieme si otázku, či týchto chlapcov a dievčatá poznáme dosť dobre na to, aby sme mohli voľiť nim zaujať jednoznačné stanovisko? Sú naozaj, ako tvrdia mnohí, nevychovaní? Možno. Alebo môžeme o všetkých s istým svedomím vyhlásiť, že sú aktívni, iniciatívni, usilovní, rozvážni ... atď., že od nás starších už nepotrebujú nič iba peniaze na svoju existenciu a svoje záujmy? Ani jedno ani druhé nie je celkom pravda, lebo mladí ľudia tvoriaci veľkú časť našej spoločnosti, sú predsa individualitami, každý sám osebe. Nazdávame sa, že máloktorý rodič pozná svoje dieťa v období dospievania tak, aby ho mohol charakterizovať, aby vedel o čom všetko čo robí a kde chodíva, keď práve nie je v škole ani doma.

Akí sú teda mládenci a dievčatá, na ktorých zameriavame pozornosť a usilujeme sa ju upútať aj v širšej ľudskej obci? Je to začiatok mládežníckeho veku, jeden z prelomov fyzických i psychických, fyzickej i emocionálnej nestálosti, fyziologického vývinu, ktorý mladý človek v tomto veku prežíva. Na psychiku mladého človeka závažne pôsobí aj prechod na školu iného typu. Niekedy je to stres, keď vidí množstvo nových tvárí, učiteľov, pribúdajú nové vyučovacie predmety, ich časové zadelenie, rozvrh hodín, úlohy a práce. Každý jednotlivec nie je natoľko prispôsobivý, aby ľahko zapadol do nového kolektívu. Nevie sa spoľiatku zorientovať v bludisku chodieb, v novom školskom poriadku a z neho vyplývajúcich sankcií. Niet div, že do chvíle, kým sa kolektív v triede zohrá, je mladý človek do istej miery vyvedený z rovnováhy, ale zmierený s nevyhnutnosťou, že si musí všetko zosystemizovať, poukladať, zatriediť, aby mohol pokračovať ďalej. Pravda, na každého jednotlivca nepôsobí nová škola a nové prostredie rovnako. Toto obdobie prežíva každý inakšie, jeden intenzívnejšie, iný menej intenzívne. Napokon sa s novotou tohto typu chlapci a dievčatá rýchle zmieria a pomaly začínajú izolovať od rodín. Začínajú sa osamostatňovať, nie síce ekonomicky, ale samostatnejšie reagujú na rozličné situácie. Toto relatívne osamostatňovanie celkom zákonite ovplyvňuje aj ich úlohu vo vnútri školy.

Čo je vlastne voľný čas? Je oblasťou, ktorej sa venujú sociológovia, psychológovia, pedagógovia, ekonómovia, lekári, atď. A ktorú podrobne skúmajú, poľnú deťmi a konšiac dospelými. Spôsob využívania voľného času totiž veľmi jasne hovorí o spôsobe života, o životnej úrovni tej ktorej populácii. Na spôsob života vplyva viacero faktorov.

Je to predovšetkým prostredie, v ktorom mladý človek vyrastá od ranného detstva a ktoré na neho pôsobí, dáva mu možnosti vyvíjať sa vo všetkých smeroch, alebo naopak, obmedzuje ho. Súčasťou prostredia je rodina, ktorá tak isto umožňuje alebo zabraňuje mladému človeku vyvíjať sa hľadaným smerom. Rodina je prvým a najvýznamnejším faktorom u dieťaťa, neskôr u mladého človeka, ktorý od prvých dní spája a oboznamuje s vonkajším svetom, vedie ho k samostatnosti, poskytuje mu aspoň to, čo sama má. To znamená, že prostredie, teda predovšetkým rodina, neskôr škola vplyvajú ako sa z dieťaťa stane dospelý človek, ktorý bude pokračovať v tom, čo už oni začali, čomu položili pevné základy. Hľaním každej spoločnosti je to, aby sa mladá generácia vyvíjala v pozitívnom smere, aby každý mladý človek sa raz stal jej platným členom. Vieme, že kým tieto deti vyrastú, treba vynaložiť nesmierne veľké úsilie na ich výchovu a vzdelanie, aby sa dosiahol hľaduci efekt.

Keď hovoríme o mládeži a jej voľnom čase, chceme upozorniť na to, čo voľný čas pre mladého človeka značí, že je to čas, ktorý trávi podľa vlastných záujmov, potrieb, ale aj možností. Tento čas môže urobiť z neho vzdelaného, kultúrne i fyzicky vyspelého človeka - ale ani nemusí. Voľný čas je priestorom, v ktorom si jednotliviec utvára spôsob života v súlade s požiadavkami a potrebami našej spoločnosti. Na základe toho všetkého sa nám opäť natíska otázka: do akej miery poznáme dnešného mladého človeka, čo vieme o jeho záujmoch, jeho činnosti práve v čase, keď sa mu konšia povinnosti v škole? Zvyšovanie voľného času prináša problémy aj v oblasti výchovy. Ako hovoria autorky Bizová a Gubricová (2011) kým pre jedných sa voľný čas stáva priestorom, v ktorom sa možno ďalej rozvíjať, vzdelávať, zdokonaľovať vlastnú osobnosť a spôsob života, pravda, aj vhodne odpoľovať, pre iných sa môže stať časom na zabitie, čiže faktorom demoralizujúcim.

Základné otázky pedagogiky voľného času

Disciplína pedagogika voľného času sa postupne etablovala v sústave pedagogickej vedy v zahraničí i u nás (od 70-tich rokov v Nemecku, Rakúsku, 90-tich rokoch v Čechách, na Slovensku) - ako odvetvie pedagogiky. Pedagogika voľného času je v súčasnosti špeciálna pedagogická disciplína, ktorá má svoj predmet skúmania - výchovu v čase mimo vyučovania, výchovu vo voľnom čase.

Predmetom záujmu pedagogiky voľného času je špecifická oblasť výchova v čase mimo vyučovania - výchovy vo voľnom čase, ktorá sa významne odlišuje od iných oblastí výchovy (v rodine, od vyučovacieho procesu v škole atď.). To dáva oprávnenie na zaradenie pedagogiky voľného času ako špeciálnej disciplíny v sústave pedagogickej vedy. V súčasnosti nemožno pochybovať o jej existencii, opodstatnenosti a dôležitosti, napriek tomu, že zatiaľ nemá tak dohĺbky rozpracovanú teóriu ako disciplíny, ktoré sa utvárali v dlhých tradíciách v nadväznosti na potreby školského vyučovania (ako napr. didaktika) pri zabezpečovaní povinnej školskej dochádzky.

Pedagogika voľného času ako pedagogická disciplína zasahuje aj mimoškolskú pedagogiku a teóriu výchovy mimo vyučovania. V oboch starších disciplínach ide o rovnakú podstatu výchovných javov so základnými charakteristikami vyučívania mimovyučovacieho, hlavne voľného času a o zameranie na výchovné podchytenie aktivít, vzbudenie a podporu rozvoja záujmov žiakov - detí a študujúcej mládeže, ktorým je predovšetkým výchovné ovplyvňovanie voľného času, s dôrazom na rešpektovanie a zachovanie jeho špecifik. Podobne ako obsah každej vedy, aj obsah pedagogiky voľného času zostáva stále otvorený novým javom, teda i novým teóriám priameho i nepriameho výchovného pôsobenia. Pedagogika voľného času sa zaoberá voľným časom z hľadiska jeho výchovných možností. (podrobnejšie napr. Valentovičová a Krásna, 2014). Mnohodimenziálnosť a zložitosť voľného času je základným východiskom pre praktickú činnosť a interdisciplinárne prístupy z hľadiska rozličných vied - filozofie, psychológie, sociológie, etiky, estetiky, teórie športu, medicíny a ďalších, aj komplexnejšieho chápania vedy voľného času. Z tohto hľadiska je pedagogika voľného času jednou z vied o voľnom čase. Opiera sa o poznatky iných vied, najmä filozofie a sociológie.

Český pedagóg M. Váňanský charakterizoval pedagogiku voľného času ako nový pedagogický odbor, ktorý pri utváraní voľného času má na zreteli individuálne i spoločenské vývojové dimenzie. Píše: *Pedagogika voľného času je pedagogickým konaním, ktoré sa podieľa na formovaní sveta voľného času, s cieľom ponúknuť a zabezpečiť jednotlivcovi optimálne predpoklady na rast a učenie, vývoj a existenciu* (Váňanský, 1995, 73 s.).

Chorvátsky pedagóg A. Vukasovič zaraďuje pedagogiku voľného času medzi základné pedagogické disciplíny v systéme pedagogickej vedy, ako ôhlavné odvetvia kmeňa stromu o pedagogickej vedy (A. Vukasovič, 1995, 11 s.). Dokazuje to jej význam v súčasnosti, pretože pedagogika voľného času skúma zmysel a význam, špecifickosť a zákonitosť, organizáciu i uskutočňovanie výchovy vo voľnom čase. Pedagogika voľného času a výchova vo voľnom

ľase by mali dať zmysel ľinnosti mládeľe a dospelým v ich voľnom ľase. Dnes sa vedie boj o voľný ľas. Nachádza sa medzi skomercializovanou a priemyselnou zábavou, ktorá v mládeľi vidí spotrebiteľov sladkastých, ale bezhodnotných a morálne škodlivých programov, ktoré im servíruje a spoločensko-pedagogických snáh, ktoré sa týkajú zapojenia voľného ľasu do funkcie rozvoja a obohacovania osobnosti s novými výchovnými hodnotami... *Výchova vo voľnom ľase sa stáva dnes jednou z najdôležitejších spoločenských a pedagogických požiadaviek vo svete* (A. Vukasoviľ, 1996, 23 s.).

V tom zmysle sa aj u nás realizuje výchova vo voľnom ľase v škole, v školských a iných zariadeniach a rozvíja sa jej teória - pedagogika voľného ľasu.

Voľný ľas v teórii a v praxi

V každom jazyku asi existuje pojem na vyjadrenie voľného ľasu - Freizeit (nemecky), leisure (anglicky), loisir (francúzsky), tiempo libre (španielsky), czas wolny (poľsky), dosug (rusky) atď. Voľný ľas má svoj dávny historický vývoj v praxi v teórii. Už v antickom Grécku považovali voľný ľas, scholé za mieru ľudského ľtastia. Grécke slovo scholé pôvodne totiž znamenalo prázdno, voľný ľas, ale podľa

odborníkov aj miesto, kde sa využíva voľný ľas, scholé teda škola, dnes myslené ako miesto, v ktorom sa využíva ľas na vyučovanie a učenie. V staroveku však význam slova scholé a slovesa scholasz bol ľirgí.

Z historických prameňov vyplýva, že voľný ľas oddávna predstavoval protipól pracovnému ľasu, ktorý je ľasom naplnený prácou a povinnosťami. Svedčia o tom zmienky o voľnom ľase v dielach gréckych filozofov z antických ľias - u Thalesa z Milétu (koniec 7.- prvá pol. 6.st. pred n.l.), u Platóna (427 - 347 pred n.l.), Aristotela (384 - 322 pred n.l.). Aristoteles venoval pozornosť voľnému ľasu v dielach Politika a Etika Nikomachova v súvislosti s otázkami o ideálnom usporiadaní ľtátu a o zmysle ľudského ľivota, o rozvoji cností. Voľný ľas chápal ako protipól práce, pravdaže, v súlade s hierarchiou otrokárskej spoločnosti. Práca bola určená pre otrokov a voľný ľas pre slobodných obľanov, aby mohli rozvíjať svoje cnosti a venovať sa politike: *Slobodní obľania sa nemajú vo svojom ľivote zaoberať žiadnou prácou, ani remeselnou, ani kupectvom, lebo taký ľivot je neúľachtilý a protiví sa cnosti. Naopak, na rozvoj cnosti i politickej ľinnosti potrebujú voľný ľas.* (Aristoteles, 1979, 261 s.).

Aristotelova koncepcia ovplyvnila ľalší vývoj názorov na voľný ľas vo filozofii, sociológii, kde sa zdôrazľovala hodnota voľného ľasu, jeho význam pre rozvoj ľloveka, pre jeho pocity blaľnosti a ľtastia. Jeho myľlienky zdôrazľujú význam práce, bojov, voľného

ľasu a výchovy v ľivote ľloveka: *A...treba dokázať pracovať a bojovať ešte väčšmi hŕť v mieri a vo voľnom ľase robiť. Po je nevyhnutné a uľitoľné, no ešte väčšmi treba ůdí vychovávať pokým sú deťmi, ale aj neskôr, kedykoľek potrebujú výchovu* (Aristoteles, 1980, 14 s.). Tento antický uľenec vedel, ťe ůdia na dosiahnutie stavu blaľnosti potrebujú voľný ľas.

Voľný ľas bol vľak dlho na okraji záujmov vedy, dotýkala sa ho iba okrajovo pri riešení filozofických a spoločenských otázok. Významným prínosom v tomto zmysle bola kniha Teória triedy voľného ľasu (The Theory of the Leisure Class, 1899) od amerického autora nórskeho pôvodu Thorstena Veblena. Odvtedy sa problematike voľného ľasu ľastejše venovala pozornosť vo filozofických a hlavne sociologických štúdiách. I keď názory T. Veblena na voľný ľas sú rozporné, ovplyvnené jeho dobou, obrátil na pozornosť teórie.

Pozornosť voľnému ľasu najskôr venovala sociológia. Z nových prístupov znamenalo významný prínos dielo francúzskeho sociológa J. Dumazediéra *Ak spoločnosti voľného ľasu?* Jeho práce sa stali východiskom pre skúmanie voľného ľasu pre mnohých odborníkov v minulosti i v súčasnosti (Filipcová, 1966, Brindza, 1984, Pácl, 1994, Kráčová, 1993 a Ňalgi). Všeobecnú existenciu voľného ľasu Dumazediér považoval za hlavný vľdobytok modernej civilizácie. Poukazoval na funkcie voľného ľasu v sociálnych teóriách 19.storočia, ktoré oľakávali rozšírenie voľného ľasu na široké spoločenské vrstvy. Poukazoval na identifikovanie voľného ľasu so vzdelávaním ůdu, ktoré sa vľilo v praxi a uplatľovalo sa aj v niektorých koncepciách novodobej sociológie. Voľný ľas charakterizuje ako: *A súhrn ľinností, ktoré môľ ľlovek robiť úplne ůbovoľe - buň aby si oddýchol, ľ aby sa pobavil, alebo rozvinul svoje znalosti ... svoju dobrovoľú spoločenskú úľasť alebo svoju slobodnú tvorivú schopnosť potom, keď sa uvoľil od svojich pracovných, rodinných a spoločenských záväzkov.* (Dumazediér, 1962, 29 s.). Autor tak poukázal na základné funkcie voľného ľasu : voľný ľas ako zdroj oddychu, zábavy a Ňalgieho rozvoja osobnosti. Vývoj v teórii i v praxi od 60-tich rokov 20. storočia postupne odhalil širší význam voľného ľasu a jeho Ňalgie funkcie. Dumazediér vychádzal z názoru, ťe všeobecná existencia voľného ľasu predstavuje hlavný vľdobytok modernej civilizácie, ktorý ovplyvní vľetky oblasti spoločenského ľivota. Upozornil vľak aj na ambivalentnosť voľného ľasu, ktorý môľ byť priestorom na rozvoj ľloveka, ale môľ viesť aj k jeho izolácii, k nezájmu o to, ľo sa deje mimo jeho súkromia, k pocitom záľahy zo spoločenských problémov.

A preto položil závažnú otázku: *Ako môľ spoločnosť v ktorej má kaľdý právo na voľný ľas pomôcť kaľdému jednotlivcovi nájsť optimálnu, slobodne zvolenú rovnováhu medzi potrebami*

odpoľinku, zábavy a participácie na sociálnom živote? Ponúka aj riešenie: *„Pomôcť môže iba smelý program rozvíjania kultúrnych akcií pre všetko obyvateľstvo, spojený s usilovným výskumom. Je to ťažká cesta, ale nepoznáme žiadnu inú.“* Poukázal na celý rad problémov, ktoré sa dosiaľ štátu nepodarilo vyriešiť.

V teórii sa pojem voľný čas charakterizoval až do 70-tich rokov 20. storočia od práce ako zvyšková kategória. Voľný čas sa vymedzoval vo vzťahu k celkovému dennému času, ako čas, ktorý zostane po vykonaní všetkého potrebného - práce, povinností, po uspokojení biologických potrieb. Takéto chápanie sa označuje ako negatívny pojem voľného času (zostatkový čas, zvyšková hodnota). Pozitívne vymedzenie pojmu voľný čas ho charakterizuje z hľadiska jeho významu a obsahu ako čas, ktorý je ľloveku k dispozícii a môže ho slobodne využiť.

Problematika voľného času je najmä v posledných desaťročiach frekventuje vo vedeckých a odborných publikáciách i v zábavných časopisoch a v dennej tlači. Svedčí to o jeho narastajúcom význame pre ľloveka a pre spoločnosť. Voľný čas je špecifickou a dôležitou súčasťou života detí, mládeže, dospelých - ľloveka v každom veku. Je to čas na oddych, rekreáciu, regeneráciu fyzických a psychických síl, uvoľnenie po práci, štúdiu, na spoločenské stretnutia (s kamarátmi, priateľmi, blízkymi ľľmi), na poznávanie sveta, života, na sebarealizáciu v aktivitách, ľinnosti podľa vlastných potrieb a záujmov, predstáv, túžob, aspirácií a hodnôt.

Voľný čas potrebuje mať každý ľlovek k dispozícii pre seba - na oddych, na sebavyjadrenie, sebarealizáciu i rozvoj osobnosti podľa vlastných potrieb a záujmov. U ľľiakov je to čas po skončení vyučovania, keď sa môžu venovať svojim záujmom, sami sebe (okrem prípravy do školy, písania domácich úloh, okrem ňľľich povinností v rodine, aj okrem uspokojovania fyziologických potrieb - jedla, spánku, hygieny, atď.). Rozsah voľného času je preto u dospelých i u detí veľmi rozdielny, ľo závisí od mnohých faktorov. Teória nedisponuje jednotným vymedzením voľného času. V odbornej literatúre sa stretávame s rozličnými prístupmi, ktoré zdôrazňujú jeho jednotlivé aspekty - filozofické, historické, ekonomické, politické, biologicko-fyziologické, sociologické, psychologické, pedagogické a ňľľie. Podobne ako výchova, aj voľný čas je mnohodimenzionálny fenomén a vyžaduje komplexný prístup v teórii aj komplexné riešenie v spoločenskej praxi. Pedagogika nadväzuje na poznatky filozofie, sociológie, psychológie a zaoberá sa voľným časom z hľadiska výchovy, jeho výchovného zhodnocovania v procese formovania a utvárania osobnosti ľloveka.

Voľný čas je prirodzenou súčasťou života, a preto patrí ako prirodzená súčasť do denného režimu každého človeka. Tak ako je známe, že nielen človekom je človek živý, platí rovnako, že človek prácou a povinnosťami je človek živý. Voľný čas predstavuje protipól povinností (práce, učenia) a treba ich chápať v dialektickej jednote. Workholizmus je neprirodzeným javom a vedie k chorobnému preťaženiu organizmu. V prehívaní sa voľný čas spája s pocitmi slobody a voľnosti. Preto je prirodzené, že jedna a tá istá činnosť, napr. hra na klavíri, či vychádzky do prírody, môže pre jedno dieťa predstavovať príťažlivé, zaujímavé trávenie voľného času a pre iné nepríjemnú záťaž povinnosti nanútenej rodičmi. V podstatnej miere to závisí od motivácie. Vo výchove vo voľnom čase je preto podstatne dôležité zohľadňovať potreby a záujmy mládeže a dokázať ich motivovať k formovaniu aktívneho spôsobu života, rozvoja individuálnych dispozícií v hodnotnom využívaní voľného času.

Voľný čas je nevyhnutnou súčasťou života človeka v dialektike jeho bytia, fungovania ako celku. Je tou časťou ľudskej existencie, ktorá v celostnom chápaní patrí nevyhnutne do jeho celku a má dôležitý podiel na utváraní a formovaní osobnosti človeka i spôsobu, štýlu jeho života, teda celkovej kvality života vo vzťahu k jeho seberealizácii - byť a nie iba nejako prežiť život.

V súčasnosti voľný čas predstavuje veľký spoločenský problém, a to nielen vo vyspelých krajinách, hlavne s dôsledkami jeho zneužívania v súvislosti so sociálno-patologickými javmi u dospelých, mládeže i detí. V praxi spôsobuje problémy nadbytok i nedostatok voľného času. Škôľnosť spôsobuje nedostatok príležitostí, zaujímavých možností na využívanie voľného času, ale aj nevyužitie možností, nezaujem o jeho zmysluplné využívanie a zneužívanie voľného času.

M. Darák (1999, 17 s.) poukazuje na paradox voľného času v západnom chápaní. Jeho kvalita, obsah i rozsah v značnej miere závisia od úrovne ekonomickej nezávislosti jednotlivca. Ponuka aj výber voľno-časových aktivít sú determinované finančnými nárokmi. Autor sa tohto problému dotýka v súvislosti s výsledkami výskumu voľného času rómskych detí. Treba konštatovať, že v súčasnej dobe sa však tento paradox o zmenách spoločenských pomerov v roku 1989 výrazne prejavuje v štátoch východnej Európy, podobne ako v iných ekonomicky slabších štátoch sveta. Problém sa týka mnohých rodín žijúcich v ekonomickom nedostatku, ač v biede a chudobe aj v našej spoločnosti, čo má bezprostredný negatívny dopad aj na možnosti využívania voľného času detí a na výchovu. Sú to dôsledky ekonomických problémov, nezamestnanosti a ťažkých krízových javov v súčasnom spoločenskom vývoji. Prispieva k tomu v ostatných rokoch aj u nás narastajúca

komercializácia voľného času a zvyšovanie finančných nárokov na jeho zabezpečenie. U mládeže sú možnosti vyhľadávania voľného času závislé od finančných možností rodičov i od ďalších dôležitých faktorov - v našej krajine s výrazným podielom vidieckeho osídlenia najmä od vzdialenosti, dostupnosti, informovanosti, ale aj od vplyvu vzdelanostnej úrovne rodičov a ďalších.

Voľný čas - definícia

Štruktúre voľného času sa venujú viacerí autori (, Prŕcha Walterová, Mareš, Lihovský) a definujú ho ako *Čas, kedy si svoje činnosti môžeme slobodne vybrať, robíme ich dobrovoľne a radi, prinášajú nám pocit uspokojenia a uvoľnenia. Je to čas, ktorý jednotlivcovi zostane po splnení biologicko-psychologických potrieb, po odľútnaní tzv. času viazaného (cesta do školy a späť, času potrebného na zaistenie chodu domácnosti, teda čas, ktorým môžeme voľne disponovať na základe vlastných úvah a možností.*

Ďalší autori (Holinová, Kratochvílová, Spousta) definujú voľný čas ako *Čas, s ktorým mladí ľudia môžu disponovať podľa vlastného rozhodnutia, venujú ho súhrnu činností vykonávaných mimopracovných (mimoškolských) povinností a nevyhnutných činností, určených na fyzický odpočinok, uspokojovanie kultúrnych potrieb a záujmov, čas na regeneráciu psychických a fyzických síl, na relaxáciu po skončení všetkých povinností. Voľný čas znamená priestor pre rekreáciu, zábavu, spoločenské kontakty, pre sebarealizáciu na základe vlastných potrieb a podľa vlastných predstáv. Je to aj nesmierna hodnota, ale nie hodnota sama osebe a sama pre seba, ale ako neobmedzená možnosť človeka vrátiť sa k sebe samému, k svojmu autentickému plnému životu, premýšľať o hodnotách, uvedomovať si ich ohrozenie a venovať sa ich záchrane.*

Iná skupina autorov (Kratochvílová, Pávková) uvádza voľný čas *Ča priestor pre slobodnú činnosť a rozvoj človeka, oblasť slobodnej voľby, uvoľnenie sa po práci. Je časom všetkých možností - od pozitívnych možností pre sebarealizáciu a rozvoj osobnosti v zmysluplných, tvorivých aktivitách až po účasť na sociálno-patologickej a trestnej činnosti.*

Autori Aristoteles, Dumazedier zdôrazňujú význam voľného času *A..treba dokázať pracovať, bojovať ešte väčšiu mieru a vo voľnom čase robiť, čo je nevyhnutné a užitočné, čím treba vychovávať, pokiaľ sú deti, ale aj neskoršie, kedykoľvek potrebujú výchovu.* Ďalej ho charakterizujú ako: *A..súhrn činností, ktoré môžeme robiť úplne dobrovoľne, aby si oddýchol, pobavil sa, rozvinul svoje znalosti, uvoľnil sa od svojich pracovných, rodinných a spoločenských záväzkov.*

Voľný čas je špecifickou a dôležitou súčasťou života detí, mládeže, dospelých - ľloveka v každom veku.

Voľný čas v Dohovore o právach dieťaťa

Voľný čas je dôležitou súčasťou života ľloveka v každom veku ako čas oddychu, regenerácie, uvoľnenia, zábavy, spoločenských kontaktov, seberealizácie v záujmových a iných ľinnostiach, v ktorých uspokojuje svoje potreby a záujmy. O jeho dôležitosti svedľí aj to, že právo dieťaťa na voľný čas je súčasťou obsahu Dohovoru o právach dieťaťa.

Dohovor o právach dieťaťa je významný a medzinárodný dokument, ktorý zahľňa občľnske, politické, ekonomické, sociálne a kultúrne práva detí a dospelujúcej mládeže. Bol prijatý Valným zhromaľdením Organizácie Spojených národov 20. novembra 1989 v New Yorku. Medzi 191 štátmi sveta, ktoré prijalo tento dokument s jeho prijatím vyslovilo súhlas aj Federálne zhromaľdenie bývalej Ľeskej a Slovenskej republiky a platnosť nadobudol dňom 6. februára 1991. Jeho normy sú teda záväzné aj pre našu spoločnosť. V praxi to znamená, že ľiadna norma prijatá v legislatíve nemôže ísť pod rámec Dohovoru. Výrazom toho je skutočnosť, že bol zverejnený v Zbierke zákonov SR. (ľ.104/1991). Je dostupný každému občľanovi a rovnako plnenie jeho noriem je záväzné pre každého občľana.

Dohovor vychádza z potrieb dieťaťa a zo skutočností, že dieťa pre svoju telesnú a duševnú nezrelosť potrebuje osobitné záruky, starostlivosť a zodpovedajúcu ochranu pred narodením aj po ňom. Deti sú najzraniteľnejšia skupina obyvateľstva, a preto majú nárok na osobitnú starostlivosť a pomoc. Vo svete je stále mnoho lokálnych, etnických, náboľenských vojen, hrubosti a násilia i vo vyspelých krajinách, pri ktorých hynú a trpia aj deti. Prípady telesne a duševne týraných detí, ktoré trpia ubliľhovaním od svojich najbliľších nie sú zriedkavosťou ani v kultúrnych krajinách, ani u nás.

V Dohovore sa dieťaťom rozumie každá ľľdská bytosť do 18 rokov veku. V našom beľnom chápaní ide teda o deti a dospelujúcu mládeľ - ľiakov základných aj stredných škôľ, ktorým treba venovať pozornosť aj vo voľnom ľase. Poľiadavky vyplývajúce z Dohovoru sa týkajú predovšetkým dospelých a ich povinností, záväzkov voľi deťom. Obsah tohto dokumentu sa má uplatňovať v každej oblasti práce s deťmi a s dospelujúcou mládeľou. V Dohovore sa zdôrazňuje právo každého dieťaťa na všestrannú starostlivosť a rozvoj, k ľomu má smerovať aj výchova. Dohovor obsahuje komplexný a celostný pohľad na základné a špecifické práva detí, na ľivot, zdravý vývin, starostlivosť, výchovu a vzdelanie, ochranu a

pomoc. Stojí na pozícii rešpektovania potrieb záujmov dieťaťa, ku ktorým patrí aj právo dieťaťa na voľný čas.

Vzhľadom na prirodzené potreby a záujmy detí a dospelujúcej mládeže sa hľadá doplniť možnosti na športovanie, telesné a pohybové aktivity, ktoré sú obľúbenou súčasťou ich voľného času a potrebné na ich zdravý vývin. Deti majú právo na svoj voľný čas, čo je zakotvené aj v Dohovore o právach dieťaťa, ku ktorému sa prihlásila aj naša republika, a teda aj pre nás sú záväzné jeho ustanovenia vrátane vytvárania podmienok na kultúrne vyušovanie voľného času pre všetky deti.

Vo výskumoch (Kratochvílová, 2000, 129-135 s.) sa výrazne prejavili vývinové a vekové odlišnosti, z ktorých by sa malo vychádzať aj vo výchove. Sú značné rozdiely v prístupe voľného času u detí a dospelujúcej mládeže, 10. - 15. ročné deti (chciaci 5. - 8. ročníkov základnej školy) spájajú svoj voľný čas hlavne s ľinnosťami, ktorým sa sami chcú venovať a môžu venovať. Je to kombinácia zábavy, oddychu i záujmovej ľinnosti. Takmer polovica zo skúmaných detí (hlavne mladšie deti 10 -13- ročné) vo svojom voľnom čase poľíta so záujmovou ľinnosťou, vrátane organizovanej pravidelnej ľinnosti v centrách voľného času, ktoré sú však reálne dostupné iba mestskej populácii. Zaujímavé sú ich vyjadrenia o voľnom čase, napr. podľa 14-ročného dievčaťa: *Aje to čas, ktorý mi pomáha nabrat dostatok energie športom, alebo inou záujmovou ľinnosťou*, pre 13-ročného chlapca: *Zábavu, šport, oddychovanie, hry, krúžky, diskotéky*. Pre stredoškólkov sú typické vyjadrenia s takýmto obsahom: *Aje to čas, ktorý môžem tráviť ako chcem, kde chcem, s kým chcem, a ako dlho chcem. Voľný čas znamená, že nemusím nič robiť, že mi nikto nerozkazuje, čo mám robiť, že nie sme ničím zatváraní, robíme si čo chceme a nie to čo musíme*.

Vo voľnom čase sa chcú spontánne venovať svojim záujmom, ktoré spájajú predovšetkým s priateľmi, partiou, túžia po samostatnosti, po nezávislosti od dospelých.

Ani škola sa nemôže zrieť zodpovednosti za svojich štákov, ale by mala vyušovať formy práce, ktoré by korešpondovali s ich záujmami, na stredných školách i v nadväznosti na zameranie štúdia, na profil absolventov. V obsahu vzdelávania by popri voliteľných vyučovacích predmetoch mali mať široké zastúpenie povinne voliteľné a výberové predmety (podľa záujmu štákov) - jednak prehlbujúce obsah štúdia v nadväznosti na kurikulum školy a jednak umožňujúce uplatňovať a rozvíjať ich záujmy o ďalšie oblasti spoločenských aktivít (napr. v oblasti kultúry a umenia, športu, techniky, prírodovedy, ekológie, atď.). Môžu mať významný podiel na vytváraní osobitej charakteristiky a klímy školy, povedomia a hrdosti

študentov na svoju školu, svoj školský klub, svoje školské športové oddiely, umelecké súbory, skupiny, atď.

Pre štakov základných škôl - najmä pre mladšie deti je dôležité venovať viac pozornosti práve podchyteniu ich ochoty a záujmu o organizované záujmové činnosti v pravidelných i príležitostných formách pod vedením dospelých v role vedúcich záujmových útvarov s kamarátskym prístupom, ktoré deťom niekedy pripomínajú nepríjemné povinnosti.

Organizovaná záujmová činnosť je dôležitou súčasťou výchovy detí a mládeže vo voľnom čase. Pritom však výchova vo voľnom čase ani v rámci školského systému nie je a nemôže byť pokračovaním školského vyučovania ani suplovaním jeho nedostatkov, napr. na úseku estetickú a inej výchovy. Každá výchova - v rodine, v škole, vo voľnom čase - má svoje špecifické poslanie, ciele a úlohy, špecificky sa podieľa na formovaní osobnosti, napomáha pri seberealizácii a zaplňovaní detí a mládeže do spoločnosti.

Základy výchovy a vzdelávanie poskytuje rodina a škola. Dôležité je, aby rodičia venovali pozornosť záujmu detí, podobne aj škola v rámci neformálnej výchovy vo voľnom čase. V škole by pre všetkých štakov malo slúžiť školské stredisko záujmovej činnosti s vychovávateľom a pedagógom voľného času, v ktorom by mali možnosti využívať svoj voľný čas. Na každej škole je potrebný pedagogický pracovník na prácu so štakmi v ich voľnom čase - manažér, organizátor, kontaktná osoba medzi vedením školy, obcou, spolupracujúcimi inštitúciami. Na výchovu v školách a vo výchovno-vzdelávacích zariadeniach by mala nadväzovať celá oblasť výchovy a vzdelávania v pozitívnej i negatívnej sfére v prepojení formálnej a neformálnej výchovy a vzdelávania.

Z hľadiska požiadaviek Dohovoru o právach dieťaťa závažným problémom v slovenských podmienkach sú tiež nerovnaké možnosti na využívanie voľného času pre deti a mládež v mestách i na vidieku. Okolo 42 % obyvateľstva a polovica detskej populácie žije na vidieku, vzdialená od možností, ktoré v mestách ponúkajú kultúrno-osvetové zariadenia, centrá voľného času. Na druhej strane vidiecke prostredie umožňuje viac možností na organizované voľno-časové aktivity v prírode. V porovnaní s deťmi v mestách majú však vidiecke deti podstatne menej možností a zaujímavých príležitostí pre kultúrne využívanie voľného času. Dostupné sú zväčša iba možnosti, ktoré ponúka škola v záujmových a iných aktivitách vo voľnom čase.

Využívanie voľného času detí závisí od podnetov z prostredia, od ponúkaných možností, zaujímavých príležitostí a hlavne od motivácie a výchovy. I keď po roku 1989 sa oblasť voľného času detí stala predmetom záujmu aj negatívnej sféry - cirkvi, občianskych združení,

mimovládnych i súkromných organizácií - v praxi sú reálne možnosti nepostaľujúce a obmedzené (ekonomickými a inými podmienkami). Opäť zostáva úlohou rodiny a hlavne školy, aby výchovne motivovali aktivitu a záujmy od detstva a vytvárali podmienky na ich rozvoj a uplatňovanie i v ňalších oblastiach života ľloveka. Každé dieťa, každý ľlovek potrebuje voľný ľas ako ľas pre seba, ako ľas bez povinností. Podľa Dohovoru o právach dieťaťa by spoločnosť mala vytvárať podmienky na hodnotné využívanie voľného ľasu, dostupné pre všetky deti.

V súčasnej dobe sú tendencie oslabovať vplyvy inštitucionálnej starostlivosti o deti a zdôrazňovať prvoradú zodpovednosť rodiny za výchovu detí. Súľasná rodina však nezvláda plniť svoje tradičné funkcie. Kríza hodnôt, ktorá patrí k negatívnym javom súčasnosti, postihla aj rodinu. Jej prejavy vytvárajú kruh rozmanitých príľin a dôsledkov, ako sú vysoká rozvodovosť, nezamestnanosť, sociálna neistota, nízka ekonomická úroveň aľ chudoba na jednej strane, na druhej strane vysoké pracovné zaťaženie podnikateľských rodín, zamestnaných v súkromnom sektore i tých, ktorí kompenzujú tlak finanľných nedostatkov viacerými pracovnými aktivitami v snahe zabezpeľiť primeraný ekonomický status rodiny. Patria tieľ k zdrojom ľskrytej patológieó rodiny (Hroncová, 1999, ľ.3 s.20-26). Bránia vytváraniu pozitívnej rodinnej klímy, ktorá je nevyhnutná pre zdravý duľevný a sociálny vývin a výchovu detí. Najviac problémov je v oblasti výchovy detí, najmä v cieľaveďomej starostlivosti rodiny o ich voľný ľas.

Škola ako základný ľlánok výchovy vo voľnom ľase

Šľak je šľakom školy aj po skonľení vyuľovania, a preto by škola mala byť základným ľľankom aj systému výchovy vo voľnom ľase. Škola vľdy v našej histórii bola najdôleľhitejším prostredím na vzdelávanie a výchovu, na prebúdzanie a rozvoj záujmov, talentu, tvorivosti - vo vyuľovaní aj mimo vyuľovania. Z hľadiska výchovy je podstatne dôleľhité, aby škola bola personálne zabezpeľená pedagogickým pracovníkom pre túto oblasť výchovy - pedagógom voľného ľasu (vychovávateľom).

Škola - ako základné sociálne prostredie šľakov - môže objaviť a vľas podchytiť nadaných a talentovaných šľakov. Na základných a stredných školách je poľas 10-roľnej povinnej školskej dochádzky sústredená celá detská populácia. Výchovu a vzdelávanie uskutoľňujú odborne pripravení uľitelia, ktorí v kaľdodennom styku so šľakmi majú možnosť poznať individuálne predpoklady, talenty, nadania i záujmy šľakov a môžu ich vľas podchytiť, primerane usmerniť ich rozvoj vo výchove v ľase mimo vyuľovania, a to aj v spolupráci s

rodinou a so školskými výchovno-vzdelávacími zariadeniami. Škola by mala byť širokou základňou výchovy aj po skončení vyučovania. Mala by byť otvorená na využívanie voľného času najmä v záujmovej činnosti aj pre iné organizácie, občianske združenia, čo by bolo dostupné všetkým deťom, tak ako sa naša republika zaviazala prijatím Dohovoru o právach dieťaťa.

Škola - svojim dosahom na celú populáciu školopovinných detí - by mala byť aj základnou bázou na výchovné ovplyvňovanie ich voľného času. V škole sú reálne možnosti výchovy k humanistickým hodnotám, k aktívnemu spôsobu života, vrátane hodnotného využívania voľného času, prebudenia a rozvoja záujmov, talentov, nadania v záujmovej činnosti a iných spoločenských aktivitách podľa potrieb a záujmov detí. V tom by sme mali nadviazať na pozitívne skúsenosti z minulej doby a vytvoriť v školách podmienky - personálne, finančné, materiálne na výchovu detí vo voľnom čase.

Na výchovno-vzdelávací proces v škole nadväzuje činnosť školských výchovno-vzdelávacích zariadení, ktoré pôvodne boli zriaďované ako doplnok práce školy. Svojim významom už dávno prerástli ich pôvodné poslanie a majú širší spoločenský dosah v prospech výchovy a socializácie mládeže.

Základy výchovy, aj výchovy záujmov, nadania a talentu, formovanie životného štýlu sa kladú v detskom veku, ktorý je vekom školopovinnosti. U detí, ktorým sa pri výchove venuje pozornosť ich záujmom, talentu, sa prirodzene formuje aj pozitívny vzťah k vhodnému využívaniu voľného času. Neskôr budú sami aktívne vyhľadávať ďalšie možnosti aj mimo školy na uplatnenie a rozvoj svojich záujmov a záľúb. Ich ďalší rozvoj v nadväznosti na výchovu v škole - vo vyučovaní a mimo vyučovania, vo voľnom čase, v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach - patrí odborným a špecializovaným školám, ďalším inštitúciám, zariadeniam, organizáciám v spoločenskom systéme výchovy a vzdelávania. Vo voľnom čase a výchove v čase mimo vyučovania má svoje miesto aj výchova k občianstvu, rovnako aj výchova v širšom zmysle slova. V školách, vo výchovno-vzdelávacích zariadeniach i v kultúrnych zariadeniach by sa mal vytvárať aj priestor na **činnosť Európskych klubov** - ako aktuálnej formy výchovy a implementácie európskej dimenzie do výchovy. Európske kluby rozširujú možnosti zaujímavého využívania voľného času detí a mládeže v rozvíjaní kontaktov s rovesníkmi v krajinách Európy.

Voľný čas je priestor, ktorý deti a mladí ľudia využívajú zväčša podľa vlastného rozhodnutia, ale aj podľa možností, ktoré im ponúka okolité prostredie a to buď aktívne alebo pasívne. Využitie a ovplyvňovanie voľného času detí a mládeže je súčasťou výchovy a

vzdelávania. Preto je veľmi dôležité vytvárať im dobré podmienky na precízny a kvalitný výber spôsobu trávenia voľného času. V prvom rade by sa o to mali postarať rodičia, ktorí deti ovplyvňujú od narodenia. Najväčším vplyvom na chlapčeka je škola, ktorá im poskytuje kompletne služby v oblasti výchovy, vzdelávania a záujmové činnosti uskutočňované po vyučovaní. V neposlednom rade sú to aj samotné deti a mládež ovplyvňované okolitým prostredím, v ktorom sa pohybujú, mimo rodiny a školy. Prostredie a výber spôsobu využitia voľného času môžu jedinca ovplyvňovať pozitívne, čím dochádza k jeho rozvoju, alebo aj negatívne, čo predstavuje riziko prejavu sociálnej patológie. Z uvedeného vyplýva, že voľný čas nie je zanedbateľnou témou a treba jej venovať maximálnu pozornosť. Preto sme sa v tejto práci zamerali na tému voľný čas, jeho využitie u stredoškolskej mládeže, ktorá sa stala stredobodom našej pozornosti.

Voľný čas tvorí priestor, ktorý mladí ľudia využívajú podľa vlastného rozhodnutia, ale aj možností, aké im ponúka prostredie. Schopnosti, zručnosti a záujmy, prebudené prácou v rôznych záujmových krúžkoch zostanú pre nich kapitoulou na celý život. Ako všetci vieme, dynamika nášho súčasného života so svojimi zmenami si vyžaduje aj nové, flexibilnejšie a vhodnejšie spôsoby využitia voľného času mládeže. Mladých ľudí na život je možné pripraviť len otvorenosťou k inovácii. Na naplnenie tohto zámeru je potrebná spolupráca viacerých inštitúcií: samotného chlapčeka, rodičov a školy.

Odporúčanie pre pedagogickú prax:

- v každej strednej škole by malo byť vytvorené školské stredisko záujmovej činnosti s pedagogickým zamestnancom, vychovávateľom, pedagógom voľného času, ktorý by sa staral o výchovu v čase mimo vyučovania
- v rodine, škole, školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach by sa mala priebežne realizovať výchova k voľnému času, venovať cieľavedomá pozornosť aktívnemu rozvoju záujmu chlapčeka, informácia o možnostiach realizácie a rozvoji ich záujmov a o aktivitách organizovaných vo voľnom čase mládeže
- mládež by mala mať vytvorených oveľa viac možností na prežívanie voľného času, v školách a centrách voľného času, v blízkosti bydliska by mal byť dostatok záujmových krúžkov určených na rozvoj záujmov v rôznych oblastiach
- v školskom prostredí venovať viac pozornosti zo strany učiteľov slabšie prosperujúcim chlapčekom a učitelia spoločne s rodičmi chlapčeka by sa mali snažiť odstrániť príčiny ich školských neúspechov, ktoré môžu prameniť v prílišnom trávení času pri počítači, televízii. Dôležitá je spolupráca, vzájomná komunikácia učiteľov s rodičmi chlapčeka.

- samozrejmosťou by mala byť vedomosť rodičov s kým, ako a kde trávajú ich deti - stredoškooláci svoj voľný čas
- podporovať projekty pre dospievajúcich mladých ľudí organizáciami zaoberajúcimi sa efektívnym využívaním voľného času
- podnecovať mládež k zdravému spôsobu trávenia voľného času (pohybová aktivita) nielen z hľadiska vzniku možných patologických sociálnych javov, ale i z hľadiska zdravého fyzického vývinu
- zvýšiť mediálnu osvetu vo sfére možností využívania voľnočasových aktivít pre mládež.
- stanoviť základné požiadavky na prípravu dobrovoľníkov na prácu s deťmi vo voľnom čase
- venovať pozornosť a vytvárať podmienky a možnosti na vhodné využívanie voľného času deťom zo sociálne slabých rodín, z detských domovov
- hľadať vhodné formy a metódy spolupráce s rodičmi, ktoré majú problémy s plnením výchovnej funkcie, aj v spolupráci s kultúrno-osvetovými zariadeniami, s využitím projektov Európskeho sociálneho fondu a iných programov
- zaviesť pracovné pozície pedagógov voľného času - vysokoškolsky vzdelaných odborníkov.

Sebareflexia zo sociálno-pedagogického výcviku pre učiteľov stredných odborných škôl

Školenie, ktorého som sa zúčastnil na našej škole, bolo vedené lektorkami s bohatými skúsenosťami. Hľadná naša otázka ľi pripomienka ich nezaskoľila. Najskôr som si myslel, že to bude klasika o výklade, tabuľky, grafy, otázky, odpovede... Keď sme však pripravovali učebnicu a stoliľky ukladali do kruhu, tužil som, že to bude niečo iné, ako klasické školenie. V tom som si spomenul na lyžiarske kurzy, ktorých som sa zúčastňoval ako inštruktor a veľerný program /voľný čas/ sme zaľínali presne takto. Bol som trochu v napätí, pretože tentoraz som bol v úlohe našich žiakov. V úvode nám lektorka rozdala papierové samolepky, na ktoré sme si napísali svoje meno a prilepili na seba. Menom sme sa oslovovali, aj keď sme sa všetci poznali, ale ukázalo sa to v danej situácii veľmi vhodné. Potom sme mali o sebe niečo povedať, stručne, výstižne. Podobne ako na lyžiarskom zájazde, len to bolo bez menoviek. Následne nám lektorka rozdala papiere a perá, kde sme mali napísať svoje oľakávania zo školenia - anonymne. Papiere potom kolovali medzi nami a dali sme vždy ľiarku k tomu

oľakávaníu, s ktorým sa stotohňujem. Keď sa vrátil môj papier, zistil som, koľko ľudí sa stotohňuje s mojím. Výsledky potom písala lektorka na tabuľu. Najľastejšie oľakávania boli v poradí získania kreditov, zábava a uvoľnenie, ale aj metódy a zvládnutie problémových ťiakov v škole.

Nasledovala zaujímavá hra, keď lektorka preľítala päť akútnych problémov ľi situácií, ktoré sa zaľali naraz. Dieťa plaľe, zaľne prľať a mokne bielizeľ na balkóne, zvoní telefón, zároveň zvoní zvonľek u dverí a napokon v kúpeľni teľie voda z kohútika. Podľa toho, ľo ľlovek rieľi ako prvé, také sú vraj jeho priority v ľivote. Bolo to zaujímavé, ak som dal napr. na prvé miesto vodu v kúpeľni je to vraj láska, ak dieťa tak je to rodina, zvonľek priateľstvo, bielizeľpeniaze. To som si ani neuvedomil, ale konáme tak podvedome.

ľ algia hra bola s loptíľkou. Boli sme v kruhu a mali sme si ju hádzať ľi podávať s tým, ľe si musím zapamätať od koho som ju dostal. Loptíľka musela prejsť cez kaľdeho. Lektorka mala v rukách stopky, dala nám ľas za aký to musíme zvládnuť a postupne ho zniľovala. Zvládli sme to, no ten posledný ľas aký stanovila bol hádam na prvý pohľad nezvládneteľný. Po krátkej porade a následnej ľmovej práci sme to zvládli. Bolo to zábavné a pouľné. Dá sa to vyuľiť i vo vyuľovacom procese napr. pri súľahách na telesnej výchove, ale aj v iných predmetoch. Teda ľmová práca a súľahivosť.

Mimika tváři, Ťalgia zaujímavá hra. Aj keď sme vľetky vlastnosti mimike tváři neuhádli, bolo to zaujímavé. Ľo mimika a grimasa tváři naľich ťiakov vo vyuľovacom procese? Nad ľím tak ľasto rozmýľľajú, to by bolo zaujímavé.

Zaujímavá disciplína boli fotografie. Boli rozhádzané po zemi rôznych vekových kategórií. Dvojica si jednu vybrala a mala vymyslieť jej ľivotný príbeh. Také ľivotné príbehy akými sme sa prezentovali, by snáľ nenapísala ľiadna spisovateľka. Lektorka nám potom povedala skutoľný pravdivý príbeh kaľdej fotografie, ktorú sme mali v rukách. Potom sme si ako celá skupina vybrali jednu fotografiu, ktorá na nás pôsobí pozitívne a jednu fotografiu s negatívnym pôsobení. Nasledoval príbeh kaľdej fotografie v podaní lektorky a mali sme hádať, ktorý je pravdivý. Samozrejme boli medzi nami nezhody, je to tak, iní je to inak. Lenľe sme si asi nevľímali, akým spôsobom nám to lektorka reprodukoval, v citovom rozpoloľení atľ. Bolo to zaujímavé, skúsim nieľo podobné na mojich hodinách odborných predmetoch, i keď si myslím, ľe to bude ľaľké. V závere nám porozprávala vľetky ľivotné osudy fotografií. Ukázalo sa, ľe to boli ľlenovia rodiny. Aktivita prales ma veľmi nezaujala. Zaujímavá vľak bola aktivita, ako vznikajú dezinformácie. Jednoducho povedané klebety. Boli ľtři skupiny, kaľdý mal ľíslo od jedna po ľtři. Jednotky si pozorne preľítali jeden

rovnaký príbeh a potom ho rozprávali dvojčiam, dvojky trojkám, trojky štvorkám. Každý vo svojej skupine v tichosti a oddelene. Nakoniec ten príbeh štvorky reprodukovali nahlas pred všetkými. Zrazu sme zistili, koľko informácií bolo pozmenených, či dokonca vymyslených. Asi tak, jedna babka povedala... Je to dobrá aktivita pre nás, ale aj pre žiakov. Ak sa chýbajúci žiaci pýtajú spolužiakov na prebraté učivo, bude to pravdivé, niečo vymyslené?

Aktivít bolo samozrejme viac, tieto ma zaujali. Čakolením som bol príjemne prekvapený. Bolo poučné, zábavné, uvoľnenie pedagógov po týždňovom vyučovanom procese padlo vhod. Dá sa teda vyučovať aj prostredníctvom hier, zábavy... Neviem však zatiaľ, či nadobudnuté poznatky využijem v pedagogickom procese, pretože učím odborné predmety. Nakoľko som však kreatívny o niečo porozmýšľam v blízkej budúcnosti. Inak som rád, že som sa sociálno-pedagogického výcviku pre učiteľov mohol zúčastniť.

Ing. Jozef Uhlár

SOŠ V.P.-Tótha 31/5

905 01 Senica

e-mail: uhlar.jozef@gmail.com

Zoznam použitých zdrojov:

ARISTOTELES 1980: Poetika, Rétorika, Politika. Bratislava: 1980. 14 s.

ARISTOTELES 1979: Etika Nikomachova. Bratislava: 1979. 261 s.

BIZOVÁ, N. a GUBRICOVÁ, J. 2011. *Možnosti pedagogiky vo špeciálnom školstve*.

In: Čítanie v prostredí školy. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, spoločné pracovisko Trnavskej univerzity v Trnave a VEDY, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2011. ISBN 978-80-8082-484-6. - S. 233-246.

DARÁK, M.1999: Špecifika voľnočasových záujmových aktivít rómskych detí. Prešov: Grafotlač, Grafotlač, 1999. 17 s.

DUMAZEDIÉR, J.1962: K spoločnosti vo špeciálnom školstve? Paríž: 1962. 29 s.

FILIPCOVÁ, B.1966: L'lovák, práca, voľný čas. Svoboda, 1966. 23 s.

HRONCOVÁ, J.1999: Súčasný stav a vývinové tendencie delikvencie mladých na Slovensku.

In Mládeň a spoločnosť roč. 5. 1999 č.3 s. 20-26 ISSN 1335-1109

- KRATOCHVÍLOVÁ, E.2004: Pedagogika voľného času. Bratislava: Univerzita Komenského, 2004. ISBN 80-223-1930-9
- KRATOCHVÍLOVÁ, E.2000: Dohovor o právach dieťaťa a voľný čas. In Mládeň a spoločnosť, roľ.6 ř.1 2000. s. 12-13, s. 21-23. ISSN-1335-1109
- PÁCL, P.1994: Sociologie a volný čas. Brno: Masarykova univerzita Fakulta pedagogická, 1994 62 s.
- VÁĤANSKÝ, M.1995: Základy pedagogiky voľného času. Brno: Paido. 1995. 73 s.
- VUKASOVIĆ, A.1996: Výchova vo voľnom čase. Prekl. Alica Kuliková. Vychovávateľ, roľ.40 ř. 7-8 1996. 25 s. ISSN 0 139-6919
- VALENTOVILOVÁ , Z. Ĥ KRÁSNA, S.2014: *Didaktické hry v cudzojazyčnej edukácii (nielen) vo voľnom čase*. Brno: Tribun, 2014. 1 vydanie. 199 strán. ISBN 978-80-263-0719-8

12. VYUŽITIE MOŽNOSTI SKUPINOVEJ PRÁCE ŽIAKOV V EDUKAČNEJ PRÁCI UČITEŤA STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL

Eva Ušáková

Každý učiteľ má v procese vyučovania k dispozícii nepreberné množstvo metód a foriem, ktoré môže pri svojej práci používať. Volí ich podľa toho, aké má skúsenosti, aké ciele na hodine sleduje, aká je efektivita jednotlivých metód pri danom type učiva a pod. V neposlednom rade musí prihliadať aj na žiakov, ich intelektuálny potenciál, vek, pojmovú základňu a sociálnu zrelosť. Metóda, ktorá v jednej triede pri konkrétnom učive a v konkrétnych podmienkach bude pri osvojovaní vedomostí vysoko účinná, v inej triede, téme a situácii môže priniesť úplne opačný efekt (podrobnejšie napr. Novotná a Jurňová, 2012; Pasternáková et al, 2010; Petlák et al., 2013 a iní).

Spôsob práce učiteľa je pre splnenie vyučujúcich cieľov determinujúca. V tomto konštatovaní sa skrývajú hneď dva problémy:

1. Aký má byť vyučovací cieľ?
2. Akú formu a metódu zvoliť pri jeho naplnení?

Voľba vyučovacieho cieľa

Väčšinou je cieľ chápaný ako určitý stav, ktorý je potrebné dosiahnuť. V zásade by mal byť merateľný a preto sa často vzdelávací cieľ redukuje na úzku oblasť získania faktografických údajov, preukázateľne získaných zručností a zapamätaných postupov. Žiak ich vie v požadovanej kvalite prezentovať, prípadne použiť v modelových situáciách. V praxi to potom vyzerá nasledovne: Učiteľ je nositeľom informácií, tie odovzdá žiakovi. Keďže osnovy sú predimenzované a učiteľ musí plniť časovo-temtický plán, jeho práca vyzerá tak, že popri výklade diktuje striktné poznámky, odvoláva sa na state v učebnici, presne v nej vymedzuje strany, prípadne odstavce a tak špecifikuje informácie, ktoré by si mal žiak osvojiť. Žiak by sa mal potom podľa zadaných údajov pripraviť a pri hodnotení naučené informácie čo najpresnejšie prezentovať. Učiteľ zvolenou formou preverí úroveň získaných informácií, ohodnotí známku od 1 do 5 a celý proces sa opakuje.

Je samozrejmé, že opísaný spôsob je v dnešnej dobe už prekonaný a že vyučovacie ciele nemôžu byť stanovené len ako komplex vedomostí. Dnešná doba si vyžaduje aj iné zručnosti ako v predchádzajúcich obdobiach. Netrúfne si časovo ohraničiť, kedy nastal zásadný

prelom v požadovaných zručnostiach. Isté je, že to, s čím si vystačili predchádzajúce generácie, pre súčasného absolventa už nestačí.

Prieskum požiadaviek na najdôležitejšie zručnosti potrebné pre 21. storočie v 500 najúspešnejších svetových organizáciách poskytol tento zoznam v poradí podľa dôležitosti (Longworth, Davies, 1996):

- *tímová práca,*
- *riešenie problémov,*
- *interpersonálne zručnosti,*
- *ústna komunikácia,*
- *počúvanie,*
- *osobný rozvoj a rozvoj kariéry,*
- *tvorivé myslenie,*
- *vodcovstvo,*
- *stanovenie cieľov a motivácia,*
- *písanie,*
- *organizačný rozvoj. (Ivan Turek, 1998, str. 28)*

Vyučovací proces teda musí štákov pripraviť nielen po obsahovej stránke a poskytnúť im nevyhnutné penzum aktuálnych informácií, ale musí štákov naučiť aj mnohých sociálnym a komunikačným zručnostiam.

V širšom zmysle by mal byť vyučovací cieľ stanovený tak, aby štákov naučil aktívne vyhľadávať informácie, efektívne s nimi narábať, komunikovať ústne i písomne, spolupracovať a participovať na dosiahnutí cieľov, rozvíjať vlastný tvorivý potenciál, stanoviť si vlastný spôsob sebarozvoja, dôverovať vlastnému úsudku, ale aj prijať myšlienky a názory iných ľudí a mnoho iných psycho-sociálnych zručností.

Voľba formy a metódy vyučovania

Nie je mojím cieľom vymenovať všetky metódy a formy vyučovania, ktoré môžu byť užitočné pri svojej práci používať. Rozhodne nie je možné potierať význam klasických vyučovacích foriem a metód ako je napríklad hromadné vyučovanie s výkladom. Aj tento spôsob má vo vzdelávaní svoje opodstatnenie. Na rozvíjanie moderných kľúčových kompetencií však nestačí. V nadväznosti na vyššie zmienené ciele vyučovania by som chcela vyzdvihnúť formu skupinového, alebo tiež kooperatívneho vyučovania.

Kooperatívne využívanie patrí k súčasným najmodernejším inovačným trendom v USA a i v našich krajinách OECD, jeho počiatky siahajú až do 20-tych rokov dvadsiateho storočia. V bývalých socialistických krajinách bolo známe skupinové využívanie (v praxi našich škôl sa realizovalo skôr ojedinele), ktoré možno považovať za súčasť podmnožinu kooperatívneho využívania. (Ivan Turek, 1998, str. 144)

Niekoľko dôvodov, prečo využívať skupinovú prácu žiakov

Na základe vlastných skúseností a tiež vedomostí z odbornej literatúry by som zhrnula výhody skupinovej práce do niekoľkých bodov:

1. Rozvoj osobnosti žiakov

Z hľadiska vývinovej psychológie sa človek dokáže rozvíjať iba v čudskej spoločnosti. Bez sociálneho kontaktu nie je možné, aby sa osobnosť jedinca mohla akokoľvek formovať. V školskom prostredí sa uplatnením skupinovej práce rozvíja logické myslenie žiakov. *Kooperatívnosť a spolupráca je rozhodujúcim prostriedkom formovania racionálneho myslenia, je rozhodujúca pre rozumový vývoj detí. Deti najlogickejšie myslí v diskusii s inými deťmi (Piaget, 1970)*

Dôležitý je aj fakt, že žiak sa o sebe dozvie najviac až v interakcii s ostatnými vrstovníkmi. O tom ako reaguje, ako myslí, ako vníma iných, v čom je dobrý a kde sú jeho slabiny. Pomáha mu to budovať vlastné sebavedomie, zmysel pre zodpovednosť, rozvíjať empatiu a potláčať súťaživosť.

2. Rozvoj sociálnych vzťahov

Pri skupinovej práci sa žiaci lepšie spoznávajú. Učia sa naľúvať názorom iných, zvládať prípadné konflikty, osvojujú si základy spolupráce pri riešení problémov. Zažívajú pocity spolupatričnosti k určitej skupine, hrdosti na spoločne dosiahnuté ciele ale tiež sklamanie zo spoločného neúspechu.

3. Rozvoj komunikačných zručností

Bez komunikácie by samozrejme žiadna skupinová práca nebola možná. Žiaci si budujú schopnosť argumentovať, presadiť svoj názor, vyjadriť vlastný postoj k názorom iných. Naučia sa rýchlejšie formulovať svoje vlastné myšlienky, čím si prehľbujú slovnú zásobu a pamäť.

V dnešnej dobe sa začína javiť ako veľký problém komunikácia cez počítače a mobilné telefóny. Mladí ľudia prostredníctvom neosobnej komunikácie prezentujú svoje názory, pričom na ich formuláciu majú dostatočne dlhý čas a môžu si ich premyslieť. To v priamej

komunikácie nie je možné. Reakcia musí byť rýchla a efektívna. To je možné precvičovať práve pri práci žiakov v skupinách.

Druhým úskalím je nemožnosť sprostredkovať cez web a SMS emócie. Neverbálna zložka komunikácie je rovnako dôležitá ako verbálna. Ľasto sa stáva, že odoslané strohé správy sú nesprávne pochopené práve kvôli absencii neverbálnej zložky komunikácie. Zvládanie rôznych pocitov pri priamej komunikácii je priestor, kde má skupinová práca žiakov veľký význam. V zápale práce pri riešení problémov sa uľia ovládať emocionálne prejavy, aby nedochádzalo k nedorozumeniam, konfliktom a iným vyhroteným situáciám.

4. Viac hláv viac vie

Dobre zorganizovaná skupinová práca núti žiakov, aby sa aktívne zapájali do ľinnosti. Každý musí prispieť k spoločnému dielu. Žiaci si uvedomujú, že výsledok skupiny závisí od práce každého jednotlivca. Ľím viac informácií a zručností má každý jednotlivec, tým efektívnejšia je práca skupiny. V tomto procese žiaci získavajú nové informácie od svojich rovesníkov, upevňujú a porovnávajú vlastné vedomosti a zručnosti, ľím sa zvyšuje efektivita uľenia.

5. Je to zábava

Skupinová práca väčšinou prináša tvorivú a uvoľnenú atmosféru. Uľenie, ktoré žiaci vnímajú vo všeobecnosti skôr negatívne, sa stáva pri skupinovej práci zábavnejšie. V takejto atmosfére si žiaci rýchlejšie osvojujú nové poznatky, sú aktívnejší a viac motivovaní.

Pozor na úskalia

Všetko má svoje za aj proti. Najväľšími úskaliami skupinovej práce sú:

1. Využívanie skupinovej práce tam, kde sa nehodí

Treba si uvedomiť, že nie v každej situácii je vhodné využívať skupinovú prácu. Sú ľinnosti, pri ktorých sa vyžaduje individuálne sústreďenie a samostatné premýšľanie. Tu by bol vplyv skupiny rušivým.

2. Zlá organizácia práce

Skupinová práca musí byť dobre pripravená. Úloha, na ktorej má skupina pracovať, musí byť jasne a zrozumiteľne zadefinovaná. Práve nepochopenie zadania ľasto vedie k demotivácii žiakov a tí sa potom odmietajú do takejto ľinnosti zapojiť. Uľiteľ musí dávať pozor aj na to, ako skupiny zostaví. Nesprávne zostavené skupiny nepracujú tak, ako majú. Vznikajú v nich konflikty, niektorí žiaci upadajú do pasivity, príliš silný vodca si presadzuje iba svoje názory....

Každá skupinová práca musí mať jasný cieľ a spôsob, akým sa bude jeho splnenie hodnotiť. Ak zostane práca nevyhodnotená, nesplní účel a v budúcnosti sa ňíaci do nej nebudú chcieť zapojiť, ňí nevidia v nej zmysel.

3. potláčanie individuality ňí v niektorých prípadoch sa stáva, ňí dominantní ňíaci svojím názorom prevažujú a zvyšujú účasť skupiny, dostávajú sa do popredia ňíaci asertívni a pribojní. Menej pribojní ňíaci sa v skupine nevedia dobre presadiť (často aj napriek tomu, ňí sú bystrí a múdri) a tak sú ochudobnení o pocit osobného úspechu. Okrem toho je v skupine možné prekryť slabšie výkony niektorých členov skupiny.

4. účasť náročnosť

Skupinová práca je účasť náročná na prípravu aj na realizáciu. Do úvahy treba zobrať, ňí pri skupinovej práci sa každý ňíak bude k problému vyjadrovať, členovia skupiny si budú vyjadrovať postoje a názory a to si vyžaduje svoj účasť.

Z vlastných skúseností viem aj to, ňí ňíaci si musia na skupinovú prácu ako na plnohodnotnú výukovú formu zvyknúť. Zo začiatku reagujú rozpačito, k úlohám pristupujú viac-menej vlačne. Stalo sa aj to, ňí prácu považovali za smiešnu a mali pocit, ňí majú voľno. Až dôsledným hodnotením ich účinnosti, motiváciou a účasťou uplatňovaním tejto formy sa dá dosiahnuť ich plná spolupráca. Ochotu ňíakov pracovať v skupinách podmieňujú aj iné faktory ňí vek, ich skúsenosti s touto formou vyučovania a vzťahy v triede. Po prekonaní týchto prekážok ale môžeme povedať, ňí ňíaci sa na skupinovú prácu tešia a efektivita vyučovania sa zvyšuje.

Úloha učiteľa pri realizácii skupinovej práce.

Z vyššie uvedených úskalí skupinovej práce vyplýva, ňí jej prínos a efektivita bude veľmi nízka, ak bude realizovaná ňíivelne, bez dôkladnej prípravy, znalosti problematiky a následnej kontroly. *Skupinová práca bude neúčinná, pokiaľ ju budeme používať bez rozmyslu, príliš často a príliš dlho. (Geoffrey Petty, 2008, str. 176)*

Takáto forma vyučovania kladie zvýšené nároky na osobnosť učiteľa, jeho prípravu a riadiace schopnosti. Učiteľ musí prácu ňíakov organizovať, jasne vytýčiť ciele, priebežne kontrolovať ich účinnosť po obsahovej stránke, ale aj dynamiku práce v skupine. Musí vedieť účinne zasiahnuť v prípade, ňí sa ňíaci vzdialia od pôvodného zámeru práce a tiež korigovať prípadné konflikty a iné nežiadúce javy vyplývajúce z nezvládanej komunikácie v skupinách. Ivan Turek píše, ňí **učiteľ by mal rešpektovať tieto požiadavky:**

1. **Zabezpečiť pozitívnu vzájomnú závislosť členov skupiny.** Ľaci vytvárajúci skupinu by mali byť presvedčení, že závisia jeden od druhého v zmysle: *Abuň spolu plávame, alebo sa utopíme.* Dá sa to dosiahnuť tak, že majú spoločné ciele, riešia spoločnú úlohu a za dosiahnutie cieľa, keď vyriešenie úlohy dostanú (skupinovú, teda nie individuálnu) odmenu, pričom odmenu dostanú len vtedy, ak si všetci členovia skupiny osvoja riešenie úlohy.
2. **Zabezpečiť vzájomný kontakt členov skupiny.** Vyžaduje to také usporiadanie nábytku (lavíc a stolíkov), aby si ľudia vytvárajúci skupinu, vzájomne videli do tváří.
3. **Posilňovať osobnú zodpovednosť členov skupiny.** Učiteľ by sa mal presvedčiť, že každý člen skupiny je zapojený do práce, keď sa niektorý žiak nevezie na úkor ostatných. Náhodne vyvoláva žiakov, najmä slabších, aby ukázali riešenie úlohy, na ktorom skupina pracuje. Niekedy sa stane (najmä v začiatkoch, keď ešte nie sú ľudia na kooperatívne vyučovanie zvyknutí), že úlohu vyrieši iba jeden, alebo niekoľko členov skupiny. Ak chcú získať odmenu, musia riešenie vysvetliť aj ostatným členom skupiny. V opačnom prípade stihne všetkých členov skupiny trest (pokarhanie, prípadne aj zlá známka).
4. **Zdokonačovať interpersonálne, komunikatívne zručnosti žiakov.** Kooperatívne vyučovanie nastojuje žiakom niektoré nové požiadavky: musia sa adaptovať na tempo práce, osvojiť si nové zvláštne formy komunikácie (aj neverbálnej), aby sa navzájom nerušili, osvojiť si techniku skupinovej práce, viesť svojich spolužiakov, rozhodovať, tmiť konflikty a pod. Osvojenie si týchto zručností by malo byť pre žiakov rovnako dôležité ako osvojenie vedomostí.
5. **Usmerňovať prácu skupín žiakov.** Musí byť zameraná na dosahovanie určených cieľov, aby sa neplytvalo časom na rôzne zábavné aktivity nesúvisiace s vyučovaním, aby všetky v skupine boli korektné a efektívne. Učiteľku koncu pracovného času (vyučovacia hodina, čas riešenia úlohy) žiada od žiakov odpovede na takéto otázky: *Čo užitočné si urobil pre skupinu a pre seba? Čo by mohol urobiť každý člen skupiny v záujme dosiahnutia lepších výsledkov?* Okrem spätnej väzby takéto otázky neustále pripomínajú jednotlivcom povinnosť uplatňovať dôsledne a zodpovedne spoluprácu. (Ivan Turek, 1998, str. 146)

Všeobecne sa dá zhrnúť úloha učiteľa do nasledujúcich bodov:

- Ak je to potrebné, pripraviť priestorové podmienky na prácu,
- zostaviť skupiny žiakov podľa situácie a potreby úlohy,
- jasne definovať problém, presvedčiť sa, či je zadanie jasné,
- stanoviť časový limit pre prácu,

- vysvetliť spôsob hodnotenia výsledkov,
- priebežne kontrolovať l'innosť skupín, l'i sa neodklonili od riešenia, l'i neopomenuli niečo podstatné, l'i sa do práce zapájajú všetci l'lenovia skupiny,
- svoju pozornosť sústrediť rovnomerne na každú skupinu,
- na záver dať priestor skupinám na prezentáciu svojich výsledkov a na diskusiu o nich,
- hľadať od žiakov spätnú väzbu na priebeh l'innosti a na získané poznatky.

Vytváranie skupín

Pri vytváraní pracovných skupín si musí uľtiť odpovedať dve otázky:

Aké veľké majú byť skupiny žiakov? Podľa akého kľúča rozdeliť žiakov do skupín? Odpovede závisia od konkrétnych podmienok: od charakteru preberaného ťiva a zvolenej skupinovej metódy, od priestorových možností, od veku a schopností žiakov... Neexistuje jednoznačné pravidlo, podľa ktorého by sa dalo postupovať. Uľtiť musí mať ťurité skúsenosti so skupinovou prácou a musí poznať žiakov, s ktorými pracuje. V zásade sa môže pridťať niekoľkých základných možností:

1. Veľkosť skupiny.

Základnou organizaľnou jednotkou školy je trieda. Tá môže mať rôzny počet žiakov a v podstate aj triedu môžeme považovať za skupinu. Je ale kontraproduktívne využívať skupinové metódy práce v skupine 28 žiakov. Aby bola l'innosť efektívna, trieda sa musí rozdeliť na menšie skupiny žiakov. V zásade platí:

L'ím je skupina väčšia,

- tým viac informácií v nej bude zdieľaných,
- tým väčšia je pravdepodobnosť, že úloha bude správne splnená,
- tým pomalšie sa dokáže rozhodovať a bude zloťitejšie prijímanie spoločných záverov,
- tým nároľnejšie je zabezpeľiť komunikáciu medzi l'lenmi,
- tým viac sa znižuje pravdepodobnosť jej vnútorného rozdrobenia na menšie podskupinky,
- tým viac sa stráca skupinové vedomie a pocit spolupatriľnosti.

L'ím je skupina menšia,

- tým intenzívnejšia bude práca,
- tým menej pasívnych l'lenov v nej bude,
- tým kratší bude l'as potrebný na komunikáciu a hľádanie riešení,

➤ tým menší počet názorov a teda aj nižšia pravdepodobnosť správneho riešenia. Počet žiakov v skupine by mal byť od 2 do 6. Ideálne sú 3-členné skupiny. Toto množstvo obyčajne zabezpečí najväčšiu výkonnosť skupín.

2. Rozdelenie žiakov do skupín

Volí sa podľa toho, aký cieľ má učiteľ stanovený. Geoffrey Petty ponúka tieto možnosti rozdelenia žiakov do skupín:

➤ Náhoda - využíva sa vtedy, ak náhodný výber neovplyvní konečný výsledok, prípadne ak učiteľ nepozná žiakov dostatočne dobre na to, aby ich rozlínil z iného hľadiska. Náhodné rozdelenie sa môže realizovať rôznymi spôsobmi: podľa zasadacieho poriadku, podľa čísla v triednej knihe, podľa výšky, alebo čísla topánok. Kreativite učiteľa sa tu nekladú žiadne medze, môže si pripraviť lístočky s číslami skupín a žiaci si z nich ťahajú, môže rozdávať karty, alebo farebné žetóny. Takéto rozdelenie môže byť pre žiakov zábavné a dá sa ním uvoľniť atmosféra pred samotnou prácou. Výkonnosť takejto skupiny nie je možné dopredu odhadnúť.

➤ Priateľstvo - žiaci dostanú pokyn, aby sami vytvorili skupiny so stanoveným počtom žiakov. Žiaci sa obvykle rozdelia podľa toho, v akom sú vzájomnom vzťahu. V nižších vekových kategóriách sa obvykle vytvoria čisto chlapčenské a čisto dievčenské skupiny, u starších žiakov hrá väčšiu rolu ako pohlavie vzájomná sympatia a osobné vzťahy mimo školy. Toto riešenie nemusí byť vždy šťastné, pretože takéto skupiny už majú väčšinou vytvorené vlastné vzťahy, spôsoby komunikácie a tieň spoločné názory.

➤ Výsledky a skúsenosti žiakov - učiteľ vytvorí skupiny s ohľadom na určitú spoločnú črtu. Napríklad podľa výsledkov (rýchli, priemerní, pomalí žiaci) alebo podľa rovnakej slabiny (žiaci neovládajúci matematiku, hanbliví žiaci). Týmto rozdelením učiteľ zabráni tomu, aby niektorí žiaci iba pasívne sledovali svojich spolužiakov, pretože nebudú schopní s nimi efektívne spolupracovať. Predíde sa tak aj pocitom menejcennosti takýchto žiakov, pretože číkovnejší by im dali najavo, že o ich názor nestoja. Pre učiteľa je tiež jednoduchšie pomáhať jednotlivým skupinám napredovať.

➤ Zámerné premieňanie - učiteľ vytvorí rôznorodé skupiny tak, aby boli medzi žiakmi rozdiely v pohlaví, vedomostiach, veku, rodinného prostredia apod. Takéto rozdelenie umožňuje žiakom lepšie pochopiť názory a postoje ľudí, ktorí majú odlišné životné podmienky a teda aj odlišné postoje a názory. Žiaci sa tak učia jeden od druhého a učia sa tolerancii a inému pohľadu na svet.

V praxi je vhodné obmieňať členov v skupinách, aby sa zabránilo stereotypu a umožnilo sa ľuďom dobre sa navzájom spoznať.

Tým, keď sa pri práci v triede vytvárajú rôzne veľké skupiny s meniacimi sa členmi, sa podporujú nielen partnerské väzby a pestrá skupinová spolupráca, ale prispieva sa takto aj ku zlepšeniu triednej klímy, zlepšujú sa schopnosti ľudí pracovať s novými členmi tímu bez predsudkov a vzniká tak vhodná sociálna a pracovná klíma. (Dagmar Sitná, 2009, str. 55).

3. Skupinové role

Existuje viacero prístupov, ako určiť role ľudí v skupine. V mojej praxi sa najviac osvedčil prístup popísaný autorkou Dagmar Sitnou:

Dôležitým faktorom efektívnej práce v skupine je určovanie a pravidelné obmieňanie rolí v skupine. Tým umožňuje zapojenie každého člena skupiny do práce na spoločnej úlohe podľa konkrétnej pridelenej funkcie.

Rola v skupine je vlastne vyjadrenie požiadavky učiteľa na charakter práce konkrétneho člena skupiny. Pri určovaní skupinových rolí učiteľ vždy zvažuje vyspelosť ľudí a náročnosť témy. Podľa týchto parametrov učiteľ určí počet a druhy rolí pre každú konkrétnu tému a pridelí ju vybraným ľuďom (role v skupine prideľuje učiteľ iba výnimočne to necháva na ľuďoch). Dôležité je, aby učiteľ pri využívaní v skupinách pravidelne obmieňal skupinové role a dával tak ľuďom príležitosť k rozmanitým činnostiam. Pri určovaní skupinových rolí je veľmi dôležité, aby učiteľ ľuďom zadával tieto role uváživo podľa ich sociálnej vyspelosti a komunikačných schopností. Pri skupinovej práci je totiž jedným zo základných cieľov posilnenie a zvyšovanie sebavedomia. To musí mať učiteľ neustále na zreteli. Najmä hanblivým a utiahnutým ľuďom treba zadávať role citlivo a postupne ich v jednotlivých pozíciách postupne. Učiteľ môže napríklad takémuto ľuďovi zo začiatku opakovane prideľovať rolu pozorovateľa a veľmi pomaly postupovať k náročnejším a najťažším rolám hovorca a vedúci skupiny.

Prehľad rolí:

- Vedúci skupiny organizuje prácu v skupine, určuje tempo, navrhuje metódy práce;
- Pracovník s informáciami rozhoduje o spôsobe práce s informáciami, vyberá a navrhuje rôzne zdroje, určuje poradie ich spracovávania;
- Zapisovateľ vykonáva priebežné záznamy a vypracováva konečné výstupy;
- Hovorca skupiny sumarizuje výsledky práce skupiny a prezentuje ostatným;

- Pozorovateľ sleduje, hodnotí a zaznamenáva členov skupiny, alebo členov skupiny (podľa vlastného uváženia alebo do pripravených záznamových hárkov); hodnotenie práce členov skupiny zverejňuje v sledovanej skupine alebo celej triede;
- Nasmerovateľ sleduje stanovený čas a usmerňuje členov skupiny tak, aby sa práca splnila. (Dagmar Sitná, 2009, str. 55 - 56).

Opísané členenie rolí má zabezpečiť, aby sa každý člen v rámci svojej role podieľal na činnosti skupiny. V prípade potreby je možné tieto funkcie kumulovať, prípadne doplniť inými. Jedná sa o formálne pridelenie úlohy v rámci skupiny. Nie vždy to ale funguje, pretože člen s prirodzeným sklonom k vodcovstvu síce bude formálne zastávať napríklad rolu zapisovateľa, ale ak bude formálnym vedúcim člen plachý a málo komunikatívny, len ťažko sa v praxi zabráni tomu, aby v konečnom dôsledku neprevzal vedenie do rúk člen dominantnejší. Nehovoriac o tom, že spracované výstupy budú zlé, pretože väčšina dominantných členov je zameraná na proces a nie na spracovávanie výsledkov.

Role preto treba chápať aj z hľadiska psychologického. Každý člen sa cíti dobre v určitej pozícii. Má prirodzené nadanie na určitú činnosť. To neznamená, že by v škole nemal dostať priestor vyskúšať si pestrú škálu činností. Na strednej škole sa ale viac osvedľuje zadávanie funkcií podľa povahy člena. Plachého člena zbytočne neprestresovať úlohou vedúceho a skupinu nepotrešovať dominantným zapisovateľom.

Pri starších členoch (tretiaci, štvrtáci sa strednej škole) je skôr vhodné vytvárať skupiny podľa iných kritérií. Lištoľne je možné vychádzať z delení rolí podľa Belbina. Ten ich navrhuje až deväť (inovátor, hľadateľ zdrojov, koordinátor, formovateľ, pozorovateľ tímový pracovník, realizátor, dokončovateľ špecialista), čo je v školskej skupine priveľa.

Optimálna školská skupina má mať okolo 5 členov. Ja sa snažím členov triediť tak, aby sa v každej skupine stretli členi s takýmito vlastnosťami:

1. Koordinátor, čiže člen, ktorý je

- empatický, so zmyslom pre spravodlivosť,
- schopný udržať v skupine diskusiu a ktorý zabezpečí, aby bol každý člen skupiny vypočutý,
- schopný riešiť prípadné konflikty,
- dokáže rozdeľovať úlohy a organizovať prácu ostatných.

2. Oponent, čiže člen, ktorý je

- zameraný na efektivitu a dosahovanie výsledkov,
- súťažlivý, presadzujúci svoje názory a oponujúci ostatným,
- schopný nájsť nedostatky a slabiny v riešení iných.

3. **Mysliteľ, ľahý hráč, ktorý je**

- kreatívny a neustále srgiaci novými nápadmi,
- schopný integrovať nápady ostatných, rozvíjať ich a neustále dopĺňať,
- nerozhodný, pretože má neustále po ruke nové riešenia

4. **Robotník, ľahý hráč, ktorý je**

- vytrvalý, schopný dokončiť prácu,
- doťahuje veci do konca,
- netrpezlivý, nemá rád mlátenie prázdnej slamy,
- vie rýchlo nájsť optimálny spôsob práce a spolupráce

5. **Zabávač, ľahý hráč, ktorý je:**

- schopný uvoľniť napätú situáciu,
- vtipkovať a zľahčovať,
- zameraný skôr na vzťahy a nie na riešenia,
- vie vycítiť konflikt a predísť mu

Toto členenie vychádza z mojich skúseností, pričom treba dávať pozor na to, aby sa v skupine nestretli napríklad dvaja koordinátori, alebo dvaja oponenti a pod. Zlá kombinácia hráčov vedie k zníženiu výkonnosti skupiny.

Problémy pri zapájaní hráčov do skupinovej práce

Najväčší problém, ktorý musí učiteľ pri zapájaní do skupín riešiť je plné zapojenie všetkých hráčov do činnosti. Jedná sa predovšetkým o nasledujúce skupiny hráčov:

1. Slabí a submisívni hráči:

Pri hráčoch slabých a hanblivejších je možné poveriť ich skôr jednoduchými úlohami (hodia sa napr. za robotníkov), kde sa môžu venovať ľahostrojnej úlohe aj samostatne a pritom byť užitočnými celej skupine. Učiteľ by mal ale sledovať, ako sa takémuto hráčovi v skupine darí a či sa do skupinovej práce aspoň ľahostrojne zapája a v jeho práci ho povzbudzovať. Učiteľ môže podporovať slabšieho hráča takto:

- **zapájať ho do práce v menších skupinách (dvojice, tričice),**

➤ role v skupine pride **do** postupne (otvára **h** **h** **h**) od jednoduchých k zložitým (zapisovateľ pracovník s informáciami, koordinátor...)

➤ na začiatku je možné nechať takéhoto **h** iba poľúčať nenútiť ho k verejnému vystúpeniu, viesť skupinu k oceneniu jeho prínosu a pod. (Dagmar Sitná, 2009, str. 58).

2. Usmernenie prejavov dominantného **h**

➤ Viesť **h** k tomu, aby neprijímali názory dominantných **h** za **A**hotové. Povzbudiť ostatných **h**, aby sa vyjadrili k tomu, ako jeho názor hodnotia: **A**le si myslíte o tomto názore?

➤ Priebežne sumarizovať výsledky práce skupiny pre znovunastolenie rovnováhy v úľasti, nezdôrazňovať početnosť príspevkov jednotlivých členov, ale prezentovať ich ako názor skupiny.

➤ Na záver práce skupiny zhodnotiť úľasť všetkých členov, nie však podľa množstva príspevkov. Hodnotenie môže urobiť dominantný **h**.

➤ Poveriť dominantného **h** úlohou, ktorá si bude vyžadovať sústredenie (časomerať).

➤ Neformálne si so **h** pohovoriť a požiadať ho o taktné vystupovanie.

➤ Vytvoriť skupinu iba z dominantných **h**. (Dagmar Sitná, 2009, str. 57).

3. Problémoví **h**

V praxi som sa stretla aj so **h**mi, ktorí boli negatívne naladení voči skupinovému vyľovaniu. Ostentatívne dávali najavo, že sa nemienia do práce zapojiť, že táto metóda im nie je po chuti a často sa snažili podobne naladiť aj ostatných členov skupiny. V takýchto prípadoch sa dá uplatniť prístup **A**medu a biľaó. Na jednej strane je možné presvedčiť takéhoto **h** o výhodách skupinového vyľovania, poveriť ho zodpovednou úlohou, prisľúbiť odmenu za dobré riešenie za podmienky, že sa všetci zapoja a pod. Ak ani tak nie je takýto **h** ochotný pracovať, treba ho **A**potrestať napríklad tým, že bude riešiť rovnakú úlohu sám (aby videl rozdiel v ľinnostiach), nechať ho pracovať v skupine, ale jeho známku neohodnotiť a pod.. Zvládnuť takéhoto **h** je náročné, ale nevyhnutné.

Všeobecne platí, že pri vyľovaní formou spolupráce v skupinách sa aktívne zúčastňuje vyľovania väčšina **h** (okolo 80-90%), iba malé množstvo **h** (asi 10-20%) sa nezapojí a jednoducho sa **A**vezie. Pri frontálnom vyľovaní je tento pomer približne opačný.) (Dagmar Sitná, 2009, str. 56-57).

Ostatné podmienky efektívnej výučby v skupinách

1. Pracovné prostredie

Jedná sa o vonkajšie podmienky, ktoré majú napomáhať efektívnej skupinovej práci. Je logické, že ak majú študenti pracovať v dvoj a viac členných skupinách je potrebné prispôbiť takejto ľinnosti usporiadanie učebne. Ak študenti pracujú vo dvojici, v zásade nie je potrebné zásadne prispôbovať klasické usporiadanie. Vo väčšine škôl študenti vo dvojici sedávajú. Pre skupiny troch až piatich študentov postačuje, ak si študenti presunú stoličky k jednej lavici tak, aby na seba vzájomne dobre videli a videli tiež na plochu lavice v prípade, že treba niečo zapisovať, alebo sú na lavici položené potrebné materiály a pomôcky na riešenie úlohy. Pri väčších skupinách (5- 8 študentov) je vhodné zraziť dohromady dve lavice, aby sa zvýšil pracovný priestor a študent sa necítil byť zo skupiny vylúčený iba preto, lebo sa nezmestil k stolu. V prípade, že študenti nepotrebujú pracovný stôl (napríklad vedú iba diskusiu), je ideálne usporiadanie sedenie v kruhu.

2. Skupinové pravidlá

Skupinové pravidlá sú vnútornými podmienkami efektívnej skupinovej výučby. Stanovujú základné princípy, ktorými sa bude skupinová práca riadiť. Nejedná sa o dokument podobný školskému poriadku. Sú to iba jednoduché pokyny, ktoré určujú správanie sa členov skupiny navzájom voči sebe a voči iným skupinám tak, aby nedochádzalo ku konfliktom, k vzájomnému vyrušovaniu a aby boli navodené podmienky pre dobrú spoluprácu.

Je vhodné, aby si ich vytvorili sami študenti. Sú tak nútení zamyslieť sa nad tým, aké pravidlá treba dodržiavať, aby prebiehala efektívna komunikácia a spolupráca v skupine. Aby boli pre všetkých zrozumiteľné a zapamätateľné, stačí vytvoriť 6 až 10 pravidiel. Ak ich je viac, študenti si ich nepamätajú a teda ani nedodržiavajú. S pravidlami by mali všetci súhlasiť a potom ich dodržiavanie vzájomne vyžadovať.

Prehľad najbežnejších pravidiel spolupráce:

- Na vyučovanie chodím včas a snažím sa nechýbať
- Rešpektujem rozdelenie do skupín, v skupine pracujem aktívne , prispievam k dobrým výsledkom.
- Vážim si názor iných, nevnučujem im násilne svoj názor.
- Dodržiavam časový harmonogram práce.
- Ak mám výhrady k práci skupiny, spoluštudenta alebo učiteľa, prípadne mám výhrady k téme, vhodným spôsobom sa k tomu vyjadřím.
- Snažím sa vystriedať vo všetkých rolách.

- Ak som unavený, požiadam o prestávku.
- Svoj mobilný telefón nechávam vypnutý.
- Ak dostanem úlohu, vždy sa ju snažím splniť (Dagmar Sitná, 2009, str. 61).

Pridávam aj zopár takých, ktoré sa vyskytujú v našich zoznamoch:

- Každý má právo vyjadriť svoj názor bez toho, aby bol zosmieňnený.
- Neskáľ do reči, musíš vedieť aj poľúvať.
- Je dovolené smiať sa, ale nie vysmievať sa.
- Pre úspech potrebujeme aj teba! Preto buď ochotný podeliť sa so svojimi vedomosťami.
- Pamätaj - ak neurobiš to, čo máš, bude to musieť urobiť niekto za teba.

Ja osobne sa pri dohadovaní pravidiel stretávam s tým, že študenti nechávajú ich dôležitosti. Pripadá im banálne vymenovať čo sa má a čo nemá robiť. Väčšinou poľujem vyjadrenia typu: A to je jasné, to vie každý. V priebehu práce sa však vyskytne množstvo situácií, kde je potrebné študentov upozorniť na to, že dohodnuté pravidlá nerešpektujú. Väčšinou sú sami prekvapení, ako ľahko k takýmto situáciám prichádza, hlavne zo zľahčiatku, keď si na skupinovú prácu iba zvykajú. Dokonca sú situácie, keď im tieto pravidlá pripadajú ako nepríjemné a obmedzujúce, hoci s nimi sami súhlasili a pomáhali ich vytvárať.

3. Podmienky hodnotenia práce v skupinách

Hodnotenie práce v skupinách je náročné, pretože na rozdiel od klasického hodnotenia, tu neznamena hodnotenie automaticky známkovanie. Učiteľ tu nehodnotí iba dosiahnutý výsledok, ale aj celý proces skupinovej práce a to v dvoch rovinách:

- Hodnotenie jednotlivcov - Študent by mal pri hodnotení získať informáciu o tom, ako komunikoval a spolupracoval s ostatnými, akou mierou prispel k výsledku práce skupiny a mal by si byť vedomý toho, aké skúsenosti a informácie získal on sám v priebehu ľinnosti.
- Hodnotenie skupiny Aby sa upevnil pocit spoluzodpovednosti za výsledok skupiny, bez ohľadu na snahu jednotlivých jej ľlenov, musí učiteľ zhodnotiť výsledok práce skupiny ako takej. Najlepšie to môže spraviť tak, že porovná výsledky a ľlnosť skupín navzájom. Opäť sa nezameria iba na výsledok (pretože nemusí byť výsledkom práce všetkých ľlenov) ale aj na spôsob akým skupina pracovala, ako je ľlenovia rešpektovali dohodnuté pravidlá a pod.

Aby bolo hodnotenie pre študentov zrozumiteľné a prínosné, doporučujú sa využívať tieto doporučia:

- Hodnotiť priebeh, nie iba na konci hodiny.

- Hodnotiť konštruktívne a pozitívne (uľteŕsa snahŕ vŕdy najsŕ nieŕo, ŕo je moŕné pozitívne oceniŕ).
- Hodnotiť vŕetky oblasti práce ŕiaka ŕ konkrétné znalosti, zruŕnosti, komunikaŕné zruŕnosti, tímovú spoluprácu, prínos pre pracovnú a pozitívnu atmosféru v skupine a pod..
- Na hodnotenie pouŕívaŕ rôzne techniky a materiály (tabuŕy, kresby, záznamové archy).
- Vyuŕívaŕ pozitívne hodnotenie ŕiakov na ich motiváciu k ŕalŕiemu ŕúdiu.
- Zverejŕovaŕ dobré výsledky ŕiakov a ŕasto ich chváliŕ
- Easťo zaraŕŕovaŕ techniky sebahodnotenia a vzájomného ŕiackeho hodnotenia.
- Vyuŕívaŕ aj negatívne hodnotenie práce ŕiakov na podporu ich uŕenia (rozbŕor a zdôvodnenie nedostatkov a chýb) (Dagmar Sitná, 2009, str. 62).

Hodnotenie je vo vŕeobecnosti vnímané ako známkovanie a slovné zhodnotenie výsledkov práce, ŕi uŕ jednotlivca alebo skupiny, je vnímané ako nedostatoŕné. Kvalifikovaŕ výkon pri skupinovej práci je ŕahké. Uľteŕ ak chce za prácu daŕ známky, sa musí rozhodnúŕ, ŕi oznámkuje vŕetkých ŕlenov skupiny rovnakou známku, bez ohŕadu na ich prínos k spoločnej práci, alebo oznámkuje jednotlivých ŕiakov bez ohŕadu na výsledok práce skupiny ako celku. ŕalŕou moŕnosťou je oznámkovaŕ výsledok a prácu celej skupiny ŕ vytvoriŕ základnú známku za výsledok, jeho prezentáciu a spracovanie, dodrŕanie pokynov a podobne. Z tejto základnej známky potom bude vychádzaŕ pri hodnotení konkrétnych ŕlenov skupiny napríklad podŕ výsledkov sebahodnotenia ŕiakov, vzájomného hodnotenia ŕiakov v skupine a podobne. (ŕiaci by hodnotili napríklad zapájanie sa spoluŕiaka do procesu rieŕenia, jeho aktivitu, vedomosti, komunikáciu a podobne). To, ŕo bude hodnotené, by mali ŕiaci vedieŕ dopredu, aby boli pripravení potrebné informácie poskytnúŕ.

Problematika hodnotenia skupinovej práce je hodnotená laikmi, ale aj profesionálmi za málo prepracovanú, nedokonalú a obtiaŕne vyjadrujúcu aktuálny výkon ŕiaka. Niektoré kritické názory uľteŕov na problematiku hodnotenia skupinového vyuŕovania a príklady argumentov, ktorými zdôvodŕujú svoje výhrady:

- Bezprostredný efekt výuľby sa zaznamenáva obtiaŕne, výsledky skupinovej práce prichádzaj aŕpo dlŕom ŕase.
- Výsledkom práce v skupinách je hlavne rozvoj osobnosti a ten je obtiaŕne zmeraŕ
- Hodnotenie jednotlivcov v skupine je zloŕité, kaŕdý sa prejavuje inak, má iné osobné tempo, jeho príspevky majú pre skupinu rôznu hodnotu.
- Uľteŕobí hodnotenie skupiny systematicky, obmedzuje spontánnu prácu jej ŕlenov.

- *Učiteľ nemá možnosť systematicky sledovať výkon žiaka a porovnávať ho s normou.*
- *Žiaci majú možnosť vyhnúť sa problematike, ktorej nerozumejú. (Dagmar Sitná, 2009, str. 65).*

Nech už je táto problematika akokoľvek zložitá a neprepracovaná, učiteľ by si mal vytvoriť vlastnú metodiku, pomocou ktorej bude výkon žiakov hodnotiť a prípadne známkovať. Žiaci by mali túto metodiku poznať a rozumieť za ňu a ako budú hodnotení.

Sebareflexia zo sociálno-pedagogického výcviku pre učiteľov stredných odborných škôl

Na školení sa zúčastnili učitelia z rôznych typov škôl. Boli medzi nami učitelia všeobecno-vzdelávacích predmetov, odborných predmetov, humanitných predmetov, prírodovedných predmetov, strojáři, učitelia jazykov... Ja učím ekonomické predmety, účtovníctvo, marketing a manažment. Mám vybudovaný manažment priemyselných podnikov a veľkých aktivít, ktoré sa na tomto školení robili mi boli známe ešte z ľias štúdia, prípadne z ľias, keď som na MTF STU pôsobila ako asistentka a viedla som cvičenia z manažmentu. Napriek tomu vnímam školenie ako pozitívne, pretože som bola po dlhšom ľase konfrontovaná so svojimi vlastnými zručnosťami v oblasti komunikácie, tímovej práce a empatie. Školenie ma prinútilo zamyslieť sa nad tým, ako sa dá vyučovanie zatriktívniť, a tak zvýšiť záujem žiakov o odborný predmet.

Na úvod školenia sme si napísali na menovky meno, ktorým chceme aby nás ostatní účastníci a lektorka oslovovali. Stratou anonymity sa náš vzájomný formálny vzťah ľiasť neuvoľnil. Neformálnu atmosféru podporilo aj sedenie v kruhu tak, aby sme sa navzájom dobre videli. Na úvod sme mali na ľistý papier napísať aspoň jedno a maximálne tri oľakávania. Priznám sa, že podľa názvu kurzu som nemala predstavu, aká bude náplň školenia a ľo mám od neho oľakávať. Každý nechal svoj papier kolovať medzi ostatnými. K jednotlivým oľakávaniam sme mali dávať ľiarku, podľa toho, ľi sa s nimi vieme stotoľniť. Väľšinou sme sa zhodli na tom, že chceme získať kredity, bližšie spoznať kolegov, zlepšiť si komunikáciu, naučiť sa uľiť zábavnou formou a pod.

Keďže nás zaujímalo, ľo bude výstupom zo školenia, lektorka nám dala podrobnú inštrukť o tom, ako bude vyzerať náš príspevok do pripravovanej publikácie po formálnej stránke a akým spôsobom sa budú priznávať kredity.

Hodnotenie aktivít:

Zoznamovanie.

1. Hra na zoznámenie ľ. 1:

Prvý kolega mal povedať svoje meno a jednu vec, ktorú má rád (ľinnosť, predmet...). Napríklad: A Volám sa Jozef a mám rád ľítanie.ó ņ alǵi kolega povedal nieľo o sebe a tieľ zopakoval to, ľo uľ poľul o predogľom kolegovi: A Volám sa Petra a mám rada maľky, to je Jozef a má rád ľítanie.ó. Takto sa postupne predstavovali vǵetci ostatní. Bolo zábavné sledovať ako sa desiaty v poradí snaľí spomenúť na vǵetko ľo uľ odznelo. Aktivita sa mi páľila. Neustáľim opakovaním sme si zapamätali vǵetky mená a získali sme informáciu o tom, ľo má kto rád.

2. Hra na zoznámenie a uvoľnenie atmosféry ľ. 2 :

Lektorka nás vyzývala, aby sa postavili tí, ktorí spŕajú urľitú vlastnosť. Napríklad: A nech sa postavia tí, ktorí sú z mesta, ktorí majú jednu sestru, ktorí majú vodiľské oprávnenieó Páľila sa mi variabilita moľností, ktoré sa dali na hru pouľiť. Hra udrľiavala pozornosť, pretoľe lektorka vymýľla rôzne kombinácie vlastností a bolo potrebné zamyslieť sa nad tým, ľi ju spŕam.

3. Reportéri:

Vytvorili sme dvojice. Jeden z dvojice prvú minútu kládol otázky a druhý odpovedal. Po minúte sa úlohy vymenili. Cieľom bolo zistiť ľo najviac informácií o tom druhom a následne ich sprostredkovať celej skupine.

Ukáľky ako u ľiakov docieliť sústredenie a pozornosť, prípadne vyuľívanie neverbálnej komunikácie:

1. Kráľje domaó:

Keľ lektorka vyslovila Akráľje domaó bolo potrebné pozornosť sústrediť na Rľ. Kráľnie je doma znamenalo, ľe sa moľe robiťľokoľvek (rozprávať sa, jesť, prechádzať sa...). Pokyny sa striedali. Posledný pokyn by mal byť ņ kráľje doma, aby sa pozornosť koncentrovala na nadchádzajúcu prácu. Aktivita bola síce zaujímavá, ale samotná lektorka skonǵatovala, ľe pre ľiakov strednej ģkoly nie je najvhodnejģia.

2. Upír:

Vytvorili sme kruh a v jeho strede bola lektorka. Vǵetci sme zatvorili oľi a lektorka sa jedného z nás dotkla. Týmto ho oznaľila za upíra. Upír postupne Aǵrtiľo dohodnutým spôsobom svoje obete. Vǵetci museli byť ticho, priľom obeť bolo moľné zachrániť iba vyslovením mena upíra. Dorozumievanie bolo moľné iba oľným kontaktom. Hra bola zameraná na vyuľitie neverbálnej komunikácie.

Aktivity na tímovú prácu:

1. Prales:

Spojilo sa viac stoličiek a priložili sa operadlom k stene. Všetci sme sa na tieto stoličky postavili a museli sme sa zoradiť podľa zadáných kritérií. Napríklad podľa veľkosti. Postupne sa nám obmedzovala možnosť hovoriť, neskôr aj vidieť. Hra mala smerovať k tomu, aby sa efektívne využívali aj zmysly ako napríklad hmat, ktoré bežne v komunikácii nepoužívame. Mne bola hra vyslovene nepríjemná, mala som pocit že je neprimerane zasiahnuté do mojej osobnej zóny.

2. Prenáhanie loptičky

Postavili sme sa do radu a našou úlohou bolo v čo najkratšom čase preniesť loptičku z rúk prvého do rúk posledného. Postupne sme čas skracovali, pretože sme sa prestavili tak, aby sme využili zemskú príťažlivosť a lopta len prepadávala z rúk do rúk bez podávania. Aktivita bola zameraná na nachádzanie efektívnejších postupov pri riešení úloh.

3. Detektívka:

Boli sme rozdelení do skupín po 6-7 členov. Lektorka prečítala zadanie o rozdála nám indície potrebné na vyriešenie vraždy pani Blahovskej. Indície boli rozdelené medzi všetkých členov skupiny a našou úlohou bolo zosumarizovať všetky dostupné informácie a nájsť vraha. Indície sme nemohli fyzicky poskytnúť ostatným členom skupiny, smeli sme ich iba verbálne zdierať. Keďže túto aktivitu poznám a používam (s iným zadáním) vedela som, ako sa má skupina organizovať, aby sme úlohu čím prv vyriešili.

Sebebapoznávanie, sociálne vnímanie:

1. Kartárka:

Aktivita bola zameraná na našu schopnosť a ochotu otvoriť sa kolektívu. Prostredníctvom kariet rôznej farby bolo potrebné vyskladať príbeh života alebo jeho úseku v chronologickom poradí. Farebne sme mali vyjadriť päť udalostí alebo období zo života, pričom symbolika farieb bola nasledovná:

Biela ň nevinnosť, začiatok niečoho nového

Žltá ň slnko, jasné, teplé, pozitívne udalosti, bezproblémovosť, optimizmus

Modrá ň pokoj, klud, vyrovnanosť, sebakontrola

Ružová ň detstvo, romantika

Červená ň láska, hriarivosť, búrlivé emócie

Zelená ň nádej, vidina lepšieho

Fialová ň smrŤ, negatívne udalosti, chlad, depresia

Následne sme farebné symboly jednotlivých kolegov hodnotili a snaŤili sme sa ich interpretovaŤ. Bolo na kaŤdom, do akej miery sa otvorí a umoŤní ostatným spoznaŤ jeho problémy, prípadne radosti.. Viem si jej uplatnenie predstaŤiŤ na triednických hodinách.

2. Bipolárne charakteristiky:

Z dvoch moŤných odpovedí na otázky týkajúce sa osobnosti lektorky sme mali vybraŤ jednu. Z dvadsaŤ otázok som mala správne 11. Aktivita, ktorá upozorŤovala na to, aké nebezpeŤné je utváraŤ si názor na Ťidí bez hlbŤieho poznania. Pri tejto príleŤitosti som si znovu uvedomila, Ťe ako uŤiteŤka prichádzam do kontaktu so Ťiakmi a rodiŤmi a je nebezpeŤné a neŤiaduce vytáraŤ si názor na základe prvého dojmu, haló efektu, intuície, generalizácie a podobne. Takto vytvorené závery sú Ťasto nepresné a Ťkodlivé. Túto aktivitu poznám, pouŤívam ju na hodinách manaŤmentu, pri téme rozhodovanie, kde sa demonŤtruje rozhodovanie na základe intuície.

3. Sociálna empatia:

NaŤou úlohou bolo zamyslieŤ sa nad tým, akú odpoveŤ zvolí vaŤŤina Ťlenov skupiny. Napríklad vyberte deŤ v týŤdni Ť vybrala som piatok a spolu so mnou Ťalgých 9 Ťidí. Získala som tak 10 bodov, pretoŤe poŤty rovnakých odpovedí sa spoŤítali a vŤetci s rovnakými odpoveŤami dostali body podŤa toho, koŤko sa ich na odpovedi zhodlo. Aktivita je vhodná napríklad pri výbere vedúceho skupiny.

4. PRÍSLOVIA.

Aktivita zameraná na verbálnu inteligenciu. KaŤdý dostal kartiŤku na ktorej bolo veŤni zloŤito napísané slovenské príslovie. NaŤou úlohou bolo deŤifrovaŤ ho a povedaŤ správne. Najprv som mala pocit, Ťe hatlanina, ktorú Ťítam nemôŤe dávaŤ Ťiadny zmysel. Pri pozornejšom Ťítaní, som zistila, Ťe slová skutoŤne dávajú zmysle a príslovie som bez problémov deŤifrovala. KeŤ som objavila na Ťo sa pri Ťítaní zameraŤ, potom bolo lúŤenie prísloví jednoduché a zábavné. Podobné pocity zrejme majú Ťiaci, keŤ sa stretnú s textom plným cudzích pojmov. Pripomenulo mi to, Ťe ako uŤiteŤka musím vedieŤ podaŤ veci jednoducho a zrozumiteŤne, primerane veku a schopnostiam Ťiakov.

Tvorivá dramatika

Lektorka zhrnula základné princípy tvorivej dramatiky a vysvetlila význam uŤenia prostredníctvom záŤitkov.

Aktivita demonŤtrujúca tvorivú dramatiku bola hra s fotkami. Lektorka pred nás na zem poukladala fotky rôznych Ťidí v rôznom veku a z rôznych období. NaŤou úlohou bolo vybraŤ

jednu fotku, ktorá nás zaujal najprv vymyslieť charakteristiku osoby na fotke a jej hivotný príbeh. Potom sme fotky vrátili do kopy a mali sme si vybrať, kto by mohol byť náš priateľ, náš nepriateľ a páchatel trestného činu. Aktivita bola zaujímavá, pretože sme si opäť potvrdili, že na prvý dojem sa nedá spoľahnúť a že na základe povrchného poznania nie je možné ľloveka objektívne charakterizovať. Napriek tomu, že mi nebolo príjemné posudzovať ľudí na fotkách, nechala som sa strhnúť vášňou a do hodnotenia som sa zapojila. Zistila som, ako jednoducho som ovplyvniteľná. Hra mala dobre vymyslenú dramaturgiu, pretože sa postupovalo od menej kritického hodnotenia až po výber zločínca.

Na túto aktivitu nadviazala bola hra, kde sme si otestovali sme si naše argumentačné schopnosti a konštruktívne vyjadrovanie názoru. Spoločne sme vybrali jednu fotku s postavou staršieho muža. Lektorka nám o ňom povedala príbeh, ktorý mal dva závery. Podľa toho ako sa nám javil pravdepodobný jeden alebo druhý koniec, rozdelili sme sa na dve skupiny. Medzi nami bola kriedou nakreslená biela čiara. Našou úlohou bolo argumentmi presvedčiť členov druhej skupiny o pravdivosti nášho názoru na koniec príbehu. O to isté sa snažila druhá strana. Každý, ktorého argumenty presvedčili, prekročil čiaru a pridal sa k opačnej strane. Vyhrala strana, ktorá vedela lepšie argumentovať a presvedčila viac ľudí, bez ohľadu na to, či bol ich záver správny alebo nie. Aktivita bola zaujímavá, viem si predstaviť jej použitie aj na hodinách ekonomiky.

Na záver môžem konštatovať, že školenie bolo pre mňa prospešné preto, lebo som si pripomenula aké je dôležité sprostredkovať štákom priamy zážitok spojený s preberaným učivom. Pozitívne hodnotím aj prácu lektoriek a tiež výber aktivít. Získala som množstvo informácií o sebe, o možnostiach využívať tvorivo, návody ako lepšie pochopiť štákov a ako ich efektívnejšie motivovať k štúdiu.

Ing. Eva Ušáková

SOŠ polytechnická, 918 50, Trnava

usakovaeva@gmail.com

Zoznam použitých zdrojov:

PETTY, G.2008: *Moderní vyučování*. Praha, Portál 2008. ISBN 978-80-7367-427-4

SITNÁ, D.2009 : *Metody aktivního vyučování, - spolupráce štáků ve skupinách*. Praha, Portál 2009, ISBN 978-80-7367-2461

TUREK, I.1998: *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava, Združenie pre vzdelávanie
EDUKÁCIA 1998 , ISBN 80-88796-89-X.

Dostupné na : <http://www.belbin.cz/>

NOVOTNÁ, J.-JURELOVÁ, J.2012:*Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. 1. vyd.
Brno : Paido, 2012. 212 s. ISBN 978-80-7315-239-0

PETLÁK, E. et al.2013: *Approcci innovativi : Nell'insegnamento scolastico*.1. vyd. Rím :
EDITRICE LAS, 2013. 262 s. ISBN 978-88-2013-0834-5

PASTERNAKOVÁ, L. et al.2010:*Penzum všeobecné didaktiky*. Dubnica nad Váhom :
Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom, 2010. 140 s. ISBN 978-80-89400-07-

2









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

Editor: doc. PhDr. Viola Tamágyová, CSc.

Recenzenti: doc. PaedDr. Jana Svetlíková, CSc.

PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD.

Vydavateľstvo: Tribun EU s.r.o., Cejl 892/32, 602 00 Brno, ČR

Rok vydania: 2014

Počet kusov: 100

Vydanie: prvé

Počet strán: 241

ISBN: 978-80-263-0753-2

EAN: 9788026307532