

Číslo a názov programu:

2002/000.610-03

Ďalšia integrácia rómskych detí v oblasti vzdelávania a zlepšenie životných podmienok

Názov projektu:

Integrácia rómskych detí do štandardných základných škôl

TRANZITÍVNA TRIEDA
PRÍRUČKA NA PRÁCU SO ŽIAKMI
ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA

PhDr. Daniela Čechová, PhD.

Mgr. Miroslava Čerešníková

PhDr. Eva Končoková

Doc. PaedDr. Katarína Majzlanová, PhD.

PhDr. Alica Petrasová, PhD.

2006

Úvod

Predložená príručka pre učiteľov obsahuje základné informácie o tranzitívnej triede špeciálnej základnej školy vytvorenej v rámci projektu. Poskytuje základné charakteristiky žiaka tranzitívnej triedy, sprístupňuje základné atribúty učenia žiaka, vysvetľuje výchovno-vzdelávací proces v tranzitívnej triede.

Čitateľ nadobudne prehľad o základných intervenciách učiteľa pri riešení behaviorálnych problémov žiakov a o osobnostných a profesijných kompetenciách učiteľa a asistenta učiteľa tranzitívnej triedy.

Obsah príručky je praktickým naplnením strategických zámerov v oblasti reorganizácie výchovno-vzdelávacieho procesu, je výrazným posilnením inštitucionálnej motivácie, odvahy pri akceptácii individuálnych osobností jednotlivých žiakov a zároveň je praktickým návodom na vytvorenie rovnosti príležitostí pre školskú úspešnosť rómskych žiakov zo sociálne a jazykovo znevýhodneného prostredia aj z aspektu sprístupnenia vzdelávania na základnej škole.

OBSAH

1. TRANZITÍVNA TRIEDA (E. KONČOKOVÁ)	4
2. PSYCHOLOGICKÁ CHARAKTERISTIKA ŽIAKA TRANZITÍVNEJ TRIEDY	6
2.1. PRIPRAVENOSŤ DIEŤAŤA NA VSTUP DO ŠKOLY (D. ČECHOVÁ)	6
2.2. ADAPTÁCIA NA ŠKOLU (M. ČEREŠNÍKOVÁ)	8
2.3. FYZICKÝ VÝVIN (D. ČECHOVÁ)	10
2.4. KOGNITÍVNY VÝVIN (D. ČECHOVÁ)	11
2.5. PSYCHOSOCIÁLNY VÝVIN (D. ČECHOVÁ)	13
LITERATÚRA	16
3. UČENIE.....	17
3.1. MOTIVÁCIA K UČENIU (M. ČEREŠNÍKOVÁ)	17
3.2. ŠPECIFICKÉ VÝVINOVÉ PORUCHY UČENIA (K. MAJZLANOVÁ)	19
3.3. KOREKČNÉ PROGRAMY A INTERVENČNÉ PRÍSTUPY PRI ŠPECIFICKÝCH VÝVINOVÝCH PORUCHÁCH UČENIA (K. MAJZLANOVÁ)	21
3.4. METÓDY ÚSPEŠNÉHO UČENIA (A. PETRASOVÁ)	26
LITERATÚRA	36
4. VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍ PROCES V TRANZITÍVNEJ TRIEDE	39
4.1. POZITÍVNA ATMOSFÉRA V TRIEDE (M. ČEREŠNÍKOVÁ)	39
4.2. AKTÍVNE VYUČOVANIE (A. PETRASOVÁ)	41
4.3. TVORIVÁ DRAMATIKA V TRANZITÍVNEJ TRIEDE (K. MAJZLANOVÁ)	43
4.3.1. <i>Obsah tvorivej dramatiky</i>	43
4.3.2. <i>Druhy dramatických hier</i>	45
4.3.3. <i>Osobnosť učiteľa a dramatický proces</i>	46
4.4. INTERAKTÍVNE VYUČOVACIE METÓDY V MULTIETNICKOM PROSTREDÍ (E. KONČOKOVÁ)	49
4.4.1. <i>Najčastejšie používané interaktívne metódy</i>	50
LITERATÚRA	52
5. INTERVENCIE UČITEĽA PRI RIEŠENÍ PROBLÉMOV V SPRÁVANÍ ŽIAKOV	54
5.1. DIAGNOSTIKA PROBLÉMOV V SPRÁVANÍ (D. ČECHOVÁ)	54
5.2. STRATÉGIE ZVLÁDANIA A RIEŠENIA PROBLÉMOV (D. ČECHOVÁ)	57
5.3. STRATÉGIE POVZBUDZOVANIA ŽIAKOV (D. ČECHOVÁ)	59
LITERATÚRA	62
6. OSOBNOSTNÉ A PROFESIJNÉ KOMPETENCIE UČITEĽA A ASISTENTA UČITEĽA TRANZITÍVNEJ TRIEDY	63
6.1. PROFESIJNÝ RAST UČITEĽA A ASISTENTA UČITEĽA (E. KONČOKOVÁ)	63
6.2. INTERKULTÚRNE KOMPETENCIE UČITEĽA (A. PETRASOVÁ)	64
6.3. OSOBNOSTNÁ INTEGRITA UČITEĽA (M. ČEREŠNÍKOVÁ)	65
6.3.1. <i>Vyhorenie</i>	65
6.3.2. <i>Príčiny vyhorenia učiteľov</i>	66
LITERATÚRA	69
PRÍLOHY	71-106

1. Tranzitívna trieda

Tranzitívna trieda funkčne dopĺňa chýbajúci článok medzi špeciálnou základnou školou a základnou školou. Predstavuje nový fenomén garantujúci flexibilitu školského systému na prvom stupni základnej školy, umožňuje odborne vyprofilovanú integráciu pri prechode žiaka zo systému špeciálnopedagogickej starostlivosti do systému bežného vzdelávania.

Tranzitívna trieda organicky nadväzuje na výsledky predchádzajúceho projektu *PHARE Reintegrácia sociálne znevýhodnených detí zo špeciálnych základných škôl do štandardných základných škôl*.

Výstupy z uvedeného projektu - Testy školskej spôsobilosti pre znevýhodnené deti a metodika diferenciálnej diagnostiky RR screening na vylúčenie mentálnej retardácie 6 – 10 ročných detí, tvorili základné východisko pri výbere žiakov do tranzitívnych tried.

Vychádzajúc z uvedených poznatkov a z výstupov z projektu *PHARE Integrácia rómskych detí do štandardných základných škôl* tranzitívna trieda je jednou z organizačných foriem vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v špeciálnej základnej škole.

Do tranzitívnych tried sú zaraďované deti vo veku povinnej školskej dochádzky, u ktorých sa na základe psychologického vyšetrenia RR screeningom nepotvrdí mentálna retardácia, avšak kvôli sociálnemu znevýhodneniu, bez špecifickej prípravy, nemajú predpoklad úspešne zvládnuť učivo 1. ročníka základnej školy, ak neabsolvovali nultý ročník v základnej škole, alebo diagnostický pobyt v prípravnej triede špeciálnej základnej školy, alebo ak po ich absolvovaní je pre úspešnosť ich vzdelávania v základnej škole potrebná ďalšia individualizovaná príprava.

Tranzitívna trieda sa zriaďuje v špeciálnej základnej škole pre žiakov z málopodnetného alebo jazykovo znevýhodneného prostredia, u ktorých sa vylúči mentálna retardácia, na ich prípravu na vzdelávanie v základných školách.

Obsah a rozsah vyučovania určujú učebné osnovy pre tranzitívne triedy a učebný plán pre tranzitívne triedy.

Vyučovanie v tranzitívnej triede sa organizuje s uplatnením metodického materiálu *Metódy učenia a vyučovania v tranzitívnych triedach špeciálnej základnej školy a v triedach integrujúcich žiakov v základnej škole* so zreteľom na špecifické výchovno-vzdelávacie potreby žiaka.

Maximálny počet žiakov tranzitívnej triedy je 8, minimálny počet, v súlade s minimálnym počtom žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v triede špeciálnej školy, sú 4 žiaci.

Tranzitívna trieda sa započítava do plnenia povinnej školskej dochádzky.

Absolvovaný ročník v tranzitívnej triede sa neopakuje, je alikvotný ročníku, v ktorom je zriadená. Ak žiaka po absolvovaní 1. ročníka tranzitívnej triedy nie je možné preradiť do základnej školy, v prípade priaznivej pedagogickej prognózy pre jeho vzdelávanie v základnej škole, môže byť zaradený do 2. ročníka tranzitívnej triedy. Ak je pedagogická prognóza napriek zvýšenej individuálnej starostlivosti v tranzitívnej triede pre vzdelávanie žiaka v základnej škole nepriaznivá, forma ďalšieho vzdelávania žiaka sa určí na základe rediagnostiky.

Dĺžka pobytu žiakov v tranzitívnej triede je závislá od individuálnych vzdelávacích výsledkov, ich integrácia do základnej školy je možná nielen po ukončení školského roka, ale aj v jeho priebehu. Celková dĺžka pobytu v tranzitívnej triede je maximálne 2 roky.

Podľa zákona č. 596/2003¹ pedagogickú dokumentáciu školy o. i. tvoria: učebné plány, učebné osnovy, vzdelávacie štandardy, plán výchovno-vzdelávacej činnosti, plán práce školy, triedna kniha, triedny výkaz, katalógový list žiaka, protokoly o maturitnej, záverečnej skúške a o komisionálnych skúškach a rozvrh hodín.

V súlade s vyhláškou Ministerstva školstva SR č. 348/2005 Z. z. o druhoch a náležitostiach vysvedčení a ostatných školských tlačív k **pedagogickej dokumentácii tranzitívnej triedy** zaraďujeme:

- Učebný plán a učebné osnovy pre tranzitívne triedy
- Vzdelávacie štandardy
- Plán výchovno-vzdelávacej činnosti
- Plán práce školy (vyznačený plán tranzitívnej triedy)
- Triednu knihu
- Triedny výkaz
- Katalógový list žiaka – osobný dotazník
- Protokoly diagnostikovania
- Rozvrh hodín
- Individuálny edukačný plán pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a integrované deti
- Plán triedneho učiteľa
- Vysvedčenie

Odbornosť vyučovania v tranzitívnej triede v špeciálnej základnej škole zabezpečuje učiteľ - špeciálny pedagóg, asistent učiteľa a školský psychológ, prípadne psychológ pedagogicko-psychologickej alebo špeciálno-pedagogickej poradne, ktorý vykonáva psychologickú diagnostiku a rediagnostiku žiakov tranzitívnej triedy.

Pre kontinuitu a udržateľnosť projektu je mimoriadne dôležité zabezpečenie nadväzných vzťahov so systémom základného školstva.

Základnou podmienkou na prácu je odborné personálne zabezpečenie triedy základnej školy integrujúcich žiakov z tranzitívnej triedy špeciálnej základnej školy. Pre úspešné zvládnutie a predchádzanie rizík možného zlyhania v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu základnej školy žiaci vyžadujú okrem kvalifikovaného učiteľa základnej školy pôsobenie asistenta učiteľa so znalosťou materinského jazyka a kultúry žiakov, školského špeciálneho pedagóga a školského psychológa.

¹ § 29, ods. 3 zákon č. 596/2003 Z.z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

2. Psychologická charakteristika žiaka tranzitívnej triedy

2.1. Pripravenosť dieťaťa na vstup do školy

Odborníci používajú viacero pojmov na pomenovanie stavu, kedy je organizmus dieťaťa vhodne nastavený na vstup do školy. V našom prostredí sa tradične najfrekventovanejšie používa pojem *školská zrelosť*, ktorý však implikuje dôraz na fyzickú vyspelosť a zrelosť centrálného nervového systému. Viacerí slovenskí odborníci v súčasnosti (Mesárošová, Marušková, 2005) uprednostňujú používanie slovného spojenia *školská spôsobilosť*, pretože okrem procesov zrenia sú v ňom viac obsiahnuté aj dimenzie učenia. Stretávame sa tiež so slovným spojením *školská pripravenosť*, ktoré považujeme pre účely tejto príručky kvôli jeho zrozumiteľnosti, za najvhodnejší.

Kedy je dieťa pripravené na školu? **Obvykle je dieťa pripravené na školu vo veku 6 rokov.** Uvedený fyzický vek sa u nás, aj v iných krajinách, tiež právne považuje za kritérium na vstup do školy. Niekedy sú však šesťročné deti nedostatočne zrelé a vstup do školy im prináša frustráciu, iné dieťa rovnakého veku môže byť „prezreté“ a v škole sa nudí. Vedci longitudinálnymi výskumami zistili, že deti sú na formálne vzdelávanie v škole pripravené medzi piatym až ôsmym rokom života, chlapci často až medzi ôsmym a deviatym rokom (Berger, 1988), teda minimálne pre chlapcov by bolo výhodnejšie začínať školskú dochádzku o rok neskôr.

Ak je dieťa na školu dostatočne pripravené, redukovujú sa prípadné ťažkosti súvisiace s vyučovaním, ktoré sa týkajú procesu učenia, ale tiež prežívania dieťaťa a jeho celkovej adaptácie na podmienky triedy, školy. **Ďalšími kritériami pripravenosti dieťaťa na vstup do školy sú: telesná zrelosť, zrelosť kognitívnych procesov a psychická vyspelosť z hľadiska sociálneho, emocionálneho, ako aj pripravenosti na plnenie školských úloh.**

Všetky uvedené aspekty posudzujú psychológovia **vo vzájomných súvislostiach** a jedine komplexný obraz o dieťati umožní utvoriť objektívny záver. Telesná zrelosť sa skúma preto, že v psychológii sú dávno preukázané vzťahy medzi telesným a psychickým vývojom, takže sa napríklad odporúča, aby dieťa pri vstupe do školy bolo v štádiu výmeny chrupu, sleduje sa, či dochádza k druhej tvarovej premene postavy, keď sa končatiny vyťahujú, i keď trup zostáva detský a podobne. Najmä je však užitočné vyšetriť, či dieťa netrpí nejakým zmyslovým postihnutím, ktoré by mu kládlo prekážky pri učení. Niekedy sa zistí, že dieťa v škole neprospeje kvôli tomu, že dobre nevidí na tabuľu a celý problém sa vyrieši používaním okuliarov.

Posúdenie **zrelosti kognitívnych procesov** zvyčajne spočíva v diagnostikovaní úrovne poznávacích schopností, o ktorých sa predpokladá, že sú nevyhnutné pre učenie. Sleduje sa hlavne:

- zraková percepcia – schopnosť postihovať a rozlišovať tvary, množstvo, smer (slúžia na zachytenie porúch vnímania a stanovenie celkovej úrovne);
- pozornosť – schopnosť koncentrácie;
- pamäť – schopnosť zapamätania a vybavovania;
- myslenie – chápanie pojmov, primerané základy na osvojenie si čítania, písania, počítania;
- reč – porozumenie obsahu reči, slovná zásoba, verbálna pohotovosť;
- vedomosti detí – poznatky zo života spoločnosti;
- jemná motorika – koordinácia oka a ruky, obkresľovanie, kresba postavy a stromu (slúžia na stanovenie všeobecného stupňa vývinu a zachytenie porúch).

Pripravenosť na školu po **emocionálnej stránke** znamená, že dieťa je schopné prežiť v škole bez traumatizácie a väčších citových problémov niekoľko vyučovacích hodín. Medzi problémy, ktoré adaptáciu na školu zhoršujú, patria prílišné výkyvy nálad, plačlivosť, apatia, agresivita.

Sociálna pripravenosť znamená, že sa dieťa postupne začlení do triedy a prevezme rolu žiaka. Akceptácia a plnenie roly žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese znamená také osvojenie si pracovných a spoločenských návykov, ktoré žiakovi umožnia bez väčších ťažkostí zapájať sa do sociálnych, pracovných i hrových interakcií v triede. Zaradí sa medzi spolužiakov, chápe, že má rovnaké práva a povinnosti ako ostatní, učí sa s nimi spolupracovať. Dieťa, ktoré nedokáže dostatočne správne interpretovať poznámky a požiadavky spolužiakov, či už z hľadiska nezrelosti alebo v dôsledku nepriaznivých rodinných vplyvov, môže reagovať neprimerane, čím sa vyčleňuje na okraj svojej sociálnej skupiny - triedy.

Pripravenosť na plnenie povinností predstavuje chápanie roly žiaka, autoreguláciu vlastného správania, kontrolu nad momentálnymi prianiami, schopnosť odložiť ich až po splnení povinností. Experimenty potvrdili spojenosť medzi schopnosťou detí predškolského veku odoprieť si okamžitú sladkosť a ich neskoršou vytrvalosťou pri prekonávaní prekážok v škole. Pri prognóze dlhodobej školskej úspešnosti sa ukázala ako kritická tiež schopnosť žiakov v prvom, druhom ročníku základnej školy dokončiť úlohy: žiaci, ktorí napriek pokúšeniam dokončili požadovanú prácu, mali aj v neskorších ročníkoch školy lepší prospech ako tí, ktorí svoju činnosť prerušovali.

Keďže dlhodobá realita ukázala, že deti zo sociálne znevýhodneného prostredia pri posudzovaní ich školskej pripravenosti nespĺňajú predovšetkým kognitívne kritériá stanovené etablovanými testami, boli v rámci výstupov Phare pripravené dva testy špeciálne určené tejto detskej populácii, ktoré berú do úvahy dôsledky života v málo stimulujúcom prostredí a pokúšajú sa správnejšie prognózovať ich vývin. Ide o Test školskej spôsobilosti pre sociálne znevýhodnené deti (Mesárošová, Marušková, 2005) a testovú batériu na vylúčenie mentálnej retardácie RR-screening (Dočkal et al., 2004).

V zásade sa deti zo sociálne znevýhodneného prostredia vyznačujú obmedzeným ovládaním väčšinového jazyka, nízkou koncentráciou a motiváciou, nedostatočnou pripravenosťou na učenie a školskú prácu. Na druhej strane sú značne samostatné a majú rozvinuté niektoré praktické životné zručnosti, ktoré sú dôležité v ich životnom prostredí. Pri diagnostike školskej pripravenosti je vhodné brať do úvahy aj charakteristiku rodinných pomerov detí, pretože napríklad sociálno-ekonomický status - zamestnanosť, príjem rodiny a počet rokov vzdelania rodičov, sú veľmi prospešnými pomocnými diagnostickými ukazovateľmi.

Individuálne psychologické vyšetrenie školskej pripravenosti majú psychológovia realizovať do konca mája v roku, kedy má dieťa začať plniť povinnú školskú dochádzku, čo je aktuálne metodicky zakotvené i v poslednom čísle Zvestí Ministerstva školstva SR z roku 2005, a teda nečakať na deň nástupu do školy, ako sme sa s tým mali možnosť stretnúť v istom regióne Slovenska. Nie je potrebné dieťa a rodičov vystavovať druhotnému stresu. Dieťaťu majú byť pri vyšetrení poskytnuté tie najlepšie podmienky, pretože jedine v motivujúcej atmosfére a v stave pohody dokáže podať plnohodnotný výkon. Skúsenosti psychológov z praxe svedčia o tom, že pri nedostatočnej koncentrácii a aktivizácii detí v testoch skórujú hlboko pod svoje možnosti.

V prípade, že dieťa nedosiahne pri diagnostike školskej pripravenosti požadovanú úroveň, môže sa odporučiť jeho školskú dochádzku o rok odložiť. Vtedy je však potrebné dieťa zapojiť do absolvovania rôznych stimulačných rozvojových programov, s ktorými majú pedagogicko-psychologické poradne dlhodobu výbornú skúsenosť. U detí zo sociálne znevýhodneného a málo podnetného prostredia, ktoré sa nebudú pravidelne zúčastňovať stimulačných programov, odklad školskej dochádzky nie je vhodným riešením.

Ak dieťa zlyháva len v psychosociálnej a rečovej zložke, odporúča sa mu (Zvesti MŠ SR, 2005) navštevovať nultý ročník základnej školy.

2.2. Adaptácia na školu

Ak chápeme pojem adaptácia ako proces prispôsobenia sa sociálnemu prostrediu s jeho normami a požiadavkami, je zrejmé, že nové prostredie s iným kultúrno-sociálnym pozadím bude dieťaťu prinášať množstvo nových situácií, s ktorými sa musí vysporiadať sám.

Rómske dieťa, pre ktoré je jeho rodina so svojimi zvykmi, hodnotami a normami celým svetom, sa v šiestich rokoch dostáva zrazu do sveta celkom odlišného, plného nových ľudí, vecí, pravidiel a povinností, ktoré do „jeho“ sveta nepatria. Dostáva sa do školskej triedy, ktorá by mala byť „jeho referenčnou skupinou“, v ktorej by malo nájsť svoje miesto a byť v nej akceptované a prijímané.

Fáza začlenenia rómskeho dieťaťa z „iného“ sveta do kultúrno-spoločenského prostredia európskej krajiny sa javí ako problémová a pre samotné rómske dieťa frustrujúca a neraz i zraňujúca. Tento stav je spôsobený najmä kultúrnou odlišnosťou, ktorá v jednotlivých spoločnostiach determinuje aj obsah socializácie. Viacerí autori (Hofstede, 1980; Triandis a kol., 1990) sa prikláňajú k názoru, že veľký vplyv na obsah socializácie, na výchovu, normy a hodnoty má kultúrna dimenzia individualizmu a kolektivismu. Existujú rozličné variácie individualizmu a kolektivismu v rámci spoločností, ale v zásade sa za spoločnosti s vysokou mierou individualizmu považujú USA, Kanada, severná a stredná Európa a za spoločnosti s vyššou mierou kolektivismu Čína, India, Japonsko, Latinská Amerika a africké kultúry, v Európe kultúra južného Talianska a tradičná grécka kultúra. Slovensko je krajinou stredoeurópskou a obsah socializácie je determinovaný individualistickou dimenziou kultúry. Vieme, že Rómovia prišli do Európy z Indie a tak v ich životnom štýle môžeme identifikovať znaky kolektivistickú dimenzie kultúry.

Vybrané charakteristiky individualizmu a kolektivismu ako kultúrnej dimenzie

Individualistická dimenzia kultúry	Kolektivistická dimenzia kultúry
Tendencia plánovať budúcnosť, materiálne sa zabezpečiť, zhromažďovať.	Žiť pre dnešok, zabezpečiť aktuálne prežitie.
Vyjadrovať svoje názory a postoje, byť samostatný, reagovať na podnety na základe vlastného prehodnotenia – buď zodpovedný sám za seba.	Podriadenie skupine, vyjadrovanie vlastných názorov nie je schvaľované, pokiaľ nekorešponduje s názorom skupiny – rozhodovanie nikdy nie je samostatné.
Existencia individuálneho vlastníctva.	Chýba vymedzenie osobného teritória a osobných vecí.
Potreba zaoberať sa sebaidentifikáciou – kto som? Kam smerujem?	Definícia seba určená skupinou, sebaobraz je i v dospievaní chápaný ako danosť.

Z prezentovaných informácií je zrejmé, že aj v našom školstve je výchovno-vzdelávací proces determinovaný individualistickou dimenziou kultúry majoritnej spoločnosti. Rómske dieťa zo segregovanej osady bude pri vstupe do školy v porovnaní s deťmi z majoritnej rodiny viditeľne znevýhodnené v mnohých oblastiach, ktoré súvisia s jeho kultúrno-sociálnou odlišnosťou. Tieto znevýhodnenia, pokiaľ ich bezpečne neidentifikujeme, spôsobujú dieťaťu v školskej kariére, ale aj v spoložití s ostatnými deťmi, značné problémy.

Na základe empirických poznatkov môžeme identifikovať faktory, ktoré vplyvajú na proces adaptácie a následne na úspešnosť školskej kariéry dieťaťa:

- Socializačný proces v segregovanej rómskej komunite má odlišný obsah ako socializačný proces majoritnej spoločnosti. Dieťa preto môže v triede vykazovať správanie, ktoré sa môže učiteľovi javiť ako problémové. Treba však akceptovať kultúrne odlišnosti socializácie, ktoré by nemali dieťa v škole v žiadnom prípade stavať do pozície outsidera.

- Samotný proces zrenia prebiehajúci na základe vnútorne naprogramovaných zmien nestačí na požadovaný rozvoj psychiky a motoriky dieťaťa, a tak rómske dieťa vo veku šesť – sedem rokov nedosahuje úroveň hrubej a jemnej motoriky podľa očakávaní základnej školy.
- Rómske dieťa väčšinou neovláda slovenský jazyk, ktorý je vyučovacím jazykom školy.
- Problémom je aj nezvyk rómskeho dieťaťa komunikovať s dospelým z majoritnej spoločnosti, napríklad položiť mu otázku, čo je v školskom prostredí typická situácia.
- Rómske dieťa nie je zvyknuté riešiť samostatne úlohy a rozhodovať individuálne (preto mnohé bez zábran opisujú alebo sa podriaďujú väčšine žiakov v triede), čo mu spôsobuje problémy pri samostatnej práci, ale i v úlohách rozvíjajúcich tvorivosť a vo všetkých činnostiach, v ktorých je nevyhnutné individuálne presadzovanie sa. V tejto oblasti je pôsobenie školy protichodné s pôsobením rodiny, čo je pre dieťa vysoko záťažová situácia, ktorú samo nie je schopné vyriešiť.
- Životné skúsenosti súvisia s každodennou realitou, chýbajú skúsenosti potrebné na rozvoj úspešnej školskej kariéry; inteligencia rómskeho dieťaťa je rozvíjaná skôr v praktickom smere (nevie pomenovať geometrické tvary, ale bez problémov rozoznáva bankovky a mince a vie, čo sa za ne dá kúpiť).
- Škola je v komunite často vnímaná ako represívna inštitúcia, kde rómsky žiak zažíva iba neúspech, problémy, menejcennosť, strach z opovrhnutia, pretože to, čo sa cení v prostredí komunity (temperament, výraznosť, voľnosť, nerobenie samostatných rozhodnutí atď.) sa stáva problémom v škole, pričom teoretický obsah vzdelávania (najmä na 2. stupni základnej školy) sa veľmi líši od životných potrieb človeka žijúceho v znevýhodnenom prostredí.
- Predsudky, ktoré majú nerómske deti voči rómskym (a naopak), z ktorých pramení odmietanie kontaktov detí navzájom.
- Rómske dieťa v zmiešanej triede býva skôr dieťaťom neoblúbeným ako oblúbeným, často ho prijímajú najmä problémoví spolužiaci, ktorým sa prispôbuje.

Každé dieťa vstupujúce do školy alebo do novej triedy čaká obdobie, v ktorom sa musí prispôbiť požiadavkám, normám a situáciám, ktoré prináša nové sociálne prostredie. Mení sa jeho životná pozícia, centrálnym záujmom prestáva byť hrová činnosť a do života dieťaťa vstupujú povinnosti, ktoré má naplňovať samostatne a podľa pokynov cudzieho dospelého, teda učiteľa. Pri zmene životnej pozície a prijatí roly žiaka je kľúčovým procesom **adaptácie**, v ktorom zohráva dôležitú úlohu aj **súlady pôsobenia školy a rodiny na dieťa**.

Rómske dieťa v škole má situáciu sťaženú najmä kultúrno-sociálnou odlišnosťou, ktorá zapríčiňuje, že pôsobenie školy a jej požiadavky sú protichodné v porovnaní s pôsobením rodiny. Dieťa si vo veku šiestich rokov s takouto odlišnosťou v požiadavkách nedokáže poradiť samé a tak sa jeho vnímanie školy a triedy, spolužiakov a učiteľa stáva negatívnym. Ak je v triede s nerómskymi deťmi, ktoré naplňujú všetko to, čo škola žiada, stáva sa dieťaťom problémovým, neoblúbeným a vo všetkom zlyhávajúcim. Ak je v triede viac detí z jeho komunity, môže sa stať, že voči učiteľovi zaujmú odmietavý postoj a budú sa iba pasívne zúčastňovať výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorý sa diametrálne líši od ich poznatkového sveta.

Ambíciou tranzitívnej triedy, ale aj školy, je vytvoriť prostredie, ktoré rešpektuje kultúrne odlišnosti detí a zároveň ich vychováva a vzdeláva v intenciách platných pedagogických dokumentov v zhode s výchovno-vzdelávacími a humánno-etickými cieľmi danej spoločnosti. V takomto prostredí za podpory učiteľa a rómskeho asistenta učiteľa, ktorý je pre dieťa v neznámom svete „jeho človekom“, možno zosúladiť obsah socializácie rodín detí s pôsobením školy, posilňovať a budovať osobnú identitu a zabezpečiť sociálnu inklúziu rómskych detí. Skúsenosti zo škôl potvrdzujú, že **interkultúrne prostredie je pozitívne prijímané rodičmi detí, motivuje ich k spolupráci, začínajú dôverovať škole ako inštitúcii**

a dávajú svojim deťom podporu, ktorá je nevyhnutná na úspešnú integráciu dieťaťa v tranzitívnej triede a následne v základnej škole bežného typu.

V nasledujúcich častiach prinášame charakteristiku bio-psychického a sociálneho vývinu dieťaťa v prvom a druhom ročníku, ktorého úroveň tiež významne determinuje procesy adaptácie v škole a celkovo školskú kariéru dieťaťa. Uvádzame nové poznatky ontogenetickej psychológie, ktoré pomôžu učiteľom a asistentom v tranzitívnej triede bezpečne identifikovať úroveň psychického vývinu, realizovať pedagogickú diagnostiku a uskutočňovať potrebné intervencie.

2.3. Fyzický vývin

Všeobecne je fyzický vývin v tomto období, v porovnaní s rapídny rastom v predchádzajúcom období a tiež oproti puberte, relatívne hladký a pokojný. Pre prvé roky v základnej škole je charakteristický najnižší výskyt chorôb a úmrtí, a ak sú deti zdravé a majú príležitosť učiť sa a zbierať skúsenosti, naučia sa bez pomoci dospelých mnoho fyzických zručností. Tieto zmeny sú rovnako ako skúsenosťou a cvičením, ovplyvnené zrením organizmu. I pri zabezpečení správnej a dostatočnej výživy sa však zrenie detského organizmu u detí líši. U pomerne vysokého 6-ročného dieťaťa môže byť zrenie svalstva na úrovni o dva roky mladšieho dieťaťa; takýto rozdiel môže byť bežný a spôsobený dedičnosťou. Nedostatočná výživa a podvýživa však jednoznačne spôsobujú nižšiu výšku a hmotnosť detí.

Deti rastú pomalšie ako v predškolskom období, ročne priberajú priemerne viac ako dva kilogramy a narastú o šesť centimetrov. Šesťročný chlapec je o niečo vyšší a silnejší ako rovnako staré dievča. Trvá to asi do konca prvého stupňa základnej školy, kedy s nástupom puberty začnú dievčatá predbiehať chlapcov vo výške i hmotnosti. V prvých triedach je však prírastok na hmotnosti spôsobený rastom svalov, nie tuku, čím značne vzrastá sila detí. Zvyšuje sa tiež kapacita srdca a pľúc, čo im umožňuje každým rokom behať rýchlejšie.

Fakt, že v prvých rokoch v základnej škole rastú deti pomalšie a rovnomernejšie má vplyv na to, že pohyby ich tela sú harmonické a deti sú schopné osvojiť si väčšinu dôležitých motorických zručností. Podľa toho, čomu sa deti majú možnosť venovať, naučia sa plávať, bicyklovať, šiť, korčuľovať, preskakovať švihadlo, a z pohľadu školy hlavne správne proporčne kresliť a písať. Fyzické cvičenie je potrebné kvôli rastu, koordinovanosti a sile. Medzi faktory, ktoré sú potrebné pre úspešnosť motorických zručností, okrem telesnej zrelosti a množstva príležitostí na zapájanie sa do pohybových aktivít, patrí aj stupeň sebadôvery, nakoľko úspešnosť v športe ovplyvňuje sebaakceptáciu, prijímanie skupinou, výkonnosť a kompetentnosť dieťaťa.

Pretože vývin motorických zručností závisí od veľkosti tela, zrelosti mozgu, nadania i tréningu, **sú individuálne rozdiely vo fyzických schopnostiach medzi deťmi značné.** Rozdiely sa týkajú jednotlivcov, interpohlavné rozdiely nie sú veľké. Motorická aktivita a pohyblivosť je však u chlapcov väčšia ako u dievčat. Tie sú vo vývine vpredu a lepšie ovládajú koordináciu svojich pohybov. Šesťročné dievčatá sú lepšie v presnosti pohybov a chlapci zasa v sile a menej zložitých pohyboch. Sedemroční vedia udržať rovnováhu na jednej nohe a so zavretými očami vedia skákať do presne určených štvorcov. Pohybovo najviac sa hrajú osemročné deti oboch pohlaví.

Deti do šiestich rokov vidia lepšie na diaľku, pretože ich zrakové orgány nie sú dostatočne vyvinuté a majú inú stavbu, ako u dospelých. Od 6. roku sa akomodácia oboch očí zlepšuje, deti vedia lepšie zameriavať a presnosť vizuálneho vnímania sa zvyšuje.

Vývin kostí a tela je špecifický a vyžaduje osobitnú pozornosť. Vek kostí je oproti chronologickému retardovaný o jeden rok. Znamená to, že procesy zrenia hrubej a jemnej motoriky majú deti celkovo spomalené. Výsledky týkajúce sa maturácie kostí indikujú nutnosť zostavenia štandardov pre rómske deti v súvislosti s potrebou presného hodnotenia ich biologickej maturácie.

Keďže fyzický a psychický vývin sa navzájom podmieňujú, indikátory telesnej zrelosti slúžia v praxi ako pomôcka pri odhade a vysvetlení kognitívneho a psychosociálneho vývinu žiaka. Učiteľ si má byť vedomý nerovnomernosti a individualizácie vývinu a potreby jeho stimulácie vo výchovno-vzdelávacom procese, aby žiaci dosiahli maximum svojho potenciálu.

2.4. Kognitívny vývin

Je pochopiteľné, že žiaci v škole dozrievajú po kognitívnej stránke. Podľa niektorých vývinových psychológov, napríklad Piageta, **sa deti vo veku 5 – 7 rokov nachádzajú vo vývine myslenia v takzvanom prechodnom štádiu**. Je to obdobie, ktorému predchádza predoperačné myšlienkové obdobie a po ktorom nasleduje pravé štádium konkrétnych myšlienkových operácií. Piaget si všimol, že hoci deti niekedy intuitívne uvedú v testoch logických operácií správnu odpoveď, často celkom nerozumejú základným princípom, ktoré ich viedli k správny záverom. Ak sa ich spýtate „prečo“, typicky odpovedajú „lebo“, prípadne problém, ktorý je založený na rovnakom logickom princípe vyriešia nesprávne. Takisto sú schopné počítat', ale veľké problémy im robí pochopiť zložitejšie aspekty číselného systému, napríklad odpovedať na otázky ako: „Ktoré číslo je menšie ako 6? Čo je viac, 4 alebo 8?“, takže si to musia mnohokrát opakovať. Piaget tvrdil, že až do veku 7 rokov je **myslenie dieťaťa prelogické** (Berger, 1988).

Vnímanie času, priestoru a vzdialenosti sa po vstupe do školy zlepšuje. Najprv sa deti naučia chápať dni v týždni, neskôr mesiace v roku. Vnímanie vzdialenosti je pre šesťročné deti veľkým rébusom, nevedia čítať mapu, takže nemá zmysel ich učiť vzdialenosti.

V tomto prechodnom štádiu sa objavujú aj **nové pamäťové a usudzovacie stratégie** a túžba učiť sa.

Vo veku 7 alebo 8 rokov sa dieťa dostáva do štádia konkrétnych myšlienkových operácií, čo je **schopnosť pochopiť isté logické princípy** ako identita a reverzibilita, ak sú aplikované na konkrétne prípady. Identita znamená, že i keď sa mení tvar predmetu, nemení sa jeho obsah. Reverzibilita znamená, že predmet po premene sa môže vrátiť späť do pôvodného tvaru. Podľa Piageta, ak deti oba tieto procesy zvládnu, vedú ich použiť v mnohých kontextoch. Ak pochopia identitu, pochopia napríklad, že číslo 7 je vždy 7, či ho dostaneme sčítaním čísel 3 a 4 alebo 6 a 1.

Deti sa naučia používať svoju logiku na riešenie problémov ako sú konzervácia, klasifikácia, seriácia a dokážu rozlišovať medzi príčinou a následkom. Na rozdiel od predškolákov sa vo svojom myslení decentrujú, teda dokážu vnímať a chápať súčasne dve a viac dimenzií. Predškoláci vo svojom egocentrizme vidia svet len zo svojho hľadiska a veria tomu, že všetci ho tak musia vidieť. Egocentrizmus tu nechápeme ako nejakú svoju negatívnu osobnostnú črtu, ale jeho základ vychádza z neurologickej vývinovej perspektívy, ktorej sa deti nemôžu vyhnúť. Piaget napríklad zistil, že predškoláci sú presvedčení, že ich sny vidia všetci prítomní. Vo veku 7 – 8 rokov si väčšina z nich uvedomí, že ostatní ich sen nemohli vidieť, ale stále veria, že sen „je v miestnosti“. Až v 9. roku prídu na to, že sny sa odohrávajú len v ich myšliach.

Žiaci majú teda logickejšie a konkrétnejšie myslenie, sú menej egocentrickí ako v predchádzajúcom období a ich vnímanie sveta je presnejšie. Stále však nie sú schopní riešiť abstraktné problémy, analyzovať vlastné myšlienky, či rozmyšľať, čo by mohla priniesť budúcnosť.

Kognitívni psychológovia tiež skúmali, ako deti **spracúvajú informácie a pamätajú si**. Do úvahy prichádzajú dve zložky pamäti: kapacita pamäti a metapamäť. Kapacita pamäti je množstvo informácie, ktoré dokáže mozog uchovať a spracovať. Metapamäť obsahuje porozumenie a používanie rozličných pamäťových techník, ktoré jedinec používa na zapamätanie si vecí.

Medzi šiestym a dvanástym rokom sa efektivita pamäti zdvojnásobuje. Týka sa to jednak kapacity pamäti, schopnosti koncentrovať sa na vybrané detaily a schopnosti používať mnemotechnické pomôcky. Štúdium metakognície alebo spôsobov myslenia ukázalo, že deti i dospelí sa nové veci najlepšie učia vtedy, ak ich môžu spojiť s tým, čo sa naučili predtým, s istou kognitívnou schémou. **Vývinoví psychológovia preto radia učiteľom**, aby pomáhali deťom tvoriť štruktúry, stratégie tým, že ich budú „napájať“ na minulú skúsenosť žiakov. Ak to žiakom neumožnia, nové fakty často spájajú do súvislostí s už naučenými chybne, hlavne ak im nové veci sprístupnia rýchlo a príliš abstraktne. Ak sú nové veci konzistentné s tým, čo už žiaci vedia, vedia skôr utvárať logické závery. Tomu je potrebné prispôbiť výchovno-vzdelávací proces. **Pri rómskych žiakoch zo sociálne znevýhodneného prostredia je zvlášť dôležité, aby sa sprístupňovanie nových poznatkov spájalo s praktickými životnými skúsenosťami, pochádzajúcimi z ich kultúrneho a etnického prostredia.**

Predškolský vek je vekom rečovej explózie, v ktorom sa slovník, gramatika a praktické rečové zručnosti rýchlo rozvíjajú. **Rečový vývin** na 1. stupni základnej školy je takisto pozoruhodný. Deti si uvedomujú rôzne spôsoby používania jazyka; rozširujú sa ich kognitívne schopnosti a väčšinou vzrastá ich sebavedomie. Zlepšuje sa gramatika a pragmatika reči ako dôsledok jednak celkového kognitívneho vývinu, jednak formálneho vyučovania a motivácie detí. Hoci väčšinu gramatických konštrukcií svojho jazyka deti za normálnych okolností zvládnu do šiesteho roka, počas prvých rokov školskej dochádzky sa neuveriteľne zlepšuje syntax – spájanie slov. Rozdiel je aj v chápaní vtipov a ich správnom zopakovaní. Z hľadiska pragmatiky jazyka dochádza k pochopeniu rôznych foriem zdvorilosti (sedemročné dieťa chápe, že ak chce požiadať o niečo dospelého, má použiť zdvorilejšiu formu). Žiaci v škole sa naučia používať kódovanú reč a pri interakcii s dospelými používajú tzv. elaborovaný kód, vyznačujúci sa väčšou slovnou zásobou, dlhšími vetami a komplexnejšou syntaxou, zatiaľ čo v spoločnosti svojich vrstovníkov používajú reč viazanú na konkrétnu situáciu.

Žiaci v škole sú schopní veľmi pružne učiť sa reči aj preto, že sa už nachádzajú mimo egocentrického vývinového štádia.

Kognitívne štýly sú spôsoby, ako ľudia prijímajú a spracúvajú informácie, ako sa žiaci učia. Kognitívny štýl zohráva dôležitú úlohu v školskej úspešnosti žiakov. Jeden zo štýlov sa nazýva **impulzivita versus reflexivita**. Impulzívní žiaci reagujú rýchlo, spontánne a nad svojou odpoveďou dlho nepremýšľajú, čoho dôsledkom sú chyby. Reflexívni žiaci reagujú omnoho pomalšie, premyslia si odpoveď a robia menej chýb, teda mávajú lepší prospech. Niekedy je to však spojené so zvýšenou úzkosťou.

Iným typom kognitívneho štýlu je závislosť – nezávislosť na poli (sociálnom prostredí), niekedy tiež nazývaná globálnosť – analytickosť. Žiaci s globálnym kognitívnym štýlom sú pohotovejší v komunikácii, lepšie reagujú v spoločenských situáciách, avšak ľahšie sa dajú ovplyvniť inými. V škole sa môžu preto javiť ako menej vnímaví. Žiaci s analytickým kognitívnym štýlom sa zasa spoliehajú viac na seba ako na iných, vedia dobre odlíšiť podstatné informácie od menej podstatných a analyzovať časti celku. Kognitívny štýl možno do určitej miery ovplyvniť učením

Pre zaujímavosť spomenieme ešte kognitívny štýl externalistov a internalistov. Internalisti veria, že za vlastné úspechy i zlyhania sú zodpovední sami, preto sú i viac motivovaní, zatiaľ čo externalisti sa domnievajú, že len málo kontrolujú svoj život a ich úspechy či neúspechy sú dôsledkom šťastia či moci iných ľudí. Je zrejmé, že tieto štýly sa vyvíjajú a závisia v mnohom i od výchovy a kultúry. V rómskej kolektivistickej kultúre sa napríklad chyba, ktorú urobí jedinec, hodnotí ako chyba celej rodiny a často sa tiež neúspechy pripisujú osudu.

2.5. Psychosociálny vývin

V psychológii existuje niekoľko teórií osobnosti, ktoré sú odbornou verejnosťou akceptované, i keď stavajú pri vývine do popredia rozličné aspekty. Erikson opisuje mladšieho žiaka ako **snaživého jedinca, ktorý sa nachádza v štádiu medzi usilovnosťou a menejcennosťou**. Ak sa žiak necíti dostatočne schopný zvládať požiadavky, ktoré na neho škola a sociálne prostredie kladú, je presvedčený, že v porovnaní s ostatnými v školských výsledkoch alebo sociálnych vzťahoch zlyháva, jeho sebavedomie sa znižuje a vzniká pocit menejcennosti.

Riziko školského neúspechu môže byť aj sociálne zakódované; keď rodina a komunita od žiaka neočakávajú dobré výsledky, jeho motivácia a správanie v škole tým budú ovplyvnené (Štech, 1999), funguje to na princípe proaktívnej väzby.

V súvislosti so žiakmi tranzitívnych tried sa žiada uviesť Elkindove názory (1977), že škola môže byť traumatizujúcim zážitkom pre deti v hraničnom pásme inteligencie zistenej psychológmi dokonca aj vtedy, ak ich snaživosť rodičia doma podporujú. Tieto deti charakterizoval ako „príliš múdre“ pre špeciálne školy a „príliš hlúpe“ pre bežné školy. Môžu opakovane prežívať zlyhávanie v škole, čo posilňuje ich pocit menejcennosti. Na druhej strane však pri deťoch podceňovaných doma môže podstatnú úlohu pri upevňovaní sebaúcty zohrať práve citlivý učiteľ, ktorý sa im v škole venuje.

Pri vstupe do základnej školy sú deti závislé od svojich rodičov a ostatných dospelých, hlavne čo sa týka emocionálnej podpory. Vstup do školy, a tým do spoločnosti, je rozhodujúce štádium, v ktorom je veľmi dôležité, **ako si deti dokážu poradiť v sociálnom svete mimo svojej rodiny**. Rodičia prestávajú byť najdôležitejší a sociálne a emocionálne potreby detí do veľkej miery vyplňajú spolužiaci a priatelia.

Teória sociálneho učenia, ktorej popredným predstaviteľom bol Bandura, zdôrazňuje, že pri formovaní osobnosti je učenie dôležitejšie ako procesy zrenia. **Rozoznáva priame učenie, kedy sa správanie dieťaťa posilňuje alebo potláča na základe pozitívnych alebo negatívnych následkov, ktoré dieťaťu prináša, a observačné učenie – učenie pozorovaním a napodobňovaním modelov**.

Deti školského veku si postupne uvedomujú, že **ostatní ľudia majú viacero spoločenských rolí**. Zatiaľ čo šesťročné dieťa ešte nechápe, že jeden človek môže byť súčasne matkou, starou matkou i dcérou, osemročný žiak to už vie veľmi dobre. Postupne si uvedomujú, že iní ľudia majú odlišné osobnostné črty. Prváčik opisuje svojho spolužiaka na základe jeho fyzického zjavu, ale štvrták už opisuje jeho správanie a tvorí závery o charakteristikách jeho osobnosti. Žiaci sú schopní postupne brať do úvahy názory iných. Starší žiaci si lepšie poradia aj v spoločenských situáciách, hlbšie chápu motívy ostatných a to im pomáha lepšie s nimi vychádzať. Päťročné dieťa ešte okoliu prezradí všetko, čo sa doma deje, starší žiak si už niektoré súkromné záležitosti necháva pre seba, lebo má lepší zmysel pre pravidlá osobnej komunikácie. V priemere šesťročné deti si dokážu uvedomiť, že iní ľudia majú vlastné záujmy, dokážu sa vcítiť a poznávajú, že ostatní ľudia to vedia tiež. V tomto štádiu preberania rolí pochopia, že to, ako oni vnímajú svet je len ich osobné hľadisko a nemusí byť nevyhnutne správne.

Predškólači v podstate nemajú pevnú predstavu o sebe ako jedincovi. Avšak vstupom do školy kognitívne dozrievajú a rozširujú si spoločenské skúsenosti, vedomie seba narastá. Po vstupe do školy pri vysvetľovaní svojho správania hovoria o konkrétnych okolnostiach, ktoré spustili ich správanie v danej situácii („Udrela som ho, lebo on udrel mňa“), neskôr majú tendenciu pripisovať konanie osobnostným črtám a prežívaniu („Bola som nahnevaná, že som dostala štvorku a on sa aj tak vždy bije...“). Mladšie deti viac veria v šťastie alebo náhodu, zatiaľ čo školáci pripisujú svoje neúspechy sebe a postupne sú schopní rozlišovať svoje silné a slabé stránky. Hlavne dievčatá však majú tendenciu obviňovať za neúspechy seba, čo potom súvisí aj so zníženou sebadôverou. Čo sa týka sebadôvery, tá sa s rastúcim seba-

poznávaním všeobecne znižuje, najnižší bod dosahuje v 12. roku a potom opäť vzrastá (Berger, 1988).

Experimenty poukázali na fakt (Rholes et al., 1980), že ak sa nedarí šesťročnému dieťaťu, snaží sa a opakovane to skúša, zatiaľ čo jedenásťročné sa vzdáva. Žiak, ktorý v prvých rokoch školy prežíva neúspech, príde k záveru, že je hlúpy a neschopný. Následne sa jeho menejcennosť prejaví v očakávaní zlyhania a opätovné zlyhanie vedie k zakoreneniu presvedčenia: „Som hlúpy“ a k zníženej sebadôvere.

Významným faktorom pri získavaní **pozitívneho sebaobrazu** je spolu s rodinnou výchovou a prístupom učiteľa presvedčenie o vlastných schopnostiach, ktoré sa utvára aj vplyvom vrstovníckej skupiny. **Význam akceptácie v skupine** a okruhu bližších priateľov je obrovský. Prváci skôr vnímajú ako priateľa toho, kto pomáha im, starší žiaci definujú priateľstvo ako vzájomnú pomoc, spoločné záujmy a aktivity. Priateľstvo je dôležitý faktor sociálneho vývinu. Poskytuje deťom návod, aké správanie je pri interakcii s vrstovníkmi vhodné. Neskôr ho rozširujú a prenášajú na správanie k ľuďom vôbec.

Skúsenosti ukazujú, že v bežnej škole je okolo 5-10 % žiakov, ktorí sú neoblíbení a odmietaní. Ide o dve skupiny žiakov: agresívnych, ktorých ostatní vnímajú negatívne a hanblivých či ľahko zraniteľných žiakov, ktorí sú tichí, nekomunikatívni, a ostatní ich nevnímajú ani pozitívne, ani negatívne, skôr ich zanedbávajú. Obe skupiny sú však outsidermi. Zistilo sa, že títo žiaci sú spoločensky nedostatočne senzitívni, nesprávne si interpretujú komunikačné signály, majú nízku sebadisciplínu a schopnosť spolupracovať. Správajú sa tak, že „provokujú“ ostatných, aby ich ignorovali alebo odmietali. Väčšinou mávajú zlé známky, nízku sebaúctu a problémy v učení. Keď sa zlepšia ich prospech, zvyšujú sa aj ich sociálne zručnosti, čo podporuje názor viacerých odborníkov o vzájomnom vzťahu medzi školským prospechom a sociálnymi zručnosťami.

Čo sa týka **emocionálnej zrelosti**, ukazuje sa, že niektoré deti výborne odolávajú stresu. Garmezy (1983, in Schroeder, 1992) nazýva tieto deti „nezraniteľnými“, pretože ani extrémne chudobné pomery, chaotické výchovné podmienky, dlhodobý pobyt v ústave, nemocnici či separovanie od rodičov, nezanechávajú na ich vývine dlhodobé následky. Garmezy (tamtiež) identifikoval znaky, akési ochranné faktory týchto detí:

- Majú sociálne zručnosti. Vrstovníci a dospelí ich považujú za priateľských a majú ich radi. Sú interpersonálne senzitívne, nie sú mrzuté, ani nepokojné. Nie sú agresívne, ani defenzívne, vedia dobre spolupracovať, zúčastňujú sa aktivít a sú emocionálne stabilné.
- Majú pozitívny sebaobraz. Prejavujú sebaocenenie, uvedomujú si vlastné schopnosti a nie sú bezmocné.
- Sú presvedčené, že do určitej miery môžu kontrolovať svoje prostredie.
- Dominantným kognitívnym štýlom je reflexivita a kontrola impulzivity.
- Dôležitá je kvalita rodinného prostredia.
- Tieto deti majú vo svojom živote aspoň jedného dôležitého dospelého človeka, ktorý predstavuje pre ne primeraný model.

V súvislosti s reguláciou emócií je potrebné uvedomiť si, čoho sa deti boja. Konkrétny **detský strach** sa totiž typicky viaže na určitý vek. Morris a Kratochwill (1983) uvádzajú, že v piatich rokoch sa deti boja zvierat, zlých ľudí, tmy, odlúčená od rodičov, ublíženia na tele; v šiestich rokoch nadprirodzených bytostí (duchov, bosoriek), ublíženia na tele, hromov a bleskov, samoty, spania osamote, odlúčená od rodičov; v siedmich - ôsmich tiež nadprirodzených bytostí, tmy, samoty, fyzického poškodenia, ďalej správ z médií ako je únos dieťaťa alebo vojna. Dievčatá bývajú úzkostnejšie ako chlapci.

Prežívanie a vyjadrovanie emócií závisí od kultúry. **Rómske deti, ako každé iné, sú ovplyvnené svojou kultúrnou identitou a emócie, ktoré dávajú najavo, sa môžu ich učiteľom javiť ako zvláštne a neprimerané. Ak si to učelia uvedomujú, sú na dobrej ceste naučiť sa bez odsudzovania rešpektovať tieto kultúrne rozdiely.**

Pre pochopenie **morálneho vývinu** detí je užitočné zamerať sa aspoň na názory Kohlberga. Kohlberg opisuje morálny vývin ako funkciu kognitívneho vývinu, pričom rozvinul svoju teóriu na základe Piagetových pozorovaní, podľa ktorého deti vo veku šesť až deväť rokov používajú heteronómnú morálku: pravidlá považujú za nemenné, hoci ich samé nie vždy dodržiavajú. Sám (In: Fontana, 2003) hovorí o 6 štádiách morálneho vývinu, pričom v prvom a druhom štádiu (dva až sedem rokov) deti málo chápu spoločensky užitočné morálne správanie. Dôležité je pre nich vyhnúť sa trestu a získať odmenu. Správny skutok je podľa nich taký, ktorý sa im vyplatí. Až vo veku nad 7 rokov (približne do jedenástich) sa dieťa snaží plniť požiadavky dospelých a orientuje sa na ich súhlas. Za morálne považuje to, čo je morálne pre nich, neriadi sa len osobným ziskom a postupne si vytvára zmysel pre povinnosť. Pri posudzovaní morálneho vývinu konkrétneho dieťaťa je potrebné brať do úvahy normy správania komunity, v ktorej dieťa vyrastá.

Literatúra

- BERGER, K. S.: The Developing Person Through the Life Span. 2nd ed. New York : Worth Publishers, 1988. ISBN 0-87901-381-8
- BERNASOVSKÝ, I., BERNASOVSKÁ, J.: Anthropology of Romanies (Gypsies). Auxological and anthropological study. Brno : NAUMA, 1999.
- DOČKAL, V. et al.: RR screening. Testová batéria na vylúčenie mentálnej retardácie 6-10-ročných detí. Bratislava : Phare SR 0103.01, 2004.
- DUBAYOVÁ, M.: Poznámky etnológa k problému vzdelávania rómskych detí. In: Výchova a vzdelávanie v procese spoločenských zmien. Prešov : FF PU, 2001.
- DUBAYOVÁ, M.: Rómovia v procesoch kultúrnej zmeny. Prešov : PF PU, 2001.
- ELKIND, D.: Erik Erikson's eight stages of man. In: Readings in Human Development 77/78: Annual Editions. Guilford, Conn.: Dushkin Publishing Group, 1977.
- FONTANA, D.: Psychologie ve školní praxi. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8
- GARMEZY, N.: Stressors of childhood. In N. Garmezy, M. Rutter: Stres, coping and deviant children. New York: McGraw-Hill Book Company, 1983. In Schroeder, B. A.: Human Growth and Development. St. Paul: West Publishing Company, 1992. ISBN 0-314-92704-4.
- HOFSTEDE, G.: Culture s Consequences: International Differences in Work-Related Values. Beverly Hills : Sage, 1980.
- LANGMEIER, J.: Zralost dítěte pro školu. In: Československá pediatria, 16, 1961, s. 865-876.
- LIÉGEOIS, J. P.: Rómovia, cigáni, kočovníci. Bratislava : Rada Európy, 1995.
- MESÁROŠOVÁ, B., MARUŠKOVÁ, M.: Testy školskej spôsobilosti pre sociálne znevýhodnené deti. Bratislava : Phare SR 0103.01, 2005
- Metodické usmernenie č. 12/2005-R z 20. júla 2005, ktorým sa upravuje postup pedagogicko-psychologických poradní pri posudzovaní školskej spôsobilosti detí zo sociálne znevýhodneného prostredia pri prijímaní do 1. ročníka základnej školy. ZVESTI Ministerstva školstva Slovenskej republiky. Zošit 9-10, ročník 2005.
- MORRIS, R., KRATOCHWILL, T.: Treating children fears and phobias: A behavioral approach. Elmsford, NY : Pergamon, 1983.
- PORTIK, M.: Determinanty edukácie rómskych žiakov. Prešov: PF PU, 2004.
- RHOLES, W. S., BLACKWELL, J. J. C., WALTERS, C. : A developmental study of learned helplessness. Developmental Psychology, 16, 1980, p. 616 -624.
- SEKYT, V.: Zamyšlení nad zvláštnostmi rómskych detí vstupujících do školy. In: Šišková, T. (ed.) Výchova k toleranci a proti rasizmu: zborník. Praha : Portál, 1998.
- SCHROEDER, B. A.: Human Growth and Development. St. Paul: West Publishing Company, 1992. ISBN 0-314-92704-4.
- ŠTECH, S.: Sociálne kulturní pojetí handicapu. In: Vágnerová, M. et al.: Psychologie handicapu. Praha : Karolinum, 1999.
- TRIANDIS, H. C. et al.: Multimethod Probes of Individualism and Collectivism. In: Journal of Personality and Social Psychology, 1990, 59, 5, s. 1006-1020.

3. Učenie

3.1. Motivácia k učeniu

Motivácia k školskej práci je vnútorný psychický stav, ktorý stimuluje aktivitu zameranú na dosiahnutie dobrého výkonu a jeho uplatnenie. V pedagogickej praxi sa najčastejšie delí na vonkajšiu a vnútornú.

Vonkajšia motivácia sa charakterizuje ako proces, v ktorom podnety, prichádzajúce z vonkajšieho prostredia (zo strany učiteľa) usmerňujú činnosť žiaka, čím sa dosiahne želaný cieľ. Vonkajšia motivácia sa dosahuje príkazmi, rozkazmi, prísnosťou, autoritou a direktivitou učiteľa. Pri vonkajšej motivácii žiak zvyčajne nie je stotožnený s potrebou uskutočňovať to, čo učiteľ prezentuje ako ciele.

Vnútorná motivácia je snaha učiteľa, aby ciele, ktoré sa majú dosiahnuť, si žiak zobral za svoje, aby ich zvnútornil, aby ich z vlastnej vôle chcel uskutočňovať. Pre žiakov v tranzitívnej triede je dominantnou najmä vonkajšia motivácia. Od jej kvality závisia výkony žiakov v prvých rokoch školskej dochádzky, ako aj postupné vytváranie vnútornej motivácie.

Základom motivácie k učeniu na prvom stupni základnej školy je podľa Vágnerovej (2001) postoj rodiny k škole a k vzdelaniu. Túto vzájomnú koreláciu medzi postojom rodičov k vzdelaniu a výkonom žiaka v škole potvrdil aj Portik (2004). Brophy (1998) upozorňuje, že **vývin motivácie k učeniu a sebaaktualizácia potrieb závisí od úrovne socializácie rodiny.**

Vzdelanie a úspech v škole sa v našej kultúre vysoko cení. Väčšina rodičov prijíma požiadavku dobrého školského prospechu ako všeobecnú normu, ktorej akceptácia je prejavom určitej sociálnej konformity. Rodičia sa usilujú o to, aby sa ich dieťa učilo, pretože tak vyhovie spoločenskému očakávaniu. Z hľadiska postoja k škole a miere dôrazu na školský prospech sa však môžu jednotlivé rodiny líšiť. Napr. rodičia z nižšej sociálnej vrstvy väčšinou potrebu vzdelania nepopierajú, ale v ich reálnom živote význam nemá. Majú iné hodnoty, ktoré sú pre nich a ich prežitie dôležitejšie. Zvyčajne sú to hodnoty, ktoré od vzdelania nezávisia a motiváciu k učeniu neposilňujú. Najmä pre najchudobnejších je dosiahnuté vzdelanie v podstate abstraktný pojem, pretože prospech z neho sa môže dostať až o niekoľko rokov.

Danko (1994) konštatuje, že pre motiváciu k dosiahnutiu úspechu je predovšetkým dôležité, aké postoje k výkonu sa vyskytujú v prostredí, v ktorom žiak vyrastá, najmä v prostredí neformálnych skupín (rodina, kamaráti). Nízka výkonová motivácia rómskych rodičov v spojení s málopodnetným prostredím vytvára nízke životné aspirácie. **Neprekvapuje teda, že nízka motivácia k učeniu rómskych žiakov je typická najmä pre deti z osád a pravdepodobne má tiež podiel na celkovo nízkych vzdelávacích výsledkoch.**

Pokiaľ nie je školský prospech dôležitý pre rodinu, nie je dôležitý ani pre dieťa. Škola sa tak pre ňu stáva zbytočnou povinnosťou, ktorú rešpektuje, ale len formálne. Za dobrý prospech ho nikto nepochváli, na zlý zas nikto nereaguje. Ak zoberieme do úvahy vplyv odmeny a trestu za školský výkon, v prípade nezájmu o školské výsledky zo strany rodiny je v podstate táto forma motivácie bezvýznamná. Vynaložená námaha sa nezhodnotí, a tak je úplne logické, že sa dieťa nakoniec prestane učiť. To má hlbší základ a podľa Vágnerovej (2001) je zakotvený v hodnotovom systéme rodiny. Podľa Štecha (1999) ak dieťa z určitej sociálnej vrstvy či skupiny nie je vo svojom prostredí štandardným spôsobom motivované k školskej práci a nepotvrdil sa tu ani jej zmysel, predpokladá sa, že dieťa z tohto prostredia nebude školsky úspešné, a toto očakávanie ovplyvní jeho motiváciu a správanie.

Maslow, humanistický psychológ, hovorí, že ľudské potreby môžeme rozdeliť na dve veľké skupiny, ktoré sú uspokojované na základe priority – najskôr potreby základné, primárne a až potom potreby sekundárne. K primárnym potrebám patria všetky, ktorých napĺňanie slúži na zachovanie života. V súvislosti s dieťaťom v tranzitívnej triede k nim patria hlad,

smäd, spánok. K druhej skupine potrieb patria: potreba bezpečia, potreba lásky (dostávať a môcť dávať lásku), potreba úcty (ako človek mám svoju hodnotu). Poslednou skupinou sú potreby sebaktualizácie, ktoré Maslow označuje aj ako potreby rastu – patria k nim poznanie, sebarealizácia a mnohé ďalšie. Vágnerová (2001) vysvetľuje motiváciu k školskej práci na základe Maslowovej hierarchickej teórie potrieb, ktorá môže byť inšpirujúca i pri zamyslení sa nad motiváciou k učeniu rómskych detí v tranzitívnej triede.

Dôležitým predpokladom prijateľnej školskej práce je uspokojenie základných fyziologických potrieb (jedla, spánku, odpočinku, zdravia a pod.). **Žiak, ktorý je unavený, nevy-spatý a hladný, sa nemôže na prácu plne sústrediť a rýchlejšie sa vyčerpá.** Má nižšiu hladinu tolerancie k akejkolvek záťaži, je podráždenejší a emocionálne labilnejší. Horšie reaguje na akékoľvek problémy, pričom má sklon ku generalizovanému negatívnemu hodnoteniu (čohokoľvek, aj seba samého). Za takýchto okolností sa ťažko navodzuje motivácia k školskej práci, pretože pre dieťa majú väčší subjektívny význam iné potreby.

Potreba istoty a bezpečia sa prejavuje vo vzťahu k školskému prostrediu ako celku. Zdrojom obáv a citov ohrozenia môžu byť nároky učiteľa na výkon, ako aj problematické medziľudské vzťahy (s učiteľom, či spolužiakmi). **Žiak môže byť motivovaný, ak sa v škole cíti dobre aspoň v prijateľnej miere.** V tejto súvislosti je nevyhnutné zamerať pozornosť aj na uspokojenie tejto potreby v mimoškolskom prostredí. Ak má dieťa strach z domáceho prostredia (hádky rodičov, alkoholizmus, bitka a pod.), je prirodzené, že sa bude snažiť takémuto prostrediu vyhnúť do takej miery, ako to bude akceptovateľné. Často hľadá istotu najmä mimo domova (v rovesníckych skupinách, u príbuzných). O takýchto prípadoch by mal byť učiteľ informovaný, aby vedel zistiť príčiny napr. školského neúspechu žiaka a mohol týmto deťom pomôcť.

Každý z nás potrebuje niekam patriť a byť pozitívne prijímaný. Dieťa túži byť akceptované učiteľom, aj rovesníckou skupinou. Potrebuje získať cit spolupatričnosti, potvrdenie sympatií, či dokonca lásky. **Žiak, ktorý nie je v škole nikým akceptovaný, ktorý je izolovaný, či dokonca aktívne odmietaný, nebýva zvyčajne pozitívne motivovaný ani k školskej práci.** Niekedy však môže ísť o opačný extrém, keď sa odmietaný žiak nadmerne sústreďí na dobrý výkon, aby ostatným ukázal svoje kvality.

Každý z nás potrebuje, aby jeho výkon bol pozitívne hodnotený a oceňovaný (resp. potrebuje dosiahnuť taký výkon, ktorý by bol ocenený a potvrdzoval tak jeho kvalitu). **Pokiaľ nie je školská práca žiaka oceňovaná, príp. mu nikto nevenuje pozornosť, stráca motiváciu.** Žiak potrebuje byť pozitívne hodnotený najmä osobne významnými ľuďmi, ako sú rodičia, ale aj učitelia. **Učiteľ by mal vytvárať také situácie, v ktorých by mal šancu dosiahnuť prijateľný výkon aspoň občas každý žiak, pričom by mal takýto výkon oceniť.**

Zážitok z úspechu stimuluje motiváciu k školskej práci, opakovaná skúsenosť s neúspechom ju naopak väčšinou tlmí. Vzhľadom k tomu je potrebné vytvárať v škole také situácie, aby každé dieťa malo možnosť zažiť úspech a mohlo byť pozitívne ohodnotené.

Najúčinnnejšou motiváciou k učeniu rómskych žiakov sa zdá byť motivácia prostredníctvom ich **záujmu a citového vzťahu k svojej, rómskej komunite** (Rosinský, 2006). Za východiskové pri motivácii k učeniu detí v tranzitívnej triede považujeme:

- zakomponovanie prvkov týkajúcich sa „rómskosti“ a každodenného života Rómov do výchovno-vzdelávacieho procesu a získanie rodičov na spoluprácu;
- využívanie „učebných pomôcok“ z reálneho života dieťaťa;
- rešpektovanie individuálnych potrieb detí tak, aby každé malo možnosť zažiť úspech;
- riadiť sa každodenne pravidlom 1:2 – k jednému napomenutiu dieťaťa patria v priebehu dňa dve pochvaly;

- vzbudzovať záujem o prácu v triede prostredníctvom zapájania všetkých zmyslov dieťaťa (učím dieťa písať nielen perom na papier, ale aj prstom do piesku, modelovaním písmenka z modelovacej hliny a podobne).

3.2. Špecifické vývinové poruchy učenia

Špecifické vývinové poruchy učenia sú súhrnným označením rôznorodej skupiny porúch, ktoré sa prejavujú zreteľnými ťažkosťami pri nadobúdaní a používaní takých zručností, ako je hovorenie, porozumenie hovorenej reči, čítanie, písanie, matematické usudzovanie alebo počúvanie.

Dyslexia je špecifická porucha čítania. Postihuje písomný prejav, ktorý býva nečitateľný, dieťa si s ťažkosťami pamätá písmená, s problémami ich napodobňuje. Táto porucha postihuje úpravu písomného prejavu a osvojovanie jednotlivých hlások a spojenia hláska – písmeno.

Zelinková (1994) rozoznáva:

Dyslexiu fonematickú, ktorá vzniká ako následok nezvládnutého fonematického systému jazyka.

Dyslexiu optickú, ktorá sa prejavuje poruchami zrakovej a zrakovo-priestorovej analýzy, nediferencovanosťou predstáv o tvare, poruchami priestorového vnímania a priestorovej pamäti.

Dyslexiu agramatickú, ktorá sa prejavuje nedostatočným osvojovaním si gramatických foriem, morfológických a syntaktických zovšeobecnení.

Dysgrafia je špecifická porucha písania, ktorá postihuje grafickú stránku písomného prejavu dieťaťa, osvojovanie si tvarov jednotlivých písmen. Úzko súvisí s dysortografiou. V praxi sa stretávame pomerne zriedka s výraznejšími prípadmi dysgrafie, zato veľmi často s miernejšími problémami, charakteristickými nápadne neúhladným, neistým rukopisom.

Dysortografia je špecifická porucha pravopisu. Vyskytuje sa často spolu s dyslexiou a dysgrafiou. Porucha nepostihuje celú oblasť gramatiky, týka sa to najmä tzv. špecifických dysortografických javov. Dieťa zamieňa hlásky, ktoré sú artikulačne veľmi blízke. Vyskytujú ťažkosti pri rozlišovaní krátkych a dlhých slabík, pri diferenciacii slabík dy-di, ty-ti, ny-ni, ly-li, v rozlišovaní sykaviek. Dieťa pri čítaní pridáva alebo vynecháva hlásky, slabiky (Matějček, 1987).

Dyskalkúlia je špecifická porucha počítania. Zelinková (1994) uvádza, že ide o poruchu matematických schopností, ktorá sa prejavuje okrem iného aj ťažkosťami v orientácii na číselnej osi, zámenami číslic (napr. 6-9), zámenami čísel (napr. 2008 – 2800), neschopnosťou uskutočňovať matematické operácie (sčítovanie, odčítovanie, násobenie, delenie), poruchami v priestorovej a pravo-ľavej orientácii. Dieťa sa môže naučiť naspamäť napr. operácie v jednej desiatke, ale náročnejšie prechody cez desiatku mu robia veľké ťažkosti.

Novák - 1998 (podľa Košča -1999) dyskalkúliu rozdeľuje nasledovne:

Verbálna. Porucha spočíva v neschopnosti označovať slovné množstvo a počet predmetov, pohotovo pomenúvať čísla a číslice či menovať matematické operačné znaky. Postihnuté dieťa nedokáže na slovnú výzvu ukázať počet prstov, označiť číslou počet predložených predmetov alebo hodnotu napísaného čísla – ako keby reč čísloviek bola pre dieťa cudzou rečou.

Praktognostická. Ide o poruchu matematickej manipulácie s konkrétnymi či nakreslenými predmetmi. Dieťa nedokáže napr. na počítadle po jednej guľôčke odpočítavať, či odhadovať počet predmetov bez počítania. Postihnutá môže byť aj schopnosť zoraďovať predmety podľa veľkosti alebo rozpoznávať menej – viac (na ktorej hromade je viac).

Lektická. Táto forma je obdobou dyslexie v oblasti čítania číslíc a čísel, znamená poruchu čítania matematických znakov a ich kombinácií (6 číta ako 9, 12 ako 21).

Grafická. Ide o poruchu písania číslíc a čísel podobne ako pri dysgrafii.

Ideografická. Tu sa stretávame s poruchou konceptualizácie v oblasti matematiky, t. j. s poruchou vytvárania matematických pojmov a chápania vzťahov medzi nimi. Dieťa nechápe, že 12 je zároveň $8+4$, ale tiež $16-4$ alebo 3×4 či $24:2$. V dôsledku toho nedokáže spamäti vypočítať príklady, ktoré by vzhľadom na svoj školský vek a úroveň rozumových schopností vypočítať malo.

Operacionálna. Tento typ je spôsobený obmedzenou schopnosťou matematických operácií (sčítanie, odčítanie, násobenie a delenie).

K príčinám špecifických vývinových porúch učenia patria genetické činitele a poškodenie mozgu v prenatálnom, perinatálnom alebo postnatálnom období vývinu dieťaťa, ktoré sa najčastejšie prejavuje poruchou pozornosti a hyperaktivitou.

Veľký význam v súvislosti s problémami v učení sa pripisuje aj pevnému citovému vzťahu medzi matkou a dieťaťom v období vývinu jeho reči, pozitívnej emocionálnej odozvy dieťaťa a jeho stimulácii.

Špecifické vývinové poruchy učenia sprevádzajú prejavy porúch sústredenia sa, reprodukcie rytmu, porúch reči, priestorovej orientácie, zrakového vnímania, jemnej i hrubej motoriky, porúch správania, problémy v komunikácii a sociálnych zručnostiach.

Špecifické vývinové poruchy učenia majú často nepriaznivý vplyv na samotné dieťa – znižuje sa pocit jeho vlastnej hodnoty, nakoľko ho okolie neraz posudzuje ako menej inteligentné s nedostatočnou vôľou a chuťou plniť si školské povinnosti, čím sú zároveň posudzované jeho povahové vlastnosti a charakter.

Podľa Pokornej (1998) majú deti so špecifickými vývinovými poruchami učenia nízku motiváciu k výkonu, prejavuje sa impulzivita, emocionálna labilita, nervozita, nízke sebahodnotenie, poruchy koncentrácie.

Neúspechy, ktoré žiak v škole prežíva, ako aj nespokojnosť rodičov s jeho výkonmi, môžu vyvolať stavy frustrácie, stresu a úzkosti. Často sa objavujú obranné reakcie žiaka ako sú útok a únik. Ak žiak prežíva dlhodobejšie neúspechy, je vystavený dlhodobejšiemu napätiu; začínajú sa objavovať rôzne neurotické príznaky ako napríklad nechutenstvo, bolesti hlavy, brucha atď. V prípade potvrdenia vývinovej poruchy učenia u dieťaťa je potrebné začať neodkladne so systematickou špeciálnopedagogickou starostlivosťou - pravidelné, ciele, cvičenia a metodické usmernenie učiteľa. Je to zároveň prevencia nežiaducich vplyvov na správanie dieťaťa.

Pri voľbe prístupov k dieťaťu s vývinovými poruchami učenia v tranzitívnej triede vychádzame z **komplexnej diagnostiky**, z poznania jeho aktuálnych problémov a potrieb.

Psychologické vyšetrenie sa týka predovšetkým úrovne rozumových schopností dieťaťa, ako aj sociálno-psychologických aspektov.

Špeciálnopedagogickým vyšetrením – pomocou testov a skúšok – sa zistí druh a stupeň poruchy u dieťaťa a podľa výsledkov sa zabezpečí odborná pomoc.

Logopedické a pediatrické vyšetrenie je zamerané na potvrdenie alebo vylúčenie iných narušení a postihnutí (rečové, sluchové, zrakové...), ktoré by mohli ovplyvniť celkový stav dieťaťa.

Diagnostika uskutočňovaná v tranzitívnej triede spočíva v systematickom a dlhodobejšom pozorovaní žiaka v podmienkach triedy, školy.

Cieľom diagnostiky v tranzitívnej triede je zisťovanie úrovne vedomostí a zručností, charakteristika poznávacích procesov, sociálnych vzťahov, osobnostných charakteristík a ďalších faktorov, ktoré sa podieľajú na úspechu či neúspechu dieťaťa.

Po príchode detí do tranzitívnej triedy si všímame ich rečové schopnosti, porozumenie obsahu slov, schopnosť sústredenia sa na jednotlivé úlohy a činnosti. Pri osvojovaní si čítania a písania si všímame pretrvávajúce problémy žiakov pri osvojovaní si hlások, ich opätovné zamieňanie a narastajúce problémy v správaní žiakov. Určitým signálom a podnetom k návrhu vyšetrenia žiaka psychológom, špeciálnym pedagógom je pretrvávajúce vyššie uvedených problémov - žiak sa nedokáže naučiť plynulo čítať, písať, nerozoznáva písmená, zamieňa ich, alebo má problémy s osvojovaním si matematických zručností.

Deje sa to na základe zlyhávania žiaka v jednej alebo vo viacerých zložkách slovenského jazyka, t. j. v čítaní, písaní alebo pravopise, v písomnej alebo ústnej reprodukcii prečítaného, problémov v rozoznávaní matematických symbolov, operácií atď.

Na žiadosť školy alebo rodičov sa dieťa v takýchto prípadoch odporučí na vyšetrenie do pedagogicko-psychologickej poradne alebo do poradenského zariadenia špeciálnopedagogického centra.

Rodičov detí v tranzitívnej triede je dôležité presvedčiť o potrebe vyšetrenia dieťaťa, oboznámiť ich so vzdelávacími prístupmi a zdôrazniť význam zohľadnenia jeho poruchy v procese učenia.

V prípade, že v tranzitívnej triede sa potvrdí niektorá z porúch učenia žiaka, vyučovanie daného predmetu sa uskutočňuje na základe **individuálneho edukačného plánu** (príloha 4), ktorý mu poskytuje možnosť osvojiť si ucelenú formu učiva v takej forme a tempe, ktoré sú preňho zvládnuteľné.

Dôležitá je úzka spolupráca učiteľa a asistenta učiteľa v tranzitívnej triede so psychológom, špeciálnym a liečebným pedagógom, logopédom, pediatrom, ktorá je zameraná na sledovanie ďalšej prognózy vývinu a školského prosperovania dieťaťa, preventívnych opatrení, voľby vhodných prístupov a pod.

3.3. Korekčné programy a intervenčné prístupy pri špecifických vývinových poruchách učenia

V praxi sa korekciou špecifických vývinových porúch učenia zaoberajú predovšetkým v pedagogicko-psychologických poradniach, v špeciálnopedagogických poradniach, v špeciálnych triedach pre žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia. Deti navštevujú poradne ambulantne, kde sa s nimi pracuje individuálnou alebo skupinovú formou.

Špecifické vývinové poruchy učenia ovplyvňujú celú osobnosť dieťaťa. Preto pri deťoch uplatňujeme komplexný korekčno-intervenčný prístup, t. j. zameranie sa nielen na poruchu, ale aj na celkové správanie a prežívanie dieťaťa.

Pravidlá, zásady správneho postupu pri práci s deťmi so špecifickými vývinovými poruchami učenia, ktoré odporúča Matějček (1987), môže učiteľ v tranzitívnej triede uplatňovať, resp. zohľadňovať aj pri vyučovaní detí bez porúch učenia:

- **Vytvoriť priaznivú atmosféru.** Potrebne je vytvoriť atmosféru dôvery, optimizmu a spolupráce. (Týka sa to aj dieťaťa v tranzitívnej triede, jeho rodičov, učiteľov, spolužiakov, ale aj odborníkov, ktorí s dieťaťom pracujú).
- **Korekčná starostlivosť má mať komplexný ráz.** Úspešnosť práce závisí od celej rady ďalších činiteľov – od motivácie dieťaťa, atmosféry spolupráce v prostredí, od súčinnosti zložiek odbornej starostlivosti. (Rovnako aj v tranzitívnej triede treba brať do úvahy životné podmienky žiaka).
- **Dobrý začiatok.** Veľmi záleží na motivácii dieťaťa k spolupráci, preto je potrebné hneď na začiatku vzbudiť jeho záujem. V praxi to znamená vzbudiť reálnu nádej u dieťaťa, že náprava je možná a je v jeho silách. (Rómske deti treba neustále podporovať, motivovať,

prejavovať im dôveru, pripomínať výsledný produkt činnosti - osvojenie si čítania, písania, počítania, prístup k poznatkom...).

- **Udržať záujem dieťaťa.** Udržovanie pracovného odhodlania a spolupráce dospelých s deťmi si v prípade špecifických porúch učenia vyžaduje cieľavedomý prístup. (Žiak v tranzitívnej triede nesmie pocítiť, že napriek svojej snahe je neúspešný. Dôležité je využívať primerané metódy a prístupy na dosiahnutie pozitívnych výsledkov).
- **Cielený výber korekčnej metódy.** Žiadna metóda nie je natoľko univerzálna, aby vyhovovala všetkým deťom alebo jednému dieťaťu od začiatku až do konca korekčnej starostlivosti. (V tranzitívnej triede do individuálneho edukačného plánu zaznamenávame prístupy k žiakovi a dosahované výsledky, čím overujeme aj efektívnosť použitej korekčnej metódy či prístupu).

Pri korekcii špecifických vývinových porúch učenia v tranzitívnej triede odporúčame uplatňovať nasledovné postupy (upravené podľa Zelinkovej, 1994):

Pri reedukácii dyslexie:

- Vyvodzovanie hlások a písmen – využitie prírodných zvukov, obrázkov, modelovanie písmen,
- spájanie písmen do slabík – písmená sú naznačené na kockách, ktoré dieťa navlieka,
- zámeny písmen – vyfarbovanie problémových písmen v texte, čítanie slov so zamieňanými písmenami,
- čítanie celých slov a viet – vymenúvanie predmetov na obrázku,
- porozumenie čítanému textu – priradzovanie slov, viet k obrázku, prekryvanie spodnej časti písmen.

Pri reedukácii dysortografie:

- rozlišovanie krátkych a dlhých samohlások,
- určovanie rovnakých a rozdielnych dvojíc slov,
- grafické znázorňovanie dĺžky samohlásky,
- doplňovanie krátkych a dlhých samohlások do textu,
- použitie bzučiaka,
- rozlišovanie slabík s obojakou spoluhláskou dy-di, ty-ti, ny-ni, ly-li,
- využívanie tvrdých kociek so slabikami dy, ty, ny, ly a mäkkých; kociek so slabikami di, ti, ni, li,
- vyhľadávanie slov s určitou slabikou,
- vynechávanie, pridávanie, prehadzovanie písmen, slabík:
 - ústna a písomná analýza a syntéza slov,
 - podčiarkovanie správne napísaných slov,
 - tvorenie slov z poprehadzovaných písmen;
- rozlišovanie sykaviek:
 - rozlišovanie v slabikách, slovách na kartičkách,
 - vyhľadávanie slov so sykavkami,
 - rozlišovanie viacerých sykaviek v jednom slove.

Pri reedukácii dysgrafie:

- rozvíjanie motoriky:
 - hrubá – pohyby rukami, dlaňami,
 - jemná – modelovanie, skladanie, vymaľovanie.
- uvoľňovacie cviky:

- písanie na veľkú zvislú plochu, pričom sa doporučuje plochu postupne zmenšovať a vyrovnávať do vodorovnej polohy.

Pri reedukácii dyskalkúlie:

- predčíselné predstavy
 - triedenie prvkov podľa tvaru, skladanie tvaru z častí,
 - upevňovanie pojmu malý, veľký, väčší, menší, rovnaký, silný, najväčší, najmenší...
 - usporiadanie prvkov podľa veľkosti,
 - cvičenie pravo-lavej a priestorovej orientácie;
- číselné predstavy
 - určovanie viac, menej, rovnako, najviac, najmenej,
 - vyhľadávanie čísel k danému množstvu prvkov,
 - porovnávanie čísel,
 - rozklad čísel;
- matematické operácie
 - sčítanie a odčítanie čísel pomocou predmetov a manipulácie s nimi,
 - rozklad čísel,
 - riešenie slovných úloh pomocou manipulácie s predmetmi;
- ďalšie cvičenia
 - cvičenia zamerané na zrakové a sluchové vnímanie,
 - cvičenia zamerané na rozvíjanie reči,
 - rytmické cvičenia.

Pri žiakovi/žiakoch so špecifickými poruchami učenia v tranzitívnej triede využívame prístupy, ktoré prispievajú k skvalitneniu výchovno-vzdelávacieho procesu a ku korekcii konkrétnej poruchy:

Čítanie

- Nevývolávať žiaka na dlhé čítanie nahlas pred celým kolektívom, nechať ho čítať iba kratšie, jednoduchšie úseky textu.
- **Tolerovať slabikovanie dyslektických žiakov, viesť ich k správnej technike čítania, odbúravať tzv. „dvojité čítanie“, pri ktorom si žiak vopred prečíta slovo potichu a až potom ho vysloví nahlas.**
- Netrestať a nevysmievať sa dyslektickému žiakovi, ktorý sa horšie orientuje v texte a keď ho vyvolajú a „nevie, kde čítajú ostatní“, treba brať do úvahy, že dyslektickí žiaci nestačia tempu ostatných spolužiakov.
- Na domácu prípravu dávať žiakom primeranú časť textu – jeden odsek, príp. viac kratších odsekov.
- Ponechať žiakovi k dispozícii potrebné pomôcky – záložka, okienko na čítanie, dyslektickú tabuľku a pod.

Písanie

- Zaraďovať podľa potreby uvoľňovacie cviky – pred a počas písania.
- Diakritické znamienka doplňovať okamžite; žiak s poruchou po napísaní celého slova nie je schopný doplniť tieto znamienka, lebo ho to výrazne zdržuje.
- Nenútiť žiaka ku každodennému dlhodobému prepisovaniu alebo dopisovaniu, nechať ho napísať iba to najdôležitejšie, oceniť snahu žiaka, aj keď výsledok jeho práce nezodpovedá našim predstavám.
- Prejavovať zhovievavosť pri hodnotení písomného prejavu, predovšetkým čo sa týka tvarovo podobných písmen, ktoré bývajú mnohokrát zamieňané (a-o, m-n, l-k-h, r-z a pod.).

Diktát

- Žiak napíše iba to, čo stihne napísať – nepovažovať za chybu, keď nedokončí slovo alebo vetu; pri hodnotení vychádzať z toho, čo stihol napísať.
- Nechať žiakovi dyslektickú tabuľku.
- Žiak píše tak, že vynechá vždy jednu vetu textu – má tak možnosť dokončiť a skontrolovať si pôvodnú vetu, zatiaľ čo ostatní píšú ďalej.
- Poskytnúť žiakovi dlhší čas na kontrolu napísaného, zobrať mu zošit ako poslednému v poradí.
- Diktát pripraviť ako dopĺňovačku – eliminujeme tým nárast zbytočných špecifických chýb vyplývajúcich z poruchy.
- Využívať možnosti priebežného slovného hodnotenia, zaznamenávať počet chýb.
- Diferencovať špecifické chyby vyplývajúce z poruchy (vynechávanie písmen, diakritických znamienok, nesprávne i-y v slovách so slabikami di-ti-ni-li/dy-ty-ny-ly) od nešpecifických a označiť ich pomer (napr. 7 špecifických, 3 nešpecifické).
- Zaviesť zošit na evidenciu chýb (žiakovi správne predpíšeme slovo) – žiak získava prehľad o tom, v čom robí najčastejšie chyby a môže pri domácej príprave slová precvičovať.
- Podčiarkovať výraznou farbou správne napísané slová.
- Chyby neopravovať červenou farbou. Nesprávne napísaný tvar slova zvýraznený červenou má žiak tendenciu zapamätať si.
- Diktát vopred precvičiť (napr. formou domácej úlohy); pred vlastným písaním diktátu ešte raz precvičiť „kľúčové slová“, buď ústnou formou alebo pomocou dopĺňovačky.
- Tempo diktovania, ak je to možné, prispôbiť buď najpomalšiemu žiakovi alebo aspoň pomalším žiakom.
- Vynechať alebo aspoň obmedziť a následne veľmi tolerantne hodnotiť časovo limitované úlohy – tzv. päťminútkovy.
- Pri spoločnej ústnej kontrole diktátu dať týmto žiakom čo najväčší priestor, aby sme si overili ich znalosť gramatických pravidiel.
- U dysgrafických žiakov brať do úvahy, že sa sústreďujú predovšetkým na kvalitu vlastného písma a preto im neostáva dosť času na odôvodňovanie pravopisu – znova vznikajú chyby z nedostatku času.

Opis, prepis

- Nenútiť žiaka za každú cenu napísať všetko – upozorniť ho, aby sa nesnažil napísať čo najviac na úkor kvality.
- Opis a prepis častejšie kontrolovať a usmerňovať žiaka.
- Uprednostňovať formu ústneho skúšania, v písomných skúškach voliť formu dopĺňovačiek.
- Žiakovi umožniť tiché čítanie a odôvodňovanie.

Učiteľ v tranzitívnej triede – aj keď nie je u žiadneho žiaka v triede diagnostikovaná porucha učenia, sa v rámci prevencie môže intenzívnejšie a cieľavedomejšie zamerať na rozvíjanie rozlišovania zrakom a sluchom, rytmickej produkcie, priestorovej orientácie, rozvíjanie vnímania obsahovej stránky reči, rozvoj pozornosti, pamäti, myslenia, verbálnej tvorivosti, zautomatizovanie procesu správneho spôsobu čítania, písania, počítania, na podporovanie vnímania obsahovej stránky reči, rozvoj grafických schopností, rozvoj motoriky a pod., ktoré sú uvedené a vo významnej miere zastúpené aj v učebných osnovách pre 1. a 2. ročník tranzitívnej triedy špeciálnej základnej školy.

V rámci *terapeutických cieľov* sa zameriavame na nadviazanie kontaktov, odreagovanie napätia, rozvoj zdravého sebavedomia, sebarealizácie, spolupráce, rozvoj tvorivosti a predstavivosti, poskytovanie zážitku úspešnosti, vzbudenie či prehĺbenie záujmov, rozvíjanie komunikácie, rozvíjanie pozitívneho vzťahu k učeniu.

Intervenčné prístupy k žiakom so špecifickými vývinovými poruchami učenia

Ako uvádza Horňáková (1995) - pri aplikácii liečebnopedagogickej intervencie sa vychádza z komplexnej diagnostiky, poznania výchovnej situácie, aktuálneho stavu i aktuálnych potrieb klienta. Samotnej realizácii cvičení predchádza prípravné obdobie, ktoré charakterizuje zbieranie informácií, pozorovanie, vyhodnocovanie, stanovenie čiastkových a konečných cieľov.

Jednou z možností komplexného prístupu k dieťaťu so špecifickými vývinovými poruchami učenia je **biblioterapia**.

Biblioterapiu chápeme ako zámerné, systematické a cieľavedomé liečebnopedagogické pôsobenie jednotlivými zložkami literárneho prejavu na postihnutých, narušených, ohrozených a chorých jednotlivcov tak, aby úpravou momentálneho stavu sa pomohlo objektívne zlepšiť alebo upraviť ich celkový stav.

Biblioterapia ako metóda komunikatívneho charakteru má podnecujúci vplyv na verbálny prejav žiakov, môže slúžiť ako interakčný činiteľ, stimulátor emocionálneho, etického a sociálneho vývinu.

Práca s literárnym textom umožňuje žiakovi sledovať texty, písmo, proces čítania, písania, počítania... pomáha vytvoriť vzťah a motiváciu k priamej skúsenosti s jazykom (symbolom).

Pri vytváraní **biblioterapeutického programu** vychádzame zo skutočnosti, že literatúra ako interakčný činiteľ pôsobí na žiaka ako stimulátor verbálneho prejavu, umožňuje mu prejsť sa, tvoriť, podporuje rozvoj osobnosti, rozvíja sebavedomie. Literatúru a jej žánre využívame na prevenciu a korekciu porúch učenia a zároveň terapeutickým prístupom a prostriedkami vplyvame na elimináciu problémov v správaní a prežívaní dieťaťa.

Goodnov (Pilarčíková-Hýblová, 1997) v tejto súvislosti vyzdvihuje význam tzv. edukatívno-humanistickej biblioterapie, ktorá môže slúžiť ako intervenčný program v školách.

V poslednom období narastá záujem o tieto prístupy v základných i špeciálnych základných školách (predmet biblioterapia sa vyučuje aj v odbore špeciálna pedagogika, v blízkej budúcnosti sa plánuje aj na odbore elementárna a predškolská pedagogika). Vychádza to z prirodzenej potreby - okrem didaktického prístupu k dieťaťu (špeciálne prístupy a postupy vo vyučovaní) pôsobiť zároveň aj na korekciu jeho správania a prežívania.

Intervenčný prístup môže byť do značnej miery súčasťou vyučovania aj v tranzitívnej triede v predmetoch čítanie, písanie, literárna výchova, vecné učivo, ale aj matematika.

Niektoré príklady uplatnenia biblioterapeutických prístupov k deťom so špecifickými vývinovými poruchami učenia, ktoré v tranzitívnej triede odporúčame v rámci prevencie rôznych problémov v správaní sa žiakov, ako aj pri korekcii špecifických vývinových porúch učenia:

Hľadanie slova vo vete, spoločné čítanie, individuálne čítanie (každý má rovnaký text), čítanie vo dvojici, predčítavanie, tvorivé čítanie (čítanie dopĺňované obrázkami), rozhovor o prečítanom, skladanie rozstrihanej básne alebo obrázka, tvorba a vyplňovanie tajničky, tvorba básne na základe predložených slov alebo textu, hra s číslami, hra s hádankami, krížovkami, vymaľovankami, labyrintmi, hra s písmenami, oprava textu, tvorenie slov na základe poslednej hlásky, vytváranie príbehu na základe niekoľkých slov, tvorenie príbehu jednou vetou, dopĺňovanie slov do príbehu, skladanie rozstrihaného príbehu, dopĺňovanie predložiek podľa obrázka alebo na základe kartičiek, hľadanie písmen hmatom, opis obľúbeného pred-

metu (žiak opisuje vec, ostatní hádajú), čítanie podľa obrázka, priradovanie viet k obrázku na základe príbehu, určovanie rovnakých a rozdielnych dvojíc slov, doplňovanie slov – spolu-hlávky, krátke a dlhé samohlásky, relaxácia pomocou rozprávok, využívanie rozprávok a bajok – napríklad Soľ nad zlato, Ezopove bajky, 100 najsmiešnejších rozprávok – pomocou ktorých pôsobíme na sebaopoznávanie, rozvíjanie hodnôt, kritického myslenia, riešenie konfliktov, na rozvíjanie orientácie v čase, v priestore.

Pri práci so žiakmi so špecifickými vývinovými poruchami učenia v oblasti uplatňovania biblioterapie v tranzitívnej triede odporúčame:

- Pri výbere literatúry zohľadňovať vek, problémy, čitateľské záujmy a skúsenosti žiakov (vybrané žánre by mali byť dostatočne podnetné, zaujímavé, motivujúce).
- Využívať jednoduché texty, výrazné písmená, ilustrácie, obrázky.
- Dbáť na jasnú štruktúru informácií (krok za krokom), predkladať ich cielene a postupne.
- Činnosti uskutočňovať hrovou formou.
- Cvičenia a korektívne prístupy uskutočňovať pokiaľ možno v kontexte reálnych, prirodzených situácií s možnosťou ich následného precvičovania žiakmi a ich rodičmi.
- Pracovať so žiakom pravidelne – minimálne 1-2-krát týždenne.
- Dbáť na dodržanie psychohygienického hľadiska (primeraná dĺžka činností, striedanie napätia a uvoľnenia, pohyb a sedavé činnosti).
- Spolupracovať s učiteľmi, s rodinou, s pedagogicko-psychologickou poradňou.
- Program biblioterapie je vhodné aktuálne doplniť aj inými liečebno-pedagogickými prístupmi (prvky dramatoterapie, muzikoterapie, arteterapie, terapie hrou, činnostnej terapie, psychomotorickej terapie).
- Vytvoriť podporné skupiny, stretnutia pre rodičov, na ktorých by si vzájomne vymieňali informácie a skúsenosti.
- Pravidelné stretnutia s učiteľmi, ktorí sa budú informovať o aktuálnom stave, formách pomoci a adekvátnom prístupe ku každému žiakovi.

Špecifické vývinové poruchy učenia sa netýkajú len samotného procesu učenia, ale ovplyvňujú celý život dieťaťa. Súhlasíme so Zelinkovou (1994), ktorá uvádza, že neúspechy v škole, pocity menejcennosti a všetky ďalšie problémy, ktoré poruchy učenia sprevádzajú, sú mnohokrát vo svojich dôsledkoch horšie, ako samotná porucha.

Komplexný prístup k žiakovi s poruchami učenia by mohol byť jedným z prostriedkov pomoci v zmysle zmiernenia záťažovej situácie a nachádzania adekvátnych prístupov k ich účinnej korekcii.

Učiteľ tranzitívnej triedy môže byť dôležitým aktérom, iniciátorom v identifikácii porúch učenia žiaka, jeho včasného podchytenia a zabezpečenia podmienok pre primerané vzdelávanie a tým aj zmysluplný, radostný život.

3.4. Metódy úspešného učenia

Naša civilizácia vytvorila prostredie, v ktorom je reč hlavným prostriedkom komunikácie a výučba jazyka má vo vyučovaní pevné miesto. Pokrok žiakov v škole je stále do veľkej miery spätý so schopnosťou používať hovorené a písané slovo. S písanou podobou jazyka prichádza dieťa do kontaktu pri takých činnostiach, akými sú napr. hry s kockami, prezeranie si detských obrázkových kníh s jednoduchým textom, sledovanie nápisov vo výkladoch, na televíznej obrazovke, v dopravných prostriedkoch a pod. Začína sa spontánne zaujímať o to, ako sa tieto znaky čítajú a samo sa ich pokúša napodobniť. Vzniká u neho túžba naučiť sa čítať, a tak sa vyrovnáť svetu dospelých. Zistilo sa, že priemerné deti predškolského veku,

ktoré ešte samy nevedia čítať, majú určité predstavy o gramotnosti. Vedia o existencii čítania ako prostriedku, prostredníctvom ktorého človek získava zaujímavé a dôležité informácie, vedia, že text sa skladá z určitých častí a že sa v našom kultúrnom prostredí číta zľava doprava a na stránke zhora dole.

Základným cieľom počiatočného čítania a písania je nácvik bazálnej gramotnosti. Je súčasne jedným z pilierov počiatočného učenia sa, osvojovania si poznatkov, ale aj nástrojom socializácie (Gavora, 2002). V predšlabikárovom období a v období vlastného nácviku čítania sa kladie dôraz predovšetkým na bazálne psychické procesy čítania, t. j. zrkové a sluchové vnímanie. Porozumenie prečítaného textu sa zväčša chápe v medziach dekódovania významov a následnej pamäťovej reprodukcie obsahov. Malý dôraz sa kladie na analýzu obsahu textu a jeho hlbšiu interpretáciu.

To, ako žiak vníma text, zásadným spôsobom ovplyvňuje základné charakteristiky čitateľského výkonu, a to rýchlosť, správnosť a techniku čítania.

Rýchlosť čítania

Na začiatku školskej dochádzky, keď dieťa začína lúštiť jednotlivé tvary písmen a sleduje správny smer a rešpektovanie poradia slov, resp. hlások v slove, sa na výučbe čítania zúčastňujú pravohemisférové funkcie. Len čo však dieťa začne chápať význam písmen a skladať z nich slabiky, bude sa na spracovaní týchto informácií stále viac podieľať ľavá hemisféra (Koukolík, 2000).

K výraznému prechodu z oblasti pravej hemisféry do ľavej dochádza medzi 2. a 3. ročníkom základnej školy. Žiaci začínajú používať vyspelejšie čitateľské stratégie a čítajú už dostatočne rýchlo (60 – 70 slov za minútu), aby mohli týmto spôsobom získavať rôzne informácie (Matějček, 1993).

Rozsiahle výskumy a prax poukazujú na existenciu vzťahu medzi rýchlosťou čítania a porozumením (pozri Gavora, 1992; Pokorná, 2001; Matějček, 1993; Lechta, 2002; Zelinková, 2001). Prijateľná rýchlosť čítania je podmienkou porozumenia obsahu. Veľmi pomaly čítajúce dieťa lúšti písmená, s problémami ich skladá do slov (prípadne slabík), číta tak pomaly, že čítanie nemôže používať ako prostriedok na získavanie informácií. Nutnosť venovať príliš veľké úsilie formálnym procesom je vždy na úkor obsahu.

Správnosť čítania

Správnosť je jednou z najvýznamnejších charakteristík dosiahnutej úrovne čítania. Približne 10 % a viac nesprávne prečítaných slov je ukazovateľom defektného čítania (Matějček, 1987). Chybovosť môže byť taktiež ovplyvnená náročnosťou textu. Ak je teda cieľom čítania čítanie s porozumením, potom je potrebné si uvedomiť, že príliš náročné texty nie sú vhodné, pretože žiak si fixuje nesprávny spôsob čítania (hádanie, domýšľanie).

Technika čítania

Technika čítania je spôsob, akým dieťa zvláda text. Čím je text technicky náročnejší (spoluhláskové zhluky, dlhé slová, menej známe slová a pod.), tým je technika čítania horšia a žiaci sa dopúšťajú väčšieho množstva chýb. Vo zvýšenej miere sa objavuje slabikovanie, dvojité čítanie, hádanie, domýšľanie slov podľa obsahu (Zelinková, 1994).

Problematickým aspektom čítania na 1. stupni základných škôl je otázka porozumenia čítaného textu. Príčiny nedostatočného porozumenia textu žiakmi sa hľadajú v počiatočných metódach vyučovania čítania. O. Zápotočná píše, že „...to, ako sa v počiatočných štádiách pomerne dlhodobo uprednostňuje nácvik techniky čítania pred porozumením, že porozumenie sa zanedbáva, resp. odkladá na neskôr, môže napokon spôsobiť, že sa vlastne v zárodku potlačí. Na druhej strane forsírovanie presnosti a dôslednosti v čítaní, sprevádzané neustálym opravovaním chýb (bez ohľadu na ich charakter), vedie

k zafixovaniu jednej stratégie učenia sa z písaného textu – stratégie doslovného reprodukovania“ (Zápotočná, 2001, s. 279).

Ak žiak nestačí vnímať obsah čítaného, nevie sa v texte orientovať a samostatne s ním pracovať, čítanie sa pre neho stáva námahou a neprináša mu žiadne uspokojenie. Nedostatočná schopnosť porozumieť textu sa premieta ako hendikep i do ostatných predmetov. Čítanie s porozumením je predpokladom ďalšieho rozvíjania poznania jedinca. Správne porozumenie je jedným z cieľov učenia sa a súčasne predpokladom jeho ďalších činností s textom.

Porozumenie obsahu prečítaného textu nezávisí len od zapamätania prečítaného, ale i od jeho myšlienkového spracovania. Ak má žiak prerozprávať obsah prečítaného, musí ho preštruktúrovať na úroveň hovorenej reči, ktorá sa v mnohých smeroch líši od spôsobu formulácie tlačeného textu. Malí školáci často nevedia zachytiť podstatu a väčšinou sa sústreďujú na čiastkové informácie. Môže to byť napr. nejaký nápadný, osobne atraktívny alebo len náhodne zapamätaný detail. Niekedy je tento detail znásobený osobnými skúsenosťami a zážitkami, a tak obsah textu pri reprodukovaní subjektívne skresľujú. Viazanosť na konkrétnu realitu môže byť príčinou zlej reprodukcie textu.

Učiteľia by si mali uvedomiť, že porozumenie obsahu závisí vo veľkej miere od kvality textu. **Mali by preto používať také učebné texty, ktoré svojimi vlastnosťami pomáhajú porozumeniu textu. Súčasne by to mali byť také texty, ktoré by postupným zvyšovaním náročnosti rozvíjali a zlepšovali textovú kompetenciu žiakov. Učebný text by teda nemal len prinášať nové učivo, ale aj rozvíjať zručnosti, vedomosti a schopnosti žiakov potrebné na prácu s ním** (Gavora, 1992).

Bolo by nesprávne považovať proces porozumenia za pasívnu činnosť. Človek nevníma text tak, že mechanicky určuje jeho významy a ukladá ich do pamäti. V skutočnosti je porozumenie textu aktívnym procesom, v priebehu ktorého čitateľ (recipient) vytvára vlastne nový text, a to svoju verziu recipovaného textu. Stáva sa v istom zmysle spoluautorom pôvodného textu. Dochádza k dialógu čitateľa s textom.

Súčasná teória zachycujú proces porozumenia textu len čiastočne. Môžeme predpokladať, že i keď človek číta text slovo za slovom, porozumenie neprebíha len smerom dopredu, ale i dozadu, a nielen od nižších rovín textu k vyšším, ale i naspäť (Gavora, 1998).

Pri porozumení textu sa žiak opiera o informácie, o svoje skúsenosti a poznanie sveta. Na porozumenie textu nestačia čitateľovi len informácie, ktoré tento text obsahuje, ale musí pri ňom použiť aj vedomosti, ktoré získal z danej oblasti i v škole. Keď žiak nepozná predchádzajúce učivo, recepcia textu nového učiva mu môže robiť veľké problémy. Je to preto, lebo mu chýbajú vedomosti, ktoré text predpokladá.

Problematika vplyvu doterajších vedomostí recipienta na porozumenie textu sa stala v poslednom období predmetom živého záujmu výskumníkov. Usudzuje sa, že doterajšie vedomosti fungujú tak, že sa aktivizujú, keď recipient zistí, akej problematiky sa text týka, a zároveň stimulujú kognitívne činnosti, ktoré sa uskutočňujú pri recepcii textu. Keď sa žiak nemôže oprieť o tieto vedomosti, proces porozumenia textu sa sťažuje a spomaľuje. V extrémnych prípadoch vôbec nedochádza k porozumeniu textu alebo sa text pochopí nesprávne (Gavora, 1992).

Predkladáme metódy a postupy, ktoré sú vhodné pri rozvíjaní komunikačných zručností žiakov (príloha 5).

Pojmové mapovanie

V posledných rokoch sa hľadá všeobecný názov pre skupinu rôznych prístupov k štruktúrovaniu učiva. Zdá sa, že pojmy ako napríklad kognitívne mapy, sémantické mapy, vedomostné mapy, pavučina, sieťové znázorňovanie, zhľukovanie, myšlienkové mapy, myšlienkové spojnice a pod. sa nahradili ustáleným označením **pojmové mapy** pre výsledok a **pojmové mapovanie** pre činnosť.

Pojmová mapa je grafická reprezentácia vedomostnej štruktúry žiaka z príslušného učiva, kde uzly (body) reprezentujú pojmy a spojnice (oblúky alebo čiary) reprezentujú vzťahy medzi pojmami. Je to metóda učenia, testovania a zisťovania vedomostí, ktorej podstata spočíva v osvojovaní vzájomných vzťahov medzi pojmami. Pri zostavovaní pojmovej mapy vzniká určitá schéma (diagram). Jednotlivé pojmy sú usporiadané tak, aby vzťahy medzi nimi mali pre učiaceho sa zmysel. Pojmy, ktoré navzájom súvisia, sa spájajú čiarami a reprezentujú akési tvrdenie (propozíciu). Charakter vzťahu medzi pojmami sa vyjadruje stručným opisom nad spojnícou. Dôraz sa kladie aj na správne hierarchické usporiadanie pojmov, v ktorom sú špecifické pojmy umiestnené pod všeobecnejšími (Urbanová, Prokša, 2001).

Výhody pojmového mapovania

A) Pre žiakov

V stručnosti možno povedať, že pojmové mapovanie uľahčuje žiakom:

- pochopenie učiva (hlavne v predmetoch prvouka, slovenský jazyk),
- prekódovanie do podoby, ktorá sa lepšie pamätá,
- zapamätanie učiva,
- vybavovanie učiva,
- rekonštruovanie učiva, ak pribúdajú nové vedomosti.

Pojmové mapovanie ponúka žiakom určité nástroje (špeciálne učebné stratégie), ako si v budúcnosti poradiť so situáciou, keď sa stretnú s novou a zložitou témou, ktorú si majú osvojiť (Čáp, Mareš, 2001).

Na úplnejšiu predstavu ponúkame názory iných odborníkov, ktorí výhody aplikácie pojmových máp vo vyučovaní bližšie špecifikujú a rozširujú:

- Pojmové mapovanie umožňuje aj vyjadrovanie nadradenosti a podradenosti jednotlivých pojmov, teda umožňuje aj diagnostikovať ich hierarchické chápanie. Okrem toho môže vyjadrovať následnosť dejov a procesov – čo predchádza čo, čo nasleduje za čím (Gavovra, 1999).
- Pri obsahu vyučovania s koncentrovaným pojmovým aparátom (v podstate v tzv. náukových predmetoch) sú pojmové mapy relatívne jednoduchým prostriedkom na zachytenie štruktúry poznania žiaka a organizačným prvkom postupu učenia. Žiaci pri tvorbe pojmovej mapy vizualizujú svoje porozumenie určitých konceptuálnych celkov – štruktúrnych prvkov učiva. Učia sa nachádzať a uvedomovať si ich vzájomné väzby, súvislosti a pri stretávaní sa s novými prvkami ich včleňujú do zachytených, ale najmä svojich kognitívnych schém, už s ich vzťahovým (pojmovým) zaradením (Pupala, Osuská, 1998).
- Pojmové mapy umožňujú žiakom uvedomiť si, že učenie nie je individuálny proces, ale proces spoločenský, kde všetko, čo sa žiak naučí, je časťou „spoločnej kultúrnej a historickej konštrukcie vedomostí“.
- Vedenie žiakov k tvorbe obrázkových pojmových máp, ktoré neskôr dopĺňajú o písané slová, **je prínosom k rozvoju počiatkovej literárnej gramotnosti** (Pupala, Osuská, 1998).
- Používanie pojmových máp napomáha žiakov uvedomovať si štruktúru jazyka. Žiaci prostredníctvom máp majú možnosť vnímať významové odlišenie vlastných podstatných mien a tiež odlišovanie slov na označenie pojmov od spájajúcich slov.
- Mapovanie poskytuje úplný rámec pre výučbu jazyka vo všetkých oblastiach jazykových zručností – hovorenie, počúvanie, čítanie a písanie (Fisher, 1995).
- Pojmové mapy umožňujú žiakom registrovať kategóriu všeobecnejších a abstraktných pojmov.

- **V bilingválnom prostredí (hlavne pri vzdelávaní rómskych detí a detí prisťahovalcov) umožňujú porozumieť vzťahu medzi slovom a označovaným javom (tamtiež).**
- Vytváranie pojmových máp napomáha žiakom rozvíjať schopnosť orientácie v plynulom hovorenom (neskôr i písanom) texte. Pojmové mapy umožňujú myšlienky, príbehy, text opakovane identicky reprodukovať. Pomáhajú pochopiť štruktúru každého textu.
- Pojmové mapy napomáhajú pri plánovaní činnosti či projektu tak, že uľahčujú usporiadanie a zoskupenie myšlienok a vyjadrujú súvislosti medzi nimi (Fisher, 1995).
- Poskytujú názorné prostriedky na komunikáciu (tamtiež).
- Pomáhajú žiakom usporiadať si myšlienky pred písaním.

B) Pre učiteľov

Výhody pojmového mapovania pre učiteľov môžeme zhrnúť do týchto okruhov:

- Možno ich využiť pri plánovaní učiva, vysvetľovaní (hlavne zložitejších častí učiva), sumarizovaní učiva.
- Sú vhodným nástrojom na vstupné diagnostikovanie (doterajších vedomostí žiaka, jeho naivných teórií a miskonceptov), diagnostikovanie v priebehu vyučovania - formatívne i na jeho konci – sumatívne (Čáp, Mareš, 2001; Gavora, 1999).

Postup pri vytváraní pojmovej mapy

Ďalej sú uvedené základné aktivity, metodické kroky pri postupnom uvádzaní pojmového mapovania.

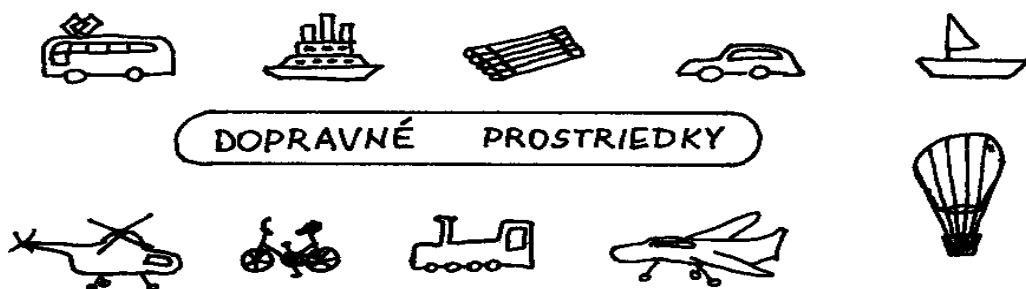
A) Prípravná fáza

Pred samotným vytváraním pojmovej mapy žiakmi je potrebné použiť vhodné metodické stratégie, ako žiakov do pojmových máp uviesť a ako s pojmovými mapami postupne pracovať. Pri príprave žiakov na používanie pojmového mapovania je potrebné primerane sa venovať konceptualizácii kategórie *pojmem*. Fisher (1995) uvádza, že jedným zo spôsobov je vymedziť pojem ako ktorékoľvek slovo, ktoré niečo znamená; napríklad meno osoby, miesta, veci, udalosti, myšlienky. Užitočným tiež môže byť, ak povieme žiakom, že pojem je také slovo, ktoré si môžeme v duchu zobrazit', predstaviť. Žiakom tak pomáhame rozpoznať, že slová majú pre nich zmysel vtedy, ak predstavujú význam v ich mysli. Vyskúšame niekoľko neznámych slov, aby žiaci zistili, či si ich vedia v duchu predstaviť. Treba si všimnúť existenciu *spájajúcich slov* (napr. ten, je, sú, keď, že, potom a pod.). Vytvoríme príležitosť, aby žiaci rozpoznali, že tieto slová nie sú pojmy, ale sú to slová, ktoré dávajú vetám špecifický zmysel.

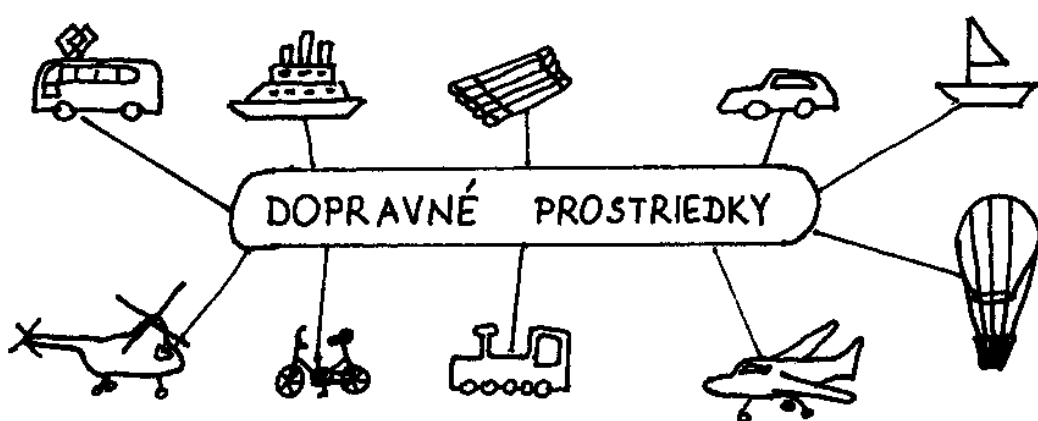
B) Realizačná fáza

Postup realizačnej fázy:

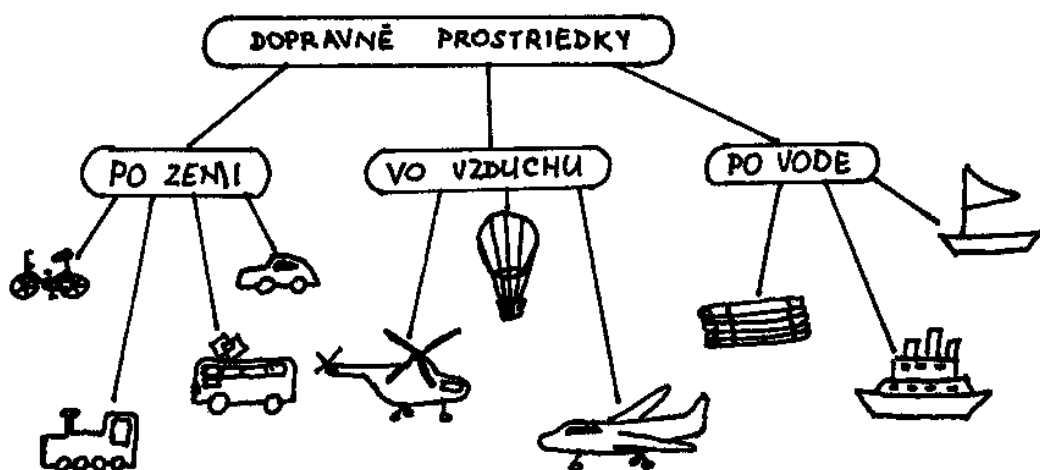
1. Určíme tému, ktorá je žiakom blízka. Žiakov vyzveme, aby každý nakreslil (napísal) jeden obrázok (slovo), ktoré mu napadne. Zhromaždíme a vystavíme všetky obrázky (slová) na jednom mieste. Vznikne spoločný súbor ako východisko pre ďalší postup pojmového mapovania.



2. Do stredu vytvoreného súboru umiestnime slovné označenie všeobecného pojmu (názov témy). Vyznačíme a zvýrazníme vzťahy medzi jednotlivými obrázkami (slovami) k centrálnemu všeobecnejšiemu pojmu.



3. Preskupujeme obrázky (slová) do jednotlivých – so žiakmi dohodnutých – subkategórií. V novovytvorenej pojmovej mape sa vyznačia spojnice – čiary, vyjadrujúce vzťahy v hierarchii zaznamenaných kategórií.



4. Žiakov necháme čítať pojmovú mapu tak, aby mapa našla výraz v zmysluplnom verbálnom prejave. Neskôr ju môžu dopĺňať novými prvkami a vzťahmi.

Postupne prechádzame k aktivitám, v ktorých žiaci sami vytvárajú pojmové mapy z poskytnutého súboru obrázkov (slov). Necháme žiakov, aby po vytvorení mapy rozprávali

príbeh, ktorý sa v mape ukrýva. Neskôr môžeme prejsť k tvorbe mapy z prečítaného textu, ktorý žiaci graficky vyjadria. Pomáhame im, aby pojmové mapy obsahovali podstatné informácie, obrazy, slová, ktoré budú predstavovať zoznam kľúčových informácií. Z nich žiaci samostatne tvoria svoje mapy, ktoré im umožnia text „čítať“, reprodukovat’.

Dôležité tiež je, aby pojmové mapy, ktoré žiaci vytvoria, ostávali v triede umiestnené na viditeľnom mieste. Môžeme sa k nim opakovane vracat’, dopĺňať ich a hľadať ďalšie vzťahy dokonca i medzi rôznymi mapami (Pupala, Osuská, 1998).

Na prvý pohľad pozostáva pojmová mapa z usporiadaných obrázkov, ako sú rámčeky, trojuholníky, ovály a pod., ktoré sú spájané čiarami alebo šípkami. Význam im dodávajú verbálne informácie, ktoré sú umiestnené vo vnútri týchto obrázkov a medzi nimi tak, že tvoria sústavu vzťahov medzi pojmami. Jednoduché pojmové mapy tvoria sémantickú sieť na základe jednoduchej myšlienky alebo pojmu. Zložitejšou stratégiou je znázorňovať pojmy hierarchicky.

Žiaci by sa mali oboznamovať s rôznymi spôsobmi zobrazovania informácií v grafickej podobe. Ak získajú skúsenosti s rôznymi spôsobmi mapovania informácií, získajú nielen prostriedky, ako spracúvať informácie na lepšie porozumenie, ale získajú aj možnosť rozhodnúť sa pre najvhodnejší spôsob vytvárania individuálnej pojmovej mapy (Fisher, 1995).

Podobne ako ktorákoľvek iná metóda, ani pojmové mapovanie nie je nástroj, ktorý by vyhovoval všetkým žiakom bez rozdielu. Čáp a Mareš (2001) konštatujú, že prináša najväčšiu výhodu žiakom, ktorí sa v štýle učenia opierajú o vizuálne spracovanie informácií. Ak prejdú výcvikom vytvárania pojmovej mapy všetci žiaci, najväčší úžitok z toho majú žiaci priemerní a čiastočne i podpriemerní. Výcvik pomáha najviac žiakom, ktorí hľadajú príčiny svojich študijných úspechov a neúspechov mimo seba, t. j. v okolí.

Predkladáme námety s využitím pojmového mapovania **Hráme sa so zvieratkami**², ktoré napomáhajú žiakom v tranzitívnej triede uvedomovať si štruktúru jazyka, rozvíjajú jazykové zručnosti a poskytujú žiakom názorné prostriedky na komunikáciu.

Ciele a úlohy

Jazyková výchova: prirodzene a správne používať v rečovom prejave všetky slovné druhy.

Rozvíjanie poznania:

- rozlišovať, pomenovať a triediť domáce a voľne žijúce živočíchy,
- poznať ich spôsob života,
- opísať a zdôvodniť základné vlastnosti a úžitok týchto živočíchov, miesto ich výskytu,
- poznávať spôsoby starostlivosti dospelých jedincov o svoje mláďatá,
- poznávať spôsoby starostlivosti človeka o živočíchov,
- odlišovať jednotlivé druhy živočíchov na základe ich typických znakov a vlastností.

Matematické predstavy:

- chápať priestorové vzťahy (hore, dolu, vpravo, nad, pod, vedľa, uprostred a pod.),
- rozlišovať a správne pomenovať základné geometrické tvary,
- priraďovať rovnaké obrazce s rovnakým počtom živočíchov,
- určovať farbu.

Pomôcky:

- makety živočíchov,
- názvy živočíchov napísané na kartičkách,
- písacie potreby a výtvarný materiál.

² Modifikované podľa: NIŽNÍKOVÁ, J.: Hráme sa so zvieratkami. Didaktická aktivita. Nadácia pre rómske dieťa. Bratislava : Združenie Orava, NOTES, zima 2002, s. 15-16.

Postup:

1. Žiaci si spoločne s učiteľom a asistentom učiteľa postavili z molitanovej zostavy stavbu Domček pre zvieratká, do ktorého schovali rôzne makety živočíchov.

Každý žiak si v domčeku vyberie jedného živočícha. Skôr ako ho ukáže ostatným, pokúsi sa:

- ho opísať;
- napodobniť jeho zvuk;
- napodobniť jeho pohyb;
- určiť hlásku, ktorou začína pomenovanie živočícha a pod.

Po uhádnutí ostatnými žiakmi určí, aké a koľko geometrických znakov má jeho živočích (napr. 3 žlté trojuholníky).

2. Na visiacej rolete je namaľované prostredie pre jednotlivé druhy živočíchov. V prostredí sú vyznačené aj znaky geometrických tvarov rôznych farieb a počtu, patriace k jednotlivým druhom živočíchov. Úlohou každého žiaka je správne priradiť (zavesiť) živočícha do prostredia, v ktorom žije. Ak na zvolenom mieste bolo aj príslušné geometrické označenie, žiak vie, že určil správne.

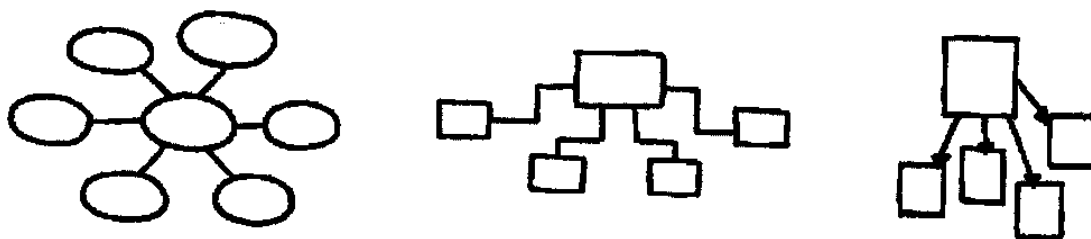
Súčasťou tejto časti môže byť aj:

- zarecitovanie básne, zaspievanie piesne a predvádzanie pohybových hier k jednotlivým živočíchom;
 - sledovanie čítania (pomenovanie živočícha na kartičke);
 - odpisovanie písmen alebo celých slov;
 - obkresľovanie obrázkov a vytváranie obrázkových kníh (žiak si zvieratko obkreslí, vyfarbí, vystrihne a spolu s asistentom učiteľa zhotovia knihu s opakujúcim sa slovom alebo skupinou slov);
 - vytváranie odkazov (v priebehu týždňa alebo mesiaca si žiaci po oboznámení sa s jednotlivými živočíchmi nasledujúci deň vytvoria odkaz, ktorý im pripomenie napr.: o akom zvieratku sa chcú dozvedieť novú zaujímavosť, ktoré zvieratko vyhľadajú v atlase zvierat, na ktoré zvieratká sa pôjdu pozrieť do prírody, do eko-centra a pod.);
3. Žiaci si vyberú zvieratko, o ktorom sa chcú rozprávať, alebo sa niečo nové dozvedieť. Učiteľ dá obrázok zvieratka na tabuľu a pred žiakov rozloží množstvo obrázkov, ktoré s ním súvisia (prípadne aj nesúvisia). Úlohou žiakov je vybrať len správne obrázky, pokladať ich okolo obrázka zvieratka a vyznačiť spoje. Takto vytvorenú pojmovú mapu je potrebné v priebehu témy dopĺňať a rozširovať.

Uvádzame hlavné formy pojmových máp (Petrasová, 2003). Rozdiely medzi jednotlivými kategóriami sú vo vizuálnom prezentovaní informácií.

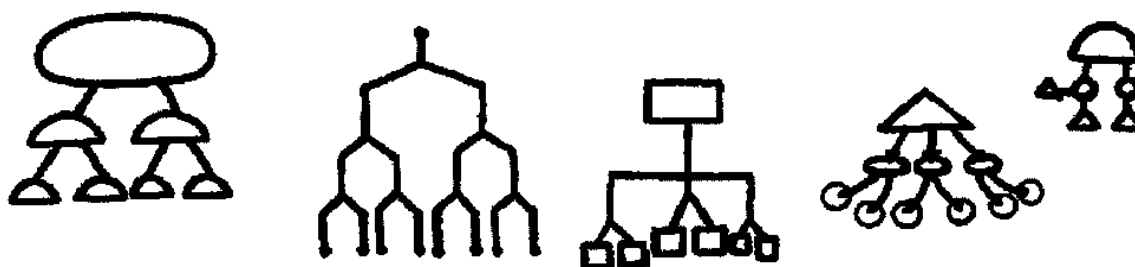
1. Pojmová mapa – „Pavúk“

Téma je vyznačená v centre pojmovej mapy. Informácie súvisiace s hlavnou témou sa nachádzajú okolo centra.



2. Pojmová mapa – hierarchická

Informácie sú predkladané v zostupnom poradí podľa dôležitosti. Najdôležitejšia informácia sa nachádza na vrchole. Vetvenie pojmovej mapy určuje nadradenosť a podradenosť pojmov.



Didaktické hry³

Pridaj správny obrázok

Cieľ: Rozvíjať fonematický sluch.

Postup: Učiteľ položí do stredu kruhu obrázky. Pomenuje ho. Spolu určia, na ktorú hlásku sa zobrazaná vec, živočích a pod. začína. Žiaci vyhľadávajú z pridelených obrázkov tie, ktoré sa začínajú na rovnakú hlásku ako vzorový obrázok a prikladajú ho do stredu.

Kto zaspí, nevyhrá

Cieľ: Analyzovať hlásku na začiatku slova.

Postup: Žiaci „spia“ (hlavy majú sklonené na lavici). Učiteľ hovorí slová a žiaci sa „zobudia“ (dvihnú hlavu) pri vyslovení slova, ktoré sa začína na vopred dohodnutú hlásku.

Prišla loď

Cieľ: Rozvíjať slovnú zásobu.

Postup: Učiteľ drží v ruke malú loptičku. Hovorí: „Prišla loď a priviezla hlásku m“. Hodí loptičku žiakovi a ten musí povedať slovo, ktoré sa začína na uvedenú hlásku. Potom loptičku hodí späť učiteľovi.

³ Modifikované podľa: TROCHTOVÁ, I. Rozvojový jazykový program pre rómske deti. Prešov : Rokus, 2002.

Čo som videl?

Cieľ: Rozvíjať schopnosť pohotovo sa vyjadrovať a tvoriť vety.

Postup: Učiteľ začne: „Bol som pred školou a videl som stromy“. Vyvolá žiaka, ktorý zopakuje vetu a pridá ďalšie slovo.

Na slabiku

Cieľ: Precvičovať schopnosť tvorenia slov.

Postup: Učiteľ povie slabiku a žiaci na danú slabiku vytvárajú slová.

Povedz, kam ukryli predmet

Cieľ: Precvičovať používanie predložiek.

Postup: Jeden žiak vyjde z miestnosti. Ostatní žiaci ukryjú vopred dohodnutý predmet. Na signál sa žiak vráti do miestnosti a hľadá predmet. Keď ho nájde, povie celou vetou, kde bol ukrytý (napr.: loptička bola pod lavicou, auto bolo na skrini a pod.).

Uhádni názov

Cieľ: Precvičovať poznanie rozprávok.

Postup: Učiteľ pripevní na magnetickú tabuľu obrázky zo známej rozprávky a deti hádajú jej názov.

Obmena: jeden z obrázkov nepatrí do skupiny a žiaci hádajú, ktorý to je.

Písanie formou „tu a teraz“

Samostatné premýšľanie žiakov môžeme podporiť aj tým, že ich požiadame, aby napísali v prítomnom čase o udalosti, ktorá sa odohrala v minulosti, teda ako keby sa odohrávala práve „tu a teraz“ (Silberman, 1997). Aktivitu zadávame žiakom až po osvojení učiva. Písomné vyjadrovanie slúžiace na podporu myslenia neklasifikujeme a neopravujeme žiadne chyby.

Literatúra

- BADEGRUBER, B., PIRKL, F. Příběhy pomáhají s problémy. Praha : Portál 1994.
- BROPHY, J.: Motivation Students to Learn. Michigan : McGraw-Hill, 1998.
- ČÁP, J., MAREŠ, J.: Psychologie pro učitele. Praha : Portál, 2001.
- DANKO, J.: Vzdelávacie predpoklady a vývin motivácie rómskych detí v mladšom školskom veku. In: Hvozdič a kol.: Motivácia a regulácia v osobnosti žiaka. Prešov : FF UPJŠ, 1994.
- DANKO, J., BALLOVÁ, B.: Analýza motivácie cigánskych žiakov k učeniu a ich sociálna akceptácia v triede. Trebišov : Okresná pedagogicko-psychologická poradňa. 1987.
- ELIÁŠOVÁ, V.: Diagnostika detí školského veku s ťažkosťami v učení. In: MTMANNOVÁ, E. a kol.: Liečebnopedagogická diagnostika. Bratislava : Humanitas, 2003, s. 37-40. ISBN 80-968053-9-X
- FISHER, R.: Učíme děti myslet a učit se. Praha : Portál, 1995.
- GAVORA, P.: Akí sú moji žiaci. Bratislava : Práca, 1999.
- GAVORA, P.: Žiak a porozumenie textu. In: Komunikácia písanou rečou. Bratislava : PF UK, 1998.
- GAVORA, P.: Žiak a text. Bratislava : SPN, 1992.
- GAVORA, P.: Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka. 1.vyd. Bratislava : Vydavateľstvo Práca, 1999. ISBN 80-7094-335-1
- HORŇÁKOVÁ, M.: Liečebná pedagogika. Bratislava : Perfekt, 1999. ISBN 80-8046-126-0
- HORŇÁKOVÁ, M.: Liečebnopedagogická intervencia pri špecifických poruchách učenia. In: Liečebnopedagogická intervencia. Bratislava: Humanitas, 2001, s. 36-49. Zborník referátov v rámci uskutočnenia výskumnej úlohy Grantu Vega 1/5121/98. 2001. ISBN 80-968053-5-5
- KOUKOLÍK, F.: Lidský mozek. Praha : Portál, 2000.
- KŠAJT, P. Žáci se specifickými poruchami učení a jejich pozice ve třídě. In: KUCHARSKÁ, A. ed.: Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1999. Praha : Portál, 1999, s. 51-54. ISBN 80-7178-294-7
- LECHTA, V.: Terapia narušenej komunikačnej schopnosti. Martin : Osveta, 2002.
- MACKOVÁ, Z.: Hravé čítanie. Bratislava : GENESIS, 1991. ISBN 80-85220-39-3
- MAJZLANOVÁ, K.: Hra s bábkami vo výchove, diagnostike a terapii detí s poruchami správania. In: Efeta. Ročenka 1994. Bratislava : 1995, s. 29-34.
- MAJZLANOVÁ, K.: Uplatnenie biblioterapie u detí s poruchami učenia. In: Zborník prednášok k medzinárodnej konferencii. Olomouc : Univerzita Palackého. 2000.
- MATĚJČEK, Z.: Dyslexie – specifické poruchy čtení. Praha : H + H, 1993.
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., ŽLAB, Z., ŠTURMA, J.: Zkouška čtení. T-202. Psychodiagnostické a didaktické testy. Bratislava : Psychodiagnostika, 1991.
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M.: Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí. T – 216. Bratislava : Psychodiagnostika, 1992.
- MATĚJČEK, Z.: Vývojové poruchy čtení. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1978.
- MATĚJČEK, Z.: Dyslexie. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1987.
- NIŽNÍKOVÁ, J.: Hráme sa so zvieratkami. Didaktická aktivita. Nadácia pre rómske dieťa. Bratislava : Združenie Orava, NOTES, zima 2002, s. 15-16.
- NOVÁK, J.: Vyšetrenie matematických schopností u detí. Bratislava : Psychodiagnostika, 1998.

- NOVÁK, T.: Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu. 1. vyd. Olomouc : Rubico, 2004. ISBN 80-7346-037-8.
- ORSÁGOVÁ, A.: Sebahodnotenie a možnosti jeho ovplyvňovania liečebno-pedagogickým programom u detí so špecifickými poruchami učenia. Rigorózna práca. Bratislava : PdF UK – Katedra liečebnej pedagogiky.
- PETRASOVÁ, A.: Využitie stratégie EUR ako prostriedku eliminácie funkčnej negramotnosti rómskych žiakov. Prešov : MPC, 2003.
- POKORNÁ, V.: Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-228-9
- POKORNÁ, V.: Teórie a náprava vývojových porúch učení a chování. 3. rozšírené vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9
- PORTIK, M.: Determinanty edukácie rómskych žiakov. Prešov : PF PU, 2004.
- PRŮCHA, J.: Moderní pedagogika. Praha : Portál, 1997.
- PUPALA, B., OSUSKÁ, L.: Pojmové mapovanie. In: Komunikácia písanou rečou. Bratislava : PF UK, 1998.
- PUPALA, B.: Teórie učenia a ich odraz v poňatí vyučovania. In. Kolláriková, Z., Pupala, B.: Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a elementárna pedagogika. Praha : Portál, 2001.
- ROTH, W. M.: Concept Mapping for Meaningful Learning in Primary Science. Dostupné na internete< <http://www.educ.uvic.ca/faculty/mroth/445/Primary-Concepts.htm>>
- SELIKOWITZ, M. 2000. Dyslexie a jiné poruchy učení. 1. vyd. Praha : Grada, 2000. ISBN 80-7169-773-7
- SILBERMAN, M.: 101 metod pro aktivní výcvik a vyučování. Praha : Portál, 1997.
- SINDELAROVÁ, B.: Předcházíme poruchám učení. Soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě. 1. vyd. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-85282-70-4
- STEELE, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, Ch.: Rámec pre kritické myslenie vo vyučovaní. Príručka I. Bratislava : Združenie Orava Pre demokraciu vo vzdelávaní, 1998.
- SZABOVÁ, M.: Cvičení pro rozvoj psychomotoriky. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-276-9
- ŠTECH, S.: Sociálně kulturní pojetí handicapu. In: Vágnerová, M. et al: Psychologie handicapu. Praha : Karolinum, 1999.
- TROCHTOVÁ, I. Rozvojový jazykový program pre rómske deti. Prešov : Rokus, 2002.
- URBANOVÁ, A., PROKŠA, M.: Vedomostná štruktúra žiakov – jej zdroje a spôsoby zisťovania. In: Technológia vzdelávania, roč. 9, 8/2001, s. 4-7.
- VÁGNEROVÁ, M.: Kognitívni a sociální psychologie žáka základní školy. Praha : Karolinum, 2001.
- VALACHOVÁ, D., ZELINA, M.: Metódy edukácie Rómov. In: Edukácia rómskych detí v európskom kontexte. Bratislava : ŠPÚ, 2002. vonku
- VAŠEK, Š.: Špeciálnopedagogická diagnostika. Bratislava : SPN, 1991. ISBN 80-08-00396-0
- ZÁPOTOČNÁ, O.: Rozvoj počiatkovej literárnej gramotnosti. In: Kolláriková, Z., Pupala, B.(eds): Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a elementárna pedagogika. Praha : Portál, 2001.
- ZÁPOTOČNÁ, O.: Súčasný teoretický reflexie čítania a gramotnosti a ich odraz vo výskume a vzdelávaní. In: Pedagogická revue, marec – apríl 2002, roč. 54, s. 140-155.
- ZELINA, M.: Psychoanalýza rómskej jedinečnosti. In: Valachová, D. et al.: Vzdelávanie Rómov. Bratislava : SPN, 2002.

- ZELINA, M.: Výchova detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. In: Výchova a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Zborník. Prešov : PF UPJŠ, 1996.
- ZELINA, M.: Humanistické koncepcie výchovy. In: Humanizácia výchovy 1. Zborník priebežných výsledkov výskumnej úlohy „Humanizácia školstva“ GRANT VEGA 95/5195/146. Bratislava : Pedagogická fakulta UK, 1998, s. 7 – 16.
ISBN 80-88868-38-6
- ZELINKOVÁ, O.: Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci. Praha : Portál, 2001.
- ZELINKOVÁ, O.: Poruchy učení. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-7178-038-3

4. Výchovno-vzdelávací proces v tranzitívnej triede

4.1. Pozitívna atmosféra v triede

Aby sa človek stal adaptovanou a šťastnou osobnosťou, potrebuje, aby sa v sociálnom prostredí, v ktorom sa nachádza, a kde prichádza do interakcií s inými ľuďmi, cítil dobre. Cítíme sa dobre vtedy, ak sme presvedčení, že niekam patríme a máme svoje miesto. Uspokojenie potreby „patrit“ následne vedie k prispievaniu, lojalite a zodpovednosti. Týmto všetkým potom smerujeme k sebaaktualizácii ako najvyššiemu stupienku rozvoja osobnosti.

Primárnou sociálnou skupinou je pre každého zvyčajne rodina, ktorá mu sprostredkúva primárny vplyv kultúry, učí ho orientovať sa vo svete symbolov, zvykov, hodnôt. Z histórie Rómov vieme, že tradičná rómska rodina prijímala dieťa ako dar, pre rodičov bolo požehnaním a žena, ktorá nemala viac detí, bola rómskou komunitou považovaná za menejcennú (Říčan, 1998; Liégeois, 1995). Pre zdravý vývin dieťaťa je však dôležité aj presadenie sa v rodine, získanie záujmu zo strany rodičov a súrodencov, možnosť zapájať sa do rozhodovania, schopnosť napĺňať a regulovať svoje potreby a žiadosti.

Žiak si v triede, v skupine rovesníkov, pod vedením učiteľa, osvojuje a prehľbuje sociálne skúsenosti s inými ľuďmi, na základe ktorých potom realizuje svoje interakcie a rozvíja sociálne zručnosti.

Ak sa proces socializácie v prostredí školy nerealizuje pozitívne, z rómskeho dieťaťa sa stáva outsider skupiny, vzápätí sa dostáva na okraj i kvôli vzdelávacím výsledkom, a tak sa snaží kompenzovať novovzniknutý pocit menejcennosti nevhodným správaním s cieľom dať o sebe vedieť.

Aby sme sa tomu vyhli, **vo výchovno-vzdelávacej praxi je dôležité zamerať pozornosť na budovanie pozitívnej sociálnej atmosféry v triede** a na optimalizáciu interakcie učiteľ – žiak. Inštitucionalizovaná socializácia rómskych detí je totiž v našich (i európskych) kultúrno-spoločenských podmienkach problematická, a to nielen z hľadiska etnicko-kultúrnych odlišností v hodnotovej orientácii a tradíciách v rodinnom živote, z hľadiska sociálno-ekonomického postavenia v spoločnosti, ale aj z pohľadu nájdania si svojho miesta v rovesníckej skupine školskej triedy. Žiak na to, aby bol motivovaný k školskej práci, ako sme uviedli v časti 3.1., musí mať napĺňanú potrebu bezpečia a spolupatričnosti v prostredí školy a triedy. Cieľom tranzitívnej triedy je integrovať žiakov do triedy bežnej základnej školy tak, aby v nej mali svoje miesto, cítili sa v nej dobre, dokázali nadväzovať a udržiavať vzťahy s ostatnými spolužiakmi a spoločne vytvorili interkultúrne spoločenstvo, v ktorom sa každý žiak cíti dobre.

Integrované triedy vychádzajú z prístupu zameraného na žiaka a jeho základného predpokladu, podľa ktorého má človek nesmierne zdroje na seba porozumenie, zmenu sebaobrazu, postojov a sebariadiaceho správania, pričom tieto zdroje môžu byť uvoľnené, ak sa im poskytne určitá atmosféra usmerňujúcich psychologických postojov; túto klímu podporujúcu rast tvoria tri podmienky vo vzťahu – kongruencia, nepodmienené pozitívne prijatie a empatické porozumenie (Brodleyová, 1986, In: Sollárová, 2005).

V intenciách tohto predpokladu sa **v triede zameranej na žiaka** uplatňujú nasledujúce princípy:

- **Žiaci majú viac spoločných ako odlišných vlastností, bez ohľadu na ich schopnosti.**
- **Potenciál žiaka sa najlepšie rozvíja v prostredí, ktoré zohľadňuje jeho individuálne potreby a poskytuje mu nepodmienené prijatie.**
- **Dieťa je súčasťou rodiny a komunity, ktorá je zaangažovaná v procese výchovy a vzdelávania.**

Trieda zameraná na žiaka môže existovať iba vo vysoko humánnom prostredí školy ako systému. Proces humanizácie školy preferuje vytváranie priestoru na rozvoj vlastných záujmov, požiadaviek a potrieb žiakov s cieľom využiť ich v prospech celku na úkor verbálneho intelektualizmu a encyklopedizmu (Gajdošová, 2002).

Zároveň, podľa Zelinu (1993), predstavuje stratégie a metódy, ktoré akcentujú ľudskú, vzťahovú stránku interakcie vo výchovnom procese. Humanistická škola je postavená na uprednostnení výchovy pred vzdelávaním, čo znamená, **že pre učiteľov nie je dôležitá iba výkonová stránka žiakov, ale významné je rozvíjať osobnostnú a sociálnu stránku žiakov**. Potom prestane platiť už známa veta „sme vzdelaní, ale zlí“. Interakcia je vysoko ľudská, až potom profesionálna, berie ohľad na práva detí a ľudské práva, rozvíja základné sociálne kompetencie detí, ku ktorým väčšina odborníkov zaraďuje kooperáciu, asertivitu, zodpovednosť, empatiu a sebakontrolu.

Princípy humanistickej výchovy a vzdelávania podľa Zelinu (2000):

- vychovávateľ – učiteľ dôveruje žiakom a necháva ich robiť vlastné rozhodnutia,
- učiteľ žiakov povzbudzuje, rozumie im a je empatický,
- učiteľ podporuje metódy využívajúce vlastné objavovanie žiakov a sledovanie vlastných pocitov, postojov prostredníctvom metód sociálno-psychologického výcviku, skupinových stretnutí, tréningov senzitivity,
- učiteľ rozvíja tvorivosť, zadáva tvorivé úlohy a cvičenia a rozvíja tak poznávaciu aj emocionálnu sféru osobnosti.

Vychádzajúc z vyššie uvedených princípov identifikujeme **potreby žiakov v intenciách humanistickej výchovy a vzdelávania**:

- **všetci žiaci sa môžu určité veci naučiť, ale nie rovnakým spôsobom a v rovnakom čase** (našou úlohou je zvoliť stratégiu, ktorá žiakov osloví tam, kde práve sú, skôr ako na mieste, kde by sme ich chceli mať);
- **všetci žiaci potrebujú dospelých, ktorým by na nich záležalo**, ale nie všetkým žiakom je takáto starostlivosť poskytnutá (učitelia sú povinní priblížiť sa všetkým žiakom, poskytnúť im „pevný bod“);
- **všetci žiaci potrebujú vedieť rozmýšľať, nielen riešiť príklady** alebo konštatovať fakty, a cítiť zodpovednosť za svoje rozhodnutia a svoje výsledky (zodpovednosť za učenie dieťaťa nemôže preberať učiteľ a rodič).

Humanistická výchova a vzdelávanie majú jasne stanovené ciele, ktoré dosahujú dôrazom na aplikáciu sociálneho učenia v pedagogickej praxi.

V najširšom chápaní je termín sociálne učenie súhrnným označením pre situácie, kedy učenie človeka prebieha pod vplyvom sociálnych faktorov. V užšom chápaní predstavuje sociálne učenie proces, v ktorom sa človek socializuje a v jeho priebehu získava nové spôsoby sociálneho správania, nové sociálne role (Helus, 1967). Sociálne učenie sa chápe ako modifikácia správania v dôsledku pôsobenia prostriedkov sociálneho učenia, ktorými sú: odmena, trest, súhlas a nesúhlas so sociálnym správaním.

Výsledkom sociálneho učenia je sociálna kompetencia, ktorú Kollárik (1993) definuje ako všeobecnú schopnosť jednotlivca úspešne a efektívne interagovať so sociálnym prostredím. Prejavuje sa najmä v efektívnom riešení sociálnych situácií, správaní sa v konkrétnych podmienkach. Zahŕňa schopnosť pochopiť nielen situáciu, ale aj žiakove situácie, potreby, záujmy a s ohľadom na to situáciu riešiť komplexne.

Sociálna kompetencia veľmi úzko súvisí so zrelosťou osobnosti, presnejšie povedané s jej sociálnou zrelosťou. Je to dimenzia osobnosti, ktorá v sebe zahŕňa také osobnostné vlastnosti, ktoré umožňujú jej celistvé pôsobenie v interakcii. Je globálnym ukazovateľom toho, ako je jednotlivec spôsobilý vstupovať do sociálnej interakcie a riešiť sociálne situácie (Kollárik, 1993).

Za jednu z **klúčových možností budovania pozitívnej sociálnej atmosféry v tranzitívnej triede** odporúčame využívať **ranné stretnutia** (pozri bližšie metódy učenia a vyučovania, časť 1.3.1.).

Návrh konkrétnych aktivít ponúkame v prílohách 6 a 7.

4.2. Aktívne vyučovanie

Predkladaná stratégia zdôvodňuje opodstatnenosť aktívneho vyučovania v tranzitívnej triede. Uvádzame model časovej postupnosti jednotlivých krokov (fáz), ktorými žiaci prechádzajú pred učením, v jeho priebehu a po učení. V každej z troch fáz dochádza k významným špecifickým aktivitám zo strany žiaka, ktoré ovplyvňujú celkový proces učenia žiaka a zaručujú efektívne osvojenie si učiva (Petrasová, 2003).

Prvá fáza

V počiatočnej fáze sa uskutočňuje niekoľko dôležitých kognitívnych činností. **Žiak si aktívne vybavuje vedomosti, ktoré o danej téme má.** Tým je nútený preskúmať svoju vedomostnú bázu, uvažovať samostatne o téme, ktorú neskôr podrobne preskúma. Uvedomuje si, na akej úrovni pozná predloženú tému a z doterajších vedomostí si vytvára základ individuálnych vedomostí, ku ktorým bude pridávať ďalšie. Tak sú nové informácie prijímané a chápané v kontexte, nie náhodne, čím je vytvorený predpoklad na ich hlbšie pochopenie, zvnútornenie a dlhodobé, trvalé uchovanie. Informácia, ktorá je prezentovaná bez kontextu, alebo informácia, ktorú žiak nevie spojiť s už osvojenými poznatkami, sa rýchlo vytratí z pamäti. Proces učenia je procesom spájania nového s už poznaným. **Tým, že umožníme žiakovi rekonštrukciu predchádzajúcich vedomostí a názorov, položíme široké základy, ktoré umožnia lepšie porozumenie a trvalejšie zapamätanie nových informácií.** Navyše, pri tomto spôsobe práce si žiak uvedomí mnohé nejasnosti, nedorozumenia a môže si prípadne opraviť chybné vedomosti a názory, ktoré by sa iným spôsobom nemuseli dostať na povrch.

Už pri vstupe žiaka do školy je potrebné si uvedomiť, že prichádza nie ako *tabula rasa*, ani nie ako prázdna nádoba, ktorú má škola naplniť štandardne namixovanou zmesou, ale že si prináša svoje detské predstavy a detské interpretácie pojmov, vzťahov. Z pohľadu školy a učiteľov ide o detské koncepcie, ktoré vznikali náhodne, nesystematicky a nevedecky. Škola obvykle reaguje jedným z troch spôsobov:

- najčastejšie o nich vôbec neuvažuje, nepočíta s nimi;
- občas ich zaregistruje, ale ich podceňuje;
- vie o nich, ale ignoruje ich, nič s nimi neurobí, čo je asi najriskantnejšie.

Žiak, ktorý má svoje predstavy o pojmoch, veciach, javoch skôr, než ich škola začne spresňovať, má z odborného pohľadu svoje poňatie veľmi nezrelé, naivné, primitívne. Preto špecialisti v týchto prípadoch používajú označenie **prekoncepce** (alebo tiež detské naivné teórie, žiakovo poňatie učiva, chybné koncepcie a pod.). Naznačujú tak časový aspekt (predchádza niečo dokonalejšie, predchádza koncepciu), ako aj určitú nedokonalosť detskej koncepcie.

Ďalej je potrebné, aby sa v tejto fáze zaktivizovali všetky kognitívne procesy. Ak sa má uskutočniť zmysluplné učenie a kritické chápanie vedúce k trvalejším vedomostiam, je potrebná aktivita učiaceho sa. **Predpokladom, aby žiak porozumel prezentované informácie a vedel ich v budúcnosti využívať, je jeho aktívne zapojenie sa do procesu učenia.** Musí samostatne premýšľať, používať svoj vlastný jazyk na vyjadrenie vlastných myšlienok. Týmto spôsobom sa individuálne vedomosti dostávajú na uvedomovanú rovinu a aktivizujú sa „schémy“, čiže doterajšie myšlienkové konštrukty žiaka o danej téme.

Druhá fáza

V tejto etape sa žiak dostáva do kontaktu s novými informáciami alebo myšlienkami, ktoré spája s vlastnou štruktúrou vedomostí, aby výsledok dával nový, presnejší zmysel. Žiak pod vedením učiteľa získava nové poznatky o pojmoch a vzťahoch medzi nimi, vytvára si postoje k učivu.

V tejto fáze učebného procesu má učiteľ na učenie sa žiaka najmenší vplyv. **Žiak v tejto fáze musí byť aktívny sám od seba.** Zo strany učiteľa je potrebné použiť také postupy, ktoré by udržali pozornosť a uvedomené prijímanie a analýzu nových informácií.

Tradičná škola predkladá žiakovi výsledky učenia, ale málokedy sa zameriava na proces ich získavania. Práve v tejto fáze by mal učiteľ aplikovať také postupy a techniky, ktoré by žiakovi ukazovali, akým spôsobom sa má učiť, brať na seba zodpovednosť za vlastné učenie a ako sa môže učiť aj bez jeho priamej asistencie.

Žiak v tejto fáze sleduje svoje procesy porozumenia, používa nové informácie a dopĺňa ich do pamäťových schém. Nový poznatok, nový pojem, nová predstava žiaka sa jednoducho nepreberá, ale musí sa, obrazne povedané, v hlave žiaka utvoriť. Zámerne spája nové informácie s už poznanými.

Aby došlo k zmene predstavy a koncepcie žiaka, musia byť splnené nasledujúce podmienky:

1. **Nespokojnosť.** Žiak vymení jednu predstavu za druhú, až keď má dôvod byť so starou nespokojný. Príčinou nespokojnosti je získanie nových poznatkov a skúseností.
2. **Zrozumiteľnosť.** Aby žiak zahrnul novú predstavu do predchádzajúcich predstáv a koncepcií, musí byť pre neho zrozumiteľná. Musí ju vnímať ako vnútorne konzistentnú, musí si vedieť vytvoriť zrozumiteľný obraz.
3. **Prijateľnosť.** Nová predstava musí byť v súlade so žiakovými predstavami o svete, musí ju prijať ako pravdivú.
4. **Prospešnosť, užitočnosť.** Aby žiak novú predstavu prijal, musí ju pokladať za užitočnú (Held, Pupala, 1995).

Dôležité je, aby si žiak neustále uvedomoval, či a ako rozumie novej informácii a ako to súvisí s tým, čo už vie, aby sa vracal k miestam, ktoré mu nie sú celkom jasné, a pokúsil sa ich trebárs s pomocou učiteľa alebo ostatných spolužiakov pochopiť. Pokiaľ k tomu nebude vedený, nebude sa zaoberať nejasnosťami, čo zákonite bude viesť k tomu, že mnohým informáciám dostatočne neporozumie.

Podľa J. Čápa a J. Mareša (2001) je nevyhnutné zo strany učiteľa brať do úvahy skutočnosť, že niekedy žiak svoje názory na svet nerád mení, a preto sa stáva, že aj pri uplatnení efektívnych postupov zo strany učiteľa nie vždy prijme za svoje odborne správne, vedecké poňatie učiva. V takomto prípade žiak vytvára s novým učivom určitú symbiózu, v ktorej je časť novovzniknutých vedomostí odborne správnych, časť školských vedomostí sa prepája s pôvodnými nedokonalými (tu si uvedomujeme dôležitosť fázy evokácie, v priebehu ktorej ich môže odhaliť a napraviť) a časť pôvodných žiakových predstáv zostáva nezmeneaná a narúša ďalšie učenie. Výsledkom býva žiakovo neúplné porozumenie, chybné pochopenie určitých pojmov a vzťahov, prehliadnutie dôležitých súvislostí alebo zvýraznenie nepodstatných znakov. **Pod vplyvom vyučovania vznikajú aj mylné pojmy, mylné predstavy žiakov.** Táto nesprávna, chybná koncepcia učiva sa tiež označuje ako **miskoncepcia učiva**.

Pri bežnom skúšaní sa na žiakovo chybné chápanie učiva často nepríde, pretože žiak formálne reprodukuje to, čo počul od učiteľa, alebo si prečítal. Obrat v žiakových miskoncepciách môže navodiť učiteľ, ktorý nielenže dokonale pozná učivo z odbornej stránky, ale je aj dobrý psychológ. Vie, že jediná cesta, ako mylnú predstavu, pojem, teóriu prekonať, je vybu-

dovanie, skonštruovanie novej. Vie identifikovať nedostatky žiaka, ktoré so sebou ťahá ako záťaž z predchádzajúcich tém, minulých rokov, vie podstatu zrozumiteľne vysvetliť, a ak zistí, že si žiak prestal veriť, dokáže ho povzbudiť a motivovať k ďalšej práci.

Tretia fáza

Počas tejto fázy by sa malo dosiahnuť niekoľko dôležitých výsledkov učenia. Žiak si upevňuje nové vedomosti a aktívne reštruktúruje svoje schémy porozumenia, aby zodpovedali nadobudnutým vedomostiam. **Až v tejto fáze si vlastne skutočne osvojuje učivo a vznikajú trvalé vedomosti.** Učenie je aktom zmeny, vzniká pri ňom niečo, čo je odlišné od predchádzajúceho. Povedané tiež slovami Fontanu (1997): „**Učenie je relatívne trvalá zmena v potencionálnom správaní jedinca v dôsledku individuálnej skúsenosti.**“ Jedným z cieľov tejto fázy je, aby sa žiak naučil vyjadrovať slovami myšlienky a informácie, s ktorými sa stretol, pretože žiak si najlepšie pamätá to, čomu rozumel pri použití vlastného významového rámca, čiže čo povedal vlastnými slovami. Porozumenie je trvalé, keď sa informácie dávajú do zmysluplného kontextového rámca, ktorý sa vytvára aktívnym prepracúvaním porozumenia do podoby osobného slovníka (Steele, Meredith, Temple, 1998).

Ďalším dôležitým výsledkom tejto etapy je, že **medzi žiakmi dochádza k výmene myšlienok, čím sa rozširuje ich slovná zásoba a prezentujú sa rôzne schémy porozumenia.**

4.3. Tvorivá dramatika v tranzitívnej triede

Vymedzením pojmu tvorivej dramatiky sa zaoberali viacerí autori. J. Valenta (1999) hovorí o tvorivej dramatike ako o systéme osobnostného a sociálneho učenia, v ktorom sa navodzujú špecifické situácie, prostredníctvom ktorých sa oživujú procesy socializácie nie náhodne, ale plánovane učiteľom.

Nádvorníková (1993/94, s. 40) ju definuje ako „...systém premyslených, na seba naväzujúcich činností, cvičení a improvizácií, ktoré rozvíjajú vnímavosť, citlivosť, fantáziu detí, vedú k zlepšeniu komunikácie a sociálnych vzťahov.“

Machková (1990/91, s. 8) charakterizovala tvorivú dramatiku ako „...učenie na základe vlastnej skúsenosti, tzv. zážitkové učenie, kde sa kladie dôraz skôr na participáciu (účasť) ako na produkt (výsledok)“.

Obsahom dramatickej výchovy (tvorivej dramatiky) je osobnostný a sociálny vývin dieťaťa.

V prvej fáze ide o poznávanie seba samého. V hrách a cvičeniach žiaci odstraňujú svoje zábrany ako je strach či tréma. Snažia sa čo najviac objavovať seba, okolitý svet, učia sa prijímať pocity druhých. Rozvíjajú svoju obrazotvornosť, tvorivosť, pohybové schopnosti, rytmické cítenie a schopnosť plynulého zrozumiteľného vyjadrovania.

Ťažisko druhej fázy tvorí schopnosť verbálnej i neverbálnej komunikácie. Dôležité je formovanie skupiny, prehľbovanie dôvery a vzájomnej spolupráce medzi jej členmi. Dieťa sa učí orientovať v situáciách bežného života, ale i v takých, s ktorými sa doteraz nestretlo, snaží sa slobodne a zodpovedne rozhodovať.

4.3.1. Obsah tvorivej dramatiky

Z aspektu cieľovej skupiny (žiaci v tranzitívnej triede) odporúčame dramatické činnosti ako **doplnkové alternatívne prístupy, ktoré sa uplatňujú ako vyučovacia metóda v jednotlivých predmetov (pozri nižšie – Príklady realizácie tvorivej dramatiky v tranzitívnej triede) alebo ako príležitostné prvky vo vyučovaní (príloha 8).**

V úvodných dramatických aktivitách využívame:

- a) hry na rozohriatie – pred hrami, ktoré si vyžadujú väčšie sústredenie, ale i priebežne podľa situácie;
- b) hry na uvoľnenie – tieto hry vedú k celkovému uvoľneniu žiakov. Mali by prebiehať bez vonkajších rušivých vplyvov;
- c) hry na sústredenie – pri výbere týchto hier učiteľ vychádza z úrovne skupiny i jednotlivých žiakov a zo zamerania hier, ktoré budú následne zaradené.

Hry s pohybom

V dramatických hrách s pohybom nadväzujeme na získané návyky a zručnosti žiakov z telesnej výchovy v podobe vyjadrenia vnútornej dynamiky cez pohybový prejav. Pritom nepôjde o pohyb mechanický, ale o pohyb s určitým výrazom. Žiaci sú vždy v istej roli (predstavujú osobu, predmet...), majú priestor na sebvýjadrenie a získavanie skúseností (zážitkové učenie).

Hry na kontakt s partnerom

Túto skupinu tvoria hry, v ktorých si žiaci overujú možnosti nadväzovania kontaktov s partnerom predovšetkým pomocou neverbálnych prostriedkov komunikácie – pohybom, gestom, mimikou, ktoré posilňujú vzájomné vzťahy žiakov, rozvíjajú zmysel pre skupinové cítenie.

Učiteľ sleduje priebeh jednotlivých hier a ak sa žiakovi nedarí nadviazať kontakt s ostatnými, sám sa zapojí do hry a snaží sa usmerniť jej priebeh.

Hry s predmetom a s bábkou

Tieto hry evokujú predstavy a rozvíjajú fantáziu žiakov. Žiaci manipulujú s rôznymi predmetmi a podľa spôsobu, akým predmet uchopia, mu dávajú nový význam. Žiaci prostredníctvom bábok vstupujú do vzájomných kontaktov. Bábka pomáha pri nadväzovaní kontaktov so žiakom, má motivačný, výchovný a terapeutický význam.

S bábkami sa žiaci oboznamujú postupne. Odporúčame využiť postupy (okrem uvedených v prílohe 8) z knihy Dramatoterapia v liečebnej pedagogike – Bábková a maňušková hra/metódy a techniky práce s bábkou (pozri zoznam literatúry).

Improvizácia

Improvizáciu chápeme ako rozohranie námetu, ktorý žiaci samostatne riešia. Žiaci najprv improvizujú prostredníctvom hračiek, rôznych predmetov a bábok čím vstupujú do vzájomného dialógu. Na základe reakcií spoluhráča sa učí komunikovať a spolupracovať. Pri správnom usmerňovaní a vedení žiak postupne dokáže samostatne (za seba) improvizovať v rôznych situáciách.

Dramatizácia

Príprava dramatizácie nespočíva v nácviku dialógu, ale v spoločnom hľadaní pohybového a verbálneho stvárnenia predlohy. Učiteľ žiakov oboznámi s literárnou predlohou, opakovaním si overí, či si obsah predlohy osvojili.

Postup pri dramatizácii:

- a) Žiaci hrajú danú úlohu – postavu alebo situáciu – súčasne, pričom hľadajú primeraný pohyb na vyjadrenie vnútornej dynamiky postavy alebo situácie.
- b) Postavu alebo situáciu hrá každý žiak individuálne, až kým sa nevymení celá skupina.
- c) Každý žiak hrá postavu, ktorú si vybral. Ak má o tú istú rolu záujem viacero žiakov, využijeme alternáciu postáv.

Rečový prejav vychádza z pohybového vyjadrenia postavy alebo situácie. Nepôjde o to, či žiak povedal vetu z predlohy, ale nakoľko vie svojim jednaním presvedčiť, že je danou postavou z príbehu. Učiteľ hľadá pre každého žiaka uplatnenie (možnosť hudobného doprovodu, vytvorenia živej kulisy...).

Dramatická hra

Dramatická hra sa môže realizovať:

1. **Ako samostatný subjekt**, ktorý umožňuje slobodu rozhodovania a prekonávania pasivity a nedôvery v seba. Buduje svet predstáv a fantázie v súvislosti s vyjadrením týchto pocitov. Sleduje možnosti identifikácie s rolou alebo sebou samým v nečakanej situácii. Nastoľuje komunikáciu a kooperáciu vrcholiacu v tvorivom dialógu.
2. **Ako metóda orientujúca sa na obsah učiva** vyučovacích predmetov a sledujúca cieľ mimo dramatickej výchovy. Integruje vedomosti a skúsenosti žiakov, zameriava sa na osvojovanie konkrétnych faktov a pracuje s nimi v súvislostiach, dáva žiakom možnosť prispieť vlastným podielom k reálnym a daným faktom.

4.3.2. Druhy dramatických hier

Situačné hry

Žiaci jednáajú sami za seba v navodenej situácii. Často to bývajú situácie, s ktorými sa stretávajú v bežnom živote. Majú teda možnosť pripraviť sa na ne, dôkladne premyslieť svoje konanie a v prípade opakovania deja korigovať chybné rozhodnutia.

Situačné hry delíme na:

- a) hry modelujúce situáciu, v ktorej sa uskutočňujú určité nekonfliktné vzťahy. Počas takejto hry sa vzťah medzi ľuďmi alebo javmi nielen napodobňuje, ale skutočne rozvíja a buduje. Tento typ hier sa označuje ako improvizácia bez dramatického deja alebo sa používa pojem situačná hra bez konfliktu;
- b) hry modelujúce situáciu, v ktorej sa uskutočňujú vzťahy konfliktnej povahy. Improvizácie s dramatickým dejom alebo situačné hry s konfliktom rozvíjajú dramatickosť situácie a smerujú k navodeniu jednania riešiaceho určitý problém.

Rolová hra

Rolová hra je podľa J. Valentu (1999) základná, špecifická metóda dramatickej výchovy. Rolu možno definovať ako učebnú úlohu vyžadujúcu od žiaka vonkajšie zobrazenie určitého javu (vyjadrené správaním a konaním), ktorý sa prakticky vždy nachádza v určitej situácii založenej na vnútornej predstave a prežívaní tohto javu a tejto situácie.

Metóda založená na hraní rolí aktivizuje komplexnú skúsenosť žiaka, ktorý preberá určitú sociálnu rolu a na základe svojich skúseností sa snaží vytvoriť najtypickejšie správanie danej postavy. Veľmi dôležitá je výmena rolí, lebo žiaci si tak majú možnosť vyskúšať rolu svojho spoluhráča a lepšie pochopia jeho reakcie. Pri hraní rolí sa učenie dostáva k žiakovi cestou získavania skúseností, čo je typické práve pre dramatickú výchovu.

Charakterizácia

Charakterizácia je vyvrcholením predchádzajúcich metód. Podstatné je vcítenie sa do skutočnej osoby s určitými charakterovými rysmi, názormi a problémami a ich vnútorné porozumenie. Táto metóda vyžaduje rozvinutú schopnosť vcítenia sa a smeruje už k divadelnému prejavu.

Etuda

Pojmom etuda býva označovaná čiastočne fixovaná dramatická hra, teda hra, ktorá síce vznikla improvizovaním, ale následne bola čiastočne ustálená, takže ju možno viac-menej zreprodukovať alebo predviesť prípadným divákom s menšími obmenami (Koťátková a kol., 1998).

Interpretácia

Interpretácia ako ďalšia metóda tvorivej dramatiky znamená reprodukciu, prednes hotovej, záväznej predlohy.

V dramatickom alebo v inom umení môžeme v súvislosti s interpretáciou hovoriť o sprostredkovaní umeleckého diela, o jeho predvádzaní, dôraz však kladieme na proces tvorivej činnosti a nie na konečný produkt (vystúpenie žiakov).

4.3.3. Osobnosť učiteľa a dramatický proces

Pri realizácii tvorivej dramatiky hrá významnú úlohu učiteľ. Vstupom do dramatického procesu sa stáva jeho súčasťou, spoluhráčom žiakov, partnerom, prežíva a poznáva, monitoruje a podporuje. Učiteľ tvorivej dramatiky žiaka usmerňuje pri nadväzovaní sociálnych kontaktov.

K základným požiadavkám kladeným na osobnosť učiteľa patrí schopnosť komunikovať s ľuďmi, mať k ľuďom pozitívny vzťah, vedieť vytvárať priateľskú atmosféru, odborná pripravenosť, zmysel pre imagináciu a tvorivosť.

Dobrý učiteľ prejavuje pedagogický takt v reakcii na vzniknutú situáciu, čo súvisí s pedagogickou expresiou a tvorivosťou.

Ďalšou prednosťou učiteľa tvorivej dramatiky je citlivosť, empatia - schopnosť vcítiť sa do pocitov druhého, čo mu napomáha vytvárať správnu výchovnú klímu. **Atmosféra dôvery a porozumenia, partnerský prístup k žiakovi pôsobí priaznivo na motiváciu k činnosti a na kvalitu výkonu.**

Predpoklady učiteľa pre vlastnú dramatickú prácu:

- osvojiť si didaktické zásady, metódy a techniky dramatickej práce,
- plánovať hodinu dramatickej výchovy, tvorivo reagovať a podnecovať nové situácie,
- byť schopný reflexie,
- rozvíjať svoje skúsenosti z tvorivej dramatiky,
- akceptovať aktuálne potreby žiakov,
- využívať široké spektrum dramatických metód a prostriedkov.

Osobnosť učiteľa plne vystihujú slová M. Zelinu (1993, s. 22), ktorý píše: „... profesionalitou učiteľa je milovať každé dieťa, povzbudzovať ho, veriť mu, umožniť mu rozvíjať sa ako jedinečnej bytosti a pritom sa pokúsiť tvorivo spájať požiadavku súčasnej školy s humanistickým prístupom k výchove a vzdelávaniu.“

Príklady realizácie tvorivej dramatiky v tranzitívnej triede

Pri realizácii tvorivej dramatiky ako metódy vyučovania vychádzame z učebných osnov v tranzitívnej triede (pozri tiež prílohu 8).

V úvode vyučovacej hodiny zaraďujeme hry na rozohriatie, na koncentráciu, kontakt a uvoľnenie.

Hlavná časť nadväzuje na úvod a je zameraná na splnenie cieľov jednotlivých predmetov v tranzitívnej triede.

V závere vyučovacej hodiny si žiaci prostredníctvom hier upevňujú poznatky.

Prvouka

Tematický celok: Starostlivosť o zdravie

Cieľ: Poznať predmety dennej potreby – ich význam a využitie.

Realizácia:

V úvode sme sa so žiakmi začali rozprávať o osobnej hygiene. Hovorili sme o tom, čo všetko robia, keď ráno vstanú. Žiaci pantomímou napodobňovali umývanie, česanie, čistenie zubov. Hovorili sme o mliečnych a trvalých zuboch, o hygiene úst a o možných následkoch jej nedodržania.

Zahráli sme sa krátku etudu na „Zuby“ a „U zubára“.

So žiakmi sme si posadali na koberec vedľa seba a zaradili sme sa ako „zuby“. Na čo nám slúžia zuby? Ako sa máme o ne starať, aby sa nám nepokazili? Potom sa žiaci v krátkej improvizácii vžili do roly čistých a znečistených zubov.

Rozprávali sme sa o zubnej kefke, paste na zuby a o ďalších predmetoch dennej potreby a hygieny. Žiaci charakterizovali jednotlivé činnosti a z pomôcok vyberali tie, ktoré k týmto činnostiam potrebujú.

V závere žiaci predvádzali jednotlivé činnosti (umývanie zubov, česanie sa) a ostatní hádali, o akú činnosť ide.

Diskusia – Ako sa cítili žiaci počas jednotlivých aktivít? Ktorú z nich robia najradšej?

Matematika

Tematický celok: Porovnávanie a triedenie

Cieľ: Utvárať súbory na základe vymedzených vlastností.

Pomôcky: Stavebnice rôznej farby, farebné vrecia, materiál z triedy podľa voľby žiakov.

Realizácia:

V úvodnej časti sme uskutočňovali improvizácie na základe rozprávky O troch drakoch, ktorí uniesli princeznú a nechceli ju pustiť dovtedy, kým ich nejaký odvážny rytier nenakrmí. Žiaci sa premenili na rytierov. Najprv sme sa rozprávali ako rytier vyzerá, čo má oblečené, na čom jazdí a pod. Žiaci napodobňovali chôdzu v kovovom brnení, jazdu na koni, šermovanie. Drakov predstavovali farebné vrecia a potravu pre drakov stavebnice rôznej farby. Úlohou žiakov bolo naplniť vrecia (drakov) stavebnicami príslušnej farby. Žiaci v úlohe rytierov navzájom spolupracovali, radili sa, a keď sa už minuli všetky diely stavebníc, rozhodli sa „kŕmiť“ draka aj inými farebnými predmetmi z triedy. Na záver hry rytieri vyslobodili princeznú a spolu zhodnotili, ktorý drak bol najlepšie nakrmený. Vyradzovali sme predmety, ktoré boli inej než určenej farby. Žiaci zdôvodňovali, prečo tam dané predmety nepatria. V závere žiaci prejavili záujem hrať sa na drakov a princezné - ukazovali ako drak lieta, ako chodí princezná a pod.

Záver – Kreslenie dojmov z rozprávky.

Diskusia: Ako sa žiaci cítili v úlohe rytierov? Ako sa im darilo pri naplňovaní vriec?

Telesná výchova

Tematický celok: Skok

Cieľ: Zvládnuť výskok k zavesenému predmetu.

Pomôcky: Krepový papier, košíky, makety ovocia a zeleniny.

Realizácia:

Žiaci sa rozohrali hrou na žabky. Skákali voľne v priestore triedy a na dohovorený signál (tlesknutie dlaní) znehybneli, aby sa ukryli pred bocianom.

Potom sme žiakom porozprávali príbeh Škriatok Bukva. Škriatok žil v lese spolu so zvieratkami. Pred zimou zvieratká oberali ovocie a zeleninu do košíkov, všetko čo nazbierali triedili podľa farieb. Škriatok im však ovocie a zeleninu zobral a ukryl si ju na strome. Zvieratká sa dohodli, že si všetko zoberú späť.

Žiaci sa premenili na rôzne zvieratká. Každý povedal na aké zvieratko sa premenil a napodobnil ho niečím, čo je preň charakteristické. Žaby skákali, vtáky mávali krídelkami a pod. Strom predstavovala drevená tyč upevnená pod stropom. Ovocie bolo popriväzované na pásikoch krepového papiera v rôznej výške. Žiaci vyskakovali a strhávali makety ovocia a zeleniny a ukladali ich do košíkov. Navzájom si radili a pomáhali pri „zbere“ vyššie zavesených makiet ovocia a zeleniny. V závere žiaci porozprávali, čím sa jednotlivé zvieratká živía a určovali ich farbu.

Relaxácia a reflexie žiakov – Ako sa cítili v úlohe zvierat.

Hudobná výchova

Ceľ: Zvoliť vhodný pohyb a hudobný nástroj na vyjadrenie jednotlivých ročných období.

Tematický celok: Inštrumentárna hra

Pomôcky: Detské hudobné nástroje (Orffovo inštrumentárium), symboly k príslušným sviatkom a oblečenia k ročnému počasiu.

Realizácia:

Žiakov sme motivovali krátkym príbehom o víle, ktorej sa pomiešali kľúče od dverí Jar, Leto, Jeseň, Zima. Pokračovali sme hrou „Odomykanie dverí“ – odomkli sme kľúčom dvere Jar. Žiaci hovorili slová, ktoré sa spájajú s ročným obdobím (hra na asociácie). Vybrali sme si päť najvýstižnejších symbolov a nakreslili ich na tabuľu. Takto sme si odomkli dvere do každého ďalšieho obdobia. Aktivitu pokračovali hlavnou časťou, hrou „Ročné obdobia“ – žiaci reagovali podľa toho, ktoré dvere sme otvorili. Mali za úlohu vybrať si jeden symbol na neverbálne stvárnenie danej situácie. Pri ďalšej úlohe si vybrali hudobný nástroj, ktorý reprezentoval jedno ročné obdobie. (Žiaci si vybrali nasledovne: Jar - zvonkohra, Leto - ozvučené drierka, Jeseň - bubon, Zima - zvončeky.)

Obmena: Žiaci reagovali na melódiu a stvárňovali ročné obdobie bez rekvizít. Na melódiu zimy reagovali stavaním snehuliaka, guľovačkou. Leto vyjadrovali napodobnením kúpania, hier s kamarátmi, jeseň púšťaním šarkanov, napodobnením vetra, dažďa a pod. V hre „Hádaj“ žiaci hádali, ktoré ročné obdobie napodobňuje ich kamarát.

Záverom si žiaci vypočuli úryvky skladieb od Vivaldiho Ročné obdobia – Jar, Leto, Jeseň, Zima.

Reflexie žiakov – Ako sa cítili v modelových situáciách, ktoré ročné obdobie majú najradšej, ako na nich pôsobila hudba...

Prvouka

Cieľ: Na základe pozorovania a praktickej skúsenosti vnímať les ako dôležitú súčasť prírody a životného prostredia.

Obsah: Mám svoj strom.

Pomôcky: Nádobu so zeminou, drevené kocky, špajdle, listy, špáradlá.

Realizácia:

Žiaci sa postavili okolo nádoby so zeminou. Vysvetlili sme si, že na planéte Zem existuje pevnina, ktorá nám poskytuje priestor na život. Na koberci sme si postavili domy, cesty. Použili sme na to drevené kocky. Potom žiaci zasadili stromy. Ľudí vytvorili z narezaných špajdlí. Pozreli sme sa, v akom prostredí človek žije.

Potom sme sa zahrli hru na stromy. Žiaci sa snažili stvárniť svoju rolu pohybom tela: „Si semienko stromu, zapúšťaš do zeme korene, čím hlbšie ich zapustíš, tým pevnejšie budeš stáť. Pohybom alebo výrazom tváre daj najavo, vyrastáš z pôdy bohatej na živiny, alebo či v nej chýbajú“.

„Si strom. Rozhodni sa, či budeš štíhly, vysoký, mohutný, majestátny, široký, nízky, listnatý, okrasný alebo ovocný. Si taký strom, aký si chcel byť. Cítiš sa dobre? Svieta na teba slnko. Začína pršať, padá jedna kvapka za druhou, potrebuješ ich pre život. Ako ich prijímaš? Z dažďa sa stáva lejak. Kvapky na teba prudko padajú, chcú ťa stlačiť k zemi. S dažďom prichádza aj silný vietor, ohýba ťa, aj by ťa chcel zlomiť. Rozhodni sa, či si dost silný a odoláš“.

„Búrka prešla. Zmeníš sa na list stromu, rastieš, padáš, vznášaš sa, točíš sa v povetrí, hráš sa s ostatnými listami.“

V záverečnej aktivite žiaci ležali na koberci zo zatvorenými očami: „Je nám príjemne. Predstavujeme si, že sme strom, ktorý sa stotožňuje s našimi vlastnosťami – je vysoký, nízky, štíhly, riedky, košatý, s korunou, bez koruny, listnatý, ihličnatý, v lese, v parku a pod. Ak vieš aký strom si, zober si farbičky a nakresli jeho podobu na papier“.

Ako trvalejšia pomôcka v triede môže byť strom - maketa. Pripevníme naň hniezda, škatule s otvorom a do nich vkladáme makety živočíchov, ktoré ich obývajú.

Diskusia: Aké to bolo, byť stromom? Kedy to bolo príjemné? Kedy nie a prečo?

4.4. Interaktívne vyučovacie metódy v multietnickom prostredí

Interaktívne vyučovacie metódy sú metódy, ktorými sa dosahuje aktívna interakcia medzi učiteľom a žiakmi. Vytvárajú atmosféru, ktorá podporuje diskusiu a možno ich charakterizovať takto:

- objasňujú podstatu určitých pojmov a myšlienok z kooperatívnych aktivít,
- oboznamujú učiteľov s budovaním informačného a pedagogického systému,
- skúmajú podobné a rozdielne teórie a koncepcie toho istého pedagogického problému,
- realizujú situačné analýzy,
- prinášajú nové myšlienky a alternatívy.

Na výchovno-vzdelávací proces vplýva dynamika sociálneho rozvoja. Zvyšovanie úrovne pedagogických informácií, rýchlosť komunikácie a výmeny myšlienok si častejšie vyžaduje zodpovedať otázku „Ako a prečo sa to deje?“ ako „Čo je to?“ Prevládajúcou tendenciou je čo najširšie zovšeobecňovanie skutočnosti a uplatňovanie spôsobov interpretácie krátkymi znakovými formami.

Modelovanie a procesy kódovania pomôžu objasniť a sprístupniť poznávanie. Mimo-riadne dôležité je zdokonaľovať schopnosť rýchleho prenosu, pozitívnej zmeny a adekvátneho postoja k realite a systému pedagogických hodnôt.

Učitelia uprednostňujú využívanie interaktívnych metód, pretože:

- vidia a počujú všetko a všetkých
- nekladú len otázky, ale na ne aj odpovedajú,
- majú možnosť pracovať v malých a veľkých skupinách alebo individuálne,
- uvedomujú si, že to vedia robiť a robia to dobre,
- riešia praktické problémy a čas pracuje pre nich,
- poznávajú nové teoretické modely,
- aplikujú poznatky, ktoré sa naučili.

Pri používaní interaktívnych metód sa musia dodržiavať nasledujúce pravidlá:

- učiteľ musí každú stratégiu, ktorú chce použiť, dôkladne preskúmať;
- všetky základné a sprievodné inštrukcie musia byť stručné a jasné;
- v prípade potreby sa využíva trvalá spätná väzba a opravy.

Usporiadanie triedy na využívanie interaktívnych metód

Interaktívne metódy sa dajú efektívne využiť v prostredí s centrami učenia, ktoré reagujú na aktuálne záujmy a vzdelávacie potreby žiakov.

Usporiadanie centier učenia a základných pomôcok v nich by malo byť logické a žiaci by sa s nimi mali oboznamovať postupne, spájaním známych informácií a pomôcok s novými. V centrách učenia by sa to malo realizovať funkčným a zaujímavým spôsobom. Hlučné centrá by sa mali vytvoriť vedľa hlučných a tiché centrá vedľa tichých. Stavebnicové centrum by malo byť vedľa dramatického; prírodovedné centrum a centrum výtvarnej výchovy by mali byť v blízkosti umývadla s tečúcou vodou (ak je v triede), knižnice by mali byť vedľa centier písania a gramotnosti. Žiaci a učitelia by na seba mali dobre vidieť. Pri pohybe v triede by nemali mať žiadne prekážky.

Hlavnými centrami aktivít sú: centrum gramotnosti, písania, matematiky, prírodovedné centrum a centrum skladačiek / stavebníc.

4.4.1. Najčastejšie používané interaktívne metódy

Brainstorming

Osborn považuje brainstorming („burza nápadov“) za spôsob vedenia diskusie, počas ktorej sa skupina snaží vyriešiť špecifický problém. Na začiatku sa zozbierajú nápady všetkých členov skupiny. Neskôr sa kriticky analyzujú a posudzujú. Nevyhnutné je vytvoriť „kreatívny postoj“ k sebe a k novým objavným myšlienkam ostatných. Podmienkou efektívnosti žiakov v skupine je naučiť sa návrhy ostatných nikdy nekritizovať, navzájom sa povzbudzovať k slobodnému a otvorenému spájaniu a vyjadrovaniu svojich myšlienok, k uznávaniu a k rešpektovaniu myšlienok ostatných. Žiakov treba podporiť v ochote hovoriť otvorene o všetkých svojich neobvyklých náadoch. Čím viac ich bude, s tým väčšou pravdepodobnosťou sa vyskytnú aj mimoriadne dobré.

Príležitosti na praktické využitie brainstormingu:

- pri práci v centrách aktivít – malé skupiny;
- pri kooperatívnom učení – malá a veľká skupina (trieda);
- pri tematickom učení – malá a veľká skupina (trieda);

Metóda konkrétnej situácie. Metóda náhody

Metóda konkrétnej situácie sa využíva pri teoretickom riešení daného problému. Má dva ciele:

- teoreticky analyzovať problém,
- rozvíjať praktické zručnosti.

Štruktúra konkrétnej situácie je daná – vyplýva zo situácie, hľadaná – formuluje sa problém, ktorý treba vyriešiť a nájsť riešenie.

Metóda náhody sa využíva v neočakávanej situácii, ktorá si vyžaduje okamžité riešenie. Má rovnakú štruktúru ako metóda konkrétnej situácie.

Obidve metódy sú veľmi vhodné aj pri práci s rodičmi. Keď na rodičovskom združení učiteľ poverí rodičov vyriešením konkrétneho problému, pomôže to učiteľovi, rodičom aj deťom.

Rolové hry

Rolové hry sú jednou z najrozšírenejších interaktívnych vyučovacích metód. Každý žiak dostane scenár s rôznymi úlohami, ktoré treba zahrať. Okrem hlavných úloh sa môžu pridať aj vedľajšie. Nakoniec sa problém analyzuje.

Funkciou rolových hier je: aktívna účasť všetkých žiakov, aktívne počúvanie, proces učenia, využitie zručností a poznatkov v praxi.

Skúsenejšia skupina dostane za úlohu k určenému problému vytvoriť scenár, prideliť úlohy, zahrať a analyzovať problém a spôsoby jeho riešenia.

Práca v celej triede. Práca v malej skupine alebo vo dvojiciach

Práca v celej triede tradične prebieha formou monológu. Už vopred sa predpokladá pasivita zo strany žiaka. Pritom aj vysvetlenie môže pri vhodnom prístupe učiteľa stimulovať aktívne počúvanie, koncentráciu, uvažovanie o téme a vysvetľovanom obsahu.

Práca v malej skupine alebo vo dvojiciach

Táto stratégia je vhodná pre všetky ročníky základnej školy. Žiaci sú rozdelení do dvojíc a pozorne počúvajú vysvetlenie učiteľa. Po oznámení témy ju medzi sebou prediskutujú. Učiteľ si môže vypočuť názory niekoľkých dvojíc alebo všetkých žiakov.

Táto stratégia pomáha formovať vyjadrovanie, aktívne počúvanie, tvorbu nápadov a koncepcií vychádzajúcich z tvorby hypotéz a diskusií o nich, aj využitie nápadov.

Ďalšou verziou stratégie sú tzv. „hlučné skupiny“. Trieda sa rozdelí do podskupín (trojčlenných), diskutuje o položených otázkach a potom nasleduje diskusia vo veľkej skupine.

Práca vo dvojiciach sa môže použiť na brainstorming vo dvojiciach, zadeľovanie písomnej práce alebo ústnych prezentácií, hodnotenia atď.

Tímové učenie

Tímové učenie, tímová práca sú aktivity, ktoré sa uznávajú aj v skutočnom živote. Problém sa zvyčajne rieši spoločne po častiach, s využitím informácií z rôznych tematických oblastí. Pri príprave žiakov na plnohodnotný život v spoločnosti, môžu učitelia využívať tematické vyučovanie, pretože má mnoho spoločných črt so skutočným skúmaním. Okrem toho, tematické vyučovanie žiakov ako učiacich sa vedie k rôznym aktivitám: k tvorbe otázok, k organizácii skúmania, hľadaniu zdrojov, zhromažďovaniu informácií, usporadúvaniu, prezentácie a vysvetľovania výsledkov skúmania. To je spôsob, ktorým budú pracovať v tímoch (pozri prílohu 9).

Literatúra

- Alternatívna metodická príručka pre I. stupeň základnej školy. Žiar nad Hronom : Nadácia Škola dokorán, 2002. ISBN 80-89103-00-6
- Aplikovaný výskum vo výchove a vzdelávaní žiakov. Súčasné trendy. Žiar nad Hronom : Nadácia Škola dokorán, 2001. ISBN 80-968292-3-8
- BENEŠOVÁ, M., PAVLOVSKÁ M.: Dramatická výchova a detské divadlo. Bratislava : Metodické centrum. 2002. ISBN 80-8052-164-6.
- CANFIELD, J., WELSH, H. C.: Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáku. Praha : Portál, 1995.
- ČÁP, J., MAREŠ, J.: Psychologie pro učitele. Praha : Portál, 2001.
- FONTANA, D.: Psychologie ve školní praxi. Praha : Portál, 1997.
- GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G.: Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie. Bratislava : Príroda, 2002.
- GAJDOŠOVÁ, E.: Školský psychológ a jeho vstup do humanizácie našich škôl. Bratislava : Príroda, 1998.
- GIBBS, J.: A New Way of Learning and Being Together. Center Source Systems, LLC 2000.
- HELD, L., PUPALA, B.: Psychogenéza žiakovho poznania vo vyučovaní. Bratislava : Edičné stredisko Amos PaedF UK, 1995.
- HELUS, Z.: K základním problémům sociálního učení. In: Pedagogika, roč. 14, 1964, s. 566-581.
- Kol.: Kurs integrace dětí se speciálními potřebami. Praha : Portál, 1997.
- KOLLÁRIK, T.: Sociálna psychológia. Bratislava : SPN, 1993.
- KOŤÁTKOVÁ, S. a kol. Vybrané kapitoly z dramatické výchovy. Praha : Nakladatelství Univerzity Karlovy. 1998. ISBN 80-7184-756-9.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: Jak si navzájem lépe porozumíme. Praha : Návrat, 1997.
- LIÉGEOIS, J.P.: Rómovia, cigáni, kočovníci. Bratislava : Rada Európy, 1995
- MACHKOVÁ, E.: Tvořivá dramatika dnes. Predškolská výchova, 1990/91, roč. 45, č. 7, s. 7.
- MACHKOVÁ, E.: Zásobník dramatických hier. Metodika dramatické výchovy. Praha : Arta-ma. 1992.
- MAJZLANOVÁ, K.: Dramatoterapia v liečebnej pedagogike. Bratislava : IRIS, 2004. 2. vyd. ISBN 80-89018-65-3.
- MAJZLANOVÁ, K.: Tvorivá dramatika ako metóda rozvíjania plynulosti reči a komunikácie In: Paedagogica specialis, roč. 19. Bratislava : Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 1996, s. 67-71. ISBN 80-223-0985-0.
- MEREDITH, K., STEEL, J., TEMPLE, Ch.: Projekt Orava a projekt Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu. Bratislava : Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní, 1998.
- NÁDVORNÍKOVÁ, H.: Literatúra. In: Predškolská výchova, 1993/94, roč. 48, č. 1-2, s. 40. Pod č. 7/2 49 473.
- PAVLOVSKÁ, M., BENEŠOVÁ, M.: Dramatická výchova Bratislava : Metodické centrum. 2000.
- PAVLOVSKÁ, M.: Tvořivá dramatika – vyučovací předmět, metoda práce, pedagogický princip. In: Kovalčíková, I., Majzlanová, K., Pavlovská, M., Pelán, J.: Variácie podôb výchovnej dramatiky. Prešov: Lana, 2003. 1. vyd. ISBN 80-968312-8-3.
- PETRASOVÁ, A.: Využitie stratégie EUR ako prostriedku eliminácie funkčnej negramotnosti rómskych žiakov. Prešov : MPC, 2003.

- PORTIK, M.: Determinanty edukácie rómskych žiakov. Prešov : PF PU, 2004.
- PORTMANOVÁ, R., SCHNEIDEROVÁ, E.: Hry zaměřené na koncentraci a uvolnění. Praha : Portál, 1995.
- PRŮCHA, J.: Moderní pedagogika. Praha : Portál, 2002.
- ROSEOVÁ, A., WEISSOVÁ, J.: Rozvíjíme sebeduvěru dětí. Praha : Portál, 1997.
- ŘÍČAN, P.: S Romy žít budeme, jde o to jak. Praha : Portál, 1998.
- SMITH, Ch.: Trieda plná pohody. Praha : Portál, 1994.
- SOLLÁROVÁ, E.: Aplikácie prístupu zameraného na človeka (PCA) vo vzťahoch. Bratislava : Ikar, 2005.
- STEELE, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, CH., WALTER, S.: Jak se děti učí? Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka. Praha : 1997.
- STEELE, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, Ch.: Rámec pre kritické myslenie vo vyučovaní. Príručka I. Bratislava : Združenie Orava Pre demokraciu vo vzdelávaní, 1998.
- ŠIMANOVSKÝ, Z., MERTIN, V.: Hry pomáhají s problémy. Praha : Portál, 1996.
- ŠIMANOVSKÝ, Z.: Hry proti agresivitě a neklidu. Praha : Portál, 2003.
- VÁGNEROVÁ, M.: Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha : Karolinum, 2001.
- VALENTA, J. 1999. Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik (srovnání systémů). Praha : Institut sociálních vztahů nakladatelství. ISBN 80-85866-40-4.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I.: Sociálna psychológia. Praha : ISV, 1997.
- VÝROST, J.: Vybrané kapitoly zo sociálnej psychológie. Bratislava : SAV, 2001.
- ZELINA, M.: Humanizácia školstva. Bratislava: Psychodiagnostika. 1993.
- ZELINA, M.: Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava : Iris, 1996. 2. vyd. ISBN 80-967013-4-7.

5. Intervencie učiteľa pri riešení problémov v správaní žiakov

5.1. Diagnostika problémov v správaní

Správanie žiakov v škole často spôsobuje učiteľom vrásky na čele. Ide v podstate o rôznorodé problémy, ale všetky učiteľovi i žiakom uberajú z času vyhradeného na učenie. Namiesto toho, aby sa učiteľ sústredil na vysvetlenie, zopakovanie a upevňovanie nového učiva, trávi čas napomínaním, karhaním, trestaním, v snahe udržať na hodine disciplínu a motivovať žiakov k plneniu školských povinností. Podobne i žiaci, ktorí vyrušujú, strácajú čas, energiu a koncentráciu, ktoré sú na učenie nesmierne dôležité.

Výskumy poukazujú na to, že **existuje priama súvislosť medzi úspešnosťou žiakov v učení a ich správaním**: žiaci, ktorí sa dobre učia, primerane sa správajú, ak majú žiaci horší prospech, je to naopak. Zistilo sa napríklad, že demokratický triedny manažment učiteľa vedie k najlepším známkam i najmenším problémom v správaní žiakov, zatiaľ čo autoritatívny manažment triedy spôsobuje napätie a strach, nestabilitu a chaos v triede, a ich dôsledkom je nižšia školská úspešnosť i problémy so zodpovednosťou a disciplínou žiakov (Nicoll, 2004).

Prečo žiaci neposlúchajú? Správanie je vonkajším prejavom vnútorného sveta jedinca. Vnútorný svet je zložitý a bežnému pozorovateľovi neprístupný. Učiteľovi sa zdá, že ak sa žiak nevhodne správa, je „zlý“. Niekedy sa hľadá zdôvodnenie v rodinnom zázemí, sociálne znevýhodnenom prostredí, či prostredníctvom predsudkov voči rase, statusu a podobne.

Viacerí odborníci v minulosti upozorňovali na potrebu riešiť sociálnu situáciu v spoločnosti. Na začiatku storočia napríklad aj sociálny vedec, psychológ a lekár Alfred Adler (1992), ktorý si všímal, ako na ľudí vplyvajú životné podmienky. Adler pozoroval, že na ľudí majú formujúci vplyv nielen reálne existujúce, ale i pomyslené nepravosti, pretože pri tvorbe svojho životného štýlu ich berú do úvahy ako fakty. Pri hľadaní spoločného menovateľa týchto jedincov sa ukázalo, že je ním presvedčenie o tom, že sú vytlačení zo sociálnej skupiny a nemajú v nej isté miesto, presvedčenie o vlastnej menejcennosti. Ľudia sa snažia kompenzovať vnímanú inferioritu. Namiesto toho, aby sa snažili začleniť, sa však pokúšajú upútať pozornosť ostatných rôznymi formami nadradenosti.

Rudolf Dreikurs so spolupracovníkmi (1982) aplikovali Adlerove myšlienky na prostredie školy. Zistili, že **žiaci, ktorí sa v škole cítia outsidermi, snažia sa to prekonávať správaním, ktorého funkciou je: získať pozornosť ostatných, presadiť svoju moc, odplácať sa a prejavovať neprimeranosť v snahe vyhnúť sa zlyhaniu**.

Najčastejšou formou nevhodného správania je **získavanie pozornosti**. Žiaci si vyžadujú pozornosť najrozličnejšími spôsobmi:

- predvádzaním sa,
- klaunovstvom,
- malými neplechami,
- hlučnosťou,
- nervozitou,
- vykrikovaním poznámok, otázok,
- hyperaktivitou,
- plačom,
- precitlivosťou,
- snahou zavďačiť sa.

Žiaci, ktorí sa takto správajú, chcú vlastne povedať: „**Všímajte si ma. Chcem byť v centre pozornosti. Zaoberajte sa mnou**“. Snaha zavďačiť sa, potešiť učiteľa sa spočiatku nepodobá na vyrušovanie. Žiak sa však vtiera do učiteľovej priazne, chce, aby sa mu venoval prednostne, často a na úkor ostatných spolužiakov. Nosí učiteľke kvety, kreslí pre ňu obrázky, chce sa jej držať za ruku. V konečnom dôsledku sa usiluje o pozornosť rovnako, ako pri ostatných uvedených aktívnych formách správania. Pasívne správanie zamerané na pozornosť pozorujeme u žiakov, ktorí pracujú na hodinách veľmi pomaly, pričom mimo vy-

učovania zjavnú pomalosť nepozorujeme. Znervózňuje nás to takisto, ako aktívne vyrušovanie. Žiaci pomýlene veria, že iba vtedy, ak prinúti ostatných, aby si ich všímali, alebo aby pre nich niečo extra urobili, s nimi budú počítať. Vyžadujú a hľadajú dôkazy o tom, že ich akceptujú a schvaľujú.

Na diagnostikovanie správania ponúkame učiteľovi nasledovné otázky – **diagnostické kľúče**:

- Ako som sa pri výskyte problému cítil? Čo som prežíval?
- Ako som reagoval?
- Ako na moju korekciu reagoval žiak?

Rovnaké správanie rôznych žiakov má rôzne dôvody. Romana sa môže po prestávke pravidelne vracat' na svoje miesto neskoro, lebo chce, aby si ju učiteľka všímala, Mário to robí preto, aby učiteľke dokázal, že ju nerespektuje, zatiaľ čo Vanda preto, lebo vie, že ju svojou nedochvilnosťou zraní. Úprimná odpoveď sebe samému poskytne učiteľovi správnu diagnostickú pomôcku.

Ak je účelom správania žiaka získať pozornosť, učiteľovou emocionálnou odpoveďou je **podráždenosť, rozrušenosť, otrávenosť** (1. kľúč). Jeho priamou reakciou je napomínanie (2. kľúč). **Napomínanie** môže mať formu upozorňovania, presvedčania, výčitky, kritiky, prosby, sarkazmu, výsmechu, poznámok do žiackej knižky. Niekedy sa žiakovi snažíme pomôcť tak, že urobíme prácu za neho, aby sme mohli postupovať vo vyučovaní s triedou ďalej. Na napomínanie žiak reaguje tým, že **dočasne prestane vyrušovať** (3. kľúč), lebo dosiahol, čo chcel. Neskôr sa k tomu vráti, ale volí iné spôsoby. Logika žiaka totiž hovorí, že bude mať v triede svoje miesto a svoju cenu len vtedy, ak prinúti ostatných, aby sa mu venovali, alebo ho obsluhovali. Ak v rovnakom správaní pokračuje, s najväčšou pravdepodobnosťou nie je jeho cieľom získať pozornosť, ale moc.

Aby učiteľ dokázal správne identifikovať, čo žiak svojim správaním sleduje, musí dokázať objektívne vnímať a opísať, čo žiak robí. Ak totiž máme so žiakom ťažkosti, zdá sa nám, že je viac nedisciplinovaný, ako je to v skutočnosti. **Presné označenie a opis správania znamená**:

- používanie objektívnych emocionálne neutrálnych výrazov na konkrétne správanie, ktoré pozorovateľ zachytí;
- vyhýbanie sa subjektívnym označeniam, ktoré psychologizujú a generalizujú správanie;
- zaznamenanie častosti výskytu správania.

Učitelia sa líšia v sociálnej percepcii svojich žiakov a niekedy sa mýlia. Po školeniach, kde majú možnosť nacvičovať zručnosti objektívneho vnímania správania žiakov, cítia väčšiu istotu a sebavedomie. Často už len to, že dokážu nevhodné správanie objektivizovať a porozumejú mu, im vleje nádej, že ho možno riešiť. Okrem toho je objektívny opis problému súčasťou Individuálneho edukačného plánu pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia a integrované deti. Ak sú učitelia optimistickí a reagujú s prehľadom, žiaci to následne „čítajú“ ako: „Môj učiteľ mi verí“. Naopak, ak neveria, že správanie sa môže zmeniť a zaujmú skeptický postoj, presvedčajú svojich žiakov o tom, že im niet rady, ani pomoci. Ak žiak nie je presvedčený, že je schopný splniť určité očakávania, prestáva sa snažiť a správa sa tak, aby sa presvedčenie o nedostatku jeho kompetentnosti naplnilo, čím sa kruh uzatvára.

Pre učiteľa azda najfrustrujúcejšou je snaha žiaka **získať moc** a prevahu. Boj o moc charakterizuje:

- agresivita,
- nepriateľstvo,
- vzdorovitosť,
- bitky,
- neposlúchanie,
- výbuchy hnevu,
- panovačnosť,
- ukazovanie nevôle,
- klamanie.

Takíto žiaci chcú byť na čele. Sú drzí, podrývajú učiteľovu autoritu. Odkaz, ktorý tým ostatným dávajú, by mohol znieť: „**Budem sa správať kedy chcem ako chcem. Nehovorte mi, čo mám robiť!**“ Prípadne ešte: „**Patrím niekam iba vtedy, ak rozkazujem a ak dokážem, že nikto nerozkazuje mene**“. Tieto otvorené prejavy aktívneho boja o získanie moci sú ľahko viditeľné. Žiaci však prejavujú aj pasívne formy správania, ktoré v dospelých vyvolávajú rovnakú emocionálnu odozvu. Môžeme sem zaradiť napríklad „zabúdanie“ školských pomôcok a domácich úloh, prácu žiakov, ktorí pracujú hlboko pod úrovňou svojich schopností, či uplatňovanie vlastností ako sú apatia, tvrdohlavosť alebo slabá motivácia.

Učiteľ, ktorý sa nachádza uprostred boja o získanie moci a cíti, že jeho moc je ohrozená, prežíva emócie ako **hnev, frustrácia, prípadne obava zo straty kontroly nad triedou a ohrozenia vlastnej autority** (1. kľúč). Typickou impulzívnou reakciou je **pokus o opätovné ovládnutie situácie** (2. kľúč). Môže mať formu zvýšenia hlasu, kriku, sarkazmu, poníženia žiaka, zlej známky, písomného pokarhania. Iným typom reakcie je únik: „Prečo sa mám snažiť? Nech si robí, čo chce“. Žiak na našu korekciu reaguje tak, že dáva najavo svoju prevahu a **všestranne ukazuje, že nebude kooperovať** (3. kľúč). Buď v nevhodnom správaní pokračuje, alebo ho ešte aspoň raz zopakuje, prípadne jeho STOP sprevádza verbálna reakcia, aby pred spolužiakmi nestratil tvár.

Keď sa žiaci chcú za domnelé či ozajstné rany **odplatiť**, bývajú agresívni a násilní. Objavuje sa:

- brutalita,
- krádeže,
- násilie,
- priamy fyzický útok,
- týranie zvierat,
- verbálne zraňovanie iných,
- deštruktívne správanie,
- vandalizmus, poškodzovanie cudzieho majetku,
- odmeranosť a odmietanie pomoci.

Niekedy ubližujú aj sebe, čím chcú, hoci neuvedomovane, zraňovať blízkych. Snažia sa vlastne povedať: „**Cítim sa zranený, tak vám to vrátim. Patrím niekam iba vtedy, ak dokážem ublížiť iným**“. Žiaci sú majstrami v tom, ktoré gombíky stláčať, aby sa dospelý cítil tak zle, ako sa cítia oni. Vedia, na ktoré oblasti je človek citlivý a tam udrú, aby dali najavo svoju nenávisť. Ak si učiteľ potrpí na dochvilnosť, žiak so snahou zraňovať bude zásadne meškať. Ak mu záleží na úprave zošitov a prostredia triedy, bude pomstychtivé správanie spočívať napríklad v lajdáckosti práce alebo poškodzovaní predmetov, ktoré si učiteľ cení. Funkciou žiakovho správania je vyvolať v učiteľovi intenzívne emócie **hnevu, sklamania, frustrácie, ublíženia, zatrpknutosti a odporu** (1. kľúč). Jeho typickou impulzívnou reakciou v snahe zbaviť sa negatívnych emócií je povedať alebo urobiť hocičo, čo by sa žiaka dotklo a **zranilo ho, prípadne ho prísne potrestať. Možnou reakciou je i únik** (2. kľúč). Žiak na učiteľov trest alebo zraňovanie reaguje tým, že **stupňuje nesprávne správanie, alebo volí inú zbraň**. Môže sa tiež stiahnuť, ale pomaly, po svojom a predtým urobí ešte niečo bolestivé a zraňujúce (3. kľúč).

Napokon neprimerané správanie, ktoré je vyjadrením **neadekvátnosti**, býva charakterizované tendenciou ľahko sa vzdávať alebo vyhýbať sa aktivitám. Takýto žiak v triede nevyrušuje. Snaží sa vyhýbať kontaktom a so spolužiakmi a učiteľom komunikuje minimálne. Často odkladá a nedokončuje úlohy, vyhýba sa plneniu povinností pomocou rôznych výhovoriek a ospravedlnení, vzdáva sa a prejavuje nespôsobilosť. Chce tým vlastne povedať: „**Nechajte ma samého. Ak nič nerobím, nič nepokazím**“. Prípadne ešte: „**Patrím niekam iba vtedy, ak presvedčím ostatných, že odo mňa nemajú nič čakať**“. Zriedkavejšie sa snaží vyhýbať neúspechu aktívne, napríklad záchvatom úzkosti alebo plaču, ktorý má za cieľ odvrátiť pozornosť od možného zlyhania. Obava zo zlyhania vedie žiaka k záškoláctvu a neskôr aj k odchodu zo školy, čo je častým javom u rómskych detí.

Pri pasivite žiakov prežíva učiteľ **profesijnú frustráciu až zúfalstvo, pochybuje o svojich schopnostiach a cíti sa nekompetentný** (1. kľúč). Typickou reakciou je rezigná-

cia a túžba vzdať sa, nechať to na iných (2. kľúč). Keď to napokon spraví, pasívny žiak dočasne nezastaví, ani nezintenzívni správanie, ale naďalej pokračuje v pasivite, lebo cíti, že nie je užitočné snažiť sa (3. kľúč). Dá sa konštatovať, že najzložitejšie riešenia majú práve prípady pasívnych žiakov. Keď sa žiaci snažia robiť veci aktívne, je relatívne jednoduchšie presmerovať ich aktivitu, než povzbudiť ich, ak sú odradení, a v strachu, že zlyhajú, sa prestávajú snažiť. Pritom platí, že najviac povzbudenie potrebujú žiaci s najhorším správaním.

5.2. Stratégie zvládania a riešenia problémov

Ak je cieľom žiaka **získať pozornosť** a učiteľ mu ju venuje, žiak dostal, čo chcel a na chvíľu sa utíši. Dôležitým je tu slovíčko „na chvíľu“, pretože ak žiak túži po pozornosti, nikdy jej nemá dosť. Vhodnou stratégiou je venovať **pozitívnu pozornosť** vtedy, keď sa správa adekvátne. Funguje aj **oceňovanie** dobrého správania formou bodov, plusov. Odporúčame tiež **zamerať pozornosť na tých žiakov, ktorí sa správajú dobre, a vyzdvihnúť ich**. Tým podporujeme vhodné správanie a nepriamo utlmujeme nežiaduce.

Vhodným riešením je tiež **čo najmenej si všímať negatívne spôsoby vyžadovania pozornosti**. Táto stratégia môže byť použitá pomocou viacerých aktivít:

- Ignorujte rušivé správanie. (Neignorujte dieťa!)
- Postavte sa do žiakovej blízkosti.
- Pozrite sa na neho so začudovaným zdvihnutým obočím.
- Zopakujte niekoľkokrát žiakovo meno.
- Dohodnite sa so žiakom na tajnom znamení, ktoré mu dáte, ak vás jeho správanie bude vyrušovať, pritom zvyšok triedy o ňom nebude informovaný.

Výbornou metódou na utlmenie nevhodného správania je často aj použitie **humoru**, avšak dobráckeho a nezraňujúceho.

Rovnako môžu byť účinné viaceré metódy **nečakaného správania učiteľa** ako zmena hlasu, zapnutie a vypnutie svetiel v triede, pustenie hlasnej hudby alebo vyrušenie dieťaťa prosbou o pomoc, či položením otázky.

Všeobecne platí základná stratégia: **prestáť robiť to, čo nefunguje**, aj keď iracionálne dúfame, že keď to nefungovalo päťkrát, na šiestykrát to zaberie. Nezaberie!

Premyslite si, ako podporiť žiaka, aby bol schopný namiesto vyrušovania **získať pozornosť pozitívnymi skutkami**. Každý žiak v niečom vyniká, má kladnú vlastnosť, schopnosť alebo zručnosť. Ak žiaci uveria, že majú svoje miesto a dokážu zaujať pozitívnym konaním, budú sa viac snažiť v ňom pokračovať. Keď cítia istotu a spolupatričnosť, dokážu dobrovoľne pomáhať a spolupracovať.

Pri žiakovi, ktorému ide **o moc** alebo **odplatu**, poväčšine stratégie na riešenie pozornosti neúčinkujú. Učiteľ sa má pripraviť na náročné situácie a nesnažiť sa byť hrdinom. Konflikt však môže nastať len vtedy, ak sa do neho zapoja aspoň dve strany. Preto sa jedným z múdrych riešení ukazuje: **„Nezapájajte sa do konfliktu. Nesnažte sa zvíťaziť.“** Aby sme dokázali konflikty s prehľadom zvládnuť, musíme žiakom porozumieť a mať v repertoári stratégie na ich riešenie.

Boj o moc alebo odplácanie sa môže učiteľ zastaviť vhodnou reakciou už na začiatku. L. Albert (1996) používa pre tieto reakcie termín **„elegantné úniky“**. Formy elegantných únikov z konfrontačných situácií v škole sú:

- učiteľ prehliada neprimerané správanie,
- vyhýba sa irrelevantným otázkam,
- stručnou vetou uzavrie žiakov komentár,

- dohodne sa s ním na rozhovore mimo vyučovania,
- zmení tému,
- odmietne prevziať zodpovednosť,
- učiteľ vyjadrí svoj názor a názor žiaka bez porovnávania (Podľa teba je to ..., podľa mňa ide o...),
- v prípade rizika za účelom bezpečia odvedie z blízkosti konfrontácie ostatných žiakov,
- použije humor na zľahčenie situácie.

Ak to nestačí a konflikt sa vyostří, treba žiaka **izolovať** od ostatných. Správanie žiaka to nezlepší, preto častá izolácia nie je vhodná, avšak je to možnosť ako situáciu utíšiť. Žiaka možno presadiť na iné miesto v triede, alebo ho poslať z triedy napr. do knižnice, zborovne, kde bude pod dozorom. V prípade, že odmietne triedu opustiť, treba sa ho spýtať, či mu treba pomôcť, alebo odíde sám. Ak sa nemá k odchodu, môže ho odviešť učiteľ alebo si niekoho zavolať, aby žiaka odvedol a on mohol pokračovať vo vyučovaní.

Použitie **logických dôsledkov a rozhovor so žiakom** nasledujú po upokojení situácie. Učiteľom sa na školeniach prezentovalo, že riešiť problém za horúca nie je efektívne, pretože ani učiteľ, ani žiak nie sú schopní kompromisu a logického riešenia, kým emócie neopadnú. Prežívať negatívne emócie je ľudské, dávať ich najavo pred triedou je neprofesionálne. Odporúčame učiteľom, aby sa ich zbavovali, či už vyrozprávaním sa, posťažovaním, prečítaním dobrej knihy, prostredníctvom športu, relaxačných techník a podobne. Žiaci však tiež potrebujú uvoľniť negatívne emócie. Program na spoznávanie a zvládanie emócií ako hnev, smútok, bolesť by mohol napríklad obsahovať diskusie na témy:

Ako ste sa cítili, keď vám niekto ublíži? Čo môžeme urobiť, ak je niekto nahnevaný? Čo môžeme urobiť, ak je niekto smutný? Čo môžeme urobiť, ak som smutný alebo nahnevaný ja sám? Ako môžeme prejavovať lásku a starostlivosť o druhých?

Učiteľ sa má so žiakom rozprávať priateľským tónom a ak to v istých chvíľach nedokáže, je lepšie nepovedať nič, prípadne na chvíľu odísť z miestnosti. Kým nezačne v triede hnevivo vykrikovať, vysmievať a ponižovať žiakov a vystupuje sebavedome, tí veria, že má pod kontrolou situáciu. Je dôležité, aby sa naučil rozlišovať medzi žiakom ako jedincom a jeho správaním: „**Mám ťa rád, ale nemám rád bezočivosť**“.

Konstruktívnou alternatívou pri snahe o moc je umožniť žiakom **slobodne sa rozhodovať**. Výborným riešením je **uznať ich silné stránky**, medzi ktoré patrí nezávislosť, asertivita a vodcovské schopnosti a poveriť ich zmysluplnými úlohami, ktoré prinesú prospech celej triede.

Učiteľ má o svojich žiakoch **aktívne prejavovať záujem**. Nemusí ich mať rád, ale má sa o nich starať. Má ich akceptovať, vyhýbať sa citom sklamaní a nájsť spôsoby, ako im dať najavo, že mu na nich záleží, že im rozumie a vie, čo cítia: „Viem, ako sa cítiš, ale verím, že to zvládneš“. Keď žiak ubližuje iným, je dosť možné, že je psychicky alebo fyzicky týraný, zneužívaný alebo zanedbávaný. V takomto prípade má učiteľ využiť všetky možnosti, aby ubližovaniu zamedzil. Nájdite si príležitosť so žiakom stráviť čas vo dvojici. Dajte mu najavo, že sa vám to páči. Hľadajte jeho dobré vlastnosti. Povzbudzujte spolužiakov, aby sa s ním priatelili. Vhodné je využiť ranné stretnutia alebo skupinové aktivity, ktoré sú súčasťou vyučovania. Neočakávajte rýchly úspech, ale nevzdávajte sa!

Individuálny rozhovor so žiakom má tiež svoje pravidlá. Ak si učiteľ osvojí zručnosti vedenia rozhovoru, bude v riešení problémov efektívnejší. Rozhovor má začínať a končiť pozitívne (sendvičová technika): poďakovaním, že žiak prišiel, vyzdvihnutím jeho silných stránok, v závere tiež poďakovaním, úsmevom a rozlúčením. Má mať formu vyjednávania: nemá mať víťaza, ani porazeného, aby obaja účastníci mali motiváciu nastoliť zmenu. O probléme má učiteľ hovoriť objektívne. Má byť schopný vysvetliť svoje city a potreby. Pri každom kroku sa má žiaka spýtať na jeho názor. Nasleduje spoločné hľadanie riešenia, dis-

kusia o pozitívach a negatívach vybranej alternatívy a dohoda o nasledujúcom stretnutí, ktoré preverí vhodnosť riešenia v praxi.

Ako všetky uvádzané stratégie, aj rozhovor je potrebné nacvičovať. Nestačí si naštudovať len jeho štruktúru a pravidlá. Jedine tréningom si budú učitelia vedieť reálne vybrať tie, ktoré sú vhodné pre nich aj žiakov, a tak zabezpečiť ich efektívne využitie v školskej praxi.

Žiaci, ktorí sa **boja zlyhania**, sú pasívni. Nespôsobujú učiteľom veľa ťažkostí, sú však izolovaní a „neviditeľní“. Potrebujú v učení postupovať miernym tempom a **malými krokmi**. Nevyhnutné je používať konkrétne **učebné materiály**, ktoré pôsobia na všetky zmyslové receptory a využívať učebné pomôcky, ktoré sú v súlade s ich štýlom učenia a preferovaným spôsobom vnímania. U väčšiny rómskych detí je vhodné pôsobiť na motorickú a auditívnu oblasť. Veľmi vhodné je používanie **výpočtovej techniky**. Dôležitú úlohu tu zohráva faktor novosti, pretože žiaci tranzitívnych tried sa s počítačom vo svojich domovoch nestretnú. Počítačové úlohy sú farebné, zaujímavé, postup riešenia je algoritmický a pri omyle sa žiak vracia na začiatok k zadaniu. Výhodou tiež je, že chyby si žiaci opravujú sami a nemusia sa cítiť nepríjemne, keďže ich nik neporovnáva s ostatnými spolužiakmi. Aj pri nepočítačových úlohách odporúčame radšej **dať prednosť samokontrole úloh**, pred jej kontrolovaním učiteľom, či inými žiakmi z triedy. Ak učiteľ pri oprave vyznačí správne odpovede namiesto nesprávnych, umožní žiakom, aby našli svoje chyby a poučili sa z nich.

Využite rôzne formy **doučovania** žiaka učiteľom, asistentom, vzájomnú pomoc v dvojiciach v triede, pomoc vychovávateľky v školskom klube, doučovanie prostredníctvom mentoringu staršieho žiaka, prípadne súrodenca, pomoc dobrovoľníka, pracujúceho v škole napríklad formou aktivačných prác, pomoc rodiča.

Títo žiaci potrebujú **zažiť úspech**: utvorte situácie, v ktorých ho môžu zažiť. Dávajte im zvláduteľné úlohy, ktoré garantujú, že ich úspešne vyriešia. Ak žiak niečo ovláda, vyzvite ho, aby to ukázal pred celou triedou. Budujte sebaistotu žiakov. Zdôrazňujte pokrok, ktorý dosiahli, vyzdvihujte ich predchádzajúce úspechy. Všímajte si iba pozitíva, ignorujte negatíva. Vyhnite sa akejkolvek kritike.

Učte žiakov **požiadať o pomoc**. Urobte z nich svojich pomocníkov. Naučte ich zázračne formulky pozitívnej vnútornej reči. Vyveste v triede pozitívne heslá. Oceňujte ich snahu. Pomôžte im vysporiadať sa so strachom z neúspechu: „Chcel by si, aby sme to skúsili spolu?“

Učte ich **odvaha robiť chyby**. Povedzte im o svojich omyloch. Ukážte im napríklad svoj nevydarený obrázok. Hovorte o tom, že aj keď neviete kresliť, radi kreslite.

Verte v ich schopnosti!

5.3. Stratégie povzbudzovania žiakov

Spôsob, ako efektívne predchádzať problémom v škole, spočíva v podporovaní a povzbudzovaní žiakov k samostatnosti a zodpovednosti za vlastné správanie, v rozvíjaní ich dôvery vo vlastné schopnosti, v spolupatričnosti a prispievaní.

Povzbudzovať žiakov znamená dodávať im odvalu, aby boli schopní (podľa Albert, L., 1996, Bettner, B.L., Lew, A., 1996):

- plniť požiadavky, ktoré škola kladie a mali zážitky úspechu;
- patriť, úspešne sa zaradiť do triedy a školy, nadväzovať interakcie a vzťahy;
- významným spôsobom triede a škole prispievať - prezentovať svoje nápady, byť prínosom.

Dodávaním odvahy učíme žiakov, že svoje ciele a potreby dosiahnu skôr, keď sa budú vhodne správať, že viac získajú zodpovedným správaním ako nezodpovedným.

Základom povzbudzovania je akceptácia žiakov. Žiakov treba prijímať bez ohľadu na ich rodinné zázemie, kultúrnu odlišnosť, sociálno-ekonomický status rodičov, bez ohľadu na odlišnosti v hodnotách, správaní, oblečení. Ak sme negatívne nastavení, urobme všetko preto, aby sme zmenili uhol pohľadu. Akceptujme žiakov takých, akí sú práve teraz. Budme úprimní a autentickí. Ak sa k nim správame bez predsudkov a s rešpektom, modelujeme vhodné správanie a učíme ich akceptovať a spolupracovať. Pomáhajme žiakom cítiť spolupatričnosť.

Učiteľ má o svojich žiakoch prejavovať záujem a starostlivosť. Môže ich osobne privítať, opýtať sa, ako strávili víkend, ako sa darí súrodencom, povedať im kedykoľvek vo vhodnej situácii niekoľko milých slov. Má počúvať, čo mu žiaci hovoria. Medzi zásady aktívneho počúvania patrí:

- fyzická pozornosť,
- odloženie hodnotenia,
- stimulovanie rozhovoru,
- parafrázovanie.

Výskumy z oblasti komunikácie ukázali, že slovné prebieha len asi 9 % komunikácie. Pri aktívnom počúvaní sa treba venovať do veľkej miery neverbálnym znakom: výrazu tváre, očnému kontaktu, pohybom rúk, vzdialenosti, postojú žiaka a tomu, ako rozpráva. Fyzická pozornosť znamená, že takýmto spôsobom dávame najavo, že žiaka počúvame, nakoľko on nás vníma podobne.

Najprv sa usilujte pochopiť, až potom byť pochopený. Ak chceme žiakov naozaj aktívne počúvať, odloženie sociálneho hodnotenia je nevyhnutné. Učiteľ nemá kritizovať vypočuté. Má sa zdržať negatívnych hodnotení, prípadne ich predložiť formou otázok.

Otázky sú jednou z ciest na podnietenie a stimulovanie rozhovoru. Otvorené otázky („Povieš mi o tom viac?“) povzbudzujú k vyjadrovaniu. Skúmajúce otázky pomáhajú zisťovať potreby („Čo chceš, aby sa stalo?“), city („Ako sa pri tom cítiš?“), či fakty („Čo sa stalo?“). Ak žiak rozpráva o faktoch, pýtajte sa ho na city, ak o citoch, pýtajte sa na fakty. Pravá komunikácia sa týka citového prežívania.

Účelom parafrázovania je vyjasniť si, či učiteľ žiakovi naozaj porozumel. Pri parafrázovaní je dôležité používať vlastný slovník a neopakovať slová žiaka. Treba si rovnako si všímať verbálnu i neverbálnu formu povedaného.

Súčasťou povzbudzovania je pochvala a poďakovanie. Ak chceme povzbudzovať správne, mali by sme vyzdvihovať snahu, aktivitu, pokrok a činnosť, nie osobu žiaka. Vhodné sú písomné pochvaly a všetko, čo si žiaci môžu ohmatať a prípadne vziať so sebou domov. Je to pre nich reálnejšie ako niečo, čo povieme.

Dobrí učitelia oceňujú na žiakoch pozitívne črty, schopnosti, záujmy a prejavujú im náklonnosť a láskavosť. Žiakom treba dodávať odvahu vždy, aj keď sa im nedarí a najviac ju potrebujú žiaci s najhorším správaním.

Žiakov treba viesť k tomu, aby sa nebáli skúšať nové veci. Nechajte ich robiť chyby, ale nezdôrazňujte ich. **Strach z chýb znižuje motiváciu a odvahu žiakov. Ak sa s nimi o chybách rozprávame, zisťujú, že každý robí chyby, nielen oni. Chyby sú prirodzenou a integrálnou súčasťou procesu učenia sa.** Ak im porozprávate o vlastných omyloch, priblížite sa k nim a súčasne ich učíte, že najdôležitejšie je poučiť sa z chýb, nie vyhýbať sa im. Na chybách oceňujte úsilie, osobný rast a odvahu. Žiakov treba povzbudzovať k aktivite a vysvetliť im, že viac chýb robia aktívni ľudia, avšak aktivita sa cení. Odporúčame budovať na ich silných stránkach a zamerať sa na pozitíva. Rovnako odporúčame oceňovať každý pokrok jednotlivého žiaka, ktorý aktuálne vie viac, ako vedel na začiatku hodiny, a vyhýbať sa vzájomnému porovnávaniu žiakov.

Ak majú žiaci adekvátny pozitívny sebaobraz, majú odvahu prispievať ostatným a tým upevňovať s nimi vzťahy. Čím viac dávajú, tým viac sa cítia potrební a užitoční. Tí, ktorí sú

potrební, cítia, že niekam patria. Tí, ktorí niekam patria, majú vysoké sebahodnotenie. Povzbudení žiaci majú adekvátny a reálny náhľad na seba a na ostatných ľudí, sú otvorení skúsenostiam a majú rozvinutý cit pre spolupatričnosť. Platí to všeobecne, a je to nanajvýš dôležité, ak chceme aby sa žiaci z tranzitívnych tried dokázali úspešne integrovať v podmienkach základných škôl.

Keď žiakov povzbudzujeme, mení sa negatívne získavanie **pozornosti** na pozitívny cieľ, ktorým je **spolupráca**. Žiak verí, že má svoje miesto, cíti istotu a bezpečie, nadväzuje vzťahy s ostatnými. Pri **moci** je pozitívnym cieľom **sebadôvera**. Žiak verí, že si poradí so situáciami, ktoré nastanú, cíti vlastnú kompetentnosť a sebakontrolu. Pri **odplácaní sa** je pozitívnym cieľom **prispievanie**. Základnou charakteristikou je vedomie vlastnej hodnoty a presvedčenie, že ostatným na ňom záleží. Napokon, pri **prejavoch neschopnosti a vyhýbaní sa** môžeme pozitívny cieľ nazvať **odvahou byť nedokonalý**. Žiak si hovorí: „Som do seba spokojný“ a cíti sa povzbudený. Rastie jeho sebaúcta a vlastná hodnota.

Úloha učiteľov tranzitívnych tried je naučiť žiakov stimulovať ich kognitívny vývin a vychovať osobnosti, ktoré sa budú vedieť konštruktívne popasovať so životom.

Literatúra

- ADLER, A. : What life should mean to you. Oxford : Oneworld Publications, 1992. ISBN 1-85168-022-5
- ALBERT, L. : Cooperative Discipline. Circle Pines: AGS, 1996. ISBN 0-7854-0042-7
- BETTNER, B. L., LEW, A.: Raising Kids Who Can. 3rd ed. Newton Centre: Connexions Press, 1996. ISBN 0-9624841-7-2
- DREIKURS, R. , GRUNWALD, B. B. , PEPPER, F. C.: Maintaining Sanity in the Classroom. 2nd ed. New York: HarperCollins, 1982. ISBN 0-06-041761-7
- NICOLL, W. G.: I. Výcvikový program v adlerovskej psychológii a poradenstve. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť, 2004.

6. Osobnostné a profesijné kompetencie učiteľa a asistenta učiteľa tranzitívnej triedy

6.1. Profesijný rast učiteľa a asistenta učiteľa

Príprava a ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov špeciálnych základných škôl a základných škôl, psychológov a rodičov sú nevyhnutnou podmienkou úspešnej integrácie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia do základných škôl a trvalej udržateľnosti projektu.

Ďalšie vzdelávanie je zárukou tvorby vhodného učebného prostredia, aby všetci aktéri boli schopní pristupovať k týmto žiakom a ich rodičom s rešpektom, uznávať ich individuálnu snahu, diagnostikovať špecifiká kultúry, jazyka a povahu detí, a na základe toho operatívne usmerňovať svoje výchovno-vzdelávacie pôsobenie.

Cieľom profesijného rastu učiteľov a asistentov učiteľov špeciálnych základných škôl a základných škôl naďalej zostáva:

- osvojiť si filozofiu pedagogického prístupu zameraného na rozvoj osobnosti žiaka a jeho základné princípy v podmienkach sociálne a výchovne nedostatočne podnetného prostredia;
- naučiť sa riadiť a organizovať výchovno-vzdelávací proces s pomocou asistenta učiteľa i voľnočasové aktivity;
- získať zručnosti potrebné na diagnostikovanie dosiahnutej úrovne vývinu jednotlivých žiakov a využiť ich pri individuálnom prístupe k nim;
- osvojiť si nové prístupy k spolupráci s rodinou a komunitou pri skvalitňovaní výchovy a vzdelávania v škole a v domácom prostredí;
- prehĺbiť základné vedomosti a zručnosti z multikultúrnej výchovy v konkrétnych podmienkach triedy, školy a miestneho spoločenstva.

V obsahu profesijného rastu (priebežného vzdelávania) učiteľov sa ako dominantné ukazujú nasledovné tematické okruhy:

- pedagogické prístupy zamerané na individuálny rozvoj osobnosti žiaka,
- vytváranie inkluzívneho prostredia triedy s dôrazom na rómske sociálno-kultúrne osobitosti,
- pedagogická diagnostika žiaka,
- metódy a formy utvárania komunity triedy,
- interaktívne stratégie učenia a vyučovania,
- hodnotenie ako prostriedok osobnostného rozvoja žiaka,
- partnerstvo školy, rodiny a spoločenstva,
- multikultúrna výchova,
- organizácia a riadenie výchovno-vzdelávacieho procesu v spolupráci s asistentom učiteľa.

6.2. Interkultúrne kompetencie učiteľa

Vzhľadom na demografickú štruktúru obyvateľstva je Slovenská republika multietnickou krajinou. Každodenná skúsenosť, ako aj početné štúdie a výskumy však potvrdzujú, že spoločnosť je multietnická len de facto, keďže hodnoty tolerance, akceptovania kultúrnej rozmanitosti a rešpektu voči inakosti nie sú v spoločnosti dostatočne zakorenené. Na Slovensku sa intolerancia, dešpekt a ďalšie negatívne postoje vzťahujú najintenzívnejšie na vzťah slovenskej majority voči rómskej minorite. Prekvapujúco, podľa dostupných sociologických výskumov nie je osobná negatívna skúsenosť príslušníka majority s príslušníkom rómskeho etnika vždy príčinou negatívneho postoja k Rómom vo všeobecnosti. Práve naopak, tí respondenti, ktorí majú možnosť pravidelného kontaktu s Rómami vo svojom okolí vykazujú menší sociálny dištanc v porovnaní s respondentmi, ktorí takúto možnosť prakticky nemajú. Z tohto zistenia preto možno usudzovať, že sociálny dištanc nie je založený výlučne na osobnej skúsenosti, ale je do veľkej miery ovplyvnený socializáciou v rodinách, školách a v ďalších formálnych inštitúciách, ako aj nepriamo prostredníctvom médií (Vašečka, 2002).

Národnostné menšiny, ktoré žijú na území Slovenska, majú rozdielne kultúrne, sociálne a politické ambície, sú ovplyvnené rozdielnym historickým vývojom a ich vzájomný vzťah s majoritnou etnickou spoločnosťou je odlišný. Pozitívne alebo negatívne postoje k národnostným menšinám majú veľmi veľký vplyv na postavenie a pripísaný status ich reprezentantov v spoločnosti. V súčasnej zjednocujúcej sa Európe je nevyhnutná prítomnosť tolerance, akceptácia iných a vzájomná komunikácia vo vzťahu k národnostným menšinám. Z tohto dôvodu je potrebné bojovať proti predsudkom a stereotypom, predchádzať všetkým formám diskriminácie, budovať viac tolerantnú a otvorenú spoločnosť na všetkých jej úrovniach. Každá krajina, ktorej obyvateľmi sú aj minoritné skupiny, musí riešiť problémy ich integrácie, pričom je nevyhnutné zohľadňovať ochranu kultúrnej, etnickej i náboženskej identity týchto občanov.

Príslušníci väčšiny častokrát nie sú ochotní, a niekedy ani schopní uplatňovať hodnoty tolerance a interkulturalizmu v praxi. Tento negatívny jav sa neodráža len vo všeobecne známych sporoch o subvencovanie menšinových kultúr, či pri odstraňovaní etnocentrického vzdelávacieho systému. Dlhodobá marginalizácia rómskych komunít sa odrazila aj na štrukturálnej úrovni – v teritoriálnej segregácii Rómov a Nerómov a v sociálnom (mentálnom) dištanci medzi majoritou a minoritou, ako aj vo forme pretrvávajúcich diskriminačných praktík pri prístupe k vzdelávaniu, na trhu práce, v oblasti bývania či pri poskytovaní zdravotnej starostlivosti. Väčšinová spoločnosť tieto formy diskriminácie zväčša nepripúšťa, keďže uvedené praktiky často ako diskriminačné ani nevníma. Za najvplyvnejšie socializačné kanály, ktorými sa prenášajú informácie, názory, životné stratégie a hodnoty možno považovať tradičné inštitúcie, akými sú rodina, škola, cirkev a médiá.

Na základe interkultúrnych kompetencií učiteľa môžeme programovať zámery multikultúrnej výchovy učiteľa. Zmena zámerov multikultúrnej výchovy môže ovplyvniť aj premenu štandardov, ale východisko tvoria štandardy, čiže to, čo by učiteľ mal vedieť a čo by mal byť schopný robiť.

Interkultúrne kompetentný učiteľ je taký, ktorý:

- a) vie a je schopný kriticky vnímať a vyhodnocovať kultúrnu výmenu a medzikultúrnu komunikáciu, ako aj sprostredkovať túto reflexiu žiakom;
- b) vie a dokáže podporovať medzikultúrne porozumenie u svojich žiakov;
- c) je schopný a vie rozvíjať schopnosti žiakov chápať a interpretovať znaky, prejavy a význam iných kultúr v kultúrnych artefaktoch a v komunikácii druhých ľudí;
- d) je schopný sprostredkovať kontakty rôznych kultúr v triede (Mistrík, 2000).

Štandardy pre multikultúrnu výchovu členíme do troch skupín podľa toho, ktoré kompetencie sa v multikultúrnej výchove rozvíjajú:

Obsahové štandardy určujú, čo by interkultúrne kompetentný učiteľ mal vedieť a čo by si mal uvedomovať. Sú viazané na poznanie a informácie a hovoria o obsahu vedomia učiteľa.

Výkonové štandardy určujú, čo by mal byť takýto učiteľ schopný robiť v práci so žiakmi. Viazu sa na schopnosti a zručnosti a hovoria o vzťahu učiteľa a žiakov.

Osobnostné štandardy vymedzujú, aké osobnostné vlastnosti by mal mať interkultúrne kompetentný učiteľ. Viazu sa na postoje a kultúrnosť.

Podrobnejšie informácie o obsahových, výkonových a osobnostných štandardoch sú obsiahnuté v prílohe 10.

6.3. Osobnostná integrita učiteľa

Úspešný učiteľ je ten, ktorý je schopný žiakov naučiť, viesť ich k zodpovednému správaniu, je srdečný, chápaný, priateľský a entuziastický. Ako uvádza Fontana (2003) z výsledkov výskumov vyplýva, že ďalšími vlastnosťami úspešných učiteľov sú citová zrelosť a stabilita, žiaduce profesijné postoje, indirektivita (akceptovanie pocitov žiakov, používanie pochvaly, povzbudzovanie a využívanie nápadov žiakov), prispôsobivosť vo vzťahu k žiakom a rozumne nekritizujúci prístup k ich výkonom.

Kvalita a efektívnosť pedagogickej práce, rovnako ako práce v akejkoľvek pomáhajúcej profesii, je však silne ovplyvnená odolnosťou osobnosti voči stresu, ktorý toto povolanie prináša.

Podľa Lazarusa (1981) rozumieme zvládaním proces riadenia vonkajších a vnútorných faktorov, ktoré sú človekom v strese hodnotené ako ohrozujúce zdroje. V procese zvládania môžeme identifikovať dve základné stratégie: útok a únik. V ich intenciách charakterizujú psychológovia (Lazarus, Folkmanová, 1989) ďalšie efektívne stratégie:

- konfrontačný spôsob,
- hľadanie sociálnej pomoci,
- plánované hľadanie riešenia problému,
- sebaovládanie sa (upokojenie emocionálneho vzrušenia),
- dištancovanie sa od diania,
- hľadanie pozitívnych stránok,
- prijatie osobnej zodpovednosti za riešenie situácie,
- snaha vyhnúť sa stresovej situácii.

6.3.1. Vyhorenie

Učiteľská profesia prináša množstvo stresových situácií: na učiteľov sa kladú požiadavky zo strany vedenia školy, rodičov a žiakov. Pri dlhodobom pôsobení stresových faktorov a pri neschopnosti odbúravať ich a zachovávať si psychickú integritu dochádza k vyhoreniu. Tento termín (burnout) sa prvýkrát objavuje v odbornej literatúre v roku 1975 v práci Freudenberg. Definujeme ho ako stav fyzického, citového a mentálneho vyčerpania, ktoré je spôsobené dlhodobým zotrvávaním v situáciách, ktoré sú emocionálne mimoriadne náročné. Vyhorenie sa prejavuje v troch rovinách:

- fyzické vyčerpanie: zníženie energie, chronická únava, celková slabosť,
- emocionálne vyčerpanie: symptomatológia beznádeje a bezvýchodiskovosti,

- **mentálne vyčerpanie:** negatívny postoj k sebe samému, k iným, k svetu, presvedčenie, že nič neviem a nedokážem.

Medzi subjektívne príznaky vyhorenia zaraďujeme: mimoriadne veľkú únavu, znížené sebahodnotenie, zníženú profesijnú kompetenciu, problémy s pozornosťou, iritabilitu, negativizmus. Medzi objektívne príznaky patrí zníženie celkovej výkonnosti.

Osobnostné charakteristiky a prejavy správania ľudí reálne ohrozených vyhorením sa vyznačujú:

- prvotným profesijným nadšením,
- vysokým požiadavkami,
- prácou nad vlastné možnosti,
- mimoriadnou výkonnosťou a produktivitou,
- vysokou zodpovednosťou a starostlivosťou,
- perfekcionizmom,
- neschopnosťou oddýchnuť si a regenerovať,
- dlhodobým životom v medziľudských konfliktoch.

Proces psychického vyhorenia prebieha v troch fázach:

1. fáza – nadšenie:
 - Život je zmysluplný,
 - zmysluplná činnosť je prostriedkom na dosiahnutie cieľa.
2. fáza – z prostriedku sa stáva cieľ:
 - pracuje preto, lebo mu to „niečo prináša“, aj keď ho to vzdďaľuje od prvotného cieľa,
 - nie je tým, kým podľa pôvodného rozhodnutia mal byť,
 - základná motivácia je neuspokojená,
 - namiesto zmysluplných cieľov nastupujú tzv. „zdanlivé ciele“.
3. fáza – „život v popole“
 - strata úcty k hodnote druhých ľudí, vecí a cieľov,
 - strata úcty k vlastnému životu.

Prevenencia vyhorenia

- A. Vnútorne (individuálne) možnosti: zmysluplnosť života, vyrovnaný pomer stresorov (zaťažujúcich faktorov) a salutorov (možnosti riešiť situáciu), posilňovanie charakteristík osobnosti umožňujúcich lepšie odolávať stresu a znižovať nebezpečenstvo vyhorenia.
- B. Vonkajšie možnosti: sociálna pomoc, dobré medzilľudské vzťahy, kladné hodnotenie druhých ľudí, pracovné podmienky.

6.3.2. Príčiny vyhorenia učiteľ'ov

Vyhorenie je sprevádzané stratou ideálov, záujmu o prácu, chuti zdokonaľovať sa a pracovať na sebe. Práve učitelia kedysi najviac motivovaní a zapálení pre prácu so žiakmi, bývajú po relatívne krátkom čase úplne zničení. Vyhorenie je v pedagogickej praxi determinované mnohými faktormi, ktoré súvisia s povahou práce, osobnosťou i prostredím, v ktorom učiteľ pracuje. Výskumy ukazujú, že podiel učiteľov postihnutých vysokým stupňom vyhorenia sa pohybuje medzi 15 – 20 %. Najviac sú postihnutí učitelia zo škôl s vysokým počtom problémových žiakov. Najčastejšie sa syndróm vyhorenia vyskytuje u učiteľov základných i špeciálnych základných škôl, menej u učiteľov alternatívnych a stredných škôl.

Učitelia v prieskumoch najčastejšie identifikujú ako zdroj beznádeje a chuti do práce tieto:

- kritickí a proti škole naladení rodičia, nevďační žiaci,
- konflikty v učiteľskom zbore,
- nedostatočné spoločenské uznanie v kontraste so stúpajúcimi spoločenskými požiadavkami kladenými na školu,
- nenaplnenie ideálov učiteľa (nedarí sa mu motivovať všetkých žiakov tak ako on chce, kolegovia nie sú vždy podporou atď.),
- prehnaná zodpovednosť a perfekcionizmus,
- nedostatočná psychohygiena (chýbajúci aktívny odpočinok, šport, turistika, venovanie sa koníčkam atď.).

Syndróm vyhorenia komplexne postihuje všetky roviny učiteľovej osobnosti. Prejavuje sa v kognitívnej, emocionálnej, telesnej a sociálnej oblasti:

- učiteľ má negatívny obraz o svojich schopnostiach,
- má negatívny postoj k žiakom, rodičom a ku všetkým, ktorí od neho niečo vyžadujú,
- stráca záujem o odborné témy, ktoré ho predtým zaujímali,
- unika do fantázie a ku koníčkam,
- ťažko sa koncentruje a sústreďuje pozornosť,
- pociťuje sklúčenosť, smútok, depresie,
- má pocity bezmocnosti a bezvýznamnosti,
- objavuje sa u neho sebaľútosť,
- býva podráždený a nervózny,
- má pocit nedostatku uznania,
- rýchlo sa unaví,
- má zvýšenú náchylnosť k chorobám,
- má časté bolesti hlavy a zvýšený krvný tlak,
- má poruchy spánku,
- nedostatočne sa pripravuje na vyučovanie a klesá jeho výchovná angažovanosť,
- stráca snahu pomáhať problémovým žiakom,
- obmedzuje kontakt so žiakmi, rodičmi aj kolegami,
- dostáva sa do konfliktov v súkromnom živote.

Empirické poznatky potvrdzujú, že je náročnejšie vyučovať žiakov mladšieho školského veku ako žiakov na druhom stupni, pretože čím sú žiaci starší, tým sú prispôsobivejšie vo svojich vzťahoch s dospelými (Fontana, 2003). Z toho vyplýva, že práve učelia najmenších žiakov sú vystavení najzložitejším situáciám a v rámci ochrany svojho zdravia a osobnostnej integrity v záujme svojich žiakov potrebujú najdokonalejšiu psychohygienu.

Na záver uvádzame odporúčania pre učiteľov po spozorovaní prvých príznakov vyhorenia, ako aj preventívne odporúčania (Henning, Keller, 1996):

1. Znížte príliš vysoké ideály. Ak ich máte, je to väčšie riziko frustrácie. Akceptujte skutočnosť, že človek je tvor s chybami a nedostatkami.
2. Neprepadnite syndrómu pomocníka. Nesnažte sa byť zodpovedný za všetko a za každého. Nesnažte sa všetko brať na seba a každému pomáhať. Nedá sa to zvládnuť a čím viac budete ostatným pomáhať, tým budú bezmocnejší.
3. Naučte sa hovoriť „nie“. Buďte asertívnejší a presadzujte viac sami seba. Nenechajte sa preťažovať.

4. Stanovte si priority. Nemusíte byť všade a vždy. Neplytvajte energiou na rôzne aktivity. Sústreďte sa na podstatné činnosti. Dobrý plán ušetrí polovičku práce. Vážte si svoj čas a urobte si prestávky na načerpanie energie.
5. Vyjadrujte otvorene svoje pocity, city a prežívanie. Ak sa vás niečo dotkne alebo rozčúli, dajte to najavo. Urobte to tak, aby ste sa nedotkli inej osoby, ale neduste to v sebe – ničí vás to. Vyslovená bolesť je polovičná bolesť.
6. Hľadajte emocionálnu a vecnú podporu. Nájdite si dôverníka, s ktorým môžete otvorene hovoriť o svojich problémoch a ktorý vám priamo povie o vašom správaní. Nebojte sa požiadať o pomoc.
7. Vyvarujte sa negatívneho myslenia – ak sa začnete ľutovať a plakať nad sebou, je to začiatok konca. Radšej sa radujte z toho čo dokázate a vychutnávajte to, čo má pre vás hodnotu.
8. V kritických situáciách a konfliktoch zachovajte rozvahu. Ovládajte sa a snažte sa predchádzať problémom. Poučte sa z každého konfliktu. Analyzujte svoje správanie a navrhujte lepšie a efektívnejšie. Je to tvorivá práca na sebe.
9. Dopĺňajte si energiu. Vaša práca nie je najdôležitejšia. Každý je nahraditeľný. Správne relaxujte. Žite zdravo, zdravo jedzte, športujte, doprajte si dostatok spánku.
10. Buďte tvorivý, otvorený novým skúsenostiam, tešte sa aj z malých vecí. Neustále sa vzdeľujte – dodá vám to sebadôveru. Hľadajte pravý zmysel života.

Literatúra

- BJORKLAND, G., BURGER, C.: Making Conferences Work for Parents, Teachers and Children. *Young Children*, 1987, 42(2):26-31.
- BRATSKÁ, M.: Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia. Bratislava : UK, 2000.
- BRATSKÁ, M.: Zisky a straty v záťažových situáciách. Bratislava : SPN, 2001.
- COLEMAN, M., ROWLAND, B.H., ROBINSON, B.E.: School-Age Child Care: The Community Leadership Role of Educators. *Childhood Education*, Winter 1989, 66(2):78-82.
- EPSTEIN, J.: School/Family/Community Partnership – Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappa*. May 1995, 701-712.
- FONTANA, D. : Psychologie ve školní praxi. Portál : Praha, 2003.
- GALINSKY , E.: Why Are Some Parent Teacher Partnerships Clouded with Difficulties. *Young Children*, July 1990, 45(5).
- GREENBERG, P.: May Parents as Partners in Young Children's Development and Education. *Young Children*, 1989, 44(4):61-74.
- HANSEN, K. KAUFMANN, R., SAIFER, S.: Education and the Culture of Democracy: Early Childhood Practice. Washington, DC: Children's Resources International.
- HENNING, KELLER: Antistresový program pre učiteľov. Praha : Portál, 1996.
- HONIG, A.S.: Parent Involvement in Early Childhood Education. Washington, DC : NAEYC, 1979.
- KELLER, H.: Antistresový program pre učiteľov. Praha : Portál, 1996.
- LAZARUS, M.: 1989. Personality. London : Pretice-Hall, 1989.
- LAZARUS, M.: Personality. London : Pretice-Hall, 1989.
- MCWILLIAM, R.A.: Changing Center-based Services: New Role for Families and Staff. Conference Proceedings, Sixth Annual Early Intervention Summer Institute, Child Development Resources, Williamsburg, V A. 1991.
- MISTRÍK, E.: Multikultúrna výchova v príprave učiteľov (Rámec kurikula pre univerzity). Bratislava : IRIS, 2000.
- National Association for the Education of Young Children. NAEYC Position Statement -- Responding to Linguistic and Cultural Diversity: Recommendations for Effective Early Childhood Education. Washington, DC: NAEYC.1991.
- NINON, M.J., McCORMICK, L.: Infant-Toddler Intervention. *The Transdisciplinary Journal*, 1992, 2(3), p.147-159.
- PIZZO, P.: Parent Empowerment and Child Care Regulation. *Young Children* September 1993, 48(6):9-12.
- Planning for the Changing Nature of Family Life in Schools for Young Children. *Young Children* 46(4):15-20.
- POWELL, D.R.: "Home Visiting in the Early Years: Policy and Program Design Decisions." *Young Children*, September 1990, 45(6):65-73.
- POWELL, D.R.: Families and Early/Childhood Programs. Washington, DC : NAEYC, 1989.
- SANDERS, M., EPSTEIN J.: School-Family-Community Partnerships & Educational Change: International Perspectives. *International Handbook of Educational Change*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers, 1996.
- SEEFELDT, C., N.: Early Childhood Education: An Introduction (3rd edition) New York: Macmillan. 1994.

- VAŠEČKA, M.: Vzťah majority k Rómom. In: Čačipen pal o Roma. Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku. Bratislava : IVO, 2002, s. 335-351.
- WASIK, B.H., BRYANT, D.M., LYONS C.M.: Home Visiting Procedures for Helping Families. Newbury Park, CA : Sage Publications, 1990.

PRÍLOHY

Zoznam špeciálnych základných škôl, základných škôl a pedagogicko-psychologických poradní zapojených do projektu

Špeciálne základné školy

- Michalská 39, 053 21 Markušovce
- Školská 478, 086 33 Zborov
- Toporec 39, 059 03 Toporec
- Chminianske Jakubovany, č.22, 082 33
- Levočská 22, 064 01 Stará Ľubovňa
- Ul. Matice Slovenskej 11, 080 01 Prešov
- Jarovnice č. 96, 082 63 Jarovnice
- Tehelná 3, 082 71 Lipany
- M. R. Štefánika 83, 075 01 Trebišov
- Poľná 1, 075 01 Trebišov
- Rovníkova 11, 04012 Košice
- Inžinierska 24, 040 11 Košice
- Odborárska 2, 040 12 Košice
- Hlavná 1, 072 14 Pavlovce nad Uhom
- J. Dózsú 32, 079 01 Veľké Kapušany
- Valova 4275/40, 921 21 Piešťany
- Zvolenská cesta 59, 984 01 Lučenec
- Kukorelyho 552, 094 31 Hanušovce nad Topľou
- Zápotockého 127, 981 01 Hnúšťa
- Námestie republiky 62, 949 16 Jelšava

Základné školy

- Školská 16, 053 21 Markušovce
- Školská 478, 086 33 Zborov
- Toporec č. 3, 059 03
- Školská 28, 082 33 Chminianska Nová Ves
- Za vodou 14, 064 01 Stará Ľubovňa
- Odborárska 30, 080 01 Prešov
- Jarovnice 192, 082 63
- Komenského 12, 082 71 Lipany
- Ivana Krasku 12, 075 01 Trebišov
- Družicová 4, 04012 Košice
- Považská, 040 12 Košice
- Želiarska 4, 040 01 Košice
- Pavlovce nad Uhom 072 14
- Jánoša Erdélyiho, 079 01 Veľké Kapušany
- Holubyho 15, 921 21 Piešťany
- Rúbanisko I./76, 984 03 Lučenec
- Štúrova ul. 341, 094 31 Hanušovce nad Topľou
- Nábřežie Rimavy 457, 981 01 Hnúšťa
- Železná 245, 949 16 Jelšava

Pedagogicko-psychologické a špeciálnopedagogické poradne

- Pedagogicko-psychologická poradňa, Prešov
- Pedagogicko-psychologická poradňa, Stará Ľubovňa
- Pedagogicko-psychologická poradňa, Sabinov
- Pedagogicko-psychologická poradňa, Vranov nad Topľou
- Pedagogicko-psychologická poradňa, Bardejov
- Pedagogicko-psychologická poradňa s centrom výchovnej a psychologickkej prevencie, Galaktická 11, Košice
- Pedagogicko-psychologická poradňa s Centrom výchovnej a psychologickkej prevencie, Karpatská 1, Košice
- Pedagogicko-psychologická poradňa s centrom výchovnej a psychologickkej prevencie, Spišská Nová Ves
- Pedagogicko-psychologická poradňa, Trebišov
- Pedagogicko-psychologická poradňa, Michalovce
- Pedagogicko-psychologická poradňa, Lučenec
- Pedagogicko-psychologická poradňa s centrom výchovnej a psychologickkej prevencie, Revúca
- Pedagogicko-psychologická poradňa, Piešťany
- Pedagogicko-psychologická poradňa s Centrom výchovnej a psychologickkej prevencie, Kežmarok
- Špeciálnopedagogická poradňa pri Špeciálnej základnej škole, Hnúšťa
- Špeciálnopedagogická poradňa, Zuzkin Park 10, Košice
- Špeciálnopedagogická poradňa pri špeciálnej základnej škole, Lipany
- Špeciálnopedagogická poradňa pri Špeciálnej základnej škole, Prešov

Obsah odborno-metodických seminárov pre učiteľov, asistentov učiteľov a psychologov

- Predstavenie učebných osnov pre potreby tranzitívnych tried. Zohľadnenie individuálnych potrieb žiakov. Multikultúrna výchova. Diferenciácia učenia a vyučovania z hľadiska kultúrnych odlišností žiakov.
- Budovanie pozitívnej sociálnej atmosféry a prostredia v škole.
- Pedagogicko-psychologický prístup zameraný na žiaka.
- Multikultúrne kompetencie učiteľa a asistenta učiteľa. Výchovno-vzdelávacie prístupy v tranzitívnej triede.
- Individuálne vzdelávacie plány.
- Zabezpečenie úspešnej integrácie zo špeciálnych základných škôl do základných škôl.
- Partnerstvo a spolupráca školy, rodiny a komunity.
- Multikultúrne a osobnostné kompetencie učiteľa a asistenta učiteľa.

Prehľad relevantnej legislatívy

Zákony

- Zákon č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) v znení neskorších predpisov.
- Zákon č. 365/2004 Z.z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov
- Zákon č. 365/2004 Z.z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov (antidiskriminačný zákon).
- Zákon č. 428/2002 Z.z. o ochrane osobných údajov.
- Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.
- Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení.
- Zákon č. 71/1967 Zb. o správnom konaní (správny poriadok) v znení neskorších predpisov.
- Zákon NR SR č. 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach v znení neskorších predpisov
- Dohovor č. 104/1991 Zb. (Dohovor o právach dieťaťa).

Vyhlášky Ministerstva školstva Slovenskej republiky

- Vyhláška Ministerstva školstva, mládeže a športu č. 212/1991 Zb. o špeciálnych školách v znení neskorších predpisov (v znení vyhlášky MŠ SR č. 63/2000 Z.z., vyhlášky MŠ SR č. 364/2003 Z.z. a vyhlášky MŠ SR č. 49/2004 Z.z.).
- Vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických zamestnancov v znení neskorších predpisov.
- Vyhláška MŠ SR č. 80/1991 Zb. o stredných školách v znení neskorších predpisov.
- Vyhláška MŠ SR č. 43/1996 Z.z. o podrobnostiach o výchovnom poradenstve a o poradenských zariadeniach.
- Vyhláška MŠ SR č. 353/1994 Z.z. o predškolských zariadeniach v znení neskorších predpisov.

Metodické pokyny, smernice, usmernenia

- Informačno-metodický materiál o integrácii detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do základných škôl č. 1437/1999 – 4.
- Informačno-metodický materiál schválený MŠ SR č. 260/1999-44 (Úloha školského špeciálneho pedagóga v základnej škole).
- Informačno-metodický materiál schválený MŠ SR pod č. CD-2004-12004/23602 - 1:095 (Žiak s poruchami správania v základnej a strednej škole).
- Konceptia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže, vrátane stredných škôl a rozvíjania vysokoškolského vzdelávania.
- Metodické pokyny k výchove a vzdelávaniu žiakov s vývinovými poruchami učenia v základných a stredných školách a Metodické pokyny k hodnoteniu a klasifikácii žiakov s vývinovými poruchami v základných a stredných školách schválené Ministerstvom školstva SR pod č. CD-2004-12003/23597 - 1:095.

- Metodické pokyny k výchove a vzdelávaniu žiakov s autizmom a Metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu žiakov s autizmom schválené Ministerstvom školstva SR pod č. CD-2004-15173/30667 - 1:095.
- Metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu žiakov so špeciálnymi-pedagogickými potrebami v bežných základných školách schválené Ministerstvom školstva SR pod č. 6164/96 – 153.
- Metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu žiakov základných škôl schválené Ministerstvom školstva SR pod č. 2489/1994-211.
- Metodické usmernenie č. 3/2006-R z januára 2006 k realizácii školskej integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základných školách a v stredných školách.
- Metodické usmernenie č.12/2005-R z 20. júla 2005, ktorým sa upravuje postup pedagogicko-psychologických poradní pri posudzovaní školskej spôsobilosti detí zo sociálne znevýhodneného prostredia pri prijímaní do 1. ročníka základnej školy.
- Metodický pokyn k zavedeniu profesie asistent učiteľa v predškolských zariadeniach, v základnej škole a v špeciálnej základnej škole vydaný Ministerstvom školstva SR pod č. 1631/2002-sekr.
- Pedagogicko-organizačné pokyny pre školy, školské zariadenia, orgány štátnej správy v školstve a orgány územnej samosprávy na školský rok 1995/1996, 1996/1997, 1999/2000, 2000/2001, 2002/2003, 2004/2005.
- Pokyn č. 1/2006-R z 18. januára 2006, ktorým sa upravuje postup školy pri určovaní priemerného prospechu žiakov základných škôl a špeciálnych základných škôl na účely poskytovania dotácie na motivačný príspevok pre dieťa na podporu predchádzania sociálnemu vylúčeniu.
- Smernica č. 2/2006-R z 20 januára 2006, ktorou sa upravuje postup pri dohodovacom konaní na rok 2006.
- Usmernenie k evidencii individuálne integrovaných detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do tried materských, základných a stredných škôl č. 70/2001-44.
- Výchovno-vzdelávací program pre žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základnej škole - program pre žiaka s poruchou komunikačných zručností schválený MŠ SR č. 317/97 – 153.

Relevantné pedagogické dokumenty

- Učebný plán pre 1. - 4. ročník základnej školy pre žiakov s poruchami učenia schválený MŠ SR pod č. 320/1993.
- Učebný plán pre 5. - 9. ročník základnej školy pre špeciálne triedy pre žiakov s vývinovými chybami učenia, schválený MŠ SR pod č. 2780/98-4.

Individuálny edukačný plán

Škola: _____

IVP vypracovaný na obdobie (od – do):

INDIVIDUÁLNY EDUKAČNÝ PLÁN

pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v tranzitívnej triede
a integrovaných žiakov v základnej škole

I. ANAMNESTICKÉ ÚDAJE O ŽIAKovi

Meno žiaka: _____

Dátum narodenia: _____

Bydlisko: _____

Šk. rok: _____

Ročník: _____

Vek dieťaťa pri vstupe do školy: _____

Údaje od odborníkov:

Závery a odporúčanie psychológa:

Dátum:

Závery a odporúčanie špeciálneho pedagóga:

Dátum:

Závery a odporúčanie lekára:

Dátum:

Poznámky:

Bytové podmienky dieťaťa:

1 _____ 2 _____ 3
vyhovujúce čiastočne nevyhovujúce nevyhovujúce

** aktuálne označiť krížikom*

Slovný opis hodnotenia:

III. ŠKOLSKÉ PROSTREDIE ŽIAKA

Dochádzka žiaka:

1 _____ 2 _____ 3
pravidelná občasné absencie dlhotrvajúce absencie

** aktuálne označiť krížikom*

Slovné doplnenie hodnotenia dochádzky (frekvencia absencií, príčiny...).

Sociabilita, sociálne vzťahy žiaka:

1 _____ 2 _____ 3
zapadá do kolektívu je potrebné mu pomáhať nenadväzuje kontakty

** aktuálne označiť krížikom*

Slovné doplnenie hodnotenia:

Návrh prístupov:

Čo môže urobiť učiteľ?

Čo môže urobiť asistent učiteľa?

Čo môžu urobiť rodičia?

Čo môžu urobiť iné osoby?

Spolupráca s rodinou:

1 _____ 2 _____ 3
veľmi dobrá *sporadická* *nedostačujúca*

* aktuálne označiť krížikom

Slovné doplnenie hodnotenia:

Prospievanie dieťaťa v škole/Individuálny edukačný plán:

Jazyk slovenský:

ČÍTANIE

Dátum: _____ Cieľ: _____

Náplň individuálnej činnosti: _____

Dátum: _____ Cieľ: _____

Náplň individuálnej činnosti: _____

Dátum: _____ Cieľ: _____

Náplň individuálnej činnosti: _____

PÍSANIE

Dátum: Cieľ:

Náplň individuálnej činnosti:

Dátum: Cieľ:

Náplň individuálnej činnosti:

Dátum: Cieľ:

Náplň individuálnej činnosti:

Dátum: Cieľ:

Náplň individuálnej činnosti:

MATEMATIKA

Dátum: Cieľ::

Náplň individuálnej činnosti:

Dátum: Cieľ:

Náplň individuálnej činnosti:

Dátum: Cieľ:

Náplň individuálnej činnosti:

Dátum : Cieľ:

Náplň individuálnej činnosti:

INÉ PREDMETY

Dátum: Predmet: Cieľ:

Náplň individuálnej činnosti:

Dátum: Predmet: Cieľ:

Náplň individuálnej činnosti:

Dátum: Predmet: Cieľ:

Náplň individuálnej činnosti:

Dátum: Predmet: Cieľ:

Náplň individuálnej činnosti:

Modifikácie vyučovania a hodnotenia žiaka:

1. Zníženie počtu vyučovacích hodín (koľko hodín, z akého dôvodu)
2. Úľavy vo vybraných predmetoch (ktorý predmet, zdôvodnenie)
3. Oslobodenie z vyučovania (názov predmetu, zdôvodnenie)
4. Iné

IV. PROBLÉMY V SPRÁVANÍ ŽIAKOV

Charakteristika správania sa žiaka:

1. Slovný opis správania: konkrétny, objektívny

Dátum:

1. _____

2. _____

3. _____

2. Frekvencia výskytu nežiaduceho správania

1. _____

2. _____

3. _____

3. Diagnostika nežiaduceho správania (cieľ):

1. _____

2. _____

3. _____

4. Vhodné stratégie riešenia (intervencia):

1. _____

2. _____

3. _____

5. Formy povzbudzovania žiaka:

6. Zapojenie rodičov a iných osôb:

Žiak

Rodičia

Iné osoby

V. MOTIVAČNÉ FAKTORY, NA KTORÉ DIEŤA REAGUJE

- Pochvala
- Prejavenie záujmu
- Vyzdvihnutie snahy
- Prejavenie súhlasu
- Neverbálne posilňovanie (pohladenie, úsmev, kývnutie hlavou na súhlas, zatlieskanie)
- Poukázanie na úspech pred žiakmi, učiteľkami, rodičmi
- Iné (napíšte aké)

* aktuálne označte krížikom

VI. ZÁUJMY, SCHOPNOSTI, PREDPOKLADY, NADANIE ŽIAKA

POZNÁMKY

Individuálny edukačný plán využívame u každého žiaka v tranzitívnej triede. Vypĺňame tie časti, ktoré sú z hľadiska vzdelávania a celkového prospievania jednotlivých žiakov významné, doplňujúce. Napríklad rodinné podmienky, výber predmetov k individuálnym záznamom a pod.

Cinquain (päťlístok, hríbik, rebrík)

Podstatou cinquain (vysl. senkén) je naučiť žiakov zručnosť zhrnúť informácie, zachytiť myšlienky, pocity a presvedčenia do niekoľkých slov. Výslednou formou je „báseň“, ktorá opisuje alebo reflektuje tému. Je to päťveršová báseň, ktorá môže slúžiť tiež ako prostriedok na hodnotenie žiakovho porozumenia, prostriedok tvorivého vyjadrenia (Petrasová, 2003).

Pravidlá

1. riadok: Jednoslovné pomenovanie témy (zvyčajne podstatné meno).
2. riadok: Dvojslovný opis témy (dve prídavné mená).
3. riadok: Trojslovné vyjadrenie deja, činnosti (tri slovesá).
4. riadok: Štvorslovné vyjadrenie pocitu, emocionálneho vzťahu k téme.
5. riadok: Jednoslovné synonymum vyjadrujúce podstatu.

Poznámka: V tranzitívnych triedach vypracúvať cinquainy len skupinovo. Uverejniť najlepšie cinquainy do školského alebo iného časopisu

Príklad Cinquain na tému „Mama“

Do pripravovanej „schémy“ dopĺňať podľa týchto pokynov:

1. riadok: Téma.
2. riadok: Spoločne vyhľadávame dve prídavné mená (Aká je mama?).
3. riadok: Spoločne vyhľadávame tri slovesá (Čo robí mama?).
4. riadok: Vytvárame peknú vetu o mame zo 4 slov.
5. riadok: Vymýšľame iné pomenovanie slova mama (jedno slovo).

MAMA
MILÁ USILOVNÁ
VARÍ UPRATUJE PERIE
JE NAJLEPŠIA NA SVETE
SRDCE

Pexeso

Túto aktivitu volíme zväčša na konci vyučovacej hodiny, aby si žiaci aktívnym a zábavným spôsobom zopakovali učivo.

Postup:

1. Pripraviť dva druhy kartičiek: na prvý druh kartičiek napísať (nakresliť) osobu, zviera, vec a pod., na druhý druh napísať (nakresliť) ich dvojice. Kartičky pomiešať a porozdávať žiakom.
2. Nájsť dvojice so zodpovedajúcim obsahom.

Aktivity sociálno-psychologického výcviku v tranzitívnej triede

Prezentované aktivity vychádzajú z predpokladu, že každý človek chce patriť k určitému spoločenstvu a byť užitočný pre iných ľudí. Od kolektívu triedy budujúcej spoločenstvo sa očakáva spoločné podieľanie sa na vzdelávaní a pomáhanie si v sociálnej a praktickej sfére. Žiaci sa stávajú zodpovednými a aktívnymi členmi spoločenstva triedy, cítia sa potrební a užitoční a dostávajú sa im ocenenia i vďaka za ich činnosť. Vždy majú možnosť vyjadriť svoj názor. Poznajú názory svojich spolužiakov, svoje schopnosti a schopnosti iných žiakov. Učiteľ pristupuje ku každému žiakovi individuálne, sleduje a zaznamenáva jeho výsledky. Starostlivosť, komunikácia, vytváranie vzťahov a budovanie spoločenstva učiacich sa poskytujú pevný základ vytvárania vedomostí.

Pre učiteľa, ktorý chce byť vo svojej práci so žiakmi úspešný, by malo platiť toto „desatoro“:

- Nešetrím chválou.
- Dávam žiakom možnosť výberu a vedenia.
- Vo všetkom hľadám klady a vyzdvihujem pozitívne správanie žiakov.
- Oceňujem každého žiaka, prejavujem mu úctu.
- Som zodpovedný a prenechávam možnosť byť zodpovedný aj žiakom.
- Sám konám tak, ako chcem, aby konali žiaci.
- Dávam žiakom možnosť zažiť úspech a okamihy, na ktoré budú spomínať celý život.
- Viac sa hrám, viac sa smejem a robím viac vecí spoločne so žiakmi.
- Viem, že všetci žiaci sa môžu určité veci naučiť, ale nie rovnakým spôsobom a nie v tej istej chvíli.
- Učím žiakov rozmyšľať a odovzdávať svoje myšlienky tak, aby im iní rozumeli.

Nasledujúce aktivity umožňujú učiteľovi nielen získať žiakov na spoluprácu, rozvíjať v nich schopnosť sebaaprezentácie a komunikačné zručnosti, ale aj budovať vzájomné vzťahy na základe spolupatričnosti bez predsudkov a konfliktov, ktoré ubíjajú osobnosť žiaka.

Nájdí si tajného priateľa

Meno každého žiaka sa vloží do škatule a každý si vyberie jeden papierik s menom spolužiaka, ktorému celý týždeň nezištne pomáha bez toho, aby sa prezradil. Pred začatím hry vysvetlíme žiakom jej zmysel. Napríklad: urobiť vylosovanému radosť, napísať pochvalný list, pripraviť pre neho prekvapenie, správať sa k nemu milo, pomáhať mu a pod. Na konci týždňa odhalíme, kto bol s kým spojený, hovoríme so žiakmi o prežitom týždni. V triede možno vzniknú zväzky, ktoré sa predtým zdali neskutočné.

Pozitívne povzbudzujúce hodnotenia

Aktivita je zameraná na povzbudzovanie žiakov pozitívnym hodnotením a učí ich takéto hodnotenia formulovať. Je dôležité, aby sa žiaci, ale i učitelia naučili hodnotiť sa navzájom širšie, nie iba slovom dobre – zle. Aj spätná väzba môže byť poskytovaná rozličnými formami: rôznymi typmi potlesku, zbieraním hviezdíčiek a podobne.

Pozitívny zoznam pekných vlastností

Žiaci dostanú zoznam všetkých spolužiakov triedy. Ku každému menu napíšu niečo pozitívne, čo sa im na tomto človeku páči (cieľom je naučiť pozorovať a pozitívne vnímať iných). Učiteľ zoznamy zozbiera, potom si zoberie samostatné papiere s menami žiakov

a pod každé meno napíše zoznam všetkých pozitívnych vlastností, ktoré sa pri mene žiaka objavili a odovzdá mu ho. (O osobných zoznamoch pozitívnych vlastností môžeme so žiakmi ďalej diskutovať, prípadne ich v triede umiestniť na viditeľné miesto.)

Predsavzatia

Každý žiak si napíše na kúsok papiera činnosť, ktorú by chcel dnes urobiť (spraviť niečo pekné, pomôcť). Všetky lístočky sa dajú do veľkej plechovky, z ktorej si každý vyberie jeden a snaží sa realizovať predsavzatie, ktoré je na ňom napísané.

Zamerajme reflektor na žiaka (učiteľa)

Aktivita sa zameriava na uvedenie si vlastnej identity a na formovanie identity etnickej. Rozvíja schopnosť sebareprezentácie žiaka v etnicky zmiešanom sociálnom prostredí a pomáha eliminovať vzájomné etnické predsudky.

Náhodne sa vyberie jedno meno žiaka z triedy, ktorému „patrí“ celý týždeň (vytvoríme jeho curriculum vitae, môže priniesť svoje fotografie z detstva, fotografie rodiny, môže rozprávať o svojich záujmoch, prezentovať svoje výtvary, pochváliť sa úspechmi atď.).

Pre dobrý vzťah rodičov a školy je dôležité, aby rodič poznal učiteľa svojich detí (ak poznáme niečo z osobného života iného človeka, cítime s ním väčšiu spolupatričnosť a vieme ho lepšie pochopiť) - jedna z možných foriem je galéria učiteľov s ich životopismi, ktorá je umiestnená na dostupnom mieste v priestoroch školy (chodby, aula, spoločenská miestnosť).

Kolotoč maľovania

Pri tejto aktivite sa žiaci učia vysporiadať s výsledkom, na ktorom sa podieľajú iba čiastočne, s tým, že ich pôvodný zámer bol zmenený činnosťou ostatných žiakov v skupine. Rozvíja sa schopnosť kooperácie.

Triedu rozdelíme na skupiny, v ktorých by malo byť po šesť žiakov, na stole je položených šesť papierov a farbičky. Každý žiak začína kresliť na papier svoj obrázok. Po určitom čase sa presunie k ďalšiemu obrázku, ktorý dokresľuje. Takto sa po kruhu presunie až k svojmu obrázku a zisťuje, čo má na ňom vlastne nakreslené (čo vzniklo z jeho pôvodného obrázku). Žiaci majú porozprávať, čo chceli pôvodne nakresliť a čo na papieri ako skupina vytvorili.

Olympijské momenty v živote

Táto aktivita dáva žiakom možnosť zažiť potvrdenie ich úspechu inými, pocit spolupatričnosti vo významných chvíľach života. Pomáha žiakom orientovať sa na fakt, že každý je niečím výnimočný.

Učiteľ vedie rozhovor so žiakmi o tom, ako sa cítia medailisti na stupni víťazov, o tom, či aj oni už zažili niečo podobné a kedy. Dodá materiál na výrobu medailí. Žiaci opíšu moment zo svojho života, ktorý považujú za významný a potom medailu nosia na krku.

Tímový totem

Cieľom aktivity je rozvoj sebavyjadrenia žiakov, kooperácie a súdržnosti v skupine, vnímavosti k iným ľuďom a prijímanie kultúrnych odlišností.

Žiakov rozdelíme do skupín po štyroch až ôsmich. Každý člen skupiny dostane jednu škatuľu, ktorú má ozdobiť tak, aby vyjadrovala niečo pre žiaka typické (symbol, tvár). Na prácu ponecháme dostatok času a na záver každá skupina postaví svoj totem, o ktorom diskutuje s ostatnými.

Aktivitu by sme mali začať rozhovorom o tom, čo je totem a aký je jeho kultúrny význam (napr. pre indiánov).

Osmičky

Cieľom tejto aktivity je rozvoj schopnosti pozorovať a analyzovať informácie, rozvoj tolerance a prijímanie odlišností. Aktivita upriamuje pozornosť žiakov na fakt, že v niečom sme všetci rovnakí a práve to by nás malo spájať.

Žiakov rozdelíme do dvojíc tak, aby v nich neboli najlepší kamaráti. Pri rozdeľovaní do dvojíc môžete použiť nastrihané kúsky motúzika, ktorých konce chytia do rúk žiaci, pričom stred drží učiteľ a po jeho pustení ostanú motúzikom spojené dvojice žiakov. Treba pamätať na to, že motúzikov je o polovicu menej ako žiakov.

Dvojice majú za úlohu nájsť osem vecí, v ktorých sa jeden na druhého podobajú a potom osem vecí, v ktorých sa líšia.

Čo máme spoločné

Cieľom aktivity je rozvíjať sebapoznanie a poznanie ostatných členov skupiny a uvedomovať si podobnosti a rozdielnosti bez toho, aby sa to stávalo zdrojom napätia.

Žiaci stoja v skupine a učiteľ začína hru inštrukciou, na základe ktorej sa žiaci rozdelia do skupín. Napr. do jedného rohu miestnosti sa postaví tí, ktorí majú jedného súrodenca, do druhého tí, ktorí majú dvoch, do tretieho tí čo majú troch a viacerých a do štvrtého jedináčkovia. Postupne uvádzame ďalšie kritériá, podľa ktorých sa žiaci delia do skupín a všimajú si, s kým sa v skupine nachádzajú.

Postupne môžu aj žiaci uvádzať kritériá, ktoré ich zaujímajú, napr. kto má rád prírodu, hudbu, atď.

Vytváranie náramku priateľstva

Cieľom aktivity je posilňovať kooperáciu a schopnosť pozitívne oceňovať iných a zároveň rozvíjať tvorivosť a manuálnu zručnosť.

Vytvorený náramok poskytuje žiakovi možnosť pozitívnej sebaaprezentácie a posilní jeho sebadôveru.

Pri oddychu na školskom dvore každému žiakovi pripevníme na ruku lepiacu pásku, lepivou stranou smerom nahor a strany spojíme. Žiaci sa voľne pohybujú po školskom dvore a vytvárajú náramok priateľstva. Na ruku si lepia rôzne predmety, ktoré nájdu, napríklad kamienky, trávu, suché lístie, konáriky, jednoducho všetko, čo ich zaujme. V závere aktivity si náramky vymenia.

Pavučina – pripisovanie pozitívnych vlastností

Cieľom je na základe pozitívneho hodnotenia povzbudzovať sebadôveru a sebaúctu, viesť žiakov k schopnosti verbalizovať ocenenie adresované inému, vyjadrovať vlastný postoj.

Žiaci sedia v kruhu na zemi. Učiteľ má pri sebe kľbko vlny, ktoré prikotúľa k niekomu, koho chce pozitívne hodnotiť, pochváliť. Koniec vlny si necháva v ruke. Žiak sa za kľbko a pozitívnu spätnú väzbu poďakuje a posieľa kľbko ďalšiemu žiakovi, pričom nitku si necháva v ruke. Žiaci si kľbko posielajú dovtedy, kým nie sú pospájaní všetci. Vytvorená „pavučina“ je symbolom spolupatričnosti a toho, že ak sa spoločne podieľame na práci, vzniknú krásne veci.

Táto aktivita učiteľovi prináša i informácie o socio-preferenčných vzťahoch v triede. Môže sa stať, že niektorý žiak je skupinou odmietaný a nedostane kľbko od iného žiaka. Toto musí učiteľ zachytiť a pri spätnej väzbe oceňovať práve týchto žiakov. Spätná väzba môže následne prispieť k tomu, že žiak začne byť ostatnými prijímaný. Pozitívne ocenenie si však

nesmie vymyslieť, musí naozaj korešpondovať so skutočnosťou, hoci môže byť náročné nájsť pozitívnu vlastnosť alebo správanie u dieťaťa, ktoré je pre učiteľa i triedu problémové.

Aktivitu možno modifikovať rozličnými spôsobmi.

Pestré želania

Cieľom aktivity je rozvoj empatie, hodnotovej orientácie, zmyslu života. Žiaci majú na tabuli napísané neúplné vety, ktoré majú dokončiť.

1. Malé deti si želajú
2. Deti, ktoré chodia do školy, si želajú
3. Deti, ako ja, si želajú
4. Dospelí si želajú
5. Mačka/psík si želá
6. Pani učiteľka si želá
7. Ja si želám
8. Môj najlepší priateľ si želá
9. Celý svet si želá

So žiakmi diskutujeme o dokončených vetách, do diskusie môže učiteľ zapojiť aj rodičov detí.

Hospodársky dvor

Cieľom je podporiť aktivitu, zaangažovanosť a pocit spolupatričnosti žiakov, rozvíjať schopnosť neverbálnej komunikácie a relaxačnú aktivitu.

Každý žiak si vylosuje z klobúka meno zvieratá. Žiaci sa rozídu a zaviažu si oči. Cieľom hry je nájsť všetkých členov skupiny, do ktorej zviera patrí a chytiť sa s nimi za ruky. Jediný dovolený spôsob komunikácie sú zvieracie zvuky.

Z tejto hry môžeme vytvoriť veľa variácií podľa druhov zvierat, z ktorých niektoré sú hlučné, iné tiché, niektoré vydávajú ľahko identifikovateľný zvuk, u iných je to problematické. Úlohu sťažíme tak, že každá skupina musí pozostávať napr.: z dvoch kráv, dvoch kohútov a dvoch žiab. Počty volíme z celkového počtu žiakov tak, aby skupiny boli vyvážené.

Spisovatelia

Aktivita je zameraná na rozvoj komunikácie a kooperácie, pochopenie významu dobrých medziľudských vzťahov.

Žiakov náhodne rozdelíme do skupín, bez ohľadu na ich kamarátske vzťahy. Každá skupina si zvolí zapisovateľa. Úlohou žiakov je vymyslieť príbeh, v ktorom:

1. Ľudia sa majú radi.
2. Sú k sebe, milí, dobrí, láskaví.
3. Vzájomne si pomáhajú.
4. Ich vzájomné rozprávanie je slušné, milé.
5. Nepoznajú hnev, nenávisť.

Žiaci v skupinách vymýšľajú príbehy. Príbehy môžu ilustrovať a vyrobiť vlastné knižky.

Aktivity zamerané na posilňovanie pozornosti

Čo máš na sebe

- Cieľ:** Naučiť žiakov sústrediť pozornosť, všímať si všetky detaily na zovňajšku iného.
- Postup:**
1. Oznámte žiakom, že ste pre nich pripravili hru „Čo máš na sebe“, ktorú si teraz zahráte.
 2. Postavte sa pred žiakov a povedzte im, aby si vás dôkladne prezreli. Po chvíli ich požiadajte, aby počkali, kým na svojom vzhľade niečo zmeníte.
 3. Odíďte do vedľajšej miestnosti (alebo povedzte deťom, aby zavreli oči) a urobte niečo, čo výrazne zmení váš vzhľad. Môžete si napr. vyzuť topánky, dať dole okuliare alebo nasadiť klobúk. Keď sa vrátite do triedy, musia žiaci uhádnuť, čo sa na vás zmenilo.
 4. Aby hra bola pre žiakov pútavejšia, meňte na svojom zovňajšku len maličkosti. Preložte si hodinky z jednej ruku na druhú, rozviažte si šnúрку na topánke alebo si zveste náušnice či iný doplnok. Ak sa žiakom nepodarí odhaliť zmenu, pomôžte im nápovedou.
 5. Teraz bude stredom pozornosti žiak, ktorý sa sám prihlási. Ak si nevie rady, poraďte mu, čo má na sebe zmeniť, čo si má obliecť a pod.

Niečo vidím a je to modré!

- Cieľ:** Rozvíjať koncentráciu pozornosti, orientáciu v priestore, schopnosť zachytiť podstatný znak predmetu.
- Postup:** Žiak, ktorý začína hru, sa rozhliadne po miestnosti a nenápadne si vyberie nejakú farebnú vec viditeľnú zo všetkých strán. Nepozera sa na ňu a povie: „Niečo vidím a je to červené!“ Ostatní sa pozorne rozhliadnu a hľadajú predmet, ktorý má na mysli. Kto ho uhádne prvý, má právo sám si nenápadne vyhladiť inú vec a potom prehlási napr.: „Niečo vidím a je to modré“ a ostatní opäť pátrajú.
- Varianty:** Namiesto farieb žiaci hľadajú čísla, písmená, geometrické tvary atď.

Ľudský uzlík

- Cieľ:** Rozvíjať spolupatričnosť, citlivosť na dotyk, trpezlivosť, schopnosť riadiť činnosť iných žiakov.
- Postup:** Žiaci obrátení ľavým bokom do kruhu zatvoria oči. Každý natiahne do stredu kruhu pravú ruku a poslepiacky nájde a chytí inú. Keď sa už všetci držia obooma rukami, otvoria oči. Spoločne majú zamotané kľbko rozplieť a vytvoriť kruh žiakov, ktorí sa však ďalej držia za ruky. Nesmú sa v žiadnom prípade pustiť.
- Niekedy je v spleti niekoľko samostatných kruhov. Ich počet zistíme stiskom. Trvá to niekedy aj dvadsať minút, ale prepletenec sa rozpletie. Ruky sa pustiť nesmú, je však dovolené, aby sa v miernom zovretí dlane pretáčali.

Krížom – nekrížom

- Cieľ:** Posilňovať pozornosť, citlivosť na prejavy správania.
- Postup:** Žiaci si v kruhu rôznym spôsobom odovzdávajú stále dokola nejakú vec, napr. ceruzku. Každý, kto ju odovzdáva, má pritom povedať „krížom“ alebo „nekrížom“. Vedúci hry ale tiež tí, ktorí už pochopili princíp, hneď prejavia svoj súhlas alebo nesúhlas s použitým slovom. Každý žiak sa snaží pochopiť, čím sa riadi získanie súhlasu a teda voľba jedného z dvoch výrazov. Keď sám odovzdáva vec, snaží sa komentovať odovzdanie správne. Väčšinou sa každý sústreďí na spôsob, akým je predmet odovzdávaný (skúša odovzdať krížom, so skríženými prstami a pod.), podstatné však je, či odovzdávajúci má v okamihu odovzdávania prekrížené nohy (krížom) alebo ich prekrížené nemá (nekrížom). Kto pochopí, odovzdáva predmet už vždy so správnym komentárom. Hru možno využiť na stretnutí s rodičmi.
- Varianty:** „S“ a „Bez“. Nejaká vec, napríklad plyšová hračka, koluje v kruhu a odovzdávanie má vždy odovzdávajúci komentovať buď slovom „S“ alebo „Bez“. Vedúci hry koriguje správnosť a neskôr aj žiaci, ktorí sa dovŕpili. Potrebne je odovzdať predmet „S“, ale niektorí sa o to stále márne snažia. Podstata je v tom, či žiak odovzdáva predmet ďalšiemu S úsmevom alebo BEZ úsmevu.

Tornádo

- Cieľ:** Posilňovať pozornosť.
- Postup:** Každý žiak dostane lístok s jedným písmenom. Prechádza sa s ním medzi ostatnými a hľadá, s kým by vytvoril skupinu, v ktorej by svoje písmenko uplatnil v spoločne zostavenom slove. Ktorá z takto náhodne vzniknutých skupín zostaví existujúce slovo ako prvá, vyhráva. Každý jej člen obdrží kamienok (bod, korálok). Na povel „Tornádo!“ sa všetky lístky vyhodí do vzduchu. Každý si chytí iné písmenko a hra začne nanovo. Po niekoľkých hrách žiaci spočítajú kamienky (body) a gratulujú víťazovi. Hra sa dá využiť aj vo vyučovaní rôznych predmetov.
- Varianty:** Namiesto písmen sú na lístkoch slabiky alebo slová. Žiaci tak zostavujú vety. Skupiny sa snažia dať dokopy čo najdlhšie slovo (vetu); skupina, ktorej sa to podarí, vyhráva.
- Každý žiak dostane lístok s atómom (molekulou) určitého prvku. Hľadajú sa iné atómy molekuly, s ktorými by vytvorili vzorec zlúčeniny.
- Každý žiak dostane na lístku notu, príp. iba krížik (béčko) a hľadá, s kým by zostavil stupnicu alebo jednoduchý nápev pesničky.

AKTIVITY ZAMERANÉ NA RELAXÁCIU

Bublínky v košíku

- Cieľ:** Rozvíjať spoluprácu, pozornosť, jemnosť v správaní, aktivizovať žiakov prostredníctvom hyperventilácie.
- Postup:** Žiakov rozdelíme do skupín po troch. Jeden žiak z trojice dostane košík, do ktorého mu majú zostávajúci dvaja žiaci dofúkať bublinky tak, aby ich mohol „chytiť“. Na štartovaciu čiaru sa postaví dvaja žiaci, žiak s košíkom oproti nim na druhú stranu triedy. Z bublifuku vyfúkne zopár bubliniek v priručanej

výške, ktoré majú žiaci dofúkať na druhú stranu triedy tak, aby praskli až v košíku. Žiak s košíkom sa môže pohybovať po šírke triedy, nesmie ísť svojim spoluhráčom v ústrety. Ak bublinka cestou praskne, na mieste, kde praskla vyfúkame žiakovi ďalšiu.

Obmenou a sťažením môže byť časový limit, po ktorom nasleduje ďalšia trojica. Namiesto bubliniek môžeme použiť aj páperie, ktoré možno skutočne chytiť do košíka.

Výsledkom je zlepšenie koordinácie pohybov, sústredenie na činnosť, uvoľnenie, uvedomenie si významu jemného správania a zaobchádzania s vecami, ktoré sú nám zverené. Veľmi prínosné je využitie aktivity v spolupráci s rodičmi.

Kolíska

Cieľ: Upokojiť veľmi aktívnych žiakov, rozvíjať spoluprácu, jemné zaobchádzanie.

Postup: Na zem prestrieme deku a požiadame žiakov, aby si okolo nej posadali do kruhu. Chvíľu sa venujete rozhovoru o jemnom správaní a spolupráci. Môžete napr. spomenúť, ako je príjemne bábätku, keď ho kolíšeme, ako ho to upokojuje, pretože mu kolísanie pripomína pocity, ktoré prežívalo v mamičkinom brušku pred narodením. Potom požiadame žiakov, aby sa prihlásil dobrovoľník, ktorý si ľahne na chrbát do stredu deky. Ostatní žiaci sa postavia okolo deky, chytia ju za okraje a žiaka mierne nadvihnú. Žiakovi v deke povieme, aby zatvoril oči a ostatní ho budú kolísať. Asi po minúte veľmi opatrne položíme žiaka na zem a všetko opakujeme s ďalším žiakom. V priebehu aktivity nezabudneme žiakov chváliť za peknú spoluprácu. Na podfarbenie a umocnenie atmosféry je vhodné použiť pokojnú hudbu.

Výsledkom je celkové upokojenie atmosféry v triede. Ak chceme pokračovať vo vyučovaní, je vhodné aktivitu ukončiť výraznou „bodkou“: všetci sa postavíme, ponatáhujeme si ruky, nohy a chrbát tak, ako malé dieťa po prebudení, a oddýchnutí sa vrátíme k práci.

Lesná studnička

Cieľ: Naučiť žiakov oddychovať, relaxovať, imaginovať.

Postup: Žiaci si pohodlne sadnú (ak je v triede vhodný priestor, ľahnú si na koberec alebo karimatky) a zatvoria oči. Učiteľ sa im prihovára pokojným, tichým hlasom, v triede môže hrať tichá relaxačná hudba.

„Pokojne ležíme, máme zatvorené oči a počujeme iba príjemné ticho. Pokojne dýchame a s každým nádychom a výdychom sme stále pokojnejší. Naše ruky a nohy oddychujú a pred nami sa vynára les, do ktorého vchádzame. Kráčame po mäkučkvej zelenej tráve, okolo nás vonia ihličie a s vlasmi sa nám pohráva jemný vetrík. Slnko nám príjemne zohrieva chrbát... kráčame ďalej a prichádzame ku kameňu, spod ktorého vyviera pramienok vody... lesná studnička... obchádzame kameň... voda nám príjemne chladí nohy... odráža sa v nej slnko... a my máme chuť umyť si vo vode ruky... cítime aká je príjemne studená... osvieženie sa teraz môžeme vrátiť späť... a už vidíme našu školu... vchádzame do nej... a sme v našej triede... oddýchnutí, svieži... a tak sa zhlboka nadýchneme... otvoríme oči... ponatáhujeme sa... a sme opäť bdelí a čulí.“

Záverečné pokyny hovoríme silnejším hlasom, aby sa žiaci vrátili z „imaginárnej krajiny“ a aby sme za relaxáciou urobili dôraznú bodku. Môže sa stať, že žiaci budú pri prvých relaxáciách zaspávať. Vtedy ich veľmi jemne zobudíme

a ostatných žiakov upozorníme, že to nie je dôvod na vysmievanie. Vysvetlíme žiakom, že v relaxovanom stave sme aj vtedy, keď zaspávame a keď budeme s relaxačnými cvičeniami pokračovať, dokážeme ovládať svoje telo tak, aby sme nezaspali vtedy, keď to nie je potrebné.

Relaxácia patrí medzi najúčinnéjšie spôsoby, ako sa upokojiť, sústrediť pozornosť a duševne i fyzicky sa osviežiť. Učiteľ by mal mať s relaxáciou osobnú skúsenosť.

Búrka v lese

Cieľ: Naučiť žiakov oddychovať, relaxovať, imaginovať.

Postup: Žiaci stoja v kruhu a napodobňujú stromy, ktoré sa začínajú kolísať v miernom vánku. Vietor postupne silnie, ženie pred sebou listy (žiaci šúchaním dlaní o seba napodobňujú zvuk lístia). Začínajú padať prvé kvapky dažďa (žiaci jemne klopkajú prstami o zem), postupne dážď silnie (žiaci udierajú dlaňami o zem), celý les duní (žiaci dupú nohami). Postupne sa búrka upokojuje, les prestáva dunieť, dážď slabne, padajú posledné kvapky, vietor ustáva, stromy sa opäť kolíšu vo vánku a napokon ostávajú pokojné.

Dôležité je zapájať žiakov postupne, jedného po druhom. Kým teda napr. všetci žiaci klopkajú prstami, učiteľ dáva pokyn žiakovi po svojej pravici, aby začal udierať dlaňami o zem, a tak postupne, až kým to nerobia všetci.

Postup je „z ticha do ticha“ a má abreaktívny účinok. Výsledkom je i zameralenie pozornosti žiakov na neverbálnu komunikáciu, rozvinutie schopnosti kooperovať a rešpektovať pravidlá.

Dramatické hry a cvičenia

Dramatické aktivity sú uvedené v poradí podľa odporúčanej postupnosti pri práci so žiakmi v tranzitívnej triede. Kým žiaci nezvládnu činnosti predchádzajúceho typu (napríklad neverbálne hry a cvičenia, simultánny prejav v skupine bez kontaktov – etudy, pantomíma), neprechádzame k ďalším dramatickým hrám a cvičeniam (s kontaktom a komunikáciou).

Rast a zmocňovanie sa priestoru

Žiaci ležia na zemi v polohe, v ktorej sa cítia pohodlne. Na daný povel začnú rásť, menia svoj tvar (po jednotlivých častiach postupne celým telom), až z nich vyrastie obrovské monštrum zabierajúce celý priestor. Žiaci sa vyjadrujú pohybom.

Na znamenie sa začnú zmenšovať (vyjadrujú sa pohybom i zvukom) – až sa z nich postupne stane najmenší bod na zemi.

Varianty:

- Narastanie rastlín, ich rozkvitnutie; zmenšenie, až po úplné zoschnutie.
- Rast vtáka z vajčka, ktorý zastiera všetkým výhľad na slnko.

Pohyb a chôdza v rozmanitom prostredí

Vchod do neobjavenej jaskyne. Vodca s baterkou vchádza prvý a urobí prieskum najbližšieho okolia, do ktorého povedie ostatných. Určuje trasu, upozorňuje na nebezpečenstvo, ktoré v jaskyni hrozí návštevníkom. Pomocou ozveny určuje rozmery jaskyne (ostatní po ňom).

Obmena:

- Vchod do starého, neobývaného domu. Žiaci uviaznu v pavučinovej sieti. Pavučiny môžu roztrhnúť a vyslobodiť sa z nej. Pavučina sa pri roztrhnutí priliepa na telo, odev, ústa.
- Žiaci nechcú pavučinu roztrhnúť, potrebujú ju na hranie, ale hrozí im nebezpečenstvo, že pri každom neopatrnom pohybe sa pretrhne.

Motivácia chôdze

Žiaci sa pohybujú v rozmanitom prostredí (rytmus určuje hudba alebo bubon, cvičenia možno realizovať však aj bez pomôcok):

- Chodíme po kameňoch, blate, horúcom piesku, studenej tráve...
- Chodím ako robot, handrová bábka, vojak, tanečník.
- Chôdza v múzeu, galérii a pod.
- Chôdza v daždi.
- Útek pred dažďom.
- Ponáhľam sa do kina.
- Prechádzka s dáždnikom – v slabšom daždi, v prudkom lejaku.
- Nosenie predmetov – drevená lata, sklenená tabuľa, vrece, kopa tanierov...

Hra s imaginárnou loptou, predmetom

Pohadzovanie, vyhadzovanie do výšky, kopanie, hlavičkovanie a pod.:

- s veľkou a ťažkou loptou,
- s balónom,
- s malou a ťažkou loptou,

- s lietajúcim tanierom, ktorý mení smer.

Etuda

- pohybová (športovec, vták, snehuliak...),
- pohybová a myšlienková (etuda čakania),
- pohybová a dejová (čo robím doma?),
- na konkrétnom mieste – v električke v škole, doma, na stanici...
- výchovné etudy – ospravedlňujem sa, pomáham niekomu, zabľúdil som, niekoho som stretol...

Pantomimické cvičenia

Možno ich uskutočniť na vopred určené témy a na témy, ktoré si žiaci vymyslia:

- povrazolezec – cviky, chôdza, zoskok (úraz),
- v obchode mi dali zlý tovar,
- vyzliekanie do plaviek, slnenie,
- roztrhol som si nohavice.

Remeslá (vo dvojiciach)

Žiaci predvádzajú remeslo (sami si ho zvolia) a uvádzajú ho riekankou: My sme dvaja remeselníci...

Dvaja žiaci predvádzajú prácu remeselníkov, ostatní hádajú o aké remeslo ide. Kto chce, vyberie si partnera a pokračuje. Každé predvedené remeslo treba zhodnotiť, prípadne rozšíriť o ďalšiu časť úlohy za iných podmienok a pod.

O čarovnom koberci

Do hry sa môžu zapojiť viacerí. Pred začiatkom hry si treba pripomenúť jednotlivé úlohy:

- príprava na let,
- vzlietnutie,
- let nad mestom v pokojnom počasí,
- let za silného vetra, búrky, metelice,
- pristátie (na stanovenom mieste, na neplánovanom, neznámom mieste).

Let môžeme obmieňať na rôznych „dopravných prostriedkoch“.

Nadväzovanie kontaktov, sústredenie

1. Žiaci chodia po miestnosti a vyberajú si partnera s rovnakou farbou očí, ako majú oni.

Obmena: Žiaci sa rozdelia na dve skupiny podľa farby očí a usporiadajú sa v skupine podľa odtieňa očí od najsvetlejšieho po najtmavší. Každý žiak skontroluje, či sú žiaci v druhej skupine usporiadaní správne.

2. Žiaci chodia po miestnosti so zatvorenými očami a s vystretými rukami hľadajú partnera (priateľa). Po dotyku vyslovia meno hľadaného. Ak meno neuhádnu, hľadajú ďalej.
3. Žiaci vytvoria dvojice. Sadnú si tak, aby sa opierali o seba navzájom celým chrbtom. Zvolíme počet pohybov (dôb).

Žiak A – robí pohyby (v sede) – ruky, hlava, nohy.

Žiak B – so zatvorenými očami vníma pohyby a potom ich zopakuje.

A sa prizera na opakujúce pohyby B, potom pred B predvedie svoje pohyby.

Žiaci si vymenia úlohy.

4. Všetci sedia v kruhu a postupne sa predstavia krstnými menami, ktoré však musia vyslovovať v udanom rytme – pohybom rúk (tlesknutím, úderom o stehná, o dlážku...).
5. Posielam ti pozdrav.

Žiaci sedia v kruhu. Prvý žiak posiela pozdrav partnerovi, ktorého si vyberie pohľadom. Pozdrav posiela pomocou fúkania do otvorenej dlane a prstom druhej ruky. Posiela ho rôzne : jemne, mäkko, s úsmevom, nahnevane...

Obmena: Žiak posiela ostatným rôzne imaginárne predmety, prijímateľ sa snaží predmet zachytiť tak, ako mu ho odosielateľ poslal.

Obmena: Ten istý predmet možno odovzdať ďalšiemu partnerovi.

6. Hra na bábky.

Žiaci vytvoria dvojice: Žiak A – bábka, žiak B – bábkoherec.

Témy hier môžu byť rôzne. Možno hrať s textom, aj bez neho. Pohyby musia byť synchronizované; bábke sa pokazí časť tela; bábke sa pokazí vodiaci drôt.

I. HRY NA ZOZNAMOVANIE SA

Tieto hry sú nenahraditeľné pri činnostiach, pri ktorých máme nových členov v skupine. Pomocou hier sa dajú veľmi rýchlo naučiť mená a priezviská žiakov, získať informácie.

Podanie rúk

Žiaci vo dvojiciach stoja oproti sebe po obvode kruhu. Členovia skupiny sa začnú pohybovať na pokyn vedúceho, navzájom si podávajú ruky, predstavujú sa. Počas hry vedúci môže upozorniť žiakov aj na pravidlá predstavovania sa (stáť vzpriamene, pozeráť sa do očí, pevne uchopiť ruku...).

Variácie:

- Žiaci sa voľne pohybujú v miestnosti - precítenie rytmu.
- Po určenom počte podania rúk sa otočia a pohybujú sa opačným smerom - striedanie rytmu.

Hra na žip - žup

Žiaci sedia v kruhu. Každý sa opýta na meno svojich dvoch susedov. Vedúci hry sedí v strede kruhu. Keď na niekoho ukáže a povie žip, dotyčný povie meno suseda z pravej strany.. Keď povie žup, dotyčný povie meno suseda, ktorý sedí naľavo od neho. Na pokyn žip-žup si všetci vymenia miesto. Keď sa niekto pomýli, alebo je príliš pomalý, veľa rozmýšľa, stane sa „vedúcim“, ide do kruhu a vedie hru. Hra sa hrá dovtedy, kým každý nedokáže každého osloviť menom.

Neskôr možno týmto spôsobom získať ďalšie informácie (o obľúbenej farbe, jedle, hračke a pod.).

Siamske dvojčky

Žiaci sa pohybujú v miestnosti vo dvojiciach „spojení“ plecami a rukami. Musia sa pohybovať tak, ako by mali jedno telo. Keď sa vzájomne zladia, vykonávajú ďalšie úkony: spolu sa postaví, posadia, naklonia a pod.

Spoločná chôdza

Dvojice stoja vedľa seba, navzájom sa nemôžu dotýkať. Po chvíľke koncentrácie – bez slovného usmernenia, dohody či pokynov – sa začnú spolu pohybovať, kráčať, zastavovať sa. Keď to dvojice zvládnu, môžu spoločne hrať aj 3 – 4 páry žiakov naraz.

Spájanie sa

Za sprievodu hudby sa žiaci voľne pohybujú po celej miestnosti. Keď hudba stíchne, každý zostane stáť na mieste ako socha. Počas hudby dávame žiakom rôzne inštrukcie, napr.:

- kráčajte tak, aby ste sa prstami dotýkali rúk spolužiaka,
- aby ste sa dotýkali jeho chrbta,
- aby ste sa dotýkali jeho pleca,
- vyberte si niekoho, chyťte sa za malíčky,
- tancujte spolu atď.

Medzi jednotlivými inštrukciami treba urobiť krátku pauzu.

Rodina

Cieľom je vytvoriť malé skupiny. V závislosti od počtu žiakov vyberieme 3 – 5 „hláv“ rodín. „Hlavy“ pomocou dotykov a očného kontaktu vyberú spomedzi seba členov rodiny. Noví členovia idú za „hlavou“ rodiny. „Hlava“ rodiny môže potom nadväzovať kontakty a môže dať podnet k zahraniu určitej situácie.

Očný kontakt

Žiaci sa voľne pohybujú a pozorujú ostatných. Potom pomocou očného kontaktu vytvoria dvojice. Tí, ktorí sa už našli, sa postaví nabok. Hra sa hrá dovtedy, kým každý nenájde svoj pár.

Obmena: Hra sa uskutoční v kruhu. Tí, ktorí tvoria pár, si posadajú za sebou do kruhu. Aj túto verziu hráme dovtedy, kým každý z hráčov nenájde svoj pár.

Ruky

Žiaci sa pohybujú po miestnosti s prižmúrenými očami. Pomocou rúk sa zoznámili. Ruky môžu vyjadrovať súhlas i nesúhlas. Podľa dotykov možno nájsť sympatickú ruku. Treba dať pozor na to, aby žiaci nekomunikovali spolu hlasom ani mimikou.

Sympatický hlas

Hrá sa so zatvorenými očami. Každý si nájde nejaké miesto a vydáva zvuk nejakého zvieraťa. Postupne sa žiaci začínajú k sebe približovať a vytvárať skupiny.

II. HRY NA KONCENTRÁCIU A UVOĽŇOVANIE

Tieto hry navzájom súvisia – vyvolávajú uvoľňovanie svalov. Hry sú vhodné pre instabilných, nepokojných, ale aj pasívnych žiakov.

Gumkáči

Hráme vo dvojiciach. Jeden žiak hrá Gumkáča, druhý ho nafúkne, kým sa úplne naplní, potom vytiahne zátku. Vtedy Gumkáč postupne ochabne a nakoniec sa rozloží na zemi. (Učiteľ skontroluje uvoľnenie žiakov).

Rozprávka

Túto hru sa hráme vo väčšej miestnosti. Žiaci si ľahnú na zem, ruky majú voľne položené pri tele. Učiteľ porozpráva dej konkrétnej udalosti. Žiaci si ju predstavujú. V diskusii rozprávajú o svojich predstavách a vzájomne si ich porovnávajú.

Uvoľnenie sa pomocou hudby

Cieľom tejto hry je uvoľnenie napätia pomocou tanečných napodobňovacích hier. Žiaci tancujú podľa hudby a vzájomne sa napodobňujú (môžu vykonávať aj iné pohybové činnosti – napríklad aerobik a pod.).

Ostrov

Na zem rozprestrieme 4-5 novín. Žiaci sa za sprievodu hudby pohybujú medzi novínami. Ak hudba prestane hrať, všetci sa snažia dostať na „ostrov“. Komu sa to nepodarí, vypadne z hry. Po každom kole odstránime jeden z papierov. Hra pokračuje dovtedy, kým na zemi neostane žiadny papier.

Dôraz

Jednoduché cvičenie na koncentráciu. Stojíme v kruhu a opakujeme čísla (1, 2, 3, 4) tak, že zakaždým dáme dôraz na iné číslo. Dôraz na čísla môžeme podporiť aj pohybmi, napr. dvíhaním rúk.

Čo sa zmenilo?

Vytvoríme kruh, na povel sa od seba odvrátíme a niečo na sebe zmeníme (napr. rozopneme gombík...). Žiaci v dvojiciach sa snažia uhádnuť, kto čo na sebe zmenil.

Gratulácia

Jeden žiak na chvíľku odchádza z miestnosti alebo sa otočí tak, aby nevidel do tváre ostatným. Žiaci si majú možnosť premyslieť, čo sa im na žiakovi páči, za čo by mu mohli gratulovať. Potom mu budú postupne podávať ruky a gratulovať mu. Napríklad: „Gratulujem ti, že máš pekný peračník“, ... „že sa pekne usmievaš...“, „že si sa na hodine hlásil a pod. Do hry sa môže zapojiť aj učiteľ a dohliadnuť na to, aby sa pre každého žiaka „našiel dôvod“ na gratuláciu.

III. TVORIVÉ DIVADLO

Hudba - nálada

Cieľ: Zahrať príbehy pomocou pantomímy.

Pomôcky: Hudobné CD s dejovým motívom.

Prokofjev – Peťo a vlk (možno využiť aj zo série hudobných CD, zaslaných pre tranzitívne triedy. Pred hraním príbehu je dôležité, aby sa žiaci vopred oboznámili s jeho obsahom.)

Predstavenie: Prehrajte prvú časť piesne. Požiadajte žiakov, aby zavreli oči a predstavili si, že počúvajú hudbu k filmu. Potom im povedzte, aby opísali náladu piesne a obrazy, ktoré sa im vybavili pri počúvaní.

Plán: Rozdeľte žiakov do skupín. Každá skupina má zahrať scénu k hudbe. Scény musia mať začiatok, stred a koniec. Môžu byť veľmi jednoduché. Hrajú sa súčasne, alebo po jednej.

Čas - dej

Cieľ: Vytvoriť scénu, v ktorej sa dej odohrá v určenom čase.

Pomôcky: Kartačky, na ktorých bude napísaný určitý čas: ráno, obed, popoludní, večer...

Plán: Každá skupina dostane kartičku, na ktorej je napísaný čas, za ktorý sa má scéna odohrať.

Dej: Každá skupina zahrá svoju scénu pred ostatnými bez prezradenia, ktoré časové obdobie hrá.

Kto?

Cieľ: Utvoriť scény s použitím daných postáv (zvierat).

Pomôcky: Označené kartičky pre každého žiaka.

Predstavenie: Povedzte žiakom, aby začali chodiť po triede bez rozprávania. Počas chôdze určíte rozličné postavy. Potom žiak predvedie to, čo si myslí, že by daná postava (zvíra) urobila. Príklady postáv (zvierat): starý muž, požiarnik, lekár, pes, žaba...

Pri realizácii hier v tranzitívnej triede je potrebné prihliadať na vývinové zvláštnosti žiakov, ich stupeň chápania, záujmu. Hry možno aktuálne obmieňať, dopĺňať, modifikovať. Ukazovateľom účinnej hry je aktivita žiakov, schopnosť tvorby a imaginácie, ktoré sa rozvíjajú postupne – v závislosti od frekvencie využívania hier podobného charakteru v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu alebo voľnočasových aktivít.

Stratégie učenia sa v tíme: „Hľadanie informácií”

Túto stratégiu možno prirovnať k testu s otvorenou knihou. Tímy hľadajú informácie, ktoré sú odpoveďami na otázky, ktoré im položili. Táto metóda je vhodná najmä na oživenie nezaujímavých materiálov.

Opis stratégie:

1. Učiteľ zostaví súbor otázok, ktorých odpovede možno nájsť v materiáloch poskytnutých skupine. Môžu to byť:
 - pracovné listy,
 - dokumenty,
 - učebnice,
 - citovaná literatúra,
 - predmety,
 - technické zariadenia.
2. Kladenie otázok súvisiacich s témou.
3. Učiteľ rozdelí žiakov do malých skupín a poučí ich, aby hľadali odpovede.
4. Nakoniec sa zhromaždí celá skupina a uvažuje o odpovediach. Žiaci sa vyjadria k väčšiemu rozsahu učiva.

„Učiaci sa skupina”

Pri tejto stratégii sú žiaci zodpovední za svoj proces učenia a pochopenie obsahu študovaného materiálu bez prítomnosti učiteľa. Zadaná úloha by mala byť dostatočne konkrétna, aby výsledná aktivita bola úspešná a skupina schopná sebakontroly.

Opis aktivity:

1. Učiteľ poskytne žiakom stručný a výstižný pracovný list, ktorý zahŕňa krátky text, zaujímavú schému alebo diagram. Žiaci si ho prezrú bez komentára. Skupina bude pracovať lepšie, keď bude materiál primerane náročný, alebo umožní všeobecnejšiu interpretáciu.
2. Učiteľ utvorí podskupiny a nájde im tiché miesta na prácu.
3. Učiteľ pomáha žiakom pri štúdiu a dôkladnom pochopení materiálu presnými a zrozumiteľnými inštrukciami, napr.:
 - Vysvetlite obsah.
 - Uvažujte o spôsoboch využitia informácií alebo nápadov.
 - Označte miesta, ktoré sú nejasné, alebo s nimi nesúhlasíte.
 - Namietajte voči textu; vytvorte si opačný uhol pohľadu.
 - Zhodnoťte, ako ste pochopili materiál.
4. Podskupina vymenuje hovorcu.
5. Učiteľ zhromaždí celú skupinu a vykoná jednu alebo viacero nasledujúcich aktivít:
 - Prejde materiál spolu so žiakmi.
 - Overí vedomosti žiakov.
 - Žiakom kladie otázky.
 - Požaduje od žiakov zhodnotenie miery pochopenia materiálu.
 - Žiakov poverí vyriešením zložitej úlohy.

Aktivita: „Vesmír“

Učiteľ si vyberie stratégiu a využije ju na zdokonalenie témy.

Čas: 40 – 50 minút.

Potrebné pomôcky:

- Učebnice
- Encyklopédie
- Odborná literatúra
- Dokumenty
- Veľké papiere
- Fixky
- Iné, podľa zvolenej aktivity

Interkultúrne kompetencie učiteľa⁴

Obsahové štandardy

A. Učiteľ by mal poznať kultúru svojho regiónu a svojho národa.

Aby dosiahol tento štandard, mal by:

- poznať históriu svojej kultúry;
- poznať vzťahy svojej kultúry k iným kultúram;
- poznať miesto svojej kultúry v euro-atlantickej civilizácii;
- sledovať súčasnú kultúru svojho regiónu a národa.

B. Učiteľ by mal poznať iné kultúry.

Aby dosiahol tento štandard, mal by:

- identifikovať, ktoré kultúry sa vyskytujú v jeho okolí;
- rozumieť odlišnostiam euro-atlantickej kultúrnej tradície od iných tradícií;
- poznať základné údaje o najväčších svetových kultúrach;
- analyzovať neznáme kultúrne produkty z iných kultúrnych tradícií.

C. Učiteľ by mal poznať kultúru Slovenskej republiky.

Aby dosiahol tento štandard, mal by:

- poznať, aké kultúrne tradície vytvárali a vytvárajú kultúru Slovenska;
- uvedomovať si vzťahy medzi rôznymi etnikami a sociálnymi vrstvami na Slovensku a poznať základné údaje o nich;
- rovnocenne a nezaujato zhodnocovať prínos rôznych etník pre kultúrnu tradíciu Slovenska.

D. Učiteľ by mal poznať základné kategórie na opis kultúrnych fenoménov.

Aby dosiahol tento štandard, mal by:

- študovať základy relevantných vedných disciplín – filozofie, kultúrnej antropológie, sociológie, estetiky, etiky, religionistiky, histórie;
- rozlišovať rôznorodé funkcie kultúry.

Výkonové štandardy

Schopnosti

A. Učiteľ by mal mať schopnosť prezentovať uvedomelú kultúrnu identitu.

Aby dosiahol tento štandard, mal by byť schopný:

- pomenovať a vyjadriť kultúrnu tradíciu, ku ktorej sa hlási, a preukazovať porozumenie tejto tradície;
- predpokladať reakcie žiakov na svoju kultúrnu identitu;
- uvedomovať si vzťah medzi svojou kultúrnou identitou a predmetom, ktorý vyučuje.

⁴ Modifikované podľa: MISTRÍK, E.: Multikultúrna výchova v príprave učiteľov (Rámec kurikula pre univerzity). Bratislava : IRIS, 2000. s. 26-34).

B. Učiteľ by mal byť empatický voči kultúrnej rôznorodosti, voči iným kultúrnym tradíciám.

Aby dosiahol tento štandard, mal by byť schopný:

- vyhľadávať kultúrne artefakty z iných kultúr, analyzovať a interpretovať ich;
- rešpektovať kultúrne tradície a kultúrne identity svojich žiakov, podnecovať ich k vzájomnej úcte, neustále vyhodnocovať kultúrnu rôznorodosť triedy;
- podporovať prejavy rôznych kultúrnych tradícií v triede a pomáhať riešiť konflikty medzi nimi.

C. Učiteľ by mal rešpektovať individuálne potreby žiakov.

Aby dosiahol tento štandard, mal by byť schopný:

- chápať a vyhodnocovať individuálne potreby žiakov;
- rešpektovať rozdiely v štýloch učenia sa svojich žiakov;
- podnecovať „samoučiacie“ postupy u svojich žiakov;
- uvedomovať si vplyv „skrytých učebných osnov“ (atmosféry a organizácie školy) na žiakov a prispôbovať tomu svoje metodické postupy.

D. Učiteľ by mal ovládať rôzne pedagogické metódy vhodné na rozvoj kultúrnej rôznorodosti.

Aby dosiahol tento štandard, mal by byť schopný:

- používať metódy, ktoré rozvíjajú vyššie kognitívne funkcie žiakov;
- používať metódy, ktoré rozvíjajú nekognitívne zložky osobnosti žiakov, ako je emocionálnosť, predstavivosť a iné;
- vytvárať individuálne metodické postupy rešpektujúce osobitosti jeho žiakov;
- zadávať provokujúce úlohy, ktoré majú viacero riešení;
- nachádzať kultúrne súvislosti v rôznych úlohách, ktoré sa počas vyučovania vyskytnú;
- používať na hodinách materiál pochádzajúci z rôznych kultúr;
- vedieť transformovať obsah vzdelávania do učebných osnov vhodných pre jeho triedu.

Zručnosti

A. Učiteľ by mal mať rozvinuté komunikačné zručnosti.

Aby dosiahol tento štandard, mal by:

- vedieť zrozumiteľne a jednoznačne vyjadrovať, čo si myslí a cíti;
- pozorne počúvať druhých ľudí;
- vedieť klásť otázky;
- využívať verbálne a neverbálne vyjadrovacie prostriedky v komunikácii;
- umožňovať rôznorodé spôsoby komunikácie v triede;
- odhaľovať bežné správanie a bežné reakcie žiakov;
- používať konštruktívnu spätnú väzbu;
- vedieť pracovať s informačnou technológiou a internetom.

B. Učiteľ by mal kriticky myslieť.

Aby dosiahol tento štandard, mal by:

- analyzovať a interpretovať fakty a skutočnosti okolo seba;
- uvedomovať si vlastné predsudky a poukazovať na predsudky iných;
- odhaľovať rutinné spôsoby myslenia;
- variabilne pristupovať k svojmu okoliu;

- predpokladať vznik rôznorodých situácií v triede a vedieť sa v nich orientovať.

C. Učiteľ by mal byť jazykovo vybavený.

Aby dosiahol tento štandard, mal by:

- ovládať okrem materinského jazyka aspoň jeden jazyk v písanej a hovorenej podobe;
- chápať kultúrno-historické postavenie svojho materinského jazyka;
- rozumieť kultúrno-historickému postaveniu jazykov, ktoré sú materinskými jazykmi jeho žiakov;
- vedieť pomenovať svetové jazyky a regionálne nadnárodné jazyky.

D. Učiteľ by mal ovládať rôzne postupy na riešenie konfliktov.

Aby dosiahol tento štandard, mal by:

- otvorene a presne vyjadrovať svoje názory a záujmy a viesť k tomu iných;
- vedieť zaujať stanovisko, vyjadriť ho a argumentovať, v prospech stanoviska vedieť vyjednávať;
- vedieť tvoriť kompromisy a hľadať konsenzus;
- vedieť riadiť prácu a komunikáciu v kultúrno-rôznorodej skupine;
- vedieť vytvárať a udržiavať v triede psychicky bezpečné prostredie.

E. Učiteľ by mal používať rôzne spôsoby hodnotenia žiakov.

Aby dosiahol tento štandard, mal by:

- využívať rôzne diagnostické metódy na zisťovanie stavu vedomostí, zručností, schopností a postojov žiakov;
- využívať formálne aj neformálne hodnotenie;
- odlišovať spätnú väzbu žiakov v priebehu práce od výsledného komplexného zhodnotenia výsledku práce;
- rešpektovať kultúrnu rôznorodosť žiakov v ich citlivosti na rôzne spôsoby hodnotenia;
- nerozlišovať v hodnotení na základe farby pleti, pôvodu, pohlavia, majetku a pod., vyhýbať sa v hodnotení akejkoľvek diskriminácii;
- využívať rôzne stratégie a formy hodnotenia – kontrolnú, motivačnú, diagnostickú, didaktickú, projektovú – pre triedu ako celok, aj pre jednotlivých žiakov;
- vedieť pracovať s rôznymi pomôckami na hodnotenie – otázky, testy, portfólio, obrázky, mimika a gesto, známka a pod.;
- pozitívne hodnotiť interkultúrne kompetencie žiakov;
- využívať hodnotenie na rozvoj životných stratégií žiakov, a nie na kontrolu osvojených poznatkov.

F. Učiteľ by mal vytvárať vlastné pedagogické materiály vhodné na multikultúrne výchovu.

Aby dosiahol tento štandard, mal by:

- reflektovať zvláštnosti svojho regiónu a svojich žiakov, vedieť ich pretransformovať do špecifických materiálov a do špecifických metód;
- vedieť vypracovať jednoduchšie pedagogické materiály, ktoré môže používať samostatne alebo ako doplnky k celoštátnym učebniciam;
- prinášať do triedy artefakty z rozličných kultúrnych tradícií;
- riadiť prácu žiakov s veľmi rôznorodými kultúrnymi artefaktmi;
- podporovať žiakov v ich vlastnom výbere učebných pomôcok;
- poskytovať žiakom učebné materiály z iných kultúr;
- vnášať do vyučovania materiály z reálneho života žiakov;
- zamedziť vstup takých učebných materiálov, ktoré by podnecovali akúkoľvek formu diskriminácie.

Osobnostné štandardy

Postoje

A. Učiteľ by mal pozitívne hodnotiť rôznorodosť ľudí.

Aby dosiahol tento štandard, mal by:

- chápať nevyhnutnosť a komplexnosť diferencovanosti v kultúrnych tradíciách ľudstva;
- chápať pozitívny vplyv rôznorodosti pre rozvoj ľudskej spoločnosti a kultúry;
- chápať rôznorodosť ako neodstrániteľnú vlastnosť ľudstva;
- rešpektovať rôznorodosť ciest k ľudskému šťastiu;
- uvedomovať si neopakovateľnú hodnotu jedinca.

B. Učiteľ by mal pozitívne hodnotiť jednotu ľudstva a spoluprácu medzi ľuďmi.

Aby dosiahol tento štandard, mal by:

- vážiť si ľudstvo ako jedinečné na Zemi;
- chápať nevyhnutnosť spolupráce medzi ľuďmi ako podmienku prežitia a ako podmienku zdravého rozvoja;
- vážiť si vzájomnú podporu ľudí v rôznych aktivitách;
- podporovať vzájomné pochopenie a spoluprácu medzi ľuďmi.

C. Učiteľ by mal mať rozvinutú osobnostnú sebareflexiu.

Aby dosiahol tento štandard, mal by:

- neustále overovať východiská svojho svetonázoru;
- reflektovať svoje rôzne sociálne roly a zvlášť komplexne reflektovať rolu učiteľa;
- vyhľadávať, analyzovať a interpretovať odlišné pohľady na svet;
- snažiť sa odstraňovať svoje predsudky.

D. Učiteľ by mal byť zástancom kultúrneho relativizmu.

Aby dosiahol tento štandard, mal by:

- chápať každú kultúru ako neopakovateľný sociokultúrny systém;
- nenadradovať žiadnu kultúru inej.

E. Učiteľ by mal odmietnuť akékoľvek centristické tendencie vo svojom svetonázore a u iných ľudí.

Aby dosiahol tento štandard, mal by:

- odmietat' sexizmus z mužskej i ženskej strany;
- odmietat' akúkoľvek formu rasizmu a etnickej diskriminácie;
- odmietat' akúkoľvek formu vyvyšovania jednej kultúry a znevažovania iných kultúr;
- odmietat' akúkoľvek diskrimináciu a znevažovanie na základe veku;
- odmietat' akúkoľvek formu regionálnej diskriminácie a diskriminácie na základe krajiny pôvodu človeka;
- odmietat' vyvyšovanie niektorých sociálnych skupín nad iné a akúkoľvek diskrimináciu na základe sociálneho pôvodu človeka.

F. Učiteľ by si mal vážiť a rešpektovať princípy demokracie.

Aby dosiahol tento štandard, mal by:

- vážiť si a rešpektovať právnosť;
- rešpektovať práva väčšiny a práva menšiny;
- rešpektovať rôzne generácie ľudských práv;
- rešpektovať rovnosť ľudí, rás, národov, štátov;
- rešpektovať právo na súkromný život, ale akceptovať princípy spoločného dobra;

- snažiť sa o rovnosť šancí pre všetkých žiakov.

G. Učiteľ by si mal vážiť kultúru a kultúrnosť.

Aby dosiahol tento štandard, mal by:

- snažiť sa o svoj kultúrny rozvoj vo voľnom čase – vlastným pričinením, v spolupráci so životným partnerom a priateľmi, s využitím médií a pod.;
- cieľavedome a uvedomele apercipovať súčasnú kultúru vo svojom prostredí i z iných kultúrnych tradícií;
- mať rozvinuté medzikultúrne uvedomenie, t. j. povedomie rôznorodosti kultúr, ich principiálnej rovnosti a ich vzájomného ovplyvňovania;
- viesť svojich žiakov k uvedomeniu si hodnoty kultúry pre človeka.