



Motivácia k celoživotnému vzdelávaniu

**ŠKOLIACI PROGRAM O MULTIKULTURALIZME A MOTIVÁCII
PRE UČITEĽOV ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL
POCHÁDZAJÚCICH ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO A
VÝCHOVNE MENEJ PODNETNÉHO PROSTREDIA**

©

PaedDr. Vladimír Klein, PhD.

Projekt PHARE
20030049950105-01-0001

Podpora integrovaného
vzdelávania Rómov

Publikácia vychádza ako výstup riešenia
projektu PHARE 2003 0049950105-01-0001
Podpora integrovaného vzdelávania Rómov
Aktivita 2

© PaedDr. Vladimír Klein, PhD.

Recenzent: PaedDr. Ján Cangár

EUROFORMES, s.r.o.

66 B', \$!, - &* *!\$+!L

OBSAH

ÚVOD	6
1. VYMEDZENIE POJMU MOTIVÁCIE	9
1.1 Motivácia a celoživotné vzdelávanie	10
1.2 Model priebehu správania	10
1.3 Spôsoby motivácie žiakov	12
1.4 Druhy vonkajšej motivácie a regulácie správania	13
1.5 Súčasné impulzy kognitívnych teórií motivácie	15
1.6 Determinanty motivácie	17
1.6.1 Sociokultúrne determinanty	19
2. ROZVOJ MOTIVÁCIE ŽIAKOV	23
2.1 Rodina ako determinant motivácie k učeniu	23
2.2 Motivácia k školskej práci	25
2.3 Problémové úlohy	29
2.4 Voľba tém	30
2.5 Výkonové potreby	31
2.6 Sociálne potreby	32
2.7 Princípy zvyšovania motivácie	32
2.8 Demotivujúce činitele učenia	33
3. METÓDY ROZVÍJANIA MOTIVÁCIE	35
4. AKTIVITY	39
4.1 Prvý dojem	39
4.2 Zmena prezidenta	40
4.3 Hra o moc	41
4.4 Upír	42
4.5 Vydržať nátlak skupiny	43
4.6 Objavovať to, čo je pozitívne	43
4.7 Kruh dôvery	44
4.8 Sebaisté vystupovanie	45
4.9 Beh uličkou	45
4.10 Vidieť veci rozdielne!	46
4.11 Postavte sa na čiaru	47
4.12 Aktívne ignorovanie	48
4.13 Skupinové sgrafito	49
4.14 Bodkovanie – značkovanie	51
4.15 Čo mám na chrbte?	52
4.16 V električke	53
4.17 Abeceda predsudkov	54
LITERATÚRA	57

ÚVOD

Ak chceme pochopiť správanie sa žiakov, porozumieť mu a dokázať ho predvídať do budúcnosti, ale predovšetkým vedome ho formovať, ako budú konať v rôznych situáciách, tak je prirodzené, že chceme vedieť aké sily nimi hýbu, to znamená, čím sú motivovaní (Rosinský, 2000).

Pri výchove a vyučovaní si znovu a znovu kladieme otázku, prečo sa žiak správa tak, ako sa správa, prečo sa učí, resp. neučí, aké sú jeho ciele, prania, záujmy a potreby. Všetky tieto otázky prvoradého významu pre školskú prax sú spojené s motivačným systémom osobnosti žiaka.

Učiteľ, ktorý vo vyučovaní uplatňuje adekvátne spôsoby vonkajšej i vnútornej motivácie, kladie pevné základy pozitívneho rozvoja osobnosti žiaka. Motiváciu musí prispôsobovať cieľu a obsahu vyučovania a veku žiakov. Vývojom sa mení, formuje osobnosť žiaka, a preto sa musí meniť aj systém motivačných činiteľov. Problematika motivácie však presahuje rámec triedy a vyučovania, pôsobí tiež v mimoškolskej, záujmovej činnosti žiaka a pri jeho domácej príprave na vyučovanie. Vhodná motivácia môže vyvolávať a udržiavať záujem dieťaťa o učenie vôbec, o daný predmet, o určitú učebnú činnosť. V iných prípadoch však môže učiteľ nevhodným používaním motivačných činiteľov rozvíjanie žiakovho vzťahu k učeniu brzdiť alebo priamo vyvolávať nezáujem, indiferentný postoj, či dokonca odpor.

Motivácia vo vyučovacom procese predstavuje dôležitý reálny faktor, ktorý môže významnou mierou napomôcť k vyrovnávaniu napätia medzi požiadavkami na učenie a osobnostným vybavením, ktorým disponuje žiak. Jedným z prvoradých cieľov výchovy a vzdelávania je preto formulovať a rozvíjať predovšetkým *vnútornú motiváciu žiakov* k učeniu ako forme sebarealizácie. Učebná činnosť, tak ako každé správanie, je vyvolávaná, udržiavaná a usmerňovaná množstvom motívov, ktoré na seba navzájom pôsobia, sú hierarchicky usporiadané a pôsobia na pozadie celého individuálneho motivačného systému osobnosti a konkrétnej sociálnej situácie. Podnecujúce funkcie motivácie v učení a konaní žiakov sú nezastupiteľné. Motiváciu učiteľ neuplatňuje len v prvej fáze vyučovacieho procesu (tzv. motivačnej), ale v priebehu celej učebnej činnosti.

Motivácia je účinným prostriedkom zvyšovania učebných výkonov a riešenia mnohých školských problémov, ale je potrebné si uvedomiť, že zasahuje celú osobnosť žiaka, všetky jej zložky a funkcie. Pokiaľ má učiteľ hľadať optimálny prístup k motivovaniu žiakov vo vyučovaní, musí zistiť, ktoré potreby sú v individuálnej hierarchii daného žiaka dominantné. Zefektívnenie vzdelávacieho procesu nie je možné bez poznania motivácie konkrétneho žiaka, jej ovplyvňovanie a formovanie, a napokon i sledovanie a hodnotenie zmien, štruktúry, kvality a zamerania.

Úzku spojitosť medzi motiváciou a školskou úspešnosťou žiakov potvrdili mnohí autori (napr. Hvozdič, 1986; Dočkal, Musil, Palkovič, Miklová, 1987; Ďurič a kol., 1986, a ďalší).

1. VYMEDZENIE POJMU MOTIVÁCIE

Existuje mnoho teoretických prístupov k motivácii, uplatňujúcich rôzne výkladové princípy. Niektoré sa viac sústreďujú na *obsahovú* stránku (čo človeka motivuje, aké sú základné motívy a aké sú medzi nimi vzťahy), iné sa skôr zaujímajú o *procesuálnu* stránku (ako motívy pôsobia na správanie). V odbornej literatúre čitateľ nájde rad rôznych klasifikácií teórií motivácie (Madsen, 1972; Hrabal, Man, Pavelková, 1989; Nakonečný, 1996).

Behaviorálna teória vidí ako zdroj motivácie *úsilie dosiahnuť príjemné dôsledky určitého správania* alebo snahu vynútiť sa dôsledkom nepríjemným. Hlavným motivačným činiteľom je spevnenie vonkajšou odmenou.

Humanistický prístup je založený na predpoklade, že špecificky ľudská motivácia vychádza zo snahy prekročiť súčasný stav vlastnej existencie tým, že človek realizuje svoje vývojové možnosti. Humanistické teórie zdôrazňujú, že pre správny rozvoj motivačnej štruktúry žiaka učiteľ musí vytvoriť prostredie charakteristické vrelým osobným vzťahom, bezpečím a *bezpodmienečným prijatím každého jednotlivca*, smerujúcimi k postupnému rastu autonómie žiaka.

Kognitívny (poznávací) prístup kladie dôraz na *význam poznávacích (kognitívnych) procesov pre správanie človeka*. Vychádza z predpokladu, že človek je predovšetkým „spracovateľom“ informácií a „inštitúciou činiacou rozhodovanie“. Spracovávanie informácií je teda logickým výsledkom zhromažďovania nutných poznatkov a výsledného rozhodnutia človeka.

Absolutizovanie ktoréhokoľvek z týchto prístupov by však predstavovalo jednostranný pohľad na zložitý systém ľudskej motivácie. Preto sa prikláňame, podobne ako Balcar (1983) alebo Hrabal, Man, Pavelková (1989), k chápaniu motivácie ako *súhrnu činiteľov, ktoré podnecujú, energizujú a riadia priebeh správania človeka a jeho prežívania vo vzťahoch k okolitému svetu a k sebe samému*. V súlade s nimi chápeme motivovanú činnosť žiaka ako výsledok viacerých motivačných vplyvov pôsobiacich súčasne, pričom pôvodné rozporuplné vplyvy sa prejavujú v jednote jeho správania. Ľudia sú motivovaní nielen vonkajšími dôsledkami svojich činov (behaviorálny prístup), ale rovnako tým, čo si vo vnútri myslia (kognitívny prístup); nesmieme prehliadať ich základné potreby, ktoré máme spoločné so všetkými živými tvormi, ani zabúdať na potreby špecificky ľudske (humanistický prístup).

Hlavné znaky štruktúry motivácie (Pardel, Boroš, 1975):

- aktivácia správania (pudy, inštinkty, potreby atď.),
- zameranosť správania, ktorá dáva obsahovú a hodnotovú náplň aktivácii (postoje, záujmy, hodnoty), tu má veľký význam učenie a výchova,
- cieľavedomosť alebo úsilie dosiahnuť cieľ (vôľa, inšpirácia, úspech).

1.1 Motivácia a celoživotné vzdelávanie

V posledných desaťročiach sa vo vzdelávacej politike v celosvetovej miere presadzuje koncepcia, že *ľudia sa musia učiť a vzdelávať v priebehu celého života* (Průcha, 2000).

Nejde pritom o predlžovanie povinnej školskej dochádzky či rozširovanie existujúcich vzdelávacích systémov, ale o zásadne nový pohľad na úlohu edukácie pre ľudstvo v podmienkach multikultúrnej spoločnosti. Predovšetkým globálne dôvody vedú k tomu, aby sa vzdelávanie (formálne i neformálne) stávalo dostupné pre všetkých občanov, v akomkoľvek veku a v súlade s ich potrebami a záujmami. K tomu je nevyhnutné vytvárať motiváciu ľudí k celoživotnému vzdelávaniu. Predpokladáme, že myšlienka celoživotného vzdelávania sa bude uskutočňovať v dlhodobej perspektíve v smere „*učiacej sa spoločnosti*“.

1.2 Model priebehu správania

Motivácia správania človeka môže vychádzať prevažne:

- z vnútorných pohnútok, z vnútornej potreby,
- z vonkajšieho podnetu (často označovaného ako *incentíva*).

Potreby sa prejavujú pocitom vnútorného nedostatku alebo prebytku, ktorý vzniká pri narušení rovnovážneho stavu (homeostázy) organizmu. Môžu byť vrodené alebo naučené.

Incentívy sú vonkajšie podnety, javy, udalosti. Majú schopnosť vzbudiť a väčšinou i uspokojiť potreby človeka. Môžu byť pozitívne i negatívne.

Motív vzniká vtedy, keď je prebudená (aktualizovaná) potreba. Je to dôvod, pre ktorý človek začína konať určitým spôsobom. Motívy sa vytvárajú vo vzájomnej interakcii potrieb a incentív a sú v tesnom vzťahu k správaniu človeka (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979). Motívom môže byť všetko, čo človeka aktivizuje, čo je bezprostrednou príčinou činnosti alebo postupov (napr. potreby, záujmy, hodnoty, myšlienky, ciele, ktoré si človek uvedomuje).

Konštatujeme, že rôzne potreby človeka neexistujú izolovane, nezávisle na sebe. Vytvárajú zložité hierarchicky usporiadané vzťahy v rámci štruktúry jeho osobnostnej *hierarchie potrieb*.

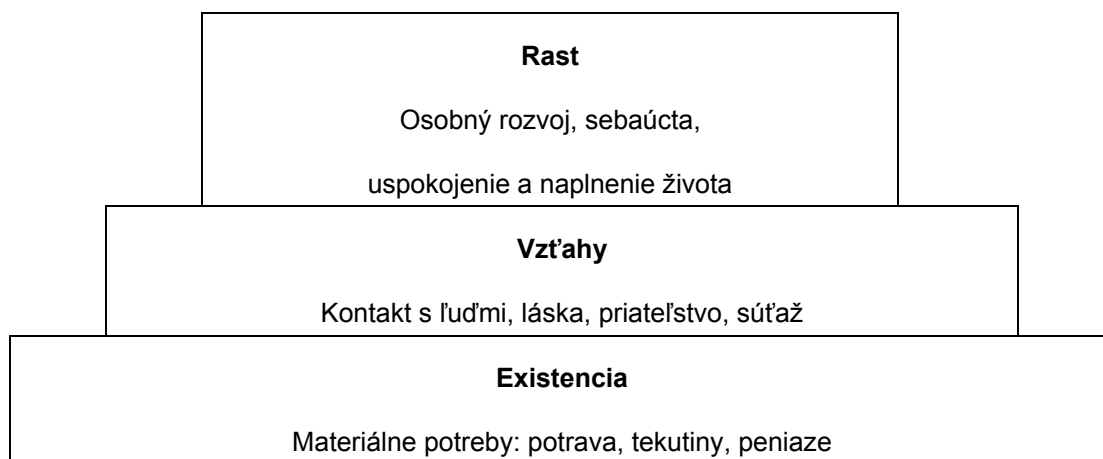
Ich vývojovým základom sú *potreby primárne* (fyziológické), ktoré sú vlastné nielen človeku, ale i ďalším živočíchom. Patrí medzi nich potreba potravy, tepla, aktivity, vyhýbania sa bolesti, sexuálna potreba a ďalšie. Charakteristické pre nich je, že sú vrodené a uplatňuje sa u nich homeostatický princíp.

Potreby sekundárne (psychické) sa vytvárajú v priebehu ontogenézy. Sú charakteristické pre človeka a ich rozvoj je podmienený predovšetkým spoločenskými faktormi. Podliehajú vplyvom učenia a patrí medzi nich väčšina sociálnych potrieb, potreby poznania, seberealizácia a ďalšie.

Ako príklad hierarchie potrieb uvádzame teóriu *ERG* (podľa angl. *Existence* = základné potreby spojené s prežitím; *Relatedness* = sociálne potreby; *Growth* = potreby rozvoja, osobnostného rastu – Alderfer, 1972).

Obr. 1 Hierarchia potrieb podľa teórie ERG.

V hierarchických modeloch platí, ak sú uspokojované nižšie potreby, vzrastá naliehavosť vyšších potrieb; a naopak, ak sú vyššie potreby frustrované, zvyšuje sa význam potrieb nižších.



Na základe individuálnej hierarchie potrieb vzniká motivačné zameranie osobnosti človeka. Prejavuje sa fixáciou na určitý typ incentivev – tých, ktoré najlepšie zodpovedajú štruktúre potrieb a zvýšenou pohotovosťou vo smere uspokojovania potrieb dominantných.

Poznanie motivačného zamerania žiaka umožňuje primerane ho motivovať a optimálne pôsobiť na rozvoj alebo zmenu štruktúry jeho motivácie k učeniu.

Zdroje motivácie učebnej činnosti:

- *poznávacie potreby* – z hľadiska procesu poznávania a získavania nových poznatkov,
- *sociálne potreby* – z hľadiska sociálnych vzťahov pôsobiacich v priebehu učebnej činnosti a ako dôsledok ich výsledkov,
- *výkonové potreby* – z hľadiska úrovne náročnosti úloh, ktoré sú v priebehu učebnej činnosti na žiaka kladené (Marková, 1983).

Dôležité je, aby sa učiteľ stotožnil s myšlienkou, že rozvoj motivácie v čistej podobe neexistuje, lebo vždy sa napája na konkrétnu činnosť (v našom prípade učenie), prostredníctvom ktorej sa utvára hierarchia motívov.

1.3 Spôsoby motivácie žiakov

- Navodiť podmienky obsahujúce pre danú skupinu potrieb také *silné podnety* (incentívy), aby vzniknutá motivácia u väčšiny žiakov vychádzala z aktualizovaných potrieb. Napr. prvky súťaženia vo vyučovaní aktualizujú sociálne potreby, problémové vyučovanie poznávacích potrieb žiakov.
- Rešpektovať potreby dominujúce v individuálnej hierarchii potrieb určitého žiaka a niektoré prvky vyučovania „*individualizovať*“ – napr. vo výbere úloh zohľadniť záujmové zameranie žiaka, jeho špecifické sociálne potreby a pod. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Pre rozvíjanie motivácie žiakov k učeniu pri vyučovaní je dôležité, aby učiteľ rozlišoval medzi vonkajšou a vnútornou motiváciou.

O *vnútornej motivácii* hovoríme vtedy, keď človek vykonáva určitú činnosť len kvôli sebe samému, bez toho, aby očakával akýkoľvek vonkajší podnet, ocenenie, pochvalu alebo inú odmenu.

Žiak vnútorne motivovaný k učeniu robí túto činnosť ochotne, pretože samotné učenie ho baví a jeho výsledok ho uspokojuje. Výskumy dokázali, že žiaci, u ktorých prevláda vnútorná motivácia k učeniu, vykazujú vyššiu školskú úspešnosť, chodia do školy omnoho radšej a pripravujú sa na vyučovanie lepšie než tí žiaci, u ktorých prevláda motivácia vonkajšia. Žiaci strednej školy s vyššou úrovňou vnútornej motivácie k učeniu majú rovnako väčšiu schopnosť pojmového učenia a lepšiu schopnosť zapamätávania než žiaci motivovaní prevažne vonkajšími činiteľmi.

Vonkajšia motivácia predstavuje pri učení situáciu, kedy sa jednotlivec neučí z vlastného záujmu, ale pod vplyvom vonkajších motivačných činiteľov. Pokiaľ sú prostredníctvom učebnej činnosti uspokojované iné, pôvodne na nej nezávislé potreby, hovoríme o vonkajšej motivácii – vonkajšej z hľadiska tejto činnosti (Čáp, 1980; Helus, Hrabal, 1982; a mnohí ďalší). Správanie, motivované vonkajšími motivačnými činiteľmi, je vo svojej podstate *inštrumentálne* – je nástrojom pre dosiahnutie nejakých vonkajších motivačných činiteľov, napr. odmeny alebo vyhnutie sa trestu. Pri riadení učenia sa žiaci často učia pod vplyvom vonkajšej motivácie.

Vonkajšie motívy, pôsobiace vo vzťahu k danej činnosti ako externí činitelia implantovaní inými ľuďmi, obvykle nepredstavujú podstatnú charakteristiku výkonu človeka pri riešení úloh.

Žiaci s prevládajúcou vonkajšou motiváciou k učeniu prejavujú omnoho vyššiu úzkostlivosť (anxiozitu), horšiu prispôsobivosť (adjustáciu) školskému prostrediu, menšie sebavedomie a nižšiu schopnosť vyrovnáť sa s neúspechom v škole (napr. zlou známku) ako žiaci s prevládajúcou vnútornou motiváciou k učeniu.

1.4 Druhy vonkajšej motivácie a regulácie správania

1. *Externá regulácia* - vzťahuje sa k správaniu, ktoré je iniciované výlučne externými motivačnými činiteľmi, napr. odmenou alebo hrozbou trestu. Žiak, ktorý vykonáva činnosť, pretože mu učiteľ za ňu dá známku, alebo pretože sa chce vyhnúť konfrontácii s rodičmi, je motivovaný vonkajšími motivačnými činiteľmi a jeho správanie je externe regulované.
2. *Regulácia pasívne prebratá* – základom pre tento typ externej motivácie je zvonku prebratá, ale vnútorne neakceptovaná regulácia správania. Vychádza z internalizovaných pravidiel správania podmienených nejakou sankciou (pocit viny) alebo odmenou (sociálne ocenenie).
3. *Identifikovaná regulácia* – vzniká vtedy, keď žiak prijme danú hodnotu za svoju a identifikuje sa s požadovaným správaním, takže danú činnosť vykonáva omnoho ochotnejšie. Identifikácia žiakovi umožňuje pochopiť zmysel vykonávania učebnej činnosti.
4. *Integrovaná regulácia* – predstavuje vývojovo najvyššiu formu vonkajšej motivácie. Je úplne integrovaná do osobnosti žiaka, príslušný vonkajší motivačný činiteľ je asimilovaný s ostatnými záujmami, hodnotami a potrebami jedinca (Deci, Vallarand, Pelletier, Ryan, 1991).

Motiváciu učenia zabezpečujú motívy. *Motívom* nazývame bezprostredný činiteľ, ktorý vyvoláva, riadi a integruje správanie, v našom prípade učenie. Vnútorňou súčasťou motívu je napätie, na ktorom závisí vznik i smer aktivity organizmu.

Podľa Tomaszewského (1971) môže stav vnútorného napätia, ktorý je súčasťou motivácie, vzniknúť z dvoch príčin:

1. na základe potrieb človeka,
2. na základe úloh, ktoré dostáva alebo si dáva.

Sociálny prístup k motivácii žiaka rozdeľuje motívy na tri základné okruhy:

- *vnútorné motívy*, kedy sa žiak učí z vlastnej túžby viac vedieť, poznať, z radosti zo získavania poznatkov, teda preto, že sám chce;
- *vonkajšie alebo sociálne motívy* – pri nich sa žiak učí preto, že mu to niekto nariadil. Učí sa z tohto dôvodu, že má rád rodičov, záleží mu na spolužiakoch, na učiteľovi. Učí sa hlavne preto, že musí. Pokiaľ by sa neučil, čakali by ho tresty a nepríjemnosti;
- *interiorizované sociálne motívy* – pri nich sa žiak učí napr. preto, aby čo možno najlepšie svojou prácou a vedomosťami prosperoval spoločnosti. Uvedomuje si, že jeho práca pre spoločnosť zároveň určuje hodnotu jeho osobnosti (Buganová, 1986).

Motivačné činitele, ktoré podnecujú výkonnosť žiaka, môžu byť:

1. Vnútorné činitele:

- poznávacie potreby a záujmy,
- potreba výkonu,

- potreby vyhnutia sa neúspechu a dosiahnutia úspechu,
- sociálne potreby, t. j. potreba pozitívneho vzťahu a potreba prestíže.

2. Vonkajšie činitele:

- školské známky (vzťah žiaka ku známke ako motivačnému činiteľovi závisí na náročnosti predmetu a učebnej látky, na záujme o predmet, na postoji rodičov ku známkam a na vzťahu žiaka k učiteľovi daného predmetu),
- odmena a trest,
- vzťah žiaka k iným ľuďom (spolužiakom, rodičom, učiteľom), k vlastnej budúcnosti a ku spoločnosti (Hrabal, 1978).

V prvých ročníkoch mladšieho školského veku prevláda vonkajšia motivácia, navodzovanie aktivít zvonku (najväčší motivačný účinok na učenie majú vonkajšie motívy, predovšetkým pochvala a trest), neskôr môže učiteľ využívať vlastné aktivity žiakov častejšie. Žiak si s postupujúcim vekom začína dávať určité nároky sám na seba, presadzuje svoj záujem a svoju vlastnú vôľu, formuje sa u nej systém vnútornej učebnej motivácie. Tento prechod od vonkajšej motivácie k vnútornej prebieha v procese interiorizácie vonkajších požiadaviek, nadväzujúc na osvojené poznatky, zručnosti a rozvoj kognitívnych funkcií žiakov v spojení s osnovami.

Veľký význam pre rozvíjanie motivácie žiakov k učeniu prostredníctvom vonkajších motivačných činiteľom má *motivačné pôsobenie odmien a trestov*.

V procese učenia majú dvojakú funkciu (Hrabal, Man, Pavelková, 1989):

- informačnú,
- motivačnú.

Učiteľ môže adekvátnym uplatňovaním odmien a trestov vo vyučovaní ovplyvňovať formovanie vzťahu žiaka k učeniu a školskej práci vôbec. Očakávanie odmeny ako následku určitého správania zvýši u žiaka výskyt tohto správania v budúcnosti, a naopak, očakávanie trestu ako následku určitého správania bude jeho výskyt znižovať. Odmeny a tresty pôsobia ako následky dosiahnutého výsledku činnosti už v priebehu výkonu i v čase prípravy na neho, a to prostredníctvom očakávania – preto sú veľmi dôležitou zložkou motivácie správania. Učiteľ však musí vedieť, s akou frekvenciou a intenzitou ich má používať, aby na žiaka pôsobili čo najúčinnnejšie.

Otázku, do akej miery sú žiaci motivovaní vonkajšími alebo vnútornými motivačnými činiteľmi, experimentálne skúmali Hvozdič a kol. (1986). Išlo predovšetkým o problém uvedomelej motivácie, uvedomelého vzťahu žiaka k učeniu a sebarozvíjaniu. Najdôležitejšie poznatky výskumu:

- Žiaci, ktorí sa horšie učia, majú výrazne zníženú úroveň motivácie a regulácie. Špecifikum motivácie žiakov so slabším prospechom, učiach sa pod úrovňou svojich možností, sa vyznačuje tým, že u nich prevládajú motívy vonkajšie (vplyv rodičov, učiteľov, spolužiakov, spoločenskej povinnosti a pod.). V pozadí zostávajú vnútorné motívy učebnej činnosti (radosť z učenia, snaha veľa poznať a vedieť atď.).

- K výraznejším kvalitatívnym zmenám v motivačnej štruktúre (usporiadaní motívov v motivačnom systéme daného žiaka) dochádza v období puberty. Posilňujú sa vnútorné motívy a z vonkajších zostávajú ako výraznejší motivačný činiteľ len rodičia.
- Základná príčina neprimeranej úrovne a štruktúry motivácie žiakov spočíva v interakcii troch činiteľov:
 - a) *škola* – osobnosť učiteľa, vyučovacie štýly a úlohy,
 - b) *osobnosť žiaka* – kognitívny systém, regulačný systém, osobnostné vlastnosti,
 - c) *rodina* – celková atmosféra rodiny, psychosociálne vzťahy vo vnútri rodiny a pod.
- Polovica až dve tretiny žiakov, ktorí sa slabo učia, by mohli z hľadiska svojich schopností dosahovať lepšie výsledky. Nedosahujú ich však preto, že nemajú ku škole a práci vo vyučovaní pozitívnu motiváciu.
- Medzi žiakmi, ktorí sa dobre učia, je približne jedna tretina tých, ktorí nedostatok schopností kompenzujú motiváciou, vôľou atď. Slabšie výkony žiakov v učebnej činnosti sú vo väčšej miere determinované sférou motivácie a regulácie než nedostatkom všeobecných schopností.
- Základné rezervy rozvoja osobnosti žiakov záležia najmä na týchto činiteľoch:
 - a) rozvoj motivácie a regulácie,
 - b) rozvoj tvorivosti,
 - c) rozvoj hodnotového (axiologického, mravného) myslenia a zamerania osobnosti.
- Hlavnými prostriedkami výchovného ovplyvňovania procesu motivácie v učebnej činnosti žiaka sú predovšetkým učebné úlohy a učiteľ, ktorý neustále motivuje žiaka k samostatnej, aktívnej a tvorivej činnosti.

Učebná činnosť je jedným z dôležitých momentov rozvoja motivačnej sféry žiaka. V priebehu učenia, pod vplyvom aktívnych učebných činností, v súvislosti s celkovým vývojom osobnosti, sa môže meniť pozitívnym alebo negatívnym spôsobom štruktúra motivácie k učeniu. Môže dôjsť i k premene počiatočne prevažne vonkajšej motivácie na motiváciu prevažne vnútornú.

1.5 Súčasné impulzy kognitívnych teórií motivácie

V súčasnom pedagogickom výskume sa stretávame s mnohými pozoruhodnými myšlienkami, u ktorých je spoločným znakom kladenie dôrazu na žiakovo vnútorné spracovanie (vedomé alebo nevedomé) jeho skúseností, ktoré sa potom spätne prejavuje v jeho budúcom správaní. Všetky úzko alebo voľne súvisia s kognitívnou paradigmou, ktorá vo svetovej psychológii hrá kľúčovú rolu. Mohli by sme v rámci tohto prúdu vymedziť napr. tieto charakteristické pojmy:

- *Kognitívna disonancia* (Festinger, 1957), podľa nej je motivačným činiteľom pociťovaný rozpor medzi rôznymi presvedčeniami, ktoré jedinec zastáva. Silnou motiváciou k učeniu môže napr. byť, pokiaľ učiteľ prezentuje informáciu (napr. predvedie pokus), ktorá sa zdá

žiakom celkom v rozpore s ich doterajším chápaním. Pocit rozporu ich motivuje k myšlienkovej činnosti, ktorej cieľom je obnovenie rovnováhy.

- *Očakávanie úspechu* (motív výkonu). Teória formulovaná Atkinsonom (1964) zdôrazňuje význam očakávania úspechu alebo zlyhania a hodnoty, ktorú im jedinec prisudzuje. Tento autor usudzoval, že existujú dva typy ľudí: pre jedných je potreba úspechu vyššia než strach zo zlyhania; taký žiak sa teda nebude báť v triede hlásiť a odpovedať. Pokiaľ však patrí k typu, pre ktorý je vyhnúť sa zlyhaniu dôležitejšie ako dosiahnuť úspech, nebude sa do činnosti v triede zapájať. Hlavné na pochopení výkonovej motivácie je jej stabilita, jedinec sa prejavuje podobne v rôznych situáciách. Čím väčšia je hodnota cieľa a šance ho dosiahnuť, tým väčšia je motivácia.
- *Atribučné procesy* (Kelley, 1973; Buss, 1978, ai.). Potreba dať veciam zmysel, vysvetliť ich, je veľmi dôležitá. Keď žiak opakovane zažíva v škole neúspech, iste si (vedome alebo nevedome) odpovedá na otázku: „Prečo som zasa dostal štvorku?“ Žiaci s ťažkosťami pri učení majú tendenciu pripisovať (atribuovať) svoj neúspech príčinám, za ktoré „oni nemôžu“, nedostatku svojich schopností, ťažkosti úloh, predpojatosti učiteľa, malej pomoci zo strany učiteľa a rodičov a pod. Opakovaný neúspech pri riešení učebných úloh vedie k tomu, že sa nepokúšajú hľadať alternatívne možnosti riešenia svojich ťažkostí, strácajú motiváciu a začínajú veriť, že neexistuje nič, čo by oni sami mohli urobiť pre zlepšenie situácie (Craske, 19588, Chan, 1993).
- Atribúcia príčin minulých úspechov a zlyhaní má zásadný vplyv na očakávanie vzhľadom k budúcnosti. Jedným z najhorších dôsledkov môže byť, že pokiaľ niektoré dieťa priradzuje svoje neúspechy vnútorným, nezmeniteľným faktorom, dostáva sa do stavu *naučenej bezmocnosti*.
- Učiteľ musí takýto začarovaný kruh rozseknúť tým, že dieťa presvedčí, že neúspech nie je spôsobom jeho neschopnosti (som hlúpy), ale napr. nedostatkom úsilia (keby som sa viac snažil, dokážem to). Hovorí sa o *umiestnení rozhodujúceho vplyvu* (lokalizácia riadenia, lokus kontroly), teda o tom, či jedinec pri dosahovaní určitého cieľa pri posudzovaní svojej doterajšej úspešnosti či neúspešnosti má úspech alebo neúspech prisudzovať vnútorným, alebo vonkajším vplyvom (Mareš a Gavora, 1999). Inou možnosťou je poukázať na to, že príčinou neúspechu môže byť nevhodná učebná stratégia (dieťa sa nevie učiť).
- Významný je rovnako *vývojový aspekt*. Mladšie deti si zachovávajú vieru vo svoje schopnosti i po sérii neúspechov, zatiaľ čo starší ju rýchlejšie strácajú. Starší žiaci sú si tiež vedomí nebezpečenstva vyplývajúceho z nasadenia, pretože neúspech tam, kde sa veľmi snažili, „bolí“ oveľa viac, znamená väčšie sociálne riziko než tam, kde najprv dajú najavo, že im na výsledku veľmi nezáleží a že sa teda veľa snažiť nebudú.
- *Sebaúcta a sebavnímanie*. Každá snaha o ovplyvnenie motivácie musí budovať kladné sebavnímanie a sebaocenenie žiakov, vedomie ich vlastnej hodnoty. Je dôležité, aby žiaci vedeli, že v našich očiach majú cenu ako ľudské bytosti, nezávisle napr. na miere inteligencie. Učiteľ musí dať najavo záujem o každého jednotlivca, poskytnúť príležitosť každému byť nejakým užitočným.

- *Vnímaná osobná zdatnosť*. Teória sociálneho učenia (Bandura, 1973) zdôrazňuje, že motivácia závisí na tom, či jedinec verí, že úlohu dokáže zvládnuť a na tom, či verí, že prípadný úspech povedie k určitým žiaducim dôsledkom. Cestou k ich budovaniu sú veľmi pozitívne spätné väzby na vyučovacích hodinách.
- *Ciele, akcentujúce kompetencie, výkon alebo vzťahy*. Učiteľ by mal vedieť, aké ciele jeho žiaci sledujú a snažiť sa ich odvieť od cieľov zameraných na úspech k cieľom zvládajúcim, akcentujúcim kompetencie. To je predpoklad pripravenosti pre sebaučenie a celoživotné učenie. Dôležité je, aby si sám učiteľ v edukácii kládol za cieľ zvládnutie učiva žiakmi, nie relatívnu úspešnosť v triede.

Rola emócií, ako hrdosť, zahanbenie, hnev, vina, ľútosť, ktoré ovplyvňujú správanie žiaka v triede. Ak chce učiteľ žiakov motivovať, musí byť k ich pocitom citlivý. O'Keefe (1996) odporúča, aby si učiteľ na začiatku roku s deťmi pohovoril o ich emóciách a o tom, ako emócie ovplyvňujú ich prácu v triede.

1.6 Determinanty motivácie

Človek prichádza na svet ako každé iné mláďa primátov. Rozdiel medzi ním a ostatnými primátmi predsa len existuje. Je omnoho menej vybavený pre samostatné prežitie v prvých týždňoch svojho života. Na svet prichádza bytosť vybavená vnútornými dispozíciami, ktoré sú na jednej strane produktom fylogenetického vývoja (človeka ako druhu) a na druhej strane dôsledkom genetického prenosu od jeho bezprostredných predkov (rodičov, prarodičov). Je človek sociálny tvor alebo len zviera domestikované inými (už domestikovanými) ľuďmi? V tejto súvislosti uvádza Řezáč (1998) pekný príklad: Predstavme si mimoriadne nehumánny experiment“. Čerstvo narodené dieťa bude izolované od ostatných ľudí, bude mimo kultúru spoločnosti (nikto s ním nebude komunikovať, nikto sa s ním nebude hrať a pod.). Budú však uspokojené jeho základné biologické potreby (bude nasýtené, bude môcť spať – budú mu zaistené všetky nutné podmienky existencie a fungovania jeho organizmu. Prejdú dni, mesiace, roky. Organizmus bude fungovať a starnúť. Ľudské mláďa bude žiť, či skôr živoriť, ale nikdy sa nestane osobnosťou, nikdy nevyužije svoje dispozície. Onen hypoteticky izolovaný jedinec by sa jednoducho nestal „ja“, pretože nepoznal „my“.

S určitým zjednodušením môžeme povedať, že novorodenec je skutočne predovšetkým organizmom, ktorý funguje na základe fyziologických mechanizmov, avšak nemôžeme ho považovať za automat. Dieťa totiž už v embryonálnej fáze prichádza do nepriameho styku s okolím. Bezprostredne po príchode na svet je novorodenec v kontakte s prostredím, v ktorom sa uplatňujú vonkajšie vplyvy, ktoré môžeme označiť za socializačné. Prvá interakcia dieťaťa s okolitým svetom výrazne ovplyvňuje mnohé jeho psychické funkcie, ktoré sa premietajú do vlastností a rysov osobnosti. Inými slovami, na svet prichádza individuum vybavené dispozíciami dvojakého druhu, ktoré môžeme vyjadriť schémou:

Obr. 2 Delenie vplyvu endogénnych podmienok na rozvoj osobnosti (Zdroj: Řezáč, J. 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998.)

Vnútorné predpoklady (endogénne podmienky)		
Vrodené		Dedičné
z fylogenézy	z intrauterinnej fázy	vlohy
reflexy inštinkty	zvláštnosti defekty	

V minulosti sa vyslovovali názory, podľa ktorých určujúcou silou vývinu a utvárania psychiky človeka sú biologické činitele. U nás sa v posledných rokoch zaoberali problematikou determinácie vývinu psychiky človeka Pardel, Švancara či Ďurič. Podľa týchto autorov medzi biologické determinanty vývinu psychiky patria: činnosť a vlastnosti nervovej sústavy a zmyslových orgánov, činnosť žliaz s vnútorným vylučovaním, rast organizmu, celkový telesný rast, biologické potreby a pudy, vrozenosť a dedičnosť. Pod dedičnosťou rozumieme tendenciu organizmu zachovať a odovzdať znaky a vlastnosti z rodičovského pokolenia na potomstvo (Gáborová, 2001). Za prvého odborníka v otázkach dedičnosti sa pokladá F. Galton, ktorý už v roku 1869 stanovil dva zákony dedičnosti ľudí:

- zákon filiálnej regresie (nadpriemerne vysokí rodičia majú menšie deti a naopak; ide tu o snahu prírody dosiahnuť priemer),
- zákon dedičného podielu predkov (deti od svojich rodičov dedia polovicu, od starých rodičov štvrtinu atď.).

Existuje viacero výskumov, ktoré skúmali vplyv dedičnosti na uplatnenie sa jednotlivca. Išlo napr. o vysokú koreláciu medzi slávnymi, nadanými či úspešnými ľuďmi a ich potomkami, medzi IQ rodičmi a ich deťmi a pod. Otázne však je, či je tento stav výsledkom dedičnosti, alebo vplyvu prostredia v rodine... Výbava s ktorou prichádza dieťa na svet, vytvára iba *predpoklady* jeho sociálnej existencie. Dieťa sa však začne vyvíjať a meniť. Čo spôsobuje túto zmenu? Čo tvorí podmienky tejto premeny? Dá sa zistiť príčina premeny bytosti? Odpoveď je stručná a vo všeobecnosti znie: *kultúra*.

Kultúra je prejavom, aj produktom sociálneho života ľudskej spoločnosti. Má svoj individuálny a historický rozmer, pretože je produktom mnohých generácií. Tento referenčný systém vytvorený ľudstvom tvorí globálny sociálny priestor, do ktorého sa vnára nový príslušník istej kultúry. Známy je výrok amerického psychológa J. B. Watsona (In: Gáborová, 2001): „Dajte mi tucet zdravých, dobre urastených detí a špecifický svet, v ktorom by som ich vychovával a ja vám ručím za to, že z ktoréhokolvek z nich vychovám špecialistu podľa vlastnej voľby: lekára, právnik, umelca, ba dokonca aj žobráka či zlodēja, bez zreteľa k jeho vloham, tendenciám, záujmom a rase jeho predkov.“ Samozrejme, že ide o extrémny názor, ktorý vyzdvihuje vplyv exogénneho prostredia nad endogénnymi podmienkami. Ďalším extrémom, ktorý nadraduje vplyv vonkajšieho prostredia nad

vnútorné prezentuje napr. John Lock, ktorý vo svojom diele „Skúmanie ľudského rozumu“ dokazuje, že naša duša je pri narodení akoby čistá tabuľa (tabuľa rasa) a len vplyvom prostredia sa z človeka stáva to, čím je.

Avšak ani *podmienky vnútorné*, ani *podmienky vonkajšie* sami o sebe neznamenia pohyb – sociálny vývoj. Sú to len podmienky, predpoklady takéhoto deja. Až vzájomné interakcie, do ktorých sa dostávajú *vnútorné dispozície* vs. *vonkajšie prostredie*, vyvolávajú tendenciu k zmene. Napr. talent sa prejaví a rozvinie až v istej konkrétnej aktivite. Vonkajšie prostredie ako aj vnútorné vplyvy majú povahu podmienok, predpokladov, ale sami o sebe nie sú príčinou, ani postačujúcou podmienkou vývojových zmien. Až interakcia vnútorného a vonkajšieho vedie k zmene, vývoju a teda aj k premene biologického jednotlivca v sociálnu bytosť.

1.6.1 Sociokultúrne determinanty

Pojem *kultúra* je vo svojich hmotných i duchovných dimenziách produktom života spoločensky organizovaných ľudí. Pre človeka je kultúra takou skutočnosťou, ako je pre zvieru príroda. V rôznych kultúrnych oblastiach stretávame rôzne kultúrne vzorce, z ktorých je odvodzované správanie príslušníkov týchto kultúr. Preto v rôznych kultúrach nachádzame rôzne typické spôsoby správania jej príslušníkov. Každá kultúra má určité uznané vzory správania a vyžaduje, aby ich jej príslušníci prijali a dodržiavali. V každej kultúre existujú *kultúrne vzorce* (obyčaje, mravy, nepísané zákony...), ktoré reprezentujú národy, či etnické skupiny.

Sociológ Szczepański veľmi presne vymedzil pojem „kultúrne vzorce“, ktoré podmieniajú správanie človeka v určitých sociálnych situáciách. Vzorcom je spôsob konania, ktoré je uznávané za normálne pre danú situáciu, alebo ešte lepšie povedané, je to okruh správania uznaný za prípustný a normálny v danej situácii. Vzorce správania ustálené v danej kultúre umožňujú vzájomné dorozumenie, robia zrozumiteľným správanie iných, dovoľujú účinne pôsobiť na iných ľudí. Ustálené kultúrne vzorce vytvárajú regulérnosť spoločenského života, jeho poriadok a umožňujú vzájomné prispôsobenie. Nedodržiavanie týchto vzorcov zo strany jednotlivcov sa stretáva so sankciami rôzneho stupňa, ako je posmech, irónia, odpor, rozhorčenie, dištancovanie sa a iné formy spoločenského odsúdenia. Naopak, dodržiavanie kultúrnych vzorcov správania je spoločensky posilňované rôznymi formami súhlasu a uznania. Zdrojom týchto sankcií v pozitívnom i negatívnom zmysle môžu byť jednotlivci, spoločenské skupiny či vrstvy, ale aj celá komunita či spoločnosť. Dôkazom takéhoto sankcionovania je napríklad u Olašských Rómov vlastný súd, KRIS, ktorý určuje sankcie za priestupky voči svojej kultúre, podľa vlastných zákonov a pravidiel.

Formujúce vplyvy kultúry v ľudskej psychike sa podľa amerického antropológa Lintona (In: Gáborová, 2001) prejavujú predovšetkým ako:

- vzorce správania dospelých ľudí voči dieťaťu,
- vzorce správania charakteristické pre danú spoločnosť.

Linton chápe kultúru ako „konfiguráciu naučeného správania a jeho výsledkov, ktorého komponenty sú zdieľané a odovzdávané členmi danej spoločnosti“ (In: Soukup, 2000). Podľa neho sa v žiadnej spoločnosti jednotlivec neučí a neprijíma celú kultúrnu tradíciu. Jeho účasť je obmedzená na správanie sa v rámci určitej skupiny statusov. Inými slovami, spoločnosť a sociálne skupiny vyžadujú, aby každý jednotlivec v rámci svojich spoločenských pozícií plnil určité role – správal sa v súlade s právami a povinnosťami, ktoré vyplývajú z jeho statusu. Základné statusy získava človek už v ranom detstve na základe svojho pohlavia, zaradenia v spoločnosti, sociálnej príslušnosti a ďalších charakteristík. V priebehu vývoja sa statusy ďalej rozvíjajú a formujú prostredníctvom povolania, prestíže, pozície v rodine a sociálnej skupine vrstovníkov a ďalších faktorov. Niektoré z týchto statusov sú podľa Lintona vrodené (pohlavie), iné pripísané (vek) alebo získané (spoločenská prestíž, vzdelanie).

Podľa Hurlockovej (1965) každá spoločenská trieda a každá kultúrna skupina vytvára svojrázny *koreň osobnosti*. Koreň osobnosti zahŕňa: city k rodičom, príslušníkom toho istého alebo opačného pohlavia, pocity viny, emocionálnu reaktivnosť, nepriateľstvo a pod. Samozrejme, v rámci kultúrneho kontextu, pretože mnoho týchto pocitov môže byť nevedomých. Kultúrna skupina, ku ktorej patria rodičia dieťaťa, vytvára vzor takéhoto koreňa osobnosti, ktorému sa dieťa prispôsobuje. Tlak kultúry sa aktualizuje predovšetkým prostredníctvom rodiny v priebehu prvých rokov života. Neskôr vplyv rodiny dotvára vplyv školy a vrstovníkov. Gáborová (2001) upozorňuje, že *psychologický vplyv kultúrnych vzorcov sa prejavuje najmä v prvých piatich rokoch života*, ktoré sú potom rozhodujúce a často i osudové pre ďalší psychický vývin jednotlivca.

Človek je zároveň biologická a spoločenská bytosť; zdrojom jeho motivácií sú teda jeho biologické potreby a zároveň aj sociálne i kultúrne podmienky jeho existencie. Zatiaľ čo nedostatky v sociálnom bytí jednotlivca, ale aj príležitosti k jeho rastu, sa veľmi citlivo vnímajú, nie všetky nedostatky sa vnímajú na úrovni fyziologického bytia jednotlivca. Napríklad neustály pocit diskriminácie a rasizmu v človeku vytvorí averziu k spoločnosti, v ktorej sa tieto javy vyskytujú. Dlhodobý pocit hladu bude mať určite odraz na psychike človeka, avšak nedostatok vápnika nemusí vytvoriť psychickú reakciu človeka. *Kultúrne faktory (zvyky a obyčaje) ovplyvňujú predovšetkým spôsob správania, ale uplatňujú sa aj v potlačovaní určitých impulzov (napr. agresivita)*. Kultúrne normy či vzorce však nemajú len reštriktívnu, ale aj podnecujúcu funkciu: identifikácia s určitou hodnotou, ako je napr. sloboda či spravodlivosť, môže mať na človeka motivujúce účinky, keďže sa sám môže stať ochrancom týchto hodnôt. Ako tvrdí Nakonečný (1996), sociálne skúsenosti získané v rámci určitej kultúry vedú tiež k vytváraniu sekundárnych motivačných systémov, v ktorých môžu byť prekonávané pôvodné biologické väzby a ktoré potom fungujú ako špecifické návyky. Človek konzumuje jedlo nielen preto, že je hladný, ale aj preto, že má na niečo chuť. Na niečo, čo nemusí mať žiadnu alebo len minimálnu výživnú hodnotu. Takto sa z pôvodných biologicky determinovaných potrieb stávajú apetíty s viac či menej silnou motiváciou a s kultúrne určenými objektmi (napr. talianska kuchyňa).

Rosinský (2006, s. 142) uvádza, že človek ako spoločenská bytosť podlieha vplyvom sociálneho a kultúrneho prostredia, ktorého je súčasťou. Jeho sociálne skúsenosti získavané v rámci určitého kultúrneho prostredia vytvárajú zvláštny druh determinácie jeho duševného života.

Prirodzeným životným prostredím človeka je kultúrne prostredie, v ktorom je vystavený vplyvu kultúrnych inštitúcií (rodina, škola), organizácií (napr. v ktorej pracuje), vzorcov či noriem (morálka, právo) a podobne. V týchto špecificky ľudských podmienkach bytia vznikajú u človeka špecifické potreby, ktoré vyjadrujú rozdiel medzi tým „čo je“, a tým, „čo má byť“. V podstate ide o vzťah človeka k hodnotám sociálneho a kultúrneho života, po ktorých človek túži, a tým, ktoré má. Človeka ovplyvňujú *kultúrne normy* najmä ako vzorce správania, ktoré pôsobia aj ako morálne regulátory či zábrany. Každá z kultúr má svoje vlastné a špecifické kultúrne normy a samozrejme aj morálne regulátory. To, čo je v jednej kultúre prirodzené, môže byť v inej nepochopiteľné. Kultúrne normy, s ktorými sa človek nevyhnutne konfrontuje, vytvárajú aj špecifické vzťahy s vymedzenými rolami. Ako príklad môžeme použiť odlišné chápanie postavenia manželky v rôznych kultúrach, ich špecifické práva a povinnosti a s tým spojené špecifické emócie a motívy ako reakcie na ich manželskú rolu.

U každého človeka existuje väzba jeho potrieb ako východiskových motivačných stavov na predchádzajúce skúsenosti i aktuálne zážitky. Táto väzba sa vždy realizuje v konkrétnych sociálnych a kultúrnych podmienkach, najmä však v určitých konkrétnych sociálnych vzťahoch. Dieťa sa od malička učí určitým očakávaniam a návykom, ktoré sa vzťahujú k jeho sociálnemu okoliu (napr. očakávanie pochvaly za vzorné správanie), zvyká si, že jeho správanie vyvolá určité reakcie v jeho sociálnom okolí (obdiv či uznanie). Ak sa to nestane, vytvorí sa predpoklad pre aktiváciu potreby dosiahnutia efektu, ktorý sa nedostavil. Táto potreba môže byť časom intenzifikovaná opakovaným nesúhlasným správaním sociálneho okolia (inkongruenciou) s očakávaním jednotlivca, či frustráciou jeho návykov. Motivácia sa vytvára a prejavuje predovšetkým v rámci sociálnych interakcií, pričom je významne determinovaná kultúrou, v ktorej sa uskutočňuje. Človeka sociálna a kultúrna determinácia sprevádza celý život, na každom kroku. Zo sociálneho aspektu sa motivácia nevzťahuje iba k JA, ale aj k TY a MY. Znamená to, že jednotlivec sa angažuje nielen preto, aby boli uspokojené jeho potreby, ale aby boli uspokojené aj potreby iných ľudí, či celých skupín. Mnohí si vďaka vývinu zvnútorňa hodnoty ľudskosti (spolupráca, zodpovednosť a pod.), prejdú od egoizmu k altruizmu, ktorý sa prejavuje tzv. prosociálnym správaním.

2. ROZVOJ MOTIVÁCIE ŽIAKOV

Aktualizácia (prebudenie) potrieb je jednou z najúčinnějších metód zvyšovania motivácie žiakov k učeniu. Ide predovšetkým o *potreby poznávacie, výkonové a sociálne*.

Potreby poznávacie

Ide o sekundárne potreby, a preto sa môžu, ale nemusia u žiaka plne rozvinúť. Pokiaľ sú cieľavedome rozvíjané, stávajú sa jedným z trvalých zdrojov rozvoja celej osobnosti žiaka a kvalitným motivačným zdrojom jeho učenia. Ide predovšetkým o:

- potrebu zmysluplného *receptívneho poznávania* (získavať nové poznatky), ktorá sa prejavuje predovšetkým úsilím o získavanie nových informácií a snahou o ich usporiadanie a zachovanie,
- potrebu *vyhľadávania problémov* (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Vnútná motivácia učebnej činnosti vychádza v rozhodujúcej miere z poznávacích potrieb. Ak sa ich pri vyučovaní činnosťami darí prebudiť, učebná činnosť sa pre žiaka stáva vnútorné motivovaným poznávaním. To ho vedie k úspechu pri učení a uspokojuje jeho potreby poznávania.

Vytvára sa tzv. *kontinuálna motivácia k učeniu*, ktorá pretrváva i po skončení povinnej školskej dochádzky (De Chermis, 1976; Hrabal, 1978; Barkóczy, Putnoky, 1972).

2.1 Rodina ako determinant motivácie k učeniu

Skôr, ako začneme uvažovať o motivácii žiakov k učeniu, musíme si uvedomiť, že základom motivácie k učeniu 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 vývoj motivácie k učeniu a sebaaktualizácia potrieb človeka závisí od úrovne socializácie rodiny.

Vzdelanie, resp. školská úspešnosť sa v našej slovenskej 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 ku škole a miere dôrazu na školský prospech sa však môžu jednotlivé rodiny líšiť. Niektorí rodičia deklarujú potrebu vzdelania, reálne však nevytvárajú podmienky a podnety k dosiahnutiu vzdelania u svojich detí. „*Pokiaľ nebude mať vzdelanie pre život rodiny žiadny význam, potom motiváciu dieťaťa k učeniu rodina príliš neovplyvní*“ (Rosinský, 2006, s. 148). Nejde však len o isté verbálne deklarovanie dôležitosti dosiahnutia istého stupňa vzdelania, ale o tie hodnoty a normy, akými rodina žije. Napr. rodičia z nižšej sociálnej vrstvy väčšinou potrebu vzdelania nepopierajú, ale v ich reálnom živote význam nemá. Majú iné hodnoty,

ktoré sú pre nich dôležitejšie. Zvyčajne sú to hodnoty, ktoré na vzdelaní nezávisia a motiváciu k učeniu neposilňujú. Ide najmä o dôraz na zárobok, na materiálne hodnoty a nenáročný štýl zábavy. Najmä pre sociálne zaostalých je dosiahnuté vzdelanie v podstate abstraktný pojem, pretože prospech z dosiahnutého vzdelania sa môže dostať až o niekoľko rokov. Keďže Rómovia žijú v prítomnosti, zaujímajú sa najmä o rýchlo dosiahnuteľné účinky svojej činnosti. Napr. je bežné, že niektorí Rómovia žiadajú vyplatenie svojej mzdy za vykonanú prácu hneď, bez ochoty čakať na výplatný termín. Ak berieme do úvahy, že efekt vzdelania sa dostaví až po absolvovaní horizontálneho členenia školského systému, je nízky záujem rodičov rómskych detí o ich školské výsledky pochopiteľný. Tieto deti prirodzene prijímajú hodnoty svojej rodiny a vzdelanie sa pre nich stáva hodnotou, síce deklarovanou, ale nie dôležitou. Inú situáciu predstavuje pohľad na motiváciu k vzdelaniu v ich kultúre, jazyku, hodnotám, to znamená k *romipen*. Vzdelávanie k *romipen* malo a ešte stále má pre Rómov veľký význam, pretože vzdelaný človek takto prezentuje svoju rodinu z ktorej pochádza. Vytvára tlak, najmä v rómskej komunite, živý odraz kultúry jednotlivce „famelije“ čím sa dostáva na istú spoločenskú úroveň v rámci komunity a robí tak svojim predkom, ako aj blízkym najlepšiu reklamu.

Nedostatočná stimulácia psychického vývinu málopodnetným výchovným prostredím a kultúrna inakosť rómskej rodiny sa prejavuje predovšetkým v dysfunkčnom vývine ideálov, hodnotového systému, postojov a záujmov, teda v špecifickom vývine zameranosti. Vychádzajúc z McClellandovej a Atkinsonovej teórie výkonovej motivácie, v ktorej sa rozlišuje motív úspechu od motívu vyhnutia sa neúspechu, ako to píše Danko (1994), možno konštatovať, že pre rozvoj motívu 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 u rómskych žiakov je typická najmä pre deti z osád a pravdepodobne má rovnaký podiel na celkovo nízkych vzdelávacích výsledkoch. Danko a Ballová (1987) vo výskume potvrdili nedostatočne vyvinuté životné aspirácie rómskych žiakov. Na otázku: Prečo sa učíš? – len 20 % rómskych žiakov (oproti 80 % ostatných žiakov) dávalo tento proces do súvisu s budúcnosťou a vedomosťami. Aj keď 50 % rómskych žiakov sa zaujíma o svoju budúcnosť, len 20 % je ochotných kvôli budúcnosti sa učiť. Len 50 % Rómov uvádza, že zlá známka v škole ich trápi, kým 50 % si z nej nič nerobí. Rozdielnosť motívov k učeniu medzi rómskymi deťmi a ostatnou populáciou je do značnej miery determinovaný postojmi rodičov k školským známkam, ktoré v našej (majoritnej) kultúre znamenajú ohodnotenie školského výkonu. Kým 100 % nerómskych žiakov udáva, že rodičia sa tešia, alebo ich odmenia za dobrú známku, u rómskych žiakov je to len 37 %. Zaujímavé rozdiely medzi rómskymi a nerómskymi žiakmi sú aj v motívoch, prečo navštevujú školu. Kým 100 % nerómskych žiakov uvádza, že do školy chodia preto, že sa chcú niečo naučiť, teda motívom sú tu poznávacie pohnútky, takúto pozitívnu odpoveď dáva len 37 % rómskych žiakov; 13 % uvádza, že do školy chodia kvôli rodičom, 25 %, že tam majú kamarátov a až 25 % ako dôvod návštevy školy uvádza teplo a preto, že sa tam môžu najesť. Nad príčinami zistených výsledkov môžeme viesť diskusie: ide o charakter motívov, ktoré sú determinované rómskou kultúrou („rómske“ motívy), alebo ide o charakteristiku motívov, ktoré sú determinované chudobou?

Vráťme sa k základnej filozofii tejto časti, ktorá vyplýva z premisy, že *pokiaľ nie je školský prospech dôležitý pre rodinu, nie je dôležitý ani pre dieťa*. Škola sa tak preň 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 nijak nezhodnotí, a tak je úplne logické, že sa dieťa nakoniec prestane učiť. Tento pocit má hlbší základ a podľa Vágnerovej (2001) je zakotvený v hodnotovom systéme rodiny. Podľa Štecha (1999) môže byť riziko školského neúspechu aj sociálne zakódované. 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.

Požiadavky rodičov dokáže dieťa akceptovať bez výhrad len vtedy, ak rodina pre neho predstavuje citovo významné a stabilné zázemie. Ak sa rodina rozpadá – rozpadajú sa aj hodnoty, ktoré uznáva. Rodičia často prestanú mať záujem o žiakov výkon, zaujímajú sa najmä o svoje problémy. Sklamané a neisté dieťa nemôže prijímať hodnoty rodiny bez pochybností. Okrem toho môže mať v danej situácii iné problémy, ktoré majú pre neho väčší subjektívny význam, než potreba úspechu (napr. neuspokojená potreba bezpečia či lásky). Motiváciu k školskej práci takisto ovplyvňuje očakávanie a požiadavky rodičov, ktoré určujú, aké výsledky budú pozitívne hodnotené, resp. považované aspoň za prijateľné a čo bude považované za neúspech.

2.2 Motivácia k školskej práci

Motiváciou k školskej práci (Rosinský, 2006, s. 153-154) je vnútorný psychický stav, ktorý stimuluje aktivitu zameranú na dosiahnutie dobrého výkonu a jeho uplatnenie. Motív môžeme v tomto zmysle chápať ako dôvod žiaka k učeniu, ako aj k preukázaniu toho, čo sa naučil. Pokiaľ nie je žiak v škole motivovaný, nepracuje na úrovni svojich schopností.

Pozrime sa na motiváciu k školskej práci optikou praxe. Najčastejšie sa v pedagogickej praxi delí motivácia (vychádzajúc za filozofie Herzberga) na *vonkajšiu a vnútornú*.

Vonkajšiu motiváciu môžeme charakterizovať ako proces, v ktorom podnety prichádzajú z vonkajšieho prostredia (zo strany pedagóga) 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, interiorizoval, aby ich z vlastnej vôle chcel uskutočňovať, napríklad aby sa učil.

Výskumy Valachovej a Zelinu (2002) dokázali, že autoritatívnou, vonkajšou motiváciou sa:

- dosahuje krátkodobo vyšší výkon,

- kvalita výkonu je nižšia (dĺžka zapamätania, hĺbka pochopenia látky),
- horší je vzťah k činnosti a motivácia.

Vnúťornou motiváciou sa môže dosiahnuť krátkodobo nižší výkon, ale kvalita naučeného je lepšia a najmä motivácia k učeniu a poznávaniu sa zvýši, čo je z dlhodobejšieho hľadiska vysoko pozitívnym javom. Motivácia musí byť krátka, ale dynamická a pestrá, aby bola pre deti zaujímavá a blízka ich rómskej mentalite. Najúčinnější je tá, ktorá je konkrétna, týkajúca sa každodenného života. Napriek tomu, že vnútorná motivácia je kvalitnejšia, v práci s rómskymi deťmi sa osvedčuje najmä hra, tanec, dramatizácia, spev a pod. čiže motivácia vonkajšia. Aj Zelina (1996) považuje vonkajšiu motiváciu za kľúčový problém ich edukácie. Bez motivácie, bez viery v seba a budúcnosť sa nebudú vzdelávať. Tento prístup zodpovedá v THV (tvorivo-humanistickej výchove) systému štruktúry KEMSAK, v ktorom ide o kognitivizáciu, emocionalizáciu, motiváciu, socializáciu, axiologizáciu a kreativizáciu osobnosti. To si vyžaduje aj špeciálnu prípravu učiteľa, ktorý by vedel v praxi realizovať empatiu, kongruenciu, akceptáciu, tvorivosť a humanizáciu. Rómski žiaci sa ľahšie motivujú k činnosti, ak im je sľúbená materiálna odmena (hoci aj maličkosť). Zelina (2002) má skúsenosť, že rómske deti v intelektových testoch podalo slabý výkon, ale keď mu sľúbili malú odmenu, tak výkon išiel radikálne hore a to je pre ne špecifické, lebo deti majority sa snažia vo väčšine prípadov o maximálny výkon. Hladina motivácie, s ktorou rómske deti pristupujú k úlohám v intelligenčných testoch, je nižšia ako úroveň motivácie nerómskych detí. Tvrdí, že výkony v testoch závisia od motivácie vo väčšej miere, ako je tomu u detí z majority.

Motivácia k školskej práci môže byť vymedzená pozitívne i negatívne.

Pozitívnu motiváciu je potreba niečo získať, napr. byť úspešným, dosiahnuť dobrý výkon, dobré známky. Úspech posilňuje pozitívnu motiváciu žiaka. Úspech podporuje pozitívne očakávanie a sebadôveru. Úspešný žiak väčšinou pracuje s väčšou ochotou, pretože mu škola prináša viac uspokojenia ako sklamanie. Za takýchto okolností sa lepšie rozvíjajú aj jeho schopnosti, pretože dieťa, ktoré viac pracuje, tak v skutočnosti aj viac vie. Na druhej strane môže úspech viesť aj ku stagnácii. Žiak môže byť svojím úspechom natoľko spokojný, že sa prestáva učiť. Typickým príkladom môžu byť intelektovo nadané deti, ktoré sa po čase stávajú priemernými, pretože si boli až príliš isté svojou schopnosťou ľahko sa učiť.

Negatívnu motiváciu je potreba niečomu uniknúť, napr. vyhnúť sa neúspechu, nebyť posledný a najhorší, nebyť kritizovaný, odsudzovaný a pod. Neúspech zvyčajne predstavuje negatívny motivačný impulz. Môže ním byť aj známka, ktorá je v našej kultúre vysoko cenená. Neúspech posilňuje negatívne očakávania a obavy z ďalšieho zlyhania. Taká skúsenosť stimuluje tendenciu reagovať obrannými mechanizmami, ktorých hlavným zmyslom je zachovanie prijateľného sebahodnotenia a sebaúcty. Každé ďalšie zlyhanie upevňuje potrebu vyhnúť sa neúspechu a znižuje pozitívnu motiváciu k škole.

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 pocit úspešnosti a mohlo byť pozitívne ohodnotený. Význam určitého hodnotenia závisí od toho, či je očakávané, alebo sa zo štandardu žiaka istým spôsobom vymyká. Neočakávaný

úspech môže žiaka stimulovať k lepšiemu výkonu, ale rovnako ho môže inhibovať a viesť k útlmu. Môže podporiť jeho snahu, ale jeho pôsobenie môže byť iba dočasné. Aktivizácia úsilia je náročnejšia a ťažko udržateľná, pokiaľ bola navodená len jednorazovým úspechom. Skúsenosť s úspechom ako aj neúspechom je dôležitá, ale ešte dôležitejšie je, aký postoj k tomu žiak, resp. jeho rodičia zaujímajú a ako to interpretujú.

Podľa Rosinského (2004) dôležitým predpokladom prijateľnej školskej práce je *uspokojenie základných fyziologických potrieb* (jedla, spánku, odpočinku, zdravia pod.). Žiak, ktorý je unavený, nevyspatý a hladný, sa nemôže na prácu plne sústrediť a rýchlejšie sa vyčerpá. Má nižšiu hladinu tolerancie k akejkoľvek záťaži, je podráždenejší a emocionálne labilnejší. Horšie reaguje na akékoľvek problémy, pričom má sklon ku generalizovanému negatívne hodnoteniu (čokoľvek, aj seba samého). Za týchto okolností sa ťažko navodzuje motivácia k školskej práci, pretože pre dieťa majú väčší subjektívny význam iné potreby. Žiaľ, s hladom detí sa učitelia často stretávajú aj na začiatku tretieho tisícročia.

Potreba nových podnetov, zvedavosť, je považovaná za jednu zo základných dimenzií osobnosti. Pre dieťa môže byť atraktívne samotné poznávanie, získavanie informácií, skúsenosti a schopnosti. Potrebu poznávania možno chápať aj ako nevyhnutný predpoklad psychického vývoja. V škole sa táto potreba uplatňuje selektívne, nakoľko je jasné, že každý sme iný a každého z nás zaujíma niečo iné.

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

Každý z nás potrebuje niekam patriť, potrebuje byť pozitívne prijímaný. Dieťa túži byť akceptované tak učiteľom, ako aj rovesníckou skupinou. Potrebuje získať pocit spolupatričnosti. Potvrdenie sympatií či dokonca lásky. Spôsob uspokojenia tejto potreby je vývojovo podmienený, v školskom veku sa mení vzťah k učiteľovi aj k spolužiakom. V dôsledku toho sa mení aj dôraz na prijatie a najmä na spôsob jeho vyjadrenia. Žiak, ktorý nie je v škole nikým akceptovaný, ktorý je izolovaný či dokonca aktívne odmietaný, nebýva zvyčajne pozitívne motivovaný ani k školskej práci. Za takýchto okolností sa v škole nebude cítiť dostatočne sebaisto a bezpečne, čo bude znižovať jeho motiváciu k učeniu. 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). Pre väčšinu detí je hodnotenie ich výkonu dôležité. Pokiaľ nie je jeho školská práca oceňovaná, príp. mu niekto nevenuje pozornosť, stráca potom k tejto činnosti motiváciu. Nemá k nej žiadny dôvod, pretože vynaložená

námaha nie je nijako ohodnotená. Dieťa potrebuje byť pozitívne hodnotené najmä osobne významnými ľuďmi, ako sú rodičia, ale aj učitelia. Ak takéto pozitívne hodnotenie absentuje v rodine, žiak sa snaží nájsť ho inde. Ak ho nenájde ani medzi učiteľmi, rezignuje v školskej práci, pretože tá mu uznanie neprinesie. Prirodzene začne hľadať iné sféry, v ktorých by vynikol. Najjednoduchšie je vyniknúť v nejakej negatívnej oblasti. Žiak, ktorý sa dopustí priestupku voči všeobecne akceptovaným normám a hodnotám, sa dostane do pozornosti ostatných a o to mu v podstate išlo. Učiteľ by mal vytvárať také situácie, v ktorých by malo šancu dosiahnuť prijateľný výkon aspoň občas každé dieťa, pričom by mal taký výkon oceniť.

Potreba výkonu: prevažujúcim motívom je v tomto prípade dosiahnutie určitého výkonu, ktorý sám o sebe potvrdzuje kvalitu osobných kompetencií žiaka. Má takú hodnotu bez ohľadu na to, či ju niekto iný môže alebo nemôže vidieť a oceniť. Silná motivácia k dobrému výkonu môže byť podľa Brichcína (1999) prežívaná ako výzva, keď si jednotlivec potrebuje dokázať (sebe či niekomu inému), že úlohu zvládne. Pozitívny výsledok posilňuje jeho sebaistotu. (Očakávanie nejakej príjemnosti vo forme odmeny nebýva takým silným motívom, ktorý by potrebné úsilie aktivizoval.) Tento spôsob navodenia pozitívnej motivácie by sa mal uplatňovať najmä u starších žiakov.

Potreba úspechu sa prejavuje väčším dôrazom na sociálne ocenenie určitého výkonu. Táto potreba je viditeľná najmä u najmladších žiakov a pretrváva nielen po celý školský vek, ale prakticky po celý život. Žiak v škole potrebuje, aby bol jeho výkon pozitívne ohodnotený. Ak žiak dostane dobrú známku je spokojný so svojím výkonom. Ak je za dobrý výkon aj pochválený, táto pochvala jeho motiváciu k školskej práci ešte znásobuje.

Potreby poznania zmyslu učenia. Pokiaľ nie je zřejmý zmysel výučby, ak sa javí samoučelná a nepotrebná, klesá aj motivácia k učeniu. Každý žiak, či študent, hodnotí istým spôsobom význam školskej práce, resp. význam toho, čo sa má naučiť. Na začiatku školskej dochádzky preberá názor rodičov, postupne si sám uvedomuje, či sa mu získané poznatky niekedy podarí aplikovať v živote. Uspokojenie tejto potreby má obrovský význam v procese motivácie k učeniu. Ak škola nedokáže ponúknuť to, čo žiak pre svoj život potrebuje, je veľmi ťažké ho k niečomu nútiť. Ak žiak vo svojom okolí potrebuje pre svoju bezprostrednú existenciu získať praktické skúsenosti v nejakej oblasti a škola mu ponúka len akademické vedomosti, je prirodzené, že učiť sa niečo abstraktné ho v žiadnom prípade nemotivuje. Práve z tohto dôvodu je dnes taká aktuálna problematika zmeny obsahu vzdelávania. Pre deti z rómskych osád je získavanie akademických informácií „na míle“ vzdialené ich praktickej realite. Poznanie chemických vzorcov, či správneho vetného rozboru, im ich život v osade určite neuľahčí.

Motiváciu žiakov k učeniu a k celkovej školskej práci môže ovplyvniť aj osobnosť učiteľa. Základné princípy, na ktorých sa buduje vzťah učiteľa a žiaka, sú podľa Rogersa (In: Gajdošová, Herényiová, 2002) tieto:

- *Kongruencia*, t. j. učiteľova autenticita, pravdivosť, otvorenosť a úprimnosť k žiakom i k sebe. Je dôležité, aby učiteľ vytvoril na vyučovaní atmosféru dôvery a bezpečia, kde všetci žiaci môžu voľne a bez strachu vyjadrovať svoje pocity, zážitky a kde učiteľ prejavuje žiakom hlbokú, úprimnú a nepredstieranú starostlivosť.

- *Akceptácia* alebo bezpodmienečné pozitívne prijímanie žiakov takých, akými skutočne sú, bez predsudkov. Akceptácia sa prejavuje vo viere učiteľa, že každý žiak môže byť lepším, múdrejším, je to prijatie každého žiaka ako hodnotnej osobnosti.
- *Empatia*, respektíve vcítenie sa do žiaka, porozumenie jeho prežívania, citov, pocitov a ich osobných významov pre žiaka. Učiteľ by sa mal snažiť pomôcť žiakovi sústrediť sa nielen na to, nad čím rozmýšľa, ale i na to, čo prežíva. Ide o presun hodnôt z kognitívnej oblasti k prežívaniu, citom, potrebám, túžbam, čo vedie k zvýšenej motivácii, odstráneniu strachu, úzkosti, napätia, ako aj otvorenosti, samostatnosti a tvorivosti.
- *Autoevaluácia*, pri ktorej sa vonkajšie hodnotenie žiaka zo strany učiteľa mení na hodnotenie seba samého. Učiteľ by mal viesť žiakov k reálnemu hodnoteniu seba, iných ľudí i sveta, pretože autoevaluácia je základom osobnostného rastu a vedie k pozitívnej motivácii prekonať negatívne črty osobnosti, zároveň učí väčšej tolerancii k ostatným ľuďom a ich pochopeniu.

Motivácia žiaka je veľmi dôležitým faktorom, ktorý môže podstatným spôsobom ovplyvniť výkon žiaka. Na druhej strane je nutné si uvedomiť, že nezáleží iba na tom, čo by žiak chcel, ale čo dokáže pre dosiahnutie žiaduceho cieľa urobiť. Iba želanie a úmysel nestačia...

2.3 Problémové úlohy

Metódou, ako využívať pri vyučovaní najlepšie k aktivizácii žiakov ich poznávacie potreby, je problémové vyučovanie. Pri riešení problémových úloh sa rozvíjajú schopnosti a myslenie žiakov, rozširujú si ich vedomosti, formuje sa osobnosť.

Motivácia k riešeniu úloh zahŕňa dva elementy:

- základný individuálny postoj jedinca k úlohe („črta“),
- subjektívne vnímanie príčin, pre ktoré jedinec rieši úlohu v danej situácii („stav“).

Význam úloh je pre učenie a rozvíjanie motivácie žiakov k učeniu nepochybný. Úloha sa objavuje vtedy, keď človek vníma rozpor medzi stavom terajším a žiaducim, anticipovaným:

1. Existuje určitá problémová situácia.
2. V každej takejto situácii bude aspoň jedna úloha, ktorej riešenie je spojené s ťažkosťami.
3. Úloha sa formuje, vzniká hypotéza jej riešenia.
4. Celý proces končí riešením úlohy.

K riešeniu úloh je dôležité poznanie ich štruktúry a zloženia. Každá úloha sa skladá z troch častí:

- *podmienky úlohy* – zahŕňajú triedu pomenovaných objektov, o ktorých sa v úlohe hovorí a vzťahy medzi nimi,

- *požiadavky úlohy* – predstavujú cieľ riešenia úlohy, t. j. čo má byť výsledkom riešenia úlohy,
- *operátory úlohy* – súhrn tých operácií, ktoré je potrebné uskutočniť na základe podmienok úlohy tak, aby boli splnené jej požiadavky (Fridman, 1977).

Donedávna sa predpokladalo, že jedinou metódou rozvíjajúcou schopnosť riešiť úlohy je veľká prax v ich riešení. Učitelia však zadávaním veľkého množstva úloh nedosiahli dostatočné výsledky. Žiaci si totiž osvojili všeobecný algoritmus riešenia. Keď sa stretli s úlohou neznámeho typu, neboli schopní ju riešiť. Navyše veľké množstvo úloh viedlo k rozvinutiu negatívnej motivácie namiesto orientácie na úlohy. Preto je nevyhnutné formovať u žiakov špecifický prístup k riešeniu úloh:

1. Žiakov je potrebné učiť logicky analyzovať úlohy, vytvárať u nich také návyky, aby nezačali hľadať riešenie neznámej úlohy bez jej predbežnej analýzy.
2. Žiaci musia hľadať štrukturálne zvláštnosti úloh, nájsť k ich riešeniu všeobecnú organizáciu činnosti. Je preto potrebné spoločne so žiakmi skúmať zadané úlohy, ich štruktúru a zvláštnosti, charakter používaných všeobecných metód riešenia.
3. Riešenie jednotlivých úloh musí byť len prostriedkom k osvojeniu všeobecných metód a schém činností aplikovateľných pri ich riešení.
4. Po nájdení správneho riešenia úlohy musia žiaci urobiť konečnú spätnú analýzu riešenia s cieľom objasniť všeobecné zákonitosti postupu použitého pri riešení a nájsť prípadné racionálnejšie riešenie (Fridman, 1977).

2.4 Voľba tém

Aktualizácia poznávacích potrieb je úzko spojená s obsahom vyučovania – s konkrétnym predmetom poznávania. Obsah jednotlivých predmetov u nás tradične detailne stanovujú *učebné osnovy*. Prestavba školského systému založená na humanistickom ponímaní žiaka znamená, že vzdelávanie má obsiahnuť nielen poznávaciu učebnú činnosť, ale aj ostatné špecificky ľudské činnosti – prosociálne správanie, morálne založené rozhodovanie a hodnotenie a pod. Človek v demokratickej spoločnosti preberá na seba zodpovednosť za vlastnú profesionálnu kariéru, za úspešnosť či neúspešnosť svojej životnej cesty. Škola predstavuje inštitúciu, ktorá by mu mala poskytnúť adekvátnu výzbroj k tomuto celoživotnému snaženiu, a to nielen sprostredkovaním vedomostí, ale predovšetkým rozvojom jeho osobnosti. To niekedy znamená modifikovať centrálné osnovy podľa situácie komunity a potrieb žiakov do tzv. *vlastného kurikula školy*.

V školstve posttotalitných štátov, i napriek určitého posunu v uplynulých rokoch, je stále príliš veľký dôraz kladený na mechanické zapamätávanie látky, rozsah učiva je v niektorých predmetoch predimenzovaný, obsah vyučovania a didaktické metódy sú často málo flexibilné. Vo vyučovacom procese na strednej škole je potrebné realizovať systémovú zmenu prístupu ku konštrukcii kurikula, dať väčšiu voľnosť učiteľovi pri jeho dotváraní až po individualizáciu formou individuálnych

vzdelávacích programov (pre žiakov nadaných, postihnutých, v ideálnom prípade pre všetky deti). (Pasch a kol, 1998)

V repertoári metód rozvíjania učebnej motivácie žiakov aktualizáciou ich poznávacích potrieb preto nadobúdajú v teoretickej orientácii humanistickej didaktiky jedinečný významu *nové témy*, ktoré v jednotnom školskom systéme do roku 1990 nemali potrebné ideologické zázemie a adekvátne uplatnenie a ktoré môžu významnou mierou prispieť k formovaniu nového obsahu vyučovania.

1. *Výchova k mieru, k rešpektovaniu ľudských práv a práv dieťaťa*
2. *Multikultúrna výchova*
3. *Výchova k podnikaniu, výchova k voľbe povolania*
4. *Výchova k zdraviu*
5. *Globálna (holistická) výchova*
6. *Tvorivo-humanistická výchova a pod.*

2.5 Výkonové potreby

Predstavujú ďalšiu dôležitú oblasť potrieb, ktoré je potrebné pri rozvíjaní motivácie žiakov vo vyučovaní aktualizovať.

Teória výkonovej motivácie analyzuje najmä motív úspešného výkonu a motív vyhýbania sa neúspechu. Základ potreby úspešného výkonu vzniká už pri výchove v rodine vďaka raným, ale pritom adekvátnym nárokom na dieťa, jeho povzbudzovaním k samostatnosti a k presnosti výkonu. Dieťa si tak osvojuje primeranú úroveň návykov na seba – takú úroveň, akú môže s potrebným vynaložením síl dosiahnuť. Dieťa s prevažujúcou potrebou úspešného výkonu má tendenciu vidieť príčinu úspechu vo svojich pozitívnych vlastnostiach, zatiaľ čo neúspech považuje predovšetkým za dôsledok nedostatočného vynaloženia vlastných síl. Tieto poznatky a závery platia v plnej miere i pre školské prostredie.

Z toho vyplýva základný princíp zvyšovania motivácie k učeniu prostredníctvom aktualizácie výkonových potrieb: *motivácia k učeniu sa zvyšuje vtedy, kedy je hodnotenie prostredia, v ktorom dieťa vyrastá a žije, spojené s vysokými (ale primeranými) nárokmi.*

Klášť na žiaka vysoké nároky predpokladá dobrú znalosť aktuálneho stavu jeho vedomia a poznatkov. Na tomto základe je možné zadávať primerane náročné úlohy, ktoré rozvíjajú poznatkový i motivačný systém osobnosti. Okrem uplatňovania vysokých nárokov, zabezpečujúcich u žiaka formovanie motívu úspechu, je tiež dôležité kladné hodnotenie, posilňovanie jeho pozitívneho správania. Motivovanejší žiaci k dosahovaniu úspechu sú častejšie pozitívne hodnotení za úspech v škole i doma.

Výchovné pôsobenie v škole i v rodine by malo byť zamerané na formovanie potreby úspešného výkonu. Je preto potrebné zabezpečiť, aby žiak získal skúsenosť, že prostredie odlišuje dobrý výkon od priemerného alebo zlého a že ho tiež rozdielne hodnotí a odmeňuje.

Výkonová orientácia usmerňuje a determinuje i správanie žiakov v škole. Podľa Hrabala (1978) sú žiaci s prevažujúcou potrebou úspešného výkonu orientovaní v škole cielene na tendenciu nevzdať sa, zotrvať pri riešení úloh i pri značných prekážkach, pričom najväčšiu motivačnú hodnotu majú pre nich úlohy stredného stupňa náročnosti. Naopak, u žiakov s prevažujúcou potrebou vyhnúť sa neúspechu, vyvoláva každá situácia v škole, ktorá by mohla odhaliť skutočnú úroveň ich schopností – teda situácie, v ktorých musí zaprieť všetky sily k dosiahnutiu výsledku – strach zo zlyhania, ktoré by mohlo ukázať ich neschopnosť, a preto sa takýmto situáciám vyhýbajú.

Z hľadiska výkonovej motivácie závisí rozvoj motivácie žiakov k učeniu predovšetkým na upevňovaní a posilňovaní potreby úspešného výkonu. To môže učiteľ dosiahnuť len postupným dávkovaním a zvyšovaním náročnosti úloh. Pritom všade tam, kde je to možné, je potrebné žiaka pochváliť, pozitívne posilňovať jeho výkony a rozvíjať sebadôveru.

2.6 Sociálne potreby

Pre rozvíjanie motivácie k učeniu sú významné predovšetkým preto, že žiak sa rozvíja v interakcii s ostatnými ľuďmi. Sociálny styk je primárne dôležitou zložkou každej činnosti dieťaťa. Rovnako samotné poznávanie je vo svojej podstate sociálne, pretože komunikácia je nielen jedným z prostriedkov vzniku a odovzdávania poznatkov, ale i dôležitou zložkou poznávacej činnosti.

Z pedagogicko-psychologického hľadiska vystupujú do popredia ako najvýznamnejšie *sociálne potreby* u žiaka najmä:

- potreba pozitívnych vzťahov,
- potreba sociálneho vplyvu, resp. prestíže.

Hrajú významnú rolu v motivácii správania žiaka. *Sociálna motivácia* predstavuje medzi ostatnými motivačnými činiteľmi žiakovho školského výkonu významné postavenie. Sociálne potreby určujú typ interakcie žiaka a sú silnou vonkajšou motiváciou jeho učebnej činnosti (Hrabal, 1978).

Sociálna motivácia vzniká a rozvíja sa aktualizáciou sociálnych potrieb v procese sociálnej interakcie. Učiteľ si preto musí uvedomiť, že svojím správaním a štýlom vedenia vyučovacieho procesu ovplyvňuje motivačnú atmosféru v triede a zároveň pôsobí na formovanie sociálnej motivácie žiakov. Ovplyvňuje ju vlastným motivačným správaním, ktoré odráža úroveň jeho sociálnych potrieb, vedomými i nevedomými technikami interakcie so žiakmi a tiež svojimi výchovnými postupmi.

2.7 Princípy zvyšovania motivácie

- Žiaci potrebujú bezprostredne po svojom výkone dostať primerané spätné informácie, pozitívne výkony by mali byť upevňované, chyby a neadekvátne výkony eliminované.

Umenie práce so žiakovou chybou je jedným z kritérií učiteľovho majstrovstva (Hunterová, 1999).

- Žiaci by mali poznať, pochopiť a prijať za svoje ciele hodiny, ale tiež dlhodobejšie ciele, ktoré vzdelávanie sleduje. Pre rozvoj motivácie je dôležité, aby žiaci ciele prijímali tak, ako by si ich sami stanovili.
- Je potrebné zabezpečiť, aby boli vo vyučovaní používané tvorivejšie úlohy, lebo nerozvíjajú len tvorivosť, ale i samostatnosť a motiváciu. Malo by sa viac využívať diferencovanie úloh na doplňujúce a rozširujúce učivo popri základných úlohách a cvičeniach. Motivačne pôsobí, keď si žiak môže vybrať rozlične náročné úlohy, čím sa reguluje a spoznáva aj ašpiračnú úroveň žiakov.
- Vo vyučovaní, vzhľadom k rozvoju vzťahu žiaka k učeniu, by na rozvíjaní motivácie mal byť uplatňovaný demokratický štýl vedenia kolektívu, žiaci by mali dostať priestor k vyjadrovaniu, skúmaniu a poznávaniu vlastnej motivácie k činnosti, sledovať, ako vnímajú príčiny svojich úspechov a neúspechov.
- Zásadu využívania problémového vyučovania, v ktorom sú zaradené tvorivé a rôzne ťažké úlohy, je možné uplatňovať v spojení s inými možnosťami rozvoja motivácie žiakov k učeniu, ako sú zásady uplatňovania *didaktických hier*, *programových postupov* s presne členeným učivom a rýchlou spätnou väzbou. Motiváciu učenia zvyšujú súťaže žiaka so sebou samým alebo spolužiakmi približne rovnakej vedomostnej úrovne.
- Zvyšovanie motivácie žiakov závisí na vzťahoch, ktoré sa v triede vytvoria medzi učiteľom a žiakmi, medzi žiakmi navzájom. Pokiaľ učiteľ žiakov prijíma, chápe, vciťuje sa do ich situácie, môže na nich klásť vysoké požiadavky bez toho, aby utrpela motivácia.
- K zvyšovaniu motivácie využívame tréningy rozvíjania pozornosti, prvky autogénneho tréningu, relaxačnú pozornosť.
- Ďalším princípom, zvyšujúcim motiváciu k učeniu, je princíp *divergencie* – tu zaradujeme cvičenia a úlohy, ktoré precvičujú mnoho myšlienok, ich rozmanitosť a ojedinelosť na danú tému.
- Princíp skupinovej *kooperácie* pomáha zlepšovať motiváciu žiakov, t. j. určiť osobitnú časť práce jednotlivca v skupine (celok rieši jeden problém), využívať skupinovú diskusiu, hodnotenie, výber myšlienok, riešení a pod.
- Princíp hľadania problémov a ich rozpoznávanie, výcvik citlivosti na problémy. Vidieť svet kriticky, pestovanie otvorenosti voči problémom a nedostatkom.

2.8 Demotivujúce činitele učenia

1. *Autokratický štýl vyučovania a výchovy* – učiteľ nariaďuje, rozhoduje, kontroluje, trestá a žiaci pasívne čakajú na program od učiteľa. Žiaci viac počúvajú, ako produkujú, viac je

- zdôrazňovaná disciplína a poslušnosť ako akceptácia žiaka učiteľom. Memorovanie je častejšie než rozmýšľanie, strach a obavy sú častejšie než radosť a humor.
2. *Rigidita, strnulosť vyučovacích metód, prístupov, úloh, obsahu činnosti vo vyučovaní, jednotvárnosť.* Málo tvorivosti, vyučovanie je zamerané na konvergentnú produkciu, málo sa rozvíja fantázia, imaginácia, divergentné myslenie, flexibilita, originalita myslenia a riešenia problémov.
 3. *Nízka komplexnosť prípravy do života.* Žiak mnohokrát nevie, na čo mu budú osvojené poznatky v praxi, kde ich bude môcť využiť.
 4. *Veľké množstvo informácií,* ktoré musí žiak dostať, pretože sú predpísané učebnými osnovami. Učiteľ je nútený prejsť témy vyučovania, bez toho, aby ich mohol využiť pre ďalšiu motiváciu žiakov a nemá čas na aktivizujúce metódy a formy vyučovania.
 5. *Dôraz na klasifikáciu,* najmä pokiaľ sa ňou vyjadruje i známka zo správania. Keď sa klasifikuje bez individuálneho hodnotenia len pomocou testov, písomiek a školský úspech sa meria priemerom, žiaci sa zameriavajú na memorovanie a nerozvíjajú psychické funkcie, ktoré sú dôležité pre život.
 6. *Zdôrazňovanie súťaže.* Demotivačne pôsobí neustále porovnávanie s najlepšími žiakmi v triede. Pokiaľ sa súťaží v disciplíne, v známkach a pod., môže sa to negatívne odraziť na fixácii vlastností osobnosti jedinca. (Hvozdlík, 1986).

3. METÓDY ROZVÍJANIA MOTIVÁCIE

Možnosti zvyšovania motivácie žiakov k učeniu sú mnohostranné. Je na učiteľovi, ktoré metódy bude využívať a uplatňovať vo svojej praxi, do akej miery a akým spôsobom.

Je možné zhrnúť a odporúčať nasledujúce spôsoby a *metódy rozvíjania motivácie žiaka* (Hvozdík, 1986):

1. *Problémové vyučovanie* – najmä vyvolanie záujmu o problém, alternatívne riešenie, tvorenie hypotéz, aktivita a spätná väzba.
2. *Vyučovanie hrou* – didaktické hry, kde sa motivačne využíva najmä súťaživosť, radosť z hry, uvoľnenie atmosféry.
3. *Zaujímavé úlohy* – uvedenie úloh, v ktorých žiak nachádza dramatickosť, tajuplnosť, vedecké objavovanie.
4. *Súťaže*. Ich využívanie je často predmetom sporov, najmä pokiaľ umožňujú vyniknúť stále tej istej skupine žiakov; potom majú negatívny účinok tak na tých, ktorí vždy prehrávajú, ako aj na tých, ktorí víťazia. Pokiaľ chce učiteľ využívať kompetitívnu stratégiu, mal by napr. striedať zadávanie súťaží tak, aby sa uplatnili deti s rôznymi typmi nadania (tzv. rôzne inteligencie, vrátane manuálnej zručnosti, sociálnej inteligencie, umeleckých talentov a pod.), rôzne životné skúsenosti žiakov a pod. Súťažiť by mal žiak s približne rovnocennými partnermi, alebo by mali súťažiť vyrovnané heterogénne tímy. Za úspech celého tímu potom môže učiteľ odmeniť každého člena, a tak i menej nadaní žiaci majú možnosť získať dobrú známku a pod. To ich bude pozitívne motivovať.
5. *Programované učenie* – motivačne využíva samostatnú prácu, spätné informácie o riešení, voľbu vlastného tempa práce.
6. *Dramatizácia činnosti* – motivačne sa využíva v živom a názornom, pre žiaka zaujímavom spôsobe podávania učebnej látky.
7. *Odmena a trest* – ako vyučovacie princípy a ich dôsledky, nové spôsoby hodnotenia, pozitívne hodnotenie, slovné, individuálne atď.
8. *Akceptovanie ako motivačný princíp* – zodpovednosť každého žiaka za výsledky práce. Žiak ako osobnosť, zvýraznenie individuality a jedinečnosti žiaka v skupine.
9. *Uplatňovanie princípu sebavyjadrenia žiaka* – nekonformné vyučovanie, tolerancia individuálnych zvláštností žiakov, možnosť, aby žiak hovoril nielen o poznatkoch, ale aj o vzťahoch, motívoch atď.
10. *Rozmanitosť vo vyučovaní* – variabilita vyučovania, zmena rytmu a tempa, zmena metód a foriem práce, originalita.
11. *Zohľadňovanie princípu synektickej klímy* – vytvoriť ovzdušie aktivity, hľadania, produkcie, humoru.
12. *Brainstorming* – oddelenie produkcie od hodnotenia, produkovanie úsudkov, záverov, alternatív oddelene od ich kritizovania a posudzovania.
13. *Koncentrácia pozornosti* – sústredenosť na prácu, zaradenie špeciálnych cvičení na rozvoj a posilňovanie pozornosti, nácvik koncentrácie pozornosti.

14. *Regenerácia síl* – problém únavy a odpočinku, zaradenie relaxačných cvičení do vyučovacích hodín ako účinného motivačného prostriedku.
15. *Tvorivosť* – tvorivé úlohy, riešenie podporujúce motiváciu, divergentná produkcia umožňujúca žiakovi zažiť autentický pocit sebarealizácie a prejsť odvahu a riziko postaviť sa do inej roly, než je klasická rola žiaka determinovaná vedomosťami a školským prospechom.
16. *Imaginácia* – cvičenie na rozvoj fantázie, spontánnosti v tvorbe asociácií, uvoľnená pracovná atmosféra, ktorá zvyšuje motiváciu.
17. *Učenie činností* – dodržiavanie zásady aktivity vyžaduje od učiteľa riadiť edukáciu tak, aby žiaci vyvinuli na poznanie maximálnu praktickú činnosť a zapojili do nej celú osobnosť (môžu uplatniť objavovanie v praxi, na pokusoch, na konkrétnych príkladoch atď.).
18. *Kooperatívne vyučovania a učenie* – rozdeľovanie žiakov do skupín, tie meniť podľa povahy učiva, zmena roly pomocou učenia v skupinách, motivačne pôsobí i sociálny styk v skupine a skupinová dynamika.
19. *Výcvik a rozvíjanie citového vzťahu k problémom* – k ich videniu a definovaniu a neskôr k riešeniu v reálnom živote.
20. *Skupinová dynamika* – k motivácii využíva sociálno-psychologické procesy v triede, na základe sociometrických analýz v triede rešpektuje nové roly žiakov, ktoré vznikajú v priebehu vyučovacieho procesu.
21. *Využívanie informačných fondov* – samotnými žiakmi, žiak sám vyhľadáva informácie v rôznych knihách, pracuje so slovníkmi, encyklopédiami, časopismi, spracúva rôzne referáty, kde môže prejsť vlastnú iniciatívu, čím získava aj iný vzťah ku svojim spolužiakom, k učeniu a škole.
22. *Rozvoj hodnotiaceho myslenia a sebahodnotenie žiakov* – ide o axiologický rozmer vyučovania, keď učiteľ nehodnotí všetko, ale ponecháva priestor na to, aby myšlienky, návrhy, skutky i učebné výkony svoje a iných žiakov hodnotili žiaci sami, čím sa zvyšuje ich zodpovednosť. Toto zvýšenie zodpovednosti za dianie v triede posilňuje motiváciu žiakov.
23. *Aktuálnosť* – problémov, tém, ktoré by mali bezprostredne vychádzať zo skúsenosti žiakov, z ich života, mala by sa žiakom stále ukazovať možnosť praktického využitia osvojených poznatkov.
24. *Uplatňovanie princípu hierarchie cieľov* – žiak by mal poznať bližšie i vzdialenejšie ciele práce, ktoré by mali byť konkrétne a zrozumiteľné.
25. *Uplatňovanie princípu zmyslu a významu učiva* – nie je jednoduché presvedčiť žiakov, že vedomosti budú v praxi potrebovať. Bez tohto východiska je motivačné pôsobenie minimálne.
26. *Metóda voľby diferencovaných úloh* – k najväčším problémom žiakov základných a stredných škôl patria ťažkosti s riešením matematických úloh (najmä slovných). Žiakom dáme možnosť vybrať si z troch úloh, ktoré majú riešiť, diferencovaných podľa stupňa náročnosti riešenia.

27. *Metóda relaxácie* – relaxácia v spojení s cieľenými fantazijnými zážitkami pri rozprávaní príbehov aktualizujúcich výkonové potreby je efektívnym nástrojom rozvíjania (najmä výkonovej) motivácie žiakov k učeniu.
28. *Programy k rozvíjaniu motivácie* – okrem zvyšovania motivácie prostredníctvom vyučovania a výchovy, učebnej činnosti a osobnosti učiteľa je možné k tomuto účelu použiť aj ucelené programy rozvíjania motivácie. Tieto programy predstavujú intenzívne pôsobenie v smere formovania žiaduceho motivačného systému a motivačnej štruktúry. V rámci týchto výcvikových programov sa využívajú dostupné poznatky o fungovaní a vývoji motivačnej sféry človeka, pričom jednotlivé prístupy sa líšia hlavne v tom, aký dôraz kladú na kognitívnu stránku motivácie.

4. AKTIVITY

V nasledujúcich aktivitách ponúkame niekoľko zážitkových aktivít a modelových situácií zameraných na motiváciu, ktoré môžu pomôcť žiakom stredných škôl uvedomiť si kvality a nedostatky, lepšie spoznať seba a svojich spolužiakov v rôznych situáciách, získať objektívnejší pohľad na svet okolo seba, formovať svoje postoje a názory a motivovať k skvalitneniu života. Uvedené aktivity by mali motivovať žiakov k riešeniu konfliktných situácií a uvedomeniu si hodnôt, úlohu rodiny, priateľov a celej spoločnosti v ich živote.

4.1 Prvý dojem

Ciele:

Žiaci

- si uvedomujú, ako sa ľudia odlišujú v prvých dojmoch, ktoré si o iných utvárajú,
- chápu mechanizmus, ako naše predchádzajúce skúsenosti, predsudky, stereotypy ovplyvňujú prvé dojmy,
- ako naše prvé dojmy ovplyvňujú správanie k iným.

Veľkosť skupiny: 4-12

Čas: 30 minút

Pomôcky:

- vyberte z časopisu fotografie ľudí, ktorí majú zaujímavú, nápadnú tvár,
- vystrihnite ich a nalepte na záhlavie čistých papierov tak, aby na papieri zostalo dostatok voľného miesta.

Popis / postup:

1. Požiadajte žiakov, aby si sadli do kruhu, rozdajte všetkým po jednom pripravenom liste.
2. Vyzvite žiakov, aby na dolný okraj papiera napísali ich prvý dojem o osobe na fotografii.
3. Nech každý prehne dolný okraj papiera tak, aby nebolo vidieť, čo napísal, a odovzdá svoj list susedovi po pravej ruke.
4. Celý postup opakujte tak dlho, kým papiere neobechnú celý kruh.
5. Vyzvite žiakov, nech rozmotajú papiere a prečítajú si, ako vyzerali prvé dojmy ostatných.

Hodnotenie / reflexie:

Diskusiu motivujeme otázkami:

- Ako ste sa cítili, keď ste boli nútení rýchlo vyjadrovať svoje prvé dojmy?
- Čo vás najviac prekvapilo?

- Odlišovali sa prvé dojmy vašich spolužiakov? Kde to bolo najviditeľnejšie? Prečo?
- Na čom bol najčastejšie založený prvý dojem? Čo bolo pre vás pri utváraní prvého dojmu rozhodujúce?
- Ktorá tvár pri utváraní prvého dojmu urobila na vás najlepší dojem a prečo? Ktorá najhorší?
- Spomínate si na reálny prípad, keď vás prvý dojem oklamal? Popíšte ho.
- Existujú nejaké vonkajšie charakteristiky, ktoré vás vždy ovplyvňujú pri utváraní prvého dojmu? Ktoré sú to?
- Naučili ste sa tiež niečo o sebe? Čo si z tejto aktivity odnášate?

4.2 Zmena prezidenta

Cieľ:

Žiaci budú chápať empatické správanie

Veľkosť skupiny: maximálne 6-7

Čas: 40-60 min.

Pomôcky: žiadne

Postup:

Hráči sa rozdelia do skupín po 5. Každá skupina si zvolí prezidenta. Zostávajúci 4 sa stanú jeho bodyguardmi. Skupina potom zaujme takéto postavenie:

prezident je uprostred, jeden bodyguard stojí priamo za ním čelom k jeho chrbtu, jeden po každej strane prezidenta tvárou rovnakým smerom ako prezident a posledný stojí pred prezidentom tvárou k nemu. Máme teda v podstate schému diamantu. Všetci bodyguardi sú od prezidenta vzdialení zhruba pol metra. Čokoľvek teraz prezident urobí, bodyguardi napodobňujú; sú povolené akékoľvek pohyby, akcie, zvuky. Bodyguard stojaci čelom k prezidentovi reaguje ako zrkadlo. Raz za čas vedúci ohlási: „Vymeňte prezidenta!“ Hráči v tíme si vymenia postavenia. Miesto prezidenta zaujme nový hráč. V hre pokračujte tak dlho, kým sa všetci vystriedajú v úlohe prezidenta.

Hodnotenie/reflexia:

Aké to je byť prezidentom? A aké to je byť bodyguardom? Rozprávajte o zážitkoch z hry.

4.3 Hra o moc

Cieľ:

Naučiť sa vyjadrovať svoje pocity. Vedieť verbálne i neverbálne komunikovať.

Veľkosť skupiny: maximálne 8

Čas: 40-50 minút

Pomôcky a príprava:

- 1 stôl, 6 stoličiek a prázdna plastová fľaška – všetko naskladané na kope uprostred priestoru.

Postup:

Časť 1

Požiadajte skupinu, nech vytvorí kruh okolo kopy vecí. Jeden hráč pôjde ku kope a usporiada veci tak, aby zobrazovali moc, pričom jedna zo stoličiek by mala predstavovať najmocnejší objekt. Stôl a stoličku je možné usporiadať akokoľvek – na nohy, na operadlo, na seba atď. Jediné obmedzenie je to, že všetky veci musia zostať vnútri kruhu. Keď prvý hráč svoje dielo dokončí, diskutujte o tom, ktorá stolička ostatným hráčom pripadá najdôležitejšia. Potom ide do stredu kruhu ďalší hráč a usporiada veci podľa svojej predstavy. Znova tak, aby jedna stolička bola vo vzťahu k ostatným najmocnejšia. Po dokončení diela ostatní hráči diskutujú o novom zobrazení. Hra pokračuje, dokiaľ nevytvoríte 6 až 8 takých obrazov. Z nich potom hráči vyberú jeden úkaz, s ktorým sa bude ďalej pracovať. Používajte to zobrazenie, u ktorého sa väčšina hráčov zhodne na tom, že dobre zvýrazňuje najmocnejšie postavenie jednej stoličky voči ostatným veciam.

Časť 2

Znova vytvorte vybraný obraz z 1. časti hry. Všetko nasledujúce dianie musí prebiehať vo vnútri kruhu. Jeden z hráčov pôjde do stredu a zaujme takú pozíciu, aby bol v celej kreácii najmocnejším subjektom. V tejto polohe potom ostane. Zistite u ostatných, či je podľa ich vnímania skutočne vo svojom zobrazení najmocnejší (obraz sa nemení).

Potom nastúpi druhý hráč a doplní obraz svojím telom tak, aby mal, pokiaľ je to možné, dominantnejšie postavenie ako prvý hráč, alebo aspoň časť jeho moci stiahol na seba (s prvým hráčom nesmie hýbať). V dosadenej polohe tiež ostane. Ostatní hráči aj naďalej rozprávajú o tom, aký druh moci alebo nadriadenosti je z daného obrazu vidieť a koho považujú za najmocnejšieho. Potom obraz doplní ďalší hráč atď. Prítom sa každý ďalší hráč snaží stať v obraze najmocnejším. Hra končí s tým, že vo všetkých zúčastnených zostáva vedomie moci.

Hodnotenie/reflexia:

Rozprávajte v skupine o rôznych typoch moci, ktoré hráči videli. Na konci sa hráči podelia o svoje pocity a svoje zážitky verbálne alebo neverbálne.

4.4 Upír

Pomôcky a príprava: žiadne

Pravidlá hry:

Časť 1

Pri tejto hre bude veľa humoru, ale môže byť aj trochu strašidelná, ako naznačuje názov. Vedúci všetkých požiada, aby zavreli oči a zložili pred sebou ruky tak, že sa dlaňami budú držať za lakte; potom začnú pomaly chodiť po miestnostiach. Vedúci potom rukou chytí jedného hráča za krk, stisne a z hráča sa stane upír. „Uhryznutý“ hráč sa transformuje na upíra, natiahne ruky pred seba a vydá hrôzostrašný zvuk. „Upír“ má oči stále zavreté a poslepiacky teraz hľadá krky ďalších hráčov, aby ich tiež premenil na upírov.

Časť 2

Zakaždým, keď upír nájde niekoho krk a zovrie ho podobne, ako to urobil na začiatku vedúci, musí obeť vydať desivý výkrik, natiahne ruky pred seba a vydá sa na hon za ďalšími obeťami. Pokiaľ upír stisne krk iného upíra, stane sa z „obeti“ znova človek a bývalý upír vykrikuje úľavou a rozkošou. Hráči sa podľa sluchu snažia utiecť z priestoru, ktorý je plný upírov. Podľa výkrikov hrôzy a úľavy poznávajú, že nablízku je upír. Celý čas majú všetci zavreté oči.

Záver:

Na konci sa vedúci každého opýta na jeho pocity z hry a požiada ho, aby sa o svoje pocity podelil s ostatnými verbálnou alebo neverbálnou formou.

Poznámka autora: Prvýkrát som túto hru hral na začiatku osemdesiatych rokov na workshope vedeným Augustom Boalom v Londýne. Všetci sme boli prekvapení, že je divné, ako sa ľudia radi nechávali upírom chytiť: na miesto toho, aby pred ním utekali, mohli teraz sami ako upíry prenasledovať ostatných. Z obete sa stal mučiteľ – a to sa im veľmi páčilo!

4.5 Vydržať nátlak skupiny

Cieľ:

Získavať – ukazovať silu

Veľkosť skupiny: 12 +

Čas: 20 – 30 minút

Popis:

Odolať nátlaku skupiny, to si vyžaduje poriadnu dávku sebavedomia, a preto sa to vždy nedarí. Často je ťažké už si iba priznať, že sme náchylní podľahnúť tlaku skupiny.

Reflexia problému „tlak skupiny“ môže napríklad začať tým, že všetci členovia skupiny sami pre seba spracujú nasledujúcu úlohu: „Spomeň si na situáciu, v ktorej si bol vystavený nátlaku skupiny a pokúsil si sa mu nepodľahnúť. Popíš situáciu:

- V čom spočíval nátlak skupiny?
- Ako si sa pokúsil nátlaku nepodľahnúť?
- Podarilo sa ti tlaku odolať?
- Bol si sám so sebou spokojný?

O rôznych individuálnych skúsenostiach sa potom diskutuje v skupine. Čím je nátlak skupiny vlastne vyvolaný? Aké spôsoby chovania sa jednotlivcom doposiaľ pomáhali nátlaku skupiny odolávať? Aké spôsoby chovania pomáhajú najlepšie? Aké spôsoby chovania môžeme odporučiť ostatným?

4.6 Objavovať to, čo je pozitívne

Cieľ:

Získavať – ukazovať silu

Veľkosť skupiny: 12 +

Čas: 20 – 30 minút

Popis:

Kto si myslí, že má stále len smolu, smolu bude mať. Väčšina vecí, ktoré vnímame ako negatívne, má i svoje dobré stránky – pokiaľ ich ale vidíme. Do polovice naplnený pohár sa môžeme pozrieť ako na poloprázdny, ale i ako na plný. Iný príklad:

Dnes je piatok. Je zlé počasie – to je smola, práve pred víkendom. Na všetko, čo som si krásne naplánovala, môžem zabudnúť. To bude nudná nedeľa. Budem sama a nezostane mi nič iné ako sa okúpať.

Dnes je piatok. Je zlé počasie – do nedele mám ale ešte dva dni času. Môže sa ešte vylepšiť. A tak v pohode plánujem. A keď bude pršať, nevadí. Už dlho sa mi nepodarilo byť v nedeľu sama a v pokoji sa okúpať a trochu sa okrášliť.

Pozitívne myslenie sa dá cvičiť. Deti dostanú nasledujúci pokyn: Cvičte sa v tom, aby ste videli pozitívne veci. Urobte si zoznam toho, čo sa dnes úplne nevydarilo, kde ste boli „slabí“. A teraz na tom skúste vidieť niečo pozitívne:

Čo sa prihodilo:	Čo na tom môže byť pozitívne:
Nezaradili ma do mužstva na nedeľný zápas. Peter mi v prítomnosti Márie povedal, že som „slaboch“.	Tak dobre, v nedeľu budem mať čas ísť na plaváreň. Mária nikdy nepovedala, že sa jej páčia nafúkanci, ako je Peter.

Zo začiatku je často ťažké predstaviť si nejakú udalosť tak, aby bola pozitívna. Kde sa to nepodarilo? Môže tu pomôcť skupina so svojimi návrhmi a nápadmi.

„Predstavovanie“ cvičenia sa tiež môže začať vo dvojiciach. Pozitívne predstavovanie udalostí, ktoré sa zdajú negatívne, sa potom spravia spoločne.

4. 7 Kruh dôvery

Cieľ:

Získavať spoločnú silu.

Veľkosť skupiny : 12 +

Čas: 20 – 30 minút

Popis, postup:

Všetky deti utvoria kruh. Stoja tesne vedľa seba, tvárou do stredu kruhu. V predpažení. Všetci musia pevne stáť. Aby sa nohy opierali o zem naozaj pevne, musia svoj postoj dobre vyvážiť.

Jedno dieťa sa dobrovoľne postaví do stredu, skríži ruky na hrudníku a zavrie oči. Keď všetci v kruhu dobre stoja, spustí sa s rovným, napätým telom do kruhu, proti predpaženým rukám ostatných, dopredu, potom dozadu, na stranu. Skupina ho jemne zachytáva a odstrkuje zase späť.

Postupne sa deti v strede kruhu striedajú. Nikoho ale nesmieme nútiť, aby zaujal túto pozíciu. Každé dieťa sa musí rozhodnúť samo za seba: Koľko dôvery mám k ostatným? Koľko dôvery mám k sebe, aby som sa do tejto situácie odvážil vstúpiť? Aké skúsenosti som získal cvičením? Ako sa cítim po cvičení?

4.8 Sebaisté vystupovanie

Cieľ:

Získavať – ukazovať silu

Veľkosť skupiny: 12 +

Čas: 20 – 30 minút

Popis, postup:

Držanie tela je v tesnom vzájomnom vzťahu s našou sebaistotou. Kto je sebaistý, spravidla to vyjadruje i svojím držaním tela. Ale práve tak môžeme získať sebaistotu pomocou sebaistého držania tela.

Jednotlivé deti sa dobrovoľne postavia pred skupinu. Ako pôsobí ich držanie tela? Sebaisto, alebo neisto? Prirodzene, alebo skôr afektovane? Znudene, alebo skôr ústretovo? Ktoré príznaky v držaní tela nám pomôžu určiť vnútorné rozpoloženie človeka? Podľa toho, k čomu sme dospeli vyskúšaním a rozhovorom, zapíšeme znaky sebaistého držania tela:

- Stáť vzpriamene so zdvihnutou hlavou.
- Oči udržiujú kontakt.
- Paže visia voľne pozdĺž tela.
- Obidve nohy stoja pevne na podlahe.
- Výraz tváre je priateľský.

Na záver sa bude sebaisté držanie tela nacvičovať v skupinách po dvoch. Jedno dieťa predvedie sebaistý postoj, druhé ho opakuje. Role sa občas vymenia. Cvičenie je na konci, keď obaja partneri dokážu vystupovať sebaisto. Ak je po ruke fotoaparát s okamžitým vyvolávaním, všetky deti sa vo svojom postoji nechajú odфотографovať. Pohľad na obrázok nás v prípade potreby uistí: Sebaisté vystupovanie je niečo, čo viem.

4.9 Beh uličkou

Cieľ:

Získavať – ukazovať silu

Veľkosť skupiny: 12 +

Čas: 20 – 30 minút

Popis, postup:

Deti stoja v dvoch radoch oproti sebe. Postupne musia všetci, jeden po druhom, prejsť týmto špalierom. Majú pritom ísť pomaly a vzpriamene, pozeráť sa na ostatných, stále sa na nich usmievať a hovoriť im „dobrý deň“ a ničím sa nenechať vyprovokovať k nepekým slovám alebo gestám. Kto stojí v špalieri, musí sa pokúšať toho, kto prechádza, vyvieť z miery vysmievaním, mimikou a gestikuláciou. Ako bolo ťažké nevypadnúť z role, stále sa tváriť priateľsky a pri prechádzaní uličkou nezrýchliť tempo?

4.10 Vidieť veci rozdielne!

Ciele:

Žiaci

- uvedomujú si existenciu rozdielnych spôsobov vnímania, posudzovania, hodnotenie jednotlivých ľudí,
- chápu nebezpečenstvo snahy jednej skupiny diktovať svoj názor druhým.

Veľkosť skupiny: 12 +

Čas: 30 minút

Pomôcky:

- súbor desiatich obrázkov (napr.: umeleckých diel, módného oblečenia, momentiek rôznych športov, záberov miest, dedín, divokej prírody, koncertov populárnej hudby, klasických koncertov, ľudových súborov, kaviarní, ...),
- papier a ceruzky pre každého žiaka, hárok baliaceho papiera a fixky pre každú skupinu. Tabuľa, kriedy.

Popis/postup:

1. Rozvešajte obrázky po triede a označte každý číslom či písmenom.
Vyzvite žiakov, aby si ich prezreli, ale nediskutovali o nich s ostatnými. Ďalej študentov požiadajte, aby samostatne zoradzovali obrázky podľa toho, ako sa im páčia.
Potom požiadajte len niekoľkých žiakov, nech ostatným prezradia svoju voľbu na prvých miestach. Poradie zvolených obrázkov zaznamenajte na tabuli.
2. Potom začnite s diskusiou o význame rozhodnutí jednotlivcov a o tom, na čom stavíme svoje rozhodnutia:
 - Rozhodovali sa žiaci podľa zobrazeného predmetu (činnosti, miesta), alebo na základe technickej a umeleckej hodnoty?
 - Zvolili niektorí iné hľadiská?
 - Sú niektoré kritériá správne a iné zlé?

- Je niektoré poradie obrázkov „správne“? Sú teda iné poradia viac či menej „nesprávne“?
3. Nechajte žiakov vytvoriť trojicu či štvoricu. Povedzte im, že skupiny majú za úlohu vymýšľať, čo sa stane, keď sú v spoločnosti niektoré názory, uhly pohľadu, preferencie prehlásené za správne a iné za nesprávne. Skupiny sa o svoje závery podelia s ostatnými a vy ich zapíšete na tabuľu. Ďalej pokračujte diskusiou nad závermi skupín a diskusiou o problémoch, s ktorými sa v priebehu cvičenia stretli.
 4. Požiadajte žiakov v opäť rovnakých skupinách, aby vymýšľali osobné a spoločenské dôsledky ochoty rešpektovať rozdiely v názoroch, uhloch pohľadu, vo vkuse a preferenciách. Skupiny sa potom opäť o svoje nápady podelia a vy ich zaznamenajte na tabuľu. Spoločne potom analyzujte rozdiely medzi dvoma vzniknutými výpočtami dôsledkov a výsledky zaznamenajte.
 5. Znovu v rovnakých skupinách diskutujte nasledovné otázky:
 - Existujú určité názory, uhly pohľadu či preferencie, ktoré by spoločnosť nemala alebo nemá tolerovať?
 - Aké kritériá by mala spoločnosť používať pri rozhodovaní, či tieto názory postaviť, či nepostaviť mimo zákon?
 - Kto môže rozprávať za „spoločnosť“?
 6. Skupiny sa zase o svoje názory podelia a vy ich zaznamenajte na tabuľu.

Hodnotenie/reflexia:

Pokračujte diskusiou celej triedy. V diskusii sa môžete dotknúť otázok spojených s rasizmom, sexuálnymi postojmi, nenávisťou k ľuďom, detskou pornografiou... Hlavná téma diskusie:

- Ako spoločnosť usiluje o nájdenie rovnováhy medzi snahou zaistiť slobodu jednotlivcom a nutnosťou dodržiavať určité spoločenské normy?
- Uvedomenie si rozdielného vnímania, posudzovania, hodnotenia jednotlivých ľudí.
- Uvedomenie si skutočnosti, že sa tak deje na základe ich rozdielného svetového názoru, pohľadu na svet a pod.
- Uvedomenie si nebezpečenstva snahy jednej skupiny diktovať svoj názor druhým.

4.11 Postavte sa na čiaru

Ciele:

Precvičovať si zaujatie stanoviska medzi spolužiakmi; vypestovať si uznanie pre odlišné názory v skupine; pochopiť rôznorodosť postojov a akceptovať ich; uvedomenie si sily skupinového tlaku na vytváranie vlastných postojov.

Veľkosť skupiny: celá trieda

Čas: 15 – 20 min.

Pomôcky: žiadne.

Postup:

1. Všetci žiaci sa postavlia.
2. V strede triedy opíšte predstieranú čiaru. Určite dve krajné polohy na oboch koncoch čiary a označte tieto body ako „silno súhlasím“ a „silno nesúhlasím“. V strede čiary sa postavlia tí, ktorí nemajú názor, zdržujú sa v tomto kole, neradi riskujú alebo sú umiernení. Túto predstieranú čiaru môžeme považovať za „kontinuum“.
3. Povedzte žiakom, aby sa postavili na čiaru, ktorá vyjadruje ich pocity alebo názor na tvrdenia, ktoré vyhlásite pred celou triedou. Napr.: „Kde stojíte pri týchto tvrdeniach?“
 - Je to v poriadku, ak sa rozprávame na ulici s cudzími ľuďmi.
 - Je to dôležité, aby sme sa učiteľovi vždy zapáčili.
 - Vždy rob to, čo tvoji priatelia, aby si nebol odstrčený.
 - Cudzincov sa treba vždy báť.
 - Ten, kto má inú farbu pleti, je zlý človek.
4. Žiaci si posadajú do kruhu a rozprávajú si o svojich pocitoch a o niektorých osobitne protirečivých tvrdeniach.

Hodnotenie/reflexia:

- Všimol si si, kde sa stavali ostatní?
- Čo si sa dozvedel o svojich spolužiakoch?
- Čo si sa naučil a dozvedel o sebe?
- Ako ste sa cítili, keď ste museli zaujať nejaké stanovisko verejne?
- Mali ste pokúšenie zmeniť svoju pozíciu, keď ste sa poobzerali, kde sú iní spolužiaci?

4.12 Aktívne ignorovanie

Ciele:

Zažiť pocit „vylúčenia“ zo skupiny, pochopiť a porozumieť negatívnejmu postoju a predsudku voči niečomu „inému“ a „cudziemu“.

Veľkosť skupiny: celá trieda

Čas: 30 min.

Pomôcky: žiadne

Postup:

1. Žiaci sa rozdelia do skupín (dobrovoľne alebo náhodným losovaním).
2. Porozprávajte sa o dôležitosti vtiahnutia do skupiny, rodiny, spoločnosti a do triedy. Povedzte žiakom, že si urobíme malý experiment, aby sme sa dozvedeli, ako sa ľudia cítia, keď sú zo skupiny vylúčení.
3. Požiadajte, aby sa z každej skupiny prihlásil jeden dobrovoľník. Nech dobrovoľníci zo skupín odídu von z triedy a nech na vás za dverami počkajú.
4. V krátkosti povedzte skupinám, ktoré zostali v triede, že keď sa vráti ich chýbajúci člen, majú sa všetci rozprávať o nejakej téme, ktorú si sami zvolia. Keď sa však budú rozprávať, majú aktívne ignorovať nového člena, majú sa od neho odvrátiť na stoličkách a nepočúvať ho.
5. Zatiaľ čo sa skupiny rozhodujú o téme rozhovoru, dajte inštrukcie žiakom, ktorí sú za dverami. Povedzte im, že ich úlohou po návrate do svojich skupín bude pokúsiť sa povedať o sebe skupine niečo mimoriadne.
6. Na získanie zážitku z „ignorovania“ vyhradte len jednu minútu a potom celý proces prerušte. Najskôr kladte otázky z diskusie.
7. Ak by niektorý iný člen skupiny chcel zažiť to isté, vykonajte niekoľko kôl.

Hodnotenie/reflexia:

- Ako ste sa cítili, keď vás každý ignoroval a pokračoval vo svojom rozhovore?
- Ako sa cítili členovia skupín, keď to museli robiť?
- Ako vaši spolužiaci sedeli, keď sa pokúšali ignorovať vás?
- Aké gestá používali, keď sa rozprávali?
- Zmenili sa vaše pocity do skončenia jednej minúty?
- Čo ste dovtedy robili?
- Spomeňte si na situáciu zo svojho života, kedy sa vám stalo niečo podobné? Alebo keď ste vy sami aktívne ignorovali nového člena alebo príslušníka iného etnika?
- Máte niekoho, koho vy aktívne ignorujete? Ako sa podľa vás cíti?
- Čo sa stane s ľuďmi, ktorých stále odniekiaľ vylučujú?
- Stáva sa to isté aj národnostným menšinám alebo malým národom?

4.13 Skupinové sgrafito

Sgrafito (tal.) – výzdoba steny, vyškrabávané nástenné nápisy a maľby

Ciele:

Povzbudiť zdieľanie pocitov a postojov; zozbierať a zhodnotiť širokú škálu názorov; naučiť sa chápať názory a postoje iných ľudí, nájsť v nich to, čo nás spája.

Veľkosť skupiny: celá trieda

Čas: 40 min.

Pomôcky:

- baliaci papier, fixky

Postup:

1. Požiadajte žiakov, aby vytvorili skupiny. V prípade etnicky zmiešanej triedy ponechajte zaradenie do skupín na žiakov (napr. skupina rómskych chlapcov, nerómskych dievčat a pod.).
2. Rozdajte im fixky a veľké kusy papiera, na každom hárku vyznačte jednu z nasledujúcich tém:
 - Čo ma znervózňuje.
 - Nad čím si lámem hlavu.
 - Čo ma nadchýna.
 - Chvilu, ktoré mám rád.
 - Čo ma desí.
 - O čo sa usilujem.
3. Vyzvite žiakov, aby všetci naraz písali na veľký hárok „sgrafito“ po dobu 3 – 5 min.
4. Na konci 3 – 5 min. všetkých požiadajte, aby prestali písať a aby každá skupina posunula svoj hárok ďalšej skupine. Teraz bude mať každá skupina iný papier „sgrafito“, na ktorý bude písať ďalšie 3 – 5 min. Pokračujte v tomto procese posúvania papierov dovtedy, kým všetky skupiny nenapíšu svoje názory na všetky papiere.
5. Na konci sa každej skupine vráti jej pôvodný hárok. Skupinám vyhradte čas na prečítanie svojho hárku, diskusiu o ňom a na zhrnutie zhodných častí „sgrafita“.
6. Na konci každá skupina porozpráva celej triede o tom, čo jeho členovia zistili.

Hodnotenie/reflexia:

- Ktorá téma „sgrafita“ mala pre vás najväčší význam, ktorá bola najťažšia, najľahšia a pod.?
- Možno zovšeobecniť niektoré fakty, ktoré zaznamenala niektorá skupina ako celok?
- Prekvapili vás podobné názory a postoje?
- Aká bola interakcia členov skupiny?
- Zistili ste z toho, čo ste napísali niečo o sebe alebo svojich spolužiakoch?

4.14 Bodkovanie – značkovanie

Cieľ:

Stmeliť skupinu, pochopiť pocit izolovaného jedinca.

Veľkosť skupiny: celá trieda

Čas: 15 min.

Pomôcky:

- malé samolepiace štítky alebo bodky rôznych farieb (najmenej 4), jeden pre každého účastníka, ak nemáte k dispozícii farebné samolepiace štítky, rovnako dobre poslúžia bodky nakreslené zmývatelnou fixkou.

Postup:

1. Účastníci sa postavia do kruhu, zavrú oči a učiteľ alebo tréner nalepí alebo namaľuje každému na čelo farebnú značku. Dopredu upozorníte deti, že sa ich budete dotýkať na čele. Farby treba striedať tak, aby vedľa seba stojaci hráči neboli označení rovnako. Zastúpenie jednotlivých farieb by ale malo byť rovnomerné. V prípade, že dáte jednému inú farbu alebo ho neoznačíte, bude zažívať pocit izolácie alebo „menšiny“, pripravte sa na analýzu tejto situácie.
2. Hráči potom otvoria oči a ich úlohou bude vytvoriť skupiny podľa určitého spoločného znaku (sami rýchlo spoznajú, že je to podľa rovnakej farby). Hráči nesmú medzi sebou hovoriť.
3. Nasleduje diskusia o pocitoch hráčov, ktorí patrili k „väčšine“ a k „menšine“ alebo „nikam“ (iba jeden v skupine, teda v izolácii, alebo viacej neoznačených).

Hodnotenie/reflexia:

- Aké pocity ste mali na začiatku, keď ste mali zavreté oči?
- Pokiaľ ste to vnímali ako nepríjemné, môžete to porovnať so situáciou, keď niekto od vás niečo chce za podmienok, ktoré nepoznáte? Nie je to nepríjemný pocit?
- Dokážete porovnať situáciu izolovaného jedinca v triede (spoločnosti) so situáciou, ktorú prežívate teraz, keď ste sám v skupine?

Upozornenie: Hra je vhodná len pre silných a vyrovnaných jedincov!

4.15 Čo mám na chrbte?

Čas: 20 minút

Počet účastníkov: celá trieda

Pomôcky: žiadne

Ciele:

Precítiť problémy spojené so „škatuľkovaním“ ľudí a s vytváraním stereotypov.

Priebeh:

1. Dobrovoľníkom pripneme na chrbát kartičku s neutrálnym alebo príjemným textom tak, aby nevideli text.
2. Žiaci sa prechádzajú po triede, náhodne vytvárajú malé skupinky. Požiadame ich, aby sa každý pri stretnutí so spolužiakom správal a komunikoval s ním podľa toho, čo vidí napísané na chrbte. Kto pochopí, čo má napísané, môže si sadnúť.
3. Diskusia. Aký ste mali pocit, keď ste ešte nevedeli, čo máte napísané na chrbte? Ste ochotní pokračovať v experimente?
4. Ako vás „značkujú“, „škatuľkujú“ ľudia? Čo je z vášho pohľadu príjemné a čo nepríjemné? Ktoré stereotypy nemáte radi? Navrhnite vy texty na ďalšie kartičky.
5. Pripneme žiakom, ktorí sú ochotní pokračovať v experimente, kartičky s nepríjemnejšími, negatívnymi textami.
6. Diskusia. Aký je to pocit mať na chrbte nepríjemný text a dívať sa na dobre sa baviacich spolužiakov? Čo je zlé na značkovani ľudí? Aké máte skúsenosti? Keď si vás niekto „zaškatuľkuje“, akým spôsobom je možné zmeniť jeho postoj, názor?

Ukážka textov na kartičkách:

- Všade – kde len môžem – chodím s gitarou a brnkám si.
- Mojm snom je modeling, nenúkajte mi žiadne jedlo.
- Čítam denne jednu knihu, prečítam hocičo, požičajte mi niečo.
- Opäť som si vytkol na futbale členok a teraz musím vydržať jeden celý týždeň bez tréningu.
- Stále si pospevujem ľudovky.
- Som vegetariánom a ty by si sa ním mal stať tiež.
- Neznášam domáce zvieratá, hlavne čierne mačky.
- Zbieram známky a pohľadnice hradov.
- Bol som s rodičmi päť rokov v Kuvajte.
- Bez okuliarov nespoznám priateľa, hoci stojí meter pred mnou.
- Už sedem rokov sa venujem boxu a nemám rád, keď so mnou niekto nesúhlasí.
- Nemáš náhodou cigaretu: Potrebujem sa trochu upokojiť.

- Na pravé ucho nepočujem skoro vôbec, v ľavom mi občas písa.
- Často si o mne niekto myslí, že som zlodej, a to len preto, že som Róm.
- Som bezdomovcom a nemám šancu umývať sa príliš často.
- Doma sa rozprávame po maďarsky, ale moja slovenčina je perfektná.
- Rád chodím v čiernom a neznesiem vlasy na hlave, ale nie som skín.
- Moja mama je Rómka, preto som trochu tmavšia.
- Môj otec je z Afriky, mama je Slovenka, ja som Slovák.

Vyhodnotenie:

- Čo sa mi páčilo?
- Ktorý text by mi na chrbte najviac prekážal?
- Čo som pomocou tejto aktivity pochopil o sebe a čo o iných?
- Čo som pochopil o stereotypoch?

4.16 V električke

Čas: 30 minút

Počet účastníkov: celá trieda

Pomôcky: žiadne

Ciele:

Empatia, dôstojnosť a úcta k človeku, rozvíjanie mravného úsudku.

Postup:

1. Žiakom rozdáme text, každý si prečíta príbeh.
2. S ktorou postavou sa viete najviac stotožniť?
3. Každý žiak triedy sa stane jednou z postáv príbehu. Priradenie postáv môžeme urobiť napríklad pomocou lístočkov, na ktorých sú menu postáv: Patrik, Ján, Viera, cestujúci súhlasiaci so skínmi, cestujúca brániaca Patrika, vodič, policajt z blízkej policajnej stanice, policajt z mesta, lekár, ostatní cestujúci, podľa vlastného uváženia aj skíni. Žiak má právo odmietnuť, vymeniť svoju rolu.
4. Porozprávajte príbeh vlastnými slovami z pohľadu vám pridelennej postavy.
5. Kto mal podľa vás reagovať inak: Ako sa mala daná situácia riešiť? Navrhňte iné pokračovanie príbehu.
6. Prečo podľa vás napadli Patrika? Čím sa prevínil? Má Patrik právo chodiť na koncerty? Patrik je miešancom, jeho otec študoval na Slovensku, ale žije v Afrike. Zmenil by sa váš pohľad na celý incident, ak by Patrik bol napríklad Róm alebo Vietnamec, prípadne Američan?

Skutočný príbeh:

Bratislava v roku 1994, studený jesenný večer, 22.00 hod. Gymnazisti Patrik a Ján po koncerte čakali na električku. Konečne prišla ich jedenástka. Patrik si všimol početnejšiu skupinu skínov stojacich pri zadných dverách. „Nastúpme radšej prednými“, navrhol Janovi. Pozornosti skínov však neušlo, že nastúpil niekto, kto má tmavšiu pleť. Začali sa pretláčať idúcou plnou električkou od zadných dverí k predným. Ďalšia zastávka, predné dvere sa otvorili. Skíni začali vystupovať a súčasne vykopávať Patrika von. Patrik sa bránil, Jano ho ťahal dnu, skíni ho ťahali von. Okolostojaci a vodič zrejme nič nevideli, nepočuli, pretože nijako nereagovali. Priateľ Ján požiadal vedľa stojaceho mohutného pána o pomoc. Odmietol so slovami: „Ja mám rovnaký názor ako tí skíni, aj keď to nedávam takto najavo“. To, pravdepodobne, motivovalo jednu cestujúcu, keď ako jediná z desiatok spolucestujúcich prišla ohrozenému chlapcovi na pomoc a začala ho hlučne brániť. Dvere električky sa zatvorili, okopaný Patrik a Ján zostali napokon vo vnútri a vonku stojaci skíni kopali, búchali do odchádzajúcej električky, pľuli na okná a vulgárne nadávali už aj na tú ženu. Ján odprevadil zbitého Patrika až do bytu. Viera, Patrikova mama, povedala: „Nie, to nenecháme len tak, ideme na políciu“. Obliekla si na pyžamo tepláky, ani električkenku si nevzala, veď policajná stanica je asi tristo metrov od ich paneláku. „Pani, to musíte ísť na ten obvod, kde sa to stalo. To nepatrí nám“, oznámil jej službukonajúci policajt. Ale Viera sa nedala len tak odbiť, a tak ich jeden z policajtov nakoniec odviezol na policajnú stanicu na Sasinkovej. K údivu všetkých troch vypočúvali najprv mamu: „Musíte doniesť papier od lekára.“ Do nemocnice ich síce odviezli, ale naspäť na policajnú stanicu museli o jednej v noci peši. Mimochodom, aj známa krčma skínov je na Sasinkovej. O pol druhej v noci začali policajti konečne spisovať protokol. Opäť vypočuli najprv mamu, ktorá pri incidente vôbec nebola. Potom vypočuli uboleného Patrika. Priateľ Ján, ktorý najviac videl, počul a najlepšie mohol opísať udalosť, nebol pre policajtov vôbec zaujímavý. Jeho svedectvo nikto nepotreboval, nikto nezaznamenal. Nikto z polície napríklad nešiel s Jánom pozrieť sa do krčmy na Sasinkovej, či tam náhodou nesedia útočníci. O tretej v noci došli všetci traja peši domov. O tri mesiace prišlo poštou: „Pouličná bitka. Páchateľ neznámy“. O rasovom motíve ani slovo.

Vyhodnotenie:

- S ktorou postavou máte problém stotožniť sa a prečo?
- Čo ste sa na tejto hodine dozvedeli? S akými pocitmi vyrastajú podľa vás v našej spoločnosti ľudia s tmavšou farbou pleti?

4.17 Abeceda predsudkov

Čas: 15 minút

Počet účastníkov: skupina – 5 až 30 žiakov

Ciele:

- žiaci zistia, že predsudky sú prítomné v našom každodennom živote,
- žiaci spoznajú, čo všetko je predsudok a stereotyp,

- Žiaci zistia, ako bojovať proti negatívnym stereotypom.

Pomôcky:

- tabuľa,
- krieda.

Postup:

Skúste so žiakmi vypracovať vlastnú abecedu predsudkov.

Príklad:

Azylanti	Emigranti, epileptici
Budhisti	Farební, futbalisti
Černosi	Gambleri, gastarbeiteri
Depresívni	Hluchonemí, homosexuáli ... atď.

Úlohou žiaka (skupiny žiakov) je ku každému slovu povedať najrozšírenejší stereotyp. Pri hre netreba veľmi rozmýšľať, treba jej dať rýchlejšie tempo; žiaci môžu jednotlivé slová vysloviť, len čo ich napadnú (brainstorming) a jeden zo žiakov ich zachytáva na tabuľu. Na konci hry so žiakmi chvíľu diskutujeme.

Možné otázky:

- Čo je predsudok? Čo je stereotyp?
- Ktorý zo spomenutých predsudkov vás najviac prekvapil?
- Ktorý bol podľa vás najsmiešnejší, najkrutejší, najhorší, najčastejší?
- Myslíte si, že máte predsudky? Ako proti nim bojujete?
- Aký je predsudok, o ktorom viete, že ste sa ho zbavili, a ako sa vám to podarilo?

Spätná väzba:

Žiaci hovorili nielen negatívnym spôsobom o predsudkoch a stereotypoch. Prišli na to, že predsudok, pokiaľ ho definujú ako neoverený názor na určitého človeka vzhľadom na jeho príslušnosť k určitej skupine, im pomáha orientovať sa vo svete plnom informácií, iba musia aktívne bojovať proti negatívnym stereotypným predstavám. Všeobecne majú a poznajú menej predsudkov, než poznali lektori či iní dospelí hostia programu. Oveľa viac im záleží na jednotlivcovi ako osobe než ako na príslušníkovi nejakej skupiny.

CITÁT

„Doteraz ste nás tolerovali, skúste nás konečne akceptovať!“
(Martina Navrátilová o svojej sexuálnej orientácii)

Čas: max. 15 minút

Počet účastníkov: skupina – 5 až 30 žiakov

Pomôcky: žiadne

Ciele:

- žiaci rozlišujú medzi slovami tolerovať, akceptovať a rešpektovať,
- žiaci si uvedomia, akú povahu má ich názor na určitú skupinu,
- žiaci pracujú so Slovníkom cudzích slov.

Postup:

Žiaci dostanú pracovný list, na ktorom sú okrem citátu vytlačené ešte tieto tri výrazy: akceptovať, tolerovať a rešpektovať. Ku každému cudziemu slovu majú vymyslieť čo najpresnejšiu definíciu, vetu či ilustračný príbeh, ktorý dané slovo vystihne. Na konci porovnajú svoje definície s definíciami SCS. Nasleduje diskusia.

Spätná väzba:

Vzhľadom na predmet citátu som očakávala diskusiu o homosexuáloch. Žiakov ale viac bavilo vymýšľanie definícií. Napríklad na populárne slovo tolerovať vymysleli: „Keď vás tu už raz máme, tak to s vami skúsime vydržať.“ Slovo akceptovať vyjadrili vetou: „Som zmierený s tým, akí ste, a takých som vás ochotný aj prijať do svojho sveta.“

LITERATÚRA

- ALDERFER, C. P. 1972.** Existence, Relatedness and Growth : Human Needs in Organizational Setting. New York: The Free Press, 1972.
- ATKINSON, J. W. 1964.** An Introduction to Motivation. New York: Princeton, 1964.
- BALCAR, K. 1983.** Úvod do studia psychologie osobnosti. Praha: SPN, 1983.
- BANDURA, A. 1973.** Agresstion. A social learning analysis. Englewood Cliffs, N.J., Ptrentice- Hall 1973.
- BARKÓCZY, I., PUTNOKY, J. 1972.** Učenie a motivácia. Bratislava: SPN, 1972.
- BOROŠOVÁ, J. 2005.** Ako (sa) učiť tolerancii. Bratislava: MPC, 2005.
- BRICHČÍN, M. 1999.** Vůle a sebekontrola. Praha: Karolinum, 1999.
- BROPHY, J. 1998.** Motivation Students to Learn. Michigan: McGraw-Hill, 1998.
- BUSS, A.R. 1978.** Causes and reasons in attribution theory : A Conceptual critique. Journal of Pesronality and Social Psychology, 1978, 36, 1311-1321.
- CRASKE, M.L. 1988.** Learned helplessness, self-worth motivation and attribution retraining from primary school children. British Journal of Educational Psychology. 1988, 58.
- ČÁP, J. 1980.** Psychologie pro učitele. Praha: SPN, 1980.
- DANKO, J., BALLOVÁ, B. 1987.** Analýza motivácie cigánskych žiakov k učeniu a ich sociálna akceptácia v triede. Trebišov: Okresná pedagogicko-psychologická poradňa. 1987.
- DANKO, J. 1994.** Vzdelávacie predpoklady a vývin motivácie rómskych detí v mladšom školskom veku. In: Hvozdk a kol.: Motivácia a regulácia v osobnosti žiaka. Prešov: FF UPJŠ, 1994.
- DECI, E.L., VALLERAND, R.J., PELLETIER, G.G., RYAN, R.M. 1991.** Motivation and Education: Self- Determination Perspective. Eucational Psychologist, 1991, 26, s. 325-346.
- DE CHARMS, R. 1976.** Enhancing Motivation. New York: Irvington Publ, 1976.
- DOČKAL, V., MUSIL, M., PALKOVIČ, V., MIKLOVÁ, J. 1987.** Psychológia nadania. Bratislava: SPN, 1987.
- ŽURIČ, L. a kol. 1986.** Psychológia a škola X. Psychológia tvorivosti so zameraním na žiakov základných škôl. Bratislava: SPN, 1986.
- FARKAŠOVÁ, E., KUNDRÁTOVÁ, B. 2004.** Využitie skupinových foriem práce v procese ovplyvňovania negatívnych etnických postojov. Metodická príručka pre učiteľov základných škôl v multikultúrnom prostredí. Bratislava : VÚFPaP, 2004. ISBN 80-967423-6-1.
- FESTINGER, L. A. 1957.** Theory of Cognitive Dissonance. Evanston: Illinois, 1957.
- FRIDMAN, L.M. 1977.** Logiko-psychologičeskij analiz škoľnych učebnych zadač. Moskva: Pedagogika, 1977.
- GÁBOROVÁ, Ľ. 2001.** Sociálna psychológia pre učiteľov. Prešov: PU, 2001.
- GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. 2002.** Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov. Bratislava: Príroda, 2002.
- GIBBS, J. 1994.** Kmene, proces pre sociálny rozvoj a kooperatívne učenie. Bratislava: Arimes s podporou Open Society Fund a Nadácie S. Kovalikovej na Slovensku, 1994.
- HELUS, Z., HRABAL, V. ml. 1982.** Kapitoly z pedagogické a sociální psychologie. Praha: SPN, 1982.

- HICKSON, A. 2000.** Dramatické a akční hry vo výchově, sociální práci a klinické praxi. Praha: Portál, s.r.o., 2000. ISBN 80-7178-387-0.
- HOFFMANOVÁ, V. 2005.** Predchádzajme intolerancii výchovou k dodržiavaniu ľudských práv. Prešov: MPC, 2005. ISBN 80-8045-372-1.
- HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. 1989.** Psychologické otázky motivace ve škole. Praha: SPN, 1989.
- HUNTEROVÁ, M. 1999.** Účinné vyučování v kostce. Praha: Portál, 1999.
- HURLOCK, E. 1965.** Rozwój dziecka, (Child development). Warszawa: PWN, 1965.
- HVOZDÍK, J. 1986.** Základy školskej psychológie. Bratislava: SPN, 1986.
- CHAN, L.K.S. 1993.** Relationship of Motivation, Strategic, Learning, and Reading Achievement in Grades 5, 7, and 9. Journal of Experimental Education, 1993, 62, s. 319-339.
- KELLEY, H.H. 1973.** The processes of causal attribution. American Psychologist, 1973, 28, 107-128.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. 1999.** Pozornost, motivace a tvořivost dětí ve škole. Praha: Portál, 1999.
- MADSEN, K.B. 1972.** Teorie motivace. Praha: Academia 1972.
- MAREŠ, J., GAVORA, P. 1999.** Anglicko-český pedagogický slovník. Praha: Portál, 1999.
- NAKONEČNÝ, M. 1996.** Motivace lidského chování. Praha: Academia, 1996.
- O'KEEFE, B.A.** A Teacher's Interpretation of Motivational Strategies: Tools to Help Students Succeed. On-line dokument na serveru www.stemnet.ng.ca.
- PARDEL, T., BOROŠ, J. 1975.** Základy všeobecnej psychológie. Bratislava: SPN, 1975.
- PASCH, M. a kol. 1998.** Od vzdelávacieho programu k vyučovací hodine. Praha: Portál, 1998.
- PIKE, G., SELBY, D. 2000.** Cvičenie a hry pre globálnu výchovu 1. Praha: Portál, 2000.
- PORTIK, M. 2004.** Determinanty edukácie rómskych žiakov. Prešov: PF PU, 2004.
- Program tolerance voči menšinám SR – 9905 -05. Učebné osnovy pre alternatívne vzdelávanie Rómov v 1. ročníku základnej školy. Prešov: Rómske vzdelávacie centrum, 2002.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1998.** Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- PRŮCHA, J. 2000.** Přehled pedagogiky. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- ROSINSKÝ, R. 2000.** Motivácia ako štruktúrotvorný prvok edukačného prostredia. In: SOLLÁROVÁ, E. (edit.): Netradičné podoby edukačného prostredia. Nitra: PF UKF, 2001.
- ROSINSKÝ, R. et al. 2004.** Využívanie tvorby učebného prostredia ako faktora podporujúceho rozvoj motivácie a socializácie v zameraní na príslušníkov rómskeho etnika. Nitra: PF UKF, 2004.
- ROSINSKÝ, R. 2006.** Čhavale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učeniu. Nitra: UKF Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2006. 142, 148, 153-154 s. ISBN 80-8050-955-7.
- ŘEZÁČ, J. 1998.** Sociální psychologie. Brno: Paido, 1998.
- SOUKUP, V. 2000.** Přehled antropologických teorií kultury. Praha: Portál, 2000.
- ŠTECH, S. 1999.** Sociálně kulturní pojetí handicapu. In: VÁGNEROVÁ, M. et al: Psychologie handicapu. Praha: Karolinum, 1999.
- THOMASZEWAKI, T. 1971.** Wstep do psychologii. Varšawa: PWN, 1971.
- VALACOVÁ, D., ZELINA, M. 2002.** Metódy edukácie Rómov. In: Edukácia rómskych detí v európskom kontexte. Bratislava: ŠPÚ, 2002.

VÁGNEROVÁ, M. 2001. Kognitívni a sociálni psychologie žáka základní školy. Praha: Karolinum, 2001.

ZELEŇÁKOVÁ, S. 2005. Multikultúrna výchova v škole. (Debata a historické pramene ako prostriedky multikultúrnej výchovy vo vyučovaní dejepisu). Bratislava: MPC, 2005.

ZELINA, M. 1996. Výchova detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. In: Výchova a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Zborník. Prešov: PF UPJŠ, 1996.

Metodické listy

<http://www.varianty.cz/activities.php> (04-01-2006)

Metodické pokyny a usmernenia pre oblasť špeciálnej výchovy a vzdelávania

<http://www.minedu.sk/RS/SVaV/MPaU/MPaUSCaV.htm> (04-01-2006)

Zoznam právnych predpisov pre oblasť výchovy a vzdelávania rómskych komunít

<http://www.minedu.sk/RS/OVaVRK/OVaVRKM/zpp.htm> (06-01-2006)

Dokumenty: Na pomoc pedagógom. Metodické príručky

<http://www.rocepo.sk/modules/mydownloads/viewcat.php?cid=11> (04-01-2006)

Názov: **Motivácia k celoživotnému vzdelávaniu**
Školiaci program o multikulturalizme a motivácii pre učiteľov žiakov stredných škôl pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného a výchovne menej podnetného prostredia.

Autor: PaedDr. Vladimír Klein, PhD.

Recenzent: PaedDr. Ján Cangár

Jazyková úprava: PaedDr. Vladimír Klein, PhD., Vlasta Školková

Obálka: Roman Štaffen

Náklad: ~~AAAAAAAAAAAA~~ 100 ks

Rozsah: 60 strán

Vydavateľ: EUROFORMES, s.r.o.

Vydanie: prvé

Formát: A4

ISBN 978-80-7081-100-0