



LADISLAV GOREJ  
PAVOL SIKÁ  
VLADIMÍR ŽIGMUND



# Doučovanie

PRÍPRAVA RÓMSKÝCH ŽIAKOV  
V POSLEDNÝCH ROČNÍKOCH ZÁKLADNEJ ŠKOLY  
NA STREDOŠKOLSKÉ VZDELÁVANIE



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

## **Aktivita 1**

- © Text: Ladislav Gorej, 2006  
Pavol Sika, 2006  
Vladimír Žigmund, 2006
- © Foto: Gabriela Ferleťáková, 2006

**Recenzenti:** RNDr. Mária Nogová, PhD.  
Štátny pedagogický ústav, Bratislava  
PhDr. Katarína Vanková,  
Ústav romologických štúdií FSVaZ UKF, Nitra

EUROFORMES, spol. s r.o.

Žilina 2006

**ISBN 80-89266-08-8**



## PREDHOVOR

Túto publikáciu s jednoduchým názvom Doučovanie sme pripravili pre tých učiteľov základných škôl, ktorí sú vo svojej edukačnej praxi zameraní na výchovu a vzdelávanie detí z takzvaného málopodnetného prostredia – a z takéhoto prostredia pochádzajú zväčša slabší či neprospievajúci žiaci rómskeho pôvodu –, pričom (a to chceme osobitne zdôrazniť) sa venujeme jedine alebo výlučne otázke, ako ešte viac po toľkých desaťročiach vypätého úsilia zefektívniť naše vzdelávacie aktivity v záverečných ročníkoch základnej školy, t. j. v období, kedy by rómski žiaci, navštevujúci 8. a 9. ročník, mali urobiť všetko pre to, aby nielen úspešne ukončili základnú školu, ale aby sa v nich aj mentálne rozvinula, ako aj prakticky naplnila ambícia dosiahnuť vyššie vzdelanie, čiže ambícia postúpiť na strednú školu. Na strednú školu akéhokoľvek druhu.

Projekt PHARE, cieľom ktorého je Podpora integrovaného vzdelávania Rómov, je jedným z mnohých, ktoré sa v poslednom období pokúšajú nájsť spôsob, ako zvýšiť vzdelanostnú úroveň rómskych detí a mládeže a vytvoriť tak či už osobnostne ako aj spoločensky adekvátnu, t. j. rozvoju európskej civilizácie primeranú intelektuálnu základňu pre ich každodenný život v súčasnosti i v budúcnosti. (O predchádzajúcich projektoch tohto typu pozri napr. K. Ondrášová a kol. 2003.) Aktivita 1 nášho projektu, v rámci ktorej publikácia o doučovaní vznikla, mala za úlohu formou praktických školení aktualizovať, alebo inak povedané, novelizovať či inovovať vzdelávacie postupy učiteľov základných škôl, aby oni – implementujúc novšie poznatky do vyučovania rómskych detí (resp. v našom prípade do doučovania rómskych detí z málopodnetného prostredia...), aby teda oni pripravili svojich žiakov na úspešné zvládnutie prechodu zo základnej na strednú školu. Konkrétnejšie povedané, aby ich v prvom rade na stredoškolské štúdium orientovali a motivovali, aby ich pripravili zvládnuť záväzné „monitory“, aby im pomohli pri výbere strednej školy a prihlásení sa na ňu a napokon, aby ich pripravili na prípadné prijímacie skúšky na tej-ktorej vybranej strednej škole a spolu s nimi ich aj zvládli.

Spomínané školenia boli nasýtené praktickými cvičeniami, pričom do programu jednotlivých školení sme cieľavedome zakomponovali aj priestor pre samostatné domáce (dištančné) štúdium teoretickej literatúry k danej problematike. Vzhľadom na to, že takejto literatúry je nemálo, rozhodli sme sa pre účastníkov školení vypracovať pomocné školiace či rozvojové materiály, ktoré by v zjednodušenej forme reflektovali (syntetizovali) súčasný stav teoretických úvah na nami zvolenú tému (napr. na doučovanie). Časom sa ukázalo, že tieto teoreticky ladené študijné materiály by bolo dobré rozpracovať do podoby samostatných metodických príručiek pre širšie pedagogické využitie, a tak vám svoj skromný pokus o jednu z nich predkladáme s opätovnou poznámkou, že – ak bude mať naozaj širšie využitie – že pôvodne bol tento školiaci a rozvojový materiál pracovnou študijnou pomôckou pre odborných metodikov (školiteľov) a realizátorov

(učiteľov ZŠ), ktorí boli zapojení do realizácie nášho projektu Podpora integrovaného vzdelávania Rómov.

Rozsah nášho školiaceho a rozvojového materiálu bol pôvodne širší. Preto vám v tejto časti ponúkame jeho prvú časť, jeho prvý diel. Sústredili sme sa v ňom na otázku *formovania* edukačnej výkonnosti rómskych žiakov z málopodnetného prostredia, pričom druhý diel – ak sa ho podarí vydať – bude naň celkom organicky nadväzovať. Jeho poslaním bude priniesť čitateľom metodické materiály súvisiace s *posudzovaním* (s reálnou diagnostikou) školskej edukačnej výkonnosti rómskych žiakov.

A ešte jedna poznámka. Tento materiál (jeho prvý aj druhý diel) vznikol v kolektívnom tvorivom prostredí a nie je teda celkom autorsky čistý v akademickom zmysle slova. Nevytvárali sme ho s cieľom napísať vedeckú štúdiu. Preto v ňom nájdete zaiste nemálo poznatkov, ktoré sú akoby od niekoho odpísané, ale nie je tomu tak. Ide podľa nás o tak známe skutočnosti, ktoré pedagógovia s dvadsať až tridsaťročnou praxou (a tú majú autori tejto práce pomaly za sebou) nemusia citovať z odbornej literatúry, lebo mnohé poznatky sú im dôverne známe nie ani tak z vedeckých kruhov, ale z vlastnej a takmer každodennej výchovno-vzdelávacej pôsobnosti. A potom: naša príručka chce byť len podnetom, usmernením – čosi ako didaktickou iniciáciou – a nie vedeckou dišputou alebo nemenným školským receptárom. Naša príručka predpokladá preto len a len tvorivú osobnostnú aplikáciu; nič iné.

Keď je reč o spoluautorstve, opúšťam pri tejto príležitosti štylistický pluralis majestaticus a osobne ďakujem touto cestou predovšetkým pánovi dr. Ladislavovi Gorejovi za mnohé rady, ale hlavne za niektoré ním napísané texty, ktoré som na rôznych miestach veľmi rád použil (sú jeho menom signované). Ďakujem osobitným spôsobom aj svojmu spolupracovníkovi Vladimírovi Žigmundovi za rôznorodú metodickú pomoc, za usmernenia a pracovné textové podklady. Nuž a napokon, ďakujem všetkým spoluriešiteľom projektu (najmä v Aktivite 1), účastníkom jednotlivých kurzov ako i učiteľom základných škôl za mnohé návrhy, príklady a ukážky z praxe a za mnohé odporúčania, ktoré si nesmierne cením, lebo majú empirický, skúsenostný charakter.

A nemôžem sa tu, nakoniec, nepoďakovať posudzovateľom, kritikom či recenzentom tejto práce za to, že mi nedovolili myslieť, ba namýšľať si, že to, čo som spísal, je dobré.

**Pavol S I K A**

## OBSAH

ÚVOD .....	9
FORMOVANIE EDUKAČNEJ VÝKONNOSTI RÓMSKÝCH ŽIAKOV .....	15
<b>1. SYSTÉM PEDAGOGICKEJ DIAGNOSTIKY .....</b>	<b>19</b>
1.1 Žiak a jeho hodnotová diferenciácia .....	22
1.2 Učiteľ a pedagogická diagnostika .....	23
1.3 Operatívne jednotky pedagogickej diagnostiky .....	26
1.4 Operatívne vzťahy pedagogickej diagnostiky .....	28
1.5 Operatívne (realizačné) fázy pedagogickej diagnostiky .....	32
<b>2. METÓDY EFEKTÍVNEHO DOUČOVANIA .....</b>	<b>35</b>
2.1 Východiská a ciele učenia a samoučenia .....	38
2.2 Pragmatické doučovanie .....	40
2.3 Motivácia .....	41
2.4 Motivačné doučovanie .....	42
2.5 Kvantitatívna a kvalitatívna efektivita doučovania .....	44
<b>3. PODMIENKY EFEKTÍVNEHO DOUČOVANIA .....</b>	<b>47</b>
3.1 Prostredie (edukačná situácia) .....	48
3.2 Učebné pomôcky .....	50
3.3 Plánovanie doučovania alebo samoučenia .....	52
3.4 Personálne zabezpečenie doučovania .....	55
3.5 Psychologické podmienky efektívneho doučovania .....	59
<b>4. PREDPOKLADY EFEKTÍVNEHO DOUČOVANIA .....</b>	<b>63</b>
4.1 Umenie vnímať .....	64
4.2 Umenie čítať .....	65
4.3 Umenie pamätať si .....	68
4.4 Umenie chápať (myslieť) .....	70
4.5 Umenie vytvárať .....	74
<b>5. PREKÁŽKY V UČENÍ A ICH ODBÚRAVANIE .....</b>	<b>79</b>
5.1 Tréma a jej prekonávanie .....	80
5.2 Čo je tréma .....	80
5.3 Obete trémy .....	81
5.4 Ako trému ovládať? .....	83
5.5 Protitrémové cvičenia .....	84
OVEROVANIE EDUKAČNEJ VÝKONNOSTI RÓMSKÝCH ŽIAKOV .....	87
<b>6. METODIKA PRAGMATICKEJ DIAGNOSTIKY .....</b>	<b>89</b>
6.1 Komparácia ako východisko .....	91
6.2 Formy pragmatických testov .....	95

6.3	<i>Ciele pragmatickej diagnostiky</i> .....	99
6.4	<i>Harmonogram aplikácie pragmatickej diagnostiky</i> .....	100
6.5	<i>Desatoro pragmatického úspechu (L. Gorej)</i> .....	101
<b>7.</b>	<b>VSTUPNÉ DIAGNOSTICKÉ TESTY</b> .....	<b>103</b>
7.1	<i>Učím sa rád?</i> .....	106
7.2	<i>Čítanie diagnostického testu</i> .....	107
7.3	<i>Slovenský jazyk – test „A“</i> .....	109
7.4	<i>Slovenská literatúra – test „A“</i> .....	112
7.5	<i>Matematika – test „A“</i> .....	115
<b>8.</b>	<b>PRIEBEŽNÉ DIAGNOSTICKÉ TESTY</b> .....	<b>121</b>
8.1	<i>Analytický test – Žltá ľalia</i> .....	122
8.2	<i>Syntetický (simulačný) test</i> .....	125
8.3	<i>Situácia „Učilište“ – matematika – test „B“</i> .....	127
8.4	<i>Situácia Priemyslovka – matematika – test „B“</i> .....	129
8.5	<i>Situácia Gymnázium – matematika – test „B“</i> .....	132
<b>9.</b>	<b>DOPLNKOVÉ DIAGNOSTICKO-ROZVOJOVÉ METÓDY</b> .....	<b>135</b>
9.1	<i>Brainstorming</i> .....	136
9.2	<i>Zhlukovanie</i> .....	139
9.3	<i>Voľné písanie a cinquain</i> .....	143
9.4	<i>Kolotoč názorov</i> .....	145
9.5	<i>Posledné slovo mám ja</i> .....	146
<b>10.</b>	<b>VÝSTUPNÉ DIAGNOSTICKÉ TESTY</b> .....	<b>149</b>
	<b>ZÁVER</b> .....	<b>151</b>
	<b>POUŽITÁ LITERATÚRA</b> .....	<b>155</b>
	<b>ODPORÚČANÁ LITERATÚRA</b> .....	<b>159</b>





## ÚVOD



Doučovanie je veľmi stará, ale pritom veľmi zvláštna činnosť.

Stará preto, lebo sa v školách používa celé stáročia. Vďaka tomu sú známe skutočne rozmanité formy efektívneho doučovania. Rozmanité z aspektu miesta i času, z aspektu personálneho, z aspektu obsahového ako aj z aspektu metodického či metodologicko-gnozeologického atď. Z historického hľadiska ide o skutočne zaujímavý komplex problematiky, no povedzme si hneď na počiatku, že nemáme v úmysle robiť tu ani len elementárny prehľad po dejinách doučovania v jeho rôznorodých podobách. Súčasnosť, t. j. dnes jestvujúci stav na našich základných školách, aj keď nie je ktovie aký, nám ako cieľové prostredie predpokladanej implementácie projektu úplne postačí.

V tomto momente treba poznamenať len jedno: naši učitelia sú na doučovanie v akejkolvek podobe dobre profesionálne pripravení. Mnohokrát, ba zväčša vykonávajú túto doplnkovú vzdelávaciu prácu na školách nielen kvalitne, ale aj dobrovoľne, iniciatívne a doslova nezištne. A pritom – ako to spomenieme aj na iných miestach – ide neraz o syzifovskú (čiže nielen náročnú, ale na prvý pohľad aj zbytočnú) prácu. Pes jej neúspešnosti je totižto zakopaný inde. V systémovom, t. j. v organizačnom, riadiacom a materiálno-technickom či finančnom – alebo globálnejšie povedané – v legislatívnom prístupe k doučovaniu zo strany štátu (prípadne iných zriaďovateľov škôl).

Ide o to, že doučovanie – ak hovoríme o cielenom a účelovom doučovaní rómskych žiakov zo sociálne a intelektuálne málopodnetného prostredia (no nielen ich) sa predsa nemôže stále a donekonečna pokladať za súkromnú edukačno-záujmovú činnosť či už samotných žiakov alebo samotných učiteľov. Zabezpečovanie, riadenie ako i odmeňovanie tejto navýsost' odbornej práce nemôže mať príležitostný, individuálny alebo akýkoľvek iný voluntaristický ráz, založený na chcení či ochote jednotlivca v istej situácii. Preto doučovanie na našich základných školách musí v budúcnosti, a podľa možnosti čím skôr, byť:

- organickou a legalizovanou súčasťou bežného vzdelávacieho procesu na tej istej klasifikačnej úrovni, ako je riadne vyučovanie;
- a po druhé – ak ide o špecializované doučovanie, čiže o doučovanie napríklad rómskych žiakov s cieľom pripravovať ich na úspešný prechod zo základnej na strednú školu – čiže ak ide o doučovanie, na ktorom má náš štát eminentný programový záujem, malo by byť takéto doučovanie nielen podporované ale aj dlhodobo rozvíjané.

Navodzovať a riešiť takéto systémové otázky nie je však našou úlohou. Ak sa o nich miestami zmienime, alebo ak budeme mať návrhy na ich riešenie, tak len tak „mimochodom“, lebo nás do istej miery predsa len trápia. Ale upokojuje nás vedomie, že sú tu iní, ktorí tento okruh otázok a úloh majú v kompetencii a legislatívne ich zaiste uvedú do praxe v súlade s aktuálnou školskou potrebou. A najmä s potrebou zvýšiť počet rómskych žiakov z málopodnetného prostredia na vyšších stupňoch nášho vzdelávacieho systému.

Reč o potrebe systémovo riešiť problematiku doučovania sme tu náznakovo rozvinuli najmä preto, aby sme poukázali na paradoxy, ktoré s jeho jestvovaním súvisia. Ktoré robia z doučovania – ako som sa zmienil na začiatku – veľmi zvláštnu činnosť, činnosť plnú neobyčajných protirečení. Okrem protirečenia, ktoré tvorí spomínaná opozícia (programovo doučovanie presadzujeme kontra legislatívne doučovanie nepodporujeme), je tu prítomná napríklad aj základná opozícia medzi výkonnosťou žiakov a ich zaťažením. Čím menej výkonného žiaka v edukačnom procese máme, tým viac, tým dlhšie alebo o to špeciálnejšie sa mu chceme venovať v jeho voľnom čase, v čase mimo vyučovania, v čase, keď sa ostatní hrajú alebo učia takpovediac sami, čiže bez priameho pedagogického vedenia (Ďuričková, 2000). Vari to nie je zvláštne? Je aj nie je.

Zvláštnosti tohto typu tvoria špecifikum predmetu nášho záujmu. Doučovanie je vďaka nim osobitou pedagogickou kategóriou, aj keď sa navonok nemusí javiť inak ako riadne vyučovanie. Lenže pravdou je to, že je situačne aj realizačne (a teda i sociálno-komunikačne) celkom iným vzdelávacím procesom a z tohto dôvodu si vyžaduje celkom iné kontextové podmienky. A tie nie je ľahké vytvoriť – neraz si vyžadujú dlhodobú prípravu a citlivý prístup. Uvediem len jeden lapidárny príklad. Udržať záujem slabšieho rómskeho žiaka z málopodnetného prostredia (ako aj záujem jeho rodičov!) o doučovanie nad rámec povinnej školskej dochádzky alebo mimo samotnej školy a jej základného vzdelávacieho programu nie je samozrejmosťou. Ešte aj dnes ide o prejav pedagogického majstrovstva. Preto sa doučovania ujímajú nielen ambiciózni, ale najmä skúsení a tvoriví učitelia, ktorí existenčné paradoxy doučovania dokážu konštruktívne pochopiť, prekonať a zvládnuť.

Doučovanie ako zvláštny, svojbytný proces sui generis poskytuje veľmi veľa priestoru na úvahy. Nedá sa nič robiť, ale žiak (a jeho rodinné zázemie) a učiteľ (a jeho školské prostredie) sú naozaj počas doučovania v iných funkčných pomeroch ako počas riadneho vyučovania. V našej práci sa týmito osobitými pomermi nebudeme podrobnejšie zaoberať – každému zainteresovanému sú zaiste dôverne známe –, nuž a potom, všetky svoje teoreticko-abstraktnejšie úvahy formulujeme s vedomím, že na jednotlivých základných školách budú ciele tohto projektu implementovať vysokoškolsky vzdelaní učitelia alebo – prípadne – asistenti učiteľa; a že nimi doučovaní žiaci budú patriť medzi tých, čo majú skutočný a svojou rodinou aj podporovaný záujem o úspešný prechod zo základnej na strednú školu.

Keď si uvedomíme skutočnosť, že veľké množstvo rómskych detí končí základnú školskú dochádzku v 6. alebo 7. ročníku (Szabó, 2001), tak už samotný fakt, že rómske dieťa z málopodnetného prostredia je žiakom 8. alebo 9. ročníka, je celkom prijateľným signálom toho, že toto dieťa má záujem o úspešné ukončenie základnej školy a preto môže byť vhodným predmetom nášho úsilia povzbudiť a usmerniť ho a pomôcť mu získať vyššie vzdelanie jeho predprípravou na stredoškolské štúdium. (Zaujímavý by však bol projekt, ktorý by sa zamerával na zvýšenie počtu rómskych žiakov v záverečných ročníkoch základnej školy, t. j. projekt s cieľom znížiť odchodovosť rómskych žiakov zo základnej školy v 6. a prípadne v 7. ročníku.)

Prirodzene, predpokladáme aj to, že vedenia škôl, v ktorých sú takíto žiaci, dokážu v spolupráci so svojimi nadriadenými alebo partnerskými inštitútmi ako aj v spolupráci s rómskou komunitou (napríklad aj prostredníctvom rómskych komunitných centier alebo rôznych treťosektorových rómskych organizácií) vytvoriť primerané podmienky na to, aby sa mnohí rómski žiaci naozaj na stredné školy dostali. Lebo – a povedzme si to na rovinu – intelektuálno-pedagogické činnosti samé osebe, t. j. bez materiálno-technického zázemia a vybavenia, sú neveľmi účinné. Každé učiteľove slovo by malo mať reálne pozadie tak ako bankovka zlatý poklad, inak sa časom ukáže, že nemá hodnotu.

Ak si teda niekto myslí, že takáto metodická príručka má byť alebo aj je kľúčom k riešeniu tak dlhodobého a sociálno-psychologicky a pedagogicky zložitého problému, preceňuje naše sily a schopnosti. Sme realisti a sme skromní. Budeme radi, ak naša práca niekoho povzbudí do ďalšej činnosti. Ak mu poskytne čo len jeden podnet na obmenu jeho doterajšej práce a ak v konečnom dôsledku povedie k tomu, že v rokoch 2007, 2008 (a podľa možnosti aj neskôr) dôjde oproti rokom 2005 / 2006, kedy sme túto prácu koncipovali, k nárastu počtu rómskych žiakov na stredných školách. Dosiahnuť aspoň minimálny nárast rómskych žiakov na stredných školách je teda tou najjednoduchšou východiskovou ideou našej práce a bude aj tým najjednoduchším klasifikátorom úspešnosti nášho projektu.

Ani kompozícia – práve tak ako aj východisková idea našej práce – nie je naozaj zložitá. Má dve časti – teoretickú a praktickú, ale teoretické a praktické sa prelína do istej miery v každej jednej časti. Obidve časti (kapitoly) sa vnútorne delia na päť samostatných tematických blokov (sú označené číslami 1 až 10), pričom každý jeden z týchto tematických blokov má päť podkapitoliek. Okrem desiatej. A tieto podkapitolky sa ešte s ohľadom na čiastkové problémy vnútorne členia. Usilovali sme sa však o to, aby jednotlivé časti práce na seba tematicky nadväzovali a tvorili akoby jednotný obsahový celok. Dnes, po rôznych zmenách a úpravách, si vieme predstaviť aj inú obsahovú zostavu takejto príručky, nuž ale v istej chvíli bolo potrebné prestať s variováním a hľadaním iných možností a rozhodli sme sa predložiť vám do pozornosti to, čo sme pokladali v tejto chvíli za relevantné.

V prvej kapitole, ktorú sme nazvali *Formovanie edukačnej výkonnosti žiakov*, sa hneď na začiatku venujeme otázkam metodiky poznávania školskej výkonnosti žiakov, lebo takéto diagnostické poznávanie je vstupnou i výstupnou podmienkou projektovania i hodnotenia jednotlivých edukačných výkonov. Následne sa venujeme metódam efektívneho učenia a samoučenia, podmienkam a predpokladom efektívneho doučovania a napokon aj problematike odbúravania prekážok pri prezentácii edukačných výkonov. Jednotlivých tematických okruhov sa zmocňujeme definične a modelovo, čo znamená, že sa usilujeme o ich štruktúrnu a funkčnú charakteristiku bez opisu inventárnych detailov a praktických situačných postupov. Tie si do načrtnutých modelov dokáže vkomponovať, a to podľa svojich edukačných dispozícií, určite každý skúsenejší učiteľ. Sme o tom úprimne presvedčení.

V druhej kapitole s názvom *Overovanie edukačnej výkonnosti rómskych žiakov* sme sa rozhodli povedať niečo na margo pragmatickej diagnostiky, zameranej na dosiahnutie jednoznačného spoločenského efektu – prechodu rómskych žiakov zo základných na stredné školy. Ak v predošlej kapitole

dominovali úlohy pre učiteľa (úvaha, sonet, vstupný autotest a pod.), v tejto sme sa viac zamerali na úlohy pre žiaka, aj keď sme v rámci možností adresovali mnohé úlohy naraz obidvom dominantným subjektom doučovania – učiteľom aj žiakom. Nuž a, prirodzene, aj v tejto časti z jednotlivých úloh vyplynie, že doučovanie rómskych žiakov z málopodnetného prostredia je náročná odborná práca sui generis, ktorú môžu vykonávať jedine kvalifikovaní pedagógovia.

Pri písaní oboch častí sme boli – čestne to priznávame – v rozpakoch. Nevedeli sme si celkom jasne zodpovedať na otázku, či učiteľ s asistentom a so žiakom majú byť z principiálneho hľadiska „integrovanými“ – čiže takými istými ako hociktorí iní učitelia alebo žiaci –, alebo či to majú byť subjekty odborne „segregované“ – čiže zamerané výhradne iba na tzv. rómskosť. Či má byť etnicky rómsky žiak didakticky ponímaný len ako rómsky žiak a učiteľ (prípadne asistent) len ako rómski špecialisti?

Naša školská ale aj celospoločenská realita, a napokon aj náš samotný projekt – zameraný na *podporu integrovaného vzdelávania Rómov* – nás doviedli k rozhodnutiu nerobiť z rómskeho žiaka, ale ani z doučovateľa rómskeho žiaka, didakticky výnimočné subjekty. Pre nás je rómske dieťa ako akékoľvek iné. Jeho národnostná identita s istými sociálnymi, kultúrnymi alebo etickými danosťami je síce istým špecifikom – to nikto nepopiera – lenže na toto špecifikum prihliadajú v duchu individuálneho prístupu k žiakom v podstate všetci učitelia i doučovatelia. A obdobne, nekladíme tu podmienku, aby bol doučovateľom rómskych žiakov výhradne príslušník rómskej národnosti, aj keď by to bolo ideálne.

A potom, aká je vlastne spomínaná školská a celospoločenská realita (škola a mimoškolská prax)? Nerómska. Vedomostné penzum a vzdelávacie normatívy, ktoré treba v záverečných ročníkoch základnej školy zvládnuť – čiže všetkým známe „monitory“ – nie sú rómske a neobsahujú ani len jednu národnostne rómsky orientovanú otázku. Sú to otázky súvisiace so všeobecným základným vzdelaním, ktoré – ak by bola taká potreba – nie je problematické porómčiť (napríklad zmenou textových ukážok v literárnom alebo jazykovom monitore). A potom: charakter akejkoľvek profesie, ktorá čaká žiakov po ukončení školy, nie je taktiež rómsky. Múdrosť a práca (práve tak ako zdravie, hygiena, telesná zdatnosť a pod.) nemajú totižto národnostný charakter.

Národnostný charakter majú len prostriedky, ktorými sa dosahujú alebo vykonávajú všeobecno-vzdelávacie ciele, ale u nás – aj keď je to legislatívne možné – si zatiaľ Rómovia nevybudovali sieť svojho vlastného národnostného školstva a nerozvinuli len pre seba identický spôsob hospodárskeho, kultúrneho či intelektuálneho spoločenského života. Ak sa tak niekedy stane a budú u nás školy s rómskym vyučovacím jazykom a s rómskym humanitným obsahom, budú – a to celkom prirodzene – aj učitelia, asistenti ako aj ich žiaci (a mnohí, mnohí ďalší) jednoznačne rómski. Ale toto je historická úloha, ktorú musia zvládnuť – vychádzajúc z vlastnej vnútornej národno-emancipačnej potreby – samotní Rómovia. My ich – ako naznačuje aj názov nášho projektu – pri tejto integrácii do modernej európskej spoločnosti môžeme iba podporiť.

Niekomu sa bude teda zaiste zdať, že vo svojich kapitolách dbáme veľmi málo na rómsku špecifickosť, ale opäť pripomínam, že ju nezvýrazňujeme preto, lebo o nej nevieme, ale preto, lebo sa nám v rámci úlohy pripraviť rómskych žiakov na úspešné zvládnutie prijímacích skúšok na strednú školu zdá byť rozhodujúce to, aby sa ku ktorémukoľvek žiakovi rómskeho pôvodu pristupovalo v procese edukácie rovnako a rovnocenne ako k nerómskym žiakom. Aby sa k nim pristupovalo integrovane, t. j. s tým, že ich vzdelávacím handicapom nie je národnostná proveniencia, ale sociálno-intelektuálny nedostatok.

Aby to bolo ešte zrozumiteľnejšie, povieme to takto: naším cieľom nie je a ani nebude (a nemalo by to byť ani vašim cieľom) oslabovať „rómskosť“ týchto žiakov. Skôr naopak, tú treba upevňovať! Naším cieľom je urobiť všetko pre to, aby sme vyučovaním a doučovaním zmenšili spomínaný sociálno-intelektuálny nedostatok podnetov, ktoré tieto deti nutne potrebujú pre svoj suverénnejší a harmonickejší vstup do informačne dynamickej spoločenskej reality.

Kapitoly 3 a 4 majú podľa nás empirický ráz. Venujeme sa v nich konkrétnej diagnostike v 9. ročníku a teda aj nácviku úspešného zvládnutia podmienok, súvisiacich s prechodom na strednú školu; a napokon sa v štvrtej kapitole rozpisujeme o perspektívach doučovania z aspektu nášho projektu Podpora integrovaného vzdelávania Rómov. Keďže mnohí budú rátať s tým, že v týchto častiach textu nájdú podrobné metodické recepty na špeciálne pedagogické úkony alebo cvičenia, pripomíname, že takéto cvičenia uvedieme len sporadicky. Rátame – ako sme už povedali – s tvorivým aplikatívnym prístupom učiteľov k našim modelovým návrhom. S tým, že naši profesionálni učitelia dokážu naznačené „rozmeniť na drobné“ z aspektu svojich vlastných edukačných možností a potrieb.

Čo vysloviť na záver tohto úvodu? Asi len prianie, aby sa na základných školách vytvorili naozaj čím skôr také systémové podmienky na doučovanie (ale aj na rôzne alternatívne vzdelávacie a záujmové aktivity), ktoré si bude môcť žiak z málopodnetného prostredia bez starostí o svoje ekonomické a kultúrne zázemie dovoliť; a po druhé, aby deficit rodinných či komunitných intelektuálnych podnetov bol takto znevýhodneným žiakom nahrádzaný našou školou do tej a takej miery, ktorá by pre budúce generácie rómskych detí znamenala výraznú zmenu v prístupe k vzdelaniu a profesijnej orientácii ako takej. Aby spomínanú múdrosť a prácu začali mať rómske deti úprimne radi ako každú inú životnú nevyhnutnosť.

Kiežby naša príručka k dosiahnutiu tohto cieľa čo i len trochu prispela!!!

# **FORMOVANIE EDUKAČNEJ VÝKONNOSTI RÓMSKÝCH ŽIAKOV**



Doučovanie, ktorému sa budeme v tejto publikácii venovať, je doplnková vzdelávacia forma, ktorá sa v pedagogickom procese sformovala z potreby odstraňovať (nivelizovať) výkonnostné nedostatky žiakov. Realizuje sa teda v prvom rade kvôli žiakovi a jeho spoločenskej povinnosti splniť tie vedomostné požiadavky, ktoré pred ním kladie škola, škola ako osobitý verejný inštitút zabezpečujúci dosahovanie intelektuálnych noriem. Jestvuje, prirodzene, aj iné, takpovediac nadstavbové doučovanie. Doučovanie ambiciózných a talentovaných žiakov, ktoré má – naopak – za úlohu prekračovať vedomostné normy školy, ale tomuto typu doučovania sa tu venovať nebudeme.

Výkonnostný deficit žiakov vzniká z rôznych dôvodov – subjektívnych aj objektívnych. Medzi subjektívne patrí napríklad nedostatočná mentálna schopnosť žiaka naučiť sa to, čo sa požaduje a tak, ako sa to požaduje; a medzi objektívne príčiny patrí všetko to, čo žiaka existenčne obkolesuje a podmieňuje – napríklad jeho zlé životné prostredie, ktorému zvykneme eufemisticky hovoriť málopodnetné (obyčajne ide o prostredie, ktoré vzniká kombináciou takých sociálnych javov, akými sú chudoba až bieda, nezamestnanosť, negramotnosť, mnohodednosť, asociálnosť – a to až do socio-patologickej úrovne –, konzervatívny tradicionalizmus či archaickosť, akulturačná rezistentnosť a pod.) (Daňo, 2004).

Škola ako osobitá verejná inštitúcia je zameraná na odstraňovanie subjektívnych vzdelávacích bariér. Je svojou povahou zameraná len na formovanie intelektuálneho štatútu žiaka ako jedinečnej a neopakovateľnej osobnosti (Kips a kol., 2001). Škola teda vstupuje predovšetkým do subjektívneho sveta žiaka, do sveta jeho individuality. Ako taká nemá za cieľ meniť sociálny či objektívny charakter životného prostredia, z ktorého žiak pochádza, aj keď sa svojimi podnetmi môže na jeho zmenách podieľať. A to buď priamo – napríklad požiadavkami na rodičov – alebo nepriamo (napríklad tým, že vzdelaný žiak si časom alebo v budúcnosti zmení svoje životné prostredie sám).

Medzi málopodnetným prostredím a mentálnou neschopnosťou naplňať školské normy jestvuje doslova priama úmera. Kde vládne sociálna apatia, tam nemožno očakávať prejavy úsilia o novosť, o zmenu, o inakosť ako takú. Žiaľ, málopodnetné prostredie – ako prostredie hmotného i duchovného nedostatku – je u nás typickým produktom nemalého časti rómskeho etnika, a preto sú to hlavne deti s rómskeho životného prostredia, ktoré sú takto sociálne a intelektuálne znevýhodnené, ktoré sú takto svojimi objektívnymi životnými okolnosťami postihnuté.

V pozadí akejkolvek zmeny sú nové vedomosti. Preto sa všeobecne predpokladá a vie, že nie ani tak základné vzdelávanie rómskych detí, ale najmä vytrvalé úsilie o stále vyššiu vzdelanostnú úroveň rómskych detí prinesie potrebnú obrodu do tohto spoločenstva. Informačný deficit, ktorý veľkému množstvu Rómov nedovoľuje vystupovať v multikultúrnej Európe suverénne a integrovane, je nemalý, a preto naša pomoc má smerovať k rómskym deťom a k rómskej mládeži, k rómskym žiakom, ktorí majú možnosť nielen ukončiť základné, ale nadobudnúť aj odborné či stredoškolské vzdelanie.



Doučovanie je len doplnkovou vzdelávacou formou, ale pre aktivizáciu rómskych žiakov má nezanedbateľný význam. Doučovanie sa totiž môže bez zábran odpútať od „kamenných“ mechanizmov školy, ktorú rómske deti z rôznych dôvodov neradi navštevujú, a môže tak dosť podstatnou mierou prispieť k osobnostnému formovaniu školskej výkonnosti jednotlivých rómskych žiakov ako aj k formovaniu ich výsledného vzdelávacieho úspechu, ktorý nemusí byť potvrdený len záverečným vysvedčením po ukončení základnej školy.

Ak teda chceme doučovať a doučovaním pomáhať rómskym žiakom na ceste k sociálnej integrácii, musíme poznať dve základné veličiny:

- vedomostnú úroveň žiaka v pomere k stanoveným školským normatívom;
- a po druhé, spôsob, akým zistený rozdiel medzi aktuálnou (východiskovou) a anticipovanou (cieľovou) vedomosťou alebo zručnosťou odstránime.

Poznať len dve veličiny sa na prvý pohľad zdá málo, ale ony doslova implikujú celé pedagogické remeslo. To, ako žiaka, ktorý nevie, naučíme vedieť. Lenže, už to obyčajne tak chodí, ľahko sa povie, ťažšie sa spraví. Lebo – my učitelia to dobre vieme – mechanizmus vzdelávania, súčasťou ktorého je neustále hodnotenie, je nesmierne zložitý a citlivý.

Zopakujeme to ešte takto: doučovanie vyrastá z hodnotenia, ktoré je v pedagogickom procese permanentne prítomné, takže analyticky dodávame, že vyrastá zo vstupného hodnotenia a prostredníctvom priebežných hodnotení smeruje k hodnoteniu výstupnému, záverečnému, a to s cieľom, aby toto záverečné hodnotenie znamenalo pre žiaka (a teda i pre jeho učiteľa) naplnenie požadovaných normatívov, čiže úspech. Preto prvú časť tejto kapitoly budeme venovať problematike pedagogickej diagnostiky so zámerom len stručne a bez detailov poukázať na zložitosť samotného diagnostického procesu a jeho výkonu.

Okruh nesmierne širokej problematiky, ktorý sme načrtli v druhom bode, zredukujeme do dvoch tém. Povieme si niečo o metódach efektívneho učenia alebo učenia sa (samoučenia), čo pokladáme za dôležité preto, lebo rómski žiaci v podstate nepoznajú samostatnú domácu prípravu na vyučovanie (samostatnú aj v tom prípade, ak ich pri nej usmerňuje rodič alebo iný člen rodiny).

Doučovanie – či chceme, či nie – je v podstate náhradou výchovného nedostatku v rodinných vzťahoch. Preto by malo do nemalej miery nahrádzať rodinnú výchovu, výchovu k jednoduchým praktickým prácam, nevyhnutným na prostý civilizovaný život. Z praxe zaznievajú návrhy na vytvorenie školských dielní a zavedenie predmetov, ktoré vedú k zdokonaľovaniu manuálnych schopností a zručností. Tieto podnety sú nesmierne dôležité, ale ich problematiku rozpracovávať nebudeme, aj keď rómske deti, ktoré sú prirodzene zvedavé, sŕňavé a tvorivé (a rady sa predvádzajú), majú zmysel nielen pre prax a jej variabilitu, ale aj pre jej zvláštnosť, prípadne exotickosť a expresionalitu. Zakaždým sme boli prekvapení skutočnosťou, že rómski žiaci, len čo sa majú zapodievať „živou“ tematikou, nájdu

v sebe dostatok záujmu i trpezlivosti na to, aby dosiahli uspokojujúce výsledky a zadané úlohy vyriešili ako treba.

Lenže žiak – ako je známe – je na prelome základnej a strednej školy hodnotený predovšetkým z matematiky, literatúry a slovenského jazyka, čiže z predmetov, ktoré sa u nás, žiaľ, nevyučujú ani zážitkovo, ani pragmaticky. A tak doučovanie – okrem toho, že má nahrádzať výchovné nedostatky v rodinnom prostredí – musí metodicky dopĺňať a vitalizovať predovšetkým základné školské vzdelávanie. Musí naň nadväzovať a musí ho obohacovať. Obohacovať o postupy, témy a didaktické princípy, ktoré sa počas riadneho vyučovania nedajú z rôznych dôvodov aplikovať.

Čo však majú vyučovanie i doučovanie spoločné? Edukačný cieľ (žiakov úspech) a metodiku diagnostiky (didaktický paralelizmus foriem, obsahov i kritérií hodnotenia). Cieľ je nám známy – uviesť rómskeho žiaka na strednú školu. Spôsob, akým to urobiť, je mnohoraký, no jeho podstatou bude vždy pedagogická diagnostika. V prvom rade sa teda venujme, aj keď len teoreticky, zložitosti a citlivosti systému pedagogickej diagnostiky.



1

## **SYSTÉM PEDAGOGICKEJ DIAGNOSTIKY**



Doučovanie z titulu nedostatočnej vedomostnej úrovne žiaka si na začiatku vyžaduje úsilie určiť, v čom spočíva podstata vzniku toho-ktorého vedomostného nedostatku žiaka. Jednoduchou pedagogickou diagnózou, ktorú možno vykonávať napríklad formou osobných rozhovorov, zisťovania v skupine alebo voľného pozorovania žiaka, by sa mal učiteľ dozvedieť, či rozhodujúcu úlohu pri vzniku chyby alebo nedostatku zohrávajú:

- charakterové vlastnosti žiaka,
- majetkové, zvykoslovné alebo personálne pomery v rodine,
- alebo obsahy a formy správania sa školy.

Bežným nedostatkom, ktorý je pre rómskych žiakov typický, je napríklad častá neprítomnosť na vyučovaní (Horňák, 2005). Narušenie pravidelnej dochádzky je však len zdanlivo prostým prevádzkovým problémom. Veď absencia na hodine je v prvom rade absenciou tematickou – žiak vlastne vynecháva učivo, nie vyučovaciu hodinu. Takáto absencia (resp. súbor takýchto absencií) je neraz dôvodom doučovania, lenže učiteľovi by nemalo ísť len o odstránenie vedomostného schodku, ale aj – a hlavne – o odstránenie príčiny, pre ktorú žiak vyučovanie vynechal. Preto ju musí viesť čím skôr identifikovať a klasifikovať.

Absencia, spôsobená konaním žiaka, môže byť napríklad bežným pubertálnym záškoláctvom (vedomým lahtikárskym odmietaním povinnosti chodiť do školy), o ktorom rodina často ani netuší; ale neúčast' na vyučovaní môže mať aj hlbšie psychologické dôvody – napríklad strach pred úlohou prekonávať prekážky. Žiak sa napríklad nedokáže brániť šikanovaniu, chce sa vyhnúť hanbe a poníženiu pri hodnotení, nevládze potlačiť antipatie k učivu alebo k učiteľovi a pod. Je teda na pedagógovi (najmä na triednom učiteľovi), do akej miery dokáže vystihnúť, v čom spočívajú subjektívne motívy takejto absencie a aký postup riešenia daného problému si zvolí.

Nedostatočná školská dochádzka nemusí byť však spôsobená žiakom. Je to veľmi často najmä rómske sociálne a rodinné prostredie, ktoré školu ako takú neguje z dôvodov „udržiavania tradícií“ (dedovia nechodili do škôl a prežili), z dôvodov etnicko-kultúrneho rázu (bránenie sa odnárodňovaniu) alebo aj z dôvodov ekonomických (nieť finančných prostriedkov na zabezpečenie školských potrieb detí).

Nuž a popri týchto všeobecných dôvodoch jestvujú aj dôvody príležitostné, súvisiace s každodenným chodom rómskej rodiny – dieťa sa musí postarať o súrodencov (alebo inak nahrádzať či dopĺňať úlohy rodičov), dieťa sa pripravuje byť alebo aj stáva sa rodičom (ide najmä o dievčatá), dieťa musí pomôcť pri nárazových či sezónnych prácach, alebo sa musí – jednoducho – vyspať, lebo sa zúčastnilo rodinných osláv alebo rozmanitých nočných podujatí atď., atď. (Bakalář, 2004). Výskyt týchto dôvodov je častý a preto sa kontakt školy a rodiny, a to prostredníctvom samotných učiteľov alebo ich asistentov, musí udržiavať doslova „bez prestávky“.

Nuž a po tretie, príčinou nechodenia do školy môže byť samotná škola. V škole môžu vládnuť prejavy netolerancie až diskriminácie, škola nemá profesionálny personál alebo prostriedky na zabezpečenie variabilnejších, modernejších, experimentálnejších, alternatívnejších alebo iných tvorivo či zážitkovo orientovaných výchovno-vzdelávacích foriem, škola má nadmerné nároky, škola presadzuje scholastické alebo inak účelovo ideologizované obsahy, normy a metodiky, škola sa správa podnikateľsky, škola je ďaleko a spôsob dopravy do školy (napríklad z rómskych osád) nejestvuje... – takýchto dôvodov je, prostoreko povedané, neúrekom a učiteľ či celý učiteľský zbor mnohokrát nedokáže sám, t. j. bez potrebnej legislatívy a bez potrebných hospodárskych a rozhodovacích kompetencií alebo bez úzkej spolupráce s inými výkonnými či odbornými inštitútmi prispieť k zlepšeniu jestvujúcej situácie.

Uviedol som len jeden jediný príklad – nedostatočnú školskú dochádzku rómskych žiakov na vyučovanie – a naznačil som pri tom azda dosť zreteľne horizont možností, ktoré tento jav spôsobujú. Odpovedí a ich kombinácií môže byť teda nesmierne veľa. Zaiste ste si v tejto chvíli pomysleli, ako si s tým má učiteľ poradiť? Čo má s týmto problémom robiť? Ťažko bez poznania konkrétnych okolností radiť, ale o takéto radenie nám ani nejde. Mali sme v úmysle len a len naznačiť, čo môže byť predmetom pedagogickej diagnostiky a o aký zložitý problém pri jej vykonávaní ide. A to sme si na ilustráciu zvolili jednoduchý transparentný a navonok prevádzkový jav – absenciu v škole. To sme si iba skusmo a konceptuálne položili otázku, prečo dnes neprišiel Aladár Móži so svojou sestrou Jolankou do školy?

Pojem pedagogická diagnostika môžeme chápať v širšom alebo v užšom, špecializovanom zmysle slova. V užšom zmysle je totižto súborom metód, ktorými sa nezisťujú dôvody, pre ktoré žiak neprišiel na vyučovanie (alebo pre ktoré neovláda predpísané učivo), ale ktorými sa zisťuje vedomostný potenciál žiaka. Otázky – väčšinou v podobe žiadosti – majú teda v špecializovanej pedagogickej diagnostike takúto podobu: zarecituj úryvok z Hviezdoslavovej Hájnikovej ženy; koľko stupňov má uhol alfa, ak...; vymenuj slovné druhy a vysvetli, čo znamená, že sú ohybné a neohybné; ktoré štáty susedia so Slovenskom a podobne.

Pedagogickú diagnostiku ako mnohostranný procedurálny systém zisťovania, rozoznávania, posudzovania alebo odstraňovania nepriaznivých príčin istého edukačného javu alebo stavu, čiže pedagogickú diagnostiku v jej široko-spektrálnom (polyfunkčnom) ponímaní, si totižto môže rozdeliť najmenej na štyri odborne samostatné oblasti. Na pedagogickú:

- *pragmatiku* (t. j. náuku o organizačnom či prevádzkovom zabezpečovaní školského i mimoškolského vyučovania; a teda aj doučovania),
- *metodiku* (t. j. náuku o obsahovej náplni vyučovania a postupoch pri jej vyučovaní, t. j. náuku o spôsoboch dosahovania potrebnej vedomostnej spôsobilosti žiakov),
- *diagnostiku* v užšom zmysle slova (t. j. náuku o zisťovaní vedomostnej úrovne žiakov – náuku o skúšaní) a napokon na

- *pedagogickú axiologiku* (t. j. náuku o hodnotení školskej výkonnosti žiakov, resp. o triedení či taxonómii žiakov z aspektu ich intelektuálnych hodnôt).

Ako už na prvý pohľad vidno, systém pedagogickej diagnostiky je vskutku rozložitý a nemožno sa mu v tejto školiacej príručke podrobnejšie venovať. Sústredíme sa preto len na pedagogickú diagnostiku v jej užšom ponímaní a predstavíme si jej základný operatívny mechanizmus. To znamená, že budeme hovoriť iba o prvkoch, vzťahoch, cyklicite a funkcionalite každého jedného diagnostického systému bez toho, aby sme uvažovali o jeho obsahovej, ideovej či tematickej, štylistickej, generickej či genologickej alebo inak formatívno-ikonickej náplni. Pôjde nám teda o abstraktný a teda akoby o bezobsažný model ktoréhokoľvek pedagogicko-diagnostického konania.

## 1.1 Žiak a jeho hodnotová diferenciácia

Základným cieľom každého pedagogického konania je zvyšovať vedomostnú úroveň žiakov. Analyticky povedané, jeho úlohou je zistiť východiskový stav vedomostí žiakov, zvoliť si ich cieľovú vzdelanostnú úroveň a v mene dosiahnutia tohto cieľa uplatniť také didaktické postupy, ktoré povedú (pretransformujú) žiaka z počiatočnej vedomostnej pozície do pozície záverečnej, cieľovej.

Proces, ktorým sa zabezpečuje spomínané zvyšovanie vedomostnej úrovne žiakov, sa tradične nazýva učenie. Rýchlosť, komplexnosť, systémovosť, trvanlivosť, aplikovateľnosť, tvorivosť a iné vlastnosti učenia sa všeobecne považujú za kvalitatívne prejavy školskej výkonnosti žiakov. Výkonnosť žiakov je teda jednou z najdôležitejších hodnôt, ktoré sú v strede pedagogickej pozornosti.

Z hľadiska výkonnosti (schopnosti učiť sa a vedieť) rozlišujeme rôzne skupiny žiakov. V zásade sú to žiaci:

- s rôznymi poruchami učenia a
- riadne sa učiaci žiaci.

Žiaci s poruchami učenia nie sú v tejto chvíli predmetom nášho záujmu. Riadne učiacich sa žiakov si zvykneme len tak pre jednoduchú orientáciu deliť na:

- slabých žiakov (t. j. na žiakov dostatočne-nedostatočných),
- na priemerných, čiže dobrých a veľmi dobrých žiakov a na
- žiakov výborných až vynikajúcich, alebo až mimoriadne nadaných či talentovaných.

Z tejto jednoduchej orientačnej klasifikácie si pre náš zámer – pre koncepciu a metodiku efektívneho doučovania – vyberáme predovšetkým skupinu slabých a priemerných žiakov, pretože skupina výborných žiakov si rôzne formy samoučenia a doučovania (učenia sa nad základný rámec školských povinností) zabezpečuje sama z vlastných osobnostných potrieb. Jednou z metód doučovania je síce aj doučovanie slabších žiakov výbornými žiakmi, ale tu už výborný žiak nie je v pozícii percepčného subjektu doučovania, ale stojí v pozícii akčného subjektu doučovania, v pozícii takpovediac pomocníka či asistenta učiteľa. O tomto spôsobe doučovania si však môžeme podrobnejšie povedať neskôr.

Dôvodov, ktoré sú v pozadí slabej školskej výkonnosti žiakov, je veľa. Vo veľmi mnohých prípadoch nemajú len vnútornú (mentálnu) povahu, ale spočívajú na okolnostiach, ktoré túto povahu podmieňujú. Ktoré ju odmalička generujú, formujú, motivujú, klasifikujú atď. Vedomosti sú totižto výsledkom subjektovo-objektových aktivít, produktom interakcie vonkajšej objektívnej reality s vnútornou subjektívnou potencialitou jednotlivcov, pričom treba pripomenúť, že nielen prírodno-materiálne, ale aj objektívne jestvujúce spoločenské alebo inak povedané kultúrne kontexty indivídua (čiže životné podmienky tej-ktorej osobnosti) majú pri formovaní jeho intelektu rozhodujúce (primárne) postavenie (Nelešovská a kol., 1999). Už sme sa vyššie o tom zmieňovali.

Teórie objektívnej podmienenosti alebo prirodzenej danosti intelektuálnych schopností tu netreba rozvádzať. V každom prípade si treba uvedomiť, že riešenie výchovno-vzdelávacích problémov slabších alebo priemerných žiakov nemôže byť nasmerované výhradne na žiaka, ale aj – a najmä – na jeho mikrosociálne aj makrosociálne prostredie. Neuspokojivo sa učiaci žiaci pochádzajú totižto predovšetkým zo sociálne málopodnetného prostredia, z prostredia materiálnej aj intelektuálnej chudoby, ktorú žiaci v žiadnom prípade nie sú schopní ani len pozmeniť. A ako sme už spomínali, tieto podmienky nemôže zásadne pozmeniť ani samotný učiteľ – tento realizačný priestor je priestorom pre iných špecialistov.

## **1.2 Učiteľ a pedagogická diagnostika**

Podieľať sa na systémovom (všeobecnom) odstraňovaní negatívnych javov sociálneho prostredia žiakov musí predovšetkým neškolský riadiaci a výkonný aparát našej spoločnosti, pričom na učiteľoch spočíva starostlivosť o normatívnu inštitucionálnu edukáciu detí a mládeže, o ich duchovné a výchovno-vzdelávacie zveľaďovanie. Podrobnejšie sa o príčinách školského zlyhávania žiakov môžeme rozrozprávať na jednotlivých školeniach, tu si zatiaľ iba všeobecne povedzme, aké by mali byť hlavné ambície učiteľa pri ich prekonávaní.

Aj keď si teda jasne uvedomujeme, že podstata nápravy nežiaducej sociálnej situácie slabších žiakov má mimoškolský charakter, musia sa učitelia stále usilovať o prekonávanie týchto bariér individuálnou prácou so žiakom a jeho najbližším sociálnym okolím. Ide tu častokrát o sisyfovskú prácu, pretože málopodnetné

prostredie ju obyčajne spätne pohltí a dlhoročná školská starostlivosť o žiaka vychádza nazmar. Učitelia však nemôžu byť pesimisti, ktorí zahadzujú zbrane pred bojom, ale (na strane druhej) ani prílišní optimisti, ktorí si navrávajú, že ich zásah do neblahej reality veci radikálne zmení a všetky nedostatky rýchlo pominú. Učiteľ by mal byť podľa nás triezvy pragmatik (racionalista) a povedzme si len tri strategické zásady, ktorých by sa pri svojej pedagogickej diagnostike mohol pridržať.

Učitelia by v zásade nemali robiť nič iné, ako robili mnohí dobrí učitelia už desiatky rokov pred nami. V pedagogickej diagnostike sa netreba hrať na objavovanie Ameriky, netreba kopať do otvorených dverí, ale trpezlivým opakovaním a individuálnym aktualizovaním klasických didaktických zásad dosahovať požadovaný edukačný efekt. A týmto efektom je motivovať a aj formou doučovania pripraviť predovšetkým slabších a dobrých žiakov zo sociálne málopodnetného prostredia na prechod zo ZŠ na vyšší stredoškolský vzdelávací stupeň. Diagnostiku by mal teda učiteľ chápať ako tréning plný trpezlivosti.

Naši učitelia by teda nemali vnášať do jestvujúceho pedagogického režimu prevratné novoty. Nemali by doterajšok znehodnocovať, negovať a účelovo prekrúcať všetko naopak. Držme sa svojho tradičného kopyta – je dobré. To však neznamena, že svoju vlastnú pedagogickú tradíciu nemajú naši učitelia inovovať, vitalizovať, humanizovať, skreatívňovať atď. Nejde ani tak o zmeny teoretické alebo procedurálne. Očakávame od učiteľov väčší osobnostný vklad do bežnej pedagogickej práce. Doučovanie je výkon naviac, ale naviac nielen z kvantitatívneho hľadiska. Učiteľ by mal preto doučovanie chápať ako priestor pre inakosť, ako priestor napríklad na vysvetľovanie, znázorňovanie, vykonávanie a predvádzanie..., čiže na také aktivity, na ktoré niet v rámci riadneho vyučovania čas a o ktorých základné školské učebnice ani len netušia.

Učiteľ by sa pri diagnostike nemal – ak to nie je nutné – správať formálne. Plnenie úloh by malo byť kreatívne (zážitkové). To jest také, aby vyučovanie a najmä skúšanie nebolo pre žiaka povinnosťou, ale pozitívnym životným zážitkom. To teda nepredpokladá používať len spomínané vysvetľovanie, zdôvodňovanie, odvodzovanie, porovnávanie a iné znázorňovacie postupy, ktoré v učebniciach nenájdeme a na ktoré počas kolektívneho vyučovania niet veľa alebo vôbec času, ale to predpokladá zapájať do týchto výkonov samotných žiakov. Sami žiaci sa musia stať aktérmi (autormi) vzniku a riešenia jednotlivých úloh. Učiteľ má byť v tejto pozícii iniciátorom, „tichým pozorovateľom“ a korektorom, resp. – ak mu to povaha dovoľí – rovnocenným účastníkom hry (Turek, 2002).

Mohli by sme takto pokračovať, niet však dôvodu, pretože všetci, na ktorých sa týmto školiacim materiálom obraciame, ste odborne vzdelaní a pedagogicky skúsení metodici alebo aktívni učitelia a vykonávate diagnostiku svojich žiakov denne a mnohorako. A preto, ak povieme, že v rámci doučovania možno bez problémov obrátiť zaužívané vzorce hore nohami, vieme, že učiteľ, ktorý je v zásade v pozícii režiséra môže mimo školy odovzdať režisérsku funkciu žiakovi a začať plniť rolu hereckú. Dokázali by ste sa, napríklad, zahrať so žiakmi na Gulivera? Dokázali by ste po prečítaní a interpretácii tohto svetoznámeho príbehu vystupovať v úlohe Gulivera, ktorého žiaci-Liliputáni na lúke chytia, odzbroja, spútajú, vypočúvajú...?



Dokázali by ste prenechať deťom povinnosť navariť obed, ktorý by ste bez okolov zjedli? Atď. Veríme, že takýchto hier a cvičení, prostredníctvom ktorých by ste dosiahli nielen prekonanie osobných bariér, ale aj priestor na neviazané odovzdávanie „povinných“ školských informácií, si dokážete vymyslieť koľko len potrebujete.

Učiteľ a diagnostika sú nerozlučné veličiny. Veď všetko učiteľovo konanie smeruje vlastne k zisťovaniu toho, čo svojim vyučovaním dosiahol. V súčasnej pedagogickej praxi jestvujú rôzne spôsoby a rôzne škály získavania informácií, ktoré majú učiteľovi pomáhať správne sa rozhodovať pri organizácii a tematizácii vyučovacieho procesu ako aj pri individuálnom klasifikovaní žiakov. O rôznorodých diagnostických metódach, ktoré umožňujú našu edukačnú konfrontáciu aj v medzinárodnom rozsahu, bolo napísaných za posledné štvrtstoročie nemálo odborných monografií a zorganizovaných nemálo vedeckých podujatí (prehľad literatúry uvádzame v závere). Je teda prirodzené, že takýto búrlivý rozvoj pedagogickej diagnostiky vedie aj našich učiteľov k stále detailnejšiemu rozpracovaniu zásad a postupov, ktoré majú za cieľ získať čo najkomplexnejší (najširší, resp. širokospektrálny a mnohovýrovňový) a zároveň čo najkonzistentnejší (najcelistvejší a najdôveryhodnejší) obraz o žiakovi, o jeho školskom kolektíve alebo o jeho prepojeniach na najbližšie sociálne kontexty.

V zásade sa tieto metódy delia na **kvalitatívne (kazuistické) a kvantitatívne (edumetrické)**, pričom učitelia uprednostňujú v poslednom čase (v snahe o efektivitu a objektivizáciu) najmä metódy kvantitatívne. Podieľa sa na tom predstava alebo presvedčenie, že číselné (matematicky merateľné) vyhodnocovanie výsledkov poskytuje pravdivejšie údaje o žiakovi a jeho vedomostiach. Nie je tomu ale tak. Kvantitatívne ukazovatele poukazujú zväčša len na faktografické zložky vzdelania (preto sú vhodné skôr pre technické a prírodovedne orientované disciplíny), a tak sa kvalitatívnym metódam, ktoré sa zakladajú viac na subjektívnych hodnoteniach, netreba vyhýbať. A hlavne pri doučovaní, a hlavne pri doučovaní rómskych žiakov, ktorým je kazuistická diagnostika povahovo bližšia. Ale pozor: obidva typy diagnostiky treba adekvátne kombinovať.

Modernú diagnostiku, nech už sa akokoľvek vyznačuje presnosťou, emumeratívnosťou, komparatívnosťou, rýchlosťou, fixnosťou a archivovateľnosťou a teda formálnou (administratívnou) spravodlivosťou, by naši učitelia nemali redukovať na jednoduchú skúšobnú metódu pero-papier alebo žiak-počítač. Ľudské vedomie má hodnotné fenomény aj mimo faktografickej pamäťovej zóny. Niet preto divu, že sa aj kvantitatívne metódy usilujú o postihnutie takých ukazovateľov osobnosti, akými sú citové založenie, postoje, reakcie, tvorivé schopnosti, kritickosť, formy správania, štýly učenia sa a pod. V tomto duchu (a predovšetkým preto) sa už skoro všade postuluje požiadavka presunu žiaka do pozície aktívneho subjektu diagnostikovania (sebahodnotenia, hodnotenia iných atď.).

V súvislosti s inováciami v pedagogickej diagnostike sa možno stretnúť s rôznymi pojmami – napríklad s pojmami tvorivo-humanistická výchova, zážitková metodika, globálna výchova, multikultúrna výchova a pod. Sú veľmi dôležité, každý učiteľ by sa mal s ich obsahom bližšie oboznámiť. Ale (aj keď tu nemienime s nikým polemizovať) upozorňujeme na to, že v našich podmienkach vyznievajú tieto pojmy

častočrát pseudoprogresívne, lebo podstatné črty výchovno-vzdelávacích koncepcií, ktoré tieto pojmy vyjadrujú, sú našim učiteľom desiatky rokov známe a pre našu školu sú už dávno do značnej miery prirodzenosťou.

Ale – napokon – povedzme si to najhlavnejšie: všetky diagnostické metódy (kvantitatívne či kvalitatívne, humanistické či zážitkové, staré či staronové...) majú spoločný systémový základ. Všetky sú zviazané rovnakým komunikačným mechanizmom, ktorý sa v nasledujúcich častiach pokúsime opísať. O čo ide? Ide o to, že každý diagnostický proces má tie isté operatívne jednotky či veličiny (elementy); že má tie isté operatívne vzťahy medzi jednotlivými elementmi; a že má – po tretie – tie isté realizačné diagnostické etapy a funkcie.

Stručne si teda charakterizujme najprv operatívne jednotky každodennej pedagogickej diagnostiky.

### **1.3 Operatívne jednotky pedagogickej diagnostiky**

Diagnostika ako zisťovanie hodnotového stavu je v podstate jednoduchým komunikačným aktom s úsilím o normatívnu spätnú väzbu. Je dialogická, pričom sa na otázku očakáva už vopred známa alebo vopred predpokladaná (hypostazovaná) odpoveď.

Pedagogická diagnostika ako kvalifikačný komunikačný proces má teda tri elementárne veličiny:

- diagnostikujúci subjekt (agens),
- diagnostický text (paciens),
- diagnostikovaný subjekt (médiu).

Každý jeden z týchto diagnostických elementov sa v diagnostickom procese modifikuje, a tak sa v reálnom komunikačnom vzorci diagnostického úkonu stretávame so šiestimi elementárnymi veličinami. Je tomu tak preto, lebo každá jedna základná veličina má v diagnostickom procese rôzne funkcie (rôzne poslanie).

Napríklad diagnostický text (paciens) má vo svojich vzťahoch k jednotlivým subjektom až tri procesné či funkčné modifikácie:

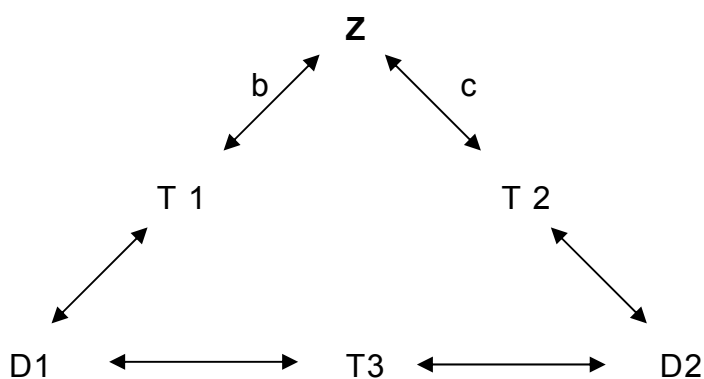
- text 1 je súbor otázok,
- text 2 je súbor odpovedí a
- text 3 vystupuje v podobe výslednej diagnózy.

Obdobne sa modifikuje aj diagnostikujúci subjekt, diagnostik. Môže ním byť učiteľ, inšpektor, psychológ, špeciálny pedagóg, výchovný poradca, vedecký výskumník a pod. V podstate sa diagnostický subjekt delí na dva funkčne svojbytné či samostatné subjekty: na autora diagnostického textu „1“ (na autora diagnostickej

hypotézy), a na hodnotiteľa diagnostického textu, čiže na autora textu „3“ (čiže na autora diagnózy). Jedným aj druhým funkčným subjektom môže byť, a často aj býva, jedna a tá istá osoba, lenže v mnohých prípadoch – najmä pri kvalitatívnej diagnostike – tomu tak nie je.

A napokon aj diagnostikovaný subjekt máva dve existenčné podoby. Podobu žiaka ako autora odpovedí (textu „2“) – podobu takpovediac sprostredkujúceho či mediálneho subjektu – a potom podobu intencionálneho (cieľového) diagnostikovaného subjektu, ktorým nemusí byť priamo žiak, ale napríklad aj iné osoby – jeho učiteľ, pôvodca diagnostického textu, systémové opatrenie a pod. Toto delenie nebudeme v tejto chvíli pokladať za relevantné a za diagnostický subjekt, za cieľ (predmet) diagnostického výkonu budeme pokladať výhradne žiaka a jeho vedomostné kvality.

V analýze diagnostických elementov by sme mohli pokračovať, lenže ostaneme pri tom, že každá diagnostická metóda (test, diktát, prednes básne, kreslenie podľa predlohy a pod.) sa opiera o dialogickú spätnoväzbnú štruktúru. Túto spätnoväzbnú štruktúru generuje špecifická funkčnosť šiestich elementárnych veličín, ktoré možno zoskupiť do troch základných skupín. Prvú nazvime *diagnostici*, druhú *diagnostické texty* a tretiu *diagnostikované subjekty*. Zobraziť si to takýmto procesným diagnostickým trojuholníkom.



**Legenda:**

diagnostik – D1 (autor hypotézy) a D2 (autor diagnózy),

diagnostický text – T1 (otázky), T2 (odpovede), T3 (diagnóza),

základný diagnostikovaný subjekt – Z (žiak).

## 1.4 Operatívne vzťahy pedagogickej diagnostiky

Vzťahy medzi jednotlivými aktérmi (elementmi) diagnostického procesu, naznačené v modeli vzťahovými vektormi  $\longleftrightarrow$ , majú taktiež svoju špecificky funkčnú povahu a prejavujú sa jedinečnými, svojbytnými profesionálnymi činnosťami. Pomenujeme ich jednoducho, tak ako o nich bežne zvykneme hovoriť:

- tvorba diagnostického textu,
- zadávanie diagnostického textu,
- vyplňanie diagnostického textu,
- kontrola diagnostického textu,
- stanovovanie diagnózy,
- hodnotenie diagnózy.

**Tvorba diagnostického textu**, presnejšie diagnostickej situácie, je náročná odborná činnosť. Diagnostickým textom nie je totiž len súbor napísaných otázok v klasickom teste. Pod diagnostickým textom (diagnostickou situáciou) treba rozumieť rôzne druhy metód skúmania kvalitatívneho stavu diagnostikovaného média (v našom prípade žiaka). Môže ním byť hra, simulačná scénka, voľné pozorovanie, rozhovor, overovanie zručností a skúšanie rozmanitého typu, zadávanie tvorivých úloh, vypracovávanie dotazníkov, testov, schém, grafických zobrazení a pod., škálovanie, praktické cvičenie atď. Každý jeden druh takejto diagnostickej metódy si vyžaduje osobitnú prípravu, ktorá v nemalej miere ovplyvňuje diagnostický výsledok, t. j. diagnózu, na základe ktorej sa určuje a prijíma ďalší výchovno-vzdelávací postup. Pedagogická diagnostika ako veda je vlastne tou didaktickou disciplínou, ktorá sa v podstatnej miere podrobne zaoberá práve otázkami tvorby a aplikácie rôznych diagnostických textov (situácií).

Tvorba diagnostického textu má dve krajné polohy: východiskový stav a diagnostickú hypotézu (očakávaný výsledok). Východiskovým stavom je napríklad prebraté učivo o výpočte obvodu štvorca alebo učivo o slovesnom vide, očakávaným výsledkom je žiacka znalosť tohto učiva, poprípade jeho praktické využitie. Cieľom diagnostikovania je teda potvrdiť alebo poprieť vstupnú hypotézu, pričom forma i obsah tohto diagnostikovania musia byť adekvátne (informačne primerané) východiskovej vzdelávacej situácii. Existujú však i také diagnostické metódy, pri tvorbe a realizácii ktorých sa diagnostická hypotéza explicitne nevysloví, resp. zámerne utají. My také metódy budeme používať minimálne, naozaj len okrajovo.

**Zadávanie diagnostického textu** je samostatnou prípravnou fázou, na ktorej sa žiak (alebo iný klient) už aktívne zúčastňuje. Jeho poslaním je oboznámenie žiaka s charakterom diagnostiky, s jeho cieľom a poslaním, s jeho rozhodujúcimi zložkami, s podmienkami jeho realizácie, prípadne aj s odporúčeniami a metodickými radami na jeho úspešné zvládnutie. Predmetom zadávania

diagnostického textu nie je priame vyučovanie tematiky, o ktorej text pojednáva, aj keď žiak môže v jeho rámci klásť otázky. Tieto otázky sa však majú viazať výhradne na technickú stránku spracovania diagnostického textu (alebo zvládnutia diagnostickej situácie), alebo len na objasnenie nepochopenej otázky.

Ak diagnostik v tejto fáze formuluje odpovede alebo navrhuje riešenia, robí tak modelovo (predkladá ich vzor). V žiadnom prípade neposkytuje odpovede na zadania v textoch a neusmerňuje riešenie konkrétnych situácií nad vopred stanovený rámec (žiakovi sa napríklad umožní položiť v priebehu zadávania diagnostického textu tri orientačné otázky alebo sa žiaci majú možnosť jedenkrát pomýliť bez straty bodu a pod.). Predstavte si napríklad diagnostikovanie čítania prozaického úryvku, ktorý sa mali žiaci doma naučiť plynulo čítať, alebo diagnostikovanie prednesu básne, ktorú sa mali žiaci naučiť naspamäť. Alebo riešenie matematického, geometrického, fyzikálneho alebo i chemického vzorca na tabuli pred celou triedou bez použitia akýchkoľvek pomôcok.

Z uvedeného je zrejmé, že usmerňujúce poučenia (aj keď sa do istej miery uplatňujú aj vo fáze zadávania diagnostického textu) majú byť súčasťou pedagogickej predprípravy žiakov na prácu s diagnostickým textom. Treba si totižto jasne uvedomiť, že pedagogický a diagnostický proces, aj keď sú navzájom veľmi prepojené a jestvujú jeden kvôli druhému, nemožno zamieňať. Všetkým žiakom je to obvyčajne známe: učenie je učenie a skúšanie je skúšanie. Prirodzene, že je v kompetencii učiteľa (t. j. diagnostika v prvej línii) kombinovať za istých okolností obidva didaktické postupy.

**Vypĺňanie (spracovanie) diagnostického textu** je tou fázou diagnostického procesu, v ktorej sa intelektuálny výkon žiaka úplne individualizuje. Tvorivá aktivita diagnostika klesá na minimum (až na úroveň formálnej kontroly), kdežto intelektuálna aktivita žiaka ako diagnostického média stúpa do maxima. Žiak doslova osamie a so zadanými úlohami si musí poradiť bez pomoci druhých. Aj v kolektívne riešených diagnostických situáciách, aj keď je tu komunikačný priestor otvorenejší (napríklad pri predvedení divadelnej postavy, pri zborovom speve, tanci a pod.), je diagnostikovaný subjekt individualizovaný do tej miery, že jeho výkon možno osobitne hodnotiť.

Niektorí autori pokladajú zadávanie a vypĺňanie diagnostického textu za zber diagnostických údajov a konštatujú, že tento zber „predstavuje jadro diagnostického procesu“ (P. Gavora, 1999, s. 17). Toto ponímanie môžeme prijať s poznámkou, že tu síce ide o organizačne najnáročnejšiu fázu diagnostiky, o fázu, ktorá máva v mnohých prípadoch až spoločensko-ceremoniálny ráz (prijímacie pohovory, premiéra verejného vystúpenia, maturitná skúška a pod.), ale pojem „zber“ nás tu odkazuje len na tzv. operatívne (úkonové) jadro celého diagnostického procesu. Situácia je omnoho zložitejšia a zaujímavejšia, lebo ju obohacujú obsahové či významové veličiny.

V opozícii k tomuto operatívne (komunikačnému) jadru – spomínanému „zberu“ – stojí tzv. ikonické (semiotické) jadro pedagogickej diagnostiky. To jest tá jej súčasť, ktorá má poskytovať kvalitatívny obraz výsledkov diagnostiky, čiže

vlastnú diagnózu. Diagnostický obraz ako produkt hodnotenia jednotlivcov i kolektívov a zároveň ten istý diagnostický obraz ako podklad pre ďalšie pedagogické rozhodovanie je – a to treba zdôrazniť – hlavným cieľom a teda aj zmyslotočným jadrom každej diagnostickej operácie.

A ešte jedna poznámka k diagnostickému obrazu ako imanentnému jadrú diagnostiky.

Ikonické jadro diagnózy, ktorým sa zobrazuje charakter a stupeň vzdelania diagnostikovaných, a ktoré sa v etape vypĺňania diagnostického textu skutočne tvorí, nie je však v čase vypĺňania diagnostického textu (okrem niektorých výnimočných diagnostických metód – ide o metódy verejného hodnotenia) nikomu známe. Tento fakt vyvoláva ono klasické a všeobecné skúškové napätie – diagnostickú tenziu. Diagnostická tenzia, ako je známe, spôsobuje kladné i negatívne psycho-sociálne reakcie (napríklad nervozitu, trému a pod.), ale o nich budeme hovoriť v inej časti tohto školiaceho materiálu.

**Kontrola diagnostického textu** je zdanlivo súčtom mechanických úkonov, ak máme na mysli kontrolu správnosti alebo nesprávnosti odpovedí v jednoduchých testoch alebo dotazníkoch. Zvyčajne sa pri týchto metódach pedagogickej diagnostiky využívajú jednoduché technické prostriedky – tabuľky, šablóny a pod., alebo prostriedky počítačovej techniky s využitím zložitejších štatistických metód. Mnohé diagnostické metódy sa však nedajú matematicky kvantifikovať a vyžadujú si zložitejší kvalitatívny hodnotiaci prístup.

Rozdiel medzi obidvoma prístupmi spočíva napríklad v tom, že kvantitatívne metódy procedúru vypĺňania a procedúru kontroly a hodnotenia diagnostického textu obyčajne chronologicky oddeľujú (je medzi nimi doslova časová prestávka), kdežto kvalitatívne metódy procedúru vypĺňania a procedúru kontroly a hodnotenia diagnostického textu zväčša synchronizujú a obe fázy prebiehajú takpovediac naraz. Ide o jednoduchý rozdiel, ktorý poznáme ako rozdiel kontroly a hodnotenia písomnej diagnostickej metódy – testu alebo diktátu, a kontroly a hodnotenia scénickej alebo inak performačnej diagnostickej metódy – prednesu básne, predvedenia chemického pokusu alebo telesného cviku).

**Stanovenie diagnózy**, inak povedané klasifikácia zisteného stavu, nastupuje obyčajne hneď po kontrole diagnostického textu. Časový odstup medzi kontrolou (faktografickým overovaním správnosti jednotlivých údajov) a klasifikáciou výsledných zistení nie je účelné predlžovať. Účinne pôsobí okamžitá klasifikácia alebo takpovediac bezprostredné stanovenie pedagogickej diagnózy. Prirodzene, že stanovenie pedagogickej diagnózy je vlastne sumarizačná verbalizácia kontroly a že výsledný diagnostický obraz má ústnu, písomnú alebo inú grafickú podobu. Je preň typické predovšetkým to, že nespočíva už na zbere a kompletizácii údajov, na ich triedení a štatistickej systemizácii, ale na ich pedagogickej (alebo aj inej odbornej) interpretácii.

V etape stanovovania diagnózy sa stretávame s problematikou klasifikačných alebo diagnostických úrovní či stupňov. Nimi sa totižto vyjadruje hodnotový rozdiel medzi spomínaným už všeobecným východiskovým stavom (vedomostnou požiadavkou, spoločenskou normou, kodifikovaným štandardom a pod.) a aktuálnym stavom vedomostí, ktoré žiaci potvrdili riešením tej-ktorej diagnostickej situácie, toho-ktorého diagnostického textu. Klasifikácia je preto vyjadrením aktuálnej školskej výkonnosti žiaka (alebo celých žiackych kolektívov), t. j. množstva osvojených poznatkov v porovnaní s úradne predpísanou diagnostickou osnovou vedomostí. A tá je definovaná formou učebných osnov, metodických príručiek a učebníc jednotlivých predmetov (Kožuchová a kol., 2000).

Súlad medzi aktuálnymi vedomosťami žiaka a oficiálnou diagnostickou osnovou (normou, požiadavkou a pod.) sa pokladá za ideálny stav, preto býva u nás označovaný klasifikačným stupňom „výborne“, resp. jednotkou. Z neho sa potom odvodzujú ďalšie klasifikačné stupne obidvoma smermi (smerom k talentu a nadanosti alebo opačne – a častejšie – smerom k nedostatočnosti až neschopnosti). Okruh uvedenej problematiky tu však nebudeme podrobnejšie komentovať ani analyzovať, aj keď v súvislosti so vzdelávaním žiakov z málopodnetného prostredia sa zvykne často uvažovať o nižších diagnostických nárokoch a miernejších diagnostických škálach na ich hodnotenie. Lenže v tomto momente opäť narážame na otázky tzv. pozitívnej diskriminácie, ktoré bývajú predmetom nejednej odbornej diskusie.

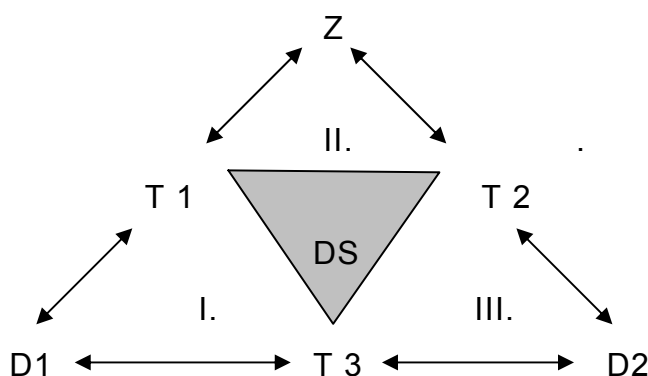
**Hodnotenie diagnózy** – čiže diagnostická evalvácia je záverečným diagnostickým aktom, na ktorý organicky nadväzuje buď proces praktickej didaktickej a pedagogickej činnosti, alebo proces teoretického, resp. vedecko-výskumného spracovania zistených skutočností. V týchto následných procesoch sa na jednej strane prijímajú a vykonávajú „miestne“ pedagogické opatrenia (napríklad úprava obsahu učiva, zmena pracovného harmonogramu alebo edukačnej metódy, inovácia motivácie žiaka, zaradenie žiaka do iných vzdelávacích štruktúr a pod.), a na strane druhej dochádza k exaktnému a syntetickému spracovávaniu nových návrhov a koncepcií, ktoré majú povahu podkladov na prijatie rôznych celospoločensky zásadných rozhodnutí v oblasti školskej ekonomiky, personalistiky, manažmentu a systematiky, didaktiky... – jednoducho v oblasti školskej politiky.

Diagnostická evalvácia musí byť vždy adresná, aj keď sa niekedy vykonáva – vo vzťahu k jednotlivcovi – anonymne. Po druhé, výsledky hodnotenia získaných údajov sa zvyčajne zverejňujú. Jestvujú však špeciálne diagnostické metódy alebo dôvody, ktoré cielene výsledky evalvácie utajujú. Nuž a po tretie, diagnostická evalvácia nemusí byť – a väčšinou už ani nebýva (aj keď je v našom trojuholníkovom modeli diagnostického procesu nakreslená ako spätná väzba, ktorá smeruje k pôvodcovi diagnostiky, k diagnostikovi) – sólovým profesionálnym výkonom. Zvyknú sa na nej podieľať viacerí odborníci, takže máva tímový charakter (obdobne ako aj tvorba diagnostického textu), čo svojím spôsobom bráni jednostrannosti a umožňuje ponímať stanovenú diagnózu z viacerých hľadísk. Úsilie o širokospektrálnosť či nebudaj o komplexnosť je vždy prejavom objektivizácie a zdrojom efektivity diagnostickej evalvácie.

Napokon treba povedať, že jednou z hlavných metód hodnotenia stanovenej diagnózy je jej analytická interpretácia alebo – naopak – interpretačná analýza. Vystupuje tu ako nevyhnutný predpoklad formulovania diagnostických prognóz a diagnostických intervencií. Úlohou tejto diagnosticko-analytickej interpretácie je odhaliť reálne príčiny jestvujúceho stavu, pomenovávať ich vývinové trendy (historické i prognostické) a predkladať – ako som už naznačil – návrhy na opatrenia, t. j. intervenovať smerom k individuálnemu pedagogickému výkonu alebo smerom k riešeniu všeobecných systémových otázok.

### 1.5 Operatívne (realizačné) fázy pedagogickej diagnostiky

Operatívne fázy pedagogickej diagnostiky nemožno mechanicky spájať s jej operačnými vzťahmi. Operatívne fázy tvoria vyššie, resp. celistvejšie procedurálne útvary. Ak sme si napríklad operačné vzťahy vyznačili vektorovými šípkami  $\longleftrightarrow$ , operatívne fázy (alebo realizačné etapy) znázorníme trojuholníkmi, poprípade lineárnymi viac vzťahovými vzorcami. Pripomeňme si náš vstupný model diagnostického procesu a rozdeľme si ho na spomínané trojuholníky:



*Legenda:*

DS – diagnostická situácia

I. – etapa evalvácie diagnostickej situácie

II. – etapa realizácie diagnostickej situácie

III. – etapa klasifikácie diagnostickej situácie



**Diagnostická situácia** je stredobodom celého diagnostického procesu. Predstavuje ju ten-ktorý diagnostický text s jeho vzťahmi k jednotlivým veličinám systému. Má charakter autorizovaného diela a pre celý diagnostický proces je rozhodujúcou entitou. Pri použití napríklad dotazníkovej metódy alebo metódy testovania, budú ňou vyplnený a vyhodnotený dotazník alebo test.

**Etapu evalvácie diagnostickej situácie** (T3 – D1 – T1) je tu uvedená len zdanlivo na počiatku. To preto, lebo každá diagnostická evalvácia má východisko v koncepcnom vymodelovaní ideálnej diagnostickej situácie (v jej tvorbe, naprogramovaní a príprave T1) a záver v diagnostickej interpretácii T3 s následnými intervenciami. Evalvácia je tu vlastne komparáciou reálneho výsledku (T3) s jeho ideálnym predpokladom (T1). Jej existenčne krajnými pólmi sú preto hypotéza a prognóza, pričom prognóza je obohatená o poznanie situácie a teda je už vývinovo vyššie. Plastický špirálovitý model by bol v tejto chvíli názornejší. Dominantným subjektom pedagogickej diagnostiky je v tejto fáze diagnostik (alebo diagnostické konzílium).

**Etapu realizácie diagnostickej situácie** (T1 – Z – T2) je tou operatívnou fázou diagnostiky, v ktorej sa žiak oboznamuje s metodikou a tematikou diagnostickej situácie a istým spôsobom na ňu reaguje. Výrazom základného funkčného protikladu tejto fázy sú zadané úlohy a ich riešenia (otázky a odpovede, napríklad). Dominantným akčným subjektom je v tejto fáze pedagogickej diagnostiky žiak (alebo školský kolektív).

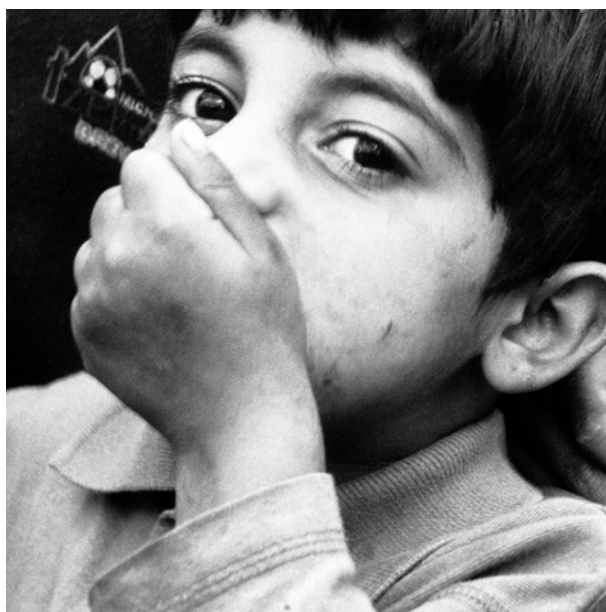
**Etapu klasifikácie diagnostickej situácie** (T2 – D2 – T3) má taktiež dve protikladné stránky. Edumeráciu – kvantitatívnu či štatistickú sumarizáciu údajov, a interpretáciu – kvalitatívne vyhodnocovanie údajov. Dominantným riadiacim subjektom v tejto fáze pedagogickej diagnostiky je diagnostik 2, spravidla učiteľ (alebo kolektív učiteľov). Aj táto fáza si vyžaduje osobitnú diagnostickú stratégiu a metodickú prípravu, aj keď by sa niekomu zdalo, že tu ide len o jednoduchý výkon mechanických kalkulácií, štatistického výkazníctva alebo – pri kvalitatívnych metódach – o formulovanie jednoduchých axiologických výrokov a rozhodnutí.

Len tento stručný prehľad problematiky, ktorá vyplýva zo základnej štruktúry pedagogického diagnostického procesu, potvrdzuje, že naozaj ide o nesmierne zložitú a zároveň citlivú oblasť školskej (ale nielen školskej) práce s ľudským subjektom, v našom prípade s osobnostnou výbavou vyvíjajúcej sa individuality v podobe žiaka pochádzajúceho z edukačne málopodnetného prostredia.

Je zrejmé, že v rámci jednorázových či inak obmedzených pokusov o zlepšenie vzdelanostnej situácie týchto žiakov nemožno použiť a rozvinúť široký repertoár vzdelávacích a diagnostických metód. Naše poslanie je, napríklad, obmedzené faktom, že doučovanie sociálne znevýhodnených žiakov máme experimentálne implementovať do 8. a 9. ročníka s jediným praktickým cieľom –

pripraviť týchto žiakov na úspešné ukončenie základnej školy a na vstup na strednú školu. Inak – z aspektu diagnostiky povedané – máme ich dobre pripraviť na zvládnutie monitorovacích testov v 9. ročníku a na úspešné zvládnutie stredoškolských prijímacích testov, ktoré sa v prípade písomných skúšok najčastejšie používajú. Preto sa v praktickej časti (v kapitole 3) zameriame len na metodiku vstupného a výstupného diagnostikovania žiakov pomocou didaktických testov.

Ešte raz pripomínam, že písomný test je len jednou, aj to mechanicko-kvantitatívnou formou, ktorá sa dnes – žiaľ – uprednostňuje pred inými formami diagnostických textov (výnimku tvoria, napríklad, umelecky orientované školy, ktoré diagnostikujú talentové schopnosti žiakov na základe reálnych interpretačných výkonov).



2

## **METÓDY EFEKTÍVNEHO DOUČOVANIA**



Pedagogická diagnostika, ktorú sme si v predošlej kapitole štruktúrne opísali, má dva základné ciele: stanoviť a naplňovať edukačný program (obsahy, metódy, časové harmonogramy a iné edukačné ciele) – tejto jej funkcii by sme mohli hovoriť perspektívna alebo progresívna; a po druhé, má za úlohu kontrolovať dosiahnutý výsledok, kontrolovať plnenie zvolenej edukačnej koncepcie – a tejto jej funkcii môžeme hovoriť retrospektívna, pretože nám umožňuje nazrieť späť do minulosti a zistiť efektivitu jednotlivých edukačných výkonov.

Dominantné postavenie v celom pedagogicko-diagnostickom procese (popri hre, zábave, oddychu a pod.) má, prirodzene, organizované či inštitucionalizované učenie. Učenie ako špecializované, cieľavedomé a systematické *odovzdávanie* poznatkov, t. j. učenie ako odborná činnosť učiteľa; a učenie ako taktiež špecializované, cieľavedomé a systematické *prijímanie a osvojovanie* si poznatkov, t. j. učenie ako taktiež odborná činnosť – lenže tentokrát ako odborná činnosť žiaka.

Slovo odborná by sme chceli zdôrazniť, lebo pre efektivitu edukačnej výkonnosti je nesmierne dôležité, a to v tomto zmysle: učiteľ sa na svoje povolanie, čiže predovšetkým na učenie, niekoľko rokov profesionálne pripravuje, kdežto žiak o tom, ako sa treba učiť, sa pred samotným učením veľa nedozvie a vedomosti o učení získava doslova „za chodu“, t. j. v priamej edukačnej či diagnostickej situácii. A pritom dodávame, že učitelia do značnej miery predpokladajú (a práve vo vyšších ročníkoch), že vedomosti o tom, ako sa treba učiť, má žiak takpovediac automaticky sám v sebe, že ich akoby z akejsi prirodzenosti vlastní. A opak býva pravdou. Nevlastní ich a nepoužíva ich.

Obrovské problémy pri vzdelávaní rómskych žiakov z málopodnetného prostredia nespôsobuje preto iba otázka, čo a ako rómskych žiakov učiť, ale aj, a najmä otázka, ako naučiť rómskych žiakov (alebo vôbec žiakov ako takých) učiť sa. Málopodnetné prostredie rómskej rodiny alebo komunity, ktoré veľmi často nevedome i vedome koná „proti škole“, ich to nikdy nenaučí – to je zrejmé (Bernasovský, Bernasovská, 2001). Ak teda zdôrazňujeme význam doučovania práve rómskych žiakov, tak preto, lebo doučovanie im nahrádza nedostatok formatívnych (rozvojových) vplyvov rodiny aj vo sfére samoučenia.

Žiak sa v princípe učí dvakrát. Prvýkrát pod pedagogickým vedením učiteľa – t. j. v škole; druhýkrát v rámci svojej osobnej prípravy na vyučovanie, a to plniac si svoje tzv. domáce úlohy. Učí sa teda doma. Lenže ani jedno prostredie, ani školské, ani domáce, nie je pre rómskych žiakov zárukou toho, že predpísané učivo zvládnu.

V škole sú rómski žiaci z akoby „duchom neprítomní“ – akoby ich zaujímali celkom iné veci. Preto týchto cca pätnásťročných žiakov je veľmi náročné do učebnej problematiky vtiahnuť a zaangažovať ich do riešenia školských povinností. Je tomu tak obyčajne preto, lebo títo žiaci – všeobecne povedané – zaostávajú. Už do 8. alebo do 9. ročníka prichádzajú zväčša ako slabší žiaci, ktorí nevládzu držať krok s ostatnými práve preto, že im chýba samostatná domáca príprava ako východisko pre efektívne vnímanie školského vyučovania. Z tohto dôvodu je pre nich školské učivo, s ktorým sa na hodinách stretávajú:

- *nemotivované* (žiaci nepoznajú a nechápu dôvod, pre ktorý sa to alebo ono majú učiť – čisto intelektuálna motivácia typu „budeš múdrejší“ je pre nich málo podnetná, neefektívna),
- *abstraktné a definičné* (nevysvetlené a prakticky neilustrované, zážitkovo či manuálne nefixované),
- *nezaujímavé a nepraktické*, vzdialené od každodenných potrieb,
- *rozsiahle a nadbytočné*,
- *preberané rýchlym tempom*,
- *nesúvislé a chaotické* (logicky, hierarchicky alebo historicky na seba nenadväzujúce – žiaci nechápu algoritmus pedagogického postupu),
- *diskurzívne* (rozchádzajúce sa s učením v rodine, v rovesníckej skupine, v cirkvi a pod.),
- *tematicky (kultúrne a hodnotovo) cudzie*, odlišné alebo vzdialené,
- *jazykovo (formulačne) náročné*, nezrozumiteľné (žiaci sa učia nielen v nematerinskom jazyku, ale zároveň v jazyku vedy – pojmy, cudzie slová, vetná skladba..., doslova všetky štylistické jednotky učiva, napríklad v učebniciach – sú akademické). Atd., atď.

Príčin, pre ktoré je tomu tak, je nemálo aj na strane rodinného edukačného prostredia. Žiakom doma chýbajú elementárne podmienky na učenie sa. Nemajú doma na to čas ani priestor, nevlastnia potrebné učebné pomôcky, nemajú doma sociálnu podporu, nieto do veci zasvätenejšiu pomoc (rómskym deťom rodičia pri riešení úloh nepomôžu takmer žiadnym spôsobom) – a takto by sme mohli pokračovať skoro donekonečna (Porubská, Kurincová, 2003). Jednoducho, v málopodnetných rómskych spoločnostiach sa so samoučením, orientovaným na školu, takmer nestretneme a preto (bez tohto dominantného piliera) sa škole samej osebe málokedy podarí dosiahnuť predpokladaný edukačný efekt (stáva sa to vo výnimočných prípadoch pri práci s nadanými či talentovanými deťmi).

Ak teda doučovať, tak najmä preto, aby sme žiakom na jednej strane a v istom zmysle nahradili rodinu a aby sme týmto činom pomohli zároveň aj škole dosahovať potrebné vzdelávacie výkony. A aby sme tým, že žiakov naučíme, ako sa majú učiť, vybudovali v ich vedomí – a to predovšetkým – návyky pre ich edukačnú budúcnosť, pre ich nielen vyššie, čo i len stredoškolské, ale aj pre ich doslova celoživotné samostatné vzdelávanie sa. Preto sa v rámci doučovania rómskych žiakov z málopodnetného prostredia musia učitelia venovať metódam efektívneho učenia, čiže otázkam, ako sa učivo (zadefinované napr. záverečnými monitormi) majú žiaci dobre a spoľahlivo naučiť. Učiť, ako sa učiť, je nejednoduchá záležitosť a okrem toho, je to činnosť, ktorej sa treba venovať doslova bezprestania.

## 2.1 Východiská a ciele učenia a samoučenia

Východiskové texty pre túto a následné štyri kapitoly pripravil pre nás Ladislav Gorej ako jeden z kľúčových expertov a našich blízkych spoluriešiteľov v rámci aktivity 1 predstavovaného projektu Podpora integrovaného vzdelávania Rómov. My sme si však jeho poznatky dovolili nielen použiť, upraviť, doplniť alebo miestami konkretizovať, ale aj koncepcne či metodicky trochu zvrtnúť. O čo presnejšie ide?

Napísali sme už vyššie, že učitelia očakávajú od samotných žiakov využívanie vedomostí o tom, ako sa majú učiť, no zároveň sme skonštatovali, že rómski žiaci z málopodnetného prostredia nemajú ani len elementárne zručnosti, resp. návyky na pravidelné a sústredené, a teda aj efektívne vykonávanie takej činnosti, akou je učenie a samoučenie (napríklad riešenie domácich úloh). Z tohto poznatku sme vyvodili záver, že to má byť hlavne učiteľ (alebo presnejšie doučovateľ), ktorý má týchto rodinne znevýhodnených žiakov učiť ako sa majú učiť.

Náš pohľad na problematiku samoučenia nechce byť totiž vedený iba z introspektívnej perspektívy žiaka, ale aj, a najmä!, z extrospektívnej perspektívy pedagóga. Prakticky to vyznieva nasledovne: ak napríklad môj kolega Ladislav Gorej kladie do „žiackych úst“ tichú sebaspytujúcu sa otázku: *„Učím sa správnym spôsobom?“*; tak my túto otázku kladieme do úst učiteľa, aby ju aj on – cielene, celkom transparentne, ba nahlas v priamom kontakte so žiakom – kládol, a to, a vo viacerých obmenách: *„Učí sa ten môj žiak správnym spôsobom?“*; *„Ako sa to dokázal naučiť?“*; *„Prečo to nevie pochopiť a spraviť?“*; *„Akú fintu mám použiť, aby si to zapamätal?“*. Atd.

Naučiť žiaka efektívne sa učiť v závere základnej školy je síce dosť ťažké (v týchto ročníkoch totižto prospech aj veľmi či výborných žiakov častokrát klesá) a naučiť tomu rómskych žiakov z málopodnetného prostredia je preto ešte ťažšie. Ale motív, akým je rozvíjaná ambícia postúpiť na strednú školu, môže tomu výrazne pomôcť a v tejto chvíli treba povedať, že ak sa to podarí a žiak svoje povinnosti zvládne, pôjde o nezvratný úspech. Z terénu a zo skúseností učiteľov síce vieme, že mnohí rómski žiaci, do ktorých učitelia investovali svoj čas, um a schopnosti (a ktorým sa podarilo dostať ich na strednú školu) sa z tejto školy ešte pred jej dokončením vrátili do pôvodného prostredia a tu časom doslova zabudli na všetko, čo sa naučili. Ale aj tak, napriek tomu, sa učeniu rómskych žiakov musíme naďalej venovať.

Pred ukončením základnej školy a po prechode na strednú školu je učenie hlavnou životnou aktivitou mladého človeka. Štýl učenia sa v súvislosti s prechodom na inú školu mení, a tak spôsob prípravy, s ktorým si žiaci vystačili v nižších ročníkoch základnej školy (zapamätám si, čo som počul v škole; domáce úlohy si urobím rýchlo, prípadne tesne pred vyučovaním alebo cez prestávku; budem sa učiť len pred písomkou alebo inou klasifikáciou; zanedbané učivo možno nejako dobehnem a potom si opravím známku), už neobstojí. Objem učiva je zrazu niekoľkonásobne väčší, učivo je neporovnateľne náročnejšie na zvládnutie nových pojmov, prístup učiteľov sa podstatne zmenil a žiak si okrem tohto všetkého začne

rukolapnejšie uvedomovať, že sa už neučí len pre známky, ale kvôli svojmu budúcemu životu. V tejto situácii je úplne prirodzené, že ak vystupňovanie poznávacích aktivít v závere základnej školy vedie k zlepšeniu prospechu, tak po prechode do prostredia strednej školy dochádza už v prvom k zhoršeniu známok o 1 až o dva stupne. Ukáže sa totiž, že technika štúdia zo základnej školy nie je na strednej škole efektívna.

Z tohto poznatku vyplýva, že už v závere základnej školy, kedy žiakov cielene pripravujeme na školu strednú, treba sústrediť pozornosť na také metódy učenia sa, ktoré umožnia žiakom zvládnuť edukačné prekážky aj na vyšších stupňoch vzdelávania. A začať by sme mali otázkami žiaka i učiteľa, otázkami, ktoré sme už spomínali:

- Učím sa správnym spôsobom? / Učí sa správnym spôsobom?
- Viem využiť svoje možnosti? / Vie využiť svoje možnosti?
- Poznám metódy učenia? / Pozná vôbec základné metódy učenia sa?
- Ako mám zvládnuť zvyšujúce sa nároky na učenie? / Ako sa mu podarí zvládnuť zvýšené nároky? Čo mu mám poradiť?
- Atd'.

„Cesta k správnym odpovediam na tieto a podobné otázky vedie cez samostatné racionálne a efektívne učenie sa“ – napísal Ladislav Gorej –, a my dodávame (z hľadiska spomínanej pedagogickej perspektívy), že cesta k správnym odpovediam na tieto a podobné otázky vedie k žiakovi cez učiteľa-doučovateľa. Máme chuť to z ilustračných dôvodov sformulovať až do takej krajnej tézy, ktorá by bez zábran tvrdila, že ak má doučovateľ v procese doučovania nejakú povinnosť, tak má práve povinnosť naučiť žiaka, ako sa to, čo práve potrebuje, naučiť má. Ako môže rýchlejšie a s väčšou istotou dospieť k efektivite a radosti zo svojho vlastného učenia sa.

Učiteľ má totižto v tejto oblasti poznania nesmierny skúsenostný i profesionálny náskok pred žiakom; a po druhé: skúsený pedagóg dokáže z obrovskej tematickej paradigmy vybrať pre potreby žiaka (pre jeho cestu k úspechu) práve to, čo práve on potrebuje. Žiak v období rozkvitnutej puberty totižto ešte nemá ani od seba, ani od vecí, ktoré ho obklopujú, zaujímajú i trápia, racionálno-empirický odstup a obyčajne sa v tematike sveta utápa a stráca. Postupuje najprácejším spôsobom pokus-omyl, a keďže počet omylov zvykne narastať, rastie v ňom aj skepsa s beznádejou – a to je neefektívna cesta. Pre efektívne doučovanie – pri dodržaní pravidla individuálneho prístupu (práce napr. len s jedným žiakom) – platí taktiež v plnom rozsahu podmienka uplatňovať princíp kolektivity, úzkej vzájomnej spolupráce učiteľa, žiaka a jeho mikrosociety (rodičov, súrodencov, vrstovníkov, spolužiakov, t. j. členov tých skupín, ktoré môžu výrazne prispieť k efektivite učenia alebo samoučenia sa žiaka).

## 2.2 Pragmatické doučovanie

Doučovanie má dosiahnuť dobrý a želaný výsledok podľa možnosti čo najľahšie a čo najrýchlejšie, pretože je to úzko špecializovaná, účelová pedagogická činnosť. Všeobecnosť ju takmer nezaujíma – doučovanie musí byť od počiatku dôsledne zamerané na svoj pragmatický cieľ. To znamená, že jeho cieľovou stanicou nebýva a obyčajne ani nie školský kognitívny výstup, ale jeho širšie mimoškolské spoločenské ocenenie alebo uplatnenie.

Zrozumiteľnejšie povedané, doučovaniu by nemalo ísť len o to, aby žiak niečo dobre ovládal, ale aby bol vďaka svojim vedomostiam – v našom prípade – prijatý na strednú školu. Doučovanie ako edukačný proces nekončí – v rigoróznom zmysle slova – schopnosťou žiaka memorovať poučky, aplikovať pravidlá, riešiť „rovnice“ (hľadať neznáme hodnoty), orientovať sa v databázach, algoritmoch a kvalifikátoroch a pod. Ono končí až faktom pragmatického, ba až úradného uznania týchto vedomostí a schopností – priebežnou školskou klasifikáciou (napríklad Monitoru 9), získaním ocenenia alebo diplomu (napríklad vo vedomostnej súťaži, na „olympiáde“, na prehliadke technickej alebo záujmovo-umeleckej tvorby), vydaním koncoročného alebo záverečného vysvedčenia, prijatím na inú školu alebo do zamestnania, získaním štipendia, vystúpením v masmédiách atď.).

Ciele, zámery, plány, predsavzatia, túžby, vízie, rozhodnutia či uznesenia, programy a projekty, scenáre, strategické body a línie, harmonogramy, metodické príručky (akou je i táto)... jednoducho povedané – všetky možné opatrenia, ktorými tak radi anticipujeme budúcnosť, potrebujú dobré a spoľahlivé východisko. Pevný základ pre mnohoposchodovú budovu, ktorá má stáť a slúžiť svojmu účelu desiatky i stovky rokov. Za takéto východisko sa v pedagogike – okrem materiálo-technických podmienok realizácie školských výkonov – pokladá motivácia. Motivácia k učeniu. Dôvod, príčina – alebo opäť v mužskom rode – účel, pre ktorý sa treba či oplatí učiť.

Netreba zaiste robiť špeciálne výskumy na to, aby sme konštatovali – obdobne ako Danko a Ballová (1987) –, že pre rómskych žiakov z málopodnetného prostredia, čiže najmä zo segregovaných osád, je typická veľmi nízka motivovanosť k učeniu. Že táto nízka, ak nie až nulová motivácia, neumožňuje sociálne znevýhodneným rómskym žiakom rozvinúť si ani len elementárne aspirácie na vyššie vzdelanie alebo kvalitatívne iný život, aký vedú vo svojej komunite. Danko a Ballová uvádzajú, že aj keď polovica nimi testovaných rómskych žiakov uvažuje o zmene svojej budúcnosti, tak len 20% týchto žiakov sa chce pre prospech svojej budúcnosť učiť – a to spomínaní autori realizovali na motiváciu k učeniu orientovaný výskum pred dvadsiatimi rokmi. Dnes by výsledky, potvrdzujúce záujem o učenie sa kvôli budúcnosti, boli v sociálne málopodnetnom prostredí – dovoľujeme si to voľne hypostazovať – nižšie.

Ak sme povedali, že cieľom každého doučovania je pragmatický úspech, tak spoločne s Ladislavom Gorejom dodávame, že východiskom (kľúčom) k tomuto úspechu je motivácia. Preto sa jej ešte chvíľku venujme.



## 2.3 Motivácia

Motivácia teda zásadne (východiskovo) ovplyvňuje školské výkony žiakov a ich vzťah k predmetu či odboru, ktorý študujú. Rozdiel medzi motivovaným a nemotivovaným učením je rozdielom medzi chceným a vynúteným konaním, rozdielom medzi tým, čo mám alebo robím rád a čo musím robiť nevedno prečo. Je celkom iné, ak sa žiak učí s vedomím, že učivo ho nezaujíma a musí sa ho nasilu naučiť (takto ho aj ťažko zvládne), ako keď sa ho učí rád s predstavou, že sa dozvie niečo nové a že vie, načo bude získané vedomosti v živote potrebovať. Ten, kto sa nechce učiť, bude skôr hľadať dôvody, prečo sa neučiť. A keď si už sadne k učeniu, robí to s nespokojnosťou, učenie v ňom vyvoláva odpor a stojí ho väčšiu námahu. Tam, kde dokážeme udržať *záujem* o učenie, tam nám učenie prinesie aj najviac uspokojenia.

Ale motivácia nie je len individuálne chcenie. Chcenie (ambícia, ašpirácia, ctižiadosť...) je ako také jej finálnym produktom. Chcenie je teda dôsledkom hlbších sociálno-psychických determinánt, príčin, motívov, okolností či daností. V literatúre sa preto zvykne už niekoľko desaťročí rozlišovať vonkajšia (objektívna) a vnútorná (subjektívna) motivácia, pričom sa obidve triedy rôzne konkretizujú alebo interpretujú. My tu máme v úmysle povedať len toľko, že vonkajšia motivácia je rozhodujúca, formatívna alebo generatívna; a motivácia vnútorná (kreatívna) je jej znakom či príznakom, a preto, ak mienime podstatným spôsobom meniť výkonnosť či tvorivosť žiaka, musíme v prvom rade meniť jeho motivačné prostredie (najmä a zvlášť rodinné). Výsledky doučovania sú tak na vzťahu škola – rodina doslova existenčné závislé.

Buďme však presnejší. Diferenciácia motivácie na vonkajšiu a vnútornú sa v našej najnovšej literatúre (Zelina, 1996; Valachová a Zelina, 2002 a najnovšie Rosinský 2006) nevysvetľuje na jednej strane správne a k tomu sa ešte aj – na strane druhej – redukuje len na rôzne druhy pedagogických vplyvov. Motivácia totižto, aj keď sme ju postavili do protikladu k cieľom, zámerom, plánom... a vyhlásili za východisko akejkoľvek edukačnej efektivity, je v podstate takou istou ideálnou či virtuálnou projekciou, akou sú ciele, zábery, plány... Motívy činnosti – a nech sú akékoľvek – sú teda v presnejšom ponímaní len a len projektívne, psychokonštruktívne či fabulačné determinanty konania, sú to len očakávania alebo predpoklady, ktoré majú síce ideový a hodnotový pôvod v reáliách reálneho sveta, ale nie sú nimi, aj keď sa nám to tak javí.

Motiváciu treba preto dôslednejšie oddeľovať od determinácie. Determinácia je vplyv fyzického sveta, objektivity či predmetnosti na utváranie subjektu a jeho poznatkov; kdežto motivácia je duchovnou hnacou silou subjektu smerom do fyzického či objektívne jestvujúceho sveta. Zjednodušujeme to, ale v princípe to platí. Uvedme príklad.

Vie sa, že pre Rómov je rozhodujúca ekonomická motivácia. Je rozhodujúca aj v ich vzťahu k vzdelanosti a vzdelávaniu. Ale teraz nám ide o iné. O odlíšenie ekonomickej motivácie od peňazí ako reálnych znakov hodnôt, ktoré ekonomickú motiváciu podmieňujú. Takže po prvé, peniaze v podobe obživy, tovaru, pokladu

a pod., teda skutočné peniaze, nie sú motívom učenia sa. Nie sú a nebudú ním dovtedy, kým sa v našom vedomí nielenže nepremenia vďaka istým gnozeologickým procesom na abstraktnú kategóriu či pojem (kým sa v našom vedomí nevytvorí racionálny definiens reálnych peňazí a nedôjde k ich semióze a komunikačnej aplikácii); a po druhé: nebudú ním ani potom, ak sa vďaka axiologickým procesom nestanú pre ten-ktorý subjekt cieľovou antifrustračnou hodnotou – napríklad existenčnou potrebou, túžbou a pod.

Motív, resp. celý súbor motívov, čiže tzv. motivácia, je teda subjektívny generátor konania. Motív je fiktívny cieľ vedúci alebo usmerňujúci človeka k jeho reálnemu osobnostnému naplneniu. A len ako taký, ako subjektový, je motív buď *vonkajší* (podmienený aktuálnou realitou – a je empirický, senzuálny, racionálny atď.) alebo je *vnútorný* (ako sa zvykne vravieť – vrodený, nevedno odkiaľ pochádzajúci, intuitívny, podvedomý, emotívny a pod. Vystupuje v nás nielen ako danosť, ale aj ako nadanosť, sklon, talent..., ako naša senzibilita, nikdy a nikde sa neopakujúca jedinečnosť).

Ospravedlňujeme sa, ak sme to, čo sa píše v spomenutých knižkách príliš skomplikovali, ale musíme si uvedomiť jedno. Že cesta k efektívnemu učeniu vedie tou istou gnozeologickou trasou, ktorú musí prekonať každý jeden predmet, ak sa má jeho objektívne vecná substantívnosť a funkčnosť (denotátnosť) premeniť – presubjektívniť – na predmet spoločensko-komunikačnej povahy, čiže na poznatok a pomenovanie. Na – v konečnom dôsledku – na predmet znakový (denominačný), ktorý sa zasa ako významotvorný signifiant podieľa na skultúrnení či oduševnení onoho pôvodného východiskového predmetu. Tomuto procesu sa môže voľnejšie vravieť premena bytia na vedomie a spätná premena vedomia na bytie, lenže tentokrát už na bytie kultúrno-spoločenské, semiotizované.

## 2.4 Motivačné doučovanie

Nedostatok viacerých metodík efektívneho učenia spočíva napríklad v tom (spomeňme si na matematiku alebo vyučovanie cudzieho jazyka a pod.), že ostávajú „uväznené“ vo svojom jazyku a nevedno prečo nevykročia ani smerom dozadu – k vysvetleniu vzniku nejakého pojmu; ale ani dopredu – k praktickej aplikácii predmetného pojmu. A tým, že sa pojmy a operácie prestávajú od istej edukačnej chvíle (od istej etapy abstrakcie) akoby týkať a dotýkať reality, začínú byť pre žiakov nezaujímavé a nepotrebné. Vytratila sa totižto z nich intelektuálne vnímateľná konexia na skutočnosť – vytratila sa z nich súvzťažnosť na problematiku každodennosti, vytratila sa kamsi naša motivácia.

Východiskom i cieľom efektívneho doučovania je teda motivačné učenie, učenie k vzťahom a hodnotám. K vecným, skutočným, hmatateľným vzťahom a hodnotám. Spoločne s R. Rosinským konštatujeme, že „motiváciou k školskej práci je vnútorný psychický stav, ktorý stimuluje aktivitu zameranú na dosiahnutie dobrého výkonu“ (Rosinský, 2006, s. 153), my len k tomu dodávame, že motiváciou je

výchovou sformovaný psycho-sociálny vzťah k hodnote istého predmetu (reálneho javu). Tento vzťah je síce spoločensky dynamický, ale jeho princíp sa postupne natoľko zautomatizuje, že sa pre nás stáva samozrejmým. A ako taký, ako samozrejmý – ako by tu bol sám od seba, ako by „spadol z neba“ – sa nám stráca z pozornosti a vystupuje navonok už len ako cieľová reália, na ktorú je tento vzťah, tento „vnútorný psychický stav“ zameraný. Niet preto divu, že mnohí považujú za motívy konania už len tieto javové veci, tieto naturálie – napríklad spomínané peniaze v akejkolvek podobe – v podobe vecných darov, štipendií, bezplatne poskytnutých učebných pomôcok, peňažných odmien, príspevkov, zliav... (ale aj finančných postihov, strát a pod.).

Motivačné učenie a doučovanie si preto vyžaduje úsilie prejsť so žiakom po celom špirálovom psycho-sociálnom moste motivácie niekoľkokrát tam i späť. Žiada si prejsť procesom zosubjektívnenia (osvojenia si) objektivity a spätnej objektivizácie sformovanej subjektivity. So žiakom treba teda prejsť od jeho konkrétneho dotyku s reáliami až k ich semiotizácii a následne až k ich modelovej socializácii (tvorbe a recepcii). Takto sa veci – tým, že žiaci spoznajú ich úžitkovú hodnotu a vytvoria si k nej osobnostný vzťah – stávajú predmetom žiakovho záujmu – teda tzv. motívom jeho konania.

Motivačné učenie v pravom alebo plnom zmysle slova je nesmierne náročné. Vyžaduje si nielen individuálny prístup, ale aj prístup komplexný – medzipredmetový (a teda tímový), pričom takýto pedagogický prístup by mal mať jednoznačne zadefinované profesionálne a materiálno-technické zabezpečenie. Uvedieme len malý príklad.

V testoch z matematiky je napríklad takáto jednoduchá úloha: *bazén na kúpalisku je dlhý 75 metrov a široký je 30 metrov. Koľko metrov prejde plavčík, ak za jeden deň obíde dookola celý bazén 15-krát?*

Pre rómske deti z málopodnetného prostredia, napríklad pre deti, ktoré žijú v osade Hejča alebo Bodnár (Zemplínska Teplica), v osade Mexiko (Mníšek nad Hnilcom), v osade Zabíjanec (Rudňany) alebo v osade Habeš (Sečovce), ktoré žijú napríklad v Bystranoch, Rakúsoch atď. nemajú slová „bazén“, „kúpalisko“, „plavčík“ celkom isto skúsenostný základ. Deti z tohto sociálneho prostredia zaiste nikdy neboli na kúpalisku, neplávali v bazéne – a už vôbec nie v bazéne takých rozmerov. V týchto komunitách totižto nepoznajú ani najobyčajnejší vodovod a teda ani bežné umývanie sa.

Napríklad v obci Bystrany žije okolo 1.800 Rómov, no v ich osade sa vodovod nenachádza. Používa sa voda zo studní, ktoré sú hygienicky rizikové. V Rudňanskej osade Zabíjanec je v blízkosti biednych chatrčí a „zbombardovaných“ stavieb jedna pumpa s pitnou vodou, inak je osada bez kanalizácie, sociálnych zariadení atď. V osade Mexiko v Mníšku nad Hnilcom je zasa jedna studňa, z ktorej čerpajú vodu všetci – a v osade dnes žije 583 občanov do veku 50 rokov. A mohli by sme pokračovať, ale ide nám o to, aby sme naznačili, že tieto rómske deti – podľa nás – vnímajú slová ako bazén, kúpalisko, plaváreň či plavčík ako exotizmy, ako veci, o ktorých síce možno počuli alebo ich možno videli v televízii či v kine, ale nikdy ich fyzicky nezažili. Preto treba rómskych žiakov v prvom rade – a to v mene edukačnej

efektivity – s pojmami bazén, kúpalisko plavčík a pod. vecne (zážitkovo) zoznámiť. A tu ešte ide o konkrétne pomenovania – zložitejšie je to s pojmami odpor, nezištnosť, siločiar, vektor, odmocnina, romantizmus, moderna a pod.

Uvedená matematická úloha predpokladá, že žiaci vedia, aký má bazén pôdorysný tvar (že majú vlastne vypočítať obvod obdĺžnika), že vedia, prečo plavčík chodí okolo bazéna toľkokrát, že si dokážu (kvôli matematike a správne výpočtu) predstaviť jeho chodenie presne po línii obvodu spomínaného bazéna a neuvažujú o jeho inom, prirodzenom chodení – napríklad cca meter od okraja bazéna a to ešte nie po ideálnych úsečkách a pravých uhloch... a pod. Odkiaľ majú spomínaní rímski žiaci získať empirické poznanie kúpaliska, bazénu, plavčíka? Od koho sa dozvedia o potrebe a zmysle geometrickej aj algebraickej abstrakcie (pôdorys; vzorec na výpočet obvodu obdĺžnika), kto im prezradí, ako tento vzorec možno uplatniť v každodennom živote a že im bude pomáhať riešiť a prekonávať praktické problémy – že je to vlastne výborná vec, ktorú si treba zapamätať na celý život?

A potom, kto ich niekedy vezme na kúpalisko alebo do bazéna, ktorý určite v škole a jej blízkosti nemajú? Kto ich naučí do bazéna vojsť alebo skočiť, kto ich naučí plávať? Kto ich povedie k vodným hrám a k vodným športom? Kto im vysvetlí a kto s nimi prežije zvláštnosti spoločenského správania sa na kúpalisku? Kto im vštepí hygienické návyky, ktoré treba bezpodmienečne splniť, aby mohli na verejné kúpalisko chodiť? Kto im vysvetlí, prečo sa pri plávaní neutopia, aký význam má – z hľadiska fyziky – pri tom dýchanie, pohyby končatinami, váha tela...? Kto ich naučí zachraňovať topiaceho sa a poskytovať prvú pomoc? Kto ich naučí nehanbiť sa byť pred cudzími ľuďmi oblečený iba v plavkách? Kto ich naučí aj iným etickým zvyklostiam (napríklad nebrať veci, ktoré sú akoby len tak pohodené okolo bazéna alebo na trávniku – nepoužívať jednoducho to, čo im osobne nepatrí? Kto im porozpráva o „plaveckej“ móde, kozmetike a iných veciach, ktoré k plávaniu alebo pobytu na kúpalisku patria? Kto im kúpi plavky, uteráky, mydlá, opaľovacie krémy, plávacie vesty, športové potreby..., kto zaplatí cestovné, stravu, vstupné, poisťovné...??? Kto? Rodičia týchto žiakov to sami od seba nikdy nespravia.

Čo je pre mnohé deti prirodzenou vecou – zažili to vďaka rodičom opakovane mnohokrát – to je pre deti z málopodnetného prostredia doslovne „tabu“.

## **2.5 Kvantitatívna a kvalitatívna efektivita doučovania**

Predošlý príklad, založený na protiklade jednoduchšej matematickej úlohy a komplexnej motivatizačno-edukačnej výchovy som uviedol preto, aby bolo na prvý pohľad zjavné, v čom spočíva rozdiel medzi verbálnym a motivačným učením. Aby sme transparentne pocítili, o aké rozdiely vo východiskách a cieľoch v oboch formách ide, a aby sme sa napokon zamysleli aj nad tým, čo by malo byť poslaním školy a o akú efektivitu by nám malo pri doučovaní vlastne ísť. O pragmatickú, nasmerovanú na čo najľahšie a najrýchlejšie (kvantitatívne najefektívnejšie) dosiahnutie aktuálneho cieľa; alebo o tú, ktorá cestou komplexnej starostlivosti (a tá

je zložitá, náročná, dlhodobá a drahá) vedie k dosiahnutiu trvalých a kreatívnych spoločenských vzťahov a návykov (teda ku kvalitatívnej efektívite)?

Ak sú dva rôzne ciele (dva druhy efektivity), sú aj dve rôzne cesty k ich dosiahnutiu, dve rôzne či odlišné metodiky. Napr. metodika scientistická a metodika zážitková. Odborne špecializovaná, profesionalizovaná, akademická, a na druhej strane metodika všeobecno-vzdelávacia, humanizačná, osobnostná. Metodika – ako sme hovorili – pragmatická a metodika motivačná. Obe sa v procese vyučovania rôzne podmieňujú, modifikujú a prepletajú, ale pri rozhodovaní, ako doučovať, sa predsa len treba hneď na začiatku upírať na jednu z nich. Napríklad pri doučovaní s cieľom pripraviť žiaka na prijímacie pohovory budeme presadzovať – z hľadiska efektivity – pragmatickú metodiku.

Povedzme si to ešte aj takto. Jestvuje edukačná činnosť, úlohou ktorej je rozvíjať osobnosť bez špecifickejšieho empirickejšieho zamerania. Nazývajte si ju napríklad aj výchovou, ale v každom prípade by mala byť náplňou vzdelávacej činnosti na 1. aj na 2. stupni základnej školy tak ako doposiaľ aj je; ale pragmatické vzdelávanie býva krátkodobejšie a cielené na terminovaný úspech. Niekedy je pragmatické do takej miery, že sa žiaci naučia istú problematiku len na danú chvíľu (len na štvrtročnú písomku) a po čase z učiva vôbec nič neovládajú. Alebo – dokonca – sa naučia len modul správnych odpovedí a nevedia pri tom ani len o základnej povahe učiva, ktoré v teste riešia. Takéto pragmatické doučovanie tu nemáme na mysli, aj keď budeme presadzovať potrebu zamerať sa v posledných ročníkoch základnej školy práve na doučovanie pragmatické – zamerané na úspech pri prechode zo základnej na strednú školu.

Treba urobiť všetko pre to, aby popri účelovému zameraniu doučovania na konci základnej školy dochádzalo aj ku kvalitatívnemu modelovaniu osobnosti rómskeho žiaka. K motivácii, ktorá by mala mať trvalejšiu hodnotu. Stáva sa totiž, že rómski žiaci na strednú školu síce nastúpia, ale neukončia ju. Nedostatok rodinnej výchovy a edukačnej disciplíny, ktorá je na strednej škole predsa len viazaná na pevnú vôľu samotného žiaka, spôsobujú, že sa žiak po nemalom úsilí predsa len vracia do svojho pôvodného životného prostredia a na školu, ba na množstvo vecí, ktoré sa v škole naučil, zabudne. Už sme to niekde spomínali, ale je to tak – doučovanie rómskych žiakov z málopodnetného prostredia je doslova sisyfovskou prácou.

Kvalitatívnu efektivitu doučovania by znásobili formy pobytového vzdelávania – internátne školy, týždenné školy, celodenná výchovno-vzdelávacia starostlivosť a pod., ale v tejto chvíli, v tejto situácii bude vývinovým počínom i to, ak na jednotlivých základných školách dôjde k vymedzeniu samostatného času, priestoru i personálu na klasické „poškolové“ doučovanie.

Na záver len toľkoto: všeličo by sme si dokázali predstaviť ako ideálny stav. V reálnej praxi urobme však len to, aby sme pri všetkej doučovacej pragmatike, ak k nej pristúpime, nezabúdali na kvalitu vlastnej edukačnej práce, na jej skutočnú efektivitu.





**3**

## **PODMIENKY EFEKTÍVNEHO DOUČOVANIA**



Kľúčom k edukačnému úspechu je pragmatický cieľ, účelová motivácia. Platí vzťah, že úspech plodí úspech (obdobne ako peniaze robia peniaze), a ľudia chcú dosiahnuť oboje – aj úspech, aj peniaze. Ale na dosiahnutie úspechu treba mať aj primerané podmienky, na tvorbe ktorých sa však účastníci doučovania musia aktívne podieľať. Nikto im ich len tak sám od seba nevytvorí. Zdôrazňujeme teda hneď na začiatku povinnosť žiaka (a jeho rodinnej mikrosociety) ako i povinnosť doučovateľa (a jeho profesionálnej mikrosociety) aktívne sa podieľať na vytváraní vhodných podmienok na doučovanie.

Podmienky, o ktorých hovoríme, majú objektívny a subjektívny charakter. Subjektívne podmienky si nazveme predpoklady či schopnosti a budeme sa im venovať osobitne v nasledujúcej kapitole. Tu si najprv povieme o takých podmienkach, ktoré majú charakter „nehnutelností“, bez ktorých si vzdelávací proces nedokážeme predstaviť. Začnime teda tým najzákladnejším – edukačným prostredím či inak – edukačnou situáciou.

### **3.1 Prostredie (edukačná situácia)**

Na doučovanie, presne tak ako na riadne vyučovanie, treba mať adekvátne prostredie, presnejšie povedané adekvátnu edukačnú situáciu. Pojem situácia je širší, lebo zahŕňa tak priestorové ako i časové kvalifikátory, a potom kvalifikátory, ktorým hovoríme scénické, rolové, výrazové a prevádzkové (o všetkých si veľmi stručne pouvažujeme zvlášť).

Základné vyučovanie prebieha v škole, a je tu teda prvá otázka, či aj doučovanie má byť v školskom prostredí. Keď niet inej možnosti, nedá sa nič robiť, zakomponujeme ho do školského prostredia, no v každom prípade by sme mali uvažovať o inom riešení. Doučovanie by totiž nemalo mať charakter trestu ani mechanického znásobenia školských povinností. Doučovanie by sa malo – voľne povedané – oslobodiť od školy a vytvoriť si prostredie samo pre seba. V podstate sa to tak často robí – doučuje sa v súkromí, vo vzdelávacích agentúrach, v mládežníckych alebo osvetových zariadeniach a pod., lenže takéto doučovanie nie je pre rómske deti z málopodnetného prostredia prístupné. Z tohto dôvodu odporúčame realizovať doučovacie aktivity prostredníctvom komunitných centier, pričom najlepším, aj keď najnáročnejším, riešením by bolo doučovanie priamo v centre jednotlivých rómskych komunít. Ale to by predpokladalo:

- vytvoriť samostatný „školský“ – čo i len improvizovaný – priestor priamo v osadách, kde by sa po poobediach systematicky deti doučovali popri napríklad klubovej záujmovej činnosti;
- alebo dohodnúť sa s niektorým obyvateľom osady (najlepšie s niektorým z rodičov doučovaných), či by na doučovanie neposkytol svoje súkromné priestory.



Doučovanie priamo v osade alebo dokonca priamo v domácnosti rómskeho žiaka pokladáme za náročné, ale po prekonaní počiatočných rizík a socializačných problémov by sa bariéry medzi učiteľom a komunitou odstránili a vstup „školy“ do prostredia osád, sídlisk alebo kolónií by pre efektivitu učenia znamenal veľmi veľa. Ale jestvuje tu aj iný názor: doučovanie do osád nepatrí, lebo ak má byť vzdialené od školy, má byť vzdialené aj od rodiny alebo širšej komunity, lebo tieto celú činnosť rozptyľujú a znehodnocujú. V takomto prípade by bolo namieste uvažovať o takpovediac neutrálnej pôde, ktorú by mohli poskytnúť komunitné centrá, treťosektorové organizácie, obecné úrady, spoločensko-kultúrne alebo podnikateľské subjekty atď.

Iným, ale len príležitostným, priestorom na doučovanie môže byť prírodné prostredie – dá sa využiť za vhodných klimatických podmienok; alebo prostredie pre rómske deti výnimočné – prostredie mesta, napríklad sídla strednej školy, ktorú má rómsky žiak v pláne navštevovať; alebo inak neznáme prostredie (doučovacie pobyty, tábory, exkurzie, výlety, návštevy rôznych organizácií – divadiel, škôl, koncertných či festivalových podujatí atď.). Osobitým priestorom na doučovanie (alebo samoučenie) môže byť priestor konšpiratívny (utajený). V každom prípade je na účastníkoch doučovania, aby sa spoločne na tom-ktorom type prostredia dohodli – vychádzať možno jedine z toho, čo miestne podmienky dovoľujú, z toho, čím disponuje škola, z ochoty alebo ambícií zainteresovaných osôb, z materiálno-technickej vybavenosti a pod.

Prirodzene, že školský i mimoškolský priestor na doučovanie sa dá vytvoriť z troch základných zdrojov, ktoré treba kombinovať, pretože jednozdrojové financovanie je v tejto oblasti, obdobne ako aj v iných, nerealizovateľné. Vklady do doučovania musia teda pochádzať:

- *zo zdrojov súkromných a miestnych* – doučovanie si financujú a inak zabezpečujú osoby na doučovaní zainteresované (v prípade doučovania žiakov z málopodnetného prostredia by mali byť minimalizované,
- *zo zdrojov donačných, projektových*, ak sa niektorý z miestnych alebo regionálnych subjektov rozhodne takúto edukačnú aktivitu z vlastnej iniciatívy podporovať a riadiť,
- *zo zdrojov štátnych či zriaďovateľských (samosprávnych)*, ak sa na tento účel príjme príslušná dlhodobejšia legislatíva.

Edukačnú situáciu treba, samozrejme, definovať aj z časového hľadiska preto tu opäť chceme naznačiť istý okruh realizačných možností.

*Doučovanie priamo v škole priamo počas vyučovania* – doučovanie prostredníctvom kvalifikovaných asistentov, ktorí sú prítomní na jednotlivých hodinách a pomáhajú žiakom riešiť úlohy v kvalite a tempe celého kolektívu tej-ktorej triedy. Asistencia učiteľa je v súčasnosti (od roku 2002) cielená najmä na prvý stupeň základných škôl, lebo na tomto stupni prevažujú viac socializačné ako edukačné funkcie a preto sa kvalifikácia týchto pracovníkov zabezpečuje školeniami či kurzami (prevažujú kurzy nadácie Škola dokorán), ale pre asistenciu, zameranú

na doučovanie v 8. a 9. ročníku so zámerom pripraviť žiakov na úspešný prechod do stredoškolského edukačného prostredia, si sama úloha vyžaduje vysokoškolsky špecializované odborné vzdelanie. Momentálne je táto možnosť realizovateľná a realizovaná v minimálnom rozsahu. Opäť nepoviem nič iné, len toľko, že záleží od miestnych podmienok, od osobných ambícií a od rozhodnutia riaditeľov škôl, či takéto formy doučovania vyskúšajú. Bližšie k problematike asistenta učiteľa si pozrite práce J. Balvína, 2000; M. Portika, 2001, 2004; Š. Porubského, 2004, V. Kleina, 2005...

*Doučovanie po vyučovaní* je bežná záležitosť. Nie však jednoduchá. Má byť hneď „po škole“ alebo po niekoľkohodinovej prestávke alebo až v podvečer? Má trvať hodinu či viac? Má byť každý deň, obdeň, dvakrát do týždňa a pod.? Má byť len počas pracovných dní, alebo je vhodné vkomponovať ho aj do dní voľna – do soboty, nedele, sviatkov, prázdnin? Všetky možnosti sa využívali alebo využívajú – nič nemožno direktívne prikazovať či predpisovať. Vzhľadom na povahu životného prostredia a životného štýlu rómskych detí by sme odporúčali organizovať im tzv. voľný čas a doučovanie uskutočňovať buď poobedňajších hodinách medzi 16.00 a 19.00, pravidelne v utorok a vo štvrtok, s využitím sobôt alebo i nedeľ na využitie zážitkových foriem doučovania.

Ale znova: ak sa rozhodnete doučovať a nájdete sa na tieto odborné výkony vo vašej škole primerané prostriedky, určite si podľa vlastných podmienok vytvoríte taký priestorový ako i časový harmonogram práce (taký rozvrh práce), ktorý bude vyhovovať obidvom stranám doučovania, pričom by sa malo v tomto prípade vychádzať viac z možností žiakov ako z možností doučovateľov.

Ale pozor! Úloha si od nás žiada byť horou, ktorá ide k Mohamedovi. Sme to my, ktorí máme záujem o vyššiu vzdelanostnú úroveň rómskych detí z málopodnetného prostredia. My ich chceme „oslobodiť“ z pút ich terajšieho priestoru a času a predstaviť im iné časo-priestorové rozmery spoločenského života, preto my musíme obetovať plnenie tejto úlohy svoj čas. Preto rátajte s tým, že aj keď treba vychádzať z možností rómskych detí, musíte na strane druhej vychádzať (a byť pri tom prísni) aj z potrieb predmetu a cieľa, ktorý máme dosiahnuť. A tieto potreby sú málopodnetnému prostrediu cudzie a ako také sa neraz interpretujú aj ako nepriateľské (neželané). A tak prekážky, ktoré bude klásť žiakom ich rodinná či skupinová komunita (dieťa z ich hľadiska na niečo také nebude mať nikdy čas), je dobré prekonávať misionárskym spôsobom, osobnou žertvou. Sebaobetovaním.

### **3.2 Učebné pomôcky**

Ak máme na doučovanie zadefinovaný priestor – napríklad sa dohodnete, že sa s tromi rómskymi žiakmi, ktorí chcú ísť na stredné odborné učilište, budete stretávať u Bangovcov v obci Lomnička (obec sa nachádza medzi Spišskou Belou a Starou Ľubovňou, v Podolínci stačí zabočiť doprava a zistíte, že z tu žijúcich 1900 Rómov je takmer 550 školopovinných detí); a ak máte zadefinovaný čas a Bangovci

sú ochotní poskytnúť svoju izbu v utorok a vo štvrtok na dve hodiny poobede (v sobotu budete chodiť do okolia – navrhnete napr. pravidelné celodenné výlety na Holumnický hrad alebo jednorázový zájazd do Starej Ľubovne alebo turistickú návštevu neďalekého Pieninského parku, kde môžete splaviť na pltiach Dunajec, navštíviť Červený Kláštor, alebo prekročiť hranicu a vystúpiť na Tri koruny...); jednoducho, keď budete mať priestor a čas, musíte začať uvažovať o materiálo-technickom zabezpečení svojich pedagogických výkonov.

Všetkým takýmto prostriedkom hovorievam vo všeobecnosti scénické, lebo dokopy vytvárajú vnútorný realizačný priestor pre vyučovanie alebo doučovanie. Predstavte si budovu divadla a scénický priestor v nej – budova sa nemení, ale scénický priestor, presnejšie jeho interiér sa mení stále. Zakaždým sa napína všeličím možným podľa potreby inscenácie – každá hra má svoju scénu, scénu len pre seba (podobne ako každá rodina svoju domácnosť).

Takúto scénu treba vytvárať aj pre doučovacie potreby. Školská scéna je monotónna, architektonicky formalizovaná a uniformná – a tejto uniformity sa kvôli efektívnejšiemu doučovaniu oplatí zbaviť. A tak okrem základných potrieb, akými sú napr. nábytok, treba do edukačnej situácie vniesť aj špeciálne učebné pomôcky (učebnice, písacie potreby, pravítka...- veď je to všetkým známe), a napokon aj pomôcky ilustračné, názorné v takej forme a takým spôsobom, aký nie je pre klasickú školu typický. A okrem nich treba pri doučovaní myslieť aj na využívanie takých sprievodných „rekvizít“, úlohou ktorých je humanizovať danú situáciu. Úlohou ktorých je aj nadľahčovať danú situáciu, aby prvoplánovo nebola vážnou, oficiálnou, rigoróznou a pod.

Ak sme teda u Bangovcov, upravíme si s deťmi najprv scénu – stôl poodsunieme, aby sme mohli sedieť napríklad na zemi, okno otvoríme, aby sme miestnosť prevetrali a potom ho môžeme zavrieť aj trocha zatemniť dekou z postele, na posteľ si rozložíme knihy a písanky a iné vecičky, do vázy dáme kyticu, ktorú deti na podnet pani učiteľky nazbierali pred jej príchodom, všetci bez rozdielu sa povyzývame, skontrolujeme, či máme zatvorené dvere, aby sme nikoho nerušili a aby nikto nerušil nás, ponalievame si navarený čaj do pohárov, ktoré nám pani Bangová požičala, podelíme si miesta – niekto sedí na stoličke, niektorí na zemi, niekto pod oknom a pod., popri tom všetkom rozprávame o „pletkách“ – čo kto zažil, s kým chodí suseda, čo sa prihodilo na ihrisku, kto čo doniesol a zabudol... a až potom môžeme prejsť napríklad k rovníciam o dvoch neznámych, pričom „x“ a „y“ budú vystupovať najprv ako neznáme počty reálnych osôb alebo vecí a počítaniu bude predchádzať praktická úloha.

Scéna je veľmi dôležitá a preto, aj keď len vymeníte obrus na stole pred nácvikom rýchleho čítania, urobíte veľa. Keď pritom nebudete čítať z učebnice, ale vlastné slohové práce žiakov – urobíte ešte viac. A keď z takéhoto čítania vzniknú napokon preteky s oceňovaním víťazov – čo ešte viac by sme chceli? Asi len jedno: zaspievať víťazovi napríklad túto rómsku pieseň:

Odaj hi o toltéso téne,  
odaj hi le miri dajori bukhori kher,  
jaj, náne niko,  
vuder kerel,  
jaj, náne niko,  
jekh páni dela  
na kešerginel miri dajori  
na dikhav o asva le  
asva dikhav,  
páraj me jilo tuke

Tam dole v údolí  
Tam v domčeku mojej mamy  
Jój, nieto nikoho,  
Kto by mi dvere otvoril  
Jój, nieto nikoho,  
Kto by mi podal vody.  
Nenariekaj, mamka moja,  
nech nevidím tvoje slzy  
lebo keď roníš slzy,  
srdce mi puká za tebou.

Nikdy nebuďte spokojní s tým, čo je, čo je dané. Meňte pred očami žiakov alebo priamo s nimi obraz ich prostredia, čokoľvek, čo sa v ich situácii meniť dá, a tak týmto menením vytvoríte akčný predpoklad k tomu, aby pochopili, že by nemali byť spokojní s tým, čo je; a po druhé, aby zistili, že k cieľu sa možno dostať rôznymi cestami, pričom tá kultivovanejšia je pre ľudskú hrdosť a jeho osobnostné povedomie dôležitejšia.

### **3.3 Plánovanie doučovania alebo samoučenia**

Aj keď odporúčame, aby sa žiakom z málopodnetného prostredia venovali profesionálni odborníci čo najdlhšiu dobu, predsa len jednou z dôležitých vecí, ku ktorým ich treba doviesť, je samoučenie. Preto netreba aj napriek doučovaniu zabúdať na zadávanie domácich či samostatných úloh, lebo výchova k samostatnosti má v príprave na strednú školu významné postavenie. A tak ako pedagóg, tak aj žiak by mal niečo bližšie vedieť o plánovaní učenia. Zasuňte ho teda aspoň do niektorých jednoduchých zásad.

O rómskych spoločenstvách je známe, že žijú zo dňa na deň, že si teda nevedia – napríklad hospodárenie s peniazmi – rozfázovať rovnomerne tak, aby mali na nákupy dostatok financií po celý mesiac. V období poberania sociálnych podpôr hodujú a po dvoch-troch týždňoch deti hladujú a niektoré sú rady, ak môžu kúsky nájdeného chleba zapíjať vodou. Takže plánovanie, či už učenia alebo čohokoľvek iného, je v rámci doučovania dôležitou témou.

Žiakov by sme mali naučiť, v čom spočíva rozdiel medzi poriadkom a chaosom, pravidelnosťou a náhodnosťou, zákonitosťou a improvizáciou a pod. Mali by sa na konkrétnych príkladoch presvedčiť, že úspornejšie vynaložia energiu, keď si činnosť naplánujú, podelia na menšie etapy, ako keď sa jej budú venovať naraz, chaoticky, pod tlakom iných okolností a pod. Treba im pritom prezradiť, že

majú pri učení vychádzať z toho, čo už poznajú, čo je pre nich ľahšie a tak postupne krok za krokom smerovať k ovládnutiu zložitejších problémov. Predvedte im to, napríklad na nejakom hudobnom nástroji – nech zahrajú svoju obľúbenú pieseň hneď a zaraz celú a bezchybne. A potom im ukážte, ako sa ju majú naučiť po jednotlivých taktach alebo frázach, ako si majú opakovať zložitejšie partie, ako do melodickej osnovy vkomponovať „cifry“, ako pieseň zahrať aj náladovo – zádumčivo, groteskne, pateticky atď. Naučte ich, že takáto postupnosť je dvojnásobne dôležitá pri učení sa náročných a zložitých vecí, ktoré si vyžadujú také nároky, že ich možno zvládnuť len správnym *organizovaním svojho času*.

Po druhé, pre rómske deti je príznačná „neposednosť“. Nemalé množstvo času treba venovať úlohám, ktoré by ich viedli k návyku byť trpezlivé. Hrajte sa s nimi napríklad na nemých („V komore na klinci červivý pes visí, kto slovo prerečie, ten ho zjesť misí“), alebo sa hrajte s nimi hry na nepohnutelnosť a pod. Vedte ich k tomu, aby sa v tomto sami trénovali. Aby vyskúšali, ako dlho dokážu čítať knihu – napríklad dobrodružný román.

Pri plánovaní takéhoto samoučebného programu, ktorý má žiakov viesť k osobnej pracovnej disciplíne (vytrvalosť, vôľa, cieľavedomosť...) by však nemalo ísť o vytváranie si dlhých monotematických celkov. Je známe, že zmena teší a potvrdzujú to aj výskumy psychológov. Podľa nich dve podobné úlohy pôsobia na seba väčším spätným účinkom ako dve rozdielne. Pre učenie to znamená, že je výhodnejšie plánovať si za sebou tematicky a významovo rozdielne predmety. Konkrétne sa odporúča striedať jazykový predmet, predmet vyžadujúci aktivitu úsudku (matematika, fyzika, chémia) a predmet, kde ide o štúdium súvislých textov (literatúra, dejepis, zemepis, aj biológia). Medzi matematiku a fyziku je vhodné vsunúť jazykový predmet a po nich zaradiť napríklad zemepis. Pri usporiadaní učebných povinností treba rovnako dbať aj na striedavé zaťažovanie jednotlivých psychických funkcií, aby bola chvíľu zaťažovaná pamäť, inokedy myslenie či názorná predstavivosť (Višňovský, 2002).

Prirodzene, že žiakom treba pri plánovaní samostatného učenia poradiť, a to v rámci voľného rozhovoru pri konci doučovania, pri uvažovaní, čo by bolo vhodné zvládnuť či osvojiť si skôr a čo neskôr. A toto samostatné učenie – jeho nielen naplánovanie ale aj realizovanie, by malo byť aj predmetom vstupných rozhovorov pri nových stretnutiach, skúšaní a pod. Jednou z nezáväzných metód môže byť priebežná kontrola, čo už žiaci zvládli, čo ešte majú pred sebou, na aké problémy narazili – stačí sa ich na to popýtať pri náhodnom alebo i cielenom stretnutí, pri inej pracovnej príležitosti a pod.

Výkonnosť každého z nás v priebehu dňa zákonite kolíše. Pre plánovanie učenia je podstatné poznať, kedy sme schopní podať najlepší výkon. Práve vtedy, keď stúpa naša výkonnosť, mali by sme zaradiť najťažšie predmety.

V priebehu dňa máme všetci viac *vrcholov výkonnosti*, ale najdôležitejší, ktorý by sme mali uprednostniť pri doučovaní alebo samostatnej domácej príprave, je v popoludňajších hodinách. V prípade, že sa treba učiť popoludní aj večer, poraďte žiakom, aby si náročnejšie predmety zaradili na odpoľudňajší čas (medzi 16.00 – 18.00) a ľahšie na večer. Môžeme však postupovať aj tak, že v obidvoch časových

obdobíach, popoludní aj večer, sa budú žiaci učiť najťažší aj najľahšie učivo po sebe. Mladý organizmus je schopný časom si navyknúť na pravidelný harmonogram dňa a byť pripravený na učebný výkon v určený čas.

Uvedme tu pre ilustráciu príklad rozloženia prípravy na vyučovanie podľa náročnosti učiva:

popoludní	večer
matematika	slovenský jazyk
fyzika	dejepis
anglický jazyk	

Psychologické hľadisko však žiada – ako sme už spomenuli – roztriediť predmety tak, aby bezprostredne za sebou nenasledovali predmety z jednej významovej skupiny. Preto poradíme žiakom, aby si učenie zoradili nasledovne:

popoludní	večer
matematika	slovenský jazyk
anglický jazyk	dejepis
fyzika	

Ak však učitelia zistili, že za sebou nasleduje podobné učivo, napríklad že v slovenskom jazyku a v dejepise preberajú rok 1848, potom bude správne takéto usporiadanie predmetov:

popoludní	večer
matematika	dejepis
anglický jazyk	fyzika
	slovenský jazyk

A, samozrejme, netreba sa na jednotlivé predmety a ich náročnosť pozerieť mechanicky. Treba sa pri ich začleňovaní do plánu žiakovej prípravy rozhodovať aj podľa obsahu, aj podľa rozsahu učiva, ktoré treba samoučením zvládnuť, a napokon aj podľa toho, čo sám žiak považuje za ťažké a ľahké z aspektu svojich záujmov – pre niekoho je matematika ľahká a robí mu problém literatúra, u niekoho je to naopak a niekto iný ich z hľadiska náročnosti nediferencuje. A ak pridáme poznámku, že niektoré učivo si možno rozdeliť na dve etapy, alebo sa rozhodneme venovať mu pozornosť dva aj trikrát, potom je zrejmé, že variácií je v tomto smere nemálo.

### 3.4 Personálne zabezpečenie doučovania

V tomto tematickom okruhu by sme sa chceli zmieniť o osobách, ktoré sa doučovania organicky zúčastňujú. Hlavnými postavami doučovania sú tradične žiak a učiteľ, pričom pod učiteľom sa myslí ten, kto žiaka učí v rámci základného či riadneho vyučovania. Ale tak, ako situačne, tak aj personálne treba základné vyučovanie a doučovanie od seba podľa možností oddeliť, a preto osobou, ktorá doučuje, by nemala byť tá istá osoba, ktorá vyučuje. Obidve by mali veľmi úzko spolupracovať, to áno, predsa by si však prácu pri zveľaďovaní žiaka mali podeliť.

Bežná je metóda doučovania spolužiakom, doučovania sa v rovesníckych alebo predmetovo vymedzených skupinách, v poslednom čase sa do popredia dostávajú úvahy o asistentoch učiteľov, nemalú úlohu pripisujeme doučovaniu zo strany samotných rodičov alebo súkromno-podnikateľskému „agentúrnemu“ doučovaniu, no predsa len by sme chceli povedať, že tak, ako sa presadila kategória asistenta, tak by sa mohla presadiť do života aj kategória doučovateľa ako odborne kvalifikovaného, vysokoškolsky vzdelaného a na doučovanie špecializovaného učiteľa. Netreba snáď zdôrazňovať, že pri zabezpečovaní doučovania rómskych žiakov z málopodnetného prostredia s cieľom usmerniť ich na vyššie stupne vzdelania, by bolo výhodné, keby takýmito doučovateľmi boli odborníci z radov rómskej inteligencie. Momentálne je to iba tiché želanie, lebo asistenti učiteľov tieto vzdelanostné podmienky nespĺňajú. Cesta by mohla viesť cez angažovanie skúsených učiteľov na dôchodku alebo cez vyčlenenie takýchto učiteľov z radu pedagogického zboru, ale to všetko je v rukách riaditeľov škôl a ich zriaďovateľských orgánov.

V každom prípade by doučovateľ ako pedagogický špecialista bol veľkým prínosom pri zabezpečovaní prechodu rómskych žiakov zo základnej na strednú školu. A mal by veľa práce počnúc úlohou doviest' aj vďaka doučovaniu čo najviac rómskych žiakov do záverečného ročníka základnej školy a pomocou kontaktov so strednými školami vytvoriť priestor pre úspešné zvládnutie nástupu rómskych žiakov na ďalší stupeň vzdelávania.

Rola učiteľa v triede a rola doučovateľa, napríklad v rómskej osade, by sa mala odlíšiť nielen preto, lebo učitelia majú toľko povinností, že na systematické zvládnutie nadčasových aktivít, akými je doučovanie, nemajú v súčasnosti čas. Ide o to, že doučovateľ by mal v celom systéme hrať rolu sui generis, rolu, ktorá je k postaveniu učiteľa v istej opozícii. Nie v opozícii obsahovej (ako je to v prípade vzťahu škola – cirkev), ani nie v opozícii cieľovej (ako je to častokrát vo vzťahu škola – rodina), ale v opozícii metodickej či didaktickej. Učiť v kamennej škole 20-30 žiakov v triede podľa stanovených učebných osnov a metodík je predsa len niečo iné ako doučovať v malých skupinkách rómskych žiakov so špecifickým zameraním. Netreba to snáď rozvádzať, aby bolo zrejmé, že zavedenie kategórie samostatného doučovateľa rómskych žiakov – a to najmä v záverečných ročníkoch základnej školy – by bolo pre rast vzdelanostnej úrovne rómskeho spoločenstva nesmierne užitočné.

Najmä metódy pragmatického motivačného doučovania si vyžadujú skúsených, iniciatívnych a tvorivých učiteľov, ktorí nepochádzajú z tzv. scholasticko-

dogmatického rodu. Musia byť dostatočne vzdelaní, aby dokázali byť vo vzťahu k žiakom pružní, aby dokázali predstaviť jednu a tú istú vec rôznymi spôsobmi a z rôznych stránok, aby dokázali bez väčších problémov reagovať na medzipredmetové vzťahy a multikultúrne reálie, aby si dokázali udržiavať – aj napriek tomu, že pristupujú k žiakom partnersky – prirodzenú autoritu a vedúce (riadiace) postavenie v tom-ktorom školskom kolektíve, aby relativita hodnôt a individuálnych postojov bola pre nich samozrejmosťou atď. Preto si načrtneme horizont istých vlastností, ktoré by nemali v správaní doučovateľa prevažovať, ktoré by nemali – inak povedané – tvoriť podstatu jeho výchovno-vzdelávacieho charakteru a štýlu, jeho pedagogickej roly.

Urobme si v tejto chvíli takpovediac tichú sebaanalýzu a skúsme sami sebe povedať, či sme vhodní na výkon funkcie doučovateľa rómskych žiakov. Keďže si rómski žiaci vyžadujú hodne tolerance a vytrvalosti, neobstojí či neuspeje pred nimi taký pedagóg, ktorému hovorievame *dogmatický učiteľ*. Učiteľ, ktorý nepozera vpravo ani vľavo a vidí len svoj predmet, svoje schémy a definície, svoje hodnotové kritériá... Zamyslime sa vopred, v ktorých situáciách sa správame „dogmaticky“ a či je toto naše správanie v danej chvíli správne, alebo či je zmeniteľné? A ak zmeniteľné je, zamyslime sa, čím alebo ako by ste ho nahradili? Dokážete si poznámky z takéhoto sebaopozorovania a sebahodnotenia napísať sami o sebe, sami pre seba alebo aj sami pre druhých? Skúste to!

### **Dogmatický učiteľ**

Aj keď sa budeme takpovediac hrať (ale pritom brať túto hru celkom vážne – ako to robia deti), vopred vás upozorňujem na nutnosť rozmyšľať situačne, t. j. so schopnosťou ponímať vzťahy a hodnoty v ich relativite. Ak budeme napríklad učenie sa naspamäť pokladať v jednom prípade za prejav dogmatiky, tak v inom prípade budeme musieť učenie sa naspamäť, a to bez okolkov, pokladať za rozvojovú a tvorivú metódu. Opakujeme: dôležité je rozlíšiť, či vzťah k istej „dogmatickej“ metóde preháňame (uplatňujeme ju skoro vždy a za akýchkoľvek okolností), alebo či je pre nás výhradne účelovou metódou, ktorá sa organicky či funkčne viaže na istý druh didaktického výkonu. Diktát na hodine slovenského jazyka si, samozrejme, nemožno predstaviť bez dominujúceho diktátorstva, no počas besedy žiakov so spisovateľom nemožno diktátorstvo (napríklad v podobe vnucovaných otázok a odpovedí) uplatňovať. Verím, že si rozumieme a že k sebahodnoteniu pristúpите s vedomím, že niet jednoznačnej krajnosti, ktorá by bola len zlá alebo len dobrá.

Vlastnosti, ktoré uvediem ako charakteristiky „dogmatického“ učiteľa, nie sú nijak systémovo hierarchizované (nie sú väčšími alebo menšími hriechmi), ale skôr, ako ich budem v náznakoch charakterizovať, mi predsa len dovoľte zaspomínať si a navrhnúť vám jednoduchú hru na diváka.

### **Hra na diváka**

Do bábkového divadla chodím rád aj ako dospelý. V Moskve som v prvom rade išiel za Obrazcovom, a až potom do „baľšovo teatra“. Doposiaľ si myslím, že



bábkové divadlo je jedinečne kúzelná vec, ktorú deti potrebujú ako soľ, a preto sa učitelia takpovediac nevyhnú tomu, aby so svojimi žiakmi do bábkového divadla šli. Prirodzene, chodia, ale čo je zvláštne alebo nepochopiteľné, nesprávajú sa v ňom ako diváci, ale ako učitelia-diktátori (krotitelia). Preto, keď pôjdete niekedy s deťmi školopovinne do bábkového divadla (alebo aj divadla činoherného alebo do kina...), zahrajte sa v ňom so žiakmi na divákov. Zahrajte sa to tak, aby žiaci pri vstupe do sály ani nepostrehli vašu postupnú premenu z diktátora a usmerňovateľa, strážcu a opatrovateľa na tichého pozorovateľa, na diváka.

Je mi často do tragikomického úsmevu, keď mladé i staršie učiteľky (učiteľov som v tejto situácii, žiaľ, nezažil), kričia a pokrikujú na svojich zverencov „ticho tam!!!“, „sed' poriadne!!!“, „nesmej sa!!!“ a pod. Neuvedomujú si, že to grandiózne hmýrenie malých tiel a duší je prejavom jedinečného vzrušenia a zážitku, ktorý nemožno krikom zmrazovať. Herci sú totižto v tomto priestore páni, oni sú tí, ktorí musia deti stíšiť a zväbiť na svoju stranu a ktorí to napokon vždy dokážu aj bez toho, aby deťom prikazovali byť ticho a sedieť bez pohnutia nebodaj s rukami za chrbtom, ako sme my museli sedávať v prvej triede.

Schopnosť prejsť z jednej role do druhej nie je prejavom majstrovstva len v hereckom povolaní. Tak isto je veľkou devízou aj v rukách učiteľov – tak si to skúste. V tejto hre stačí byť dobrovoľne ticho a zasahovať, len keď sa deje očividné zlo. A divadlo je skoro všade!

### **Hodnotím sa sám**

Sebahodnotenie založte na otázkach, ktoré vám tu ponúkam, alebo si ich zmodifikujte, ale veľmi od témy neodchádzajte. My navrhujeme takéto otázky:

- Som direktívny, byrokratický, antagonistický...
- Potom si kladiem otázku, v ktorých situáciách som taký...
- Zamyslím sa a spomeniem si na príčiny, ktoré vo mne vyvolali takú či onakú reakciu...
- Navrhnem si sám iný spôsob riešenia podobnej situácie v budúcnosti...
- Sledujem, ako podobné situácie zvládnu ostatní kolegovia...
- Pozorujem sa, či sa mením podľa vlastného rozhodnutia, či sa mi to darí...
- atď.

Učitelia majú k žiakom rôzny vzťah. Najmä k slabším, zanedbanejším, inokultúrnym alebo inonárodným žiakom mávajú mnohí – a je to ľudské – vzťah obyčajne odmeraný, rezervovaný, chladný, ba až ľahostajný. Sebahodnotiace cvičenie je preto vhodné použiť aj na prekonávanie a postupné odbúravanie takejto sociálnej antipatie, predsudkového správania, negativistických postojov... Alebo na neutralizovanie napätých vzťahov medzi kolegami, na znižovanie subjektívnych tenzií v užších profesijných skupinách a pod. Položme si tu iba skusmo našu prvú otázku:

### **Aký som učiteľ? Som:**

*monistický?* Som toho názoru, že jestvuje len jedna možná verzia riešenia, vysvetlenia, precítenia, svetonázoru, náboženského vyznania – len jedna možná cesta k výsledku? Obmedzujem z tohto dôvodu možnosti diskusií, polemík, protirečení, iných postojov a hodnotení? Som monarchistickou, absolutistickou „cisárskou“ autoritou (totalitným subjektom) bez schopnosti tolerancie a demokratického správania sa? Naozaj musím používať slová „každý“, „vždy“, „nikto“, „všetci“ a pod.? Je mojím ideálom rovnošata, rovnaký krok, rovnaké jedlo, rovnaký režim dňa s rovnakými slovnými formulkami...?

*hegemonistický?* Žijem s vedomím, že som vládcom a môžem so svojimi podriadenými – teda so žiakmi – manipulovať podľa svojej ľubovôle? Dávam svojim konaním alebo výzorom jasne najavo svoju dominantnú pozíciu? Pozíciu sily a nadradenosti. Toho, kto môže zmeniť životný osud iného, ak sa rozhodne, že to spraví?

*memoračný?* Viem len to, čo viem naspamäť? Čo je predpísané? Neimprovizujem! Chcem, aby žiaci opakovali, čo im nadiktujem, každé odbočenie je prejavom slabosti, ktorú trestám. Uznávam a uprednostňujem ten princíp učenia, ktorému sa vraví biffovanie? Sú pre mňa dôležité poučky, vzorce či zákony v podobe presných „citácií“, a to bez ohľadu na to, či žiaci vôbec chápu, čo alebo o čom rozprávajú? Nemám potrebu vysvetľovania a zdôvodňovania. Opakujem „zo zásady“ stále to isté. Principiálne a nemenné, raz a navždy dané.

*dualistický? antagonistický?* Je moje rozhodovanie založené na vylučovacom princípe buď – alebo? Chýba mi zmysel pre relativitu? Sú pre mňa len dobrí a zlí, odstupňovania medzi nimi neuznávam! Vnímam svet hodnôt dvojpoľovo a neverím na prechod veličín z jednej pozície na druhú?

*morózny?* – absentuje u mňa zmysel pre vtip a humor, hru, zábavu, voľný pohyb, narušanie zvyklostí a tradícií. Napätá nálada, založená na príkazníctve a na riešení problémov pod hrozbou trestu, pod tlakom, výstrahou, upozornením, je základom, na ktorom treba rozvíjať pedagogické výkony?

*direktívny?* (inak: totalitný?) Pokyny pre žiakov vydávam v slovnej opozícii nesmieš – musíš, nikto – všetci, nikdy – vždy, takto – nijak inak a pod.? Som presvedčený o tom, že sa musí všetko diať podľa mojej predstavy a vôle, inak s iným jednaním nesúhlasím? Je dochvíľnosť rozhodujúcim kritériom?

*byrokratický?* Konám len v duchu príkazov zo strany nadriadených, mám strach z osobnostného prístupu, z možnosti zmeniť, vynechať, doplniť? Uznávam len správanie sa v „legislatívnom duchu“ (neprekračujem žiadne pravidlá – napríklad ani pravidlá cestnej prevádzky, rozpis vyučovacích osnov a pod.)? Aj navonok konám podľa formálnej etiky a tradičných vzorcov správania? Chýba mi pedagogický esprit, šarm, noblesa, charizma...? Neuvedomujem si, že sála zo mňa gestický chlad, figuratívnosť vystupovania, ostrosť línií (napríklad v odeve, mejkape, účese...)? Uprednostňujem strohosť vo vyjadrovaní (úsečnosť, minimálna variabilita výrazu reči, nulový vklad impresie alebo expresie do vyjadrovania sa... a pod.).

Toto sebahodnotiace cvičenie možno opakovať, pretože nemusíme mať vždy náladu na osobnú reflexiu a autokritiku. V každom prípade pomáha pri odbúravaní negatívnych foriem správania sa voči „postihnutým“.

### 3.5 Psychologické podmienky efektívneho doučovania

Zaiste je každému z nás známe, že edukačný proces je proces nielen inter-subjektívny (komunikačný), ale aj objekto-subjektový (gnozeologický) a že podstatnú úlohu v tomto procese zohrávajú kvality subjektu. Tieto kvality sa prejavujú prostredníctvom nášho konania ako vlastností našej psychiky, ako naše psychické vlastnosti. Sú nimi napríklad pamäť, predstavivosť, schopnosť abstrahovať, vôľa, odvaha, citovosť, sebavedomie, kreativnosť atď. Mnohé z týchto vlastností si nemajú rómske deti možnosť rozvíjať tak, aby vytvárali potrebný subjektový základ pre učenie sa, preto sa im aj v rámci doučovania oplatí venovať nemalú pozornosť.

Prirodzene, nemožno tu pohovoriť o všetkom, preto sa zamerajme len na to najzákladnejšie – na schopnosť sústrediť sa, skoncentrovať svoje vedomie na istý predmet záujmu. Rómskym deťom – už sme to naznačili – je táto schopnosť takmer neznáma, a preto by sme ju mali v rómskych žiakoch cielene rozvíjať. Z tohto dôvodu odporúčame vysvetľovať im stále dookola, že skutočným kľúčom k spoločenskému úspechu je schopnosť sústrediť sa, čiže –paradoxne – schopnosť izolovať sa od okolia a jeho podnetov a byť len sám a sám s predmetom svojho záujmu.

Ale pozor, treba žiakov primeraným spôsobom upozorňovať, že byť sám s predmetom svojho záujmu (byť sústredený na riešenie nejakého problému) nie je to isté ako prežívať „bezpredmetnú“ samotu či vyčlenenosť v podobe platonizmu, nudy, skepsy alebo až depresie. Práveže naopak – zameranie sa na istý predmet a jeho poznávanie (alebo vytváranie) je efektívnym prostriedkom odbúravania negatívnych psychických stavov – pocitov opustenosti, nepochopenosti, vyradenosti atď., ktoré sú tak príznačné pre pubertálne obdobie v živote každého človeka.

Schopnosť učiť sa teda bezprostredne závisí od schopnosti *sústredenia pozornosti*. Pozornosť však nevydrží byť dlho sústredená bez väčších výkyvov. Bola zistená hranica 40-50 minút, kedy ju dokážeme udržať relatívne stálu. Potom už potrebujeme prestávku. Celková doba doučovania by preto nemala presahovať 2,5-3 hodiny. Udržanie pozornosti uľahčuje zaujatosť činnosťou, ktorú robíte so záujmom. Naopak, pri nezáživnej a monotónnej činnosti musíte vydať omnoho viac úsilia, aby ste si udržali pozornosť. Začínate skôr pociťovať únavu.

Najväčším rušiteľom pozornosti je rozptyľovanie podnetmi z okolia. Takým rušiteľom môže byť aj učenie sa spoločne s počúvaním hudby, v ktorej sú „silné“ slová, ktoré vedú k *rozdeľovaniu pozornosti*. Pri učení si radšej púšťajte inštrumentálnu hudbu, v ktorej nefiguruje text. Pieseň totižto zvädza k spevu a obsah textu rozptyľuje obsah učenia predmetu. Vhodná je hudba nevtieravá (nedramatická, neexpresívna, ale ani príliš romantická), podľa možnosti relatívne

tichá, jemná, relaxačná, klasicistická. Hlavne pri nenáročných a monotónnych činnostiach môže ísť o hudbu dynamickú, veselú, rytmicky jednoduchú. Hudba ako izolátor od okolia je nesmierne zaujímavý problém, ale predsa len najlepšie je sústredenie pozornosti pri nerušenej práci v tichom prostredí. Lenže takéto ideálne prostredie (ani hudobné, ani nerušene tiché) mnohé rómske deti doma zaiste nemajú a nedokáže im ho nikto vytvoriť. Musia sa do značnej miery pokúsiť – s pomocou učiteľov – o to samé. Preto tu uvádzame niekoľko rád, ako si vytvoriť prostredie či situáciu na to, aby sme sa pri učení mohli sústrediť.

1. Kto chce svoju prácu vykonávať poriadne, čiže efektívne, nesmie sa rozkúskovať v slepej a živej aktivite. Nesmie robiť všetko naraz. Koncentrácia si vyžaduje obmedziť sa na jednu činnosť a na jej podstatu, na jej hlavnú stránku. Ak si táto činnosť vyžaduje dlhší čas, svoju energiu si treba cielene rozložiť na niekoľko ťažiskových úloh – prospeje to našej koncentrácii. A čo je dôležité? Pripomínať si sám pre seba znenie svojej úlohy – psychicky sa na ňu pripravovať – a potom hovoriť o svojej povinnosti aj svojim blízkym, a tak na svoju úlohu pripravovať aj svoje okolie, ktoré by vás nemalo v čase učenia rušiť.

2. Odstráňte vo svojom blízkom okolí všetko, čo prekáža vašej možnosti sústrediť sa. Nemáte však odstrániť niečo len fyzicky, ale predovšetkým psychicky. Prestaňte sa venovať akýmkoľvek s predmetom vašej činnosti nesúvisiacimi vecami a prestaňte sa venovať rušivým myšlienkam, myšlienkam na niečo úplne iné. Nesnívajte pred učením sa matematiky o dvojročných prázdninách. Sústreďte sa len na prípravu svojho pracovného prostredia a nezabudnite si do neho vkomponovať – okrem učebných pomôcok – aj predmety relaxačné (uvarený čaj, niečo na zajedanie – jablko, sušené slivky a pod.) a potom čosi ako osobné rituálne predmety, ktoré tvrdohlavo „vždy musíte mať pri sebe“, aby ste mali pocit spokojnosti a pohodlia – napr. čaj len v takom a nie inom pohári, náhrdelník a prstienok odložené na belasý tanierik, rozpustené vlasy, zapálená sviečka a zatiahnutý záves a podobne. Sústreďovanie, a najmä prípravu naň si predstavujte ako slávnostný či liturgický obrad.

3. Pred učením si krátko a zľahka zacvičte a počas učenia sa občas poprechádzajte alebo inak rozhýbte. Ťažká fyzická práca unavuje, ale ľahšie svalové napätie duševnú činnosť podporuje.

4. Nikto sa nedokáže sústrediť na ľubovoľne dlhé obdobie. Začnite preto s 10-minútovou fázou sústredenia sa na učebnú látku bez toho, aby ste sa pozerali na hodiny. Postupne by ste si mali trvanie dĺžky svojej koncentrácie sa na učivo úplne prestať všímať.

5. Ak sa nemôžete sústrediť, prečítajte si dva riadky ľubovoľného textu a venujte pritom asi dve sekundy každej slabike. Čítajte po-ma-lič-ky slo-vo vy-cho-vá-va-teľ-ka a všet-ky ďal-šie slo-vá vo ve-te. Svoju pozornosť sústredte vždy iba na danú slabiku. To vás za krátky čas upokojí.

6. Nakoniec môžete upriamiť svoj pohľad na jednu až dve minúty na ľubovoľný bod. Sústredte sa nenútené výlučne na tento bod a nedajte sa ničím vyrušiť, až dovtedy, kým tento bod vnímate. Potom svoju pozornosť odvráťte a venujte sa svojej úlohe.

7. Nuž a nezabudnite na hygienu, aby ste pri učení nemuseli odbiehať alebo nemali nepríjemný pocit špinavých rúk a pod.

Sedem predošlých odporúčaní je venovaných tomu, ako si vytvoriť čo najlepšie podmienky na koncentráciu. Ale následne dodávame, že dôležitou podmienkou na efektívne učenie, na podávanie stabilného edukačného výkonu je dobrý zdravotný stav organizmu a psychiky. To, čo organizmus školopovinného žiaka najviac potrebuje, je dostatočná dĺžka spánku. Jeho nedostatok vedie k rýchlej vyčerpanosti a znižuje vzdelávací výkon. Spánok, ktorý dostatočne regeneruje sily, by mal trvať najmenej osem hodín. Zisťujte u rómskych detí ako dlho a kde spali a pokúšajte sa o nápravu ich zvyklostí aj cestou ich nabádania, aby spánku venovali primeranú pozornosť.

Keď budete so žiakmi plánovať ich samoučenie, mali by ste ho naplánovať na deň, ale nie na noc. Hlavne by sa žiaci nemali učiť tesne pred spánkom a ani ráno hneď po zobudení. Ranné učenie často sprevádza nervozita, či sa stihnete naučiť čo treba, pretože ranné myšlienky obyčajne odbiehajú k činnostiam, ktoré máte ráno urobiť. V ojedinelých prípadoch si však ráno môžete osviežiť učebnú látku, ak vás čaká dôležité skúšanie. Nočné učenie tesne pred spánkom môže spôsobiť rušivé myšlienky a tie vám nedovolia zaspáť.

Fyzická ako i psychická únava, spôsobená nedostatkom spánku, náročnou telesnou prácou ako aj chorobou, vedie častokrát k stresovým situáciám. Ako sa v takých prípadoch vyrovnáť so stresom, ktorý prináša napätie a vedie žiakov k zlým skratovým rozhodnutiam a skutkom (napr. k záškoláctvu, podvodom, simulácii...)? Náhlivosť tu už nepomôže, preto, ak ste si nenechali dostatok času na učenie alebo ste si učenie správne nerozložili, dokážete to neskôr. Vzniknutú krízu však treba riešiť priznaním skutočnosti a hľadaním optimálnej cesty k jej náprave. „Šturmovanie“ pred skúšaním je najhorší spôsob uspokojenia sa tvrdením, veď som sa učil. Veľa si toho pri takomto spôsobe učenia nezapamätáte, a ak sa budete učiť rýchlo a ešte aj veľký objem učiva tesne pred skúškou, vystresujete sa ešte viac. Lepšie ako náhlivé doučovanie sa je, keď deň pred skúšaním využijete iba na opakovanie a potom, večer, si necháte čas na voľno, na jednoduchý oddych.

Únavu pri väčšom nápore učenia neodporúčajte nikdy prekonávať medikamentózne alebo – nebodaj – pomocou alkoholu či drog. Na zvýšenie výkonu

nesmú žiaci používať ani legalizované povzbudivé chemické prostriedky, tzv. psychofarmaká. Ich veľkou nevýhodou je, že pôsobia iba dočasne. Po ich odoznení ich účinku sa únava prejaví dvojnásobne a žiaci zabudnú aj to, čo predtým dobre vedeli. Psychofarmaká totižto únavu neodstraňujú, iba znižujú jej pocit (sú paliatívne). Žiaci sa musia učiť prekonávať prekážky prirodzeným spôsobom, lebo akékoľvek iné prostriedky predstavujú pre nich riziko vzniku závislosti a vytvorenia návyku. Žiadne umelé prostriedky nedokážu nahradiť aktívne spracovanie pamäťového materiálu a čas na to potrebný.

S únavou sa žiaci zdravšie vysporiadajú, keď im pomôžete vytvoriť si rytmus práce a odpočinku a budete usmerňovať aj ich životosprávu. Nenahraditeľný je najmä aktívny odpočinok s dostatkom pohybu. Oddýchnu si pri ňom tie mozgové centrá, ktoré sú najviac zaťažované pri duševnej námahe, akou je učenie. V celodennom programe žiakov by nemali chýbať príjemné rekreačné aktivity spojené s činnosťami, ktoré radi robia. Ale to je všeobecne známe – problematickou však zostáva otázka, ako vniesť tieto poznatky a skúsenosti do životného režimu rómskych žiakov z málopodnetného prostredia vo veku 14-16 rokov? Ako ovplyvniť a pozitívne preformovať životné podmienky týchto žiakov v ich hmotne i duchovne segregovaných komunitách, v komunitách doslova kultúrne odrezaných od ostatného sveta?

Nachádzame len jedno riešenie – obetavú pedagogickú prácu mnohých učiteľov, ktorá by bola v záujme nielen štátu či majority, ale samotnej rómskej menšiny a jej inteligencie.



4

## **PREDPOKLADY EFEKTÍVNEHO DOUČOVANIA**



Pod predpokladmi tu myslíme gnozeologické predpoklady, t. j. schopnosti vnímať, čítať, pamätať si, uvažovať či myslieť a napokon vytvárať nové veci alebo nové spoločenské vzťahy. Stručne sa teda týmto schopnostiam venujme, lebo predstavujú jeden z rozhodujúcich vzdelávacích cieľov, ktoré možno edukačne podporiť aj prostredníctvom doučovania. Ba chvíľami máme pocit, že v rámci doučovania by sa nemal ani tak klásť dôraz na výsledok, ale na cestu k nemu, na spomínané motivovanie a na dosahovania tohto výsledku. Čiže na stanovovanie si cieľov a na spôsoby či metódy, akými sa k nim efektívne dostať.

Nácvik metodiky pokladáme teda za takú dôležitú oblasť, akou je už vyššie spomínaná motivácia. K pojmu pragmatické vyučovanie alebo doučovanie, ktoré zaujíma predovšetkým rýchly, správny a užitočný výsledok; ako aj k pojmu motivačné učenie či doučovanie, ktoré sa sústreďuje na formovanie vzdelávacieho cieľa ako istého existenčného zmyslu edukácie; pripájame teda aj pojem metodické (algoritmické) vyučovanie či doučovanie. To jest také učenie, ktoré transparentne poukazuje na postupnosť jednotlivých poznávacích úkonov (na ich algoritmickú sukcesiu), ktoré treba vykonať či zvládnuť na ceste k cieľu, k anticipovanému výsledku.

#### 4.1 Umenie vnímať

Rómske deti z málopodnetného prostredia, a to aj v neskoršom veku, majú problémy s mnohými elementárnymi formami zmyslovej recepcie sveta. Ich skúsenostný obzor je úzky a preto ich ponímanie sveta a jeho hodnôt nie je rozvinuté tak, ako u detí, ktoré vyrastajú v informačne bohatom prostredí. Skúsenostná, ale aj jazykovo-kultúrna bariéra, ktorá stojí medzi nimi a deťmi z civilizačne vyspelého prostredia, si žiada, aby sme s rómskymi žiakmi opakovane precvičovali identifikáciu:

- *základných zmyslových vnemov* (teplý, mäkký, pružný, vlhký, horký, štipľavý, karamelový, žltý, zelený, bordový, voňavý, ticho, hluk, šelest, šum, páľava, drsnosť, lesklosť, zamatovosť,
- *priestorovo alebo časovo orientačných pojmov* (dole, hore, vysoko, ďaleko, mimo, vo vnútri, okolo, hlboko, vpravo, vľavo, vzadu, vedľa alebo až v nekonečne...; teraz, o chvíľu, predvčerom, nedávno..., kalendárne pojmy dní, mesiacov a ročných období, časové etapy dňa, merné jednotky času atď.),
- *každodenných reálií a ich vlastností* (názvy vecí, zvierat, rastlín, remeselných nástrojov, súčastí oblečenia, technických zariadení...),
- *prírodných dejov a javov* (pomenovania poveternostných úkazov – mráz, dážď, sneh, búrka, vietor, vánok, víchrica, kalamita, blesk alebo hrom, mrholenie, námraza, srieň, rosa, zore, svitanie, súmrak, zemetrasenie, sopečný výbuch, lavína, oblaky...),



- *spoločensko-vzťahových pomenovaní* (pomenovania príbuzenských vzťahov, hierarchických vzťahov – nadriadený, slúžka, otrok, knieža, cisár, panovník...; medziľudských vzťahov: ohľaduplnosť, drzosť, smelosť, odvaha, hrdinskosť, zbabelosť, podvodníctvo, česť, zodpovednosť, lenivosť, dobrovoľník, kupec, obchodník, roľník, robotník...),
- *kultúrnych či umeleckých pojmov* (názvy hudobných nástrojov, umeleckých druhov a kategórií – socha, kresba, olejomalba, sonáta, opera, divadlo, symfónia, mrakodrap, kostol, dom, chatrč, tanec, móda, pieseň, balet, pantomíma, kostým, scéna, opona, javisko a hľadisko...),
- *duchovných či psychických kategórií* (svätý, anjel, boh, zjavenie, zázrak, zmŕtvychvstanie, vznešenosť, pompéznosť, strach, istota, ľahkovážnosť, trúchlivosť, veselosť, talentovanosť, láska, vášnivosť, sústredenosť, skromnosť, namyslenosť, hrdosť atď.).

Ak hovoríme, že rómskych žiakov treba učiť umeniu vnímať a pri vnímaní správne pomenovávať, tak o tom hovoríme preto, aby k používaniu všetkých slov pristupovali po kontakte s jednotlivými reáliami, ktorých povahu možno aj nepriamo simulovať alebo inak prezentovať (vysvetliť), v každom prípade je však dôležité podotknúť, že tento spôsob empirického obohacovania skúsenostného povedomia rómskych žiakov treba mať stále na pamäti a vniesť ho do edukačnej situácie zakaždým v tej chvíli, keď s istými reáliami a vzťahmi okolitého sveta máte pri doučovaní dočinenia. Ide totižto o to, aby žiaci nepoužívali slová bez poznania ich vecného obsahu. Aby vedeli, o čom vlastne rozprávajú alebo čítajú, poprípade čoho sa taký alebo onaký problém vecne týka. Ak sa totižto uspokojíte s tým, že žiaci budú mechanicky memorovať slová, formulácie a poučky, a nebudú pritom ani len tušiť, o čom je vlastne reč, dosiahnete tým skutočne len tú najnižšiu úroveň edukačnej efektivity – schopnosť mechanicky reprodukovat'.

## 4.2 Umenie čítať

Príčinou mnohých zlyhaní pri riešení úloh (hlavne slovných príkladov z matematiky – ale nejde tu len o problém matematiky, lenže tá najčastejšie operuje s abstraktnými pojmami a vzťahmi) je nesprávne čítanie – čítanie plytké, pasívne, čítanie bez porozumenia (Čerešníková, 2006). Učiť umeniu vnímať a pomenovávať (umeniu rozlišovať a triediť) je základným predpokladom odbúrania takéhoto čítania. Ale pristupuje tu ďalší problém – problém samotnej identifikácie znakového sveta, sveta písmen, grafických znakov. A identifikovať znaky, v našom prípade jazykové znaky pri čítaní je neraz náročnejšie ako identifikovať reálne predmety pri ich vnímaní, pociťovaní alebo reflektovaní.

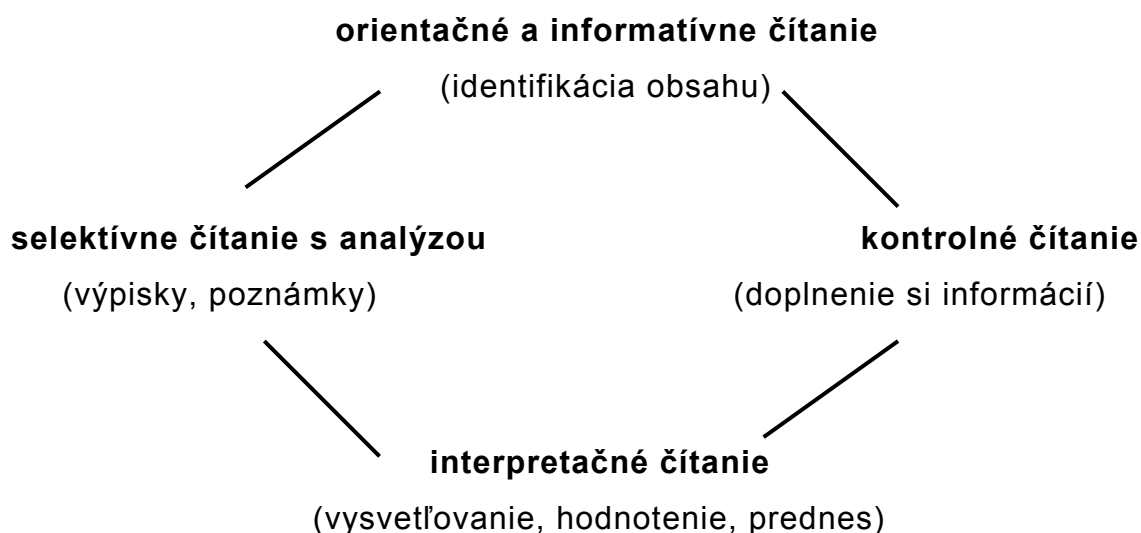
Učenie v dnešnej dobe spočíva vo veľkom rozsahu na čítaní, teda na náhradnom, zástupnom kontakte s realitou. Keď chceme učivo rýchlo a dobre zvládnuť, musíme si teda utvoriť správne návyky čítania. Znamená to hlavne zvládnuť osvojiť si vhodný postup a primerané tempo čítania. Radi by sme sa tu

rozrozprávali o grafickom čítaní (tiché čítanie či identifikovanie grafém bez chápania významu); o fonetickom čítaní (hlasnom čítaní foném bez chápania významu) – cvičte si ho napríklad čítaním cudzojazyčných textov a pochopíte, aké problémy má rómsky žiak pri čítaní slovenských, a teda cudzojazyčných učebníc. Radi by sme pohovorili niečo o lexikálnom čítaní, o čítaní syntaktickom, o čítaní štylistickom, o čítaní poetickom, o čítaní interpretačnom... (pri nácviku umeleckého prednesu básne alebo prózy, alebo prednesu dramatického dialógu na scéne prejdete všetkými fázami čítania), ale o tom snáď inokedy. Spomeňme len základné veci, týkajúce sa informatívneho čítania, tzv. čítania s porozumením a vytvorenia si pozitívneho vzťahu k nemu.

Utvoriť si zážitkový návyk čítania (čítanie sa stane dobrodružným zážitkom) znamená naučiť sa postup, pri ktorom sa najskôr oboznamujeme s obsahom a náročnosťou neznámeho textu a získavame o ňom prehľad. Ak ho už poznáme z predchádzajúcich hodín, môžeme priamo prejsť, aj bez predošlého *orientačného čítania*, k *informatívnemu čítaniu*. V jeho priebehu súvislo prečítame celý text. Usilujeme sa získať všeobecné informácie a nevenujeme pozornosť podrobnostiam. Teraz sme pripravení začať analyzovať obsah, orientovať sa na jeho podstatné časti a logicky mu porozumieť. Zodpovedá tomu *selektívne* čiže *výberové čítanie*, pri ktorom už využívame techniku podčiarkovania a robenia si poznámok a výpiskov.

Dobrý čitateľ získa schopnosť meniť tempo čítania podľa charakteru textu. Dokáže sledovať hlavnú myšlienku a je schopný zapamätať a porozumieť čítanému. Návyk čítania dokáže urobiť z pasívneho konzumenta vyhľadávača informácií.

Nasledujúca schéma, ktorú pre nás nakreslil Ladislav Gorej, ukazuje postup, ktorým sa mení čítanie na samostatný učebný proces:



Príprava rómskych žiakov na zvládnutie testov a prijímacích pohovorov predpokladá v prvom rade rýchle čítanie s chápaním obsahu. Znie to trochu naivne, ale nebojte sa toho – naučte žiakov najprv rýchlo a suverénne čítať znenia otázok v testoch bez ich obsahového výkladu. Robte to len preto, aby dokázali rýchlo rozpoznávať jednotlivé znaky, slová či väzby a aby získavali pocit realizačnej suverenity. Až potom pristúpte k skúmaniu, či rozumejú jednotlivým slovám (vysvetľujte si pojem za pojmom – každý, v ktorom žiak čo len trochu zaváha) a až potom riešte problém ako celok, pričom mnohé úlohy racionálne podelíte na etapy.

Uvádzal som už „plavčicku“ matematickú úlohu. Čítajte teda jej text po sebe najprv pomaly, potom rýchlejšie a potom čo najrýchlejšie. Čítajte ho stále dookola, kým žiakovi vydrží dych. Čítajte ho šeptom aj čo najhlasnejšie. Čítajte ho odzadu alebo s poprehadzovanými slovami. Povyberajte z neho náročnejšie slová (obyčajne so skupinami spoluhlások) a čítajte ich v ľubovoľnom poradí. Nezabudnite z toho robiť hru a súťaž, nezabudnite do toho vniesť parodický výraz alebo robenie si vtipov zo seba samých a uvidíte, ako žiaci prekonajú mnohé prekážky súvisiace so sebedovetným vystupovaním pred sebou samým, ako i pred inými osobami.

Až potom – po týchto len zdanlivo mechanických cvičeniach – až potom prejdite na otázky, čo je to bazén alebo kto je to plavčík. Čo robí, čo má oblečené, čo musí vedieť atď. Budete prekvapení, čo sa pri mnohých slovách dozviete a zistíte, v akých sémantických omyloch žijú mnohí žiaci. Zistíte napríklad, že ste im mnohé veci zbytočne vysvetľovali, lebo oni si myslia čosi úplne iné, ba až scestné. A keď si uvedomíte, že napríklad učivo, spísané do učebníc slovenského jazyka druhého stupňa základných škôl, obsahuje stovky cudzích slov, uvedomíte si, aký ťažký intelektuálny náklad na žiakov kladieme.

Nuž a napokon pristúpte k samotnej matematike a úlohu rozdeľte napríklad na štyri až šesť etáp, aby žiaci najprv pochopili:

- že bazén v preklade do reči geometrie je vlastne obdĺžnik, ktorý má protiľahlé strany rovnaké;
- že obvod je len tá čiara, ktorú opíšeme po okrajoch onoho obdĺžnika a že je to čosi iné ako obsah, čiže to, čo je vo vnútri nakresleného obdĺžnika;
- že dĺžku obvodu vypočítame sčítaním dĺžok jednotlivých strán a že si toto sčítavanie môžeme urýchliť, keďže sú dve a dve strany rovnaké, znakom druhej mocniny a vysvetlíme teda zmysel zápisu  $A^2 + B^2$ ;
- že plavčík išiel okolo bazéna 15-krát a že teda „krát“ znamená násobiť, zväčšovať, a nie krátiť, čiže prikladať (sčítavať) stále to isté množstvo toľkokrát k sebe, koľkokrát sa požaduje;
- že je možné urobiť skúšku správnosti tak, že budeme postupovať naopak, lebo opakom násobenia je delenie a opakom sčítavania (alebo mocniny) je odčítavanie (alebo odmocnina). Atď. Atď.

Radíme teda: nepristupujte k riešeniu úloh – napríklad aj v tejto príručke zostavených testov – bez toho, aby ste ich so žiakmi najprv nedokázali suverénne čítať sprava, zľava, zo stredu alebo odkiaľkoľvek. Nepúšťajte sa do riešenia otázok, kým si neoveríte, že žiaci vedľa, čo čítajú a kde treba jednotlivé reálne zaradiť.

A prosba na záver: nechcete od žiakov, aby sa otázky učili naspamäť – to je v tomto prípade bezpredmetné (aj tak si mnohé zapamätajú bez požadovania). Naspamäť nech sa napokon naučia iba princíp riešenia danej úlohy – vzorec a jeho vzťah k problému, ktorý bolo treba vyriešiť.

### 4.3 Umenie pamätať si

Zdalo by sa, že vo svete vlády počítačov stratila pamäť svoj význam (stačí vedieť, kde čo je) ale učenie bez pamäti si vieme ťažko predstaviť. Keď chceme niečo dobre vedieť a ovládať, nezaobídeme sa bez osvojovania, podržania a vybavenia si – bez vlastnej reprodukcie poznatkov a informácií.

Poznanie vlastného typu pamäti nám môže uľahčiť priebeh zapamätania. Vizualný (zrakový) typ pamäti by mal uprednostniť pri učení podčiarkovanie na rozlíšenie častí učiva. Výhodné je pre neho kresliť si grafy, tabuľky a nákresy. Sluchový typ si najviac zapamätá z počutého, a preto je pre neho dôležité dávať pozor pri prednášaní látky. Vyhovuje mu polohlasné učenie, ale aj spoločné opakovanie učiva v malej skupinke. Pohybový typ si potrebuje robiť poznámky a výpisky do zošita alebo kresliť grafy a schémy. Jednoznačne vyhranené typy sú zriedkavé, preto je najlepšie učiť sa viacerými spôsobmi.

Učenie s *logickým zapamätaním* učiva je účinnejšie ako *mechanické učenie*, lebo využíva myšlienkové spracovanie textu pre preniknutie do podstaty a zmyslu učiva. Čím zrozumiteľnejšie je niečo pre nás, tým ľahšie a dlhšie sa to dá zapamätať. Nad polovičatými a nesprávne pochopenými súvislosťami by sme mali porozmýšľať, kým nevieme, čo znamenajú. Niekedy sa však nevyhneme doslovnému učeniu čiže memorovaniu, ako napríklad pri učení básne alebo cudzích slovíčok. Efektívnosť nášho zapamätania bude potom závisieť hlavne od kapacity našej pamäti a počtu opakovaní.

*Učenie s opakovaním* začína čítaním a vrcholí reprodukciou – vybavením si prečítaného textu spamäti. Reprodukcia posilňuje pamäťové stopy a umožňuje predĺžiť čas podržania učiva. Pri učení si môžeme povedať, že nič dôležité sme nezabudli, keď po čítaní s pochopením a spracovaním látky, reprodukuje naučené a na záver skontrolujeme, čo sme z naštudovaného učiva vynechali, prípadne čo sme povedali nie celkom presne.

Učivo, ktoré sa naučíme, ktoré si teda zapamätáme, zabudneme najrýchlejšie do troch dní. Možnosť, aj keď málo využívaná, ako predísť zbytočnému zabúdaniu, je učenie sa podľa zásady z *dneška na zajtra*. Jej podstatou je, že prvýkrát opakujeme učivo v ten istý deň, keď bolo odprednášané a máme ho ešte v čerstvej pamäti. Druhýkrát si ho opakujeme v deň pred hodinou, kedy si vlastne len utvrdíme, čo sme sa už predtým naučili. Takto dosiahneme, že osvojené učivo je trvalejšie a vyžaduje často menej opakovaní.

Osobitnou príležitosťou „opakovania“, ktorej sa v škole nevyhneme, je *reprodukcia učiva pri odpovedi*. Väčšinou ju prežívame v rôznom očakávaní (v očakávaní istého ohodnotenia) a práve preto si z tejto reprodukcie učiva veľa zapamätáme. Jej priebeh nám napovie, čo sme vedeli, čo sme zabudli, alebo kde sme sa pomýlili a čo si máme zopakovať a doučiť sa.

Aj keď sme hovorili o rôznych typoch pamäti a o opakovaní ako spôsobe upevňovania pamäti, predsa len si najviac nepamätáme z toho, čo sme počuli alebo videli, ale z toho, čo sme sami urobili alebo vyskúšali. Pre učenie a pestovanie pamäti to znamená, že máme využiť možné všetky prostriedky na aktívnu prácu s učebným obsahom. Reprodukcia sa vlastne najlepšie prejavuje v produkcii, v tvorbe nových vecí a vzťahov, ale o tom si povieme ešte niečo v kapitole Umenie vytvárať.

Je teda známe, že si pamätáme:

20 % z toho, čo sme počuli
30 % z toho, čo sme videli
50 % z toho, čo sme videli aj počuli
70 % z toho, o čom sme diskutovali v skupine, alebo prakticky precvičili
90 % z toho, čo sme sami urobili, alebo predviedli

Najbežnejší spôsob, akým sa usilujeme dosiahnuť efektivitu svojej pamäti, je *učenie individuálne a potichu*. Ale svoje výsledky prináša aj *hlasné učenie*. Možno ho uprednostniť pri učení sa cudzích jazykov, kedy si cvičia žiaci hlavne výslovnosť. Lepšie je používať ho večer, keď treba prekonať únavu. Osvedčuje sa tiež ako dobré rétorické cvičenie pre neistých, ktorí si tým zdokonaľujú svoje vyjadrovacie schopnosti. Častejšie ho budú určite využívať sluchové typy.

*Skupinové učenie* má zasa význam pri záverečnom opakovaní si učiva a pri vzájomnom skúšaní sa. Všetci zúčastnení pritom prispievajú rovnako k opakovaniu a vybavovaniu si učiva z pamäti. Tým, že sa žiaci vzájomne počúvajú, môžu sa dopĺňať a opravovať.

Niekedy ste pri učení postavení pred otázku, či sa učiť a zapamätávať si učivo po častiach alebo vcelku. Obidva spôsoby majú svoje výhody aj nevýhody. *Učenie po častiach* je vhodné najmä pri dlhších textoch a zložitejších problémoch. Pri takomto učení nestratíte záujem a súčasne máte vedomie istého napredovania. Nevýhodou je, že nemáte vytvorené pamäťové spojenia medzi časťami učebnej látky. Pri odpovedi sa vtedy môže stať, že sa náhle zaseknete a neviete ako ďalej pokračovať. Pomôže, ak učenie po častiach spojíte s celkovým záverečným opakovaním.

*Učenie vcelku* je učenie sa celého textu naraz, napr. v učebnici pod jedným nadpisom alebo celej učebnej látky, z ktorej sa máme pripraviť. Jeho prednosťou je, že dáva možnosť trvalejšieho zapamätania si súvislostí a núti nás použiť viac

logickú ako mechanickú pamäť. Nevýhodné je pre príliš dlhé texty, najmä ak sa ich máme naučiť doslovne, ale aj pre náročné učivo, ktoré je lepšie si rozdeliť na logické časti.

#### **4.4 Umenie chápať (myslieť)**

Učiť sa neznamena pestovať si len schopnosť pamätať si, ale aj schopnosť chápať obsah toho, čo memorujem. Dnešná doba si stále viac a viac vyžaduje schopnosť samostatne myslieť a logicky uvažovať, formulovať problémy a riešiť ich. Rovnako učenie, ak chce viesť k účinnému poznaniu, musí využívať procesy myslenia. Keď sa učíme, vždy zároveň porovnávame, triedime či analyzujeme rozlišovaním podstatného od vedľajšieho. Takto si sprostredkujeme logické pochopenie textu. Pravdepodobne najviac využívanou schopnosťou myslenia pri učení je zovšeobecňovanie, ktoré sa uplatňuje pri osvojovaní si pojmov a princípov a pri tvorení definícií. S čím sa ale menej stretávame, je spôsob učenia s riešením objavujúcich sa otázok a hľadaním odpovedí na problémy, ktorý najviac rozvíja samostatné myslenie. A to je už reč o zmene didaktiky vyučovania – na stredných školách tvorivé vyučovanie má svoje pevné miesto. Vyžaduje si to prekonanie jednostrannosti a mechanického uprednostňovanie zabehnutých návykov a postupov v učení, potrebu oslobodiť sa od stereotypnosti myslenia, učiť sa heuristicky, čiže vynaliezavo myslieť a tvorivo riešiť problémy.

Ak na základnej škole prevažovalo prijímanie informácií, na strednej škole k nemu pribudne rozmyšľanie o nich. A rozmyšľať o istých informáciách znamená dokázať sa už orientovať nielen v jednotlivostiach, ale v rozsiahlejšom systéme zvolenej problematiky. Jednoduchým cvičením, ktorým testujeme i pestujeme myslenie žiakov, je úvaha. Tú môžeme zadať žiakovi hocikedy, keď si nevie rady a môže k výsledku dôjsť logickým postupom. Ale je aj úvaha, ktorá umožňuje vyjadriť svoj osobný postoj, a to najmä pri výbere istých hodnôt z viacerých možností. Zadať žiakom jednoduchú úlohu – napísať úvahu na ľubovoľnú vetu, ktorá sa im pri čítaní zapáčila. Vek žiakov 8. a 9. ročníka je už typický tým, že si do svojich zápisníkov zapisujú zaujímavé sentence, lepia si výroky slávnych na skrine, na steny... – je to teda pre nich prirodzené. Výber týchto sentenceí nie je náhodný – je už za nimi hodnotový postoj k životu, k ľuďom, ku kultúre, k svojim osobným starostiam a pod. Preto úvaha – ak bude úprimná (a väčšinou taká býva) vám odhalí aspoň niečo z inak skrytého duchovného sveta doučovaného žiaka.

Pre ilustráciu sme si dovolili napísať pre vás úvahu na tému, či učiť alebo neučiť rímske deti z málopodnetného prostredia, či im teda venovať čas a veriť, že vďaka našej aktivite sa ich život niekedy v netušenej budúcnosti aspoň o niečo zlepší?

## Úvaha

Hovorili sme o tom, že pre spoznanie duchovného či hodnotového sveta žiaka je úvaha veľmi vhodným žánrom slohovej úlohy. Ale budme tak dobrí aj my učitelia a napíšme si úvahu na tému, ktorá nás v škole sužuje a prednesme ju verejne pred svojim pedagogickým kolektívom. V závere nášho metodického školenia tiež trochu o problematike doučovania pouvažujeme, ale v tejto chvíli vám predkladáme na diskusiu úvahu, ktorú sme pre túto príležitosť pripravili. Nazvali sme ju Doučovať? Radiť? Usmerňovať?

### Úvodná sentencia

Pri rozpise svojich povinností, ktoré ma čakali v prvých týždňoch nového roka 2006, som v príručnom kalendári, a to hneď na mesiac január, našiel zaujímavú sentenciu. Zaujala ma preto, lebo sa tematicky viaže k problému, o ktorom práve uvažujem. Týmto problémom je doučovanie žiakov z intelektuálne nepodnetného prostredia. Usilujeme sa totižto stále o to, aby sociálne znevýhodnení žiaci úspešne končili základné školské vzdelanie v 9. ročníku, aby ho končili s ambíciou študovať ďalej, a aby spomínaným individuálnym doučovaním získali aj vedomosti aj skúsenosti potrebné na zvládnutie prijímacích pohovorov na strednú školu.

Nebudem však príliš odbočovať a vrátim sa k onej kalendárovej sentencii. Znie takto: „*Nikdy nedávaj rady – múdry ich nepotrebuje a hlupák sa o ne nebude starať.*“

Zostavovatelia kalendára Tatry 2006 (vydala Barracuda, 2005) neuvádzajú síce ani meno autora ani názov literárneho prameňa, z ktorého tento výrok odpísali, preto nedokážeme z jeho prostého znenia ani len vytušiť dobu jeho vzniku. Ale to je dobre – nebudeme po autorovi ani jeho dobe pátrať. Aspoň nás nezaťažia vonkajšie okolnosti a budeme sa môcť sústrediť na všeobecnú platnosť vyriešeného. A potom, povedzme si úprimne – je vôbec dôležité pátrať po tom, kto čo povedal? Možno vo vedeckých spisoch, lebo sú za to „body“, ale inak je dôležitý len a len obsah povedaného.

Prizrime sa teda trochu do tváre tohto duchaplného výroku a vezmime si z jeho povahy vstupné poučenia pre riešenie našej vlastnej témy, čiže pre riešenie problematiky doučovania žiakov zo sociálne a intelektuálne málopodnetného prostredia.

### Prvé poučenie – protirečenie „*nikdy nedávaj rady*“

V prvom rade chcem pripomenúť, že z hľadiska slovesného žánru ide v prípade nášho výroku o dobre mienenú radu. Je to adresná, ba až dôverne adresná rada (jej autor „nám“ tyká), a zároveň je to doslova zásadná či principiálna výchovno-vzdelávacia rada, lebo jej autor použil znásobenú negáciu krajne direktívneho typu: „*nikdy nedávaj!*“.

Táto dobre mienená rada si však vnútorne – alebo inak povedané – bytostne (implicitne, čiže sama sebe, sama v sebe alebo sama o sebe) protirečí. Vystihnúť vnútorné protirečenie je obyčajne náročné, lebo sa na ňom zakladá bytostná povaha

vecí a javov, ale tu evidentne nejde o ono existenčné protirečenie, o ktorom sa doslova večne rozpráva vo filozofických spisoch. Čo mám tým na mysli?

Je to jednoduché: ten, kto túto radu vyslovil, si v podstate neuvedomil, že nám radí „nikdy nedávať rady“, a že teda sám – tým, že radí –, porušil princíp, ktorý tak naliehavo presadzuje. To ale nedokazuje autorovu nepozornosť (alebo nedokonalosť), aj keď sa to na prvý pohľad tak javí. Tomuto protirečeniu sa totižto nedá vyhnúť žiadnou sofistickou šikovnosťou – je existenčne nezmeniteľné. Pre nás je preto podstatné to, že toto bytostné a nijak neodstrániteľné protirečenie dokazuje iba jedno – bez rád a radenia sa v spoločenskej komunikácii, a osobitne v didakticky orientovanej komunikácii, nezaobídeme. Radiť, že nemáme nikdy nikomu radiť, je navidomoči omylom.

Ak chceme niekoho o niečom poučiť, na niečo niekoho upozorniť atď., bez rád to jednoducho nepôjde. Radiť niekomu, usmerňovať alebo viesť niekoho k dosiahnutiu potrebného cieľa je totižto a bezpochyby základnou pedagogickou metódou, a preto ten, kto radí nedávať nikdy rady, nás vlastne nabáda neučiť. Lebo učenie niekoho iného nie je z veľkej časti ničím iným, ako rozdávaním dobre mienených a všeobecne platných rád. Učenie, a teda aj doučovanie, je v tomto zmysle aktívne a systematické poradenstvo sui generis.

A tak ako s učením, tak je to aj s doučovaním. Doučovanie je špecifickou formou poradenstva. A obzvlášť to platí o doučovaní intelektuálne slabších alebo sociálne zanedbaných žiakov, ktorým treba neustále a opakovane radiť, ako majú zvládnuť to, čo iní zvládajú rýchlejšie alebo komplexnejšie. Bez poradenstva – teda aj bez učenia i doučovania –sa, jednoducho, nezaobídeme.

Opakovane to zdôrazňujem preto, aby sme si uvedomili význam a dôležitosť akejkolvek rady, čiže aj poradenstva vo forme mimoškolského vzdelávania. Aby sme namiesto „nikdy nedávaj rady“ hovorievali: „*porad' kedykoľvek a komukoľvek*“, lebo tvoja rada sa časom – a nevieš ani ako a kedy – zmení na život.

Odmietnime teda skepsu a pedagogický pesimizmus, obsiahnutý vo výroku „nikdy nedávaj rady“, a nahradíme ich činorodým pedagogickým optimizmom. Budme tými, čo ani v doplnkovom vzdelávacom procese neprestanú využívať poradenský prístup a budú presvedčení o tom, že dávať rady – a najmä slabším a sociálne hateným žiakom – je napospol potrebné a užitočné.

### ***Druhé poučenie – protirečenie „mudrc“ kontra „hlupák“***

Učenie ako i doučovanie je proces – to je každému zrejmé. Jeho vývinové smerovanie (funkčné zacielenie) možno vyjadriť takto: úlohou učiteľa je spôsobiť premenu nevedomosti na vedomosť, neškolenosti na vzdelanosť, alebo voľnejšie či populárnejšie povedané: premenu hlúposti na múdrosť.

Vzťah medzi hlúposťou a múdrosťou je – všetci to vieme – bezpochyby dynamický a spoločensky diferencovaný. Zmena jedného krajného pólu na druhý nebýva rýchlou. Obyčajne trvá dlho, neraz býva bolestná a jej postupnosť nie je univerzálne postihnuteľná. Vzťah hlúpy – múdry je teda vzťah úplne relatívny, historicky (časopriestorovo a sociálne) podmienený a preto v syntagmatickom



vyjadrení nepozná ustálené hodnoty: niet ani hlúposti, ktorá nemá šance premeniť sa na múdrosť; a niet ani múdrosti, ktorá nemá potenciú stať sa hlúposťou.

Presnejšie: ani hlúposť, ale ani múdrosť nejestvujú ako číre a nemenné danosti. Nie sú raz a navždy predurčenými alebo vopred vymedzenými statickými vlastnosťami človeka. Preto neexistujú na jednej strane len ľudia múdri, ktorí rady nepotrebujú a v protiklade k nim neexistujú na druhej strane len ľudia hlúpi, ktorí sa o rady nestarajú.

Myslitelia, čo delia veci alebo ľudí alebo vzťahy alebo hodnoty podľa mechanického čierno-bieleho vzorca (a autor úvodnej sentencie je takýmto mysliteľom) sú dualisti. Dokážu celok rozdeliť len na dve polovice, ktoré si antagonisticky protirečia (jedna je ničiteľom druhej), lebo sa opierajú len o logiku vylučovacieho „buď – alebo“. Ján Kollár tak rozdelil svoje srdce: polovicu srdca venoval svojej vlasti a polovicu svojej Míne – Frederike. Andrej Sládkovič – školený nemeckou klasickou dialektikou – nemal už problémy milovať Marínu v otčine a otčinu v Maríne. Všetkým sa oddal celým, jednotou rozmanitosti naplneným srdcom.

A potom, myslitelia, čo sa nazdávajú, že veci alebo vzťahy alebo hodnoty alebo ľudské osudy sú vopred predurčené, vopred dané (naprogramované) neidentifikovateľným transcendentálnym demiurgom (a autor úvodnej sentencie je taktiež takýmto mysliteľom) sú fatalisti. Usilovať sa o premenu takto predurčeného sociálneho postavenia je podľa nich vopred prehraný zápas, a tak každý má stáť a ostať celý život v tej sociálnej pozícii, do ktorej sa z vyššej moci „narodil“. Vrávia – „Chudák ostane chudákom, žobrák žobrákom a hlupák hlupákom – niet im pomoci!“ Kto sa začne zahrávať s touto „filozofiou“, končí s pedagogikou. A so špeciálnou pedagogikou v prvom rade.

Ak učitelia nesmú byť skeptici a pesimisti, nesmú byť – a obzvlášť pri výchove a vzdelávaní zanedbaných detí – ani fatalisti, ani dualisti. Lebo nič na konci nie je ako na počiatku (a naopak); a nič skutočne živé nie je čierno-biele. Učiteľ musí neustále veriť v možnosť premeny neschopného na schopnejšieho a múdreho na múdrejšieho. Z hľadiska učiteľa niet ani takého hlupáka, ale ani takého mudrca, ktorý by nepotreboval radu.

### ***Tretie poučenie– protirečenie program kontra realita***

Toto protirečenie je nám všetkým známe napr. v ľudovej verzii „človek mieni, pánboh mení“. Niečo proste chceme a niečo tu proste – napriek našim chceniam – je alebo jestvuje, pričom toto jestvujúce figuruje v našom bytí nielen ako dominantné, ale aj ako čosi invariantné, nemenné. Samozrejme, že relatívne nemenné. Autor výroku chcel, aby sa už nikdy nedávali rady, ale jeho programové chcenie je, jednoducho proti akejkolvek spoločenskej realite, ktorá by si bez rád nedokázala zabezpečiť odovzdávanie skúsenostného, čiže kultúrneho dedičstva.

Aj my sme častokrát v tejto pozícii. Programujeme, navrhujeme, vymýšľame, riešime bolesti sveta za rokovacími stolmi, ale máločo sa – priznajme si to – o realitu opiera a k realite smeruje. Vládny program o význame vzdelávania rómskej

národnostnej menšiny (alebo Koncepcie integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže) – skvelé formulácie! V teréne, priamo v praxi, sa však skoro ničím nepohlo. Jednorázové vylepšenia nie sú žiadnym efektom. Experimenty nič neriešia. Systémové opatrenia sú však jednoznačne proti spomínaným „skvelým formuláciám“.

Boli by sme preto radi, keby sa podarilo:

- systematizovať doučovanie žiakov z málopodnetného prostredia na základných školách tak, ako je systematizovaný základný vyučovací proces – sociálne a intelektuálne zanedbaní žiaci nemajú totižto možnosť rodinnej podpory a do systému osobného (individuálneho) doučovania sa pre nedostatok financií a motivácií rôzneho charakteru nedostanú;
- zriadiť popri terajších základných školách alternatívne základné školy „praktického“ vyučovania alebo doučovania ako protikladu k terajšej teoreticko-akademickej škole;
- systematizovať miesta sociálnych, osvetových alebo misijných pracovníkov v rómskych obciach – títo by sa zaoberali predovšetkým voľno-časovými alebo mimoškolskými aktivitami;
- zainteresovať do riešenia celej problematiky reprezentantov rómskej inteligencie a vytvoriť zodpovedajúce školské inštitúty (vysokoškolské katedry na pedagogických fakultách), ktoré by cielene pripravovali špecializovaných pedagógov-doučovateľov práve tak, ako pripravujú (alebo by mali pripravovať) asistentov učiteľa;
- ale – napokon – najlepšie by bolo, keby časom vzniklo samostatné rómske národnostné školstvo.

Skončili sme svoju úvahu odporúčeniami, v podstate radami. Akosi sme sa teda nedržali múdrosti: *„Nikdy nedávaj rady – múdry ich nepotrebuje a hlupák sa o ne nebude starať.“* A podľa možnosti sa jej nedržte ani vy, lebo bez rád by sme zostali napospol bezradní.

#### **4.5 Umenie vytvárať**

Skúsení vedia, že vzdelanosť nespočíva na nemenných tvrdeniach, ale na schopnosti prispôbiť svoje poznatky novým alebo rôznym okolnostiam. Prechod na strednú školu prináša takúto zmenu prostredia. Každá zmena si vyžaduje adaptáciu, čiže tvorivý prístup k novej realite. Učiť žiakov, ako si majú poradiť, ako majú tú alebo onú vec spraviť (a práve preto, že je pre nich nová) je nesmierne dôležité.

Prispôsobovanie sa – vytváranie nových reálií a vzťahov – predpokladá vedomosti o tom, ako sa správať, ako sa zachovať v neočakávanej alebo kritickej

situácii, v situácii, ktorá sa nám javí doslova ako existenčné ohrozenie. Pocity napríklad pred záverečnými skúškami alebo pred prijímacími pohovormi alebo pri príchode na internát do nového žiackeho kolektívu sú častokrát tohto charakteru. Pre žiakmi stojí v takýchto chvíľach veľká neistota z toho, čo ich čaká. Nové prostredie je pre nich jedna neznáma krajina, po ktorej nikdy nekráčali. Je pre nich problémom, ktorý nikdy neriešili. Je teda pre nich čímśi, s čím si – určite si tak povedia – nebudú vedieť poradiť.

Aby sme si dokázali na vlastnej koži predstaviť, ako reaguje psychika v takýchto situáciách, dovolili sme si pre vás vymyslieť na prvý pohľad zákernú úlohu. nazval som ju Sonet. Sonet ako malé básnické dielko je pre väčšinu z vás známou záležitosťou, ne jeden ste čítali alebo aj vedeli naspamäť, ale pokúste sa teraz, o čo ste sa ešte asi nepokúšali. Vstúpte do krajiny, po ktorej ste ešte asi nekráčali – pustite sa do písania sonetu.

Sonet je krátkou básnickou formou, ktorá sa vyvinula z ľúbostnej talianskej piesne. Jej rozkvet zaznamenáva najmä renesancia a od tých čias má takpovediac pevnú či záväznú stavbu. Jej strofický vzorec, aby ste nemuseli po ňom pátrať v slovníkoch a poetických príručkách, vám prezradím. Je takýto: 4-4-3-3. To znamená, že prvá a druhá strofa majú po štyri verše, tretia a štvrtá strofa po tri verše. Jednoduché.

Dĺžku verša meriame na slabiky a v sonete je obvyčajne viazaný počet slabík v jednotlivých veršoch. Vzorec tejto viazanosti je napríklad 12-12-12-12 / 12 12 12 12 / 12 12 12 / 12 12 12 – to keď sa rozhodnete napísať všetky verše 12-slabičné; alebo môže mať vzorec 10 11 11 10 / 10 11 11 10 / 10 10 11 / 11 11 10. Je jedno ako sa rozhodnete, v každom prípade tu ide o rytmické pravidlo, ktoré treba dodržiavať, pretože len veľmi dobrý majster – básnik – dokáže robiť akustické variácie v rámci tzv. voľného verša.

Verše, ktoré sa rozhodnete napísať rovnako dlhé – rovnoslabičné – sa pokúste rýmovať. Presnejšie – mali by sa rýmovať, pričom všeobecný vzorec rýmovej výstavby v sonete predpokladá, že prvé dve strofy majú svoje rýmové zakončenia (napríklad a b b a / a b b a) a tretia so štvrtou strofou sú rýmovovo prepojené napríklad takto: c d d / c c d alebo c d c / d c d. Je to zaiste každému jasné, veď sme sa to učili na základnej škole.

Verš by mal byť rytmizovaný, ale túto povinnosť pre vás nekladím. Ale kto by si to chcel skúsiť, nech sa rozhodne napríklad pre trochejskú strofu (to je prízvukná a neprízvukná slabika v jednej stope – v hudbe je to polka – a vytvára sa najmä z dvoslabičných celkov alebo párnoslabičných slovných spojení); alebo nech sa rozhodne pre strofu daktylskú, ktorá znie ako rytmus valčíka, teda má tri slabiky, z ktorých je prvá prízvukná a ďalšie dve neprízvukné. V škole sme daktyl zapisovali ako paličku a oblúčik ( – u ); a daktyl ako paličku a dva oblúčiky ( – u u ). Spomínate si? A potom: môžete trochej s daktylom striedať, a podľa možnosti aj pravidelne. Desaťslabičný verš môže byť zložený z dvoch daktylov a dvoch trochejov ( – u u / – u u / – u / – u ) alebo naopak, alebo na striedačku – vyberte si! A z formálnych požiadaviek už nemusíte prihliadať na žiadnu.

Povedzme si ešte niečo o výstavbe sonetovej témy. Povedali sme, že je to tradične ľúbostná skladba, ale Hviezdoslav napísal Krvavé sonety – môžete si ich pre inšpiráciu po čase prečítať. Po druhé, prvá strofa býva obyčajne východiskovou tézou, druhá jej antitézou a dve záverečné strofy sú vyhradené pre syntézu. V prvej je napríklad hlas chlapca, v druhej hlas dievčaťa a v ostatných ich spoločný dvojspev. Túžba, prekážky naplniť ju a v závere harmonické vyrovnanie tela i duše. Myslíme, že je to zrozumiteľné.

A teraz sa do písania jednoduchého sonetu môžete pustiť tak ako rómske dieťa z málopodnetného prostredia do celkom cudzieho a neznámeho sveta po prijatí na strednú školu. Skúste to s ním aspoň takto virtuálne prežiť.

Budeme len radi, keď si v literatúre zalistujete a bližšie sa prizriete na to, ako býva sonet skonštruovaný, ale aby ste mali na začiatok niečo po ruke, ponúkam vám na prečítanie dva naše pokusy. V prvom si všimnite – okrem pevnej stavby – ostrejšie odlíšenie tézy, antitézy a syntézy; v druhom, napísanom neznámej žene, si zasa povšimnite voľnosť, ktorú si možno dovoliť pri zmenách pevnej strofickej formy sonetu.

## **SONET STÁLE O TOM ISTOM**

Tento kraj, po ktorom sa s tebou prechádzam,  
Začína mi byť známy, ba až blízky.  
Zbieram šípky. Vánok rozochvieva lístky  
Agátov a zlatých briez. Som sám a sám.

Kde sú tie časy, keď popíjal som whisky  
A obľápal zrakom oblé boky dám,  
Podliehal rytmu nocí, piesňam, cigarám  
A túžbe mať úspechy, slávu, zisky.

Nič také už nechcem! Len si oddýchnuť.  
Navariť čaj z ruží a posedieť si s ním.  
Možno z jeho mĺkvej reči pochopím

Rozdiely medzi hudbou, ktorú hráva smrť  
Na začiatku a na konci bielych zím.  
Sfialovel obzor. Mám chuť sa rozplynúť.

## OBYČAJNÝ SONET

Stále mi takto, v duchu, nepoznaná,  
akoby bez tela a bez starostí,  
blúdievaš hlavou z večera do rána,  
no tvoje temné mlčanie ma zlostí.

Prezrad' mi aspoň..., prezrad', ako sa má  
to tvoje malé chlapča voňavé,  
a keď sa budeš cítiť celkom sama,  
príd'! – posedíme si spolu pri káve.

Viem, nevideli sme sa ešte nikdy,  
no ty ma spoznáš zaručene rýchlo:  
budem mať starý klobúk na hlave

a v oboch rukách najčerstvejšie číslo  
nitrianskeho rodinného Spravodaja.

A v očiach radosť, ktorú muži neutaja.

Raz sme boli so žiakmi na výlete v Lanškroune. Dulo, snežilo, ale šli sme na kopce a do rozľahlého barokového kláštora na vrcholku jedného z nich. V autobuse som im potom napísal sonet, ktorý sa do večera naučili a predniesli ho našim hostiteľom na rozlúčku. Možno sa vám zapáči ako našim priateľom v Lanškroune.

## SONET O NÁS

(s jedným veršom navyše)

Krajina je tu kopcovitá, mäkká  
Ako u nás doma – riedkou hmlou rozmazaná  
Z trávnatých štetcov chladná rosa steká  
A z brezy zlatistej vzlieta mĺkva vrana

Milujem tieto vlhké akvarely rána  
S koláčmi a vôňou vareného mlieka  
S pokojom na duši, že zem je pooraná  
A v chráme hudba znie, chvála dávnoveká

Je tu ako u nás – u nás je ako tu!

Jeseň s leskom v oku celou svojou silou  
Hvízda a tancuje – mokrá je od potu  
Stráca farby, spŕcha, cíti sa previnilo

A šepká do lístia: kiež by sa vám žilo  
Ako sa žiť len dá pre radosť, pre dobrotu  
A pre ladnosť lúk, na ktoré nasnežilo.

Sme presvedčení, že sa vám podarí napísať pekné verše a zároveň pochopiť, ako je nesmierne ťažké vstupovať do neznámych sfér a čo všetko treba pri tom vstupovaní vedieť, aby sme v nich aspoň trochu uspeli.



**5**

## **PREKÁŽKY V UČENÍ A ICH ODBÚRAVANIE**



Základnou prekážkou v učení je predovšetkým samotná nevedomosť. Tú prekonávame stále. Ďalšími prekážkami sú rôzne okolnosti a rôzne podmienky, ktoré nám pri vzdelávaní chýbajú, ale o tých sme už čo-to napísali. No jestvujú aj prekážky, ktoré stoja v ceste aj veľmi zdatným učencom, a takými sú napríklad hanblivosť, hyperkritickosť alebo tréma. Najmä tréma je častým javom v prejavoch mladých neskúsených ľudí – určite sme ju všetci zažili a neľahko prežívali – a preto si o nej a jej prekonávaní niečo povedzme. (Text bez väčších úprav preberáme z rukopisu Ladislava Goreja)

## 5.1 Tréma a jej prekonávanie

Niektorí žiaci sú náchylnejší prežívať v skúškových situáciách zvýšený strach a trému. Výsledkom jej pôsobenia je najčastejšie výpadok pamäti a zablokovanie myslenia. Čím je človek šikovnejší, tým viac ho brzdia obavy z neúspechu. Srdce splašene búcha. Žalúdok sa trasie, ruky sa začínajú potiť. Môže dôjsť k plaču, chveniu, bolesti hlavy, vracaniu, k hnačkám, poteniu, k zblednutiu i sčervenaniu. Hlava je prázdna. Všetky múdre slová sa kdesi stratili. Ústa pri rozprávaní zvláštne vysychajú, hlas nám pri odpovedi tichne, stráca sa. Noha sa rozochveje a nedá jej jej trasenie nijak zastaviť. Dlane sa potia, žmolíme prstami, poťahujeme si odev, vyplašene sa pozeráme do triedy alebo bezradne na zem. Máme okno. Blok. Dôvodom takýchto prejavov je tréma. Celkom obyčajná tréma.

## 5.2 Čo je tréma

Tréma je jeden z duševných stavov, charakterizovaný špecifickým zážitkom strachu, ktorý sa spája s negatívnymi očakávaniami až obavami ohľadne vlastného výkonu. V latinčine slovo *tremo*, *tremere* znamená triasť sa, chvieť sa, báť sa niečoho. Úzko súvisí so stresom. Stresová reakcia sa spúšťa pri konfliktoch alebo už len pri samotnej predstave niečoho, čoho sa obávame. Tréma na skúškach je vlastne stres zo zodpovednosti voči sebe, voči rodičom, voči učiteľom.

Tréma je *naučený strach*. Stačí ju raz prežiť, a ak sa človek následne dostáva do podobnej situácie, staré obavy sa spúšťajú nanovo. Viac sa bojíme očakávania, ako vecí samotných. Ale aj keď je to „naučený strach“, spúšťa sa mimovoľne bez nášho rozhodnutia a ako taká je zákerná, lebo nás prepadáva v neočakávaných a v neželaných chvíľach – obyčajne, keď to najmenej chceme.

Tréma ako pociť strachu – *tréma pred skúškou alebo verejným vystúpením* (často s vegetatívnymi sprievodnými prejavmi), je jednou z foriem sociálnej fobie, a preto je nielen osobne, ale aj spoločensky nepríjemným stavom.

Nie je však tréma ako tréma.



Existuje tréma, ktorú potrebujeme. Je to *žiaduca* – mierna tréma, ktorá nás aktivizuje k výkonu. Napr. športovci alebo herci vedia, že keď sa im tento druh trémy nedostaví, ich výkon nebude stáť za veľa. Mierna tréma mizne, keď človek začne podávať očakávaný výkon.

Naproti tomu existuje *nadmierna, škodlivá* tréma. Táto tréma v podobe veľkého citového vzrušenia s rôznymi nežiaducimi fyziologickými prejavmi, nezmizne ani po začatí činnosti a trvalo ruší kvalitu výkonu. Spôsobuje veľký počet chýb, pokles sústredenosti na úlohu, stratu sebavedomia, vystupujúceho chytá panika, v krajných prípadoch človek nie je vôbec schopný pokračovať v činnosti, lebo nevydá zo seba hláska, prepukne v plač, ujde, skolabuje ap.

### 5.3 Obete trémy

Tréma postihuje asi 10% ľudí, ktorým vážnejšie a dlhodobejšie ovplyvňuje výkon. Ide najmä o žiakov, ktorí majú vysoko nasadenú latku, perfekcionistov a dravých jednotkárov. Najviac sa dotýka detí, ktoré sú citlivejšie na neúspechy a tých, ktoré majú autoritatívnych rodičov vyžadujúcich čo najvyšší výkon. Pre nich je známka to najdôležitejšie, čo určuje hodnotu ich dieťaťa. V pozadí trémy sa často skrýva malá sebadôvera a pocit menejcennosti, ktoré sprevádzajú negatívne myšlienky o vlastnej neschopnosti a neodôvodnené presvedčenie, že „nič poriadne nedokážem“, „sotva sa mi niečo podarí“, „všetko úsilie je aj tak zbytočné“. Nebezpečné sú tieto myšlienky preto, lebo môžu viesť k rezignácii a strate nádeje na zmenu k lepšiemu. Trému si dieťa začína uvedomovať okolo deviateho až jedenásteho roku života. Čím je človek múdrejší, tým viac si uvedomuje riziko, do ktorého ide a obáva sa zlyhania. preto treba žiakov neustále viesť k prejavom kolektívneho života a k individuálnemu vystupovaniu pred triedou, rodičmi alebo verejnosťou. Z toho dôvodu je nesmierne dobré vkomponovať aj do doučovacích mimoškolských aktivít prezentačné alebo inscenačné (scénické) úlohy.

#### Ovplyvňuje tréma váš výkon?

(dotazník)

Inštrukcia: odpovedzte „*áno*“; „*áno aj nie*“; „*nie*“ na nasledujúce otázky:

1. Keď mám byť vyskúšaný, mávam väčšinou strach.

áno     áno aj nie     nie

2. Často si myslím, že nebudem nič vedieť.

áno     áno aj nie     nie

3. Veľmi sa bojím, že urobím chybu.

áno    áno aj nie    nie

4. Ak píšeme písomku, najradšej by som nešiel do školy.

áno    áno aj nie    nie

5. Veľmi sa obávam známkovania.

áno    áno aj nie    nie

6. Bývam neistý a neviem, ako v odpovedi pokračovať.

áno    áno aj nie    nie

7. Cestou do školy mávam strach, ako to dopadne.

áno    áno aj nie    nie

8. Často robím chyby v náročnejších situáciách.

áno    áno aj nie    nie

9. Pred dôležitou úlohou som nepokojný a nervózny.

áno    áno aj nie    nie

10. Keď sa mi nedarí, ľahko strácam sebadôveru.

áno    áno aj nie    nie

Vyhodnotenie:

áno = 2 body,      áno aj nie = 1 bod,      nie = 0 bodov

### **15-20 bodov:**

Máš strach zo zlyhania a tréma je tvojim problémom. Potrebuješ častejšie povzbudenie a podporu, preto sa zdôver niekomu, od koho ich môžeš očakávať. Ak sa máš možnosť stretnúť sa s psychológom, vyhľadaj ho. Pomôže ti zmeniť tvoje negatívne emocionálne prežívanie a ovplyvniť myšlienky a správanie, ktoré ho sprevádzajú.

### **7-14 bodov:**

Tréma, s ktorou sa stretávaš, ti môže v niektorých situáciách prekážať. Pozri si odpovede, ktoré hovoria o tvojej tréme a všimni si okolnosti, za ktorých sa vyskytuje. Tvojou možnosťou je spochybňovať myšlienky, ktoré ju sprevádzajú hľadaním rozumnejších odpovedí a opakovať to, čo robíš, keď sa ti darí trému zvládnuť.

### **0-6 bodov:**

Nepoznáš trému ako stav, ktorý by ťa ohrozoval a dokážeš ju zvládnuť.

## 5.4 Ako trému ovládať?

Nejeden z výskumov ukázal, ako ľudia, ktorí sa venujú verejnému vystupovaniu, dokážu svoju trému sledovať a ovládať. Pre tento účel sú overené viaceré autoregulačné cvičenia, ktoré možno odporúčať aj študentom, ktorí sa vystavujú záťažovým situáciám, a to hlavne pri skúškach. Ondrej Kondáš v publikácii Tréma – strach zo skúšky (1979) uvádza výsledky svojho výskumu, v ktorom sledoval, ako žiaci ovplyvňujú vlastnú trému. Skúsili ste niekedy, čo pomáha vám?

V tejto časti vám ponúkame možnosť urobiť si frekvenčnú analýzu odpovedí vašich žiakov na túto tému.

### Zvládanie trémy

Ak chceme trému nejakým spôsobom ovplyvniť alebo kontrolovať, musíme si najskôr jej prežívanie uvedomiť a získať o ňom čo najviac informácií. Treba sledovať a zaznamenávať, kedy sa tréma objavuje, v akých situáciách, kedy prichádza. Spomínaný O. Kondáš (1979) uvádza takýto repertoár spôsobov potlačenia či rozptýlenia trémy, a to aj v percentuálnom vyjadrení účinnosti u žiakov. Čo teda treba pri „krotení“ trémy robiť?

1. Odpútať pozornosť a myslenie iným smerom	16%
2. Sústrediť sa na daný problém	12%
3. Zľahčovať význam situácie	11%
4. Autosugescie o vlastných schopnostiach	10%
5. Zdokonalenie prípravy	9%
6. Uvoľnenie sa	6%
7. Zhlboka dýchať	5%
8. Učiť sa prekonávať trému vyhľadávaním situácií, v ktorých vzniká	5%
9. Upokojiť sa	4%

Prirodzene, že pri zisťovaní, akými spôsobmi vaši žiaci odstraňujú trému, môžete uviesť aj iné formy (vyhnutie sa konfrontačnej situácii, použitie talizmanov či iných magických predmetov, vykonanie obradových úkonov, hľadanie podpory u blízkych ľudí a pod.). V každom prípade dostanete od žiakov informácie, ktoré vám pomôžu stanoviť si program, podľa ktorého budete trému svojich žiakov neutralizovať.

## 5.5 Protitrémové cvičenia

Prvá vec, čo musíme spraviť, je spýtať sa sami seba: „Prečo mám trému?“. Tým pomenujeme príčinu a vieme účinnejšie proti nej bojovať. Keď sme pomenovali to, čo nás trápí, máme niekoľko možností riešenia:

- V prípade, že ide o ľahko odstrániteľnú záležitosť – odstránime ju! (účes, oblečenie, dôkladné učenie, perfektná príprava, najesť sa ráno pred skúškami, nezabudnúť na tekutiny, zobrať si radšej dve perá, dve ceruzky, kalkulačku, iné pomôcky atď.);
- Ak nemáme možnosť odstrániť príčinu našej trémy (napr. prijímacia komisia), môžu byť užitočné nasledovné pomôcky. Treba vyskúšať všetky, aby žiaci zistili, ktorá z nich im najviac pomáha:

*Predýchanie:* keď Vás prekvapí tréma a nemáte čas na inú formu pomoci, pomáha niekoľko hlbokých nádychov a výdychov nosom. Nadýchnite sa pomaly, pokojne do oblasti brucha - tzv. brušné dýchanie.

*Autosugescia:* jej pomocou dokážete znížiť trému na primeranú mieru. Najjednoduchšie vo forme krátkych viet, ktoré si viackrát za sebou opakujeme. Je dôležité, aby sme si plne uvedomovali ich obsah a boli sme sústredení výhradne na ne. Dôležité je aj pozitívne ladená forma vety, napr.: „Na dnešnej skúške budem suverénny a uvoľnený!“. V žiadnom prípade by som si nemal vravieť: „Dnes sa nebudem báť učiteľa“. V duchu si treba povedať: „Moje telo ma klame, ale ja to prekonám, čas pracuje pre mňa“.

*Prehodnotenie stavu:* táto forma je účinná u pragmaticky zmýšľajúcich ľudí. Napríklad: Nie som schopný vypočítať všetky príklady za taký krátky čas, tak sa s tým faktom zmierim a nebudem sa ním trápiť. Nikto nevie všetko a čo viem, to aj ukážem.

*Ignorovanie:* je to špecialita určitej skupiny ľudí a je u nich veľmi účinná. Ak viem, že sú na skúškach žiaci s lepšími známami, prehliadam tento fakt a nezaťažujem sa tým. Ak narazím na úlohu, ktorá je pre mňa neprekonateľnou prekážkou, ignorujem ju a riešim ďalšie úlohy, nezablokujem sa, nestrácam drahocenný čas a potom sa k „ťažkej“ úlohe znovu vrátim.

*Koncentrácia na úlohu:* plne sa sústredím na riešenú úlohu. Pri prvom čítaní úlohy odhadnem, čo vlastne otázka zisťuje. Pri druhom čítaní hľadám najľahšie otázky. Tretie čítanie – tými najľahšími otázkami začnem.

*Meditačné cvičenia:* veľmi účinná forma boja proti tréme i mnohým ďalším problémom, ktorá si vyžaduje dlhodobejšiu prípravu.

*Vzájomná podpora:* ak sú na skúškach aj ďalší moji spolužiaci, už len ich prítomnosť v tej istej chvíli na tom istom mieste je pre mňa posilou. V žiadnom prípade sa však nenechám vyrušovať kamarátmi či spoluúčastníkmi počas skúšky.

*Sebavedomie:* dôležité je pozitívne myslenie a zdravé sebavedomie: veď pri riešení cvičných úloh som podával veľmi dobré výkony, nemám prečo zlyhať na „ostrých“ skúškach. Dôležitý je aj pocit istoty a bezpečia. Pomáhajú talizmany, veci, ktoré sa nám osvedčili aj v iných situáciách.

*Odvedenie pozornosti.* Trému minimalizuje aj to, že od nej odvedieme pozornosť: pomáha, keď máme v ruke pero, žmolíme vreckovku, ďobeme si ukazovákom do palca, silne stláčame palec v dlani a pod.

*Rétorické cvičenia.* Čas pred vstupom do skúšobnej miestnosti netrávime defenzívnymi rečami (mám úplne prázdnu hlavu, nič neviem, ja tie skúšky neurobím a pod.), alebo preskúšavaním sa, či poslednými pohľadmi do materiálov, ale nezáväznými, ľahkými diskusnými témami, ako je šport, televízia a pod.

*Bagatelizovanie, zľahčovanie skúšky:* keď nejde o život, nejde o nič, žiadna tragédia sa nestane, ak mi skúška nevyjde. Ešte sú aj iné možnosti. Bagatelizovanie nesmie však vyústiť do nezodpovednej ľahkovážnosti a odmietnutiu prípravy.

*Barličky* - neordinujte si upokojujúce či aktivizujúce prostriedky, ak s nimi nemáte žiadne skúsenosti. V závažnejších prípadoch pomôžu antidepresíva, ktoré znižujú hladinu serotonínu, napr. Citalec, Neurol, tzv. betablokátory, osvedčené u hudobníkov. V každom prípade tu ide o farmaceutické barličky pre dospelých. Pre žiakov sú nevhodné, ba nie je prípustné pred nimi o podobných možnostiach ako produktívnych riešeniach rozprávať.

*Desenzibilizácia* je najúčinnnejšou metódou, lebo je založená na kontakte s praxou. Je založená na neustálom sa vystavovaní situáciám, v ktorých sa u nás tréma objavuje. Tým sa odstraňuje alebo znižuje citlivosť na situácie vyvolávajúce strach, získavame sebaistotu, sebadôveru, ustupujú neopodstatnené obavy, znižuje sa miera prežívaného stresu. Učme žiakov vystupovať na verejnosti napríklad prezentáciou výsledkov vlastnej práce a dosiahneme rýchlo nemalé úspechy.

Tréma je zradná vec, ale ak o jej prejavoch a možnostiach budeme vedieť, podarí sa nám ju nielen eliminovať, ale aj potlačiť do takej miery, že sebavedomie a istota ju pri vystupovaní žiakov rýchlo nahradia.

# **OVEROVANIE EDUKAČNEJ VÝKONNOSTI RÓMSKYCH ŽIAKOV**



Overovanie školskej výkonnosti rómskych žiakov neustále potvrdzuje, že rómski žiaci patria aj napriek mnohým minulým či súčasným opatreniam – a to vo veľkej väčšine – k neúspešným žiakom. Pred piatimi rokmi, presnejšie 19. apríla 2001, bola za účelom zlepšenia situácie Ministerstvom školstva SR schválená Koncepcia výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov, ktorá bola vypracovaná v súlade s dlhodobou Koncepciou rozvoja výchovy a vzdelávania v SR – projektom Milénium a Národným programom výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15-20 rokov, pričom – ako píše K. Ondrášová (2003, s. 5) „prvýkrát komplexne riešila... možnosti skvalitnenia výchovno-vzdelávacieho procesu rómskych detí a žiakov“. Dôraz na komplexnosť je v tomto prípade veľmi dôležitý, pretože systém vzdelávania rómskych žiakov, systém, ktorý má viesť k výraznejším úspechom ako doposiaľ, by mal byť uzavretý a mal by rátať so všetkými alternatívami využitia našich edukačných schopností.

Doučovanie – a v rámci doučovania aj overovanie edukačných efektov – je podľa nás alternatíva s vývinovou šancou. Doučovanie by sa v tomto našom komplexnom projekte vzdelávania malo čoskoro objaviť ako samostatná kategória, ktorá – obdobne ako asistencia učiteľa – spôsobí v našom školstve posun dopredu. Čísla štatistických výkazov sú totižto neúprosne. Rómske deti oproti ostatným deťom 14-krát častejšie prepadajú v škole, 5-krát častejšie dostávajú 2. či 3. stupeň zo správania, 28-krát častejšie sú preraďované do osobitných škôl, 30-krát častejšie ukončia školskú dochádzku v nižšom než záverečnom ročníku atď. Len 2,5% rómskych detí študuje na stredných školách oproti 38% ostatnej populácie. (Krausová, 1994).

Na školskej neúspešnosti rómskych žiakov sa podieľa hodne faktorov – sú všeobecne známe – no v kompetencii samotnej školy nie je ich odstraňovanie. Škola môže v tomto smere vytvárať čoraz užší kontakt učiteľov s rómskou rodinou a jej mikrosocietou (doučovanie zakomponované do rómskeho prostredia by túto požiadavku napĺňalo); po druhé, v kompetencii školy je organizačne a technicky zabezpečovať doučovanie ako špecifickú mimoškolskú činnosť; ale škola – ak má v tomto smere a doslova v pravom zmysle na niečo vplyv – tak na priame formovanie a overovanie edukačných schopností samotných rómskych žiakov.

Obidva procesy, formovanie aj overovanie, sú organicky prepojené. Niekedy je ich zaťažko rozlíšiť, ale pojem overovanie presadzuje preto, aby sme ho odlíšili od hodnotenia ako ďalšej či následnej didaktickej akcii po overení. Mnohí primoderní (či postmoderní?) pedagógovia sú totižto proti hodnoteniu ako takému (presadzujú princíp práce bez pláce), ale my hodnotenie presadzuje už len preto, lebo je to jeden z najzákladnejších motivačných a formačných princípov našej tradičnej školskej praxe.

Overovanie školskej výkonnosti sme ako východiskový procesný akt opísali na začiatku prvej kapitoly. V tejto kapitole sa preto budeme venovať viac forme diagnostických metód, pričom položíme dôraz na metódu testovania. Nedá sa nič robiť, ale testy sú momentálne najužívanejšou a najpragmatickejšou formou získavania elementárnych údajov o vedomostnej úrovni žiakov, testy sú teda na počiatku rozhodovania o postupe žiakov na strednú školu.





**6**

## **METODIKA PRAGMATICKEJ DIAGNOSTIKY**



Testy, ako sme už spomínali, sú v súčasnosti najpoužívanejšie diagnostické texty. Formulujeme túto vetu takto jednoznačne preto, aby sme upozornili na fonetickú blízkosť slov texty a testy a zároveň podčiarkli, že používajúc pojmy texty a testy máme na mysli celkom rozdielne diagnostické kategórie. Už sme v predošlých častiach uviedli, že diagnostickým textom môže byť ktorákoľvek didaktická situácia, na základe ktorej učiteľ dospieva k hodnoteniu žiaka (rozhovor, diktát, slohová práca, scénický výstup, zapisovanie do mapy...), pričom pod diagnostickým testom rozumieme špecifický a všeobecne známy spôsob písomnej skúšky založenej na princípe otázka – varianty odpovedí – odpoveď.

Po druhé by sme chceli zdôrazniť, že v tejto kapitole budeme venovať pozornosť diagnostickej pragmatike alebo naopak, pragmatickej diagnostike. Tým opäť iba pripomíname naše rozlišovanie doučovania (ako i samotného učenia) na pragmatické, motivačné a algoritmické (metodické). Sme totižto toho názoru, že v posledných ročníkoch základnej školy niet už pri príprave rómskych žiakov z málopodnetného prostredia času na širšie koncipované humanizačno-motivačné vzdelávanie, a že niet už príliš veľa času na preberanie základných edukačných metodík, pretože pozornosť treba položiť výlučne na kvalitné (úspešné) zvládnutie tak monitorovacích testov v 9. ročníku, ako aj prijímacích skúšok na strednú školu, ktoré, ak sa robia, tak zväčša formou zadania skúšobných testov. Samozrejme, že návrhom venovať sa teraz len pragmatickej diagnostike, nenavrhujeme odbúrať z edukačného procesu iné aktivity, ale túto úlohu pokladáme z hľadiska nášho projektu za prioritnú, za dominantnú.

Obsah, formy, metódy aj ciele doučovania budú z tohto aspektu určovať teda testy, ktoré sme pre žiakov pripravili (alebo ktoré pre nich pripravíte sami) alebo ktoré sú oficiálne vydané Štátnym pedagogickým ústavom v podobe Monitoru 9. Tieto okruhy testov bude potrebné so žiakmi opakovane precvičovať až do štádia spokojnosti s dosiahnutými výsledkami. Prácu si preto treba rozdeliť najmenej na tri etapy:

- na vstupné zisťovanie vedomostného potenciálu žiakov, aby sme si mohli stanoviť tematický i časový rozvrh práce – výsledky vstupných testov prezradia, čo žiaci nevedia a čo a v akom rozsahu s nimi treba preberať;
- na priebežné zadávanie a vyhodnocovanie testov, ktorými budeme overovať čiastkové zvládnutie jednotlivých úloh alebo tematických okruhov;
- na záverečné, výstupné overovanie edukačnej výkonnosti svojich žiakov, ktoré bude takmer verne simulovať monitoring alebo prijímacie skúšky na strednú školu.

Ale skôr, ako sa rozhodneme zadať žiakom svoje vstupné testy, vráťme sa ešte na chvíľu do podstaty projektu a uveďme si, že úlohou, ktorú máme splniť, je spoznať a následne odstrániť vstupné vedomostné nedostatky vybraných žiakov s tým cieľom, aby suverénne zvládli prijímacie pohovory na strednú školu. A na to potrebujeme mať v rukách komparatívne nástroje.

## 6.1 Komparácia ako východisko

Poznávanie a hodnotenie ako také sú založené na porovnávaní. Bez porovnania, bez rozlišovania – hľadania rozdielov a protikladov (t. j. bez komparácie alebo konfrontácie) by sme nič nevedeli, lebo by sme neboli schopní vnímať. Poznatok je teda produkt zmyslového rozlíšenia, a až potom jeho následného pojmového vymedzenia (definície), zatriedenia (systemizácie), použitia (aplikácie), hodnotenia (axiologizácie) a tvorivého rozvinutia (kreácie).

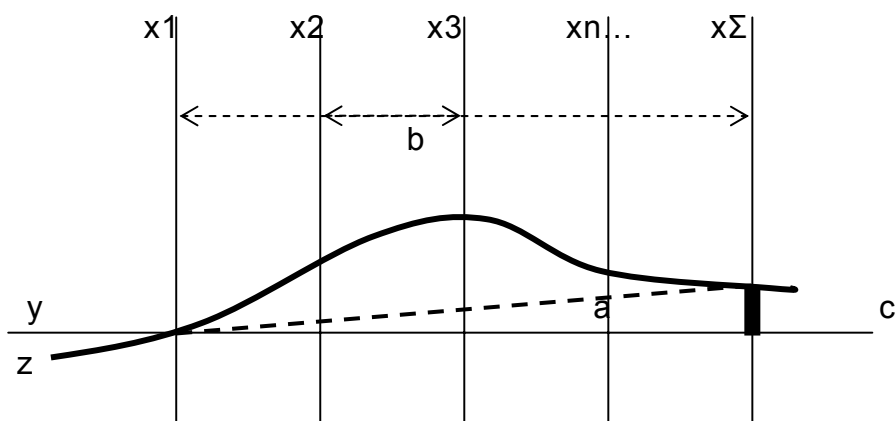
Ak chceme spoznať istú vzdelanostnú úroveň žiaka, musíme teda vytvoriť taký konfrontačný mechanizmus, v ktorom by bolo možné zistiť dve hodnoty: stav vzdelanostnej úrovne žiaka a možnosti rozvoja tejto jeho vzdelanostnej úrovne.

Poznanie vstupného stavu vzdelanostnej úrovne žiaka je poznaním jeho vzdelanostnej úrovne v istom okamihu, v istom vymedzenom či jednotlivom čase (napríklad pri nástupe do školy, na konci 5. ročníka, na prijímacích pohovoroch a pod.). Takéto diagnostikovanie stavu sa zakladá na porovnaní ideálnej (normatívnej, správnej, predpokladanej) reakcie žiaka s jeho reálnou reakciou (odpoveďou). Ideálnu (modelovú, požadovanú a pod.) odpoveď sa žiak učí artikulovať v pedagogickom procese, pričom v procese diagnostickom – o ktorý nám teraz ide – má túto ideálnu odpoveď skrytú alebo utajenú v diagnostickej úlohe, v otázke alebo v inom druhu zadania. Túto metódu by sme si mohli nazvať elementárnou, lebo z nej sa odvodzujú ostatné diagnostické metódy, a mohli by sme si ju zároveň nazvať aj synchronickou, lebo ju v danej diagnostickej situácii vývinové aspekty nezaujímajú. Ide jej skutočne len o zistenie aktuálneho vedomostného stavu žiaka tu a teraz.

Poznávanie rozvojových potencií žiaka, poznávanie možností zmien tempa, rozsahu, hĺbky, stálosti a iných kvalít vzdelanostnej výkonnosti žiaka, sa začína porovnaním najmenej dvoch synchronických diagnóz. Na zisťovanie aktuálneho stavu sa tým pádom navrstvuje rovina diachronickej diagnostiky – hodnotenia žiaka z časového a rozvojového hľadiska. V grafickom znázornení by táto rovina tvorila horizontálnu (časovú) os „y“, ktorú by v podobe kolmíc pretínali jednotlivé vertikály „x1-n“ ako údajové schémy minimálne dvoch synchronických diagnóz. V poradí prvú nazývame vstupnou, v poradí konečnú nazývame výstupnou synchronickou diagnózou. Diagnózy medzi nimi sa nazývajú priebežnými, a tých môže byť – voľne povedané – ľubovoľný počet. Záleží od metodického rozhodnutia učiteľa (resp. diagnostika).

Línia, ktorá spája namerané hodnoty v jednotlivých synchron-diagnózach je vývinovou diagnostickou krivkou, ktorá prezrádza, či sa žiak (a v ktorých oblastiach) zlepšuje alebo zhoršuje. Iba poznamenávame, že os „y“ môže byť aj osou vopred kodifikovanej normy, a tak hodnoty nad ňou budú napríklad nadpriemerné a hodnoty pod ňou podpriemerné (simulujeme tu rozhodnutie, že os „y“ bude znamenať klasifikačný stupeň „dobré“).

Jednoduché znázornenie toho, čo sme tak zložito povedali, vyzerá asi takto:



*Legenda:*

- $x_1$  – vstupná (bazálna) diagnóza
- $x_{2-n}$  – priebežné (orientačné) diagnózy
- $x_\Sigma$  – výstupná (sumarizačná) diagnóza
- $y$  – normatívna časovo-tematická os
- $z$  – diagnostická vývinová krivka
- $a$  – absolútna vývinová línia
- $b$  – edukačná etapa (edukačné obdobie)
- $c$  – stupeň vedomostného rozvoja

**Vstupná (bazálna) diagnóza** je teda test, ktorý zadáme žiakom pri ich vstupe do „krúžku“ doučovania. Musí to byť test, úlohou ktorého je zistiť, čo z požadovaného či z predpísaného učiva (určujú ho výstupné monitory alebo testy, ktoré sa zadávajú pri prijímacích skúškach na jednotlivých stredných školách) žiaci vedia a čo nie. Vstupnými testami môžu byť – zdanlivo paradoxne – koncové výstupné testy alebo ich varianty, ale pozor, aby sme žiakov ich náročnosťou hneď na začiatku neodradili. Treba ich v každom prípade oboznámiť s tým, že vám ide len o nezáväznú previerku, o prehľad v tých ich vedomostiach, ktoré budú v závere základnej školy a pri prechode na školu strednú potrebovať.

Z výsledkov si zostavte individuálne edukačné plány. Najprv si do doučovania zaradte témy, ktoré neovládala väčšina žiakov. Individuálne nedostatky vo vedomostiach sa pokúste odstrániť sprievodne popri hlavných témach, alebo si ich vkomponujte do záveru edukačného plánu, prípadne ich presuňte po polohy domácej úlohy toho-ktorého žiaka.

**Priebežné (orientačné) diagnózy** si plánujte čo najčastejšie. Nech sú nimi naplnené vaše doučovacie stretnutia so žiakmi. Nerozptyľujte sa vedľajšími témami, riadte sa dôsledne učivom testov. V tom vlastne spočíva pragmatika vášho prístupu. Ale pozor – nepostupujte mechanicky! Neučte žiakov „verifikovať“ správne odpovede. Ak by žiaci mali tendenciu k takémuto typu pragmatizmu, rozptýľte ho vedľajšou modelovou úlohou. Priebežné diagnostiky môžu byť žánrovo rôznorodé,

vôbec v nich nemusí ísť o písomné testy. Skôr naopak, v čase prípravy na správne odpovede treba využívať rôznorodé alternatívne edukačné prístupy. Je ich neúrekom a mnohé si vymyslíte sami.

**Výstupná (sumarizačná) diagnóza** je normatívna. Je zadaná pre všetkých rovnako buďto ministerstvom alebo zriaďovateľom či školou, ktorá organizuje prijímacie pohovory. Výstupné testy sú teda obyčajne vopred neznáme, preto ich podobu musíte simulovať z predošlých testov uvedeného typu. Kvôli tomu si ich v našej príručke budeme nazývať simulačné, lebo úlohou doučovania je v konečnej fáze simulovať – a podľa možnosti nie jedenkrát – reálne vypíňanie monitorov alebo prijímačkových testov. Monitory z predošlých rokov (alebo ich kombinácie) sú na to ideálne; a vzory prijímačkových testov by mali doučovateľia získať od škôl, na ktoré svojich zverencov pripravujú – vedenie škôl im pri tom určite vyjde v ústrety.

**Normatívna časovo-tematická os** je vlastne dĺžka obdobia, ktoré majú žiaci na prípravu istého učiva. Je to rámcový a nemeniteľný čas, za ktorý musia žiaci dané učivo zvládnuť – definujú ho učebné plány. Doučovanie je v podstate nutné preto, lebo slabší žiaci nedokážu prijať potrebné množstvo informácií za normovaný čas – preto musia – ak chcú dosiahnuť predpísaný cieľ – vynaložiť prácu nadčas. Táto nadčasová práca – doučovanie alebo samoučenie – sa môže už ľubovoľne modifikovať podľa individuálnych podmienok alebo individuálnych potrieb žiakov tak, aby sa napokon predsa len časová os kodifikovanej normy úspešne naplnila. To znamená, aby žiaci v riadnych úradne stanovených termínoch zvládli tak monitory ako aj prijímacie pohovory.

**Diagnostickeá vývinová krivka** hovorí o tom, že žiaci sú vo svojich edukačných výkonoch kolísaví a že to, čo ovládali, po istom čase zabudli alebo pozabudli. Že majú obdobia vhodné na učenie, a na strane druhej obdobia na učenie nevhodné; že im v istých obdobiach stúpa a v istých obdobiach klesá záujem o preberanú tematiku, že ich rôzne iniciujú motivačné činitele a pod. Táto krivka má veľkú výpovednú hodnotu o žiakovi a preto by mal učiteľ i doučovateľ starostlivo sledovať a poznávať podmienky, za ktorých žiaci dosahujú lepšie, a za ktorých dosahujú horšie výsledky. Ak táto vývinová krivka klesne pod normatívnu hladinu „y“, dochádza ku kríze a neúspešnosti. Akokoľvek rozkolísaná diagnosticko-vývinová krivka – typická pre pubertálny vek – by mala napokon predsa len smerovať k vedomostne vyššiemu bodu, ako bol na začiatku. Inak by sme hovorili o úplne neefektívnej, mínusovej edukácii.

**Absolútna vývinová línia** vyjadruje teda ideálny (priemerný) edukačný nárast vedomostí, ktorý možno charakterizovať aj ako rozdiel medzi východiskovou a cieľovou situáciou, ako *stupeň dosiahnutého vedomostného rozvoja* za isté *edukačné obdobie*. Preto trojuholník strán a, b, c nazývame trojuholníkom edukačnej efektivity (TEE). Takýto trojuholník možno zostaviť o každom žiakovi nielen na základe voľného pozorovania, ale aj na základe takpovediac exaktných pedagogických údajov, najmä hodnotení jednotlivých diagnostík. Napríklad: 18. septembra zvládol pri vstupnom teste žiak XY šesť otázok z testu, 28. novembra už zvládol bezchybne trinásť otázok a 12. februára už dokázal vyriešiť 18. otázok z celkového počtu 20 otázok v teste. Takýto trojuholník efektivity by sme potrebovali dosiahnuť.

**Edukačná etapa (edukačné obdobie)** je vnútornou časovou dimenziou *normatívnej časovo-tematickej osi*. A nielen to. Na rozdiel od nej má dynamickú povahu a je na vzájomnej (internej) dohode doučovateľa a žiaka – prípadne jeho rodičov – ako sa ustanoví. V rámci normatívnej periódy môže byť totižto 10 ale i 20 doučovacích stretnutí. Doučovanie môže byť raz do týždňa, ale aj tri aj päťkrát do týždňa. Môže trvať pol hodiny, ale aj tri hodiny. To vskutku záleží na oboch edukačných subjektoch – na ich spoznaní množstva učiva, ktoré treba „dobrehnúť“, na realizačných podmienkach a na ambíciách, ktoré treba naplniť. Tu vskutku nejde o nič iné ako o dôsledný individuálny prístup, aj to aj pri tvorbe malých doučovacích skupín – 2 až 5 žiaci.

**Stupeň vedomostného rozvoja** je napokon to, kvôli čomu všetku edukačnú prácu vykonávame. Z aspektu efektivity ho charakterizujú dve vlastnosti – krátkodobosť a trvanlivosť. Pragmatické doučovanie sa obyčajne interpretuje ako úsilie dosiahnuť výkonnostný efekt v istej chvíli či pri istej príležitosti (lebo vedomosti pred touto príležitosťou alebo po nej nie sú už údajne „potrebné“). Ale skutočný edukačný efekt má mať dlhodobú platnosť. Túto jeho dlhodobosť overujeme:

- *opakovaním* (zadáваме tie isté alebo modelovo obdobné testy alebo iné úlohy viackrát po sebe – písavali sme napríklad v 8. ročníku diktát každý týždeň na prvej hodine slovenského jazyka až dovtedy, kým celá trieda nedosahovala priemernú známku 2 – a začínali sme medzi trojkou až štvorkou);
- *aplikovaním* (využívaním naučených poznatkov pri riešení praktických úloh – napríklad pri robení búdky pre vtáčiky treba najprv nakresliť jej priestorovú podobu, jej vizualizáciu, potom geometricky rozkresliť jednotlivé časti búdky, vypočítať obvody, plochy, uhly, veľkosť kruhového otvoru atď., všetko zrátať, aby sme zistili, koľko materiálu potrebujeme na jednu a zároveň i na päť búdok, koľko treba kúpiť dosiek, koľko klincov..., aké nástroje budeme potrebovať, koľko to bude všetko stáť, kde to dostať kúpiť, kde sa búdky pripevnia, pre aké vtáčiky budú určené – a už sme v medzipredmetových vzťahoch a na pôde nášho staronového humanizačno-tvorivého či motivačného vyučovania);
- *kreovaním* (zadávaním tvorivých úloh umeleckého, technicko-konštrukčného alebo vedecko-vynálezcovského typu, úloh na vytvorenie niečoho, čo ešte nikto iný doposiaľ nevytvoril – napísať, zinscenovať a zahrať divadelnú scénu „Vtáčiky“, zložiť do scény dve piesne – slávičiu a havraniu –, vytvoriť do tejto scény kostýmy, rekvizity, maľovaný horizont atď., atď. Alebo v technike: ako by si asi žiaci predstavovali napríklad magnetofón myšlienok alebo kameru na zaznamenávanie snov, predstáv, vízií? Alebo dom, v ktorom by chceli žiť?).

Nápadov má zaiste každý z vás nemálo – niet sa tu kde rozpisovať o ich detailoch –, len si na záver tejto kapitoly zopakujme: akékoľvek hodnotenie pochádza z porovnávania. A porovnávať môžeme len to, čo dokážeme rozlíšiť, t. j. poznať v jeho imanentnej osobitosti a v jeho sociálnej rozmanitosti. A na toto

poznávanie (na takéto poznávanie žiakov) nám neustále slúži pedagogická diagnostika – ono večné skúšanie a overovanie.

## **6.2 Formy pragmatických testov**

Problematiku vstupnej, priebežnej a výstupnej diagnostiky tu viac teoreticky rozvádzať nebudeme. Prejdime k praktickým metodickým otázkam týchto diagnostík a povedzme si, že sa najprv sústredíme na rozbor povahy takého diagnostického testu, ktorému bežne hovoríme písomný.

Robíme tak z dvoch zásadných dôvodov.

Po prvé preto, lebo písomný test je osobitou formou syntetického diagnostického textu, zložitej diagnostickej situácie. Vo svojom subsystéme narába s mnohými ďalšími diagnostickými metódami, aj keď niektoré funkčne redukuje (napríklad pravopisný diktát), alebo celkom vylučuje (ústnu výpoveď a iné akčné vedomostné prejavy).

Po druhé, písomný test je tou diagnostickou metódou, ktorá sa v súčasnosti používa ako relevantný diagnostický dokument pri rozhodovaní o prechode žiaka z nižšieho stupňa školského vzdelávania na vyšší, a naším zámerom je práve vstupná a výstupná diagnostika žiakov základných škôl pri ich prechode na stredné školy.

Tieto písomné testy sú z troch predmetov, ktoré sú pre ukončenie základnej školy a pri prechode na strednú školu relevantné – slovenský jazyk, literatúra a matematika. Mali sme pôvodne v úmysle hovoriť viac aj o umeleckých diagnostikách, pretože rómski žiaci vo veľkej miere inklinujú k umeleckým prejavom a majú nemalú šancu uplatniť sa na školách umeleckého zamerania, kde sú práve jazykovedné, literárnovedné i matematické disciplíny v pozadí, ale tejto oblasti sa dostatočne venujú základné umelecké školy. Úlohou učiteľov či doučovateľov je skôr postihnúť takúto záujmovú orientáciu u žiaka a žiaka (resp. jeho rodičov) na možnosť „doučovania“ v oblasti umení upozorniť. Umeleckým formám sa teda venovať nebudeme, aj keby sme ako chceli. Testy budú mať len formu grafickú a racionálno-informačnú.

Stavba testov je vekovo primeraná pre žiakov 8. a zvlášť 9. ročníka. Neobsahuje žiadne kompozičné novotvary – má podobu bežne na základných školách používaných testov. Pripomíname, že nejde o špeciálne testy pre rómskych žiakov z málopodnetného prostredia, lebo nám ide o pomoc v oblasti integrovaného vzdelávania, čiže o to, aby rómski žiaci boli v tejto diagnostike vnímaní ako akýkoľvek iní žiaci. Inak by sme k problému pristupovali, keby sme mali za úlohu vytvoriť testy pre základné školy s rómskym vyučovacím jazykom alebo pre prípravu žiakov na štvorročné rómske gymnáziá. Takže forma daných testov je z národnostného hľadiska paušalizovaná.

Testy – pokiaľ ide o ich kompozíciu – majú svoju titulnú stranu, majú stručné inštruktážne poznámky, okruh otázok, okruh možných odpovedí, bodovací a hodnotiaci systém a v testoch, ktoré nazývame simulačné, sú obsiahnuté aj správne riešenia s jednoduchými metodickými usmerneniami. Môžete ich pre účely implementácie používať v danej podobe, alebo si môžete z nich robiť kombinácie, alebo vám môžu slúžiť len ako modelové východisko pre testy, ktoré pre svojich žiakov pripravíte sami.

Naším cieľom teda nie je, aby ste pri implementácii projektu používali výhradne predložené testy. To nie! Naším, a predpokladáme, že zároveň i vašim cieľom je – zopakujeme to ešte viackrát – metódou vyučovania a doučovania znásobiť možnosti prechodu rómskych žiakov zo základných na stredné školy. Dosiahnuť to, aby – jednoducho povedané – stúpol počet rómskych žiakov, ktorí sa z vašej základnej školy dostanú na ľubovoľnú strednú školu. Cieľ je jeden a spôsobov, ako ho dosiahnuť, je veľa. Preto sa nebudeme hrať na výlučnosť, a pre polyfunkčnosť spravíme len toľko, že vám v tejto príručke ponúkame diagnostické testy, ktoré majú dva stupne náročnosti. Tie ľahšie sú pre potreby vstupnej diagnostiky, preto ich charakterizujeme prívlastkom vstupné; tie ťažšie sú pre potrebu simulovania diagnostických výstupov a preto ich voláme simulačné. A keďže sú pragmaticky zamerané len na istú špecifickú situáciu, na monitoring alebo prijímacie pohovory, hovorievame im aj situačné, čiže testy určené len pre istú špecifickú situáciu.

Testy pre prvý i druhý stupeň náročnosti – a naozaj ich treba vnímať ako modelové – predkladáme nielen so zámerom motivovať školiteľov (doučovateľov) k tvorbe obdobných testov, ale aj s poznámkou či usmernením, že hodnotné simulačné testy, testy akoby definitívne výstupné, nájdete aj v inej jestvujúcej metodologickej literatúre (pozri napríklad Csibová, 2001, Bastlová, 2001), alebo môžete použiť niekdajšie kodifikované testy „Monitor 9“, ktoré vydal Štátny pedagogický ústav v Bratislave, alebo cvičné testy na gymnaziálne prijímacie pohovory, ktoré pripravuje a distribuuje bratislavská agentúra Exam. Spôsobov či ciest je naozaj veľa.

Prirodzene, že sa usilujeme motivovať učiteľov a doučovateľov vytvárať si vlastné diagnostické testy, lenže v rámci nášho projektu, t. j. na jednotlivých školeniach školiteľov (metodikov) a realizátorov (učiteľov a doučovateľov) a potom následne počas implementácie tohto projektu si vyberieme testy z našej ponuky. Tie na školeniach spoločne metodicky zinterpretujeme a vyplníme; nuž a následne ich zadáme – prostredníctvom realizátorov projektu – vybraným rómskym žiakom na vybraných základných školách. Ale o tomto postupe si viacej povieme nielen v nasledujúcich kapitolkách, ale hlavne na jednotlivých odborných metodických školeniach.



## Titulná strana diagnostického textu

Test s nízkou náročnosťou (vstupný test) budeme označovať písmenom „A“, a tak názov testu bude znieť DOUČOVANIE – slovenský jazyk „A“ alebo DOUČOVANIE – matematika „A“ (a pod.). Vybrané a poprípadne aj modifikované testy maximálnou náročnosťou (simulačné výstupné testy) budeme označovať písmenom „B“, a tak testy formy „B“ sa budú nazývať DOUČOVANIE – slovenská literatúra „B“ atď.

Na titulnej strane testu budú tieto údaje:

- Logo projektu Phare a logo spoločnosti Euroformes, s.r.o. (prípadne iných spolupracujúcich subjektov);
- Názov projektu (hlavička): *„Podpora integrovaného vzdelávania Rómov – Aktivita 1, modul 2“*;
- Titul: „DOUČOVANIE – slovenská literatúra „A“ (verzie podľa jednotlivých predmetov);
- Podtitul: „Vstupný test; Priebežný test; Výstupný test“ a pod.;
- Identifikačné údaje školy: „názov a sídlo školy“;
- Identifikačné údaje žiaka: „meno, priezvisko, bydlisko a rok narodenia“;
- Identifikačné údaje diagnostika: „meno, priezvisko a podpis“;
- Údaje o hodnotení: „dátum vyhotovenia testu, poradové číslo testu, počet možných / získaných bodov“;
- Údaje o vydavateľovi (päta): „© Euroformes, s.r.o., Vysokoškolákov 4, 010 08 Žilina“.

## Typografická úprava testu

Typografická úprava všetkých testov bude rovnaká. Jednotlivé zadania (otázky) budú poradovo očíslované a vytlačené hrubým typom písma (bold). Alternatívne odpovede budú vytlačené obyčajne a budú poskytovať dostatočný priestor na rukopisné výpovede. Test nesmie pôsobiť stiesňujúcim dojmom a žiak sa v ňom musí dokázať rýchlo orientovať a slobodne pohybovať. V grafickej úprave netreba preto hľadať novotvary. Z tohto hľadiska sú formálne a kompozične vhodné testy agentúry Exam, aj keď by sme navrhovali zjemniť alebo celkom zrušiť rámovanie odpovedí. „Monitory“ Štátneho pedagogického ústavu sú rámovaním presýtené a ich forma príliš vystupuje do popredia a pôsobí rušivo – obmedzujúco.

Veľkosť písma 12-14 bodov, typ písma **Times New Roman** alebo **Arial**, riedenie písma 0,5, maximálny počet riadkov na stranu A4 cca 40. Tlač na formát papiera A3 (4 strany testu), skladanie testov do hárkov, neviazať. Strany testu číslovať. Pre rómskych žiakov odporúčame najprv zo začiatku používať väčší typ písma, ale nie viac ako 14 bodov – aj to je už dosť.

## Vzor titulnej strany



### Podpora integrovaného vzdelávania Rómov

Aktivita 1 – modul 2

# DOUČOVANIE

Slovenská literatúra „A“

Vstupný test

.....  
názov a sídlo školy

ročník / trieda

.....  
meno a priezvisko žiaka

bydlisko

dátum narodenia

.....  
dátum vyhotovenia testu

poradové číslo testu

možné / získané body

.....  
meno, priezvisko učiteľa

podpis hodnotiaceho

© Euroformes, s.r.o., Vysokoškolákov 4, 010 08 Žilina

### 6.3 Ciele pragmatickej diagnostiky

Naším konečným či strategickým cieľom je zvýšiť počet rómskych detí so stredoškolským, a tým aj – následne – s vysokoškolským vzdelaním. Vieme, nie je to jednoduché. Usilujeme sa o to desiatky rokov, napriek tomu v tomto zámere treba vydržať a neprijímať ho len v podobe jednorázového úsilia, ale v podobe aktivity, ktorú bude potrebné dlhodobo aktualizovať formou obsahových ako i formálno-didaktických inovácií. A v tejto oblasti je voľné pole pre tvorivých a sociálne zmýšľajúcich učiteľov a doučovateľov (ale aj asistentov učiteľov a výchovných poradcov) základných škôl.

Skúsenosti zo školskej praxe potvrdzujú, že modelové simulačné testy – viď napr. testy J. Csibovej – Slovenský jazyk a literatúra základnej školy v testoch (Bratislava: Exam, 2001, tretie vydanie) sú pre rómskych žiakov z málopodnetného prostredia náročné, a preto bude zaujímavé zistiť, či im jednoduchšia forma a jednoduchšia obsahová náplň bude viacej vyhovovať. Predpokladáme, že áno, zároveň sme však presvedčení, že prvotné práce na jednoduchších testoch v rámci individuálneho doučovania vytvoria skúsenostný základ pre prácu s testami, ktoré sú formálne aj obsahovo zložitejšie. Zložitejšie – to znamená, že obsahujú cudzie slová, abstraktné pojmy a štruktúry, systémové delenia a usporiadania, náročnejšie tvorivé úlohy, širší vedomostný rádius (domáce i zahraničné informácie), prechody do iných odborných a kultúrnych oblastí a potom: môže byť v nich použitá aj štylisticky zložitejšia stavba otázok atď.

Naším vnútorným (experimentálnym) cieľom môže na školeniach byť nielen vypracovávanie testov pre učiteľov alebo doučovateľov, ale aj vyskúšať si, ako by tieto testy zvládli (okrem žiakov základných škôl) napríklad tieto dve intelektuálne skupiny:

- *škoolitelia a realizátori* (vypĺňali by testy bez akejkoľvek metodickkej a odbornej predprípravy – proste ad hoc!),
- *vysokoškoláci* (vypĺňali by testy bez odbornej prípravy, ale s metodickým usmernením).

Tieto skupiny môžeme rôzne diferencovať alebo doplniť o iné kategórie (napr. rodičia, asistenti učiteľa a pod.), ale o to teraz nejde. Toto testovanie má mať napospol orientačno-experimentálne a interné zážitkové využitie (každý zo zúčastnených nech a vlastnej koži zistí, v akej sociálno-psychickej situácii sú žiaci pri prekonávaní obdobných úloh).

Podstatné však je zadávanie týchto testov žiakom, ktorí ašpirujú na stredoškolské vzdelávanie. Tým sa nielen overí vedomostný potenciál žiakov z málopodnetného prostredia, ale aj vybuduje sebavedomie a suverenita spoločenského správania sa v očakávanej stresovej situácii.

Hlavné ciele prípravy na zvládnutie jednotlivých testov sú:

- odhaliť vedomostný potenciál vybraných žiakov a na jeho základe
- stanoviť a časovo rozvrhnúť tematický okruh individuálneho doučovania

- a merať schopnosti učiť sa (test sa totižto zadá žiakom opakovane až po dosiahnutie optimálnych výsledkov a možnosti prejsť do vyššej fázy doučovania).

Ďalšími cieľmi zadania jednotlivých testov sú:

- vytvoriť u žiakov kladný vzťah k testom ako osobitej forme overovania vedomostí,
- vybudovať sebavedomie či pocit istoty a zodpovednosti pri riešení jednotlivých úloh,
- naučiť žiakov plánovitému narábaniu s časom a iným sebakontrolným činnostiam,
- pripraviť žiakov na diskusné a diskurzívne hodnotenia kladných aj záporných výsledkov,
- pestovať u žiakov spokojnosť a radosť z dosiahnutých výsledkov. Atd'.

Informácie, ktoré sa z testu odvodja, budú podkladom pre ich komparáciu s výslednými či výstupnými testami na záver doučovania, prípadne s testami, realizovanými pri prijímacích pohovoroch, ak bude možné mať k nim prístup.

## 6.4 Harmonogram aplikácie pragmatickej diagnostiky

Sú dve účelové či pragmatické možnosti realizácie diagnostikovania a doučovania z časového hľadiska:

- doučovanie v závere školského roka (tesne pred prijímacími skúškami na stredné školy) – toto doučovanie by bolo doučovaním tých žiakov 9. ročníka, ktorí už zvládli monitoring a už sa prihlásili na štúdium na strednej škole, pričom toto doučovanie bude výlučne smerovať k príprave žiakov na prijímacie skúšky tých stredných škôl, na ktoré sa žiaci prihlásili,
- doučovanie v priebehu celého školského roka v 8. a 9. ročníku, ktoré bude mať komplexnejšie ciele, a to:
  - motivovať žiakov k štúdiu na stredných školách,
  - zvládnuť úspešne monitoring,
  - prihlásiť žiakov na stredné školy,
  - pripraviť žiakov na prijímacie pohovory,
  - zúčastniť sa, prípadne, so žiakmi prijímacích pohovorov,
  - vykonať výstupnú kontrolu efektivity doučovania kvantifikáciou úspešnosti žiakov na stredoškolských prijímacích skúškach.

Prvé výraznejšie efekty z doučovania rómskych žiakov možno teda očakávať od stredoškolských prijímacích skúšok roku 2007. Proces takéhoto doučovania by sa mal v budúcnosti stať systémovou zložkou vzdelávacej práce na školách (a v spolupráci s rodinami žiakov), a to tak z programového hľadiska (časové dotácie, priestory, technické vybavenie), ako aj z hľadiska personálneho (kvalifikovaní asistenti učiteľa a učiteľia) a finančného (honorovanie prác, výchovno-vzdelávacích podujatí a prevádzkových a technických nákladov a pod.). Predstavu o rozsahu a formách takéhoto materiálneho a finančného zabezpečenia doučovania a pedagogickej diagnostiky v jeho rámci prediskutujeme na metodických seminároch – tu len takto načrtnutú problematiku nie je našou úlohou riešiť.

## **6.5 Desatoro pragmatického úspechu (L. Gorej)**

Úspech sa nedosahuje len neustálym učením, ale aj „neučením“ – rôznymi aktivitami, ktoré učenie sprevádzajú a svojím osobitým spôsobom posilňujú. Tieto akoby needukačné aktivity sme zhrnuli do predkladaného „desatora“ pragmatického úspechu.

### **Pravidlo prvé: už sa neučte**

Deň pred skúškou sa už netreba učiť. Čo sa žiak nenaučil, už nedoženie, len sa viac stresuje a stráca. Deň si vyhradte na nabratie síl a večer na dobrý oddych a spánok.

### **Pravidlo druhé: nezabudnite na kontrolu**

Večer pred skúškou treba skontrolovať, či máte na ráno všetko pripravené: pomôcky na skúšku (ceruzka, guma, kalkulačka). Pripravte si pohodlné oblečenie a obuv, ktorá neomína (neobúvajte si nové topánky a oblečte sa tak, aby ste sa v prípade poveternostnej alebo teplotnej zmeny mohli situácii prispôbiť – niečo si vyzliecť, prípadne obliecť.

### **Pravidlo tretie: najedzte sa**

Ráno pred skúškou si treba dať ľahké raňajky, aj keď na ne mnohí nemajú pre stiahnutý žalúdok chuť. Treba si niečo zobrať na pitie. Prípadne aj banán na lepšie myslenie. Ráno, prosím, robte všetko tak, ako to každodenne robievate – každodenný rytmus vás výrazne upokojí.

### **Pravidlo štvrté: vyrazte skôr**

Do školy treba vyraziť s dostatočným predstihom, aby vás náhodou nezastihla nepredvídaná okolnosť. Rozhodne treba vyraziť skôr, ak neviete, kde presne sa škola nachádza, aby ste jej hľadaním nestrácali zbytočne minúty a nestresovali sa.

Oplatí sa preto – napríklad pred prijímacími pohovormi na strednú školu – navštíviť túto školu aj viackrát a vopred sa zoznámiť s jej prostredím.

#### **Pravidlo piate: zbytočne sa netrémajte**

Zbytočná tréma môže pokaziť aj výsledky dobrých žiakov. Rodičia by preto mali deti pred skúškou čo najmenej povzbudzovať vetami typu: Dúfam, že to nepokazíš! Nech je to čo najlepšie! Vhodnejšie sú slová: Nič sa nedeje, napíš, čo vieš. Bude to dobré, nech to dopadne akokoľvek. A pod.

#### **Pravidlo šieste: pozor na začiatok a pravidlá**

Maximálnu koncentráciu vyžaduje začiatok testu. Pozorne si treba vypočúť pokyny učiteľa, ktorý test zadáva. Ak vám niečo nie je jasné, pýtajte sa.

#### **Pravidlo siedme: zadeľte si čas**

Psychológovia potvrdzujú, že žiaci pri prijímačkách často zlyhávajú na tom, že nevedia správne odhadnúť čas, potrebný na odpovede. Odpovedať síce vedieť, ale príklady vyriešiť nestihnú. Je preto dôležité uvedomiť si, koľko máte na test času. Že napríklad nemôžete jednu úlohu riešiť 10 minút!

#### **Pravidlo ôsme: najprv ľahšie, potom ťažšie**

Upozorňujú naň všetci učitelia. Zbežne si treba prečítať všetky zadania a začať riešiť úlohy, ktoré vyzerajú alebo sú pre vás ľahšie. Rýchlym vyriešením známych úloh získajú žiaci pocit uspokojenia a budú si viac veriť aj pri riešení tých zložitejších. Keď pri riešení uviaznete a neviete ako ďalej, nevenujte sa mu a pustite sa do inej úlohy. K zložitejším a náročnejším úlohám sa potom vrátite.

#### **Pravidlo deviate: čítajte pozorne**

Všetky úlohy si treba prečítať samostatne a až do konca, aj dvakrát, trikrát. Každá nepozornosť znamená stratu bodov. Nerozptyľujte sa úvahami o odpisovaní (a vôbec ani neodpisujte), o tom, čo už vyriešili iní, čo povedia doma... a pod.

#### **Pravidlo desiate: kontrolujte a skontrolujte sa**

Kontrolujte svoj čas kontrolujte svoje výsledky. Overujte ich správnosť, keď ukončíte prácu pred termínom odovzdania testu. Ale pozor – príliš sa neopravujte: obyčajne býva správnejšia tá odpoveď, ktorú napíšete alebo vyslovíte ako prvú – majte na opravu vždy racionálny dôvod, neriadte sa pri prípadných korektúrach intuíciou.



7

## VSTUPNÉ DIAGNOSTICKÉ TESTY



Rómske deti vstupujú do školy, okrem iného, predovšetkým s kultúrnym, a najmä jazykovým handicapom. Celý problém spočíva v nedostatočnom rozvoji reči dieťaťa, a to tak z hľadiska obsahového, ako aj z hľadiska technického. A tak nedostatočná rozvinutosť úrovne reči, súvisiaca s nedostatočným rozvojom vyšších funkcií myslenia, je nesmierne závažnou príčinou, pre ktorú rómski žiaci nedokážu zvládnuť náročnejšie učivo. Takže tu nejde len o prosté neovládanie vyučovacieho jazyka.

Väčšina rómskych detí má v predškolskom období oveľa menej príležitostí k rozvoju kľúčových rečových schopností vo svojom vlastnom rómskom jazyku, a preto sa dôsledok nedostatočného nácviku reči prejavuje tým, že deti nevedia svoje želania a svoje myšlienky vyjadriť ani rómskymi slovami. Učiť sa pre nich ešte aj v cudzom jazyku, v jazyku majority, je teda pre ne neobyčajne frustračnou prekážkou, ktorá je len zdanlivo prekážkou iba v prvých ročníkoch základnej školy. Frustrácia z formálnej i obsahovej „cudziny“ vrcholí v období pubertálneho vzdoru a odmietania a vedie k vážnym krízovým situáciám.

Iný intelektuálny deficit vzniká u rómskych detí aj v dôsledku toho, že tieto deti nemajú možnosť zoznámiť sa včas s existenciou kníh, a teda ku knihe ako takej nemajú doslova žiaden vzťah. A tak ako u nich nejestvuje vzťah ku knihe, tak isto nejestvuje u nich ani vzťah k škole a teda ani k učeniu ako takému. Rómske dieťa z materiálnej chudobného prostredia je teda už na počiatku svojho vzdelávania výrazne ochudobnené aj intelektuálne. A keďže sú naše školy vo všeobecnosti orientované smerom k vyspelým štandardom myslenia a chovania, k štandardom spoločensky dominujúcich skupín, je vcelku prirodzené, že veľká intelektuálna bariéra spôsobuje takmer všetky problémy, ktoré v mnohých prípadoch nedovoľujú rómskym žiakom ukončiť základnú školskú dochádzku. Jednoducho, takéto dieťa vôbec nerozumie svetu, do ktorého sa má – podľa našich zámerov a potrieb – prostredníctvom školy dostať.

Situácia je na prvý pohľad aj paradoxná. Na jednej strane je tu nedostatočná rečová stimulácia v málo podnetnom sociálnom prostredí, ktorá – ako sme už spomenuli – spôsobuje u väčšiny rómskych detí nedostatočný rozvoj všeobecných rozumových schopností, na strane druhej je veľká časť rómskych detí vychovávaná bilingválne. V rómskych rodinách sa totižto najviac hovorí rómsko-slovensky, rómsko-maďarsky, alebo aj rómsko-slovensko-maďarsky. Pritom treba pripomenúť jeden fakt: rómske jazyky na Slovensku majú dve etnicky kodifikované (historicky ustálené) podoby – jazyk olašských Rómov a jazyk Rómov-Rumungrov, ktorý má (na rozdiel od olašskej rómčiny) veľké množstvo miestnych či oblastných nárečových foriem. A tak sa stáva, že veľká časť rómskych detí neovláda ani len všeobecnejšie platnú kultúrnu rómčinu, nieto slovenčinu alebo maďarčinu. Znalosti z viacerých jazykov sú teda u týchto detí slabé, skutočne len na elementárnej konverzačnej úrovni, potrebnej na život v danej komunite.

V škole je tento jav – a to až do najvyšších ročníkov základnej školy – evidentný a rómski žiaci preto výkladu učiteľa zvyčajne nerozumejú. Ak k tomu prirátame skutočnosť, že rómske deti majú nesmierne problémy s prechodom od konkrétnych reálií k abstraktným kategóriám a hodnotám, a ak k tomu prirátame tradičné kultúrne vplyvy (a to hlavne zo strany dospelých členov rómskej rodiny – negácia školy ako inštitúcie), dôvody zaostávania rómskych žiakov za inými žiakmi, ako i dôvody ich odchodu z nižších ročníkov sú mnohostranné, vážne a takmer neriešiteľné. A pritom nám skúsenosť hovorí, že nemálo



rómskych žiakov z málopodnetného prostredia je nadaných či talentovaných a schopných zvládnuť nielen požiadavky základnej školy, ale aj škôl vyššieho stupňa. Chýba im len pestovanie, kultivácia ich schopností a talentu.

V podstate ide o všeobecne známy jav, proti ktorému sa systematicky začalo pôsobiť v druhej polovici minulého storočia. Pre mnohých bude možno zaujímavý historický prehľad, ktorý poukazuje na to, že už koncom päťdesiatych rokov sa na riešenie nedostatočnej rómskej vzdelanostnej úrovne navrhli aj doposiaľ aktuálne a konštruktívne opatrenia. Boli nimi napríklad:

- zaškoliť rómske deti v materských školách,
- zaviesť celodenný výchovný systém,
- zaviesť internátne vzdelávanie,
- posilniť výkon voľnočasových aktivít,
- vyskúšať špeciálne didaktické prístupy k týmto deťom a porómčiť obsah ich vzdelávania a výchovy,
- organizovať nulté a prípravné ročníky,
- znížiť počet rómskych detí zaradených do osobitných a špeciálnych škôl,
- rozvinúť špeciálnu prípravu učiteľov, vychovávateľov rómskych asistentov, pomocných vychovávateľov, učiteľov a pod.

Je zvláštne a z vonkajšieho pohľadu prekvapujúce, že za desaťročia práce pri zlepšovaní vzdelávania znevýhodnených detí sa z uvedených návrhov takmer nič natrvalo a systematicky (s evidentnou efektivitou) neušlo v praxi. Príčina môže byť najmä v tom, že štát dáva málo finančných prostriedkov na dlhodobé riešenie tejto otázky, čo sa v mnohých prípadoch javí tak, akoby súčasná sociálna a školská politika permanentne podceňovali tento problém. A napokon – a len stručne – treba dodať, že popri rôznych objektívnych „ekonomických“ príčinách, ktoré sťažujú rómskym deťom prístup k vzdelaniu, je v rómskej komunite silná vnútroetnická „alergia“ na školu ako inštitúciu, ktorú treba odmietajúť, lebo cieľavedome (z ich hľadiska) popiera identitu rómskej pospolitosti. Rómski rodičia sú obyčajne „proti“ škole a aj sami svoje poznatky, ktoré v škole nadobudli, používajú veľmi málo.

Takto by sme mohli pokračovať ďalej – príčin nízkej edukačnej výkonnosti rómskych žiakov je veľa. Nám ide len o poukázanie na fakt, že pri príprave týchto žiakov treba začínať akoby odpočiatku – nácvikom rečovej a čitateľskej suverenity. Dosiahneme to tak, že testy, ktoré tu predkladáme (alebo aj iné) sa musia žiaci v prvom rade naučiť mechanicky čítať (a to čítať nahlas a rýchlo a potom aj potichu a aj bez porozumenia). A musia sa naučiť rýchlo a prakticky sa v teste orientovať skôr, ako začnú riešiť akékoľvek úlohy – v teste musia byť ako doma (ako hudobníci v partitúre, herci v scenári, právnici v zákonníku atď.). A musia sa – popri tom či navyše – naučiť aj spoločensky sa na prijímacích pohovoroch správať a sebavedome vystupovať.

Všetko, čo treba spraviť, je náročnou odbornou prácou, ktorá si vyžaduje nesmiernu trpezlivosť a lásku k deťom. Ale prv, ako sa do tejto neľahkej práce pustíte, zadajte im malý dotazník, ktorý sa ich spýta, či sa učia radi; potom ich učte mechanike akustického a vizuálneho čítania (čítanie s porozumením si nechajte na neskôr) a až potom predite k zadaniu vstupných vedomostných testov.

## **7.1 Učím sa rád?**

Dotazník Učím sa rád pripravil Ladislav Gorej a je veľmi vhodné zadať ho žiakom v doučovacej skupinke pri prvom stretnutí. Predpokladá voľné tematické uvedenie – rozprávanie o učení a doučovaní, o doterajších skúsenostiach žiakov so samoučením a pod. – a po druhé, predpokladá jednoduchú technickú inštrukť, ktorú je dobré nechať dvom-trom žiakom improvizácie zopakovať aj s tým, že pred ostatných spolužiakov vystúpia podobne ako ich učiteľ. Napokon sa dotazníky rozdeľujú, nahlas a bez vyplňania prečítajú a potom sa až dá žiakom čas na jeho vyplnenie. Na otázky odpovedajú áno alebo nie.

### **Otázky dotazníka**

- Mrzí ma, keď nedosiahnem taký výsledok, aký rodičia odo mňa očakávajú.
- Je veľa zaujímavých predmetov, ktoré sa dobre učia.
- Dobrý je ten žiak, ktorý sa denne učí.
- Veľmi sa teším, keď sú učitelia so mnou spokojní.
- Chcel by som veľa vedieť a poznať.
- Myslím, že v škole oprávnené očakávajú od každého, aby si riadne plnil úlohy.
- Dobro mi padne uznanie spolužiakov za dobrý výkon.
- Mám veľmi dobrý pocit, keď to, čo robím, sa mi podarí.
- Ten, kto vie viac, môže byť užitočnejší ľudom.
- Nechcem, aby sa druhí vo mne sklamali.
- Je to dobrý pocit, učiť sa niečo nové alebo niečo samostatne riešiť.
- Dobro sa cítim, keď si splním všetky povinnosti.

**Hodnotenie**

áno = 1 b

nie = 0 b

**Výsledky**

8 b - 12 b

Žiak má vytvorený dobrý vzťah k učeniu a pociťuje dostatočnú motiváciu, ktorá ho k nemu podnecuje.

4 b - 7 b

Žiak sa učí preto, že chce, ale niekedy viac preto, že musí. Má motiváciu, ktorá ho vie podnietiť k učeniu, ale nezriedka potrebuje silnejší podnet, aby si udržal o učenie svoj záujem.

0 b - 3 b

Žiakova motivácia je nevýrazná a žiak má málo dôvodov, prečo sa učiť. Učenie nie je pre neho uspokojivá činnosť a nepovažuje ju za veľmi významnú. Treba vážne porozmýšľať, čo robiť ďalej.

Žiaci si tento neanonymný dotazník po jeho vyplnení môžu navzájom povymieňať a vyhodnotiť a hodnotiteľ môže svojmu spolužiakovi prečítať aj hodnotiacu sentenciu. A napokon sa o výsledkoch môže pod vedením učiteľa rozvinúť riadená diskusia o jednotlivých výsledkoch a problémoch, ktoré s nimi súvisia.

**Čítanie diagnostického testu**

Rozlišujeme rôzne typy čítania, ale my povieme iba toľkoto: čítanie je komunikačný akt semiotickej povahy, to znamená, že v ňom ide o také narábanie so znakmi, ktoré vedie k medziľudskému porozumeniu. Dôležité je pre nás v prvom rade ono narábanie so znakmi, a až potom narábanie s ich obsahom. Čítanie musí byť najprv „zručnosťou“, a až potom (pričom toto potom má doslova synchronizačný charakter) porozumením. Sémantické čítanie nás tu ale osobitne zaujímať nebude.

Znak je fyzická entita, obsah je entita duchovná, pojmová. Fyzická povaha rečového znaku má dve základné vlastnosti: akustickosť (vyslovované hlásky sú artikulované fonémy); a grafickosť (napísané hlásky sú štylizované grafémy). Hlasné rozprávanie je teda celkom iný komunikačný proces ako tiché „grafické“ čítanie, a napokon, čítanie nahlas (alebo prednes literárnej predlohy) je celkom iný komunikačný proces, ako voľné rozprávanie.

Pre efektívnu diagnostiku je najvhodnejšie čítanie textu nahlas, ale schopnosť rýchlo identifikovať grafický znak a vyjadriť ho v jednej a tej istej chvíli akusticky, nevzniká sama od seba. Vzniká neustálym opakovaním, tréningom. Preto začnite so žiakmi precvičovať jednoduché čítanie nahlas, pričom textom, ktorý budete čítať, nech je test, ktorý máte neskôr vyplňať. Možno sa vám to bude zdať banálne a žiakom spočiatku smiešne či trápne, ale zotrvaťte vo svojom úsilí.

Čítanie nahlas, resp. ono iba fonetické (čisto zvukové) čítanie, má tri realizačné roviny:

- *modulačnú,*
- *artikulačnú*
- *a štylizáciu.*

V modulačnej sfére si všímame fyziologické danosti a možnosti hlasu – dýchanie, výšku hlasu, silu hlasu, farbu hlasu...; v artikulačnej sfére si všímame správnu výslovnosť jednotlivých hlások, dĺžku, mäkkosť, znelosť či neznelosť vyslovených hlások; a vo sfére štylizácie si treba všímať také kvality, akými sú tempo, rytmus, intonácia, dôraz, pauza, frázovanie, výrazovosť či emocionalita prednesu a pod.

Vstupné diagnostické testy nech sú teda na overovanie a zdokonaľovanie čítania. Obdobne to môže byť z písaním, lenže dôležitejšie pri riešení písomných testov je – paradoxne – čítanie. V prvom rade rýchle a sebaisté, a až potom s porozumením. Fonetické čítanie (čítanie bez záujmu o obsah a jeho kvality) sa najlepšie precvičuje na významovo nezrozumiteľných textoch (čítajte cudzojazyčné úryvky) alebo na textoch neznámej povahy (žiaci nech čítajú novinový úvodník). Takýmto textom je aj test, z ktorého môžete poskladať úryvky na najrôznejšie cvičenia. Na cvičenia, pri ktorých sa číta potíšku až nahlas, plynulo, hladko až trhano (stroboskopicky), na jedno nadýchnutie (kto prečíta najviac na jedno nadýchnutie?), pri ktorom sa číta čo najrýchlejšie (až nezrozumiteľne) alebo deklamatívne až hyperkorektne, pri ktorých sa overuje tónový rozsah hlasu (od basových polôh až po fistulu), schopnosť vytvárať hlasovú masku (čítať „cudzím“ hlasom) atď., atď.

Z cvičení treba robiť hru a preteky. A dospieť napokon k tomu, za aký rýchly čas dokážu žiaci prečítať test spredu i odzadu, samostatne i spoločne, alebo dialogicky ako v divadle – každá otázka nech je samostatnou replikou pre jedného žiaka a nech čítajú jeden po druhom akoby sa, napríklad, hádali. Nebojte sa toho, prinesie to ovocie v suverénnom prístupe žiakov k obsahu, ktorému sa budete neskôr venovať.

Grafické (tiché) čítanie využívajte neskôr pri overovaní intelektuálnych poznávacích schopností – najmä pamäte. Žiaci prečítajú krátky text, otočia papier, ktorý nesmie byť priesvitný, a na druhú stranu sa ho pokúsia napísať. Čas čítania sa dá skracovať, dĺžka textu zväčšovať, obsahová náplň znáročňovať, pauza medzi čítaním a spätným zápisom sa dá predlžovať alebo vyplňať ľubovoľnou „rozptyľovacou“ činnosťou a pod.

Skôr ako pristúpite k vážnemu vyplňaniu vstupných diagnostických testov, hrajte sa s ním, ako by bol iba na zábavu.

### 7.3 Slovenský jazyk – test „A“

#### 1. Dopln chýbajúce písmená:

Boli raz dvaja brat...a. Trebárs boli s...novia jedného otca, jednej matere, pred...a to nevyzeralo medz... nimi tak ako medzi bratmi. Ten starší bol lakomý a skúpy, a preto i bohat..., a ten mla...ší bol chudobný, ale na statočnosť nemal páru v celej ded...ne. Ten mladší nera... išiel prosi... bohatého staršieho brata o pomoc, lebo ho núdza často tak priprela, že nemal čo do úst položiť. Mnoho on nep...tal, len pre...oha prosil, aby mu dal dačo z...ešť. Ale boháč, akob... mu ani bratom nebol, osopil sa naň a „tuja“ – skr...kol – „budem darebákov chovať“, a v...trčil ho von.

*P. Dobšinský: Kráľ času. In: Slovenské rozprávky. Bratislava: Mladé letá, 1970, s. 41.*

Doplniť treba 15 písmen. Za každé správne bude 1 bod. Celkom 15 bodov.

#### 2. Vysvetli, čo znamenajú slovné spojenia:

a) osopil sa naň

.....

b) nemal čo do úst položiť

.....

c) bol lakomý a skúpy

.....

d) nemal páru

.....

e) núdza ho priprela

.....

Za správnu odpoveď po 1 bode.

Celkom 5 bodov

#### 3. Napíš správny gramatický tvar chybné uvedených podstatných mien:

a) Janko Kráľ bol významný básnikovi.

.....

b) Klobúk si si zabudol na lavičky.

.....

c) Žiakom postúpili do vyššieho súťažného kola.

.....

d) Hory, lesmi, dobre vám je!

.....

e) Rómčina je starodávny jazykov.

.....

Za správnu odpoveď po 1 bode.

Celkom 5 bodov

**4. Vytvor dve až tri zdrobneniny od slov:**

a) Hora

.....

b) Kvet

.....

c) Mama

.....

Za každú správnu zdrobneninu 1 bod.

Maximálne 5 bodov

**5. Rozlíš číslovky od prídavných mien (čísllovky podčiarkni):**

päť, čistý, dvadsiaty, zelenými, kozie,  
dvoch, najširší, ôsmi, prvýkrát, zvislou

Za správne podčiarknutie 1 bod.

Celkom 5 bodov

**6. Zmeň priamu reč na nepriamu:**

Ozrutný vták vyletel z vody a zavolať: „Nájdeš, ale nezahub!“

Celkom 1 bod

**7. Napíš slovenské znenie týchto cudzích slov:**

- a) alarm
- b) silueta
- c) model
- d) ceremoniál
- e) komplexný

Za správnu odpoveď po 1 bode.

Celkom 5 bodov

**8. Oddeľ zvislou čiarou predponu od slovotvorného základu:**

- a) vychovať
- b) nedostatok
- c) pripomínať
- d) predsudok
- e) výskok

Za správnu odpoveď po 1 bode.

Celkom 5 bodov

**9. Utvor z uvedených slov, ktoré môžeš ľubovoľne ohýbať, jednoduché vety:**

- a) dom, komín, okno
- b) had, veľký, teplo
- c) leto, chlapci, lopta

Za správnu odpoveď po 1 bode.

Celkom 3 body

**10. Napíš tri prirovnania:**

- a) .....
- b) .....
- c) .....

Za správnu odpoveď po 1 bode.

Celkom 3 body

**11. K žánrom akého štýlu zaradíme rozprávku?**

Za správnu odpoveď 1 bod.

Celkom 1 bod

**12. Na čo sa myslí, keď sa povie: „Nehádzte perly sviniam?“**

Za správnu odpoveď 1 bod.

Celkom 3 body

**13. Obrazné pomenovanie nahraď priamym pomenovaním:**

- 1. pokojný večer na vŕšky padal
- 2. ty si ale múdra hlavička
- 3. má hrošiu kožu

Za správnu odpoveď po 1 bode.

Celkom 3 body

**14. Aké štyri slohové postupy poznáš?**

- 1. ....
- 2. ....
- 3. ....
- 4. ....

Za správnu odpoveď po 1 bode.

Celkom 4 body

### 15. Napíš pozvánku! (Pozvi spolužiakov na oslavu narodenín.)

Za uvedenie mena pozývajúceho, názvu príležitosti, miesta, dátumu a času stretnutia po 1 bode. Za štylistickú nápaditosť 1 bod a za úsilie o typografickú úpravu 1 bod. Celkom 7 bodov

Za gramatickú chybu pri rukopisných odpovediach odpočítame 0,5 bodu.

Na začiatku v rámci inštrukcií musíme upozorniť aj na potrebu „krasopisnej“ úpravy.

#### Hodnotenie

Môžeme si určiť stupeň prísnosti hodnotenia, a to podľa určenia minimálneho počtu bodov, ktoré budeme pokladať za hranicu úspešnosti – uspel/neuspel. Zvyšné body sú potom priestorom na jemnejšiu klasifikáciu úspešnosti, a tú podľa zvyklostí budeme deliť na 4 stupne. Delenie klasifikačných bodov môže byť symetrické alebo asymetrické, ideálne je však rovnomerné odstupňovanie (napr. po piatich bodoch).

Celkový počet možných bodov..... 70

I. stupeň hodnotenia	50/20 (klasifikačné stupne po 5 bodoch)
II. stupeň hodnotenia	40/30 (klasifikačné stupne po 6,7,8,9 bod.)
III. stupeň hodnotenia	30/40 (klasifikačné stupne po 10 bodoch)

(Prvé číslo je hranicou úspešnosti, druhé vyjadruje klasifikačný rozsah.)

## 7.4 Slovenská literatúra – test „A“

### 1. Ktorá z viet nepochádza z rozprávky:

1. Spieva ďalej bohatier Kalevaly a každé zrníčko piesku sa mení na perlu, kamene sa jagajú ako diamanty, červené kvety vyrastajú na stromoch a rýdzozlaté kvietky vyrastajú pri poľných cestách.
2. Za siedmimi horami a siedmimi vodami stojí zlatý zámok a v tom zámku...
3. Skupina básnikov a prozaikov, sústredená okolo Ľudovíta Štúra, sa nazýva...
4. Zajko Uško sa rád zabával na účet iných, no na niektoré zvieratká bol veru...
5. Kde bolo, tam bolo, kde sa voda sypala a piesok sa lial...

1 bod

### 2. Ľudové piesne, ktoré si dievčatá spievali pri poľných prácach, sa nazývajú:

- a) hymny
- b) árie
- c) balady
- d) trávničky
- e) sonáty

1 bod



3. **Na ktorý krátky literárny žáner reagujeme smiechom?**  
a) bájka  
b) pranostika  
c) stanca  
d) porekadlo  
e) vtip  
1 bod
4. **Martin Kukučín nenapísal:**  
a) Veľkou lyžicou  
b) Rysavá jalovica  
c) Neprebudený  
d) Zbojnícka mladosť  
e) Mať volá  
1 bod
5. **Ľudovít Štúr bol... (označte nesprávnu odpoveď):**  
a) politik  
b) novinár  
c) garbiar  
d) básnik  
e) jazykovedec  
1 bod
6. **Aké kláštorné meno prijal Konštantín, autor básnickej skladby Proglas?**  
1. František  
2. Metod  
3. Bořivoj  
4. Cyril  
5. Rudolf  
1 bod
7. **Ktorý z uvedených autorov uzákonil prvý slovenský spisovný jazyk?**  
a) Anton Bernolák  
b) Ján Hollý  
c) Ľudovít Štúr  
d) Martin Hattala  
e) Ľudovít Novák  
1 bod
8. **Krvavé sonety napísal P. O. Hviezdoslav na protest:**  
a) pádu Veľkej Moravy  
b) Prvej svetovej vojny  
c) neúspechu buržoáznej revolúcie v roku 1848-1849  
d) vzniku Československej republiky  
e) zrušenia Matice slovenskej  
1 bod

**9. Napíšte celé mená a celé priezviská týchto spisovateľov:**

- a) J. G. Taj...
- b) G. K. Z. Lasko...
- c) S. H. Vaj...
- d) P. O. H.
- e) B. S. Tim...

Za každé dobre napísané meno 0,5 boda

Maxim. 8 bodov

**10. Andrej Sládkovič, Janko Kráľ, Ján Botto, Samo Chalupka, Janko Matúška... patrili do generácie:**

- a) prúdiov a hlasiov
- b) symboliov
- c) dadaiov
- d) realistov a nadrealistov
- e) romantikov

1 bod

**11. Kto je autorom týchto veršov?**

Zleteli orli z Tatry, tiahnu na podolia,  
Ponad vysoké hory, ponad rovné polia,  
Preleteli cez Dunaj, cez tú šíru vodu,  
Sadli tam na pomedzí slovenského rodu.

1 bod

**12. Napíš najmenej päť mien a priezvisk slovenských spisovateľov, ktorí začali písať v prvých dvadsiatich rokoch po Prvej svetovej vojne:**

- a) .....
- b) .....
- c) .....
- d) .....
- e) .....

Maxim 5 bodov

**13. Knihy pre deti nenapísal:**

- 1. Miroslav Válek
- 2. Milan Rúfus
- 3. Daniel Hevier
- 4. Ľubomír Feldek
- 5. Ladislav Ťažký

1 bod

**14. Ktorý básnický prostriedok patrí medzi básnické figúry?**

- a) symbol
- b) anafora
- c) metafora
- d) metonýmia
- e) personifikácia

1 bod

**15. Vymenuj aspoň päť druhov neliterárnych umení, ktoré pracujú a libretom alebo so scenárom:**

- a) .....
- b) .....
- c) .....
- d) .....
- e) .....

Maxim 5 bodov

**Hodnotenie**

Obdobne si ako pri predošlom teste môžeme určiť stupeň prísnosti hodnotenia, a to podľa určenia minimálneho počtu bodov, ktoré budeme pokladať za hranicu úspešnosti – uspel/neuspel. Zvyšné body sú potom priestorom na jemnejšiu klasifikáciu úspešnosti, a tú podľa zvyklostí budeme deliť na 4 stupne. Delenie klasifikačných bodov môže byť symetrické alebo asymetrické, ideálne je však rovnomerné odstupňovanie (napr. po piatich bodoch).

Celkový počet možných bodov ..... 30

I. stupeň hodnotenia	25/5 (klasifikačné stupne po 1 bode)
II. stupeň hodnotenia	20/10 (klasifikačné stupne po 2 bodoch)
III. stupeň hodnotenia	15/15 (klasifikačné stupne po 3 bodoch)

*(Prvé číslo je hranicou úspešnosti, druhé vyjadruje klasifikačný rozsah.)*

**7.5 Matematika – test „A“**

**1. Ktoré číslo po zaokrúhlení na tisíce nebude rovné číslu 20 000?**

- a) 20 456    b) 19 559    c) 19 999    d) 20 500    e) 20 390

0,5 bodu

**2. Zápis  $7 \times 100\,000 + 5 \times 10\,000 + 8 \times 100 + 2 \times 1$  je rozvinutý tvar čísla:**

- a) 750 802    b) 7 582    c) 75 082    d) 705 802    e) 758 002

0,5 bodu

**3. V ktorej z uvedených možností je zapísaný súčet čísel 22 a 14 vydelený ich rozdielom?**

- a)  $(22 \times 14) : (22 - 14)$                       b)  $(22 - 14) : (22 + 14)$   
 c)  $22 + 14 : 22 - 14$                       d)  $(22 + 14) : (22 - 14)$   
 e)  $(22 + 14) : (22 - 14)$                       1 bod

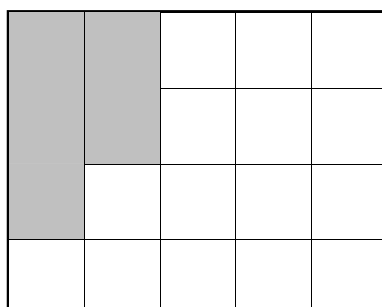
**4. Koľko je trojciferných čísel väčších ako 997?**

- a) nekonečne veľa                      b) 997                      c) 7                      d) 2                      e) 3  
 1 bod

**5. Vyznač dĺžku, ktorá je najväčšia:**

- a) 3 km                      b) 3 005 m                      c) 48 700 cm                      d) 21 590 dm                      e) 589 000 mm  
 1 bod

**6. Aká časť útvaru je vyfarbená?**



- a) 20:5  
 b) 5:20  
 c) 15:20  
 d) 5:15  
 e) 20:15

1 bod

**7. Bazén na kúpalisku je dlhý 75 metrov a 30 metrov je široký. Koľko metrov prejde plavčík, ak za deň obíde dookola celý bazén 15 krát?**

Miesto na výpočet

Za správny vzorec, za správny postup a za správny výsledok po 1 bode.  
 Maxim. 3 body

**8. Mám 600 CD diskov. Ty máš o 30% CD diskov viac ako ja, ale o 40% menej ako tvoja sestra. Koľko CD diskov má vlastne tvoja sestra?**

- a) 840                      b) 1 000                      c) 1 020                      d) 1 300                      e) 1 320

Miesto na výpočet

Za správny vzorec, za správny postup a za správny výsledok po 1 bode.

Maxim. 3 body

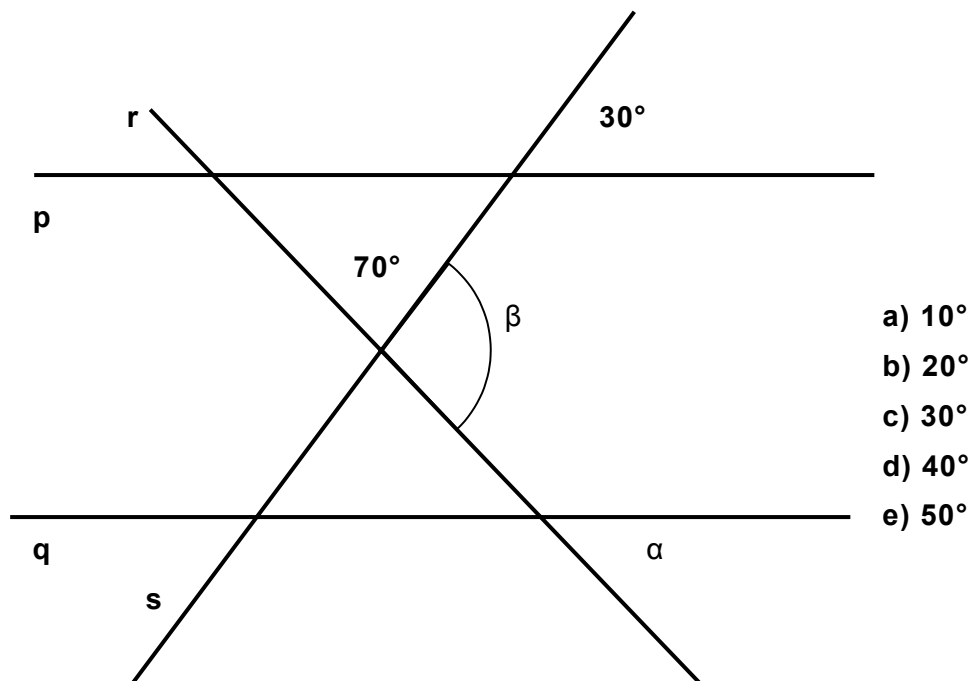
**9. Vo vrecku máš 5 desaťkorunových mincí a niekoľko 5-korunových mincí. Pravdepodobnosť, že náhodne z vrečka vytiahneš 10-korunovú mincu, je  $\frac{1}{4}$ . Koľko päťkorunáčiek máš vo vrecku?**

1. 20
2. 10
3. 15
4. 25
5. 30

Za správny vzorec, za správny postup a za správny výsledok po 1 bode

Maxim. 3 body

**10. Priamky  $p$  a  $q$  sú rovnobežné. Priamka  $p$  zvierá s priamkou  $s$  uhol  $30^\circ$  a priamka  $r$  zvierá s priamkou  $s$  uhol  $70^\circ$ . Aký je rozdiel uhlov  $\beta$  a  $\alpha$ ?**



- a)  $10^\circ$
- b)  $20^\circ$
- c)  $30^\circ$
- d)  $40^\circ$
- e)  $50^\circ$

Miesto na výpočet

Za správny vzorec, za správny postup a za správny výsledok po 1 bode

Maxim. 3 body

**11. O koľko je číslo  $(-0.1)$  menšie ako jeho tisícina?**

- a) 0,0999
- b) 0,0990
- c) 0,1001
- d) 0,0001
- e) 0,0991

1 bod

**12. V triede je 24 žiakov. Na výlet si objednali prepravu autobusom. Šestina z nich však na výlet nepôjde. Ostatní žiaci majú spolu zaplatiť 2 700 korún. Koľko korún zaplatí každý z nich?**

- a) 135      b) 113      c) 90      d) 450      e) 350

Za správny vzorec, za správny postup a za správny výsledok po 1 bode

Maxim. 3 body

**13. Vypočítajte obsah rovnoramenného lichobežníka s dĺžkami strán 20 cm, 13 cm, 10 cm a 13 cm.**

- a)  $198 \text{ cm}^2$     b)  $195 \text{ cm}^2$     c)  $180 \text{ cm}^2$     d)  $106 \text{ cm}^2$     e)  $190 \text{ cm}^2$

Miesto na výpočet

Za správny vzorec, za správny postup a za správny výsledok po 1 bode

Maxim. 3 body

**14. Ak zarobíš 4 830 korún a 20% dáš mame, koľko ti zostane?**

Miesto na výpočet

Za správny vzorec, za správny postup a za správny výsledok po 1 bode

Maxim. 3 body

**15. Rozhodol si sa z kociek, ktoré majú hranu dlhú 4 cm a hranu dlhú 1 cm, poskladať jednu kocku s hranou dlhou 5 cm. Koľko kociek budeš na to potrebovať?**

- a) 57      b) 62      c) 66      d) 76      e) 60

Miesto na výpočet

Za správny vzorec, za správny postup a za správny výsledok po 1 bode

Maxim. 3 body

### **Hodnotenie**

Celkový počet možných bodov ..... 30

I. stupeň hodnotenia 25/5 (klasifikačné stupne po 1 bode)

II. stupeň hodnotenia 20/10 (klasifikačné stupne po 2 bodoch)

III. stupeň hodnotenia 15/15 (klasifikačné stupne po 3 bodoch)

*(Prvé číslo je hranicou úspešnosti, druhé vyjadruje klasifikačný rozsah.)*







8

## **PRIEBEŽNÉ DIAGNOSTICKÉ TESTY**



Úlohou priebežných diagnostík je rozvíjať tie vedomostné nedostatky žiakov, ktoré sa prejavili vo vstupnom teste. Môžu mať rôzny charakter, ale v princípe si ich rozdelíme na čiastkové, pomocné alebo špecializované (analytické) diagnostiky, a na diagnostiky syntetické, prehľadové, sumarizačné.

Špecializovaných metód – počnúc nezáväzným rozhovorom na istú tému, čítaním nahlas, skúšaním, cvičením, hrou, diktátom, simuláciou životných situácií a končiac napríklad rozborom vetnej stavby, analýzou obsahu alebo štruktúry umeleckého diela – je nesmierne veľa. V tomto smere sa svojím spôsobom uplatňuje flexibilita a tvorivosť učiteľa, lebo priebežné diagnostické metódy sú jeho každodennou pracovnou náplňou, ktorú sa takmer každý učiteľ nielen musí, ale aj skutočne usiluje (aj pri relatívnej stálosti obsahu vyučovania) meniť práve v rovine metodologickej formy.

Uvediem len jeden jednoduchý príklad analytickej diagnostiky. Zakladá sa na tom, že na jednej ukážke môžeme overiť široký znalostný potenciál žiaka a zároveň vytvoriť ňou podklady na medzipredmetové ako aj multikultúrne a tvorivé zážitkové vyučovanie.

## 8.1 Analytický test – Žltá ľalia

Vieme, že básnická skladba Žltá ľalia nie je súčasťou vyučovacích osnov základnej školy, ale v rámci doučovania možno toto klenotné dielo slovenskej literatúry na rozvoj širokých vedomostí žiakov použiť. Veď napokon bolo napísané „pre deti“:

*To je, deti, to je tá,  
Evička tu zakliata.  
Sadnite si okolo,  
Poviem vám jak to bolo.*

Predpokladom tohto testu je čítanie úryvkov básne na hodine literárnej výchovy, zadanie domácej úlohy prečítať si celú báseň a napísať si poznámky o jej deji a postavách a napokon zadanie domácej úlohy naučiť sa naspamäť časť tejto básne – podľa výberu učiteľa. Medzi kontextové informácie, ktoré žiak musí získať, sú informácie o mieste a čase vzniku básne, o jej autorovi, o jej štylistických a ideových kvalitách atď. Prirodzene, že predpokladáme, že to, čo sa na ukážke alebo prostredníctvom nej má predviesť (manifestovať), bolo už predmetom vyučovania na hodinách literárnej výchovy, slovenského jazyka, občianskej náuky

a iných predmetov (napr. botaniky – problematika ľalie ako istého druhu kvetu, matematiky – schopnosť jednoduchých výpočtov – napríklad počtu slabík vo verši a pod.).

Výhodné je pred touto analytickou diagnostikou zaradiť kontrolu splnenia domácej úlohy (žiaci čítajú svoje charakteristiky deja a postáv tejto balady, žiaci voľne alebo pred tabuľou – rozprávajú o prečítanej básni svoje poznatky o básni, svoje pocity a hodnotenia, žiaci recitujú ukážky z básne atď. Zároveň pripomíname, že táto diagnostika môže byť rozfázovaná a byť špecializovaná na rôzne odborné aspekty.

Napríklad sa na ukážke overia jazykovedné znalosti z fonetiky, z morfológie, syntaxe a pod., literárnovedné znalosti z poetiky, dejín alebo všeobecnej estetiky..., alebo sa na nej overia vedomosti a schopnosti kreatívneho rázu – nacvičiť umelecký prednes básne (sólová i zborová recitácia), napísať podobnú strofu či báseň v danom formálnom tvare, prepis ukážky do dramatickej formy a túto reálne inscenovať, namaľovať daný situačný výjav, skomponovať hudbu v piesňovej alebo inštrumentálnej podobe a hudobne ju interpretovať atď.

Možností, ako literárnu ukážku (alebo iný text) polyfunkčne využiť v edukačnom procese, je nesmierne veľa, a keďže sa ony nedajú uplatniť v priebehu normatívneho vyučovania, sú vhodné práve pre doučovanie, ktoré môže, ba musí byť nielen individualizované, ale aj tvorivé v tom slova zmysle, že poskytuje či ponúka také vzdelávacie postupy, ktoré sú pre „kamennú“ školu atypické alebo až cudzie. Lebo doučovanie by nemalo byť opakovaním alebo znásobovaním školských metódik. Doučovanie by malo byť „inou cestou“ k tomu istému cieľu, k poznatku vo vedomí žiaka.

### **Žltá ľalia**

**Stojí, stojí mohyla,  
na mohyle zlá chvíľa,  
na mohyle trnie, chrastie  
a v tom trní, chrastí rastie,  
rastie kvety rozvíja,  
jedna žltá ľalia.**

*(Uvádzame tu len prvú strofu, ale pre žiakov možno vybrať dlhší úryvok alebo úryvok z inej časti básne.)*

**Súbor otázok (môžete ho voľne dopĺňať):**

1. Napíš, ktorá spoluhláska je v tomto úryvku dlhá a urči, do akej skupiny spoluhlások patrí.
2. Podčiarkni skupinu spoluhlások, v ktorej dochádza k spodobovaniu.
3. Ktorá samohláska sa v tomto úryvku nenachádza?
4. Koľko dvojhlások je v tomto úryvku? Vypíš ich.
5. Predložky „na“ a „v“ sú v ktorom páde?
6. Sú v texte prídavné mená? Ak áno, vypíš ich a uveď, či sú zároveň zhodným alebo nezhdným prívlastkom a ustáleným alebo obrazným (ozdobným) epitetom.
7. Z akého hľadiska hovoríme o prídavných menách ako o prívlastku alebo o epitete?
8. Urči vid slovies, ktoré sú v úryvku.
9. Ak je v texte číslovka, vyskoňuj ju.
10. Vystupňuj prídavné meno „zlý“ vo všetkých rodoch.
11. Spojka „a“ je v tomto úryvku zlučovacia alebo odporovacia?
12. Uveď podmet prvej vety z citovanej básne.
13. Aký druh básnických figúr prevláda v tomto úryvku?
14. Napíšte synonymá slova „mohyla“.
15. Ako sa volá figúra v prvom riadku?
16. Ako sa volá figúra v druhom a treťom riadku?
17. Ako sa volá figúra v štvrtom a piatom riadku?
18. Ako sa odborne nazýva ktorýkoľvek riadok tejto básne?
19. Aký druh rýmu použil autor v tomto úryvku?
20. Aký typ rytmu sa tu využíva a na čom je založený?
21. Nájdete v tejto časti básne presah?
22. Kedy vzniká presah?
23. Kto je autorom tohto úryvku?
24. Ako nazývame historické obdobie, v ktorom žil autor Žiltež ľalie?
25. Do ktorej básnickej skupiny tento autor patril?
26. Spomínaný básnik bol učiteľ, kňaz alebo právnik? Ak ani jedno, uveď názov jeho povolania.
27. Napíš názvy ešte najmenej dvoch básnických skladieb, ktoré tento autor napísal.
28. Citované verše sú z konca alebo zo začiatku dlhšej básnickej skladby?

29. Čo myslíš, rozvinie sa z tohto úryvku pieseň, serenáda alebo balada?
30. Vystupujú v tejto básni nejaké postavy? Aké?
31. Sú medzi postavami nadprirodzené bytosti? Akú hodnotu predstavujú?
32. Akú funkciu má v tejto skladbe „stará mať“?
33. Čo alebo koho symbolizuje „ľalia“?
34. Prostredníctvom akého tematického protikladu, akých rastlinných motívov, je v úryvku vyjadrený protiklad dobra a zla?
35. Je v úryvku prítomný aj protiklad života a smrti? Ak áno, uveď (cituj) dve slová, ktoré ho reprezentujú. Atd’.

## **8.2 Syntetický (simulačný) test**

Priebežné diagnostické texty, ktoré majú sumarizačný ráz, sú taktiež rôznorodé – triedne koncerty, súťažné vystúpenia v rámci napr. Hviezdoslavovho Kubína alebo matematickej olympiády –, ale v našej školskej praxi sa pre účel rozhodovania o zvládnutí učiva na ZŠ a o možnosti prechodu na strednú školu používa forma testov – spomínaný „Monitor 9“ a pod. Preto priebežné diagnostické testy (napríklad pri štvrtročnom opakovaní) musia mať obdobný charakter, ako budú mať záverečné výstupné (posledné) diagnostické testy. Prirodzene, ich náročnosť môže byť trocha nižšia, v každom prípade sa tu žiaci majú možnosť stretnúť s testom, ktorý budú musieť úspešne vyplniť napríklad aj na prijímacích pohovoroch na strednú školu. Syntetickému priebežnému testu, ktorý formálne aj obsahovo simuluje diagnostickú situáciu na prijímacích skúškach si tu nazveme „simulačným skúškovým priebežným testom“. Práve vzor takýchto testov si tu uvedieme, pričom sa pri týchto modelových testoch budeme venovať matematike.

### **Simulovanie prijímacích skúšok (matematika)**

Užitočnosť simulovania reálnej situácie v období prípravy je všeobecne známa: „Ťažko na cvičisku, ľahko na bojisku!“. Učitelia sa preto v záverečných fázach štúdia na základnej škole venujú predovšetkým vytvoreniu čo najvernejšej simulácii prijímacích skúšok na strednú školu, a to najmä na gymnázium alebo strednú odbornú školu. Obidve situácie si prostredníctvom testov z matematiky priblížime.

Vstupné i priebežné testy odhalili učiteľovi mnohé nedostatky vo vedomostiach a je prirodzené, že sa učiteľ usiluje pochopiť nielen vonkajšie dôvody týchto nedostatkov, ale aj dôvody vnútornej povahy – dôvody psychickej proveniencie na jednej strane, alebo dôvody pedagogicko-metodickej povahy na strane druhej. Je samozrejmé, že aj v matematike sú externé dôvody neprospechu obdobné ako v iných predmetoch, ale najproduktívnejší bude predsa len pohľad do vnútra samej metodiky vyučovania matematických disciplín.

Príčiny, prečo rómski žiaci neprospievajú z matematiky, sú – ako aj v iných predmetoch – viaceré. Nespočívajú len v tom, že by deti zo sociálne málopodnetného prostredia boli automaticky rozumovo neschopné a že by mali takpovediac sociálne „vrodené“ poruchy učenia sa. Faktom je aj to, že na vyučovacej hodine sa učiteľ žiakom nemá možnosť dostatočne venovať, lebo tieto deti potrebujú dlhodobý a špeciálny individuálny prístup, a to aj u žiakov 9. ročníkov, napríklad pri vysvetľovaní novej látky. Zároveň si starostlivosť o zanedbaných žiakov vyžaduje pravidelnú kontrolu domácich úloh (atď.), aj keď nemajú oficiálne vypracovaný individuálny študijný plán. (Nebudeme sa zaoberať príčinami, prečo je tomu obyčajne tak.

Jedným zo základných problémov pri vyučovaní matematiky je aj to, že už znížené sebavedomie slabo prosievajúcich žiakov učiteľ často ešte viac znižuje tým, že ich trestá zlou známku za nevedomosť, pričom v prípade správnej odpovede alebo správne vyriešeného príkladu, nie sú títo žiaci ohodnotení alebo aspoň pochválení. Ak sa takéto situácie opakujú pravidelne (zvyčajne aj na iných predmetoch) a trvajú viac školských rokov, žiak rezignuje. Každý (aj učiteľ, nielen dieťa) potrebuje zažiť úspech. Inak v žiakoch prevláda pocit, že sú neschopní, nemúdria nedokážu vyriešiť ani jednoduché úlohy, hoci sú ich schopní zvládnuť v bežnom živote (napríklad operácie s kladnými a zápornými číslami pri nákupe v obchode).

Učitelia sa dopúšťajú chýb napríklad aj pri samotnom vysvetľovaní novej látky. Stáva sa, že v úvode vyučovacej hodiny nezopakujú žiakom už známe poznatky, resp. tie, ktoré sa preberali na predchádzajúcich hodinách, v predchádzajúcich ročníkoch, súvisiace s novým učivom. Nezisťujú na hodine, či žiaci učivo pochopili, nedostatočne ho precvičia a potom zadajú domácu úlohu, ktorú niektorí žiaci nedokážu samostatne vypracovať, ale iba s pomocou rodičov, súrodencov či iných doučujúcich – odborných či laických.

Vo vyšších ročníkoch základnej školy však rodičia nedokážu svojim deťom pomôcť s domácimi úlohami, preto musia vyhľadať odborníkov. Ďalšou chybou je, ak žiaci dostanú na domáce úlohy vyriešiť zo dňa na deň neúmerne veľa príkladov, pričom na vyučovaní stihne učiteľ precvičiť iba minimum v porovnaní s počtom úloh, ktoré majú riešiť doma. Domáca úloha nielen nespĺní účel – precvičiť si a upevniť učivo (prax ukazuje, že žiaci si v takýchto prípadoch uľahčia prácu tým, že príklady nevyriešia sami, ale výsledky odpíšu z učebnice, prípadne si domáce úlohy odpíšu v škole), ale žiakov doslova odrádza od matematiky. Žiaci sú navyše unavení a potom sa dobre nevládzu pripraviť z druhých predmetov.

Už pri problematike domácich úloh sa vynára problém medzipredmetových vzťahov na našich základných školách, a to nielen z pozície vyučujúcich, ale aj žiakov. Moje poznatky z praxe hovoria o nedostatočnej spolupráci vyučujúcich prírodovedných aj ostatných predmetov. Vhodným príkladom je vyučovanie fyziky a matematiky, kde je nevyhnutná komunikácia a spolupráca učiteľov, ktorí učia tieto predmety v šiestom až deviatom ročníku. Napríklad na fyzike v siedmom ročníku potrebujú žiaci vedieť riešiť rovnice, ale väčšina nie je z matematiky na to pripravená.

Nuž a napokon, učitelia nemajú možnosť „konšpiratívne“ spolupracovať s rodičmi zo sociálne zanedbaného prostredia, preto sa obyčajne s nimi ani nekontaktujú. Ale to je problematika vhodná na iné príležitosti. Sústreďme sa preto na testy, ktoré môžu žiaci očakávať na prijímacích skúškach, ale všimnime si ešte ich edukačné, a nielen klasifikačné formulácie.

### 8.3 Situácia „Učilište“ – matematika – test „B“

**Inštrukcia:** platí, že druhá mocnina = exp.2, tretia mocnina = exp.3, atď.

Žiaci by nemali používať kalkulačky, čas na vyriešenie je 1 h.

**1. V kuchyni ukazoval izbový teplomer 19 stupňov Celzia. O pol ôsmej večer bolo na vonkajšom teplomere, ktorý je namontovaný v spálni, 7 stupňov pod nulou. Aký je rozdiel teplôt v kuchyni a vonku?**

**2. Rieš rovnicu a urob skúšku správnosti:**  $3 \cdot (2x - 5) + 11 = 86$

**3. V trojuholníku ABC má uhol alfa pri vrchole A veľkosť 50 stupňov a vonkajší uhol delta pri vrchole B je 110 stupňov. Vypočítaj veľkosti zvyšných vnútorných uhlov trojuholníka ABC.**

**4. Nájdí dve také čísla, pre ktoré platí: ich súčet je 7,5 a dvojnásobok jedného sa rovná trojnásobku druhého čísla.**

**5. Vypočítaj:**

$$5 \cdot 10^{\text{exp.5}} + 4 \cdot 10^{\text{exp.4}} - 3 \cdot 10^{\text{exp.3}} + 2 \cdot 10^{\text{exp.2}} - 1 \cdot 10^{\text{exp.0}}$$

(alebo s dodatkom: správny výsledok sa skrýva v možnosti po:

a) 540 201      b) 537 198      c)  $7 \cdot 10^{\text{exp.5}}$       d) 537 199)

**6. Zapiš, že číslo m je o 2 väčšie ako trojnásobok čísla n.**

**7. Peter odpracoval na brigáde počas prázdnin 30 hodín, čo predstavuje *polovicu* z plánovaného počtu hodín. Koľko hodín musí ešte odpracovať, keď chce splniť *plán* (na sto percent)?**

**Zložitejšia je úloha: Koľko hodín musí ešte odpracovať, keď chce *prekročiť* plán o 15 percent?**

**8. Dĺžka úsečky KL je 35 cm. Aká je vzdialenosť medzi *stredom* S úsečky KL a *bodom* M, ktorý ju delí v pomere 2 : 3? Urob si aj náčrt.**

**9. Traja kamaráti si sporili peniaze na výlet. Keď spočítali svoje úspory zistili, že *v priemere* každý ušetril 53 korún. Koľko korún už spolu našetrili?**

**10. Vyučovacia hodina trvá  $\frac{3}{4}$  hodiny. Koľko hodín (60-minútových) strávia deviataci v škole za jeden týždeň, ak sa učia priemerne 6 vyučovacích hodín denne? Vychádzame z predpokladu, že prestávky sme pri výpočte zanedbali.**

### **Výsledky a komentár k úlohám**

Pri zápise úloh sme použili rôzny typ písma a aj zvýraznenie textu, aby sme upozornili na podstatné časti, ktoré sa používajú pri riešení úloh.

#### **1. 26 stupňov Celzia**

Úloha ako zo života, pri riešení ktorej je vhodné nakresliť si teploty na číselnú os a zistiť vzdialenosť hodnôt mínus 7 st. Celzia a plus 19 st. Celzia.

#### **2. $x = 15$**

Lineárna rovnica, ktorú možno riešiť 2 spôsobmi:

Najprv vykonáme ekvivalentné úpravy – odčítame 11 a potom delíme 3 a potom riešime  $2x - 5 = 25$ .

Roznásobíme výraz a na pravej strane rovnice a vykonáme ekv. úpravy a riešime rovnicu.

#### **3. uhol pri vrchole B = 70 stupňov, uhol pri C = 60 stupňov**

Jednoduchá úloha z geometrie, pri riešení ktorej sa využijú poznatky o súčte uhlov v trojuholníku, vonkajších aj vnútorných uhloch trojuholníka a o susedných uhloch.

#### **4. $x = 4,5$                      $y = 3$**

(korene  $x = 1,5$  a  $y = 6$  nevyhovujú)

#### **5. d) 537 199**

Pri riešení tejto úlohy na mocniny treba upozorniť, že akékoľvek číslo (rôzne od 0) umocnené na nultú sa rovná 1. Žiaci zvyknú robiť chyby aj v tom, že prehliadnu znamienka a urobia iba súčet uvedených čísel.

#### **6. $m = 3n + 2$                      alebo    $m - 2 = 3n$**

Úloha je na pohľad ľahká, ale slabším žiakom urobí problém zostaviť rovnicu. Treba ich upozorniť na to, čo znamená pri zostavení rovnice text *je väčšie o*.

#### **7. 30 hodín, pri ťažšom variante 39 hodín**

Pri takomto type úlohy menej pozorní či nesústredení žiaci prehliadajú, že majú vypočítať iba zvyšok do celku a ako odpoveď napíšu 60 hodín (čo je plán a nie polovica, ktorú mali ešte odpracovať).



Pri riešení ťažšieho variantu je vhodné upozorniť žiakov na to, koľko percent predstavuje prekročenie plánu o 15 percent a počítať rovno hodnotu 115 percent .

**8. 3,5 cm**

Po nakreslení zadania by nemal byť problém vyriešiť tento jednoduchý príklad. Vhodné je pred jeho riešením zopakovať úlohy na pomer (kvôli zisteniu polohy bodu M).

**9. 159 korún**

Úloha je na aritmetický priemer. Zdá sa jednoduchá, ale prax ukazuje, že ju žiaci nedokážu bez pomoci vypočítať. Pred jej riešením je vhodné upozorniť žiakov na to, ako si rátajú, čo im vychádza z matematiky (alebo ľubovoľného predmetu) a úlohu zvládnu.

**10. 22,5 hodiny**

Úloha je na zlomky a premenu hodiny na minúty a opačne. Žiakom naznačujeme, že pri riešení príkladov musíme veľakrát situáciu zjednodušiť a niektoré fakty zanedbať.

#### **8.4 Situácia Priemyslovka – matematika – test „B“**

**Inštrukcia:** platí, že zlomková čiara = /, druhá mocnina = exp. 2, tretia mocnina = exp. 3, atď.

Žiaci môžu používať kalkulačku, čas na vypracovanie je 60 minút.

**1. Výraz  $15x - 15 + 20y - 20xy$  má po úprave na súčin hodnotu:**

- $(x - 1) \cdot (15 + 20y)$
- $5 \cdot (y - x) \cdot (20 - 15x)$
- $5 \cdot (x - 1) \cdot (3 - 4y)$
- $(y - x) \cdot (15x + 20)$

**2. Ferovi trvá cesta do školy pol hodinu a každý deň vychádza z domu o štvrt' na osem. Pretože má rád na desiatu čerstvé pečivo a mamička mu ho nestihne ráno kúpiť, lebo pracuje už od šiestej hodiny, musí zájsť do potravín sám. Obchod je v jednej tretine cesty do školy. Stihne prísť na vyučovanie včas, ak sa v predajni nezdrží dlhšie ako 5 minút a za predpokladu, že prvá hodina sa mu začína o ôsmej?**

**3. Do tanečného krúžku sa prihlásilo 130 žiakov základnej školy, z toho bolo 40 percent iba z prvého stupňa. Vo zvyšnej skupine predstavujú**

dievčatá polovicu. Koľko chlapcov z II. stupňa chce chodiť do tanečného krúžku?

78

39

52

45

32

4. Uprav zložený lomený výraz a zadaj tiež podmienky platnosti. Vyber správnu odpoveď:  $(14.a / b \exp.2) / (7.a \exp.2 / b \exp.3)$

- |                                 |                       |
|---------------------------------|-----------------------|
| a) $2 \cdot b / a$              | a, b sú rôzne od nuly |
| b) $14 \cdot a \cdot b \exp. 3$ | a je rôzne od b       |
| c) $2 \cdot b / a \exp. 3$      | a, b sú rôzne od nuly |
| d) $98 \cdot a \cdot b$         | a sa musí rovnať b    |

5. Vypočítaj:

$(5 \cdot 10 \exp.5) / (3 \cdot 10 \exp.8) - (15 \cdot 10 \exp.6) / (9 \cdot 10 \exp.3) + (0,5 \cdot 10 \exp.2) / (0,03 \cdot 10 \exp.6)$

6. Terka sa rozhodla, že cez prázdniny si vymaľuje svoju izbu. Tá má rozmery 3,5 m a 2 m a výška každej steny sú 3 metre. Pomôž jej vyrátať, koľko korún bude potrebovať na zakúpenie farby, ak 1 meter štvorcový stojí 15 korún? Predpokladaj, že pri výpočte priestor na okno a dvere zanedbáš.

7. Vypočítaj obsah vyšrafovaného útvaru, ak stredy kruhov sú vo vrcholoch štvorca, všetky kruhy majú rovnaký polomer a strana štvorca má dĺžku 6 cm.

8. Rieš sústavu rovníc a urob aj skúšku správnosti:

$$x / 4 + 2y / 3 = 9$$

$$3x - 4y = 0$$

9. Susedia majú záhradu, ktorá je v tvare obdĺžnika. Jeden jej rozmer je o 12 metrov väčší ako druhý. Keby mala každá strana pozemku o 10 metrov viac, zväčšila by sa výmera o 600 metrov štvorcových. Aké sú rozmery susedovej záhrady?

10. Urči, akú vysokú strechu má dom, ak jej profil má tvar rovnoramenného trojuholníka so základňou 8,4 m a s ramenami 6,5 m.

## Výsledky a komentár k úlohám

Často sa zakazuje žiakom používať kalkulačku pri výpočtoch. Pre tých, ktorí sú rýchlejšie „unaviteľní“, je vhodnejšie ponechať im možnosť počítať úlohy s väčšími číslami na kalkulačke.

### 1. c)

V úlohe musia žiaci vynímať vhodné číslo pred zátvorku, aby dostali rovnaký dvojčlen, ktorý opäť vyberú pred zátvorku.

**2. Fero príde do školy včas**, 10 minút pred ôsmou hodinou, cesta mu trvá 35 minút.

V úlohe treba vedieť premeniť pol hodiny na minúty, pripočítať 5 minút a výsledok pripočítať k 15 minútam (=štvrt'). V texte sa uvádza viac faktov, ako potrebujú pri riešení (obchod je v tretine cesty), preto treba žiakom pri trénovaní predložiť viac podobných úloh, aby si uvedomili, že v zadaní môžu byť niekedy pre výpočet nepodstatné údaje.

### 3. b) 39 chlapcov

Úloha je na percentá, zlomky a priamu úmernosť.

### 4. a)

Úloha je na precvičenie počítania s mocninami a na krátenie zlomkov.

### 5. - $5/3 \cdot 10 \exp.3$

V tejto úlohe na mocniny treba najprv upraviť jednotlivé zlomky a potom sa ukáže, že prvý mínus tretí sa rovná nule a výsledkom je iba upravený druhý výraz.

### 6. 600 korún

Úloha vhodná na zopakovanie si výpočtu povrchu kvádra (sčítame iba obsahy 5 stien). Podobné úlohy budú možno riešiť žiaci aj v praktickom živote.

### 7. 84,9 centimetra štvorcového (pre $\pi = 22/7$ ), 84,8 pre $\pi = 3,14$

Popis obrázka: Vrcholy štvorca so stranou 6 cm sú stredy štyroch kruhov. Vyšrafované sú iba plochy kruhov mimo plochy štvorca.

Podstata úlohy je vo vhodnom výbere útvaru, ktorého plochu ideme počítať. Z obrázka vidno, že na ploche štvorca sú 4 štvrtiny z rovnakých kruhov nevyšrafované, preto môžeme rátať obsah vyšrafovanej časti podľa vzorca na výpočet 3 obsahov kruhov =  $3 \cdot \pi \cdot 3 \exp.2$ .

Úloha sa dá variovať vyšrafovaním rôznych častí kruhov a štvorca.

### 8. $x = 3$ , $y = -2/5$

Skúška:  $81/5 = 81/5$ ,  $16/5 = 16/5$

Pri úlohách na sústavu lineárnych rovníc treba upozorniť na poradie premenných  $x$  a  $y$ , ktoré nemusí byť rovnaké v I. a II. rovnici (ako v našom príklade), čo môže spomaliť rýchlosť výpočtu pre menej zdatných riešiteľov.

**9. 19 m a 31 m**

Úloha na zostavenie a riešenie sústavy 2 rovníc s 2 neznámymi (alebo aj na riešenie rovnice s jednou neznámou). Vhodné je nakresliť si „záhradu“, potom sa ľahšie zostavujú rovnice.

**10. približne 5 m**

Pri tejto úlohe si žiaci zopakujú Pytagorovu vetu a poznatky o rovno-ramennom trojuholníku. Pri úlohe treba kalkulačku (alebo tabuľky).

### **8.5 Situácia Gymnázium – matematika – test „B“**

Inštrukcia: platí, že zlomková čiara = /, druhá mocnina = exp.2, tretia mocnina = exp.3, atď. Čas na vyriešenie je hodina, kalkulačka sa nemôže použiť.

**1. Rieš sústavu rovníc a vykonaj aj skúšku správnosti:**

$$(2x - 1) / 5 + (3y - 2) / 4 = 2$$

$$(3x + 1) / 5 - (3y + 2) / 4 = 0$$

**2. Zvuk prekoná približne 1 kilometer za 3 sekundy. Ako ďaleko je od nás búrka, keď sme hrmenie začuli po 12 sekundách od zhliadnutia blesku?**

**3. Tri dievčatá zbierali farebné kamienky. Spolu ich mali v pomere 4 : 3 : 5. Zistili, že dve z nich nazbierali dovedna 91 farebných kamienkov. Koľko kamienkov mali spolu všetky tri dievčatá?**

**4. Zjednoduš lomený výraz a zadaj podmienky platnosti:**

$$(15 \cdot a \cdot (a + 2) \exp.2) / (3 \cdot a \exp.3 - 12 \cdot a)$$

**5. Študenti mali vykopať za 3 týždne výkop s rozmermi 2,1 m, 10 m a 15 m. Prvý týždeň vykopali dve pätiny výkopu, druhý týždeň jednu tretinu zo zvyšku. Koľko metrov kubických zeminy mali vykopať posledný týždeň?**

6. Zisti veľkosť uhla alfa, ak úsečka AB je priemer polkružnice k, bod S je stredom úsečky AB, bod T je bodom polkružnice k a uhol pri bode A, ktorý je jedným z vrcholov vzniknutého trojuholníka ABT, sa rovná 25 stupňom. (Pozri priložený obrázok.)

7. Koľko je štvrtina z čísla 8 exp. 200? Vyber si z možností:

- a) 2 exp.200    b) 4 exp.299    c) 8 exp.50    d) 4 exp.399

8. Vypočítaj obsah vyšrafovej časti štvorca ABCD so stranou 10 cm, ak body E a G sú stredy strán, bod F je stred úsečky EB a bod H je stred úsečky GD. Koľko percent z plochy štvorca predstavuje vyšrafovaná časť? (Pozri priložený obrázok.)

9. Tričko v akcii zlacnelo o 20 percent. Pretože ho zákazníci nekupovali ani za túto novú cenu, znížili ju ešte o 30 percent. Koľko stálo tričko pôvodne, keď po dvoch zlacneniach stojí 140 korún?

10. Ak Janko dá Petrovi 3 koruny, budú mať rovnakú sumu. Ak Peter dá Jankovi 3 koruny, bude mať Janko päťkrát viac ako Peter. Koľko korún má každý?

#### Výsledky testu pre gymnáziá

1.  $x = 3, y = 2$

Sústava dvoch lineárnych rovníc s 2 neznámymi x a y, najjednoduchšie a najrýchlejšie sa vyrieši sčítacou (edičnou) metódou.

2. 4 km

Úlohu možno vyriešiť spamäti bez počítania logicky (za 3 sekundy - 1 km, za 12 sekúnd - 4-krát viac km, lebo platí  $12 : 3 = 4$ ) alebo urobíme zápis na priamu úmernosť a riešime pomocou trojčlenky.

3. 156

Pekná úloha na pomer a jednoduchú lineárnu rovnicu s využitím skúseností pri počítaní s číslami. Žiaci musia vyhľadať, súčtom ktorých dvoch čísel z troch možno deliť číslo 91 ( $4 + 3 = 7$  a 91 je deliteľné 7, nie  $3 + 5$  alebo  $4 + 5$ ).

4.  $(a + 2) / (a - 2)$ , a je rôzne od nuly aj od 2 a -2

Úloha na úpravu lomených výrazov, krátenie zlomku, operácie s mocninami a na vzorce  $(a + b) \exp.2$ ,  $(a \exp.2 - b \exp.2)$ .

5. 126 metrov kubických

Úloha na výpočet objemu kvádra a operácie so zlomkami. Poznámka: Jednoduchšie je najprv vypočítať, aká časť z výkupu zostala vykopať na tretí, posledný týždeň až potom vyrátať príslušný objem zeminy.

## 6. 50 stupňov

Pri výpočte využijeme, že trojuholník AST je rovnoramenný (uhol pri vrchole S je  $180 - 2 \cdot 25 = 130$  a k nemu susedný uhol je práve hľadaný uhol alfa, ktorý sa rovná  $180 - 130 = 50$ ).

## 7. správna odpoveď je po b) 4 exp.299

Na pohľad jednoduchá úloha, ktorú zvládnu iba skúsení žiaci. Využiť musia poznatky pri počítaní so zlomkami a s mocninami (vzorce z 8. ročníka ZŠ – učebnica Matematika 1. časť). Žiaci často vypočítajú napr. polovicu zo 100 z pamäti (=50), ale nevedia zdôvodniť správny postup výpočtu, t. z. správny zápis je  $\frac{1}{2}$  krát 100 a nie rovno 100 delené 2.

Poznámka: žiakom možno pri tréningu poradiť, aby si 4 a 8 vyjadrili pomocou 2 a jej príslušnej mocniny a výsledok 2 exp.598 si upravili na 4 exp.299.

## 8. 62,5 centimetra štvorcového, 62,5 percent z celkovej plochy

Poznámka: V tejto úlohe je vhodnejšie najprv vypočítať obsah nevyšrafovaných trojuholníkov AEG, DHC a a EFC, ktoré sú pravouhlé. Obsah každého je 12,5 centimetra

štvorcového a potom súčet obsahov trojuholníkov odčítame od obsahu štvorca ABCD, ktorý je 100 cm exp.2.

Úloha je na výpočet obsahov plošných geometrických útvarov (trojuholník, štvorec) a na percentá (vzhľadom na zvolené hodnoty strany štvorca je úloha v prípade určenia percent celkom jednoduchá).

## 9. 250 Sk

Úloha na percentá je na prvý pohľad jednoduchá, ale vyžaduje si logické myslenie a skúsenosti z riešenia úloh tohto typu. Žiaci sa často mýlia a jednoducho spočítajú 20 a 30 percent a potom počítajú pôvodnú cenu, neuvedomujúc si, že 30 percent musia vyrátať z novej sumy po 1. zlacnení (z  $0,8x$ ). Riešia rovnicu:  $0,8x \cdot 0,7 = 140$ , teda  $0,56x = 140$ .

## 10. Janko má 12 Sk, Peter má 6 Sk

Úlohu možno sťažiť, ak sa spýtame koľko korún majú Janko a Peter spolu.

( $12 + 6 = 18$ ), namiesto zadaného, koľko korún má každý z nich.

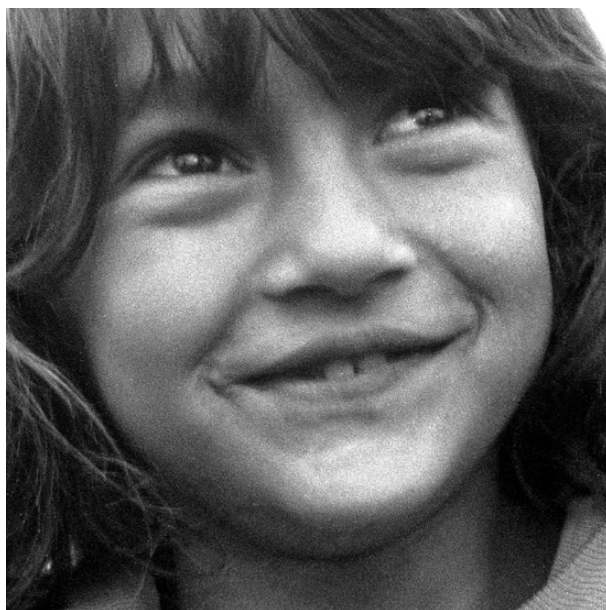
Úloha je na zostavenie sústavy 2 lineárnych rovníc s 2 neznámymi  $x$  a  $y$   
( $x - 3 = y + 3$  a

$5 \cdot (y - 3) = x + 3$ ) a jej riešenie napríklad dosadzovacou metódou.

### Doplnok riešení testu pre gymnáziá:

9. úloha: 250 Sk

Úloha je na percentá a zostavenie a riešenie jednoduchej lineárnej rovnice.



9

## DOPLNKOVÉ DIAGNOSTICKO-ROZVOJOVÉ METÓDY



Každé nové úsilie zvýšiť edukačnú efektivitu je pod tlakom „byť za každú cenu nevídanou novotou“. My máme na to o čosi iný názor. Sme presvedčení o tom, že najväčšou novotou by bol návrat k starým či klasickým vyučovacím princípom, ktoré nemusíme nazývať „americky“, aj keď móda je móda. Step by step bude vždy len krok za krokom od jednoduchšieho k zložitejšiemu, od konkrétnejšieho k abstraktnému, od známeho k neznámemu a pod. Prirodzene, že nemáme v úmysle znevažovať rôznorodé metódy tohto druhu, nech sú už čímkoľvek motivované, pretože sú svojou detailnou rozpracovanosťou vskutku efektívne. Netreba z nich ale robiť patent na výlučnosť a vidieť v nich záchranu jestvujúcej situácie. Tieto metódy pokladáme teda za alternatívne či doplnkové, a ako také sú vítaným oživením normatívneho spôsobu vyučovania. A potom, sú zdrojom podnetov, ktoré môžu učitelia mnohako rozvinúť a kombinovať s inými obdobnými metódami experimentálneho alebo špecializovaného charakteru.

V tejto kapitole spomenieme iba niektoré edukačné alternatívy, ktoré možno príležitostne v základných školách použiť na ozvláštnenie akademickej školskej atmosféry a na zefektívnenie zážitkovej ako aj poznatkovej základne žiakov v rámci doučovania (ale viac o edukačných alternatívach sa dočítate napr. u M. Zelina, 2006.)

Ktorýsi filozof povedal, že zmena teší, no hneď musíme dodať, že jedna zmena za druhou vedie k deštrukcii systému, k strate jeho vnútornej identity, a preto aj pri využívaní inovačných metód počas doučovania treba mať na zreteli mieru ich využitia vo vzťahu k tzv. bežným overeným metódam vyučovania. Predsa sa len treba pridržať viac overeného – „opakovanie je matkou múdrosti“ –, aj keď (ak opakovanie prekročí spomínanú mieru) je neustále opakovanie zasa – naopak a bezpochyby – „známkou hlúposti“. Preto ešte raz podčiarkujeme: novoty áno, ale s mierou, aby sa ich užitočnosť nevytratila.

Inovačné metódy si vyžadujú skúsených, iniciatívnych a tvorivých učiteľov, ktorí nepochádzajú z tzv. schlasticko-dogmatického rodu. Musia byť dostatočne vzdelaní, aby dokázali byť vo vzťahu k žiakom pružní, aby dokázali predstaviť jednu a tú istú vec rôznymi spôsobmi a z rôznych stránok, aby dokázali bez väčších problémov reagovať na medzipredmetové vzťahy a multikultúrne reálie, aby si dokázali udržiavať – aj napriek tomu, že pristupujú k žiakom partnersky – prirodzenú autoritu a vedúce (riadiace) postavenie v tom-ktorom školskom kolektíve, aby relativita hodnôt a individuálnych postojov bola pre nich samozrejmosťou atď. Presne tak isto sme to už vraveli v kapitole o personálnom zabezpečení doučovania, presnejšie v autoteste Dogmatický učiteľ (s. 47 an.).

## 9.1 Brainstorming

Brainstorming – „búrka mozgov“. Je to metodika na rozvíjanie skupinového a tvorivého riešenia problémov. Jeho výchovným cieľom je odstraňovanie zábran, uvoľňovanie fantázie a rozvíjanie schopnosti navrhovať a sformulovať riešenia



problémov. Pokúša sa o aktivovanie nielen cieľavedomých, ale i podvedomých procesov myslenia a hodnotenia, preto sa pri jej uplatňovaní ponecháva voľnosť bezprostrednej tvorbe často nezvyklých nápadov, netradičných návrhov a riešení. Je to metóda, ktorá podporuje vyslovovanie svojských či jedinečných, z aspektu žiaka akoby nových a netradičných myšlienok. Aj táto metóda, ako každá, ktorá je založená na priamej a aktívnej skupinovej spolupráci žiakov, podporuje rozvíjanie ich komunikačných schopností, a to nielen z aspektu kognitívneho alebo štylistického, ale najmä z aspektu sociálno-prezentačného – žiak tu vystupuje sám za seba v konfrontačnom vzťahu k svojmu publiku, k ostatným žiakom.

Brainstorming je teda metódou rozvíjania myslenia a vytvárania sociálnej suverenity pri rozhodovacom procese. Je to metóda formovania osobnostného sebavedomia a preto je veľmi vhodná aj pri iniciácii uplatňovania rovnocenných vzťahov medzi rómskymi i nerómskymi žiakmi.

Mnohí rómski žiaci utajujú svoje myšlienky a nápady, lebo si myslia, že nemôžu do rozhodovacích sfér vstupovať (sú už vopred utiahnuté v úzadí), lebo si myslia, že ich nápady sú zlé, že nebudú mať hodnotu, že budú odmietnuté, znevážené a pod. Tento východiskový okruh realizačných zábran všetkých žiakov treba v prvých krokoch brainstormingu odstrániť povzbudzovaním, vyzývaním a usmerňovaním. Všetci účastníci sú si počas brainstormingu rovní. Hra „na mŕtveho chrobáka“ alebo na „cirkevnú hierarchiu“ tvorivosti tohto typu neprospieva, preto je potrebné všetky bariéry medzi žiakmi prekonať. Dodržiavaním základných zásad pri brainstormingu odbúrame nielen strach z vystupovania, ale aj obavy z vyslovovania vlastných myšlienok.

### **Základné zásady brainstormingu**

V prvom rade si musíme so žiakmi vytvoriť vhodné prostredie, v ktorom bude dominovať tvorivá a uvoľnená nálada. Aby dochádzalo k voľnej tvorbe nápadov, musia sa žiaci v plnej miere sústrediť na svoju predstavivosť a fantáziu. Odporúčte im nemyslieť na školské poučky, spomínať si na znenie učebnicových alebo iných „múdrych“ textov, ale ich povzbudzujte a navádzajte k tomu, aby vymýšľali čo aj nezmyselné riešenia, aby vyslovovali svoje rozumom podľa možnosti neopravované prvonápady, ktoré môžu byť – vďaka ich intuitívnej a improvizáčnej povahe – častokrát základom vskutku neobvyklých a konštruktívnych rozhodnutí.

Kritika nápadov sa v tejto metóde nesmie uplatňovať. Žiak by nemal byť pri svojom vymýšľaní hatený. Preto sa vyhýbame posudzovaniu a hodnoteniu. Konštatovania typu: „Kto to kedy počul?“, „Kdeže si nabral takú hlúposť?“, „To je nezmysel!“, „Toto sa nedá spraviť!“ a pod. sa jednoducho pri brainstormingu nevyslovujú. Skôr naopak: oceňujú sa (tým, že sa prehliadajú alebo aj uznávajú) doslova zjavné nezmyselnosti, veci nevídané a neslýchané.

Uplatnenie slobodnej hry myšlienok – to je základný zámer tejto metódy. Čím viac nápadov, tým väčšia pravdepodobnosť, že sa medzi nimi objaví viac originálnych a hodnotných, ktoré si žiaci osvoja (zapamätajú), lebo v nich celkom prirodzene funguje axioselektívny mechanizmus. Hodnotenie a výber z repertoára

navodených nápadov a riešení je pre žiakov teda dovolený už aj preto, lebo vyslovovanie protinávrhov či iných nápadov iniciuje a rozvíja diskusiu, ktorá – ak je dobre vedená – podnecuje žiakov k ďalšiemu a ďalšiemu vymýšľaniu. A o to v brainstormingu ide.

### **Postup pri brainstormingu**

Pri individuálnom doučovaní možno metódu brainstormingu použiť v dost obmedzenej miere, ale pri doučovaní skupinovom – najmä v prípade malých troj až päťčlenných skupín – je to dobre aplikovateľná metóda výmeny nápadov, lebo v tomto prípade môže každý jeden žiak vystupovať v pozícii svojbytného či samostatného „makléra“.

Najprv oboznámime žiakov s pravidlami brainstormingu a s témou, o ktorej budú rozmyšľať. Môžeme „hrať“ sólo-brainstorming (každý vystupuje sám za seba), no môžeme žiakov podľa potreby popresádzať alebo zoskupiť do malých tvorivých kolektívov (môžu to urobiť aj sami žiaci, pričom kolektívy môžu byť aj profesionálne (alebo aj inak) charakterizované (inžinieri, umelci, stavbári, námorníci, úradníci...; vlci, zelenáči, dolniaci, džekri, ustachovia...). Učiteľ potom vyzve žiakov, aby heslovito vyslovovali svoje myšlienky a nápady k danej téme. Nápady zapisujú žiaci (alebo učiteľ, ak si myslí, že bude stíhať) na veľký papier, tabuľu alebo spätný projektor bez ohľadu na to, či sú nápady správne alebo nie. Takto majú všetci neustále pred očami všetky doterajšie nápady.

Ale treba sa podľa možnosti vopred rozhodnúť, či budeme „hrať“ brainstorming simultánny alebo sukcesívny. Simultánny znamená, že nápady sa zapisujú vo chvíli, keď vzniknú – takpovediac naraz v jednej chvíli sa zapíšu aj tri riešenia (ale na to musí mať každá skupina svoj verejný priestor na zapisovanie); sukcesívny znamená, že nápady sa zapisujú jeden po druhom (každý nápad teda čaká na to, kým sa nenapíše nápad predošlý). Simultánny znamená aj to, že jednotlivé nápady nemusia so sebou vôbec súvisieť, lebo vznikajú z rôznych zdrojov (viaže ich len východisková téma, ak sa na ňu nepozabudne) – vzorovým komunikačným žánrom tohto typu je klasická burza alebo hádka; pričom sukcesívny brainstorming si môže (ak nechce byť celkom voľný, ak chce byť intelektuálnejšie náročnejší) zadať podmienku, že každý nápad bude čímsi nadväzovať na predošlý, a to ľubovoľným spôsobom. Princíp neviazaného sukcesívneho brainstormingu (s vyvolávaním, určovaním odpovedajúceho) spoznáte v klasickom a častom zadaní „Ide pieseň dokola...“; viazaný sukcesívny brainstorming zasa spoznáte z mnohých detských hier typu „meno, mesto, zviera, vec“.

Pri brainstormingu môžeme cielene urobiť „pracovnú“ prestávku, počas ktorej žiaci získavajú a predebatovávajú nové poznatky o téme. Prestávka môže trvať niekoľko minút, hodín, ale aj dní – podľa potreby a charakteru témy. Počas tejto doby sa žiaci odosobňujú od návrhov, alebo a pripravujú na ich vyhodnotenie. Návrhy sa vyhodnocujú podľa vopred stanovených kritérií, alebo ad hoc. Využijeme prirodzené hodnotiace myslenie žiakov a vyberáme najlepšie nápady na ich ďalšie spracovanie a rozvíjame o nich diskusiu. Sústreďíme sa na to, ako sa dajú nápady uskutočniť a nehľadáme dôvody, prečo sa nápad uskutočniť nedá.

Pri metóde brainstormingu (ak si z nej spravíme racionálnu edukačnú metódu) si môžu žiaci najskôr pripomenúť alebo zopakovať vedomosti, ktoré o téme majú, lebo to budú potrebovať. Reťazec postupných odpovedí (a teda riešení) by pri takomto racionálnom algoritmickom brainstormingu nemal byť logicky prerušený, ale naopak, každý krok by mal nielen na predošlý organicky nadviazať, ale aj navodiť nové problémy, nové riešenia. Kedysi v sedemdesiatych rokoch sme takto písali kolektívne básne (každý napísal jeden verš – písanie bývalo humorné i nekonečné) alebo sme kreslievali fiktívne systémy na výrobu sirupov. Ale takto sa môžu počítať aj matematické príklady, rysovať architektonické projekty alebo kresliť zemepisné mapy.

Brainstorming vo svojich rôznych podobách vytvára základ pre rozvoj individuálnych vedomostí a zručností v kolektívnej konfrontácii, a práve táto kreatívna kolektívna konfrontácia nie je len zdrojom upevňovania a získavania nových informácií, ale aj školskou predprípravou na výkon budúceho zamestnania. A to je nesmierne dôležité pre tvorbu trvalých vedomostí, lebo tieto sú založené na empirickej motivácii, ktorú brainstorming poskytuje.

Pri nácviku brainstormingu by mal byť učiteľ veľmi trpezlivý. Mal by žiakov presviedčať, že sa nič nestane, ak povedia niečo nesprávne a ak spočiatku bude možno menej nápadov. Neskôr žiaci strácajú obavy a voľne produkujú množstvo najrôznejších nápadov až výmyslov. Touto metódou môžeme rozvinúť úvahy na rôzne témy – v našom prípade napríklad na tému „prečo sa mi nechce učiť?“, „čo získam učením a dobrým prospechom?“, „kto by ma mohol doučovať?“ a podobne.

Uvedme si jednoduchý príklad: zadajme svojim trom žiakom na doučovaní napísať na papier – jeden po druhom (v piatich kolách) – ľubovoľné troj až päťslabičné slová, ktoré by neobsahovali samohlásky. Alebo, ak im to chcete sťažiť, tak len päťslabičné slová, v ktorých by bola iba jedna samohláska. Vznikne tak 15 slov typu „krovc“, „trdal“, „vzguš“, „mlcko“ a pod. Tieto slová môžu byť – ako v tomto prípade – bezobsažné, ale môžu byť aj inak zadefinované – napríklad nech sú to substantíva: „krtko, mrkva, zdrap, chrúst, prsty a pod. A úloha sa môže potom rozvinúť smerom k výslovnostným cvičeniam (vyslovovať slová rýchlo po sebe), alebo k cvičeniam slohovým (charakteristiky jednotlivých slov alebo vzťahov medzi nimi atď.). Žiaci môžu slová kresliť, scénicky predviesť, zaspievať, tanečne vyjadriť – dá sa s nimi robiť čokoľvek – použiť ich aj na jednoduché matematické výpočty.

## **9.2 Zhlukovanie**

Ak sa chceme vyjadriť k nejakej téme, musíme sa nad ňou zamyslieť, uvedomiť si, čo o nej vieme a myšlienky si usporiadať. Účinným a pritom veľmi jednoduchým spojením myslenia a písomného vyjadrovania je zhlukovanie – nelineárna brainstormingová metóda. Zhlukovanie je teda taktiež učebná stratégia, ktorá povzbudzuje žiakov voľne a otvorene rozmyšľať o určitej téme.

Zhlukovanie znamená aj sieťovanie alebo mapovanie. Táto stratégia podnecuje žiakov k tomu, aby sa aktívne podieľali na premýšľaní, rozpracovávaní a ďalšom rozvíjaní svojich poznatkov a nápadov. Môžeme ho využívať vo fázach evokácie a reflexie. Často zhlukovanie využívame ako prostriedok zhrnutia prebraného učiva (po zhrnutí tematického celku), na aktiváciu predchádzajúcich poznatkov (čo o danej téme už vieme), alebo ako prostriedok rozširovania slovnej zásoby.

Táto metóda by mala cieľavedome predkladať pred žiakov také tvorivé úlohy, ktoré sú pre žiakov nové. Ktoré ich nútia hľadať, skúmať i objavovať, poprípade prichádzať na prekvapujúce riešenia. Ide tu nielen o pestovanie asociatívnych vyjadrovacích schopností (ako napríklad pri slohových úlohách), ale aj o učenie k variabilite postupov a výrazov. Žiaci si aj vďaka takýmto „zhlukovacím“ cvičeniam dokážu uvedomiť, že nejestvuje len jedno riešenie, len jedno hodnotenie, len jedna cesta k výsledku.

Pri vzdelávaní a motivácii rómskych žiakov sú takéto cvičenia nesmierne dôležité. Ich opakovaním treba cielene žiakov viesť k poznatku, že jestvuje obrovské množstvo iných spôsobov žitia, aký momentálne žijú. Že vždy sú rôzne riešenia, ako sa dostať k správne výsledku. Že nejestvuje nič raz a navždy dané, nemenné. Ukážte im to na jednoduchom príklade – požiadajte ich, aby rôznym matematickým spôsobom napísali číslo „2“. Alebo ich požiadajte, aby napísali, akým spôsobom sa dostanú – napríklad do Žiliny. Čo im evokuje slová kuchyňa, ráno, Róm, cesta, voda, mama. Atd'.

Pri využívaní metódy zhlukovania sa dobre uplatňujú tzv. mnohomožnostné (polypotencionálne) úlohy. Napríklad pani učiteľka Oľga Ondová z Turne nad Bodvou, ktorá týmto úlohám hovorí divergentné (rozbiehavé), ich na vyučovaní matematiky bežne používa. Sú medzi nimi ľahšie i ťažšie. Niektoré z nich tu pre ilustráciu uvedieme:

- Obdĺžnik má obsah  $24 \text{ cm}^2$ . Aké celočíselné dĺžky strán môže mať tento obdĺžnik?
- Koľko trojčiferných čísel môžeme napísať pomocou číslic 0, 1, 2?
- V ktorom rovnobežníku sú uhlopriečky na seba kolmé?
- K číslu 43 pripíš zľava aj sprava jednu číslicu tak, aby výsledné štvorčiferné číslo bolo deliteľné číslom 15.
- Zvoľ tri body neležiace na jednej priamke. Narysuj rovnobežník, ktorý má zvolené tri body ako svoje vrcholy.
- Vierka má 3 blúzky (modrú, červenú, bielu), tri sukne (modrú, zelenú, žltú) a 2. svetre (biely a červený). Koľko rôznych oblečení môže vytvoriť, ak nechce mať žiadne dve časti oblečenia rovnakej farby?
- Koľko trojčiferných čísel môžeme napísať pomocou číslic 0, 1, 3?

- Uvedte príklady telies, pre ktoré platí, že ich objem sa vypočíta ako súčin obsahu podstavy a výšky telesa.
- Atd'.

### Postup pri zhlukovaní

Do stredu čistého papiera, tabule alebo fólie napíšeme kľúčové slovo, ktoré zakrúžkujeme. Napríklad spomínanú dvojku pri úlohe napísať jej rôzne matematické výrazy ( $10 - 8$ ;  $4 : 2$ ;  $1 + 1$  a pod).

Okolo kľúčového slova zapisujeme všetky asociácie alebo možné realizácie, ktoré nás napadnú. Všetky napísané slová alebo výrazy či iné znaky si zakrúžkujeme. Dôležité je túto činnosť v etape zapisovania nápadov nehodnotiť, nech žiaci značia a zapisujú všetko, čo im príde na rozum.

Zostavovanie napísaného do tried, skupín, algoritmických schém a pod. by mal byť až následný krok, ak sa preň rozhodnete. Keď sa minie čas určený na zápis nápadov, možno prejsť k ich jednoduchej systemizácii napríklad tým, že slová, ktoré spolu súvisia, pospájajú žiaci čiarami. Dôvod ich spojenia do jednej množiny (spoločný menovateľ – spoločná vlastnosť – zjednocujúci princíp) by mal byť evidentný a správny. Mal by tvoriť podstatu, podľa ktorej sa vytvorené skupina môže pomenovať.

Zostávať pri prvovzniknutom pavučinovom obrazci, ktorý vznikne lineárnym pospájaním navzájom súvisiacich slov, nie je celkom vhodné – mali by sme dôjsť až po fázu uloženia (zoskupenia alebo hierarchizovania) vytvoreného súpisu nápadov. Mali by sme dôjsť až do fázy poukladania (poupratovania) inventáru, čiže voľne nakopených nápadov.

Môžete si to vyskúšať aj bez papiera, priamo s vecami, ktoré žiaci pri sebe majú. Nech každý položí na kopu čokoľvek, čo má pri sebe (napríklad každý po tri veci) a potom nech tieto veci žiaci triedia – a tak vznikne samostatná kôпка šatstva, samostatná kôпка učebných pomôcok, kôпка hračiek, kôпка cenností a pod. A každú kôпку možno opäť podeliť – napríklad učebné pomôcky na knihy, písanky, písacie potreby, pravítka a pod.

Hra na zhlukovanie (na vytváranie veľkej kopy nápadov) by sa teda mala končievať hrou na upratovanie (na ukladanie nápadov). Túto „hru“ sa v živote „hrávame“ totižto veľmi často. Povieme si kľúčovú tému *kuchyňa, ktorú treba zariadiť*, potom vymýšľame, preberáme, nakupujeme a znášame (zhlukujeme), a potom triedime a ukladáme. Alebo v kúpeľni sa nám istú dobu „zhlukuje“ prádlo, ktoré už pred praním treba potriediť a po opraní ho treba opätovne potriediť a poukladať do skríň podľa jednotlivých kategórií. Svetre k svetrom, tričká k tričkám, ponožky k ponožkám...

Uloženému inventáru nápadov (alebo potrieb) hovorievame poriadok (uzavretý systém), náhodnému zhľuku nápadov (inventára) hovorievame odjakživa neporiadok (otvorený systém). Ak budete niekde v médiách alebo v literatúre čítať o potrebe „otvorenej spoločnosti“, čiže o potrebe „otvoreného spoločenského

systému“, budete už vedieť, ako taký systém bude asi vyzeráť. Asi tak, ako keď si pootvárate v byte všetky dvere a dvierka na skrinkách, povysúvate alebo popredkladáte zásuvky a členom domácnosti (alebo i jej nečlenom) oznámite, že všetko môže byť akokoľvek a kdekoľvek podľa ich prvého „zhlukovacieho“ nápadu. A zažijete v praxi absolútnu slobodomyselnosť budúcej otvorenej spoločnosti. Trocha to asi priťahujeme za vlasy, ale to preto, aby ste si uvedomili, že akúkoľvek školskú „hru“, nech sa volá inováčná, alternatívna, experimentálna, špeciálna alebo iná metóda, sa treba so žiakmi „hrať“ pri plnom vedomí si empirických súvislostí takejto edukačnej metódy s reálnym životom. Ak sa hovorilo o motivácii, tak práve v tomto zmysle: učiteľ alebo doučovateľ by mal v každej chvíli vedieť, kvôli čomu to alebo ono žiakov učí a uviesť bez rozmýšľania žiakovi príklad zo života pre ilustráciu všeobecnej poučky alebo všeobecného vzorca.

Zhlukovanie / upratovanie sa môže uskutočňovať individuálne, vo dvojiciach, v skupinách alebo kolektívne. Dôležité je však rozlišovať obe fázy, lebo pri zhlukovaní žiakov žiadame, aby sa pri písaní uvoľnili, vyhýbame sa hodnoteniu, usmerňovaniu alebo selekcii a necháme žiakov zaznamenávať všetko, čo im napadne. Upratovanie je už racionálne plánovaná činnosť, ktorá si vyžaduje opak – selekciu, usmerňovanie, hodnotenie a realizačnú dôslednosť. Dbajte, aby ste neostávali len na úrovni voľne vytvoreného zhluku.

Jednu poznámku k voľnosti pri zhlukovaní predsa len ešte dodáme. Stretávame sa pri charakteristike tejto metódy s názorom, že pri zhlukovaní sa nemá dbať na pravopis, ba že priamo žiakov treba oboznámiť s tým, že na pravopis nemusia brať ohľad, pretože forma ich prejavu nie je v tejto chvíli dôležitá. V poriadku, môžeme, no nemusíme im to povedať, ale učiteľ si pri zhlukovaní a podobných úlohách musí uvoľnené prvky správania sa žiaka všímať. Učiteľ sa hodnoteniu akčného, gestického alebo grafického „pravopisu“ vyhnúť nemôže. Naopak – vytvára takpovediac situáciu voľnej improvizácie práve na to, aby sa o žiakoch dozvedel viac, resp. najmä to, čo pri kontrolovanom (regulovanom) správaní o sebe neprezerá. Aj pri zhlukovaní je teda pre učiteľa pravopis dôležitým indikátorom jeho ďalších edukačných postupov, lebo znalosť pravopisu, jeho naozaj dobrá znalosť sa prejavuje práve pri tzv. automatizovaných úkonoch.

Cieľom tejto metódy je pomôcť žiakom uvedomiť si, čo o danej téme vedľa, čo nové na danú tému dokážu vymyslieť, ako sa dokážu sústrediť a uvoľniť pri vymýšľaní, ako dokážu usporiadať a vyjadriť svoje myšlienky, ako sa im darí uvažovať v časovej i priestorovej tiesni, ako sa vedľa orientovať, aktivizovať, rozhodovať, aký majú zmysel pre logické či tvorivé riešenia atď.

### 9.3 Voľné písanie a cinquain

Žiakom buď umožníme písať o čom chcú, alebo im určíme tému, o ktorej chceme, aby písali, ale nestanovíme im druh slohového postupu, rozsah práce a pod. – v tomto prípade hovoríme o zacielenom voľnom písaní. V každom prípade je úlohou žiakov napísať súvislý text.

Úlohou voľného písania je zaktivizovať tvorivosť uvažovania žiakov. Myslenie obyčajne nie je lineárne, tok myšlienok prichádza z viacerých strán. Keď pracujeme so žiakmi touto metódou, musíme ich upozorniť, že to nie je test, ktorý sa bude hodnotiť, ale že ide len o voľné písanie myšlienok na papier. Téma musí poskytovať voľnosť, ale aj istý záväzok zároveň. Napríklad: napíšte čokoľvek, čo si predstavujete pri slove priamka; vymyslite rozprávku; alebo napíšte čo vám práve teraz napadne.

Túto techniku môžeme použiť najmä pri vyučovaní novej témy ako formu vstupnej diagnostiky, ak chceme zistiť, čo o danej téme žiaci vedia. Môžeme ju potom použiť aj po skončení vyučovania tematického celku ako výstupnú diagnostickú formu, aby sme sa presvedčili, v akom rozsahu si žiaci učivo osvojili. Zároveň zistíme, čo všetko si o danej téme žiaci zapamätali, alebo čo do problematiky vniesli z iných, t. j. nie školských zdrojov. Z tohto hľadiska je voľné písanie vhodné na zisťovanie „neoficiálnych“ názorov, myšlienok a hodnotových postojov žiakov.

#### Postup pri voľnom písaní

Dohodneme sa so žiakmi na určitom čase (napr. 7 minútach).

Zadanú tému si žiaci napíšu na papier. Myslia na ňu celý vymedzený čas a píšú voľne všetko, čo ich k danej téme napadne. Vo vymedzenom čase musí byť ruka stále v pohybe, nesmie prestať písať. Ak žiakov nenapadá nová myšlienka, na okraj papiera si môžu „čmárať“ – tým si udržiavajú myslenie a napadne im niečo nové.

Počas písania žiaci nemusia myslieť na to, či je to pravopisne správne, ani na to, či je správna gramatická stavba vety. Účelom je dať myšlienky, ktoré sú v hlave, na papier. Ale ako sme už vyššie poznamenali, učiteľ na pravopis musí pri hodnotení prác prizerať, aj keď ho nebude nahlas so žiakmi hodnotiť.

Keď píšú žiaci, zároveň s nimi môže písať aj učiteľ. Ak žiaci vidia písať aj učiteľa, považujú písanie za dôležité a nekladú mu otázky. Predchádzame tým vyrušovaniu ostatných a žiaci sa – v ideálnom prípade – neodpútavajú od témy.

Po uplynutí dohodnutého času prekonzultujú žiaci v dvojiciach alebo v skupinách napísané myšlienky.

Najlepšie myšlienky dvojice alebo skupiny zapíšeme na tabuľu (príp. na fóliu) a takto vznikne celý súbor nápadov, návrhov a poznatkov, ktoré patria k danej téme.

Párová konverzácia alebo konverzácia v skupinách nemusí byť, žiaci môžu individuálne vyberať svoje najlepšie myšlienky.

Voľné písanie vyhodnocujeme aj čítaním napísaného a doplňujeme to, na čo si nikto nespomenul.

Je dôležité nerobiť žiadne posudky a žiaci musia mať istotu, že ich myšlienky nebudú zneužívané.

Výhodou voľného písania pri opakovaní je to, že každý žiak je nútený stanovený čas rozmyšľať nad danou témou. Ak by sme skúšali frontálne, niektorí žiaci by boli úplne pasívni. Častejším využívaním voľného písania sa učia žiaci systematickejšie pracovať a ich príprava na vyučovanie je dôslednejšia. Zaujímavé je pozorovať niektorých žiakov, ako rýchlo a oduševnene píšu, aby toho napísali čo najviac.

Po prečítaní voľného písania vidíme, ako žiaci rozmyšľajú. U mnohých sú myšlienky nesústreďené. To znamená, že danú tému dostatočne neovládajú, alebo ich všetko okolo rozptyľuje. Zaraďovaním voľného písania do vyučovania dosahujeme aj očividné výsledky - žiaci sú sústredenejší, pohotovejší, dokážu si rýchlejšie vybaviť potrebné vedomosti, ktoré majú použiť pri riešení rôznych úloh.

### **Cinquain**

Na vyskúšanie manipulačných schopností s jazykom alebo rečou ako takou je dobrá – na rozdiel od voľného písania – aj metóda tvorby poeticky viazanej básne ako presnej či normatívnej štylistickej konštrukcie. Na rozvíjanie asociatívneho myslenia a tvorivosti je však pre žiakov nižších ročníkov vhodná metóda Cinquain, ktorá sa opiera o prácu so semiotickou úrovňou slov s minimálnymi požiadavkami na formálne obmedzenia. Akoby tu šlo o tvorbu voľného, čiže príliš technicky neviazaného verša.

Cinquain je metóda, prostredníctvom ktorej môžeme overiť aluzívne funkcie vedomostí, schopnosť pohybovať sa v tzv. hĺbkovej štruktúre textu (v podtexte) a reflektovať pri tom plné porozumenie danej témy. Prirodzene, že z kompozícií, ktoré jednotliví žiaci vytvoria, môžeme vyčítať aj informácie o ich emotívnom ladení, hodnotovej orientácii, o schopnosti pojmovo alebo obrazne myslieť atď.

Pomenovanie cinquain pochádza z francúzštiny a je odvodené od slova cinq – päť, lebo žiakom zadávame úlohu vytvoriť 5 veršov. Výsledkom ich úsilia bude teda päťveršová „báseň“ rozvíjajúca jeden východiskový motív, zadaný vstupným slovom. Ďalšie slová tvoria žiaci z rôznych informačných zdrojov, zachytávajú (vyslovujú) svoje myšlienky, pocity a poznatky v podobe stručných a výstižných slovných výrazov, ktoré sa obsahovo viažu na vopred zvolenú tému.

Spočiatku môžeme riešiteľom danej úlohy s výstavbou päťveršovej básne pomáhať, pri opakovaní úlohy by si však žiaci mali poradiť s daným kompozičným problémom sami. Aké sú pravidlá na zostavenie cinquain-básne? Sú vcelku jednoduché (a, prirodzene, môžete si ich meniť):



1. verš: *jednoslovné pomenovanie témy - podstatné meno,*
2. verš: *dvojslovný opis témy - dve prídavné mená,*
3. verš: *trojslovné vyjadrenie činnosti - tri slovesá,*
4. verš: *štvorslovné vyjadrenie pocitu, emocionálneho vzťahu k téme,*
5. verš: *jednoslovné synonymum témy.*

Vzor vyriešenia cinquain-úlohy: zvolená téma: *halušky, Maďarsko*

*Ukážka 1:*

Halušky  
bryndzové, pomastené  
variť, chutnať, jesť,  
tradičné jedlo slovenských kuchárov  
pochúťka

*Ukážka 2:*

Maďarsko  
nížinaté, vyspelé  
cestovať, poznávať, spomínať  
leží južne od Slovenska  
halaslé

## 9.4 Kolotoč názorov

Pod názvom „kolotoč“ tu ponúkame akčnú a hravo pôsobiacu metódu riešenia učiteľom zadaných úloh z ľubovoľného vyučovacieho predmetu. Žiaci nepracujú v laviciach individuálne, ale spolupracujú v skupinkách (ide o ich vzájomné kooperatívne učenie sa) a zároveň – tým že sa žiaci premiestňujú od problému k problému – vykonávajú hodnotiacu činnosť a získavajú prehľad o spôsoboch riešenia úlohy iných skupín.

Cieľom takejto kooperatívnej metódy v škole je pomôcť žiakom rozvíjať schopnosť pozerieť sa na problém očami druhých, brať do úvahy iné názory, rozlišovať problémy, ktoré môžeme vyriešiť samostatne a ktoré vyžadujú spoluprácu, schopnosť modifikovať stanovené pravidlá formou diskusie a dosiahnutím konsenzu a tiež konať tak, aby bol formou vzájomnej dohody dosiahnutý spoločný cieľ.

Prostredníctvom „kolotoča“ sa učia žiaci spolupracovať, komunikovať a vzájomne sa hodnotiť. Akčná forma rozbíja tradičný vyučovací stereotyp, žiaci sú

aktívni a ich vnímanie je „vybudené“ doslova na maximum. Výsledky nenechajú na seba dlho čakať, lebo zážitková báza je pri aplikácii tejto metódy široká. Na hodinách slovenského jazyka alebo literárnej výchovy môžeme túto metódu použiť s tým, že ju nesmieme často opakovať – uplatníme ju obyčajne pri overovaní istého súhrnu vedomostí – napríklad po prebraní väčšieho tematického bloku učiva.

### **Ako rozkrútiť kolotoč názorov?**

Žiakov rozdelíme do dvojčlenných alebo trojčlenných skupín.

Pre každú skupinu napíšeme na kancelársky papier jednu otázku alebo úlohu z prebraného tematického celku a tieto papiere rozmiestnime po obvode triedy. Každá skupina sa premiestni k jednému papieru s otázkou a rieši ju. Výsledky zapisujú žiaci na papier. Po niekoľkých minútach – na pokyn učiteľa – sa žiaci presúvajú sa k nasledujúcej otázke.

Žiaci riešia ďalšiu otázku, no zaoberajú sa aj riešením, ktoré navrhla skupina pred nimi. Nakoniec pridajú svoje vlastné návrhy alebo poznámky. Takto žiaci rotujú na znamenie učiteľa od papiera k papieru, až kým sa skupiny nevrátia k svojmu pôvodnému papieru.

Ak máme v triede 24 žiakov a rozdelíme ich na 8 trojčlenných skupín, musíme vymyslieť pre nich 8 otázok – napríklad na tému ľudová slovesnosť – a pripraviť 8 pracovných stanovišť. Tieto môžu byť rôzne vybavené – buď na nich nájdú žiaci slovníky, s ktorými môžu pracovať, obrazový materiál, ktorý majú identifikovať, súbor textov, ktoré majú interpretovať alebo analyzovať a pod. Prirodzene, môžu byť stanovištia bez akýchkoľvek pomôcok a žiaci musia úlohu riešiť vlastnými silami. Dôležité je žiakom vopred presne vysvetliť pravidlá „kolotoča“ a na záver výsledky práce spoločne vyhodnotiť. Pri hodnotení ponechajte väčšiu voľnosť žiakom, zasahujte do diskusie len v nutných prípadoch.

## **9.5 Posledné slovo mám ja**

Na posilnenie uvažovania a reflexie o prečítanom používame aktivitu *Posledné slovo mám ja*. Poskytuje rámec pre voľnú tematizovanú diskusiu triedy o prečítanom texte, pričom tento text môže byť rozprávačský alebo výkladový alebo aj poetický. Ako pri tom postupujeme?

Pri čítaní textu majú žiaci nájsť jeden alebo niekoľko úsekov, ktoré považujú za veľmi zaujímavé a ktoré stoja za komentár.

Žiak napíše myšlienku na kartičku, pričom nezabudne uviesť stranu.

Na druhú stranu kartičky žiak napíše svoj komentár k tejto myšlienke. Môže vyjadriť svoj nesúhlas s touto myšlienkou, môže ju rozvinúť a pod.

Na druhú hodinu žiaci prinesú svoje kartičky. Vyvolaný žiak prečíta z kartičky myšlienku (je dobré, keď žiak povie, na ktorej strane ten úryvok je, takže ho spolužiaci môžu sledovať.)

Po prečítaní učiteľ vyzve ostatných žiakov, aby povedali svoj názor alebo inú reakciu na myšlienku. Treba dbať na to, aby sa udržala diskusia v rámci témy a obmedzovať komentáre, ktoré sa zdajú byť hádavé alebo triviálne. Aj učiteľ môže vysloviť svoj názor o citovanej myšlienke.

Na konci diskusie o danej myšlienke prikáže učiteľ žiakovi, ktorý myšlienku vypísal z knihy, aby prečítal svoj komentár. A tu je jeden háčik! Ďalej už nesmie byť nijaká diskusia alebo argumentácia. Tento žiak má totiž posledné slovo. (Žiaci majú radi posledné slovo v diskusii, lebo je to proti obvyklej vyučovacej praxi, keď majú učitelia posledné slovo. Pre učiteľov bude niekedy ťažké vyhnúť sa vysloveniu záverečnej poznámky. Ale tým by sme porušili pravidlá pre túto aktivitu.)

Potom nasleduje ďalší žiak, ktorý prečíta svoju myšlienku a celý proces sa začína odznova. Nie je možné, aby sa za hodinu dostali na rad všetci žiaci so svojimi myšlienkami. Učiteľ vždy vyberie len niekoľkých.

Tento postup je obzvlášť užitočný, keď chcem aktivizovať tichších a váhavejších žiakov.

### **Insert a iné**

Medzi jednoduché metódy práce s textom patrí aj problémová metóda Insert, ktorá sa zakladá na rozlišovaní známych, nových a nezrozumiteľných častí textov. Je výhodná pri práci s novým učivom, pretože žiaci si už pri jeho informatívnom čítaní môžu znakmi + – ? zaznamenávať, čo poznajú, čo je pre nich novotou a čo problémom, ktorý si žiada vysvetlenie.

Táto metóda je vhodná pre prípravu výberového (selektívneho) čítania, pri ktorom sa žiaci učia vyberať si z textu podstatné alebo pre nich zaujímavé pasáže, ale jej hlavný význam spočíva v tom, že sa pred učiteľom zjavuje tematický okruh, ktorý je potrebné so žiakmi prebrať. Prirodzene, túto metódu možno využiť nielen na začiatku predstavovania novej látky, ale aj v hlavnej časti vyučovacej hodiny pri vysvetľovaní učiva (žiaci si robia poznámky o tom, čomu nerozumejú), alebo aj pri diskusiách, riadených rozhovoroch alebo aj pri záverečnom opakovaní.

Obdobne ako už bližšie charakterizované alternatívne edukačné metódy, tak aj mnohé ostatné, akými sú napríklad metóda EUR, problémová metóda Ditor, celý okruh scénicko-dramatizačných metód, situačných či akčných simulácií, hier, hlavolamov, krížoviek, hádaniek..., jednoducho povedané, všetky tieto metódy pomáhajú učiteľom i doučovateľom overovať edukačné schopnosti žiakov a zároveň ich učiť sa učiť a mať učenie v láske ako svoju bytostnú potrebu.





**10**

## **VÝSTUPNÉ DIAGNOSTICKÉ TESTY**



Pri zadávaní výstupného diagnostického testu máme dve základné možnosti: zadať ako výstupný test pôvodný vstupný test alebo zadať test celkom iný, test simulačný, o charaktere ktorom sme už hovorili.

Prvú verziu volíme pri minimálnych cieľoch, a to v prípade, že výsledky vstupného testu boli celkom nedostatočné a obsahom doučovania bude vlastne minimalizovaný rozsah učiva. O niečo náročnejšou formou je zadanie modelovo obdobného výstupného testu, ktorým sa preukáže, či žiak dokázal prejsť od mechanicky zvládnuteľných konkrétností (faktov) k abstraktnejšiemu poznaniu princípov (vzorcov alebo vzorov) riešenia jednotlivých problémových situácií.

Druhú verziu si zvolíme v situácii, ktorú predchádzala dostatočná príprava – a tú máme dosiahnuť u žiakov z málopodnetného prostredia práve doučovaním. Ak žiak opakovane výstupný test v podobe Monitoru 9 alebo prijímačkového testu zvládne, môžeme mať zo svojej práce dobrý pocit a veriť, že sa váš zverenec na zvolenú strednú školu dostane, a že – čo je ešte dôležitejšie – že na nej vydrží študovať až do jej absolutória. Množstvo rómskych žiakov, ktorí totižto zo stredných škôl predčasne odchádzajú, je veľké a ostáva nám len dúfať, že centrálne opatrenia (štipendijný systém) pomôžu na stredných školách udržať práve viac rómskych žiakov z málopodnetného prostredia.

Veľmi výstižne to povedala pani učiteľka Viera Kurucová zo Základnej školy v Nitre na Novozámockej ulici: „Táto práca niekedy pripomína misionársku prácu a ako taká zmysel pre náš národ má, pretože ktosi vraj povedal, že ak zachrániš aspoň jedného človeka, je to akoby si zachránil celý svet“.

## ZÁVER



Uvažovaním o problematike doučovania rómskych žiakov z málopodnetného prostredia, o ich doplnkovom edukačnom formovaní; a zároveň vďaka skúsenostiam, ktoré sme nadobudli na základných školách ako i počas odborných školení, sme dospeli k nasledujúcim záverom.

- Doučovanie je svojbytná pedagogická činnosť. Líši sa svojou povahou ako i svojimi cieľmi od základného vyučovania a preto sa musí ako taká – ako samostatná a nevyhnutná – definovať v školskom systéme. Definovať tak, aby vznikla špeciálna pedagogická kategória, kategória *doučovateľ*.
- Pracovnou náplňou doučovateľa v nižších ročníkoch by malo byť zážitkové, humanizačné, kreatívne a *motivačné doučovanie* s cieľom dosiahnuť to, aby rómski žiaci z málopodnetného prostredia nekončili základnú školskú dochádzku v 6. až 8. ročníku; pracovnou náplňou doučovateľa v záverečných ročníkoch základnej školy by malo byť pragmatické doučovanie, zamerané na prípravu rómskych žiakov s cieľom úspešne zvládnuť Monitor 9 a následne úspešne vykonať prijímacie pohovory na strednú školu.
- Priestor na doučovanie by sa mal vytvoriť čo najbližšie k samotným rómskym komunitám (*doučovať by sa malo priamo v osadách*); a doučovanie by mohlo či malo byť podporované rómskymi komunitnými centrami alebo inými prorómsky orientovanými neziskovými organizáciami.
- Čas na doučovanie by mal vzniknúť redukciou učebných osnov, pozmenením oficiálnych štandardov a zmenou učebných plánov. Mohlo by prebiehať ako špecializované doučovanie súbežne s riadnym vyučovaním; no predovšetkým by sa malo realizovať v poobedňajších hodinách či v podvečer. Prirodzene, osvedčia sa rôzne mimoškolské formy – tábory, školy v prírode, internátne školy a pod.
- Doučovanie by malo byť orientované nielen na základné profilové predmety – slovenský jazyk, literatúru a matematiku, ale aj na telesnú, výtvarnú i hudobnú výchovu, na praktické doučovanie, na rodinnú a spoločenskú výchovu a rôzne zážitkové aktivity.
- Doučovanie, zamerané na rozvoj osobnosti rómskeho žiaka ako aj na jeho úspešný prechod zo základnej na strednú školu, doučovanie ako špecifický a zložitý edukačný systém, by malo byť legislatívne plne zabezpečené tak, aby ho vykonávali kvalifikovaní pedagógovia – doučovatelia (napríklad spočiatku aj kvalifikovaní a skúsení učitelia na dôchodku).
- Doučovanie by malo byť výsledkom odbornej spolupráce školy s rôznymi špecialistami a odbornými inštitúciami. Ako také by malo mať vypracované samostatné učebné texty a metodiky, ktoré by zohľadňovali historický, kultúrny i aktuálno-sociálny charakter rómskych žiakov.
- Doučovanie musí byť veľmi úzko naviazané na rómsku rodinu, predovšetkým na matky rómskych detí. Tento vzťah musí byť dlhodobý.



- Pri doučovaní by mal aktívnym spôsobom napomáhať asistent učiteľa, no nie je dobré zamieňať funkciu asistenta učiteľa s funkciou profesionálneho a na špeciálne predmety a na špeciálne výkony zameraného doučovateľa.

Naša práca je momentálne iba rámcovou bázou na formovanie doučovania ako samostatného pedagogického povolania, na ktoré by sa mali odborníci pripravovať na vysokých školách, presnejšie na pedagogických fakultách. Predložili sme vám len prvý diel svojich úvah, pričom jeho pokračovanie v druhom dieli, zameranom na posudzovanie edukačnej výkonnosti rómskych žiakov, má za cieľ ešte viac skonkrétniť metodiku doučovania rómskych žiakov zo sociálne málopodnetného prostredia. Veríme, že aj s pomocou týchto príručiek sa nám v rámci projektu Podpora integrovaného vzdelávania Rómov (ale i mimo neho) podarí mnohé z povedaného alebo len naznačeného implementovať do našej súčasnej praxe a dosiahnuť zvýšený počet rómskych žiakov na stredných, prípadne i vyšších školách.

Prirodzene, najlepším riešením celej problematiky by bolo zavedenie samostatného rómskeho národnostného školstva, ktoré by popri doterajších možnostiach ponúkalo na základe slobodnej voľby možnosti plného rómskeho vzdelávania rómskych detí a mládeže.



## POUŽITÁ LITERATÚRA

- BAKALÁŘ, P. 2004. *Psychologie Romu*. Praha: Votobia, 2004.
- BALVÍN, J. 2000. Romský pedagogický asistent a jeho možnosti při výchově romských dětí. In: *Vychovávateľ – časopis pedagógov*. Roč. XLV, č. 1, september 2000.
- BASTLOVÁ, A. 2001. *Čo ťa čaká na prijímacích skúškach z matematiky. 2. diel*. Bratislava: Exam, 2001.
- BERNASOVSKÝ, I. – BERNASOVSKÁ, K. 2001. *Rómske etnikum v systéme multikultúrnej edukácie*. Prešov: PF PU, 2001.
- CEREŠNÍKOVÁ, M. 2006. *Rómske dieťa zo sociálne málopodnetného prostredia v školskej triede*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2006.
- CSIBOVÁ, J. 2001. *Slovenský jazyk a literatúra základnej školy v testoch*. Bratislava: Exam, 2001.
- DANKO, J. – BALLOVÁ, B. 1987. *Analýza motivácie cigánskych žiakov k učeniu a ich sociálna akceptácia v triede*. Trebišov: Okresná pedagogicko-psychologická poradňa, 1987.
- DAŇO, J. 2004. Špecifické problémy výchovy rómskych detí a mládeže zo sociálne zanedbaného prostredia. In: DARÁK, M. A KOL.: *Kapitoly z teórie výchovy*. Prešov, 2004.
- ĎURIČEKOVÁ, M. 2000. *Edukácia rómskych žiakov*. Prešov: Metodické centrum, 2000.
- GAVORA, P. 1999. *Akí sú moji žiaci?* Bratislava: Práca, 1999, 239 s.
- HORŇÁK, L. 2005. *Rómsky žiak v škole*. Prešov: PF PU, 2005.
- HRABAL, V. 1980. *Diagnostika I.: Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka s úvodom do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: SPN, 1980.
- KIPS, M. A KOL. 2001. *Didaktika*. Bratislava: Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport, 2001.
- KLEIN, V. 2005. *Edukácia rómskych žiakov prostredníctvom asistenta učiteľa a nultých ročníkov*. Dizertačná práca. Bratislava: PF UK, 2005.
- KONDRÁŠ, O. 1979. *Tréma – strach zo skúšky*. Bratislava: SPN, 1979.

- KOŽUCHOVÁ, M. A KOL. 2000. *Didaktika pre učiteľov základných a stredných škôl*. Bratislava: VEDA, 2000.
- MONITOR 9.2004, 2005. Bratislava: ŠPÚ, 2004,2005.
- NELEŠOVSKÁ, A. A KOL. 1999. *Didaktika I*. Olomouc: 1999.
- ONDRÁŠOVÁ, K. A KOL. 2003. *Súčasný stav vo výchove a vzdelávaní rómskych detí a žiakov*. Prešov: Rokus, 2003.
- PORTIK, M. 2001. Špecifiká výchovy a vzdelávania znevýhodnených rómskych žiakov. In: Rosinský, R. (edit.): *Vzdelávanie Rómov dnes a zajtra*. Zborník. Nitra: PF UKF, 2001.
- PORTIK, M. 2004. *Determinanty edukácie rómskych žiakov*. Prešov: PF PU, 2004.
- PORUBSKÁ, G. – KURINCOVÁ, V. 2003. Spolupráca rodiny a školy pri skvalitňovaní vzdelávania rómskych detí. In: *Empirické poznatky z edukácie rómskych detí. Vplyv rodiny a rola matky vo výchove a vzdelávaní rómskych detí*. Zborník. Nitra: PF & FSV UKF, 2003.
- PORUBSKÝ, Š. 2004. Poňatie práce a štúdia asistenta učiteľa / pedagogického asistenta. In: KOSOVÁ, B. (edit.): *Rómske etnikum – jeho špecifiká a vzdelávanie*. Zborník. Banská Bystrica: PF UMB, 2004.
- ROSINSKÝ, R. 2006. *Čhavale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učeniu*. Nitra, 2006.
- SIKA, P. 2001. O efektivite nášho systému výchovy a vzdelávania Rómov (prolegomena). In: Rosinský (edit.): *Vzdelávanie Rómov dnes a zajtra*. Nitra: PF UKF, 2001.
- SROKOVÁ, E. – VAVROŠOVÁ, D.: *Speciálne pedagogická diagnostika ve školní praxi*. Praha.
- SZABÓ, I. 2001. Vzdelanie rómskeho etnika. In: ROSINSKÝ, R. (edit.): *Vzdelávanie Rómov dnes a zajtra*. Nitra: PF UKF, 2001.
- TATRY, 2005. Príručný kalendár. Bratislava: Barracuda, 2005.
- TUREK, I. 2002: *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: Metodické centrum v Bratislave, 2002.
- VALACHOVÁ, D. – ZELINA, M. 2002. Metódy edukácie Rómov. In: *Edukácia rómskych detí v európskom kontexte*. Bratislava: ŠPÚ, 2002.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ. 2002. *Teória výchovy (vybrané kapitoly)*. Banská Bystrica: PF UMB, 2002.

ZELINA, M. 1994. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 1994. ISBN 80-967013-4-7

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

ZELINA, M. 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava: Iris, 2000.



## ODPORÚČANÁ LITERATÚRA

### KNIHY

ADAMOVIČ, K. – ŠVARBALIK, J.: *Osobnosti vo výchove a vyučovaní cigánskych žiakov základnej školy*. Bratislava: SPN, 1979.

ALBERT, A. – ZEL'OVÁ, A.: *Modernizácia a skvalitňovanie vyučovacieho procesu: učebnica ďalšieho vzdelávania*. Košice: Technická univerzita, 2000.

BAKALÁŘ, P.: *Psychologie Romů*. Praha: Votobia, 2004.

BARTALOSOVÁ, E.: *Učím sa čítať a písať po slovensky*. Bratislava: SPN, 1997.

BASTLOVÁ, A.: *Čo ťa čaká na prijímacích skúškach z matematiky*. 2. diel. Bratislava: Exam, 2001.

BERAN, V. A KOL.: *Učím s radostí – zkušenosti, lekce, projekty*. Praha: Strom, 2003.

BERNASOVSKÝ, I. – BERNASOVSKÁ, K.: *Rómske etnikum v systéme multikultúrnej edukácie*. Prešov: PF PU, 2001.

BLAŠKO, M.: *Návrh nového systému vyučovania s uzavretým vyučovacím cyklom*. Prešov: 1992.

BROŽOVÁ, V. A KOL.: *Sborník nápadů pro učitele I. stupně základních škol*. České Budějovice: 2004.

BUTAŠOVÁ, A. – KADLEČÍKOVÁ, Z. – VALACHOVÁ, D.: *Edukácia rómskych detí v európskom kontexte*. Nové Zámky: CROCUS, 2002.

CANGÁR, J.: *Ludia z rodu Rómov*. Nové Zámky: CROCUS, 2002.

CANGÁR, J.: *Ludia z rodiny Rómov*. Nové Zámky: CROCUS, 2003.

CSIBOVÁ, J.: *Slovenský jazyk a literatúra základnej školy v testoch*. Bratislava: Exam 2001. 156 s. ISBN 80-968298-5-8

ČAČIPEN PAL O ROMA: *Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky, 2002.

ČERVENKA, S.: *Angažované učení*. Praha: 1992.

ČERVENKA, S.: *Učiť se. Učiť se? Učiť se!* Praha: Strom, 1993.

DANKO, J. – BALLOVÁ, B.: *Analýza motivácie cigánskych žiakov k učeniu a ich sociálna akceptácia v triede*. Trebišov: Okresná pedagogicko – psychologická poradňa, 1987.

DANKO, J. – HADASOVÁ, K. – SINČÁKOVÁ, K.: *Vplyv výchovného pôsobenia na vývin poznávacích procesov cigánskych detí*. Záverečná správa rezortného výskumu MŠ SSR. Trebišov: Okresná pedagogicko – psychologická poradňa, 1980.

DAŇO, J.: Špecifické problémy výchovy rómskych detí a mládeže zo sociálne zanedbaného prostredia. In: DARÁK, M. A KOL.: *Kapitoly z teórie výchovy*. Prešov, 2004.

*Dni doktorandov*. Pedagogická konferencia. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2002.

ĎURIČEKOVÁ, M.: *Edukácia rómskych žiakov*. Prešov: Metodické centrum, 2000.

*Formy a metódy využitia videa vo výchove a vzdelávaní*: Sborník ze čtvrtého semináře Videodidakta 91, Brno, 1991/1992.

FABIANOVÁ, V. – MATULAY, S.: *Empirické poznatky z edukácie rómskych detí. Vplyv rodiny a rola matky vo výchove a vzdelávaní rómskych detí*. Zborník. Nitra: FSV a PF UKF, 2003.

GOGOVÁ, A. – KROČKOVÁ, Š. – PINTES, G.: *Žiak – sloboda – výchova*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.

GOTTLIEB, J. – JAKUBCOVÁ, R.: *Cestička do školy aneb Několik kroků k úspěšnému komunitnímu projektu*. Jičín: 2004.

HELD, Ľ. – ŽOLDOŠOVÁ, K.: *Vyučovacie metódy a techniky*. Trnava: Trnavská Univerzita, 1999. (Vysokoškolské skriptá / Trnavská univerzita). Bibliogr.

HORŇÁK, L.: Rodina ako determinujúci činiteľ školskej úspešnosti rómskych žiakov. In: Rosinský (edit.): *Vzdelávanie Rómov dnes a zajtra*. Zborník. Nitra: PF UKF, 2001.

HORŇÁK, L.: *Rómsky žiak v škole*. Prešov: PF PU, 2005.

HVOZDOVIČ, Ľ. A KOL.: *Vyhodnotenie prieskumu o postavení rómskeho dieťaťa a žiaka vo výchovno-vzdelávacom systéme SR*. Prešov: Metodické centrum, 2002.



- JANKOVCOVÁ, M. – PRŮCHA, J. – KOUDELA, J.: *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: 1989.
- KADAŇOVÁ, E. – SOMROVÁ, R.: *Pedagogika I. Základy obecné pedagogiky. Základy didaktiky – určeno pro studentov oboru učitelství*. Praha: Edit-press, 1991.
- KASÁČOVÁ, B.: *Reflexívne vyučovanie*. Vysokoškolské učebné texty. Žilina: Inštitút priemyselnej výchovy, 2003.
- KIPS, M. A KOL.: *Didaktika*. Bratislava: Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport, 2001.
- KLEIN, V.: Asistent učiteľa. In: Matulay, S. – Fabiánová, V. (edit.): *Empirické poznatky z edukácie rómskych detí. Vplyv rodiny a rola matky vo výchove a vzdelávaní rómskych detí*. Zborník. Nitra: FSV a PF UKF, 2003.
- KLEIN, V.: *Edukácia rómskych žiakov prostredníctvom asistenta učiteľa a nultých ročníkov*. Dizertačná práca. Bratislava: PF UK, 2005.
- KOMINAREC, I.: *Edukácia v multikultúrnom priestore*. Prešov: PU, 2005.
- KOŽUCHOVÁ, M. A KOL.: *Didaktika pre učiteľov základných a stredných škôl*. Bratislava: VEDA, 2000.
- KYRIACOU, CH.: *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: 2004. (brož.).
- KOLÁŘ, Z. – RAUDENSKÁ – FRŮHAUFOVÁ: *Didaktické znalosti a dovednosti učitelů: co by měl učitel znát a co by měl umět*. Ústí nad Labem: 2001.
- KRATOCHVÍL, M.: *Párové vyučování a učení jako prostředek ke zvýšení efektivity vyučování, kontrola, zkoušení a hodnocení ve školní praxi*. Liberec: Pedagogická fakulta, 1998.
- LADÁNYI, J.: *Zborník ocenených prác 45. ročníka celoslovenského kola Pedagogického čítania: kategória základné školy I. stupeň, základné umelecké školy, školské kluby detí a centrá voľného času*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, 2003.
- LENČOVÁ, I.: *Projektarbeit im DaF*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 1999.
- LOKŠOVÁ, I. – LOKŠA, J.: *Teória a prax tvorivého vyučovania*. Prešov: ManaCon, 2001.
- LOKŠOVÁ, I. – LOKŠA, J.: *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003.

- MADSEN, K. B.: *Moderní teorie motivace*. Praha: Academie, 1979.
- MAŇÁK, J. A KOL.: *Alternativní metody a postupy*. Brno: 1997.
- MAŇÁK, J. – ŠVEC, V.: *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.
- MASLOVÁ, M.: *Inovácie v škole*. Zborník z konferencie 15.-17. november 2002, Štrbské Pleso. Dolný Kubín: 2003.
- METODICKÝ POKYN k zavedeniu profesie asistent učiteľa v predškolských zariadeniach, v základnej škole a v špeciálnej základnej škole č. 184/2003-095 vydaný Ministerstvom školstva SR dňa 06. 12. 2003.
- MIHALIKOVÁ, A. - LADÁNYI, J.: *Zborník ocenených prác 45. ročníka celoslovenského kola Pedagogického čítania: kategória základné školy II. stupeň*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, 2003.
- MIHALIKOVÁ, A. – LADÁNYI, J.: *Zborník ocenených prác 45. ročníka celoslovenského kola Pedagogického čítania: kategória stredné školy*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, 2003.
- NELEŠOVSKÁ, A. A KOL.: *Didaktika I*. Olomouc: 1999.
- OLEJÁR, F.: *Formovanie psychických zvláštností výchovne zanedbaných detí*. Bratislava: SPN, 1972.
- OLŠAVSKÁ, M. – ŽIGMUND, V.: Asistent učiteľa materských, základných a špeciálnych základných škôl. In: *Rómske etnikum - jeho špecifiká a vzdelávanie*: Zborník príspevkov z pracovného seminára konaného v dňoch 21. – 23. 04. 2004 v Tatranskej Lomnici. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2004.
- ONDRÁŠOVÁ, K. A KOL.: *Súčasný stav vo výchove a vzdelávaní rómskych detí a žiakov*. Prešov: Rokus, 2003.
- ORBÁNOVÁ, I.: *eLearning: základne črty a princípy: [IDEP projektu "Virtuálny autorský tím pre dištančné vzdelávanie]* Košice: Technická univerzita, 2003.
- PETLÁK, E. A KOL.: *Zvyšovanie efektívnosti výchovno-vzdelávacieho procesu docenením didaktickej účinnosti vyučovacích metód a elimináciou nežiaducich faktorov vyplývajúcich z výchovnej práce učiteľa*. (Štúdie k výskumnej úlohe CGA - 1/1998.) Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 1999.
- PETLÁK, E. – KOMORA, J.: *Vyučovanie v otázkach a odpovediach*. Bratislava: Iris, 2003.

- PETRÁŠOVÁ, M.: *Vzdelávanie detí migrujúcich rodičov- žiadateľov o postavenie utečenca a utečencov v Slovenskej republike* (projekt). Bratislava: ŠPÚ, 2000.
- PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha: 2004.
- PORTIK, M.: Špecifiká výchovy a vzdelávania znevýhodnených rómskych žiakov. In: Rosinský, R. (edit.): *Vzdelávanie Rómov dnes a zajtra*. Zborník. Nitra: PF UKF, 2001.
- PORTIK, M.: *Determinanty edukácie rómskych žiakov*. Prešov: PF PU, 2004.
- PORUBSKÁ, G. - KURINCOVÁ, V.: Spolupráca rodiny a školy pri skvalitňovaní vzdelávania rómskych detí. In: *Empirické poznatky z edukácie rómskych detí. Vplyv rodiny a rola matky vo výchove a vzdelávaní rómskych detí* : Zborník príspevkov z vedeckého seminára s medzinárodnou účasťou. Nitra: FSV a PF UKF, 2003.
- PORUBSKÝ, Š.: Východiská koncepcie prípravy učiteľa a asistenta učiteľa v kontexte kompenzačnej edukácie. In: *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom vzdelávania*. Zborník. Banská Bystrica: PF UMB, 2002.
- PORUBSKÝ, Š.: Poňatie práce a štúdia asistenta učiteľa / pedagogického asistenta. In: Kosová, B. (edit.): *Rómske etnikum – jeho špecifiká a vzdelávanie*. Zborník. Banská Bystrica: PF UMB, 2004.
- ROSINSKÝ, R. (edit.): *Osobnosť učiteľa Rómov*. Zborník. Nitra: PF UKF, 2002.
- ROSINSKÝ, R.: *Čhavale Romale alebo motivácia Rómskych žiakov k učeniu*. Nitra, 2006.
- RÝDL, K.: *Metoda tímového vyučování*. Praha: 1996.
- SALBOT, V. – SABOLOVÁ, G.: *Tvorivosť a jej rozvíjanie v škole*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 1998.
- SEMAN, K.: *Výchova a vzdelávanie v kontexte spoločenskej transformácie*. Nitra: UKF, 1996.
- SIHELSKÝ, B.: *Ako vytvoriť vyučovací projekt?* Banská Bystrica: 2002.
- SIKA, P.: O efektívite nášho systému výchovy a vzdelávania Rómov (prolegomena). In: Rosinský (edit.): *Vzdelávanie Rómov dnes a zajtra*. Nitra: PF UKF, 2001.
- SILBERMAN, M.: *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: osvědčené způsoby efektivního vyučování*. Praha: 1997.
- SPILKOVÁ, V. – HAUSENBLAS, O.: *Měníme vyučování*. Praha: 1994.

- SZABÓ, I.: Vzdelanie Rómskeho etnika. In: Rosinský (edit.): *Vzdelávanie Rómov dnes a zajtra*. Nitra: PF UKF, 2001.
- ŠOTOLOVÁ, E.: *Vzdělávání Rómu*. Praha: Grada Publishing, 2000.
- ŠTEFEKOVÁ, K. – CULKOVÁ, R.: *Metodické poznámky k elementárnemu čítaniu*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2001.
- ŠTEFEKOVÁ, K. – CULKOVÁ, R.: *Učíme sa čítať*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2003.
- TROCHTOVÁ, I.: *Rozvojový jazykový program pre rómske deti*. Prešov: Rokus, 2002.
- TUREK, I.: *O inováciách vyučovacích stratégií*. Bratislava: Metodické centrum, 1996.
- TUREK, I.: *Učiteľ a inovácie vo vyučovacích postupoch*. Bratislava: 1996, 83 s.
- TUREK, I.: *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: Metodické centrum v Bratislave, 2002.
- VALACHOVÁ, D.: Rómska rodina a úloha sprostredkovateľa, rómskeho asistenta. In: *Edukácia rómskych detí v európskom kontexte*. Bratislava: COMENIUS, 2002.
- VALACHOVÁ, D. – KADLEČÍKOVÁ, Z. – BUTAŠOVÁ, A. – ZELINA, M.: *Vzdelávanie Rómov a multikultúrna koexistencia*. Bratislava: SPN, 2002.
- VALACHOVÁ, D. – ZELINA, M.: Metódy edukácie Rómov. In: *Edukácia rómskych detí v európskom kontexte*. Bratislava: ŠPÚ, 2002.
- VÁCLAVÍK, V. A KOL.: *Na pomoc otevřenému vyučování na 1. stupni základní školy*. Hradec Králové: 1998.
- VIŠŇOVSKÝ, Ľ. – KAČÁNI, V. A KOL.: *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS, 2001.
- VIŠŇOVSKÝ, Ľ.: *Teória výchovy (vybrané kapitoly)*. Banská Bystrica: PF UMB, 2002.
- Vzdelávanie Rómov dnes a zajtra*. Zborník. Nitra: PF UKF, 2001.
- Uplatňovanie aktivizujúcich metód a foriem vyučovania vo vysokoškolskom vzdelávaní*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita, 2001.

*Uplatňovanie aktivizujúcich metód a foriem vyučovania vo vysokoškolskom vzdelávaní Application of Activating Methods and Forms of Instruction in Higher Education. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita, 2002.*

UŠIAKOVÁ, V.: *Rozvíjanie priestorovej predstavivosti pomocou Soma kocky*. Bratislava: Metodické centrum mesta Bratislavy: Učiteľský neinvestičný fond, 2002.

VYSKOČILOVÁ, H.: *Pedagogika. Část 1 – Teorie vyučování*. Praha: SPN, 1990.

VALENTA, J. A KOL.: *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: 1993.

ZELINA, M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 1994. ISBN 80-967013-4-7

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

ŽÁČKOVÁ, M. – VLADOVÁ, K.: *Deti cudzincov vo výchovno-vzdelávacom procese z hľadiska dodržiavania ľudských práv a práv detí*. Bratislava: ŠPÚ, 2005.

## ČLÁNKY

BABINČÁKOVÁ, I.: *Učenie - dobrodružstvo poznávania, hra i radosť*. In: *Rodina a škola*. 1995, roč. 42, č. 7, s. 12-13.

BALVÍN, J.: *Romský pedagogický asistent a jeho možnosti při výchově romských dětí*. In: *Vychovávateľ – časopis pedagógov*, September 2000, roč. XLV, č. 1. 2000.

BODZSÁROVÁ, E.: *Anglická adaptácia Tolnaiovej metódy*. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. 1995/1996, roč. 42, č. 3-4, s. 119-122.

BRESTENSKÁ, B.: *Moderná škola 21. storočia*. In: *Technológia vzdelávania*. 2002, roč. 10, č. 7, s. 7-9.

ČONKOVÁ, Ľ.: *V stopách rodiny za školskou úspešnosťou dieťaťa*. In: *Naša škola*. Roč. VII, 2003/2004, č. 6, s. 6 – 11.

DARGOVÁ, J.: *Tvorivá kooperácia vo výučbe*. In: *Technológia vzdelávania*. 2001, roč. 9, č. 10, s. 10-12.

- GRECMANOVÁ, H.: Vliv metod výuky na školní klima. In: *Pedagogická revue*. 1982, roč. 52, č. 2 , s. 148-159.
- HELD, Ľ. – LIPTHAY, T.: Renesancia projektovej metódy? In: *Pedagogická revue*. 1992, roč. 44, č. 6 , s. 413-422.
- HORŇÁK, L. – PETRASOVÁ, A.: Rómsky asistent učiteľa. Návrh jeho pedagogicko - psychologickéj prípravy a uplatnenia v triedach s rómskymi deťmi. In: *Naša škola*. roč. III, č. 10, 2000.
- JANUS, H.: Z nových metód práce. In: *Učiteľské noviny*. 1991, roč. 41, č. 26 , s. 3.
- JANUS, H.: K novým formám a metódam vyučovania a výchovy. In: *Pedagogické rozhľady*. 1995/1996, roč. 4, č. 3 , s. 30-31.
- KEČKOVÁ, I.: Tvorivé vyučovanie. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. 1996/1997, roč. 43, č. 7-8, s. 234-242.
- KLIMEKOVÁ, A.: Multikultúrna výchova rómskej minority a národnostných menšín. In: *Vychovávateľ*, roč. 45, č. 10, 2001.
- KOSOVÁ, B.: Projektové vyučovanie. In: *Pedagogické rozhľady*. 1995/1996, roč. 4, č. 3, s. 9-11.
- KUNDRÁTOVÁ, B.: Sociálno – psychologické charakteristiky rómskych detí v etnicky zmiešaných triedach ZŠ. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. roč. 30, č. 2, 1995.
- KUPCOVÁ, J.: Vieme správne klásť otázky? In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. 2000/2001, roč. 47, č. 9-10, s. 290-295.
- KREDÁTUSOVÁ, M. – BRESTENSKÁ, B.: Ako IKT ovplyvňujú metódy a formy vyučovania. In: *Technológia vzdelávania*. 2003, roč. 11, č. 1 ,s. 14-17.
- LESÁKOVÁ, M.: Metódy tvorivého učenia: využitie synergického efektu kolektívneho spôsobu práce. In: *Hospodárske noviny*. 2001, roč. 9, č. 55.
- MANNIOVÁ, J.: Tvorivosť a didaktická hra vo vyučovaní. In: *Pedagogické spektrum*. 2002, roč. 11, č. I, s. 19-26.
- MAZUROVÁ, L.: Vyučovanie zamerané na žiaka a tvorivé dimenzie osobnosti. In: *Pedagogické rozhľady*. 2000, roč. 9, č. 5 , s. 18-20.
- PALENČÁROVÁ, J. – LIPTÁKOVÁ, Ľ.: Netradičné metódy vyučovania slovenského jazyka. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. 1999/2000, roč. 46, č. 1-2, s. 42-48.

PETREŠKOVÁ, E.: O jednom alternatívnom spôsobe vyučovania In: *Pedagogické rozhľady*. 2002, roč. 11, č. 2 , s. 12-15.

PORUBCOVÁ, J.: Význam didaktických hier v praxi. In: *Vychovávateľ*. 1996, roč. 41, č. 3, s. 15-17.

VIKARTOVSKÝ, J.: Výučbové metódy. In: *Rodina a škola*. 2004, roč. 52, č. 2 ,s. 5.

ZELINA, M.: Tvoriteľ znamená žiť alebo o metódach a stratégiách tvorivého vyučovania. In: *Učiteľské noviny*. 1991, roč. 41, č. 23, s. 9.





*Názov:* **Doučovanie rómskych žiakov v posledných ročníkoch základnej školy**

*Autori textu:* PaedDr. Ladislav Gorej  
PhDr. Pavol Sika  
Mgr. Vladimír Žigmund

*Fotografie:* Mgr. Gabriela Ferleťáková

*Recenzentky:* RNDr. Mária Nogová, PhD.  
PhDr. Katarína Vanková

*Vedecký redaktor:* Pavol Sika

*Jazyková úprava:* Pavol Sika

*Obálka:* Viktor Sika, Roman Štaffen

*Náklad:* 600 ks

*Rozsah:* 170 strán

*Vydavateľ:* EUROFORMES, s. r. o., Žilina

*Vydanie:* prvé

*Formát:* A4

**ISBN 80-89266-08-8**

