



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM

M VZDELÁVANÍM
PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV
K INKLÚZII MARGINALIZOVANÝCH
RÓMSKYCH KOMUNIT



Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Kód ITMS: 26130130051

číslo zmluvy: OPV/24/2011

Metodicko-pedagogické centrum

**Národný projekt:
VZDELÁVANÍM PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV
K INKLÚZII MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKYCH KOMUNIT**

METODIKA TVORBY UČEBNÝCH ZDROJOV PRE ŽIAKOV V celodennom výchovnom systéme na základných školách

Miron Zelina, Ladislav Alberty

2011

METODIKA TVORBY UČEBNÝCH ZDROJOV PRE ŽIAKOV

V CELODENNOM VÝCHOVNOM SYSTÉME NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH

Úvod

Čitateľovi sa dostáva do rúk metodicko-teoretický materiál, ktorý má slúžiť na inováciu metód a metodík prípravy učebných zdrojov pedagógmi so zameraním najmä na celodenný výchovný systém a prácu so žiakmi z marginalizovaných rómskych komúnít. Ciele a rozsah práce boli určené projektom Európskej únie: Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komúnít. Zadanie úlohy z projektu EÚ malo tieto základné body:

Metodika tvorby učebných zdrojov podľa rozpisu projektu bude:

- vydaná v printovej podobe v náklade 5 tisíc kusov v rozsahu max. 80 strán v súlade s metodikou tvorby UZ pre žiakov bude vytvorený Katalóg UZ pre žiakov a to expertnou skupinou pre CVS
- UZ pre žiakov budú tvoriť PZ a OZ zapojení do národného projektu a musia využívať metodiku tvorby UZ pre žiakov
- V aktivite 1.2 Model CVS oblasť 8 je určená metodika UZ pre primárne vzdelávanie; v tretej oblasti pre nižšie sekundárne vzdelávanie, podobne v oblasti Druhej šance a vo voľno časových aktivitách (zápisnica zo 7. októbra 2011)
- V Návrhu oprávnených činností expertov k aktivite 1.2 – vytvorenie pedagogického modelu školy s CVS je v siedmom bode zoznam 17 činností pre metodiku tvorby UZ pre žiaka a vytvorenie katalógu UZ pre žiaka. Metodiky tvorby UZ sa týkajú najmä 7.1 Vypracovanie návrhu metodiky tvorby UZ pre žiakov.

Ako je badateľné zo zadania, tvorby učebných zdrojov (ďalej len UZ) je len jeden segment celého projekt celodenného výchovného systému (ďalej len CVS) pre žiakov z marginalizovaných rómskych komúnít (ďalej len MRK). Celý projekt obsahuje pomerne zložité aspekty politické, sociálne, pedagogické, psychologické, sociologické a manažérske.

Ambíciou predkladaného textu je pomôcť pedagógom v tvorbe vhodných učebných zdrojov pre žiakov nielen v celodennom výchovnom systéme, ale aj pre tvorbu vlastných, originálnych materiálov pre školské vzdelávacie programy. Existuje dnes na trhu veľa rozličných učebných materiálov. Jednou z ciest pre praktického pedagóga je stiahnuť si materiál z internetu, alebo siahnuť po existujúcich knihách, príručkách, v ktorých sú aktivity pre prácu so žiakmi vo voľnom čase a použiť ich vo výchovnej praxi. Autorom tohto textu však išlo o viac: dať aj podnety a inšpirácie pre pedagógov, ako tvoriť skutočne inovované, nové texty, ako uplatniť v aktivitách prístupy tvorivej a humanistickej pedagogiky. Z tohto pohľadu čitateľ v texte nájde teoretické časti, kde je vysvetlené (stručne, tézovite) o čo pri rozvíjaní jednotlivých vlastností žiakov ide, a nájde aj príklady aktivít, hier, cvičení, úloh, ako typových aktivít pre danú oblasť. Nebolo cieľom autorov poskytnúť ucelenú knihu aktivít, hier pre CVS, lebo by mohlo dôjsť k tomu, že by sa tým minimalizovala tvorivá samostatná, špecifická a aplikačná práca každého vychovávateľa, učiteľa, vedúceho

krúžku. Existujúce knihy a učebné zdroje väčšinou obsahujú buď teoretické state o výchove, metódach, cieľoch, funkciách výchovy, alebo obsahujú súbory aktivít, hier, činností na osvojenie si napr. komunikácie, asertivity, emocionálneho vyjadrenia a podobne. Nedostatkom oboch prístupov je, že im chýba prepojenie, syntéza. V tomto texte sa autori snažia uviesť stručne teóriu a hneď k nej aj prezentovať typické a typové aktivity, činnosti, hry a úlohy. Z iného zorného uhla sa dá tvrdiť, že dochádza ku konvergencii teórie s edukačnou praxou.

V čom vidíme novosť tohto textu ?

- jeho ukotvenie v teórii rozvíjania osobnosti dieťaťa/žiaka na základe troch domén a to kognitívnej, nonkognitívnej a konatívnej domény;
- jeho prepojenie výkonovej zložky činnosti žiaka na zložku prežívania činností, aktivít
- v spojení teórie s praxou výchovy pomocou uvedených cvičení a úloh
- v teórii rozdelenia a spojenia vedomostí s myslením, kognitívnymi funkciami
- v praxi prežívania aktivít, úloh, kde sa cielene a dominantne sústreďujeme na určitú oblasť osobnosti, napr. emocionalitu, komunikáciu, tvorivosť, hodnotiace myslenie a iné
- v dôraze na pracovitosť, disciplínu, systémovosť, vytrvalosť (autoreguláciu) ako nový koncept výchovy

Prajeme tým, ktorí budú s predloženým textom pracovať, aby aj na jeho základe dostali čo najviac a najlepších nápadov, ako urýchliť rozvoj žiakov/detí, ktorým sociálnoekonomické podmienky nedopriali rovnaký štartovací základ pre život. Prajeme im veľa vytrvalosti, veľa nádeje v úspech a veľa trpezlivosti pri dennodenných činnostiach s deťmi všeobecne a osobitne s deťmi zo znevýhodneného sociálneho prostredia.

autori

NÁVRH METODIKY TVORBY UČEBNÝCH ZDROJOV PRE ŽIAKOV

1. Ciele tvorby učebných zdrojov pre žiakov v systéme CVS

Ciele a funkcie učebných zdrojov sa odvodzujú od prijatej filozofie, koncepcie systému CVS v danom projekte, ako aj od možností a podmienok v ktorých sa projekt práce s marginalizovanými rómskymi komunitami realizuje. Podstatným článkom pre úspešnú realizáciu cieľov je pedagóg, jeho motivácia pre túto prácu, jeho schopnosti, jeho presvedčenie a viera v zlepšenie človeka.

Základnými teoretickými, koncepcnými východiskami sú:

- Deklarácia ľudských práv a práv dieťať
- Zákon č.245/2008 Z.z.; z ktorého vychádza systém tvorivo humanistickej výchovy
- Antidiskriminačný zákon;
- Zákon č. 317/2009; koncepcie výchovy a vzdelávania marginalizovaných rómskych (MRK) skupín žiakov
- Princípy inkluzívneho vzdelávania marginalizovaných rómskych žiakov, ktoré sú súčasťou koncepcie inkluzívneho prístupu k menšinám a znevýhodneným ľuďom, ktoré prijala Vláda SR 11. 01. 2012
- Najnovšie pedagogické a psychologické poznatky o edukácii znevýhodnených žiakov, kde sa uplatňuje synergický efekt výchovy a vzdelávania v celoživotnej dimenzii
- Systém celodenného výchovného pôsobenia, skúsenosti s jeho aplikáciou u nás a v zahraničí

Ciele:

Hlavným cieľom implementácie celodenného výchovného systému pre žiakov MRK je akcelerácia ich psychosociálneho vývinu.

Konkrétne ciele:

1. Zlepšiť ich vzdelávacie (kognitívne) oblasti
2. Zlepšiť ich výchovné (nonkognitívne) oblasti
3. Zlepšiť ich správanie (konatívne) oblasti s dôrazom na postupnú sebareguláciu (sebavýchovu, sebarozvoj) prežívania a činností

Ciele tvorby a využitia učebných zdrojov pre žiakov:

1. Vytvoriť učebné zdroje pre žiakov na základe najnovších poznatkov pedagogiky takého druhu, u ktorých bude predpoklad ich účinného pôsobenia na akceleráciu vývinu žiakov
2. Definovať predpoklady, podmienky pre efektívne využívanie UZ pre žiakov
3. Vytvoriť také UZ pre žiakov, ktoré budú zabezpečovať ich integratívny (celostný) rozvoj osobnosti
4. Vytvoriť použiteľné UZ pre žiakov v podmienkach CVS pre MRK

2. Vymedzenie základných pojmov „učebný zdroj“ a príbuzných pojmov

Celodenný výchovný systém predstavuje „stratégiu“ edukácie znevýhodnených žiakov, žiakov MRK.

Stratégia je filozofia metódy. Stratégia obsahuje edukačné programy a systém riadenia edukácie, vyhodnocovanie účinnosti.

Program je súbor metód. V našom prípade je to ucelený a zámerný súbor metód, metodík, techník a prostriedkov na rozvíjanie osobnosti žiaka.

Metóda je spôsob, cesta ako od vstupu riadiť činnosti, aby sa dosiahol žiadúci výsledok - výstup.

Metodika je konkretizácia programov a metód.

Úloha je konkrétny krok v metodike; je znakovým symbolom problému.

V našom prípade stratégiou je koncepcia CVS. Programy sa tvoria pre jednotlivé predmety, odbory (oblasti) a cieľové skupiny. Napr. Program zlepšenia matematických spôsobilostí (kompetencií) žiakov; program psychosociálnej akcelerácie žiakov; program pre žiakov marginalizovaných rómskych komunit (MRK) v primárnom vzdelávaní, sekundárnom vzdelávaní a podobne.

Učebné zdroje a ich tvorba sú súčasťou stratégie CVS a jednotlivých programov. Pokiaľ by sa učebné zdroje využívali bez kontextu (alebo v protiklade) s filozofiou, stratégiou a programami, nedosiahnu sa žiadúce, cieľové výsledky. Preto je dôležité, aby sa metodiky učebných zdrojov stali súčasťou metód a programov v rámci CVS. Všetky druhy programov, ktoré ovplyvňujú edukáciu môžeme nazvať *intervenčnými programami*. Rozlišujeme tieto druhy špecifických programov:

Influenčný program – ovplyvňovanie postojov, názorov, prežívania, hodnotenia, správania

Iničiačný program – navodenie nového prežívania, myslenia, správania

Facilitačný program, metóda – uľahčovanie prejavovania sa a rozvoja psychických funkcií; často využíva animátorov, ktorými môžu byť aj ich starší spolužiaci

Rozvíjajúce programy – zacielené na akceleráciu, rozvoj konkrétnej oblasti osobnosti žiaka

Stabilizačné programy – zamerané na udržanie a upevnenie pozitívneho správania

Individuálne edukačné (výchovné, vzdelávacie) programy – sú súborom metód a postupov na rozvíjanie psychických funkcií, ktoré rešpektujú individuálne zvláštnosti žiaka. IVP (individuálne výchovné, vzdelávacie programy) sú osobitne potrebné a cenné pre rozvoj žiakov z MRK. Ich tvorbu a uplatňovanie v praxi určuje aj Zákon o výchove a vzdelávaní č. 245 z roku 2008.

Najčastejšie delenia metód edukácie:

- a) metódy požiadaviek, kladenia úloh, otázok, problémov žiakom
- b) metódy presvedčovania (persuázie)
- c) metódy precvičovania, nácviku, príkladov (demonštrácia, exemplifikácia, excercitácia)
- d) metódy vysvetľovania, objasňovania (klarifikácia)
- e) metódy motivovania, povzbudzovania (motivácia a aktivizácia)
- f) metódy hodnotenia, sebahodnotenia (valorizácia, evalvácia, axiológie)
- g) metódy vyhľadávania, uskladnenia a využitia informácií
- h) metódy zážitkového učenia (experienčionálne)
- i) metódy sociálneho učenia (socializácia, prosociálne aktivity)
- j) metódy rozvíjania tvorivosti (kreativizačné metódy, prokreatívneho prostredia)
- k) metódy riadenia a sebariadenia (autoregulácia)

Z iného zorného uhla delíme metódy na:

- a) slovné (vysvetľovanie, presvedčovanie, sugerovanie)
- b) názorné (demonštrácia, ukážky, príklady)
- c) činnostno-praktické (cvičenie, nácvik, tréning, výcvik)

Učebné zdroje

Nie je ľahké definovať, čo sú učebné zdroje. Zahranicné pramene a pedagogické encyklopédie, renomované monografie (vyhľadávače Google a Wikipedia) uvádzajú, že učebné zdroje (Learning resources) a ich tvorba nie je novou témou. Už v šesťdesiatych rokoch minulého storočia začala transformácia tradičných „školských knižníc“ ako učebných zdrojov pre žiakov aj učiteľov. Do hry vstúpili okrem printových materiálov aj iné učebné zdroje a okrem učiteľa, učebníc sa rozšírili učebné zdroje o mnoho iných prameňov učenia, najmä ktoré podporujú, facilitujúce metódy sebaučenia (self-learning methods). Metódy sebaučenia boli rozšírené o programované učenie, mastery learning a učenie sa cez audiomédia, využívajúce počítače v učebnom procese. Informačné technológie vniesli do učenia novú dimenziu v koncepcii učebných zdrojov. Knihy a printové zdroje prestali byť jediným zdrojom učenia. Vyvinuli sa nové teórie sebaučenia, ktoré viac rešpektujú individualitu učiaceho sa, jeho procesy učenia, čo mení aj rolu učiteľa v procese vzdelávania. Vytvorili sa Centrá učebných zdrojov (Learning Resources Centers), ktoré sa sústreďujú na zhromažďovanie učebných zdrojov, na informačné a komunikačné technológie vzdelávania v rozličných krajinách. Cieľom centier učebných zdrojov je neustále vyhľadávanie a zásobovanie škôl a vzdelávacích, výchovných inštitúcií novými prameňmi, zdrojmi, informáciami o nových príležitostiach, posilňovanie spôsobilostí vyhľadávať nové informácie pre učenie a pre učiteľov sú zdrojmi nových metód a postupov pri učení sa žiakov. Tieto Centrá zhromažďujú aj materiály z rozličných škôl, zapájajú do tohto procesu učiteľov – špecialistov na využívanie rozličných učebných zdrojov. Centrá učebných zdrojov iniciujú a koordinujú tvorbu vlastných autentických učebných zdrojov pre konkrétne školské zariadenie, školu.

Čo je učebný zdroj ?

V najširšom slova zmysle učebným zdrojom je každý prameň z ktorého sa človek učí. V odbornom pedagogickom zmysle je učebný zdroj ten, ktorý sa v procese edukácie cielene využíva na učenie, kultiváciu osobnosti. Učenie ako zámerné, cieľavedomé a systematické nadobúdanie nových poznatkov, skúsenosti, postojov využíva rozličné učebné zdroje.

Dôležitý je pojem učenia - pod týmto pojmom nechápe sa len vzdelávanie, ale aj sociálne učenie, nadobúdanie nových skúsenosti, zážitkov, postojov, návykov.

Učenie je v širšom kontexte zložkou výchovy. Výchovu definujeme ako odborné, cieľavedomé rozvíjanie psychických procesov a funkcií osobnosti.

Napriek zložitosti navrhujeme tieto definície učebného zdroja:

V širšom, konceptuálnom poňatí:

Učebný zdroj je každý prameň informácií, poznatkov pre človeka.

V užšom, pedagogickom zmysle:

Učebný zdroj je každý prameň informácií, poznatkov, ktorý rozvíja kognitívnu oblasť osobnosti žiaka.

Najbežnejšie používaným učebným zdrojom je učebnica. Vo výchove sa často, ako základné, používajú výchovné programy (intervenčné programy), ktoré sa zvyčajne skladajú z:

- teoretickej časti
- metodologickej časti – ako program používať, ako hodnotiť účinnosť
- časti úloh a cvičení
- pracovného zošita pre účastníkov programu

Rozširuje sa používanie učebných zdrojov z informačných technológií. Ich výhodou je, že sú k dispozícii, sú zvyčajne dobre spracované, ale ich nevýhodou môže byť, že nerešpektujú zvláštnosti konkrétnej školy, školského zariadenia, podmienky na strane žiakov a pedagógov. Preto školy a školské zariadenia často uprednostňujú tvorbu vlastných učebných zdrojov, čo by aj v prípade u žiakov z MRK, bolo vhodné.

Metódy využívania nových učebných zdrojov sú závislé od veku žiakov, predmetov, oblastí vzdelávania, od orientácie učiteľov. Sústreďujú sa na tieto aktivity:

- * čitateľské aktivity - cieľom je učiť žiakov čítať s porozumením
- * učebné aktivity so zameraním na špecifickú podporu učenia konkrétnych žiakov, žiakov zaostávajúcich v učení, žiakov s vývinovými poruchami učenia, znevýhodnených žiakov
- * edukačné aktivity - výchovné aktivity spojené so sociálno-psychologickými aspektami
- * informačné zdroje – vyhľadávanie na internete a využitie informácií
- * kultúrne aktivity - školský rozhlas a televízia, internet, školské weby a pod.
- * kooperatívne aktivity - spolupráca so školami, žiakmi aj z iných krajín, rodičmi
- * administratívne aktivity - stretnutia, kluby, krúžky, predpisy
- * sociálne aktivity - antiteroristické aktivity, protifajčiarske a záujmové kluby a združenia

Internet, vyhľadávače, facebook, blogy a iné portály sa stávajú významnými novými učebnými zdrojmi, ktoré nemožno nerešpektovať. Výskumy ukazujú, že televízia a počítače, vrátane mobilov sú nielen učebnými zdrojmi, ale významne ovplyvňujú psychiku žiakov neraz v negatívnom zmysle. Mediálna výchova sa v tomto kontexte nie zbytočne dostala do programu vzdelávania v prierezových témach.

Z uvedeného vyplýva niekoľko odporúčaní:

1. je potrebné na školách alebo v metodických centrách budovať Centrá učebných zdrojov
2. je potrebné zapojiť do ich budovania špecialistov nielen na učebné predmety a oblasti, ale aj na využívanie informačno – komunikačných technológií, počítačových odborníkov
3. je potrebné učiť žiakov vyhľadávaniu, uskladneniu, hodnoteniu a využitiu informácií z IKT zdrojov
4. tvorí sa nová technológia učenia, kde v krajnom prípade (domáce školy - individuálne vzdelávanie = home school) úloha školy a učiteľa bude redukovaná a preto je potrebné učiť žiakov metódam sebazvedávania

3. Rozdelenie učebných zdrojov:

Existujú rozličné delenia *učebných zdrojov*. Z hľadiska toho, či sa človek sám učí z vlastnej skúsenosti, alebo či využíva externé zdroje, môžeme UZ rozdeliť na:

- a) osobnosť ako zdroj učenia
- b) pedagóg ako zdroj učenia
- c) printové médiá ako zdroje učenia
- d) elektronické zdroje učenia
- e) iní ľudia ako zdroj učenia

Podľa *druhu použitých médií* môžeme deliť UZ na:

- printové
- elektronické
- iné – napr. učebné pomôcky zostrojené žiakmi a učiteľmi, kde ide najmä o trojrozmerné učebné pomôcky

Podľa *cieľových skupín* delíme UZ na zdroje pre žiakov:

- predprimárneho vzdelávania

- primárneho vzdelávania
- sekundárneho vzdelávania
- terciárneho
- pre dospelých
- znevýhodnených, štandardných, nadaných a pod.

Podľa obsahu UZ môžu byť zamerané na:

- vzdelávanie – kognitívnu oblasť
- na výchovu – nonkognitívnu oblasť
- na výcviky - konatívna oblasť, správanie

UZ možno rozdeliť aj podľa predmetov, vzdelávacích oblastí. V našom prípade ide o metodiku tvorby učebných zdrojov pre *žiaka*. Chápeme pod týmto pojmom skutočnosť, že učebný zdroj pre žiaka môže:

- prezentovať učiteľa, pedagóga
- žiak sa môže sám učiť z rozličných zdrojov (učebnica, kniha, internet a pod.)
 - ide o sebaučenie – príkladom môže byť učenie sa cudzieho jazyka na základe audio a video programu

Dôležitým aspektom je rozlíšenie motivácie učenia žiaka. Môže ísť o externe navodené a riadené učenie bez aktívnej účasti žiaka (direktívne učenie, kde žiak berie zdroj učenia ako povinnosť), alebo o učenie, kde žiak sám je motivovaný (interná, intrinsic motivácia) k učeniu, kedy môže prevažovať sebaučenie nad donútením učiť sa. Zmyslom programov v CVS je prezentovať také učebné zdroje, aby žiak bol vnútorné motivovaný osvojiť si vedomosti, zručnosti a postoje.

4. Hlavné myšlienky zo zákona o výchove a vzdelávaní pre výchovu mimo vyučovania a celodenný výchovný systém

Zákon o výchove a vzdelávaní (č. 245/2008 Z.z. v neskorších úpravách) rozlišuje v školách a školských zariadeniach tri výchovno-vzdelávacie programy (§5):

1. Štátny výchovno-vzdelávací program pre školy
2. Školský výchovno-vzdelávací program pre školy
3. Výchovný program pre školské zariadenia

Štátny vzdelávací program je povinný program pre všetky školy a na program nadväzujú obsahové a výkonové štandardy. Školský vzdelávací program predstavujú voľné hodiny, ktorých obsah si určuje škola, podľa záujmov žiakov, profilácie školy a možností. Školy, podľa tohto zákona nevypracovávajú osobitný výchovný program; výchovné aktivity sú obsiahnuté v štátnom a najmä v školskom vzdelávacom programe. V štátnych vzdelávacích programoch sa nachádzajú „výchovné“ predmety a v školských vzdelávacích programoch si škola volí oblasti výchovy, ktoré zvyčajne prevažujú nad vzdelávacími aktivitami. Sú ale školy, ktoré v školských vzdelávacích programoch rozširujú učebnú látku, precvičujú prebranú učebnú látku, pridávajú nové učivo, nové predmety.

Výchovný program

Zákon uvádza, že výchovný program je základným dokumentom školského zariadenia, podľa ktorého sa uskutočňuje výchovno-vzdelávacia činnosť v školských zariadeniach uvedených v § 113 a § 120. Uvedené dva paragrafy menujú konkrétne školské výchovno-vzdelávacie zariadenia (§113) a konkrétne špeciálne výchovné zariadenia (§120), ktoré majú mať výchovné programy podľa tohto zákona a sú v tomto zmysle cieľovými skupinami výchovných aktivít.

Školskými výchovno-vzdelávacími zariadeniami sú:

- a) školský klub detí, (ŠKD)
- b) školské stredisko záujmovej činnosti, (ŠSZČ)
- c) centrum voľného času, (CVČ)
- d) školský internát, (ŠI)
- e) školské hospodárstvo, (ŠH)
- f) stredisko odbornej praxe, (SOP)

Špeciálnymi výchovnými zariadeniami sú:

- a) diagnostické centrum, (DC)
- b) reedukačné centrum, (RC)
- c) liečebno-výchovné sanatórium, (LVS)

Ďalej sa v zákone uvádza: „Výchovný program vydáva a zverejňuje riaditeľ školy alebo riaditeľ školského zariadenia po prerokovaní v pedagogickej rade školy alebo v pedagogickej rade školského zariadenia, rade školského zariadenia. Na vyžiadanie schvaľuje výchovný program zriaďovateľ. Výchovný program musí byť

vypracovaný v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania podľa tohto zákona“.

Formy výchovy a vzdelávania v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach a v špeciálnych výchovných zariadeniach môžu byť:

- poldenná
- celodenná
- týždenná
- nepretržitá

Tematické oblasti výchovy

Výchova mimo vyučovania sa v školských zariadeniach realizuje v tematických oblastiach podľa druhu zariadenia takto:

a) V školskom klube detí sú tematické oblasti výchovy: vzdelávacia (rozumová), spoločensko-vedná, pracovno-technická, prírodovedno-environmentálna, esteticko-výchovná (výtvarná, hudobná, literárno-dramatická), telovýchovná, zdravotná a športová (turistická) .

Hlavnou činnosťou v ŠKD je nenáročná záujmová činnosť zameraná na prípravu na vyučovanie a na uspokojovanie a rozvíjanie záujmov detí v čase mimo vyučovania a v čase školských prázdnin (§114 ods.1 školského zákona), ďalej na oddychovú a relaxačnú činnosť.

b) V školskom stredisku záujmovej činnosti sú tematické oblasti výchovy tieto: vzdelávacia, spoločensko-vedná, pracovno-technická, prírodovedno-environmentálna, esteticko-výchovná, (výtvarná, hudobná, literárno-dramatická), telovýchovná (športová, turistická) .

Hlavné činnosti v ŠSZČ sú: oddychové a záujmové činnosti vo voľnom čase detí .

c) V centre voľného času sú tieto tematické oblasti výchovy: spoločensko-vedná, pracovno-technická, prírodovedno-environmentálna, esteticko-výchovná (výtvarná, hudobná, literárno-dramatická), telesná a športová (turistická).

Hlavné činnosti v CVČ sú: výchovno-vzdelávacia, záujmová a rekreačná činnosť.

d) V školskom internáte sú tematické oblasti výchovy: spoločenská výchova, mravná

výchova a výchova k hodnotám, pracovná a rozumová výchova, estetická výchova, telesná výchova, výchova k manželstvu a rodičovstvu, ekologická výchova.

Hlavné činnosti v ŠI sú: výchovno-vzdelávacia činnosť a uspokojovanie individuálnych potrieb a záujmov žiakov prostredníctvom mimoškolských aktivít (§ 117 ods. 1 a ods.2 školského zákona). V bežnej praxi je hlavnou činnosťou príprava na vyučovanie.

Výchova mimo vyučovania, podľa uvedeného zákona, sa týka aj výchovnej práce v reedukačných centrách, diagnostických centrách a liečebno-výchovných sanatóriách. V minulosti patrili aj detské domovy pod správu Ministerstva školstva a aj v detských domovoch (DD) a ich rozličných úpravách (profesionálne rodiny, detské mestečky a pod.) sa realizovala výchovná činnosť na podobných princípoch, ako je koncipovaná výchova mimo vyučovania v súčasných školských zariadeniach. Pokiaľ hlavným cieľom DD je výchova, mali by patriť pod ministerstvo školstva; pokiaľ sa ich funkcia zredukuje na sociálnu starostlivosť o deti, ostanú pod ministerstvom práce sociálnych vecí a rodiny.

Výchovná práca v špeciálnych výchovných zariadeniach je určená „školským,“ zákonom č. 245/2008 Z.z (RC - §122; DC - § 121; LVS - §123). Základnou úlohou diagnostických centier (DC) je diagnostikovať deti a mladých ľudí a na základe diagnostiky odporúčať ich ďalšiu starostlivosť, ale v praxi tieto centrá uskutočňujú aj výchovu. V reedukačných centrách sú najmä deti a mladí ľudia s problémami a poruchami správania. Na ich reedukácii sa podieľajú vychovávatelia, špeciálni pedagógovia, psychológovia. Používajú špecifické výchovné, poradenské a psychoterapeutické metódy a postupy. V LVS sú deti a mladí ľudia s vývinovými poruchami učenia a poruchami aktivity a pozornosti. V ich výchove sa uplatňujú reedukačné, poradenské, špeciálno-pedagogické a psychoterapeutické metódy.

Zákon č. 245/2008 ďalej uvádza: školské zariadenie si môže stanoviť aj iné, pre neho špecifické oblasti výchovy. Ich ciele však musia byť v súlade s cieľmi stanovenými v školskom zákone.

Tematické oblasti výchovy v sebe zároveň obsahujú ďalšie oblasti výchovy najmä: rozumovú, mravnú, ekologickú, dopravnú a zdravotnú výchovu. Výchovno-vzdelávací proces sa realizuje integrovaním obsahu jednotlivých výchovnovzdelávacích činností vo viacerých tematických oblastiach výchovy naraz, čo umožní komplexnejší rozvoj osobností detí/žiakov. Kľúčové kompetencie a

osobnosť dieťaťa/žiaka sa rozvíjajú prostredníctvom realizácie hlavných (vyšších) výchovno-vzdelávacích cieľov jednotlivých tematických oblastí výchovy. Ich plnenie sa dosahuje realizovaním nižších, špecializovanejších a konkrétnejších cieľov v konkrétnych výchovno-vzdelávacích činnostiach/aktivitách. Vo výchove mimo vyučovania sa v podstate v každej výchovno-vzdelávacej činnosti (VVČ) realizuje viacej tematických oblastí výchovy súbežne, ale vychovávateľ musí v konkrétnej činnosti určiť dominantný cieľ, teda ktorá tematická oblasť výchovy je aktuálne hlavne realizovaná.

Výchovný plán je súčasťou výchovných programov a určuje celkovú skladbu výchovno-vzdelávacej činnosti v oddeleniach a výchovných skupinách pre príslušný ročník výchovného programu v školskom klube detí a v školskom internáte alebo v oddeleniach a záujmových útvaroch v centre voľného času a v školskom stredisku záujmovej činnosti aj v športových útvaroch.

Výchovný plán obsahuje zoznam oblastí výchovy s vymedzením najmenšieho počtu výchovno-vzdelávacích činností/aktivít v jednotlivých oblastiach výchovy v rámci celého výchovného programu alebo jeho ucelených častí, teda predstavuje minimálny, pre vychovávateľa záväzný, počet výchovno-vzdelávacích činností/aktivít (ďalej len „VVČ“) spravidla na obdobie školského roka (školský klub detí, školský internát). Výchovný plán okrem vyššie uvedených náležitostí tvorí aj zoznam záujmových aj športových útvarov s vymedzením počtu hodín ich činností spravidla na obdobie školského roka (centrum voľného času, školské stredisko záujmovej činnosti). Plnenie výchovného plánu sa odporúča realizovať formou mesačných a týždenných plánov, ktoré však majú byť flexibilné s dôrazom na ich účinnosť.

Výchovno-vzdelávacia činnosť v školských zariadeniach (ŠZ) nie je realizovaná prostredníctvom vyučovacích hodín a nie je časovo obmedzená tak, ako je to vo vzdelávaní v škole (okrem záujmovej činnosti v centre voľného času a školskom stredisku záujmovej činnosti). Dĺžka jej trvania závisí predovšetkým od záujmu a aktivity detí/žiakov. Z týchto dôvodov sa vo výchovnom pláne nevymedzuje činnosť v hodinách. Každá VVČ musí plniť ciele niektorej tematickej výchovnej oblasti, preto je dôležité, aby sa v priebehu jedného až dvoch týždňov postupne a systematicky realizovali všetky tematické oblasti výchovy, a tak bola rozvíjaná osobnosť dieťaťa/žiaka komplexne. Stanovený minimálny počet VVČ predstavuje vo výchovnom pláne realizáciu minimálne jednej VVČ v oddelení/výchovnej skupine denne (školský klub detí, školský internát). Vychovávateľ musí byť schopný

uspokojiť záujmy a potreby všetkých žiakov. To znamená, že ponuka VVČ v jednotlivých výchovných oddeleniach alebo výchovných skupinách bude vyššia než je určený minimálny počet, a to primerane aj k vekovému zloženiu detí/žiakov (najmä v školskom internáte).

Kľúčové kompetencie dieťaťa/žiaka

V školských zariadeniach ide predovšetkým o rozvíjanie kľúčových kompetencií, ktoré deti/žiaci získavajú vo výchovno-vzdelávacej činnosti v škole. Rovnako ako vo vzdelávaní v škole, aj v ŠZ ich chápeme ako dôležitú kategóriu súborov vedomostí, zručností, postojov a hodnotovej orientácie osobnosti, ktoré potrebuje každý človek k svojmu osobnému rozvoju, sociálnemu začleneniu, k aktívnemu občianstvu a k permanentnému celoživotnému vzdelávaniu. Určenie kľúčových kompetencií dieťaťa/žiaka je nevyhnutným východiskom pre tvorbu častí výchovných programov školských zariadení, najmä výchovných štandardov. V zmysle ustanovenia § 10 ods.1 školského zákona výchovné štandardy obsahujú súbor požiadaviek na osvojenie si vedomostí, zručností a schopností, ktoré majú deti/žiaci získať, aby mohli nadväzovať na vedomosti, zručnosti a schopnosti získané vo výchovnovzdelávacej činnosti v škole.

Kľúčové kompetencie obsahujú:

Kompetencie učiť sa učiť

- rieši nové, neznáme úlohy a situácie
- zúčastňuje sa vedomostných súťaží
- prejavuje záujem o nové informácie

Komunikačné kompetencie

- zrozumiteľne vyjadruje a obhajuje svoj názor
- vypočuje si opačný názor
- rozvíja si komunikačné schopnosti v oblasti moderných IKT
- prijíma spätnú väzbu

Sociálne kompetencie

- pomenuje svoje potreby, city a pocity
- zvládne jednoduché stresové situácie
- vlastným postupom rieši jednoduché konflikty

- presadzuje autonómiu a práva svojej osobnosti
- rešpektuje úlohy skupiny
- efektívne spolupracuje v skupine
- uvedomuje si potreby žiakov a osôb so zdravotným znevýhodnením
- uvedomuje si potreby ostatných detí
- poskytne pomoc alebo pomoc privolá

Pracovné kompetencie

- prejavuje samostatnosť vo vypracovaní domácich úloh
- plánuje a hodnotí svoje činnosti
- prijíma nové informácie a poznatky
- dokončí prácu
- kultivuje svoju vytrvalosť
- plní si svoje povinnosti
- ovláda jednoduché manuálne zručnosti a samoobslužné činnosti potrebné pre praktický život
- rozvíja manuálne zručnosti

Občianske kompetencie

- uvedomuje si potrebu rešpektovania práv a slobôd iných osôb
- uvedomuje si potrebu prijatia zodpovednosti za svoje správanie
- je otvorený primeranému participovaniu na živote v oddelení
- prejavuje úctu k rodičom a k starším osobám

Kultúrne kompetencie

- pozná kultúrne pamätihodnosti okolia a regiónu
- rozlišuje kultúrne a nekultúrne správanie
- rešpektuje iné kultúry a zvyky
- prijíma kultúrne podnety
- je otvorený podieľať sa na kultúrnych podujatiach v skupine
- ovláda základy kultúrneho správania
- kultivuje svoj talent

Konkretizácia náplne tematických oblastí pre školské kluby detí:

Vzdelávacia oblasť

Cieľové zameranie výchovnej oblasti:

- rozvíjať autonómnosť v príprave na vyučovanie
- rozvíjať efektívne spôsoby učenia sa
- získať nové poznatky a informácie z rôznych zdrojov
- získať vzťah k celoživotnému vzdelávaniu

Spoločensko-vedná oblasť

Cieľové zameranie výchovnej oblasti:

- spolurozhodovať o živote v skupine
- rozvíjať základy zručností sebahodnotenia, sebariadenia, sebamotivácie a empatie
- prejavovať úctu k rodičom, starším osobám
- prejavovať ohľaduplnosť k osobám so zdravotným postihnutím
- pochopiť význam dodržiavania ľudských práv a základných slobôd
- posilniť základy hrdosti k národnej a štátnej príslušnosti
- kultivovať kultúrne návyky a vyjadrovanie sa
- vyjadrovať svoj názor
- vedieť vypočuť opačný názor
- využívať všetky dostupné formy komunikácie
- rozlíšiť kultúrne a nekultúrne prejavy v správaní sa
- vedieť samostatne a kriticky riešiť jednoduché konflikty
- poskytnúť pomoc alebo pomoc privolať

Pracovno-technická oblasť

Cieľové zameranie výchovnej oblasti:

- vedieť si samostatne vytýčiť jednoduché osobné ciele
- rozumieť významu osobnej zodpovednosti za vykonanú prácu
- vedieť spolupracovať so skupinou
- rozvíjať základy manuálnych a technických zručností
- získať základy zručností potrebných pre praktický život
- získať základné zručnosti v tvorbe jednoduchých projektov

Prírodovedno-environmentálna oblasť

Cieľové zameranie výchovnej oblasti:

- pochopiť základné princípy ochrany životného prostredia
- rozvíjať zručnosti pri jednoduchej činnosti na tvorbe a ochrane životného prostredia

Esteticko-výchovná oblasť

Cieľové zameranie výchovnej oblasti:

- posilniť úctu ku kultúrnym hodnotám v blízkom okolí
- rozvíjať základy vzťahu k umeniu
- rozvíjať talent a špecifické schopnosti
- rozvíjať základy tvorivých schopností a zručností
- prejavovať pozitívny vzťah k jednoduchej estetickému úprave prostredia
- podieľať sa na príprave kultúrnych podujatí v oddelení
- objavovať krásu v bežnom živote

Telovýchovná, zdravotná a športová oblasť

Cieľové zameranie výchovnej oblasti:

- kultivovať základné hygienické návyky
- rozvíjať schopnosť relaxovať pravidelným cvičením a pohybom
- pochopiť škodlivosť fajčenia alkoholu a iných drog
- pochopiť význam pravidelného pohybu a cvičenia
- pochopiť význam dodržiavania základných zásad zdravej výživy
- poznať základné princípy zdravého životného štýlu
- rozvíjať športový talent a schopnosti

Obsah výchovy mimo vyučovania

Obsah činností v školských zariadeniach pri komplexnom riešení problematiky obsahu voľného času detí a mládeže, môžeme vychádzať z predpokladu, že voľný čas vytvára priestor pre nadobúdanie vedomostí, zručností a návykov detí a mládeže, rozvíjanie ich osobnostných vlastností a charakteristík a utváranie žiaducich foriem správania prostredníctvom sociálnych kontaktov.

Obsah činností v školských zariadeniach vychádza na jednej strane zo záujmov a potrieb detí/žiakov, na druhej strane z poslania výchovy mimo vyučovania definovaného v školských zákonoch, v ich cieľoch. Uspokojovanie potrieb a záujmov detí/žiakov sa uskutočňuje pomocou ponuky voľby aktivít, krúžkov, záujmových

činností jednotlivými školskými zariadeniami. Z pohľadu školských cieľov výchovy a vzdelávania obsah činností vychádza je určovaný troma hľadiskami:

1. Kompetencie
2. Tematické oblasti
3. Osobnosť dieťaťa/žiaka – jeho charakteristiky

Schéma troch štruktúr určujúcich obsah výchovy a vzdelávania v školských zariadeniach má túto podobu:

Tematické oblasti:	Kompetencie:	Psychické charakteristiky:
Vzdelávacia oblasť	Učiť sa učiť	Kognitívizácia
Spoločensko-vedná oblasť	Sociálne	Socializácia
Pracovno-technická oblasť	Pracovné	Autoregulácia
Prírodovedno-environmentálna oblasť	Komunikačné	Motivácia
Esteticko-výchovná oblasť	Občianske	Emocionalizácia
Telovýchovná, zdravie, šport	Kultúrne	Tvorivosť

Tematické oblasti, ako aj kompetencie sú určené školským Zákonom. Existujú aj iné delenia tematických oblastí – činnosti, ako aj kompetencií a základných psychických charakteristík. V znázornenom prehľade nezodpovedajú horizontálne jednotlivé témy oblastiam a psychickým charakteristikám. Schéma ukazuje na zložitosť vzťahov medzi témami /obsahom/, kompetenciami a charakteristikami osobnosti žiaka/dieťaťa.

Medzi najdôležitejšie činnosti vo výchove mimo vyučovania patria všetky aktivity zamerané na rozvoj osobnosti detí a mládeže. Tieto aktivity sú súčasťou každej činnosti, ktorá sa v zariadeniach pre výchovu mimo vyučovania uskutočňuje, ale treba im venovať aj osobitnú pozornosť. Sú to činnosti na kultiváciu osobnosti.

Existujú rozličné delenia obsahu – činností vo výchove mimo vyučovania. V Čechách J. Pávková a kol. (Školní družina. Portál, Praha 2003) delia obsah výchovy do týchto kategórií:

1. Odpočinkové a rekreačné činnosti
2. Záujmové činnosti(spoločensko-vedné, pracovno-technické, prírodovedné, esteticko výchovné, telovýchovné, športové, turistické)
3. Sebaobslužné a verejnoprospešné činnosti
4. Príprava na vyučovanie

Do obsahu výchovy mimo vyučovania patria dobrovoľné činnosti – záujmové, rekreačné, odpočinkové, športové a verejnoprospešné. Charakter povinností má príprava na vyučovanie a samoobslužné činnosti.

Iné delenie obsahu činností výchovy môže byť koncipované takto (príklad zo Základnej školy na Slovenskej ulici, Praha 2):

- A. *Záujmové sekcie* – krúžky rozličného druhu, prírodovedné, jazykové, športové, kultúrne, ktoré sa pravidelne schádzajú, majú relatívne stály počet členov, svoj program, ciele, pravidlá
- B. *Tvorivé tímy* - ide o skupiny iniciatívnych žiakov/detí, ktoré tvoria a riešia určité projekty (príprava slávnosti, časopisu, nahrávky na video, a iné). Do skupín sa hlásia deti/žiaci na základe záujmu o projekt, aktivitu
- C. *Voľný klub* – je vytvorený pre deti/žiacov, ktorí majú problémy s vytrvaním v pravidelnej činnosti v krúžku, sekcii. Voľný klub je určený pre deti/žiacov, ktorí sú „z ulice“, prídu do klubu len keď majú čas a v klube nachádzajú rozličné možnosti hier, zábavy, športu. K dispozícii je knižnica, časopisy, televízia, počítače. Ide o voľnú činnosť, ktorá ale je v súlade s pravidlami klubu a je tam prítomný pedagóg.

V našom delení obsahu činností vychádzame z funkcií voľného času, utvárania kompetencií dieťaťa/žiaka vzhľadom na ich vek a zo psychológie výchovy, tvorivo-humanistickej výchovy, ktorá kladie dôraz na kultiváciu osobnostných charakteristík. Výchova mimo vyučovania má výsostne činnosťný charakter, ale dôraz nie je kladený len na činnosť ako takú, ale na takú činnosť, ktorá pomáha kultivovať osobnosť. To znamená, že činnosť je potrebné projektovať na psychické špecifiká detí/žiacov, monitorovať ich prežívanie a vyhodnocovať dopad na konkrétnu osobnosť, ako aj na skupinu. Z tohto pohľadu má naše delenie obsahu výchovy mimo vyučovania túto skladbu:

- A. Kultivácia osobnosti
- B. Záujmové činnosti
- C. Odpočinkové činnosti
- D. Verejnoprospešné činnosti
- E. Príprava na vyučovanie
- F. Sebaobslužné činnosti

A. Kultivácia osobnosti:

Patria tu hlavne premyslené činnosti vychovávateľa, zamerané na rozvoj emocionality detí, ich sebapoznávania, sebavedomia, motivačného systému, hodnotovej orientácie, socializácie, komunikácie, riešenie konfliktov a osvojenie si tvorivého štýlu života.

B. Záujmové činnosti:

Sú to činnosti, ktorými sa uspokojujú potreby a záujmy detí. Môžu byť zamerané na rozvoj estetického vnímania, napríklad výtvarné, hudobné, tanečné, literárne, modelárske a iné činnosti. Ďalej medzi ne patria prírodovedné, spoločenskovedné, pracovné, technické, športové a telovýchovné činnosti. Rozvíjanie individuálnych schopností, vlôh a talentu v záujmových činnostiach. Získavanie návykov na efektívne využívanie voľného času prostredníctvom rozmanitej ponuky záujmových činností.

C. Odpočinkové činnosti:

Sú zamerané na odstránenie únavy a kompenzáciu jednostrannej činnosti. Zaraďujú sa do denného režimu vtedy, keď krivka výkonnosti klesá, po namáhavej psychickej alebo fyzickej činnosti a na preladenie sa na inú činnosť. Môže to byť riadená relaxácia, pokojná prechádzka, individuálne alebo spoločné čítanie, rozprávanie a pod. Zaraďujeme sem aj rekreačné činnosti, ktoré sú podobne ako odpočinkové činnosti, zamerané na odstránenie únavy, ale sú pohybovo náročnejšie a na ich realizáciu je potrebný dlhší čas. Dobré je, keď sa robia vonku.

D. Verejnoprospešné činnosti:

Podporujú prosociálne cítenie, učia zodpovednosti za ochranu a tvorbu životného prostredia, prispievajú k vytváraniu citového vzťahu k okolitému svetu a pomáhajú budovať pozitívne medziľudské vzťahy.

E. Príprava na vyučovanie:

Je to dôležitá súčasť výchovy mimo vyučovania, lebo prispieva k rozvoju kognitívnej stránky osobnosti dieťaťa, rozvíja jeho zmysel pre zodpovednosť. Spočíva v písaní domácich úloh a precvičovaní poznatkov v konkrétnych situáciách, v cieľavedomom učení. Nadväzuje na učenie sa žiakov v škole, na obsah štátneho vzdelávacieho programu, nadväzuje tiež na vzdelávací obsah zo školského výchovno-vzdelávacieho programu.

F. Samoobslužné činnosti:

Vedú deti k samostatnosti a starostlivosti o seba a svoje veci. Ide o to, aby sme naučili deti starať sa o svoj zovňajšok, hygienu, o čistotu prostredia a precvičovali s nimi pravidlá spoločenského správania. Dôležitou súčasťou samoobslužných

činnosti je učenie sa detí/žiacov sebariadeniu (autoregulácie), kde sa učia plánovať, projektovať činnosti, uskutočňovať ich na základe vlastného rozhodnutia a riadenia, a kde sa tiež učia vyhodnocovať činnosť, výsledky.

Na pomoc pre pracovníkov vo výchove mimo vyučovania vypracoval Štátny pedagogický ústav v Bratislave v roku 2009 ukážky tvorby výchovných programov v školských zariadeniach (www.minedu.sk – portál ŠVP).

5. Metodické zásady tvorby učebných zdrojov

Podľa návrhu projektu riešenia implementácie CVS pre MRK úlohou je vytvoriť návrh metodiky tvorby UZ pre žiakov. Metodika, ako sme uviedli vyššie, vychádza z metód a stratégie, koncepcie CVS. Metodika popisuje postup, ako tvoriť UZ pre žiakov. Základom je metodika rozvíjania kognitívnych, nonkognitívnych a konatívnych spôsobilosti žiakov. Predpokladáme, že metodické zásady v uvedených troch okruhoch (doménach) rozvoja osobnosti žiaka MRK platia rovnako pre žiakov primárneho vzdelávania ako aj sekundárneho, pre žiakov vo vyučovaní, výchove, vo voľnočasových aktivitách, v oblasti druhej šance, v oblasti propagácie, pre vypracovanie „predmetových“ UZ. Po vypracovaní metodik tvorby UZ bude záležať na druhom kroku – vypracovaní konkrétnych učebných zdrojov na základe uvedených zásad. Konkrétne UZ podľa projektu a metodických zásad vypracujú špecialisti na jednotlivé predmety, oblasti, okruhy činností v CVS. To znamená, že našou úlohou je vypracovať všeobecné metodické zásady tvorby učebných zdrojov, t.j. ako tvoriť printové aj neprintové zdroje, ako tvoriť vzdelávanie, výchovné postupy, pomôcky a aktivity na kultiváciu žiakov MRK v systéme CVS. Podľa týchto axiém, ktoré sú definované Projektom CVS pre MRK, popíšeme metodické zásady a postupy pre tvorbu učebných zdrojov v troch oblastiach:

1. Metodické zásady tvorby UZ pre kognitívny rozvoj žiakov
2. Metodické zásady, metodiku tvorby UZ pre nonkognitívny rozvoj žiakov
3. Metodiku a zásady, princípy tvorby UZ pre konatívnu oblasť rozvoja žiakov z MRK

Toto delenie zodpovedá trom základným doménam pedagogiky: výchove – vzdelávaniu a správaniu žiakov.

Pedagóg, ktorý sa rozhodne vypracovať konkrétny učebný zdroj pre prácu v CVS s MRK by v prvom rade mal dobre poznať žiakov/deti, ktoré budú do CVS chodiť; mal by poznať ich intelektovú, komunikačnú, rečovú úroveň, ich sociálne

zázemie. Na základe tohto poznania môže aplikovať teóriu Vygotského najbližšieho rozvoja žiaka. Prácu si rozdelí na jednotlivé oblasti, ako sme ich naznačili vyššie, a začne tvoriť, preberať, modifikovať úlohy, cvičenia na naplnenie konkrétnej činnosti. Odporúčame si zvoliť jednu – dve dominantné oblasti, na ktoré sa cvičenia, aktivity sústredia, ale je potrebné využiť každú možnosť /aj náhodne vzniknutú/ na zušľachťovanie všetkých oblastí psychiky detí/ žiakov.

Teoretické východiská tvorby metodiky UZ:

V oblasti *kognitívneho rozvoja* sa budeme orientovať hlavne na teóriu L. Andersona a kol., čo je modifikovaná teória cieľov B. S. Blooma, ako aj na práce kognitívnych psychológov, akými sú: H. Gardner, R. Sternberg, J. Piaget a u nás Imrich Ruisel. Kognitívny rozvoj žiaka obsahuje aj jeho vzdelanostnú dimenziu, t.j. osvojovanie si poznatkov, učiva, ktoré je predpísané štátnym vzdelávacím programom. Inovácia kognitívneho rozvoja žiakov v CVS pre MRK spočíva v konvergencii vedomostí a myslenia žiakov.

V oblasti *nonkognitívneho rozvoja osobnosti* budeme vychádzať z KEMSAK-u, čo je syntéza teórií D.B. Krathwohla (afektívna zložka) , D. Golemana (emotívna zložka), A. Maslowa (motivácia), A. Banduru (socializácia); G. L. Kohlberga (axiológia, morálny rozvoj); P. R. Pintrich, a kol., D. Kováča (autoregulácia), F. Williamsa, M. Jurčovej (tvorivosť); C. Rogersa, (self - concept). Akroným KEMSAK si všíma Kognitivizáciu, Emocionalizáciu, Motiváciu, Socializáciu, Axiologizáciu a Kreativizáciu žiaka. Do socializácie zaraďujeme komunikáciu, čo je veľmi významnou kompetenciou práve u Rómskych žiakoch.

V oblasti taxonómie cieľov v *psychomotorickej oblasti* (konatívnej) budeme vychádzať hlavne z M. Simpsona, N.F. Gronlunda a iných. Psychomotorická, alebo konatívna oblasť obsahuje činnosti – návyky akými sú sebaobslužné činnosti, ako sú elementárne hygienické návyky, spoločenské správanie, disciplína, dodržiavanie režimu dňa, ale aj zdokonaľovanie pohybovo – senzorickej činnosti, napríklad pomocou športu, cvičení a podobne.

Vo výchove vo voľnom čase sa zdôrazňuje najmä zlepšovanie osobnosti v oblasti nonkognitívnej a psychomotorickej.

Implementácia úloh, cvičení, aktivít na rozvoj osobnosti žiaka v CVS si vyžaduje aj inovácie v oblasti *riadenia* procesu edukácie znevýhodnených žiakov. D.C. Orlich a kol. (Teaching Strategies. Wadsworth Cenage Learning, 2007, deviate vydanie ISBN 10: 1-4390-4566-6), prinášajú aktuálne poznatky z pedagogiky a psychológie aj pre výchovu žiakov v mimovyučovacom čase. V súlade s našou koncepciou, ktorú sme prezentovali v THV systéme, aj uvedení autori (D.C. Orlich, R.J. Harder, R.C. Callahan, M.S. Trevisan, A.H. Brown) oceňujú tieto diskurzy:

- humanisticko-personologickú orientáciu edukácie, ktorá sa prejavuje v definovaní úlohy pedagóga a v rozvoji afektívnych oblastí žiakov
- v súlade s personalistikou koncepciou výchovy pojednávajú o manažmentue triedy, o riadení disciplíny o výchovnej zložke edukácie
- akcentujú tri bazálne domény výchovy - kognitívnu – afektívnu a psychomotorickú

Pre tvorbu programov CVS v MRK je táto oblasť dôležitá a málo rozpracovaná, ale dáva návod na metodiku postupov pri pracovnej výchove, pri verejnoprospešnej činnosti, pri telesnej výchove, športoch, telesnej kultúre.

Autori používajú pojem: SOCIÁLNY KAPITÁL, ktorý je pre CVS a pre edukáciu sociálne znevýhodnených žiakov mimoriadne významný. Základné zložky sociálneho kapitálu tvoria:

- rodina
- medziľudské vzťahy
- verejné inštitúcie
- kostoly
- komunita
- kluby
- etnické skupiny

Uvádzajú, že pri výchove je potrebné využiť všetky pozitívne zložky sociálneho kapitálu a pritom odporúčajú využívať okrem osobného kontaktu aj web komunikáciu, wikis komunikáciu, blogs komunikáciu, virtuálnu realitu. V prípade žiakov z marginalizovaných rómskych komunít je ich sociálny kapitál značne dysfunkčný z aspektu celospoločenských aj personalizačných cieľov. Povinnosťou edukátora je poznať sociálne zázemie, sociálny kapitál rómskych detí a pracovať na jeho zlepšení. Výpočet účastníkov sociálneho kapitálu vyzýva tiež k tomu, aby jednotlivé sociálne zložky spolupracovali, konali konvergentne, vedeli o sebe. Výskumy aj u nás na Slovensku ukazujú (napr. A. Didi, 2012), že existujú výrazné predsudky k rómskej komunite zo strany väčšinovej populácie,

ale existujú aj predsudky Rómov voči väčšinovému obyvateľstvu. To naznačuje izoláciu etnických skupín a antagonistické vzťahy medzi menšinami a väčšinovou populáciou.

Úloha humanistického a kreatívneho pedagóga je v reflexívnom skúmaní výchovných situácií, čo je koncept J. Deweya. Reflexívne skúmanie hovorí o tom, že pedagóg sa má neustále zaujímať, ako žiak prežíva aktuálne výchovné situácie, a pedagóg ich má formulovať skôr ako problémy, ktoré spolu so žiakmi rieši. V celodennom výchovnom systéme je práve na takéto rozhovory dostatok času, ale vyžaduje si to dobre pripraveného pedagóga, ktorý popri ľudskom prístupe k žiakom si zachová aj svoju autoritu, cieľavedomosť a systémovosť vo svojej práci. Reflexívny pedagóg, vychovávateľ je ten, ktorý reflektuje žiaka, jeho osobnosť, sociálny kontext, jeho prežívanie skutočností. Je to pedagóg zameraný na osobnosť žiaka. Autori uvádzajú tieto znaky „reflexívneho pedagóga“:

- stará sa o žiakov
- chápe sociálny kontext ich správania
- pomáha žiakom otázkami
- dbá na obsahovú súvislosť
- identifikuje problémy žiakov, situácie
- podáva relevantné informácie
- konštruuje plán postupu
- používa viaceré inštrukčné postupy (rozmanité)
- praktizuje problémové učenie, edukáciu
- myslí prospektívne a retrospektívne
- reflexiu používa cyklicky
- hodnotí výsledky a procesy

Výchova sústredená na osobnosť žiaka (personalizačná) má iný dizajn riadenia skupiny, triedy, ako výchova sústredená na výkon a vedomostí, činnosti. Pri reflexívnom, humanistickom, nedirektívnom riadení skupiny, triedy, pedagóg si viac všíma, reflektuje žiakov, zdôrazňuje spoluprácu s nimi, partnerstvo a tak buduje ich vnútornú motiváciu pre učenie a sebarozvoj. Autori uvádzajú toto porovnanie:

Činnosti iniciované žiakmi:	Direktívne činnosti iniciované pedagógom:
Flexibilita činností	fixovane určené činnosti pedagógom
Dôraz na individuálnu a skupinovú prácu	práca s celou skupinou, triedou

Pedagóg ako facilitátor	pedagóg ako kontrolór
Nižšie sústredenie sa na čas	presne vymedzený čas
Rozličné hodnotenia	presné hodnotenia pedagógom
Dôraz na skúmanie, hľadanie	dôraz na základné informácie
Flexibilná skupinová štruktúra	pevná skupinová, triedna štruktúra
Simultánne aktivity žiakov	všetci žiaci robia to isté

Je možné použitie konštruktivistických postupov pri edukácii, o ktorých autori hovoria, že netvorí jednoliatu filozofiu, či metodológiu, ale ide o mix sociálnych a personálnych postupov, kde sa kladie dôraz na objavujúce učenie (J.S. Brunner). Jeho znakmi sú:

- dôraz na skúsenosť a prežívanie žiakov
- personálne konštruovanie významov
- kontextové, syntetizujúce učenie
- zmena role učiteľa, vychovávateľa

Dôležité je pritom aktívne učenie sa žiakov, aktívna účasť na nových skúsenostiach, zážitkoch.

Pre výchovu detí RMK v CVS systéme sú podnetné ich postrehy o „rovnoprávnej edukácii“ (equity educational). Rozlišujú tieto druhy diverzity:

- etnická diverzita
- rasová diverzita
- socioekonomická diverzita
- fyzická diverzita
- jazyková, rečová diverzita

Žiaci z marginalizovaných rómskych komunít majú všetky uvedené znaky odlišnosti (diverzity) od majoritnej populácie.

Autori knihy menujú tieto základné prístupy k integrovanej, inkluzívnej edukácii:

- ▶ mastery learning (majstrovské učenie rozvíja všetky kognitívne funkcie objavujúcim spôsobom)
- ▶ tréning študijných zručností, stratégií
- ▶ tutoring
- ▶ kooperatívne učenie
- ▶ programy s asistenciou computerov
- ▶ vysoko zaujímavé knihy, učebnice, učebné zdroje

- ▶ skupinové úlohy
- ▶ špeciálni pedagógovia

Účinnosť uplatnenia moderných učebných zdrojov závisí aj od podmienok, ktoré vytvára systém riadenia výchovy a vzdelávania znevýhodnených žiakov. Menovaní autori poskytujú jeden z možných prístupov k riadeniu CVS takým spôsobom, ktorý zdôrazňuje výchovu zameranú na osobnosť žiaka. Sme presvedčení, že „personalizačná, žiaka reflektujúca“ výchova môže byť účinná hlavne pre žiakov rómskych zo znevýhodneného prostredia. Pritom treba nielen brať do úvahy, ale aj pracovať so „sociálnym kapitálom“ týchto žiakov. Aj uvedení autori medzi významné zložky integrácie a inklúzie žiakov z MRK považujú „vysoko zaujímavé knihy, učebnice“, teda učebné zdroje, kde zaraďujú aj programy s asistenciou informačných technológií.

5.1. Metodika tvorby učebných zdrojov v oblasti kognitívneho rozvoja žiakov

Metodika tvorby učebného zdroja má všeobecný charakter, čo znamená, že obsahuje základné koncepcie, princípy tvorby printových aj elektronických UZ nezávisle na veku žiakov, na mieste realizácie (trieda, klub, krúžok, voľnočasové aktivity) a na vyučovacom predmete či výchovnom zamestnaní. Na druhej strane všeobecnosť princípov pri transformácii na konkrétnu edukačnú situáciu, musí zohľadňovať vek žiakov, podmienky, druh činností, miesto činností, čas a iné podmienky. Závisí od tvorivosti konkrétneho tvorcu UZ, aby na základe nižšie uvedených princípov a zásad tvoril konkrétny učebný zdroj, napr. cvičebnicu, program, učebnicu, počítačový program (jeho výber), vypracovanie učebnej pomôcky.

Základné princípy:

- ▶ Kognitívnu oblasť je potrebné rozvíjať komplexne (všetkých šesť oblastí podľa Andersona)
- ▶ Kognitívne oblasti možno rozvíjať u každého žiaka (na úrovni jeho vývinu)
- ▶ Kognitívnu oblasť možno rozvíjať v každej edukačnej situácii - vzdelávacej, výchovnej, voľnočasovej, rekreačnej, športovej, kultúrnej (nie v každej situácii rovnakou mierou)

► Kognitívne oblasti sa majú rozvíjať systematicky z hľadiska času – to znamená neustále, ale aj z hľadiska medzipredmetových a medziodborových súvislostí

► Kognitívne oblasti majú rozvíjať dobre pripravení pedagógovia, ktorí poznajú teóriu výstavby kognitívnych procesov

Konkrétna metodika:

L. Anderson a kol. stanovili týchto šesť dimenzií kognitívnych procesov:

1. rozvíjanie pamäti
2. rozvíjanie pochopenia, porozumenia
3. rozvíjanie aplikačných schopností, spôsobilostí, kompetencií
4. rozvíjanie analytických schopností
5. rozvíjanie hodnotiaceho myslenia
6. rozvíjanie tvorivosti

V praxi edukácie (výchovy a vzdelávania = psychoedukácia) to znamená tvoriť edukačné stratégie, programy, metódy, ale najmä úlohy, ktoré by umožňovali kultivovať jednotlivé kognitívne procesy. Od ich optimálneho rozvíjania nebude závisieť len výkonová zložka činnosti žiaka /učenie/, ale aj zlepšovanie etického a tvorivého potenciálu žiakov.

A. Pamäťové procesy (remember)

Obsahujú tri základné oblasti:

1.1 Zdokonaľovanie *vnímania* žiakov, všímavosti, pozornosti. Predpokladom zapamätania je, aby žiaci dávali pozor, všímali si veci okolo seba, dávali pozor na to, čo sa robí, čo hovorí pedagóg. Existuje celý rad cvičení na zlepšenie vnímania, pozornosti, sústredenosti - výchovné programy v CVS by mali obsahovať tieto cvičenia. Žiak, ktorý nie dobre vidí, aby mal možnosť dobre pozorovať, vnímať; žiak, ktorý slabšie počuje, aby bol umiestnený tak, aby počul, čo sa hovorí; žiak, ktorý je ADHD, nesústredený, by sa mal aktivizovať pomocou motivácie jeho pozornosti, atď. Základným a samozrejmým predpokladom je, aby žiak bol vôbec v škole alebo vo výchovnom zamestnaní (bod D zo systému DROMUS).

1.2 Rozvíjanie *pamäti*, kde ide o to, aby sa zistil rozsah krátkodobej pamäti žiakov (sú na to jednoduché testy, ktoré by mohli byť súčasťou metód vzdelávania

aj výchovy); a dôležité je oddelenie informácií na tie, ktoré majú byť uložené v krátkodobej pamäti a ktoré v dlhodobej pamäti. To metodicky znamená v UZ vyčleniť podstatné učivo od nepodstatného, podstatné zvýrazniť (podčiarknuť, dať do rámčeka, tvoriť slovníky základných pojmov) a hlavne systematicky základné pojmy opakovať, aby si ich žiak zapamätal. Existujú knihy na zlepšenie pamäti, z ktorých tvorcovia UZ by mali čerpať inšpiráciu pri konkrétnych prípravách na edukačné zamestnania. Napríklad poznať základné dáta z histórie Slovenska, regiónu. Metodika výberu základných informácií je daná štandardami, danou oblasťou (matematika, slovenský jazyk a pod.) a vlastnou skúsenosťou pedagóga. Dôležité je nepreťažovať pamäť - na jednej aktivite (hodine) nedávať viac podstatných pojmov, ako sedem +/- 2.

1.3 Zdokonaľovanie techník a metód na *znovuznalanie*, *spomenutie* si na informáciu, vybavenie z pamäti. Tu hrá dôležitú úlohu častosť, frekvencia opakovania základných informácií, pojmov. Každé edukačné stretnutie by malo začínať opakovaním základných informácií z minulosti. Na znovuznalanie, spomenutie si slúžia rozličné techniky, napr. mnemotechnika, akronymy, frekvencia opakovaní a iné. Pomôckou môže byť napr. napísanie pravidiel komunikácie, ktoré sa pred každou aktivitou zopakujú až do automatického osvojenia si; v prípade napr. vlastivedy zopakovanie a napísanie, prípadne uvedenie schémy základných pojmov z témy Mój dom – domovina slová ako: dom, byt, rodina, domovina a podobne.

B. Porozumenie, pochopenie (understanding)

Obsahujú kognitívne procesy, cvičenia, metódy, akými sú: žiadať od žiakov *objasnenie* pojmu, témy, akými sú parafrázovanie, zmena *formy prezentácie* (zo slovnej na numerickú, schématickú, pojmové mapy), povedanie svojimi slovami, samostatný výklad pojmov, javov. Napríklad pochopenie bezpečnosti na ceste do školy - vysvetlí to ostatným žiakom, povedz, čo všetko to znamená, nakresli prechod cez cestu, ako vyzerajú svetelné signály a podobne. Ďalšou metodikou je uvádzanie *príkladov*. Žiadať od žiakov (na úrovni ich rozvoja), aby uviedli príklady napr. rozličných umeleckých štýlov; aké chyby robia deti pri prechádzaní ulicou, atď. Vhodnou metodikou je *klasifikácia a kategorizácia* pojmov, dejov. Napr. patrí žaba, (zajac) medzi zvieratá domáce alebo nedomáce? Vyššou formou pochopenia je *sumarizovanie*, napríklad na počítači prezentovať tváre ľudí, zvierat a žiadať, aby

začlenili, sumarizovali, spoločné znaky tvári. Ďalšími metodikami sú: robenie *záverov*, *extrapolovanie a interpolovanie* (súvislosť do „von“ a do „vnútra“), *predpovedanie*. Napríklad transfer a interferencia v jazykovom vyučovaní (čo pomáha a čo brzdí zapamätanie a pochopenie pojmov. Výbornou metodikou na pochopenie je *porovnávanie*. Porovnávajúte dve veci – hľadajte spoločné a odlišné znaky; porovnajte život v minulosti a dnes a podobné úlohy. Metodika *konštruovania* tiež pomáha pre pochopenie vecí a dejov. Konštrukcia modelov a systémov (u starších žiakov); nakreslite, hovorte o modely ideálnej rodiny (pre mladších žiakov – presahuje to už do tvorivosti).

C. Aplikácia (apply)

Použite to, čo sme sa učili v nových situáciách. Postup je taký, že najprv aplikovať poznatky na bližšie, konkrétnejšie situácie a potom na vzdialenejšie situácie. Aké je použitie zákonov (práva dieťaťa) v praxi ? Sú dobre použité ? Kde sa porušujú, kde sa dodržiavajú ? Prečo ? Aplikujte, prenesť vaše poznatky o ochrane životného prostredia na ochranu zdravia človeka a pod. Aplikujte počtové postupy do vášho každodenného života - obchody, nákupy, šetrenie, atď.

D. Analýza (analyze)

L. Anderson tu hovorí o troch metodických postupoch:

- a) *Diferencujte* - učíme žiakov rozlišovať medzi dôležitými a menej dôležitými javmi, vlastnosťami, tvrdeniami; učíme ich poznať, vyberať podstatu z textu (čítanie s porozumením), napr. vyberte hlavnú myšlienku z bájky o líške a syru... čo je podstatou myšlienky: „gúľajúci kameň neobrastie machom“; analyzujte chudobu na Slovensku; pre žiakov začínajúcich ročníkov - prečo a kedy viac a menej prší ? Ako môžem poznať číslo „x“ v rovnici: $\dots + = \text{sedem}$?
- b) *Organizujte* - aké elementy určujú funkciu (funkcia je účel, pre ktorý sa používa) nejakej skutočnosti alebo faktu ? Čo vedie k tomu, že človek môže dostať infarkt myokardu ? Pre mladších žiakov: zorganizujte večierok na deň matiek, výlet - to je tvorivá úloha, ale konvergentná časť je logická, analytická postupnosť vecí, organizovanie ľudí, času...

- c) *Atribujte* - znamená to pripisovanie vlastností veciam a dejom na základe analýzy. Aké vlastnosti má alebo by mala mať futbalová lopta, aké sú vlastnosti dobrého žiaka, môže byť niečo krásne škaredé ? Aké vlastnosti má zlý žiak ? Prečo je pomaranč okrúhly a hruška nie ? Aké má mať vlastnosti auto, aby dobre išlo ? Cez pripisovanie vlastnosti, čo je už dosť vysoká kognitívna funkcia, sa dá napríklad dať aktivita, aké charakteristiky, vlastnosti má rómsky žiak, chudobný žiak, zlý žiak, dobrý žiak ?

E. Hodnotiace, kritické myslenie (evaluate)

V prvom rade chceme zdôrazniť, že každý učebný materiál by mal obsahovať metodiku a úlohy na rozvoj veľmi dôležitej časti kognitívneho ale aj afektívneho rozvoja žiakov a to oblasť hodnotiaceho myslenia (HM). Predpokladáme, že na základe poznania základných princípov rozvíjania HM budú autori UZ schopní zakomponovať do svojich textov úlohy a princípy do svojich materiálov.

Základný pojem:

Hodnotiace myslenie je časť kognitívnych procesov, pri ktorom sa vyžaduje od žiakov samostatné zaujatie hodnotového stanoviska k určitej problematike.

Význam rozvíjania hodnotiaceho myslenia:

Tým, že žiak v slobodnej atmosfére, má vysloviť svoj hodnotiaci, kritický súd o niečom, má vplyv na tieto jeho psychické procesy:

- a) podporuje to jeho aktivitu učiť sa, jeho motiváciu
- b) vedie to k upevňovaniu jeho samostatnosti, identity
- c) rozvíja jeho možnosti nezávislosti, autenticity
- d) formuje pocity zodpovednosti za vyslovené súdy
- e) obohacuje to jeho myslenie, argumentáciu, rozhodovanie
- f) učí ho byť sebou
- g) perspektívne hodnotiace myslenie vedie k diskusii, uznaniu názorov iných, a tým k výchove k demokracii, tolerancii

To všetko sú atribúty humanistickej a personalistickej výchovy, ktoré sú v protiklade k tradičnej pedagogike, kde hodnotenie vyslovuje len učiteľ, učiteľ, ktorý nedáva príležitosti žiakom vyjadriť svoje stanovisko, svoj úsudok, názor. Tým,

že učiteľ rozhoduje čo je dobré, múdre, zlé a pekné – nepekné, vlastne manipuluje (indoktrinuje) žiakov a vedie ich k slepej poslušnosti, konformite. Proti tomu sa žiaci v období puberty začínajú búriť, vznikajú problémy so správaním, problémy s akceptáciou autority. Výskumami sme zistili, že tradičný učiteľ neposkytuje v priebehu vyučovania viac ako 1 % podnetov žiakom na to, aby vyslovili svoj hodnotiaci súd o niečom

Druhy hodnotenia:

V princípe žiak v intenciách tvorivej a humanistickej výchovy v CVS by mal byť čo najviac stimulovaný k tomu, aby vyjadril svoj názor, stanovisko v troch oblastiach:

- a) či je niečo *pravda lebo nepravda*; ide o kognitívne hodnotenie, racionálne hodnotenie na základe objektívnych zákonitostí pravdy – nepravdy. Vyťažuje a rozvíja sa pritom logické induktívne, deduktívne myslenie, zákonitosti logiky, argumentácie a dokazovania; príkladom racionálneho – logického hodnotového myslenia je napr. posúdenie, či $2 \times 2 = 4$ je správna alebo nesprávna odpoveď;
- b) druhou oblasťou je zaujatie stanoviská, či niečo je *morálne alebo nemorálne*, etické alebo neetické, či sa to môže robiť alebo nie. Je to oblasť akceptácie a interiorizácie mravných a spoločenských noriem; napríklad, či je odôvodniteľná krádež ako pozitívna reakcia v určitých prípadoch, či by mala byť legalizovaná marihuana, či sa dá tolerovať fajčenie a podobne;
- c) tretou oblasťou hodnotiaceho (axiologického) myslenia je posudzovanie vecí na základe *estetických kritérií*; pracuje sa so škálou páči sa mi - nepáči; je to pekné – je to škaredé a podobne. Príkladom môže byť posúdenie detailov priestorov školy, či sú pekné alebo nepekné, napr. budova školy, trieda, ale aj ulica, mesto, alebo oblečenie spolužiakov.

Odporúčame tvorcom UZ preštudovať teóriu hodnotiaceho myslenia Ch. Morrisa, Carla Rogers - základy sú v knihe M. Zelina: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*, str. 110-129, ale aj knihu Z. Kollárikovej o kritickom myslení a ďalšie pramene.

Metodika rozvíjania hodnotiaceho, kritického myslenia:

Základným princípom a metódou formovania hodnotiaceho myslenia žiakov je poskytovať im podnety, úlohy na hodnotenie niečoho. Zásadou je, poskytovať tieto podnety v každej vzdelávacej a najmä výchovnej činnosti a to na všetky tri druhy

hodnotiaceho myslenia – racionálne – etické a estetické. Metodika má štyri základné kroky:

1. *reflexívne, globálne hodnotenie* – od detí žiadame, aby vyslovili svoj celkový dojem, či niečo bolo dobré – zlé, správne – nesprávne (múdre – nemúdre), pekné – škaredé. Napríklad, či sa im páči, ako sa dnes správali na vychádzke, aký mali dojem z filmu, ako hodnotia výtvarnú prácu, úlohu svojho spolužiaka, svoje správanie a podobne. Reflexívne hodnotenie sa má používať najmä v nižších ročníkoch a materskej škole

2. *hodnotenie na základe kritérií* - v tomto štádiu, zvyčajne u starších detí, požadujeme ich vyjadrenie, prečo hodnotili vec, činnosť určitým spôsobom. Teda pýtame sa po kritériách hodnotenia. Kritériá môžu byť vyslovene subjektívne („mne sa páči tento obraz“), až po kritéria objektívne, vedecky dokázateľné, napr. kde sa narodil Hviezdoslav? Objasňovanie kritérií hodnotenia učí detí chápať zložitosť hodnotenia, posudzovania, učí ich tolerancii - pochopeniu, že spolužiak sa na danú vec môže dívať inak...

3. *určovanie váh kritérií* - ide o diskusie a hodnotenie významu, váhy a zmyslu kritérií. Napr. dieťa môže povedať, že sa mu páči nejaká herečka. V druhom kroku sa ho pýtame preč (kritériá). V treťom kroku vychovávateľ vedie diskusiu, či vybraný znak, podľa ktorého dieťa hodnotí niečo, je významný alebo nie, napr. herečka je pekná, pekne sa usmieva, oblieka - sú to podstatné znaky hodnotenia?

4. *robenie záverov* - ide o diskusiu medzi žiakmi, účastníkmi, v škole a riadenej výchovy hlavne za účasti pedagóga, aby sa urobil záver, či hodnotenie bolo urobené korektne, alebo kde sa stali komunikačné, argumentačné chyby. Nácvik diskusií, polemík, hádok by mal viesť ku komunikačným a sociálnym zručnostiam (kompetenciám), aby žiaci boli schopní konštruktívne diskutovať, hádať sa o hodnotách.

Praktickou metódou je metóda obhajujem – žalujem – súdim /ŽOS/ kde deti sa učia na príkladoch najprv vymyslených, zo súdnej siene a života iných a potom na príbehoch z vlastného života uvádzať argumenty pre a proti niečomu a robiť rozhodnutia.

Bolo vypracovaných niekoľko metodických príručiek výchovy detí k detským a ľudským právam (pozri napr. publikácie E. Mistríka a iných), ktoré sú svojim zameraním tiež podnetné pre rozvíjanie hodnotiaceho myslenia, napr. ktoré práva detí sú porušované, ako často, kým prečo a čo sa dá urobiť, aby neboli porušované.

V tomto kroku sa môže aplikovať heuristická metóda, napr. DITOR. Ako príklady môžeme urobiť cvičenia s deťmi na právo na zdravé životné prostredie.

Pedagóg, vychovávateľ môže na základe hodnotiacich výrokov detí identifikovať, kde robia chyby v ich kritickom myslení. Osožná je kniha R. Sternebrga: *Prečo múdri ľudia robia chyby*, ktorá vyšla aj v slovenčine. Okrem iného pedagogická diagnóza chýb v hodnotiacom myslení sa môže opierať o tieto body:

1. *hodnotenie úsudku* - na základe série faktických údajov si subjekt tvorí záver. Dá sa rozpoznať, či predchádzajúce fakty vedú k úsudku, ktorý zohľadňuje dané fakty. Keď nie, deje sa chyby a hodnotiace myslenie je nesprávne na základe nesprávneho úsudku;

2. *rozpoznávanie domnienok* - ide o identifikovanie, poznanie nevypovedaných domnienok alebo predpokladov zo série tvrdení – časté je tu u predsudkov

3. *dedukcia* – nesprávna dedukcia hovorí o tom, či isté závery naozaj vyplývajú z informácií obsiahnutých v daných výrokoch a premisách

4. *interpretácia* - *zváženie faktov a rozhodovanie o oprávnenosti a zovšeobecnení a záverov, vyvodенých na základe daných údajov*

5. *hodnotenie argumentov* - rozlišovanie medzi argumentmi, ktoré sú vzhľadom na daný problém silné a podstatné a argumentmi slabými, nepodstatnými.

Hodnotiace myslenie je jeden z najdôležitejších kognitívnych procesoch, ktorý sa v tradičnom systéme výchovy a vzdelávania zanedbáva. Dôležité sú tu dve metodiky. Prvou je *zastaviť sa pred problémom (checking)*, inak povedané, keď žiakom predstavíme nejakú skutočnosť, aby v nej hľadali nezhody, pochybnosti, rozpory či už na spôsobe, ceste riešenia, alebo na produkte, riešení. Ide o to, či žiak sa daným tvrdením, riešením súhlasí alebo nie, a s čím áno a s čím nie; kritizovanie spôsobov riešenia alebo produktov riešení. Dať do UZ problémy a úlohy, aby k nim zaujali žiaci *vlastné stanovisko*. Druhou metodickou cestou je, aby žiaci sa naučili *kritizovať* dané stanoviská (môžu byť cvičné alebo zo skutočného života) a podmienkou kritiky, hodnotenia je použitie vlastných *kritérií* hodnotenia. *Posudzovanie* riešení a kritérií je treťou metodikou, ktorú v tejto oblasti rozvíjania kognitívnych spôsobilosti je vhodné použiť aj v CVS. Posudzovanie spočíva v porovnaní externých kritérií so subjektívnymi kritériami žiaka. Súčasťou je *argumentácia*, ktorá sa *prejavuje v diskusii a polemike*. Vedíme žiakov k tomu, aby sa vedeli škiepiť, hádať - základné zásady konštruktívnej hádky sú v knihe M. Zelina: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa* (Iris, 2011). Rozvíjanie hodnotiace myslenia je jedna z kľúčových oblastí rozvoja kognitívnych funkcií žiaka,

ale nielen kognitívnych. Tu už pristupujú nonkognitívne charakteristiky, ako je napr. tlmenie a presadzovanie emócií, motivácie, hodnotovej orientácie žiakov. Ide o axiologickú výchovu žiakov z pohľadu nonkognitívnych funkcií. Z aspektu kognitívnych dimenzií ide najmä o racionálne argumenty, dokazovanie správnosti alebo pravdy. V programoch CVS by malo byť zahrnuté, že cvičenia na hodnotiace myslenia sú jednou z podstatných oblastí rozvíjania kognitívnych funkcií žiakov, pritom je možné metodicky oddeliť diskutované problémy čisto konvergentné a divergentné. Konvergentným problémom je napr.: dokáž že dva a dva sú štyri, alebo, že výšku merania budovy možno urobiť pomocou barometra. Skôr divergentnými problémami s otvorenou cestou alebo produktom riešenia sú napríklad problémy: Ako hodnotíš, posudzujes čistotu vašej školy. Ako by si hodnotil seba. Je známkovanie spravodlivé ? Si za trest smrti ? Je užitočné sledovať televíziu ? Prečo ? Kedy ? Čo ? a podobne. Významnosť hodnotiaceho myslenia je v tom, že učí žiakov samostatnému, nezávislému usudzovaniu, učí ich komunikovať v konfliktoch, učí ich zodpovednosti za svoje myšlienky, argumentácii, čo napokon vedie k činnosti, správaniu. Najmä úlohy, tvorba dilematických situácií tohto charakteru by mali byť v programoch CVS, pomocou ktorých poznáme myslenie a hodnotové preferencie žiakov, ale tiež poznáme ich schopnosť diskutovať, tolerovať názory iných. Napríklad dajte žiakom úlohu, aby diskutovali o tom, či je morálne aspráve, keď kňaz hrá karty a vyhranú sumu daruje chudobným. Je to dobré alebo zlé ? Takýchto úloh najmä v etickej a multikultúrnej výchove je možné vytvoriť veľa a mali by byť obsahom mravnej, etickej, multikultúrnej výchovy v každom veku žiakov a v každej edukačnej činnosti. UZ zdroje na túto tému sú v mnohých knihách, ktoré vydal Portál, Grade alebo v programoch o protidrogovej a protikriminálnej výchove. Každá škola s CVS (aj iné) by mali mať v Centre učebných zdrojov programy tohto druhu, z ktorých môžu čerpať pre vek žiakov, oblasť činností, mnohé príklady. Pozri napr. Expoprogram, Vieme, že... Srdce na dlani, Poznaj sám seba, Ako byť sám sebou, Škola bez drog, Zdravá škola a pod. (pozri zoznam UZ v závere práce).

Podnety pre hodnotiace myslenie nájde každý tvorivý pedagóg vo svojom okolí, napr. triedime odpad v škole ? Aká je bezpečnosť žiakov z pohľadu šikanovania ? Ste za uniformy v škole ? Aký je váš postoj k černochoom ? Dobre je zapojiť jednotlivcov, celé triedy do posudzovania vecí, školské parlamenty, prípadne aj rodičov pri tvorbe školských poriadkov. Z hodnotových diskusií by mali na škole, výchovnom zariadení vzniknúť normy a pravidlá správania, vrátane odmien a trestov za dobré správania a za priestupky. Ste za to, napríklad, aby sa hodnotilo

správanie inými stupňami ako doteraz ? Kde by bolo za vzorní správanie jednotka, za dobré dvojka a podobne ? Takýto systém majú napr. v Maďarsku. Alebo, je dobré hodnotiť usilovnosť žiakov? Aké tresty by sa mali používať v škole ?

F. Tvorivosť (create)

Rozvíjanie kognitívnej spôsobilosti žiakov v oblasti tvorivosti je jedna z najdôležitejších a pritom najviac zanedbávaných oblastí metodík kognitívneho rozvoja žiakov. Pedagóg by mal ovládať teóriu a prax rozvíjania tvorivosti u žiakov. K tomu sú vhodné publikácie, napr. M. Jurčovej, P. Žáka, knihy M. Zelinu a iné . L. Anderson a kol. odporúčajú tieto metodiky:

- a) *Generovanie* – obsahuje tvorbu hypotéz, možností, predpokladov. Metodicky je dôležité, že keď dávame žiakom nejakú divergentnú úlohu (nie je jasný produkt alebo proces ako výsledok dosiahnuť), aby sme od žiakov požadovali čo najviac nápadov (fluencia), čo najrozmanitejších, odlišných (flexibilita) a originálnych (jedinečných). Tvorivosť v kontexte kognitívnych funkcií sa berie z hľadiska kognitívnych procesov, t.j. myslenia, vymýšľania, kombinovania myšlienok, nápadov. V rámci nonkognitívnych funkcií (pozri ďalej) k tomu pristupujú emocionálne, motivačné, socializačné aspekty). Generovanie v praxi edukácie znamená napr. žiadať o žiakov vytvorenie čo najviac predpokladov (hypotéz) ako zlepšiť svoje učenie, správanie, ako zlepšiť vzťahy v triede, zlepšenie zdravia, životného prostredia.
- b) *Plánovanie* obsahuje požiadavku pre žiakov, ako čo najlepšie od vstupu prísť k žiadúcemu výsledku. Projektové vyučovanie ako metóda, alebo napr. objavujúce vyučovanie, do určitej miery aj konštruktivismu, sú metódami, ktoré opatria do tejto kategórie. Projekty postupu majú obsahovať tieto základné kroky: Cieľ – čo chceme dosiahnuť, ako budeme postupovať, čo a kto bude robiť, ako skontrolujeme, hodnotíme, či náš postup je zdarný. Je to vlastne projekt na heuristické riešenie problému, použitím napr. metódy DITOR alebo INVENTIKU, a podobné metódy.
- c) *Produkovanie* – je najvyššou úrovňou tvorivosti. Jej výsledkom je dobrý postup, metóda, alebo produkt. Napríklad takýmto produktom môže byť dohoda žiakov ako pomôcť slabšie sa učiacim žiakom, ako pomôcť zlepšiť vzťahy, ako zlepšiť čistotu v triede, disciplínu a podobne.

Pre ilustráciu môžeme uviesť tému chudoby alebo nevoľnicke povstania.

Z hľadiska kognitívnych procesov a funkcií by mal pedagóg položiť žiakom úlohy, otázky na všetky kognitívne úrovne. Napríklad:

1. úroveň – pamäť: Viete kto bol Jánošík ? (pamäť) Ako vyzeral ? (vnímanie), atď.
2. úroveň - pochopenie: čo robil Jánošík, čím bol významný ?
3. úroveň – aplikácia: je to čo robil aktuálne aj pre dnešok ?
4. úroveň – analýza: prečo Jánošík bohatým brala chudobným dával ?
5. úroveň - hodnotenie: bol Jánošík dobrým človekom ? Prečo ? V čom bol dobrý, v čom zlý ?
6. úroveň – tvorivosť: Čo by urobil Jánošík dnes u nás ? Čo by ste navrhovali robiť proti chudobe ?

Nie na každú tému sa dá vytvoriť opísaný postup, a otázky, úlohy nemusia byť v uvedenom poradí. Dôležité je, že tvorivý pedagóg by mal premýšľať pri každom zamestnaní, či už na vyučovaní alebo vo výchove, pri žiakoch na hranici mentálnej retardácie až po nadaných žiakov, ako organizovať edukačný proces, aby žiaci pracovali (rozvíjali sa) na všetkých úrovniach myslenia, kognitívnych procesov ! Vyžaduje si to tvorivú prácu pedagógov a aj v exaktných vedách, ako je napr. matematika, je možné uplatniť túto METODIKU, i keď je to ťažšie, ako napr. vo výchovných predmetoch, oblastiach. Kvalita rozvíjania myslenia, poznania, kognitívnych funkcií však záleží najmä od kultivácie všetkých kognitívnych procesov. Tradičná škola rozvíja najmä prvé dve – tri úrovne myslenia, najmenej piatu a šiestu oblasť (pozri výskumy M. Portíka, L. Hornáka, L. Albertyho, M. Bohonyovej, S. Szabadosovej, M. Meškovej a iných). Aj preto naši žiaci zlyhávajú v medzinárodných testoch PISA a PIRLS, ktoré sú tvorené na základe kompetencií na všetkých úrovniach myslenia. Základom školskej reformy na Slovensku, povedané slovami Howarda Gardnera, je aby žiaci nielen VEDELI ale aj MYSLELI.

Zjednodušené podoba rozvoja kognitívnych funkcií a procesov môže mať podobu týchto úrovní – cieľov:

1. pamäť
2. pochopenie, porozumenie
3. konvergenrtné procesy myslenia, poznania - aplikácia, analýza
4. hodnotiace myslenie
5. tvorivé myslenie

L. Anderson a kol. okrem rozdelenia kognitívnych procesoch urobili aj rozdelenie kognitívnych vedomostí. Rozlišujú tieto druhy:

- A. faktické vedomosti
- B. procedurálne vedomosti
- C. koncepčné vedomosti
- D. metakognitívne vedomosti

Vo vzdelávacej praxi sme svedkami, že sa žiaci učia najmä faktické vedomosti (verbálne a pojmové učenie), menej sa zdokonaľujú v koncepčných vedomostiach, zriedka v procedurálnych (algoritmy učenia - učenie postupov, heuristické postupy a schémy) a najmenej sa žiaci v tradičnej škole zdokonaľujú v metakognitívnych zručnostiach, znalostiach. Učebné zdroje a metodické príručky k nim by mali obsahovať inštrukcie, ktoré by hovorili o tom, ktoré úlohy na ktorú oblasť rozvoja vedomostí alebo kognitívnych funkcií sú dominantne určené.

Najmä žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia môže značne pomôcť, keď si osvoja procedurálne postupy hľadania, uchovávaní informácií, vedomostí, keď sa naučia čítať s porozumením, keď budú veci vedieť zaraďovať do systémov (konceptuálne vedomosti) a dokážu seba optimálne riadiť pri učení (metakognícia). Vyžaduje si to nácvik sebaovládania, sebadisciplíny.

Príklady postupov a aktivít na rozvíjanie kognitívnych funkcií a procesov žiakov:

Rozvíjanie vnímania a pozornosti:

- Rozvíjanie pozornosti detí, podnecovanie ich k tomu, aby sa na veci, javy okolo seba dívali netradične, inými očami. Dá sa na to využiť zvyčajný pobyt na prechádzke. Učiteľka pred odchodom na prechádzku požiada deti, aby si pozorne všimali prostredie, napríklad stromy, ich tvary, veľkosť, kôru, listy, ich farbu, tvar, umiestnenie na konároch, plody stromov, rozloženie stromov, ich vzdialenosť a pod. Po príchode z prechádzky deti najprv jednotlivo opíšu svoje pozorovania (porozprávajú, nakreslia), potom sa rozprávajú vo dvojiciach a napokon v rámci celej skupiny vždy jeden z dvojice uvedie, čo zaujímavé na stromoch si všimol jeho partner.

Obmeny: Hra sa dá realizovať počas celého roka, námety na pozorovanie môžu súvisieť s ročným obdobím, so zámerom učiteľky na ďalšie činnosti a pod. Deti

sa dajú motivovať dramatickým vstupom, hádankou, rozporným tvrdením. Napríklad „Zdá sa mi, že v našom okolí rastú stromy, na ktorých sú len podlhovasté hladké listy a nemajú žiadne plody. Deti, skúsme zistiť, či je to pravda “.

Ďalšou obmenou, rozšírením je žiadosť, aby pozorované veci deti vnímali viacerými zmyslami, aby uviedli tvar, farbu, vôňu, rozmer, chuť, zvuk, hmat atď. Rozvoj vnímania je dôležitý už od útleho veku dieťaťa, lebo sa stáva podnetom pre jeho tvorivosť. Vnímanosť vedie k citlivosti k sebe, k iným, ku kráse, ale aj k problémom a ich riešeniu.

- Poznávanie a rozlišovanie chutí. Pomôcky: misky s jogurtom, pudingom, nastrúhaným ovocím, lekvárom, kakaom, čajom, rozličnou surovou zeleninou a pod. Na stôl rozložíme misky a lyžičky. Deťom povieme, že budú hádať rozličné chute potravín. Každé dieťa si vyberie jedného partnera a v dvojiciach sa posadia čelom k sebe. Potom si rozdelia úlohy. Dieťaťu, ktoré bude robiť ochutnávača, zaviažeme oči šatkou. Druhé dieťa dáva postupne ochutnávať pripravené potraviny. Dieťa so zaviazanými očami háda, čo to bolo a aká to bola chuť (sladká, kyslá, horká, slaná). Potom si vymenia úlohy. Dieťa sa nemusí ponáhľať. Na záver sa porozprávame o tom, ako sa im hra páčila, ako sa cítili, keď nevideli, či nemali strach, či kamarátovi dôverovali, ako potraviny chutili, koľko chutí a potravín uhádli a podobne.

Obmeny. Môže ísť o identifikáciu rôznych chutí – deti postupne so zaviazanými očami ochutnávajú malé kúsočky ovocia, sladkostí, syrov, chleba ... a určujú, o čo ide. Podobne môžeme dávať ochutnávať nápoje.

Ďalšou možnosťou môže byť určovanie voní: deti so zaviazanými očami postupne ovoniavajú rozličné veci a určujú, o čo ide. Ďalšou obmenou je určovanie rozličných tvarov hmatom – okrúhle, hranaté, povrch vecí a určenie konkrétnej veci.

- Deti sedia so zatvorenými očami, učiteľka predvádza rozličné zvuky, ktoré deti postupne určujú (štrnganie kľúčmi, lyžičkou v šálke, vylievanie vody, žblnkanie, lúskanie prstami, zlomenie drevenej paličky, krčenie a trhanie papiera, látky, strihanie nožnicami atď.). Rozprávanie o príjemných a nepríjemných zvukoch.

- Pomocou rozličných zvukov znázorníte štyri ročné obdobia, časti dňa, unaveného človeka, dieťa v škole, ktoré dostalo pochvalu a ktoré dostalo trest, zvuk rozličného typu chôdze a pod.
- Ktoré zvuky vedia ľudí rozosmiať? Uveďte, zdôvodnite.
- Pohybom znázorníte: remeslá, pracovné činnosti (ale aj búrku, roztápajúcu sa kocku ľadu; v ležaku stojíte na autobusovej zastávke; ste namydlení pod sprchou a prestala tiecť voda; púšťate šarkana v bezvetří; stojíte v telefónnej búdky, ktorá sa nedá otvoriť; je vám strašná zima; idete z nákupu s ťažkými taškami; kráčate po schodoch a zrazu zhaslo svetlo; idete po klzkom chodníku; držíte múr, aby nepadol; v noci naháňate komára; prechádzate sa s vlčiakom, ktorý zbadal mačku; nastupujete do preplneného autobusu; zaspávate a chcete chytiť muchu na nose; čínskemu turistovi vysvetľujete cestu; tíšite uplakané dieťa). Námety hovorí učiteľka a deti ich postupne predvádzajú. Obmenou môže byť, že učiteľka povie námet len jednému dieťaťu a všetci hádajú, o čo ide, čo to bolo. Uvoľňujúca, oddychová, zábavná aktivita, ktorá stmeluje skupinu detí.
- Rozvíjanie pozorného vnímania detailov, uskutočnenie zmeny a vnímanie ich u iných. Skupina detí sa rozdelí do dvojíc. Učiteľka ich požiada, aby sa vzájomne veľmi pozorne prezreli. Po dvoch minútach sa polovica skupiny (vždy jeden z dvojice) odoberie do druhej časti miestnosti. Chrbtom k sebe každý zmení na sebe 5 vecí (oblečenie, obuv, doplnky, účes a pod.). Dvojice sa znovu stretnú a hľadajú zmeny u partnera. Keď ich všetky odhalia, rozprávajú o svojich pocitoch. Otázky: Ako ste sa cítili, keď ste vy pozorovali, keď vás pozorovali? Aké zmeny ste urobili na sebe? Pomáhali ste si vzájomne? Akú zmenu by ste na sebe neurobili? Našli ste všetky zmeny? Ako ste sa pri tom cítili? Diskusiu učiteľka orientuje na potrebu pozorného vnímania vecí a ľudí okolo seba.

Obmena. Objektom pozorovania môže byť nejaký predmet, stena v triede, budova na prechádzke. Deti opisujú, čo si všimli, ako by predmet pozorovania sledoval policajt, malé dieťa, starý človek, mucha, lienka atď. Pri obmene je zmena založená na rozličnom vnímaní detí. Tieto hry podporujú aj poznávanie v skupine, vedú k odbúraniu vzájomných zábran a sú vhodné na pochopenie pojmu zmena, na vyjadrenie postojov k zmene. Odporúčame také dvojice, aby ich tvorili deti, ktoré sa navzájom menej poznajú.

- Rozvíjanie sebaknímania, vnímania iných, schopnosť personifikácie, viac-zmyslové vnímanie, hodnotenie seba a iných. Deti hovoria o tom, kto ako vidí ostatných v skupine, keby bol kvetom, sladkosťou, typom auta, druhom dopravného prostriedku, zvieratom, nábytkom, jedlom, stromom, postavičkou z rozprávky a pod. V diskusii po skončení personifikácie učiteľka deťom kladie otázky: Ako si sa cítil, keď si hovoril o iných? Ako si sa cítil, keď hovorili o tebe? Čo ti pomáhalo (bránilo) hovoriť? Aké priradenie sa ti páčilo najviac, aké najmenej? Diskusiu treba orientovať na vzájomné spoznávanie sa, dôveru, toleranciu, viac-zmyslové vnímanie a personifikáciu.

Obmena. Hra sa dá realizovať aj v trojiciach, vyžaduje to menej času. Priradovať sa dá: vidím ťa ako farbu, deň v týždni, ovocie, krajinu, pocit, náladu, zvuk, atď. Ďalšou obmenou je priradovanie len sebe: Keby som bol farbou, chcel by som byť, lebo.....(ročným obdobím, hudobným nástrojom, mesiacom v roku, zeleninou, krajinou, zákuskom, stromom, obuvou, vtákom, pracovným náradím, budovou, dopravným prostriedkom, atď.) a potom sa vzájomne oboznamovať so svojim výberom vo dvojiciach, trojiciach, prípadne v celej skupine. V diskusii sa každé dieťa môže vyjadriť a hovoriť o svojich pocitoch, odôvodniť svoj výber, vyjadriť sa k výberu ostatných v skupine. Hra rozvíja a upevňuje empatiu, uvedomovanie si svojich citov, skupinovú dôveru, dáva spätnú väzbu ostatným. Učiteľka môže požiadať o zdôvodnenie priradenia. V skupinovej diskusii vedie k vyjadrovaniu pocitov, pričom dbá na to, aby v priebehu hry nedochádzalo k zosmiešňovaniu a ku konfliktom.

- Krátke uvoľňujúce hry rozvíjajú zmyslovú predstavivosť, sú orientované na minulosť a budúcnosť. Pred začiatkom vlastnej hry treba zaradiť krátke uvoľnenie, ktorého zmyslom je vyvolať pocit úspechu, spokojnosti, príjemného zážitku. Učiteľka vyzve deti, aby 2 – 3 minúty porozmýšľali o obľúbenej vône z domu, o peknom zvuku, príjemnej chuti, o svojom úspechu, príjemnom zážitku, obľúbenej veci a pod. O svojich pocitoch, ktoré pri tom prežívali, sa porozprávajú s ostatnými deťmi. Deti povzbudzuje, aby otvorene hovorili o svojich pocitoch. Hra pokračuje tak, že deti si predstavujú niečo zo svojej budúcnosti, napríklad čím budem, kde budem bývať, akú rodinu budem mať a pod.

Rozvoj predstavivosti a fantázie.

- Deti sa prechádzajú po miestnosti, na voľnom priestranstve, nerozprávajú sa, vzájomne sa vyhýbajú, sústreďujú sa len na seba, pozerajú sa pred seba. Učiteľka pomaly a jasne hovorí: „*Chodíme po vode, ktorá je hlboká po členky. Vody však pribúda, stúpa stále viac a už je vám po kolená...Vaša chôdza už nie je taká ľahká. A voda stále stúpa a už ste v nej po boky. Chcete si do nej ponoriť ruky? Aký silný odpor cítite, keď v nej idete?... Voda vám siaha po pás. ... A teraz ste v nej až po krk. Aké to je? Ako sa vám chodí? Choďte opatrne, aby ste si nenamočili tvár. Vo vode máte celé telo okrem hlavy... Kde máte ruky? Uvedomte si, koľko námahy vás stojí pohyb vo vode. Voda však stále stúpa, už ju máte nad hlavou. Vy máte dýchaciu trubicu, ktorou môžete dýchať, nemusíte sa báť. Dýcha sa vám dobre. Voda začína pomaly klesať... Už môžete normálne dýchať. Voda vám siaha už len po krk,... po pás.... po boky. ..po kolená. Otraste sa ako mokrý pes. Začnite na seba špliechať vodu ... Voda úplne opadla, zem je suchá. Teraz si môžete ľahnúť na zem a vysušiť sa na slnku. Sadnite si a rozprávajte ako ste sa cítili.“*

Obmena. Podobne môžeme vyvolať pocit chodenia po tráve, ktorá je stále vyššia a vyššia, prípadne sa môžeme brodiť snehom, blatom alebo v piesku. Môžeme vstupovať do mora, pohybovať sa po morskom dne, stretávať nezvyčajné podmorské živočíchy. Hra môže pokračovať tým, že deťom dáme nakresliť to, čo si predstavili, že videli na morskom dne.

- Vyvolávanie zmyslových predstáv. Úlohou detí je priradiť k svojmu menu nejakú vymyslenú vec, ktorú si predstavujú vo svojej fantázii, a určiť jej farbu, vôňu, tvar, veľkosť, teplotu, povrch, váhu, schopnosť (lietať, pohybovať sa, plávať, rásť, zväčšovať sa, zmenšovať sa atď.). Túto vec môžu nakresliť, opísať, priradiť jej príbeh. Hra rozvíja nielen zmyslovú predstavivosť, ale zvyšuje sebavedomie detí (meno ako jedinečná hodnota človeka), sebaúctu a vzájomnú úctu.
- Rozvoj predstavivosti, fantázie. Učiteľka prečíta deťom ukážku z Malého princa (Antoine de Saint-Exupéry) o existencii cudzích planét, neznámych bytostí. Deti potom môžu vytvárať svoju neznámu bytosť, môžu ju opísať, nakresliť, vytvárať z plastelíny alebo z hliny, na jej tvorbu môžu použiť ľubovoľný materiál. Na záver všetci predstavia svoje bytosti a vytvoria galériu záhadných bytostí. Aj iné knihy, rozprávky, kreslené seriály, ktoré deti

pozerajú v televízii, čítajú, sa môžu stať predmetom cvičenia obrazotvornosti, fantázie a imaginácie detí.

Obmena. Učiteľka môže povedať úvodné slovo vlastnými slovami, použiť rozličnú literatúru alebo motivovať deti filmom, napríklad Nekonečným príbehom. Pokračovaním hry môže byť opis životného príbehu vymyslenej bytosti „Moja záhadná bytosť“.

Obmena. Čítanie rôznych textov, rozprávok môže učiteľka prerušovať rôznymi otázkami, napríklad: o čom je príbeh do tohto momentu, aké sú postavy, aké je prostredie, ako bude dej pokračovať, ako by ste príbeh zmenili, aké iné postavy by tam mohli vystupovať a podobne.

- Rozvoj predstavivosti, fantázie detí. Na roztvorený papier deti nanesú farbu. Papier prehnú a farba sa otláči na obe polovice; po roztvorení vznikne škvrna. Deti môžu škvrnu dokresľovať podľa svojej fantázie, priradiť svojmu výtvoru meno, príbeh, budúcnosť. Všetky práce predstavia na výstavke. Môže sa vytvoriť aktivita, aby žiaci sa pýtali spolužiakov, ktorý výtvor sa im páči najviac a prečo. Rozvíja sa pritom aj hodnotiace, kritické myslenie. Okrem toho sa učia vystupovať, povedať svoj názor, komunikovať pred spolužiakmi.

Aktivity na rozvoj tvorivosti

- Hry na rozvoj tvorivosti detí, ktoré sa postupne môžu zaraďovať v priebehu celého školského roka. Učiteľka námet uvedie napr. týmito slovami: Na ceste domov zbadáš zvláštny, veľký odtlačok nohy – je to obor (odtlačok zvierťa – veľjašter, dinosaur, slon, obrovský mlok, ...). Ako sa tam dostal, čo sa môže teraz stať? Opíšte, nakreslite.
- Opíšte slávnostné privítanie delegácie z inej planéty. Môžeme nadviazať na hru záhadnej bytosti z cudzej planéty.
- Idete po chodníku a oproti vám ide cyklista, ktorý jednou rukou riadi bicykel a v druhej ruke nesie tortu. Čo všetko sa môže stať?
- Vymyslíte príbeh, ktorý sa začína slovami: „Z oblohy začali padať slané zemiakové lupienky (čokoládové cukríky, jahody, hrášok, pečené kurčatá, pukaná kukurica a pod.) a stalo sa nám toto:

- Opíšte: Keby veci vedeli rozprávať, čo by vám povedali: zubná kefka, vlastná posteľ, stolička v kuchyni, počítač, chladnička, kabát, čiapka, bábika, autíčko, stavebnicová kocka, lavička v parku, uterák, mydlo a pod.).
- Odrazu sa premeníš na psa (mačku, zajaca, kanárika, vchodové dvere, kvetináč, pero ...). Čo budeš vidieť, ako sa budeš cítiť, prečo sa to mohlo stať? Opíšte, utvorte príbeh.
- Na chodníku nájdeš klobúk (šatku, peniaze, preukaz, detskú topánku, lyžičku). Ako sa tam dostala, komu patrí? Chceš nájsť majiteľa, čo urobíš? Vymysli príbeh.
- Deti napodobňujú hlasy rozličných zvierat, tón hlasu pri radosťi, smútku, hneve, plačlivý hlas, detský plač, džavot a pod.
- Predvedzte, ako ste vyrástli z malého batolaťa do dnešného dňa (ako ste liezli, chodili, tleskali, plakali...). Všetky deti znázorňujú.
- Na pomalú hudbu vymyslíte tanečné kroky, pri zmene hudby na rýchlu, skúste robiť tie isté kroky. Pri nezmenenej hudbe vymýšľajte rôzne kroky a pohyby.
- Dvojica – trojica detí znázorňuje pohybom rôzne činnosti (tenisová hra, predavač a kupujúci, diváci v divadle a pod.), ostatní v skupine hádajú, o akú činnosť ide. Deti samy vymýšľajú činnosť, ktorú chcú predviesť.

Brainstorming

Preklad tohto pojmu z angličtiny znamená „búrka v mozgu“, čiže ide o tvorenie nápadov, riešení, myšlienok. Základnou podmienkou toho, aby sme mohli začať používať brainstorming, je atmosféra dôvery v skupine. Každé dieťa vie, že sa mu nikto nebude vysmievať a kritizovať ho za to, čo povie. Brainstorming má dve oddelené časti: v prvej ide o plynulú tvorbu nápadov, v druhej o ich hodnotenie. Tieto časti musia byť oddelené určitým časovým úsekom, napr. prestávkou, alebo aj celým dňom. Pri brainstormingu je dôležité rešpektovať niekoľko pravidiel:

- každý nápad, myšlienka, podnet sú prijaté, neposudzujeme ich, nekritizujeme,

- deti podporujeme, aby vymýšľali neobvyklé riešenia, uvoľnili svoju fantáziu, imagináciu a tvorivosť,
- deti môžu vymýšľať čo najviac nápadov, myšlienok, riešení; povzbudzujeme ich, aby nemali vnútorné zábrany čokoľvek povedať, aj keď si myslia, že je to nevhodný alebo bláznivý nápad,
- deti sa vzájomne môžu inšpirovať tým, že nápady hovoria nahlas; učiteľka ich vyzýva, aby nápady kombinovali, tvorili analógie, asociácie, zmenšovali, zväčšovali atď.
- učiteľka usmerňuje tvorbu nápadov tak, že každé dieťa povie vždy len jeden nápad, aby svoje nápady postupne mohli vysloviť všetky deti.

Nápady symbolicky zaznamenávame na veľkú tabuľu alebo na hárky papiera zavesené na viditeľnom mieste. Keď vidíme, že deti majú už málo nápadov, tvorbu prerušíme a môžeme ich zamestnať inou činnosťou, napríklad pobytom vonku, relaxačnou hrou a pod. Po krátkom čase sa znovu vrátíme k tvorbe nápadov. Po tomto prerušení, ktoré sa v odbornej literatúre nazýva inkubačná doba, sa k tvorbe nápadov vrátíme. V záverečnej etape tvorby je ich síce najmenej, ale sú najkvalitnejšie a najoriginálnejšie. Až po skončení etapy sa určia kritériá na ich posudzovanie a vyberú sa najlepšie riešenia. Brainstorming sa často využíva pri hľadaní a definovaní vecí, ktoré sa deťom nepáčia, s ktorými sú nespokojné, ktoré považujú za nesprávne. Keď deti takéto problémy definujú, potom ich riešia brainstormingom. Úspech brainstormingu je založený na tom, že sa účastníci neboja produkovať aj fantastické nápady, lebo vedia, že ich návrhy a riešenia nebude nikto kritizovať, že sa im ostatní nebudú smiať. Tým sa uvoľní energia a priestor pre fantáziu a imagináciu.

Brainstorming využívame ako hrovú aktivitu, v ktorej deti vymýšľajú nápady, napr. ako zlepšiť postieľku na spanie, autíčko na hranie, ako ináč použiť fľašu z umelej hmoty, šišky, staré noviny, ale aj svoju izbu, materskú školu a iné reálne veci a problémy. Takéto hrové využitie brainstormingu naučí deti vymýšľať, zbaví ich autocenzúry, vytvára predpoklady na zlepšenie vzájomných vzťahov v skupine. Praktické využitie brainstormingu je v riešení problémov, ktoré sa vyskytnú v materskej škole, napr. ako by sa dalo riešiť nevhodné správanie, ako vyriešiť problém s ukladaním hračiek a udržiavaním poriadku, a pod.

Kritériá závisia od toho, či ide o hrový, alebo praktický brainstorming, ale vždy je to dôležitá súčasť tejto aktivity, lebo deti sa v nej učia hodnotiť

a nachádzať riešenia problémov. Kritériom môže byť napríklad použiteľnosť nápadu, zložitosť riešenia, časová náročnosť, nároky na materiál a podobne.

Námety problémov, ktoré sa môžu riešiť pomocou brainstormingu:

- Vymysli čo najviac spôsobov ako predať veci ľuďom, ktorí ich nepotrebujú, napríklad chladničku Eskimákovi, pestovateľovi jablák jablká,
- ako zakázať spievanie,
- ako použiť starú žehličku, tehlu, deravý hrniec, kôš na odpadky, kvetináč, kolkársku guľu a pod. ,
- ako zlepšiť vlastné učenie,
- ako zlepšiť disciplínu v triede, škole,
- ako zlepšiť životné prostredie (okolie školy, v parkoch, dedine, meste),
- ako zabezpečiť separovaný zber odpadu,
- navrhnete program na oslavu výročia školy,
- ako sa dá pomôcť opusteným psom ?

Je potrebné, aby deti vymýšľali čo najviac najoriginálnejších, najfantastickejších nápadov. Nekritizovať, všetko je dovolené. Pri brainstormingu, ako aj pri iných úlohách na zlepšovanie tvorivosti detí v CVS postupujeme tak, že tvorivosť a jej zložky (fluenciu, flexibilitu, originalitu, elaboráciu) si najprv precvičujú na vymyslených, fantastických úlohách, na rozprávkových osobách a veciach a až postupne sa dostávajú k úlohám a problémom, ktoré sa dotýkajú ich životného prostredia, sociálneho prostredia a napokon k témam, ktoré sa ich dotýkajú osobne, alebo sú to problémy ich spolužiakov.

Heuristické stratégie:

Heuristiku definujeme ako metodológiu tvorivého riešenia problémov.

Ide o veľmi generalizované a univerzálne postupy na tvorivé riešenie problémov. Heuristika opisuje kroky, ktoré sú charakteristické pre tvorivé riešenie problémov, pre objavovanie, zlepšovanie, tvorenie. Uvádza a analyzuje činnosti, ktoré sa realizujú pri tvorivej práci. Heuristika konštruuje normy tvorivej činnosti,

posudzovanie postupov, produktov tvorivej činnosti. Okrem univerzálnych heuristických postupov sa vypracovali mnohé aplikačné heuristiky, ktoré sa používajú pri vynáleze. Altšuller vypracoval metódu TRIZ (*tvorčeskoje rešenije izobratatel'skych zadač*). Heuristiku, ktorá sa dá aplikovať vo vyučovaní vypracoval G. Polya a manželia Fustierovci heuristiku pod názvom INVENTIKA, G. Nadler heuristiku IDEALS. Známa je tiež metóda CPS (*„Creative Problem Solving“*) pracovníkov z Buffalskej Univerzity, ktorá sa tiež dá použiť vo vzdelávaní a výchove.

Náš heuristický program sme nazvali DITOR. Podobá sa na mnohé iné heuristické schémy. Je skonštruovaný univerzálne, t.j. aby sa dal použiť čo najširšie, pri riešení matematických problémov, aj v materinskom jazyku, zemepise, dejepise, vo výtvarnej aj v hudobnej výchove. Môže sa aplikovať mladším žiakom aj stredoškólakom, vysokoškólakom, prípadne dospelým. Heuristický program DITOR odskúšali učitelia v materských, základných, stredných aj vysokých školách na Slovensku v rozličných predmetoch aj výchovných zamestnaniach a aj pri riešení sociálnych problémov. Heuristické stratégie zaraďujeme medzi edukatívne stratégie, zároveň sú metódami na zdokonaľovanie tvorivosti osobnosti. Uvádzame niektoré príklady, ako sa dá heuristika DITOR využiť v materskej škole a vo voľnom čase pri aktivite VÝLET.

Názov **DITOR** je akronym a je odvodený od začiatkových písmen jednotlivých krokov:

- D – definuj problém a jeho ideálne riešenie
- I – informuj sa; zozbieraj čo najviac informácií o probléme; študuj problém
- T – tvor riešenia problému (tu sa dá využiť brainstorming a iné metódy)
- O – ohodnoť riešenie - ide o využitie hodnotiaceho, kritického myslenia
- R – realizuj navrhnuté riešenia

DITOR – námety na jeho použitie v materskej škole.

Pomocou DITORu môžeme v materskej škole riešiť problémy, ktoré sa týkajú

1. organizovania rôznych podujatí, ako sú napríklad Mikulášske a Vianočné oslavy, Deň matiek, Deň detí, Veľkonočné sviatky, privítanie jari, leta...a podobne.

2. rôzne návštevy zariadení, ako je napríklad návšteva Zoologickej záhrady, divadelných a filmových predstavení, výstav, susednej materskej školy, základnej školy, polície, pošty, obchodov, rôznych výrobní – pekáreň, záhradníctvo, krajčírka dielňa ...

3. prípravy výletov, ako sú napríklad pobyty v škole v prírode, krátkodobé výlety.

Význam použitia heuristiky DITOR je v tom, že sa samotné deti aktívne zúčastnia na príprave a realizácii podujatia. Tým sa zvýši ich radosť, motivácia, zodpovednosť, angažovanosť. Znížia sa obavy detí z neznáameho, nepoznaného, nepreskúmaného. Pomôže to minimalizovať pocity úzkosti, strachu, samoty a neistoty v novom a neznámom prostredí. Rozšíri to poznanie detí, zvýši ich emocionálnu zaangažovanosť, posilní sociálne väzby, rozvíja autoreguláciu osobnosti dieťaťa a vytvorí široký priestor pre ich tvorivosť.

Príklad uplatnenia DITORu:

Výlet.

D – definuj – deti s učiteľkou navrhujú miesta, kde by chceli ísť na výlet. Môžu použiť brainstorming a vo fáze hodnotenia vyberú najvhodnejšie miesto na výlet, napr. výlet na blízky hrad. Môžu pomenovať problémy, ktoré na výlete alebo s jeho prípravou môžu vzniknúť. Z množstva problémov sa vyberú podstatné na riešenie, napr. doprava, bezpečnosť, jedlo, história hradu – tajomstvá hradu a podobne

I – informuj – deti zoženú potrebné informácie o hrade od rodičov, starých rodičov, súrodencov a pod. Hľadajú spolu s učiteľkou informácie o hrade v knihách, časopisoch, novinách, encyklopédiách, na internete a pod. Ďalšie informácie, ktoré sa týkajú výletu, dostanú na starosť skupinky detí. Jedna skupinka zisťuje možnosti, akou cestou sa dá dostať na hrad, iné skupinky sa informujú o tom, čo si treba obliecť, aké treba zobrať jedlo, pitie, ako dlho bude trvať cesta, či existuje mapa, aké bude počasie v plánovanom termíne a pod.

T – tvor – deti v tejto časti navrhujú program výletu, vyberajú cestu, navrhujú plán a osoby, ktoré pôjdu na výlet, vyberajú vhodný termín, kreslia plán cesty, hrad. Môžu vymýšľať na základe prečítaných povestí o hrade, alebo na základe poznania, ako sa na takom hrade žilo, čo sa asi mohlo všeličo stať, ako vyzeral deň na hrade... je tu možnosť aj pre inscenačné metódy, pre hranie rolí, tvorivú dramaturgiu. Hlavne však tvoria taký plán a činnosti pri návšteve

hradu, aby ich to čo najviac zaujalo a aby sa čo najviac dozvedeli o živote v stredoveku

O – ohodnot – z návrhov vyberajú deti/žiaci najvhodnejšie riešenia napr. cesty, jedla, organizácie času, hodnotia príhody a povesti, ktoré vypracujú, ilustrujú povesť, kreslia hrad, zostavujú definitívny plán cesty a všetky jeho súčasti. Súčasťou plánu cesty sú aj konkrétne úlohy a mená detí, ktoré sú zodpovedné za ich zabezpečenie, lebo aj deti môžu plniť niektoré úlohy. Ide o ohodnotenie jednotlivých nápadov účastníkov a aj o hodnotenie návrhov na organizáciu výletu

R – realizuj – uskutočnenie výletu podľa plánu. Po výlete je dobré pri najbližšej príležitosti sa k jeho priebehu vrátiť, a zhodnotiť čo sa podarilo a čo nie, čo sa účastníkom páčilo a čo nie, čo by druhý raz urobili inak. Deti môžu svoje zážitky z výletu nakresliť, z donesených prírodných materiálov zhotoviť rozličné predmety a pod. Z výletu môžu byť fotografie, ktoré sa umiestnia na výstavke alebo v kronike triedy. Takáto spoločná príprava výletu prispieva k spolupráci a súdržnosti skupiny.

Podobne môžeme pripraviť akékoľvek podujatie, účasť detí v ich príprave rozvíja ich osobnostné charakteristiky.

G.Polya vypracoval heuristický postup, ktorý má tieto kroky:

- a) vymedzenie a porozumenie problému, úlohe
- b) vypracovanie plánu riešenia
- c) realizácia plánu
- d) riešenie, nájdenie výsledku, riešenia
- e) reflexia - úvaha nad riešeným problémom: dôsledky, poučenia pre budúce riešenie úloh

Súčasťou rozvíjania tvorivosti sú ešte dve dôležité okolnosti:

A. vytváranie *klímy*, vzťahov, prokreatívneho prostredia, kde nie je žiak/dieťa ohrozené, kde je uvoľnená ale pracovná atmosféra, kde sa používa aj humor, hra, fantázia a imaginácia

B. odstraňovanie *bariér*, *prekážok* v tvorivom vyjadrení detí. Poznáme percepčné bariéry – bariéry vo vnímaní skutočnosti, napr. príliš uzatvorené,

úzke, rigidné vnímanie, nevšímavosť, nepozornosť, nesústredenosť na detaily. Ďalej rozlišujeme bariéry kultúry a prostredia, sú to rozličné predsudky ľudí, napríklad, že nemôže byť každý tvorivým, že sa tvorivosť nedá zvyšovať a podobne. Emocionálne bariéry pôsobia najmä vtedy, keď dieťa má obavy, strach povedať svoj názor, uplatniť svoju fantáziu, lebo sa bojí, že za neobvyklý nápad bude potrestané, že sa mu deti vysmejú a podobne. Zakazovanie vymýšľania a tvorenia, pridržovanie sa len tradičných, obvyklých nápadov a riešení „ubíja“ tvorivosť. Výraznou prekážkou, bariérou tvorivosti sú intelektové nedostatky a výrazové problémy, problémy jasne komunikovať svoje nápady. Dogmy, zaužívané názory a postoje, zvyky a tradície v tomto zmysle tiež bránia prejavom tvorivosti. Pre prácu v celodennom výchovnom systéme najmä s rómskymi deťmi je veľmi významné, aby sa nebáli, nemali strach prejať sa. Znamená to posilniť, odmeniť ich tvorivé produkcie, dávať im podnety preto, aby sa mohli prejať. Naše skúsenosti z CVS s rómskymi deťmi sú také, že s veľkou chuťou, vervou riešili hrové, neobvyklé divergentné – tvorivé úlohy, napríklad ako by zlepšili bicykel, alebo kolobežku, lyže, ako by nakreslili radosť z toho, keď dajú vo futbale gól a podobne.

Záverom ku kognitívnej oblasti chceme zdôrazniť, že základom je učenie sa vedomostiam, informáciám, čo doteraz bola a je stále prioritná úloha školy. Ale v CVS, ako aj v škole novšie kognitívne teórie hovoria, že popri učení sa učebnej látky na základe pamäti, je potrebné rozvíjať, t.j. tvoriť a dávať úlohy do UZ pre žiakov, ktoré zdokonaľujú myslenie, t.j. všetky kognitívne procesy a funkcie a ktoré učia aj koncepčným vedomostiam, procedurálnym a metakognitívnym. Takýto komplexný prístup k zdokonaľovaniu myslenia a učenia sa viac približuje životu, životným úlohám a problémom.

5.2 Metodika tvorby učebných zdrojov v nonkognitívnej oblasti rozvoja žiakov

V oblasti nonkognitívnej (mimopoznávacej) je východiskom tvorby metodiky UZ teória komplexného rozvoja osobnosti žiaka, ktorá je uvedená v Zákone o výchove a vzdelávaní, v paragrafe 3, bode m/ ako základný princíp. Okrem kognitívneho rozvoja (ktorý sme uviedli vyššie) sa v tejto teórii požaduje rozvíjanie emócií, motivácie, socializácie, hodnotových orientácií žiakov

a tvorivosti. V anglosaskej literatúre sa namiesto pojmu „nonkognitívny“ používa pojem „afektívny“, afektívna oblasť osobnosti. Nonkognitívny rozvoj osobnosti žiaka z MRK by sa mal stať *podstatou celodenného výchovného systému*. Zatiaľ čo kognitívny vývin sa uskutočňuje hlavne na vyučovaní, nonkognitívny vývin sa realizuje hlavne v čase mimo vyučovania, vo voľnom čase. Uskutočňuje sa prostredníctvom všetkých činností vo voľnom čase detí a mladých ľudí. Vychovávateľ, (pedagóg) projektuje činnosti po vyučovaní a pri každej činnosti by mal premyslieť a realizovať kultivovanie psychických procesov a vlastností, ktoré sú zamerané na týchto šesť oblastí:

- a) Kognitivizácia
- b) Emocionalizácia
- c) Motivácia a aktivizácia
- d) Socializácia a komunikácia
- e) Axiológia a autoregulácia
- f) Kreativita

Tradičný model CVS má zvyčajne túto štruktúru činností:

a) do obeda je vyučovanie v škole. Pre CVS je však charakteristické úzke prepojenie vzdelávania a výchovy, v širšom poňatí vyučovanie je už častou celodenného výchovného systému. V jednom experimente sme skúšali príchod žiakov do školy už o 7.30 hodine, kde na úvod bolo privítanie žiakov, a ranná komunita, ktorá obsahovala „rozohrievacie“ techniky a preladenie žiakov na školskú prácu. Po vyučovaní nasleduje. Upravený, „obrátený“ model celodenného výchovného systému je v prípade dvojsmenného vyučovania

b) presun zo školy na obed, obed, presun do priestorov „klubu“ – pod týmto názvom

budeme mať na mysli všetky priestory, kde sa uskutočňuje výchova mimo vyučovania

odpočinok – relaxácia - preladenie

c) príprava na vyučovanie - učenie - domáce úlohy, upevňovanie, opakovanie učiva

d) záujmová činnosť - krúžky, zábava a pod.

e) odovzdanie detí rodičom - odchod domov žiakov bez tašiek

V CVS môžeme voľnočasové aktivity rozdeliť na tieto základné:

- a) učenie – doučovanie – didaktické hry
- b) práca – hygiena, sebaobsluha, práca v triede, práca mimo triedy

- c) sociálne činnosti, psychosociálne intervencie, čas pre voľbu činností žiakom
- d) hry, šport
- e) umelecké činnosti
- f) odpočinok

Časové rozloženie je špecifické podľa podmienok školy a CVS, len rámcovo možno uviesť tento časový rozvrh:

- do 13.00 - 13.30 obed
- 13.30 – 14.00 – odpočinok, riadená relaxácia
- 14.00 – 15.00 - príprava na vyučovanie, učenie, opakovanie, didaktické hry
- 15.00 - 17.00 - psychosociálne činnosti, didaktické hry, záujmové aktivity (krúžky)
- 17.00 - 18.00 ... relaxácia, príprava na odchod domov, rozhovory s rodičmi, odchod bez tašiek domov...

Každý pedagóg v každej činnosti po obede by si mal premyslieť činnosti, ktoré bude s deťmi robiť na základe poznania teórie nonkognitívneho rozvoja osobnosti. Aby nebolo veľa byrokracie, nemusia byť všetky prípravy uvedené v písomnej forme, ale pedagóg by mal vedieť ciele, metódy, ktoré použije v daných činnostiach. Učebnými zdrojmi môžu byť:

- a) *didaktické hry*, najmä rozvoja reči a komunikácie u žiakov MRK a didaktické hry podporujúce vzdelávacie ciele - ide najmä o súbory napísaných (printových) textov akými sú: *pracovné listy, učebnice, cvičebnice, didaktické hry, testovacie hry (pexesá, kvízy a pod.)*
- b) *výchovné aktivity, hry, programy na rozvoj nonkognitívnych funkcií* - aktivity, hry a cvičenia môžu byť (ale nemusia) byť vytlačené (printové); je dobre zapojiť do aktivít aj hry a učebné postupy na počítačoch, kde aj malé deti dokážu sa naučiť zapnúť hru, pochopiť jednoduchú inštrukciu a pracovať s počítačom
- c) *činnostné aktivity* - športové hry, umelecké aktivity (návky programov, slávností a pod.), exkurzie, vychádzky do okolia, tvorba kostýmov, výzdoby, a pod.

Pri každej metodike tvorby týchto UZ (podľa veku a schopností žiakov) je dobre dodržiavať metodické pokyny a zaradiť do aktivít tieto metódy:

1.Kognitivizácia – metódy zlepšovania kognitívnych funkcií žiaka

- 1.1 metódy *tezaurov* – učiť deti hovoriť, alebo robiť si výpisky, slovníky podstatných vecí, pojmov, postupov, napr. pri vychádzke úloha pre deti: čo všetko potrebujeme na vychádzku do lesa ? Ako sa obliekať ? Ktoré nové slova si poznal dnes ? Do tejto oblasti patrí aj tvorba pojmových máp
- 1.2 metóda *metakognície* - Metakognícia sa zameriava na poznávanie procesu poznávania samotnými žiakmi, napr. ako sa žiak učí a ako by mohol proces učenia zlepšiť . Čo by chcel zažiť pri vychádzke do lesa, čo nás tam asi čaká a ako to zorganizovať? Ako sa máme správať na vychádzke ? Čo všetko pozorovať, sledovať ? Podarilo sa ti to, prečo nie ? Premýšľal si o mačke ? Čo o nej vieš ? Odkiaľ to vieš ? Je to pravda, čo o nej hovoríš ?
- 1.3 metóda *informačných fondov* – kde zohnať informácie ? Naučiť deti pracovať so slovníkmi (pokiaľ vedia čítať); pokiaľ nie, odkiaľ môžeš získať informácie ? Od rodičov, učiteľov, kamarátov, z kníh, z počítača ? Ako vieš, že je to pravda – a čo je pravda a nepravda ? Ako sa to dá dokázať ? Deti by sa mali naučiť pracovať s vyhľadávačmi na internete (google; wikipedia a iné). Máme skúsenosť, že už malé Rómske deti s chuťou sa učia pracovať s počítačom
- 1.4 metóda *riešenia hádaniek, hlavolamov, logických problémov*. Každá škola by mala mať súbor hádaniek, hlavolamov (v závislosti od veku žiakov), úloh, ktoré možno zadávať deťom hravou formou na myslenie. Deti by sa mali naučiť hrať šach, dámu, scrable a iné hry na rozvoj myslenia

2. Emocionalizácia - zoznam základných návodov, metód na emocionálny rozvoj žiakov:

- a. Nechajte deti čo *najviac hovoriť o tom, ako sa cítia...* použite obrázky tvári (smajliky) u malých detí, ako prežívajú aktivitu, zamestnanie... čo sa im páčilo, čo nie. Zaraďte prežívanie na každej aktivite ! Pracujte s pojmi: bol som rád –nerád; páčilo sa mi to – nepáčilo; chcel by som to znova robiť - nerobiť a pod. Významné je povzbudzovanie detí, aby vyjadrili svoje city, emócie. Zisťovať city, prežívanie sa dá aj pomocou dotazníka emocionálneho prežívania, napr. po každom dni, týždni
- b. *Výchova prírodou a k prírode* - dajte deťom čo najviac a najrozmanitejších zážitkov z rozličného prostredia - dom, škola, les, lúka, voda, oheň, zem - nechajte ich to popísať, ohmatať, sledujte ako sa cítia; nech rozlišujú zem a kameň, piesok a zem; teplo a chlad. Ako

vnímajú zvieratá – majú radi a prečo áno prečo nie psov, mačky, hadov... Triedia odpad ?

- c. *Výchova emócií, citov umením* - každá dobre realizovaná umelecká činnosť rozvíja emocionalitu detí – nech hrajú rozprávky, robia programy, hrajú divadlo, spievajú, kreslia, píšú poviedky, reflexie, nech tancujú a spievajú... ako by si inak ozdobil halušky na obede, uvaril dobré jedlo... ako má vyzeráť žiak v škole, doma, na vychádzke, v telocvični. Šport ako relaxácia a umenie. Ukáž obrázky krásnej prírody, z počítača, svetové krásne stavby, maľby, kresby... púšťaj hudbu na nácvik vnímania; učte ich hrať na hudobný nástroj;
- d. *Hranie rolí* ako emocionálna a socializačná výchova - vzi sa do situácie postáv rozprávok, vyjadri svoje city, vyjadri, ukáž opačné city, prežívanie... ako sa cítiš ako strašiak v poli ? Ako sa asi cíti, čo prežíva šikanovaný žiak ? dramatizujte rómske rozprávky
- e. Najlepším učebným zdrojom pre emocionálnu výchovu je sám *pedagóg*, jeho empatické, kongruentné a akceptujúce správanie; jeho citová, emocionálna zaujatosť za činnosti, jeho priateľský vzťah k všetkým žiakom, najmä žiakom, ktoré nedostávajú pozornosť, lásku a uznanie od rodičov, spolužiakov

3. Motivácia a aktivizácia:

- 3.1 Aktivizujte žiakov počas celého času v CVS. Nech sa nenudia. Neustále ich zamestnávajú (okrem času odpočinku) úlohami; dajte im na výber, či chcú hrať futbal, alebo kresliť, alebo písať, ísť von na prechádzku; sledujte ich záujmy, potreby a snažte sa vytvoriť aktivity (krúžky) na naplnenie ich potrieb (počítačové krúžky zaradiť už u malých detí); rómske deti radi spievajú, tancujú.
- 3.2 Aktivizujte a motivujte čo najviac žiakov čo najdlhší čas. Nenechajte niekoho sedieť bez činností; voľte metodiku samostatnej práce – dajte žiakom čas na to, aby robili čo chcú (mimo agresívnych činností a odpočinkových činností); vydeľte napr. pol hodinu na to, aby pracovali na tom, čo im nejde, alebo čo chcú robiť a s kým...
- 3.3 Dávajte náročné úlohy ! Rozdeľte si žiakov na skupinky, na jednotlivcov, dvojice a dajte im úlohy (alebo nech si vyberú z určitých možností) na riešenie, diskusiu, zaujatie stanoviská - samostatnosť ich motivuje !

- 3.4 Dávajte im *zaujímavé úlohy* ! /kolatívne premenné/. Didaktické a výchovné hry sú základom CVS. Didaktická hra je vtedy, keď sa niečo naučia -najmä na prepojenie na učebnú látku zo školy. Výchovná hra je hra na nové zážitky, skúsenosti, napr. pantomímou vyjadrite hádku a pod.
- 3.5 Veľmi dôležitou zásadou a metódou motivácie je žiadať *sebahodnotenie* žiakov a hodnotenie spolužiakov. Nech žiaci hodnotia svoju kresbu na škále nula – desať - desať je najlepšia. Nech hodnotia rozprávanie príhod, prednes básne na týchto škálach, správanie na vychádzke a podobne
- 3.6 Vytvárajte *nové príležitosti* k zážitkom, na vzbudenie záujmov. Nestačí len vychádzať z potrieb a záujmov detí, ale záujmy treba vyvolávať, ponúkať, rozširovať, napríklad pokiaľ deti nikdy nehrali stolný tenis, ponúknuť im túto činnosť, a je možné, že sa stane záujmovou činnosťou pre dieťa, alebo napríklad starostlivosť o psov, zvieratá, starých ľudí; rómske deti napr. v živote možno nevideli balet, dajte im možnosť zažiť túto skutočnosť...
- 3.7 Učiteľ, vychovávateľ by mal pri motivácii *viac odmeňovať ako kritizovať deti*. Pochváľte aj za zlý ale snaživý výkon. Objavte nadanie rómskych detí pre spev, tanec, ale aj matematiku, históriu. Kritizujte konkrétny čin, ale vyslovte dôveru osobnosti dieťaťa
- 3.8 Spytujte sa detí, *čo podmienilo ich dobrý/ zlý výkon* (učenie, umenie, šport). Hovorte im o tom, že príčiny zlých výkonov nie sú v osude, či šťastí, ale je to v ich snahe, usilovnosti, pracovitosti ! Ukážte to na príkladoch ich práce. Je to metóda kauzálnych atribúcií. Výskumy zistili, že u mnohých žiakov, najmä rómskych, existujú predsudky, že nemôžu dosahovať dobré výkony preto, že „už sa také narodili“, že je to ich „osud“, že nemali šťastie a podobne
- 3.9 Pedagóg nech používa pri zvyšovaní motivácie *metodiku individuálnych a skupinových rámcov*. To v praxi znamená, že pri individuálnom vzťahovom rámci porovnávame výkon žiaka s ním v čase! Pri skupinovom vzťahovom rámci porovnávame výkon žiakov so skupinou. Zaevidujte a komunikujte každé zlepšenia žiaka v porovnaní s ním samým. Ukážte mu, pomocou diferencovaných úloh, že aj on môže dosiahnuť lepšie výsledky, keď sa bude viac snažiť.
- 3.10 Používajte *metódy kooperatívneho učenia* (niekoľko žiakov sa učia navzájom; lepší učia horších, ale aj naopak, slabšie sa učiaci žiaci si pripravujú vysvetlenie, učenie pre ostatných spolužiakov), skupinové, problémové, *heuristické učenie*, učenie riešením problémov, napr. pomocou

metodiky DITOR. Takéto učenie ako činnostné aktivity silne motivujú žiakov k učeniu, osvojeniu si nového správania

4. Socializácia:

- 4.1 Zaraďte do CVS *inscenačné a situačné metódy*. Vymýšľajte príhody, kde žiak má hrať nejakú rolu, alebo riešiť nejaký prípad. Metodika inscenačných a situačných metód má začať vymyslenými prípadmi (napr. u rozprávok, kníh, príhod) a potom postupne zaraďte konkrétne, reálne situácie zo správania detí. Poznáme *prípadové štúdie*, kde sa rozoberá prípad konkrétnej osoby (vymyslenej alebo skutočnej) napr. chlapec fajčí, alebo šikanuje, kradne alebo vulgárne sa vyjadruje. Poznáme *problémové štúdie*, kde žiaci majú riešiť nejaký problém, nie správanie konkrétnej osoby
- 4.2 Vhodnou socializačnou metódou je uvádzanie *vzorov, príkladov*. Možno použiť životopisy slávnych ľudí, nositeľov Nobelových cien, až po príklady úspešných Rómov. Najsilnejšie je napodobňovanie štedrosti, altruizmu, ľudskosti vo vzťahoch ku starším ľuďom, postihnutým a podobne. Možno sem zaradiť rozhovory o hrdinoch ale aj negatívne vzory tzv. celebrit z televízie
- 4.3 Odporúčame do UZ zaradiť hry a metódy na *asertívne* správanie. Schopnosť povedať nie, odmietnuť kritiku, presadiť sa bez ublíženia druhému. Sú vypracované celé programy na asertívne správanie z ktorých je možné čerpať
- 4.4 Najmä pre rómske deti by nemal chýbať *program na rozvoj komunikácie*. Možno použiť programy Reichlovej, Trochtovej, programy rozvoja reči vypracované vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie, alebo vytvoriť vlastný program na základe poznania detí. Programy by mali byť robené zábavnou formou (súťaže, kvízy, prekonávanie sám seba a podobne). Existuje veľa UZ pre rozvíjanie komunikácie aj znevýhodnených detí. Umenie počúvať, dobre sa vyjadrovať, sústrediť na pochopenie iného by malo byť súčasťou komunikačných výcvikov
- 4.5 Vhodnou metodikou je učenie sa *riešeniu konfliktov*. Najprv sa urobí zoznam vymyslených konfliktov (napr. žiak – žiak; učiteľ – žiak; rodič – dieťa; kamarát – spolužiak) a potom sa na základe konkrétneho poznania zakomponujú do aktivít konkrétne konflikty medzi žiakmi
- 4.6 Určitým vrcholom socializácie je použitie *sociálno – psychologických výcvikov*, ktoré sú publikované. Možno zaradiť ako UZ výcviky proti drogám,

fajčení a alkoholu, napr. Expoprogram, Vieme, že... Srdce na dlani, Poznaj sám seba, Ako byť sám sebou, Škola bez drog a podobne

- 4.7 Pedagóg by mal opakovane sledovať, ako sa tvoria *vzťahy medzi žiakmi* v skupine. Možno využiť sociometriu alebo sledovanie klímy v skupine, vzťahov ku škole, spolužiakom, rodičom. Na základe poznania vzťahov štrukturovať aktivity tak, aby sa zlepšili vzťahy medzi žiakmi smerom ku kooperácii, tolerancii. Závažným problémom je šikanovanie, jeho odhaľovanie a riešenie. Dominantných a agresívnych jednotlivcov učiť pomocou inscenačných hier prijímať rolu nedominantných jednotlivcov a naopak, submisívnych viesť k väčšej smelosti
- 4.8 Znova, najlepšie socializácii učí ten *pedagóg*, ktorý sám je prosociálny, t.j. uznáva aj chyby, má ľudský prístup k žiakom, povzbudzuje ich sebavedomie, je empatický, kongruentný a oceňujúci, vytvára dobré vzťahy v skupine žiakov, prezentuje spoločné ciele, motivuje, je tam vzájomná dôvera, priateľskosť a náročnosť, hodne tvorivosti, samostatnosti ale aj zodpovednosti žiakov.

5. Autoregulácia a axiologizácia:

Autoregulácia je otázka výchovy k disciplíne a axiologizácia je hodnotová výchova – výchova k progresívnym hodnotám. Sú to jedny z podstatných oblastí výchovy, ktoré sa práve môžu dobre zdokonaľovať vo výchove mimo vyučovania, v CVS.

5. 1 Cvičenia a úlohy môžu mať túto postupnosť: *sebareflexia - sebahodnotenie – sebavedomie - sebaovládanie - sebariadenie – sebatvorba*. Programy psychosociálneho výcviku, a ďalšie knihy uvádzajú konkrétne metodiky, ako tieto procesy cvičiť

5.2 Pri *výcviku autoregulácie* sa postupuje metodicky týmito krokmi:

- a) sebamonitorovanie - povedz alebo napíš ako sa kde správaš, čo je dobré a čo zlé, sledovanie vlastného správania a jeho subjektívne hodnotenie vhodnosti – nevhodnosti a prijímanie tiež informácií od iných ľudí o vlastnom správaní
- b) stanovenie cieľov – aký by si chcel byť, čo chceš dosiahnuť v škole, v správaní; formulovanie cieľov sa konkretizuje v úlohách, subjektívne prijímaných povinnostiach na každý deň, týždeň a na dlhší až celoživotný čas. Vedie to k zamysleniu sa nad zmyslom života, cieľom života. Uvedomený cieľ života pomáha človeku organizovať svoj život

- c) podnetová kontrola - čo, kde, za akých podmienok sa nevhodne správaš - analyzujeme a urobme návrhy na zlepšenie. Ide o kontrolu výziev a podnetov, ktoré prichádzajú zo sociálneho prostredia – kamaráti, rodičia, iní, a tiež o kontrolu impulzov, podnetov, ktoré prichádzajú z vnútra osobnosti, napr. chuť na jedlo, cigaretu...
- d) sebaposilňovanie - na základe sledovania správania zaznamenať dobré správanie, pochváliť ho, oceniť - sám žiak (čo sa ti podarilo docieľiť a pod.) alebo pedagóg. Na druhej strane jednotlivec by mal mať vypracovaný zoznam trestov za nedodržanie noriem, pravidiel, sľubov, ktoré si sám stanovil. Vhodná aj v tomto prípade je sociálna kontrola (rodičia, partner, kamarát, učiteľ, vychovávateľ a iní)
- e) precvičovanie nového správania - návraty k predsavzatiam a posilňovanie, odmeňovanie vhodného správania.

Je to program M. Kaplana a kol., ktorý je podrobne rozpracovaný a je možné ho použiť aj v podmienkach CVS

5.3 Jedna z najdôležitejších oblastí výcviku autoregulácie a axiologizácie je sledovanie a vypracovanie *režimu dňa* detí z MRK. Tejto otázke treba venovať systematickú pozornosť. Ide o to, aby pedagóg poznal, čo robí dieťa nielen v bežný deň, ale aj cez víkendy; ide o to, aby jeho program najmä v čase, že žiak si volí aktivity, mohol sledovať svoje správanie, učenie, zdokonaľovanie a za pomoci rodičov alebo vychovávateľa vyhodnocovať správanie

5.4 Cenné pre axiologickú, hodnotovú výchovu sú *hry na morálne dilemy*. Príklady do UZ možno zobrať z novín, televíznych programov, života. Morálne dilemy sú situácie, kde sa sledujú a diskutujú postoje žiakov k životným situáciám. Prirodzene, že je ich treba prispôbiť veku žiakov, ale mnohé situácie zo života poskytujú dobré podnety. Morálne dilemy napr. sú: ste za trest smrti? Môže si nechať chudobný Róm peňaženku s 20 eurami? Keď kňaz hrá karty o peniaze, ale výhru dáva chudobným, mal by byť potrestaný? áno – nie. Keď áno aký trest navrhuješ pre neho?

5.5 Pri axiologickej výchove možno použiť metodiku *ŽOS – žalujem – obhajujem – súdim*. Je to model súdneho procesu, kde sa žiakom predostrie jednoduchý problém a žiaci sa rozdelia na žalobcov, sudcov, obhajovateľov, prípadne novinárov a podobne. Príklady možno brať z televízie, novín, života, môžu byť nahrané na video

- 5.6 Do tejto skupiny patrí tiež oboznámenie žiakov s *ľudskými právami a právami detí* a vedie sa diskusia (inscenácie, DÍTOR a pod.) o porušovaní práv a možnostiach nápravy. Tu je osobitne dôležité skúmanie postojov Rómov k ostatným a ostatných k Rómom a iným národnostiam. E. Mistrík a kol., a iní autori napísali metodické príručky a hry na tému diskriminácie, tolerance, ktoré by bolo užitočné osobitne rozpracovať ako UZ pre CVS
- 5.7 *Aktivity na predsudky, multikultúrnou výchovu v CVS so zameraním na MRK* by mali tvoriť značnú náplň práce. Je možné využiť rozličné metódy - od prípadových štúdií až po inventáre predsudkov, cvičenia na toleranciu, spoluprácu /kooperatívne hry/. Aplikácia hier s prvkami tvorivosti (čo by si robil... čo navrhuješ...) majú prínos nielen pre myslenie, rozhodovanie, ale obohacujú aj komunikáciu a emocionalitu detí.

6. *Výchova k tvorivosti*

Je to jedna z najpríťažlivejších oblastí výchovného pôsobenia na deti v CVS. Môže sa metodicky postupovať od nácviku jednotlivých faktorov tvorivosti až po ucelené programy rozvíjania tvorivosti. Učebnými zdrojmi môžu byť práce D. Heviera, M. Zelinu, M. Juročovej, P. Žáka, E. Szobiovej, a iných autorov, ktorí vypracovali námety pre rozvoj tvorivosti alebo ucelené programy (pozri napr. knihu: Zelina, M., Zelinová, M. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*, SPN, Bratislava 1990). Vzhľadom na to, že tvorivé procesy sú lokalizované v nedominantnej hemisfére ľudského mozgu, a sú značne nezávislé na IQ a vedomostiach, tak sú vhodné najmä pre deti z MRK. Pomocou úloh na rozvoj tvorivosti môžu zažiť úspech, radosť, posilniť sebavedomie a zvýšiť motiváciu pre učenie.

- 6.1 Metodika rozvíjania *fluencie* myslenia - požadovať pri každom divergentnom probléme čo najviac reakcií žiakov; cvičiť plynulosť a množstvo myšlienok, asociácií na daný podnet. Napríklad ako by si zlepšil ceruzku? Svoj deň?
- 6.2 Metodika rozvíjania *flexibility* si vyžaduje nielen množstvo myšlienok, ale aj ich rozmanitosť, napr. ceruzka okrem písania sa dá použiť ako zbraň, dá sa použiť aj ako ukazovadlo...
- 6.3 Metodika rozvíjania *originality* - ide o ojedinelosť, zriedkavosť nápadov, návrhov, čo sa má zdôrazniť v inštrukcii rozvoja tvorivosti. Napr. odpoveď, že ceruzka môže byť mostom pre mravcov cez vodu, sa považuje za ojedinelý, zriedkavý nápad u detí

- 6.4 Metodika *elaborácie* hovorí o tom, aby sa nápady zdokonalili, konkretizovali.
Napri. pri ceruzke, aby na nej bola napísaná malá násobilka
- 6.5 Pedagóg pri rozvíjaní tvorivosti by mal *nechať deti tvoriť problémy*, tvoriť cesty ako riešiť problém a vytvoriť nový produkt. Napri. Ako by si zmeral výšku budovy rozličnými spôsobmi ? (Použitie metra, barometra, meranie tieňa a pod.)
- 6.6 Tvorivosť sa rozvíja pomocou zlepšovania *fantázie, imaginácie, predstavivosti*, napri. nakresli bytosť z inej planéty
- 6.7 K tvorivosti vedie podporovanie *zvedavosti* detí a odvahy vyjadrenia svojich predstáv, myšlienok a riešení. Hovor alebo napíš čo by si urobil proti chudobe na Slovensku ? Zvedavosť sa významne podporuje tým, že vedíme žiakov k tomu, aby kládli otázky
- 6.8 Vyšším stupňom rozvíjania tvorivosti je použitie *heuristických* postupov, napri. aplikácia metód: DITOR, INVENTIKA, Brainstormingu, Synektiky a podobne
- 6.9 Najvyšším stupňom sú ucelené *programy tvorivého riešenia problémov*, kde sa najprv na vymyslených prípadoch a potom na reálnych riešia komplexné problémy, napri. ako zlepšiť učenie žiakov MRK, alebo ako zlepšiť svoje životné prostredie a podobne. Tvorivosť v školskej praxi žiakov sa rozvíja pomocou tvorby ucelených programov slávnosti, osláv narodenín, dňa matiek, rituálov a podobne; pomocou vydávania školských novín; pomocou literárnych, umeleckých, športových súťaží a prezentácií, pomocou tvorby počítačových programov, pomocou dokresľovania a dopisovania príbehov na počítači, na papieri, pomocou tvorivých aktivít, napri. pomoc bezdomovcom, starým ľuďom, chudobným, postihnutým.

Je prirodzené, že aktivity podľa jednotlivých oblastí nonkognitívneho rozvoja sa prelínajú. Dôležité z hľadiska metodík a metód je, aby sa každá činnosť (učenie, práca, zábava, krúžky, medziľudské vzťahy) maximálne využila pre kultiváciu všetkých oblastí. Uvedené metodické návody sú užitočné najmä pri umeleckých činnostiach, krúžkoch detí, ale dajú sa uplatniť aj pri športových hrách, podobne ako napríklad pri príprave a realizácii slávnosti, rituálov. Také aktivity ako privítanie detí v klube CVS, ako je spoločné blahoželenie a programy pri narodeninách a meninách detí, ako je prejavenie záujmu pedagóga o rodinu dieťaťa, ako je vytvorenie vlastnej hymny, erbu, tanca, symbolického označenia skupiny majú silné dosahy na emocionalitu, socializáciu, medziľudské vzťahy. Tvorba

efektívnej výchovnej skupiny si vyžaduje neformálny prístup pedagóga, vyžaduje si od neho flexibilitu štýlu pôsobenia, poznanie každého dieťaťa (napr. aj po mene), vyžaduje si premýšľanie a tvorenie takých aktivít a činností, aby čo najviac „zasiahli“ emócie, motiváciu, tvorivosť detí.

5.3 Metodika tvorby UZ v psychomotorickej (konatívnej) oblasti rozvoja žiaka:

Osobitnú kapitolu inovácie metód tvorí *psychomotorická oblasť* rozvoja osobnosti žiaka. Uplatňuje sa najmä v praktickej činnosti žiakov, v odbornom výcviku. Aj v tejto oblasti, podobne ako v oblasti kognitívneho rozvoja a nonkognitívneho rozvoja osobnosti žiaka, sa vypracovali taxonómie metód a cieľov. I. Turek vo svojej *Didaktike* (Iura ed. 2008) uvádza túto Simpsonovú metodiku psychomotorického nácviku:

- a) *vnímanie* činnosti, zmyslová činnosť, napr. podľa vône určiť okorenenie jedľa; rozoznať poruchu motora podľa jeho zvuku; poznať geometrické trojrozmerné útvary so zaviazanými očami; rozpoznávanie predmetov a ich vlastností, aj tvorivého charakteru. Napr. akú farbu má jednotka ? Akú má päťka ?
- b) *prípravenosť na činnosť* - psychická, fyzická ochota, motivácia vykonávať určitú činnosť, napr. poznať postupnosť činností (algoritmus) pri riadení auta; motivácia pri vytváraní bábik z rozprávky, ozdobovanie vianočného stromčeka, výzdoby triedy
- c) *napodobňovanie činnosti*, riadená činnosť – opakovanie činnosti podľa vzoru, ukazovanie, demonštrovanie činnosti, napr. obviazať ranu podľa ukážky; hoblovať dosku podľa ukážky; uvariť polievku podľa návodu; vytvoriť kyticu; urobiť nástenku a podobne. Tu je základom, aby pedagóg ukázal, demonštroval, ako sa čo robí a potom žiada žiakov, aby danú činnosť po ňom opakovali
- d) *mechanická činnosť* - nácvik spoľahlivej činnosti až do zautomatizovania, napr. pracovať s internetom; sadenie stromčekov; urobiť kotúľ. Pedagóg necháva čas na precvičenie, osvojenie si daných pohybov žiakov, prejavuje trpezlivosť, podporuje motiváciu pochvalami za každý krok zlepšenia
- e) *komplexná automatická činnosť* - pracovať rýchlo, spoľahlivo, bezchybne, napr. viesť auto; plávať štýlom motýlika; opraviť televízor; hrať na gitare, tancovať. V tomto kroku ide o také osvojenie si pohybov, činností, ktorú

žiak vykonáva už bez návodu a pomoci pedagóga. Pedagóg len sleduje dodržiavanie automatizovaných činností a oceňuje jej zvládnutie

- f) *prispôsobenie, adaptácia činností* - schopnosť prispôbiť sa novým, neobvyklým podmienkam, napr. zmeniť spôsob hry tenisu v závislosti na súperovi; zmeniť spôsob vytvorenia pozdravnej pohľadnice na Deň matiek, účelne zmeniť postup varenia polievky, keď nemáme všetky potrebné ingrediencie a podobne
- g) *tvorivá činnosť* – vytvorenie nových spôsobov činností, použitie osvojených spôsobov činnosti v nových podmienkach, napr. vytvoriť nové tanečné figúry; naaranžovať kyticu novým spôsobom, navrhnuť a vytvoriť darček pre spolužiaka, ktorý má narodeniny.

Autori K.D. Moore, C. Quinn v knihe: *Classroom Teaching Skills*. (Mc Graw Hill Book Comp., 1998) psychomotorickú (konatívnu) oblasť schematizujú takto:

Úroveň	Výkony
Imitácia	Modely výkonových zručností (skills)
Manipulácia	Nezávislé výkonové zručnosti
Precizita	Vykonávanie a zlepšovanie automatizovaných zručností

Psychomotorická oblasť a jej zdokonaľovanie vo výchove a vzdelávaní sa uskutočňuje najmä v telesnej výchove – predmete, ktorý je na fyzickú zdatnosť, telesnú kultúru zameraný. Ale psychomotorický základ, koordinácia zmyslov a motorických oblastí sa vyžaduje aj pri nácviku písania, pri modelovaní na výtvarnej výchove, pri učení sa hry na hudobný nástroj, pri riadení auta, pri práci v záhrade a v ďalších oblastiach. Zo systémového pohľadu psychomotorické zručnosti, spôsobilosti (skills) možno identifikovať v týchto oblastiach: rýchlosť - sila – precizita – koordinácia – vytrvalosť. Pri analýze psychomotorických schopností a zručností sa sleduje pohyblivosť jemných motorických skupín, napr. prstov rúk, ako aj väčších celkov a celého organizmu, napr. rýchlosť, sila paží, nôh, pohyblivosť celého tela. Dôležitá je spolupráca zmyslových orgánov s motorickými orgánmi, čo sa prejavuje napríklad v reakčnom čase jednotlivca. Osobitne je dôležitá oblasť psychomotoriky u žiakov zdravotne postihnutých, zmyslovo postihnutých, ale aj u žiakov s ADHD. Koncepcia inkluzívneho vzdelávania a výchovy hovorí, že školy a školské zariadenia by mali vytvoriť také podmienky, aby postihnutí jednotlivci mohli maximálne realizovať svoje potenciality.

6. Činnosti a programy na rozvoj osobnosti v CVS

Pre praktické uplatnenie učebných zdrojov v praxi je účelné ich rozdelenie na:

- a) Činnosti – máme na mysli tie činnosti, ktoré nachádzajú uplatnenie v celodennom výchovnom systéme, konkrétne: hra, učenie, umelecké činnosti, práca, medziľudské interakcie, zábava, odpočinok
- b) Slávnosti, rituály, projekty, napr. predvianočné stretnutia, novoročné oslavy, obdobie konca školského roka, deň matiek, školské slávnosti, klubové slávnosti ai.
- c) Programy – predstavenie základného poslania a cieľov najznámejších programov prevencie, intervenčných programov, ktoré sa dajú použiť v celodennom výchovnom systéme pre deti z marginalizovaných rómskych komunít.

HRA

– je najprirodzenejšia činnosť dieťaťa. Každý pedagóg by mal poznať metodické zásady, ktoré platia pri zaraďovaní hier do výchovnej a vzdelávacej činnosti:

- a) premyslieť, na ktorú psychickú funkciu hra pôsobí, ktorú funkciu dominantne rozvíja,
- b) vedieť, komu chceme hru poskytnúť – indikácia – každá hra nie je vhodná pre každého žiaka. Na niekoho pôsobí pozitívne, na iného tá istá hra môže pôsobiť negatívne,
- c) pedagóg by mal mať nonkognitívne procesy detí pod kontrolou. Ako účastník a poradca pri hrách, môže ovplyvňovať reakcie, respektíve sa s deťmi vopred dohodnúť na pravidlách, čo je prípustné a čo nie, učiť deti sebaovládaniu a vyhodnocovať po každej hre jej dopad na prežívanie, ale aj na myslenie dieťaťa,
- d) pedagóg na základe skúsenosti ako hra pôsobí na osobnosť, rozhodne, či hru zaradí znova (systematický výcvik), alebo či bude hry meniť podľa aktuálnej situácie v triede.

Napríklad: pri hre "Človeče nejeduj sa!", musí pedagóg premyslieť, čo táto hra primárne rozvíja. Je to sebaovládanie, alebo učí deti rozčuľovať sa? Zlepšuje, alebo zhoršuje vzťahy medzi hráčmi? Je táto hra vhodná pre neurotické a agresívne deti? Zbližuje, socializuje deti? Trochu sa pri nej cvičí jemná motorika – hádzanie kocky, pohybovanie figúrkami, percepcia – sledovanie políčok, matematika – spočítavanie,

ale to nie sú jej dominantné funkcie. Prečo ju deti rady hrajú – je to súťaživosť, pocit úspechu pri výhre, ale čo tie deti, ktoré prehrajú? Je potrebné deti nabádať aby sa ovládali, alebo podporovať ich citové prejavy a vybitie zlosti? Urobiť to tak, aby všetci vyhrali, alebo tí, čo nevyhrajú sa takto učia prehrávať?

Podobne sa dá analyzovať každá hra. Na základe tejto analýzy je potrebné vyberať hry a nie náhodne, živelne, ale vždy premyslene. Sú prezentované a popísané hry, ktoré dominantne rozvíjajú jednotlivé funkcie osobnosti podľa systému KEMSAK. Na základe výsledkov výskumného a empirického charakteru sa zistilo, že takto zoradené hry majú pozitívny vplyv na psychické funkcie a procesy dieťaťa a pomáhajú profesionalizovať výchovnú prácu v materských školách, aj na prvom stupni základnej školy (pozri: E. Fülöpová, M. Zelinová: *Hry v materskej škole na rozvoj osobnosti dieťaťa*. SPN, Bratislava 2003).

Ak vychádzame z moderného výpočtu funkcií hry, môžeme uviesť tieto základné funkcie hry:

- poznávacía,
- precvičovacia, motoricko - pohybová,
- emocionálna,
- motivačná,
- fantazijná,
- sociálna,
- rekreačná,
- diagnostická,
- terapeutická
- kreativizačná funkcia hry.

Model tvorivo – humanistickej výchovy rozlišuje na jednej strane kognitívne a nonkognitívne funkcie, na druhej strane činností, pomocou ktorých sa tieto funkcie rozvíjajú. K nonkognitívnym funkciám patrí metakognícia, emocionalizácia, motívacia, axiologizácia, socializácia, autoregulácia a kreativizácia. K základným činnostiam patrí hra, práca, učenie, umelecké činnosti, rekreačno - odpočinkové činnosti a medziľudská interakcia. Kombináciou týchto funkcií so šiestimi základnými činnosťami dostávame model, kde každá činnosť môže rozvíjať všetky funkcie a každá funkcia sa môže prejaviť v každej činnosti.

Keď to povieme konkrétnejšie, môžeme pomocou hry rozvíjať **myslenie a postup ako riešiť problém** – napríklad: *spojte troma rovnými priamkami štyri body*,

ktoré tvoria vrcholy štvorca tak, aby ste skončili tam, odkiaľ ste vyšli. Didaktické hry a mnoho problémové a tvorivé úlohy majú v sebe prvky hry s myšlienkami, predstavami a pokiaľ sa ich riešenie spojí so súťaživosťou a zaujímavým, dramatickým uvedením, plnia tieto didaktické hry skutočne funkciu hry, i keď ich podstatná úloha je učenie.

Pomocou hry môžeme rozvíjať **emocionalitu a sebavedomie človeka** – napríklad: Zuzka je veľmi neistá, často plače, je submisívna a dá sa šikanovať staršími. *Žiaci sedia v kruhu. Učiteľ začne hru slovami: „volám sa Ján a mojou dobrou vlastnosťou je, že sa dá na mňa spoľahnúť“. Ďalšie dieťa zopakuje: „vedľa mňa sedí Ján a dá sa naňho spoľahnúť, ja som Peter a mojou prednosťou je, že som vytrvalý“; Príde rad na Zuzku: „vedľa mňa je Peter a jeho prednosťou je, že je vytrvalý, ja som Zuzka a moja dobrá vlastnosť je, že som usilovná“.* Táto hra pomôže Zuzke a ostatným deťom uvedomiť si svoje dobré vlastnosti, zvýši im sebavedomie, zlepši sebahodnotenie.

Hry rozvíjajú aj **aktivitu a motiváciu** detí. V knihe J. Canfielda a H. C. Wellsa (1995) nájdeme mnoho hier, ktoré zvyšujú aktivitu, zvedavosť a zaujatie detí. Napríklad hry *Kto som JA? Kde idem? Prečo?* Alebo inscenačné a dramatické hry, riešenie emocionálne napätých situácií, hrania rolí a podobne. Aktivita, iniciatíva a motivácia sa vhodne dá rozvíjať pomocou umeleckých činností, pomocou športu, ale aj pomocou informačných technológií (hry, ale aj vyhľadávanie informácií a programovanie).

Sú veľké skupiny hier, ktoré sú zamerané na rozvoj **prosociálneho správania**, a **axiologizácie**, sú to napríklad hry a aktivity ktoré sa používajú na etickej výchove, hry na rozvíjanie tolerancie, na multikultúrne spolunažívanie, proti segregácii a diskriminácii, na zefektívnenie komunikácie, zlepšenie medziľudských vzťahov, hry a aktivity na riešenie konfliktov. Ďalej sú to hry, ktoré minimalizujú agresiu (R. Portmannová, 1996). Dajú sa použiť komunikačno – socializačné hry, pri ktorých si deti na modelových situáciách nacvičia asertívny prístup, napríklad: *„Ako by ste odmietli prijať desať korún od babky, ktorej ste pomohli s nákupom, alebo zahrajte policajta, ktorého pristihli ako v samoobsluže kradne čokoládu“, „Vypracujte pravidlá spoluzitia ľudí na zemi.“ „Vypracujte pravidlá správania - práva a povinnosti žiakov a učiteľov v škole, v triede a podobne“.*

Do ďalšej skupiny zaraďujeme hry na rozvoj autoregulácie. Autoregulácia v sebe nezahŕňa len sebaovládanie, ale je to aj sebareflexia, sebauvedomenie, sebahodnotenie až po autoreguláciu a autokreáciu. Hry na sebauvedomenie sú veľmi rozšírené a obľúbené, obsahuje ich aj spomínaná kniha Canfielda a Wellsa.

Za veľmi produktívne považujeme hry, v ktorých sa deti učia relaxovať, uvoľniť telo aj psychiku (autogénny tréning, joga a pod.). Uvoľnenie sa reguluje najprv zvonku, teda sprevádza ich hlas učiteľa, ktorý im navodzuje relaxáciu aj príjemné predstavy. Neskôr, keď sa deti naučia uvoľniť, necháme, aby si samé navodzovali a predstavovali podľa svojej fantázie rôzne obrazy a myšlienky. Ovládanie svojho tela, dýchania, myslenia, citov je základnou funkciou a poslaním týchto hier a aktivít. Deti sa naučia zvládať stresové situácie, sústrediť sa a prispievajú aj k rozvoju fantázie

Do šiestej skupiny hier zaraďujeme hry, ktoré rozvíjajú tvorivosť. Máme k dispozícii dosť kníh, v ktorých sú uvedené príklady na rozvíjanie tvorivosti (M. Jurčová, P. Žák, M. Zelinová, M., Zelina; E. Szobiová a iní).

Uvedieme niekoľko príkladov: „*Pokúste sa nájsť čo najviac asociácií na slovo tanier.*“ „*Ako by ste zlepšili písacie pero? Vymyslite čo najviac, najrozmanitejších a originálnych zlepšení!*.“ „*Navrhňte opatrení proti tomu, aby sa nekradli stoličky zo záhradných reštaurácií.*“ „*Navrhňte riešenia problému: ako sa lepšie učiť ?*“

Ak to vyjadríme schematicky, tak HRA v poňatí tvorivo - humanistickej výchovy sa môže uplatniť aj pri rozvíjaní kognitívnych, aj nonkognitívnych stránok osobnosti.

NONKOGNITÍVNE: KOGNITÍVNE:

a) kognitivizácia		1. Senzomotorika, vnímanie
b) emocionalizácia		2. Pamäť
c) motivácia	H R A	3. Nižšie poznávacie funkcie
d) socializácia		4. Vyššie poznávacie funkcie
e) axiologizácia		5. Hodnotiace myslenie
f) kreativizácia		6. Tvorivé myslenie

Funkcia hry v rozvoji dieťaťa je nezastupiteľná. Hra by nikdy nemala byť samoučelná. Mala by prinášať zážitkové hodnoty a skúsenosti, ktorých náplňou sú emócie a city (emocionalizácia), túžba a nádeje (motivácia), poznatky a cesty riešení (kognitivizácia), pozitívne medziľudské skúsenosti (socializácia). Hra by mala prinášať lásku ku kladným hodnotám (axiologizácia) a viesť k tomu, aby dieťa rado tvorilo, aby v ňom vyvolávala tvorivý nepokoj a otázky prečo, ako lepšie niečo urobiť (kreativizácia). Musíme dávať pozor, aby hry, aktivity a cvičenia neprinášali dieťaťu negatívne zážitky a skúsenosti. Nesmieme pripustiť, aby malo dieťa pri hre pocit nespravodlivosti, zahanbenia, strachu a úzkosti. Pri hrách má ísť o rozvoj

pozitívnych vzťahov dieťaťa k druhým a k sebe. Najmä je potrebné dobre premyslieť zapojenie žiakov z MRK do spoločných hier, aby ich skúsenosť, zážitok z hry bol pozitívny a nie deštruktívny a vyvolávajúci obavy a strach.

Veľmi dôležité je, aby dieťa dostalo pri hre spätnú väzbu o tom, že ho ostatní majú radi, že si ho vážia, cenia a akceptujú. Spätná väzba musí byť pod kontrolou profesionála – pedagóga, aby výsledkom bolo realistické prijímanie seba samého a aj realistické vnímanie druhých ľudí a okolitého sveta. S nevhodným vnímaním seba a svojho okolia sa stretávame v rovesníckych skupinách, kde sa deti a mladí ľudia venujú takým činnostiam, ako je užívanie alkoholu a drog. Spätnou väzbou od rovesníkov je citové odmietanie, človek žije v strachu a úzkosti, samote a postupne ho tieto city privedú k naučenej bezmocnosti a podľahne tlaku skupiny. Inkluzívna pedagogika preferuje postupnosť od vytvorenia inkluzívneho prostredia po integráciu znevýhodnených žiakov. Týka sa to v našom prípade najmä spolunažívania rómskych žiakov s majoritnou skupinou žiakov.

Profesionálne pôsobenie pedagógov môže zabrániť mnohým chybám tým, že zaradia vždy primeranú hru, vzhľadom na osobnosť dieťaťa a jeho problémy a aj na problémy skupiny. Pedagógovia by sa mali neustále presviedčať a ubezpečovať, ako deti hru prežívajú a ako na ne pôsobí. – či ich kultivuje a či ich citovo, sociálne, motivačne a hodnotovo rozvíja.

Veľké percento mladých ľudí, ktorí sú na prahu dospelosti, prežíva mnoho demotivujúcich a negatívnych pocitov – je v nich veľa úzkosti, strachu, nepriateľstva, agresivity, obranných postojov, predsudkov voči sebe a ostatným. Majú pocity viny, cítia sa menejcenní a používajú aj iné formy sebaobviňovania a nedôvery k sebe. Deti a mladí ľudia zápasia nielen s vonkajším svetom (čomu dať prednosť, ako to urobiť, ako odolať a pod.), ale aj s nevyriešenými problémami v rodine a v škole. Sú znepokojení konfliktami, ktoré pramenia z nerealistických predstáv a nezdravých postojov, ktoré si prinášajú z detstva do dospelosti, ale aj z domu, ulice, zo školy.

Postavenie hry v kontexte autokreácie dieťaťa je zvláštne, lebo ide na jednej strane o hru, na druhej strane ide o veľmi vážne problémy ľudského života. V hre sa modelujú životné situácie. Škola v tomto kontexte nemá deti len pripravovať pre život, ale život už je tam, kde dieťa je, teda tu a teraz. O tom majú byť „hry“ detí a v nich má dieťa spolu s pedagógom nachádzať seba, svoje miesto vo svete, svoju budúcnosť.

Učenie:

Cieľom učenia nie je len osvojenie si informácií, alebo podanie nejakého výkonu, ale cieľom je aj budovanie vzťahu žiaka k učeniu, poznávaniu. Učenie len pre samotné učenie je napr. memorovanie vybraných slov, násobilky, cudzích slovíčok. Aj do tejto činnosti, ktorá sa zdá, že minimálne vychováva, je možné zaviesť edukatívne stratégie na rozvoj mimopoznávacích funkcií jednotlivca. Napríklad: „Koľko slov sa naučíš za desať minút, koľko po prestávke, po relaxačnom cvičení, naučíš sa ich viac ako spolužiak?“ Tým rozvíjame zvedavosť, súťaživosť... Zdôrazňovaním výsledku ovplyvňujeme aspirácie, sebavedomie detí na báze pozitívneho spätného podmieňovania.

Učenie rozvíja aj socializáciu a komunikáciu, podľa toho, ktorý spôsob učenia zvolíme:

- individuálne učenie
- kooperatívne učenie
- súťaživé učenie

Napríklad: keď je dieťa utiahnuté, zvolíme kooperatívne učenie – učenie v skupine. Keď je dieťa dominantné, ktoré sa snaží vždy ovládnuť komunikáciu v skupine, zvolíme individuálne učenie sa. Keď je žiak slabo motivovaný, volíme súťaživé učenie a to súťaž so sebou samým (stav v súčasnosti a po určitom čase). Je to použitie tzv. individuálneho vzťahového rámca. Prípadne môžu súťažiť jednotlivci alebo skupiny medzi sebou. Vtedy ide o sociálny vzťahový rámec. Keď sa dieťa učí, zároveň si osvojuje určité poznávacie (kognitívne) postupy a zručnosti. Hovoríme o metakognícii.

Kognitivizácia v pedagogickej praxi znamená:

- a) učiť postupy, algoritmy, heuristiky ako sa učiť, ako riešiť problémy, ide aj o metakognitívne zručnosti; sú napríklad deti, ktoré sa lepšie učia, keď učebnú látku počujú (sluchový typ). Iné sa lepšie naučia, keď si učebnú látku čítajú (vizuálny typ). Keď dieťa pozná, ktorý spôsob učenia sa je preňho užitočnejší, zlepšuje svoje kognitívne kompetencie,
- b) tréning poznávacích funkcií, napr. hry zamerané na rozvoj vnímania, pamäti, analýzu, analógií, asociácií a pod. Pri učení je efektívne dávať úlohy, ktoré majú divergentný, tvorivý charakter, ktoré umožňujú rozvíjať hodnotiace myslenie
- c) učenie sa informáciám – klasické vedomosti, ich osvojovanie, uskladnenie v pamäti a schopnosť znovuvybavenia.

Umelecké činnosti

Umeleckú výchovu môžeme rozdeliť do troch skupín:

1. Receptívne umenie, t.j. prijímanie umenia, jeho vnímanie, prežívanie
2. interpretačné umenie, napr. hra divadla, interpretácia hudobnej skladby a pod.

2. vlastná tvorba

V praxi celodenného výchovného systému, najmä pre deti z MRK je pôsobenie umenia a umením na dieťa jednou zo základných zložiek výchovy. Vychovávateľ v CVS by mal mať celý rad učebných zdrojov, vrátane materiálnych pomôcok na výchovu umením. Medzi základné, okrem kníh o výchove umením. By to mali byť pomôcky na hudobnú výchovu - hudobné nástroje; pomôcky na výtvarnú výchovu, pohybovú výchovu, dramatickú výchovu.

Je všeobecne známe a potvrdené skúsenosťami, že rómske deti majú schopnosti a nadanie pre hudbu, tanec, pohyb, ale aj výtvarné cítenie a umenie. Umenie, vrátane pôsobenia prírody ako estetického fenoménu, rozvíja najmä city, prežívanie, tiež kreativizuje (aj produktívne aj perceptívne), socializuje, motivuje, axiologizuje a kultivuje.

Príklady na všestranné pôsobenie umenia na dieťa:

- Dieťa robí bábku – z čoho, ako to urobíme - postupy, metódy – rozvoj myslenia
- ktorý návrh sa ti páči a prečo – ide o axiologizáciu
 - ako sa pri tejto činnosti cítiš - emocionalizácia
 - najlepšie bábky dáme na výstavu - motivácia
 - chcel by si robiť bábku s niekým? - socializácia
 - povedz čo najviac o svojej bábke - komunikácia
 - ako by si zlepšil svoju bábku, aby bola krajšia, lepšia? - kreativizácia

Vychádzka v lese:

- čo ti šepká strom ? – kreativita,
- všimni si detaily (mach, lístky, kamienky, živočíchy, kvety, stromy), popisuj ich, zavri oči a vnímaj len zvuky – senzitivita, emocionalizácia, komunikácia,
 - čo by si navrhol na zlepšenie života v lese ? - kreativizácia
 - čo sa ti najviac páči a nepáči v lese ? – emocionalizácia, axiologizácia
 - porozprávaj sa s veveričkou tak, že raz budeš hovoriť za seba, druhý raz za veveričku – socializácia, komunikácia
 - dokáž čo najdlhšie byť ticho v lese a dávaj pozor, aby si nestúpil na nejakú včielku alebo na nejakého chrobáka - autoregulácia

Pozeranie televízie:

- ako si sa pri sledovaní programu cítil, páčilo sa ti to, kto bol najsympatickejší? Čo bolo najnapínavejšie, nudil si sa, kedy ťa to najviac zaujalo – motivácia, emocionalizácia
- porozprávaj o čom bol program, bola to skutočnosť, mohlo sa to stať? – pamäť
- s čím súhlasíš a s čím nie čo robili hrdinovia vo filme - axiologizácia
- ako by si to napísal ty, aký záver by si urobil? – kreativizácia

Dôležité zásady pre využitie umenia vo výchove:

- vytvoriť čo najviac príležitostí, pedagogických situácií vnímať a tvoriť umenie,
- zahrnúť do výchovno - vzdelávacieho procesu čo najviac oblastí umenia. Dať zažiť výtvarné umenie, divadlo, operu, balet, pantomímu, tanec, hudbu, tvorivé písanie poviedok, reportáži, fotografovanie, nakrúcanie na video, film,
- aktívne písať, maľovať, tancovať, hrať na hudobnom nástroji a pod.,
- naučiť správne prežívať aj negatívne pôsobenie umenia – agresiu, násilie, gýče a pod.

Umenie má detenzívnu a kreatívnu funkciu – tieto dve funkcie je možné využívať pri percepcii aj tvorbe umenia. Pedagóg má byť hlavný stimulátor, facilitátor, organizátor a usmerňovateľ týchto procesov. Využitie umenia ako výchovného prostriedku sa líši od vnímania a tvorby umenia v nepedagogických situáciách. Základný rozdiel je v tom, že výchova umením je usmerňovaná pedagógom, usmernenie vnímania či tvorby má svoje edukatívne ciele. Tými cieľmi sú práve oblasti, na ktoré umenie najmä pôsobí. Ide o emócie, city, prežívanie, ale aj o ovplyvnenie myslenia, riešenia situácií, o motiváciu k niečomu alebo proti niečomu. Umenie významne ovplyvňuje hodnotový systém jednotlivca.

Práca:

Celý smer polytechnizácie viedol smerom k pracovnej výchove, ale nevychádzal z filozofie rozvoja psychických funkcií. Proklamovala sa idea, aby deti nadobudli vzťah k práci, ale často sa dosiahol pravý opak. Zlé vedenie pracovných činností skôr odradí ako motivuje dieťa k práci.

Celestín Freinet vo svojom výchovnom systéme vyzdvihuje prácu, vychádza z toho, že dieťa nemá len mozog, ale aj telo, ruky a nohy. Z toho vyplýva, že je potrebné:

- ☞ rozvíjať poznanie – ako sa čo robí, z akých materiálov,

- ☞ rozvíjať zručnosti a postupy,
- ☞ rozvíjať všetky zmysly,
- ☞ rozvíjať tvorivosť.

Mali by sme uprednostňovať tvorivú prácu, ktorá zahŕňa v sebe predovšetkým kreativizáciu osobnosti, potom motiváciu a city a nakoniec to ostatné. V tomto zmysle ide o prácu ako radosť, o prácu ako objavovanie, o prácu ako spôsob zvyšovania sebahodnotenia a sebaovládania, o prácu ako zdroj sociálnych kontaktov, o prácu ktorej výsledkom je hodnotný produkt. Je to tiež práca ako príležitosť na rozvoj hodnotiaceho myslenia.

Súbor konkrétnych činností má vychádzať z toho, čo chcú robiť deti. Pedagóg im predkladá čo najviac možností, z ktorých si vyberajú, navrhujú postup, vyžaduje od nich variantné uvažovanie, samostatnú činnosť. Pracovná činnosť má mať zmysel, deti musia cítiť, že to nie je len činnosť pre činnosť, ale že to má objektívny význam. Freinet napríklad učil deti pracovať v tlačiarňi, aby si mohli sami písať a rozmnožovať texty, rozosielať ich aj predávať. Dnes je možné „pracovať“ aj na počítači, tvoriť texty, ilustrovať, ale aj preberať a tvoriť programy...

Pri pracovných činnostiach je dôležité, aby deti mali:

- čo najviac nápadov (fluencia)
- čo najrozmanitejších (flexibilita)
- čo najzvláštnejších (originallita)
- čo najprecíznejšie urobených (elaborácia),

len takto zameraná činnosť bude pôsobiť aj na rozvoj emocionality, motivácie, autoregulácie a axiologizácie. Hotové výrobky, hodnotia deti samé, chvália, kritizujú, učia sa hodnotiť a to ich spätne motivuje, aby zlepšili činnosť.

Medziľudské interakcie

Medziľudské interakcie sa uskutočňujú v sociálnom aj virtuálnom priestore. Významnou súčasťou pôsobenia sociálneho prostredia na psychické zdravie detí a mladých ľudí je škola a mimoškolské výchovné zariadenia, v našom prípade najmä systematické pôsobenie v celodennom výchovnom zariadení. Škola a mimoškolské výchovné zariadenia môžu nevhodne pôsobiť napríklad neprímeraným zaťažovaním žiakov školskými a inými povinnosťami, keď sú zlé medziľudské vzťahy, šikanovanie, nevhodný výchovný prístup pedagógov k žiakom a podobne. Na druhej strane môžu učiť efektívnej komunikácii, riešeniu medziľudských konfliktov, empatii, akceptácii, kongruencii.

V dospelosti je to najmä *pracovné prostredie a medziľudské vzťahy*, sociálne zázemie, ktoré významne ovplyvňuje psychické zdravie jednotlivcov. Náročná pracovná záťaž, vysoké tempo práce, nedostatok odpočinku, ale aj šikanovanie (mobbing), konflikty, zlé medziľudské vzťahy na pracovisku negatívne ovplyvňujú psychické zdravie pracovníkov. Podobne v škole alebo v školskom výchovnom zariadení, zlé medziľudské vzťahy, šikanovanie, konflikty vytvárajú prostredie, do ktorého žiaci neradi chodia, neradi sa učia, vyhýbajú sa škole, školským klubom, centrám voľného času.

Oproti minulosti rastie *vplyv masmédií* na psychiku ľudí, čo súvisí s technickým pokrokom, aj s globalizáciou sveta. Ide o pôsobenie televízie, rozhlasu, tlače, mobilov, prehrávačov hudby a internetu. Výskumy, aj prax ukazujú, že najmä deti a mladí ľudia strávia veľa svojho voľného času tým, že sledujú televíziu, internet, komunikujú prostredníctvom mobilov a internetu a podobne. Rastie počet mladých ľudí, ktorí sa stávajú závislými napr. na Facebooku, na vyhľadávačov, na erotických stránkach ale najmä na počítačových hrách.

Tieto technické prostriedky môžu mať:

- a) pozitívny vplyv na rozvoj osobnosti – informovanosť, vzdelanie, zábava,
- b) negatívny vplyv na rozvoj osobnosti – „zabíjanie času“, nevhodná zábava, propagácia negatívnych spôsobov, vzorov a štýlov myslenia, prežívania a správania.

Medziľudské interakcie na jednej strane vedú k personalizácii - uvedomeniu si a prejavom špecifik, zvláštnosti jednotlivca, na druhej strane vedú k socializácii - učeníu sa vzorcom sociálneho správania v rozličných situáciách. V CVS s MRK je dôležitá socializácia rómskych detí medzi ostatné deti, čo sa dá docieľiť spoločnými činnosťami, postupnou elimináciou predsudkov na oboch stranách. Protipredsudková výchova nie je postavená len na tom, že všetci ľudia sú si rovní, ale aj na tom, že cez poznanie konkrétnej osoby, jej postojov a správania sa tvoria vzťahy nezávisle na etnickom či rodovom pôvode, ale v závislosti od kvality osobnosti. Aj preto je dôležitá personalizačná výchova, ktorá vedie k pozitívnej socializácii.

Pod pojmom *socializácia* rozumieme proces, v ktorom sa jednotlivec prispôsobuje sociálnemu prostrediu, poznáva ho, posudzuje, kooperuje s ním a stáva sa jeho efektívnym členom. Výsledkom socializácie je autonómna, činná osobnosť, ktorá nepodľahne tlaku ostatných, ale angažuje sa pri pozitívnych zmenách a sociálnom pokroku.

Personalizácia je proces utvárania jednotlivca ako produktívnej, jedinečnej osobnosti, so všetkými jej zvláštnosťami, neopakovateľným prežívaním, myslením a správaním, utváranie osobnosti, ktorá je nezávislá, má svoj názor a je tvorivá.

Problémy vzťahov v rodine, klímy v rodine a emocionálnych väzieb medzi členmi rodiny, sú odrazom predchádzajúcej výchovy. E. Erikson rozlišuje osem životných období a pre každé obdobie vymedzuje, ktoré vlastnosti sa majú u ľudí formovať pomocou medziľudských interakcií. Keď sa zanedbá formovanie určitých kvalít osobnosti v rannom detstve, negatívne následky sa upravujú ťažko a dlho.

Erikson hovorí o týchto kvalitách osobnosti, ktoré treba budovať, aby sa predišlo problémom v následnosti a postupnosti vo výchove.

- a) do dvoch rokov musia rodičia prejavovať dieťaťu *dôveru, istotu a lásku* – ak sa to dieťaťu nedostáva v dostatočnej miere, vzniká nedôvera, dochádza k frustrácii,
- b) v dvoch až štyroch rokoch si dieťa začína uvedomovať seba, začína sa budovať *samostatnosť*. Ak tento proces rodičia nerešpektujú a nepomáhajú dieťaťu v rozvoji samostatnosti, dieťa začne pochybovať o svojich schopnostiach a pociťuje hanbu,
- c) vo štvrtom až šiestom roku života sa buduje *iniciatíva*, dieťa sa neustále pýta, chce, aby ho rodičia vypočuli – ak sa nerešpektujú jeho požiadavky, dieťa sa stane bojazlivé, utiahnuté, má pocity viny,
- d) v ďalších rokoch, od šiesteho do jedenásteho roku sa rozvíja *snaha niečo dosiahnuť, pracovitosť a usilovnosť*. Ak dieťa prežíva neúspechy a jeho snahu a pracovitosť nikto neocení, vypestuje sa uňho komplex menejcennosti,
- e) v puberte a v adolescencii sa buduje *identita osobnosti* – mladý človek si začína odpovedať na otázky: kto som, aký som, čo chcem dosiahnuť, začína sa búriť proti rodičom. Ak sa nepodarí v tomto období vybudovať identitu, adolescent nevie nájsť svoju rolu, môže sa stať utiahnuté alebo na druhej strane sa stáva agresívnym
- f) v ranej dospelosti sa vytvárajú *dôverné, intímne vzťahy*, láska, priateľstvá – ak sa v tomto období nepodarí nadviazať takéto vzťahy, človek sa dostáva do izolácie a poznamená ho to na dlhší čas, niekedy aj do konca života,

g) v dospelosti nasleduje obdobie *osobnostného rozvoja, tvorby, budovanie kariéry* – ak človek zažíva neúspechy v práci, v rodinnom živote nastáva stagnácia, človek prežíva krízy, ktorých riešenie môže byť veľmi nepriaznivé,

h) v seniorskom veku dochádza k odovzdávaniu *skúsenosti*.

Psychické problémy detí a mládeže môžu vzniknúť, keď sa zanedbá formovanie uvedených kvalít osobnosti v primeranom vekovom období. Nesprávna výchova je potom často príčinou rozličných psychických problémov a porúch v dospelosti. Dôležitou stránkou psychického zdravia je kultivovanie primeraného sebaobrazu jednotlivca. Zdravé sebavedomie a sebahodnotenie vedie k sebakontrola a k sebariadeniu, čo je významným preventívnym faktorom proti psychickým chorobám a zlyhaniam.

Zábava, odpočinok, relaxácia

Voľný čas detí a mládeže aj v rámci CVS musí obsahovať aj zábavu, odpočinok a relaxáciu. Funkciou zábavy je radosť, pozitívne pocity a city. Úlohou vychovávateľa, pedagóga je v rámci CVS dať aj voľno pre vlastnú činnosť detí, pre ich zábavu, hru, ale na druhej strane sledovať, či zábava neškodí nikomu zo zúčastnených, či zábava dodržiava bezpečnosti, zdravia, či pozitívne morálne pôsobí na účastníkov. Príkladom môže byť vychádzka, kde v určitom kroku programu dá vychovávateľ voľno pre voľnú zábavu detí. Deti sa môžu naháňať, hrať s loptou, alebo len ležať na trávniku. Podobnú zábavnú aktivitu, podľa chuti detí, môže voliť v klube, v miestnosti. Zábavou môže byť sledovanie televízie, počúvanie hudby nie s cieľom edukatívnym, ale s cieľom vlastnej voľby zábavy dieťaťom.

Pod odpočinkom sa myslia také aktivity, kedy organizmus človeka načerpáva, regeneruje fyzické a psychické sily. Najprirodzenejším odpočinkom je spánok. Je dobre, keď vychovávateľ, pedagóg v CVS sleduje, či sú deti odpočínuté, či dobre spali, aké zábavy uprednostňujú a ako na nich pôsobia.

Pod relaxáciou sa myslí vedome usmerňovanie aktivít, ktorých úlohou je uvoľnenie, spokojnosť, posilnenie sebaovládania. Relaxáciu si volí subjekt sám, alebo relaxuje pod vedením „trénera“. V našom prípade CVS je relaxácia dôležitá nielen pre deti, ale aj pre pedagógov, vychovávateľov, aby vedeli zvládať dennodenne situácie, stresy a záťaž. Uvádzame najznámejšie techniky relaxácie, ktoré môžu využiť aj vychovávateľa v CVS, aj žiaci.

Relaxácia znamená fyzické a psychické uvoľnenie.

Relaxačné techniky sa pôvodne používali len na dosiahnutie svalového uvoľnenia. V súčasnosti sa pojmom relaxácia označujú techniky zamerané na uvoľnenie telesného a duševného napätia. Pomocou vedomej regulácie napätia svalov a rytmu dýchania, dokáže človek znížiť emocionálne napätie. Každodenný život prináša množstvo situácií pri ktorých sa strieda napätie a uvoľnenie. Človek je v práci v určitom napätí, ktoré je spôsobené činnosťou spojenou s dosahovaním pracovných cieľov, s klímou, správaním kolegov, nadriadených a inými vonkajšími faktormi. Keď ide poobede na prechádzku, alebo športuje a potom sa v noci v spánku uvoľní, relaxuje, nadobúda psychickú aj fyzickej pohodu. Človek má tendenciu vyhľadávať napätie, či už je to v športe, pri čítaní kníh, pri sledovaní televízie, alebo pri hrách na počítači. Je moderné vyhľadávať tzv. adrenalínové športy, pri ktorých je veľké psychické napätie z rizika a náročnosti daných činností. Napätie v nás ostáva, aj keď bezprostredný podnet pre napätie pominul. Konflikty, nedorozumenia, záťaž, starosti vyvolávajú psychické napätie, ktoré zasahuje aj fyziologické deje, tráviaci, imunitný alebo srdcovocievny systém. Je veľa aj ďalších zdrojov napätia – moderný životný štýl, veľa úloh, konfliktov, zhoršený zdravotný stav. Dlhotrvajúce napätie vedie k neurózam a rozličným poruchám telesného a psychického zdravia. Mnohí ľudia sa dokážu uvoľniť – niekto pri dobrej knihe, iný športom, ďalší sa venuje svojim koničkom, záľubám, zábave, niekto si najlepšie odpočinie pri spánku alebo na prechádzke. Deti sa uvoľnia pri hre. Spôsobov na uvoľnenie je teda viac a dajú sa striedať a kombinovať. Dobrým spôsobom ako sa zbaviť napätia je aktívne alebo pasívne sa venovať umeniu, humoru a športu.

Vedieť sa uvoľniť je nevyhnutné nielen pre to, aby človek dosiahol stav vyrovnanosti a harmónie, ale aj pre prirodzený chod fyziologických a psychických procesov, teda pre duševné a telesné zdravie.

Účinná relaxácia je veľmi dôležitým prostriedkom na predchádzanie neurózam, podráždenosti a psychosomatickým poruchám. Preto sa vypracovali špeciálne spôsoby na uvoľnenie fyzického a psychického napätia, ktoré nazývame relaxačné techniky. Relaxačné techniky majú svoj základ vo fyziológii. Predpokladalo sa, že fyziologické procesy, ktoré riadia autonómny nervový systém, ako je krvný tlak a frekvencia srdca, prebiehajú automaticky, bez vôľovej kontroly. Laboratórne výskumy ukázali, že je možné, aby človek sám ovplyvňoval a menil srdcovú frekvenciu, tlak krvi, dýchanie, svalové uvoľnenie a napätie. Výsledky týchto výskumov viedli k vypracovaniu techník relaxácie, pomocou ktorých sa dá riešiť psychická záťaž, účinok konfliktov a stresov.

Najznámejšie relaxačné techniky sú:

- biologická spätná väzba,
- meditácia,
- telesné cvičenia,
- relaxačné cvičenia – autogénny tréning I. H. Schultza, relaxačné techniky E. Jacobsona, joga.

Biologická spätná väzba (biofeedback) – je založená na princípe, že človek dostáva informácie (spätnú väzbu) o určitých zmenách svojho fyziologického stavu a potom sa pokúša tento stav zmeniť. Napríklad, pri ovládaní bolesti hlavy, ktorá je spôsobená napätím svalov hlavy a krku sa osobe pripevnia na čelo elektródy, takže osoba vidí na prístroji, zosilňovanie a zoslabovanie napätia svalov. Obraz sa dá premeniť aj na zvuk. Takto môže človek sledovať vznik napätia svalov, jeho priebeh a následne silou vôle uvoľňovaním, sa snaží napätie svalov znížiť a tým aj znížiť alebo úplne odstrániť bolesti hlavy. Po štyroch až ôsmich týždňoch sa človek môže naučiť ovládať svaly a tak už aj bez prístroja zmierniť bolesť hlavy.

Meditácia – je pokojné, sústredené premýšľanie, rozjímanie, ktoré je založené na pozitívnom myslení, príjemných predstavách a citovom prežívaní. Obsahom meditácie sú otázky zmyslu života, sebazdokonaľovanie, uvažovanie o poznávaní samého seba. Robí sa v pokojnej atmosfére bez náhlenia a vyrušovania. Meditácia vedie k zníženiu dychovej frekvencie, poklesu spotreby kyslíka, zníženiu srdcovej frekvencie (tepu), dochádza k stabilizácii prúdenia krvi, zníži sa fyziologická aktivita mozgu.

Telesné cvičenia patria k známym a často uplatňovaným metódam uvoľnenia a relaxácie. Výskumami sa potvrdilo, že ľudia, ktorí majú dobrú telesnú kondíciu, vykazujú pri zafažujúcich podnetoch významne nižšiu srdcovú frekvenciu a krvný tlak v porovnaní s ľuďmi, ktorí nešportujú. Ľudia s dobrou telesnou kondíciou nie sú náchylní na ochorenia v dôsledku záťažových situácií v porovnaní s ľuďmi, ktorí nie sú v dobrej telesnej kondícii. Preto je aj pre učiteľov dôležitý telesný pohyb, šport a dobrá telesná kondícia.

Relaxačné cvičenia

Existuje viac druhov relaxačných techník. Najpoužívanejšie sú:

- Jacobsonova progresívna relaxácia,
- Schultzov autogénny tréning,

Blízko k relaxačným technikám majú aj Psychohry (E. Bakalára; Mastersa a Houstonovej).

Relaxačné techniky môže využívať každý človek na zachovanie psychickej pohody, rovnováhy, na zvýšenie sebaovládania v záťažových situáciách, proti únave a vyčerpaniu, proti vyhoreniu. Relaxačné techniky sa môžu využívať v škole so žiakmi, na znižovanie úrovne hnevu, zlosti, strachu, úzkosti, na zvyšovanie koncentrovanej pozornosti, ale aj pri problémoch s bolesťami hlavy, nespavosti, astmou, hypertenziou a pod.

Jacobsonova technika progresívnej relaxácie je založená na vedomom ovládaní svalových skupín a vzťahom medzi psychickým a svalovým napätím. Účinnosť spočíva v tom, že krátko a intenzívne napäté svaly sa rýchlo unavia a človek v nich cíti tiaž a teplo. Ak takto postupne pracujeme s každou svalovou skupinou, nakoniec sa dostáva celé telo do stavu uvoľnenia. Cvičenie je veľmi jednoduché. Človek silno napne napríklad zaťatú päsť, potom ju uvoľní a sleduje, čo sa vo svaloch ruky deje. Tak sa človek postupne naučí rozoznávať a uvedomovať si napätie a uvoľnenie a vedome ho ovládať. Uvoľňovanie svalov sa veľmi dobre hodí na odbúranie stresu a sa realizuje v týchto etapách:

1. rozlišovanie pocitov napätia a uvoľnenia svalov rúk,
2. relaxácia nôh,
3. relaxácia trupu,
4. relaxácia očí,
5. relaxácia ďalších svalov tváre,
6. relaxácia duševnej činnosti,
7. relaxácia rečových svalov
8. psychická relaxácia

Nácvik je časovo náročný, môže trvať niekoľko mesiacov, až rok a nácvikom by mal vždy sprevádzať odborník – psychológ. Dôležitá je systematickosť, t.j. nácvik relaxácie každý deň. Môže sa robiť v ležiacej polohe v tichej miestnosti. Pri pravidelnom cvičení je odmenou schopnosť využívať relaxáciu pre jednotlivé skupiny svalov, aj celkovo.

Schultzov autogénny tréning je založený na dvoch základných princípoch:

- relaxácia – uvoľnenie svalstva, pomocou ktorého sa navodzuje duševný pokoj,
- koncentrácia – je to sústredenie sa na určitú predstavu, ktorá potom ovplyvňuje organizmus.

Pri autogénnom tréningu (AT) ide o stav vnútorného duševného sústredenia pri maximálnom telesnom uvoľnení. Požadovaný účinok sa dosahuje autosugesciou. Cieľom je preladenie organizmu navodením sugestívneho ovládania fyziologických a duševných procesov.

AT má široké spektrum využitia:

- regenerácia organizmu a zlepšenie kvality spánku
- zvyšovanie schopnosti sústredenia, skvalitnenie výkonu (učenia a pod.),
- prevencia chorôb – vysoký krvný tlak, srdcovo-cievne choroby a pod., zmiernovanie bolestí, zvýšenie imunity organizmu,
- harmonizácia psychiky a telesných funkcií,
- odstraňovanie zlozvykov,
- zvládanie negatívnych emócií,
- odolnosť voči stresu a jeho negatívnym účinkom.

Autogénny tréning sa dá robiť v ľahu aj v sede na stoličke s operadlom ale odporúča sa aj pozícia „drožkára“. Sedí sa vzpriamene, hlava je ľahko nachýlená dopredu, nohy mierne od seba, predlaktie oprieme o stehná a ruky sú voľne zvesené medzi stehnami. Každú časť tela pri tomto nácviku na 5-10 sekúnd napneme a potom asi 30 sekúnd necháme uvoľnenú, vedome kontrolujeme napätie a uvoľnenie svalových skupín. Relaxovať by mal človek denne asi 10 minút.

Autogénny tréning má dva stupne:

1. nižší stupeň, ktorý obsahuje šesť cvičení:

- precítenie tiaže v rukách a nohách,
- pocit tepla v končatinách,
- pokojného tepu srdca,
- pokojného dychu,
- tepla v brušnej dutine,
- chladu na čele.

2. vyšší stupeň, ktorý obsahuje autogénnu meditáciu, nácvik predstáv a sústredenej pozornosti. Pri tomto stupni sa využívajú aj inštrukcie (sugescia). Schultz používal jednoduché formulky, napr.: „moja ruka je teplá, moja noha je ťažká...“ Formulky by mali byť krátke a mali by mať rytmus, môžu byť zamerané na posilňovanie sebavedomia človeka a pod. Pri vyššej forme AT sa využíva aj riadenie imaginácie prostredníctvom hovoreného slova.

Pozostáva z týchto cvičení:

- koncentrácia na zážitok farby,
- vyvolanie konkrétnych a neskôr abstraktných predstáv,

- sprítomnenie vlastných emocionálnych zážitkov,
- otázky zmyslu života, motivácie, sebareflexie,
- vytvorenie a formulovanie predsavzatí, životných cieľov.

Okrem týchto techník umožňuje zvládanie záťaže aj rozumovo-poznávacie (*racionálno-kognitívne*) spracovanie podnetov. Pri kognitívnych technikách sa v prvom kroku zisťuje typ stresovej situácie. V druhom kroku sa človek učí sledovať svoju reakciu na tieto záťažové udalosti. V treťom kroku sa objasňujú vzťahy medzi stresujúcim podnetom a spôsobom reagovania na ne. Vo štvrtom, najdôležitejšom kroku sa snaží človek zmeniť vnímanie a pôsobenie stresujúcej situácie na psychiku. Napríklad, človek sa učí nevnímať ako záťaž to, že nedosahuje dobré výsledky v niektorej činnosti, ale rieši situáciu tým, že sa bude chodiť v nej zdokonaľovať, urobí si denný režim tak, aby mal na to dostatok času.

Najprirodzenejším odpočinkom a uvoľnením pre organizmus je **spánok**. Mnohí moderní ľudia nedokážu správne odpočívať, ani spať. Za vhodný čas na prebúdzenie sa považuje čas medzi 5. – 6. hodinou ráno. Spánok je vtedy povrchnejší s prevahou snových fáz. Vhodný čas na raňajky je okolo siedmej – ôsmej hodiny ráno, vtedy je organizmus pripravený na príjem otravy. Väčšina ľudí je najvýkonnejších medzi 10. – 14. hodinou. Odpoľudňajší čas je vhodný pre športové alebo fyzické aktivity. Posledné jedlo by sa malo podávať do západu slnka (do 20. hodiny). Večer je vhodný čas odpútať sa od denných pracovných povinností a starostí. Denný biorytmus môže byť u niektorých ľudí posunutý, rozoznávajú sa tzv. ranné a večerné typy („sova a škovránok“). Spánok je nevyhnutný pre psychické zdravie. Po prebdení jednej noci objektívne neklesá výkonnosť, aj keď subjektívny pocit únavy môže byť prítomný. Po prebdení 2 - 3 nocí vznikajú epizódy mikrosnánku, znižuje sa pozornosť, výkonnosť. Štyri hodiny bezsenného spánku lepšie nahradia psychickú energiu, ako 8-10 hodín spánku prerušovaného nepríjemnými snami.

Alkohol a káva narúšajú pravidelný rytmus spánku, organizmus sa ne stihne zregenerovať. Odporúča sa štyri až šesť hodín pred spánkom neužívať alkohol ani kávu. Ak človek po odchode do postele nezaspí do 30 minút, odporúča sa vstať a venovať sa nejakej pokojnej činnosti. Je dobre neužívať lieky na spánok – v prvej fáze pomôžu lepšie spať, ale dlhodobejšie užívanie liekov na spanie zhoršuje spánkový rytmus a hĺbku odpočinku. Kvalitu spánku zlepšuje telesná aktivita pred spánkom. Novorodenec má spať 16 – 18 hodín denne, trojročné dieťa 12 hodín,

v puberte a adolescencii 8 – 10 hodín, dospelý človek by mal spať 6 – 8 hodín denne.

Práca pedagóga, vychovávateľa je náročná, vyžaduje si mnoho poznatkov a kompetencií. Medzi základné požiadavky patrí psychické zdravie, sebaovládanie, riadenie vlastných myšlienkových, citových, vôľových procesov, starostlivosť o telesnú kondíciu a zdravie. Relaxačné techniky môžu významne pomôcť pri zvládaní únavy, podráždenia, aj v boji proti vyhoreniu človeka. Bolo by vhodné, keby každý pracovník ovládal tieto techniky, aby ich sám vedel použiť a aby ich vedel použiť aj u svojich žiakov.

Preventívne programy

Jedny z najvhodnejších učebných zdrojov pre CVS a prácu s deťmi z marginalizovaných rómskych komunít sú edukačné programy. Programy sú ucelené súbory aktivít, úloh so zameraním na nejakú oblasť psychiky jednotlivca alebo skupín. Napr. program rozvoja reči systematicky obohacuje slovnú zásobu, spôsoby vyjadrovania, komunikácie, motivuje, učí účastníkov zdokonaľovať sa v rečovom vyjadrovaní. Jednotlivé učebné predmety v škole tiež predstavujú svojim spôsobom určitý program, napr. výučby matematiky, chémie a podobne.

V prípade CVS ide najmä o programy preventívne, programy intervenčné, programy rozvíjajúce niektorú stránku osobnosti. Voľba programov vždy musí byť urobená na dobrom základe poznania žiakov a podmienok v ktorých sa edukácia uskutočňuje. Sú programy, ktoré sú určené pre deti v materskej škole, pre deti elementárneho vzdelávania, žiakov v puberte, atď. Nie vždy celý program sa dá prebrať a realizovať v praxi. Skúsenosti ukazujú, že si vychovávateľa, učitelia, psychológovia, špeciálni pedagógovia vyberajú z programov tie úlohy, aktivity, ktoré sú vhodné pre ich deti a pre problémy, ktoré chcú riešiť.

Uvedieme komentované anotácie niektorých najznámejších programov, ktoré sú k dispozícii a ktoré boli alebo sú používané na Slovensku:

Program Š. Holčeka a J. Havrana tvoria vlastne dve monografie: prvá nesie názov: *Didaktické hry v rámci celodenného výchovného systému v 1. a 2. ročníku ZDŠ*. Následne autori spracovali text s názvom: *Metodika práce v rámci celodenného výchovného systému na I. stupni ZDŠ*. Obe práce vydal Krajský pedagogický ústav v Prešove v náklade len po 500 kusov v roku 1977. Práce okrem poplatného komunistického úvodu sú cenné tým, že autori v nich uvádzajú viac ako 220

didaktických hier, ktoré sú zamerané na rekreačno-výchovnú činnosť, jazyk slovenský, počty, vlastivedu, hudobnú, telesnú a brannú výchovu, výtvarnú výchovu a pracovné vyučovanie. Praktické úlohy a hry sú zaujímavé a môžu byť prínosom pre tvorbu učebných zdrojov. Potrebne je pri didaktických hrách ich zosúladiť s cieľmi a osnovami súčasnej školy. Užitočné je aj ich rozpísanie plánov práce v záujmových krúžkoch. V publikácii nájdeme plány práce: telovýchovného krúžku, turistického, tanečno-speváckeho, výtvarného, speváckeho, krúžku šikovných rúk, matematického krúžku a zdravotníckeho.

Príklad rekreačno-výchovnej didaktickej hry (str.58 Metodiky...)

Názov: Farby

Cieľ: Rozvoj myslenia, schopnosť pohotovo reagovať

Postup: Jeden hráč povie akúkoľvek farbu a ukáže na niekoho. Ten musí povedať predmet na určenú farbu a ukázať na ďalšieho. Kto dlho premýšľa alebo menuje nevhodný predmet, dá zálohu alebo vypadáva z hry.

Didaktická hra z jazyka slovenského:

Názov: Zlodej na tabuli

Cieľ: Precvičovanie vybraných slov

Postup: Na tabuli sú napísané rôzne slová správne aj nesprávne s i, y. Úlohou žiakov je vyhľadať v čo najkratšom čase všetky správne napísané slová a „ukradnúť“ slová s chybami.

Program E. Gajdošovej a kol: *Srdce na dlani* je pre žiakov prvého stupňa základnej školy a je zameraný na prevenciu proti negatívnym javom. Program sa začal na školách overovať už v roku 2003. Vychádza a nadväzuje na program: *Krok za krokom (Step by step)*, ktorý vznikol v Seatli v USA v roku 1986. Existuje aj program *Second Step*, ktorý je pokračovaním programu *Krok za krokom*. Na Slovensku s týmto programom pracovala E. Končoková. Tieto známe programy sú úspešne overené u nás na Slovensku a pracuje sa s nimi aj napr. v Dánsku, Švédsku, Nórsku, Veľkej Británii, Nemecku.

Ciele:

- redukovanie agresie
- Zvyšovanie úrovne sebaregulácie negatívnych emócií, citov, redukovanie hnevu, zlosti
- Riešenie konfliktov
- kognitívne, emocionálne a sociálne zručnosti
- chápať city a emócie druhých

Program Srdce na dlani, ako aj program krok za krokom sa stal súčasťou širších programov až hnutí na našich školách, ako napríklad boli a sú programy duševného zdravia, programy zdravých škôl, škôl bez násilia,, programy optimálneho školského správania a iných.

Štruktúra programu:

Prvý blok: empatia, emocionálna inteligencia

Druhý blok: regulovanie emócií, relaxácie, riešenie medziľudských konfliktov

Tretí blok: regulovanie hnevu

Účinky: žiaci po absolvovaní uvedených programov viac prihliadajú na potreby iných, sú empatickejší, tolerantnejší, používajú pri konfliktoch nenásilie, učia sa produktívnym medziľudským vzťahom, vyjadreniu a zvládaniu nežiaducich emocionálnych stavov. Program sa realizuje 1 – 2 hodiny týždenne celý školský rok.

Program stimulácie kognitívnych funkcií E. Farkašovej

Program je určený pre deti staršieho predškolského veku zo znevýhodneného sociálneho prostredia (MRK), teda pre 5 – 6 ročné deti. Bol overený aj v triedach, kde boli rómski žiaci. Program môžu realizovať učiteľky, vychovávateľky materských škôl.

Program má dve časti. Časť A obsahuje cvičenia zamerané na jemnú motoriku, vizuálno-motorickú koordináciu. Časť B sa zameriava na tie psychické funkcie, ktoré sa v čase dieťaťa pred nástupom do školy nachádzajú v senzitívnej fáze vývinu. Obsahuje jedenásť úloh – cvičení na zoraďovanie, triedenie a príčinnosť. Aplikácia programu nemá byť dril, ale skupinová hra. V prvej časti deti dokresľujú začatú postavu, dokresľujú alebo dodávajú oblečenie, hračky, potraviny, toaletné potreby. Riešia jednoduché bludiska s kuriatkom a sliepku; s domom a chlapcom a podobne. Ďalšie úlohy sú na rozširovanie slovnej zásoby: pomenovanie predmetov v miestnosti, triedenie predmetov, zovšeobecňovanie, analógie, hľadanie chýb, tvorenie skupín slov, zaraďovanie slov do skupín, doplňovanie chýbajúcich slov až po riešenie problémov. Program obsahuje 15 oblastí cvičení a úloh a v každej oblasti je niekoľko analogických úloh a cvičení. Program je uverejnený v knihe: *Rozvíjanie schopností detí predškolského a mladšieho školského veku*. Ed.: V. Dočkal a kol., VÚDPaP, Bratislava 2000.

Stimulačný program vývinu reči Doroty Kopasovej je určený pre deti od 3 do 6 rokov a to pre deti v norme, ako aj pre deti zo znevýhodneného sociálneho prostredia (MRK), ako aj pre deti imigrantov. Program sa dá uplatniť v rámci

materskej školy, v celodennom výchovnom systéme, ako aj individuálne napr. v Centre pedagogicko-psychologického poradenstva.

Program je zameraný na rozvoj slovnej zásoby, zdokonaľovanie gramatickej správnosti, správnej výslovnosti, súvislého vyjadrovania i na oblasť neverbálnej komunikácie. Obsahuje 29 cvičení a množstvo ich doplnení a alternatív. Program je tvorený desiatimi typmi úloh:

- 1.vysvetľovanie pojmov
- 2.triedenie pojmov
- 3.riešenie problémov
- 4.doplňanie chýbajúcich slov vo vete
- 5.interpretovanie obsahu rozprávky
- 6.odôvodňovanie
- 7.artikulácia
- 8.gestá
- 9.analógie
- 10.komunikácia príbehu

Jedno cvičenie trvá 5 – 10 minút s trojročnými deťmi, so staršími aj 20 minút. Postupuje sa na základe uplatnenia princípov: aktívnosti – postupnosti a hry. Tento program je veľmi vhodný najmä pre rómske deti zo MRK, lebo primárne sa sústreďuje na reč, jazyk, vyjadrovanie. Odporúčam program rozmnožiť pre každé zariadenie, kde sa uplatňuje CVS pre MRK.

Metodika rozvoja reči Ivana Učňa je určená pre 3 – 9 ročné deti s vývinovými poruchami reči, pre deti zo znevýhodneného prostredia, intelektovo oslabených žiakov, je veľmi vhodná pre rómske deti, deti imigrantov a deti z MRK. Jeho metodika, program pozostáva zo šiestich samostatných postupov:

- 1.vyvolávanie asociačných odpovedí
2. tvorba syntagiem
3. vysvetľovanie významu slov
4. neobvyklé použitie vecí, javov, činností a vlastností
5. tvorba viet s použitím vymedzeného počtu slov
6. zostavovanie viet a súvetí priradením slov k zadanému podnetovému slovu

Program je rozdelený do 43 cvičení, čo umožňuje program realizovať počas celého školského roka. Ide o jeden z najúplnejších programov, ktorý je vhodný pre deti

z MRK a stimuluje rozvoj najdôležitejších kompetencií týchto detí a to je rozvoj pasívnej a aktívnej slovnej zásoby, rečovej produkcie a komunikácie.

Program rozvíjania tvorivosti Tomáša Kováča je určený pre 5 – 6 ročné deti, a je ho možné použiť aj v prvých ročníkoch základnej školy, najmä u žiakov zo znevýhodneného sociálneho prostredia. Teoretickým základom je teória tvorivosti J. P. Guilforda. Deti na úlohách 1 – 13 opracujú individuálne, ale možno ich robiť aj skupinovo a na úlohách 14 až 25 pracujú v päťčlenných skupinách. Jednotlivé sedenia trvajú približne 30 minút.

Obsah má napríklad takéto úlohy: kreslenie rozprávky; vymýšľanie nového konca rozprávky; voľné skladanie zo stavebnice LEGO; hľadanie, vymýšľanie rýmov; pantomíma; spoznávanie predmetov hmatom; dokresľovanie tvarov; vymýšľanie dôsledkov; spoločný tanec; dramatizácia rozprávky; hra na zvieratá; neobvyklé použitie predmetu; napodobňovanie zvukov, atď.

Program bol úspešne odskúšaný v materských školách.

Expoprogram Vladimíra Labátha, Jána Smika a Štefana Matulu - ide o jeden z najrozsiahlejších programov a najdlhšie používaných na Slovensku. Najnovšie vydanie vyšlo vo vydavateľstve Univerzity Komenského roku 2011 a má 275 strán. Prvé vydanie príručky bolo v roku 1991. Podnadpis znie: Intervenčný program pre skupinovú prácu s deťmi a mládežou. Programové stretnutia u starších členov (16-18 rokov) môžu trvať okolo 60 minút, u členov nižšieho veku by to malo trvať približne 45 minút. Celkovo program obsahuje viac ako 200 cvičení. Využívajú sa najmä tieto metódy:

1. diskusné metódy
2. inscenačné metódy
3. hry so psychologickým a psychoterapeutickým potenciálom
4. metódy kultúrnych vyjadrovacích prostriedkov – výtvarné, hudobné, slovné vyjadrenia ai.
5. metódy autentickej skúsenosti
6. dotazníkové metódy
7. relaxačné techniky
8. prednáškové metódy
9. intervenčné metódy - zásah do diania v skupine
10. evaluačné - vyhodnocovanie diania

Program sa zameriava na tieto témy, oblasti:

1. predstavovanie, zoznamovanie
2. interpersonálna percepcia, empatia, senzitivita
3. emočné sebavyjadrenie
4. interpersonálna komunikácia
5. spätná väzba a jej poskytovanie
6. kooperatívne a súperivé správanie
7. rozhodovacie procesy
8. adaptácia a socializácia
9. asertivita a autoregulačné správanie
10. zvládanie a riešenie konfliktov
11. tolerancia a rešpekt voči ostatným

Program bol viacnásobne úspešne hodnotený v praktickom aj experimentálnom sledovaní. Môžu ho používať aj učitelia, vychovávatelia, dobre je, keď sami prejdú výcvikom alebo program uskutočňujú pod supervíziou.

Program CESTA k emocionálnej zrelosti Štefana Matulu bola vydaná prvý krát Výskumným ústavom detskej psychológie a patopsychológie v roku 1999. Ide o program zameraný na prevenciu negatívnych javov, v ktorom sa využíva široká škála úloh a metód zameraných na emocionálne sebavyjadrenie, na sebapoznávanie, empatiu, asertivitu, na riešenie konfliktov. Je určený hlavne pre deti v pubertálnom období a môžu ho realizovať pedagógovia. Je vhodný pre prácu Program sa na Slovensku používa a sú dobré správy o jeho účinnosti.

Program Vieme, že... Mirona Zelinu a Mário Lenárta je zameraný na prevenciu asociálneho správania detí a mládeže. Je to program boja proti zlu, násiliu, závislostiam, predsudkom, rasizmu a neproduktívnemu spôsobu života. Program pozostáva z tréningového textu určeného najmä pre siedmakov až deviatakov základnej školy a pre žiakov prvého a druhého ročníka stredných škôl. Ďalej súčasťou programu je Metodická príručka pre vedúceho programu a pracovné listy pre účastníkov. Program bol vypracovaný s preventívnymi pracovníkmi policajného zboru a celý program vydalo Oddelenie prevencie kancelárie prezidenta Policajného zboru v Bratislava roku 2004.

Programy Ako byť sám sebou... Ako zmeniť sám seba ? vypracoval Miron Zelina so spolupracovníkmi (Milota Zelinová, Anna Janovská, Ján Varmuža, Mária Uhereková). Programy sú vo forme samostatných výcvikových zošitov pre žiakov od

piateho ročníka základnej školy až po štvrtý ročník stredných škôl. Cvičenia a úlohy sú zamerané na sebaopoznanie, sebaovládanie, prevenciu proti drogám, Na asertivitu, tvorivé riešenie problémov, sú tu cvičenia proti predsudkom, rasizmu a iným negatívnym javom. Všetky zošity Programu vydalo OG – Vydavateľstvo Poľana, s.r.o., Bratislava od roku 2000 po rok 2008. Programy sú vhodné pre celodenný výchovný systém.

Program PROPRES – program proti fajčeniu Ondreja Kondáša - program je určený najmä pre žiakov v puberte. Je postavený na koncepte sebaovládania, regulácie myslenia. Jedno stretnutie s účastníkmi trvá 50-60 minút. Program vydala Psychodiagnostika v Bratislave.

Tréningový program organizovaný Nadáciou Sándora Máraiho je určený pre deti pubertálneho veku a postpubertálneho veku. Obsahuje cvičenia na empatiu, pozitívnu motiváciu, sebaopoznávanie, komunikáciu, asertivitu, riešenie konfliktov, toleranciu a ľudské práva.

Program POKLADY V NÁS autoriek: **B. Helexová, M. Findová, S. Klečáková, J. Lednická** je praktickou príručkou k sebaopoznávaniu a rozvíjaniu niektorých sociálnych zručností detí predškolského veku. Vydalo ho Metodicko-pedagogické centrum mesta Bratislavy v roku 2002. Obsahuje 20 cvičení na kognitívny rozvoj a prosociálne správanie.

Program „Ako sa stať nefajčiarom“ autorov: **T. Kollárik, E. Poliaková, A Ritomský** - obsahuje 10 skupinových stretnutí najmä pre mladých ľudí - žiakov stredných škôl, ale dá sa použiť aj pre mladších žiakov. Vydali Psychodiagnostické a didaktické testy v Bratislave roku 1990.

Program „Aby sme si rozumeli“ napísali **A. Mateašíková a M. Martonová**, vydalo ho metodické centrum mesta Bratislava roku 2002. Je to program na skvalitnenie interakcie detí v predškolských zariadeniach. Obsahuje hry na stanovenie noriem, limitov správania, na zodpovednosť za svoje činy, empatiu, úprimnosť, otvorenosť, akceptáciu a na samostatnosť a tvorivosť.

Hry na rozvíjanie hodnotového potenciálu – ide o preklad nemeckého programu. Vydalo ho vyd. ARCHA, Bratislava 1995. Ide o hry aktívne, hry na

schopnosť v cítenia sa, kooperačné hry, hry na dôveru a úprimnosť, hry proti agresii, hry na presadzovanie sa, riešenie konfliktov a mierové, ekologické hry. Je určený pre žiakov aj dospelých.

Ďalšie učebné zdroje pre pracovníkov v CVS

Ide o publikácie, kde záujemca nájde ďalšie námety pre aktivity, cvičenia, hry, ktoré je možné použiť v CVS, ale tiež odbornú literatúru, ktorá sa zaoberá výchovou vo voľnom čase.

Eduard Bakalář: *Nové psychohry - spoločenské hry pro všestranný rozvoj osobnosti.* Portál, Praha 1998. E. Bakalář je známý český psychológ, ktorý ako jeden z prvých začal písať psychohry. Už v roku 1989 napísal prvé *Psychohry* (Mladá Fronta, 294 strán); druhé *Psychohry* napísal v roku 1995 (Vyšehrad, 187 strán).

Campellová J.: *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi.* Portál, Praha 1998. Súbor viac ako 180 námetov pre skupinovú arteterapiu detí a dospelých. Techniky učia najmä vyjadreniu emócií a citov, učia zlepšovať vzťahy medzi deťmi a dospelými a učia spolupracovať.

Capponi, V., Novák, T.: *Sám sebe psychológom.* Praha, Grada 1992

Capponi, V., Novák, T.: *Asertivne do života.* Praha, Grada 1994

Sabine Alexová, Klaus W. Vopel: *Nechaj ma, chcem sa učiť sám* 1. – 4 diel. SPN, Bratislava, 1992

Zelinová, M.: *Hry pro rozvoj emocí a komunikace.* Portál, Praha, 2007, 2011

Fisher, R.: *Učíme deti myslet a učit se.* Praha, Portál 1997. 5880 otázok a odpovedí pre chytré hlavy. Otázky sú z oblasti umenia, dejín, športu, techniky, prírody, geografie, politiky, divadla, filmu a hudby.

Hrkal, J., Hanuš, R.: *Zlatý fond her II.* Praha, Portál 1998

Kirst, W. Dietemeier, U.: *Tréning tvořivosti.* Praha, Portál 1998

Neuman, J.: *Dobrodružné hry a cvičení v přírode.* Praha, Portál 1998. Viac ako 150 námetov aktivít na spoluprácu, dôveru a riešenie problémov.

Silberman, M.: *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování.* Praha, Portál 1997

Učebné zdroje teoretického charakteru pre pracovníkov v CVS s MRK:

J. Balvín: *Filozofie výchovy a metody výuky rómskeho žáka (Radix, Praha 2008)*

Kniha má extenzívny záber - hľadali sme v nej podnety pre tvorbu modelu CVS ako aj pre tvorbu učebných zdrojov. Autor rozdelil monografiu (256 strán) na štyri kapitoly. V prvej hovorí o spoločenských a teoretických súvislostiach výučby rómskych žiakov, v druhej sa zaoberá rómskym žiakom vo vyučovaní, v tretej kapitole analyzuje možnosti „rozvinutia metodologickej práce“ vo výučbe rómskych žiakov a v poslednej kapitole sa venuje filozofii výchovy rómskych žiakov.

Čo je cenné a zaujímavé pre tému tvorby pedagogického modelu CVS a pre tvorbu učebných zdrojov z tejto práce ?

1. V prvom rade je to filozofia edukácie, ktorá, podľa autora, má byť založená na humanistickej filozofii a humanistickej edukačnej paradigme. Odvoláva sa na Patočkovu filozofiu výchovy a na tvorivo – humanistickú výchovu M. Zelinu

2. Kritizuje prácu P. Bakalára *Tabu v sociálnych vedách* a sumarizuje výhrady, ktoré proti tejto biologicky determinujúcej teórii výchovy Rómov uviedli napr. M. Jakoubek a iní autori

3. Autor hovorí o „novej“ výchove a akcentuje dve hľadiská novej výchovy. Prvým je dôraz na etiku, morálku a etickú výchovu, ktorú navrhuje realizovať pomocou situačných hier. Druhým hľadiskom „novosti“ je diverzifikácia spôsobov edukácie rómskych žiakov. je za široké používanie alternatívnych metód. Uvádza ukážky z Nemecka, Francúzska, kde sa realizuje osobnostná a sociálna výchova u rómskych a minoritných žiakov

4. Pre metodiku tvorby Učebných zdrojov je najdôležitejšia časť Balvínovej práce, ktorá sa týka metód edukácie rómskych žiakov. Analyzuje, aké metódy použiť pri kognitívnom vývine v predmetoch (dejepis, literárna výchova), ale hlavne využitie etických situačných hier - sú tu hry, aktivity na empatiu, komunikáciu, vzájomné poznávanie, spoluprácu, ochotu pomôcť, riešenie konfliktov, brainstorming (str.167-187). Tieto hry možno priamo využiť v modeloch výchovy v CVS.

J. Balvín: *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém:* (Radix, Praha 2004)

Z tejto publikácie pre tvorbu modelu CVS je užitočné pre porovnanie pozrieť si state o osobnosti učiteľa/vychovávateľa rómskych žiakov (str.26-37); kapitoly o osobnosti rómskeho žiaka (str.43-65) - rómsky žiak v rodine, škole, prípravnej triede, v základnej škole, v špeciálnej škole... Ďalej autor popisuje pedagogické ciele, podmienky a proces výchovy a vzdelávania rómskych žiakov. V psychologických

podmienkach edukácie stojí za pozornosť všimnúť si koncept A. Adlera a jeho koncept menejcennosti vzhľadom na rómskych žiakov a jeho prekonávanie. Škoda, že je to pojednanie len na báze psychoanalýzy – možno dodať behaviorálne koncepcie výstavby sebavedomia a humanistické koncepcie formovania Self conceptu. V piatej kapitole autor analyzuje prostriedky výchovy rómskych žiakov - spomína alternatívne prístupy, hľadanie rozličných ciest multikultúrnej výchovy, reformné snahy. Prínosom pre koncipovanie modelu CVS môže byť program „Začať spolu“, ktorý bol vypracovaný a použitý v Čechách; metódy duchovného rozvoja T. L. Rampa sú zaujímavé, ale nevieme o ich efektivite na Slovensku aj o podmienkach použiteľnosti. Ďalej navrhuje v metódach použiť dramatickú výchovu v jej rozličných podobách, čo je aj našim odporúčaním pre aktivity v CVS. Ďalšiu metódu (skôr stratégiu) čo navrhuje sú situačné etické hry, ktoré pomocou imitačného a inštrumentálneho učenia môžu pomôcť akcelerácii vývinu rómskych žiakov. Vo všeobecnosti možno konštatovať, že najmä v metodologickej oblasti nejde o významné nové metódy, ale zvyrazňujú navrhované metódy pôsobenie na osobnostné vlastnosti a postoje rómskych žiakov najmä v nonkognitívnej oblasti.

J. Pavková a kol.: *Pedagogika voľného času (Portál, Praha 2002, tretie aktualizované vydanie)*

Česká „škola“ výchovy mimo vyučovania, výchovy v mimoškolskom čase, je viac prepracovaná ako na Slovensku. Kniha J. Pávkovéj a kol., predstavuje v súčasnosti určitý vrchol úvah na tému výchovy vo voľnom čase. Ide skôr o učebnicu, sčasti aj o metodickú príručku. V prvej časti autori popisujú, čo je to voľný čas, ako sa v histórii menil, aké sú jeho funkcie a poslanie. Ďalej analyzujú výchovu mimo vyučovania, jej materiálne vybavenie, zvláštnosti procesu učenia vo výchove mimo vyučovania (VMV) a uvádzajú tiež nové prístupy, medzi ktoré rátajú tri novinky, a to:

- a) animáciu
- b) výchovu zážitkom
- c) a sociálnu asistenciu pri výchove, napr. streetwork prácu, sociálnych asistentov

Podstatnú kapitolu tvorí výchovná a vzdelávacia činnosť v čase mimo vyučovania, v ktorej sa autori venujú týmto činnostiam:

- a) odpočinkové a rekreačné činnosti
- b) záujmové činnosti

- c) sebaobslužné a verejnoprospešné činnosti
- d) príprava na vyučovanie

V záujmovej činnosti uvádzajú spoločenskovedné činnosti, pracovno-technické, prírodovedné, estetickovýchovné, telovýchovné, športové a turistické činnosti.

V ďalšej rozsiahlej časti popisujú funkcie, prevádzku, dokumentáciu a náplň činnosti v jednotlivých inštitúciách pre VMV. Konkrétne popisujú prácu v školskej družine a školských kluboch, v strediskách pre voľný čas detí a mládeže; v domovoch mládeže. V ostatných kapitolách knihy popisujú inštitúcie pre výchovu vo voľnom čase v medzinárodnom porovnaní a venujú sa úvahe o perspektívach a problémoch voľného času, ako aj popisujú súhrn právnych noriem pre prácu vychovávateľov.

Ide o základnú publikáciu, ktorá orientuje prácu vo voľnom čase detí a mládeže v Čechách.

Pre záujemcov o tvorbu koncepcií ale aj o konkrétne činnosti výchovy mimo vyučovania sú k dispozícii ďalšie knihy českých autorov, najmä:

- * **B. Hájek, J. Pávková a kol.:** *Školní družina*. Portál 2003
- * **V. Spousta et. al.:** *Teoretické základy výchovy ve volném čase*. Brno, MU 1994
- * **B. Hofbauer:** *Děti, mládež a volný čas*. Portál, Praha 2004
- * **A. Holeyšovská:** *Rok ve školní družině*. Portál, Praha 2003

Pre historické porovnanie posunu koncepcií a obsahu výchovy vo voľnom čase uvádzame aj dve publikácie z totalitného obdobia:

- * **R. Opata a kol.:** *Rok v školskej družine*. SPN, Bratislava 1969
- * **O. Ducháčková a kol.:** *Pedagogika pre vychovávateľov*. SPN, Bratislava 1981

ZÁVER:

Text o učebných zdrojoch, ktoré je možné využiť v celodennom systéme pre výchovu žiakov z marginalizovaných rómskych komunit sme zostavili na základe zadania projektu. Uvedomujeme si, že nemohol prezentovať všetky významné programy, prístupy a koncepcie. Na druhej strane sa domnievame, že je základom pre samostatnú tvorbu učebných zdrojov pre učiteľov, vychovávateľov detí v CVS. Pokúsili sme sa prezentovať najmä novšie prístupy k výchove znevýhodnených detí. Nové prístupy sú založené najmä na rozvoji myslenia a poznania detí na základe kognitívnych taxonómii. V oblasti výchovy zdôrazňujeme komplexnosť (holistický

prístup) založenú na zdokonaľovaní štruktúry mimopoznávacích funkcií a to metakognície, emocionality, motivácie, socializácie, axiológie a autoregulácii a tvorivosti. Úmyselne sa v práci o UZ nezaobráame špecifickou oblasťou rómskeho jazyka a jeho kultivácie, lebo by si to vyžadovalo najprv samostatné vedecké, psycholingvistické skúmanie.

Prajeme všetkým, ktorí budú pracovať s deťmi z MRK, aby mali veľa nádeje, viery a presvedčenia v to, že každé dieťa sa môže zlepšovať a že zdokonaľovanie každej osobnosti v rámci jej limitov (a často až za ich limity), je možné len za predpokladu vzbudenia ich záujmu o učenie, sebazlepšovanie čo je bazálna úloha pedagóga nielen v celodennom výchovnom systéme.

Bratislava, apríl 2012

Prof.PhDr.Miron Zelina, DrSc., dr.h.c.

PaedDr. Ladislav Alberty, PhD

Kontakty:

zelina@fedu.uniba.sk

alberty@fedu.uniba.sk