



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM

M VZDELÁVANÍM
PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV
K INKLÚZII MARGINALIZOVANÝCH
RÓMSKYCH KOMUNÍT



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 KOMUNÍT**

Martin Klimovič – Henrieta Klimovičová

**ROZVÍJAME KOMUNIKAČNÉ ZRUČNOSTI ŽIAKOV
(Z MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKYCH KOMUNÍT)**

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum, Ševčenkova 11,
850 01 Bratislava

Autori UZ: PaedDr. Martin Klimovič, PhD.
Mgr. Henrieta Klimovičová

Kontakt na autorov UZ: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická
fakulta, martin.klimovic@unipo.sk
ZŠ Mirkovce, klimovicova@post.sk

Názov: **Rozvíjame komunikačné zručnosti žiakov (z
marginalizovaných rómskych komunít)**

Rok vytvorenia: 2013

Odborná garantka: Doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.

Oponentský posudok vypracovali: Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.
Mgr. Eva Hašková

ISBN 978-80-8052-524-8

Tento učebný zdroj bol vytvorený z prostriedkov projektu Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít. Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov Európskej únie.

Obsah

Úvod / 4

1 Komunikácia v slovenčine a rómsky žiak / 6

- 1.1 Komunikačná kompetencia – komunikačné zručnosti / 6
- 1.2 Slovenčina ako komunikačný kód v škole / 10

2 Komunikácia vo vyučovaní a výchove / 14

- 2.1 Komunikačný proces a jeho špecifiká v škole (alebo čo je dobré pripomenúť si o školskej komunikácii) / 15
- 2.2 O komunikačných potrebách žiakov / 21
- 2.3 Iniciátory a blokátory komunikácie / 25
- 2.4 Korektná komunikácia / 28
- 2.5 Nevyslovené postoje (skryté kurikulum) / 30
- 2.6 Emocionálna stránka komunikácie / 32
- 2.7 Komunikačný štýl vo vyučovaní a výchove / 37
- 2.8 Princípy a zásady efektívnej verbálnej komunikácie (Ako efektívne komunikovať?) / 41

3 Písanie ako nástroj myslenia / 50

- 3.1 Písanie a učenie sa / 51
 - 3.1.1 Keď je písanie cieľom / 52
 - 3.1.2 Keď je písanie prostriedkom / 55
- 3.2 Základné tézy aplikovania písania ako učebnej stratégie / 59
- 3.3 Procesový prístup k písaniu – fázy textotvorného procesu / 61
- 3.4 Niekoľko metód využívajúcich písanie ako učebnú stratégiu / 63

4 Namiesto záveru / 69

Literatúra / 70

Prílohy / 72

O autoroch / 83

Úvod

Vzdelávací program *Rozvíjaním komunikačných zručností k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít* bol vytvorený na základe *Analýzy vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov* (2012). V analýze sa ukázalo, že mnoho pedagogických a odborných zamestnancov našich škôl by potrebovalo rozšíriť svoje poznatky a zručnosti týkajúce sa vytvárania optimálneho učebného prostredia pomocou obojstranne plnohodnotnej komunikácie.

V rukách držíte jeden z učebných textov, ktorý chce vysvetliť základné pojmy a objasniť prístupy podporovania komunikácie dospelého a žiaka, ako aj žiakov medzi sebou navzájom. Pri tvorbe učebného textu sme vychádzali z faktu, že vzdelávanie bude prebiehať prevažne v skupinách pedagogických a odborných zamestnancov, ktorí sa navzájom poznajú, spolupracujú na riešení bežných i výnimočných situácií v škole, poznajú svojich žiakov i sociálnu situáciu rodín, z ktorých pochádzajú, teda vedia pomenovať individuálne i inštitucionálne pozitíva i negatíva vzťahu škola – žiak. Preto si učebný text kladie za cieľ podnietiť diskusiu o problematických oblastiach života konkrétnych škôl. Spoliehame sa na to, že všetkým účastníkom vzdelávania ide o nájdenie modelu školy, ktorá využije všetky možnosti, aby rozvíjala osobnostný potenciál svojich žiakov.

Učebný text pozostáva z troch kapitol. Prvá kapitola objasňuje jednu zo základných príčin častej školskej neúspešnosti rómskych žiakov v škole, a to neznalosť alebo nedôslednú znalosť vyučovacieho jazyka, ktorým je vo väčšine škôl zapojených do projektu slovenčina. Druhá kapitola je najrozsiahlejšia; prináša rekapituláciu poznatkov o komunikačnom procese, o emocionálnej stránke komunikácie, ale vysvetľuje aj nové pojmy a prístupy k podporovaniu komunikácie s komunikačne menej zdatným komunikačným partnerom. Tretia kapitola predstavuje písanie nielen ako komunikačnú zručnosť, ale aj ako učebnú stratégiu. Písanie spolu s čítaním chápeme ako kľúče ku gramotnosti, bez ktorých nebude možné plnohodnotne uskutočniť žiadne z akokoľvek dobre premyslených vzdelávacích a výchovných intervencií. Učebný text obsahuje takmer 20 rozličných úloh použiteľných vo vzdelávaní učiteľov a odborných zamestnancov k týmto kľúčovým témam a niekoľko techník podporujúcich písanie ako komunikačnú zručnosť i učebnú stratégiu. Súčasťou učebného textu sú aj 3 prílohy.

Sme presvedčení, že vo vzdelávaní orientovanom na komunikáciu nemôže ísť len o zmenu prístupu k vyučovaniu a výchove rómskych žiakov, ale musí ísť o zmenu celkového

pohľadu na školu a jej poslanie. Len tak bude možné posúvať sa malými krôčikmi k ideálu. Veríme, že predkladaný učebný text uľahčí prácu lektorom i účastníkom vzdelávania. Iba kooperáciou možno v škole dosiahnuť želaný stav. Na tejto ceste sa navzájom povzbudzujeme.

autori

1 KOMUNIKÁCIA V SLOVENČINE A RÓMSKY ŽIAK

Čo nájde čitateľ v kapitole?

- vysvetlenie pojmov komunikačná kompetencia, komunikačné zručnosti, recepcia a produkcia, recepčné a produkčné komunikačné zručnosti, komplexná gramotnosť,
- informácie o tom, kedy si žiak osvojuje slovenčinu ako cudzí jazyk a kedy ako druhý jazyk,
- prehľad jazykových odlišností slovenčiny a rómčiny, ktoré komplikujú osvojenie si vyučovacieho jazyka,
- odporúčania, ako začať s osvojovaním slovenčiny v prvých rokoch školskej dochádzky,
- úlohy na premýšľanie, analýzu, diskusiu a hľadanie optimálnych riešení v konkrétnej škole.

1.1 Komunikačná kompetencia – komunikačné zručnosti

Komunikačná kompetencia je schopnosť človeka komunikovať na základe súboru vedomostí, zručností, postojov a hodnôt, ktoré sa týkajú princípov, noriem, pravidiel a prostriedkov slovnej interakcie¹. Súčasťou komunikačnej kompetencie sú aj všetky mentálne predpoklady, ktoré človeka robia schopným komunikovať².

Úroveň komunikačnej kompetencie používateľa jazyka závisí od týchto oblastí:

- od úrovne **kognície**, čiže mentálnych, psychických predpokladov viesť komunikáciu,
- od úrovne **poznania jazyka ako systému**,
- od úrovne **komunikačných zručností** človeka,
- od systému **komunikačných postojov a hodnôt** (napr. vzťahu používateľa k jazyku, v ktorom sa komunikuje, ale aj vzťahu k mimojazykovej skutočnosti, ktorá sa v jazyku odráža).

Rozvíjať komunikačnú kompetenciu v škole znamená zahrnúť do rozvíjania všetky uvedené oblasti, t. j. pôsobiť komplexne. Uvedme si príklady.

1. Ak by sme rozvíjali len poznatkovú zložku komunikačnej kompetencie, čiže by sme vzdelávali o jazyku, ale bez patričnej rečovej praxe učiaceho sa, šlo by

¹ Liptáková, 2011, s. 24.

² Šebesta, 2005, s. 60.

o teoretické osvojovanie si, ktoré by malo charakter rýdzo pamäťového učenia. Úroveň komunikácie by sa nezlepšila.

2. Ak by sme pri rozvíjaní schopnosti žiaka komunikovať ponechali systematické poznávanie jazyka stranou a sústredili by sme sa iba na rozvíjanie zručností, šlo by o komunikačný dril. Úspech by bol iba zdanlivý a krátkodobý.
3. Ak by sme pri rozvíjaní komunikačných schopností žiakov neozrejmovali zmysel činností a nezapojili emocionálnu stránku osobnosti v rovine prežívania, formovania postojov alebo vytvárania bezpečného komunikačného prostredia, nezískali by sme žiakov pre činnosti.
4. Ak by sme rozvíjanie komunikačných schopností chápali izolovane, bez nevyhnutného spájania činností s myšlienkovými aktivitami učiaceho sa, bez potreby aktivizovať kontrolné mechanizmy ako pozornosť, vnímanie, pracovná pamäť, zakrátko by naše snahy zlyhali na neprítomnosti základných procesov učenia sa, ako sú asimilácia a akomodácia (teda prispôsobovanie si nového učebného poznatku svojmu doterajšiemu poznaniu a prispôsobovanie sa novému učebnému poznatku).

Komunikačnú kompetenciu možno rozvíjať po celý život. Formuje sa zámerne, systematicky (napr. školskou edukáciou), ale aj nezámerne (napr. pozorovaním spôsobov komunikácie iných ľudí). Úroveň rozvinutia komunikačnej kompetencie v materinskom jazyku veľa napovie o tom, akú úroveň možno očakávať v druhom/cudzom jazyku.

Súčasťou komunikačnej kompetencie človeka sú základné komunikačné zručnosti. Podľa toho, či účastník komunikácie prijíma alebo vysiela rečový signál, ich možno rozdeliť na recepcné a produkčné. **Recepcné komunikačné zručnosti** sú spojené s dekódovaním zmyslu textu a radíme sem počúvanie a čítanie. **Produkčné komunikačné zručnosti** sú spojené s procesmi kódovania obsahu textu a radíme sem hovorenie a písanie.

Tab. 1: Recepcné a produkčné komunikačné zručnosti

	receptcia	produkcia	druh komunikácie
zvukový typ signálu	počúvanie	hovorenie	hovorená (ústna) komunikácia
grafický typ signálu	čítanie	písanie	písaná (písomná) komunikácia
	jazykový vstup	jazykový výstup	

Podľa uvedenej tabuľky môžeme jednotlivé komunikačné zručnosti definovať nasledovne:

- a) **Počúvanie** je proces *dekódovania* zvukového jazykového vstupu.
- b) **Čítanie** je proces *dekódovania* grafického jazykového vstupu.
- c) **Hovorenie** je proces *kódovania* zvukového jazykového výstupu.
- d) **Písanie** je proces *kódovania* grafického jazykového výstupu.

Ak sa v tejto súvislosti pozrieme napríklad na Štátny vzdelávací program ISCED 1, odhalíme značnú terminologickú nedôslednosť pri vymedzovaní základných komunikačných zručností. Vo vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia* sa totiž uvádza členenie, ktoré nekorešponduje s chápaním komunikačných zručností a vzťahu medzi komunikačnou kompetenciou a komunikačnými zručnosťami. Doslovne sa tam uvádza takéto členenie:

- počúvanie s porozumením,
- komunikácia (hovorenie) s porozumením,
- čítanie s porozumením,
- písanie s porozumením.

Takéto uvedenie je sporné prinajmenšom z dvoch hľadísk:

1. Komunikácia je prenos informácií od producenta k recipientovi, čiže pozostáva z procesov dekódovania a rovnako aj kódovania. Nemožno preto pod komunikáciou chápať iba hovorenie. Komunikovať znamená aj počúvať, komunikujeme aj písanou rečou.
2. Porozumenie je jedna fáza recepcie komunikátu. Recepčia prebieha fázami vnímania, porozumenia a zapamätávania³. Porozumenie je spojené s dekódovaním zmyslu (hovoreného aj písaného) textu. Uvádzať ako zručnosti hovorenie *s porozumením* a písanie *s porozumením* je nelogické, a to preto, že prirodzene nikdy nezačneme hovoriť ani písať, kým nemáme ujasnené, s akým komunikačným zámerom text tvoríme (o produkcii a komunikačných zámeroch bude reč v ďalších kapitolách). Produkcia reči je zámerná ľudská činnosť.

Rozvíjaním komunikačných zručností prispievame k rozvíjaniu **komplexnej gramotnosti** žiaka. Pod komplexnou gramotnosťou rozumieme efektívne využívanie recepcných a produkčných komunikačných zručností na riešenie učebných alebo životných

³ Gavora, 1992.

situácií⁴. Zodpovednosť za rozvíjanie gramotnosti žiaka pri takto chápanej komplexnosti preberá okrem učiteľa jazyka a literatúry každý, kto požaduje od žiaka, aby porozumel textu alebo ho v hovorenej či písanej podobe tvoril.

Na potrebu komplexne pristupovať k rozvíjaniu komunikačných zručností sa môžeme pozrieť aj z hľadiska spôsobov, akými sa v súčasnosti zisťujú učebné predpoklady aj učebné výsledky žiakov škôl rozličných stupňov. Napríklad v 4. ročníku ZŠ sa už po niekoľkýkrát aj Slovensko zúčastnilo testovaní PIRLS a TIMSS⁵, ktoré sú postavené na schopnosti žiaka samostatne pracovať s písaným textom. Vo všeobecnosti možno povedať, že tradícia, kultúra i poznanie v Európe sa uchováva a odovzdáva prevažne v písomnej podobe, čo vedie školy k profilovaniu takého absolventa, ktorý si úspešne osvojí prácu s písaným textom.

Z hľadiska sociálnych vzťahov v škole, ktoré tiež nemalou mierou vplývajú na efektivitu vzdelávacieho systému, treba pri komplexnom pôsobení na žiaka vyzdvihnúť skutočnosť, ktorú sme naznačili vyššie, a to že komunikačná kompetencia žiaka sa formuje aj nezámerne, v interakcii s inými. Žiak sa v škole ocitá v rozličných komunikačných situáciách, v ktorých sa od neho očakáva naplnenie rôznych komunikačných rolí. Znamená to, že pedagogický i odborný zamestnanec školy je **komunikačným vzorom** pre žiaka (v pozitívnom i negatívnom zmysle). Žiak môže profitovať z komunikácie alebo mu môže komunikácia prinášať bolestnú skúsenosť z tejto vzájomnej interakcie. Parafrázujúc výrok jedného slávneho mysliteľa tvrdíme:

Vyučujem, teda komunikujem.

Namiesto slovesa v prvej časti súvetia možno dosadiť ďalšie slovesá (testujem, diagnostikujem, vychovávam, korigujem správanie či reč atď.), aby sa ozaj ukázalo to známe, že nemožno nekomunikovať.

Ak v škole od žiaka vyžadujeme rozličné činnosti spojené s recepciou či produkciou textu, je potrebné si uvedomiť, že by sme zároveň mali ukázať stratégiu alebo postup, ako možno tieto činnosti efektívne v škole využívať. Spoločne sme v škole všetci zodpovední nielen za obsahovú stránku vyučovania, výchovy, stimulácie, prevencie či diagnostiky, ale aj za procesovú stránku, teda za odpovede na pomyselnú otázku, ako, na akej úrovni očakávame výstupy a ako sa k výstupom možno dopracovať. Uvedomenie si toho, ktoré procesy sa ukrývajú v plnení úloh v škole, môže pomôcť hlbšie porozumieť problematike rozvíjania

⁴ Liptáková, 2011.

⁵ PIRLS je medzinárodné testovanie čitateľskej gramotnosti žiakov, TIMSS je testovanie matematickej a prírodovednej gramotnosti.

komunikačných zručností. Nasledujúca úloha je preto štartovacou úlohou vzdelávacieho programu.

Úloha 1: Vypracujte zoznam recepčných, reprodukčných a produkčných činností žiaka vo vyučovaní a výchove (odporúčame použiť predlohu uvedenú v elektronickej podpore vzdelávacieho programu *Výstup z dištančnej formy vzdelávania 1*).

1.2 Slovenčina ako komunikačný kód v škole

Výpočet všetkých problematických oblastí fungovania žiaka z rómskej komunity v škole v tejto podkapitole zúžime na jedinou oblasť, ktorá je predmetom vzdelávacieho programu⁶. Uvažovať budeme o slovenčine ako o vyučovacom jazyku ako o komunikačnom kóde, vďaka ktorému môže komunikácia prebiehať. Mimo nášho záujmu bude veľmi osožná práca pedagogického asistenta, ktorý v prvých rokoch školskej dochádzky často aj vďaka znalosti rómskeho jazyka pomáha žiakovi preklenúť obdobie medzi slabým, resp. žiadnym poznaním vyučovacieho jazyka, a obdobím porozumenia a produkovania reči v slovenčine. Neznalosť či slabá znalosť vyučovacieho jazyka je často prvotnou príčinou zlyhávania v škole, ktorá spôsobuje ďalšie negatívne javy, ako napríklad pasivitu žiaka, nepozornosť, slabý školský výkon, popieranie prirodzenej autority dospelého, rezignovanie na povinnosti a iné⁷.

Takisto si treba uvedomiť socializačnú funkciu jazyka. Práve vďaka jazyku si dieťa formuje svoj vzťah s okolím, v škole si vytvára prvé rovesnícke skupiny, prvýkrát plnohodnotne zažíva rovesnícku komunikáciu, ktorá v bežnej populácii prináša rastúci záujem o svet školy, formuje sa postoj k dospelým. Ak si porovnáme situáciu rómskeho žiaka v škole, vidíme, že neznalosť či slabá znalosť jazyka tieto socializačné aspekty minimalizuje.

Aby sa žiak v škole mohol stať úspešným, musí si osvojiť vyučovací jazyk. V súvislosti s osvojovaním si slovenčiny ako komunikačného kódu je potrebné rozlišovať dve rozdielne situácie:

⁶ Ostatné oblasti ponechávame na dostupnú literatúru, ktorá detailne a komplexne charakterizuje situáciu žiaka z rómskej komunity v škole.

⁷ Jazyková situácia rómskeho žiaka je často komplikovaná ešte ďalšími špecifikami – na mysl tu máme geografické vplyvy a regionálne jazykové osobitosti, ako napr. maďarské, rusínske, ukrajinské pohraničie, rozličné nárečia a pod.

1. slovenčina je cudzí jazyk,
2. slovenčina je druhý jazyk⁸.

Kedy je slovenčina cudzí jazyk?

Ak dieťa vyrastá v **monolingválnom prostredí**, kde sa hovorí výlučne rómskym jazykom, potom v škole je pre žiaka slovenčina cudzím jazykom. Žiak nemá skúsenosť s uplatňovaním slovenčiny v inom ako školskom prostredí. Funkciu jednotlivých komunikačných prostriedkov preto často ani nedokáže odhaliť. Žiak má niekoľkoročnú stratu za rovesníkmi, ktorí slovenčinu používajú pravidelne. Segregácia na periférii obce či mesta prispieva k ďalšiemu prehĺbovaniu problémov s osvojovaním si školského jazyka.

Kedy je slovenčina druhý jazyk?

Ak dieťa vyrastá v **bilingválnom prostredí**, v ktorom pôsobia aj komunikačné vplyvy majoritného jazyka, potom v škole je pre žiaka slovenčina druhým jazykom. Žiak rozumie základným pokynom, nezriedka je schopný už pri vstupe do základnej školy primerane reagovať na rôzne otázky a pokyny, čo je ovplyvnené prostredím, v ktorom aj slovenčina má svoje nezastupiteľné miesto. Zväčša ide o rómske rodiny, ktoré sú integrované do majoritnej spoločnosti.

Úloha 2: Posúďte jazykovú situáciu žiakov vašej školy. Zvážte všetky okolnosti a dôsledne stanovte, či je pre žiakov slovenčina cudzím alebo druhým jazykom.

Polemizovať o tom, ktorá situácia je z pohľadu školy výhodnejšia, určite netreba. Prikláňame sa však k názoru⁹, že prítomnosťou žiaka z rómskej komunity v škole v prvých rokoch školskej dochádzky sa zo slovenčiny (samozrejme za predpokladu, že škola vzdeláva v slovenskom jazyku) stáva druhý jazyk, teda jazyk, ktorému žiak postupne stále viac rozumie, s ktorým sa bezprostredne stretáva. Podobná situácia je aj u žiakov, pre ktorých je materinským jazykom maďarčina. Aj títo žiaci si osvojujú slovenčinu ako druhý jazyk. Keďže

⁸ Trochtová, 2002; Cina – Cinová, 2010.

⁹ Gálisová, 2010.

s ňou prichádzajú do kontaktu, je pre nich jazykom, ktorému môžu porozumieť vďaka sociálnemu prostrediu.

Rómsky jazyk má svoje špecifiká zo zvukovej, morfolologickej, lexikálnej, syntaktickej i štylistickej stránky. Na rozdiel od slovenčiny rómčina je v prvom rade jazyk hovorenej komunikácie. Je síce kodifikovaný, ale vyznačuje sa výraznou varietovosťou (miernymi alebo výraznými odlišnosťami v závislosti od regiónu). Keď si žiak s materinským rómskym jazykom osvojuje slovenčinu, problémy s jej poznávaním často spôsobuje tzv. interferencia – vplyv princípov a pravidiel materinského jazyka na osvojovanie si druhého jazyka. V našom prípade teda znalosť rómčiny negatívne vplyva na osvojovanie si princípov a pravidiel slovenčiny. Pozrime sa bližšie na niektoré osobitosti rómskeho jazyka, s ktorými treba v škole počítať¹⁰:

1. v rómčine existujú aspirované hlásky *čh, kh, ph, th*, ktoré sa artikulujú s prídychom; nesprávne vyslovenie týchto hlások môže meniť význam slov v rómčine;
2. v slovenskej rómčine ypsilon nie je súčasťou abecedy;
3. mäkké *d', t', ň* sa vždy zaznamenáva s mäkčeňom (aj v slabikách s *i, e*), tvrdé *d, t, n* sa pred *i, e* vždy v rómčine vyslovuje tvrdo;
4. v rómčine nie sú dlhé hlásky (iba v niektorých podnárečiach);
5. prízvuk v rómčine nemá pevné miesto, mení svoju pozíciu (na rozdiel od slovenskej prízvuchnej prvej slabiky v slove);
6. v rómčine dochádza k viazaniu výslovnosti v situácii, keď sa v slovách po sebe opakuje rovnaká samohláska (napr. *so oda hin* → *s'oda hin* = čo to je);
7. v rómčine sa nemusí vo vete uvádzať sponové sloveso *byť* (v rôznych gramatických tvaroch *som, je, sme, sú*);
8. slovosled je voľnejší ako v slovenčine;
9. rómčina rozlišuje iba mužský a ženský rod, pred podstatnými menami s bližším určením sa používajú členy *o, e*;
10. v rómčine neexistuje výraz, ktorý by zodpovedal slovenskému *prosím*.

Ako pomôcť osvojovaniu si slovenčiny ako druhého jazyka?

1. Snažme sa od začiatku používať v komunikácii s rómskymi žiakmi iba slovenčinu. Prekladanie do rómskeho jazyka spomaľuje proces osvojovania si jazyka, odoberá

¹⁰ Spracované podľa Šebková – Žlnayová, 2002; Cina – Cinová, 2010.

kognitívny potenciál žiaka pri školských úlohách. Navyše, žiak si prevažnú časť kurikula (resp. celé kurikulum) osvojuje iba vo vyučovacom jazyku.

2. Začnime s nácvikom hovorenej komunikácie. V prvých rokoch školskej dochádzky (najmä v prípravnom a prvom ročníku) je preto potrebné rozšíriť ciele a obsah predmetov o stimuláciu porozumenia prostredníctvom počúvania (pozri Príloha 1) a o nácvik foriem spoločenského kontaktu (pozdrav, oslovenie, privítanie, poďakovanie, ospravedlnenie, prosba, podanie informácie, dialogická komunikácia; pozri Príloha 2). Až neskôr rozvíjame čítanie a písanie, čiže písanú reč.
3. V prvých rokoch školskej dochádzky používajme relatívne rovnakú slovnú zásobu. Ak pridávame nové slovo, používajme ho často a v rôznych kontextoch (dobrou ukážkou je *Rozvojový jazykový program pre rómske deti*, ktorý vypracovala I. Trochtová¹¹). Vo vyšších ročníkoch sa priebežne uisťujme, či žiak rozumie preberaným pojmom (pozri aj termín komunikačný šum v 2. kapitole).
4. Majme na mysli, že rozvíjať reč znamená rozvíjať aj kognitívne dispozície žiaka, najmä kategorizáciu pojmov, ich porovnávanie, rozlišovanie, usudzovanie, analyzovanie, syntetizovanie (pozri Príloha 3).
5. Zodpovednosť za osvojovanie si slovenčiny ako vyučovacieho jazyka stojí na pleciach všetkých členov society, s ktorou prichádza žiak do kontaktu (pedagogickí i odborní zamestnanci školy, rodičia, vedúci záujmových útvarov).

Úloha 3: Na stránkach *Štátneho pedagogického ústavu* sú k dispozícii učebné materiály v slovenskom a rómskom jazyku ako pomôcka pre interkultúrne vzdelávanie *Lod'ka, Palička pomocníčka – E šifca, E rovľica žutindorica* a *Učebné texty v rómskom a slovenskom jazyku pre 1. stupeň ZŠ*¹². Oboznámte sa s ich zameraním a cieľmi a vyjadrite sa, do akej miery ich považujete za užitočné. Vymenujte ďalšie učebnice a učebné materiály, ktoré poznáte. Ktoré učebné texty aj vo vyšších ročníkoch spracúvajú učebné témy v rómskom jazyku?

Úloha 4: Diskutujte v skupine o ďalších konkrétnych krokoch, ktoré uskutočníte, aby ste zlepšili úroveň komunikácie v slovenčine u vašich žiakov. V spolupráci so všetkými zainteresovanými vypracujte strategický plán školy.

¹¹ Trochtová, 2002. Dostupné na <<http://www.rocepo.sk/modules/mydownloads/singlefile.php?cid=11&lid=12>>.

¹² Dostupné na <<http://www.statpedu.sk/sk/Ucebnice-metodiky-publikacie-odborne-informacie/Ucebne-texty.alej>>.

2 KOMUNIKÁCIA VO VYUČOVANÍ A VÝCHOVE

Úloha 5: Hru hrá dvojica, ktorá sedí chrbtom k sebe. Jeden z dvojice opisuje obrázok, ktorý má pred sebou (ideálny je obrázok z jednoduchých línií a tvarov). Druhý kreslí podľa opisu spoluhráča, ktorého nesmie vidieť. Druhý hráč nemôže kľásť doplňujúce otázky, poradiť si musí s tým, čo a ako mu o obrázku povie prvý hráč¹³.

V odbornej literatúre, ktorá sa venuje komunikácii v školskom prostredí, možno nájsť viacero podobných prístupov v snahe terminologicky vystihnúť procesy vzájomnej výmeny informácií prostredníctvom jazyka. Hovorí sa o školskej komunikácii, pedagogickej komunikácii, didaktickej komunikácii, výučbovej komunikácii i o školskom dialógu, pričom výpočet určite nie je úplný. V jednotlivých definíciách uvedených termínov sa rozširuje alebo zužuje sledovaný vzťah komunikantov, špecifikuje sa prostredie a podobne. Nejde teraz o to, ktorý z termínov bežne uprednostňujeme, s ktorým sme sa viac stotožnili, nejde ani o exaktné terminologické vymedzenie. Ide o uvedenie si samotnej podstaty slovnej interakcie medzi učiteľom, vychovávateľom, psychológom, terénnym či sociálnym pracovníkom a žiakom, o ktorej bude v tejto kapitole reč. Pozornosť chceme upriamiť na interakciu medzi vyučujúcim/vychovávajúcim a učiacim sa, aby sme neskôr stanovili základné požiadavky na optimalizovanie komunikačného procesu v škole. Potrebu venovať pozornosť komunikácii neustále potvrdzujú aj školskí psychológovia, ktorí si uvedomujú, že „*deficit v komunikácii prispieva k nedorozumeniam, stresu a syndrómu vyhorenia učiteľov v psychosociálnej oblasti*“ a ďalej dodávajú, že treba spoznať základné zákonitosti sociálno-komunikačných zručností a identifikovať chyby vo vlastnej komunikácii, čím tiež možno eliminovať záťaž z učiteľského povolania¹⁴.

Čo nájde čitateľ v kapitole?

- vysvetlenie pojmov komunikácia, zložky komunikácie, text ako médium, komunikačný cieľ, komunikačný zámer, komunikačný efekt,
- špecifiká školskej komunikácie, základnú štruktúru školskej komunikácie,

¹³ Podľa Petty, 2006.

¹⁴ Ihnacík – Opudová, 2010.

- praktické odporúčania k iniciovaniu komunikácie, k usmerňovaniu školského dialógu,
- pripomenutie komunikačných potrieb žiakov, prehľad druhov motivácie komunikovať,
- ako možno iniciovať komunikáciu, no i komunikačné blokátory,
- niekoľko odporúčaní, ako efektívne a korektne komunikovať,
- skryté informácie o skrytom kurikule aj o emocionálnej stránke komunikácie,
- informácie o tom, kedy v komunikácii manévrujeme a kedy diskvalifikujeme, kto stanovuje komunikačné pravidlá v škole,
- druhy postojov dospelého k žiakovi,
- úlohy na premýšľanie, analýzu, diskusiu a hľadanie optimálnych riešení v konkrétnej škole.

2.1 Komunikačný proces a jeho špecifiká v škole (alebo čo je dobré pripomenúť si o školskej komunikácii)

Možnosť komunikovať rečou je privilégium človeka. Ako ukázala úloha z úvodu kapitoly, komunikácia je obojsmerný proces výmeny informácií (pod informáciou rozumieme akúkoľvek rečovo sprostredkovanú myšlienku, emóciu, vedomosť, postoj). Obojsmernosť komunikácie sa prejavuje aj vtedy, ak náš komunikačný partner mlčí. Ak nereaguje priamo verbálne, komunikuje s nami očami, kývnutím hlavy, mávnutím, výrazom tváre alebo radikálnou zmenou postoja. Takto nám tiež dáva najavo svoj súhlas alebo nesúhlas, ochotu ďalej rozvíjať tému dialógu či snahu ukončiť komunikačný akt. Aby ku komunikácii došlo, musia byť prítomné tieto zložky:

- a) autor – ten, kto vysiela informáciu;
- b) príjemca – ten, kto informáciu prijíma;
- c) text – komunikát;
- d) komunikačný kód;
- e) prostredie.

Komunikácia znamená, že niekto odovzdáva niekomu inému niečo pomocou niečoho za istých podmienok ¹⁵. Komunikáciu v škole predstavujú tieto zložky: vyučujúci/vychovávajúci, žiak, (hovorený i písaný) text, vyučovací jazyk, učebné prostredie

¹⁵ Slančová, 1996, s. 7 – 8.

(fyzické i mentálne). O slovenskom jazyku ako o komunikačnom kóde sme hovorili v predchádzajúcej kapitole, učebné prostredie bude v centre našej pozornosti neskôr.

Pristavme sa najprv pri **texte**. Ak hovoríme o školskej komunikácii, potom máme na mysli *učebný text* (učebnice, pracovné zošity, pracovné listy, encyklopédie, slovníky, mediálne sprostredkované texty, hypertexty), ale aj *umelecký text* (básnické a prozaické texty najčastejšie v čítankách, dramatické texty, sentencie). V škole však prichádza žiak do kontaktu aj s *autentickými textami*, čiže s takými textami, ktoré vo svete okolo nás reálne existujú a nie sú primárne určené na edukačné účely (návody na použitie, recepty, publicistické útvary v tlači, informácie na obaloch výrobkov, cestovné poriadky a iné). Pod slovom text v schéme komunikačného procesu v škole budeme rozumieť aj hovorenú reč vyučujúceho i učiaceho sa – rozličné organizačné pokyny, otázky a odpovede počas vyučovacích jednotiek a rozličných edukačných intervencií, výklad a vysvetľovanie, ústne skúšanie, komentáre dospelých i detí, slovné hodnotenia, dialóg medzi žiakmi o učebnej téme a podobne. Z hľadiska edukačných cieľov majú texty používané v školách najrozličnejšie funkcie. V školskej i inej komunikácii dochádza predovšetkým prostredníctvom textov k výmene vecnej i emocionálnej informácie, dochádza k výmene obsahov vedomia.

Úloha 6: Rekapitulujte svoje pedagogické a odborné pôsobenie na žiaka. Vytvorte zoznam textov, ktoré najčastejšie v komunikačnom procese v škole využívate. Skúste vytvoriť aj zoznam textov (hovorených i písaných), ktoré ste dosiaľ v škole nikdy nepoužili, ale po dlhšej úvahe by ste nimi mohli naplniť určité ciele: Viete si predstaviť použiť konkrétny vtip na vašej vyučovacej hodine nie ako prostriedok odľahčenia situácie, ale ako účinný edukačný nástroj? Ako by ste využili cestovný poriadok v prospech naznačenia učebnej témy vášho predmetu? Mohla by niektorá ľudová múdrosť zhrnutá v prísloví alebo porekadle oživiť váš repertoár výchovných prostriedkov používaný pri motivovaní žiaka dosiahnuť vyšší školský výkon? Uvažujte o ďalších textoch. Porovnajte oba zoznamy s kolegami v pracovnej skupine a diskutujte o zisteniach.

Do komunikácie vstupujeme, ak chceme zmeniť niečo v objektívnej skutočnosti (čiže v našom bezprostrednom okolí). Túto snahu nazývame **komunikačný cieľ**. Komunikačný cieľ možno dosiahnuť viacerými spôsobmi. Spôsob dosiahnutia

komunikačného cieľa voláme **komunikačný zámer**. Ak pomocou komunikácie dosiahneme zmenu v psychike alebo správaní príjemcu, hovoríme o **komunikačnom efekte**¹⁶.

Pomôžme si príkladom. Ak chceme, aby žiak zatvoril okno (komunikačný cieľ), máme k dispozícii niekoľko možností: môžeme ho poprosiť (*Prosím ťa, zatvor okno.*), môžeme ho požiadať (*Niekoľko by mohol zatvoriť okno.*) alebo mu to prikázať (*Zatvor okno!*), môžeme mu položiť priamu (*Zatvoríš okno?*) alebo nepriamu otázku (*Tebe nie je chladno?*). Komunikácia je úspešná vtedy, ak prijímateľ informácie porozumie obsahu textu a zároveň porozumie komunikačnému zámeru autora. V našom jednoduchom príklade žiak okno zatvorí, dosiahli sme komunikačný efekt.

Komunikácia je prostriedkom realizácie medziľudských vzťahov v triede a škole¹⁷. Účastníkmi školskej komunikácie sú zvyčajne dospelý (pedagogický alebo odborný zamestnanec) a dieťa (žiak). V škole môže dôjsť k týmto komunikačným dvojiciam:

- a) dospelý – žiak,
- b) dospelý – skupina žiakov,
- c) dospelý – celá trieda,
- d) žiak – žiak,
- e) žiak – skupina žiakov,
- f) žiak – celá trieda,
- g) skupina žiakov – skupina žiakov,
- h) skupina žiakov – celá trieda¹⁸.

Všeobecne známe sú výskumy Brita Neda Flandersa, ktorý začiatkom 70-tych rokov minulého storočia o komunikačných vzťahoch v škole predložil celý rad podnetných zistení. Okrem iného je autorom tzv. *pravidla dvoch tretín*, ktoré hovorí o tom, že:

1. dve tretiny vyučovacej jednotky tvorí verbálna komunikácia,
2. dve tretiny z tejto verbálnej komunikácie hovorí učiteľ,
3. dve tretiny učiteľovej reči tvorí výklad a kladenie otázok.

Akokoľvek by sa nám zdali Flandersove zistenia neaktuálne a neprehrádzajúce nič o stredoeurópskom vyučovacom kontexte, opak je pravdou. Najnovšie výskumy školskej komunikácie¹⁹ uskutočnené v Českej republike (Slovensko sa od svojho západného suseda v spôsobe školskej komunikácie podstatne nelíši) potvrdzujú všeobecnú platnosť uvedeného

¹⁶ Kořenský a kol., 1987.

¹⁷ Gavora, 2005, s. 26.

¹⁸ Gavora, 2005, s. 26.

¹⁹ Šeďová – Švaříček – Šalamounová, 2012.

pravidla, dokonca naznačujú negatívny posun ku komunikačnej dominancii dospelého v edukačnom procese. Analýzou videonahrávok vyučovacích hodín humanitných predmetov v 7. – 9. ročníku základných škôl českí kolegovia zistili, že verbálna komunikácia zaberá 80% celkového času vyučovacej hodiny, z toho tri štvrtiny hovorí učiteľ a iba jednu štvrtinu žiak. Zaujímavý je aj údaj o počte replík učiteľov a žiakov; v analyzovaných vyučovacích hodinách bol pomer replík takmer rovnaký (priemerne 177 replík učiteľa k priemerne 187 replikám žiaka v jednej vyučovacej hodine). Pri sledovaní počtu slov v replikách však znova nastáva očakávaná situácia: priemerná replika žiaka predstavuje 6 slov, kým učiteľ si dopraje priemerne 18 slov v replike. Aj keď nemáme výskumy orientované na komunikáciu rómskeho žiaka v škole, logicky sa dá predpokladať, že priemerná replika je oproti nerómskym žiakom ešte kratšia.

Z pohľadu tradičného ponímania poslania školy sú tieto údaje o asymetrii v komunikácii počas vyučovania logické: učiteľ nesie zodpovednosť za organizovanie učebnej činnosti žiaka, ako aj za výber a spôsob využitia repertoáru didaktických stratégií a postupov. Dominantné postavenie roly učiteľa je založené na tom, že učiteľ je voči žiakovi:

- funkčne nadradený (učiteľ je inštitúciou poverený viesť vyučovací proces),
- spoločensky nadradený (je starší),
- skúsenostne bohatší (vie viac o svete),
- odborne kvalifikovaný (je školený profesionál)²⁰.

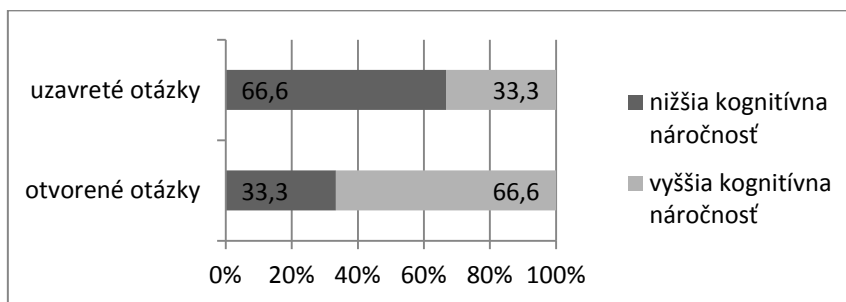
Ak zlyhá komunikácia, zlyhá vyučovací proces. Je otázkou slobodnej voľby, či sa rozhodneme pre direktívny štýl komunikácie, alebo budeme viac liberálni (pozri aj podkapitolu 2.7). Treba však poznamenať, že v školskej komunikácii nikdy nejde o rovnocennosť komunikačných partnerov – rovnocennosť je iba simulovaná, aby sme podporili sebavedomie žiakov a rozvinuli ich potenciál.

Analýza videonahrávok v spomínanom najnovšom výskume priniesla aj pokračovanie Flandersovho pravidla dvoch tretín, aj keď trochu v inom ponímaní. Českí kolegovia pri kategorizácii učiteľských otázok podľa Bloomovej taxonómie kognitívnej náročnosti²¹ zistili tieto údaje (pre lepšiu názornosť uvádzame graf):

²⁰ Gavora, 2005, s. 35.

²¹ Anderson – Krathwohl, 2001.

Graf 1: Pomer otázok podľa dvoch základných kritérií



Učitelia humanitných predmetov v 7. – 9. ročníku kladli dve tretiny uzavretých otázok (otázok s jednou správnou odpoveďou, tzv. konvergentných otázok) zameraných na kognitívne menej náročný proces zapamätávania a jednu tretinu otázok s jednou správnou odpoveďou zameraných na vyššie úrovne kognitívnej náročnosti (porozumenie, aplikovanie, analyzovanie, hodnotenie, tvorenie). U otvorených (divergentných) otázok s viacerými možnosťami riešenia sa pomer kognitívne náročných otázok ku kognitívne menej náročným zmenil presne opačne²².

Čitateľ by si mohol v tejto chvíli položiť otázku: prečo venujeme pozornosť práve kladeniu otázok? Výskumy verbálnej komunikácie v škole²³ dlhodobo potvrdzujú, že **základnou štruktúrou komunikácie** využívanou v interakcii učiteľ – žiak je štruktúra:

iniciácia – **reakcia** – **spätná väzba**
(učiteľ) (odpoveď, replika alebo činnosť žiaka) (učiteľ)

Ak žiak reaguje na učiteľovo iniciovanie komunikácie správne, nasleduje pozitívna spätná väzba. Ak žiak nereaguje v súlade s očakávaniami učiteľa, uvedená štruktúra sa dopĺňa o ďalší sled:

iniciácia – reakcia – negatívna spätná väzba a opakovaná iniciácia (učiteľ) – reakcia (žiak) – pozitívna spätná väzba (učiteľ).

Základná štruktúra školskej komunikácie je najčastejšie iniciovaná učiteľovou výzvou alebo otázkou²⁴ (napr. „Otvoríme si zošity.“, „Aká teplota znamená bod varu vody?“). Tieto

²² Šeďová – Švaříček – Šalamounová, 2012.

²³ Šeďová – Švaříček – Šalamounová, 2012.

výpovede sú charakteristické výzvosťou a imperatívnosťou (imperatív = rozkaz, príkaz, pokyn). Ostatné výpovede, ktorými učiteľ komunikuje, možno zaradiť do troch skupín podľa komunikačného zámeru²⁵:

1. informatívne neimperatívne výpovede – slúžia na odovzdanie informácie (rôzne konštatovania učiteľa, odovzdávanie informácií, oznámenia, ale aj pochvaly);
2. nevýzvové imperatívne výpovede – učiteľ nimi zaujíma stanovisko k žiakovej výpovedi alebo konaniu (súhlas, varovanie, výstraha, dovolenie);
3. neinformatívne nevýzvové neimperatívne výpovede – učiteľ nimi zdanlivo vyjadruje požiadavku adresovanú žiakovi, ale požiadavka nemá okamžitého vykonávateľa (pranie).

Špecifikum školskej komunikácie tkvie tiež v tom, že kým v bežnom živote kladieme otázku, lebo nepoznáme odpoveď, v škole dospelý kladiе žiakovi otázku, aby zistil, či žiak odpoveď pozná²⁶. V istom zmysle je to hra na kladenie otázok.

Úloha 7: Navrhните k určitej učebnej alebo výchovnej téme sadu otázok, ktorými získate odpovede, ktoré vopred nepoznáte. Otázka si v takom prípade vyžaduje zacielenie na skryté obsahy vedomia – osobnú skúsenosť žiaka, sprevádzajúce pocity, schopnosť kombinovať fakty a vzťahy na vyjadrenie znalosti alebo prezentovanie zručnosti.

Pravdu o starej ľudovej múdrosti, že mlčať je občas zlato, potvrdzujú ďalšie zistenia o komunikácii medzi učiteľom a žiakom. Ukazuje sa²⁷, že pauza po učiteľovej výzve alebo otázke a tiež pauza po odpovedi žiaka zvyčajne trvá veľmi krátko na to (podľa výskumov najviac jednu alebo dve sekundy), aby žiak mohol svojpomocne dospieť k správnej, resp. kvalitatívne lepšej odpovedi. Preto sa odporúča, aby sme po iniciovaní komunikácie so žiakom nechali 3 – 5 sekúnd na to, aby sa jednak čo najväčší počet žiakov myšlienkovy zapojil do komunikácie a aktivizoval príslušné poznatky a skúsenosti, no jednak aby sme umožnili žiakovi usporiadať svoju myšlienku do slov (podľa českého psychológa Z.

²⁴ Svobodová, 2000.

²⁵ Svobodová, 2000.

²⁶ Šeďová – Švaříček – Šalamounová, 2012.

²⁷ Mareš, 1975; Walsh – Sattes, 2005; Šeďová – Švaříček – Šalamounová, 2012.

Vybírala²⁸ už to, že žiak vôbec začne uvažovať o obsahu, ktorý komunikáciou predostrieme, má význam). Druhú pauzu treba urobiť po žiakovej reakcii na našu prvotnú výpoveď. Získame tak čas na to, aby sám žiak hneď vyhodnotil správnosť svojej reakcie (nie verbálne, iba v mysli), no tiež čas pre ostatných žiakov v triede na konfrontáciu učiteľovej výzvy alebo otázky so žiakovou reakciou (odpoveďou alebo činnosťou).

Praktické odporúčania k iniciovaniu komunikácie v škole:

- ✓ Nepýtajme sa neustále.
- ✓ Nepýtajme sa hneď, keď sa žiak odmlčí alebo zdanlivo skončí.
- ✓ Nepýtajme sa žiaka, ktorý viditeľne nedáva pozor.
- ✓ Nepýtajme sa žiaka pred celou triedou na jeho osobné záležitosti.
- ✓ Nepýtajme sa v snahe zabodovať pred ostatnými (žiakmi, inými prítomnými dospelými).
- ✓ Neodpovedajme na otázku žiaka protiotázkou.
- ✓ Nezačínajme príliš často otázku slovom „prečo“.
- ✓ Nepýtajme sa hneď potom, čo sme vymedzili diskusnú tému.
- ✓ Nemyslime si, že len otázky môžu stimulovať uvažovanie žiaka v priebehu rozhovoru²⁹.
- ✓ Nepýtajme sa naraz dvoma formálne odlišnými otázkami (nesnažme sa hneď po položení otázky o jej okamžité preformulovanie).

2.2 O komunikačných potrebách žiakov

Každú ľudskú potrebu sýti možnosť a naopak frustruje nemožnosť uspokojovať ju³⁰. To sa týka aj prirodzenej ľudskej potreby komunikovať, teda potreby vymieňať si s niekým obsahy vedomia a potvrdzovať si tak svoju identitu. V škole je preto potrebné vytvárať príležitosti na **zmysluplné uspokojovanie aktuálnych komunikačných potrieb dieťaťa**. Komunikačné potreby dieťaťa však majú rozmanitý charakter³¹. Môže ísť o:

- prenos informácií;
- vyriešenie nejakého problému;

²⁸ Vybíral, 2005, s. 203.

²⁹ Mareš – Křivohlavý, 1995.

³⁰ Vybíral, 2005, s. 21.

³¹ Pozri Nebeská, 1992.

- dohovorenie spolupráce;
- vyjadrenie pocitov, zážitkov, dojmov;
- zdôraznenie potrieb a záujmov;
- objasnenie vlastného stanoviska;
- sebvýjadrenie;
- vysvetlenie postupu;
- iné.

Komunikácia je intencionálna (zámerná) činnosť človeka. Do komunikácie vstupujeme vtedy, keď nadobudneme presvedčenie, že nám prinesie naplnenie aktuálnej komunikačnej potreby. Podobne sa na tieto vnútorné pohnútky vstúpiť do komunikácie pozerá aj psychológia komunikácie³². Hovorí o:

- kognitívnej motivácii** – chceme komunikačného partnera vtiahnuť do tematického sveta v našej myslí, odovzdať mu myšlienku, poznatok, skúsenosť;
- motivácii orientovať sa** – pýtame sa, aby sme sa lepšie vyznali v názorovom svete druhého človeka alebo v téme, získavame informácie;
- motivácii združovať sa** – chceme nadviazať vzťah, uspokojiť potrebu bližšieho kontaktu, zažívať pocit spolupatričnosti, komunikácia tu neslúži na výmenu obsahov, ale na realizáciu vzťahových zámerov (nadviazať kontakt, udržať ho, rozvinúť, obnoviť, dominovať vo vzťahu, prerušiť kontakt);
- sebapotvrdzovacej motivácii** – chceme sa komunikáciou uistiť, že komunikačný partner o nás stojí, má záujem s nami komunikovať, potvrdzujeme si hodnotu samých seba;
- adaptačnej motivácii** – komunikáciou sa snažíme signalizovať svoj status, svoju pozíciu v sociálnom svete, komunikujeme, aby sme boli prijatí;
- exhibičnej motivácii** – komunikujeme, aby sme sa predviedli, upútali na seba pozornosť, zaujali niekoho, získali rešpekt, vynikli v porovnaní s ostatnými;
- pôžitkárskej motivácii** – chceme koketovať, flirtovať, zabávať sa na úkor druhého, komunikáciou sa chceme rozptýliť;
- existenciálnej motivácii** – komunikujeme, aby sme boli psychicky zdraví, prostredníctvom komunikácie s inými i sami so sebou (tzv. vnútorná reč) hľadáme zmysel života.

³² Vybíral, 2005, s. 32n.

Ak sa dívame na motiváciu komunikovať v škole cez prizmu uvedených vnútorných pohnútok, potom vyvstáva otázka, ktoré z nich sú vlastné žiakom z marginalizovaných rómskych komunit. Uvedomenie si špecifik motivácie komunikovať umožňuje vytvoriť si lepšiu predstavu o možnostiach formovať komunikačne úspešnejších žiakov.

Úloha 8: Diskutujte v skupine o nasledujúcich výrokoch. Vychádzajte z osobných skúseností.

1. Kognitívna motivácia komunikovať je v komunite rómskych žiakov minimálna.
2. Rómsky žiak iniciuje komunikáciu s učiteľom, aby sa predviedol, upútal na seba pozornosť.
3. Rómske dievčatá sa v škole častejšie pokúšajú naplňať komunikačnú rolu žiačky ako chlapci.
4. Motivácia združovať sa sa týka iba komunikácie v rámci rómskej komunity, v školskej komunikácii takúto pohnútku nepozorujeme.

Cieľom školských i mimoškolských činností je, aby sa žiak na nich aktívne zúčastňoval. Aktívnu participáciu možno pozorovať v školskej komunikácii vtedy, ak **žiak sám iniciuje dialóg s učiteľom** (napr. kladením otázok alebo komentármi k učiteľovmu prehovoru). Nie vždy je iniciácia komunikácie žiakom prijímaná zo strany dospelého ochotne. Napr. kladenie otázok si môže učiteľ vysvetliť všelijako: ako príležitosť pre žiaka odbiehať od učebnej témy, ako prvok neistoty (vopred nevieme, čo sa nás chce žiak opýtať – ak sa opýta na ďalšie aspekty učiva, môže tým spochybníť našu odbornosť), ako snahu vyprovokovať učiteľa alebo ako pohodlnosť žiaka pozorne vnímať prebiehajúce činnosti a usmernenia na ich vykonávanie³³.

Najnovšie výskumy komunikácie v škole uvádzajú³⁴, že žiak iniciuje komunikáciu otázkou v každom štvrtom prípade (27% komunikačných sekvencií). Najpočetnejšie sú však otázky, ktoré smerujú k organizácii výučby („*Pani učiteľka, hneďou?*“ pýta sa žiak 1. ročníka po tom, ako mu učiteľka hovorí, aby hneďou farbou vymaľoval všetky štvorce). Orientačné otázky žiakov spomaľujú vyučovanie, zvyčajne nimi žiak vyžaduje opätovné poskytnutie informácie. Na druhej strane, učiteľ odpoveďami na orientačné otázky koriguje alebo potvrdí správnosť uvažovania žiaka, čo je tiež veľmi dôležité pre ďalší posun vo vyučovaní.

³³ Mareš – Krivohlavý, 1995, s. 92.

³⁴ Šeďová – Švaříček – Šalamounová, 2012.

Učiteľ viac víta otázky, ktoré smerujú k obsahu učiva. Výskumy potvrdzujú, že na tieto otázky odpovedá oveľa ochotnejšie. Ide o štyri skupiny otázok:

1. skupina: otázky zisťujúce potrebné informácie alebo „*potrebujem vedieť*“,
2. skupina: otázky zo zvedavosti alebo „*toto by som chcel vedieť*“,
3. skupina: otázky vyžadujúce vysvetlenie alebo „*nerozumiem*“,
4. skupina: otázky konfrontujúce vlastné poznanie s komunikovanou informáciou alebo „*a nie je to inak?*“.

Žiak iniciuje komunikáciu aj inak ako otázkami. Napríklad tak, že vyslovuje svoj názor na to, čo sa aktuálne v triede deje (aké učivo sa preberá, aká komunikačná téma je ústredná a pod.). Komentármi žiak vstupuje do komunikácie častejšie ako kladením otázok. Ich načasovanie zvyčajne nie je v súlade s učiteľovými očakávaniami. Komentáre stoja mimo základnej komunikačnej štruktúry (iniciácia – reakcia – spätná väzba). Žiak sa komentárom snaží:

- a) uviesť učivo/tému/slovo do kontextu („*u nás je to tak*“),
- b) zviditeľniť sa („*ja si myslím toto*“),
- c) demonštrovať svoje poznatky („*pozri, čo viem*“),
- d) demonštrovať svoje postavenie v triede („*pozri, čo si môžem dovoliť*“).

K prvým trom typom komentárov dospeli analýzou školskej komunikácie brnianski pedagógovia³⁵, posledný typ pridávame na základe osobných skúseností s vyučovaním v triede s rómskymi žiakmi. Komentáre prvých troch typov môžu komunikácii v škole pomôcť, najmä u rómskych žiakov je potrebné vyhľadávať čo najviac kontextov pre uchopenie učebného pojmu alebo osvojenie si zručnosti, preto je žiaduce posmeľovať žiakov k vyjadrovaniu osobného poznania. Posledný typ komentárov žiakov treba zase citlivo minimalizovať s vedomím, že agresia, hoci len slovná, plodí ďalšiu agresiu. Neželaný komentár možno obrátiť v prospech realizovanej činnosti (napr. „*Vidím, že by si chcel/chcela k tomu niečo povedať*“), čo môže utlmiť potrebu žiaka svojvoľne sa vyjadrovať a narúšať tak priebeh školskej komunikácie.

Praktické odporúčania k usmerňovaniu školského dialógu:

- ✓ Venujme pozornosť spôsobu vysvetľovania činností v škole. Obmedzíme orientačné otázky žiakov.

³⁵ Šeďová – Švaříček – Šalamounová, 2012.

- ✓ Vyzývajte žiakov, aby sa pýtali (najprv im dovoľme pýtať sa na čokoľvek, postupne pri dlhšom uplatňovaní tejto stratégie redukuje tematicky odťažité otázky).
- ✓ Neponáhľajte sa s reagovaním na žiacke komentáre. Nemusíme komentovať všetky repliky žiaka, reagujeme kladne na tie, ktoré prispievajú k cieľom edukačnej aktivity.
- ✓ Reakcia na žiakovu repliku v školskom dialógu by mala vnieť novú informáciu. Dobré otázky žiakov pochváľme a pokúsme sa pomocou nich rozvinúť ďalšie súvisiace zložky učiva.
- ✓ Buďme trpezliví pri korigovaní chybných odpovedí. Majme na mysli, že ak takto chyboval jeden žiak, mohli podobne chybovať v uvažovaní viacerí. Venujme náležitú pozornosť chybe (nie jej zdôrazňovaním a negatívnym hodnotením, s chybou pracujeme ako s prirodzeným javom v procese učenia sa).
- ✓ Nesústreďme sa na spisovnosť a iné formálne kritériá, oceňujeme myšlienku, aj keď je kostrbato vyjadrená.
- ✓ Pri negatívnych reakciách na žiakovu repliku nezovšeobecňujeme („*U teba ma to neprekvapuje.*“). Pomenúvame iba zistenia vyplývajúce z aktuálnej komunikačnej situácie.
- ✓ Nepodsúvame žiakovi odpovede, nerobíme nátlak, aby odpovedal spôsobom, ktorý si predstavujeme my. Dovoľme žiakovi použiť vlastný spôsob vyjadrenia myšlienky³⁶.

2.3 Iniciátory a blokátory komunikácie

V tejto časti textu vymenujeme rady a odporúčania, ktoré nám pomôžu iniciovať komunikáciu so žiakmi. Zároveň predostrieme také javy, ktoré v školskej komunikácii limitujú ochotu žiaka zúčastniť sa jej, a tak ho odrádzajú od diania v škole.

Iniciátory komunikácie³⁷ (alebo čo nám pomôže podporiť početnosť a kvalitu komunikačných výstupov žiaka):

- učiteľ je pre žiaka komunikačným vzorom – treba preferovať také vyjadrenia, ktoré sú zo strany žiaka prijímané pozitívne, resp. neutrálne (pozri Balesova interakčná analýza v podkap. 2.6);

³⁶ Mareš – Křivohlavý, 1995; Vybíral, 2005; Šedřová – Švaříček – Šalamounová, 2012.

³⁷ Svobodová, 2000.

- učiteľ ukazuje žiakovi, že jazykový kód je tiež nástrojom myslenia – osvojenie si pojmov vo vyučovacom kóde vedie k širšiemu poznaniu vzťahov a štruktúr v rámci učiva;
- pestrosť jazykových podnetov vrátane prvkov jazykovej hravosti;
- udržiavanie a posilňovanie kontaktov medzi komunikantmi – napr. oslovením (neoslovujeme priezviskom, voľme oslovenie krstným menom žiaka);
- posilňovanie vedomia partnerského vzťahu v komunikácii – napr. využívaním zámen my, nám (nie zdôrazňovaním polaritu ja – ty, v škole so žiakom spolupracujeme);
- ponechávanie priestoru žiackym reakciám, otázkam, podnetom i uvažovaniu;
- pozitívnu odozvu u žiaka vyvolávajú vyjadrenia v 1. osobe plurálu, ktorými učiteľ napomína alebo dáva pokyn k činnosti („*Vytvoríme si dvojice.*“, „*Počas písania nevyrušujeme suseda.*“, „*Usporiadame si obrázky podľa deja a potom si príbeh prerozprávame.*“ namiesto „*Vytvorí dvojice!*“, „*Počas písania nevyrušuj suseda.*“);
- z poprijazykových a mimojazykových komunikačných prostriedkov primeraná sila hlasu a tempo reči, primeraná gestikulácia, adekvátna vzdialenosť od žiaka, udržiavanie očného kontaktu.

Neiniciovanie komunikácie automaticky môže znamenať jej blokovanie.

Blokátory komunikácie možno preto chápať ako opozitum k iniciátorom komunikácie. Dajú sa rozdeliť do štyroch základných skupín:

1. fyzické bariéry, prekážky,
2. znalostné bariéry – neznalosť jazykového kódu alebo neznalosť faktov,
3. interakčné bariéry,
4. transkultúrne bariéry (spôsobené odlišnými zvyklosťami národov a etník)³⁸.

Komunikácie so žiakmi z marginalizovaných rómskych komunít sa týkajú body 2, 3 a 4. Znalostné bariéry možno preklenúť prispôbením jazykového kódu, zjednodušením terminológie (do miery, ktorú možno považovať za prípustnú), konkretizovaním základných pojmov učiva, názornosťou. Interakčné bariéry prekonávame zaistením komunikačne bezpečného prostredia bez ironizovania (zo strany učiteľa i spolužiakov), vytvorením priaznivej klímy na výmenu informácií, vyvolaním a zdôvodnením aktuálnej komunikačnej potreby žiaka, ako aj odporúčaniami uvedenými v predošlých podkapitolách. Transkultúrne

³⁸ Svobodová, 2000.

bariéry možno prekonať postupným oboznamovaním sa so špecifikami komunity, s ktorou pracujeme, ako aj akceptovaním iného ako majoritného pohľadu na zdanlivo jednoznačné vnímanie sveta.

Základné blokátory:

- nepochopenie komunikačného zámeru učiteľa;
- nepochopenie zmyslu učiva alebo nesúlady v komunikačných kódoch učiteľa a žiaka (napr. neznalosť terminológie);
- precenenie slabších vyjadrovacích schopností žiaka, stanovenie nesplniteľných komunikačných cieľov;
- znižovanie úrovne sebavedomia žiaka.

Úloha 9: Prečítajte si zoznam abstraktných učebných pojmov, s ktorými sa oboznamuje žiak 4. ročníka základnej školy vo vlastivede (podľa učebnice v prvých troch tematických celkoch *Krajina, v ktorej žijeme, Mestá a dediny, Cestujeme*):

hlavné a vedľajšie svetové strany, plán mesta, orientačné body obce, národný park, kultúrna pamiatka UNESCO, prírodná pamiatka UNESCO, časová priamka, významná osobnosť histórie, storočie, polstoročie, samosprávny kraj, krajské mesto, skanzen, slávny rodák, vidiek, obyvateľ, mierka mapy, doprava, lodná, cestná, letecká doprava, kultúrne ustanovizne, metropola, mestská pamiatková rezervácia, trasa.

Vytvorte zoznam učebných pojmov vlastného predmetu. Diskutujte o pojmoch, ktoré spôsobujú nepochopenie zmyslu učiva pre svoju abstraktnosť, náročnosť alebo pre nedostatok osobnej skúsenosti rómskeho žiaka s nimi. Označte pojmy, ktorých neosvojenie si nemusí automaticky znamenať neúspešné ovládanie základného učiva vášho predmetu.

Okrem základných blokátorov poznáme aj ďalšie blokátory, ktoré viac alebo menej ohrozujú prebiehajúcu komunikáciu a perspektívu žiaka aktívne sa jej v budúcnosti zúčastniť:

- nadmerná dynamickosť správania sa a reči učiteľa, resp. vyjadrovacia fádnosť;
- učiteľská „ukecanosť“, odsúvanie žiaka z roly produktora;
- nevhodne uplatnená citovosť, prehnaná emocionálnosť komunikácie;

- prevaha neosobnej komunikácie so žiakom (neurčitky typu „*Písať a nerozprávať.*“; eliptické vyjadrenia bez oslovenia typu „*Pero do ruky.*“);
- skracovanie a narušanie replík žiaka, netrpezlivosť vo vyjadrovaní (pobádacie „*No!*“, „*Bude to už konečne?*“, „*Kým ty niečo zo seba dostaneš...*“);
- skracovanie páuz v dialogickej komunikácii;
- potláčanie a zakazovanie prirodzeného reagovania žiaka na učiteľove otázky formou jednoslovnej odpovede, domáhanie sa syntakticky úplných výpovedí (typické učiteľské „*Odpovedz celou vetou.*“);
- domáhanie sa odpovede presne v súlade s učiteľovým očakávaním (najmä v prípade, ak existuje synonymický výraz alebo viacero správnych odpovedí);
- bránenie pracovným a jazykovým šumom vyplývajúcim z kooperácie žiakov pri spoločnej činnosti;
- nezrozumiteľné otázky a výzvy, nejasné formulácie.

Ukážka uvravenosti učiteľa 2. ročníka:

U: Aký bol Dudrošisko? Dievčatá, Erika, prišla si na to, ešte aký bol?

Ž: Zlý.

U: Zlý? Dobre, pod' napísať zlý. Erika nám napíše zlý.

(Okrem učiteľského echa, čiže zopakovania odpovede žiačky, učiteľ trikrát zopakuje slovo a dvakrát zopakuje pokyn, aby žiačka napísala slovo na tabuľu.)

2.4 Korektná komunikácia

V našej analýze komunikácie vo vyučovaní a výchove sa dostávame ku kľúčovým východiskám zmeny komunikačného správania sa aktérov komunikácie v škole. Neuspokojivé výsledky v oblasti recepcie a produkcie textu nás zákonite vedú k úvahám, ktorými cestami sa vydať, aby školská komunikácia prinášala obom zúčastneným stranám (dospelým i deťom) pocit plnohodnotnej sebarealizácie. Kľúčovým atribútom komunikácie s verbálne menej zdatným komunikačným partnerom je nastolenie **korektnosti**³⁹.

Pri korektnej komunikačnej interakcii ide o zlad'ovanie vnútorných svetov komunikačných aktérov. Predstavy o role, ktoré žiak i dospelý komunikant v komunikácii

³⁹ Dolník, 2007.

plnia (budú plniť), podmieňujú to, do akej miery komunikácia prinesie pocit úspechu vo výmene informácií. Komunikačná interakcia z perspektívy korektnosti je proces, ktorý prebieha ako vzájomné prispôsobovanie sa aktérov, ako aj prispôsobovanie si komunikačného partnera. Inými slovami:

Ak chceme, aby komunikačná interakcia, do ktorej vstupujeme, bola optimálne korektná, prispôbojme sa svojmu komunikačnému partnerovi a súčasne ho prispôbojme aj sebe, a to tak, aby tieto spôsoby reagovania boli v rovnováhe, čiže v optimálnom pomere.

Čím viac sa odkláňame od tejto rovnováhy, tým menej korektná je komunikačná interakcia. Napr. nátlakové prispôsobovanie si komunikačného partnera spôsobuje jeho neochotu vstupovať do interakcie. Ak dospelý vedie žiaka k osvojeniu si istého slovného vyjadrenia učebnej alebo výchovnej témy, mal by dať priestor tomu, aby sám žiak si znútornil spôsob vyjadrenia, aby ho prijal za svoje. **Prispôsobovanie si rómskeho žiaka je účinné vtedy, ak vychádza z poznania jazykových, sociálnych a kultúrnych odlišností rómskej komunity a je v súlade s očakávaniami žiaka v danej komunikačnej situácii (žiak akceptuje komunikačnú rolu žiaka a uvedomuje si profit z tejto akceptácie).**

Úloha 10: Vyberte situáciu, ktorá znamená **prispôsobovanie si** komunikačného partnera:

	učebná situácia	reakcia komunikačného partnera	✓/✗
1	Žiakov verbálny prejav je príliš hlasitý.	Učiteľ sa pokúša prekričať ho. Učiteľ svoj hlas o niečo stíši.	
2	Žiak sa počas výkladu pýta na obsah nasledujúceho vyučovania.	Učiteľ odpovie na jeho otázku. Učiteľ oznámi žiakovi, že včas sa dozvie, čo bude nasledovať.	
3	Učiteľ hovorí o nebezpečenstve chytania sa elektrických drôtov.	Žiak reaguje osobnou skúsenosťou s takýmto nebezpečenstvom. Žiak reaguje súhlasne s učiteľom.	
4	Žiak pri práci v skupine navrhuje riešenie úlohy.	Iný žiak argumentuje v neprospech návrhu a dáva vlastný návrh. Iný žiak prijíma návrh bez zvažovania jeho vhodnosti.	

Prispôsobovanie sa rómskemu žiakovi vychádza z uplatňovania celého spektra profesijných charakteristík pedagogického alebo odborného zamestnanca školy (znanosti

o učebnej téme, o didaktickom spracovaní témy, o stratégiách podporujúcich komunikáciu, motivačno-vôľové vlastnosti, osobné presvedčenie o zmysluplnosti komunikácie, osobná angažovanosť, profesijná erudícia atď.). Prispôbovať sa znamená správne odhadnúť horizont, po ktorý možno zjednodušiť terminológiu alebo spôsob rečovej realizácie témy, aby žiak profitoval z komunikácie, pretože **kritériom korektnosti v komunikácii je pocit, resp. presvedčenie aktérov, že interakcia priniesla obojstrannú plnohodnotnú sebarealizáciu.**

Úloha 11: Uved'te spôsoby prispôsobovania sa rómskemu žiakovi, ktoré bežne v komunikácii uplatňujete.

Nastofovanie rovnováhy v komunikácii (prispôsobovanie sa partnerovi a prispôsobovanie si partnera) je pre aktérov komunikácie uvedomovaním si dominancie v komunikácii (kto dominuje v interakcii, čiže má prevahu a v istej miere ovláda svojho partnera). Inštitucionálne je dominancia, ako sme naznačili vyššie, na pleciah dospelého komunikanta. Korektnosť komunikácie je preto v prvom rade záležitosť nás, dospelých, ktorí máme vo svojej moci rozhodnutia o tom, ako nastoliť priaznivé komunikačné prostredie, aby žiak nadobudol presvedčenie plnohodnotnej sebarealizácie. Majme tiež na pamäti, že je oveľa prospešnejšie byť vlastníkom prijímanej dominancie, ako dominancie „vybojovanej“.

2.5 Nevyslovené postoje (skryté kurikulum)

Pocit sebarealizácie v škole neovplyvňuje iba to, čo je školskými dokumentmi naplánované ako záväzný obsah, ale aj také situácie, ktoré nie sú explicitne stanovené v učebných plánoch alebo výchovných cieľoch. Ide o neoficiálny život dospelého a dieťaťa v škole, o **nepísané pravidlá** týkajúce sa školského prostredia a podmienok fungovania v ňom. Dospelí ani deti si často tieto latentné pravidlá koexistencie v škole ani neuvedomujú, preto možno hovoriť o tzv. **skrytom kurikule**⁴⁰.

Čo si pod skrytým kurikulumom treba predstaviť? Ide o prvky sociálneho správania sa: ako sa v škole pohybovať, ako a kde sedieť, ako a kedy sa hlásiť o slovo. Ďalej sem patria

⁴⁰ Gavora, 2005.

pravidlá o rozdelení dominancie a moci medzi dospelým a dieťaťom i medzi žiakmi navzájom. Skryté kurikulum je aj sociometrický vzorec vzťahov medzi žiakmi navzájom (líderské a outsiderské pozície a pod.). Možno sem tiež zaradiť emocionálny svet žiakov: to, čo cítia pri interakcii s učiteľom, s učivom, so spolužiakmi (či sú žiaci v škole spokojní, šťastní, motivovaní). Patrí tu aj spôsob manifestovania sociálneho pôvodu žiaka (aké je postavenie marginalizovaných žiakov v očiach spolužiakov, v očiach dospelých). Skrytým kurikulumom je aj postoj k chlapcom a dievčatám (napr. žiak cíti rozdiely v postoji dospelého k rozličnému pohlaviu). Dôležitou súčasťou nedokumentovanej interakcie dospelého a žiaka je aj preferovanie jednotlivcov na úkor iných, poskytovanie výhod a uprednostňovanie zo subjektívnych dôvodov. Skryté kurikulum sa prejavuje verbálne i neverbálne.

Úloha 12: Urobte si prehľad o skrytom kurikule vašej školy/triedy. Vytvorte s kolegami zoznam všetkých nepísaných pravidiel, ktoré nepriamo ovplyvňujú život školy. Snažte sa byť konkrétni (neuvádzajte, že žiaci sa navzájom oslovujú hanlivými prezývkami, ale radšej uveďte mená tých, ktorí sú urážaní, a tých, ktorí urážajú). Jednotlivé položky rozdeľte do oblastí:

je dobré vedieť...

mali by sme venovať pozornosť...

musíme sa poradiť/potrebuje si overiť...

vyžaduje neodkladné riešenie...

nestojí za zmienku...

Pre každú oblasť vytvorte pracovnú skupinu, ktorá z konkrétnych skrytých prejavov spracuje závery a odporúčania pre prax vašej školy.

Všetky spomínané javy prebiehajú pred očami triedy, preto sa výrazným spôsobom podpisujú pod charakter komunikácie v škole. Bagatelizovanie ich vplyvu na život školy a kvalitu medziľudskej interakcie vedie k odsúvaniu základnej požiadavky korektnosti v komunikácii.

2.6 Emocionálna stránka komunikácie

Interakcia s komunikačným partnerom znamená prijímať dva rozličné toky signálov súčasne⁴¹:

- a) zvonku – komunikačný partner a jeho reč, prostredie;
- b) zvnútra – naše myšlienky, somatické stavy, emócie, spomienky.

Zvyčajne si obe skupiny podnetov neuvedomujeme. Raz prevažujú vonkajšie vplyvy, inokedy vnútorné. Vnútornými vplyvmi sú informácie typu „*som šťastný*“, „*bojím sa*“, „*je mi dobre*“ (pochádzajú z emočných centier mozgu), „*trasie sa mi ruka*“, „*rozbúchalo sa mi srdce*“, „*potím sa*“ (somatické oblasti), „*keď to teraz počujem, hneď zajtra sa pustím do práce*“ (vôľa), „*vďaka tomu som si spomenul*“ (pamäť).

Emócie človeka spočívajú v jeho prežívaní okolitého prostredia. Emócie vyjadrujú stav subjektu a jeho vzťah k objektu a vyznačujú sa polaritou pozitívne – negatívne⁴². Citovo sa môžeme vzťahovať len k takým objektom, o ktorých máme predstavu. Žiak sa v škole citovo angažuje prežívaním učebných situácií a ďalších komunikačných situácií, ktoré nepatria priamo do kurikula školy. Ako sme naznačili vyššie, aj skryté kurikulum spôsobuje emocionálnu účasť žiaka na školskom živote.

Rola učiteľa je pri emocionálnom aktivizovaní žiaka kľúčová. V komunikácii neodovzdávame iba obsahy (čiže vecné informácie), ale aj postoje a hodnotiace stanoviská (toto sa mi páči, toto ma neteší, toto ma prekvapilo, vtedy sa hnevám). Podobne žiak predstavuje verbálnym aj neverbálnym spôsobom svoj emocionálny svet. Je známe, že emocionálne pozitívna komunikácia povzbudzuje žiaka ku komunikácii a tým aj ku školskému výkonu, negatívnymi emóciami preplnená komunikácia spôsobuje komunikačné bariéry (pozri vyššie).

R. Bales⁴³ v súvislosti s požiadavkou analyzovať procesy interakcie vyvinul kategoriálny systém na posúdenie toho, či v komunikácii apelujeme na pozitívne, neutrálne alebo negatívne prežívanie žiaka. Za základnú jednotku analýzy zvolil najmenší rozlíšiteľný úsek verbálnej a neverbálnej komunikácie, ktorému možno prisúdiť istý význam. Pozorovateľ si pri analýze kladie otázku: „Ak by tento človek komunikoval so mnou takýmto spôsobom, čo by to pre mňa znamenalo?“ Odpoveďou je systém 12 kategórií, ktoré sa delia na tri skupiny:

⁴¹ Vybíral, 2005, s. 68n.

⁴² Janoušek, 2007, s. 41.

⁴³ Podľa Janoušek, 2007, s. 120n.

- a) pozitívne sociálno-emocionálne kategórie:
 - i. „prejavuje solidaritu“,
 - ii. „uvoľňuje napätie“,
 - iii. „súhlasí“,
- b) neutrálne sociálno-emocionálne kategórie:
 - i. „navrhuje“,
 - ii. „vyjadruje názor“,
 - iii. „poskytuje orientáciu“,
 - iv. „vyžaduje orientáciu“,
 - v. „vyžaduje názor“,
 - vi. „vyžaduje návrh“,
- c) negatívne sociálno-emocionálne kategórie:
 - i. „nesúhlasí“,
 - ii. „prejavuje napätie“,
 - iii. „prejavuje antipatiu“.

Úlohou pozorovateľa je zaznamenávať úseky komunikácie a prisudzovať im kategórie. Výsledkom analýzy je početnosť a typológia kategórií vplývajúcich na emocionálne prežívanie žiaka.

Úloha 13: Zhotovte videozáznam školskej komunikácie alebo inej komunikačnej situácie so žiakom (napríklad komunikáciu ako súčasť odborného-preventívneho programu). Posúďte verbálne a neverbálne prejavy ako kategórie interakčnej analýzy podľa Balesa. Výsledky konfrontujte v skupine učiteľov, ktorí vyučujú v rovnakej triede ako vy. (Aby ste zvýšili účinnosť analýzy a hodnovernosť výsledkov a dozvedeli sa o svojom komunikačnom štýle viac, požiadajte kolegu, aby bol posudzovateľom vašej nahrávky on.)

P. Gavora⁴⁴ naznačuje dva dôvody, prečo učitelia apel na citové prežívanie žiaka menej využívajú. Jednak je to obava z toho, že prejavením pozitívnych emócií sa učiteľ stane zraniteľným, jednak je to samotná povaha učiva v kurikule – fakty, údaje, poučky, princípy neumožňujú emocionálne prežívanie. Ak dospelý má zdravo vybudovanú autoritu podporenú

⁴⁴ Gavora, 2005, s. 95.

odbornosťou a korektnosťou komunikácie, udrží si svoju tvár v očiach žiaka, aj keď bude podporovať emocionálne prežívanie žiakov. To je liek na obavu zo zraniteľnosti. Druhý dôvod neapelovania na emócie (povahu kurikula) Gavora odmieta s tým, že nejde o to, čo žiakom predkladáme, ale ako im učivo prezentujeme, teda ide o typy úloh a cvičení umožňujúcich kontextualizáciu, samostatné objavovanie, zapojenie zmyslového vnímania, nadobudnutie pocitu úspechu z osvojenej si znalosti alebo zručnosti. Tieto pocity umožňujú tzv. intelektové emócie⁴⁵ ako nadšenie, hlbavosť, fascinácia (oproti nim stoja negatívne intelektuálne city ako ľahostajnosť, povrchnosť, triviálnosť).

Psychológia komunikácie⁴⁶ vyčleňuje sedem základných emócií, ktoré možno v interakcii s inými rozpoznať v neverbálnych prejavoch človeka. Ide o:

1. šťastie (radosť, potešenie, pohoda),
2. prekvapenie,
3. strach,
4. smútok,
5. hnev,
6. znechutenie (opovrhnutie),
7. záujem (zvedavosť).

V centre našej pozornosti teraz nie sú pozitívne emócie; prirodzene patria k iniciátorom komunikácie a vytvárania pozitívneho komunikačného prostredia. Všimnime si nezhodu v obsahu a spôsobe reči učiteľa, ktorý počas komunikačnej udalosti prežíva negatívnu emóciu (napr. znechutenie z neplnenia časového plánu hodiny). Výskumy dokázali, že v situácii, keď sa verbálny signál (to, čo hovoríme) a neverbálny signál (to, ako sa pri tom tvárime, pohybujeme, pozeráme) nezhodujú, je až 5-krát väčšia pravdepodobnosť, že náš komunikačný partner uverí neverbálnemu signálu⁴⁷. Znamená to, že by sme sa mali usilovať o kongruenciu (zhodu) verbálneho a neverbálneho prejavu – **to, čo hovoríme, má byť v súlade s tým, aké neverbálne prejavy počas reči vedome i nevedome uplatňujeme**. Asi nemožno vzbudiť pozitívne emócie žiaka pochmúrnym výrazom tváre, hoci obsahom motivačného rozprávania sú iba „dobré správy“. Platí to aj opačne: kritiku bude žiak znášať horšie, ak objaví v našej tvári uškrnutie alebo pohrdanie. Zladenie obsahu reči s neverbálnou komunikáciou patrí do štandardnej komunikačnej výbavy pedagogického profesionála.

⁴⁵ Zelina, 1996, s. 47.

⁴⁶ Vybíral, 2005, s. 91.

⁴⁷ Vybíral, 2005, s. 81.

Bežne v reči na dosiahnutie cieľa uplatňujeme tzv. **komunikačné manévrovanie**⁴⁸. Ide o schopnosť obratne sa vyhnúť niečomu a upriamiť pozornosť nášho komunikačného partnera na inú oblasť (tému, postoj, výraz). Manévrujeme, ak nechceme byť priami alebo úprimní, pretože by nám to prinieslo nepohodlie, stratu istoty, pozície, dominancie a podobne. Nie vždy možno odkryť karty. V komunikácii sme stratégmi, ktorí odkrývajú len toľko, koľko je možné, aby dosiahli svoj cieľ.

Schopnosť manévrovať možno uplatňovať pozitívne, a to napríklad využívaním obrazných vyjadrení na opísanie reality, čo môže podporiť lexikálnu zdatnosť žiakov. Metaforou môžeme pokarhať žiaka za nedostatok, pričom sa vyhneme priamej kritike, žiaka sa naša poznámka dotkne menej. Predĺžením pauzy možno zvýšiť význam toho, čo sa chystáme povedať, zvýšiť záujem o tému. Správne načasovaným posunkom možno podporiť verbálne prejavy žiaka, možno ho ubezpečiť o správnom postupe.

Manévrovať však možno aj neférovo. Takéto manévrovanie nazývame **komunikačné diskvalifikovanie**⁴⁹. Ide o situácie, v ktorých znevažujeme druhého človeka, ironizujeme ho, urážame dvojzmyselnými narážkami a pod. Jednoducho sa snažíme predviesť v lepšom svetle ako náš komunikačný partner. Ešte bolestivejšie je to v prípade, ak náš komunikačný partner si nie je vedomý diskvalifikácie, nerozumie povahe našich vyjadrení, je zmätený, nedokáže reagovať (častý jav v komunikácii s rómskymi žiakmi, ktorí nemusia porozumieť útočnej reči dospelého). Diskvalifikovanie je útok na sebaaponímanie rómskeho žiaka.

Literatúra vymenúva tieto druhy komunikačného diskvalifikovania partnera v očiach tretej osoby:

- a) **diskvalifikovanie mlčaním** – i keď sa odo mňa očakáva, že budem reagovať na repliku partnera v komunikácii, nič nepoviem; nevyjadrím súhlas ani nesúhlas, iba sa tvárim neutrálne, akoby mi nestálo za to reagovať;
- b) **diskvalifikovanie vyhýbaním sa** – nereagujem na to, čo partner povedal, tvárim sa, že som nič nepočul, sám začnem hovoriť o niečom inom;
- c) **nepriama diskvalifikácia** – ignorujem otázku alebo výzvu komunikačného partnera a v rovnakej téme sa obrátim na iného účastníka komunikácie;
- d) **zovšeobecnenie** – reagujem vetou typu „*Tak je to s tebou vždycky.*“, „*Od teba sa to dalo čakať.*“, „*Neprekvapuješ ma.*“, „*Nepovedal si mi nič nové.*“;

⁴⁸ Vybíral, 2005, s. 57n.

⁴⁹ Vybíral, 2005, s. 58.

- e) **tangencializácia** – odvediem pozornosť zúčastnených k okrajovej téme komunikácie, ignorujem tému a hlavnú líniu komunikácie s partnerom.

Naznačili sme požiadavku zladit' verbálny a neverbálny prejav, ako aj požiadavku vyhnúť sa komunikačnému diskvalifikovaniu žiaka. Pristavíme sa ešte pri takých komunikačných situáciách, v ktorých dospelý komunikant vyvoláva u žiaka nežiaduce afektívne reakcie. Podľa T. Gordona⁵⁰ by sme sa mali pokúšať vyhnúť nariad'ovaniu, komandovaniu, vyhrážaniu sa, moralizovaniu, poučaniu, obviňovaniu, prezývaniu, zahanbovaniu, posmievaniu sa, irónii a sarkazmu, zľahčovaniu.

P. Gavora ponúka päť oblastí podporujúcich emocionálne prežívanie žiaka, ktorých uplatňovanie môže viesť k záujmu rómskeho žiaka o interakciu s učiteľom a učivom. Podporovať emocionálne zapojenie žiaka komunikáciou znamená byť:

- **empatický** – čítať prejavy žiaka, snažiť sa o empatické porozumenie (žiak si o dospelom komunikačnom partnerovi povie: „*On mi rozumie, sympatizuje so mnou.*“);
- **akceptujúci** – prijať, úplne uznať žiaka, akceptovať jeho osobnosť, kultúru, jazyk, prostredie, podmienky, v ktorých vyrastá;
- **plný entuziazmu** – prejavovať radosť z práce, prenášať potešenie z učiva a komunikačnej témy na žiakov – entuziazmus je nákazlivý;
- **aktívnym poslucháčom** – nenálepkovať žiakov ani nelipnúť na očakávanej odpovedi, ale vyhodnocovať priebeh komunikačnej situácie a vhodne reagovať na potreby a podnety žiaka;
- **otvorený humoru** – pripravenými i spontánnymi replikami navodiť priaznivú pracovnú klímu, láskavým humorom sa formujú dobré vzťahy v kolektíve.

Úloha 14: Prečítajte si zoznam prejavov akceptácie žiaka dospelým komunikačným partnerom⁵¹. Vyznačte v zozname, ktoré spôsoby akceptácie sú vám vlastné a tiež spôsoby, ktoré by ste mali uplatňovať častejšie, aby ste zvýšili pozitívnu odozvu u žiaka.

- Nechávam žiakov dokončiť prácu, ktorú vykonávali so záujmom.
- Neskáčem žiakovi do reči, nechám ho dohovoriť.
- Oceňujem výkon žiaka.

⁵⁰ Podľa Zelina, 1996, s. 66.

⁵¹ Podľa Gavora, 2005, s. 96.

- Povzbudzujem žiaka aj pri nedokonalých výkonoch.
- Akceptujem hodnotné nápady žiaka.
- Dávam najavo žiakovi, že ho počúvam, keď hovorí.
- Vyjadrujem žiakovi svoju náklonnosť (napr. oslovením).
- Vyjadrujem sympatiu voči všetkým žiakom.
- Neprejavujem ľahostajnosť ani antipatiu voči žiakom.
- Pri kritike žiaka hodnotím iba jeho aktuálny výkon, nie osobnosť.
- Dodržiavam pravidlá, ktoré si so žiakmi stanovím.
- ... (doplňte zoznam ďalšími spôsobmi akceptácie, ktoré ste v zozname nenašli).

2.7 Komunikačný štýl vo vyučovaní a výchove

Vo všeobecnosti môžeme v komunikácii v škole, ktorá prebieha medzi dospelým a dieťaťom, rozpoznať dva základné komunikačné štýly – direktívny a demokratický. Toto rozdelenie vychádza z faktu, ako dospelí v škole chápu svoju dominanciu, ako nakladajú s mocou⁵².

V prípade **direktívne riadenej komunikácie** možno vymedziť právomoci na strane dospelého i právomoci na strane žiaka. V tabuľke zvýrazňujeme uplatňovanie direktívnych komunikačných pravidiel s krátkym komentárom⁵³:

Tab. 2: Uplatňovanie direktivity v školskej komunikácii

Komunikačné pravidlá učiteľa a žiaka – porovnanie				
Učiteľ má právo:	Spôsob uplatňovania pravidla		Žiak môže hovoriť:	Spôsob uplatňovania pravidla
kedykoľvek si vziať slovo	začína komunikáciu, môže kedykoľvek prerušiť žiaka	1.	iba ak dostane slovo	slovo mu dáva učiteľ; hovoriť nesmie ani vtedy, keď nehovorí nikto iný
hovorí, s kým chce	sám si vyberá konkrétneho žiaka, skupinu alebo celú triedu na komunikáciu	2.	iba s určeným partnerom	hovorí s tým, kto mu dal pokyn (napr. otázku), spravidla s učiteľom
zvoliť tému komunikácie	tému učiteľ volí podľa vlastného zámeru	3.	iba na určenú tému	téma je daná pokynom (otázkou)
rozhodovať o dĺžke komunikácie	dĺžka učiteľovej reči nie je obmedzená iným komunikantom, niekedy ani vypršaním času vyučovacej jednotky	4.	iba určený čas	učiteľ môže reč žiaka prerušiť alebo dať mu pokyn, aby pokračoval

⁵² Gavora, 2005, s. 35.

⁵³ Podľa Gavora, 2005, s. 36.

Direktívny štýl komunikácie odsúva žiaka do roly čakateľa – čaká na dovolenie komunikovať, čaká na tému, čaká, kedy ho učiteľ preruší. Jeho komunikácia je regulovaná zvonku, pasivita sa prehĺbuje. Vzhľadom na tento fakt sa nemožno čudovať, ak si žiak hľadá iné spôsoby realizovania sa v triede (vyrušovanie, napovedanie správnej odpovede, nevenovanie pozornosti učiteľovi, predlžovanie času riešenia úloh, kladenie sabotujúcich otázok, neplnenie úloh)⁵⁴. **Z komunikácie, ktorá má mať predovšetkým kooperatívny charakter, sa stáva boj o moc.**

Demokratický štýl komunikácie prináša voľnejšie a ústretovejšie pravidlá. Dospelý si volí tento spôsob školskej komunikácie, ak:

1. dôveruje svojim komunikačným schopnostiam, vďaka ktorým organizačne a realizačne zvládne aj náročnejšiu komunikáciu,
2. dôveruje žiakom, že môže preniesť určitú zodpovednosť za priebeh komunikácie na nich⁵⁵.

Prejavom tolerantnejšej komunikácie je žiakova možnosť iniciovať komunikáciu, položiť otázku spolužiakovi, spýtať sa na ďalšie súvislosti komunikačnej témy, požiadať o pomoc pri riešení úlohy spolužiaka alebo učiteľa a pod.

Úloha 15: Dajte žiakom možnosť pýtať sa vás na čokoľvek, čo by ich zaujímalo. V prvom kroku si spoločne spíšte zoznam tém, ktoré žiakov zaujímajú (ak to žiaci nie sú schopní vo vašom predmete urobiť, prvý krátky zoznam vytvorte vy, rešpektujte pri tom, že má ísť o zaujímavé témy z pohľadu žiaka). Potom si stanovte denne päť minút, v ktorých budete odpovedať na žiacke otázky. Na otázky, ktoré sú nepríjemné alebo osobné, zvolte primeranú odpoveď. Ak by sa otázka takého charakteru opakovala, obmedzte žiakom možnosť klásť podobné otázky. Neobávajte sa priznať, že na niektorú otázku neviete odpovedať. Takú otázku si však zaznamenajte, zistíte vekuprimeranú odpoveď a skúste sa k téme neskôr vrátiť. Ak majú žiaci problém s vytvorením otázky, využite rozličné metódy podporujúce myšlienkovú fluenciu a invenciu.

⁵⁴ Gavora, 2005, s. 37.

⁵⁵ Gavora, 2005, s. 39.

To, ktorý spôsob komunikácie v konkrétnej komunikačnej situácii so žiakom zvolíme, závisí aj od našich postojov k nim. Práve postoje zásadným spôsobom ovplyvňujú priebeh a výsledok konkrétnej komunikačnej, širšie aj učebnej situácie v škole.

Postoj dospelého k žiakovi možno voľne chápať ako hodnotiaci vzťah, výsledok rozumového i citového hodnotenia⁵⁶. Navonok sa náš postoj k žiakovi javí ako tendencia reagovať na určité komunikačné situácie, jednotlivcov i skupiny pomerne stálym spôsobom. Výskumy školskej komunikácie⁵⁷ potvrdili, že možno rozpoznať štyri základné postojové škály učiteľa k niektorým žiakom:

- a) výrazne pozitívny postoj,
- b) mierne pozitívny postoj,
- c) neutrálny postoj,
- d) negatívny postoj.

Tab. 3: Postoje dospelého k žiakom⁵⁸

Postoj dospelého k žiakovi	Ako sa prejavuje žiak	Ako na žiaka reaguje v škole dospelý
výrazne pozitívny	aktívny, iniciatívny, odpovedá správne, dobre sa správa, plní požiadavky učiteľa, je schopný pracovať samostatne, nepotrebuje permanentnú kontrolu	kladie mu zložitejšie otázky ako ostatným, poskytuje viac času na vyjadrenie, málokedy žiaka kritizuje, neposkytuje mu spätnú väzbu, dáva ho za príklad ostatným, chváli ho verejne, rád používa myšlienky obsiahnuté v jeho odpovediach
mierne pozitívny	zvyčajne menej aktívny, dopúšťa sa chýb a nepresností, dobre sa správa, pomalšie chápe veci, ale je snaživý, potrebuje pravidelnú externú kontrolu a pomoc dospelého, ktorú oceňuje	často ho aktivizuje otázkou, výzvou, úlohou, poskytuje priebežnú spätnú väzbu, dáva mu podrobnejšie pokyny, je trpezlivý pri neúspechu, volí skôr individuálny prístup, naznačuje žiakovi, že je ochotný mu pomôcť, povzbudzuje ho vyjadrovaním viery v jeho schopnosti
neutrálny	pasívny, ale v prípade potreby reaguje správne, nerád hovorí, ak nepozná riešenie úlohy, mlčí, neodpovedá, vyhýba sa kontaktom s učiteľom	nerozlišuje medzi žiakom pasívnym z dôvodu nedostatočného školského výkonu, z dôvodu problematického správania či emocionálnej nestálosti, málokedy žiaka hodnotí (ani ho nechváli, ani nekritizuje), nemá záujem lepšie spoznať možnosti a limity žiaka, predstavy o žiakovi sú povrchné, nepresné, skreslené, v komunikácii je neosobný, prejavuje minimum emocionálnej účasti
negatívny	živý, rušivý element, v odpovediach	väčšina komunikačných kontaktov má

⁵⁶ Mareš – Křivohlavý, 1995.

⁵⁷ Brophy – Good, 1974; podľa Mareš – Křivohlavý, 1995, s. 134n.

⁵⁸ Spracované podľa Mareš – Křivohlavý, 1995, s. 134 – 136.

	často chýbuje, je hlavným zdrojom problémov so správaním v triede, má sklony k agresivite, nie je schopný samostatnej práce, má slabú pozornosť a vytrvalosť, je prospechovo podpriemerný alebo neprospeievajúci	charakter nesúhlasu, napomínania, vyhrážania, trestov, dospelý sa vyhýba verejnej komunikácii so žiakom, volí skôr osobnú komunikáciu (tiež má skôr charakter dohovárania ako hľadania hlbších príčin problémov), je k jeho práci oveľa kritickejší ako u iných žiakov, upozorňuje na každú nepresnosť, zaváhanie, chybu, neposkytuje spätnú väzbu
--	--	--

Postoje k žiakom alebo skupinám žiakov si tvoríme nielen vzájomnou interakciou s nimi, ale niekedy dokonca ešte pred prvým stretnutím (kolegyňa nás informuje o povahe triedy, v ktorej máme učiť, alebo nás niekto vystríha pred vyslovene nespolupracujúcim žiakom a pod.). Vďaka našim postojom si všímame niektorých žiakov viac a iných menej. Takisto máme tendenciu žiakov, ktorých vnímame pozitívne, nadhodnocovať, a žiakov, ktorých vnímame negatívne, podhodnocovať. Určitú rolu v našich postojoch hrá aj ideál žiaka, ktorý sme si postupne vypracovali ako súhrn všetkých očakávaní od kognitívnych, afektívnych a psychomotorických vlastností osobnosti.

Významnú rolu pri posudzovaní žiakov pripisujeme ich komunikačným schopnostiam. Výskumy potvrdzujú, že komunikatívne zdatnejším žiakom pripisujeme lepšie intelektové schopnosti oveľa častejšie ako žiakom, ktorí sa vyjadrujú kostrbato.

Na ilustráciu uvedieme osobnú skúsenosť. Počas testovania učebných schopností rómskych žiakov na základnej škole košického sídliska Luník IX. nám o 7-ročnej rómskej žiačke (nazvime ju Mirka) triedna učiteľka hovorila: „*Ona vám všetky úlohy hravo vyrieši, je to veľmi dobrá žiačka, komunikatívna, poradí si.*“ Pri testovaní sa však ukázalo, že Mirka síce komunikovala veľmi ochotne, vo výkone sa však neprejavila schopnosť v priebehu krátkeho času osvojiť si princíp riešenia testovej úlohy. Pred testovaním iného žiaka (nazvime ho Kristián) triedna učiteľka predpovedala neúspech: „*On vôbec nerozpráva, ani so mnou, ani s inými učiteľmi. Sotva tieto úlohy zvládne.*“ Skutočnosť sa však od očakávaní triednej učiteľky líšila. Kristián síce takmer neprehovoril, v tom mala pravdu, no keďže sa testovanie realizovalo prostredníctvom obrázkového materiálu, Kristián zvládol testové úlohy a tiež ukázal, že je schopný v krátkom čase osvojiť si princíp riešenia jednotlivých úloh. V opakovanom testovaní vykazoval oveľa lepšie výsledky ako Mirka. Odhad učiteľky po takmer ročnej práci so žiakmi sa líšil od skutočnosti iba vďaka pripisovaniu intelektových schopností na základe komunikačných schopností.

Uvedomovanie si postojov dospelého k žiakovi nemá slúžiť ako „hon na čarodejnice“. To, že si dospelý v škole uvedomuje rozličnú úroveň prejavovaných i skrytých schopností žiakov, má slúžiť diferencovanému prístupu k nim, nie uplatňovaniu univerzálnych postupov. K postoju treba vždy pridať správne „ale“: *„Je nepozorný, zbytočne sa rozptyľuje nepodstatnými činnosťami, ale keď si dá záležať, napíše to veľmi úhľadne.“*

2.8 Princípy a zásady efektívnej verbálnej komunikácie (Ako efektívne komunikovať?)

Aj keď každý človek narába s komunikačnými prostriedkami „po svojom“, čiže každý si v priebehu života osvojil isté stratégie, ktoré sa viac alebo menej osvedčujú, predsa existuje určitý spoločný rámec alebo predstava, ako má prebiehať komunikácia, aby bola korektnou, obojstranne prospešnou. Až do týchto chvíľ sme už veľa naznačili o viacerých aspektoch komunikácie v škole, pričom sme si nenárokovali na úplnosť. Pozorný čitateľ našiel v podkapitolách rady a usmernenia, ktorým smerom viesť komunikáciu so žiakmi, aby sa verbálny stret nestal miestom nechoty, odmietania, neúspechu, ale aby komunikácia plnila základné funkcie v školskom vzdelávaní a výchove. V tejto podkapitole pomocou predstavenia univerzálnych komunikačných princípov a zásad zhrnieme požiadavky na efektívnu verbálnu komunikáciu. Rešpektovaním komunikačných princípov a zásad dosiahneme súlad medzi komunikačným zámerom produktora a očakávaniami prijímateľa.

Teoretickým východiskom sú **princípy a zásady efektívnej verbálnej komunikácie**, ktoré sformulovali americkí lingvisti Grice a Leech⁵⁹. Prvú skupinu princípov a zásad tvoria všeobecné **pravidlá vyplývajúce zo vzťahu komunikantov** (kooperačný princíp, zdvorilostný princíp, princíp irónie), druhú skupinu **pravidlá vyplývajúce zo zákonitosti textovej výstavby** (princíp postupnosti, princíp prehľadnosti, princíp ekonomie, princíp expresivity). Jednotlivé princípy majú regulatívny charakter, sú to v podstate rady a odporúčania, ako tvoriť efektívne komunikáty⁶⁰.

Pre školskú komunikáciu je zaujímavé podrobnejšie sa venovať pravidlám vyplývajúcim zo vzťahu komunikantov. Pre lepšiu orientáciu a názornosť ich najprv uvedieme v tabuľke:

⁵⁹ Slančová, 1996, s. 68 – 80; Hoffmannová, 1997, s. 97 – 102.

⁶⁰ Slančová, 1996, s. 69.

Tab. 4: Princípy a zásady efektívnej verbálnej komunikácie

Princíp	znamená:	Zásada	znamená:
kooperačný p.	spolupracuj v komunikácii; štylizuj text tak, ako sa v danej komunikačnej situácii očakáva	z. kvantity	hovor toľko, koľko sa očakáva; nehovor menej, keď sa očakáva viac, nehovor veľa, keď sa očakáva menej
		z. kvality	hovor len to, o čom vieš, že je pravda; nehovor o niečom, na čo nemáš dostatok dôkazov
		z. vzťahu	hovor k veci; hovor, čo je v danej chvíli relevantné (významné); hovor to, čo je prínosné pre tvoj komunikačný zámer alebo pre očakávanie adresáta
		z. spôsobu	vyjadruj sa jasne, zrozumiteľne, presne, jednoznačne
zdvorilostný p.	buď zdvorilý v komunikácii; spôsob vyjadrenia komunikačného zámeru podriadiť širším sociálnym normám	z. taktu	hovor tak, aby partner mal z komunikácie maximálny prospech a minimálnu stratu
		z. veľkorysosti	hovor tak, aby si mal z komunikácie minimálny prospech a maximálnu stratu
		z. uspokojenia, uznania	minimalizuj kritiku partnera, prejavuj mu čo najväčšie uznanie, oceňuj ho
		z. skromnosti	minimalizuj svoju chválu, maximalizuj sebakritiku
		z. súhlasu	obmedzuj na minimum nezhodu s partnerom, snaž sa rozvinúť zhodu, súhlasiť s ním
		z. sympatie	sympatizuj s partnerom, potlačaj prejavy antipatie
		z. kontaktu	hovor s partnerom, nemlč, vyhýbaj sa tichu

Kooperačný princíp od nás ako skúsenejších komunikantov s vyššou úrovňou komunikačnej kompetencie požaduje, aby sme akceptovali jednak komunikačné zručnosti žiakov, jednak faktory vplývajúce na prebiehajúcu komunikáciu (tému, prostredie, funkciu komunikátu, ktorý tvoríme). Pozrime sa na zásady kooperačného princípu a ich (ne)dodržiavanie v škole.

a) **Zásada kvantity** hovorí, aby sme neplytvali rečou, ak sa od nás očakáva stručné vyjadrenie, no i naopak, aby sme ponúkli dostatok informácií, ak ich od nás okolie očakáva. Reč učiteľa však často na základe rutiny a stereotypu obsahuje odbočky, hoci žiak prejavuje známky neporozumenia už v základnej línii komunikačnej témy, prázdne vyjadrenia, ktoré neprinášajú novú informáciu, alebo hodnotiace výroky, hoci cieľom aktuálne prebiehajúcej komunikácie nie je evalvácia žiakovho spôsobu vyjadrovania.

Zásada kvantity je zásadou primeranosti množstva informácií aj v opačnom zmysle. Školská komunikácia je často komunikáciou bez zreteľného „prečo“. Úloha žiaka je často pasívna; má iba prijať informácie, ktoré mu učiteľ prekladá, hoci mu často nie je zrejmy dôvod, prečo tejto informácii učiteľ pripisuje taký význam. Obzvlášť tento problém vyvstáva v práci s rómskymi žiakmi. Pragmaticky orientované životné smerovanie rómskeho etnika si vyžaduje zvýšenie argumentácie v prospech učebných činností a obsahov. Ak žiak v komunikácii nezíska vnútorné presvedčenie, že mentálna alebo fyzická aktivita mu prinesie prospech, stráca záujem o školskú prácu.

b) Prostredníctvom **zásady kvality** kooperujeme s komunikačným partnerom tak, že mu predkladáme iba pravdivé informácie. Máme hovoriť to, o čom s určitosťou vieme, že je pravda, resp. nemáme hovoriť to, pre čo nemáme dostatok dôkazov. Vo výmene odborných informácií v škole možno túto zásadu chápať ako súčasť kvalifikovanosti pedagóga a jeho erudície pri výbere a prezentovaní tematických prvkov učiva. Zásada kvality si vyžaduje, aby sme boli úprimní aj vtedy, keď to môže otriasť statusom školského pracovníka, odborníka na istú oblasť ľudského poznania. Ak sa žiak pýta na niečo, na čo nepoznáme odpoveď, je prijateľnejšie „priznať farbu“ ako za každú cenu ponúknuť odpoveď, ktorá môže vykazovať známky nejasností, nepresností (nie sme predsa chodiace encyklopédie). Je však dobré si otázku žiaka poznamenať, overiť si odpoveď a pri najbližšej príležitosti sa k nej vrátiť.

Na zásadu kvality sa však môžeme pozrieť aj v súvislosti s riešením konfliktných situácií v škole. Kooperovať s komunikačným partnerom tu potom znamená rešpektovať prezumpciu neviny – vyhýbať sa obviňovaniu, unáhlenému súdu, jednostrannému posudzovaniu vzniknutej situácie. Odmietnutie (hoci aj slovné) môže spôsobiť neochotu žiaka neskôr s nami spolupracovať na iných úlohách. Jednoduchá rada hovorí, že v spletitej konfliktnej situácii je lepšie odložiť rozhodnutie na neskôr, keď emócie žiakov aj dospelých opadnú.

c) Dodržiavanie **zásady vzťahu** sme naznačili vo viacerých predchádzajúcich podkapitolách. Zásada vzťahu zdôrazňuje, aby sme sa držali svojho komunikačného zámeru a rešpektovali aj očakávania žiaka – máme hovoriť k veci, hovoriť to, čo sa od nás v danej komunikačnej situácii, ktorej sme spolutvorcami, očakáva. Ak sme v komunikácii naznačili žiakovi, že chceme zistiť, čo si z aktuálnej učebnej témy osvojil, potom sa držíme tejto predznačenej trasy a hovorme iba o nej. Ak žiakovi dáme najavo, že nás zaujímajú širšie

súvislosti osvojovaného učiva, napr. prepojenie učiva s konkrétnou skúsenosťou, potom na ozrejmienie týchto súvislostí poskytneme dostatok priestoru. Rešpektujeme aj žiacke komentáre typu „u nás je to tak“, „ja si myslím toto“, „pozri, čo viem“ (pozri aj podkap. 2.2), hoci nezazneli v čase, keď sme to práve očakávali. Ich prítomnosť v dialógu naznačuje kognitívnu účasť žiaka v učebnej téme, žiak „rozmyšľá k veci“.

Reč dospelého vo vzťahu k učiacemu sa by mala pomáhať vytvárať pozitívny obraz samého seba. Od učiteľa alebo vychovávateľa sa prirodzene očakáva participovanie na tejto úlohe, pretože práve v činnosti sa odráža potenciál osobnosti zhostiť sa reálnych životných úloh. Zásada vzťahu nám naznačuje horizonty rozvíjania **predstavy žiaka o vlastnej zdatnosti** motivačnou pochvalou, povzbudením, uistením či objektívnou a vecnou kritikou konkrétneho školského výkonu. Žiak totiž od učiteľa potrebuje informácie o tom, ako v naberaní jednotlivých kompetencií postupuje. Predstava o vlastnej zdatnosti sa u človeka formuje pomocou viacerých spolupracujúcich zložiek⁶¹. Ide o:

1. sebaopínanie – to, ako sa žiak sám vidí,
2. sebaúctu – to, ako si sám seba váži,
3. sebaopodstatňovanie – to, o čom si žiak myslí, že ho pravdivo vystihuje.

Niekedy komunikáciu ovplyvňuje aj tendencia k „sebanadsadzovaniu“, to znamená, že žiak zvyšuje svoju hodnotu vo vlastných očiach. „Sebanadsadzovanie“ je riziko, s ktorým pri komunikácii treba počítať. Na druhej strane, sebaopínanie, sebaúcta a sebaopodstatňovanie sú tri elementy, ktoré možno práve korektnou komunikáciou stimulovať. Škola by mala byť miestom napĺňania očakávaní a potenciálu každého žiaka. Osobitne v práci s rómskymi žiakmi je nevyhnutné postupovať malými krokmi k uvedomovaniu si vlastného obrazu žiaka, učiaceho sa jedinca.

Pozrime sa na zásadu vzťahu z pohľadu žiaka. Zásada vzťahu sa javí ako zásada formujúca presvedčenie o schopnosti vykonávať určitú činnosť. Od žiaka sa v školskej komunikácii tiež vyžaduje hovoriť k veci, reagovať primerane, relevantne k pokynu. Vtedy je konfrontovaný s otázkami⁶²: Som schopný to urobiť? Viem mobilizovať úsilie a sústrediť sily na vykonanie danej činnosti? Predstava o vlastnej zdatnosti všeobecne zahŕňa aj očakávania človeka od výsledku činnosti: Čo spôsobí moje konanie (za predpokladu, že ho viem uskutočňovať)? Aký bude mať dopad? Výskumy správania a prežívania sveta v komunite rómskych detí i pedagogická prax naznačujú, že výsledok činnosti je druhoradým

⁶¹ Vybíral, 2005, s. 75.

⁶² Gavora, 2008.

konštruktom vplývajúcim na predstavu o vlastných schopnostiach rómskeho žiaka. Znamená to, že v komunikačne orientovanej edukácii je potrebné posilniť práve vedomie efektu – ak činnosť dokážem realizovať, potom dosiahnem takýto výsledok, toto získam.

d) **Zásada spôsobu** znamená požiadavku vyjadrovať sa jasne, zrozumiteľne, jednoznačne. Pod vyjadrovaním sa učiteľa rozumieme ústne aj písomné školské komunikáty, ako napríklad vysvetľovanie, zadávanie úlohy, inštruovanie k činnosti a pod. Pripomíname základnú požiadavku na proces komunikácie, ktorou je porozumenie komunikačného zámeru zo strany prijímateľa (žiaka). Ak žiak neporozumie požiadavke učiteľa, proces učenia sa nemôže začať, prehľbuje sa pasivita učiaceho sa. Preto pripomíname potrebu dôsledne si premyslieť formálnu stránku hovorenej aj písanej podoby reči, aby sme predišli neporozumeniu. Pri práci so žiakmi s iným materinským jazykom ako slovenským je nevyhnutné prispôbiť výber jazykových prostriedkov aj tempo reči schopnostiam detí. Čím mladší sú žiaci, s ktorými pracujeme, tým viac treba klásť dôraz aj na najelementárnejšie charakteristiky reči, ako je zreteľná artikulácia hlások, jednoduchá stavba vety, primeraný obsah vyjadrenia a pod.

V školskej terminológii určitej vzdelávacej oblasti treba rátať so skutočnosťou, že jeden termín môže mať v inej oblasti trochu alebo úplne odlišný význam (terminologická viacvýznamovosť alebo homonymia). Pre žiaka s kognitívne slabšou výbavou potom porozumenie termínu v jednom predmete znamená negatívny vplyv na osvojovanie si termínu v inej oblasti poznávania. Napríklad slová *hlava*, *čelo* v prírodovednom vzdelávaní v porovnaní s hlavou v učive občianskej náuky (hlava v ústave a pod.) alebo čelom ako hudobným nástrojom.

Úloha 16: Vytvorte zoznam školských termínov, ktoré majú viac významov. Zistite, s ktorým významom sa žiaci vašej školy oboznámili prv. Skúste využiť poznanie obsahu termínu na osvojenie si jeho ďalšieho významu.

Úloha 17: Zistite u svojich žiakov, ako rozumejú inštrukciám k činnosti. Predložte im zoznam slovíes, s ktorými sa stretávajú v učebniciach, pracovných zošitoch a pracovných listoch,

cvičebniciach a inde pri učení sa (opíš, zorad', porovnaj, navrhni, rozlož, zarad', roztried', posúd'). Požiadajte žiakov, aby slovesá vysvetlili. S ktorými slovami majú žiaci najviac ťažkostí? Zohľadnite zistenia pri tvorbe vlastného učebného zdroja.

Stručne sme charakterizovali, ako možno v komunikácii s partnerom kooperovať. Kooperácia spočíva v dodržiavaní zásady kvantity, kvality, vzťahu a spôsobu. Pokračovať budeme zdvorilostným princípom a jeho zásadami. **Zdvorilostný princíp** dospelému komunikantovi predkladá vynaložiť väčšiu námahu pri vyjadrovaní svojho komunikačného zámeru. Dodržiavanie zásad zdvorilostného komunikačného princípu znamená asymetriu medzi námahou produktora a námahou recipienta. Dôvodom tejto asymetrie sú platné sociálne normy, ktoré majú komunikanti dodržiavať. Cieľom komunikačne orientovanej výučby by preto malo byť aj žiakovo postupné osvojovanie si pravidiel komunikovania s rovesníkmi i staršími.

Pri slovách vyjadrujúcich zásady zdvorilostného princípu môže nastať interferencia, čiže negatívny vplyv bežného významu slov ako skromnosť, sympatia, súhlas a pod. Aby sme mohli lepšie pochopiť niektoré termíny, využijeme aj slovníkový výklad slova (použijeme *Krátky slovník slovenského jazyka*⁶³). Lepšie sa tak ukáže významový posun od bežnej slovnej zásoby k špecificky aplikovanej terminológii.

a) Slovo *takt* v bežnej komunikácii a v slovníkovom význame znamená ohľaduplné správanie, ohľaduplnosť, jemnosť. **Zásada taktu** znamená hovoriť tak, aby komunikačný partner mal z komunikácie maximálny prospech a minimálnu stratu. Inými slovami, v komunikácii máme vynaložiť čo najväčšie úsilie, aby nám partner porozumel (mal prospech z komunikácie). Nepriama úmernosť spočíva potom v tom, že vďaka nášmu enormnému úsiliu partner vynaloží menšiu námahu pri recepcii (minimálna strata). Pod slovným spojením *vynaložiť čo najväčšie úsilie* treba rozumieť snahu dospelého komunikanta organizovať svoju výpoveď jednoducho, účelne, jednoznačne, a zároveň zohľadňovať vedomostnú a komunikačnú úroveň žiaka. Každodenná prax nás presvedča o tom, že nie je to vždy také samozrejmé, ako sa zdá.

⁶³ KSSJ, 4. vyd., 2004.

Okrem škály námaha – prospech sa v tejto zásade uplatňuje aj škála dobrovoľnosti a škála nepriamosti. Na ilustráciu dobrovoľnosti a nepriamosti použijeme príklad D. Slančovej⁶⁴:

Úloha 18: Posúďte, ktoré vyjadrenie poskytuje komunikačnému partnerovi väčšiu mieru dobrovoľnosti. V druhom stĺpci vyznačte mieru nepriamosti. V prípade, že dané vyjadrenie obsahuje škálu, označte v tabuľke +, ak vyjadrenie škálu neobsahuje, označte v tabuľke –.

Umy si ruky!

Mohol by si si umyť ruky?

Ja by som si na tvojom mieste umyl ruky.

dobrovoľnosť	nepriamosť

Najmä v komunikácii s deťmi, s ktorými sa poznáme iba krátko, sa odporúča uprednostňovať výpovede s väčšou mierou dobrovoľnosti a nepriamosti. Takisto je vhodné v prípade neakceptovania výzvy alebo pokynu postupne obe miery redukovať.

b) *Krátky slovník slovenského jazyka* uvádza pri prídavnom mene *veľkorysý* význam „taký, ktorý chápe veci zo širokého hľadiska, veľkodušný“. **Zásada veľkorysosti** v komunikácii znamená minimalizovať svoj prospech a maximalizovať stratu z komunikácie. V komunikácii s menej zdatným komunikačným partnerom by sme sa mali usilovať vynaložiť čo najväčšie úsilie pri vyjadrovaní komunikačného zámeru (napr. veľkorysá ponuka na pracovné stretnutie otázkou „*Bude vám vyhovovať popoludní o druhej?*“ namiesto vyjadrenia vlastného prospechu „*Môžem iba popoludní o druhej.*“). Zásada veľkorysosti preto úzko spolupracuje so zásadou taktu.

V niektorých komunikačných situáciách nie je možné zásady taktu a veľkorysosti uplatňovať. Ide najmä o učebné situácie, výchovné situácie a ďalšie komunikačné udalosti

⁶⁴ Slančová, 1996, s. 76.

spojené s poznávaním, diagnostikou, preventívou či intervenciou v prospech osobnosti učiaceho sa. Na druhej strane, uvedené zásady treba rešpektovať v komunikácii s dospelým komunikačným partnerom, napr. rodičom alebo kolegom. Pomáhame tým aj prekonať nechť spolupracovať na riešení problému, naznačujeme ochotu (aspoň zdanlivo) sa podvoliť rozhodnutiu komunikačného partnera.

c) **Zásada uspokojenia** alebo uznania znamená požiadavku oceňovať partnera, obklopovať ho pozitívnou spätnou väzbou. V pedagogickej literatúre možno nájsť ekvivalent v motivácii pochvalou. Podrobnejšie vysvetľovať túto zásadu by preto bolo nosením dreva do lesa.

d) **Zásada súhlasu** súvisí s predošlou zásadou. Ide v podstate o prístup, v ktorom sa snažíme vo vyjadrení komunikačného partnera nájsť myšlienku, s ktorou môžeme súhlasiť. Napr. učiteľ v škole nadviaže na nepresnú odpoveď žiaka na otázku „*Ako lovia vlci?*“ vetou: „*Áno, svorky vlkov zvyknú loviť v noci, ale my chceme zistiť, ako vlk pri love postupuje.*“ Zásadu súhlasu je takisto vhodné uplatňovať pri riešení sporných situácií, ktoré vzniknú v škole alebo v komunikácii s rodičmi či inými dospelými. Vyjadrením súhlasu s myšlienkou alebo jej časťou predídeme zbytočnému vyhroteniu situácie a tiež naznačujeme komunikačnému partnerovi ochotu nájsť spoločne vyhovujúce riešenie.

e) **Zásada skromnosti** spočíva v minimalizovaní vlastnej chvály v komunikácii. Partnera máme uisťovať pozitívnym hodnotením (zásada uspokojenia), svoju hodnotu však nemáme v komunikácii neprimerane vyzdvihovať. Pamätná je motivácia jednej učiteľky, ktorá si nevedno z akých dôvodov zavesila pred vyučovacou hodinou na uši čerešne na stopkách a hovorila žiakom: „*Pozrite, aká je pani učiteľka pekná.*“

f) **Zásada sympatie** hovorí o požiadavke maximalizovať kladný citový vzťah ku komunikačnému partnerovi a minimalizovať prejavy antipatie. Úlohou dospelého v školskej komunikácii je byť komunikačným vzorom (v zmysle príslovia *Ako sa do hory volá, tak sa z hory ozýva*).

Medzistupňom medzi sympatiou a neutrálnym postojom môže byť prejavenie rešpektu, základnej ľudskej úcty a ochoty ústretovo komunikovať v prípadoch, v ktorých nie je jednoduché priamo sympatizovať s osobou, ktorej správanie ostro kontrastuje s jej rolou v komunikácii. Zásada sympatie je v istom zmysle meradlom profesijnej etiky pedagogického

a odborného zamestnanca. Viac svetla do tejto témy môže priniesť štúdium literatúry zaoberajúcej sa napr. protipredsudkovou výchovou.

g) **Zásada kontaktu** znamená vyhýbať sa tichu v komunikácii, hovoriť s komunikačným partnerom (každý si isto vybaví situáciu vo výťahu). Samozrejme, netýka sa to situácií, ktoré sme vysvetlili v predchádzajúcich kapitolách. Aj pauza má v komunikácii v škole významné miesto. Pod zásadou kontaktu je dobré rozumieť také komunikačné situácie, v ktorých môžeme prejavovať záujem o komunikačného partnera bez zreteľného zámeru. Jediným zámerom je práve kontaktovať sa, byť nablízku. Zásadu kontaktu uplatňujeme vtedy, ak je človek, s ktorým sa na istý čas ocitneme v určitom priestore, aspoň trochu známy. Vzorom dodržiavania zásady kontaktu môžu byť niekdajšie zvyky našich starých rodičov žijúcich na dedine, ktorí neprešli okolo dvora či plotu na ulici, aby sa susedov neopýtali, ako sa im vodí, alebo aby aspoň nepopriali dobrý deň, Božiu pomoc či zdravie. Dnes sa so záujmom o iného stretneme oveľa sporadickejšie (radšej postavíme okolo domu vysoký plot, len aby nás niekto nekontaktoval).

3 PÍSANIE AKO NÁSTROJ MYSLENIA

Čo nájde čitateľ v kapitole?

- vysvetlenie pojmu písanie;
- vysvetlenie modelu procesu písania, pomenovanie jednotlivých mentálnych fáz pri tvorení textu, predstavenie didaktických fáz textotvorného procesu;
- vzťah pojmov písanie a učenie sa;
- porovnanie, kedy je písanie cieľom a kedy prostriedkom;
- odporúčania, ako zaradiť písanie ako učebnú stratégiu do svojho predmetu alebo odbornej činnosti;
- niekoľko pisateľských metód podporujúcich aktívne učenie sa;
- úlohy na premýšľanie, analýzu, porovnávanie, syntézu, diskusiu a hľadanie optimálnych riešení v konkrétnej škole.

Kapitola predstavuje písanie ako možný nástroj osvojovania si učiva v jednotlivých predmetoch v základnej škole. Písanie je jednou zo základných komunikačných zručností, spolu s hovorením predstavujú produkčnú zložku textovej kompetencie jedinca. **Za písanie považujeme proces zmysluplného a tvorivého formulovania, organizovania a vyjadrovania myšlienok s cieľom verbalizovať svoj komunikačný zámer.** Ako vidieť z predchádzajúcej vety, písanie chápeme komunikačne, teda ako **príležitosť** účastníka komunikácie odovzdať informácie pomocou textu inému účastníkovi (tradičná výmena informácií). No písanie môže byť chápané aj ako proces odovzdávania aktuálnych informácií samému sebe v čase (napr. keď si zaznamenáme, čo nám práve napadlo, aby sme myšlienku neskôr dopracovali alebo rozšírili).

V škole sa písanie dostalo na vedľajšiu koľaj, ktorá smeruje k trom rôznym cieľovým staniciam s rôznorodým chápaním:

1. Ak sa povie písanie, mnohým učiteľom automaticky napadne **grafomotorický tréning**, v ktorom cieľom je naučiť žiaka správny sklon písma, jednotnosť znakov, viesť žiakov k úhladnosti grafického prejavu. Prednosť sa jednoznačne dáva forme,

obsah je dlho nepodstatný, tvorenie vlastného textu nie je súčasťou vyučovania písania⁶⁵.

2. Písanie chápu mnohí učitelia ako nástroj na zistenie stavu poznatkov a zručností žiakov. Prílišné zdôrazňovanie výsledného produktu už počas tvorenia textu vedie žiaka k stresu z chyby, z nesplnenia učiteľovho zadania. V takom prístupe povyšujeme **produkt** (výsledný text, ktorý žiak píše) **nad proces** (nad postup, ktorý žiak pri tvorbe textu uplatnil). Nezriedka sa v tomto prístupe hodnotí viac formálna (jazyková) stránka textu ako myšlienková nápaditosť.
3. Z písania sme v škole urobili **prostriedok plnenia didaktických cieľov** učiteľa, nie je to plnenie komunikačného zámeru žiaka, ktorý píše. Písanie sa realizuje bez myšlienkovej prípravy, úplne sa uspokojíme s tým, že žiak vypracuje zadanie. Žiak nemá možnosť stotožniť sa s úlohou. Ukážkou nevhodného stimulovania písania sú aktivity, v ktorých má žiak tvoriť príbeh z ponúknutých slov (inštrukcie typu „*Napíš príbeh a použi v ňom vybrané slová po s.*“).

V kapitole sa pokúsime predostrieť niekoľko námetov na to, ako možno z pisateľských aktivít vyťažiť pre efektívnosť učenia sa viac. Uvažovať budeme o dvoch navzájom súvisiacich pojmoch: o písaní a učení sa.

3.1 Písanie a učenie sa

Písanie je náročná kognitívna činnosť človeka. Aké mentálne aktivity človek pri písaní realizuje? Alebo zjednodušene: Ako myslíme, keď píšeme? Čiastočnú odpoveď na tieto otázky nám môže ponúknuť pohľad na **model procesu písania**, ktorý v svetovej lingvistike predstavili Flower a Hayes⁶⁶. Písanie pozostáva z týchto fáz (všetky sa odohrávajú v mysli pisateľa, vidieť môžeme iba výsledný text):

1. **plánovanie** – fáza tvorby a prvotného usporadúvania myšlienok, stanovovania cieľov, pozostáva z dvoch zložiek:
 - a) *tematizácia* – rámcové vymedzenie témy,
 - b) *selekcia* (výber) vhodného textového modelu;

⁶⁵ Zápotočná, 2001. S. Butler (1996) o odkresľovaní tvarov písmen, grafomotorických cvičeniach, odpisovaní textu alebo ďalších podobných foneticko-ortografických cvičeniach hovorí iba ako o povrchových charakteristikách písania (podľa Zápotočná, 1998/99).

⁶⁶ Podľa Grabe – Kaplan, 1996.

2. **generovanie** – fáza „prekladania“ myšlienok do jazykových jednotiek, osobitné miesto tu zastáva fáza *štrukturácie* (kompozičného usporiadania hlavných prvkov);
3. **editovanie** – fáza posudzovania a viacúrovňového prehodnocovania komunikátu.

Všetky tri etapy kognitívnej aktivity pisateľa sprevádza **selfmonitoring** – analytický rekurzívny mechanizmus kontroly tematických a textových prvkov a ich súladu. Písanie možno teda chápať ako zvažovanie významov na časovej osi, je to lineárny proces usporadúvania prvkov nelineárnej povahy, prvkov existujúcich vedľa seba v mysli pisateľa. Znamená to, že v porovnaní s hovorením písanie viac podlieha vedomej kontrole pisateľa.

Pri písaní človek plánuje, vyberá, prehodnocuje, nanovo používa, redukuje alebo reviduje vlastné myšlienky. Niekedy to prebieha na úrovni slova, niekedy na úrovni vety, nie vždy musí ísť o produkciu celého komunikátu. Podstatné je, že písanie musí byť **vedomá činnosť žiaka**, ktorej sekundujú v škole ďalšie aktivity spojené s čítaním, počúvaním i hovorením.

Úloha 19: Na aké účely využívate písanie vo svojej práci vy? Vyznačte to v zozname a doplňte príslušné riadky.

Písanie využívam:

- a) pre učebné ciele (ako pomoc v učení sa):
- b) pre potreby hodnotenia (spôsob odhalenia progresu v učení sa):
- c) pre životné ciele (ako vychádzanie v ústrety potrebám učiaceho sa):
- d) pre humanistické ciele (ako nástroj posilnenia sebavedomia žiaka):
- e) pre tvorivé ciele (ako nástroj sebaexpresie žiaka):
- f) ako prostriedok vedenia triedy (ako upokojujúce aktivity, ktoré usadia žiakov k papieru a peru):
- g) iné:

3.1.1 Keď je písanie cieľom

V anglofónnom prostredí sa vymedzenie vzťahu medzi učením sa a písaním používajú dve slovné hračky – *learning to write* (učiť sa písať) a *writing to learn* (písaním sa učiť).

Termín *learning to write* (**učiť sa písať**) predstavuje stratégie, pomocou ktorých sa žiak oboznamuje s variabilnou skupinou písaných textov, aby si postupne osvojil základné

postupy pri ich vytváraní. Učí sa, akými vyjadrovacími prostriedkami naplniť jednotlivé druhy textov (od rozprávacích útvarov cez informačné a opisné až k argumentačným), osvojuje si kompozičné postupy, uvedomuje si vlastnosti istých textových typov a rozdiely medzi nimi. **V tomto prístupe je písanie cieľom edukácie.** Žiak sa učí tvoriť text, aby neskôr mohol získané znalosti o texte a nadobudnuté zručnosti s textotvorbou využiť na dosahovanie školských i životných cieľov.

Niekoľko príkladov z praxe – keď je písanie cieľom

A. Zmena žánru

Úlohou žiakov je zmeniť pôvodný žáner textu na nový. Podmienkou je zachovať obsah východiskového textu, aby existovala paralela medzi „starým“ a novým textom. V 4. ročníku sme najprv predostreli žiakom básnický text Tomáša Janovica *Drkotavá báseň*:

*Trararaja drararaci,
trararaja darebáci*

*A ten druhý drararak
je tiež neborárárák.*

*v strararašných jaskyniach
naháňali strararach.*

*A čo tretí drararak?
Tiež je neborárárák.*

*Prišiel Jano, zdvihol meč,
straratili všetci reč.*

*Všetci mŕtvi drararaci
ležia na matrararaci.*

*Sotva šepli: „Rararata!“
Jano hlavy ráráráta.*

*Nešíria už strararach
v strararašných jaskyniach.*

*Aha, prvý drararak
je už neborárárák.*

*Krararál' sa napil vína.
Vydýchla si krarajina.*

Po oboznámení sa s básňou sme okrem kladenia otázok smerujúcich k jej interpretácii požiadali žiakov, aby navrhli, ako inak by sa dalo víťazstvo Jana nad drakmi vyjadriť. Štvrtáci navrhli tieto žánrové variácie:

bájka o Janovi a drakoch, oslavná pieseň o Janovej statočnosti, vtip, komiks, balada o smutnom Janovi, životopis troch drakov, rozprávka.

Napokon sme sa spoločne dohodli na jednom textovom riešení – žiaci tvorili rozprávku.

B. Príbeh z obrázka

Schopnosť vytvoriť koherentný príbeh je cieľom jazykovo-komunikačnej prípravy už od primárnej školy. Podporiť túto schopnosť možno aj pomocou rôznych obrázkových stimulov. Osvedčilo sa nám poskytnúť žiakom pozorovanie obrázka a následne prácu s tzv. záznamníkom obrázka (jednoduchá skladačka z papiera v tvare obojstranne sa otvárajúcej pohľadnice), v ktorom si každý pisateľ postupne na základe sprievodných podnetov zaznamenáva svoje postrehy a asociácie k obrázku.

Podnetové otázky:

- a) Čo je na obrázku? (žiak vpisuje dovnútra záznamníka);
- b) Čo sa stalo predtým, ako nastal okamih na obrázku? (žiak vpisuje na ľavú stranu záznamníka);
- c) Čo sa stalo potom, ako okamih na obrázku pominul? (žiak píše na pravú stranu záznamníka).

Po tejto príprave na písanie nasleduje úloha vytvoriť príbeh podľa obrázka, pričom významnou pomôckou je záznamník a v ňom uvedené nápady k jednotlivým častiam príbehu: k úvodným udalostiam má žiak vlastné nápady na ľavej strane záznamníka, vnútri záznamníka sú uvedené možnosti rozvíjania deja (jadro), na pravej strane je zas niekoľko nápadov na záver alebo pointu príbehu.

Ukážky textov, ako aj ďalšie techniky tvorivého písania využiteľné vo vyučovaní jazyka, slohu a literatúry, nájde čitateľ v učebnici *Tvorivé písanie v primárnej škole*⁶⁷. Výbornou ukážkou **učenia sa písať** je aj metodická príručka určená učiteľom jazyka a literatúry *Na stole slovám*⁶⁸. V nej možno nájsť metódy rozvíjajúce písanie žiakov ZŠ. Pri každej metóde sa dôsledne vyznačujú nasledujúce charakteristiky: názov metódy, cieľová skupina, ciele danej metódy, čas na realizáciu, pomôcky, postup, výsledný produkt, komentár, obmeny, ukážka práce žiakov.

⁶⁷ Klimovič, 2009.

⁶⁸ Zostavila V. Eliašová a kol., 2007.

C. KRAFTS

Metóda KRAFTS podporuje autentické písanie pre konkrétneho adresáta. Pre učiteľa využívajúceho túto metódu je dobré osvojiť si zručnosť formulovať zadanie tak, aby obsahovalo všetkých šesť aspektov metódy KRAFTS (začiatočné písmená napovedajú jednotlivé aspekty zadania).

Kontext – Aký je kontext tvorenia textu?

Rola – Akú rolu zastáva pri tvorení textu pisateľ?

Adresát – Komu je text určený?

Forma – Ktorý textový typ sa bude písať (správa z pozorovania, oznámenie, rozprávka, opis pracovného postupu)?

Téma – O čom sa bude písať? S akým komunikačným zámerom? Prečo?

Sloveso/slovesá – Ktoré sloveso definuje cieľ zadania?

Ukážkou využitia metódy môže byť zadanie nadväzujúce na čítanie literárneho textu C. S. Lewisa zo série *Kroniky Narnie*, v ktorej je ústrednou témou šikanovanie. Učiteľ zadá úlohu na písanie takto (v zátvorkách je vyznačené nevyhnutné kritérium zadania):

*Skúste si predstaviť, že Jill Polová (**rola**) sa po návrate z Narnie (**kontext**) rozhodne napísať rodičom (**adresát**) pohľadnicu (**forma**) a chce im oznámiť aj to, ako sa k nej spolužiaci správali (**téma**). Doplňte text, ktorý by asi Jill rodičom napísala. Premyslite si a pripravte najprv slová, ktorými vyjadríte, čo spolužiaci Jill robili (**slovesá**).*

3.1.2 Keď je písanie prostriedkom

Termín *writing to learn* (**písaním sa učiť**) predstavuje stratégie, pomocou ktorých žiak využíva rozličné druhy textov, aby získaval nové znalosti a skúsenosti z nejazykových oblastí vzdelávania. Žiak píše, aby mohol premýšľať o stanovenom probléme, tvorí text, aby si sám pre seba ujasňoval kľúčové fakty a zákonitosti študovanej oblasti. **Písanie je v tomto ponímaní prostriedkom.** Tým, že žiak píše, získava väčšiu obratnosť v narábaní s obsahmi rozličných vedných oblastí a školských predmetov (dejepis, zemepis, náuka o spoločnosti atď.).

Písanie podporuje učenie sa

Stratégie *writing-to-learn* naznačujú, že písaním je možné v súvislosti s obsahom vyučovaného predmetu stimulovať kognitívne procesy pisateľa. Pod kognitívnymi procesmi

rozumieme mentálne činnosti žiaka spojené so **zapamätávaním** (znovuspoznávanie, vybavenie z pamäti), **porozumením** (usudzovaním, interpretovaním, porovnávaním, uvádzaním príkladov), **aplikáciou** (uplatnením), **analýzou** (rozlišovaním, prisudzovaním), **hodnotením** (kontrolovaním, kritickým posúdením) a **tvorením** (generovaním, plánovaním, produkovaním). Na tomto základe sú v anglofónnych krajinách postavené prístupy, ktoré prítomnosť mentálnych aktivít učiaceho sa využívajú v jeho prospech. Tieto prístupy sa súborne označujú termínom *writing across the curriculum* (písanie naprieč kurikulumom) a vychádzajú z tézy, že **písanie podporuje učenie sa**⁶⁹. Jedným z najdôležitejších benefitov tohto prístupu k osvojovaniu si znalostí o svete je vzájomné dopĺňanie sa:

1. rôznych textových modelov (opisov, návodov, správ, záznamov a iných),
2. pojmovej štruktúry osvojovanej témy a
3. širších kurikulárnych cieľov.

1. **Textové modely**, s ktorými sa pisateľ počas osvojovania si témy stretáva v rovine recepcie i vlastnej produkcie, sú do značnej miery typickými pre danú oblasť, čím sa automaticky zvyšuje schopnosť pisateľa porozumieť im. Ak je žiak v rámci spracúvania určitej témy požiadaný, aby napríklad vytvoril správu z pozorovania, pravdepodobne sa zvýši jeho schopnosť podobné správy z pozorovaní v budúcnosti kriticky posudzovať.
2. Tým, že sa študovaná téma pri požiadavke na písanie rozkladá na jednotlivé elementy, ukazuje sa učiacemu sa **pojmová štruktúra**, teda kľúčový, sprievodný a marginálny obsah témy. Je tu teda predpoklad, že učiaci sa dokáže v budúcnosti vymedziť kľúčové javy a k nim sa adekvátne vyjadriť.
3. **Cieľové charakteristiky** zdôrazňujú efektívne narábanie so znalosťami; očakáva sa schopnosť učiaceho sa zaujať k informáciám hodnotiace stanovisko, argumentovať, kriticky posúdiť a pod. Samotné encyklopedické znalosti asi v cieľovej skupine žiakov z marginalizovaných rómskych komunit nebudeme rozvíjať, skôr by nám malo ísť o mysliaceho človeka, ktorý dokáže rozpoznávať relevantné informácie, ich dôveryhodnosť, mieru ich úplnosti vo vzťahu k téme atď.

⁶⁹ Porov. Hand – Prian, 2002; Peha, 2003.

Ako a prečo písanie podporuje myslenie učiaceho sa?

- Písanie je prostriedkom vytvárania myšlienok v jazyku, ich fixovania, modifikácie či spresňovania (terminológia študovanej oblasti).
- Písanie je prostriedkom aktivizácie vyšších kognitívnych procesov.
- Písanie sprehľadňuje, uľahčuje a podporuje učenie sa (príklad pojmové mapovanie).
- Písanie integruje znalosti a zručnosti viacerých domén učiaceho sa (jazyková, kognitívna, sociálna, emocionálna).
- Písanie odhaľuje prekoncepty a miskoncepty v myslení učiaceho sa.
- Písanie otvára priestor na odkrytie postojovej stránky procesu učenia sa (príklad voľné písanie).
- Písanie je aktivita *learning-by-doing*, aj keď narábanie so symbolmi a abstraktnými jednotkami sa neodohráva priamo pred očami, ale v mysli pisateľa.
- Písaním si človek osvojuje variabilný repertoár textových druhov a žánrov, čo mu neskôr pomôže pri spracúvaní rozličných textových informácií.
- Osvojenie si písanej reči je dnes kľúčom k vzdelanosti.

Niekoľko príkladov z praxe – keď je písanie prostriedkom

A. Písanie a vyučovanie chémie

Počas vyučovacej hodiny chémie v 6. ročníku základnej školy⁷⁰ bola prostredníctvom pracovného listu zadaná nasledujúca úloha:

Ako vnímaš vodu? Vyjadri vhodnými slovami:

Vyzerá ako...

Znie ako...

Vonia ako...

Chutí ako...

A keď sa jej dotknem, ...

Uvedená úloha predstavuje techniku tvorivého písania (volá sa **Báseň piatich zmyslov**⁷¹), ktorá sa zvyčajne využíva na zapojenie zmyslového vnímania a vyjadrenia abstraktného pojmu konkrétnymi predstavami. Žiaci pomocou aktivity spojenej s písaním

⁷⁰ Straková, 2010.

⁷¹ Klimovič, 2009.

mali reflektovať vlastné vnímanie vody v učebnej téme *Voda – význam vody, kolobeh vody v prírode, delenie vody podľa pôvodu*.

B. Písanie a vyučovanie vlastivedy

Vyučovacia hodina vlastivedy v 3. ročníku ZŠ na tému *Jar v našej obci* ponúkla učiteľke príležitosť zaradiť hneď v úvode **voľné písanie** na tému jar⁷². Pred písaním učiteľka stanovila pravidlá:

- čas 8 minút,
- počas vymedzeného času neustále písať každú myšlienku, ktorá nám napadne,
- počas písania nedbať na pravopis, krasopis ani uhladené vyjadrenie, nemusíme písať súvislé vety,
- počas písania nekladíme otázky učiteľovi ani spolužiakom,
- nikto nikoho nehodnotí ani neposudzuje.

Tretíak dospel voľným písaním k týmto zisteniam o jari:

Je teplejšie, prilietajú vtáky, rodia sa mláďatká, prvý jarný deň je 21. 3., deti sa hrajú rôzne hry, robia sa práce na poliach, v záhradkách, svieti slnko, aj prší, rastie tráva, kvety, pučia stromi, včielky opeľujú kvietky, zvieratka sa prebúdzajú z brlohov, pofukuje vietor, upratovanie okolo domu, najkrajší sviatok je Veľká noc, ľahšie sa obliekame, chodí sa von.

Použitie voľného písania si učiteľka pochvaľuje, považuje ho za vhodnejší spôsob predstavenia učebnej témy ako výklad: „*Ak zapojím celú triedu do písania, tak je každý žiak nútený premýšľať a uvažovať*“⁷³.

C. Písanie a vyučovanie matematiky

Podľa učiteľky matematiky je možné písanie využívať aj na vyjadrovanie sa o istote či neistote pri riešení matematických úloh⁷⁴. Po riešení lineárnej rovnice sa Silvia, jej žiačka 9. ročníka, takto písomne vyjadrila:

Tento príklad nemám rada, lebo v ten deň, keď sme ho dostali na úlohu, bolo vonku pekné počasie a ja som sa musela doma trápiť s jeho výpočtom. Aj tak som to urobila zle. V škole som zistila, že ostatní vedeli, že v predposlednom kroku musím vyňať -1 buď z

⁷² Kráľová, 2005.

⁷³ Ibidem.

⁷⁴ Kráľovičová, 2002.

čitateľa, alebo menovateľa, aby som mohla krátiť. Už si to zapamätám navždy! Trápi ma ešte, že si často mýlim dva vzorce $(a - b)^2$ a $a^2 - b^2$.

Silvia pomocou písania realizovala **reflexiu vlastnej zdatnosti** so zvýraznením perspektívy („Už si to zapamätám navždy!“). Pod vedením učiteľky matematiky sa žiaci môžu vyjadrovať k príkladom, ktoré majú radi, i k tým, ktoré radi nemajú. Tým „dostávajú možnosť ujasniť si zapísanými myšlienkami to, čo už vedia, vrátiť sa k tomu, čo im robí problém, zistiť, kde a prečo robia chyby, a zároveň vytvárať triednu zbierku riešených príkladov“⁷⁵.

D. Písanie a vyučovanie prírodovedy

Hodina **prírodovedy** vo 4. ročníku na základe motivačného príbehu o stareнке a jej slabnutí v kostiach ponúkla možnosť pre učiteľku zaradiť do reflexie úlohu, v ktorej žiaci spoločne **dokončovali príbeh**. Vstupné motivačné rozprávanie bolo prerušené v momente, keď sa mala odkryť príčina osteoporózy a jej preventíva. V závere hodiny mohli preto žiaci sumarizovať získané poznatky a dopovedať príbeh. Vymenovali v ňom všetky rady a odporúčania, ktoré pomáhajú človeku chrániť sa pred úbytkom vitamínov⁷⁶.

3.2 Základné tézy aplikovania písania ako učebnej stratégie

S cieľom ozrejmiť význam a funkciu pisateľských aktivít formulujeme základné tézy aplikovania písania ako učebnej stratégie v podmienkach školy pre žiakov z marginalizovaných rómskych komúnit. Pri ich formulovaní si zreteľne uvedomujeme psychologické (motiváciu, pamäťové schopnosti, úroveň intelektu) a jazykové (slovenčina ako nematerinský jazyk, minimálna rečová stimulácia okolím žiaka) charakteristiky rómskeho žiaka. Stav v školách neidealizujeme, **snažíme sa nájsť odpoveď na to, ako zvýšiť gramotnostnú úroveň žiakov základnej školy z rómskej komunity poukázaním na potrebu čítania a písania a na osobný profit z osvojovania si týchto zručností pre praktický život**. Uvedené tézy môžu slúžiť aj ako orientácia pri príprave učebných zdrojov a vzdelávacích kurzov pre učiteľov základných škôl, ktoré majú ambíciu zaradiť písanie do obsahu vzdelávania.

⁷⁵ Ibidem.

⁷⁶ Mrázová, 2005.

1. **Písanie nie je cieľ, je to prostriedok osvojovania si témy, učiva.** Nezdôrazňujeme úhľadnosť písma, sklon, jednotnosť, ale obsah písomného vyjadrenia – čo chcem napísať a ako myšlienky v texte usporiadam.
2. **Cieľom nie je lepší pisateľ, ale mysliaci človek.** Nejde nám o prípravu na písanie, písanie je učením sa (v zmysle anglického *writing to learn means learning to think on paper*). Zo žiakov nevychovávame spisovateľov ani stredovekých prepisovateľov litánií a iných cirkevných textov, písaním dávame žiakovi priestor popasovať sa s vlastnou myšlienkou, nápadom.
3. **Akceptujeme rozličnú úroveň pisateľských zručností žiakov.** Uplatňujeme diferencovaný prístup k žiakom. Rozsah textovej úlohy prispôsobujeme možnostiam žiaka.
4. **Písanie uplatňujeme premyslene, s jasným cieľom vyučovania/odbornopreventívneho programu.** Písanie uplatňujeme vtedy, keď je zreteľný praktický význam tvorenia textu (zohľadniť aktuálne udalosti v živote žiaka, školy, obce, komunity). Zaradovanie odpisovania podľa predlohy nevedie žiakov k uvedomovaniu si obsahu textu. Písaním nepresycujeme vyučovaciu jednotku ani inú formu interakcie so žiakom, je to náročná kognitívna činnosť.
5. **Písanie je interakcia.** Text vždy adresujeme niekomu (učiteľ nie je primárnym a jediným adresátom). Vzhľadom na rozličnú úroveň pisateľských zručností žiakov v písaní využívame kooperatívne formy práce (nie všetci musia robiť všetky činnosti, možno využiť vhodné rozdelenie do skupín s osobitnými úlohami, písanie možno diferencovať aj podľa náročnosti). Vo vyšších ročníkoch možno ukázať písanie ako interakciu so sebou samým v čase. Pred písaním, počas písania i po ňom môžeme zaradiť diskusiu k obsahu i forme vyjadrenia.
6. **Písanie pomáha pamätať si.** Písanie umožňuje pomocou rozličných metód zaznamenávať jednotlivé kroky v osvojovaní si učiva, čím sa proces uchovávanía znalostí predlžuje. Vďaka fixácii myšlienok v texte sa k napísanému možno opätovne vrátiť, ďalej s myšlienkou pracovať, nadviazať na ňu, polemizovať s ňou alebo ju zahrnúť.
7. **Písanie nie je vo vyučovaní nadstavbou,** nie je navyše. Je to spôsob učenia sa, učebná stratégia nadväzujúca na vnútornú reč učiaceho sa.
8. **Písanie možno uplatňovať pred učením sa** (napr. zisťujeme prekoncepty žiakov v učebnej téme, poznanie témy v kurze pre učiteľov), **počas procesu učenia sa i po**

jeho skončení (napr. pomocou myšlienkových máp zisťujeme progres v osvojovaní si faktov a vzťahov medzi pojmi).

9. **Písaním nenahrádzame potrebu rozvíjať ostatné komunikačné zručnosti (počúvanie, čítanie, hovorenie).** Písanie uplatňujeme v súčinnosti s uvedenými zručnosťami.
10. **Uplatňujeme procesový prístup k písaniu.** Písanie je proces, ktorý prebieha fázami: motivácia – výber témy – invencia – selekcia – kompozícia – štylizácia – úprava textu – korektúra – publikácia⁷⁷. Každá fáza pozostáva z minimálne jednej metódy, pomocou ktorej sa pisateľ po častiach pripravuje na zvládnutie komplexnej textovej úlohy.

3.3 Procesový prístup k písaniu – fázy textotvorného procesu

V úvode podkapitoly 3.1 sme naznačili model procesu písania. Išlo o pomenovanie mentálnych fáz, ktorými prebieha tvorenie textu. Aby sme mohli didakticky aplikovať poznatky o tom, ako človek text tvorí, pomôžeme si tzv. **fázami textotvorného procesu**. Jednotlivé fázy treba chápať ako sled na seba nadväzujúcich aktivít, ktoré odporúčame realizovať, ak chceme podporiť systematické a uvedomené tvorenie textu. Chceme takto vyjsť v ústrety schopnostiam rómskych žiakov, ktorých kognitívna kapacita je pri tvorení textu limitovaná okrem iného aj slabšou znalosťou slovenčiny, keďže materčinou je najčastejšie rómsky jazyk.

Podrobnejšie preto vysvetlíme jednotlivé fázy v procese písania. Pre každého, kto by chcel uvedené fázy uplatniť vo svojej praxi, je najlepšie zažiť tento proces tvorenia na vlastnej koži a overiť silné a slabé stránky tohto prístupu.

- a) **Motivácia a výber témy** – učiaci sa potrebuje nadobudnúť chuť vyjadriť sa k učebnej téme, podeliť sa s myšlienkami. V písaní treba citlivo zvážiť skúsenosti učiaceho sa, preto je vhodné nastoliť blízku tému (napr. spoločne so žiakmi rozpošleme písomné blahoželania k sviatku matiek a pod.). V tejto fáze si pisateľ ujasňuje svoj komunikačný cieľ a zámer (čo chcem textom dosiahnuť a ako to chcem vyjadriť)

⁷⁷ Liptáková, 2004.

a formu textu (blahoželanie, rozprávka, zoznam, opis pracovného postupu atď.). Takisto vedieme pisateľov k vymedzeniu konkrétneho adresáta (komu píšem).

- b) Invencia** – fáza zbierania vhodných jazykových prostriedkov a relevantných informácií k téme. Kľúčová fáza vo vzťahu k obsahu textu najmä v cieľovej skupine rómskych žiakov. Kvalitná realizácia invencie môže suplovať predpokladanú slabšiu slovnú zásobu žiakov, poskytnúť slovné spojenia a vety, ktoré bude možné použiť v súvislom texte. Vo fáze invencie zároveň zisťujeme u žiaka stav poznania témy a skúsenosti s ňou. V invencii je možné zaradiť aktivity spojené s čítaním, výmenou informácií, diskutovaním, viacúrovňovým posudzovaním témy a možností jej naplnenia.
- c) Selekcia** – výber konkrétnych slov, slovných spojení a viet, ktoré v texte použijeme.
- d) Kompozícia** – fáza usporadúvania a organizovania myšlienok, výstavby textu. V tejto fáze sa musíme definitívne rozhodnúť pre jeden zo spôsobov rozvíjania témy – rozprávaním, opisovaním, argumentovaním, informovaním. Môžeme sa rozhodnúť aj pre kombináciu uvedených spôsobov rozvíjania témy. Pomôckou môže byť osnova.
- e) Štylizácia** – prvotné písomné spracovanie textu bez cenzúry, bez dôrazu na gramatickú a pravopisnú stránku textu. Podstatné je súvislé vyjadrenie myšlienok k téme, vyjadrenie osobného postoja, stanoviska autora textu. Pisateľa vedieme k možnosti prepisovať, škrtať, upravovať, meniť alebo odznova písať, vedieme ho k práci s konceptom (prvá myšlienka ešte nemusí byť aj najlepšia, nemusí byť vhodným vyjadrením komunikačného zámeru).
- f) Úprava textu** – fáza obsahového vylepšovania textu. Pisateľ môže samostatne vylepšovať text alebo je možné využiť rovesníkovu pomoc, pomoc učiteľa, spoluprácu v skupine. Pisateľ nahrádza slová, mení poradie viet, spresňuje vyjadrenia. Cieľom tejto fázy je dospieť k definitívnej obsahovej náplni textu.
- g) Korektúra** – fáza jazykovej úpravy textu. Pisateľ kontroluje text z hľadiska dodržiavania pravopisných a gramatických princípov. Túto fázu využívame len vtedy, ak mienime text publikovať verejne. Ak text ostane iba v pracovnej verzii u žiaka, potom možno korektúru vynechať. Fáza korektúry nesmie demotivovať žiaka a minimalizovať tak jeho perspektívnu snahu tvoriť iný text. Jazykovú korektúru môže realizovať žiak iba v rozsahu svojich jazykových vedomostí.
- h) Publikácia** – fáza zverejnenia textu (prečítanie v skupine kolegov, rovesníkov, pred rodičmi, zverejnenie v triednom, školskom, obecnom časopise, v odbornom periodiku, na webe). Je to zároveň motivačná fáza ďalšieho tvorenia textu; text, ktorý sa

nepublikuje (nie je prečítaný, predstavený adresátovi), oslabuje motiváciu písať. V prípade využívania písania ako učebnej stratégie môže byť výsledný text určený iba samotnému učiacemu sa, nemusí byť publikovaný.

Jednotlivé fázy možno v konkrétnej učebnej situácii dať aj do súvislosti s kognitívno-komunikačným rámcom **evokácia – uvedomovanie si významu – reflexia**⁷⁸, ktorý usmerňuje proces učenia sa rešpektovaním špecifických didaktických funkcií. Procesovosť učenia sa a písania sa potom odrazí v štruktúre učebnej jednotky nasledovne:

1. evokácia (motivácia – výber témy – invencia),
2. uvedomovanie si významu (selekcia – kompozícia – štylizácia),
3. reflexia (úprava textu – korektúra – publikácia).

Veľkou výhodou uplatňovania fáz tvorenia textu je podľa našich skúseností možnosť žiaka sústrediť v náročnom procese textotvorby pozornosť v jednom momente iba na jednu fázu. Očakávať, že rómsky žiak bude pružne prepínať z jednej fázy do druhej bez nejakej výraznejšej straty pozornosti alebo výkonu, je podľa všetkého neprimerané. Takisto je veľkou výhodou tohto prístupu, ak učiteľ pri tvorení textu kladie dôraz najprv na obsahovú stránku (od motivácie až po úpravu textu usmerňujeme pozornosť žiaka najmä na tematické a kompozičné súvislosti tvoreného textu) a až tesne pred publikovaním sa žiak zaoberá jazykovou stránkou (fáza korektúry).

3.4 Niekoľko metód využívajúcich písanie ako učebnú stratégiu

V poslednej časti učebného zdroja predstavíme metódy, ktoré možno zaradiť do vyučovania detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia ako stratégie podporujúce učenie sa. Pripomíname, že mnohé metódy už nachádzajú svoje uplatnenie, niektoré i stále miesta v rozličných metodických príručkách i typoch kontinuálneho vzdelávania, preto ich nebudeme podrobnejšie vysvetľovať. Ide o **zhlukovanie** (clustering, pridávanie voľných asociácií k podnetovému slovu), **pojmové mapovanie** (od zhlukovania sa líši vedomým triedením súvisiacich pojmov do kategórií), **brainwriting** (písaný brainstorming), **cinquain**, **akrostich**, **T-schému**, **Vennov diagram**, **hádzanie kockou** (cubing), **tabuľku predpovedí** (viem –

⁷⁸ Viac Petrasová, 2003; Liptáková a kol., 2011.

dozvedel som sa – chcem ešte vedieť) a pod⁷⁹. Preto sa sústredíme na ďalšie stratégie, ktoré odporúčame využívať s konkrétnym cieľom v rozličných etapách vyučovania, výchovy, diagnostikovania či stimulácie, v rozličných fázach tvorenia textu.

Voľné písanie

Voľné písanie znamená nezáväznú spisovnosť momentálnych myšlienok, pocitov, nápadov. Nie je ničím obmedzené, výslednú podobu textu určí sám pisateľ (môže ísť o slová, slovné spojenia, ale aj súvislý text). Nemusí sa bezprostredne viazať na tému, ide v ňom o slobodnú a otvorenú expresiu autora. Text voľného písania nie je zvyčajne adresovaný inému človeku, adresátom je zvyčajne autor, pretože je to akési mapovanie terénu pred samotným tvorením textu k určitej téme (takto realizuje voľné písanie aj učiteľka vo vlastivede v príklade z podkap. 3.1.2).

Ďalšia ukážka zadania voľného písania nadväzuje na tému šikanovania (pozri podkap. 3.1.1). Úlohu by sme mohli zaradiť ešte pred oboznámením sa s literárnym textom: *Napiš, ako sa cítiš, keď ti niekto ubližuje.*

Abecedár

Najprv sa pod seba napíšu písmená abecedy. Pisateľ je vyzvaný, aby na každé písmeno uviedol aspoň jedno slovo, ktoré podľa neho súvisí s témou (podstatné mená, prídavné mená, slovesá). Tak vznikne zoznam, ktorý možno použiť ako osobný slovník pisateľa. V abecedári možno stupňovať náročnosť podľa veku a schopností pisateľa. Napríklad môžeme pisateľa požiadať, aby sa jednou vetou vyjadril k téme alebo zaujal k nej stanovisko, pričom jednotlivé slová tejto vety majú byť v abecednom poradí.

Ukážka využitia metódy znova nadväzuje na tému šikanovania. Úlohu by sme mohli zaradiť do reflexie témy: *Vytvor s pomocou abecedára zoznam činností, ktoré by sme mohli urobiť, keby sme chceli niekomu pomôcť s problémom.*

Textová koláž

Metóda je založená na hľadaní súvislostí medzi zdanlivo nesúvisiacimi fragmentmi iných textov (napr. novinových titulkov, frazeologických jednotiek, názvov knižných publikácií a pod.). Úlohou pisateľa je zo zozbieraných alebo predložených častí poskladať nový text, pričom nejde primárne o vytváranie zrejmych súvislostí, ale skôr o odhaľovanie

⁷⁹ Metódy nájde čitateľ v rozličných metodických materiáloch a príručkách, ako aj vo vysokoškolských učebniciach; napr. Meredith – Steele – Temple, 1999; Porubský, 2002; Petrasová, 2003; Klimovič, 2009 a inde.

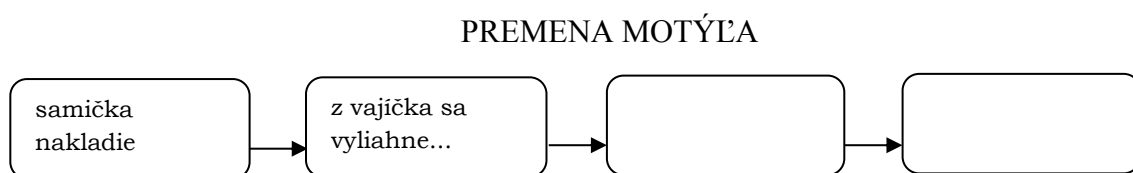
neočakávaných asociácií a nápadov. Napr. pri téme ochrana životného prostredia môžeme požiadať pisateľov, aby zistili názory obyvateľov obce na nový priemyselný park (novú skládku odpadu, alejovú záhradu a i.) plánovaný v okolí obce. Názory si môžu zaznamenať na diktafón a potom prepísať. Z jednotlivých názorov možno vybrať najúdernejšie argumenty pre a proti alebo najzaujímavejšie odpovede, usporiadať ich a nalepiť na papier ako textovú koláž. Nadstavbou môže byť tvorba vlastného textu na základe inšpirácie názormi obyvateľov obce.

Pomocou textovej koláže možno spracúvať aj fragmenty odborného textu, ktoré vopred pripraví učiteľ. Úlohou žiaka je potom vybrať vhodné časti textu do učebného celku podľa učiteľovho zadania.

GIST

Metóda GIST spočíva v generovaní interakcií medzi skúsenosťou pisateľa a textom. Úlohou pisateľa je po častiach sa oboznamovať s textom a vlastnými slovami zaznamenávať obsah prečítaného v krátkej zhrňujúcej výpovedi. Metóda je vhodná najmä pre tých pisateľov, ktorí majú problém s transformovaním učebných pojmov do vlastnej schémy poznania. Metóda predpokladá, že používanie vlastného jazyka uľahčuje proces učenia. Metódu GIST môžeme využiť pri ozrejmovaní cyklických javov v prírode (napr. pri učebnej téme kolobeh vody v prírode) alebo časovo a príčinnne spätých procesov (napr. premena motýľa) v učebných zdrojoch. Výsledkom sú písomne heslovito zaznamenané kľúčové fakty učiva (schémy doplníme obrázkami, môžu mať rozličný tvar, napr. kolobeh vody v prírode je lepšie znázorniť v kruhu).

Ukážka:



SCAMMPERR

Vychádza z metódy, ktorú jej tvorca A. Osborn nazval *Checklist* (kontrolný zoznam), jej názov je odvodený z prvých písmen slovies v angličtine. Podstatou tejto metódy je hľadať všetky možné vylepšenia istého produktu odpoveďou na otázku *Ako zmeniť tradičný produkt na zaujímavejší a lepší?* Metóda sa dá použiť pri nácviku informačných komunikátov v škole (napr. pozvánka, blahoželanie, oznámenie, bulletin, pútač). Ďalšou možnosťou využitia tejto metódy je hľadanie ideálnych riešení reálnych problémov z pohľadu lektora, učiteľa i žiaka

(napr. otázky hodnotenia a skvalitňovania výučby). Uvádzame zoznam otázok, ktoré postupne po skupinách adresuje lektor (učiteľ) pracovnej skupine s cieľom vylepšiť produkt. V tabuľke ponúkame možnosť hľadať nápady na vylepšenie učebných zdrojov pre učiteľov a žiakov (výber konkrétneho učebného zdroja ponechávame na čitateľa – metodická príručka, metodický list, pracovný text ku kurzu, podujatiu pre učiteľov, pracovný list pre žiakov).

Substitute (= nahradit') – *Nahrad'te niečo!*

Čo, koho, kedy, kde môžete nahradit'?

Aké iné procesy, plány, ciele by mohli fungovať?

Je možné previesť proces inak?

Combine (= kombinovať) – *Kombinujte s niečím iným!*

Dá sa nápad spojiť s inými? Je možné účel projektu skombinovať s iným?

Je možné nápad zahrnúť do väčšieho celku?

Dá sa nápad rozložiť na časti?

Adapt (= prispôbiť, adaptovať) – *Prispôbte to niečomu!*

Čomu sa váš nápad, tento produkt (proces) podobá?

Čo môžete z toho prispôbiť? Existujú paralely?

Dalo by sa aplikovať, čo je už overené?

Magnify (= zväčšiť) – *Zväčšite alebo pridajte!*

Čo môžete pridať?

Čím možno váš projekt rozšíriť? Dá sa zvýšiť početnosť?

Môžete pridať viac výhod, maximalizovať tie, ktoré už váš nápad má?

Modify (= pozmeniť) – *Modifikujte! Zmeňte niečo!*

Čo môžeme zmeniť?

Dá sa zmeniť význam, účel, proces, použitie?

Ako modifikácia prispeje k zlepšeniu?

Put it to some other use (= použiť na iný účel) – *Použite na iný účel!*

Existuje pre váš nápad iná možnosť využitia?

Môžeme nápad použiť niekde inde?

Dajú sa nájsť ďalšie výhody, vzťahy?

Eliminate (= odstrániť) – *Odstráňte!*

Dá sa niečo z projektu vynechať, odstrániť?

Môžeme sa zamerať na užšiu problematiku?

Ako by ste rozdelili, zjednodušili problém?

Rearrange (= znovu usporiadať) – *Usporiadajte znovu, inak!*

Ako môžete svoj postup inak usporiadať?

Je možné zameniť časti?

Dá sa efektívnejšie využiť čas preskupením istých častí?

Reverse (= prehodiť) – *Obráťte poradie!*

Aké sú protikladné riešenia? Dá sa vypracovať opak nápadu?

Je možné zameniť roly?

Aké iné poradie cieľov a priorít by bolo prípustné?

Prvá fáza spočíva v zaznamenávaní všetkých nápadov ako odpovedí na otázky (bez cenzúry, aj zdanlivo bláznivé nápady môžu priniesť podnety). V pravom stĺpci tabuľky uvádzame ilustráciu možnej odpovede na podnetovú otázku pri vylepšovaní tradičného informačného komunikátu, vianočnej pohľadnice. Očakávame, že čitateľ na základe otázok a prípadne aj s pomocou analógie navrhne k zvolenej téme vlastné riešenia (všetky nápady vpíše do prostredného okna).

	Zvolený edukačný projekt/odborný-preventívny program	<i>vianočná pohľadnica (ukážka)</i>
<i>Nahrad'te niečo!</i>		namiesto textu notový zápis vianočnej koledy
<i>Kombinujte s niečím iným!</i>		pohľadnica ako pozvánka na vianočnú kapustnicu
<i>Prispôbte to niečomu!</i>		pohľadnica ako telefónna karta
<i>Zväčšite alebo pridajte!</i>		vianočný plagát
<i>Modifikujte! Zmeňte niečo!</i>		pohľadnica s voňavým stromčekom
<i>Použite na iný účel!</i>		súčasne poukaz na vianočný nákup
<i>Odstráňte!</i>		pohľadnica bez otrepaných vinšov

<i>Usporiadajte znovu, inak!</i>		dve pohľadnice – najprv obrázok, potom vlnš
<i>Obráťte poradie!</i>		vnútri otváracej pohľadnice obrázok, zvonku text

Druhá fáza spočíva v určení možných riešení problému (v našom prípade konkrétnych nápadov na vylepšenie určitého učebného zdroja). Pomocou metódy SCAMMPERR možno odhaliť netušené stránky produktu (projektu, učebného zdroja pre žiakov, programu, strategického plánu školy, školského vzdelávacieho programu).

4 Namiesto záveru

Vyučovať znamená dávať veciam zmysel. Ako organizovať konkrétne učebné situácie, aby učitelia sa videli zmysel v učebnej činnosti? Istou oporou môžu byť **znaky zmysluplného učenia sa**⁸⁰, ktorými zhrnieme požiadavky na usmerňovanie tohto procesu:

- **aktívnosť** učenia sa – ťažisko učebnej činnosti spočíva v myšlienkovvej aktivite učiaceho sa;
- **konštruktívnosť** učenia sa – učenie sa je rekonštrukcia doterajších znalostí a nadväzne konštrukcia nových znalostí, ich zabudovanie do existujúceho systému kognitívnych schém;
- **kumulatívnosť** učenia sa – znalosti sa na seba ukladajú hierarchicky, nadväzujú na seba, učenie sa nie je jednorazová záležitosť;
- **autoregulatívnosť** učenia sa – učitelia sa by mal postupne preberať zodpovednosť za regulovanie učenia sa;
- **zacielenosť** učenia sa – učitelia sa má predstavu o ciele, s ktorým sa môže stotožniť, prijať ho;
- **situovanosť** učenia sa – učenie sa vždy prebieha v istom sociálnom kontexte, ktorý treba akceptovať a zohľadniť;
- **individuálna odlišnosť** učenia sa – ľudia sa líšia predpokladmi na učenie sa i priebehom učenia sa.

Akceptovaním uvedených charakteristík môžeme navodiť pozitívnu zmenu v myslení žiaka, no i všetkých ostatných, ktorým na pleciah leží zodpovednosť za perspektívu učiteľov, odborných zamestnancov a ich žiakov z rómskej komunity.

⁸⁰ Čáp – Mareš, 2001.

Literatúra

- Anderson, L. – Krathwohl, D. A. (eds.): A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman, 2001.
- Bednářová, J. – Šmardová, V.: Diagnostika dítěte předškolního věku. Brno: Computer Press, 2007.
- Cina, S. – Cinová, E.: Využitie rómskeho jazyka na 1. stupni ZŠ. Bratislava: MPC, 2010.
- Čáp, J. – Mareš, J.: Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001.
- Dolník, J.: Orientácia v jazykovom priestore. Jazykovedný časopis, roč. 58, 2007, č. 1, s. 11 – 19.
- Eliašová, V. a kol.: Na stope slovám. Bratislava: ŠPÚ, 2007.
- Gavora, P.: Žiak a text. Bratislava: SPN, 1992.
- Gavora, P.: Učiteľ a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005.
- Gavora, P.: Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). Prehľad problematiky. Pedagogika, roč. 58, 2008, č. 3, s. 222 – 235.
- Gáľisová, A.: Komunikačná zručnosť hovorenia v populácii rómskych žiakov na 1. stupni ZŠ. Banská Bystrica: UMB, 2010.
- Grabe, W. – Kaplan, R. B.: Theory & Practice of Writing. London: Longman 1996.
- Hand, B. – Prian, V.: Teachers Implementing Writing-To-Learn Strategies in Junior Secondary Sciences: A Case Study. Science Education, Volume 86, Issue 6, 2002, pp. 737 – 755.
- Hoffmannová, J.: Stylistika a... současná situace stylistiky. Praha: Trizonia, 1997.
- Ihnacík, J. – Opudová, T.: Hodnotiace interakčné procesy učiteľ – žiak – rodič. In: Psychologické poradenstvo po transformácii v školstve. Ed. J. Ihnacík. Košice: Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, 2010, s. 113 – 133.
- Janoušek, J.: Verbální komunikace a lidská psychika. Praha: Grada Publishing, 2007.
- Klimovič, M.: Tvorivé písanie v primárnej škole. Prešov: PF PU, 2009.
- Klimovič, M.: Nácvik foriem spoločenského kontaktu a informačných textov. In: Liptáková, Ľ. a kol.: Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie. Prešov: PF PU, 2011, s. 252 – 260.
- Kořenský, J. a kol.: Komplexní analýza komunikačního procesu a textu. České Budějovice, 1987.
- Kráľová, A.: Voľné písanie. NOTES, VI. ročník, Jeseň, 2005, s. 15 – 16.
- Kráľovičová, I.: Prečo písať v matematike? NOTES, III. ročník, Leto, 2002, s. 25 – 27.
- Liptáková, Ľ.: O písaní. In: Palenčárová, J. – Liptáková, Ľ.: O dvoch komunikačných zručnostiach alebo o počúvaní a písaní. Bratislava: Združenie Orava, 2004, s. 38 – 59.
- Liptáková, Ľ. a kol.: Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie. Prešov: PF PU, 2011.
- Liptáková, Ľ. – Klimovič, M. – Hlebová, B. – Kresila, J.: Stimulačný program a stimulácia kognitívnych funkcií v rámci kurikula v prvom roku školskej dochádzky – slovenský jazyk. In: Kognitívna stimulácia individuálnych edukačných potrieb žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Ed. I. Kovalčíková. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2010, s. 62 – 89.

- Mareš, J.: Interakce učitel – žáci v zjednodušeném modelu hromadného vyučování. *Pedagogika*, roč. 25, 1975, č. 5, s. 617 – 628.
- Mareš, J. – Křivohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995.
- Meredith, K. S. – Steele, J. L. – Temple, Ch.: *Pisatel'ská dílna: Od osobného prejavu k argumentácii*. Pripravené pre Projekt Orava a Projekt Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu. Príručka VII. Bratislava, 1999.
- Mrázová, E.: Práca s náučným textom na hodine prírodovedy. *NOTES*, VI. ročník, Jar, 2005, s. 20 – 21.
- Nebeská, I.: *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H, 1992.
- Peha, S.: *Writing Across the Curriculum*. 2003. Dostupné na: www.ttms.org.
- Petrasová, A.: Práca s náučným textom na 1. stupni ZŠ. Prešov: PF PU, 2003.
- Petty, G.: *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2006.
- Porubský, Š.: Zlepšenie učenia sa a vyučovania slovenského jazyka. In: *Zvýšenie štandardov vyučovania a učenia sa jazykov v školách s menšinovým vyučovacím jazykom a zriadenie Vzdelávacieho, informačného, dokumentačného, poradenského a konzultačného centra pre Rómov*. Výstupné materiály. MŠ SR, 2002, s. 8 – 50. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/dokumenty-pre-oblast-vychovy-a-vzdelavania-deti-a-ziakov-vo-socialne-znevychodneného-prostredia/>
- Slančová, D.: *Praktická štylistika*. Prešov: Slovacontact, 1996.
- Straková, J.: Vyučovacie hodiny chémie v 6. ročníku ZŠ. *NOTES*, XI. ročník, 2010, s. 28 – 32.
- Svobodová, J.: *Jazyková špecifika školskej komunikácie a výuka mateřštiny*. Ostrava: PF OU, 2000.
- Šebková, H. – Žlnayová, E.: *Romaňi čhib. Učebnica rómčiny (severocentrálny dialekt)*. Košice: BOHEMIA KONTAKT, 2002.
- Šebesta, K.: *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 2005.
- Šed'ová, K. – Švaříček, R. – Šalamounová, Z.: *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012.
- Trochtová, I.: *Rozvojový jazykový program pre rómske deti (zo sociálne znevýhodneného prostredia)*. Prešov: Rokus, 2002.
- Vybíral, Z.: *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005.
- Walsh, J. A. – Sattes, B. D.: *Quality Questioning. Research-Based Practice to Engage Every Learner*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2005
- Zápotočná, O.: Metodika rozvoja počiatočného písania z hľadiska rozvoja písanej reči. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, roč. 45, 1998/99, č. 3 – 4, s. 89 – 100.
- Zápotočná, O.: Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti. In: *Kolláriková, Z. – Pupala, B.: Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s. 271 – 304.
- Zelina, M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 1996.

Prílohy

Príloha 1

Vývinové škály sluchového vnímania a námety na rozvíjanie počúvania (vhodné pre prvé roky školskej dochádzky)

Ak predpokladáme, že žiak si slovenčinu osvojuje ako cudzí alebo druhý jazyk, potom by sme mali v škole postupne rozvíjať čiastkové schopnosti súvisiace s rozvojom počúvania ako komunikačnej zručnosti. Čiastkové schopnosti sú:

- a) rozpoznávanie zvukov (lokalizácia pôvodu zvuku, smeru)
- b) sluchová diferenciacia (napr. fonemické uvedomovanie),
- c) sluchová analýza a syntéza,
- d) sluchová pamäť,
- e) rozlišovanie sluchovej figúry na pozadí (rozpoznávanie zvukových alebo rečových prvkov pri paralelnom rušivom vplyve, napr. verejné hlásenie na železničnej stanici),
- f) vnímanie formy rečového prejavu (vnímanie rytmu, vetného alebo slovného dôrazu, melódie vety a pod.).

V materinskom jazyku sa tieto schopnosti uplatňujú prirodzene, v určitej nadväznosti. Nemožno preto od žiaka z rómskej komunity očakávať, že automaticky dokáže sluchovo rozdeľovať slovo na slabiky alebo rozlišovať prísny tón výpovede učiteľa od pobádajúceho tónu bez predošlého nácviku. Ponúkame preto súbor námetov, ktorý vychádza z diagnostických nástrojov vhodných pre slovensky hovoriace deti od 3 do 7 rokov (podľa Bednářová – Šmardová, 2007). Vzhľadom na fakt, že v škole rómsky žiak hovorí nematerinským jazykom (a často predškolskú prípravu ani neabsolvuje), vnímame ponúkaný súbor ako suplujúci prostriedok zlepšenia vstupnej úrovne porozumenia slovenčiny a tiež ako prípravu na osvojovanie si čítania. Pri jednotlivých úlohách neuvádzame vek, ale stanovujeme etapy, ktorých sa možno u konkrétneho žiaka držať. Pri rozvíjaní počúvania postupujeme podľa etáp.

a) Rozpoznávanie zvukov

etapa	úloha (dieťa...)	metodická poznámka	nezvláda	zvláda s pomocou	zvláda samostatne
I.	lokalizuje zvuk – ukáže smer	vhodná hra Kukučka, zakukaj			
	pozná predmety (zvieratá) podľa zvuku				
II.	pozná piesne podľa melódie	predkladáme žiakovi známe melódie			

b) Sluchová diferenciacia

etapa	úloha (dieťa...)	metodická poznámka	nezvláda	zvláda s pomocou	zvláda samostatne
-------	------------------	--------------------	----------	------------------	-------------------

II.	rozlišuje slová s vizuálnym podnetom (obrázky) – zmena spoluhlásky	používame slová, ktorým žiak rozumie, príklady dvojíc: pes – les, puk – buk, kačka – mačka			
	rozlišuje slová s vizuálnym podnetom – zmena samohlásky	perník – parník			
	rozlišuje slová s vizuálnym podnetom – znelé a neznelé spoluhlásky, sykavky	puk – buk, pije – bije, kosa – koza			
III.	rozlišuje slová bez vizuálneho podnetu (obrázka) – zmena spoluhlásky	hrady – brady, ulica – udica, vložka – vločka			
	rozlišuje slová bez vizuálneho podnetu – zmena samohlásky	sud – sad, drak – drak			
	rozlišuje slová bez vizuálneho podnetu – znelé a neznelé spoluhlásky, sykavky	noc – nos, myš – myš			
	rozlišuje slová s vizuálnym podnetom – zmena dĺžky	babka – bábka, latka – látka, pani – páni			
IV.	rozlišuje slová bez vizuálneho podnetu – zmena dĺžky	vila – víla, máva – máva			
	rozlišuje slová s vizuálnym podnetom – mäkká/tvrdá výslovnosť	čistí – čistý			
V.	rozlišuje slová bez vizuálneho podnetu – mäkká/tvrdá výslovnosť	platí – platy, hrady – hradí			
VI.	rozlišuje bezvýznamové slabiky	tam – dam, dlo – plo, kni – kny, tak – tuk, leč – leš			

c) Sluchová pamäť

etapa	úloha (dieťa...)	metodická poznámka	nezvláda	zvláda s pomocou	zvláda samostatne
I.	zopakuje vetu z troch slov				
II.	zopakuje tri nesúvisiace slová				
	zopakuje vetu zo štyroch slov				
III.	zopakuje štyri nesúvisiace slová				
	zopakuje vetu z piatich slov				
IV.	zopakuje vetu z viacerých slov				
	zopakuje päť nesúvisiacich slov				

d) Sluchová analýza a syntéza

etapa	úloha (dieťa...)	metodická poznámka	nezvláda	zvláda s pomocou	zvláda samostatne
II.	rozdelí slovo na slabiky	pomocou tleskania, plieskania			
	ovláda vypočítavanky				
III.	z trojice slov nájde rýmujúcu sa dvojicu				
	určí, či sa slová rýmujú				
IV.	vyhľadá rýmujúce sa dvojice				

	určí počet slabík				
	určí začiatočnú hlásku slova				
V.	uvedie slová začínajúce sa na danú hlásku				
	určí poslednú spoluhlásku v slove	prale-s			
VI.	určí poslednú samohlásku v slove	pral-e-s			
	určí, či slovo obsahuje danú hlásku				
	z hlások zloží slovo	p-e-s			
	jednoslabičné slovo rozdeľuje na hlásky	myš → m-y-š			
VII.	z hlások zloží dvojslabičné slovo	m-a-m-a → mama			
	dvojslabičné slovo rozdeľuje na hlásky	voda → v-o-d-a			

e) vnímanie formy rečového prejavu, osobitne vnímanie rytmu

etapa	úloha (dieťa...)	metodická poznámka	nezvláda	zvláda s pomocou	zvláda samostatne
II.	určí, či sú dve krátke rytmické štruktúry zhodné				
III.	určí, či sú dve dlhšie rytmické štruktúry zhodné				
IV.	napodobní rytmus	2 – 4 tóny, viac tónov			
	zaznamená krátke rytmické štruktúry				
V.	zaznamená dlhšie rytmické štruktúry				

Príloha 2

K nácviku foriem spoločenského kontaktu (vhodné pre prvé roky školskej dochádzky, komunikačná a slohová výchova; podľa Klimovič, 2011)

Ospravedlnenie je slovný prejav, ktorým podávame vysvetlenie, prečo sa istá povinnosť nevykonáva, resp. prečo došlo k určitému omylu, chybe. Ospravedlnením vyjadrujeme ľútosť nad naším pochybením a ubezpečujeme adresáta, že sa budeme v budúcnosti vyhýbať podobným nedostatkom (ide o určitú formu záväzku voči adresátovi). Nácvik ospravedlnenia treba v primárnej škole spojiť s osobnými skúsenosťami detí. Žiakov pri nácviku ospravedlnenia usmerňujeme tak, aby si uvedomovali závažnosť použitých slov.

Ukážka metodického postupu pri nácviku ospravedlnenia

1. Už ste o tom počuli? Jeden chlapec, ktorý zvykol ráno meškať na vyučovanie, prichádzal za pani učiteľkou zakaždým s inou výhovorkou. Ved' počúvajte:

„Prečo ideš neskoro?“ spýtala sa pani učiteľka.

On nato: „Pretože cez križovatku prechádzala žltá ponorka a všetci ľudia aj školský autobus museli čakať.“

Inokedy na rovnakú otázku odpovedal takto: „Pretože pred školou robili výskum, ktoré dieťa má najmäkší nos.“

Aby výhovorkám nebol koniec, skúšal aj túto fintu: „Pretože na našej ulici natáčali štvrtý diel filmu Winnetou a mňa zdrapli, aby som hral indiánskeho chlapca“ alebo „Pretože niekto zalepil školskú bránu žuvačkou a ja som sa nemohol dostať dnu.“

(D. Hevier: *Futbal s papučou*, upravené)

2. No povedzte, bol to riadny výmyselník...
 - a) Čo si myslíte, pomohli mu tieto výhovorky?
 - b) Ako by ste sa na jeho mieste zachovali vy, keby ste ráno prišli neskoro do školy?
 - c) Navrhните vhodný spôsob ospravedlnenia sa, ktorý by mohol náš výmyselník nabadúce použiť.
 - d) Boli ste už niekedy v situácii, že sa od vás očakávalo ospravedlnenie? Kedy sa ospravedľujeme? Prečo sa ospravedľujeme?
 - e) Spoločne v dvojici si premyslite, ako budete postupovať, ak urobíte niečo, za čo sa patrí ospravedlniť. Predstavte si:
 - zabudli ste odovzdať staršej sestre dôležitý odkaz od pani učiteľky o tom, aby šla ukázať domáce úlohy chorej spolužiačke;
 - rozbili ste susedovo okno futbalovou loptou;
 - vyliali ste atrament na spolužiakovo nové tričko.

Ako sa ospravedlníte? Ako svoju chybu odčinite? Ktoré slová použijete, aby ste druhých presvedčili o tom, že nabadúce budete opatrnejší alebo dôslednejší?

Prosba je krátky stručný hovorený komunikát, ktorý patrí do skupiny direktívnych výpovedných aktov. Funkciou prosby je zdvorilo požiadať adresáta o naplnenie želaného stavu vecí. V škole vedieme žiakov k primeranému formulovaniu prosby o informáciu, prosby o radu, prosby o pomoc pri istej aktivite a pod. Súčasťou prosby býva aj patričné zdvorilé oslovenie adresáta, po ktorom by malo nasledovať ospravedlnenie za oberanie o čas. Žiaci by mali formulovať svoju prosbu jednoznačne, bez zbytočného naťahovania adresáta. Nácvik prosby je vhodné spojiť s opakovaním jazykového učiva o druhoch viet podľa komunikačného zámeru.

Príklad komunikačného cvičenia zameraného na nácvik prosby

- a) Pozorujte jednotlivé prosby o pomoc. Určte, v akej situácii by sme mohli uvedené prosby použiť.

Pomóóóoc! Pomôžte mi, prosíím!
Mami, porad' mi, prosím, kam mám dať toto.
Mám si dať aj šál?
Nerozumiem tejto úlohe. Sám to asi nezvládnem.

- b) Sú všetky vety prosbami? Určte, v ktorej situácii je prosba najviac naliehavá a v ktorej najmenej.
- c) Vysvetlite, ako môže byť otázka *Mám si dať aj šál?* prosbou. Povedzte, o čo touto otázkou prosíme (prosíme o radu).
- d) Koho by ste prosili o pomoc v nasledujúcich situáciách?
- chceš kúpiť mamke pekný darček, ale nevieš, čo by sa najviac hodilo,
 - svojmu mladšiemu súrodencovi hľadáš vhodnú obrázkovú knihu,
 - v obchode je regál s tvojou obľúbenou čokoládou príliš vysoko.
- Predved'te v triede, ako by ste v týchto situáciách poprosili o pomoc.

Príloha 3

Ukážka stimulácie reči a myslenia v prvom roku školskej dochádzky (podľa Liptáková – Klimovič – Hlebová – Kresila, 2010)

Stimulačná jednotka PRACOVNÉ NÁSTROJE

Proces z hľadiska predmetu	Proces z hľadiska rozvíjaných kognitívnych funkcií	Predpokladané vzorce komunikácie pri stimulačnej jednotke	Pomôcky
Vstupná fáza stimulácie			
1. Identifikovať a pomenovať obrázky objektov ako príprava na identifikovanie objektov z danej pojmovej kategórie a ich odlišenie od iných objektov.	<ul style="list-style-type: none">• pozornosť,• percepcia,• porozumenie znakom,• verbálne nástroje	<p>U: Čo vidíš na obrázku?</p> <p><i>(vedro, lopata, metla, motyka, kladivo, myš, lopta, tričko)</i></p> <p>R: (reakcia)</p> <p>Dieťa pomenuje obrázky.</p> <p>Ak nevie pomenovať alebo nepozná daný objekt, pomôžeme mu, resp. ho to naučíme.</p>	<p>obrázky</p> <p>vedro, lopata, metla, motyka, kladivo, myš, lopta, tričko</p>

<p>2. Porovnať dvojice obrázkov znázorňujúcich ten istý objekt. Uvedomiť si rôznu reálnu a vizuálnu podobu toho istého objektu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • percepcia, • pozornosť, • porozumenie znakom, • porovnávanie, • konzervácia identity objektov 	<p>U: Dobre si prezri dvojice obrázkov</p> <p><i>(4 dvojice obrázkov – na všetkých je metla, dvojice sa odlišujú podľa veľkosti, počtu, tvaru a orientácie)</i></p> <p>Čo je na obrázkoch? Pomenuj.</p> <p>Čo je rovnaké? Čo je iné?</p> <p>R: Dieťa pomenuje obrázky.</p> <p>Prechádzame pomaly jednotlivé dvojice obrázkov. Upozorňujeme na kritérium porovnávania – veľkosť, počet, tvar, orientácia.</p> <p>Ak má dieťa problém s porovnávaním alebo s uvedomením si identity objektu, pomáhame mu ďalšími otázkami:</p> <p>Napr. Ktorá metla je malá/veľká? Koľko metiel je na tomto obrázku?</p> <p>Aký má metla tvar?</p> <p>Ktorá metla leží?</p>	<p>obrázky</p> <p>1 metla – 2 metly, malá metla – veľká metla, metla vodorovne – metla zvislo, metla dvoch rôznych tvarov</p>
<p>3. Uvedomiť si znakovú povahu slova, teda vzťah medzi reálnym objektom, jeho významom a vysloveným slovom ako predpoklad verbalizácie myslenia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • porozumenie slovnému znaku, vzťahu: vec – pojem – forma, • verbálne nástroje, • spojenie zrakovej a hmatovej percepcie 	<p>U: Spoj obrázok a to, čo vidíš pred sebou (reálny objekt alebo napodobenina pracovného nástroja).</p> <p>Povedz, ako sa to volá.</p> <p>Vezmi to do ruky.</p> <p>R: Pri probléme dieťaťu pomáhame ukazovať alebo spájať.</p>	<p>reálne objekty a obrázky</p> <p>jednotlivé druhy pracovných nástrojov z fázy 1.</p>

ELABORÁCIA			
<p>1. Identifikovať obrázky (pojmy, objekty) pojmovej kategórie pracovné nástroje.</p> <p>Uvedomiť si spoločné vlastnosti objektov pojmovej kategórie: účel</p>	<ul style="list-style-type: none"> • zmyslová percepcia, • pozornosť, • vybavovanie z pamäti a zapamätávanie, • porovnávanie, • porozumenie obrázkovým a slovným znakom, • porozumenie nadradenému pojmu 	<p>U: Pomenuj, čo vidíš na obrázkoch (<i>vedro, lopata, metla, motyka, kladivo</i>).</p> <p>R: Pri pomenúvaní každé slovo spájame s nadradeným pojmom <i>pracovný nástroj</i>. Dieťa opakuje, napr. <i>metla – pracovný nástroj, lopata – pracovný nástroj...</i></p> <p>U: Čo robíme s metlou? R: <i>S metlou zametáme.</i> U: Zakaždým zhrnieme – <i>Zametať je práca. S metlou pracujeme. S pracovnými nástrojmi pracujeme.</i></p> <p>U: Kto pracuje s metlou? R: Zhrnutie: <i>S metlou pracuje mama, otec, sestra.</i></p> <p>U: Kedy pracujeme s metlou? Kedy s ňou zametáme zem? R: Zhrnutie: <i>S metlou zametáme zem, keď je zem špinavá.</i></p>	<p>obrázky a reálne objekty</p> <p>vedro, lopata, metla, motyka, kladivo</p>
<p>2. Diskriminovať obrázky (pojmy, objekty) pojmovej kategórie pracovné nástroje od obrázkov (pojmov, objektov) iných pojmových kategórií – nie pracovné nástroje na základe komparácie spoločných a rozdielnych vlastností.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • jasná percepcia, • koncentrácia pozornosti, • porozumenie znakom, • porovnávanie, • rozlišovanie, • porozumenie nadradenému pojmu 	<p>U: Dobre si prezri dvojice obrázkov. Čo je na obrázkoch? (dvojice <i>vedro – hrnček, lopata – lyžička, metla – sukňa, motyka – tyč/rúra, kladivo – písmeno T</i>)</p> <p>U: Čo je podobné? R: <i>Tvar objektov.</i> U: Čo je iné? R: Pri učení zdôrazňujeme účel pracovného nástroja – <i>S pracovným nástrojom pracujeme. Zakaždým zhŕňame nadradeným pojmom pracovné nástroje.</i></p>	<p>Obrázky</p> <p>vedro – hrnček, lopata – lyžička, metla – sukňa, motyka – tyč/rúra, kladivo – písmeno T</p>
<p>3. Generalizovať spoločné vlastnosti objektov pojmovej kategórie pracovné nástroje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • jasná percepcia, • koncentrácia pozornosti, • komparácia, • zovšeobecnenie 	<p>U: (obrázky z predchádzajúcej úlohy pomiešame): Vyber z obrázkov pracovné nástroje.</p> <p>R: Pripomíname spoločné vlastnosti pracovných nástrojov.</p>	<p>Obrázky</p> <p><i>Pomiešané:</i> vedro, hrnček, lopata, lyžička, metla, sukňa, motyka, tyč/rúra, kladivo, písmeno T</p>

<p>4. Verbalizovať vzťah medzi nadradeným pojmom a podradenými pojmi.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • porozumenie vzťahu nadradeného a podradeného pojmu, • verbálne nástroje 	<p>U: Poukladaj pracovné nástroje okolo slova. Tu sú slová <i>pracovné nástroje</i>.</p> <p>Čo je metla? Metla je pracovný nástroj.</p> <p>Čo je kladivo? Kladivo je pracovný nástroj...</p> <p>R: Pri probléme pomáhame ukladať obrázky do pojmovej mapy.</p>	<p>Obrázky, abstraktné reprezentanty</p> <p>obrázková pojmová mapa, kartička s nápisom pracovné nástroje</p>
--	--	--	---

Výstupná fáza stimulácie			
<p>1. Upevniť vytvorenú mentálnu reprezentáciu pojmovej kategórie <i>pracovné nástroje</i>.</p> <p>2. Upevniť verbalizáciu vzťahu medzi nadradeným pojmom a podradenými pojmi.</p> <p>3. Využiť osvojenú pojmovú kategóriu v nových kontextoch.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • zapamätávanie, vybavovanie z pamäti, • zmyslová percepcia, • produktívna slovná zásoba, • porozumenie vzťahu nadradeného a podradeného pojmu, • verbálne nástroje, • komparácia, • triedenie 	<p>U: Nájdi na obrázku pracovný nástroj a pomenuj ho. (<i>situačný obrázok, obrázok pracovného nástroja prekrytý čiarami, obrázok s časťami pracovného nástroja prekrytý čiarami</i>)</p> <p>U: Vyber, čo do fúrika nepatrí, a povedz, prečo.</p> <p>(3 fúriky s pracovnými nástrojmi, vedro, lopata, metla, motyka, kladivo – v prvom sú aj 3 iné veci, v druhom 2 iné veci, v treťom 1 iná vec)</p> <p>U: (<i>bezfarebné obrázky troch druhov pracovných nástrojov a troch rôznych hračiek</i>)</p> <p>Rozdeľ veci na obrázkoch do dvoch skupín. Povedz, prečo si tak urobil.</p> <p>U: Pomenuj pracovné nástroje, ktoré vidíš na obrázkoch. Dobre si prezri, v akom poradí pracovné nástroje nasledujú: <i>vedro, lopata, metla, motyka, kladivo</i>. Ešte raz zopakuj.</p> <p>Vyberieme jeden obrázok. Ako idú pracovné nástroje za sebou? Spomeň si na všetky obrázky. Vezmeme postupne dva, tri, štyri a napokon všetky obrázky. Spomeň si na všetky obrázky, ako idú za sebou.</p> <p>U: Nájdi pracovný nástroj. Povedz, čo si našiel.</p> <p>U: Identifikovanie pojmovej kategórie v texte. Výzvovo-otázkové podnety na porozumenie textu.</p>	<p>Reálne objekty, obrázky, abstraktné reprezentanty, text</p> <p>situačný obrázok, obrázok pracovného nástroja prekrytý čiarami</p> <p>3 fúriky s pracovnými nástrojmi a inými vecami</p> <p>bezfarebné obrázky troch pracovných nástrojov a troch rôznych hračiek</p> <p>kartičky 5 pracovných nástrojov: <i>vedro, lopata, metla, motyka, kladivo</i></p> <p>vo vyhradenom priestore pracovné nástroje aj iné predmety</p> <p>texty A, B, C</p>

Identifikovať objekty v texte:

Text A

Otec urobil búdu pre psa. Vzal kladivo a šikovne pribíjal klince. Jeden za druhým. Potom mama zobrala metlu. Metlou pozametala prach a špinu, ktorú otec narobil okolo búdy. Keď bola búda hotová a okolo nej bol poriadok, pes vošiel do búdy a hneď v nej zaspal.

- a) Aké pracovné nástroje sa spomínajú v texte?
- b) S akým pracovným nástrojom pracoval otec?
- c) Čo urobil s kladivom?
- d) S akým pracovným nástrojom pracovala mama?
- e) Páčila sa psovi búda?

Text B

Krista Bendová: **Ako Jožko Pletko upratať chcel všetko**

O čom je básnička? O akom pracovnom nástroji?

Text C

Zaspievajme si spolu pesničky (Pec nám spadla, Jedna druhej riekla). Všimni si, o akom pracovnom nástroji sa spieva.

O autoroch

PaedDr. Martin Klimovič, PhD.

V roku 2001 ukončil vysokoškolské štúdium v študijnom odbore učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Do roku 2005 pôsobil ako učiteľ základnej školy v Chminianskej Novej Vsi. Od roku 2005 pôsobí ako odborný asistent na Katedre komunikačnej a literárnej výchovy PF PU v Prešove. Okrem štúdií a odborných článkov v periodikách a zborníkoch je autorom monografie *Tvorivé písanie v mladšom školskom veku* (2010), vysokoškolskej učebnice *Tvorivé písanie v primárnej škole* (2009) a spoluautorom vysokoškolských učebníc *Naratíva v detskej reči* (2011, spoluautorka P. Harčaričová) a *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie* (2011, kolektív autorov pod vedením hlavnej autorky Ľ. Liptákovéj). Spolupracoval aj na riešení vedeckovýskumného projektu grantovej agentúry APVV s názvom *Dynamické testovanie latentných učebných kapacít detí zo sociálne znevýhodneného prostredia* (2007 – 2009), v ktorom sa autorsky podieľal na publikácii *Stimulačný program a stimulácia kognitívnych funkcií v rámci kurikula v prvom roku školskej dochádzky – slovenský jazyk* (2010, autori Ľ. Liptáková – M. Klimovič – B. Hlebová – J. Kresila). V projekte *Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít* sa podieľal na metodike tvorby učebných zdrojov a je spoluautorom programu kontinuálneho vzdelávania *Rozvíjaním komunikačných zručností k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít*.

Mgr. Henrieta Klimovičová

V roku 2001 ukončila vysokoškolské štúdium v študijnom odbore učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Do roku 2002 pôsobila ako učiteľka v základnej škole v Chminianskej Novej Vsi, v súčasnosti pôsobí v základnej škole v Mirkovciach ako učiteľka. V rámci ďalšieho vzdelávania učiteľov je absolventkou projektu PHARE *Zlepšenie podmienok sebarealizácie Rómov vo vzdelávacom procese a metodiky Krok za krokom*. V projekte *Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít* je spoluautorkou učebného zdroja *Rozvíjame komunikačné zručnosti žiakov (z marginalizovaných rómskych komunít)*.