



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



VZDELÁVANÍM
PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV
K INKLÚZII MARGINALIZOVANÝCH
RÓMSKYCH KOMUNÍT



Európska únia
Európsky sociálny fond

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**

Kolektív autorov

METODIKA TVORBY UČEBNÝCH ZDROJOV

2011

OBSAH

ÚVOD (ALICA PETRASOVÁ)	5
(INTER)KULTÚRNE CITLIVÝ JAZYK A OBSAH (KATARÍNA VANČÍKOVÁ)	7
PODPORA A ROZVOJ KRITICKÉHO A TVORIVÉHO MYSLENIA (PAVOL PÁNIK)	19
ROZVÍJANIE KOMUNIKAČNEJ A LITERÁRNEJ KOMPETENCIE (MARTIN KLIMOVICH - RADOSLAV RUSŇÁK)	29
ROZVÍJANIE SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ (TATIANA ČEKANOVÁ - HEDVIGA KOCHOVÁ)	53
PRÁCA S UČEBNÝMI ZDROJMI (ŠTEFAN PORUBSKÝ)	65

Zoznam použitých skratiek

MRK – marginalizovaná rómska komunita

PZ – pedagogickí zamestnanci

OZ – odborní zamestnanci

UZ – učebné zdroje

ÚVOD

Hlavným zámerom aktivity 1.1 *Vzdelávanie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov* projektu *Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunit* je vypracovanie a realizovanie programov kontinuálneho vzdelávania a vytvorenie učebných zdrojov pre ich účastníkov – pedagogických a odborných zamestnancov. Pre všetkých 12 programov kontinuálneho vzdelávania bude spolu vypracovaných minimálne 40 učebných zdrojov. Obsah jednotlivých programov kontinuálneho vzdelávania a rozdelenie učebných zdrojov medzi tieto programy bude vychádzať z analýzy vzdelávacích potrieb (aktivita ukončená v januári 2012).

Prezentovaný materiál *Metodika tvorby učebných zdrojov* vypracovala skupina zložená zo 7 expertov a je prioritne určená tvorcom učebných zdrojov. Práca pozostáva z piatich kapitol. Každá z nich poskytuje metodiku a odporúčania pre tvorbu učebných zdrojov a prácu s nimi. Experti pri vytváraní dokumentu zohľadňovali prostredie, v ktorom pedagogickí a odborní zamestnanci pôsobia, a cieľovú skupinu, s ktorou pracujú.

Predkladaná *Metodika tvorby učebných zdrojov* je taktiež východiskom pre tvorcov všetkých programov kontinuálneho vzdelávania a bude slúžiť pre potreby MPC a jeho partnerov zo štátnej správy a samosprávy, ktorí majú zamestnancov pracujúcich s marginalizovanou rómskou komunitou. Metodika bude slúžiť aj ako multiplikačný nástroj na šírenie výsledkov a výstupov národného projektu.

Alica Petrasová (odborná garantka aktivity 1.1)

(Inter)kultúrne citlivý jazyk a obsah

Katarína Vančíková

Východiská tvorby učebných zdrojov

Východiskom tvorby učebných zdrojov, ktoré hovoria o akejkol'vek kultúrnej skupine, je základná univerzálna hodnota ľudská dôstojnosť. Hlboké precítenie skutočnosti, že každý človek bez ohľadu na etnickú či národnostnú príslušnosť, farbu pleti či pohlavie si zasluhuje úctu, vedie k tvorbe kultúrne citlivého učebného materiálu. S týmto vedomím sa i nepriaznivé objektívne fakty dajú podať pravdivo, a zároveň s ohľadom na dôstojnosť dotknutých ľudí. Učebné zdroje, ktoré vznikajú za účelom vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít reagujú na reálny sociálny fakt, ktorý označujeme pojmom **multikulturalizmus** (tiež multikulturalita). Ide o situáciu, keď v rovnakom čase a priestore existujú viaceré kultúry, ktoré prichádzajú do vzájomného kontaktu (Mistrík, 2008). V prípade marginalizovaných rómskych komunít je potrebné vnímať multikulturalitu minimálne v dvoch rovinách: Rómovia ako **etnická kultúra** a marginalizované rómske skupiny ako **kultúry chudoby**.

Etnická kultúra je súhrnom ľudských činností, predmetov, hodnôt, ideí a inštitúcií, ktoré sú špecifické pre určité spoločenstvo. Obsahuje predmety, znaky a symboly, hodnoty, zvyky, inštitúcie, rituály, tradície. Etnická kultúra (ako i náboženská, národnostná a pod.) má svoj *kognitívny systém kultúry*, v ktorom sú zabudované kultúrne overené poznatky, informácie, pravdy, ktoré sa prenášajú z generácie na generáciu. Disponuje aj *znakovým systémom*, ktorý „obsahuje spredmetnené myšlienky a hodnoty v znakoch, inštrukciách, záznamoch, symboloch, normách, šifrách.“ Prostredníctvom rôznych podôb jazykovej i mimojazykovej komunikácie sa tak odovzdáva skúsenosť spoločenstva ďalej. Navonok sa každá kultúra prejavuje najmä skrz svoj *činnostný systém*, ktorý je vyjadrením kultúrneho obsahu vo forme správania, aktivity a činnosti členov spoločenstva (Mistrík, 1999). Kontinuitu osobitej kultúry v rámci každého spoločenstva zabezpečuje proces *enkulturácie*, v rámci ktorého dochádza k interiorizácii spoločenstvom prezentovaných kultúrnych obsahov, ktoré sa stanú súčasťou životného štýlu jedinca. Výraznou črtou etnickej kultúry je *konzervatívnosť*. Konzervatívna kultúra je orientovaná na zachovanie tradičných hodnôt, ktoré sú pre jej nositeľov prakticky nespochybniteľné. Neprihádzajú do nej zásadné nové podnety. Nositelia konzervatívnej kultúry zostávajú relatívne uzavretou sociálnou skupinou, v dôsledku čoho je aj ich kultúra uzavretá do seba (ibid.).

Kultúra chudoby vychádza zo stratifikácie spoločnosti, teda štruktúrovanej nerovnosti medzi rôznymi skupinami ľudí či spoločenskými vrstvami. V súčasnosti uplatňovaný kulturalistický prístup k sociálnej stratifikácii vychádza z predpokladu, že sociálne triedy sa konštruujú sami, na základe podobností medzi ľuďmi. Tie sú dané finančnými možnosťami jedincov, ich príjmami, vlastníctvom, no i ďalšími spoločnými prvkami. Život človeka a jeho pozíciu v sociálnom systéme určuje okrem *ekonomického* i *sociálny kapitál* (tvoria ho vzťahy, do ktorých je aktér zapojený a ku ktorým sa môže uchýliť v prípade, že z nejakého dôvodu potrebuje podporu jednotlivých aktérov či skupín); *symbolický* (pôsobí ako kapitál cti a prestíže, ako kredit v najširšom

zmysle; je dôležitým kapitálom, z ktorého môžu ľudia mnoho ťažiť, ale vďaka ktorému môžu i strácať), ale najmä *kultúrny kapitál*. Ten predstavuje kultúrne postoje, preferencie a správanie, schopnosť pohybovať sa v sociálnom priestore, ale i vkus, recepciu umenia, návyky týkajúce sa spotreby či spôsob komunikácie (vtelený kultúrny kapitál); kultúrne predmety hmotnej povahy, ktoré človeka obklopujú a sú zdrojom jeho rastu a rozvoja (objektívizovaný kultúrny kapitál) a tiež doklady o vzdelaní, diplomy, certifikáty a pod., ktoré majú schopnosť ich držiteľa sociálne privilegovať (inštitucionalizovaný kultúrny kapitál). Dôležitou formou kultúrneho kapitálu je tzv. **kompetenčný kapitál**, ktorý vyjadruje spôsobilosť komunikácie pri interakcii s druhými v rámci spoločenstva. Keďže príslušníci spoločenských vrstiev disponujú odlišným kompetenčným kapitálom, ich koexistencia je sťažená. Najmä ľudia zo slabých sociálnych pomerov majú ťažkosti vstupovať do interakcie s ľuďmi vyšších vrstiev, nadväzovať s nimi kontakty, porozumieť im. I škola je preto pre chudobné deti a ich rodičov iný svet, zložitý priestor, ktorému sa musia prispôbovať. Chudobné spoločenstvá majú okrem toho i existenčné problémy, ktoré ich nútia voliť rozmanité životné stratégie, ktoré sa v prípade marginalizovaných Rómov chybné pripisujú ich etnickej príslušnosti.



Kultúra chudoby sa vyznačuje oslabením solidárnych väzieb vo vnútri spoločenstva a oslabovaním sociálneho poriadku. Jej príslušníci prežívajú krízu identity ako dôsledok straty sebavedomia a sebaúcty. Tieto skutočnosti vyúsťujú do patologických foriem správania, ako sú klamstvá, krádeže, rôzne kriminálne skutky. Treba si uvedomiť, že „tento spôsob správania nemá k etnickej identifikácii žiadne väzby a je spoločný pre všetkých ľudí, ktorí sa ocitli v situácii extrémnej chudoby a sociálnej exklúzie“ (Gellner, 1993).

Pri tvorbe učebných zdrojov starostlivo zvažujeme, ktoré vlastnosti, znaky, charakteristiky vyplývajú z etnickej príslušnosti a ktoré sa týkajú kultúry chudoby. Majme na pamäti a rešpektujeme skutočnosť, že etnické kultúry patria medzi konzervatívne kultúry, ktoré sa upínajú na svoje tradičné hodnoty.

Ak chceme skvalitňovať kompetencie pedagogických a odborných zamestnancov s cieľom podporiť inklúziu marginalizovaných rómskych komunit, je potrebné na multikulturalizmus nazerať aj ako na *súbor praktických a edukatívnych stratégií*, ktoré usilujú o dosiahnutie vzájomného uznania z hľadiska jednotlivcov, ale hlavne skupín (kultúr) (Hirt, 2008). Túto rovinu môžeme nazvať **multikultúrnou** (tiež interkultúrnou) **výchovou**, ktorá vychádza z teórie *kultúrneho pluralizmu*, čiže harmonickej koexistencie viacerých kultúr. Preto prijíma odlišnosti ako existujúcu realitu. Multikultúrna výchova:

vylučuje *kultúrny relativizmus*, ktorý vedie k akýmkoľvek formám segregácie;

odmieta tiež *etnocentrický spôsob myslenia*, ktorý je založený na politickom, hodnotovom alebo kultúrnom preferovaní určitého etnika na úkor ostatných či vnímaní ostatných len z pohľadu vlastného etnika;

radikálne popiera akékoľvek *rasistické ideológie* a tvrdenia o existencii vrodenej, geneticky danej a nemennej „rasovej“ nerovnosti a odmieta akékoľvek myšlienky o osudovej predurčenosti rás.

Učebné zdroje by mali byť tvorené v intenciách vyššie zmienených princípov multikultúrnej výchovy. Základným *prostriedkom* styku a *dorozumievania* sa s účastníkmi vzdelávacích aktivít je **jazyk** vo svojom najširšom význame. Bez ohľadu na to, či budeme tvoriť texty, nahrávky, webové stránky atď., budeme sa adresátom prihovárať. Jazyk, ktorý použijeme bude nielen nositeľom informácií, ale i nášho postoja. Rovnako bude formovať poznanie, ale i postoje účastníkov vzdelávania. Preto je dôležité, aby bol kultúrne citlivý a prispieval k interkultúrnemu dialógu.

(Inter)kultúrne citlivý jazyk

Adekvátne označovanie Rómov

Z legislatívneho a politického hľadiska sú Rómovia považovaní za rasovú menšinu. Stoja pod ochranou trestného práva. Pri každom útoku na rómskeho občana sa vyšetruje i prítomnosť rasového motívu páchateľa a preukázaný čin sa označuje ako prejav rasizmu. To nás často zvädza hovoriť o Rómoch ako o rase. Napriek tomu, že z biologického a fyzicko-antropologického hľadiska sa Rómovia nepovažujú za osobitú rasu, legislatíva s týmto pojmom pracuje. Ide však o nesprávne označenie.

Ak vychádzame z hypotézy monogenézie, ktorá uvažuje o troch základných rasách – europoidnej, mongoloidnej a negroidnej – a berie do úvahy najmä telesné znaky, nemožno Rómov vnímať ako rasu. Napriek tomu, že výskumy potvrdzujú, že existujú isté anatomické špecifiká Rómov (Bernasovská – Bernasovský, 2004), v antropologickom zmysle nenachádzame žiadne vymedzenie rómskej populácie ako rasy. Preto z hľadiska biologického a antropologického je toto označenie *neakceptovateľné*. Rómov spája ich *etnická príslušnosť*. Ide teda o **etnikum** - spoločenstvo ľudí, ktoré má podobné fyziologické, kultúrne, historické a geografické charakteristiky. Na rozdiel od národa je pre príslušnosť k etniku dôležité aj pokrvné príbuzenstvo (Mistrík, 2006).

Princíp nadradenosti

Literatúra prináša rôzne pohľady na toleranciu. Podľa niektorých autorov existuje akási hraničná úroveň tolerancie, ktorá nesie prívlastok disjunktívna. Človek, ktorý prechováva takýto postoj, pôsobí umiernené. V jeho konaní je dominantná snaha nevyvolávať konflikt, zachovať pokoj, nevystaviť samého seba nepríjemnostiam, vydržať, pretrpieť. Navonok sa teda nespráva nepriateľsky, no jeho vnútorné naladenie je opačné. Ide totiž o intoleranciu, ktorá je len držaná dočasne na uzde, vychádzajúca z prežívania ukrytého pocitu nadradenosti (porovnaj Seiler – Seidlerová, 1997). Takáto latentná forma intolerancie sa síce neprejavuje v otvorených názoroch a skutkoch, ale môže vstúpiť do jazyka, ktorým komunikujeme s okolím. Prostredníctvom neho vysielame signály, že iná kultúra je nám cudzia, neprijateľná. Náš jazyk odráža pohľad na svet z hľadiska vlastných hodnôt a noriem, čím implicitne prezentujeme etnocentrický postoj. Problémovým javom je časté používanie zámena MY a ONI na podčiarknutie významu MY domáci – ONI cudzinci. Výrazy MY či NÁM môžu mať i normatívny či vylučovací efekt, a preto ich musíme citlivo používať.



“V **našej** spoločnosti sa stretávame s odlišnými ľuďmi. (**Oni**) Hovoria iným jazykom, vyznávajú iné hodnoty a náboženstvo. Preto je málo pravdepodobné, že sa **nám** v najbližšom čase priblížia. S väčšinou z **nich** neudržiavame kontakty a (**oni**) žijú vo vnútri svojich komunit. Zdá sa, že nedokážu **s nami** zdieľať spoločnú kultúru.“

Uvedený úryvok je typickým príkladom skrytej intolerancie, ktorá sa prejavuje v jazyku. Časté používanie zámena MY a ONI poukazuje v tomto príklade na dva nezlučiteľné svety, z ktorých jeden stojí v súkromnej hierarchii autora vyššie.



Preformulujte vyššie uvedený text tak, aby sa vytratil normatívny a vylučovací efekt používaných zámen MY a ONI a aby sa eliminoval etnocentrický prístup nazerania na spolužitie.

Expresívnosť

Expresívne výrazy sú charakteristické svojím citovým zafarbením. Práve táto vlastnosť ich predurčuje na to, aby sa stali nositeľmi postojov autora. Cez expresívne slová ľudí a javy hodnotíme, pričom môže ísť o pozitívne i negatívne hodnotenie.

Práve v súvislosti s posudzovaním iných kultúr siahajú niektorí autori (a najmä novinári) po pejoratívach. **Pejoratívum** je slovo so záporným expresívnym zafarbením, s hanlivým významom a odkazuje na negatívne vlastnosti kultúr. Ich výber je podmienený etnocentrickým postojom, pohľadom na svet z hľadiska vlastných hodnôt a noriem. Takýto postoj nás môže viesť k používaniu napr. slova barbarská kultúra, barbari a pod. V našom kultúrnom okruhu sa vďaka svojej negatívnej konotácii za pejoratívne považujú i výrazy Cigáň, cigániť, cigánčina a pod.

Ďalšou necitlivou formou hodnotenia kultúr a ich príslušníkov je **irónia**. V širšom slova zmysle ide o zastretý výsmech a posmech. V zásade ide o posun kladného významu do polohy, kde nadobúda pejoratívny význam. V hovorovom prejave je odhalený mimojazykovými prostriedkami reči, v písanom texte sa vedľajší význam indikuje použitím úvodzoviek.



Identifikujte v texte použité pejoratíva a iróniu.

„Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že najproblematickejšou skupinou Rómov sú tí, ktorých obydľím sú chatrče v osadách. V prípade, že mestá a obce vynaložia nemalé finančné výdavky na výstavbu sociálnych bytov, môžeme očakávať, že ich svojim barbarským spôsobom života zdevastujú. Sporný je aj ich „spôsob obživy.“ Na rozdiel od bielych im práca nevoní.“

Pri tvorbe učebných zdrojov majme na pamäti, že jazyk nie je len nositeľom informácií, ale i postojov. Nedopúšťajme sa pochybení pri pomenovávaní Rómov a eliminujme vylučovací a normatívny efekt zámen MY a ONI. Vyhnime sa používaniu expresívnych výrazov a nemiestnemu ironizovaniu.

(Inter)kultúrne citlivý obsah

Stereotypy, predsudky a stigmatizovanie

Pri tvorbe učebných zdrojov by sa mal autor vyhnúť tvrdeniam, ktoré môžu u adresáta vytvoriť alebo upevniť predsudky a stereotypné predstavy o kultúrach. Samotný pojem predsudok má vo svojom slovotvornom základe slovo súd. Ide o prejavenie určitého hodnotiaceho stanoviska s výrazným citovým nábojom. **Predsudok** je priaznivý či nepriaznivý postoj voči osobe alebo veci, ktorý človek zaujme vopred, bez skutočnej skúsenosti alebo bez ohľadu na ňu. V prípade etnických predsudkov ide skôr o odmietavý postoj (Allport, 2004). Nepriaznivý postoj nachádzame v tvrdeniach, ktoré pracujú s akousi abstraktnou charakteristikou Róma príživníka, kriminálnika, neprispôsobivého občana a pod. Za takýmito výroky stoja vedomé, ale často i neuvedomelé generalizácie. Rovnako sa môžeme stretnúť i s pozitívnymi predsudkami. Tie si uvedomujeme dokonca ešte menej. Typickým príkladom je Róm muzikant, hudobník, tradičný remeselník. I v rétorike učiteľov sa stretávame so stereotypmi o rómskych deťoch, ktoré majú talent na maľovanie, spev a tanec. I takéto predsudky môžu viesť k zaradeniu rómskych žiakov do stereotypnej schémy, odkiaľ ich nemôžeme dostať medzi deti obľubujúce iné predmety a schopné realizovať sa i v iných oblastiach.

Stereotypné predstavy a predsudky môžu vyústiť do pranierovania, nálepkovania, hanlivého označovania, ktoré zjednocuje pojem **stigmatizovanie**. Ide o formu ponižovania a útoku na ľudskú dôstojnosť.



Stigmatizovanie a poníženie stálo za v zásade dobrou myšlienkou upozorniť verejnosť na dôležitosť vzdelávania pre ďalší život, ktorý rozbehla internetová stránka školy.cz. Ako uviedli médiá, vybrali si veľmi netradičný komunikačný kanál. Za malú úplatu obliekli slovenským Rómom pri práci žlté tričká s nápisom „Mal som sa lepšie učiť!“. Majiteľ firmy, ktorá Rómov zamestnával, s potešením konštatoval: „*Je to paráda. Malo to veľký ohlas. Zamestnanci s tým súhlasili a dostali za to pivo a cigarety. Vôbec im to nevaďí, rovnako to nie sú žiadni inteligenti.*“ *Skrytý zámer realizátora projektu vyjadrili svojím výsmechom a ironickými poznámkami okoloidúci: „Keď ale budú všetci len študovať, kto potom bude kopat?“¹.*

Polarizácia

Ako sme sa vyššie zmienili, multikulturalita je daná pestrou paletou spôsobov života jednotlivých kultúr. Treba mať vždy na pamäti, že kultúrne rozdiely nie sú absolútne. Každá kultúra je dynamický systém, ktorý sa neustále vyvíja, a to aj pod vplyvom iných spoločenských, s ktorými zdieľa územie. Príliš ostrá **polarizácia**, teda *jednostranné upozorňovanie na existenciu kultúrnych rozdielov* a ich preceňovanie môže vyvolávať xenofóbne postoje a reakcie. Pri tvorbe učebných zdrojov preto netreba zabúdať i na to, že Rómom je vlastná nielen

¹ Rómovia nosia tričká s nápisom „Mal som sa lepšie učiť“ [on line] [cit. 11-11-20] Dostupné na [www: <http://www.aktuality.sk/clanok/147324/romovia-nosia-tricka-s-napisom-mal-som-sa-lepsie-ucit/>](http://www.aktuality.sk/clanok/147324/romovia-nosia-tricka-s-napisom-mal-som-sa-lepsie-ucit/)
<<http://www.topky.sk/gl/73117/221582/Slovenskym-Romom-obliekli-tricka-s-napisom---Mal-som-sa-lepsie-ucit-->>

príslušnosť k etniku, ale i príslušnosť k ľudskému rodu. Dôležitým momentom na ceste k pochopeniu a rešpektovaniu inej kultúry je *uvedomenie si spoločného základu*. Každý z nás je príslušníkom určitého národa, etnickej či náboženskej skupiny, rodinnej komunity, no každý z nás je predovšetkým človek. „Napriek kultúrnej odlišnosti majú ľudia podobné emócie a potreby a ich spoločnou tradíciou je dlhá ľudská história“ (Mistrík a kol., 1999).

Empatia

Ak chceme vytvoriť kultúrne citlivé učebné zdroje a eliminovať etnocentrizmus, mali by sme vytvárať dostatočný priestor pre empatiu, stimulovať účastníkov vzdelávania k zamýšľaniu sa nad situáciou iných, vcíťovať sa do ich pozície. Obzvlášť ak hodnotíme správanie sa detí. Predpojaté a nenávisťné postoje verejnosti voči Rómom vyplývajú najmä zo zníženej schopnosti či neochoty empaticky myslieť.



Adam je rómsky chlapec z osady. V nej si osvojil pravidlá i hodnoty komunity, v sociálnom učení prijal normy správania. Vstupom do školy sa jeho život skomplikoval. Ocitol sa v prostredí, ktoré je iné. Snaží sa mu porozumieť, nájsť si v ňom svoje miesto. Spolužiaci si ho veľmi nevšímajú, niektorí sa mu dokonca vyhýbajú, odmietajú sa s ním kamarátiť. Hľadá spôsob ako zaujať, chce sa presadiť. Rád by sa prihlásil a odpovedal pani učiteľke na otázku ako iné deti, ale skôr ako nájde odpoveď, zdvihne sa v triede desať rúk. No a často odpoveď ani nepozná.

Nakoniec sa prihlási a chce povedať vtip. Tento vtip zaznel u nich doma pri rôznych príležitostiach niekoľko krát. Všetci sa smiali a rozprávač vždy zožal veľký úspech, všetci sa zabávali a pochvalovali nápaditosť toho, kto ho vymyslel. Adam dúfa, že tento vtip vyvolá u spolužiakov i pani učiteľky podobnú reakciu. Prednesie ho. Nasleduje reakcia. Pani učiteľka sa hnevá, zvyšuje hlas a kára ho za to, že hovorí neslušné veci a slová. Niekoľko detí sa aj zasmialo, no pod paľbou výčítiek učiteľky sa začnú na Adama pohoršene pozeráť. Adam si namiesto uznania nesie do lavice poznámku v zrkadielku a bolestivý pocit hanby. „Čo som zase urobil zle?!

Otázky pre účastníkov vzdelávania: Prečo sa Adam rozhodol povedať vtip? Reagujú všetky deti podobným spôsobom? Uvedomoval si, že je neslušný? Bola by jeho stratégia účinná, keby si uvedomoval, že ide o neslušný vtip? Aký pocit prežíval po reakcii učiteľky?

Objektívnosť

Veľmi dôležitým kritériom kultúrne citlivého textu, ktorý má ambíciu podporiť interkultúrny dialóg, je objektívnosť. V zásade ide o oddelenie faktov od domnienok, nepodložených informácií a vyčistenie učebného materiálu od predsudkov a stereotypov. Od autora a lektora si to vyžaduje erudovanosť. Efektívne je poukázať na viaceré uhly pohľadov a následne uviesť relevantné argumenty.



Informácie, ktoré podávame účastníkom aktivít prostredníctvom učebných zdrojov, by mali byť pravdivé. Z obsahu sa musí vytratiť tak prikrášľovanie, ako i „očierňovanie“ skutočnosti. Dôležitý je i spôsob, ako fakty podať. Pravdu o vysokom percente Rómov, ktorí dlhodobo nepracujú a poberajú sociálne dávky, môžeme predložiť v nasledujúcej schéme:

„A hoci z pohľadu majority ide o zneužívanie systému, - **pohľad zvonka** z pohľadu Rómov je to jediná cesta, ako získať zdroje obživy. - **pohľad zvnútra** S touto životnou stratégiou sa môžeme stretnúť najmä u marginalizovaných skupín Rómov. Ide o typickú životnú stratégiu kultúry chudoby. Je sprevádzaná celkovou pasivitou, stratou nádeje a viery v lepšiu budúcnosť, pocitmi rezignácie a bezperspektívnosti.“ - **objektívne podložená skutočnosť**

Pri tvorbe učebných zdrojov je potrebné eliminovať riziko vzniku či umocnenia predsudkov a stereotypov u účastníkov vzdelávania. Vyhýbajme sa výrokom a tvrdeniam, ktoré odvážne zovšeobecňujú charakteristiky Rómov. Premýšľajme nad objektívnosťou tvrdenia a majme na pamäti, že i pozitívne predsudky majú ničivú silu. Stigmatizáciu považujeme za nepripustnú. Nezabúdajme venovať pozornosť i tomu, čo kultúry spája, nielen tomu, čo ich rozdeľuje, odlišuje. Náš obsah by mal vytvárať priestor pre empatické čítanie a myslenie. Ponúkajme účastníkom vzdelávania dostatok pravdivých argumentov, aby sme podporili objektívnosť nami prezentovaných skutočností.

Práca s literatúrou

Citlivý výber literatúry

Rómska problematika sa stala v posledných desiatich rokoch populárnou. Knižný trh disponuje množstvom titulov, ktoré sa snažia uchopiť túto tému z rôznych uhlov pohľadu. Ešte viac príspevkov je možné nájsť v časopiseckej literatúre. Sloboda tlače odstránila ideologickú cenzúru a vytvorila priestor pre rozmanitosť názorov. Žiaľ, dala zelenú aj bulvárnej tlači, kde objektívnosť ustupuje senzácii, provokácii. Texty zamerané na rómsku problematiku tak môžeme umiestniť na škále od kvalitných vedecky podložených štúdií, cez priemerné odborné texty, populárne články, populistické príspevky až po senzaciechtivé braky. Táto variabilita vyzýva k opatrnosti pri výbere literatúry, o ktorú sa pri písaní textu oprieme.

Aj tvorca textu, ktorého nevedli k písaniu motívy predpojatosti, sa môže dopustiť prehreškov z hľadiska kultúrnej citlivosti. Stáva sa tak v prípade, že sa dostane do pasce uzavretej skupiny autorov, ktorí sa vzájomne podporujú a cítujú. Príkladom môžu byť autori H. J. Eysenck, A. Jensen, R. Lynn, K. B. MacDonald a J. P. Rushton, ktorí sú známi tvrdením, že existuje akýsi všeobecný faktor inteligencie, ktorý determinuje spoločenskú úspešnosť jednotlivých rás. Menovaní autori sú uznávanými vedcami, no zároveň čelia vo svojej krajine ostrej kritike a ich diela sú považované za minimálne kontroverzné. Nekritická práca s ich myšlienkami môže viesť k odvážnym úvahám o kvalitnejších a menej kvalitných rasách. Tejto chyby (i keď skôr cielene) sa dopustil i P. Bakalář, ktorého kritici označili za zakladateľa fenoménu akademického rasizmu.

Práca s prevzatými myšlienkami

Postoj voči kultúrnej skupine môže vyjadriť autor nielen prostredníctvom slov a výrokov, ale i spôsobom, ako tieto slová a výroky skomponuje. Jednotlivé časti textu môžu pravdivo poukázať na určité skutočnosti, no konečný celok môže priniesť skreslenú výpoveď. Spravidla sa tak deje z dvoch príčin:

1. Použitím sekundárnych zdrojov, v ktorých je tvrdenie alebo myšlienka pôvodného autora vytrhnutá z kontextu primárneho diela a už čiastočne ovplyvnená subjektívnou interpretáciou ďalšieho autora.
2. Zámernou selektívnou a manipulatívnou prácou s literatúrou za účelom skreslenia informácií, resp. vnútenia vlastného názoru či postojov čitateľovi.



Účelovú prácu s literatúrou s cieľom presvedčiť čitateľa, že Rómovia patria do kategórie tzv. r- stratégov, vyčítajú kritici Petrovi Bakalárovi. Ten s odkazom na dielo Rushtona definuje r-stratégov ako organizmy, ktoré (okrem iného) majú vyššiu mieru agresivity a súťaživosti, praktizujú riskantné spôsoby správania, majú slabšie sociálne väzby a menej sa venujú výchove. K životným stratégiám Rómov preto podľa autora patrí i klamstvo a kriminalita. Svoj názor opiera o myšlienky rôznych autorov, ktoré veľmi šikovne vytrháva z kontextu. Príkladom je manipulatívna a selektívna práca s publikáciou P. Řičana.

Klamstvo - ukážka manipulatívnej práce s textom

Citovaná myšlienka P. Řičana (1998) na s. 83

„Řičan (1998, s. 64) konstatuje, že rčení „Lže jako cikán“ má reálny základ – na chronickou lhavost romských dětí (a nejen dětí) si svorně stěžují učitelé a sociální pracovníci. Dále uvádí, že lež vůči gádžům je běžná, často „nedává smysl“, tj. nechápeme, co by z ní dítě mohlo mít – možná jen malý pocit vítězství ve věčném boji Romů proti gádžům.“

Odkaz pre čitateľa: Klamstvo je typická, nepochopiteľná a veľmi častá životná stratégia Rómov.

Pôvodný text P. Řičana

Zbrani slabých je lest, ve které se Romové pod tlakom nutnosti perfektně vycvičili a které – vůči gádžům – používají s naprostou samozřejmostí. Rčení „lže jako cikán“ má tento reálny základ a na chronickou lhavost romských dětí (a nejen) dětí) si svorně stěžují učitelé a sociální pracovníci atd. – všechny gádžovské authority. Rom má sklon nejen záměrně klamat, nýbrž také stylizovat se víceméně podle toho, co si od nej gádžo přeje slyšet: místo jeho vlastního názoru uslyšíme od Roma často jeho představu o našem názoru; a snaha vyprávět přesvědčivý a zajímavý příběh často převáží nad faktickou informací.

Odkaz pre čitateľa: Klamstvo je zbraňou slabých. Rómovia sa mu pod tlakom nutnosti priučili a často ho využívajú, pretože kalkujú s tým, čo chcú Nerómovia počuť.

Kriminalita - ukážka selektívnej práce s textom

Kapitolu o kriminalite Rómov začína P. Bakalár na strane 93 štatistickými údajmi, ktoré selektívne vyberá z publikácie P. Řičana (s. 58-63). Pobúrenie čitateľa z vysokých ukazovateľov rómskej kriminality necháva účelovo ďalej gradovať písaním o typoch trestnej činnosti, organizovanej kriminalite a pod.

Odkaz pre čitateľa: Rómom je kriminalita vlastná, čo dokladuje množstvo štatistických údajov.

Štatistické údaje o kriminalite Rómov uvádza P. Řičan s cieľom pravdivo informovať čitateľa o výsledkoch prieskumov. Vzápätí sa zamýšľa nad možnými príčinami rómskej kriminality. Text vyúsťuje do tvrdení, že na tomto negatívnom jave sa podpisuje pretrvávajúca vysoká nezamestnanosť v rómskych komunitách, dlhodobé snahy komunistického úsilia o vyhladenie rómskej kultúry, ako i trvalé napätie medzi Rómami a Nerómami.

Odkaz pre čitateľa: Kriminalita Rómov je závažný spoločenský jav, ktorý je potrebné vnímať ako dôsledok objektívnych skutočností.

Manipulatívna a selektívna práca s množstvom diel mnohých autorov poskytla P. Bakalárovi (2004) nemalú argumentačnú silu. Slovom kritika: „Práce vychádza z kompilácie rôznych zdrojů (seznam použité literatury je bohatý). Ovšem nabízí se otázka, do jaké míry při práci na knize účel světil prostředky, do jaké míry byl podřízen výběr použitých zdrojů a informací autorovmu směrování k vytýčenému cíli, tedy vykreslení Romů jako „jiných“, „méně kvalitních lidí“ (Halatka, 2004).

Práca s publikovanými výskumnými výsledkami

Opatrnosť by tvorcu učebných zdrojov nemala opúšťať ani pri výbere vhodných štatistických dát a výskumných zistení, ktoré treba posúdiť z hľadiska objektívnosti (validity) a spoľahlivosti (reliability). Ak pri čítaní výskumných správ nemáme možnosť vyhodnotiť tieto dve kritériá, garantom kvality môže byť samotný zdroj. Recenzované periodiká či publikácie obyčajne zaručujú vyššiu úroveň. Citlivo treba odlišovať výskumné aktivity od drobných prieskumov a vyhýbať sa odvážnej generalizácii. Špeciálne to platí vo vzťahu k skupinám, ktoré sa vyznačujú značnou vnútornou heterogénnosťou, ako je to i v prípade Rómov. Opätovne treba upozorniť na citlivú selekciu a mať na pamäti výskumný zámer autora. S čiastkovými výsledkami a údajmi treba pracovať citlivo. Zvlášť pri porovnávaní majority a minority vzniká často problém nevyváženej výskumnej vzorky, kedy sa formulujú neobjektívne závery.



Za najpodstatnejšie výsledky, ktoré majú dokladovať priemerne nižší intelligenčný kvocient u Rómov ako Nerómov, uvádza P. Bakalár výskumné zistenia J. Dana, ktorý porovnal vzorku 1357 Nerómov a 89 Rómov. Izolovane zverejnené čiastkové výsledky výskumu pôsobia prinajmenšom rozpačito.

K výberu literatúry pristupujeme kriticky a orientujeme sa na kvalitné argumentujúce texty. Zaujímajme sa o odborný profil autora, o jeho aktivity. Obzvlášť veľkú pozornosť je potrebné venovať výberu zdrojov z internetu, keďže v slobodnom priestore tohto médiá sa môžu nachádzať i texty nacionalisticky či rasisticky orientovaných autorov. Preberanie výsledkov prieskumu vždy podrobíme analýze z hľadiska reliability a validity prezentovaných údajov. Myšlienky iných autorov uvádzajme s citom pre obsahový kontext pôvodného textu. Preferujeme primárne literárne zdroje. Účelová selekcia a manipulácia s myšlienkami je neprípustná.

Práca s obrazovým a audiovizuálnym médiom

Ďalším informačným médiom, ktoré sprostredkováva adresátovi nielen poznanie, ale i postoje, je obraz. Jeho statickú podobu reprezentuje fotografia. Kombináciou obrazu, pohybu a zvuku vzniká film. Či už ide pri tvorbe učebných zdrojov o využitie obrazového alebo audiovizuálneho média, autor by mal rešpektovať niekoľko základných princípov.

Objektivita

Objektivita je daná *faktickosťou*, ktorá od autora vyžaduje, aby nevkladal do správ vlastné ideologické či reálne hodnotenie ideí, ich predstaviteľov či skupín (McNair, 2004). Inak povedané, motívom výberu obrazového či audiovizuálneho materiálu by nemala byť ambícia podsunúť adresátovi svoj osobný postoj. Pozor treba dávať najmä pri statickom obraze, ktorý musíme vnímať ako torzo vizuálnych prejavov, ktoré sú zvyčajne vytrhnuté z kontextu (Lofaj, 1998). Opatrnosť treba zvýšiť pri výrezoch z fotografií či iných vizuálnych obrazov, ktoré priam provokujú k manipulatívnej selekcii. Mnohí novinári práve týmto spôsobom podsúvajú čitateľovi či divákovi hotový názor. Zvolený materiál by mal vytvárať priestor pre vlastný názor a spĺňať tak i kritérium nestrannosti, ktoré je určované najmä *neutralitou*. Tá vyžaduje maximálnu snahu o absenciu hodnotiacich a senzaciechtivých prvkov. I pri výbere záberov platí pravidlo minimalizácie stereotypizácie jednotlivcov a skupín.

Rešpekt a úcta

Pri práci s fotografiou alebo filmom, kde vystupujú reálni ľudia, je potrebné mať na pamäti základné pravidlo, ktoré hovorí, že fotograf (filmár) alebo ten, kto fotografiu (film) zverejňuje, musí zaobchádzať so všetkými subjektmi s rešpektom a dôstojnosťou. Absolventi žurnalistiky sa veľmi dôkladne oboznamujú s etickým kódexom novinárov, ktorý ich varuje pred ponížovaním človeka. Laikovi môže poslúžiť jednoduchý návod: poprosiť fotografovaného či filmovaného jedinca o autorizáciu alebo ak to nie je možné, predstaviť si, či by so snímkou súhlasil a ak nie, zamyslieť sa prečo (ibid.). I v tomto prípade je dôležitým poradcom pri našom rozhodovaní empatia. Zvlášť veľké ohľady by sme mali brať na bezbranné subjekty, medzi ktoré patria aj deti.² Ich česť a povest' nechránia len rodičia ako zákonní zástupcovia, ale i Dohovor o právach dieťaťa, ktorý garantuje dieťaťu právo na ochranu súkromia. Pozornosť treba venovať i otextovaniu či prípadným titulkom pod fotografiou, ktoré nesmú adresáta zavádzať či vnučovať mu názor. Úlohou obrazového či audiovizuálneho materiálu by nemalo byť zaujať za každú cenu či provokovať, ale ilustrovať objektívne skutočnosti s dôrazom na etický rozmer. Mali by sme mať na pamäti, že hoci obrazy nemôžu ustanoviť morálny postoj, môžu ho posilňovať a môžu napomôcť vytvoreniu rodiaceho sa stanoviska (Sontag, 2002).

Nezabúdajme, že nielen slovo, ale i obraz má potenciál ovplyvniť názory a postoje adresátov. Preto voľme taký materiál, o ktorom budeme presvedčení, že zobrazuje pravdivú a ničím neskreslenú realitu a nijak nedehtonuje zobrazovaných ľudí.

² Túto zásadu v senzaciechtivej spoločnosti novinári nie vždy dodržiavajú. Príkladom môže byť fotografia rómskeho dievčatka na stránkach denníka Pravda. Pozri http://spravy.pravda.sk/slovaci-povazuju-za-najvyznamnejsi-konflikt-s-romami-zistila-sav-10z-/sk_domace.asp?c=A100126_130610_sk_domace_p09

Príloha 1
KONTROLNÝ LIST

<i>Bol som opatrný/á pri opisovaní Rómov. Zvažoval som, kedy ide o etnický znak a kedy o charakteristiku kultúry chudoby.</i>		
<i>O tradíciách Rómov som sa vyjadroval/a s rešpektom a s vedomím, že ide o hlboko zakorenené hodnoty, na ktoré sa Rómovia ako konzervatívne etnické spoločenstvo upínajú.</i>		
<i>Hovoril/a som o Rómoch ako o etniku, nesiachala som po slovách biely, čierny a neoznačovala som ich ako rasu.</i>		
<i>So zámenami MY a ONI som pracoval/a opatrne a nepoužíval/a som ich vo význame „MY domáci, normálni“, „ONI cudzinci, čudní.“</i>		
<i>Nepoužíval/a som hanlivé expresívne významy s negatívnym citovým nábojom, neironizoval/a som.</i>		
<i>Výroky a tvrdenia sú objektívne bez náznaku predsudkov či stereotypov (či už pozitívnych alebo negatívnych). Fakty sú podložené logickými argumentmi.</i>		
<i>V učebnom materiáli nie je priestor pre stigmatizáciu akejkoľvek osoby či skupiny, ľudská dôstojnosť je centrálnou hodnotou.</i>		
<i>Obsah bol tvorený tak, aby podporoval empatické cítenie a myslenie účastníkov vzdelávania.</i>		
<i>Pracoval/a som prevažne s primárnymi literárnymi zdrojmi. Pri výbere literatúry som kládol/la dôraz na erudovanosť autorov a hodnovernosť informácií.</i>		
<i>Uvádzané štatistické dáta a výskumné zistenia majú výpovednú hodnotu, sú prevzaté od autorov, ktorí realizovali seriózny výskum.</i>		
<i>Pri tvorbe učebných materiálov nedošlo k žiadnej selektívnej či manipulatívnej práci s prevzatými myšlienkami.</i>		
<i>Obrazový materiál neobsahuje žiadne prvky senzácie. Je ponúknutý pre potreby ilustrovania faktov a skutočností.</i>		
<i>Obrazový materiál je nestranný, nevnučuje adresátovi vopred určené postoje. Jeho výberom som minimalizoval/a možnosť rozvíjania stereotypov a predsudkov.</i>		
<i>Obrazový materiál bol volený s ohľadom na ľudskú dôstojnosť a s rešpektom voči zobrazovaným ľuďom a ich kultúre.</i>		

Literatúra

- ALLPORT, G. W.: *O povaze predsudků*. Praha: Prostor, 2004.
- BAKALÁŘ, P.: *Psychologie Romů*. Praha: Votobia, 2004.
- HALATKA, D.: Nová rasistická kniha. Psychologie Romů? In *Britské listy*“ [on line] [cit. 11-11-20] Dostupné na www: <<http://blisty.cz/art/18538.html>>
<http://spravy.pravda.sk/slovaci-povazuju-za-najvyznamnejsi-konflikt-s-romami-zistila-sav-10z-/sk_domace.asp?c=A100126_130610_sk_domace_p09>
- LOFAJ, J.: Etika (okolo) novinárskej fotografie – II. In: *Otázky žurnalistiky*, 1998, č. 4, s. 291 – 298.
- McNAIR, B.: *Sociologie žurnalistiky*. Praha: Portál 2004.
- MISTRÍK, E. a kol.: *Multikultúrna výchova v škole*. Ako reagovať na kultúrnu rôznorodosť. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti, 2008.
- MISTRÍK, E., HAAPANEN, S., HEIKKINEN, H., JAZUDEK, R., ONDRUŠKOVÁ, N., RASANEN, R.: *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: Iris, 1999.
- MISTRÍK, E.: Stratifikácia kultúry. In MISTRÍK, E., HAAPANEN, S., HEIKKINEN, H., JAZUDEK, R., ONDRUŠKOVÁ, N., RASANEN, R. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: Iris, 1999.
- MISTRÍK, E.: Pojmy. In: *MULTI KULTI na školách*. Bratislava: Nadácia Milana Šimečku, 2006.
- ŘÍČAN, P.: *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha: Portál, 1998.
- SEILER, V., SEILEROVÁ, B. 1997. *Tolerancia verzus intolerancia. Filozofická analýza*. Bratislava: Vladimír Seiler, 1997.
- SONTAG, S.: *O fotografii*. Praha: Paseka, 2002.
- Rómovia nosia tričká s nápisom „Mal som sa lepšie učiť“* [on line] [cit. 11-11-20] Dostupné na www: <<http://www.aktuality.sk/clanok/147324/romovia-nosia-tricka-s-napisom-mal-som-sa-lepsie-ucit/>>
<<http://www.topky.sk/gl/73117/221582/Slovenskym-Romom-obliekli-tricka-s-napisom---Mal-som-sa-lepsie-ucit-->>>

Podpora a rozvoj kritického a tvorivého myslenia

Pavol Pánik

Politická a sociálna dimenzia prístupu

Všeobecne by malo ísť o metodické spracovanie nového prístupu k riešeniam dlhodobého konceptu prekonávania prepojenia **sociálneho vylúčenia** (exklúzie) so **školským vylúčením** a v rámci neho aj **triednym vylúčením** – ako jedného z dôležitých predpokladov riešenia na ceste k úspešnej sociálnej inklúzii detí z MRK v rámci vzdelávacieho systému v školskom prostredí – pre účinnú pomoc pri príprave pedagogických a odborných zamestnancov základnej školy na jeho zvládnutie.

Koncepcne vychádzame z cieľov návrhu stratégie SR pre integráciu Rómov do roku 2020, ktorý predložil Úrad vlády SR na medzirezortné pripomienkové konanie v decembri 2011. Zo 4 hlavných cieľov sa vzdelávacích oblastí priamo dotýkajú 2. a 3. cieľ a nepriamo aj ostatné dva.

Pre ilustráciu ich uvedieme:

- **rozvíjanie ľudského kapitálu** prostredníctvom lepšieho vzdelávania a zdravotnej starostlivosti;
- posilnenie **sociálneho kapitálu a rozvoja komunity** prostredníctvom vyšších kompetencií a posilnenia participácie Rómov na spoločenských a občianskych aktivitách.

Zlepšovanie vzdelávania má obvykle výkonovú, obsahovú, technickú a systémovú podobu. Uskutočňovať by sa mali v optimálnom režime súbežne. Pre všetky sú posilňujúcim činiteľom učebné zdroje.

Medzi vyššie kompetencie patria kľúčové životné kompetencie – kritické a tvorivé myslenie, ktoré sú výrazom pre **vyššiu, cieľavedomú racionalitu** v porovnaní so spontánne a stereotypne používanou racionalitou v každodennom zabehnutom živote. Tá je prevažujúco založená na polaritnej selekcii, na jednoduchom asociačnom myslení, spojenej s aktuálnou operačnou pamäťou. Je tiež založená na ustálených predpokladoch a niekedy až predsudkoch vychádzajúcich zo stereotypnej, zvykovej a v niektorých veciach aj ritualizovanej skúsenosti, spravidla dominantne ovládanej emóciami. To platí pre osobný, rodinný aj etnicko-kultúrny život. Proces poznávania, učenia sa, vyučovania nie je mimo tohto bežného života. Na zlepšovanie ľudského života však nestačí. Prekonávať sa dá pomocou vyšších úrovní emocionality, ale hlavne vyšších kompetencií racionality.

Za prínos predkladaného návrhu stratégie je možné považovať aj snahu o pomenovanie príčin súčasnej situácie cez optiku **sociálneho vylúčenia**, ako aj zavedenie pojmov „desegregácie“, „degetoizácie“ a „destigmatizácie“ – ako pomenovanie strategických princípov verejných politik.

To môže pozitívne ovplyvniť aj školskú politiku a školskú prax dovnútra i navonok – smerom ku komunite a riešenie otázok procesu smerujúceho k sociálnej inklúzii a rodovej a etnickej rovnosti. To však vyžaduje zmeny v myslení, postojoch aj cítení všetkých zúčastnených na tomto procese. Posilnenie participácie Rómov (detí aj rodičov) predpokladá aj vyžaduje obojstrannú kooperáciu, na ktorú bude potrebné všetky deti, a nielen tie z MRK, kompetenčne pripraviť v prvom rade na racionálnom ľudskom a sociálnom základe.

Podpora a posilnenie kompetencie kritického myslenia v tvorbe a využití učebných zdrojov

Rozvíjanie a posilnenie ľudského a sociálneho kapitálu detí z MRK pomocou dosiahnutia vyšších myšlienkových kompetencií (pozri Návrh Stratégie Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020) – pre pomenovanie a prekonávanie už nevyhovujúcej bežnej každodennosti (predsudkov, stereotypov, rituálov a zlozvykov) predkritického resp. „nízkokritického“ myslenia. Dosiahnuť vyšší typ racionality s novými prístupmi, stratégiou a metódami. Naliehavou sa stala potreba dokončenia zmeny výchovy a vzdelávania z transmisívneho charakteru na kritický. Je to dlhodobá výzva pre rozvoj kritického myslenia a prepájania na tvorivé myslenie. To je doteraz slabá stránka vzdelávacieho procesu – jej prekonávanie si žiada novú orientáciu na zvyšovanie úrovne metódik a techník používania myšlienkových operácií pomocou praktického tréningu.

Čo riešiť a na čo nezabudnúť pri tvorbe programov na dosiahnutie kompetencie či kognitívnych (myšlienkových) spôsobilostí v kritickom myslení?

A. Formulácia problémov v podpore a rozvoji kritického myslenia v **predprimárnom vzdelávaní** – zvládanie detí pre udržanie pozornosti pri skúmaní splývavého a nadväzujúceho myslenia, čo súvisí s kooperatívnym učením sa. V neposlednom rade je to nielen emocionálne, ale aj racionálne zvládanie „inakosti“ tých okolo mňa. A to aj fyzickej, aj povahovo-kultúrnej inakosti. Problém je tiež vo zvládaní komunikačnej zdržanlivosti (až nekomunikácii), ako aj komunikačnej preexponovanosti detí – prekrikovaní sa. Ide jednak o potrebu aktivít, smerujúcich k prekonávaniu prekážok umožňujúcich začlenenie sa, jednak o potrebu aktivít pre utíšenie sa v myslení a ich komunikácii v prípadoch invazívnosti jednotlivcov. Ide teda o to naučiť sa dostávať postupne pod vlastnú kontrolu prežívanie, myslenie aj správanie vo vekovo rovesníckom prostredí. Obidvoje má úzku súvislosť s myslením a jeho komunikáciou. Deti z MRK pociťujú často „stigmatizáciu“ s prevažujúcej inakosti a boja sa myslieť inak, ako myslí väčšina okolo nich. Aj keď to nie je iba problém vyvolaný etnickou inakosťou, javí sa však tento aspekt zatiaľ ako najvýraznejší. Tolerancia k inakosti je predovšetkým myšlienkový produkt, ku ktorému už predškolské dieťa môže dospieť, ale iba s pomocou rodiny a najmä odborného vedenia pedagogických a odborných zamestnancov (pozri potreby vyplývajúce z výskumu k projektu). Základy kritického myslenia (podobne ako aj základy tvorivého myslenia a základy riešenia problémov), sú teoreticky „skryté“ iba za kognitívnymi kompetenciami. Je to čiastočne zjednodušený koncept, ak zoberieme do úvahy už emancipovanú a všeobecne akceptovanú emocionálnu inteligenciu a zdôvodnené jej prepojenie s racionálnou inteligenciou v mozgu. ŠVP je limitovaný súčasnou úrovňou systémového členenia ISCEDov a relatívne krátkej praxe ich pedagogického overovania.

Systémové využívanie stratégie: *viem (aktualizácia stavu) – chcem sa dozvedieť (vnútorná motivácia) – mám šancu sa dozvedieť (vonkajšia motivácia) – dozvedel/a som sa (uvedomenie si prínosu, prírastku) – dokážem zopakovať postup od starého k novému (reflexia)* ako poznávací proces má cyklický charakter a smeruje k zautomatizovaným poznávacím (kognitívnym) činnostiam rovnako, ako vo fyzickej rovine je chôdza, jedenie a pod.

Príklad námetu na metodické spracovanie formou pracovného zošita resp. metodických listov:

- Aktivity pre uvedomenie si *pevného spojenia zmyslov s myslením a cítením* (čo si myslím o tom, čo som videl/a, počul/a, ohmatal/a, ochutnal/a, očuchal/a, pocítil/a) uvedomenie si vlastnej myšlienkovvej identity a pocitovej identity – „takto myslím a cítim to ja“!

- Aktivity na zameranie sa a *udržanie pozornosti*, skúmanie a slovné *pomenovávanie starých a nových vecí* pod vedením a samostatne (prvotná podoba monitoringu a porovnávania).
- Aktivity na kreslenie obrázkov a pohybové znázornenie toho, čo som videl alebo počul a pomenovanie, *z čoho sa to skladá a čo to môže byť* (spontánne a odpozorované analýzy od vyučujúcich a detí skupiny – hádaj/te, čo to je?).
- Aktivity na *dopĺňanie chýbajúcich vecí* – čo chýba, aby to bolo celé/úplné?
- Aktivity pre *prácu s chybou a omylom* a ciest k ich objavovaniu a odstraňovaniu.

Predstavené aktivity a myšlienkové procesy/operácie v nich obsiahnuté práve deťom z MRK chýbajú ako dobré východisko a pozitívna osobná skúsenosť. Môžu byť jednou z príčin, ktoré spôsobujú, že ich racionalita môže z hľadiska komplexnosti zaostávať. Tam, kde nie sú dobré myšlienkové základy, tam sa ťažko nadväzuje a udržuje civilizačné tempo.

B. Formulácia problémov s myslením v podpore a rozvoji kritického myslenia v *primárnom vzdelávaní* – tam pretrvávajú niektoré z problémov, ktoré sa objavili v predprimárnom vzdelávaní a pedagóg v primárnom vzdelávaní ich môže očakávať aj v jej pedagogickej práci. Na tomto stupni je to o to ťažšie, že myšlienkové operácie kritického myslenia už nie sú sledované ako špecifický vyšší typ kognitívneho myslenia, ale už iba ako špecifické aplikácie týchto myšlienkových operácií v jednotlivých vzdelávacích oblastiach. Keďže v predprimárnom vzdelávaní a na začiatku primárneho vzdelávania ešte nie je rozvinuté u detí abstraktné myslenie a najvyššie myšlienkové operácie v kritickom myslení sú na ňom založené, nemôže prísť k úplnému upevneniu kritického myslenia v jeho komplexnosti. To je prekážka, s ktorou by mali tvorcovia programov pre pedagogických zamestnancov na tomto stupni rátať. Je to problém, ktorý sa týka celej vzdelávanej populácie, ale pre deti z MRK je to omnoho závažnejší problém, pretože podnetov z ich prirodzeného prostredia dostávajú radovo menej a o to viac sú závislí na pedagógoch. V uskutočnenom výskume som o tejto problematike nenašiel zmienku a ani skúmanie tohto problému nezahrňal.

V ISCEDe 1 je explicitne tematizované algoritmické myslenie a cez hodnotovú oblasť (človek a hodnoty, cez etickú a náboženskú výchovu) hneď najvyššie myšlienkové operácie hodnotenia, čo je označované za najvyššiu úroveň kritického myslenia podľa Blooma, Sandersa aj Kloostera. Pre primárne vzdelávanie je tam podľa nášho názoru nevyhovujúca proporčnosť tréningu mentálnych činností s dôrazom na tie najnáročnejšie, čo u detí z málo podnetného prostredia a osobitne z MRK nielen môže, ale aj robí veľké problémy, znižuje úspešnosť a pozitívne nerozvíja vzťahy medzi učiteľom a žiakom ani medzi žiakmi navzájom. Môže to tvoriť systémovú prekážku inklúzii a v konečnom dôsledku aj celkovej integrácii. Pri priateľskejšej koncepcii tréningovej práce na mentálnych a najmä racionálnych operáciách by mohla vzniknúť väčšia príležitosť na znižovanie rozdielov medzi žiakmi a aj k zlepšovaniu vzťahov pedagóg – žiak tak, ako je sformulovaná potreba PZ aj v najnovšom výskume v rámci tohto projektu. „*Rozptýlenosť*“ myšlienkových operácií kritického myslenia v primárnom stupni vzdelávania nebola vzdelávacími oblasťami celkom odstránená, aj keď možno konštatovať pozitívny posun smerujúci k určitej celistvosti oproti vyučujúcim predmetom, kopírujúcim vedné disciplíny, ktoré sa vnútorne stále viac členia. Je to určitý syntetizačný krok k osobnej konzistentnosti v učení sa a k určitej priehľadnosti poznávania.

Celistvosť kritického myslenia a komplexnosť jeho operačných štruktúr je kľúčová v prechode na najvyšší typ myslenia, na najvyššie myšlienkové spôsobilosti – kompetencie, ktoré sú pomenované ako tvorivé myslenie. Tvorcovia učebných zdrojov, ktorí budú pracovať s dôrazom na smerovanie k inklúzii vo vzdelávaní, by túto skutočnosť mali mať jednoznačne na zreteli a pripraviť na ňu pedagogických a odborných zamestnancov.

Systémové využívanie stratégie: *viem (aktualizácia stavu – sebamonitoring) – chcem sa dozvedieť (vnútorná motivácia) – mám šancu sa dozvedieť (vonkajšia motivácia) – dozvedel/a som sa (uvedomenie si prínosu, prírastku) – dokážem zopakovať postup od starého k novému - dokážem samostatne interpretovať a hodnotiť nové v prirodzenom jazyku (reflexia)* – je to nadväzujúca stratégia na predprimárnu, obohatená o nový interpretačno-hodnotiaci produkt/výstup. Pre PZ je dôležité, aby to spracovávali v programoch nielen štúdiom rôznych materiálov, ale aj zážitkovo, tak ako to potom budú podporovať a podnecovať u žiakov.

Aj tu pre samostatnú prácu navrhujeme pracovný zošit a pre skupinovú metodické listy, audio a videozáznamy pre tréning skupinového sebamonitoringu v myslení zachytené na rozmanitých pamäťových nosičoch – CD, USB, pamäťových kartách a pod. Budú tvoriť triedne portfólio. Časť portfólia pedagóga z absolvovaného programu by mohla byť súčasťou triedneho portfólia. Žiakov vždy povzbudí, keď vidia priame dôkazy, že aj pedagóg sa učí. To by mohlo byť v budúcich programoch zakomponované.

C. Formulácia problémov s myslením zámeru a cieľov v podpore a rozvoji kritického myslenia v **nížšom sekundárnom vzdelávaní**. Systémové využívanie stratégie: *viem (aktualizácia stavu – sebamonitoring) – chcem sa dozvedieť (vnútorná motivácia) mám šancu sa dozvedieť (vonkajšia motivácia) – dozvedel/a som sa (uvedomenie si prínosu, prírastku a formy aplikácie) – dokážem zopakovať postup od starého k novému – dokážem samostatne interpretovať a hodnotiť nové v špecifickom odbornom jazyku, dokážem robiť samostatne jednoduché zovšeobecnenia a kategorizácie (reflexia)* – je to nadväzujúca stratégia na primárnu úroveň obohatená o náročnejší interpretačno-hodnotiaci produkt/výstup so samostatnou prácou s pojmami, ich vymedzením a objavovaním súvislostí s praktickým životom.

Príklad opisu myšlienkových operácií kritického myslenia:

Monitorovanie je taká myšlienková operácia, ktorá umožňuje výber či sústredenie sa na niečo. Je zo všetkých myšlienkových operácií najpočetnejšia. Sú zmyslové monitoringy – cielený výber cez aktívne počúvanie, očné a hmatové (Braillovo písmo) čítanie s porozumením, hmatové vnímanie tvarov a povahy látky – bezprostredné a sprostredkované, slepecká palička a pod. Spontánny monitoring akejkoľvek situácie nie je ešte kritickým myslením, tvorí iba jeho latentné podhubie, na ktorý cielený účelový monitoring nadväzuje. Vyžaduje zameranie a sústredenie sa. Prechod od spontánneho monitoringu k cielenému a účelovému monitoringu prostredníctvom zamerania sa a udržania sústredenosti na tento druh myšlienkového operácie sa objavil aj v dotazníkovom prieskume ako potreba pre PZ.

Mentálne monitoringy – vnímanie a pomenovávanie cítenia a myslenia, sebareflexia a reflexia komunikovaná dovnútra (meditácia) a navonok, kontinuálna aj sporadická, sleduje v prvom rade ľudskú atmosféru v triede a vyhodnocuje riziká pre subjekt skúmania. Výsledok je veľmi dôležitý pre správanie aj výkon žiaka. Žiak a napokon aj učiteľ prvotne vníma učebné prostredie. Prostredie pre „rozhybanie“ myšlienkových operácií vyžaduje zníženie vzťahového napätia, zvýšenie vzájomnej dôvery a sebadôvery na aktuálne možnú mieru a elimináciu strachu z neúspechu, trestu za omyl a chybu a z výsmechu. Pokiaľ tieto podmienky nie sú splnené, stresové hladiny blokujú rozvoj myšlienkových operácií. K tomu sa pridáva aj obava z nestíhania a nedostatku času. Ani táto najnižšia myšlienková operácia sa nespustí v normálnom režime. Treba na to myslieť aj pri tvorbe programov a ich časových dotáciách.

Analýza – myšlienková operácia na objavenie štruktúry – určenie častí a ich zloženie s ohľadom na celok. Existujú spontánne analýzy a systémové analýzy. Odpovede na otázky: Čo do čoho patrí alebo nepatrí? Ako čo funguje alebo prestáva fungovať?

Komparácia – ako myšlienkové hľadanie spoločného a rozdielneho – porovnávaci myšlienkový proces podobného a iného. Najtypickejšia a často používaná metóda v rámci kritického myslenia.

Transformácia – myšlienková operácia na uskutočnenie zmeny formy pri zachovaní podstaty.

Aplikácia – myšlienková operácia na umožnenie iného či širšieho využitia. Dobre využiteľná najmä pri transkultúrnej či interkultúrnej výchove.

Syntéza – myšlienková operácia na objavenie spoločného a jeho spojenie do jedného, vytvorenie pomenovaní a kategórií.

Hodnotenie – myšlienková operácia na určenie zmyslu, významu, ceny a vplyvu.

Príspevok z hľadiska foriem spojenia myslenia a komunikácie:

Tiché a hlasné premýšľanie – myslenie pre seba (uvedomovanie si a hovory so sebou a k sebe – od skúmania po hodnotenie). Myslenie so skúsenosťou a bez skúsenosti. Práca s vlastnou myšlienkou – myslenie a jeho zápis, myslenie a jeho čítanie – aktuálna interpretácia porozumenia. Trénovať úrovne porozumenia.

Komunikácia myšlienok a hodnotový stret myšlienok vedúcich buď k stotožneniu sa s myšlienkou a názorom, k neutrálnemu postoj, alebo k odmietnutiu či dokonca ku konfliktom. Myslenie je smerujúce k sebe samému aj proti sebe samému, smerujúce k iným a aj proti iným. Vznikajú pri ňom myšlienkové dohody aj myšlienkové polemiky a nesúhlasy vyúsťujúce k racionalizovanému odporu.

Myslenie, ktoré sme dostali do vienka – otázky kultúrnych stereotypov a ich prekonávanie – rodové, etnické, sociálne, ekonomické (existujú už diela rímskej poézie, prózy, piesní, v ktorých je tento myšlienkový kapitál zachytený a textovo využiteľný, napr. *Čalo vodi – Sytá duše*. Antológia prozaických textov rímskych autorov z ČR, 2007; Mann, Arne, R.: *Rómsky dejepis*. Bratislava: Kalligram 2001; Hübschmanová, M.: *Šaj pes dovakeras* (Můžeme se domluvit). Olomouc: Pedagogická fakulta UP Olomouc, 1993 Hübschmannová, M. a kol.: *Rómské hádanky*. Praha: Fortuna, 2003; Lacková, E.: *Rómske rozprávky*, 1992. Dvojazyčne.).

Myslenie vedome závislé aj od iných a zároveň obohatenie iných – myšlienková kooperácia a aj integrácia – finálny produkt, predpoklad úspešnej inklúzie a prekonania osobnostného a sociálneho vylúčenia Rómov.

Otázky zvýšenia racionality a zlepšenia proporcie medzi racionalitou a emocionalitou osobnosti. Kultúra porozumenia, súcitu a spolupatričnosti. Pomôcť riešiť vonkajšie konflikty, ale aj tie vnútorné, ktoré vznikli medzi príliš veľa negatívnymi emóciami zo zložitej skúsenosti a príliš málo pozitívnymi so snahou PZ meniť túto proporciu. To bez cieľavedomej prípravy nejde a ani bez výpomoci racionalitou. Jednoduché riešenia sa obvykle nevyskytujú na začiatku procesu – skôr až na jeho konci.

Princíp „**nediskriminácie**“ a rodovej rovnosti by mal byť racionalizovaný a prostredníctvom vzdelávania a zdokonaľovania v metódach kritického myslenia aj kontinuálne analyzovaný a vyhodnocovaný na každej z úrovní školského spoločenského života. Zaraďovať koncepčne zblížovacie aktivity cez *Milé poznámky*, *Čo si na Tebe cením*, *Predstav sa mi, ako Ťa ešte nepoznám*, *ja sa predstavím Tebe*, *Tvárou v tvár* pomocou komunikačnej aktivity v striedajúcich pároch nazývaná tiež „Cibuľa“ alebo odkrývanie záujmových či inaktimizovaných lupienkov a pod. – najmä cez vzdelávaciu oblasť Človek a hodnoty, v spojení s pohybovými aktivitami a zážitkami z prirodzeného prostredia.

Tvorba pracovných zošitov by mohla byť špecializovaná ako statický nástroj, prenositeľný kamkoľvek – aj mimo dosahu elektrickej energie pre individuálnu, samostatnú prácu žiaka, ale rovnako pre pedagóga. Tvorila by základ jeho osobného portfólia či doplnok virtuálneho portfólia. V nej by sledoval/a svoje osobné zmeny a neohrozoval by to ani „pád“ operačného systému či nefunkčnosť PC. Minimalizovali by sa zásahy do produktov osobnej práce zvonka. Vyžaduje si však určitý bezpečný osobný pracovný priestor v školskom zariadení.

Tvorba metodických listov, ktoré tiež patria medzi statické nástroje, by mohla byť vítaná pre prácu vo dvojici či trojici ako fyzické, ale aj virtuálne portfólio

skupinovej práce a pre analýzu kooperácie. Tvorba triednych databáz v podobe celotriedneho portfólia detských/žiackych prác by mohla byť prezentovaná v rámci školskej webstránky. Toto by si mali odskúšať aj pedagogickí a odborní zamestnanci v rámci absolvovania vytvorených programov.

Záverečné odporúčania

Pripraviť pedagogických a odborných zamestnancov na to, aby dokázali sformulovať dôvody a uvádzať argumenty, prečo nestačí človeku myslieť hocijako, prečo sa potrebuje naučiť myslieť kriticky a tvorivo. A dokázať vysvetliť rozdiel medzi bežnou kritikou a komplexným kritickým myslením. Teda, charakterizovať hľadanie odpovedí na otázku úrovni a kvality myslenia. Prečo iba pamäť a proces spomínania nestačí.

Vytvoriť také učebné zdroje, ktoré pomôžu pedagogickým a odborným zamestnancom naučiť deti učiť sa **kriticky** prijímať mediálne obsahy – informácie nielen ako fakty, ale ako konštruované myšlienkové súbory, s ktorými treba ďalej pracovať. Tie, ktoré sú komunikované bezprostredne (rodičmi, súrodencami, príbuznými, komunitou, pedagógmi, spolužiakmi a ostatným okolím), a aj tie, ktoré sú sprostredkované technickými médiami (trojrozmernými, tlačenými, audiovizuálnymi).

Pripraviť tréningové metódy na nadobudnutie a rozvoj **5 nosných schopností** kritického myslenia: *monitorovať, analyzovať, porovnávať, prepájať či spájať a hodnotiť* na úrovni jednotlivca a v malej skupine – v páre či v trojici. Iba veľmi výnimočne vo väčších skupinách. Myslenie „vo veľkom počte účastníkov“ je po všetkých stránkach veľmi náročné a hrozí vysoké riziko neúspechu. Myslieť pred všetkými dokáže až vyspelý mysliteľ.

Pripraviť pedagogických a odborných zamestnancov na vyučovanie kritického myslenia ako cesty k sebaovládaniu a samostatnosti. Na podporu pozitívnych vzťahov medzi ľuďmi a deťmi a mládežou zvlášť je nutné v prvom rade pozitívne myslenie. Kritické myslenie je najmä pozitívnym myslením. Tam, kde tak nie je, tam zväčša mysleniu vládne negatívny predsudok ako skostnatený pozostatok minulého myslenia. Ide o fixnú myšlienkovú schému nezávislú na meniacom sa živote. Pozitívne ocenenie dosiahnutého, formulácia problému, prekážky či výhrady a polozenie otázky v prípade nejasnosti a pre prehĺbenie porozumenia. To je metodický postup chrániaci pred deformáciou kritického myslenia na kritický negativizmus vedúci k prehľbujúcej sa jednostrannosti. Pozitívnu sa môže stať aj práca s chybou a omylom.

Podpora a posilnenie kompetencie tvorivého myslenia v tvorbe a využití učebných zdrojov

Čo riešiť a na čo nezabudnúť pri tvorbe učebných zdrojov pre dosiahnutie kompetencie v tvorivom myslení?

V prvom rade je vôbec problémom a pravdepodobne aj chybou vymedzovať nejaký strategický koncept podobný tomu, aký je možné všeobecnejšie postaviť v kritickom myslení. Kritické myslenie sa na všetkých sledovaných stupňoch vzdelávania (ISCED 0 – ISCED 2) dá trénovať a určitým spôsobom aj primerane hodnotiť výkon, ale tvorivé myslenie v pravom slova zmysle môže byť iba nepriamo podporované a povzbudzované a snahy o čo najpresnejšie posudzovanie a hodnotenie samotného tvorivého myslenia ho v skutočnosti oslabuje. Pretože kritéria na nové sa budú tvoriť až po vzniku možností overovania „nového“ pomocou kritického myslenia, ktoré nadväzuje na možnosť opakovania sa a na funkčnosť, a vtedy to už „novým“ prestáva byť.

Rozhodujúca je však spôsobilosť prepájať kritické myslenie s tvorivým. Prepájanie umožňuje *konvergentné myslenie*, ktoré môže byť mostom medzi kritickým a tvorivým myslením – produktom sú spoločne dohodnuté a akceptované riešenia problémov. Tam sa ešte dá čiastočne využiť stratégia: *moje originálne riešenie*

– iné akceptovateľné riešenia – spoločne dohodnuté riešenia v tímovej aktivite. Samotné tvorivé myslenie má prevažujúci charakter *divergentného myslenia*. U detí ide v prvom rade o sekundárnu (subjektívnu) tvorivosť, objavenie „nového“ pre seba. Nazýva sa tiež *tvorivosťou nižšieho stupňa*. Je založená na nových spojeniach známeho a kombinácií viacerých prvkov. Aj u detí však môže vzniknúť *primárne tvorivý* – originálny myšlienkový produkt.

Pre pedagogických a odborných zamestnancov vzniká, v súvislosti s podnecovaním tvorivého myslenia, potreba vedieť **vytvárať otázky a úlohy, ktoré nemajú jediné správne riešenia a vyvolávajú hľadanie alternatív**. To podnecuje k použitiu *divergentných schopností*.

Pri tvorbe učebných zdrojov pre pedagogických a odborných zamestnancov pracujúcich s deťmi z MRK to znamená zaradiť do toho aj **socio-kultúrny aspekt** a v rámci neho vzájomne aj „*transkultúrne*“ a „*interkultúrne*“ aplikácie, napr. cez prierezové témy, a vytvárať predpoklady na hlbšie interkultúrne porozumenie a najmä hľadanie spoločných riešení.

Kompetencia riešenia problémov je fakticky kombinácia kompetencií kritického a tvorivého myslenia pri riešení problémov pri kontroverzných témach a podobne. To platí aj o činnosti a o výkone jednotlivca aj v skupinovej práci. Čiže je to kombinácia dvoch predošlých kognitívnych kompetencií. V predprimárnom vzdelávaní v ISCED 0 je uvedené riešenie problémov ako samostatná kompetencia. V skutočnosti však ide o kombinovanie oboch kognitívnych kompetencií.

Prostredníctvom učebných zdrojov pôjde v prvom rade o **vytváranie priaznivých podmienok a prostredia** pre tvorivosť väčšinou formou rôznych druhov situačných, rolových, dramatických, umeleckých výtvarných, hudobných a pohybových hier. A v konečnom dôsledku pôjde o to nevytvárať nové, umelé bariéry prirodzeným danostiam človeka byť kreatívnym, v širšom ponímaní tvorivým, a pomáhať búrať tie bariéry, s ktorými prichádzajú. Čiže v otázke podporovania tvorivého myslenia bude dôležité vytváranie učebného prostredia priaznivého pre otvorené hľadanie s právom na omyl a chybu a opätovným používaním metódy pokusu a omylu v rámci experimentálneho myslenia. Učebné zdroje, v ktorých sa bude dať uplatniť právo na myšlienkovú „inakosť“ a ktoré umožnia PZ a OZ, aby dokázali v rámci svojej pedagogickej a odbornej činnosti zaviesť ho ako prirodzené zvykové právo v spoločnej práci detí. Tento problém sa môže ukázať ako „väčší problém“ v nižšom sekundárnom vzdelávaní než v primárnom vzdelávaní v súvislosti s psychickými procesmi vyskytujúcimi sa v období puberty.

U detí predškolského veku je však osobnostných bariér vybudovaných ešte málo a tak sú deti zväčša prirodzene spontánne tvorivé. Pociť novosti majú cez objavovanie „prvých vecí“ takmer stále prítomný a ten u nich vie budiť ich zvedavosť – vnútornú motiváciu pre objavovanie a tvorenie. Potrebujú iba trvalý pocit povolenia to robiť vo vymedzenom časovom úseku, ktorý im musia vymerať pedagógovia a stanoviť dopredu túto zásadu, ktorú si osvoja.

Niektoré bariéry predsa však už môžu mať. K závažnejším patria bariéry kultúry a prostredia, z ktorého prišli – kultúrne stereotypy, zvyky, ďalej sú to obmedzenia tvorivosti spôsobené emočnými bariérami – pocitmi strachu z omylu a zlyhania a z nedôvery. Nie zriedkavé bývajú intelektové a komunikačné bariéry. Kompetencie pre rozvoj porozumenia a zvládnutie komunikácie musia byť natrénované/nacvičené pred podnecovaním k tvorivému mysleniu.

PZ a OZ opodstatnene pociťujú potrebu **pomoci zo strany rodičov a komunity** pre odhaľovanie takýchto bariér a ich odstraňovanie. Získať ich však pre spoluprácu znamená v prvom rade prekonať ich rodičovskú nedôveru a často aj nezájem a umožniť im opäť si odskúšať „akoby“ rolu žiaka, alebo inak ich vtiahnuť do toho, čo ich deti práve robia. Okridlené príslovie: „Iniciatíve a tvorivosti sa medze nekladú v žiadnom veku!“ je síce vyjadrením dlhodobej

ľudskej skúsenosti v tomto smere, ale pre plodnú spoluprácu sa potrebujú rodičia dozvedieť a potrebujú porozumieť, kde ich iniciatíva a tvorivosť môže byť využitá tak, aby neoslabovali a neničili pedagogickú a odbornú kompetenciu zamestnancov.

Podľa psychológa J. Piageta iba deti dokážu myslieť naozaj tvorivo a dospelí im ich prirodzený potenciál môžu iba závidieť. Tvorcovia učebných zdrojov pre PZ a OZ by nemali stratiť v súvislosti s integráciou a inklúziou detí z MRK zo zreteľa, že najmä deti z tohto prostredia, ak už sa aj ocitli v predprimárnom vzdelávaní, môžu mať prirodzene vytvorené bariéry v mnohých smeroch. Väčšina z nich však podľa prieskumov začína až primárnym vzdelávaním. Potom to, čo by mohli získať a prekonať v predprimárnom vzdelávaní, sa rieši až na úrovni primárneho vzdelávania. Vzniká tak mnohodimenziálna záťaž, ktorá sa časom môže stať neúmernou pre dieťa, ktoré sa dostane bližšie k zlyhaniu a vzdáva aktívnu účasť na procese cieľavedomého vzdelávania na základe vyšších, najmä kognitívnych kompetencií.

Predprimárne vzdelávanie už v základných charakteristikách predpokladá priaznivú výchovno-vzdelávaciu klímu s dôrazom na rozvoj tvorivosti pred pamäťovým učením. Avšak pamäťové učenie je zároveň východiskovou fázou kritického myslenia. Treba spresniť interpretáciu, že ide v tomto prípade o pamäť bez ohľadu na porozumenie.

Celkove však koncepcne aj proporčne ide o moderné zameranie myšlienkových operácií. Na tejto úrovni vzdelávania je otázke tvorivosti venovaná náležitá pozornosť, ale problém môže (ale nemusí) byť čiastočne skrytý za samotným chápaním tvorivosti. Psychológia rozoznáva *zjavnú a skrytú tvorivosť*. Pretože ide predovšetkým o spontánnu, intuitívnu tvorivosť v procese hry so silným emocionálnym zanietením pre všetky oblasti života človeka. Teda pôjde skôr o tvorivosť, kde racionalizované a uvedomené tvorenie môže byť iba sporadické a zatienené emocionálnym rozvojom pocitov alebo môže ako myšlienková operácia, ktorú je dieťa schopné cielene robiť, v určitých situáciách aj úplne absentovať.

Tvorba učebných zdrojov pre PZ a OZ, pracujúcich s deťmi z MRK, ktorá smeruje k inklúzii vo vzdelávaní, by mohli byť zamerané na nosné **kognitívne faktory tvorivosti**, ktoré systémovo sformuloval psychológ J. P. Guilford v súvislosti s tvorbou psychometrického prístupu k nej:

- Figurálna a sémantická elaborácia – schopnosť domyslieť, rozpracovať a dokončiť.
- Slovná plynulosť – fluencia – s ohľadom na množstvo, čas a rozmanitosť.
- Ideálna plynulosť - na základe komunikácie splývavého myslenia.
- Spontánnu obrazovú flexibilitu.
- Spontánnu významovú flexibilitu.
- Asociačná plynulosť.
- Expresívna plynulosť.
- Obrazová adaptívna flexibilita.
- Symbolická adaptívna flexibilita.
- Originalita.
- Fantázia ako neintelektový faktor tvorivosti.
- Motivácia ako neintelektový faktor tvorivosti – motor k tvorivosti.
- Senzitivita – citlivosť na problémy, schopnosť vidieť medzery a nedostatky.
- Redefinícia – originálna transformácia informácií.

Toto mnohodimenziálne pole tvorivosti dáva šancu na objavovanie osobnostných štruktúr tvorivosti aj u jedincov z MRK a nádej na ich možnú inklúziu. Hĺbkovo, vynaliezavo a radostne premýšľajúcich osobností môže medzi nimi stále pribúdať iba vtedy, ak to bude systémovo a programovo zabezpečené a podporované a posilňované aj prostredníctvom kognitívnych kompetencií. Aj

keď existuje stále veľké množstvo reálnych bariér, ale aj stereotypov a predsudkov, v ktorých sú deti z MRK z mnohých strán utvrdzované a na základe ktorých si neveria, strácajú nádej a napokon aj záujem postupovať a na ceste k napĺňaniu vyšších osobnostných potrieb často rezignujú.

Literatúra

- DORKO, F. et al.: *Neuroanatómia pre psychológov a príbuzné odbory*. Prešov: FF PU, 2007.
- GARDNER, H.: *Dimenze myslenia. Teorie rozmanitých inteligencií*. Praha: Portál, 1999.
- GAVORA, P.: *Kritické myslenie – prehľad situácie v zahraničí*. In: *Výchova ku kritickému mysleniu teória a prax*. Bratislava: ŠPÚ 1995.
- GOLEMAN, D.: *Emoční inteligencia. Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ*. Praha: Columbus, 1997.
- HALL, C. S. et al.: *Psychológia osobnosti*. Bratislava: SPN, 1997.
- KIM, H. S.: *Podstata tvorivosti*. Bratislava: Open Windows, 1993.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z.: *Model kritického myslenia a zásady jeho rozvoja*. In: *Výchova ku kritickému mysleniu – teória a prax*. Bratislava: ŠPÚ 1995.
- KRAJČOVIČOVÁ, M., ŠIMČÍKOVÁ, E. et al.: *Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov*. Výstupy dotazníkového prieskumu. Prešov: MPC 2011.
- KRET, E.: *Učíme (se) jinak*. Praha: Portál, 1995.
- KUSÁ, D. et al.: *Zjavná a skrytá tvorivosť*. Bratislava: SAV, 2006.
- LAPITKOVÁ, V.: *Rozvoj kritického myslenia*. Dostupné na internete (online)URL http://www.ddp.fmph.uniba.sk/~koubek/DF_html
- MASLOW, A. H.: *Ku psychológii bytia*. Modra: Persona, 2000.
- NICHOLSONOVÁ, S. – ROBINSOVÁ, D.: *Velikánska kniha pre tvorivé deti*. Bratislava: Perfekt, 2011.
- PETRASOVÁ, A.: *Kritický mysliaci učiteľ - Tvorca kvality školy*. Prešov: AP MPC 2008.
- PORTMANNOVÁ, R.: *Hry pro tvořivé myšlení*. Praha: Portál, 2011.
- REYNOLD, B.: *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995.
- SMUTNÁ, I.: *Nápady pro tvořivé děti*. Praha: Portál, 2009.
- SPIILKO, K.: *Tvořivé myšlenky – žijte odvážně*. Praha: Trans World Tour, 2011.
- SVATOŠOVÁ, V.: *Tvořivé myšlení a inovace*. Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2010.
- TUREK, I.: *Tvorivé riešenie problémov*. Banská Bystrica: MC, 2001.
- TUREK, I.: *Kritické myslenie*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2003.
- TŮMA, M.: *Tvorivý člověk*. Bratislava: Obzor, 1991.
- ZELINA, M.: *Výchova tvorivej osobnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1995.
- ZELINA, M.: ZELINOVÁ, M.: *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava: SPN, 1990.

Rozvíjanie komunikačnej a literárnej kompetencie

Martin Klimovič – Radoslav Rusňák

Čo čitateľ nájde v kapitole?

- vysvetlenie termínov komunikačná kompetencia, komunikačný zámer, komunikačné zručnosti, literárna kompetencia, čitateľská kompetencia, čítanie s porozumením, recepcia literárneho textu, čítanie a písanie
- ako využiť poznatky o komunikačnej kompetencii a literárnej kompetencii v učebných zdrojoch zameraných na jazyk, komunikáciu, literatúru
- ako využiť poznatky o komunikačnej kompetencii a literárnej kompetencii v učebných zdrojoch zameraných na iné oblasti kontinuálneho vzdelávania
- ako pracovať s umeleckým textom, aké funkcie môže umelecký text v učebnom zdroji plniť
- aké sú úrovne porozumenia textu (PIRLS, Čítanie 2003 – 2009), prečo sa kladie dôraz na vyššie úrovne porozumenia
- ako rešpektovať fázy recepcie umeleckého textu, ako jednotlivé fázy recepcie využiť v prospech učiaceho sa
- ako využívať písanie ako učebnú stratégiu
- ako stimulovať písanie v učebných zdrojoch
- ktoré znaky zmysluplného učenia sa treba brať do úvahy pri tvorbe učebných zdrojov.

Efektívne učenie sa spočíva v aktívnom myšlienkovom spracovávaní učebnej témy. Spôsob myšlienkového spracovania učiva závisí okrem iného aj od komunikačnej kompetencie a literárnej kompetencie učiaceho sa (žiaka, študenta, frekventanta kurzu a pod.). Jednotlivé obsahy učebných tém, ako aj širšie chápané jednotlivé obsahy ľudského poznania, sú v mysli uložené prostredníctvom jazykových jednotiek (slov, výpovedí, textov). Človek svoju skúsenosť so svetom komunikuje práve cez jazykové jednotky, cez reč.

Jazyk je abstraktný systém lexikálnych a gramatických znakov, ktoré určitá konkrétna spoločnosť používa ako prostriedok myslenia a dorozumievania. Reč je konkrétna realizácia abstraktného jazykového systému v praktickom dorozumievacom akte (Ondruš – Sabol, 1981).

Myslenie a reč sú spojené nádoby, v ktorých sa navzájom odzrkadľuje jednak úroveň kognitívnych schopností (napr. intelektové charakteristiky osobnosti učiaceho sa, miera abstraktnosti myslenia atď.), jednak úroveň rečových schopností (napr. porozumenie textu, miera akceptácie komunikačného partnera v bežnej komunikačnej situácii, spôsob kompozičného organizovania rozličných typov textov a i.). Úroveň komunikačnej kompetencie a literárnej kompetencie preto veľa prezrádza o kognitívnych predpokladoch učiaceho sa na spracovanie určitej učebnej témy i o jeho subjektívnom vnímaní a prežívaní sveta. Rozvíjanie komunikačnej a literárnej kompetencie ide ruka v ruke s rozvíjaním kognitívnej a afektívnej stránky osobnosti učiaceho sa.

Komunikačná kompetencia

Pod **komunikačnou kompetenciou** rozumieme súbor **vedomostí, zručností, postojov a hodnôt človeka, ktoré sa týkajú princípov, noriem, pravidiel a prostriedkov diferencovaného komunikačného procesu** (Liptáková, 2007; porov. Slančová, 1996). Komunikačná kompetencia predstavuje potenciál, z ktorého vždy vyberáme také prostriedky, ktoré sú v súlade s charakterom komunikačnej situácie, ktoré považujeme za vhodné vzhľadom na náš cieľ a zámer v komunikácii, za vhodné vzhľadom na adresáta (Hymes, 1972; podľa Hoffmannová, 1997).

R. E. Owens (2008) o komunikačnej kompetencii hovorí, že je to úroveň úspešnosti, ktorú dosahuje produktor (hovoreného i písaného) textu, podporená vhodnosťou, prijateľnosťou a efektívnosťou podania informácie. Inými slovami, je to schopnosť autora textu prispôbiť informácie tak, aby čo najefektívnejšie ovplyvnili prijímateľa textu (McLaughlin, 2006).

Ukazovateľmi úrovne komunikačnej kompetencie človeka sú **komunikačné zručnosti**. Komunikačné zručnosti sú recepčného charakteru (súvisia s procesmi dekodovania: počúvanie a čítanie) a produkčného charakteru (súvisia s procesmi kódovania: hovorenie a písanie). Delenie na uvedené dve skupiny vychádza z modelu komunikačnej udalosti, ktorá okrem účastníkov komunikácie (produktora a recipienta) a ich rečovej aktivity zahŕňa aj text, čiže hovorený alebo písaný komunikát, a prostredie, v ktorom sa komunikačná situácia realizuje.

„**Text** je jazykovo-tematická štruktúra so zámerným usporiadaním výpovedí, ktorým sa vyjadruje relatívne uzavretý myšlienkový komplex“ (Mistriek, 1997, s. 273).

Komunikačné zručnosti sú súčasťou komunikačnej kompetencie človeka, možno ich rozvíjať. Vzhľadom na snahu naznačiť čitateľovi možnosti využitia komunikačných zručností na **tvorbu metodickéj príručky, metodických listov, pracovných textov a pracovných listov** a tiež možnosti rozvíjania komunikačných zručností v škole, v ďalšej časti kapitoly sa budeme venovať iba dvojici zo štyroch spomínaných komunikačných zručností – **čítaniu a písaniu**.

Metodická príručka je študijný materiál pre účastníkov kontinuálneho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov ZŠ, ktorý komplexne spracúva vymedzenú tému. **Metodické listy** sú materiály, ktoré ozrejmujú určité vybrané témy. **Pracovné texty** sú rozmnoženiny malého rozsahu určené účastníkom konkrétneho podujatia. **Pracovné listy** sú didakticky upravené učebné zdroje určené žiakom a účastníkom vzdelávacích programov, ktorých cieľom je priviesť učiaceho sa k poznaniu a/alebo aplikovaniu určitého poznatku.

Čítanie a písanie považujeme za kľúčové pri tvorbe učebných zdrojov. **Čítaním s porozumením** možno z učebného textu abstrahovať všeobecný poznatok, dedukovať konkrétny fakt, osvojiť si určitú procedúru alebo postup, no učebný text, ako neskôr ukážeme, je zdrojom aj mnohých ďalších informácií pre učiaceho sa, napríklad zdrojom zážitku, ktorý možno využiť ako učebnú situáciu. **Písanie** je kľúčové z hľadiska optimalizácie a vyváženosti jednotlivých častí učebného zdroja. Schopnosť logicky štruktúrovať obsah učebného zdroja a jednoznačne vyjadriť svoj komunikačný zámer je výsledkom náročného procesu tvorenia textu. Písanie nemožno chápať ako jednorazovú záležitosť, ako prepis reči v znakoch, ako sa mylne vníma v školách všetkých stupňov. Písanie je v prvom rade obsahové zvažovanie vhodných a nevhodných tematických prvkov potenciálneho textu.

Ako komunikačná kompetencia súvisí s procesom učenia sa prostredníctvom učebných zdrojov?

Učenie sa je proces, ktorého výsledkom je pomerne trvalá zmena v poznaní jedinca v dôsledku skúsenosti (porov. Mareš, 1998; Fontana, 2003; Průcha – Walterová – Mareš, 2009). **Vyučovanie** spočíva v interakcii učiteľa a žiaka, ktorej cieľom je zámerné pôsobenie na žiaka tak, aby uňho dochádzalo k učeniu sa (Průcha – Walterová – Mareš, 2009). Vyučovanie je činnosť učiteľa, učenie sa je činnosť žiaka.

O učebnej situácii môžeme povedať, že je to špecifický druh komunikačnej situácie, v ktorej sa viac alebo menej symetricky striedajú komunikačné roly produktora (hovoriaceho) a recipienta (poslucháča). Čím presnejšie vymedzuje (kóduje) obsah textu produktor (napr. pedagóg, lektor, autor učebného zdroja), tým úspešnejší pri porozumení textu (dekódovaní) bude recipient (poslucháč alebo v prípade písaného textu čitateľ). Pod úspešnou verbálnou komunikáciou rozumieme realizáciu takej komunikačnej udalosti, pri ktorej je prijímateľ textu (učiaci sa) schopný porozumieť obsahu a komunikačnému zámeru autora textu. Platí to aj v prípade učenia sa z textu (učebnice, metodologickej príručky, pracovného listu); efektivita učenia sa sa zvýši, ak učiaci sa dekóduje komunikačný zámer konkrétnej časti textu (napr. ilustrovanie príkladom pochopí správne ako ukážku podporujúcu predchádzajúce tézy textu; výkladové pasáže vníma ako podklad na analýzu kľúčových pojmov a vzťahov medzi nimi v učebnej téme a pod.).

Účastníci komunikácie vstupujú do verbálnej interakcie vtedy, ak chcú zmeniť istý výsek objektívnej skutočnosti. Snahu zmeniť niečo v objektívnej skutočnosti voláme **komunikačný cieľ**. Komunikačný cieľ možno dosiahnuť viacerými spôsobmi. Spôsob dosiahnutia komunikačného cieľa nazývame **komunikačný zámer**. Ak pomocou komunikácie dosiahneme zmenu v psychike alebo správaní adresáta, hovoríme o **komunikačnom efekte** (Kořenský a kol., 1987).

Text produkujeme s rôznymi komunikačnými zámermi: informovať, poučiť, vysvetliť, presvedčiť, pobaviť, získať informáciu, poradiť atď. **V učebnom texte sa zvyčajne vyskytujú viaceré komunikačné zábery autora**. Napríklad v *metodologickej príručke* sa môžeme stretnúť so zámerom **vysvetliť** procedúru určitého učebného postupu (napr. akými úlohami priviesť žiaka ku kategorizovaniu pojmov). Zároveň však môže autor metodologickej príručky primerane využiť ilustračné časti, v ktorých **vedie príklad** na odporúčaný metodický postup (napr. konkrétna ukážka kategorizácie pojmov). Uvádzaním argumentov v prospech predstaveného postupu bude autor **presviedčať** čitateľa o správnosti uvažovania. *Pracovný list* má v škole zvyčajne aplikačnú alebo diagnostickú funkciu, preto zámerom autora takého učebného zdroja je **získať informáciu** o úrovni vedomostí a zručností žiaka pri určitej učebnej téme. Je dobré pri tvorbe učebných zdrojov brať do úvahy prirodzenú potrebu čitateľa striedať kondenzované časti výkladu s voľnejšími časťami (pretkávať text príkladmi, ukážkami, úlohami).

Učebný zdroj navodzuje učebnú situáciu, sprevádza ju, potvrdzuje správnosť myšlienkového postupu učiaceho sa alebo koriguje predošlé znalosti a skúsenosti učiaceho sa v určitej téme. V istom zmysle možno povedať, že učebný zdroj preberá na seba rolu produktora (implicitným produktorom je samozrejme autor učebného zdroja). **Učebný zdroj je spolu so skôr osvojenými znalosťami učiaceho sa jedinca poznatkovou a zručnostnou základňou, nenahrádza však pedagóga (lektora) a jeho možnosti usmerňovať proces učenia sa podľa meniacich sa podmienok edukácie.**

Literárna kompetencia

Definovať literárnu kompetenciu nie je jednoduché. Už aj preto nie, že ju možno vnímať tak v širšom, ako aj užšom zmysle. Literárna kompetencia v širšom chápaní zahŕňa nadobudnutú technickú zručnosť čítania a čítania s porozumením, schopnosť interpretácie prečítaného (identifikovanie témy, obrazu, myšlienky, faktov, problému, postáv a ich vzájomných vzťahov; identifikovanie základných stavebných princípov textu). Súčasťou literárnej kompetencie je aj vytváranie úsudkov a hodnotenia textu ako výsledku čítania s porozumením. **Literárna kompetencia** v užšom chápaní **predstavuje pripravenosť vnímať, zažiť, interpretovať, hodnotiť a využiť skúsenosť s umeleckým textom v individuálnej čitateľskej (recepčnej) a pisateľskej (produkčnej) praxi** (Pršová, 2010; Liptáková a kol., 2011).

Literárna kompetencia je ovplyvnená viacerými osobnostnými dispozíciami dieťaťa. V nasledujúcom výpočte otáznikom zvýraznime najproblematickejšie faktory jej kreovania v spojitosti s marginalizovanými rómskymi komunitami:

- vlastná čitateľská skúsenosť a literárna vzdelanosť (?),
- stav a druh emócií,
- temperament a obrazotvornosť,
- úroveň a štruktúru intelektu,
- znalosti významového bohatstva jazyka (?),
- celkovú vzdelanosť a sociálne postavenie (?),
- životné skúsenosti a preferované životné hodnoty (?),
- estetický a umelecký literárny vkus,
- momentálnu pripravenosť čítať – nálada, chuť, potreba čítať práve teraz (?) (porov. Lederbuchová, 2004; pozri aj Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov, 2011).

Psychologická literatúra životný postoj rómskej menšiny ako marginalizovanej komunity charakterizuje pojmom tzv. **naučenej bezmocnosti**, ktorú vníma aj ako príčinu sociálneho postavenia Rómov na pokraji chudoby. Odôvodňuje to absenciou vytvorenia pocitu vlastnej identity, resp. jej oneskoreného vytvorenia, čo má za následok nepripravenosť na to, že človek bude odkázaný postarať sa o seba sám a samostatne riešiť aj problémy, ktoré dovtedy riešil štát. V rovine hľadania zmyslu života sa životný postoj rómskeho etnika terminologicky zastrešuje pod pojem **provizórnej existencie**, ktorú vystihuje žitie riadené pudom a aktuálnym dňom, teda charakteristické sa stáva orientovanie iba na dnešok, na bezprostrednú potrebu a na život „tu a teraz“. V tomto životnom postoji preto do istej miery absentuje zmysel konania s ohľadom na budúcnosť (Pelikán, 2007).

Aký je vzťah medzi literárnou kompetenciou a čitateľskou kompetenciou?

V literárnovednej oblasti sa tieto pojmy niekedy vnímajú ako synonymá. Napriek tomu je medzi obidvoma pojmami významový posun – kým čitateľská kompetencia sa nadobúda aj na ostatných predmetoch primárneho vzdelávania (a tiež prostredníctvom iných než umeleckých textov), o **literárnej kompetencii** je vhodnejšie hovoriť len v rámci predmetu čítanie a literárna výchova, ktorý využíva predovšetkým umelecký literárny text a výchovu literatúrou a k literatúre. Základom literárnej kompetencie a zároveň predpokladom na jej nadobúdanie je teda rozvíjanie porozumenia textu a zručnosť čítania s porozumením (Liptáková a kol., 2011). **Čitateľská kompetencia** je preto predpokladom na rozvíjanie **literárnej kompetencie** a literárna kompetencia je predpokladom na rozvíjanie čitateľskej kompetencie (Pršová, 2010).

Z uvedeného vyplýva, že literárna kompetencia a jej rozvíjanie je organicky späté s literárnou výchovou, ktorá poznanie a poznávanie u detí dosahuje zväčša prostredníctvom didaktického uplatnenia umeleckých textov. Samozrejme, súčasťou literárneho vzdelávania sú aj texty viac informačného charakteru –

upravené vedecké, zjednodušené náučné a publicistické texty, ale ako ukázali posledné výskumy detského čitateľstva a čitateľskej gramotnosti (PIRLS 2001, PIRLS 2006; Čítanie 2003 – 2009), deti sa v rámci čítania a literárnej výchovy v prevažnej miere zaoberajú **literárnymi umeleckými textami**.

Ako súvisí formovanie literárnej kompetencie s tvorbou učebného zdroja?

Povedali sme, že literárna výchova pracuje najmä s textom umeleckým. Nie je to však práca v remeselnom zmysle slova. V prípade tvorby učebného zdroja, v ktorom sa tvorca učebného média rozhodne vychádzať z umeleckého textu, nesmie stratiť zo zreteľa fakt, že literárny text **nie je pomocníkom** výchovno-vzdelávacieho procesu a **ani nástrojom** na dosahovanie zámerov a cieľov, ktoré má pedagóg vo svojom pracovnom úväzku (Poliak, 1970).

Voľbou literárneho textu v učebnom zdroji sa aj tvorca chtiac-nechtiac podieľa na formovaní literárnej kompetencie. Buď svoju úlohu zvládne, alebo nezvládne. Kto je v prípade zlyhania tým poškodeným, je zrejmé.

Ak by teda osnovateľ učebného zdroja vnímal využitie umeleckého textu **iba ako prostriedok** a nebol by mu zároveň aj cieľom, umelecký text by v transformácii do učebného zdroja prestal byť krásnou literatúrou – stal by sa len sluhom pedagogiky a **amputovala** by sa mu jeho primárna estetická funkcia, ktorú žiaden literárny text nesmie v didaktickej komunikácii stratiť.

Didaktická interakcia verzus estetická interakcia

Tvorca učebného zdroja stojí pri východiskovom literárnom texte pred vážnou úlohou. Niet pochýb, že aj učebný zdroj koncipovaný pre lektora či pedagóga (napr. metodická príručka) musí byť vytvorený tak, aby splnil svoje didaktické poslanie – vytvoril os **didaktickej interakcie** s jeho používateľom či adresátom (tzv. mimoestetická, pragmatická funkcia literatúry). V rámci nej sa vychádza z faktu, že literatúra svojho adresáta **formuje** a **rozširuje** jeho obzor poznania.

Zručný pedagóg dokáže preniesť formatívny a poznatkový aspekt aj na cieľového adresáta – rómskeho žiaka:

Formovať dieťa z rómskeho prostredia = prostredníctvom literárnych obrazov ovplyvňovať jeho konanie, postoje či vytváraný hodnotový systém. Znamená to tiež usmerňovať proces jeho socializácie, uľahčiť včleňovanie sa do majoritnej spoločnosti cez priblíženie ňou uznávaných hodnôt (rešpektuj – budeš rešpektovaný). Zároveň ide o vytváranie vzťahu k predmetom okolitého prostredia (ich hodnoty) i duchovnému svetu.

Rozširovať poznatkový obzor dieťaťa z rómskeho prostredia = prostredníctvom literárnych obrazov ho mimovoľne učiť orientovať sa v medziľudských vzťahoch, v motívoch ľudského konania a hodnotiť ich (sociálnopoznávaci aspekt), získavať informácie z rozličných oblastí poznania, poznávať kultúrne dedičstvo vlastnej aj majoritnej spoločnosti a poznávať aj svoju etnickú inakosť (vecnopožívaci aspekt). Okrajovo získavať informácie aj o zákonitostiach stavby literárneho diela, o autoroch a žánroch – aj rómske dieťa vie rozlíšiť, že číta rozprávku (literárnopoznávaci aspekt) – o rómskej identite v rómskych rozprávkach bližšie Hlebová, 2010.

Na druhej strane niet pochýb, že v procese vytvárania zdroja sa nesmie rezignovať na aspekt zachovania primárne estetického vzťahu čitateľa s textom, teda neoslabiť os **estetickej interakcie** (tzv. estetická funkcia literatúry). V opačnom prípade učebný zdroj síce dosiahne svoj didaktický cieľ, ale z pohľadu literatúry to urobí metodicky nesprávne – poučky, informácie, apely by síce dostali zobrazovaciu a demonštratívnu podobu príbehu alebo veršov, ale neprestali by byť poučkami, a nestali by sa umením. Poznatky, informácie nie sú ani v literárnom diele vyslovené ako poučky, ale vnímajú sa ako súčasť

slovesného obrazu – ich príjem sa teda deje cez emocionálny zážitok. A keďže literárny text, cez zážitie ktorého sa buduje aj literárna kompetencia, nie je mravnou výchovou v príkladoch, zážitok či zážitkovosť sa nesmie vytratiť ani z inštrukcií, úloh a vôbec celkovej koncepcie učebného zdroja (Liptáková a kol., 2011).

Snaha o uplatnenie viac pragmatických funkcií v učebnom zdroji (formovanie a poznávanie), ktorého cieľový efekt je smerovaný k marginalizovaným rómskym deťom, by mala nevyhnutne súvisieť so vzťahom literárneho diela k mimoliterárnej skutočnosti (ku kontextu životných faktov rómskych detí a ku kontextu prevažne skromných literárnych skúseností, ktoré najlepšie pozná práve učiteľ). Literárnym textom teda rómske dieťa môže porozumieť len vtedy, ak ich sa ich obsahy akýmkoľvek spôsobom **vzťahujú** aj k jeho vlastným horizontom skúsenosti (Nünning, 2006).

O čítaní a písaní

O čítaní a písaní budeme v ďalšom texte uvažovať najmä vo vzťahu k tvorci učebných zdrojov. Ten by mal poznať také čitateľské stratégie, ktoré ho privedú k efektívnemu vyberaniu vhodných východiskových textov a odborných informácií do vlastného textu. Zákonite by mal tvorca učebných zdrojov poznať aj rozličné techniky tvorenia textu. Prehľad niektorých požiadaviek na využitie čitateľských a pisateľských stratégií budeme priebežne dokladovať konkrétnymi úlohami, ktoré by mohli byť súčasťou učebných zdrojov v oblasti formovania komunikačnej a literárnej kompetencie rómskych žiakov. Pozorný čitateľ, ktorý sa o oblasť jazyka a komunikácie primárne nezaujíma, môže z kapitoly profitovať aj tak, že zväží zaraďovanie uvedených aktivít a požiadaviek do prípravy učebných situácií vo svojom predmete.

Čítanie ako komunikačná zručnosť a učebná stratégia

Primárne vzdelávanie je vo výchove slovesným umením **fundamentálne a formujúce**. Práve počas neho urobí malý čitateľ najväčší skok a pokrok v rozvíjaní vlastného čitateľstva. Od poslucháča v predškolskom období sa stáva (alebo by sa mal stať) čitateľom už počas prvého ročníka so zvládnutou technikou čítania (Liptáková a kol., 2011). Aj keď je čítanie v primárnom vzdelávaní v rôznej miere súčasťou všetkých predmetov, ako systémovo osvojovaná a upevňovaná zručnosť sa prirodzene uplatňuje práve na literárnej výchove. Napriek u detí stále viac preferovanejším formám elektronických médií (internet, televízia ap.), čítanie a čitateľská gramotnosť si aj v dnešnej dobe udržiava svoje výnimočné postavenie v rámci zručností – dokonca jeho význam s prílivom neustále väčšieho množstva informácií ešte vzrastá. Najnovšie výskumy naznačujú, že pozitívny vzťah k čítaniu, ktorý možno nadobudnúť práve v školskom prostredí, výrazne ovplyvňujú aj rodinné pomery a táto skutočnosť sa stáva obzvlášť významná v spojitosti s deťmi rómskeho etnika (aj z toho dôvodu, že rodina sa neraz stáva doslova rozhodujúcim činiteľom úspešnosti v čítaní) (PIRLS, 2001, 2006).

Čo je vlastne čítanie?

V najširšom význame slova je čítanie spoločenská aktivita jednotlivca, ktorá je primárne určená špecifickým estetickým objektom – literárnym dielom (tzv. literárne čítanie). Z pohľadu školského literárneho vzdelávania je **čítanie** cieľavedomým a postupným metodickým vytváraním istej zásoby čitateľských zvyklostí, technických a mentálnych postupov na dosiahnutie čitateľských dispozícií, ktorými dokáže detský čitateľ určité dielo interpretovať, čítané texty navzájom porovnávať a hodnotiť (Obert, 1986).

Čítanie ako proces osvojovania si sveta umeleckého diela vedie **cez porozumenie k jeho pochopeniu**. V porovnaní s náučným textom je typická symbióza intelektových a citových činností, **cez zážitkovosť sa prehlbuje porozumenie**, poznanie zmyslu literárneho diela (Kopál, 1997).

Pri čítaní nemusí byť medzi technikou čítania a schopnosťou porozumieť textu vždy lineárny vzťah (výrazné hlasné čítanie dieťaťa ešte neznamená, že mu aj adekvátne rozumie). Skúsený čitateľ pomocou vizuálnej informácie z písmen (percepcie) získa porozumenie významu textu, a až následne porozumenie realizuje aj zvukovo. Schematicky by teda čítanie s porozumením malo vyzeráť nasledovne:

napísané slovo → význam → vyslovené slovo

Literatúra a jej bohatstvo nebolo vždy odovzdávané z generácie na generáciu čítaním. Naopak, čítanie fixované na grafické zachytenie písmen explodovalo až po vynájdení kníhtlače – dlhé storočia bola teda literatúra sprostredkovaná ústne; šlo preto o naráciu, rozprávanie (aj pomenovanie žánru rozprávky je motivované tým, čím pôvodne bola – rozprávaním). V spojitosti s marginalizovanými rómskymi komunitami sa otvára práve tento rozmer oboznamovania sa s umeleckým literárnym textom. Proces porozumenia textu a jeho významom je u rómskych detí často limitovaný už prvotným oboznámením sa s ním v procese vlastného čítania – nedostatočne osvojená technika čítania sa stáva častým školským problémom (rodinné prostredie často nevníma čítanie ako spoločenskú hodnotu, a preto ho ani nepodporuje). Preto je v určitých odôvodnených prípadoch potrebné vrátiť sa k narácii aj v procese školskej výučby čítania a literárnej výchovy. Výrazné estetické čítanie literárneho textu učiteľom je často tým najlepším vstupom do následnej metodologickej práce s ním (aj vo forme pracovných listov). Uvedený postup možno pokojne aplikovať aj v prípade lektorských dielní, kde lektor, pracujúci s umeleckým textom, bude frekventantom zároveň predčitateľom (podobne Pennac, 1999).

Ako súvisí čítanie s porozumením s metodikou tvorby učebných zdrojov?

Odpoveď je v tomto smere jednoznačná – súvisí s viacúrovňovým charakterom **porozumenia textu (A.)** na jednej strane a **fázami recepcie textu (B.)** na druhej strane. Oba tieto procesy (porozumenia a recepcia) sa pri tvorbe učebného zdroja, v ktorom sa štruktúrne pracuje aj s umeleckou fikciou literárneho textu, **nevyhnutne prelínajú.**

A. Úrovne porozumenia textu

Porozumenie označuje prirodzenú ľudskú vlastnosť, ktorá je motivovaná tým, že človek koná zmysluplne, že chce poznať význam vecí, situácií, ľudí i seba (synonymom porozumenia je pojem pochopenie). Porozumenie textu je teda hľadanie a nachádzanie významu textu, vysvetlenie textu pre seba (Gavora, 2008) – a keďže je komplexným procesom, vo svojej vnútornej štruktúre pozostáva zo štyroch úrovní:

1. úroveň: schopnosť **identifikovať** informácie explicitne formulované v texte (čitateľ vyhľadáva informáciu z textu, resp. si takto získanú informáciu zapamätá a zreprodukuje),
2. úroveň: schopnosť **dedukovať** informácie z textu (čitateľ vyvodzuje informácie a myšlienky, ktoré napriek tomu, že nie sú explicitne uvedené a formulované, z textu priamo vyplývajú),
3. úroveň: schopnosť **interpretovať** a **integrovat** myšlienky a informácie z textu (čitateľ prechádza nad úroveň textu, aby našiel medzi myšlienkami textu súvislosti, zhrnul informácie alebo zvažil širšie dôsledky obsahu textu, pričom využíva svoje predchádzajúce poznatky, vedomosti a skúsenosti),
4. úroveň: schopnosť **kriticky analyzovať** a **hodnotiť** text (čitateľ kriticky hodnotí prečítaný text z hľadiska obsahu aj foriem – štruktúra textu, jazykové prostriedky, literárne útvary, autorov osobný pohľad a štýl; čitateľ sa opiera o svoje predošlé skúsenosti s čítaním textov).

Viaceré výskumy naznačujú, že v slovenskom systéme primárneho i sekundárneho vzdelávania sa priveľmi často pracuje iba s prvými dvomi úrovňami porozumenia (identifikácia a dedukcia), akoby ďalšie dve (interpretácia a analýza) neexistovali. Pritom prvé úrovne by mali byť odrazovým mostíkom k dvom ďalším. V tomto kontexte sa viacúrovňový charakter porozumenia prelína s koncepciou a metodikou tvorby učebných zdrojov. Aj napriek tomu, že sa tvorca učebného média môže sústreďovať na dospelého adresáta, resp. frekventanta lektorskej dielne, nesmie v koncepcii zdroja, v ktorom štruktúrne uplatňuje aj umelecký text, rezignovať na všetky štyri úrovne porozumenia – najmä z toho dôvodu, že učebné materiály sa majú pre pedagógov stať východiskom pre ich následnú konkrétnu prácu so žiakmi, a to aj z rómskeho prostredia. Kým si viacúrovňový systém porozumenia neosvojí osoba zodpovedná za výchovu a vzdelávanie detí, nemôžu sa s ňou v adekvátnej miere cez vlastnú aktivitu na hodinách literárnej výchovy oboznámiť ani deti z majoritnej a minoritnej komunity. Pri príprave učebného zdroja, ako aj pri priamej výučbe v rámci lektorskej dielne či priamej vyučovacej jednotke s deťmi, treba mať na pamäti, že otázky na všetky štyri úrovne porozumenia by mali prísť po prečítaní textu, resp. pri následnej činnosti po oboznámení sa s obsahom textu. Rovnako dôležitá a záväzná by mala byť aj postupnosť úrovní od prvej po štvrtú.

B. Fázy recepcie textu

Recepcia (vnímanie) literárneho textu je v súvislosti s uplatnením literárneho textu v učebnom zdroji druhým rešpektovaným procesom, bez ktorého nie je možné vytvoriť metodicky adekvátny učebný zdroj podporujúci cez zručnosť čítania i literárnu kompetenciu. Recepcia má vo svojej podstate štyri fázy:

1. **Percepcia** – je prvou fázou recepcie. V jej priebehu sa čitateľ zmyslovým vnímaním zmocňuje textu, pričom sa orientuje na grafickú a zvukovú stránkou jazyka.
2. **Apercepcia** – je druhou fázou. Počas nej si čitateľ vytvára konkrétne zmyslové predstavy, tzn. vlastnú predstavu toho, ako vyzerajú postavy a časopriestor príbehu. Je samozrejmé, a učiteľ to musí na literárnej výchove rešpektovať, že predstava toho istého literárneho textu je u detí vždy originálna a rýdzo individuálna. Znamená to, že neexistujú dve totožné predstavy, vychádzajúce z toho istého literárneho textu.
3. **Interpretácia** – je treťou fázou. V nej sa zužitkujú výsledky prvých dvoch fáz (percepčnej a apercepčnej) a predstavuje vlastnú interpretáciu na hodnotovo-estetickom podklade. Podstatná je najmä apercepčná fáza, s ktorej vytvorenými predstavami (teda tým, ako si dieťa literárny svet vo svojej mysli dokreslí a dourčí) sa pracuje. V prípade, ak ide o nelineárny text s viacerými významovými rovinami, v tejto fáze má učiteľ možnosť posunúť dieťa od denotatívnych (jednoznačných) významov k štruktúrnym konotačným (nejednoznačným) významom.
4. **Konkretizácia** – je štvrtou fázou. V jej priebehu sa vnemom a predstavám z recepcie literárneho textu prisudzuje zmysel, a to zmysel pre vlastný život čitateľa. V otázke konkretizácie je zřejmý najmä fakt, že jej priebeh je behom „na dlhú trať“, pretože mnohé významy textu si dieťa konkretizuje až v neskorších vývinových etapách, keď sa mu v istej životnej súvislosti vynoria z podvedomia.

Prvé dve fázy (vlastná percepcia a apercepcia) sa vo všeobecnosti zastrešujú pod pojem **percepcie**, druhé dve fázy (interpretácia a konkretizácia) sa jednotne nazývajú aj **responziou**, ktorá predstavuje spätné prežívanie vnemov a predstáv z textu a ich dotváranie vo vlastnej fantázii. Ak sme pri úrovniach porozumenia textu naznačili zanedbávanie a ignorovanie druhých dvoch úrovní, pri recepcii textu sa to deje v prípade tretej fázy – (interpretácie) a najmä štvrtej (t. j. konkretizácie). Znamená to, že aj fázy recepcie literárneho textu je potrebné

a priam nutné pri tvorbe učebného zdroja rešpektovať, lebo len v ich nadväznosti sa cez čitateľskú skúsenosť a následnú metodickú prácu s textom cieľavedome a systémovo vytvárajú základy literárne kompetentného lektora, pedagóga a dieťaťa.

Ako na to pri konkrétnom literárnom texte?

Rozhodujúcim faktorom pri tvorbe učebného zdroja opierajúceho sa o umelecký text je nesporne výber textu. Tvorca učebného zdroja (a v konečnej platnosti učiteľ v rámci vyučovacej jednotky) realizuje pri umeleckej literatúre **dve formy výberu** (resp. redukcie):

- 1. vyberá literárny text z ucelenej umeleckej štruktúry literárneho diela,**
- 2. významy, ktoré v učebnom zdroji (resp. vo vyučovacej jednotke) aktualizuje, sú vždy len výberom a redukciou zo všetkých možných významov, ktoré je dielo v literárnej komunikácii schopné vytvárať.**

Mnoho pedagógov predpokladá, že iniciovať, zaujať a aktivizovať deti z rómskych komúní je ľahko možné výberom literárneho textu z pod systému rómskej literatúry pre deti a mládež, ktoré literárnym spôsobom ukotvuje identitu rómskeho etnika (tzv. romipen – Hlebová, 2010). V praxi je však často opak pravdou – deti z marginalizovaných rómskych komúní akoby odmietali literárne texty, ktoré tematicky súvisia s ich etnickou príslušnosťou a vyjadrujú to tým, že sa im texty nepáčia. Túto skutočnosť treba brať do úvahy aj vo vzťahu k rómskej literatúre pre deti a mládež, ktorej uplatnenie môže pri tvorbe učebných zdrojov nájsť uplatnenie najmä v rozmere interkultúrneho a transkultúrneho obohatenia dominantnej kultúry detí z majoritnej spoločnosti.

Z nasledujúceho textu, ktorý je prvou (krátenou) kapitolou jednej zo siedmich Kroník Narnie od C. S. Lewisa (s podnázvom Strieborná stolička), môže tvorca učebného zdroja derivovať viaceré pragmatické didaktické funkcie. Na druhej strane však všetky činnosti, úlohy a inštrukcie k textu musia rešpektovať jeho dominantnú estetickú funkciu (schopnú vyvolávať neopakovateľný čitateľský zážitok). Literárne dielo C. S. Lewisa je typom fantasy literatúry, ktorá má široký recepčný dosah na čitateľov (začínajú ju čítať už deti mladšieho školského veku a čítajú ju aj dospelí čitatelia). Didakticky zručný a erudovaný tvorca učebného zdroja, lektor či pedagóg....

Tvorca učebného zdroja, ak chce byť vo svojej metodike zodpovedný a korektný k umeleckému charakteru textu, by mal v metodickej koncepcii tvorby zdroja vychádzať z úrovni porozumenia textu (identifikácia, dedukcia, interpretácia, analýza) a z fáz recepcie literárneho textu (percepcia, apercepcia, interpretácia, konkretizácia) – v oboch prípadoch v postupnosti od najnižšej úrovne či fázy po najvyššiu.

Clive Staples Lewis: Kroniky Narnie – Strieborná stolička

Za telocvičňou

Bol nepekný jesenný deň a Jill Polová ticho plakala za telocvičňou.

Plakala, lebo ju šikanovali. Bohužiaľ, desať či pätnásť najsilnejších chlapcov a dievčat na Modernej experimentálnej škole sa rozhodlo, že im sa najviac zo všetkého chce šikanovať ostatných. Diali sa tam hrozné, nechutné veci, ktoré by na normálnej škole učitelia bleskovo odhalili a zarazili, no na tejto s tým nikto nič nerobil. Aj keď sa na ne občas prišlo, tí, ktorí ich robili, neboli vylúčení zo školy ani inak potrestaní. Riaditeľka jednoducho vyhlásila, že ide o zaujímavé psychologické príklady, dala si ich zavolať a celé hodiny sa s nimi rozprávala. No a z tých, ktorí vedeli, čo jej povedať, sa nakoniec napriek všetkému stávali jej obľúbenci.

Práve preto Jill Polová v ten nepekný jesenný deň ticho plakala na cestičke

medzi zadnou stenou telocvične a kríkmi. Ešte sa ani zďaleka nestihla upokojiť, keď sa spoza rohu vynoril veselo si pohvizdujúci chlapec s rukami vo vreckách. Takmer do nej vrazil.

Jill iba vystrúhala grimasy – také, aké sa vám objavujú na tvári, keď chcete niečo povedať, no viete, že namiesto toho sa asi znova rozplačete.

„No jasné! Ako zvyčajne, zasa oni,“ vyhlásil chlapec zachmúrene a zastrčil si ruky ešte hlbšie do vreciek.

Iba na to mlčky prikývla. Ak by aj dokázala zo seba niečo dostať, bolo by to zbytočné. Obaja vedeli, o čo ide.

„Pozri sa,“ povedal chlapec, „nemá absolútne zmysel...“

Myslel to dobre, no nechtiac to vyslovil tónom človeka, ktorý sa chystá na dlhé mravokárne kázanie.

„Choď do frasa a staraj sa o seba, dobre?! Nikto ťa neprosil, aby si sa mi natískal, no nie? Čo tu chceš? Hovoríš mi, čo by som mala robiť? Vravieš mi, že by sme sa im všetci mali podlizovať a obskakovať okolo nich tak ako ty?“

Eustace Scrubb videl, že sa ešte celkom nespamätala, a tak jej celkom rozumne ponúkol mentolku. Aj on si jednu dal. Zakrátko už Jill videla všetko v oveľa lepšom svetle.

Obe deti chvíľu mlčali, takže ticho narušali iba kvapky vody padajúce z listov vavrína.

„Prečo si sa vlastne tak veľmi zmenil?“ spýtala sa napokon Jill. „Minulého roku si bol celkom iný, nechutný.“

„Cez prázdniny som zažil veľmi čudné veci,“ odvetil tajuplne.

„Aké?“ vyzvedala.

„Vieš, Polová, je to ohromné tajomstvo. Dokážeš mlčať o niečom tak hrozne tajnom? Mám na mysli niečo také, na čom by sa tu všetci iba smiali.“

„Myslím, že áno,“ odvetila zamyslene.

„Verila by si mi, keby som ti povedal, že som bol cez prázdniny preč z nášho sveta – v nejakom celkom inom?“

„Nechápala by som, ako to myslíš.“

„Predpokladajme, že by som ti povedal, že som bol niekde, kde zvieratá normálne rozprávajú a kde sú... ehm... draky a kúzla a... no, všetky možné veci, o ktorých sa píše v rozprávkach.“ Pri týchto slovách ho premohol pocit nekonečnej trápnosti, až z toho celý očervenel.

„Ak si zo mňa strieľaš, už nikdy s tebou neprehovorím ani pol slova!“ zvolala Jill.

„Nestrieľam si z teba,“ uistil ju. „Prisahám, je to tak. Prisahám na... na čo len chceš.“

„Dobre,“ upokojila sa Jill. „Verím ti.“

„A nikomu to nepovieš?“

„Za čo ma máš?“

Oboch ich premáhalo čoraz väčšie nadšenie. Bolo by im možno aj vydržalo, keby sa Jill neobrátila. To, čo pred sebou videla, bola bezútešná jeseň so všetkým, čo k nej patrí, a ešte bezútešnejšia Moderná experimentálna škola, a tak sa jednoducho musela spýtať:

„Čo keby sme nakreslili na zem kruh, vpísali doň čudné písmená a znaky a začali odriekať zaklínadlá?“

„Nuž,“ odvetil Eustace po dlhšom premýšľaní, „keď si to už nadhodila, zdá sa mi, že všetky tie kruhy a zaklínadlá sú jedna veľká volovina. Jemu by sa určite nepáčili. Vyzeralo by to, akoby sme ho nútili niečo urobiť, a to je nezmysel.“

„Kto je vlastne ten človek, o ktorom hovoríš?“

„Tam mu hovoria Aslan,“ odvetil Eustace.

„To je ale nezvyčajné meno!“

„Ani zďaleka nie také nezvyčajné ako on sám,“ vyhlásil Eustace vážne. „Ale podme to skúsiť. Určite nič nepokazíme, ak ho iba zdvorilo požiadame. Postavme sa vedľa seba – takto – a vystrime ruky s dlanami nadol.“

Zhlboka sa nadýchol a spustil: „Aslan, Aslan, Aslan!“

„Aslan, Aslan, Aslan!“ zopakovala po ňom Jill.

„Prosíme ťa, pusti nás oboch do...“

V tej chvíli sa spoza rohu budovy ozvalo: „Polová? Jasné, že viem, kde je. Rumádzga vzadu za telocvičňou. Mám ju priviesť?“

Jill a Eustace sa na seba letmo pozreli a hneď nato zmizli za vavrínmi, kde sa začínal strmý svah. Štverali sa po ňom rýchlosťou, za ktorú by sa nikto nemusel hanbiť.

Asi po minúte štvierania zastali a započúvali sa. Podľa zvukov zdola bolo jasné, že ich niekto prenasleduje.

„Kiež by tak boli zasa otvorené dvere!“ vzdychol si Eustace a Jill nadšene prikývla. Hore nad krikmi sa totiž nachádzal vysoký kamenný múr s dverami, ktorými sa dalo dostať na vresovisko za školou. Bývali síce takmer vždy zamknuté, no stalo sa už aj to, že ich deti našli odomknuté.

„Ojoj! No teda!“ zvolal Eustace, pretože zámka mu nekládla odpor a dvere sa otvorili. Obaja ostali nehybne stáť. To, čo za nimi zazreli, bolo totiž celkom iné, ako čakali.

Privítalo ich ostré slnečné svetlo. Prenikalo cez otvorené dvere tak, ako svetlo jasného letného dňa preniká do garáže, keď ju otvoríte. Videli hladký trávnik, hustejší a zelenší ako ktorýkoľvek v našom svete, nad ním modrú oblohu a všade naokolo poletujúce čudesné tvory takých prenikavých farieb, že to pokojne mohli byť lietajúce drahokamy.

V tej chvíli sa zdola ozval zlomysefný hlas plný nenávisti: „No tak, Polová! Všetci vieme, že sa skrývaš tam hore. Už aj sa vráť!“

„Rýchlo!“ rozhodol Eustace. „Chyť sa ma za ruku. Nesmieme sa nechať rozdeliť.“ No a kým si Jill uvedomila, čo to vlastne robí, pevne ju chytil a prešiel s ňou cez dvere preč zo školského areálu, Anglicka aj celého nášho sveta. Ocitli sa na druhej strane.

Spolu vykročili dopredu, obzerajúc sa na všetky strany. Kam sa pozreli, všade rástli ohromné stromy, tak trochu pripomínajúce cédre, no oveľa vyššie. Kam len oko dovidelo, všade to vyzeralo rovnako – hladký trávnik medzi vzdialenými stromami, poletujúce vtáky hýriace všetkými farbami dúhy, modrasté tieň a prázdnota. V tom lese sa každý musel cítiť veľmi osamelo.

Po chvíli sa priamo pred nimi už neukázali nijaké ďalšie stromy, iba modrá obloha. Kráčali ďalej, až kým Eustace náhle nevykrikol: „Pozor!“ a nestrhol Jill dozadu. Ocitli sa totiž na samom okraji strmého útesu.

Predstavte si, že stojíte na vrchole najvyššieho útesu, aký poznáte, a pozeráte sa nadol. Potom si predstavte, že priepasť pod vami je ešte oveľa – desať alebo možno dvadsať ráz – hlbšia. No a keď v duchu dovidíte až do takejto obrovskej hĺbky, predstavte si, že to, čo ste pokladali za ovce, sú v skutočnosti mraky, a to nie iba nejaké útržky hmly, ale ozajstné veľké a hrozne vysoké mraky. No a napokon si predstavte, že pod mrakmi konečne zazriete skutočné dno priepasti – také vzdialené od vrcholu útesu, že nemôžete povedať, či je tam les, tráva, more, a ešte vzdialenejšie od mrakov ako vy.

Jill užasnuto hľadela na výjav pred sebou. Po chvíli jej napadlo, že by predsa len mohla o nejaký ten krôčik odstúpiť od kraja. Bohužiaľ, keď sa to pokúsila spraviť, zdesene zistila, že nemôže. Nohy mala odrazu ako zo sadry a všetko sa s ňou začínalo krútiť.

„Čo to robíš, Polová? Vráť sa! Nebuď sprostá!“ kričal na ňu Eustace, ona ho však počula iba ako z veľkej diaľky. Cítila, ako sa ju pokúša chytiť, no keďže už neovládala vlastné nohy ani ruky, chtiac-nechtiac sa za ním začala naťahovať. Jill nechápala, čo sa deje, no vo chvíli, keď sa jej podarilo vymaniť z Eustaceovho zovretia, stratil rovnováhu a s desivým výkrikom sa zrútil do priepasti. Stala sa však aj druhá vec. Na kraj priepasti sa prirútilo akési obrovské zviera jasnej zlatožltej farby. Lahlo si, natiahlo sa cez okraj a začalo ticho fúkať. Nerevalo ani nevrčalo, iba vyfukovalo vzduch z naširoko otvorenej papule, a to tak vytrvalo, ako vytrvalo ho dokáže vysávač nasávať.

Jill sa obrátila a lepšie sa mu prizrela. Bol to lev.

(krátené)

Aktualizovanie témy šikany

Uvedený literárny text je svojím spôsobom neobyčajný tematicky – najmä v spojitosti s problematikou šikany, ktorá je dodnes nie celkom odtabuizovaná témou. Navyše – o šikanovaní sa začína stále viac rozprávať práve v súvislosti s citovou depriváciou u detí a mladistvých, a to najmä v školskom prostredí. Aj z toho dôvodu je to typ textu, v ktorom sa – paradoxne – ako recepčná opora aj pre deti z minoritnej rómskej komunity uplatňuje práve literárne stvárnené

šikanovanie Jill zo strany spolužiakov (šikana má často „oporu“ v detskej skúsenosti – je buď zažitou skúsenosťou (šikanovaný – šikanujúci), alebo je priamo odpozorovaná z blízkeho prostredia, resp. v lepšom prípade z elektronických médií). V prípade dospelých frekventantov lektorských dielní je problémová téma šikanovania recepciou podporou z rovnakého dôvodu ako u detí – navyše sa ich pohľad na túto problematiku rozširuje a obohacuje o životnú, odbornoprofesionálnu a čitateľskú skúsenosť, ktorú môžu pri práci so všetkými deťmi (tie z rómskej komunity nevynímajúc) edukačne zúročiť.

Ako vyzerá rešpektovanie úrovni porozumenia textu?

Identifikácia:

- Ako sa volala škola, do ktorej chodili obe hlavné postavy príbehu?
- Kde ste sa v texte stretli so šikanovaním prvýkrát a v ktorej časti poslednýkrát?
- Opíšte, ako vyzeralo prostredie pri telocvični, kde Jill Polová plakala (keď ju našiel Eustace)?
- Kam sa Jill s Eustaceom Scrubbom rozbegli, keď začuli, že ju spolužiaci hľadajú?
- Kto alebo čo bol Aslan – kedy ste sa to v texte dozvedeli?
- V čom bolo iné prostredie, ktoré sa zjavilo za dverami, ako to, ktoré bolo pred dverami?

Dedukcia:

- Čo podľa vás mohlo podnietiť šikanovanie Jill?
- Čo bolo príčinou toho, že Jill sa na Eustacea spočiatku hnevala?
- Čo sa stalo s Eustaceom v priebehu jedného roka, že sa tak zmenil?
- Ako by ste opísali vzťah medzi dvoma hlavnými postavami v príbehu?
- Čo spôsobilo, že šikanovanie na škole prekvitalo?
- Prečo lev na okraji priepasti začal ticho fúkať?

Interpretácia:

- Myslíte si, že bolo ľahké uveriť slovám Eustacea o inom svete? Prečo áno – prečo nie?
- Prečo sa Jill nemohla pri priepasti ani pohnúť, aj keď sa o to veľmi usilovala?
- Z úryvku ste sa dozvedeli, aký je Eustace. Opíšte ho a uveďte dva príklady na potvrdenie, že bol taký, ako ho opisujete.
- Ako inak mohla Jill na neustále šikanovanie zo strany spolužiakov zareagovať?
- Ak by sa obaja neboli rozbegli do kopca k dverám z areálu školy, čo by asi nasledovalo?
- Ako by sa príbeh zmenil, keby bol Eustace jedným zo šikanujúcich chlapcov?
- Ako na vás celý príbeh zapôsobil (smutný a vážny, napínavý a tajomný, zábavný a múdry, strašidelný a vzrušujúci)?

Analýza:

- Ktorá situácia sa vám zdá najmenej pravdepodobná?
- Ktoré slovo z textu považujete za najtajomnejšie a prečo?
- Aký je podľa vás vzťah toho, kto príbeh rozpráva, k Jill Polovej a Eustaceovi Scrubbovi? Zdôvodnite svoj názor.
- Ktorú časť príbehu by ste autorovi odporučili doplniť, aby bol príbeh ešte napínavejší?

Ako vyzerá rešpektovanie fáz recepcného príjmu textu?

Percepcia:

- Dôraz na typografiu písma vo vzťahu k veku čitateľov.
- Uvedomelý výber (resp. skrátenie textu) vo vzťahu k jeho väčšiemu rozsahu (rešpektovanie detskej recepcie).
- Výrazné estetické čítanie lektorom, učiteľom (s využitím suprasegmentov) môže ponúknuť prvotnú interpretáciu literárneho textu a dáva šancu na zážitok z textu všetkým adresátom bez ohľadu na ich individuálnu techniku čítania.

Apercepcia:

- Zmyslová predstava, ktorá sa počas oboznamovania s textom vytvára (podfarbená individuálnym zážitkom), je základným predpokladom akejkolvek následnej pragmatickej aktivity a činnosti s literárnym textom.
- Vonkajšia charakteristika a opis postáv (vizáž, črty tváre, farba vlasov, výška postavy, ďalšie špecifiká), časopriestor príbehu (krajina a čas odohrávajúceho sa príbehu, ročné obdobie, počasie, kontrast vizuálnej a zvukovej stránky dvoch svetov) ap.

Interpretácia:

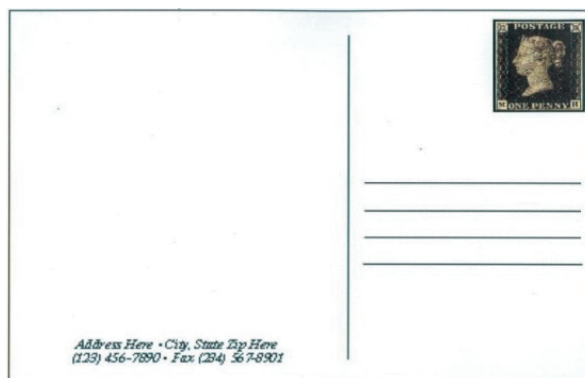
- Z nasledujúcich vecí určte jednu, ktorá by sa za určitých okolností tiež mohla stať vstupnou bránou do Narnie – len by bola trochu neobyčajnejšia než dvere. Napíšte (porozprávajte), ako by sa s jej schopnosťou mohli nečakane oboznámiť hlavné postavy.



- Predstavte si, že do Narnie by sa podarilo prekĺznuť aj tým, ktorí Jill šikanovali. Ako by ich osud v krajine pokračoval (napíšte, resp. porozprávajte)?
- Ste riaditeľkou/riaditeľom Modernej experimentálnej školy. Čo znamená, že je moderná a čo, že je experimentálna? Ako by ste v televízii predstavili jej experimentálnosť a zvláštny spôsob výchovy a vzdelávania žiakov?

Hodnotenie:

- Možno ste sa už aj vy stretli so ŠIKANOVANÍM. Čo je podľa vás správne – mlčať o šikanovaní alebo o ňom niekomu povedať? Vyberte, kto z ľudí okolo vás by o TOM asi mal vedieť a svoje rozhodnutie jednou vetou vysvetlite:
 - a) Triedna učiteľ/ka, lebo ...
 - b) Riaditeľ/ka, lebo ...
 - c) Rodičia, lebo ...
 - d) Len mama, lebo ...
 - e) Len otec, lebo ...
 - f) Najlepší kamarát/ka, lebo ...
 - g) Linka dôvery (0800/117878) ...
 - h) (dopíš), lebo ...
 - i) Vôbec nikto, lebo ...
- Skúste si predstaviť, že Jill Polová sa po návrate z Narnie rozhodne napísať rodičom pohľadnicu a chce im oznámiť aj to, ako sa k nej spolužiaci správali (pozri nižšie metódu KRAFTS). Doplníte text, ktorý by asi Jill rodičom napísala:



Z uvedeného literárneho textu dokáže vnímavý tvorca učebného materiálu derivovať, bližšie aktualizovať a zvlášť edukačne rozviesť aj iné textové významy – školu a školský systém výchovy a vzdelávania, čarovný svet Narnie s jeho alternatívnou logikou vzťahov vecí, zvierat a ľudí, kamarátstvo a problematiku budovania akýchkoľvek vzťahov medzi

ľuďmi ap. Hoci najviditeľnejšie sa úrovne porozumenia a rešpektovanie recepčných fáz uplatňujú pri tvorbe pracovných listov, aj pri tvorbe rozsahovo väčších učebných zdrojov (metodická príručka, metodické listy) sa úrovne porozumenia a fázy recepcie musia stať leitmotívom ich koncepcie a mali by sa pretaviť do vnútornej štruktúry zvoleného učebného materiálu.

Písanie ako komunikačná zručnosť a učebná stratégia

Písanie je jednou zo základných komunikačných zručností. **Za písanie považujeme proces** zmysluplného a tvorivého **formulovania, organizovania a vyjadrovania myšlienok s cieľom verbalizovať svoj komunikačný zámer.**

Rozvíjaním písania v škole sa primárne zaoberá vzdelávacia oblasť *Jazyk a komunikácia* (podľa ISCED) ako súčasťou vyučovania slovenského jazyka a slohu. Od momentu, keď je dieťa schopné tvoriť písanú reč, čiže keď si osvojí znaky, ktorými možno reč zaznamenať, iniciatívu preberá prevažne slohová výchova. Deje sa to v etape primárneho vzdelávania, ktoré sa má podieľať na rozvíjaní vyjadrovacích schopností dieťaťa a má poskytnúť dostatok stimulov na rozvíjanie schopnosti prijímať a spracovávať texty (oblasť recepcie) a schopnosti tvoriť vlastné texty (oblasť produkcie).

Oblasť jazykovej prípravy preto akcentuje **písanie ako komunikačnú zručnosť**, teda zručnosť odovzdávať obsahy vedomia pomocou konkrétnych slov a viet, ktorých výber a usporiadanie podlieha okrem iného aj komunikačnému zámeru pisateľa.

V osvojovaní si písania v škole treba odlišovať minimálne tri etapy: prvá etapa je charakteristická osvojovaním si znakov písanej reči (1. roč. ZŠ), druhá etapa obsahovým naplňaním písomne vyjadrovaných myšlienok (2. – 3. roč. ZŠ) a tretia osvojovaním si funkcie jednotlivých typov textov (od 4. roč.).

Vzťah písanie – učenie sa (prostredníctvom učebných zdrojov)

Písanie neslúži iba ako komunikačný prostriedok medzi účastníkmi komunikácie.

Písanie je významným prostriedkom vytvárania myšlienok v jazyku, ich fixovania, modifikácií či spresňovania. Písanie môže signalizovať vzťah medzi textom, ktorý tvorí pisateľ, a skutočnosťou, ktorá sa stáva predmetom textu. Pomocou vlastného procesu písania si autor môže napr. uvedomiť dôležité a okrajové subtémy v rámci spracúvanej témy, môže si ujasniť vzťah k téme, no takisto môže dospieť k novým ideám či uhlu pohľadu.

V anglofónnom prostredí (pozri napr. Tribble, 1996) sa na vymedzenie vzťahu medzi písaním a učením sa používajú dve slovné hračky – *learning to write* a *writing to learn*. Vysvetlením týchto prístupov sa dopracujeme **k možnostiam využívania písania ako učebnej stratégie** v učebných zdrojoch, vzdelávacích kurzoch a aj vo vyučovaní v škole.

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. Toto je doména vyučovania jazyka, slohu a literatúry vo všetkých stupňoch vzdelávania. Stratégie podporujúce učenie sa písať odporúčame preto zaradiť do obsahov vzdelávania učiteľov jazyka a literatúry.

Výbornou ukázkou **učenia sa písať** je metodická príručka určená učiteľom jazyka a literatúry *Na stope slovám* (zost. V. Eliašová a kol., 2007). 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.**

Termín *writing to learn* (**písaním sa učiť**) predstavuje stratégie, pomocou ktorých žiak využíva rozličné druhy textov, aby získaval nové znalosti a skúsenosti z neязыkových 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 pojmami a obsahmi rozličných vedných oblastí a školských predmetov (vlastiveda, prírodoveda, dejepis, zemepis, náuka o spoločnosti atď.). Stratégie podporujúce písanie ako spôsob učenia sa odporúčame zaradiť do obsahov vzdelávania učiteľov všetkých predmetov kurikula.

V slovenskom edukačnom prostredí sa záujem školy o rozvíjanie písania končí pri osvojovaní si písania ako komunikačnej zručnosti, aj to často bez zdôrazňovania kontextu písania (adresát a zámer pisateľa). Pod termínom písanie si mnoho z nás okamžite vybaví slohové vyučovanie. Ak sa hovorí o písaní nad rámec vyučovania jazyka, slohu alebo literatúry, tak potom iba v tom zmysle, že písanie je prostriedkom zaznamenávania alebo zisťovania úrovne vedomostí v rôznych oblastiach.

Napríklad vo vyučovaní dejepisu sa písanie využíva na tieto konkrétne ciele:

1. písanie poznámok (napr. 1492 – objavenie Ameriky – Krištof Kolumbus),
2. realizácia písomných testov (napr. Vymenujte aspoň tri mestské štáty Sumerov.),
3. tvorba tematických projektov (napr. II. svetová vojna).

Progresívne chápanie poslania základnej školy by určite malo zahŕňať aj také postupy, ktoré ukazujú učiacemu sa spôsoby, ktorými si môže znalosti osvojovať. Nepochybne má písanie v škole časovo veľké zastúpenie, no je otázne, do akej miery je pri aktivitách uvedených vyššie učitelia sa aktívnym participantom procesu učenia sa. Zvnútorňovanie znalostí a zručností je dlhodobý proces, ktorý možno iniciovať variabilnejším narábaním s pisateľskými aktivitami.

Preto v kapitole navrhujeme a **predstavujeme niekoľko pisateľských aktivít,** ktoré chápeme ako **potenciálne metódy zapojenia širších znalostí a skúseností učiaceho sa** do procesu získavania nových poznatkov v kurzoch kontinuálneho vzdelávania, no v druhej línii aj v predmetoch primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania. Predstavené metódy možno využiť v učebných zdrojoch pre kontinuálne vzdelávanie, no po ich úprave vyplývajúcej z poznania konkrétnej školy/triedy aj vo vyučovaní konkrétneho žiaka.

Najprv však formulujeme základné tézy aplikovania písania ako učebnej stratégie v podmienkach školy pre žiakov z marginalizovaných rómskych komunít. 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 ako aj orientácia pri príprave učebných zdrojov a vzdelávacích kurzov pre učiteľov základných škôl, ktoré majú ambíciu zaradiť písanie do obsahu vzdelávania.

Základné tézy aplikovania písania ako učebnej stratégie

- 1. Písanie nie je cieľ, je to prostriedok osvojovania si témy, učiva.** V škole nez dôrazňujeme úhľadnosť písma, sklon, jednoťažnosť, 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*)
- 3. Akceptujeme rozličnú úroveň pisateľských zručností žiakov.** Uplatňujeme diferencovaný prístup k žiakom. Rozsah textovej úlohy prispôbujeme možnostiam žiaka.
- 4. Písanie uplatňujeme premyslene, s jasným cieľom vyučovania/kurzu.** 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.
- 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, možno diferencovať aj podľa náročnosti). Vo vyšších ročníkoch a v kurzoch pre učiteľov možno ukázať písanie ako interakciu so sebou samým v čase.
- 6. Písanie pomáha pamätať si.** Písanie umožňuje pomocou rozličných metód zaznamenávať jednotlivé kroky v osvojovaní si učiva, čím sa proces uchovávanía znalosti predlžuje. Vďaka fixácii myšlienok v texte sa k napísanému možno opätovne vrátiť, ďalej s myšlienkou pracovať, nadviazať na ňu, polemizovať s ňou alebo ju zavrhnúť.
- 7. Písanie nie je v kurze a 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. 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 – publikácia (Liptáková, 2004). Každá fáza pozostáva z minimálne jednej metódy, pomocou ktorej sa pisateľ po častiach pripravuje na zvládnutie komplexnej textovej úlohy.

Procesový prístup k písaniu

Podrobnejšie vysvetlíme jednotlivé fázy v procese písania. Uvedené kroky možno uplatniť aj v kurzoch pre učiteľov.

Motivácia a výber témy – učiaci sa potrebujú nadobudnúť chuť vyjadriť sa k téme kurzu alebo 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) a formu textu (blahoželanie, rozprávka, zoznam, opis pracovného postupu atď.). Takisto vedieme pisateľov k vymedzeniu konkrétneho adresáta (komu píšem).

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 žiakov stav poznania témy a skúsenosti s ňou.

Selekcia – výber konkrétnych slov, slovných spojení a viet, ktoré v texte použijeme.

Kompozícia – fáza usporadúvania a organizovania myšlienok, výstavby textu. V tejto fáze sa musíme definitívne rozhodnúť pre jeden zo spôsobov rozvíjania témy – rozprávaním, opisovaním, vykladaním, argumentovaním, informovaním. Môžeme sa rozhodnúť aj pre kombináciu uvedených spôsobov rozvíjania témy. Pomôckou môže byť osnova.

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).

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.

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.

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** (viac Petrasová, 2003; Liptáková a kol., 2011), ktorý usmerňuje proces učenia sa rešpektovaním špecifických didaktických funkcií. Procesovosť učenia sa a písania sa potom odrazí v štruktúre učebnej jednotky nasledovne:

- a) evokácia (motivácia – výber témy – invencia),
- b) uvedomovanie si významu (selekcia – kompozícia – štylizácia),
- c) reflexia (úprava textu – korektúra – publikácia).

Metódy využívajúce písanie ako učebnú stratégiu

Predstavíme niekoľko metód, ktoré odporúčame využívať v učebných zdrojoch pre učiteľov a vo vzdelávacích kurzoch. Metódy možno začleniť aj do vyučovania detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Pripomíname, že mnohé metódy už nachádzajú svoje uplatnenie, niektoré i stále miesto v rozličných metodických príručkách i typoch kontinuálneho vzdelávania, preto ich nebudeme podrobnejšie vysvetľovať. Ide o zhlukovanie (clustering), pojmové mapovanie (od zhlukovania sa líši vedomým triedením súvisiacich pojmov do kategórií), brainwriting (písané brainstorming), cinquain, akrostich, T-schému, Vennov diagram, hádzanie kockou (cubing), tabuľku predpovedí (viem – dozvedel som sa – chcem ešte vedieť) a ďalšie podobné metódy. Sústredíme sa na ďalšie stratégie, ktoré odporúčame využívať s konkrétnym cieľom v rozličných etapách kurzov a vyučovacích hodín,

s rozličným komunikačným zámerom v učebných zdrojoch i v rozličných fázach tvorenia textu.

KRAFTS

Metóda KRAFTS podporuje autentické písanie pre konkrétneho adresáta. Pre tvorcov učebného zdroja, lektora i učiteľa je dobré osvojiť si zručnosť formulovať zadanie tak, aby obsahovalo všetkých šesť aspektov metódy KRAFTS.

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?

Ukážka využitia metódy nadväzuje na literárny text zo série Kroniky Narnie. 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**).

Voľné písanie

Voľné písanie znamená nezáväznú spisovnosť momentálnych myšlienok, pocitov, nápadov. Nie je ničím obmedzená, 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.

Ukážka zadania voľného písania nadväzuje na tému šikanovania. Úlohu by sme mohli zaradiť ešte pred oboznámením sa s literárnym textom:

Napiš, ako sa cítiš, keď ti niekto ubližuje.

Automatické písanie

Je to bezprostredné zaznamenávanie všetkých myšlienkových pochodov pisateľa bez cenzúry. Písanie nemá byť riadené vedomím, nemá byť nijako korigované. Radenie výpovedí nemá byť výsledkom žiadneho racionálneho postupu. Text môže byť pretkávaný rozličnými myšlienkovými skokmi. Produkt automatického písania je určený samotnému autorovi, pretože ponúka záznam „prúdu nevedomia“, čo môže priniesť procesu tvorenia textu nezvyčajné riešenia a nápady.

Ukážka zadania automatického písania nadväzuje na tému šikanovania. Úlohu by sme mohli zaradiť po prečítaní literárneho textu:

Piš bez prestania všetko, čo ti napadne pri otázke: Prečo pomáhať slabším?

Abecedár

Najprv sa pod seba napíšu písmená abecedy. Pisateľ je vyzvaný na každé písmeno uviesť 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 vety majú byť v abecednom poradí.

Ukážka využitia metódy nadväzuje na tému šikanovania. Úlohu by sme mohli zaradiť v reflexii 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 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.

GIST

Metóda GIST spočíva v generovaní interakcií medzi skúsenosťou pisateľa a textom (učebným zdrojom). Úlohou pisateľa je po častiach sa oboznamovať s textom a vlastnými slovami zaznamenávať obsah prečítaného v krátkej zhrnujúcej 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. Metóda je preto vhodná pre rómskych žiakov, pretože im umožňuje používať vlastné vyjadrenia v materinskom (rómskom) jazyku (v tejto metóde nadraďujeme proces učenia sa nad používanie slovenského jazyka, pretože nám ide v prvom rade o zmenu v poznaní javov a zákonitostí sveta u rómskeho žiaka; na spisovnosti vyjadrovania budeme trvať v iných vyučovacích postupoch a metódach). Metódu GIST môžeme využiť pri ozrejmovaní cyklických javov v prírode (napr. pri učebnej téme kolobeh vody v prírode) alebo časovo a príčinne 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).

PREMENA MOTÝĽA



Co je...

Cieľom metódy je identifikovať hlavnú myšlienku z výkladu v učebnom zdroji, z výkladu učiteľa/lektora alebo predstaviť osobnú skúsenosť a vlastné chápanie učebnému pojmu (najčastejšie abstraktného významu). Metóda ukazuje pisateľovi v krokoch, ktoré aspekty učiva ešte nemá zahrnuté vo svojej poznatkovej štruktúre. Najprv sa pisateľ pokúsi sformulovať, ako chápe daný učebný pojem. Potom vyberá z učebných zdrojov príslušné informácie a preformuluje svoje vyjadrenie (tu možno zaradiť aj čítanie vecného alebo literárneho textu). Nakoniec na základe presného výkladu uvádza v tabuľke korektné vysvetlenie pojmu. Metóda nepriamo rozvíja aj metakognitívne stratégie pisateľa, pretože v poslednom kroku sa pisateľ pokúša formulovať krátku reflexiu priebehu učenia sa pojmu (v intenciách vyjadrenia osobnej učebnej skúsenosti).

Čo je (dosadiť učebný pojem, termín)?	
(pred učením sa) Myslím si, že je to...	
(po prvotnom oboznámení sa z učebných zdrojov) Teraz si myslím, že je to...	
(po výklade učiteľa a po diskusií so spolužiakmi) Teraz už viem, že je to...	
(reflexia procesu učenia sa) Čo som sa dnes o sebe dozvedel...	

SCAMMPERR

Vychádza z metódy, ktorú jej tvorca A. Osborn nazval *Checklist* (kontrolné zoznamy), jej názov je odvodený z prvých písmen slovies v angličtine. Podstatou tejto metódy je hľadať všetky možné vylepšenia istého produktu, v odpovedi 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). Uvádžame 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 (= nahradiť) – **Nahraďte niečo!**

Čo, koho, kedy, kde môžete nahradiť?
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 možný účel projektu skombinovať s iným?
Je možný nápad zahrnúť do väčšieho celku?
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.

	Zvolený učebný zdroj	<i>vianočná pohľadnica (ukážka)</i>
<i>Nahradzte 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 vínšov
<i>Usporiadajte znovu, inak!</i>		dve pohľadnice – najprv obrázok, potom vínš
<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.

Syntéza: Znaky zmysluplného učenia sa

Vyučovať znamená dávať veciam zmysel. Ako organizovať konkrétne učebné situácie, aby učiaci sa videli zmysel v učebnej činnosti? Istou oporou môžu byť znaky zmysluplného učenia sa (Čáp – Mareš, 2001, s. 385 – 387), ktorými zhrnieme všeobecnodidaktické 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 – učiaci sa by mal postupne preberať zodpovednosť za regulovanie učenia sa,
- **zacielenosť** učenia sa – učiaci 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.

Uvedené požiadavky sa premietajú do prípravy a realizácie vyučovania prostredníctvom učebných zdrojov (metodická príručka, metodické listy, pracovné texty, pracovné listy). Ich akceptovaním môžeme navodiť pozitívnu zmenu v myslení žiaka, študenta, no i dospelého frekventanta kurzu.

Literatúra

- Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov. Výstupy dotazníkového prieskumu. MPC 2011.
- Čítanie 2003 – 2009. *Výskum súčasného stavu a úrovne čítania v SR* (RANKOV, P., VALČEK, P.). Bratislava: Literárne informačné centrum 2003 – 2009.
- FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál 2003.
- GAVORA, P.: Čo sa skrýva pod porozumením textu. In: GAVORA, P. a kol.: *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma 2008, s. 51 – 92.
- HLEBOVÁ, B.: *Rómska identita (romipen) v rómskych rozprávkach (paramisa)*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta 2010.
- HOFFMANNOVÁ, J.: *Stylistika a ...* Praha: Trizonia 1997,
- HYMES, D.: On communicative competence. In: J. B. Pride – J. Holmes (eds.): *Sociolinguistics*. Penguin, Harmondsworth 1972, s. 269 – 293.
- KOPÁL, J.: *Próza a poézia pre mládež. Teória/poetológia*. Nitra: Enigma 1997.
- KOŘENSKÝ, J. – HOFFMANNOVÁ, J. – JAKLOVÁ, A. – MÜLLEROVÁ, O. : *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu*. České Budějovice 1987.
- LEDERBUCHOVÁ, L.: *Dítě a kniha – O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk 2004.
- LEDERBUCHOVÁ, L.: *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni 2010.
- LIPTÁKOVÁ, L.: O písaní. In: PALENČÁROVÁ, J. – LIPTÁKOVÁ, L.: *O dvoch komunikačných zručnostiach alebo o počúvaní a písaní*. Bratislava: Združenie Orava 2004, s. 38 – 59.
- LIPTÁKOVÁ, L.: K typologizácii metód vyučovania materinského jazyka. In: *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy PF PU*. 13. Prešov: PF PU 2007.
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta 2011.
- MAREŠ, J.: *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál 1998.
- McLAUGHLIN, S.: *Introduction to Language Development*. Thomson, Delmar Learning 2006.
- MISTRÍK, J. 1997. *Štylistika*. Bratislava: SPN 1997.
- NÜNNING, A.: *Lexikon der Literatur- und Kulturtheorie*. Brno: Host 2006.
- OBERT, V.: *Cesty výchovy dětského čtenáře*. Bratislava: Mladé letá 1986.
- ONDRUŠ, Š. – SABOL, J.: *Úvod do štúdia jazykov*. Bratislava: SPN 1981.
- OWENS, R. E.: *Language Development. An Introduction*. New York: Pearson Education 2008.
- PELIKÁN, J.: *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum 2007.
- PENNAC, D.: *Ako román*. Bratislava: SOFA 1999.
- PETRASOVÁ, A.: *Využitie stratégie EUR ako prostriedku eliminácie funkčnej negramotnosti rómskych žiakov*. Prešov: MPC, 2003.
- PIRLS 2001. *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ* (OBRANCOVÁ, E. a kol.). Bratislava: Štátny pedagogický ústav 2004.

- PIRLS 2006. *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ* (LADÁNYIVÁ, E.). Bratislava: Štátny pedagogický ústav 2007.
- POLIAK, J.: *Podoby a premeny literatúry pre mládež*. Bratislava: Mladé letá 1970.
- PRŠOVÁ, E.: Čitateľská a literárna kompetencia žiakov primárneho vzdelávania a predpoklady jej nadobúdania. In: *Slovo o slove*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta 2010, s. 121 – 129.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 2009.
- SLANČOVÁ, D.: *Praktická štylistika*. Prešov: Slovacontact 1996.
- TRIBBLE, Ch.: *Writing*. Oxford: Oxford University Press 1996.

Rozvíjanie sociálnych kompetencií

Tatiana Čekanová – Hedviga Kochová

Každodenný život prináša prispôsobovanie nášho správania sa podmienkam, pravidlám, hodnotám, kultúre spoločnosti, v ktorej žijeme. Pre fungovanie v spoločnosti sú potrebné sociálne kompetencie, ktoré získavame v procese socializácie. Socializácia prebieha celý život, chápeme ju ako začleňovanie sa do spoločnosti, rozvíjanie osobnosti ako spoločenskej bytosti. **Socializácia** prebieha v rôznom prostredí (rodina, škola, rovesníci, skupiny...), za určitých predpokladov (biologické podmienky, motivácia vedomosti), v určitej interakcii (činnosti, komunikácia, výchova). Je to vzájomné pôsobenie medzi jedincom a druhými ľuďmi, spoločnosťou a jej kultúrou. Zahŕňa celý komplex foriem správania sa, osvojenie si jazyka, vedomostí, hodnôt spoločnosti, kultúry. Je procesom veľmi zložitým s rozpormi, konfliktami, s priaznivým i negatívnym vývojom. Socializácia sa často zamieňa s výchovou a naopak, výchova so socializáciou.

Výchova je proces cieľavedomého využívania organizovaných i neorganizovaných vplyvov a navodzovania zmien v vnútornom vývine osobnosti, ktorý sa realizuje v intenciách hodnôt, noriem a záujmov spoločnosti (socializácia), ako aj v zmysle potrieb a vývinových tendencií osobnosti (individualizácia) (Darák – Ferencová, 1998, s. 213).

Pri socializácii ide o získavanie sociálnych kompetencií na nejakú sociálnu rolu prostredníctvom sociálneho učenia.

Sociálne učenie je súbor foriem učenia, v ktorom si jedinec v kontakte s inými osvojuje predpoklady pre život v spoločnosti. Učenie prebieha v sociálnych podmienkach, sociálnych situáciách, kde dochádza k získavaniu sociálnej roly. Napodobňovanie, učenie sociálnym posilňovaním, učenie identifikácie, prijímanie alebo zamietanie modelov (vzorov), sociálne učenie so zdôvodnením a zámerom, to sú najdôležitejšie formy sociálneho učenia. *Napodobňovanie* je prevažne spontánne učenie. Ten kto napodobňuje, kladne hodnotí napodobňovaný čin, ľudí. Napodobňujú sa zvyčajne vonkajšie charakteristiky – správanie. *Sociálne posilňovanie* prebieha prostredníctvom odmeny a trestu. Žiaduce správanie je prostredím zvyčajne odmeňované a nežiaduce je trestané. *Učenie identifikácie* je podobné napodobňovaniu, ale preberá sa nielen vonkajšia charakteristika, ale aj vlastnosti (vnútorné charakteristiky modelu). Typická je silná emocionálna väzba na model. Pri *sociálnom učení so zdôvodnením a zámerom* ide o osvojenie a upevnenie takej formy správania, ktoré zodpovedá princípom, ideológii, ktorá bola prijatá a prináša silné uspokojenie. Prostredníctvom sociálneho učenia získavame **sociálne zručnosti** (intrapersonálne, interpersonálne). Intrapersonálne (osobné) zručnosti, ktoré súvisia so vzťahovaním k sebe, interpersonálne, teda tie, ktoré súvisia s okolím. **Intrapersonálne** zručnosti sú spojené so sebauvedomovaním a sebarozvojom – sebareflexia, reflexia vlastných skúseností, učenie sa ako prostriedok sebarozvoja, zvládanie problémov, stresu a emócií, samostatnosť, sebamotivácia. Pri interpersonálnych zručnostiach ide o pochopenie a uvedomenie si nielen svojej potreby, ale aj potreby iných – komunikácia (aktívne počúvanie, argumentácia...), spolupráca a práca v tíme, tolerancia k inakosti, poznanie svojich práv a záujmov, schopnosť riešiť konflikty, schopnosti plánovania a rozhodovania. Súbor sociálnych zručností tvorí **sociálnu kompetenciu**. Sociálnou kompetenciou rozumieme schopnosť uzatvárať vzťahy s inými ľuďmi a trvalo ich udržiavať.

Socializačný proces v období detstva je rozdelený do štyroch etáp:

- biologická adaptácia (do 2 rokov);
- sociálna adaptácia na okolie a na skupiny vrstovníkov – z pedagogického hľadiska ide o obdobie, kedy je možnosť osobnosť ovplyvňovať (do 8 rokov);
- rozvoj vzťahov predovšetkým vrstovníckych, interiorizácia pravidiel skupinového správania;
- formovanie vzťahov medzi pohlaviami a proces emancipácie (od 12 rokov).

Socializačný proces prebieha pod vplyvom vnútorných (osobnosť dieťaťa) a vonkajších činiteľov (rodina, skupina kamarátov – vrstovníkov, škola).

Socializácia v rodine má najsilnejší vplyv na dieťa. Tu sa učíme rôznymi pravidlami, zvyklostiam, kultúrnym normám, komunikácii, vytvárame si rebríček hodnôt, formuje sa naša osobnosť. Rodina sprostredkováva dieťaťu poznatky, skúsenosti, normy, hodnoty získané a potvrdené celými generáciami. Dieťa si formuje vzťah k sebe samému, učí sa vzorcom správania. Ďalším neformálnym činiteľom je **skupina rovesníkov**. Dochádza tu k učeniu najmä záujmových spôsobilostí. **Škola** je formálnym činiteľom, v ktorom sociálna skúsenosť dieťaťa sa rozvíja, prehľbuje. V interakcii s rôznym prostredím prijíma žiak rôzne **sociálne roly**.

Socializácia detí z marginalizovaných rómskych komunít

V rámci teoretických východísk tvorby učebných zdrojov vo vzťahu k rozvoju sociálnych kompetencií, ktoré vznikajú pre vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít, chceme poukázať na niekoľko **faktov**, ktoré je lepšie rešpektovať, ako s nimi „bojovať“ a snažiť sa ich zmeniť.

S marginalizovanými rómskymi komunitami je často proces socializácie spájaný s prívlastkami: neúspešná, nepriaznivá, narušená, nedostatočná, neriešiteľná. Teda jednoznačne ponímaná negatívne.

Špecifikom socializácie marginalizovaných rómskych komunít je jej **dvojtvárnosť**. Prebieha totiž v dvoch rovinách:

- vrastanie do vlastnej kultúry;
- začleňovanie sa do kultúry majoritnej spoločnosti.

Toto je podklad, z ktorého by tvorcovia učebných zdrojov pri rozvoji sociálnych kompetencií mali vychádzať.

Typickým príkladom socializačného pôsobenia minoritnej a majoritnej kultúry sú asimilovaní jednotlivci, rodiny, skupiny rómskeho pôvodu, ktoré sú vystavené odmietaniu zo strany členov vlastnej kultúry a zároveň nechote plnej akceptácie zo strany majority. Ak pri socializácii vznikajú nejaké „problémy“, pri socializácii Rómov je ich výskyt (vzhľadom na jej dvojtvárnosť) väčší, pravdepodobnejší.

Prvým a najsilnejším vonkajším činiteľom je rodina. **Rodina** je zdroj nového ľudského života. Je najlepším prostredím, v ktorom sa môže dieťa vyvíjať po stránke telesnej a duševnej. Je prvotným miestom – prostredím, kde sa získavajú počiatkové sociálne zručnosti a následne aj základy formovania sociálnych kompetencií. Môže celý proces podporovať, formovať, ale aj sťažovať, narúšať, ba aj negovať, „*zaujímať obranárske postoje voči spoločnosti*“ (Dubayová, 2001, s. 116). Rómska rodina, na základe historického kontextu pretrváva ako veľkorodina, veľká rodina je najväčšou hodnotou. Ak chceme porozumieť rodine z MRK, mali by sme poznať ich zvyky, mýty: príslovečná láska k deťom (čím viac detí, tým viac šťastia), bezdetnosť – najväčšia forma nešťastia, detstvo detí z MRK je pomerne krátke (trinásťročné dievčatá, pätnásťroční chlapci sa považujú za zrejých). Najväčšie úsilie pre rozvoj sociálnych kompetencií v škole je, podľa nášho názoru, potrebné vynaložiť do tohto veku.

Deti vyrastajú s väčším počtom súrodencov, ale i bratrancov, sesterníc, domácnosť

tvorí niekoľko generácií. Do procesu socializácie Rómov vstupuje nielen (najbližšia) *rodina*, ale aj širšia *komunita*. Táto skutočnosť vyplýva z historického kočovania predkov. Bolo potrebné, aby rodiny vytvárali väčšie skupiny (komunity), ktoré si navzájom pomáhali. Účasť na každodenných činnostiach rodiny a komunity je primárnym zdrojom sociálneho učenia. „*Rodina a širšia príbuzenská skupina vytvára aj jediné tradičné, naozaj bezpečné prostredie. Sociálna rola a status je v rodine rozdelený raz a navždy*“ (ibid, s. 129).

Rómske dieťa prichádza s inými návykmi disciplíny a poriadku, pretože je v rodine chápané inak. Hodnoty v rómskych rodinách sú postavené do inej hierarchie ako v nerómskych rodinách, preto miešanie sa do rodinných hodnôt bez ich dôkladnej znalosti je nebezpečné. Napr. dobre mienená pochvala „*si lepší ako tvoj starší brat*“ môže úplne demotivovať, pretože nie je úlohou rómskeho dieťaťa byť lepší než ten, kto je ako lepší uznaný rodinou (Hornák – Scholtzová, 2005, s. 16). Rómovia nemajú potrebu väčšieho zdôraznenia individua. Aj z tohto dôvodu sa u nich nerozvíja súťaživosť, motivácia vyniknúť v skupine. Je pre nich prirodzenejšie byť súčasťou väčšieho celku. Vedomie individuálnej povinnosti ako určitá norma sa u nich rozvíja oveľa pomalšie.

Deti sú vychovávané k úcte k starším. Zamysleli ste sa niekedy nad tým, že v domovoch dôchodcov nevidíme Róma?

Rodina Rómov je špecifická svojim patriarchátom, hoci v súčasnosti dochádza k výmene pozície ženy a muža ako živiteľa rodiny. Muž je nezamestnaný, žena ako nositeľka detí sa stáva zabezpečovateľom financií v rodine.

Veľká nezamestnanosť rodičov vytvára úplne iný biorytmus rodiny ako u rodín zamestnaných rodičov. Nevyžaduje sa taká pravidelnosť a presnosť delenia dňa, povinností, pravidiel a tento fakt sa odzrkadľuje pri pochopení, resp. skôr nepochopení organizovania činností v škole.

Pri tvorbe učebných zdrojov je potrebné prihliadať na **regionálny aspekt** marginalizovaných rómskych komunit. Sociálna štruktúra v rómskych komunitách nie je homogénna a je individuálna pre každú rómsku komunitu. „*Pri používaní príkladov a analógií tvorí problém nájdanie a príprava vhodných príkladov, ktoré majú význam v rómskej komunite i u majority. Každý príklad pred jeho používaním odporúčame prekonzultovať v neformálnom styku s Rómami, a to najmä z pohľadu ich chápania riešenia problému*“ (Frk, 2003, s. 26).

Emocionalita Rómov je charakteristická ľahkou vzrušivosťou, impulzivitou, výbušnosťou, mnohokrát väčšou intenzitou prežívania emócií. Tieto odlišnosti v temperamente sú geneticky podmienené (Klíma, 1988). Pre deti z MRK je príznačný odmietavý postoj voči autoritám, neistota v správaní a vo vzťahoch mimo svojej komunity, nedôvera voči predstaviteľom inštitúcií, zariadení, používanie jazyka, ktorému rozumejú len ony, používanie vulgarizmov, slabá telesná hygiena, „malá kriminalita“ – klamanie, podvody, krádeže; konformita a lojalita, malá sebadôvera a sebahodnotenie, častá neochota pozeráť sa do budúcnosti (plánovať).

Aj keď prihliadame na vysoký podiel ohrozujúcich faktorov pri formovaní sociálnych kompetencií, nemali by sme rezignovať pri ich vytváraní, ale modelovať priaznivé podmienky, zamerať sa na rozvoj tých predpokladov, ktoré jedinec má.

Škola ako prostredie získavania, upevňovania a rozvíjania sociálnych kompetencií

Osvojovanie si sociálnych kompetencií je dlhodobý a zložitý proces. Začína v predprimárnom vzdelávaní, pokračuje v primárnom, sekundárnom vzdelávaní a postupne sa dotvára v ďalšom živote. Je potrebné si uvedomiť, že deťom z MKR pre absenciu pravidelného inštitucionalizovaného predprimárneho vzdelávania chýbajú kompetencie, ktoré by sa mohli v tomto období získať, upevňovať a rozvíjať. Dôvody neprítomnosti detí v materských školách sú rôzne, dôsledky

sú však ďalekosiahle a komplikujú ich budúcnosť.

Proces socializácie v škole má špecifickú podobu. Škola je jednou z prvých formálnych inštitúcií, s ktorou sa rómske dieťa stretáva a ktoré má slúžiť na prehlbovanie enkulturačného procesu. Vzhľadom na to, že táto inštitúcia bola vytvorená v iných kultúrnych intenciách, v prípade rómskeho dieťaťa ide o vrastanie do nových, cudzích kultúrnych pomerov. V skutočnosti tu teda ide o proces akulturácie. Škola ako inštitúcia však túto skutočnosť nerešpektuje a správa sa ku žiakovi z MRK tak, akoby prešiel rovnakou sociálnou a kultúrnou skúsenosťou ako deti príslušníkov majoritnej spoločnosti (Porubský, 2005).

Ak vstup dieťaťa z majoritnej spoločnosti je považovaný za „veľký“ krok, kedy dieťa získava rolu a status žiaka, v MRK tejto udalosti je dávaná malá dôležitosť. Rosinský (2011, s. 2) uvádza: „*Sme presvedčení, že ak by existovala iná alternatíva ako chodiť do školy (pričom by rodič nebol trestne stíhaný), tak by si ju rómski rodičia vybrali*“. Dieťa vstupom do školy prichádza do triedy, kde platí určitý poriadok a pravidlá. Doma (v rodine) takéto pravidlá neexistujú, resp. v obmedzenej podobe (z pohľadu majority). Dieťa z MRK je vychovávané pomerne voľne, v jeho rodinnej výchove nie je toľko zákazov, príkazov a obmedzení ako vo výchovnom procese detí majority. Pri posudzovaní správania sa žiaka je nevyhnutné mať na zreteli, že jeho identita je formovaná normami, hodnotami a správaním kultúry, v ktorej vyrastá. Je obzvlášť dôležité citlivo posudzovať a rozlišovať špecifické a nešpecifické prejavy správania sa najmä v procese príčin školskej neúspešnosti. Dieťa vstup do školy (Nerómov) chápe ako vstup do neznámeho, niekedy možno až nepriateľského prostredia.

Deťom z MRK chýba motivácia pre pobyt v škole, ale aj učenie. Vonkajšia podpora na vnútornú motiváciu pre učenie zo strany rodiny absentuje. Ako tvorcovia učebných zdrojov máme úlohu naplniť UZ takým obsahom, ktorý by bol pre deti zaujímavý, podporoval by jeho motiváciu učiť sa, záujem chodiť do školy. Ťažko sa dieťaťu z MRK učí o krásach Slovenska a iných krajinách, keď sa ďalej ako mimo svoju osadu, obec nedostane. Motiváciou pre neho môže byť informácia o tom, že sa učí o mieste, kde momentálne žijú a pracujú ľudia z jeho komunity. Motivujúcou budúcnosťou nie je pre Róma byť lekárom, učiteľom, právnikom, ale skôr hudobníkom v Írsku, ktorý zabezpečí finančné celú rodinu. Silnou motiváciou pre deti z MRK je „trendovosť“ (práca s fotoaparátom, mobilom, počítačom...).

V mechanizme získavania sociálnych kompetencií pôsobia nielen vonkajšie podmienky, ale tiež samotná osobnosť. Keďže veľmi ťažko môžeme ovplyvniť rodinu (jej vnútorné zákonitosti), postavme proces na samotnom dieťati.

Socializačný vplyv školy je silný, ale rómskym deťom chýbajú vzory (ktoré by v spoločnosti zastávali významnú pozíciu), s ktorými by sa mohli identifikovať ako motívom pre potrebu úspešného vzdelávania.

Sociálne kompetencie priamo súvisia s neúspechmi v škole. Opakuje sa „začarovaný kruh“: neúspech v škole = malá dôvera v seba; malá dôvera v seba = nesamostatnosť žiaka z pohľadu pedagogického pracovníka; nesamostatnosť žiaka = neúspech v škole. Ak sa žiak prejavuje ako dlhodobý neúspešný, pasívny, s agresívnym správaním, neprispôsobivý, vyvoláva u dospelých negatívny postoj k jeho osobe. Tým sa opäť posilňujú uvedené nepriaznivé znaky. Negatívny postoj, agresívne správanie môže byť často dôsledkom obranného mechanizmu, čo nie je špecifické len pre žiakov z MRK, ale vzhľadom na prostredie školy v jeho ponímaní a ponímaní jeho blízkeho okolia je na to väčší predpoklad. V priebehu celého procesu aktivít majme na pamäti, že je potrebné pozitívne a nezaujato pôsobiť na rozvoj osobnosti žiaka. Minimálne úspechy je potrebné posilňovať. Vytvárajme príležitosti na získavanie sebadôvery v školskom prostredí. Sú mimoriadne citliví voči každej nespravodlivosti, aj zdanlivej.

Paradox reality

Pri tvorbe obsahu učebných zdrojov sa snažme o nadviazanie spolupráce s rodinou. Pochopenie zo strany rodiny dáva väčší predpoklad na úspešnosť žiaka v prostredí školy. Buďme pripravení na paradox: rodina žiaka – rodičia – sa nezaujímajú o vzdelávanie ako také, ale ich záujem o školu vzbudí pozitívne, ale aj negatívne hodnotenie dieťaťa. Ak sú deti v škole chválené a spokojné, vyvoláva to u nich taký záujem, že sú schopní čakať pedagóga pri škole, aby ho pohostili kávou vo svojej osade. To je pozitívny moment, ktorý sa dá využívať v dynamike sociálnych vzťahov detí (v triede a blízkom okolí).

V ISCED 1 a ISCED 2 je získavanie sociálnych kompetencií exaktne dané v tematickej oblasti Človek a hodnoty (náboženská a etická výchova) a v rámci prierezovej témy Osobnostný a sociálny rozvoj, ktorá by sa mala prelínať všetkými predmetmi. V rámci voľnočasových aktivít ide o sociálne kompetencie definované vo výchovnom programe.

Sociálne kompetencie, ako ich definuje školský a výchovný program osobné, sociálne a občianske kompetencie (spôsobilosti) – ISCED 1

- má základy pre smerovanie k pozitívnemu sebaobrazu a sebadôvere,
- dokáže odhadnúť svoje silné a slabé stránky ako svoje rozvojové možnosti,
- uvedomuje si dôležitosť ochrany svojho zdravia a jeho súvislosť s vhodným a aktívnym trávením voľného času,
- uvedomuje si, že má svoje práva a povinnosti,
- dokáže primerane veku odhadnúť dôsledky svojich rozhodnutí a činov,
- má osvojené základy pre efektívnu spoluprácu v skupine,
- dokáže prijímať nové nápady alebo aj sám prichádza s novými nápadiami a postupmi pri spoločnej práci,
- uvedomuje si význam sociálno-emočnej klímy v triede a svojím konaním prispieva k dobrým medziľudským vzťahom,
- uvedomuje si vlastné potreby a tvorivo využíva svoje možnosti,

kompetencie (spôsobilosti) sociálne a personálne – ISCED 2

- dokáže na primeranej úrovni reflektovať vlastnú identitu, buduje si vlastnú samostatnosť/nezávislosť ako člen celku,
- vie si svoje ciele a priority stanoviť v súlade so svojimi reálnymi schopnosťami, záujmami a potrebami,
- osvojil si základné postupy efektívnej spolupráce v skupine – uvedomuje si svoju zodpovednosť v tíme, kde dokáže tvorivo prispievať k dosahovaniu spoločných cieľov,
- dokáže odhadnúť a korigovať dôsledky vlastného správania a konania a uplatňovať sociálne prospešné zmeny v medziosobných vzťahoch,

sociálne kompetencie – výchovný program

- pomenuje svoje potreby, city a pocity
- presadzuje autonómiu a práva svojej osobnosti
- zvládne jednoduché stresové situácie
- efektívne spolupracuje v skupine
- rešpektuje úlohy skupiny
- vlastným postupom rieši jednoduché konflikty
- uvedomuje si potreby žiakov a osôb so zdravotným znevýhodnením
- uvedomuje si potreby ostatných detí
- poskytne pomoc alebo pomoc privolá

Uvedené sociálne kompetencie je potrebné chápať aj ako akúsi formu **diagnostikovania**. Je potrebné identifikovať tie, ktoré treba vytvárať, upevňovať, rozvíjať a ktoré kompetencie už majú osvojené a aj na akej úrovni. V prípade, že nie, je potrebné vhodne zostaviť súbor krokov (aktivít) na ich osvojenie.

Po identifikovaní sa zručnosti buď **upevňujú** (precvičujú), alebo **rozvíjajú (zavádzajú)**. Pri upevňovaní ide o precvičovanie v rôznych situáciách v triede aj mimo nej. Pri zavádzaní zručností ide o postupnosť krokov. Pri rozvíjaní

môžeme hovoriť o zväčšovaní kompetencie, ktorú chápeme ako mieru troch premenných:

1. adekvátnosť – ako je dieťa schopné používať zručnosť primerane vzhľadom na situáciu (napr. ovládať svoje emócie);
2. kvalita – ako prirodzene je dieťa schopné zručnosť použiť (ako ju má zvnútornenú) (napr. empatia);
3. univerzálnosť – či zručnosti dieťa vie použiť len v naučených situáciách alebo ich prenáša aj do reálneho života (napr. spolupráca v skupine).

Zväčšovanie kompetencie teda znamená používať zručnosti v adekvátnych situáciách (v širšom spektre situácie).

V spomenutých dokumentoch je odporúčané, aby sa všetky témy realizovali prakticky, prostredníctvom vhodných cvičení, modelových situácií, diskusií, hier a iných interaktívnych metód. Majme však stále na zreteli vyššie spomenuté špecifiká. Nepokladáme za vhodnú (aj keď ISCED 2 odporúčanú) formu kurzu. Pre žiakov z MRK je potrebný pravidelný, nie nárazový prístup zo strany pedagogických zamestnancov pri vytváraní sociálnych zručností. Sociálne kompetencie sa ťažko dajú rozvíjať tradičnými formami vzdelávania.

Metódy získavania a rozvíjania sociálnych kompetencií v učebných zdrojoch

Definujeme niekoľko typov situácií učenia sa sociálnym zručnostiam. Ako tvorcovia UZ pri vytváraní modelových situácií prihliadajme na dva faktory: miera pripravenosti situácie učenia a miera jej reálnosti. Každá situácia na základe týchto faktorov vzniká v protiklade ako:

- pripravená alebo spontánna;
- v bezpečnom prostredí alebo v reálnom živote.

Pripravené situácie a v bezpečnom prostredí vytvárajú priestor pre získavanie, precvičovanie a upevňovanie zručností dieťaťa. Spontánne a v reálnom živote preverujú zručnosti.

Metódy rozvíjania sociálnych zručností môžeme rozdeliť do troch základných skupín, podľa procesu, ktorý v nich dominuje.

Kognitívne – aktivity, ktoré si vyžadujú primárne poznávacie procesy (napr. analýzu, syntézu, kritické myslenie...). Obvykle poskytujú informácie prostredníctvom učebných zdrojov (médiu, text, pedagogický zamestnanec) a vyžadujú si, aby boli realizované v nových súvislostiach, pri nových problémoch, skúsenostiach.

Zážitkové – aktivity, ktoré sú primárne založené na zážitku. Zážitkové metódy sú väčšinou realizované prostredníctvom hry, kde kognitívna činnosť nie je dominantná, ale je potrebná.

Skúsenostné – aktivity, ktoré majú v sebe vyváženú kognitívnu aj zážitkovú časť. Ide o vedomé spracovanie činnosti a kontroly nad ňou, emocionálne prežívanie a zaangažovanie sa. Skúsenostné metódy si vyžadujú prípravu, plánovanie postupu, uvedomenie si doterajších vedomostí a zručností. Nevyhnutná je následná analýza priebehu aktivity (kognícia), pochopenie jej emocionálnej stránky (pocit úspechu alebo neúspechu).

Obsah učebných zdrojov napĺňajme tak, aby bolo možné v rámci bežnej práce s učebným zdrojom realizovať tieto metódy. Žiaci z marginalizovaných rómskych skupín majú problém s písomným prejavom, je pre nich prirodzenejší ústny/neverbálny prejav, preto zaradujeme čo najviac aktivít s takouto prezentáciou. Pomôckou je zaznamenávanie postupov a inštrukcií pre žiakov prostredníctvom pojmových máp, grafických znázornení. Tento spôsob práce si potom vyžaduje dôkladné premyslenie, aby boli zapojení všetci žiaci.

Kognitívne metódy

Primárne nútia využívať rozumové spracovanie informácie pri učení sa nových zručností, vedomostí. Iniciujú kognitívne procesy rôzneho typu: analýza a syntéza viacerých informácií, hľadanie súvislostí a ich spájanie, identifikovanie problémov a hľadanie riešení, zvažovanie pre a proti, rozhodovanie sa, vyslovovanie záverov...

Imaginatívne techniky, ktoré využívajú predstavivosť, fantáziu.

- Môžeš sa prevteliť do niekoho. Kto by to bol a prečo?
- Keby si sa bez učenia mohol niečo naučiť, čo by to bolo?
- Máš čarovný prsteň, čo by si si želal?
- Mal by si čarovný koberec, ktorý by ťa odniesol, kam by si chcel, kam by išiel?
- Chcel by si niekomu urobiť radosť. Čo by to bolo?
- Vidiš kamaráta, že niečo ukradol, čo urobíš?
- Si veľmi hladný, nemáš desiatu, ani peniaze. Môžeš si zarobiť veľké peniaze tým, že vytvoríš reklamu (o sebe a svojich kamarátoch)

Po ukončení tejto techniky je potrebné ďalšie zhodnotenie predstáv detí. Dôvody, prečo takto „snívali“.

Predloženie neznámej témy – v písanej alebo hovorenej podobe je prezentovaná neznáma téma, o ktorej majú deti diskutovať – klásť otázky, návrhy, možnosti riešenia.

Digitálna technika – ukážka z filmu, dokumentu, spravodajstva, o ktorej sa bude diskutovať (voľná alebo riadená diskusia). Analýza môže byť aj štruktúrovaná (pred sledovaním ukážky, kde je presne zadefinované, čo sa bude sledovať). Môže byť použitá nahrávka, pri ktorej boli účastníkmi samotné deti (nejaké predstavenie, nahrávka pobytu vonku...). Je to veľmi vhodná spätná väzba na konfrontáciu overenia si sociálnych zručností.

Prípadová štúdia – z časopisov, novín, na internete nájdite a vytvorte k téme prípadovú štúdiu (resp. môžu ju vytvoriť aj deti samy; môže to byť príbeh, ktorý deti samy prežili). Úlohou je diskutovať o prípade (dôležitých bodoch, alternatívnych riešeniach). Podnetom na diskusiu môžu byť aj napísané otázky, ktoré navedú na očakávané odpovede, rozhodnutia. Pedagogický zamestnanec môže byť aj konzultantom. V takomto prípade deti získajú len základné informácie a prostredníctvom otázok vedú rozhovor o prípade. Veľmi efektívny je oponentský prístup. Skupiny obhajujú rôzne pohľady na prípad (napr. krádež v obchode – jedna skupina je zlodej, druhá majiteľ obchodu).

Riešenie problémov – neobsahuje celý príbeh, len jeho časť. Úlohou je hľadanie možných riešení, pozitívnych aj negatívnych a následná diskusia o nich. Je možné vychádzať z aktuálnej situácie, prípadne riešiť problém, ktorý sa vyskytol v nedávnej minulosti v skupine, triede, alebo fiktívny problém. Problém môžu definovať deti, ak ho nedokážu definovať, urobí tak pedagogický zamestnanec.

Dve spolužiačky mi stále robia zle. Nahovárajú iné kamošky, aby sa so mnou nebavili, nielen v našej triede, ale aj v inej. Na hodine ma neustále provokujú, potom sa nemôžem sústrediť a dostávam horšie známky. Cez prestávku ma len ohovárajú, vysmieávajú sa mi, no stále riešia len mňa. Chodia ma domov špehovať a potom v škole vykrikujú, čo som povedala a robila. Už som to povedala aj triednej učiteľke, porozprávala sa s nimi, dva dni bolo lepšie a už to zase začína. Mňa nebaví ani chodiť do školy, čo zase bude. Prosím, čo mám robiť ďalej (zdroj: <http://www.detskyombudsman.sk/ty-a-vzťahy-v-skole>).

Zážitkové metódy

Zážitkové metódy dávajú účastníkom priamy zážitok z realizácie praktickej činnosti. Umožňujú prežiť niečo na vlastnej koži a nie získať sprostredkované výkladom, modelom, obrázkami, textom. Zážitkové metódy sa robia v skupine, s reálnymi predmetmi, prostredníctvom reálnych úloh. Je však **potrebná silná motivácia**, angažovanosť, aby prišiel skutočný zážitok.

Zážitkové metódy rozdeľujeme do skupín:

1. Zážitkové aktivity – aktivity založené na hre, súťaživosti, prekonávaní reálnych úskalí.
2. Aktivity využívajúce umenie – aktivity, pri ktorých sa tvorí alebo prijíma umenie – maľovanie, tancovanie, hra na hudobnom nástroji, hranie divadla...
3. Športové aktivity – tradičné a netradičné hry so štandardnými pravidlami s cieľom podať čo najlepší výkon (individuálne alebo skupinovo).

Zážitkové aktivity – aktivita mentálna a fyzická je základom týchto aktivít. Zvyčajne sú chápané ako hra. Obvykle sa primárne nepoužívajú s cieľom niečo druhých naučiť, ale sprostredkovať zábavu, zážitok, vyplniť voľný čas alebo oživiť učebný proces.

Aktivity využívajúce umenie – umenie ako prostriedok učenia sa prostredníctvom zážitku. Do týchto aktivít je možné vkladať všetky druhy umenia (výtvarné, grafika, úžitkové, hudobné, divadelné, architektúru, dramatické...)

- Úlohou je nakresliť plagát, ktorý bude propagovať triedu, komunitu, na športovú súťaž...
- Vytvoriť, zahrať a natočiť video – reklamu na svoju obec.
- Postaviť svoj vlastný dom.
- Vytvoriť svoj vlastný film.

Športové aktivity – zahrnujú všetky tradičné aj netradičné športy. Treba brať do úvahy, najmä pri tradičných športoch, že niektoré sú kultúrne viazané. Okrem obľúbených kolektívnych športov (futbal, prehadzovaná...), pri ktorých však mnohokrát dochádza k častým roztržkám, zvadám pre nerešpektovanie pravidiel a vzniká možnosť sociálneho zaháľania v rámci kolektívu, je možné zahrnúť individuálny šport – stolný tenis, bedminton. Vytvárajte zmiešané kolektívy na súťaženie zo spoločenstva majority aj minority pre posilnenie akceptácie a vzájomného rešpektovania sa.

Skúsenostné metódy

Skúsenostné metódy vyžadujú nielen emocionálny vklad (vžitie sa, zaangažovanie sa do akcie, jej reálne prežívanie, ale aj vedomé kognitívne spracovávanie diania a kontrolu správania počas celej aktivity. Je potrebné cielene zapojiť obidva aspekty, aby sa aktivita zvládla. Ide o reálne reakcie okolia na správanie sa a výkon, čím sa získava okamžitá priama spätná väzba.

Učenie sa v praxi – zručnosti sa získavajú reálnym vykonávaním činností.

- Poskytnúť kamarátovi prvú pomoc.
- Pomôcť pri prospešných prácach.
- Zorganizovať brigádu v areáli školy.
- Uskutočni diskotéku (buď jej diskdžokejom) podľa vlastného výberu.
- Exkurzia do múzea (interaktívna prehliadka, napr. Banské múzeum v Rožňave).
- Účasť na rekonštrukcii bojov (historických udalostí).

Hranie rolí – aktivita, pri ktorej sa hrajú nejaké roly v konkrétnej situácii (krátke scény)

- Duel učiteľa a účastníka na nejaké tému.
- Predveď, čo robíš na ceste domov.
- Výmena roly (účastník sa stáva pedagogickým zamestnancom a naopak).

Experimentovanie s okolím – skúšanie a pokúšanie sa o reakciu najbližšieho okolia (skupiny, triedy) za stanovených podmienok (fyzikálnych, chemických, sociálnych...)

Príklady sociálnych experimentov:

- jeden mesiac buď anjelom strážnym kamarátovi/spolužiakovi (ktorý o tom nevie) – ak môžeš, poskytni mu pomoc; urob radosť...;

- pedagogický zamestnanec nahovorí niekoľkých na vyvolanie umelého konfliktu a „diváci“ nevedia, že sú účastníkmi divadla a nie reálnej situácie.

Diskusie – zamerané na rôznorodé techniky a formy diskusií využitelných v procese učenia sa. Diskusia môže byť vedená veľmi voľne bez zasahovania učiteľa a štruktúry alebo môže byť vedená a štruktúrovaná. Zvyčajne sú zamerané na prácu s faktami, ale už svojou podstatou prinášajú zviazanosť so vzťahmi a zážitkami.

- Súdne pojednávanie (vyšetrovací proces, forenzný vyšetrovateľ predkladá dôkazy na základe získaných poznatkov v priebehu vyučovania, obhajoba, žalobca, sudca...). Verdiktom je pochopenie učiva.

Sociálne kompetencie rozvíjame priamymi aktivitami alebo prostredníctvom prvkov koncepcií edukačného procesu na rozvoj sociálnych kompetencií (napr.):

- kooperatívne vyučovanie,
- projektové vyučovanie.

Učebný zdroj (metodika práce s ním) by mal obsahovať úlohy, resp. by mal využívať **kooperatívne vyučovanie**. Vytváranie skupín zohľadňuje sociálny aspekt. Pri tomto vyučovaní žiak dosahuje vlastný úspech, ale aj úspech celej skupiny; kooperácia vedie k tomu, že sa žiaci učia spolupracovať; výkon žiaka sa znásobuje (žiaci získavajú pocit úspechu – získavajú sebadôveru). Ako negatívum tohto vyučovania sa uvádza ochudobňovanie o zážitky osobného úspechu (čo však deti z MRK nepocitujú ako potrebu). Pri práci je potrebné určiť si pravidlá práce a pri tvorení jednotlivých skupín zamieňať aktérov tak, aby si každý vystriedal všetky funkcie (napr. hovorca, zapisovateľ...). Neochota spolupracovať v skupine môže súvisieť s problémami medzi jednotlivými rodinami v komunite (etnické špecifiká). Veľmi ťažko kooperujú tí, ktorí sa nepoznajú alebo sebou pohrdajú. V prípade, že dochádza k nejednotnosti, je lepšie, aby vedúcim bol Neróm.

Cieľ **projektového vyučovania** je konkrétny, má zmysel, je reálny, vychádza zo života a zo skúseností detí. Princípy, o ktoré sa opiera projektové vyučovanie:

- prihliada sa na potreby a záujmy žiakov, pričom oni sami majú vplyv na výber témy;
- mal by vychádzať zo záujmov žiakov, má byť mostom medzi školou a životom.
- Predpokladom je vnútorná motivácia, zainteresovanosť žiakov;
- Spoločné riešenie v skupinách;
- Žiaci si majú osvojiť príslušné vedomosti, zručnosti, postoje.

Efektívnosť rozvoja sociálnych zručností sa zvyšuje, keď čo najviac pedagogických zamestnancov, ktorí pracujú so deťmi z MRK, rozvíja zručnosti príbuznou metodikou.

Autori UZ by mali zvážiť reálne podmienky práce pedagogických a odborných zamestnancov, aby jednotlivé aktivity na rozvoj sociálnych kompetencií nechápali ako prácu navyše. Aby boli ich prirodzenou súčasťou využiteľnou v každej fáze celodenného výchovného systému.

Obsah učebných zdrojov koncipujeme **v interakcii s nerómskymi deťmi**, aby bolo čo najviac aktivít na vzájomné spoznávanie, spoluprácu. Rómovia žijú vo veľkej skupine a svoje problémy si riešia výlučne vo vlastnej rodine, prípadne komunite. Problémy medzi „gadžami“ a Rómami sa však prehľbujú. Problémy, ktoré oni chápu ako problém, sa nejaví u majority ako problém, a platí to aj naopak. Zajtrašok vzbudzuje úzkosť, preto naňho nemyslia, zajtrašok je niečo hmlisté, neurčité. Dohodnúť sa na zajtra, znamená: od zajtra do niekedy. Deti, ale aj dospelí z MRK žijú tu a teraz.

Pri práci s textom intencionálnej literatúry pracujme citlivo. Vnútoraná logika rómskych rozprávok zameraná na súperenie medzi príslušníkmi ich etnika a „Nerómami“, kde stále víťazí Róm, môžu vo výraznej miere ovplyvňovať aj vzťah k pedagógovi „gadžovi“ (upravené podľa Horňák – Scholtzová, 2005, s. 17). Vyberajme tie, ktoré dávajú do popredia šikovnosť a úspešnosť Róma, ale vyhýbajme sa kontrastu Róm – Neróm. Je žiaduce, aby sa **rozvinula spolupráca** medzi Rómami a „Nerómami“, nie aby sa vyzdvihovala dominancia jedného nad druhým. Na miesto a umelecký obraz Rómov v slovenskej literatúre pre deti a mládež na Slovensku, a to v kontexte pôvodnej i prekladovej literárnej tvorby rómskych autorov, ako aj vo výskyte rómskych postáv v žánroch slovenskej literatúry pre deti a mládež od nerómskych autorov poukázala B. Hlebová a kol. (2011).

Úlohy pre prácu detí by mali mať reálnu aplikačnú, ale aj motivačnú funkciu, aby dávali deťom zmysel v rámci ich bežného života. „*Ide o princíp vykonávania takých činností (aj riešenie takých úloh), ktoré sa bezprostredne týkajú každodenného života detí. Takéto prepojenie so životom má vysoko motivačný význam – deti vidia, že to, čo sa učia, je to, čo v živote skutočne prežívajú, čo potrebujú pre život*“ (Vzdelávanie Rómov, s. 99).

Využívajme princípy interaktívneho vyučovania. Odporúčame dbať na nasledujúce zásady:

- podporujme tvorivú atmosféru v triede;
- podnecujme vytvorenie atmosféry dôvery a spolupráce;
- formulujme aktuálne a príťažlivé témy, uvádzajme príklady z bezprostredného okolia;
- zadávajme stručné a konkrétne sformulované úlohy;
- dbajme, aby každý mal priestor na sebvýjadrenie,
- venujme pozornosť každému;
- pracujme s konfliktom – neutekajme od neho, núťme účastníkov, aby vyjasňovali stanoviská, zdôrazňujme styčné body odlišných názorov, podnecujme hľadanie všestranne prijateľného konsenzu;
- venujme dostatok času hodnoteniu aktivít.

Neaplikujme aktivity príliš často, aby nenastal stav „už zas“ – pracujme citlivo, zmena nepríde za krátky čas; socializácia je dlhodobý (celoživotný) proces, buďme pripravení aj na pocit neúspechu, resp. pokroku v malých krokoch. Samotný prístup učiteľa by mal pripúšťať možnosť zmeny (aktivity bude vnímať inak konzervatívne orientovaný učiteľ ako liberál).

Pedagogický a odborný zamestnanec je v oblasti rozvoja sociálnych kompetencií sám svojou osobnosťou učebným zdrojom pre dieťa z MRK. Dominantnou formou učenia sa týchto detí je (vyplývajúcou z ich rodinného prostredia) napodobňovanie, preto ťažko budeme vytvárať a rozvíjať sociálne zručnosti, pokiaľ ich nebudeme dennodenne sami realizovať.

Literatúra

Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov. Výstupy dotazníkového prieskumu. MPC 2011.

BEDNÁRIK, A. A KOL.: *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať*. Bratislava: NDS, 2004.

BŘEZINOVÁ, K. (ed.): *Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy (Projekt Varianty)*. Praha: Člověk v tísni 2002.

ČÁP, J. – MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.

DARÁK, M. - FERENCOVÁ, J.: *Metodogógia pedagogického výskumu, Terminologické minimum*. Prešov: ManaCon, 2001.

- DUBAYOVÁ, M.: *Rómovia v procese kultúrnej zmeny. Kultúrnoantropologická štúdia*. Prešov: FF PU, 2001.
- FRK, B.: Základné východiská komunitnej práce s rómskou menšinou. In: Kohlthof, W. H. – Lukáč, M. (Ed.) *Zborník príspevkov z teoreticko-praktického seminára Zlepšenie podmienok pre vstup mladých Rómov na trh práce, SK 0002.01 a grantová úloha VEGA č. 1/0457/03 Kvalita života – kvalita sociálnej práce a vzdelávania dospelých*. Dostupné na:
http://unipo.academia.edu/BranislavFrk/Papers/433187/ZAKLADNE_VYCHODISKA_KOMUNITNEJ_PRACE_S_ROMSKOU_MEN_INOU
- HORNÁK, L. – SCHOLTZOVÁ, I.: Asistent učiteľ rómskych žiakov ako komunikátor medzi rómskou rodinou a školou. In: *Cesty k zvyšovaniu socializácie rómskeho etnika*. Prešov: PF PU, 2005.
- HLEBOVÁ, B.: *Rómovia v literatúre pre deti a mládež na Slovensku*. Prešov: PF PU, 2011.
- KASÍKOVÁ, H.: *Kooperatívni učení, kooperatívni škola*. Praha: Portál 1997.
- PORTIK, M.: *Determinanty edukácie rómskych žiakov*. Prešov: PF PU, 2003.
- PORUBSKÝ, Š.: Úloha a možnosti školy v oblasti kompenzačnej edukácie sociálne znevýhodnených skupín žiakov. In: Jandová R. (Ed.): *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 15. a 16. 9. 2005, 198 s. dostupné na: http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/konf05-sbornik-27-porubsky_s.pdf
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 2009.
- PRŮCHA, J.: *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.
- ROSINSKÝ, R.: *Rozvoj sociálno-psychologických a interkultúrnych zručností učiteľov študentov z odlišného socio-kultúrneho prostredia*. Dostupné na: www.iaie.org/insetrom/.../Rosinsky%20Presov%20Comenius.doc
- Štátny vzdelávací program ISCED 1*. Bratislava: ŠPU, 2009.
- Štátny vzdelávací program ISCED 2*. Bratislava: ŠPU, 2009.
- www.detskyombudsman.sk

PRÁCA S UČEBNÝMI ZDROJMI

Štefan Porubský

Spoločensko-historická skúsenosť ľudstva ako obsah učiva

V každodennom živote existujú rozmanité formy a spôsoby učenia sa, ktoré majú spravidla situačný charakter, prebiehajú spontánne na základe skúsenosti učiaceho sa, ktorú si odnáša z tej-ktorej životnej situácie. V podstate ani v školskom prostredí to nie je inak, len s tým rozdielom, že situácie, v ktorých sa ocitá učiaci sa (žiak), nevznikajú spontánne, ale sú dopredu a cielene projektované pedagógom. Takéto školské učenie sa má zámernú cieleňú podobu, ktorej zmyslom je, aby si učiaci sa (žiaci) osvojili spoločensko-historickú skúsenosť ľudstva, teda to, čo v kultúrnom zmysle nahromadili všetky predchádzajúce generácie. Deje sa tak preto, aby sa toto kultúrne dedičstvo mohlo uchovať a aktívnym príspeňím učiacich sa (žiakov) mohlo aj ďalej rozvíjať.

Spoločensko-historická skúsenosť ľudstva predstavuje v súčasnosti ohromnú množinu poznatkov, vedomostí, skúseností uchovaných rozmanitým spôsobom, v podobe nepredstaviteľného množstva informácií. Osvojiť si ich nie je v mentálnych ani osobnostných silách jednotlivca. Aj keď si to v škole nie vždy uvedomujeme, Komenského myšlienka učiť všetkých všetkému a všestranne si moderná pedagogika interpretuje ináč, než ako to bolo v dobách jej autora. Základné otázky dneška v tomto smere sú:

- Čo tvorí to **jadro spoločensko-historickej skúsenosti ľudstva**, ktoré si nevyhnutne všetci musia osvojiť preto, aby sa mohli cítiť plnohodnotnými členmi spoločnosti, aby sa dokázali s inými ľuďmi dorozumieť, aby s nimi mohli spolupracovať a žiť?
- Ako to dosiahnuť, aby si toto **nevyhnutné kultúrne minimum** osvojili na prijateľnej úrovni všetci?
- Čo urobiť preto, aby toto osvojené nevyhnutné kultúrne minimum jeho nositelia **dokázali ďalej rozvíjať** ako svoj osobný vklad do spoločenského rozvoja?
- Ako dosiahnuť, aby v tomto procese **nebol nikto ukrátený**?

Prinajmenšom od vynájdenia písma zhruba pred päťtisíc rokmi sa stále zdokonaľovali spôsoby, ako uchovať spoločensko-historickú skúsenosť ľudstva. V súčasnosti je to obrovské **množstvo informačných zdrojov**, z ktorých môže človek čerpať, ak sa chce niečo dozvedieť. Sú to knihy, ďalšie tlačoviny, obrazové materiály, nosiče dát (informácií) vytvorené na elektronickej báze (video, CD, DVD, USB, internet...). Aby ich človek mohol účelne a účinne využiť, musia byť splnené nasledovné podmienky:

- musí poznať **techniku** prístupu k uloženým dátam,
- musí poznať **system** uloženia dát,
- musí poznať **kód interpretácie** uložených dát
- musí vedieť **využiť tento kód** na interpretáciu obsahov dát, čím sa vytvorí informácie,
- musí vedieť tieto **informácie uchovať**,
- musí vedieť **kedy, kde a ako** tieto osvojené informácie **eticky účelne a účinne využiť** (tvorivo aplikovať).

Aby človek dokázal splniť tieto podmienky, musí sa to **naučiť**. Učenie sa je totiž jediný spôsob, ako takúto schopnosť či spôsobilosť nadobudnúť. O čo tu ide, je:

- naučiť sa **interpretačné kódy**, teda osvojiť si **kultúrnu gramotnosť**,
- naučiť sa vedieť tieto **interpretačné kódy použiť**, teda osvojiť si kultúrnu gramotnosť **na funkčnej úrovni**,
- naučiť sa, ako na základe interpretačných kódov osvojené vedomosti, schopnosti, zručnosti, postoje a hodnoty **tvorivým spôsobom aplikovať** v určitých konkrétnych spoločenských podmienkach, teda osvojiť si určitý **systém kompetencií**.

GRAMOTNOSŤ

Podľa P. Gavoru (2003) existujú rozmanité pohľady na gramotnosť v závislosti na tom, aké praktickej potreby gramotnosti sa identifikujú u ľudí a to, ktoré faktory sa pokladajú za rozhodujúce pri rozvoji a kultivácii gramotnosti. V tomto smere P. Gavora (2003) odlišuje štyri modely gramotnosti: **a) bázovú gramotnosť** – vedieť čítať s porozumením a písať, resp. počítať; **b) gramotnosť ako spracovanie textových informácií** – tu už je čitateľ aktívnym spracovateľom textu, vykonávateľom rozmanitých vyšších myšlienkových operácií vďaka ktorým dokáže spracované informácie využiť v rôznych situáciách, teda je **funkčne gramotný (funkčná literárna gramotnosť** – rozumie a využíva informácie v súvislých textoch, **funkčná dokumentová gramotnosť** – vyhľadávanie a využívanie informácií v krátkych nesúvislých textoch ako napr. formulár, návod, graf a pod., **funkčná numerická gramotnosť** – operácie s číslami „zapustenými“ v textoch a dokumentoch ako napr. faktúra, účet, objednávka a pod.); **c) gramotnosť ako sociálno-kultúrny jav** – súvisí s rôznymi druhmi gramotnosti, ktoré sa vždy inak chápu v závislosti od sociálneho a kultúrneho kontextu, v ktorom má byť využitá, teda ide vždy o nejakú kultúrnu aktivitu jednotlivca (z tohto pohľadu neexistuje deficit gramotnosti, len skôr o rozdiely medzi jednotlivcami a skupinami s rôznym sociálnym a kultúrnym zázemím); **d) e-gramotnosť** – viaže sa na používanie elektronických médií (siahajú od ovládania klávesnice na počítači až po manipuláciu s médiom, vyhľadávanie a spracovanie informácií a pod.).

KOMPETENCIA

Väčšinou chápané ako nejaká **schopnosť** či **spôsobilosť** jednotlivca, ktorá vytvára predpoklad pre riešenie rozmanitých životných situácií. V princípe tu ide vždy o nejakú jedinečnú schopnosť úspešne **konať a ďalej rozvíjať svoj ľudský potenciál** na základe integrovaného komplexu vlastných zdrojov (vedomosti, schopnosti, zručnosti, postoje a hodnoty), súčasťou ktorých je i funkčná kultúrna gramotnosť, a to v konkrétnom kontexte úloh a problémov, ktoré prináša život, spojenú s **možnosťou a ochotou rozhodovať** a niesť za svoje rozhodnutia **zodpovednosť**. Kompetencie sú **výsledkom vzdelávania** a ich dôsledok sa objavuje v kvalite a úrovni **uplatnenia človeka ako člena spoločnosti** (podľa Průcha, 2009).

Kultúrne gramotný a kompetentný človek je vo vzťahu k existujúcej spoločensko-historickej skúsenosti ľudstva v duálnom (podvojnóm) postavení. Na jednej strane je, vďaka svojej gramotnosti, **konzumentom** výsledkov spoločensko-historickej skúsenosti ľudstva a na druhej strane je svojím kompetentným konaním jej **spoluvorcom**. Takže skôr, než sa stane spoluvorcom, musí byť funkčným konzumentom, teda musí vedieť využívať **informačné zdroje** (v nich je tá spoločensko-historická skúsenosť ľudstva uložená). Informačné zdroje majú spravidla podobu nejakého textu, ktorý je kódovaný na nejakom médiu (rozprávanie človeka, kniha, časopis, obraz, CD, internet...). Výraz **text** je odvodený od latinského slova *textere*, ktorého význam súvisí s procesom tkania, odkazoval na tkaninu, teda štruktúru tkaného materiálu. Text je „utkaný“ zo skúsenosti jeho tvorcu k tomu, aby túto skúsenosť sprostredkoval niekomu inému, ktorý ho pomocou správneho „kódu“ dokáže rozplieť, aby ho následne „vtkal“ do iných textov a tak ľudia vzájomnou interakciou a komunikáciou

vytvárajú zo starých textov nové siete navzájom súvisiacich textov – **textualitu**. Každá takáto textualita vytvára nejakú špecifickú verziu sveta, ktorá je typická pre nejakú konkrétnu sociálnu skupinu, ktorú charakterizuje jej špecifická kultúra. Takže každá kultúra si „tká“ svoje vlastné texty ako svojskú verziu jej nazerania na svet podľa špecifického „kódu“ – jazyka (viac Porubský, 2007).

Podľa iného „kódu“ sa tkajú texty vo veľkých mestách, podľa iného v malých dedinách. Iný „kód“ tkania textov sa využíva v rozmanitých národných kultúrach, iný v rozličných sociálnych skupinách. Čím sú tieto „kódy“ vzdialenejšie vo svojej štruktúre (jazyku), tým je ťažšie tomu, komu tieto „kódy“ nie sú vlastné, porozumieť textom, ktoré sú podľa toho utkané. Napríklad ľudia s humanitným vzdelaním nerozumejú vedeckým textom z oblasti prírodných vied a matematiky. Človek z lazov, ktorý sa znenazdajky ocitol v spoločnosti výtvarných umelcov z veľkomesta, nerozumie, o čom sa rozprávajú i napriek tomu, že hovoria rovnakou rečou. Bolo by to tak aj v opačnom prípade, keby sa veľkomestský umelec ocitol v spoločnosti roľníkov z lazov. Rómske dieťa žijúce v segregovanej osade môže iba ťažko porozumieť textom utkaným v „kóde“ školského jazyka, hoci škola to akosi automaticky očakáva.

Aby mohla spoločnosť existovať, usiluje sa o tzv. spoločenskú kohéziu (súdržnosť), teda o to, aby sa rozmanité sociálne skupiny a ich mikrokultúry existujúce vo vnútri spoločnosti dokázali medzi sebou dorozumieť a spolunažívať. Povedané veľmi zjednodušujúco, aby dokázali rozumieť rozmanitým textom, utkaným v rozmanitých „kódoch“. Toto je niekedy veľmi ťažké, preto sa spoločnosť usiluje vytvárať určitú formu kultúry, vďaka ktorej by existovali „kódy“ umožňujúce vytvárať spoločné texty – textúru všetkých ľudí, žijúcich v danej spoločnosti, teda akúsi formu generickej kultúry, na báze ktorej sa vytvárajú rozmanité subkultúry a mikrokultúry. K tomuto účelu existuje inštitúcia školy, ktorá má umožniť žiakom osvojiť si tieto „kódy“, ako aj spôsoby, ako sa spolupodieľať na „tkaní“ nových textov tak, aby sa mohli cítiť ich plnohodnotnými tvorcami i nositeľmi. Toto, okrem ďalších, je jedna z najdôležitejších i najpodstatnejších funkcií školy.

Čo sú učebné zdroje

Čo sa vlastne deje pri naplnení tejto dôležitej funkcie školy? Existujú informačné zdroje obsahujúce uloženú spoločensko-historickú skúsenosť ľudstva. Z týchto informačných zdrojov sa vyberú tie, ktoré sú potrebné na to, aby človek mohol na minimálne nevyhnutnej úrovni aktívne existovať v spoločnosti. Tieto informácie sa usposobia tak, aby boli prezentované na primeranej úrovni vo vzťahu k vekovým, kultúrnym a individuálnym osobitostiam tých, ktorí si ich majú osvojiť, teda žiakom. Tomuto procesu hovoríme **didaktická transformácia učiva**. Je to vlastne „prekódovanie“ textov uložených na informačných médiách do podoby, ktorá zodpovedá školským (didaktickým) požiadavkám. Takto usposobené učivo sa fixuje do podoby **učebných zdrojov**, s ktorými budú žiaci pracovať pri osvojovaní učiva. Teda texty uložené v informačných zdrojoch sa ako prekódované texty uložia do novej podoby, ktorá je vhodná na to, aby s ňou žiaci v škole mohli pracovať. Následne sa naprojektujú **pedagogické situácie**, ktoré organizačne usporiadajú **učebné činnosti** žiakov tak, aby tieto viedli k osvojeniu toho, čo obsahujú učebné zdroje, teda k osvojeniu **obsahu učiva**. Následne sa overí, do akej miery bol **obsah učiva žiakmi osvojený**, na základe čoho sa volia nové obsahy učiva, aby celý proces mohol pokračovať ďalej. Nezastupiteľnú úlohu v celom tomto súbore sústavne prebiehajúcich činností **učenia sa žiakov** má ten, ktorý ich projektuje, organizuje, riadi a nesie profesijnú zodpovednosť za ich výsledky – **pedagóg**.

Celý tento proces realizovaný v škole sa nazýva **výučba**. Ide tu o **interakciu** medzi **pedagógom**, ktorý vyučuje, **žiakom**, ktorý sa učí tak, že procesy učenia sa prebiehajú ako **práca s učivom**, ktoré je uložené na rozmanitých **učebných zdrojoch** a existuje v rozmanitých podobách **reprezentácie** (reprezentáciu

chápeme ako spôsob priblíženia skutočnosti nejakým zástupným spôsobom). Základnou otázkou je, čo možno považovať za učebné zdroje?

V hľadaní odpovede na túto otázku je dôležité poznať **odlišnosť medzi informačným zdrojom a učebným zdrojom**. Túto odlišnosť si totiž často neuvedomujú ani celkom skúsení pedagógovia a pritom je to dôležité východisko pre pedagogicky vhodný spôsob práce s učebnými zdrojmi. Kým informačný zdroj je nejaké úložisko dát, ktoré keď „odkódujeme“ – prečítame, získame nejaké informácie, ktorá nás napr. o niečom poučia, rozširujú naše vedomosti, poskytnú nejaké návody. Učebný zdroj síce môže mať podobu informačného zdroja, ale pri jeho „dekódovaní“ či čítaní nejde iba o získanie informácií, ale aj o to, aby sa človek v tomto procese niečo naučil nad rámec zapamätania informácie.

*Ako príklad odlišenia informačného a učebného zdroja nám môže veľmi dobre poslúžiť **detská encyklopédia**. Ak si detskú encyklopédiu zoberie dieťa z police, aby zistilo napr. ako vyzerala a fungovala parná lokomotíva, je to **informačný zdroj**. Ak sa však toto isté udeje v škole, kde sa pri hľadaní informácie má dieťa učiť – o lokomotíve ako reprezentantovi dopravného prostriedku, o spôsobe vyhľadávania informácií v informačných zdrojoch, o spôsobe spracovania informácií získaných z informačných zdrojoch, prípadne aj ako spolupracovať pri spracovaní informácií s inými ľuďmi a pod., tak sa detská encyklopédia ako informačný zdroj premenila na **učebný zdroj** v procese učenia sa.*

Zhrňme: Ak sa encyklopédia použila len na zistenie informácií o lokomotíve, je to informačný zdroj. Ak sa využila ako prostriedok učebných činností žiakov, je to učebný zdroj.

Záver: Ak žiak číta kapitolu z učebnice, aby zopakoval zapamätané informácie – učebnica je v podstate len informačný zdroj. Ak však žiak následne po prečítaní textu s jeho obsahom pracuje ďalej s cieľom, aby sa kognitívne, emocionálne, psychomotoricky a sociálne rozvíjal, je to učebný zdroj. Umenie učiteľa je urobiť z informačného zdroja učebný zdroj.

Častou chybou pedagógov je to, že z rozmanitých objektívnych a subjektívnych dôvodov sa snažia „dostať obsah učiva“ priamo „do hláv žiakov“. S obsahom učiva preto pracujú vždy iba na úrovni informácií, neberúc ohľad na to, že obsah učiva sa aktivizuje až v procese učenia sa žiaka, čo nikdy nie je iba pasívne prijímanie a zapamätanie informácií. **Obsah učiva** je pritom viac než len **vedomosti**, teda zapamätané poznatky, fakty, informácie, pojmy, poučky, pravidlá, zákony a iné zovšeobecnenia. Učivo tvoria aj osvojované **zručnosti a návyky**, rozvíjané **vôľové a charakterové vlastnosti**, skúsenosti s prežívaním rozmanitých **emócií** a v neposlednom rade osvojované **kognitívne procesy**, teda rozmanité formy myslenia a poznávania. Všetko to, čo sprostredkuje žiakom obsah učiva v procese výučby, môžeme nazvať **učebnými zdrojmi**.

Učebné zdroje v procese výučby

Ak hovoríme o učebných zdrojoch, môžeme ich rozdeliť do troch kategórií, v závislosti od toho, aký stupeň abstrakcie ako reprezentácie reality predstavujú (bližšie Pupala, 2001, Pasch, 1998):

- a) **enaktívne** – predstavujú možnosť priamej interakcie s realitou, ktorá predstavuje obsah učiva (žiaci sa v múzeu železničnej dopravy oboznámia s reálnou parnou lokomotívou tak, že s ňou prídu do bezprostredného kontaktu, môžu si vyskúšať použiť niektoré jej zariadenia, dokonca sa na nej prevezú a pod.),
- b) **ikonické** – predstavujú už určitú abstrakciu od skutočnej reality, ktorá nadobúda podobu nejakého modelu, obrazu reálnej veci, reálneho javu, ale tak, že tú reálnu skutočnosť či jav pripomínajú, podobajú sa na ňu (žiaci sa oboznámia s obrázkom lokomotívy v encyklopédii s jej maketou a pod.),

- c) **symbolické** – predstavujú vysokú mieru abstrakcie, ktorá nie je nijakým spôsobom spojená s bezprostrednou, ani v podobe nejakej napodobeniny sprostredkovanou skúsenosťou, ale majú podobu „myšlienkových konštrukcií“ ako sú pojmy, kategórie, zovšeobecnenie, ktoré majú buď podobu pisaného textu, verbálnej výpovede, ale aj nejakého obrazového stvárnenia komplexnej situácie, ktorá má pointu (žiaci v knihe čítajú opis parnej lokomotívy a popis mechanizmov jej fungovania bez toho, aby bol text napr. ilustrovaný či doplnený nejakou maketou parnej lokomotívy a pod.).

B. Pupala (2001) uvádza výstižný príklad odlišenia medzi tým, čo znamená ikonická a čo symbolická reprezentácia (z nášho pohľadu učebný zdroj) na tom, ako deti interpretujú kreslený vtíp. Kým napríklad deti v 1. ročníku ZŠ majú tendenciu postupne vymenovávať objekty, ktoré na obrázku vidia, staršie deti sú už schopné prerozprávať podstatu/pointu deja, ktorý obrázok predstavuje. Kým prváci ho vnímajú ako ikonickú reprezentáciu, starší žiaci „priradia/vnesú“ do obrázka význam, ktorý im bol evokovaný, čím mu dávajú podobu symbolickej reprezentácie (význam tam nie je znázornený, ten je tam čitateľom/ pozorovateľom vnesený). Ak však medzi tým, čo je symbolicky znázornené zaužívanými symbolmi určitej kultúry, a kultúrou čitateľa týchto symbolov rozdiel, čitateľ ich nedokáže vôbec, resp. „správne“ dekódovať/interpretovať. To sa napríklad veľmi často stáva práve pri vtípoch, kedy sa napríklad poslucháč, príslušník iného národa, aj napriek tomu, že rozumie reči ľudí, medzi ktorými sa ocitol, nechápe, čo je smiešne na vtípoch, ktoré si rozprávajú.

Škola veľmi často pracuje s učivom, ktoré je reprezentované na symbolickej úrovni tak, že automaticky predpokladá, že žiaci ho budú interpretovať rovnakým spôsobom. Nie je to celkom tak. To, ako si žiaci interpretujú obsah učiva, aký mu pripisujú význam a zmysel, je podmienené mnohými faktormi, z ktorých tri sa ukazujú ako podstatné. Je to jednak **úroveň ich kognitívneho a celkového osobnostného rozvoja** (vo všeobecnosti je podmienená vekom, ale nemusí to tak vždy byť), ich **individuálnymi osobnostnými charakteristikami** (niektorí psychológovia napríklad hovoria o tom, aký typ inteligencie je u človeka dominantne rozvinutý) a v neposlednom rade **socio-kultúrnym zázemím** jednotlivca. Socio-kultúrne prostredie, v ktorom dieťa doma žije, mu poskytuje určitú symbolickú výbavu, vďaka ktorej buď dokáže, alebo nedokáže správne interpretovať učebné zdroje v škole prezentované na enaktívnej, ikonickej či symbolickej úrovni reprezentácie, a to bez ohľadu na úroveň kognitívneho rozvoja, či individuálne osobnostné charakteristiky. Pre učiteľa je dôležité si uvedomiť, že vo vzťahu k učebným zdrojom a k stanoveným cieľom výučby ide o dve podstatné veci:

- akú **podobu reprezentácie** (enaktívna, ikonická, symbolická) majú mať učebné zdroje vo vzťahu k pripravenosti žiakov s nimi pracovať,
- akú podobu má mať **práca s učebnými zdrojmi** s ohľadom na špecifiká žiakov a cieľov, ku ktorým by mali títo žiaci dospieť.

Žiaci môžu byť pripravení na prácu s učebnými zdrojmi na rozmanitých stupňoch kognitívnej, sociálnej, psychomotorickej či emocionálnej pohotovosti (podľa Kohoutek, 2009).

Anomický stupeň znamená nedostatok pohotovosti pracovať s učebnými zdrojmi – žiak si nevie dať rady s úlohami, ktoré sú v tejto súvislosti nastolené.

Heteronómny stupeň znamená taký stupeň pohotovosti žiaka, že síce dokáže správne (v zmysle požiadaviek učiteľa) pracovať s učebnými zdrojmi, ale potrebuje k tomu pomoc zdatnejšieho partnera (učiteľ, spolužiak), s ktorým na riešení spolupracuje a ktorý mu poskytuje určitú oporu.

Autonómny stupeň znamená autoregulačný stupeň pohotovosti žiaka správne (účelne a účinne) pracovať s učebnými zdrojmi a na základe naučeného dokáže aj samostatne konať.

Z uvedeného vyplývajú **dva zásadné závery pre prácu s učebnými zdrojmi**. **Prvý** sa týka **súvislosti** medzi **pohotovosťou žiaka** pracovať s učebnými zdrojmi, **obťažnosťou úloh**, ktoré predstavujú túto prácu, potrebou **podpornej (facilitačnej) intervencie pedagóga** pri riešení týchto úloh a celkovým **dopadom na žiakov proces učenia sa**. Ak sú žiaci v anomickom stupni pohotovosti pracovať s učebnými zdrojmi, práca je takmer nemožná a pedagóg sa musí vrátiť v učebnej špirále o stupeň nižšie. Ak sú žiaci v autonómnom stupni pohotovosti s učebnými zdrojmi, tak pedagóga v podstate nepotrebujú, v takomto prípade ide v podstate o sebazvedelávanie žiaka. Z hľadiska školskej výučby je **najpodstatnejší heteronómny stupeň pohotovosti žiakov** pracovať s učebnými zdrojmi. To je totiž stupeň, ktorý umožňuje **efektívne prepájať už osvojené učivo s novým učivom** prostredníctvom učebných úloh, ktoré sú žiakom riešené vďaka podporným (facilitačným) intervenciám pedagóga (zdatnejšieho spolužiaka):

pohotovosť žiaka	obťažnosť úlohy	potreba facilitačnej intervencie	dopad na žiaka
<i>anomická</i>	<i>príliš ťažká</i>	<i>príliš veľká</i>	<i>frustrácia</i>
<i>heteronómna</i>	<i>primeraná</i>	<i>primeraná</i>	<i>učenie sa</i>
<i>autonómna</i>	<i>ľahká</i>	<i>žiadna</i>	<i>nuda</i>

Druhý záver sa dotýka rôznych foriem **práce s učebnými zdrojmi**, ktoré majú podobu **učebných úloh** koncipovaných s ohľadom na **špecifiká žiakov a cieľov**, ku ktorým sú žiaci v procese výučby učiteľom vedení. Ako sme už uviedli vyššie, špecifiká žiakov môžu mať rozmanitý charakter (vývinový stupeň, úroveň kognitívneho a osobnostného rozvoja, individuálne špecifické charakteristiky a pod.), z ktorých nás, vzhľadom na účel publikácie, najviac zaujíma **socio-kultúrne zázemie žiakov**. Ide v tomto prípade o také socio-kultúrne zázemie, ktoré je vo vzťahu k procesom školského učenia sa, resp. výučby, **znevýhodňujúce** a má **nadindividuálny charakter** (znevýhodňuje bez ohľadu na individuálne osobnostné charakteristiky).

Žiaci prichádzajúci do školy zo socio-kultúrne znevýhodňujúceho prostredia potrebujú nejaké formy „premostení“ medzi tým, čo sa naučili, skúsili, prežívali a ako komunikovali a interagovali s ostatnými členmi svojej komunity doma, a tým, čo sa majú naučiť, skúsiť, prežívať a ako majú komunikovať a interagovať s členmi školskej komunity. Týmito premosteniami sú **pedagogické situácie**, ktoré navodzuje pedagóg preto, aby si osvojili obsah učiva. U tejto skupiny žiakov však ide zároveň aj o osvojenie „kódu“, pomocou ktorého môžu dané obsahy učiva „dekódovať“, teda prečítať a porozumieť im. Toto porozumenie by však malo byť tým, čo by sme mohli nazvať „štandardným“ porozumením, teda aby učivo interpretovali tak, aby to bolo zrozumiteľné a akceptovateľné ostatnými, čo platí aj v opačnom poradí.

V polovici minulého storočia skúmal britský sociolingvista B. Bernstein dôvody, prečo sú žiaci pochádzajúci z nižších sociálnych vrstiev v škole neúspešní. Jeho zistenia ho viedli k vypracovaniu **teórie jazykových kódov**. Pod jazykovým kódom si predstavoval vzťah jednotlivca k jazyku ako prostriedku jeho mentálnej činnosti. Ak sa pod vplyvom sociálneho prostredia formuje pozitívna skúsenosť dieťaťa s používaním jazyka a reči prostredníctvom ktorého môže riešiť mnohé problémy a životné situácie, nadobúda **rozvinutý (elaborovaný) jazykový kód**. Ak tak nie je, dieťa si jazyk a reč osvojuje len v úzkej väzbe na konkrétne prostredie a tak sa tento jeho osobnostný potenciál nemôže dostatočne rozvíjať, vďaka čomu má **obmedzený (restringovaný) jazykový kód**. Neskoršie výskumy ukázali, že mať rozvinutý alebo obmedzený jazykový kód neplatí všeobecne, ale **vždy vo vzťahu k určitému sociálnemu kontextu**, v ktorom sa používa. Ak sa žiaci, ktorí v škole neprospeievajú a vyznačujú sa, z pohľadu požiadaviek školy, obmedzeným jazykovým kódom ocitnú vo vlastnom sociálnom prostredí socio-kultúrne odlišnom od školského prostredia, ich jazykové prejavy nevykazujú znaky obmedzeného, ale iného (odlišného od školského) jazykového kódu. Preto **rozvíjať jazykový kód žiakov s ohľadom na ich socio-kultúrne zázemie je dnu z dôležitých funkcií školy** (viac Helus, 2004).

Pedagogická situácia v podstate nie je ničím iným ako strešným názvom pre prácu s rozmanitými podobami **učebných zdrojov**, vďaka ktorým sa v procese učenia sa celostne rozvíja osobnosť žiakov. Je to spoločné „tkanie textúry“, vďaka ktorej sa žiaci stávajú konajúcimi subjektmi spoločnosti. Z **pohľadu pedagóga** sa celý tento proces javí nasledovne:

1. Existuje určitý **obsah učiva**, ktorý by sa mal **žiakmi osvojiť** preto, aby sa stali konajúcimi subjektmi spoločnosti. Tento obsah učiva predstavujú nejaké vedomosti, zručnosti, návyky, postoje, hodnoty a normy, psychické procesy (emócie, myslenie a pod.). **Cieľom** je, aby si tento konkrétny, spoločensky žiaduci obsah učiva osvojilo čo najviac žiakov na čo najvyššej úrovni.
Problém: Existuje **skupina žiakov zo socio-kultúrne znevýhodňujúceho prostredia**, ktorá **nie celkom dobre rozumie** tomu, čo to učivo vlastne znamená, prečo je dôležité si ho osvojiť, spôsobom, ako by si malo osvojiť a kódom, ktorými sú tieto učebné obsahy ako texty fixované.
2. Je dôležité pripraviť **vhodné učebné zdroje**, ktoré umožnia žiakom čo najširšie **možnosti ich osvojenia** ako na enaktívnej, ikonickej, tak aj symbolickej úrovni. Preto učebné zdroje nemožno redukovať na informačné zdroje, ale ich treba pripraviť tak, aby **aktivizovali žiakov** k rozmanitým činnostiam (myslenie, komunikácia, sociálne interakcie, psychomotorické činnosti a pod.), vďaka ktorým si ich môžu osvojiť. Práve tieto činnosti dávajú učebným zdrojom ich pedagogický zmysel a umožňujú zainteresovať do ich osvojovania aj žiakov zo socio-kultúrne znevýhodňujúceho prostredia, ktorí používajú „iný“ jazykový kód.
Problém: V akom **jazykovom kóde** majú byť **učebné zdroje** prezentované, aby si ich mohli osvojiť aj **žiaci zo socio-kultúrne znevýhodňujúceho prostredia**, ktorí majú osvojený odlišný jazykový kód?
3. Učebné zdroje pedagóg **prezentuje v „školskom“ jazykovom kóde**. Ide tu predsa o to, **aby si ho žiaci osvojili**. Podstatné je ale, aby činnosti, ktoré žiaci uskutočňujú pri osvojovaní obsahu učebných zdrojov umožnili také **sociálne interakcie**, vďaka ktorým nastane postupné „**vťahovanie**“ **žiakov s odlišným jazykovým kódom** do užívania „školského“ jazykového kódu. **Preto socio-kultúrne pozadie týchto žiakov nemôžeme ignorovať**.
Problém: Akými prostriedkami **aktivizovať žiakov zo socio-kultúrne znevýhodňujúceho prostredia**, aby sa do činností smerujúcich k osvojovaniu obsahu učiva aktívne zapájali?

Americký profesor psychológie **M. Csikszentmihalyi** venuje dlhodobú výskumnú pozornosť tým stavom osobnosti, ktorú iný psychológ A. Maslow nazval **sebaaktualizácia**. Zaujíma ho hlavne to, čo človek prežíva v prípade, že nastane maximálne možný stav sebaaktualizácie – vrcholný zážitok. On sám tomuto stavu hovorí, že je to **stav plynutia** (po anglicky plynutie – „flow“). Za týmto označením sa skrývajú pozitívne stránky ľudského prežívania: radosť, tvorivosť a úplné zaujatie životom.

M. Csikszentmihalyi tvrdí, že úsilie o vyhľadávanie potešenia patrí medzi naše reflexívne reakcie, je zabudované v našich génoch s cieľom ochrany druhu. To máme spoločné minimálne so všetkými cicavcami. Čo nás však od ostatnej živočíšnej ríše odlišuje, je naše vedomie. To si vyvinulo schopnosť presahovať genetické inštrukcie a voliť si vlastný, nezávislý spôsob konania. Človek si dokáže **stanovovať osobné ciele**. Tieto sú však často narušované vonkajšími okolnosťami, kedy je človek nútený investovať väčšinu svojej pozornosti na riešenie týchto okolností, ktoré v ňom vyvolávajú vnútorný zmätok, **psychickú entropiu**, pociťovanú ako nejakú hrozbu. Ak takéto hrozby nie sú akútne, nastáva stav, kedy človek môže svoju pozornosť sústrediť na svoje vlastné ciele a vtedy potom nastáva **stav plynutia**. Znamená to, že má možnosť robiť to, čo sám chce, čo vyviera z jeho vnútra a spôsobuje mu potešenie.

Ako sa ľudská osobnosť vyvíja od svojho narodenia až k dospelosti, prechádza dvomi súbežnými a zdanlivo protikladnými procesmi. Je to proces **diferenciácie** a **proces integrácie**. Diferenciácia (personalizácia) znamená smerovanie k jedinečnosti, k odlišovaniu vlastnej osobnosti od iných ľudí. Integrácia je proces opačný, ide tu od osahovanie jednoty s inými ľuďmi, je to proces našej socializácie (byť plnohodnotnou súčasťou ľudstva, nejakej konkrétnej ľudskej skupiny). Optimálne sa rozvíjajúca osobnosť dokáže úspešne kombinovať tieto dve „protichodné“ tendencie. To má potom bezprostredný vplyv na **kvalitu prežívania** ako základného ukazovateľa šťastného života. Csikszentmihalyi rozlišuje to, čo je **pôžitok** a čo je **prežívanie**. Pôžitok považuje za dôležitý prvok kvality života, ale upozorňuje na to, že ten sám o sebe šťastie neprináša (spánok, dobré jedlo, sex). Tieto dokážu vrátiť naše vedomie v stave psychickej entropie do rovnovážneho stavu, ale k nášmu psychickému rastu v podstate neprispievajú. Aby k tomu došlo, je nevyhnutné, aby sme do tohto procesu investovali časť našej pozornosti, aby sme vyvinuli nejaké úsilie a napokon sme dosiahli viac, než sme pôvodne očakávali. Takéto stavy nastávajú za nasledovných okolností:

1. ak je **v našich silách vyriešiť úlohu**, do ktorej sme sa pustili,
2. sme schopní **sústrediť sa** na to, čo robíme,
3. úloha má **jasne stanovené ciele**,
4. riešenie poskytuje **spätnú väzbu**,
5. úlohu vykonávame **s hlbokým zaujatím**, ale pritom necítíme žiadnu zvláštnu námahu,
6. z našej mysle sú **vypudené starosti a frustrácie** každodenného života,
7. máme **pocit kontroly** nad tým, čo robíme,
8. **miznú starosti o vlastné ja**, ale paradoxne sa pocit vlastného ja vynorí o to silnejšie, keď stav plynutia skončí,
9. nastáva **zmena vnímania času** (ani nezbadáme, ako uplynú dlhé minúty či hodiny).

Kombinácia týchto prvkov spôsobuje pocit hlbokkej radosť, ktorý je tak hodnotný, že ľudia sú ochotní venovať veľkú časť svojej energie len preto, aby ho mohli znova zažiť. Úlohou školy je naučiť žiakov, ako sa radovať z každodenného života bez toho, aby tým znižovali šance ostatných ľudí radovať sa z toho istého. K tomu je potrebné vytvárať také **pedagogické situácie**, aby v procese učenia sa žiakov nastávali čo najčastejšie **stavy plynutia**. Pocit vnútorného uspokojenia a šťastia, ktorý pri tom vzniká, sa potom stane **dostatočnou odmenou** a žiaci prejavia záujem o sústavné vzdelávanie a poznávanie sveta i bez stresujúcej hrozby trestov.

Problematika aktivizácie žiakov v procese výučby sa ukazuje vo všeobecnosti ako kľúčová. Pri uvažovaní o tomto probléme je dobrým východiskom teória „flow“ M. Csikszentmihalyiho (1997), a to ja vo vzťahu k žiakom zo sociálne a kultúrne znevýhodňujúceho prostredia. Títo žiaci nepotrebujú špeciálne učebné zdroje, ale potrebujú mať vytvorený priestor na aktívne učenie sa riešením pedagogických situácií, kde dochádza k intenzívnej interakcii s ostatnými spolužiakmi v triede. Je dôležité si uvedomiť, že kľúčom k úspešnému učeniu sa je **„emocionálne**

naladenie“ na činnosti, prostredníctvom ktorých si žiak osvojí vymedzený obsah učiva. **Žiak musí byť zaujatý tým, čo robí.**

Učebné zdroje

Skôr, než sa vykročí

Pedagóg si uvedomuje, že učebné zdroje nadobudnú svoj pedagogický zmysel až v procese učenia sa. Skutočným zdrojom učenia sa žiakov nie je učebný zdroj sám osebe, ale **skúsenosť**, ktorú žiak získa pri práci s učebným zdrojom. Preto volí také učebné zdroje, ktoré umožňujú čo najefektívnejšiu prácu žiakov s nimi. Vo vzťahu k **rómskym žiakom zo sociálne a kultúrne znevýhodňujúceho prostredia** si zároveň treba uvedomiť tri podstatné veci:

- a) aby obsah učebných zdrojov bol **kultúrne korektný** (pozri kapitolu „(Inter)kultúrne citlivý jazyk a obsah“ v tejto publikácii),
- b) títo žiaci sú často na anomickom stupni pohotovosti pracovať s učebnými zdrojmi, preto treba hľadať také spôsoby prezentácie témy, ktoré sú **blízke ich kultúre a skúsenostiam**, s dôrazom na **pozitívne emocionálne naladenie** žiakov,
- c) vo vzťahu k týmto žiakom je v procese výučby kľúčovým faktorom **rozvíjanie jazykového kódu** – ten je podmienený možnosťou komunikovať, byť vedený ku komunikácii a prekonávať zábrany v komunikácii,
- d) **symbolické reprezentácie** obsahu učiva sú **výsledkom a nie východiskom** učenia sa žiakov,
- e) musí byť jasné, **čo je obsahom učiva**, teda čo sa majú žiaci naučiť, lebo od toho sa odvíjajú **ciele a konštrukcia učebných zdrojov** a ich uplatnenie v pedagogických situáciách.

1. krok: Naladenie a vtiahnutie

Aktívna práca s učebnými zdrojmi si vyžaduje, aby žiaci upriamili svoju **pozornosť** na danú tému. Deje sa tak rozhovorom, otvorenou diskusiou medzi pedagógom, žiakmi a žiakmi navzájom. Pedagóg nastolí problém, východiskovú otázku dotýkajúcu sa danej témy a umožňuje žiakom voľne vyjadrovať svoje názory, postoje, myšlienky a pocity. V tejto časti výučby sa žiak nemusí obávať, že niečo povie zle. Pedagóg podnecuje žiakov k diskusii smerom k danej téme, ale **nevyvíja komunikačný nátlak**. Žiak môže byť iba „tichým pozorovateľom“, lebo potrebuje **prekonať počítačné psychické, kultúrne, prípadne aj rečové bariéry**. Pedagóg sa usiluje tak viesť diskusiu, aby na jej konci boli žiaci v určitom **pozitívnom emočnom napätí**, očakávajú, čo sa bude diať v ďalšej časti výučby. Pedagóg im musí ponúknuť niečo, čo by ich mohlo zaujať, čo by bolo pre nich podnecujúce pre ďalšiu činnosť. To, čo môže byť pre žiakov podnecujúce, sa viaže na nasledovné faktory:

- **obsahový** – žiaka zaujala téma/obsah, o ktorej sa bude učiť (napr. ho zaujímajú témy, týkajúce sa zvierat, rád sa učí čokoľvek o zvieratách),
- **pozičný** – žiaka zaujala sociálna rola, ktorú môže pri nasledujúcich učebných činnostiach plniť (napr. žiak je rád vodcom skupiny, rád plní rolu zapisovateľa a pod.),
- **sociálno-emocionálny** – žiaka zaujala možnosť spolupracovať, komunikovať so spolužiakmi (napr. môže tvoriť dvojicu, skupinu s kamarátmi),
- **činnosťný** – žiaka zaujímajú činnosti, ktoré budú vykonávať (napr. rád robí pokusy a experimenty, pracuje s počítačom, študuje encyklopédie, hrá scény a pod.),
- **výkonový** – žiaka zaujalo, že sa bude môcť nejako ukázať, niečo vytvoriť, niečo dosiahnuť (napr. vytvorí darček pre blízkeho, vystaví svoju prácu na chodbe, vyhrá súťaž a pod.).

2. krok: Aktívne učenie sa

Je v procese výučby tá časť, kedy žiaci **aktívne pracujú s učivom, resp. učebnými zdrojmi**, aby si na základe tejto skúsenosti **osvojili** v cieľoch vymedzené **vedomosti, schopnosti, zručnosti, postoje, psychické procesy a hodnoty**. V prípade rómskych žiakov zo sociálne a kultúrne znevýhodňujúceho prostredia je dôležitým komponentom učiva **rozvíjanie jazykového kódu**.

Proces aktívneho učenia sa žiakov prebieha v pedagogických situáciách, ktoré nastolí pedagóg, v rámci ktorých žiaci riešia rozmanité učebné úlohy smerujúce k práci s učebnými zdrojmi. Tu nastáva proces spoločného „tkania textúry“, vďaka čomu žiak **vrastá ako aktívny subjekt do určitého kultúrneho prostredia**.

Pedagóg nesmie zabudnúť, že učebné zdroje, okrem toho, že sú prezentované na troch možných úrovniach – enektívna, ikonická a symbolická, majú aj rozmanité formy. Učebným zdrojom môže byť nejaké informačné médium – kniha, pracovný list, video, audionahrávka, obrazy a obrázky, schémy, makety a modely... Ak sa s nimi efektívne pedagogicky pracuje, poskytujú žiakovi učebné obsahy, ktoré si môže zapamätať a ktorým môže porozumieť.

Významnú skupinu učebných zdrojov tvoria učebné činnosti, pri ktorých žiaci „manipulujú“ s obsahom učiva – pokusy, experimenty, didaktické hry, riešenie problémových úloh, projekty... Vďaka nim si žiaci osvojujú myšlienkové postupy, vďaka ktorým dokážu analyzovať, aplikovať, hodnotiť a tvorivo pretvárať osvojované fakty, pojmy, zovšeobecnenia a teórie, ako aj rozmanité techniky, postupy a metódy práce s učivom.

Ďalšou skupinou sú sociálne interakcie pri práci s učebnými zdrojmi. Vďaka nim si žiaci osvojujú kultúrne vzorce správania a konania v danej spoločnosti. Učia sa navzájom spolupracovať, komunikovať, objasňovať svoje postoje a názory. Vďaka tomu dochádza k intenzívnemu rozvoju ich jazykového kódu, vďaka ktorému sa rozvíja ich myslenie (jazyk je nástrojom myslenia) a ďalšie osobnostné charakteristiky.

Aby boli **učebné úlohy** pedagogicky efektívne, mali by mať **určité charakteristiky**, resp. mali by spĺňať určité **parametre** (viac Mareš, 1979):

- a) **Stimulačný:** Jeho úlohou je **navodiť žiakovú činnosť**, motivovať ho, navodiť záujem o poznanie, vystupňovať potrebu poznávania a tiež **uvedie do chodu poznávaciu činnosť**. Aby úloha aktivizovala poznávaciu činnosť, musí byť primerane náročná. Stimulačnú hodnotu úloh môžeme zvyšovať **kolatívnymi premennými**, ktoré pomáhajú vzbudiť záujem a zvedavosť:
 - zásada prekvapivosti, novosti, zaujímavosti uvedenia učebnej látky,
 - zásada vyvolania pochybnosti u žiakov a z toho vyplynie potreba preskúmať, zistiť, čo nie je pravda, čo je/nie je správne,
 - vytvorenie kognitívnej neistoty – postavenie problému, ktorý môže mať viac odpovedí a žiak uvažuje, ktorá z nich je správna,
 - zásada obťažnosti a náročnosti,
 - prezentovanie rozporov, očividných protikladov, paradoxov, ktoré vedú k záujmu riešiť problém.
- b) **Operačný:** Vytvára **priestor pre žiakovú činnosť**, vymedzuje **myšlienkové operácie**, ktoré má žiak použiť, aby dospel k výsledku. Usmerňovaním operačnej hodnoty úloh sa docieli rozvíjanie kognitívnych funkcií žiaka a zabezpečí sa rovnováha medzi úlohami smerujúcimi k **rozvoju pamäti, vnímania a vyšších kognitívnych funkcií** (aplikácia, analýza, hodnotenie, tvorivosť). Kognitívne funkcie sa majú rozvíjať v každej ľudskej činnosti, v každom vyučovacom predmete a dajú sa rozvíjať nezávisle od veku žiaka.
- c) **Regulačný:** Vystupuje ako **podmienka žiakovkej činnosti**, umožňuje mu nielen dosiahnutie výsledku, ale vedie aj k osvojeniu činnosti, ktorá k nemu smeruje. Riadi priebeh učebnej činnosti. Učebnú činnosť žiakov riadi väčšinou **súbor učebných úloh** usporiadaných do postupnosti v súlade

s cieľom. Podľa toho sú úlohy:

- úplne vymedzené (obsahujú všetky podmienky pre jej riešenie),
- neúplne vymedzené (niektorá podmienka pre riešenie chýba, majú vyššiu stimulačnú hodnotu a viac motivujú žiakov),
- úlohy, pri ktorých žiak postupuje podľa známeho postupu,
- úlohy, ktoré poskytujú priestor pre voľbu riešenia.

d) Formatívny: Úloha vystupuje ako **prostriedok ovplyvňovania podmienok žiakovej činnosti**. Vymedzuje spôsoby toho, čo a ako žiak robí v interakcii s učivom, spolužiakmi a učiteľom. Vymedzuje spôsoby jeho **správania a konania**, ako ja jeho **komunikácie**.

3. krok: Reflexia

Pedagóg by v procese výučby mal vytvoriť priestor, aby si žiaci mohli zodpovedať na otázky typu: Čo som sa nové dozvedel, naučil? Čo sa mi páčilo? Čo sa mi nepáčilo? Ako som sa cítil? Komu som pomohol? Aký to má význam? ... Tým sa **završí učebný cyklus**, aby sa mohol začať nový.

Literatúra

- CSIKSZENTMIHALYI, M.: *O štěstí a smyslu života*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1990.
- GAVORA, P.: Modely úrovně gramotnosti. In: Gavora, P., Zápotočná, O. a kol.: *Gramotnost – vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: UK, 2003.
- HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004.
- KOHOUTEK, R. [online]: *Vědomosti, dovednosti a návyky žáků*. 2009. Dostupné na <<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/vedomosti-dovednosti-a-navyky-zaku-studentu>>
- MAREŠ, J.: Učební cíl, učivo, školní úspěch žáka. In: Helus, Z., Hrabal, V., Kulič, V., Mareš, J.: *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979.
- PASCH, M. a kol.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998.
- PORUBSKÝ, Š.: *Učitel, diskurz, žiak. Osobnostno-soiálny model primárnej edukácie*. Banská Bystrica: PF UMB, 2007.
- PRŮCHA, J. 2009. Kompetence/klíčové kompetence ve školním vzdělávání. In: Průcha, J. (ed.): *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.
- PUPALA, B.: Teórie učenia a ich odraz v poňatí vyučovania. In: Kolláriková, Z., Pupala, B.: *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001.

Metodika tvorby učebných zdrojov

Autori:

PhDr. Tatiana Čekanová
PaedDr. Martin Klimovič, PhD.
Mgr. Hedviga Kochová, PhD.
PhDr. Pavol Pánik, PhD.
PaedDr. Štefan Porubský, PhD.
Mgr. Radoslav Rusňák, PhD.
PaedDr. Katarína Vančíková, PhD.

Odborná garantka:

Doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.

Oponentky:

Doc. RNDr. Renáta Bernátová, PhD.
Mgr. Marcela Maslová

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum

Rozsah: 75 strán

Formát: A4

Sadzba: Mgr. Hedviga Kochová, PhD.

Náklad: **300 ks**

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

Kód ITMS: 26130130051 číslo zmluvy: OPV/24/2011