

Miron Zelina

DIETÁTA



Vydal PhDr. Milan Štefanko  
Vydavateľstvo IRIS

Copyright © Doc. PhDr. Miron Zelina, DrSc., 1994

1996

Cover Design © Akademický maliar Alexej Vojtášek

Lektorovali: Prof. PhDr. Ladislav Ďurič, DrSc., Doc. PhDr. Jozef Pavlík, CSc.

ISBN 80-967013-4-7

## PREDSLOV

Necelé dva roky od prvého vydania vznikla potreba nového vydania tejto knihy. Teším sa tejto skutočnosti, ako aj z toho, že vydavateľstvo IRIS sprístupní túto knihu čitateľom na Slovensku v širšom, doplnenom vydaní.

*Stratégie rozvoja osobnosti*, alebo tiež *Metódy výchovy*, ako by sa táto kniha mohla volať, je analýzou postupov a metód ako rozvíjať osobnosť, ako ju meniť, ako jurobiť lepšou a dokonalejšou. V našej odbornej literatúre podobného zamerania (najmä pedagogickej) sa popisalo veľa všeobecne, neadresne, teoreticky o výchove, ale nájdeme len málo prác, ktoré by od popisu príčin všeobecných konštatovaní prešli k tomu najdôležitejšiemu: metódam zdokonaľovania osobnosti. Vieme už veľa o svete okolo nás. Vieme aj veľa o svete mimo nás a o svete proti nám. Ale málo vieme o sebe, svojich možnostiach, o svete pre nás. Moderná civilizácia a postmoderný čas rezignujúci na vedu a techniku, hľadá „spasenie“ v niečom duchovnom; pritom „duchovno“ nadobúda nové dimenzie oproti rozmerom mentalizmu a intelektualizmu, či fenomenológii a senzualizmu minulých rokov. Je tu skúsenosť mnohých psychoterapeutov, pedagógov, vychovávateľov – je tu k dispozícii celý rad vedeckých prác, výskumov, ktoré hlbšie a jasnejšie osvetlili možnosti ovplyvňovania a zmeny osobnosti. Zdôrazňujem to preto, lebo vždy keď prišla kríza viery v sily človeka, dostavili sa šarlatáni, mágovia, proroci, mystici, ktorí zapíňali a zapíňajú priestor ľudského uskutočnenia niečím, čo by som nazval dymom. Pekným, vierohodným dymom. Ale tento dym je predsa len clonou nad skutočnou ľudskou psychikou, je clonou nad reálnym životom. Kniha a jej druhé vydanie sa snaží o zrealnenie a uzemnenie snov a mýtov o dobrom človeku do roviny tvrdej a exaktnej práce na výstavbe takých síl v človeku, ktoré by boli zárukou jeho sebazdokonaľovania.

Najhlbším sebatrýznením ľudskej psychiky je vedomie, že musíme znova a znova bojovať o seba, o svoju autentičnosť v každom sociálnom

či politickom systéme, v každej chvíli a v každom priestore. Sme hnani do odcudzenia sa sebe, iným, prírode. Nielen technika, ale aj mýty nás pohlcujú. Slúchadlá na ušiach nám ukradli slová skutočných ľudí a prirodzené zvuky prírody. V izolovaných miestnostiach gamblérov vo virtuálnom svete prežívame neskutočnosť nielen druhých, ale aj svoju vlastnú. A preto táto kniha chce hovoriť o tom, ako sa brániť týmto deštruktívnym mechanizmom.

Kniha je proti škole. Škola je proti tejto knihe. Škola ako inštitucionalizovaný svet poznatkov a vzťahov, ktoré majú ďaleko od skutočného sveta. Sme svedkami toho, akoby škola bežala sama o sebe a sama pre seba, oddelene od sveta von za múrmi školy. Svet potrebuje iné informácie, ako ich potrebuje priestor školy. Svet ide iným smerom ako škola. Svet sa demokratizuje, škola zaostáva. Svet sa technizuje, škola ostáva v technike stredoveku. V domácnosti je viac prístrojov a pomôcok pre človeka ako v našej súčasnej škole. V škole sa vyučujú veci, ktoré život mimo školu nepotrebuje. V škole sa preberá diferenciálny a integrálny počet, ktorý nebude človek v živote potrebovať. Ale život potrebuje od človeka vedieť komunikovať, dohodnúť sa, ba aj škriepiť. V škole sa učia vzorce fyziky, chémie, ale život potrebuje od človeka, aby vedel zarábať peniaze, aby vedel pracovať s ľuďmi a počítačmi. V škole sa učíme brániť ohrozeniu z toho, že niekto chce v nás objaviť našu neznalosť, život potrebuje učiť motivácii a viere v možnosti človeka, ľudstva. V škole sa trestá za veci, ktoré sa mimo školu chvália a odmeňujú. V škole sa učíme memorovať, pamätať si a logicky myslieť, ale život potrebuje aj vedieť hodnotiť, používať fantáziu, imagináciu, tvorivosť. Škola rozvíja len dominantnú mozgovú hemisféru, ale pre produktívny život potrebujeme mať rozvinuté obidve mozgové hemisféry. Škola zahľadená a uzatvorená do seba má veľa mechanizmov, aby si bránila svoju izolovanosť. Netvorivý učiteľ bude nenávidieť akékoľvek tlaky po zmene školy, lebo tým sa narušia jeho pohodlnosť, pokoj, stereotyp.

Našťastie, čím ďalej tým viac *tvorivých* učiteľov a vychovávateľov vidí túto dilemu sveta školy a skutočného sveta a snaží sa preraziť bariéry zotrvačnosti, rigidity. Ide to pomaly, a niekedy aj nedôvera v takúto snahu deptá psychiku tvorcov novej školy. Nivočí ich aj to, že ich snaha

sa nestretáva s uznaním a nielen finančným. Napriek tomu verím, že bude rásť počet tých, ktorí pochopia, že je potrebné urobiť *tichú revolúciu vo výchove* a teda aj v škole. Inak sa človek nepohne z miesta. Nevyjde z dymovej clony svojej iracionality. Neobjaví seba. Nepokročí.

Vypracovali sme v priebehu času **model tvorivo-humanistickej výchovy**, ktorý je pokusom o inšpiráciu nového prístupu k výchove. **Systémového prístupu**. Na strane kognitívnych procesov je na vrchole tvorivé myslenie a tvorivosť ako najucelenejší a najproduktívnejší systém osobnosti. Tvorivosť je podkladom pre *autokreáciu*, pre tvorbu samého seba, svoje tvorivé bytie. Na strane nonkognitívnych procesov je vrcholom humanizmus a humanizácia človeka, ako spôsob jeho poľudštenia.

*Tvorivosť je náboženstvom sebauskutočnenia*

*Humanizmus je náboženstvom lásky*

*Láska je produktom humanizmu*

*Sebarealizácia je produktom tvorivosti*

Spojenie tvorivosti a humanizmu predstavuje aj určitý model **prepojenia rozumu a citu človeka**. Ich konvergencia do činnosti je vyjadrená v modeli THV (tvorivo-humanistickej výchovy) tým, že ku každej psychickej funkcii sú pridelené činnosti, pomocou ktorých sa dajú vlastnosti človeka rozvíjať.

Metodologickou paradigmou systému THV je *procesuálna diagnostika*, alebo diagnostikovanie procesu s prírastkovými indexmi, ale hlavne „mikrovýchovná“ či „mikrovyučovacia analýza“ ako nástroj *procesuálnej psychognostiky*. Základnou jednotkou analýzy je interakcia vychovávateľa s vychovávaným limitovaná ich reakciou a protireakciou (S-R).

Šiestou dimenziou modelu sú metódy a stratégie rozvoja osobnosti dieťaťa, čo je predmetom tejto knihy.

Zavádzame štyri základné, nové pojmy, a to:

● **psychoedukácia**, ktorá predstavuje priestor medzi nonkognitívnymi funkciami a procesmi osobnosti a medzi činnosťami, pomocou ktorých sa ich rozvoj uskutočňuje;

● **psychodiagnostika**, ktorá predstavuje priestor medzi kognitívnymi funkciami a procesmi osobnosti a medzi činnosťami, prostredníctvom ktorých sa rozvíjajú kognitívne funkcie;

● **mikroedukatívna analýza**, ktorá predstavuje spôsob, ako sa metodologicky zmocniť faktu výchovy. Je spojením kvantitatívnych a kvalitatívnych prístupov, je spojením fenomenológie s empirizmom a scien-  
tizmom;

● **stratégia rozvoja osobnosti**, ide o metódy, techniky, cesty, spôso-  
by, prostriedky pomocou ktorých sa dá osobnosť rozvíjať, ovplyvňovať,  
meniť. V stratégiách ide tiež o prepojenie rozličných vedných disciplín,  
najmä pedagogiky so psychológiou.

„Ludský mozog žije v dvadsiatom storočí, ale srdce väčšiny ľudí žije  
ešte v dome kamennej“ povedal E. Fromm a nemohol stručnejšie a lepšie  
vyjadriť základný rozpor nielen súčasnej školy ale aj výchovy, nielen  
u nás ale v celej modernej civilizácii.

Verím, že toto druhé vydanie knihy ešte viac podporí tých, ktorí s ná-  
dejou a silou presvedčenia bojujú za vedeckosť a uznanie výchovy, ktorí  
bojujú nielen za to, aby bol človek múdry, ale aj za to, aby bol aj dobrý.  
Aby pedagogika a psychológia spoločne oslovili tých slepých a hlu-  
chých, ktorí nechcú vidieť, že základom prežitia, základom budúcnosti,  
základom lepšieho života na prahu nového tisícročia je zlepšenie výcho-  
vy, **revolúcia vo výchove**. Čím skôr to pochopíme, tým viac prispejeme  
k bohatstvu človeka a spoločnosti. V mene tejto nádeje znova vydávame  
túto knihu.

Miron Zelina

Bratislava, apríl-máj 1996

## ÚVOD

„**Sme vzdelaní, ale zlí**“ – táto fráza a diagnóza krízy tradičného školstva na celom svete sa dennodenne prejavuje v raste kriminality, užívaní drog, vzraste alkoholizmu na celom svete. Dôsledkom sú psychologické-ochorenia, nivočenie prírody a nášho životného prostredia, ale najmä neustále nepokoje, vojny, etnické, národnostné konflikty, činnosť mafii terorizmus, ako aj civilizačné choroby, ktoré sú podmienené psychicky. Prejavuje sa to tiež v osamelosti ľudí, komercializácii života, pomýlených hodnotových orientáciách atď.

Metódy výchovy alebo metódy modifikácie správania sa nechcú glorifikovať za koncepciu záchrany, ale chcú prispieť k tomu, aby sa podstatne zmenila **filozofia školstva, výchovy. Pragmatická** orientácia školstva sa ukázala ako neefektívna z hľadiska ľudského prežívania a šťastia; koncepcie **scientizmu** v školstve zaviedli výchovu do úzkeho rámca vzdelávania a kognitívneho rozvoja osobnosti človeka. Odrazom nových snáh je tretí prúd – smer vo výchove, ktorý označujeme ako **humanistickú orientáciu výchovy**. Jej cieľom je človek-osobnosť. Jej cieľom je výchova a až potom vzdelávanie, jej cieľom je poľudštenie spoločnosti ľudí.

Predkladaná práca nie je pokusom o hĺbkový rozbor metód výchovy. Klade si za poslanie načrtnúť **system výchovy**, má skôr extenzívny záber. Môže sa brať ako úvod do intenzívneho štúdia metód výchovy a modifikácie správania. Môže sa tiež brať ako výber najdôležitejších možností a prístupov k výchove, a to nielen v škole, ale výchovy v najširšom slova zmysle, t.j. výchovy v rodine, spoločnosti, výchovy masmédiami, výchovy na pracoviskách.

Výchova v našom poňatí je najširší termín, ktorý zahrňuje v sebe aj **vzdelávanie**. Vzdelávanie je časťou výchovy k človečenstvu (M. Bažány). Tradičná škola povýšila vzdelávanie za cieľ školy; naša koncepcia povyšuje za cieľ školy výchovu, a nie iba vzdelávanie. Vzdelávanie musí

byť v základoch rozvoja osobnosti, ale hypertrofia vzdelávania v tradičnej škole nepriniesla tie efekty, ktoré sa očakávali. Preto je dôležitá výchova a metódy výchovy.

**Obsah a ciele výchovy** sú dané všeludskými normami spolužitia, človeka. Sú spísané v deklarácii ľudských práv, v listine dieťaťa, sú naznačené v novom katechizme, ako aj v iných náboženských systémoch ľudstva. Nie je problém vedieť, akými máme byť, problémom výchovy je, aby ľudia takými chceli a mohli byť. A to je **základný problém výchovy**.

Metódy výchovy, metódy modifikácie správania sú druhým stupňom pri štúdiu teórií výchovy – prvým sú **teórie výchovy**, teórie rozvoja ľudskej osobnosti. Predstupňom štúdia tejto práce je teda štúdium teórií výchov v ich historickom a súčasnom poňatí. Od teórií sa odvodzuje flexibilita metód. Predkladaná práca predstavuje **kreatívny elekticizmus** nie ako východisko, ktoré spisuje všetko, čo v tejto oblasti urobila veda a výskum, prax, ale ako úmysel, zámer, ktorý umožňuje **realizovať slobodu človeka v jeho tvorivom akte výchovy!**

### Koncepcia tvorivo-humanistickej výchovy ako základné východisko nového poňatia výchovy (THV systém)

1. **Výchova je dôležitejšia ako vzdelávanie** – táto prvá axióma nenejuje vzdelávanie, zdôrazňuje len skutočnosť, že je potrebné redukovať zbytočné, neefektívne vzdelávanie (obsah, informácie = kurikulárna transformácia) a posilniť metódy výchovy, viac sledovať prežívanie, hodnotové systémy, motiváciu, city a tvorivosť detí. K tomu, aby sa dosiahla zmena filozofie výchovy a následne školstva smerom od vzdelávania k výchove, sú potrebné najmenej tri predpoklady:
  - A. zmeniť **filozofiu výchovy a školského systému** v smere humanizácie,
  - B. uskutočniť **kurikulárnu transformáciu**,

C. zmeniť **prípravu učiteľov, vychovávateľov** a ich celoživotné zdokonaľovanie.

2. Rozvíjanie **najvyšších kognitívnych funkcií** a celého komplexu kognitívnych funkcií podľa niektorých z taxonómií (B. S. Bloom, J. Piaget, D. Tollingerová, M. Zelina a i.), je druhým východiskom, ktoré zabezpečuje spojenie a prepojenie výchovy a vzdelávania, lebo najvyššie kognitívne funkcie obsahujú v sebe silné podnety pre motiváciu, ciľový rozvoj, tvorivosť. Sme svedkami závažného paradoxu tradičnej školy, ktorý môžeme znázorniť takto:

	pamäťové, konvergentné úlohy	hodnotiace, divergentné úlohy
škola:	95 %	5 %
život:	5 %	95 %

Paradox, ako ukazuje tabuľka, spočíva v tom, že za 13 tisíc hodín v škole dávame žiakom najmä pamäťové, konvergentné úlohy a otázky, ktoré rozvíjajú príslušné nižšie poznávacie, kognitívne procesy, pritom život si tieto funkcie a procesy „vyžaduje“ menej; efektívny život je založený najmä na procesoch **hodnotenia a tvorivosti**, no tieto oblasti v škole nerozvíjame vôbec, alebo len minimálne. Sledovanie konkrétneho života, napr. činností počas dňa, ukazuje na to, že človek skoro v každej chvíli využíva hodnotenie a tvorenie, na základe hodnotenia rozhodovanie. Napr. ranné vstávanie, jedlo, obliekanie, príchod na vyučovaciu hodinu, výchova detí a pod. – najprv zhodnocujeme, aký je stav vecí, v akej sme kondícii, a na základe hodnotenia sa rozhodujeme a aplikujeme tvorivosť – tvoríme reakcie, správanie. Opakom je rutinný, schematický a zautorizovaný život nehodný označenia homo sapiens a homo creatos.

3. Tretím východiskom THV systému je **štruktúrovanie nonkognitívnych funkcií** ako východiska a predpokladu pre tvorivú výchovu. Možno použiť model D. R. Krathwohla alebo F. E. Williamsa – afektívnych taxonómií, alebo náš systém **KEMSAK**, kde ide o tieto funkcie a stratégie:

- kognitivizácia,
- emocionalizácia,
- motivácia,
- socializácia a komunikácia,
- axiologizácia,
- kreativizácia.

Taxonómia kognitívnych funkcií má význam pre diagnostiku a rozvoj osobnosti. Je konkrétnou realizáciou (návodom) na riešenie základného problému tradičnej školy, a to dilemy vzdelávania a výchovy.

4. Štvrtým východiskom koncepcie THV je chápanie **faktu vo výchove**. Za fakt považujeme interakčnú jednotku vychovávateľ – dieťa, učiteľ – žiak, a to najmä z týchto dôvodov (oproti „dojmológii“ tradičnej pedagogiky):

- interakciu zachycujeme **na médiu** (video, magnetofón),
- zachytená interakcia je **fixovaná**; umožňuje vracieť sa k nej a podrobovať tento fakt, interakciu analýze, posudzovaniu;
- zachytený a fixovaný interakčný fakt je možné **analyzovať exaktnejšími** metódami vrátane používania kvantitatívnych, nielen kvalitatívnych metód;
- chronologický záznam interakcií umožňuje sledovať sekvencie, postupy a **dynamiku** výchovy a vzdelávania;
- je možné, aby sa k jednotkám, faktom vracali **experti** a posudzovali zaznamenané interakcie;
- interakčné jednotky je možné **združovať do väčších celkov** a na základe toho posudzovať celé časti hodiny, celú vyučovaciu hodinu alebo zamestnanie, ako aj širšie celky, napr. štýl vyučovania, kvalitu osvojenej látky a pod., napr. aj za väčší časový úsek.

5. Piatym východiskom koncepcie THV je chápanie vzťahu **funkcie**

**a činnosti.** Tradičná pedagogika sa skôr sústredila na činnosť, či už výchovnú (pracovná výchova, estetická, etická, rozumová a pod.), alebo vzdelávaciu (jednotlivé vyučovacie predmety a učenie sa faktov, postupov) a málo sa zdôrazňovala skutočnosť, ktoré funkcie a procesy osobnosti tieto činnosti zasahujú, rozvíjajú. Od toho sa odvodila didaktika, aj výchovné programy – zaplnili čas pobytu dieťaťa v škole činnosťami, ktoré nemali vždy jasné zameranie na rozvoj funkcií. V THV systéme je prvoradá funkcia, proces osobnosti a k nim sa zostavujú súbory premyslených činností (tém, projektov a pod.) Koncepcia naznačuje, že je potrebné rozvíjať funkcie pomocou činností, bez činností nie je možné rozvíjať procesy a vlastnosti človeka. Akcent je daný na funkcie a procesy, a nie na činnosti, ako je to v tradičnej škole. Učiteľ- vychovávateľ má mať pri každej činnosti premyslené, ktoré funkcie a procesy „zasahuje“, rozvíja.

6. Tieto východiská systému THV implikuje aj inováciu **hodnotenia** osobnosti, žiaka, študenta, učiteľa, školy. Za najzávažnejšie implikácie považujeme:
- a) hodnotiť sa nemá len činnosť a jej výsledky, ale predovšetkým úroveň **rozvoja** kognitívnych a nonkognitívnych **funkcií** osobnosti;
  - b) nemá sa hodnotiť len výsledok, ale aj **vstup a proces** a až potom výsledok (Portier), podobne ako sa majú brať do úvahy podmienky výchovy. Používanie individuálnych vzťahových rámcov ako doplnok k sociálnym vzťahovým rámcem hodnotenia (Rheinberg) je súčasťou tohto postupu. Hodnotenie v tradičnej škole pomocou klasifikačného poriadku iba výsledkov učenia dehonestuie osobnosť, implikuje nedôveru v učiteľa- vychovávateľa;
  - c) základom hodnotenia školy, triedy, osobnosti, systému má v sebe zahrňovať hodnotenie: 1. **množstva osvojenej látky**, ale aj sociálnych spôsobilostí a zručností (**KOEKO** – kvantitatívne hľadisko), 2. ďalej má v sebe obsahovať hodnotenie **kvality osvojenej látky**, zručností, spôsobilostí (**AKO**), čo sa môže

udiať hodnotením schopností žiakov pracovať na všetkých úrovniach kognitívnych schopností a napokon treba hodnotiť

3. **VZŤAH** žiaka k tomu, čo robí, čo sa učí, vzťah k životu, čo sa môže uskutočniť diagnostikovaním nonkognitívnych funkcií osobnosti;

- d) základom hodnotenia v THV systéme je **sebahodnotenie** žiaka, detí, čím sa rozvíja aj ich hodnotiace myslenie a iné kvality osobnosti. Vychovávateľ usmerňuje proces hodnotenia a tvorbu kritérií hodnotenia;
  - e) spomínané zmeny zahŕňajú tiež filozofiu **aditívneho** hodnotenia, t.j. hodnotenia možných a reálnych prírastkov v osobnosti (nielen vedomosti) na základe poznania vstupu, procesu a podmienok. Otvára to možnosti objektivizácie hodnotenia učiteľov a škôl;
  - f) **štandardy** sú v tejto oblasti nevyhnutné, lenže:
    - nemajú sa sústrediť len na vedomosti, ale aj na poznanie (testovanie, diagnostikovanie) kognitívnych funkcií;
    - nemajú byť len v oblasti vedomostí (didaktiky) a kognície, ale štandardy majú odrážať aj nonkognitívne oblasti a sociálne oblasti, napr. skúšky a testy citového rozvoja (zrelosti), motivácie, hodnôt, socializácie, tvorivosti.
7. Koncepčným východiskom THV systému je myšlienka prepojenia **psychológie** a pedagogiky v tom zmysle, že spojenie v oblasti kognitívnej vytvára priestor pre psychodiagnostiku a v nonkognitívnych oblastiach je to priestor psychoedukácie. V tradičnom prístupe sa pedagogika bránila psychologizácii a psychológia pedagogizácii; v tomto prístupe THV sa izolácia nahrádza prepojením pri zachovaní špecifik obidvoch vied, kde normatívnosť pedagogiky akcentuje spoločenskú normatívnosť a normatívnosť psychológie skôr osobnostnú normatívnosť.

## Vzťah THV systému k špeciálnej pedagogike a špeciálnemu školstvu

THV systém je všeobecným systémom rozvoja psychických procesov a funkcií osobnosti. Z tejto východiskovej filozofickej podoby zámerne nerozlišuje medzi postihnutým a štandardným dieťaťom, medzi špeciálnym a štandardným školstvom. Humanistický prístup (A. Combs, A. Maslow, C. Rogers a i.) zdôrazňuje, že výchova je interakčný proces stretnutia **osobnosti s osobnosťou**, teda nie je tu objekt a subjekt výchovy, nie je tu žiak ako objekt a obeť učiteľa, nie je tu dieťa ako „ľudský činiteľ“, či „ľudský materiál“, číslo, alebo vec.

Teda všetko to, čo prezentujú metódy výchovy a stratégie výchovy, platí aj pre postihnuté deti, neštandardné deti, inštitucionalizované deti. Rozdiely samozrejme sú napr. v spôsobe ich prijímania informácií, v spôsobe ich pohyblivosti, v ich mentálnej alebo citovej kvalite, v ich motivácii a podobne, no THV systém **zahrnuje** všetky úrovne stavu osobnosti bez rozdielov fyzického alebo mentálneho veku, bez rozdielu fyzickej validity či invalidity človeka, pretože procesy sú rovnaké, ciele sú rovnaké – len možnosti ich dosiahnutia môžu byť odlišné.

Vychovávateľ neštandardných detí **má rešpektovať zvláštnosti** týchto detí. Tieto zvláštnosti ich nemajú vydeľovať ako špeciálne bytosti – nie je to ani humánne, ani psychologicko-pedagogické – má k nim pristupovať s rešpektovaním ich špecifickosti, ktorá sa nevymedzuje ich postihnutím, anamnézou, fyzickým alebo mentálnym handicapom, alebo ich inštitucionálnou výchovou (priestorom, rasou, etnikom a i.).

Preto nie je zámerom práce vydeľovať osobitne špecifickosť výchovy pre sluchovo, zrakovu, telesne, mentálne neštandardné deti, je to špecifickosť podobná inej pri **jedinečnosti** každej ľudskej bytosti. Tradičná škola grupovala deti, biľagovala ich, a najmä sa snažila socializovať; THV systém sa snaží **personalizovať** každé dieťa, t.j. rešpektovať jeho zvláštnosti a posilniť jeho jedinečnosť seberealizácie. To neznamená odmietnutie socializácie, to len znamená kompatibilitu socializácie a personalizácie. Na personalizáciu tradičná škola zabúda. Pritom človek nemôže byť prospoločenský, ak nie je **sám sebou**, stáva sa z neho pri-

spôsobilý, stádovitý, poslušný a konformný človek, ktorý sa naučí nežiť svoj autentický život.

Kľúčové slová	Dg.	% v populácii	oblasť- obsah	škola
1. defekt handicap	medicínsko- biologická	4,6±0,6	senzoricko- motoricko- mentálne	špeciálne školy
2. deti so špeciálnymi potrebami = problémové	pedagogicko- psychologická	18±10	problémy v učení, správaní, reči	špeciálne triedy +poradenstvo

Kľúčové slová	Dg.	% v populácii	oblasť- obsah	škola
3. rizikové deti deti ohrozené prostredím	sociálno- environmentálna	50±50(?)	deprivácia kriminalita toxikomania	školy v prírode (?)
2. nadané, talentované tvorivé deti	psychológia pedagogika	4±2 všetky	veda, technika umenie, všestran. nadanie	ZUŠ, triedy s rozšíreným vyučovaním

Problém špecifickosti a zvláštnosti detí (a ostatných ľudí) sa takto javí z iného pohľadu. Môžeme navrhnúť tento model štruktúracie:

Všetky deti sú tvorivé, len miera ich tvorivosti je rôzna. Tradičná škola vydeľuje najmä defektné deti; ostatné akoby nemali zvláštnosti a riziká rozvoja, možnosti rozvoja osobnosti.

W. L. Heward a M. D. Orlansky (Exceptional Children. Merrill Publ. Comp., Columbus 1988) rozdelili obsah svojej učebnice na tieto časti – Prvá časť: Kľúče špeciálnej výchovy; Nádeje a výzvy špeciálnej výchovy v škole (špeciálna výchova = „special education“). Druhá časť: 1. Mentálna retardácia; 2. Ťažkosť v učení, správania; 4. Po-

Mestská knižnica  
Stany  
Zelínovej  
Vnútka

ruchy komunikácie; 5. Sluchovo postihnutí; 6. Zrakovo postihnutí; 7. Zdravotne a telesne postihnutí; 8. Viacnásobne postihnutí; 9. Kultúrne rozmanitosti v špeciálnej výchove; 10. Práca s rodičmi a rodinou; 11. Ranné intervencie; 12. Neschopní dospelí.

V porovnaní s našim systémom sú zaujímavé kapitoly práce s deťmi s poruchami učenia, ako aj práca s talentovanými a nadanými študentami. Tretia časť sa vlastne zaoberá prácou s týmito postihnutými deťmi (výnimočnými), ale skôr z hľadiska topológie a tých, ktorí sa s postihnutými deťmi zapodieávajú. Nie z hľadiska špecifických metód a postupov pri ich výchove.

## Pojem výchovy

V širšom slova zmysle je **výchova** rozvíjanie možností človeka, v užšom slova zmysle je to odborné a cieľavedomé rozvíjanie psychických procesov, funkcií a vlastností osobnosti. V pojme „rozvíjanie“ je obsiahnutý axiologický rozmer výchovy, t.j. rozvíjanie pozitívnych črt, funkcií, vlastností osobnosti.

**Predmetom výchovy** je človek a jeho psychické procesy a funkcie.

**Modifikácie správania** zdôrazňujú také prístupy k výchove osobnosti, ktoré si všímajú najmä vzťah podnetov k správaniu človeka, teda k výsledkom efektu rozvíjania psychických funkcií človeka.

Každý človek pôsobí aj výchovne; definícia uvedená vyššie podčiarkuje, že pedagóg, psychológ má **odborne** (cieľavedome, zámerne) rozvíjať psychické funkcie a procesy osobnosti.

**Osobnosť** je systém regulujúci vzťahy človek – svet.

**Úlohou výchovy** je rozvoj možností človeka.

**Pedagogika** je veda o výchove.

**Veda o výchove** ako pedagogicko-psychologická disciplína skúma metódy, formy, prostriedky, podmienky, obsah, ciele, výsledky a zákonitosti výchovných procesov.

**Psychológia výchovy** je vedná disciplína, ktorá vo vzťahu k príslušným výchovným cieľom skúma psychické mechanizmy utvárania a pretvárania ľudského správania ako vzťahovotvorného procesu. **Vzdelanie** je užší pojem ako výchova; je to súčasť výchovy.

**Faktom** vo výchove je interakčná jednotka vo vzťahu človek – svet, človek – človek, vychovávateľ – vychovávaný, a to vo vzťahu k výchovným normám, požiadavkám a cieľom.

Výchova zahŕňa v sebe vzdelávanie, je jej súčasťou; má sa chápať ako integrálna súčasť výchovného procesu, a nie izolovane ako didaktika, vzdelávanie.

## Pojem metódy, programu

**Metóda** je všeobecnosť cesty, určitý predpis a popis činností, ako od

vstupu prísť k výstupu, ako uskutočniť organizáciu činností, aby došlo k pozitívnym cieľom.

V zahraničnej literatúre sa niekedy stretávame s pojmom „inštrukčné technológie“, alebo jednoduchšie „inštrukcie“, ktoré v sebe zahrnujú aj metódy, aj techniky a stratégie postupov na dosiahnutie výchovných cieľov.

**Stratégia** je filozofia metódy.

**Taktika** je formálny aspekt stratégie.

**Program** je súbor metód, metodík, techník na rozvíjanie psychických funkcií.

**Metodika** je konkretizácia programu a metód.

**Technika** je formálny aspekt metodiky.

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

**Influenčný program** je program ovplyvňovania osobnosti, jej postojov, názorov, správania.

**Iniciačné programy** majú za cieľ navodiť vznik nového správania.

**Facilitačné programy, metódy** sú metódy a programy, ktoré uľahčujú rozvíjanie psychických funkcií.

**Inhibičné programy** sú zamerané na zastavenie nevhodného správania, alebo minimalizáciu nevhodného správania.

**Rozvíjajúce programy** sú programy zacielené na akceleráciu psychických funkcií osobnosti.

**Stabilizačné programy** majú funkciu v udržiavaní správania, upevňovaní a posilnení existujúceho stavu.

**Individuálne výchovné programy** sú súborom metód a postupov na rozvíjanie psychických funkcií, ktoré rešpektujú individuálne zvláštnosti človeka.

### Prehľad delenia metód výchovy

Doteraz sa v metódach výchovy najčastejšie uvádzali tieto:

- a) metóda **požiadaviek**,
- b) metóda **presvedčovania**,

c) metóda **precvičovania**,

d) metóda **povzbudzovania**,

e) metóda **kladného vzoru, príkladu**.

Z iného pohľadu delíme metódy výchovy na:

a) **slovné** (vysvetľovanie, prevedčovanie, sugerovanie),

b) **názorné** (demonštrácia, ukážky, príklady),

c) **činnostno-praktické** (cvičenie, nácvik, výcvik, tréning),

d) **hodnotiace** metódy (odnena, trest, povzbudenie).

J. Grác delí metódy výchovného pôsobenia na tieto:

1. **objasňovanie** – klarifikácia,

2. **presvedčovanie** – persuázia,

3. **ukazovacie** – demonštrácia,

4. **príkladovanie** – exemplifikácia,

5. **cvičenie** – excercitácia,

6. **zhodnocovanie** – valorizácia.]

Zoskupovanie do ešte vyšších kategórií vedie k vymedzeniu troch základných **stratégií** rozvíjania psychických funkcií, od ktorých sa potom odvodzujú konkrétnejšie metódy a techniky. Sú to:

A. stratégie, ktoré využívajú **afektívne prežívanie**,

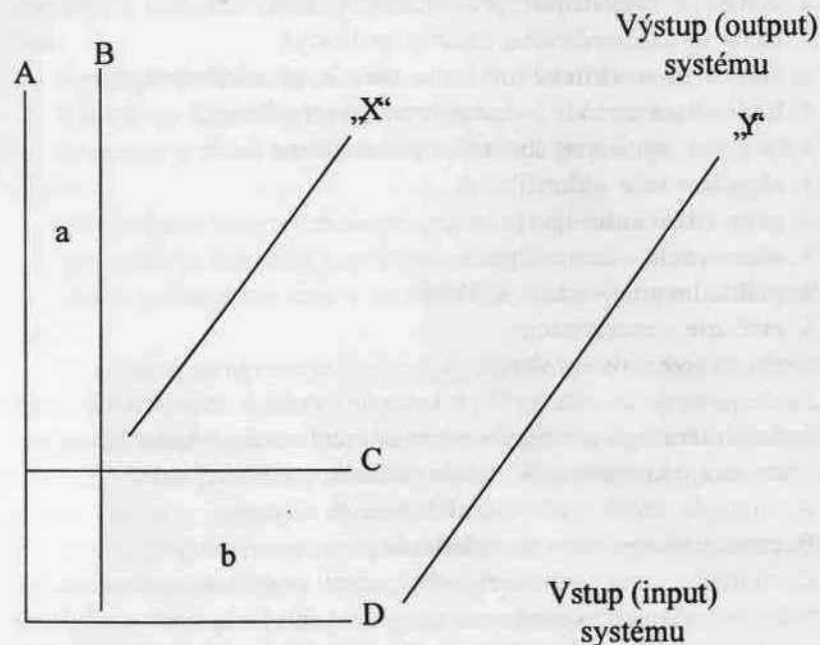
B. stratégie **kognitívneho zvládania** problémov, situácií,

C. stratégie, ktoré cvičia alebo ovplyvňujú **reguláciu správania**.

V našom prístupe vychádzame z psychických funkcií a špecifických stratégií rozvoja. Sú to tieto funkcie: **Kognitivizácia – Emocionalizácia – Motivácia – Socializácia – Axiologizácia – Kreativizácia.**

## Model rozvoja psychických funkcií a procesov osobnosti v systéme THV

Model môžeme schematicky znázorniť takto:



Osobnosť rozdeľujeme do priestoru vzťahov štyroch dimenzií:

A dimenzia predstavuje **nonkognitívne funkcie** osobnosti

B dimenzia predstavuje **činnosti**, pomocou ktorých sa rozvíja osobnosť *skúsenosť, práca, učebná činnosť*

C dimenzia predstavuje **vzdelávacie, didaktické** činnosti

D dimenzia znázorňuje priestor rozvíjania **kognitívnych funkcií** a procesov osobnosti.

“X“ **premenná** znázorňuje činitele, podmienky, faktory, ktoré vstupujú do procesu rozvíjania psychických funkcií a procesov človeka.

Model má aj ďalšiu dimenziu, a to dimenziu času, alebo dimenziu

medzi **vstupom a výstupom** systému osobnosti (Input – Output). Vo výchove to predstavuje neustále porovnávanie časových prierezov, meraní a posudkov predtým-potom, na začiatku napr. školského roka a na konci školského roka.

K funkciám osobnosti sú priradené činnosti, pomocou ktorých sa rozvíjajú funkcie a procesy. Priestor medzi nonkognitívnymi funkciami a činnosťami (a) voláme **psychoedukáciou**, priestor medzi vzdelávacími činnosťami a kognitívnymi funkciami je priestorom **psychodidaktiky**.

Model rieši dve kľúčové otázky teórie a praxe:

- prepojenie činnosti a funkcie,
- interakciu pedagogických a psychologických aspektov rozvoja osobnosti.

### Obsahy činností a funkcií:

#### Dimenzia A:

Obsahom dimenzie A sú **nonkognitívne (mimopoznávacie) funkcie** osobnosti, ktoré v staršom chápaní predstavovali oblasti výchovy.

#### Rozlišujeme tieto nonkognitívne funkcie:

- K – kognitivizácia**, ktorej cieľom je naučiť človeka poznávať, myslieť, riešiť problémy,
- E – emocionalizácia** – jej cieľom je naučiť človeka cítiť a rozvíjať jeho kompetencie pre cítenie, prežívanie, rozvíjať jeho city, emócie,
- M – motivácia** – cieľom je rozvinúť záujmy, potreby, túžby, chcenia osobnosti, jej aktivity,
- S – socializácia** – jej cieľom je naučiť človeka žiť s druhými ľuďmi, naučiť ich komunikovať, tvoriť progresívne medziľudské vzťahy,
- A – axiologizácia** – osobnosti, ktorej cieľom je rozvíjať progresívnu hodnotovú orientáciu osobnosti, učiť hodnotiť,
- K – kreativizácia** – cieľom tejto funkcie je rozvíjať v osobnosti tvorivý štýl života.

Systém **KEMSAK** (akronym) naplňa mimopoznávacie funkcie a procesy osobnosti a tvorí východisko pre štruktúrovanie obsahu aj metód výchovy.

Pre prax výchovy je dôležité štruktúrovať činnosti, pomocou ktorých je možné ovplyvňovať a rozvíjať nonkognitívne funkcie človeka.

#### Dimenzia B:

**Činnosti**, prostredníctvom ktorých sa rozvíjajú nonkognitívne funkcie a procesy osobnosti:

1. **Učenie sa**, vzdelávanie,
2. **Práca**, aj domáce práce,
3. **Sociálne činnosti**, interakcie s druhými ľuďmi,
4. **Hra**, šport, cestovanie, zábava,
5. **Umelecká činnosť** (pasívne – aktívne),
6. **Odpočinok**, relaxovanie, regenerácia síl.

Vzťah medzi činnosťami a funkciami je taký, že jedna činnosť môže rozvíjať viacero funkcií, ale z pohľadu **odbornej výchovy** (profesionálnej práce) má byť zacielenosť činností na funkcie presnejšie vymedzená. Nápravná alebo rehabilitačná výchova sa zacieluje na činnosti, ktoré môžu najlepšie rehabilitovať poškodenú funkciu. **Špeciálna výchova** vychádza z definovania špecifickosti rozvoja psychických funkcií a priradením činností, ktoré môžu rehabilitovať príslušnú funkciu a zohľadňujú špecifickosť tejto funkcie. Snaží sa o nápravu, zlepšenie, progres v rozvoji osobnosti.

#### Dimenzia C:

predstavuje jednotlivé vzdelávacie aktivity, didaktiku, konkrétne **vyučovacie predmety** s ich obsahom aj metódami, ktoré sa pritom používajú. V tradičnom vyučovaní sú to napríklad materinský jazyk, matematika, dejepis, výtvarná výchova. Pri projektovom vyučovaní je to obsah a metódy spracovania jednotlivých projektov. Pri tematickom vyučovaní sú to témy. Tradičné vyučovanie a pedagogika sa sústreďovali najmä na túto dimenziu rozvoja osobnosti; redukovali obsah aj metódy na vzdelávanie a osvojenie si učiva predpísaného osnovami.

#### Dimenzia D:

je dimenziou **kognitívnych funkcií** osobnosti. Existuje viac delení kognitívnych funkcií (J. Piaget, B. S. Bloom, D. Tollingerová), zvyčajne ide o **taxonómie** kognitívnych funkcií, alebo taxonómie vzdelávacích cieľov. To vyjadruje skutočnosť, že rozvoj kognitívnych funkcií je aj cieľom vzdelávania. Taxonómie vyjadrujú **hierarchické** usporiadanie funkcií, t.j., že sa postupne od menej zložitých ku zložitejším a komplexnejším funkciám. Vyjadruje to tiež skutočnosť, že vyššia psychická funkcia v sebe automaticky obsahuje všetky nižšie poznávacie, kognitívne funkcie:

Rozdelenie kognitívnych funkcií:

1. **vnímanie**, senzomotorika, percepcia, apercepcia,
2. **pamäť** – vštepenie, uchovanie, spracovanie, vybavenie informácií,
3. **nižšie konvergentné procesy** – rozpoznanie, definovanie vecí, javov, rozlíšenie, deduktívne a induktívne myslenie, analytické myslenie, jednoduchá príčinnosť javov,
4. **vyššie konvergentné procesy** – syntéza, analogické myslenie, zovšeobecňovanie, aplikácia, zložitá príčinnosť,
5. **hodnotenie myslenia** – príležitosť, aby človek niečo hodnotil, a to v oblastiach: racionálneho hodnotenia (a), estetickej oblasti (b) a etickej oblasti (c). Hodnotenie môže mať ráz konvergentného, alebo divergentného hodnotenia,
6. **tvorivé myslenie** – rozvíjanie imaginácie, fantázie, fluencie, flexibility, originality, elaboratívneho myslenia.

#### Premenná „X“

zahrnuje v sebe podmienky, činitele a faktory, ktoré ovplyvňujú výchovu. Sú to premenné, ktoré vstupujú ako **nešpecifické faktory** výchovy, napr. prostredie, učebnice, učiteľ, vychovávateľ, rodina, spoločnosť a pod.

#### Premenná „Y“

Premenná „Y“ predstavuje **metodologickú dimenziu**. Znamená, že proces výchovy sa má realizovať pomocou troch základných krokov: prvým krokom je **diagnostika osobnosti**, skupiny, žiakov, študentov na

vstupe, na začiatku „výchovného pôsobenia“. Potom nasleduje druhý krok, v ktorom sa realizujú špecifické výchovné pôsobenia a programy na základe toho, čo sa u žiakov zistilo, aké zvláštnosti, možnosti. A v treťom kroku realizujeme výstupné meranie, zisťovanie, ktoré nám odpovedá na otázku, čo sme prostredníctvom výchovy dosiahli, či sa nám podarilo zmeniť osobnosť v zamýšľanom, cielenom smere. Na základe tejto výstupnej diagnostiky môžeme znovu upraviť, meniť alebo rozšíriť, zintenzívniť použité výchovné programy a postupy. Naše výskumy ukazujú, že sa veľmi zanedbáva najmä výstupná diagnóza, t. j. hodnotenie prínosov výchovy a potom sa vlastne nevie, čo sme výchovným pôsobením dosiahli a čo sa stalo samo bez nášho pričinenia. Ešte presnejším, odbornejším, vedeckejším sa naše hodnotenie stáva, keď použijeme dve skupiny, z ktorých jedna je kontrolná a druhá experimentálna, t. j. v jednej budeme postupovať klasickými metódami výchovy a v druhej budeme aplikovať nové metódy.

Zdôrazňujeme, že paradigma hodnotenia v systéme THV zahrnuje ako **kvantitatívne hodnotenie**, tak aj **kvalitatívne hodnotenie**, a tiež zahrnuje nielen výstupné či vstupné diagnostikovanie, ale tiež sa uskutocňuje **procesuálna analýza**, **diagnostika**, ktorej výsledkom potom nie je jednoduché porovnanie dvoch skupín na výstupe, ale ide o porovnanie prírastkov v sledovaných skupinách v jednotlivých premenných. Takýto prístup umožňuje zohľadňovať zvláštnosti výchovy detí ako aj pedagogické majstrovstvo vychovávateľa, učiteľa.

## 1. STRATÉGIE KOGNITIVIZÁCIE OSOBNOSTI

### 1.1. Zlepšenie myslenia a riešenia problémov pomocou algoritmov a heuristiky

Algoritmy a heuristiky sú určité scenáre postupov, organizovanie myslenia a riešenia problémov za účelom efektívnejšej, racionálnejšej práce.

Konkrétne v praxi je požiadavkou učiť deti algoritmické, ako aj heuristické metódy, aby ich práca pri myslení a riešení problémov bola efektívnejšia.

Poznáme tri spôsoby ako sa učiť:

- a) **pokus a omyl**,
- b) **podmieňovanie**, ktoré je prospešné najmä pri mentálne retardovaných žiakoch, u žiakov v hraničnom pásme mentálnej retardácie a osobitne je užitočné v celodennom výchovnom systéme, kde sa podmieňovanie môže dobre systematicky uplatňovať a výsledky sa môžu presne kontrolovať,
- c) **algoritmy** – predpisy činností, riešenia problémov, ktoré sú stále, konvergentné a pri uplatnení vedú k vyriešeniu úlohy, problému,
- d) **heuristiky** – metódy, predpisy činností a postupov, pri ktorých je potrebné riešiť tvorivé úlohy, t.j. v postupe sú kroky, kde sa uplatňuje divergentné myslenie. **Heuristika** je metodológia tvorivého riešenia problémov.

Jednoduchým algoritmom je napríklad predpis postupu, ako spočítať štvormiestne celé čísla: najprv spočítame jednotky, potom desiatky (zvyšky prirátame), potom stovky a napokon tisícky... algoritmus sa presne rozpíše, určia kroky, ktoré neprinášajú iné riešenia a nacvičuje sa postup, pokým ho žiak ovláda. Určitý algoritmus je napr. aj pri rozoberaní bicykla, pri nákupoch a podobne. V škole by sme mali učiť viac algoritmické postupy, a nie iba obsahové veci. Technikou výchovy je, aby žiaci sami rozoberali, kde v postupe urobili chybu, aby sa z chyby pouči-

li. Postup je taký, že deti majú aj samy tvoriť svoje algoritmy na riešenie rozličných úloh, problémov. Poznáme veľa druhov heuristik, a to jednoduchších, ktoré predpisujú len základné kroky, až po veľmi zložité systémy, ktoré rozpisujú heuristické kroky do desiatok, ba stovák krokov. Heuristika sa líši od algoritmu v tom, že obsahuje krok tvorivej práce.

### Heuristika DITOR:

sa skladá z týchto krokov pri tvorivom riešení problémov:

- D – definuj problém!** – výber problému, zoznamy problémov na určitú tému, zužovanie a rozširovanie problému, presné vymedzenie problému na riešenie.
- I – informuj sa!** – zožeň čo najviac a najlepších informácií, ktoré sa dotýkajú vybraného problému. Tento krok zahŕňa prácu s informačnými fondami, konzultácie a metódy a techniky spracovania informácií. Obsahuje kauzálne (príčinné) a konzekvenčné (dôsledkové) myslenie.
- T – tvor riešenia!** – tvorivá práca, ktorá odlišuje heuristiky od algoritmických riešení problémov. Môže sa tu použiť brainstorming, morfologická analýza alebo metódy tvorivého riešenia problémov (pozri kreativizáciu).
- O – odhodnot' riešenia!** – zo zoznamu navrhovaných riešení a nápadov riešenia sa vyberajú vhodné, zvažujú sa dôsledky, účinnosť návrhov; návrhy sa hodnotia podľa rozličných kritérií (čas, náklady, podmienky, dôsledky a pod.).
- R – realizuj riešenie!** – posledný krok metódy, v ktorom sa návrhy na riešenie premietajú do konkrétnych projektov realizácie riešenia.

Takto všeobecne definované kroky heuristiky sa dajú používať v mnohých oblastiach, sú univerzálne. Môžeme ich použiť pri riešení **technických problémov** (vynálezcovstvo, zlepšovateľstvo), pri **vedeckých problémoch**, kde je vlastne heuristika vyjadrená v projekte výskumu a v jeho realizácii; heuristika sa dá použiť pri riešení medziľudských problémov a **sociálnych problémov**, heuristika ako cesta objavovania sa stáva **vzdelávacou**, objavovacou **metódou**, heuristiku je možno použiť aj pri **umeleckej tvorbe** atď.

Pracovníci Buffalskej univerzity používajú heuristickú **metódu CPS** (creative problem solving), ktorá pozostáva z týchto krokov:

1. hľadanie problému, faktov,
2. odhalenie problému, jeho definovanie,
3. zbieranie myšlienok, informácií,
4. hľadanie riešení,
5. hľadanie spôsobov realizácie.

Skoro každé **výchovné zamestnanie** alebo vyučovacia hodina sa môže pripraviť do krokov heuristického postupu.

## 1.2 Metódy rozvíjania kognitívnych funkcií

Obsahujú tréningové postupy na zlepšovanie jednotlivých funkcií, napr. **vnímania – pozorovania, pamäti, pozornosti, myslenia, spôsobov, ako sa učiť**, kde nie je dominantné naučenie sa nejakého obsahu, ale rozvíjanie funkcie. Typickým príkladom je učenie sa bezzmyslových slov s cieľom zlepšiť si pamäť. Patrí sem aj nácvik psychomotorických zručností, aj hodnotiaceho myslenia a tvorivosti, o ktorých budeme hovoriť neskoršie.

\*Každý vychovávateľ, učiteľ by mal mať zoznam kníh, ktoré pomáhajú uréňovať uvedené funkcie. Uvedieme len niektoré: Kassay, F.: Aj učiť sa treba učiť (1986); Gaňuš, S.: Umenie zapamätat' si (1963); Tepperwein, K.: Umenie sa ľahko učiť (1992); Alexová, J. – Vopel, K. W.: Nechaj ma, chcem sa učiť sám (1992). Úplné bibliografické údaje nájde čitateľ v zozname literatúry na konci knihy, v texte jednotlivých kapitol uvádzame skrátené len meno autora a rok vydania.)

### 1.3. Metóda tezaurov

**Tezaurus** alebo vypracovanie oporných slov, bodov, schém, projektov je metóda, kde sa učí:

- robiť si **výpisky** z rozsiahlych textov, robiť si poznámky,
- robiť si body, **oporné body**, kľúčové slová, hlavné myšlienky pre prejav, vyjadrenie sa k niečomu, postup prezentácie,
- systematizovať** oporné body, slová, postupy do celkov.

Metóda tezaurov pripomína „**táháky**“ v škole a táto metóda hovorí, že pedagóg má učiť deti to, aby si vedeli vypracovať schému prejavu, oporné body, teda aby mali v hlave alebo na papieri „táhák“, ktorý by im pomáhal. Tezaurus je ako slovník pre žiaka. Poznáme niekoľko druhov tezaurov v závislosti od tém:

– **tezaurus časový** – chronologický sled, napr. čo som robil ráno, doobeda, na obed, poobede, večer...

– **tezaurus predmetový** – popis predmetu, môže sa postupovať podľa bodov: tvar, farba, veľkosť, funkcia, neobvyklé použitie a pod.,

– **tezaurus vzťahovo-abstraktný**, napr. slovo „pravda“ – úloha hovoriť o pravde môže mať oporné body: jestvuje vôbec pravda? (ontologické hľadisko), je pravda poznateľná? (gnozeologické hľadisko), akú hodnotu má pravda? (axiologický rozmer pravdy), mení sa pravda v živote človeka, ľudstva? (dynamický aspekt) atď.

Žiak, študent by mal vedieť, aký tezaurus použiť pri určitom druhu odpovede. **Postup** by mal byť taký, že najprv **učiteľ sám** pre žiakov zostavuje oporné body, potom **spolu so žiakmi**, a napokon **žiaci si samostatne** zostavujú svoje schémy a oporné body pre analýzu, pre prejav, odpoveď, pre svoju slohovú prácu a podobne. **V prvých fázach sa tezaury píšú, v druhej sa „držia“ len v pamäti žiaka.** Tak sa žiak učí pracovať v dvoch plánoch, čo je vlastne metakognitívna zručnosť – v prvom pláne hovorí napr. o pravde, v druhom sleduje svoje oporné body, kľúčové slová témy.

### 1.4. Metakognitívne zručnosti

Metódy na rozvíjanie metakognitívnych zručností patria do oblasti kognitívizácie osobnosti. Metakognitívne zručnosti zahŕňujú:

- sebapozorovanie** v „druhom pláne“, teda nie sledovanie obsahu, ale formy, **dynamiky prejavu**,
- sebavypočúvanie, **sebavypytovanie sa**,
- sebareguláciu**.

Metódy obsahujú:

- cvičenie sa v predpovedaní, **odhadovaní**, predikcii dôsledkov činností, predvídavosti – „čo sa stane, keď?“
- dozor**, kontrolu, vládu nad výsledkami vlastnej činnosti,
- monitorovanie** vlastnej aktivity – ako som to urobil, robil?
- testovanie reality** – má zmysel, čo robím, čo som urobil?
- koordinácia a kontrola** pri učení a riešení problémov.

Metakognitívne zručnosti sú transsituačné, transúlohové. Vedeť deti k tomu, aby mali možnosť sledovať vlastnú prácu (seba a iných), postupy pri riešení problémov. Vhodné sú napríklad hry, kde jedna skupina rieši problém a druhá sa díva a analyzuje, čo sa v skupine pritom deje. Vhodný je aj sekvenčný postup, že po riešení problému deti popisujú, aké mali pocity, ako postupovali, čo bolo na postupe dobré, čo zlé. Vďačnou oblasťou je znova analýza chýb a chybných postupov, z ktorých sa dá poučiť.

Základom metakognitívnych zručností, ktorú sa majú cvičiť od detstva, je práca v **dvoch plánoch**, **sebamonitorovanie**, **sebaovládanie** a napokon **tvorivá sebaregulácia**. Je to schopnosť poznať seba samého a svojich myšlienkových a citových postupov pri nejakej činnosti a rýchla **korekcia**, **zmena**, **zlepšovanie** postupov a myslenia, čítania a motivácie v závislosti od monitorovaných skutočností.

### 1.5. Práca s informačnými fondami

Pri tradičnom vyučovaní a výchove predkladajú učitelia a vychovávatelia deťom hotové informácie (učebnica, výklad). V živote nebudú mať

deti po ruke učiteľa – zdroj informácií, preto ich treba naučiť hľadať, zbierať, ukladať, systematizovať a využívať informácie.

Postupnosť práce s informáciami:

- a) informácie prezentuje **učiteľ, alebo vychovávateľ sám**, bez udania zdrojov,
- b) učiteľ, vychovávateľ **ukáže deťom**, kde možno informáciu zohnať a ako ju spracovať,
- c) vychovávateľ, učiteľ **spolu s deťmi** informácie hľadajú, spracovávajú, využívajú,
- d) deti **samotné** si informáciu vyhľadajú, spracujú, využijú.

Z iného aspektu môžeme hovoriť o spracovaní a výbere informácií na báze:

1. **papier – ceruzka** (diare, záznamníky, katalógy, separátky),
2. budovania **vlastného informačného fondu** (knížnice, encyklopédie, slovníky atď.),
3. **počítačov.**

Vychovávateľ má učiť deti postupne hľadať informácie v **knihách**, encyklopédiách, slovníkoch, abstraktoch, mal by ich učiť pracovať s menným a vecným registrom v knihách, hľadať v **knížniciach**. Deti majú vedieť využívať služby informačných pracovísk (medziknižničné, medzinárodné, výmena diskiet, separátková služba, bibliografická služba, rešeršné služby atď.), a postupne viesť dieťa k tomu, aby si samo vybudovalo **svoj informačný systém** doma v napojení na informačné zdroje zvonka.

Je potrebné učiť deti pracovať s časopismi, masmédiami, učiť ich, ako si robiť záznamy, ako triediť informácie.

## 1.6. Metódy persuázie\*

Metódy persuázie patria do stratégie kognitivizácie osobnosti, pokiaľ zdôrazňujú nie obsahovú stránku persuázie, ale jej javovú, metodologickú a formálnu stránku.

\*Spracované podľa knihy J. Grác: Persuázia. Osveta 1985.

**Persuázia** je metóda ovplyvňovania, ktorá je založená na slovnom alebo neslovnom pôsobení človeka. Ten, kto pôsobí, je **persuader**, kto je presvedčovaný, je **recipient**.

Presvedčanie delíme podľa:

a) **aktivity zúčastnených**

– **jednosmerné, monologické,**

– **viacsmerné, dialogické, polylogické,** presvedčovanie je bipolárny proces,

b) toho, či sa presvedčovania zúčastňuje **jeden alebo viac ľudí**, hovoríme o

– dyadickej forme (dvaja),

– skupinovej forme,

c) toho, či ide o **priame alebo nepriame** ovplyvňovanie, priame je tvárou v tvár (face to face) a nepriame napríklad prostredníctvom médií,

d) **spôsobu, stupňa** presvedčania,

e) toho, či ide o **empirické alebo teoretické presvedčovanie**; pojmové a životné, **obyčajné a vedecké** zdôvodnenia,

f) **objektivity vecí** na pravdivé a nepravdivé.

Presvedčovanie má svoje základy v argumentoch logických, **racionálnych a citových, emocionálnych.**

Činitele persuázie:

**A. Osobnosť persuadera:** Je potrebné ujasniť predmet presvedčania, aby persuadera recipient prijímal ako kompetentného a vierohodného, mal by jasne formulovať svoje myšlienky, hovoriť plynulo, mal by si zostaviť strategický plán presvedčania, získať a udržať pozornosť recipienta, vedieť, ako používať metódy a techniky persuázie, a mal by vychádzať z noriem spoločnosti;

**B. Osobnosť recipienta** – úlohu zohrávajú tieto faktory:

a) miera **ovplyvniteľnosti**,

b) koreláty **presvedčiteľnosti** sú: potreba spoločenského súhlasu, spoluúčasti, istoty, vysoká úcta k autorite, moci, zážitky nedostatočnosti, menejcennosti, málo dôvery, slabý a pasívny obraz o sebe,

c) koreláty **nepresvedčiteľnosti**: zameranosť na seba, tvorivé se-



basnaženie, neviazanosť k normám, odpor voči tlaku a manipulácii, nezávislosť od poľa, malý obdiv autorít a moci, zážitky dokonalosti, namyslenosť, túžba po asertivite a nezávislosti, silný, aktívny obraz o sebe,

- d) koreláty **bumerangového efektu**: odmietanie rodičovskej autority, cynizmus, sklon k projekcii, negativizmus, oportunistický, boj proti autorite, zážitky fyzickej nedokonalosti, boj proti konvenciám, prejavovanie hostility, agresie, hyperkritickosť.

### C. Sprostredkujúce premenné:

#### a) extraindikátory:

vek (malé deti, puberta, staroba),  
pohlavie – ženy sú presvedčiteľnejšie,  
vzdelanie – nižšie vzdelanie skôr podľahne, najmä keď persuader prináša a prednáša správy rigorózne,

#### b) intraindikátory: inteligencia, sociabilita, egocentrizmus, ponačnosť, agresia, extravergia atď.

- osoby s nízkym ego sú presvedčiteľnejšie,
- menej inteligentní prenechávajú rozhodnutia expertom,
- hostility, extrapunitivita – sú náchylnejší na presvedčenie, pokiaľ sa vyzýva k nepriateľstvu,
- uzatvorené a otvorené osobnosti – uzatvorené osoby sú konformnejšie,
- sociálne afiliantné osoby (pripojenie) sú prístupnejšie presvedčovaniu,
- osoby anioznejšie sú persuázivnejšie, osoby s nižším sebahodnotením skôr podľahnú.

#### Ako presvedčať – faktory a metódy persuázie:

K základnému postupu patrí uviesť **tézu** a k téze **argumenty**. Týmto problémom sa zaoberá aj **logika**. **Chyby argumentácie**:

- a) za argument potvrdzujúci tézu sa pokladá také tvrdenie, ktoré samo potrebuje dôkaz,  
b) argumenty uvádzané na potvrdenie tézy sú samy osebe pravdivé, no pravdivosť samotnej tézy z nich nevyplýva – nie sú dostatočným dôvodom na potvrdenie tézy,

c) chyby z povedaného v relatívnom, podmieňujúcom zmysle k povedanému v nerelatívnom, absolútnom zmysle. Teda tvrdenie platné iba za určitých podmienok sa uvádza ako platné za všetkých podmienok,

- d) keď sa k argumentom, ktoré sú len podmienené, pripájajú ďalšie a z týchto novoprijatých argumentov sa vyvodzujú dôsledky, ktoré sú nepravdivé, vtedy je nepravdivý aj argument.

#### Formulácia téz:

Základom tézy je informácia. Každá má svoju **psychologickú, informačnú** a logickú stránku. Dôležité sú tri veci:

1. **komunikatívnosť** informácie,
2. formulovanie **komunikatívnosti** – antitéza, a to **asertorickým** súdom – téza sa definuje ako skutočnosť; **apodiktickým** súdom – téza sa formuluje ako nevyhnutná; **problémový súd** – téza sa vyslovuje ako pravdepodobná,
3. **personifikovanosť tézy** – ide o prestíž, dotknutie sa človeka, súperiť, osobnosť – odosobnenie sa. Depersonifikácia téz a argumentov sa môže diať substitúciou **skupinami** (nie ja, ale my), substitúciami **mediátormi** (ony – masmédiá – nie ja a my), substitúcia predmetmi – „je správne keď...“, „je rozumné, keď...“

#### Formulovanie argumentov:

Téza ←—————→ argument  
informácia

Argument sa bežne chápe ako **dôkaz**, dôvod, ktorého pravdivosť je overená. Argumenty majú byť: objavené, identifikačné, numerickozťahové, overovacie, vysvetľovacie, ovplyvňovacie.

**Faktický argument** je taký dôkaz, pre ktorý je príznačná vecnosť, objektivita a skutočnosť. Argumenty musíme starostlivo pre deti vyberať, používať cudzie a svoje svedectvá, používať dedukciu a indukciu pri argumentovaní, konzekvenčné myslenie – poukázanie na dôsledky argumentov, analogické argumenty, účinné je používanie príkladov pre vierohodnosť argumentov.

**Emocionálne argumenty** – pomocou nich vyvolávame u recipienta

rozličné prežívanie, citové zážitky, napr. príjemnosť, nepríjemnosť, používajú sa hrozby, strachové apely. Zistilo sa, že:

- a) aj sebaintenzívnejšie emocionálne podnecovanie recipienta je slabou náhradou za fakty,
- b) ľudia nemajú radi, keď sa niekto dotýka ich skrytých citov, ktoré nechcú prezentovať na verejnosti,
- c) osobitosťou neprimeraných citových podnetov je, že ľudia na ne neprimerane reagujú,
- d) ak je úlohou persuedera podnietiť recipienta, nadbytočné vzbudenie emócií má za následok dezorganizáciu správania recipienta,
- e) v pokojnejších emocionálnych podmienkach sa skôr vyvolá efekt – nie šokom,
- f) silné emocionálne zaniehanie v oblasti sociálnych vzťahov vyvoláva rozumovo nevysvetliteľné obraty v úsudkoch a rozhodnutiach ľudí – sme naklonení blízkym a neveríme neznámym.

Argumenty sa majú kombinovať, ale aj zdôrazňovať podľa typu recipienta. Môže ísť o: **faktický typ, logický typ, emocionálny typ, neurčitý typ a neovplyvniteľných jednotlivcov.**

**Intencionalitou persúázie** rozumieme zameranie ľudského úsilia na určitý cieľ. Zameranosť a cieľ sú základné pojmy. Zameranosť vyplýva z postojov a má zložky:

- a) kognitívnu
- b) afektívnu
- c) konatívnu

Osobná zameranosť pod vplyvom persúázie sa formuje aj metódami rozvíjania motivácie (pozri ďalej), ako aj interpersonálnou zameranosťou. Interpersonálna zameranosť môže byť:

- a) **egocentrická** (berie),
- b) **altruistická** (dáva),
- c) **noscentrická** (dáva aj berie)
- d) **neutrálne centrická** (ani neberie ani nedáva).

Chybné úvody v persúázii:

- a) obvinenia („to sa stalo kvôli tebe...“),
- b) nespravodlivé výčitky („ty sa vôbec o nič nestaráš“),

- c) spomínanie minulosti,
- d) tvrdošijné chytanie za slovo,
- e) hádanie sa pre hocičo,
- f) prchkosť v reči,
- g) absolútne zapamätania si chýb druhého a ich zdôrazňovanie,
- h) útočné a zádrapčivé otázky, pedantnosť, žarty na cudzí účet,
- ch) znervózňovanie.

**Ciele presvedčania** majú byť jasne formulované, primerane argumentované, starostlivo pripravené, špecifikované podľa cieľa, dôsledkov aj podľa postupu presvedčenia.

Sprostredkovanie argumentov pri metóde persúázie má byť plynulé, isté, rýchle, súvislé. Niekedy je výhodná technika „naočkovania“ poslucháčov, druhej osoby, nejakou myšlienkou (**inokulácia**). Argumenty majú gradovať, a to tak logické, ako aj emocionálne (**amplifikácia**). Na konci presvedčania sa majú zaradiť najpresvedčivejšie argumenty. Argumenty sa majú prezentovať skôr **dvojstranné**, ako jednostranné. Poradie prezentovania argumentov je efektívnejšie, keď sa skôr prezentujú **žiadúce** a potom nežiadúce argumenty. Kto **skôr** argumentuje, má lepšie vyhliadky na úspech persúázie.

**Metóda interogatívneho presvedčania** je taká metóda, pri ktorej sa persueder opytuje recipienta, kladie mu otázky, a to **akademické** – na ktoré si sám odpovedá, **anticipačné** – na ktoré si sám odpovedá predpokladanou odpoveďou poslucháčov, recipienta, a **dialogické** otázky, na ktoré skutočne odpovedá recipient. Metodika interogatívneho ovplyvňovania uznáva tieto zásady:

- na začiatku nedávať podstatné, ale okrajové otázky,
- nie súdne vypočúvanie recipienta, ani nie skúška, ale skôr odhad jeho reakcií, rozhovor,
- nepýtame sa na osobné, chúlостivé oblasti,
- máme sa vyhýbať sugestívnym otázkam pokiaľ ich nechceme využiť na persúáziu úmyselne,
- otázka by nemala mať viac ako dvadsať slov (pozri aj stať o komunikácii).

### Metodika kladných odpovedí

V interakcii persvázie podporujeme aktivitu a motiváciu recipienta. Slovom **áno** sa správanie reguluje lepšie než slovom **nie**. Každé presvedčanie predpokladá **názorové rozdiely**. Múdry človek nič netvrdí, čo by **nemohol dokázať**. Ak nemáte pravdu, priznajte si to rýchlo a rozhodne.

Pri persvázii používame aj **empatickú metódu**, pri ktorej sa vciťujeme do recipienta, sledujeme jeho prežívanie, oči, reč tela. Empatia umožňuje vžiť sa do márnivosti snoba, náruživosti kartára, slasti narkomana a alkoholika, zvrátenosti zlodeja a kriminálnika. Pochopenie a vcítenie však **nie je to isté čo ospravedlnenie!**

**Metóda rezultatívnych analýz** – spôsoby odmietnutia:

- priviesť vety recipienta (súpera) **do absurdít**, nemožností domyslením, alebo redukciou (reductio ad absurdum),
- zdánlivo pripustiť, že nesprávna téza, argument je správny, pravdivý a domýšľajú sa **dôsledky**. Nesprávne dôsledky – nesprávna téza,
- metodika **protipríkladu** – uviesť protipríklad a urobiť jeho rozbor.

**Metóda uplatňovania apelov:**

**Apel je výzva**, príkaz, naliehanie. Rozoznávame:

- apel na rozum: „spolieham sa na tvoju inteligenciu...“,
- apel na cit: „veľmi sa ma dotklo“, „veľmi nás teší“,
- apel na fantáziu: „predstav si, že...“,
- apel na vieru: „čestné slovo“, „dôveruj mi“,
- apel na vôľu: „vydržíš, dokážeš to“,
- apel na náladu: „veselá myseľ to dokáže“,
- apel na spoločnosť: „keby takto robili všetci...“

Výzvy môžu mať podfarbenie expresívne – vo vzťahu k iným, alebo impresívne – vo vzťahu k sebe.

- Forma apelov:** a) slovný – neslovný apel  
b) viac direktívny – menej direktívny apel

Metodika intervenujúcich vplyvov:

1. posilňovanie
2. zverejňovanie,

3. agitácia iných,
4. inscenovanie – prehrať si možnosti konfliktu, sporu.

Metóda sebaapresvedčovania:

- **sebaінštrukčné programy**, **sebaodmeňovanie**, **sebatrestanie**,
- dôsledné a spontánne sebaapresvedčovanie,
- odosobnenosť, sebaapresvedčanie na základe imaginárneho opo-  
nenta.

**Ako presvedčať** (Dale Carnegie):

1. vyhráte len vtedy, keď sa nehádáte,
2. ukážete, že si vážite aj iné presvedčenie, názor. Nikdy nikomu nehovorte, že sa mylí, alebo že nechápe, nerozumie niečomu,
3. keď sa myľíte, uznajte to rýchlo a dôrazne,
4. začínajte priateľsky,
5. prived'te druhého k tomu, aby bezprostredne súhlasil,
6. nechajte druhého vyhovoriť sa,
7. nechajte druhého v domnienke, že tá myšlienka je jeho,
8. snažte sa na veci dívať úprimne očami druhého,
9. dovoľavajte sa ušľachtilých pohnútok,
10. podávajte svoje myšlienky napínavo,
11. vyzvite na súťaž.

**Ako zmeniť ľudí:**

1. začnite chválou a pocitovým uznaním,
2. na chyby upozorňujte taktne, nepriamo,
3. kým začnete kritizovať druhého, povedzte o svojich chybách,
4. prikazujte otázkou, nie priamo,
5. šetríte dôstojnosť druhého,
6. pochváľte sebamenšie zlepšenie, pochváľte každé zlepšenie; buďte uznanlivo poctivý – nešetríte pochvalou,
7. idealizujte ľudí,
8. povzbudzujte, presvedčte, že napraviť chybu je ľahké, že to, čo od druhého vyžadujete, môže ľahko urobiť,
9. pozerajte na to, aby druhý bol šťastný, keď môže niečo urobiť, čo si prajete.

## 1.7. Taxonómie kognitívnych funkcií

Taxonómie znamenajú usporiadanie kognitívnych funkcií do určitej hierarchie podľa zložitosti funkcií s tým, že vyššia funkcia automaticky zahŕňa a podmieňuje nižšiu funkciu a jej uplatnenie. Taxonómie v rámci kognitivizácie pomáhajú pedagógovi uvedomiť si, vidieť do problematiky a budovať úlohy a cvičenia na výstavbu **všeobecných kognitívnych funkcií** žiaka. Tradičná škola rozvíja nerovnomerne, skôr náhodne kognitívne funkcie, najmä sa zaťažuje pamäť, vnímanie a funkcie spojené s logickým myslením.

**Axiómy kognitivizácie a rozvoja kognitívnych funkcií**

1. je nevyhnutné rozvíjať **všetky** kognitívne funkcie, najmä najvyššie – hodnotenie, syntézu, tvorivosť;
2. základom rozvoja kognitívnych funkcií a procesov sú **úlohy**, cvičenia, výzvy pre žiakov a študentov na uplatnenie kognitívnych funkcií;
3. všetky kognitívne funkcie sa majú rozvíjať v každej ľudskej **činnosti**, v každom vyučovacom predmete, každej výchovnej činnosti;
4. všetky kognitívne funkcie sa dajú rozvíjať nezávisle od **veku žiaka**, študenta, t.j. aj v materskej škole, aj v dospelosti.

Mnohí autori pracovali na probléme čo najvýstižnejšieho delenia kognitívnych funkcií. Prvý začal tento problém na experimentálnej úrovni riešiť Jean Piaget a v priebehu niekoľkých desaťročí skúmal, ktoré kognitívne funkcie a ako sa rozvíjajú, aj v závislosti od veku, ale aj v závislosti od činností.

V modele rozvoja osobnosti žiaka sme naznačili, že tradičná pedagogika **povýšila činnosť** na cieľ vzdelávania. Pedagogika, ktorá si všima rozvíjanie kognitívnych (aj nonkognitívnych) funkcií, **prenáša dôraz** z činnosti na **funkcie, procesy**. Činnosť je prostriedkom na dosiahnutie rozvoja psychickej funkcie, a nie naopak. Napríklad nekonečné učenie sa naspamäť, zbytočné informácie, resp. informácie, ktoré si môže človek nájsť v slovníkoch, tabuľkách, encyklopédiách, v počítačoch, nadmieru zaťažujú pamäť ako psychickú funkciu. Tvorivo-humanistická koncepcia

vzdelávania a výchovy zdôrazňuje také usporiadanie činností, t.j. ich **výber** a aplikáciu, ktoré by rozvíjali **systematicky, premyslene**, profesionálne všetky kognitívne aj nonkognitívne funkcie, pretože tie sú cieľom výchovy, no zároveň sú prostriedkom sebaaktualizácie osobnosti.

Presunutie akcentu z činností aj vo výchove aj vzdelávaním na rozvíjanie psychických funkcií a procesov je základnou a nosnou myšlienkou **novej koncepcie tvorivo-humanistickej pedagogiky**, výchovy a vzdelávania.

**Psychodidaktika** je priestor medzi konkrétnymi informáciami z jednotlivých vyučovacích predmetov a medzi rozvojom prislúchajúcich kognitívnych funkcií. Pri vyučovaní napr. dejepisu alebo akéhokoľvek predmetu by sa vyučujúci mal spytovať a rozmyšľať, ako postaviť otázku, úlohu, ako vyložiť látku, aby sa nerozvíjala len pamäť, vnímanie, analýza, príčinnosť – kauzálne myslenie, ale aby sa rozvíjali všetky poznávacie funkcie. V tom spočíva aj jeho tvorivá práca – vo vymýšľaní, resp. transformácii rozvíjania kognitívnych funkcií. Žiaľ, učebnice doteraz nie sú väčšinou písané formou, ktorá by umožňovala rozvíjanie všetkých kognitívnych funkcií.

### Piagetove fázy kognitívneho rozvoja

Piagetova viac ako 50 ročná výskumná práca priniesla svoj výsledok v podobe **teórií úrovni intelektového rozvoja** dieťaťa. Tento model triedi intelektový rozvoj detí do štyroch následných stupňov, začínajúc najjednoduchšou senzomotorickou úrovňou až po najvyššiu, najkomplexnejšiu úroveň formálnych operácií. Z Piagetovej teórie sú zjavné mnohé závery pre výchovnú prax; medzi najdôležitejšie patria:

- a) intelektový rozvoj dieťaťa je znázornený usporiadanou následnosťou **od jednoduchého ku komplexnému**. Proces rozvoja prechádza od veľmi impulzívneho a neusporiadaného vnímania a myslenia k rozvážnemu a hypoteticko-deduktívnemu mysleniu;
- b) v mladšom veku **môže mať dieťa oveľa viac intelektuálneho potenciálu**, ako sa to môže dovedy pozorovať. Zvýrazňuje to význam ranej edukácie;

c) model vedie k poznaniu, že **dôležitejšie vedomosti sú stimuly pre samostatnú, objavujúcu intelektovú činnosť** dieťaťa – vyučovanie sa tak stáva usporiadanou organizáciou stimulov na rozvoj kognitívnych funkcií a procesov.

Čím sú deti staršie a zrelšie, tým viac si postupne zlepšujú koncepciu organizácie dát, až kým sa konečne vyvinú do abstraktno-pojmového myslenia. Na úrovni formálnych operácií sa adolescent dostáva na úroveň tvorby a overenia, verifikácie hypotéz. Piaget zistil, že kapacita myslieť formálnym spôsobom sa obyčajne neobjaví pred **dvanástym rokom** života dieťaťa.

Piagetove etapy-úrovne umožňujú organizovať osnovy a úlohy, cvičenia a podnety tak, aby zohľadňovali ontogenetické úrovne rozvoja intelektu, no aby aj pripravovali predpoklady pre prechody na vyššie kvalitatívne úrovne.

**Piagetova teória úrovni intelektuálneho rozvoja:**

#### IV. Úroveň formálnych operácií

abstraktno-pojmové myslenie,  
zovšeobecňujúce myslenie,  
hodnotenie,  
vytváranie hypotéz,  
predstavovanie, imaginácia,  
syntemizovanie.

#### III. Úroveň konkrétnych operácií

analyzovanie,  
uvedomenie si dynamiky javov,  
meranie,  
klasifikácia vecí do skupín a sérií.

#### II. Predoperačná úroveň

symboly a znázorňovanie,  
reakcie na vnímané podnety,  
na seba zamerané myslenie,  
statické inverzibilné myslenie.

#### I. Senzomotorická úroveň

nené myslenie – bez použitia symbolov:  
dieťa sa učí vnímať, diskriminovať a  
identifikovať predmety.

Najvyššia úroveň, úroveň formálnych operácií podľa Piageta zahŕňa dve kategórie, ktoré si iné taxonómie všimajú osobitne, a to kategóriu **hodnotenia a tvorivosti**. Vytváranie hypotéz, imaginácia, predstavivosť sú procesy, ktoré sčasti naplňajú kreatívne myslenie. Hodnotenie je vo formálnych operáciách, ale meranie ako konvergentná časť hodnotiaceho myslenia je v Piagetovej klasifikácii medzi konkrétnymi operáciami.

#### Bloomova taxonómia kognitívnych funkcií

- |    |            |  |
|----|------------|--|
| 6) | HODNOTENIE | Posudzovanie podľa vnútorných kritérií,<br>posudzovanie podľa vonkajších kritérií.   |
| 5) | SYNTÉZA    | Odvodenie abstraktných vzťahov,<br>vytvorenie vzorcov pre plánovanie a plány,<br>vytvorenie jedinečnosti.                                |
| 4) | ANALÝZA    | Organizačné princípy,<br>vzťahy,<br>prvky – elementy.  |
| 3) | APLIKÁCIA  | Použitie v konkrétnych situáciách, ✓<br>použitie vo zvláštnych situáciách. ✓   |
| 2) | POCHOPENIE | Extrapolácia,<br>interpretácia, ✓<br>prenesenie. ✓   |
| 1) | VEDOMOSŤ   | ✓ Triedenie – kategorizácia,<br>✓ následnosti – série,<br>✓ špecifické skutočnosti,<br>✓ terminológia,<br>✓ spomenutie si na informácie. |

B. S. Bloom vypracoval súbory otázok, podnetov na rozvoj úrovni kognitívnych procesov na pomoc učiteľom a vychovávateľom pri tvorbe úloh a otázok na jednotlivé kognitívne funkcie a úrovne.

## QUALITY

### Vedomosti

– najmä otázky a cvičenia na rozvíjanie vnímania a pamäti: povedz – vymenuj – popíš – kto – kedy – kde – ktorý – čo si pamätáš – definuj – identifikuj – vedel si, že – uveď, čo vieš o – spomeň si – nájdí;

## PROFUNDIZATION

### Pochopenie

– najmä otázky na vysvetlenie, interpretáciu: povedz vlastnými slovami – vysvetli – zmeň na odlišný symbol alebo prostriedok – popíš, ako sa ťa to dotýka – daj do vzťahu – interpretuj – porovnaj – daj do protikladu – čo je analógiou k – čo môžeš vyvodit' z – vysvetli – čo znamená – aké sú vzťahy;

### Aplikácia

– otázky a cvičenia na využitie a použitie; demonštruj – použi na riešenie – kde, kam to vedie – ako to môžeš využiť v praxi – ako jedna okolnosť vedie k druhej;

### Analýza

– ako – odôvodni prečo – prečo – aké sú príčiny – aké sú dôsledky – aké sú kroky postupu – ako by si začal – uprav – špecifikuj podmienky – k čomu človek príde najprv – čo bude nasledovať – čo bude potom – aké sú niektoré špecifické príklady – vymenuj všetky problémy;

### Syntéza

– aktivity, ktoré vychádzajú z dieťaťa a ktoré vedú k tvorivosti, originalite a predstavivosti: vytvor – vymysli – navrhni – koľko hypotéz môžeš vytvorit' – premysli si všetky odlišné spôsoby – ako ináč – čo by sa stalo, keby – vymysli si toľko, koľko dokážeš – aké by to bolo, keby – koľko spôsobov je možných – zlož – rozvíjaj – akými spôsobmi môžeš zlepšiť – domnievaj sa – predpokladaj – vytvor nový – vymysli niečo, čo ešte nikto nevymyslel z tvojej skupiny;

### Hodnotenie

– posúdenie podľa štandardu, vytvorenie kritérií, zvažovanie: vytvor normu, kritérium – štandardy pre hodnotenie nasledujúceho – ktoré sú dobré a ktoré zlé – aký je úžitok, aká je škoda – čo sa ti páči a čo

nie – čo považuješ za najpodobnejšie – čo považuješ za najpravdepodobnejšie – odstupňuj od dobrého po zlé, od pekného ku škaredému, od logického k menej logickému, pravdivému – zvaž podľa – zhodnot' výsledok – posúď dôkaz – zhodnot' podľa toho, ako sa cítiš – v čom je problém – sú tieto riešenia primerané, adekvátne – bude to fungovať – rozhodni, ktoré.

Podľa odporúčaných príkladov sa môžu tvoriť na každej úrovni otázky a problémy na akýkoľvek obsah, predmet, tému, a to v každom ročníku. B. S. Bloom dáva kreatívne myslenie, tvorivosť do syntézy, čo nepovažujeme za najpresnejšie. Syntéza môže byť aj čisto konvergentného charakteru, zatiaľ čo pri kreativite by malo prevažovať divergentné, rozbiehavé, alternatívne myslenie. Podľa Blooma sa dajú diagnostikovať pedagogické činnosti, rozvoj kognitívnych funkcií, ale rovnako sa dajú robiť výcviky na základe tejto taxonómie.

Dobrou pomôckou pre rozvíjanie kognitívnych funkcií môže byť delenie schopností J. P. Guilforda (Personality, McGraw Hill-Book Comp. New York 1959), ktorý schopnosti delí najprv na tri veľké skupiny, sú to:

#### percepčné:

– senzitivita  
– pozornosť  
– sústredenosť  
– presnosť  
– rýchlosť  
– rozsah

#### psychomotorické:

– sila  
– impulzivita  
– rýchlosť  
– precizita  
– koordinácia  
– flexibilita

#### intelektové:

Intelektové schopnosti delí na: 1. Pamäť  
2. Myslenie

Myslenie rozdeľuje na:

\* Bloom, B. S.: Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I. Cognitive Domain. David McKay Comp. New York 1956.

a) kognitívne (poznávacie)

b) hodnotiace

c) produktívne a to na:

– konvergentné

– divergentné

Guilfordov model štruktúry inteligencie sa skladá z týchto komponentov:

**OPERÁCIE:** – hodnotenie  
– konvergentné myslenie  
– divergentné myslenie  
– pamäť  
– poznávanie (kognitívne schopnosti)

**PRODUKTY:** – jednotky  
– triedy  
– vzťahy  
– systémy  
– transformácie  
– implikácie

**OBSAHY:** – sémantické  
– symbolické  
– figurálne  
– behaviorálne

Guilfordov model predstavuje dodnes jeden z najúplnejších modelov a predstavuje východisko pre tréningy a rozvíjanie schopností a poznávacích funkcií osobnosti. Zaručuje komplexnosť obsahov, produktov a operácií s ktorými žiak, študent pracuje a ktoré má učiteľ rozvíjať.

## 2. STRATÉGIE EMOCIONALIZÁCIE OSOBNOSTI

**Emócie** definujeme ako psychický odraz vo forme bezprostredného citového prežívania životného zmyslu javov a situácií, ktorý je podmienený vzťahom medzi ich objektívnymi vlastnosťami a potrebami subjektu.

**Emócie** sú všeobecným citom, **afekt** je osobitný druh citu; analogicky je afektivita schopnosť citovej reakcie, kým emotivita je kapacita prežívania citov. Emócie zaznamenávajú a odzrkadľujú obraz vonkajšej skutočnosti vo vzťahu k vlastnej osobe (odraz).

**City** sú jednou zo základných foriem prežívania vzťahu k predmetom a javom skutočností, ktorá sa vyznačuje relatívnou stabilitou.

**Nižšie city** sú spojené s telesnými a biofyziológickými komponentami (hlad, sex, teplo a pod.).

**Vyššie city** sú:

**sociálne** – láska, nežnosť, sympatia, spoločnosť, jemnosť, ochrana – nenávisť, citový chlad, antipatia, izolácia, krutosť, brutalita, nepriateľstvo;

**etické** – svedomitosť, spravodlivosť, obetavosť, úprimnosť, štedrosť – antisociálnosť, kriminalita, cynizmus, falošnosť, chamtivosť;

**estetické** – krása pôvab, vznešenosť – odpor, hnus, vulgárnosť;

**intelektuálne** – poznávacie: nadšenie, hlbavosť, fascinácia – ľahostajnosť, povrchnosť, triviálnosť.

City sú základom tvorenia vzťahov človeka k sebe, svetu a iným.

**Afekt** je krátkotrvajúca, spravidla prudká emócia, ktorá má objekt.

**Nálada** trvá dlhšie, je menej prudká a tiež sa zvyčajne viaže na nejakú udalosť, podnet.

**Vášeň** – dlhodobo pôsobiaci intenzívny cit, vzťah k niečomu, napr. športová vášeň, vášeň zberateľa a pod.

**Komplex** – nevedomá, relatívne osamostatnená štruktúra citovo pod-

\*Stručný psychologický slovník, Bratislava 1987, s. 48.

ložených predstáv a tendencií. Poznáme napr. komplex menejcennosti, Oidipov komplex a pod.

V praxi sa veľmi často zamieňa pocit za cit. Pocit je výsledkom senzorickeho príjmu nejakej informácie, reakcia zmyslového orgánu na podnet, zatiaľ čo cit je niečo komplexnejšie. Je to odpoveď organizmu na súbor podnetov a podmienok, ktoré určujú prežívanie človeka vonkajšej skutočnosti, alebo vnútorného stavu organizmu.

#### Poruchy citov:

1. **porucha sily citov** – prejavuje sa necitlivosťou na jednej strane (citová anestézia), citovým chladom, odumretím citu alebo jeho potlačením a na druhej strane kontinua ide o hypersenzitivitu, teda precitlivosť, nadmerné prežívanie skutočností subjektom. Potlačovanie citov môže viesť k neschopnosti ich prejavu, teda k ci (tovej anestézii, alebo k napätiu, ktoré môže byť príčinou neurotizácie osoby. Častou príčinou necitlivosti alebo prílišnej citlivosti býva **citová deprivácia**, čo je vlastne nedostatok podnetov pre citový rozvoj človeka;
2. **porucha zamerania citov** sa prejavuje v tom, že človek má rád veci a deje, ktoré by nemal mať rád (napr. bolesť druhých, utrpenie a pod.) a naopak, pri podnetoch, ktoré by mali vyvolať afinitné, približovacie reakcie, príjemné city, osoba cíti nepríjemnosť, sklamanie, zlosť. Môžeme na póloch tieto poruchy označiť ako sadizmus a masochizmus. Krajným prípadom tohoto druhu citov je **psychopatia**. Do zamerania citov môžeme zaradiť tiež **poruchy nálady**, najmä bezpríčinné veľmi optimistické, manické nálady a na druhej strane veľmi pesimistické, depresívne nálady a zamerania citov;
3. **poruchy regulácie citov** sa prejavujú tým, že osoba na slabý podnet reaguje citovo veľmi búrlivo, intenzívne, neprimerane. Označujeme ich ako neurotické reakcie a pokiaľ sa tieto reakcie stanú spôsobom správania osoby, hovoríme o **neuróze**. Neuróza je najčastejšia emocionálna a citová porucha u ľudí. Nároky školy, neprimeraná atmosféra v škole, zlé vzťahy žiakov a učiteľov sú zdrojmi neuróz u detí a mládeže. Osoba môže neuroticky reagovať

pod vplyvom záťaže, alebo nahromadených podnetov – nemusí však ešte ísť o neurózu. Neurózou označujeme stav, kedy už aj bez nahromadenia dráždiacich podnetov osoba reaguje citovo neprimerane na dané podnety. Neuróza je stav. Ovplyvňuje všetky reakcie človeka. Od motoriky (hyperaktivita, nepokoj), cez reč (rýchla, nejasná, prehltnutie koncoviek), komunikáciu (časté odbiehanie od myšlienok, pomocné slová – barličky, nesústreďenosť myšlienok), pozornosť (nesústreďenosť, rozptýlenosť), myslenie (inkohorentné myslenie), až po neschopnosť prekonávať záťaž (nízka frustračná tolerancia).

### 2.1. Afektívne taxonómie

Podobne, ako sa snažili autori urobiť kognitívne taxonómie, t.j. usporiadať psychické funkcie a procesy do určitých vzťahov a celkov, tak takéto pokusy sa uskutočnili aj v oblasti ľudských citov a ich výchovy. Jeden z modelov **rozvoja afektívnej sféry osobnosti** predložil D. R. Krathwohl.

#### Krathwohlova taxonómia afektívnej oblasti

INTERNALIZÁCIA – automaticky charakterizuje spôsob života, štýl  
↑  
TVORENIE POJMOV – organizuje sa systém hodnôt  
↑  
HODNOTENIE – ocenenie a súhlas, akceptácia  
↑  
OHLAS, ODOZVA – ochota a spokojnosť, citová odpoveď na podnety  
PRIJÍMANIE – získavanie, senzitivita, uvedomenie, zvedavosť

Taxonómia znamená, že sa od nižších úrovní (prijímanie) postupuje k vyšším; vyššie zahŕňujú v sebe nižšie; vyššie sú komplexnejšie. Postupuje sa od **citlivosti**, k **citovej odpovedi**, od nej k **hodnoteniu**, od hod-

notenia k vytváraníu vlastných, interiorizovaných hodnôt, ktoré v úrovni internalizácie prechádzajú do spôsobu, štýlu života, do životnej filozofie hodnotovo-citovo-motivačnej.

D. R. Krathwohl hovorí, že v tradičnej škole sa zanedbáva citovo-motivačná a hodnotová výchova žiakov. Zdôrazňuje sa kognitívna sféra, ale poznávanie nie je možné bez emócií, citov, motivácie a hodnôt. Živelný sekundárny rozvoj spomínaných oblastí uvedená taxonómia zvyšuje na odborné rozvíjanie afektívnej oblasti osobnosti.

Ďalší model kognitívno-afektívnej interakcie vypracoval F. E. Williams.

### Williamsov model kognitívno-afektívnej interakcie (CAI model)

HODNOTENIE ————— INTERNALIZÁCIA  
Posúdenie, ako to zodpovedá  
vlastnému spôsobu života

ANALÝZA ————— TVORENIE POJMOV

A SYNTÉZA Vytváranie hodnotového systému  
integrováním jednotlivých informácií  
do nových, jedinečných kombinácií

VYUŽITIE ————— OCEŇOVANIE

A APLIKÁCIA Oceňovanie informácií,  
ktoré sú relevantné a použiteľné

POCHOPENIE ————— ODPOVEDANIE  
Ochota porozumieť informácií

VEDOMOSŤ ————— PRIJÍMANIE

Výber informácií,  
ktoré chce človek dostať

Kognitívna oblasť ————— Interakcia ————— Afektívna oblasť

F. E. Williams upozorňuje, že aj keď ide o taxonomické členenie, vo výchovnej a vzdelávacej práci je potrebné sa neustále a u každého dieťa

ťa snažiť o rozvoj všetkých oblastí tak kognitívneho, ako aj afektívneho charakteru.

F. E. Williams, D. R. Krathwohl a iní autori zdôrazňujú najmä tieto prístupy v citovej výchove detí:

- dať deťom pocítiť dobrotu, láskavosť, dôveru v nich, byť tolerantnejší k ich prejavom v správaní, cítení aj myslení,
- dieťa, ktoré pocíti od vychovávateľa istotu, dôveru a citové teplo, skôr sa naučí ovládať svoje sklamania,
- dôležité je, aby dieťa verilo vychovávateľovi, aby malo pocit priateľstva, priateľských postojov a správania,
- vychovávateľ má byť vnímavý ako človek, s ktorým možno diskutovať.

## 2.2. Rogerovský prístup k emocionalizácii

Carl Rogers sa narodil v Oak Park Illinois 8. januára 1902. Na štúdiách bol filozoficky ovplyvnený J. Deweyom. Neskôršie pracoval v klinickej psychológii, kde bol orientovaný silne freudisticky. Ovplyvnil ho tiež Otto Rank. Stal sa profesorom psychológie na Ohio State University, potom prednášal v Chicagu a napokon vo Wisconsin. Jeho najznámejšie práce sú: Klinické liečenie problémových detí (1939), Poradenstvo a psychoterapia (1942), Terapia sústredená na klienta (1951), Ako sa stáva človekom, Sloboda učenia pre 80-te roky a iné práce.

C. Rogers pôvodne pracoval v oblasti psychoterapie, vypracoval koncepciu nondirektívnej psychoterapie. Neskôršie jeho myšlienky našli uplatnenie v rozličných oblastiach, napr. v rodinnej psychoterapii, politike, škole, riadení.

V posledných rokoch on sám a jeho žiaci vypracovali v oblasti výchovy koncepciu PCE (person centred education), ktorá je aplikáciou jeho nondirektívneho prístupu do školstva, výchovy a vzdelávania.

V roku 1975, keď preberal čestný doktorát Hamburskej univerzity, na oblasť školstva poznamenal: „Je to prístup orientovaný na žiaka... na prvom mieste je to žiak, a nie učiteľ, kto posudzuje význam naučeného. Týmto vyhlásením je však politika tradičnej školy postavená na hlavu.

Väčšina našich výchovných a vzdelávacích zariadení zachováva **antidemokratickú** autoritatívnu štruktúru, **poskytuje priestor intelektu, ale nie citom**. Učiteľ vlastní vedenie o moc – a moc uplatňuje prostredníctvom vonkajšej disciplíny, známok, hodnotením. Je zrejmé, že politika takéhoto druhu výchovy je protikladom výchovy orientovanej na osobnosť. Keď tu má vôbec dôjsť k nejakej zmene, tak potom len prostredníctvom sebedomých skupín... Výchova orientovaná na osobnosť nenápadným spôsobom účinne spochybňuje konvenčný prístup k výchove a je v tomto zmysle **revolučným prístupom**. Spoločnosť sa bude musieť rozhodnúť, či **rozdeli právo rozhodovania a kontroly medzi ľuďmi, alebo či chce vidieť túto kontrolu koncentrovanú v rukách autoritatívnych vodcov** alebo samozvaných elit... na osobnosť orientovaný prístup je **tichou revolúciou**, ktorá teraz nadobúda medzinárodný význam: **individualita** v tejto revolúcii sa viac cení ako spoločenská inštitúcia... žiaci vo výchove orientovanej na osobnosť podávajú lepšie výkony a navyše dochádza k inému, hlbšiemu učeniu. Vieme, že sa utvára **kreatívnejšie** myslenie a lepšia schopnosť riešiť problémy, než pri konvenčnom vyučovaní a výchove.“

Základné východiská rogerovskej koncepcie sú:

1. ľudskému organizmu sa principiálne dá **dôverovať**;
2. hlboké vrstvy ľudskej prirodzenosti nie sú ničím, čoho sa treba báť, ale musia byť **oslobodené**, aby sa mohli zodpovedne prejavovať;
3. každý človek je schopný dospieť **vlastnými silami** k sebapoznaniu a nadhľadu;
4. **malé skupiny ľudí** sú schopné vytvárať rozumné a konštruktívne medziludské vzťahy a individuálne a skupinové ciele voliť premyslene
5. všetko predchádzajúce sa môže dosiahnuť pomocou **osoby**, ktorá pomáha vytvoriť atmosféru, pre ktorú sú charakteristické **pravdivosť, pochopenie a vzájomnosť**.

Keď dodržíme zásady nevnučovania, ľudia sa stanú sami sebou. Sú tri rogerovské stratégie emocionalizácie – zmeny človeka prostredníctvom citového prežívania:

1. vychovávateľova autenticita, pravdivosť, úprimnosť, otvorenosť, **kongruencia**,
2. úplné prijatie človeka, bezpodmienečne pozitívny postoj a vzťah k človeku = **akceptácia**,
3. vcítenie sa do človeka, presné porozumenie jeho citom = **empatia**.

#### **Metódy kongruencie:**

Vychovávateľ, pedagóg má žiakovi prejavovať hlbokú, nepredstieranú **starostlivosť**. Táto úprimnosť a nefalšovanosť má byť minimálne spojená s hodnotením, lepšie je, keď **hodnotenie chýba**. Hodnotenie správania, výkonov robia žiaci sami, pedagóg túto činnosť organizuje. Keď úprimnosť nie je spojovaná s hodnotením alebo oceňovaním myšlienok, pocitov a správania, zaslúži si názov **bezpodmienečne pozitívny vzťah**. Vychovávateľ by mal dieťa prijímať tak, ako rodič prijíma svoje dieťa. Neschvaľuje každý jeho prejav, ale záujem vychovávateľa o dieťa a jeho starostlivosť je úplná, nekladie si žiadne podmienky. Čím viac je pedagogický pracovník **samým sebou** vo vzťahu ku žiakom, čím menej kladie pred seba „profesionálnu tvár“ alebo osobnú masku, čím menej predstiera a tvári sa ako neprístupná autorita, tým väčšia je pravdepodobnosť, že sa žiak zmení, že sa zmení ich **vzťah**, motivácia pracovať na prograse žiaka. Pedagóg má **otvorene a úprimne prežívať** svoje city, **komunikovať ich**, a to s cieľom, aby aj žiak otvorene a úprimne komunikoval svoje city, očakávania, aby bol k učiteľovi, vychovávateľovi úprimný. Mnohí pedagógovia majú pred žiakmi masky **neprístupnosti**, autority, prísnosti, čo kazí a znemožňuje progresívny vzťah, ale aj pozitívne cítenie sa žiakov v škole.

#### **Metóda empatie:**

**Empatia** znamená vcítenie sa do žiaka, dieťaťa. Vychovávateľ si má neustále klásť otázku, ako sa asi cíti žiak pri tej-ktorej činnosti, pri oslovení, výklade, pri hodnotení atď. Vychovávateľ sa má snažiť, aby deti otvorene a úprimne vyjadrovali svoje city a nálady. Má sa snažiť, aby poznal, čo cítia jeho žiaci. Možno to urobiť tým, že deti vyjadrujú svoje pocity verbálne, nonverbálne pohybmi, tvárou, telom, kresbou. Môže sa použiť technika **panáčika**, na ktorom sú dve alebo viac tvárí (napr. vese-

lá, smutná, zlostná, neutrálna) a deti otáčajú tvár k vychovávateľovi takú, ako sa práve cítia. Môžu obrátiť panáčika inou tvárou, ak sa ich pocity, nálada zmení. To isté má demonštrovať vychovávateľ, učiteľ. Vychovávateľ má byť taký pohrúžený do sveta detí, do ich citov, že si „prečíta“ nielen to, čo ukazujú, že cítia, ale hlbšie pozná aj skryté významy citov, pozná aj potláčané alebo zastierané city a prežívanie. Nie je nič mocnejšie a výchovnejšie, než pocit, že ten druhý chápe, že mi rozumie a prijíma ma takého ako som. Empatia je skôr proces ako stav. Empatia znamená v každej chvíli vnímať meniace sa významy, či už ide o strach, zlosť, nežnosť, zmätok alebo čokoľvek, čo človek prežíva. Dôležité pritom je, že vychovávateľ **nehodnotí** city, prežívanie dieťaťa, ale „odráža“ cítenie, zrkadlí to, čo asi dieťa cíti a akcentom vo vyjadrovaní usmerňuje a akceptuje prežívanie a vyjadrovanie citov druhého človeka. Poukazovaním na možné významy v priebehu prežívania citov pomáha zamerať sa na také užitočné momenty, ktoré umožňujú prežívať plnšie, ktoré umožňujú uskutočniť pohyb v oblasti prežívania, sebachápania.

Byť s iným človekom znamená, že sa nechá bokom vlastné hľadisko a hodnoty a vstúpi sa do sveta iného človeka bez predsudkov. To dokáže len osoba, ktorá si je istá **sama sebou**, ktorá vie, že sa nestratí v cudzom svete. Efekt empatie spočíva v tom, že dieťa cíti, že sa vychovávateľ snaží **porozumieť** citom, vnútornému svetu druhého. To dieťa povzbudzuje k ďalšiemu rozhovoru, smelšiemu vyjadrovaniu svojich pocitov, pomáha to uvedomiť si vlastnú hodnotu. Dieťa vie sledovať svoje prežívanie, city a vstupovať takto do procesu korekcie.

Praktickým overením správnosti empatie je, keď vychovávateľ **vyjadruje porozumenie dieťaťu** a jeho vnútorná odpoveď, reakcia znie: „Áno, to je to, čo som chcel povedať.“ Keď je vychovávateľ schopný a porozumie jemným významom citov dieťaťa, ktoré sa neraz ukrývajú hlboko v jeho psychike, spočiatku dieťa mlčí, a potom postupne ocení vychovávateľovu empatiu, napríklad vyjadrením: „Áno, máte pravdu. Nikdy predtým som takto o tom nepremýšľal, ale to je presne to, čo cítim a prežívam. Teraz tomu lepšie rozumiem.“ Z toho je jasné, že vychovávateľ **pomohol dieťaťu v pochopení** neznámych aspektov jeho osobnosti a situácie. Pri empatickom vcítení sa pedagóg presne vníma výz-

nam vnútorných signálov, ktoré dieťa vyjadruje a dáva mu to najavo. Nie je nič silnejšie než to, že dieťa má pocit pochopenia, úprimnosti, otvorenosti – dieťa sa nebojí vyjadriť svoje najtajnejšie city. Vychovávateľ má poznať, kedy takéto rozhovory možno viesť v **skupine** (menšej – väčšej), kedy len **individuálne** s dieťaťom, a kedy je to možné robiť v celej výchovnej skupine. Odporúčame najskôr individuálne rozhovory a až keď dieťa nadobudne pocit porozumenia, že môže hovoriť otvorene o svojom prežívaní, po skúsenostiach, že ostatné deti sa citom nevysmieávajú, možno preniesť takéto rozhovory do skupín.

### Techniky empatickej výchovy a vyučovania:

**1. Rozhovory na tému prežívania** – môžu sa realizovať individuálne, žiak s vychovávateľom, učiteľom, alebo v skupinách. Skupiny môžu mať podobu klubových stretnutí, alebo komunitných stretnutí (pozri ďalej), kde sa vytvára prostredie pre slobodné, otvorené vyjadrovanie detí. Obsahom týchto besied, rozhovorov sú city, túžby, motivácia, sklamanie, radosti, nespokojnosť, strach, úzkosť, medziľudské vzťahy, vzťahy učiteľ – žiak a pod.;

2. poznať a vplyvňovať empatiu a city detí sa dá pomocou **dotazníkov, testov** a iných techník na vyjadrenie citov. Možno použiť napr. dotazníky a testy na **motiváciu emócie** (DVM, IBM, Mikáčov dotazník, Woodworth-Mathewsov dotazník, dotazník emocionality a iné) na **klimu** v triede, v skupine (Fraser, Fischer; Mellibrud a iné), na **sociálne vzťahy** (sociometria). U starších detí je dôležité skúmať hodnotové a profesijné orientácie a prezentovať ich ako predmety debát, rozhovorov – je možnosť použiť prípadové štúdie a hranie úloh;

3. **umelecké vyjadrenie** detí je ďalšou technikou na identifikáciu a následné ovplyvňovanie schopnosti empatie a citových vzťahov vôbec. Využívajú sa najmä výtvarné techniky, ale aj hudobné a rytmické vyjadrenie, dramatické etudy, tvorivé písanie, modelovanie. Kresba rodiny, domu, stromu, postáv ľudí, scénické vyjadrenia sú už aj štandardizované alebo pološtandardizované techniky na vyjadrenie citov a motivácie, podobne ako napr. Schmaltova semiprojektívna technika Gitter na poznanie motivácie;

4. už sme spomenuli **metódu panáčikov**; k tomu dodávame, že niektorí pedagógovia nechajú nakresliť viacej tvári, napr. štyri: veselú, smutnú, ľahostajnú a zaujatú učením. Dieťa má v priebehu práce možnosť obrátiť tvár panáčka podľa toho, ako sa momentálne cíti, napr. pri pocite nespravodlivého hodnotenia môže otočiť tvár nespokojnú. Takéto otočenie je výzvou pre učiteľa – vychovávateľa, je signálom S.O.S, aby sa dieťaťu pomohlo. Podľa poznania osobnosti dieťaťa možno zmenu citov, jeho prežívanie prediskutovať osobne len s dieťaťom, alebo problém prezentovať skupine, triede. V našej praxi sa ukázalo, že deti spoločiatku prezentujú také tváre panáčikov, ktoré podľa nich chce a očakáva učiteľ alebo vychovávateľ. Na základe skúseností ich treba presvedčiť, že sa im nič nestane, nikto im nevynadá, ostatné sa im nebudú vysmievať, keď prezentujú „zlú“ tvár. Len po získaní dôvery a pri vyjadrovaní úprimnosti a otvorenosti sa deti naučia pracovať s panáčikmi, **poznávať svoje city**, monitorovať ich, **nebáť sa vyjadriť** – to všetko sú dôležité činnosti pre citovú výchovu detí, pre poznanie ich prežívania. Úprimnosť vo vyjadrovaní citov k sebe. Ani učiteľ sa nemá obávať diskutovať o svojich citoch, náladách, lebo to bude požadovať rovnako od detí;

5. ďalšou technikou citovej výchovy a rozvíjania empatie sú **denníky a kreatívne písanie** detí. Celestin Freinet, zakladateľ „Modernej školy“ vo Francúzsku prvý systematicky používal techniku denníkov, do ktorých si žiaci zapisovali nápady, poznámky, ale najmä starosti, prežívanie vecí, problémy. Je to pomôcka aj na rozvíjanie tvorivosti detí, ale aj pre poznanie citov a motivácie. Naučil deti robiť s tlačiarňou, dnes by bolo aktuálne naučiť ich robiť aspoň s rozmnožovacími prístrojmi. Tým umožnil deťom vlastnú tvorbu, dopisovanie detí, rozmnožovanie učebných textov, ale aj vydávanie triednych alebo školských novín. Nám sa v praxi osvedčilo aj vydávanie **rodinných novín**, vydávaných raz týždenne alebo mesačne, kde je dôraz na tvorivosť detí, ale kde sa tiež preberajú citové veci – vzťahy k rodičom, súrodencom, ku škole, ale aj správam z masmédií;

6. ďalšou technikou empatie, citovej výchovy je aj presunutie výchovy, vyučovania do **prírody a do reálneho života**. C. Freinet poobedňajšiu prácu začlenil do prírody. Iní autori navrhujú v rámci **projektového**

**vyučovania** (výchovy), aby deti celý deň pracovali v reálnom živote napr. na pošte, s policajtom, v obchode, s vodičom autobusu. Tu majú podrobne pozorovať dianie, zapisovať, hľadať problémy, riešiť ich napr. pomocou heuristických postupov. Z pozície citovej výchovy sa požaduje zapisovanie vecí, ktoré deti rozčuľujú, ktoré ich tešia, zapisovanie ich pocitov na uvedených miestach a pri činnostiach. Podobné myšlienky vyjadril a realizoval aj Peter Peterson vo svojom projekte **Jenskej školy**, keď hovorí, že popri vyučovaní sa má dieťa učiť zo skúseností v styku s ľuďmi;

7. Peter Peterson v Jenskom pláne zaviedol dôsledne techniku **slávnosti**. Uvádza štyri formy výchovy, medzi ktoré patria: rozhovor, hra, práca a slávnosť. Peterson podobne ako Rogers vychádza z toho, že snaha po vzdelávaní je najprirodzenejším prejavom človeka. Realizoval slávnostné rána, slávnosti na konci školského roka, slávnosti s napojením na celonárodné slávnosti, slávnostné zhromaždenia, hry. Slávnosť ako spoločenský rituál učí **dávať a prijímať**, necháva u detí silnú emocionálnu odozvu, rozvíja ich sociálne spôsobilosti, city, motiváciu, vytvára sa družnosť skupín a podobne. Slávnosť ako forma a príležitosť pre výchovu má byť zakomponovaná do činnosti, na ktorej sa zúčastňujú a podieľajú aj rodičia, obec.

#### **Akceptácia dieťaťa ako proces výchovy:**

Akceptácia znamená **bezpodmienečné pozitívne prijímanie** druhého človeka. Starostlivosť o druhého človeka ako človeka s mnohými tvorivými možnosťami, pokiaľ nie je spojená s hodnotením alebo oceňovaním myšlienok, pocitov a správania je možné označiť za **bezpodmienečne pozitívny vzťah**. Pre mnohých pedagógov, vychovávateľov je veľmi ťažké nehodnotiť, neposudzovať. Tieto aktivity akceptujúci vychovávateľ prenecháva na dieťa, resp. skupinu. Dôležité je, že vychovávateľ nemá mať ani skryté podozrenie voči dieťaťu, a to či už pri akceptácii pozitívnych pocitov, citov, alebo pri akceptácii negatívnych vyjadrení. To vyvoláva a tvorí **dôveru** medzi vychovávateľom a dieťaťom. Vedie to k **sebaexplorácii** dieťaťa a ku korelácii chybných postojov tým, ako sa dôvera prehlbuje. Takýto pozitívny vzťah je možný len u vychovávateľa,

ktorý úplne vnútorne **prijíma dieťa také, aké je** – často brániace sa, zraniteľné, konfliktné a napriek tomu s ohromnými možnosťami pre svoj ďalší rozvoj. Keď dieťa v komunikácii s pedagógom pociťuje istotu, nemusí mať obavy z vlastného zlyhania. I to dáva predpoklad pozitívneho pohybu v ich vlastnom vzťahu, v spoločnej práci. Je to vzťah bez prejavov vládnutia vychovávateľa nad deťmi.

Vyslovenie dôvery, povzbudzovanie, podnecovanie, ale aj oslovovanie rovnakým spôsobom všetkých detí je súčasť akceptácie.

### 2.3. Výchovné štýly ako stratégie výchovy

**Štýl** je presadzovanie invariantných spôsobov pôsobenia vychovávateľa na vychovávaného; je výsledkom, ktorý je určovaný skôr osobnosťou, než situáciou. Invariantnosť znamená, že vychovávateľ sa pomerne stabilne správa k deťom určitým spôsobom, a to dosť nezávisle od detí, od situácie, od úloh, ktoré sa majú naplniť.

Poznáme veľké množstvo štýlov, napríklad štýl direktívny versus nedirektívny, štýl zameraný na osoby alebo úlohy, štýl divergera a konvergera, štýl človeka závislého na poli alebo nezávislého na poli (pole = situácia x úlohy x ľudia).

Vychovávateľ, pedagóg by mal poznať svoj štýl, napr. extravertovaný vychovávateľ sa správa veľmi sociálne, veľa hovorí, správa sa bezprostredne, zatiaľ čo introvert sa prejavuje ako mlčanlivý, citlivý na medziľudské vzťahy, je skôr uvažujúci, v sociálnych situáciách menej impulzívny.

**Tvorivý štýl výchovy** vyjadruje skutočnosť, že vychovávateľ by mal profesionálne poznať svoj štýl a vedieť regulovať svoje správanie variabilne vzhľadom na úlohy, osoby, situáciu. Napr. má ovládať direktívny štýl, ale aj nedirektívny, má dokázať meniť svoje prístupy, a to bez toho, aby tým popieral svoju osobnosť, aby predstieral a hral rolu niektorého štýlu. Vyznanie štýlu má byť úprímné a vzhľadom na citovú výchovu a zásady Rogersa aj komunikovateľné.

M. Pilkiewicz a manželka Tauschovci majú podobné delenia štýlov a na ich základe sme vypracovali tieto **dimenzie štýlu**:

- náročnosť versus nenáročnosť**;
- kontrola, direktivita versus sloboda, nedirektivita**;
- tvorivosť, empatia versus „chlad“, neakceptácia**.

**Efektívnosť štýlu** závisí od situácie, úloh, interagujúcich osôb, ale napriek tomu môžeme naznačiť, že vo **výchovnom štýle** (na rozdiel napr. od riadiaceho štýlu) majú prevažovať:

– **vyššia náročnosť**, náročnosť individuálne diferencovaná, náročnosť, ktorá pomocou individualizovaných úloh pomáha rozvíjať osobnosť do pásma najbližšieho rozvoja (L. L. Vygotskij);

– **nedirektívny prístup** s väčšou mierou slobody, voľnosti detí, kde v mnohých aktivitách detí volia činnosti, hodnotia si ich navzájom, organizujú si činnosti;

– **vyššia citovosť**, empatia a akceptácia detí vychovávateľom; častejšie rozhovory o prežívaní, dôraz na pocity a city detí, na ich motiváciu k činnostiam.

V niektorých situáciách výchovného charakteru je potrebné pružne (flexibilne) meniť štýl v závislosti od detí a cieľov. Uvádza sa, že **direktívnejší prístup** je ospravedliteľný v situácii:

– **chaosu, krízy**,

– **detí s nízkou motiváciou**, kde je potrebné dosiahnuť vysoký výkon za krátky čas,

– **keď je motivácia a prežívanie detí, schopnosť koncentrácie** **nako** narušená, napr. únavou, rozrušením po telesnej výchove a podobne.

Mnohí autori zastávajúci humanistický prístup k výchove odmietajú vôbec používať direktívnejšie prístupy.

Z teórie štýlov riadenia sa uvádza, že direktívnejší prístup má **pozitívum** v tom, že za kratší čas dosahujú lepšie výkony, ale **negatíva** sú v tom, že sa znižuje kvalita výkonu a vzťah ľudí (detí) k tomu, čo robia.

Vyššia citovosť spojená s nedirektivitou a náročnosťou zabezpečuje naplnenie aj cieľov výchovy (vzdelania) a zároveň naplňajú požiadavky humanistickej výchovy.

Štruktúra typu výchovy, podľa M. Pilkiewiczza, je založená na spomínaných troch dimenziách, ktoré spresňuje takto:

- a) **náročnosť versus nenáročnosť,**
- b) **kontrola versus sloboda,**
- c) **odmeňovanie versus trestanie.**

Kombináciou týchto prístupov dostávame deväť typov, štýlov výchovy:

1. **výchova úspechmi**, ktorú charakterizuje láska a veľký stupeň akcelerácie vychovávaného, vysoké požiadavky, náročnosť, častá kontrola a používanie odmien;
2. **nadmieru starostlivá výchova**, ktorú charakterizuje silná láska a akceptácia, empatia, nízke požiadavky, častá kontrola, odmeňovanie;
3. **liberálna výchova** (zhovievavá), ktorú charakterizuje láska a akceptácia, nízke požiadavky, zriedkavá kontrola, odmeňovanie;
4. **demokratická výchova**, ktorú charakterizuje láska, akceptácia, vysoké požiadavky, zriedkavá kontrola a odmeňovanie;
5. **rigorózný (prísny) autokratizmus**, ktorý je charakteristický nepriateľstvom alebo chýbaním akceptácie a empatie, sú tu vysoké požiadavky, častá kontrola, trestanie ako hlavný spôsob vplyvu na správanie vychovávaného;
6. **punitívny (trestajúci) autokratizmus** sa vyznačuje veľkým stupňom nepriateľstva alebo chýbaním akceptácie, empatie, vysokými požiadavkami, častou kontrolou a trestaním;
7. **priležitostný aristokratizmus**, ktorý charakterizuje nepriateľstvo, chýbanie akceptácie, kongruencie a empatie, vysoké požiadavky, zriedkavá kontrola a trestanie;
8. **zanedbávajúca výchova** je charakterizovaná nepriateľstvom, chýbaním akceptácie, nízkymi požiadavkami, zriedkavou kontrolou, chýbaním posilnené (nepoužívajú sa ani odmeny ani tresty);
9. **zavrhujúca, odmietavá výchova**, ktorú charakterizuje nepriateľstvo a chýbanie akceptácie, nízke požiadavky, zriedkavá kontrola a prísne tresty.

## Výchovné štýly v teórii Neda Flandersa:

Základom jeho analýzy je dimenzia **direktívnosť versus nedirektívnosť** učiteľa. **Direktívnosť** sa prejavuje v supresívnom (potlačujúcom) rozhovore, do ktorého patria také prejavy, ako je rozkazovanie, dirigovanie, prednášanie, moralizovanie, kritizovanie detí, organizovanie práce v triede, inštruovanie.

Na druhej strane sa **nedirektívnosť** prejavuje povzbudzovaním žiakov, detí, vyslovovaním dôvery. Vychovávateľ často dáva deťom otázky a žiada otázky od nich, podporuje hodnotiace myslenie a tvorivé myslenie detí, zadáva divergentné úlohy, otázky, všima si city, prežívanie, nálady, potreby a záujmy detí, rešpektuje ich a rozvíja.

Pre analýzu výchovných zamestnaní a vyučovacích hodín vypracoval schému **OSTRAQ** (akronym; *ostraq* je pštros). Ide o týchto šesť kategórií:

O (*nula*) – ticho v triede, nič sa nedeje, tichá práca,

S (*speaking*) – hovoria žiaci,

T (*talking*) – hovorí učiteľ (mimo otázok pre žiakov),

R (*rejection*) – odmietanie, trestanie, kritizovanie žiakov,

A (*akceptation*) – akceptácia, empatia, odmeny, povzbudzovania žiakov, pochvaly,

Q (*questions*) – otázky; možno rozlíšiť otázky konvergentné a otázky na divergentné myslenie.

Základom diagnostiky štýlu je sledovanie zamestnania, hodiny, alebo analýza protokolov (mikrovyučovacie analýzy), a to počet reakcií učiteľa v jednotlivých oblastiach. Po spočítaní sa počet reakcií učiteľa dáva do vzorca:

$$d/i = \frac{A + Q}{T + R}$$

A je akceptácia; Q sú otázky; T je hovorenie učiteľa; R je odmietanie žiakov, kritika, tresty;  $d/i$  je index direktivity – indirektivity.

Ned Flanders zistil, že asi 80 % učiteľov je direktívnych viac ako v polovičke interakcií, ktoré predviedli na hodine. Zistil, že:

- dve tretiny času na hodine niekto **hovorí**,
- dve tretiny z toho času hovorí **učiteľ**,
- dve tretiny z toho času učiteľ používa **direktívny štýl**.

(Podobné výskumy vo výchove zatiaľ u nás absentujú; robí sa výskum na Katedre sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva PdF UK, aby sa získali údaje v našej populácii.)

Flanders porovnával direktívnych a menej direktívnych učiteľov a zistil, že:

- **menej direktívni učelia** používajú 5-6 ráz viac akceptácie, povzbudení žiakov,
- používali 5-6 ráz menej kritiky, príkazov a nariadení,
- hovorili o 10 % menej,
- povzbudzovali 2-3 razy viac žiakov, než direktívni učelia.

**Najdirektívnejší** učelia dosahujú indexy 0,0 až 0,46; stredne direktívni od 0,5 do 1,0 a nedirektívni nad 1,0.

**Zmenu vzťahu učiteľ – žiak, zmenu direktívneho štýlu** výchovy na menej direktívny môžeme dosiahnuť pomocou výcviku, v ktorom sa realizuje týchto **desať metód**:

1. viac povzbudzovať deti, používať akceptáciu, empatiu, pochvaly, vyslovenie dôvery;
2. ponechať viac na deti, aby organizovali svoju prácu;
3. používať otázky, ktoré umožňujú žiakom voľnosť; viac otázok na hodnotiace myslenie, tvorivosť, prežívanie, pocity;
4. viac sledovať city a prežívanie detí, ich pozornosť;
5. umožňovať, aby žiaci dávali otázky, dať čas na ich myslenie, skúmanie, hľadanie;
6. učiť žiakov počúvať; učiť ich viesť rozhovor, polemiku;
7. učiť žiakov tvorivo riešiť problémy, používať heuristiky;
8. vychovávateľ sa má učiť pôsobiť motivačne, citovo, má ovládať princípy rétoriky a verbálneho pôsobenia na deti;
9. rozvíjať hodnotiace myslenie žiakov, dávať im otázky, úlohy na rozvíjanie kritického myslenia v oblasti racionálnych problémov, v oblasti etiky a estetiky;

10. aplikovať náročnosť k žiakom, poznať ich úroveň rozvoja a pomocou úloh ich viesť do pásma najbližšieho rozvoja.

**Tvorivá práca** vychovávateľa je založená na neustálej spätnej väzbe na tom, ako ho deti vnímajú, ako sa mení dynamika citov a vzťahov. Ako pomôcka môže slúžiť táto **škála prijímania vychovávateľa dieťaťom**:

- a) „som potrebný a vychovávateľovi na mne záleží, má ma rád“
- b) „ja potrebujem vychovávateľa a on ma má rád“
- c) „ja som neoblúbený, ale želám si, aby ma mal rád“
- d) „nie som potrebný a ani ma nikto nemá rád. Nechajte ma na pokoji“.

Vyjadrenie citov a pocitov dieťaťa podľa uvedenej schémy stupňuje potrebu akceptácie dieťaťa a sníma vnímanie akceptácie vychovávateľom. Pomáha diagnostikovať spätnú emocionálnu väzbu, na základe ktorej môže vychovávateľ upravovať svoje správanie. Takáto škála nie je jediným prostriedkom spätnej väzby, naznačená technika „panáčikov“, alebo dotazníky klímy (pozri ďalej) umožňujú podobne poznávať spätnú väzbu týkajúcu sa štýlov výchovy.

## 2.4. Iné prístupy k citovej výchove

**G. F. Lennhoff** udáva výpovede detí z Terapeutického školského domova s emocionálne narušenými deťmi a mladistvými, ktoré zachytávajú podstatu efektívneho prístupu vychovávateľov:

Benji: „Najprv som bol k vychovávateľovi hnusný, kým som pomaly nezistil, že **ma má rád**, že mu **môžem veriť** a že mi bude priateľom.“ (Matka ho opustila, vychovávala ho stará mama).

Barnie: „Nikdy som si nemyslel, že nejaký dospelý by mi mohol **pomôcť**, ale všetci boli **priateľskí a plní porozumenia** voči mne. Tak som si mohol veci sám spracovať. Nikdy predtým som niečo také nezažil.“ (Dieťa, ktoré nikdy nepocítilo rodičovskú lásku.)

Tom: „Môj otec bol vojak, bol málo doma a bol prísny. Potom som

sa dostal sem do Shotton Hallu, kde dospeli nie sú takí, ako som si myslel, ale sú to ľudia, s ktorými **možno diskutovať** a dať do poriadku mnoho vecí...“

Collin: „Jedna kuchárka mi tu pomohla pochopiť dospelých... všimol som si, že **myslela na mňa**. Pomocou nej som pocítil, že som **niečoho hoden** a ona mi pomohla pochopiť, že nemám už nikdy viac utekať pred ťažkosťami.“ (Myslel si, že všetci sú proti nemu a bol veľmi agresívny.)

Frank: „Tu ma prekvapilo to, že **ľudia ocenia**, keď sa niečo dobre urobí a neodsudzujú hneď človeka, keď spraví niečo zlé. To sa ani trochu nepodobalo dospelým, ktorých som poznal predtým.“

**J. Štefanovič** na základe svojho výskumu hovorí, že deti **obľubujú** vychovávateľa, učiteľa, keď je: primerane prísny a náročný, ale pritom dobrý a uznanlivý, keď ich má rád, keď sa s nimi stretáva aj mimo školy, keď je prívetivý, veselý, keď si s nimi zažartuje, keď ich spravodlivo známkuje (pýta sa na ich sebahodnotenie), vyučuje zaujímavu a tak, že mu všetci rozumejú.

**Neobľubujú** učiteľa, vychovávateľa, ktorý:

kričí, trestá, zle vysvetľuje, prísne známkuje, výrazne niekoho preferuje, ktorý je nervózny, nevie sa ovládať, nespráva sa k deťom férovo.

**C. M. Charles** uvádza zoznam cvičení a metód, ktoré môžu pomôcť citovej výchove detí, ktoré môžu uľahčiť vymieňanie si názorov, nápadov a pocitov. Sú to:

1. **Psychologická podpora** zo strany vychovávateľa, učiteľa.

Ide o to, aby dal najavo, že sa deti môžu voľne vyjadrovať, klásť otázky, akceptuje odpovede žiakov, ich pocity a city, zapája žiakov do plánovania, organizovania, interpretovania a hodnotenia ich **zážitkov** a skúseností z diania v triede, skupine. Vedie žiakov k tomu, aby sa učili lepšie počúvať, aby boli **tolerantnejší** k názorom iných, že sa budú zaujímať o to, ako sa cíti ich spolužiak, čo prežíva.

2. **Usporiadanie lavíc a pohyb v triede, miestnosti.**

Tradičná škola s radmi zodpovedá direktívnemu učeniu, kde majú všetci žiaci sledovať učiteľa. Iný spôsob sedenia môže uľahčiť komuni-

káciu. Štyria žiaci môžu sedieť za jedným stolom, alebo ôsmi za dvoma, môžu sedieť do tvaru U, alebo do polkruhu, najmä v špeciálnych triedach a skupinách, kde je menej detí. Odporúča sa meniť rozostavenie počas hodiny, zamestnania. Učiteľ stráca dominantnú komunikačnú pozíciu, nechá deti viac medzi sebou hovoriť, častejšie sa pohybuje okolo nich, je im bližšie.

### 3. **Interakčné cvičenia**

Ide o cvičenia, kde sa ruší dominantné postavenie vychovávateľa, učiteľa. Vychovávateľ môže vystupovať ako člen skupiny. Diskusiu v skupine (napr. heuristickú) by vychovávateľ nemal riadiť, ale ponechať organizáciu a riadenie deťom, on ich len usmerňuje, má požadovať prezentáciu opačných názorov, nemal by ani **hodnotiť výpovede**, reakcie detí, ale ponechať ich na hodnotenie deťom samotným. Sú rôzne cvičenia psychosomatického charakteru, pri ktorých sa musia dodržiavať určité pravidlá, tie si vypracujú samotné deti.

Príklady cvičení:

- deti v skupinách hovoria o sebe, svojich záujmoch, o tom, **čo prežili**;
- cvičenia na **aktívne počúvanie** – dieťa napr. minútu o niečom hovorí a ďalšie, na ktoré ukáže, sa to snaží zopakovať alebo parafrázovať čo najpresnejšie, prípadne dáva otázky;
- cvičenia typu **súhlasím – nesúhlasím**. Vychovávateľ napíše rozličné výroky a deti píšú, či s nimi súhlasia alebo nie, a potom sa rozdelia a diskutuje sa ako pri hrách na rozvíjanie hodnotiaceho myslenia (pozri ďalej);
- diskusné cvičenia riadené deťmi** – sami si navrhujú problémové okruhy, vypracúvajú pravidlá a nacvičuje sa konštruktívna polemika;
- cvičenia s riešením prípadu** (case study) – ide o prípad nejakého dieťaťa (reálny alebo vymyslený) a deti analyzujú, navrhujú riešenia;
- cvičenia s **hraním postavy** – prehrávajú „divadelné“ konfliktné situácie a diskutujú o dojmoch;

g) brainstorming – zadá sa nejaký problém, alebo ho navrhnu deti a potom sa produkujú riešenia bez kritiky a hodnotenia – žiada sa čo najviac neobvyklých nápadov a až v druhom kroku dochádza k hodnoteniu.

**Thomas Gordon** (Teacher Effectiveness Training) uvádza 12 štýlov rozhovoru so žiakmi, ktoré u nich vyvolávajú nežiadúce afektívne reakcie. Tieto štýly volá „**typických 12**“. Sú to:

1. nariaďovanie, usmerňovanie, komandovanie,
2. napomínanie, vystríhanie, vyhrážanie sa,
3. napomínanie, moralizovanie, poučanie,
5. vykladanie, objasňovanie, uvádzanie logických argumentov,
6. kritizovanie, prejavovanie nesúhlasu, obviňovanie,
7. chválenie, stále vyjadrovanie súhlasu,
8. prezývanie, zahanbovanie, posmievanie sa, irónia, sarkazmus,
9. interpretovanie, hľadanie príčin, analyzovanie,
10. sondovanie, vypytovanie sa, dozvedanie, vyšetrovanie,
11. znovuubezpečovanie, súcitenie,
12. stiahnutie sa, odvrátenie pozornosti, zľahčovanie.

Positívny prístup, ktorý by mali vychovávatelia uplatňovať, sa dá vyjadriť v týchto štyroch bodoch:

1. počúvajte pozorne, čo vám deti chcú povedať, čo vám vravia nielen slovami, ale aj telom, očami;
2. odrážajte späť ich pocity (C. Rogers), to, čo cítia,
3. vyjadrujte sa v prvej osobe, t.j. hovorte za seba, čo si myslíte, cítite, a nie čo by žiaci, deti mali („trebizmus“, „musizmus“ vo výchove). Napr. nie: „nepracuješ tak, ako by si mohol“, ale: „nie som veľmi spokojná s tým, ako pracuješ“;
4. konflikty riešte tak, aby ani jedna strana nepociťovala prehru, to znamená identifikovať hlavné body problému a potom spolu s deťmi hľadať riešenia – pritom spolupracovať, a nie bojovať. Výsledok nech je dohovorom všetkých.

**O. Kondáš** (1979) hovorí o týchto dôsledkoch správania sa vychovávateľa k deťom:

#### **Vychovávateľovo správanie:**

– posmeluje, povzbudzuje deti, vzbudzuje v nich dôveru vo vlastné sily

– je konštruktívny pri usmerňovaní iniciatívy a snaživosti detí

– neumožňuje slabším žiakom, aby sa mohli dostatočne uplatniť

– dovoľuje žiakom vysmievať sa z chýb spolužiakov, k chybám je príliš kritický

– príliš náročný, neuznanlivý, nadmieru kritický k chybám

#### **Jeho odraz u detí:**

– smelo sa pokúšajú riešiť úlohy, nie sú deprimovaní vlastnými chybami, všetci sa zapájajú do práce

– väčšina detí ochotne a usilovne spolupracuje

– schopní žiaci sa snažia pri každej príležitosti vyniknúť, slabší sú pasívni

– žiaci sú neistí, rozpačití, boja sa a snažia sa to rozličnými spôsobmi zakryvať

– žiaci sa nespokojujú do riešenia úloh, sú opatrní, plachí, zdržanliví alebo naopak neskrotní a spurní

**L. Míček** (1959) zistil, že na žiakov neurotizujúco pôsobí:

1. **nedostatok pokoja** (nervozita, podráždenosť, náladovosť, krik)
2. **nedostatok objektívnosti pri hodnotení** (nadržiavanie, zaujatosť, pomstivosť)
3. **neúcta k žiakom a ich nepochopenie** (výsmech, irónia, ponižovanie, zosmiešňovanie, podceňovanie)
4. **nedostatky v hodnotení vlastnej osoby** (nadradenosť, sebaprecoňovanie, neprístupnosť, namyslenosť)
5. **nedostatky pri organizácii práce** (vnucovanie názorov, nedôslednosť, mnoho učiva naraz, zmätky).

**M. Milan** (1971) ako jeden z prvých u nás robil rozbor magnetofónových nahrávok (microteaching) vyučovania a výchovných zamestnaní a zistil, že až 80 – 90 % z celkového času na vyučovaní hovoril učiteľ a navrhuje **otvorené riešenie**, prerokovanie **problémov** ako metódu citovej a motivačnej výchovy. Upozorňuje tiež na to, že výchova je príliš

orientovaná na negatívne javy, na **chyby** detí – pritom deťom chýba **emocionálna** stimulácia – potreba rozvinutia svojich možností. **Aspy a Roebuck**\* robili výskum 12-ročných, analyzovali 3700 vyučovacích hodín a 550 učiteľov a pre citovú výchovu zistili tieto dôležité okolnosti:

- žiaci, ktorí mali **empatických, akceptujúcich učiteľov**, dosahovali v školách najlepšie výsledky v učení;
- žiaci boli dobrí najmä v prípade, keď nielen ich učители, ale aj **vedenie školy** a klíma boli otvorené, úprimné, akceptujúce;
- v kontrolných skupinách (**neempatickí učители**) bolo viac strachu, napätia, absencií, porušenia disciplíny.

**Capponi, Novák** (1992) popisujú **metódu citovej autoregulácie** na základe zoznamu citov, prežívania rozličných situácií, kde si má najprv človek za deň, alebo po nejakom čase urobiť inventár svojich citov, ktorý môže mať napr. takúto podobu:

#### Pozitívne city:

- zaujímavý deň, veci, život
- toto bolo veselé
- robit som si plány do budúcnosti
- bolo to zaujímavé
- dokázal som sa dobre ovládať, kontrolovať
- väčšina ľudí ma má rada, mám priateľov
- som dosť šťastný
- cítim sa osobou, ktorá má hodnotu, robím zmysluplné veci
- mám dosť času na veci, ktoré si prajem robiť

#### Negatívne city:

- bol som v napätí
- mám nanič pocit, ničotnosti
- nariekal som nad minulosťou, trápil som sa pre veci, čo sa stali
- bojím sa, pociťujem úzkosť
- zase som nič neurobil, premrhal som čas
- ľudia ma ohovárajú, neprajú mi, mám nepriateľov
- som dosť nešťastný
- vo svete niet lásky
- nič nemá význam

- |                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| 10. táto činnosť, práca ma baví      | 10. som škaredý, zlý bezcenný                   |
| 11. zažil som deň s príjemnými ľuďmi | 11. som skoro vždy unavený, všetko je nanič     |
| 12. milujem ľudí okolo mňa           | 12. ľahko sa urazím                             |
| 13. dnes bol krásny deň              | 13. stále nemám dost' času, neviem čo chce atď. |

Takýto zoznam môže vychovávateľ predložiť sebe, deťom, aby o tom hovorili, alebo naznačili, čo cítili dnes v škole, vo výchovných zamestnaniach, doma, alebo celý deň, týždeň.

Po takejto inventúre sa dá zistiť, či si človek **poskytuje** viac pozitívnych alebo negatívnych citov, ako vlastne prežíva určitý deň, situácie, prostredie.

Inventúra citov a prežívania je východiskom pre sebariadenie, **autoreguláciu citov**. Zoznam sa môže rozšíriť, môže sa nechať voľné miesto na dopísanie toho, čo dieťa cíti.

Nasledujú tieto kroky autoregulácie citov:

- nájdite si čas venovať sa **rozboru citov**, prežívania;
- pri rozbere nesmiete nič iné robiť, **sústred'te sa** len na analýzu, či už sám, alebo v skupine s deťmi – rozbor má trvať aspoň štvrt' hodinu pre jedného;
- pokúste sa na veci pozrieť inak – **z lepšej strany**, napr.:
  - nemajú ma radi? – ani si nezaslúžia, aby ma mali radi...
  - všetko je nanič? – ale moja dcéra mi robí radosť; dnes bolo pekné počasie, dobré jedlo; stojí za to ďalej bojovať o priazeň dievčat'a...
  - ľahko sa urazím? – prečo sa vlastne urážam? Má to zmysel? Nestrestám tým sám seba? Čo tým dosiahnem?
- pochváľte sa za pozitívne cítenie**, prežívanie; zdôrazňujte si svoje pozitívne prežívania; hľadajte aj v škaredosti a zle niečo dobré;
- napište si **možnosti svojich pozitívnych citov**, napr.:
  - vstal som načas – to je ono!
  - prší – bude sa mi dobre čítať!
  - dnes som vybavil to a ono – bol som dobrý!

\* Bližšie pozri Rogers, C.: Psychoterapia zameraná na klienta. Psychoterapeutické zošity, č. 37, 1992.

– uvaril som kávu kolegovi, pochválil som dieťa!

Človek je prekvapený, ako dokáže byť dobrý, keď sa na to sústreďí!

f) **prejdite od nariekania a zlého cítenia k činom**, ktoré vás citovo obohacujú – hľadajte nové možnosti a nezabudnite sa odmeniť a pochváliť – robíte to pre seba, a nie pre iných!

g) **držte svoje city vo svojich rukách!** Je to autokreácia svojho života. Držte sa hesla: „Môžeš, pretože si myslíš, že môžeš!“

Na podobných princípoch stavia **pozitívne myslenie a cítenie v metóde J. Silvu** (pozri jeho knihu).

Okrem spomínaných metód a techník je celý rad ďalších, napríklad **racionálno-emotívna terapia Alberta Ellisa**, **logoterapia** a **existenciálna analýza Viktora E. Frankla** a iné, špeciálne metódy. Do tohto zoznamu zaradíme aj **autogénny tréning** (J. H. Schultz), relaxačné metódy, jogu, meditačné cvičenia známe z bohatej literatúry.

### 3. STRATÉGIE MOTIVÁCIE OSOBNOSTI

**Motivácia** je jedna z kľúčových otázok výchovy. Výskumy ukázali (napr. B. Ghisellin), že **motivácia je základnou otázkou pre rozvoj tvorivosti, nadania a schopností každého človeka**. Analýza životopisov slávnych ľudí ukázala, že ich hlavným spoločným znakom bola veľká **pracovitosť, vytrvalosť, veľká snaha** a túžba niečo dosiahnuť, zaujatost' vecou až fanatizmus, rozvinuté záujmy, neuspokojovanie sa so samým sebou, so súčasným stavom vecí.

Motivácia je otázka „prečo“ ľudského správania.

Motivácia má veľmi blízko **k citom** človeka. City sú motorom, energiou pre ľudskú motiváciu a vyúsťujú do **hodnotových systémov osobnosti**. V systéme KEMSAK sú sytené kognitizáciou a emocionalizáciou a sú východiskom pre ďalšie stupne rozvoja osobnosti, t.j. pre socializáciu, axiologizáciu a kreativizáciu osobnosti.

Do motivácie zahrnujeme: **inštinkty, pudy, potreby, záujmy, ciele ašpirácie, ideály, hodnoty, životnú filozofiu**.

E. H. Erikson hovorí o biodróme (cesta životom) v takomto poradí formovania citových a motivačných štruktúr osobnosti:

1. **dôvera a nádej** (dieťa do dvoch rokov),
2. **sloboda, autonómia, vzdor** (2. – 4. roky života),
3. **iniciatíva** (4. rok života) a jej stroskotanie,
4. **pracovitosť, usilovnosť** – menejcennosť (puberta, predpuberta),
5. **identita** – kto som, kde som, čomu verím (adolescencia),
6. **intimita**, láska, priateľstvo (raná dospelosť),
7. **generativita – tvorivosť**,
8. **integrita** – zmysel života.

**Motiváciu chápeme v najširšom slova zmysle ako súhrn činiteľov, ktoré vyvolávajú, usmerňujú, udržiavajú a zacieľujú ľudskú aktivitu.**

Jeden z najslávnejších autorov teórie motivácie A. Maslow rozdelil motiváciu do piatich stupňov a to od najjednoduchších motivačných síl až po najvyššie a najzložitejšie motivačné sily. Jeho schéma vyzerá takto:

**Sebaaktualizácia**  
**sebahodnotenie**  
**láska**  
**istota**  
**fyzilogické potreby**

Medzi **fyzilogické potreby** patria jedlo, spánok, kyslík (dýchanie), pitie, sex, primeraná teplota a sloboda pohybu.

**Potreby istoty** sú už viac potrebami psychickými. Je to potreba stability v chaotickom svete. Je to istota zakotvená v dôvere matky, rodičov. Mať kde ísť, cítiť sa doma, mať sa o koho „oprieť“. Je to potreba bezpečia v nebezpečnom svete.

**Potreby lásky a priateľstva** môžu nastupovať až vtedy, keď sú uspokojené fyzilogické potreby a potreby istoty, bezpečia. Ide o viac než sex. Je to láska, ktorá vyjadruje potrebu dávať sa iným ľuďom a byť schopný prijímať priateľstvo iných. Je to už „čistá“ psychologická potreba. Vyžaduje si zrelosť citovej sféry osobnosti. Láska môže vystupovať aj v podobe sebaobetovania, ale v základe je to potreba byť milovaný a byť hoden lásky a priateľstva.

**Potreby sebahodnotenia** vyjadrujú potrebu sebaúcty, váženia si samého seba, rešpektu k vlastnej osobe. Patrí sem aj potreba úspechu, výkonu, ktorú rozpracoval D. McClelland. Je to aj potreba moci, sily. Títo ľudia sa tešia rešpektu iných a majú primeraný pocit vlastnej hodnoty a sebaúcty. Skôr je možné tieto potreby uspokojiť, keď človek žije v podporujúcom (suportívnom) prostredí.

**Potreby sebaaktualizácie** patria už medzi metamotiváciu a predpokladajú uspokojenie základných fyzilogických a psychických potrieb človeka. Sebaaktualizujúci sa ľudia sú vyspelejší, ľudskejší, dosahujúci maximálneho psychického zdravia. Metamotivácia však nevyplýva automaticky len z uspokojenia základných potrieb. Sebaaktualizujúci sa ľudia využívajú aj svoje schopnosti pozitívne a hlavne sú motivovaní progresívnymi hodnotami.

Pokiaľ vyjadríme negatívne systém motivácie, ktorý vypracoval A. Maslow, možno povedať, že ide o frustráciu a patológiu motivácie, kedy je človek nespokojný so svojim zdravím, nemá čo jesť, piť, nemá

uspokojené sexuálne potreby, je hnaný úzkosťou z toho, že nikde nepatrí, je osamelý, cíti neustále nebezpečie a neistotu, ostrakizmus, vykorenenie a izolovanie od ľudí, pociťuje, že nie je milovaný, nemá priateľov, nemá nikoho komu by na ňom záležalo, nikto ho neuznáva, je odmietaný až nežiadúci, opovrhovaný či prehladaný, má ochromujúci pocit menejcnosti, sám seba si neváži, nesnaží sa dosiahnuť zlepšenie, skôr hľadá útechu a „plače“ nad sebou.

A. Maslow vypracoval 16 charakteristík sebaaktualizujúcich sa ľudí. Sú to tieto charakteristiky, ktoré môžeme formulovať aj ako **ciele výchovy** v koncepcii Abrahama Maslowa:

1. **účinnější perцепcia reality a primeranejší vzťah k nej** – takýto človek pohotovejšie zisťuje faloš a predstieranie, presnejšie posudzuje, rozlišuje, vníma. Žije v užšom spojení s realitou a prirodzenosťou ako iní ľudia. Dvojznačnosť a neistotu ľahšie toleruje ko ostatní;

2. **akceptovanie seba, iných a prírody** – sebaaktualizujúci sa ľudia majú relatívne málo pocitov viny, hanby či úzkosti. Akceptujú seba a iných aj s ich chybami, obmedzeniami a špecifickými spôsobmi prejavov. Prijatie seba, iných a prírody sa pre nich stáva vysokou hodnotou a samozejnosťou. Neodsudzujú iných len preto že si iní;

3. **spontaneita, jednoduchosť a prirodzenosť** – sú spontánni, prirodzení a úprimní vo svojich myšlienkach a správani. Odhaľujú bez pocitov viny aj svoje skryté city a myšlienky. Cieľom tohoto správania nie je urobiť dojem na druhých ľudí, ale cez úprimnosť a otvorenosť priviesť aj druhého človeka k tomu, aby bol úprimný a otvorený vo svojich vzťahoch;

4. **zameranosť na problém** – nie sú zameraní na seba, nie sú egoistickí. Skôr sú zameraní na problémy mimo seba, zameraní na dôležité poslanie;

5. **potreba súkromia, samoty a objektivity** – nevedí im fyzická samota a dokonca ju vyhľadávajú, aby mohli byť chvíľu sami so sebou, aby mohli veci prehodnocovať, „vystúpiť“ zo seba“ a pozrieť sa na svet a seba bez predsudkov, objektívnejšie;

6. **autonómia – nezávislosť na kultúre a prostredí** – sú ku svojmu okoliu relatívne nezávislí; to neznamená, že sú proti ľuďom, či mimo

svet ľudí, to len znamená, že sa automaticky neprispôbujú a nepreberajú názory a nálady iných ľudí. Ich odstup im umožňuje zväžiť veci a zaujať svoj postoj, ktorý je závislý len na ich vnútornej zapríčinenosti;

**7. stála čerstvosť hodnotenia** – kontinuita oceňovania a hodnotenia. Títo ľudia sa neuspokoja s tým, že už raz si vypracovali nejaký hodnotiaci postoj či stanovisko k niečomu. Stále sa snažia získavať nové podnety, inšpirácie, získavajú nové nadšenie zo životných zážitkov, dokonca aj v tých situáciách, ktoré mnohokrát videli, počuli, zažili sa snažia o nové prehodnotenie a vypracovanie užitočnejšieho, tvorivejšieho postoja;

**8. intenzifikácia každej skúsenosti** – vyjadruje schopnosť týchto ľudí silne emocionálne a citovo prežívať skutočnosti, mať až mystické zážitky. Tieto zážitky môžu vzniknúť v rozličných situáciách; sú to pocity neohraničených obzorov, otvorených vízií a fantázií, pocity väčšej sily a súčasne väčšej bezmocnosti než kedykoľvek predtým, pocity extázy, zázrakov a posvätnéj bázne; je to strata seba v čase a priestore a schopnosť presvedčenia, že sa stalo niečo veľmi dôležité, cenné;

**9. pocit spolupatričnosti, záujem o spoločnosť** – je to pocit a postoj identifikácie sa s ľudstvom, sympatia a priazeň k ľudstvu ako rodu, aj keď sebaaktualizujúci človek sa trápi pre mnohé nedostatky ľudského rodu. Je to zakotvenosť vo svete. Pohľad cez obzory úzkej komunity či národa;

**10. interpersonálne vzťahy** – sú veľmi hlboké a plné a bývajú skôr prežívané len s niekoľkými osobami než s mnohými. Pokiaľ sebaaktualizujúci človek prejavuje nejaké nepriateľstvo, je to skôr niečo reaktívne, teda reakcia na niečo zlé, než stály nepriateľský postoj k ľuďom alebo svetu;

**11. demokratická štruktúra charakteru** – rešpektujú ostatných ľudí a sú schopní sa od nich učiť a byť s nimi vo vzťahu bez ohľadu na miesto ich narodenia, rasu, pôvod, rodinu a pod. Sú tolerantní, vedia časť svojich právomocí odovzdávať iným, ale aj kontrolovať používanie tejto moci inými;

**12. rozlišovanie medzi prostriedkami a cieľmi, medzi dobrom a zlom** – sebaaktualizujúci sa ľudia rozlišujú lepšie ako iní ciele o ktoré im ide od prostriedkov k ich dosiahnutiu. Na druhej strane sú schopní te-

šiť sa aj z prostriedkov či inštrumentálneho správania vedúceho k cieľu, z ktorých sa netrepežliví ľudia nevedia tešiť. Vedia, že cieľom môže byť proces tvorby a nielen výsledok kreativity;

**13. zmysel pre humor** – sebaaktualizujúci ľudia majú zmysel pre humor, ale nie hociaký. Obľubujú a produkujú najmä nehostilný humor, humor filozofický, slovné hračky, situačný, ale nie agresívny humor, „čierny“ humor;

**14. rezistencia k enkulturácii** – sú zadobre s danou kultúrou ale majú od nej odstup. Vo vzťahu ku kultúre sú v podstate autonómni, i keď nie sú vo svojom správaní nejako osobitne nekonvenční. Sú kritickí a ako konzumenti kultúry priberčiví. Radi sami tvoria kultúru, aktívne sa na nej zúčastňujú;

**15. tvorivosť** – každý sebaaktualizujúci sa človek má zvláštny druh tvorivosti. Prejavuje sa v jeho štýle života, ktorý je charakterizovaný neustálym hľadaním, vymýšľaním, intenzitou prežívania krásy, umenia, vzťahov. Jeho tvorivosť sa prejavuje aj v interpersonálnych vzťahoch, v postojoch k budúcnosti, je vynaliezavý a imaginatívny;

**16. schopnosť transcencie prostredia** – ide o totálnu charakteristiku sebaaktualizujúcej sa osobnosti, ktorá sa neuspokojuje s tým, ako žije a s priestorom v ktorom žije. Snaží sa o dokonalejšie bytie, o zapojenie sa do prostredia, o spojenie sa s tým, čo je nad tým a čo je dokonalejšie. Táto snaha, a on to vie, nebude nikdy totálne naplnená, ale stojí za to ju neustále realizovať, lebo sa stáva zmyslom života.

### Poruchy motivácie

Môžeme rozpoznať dve veľké skupiny problémov v motivačnej sfére osobnosti:

1. poruchy intenzity motivácie – na jednej strane môže ísť o lenivosť, na strane druhej o premotivovanosť, ktorá tiež môže negatívne pôsobiť na výkony a ľudský život. Lenivosť môže vzniknúť na základe neuspokojenia potrieb tak, ako sme ich popisali v modele A. Maslowa, ale tiež frustrácia potrieb môže viesť k zlému zameraniu motivácie;

2. poruchy zamerania motivácie – človek sa snaží o niečo, čo nie je ľudsky ani spoločensky progresívne, pozitívne, napr. motív kradnutia,

alebo motív vyhnutia sa neúspechu (byť priemerný), ale aj motív vyhnutia sa úspechu. Zameranosť na to, aby ma niekto riadil zvonku, byť „pešiakom“ v živote a nie originálnym tvorcom svojho správania.

Motivácia správania človeka môže vychádzať z **vnútorných stimulov**, potrieb človeka, z **vonkajších popudov, incentív**. Keď sa vzbudí potreba, vzniká **motív** – dôvod, pre ktorý sa začína človek správať určitým spôsobom. Motívy sa vytvárajú vo vzájomnej interakcii potrieb a incentív.

Poznáme a) **nižšie potreby biofyziologické**, b) **sociálne potreby** a c) **psychické potreby**. Psychické potreby integrovaného Ja stavia A. Maslow, ale aj E. H. Erikson a iní autori na najvyššiu priečku autentickej, nezávislej, samostatnej a tvorivej bytosti.

Motivácia v škole pramení z troch vonkajších zdrojov:

- a) procesov poznávania a získavania nových poznatkov – **poznávacie potreby**,
- b) sociálnych vzťahov – **sociálne potreby**,
- c) úrovne náročnosti úloh, ktoré sa na dieťa kladú – **výkonové potreby**.

Vychovávateľ, učiteľ má tieto principiálne, všeobecné možnosti, ako pristupovať k motivovaniu (motivačnej výchove):

- a) projektovať vyučovanie z hľadiska obsahu tak, aby sa aktualizovali, vyvolávali **poznávacie potreby** a záujem žiakov – napríklad pomocou problémového vyučovania, heuristického vyučovania, názorného vyučovania a podobne,
- b) ovplyvňovať klímu v triede, skupine tak, aby sa viac presadzoval demokratický štýl výchovy, vyučovania, skupinové formy práce, **humanistické sociálne vzťahy**, najmä vzťahy medzi vychovávateľom a deťmi,
- c) voliť také spôsoby odmeňovania a povzbudzovania žiakov, aby sa využívala **sila odmiernosti** a **sila individuálneho vzťahového rámca**.

**Negatívna motivácia** je založená na **frustrácii potrieb**, t.j. vyvolávanie ohrozenia, strachu, nudy, nespokojnosti.

### 3.1. Aktivizácia a motivácia pomocou úloh

Základnou rozvíjajúcou činnosťou vo výchove aj na vyučovaní sú úlohy. Pod pojmom **úlohy** máme namysli otázky vychovávateľa, učiteľa, problémy, cvičenia, výchovné situácie, ktoré si vyžadujú aktivitu, riešenie zo strany dieťaťa. Záleží na tom, **aké úlohy dávame a ako ich dávame**.

#### 3.1.1. Rozvoj motivácie pomocou komplexného rozvoja poznávacích funkcií

Tento prístup zdôrazňuje zaraďovanie úloh a cvičení na všetky kognitívne funkcie, tak ako sme ich popísali už vyššie. Ide o to, aby sa **nedávali len úlohy na nižšie poznávacie funkcie**, napr. **vnímanie, pamäť, logické myslenie**, ale aby sa **dávali aj úlohy na rozvíjanie hodnotiaceho myslenia a tvorivého myslenia**. Záleží od toho, ktorú kognitívnu taxonómiu učiteľ alebo vychovávateľ aplikuje, či napr. Bloomovu taxonómiu, Tollingrovej, Piageta a i. O tvorbe hodnotiacich úloh, ako aj divergentných tvorivých úloh budeme podrobnejšie písať v častiach o axiologizácii a kreativizácii osobnosti. Motivačná sila úloh na rozvoj vyšších poznávacích funkcií spočíva v ich dopade na emocionálnu, hodnotovú oblasť, spočíva v ovplyvňovaní **sebavedomia**, formovania **samostatnosti** a nezávislosti detí, čo všetko vedie k väčšej **zainteresovanosti** riešiteľov na riešení a na ich vyššej miere **zodpovednosti** za výsledky, ktoré deti produkujú.

Motivácia úlohami, ktoré rozvíjajú vyššie kognitívne funkcie, spočíva v tom, že rozvíjajú aj **sebahodnotenie žiaka**. Žiak do nich vstupuje ako autentická bytosť. Prítom záleží nielen na obsahu úlohy, ale aj na metódike, **ako sa podáva** a ako na ňu vychovávateľ či učiteľ **reaguje po odpovedi** dieťaťa. Vychovávateľ má dávať čo najviac takýchto úloh a má posilňovať žiaka v produktívnych reakciách na ne.

### 3.1.2. Motivujeme a aktivizujeme čo najviac žiakov na optimálny čas vyučovania alebo výchovy

Nejde o čistú motivačnú výchovu, ale o to, aby sa využilo čo najviac času na prácu detí, na ich rozvoj, na hru a tvorivé riešenie problémov. Táto nepriama metóda zdôrazňuje všímať si, ako sa **využíva čas** na vyučovacích hodinách, na výchovných zamestnaniach na motivujúce rozhovory, na rozvoj poznávacích funkcií. Analýzy využitia času ukazujú, že veľa sa ho premrhá len na dozor nad deťmi, veľa sa ho **stráca nedodržiavaním rozvrhu** času na činnosti, ale aj absenciami detí aj vychovávateľov, suplovaním náhradnými činnosťami a podobne. Napríklad skúšanie troch žiakov pri tabuli znamená približne 12 minút interakcie medzi učiteľom a žiakom pri tabuli za pasivity ostatnej časti triedy. Podobne nefunkčné odpisovanie učebnej látky, alebo na výchovnom zamestnaní prechádzky, ktoré nemajú cieľ, a nie je ani rozhovor po ich uskutočnení, alebo rozličné hry, ktoré môžu mať okrem odpočinkového charakteru aj silné výchovné zameranie, sa nevyužívajú tak, ako by sa mohli.

Rozloženie času intenzívnej práce, hry, učenia a času na sústredený odpočinok, relaxáciu vedú k návykom na prácu a učenie, učia rytmus sebarozvoja a v konečnom dôsledku formujú návyky na pravidelnosť zaoberania sa otázkami a problémami, ktoré pomáhajú osobnosti napredovať. Absencia týchto návykov je, žiaľ, často spôsobená nechceným posilňovaním lenivosti, ničnerobenia a premrhania času deťmi. Premyslenejší a sústredenejší odpočinok vedie k rýchlejšej regenerácii psychických síl, a to je predpokladom pre efektívnejšie využívanie času človeka na sebarozvoj. V tomto kontexte by vychovávateľ nemal učiť deti len pracovať, učiť sa a hrať, ale aj intenzívne relaxovať a správne kondične žiť, aby sa mohli intenzívnejšie venovať učeniu.

### 3.1.3. Náročnosť úloh a výchova kapacity pre úlohy

Jednou zo základných metód motivovania detí je taktika zadávania **individuálne náročných úloh**. Ideálne by bolo, keby každá otázka smerovala mierne nad schopnosti dieťaťa. Je to možné docieľiť tým, že zadá-

vame napr. tri druhy úloh odstupňované podľa náročnosti a deti si môžu vybrať, ktoré úlohy chcú riešiť. To predpokladá dobre poznať dieťa, najmä jeho poznákovú úroveň, ale aj rozvoj poznávacích funkcií. Môžeme to docieľiť tým, že máme dostatok spätných väzieb o tom, čo dieťa v danej oblasti vie. Diferenciácia a individualizácia úloh môže viesť k organizovaniu:

- a) **skupinových foriem práce** s veľkou náročnosťou, diferencovanou náročnosťou úloh,
- b) **projektovému riešeniu problémov** – kde skupiny riešia dlhodobejšie nejaký problém (napr. ochrana prostredia),
- c) **individualizovaným výchovným programom**, v ktorých je uvedený stav na začiatku výchovného pôsobenia (kvantitatívno-kvalitatívne metódy; posudzovacie škály; dotazníky; výkonové miery; sociometria a i.), **plán ovplyvňovania** (influenčný program) a harmonogram kontrolných a **záverečného merania** zmien sledovaných funkcií, procesov a výkonov. V niektorých školách a výchovných zariadeniach podpisujú individualizovaný výchovný program aj rodičia okrem vychovávateľov, učiteľa a riaditeľa zariadenia.

Určitou novou metódou motivovania detí je rozvíjanie kapacít pre ich **vlastné úlohy**. V praxi to znamená, že úlohy nedáva deťom len vychovávateľ, ale v prvom rade sa pýta detí, **čo chcú robiť**, aké úlohy majú na toto zamestnanie, deň, týždeň. Rozvíja sa tak kapacita pre vlastné úlohy, deti sa vedú k samostatnosti, zodpovednosti za úlohy, ktoré si sami dávajú.

Je možné použiť tieto techniky:

- a) **žiak si sám vypracúva svoj plán úloh** na týždeň, mesiac a sám si navrhuje spôsob kontroly (vychovávateľ môže byť jedným z nich) a spôsoby odmien a trestov za splnenie alebo nesplnenie úloh;
- b) **úlohy si dáva skupina** – skupina a jej tvorba má variovať od náhodného výberu detí, k zámernému výberu detí s rovnakými záujmami, rovnakou úrovňou vedomostí, s podobnými problémami emočnými alebo sociálnymi;
- c) **úlohy dáva skupina svojmu členovi**, a to vo vzájomnej diskusii a po jej prediskutovaní možností a predpokladov. Takto sa učia

deti vládnuť sami nad sebou, učia sa rešpektovaniu ľudských práv, učia sa diskutovať, polemizovať, ale aj podriaďovať skupine.

V praxi existuje podobný postup, keď jeden žiak dáva otázky, úlohy ostatným, alebo jeden, ktorý je v popredí, dostáva úlohy, otázky od skupiny (triedy). Takáto prax vedie k veľmi potrebnej zručnosti, a to **zručnosti dávať úlohy**, schopnosti klásť dobre a **dobré otázky**.

Z metodologického hľadiska je dôležité, aby išlo o úlohu **vlastnú**, t.j. ktorú chce samotné dieťa. Väčšina úloh, ktoré deti majú, sú povinnosti, ktoré im ukladá niekto iný (rodičia, učitelia, vychovávatelia, spoločnosť) a je len málo úloh, ktoré sú ich úlohou, súkromnou snahou. Vychovávame tým kapacitu pre riešenie svojho vlastného života svojimi vlastnými silami. Dieťa by malo mať pocit, že je to jeho úloha a ono samo ju chce vyriešiť. Vychovávateľ pomáha organizovať tento proces rozvoja kapacít pre úlohy osobnosti.

### 3.1.4. Kolatívnosť úloh

Autor tejto koncepcie D. E. Berlyne (1960) napísal knihu, v ktorej sa špeciálne zaoberá otázkami **vzbudenia a rozvoja záujmov**. Jednou z metód rozvíjania záujmov je kolatívnosť úloh, ktoré prezentuje učiteľ na vyučovaní alebo vychovávateľ vo výchovných zamestnaniach. Podľa tejto koncepcie vzbudzujú záujem a **zvedavosť** premenné, ktoré sa vyznačujú týmito charakteristikami:

- a) **zásada prekvapivosti**, novosti, zaujímavosti, zaujímavého vedenia látky, problému, ktorý dávame deťom ako úlohu – ako extrémny príklad je možné uviesť to, keď príde učiteľ dejepisu na hodinu v dobovom kostýme;
- b) vytvorenie **kognitívnej neistoty, rozporu** – postavenie problému alebo úlohy, ktorá má viacvýznamové riešenie, v ktorej je určitý paradox, kde sú pochybnosti detí, ktorá z odpovedí je správna. Kognitívna disonancia sa napríklad vytvorí opozičnými tvrdeniami: „jedni tvrdia, že ufóni sú na zemi, druhí, že nie – k čomu sa prikláňate?“;
- c) **zásada náročnosti** so súčasným vyslovením dôvery a povzbude-

ním detí. Berlyne odporúča úlohy viac nad schopnosť detí a potom ich pomocnými inštrukciami vedie k vyriešeniu, pričom ich povzbudzuje, navodzuje samostatné hľadanie a uvažovanie informácií;

- d) **princíp dramatickosti** a dramatického uvedenia témy, problému. Patria sem aj prvky hier, tajničiek, rébusov, hlavolamov; uvedenie témy pomocou rozprávky, detektívneho príbehu, príbehu zo života.

Nie je možné ani potrebné všetky témy a problémy uvádzať pomocou kolatívnych premenných, ale divergentné úlohy, ťažké, menej zaujímavé témy je účelné takto uviesť.

## 3.2. Motivovanie pomocou hodnotenia

Odmeňovanie a trestanie, posilňovanie správnych reakcií a minimalizovanie výskytu negatívnych reakcií sú najklasickejšími spôsobmi motivačnej výchovy.\* Najpoužívanejšie metódy a techniky sú:

### 3.2.1. Vytvorte príležitosť, aby ste mohli každé dieťa pochváliť

Výskumy u nás aj vo svete ukazujú, že pochvaly a odmeny, pozitívne hodnotenie v škole dostávajú skoro stále tie isté deti. Naopak, slabší žiaci, neposlušní zažívajú najmä kritiku a tresty. Mnoho stereotypných pochvál stráca svoju hodnotu u dobrých žiakov, podobne ako neustále trestanie slabších a neposedných žiakov sa stálym používaním stáva neúčinné.

Je súčasťou pedagogickej tvorivosti vytvoriť situáciu, v ktorej aj slabší žiaci z hľadiska prospechu, žiaci na okraji sociálnych volieb v triede, žiaci neposlušní môžu dostať pochvalu. Dá sa to dosiahnuť pomocou **individualizovaných úloh**, ktoré zohľadňujú špecifickosť slabších žiakov.

\* Odporúčame na ďalšie štúdium knihu: Hrabal, V. – Man, F. – Pavelková, L.: Psychologické otázky motivácie vo škole. SPN, Praha 1984.

Druhou technikou vytvárania motivačných situácií pre slabších žiakov je prezentovanie **hodnotových úloh**, úloh na hodnotiace myslenie divergentného charakteru.

Treťou technikou je prezentovanie **tvorivých úloh**, otázok problémov, v ktorých slabší žiaci radi vynikajú, nemajú obavy a strach zo zlyhania, chytajú sa príležitosti produkovať, použiť svoju fantáziu, imagináciu. Vychovávateľ na základe poznania možností slabších žiakov im dá vypracovať alebo splniť úlohy, ktoré práve využívajú prednosti slabších žiakov, napr. **fyzickú silu**, obratnosť, fantáziu, technickú zručnosť a pod.

### 3.2.2. Hodnoťte najmä významné veci

Ludské správanie je podmienené odmenami a trestami, škodou a úžitkom zo správania. Človek sa na tomto základe učí správať. Akonáhle vychovávateľ, učiteľ hodnotí podružné veci, formálne akty, výkony, nepodstatné výsledky detí, tak sa **naučia** produkovať to, čo vychovávateľ oceňuje.

Vo výchovnej praxi to znamená nehodnotiť len **výsledok** učenia, hry, práce, ale hodnotiť aj **vzťah detí k činnosti**, ich chuť, prístup, zaujatosť za vec, usilovnosť. Staré poznanie hovorí, že v každom človeku je niečo dobré – to dobré by mal vychovávateľ poznať, diagnostikovať a hodnotiť. Priamo by mal pátrať po potencialitách dieťaťa.

Zjednodušene povedané, vychovávateľ má na prvom mieste hodnotiť **proces**, ktorý v sebe zahŕňa vzťahové dimenzie ľudskej činnosti. Potom má hodnotiť **výsledok** ako následok vstupu, procesu a podmienok a na posledných miestach v dôležitosti by mal hodnotiť **formálne aspekty** procesu, výkonu. Ak chceme, aby dieťa produkovalo najmä **pozitívne city** (estetické, poznávacie, etické), tak to máme hodnotiť tak, že si ich postupne všimame pri činnosti dieťaťa. Každé dieťa má kapacitu pre pozitívne city. Vytvára sa tak možnosť pochváliť aj slabšie dieťa z hľadiska učenia. Za významné a hodnotné vo výchove ďalej považujeme také kvality, ktoré môže a má deťom prejavovať v hre, učení, pri odpočinku. Takými kvalitami sú: **tvorivosť**, **samostatnosť** a **nezávislosť** úsudku, postoja; **pomoc** iným deťom, prejavenie tolerancie, ale aj jeho **snahu**

prekonávať prekážky, ktoré stoja v ceste pri dosahovaní výkonov. Hodnotiť významné veci znamená v prvom rade **hodnotiť hodnotu osobnosti dieťaťa**. Môžeme kritizovať konkrétny čin, ale máme pochváliť osobnosť.

### 3.2.3. Viac odmeňujme ako kritizujeme!

Na vyučovacej hodine, ale aj na výchovnom zamestnaní má byť čo najviac pochvál, povzbudení, vyjadrenia dôvery – rozhodne viac ako kritiky, negatívneho hodnotenia. Niektorí autori (napr. N. Flanders) hovoria, že približne len jednu tretinu majú tvoriť kritické poznámky a **dve tretiny pozitívne hodnotenia**. Mnohí vychovávateľia a učiteľia hovoria, že nemôžu toľko chváliť deti, lebo sú zlé. Je to pedagogický omyl v tom, že je potrebné tvoriť situácie, kde deti môžu dostať pochvalu, napr. tvorivé úlohy. Najdôležitejšie zásady motivovania odmeňovaním, pochvalami môžeme zhrnúť takto:

- a) hodnotiť treba skoro **každý výkon žiaka**, nemalo by sa stávať, že mnohé reakcie detí ostávajú bez hodnotenia učiteľom alebo samotnými deťmi;
- b) hodnotiť máme **čo najrýchlejšie po výkone**, reakcii dieťaťa; inak hodnotenie, či už pochvala alebo kritika, nemajú taký účinok;
- c) hodnotiť nemusíme len slovne alebo známku. Poznáme hodnotenie **pomocou** symbolov (body, známky), hodnotenie pomocou priznania **privilegií** (ich odňatie môže pôsobiť ako trest), poznáme **sociálne odmeny** (pozornosť, potlesk, podanie ruky a i.), dosť diskutabilné sú **emocionálne odmeny** od vychovávateľa; lepšie je riešenie, keď emocionálnu odmenu dávajú samotné deti;
- d) odmeny, pochvaly, ale aj tresty máme **stupňovať** podľa miery procesu, výkonu, podmienok;
- e) deti **by mali vedieť**, za čo môžu byť odmenené a za čo kritizované – v metodike **perspektívnych línií** sa doslova vypisujú úlohy a pri nich sú uvedené ciele a odmeny, resp. tresty;
- f) pri hodnotení známku alebo bodmi by sme mali tieto hodnotenia neustále dopĺňať **slovným hodnotením**, ktoré si bližšie všima

vstup – priebeh činnosti – výstup, výsledok a podmienky, za ktorých ho dieťa dosiahlo. Formálne hodnotenie známku môže viesť k formálnym výkonom žiakov;

- g) pri negatívnom hodnotení **nemáme používať** iróniu, výsmech žiaka, sarkazmus, zahanbovanie dieťaťa. Mali by sme vecne vytknúť chybu, ale pritom vysloviť povzbudenie a vieru, že dieťa dokáže robiť lepšie; nemáme deti strašiť ešte pred začatím činnosti, ani inak sa im vyhrážať, hroziť im;
- h) nemáme používať **telesné tresty**, ani iné spôsoby tyranizovania detí (100-krát niečo odpísať a pod.); ak je to len možné, nemali by sme trestať vôbec, skôr prečín ignorovať. **Povzbudenie a vyslovenie dôvery** dieťaťu, najmä ak sa urobí nefalšovane, úprimne, môže mať veľmi silné motivačné účinky. Najhorší je **citový trest** („nemám ťa rád“, „predtým som ti verila, teraz už nie“ a pod.), ba humanisticky orientovaní autori hovoria, že ide o najsilnejší trest a najväčšiu chybu pedagóga, keď to urobí;
- ch) vychovávateľ si má podrobne všímať, ako odmena alebo trest **pôsobia na** žiaka; má mať spätnú väzbu o **prežívaní** dieťaťa. Mnohí pedagógovia žijú s predsudkom, že trest povedie u dieťaťa k lepšiemu správaniu, výkonu. Nie je to vždy pravda. Trest môže aj demotivovať dieťa, zahnať ho do seba, do obrany, alebo do agresie. Podobne odmena už nemusí pôsobiť pozitívne; žiak môže pochvalu brať ako samozrejmosť – preto je dôležité sledovať, ako pôsobí trest alebo odmena na prežívanie a výkon dieťaťa, na jeho motiváciu;
- i) jednou zo základných moderných zásad motivačnej výchovy a zároveň metódou je používanie **sebahodnotenia** detí, žiakov, alebo tiež **hodnotenie celej triedy**, výchovnej skupiny. Takto sa nielenže predíde pocitom nespravodlivého hodnotenia, ale samotné hodnotenie detí je dobrým diagnostickým nástrojom pre vychovávateľa, učiteľa. **Metodická zásada** znie, že aj vychovávateľ samotný, alebo učiteľ, má súčasne s deťmi, žiakmi hodnotiť ich výkon. Deti majú tendenciu nadhodnocovať výkony svojich spolužiakov – toto je dobrá príležitosť na diskusiu o kritériách, o spôsoboch hodnote-

nia, je to výcvik sociálnych zručností a hodnotiaceho myslenia. Deti by mali vedieť uviesť argumenty pre svoje hodnotenie, čím sa učia **reálnejšie** vnímať seba, iných, svoju činnosť, výkony. Deti môžu hodnotiť pomocou napísania svojho hodnotenia na lístky, pomocou zdvihnutia prstov, ktoré znamenajú známky alebo body, môžu hodnotiť pomocou paličiek, v ktorých sú zastrčené body za výkon a pod.;

- j) ďalšou zásadou motivačnej výchovy je, aby sa formy hodnotiacich súdov (kladných aj negatívnych) striedali, aby vychovávateľ poznal čo **najviac spôsobov** hodnotenia, aby ich varioval. Prax aj výskumy ukazujú, že hodnotenia žiakov zo strany učiteľov, ale aj hodnotenie detí zo strany vychovávateľa sú veľmi **stereotypné**, mechanické, strácajú svoju hodnotu, funkciu. Je preukázané, že pochvaly, odmeny sa často opakujú („pravda“, „áno“, „hej“, „dobro“, a pod.), na druhej strane kritika a trestanie majú väčšiu rozmanitosť. V praxi je možné si nahráť na magnetofónovú pásku svoju hodinu, zamestnanie a sledovať, **ako a koho hodnotíme**, koľko používame odmen, povzbudení, pochvál a koľko používame kritických pripomienok, trestov. Pritom často môžeme na odmenu, posilnenie správania, ale aj kritiku využiť aj **nonverbálne** reakcie, akými sú úsmev, zachmúrenie, pokývanie hlavou, gestá rúk, tela a podobne – toto je možné zachytiť na videozázname, alebo pozorovaním na hodine, zamestnaní.

Odmeny aj tresty – ako motivačné faktory – majú svoje **negatívne účinky**.

**Negatívne účinky odmen:**

- **návyk na pochvalu**,
- **spochybňujúca pochvala** – neúprimná pochvala napríklad za slabý výkon môže mať opačný, bumerangový efekt. Nepovzbudzuje, ale demotivuje.

**Negatívne účinky trestov:**

- keď sú tresty príliš vysoké, vzniká **strach**;
- trest môže u dieťaťa vyvolať únikové reakcie, posilňovať snahy vyhnúť sa škole, vychovávateľovi, učiteľovi;

- trestom sa môže brzdiť **tvorivosť**, keď sa dieťa tresce za vymýšľanie, spontánne činnosti;
- trestom navodené konfliktné správanie vyvoláva u detí **úzkosť**, ktorá môže dezorganizovať správanie, zhoršovať myslenie, pamäť, sústredenie a pri trvalejšom pôsobení je dieťa neurotizované;
- dieťa môže **potláčať** v sebe strach pred trestom a pokiaľ sa ho úplne prestane báť, všímať si ho, trest sa míňa účinku;
- trest vytvára **zlú klímu** v skupine, triede – je to klíma obáv, stresu, pocitov ohrozenia;
- trest ako akt agresie vychovávateľa, učiteľa smerom k dieťaťu môže plodiť **agresiu u dieťaťa**, ktorá sa môže prejavovať prenesene k spolužiakom, iným ľuďom, prírode, ale aj smerom k vychovávateľovi;
- trestané dieťa sa často dostáva do **roly hrdinov triedy**, čo vedie k ich napodobňovaniu, k nepriaznivej spolupráci;
- trestané dieťa sa naučí riešiť životné situácie **trestami** a agresiou, nedokáže tolerovať chyby, čím sa kazia medzilidské vzťahy.

### 3.3. Metóda kauzálnych atribúcií

V tejto metóde ide o to, aby sa vychovávateľ, učiteľ pýtal detí, **čo si myslia o príčinách svojich úspechov a neúspechov** v škole a výchove. Presnejšie, v čom príčiny svojho úspechu, alebo neúspechu. Vypracovali sa rôzne delenia toho, ako a kde sa umiestňujú príčiny úspechov a neúspechov a tieto príčiny a ich umiestňovanie vo veľkej miere ovplyvňujú motiváciu človeka. Ak má človek úspech, je skôr naklonený pripisovať príčinu úspechu sebe, ak má neúspech, príčiny hľadá mimo seba. Vychovávateľ by mal **poznať** u každého dieťaťa, kde zvyčajne a špecificky v konkrétnej situácii umiestňuje príčiny úspechov a neúspechov. Jedno z delení hovorí o tejto mape príčin:

- a) **vnútorné a zmeniteľné príčiny**, napr. usilovnosť – je to vnútorná osobnostná záležitosť a usilovnosť sa dá meniť. Hovoríme o internej a reverzibilnej lokalizácii príčin úspechov a neúspechov;

- b) **vnútorné a nezmeniteľné** (relatívne) príčiny, napr. osud. Hovoríme o interných a irreverzibilných príčinách;
- c) **vonkajšie a zmeniteľné príčiny**, napr. „nemal som knihu na učenie“. Hovoríme im tiež externé a reverzibilné;
- d) **vonkajšie a nezmeniteľné príčiny**, napr. „bola to pre mňa ťažká úloha“. Hovoríme o externých a irreverzibilných príčinách.

**Externalita – internalita** hovoria o tom, či dieťa umiestňuje príčiny svojich úspechov a neúspechov **do seba**, alebo **mimo seba** („neučil som sa veľa“ – „učiteľ nevie vysvetliť látku“).

**Reverzibilita a irreverzibilita** hovoria o tom, či sa príčina **dá zmeniť**, alebo či je relatívne **nezmeniteľná**, napríklad: „nemám chuť sa učiť“ – zmeniteľná; „nemám bunky na matematiku“ – relatívne nezmeniteľná, ktorá demotivuje dieťa a takto významne ovplyvňuje motiváciu osobnosti k učeniu, práci, sebarozvoju.

Technikou zmeny umiestňovania príčin je **relokalizácia** kauzálnych atribútov úspechov alebo neúspechov. Zjednodušene môžeme povedať, že **umiestnenie zmeniteľných príčin do seba je funkčná lokalizácia**. Ostatné je menej funkčné umiestňovanie a najhoršie je umiestňovanie mimo seba a irreverzibilné. **Dysfunkčnú lokalizáciu príčin** treba:

- v prvom rade **poznať**,
- **rozlíšiť**, či ide o trvalé (fixované), lokalizované, alebo náhodné, situačné (len v tomto prípade),
- na základe poznania (diagnózy) a rozlíšenia (diferenciálna diagnóza) uplatniť **program na zmenu** lokalizácie príčin pri dysfunkčných umiestneniach.

**Taktiky relokalizácie** kauzálnych atribútov sú dvojaké:

1. dieťaťu, žiakovi sa **vysvetlí**, že jeho umiestňovanie príčin nie je dobré, že mu to prekáža dosahovať lepšie výkony, že ho to demotivuje v sebarozvoji. Ide o použitie metódy objasňovania, prípadne sugescie a metódy zmeny postojov;
2. druhá taktika, zdá sa, že účinnejšia, je zmena lokalizácie pomocou **činnosti**, pomocou nácviku. V praxi to znamená dať dieťaťu také úlohy, na ktorých by sa presvedčilo, že len od neho závisí jeho ús-

pech, teda že príčiny sú v ňom a on ich môže vlastnou prácou, postojmi, vzťahom zmeniť.

Niekedy sa stane, že pri skúmaní umiestňovania príčin úspechov a neúspechov poznáme, že skutočnými príčinami zlyhávania detí sú učitelia, vychovávatelia, alebo nedostatok učebného materiálu, pomôcok, alebo zlý prístup, vzťah, zlá organizácia práce – v každom prípade nám tento postup môže odhaliť príčiny a prácu zlepšiť.

### 3.4. Metóda vzťahových rámcov

F. Rheinberg rozpracoval metódu, v ktorej ide o to, s kým a ako porovnáva vychovávateľ výkon žiaka, alebo jeho správanie. Sú dve možnosti:

- a) používanie **sociálneho vzťahového rámca** je vtedy, keď učiteľ, vychovávateľ porovnáva výkon žiaka, správanie dieťaťa s ostatnými žiakmi, teda so sociálnou skupinou, ktorá je k dispozícii;
- b) používanie **individuálneho vzťahového rámca** je vtedy, keď pedagóg porovnáva dieťa samo so sebou v čase.

Výskumy ukazujú, že silne prevažuje používanie sociálneho vzťahového rámca pri hodnotení žiakov a chýba individuálny vzťahový rámec. Pritom, z pohľadu motivácie, **sociálny vzťahový rámec môže demotivovať** deti, ktoré sú v príslušnej činnosti, predmete slabšie, ktoré nedosahujú stabilné priemerné alebo nadpriemerné výkony. Títo žiaci sú stále stresovaní a deprimovaní tým, že sú **v porovnaní s ostatnými horší!** Výchovný postup založený na tejto teórii hovorí, že by sa mal rovnako používať individuálny vzťahový rámec, lebo pri jeho aplikácii má dieťa možnosť prekonať seba, môže so sebou súťažiť, zatiaľ čo len ťažko uspeje v súťaži s najlepšími žiakmi v triede.

Zmena sociálneho vzťahového rámca na individuálny sa dosahuje pomocou týchto techník:

1. **Výkonová spätná väzba pri vyučovaní, učení:** „tvoja odpoveď je omnoho lepšia v porovnaní s tým, ako odpovedal Jožko“ – sociálna vzťahová norma. Pri zmene rámca sa dá použiť: „tvoja odpoveď

je dnes omnoho lepšia v porovnaní s tým, ako si odpovedal minule“;

2. **Spätná väzba výsledkov v didaktickom teste:** pri sociálnej vzťahovej norme sa dávajú do poradia výsledky detí, takže žiak sa porovnáva s ostatnými v triede, skupine, ako na tom je. Individuálny vzťahový rámec je vtedy, keď si dieťa porovnáva bodové výsledky so svojim predchádzajúcim testom;
3. **Dávanie otázok a úloh:** V prípade, ak jeden žiak nevie odpovedať, vyzve sa ďalší – to je príklad na sociálny vzťahový rámec. Pri individuálnom vzťahovom rámci položíme otázku či úlohu jemu primeranú, alebo mu pomôžeme pomocnými inštrukciami prísť na odpoveď a pochválime ho;
4. **Sankcie** (pochvaly a tresty) sa pri sociálnom rámci dávajú podľa porovnania výkonov k priemeru triedy, skupiny. Individuálny vzťahový rámec je vtedy, keď sú pochvala alebo trest vo vzťahu k predchádzajúcim výkonom toho istého žiaka, dieťaťa.

Výskum F. Rheinberga a jeho spolupracovníkov ukázal, že keď sa používal individuálny vzťahový rámec v porovnaní so sociálnym rámcom, dosiahlo sa, že:

- žiaci sa častejšie hlásili,
- menej vyrušovali,
- ich aktivita na vyučovaní a výchovných zamestnaniach bola vyššia, znížila sa pasivita,
- bol vyšší výskyt aktivít vzťahujúcich sa na vyučovanie,
- znížil sa strach zo skúšania,
- znížili sa príčiny neúspechov v umiestňovaní do úloh,
- vo vedomostných testoch žiaci dosiahli lepšie výkony pri používaní individuálneho vzťahového rámca.

Individuálny vzťahový rámec motivuje deti na dosiahnutie lepších výkonov, posilňuje výkonovú orientáciu. Autori hovoria, že používanie len individuálneho vzťahového rámca nie je možné, ale ho treba efektívne vyberať a používať najmä pri slabších žiakoch.

### 3.5. Motivácia pomocou aktivizujúcich metód a stratégií výchovy a vyučovania

Pokiaľ vychovávateľ, učiteľ používa metódy, ktoré sú založené na direktívnom vzťahu, donucovaní, alebo učí stereotypne, rozvíja len nižšie poznávacie funkcie, nedáva úlohy na hodnotenie a tvorivosť, nevšima si prežívanie situácií deťmi, tak môžeme hovoriť o **tradičnom**, netvorivom, reprodukujúcom vyučovaní a výchove. Motivácia sa tu dosahuje väčšinou **vonkajším tlakom** na výkony detí, žiakov. Je to motivácia donucovaním, hrozbou. Takáto motivácia nevytvára vzťah detí k tomu, čo sa učia, čo robia, naopak; tvorí sa podklad pre odpor k takémuto učivu, učeniu, výchove aj k učiteľom, vychovávateľom a škole. V tradičnom prístupe sa nerozvíja **vnútorná motivácia** detí k učeniu, sebarozvoju.

Jednostrannosť a chudobný výber metód a techník, ako aj stereotypná štruktúra činností zapríčiňuje zníženú vnútornú motiváciu detí.

Na zlepšenie stavu je možné a potrebné:

- **poznať čo najviac metód**, stratégií výchovy a vyučovania – to je podmienené neustálym štúdiom a tvorivou prácou vychovávateľa,
- **tvoriť svoje prístupy, overovať** rozličné metódy a postupy, nové formy a prostriedky, organizačné štruktúry výchovných zamestnancov, vyučovacích hodín,
- sledovať, či sú iné metódy **efektívne**, t.j. mať čo najpresnejšiu a najobjektívnejšiu spätnú väzbu o tom, ako nové metódy pôsobia na deti.

Vyššiu motiváciu možno dosiahnuť napr. pomocou týchto vyučovacích a výchovných postupov:

1. **skupinové vyučovanie, výchova** (pozri V. Švajcar: Skupinové vyučovanie);
2. **problémový prístup, problémové vyučovanie** (pozri I. Turek: O problémovom vyučovaní);
3. **projektová výchova, vyučovanie** – ide o metódu, kde žiak alebo skupina detí pracuje na nejakom projekte – probléme, ktorý je širší, komplexný. Vychovávateľ radí pri metodike a deti samotné postu-

pujú, hľadajú informácie a podávajú správu o tom, čo zistili a čo ako riešili;

4. **blokové vyučovanie, bloková práca** – je taká činnosť, pri ktorej sa deti dlhší čas (poldeň, deň, týždeň) venujú určitému predmetu v jednom bloku; zahrnuje semináre, diskusie, samoštúdium, učenie, experimentálnu prácu;
5. **tematické integrované vyučovanie, výchova** – nepostupuje sa podľa predmetov, ani sa čas nedelí na hodiny, ale sa v súvislých celkoch, z mnohých hľadísk preberá nejaká téma, napr. strom, človek a podobne a do nich sa zahrnie aj matematika, materinský jazyk, výtvarná výchova a iné predmety;
6. **heuristické vyučovanie, výchova** sú založené na tom, že deti samostatne alebo v skupinách riešia problém (tvorivý problém) podľa niektorej z heuristických schém, napr. DITOR (pozri neskoršie), metódou G. Nadlera, Sokrata, G. Polyu, M. Fustiera a iných;
7. **tvorivé vyučovanie, výchova** – zacielená činnosť najmä na rozvíjanie divergencie, ale aj na prežívanie, tvorivé vnímanie; je tu zdôrazňovaná umelecká tvorivá činnosť detí, technická a „vedecká“ tvorivosť – na úrovni schopností detí, ale aj tvorivosť v medziľudských vzťahoch, riešenie bežných životných problémov;
8. **výskumné, objavujúce vyučovanie, výchova** – je podobná ako heuristická metóda. Pri nej deti vlastnou aktivitou „objavujú“ informácie, zákonitosti, robia drobné experimenty, skúmajú názory a postoje ľudí, učia sa pracovať na báze vedeckej metodológie.

### 3.6. Motivácia na základe sekvenčných analýz

Ide vlastne o stratégiu výchovy a vyučovania, kde sa skúma každý krok v určitej sekvencii činností učiteľa alebo vychovávateľa a **vypracúva sa čo najviac metód a techník** v jednotlivých krokoch na zlepšenie, zvýšenie motivácie žiakov. Sekvenčných postupov môže byť viac, iné sú napr. pri opakovaní, iné pri skúšaní, výchovných činnostiach umeleckého charakteru, iné pri vychádzke, pri projektovom prístupe. Jedna z typických sekvencií má túto štruktúru:

1. **vzbudenie pozornosti detí** – sleduje na základe záznamov, ako to robíme a hľadáme stále nové postupy, ako vzbudiť záujem, pozornosť detí, ako prebudiť ich zvedavosť (pozri napr. kolatívne premenné);
2. **zadanie otázky alebo úlohy deťom** – druhý krok – znova sa skúma, či sú otázky dobré, zrozumiteľné, zaujímavé, náročné a navrhujú sa spôsoby, ako inak, lepšie postaviť otázku, zadať problém, úlohu;
3. **čas na myslenie, riešenie detí** – tvorenie takých podnetov, aby sa deti čo najviac stimulovali v čase riešenia do produkcie nápadov, a nie ako sa v praxi stáva, že v tom čase sa deti vyrušujú učiteľom, vychovávateľom, alebo sú ponechané len na vlastnú aktivitu;
4. **odpoveď** – ideálne by bolo, keby odpovedala celá skupina, trieda, aby vychovávateľ mal ihneď spätnú väzbu, ako deti rozmýšľali; zvláštny postup sa volí, keď dieťa neodpovie správne. Postupuje sa s pomocnými inštrukciami, sebaopravou dieťaťa a s pomocou ostatných detí;
5. **zhodnotenie odpovede** samotným dieťaťom, deťmi, učiteľom, vychovávateľom.

Motivácia a tvorivosť spočívajú v tom, že vychovávateľ, učiteľ má mať v každom kroku **veľkú zásobu** metód a techník.

### 3.7. Motivovanie pomocou rozvíjania aspirácií

Ide o dôležitú zložku sebaregulácie človeka. Je to prechod od rozvoja určovaného, vyvolávaného **zvonku** k samovývoju regulovanému **zvnútra**. Perspektívne orientovaný jednotlivec s rozvinutými aspiráciami sa vyznačuje tým, že:

- má vnútornú potrebu **mať svoju budúcnosť**;
- vytyčuje si **ciele**, podciele;
- štruktúruje, **organizuje si čas**, plánuje činnosti na dosiahnutie cieľov;
- **premáha sám seba** v mene cieľov, ktoré vnútorne uznáva a ktoré si sám stanovil (v spolupráci s vychovávateľom, rodičmi).

Ciele sa môžu vzťahovať na ciele v škole, ciele profesijné, ciele životné. V Českej republike bolo zistené, že až 25 % žiakov ôsmych tried nemá perspektívnu orientáciu; má ju na úrovni žiakov šiesteho ročníka.

Formovanie aspirácií:

- a) učiť **reálne odhady** aktuálnych výkonov;
- b) učiť **reagovať na výkon novým odhadom** (aspiráciou), ktorá by nemala klesať ani po horšom výkone;
- c) **poznať a skúmať ciele**, aspirácie a perspektívy detí;
- d) **diskutovať o cieľoch**, povzbudzovať deti k náročnosti odhadov svojich výkonov v budúcnosti a k hľadaniu ciest a spôsobov, ako ich dosahovať;
- e) **pomáhať deťom určovať si náročnejšie reálne kroky** pre najbližšiu budúcnosť (mať svoje úlohy);
- f) **rozoberať s deťmi prípady zlyhávania** v dosahovaní cieľov; správne lokalizovať príčiny (funkčná lokalizácia) a upravovať programy pre budúcnosť. Je to problém správnej lokalizácie príčin úspechov a neúspechov;
- g) **povzbudzovať deti v tom, že ich možnosti sú veľké.**

### 3.8. Metódy posilňovania správania\*

Tieto metódy delíme na:

- A. **Metódy posilňovania existujúceho správania**
- B. **Metódy na vytvorenie nového správania**
- C. **Metódy na udržanie nového správania**
- D. **Metódy na zastavenie nevhodného správania**
- E. **Metódy modifikácie emocionálneho správania**

#### A. Princípy a metódy posilňovania existujúceho správania

Zásady pozitívneho posilňovania:

\* Táto časť je spracovaná podľa: John D. Krumboltz, Helen B. Krumboltz: Changing Childers Behavior. Prentice Hall, New Jersey, 1972.

– zlepšiť alebo zvýšiť výkon dieťaťa v určitej činnosti je možné tým, že pripravíme **okamžitú odmenu** za každý správny výkon;

– **posilňovačmi sú odmeny**, napr. pochvaly, sladkosti, jedlo, obdiv, uznanie, peniaze, pozornosť, dobré známky, body, možnosť zúčastňovať sa nezvyčajných udalostí, členstvo v čestných organizáciách, spolupráca s atraktívnymi osobami a i.;

– čo posilní jedno dieťa, **nemusi posilniť druhé dieťa** – treba poznať, čo je pre konkrétne dieťa posilňovač;

– čo je posilnením **teraz**, nemusí byť posilnením **inokedy**;

– rozhodujúce je posilniť správanie v **správny čas** – povzbudiť **hneď** na začiatku, odmenu dávať **hneď** po výkone;

– **posilnenie je možné odložiť**, keď učíme dieťa trpezlivosti;

– **vynechajte posilnenie**, keď sa správanie nezlepšuje;

– **posilňovače treba starostlivo vyberať** – láska je pritom nebezpečný posilňovač;

– **hodnotu posilňovača** je možné **zväčšiť** alebo **zmenšiť**;

– je možné **kombinovať** niekoľko posilňovačov;

– používanie neustále toho istého posilňovača **môže znížiť** jeho účinnosť;

– posilňovače **nemusia byť dopredu stanovené**;

– **každá osoba** môže byť posilňujúcim činiteľom;

– **dieťa sa môže naučiť posilňovať samo**;

– posilňovanie nie je a ani **nemá byť podplácaním** dieťaťa;

– posilňovanie má svoje **hranice** – nijaké posilňovanie nepomôže hadovi lietať a mačke čítať;

– deti tiež môžu **posilňovať dospelých** – posilňovanie je **vzájomná**, interakčná záležitosť;

## B. Metódy a princípy na vytvorenie nového správania

### a) princíp následných priblížení

Ak chcete dieťa naučiť konať takým spôsobom, akým sa len málokedy alebo nikdy predtým nesprávalo, odmeňujte kroky, ktoré vedú k výslednému správaniu.

### b) princíp modelovania

Ak chcete dieťa naučiť nové spôsoby správania, umožnite mu pozorovanie uznávanej osoby, ktorá prejavuje želané správanie.

### c) princíp dávania pokynov

Ak ste naučili dieťa reagovať v špecifickej situácii, zariad'te, aby radšej dostalo pokyn na správne konanie ešte predtým, ako sa správanie očakáva, a nie až potom, keď konalo nesprávne.

### d) princíp diskriminácie

Aby ste naučili dieťa správať sa určitým spôsobom v určitých okolnostiach, pomôžte mu identifikovať náznaky, ktoré odlišujú okolnosti a odmeňte ho len vtedy, keď je jeho správanie primerané náznakom.

**Poznámky:** postupné zlepšovanie správania sa môže stať **novým správaním, keď ho posilňujeme**. Treba prichytiť dieťa pritom, keď robí dobre, alebo keď sa zlepšuje. Treba **posilňovať aj úsilie, snahu** dieťaťa o lepšie správanie. Zlepšená schopnosť je svojím vlastným posilňovačom. Poznanie úrovne výkonu pomáha dieťaťu stať sa nezávislým. Pozor na to, že tendencie k zlému správaniu môžu byť omylom posilnené! Ako vzory môžu pôsobiť iné deti, priatelia súrodenci, rodičia, ideály a idoly, pedagogickí pracovníci – ktokoľvek, kto vlastní želané zručnosti alebo vlastnosti. Modelovanie je nevyhnutné, ale treba dbať o nezávislé myslenie a správanie sa detí. Je možné modelovať aj nezávislé, tvorivé myslenie a správanie. Metódy **pripomínania**, dávania pokynov by sa mali robiť pred činnosťou, dobré je rozvíjať samostatné plánovanie činnosti detí. Svoje osobitosti majú slovné pokyny, patrí sem aj prehrávanie rolí, vyvolávanie pozornosti a záujmu detí (pozri kolatívne premenné D. E. Berlyna). Upozorňovať treba čo najmenej a čo najpríjemnejšie. Upozornenia musia byť dieťaťu jasné a môžu byť aj zautomatizované.

Dieťa si niekedy osvojuje **neželané správanie**, pretože:

– nepozná procesy učenia,

– neúmyselne posilňujeme jeho zlovyky,

– ide o vážne konflikty a poruchy, ktoré rieši neadekvátne.

## C. Metódy na udržanie nového správania

Ide najmä o **princípy odmeňovania**. Odmena je účinná tesne po vý-

kone. Odmeňujeme prostredníctvom slov. Môžeme odmeňovať činnosťou. Odmeny treba meniť. Na rozvoj vytrvalosti máme striedať odmeny a spracovať ich do **programov** posilňovania. Pri programoch záleží na počte posilnených reakcií, hovoríme o **časových intervaloch posilňovania**. Posilňovanie môže byť aj neplánované.

Do metód udržiavania nového správania ďalej patria všetky metódy, ktoré sme uviedli na posilňovanie existujúceho správania a na vytvorenie nového správania.

Udržanie nového správania je možné uskutočniť na báze týchto princípov:

#### a) princíp substitúcie

Aby ste posilnili dieťa predtým neúčinnou odmenou, prezentujte ju predtým (alebo akonáhle je to možné), než uvediete účinnejšiu odmenu.

#### b) princíp prerušovaného odmeňovania

Ak chcete povzbudiť dieťa, aby pokračovalo v prejavovaní vytvoreného správania s niekoľkými alebo žiadnymi odmenami, postupne a prerušovane znižujte frekvenciu, s ktorou je odmeňované správne správanie.

### D. Metódy na zastavenie nevhodného správania

Riadia sa týmito princípmi:

#### a) princíp nasýtenia

Ak chcete dieťa zastaviť vo vykonávaní neželanej činnosti, môžete mu dovoliť pokračovať (alebo trvať na tom, aby pokračovalo), kým ho to prestane baviť.

#### b) princíp odstránenia

Aby ste dieťa zastavili v konaní určitým spôsobom, môžete usporiadať okolnosti tak, aby za neželanou činnosťou nenasledovali žiadne odmeny.

#### c) princíp nezlučiteľných alternatív

Ak chcete, aby dieťa prestalo konať určitým spôsobom, môžete odmeňovať alternatívne konanie, ktoré nie je v súlade s neželateľným správaním alebo sa nemôže uskutočniť zároveň s neželaným správaním.

#### d) princíp negatívneho posilnenia

Ak chcete, aby dieťa prestalo konať určitým spôsobom, môžete zariadiť, aby sa bezprostredne po zlepšení jeho správania skončili mierne averzívne reakcie.

**Poznámky:** vynechať odmeny môžeme vtedy, keď:

- môžeme kontrolovať všetky ostatné zdroje posilnenia,
- keď dospelý považuje vynechanie odmien za ťažké,
- treba rozlišovať medzi vynechaním odmeny a odobratím posilnenia,
- nesplnený sľub je trestom pre dieťa,
- dobré správanie sa môže neúmyselne zničiť,
- máte možnosť neustále prejavovať pochopenie a porozumenie pre správanie dieťaťa.

**Náhradné správanie** (princíp nezlučiteľných alternatív) môže byť takého charakteru, že odvracia pozornosť od pôvodnej činnosti. Náhradné správanie sa má precvičovať dopredu, v predstihu. Náhradné správanie nesmie byť odmenou za nežiadúce správanie. Náhradné správanie by nemalo mať nepriaznivé následky.

**Poznámky k negatívne mu posilňovaniu:** trest sa neodporúča, skôr sa má nevhodné správanie ignorovať. Negatívne posilnenie je lepšie než trest. Trest má nepredvídateľné následky! Trest môže byť nebezpečný. V zriedkavých prípadoch je trest potrebný. Dôležitý je presný okamih ukončenia nepriaznivej podmienky. **Telesné tresty** sú z mnohých dôvodov nežiadúce. Averzívne situácie by sa mali prispôbiť správaniu, ktoré chceme zmeniť. Nezabudnite byť dôslední. Trvajte na skutkoch, a nie na sľuboch.

### E. Metódy modifikácie emocionálneho správania

#### a) princíp vyhnutia

Ak chcete dieťa naučiť sa vyhýbať určitému typu správania, súčasne prezentujte dieťaťu situáciu, ktorej sa má vyhýbať (alebo jej reprezentáciu) a určité neprijemné okolnosti (alebo ich reprezentáciu).

#### b) princíp redukcie strachu

Ak chcete pomôcť dieťaťu prekonať strach z určitej situácie, postupne zvyšujte jeho vystavenie obávannej situácii, kým inak sa bude cítiť príjemne, uvoľnene, bezpečne, a za toto správanie ho odmeňte.

**Poznámky:** naučiť vyhýbať sa nepríjemným situáciám môžeme tak, že súčasne prezentujeme škodlivý predmet a averzívne stavy. Naučme slová, ktoré predstavujú nepriaznivú situáciu. Naučme deti uvažovať o dôsledkoch svojho správania – „čo sa stane, keď...“ Silné averzívne stavy môžu vytvoriť iracionálny strach. Strach sa môže generalizovať (rozšíriť) na podobné situácie. Niektoré averzívne okolnosti môžu vyvolať pocit viny alebo bezvýznamnosti. Treba oddeliť zlý čin od osobnosti dieťaťa. **Akceptujúce odmietnutie** je také, že odsúdime konkrétny čin, ale akceptujeme osobnosť dieťaťa, jeho možnosti, kladné stránky.

Strach a úzkosť sa prekonávajú tak, že poskytujeme **pozitívny posilňovač v spojení so strachovou situáciou** a postupne stupňujeme zážitky, posilňovače, čím sa dieťa prestane báť (**systematická desenzitizácia**). Treba presne identifikovať zdroje strachu dieťaťa a ak je na to dieťa vyspelé, poskytovať mu **pohľad** do strachovej situácie.

**O. Kondáš (1964)** menuje tieto metódy podmienovania:

1. technika trestu – používať minimálne,
2. technika odstránenia podnetov,
3. metóda nasýtenia,
4. metóda modifikácií očakávaní,
5. metóda posilnenia nezlučiteľných (inkompatibilných) reakcií,
6. metóda odstránenia manipulanta – podnetu, kde sa prejavuje problém dieťaťa,
7. metóda učenia napodobňovaním, vzor, modelovanie, príklad,
8. metóda recipročného útlmu – metóda systematickej desenzitizácie,
9. metóda negatívnej praxe – presné opakovanie neželaného správania, metóda negatívneho tréningu,
10. metóda interferencie – negatívneho pôsobenia predchádzajúceho tréningu,
11. metóda transferu – pozitívny nácvik a jeho prenos na nové a iné situácie,

12. metódy zníženia napätia – negatívny tréning + systematická desenzitizácia, relaxácia,

13. metódy sebaapresadenia – asertivity.

### 3.9. Výcvikové motivačné programy

#### 3.9.1. Program McClellanda a Atkinsona – Harvardský program:

Prvé tréningové programy vznikli začiatkom šesťdesiatych rokov pod vedením McClellanda. Na začiatku boli tesne spojené s teóriou výkonovej motivácie, neskoršie sa dopĺňali inými teóriami. Základom je teória potrieb a ich prepojenie na citovú oblasť. Medzi základné motívy výkonu patria:

- **prekonávanie prekážok** na ceste k cieľu,
- **vytrvalosť v práci**,
- **robiť prácu lepšie než iní**,
- **vyberať si náročné úlohy**.

Sila výkonovej motivácie sa odráža, prejavuje v konkrétnom správaní, ale aj v oblasti **predstav** človeka. Preto je možné merať motiváciu na úrovni predstav, myšlienok, preferovaných činností, cieľov. **Zmeny v predstavách vedú aj k zmenám v motivácii**, a to či už v smere valencie (zmení sa len sila), alebo aj zmenou valencie motívu, alebo jeho náhradou, alebo vypracovaním nového motívu, potreby. K ovplyvneniu potrieb, motívov sa môže používať **mentálny tréning** oproti tomu, keď sa sa robí tréning správania. Na dosiahnutie zmeny McClelland navrhuje:

1. **zistiť**, ktoré asociácie existujú v oblasti potrieb úspešného výkonu, tieto asociácie, myšlienky rozšíriť, zlepšiť, spevniť;
2. **konkretizovať tieto asociácie**, pojmové asociácie siete;
3. **spojiť tieto siete asociácií** s čo najväčším počtom podnetov a objektov každodenného života, najmä s tými podnetmi, ktoré akciám predchádzajú a ktoré po nich nasledujú, aby bola zabezpečená pravidelná aktualizácia vzniknutých spojov, sietí;
4. vypracovať taký nadradený pojem, aby nadobudol pre subjekt **veľkú hodnotu** – ide v konečnom dôsledku o zmenu hodnotového

systemu, zmenu filozofie života a cieľov. McClelland do svojej teórie prebral aj prvky od C. Rogersa a niektoré prvky zo sociálnej psychológie.

Výsledný motivačný program bol založený na nasledujúcich **zásadách** (McClelland a Winter, 1969):

#### 1. Výkonový syndróm – predstavy a výkon:

Nová predstava, motív sa bude rozvíjať tým skôr, čím:

- dôkladnejšie si vybuduje jednotliviec novú asociačnú sieť a čím lepšie ju **pojmovovo pochopí**;
- lepšie môže novú sieť (spojenia) spojiť so zodpovedajúcimi činnosťami, **správaním**;
- lepšie bude nový komplex spájaný s udalosťami **každodenného života**.

#### 2. Sebaštúdium – sebahodnotenie:

Nová potreba (motív) tým skôr ovplyvní budúce predstavy a postoje, očakávania a smer činnosti, čím:

- viac je vnímaná a interpretovaná v súlade s požiadavkami **reality**;
- viac ju osoba chápe v zmysle **zlepšenia sebaobrazu**;
- viac ju prežíva ako obohatenie, rozvíjanie jeho **kultúrnych hodnôt**;

#### 3. Stanovenie cieľov:

Výcvik bude tým úspešnejší, čím:

- viac jednotliviec **verí**, že môže nový motív výkonu vytvoriť;
- viac sa cíti zaviazaný dosiahnuť konkrétne životné ciele, ktoré súvisia s novým motívom;
- častejšie odráža **spätnú väzbu** o pokroku, ktorý urobil na ceste k cieľom, ktoré si sám vytýčil;

#### 4. Sociálna podpora:

Zmena motívov sa dostaví tým skôr, čím:

- jednotlivec viac cíti, že ho ostatní **podporujú** a rešpektujú;
- viac sa kladie dôraz na **štúdium seba samého**;
- viac sa motív považuje za **znak členstva v novej skupine**.

Na týchto princípoch sa vypracovali programy najprv pre priemysel, neskôr aj pre iné oblasti, vrátane školy a učenia.

Prvý program tohoto typu sa aplikoval v škole pre neprospeievajúcich žiakov. Výcvik trval šesť týždňov (D. A. Kohl, 1965). Cieľom bolo dosiahnuť, aby sa preniesli naučené techniky správania do riešenia každodenných situácií a problémov. Výsledky boli povzbudivé, aj keď zlepšenia v učení neboli trvalé a vyžadovali si doučovanie. Ďalšie programy vypracovali McClellandovi žiaci – ide o intenzívne výcviky, ktoré trvali tri až desať dní, maximálne tri až štyri týždne a aplikovali ich mimo vyučovania. Vedúcim výcviku je špeciálne vyškolený psychológ alebo **pedagóg**, ktorý sám prešiel podobným kurzom (A. Alschuler, D. Tabot, J. McIntyre, 1970). Základné výsledky boli tieto:

- deťom do 14 rokov prispieva výkonové plánovanie k celkovému úspechu výcviku **menej** ako výuka tzv. **akčných stratégií**, ktorými sú napríklad realistické vytyčovanie cieľov, aspiračný výcvik, využívanie spätnej väzby, preberanie osobnej zodpovednosti za plnenie prijatých úloh;
- popísané výkonové výcviky majú **dlhodobejšie účinky skôr v mimoškolskej činnosti** než na zlepšenie školskej činnosti, výkonnosti. Ovplyvňujú tiež profesijnú orientáciu detí.

Ďalší pokrok predstavujú motivačné tréningy integrované **priamo do vyučovania**. Ako prví sa o ne pokúsili P. Mehta a H. M. Kanade (1969). Aplikovali dva programy – jeden na zlepšenie výkonovej motivácie, druhý zameraný na náročnejšie kladenie cieľov. Najprv sa uskutočnil výcvik učiteľov. Prvý program trval desať dní, druhý dva dni. Obidva programy sa aplikovali buď samostatne alebo kombinovane v štyroch vyučovacích hodinách v týždni. Kombinácia oboch programov priniesla nielen značne zvýšenú motiváciu, ale i zvýšené školské výkony, najmä v oblasti prirodvedných predmetov.

Pri použití programu sa najprv pomocou dotazníkov identifikujú miery dvoch motívov – **motívu výkonu, úspechu a motívu vyhnutia sa neúspechu**. Tieto motívy sa formujú veľmi zavčasu a sú spojené s tým, že **motív výkonu** sa skôr formuje, keď:

- sú na dieťa kladené vysoké nároky,
  - výsledky a práca dieťaťa sú hodnotené kladne.
- Sila motívu úspechu závisí od dvoch faktorov:

1. od výkonovej **orientácie rodičov** – čím viac sú rodičia orientovaní na úspech, tým aj dieťa bude lepšie orientované na úspech;
2. od **osobnej skúsenosti s úspechom** – vyššiu motiváciu úspechu, výkonu majú žiaci, ktorí sú častejšie pozitívne hodnotení.

Pre rozvoj motivácie z toho vyplýva, že keď máme napríklad dvoch rovnako schopných žiakov, ale keď sa rodičia jedného viac orientujú na výkon, odmeňovanie a nároky pri druhom na trestanie, nízke požiadavky, dôraz na chyby, nedostatky tak u každého z týchto žiakov sa rozvíja iný motív – u prvého motív výkonu, u druhého ako hlavný motív vyhnutia sa neúspechu.

V neskorších prácach McClelland a Atkinson a ich žiaci skomplikovali výpočet faktorov ovplyvňujúcich formovanie motivačného systému osobnosti. Zaviedli ešte dve významné premenné: 1. **incentívnosť hodnôt**, čo je osobná príťažlivosť cieľa pre jednotlivca, 2. **subjektívnu pravdepodobnosť dosiahnutia cieľa**.

Ich vzájomné pôsobenie sa dá vyjadriť vzorcom – rovnicou:

$$T_v = P_v \times S_{pv} \times I_v$$

$T_v$  = tendencia dosiahnutia úspešného výkonu,

$P_v$  = potreba úspešného výkonu,

$S_{pv}$  = subjektívna pravdepodobnosť úspešného dosiahnutia cieľa,

$I_v$  = incentívna hodnota (príťažlivosť) cieľa ( $I_v = 1 - S_{pv}$ )

A podobne:

$$T_n = P_n \times S_{pn} \times I_n$$

$T_n$  = tendencia vyhnuť sa neúspechu,

$P_n$  = potreba vyhnuť sa neúspechu,

$S_{pn}$  = subjektívna pravdepodobnosť, že sa cieľ nedosiahne ( $S_{pn} = 1 - S_{pv}$ ),

$I_n$  = incentívna hodnota neúspechu ( $I_n = 1 - S_{pv}$ )

**Výsledná tendencia**, že žiak sa bude snažiť a do akej miery, alebo nie, závisí od

$$T_{vysl.} = T_v - T_n$$

teda od rozdielu tendencie dosiahnuť úspech a od tendencie vyhnuť sa neúspechu.

Keď je rozdiel pozitívny, činnosť sa uskutoční, keď je negatívny, bude sa snažiť jednotlivec tejto činnosti vyhnúť.

Nejde len o formalizáciu procesov, ale o merateľné veličiny pomocou dotazníkov (DMV), testov (TAT), alebo aj pomocou pozorovania (microteaching a výpovedí žiakov).

Pre **rozvíjanie motivácie** z toho vyplýva:

- a) vychovávať, **formovať motiváciu úspechu, výkonu**,
- b) rozvíjať vysokú, **náročnú subjektívnu pravdepodobnosť úspechu**, ide o formovanie aspirácií,
- c) formovať **motiváciu prostredníctvom incentívnych hodnôt cieľov** – teda žiak by nemal poznať len cieľ, ale aj jeho hodnotu a cestu, ako ho dosiahne (rezultatívne a inštrumentálne pôsobenie).

Deti s prevažujúcim **motívom úspechu** sa vyznačujú týmito znakmi: sú orientované na cieľ, skončenie činnosti; keď majú možnosť vybrať si úlohy, vyberajú si primerané, skôr trochu náročnejšie úlohy. Nevyhľadávajú príliš ťažké úlohy, lebo sa realisticky oceňujú (sebaobraz) a príliš ľahké úlohy pre nich nie sú zaujímavé. Títo žiaci radi súťažia, neúspech u nich vyvoláva vlastnú korekciu, úspech ich povzbudí. Pracujú plánovite, húževnato, bez zbytočnej úzkosti, strachu, majú dobrú sebareguláciu. Pre rozvoj motivácie je dôležité pre nich vyberať náročné úlohy, alebo im dať možnosť výberu úloh (individualizované úlohy), niekedy treba obmedzovať ich túžbu súťažiť (a vyhrávať), radšej podporovať kooperáciu.

Deti s **prevažujúcim motívom vyhnutia sa neúspechu** sa vyznačujú nasledovnými znakmi: unikajú od úloh, učenia. Keď sa má ich výkon porovnávať s inými, cítia sa ohrození. Na toto ohrozenie reagujú ako na frustráciu, t.j. majú tendenciu uplatňovať sa len v situáciách, kde majú istý úspech; hlásia sa len na také úlohy, kde istotne vedú, že zvíťazia, alebo vedú odpovedať. Používajú aj priamy únik zo situácie – nenapíšu úlohu, neprídu do školy, skrývajú sa, aby ich učiteľ nevyvolal, odpisujú a podobne. Môžu reagovať aj agresiou zameranou na školu, učiteľa, spolužiakov. Rozvoj motivácie týchto žiakov závisí na postupnom upevňovaní potreby úspešného výkonu. To je možné dosiahnuť len postupným, vhodným „dávkaním“ a postupným zvyšovaním náročnosti úloh, po-

chvalami, vyslovením dôvery, povzbudzovaním, ale aj reálnym hodnotením vlastných možností, seba samého; treba rozvíjať sebadôveru, zdôrazňovať možnosti, potenciality.

**Konkrétny program rozvoja motivácie v poňatí Harvardskej školy** obsahuje množstvo úloh na formovanie motívov v týchto oblastiach:

1. **výuka výukových stratégií** = realistické odhadovanie a utváranie cieľov, správne využívanie spätnej väzby, preberanie osobnej zodpovednosti a prieskum okolia;

2. **výkonové plánovanie** = denný režim, práca na týždeň, systematickosť práce, pracovné podmienky, organizácia práce;

3. **sebaštúdium** = tvorenie reálneho obrazu o sebe, súlad vnímania seba s realitou (cvičenia na prosociálne správanie a sebaopoznanie), formovanie hodnotovej osobnej orientácie;

4. **utváranie cieľov** = perspektívna orientácia, vyznačenie subcieľov v jednotlivých oblastiach (učenie = predmety; vlastnosti, vnímanie seba a sveta, sebaregulácia a pod.)

Výskumy aplikácie týchto programov ukázali významné zmeny najmä v tom, že sa mení reaktívne správanie a proaktívne, **tvorivé správanie**, vnútorne, osobnosťou motivované.

### 3.9.2. Program rozvoja motivácie R. de Charmsa

#### – Washingtonský prístup

Program a prístup bol vypracovaný začiatkom 60. rokov. Hlavným predstaviteľom je Richard de Charms; východiská ako aj program zverejnil v knihe *Zvyšovanie motivácie* (1973). Odvtedy prešiel program mnohými experimentálnymi overeniami a objavili sa aj jeho prepracované, upravené verzie. Program je zameraný na žiakov nad 12 rokov, ale niektoré úpravy umožňujú jeho použitie aj v nižšom veku žiakov. Kniha obsahuje program zvyšovania motivácie **pre učiteľov** a program zvyšovania motivácie **pre žiakov**.

Washingtonský program na rozdiel od Harvardských programov trvá **dlhšie** (až štyri roky) a je začlenený priamo do **vyučovacieho procesu**. Tento prístup potláča súťaživosť a podporuje kooperáciu, zatiaľ čo

v Harvardských programoch je to skôr opačne.

Východiská Washingtonských programov sú v dvoch koncepčných myšlienkach:

1. **pripisovanie príčin** osobných úspechov a neúspechov (personal Causation);

2. skúmanie a formovanie **pôvodcovstva a „pešiactva“ v správaní (origin – pawn)**.

**ORIGIN – pôvodca** je osoba, ktorá si sama stanovuje a dosahuje vytýčené ciele, sama je pôvodcom svojho správania. Je vnútorne motivovaná. Príčiny správania pripisuje sebe. Je to aktívny, nie reaktívny človek. Ide o vlastnú podmienenosť správania.

**PAWN – pešiak** je osoba, ktorú postrkujú iní, využívajú ju pre svoje účely. „Pawn“ je motivovaný zvonka. Príčinu svojho správania vidí vo vonkajšom svete iných. Je skôr reaktívny. Prispôsobuje sa, je konformný, poslušný.

V praktickom svete školy to znamená, že je potrebné vytvoriť podmienky, atmosféru v škole, ktorá bude stimulovať zainteresovanú aktivitu jednotlivca a zodpovedný výber jeho správania, pričom žiak bude mať pocit, že to všetko pochádza z neho samého. Tieto podmienky obsahujú štyri **základné komponenty**, z ktorých potom vychádza program rozvíjania motivácie. Sú to:

1. žiak musí byť vedený k tomu, aby dôkladne **uvažoval o svojich základných motívoch** (sebaopoznanie), a to v príjemnej atmosfére, klíme, kde ho podporujú, uznávajú a akceptujú ostatní, najmä učiteľ;
2. prostredie má prispieť k tomu, aby žiak bol schopný prenášať svoje motívy do **krátkodobých a dlhodobých cieľov**, aby si sám určoval ciele, súťažil sám so sebou (individuálny vzťahový rámec);
3. prostredie a učiteľ má prispieť k tomu, aby sa **plánovali** konkrétne a reálne činnosti, ktoré smerujú k vytýčeným cieľom;
4. prostredie a učiteľ má pomôcť žiakovi naučiť sa prijímať **zodpovednosť** za zvolené vybrané ciele, ako aj za úspech, resp. neúspech pri ich dosahovaní (osobná zodpovednosť).

Pri používaní programu, ktorý autor skúšal na žiakoch 6.-8. ročníka,

je dôležité, že sa vypracovali metodiky na meranie jednotlivých oblastí (inštrumentálnu aktivitu – IA; internú kontrolu – IC; správanie zamerané na cieľ – GS; reálne hodnotenia seba a situácie – RP; prevzatie osobnej zodpovednosti – PR a sebadôveru – SC).

Motivačný program sa realizoval tak, že sa vycvičili najprv učitelia, aby učili a správali sa v koncepcii teórie origin – pawn. Výcvik mal určitú postupnosť, napr. v 6. ročníku sa cvičilo reálne **vnímanie seba**, v 7. ročníku **interpersonálna percepcia** a v 8. ročníku **rozvoj ega**. Podobné štádiá boli v rozvoji orientácie na úspech, pri výbere realistických cieľov a v celkovej výstavbe „origin“ osobnosti.

Autor pracoval s presvedčením, aby žiak pochopil, že sa má zmeniť pre niečo, čo je **preňho dôležité** (nie pre učiteľa, nie pre rodičov, nie pre spoločnosť). Najprv je potrebná zmena v obraze seba. Tu sa nadväzuje na Eriksonovu teóriu rozvoja Ja.

#### Časti motivačného programu:

- a) **reálne Ja** – sebaštúdium – žiaci písali práce na témy: „Kto som“, „O čom snívam“, „Keby som mal tri želania“, „Dokonalá rodina“, „Čo ma dokáže nazlostiť“, „Čo by som zlepšil na sebe“, a pod.;
- b) **„môj príbeh úspechu“** – druhý krok – žiaci písali poviedky, reportáže, ale tiež sa rozoberali slová, ktoré sa vzťahujú k úspechu, analyzovali sa príčiny neúspechov, používala sa mapka umiestňovania príčin úspechov a neúspechov (pozri kauzálne atribúcie);
- c) **„hry s náročnosťou úloh“** – žiaci si mali možnosť vyberať úlohy (prevažne hravého charakteru), ktoré boli diferencované podľa náročnosti. Napr. za rovnakú úlohu slabší žiak mohol získať dva body, lepší len jeden. Uplatnia sa tu aj súťaž s sebou – dávali sa body za splnené úlohy;
- d) **cvičenia na dni** – „moje životné ciele a úlohy na dni, na víkend“. Dôležitá je spätná väzba, neustála kontrola splnenia úloh a cieľov samotným žiakom v skupine;
- e) **cvičenia na interpersonálnu percepciu** – používali sa neokračné vety a techniky, akými sú hranie rolí, inscenačné metódy, písanie

nie poviedok, brainstorming, písanie príbehov z pohľadu dvoch rozličných osôb;

- f) **cvičenia na originalitu, tvorivosť**, kde sa zdôrazňovala vnútorná kontrola a zapríčinenosť, nezávislosť, samostatnosť, zodpovednosť, reálnosť vnímania seba, iných a úloh.

Každá časť programu trvala sedem až desať týždňov. Témy na diskusie a kompozície boli napr.: „Dívam sa na seba“, „Ako dosiahnem to, čo chcem?“, „Existujú tvorcovia a pešiáci?“

### 3.9.3 Iné programy rozvíjania motivácie

Heckhausenov prístup k rozvoju motivácie v Nemecku vychádza z kognitívnej koncepcie výkonovej motivácie. Chápe sa ako samoposilňujúci systém založený na takýchto častiach:

- miery kvality (výkonové štandardy),
- atribučná zaujatosť,
- sebaregulujúce (sebaposilňujúce) stratégie.

Na základe týchto troch premenných vytvoril S. Krug a J. Hanel (1976) konkrétne programy pre žiakov.

**Weinerovské** programy rozvíjania motivácie žiakov sú postavené na teórii atribúcií a špecifikovali sa do týchto úprav:

- program analýzy chýb z umiestňovania príčin,
- program nácviku primeraných atribúcií,
- program prostredníctvom teórie atribúcií.

Bernard Weiner je presvedčený, že pomocou zmeny atribúovania je možné podstatne ovplyvňovať motiváciu. V programoch tohoto typu sa kladú otázky:

- aké sú príčiny vnímaných udalostí?
- aké informácie ovplyvnili príslušný kauzálny záver?
- aké sú následky kauzálnej interpretácie?

Táto teória zapadá do rámca S – C – R modelu, kde C reprezentuje kauzálne poznanie a S a R reprezentujú vzťahy medzi antecendentom a konzekventom (podnetom a reakciou). S-C predstavuje spojenie vstupných informácií s kognitívno-kauzálnymi závermi a činnosťou. Tento

usudzovací proces ovplyvňuje informácie kognitívnych štruktúr a **kauzálnych schém**. Pojem „kauzálna schéma“ sa týka relatívne stálych vzťahov, ktoré jednotlivec percipuje medzi pozorovanými udalosťami, ich účinkom a príčinou tejto udalosti (Kelley, 1972). Napríklad človek môže veriť, že veľké schopnosti, tvrdá práca, alebo vytrvalosť prinesú úspech. Preto je výhodné pripisovať neúspechy nedostatku úsilia (motivácie, chuti), ktoré sa skôr dá zvýšiť, ako schopnosti. Úspech, ktorý je spôsobený tvrdou prácou alebo vytrvalosťou, úsilím vedie vždy k väčšej pýche a externej chvále, než úspech, ktorého príčina je v ľahkosti úlohy alebo v šťastí, v protekcii a podobne.

**Aktívne sociálne učenie** podľa autorov Linharta, Mana, Perlakého (1981), umožňuje formovanie výkonovej motivácie. Pomocou systematicky organizovaných podmienok činnosti sa človek v skupine učí poznávať:

- svoju motivačnú štruktúru,
- správne interpretovať situáciu,
- využívať optimálne stratégie na reguláciu výkonovej činnosti.

Ich program má tieto kroky:

1. **prípravná fáza** – objektivizácia výkonovej motivácie, autoreflexia, napr. pomocou dotazníkov, testov, rozhovorov;

2. **fáza modifikácie výkonovej motivácie** – techniky: kauzálne atribúcie, rozbitie nefunkčných a tvorba funkčných atribúcií, zmena percepčných schopností zameraní, zmena analyticko-interpretčných schopností, zlepšenie akcijschopnosti, zlepšenie schopností hodnotiť svoje výkony aj výkony iných;

3. **záverečná fáza** – znovuhodnotenie vlastnej výkonovej motivácie pomocou skúšok a testov, iných spoluúčastníkov – spätná väzba.

V bývalom Sovietskom zväze pracovali na motivačných programoch najmä V. A. Asajev, J. P. Jakobson, M. Slavin a L. I. Božovičová a iní.

U nás rozpracovali programy motivácie M. Vaněk, F. Man, V. Hošek a na Slovensku poznáme len jeden motivačný program, ktorý vypracovala Krajská pedagogicko-psychologická poradňa v Košiciach (autori I. Kamenský, L. Alberty a H. Šóšová). Ich **program** sa volá: Program

zmien postojov a motivácie k učeniu u žiakov SOU, ale dá sa použiť aj pri iných súboroch žiakov.

Tento program vychádza zo zlepšenia učenia sa v troch rozhodujúcich oblastiach:

1. **zlepšenie vonkajších podmienok učenia,**
2. **zlepšenie učenia pomocou úloh,**
3. **zlepšenie vnútorných, osobných podmienok učenia.**

Program má 11 – 15 stretnutí v skupinách po 8 – 12 žiakov. Realizujú sa dve stretnutia týždenne, ale môže byť aj iná organizácia programu. Na úvod sa robí anketa. Potom nasleduje program pre jedenásť stretnutí. Sleduje sa v nich napríklad to, ako vnímajú a kde **umiestňujú žiaci príčiny svojich zlých známok**, diskutuje sa o tom, čo urobili proti zlým známkam, potom žiaci spisujú, čo by mali a mohli urobiť, aby si zlepšili prospech, v ďalšom stretnutí sa analyzuje **denný program žiakov** a možností zlepšenia, **sebapoznania žiakov**, poznanie ich cieľov, aspirácií a úloh na najbližšie dni, ako aj perspektívne ciele. Žiaci okrem toho vyplňujú dotazníky na umiestňovanie príčin úspechov a neúspechov, vysvetlí sa funkčnosť a nefunkčnosť umiestňovania príčin a v ďalších stretnutiach sa robia cvičenia, úlohy na pozitívnu spätnú väzbu na pamäť, pozornosť a iné schopnosti a funkcie žiakov. Vypracovávajú si svoj režim dňa, zavádzajú **denník práce** a učenia, kde si píšu, ako program dodržali, ako nie, a prečo nie, aké mali z toho pocity a podobne. Podstatnou prácou v programe je **sledovanie úspechov a neúspechov žiakov** na vyučovaní v priebehu realizácie programu, rozbor príčin úspechov a neúspechov s návrhmi na opatrenia.

Program ukázal zmeny postojov k učeniu, zmeny v smere zvyšovania vnútornej motivácie. Najdôležitejší výsledok je v prospechu, učení, školských výsledkoch žiakov. Z toho vyplýva, že program sa dá použiť a je efektívny. Má skôr eklektický charakter. Využíva nielen kauzálne atribúovanie, ale aj úpravu režimu dňa, spôsobov učenia sa, úpravu sebaodrazu.

## 4. STRATÉGIE SOCIALIZÁCIE

### - prosociálna výchova

**Socializácia** je proces, v ktorom sa jednotlivec adaptuje do sociálneho prostredia, poznáva ho, posudzuje, kooperuje s ním a stáva sa jeho efektívnym členom.\*

**Socializácia** (z lat. socialis – spoločenský) je historicky podmienený proces i výsledok osvojenia a efektívnej reprodukcie sociálnej skúsenosti jednotlivcom, ktorý sa uskutočňuje v činnosti a styku.\*\*

**Sociabilnosť – nesociabilnosť** je sociometrická dispozícia a hovorí o tom, či sa človek zúčastňuje alebo nezúčastňuje na spoločenských podujatiach, či je rád s ľuďmi alebo radšej sám.

Sociabilita vyjadruje obľubu spoločenských záležitostí a družnosť človeka (podľa faktorovej analýzy J. P. Guilforda). Zistilo sa, že sociabilita, ako aj sebadôvera ako črty medziľudských odpovedí, majú značnú stabilitu v čase.

**Socializácia anticipačná** je preberanie názorov, hodnôt a noriem tej nižšej alebo vyššej statusovej skupiny, do ktorej ešte človek neprináleží, ale v ktorej sa usiluje o členstvo.

**Konformita** je podľahnutie jednotlivca skupinovému nátlaku, čo sa týka úsudku a konania, ktoré vzniká z konfliktu medzi jeho vlastnou mienkou a mienkou zastávanou v skupine.

**Účelová konformita** je forma konformného správania, v ktorej jednotlivec navonok súhlasí a podvoľuje sa skupine, ale vo vnútri s ňou nesúhlasí.

**Opačná konformita** je forma konformného správania, pri ktorej sa pod skupinovým nátlakom navodzujú ešte väčšie úchyľky od skupinovej normy v osobnej mienke a konaní. Takýto človek má sklon k aktívnemu odporovaniu a nutkavému nesúhlasu so skupinou.

\*Drewer, J.: A Dictionary of Psychology.

\*\*Stručný psychologický slovník, Bratislava 1987.

### Poruchy socializácie:

**Agresia** – nepriateľstvo, útočnosť v správaní sa voči objektu; útok na prekážku (osobu, predmet) na ceste k uspokojeniu potrieb.

**Egoizmus** – sebecko, vyhranené uplatňovanie vlastných záujmov.

**Egocentrizmus** – krajná forma individualizmu a egoizmu, uputávanie pozornosti na vlastnú osobu.

**Asociálnosť** – porucha sociálneho cítenia; správanie, ktoré nezodpovedá normám spoločenskej morálky, ale nevedie ešte k ničeniu spoločenských hodnôt ako je tomu pri antisociálnosti.

**Antisociálnosť** – vedomé protispoločenské správanie kriminálneho charakteru; porušenie noriem formulovaných v zákonoch spoločnosti.

**Disocializácia** – jednotlivec sa izoluje od ľudí, sociálnych hodnôt a možnosť zaujímať sociálne úlohy.

**Malsocializácia** – alebo sociálna maladjustácia hovorí o zlyhávaní človeka pri plnení svojej sociálnej úlohy danej určitou sociálnou normou, očakávaním ostatných.

**Sociopatia** – termín, ktorý je často nahradzovaný pojmom psychopatia, t.j. nevyvážená, disharmonická osobnosť, prejavujúca sa čudáctvom až násilným antisociálnym správaním.

### 4.1. Tvorba efektívnej výchovnej skupiny

**Výchovná skupina** sa dá definovať ako dve alebo viac osôb, ktoré sa nachádzajú v nasledovných podmienkach: 1. vzťahy medzi členmi sú navzájom závislé – správanie každého člena ovplyvňuje správanie každého iného člena; 2. členovia majú spoločnú ideológiu – súbor názorov, hodnôt a noriem, ktoré regulujú ich vzájomné vystupovanie – sú to ciele a normy výchovy.

Členstvo v skupine uspokojuje potreby jej členov; pri členoch s vysokým statusom ich **potreba moci**, pri radových členoch potreba **pridružovania sa**.

Príslušníci výchovných skupín by mali súhlasiť s **cieľmi**, ktoré chcú ako skupina dosiahnuť. Tieto skupinové ciele sa skladajú z hlavných a vedľajších cieľov skupiny.

Prijatie skupinových cieľov je uľahčené, ak sa považujú za **primerané** na uspokojenie potrieb členov, ak sú jasne **vymedzené**, ak je skupina **súdržná**, a ak na ich vytváraní majú **účasť** aj členovia.

**Ideológia** je súbor spoločných názorov, spoločných hodnôt a spoločných noriem. Jej prijatie závisí od toho, ako sa vníma jej primeranosť od súdržnosti a od spôsobov jej vynucovania.

V skupine môže byť **formálny a neformálny vodca**. Je dobré, keď sa **vychovateľ** stáva neformálnym vodcom. Identifikovali sa tieto **funkcie vodcu**:

- vodca ako vychovateľ,
- vodca ako plánovač,
- vodca ako určovateľ politiky – ideológ,
- vodca ako znalec,
- vodca ako reprezentant skupiny navonok,
- vodca ako upravovateľ vnútorných vzťahov,
- vodca ako udeľovateľ odmien a trestov,
- vodca ako sudca a sprostredkovateľ,
- vodca ako vzor,
- vodca ako symbol skupiny,
- vodca ako zástupca individuálnej zodpovednosti,
- vodca ako otcovská postava,
- vodca ako obetný baránok.

**Autoritatívny vodca** vládne absolútnejšou mocou ako demokratický; sám rozhoduje o politike skupiny; sám robí plány; len on sám úplne pozná, ako budú nasledovať postupné kroky budúcej činnosti skupiny; sám diktuje činnosti jednotlivých členov skupiny; diktuje vzťahy medzi členmi skupiny; sám je posledným sudcom a rozdeľovateľom odmien a trestov. Sociometrickým obrazom autoritatívnej skupiny najčastejšie býva hviezda, v ktorej je vodca stredom a kontroluje tok informácií, sústreďuje ich pri sebe.

**Demokratický vodca** – neodlišuje sa ani tak mierou moci, ako spôsobmi, ako ju uskutočňuje. Snaží sa o **zúčastnenosť členov na rozhodovaní**, viac sa usiluje o **rozptýlenie zodpovednosti členov skupiny**. Spolu určujú ciele, plánujú. Viac sa usiluje podporovať dobré vzťahy medzi

členmi skupiny. Usiluje sa zoslabovať napätia a konflikty v skupine, snaží sa, aby v skupine neboli privilegovaní jednotlivci. Sociometrickým a komunikačným obrazom skupiny s demokratickým vodcom je kruh, ktorého centrom je vodca, ale aj členovia na okraji majú kontakty, informácie.

**Pozitíva a negatíva autoritatívneho a demokratického vodcovstva:**

Autoritatívne vodcovstvo vedie k lepším krátkodobým výkonom, ale horší je vzťah ľudí k úlohám, horšia je aj kvalita. V demokraticky vedenej skupine je výkon priemerný, ale lepšia je motivácia k úlohám a kvalita práce.

Okrem toho:

1. autoritatívne skupiny ukazovali tendenciu alebo k väčšej **agresivnosti**, alebo k väčšej **apatickosti** ako demokratické skupiny. Ak sa v nich prejavovala agresia, smerovala skôr proti iným členom skupiny ako proti vodcovi. V apatických autoritatívnych skupinách nedostatok agresie závisel od potláčajúceho vplyvu vodcu; keď vodca prechodne skupinu opustil, vyskytli sa výbuchy agresie;
2. v autoritatívnych skupinách bolo k vodcovi viac priblížení poddajného charakteru a tak isto viac priblížení dovoľávajúcich sa jeho pozornosti. Priblíženia k demokratickému vodcovi boli priateľskejšie a viac sa vzťahovali na prácu;
3. vzťahy medzi členmi v autoritatívnych skupinách mali viac sklon k agresii a k ovládaniu ako v demokratických skupinách;
4. jednotnosť skupiny bola vyššia v demokratických skupinách a podskupiny smerovali k väčšej stálosti ako v ovzduší autoritatívnom, v ktorom mali tendenciu k rozpadu;
5. ak sa prechodne vzdialil autoritatívny vodca, tvorivosť práce ostro poklesla, no len mierne poklesla v neprítomnosti demokratického vodcu;
6. keď sa v pracovnej situácii experimentálne navodili frustrácie, demokratická skupina na ne odpovedala organizovaným náporom proti ťažkostiam, kým autoritatívna skupina smerovala k rozvratu pre výčitky a osobné obviňovanie (výskumy R. A. Lippitta a R. W. Whita).

J. E. Peaková experimentálne zistila, že záťaž (stres, chaos, kríza) robí ľudí ochotnými prijať autoritatívne vodcovstvo.

#### Ako sa stať dobrým vodcom – vedúcim výchovnej skupiny?

a) vodcu treba vnímať ako „jedného z nás“, vodca sa má snažiť, aby bol jedným zo skupiny, aby ho takto vnímali. Vodca má byť ako „väčšina z nás“, t.j. stelesňovať normy, hodnoty, snaženia, ktoré stelesňujú členovia skupiny. Tak sa členovia skôr identifikujú s vodcom a spolupracujú na naplnení cieľov;

b) vodcu musia druhí vnímať ako „najlepšieho z nás“ – je to paradoxné – má slúžiť ako príklad a otec. Ak vodca nie je odborníkom v úlohách, ktoré stoja pred skupinou, skupina nedosahuje svoje ciele. Vodca má byť najlepší z nás, ale zase nie veľmi lepší – napr. keď je medzi deťmi väčší rozdiel ako 30 IQ, už je to „priveľa“;

c) vodca musí vyhovovať očakávaniam nasledovníkov – má poznať, aké predstavy majú o ňom, o jeho funkcii a práci členovia skupiny, prípadne tieto predstavy má vodca vytvárať;

d) vodcovia sú zvyčajne inteligentnejší, adjustovanejší, panovačnejší (asertívnejší), extrovertnejší, mužskejší, menej konzervatívni a sú citlivejší na medzisobné vzťahy; sú schopní uplatňovať flexibilný štýl riadenia, a to podľa úloh, situácie a ľudí, ktorých vedú.

#### Efektívna výchovná skupina:

Niekedy je ťažko určiť kritériá efektívnosti skupiny. Vo všeobecnosti sa dá povedať, že efektívna výchovná skupina je tá, čo najlepšie rozvíja psychické funkcie každého svojho člena, a to najmä nonkognitívne. Douglas McGregor menuje tieto znaky efektívnej skupiny:

1. atmosféra a klíma v skupine sú neformálne, členovia skupiny sa cítia uvoľnene, pohodlne, sú empatickí,
2. v skupine sa veľa diskutuje, diskusie sa každý zúčastňuje, obsahom diskusií sú najmä ciele skupiny, ich uskutočňovanie,
3. úlohy a ciele skupiny dobre chápu všetci členovia a prijímajú ich ako svoje,
4. členovia skupiny sa navzájom počúvajú. Vypočuje sa každý návrh a nápad. Členovia sa neboja hovoriť, neboja sa, že budú smiešni, že ich nápady budú neobvyklé a že sa budú kritizovať,

5. je tu aj nesúhlas – nesúhlasné mienky sa nepotláčajú,
6. rozhodnutia sa dosahujú cestou súhlasu, debaty, formálne hlasovanie je zriedkavé, jednoduchú väčšinu skupina neuznáva za vhodnú základňu konania,
7. kritika je častá, úprimná a pomerne pokojná. Je tu málo prípadov osobných útokov, či už otvorených alebo skrytých,
8. ľudia slobodne vyjadrujú svoje dojmy, zážitky, pocity, city a svoje nápady, hovoria o svojom prežívaní,
9. keď sa dohodnú na akcii, prijímajú sa a pridelujú jasné úlohy,
10. vedúci nevládne skupine, ani naopak, skupina sa mu primerane podriadiť
11. skupina pozná svoje úlohy, ciele, poslanie.

Účinnosť skupiny závisí čiastočne od štrukturálnych znakov – od **veľkosti** skupiny, **zloženia** členstva, od štruktúry **statusov** a od kanálov **komunikácie**.

Súdržnosť skupiny a uspokojenie členov býva väčšie v menších skupinách; s veľkosťou skupiny sa mení aj štýl vedenia. Zložením rovnorodé skupiny majú sklon k tomu, že svojich členov viac uspokojujú, ale výkon skôr závisí od kvality členov skupiny. Ustálená hierarchia statusov prispieva k efektívnosti skupiny. Pre uspokojenie členov skupiny je účinnejšia všestranná komunikácia.

Efektívnosť skupiny determinujú:

- a) nezávislé premenné: **faktory štruktúry, úlohy a okolia;**
- b) vmedzerené premenné: **štýl vedenia, motivácie členov k plneniu úlohy a priateľské vzťahy.**

Kvalita a spôsob vodcovstva sú dôležité pri určovaní výkonnosti v tvorivých, aj iných pracovných skupinách. Dimenzie vodcovského správania, o ktorých sa dôsledne zisťuje, že podporujú výkonnosť skupín, zahŕňujú: a) zaujatie vodcovských funkcií, b) viac všeobecný ako úzky dozor, c) orientovanosť na zamestnanca, členov skupiny viac ako na úlohy. Motivácia sa zvyšuje, keď sú členovia skupiny navzájom závislými vo svojich pracovných úlohách a keď sa môžu vyjadriť k rozhodnutiam, ktoré ovplyvňujú ich výkony v úlohách.



## 4.2. Metódy zmien postojov

Postoje sú trvalé systavy pozitívnych alebo negatívnych hodnotení, emocionálneho cítenia a tendencií ku konaniu pre alebo proti vzhľadom na spoločenské objekty (D. Krech, S. Crutchfield, E. L. Ballachey).

### Zložky postojov:

1. **poznávacia zložka postoja** (kognitívna) pozostáva z názorov jednotlivca o predmete; patria sem aj hodnotiace postoje;
2. **citová zložka postoja** (afektívna) sa vzťahuje na emócie súvisiace s predmetom – predmet pôsobí príjemne alebo nepríjemne, je obľúbený alebo neobľúbený;
3. **konatívna zložka postoja** – tendencia ku konaniu vyjadruje pohotovosť správania súvisiacu s postojom – pomoc, podpora, odmena alebo škodenie, trestanie, zábrana, ničenie.

### Vytváranie postojov:

Postoje sa vyvíjajú v procese uspokojovania potrieb. Postoje jednotlivca sa stvárajú pod vplyvom informácie, ktorej je jednotlivец vystavený. **Pridružovanie človeka ku skupinám** pomáha vytvárať jeho postoje. Postoje človeka odrážajú jeho osobnosť – platí to najmä o postojoch k etnocentrizmu, náboženstvu, politike a k zahraničným záležitosťiam.

### Zmeny postojov:

**Súrodá zmena** je v smere postoja, len sa zosilňuje alebo zoslabuje („mám rád Rómov – mám ich ešte radšej“);

**nesúrodá zmena** je taká, kde sa mení kvalita, valencia postoja, napr. „mal som rád Rómov, ale už ich nemám rád“. Platí, že:

1. pri inak rovnakých podmienkach je vždy ľahšie navodiť súrodú ako nesúrodú zmenu,
2. čím je postoj extrémnejší, mnohorakejší, konzistentnejší, čím je pospájanější a zhodnejší, čím viac slúži potrebám a je ústredne hodnotený, tým sa pomerne ľahšie dosiahne súrodá zmena a ťažšie nesúrodá zmena.

**Extrémnejšie** postoje sú zmenám menej prístupné ako postoje málo extrémne. Dá sa očakávať, že meniteľnosť postoja bude variovať so stup-

ňom jeho mnohorakosti. Jednoduchý postoj bude pomerne prístupnejší nesúrodej zmene ako postoj obzvlášť zložitý. Možno však očakávať, že postoje s vysokou mnohorakosťou sa pomerne ľahšie dajú ovplyvniť smerom k súrodým zmenám, ako je to pri postojoch jednoduchých. Osobitne sa to zdá pravdivé pre poznávaciu zložku postoja.

**Konzistentný postojový systém** má tendenciu byť stabilným – jednotlivé zložky sa navzájom podporujú, a preto je odolnejší voči zmene. Nekonzistentný systém sa dá pomerne ľahšie zmeniť v smere konzistentnosti.

Postoje, ktoré sa prelínajú s inými postojmi s vysokým afektívnym nábojom, odolávajú pomerne dobre silám, ktoré ich chcú zmeniť v nesúrodnom smere. **Vzájomne pospájané** postoje sa ťažšie menia. **Odpor postoja voči zmene závisí sčasti od sily a počtu uspokojovaných potrieb.** Keď postoj slúži silným a mnohým potrebám, je ťažko zmeniteľný.

### Osobnosť a zmena postojov:

Menej inteligentní majú zvyčajne menej informácií a prenechávajú rozhodnutia expertom. Sú prístupnejší propagande, lebo sú menej kritickí, keďže nemajú dostatok iných informácií.

**Presvedčiteľnosť** je všeobecná pohotovosť prijímať sociálny vplyv bez ohľadu na komunikátora, na tému, obsah a komunikačný prostriedok. Všeobecná presvedčiteľnosť ako faktor osobnosti sa dá merať tak, že prezentujeme rozličné propagandy a sledujeme mieru podľahnutia.

**Obrana seba** je ďalším faktorom osobnosti, ktorý zohráva úlohu pri zmene postojov. Ľudia s vysokým stupňom sebaobrany sa húževnato pridávajú postojov, ktoré podporujú ich sebahodnotenie.

**Poznávacie potreby a štýly** – osoby, ktoré majú silnú potrebu poznávacej jasnosti, reagujú prudko na tú novú informáciu, ktorá odporuje ich jestvujúcim názorom.

Zmena postoja pod vplyvom informácie je funkciou tak situačných faktorov, ako aj prameňa prostriedku, formy a obsahu informácie.

**Skupinové počúvanie** je v porovnaní s počúvaním osamote účin-

nejšie vtedy, ak väčšina skupiny má k stanovisku komunikátora priaznivý postoj; menej účinné je vtedy, ak je väčšina v opozícii.

**Verejný vyjadrenie** prijatia obhajovaného stanoviska robí človeka pomerne odolným voči protipropagande.

Metóda **skupinového rozhodovania** je pre zmenu postojov a činnosti účinnejšia ako metóda prednášková.

**Kto podáva** správu, je pre určenie jej účinnosti práve také dôležitým faktorom, ako jej obsah. Ak chce byť vychovávateľ efektívny, musí byť členom skupiny, ktorú sa pokúša ovplyvniť; musia ho považovať za „jedného z nás“; má byť pre ľudí vierohodný a príťažlivý.

**Ústne** podávané správy sú síce účinnejšie ako správy podávané pomocou masovo-komunikačných prostriedkov, ale aj masmédiá majú v procese sociálneho ovplyvňovania dôležitú úlohu, a to ovplyvňovaním vedúcich predstaviteľov, ktorí ďalej pôsobia ústne.

Informácia **inštrumentálneho** charakteru (kde sa zdôrazňuje, načo slúži) bude účinnejšia ako informácia, ktorá túto výhodu nemá. Teda povedať nielen čo, ale aj ako to urobiť a načo to bude.

Platí, že čím väčší je rozpor medzi stanoviskom obhajovaným komunikátorom a stanoviskom osoby, tým menšia bude dosiahnutá zmena (**množstvo obhajovanej zmeny**).

**Dvojstranná** informácia, to znamená, že sa povedia aj klady aj nedostatky, je účinnejšia pri navodení nesúrodej zmeny, kým jednostranná pri navodení zmeny súrodej. Druhé zistenie je, že vzdelanejšie, inteligentnejšie osoby sú menej ovplyvnené jednostrannou informáciou a viac dvojstrannou.

**Robenie záverov** komunikátorom a poslucháčmi – výskum C. I. Hovlanda a W. Mandela ukázal, že záver urobený komunikátorom je účinnejší len vtedy, ak ide o zložitý problém.

**Poradie podania informácií** – zastrašenie, hrozby – fakty, alebo fakty – zastrašenie, hrozby? Jedna z experimentálne overených odpovedí na túto otázku hovorí, že účinnejšie je poradie: fakty – zastrašenie, hrozby, než zastrašenie, hrozby – fakty.

**Intenzita hrozby** sa skúmala experimentálne a zistilo sa, že súhlas s odporúčaným správaním je v nepriamom pomere k intenzite zastraše-

nia, hrozby. Slabé zastrašenie vyvolalo 37 % čistej zmeny v želanom smere; umiernené zastrašenie 22 % a najsilnejšie len 8 % čistej zmeny. Trochu strachu môže pôsobiť dobre; veľa strachu pôsobí skôr negatívne.

Účinnosť nového pridruženía sa ku skupine je pri navodzovaní zmeny postojov funkciou charakteristických znakov skupiny, ako aj povahy členstva jednotlivca v skupine. **Nová skupina** môže meniť efektívne postoje jednotlivca. Postoj sa mení pod vplyvom noriem skupiny, ďalej je tu dôležité, akú moc má **sila dozoru** skupiny nad postojmi jednotlivca, akú moc má skupina prinútiť jednotlivca mať určité postoje.

Účinnosť vynútenej úpravy správania pri navodení zmeny postojov je funkciou okolností, za akých sa vynucovanie deje a spôsobu, akým naň jednotlivec reaguje. Dajú sa zmeniť postoje aj donútením, napr. keď človek žije s ľuďmi **menšinovej skupiny**, alebo keď sa vynucuje hranie rolí – teda musí verejne prejsť svoje postoje, ktoré sú v rozpore s jeho skutočnými postojmi – o použitie tejto metódy ide najmä vtedy, keď postoj má spoločenskú podporu.

Teória **kognitívnej disonancie** (L. Festinger) tvrdí, že zmena postojov, vytvorená vynútenou úpravou správania, je dôsledkom nepríjemného stavu disonancie, vyvolaného tým, že jednotlivec verejne hovorí alebo koná v rozpore so svojím súkromným postojom. Jedným zo spôsobov, ako znížiť tento stav disonancie, je taká zmena súkromných postojov, ktorá ich dá do súladu s postojmi prejavovanými verejne.

Účinnosť spôsobov zmeny osobnosti pri navodzovaní zmeny postojov závisí od toho, či sú tieto spôsoby primerané **funkcii**, ktorú postoj plní pre osobnosť. Napr. učenie sa väčšej tolerancii umožňuje prijať nový postoj alebo zmeniť postoj osoby. Názorné objasnenie (klarifikácia), poznanie a iné metódy výchovy a psychoterapie umožňujú zmeniť postoje človeka. Rogersova psychoterapia zameraná na klienta má priamo vo svojom programe zmenu postojov k ľuďom, etnickým skupinám a pod., a to tak, že prezentuje **nepodmienujúcu akceptáciu druhého** ako východisko pre komunikáciu a dohovor.

Rovnako **tréningy asertivity** a **transakčná analýza** poskytujú nácvik a poznanie do situácií subjektu tak, že to umožňuje, aby si vytvoril novú životnú filozofiu a teda aj nové postoje.

### 4.3. Situačné a inscenačné metódy výchovy

Situačné metódy predstavujú sociálne a kvázisociálne situácie. Princíp situačných metód spočíva v konfrontácii účastníkov výchovného procesu s konkrétnou situáciou, ktorá je svojou podstatou **problémová** a umožňuje teda variantný prístup k riešeniu. Situácia – problém sa rieši diskusiou.

Témy situácií môžu byť vymyslené – **umelé**, alebo prevzaté z **reálneho života** detí, odpozorované zo života. Metodický prístup pri situačných metódach sa skladá z týchto fáz:

- označenie a vysvetlenie témy,
- navodenie problémovej situácie,
- sformulovanie problému,
- vyčlenenie najpodstatnejších znakov problému,
- analýza príčin javov, ktoré zobrazujú situáciu,
- spracovanie návrhov riešení,
- formulácia záverov diskusie a riešenia problému, zhodnotenie praktického významu riešenia.

Vychovávateľ má úlohu organizátora, sprievodcu, podnecovateľa diskusie. Činnosti, akými sú tvorba nápadov, riešení, podobne ako ich hodnotenie má prenechať deťom, túto činnosť **má len usmerňovať**.

Formy situačných metód výchovy:

- Metóda rozboru situácie** – napr. trávenie voľného času v našom detskom domove – akceptuje sa globálna situácia a jej rozbor. Postup má štyri fázy: príprava a prezentovanie situácie, jej rozbor, diskusia a závery. Situácia sa môže prezentovať ústne, ale účinnejšie je prezentovať ju písomne. Účastníci majú čas napr. 5 minút na štúdium situácie. Keď je vo výchovnej skupine veľa detí, je možné ich rozdeliť do skupín po 5 – 8 detí, ktoré samostatne, podľa predpísaných krokov riešenia postupujú a na záver predkladajú svoje závery. Je možné organizovať aj diskusiu v pléne, t.j. za účasti všetkých skupín. Rovnako je možné kombinovať túto metódu s metódami hodnotiaceho myslenia, t.j., že sa vyberú niektoré deti, ktoré budú návrhy kritizovať, iné posudzovať spor a podobne.

- Metóda konfliktnej situácie** – oproti rozborovej situačnej metóde sa tu používa dejovo jednoduchší spor, ale s dynamickejšim priebehom riešenia. Napr. chlapec ukradol zo šatne vetrovku spolužiakovi. Fázy riešenia sú podobné:

- dramatická prezentácia konfliktu (ústne, písomne, magnetofónový záznam, videofilm),
- analýza príčin,
- analýza konfliktu,
- návrhy riešení (skupiny, jednotlivo, plénum),
- zhodnotenie návrhov – tvorba kritérií – predpoklady dôsledkov pri jednotlivých riešeniach,
- závery.

- Metóda postupného zoznamovania sa s prípadom** – ako naznačuje názov, problém sa odkryje, analyzuje, navrhujú sa riešenia, ale potom vychovávateľ modeluje, čo sa mohlo stať, čo sa stalo a žiada od detí návrhy pre ďalšie kroky. Táto metóda je efektívna, keď sa dodatočné informácie poskytujú napísané, keď sa modelujú situácie – prípad môže narastať alebo sa riešiť – redukovať. Dôležité je neustále žiadať od detí: „čo teraz? čo ďalej?“ Rozvíja sa tým ich tvorivosť, hľadanie, fluencia myslenia.

- Metóda kritických incidentov**

Popísal ju Flanagan, potom aj Piġorsovci (1961). Incident je nepríjemná, rušivá udalosť, príhoda. V úvode sa incident popisuje v stručnej podobe (napr. správa o incidente z novín). V druhom kroku vychovávateľ vedie deti k tomu, aby sa **opytovali**, aby incident vyšetrovali. Všetkých účastníkov príhody nahrádza vychovávateľ a odpovedá za každú osobu, ktorá v príbehu vystupuje. Používa herecký prejav, dramatizuje situácie. Postup:

- **prezentácia incidentu** – neúplný opis incidentu aj pomocou magnetofónovej nahrávky, videa, príbehu z románu, novín a pod.,
- **získavanie informácií** – podľa zložitosti prípadu poskytujeme 20– 30 minút na otázky. Tento krok môžeme realizovať tak, že sa deti pýtajú v pléne, alebo v skupinách písomne vypracujú otázky, čo chcú vedieť,

**vymedzenie problému** – deti sa učia podstatu problému, môžu ho „rozširovať“, alebo „zuzovať“, ale konečná formulácia má byť jasná a dostatočná pre riešenie,

– **riešenia incidentu** – môže sa použiť forma brainstormingu, alebo individuálnych riešení, forma brainwritingu, alebo sa môže použiť skupinová práca. Výsledkom je stručný, jasný a jednoznačný zápis riešenia s pripojeným odôvodnením,

– **posúdenie a zovšeobecnenie**, napr. realizácia. Vychovávateľ spolu s deťmi analyzuje možné dôsledky navrhovaného riešenia, možné preventívne kroky, opatrenia a odporúča sa postup pri riešeníach podobných prípadov (metakognícia).

V zahraničí tieto metódy bývajú niekedy označované ako „case – study“ – štúdie prípadov, alebo „situation – study“, štúdie situácií. Metódy silne aktivizujú deti, rozvíjajú tvorivé a hodnotiace myslenie, učia diskutovať, zvažovať a komunikovať.

#### Inscenačné metódy:

Na rozdiel od situačných metód, kde deti riešia prípady a incidenty pomocou otázok, odpovedí, písomného vyjadrovania, v inscenačných metódach sa používa už aj „hranie“, t.j. aktívny vstup detí, ako by to konkrétne urobili, povedali, odohrali. V zahraničnej literatúre tieto metódy majú rozličné názvy, napríklad „role playing“ (hranie rolí), psychodráma, sociodráma a podobne.

**Inscenačné metódy** sú výchovné metódy, ktoré umožňujú vysokú aktivizáciu, kreativizáciu vychovávaných. Účastníci týchto metód sami priamo hrajú svoju úlohu, akoby v skutočnosti. Viac ako situačné metódy trénujú aj konkrétne správanie a prežívanie, cvičia napr. komunikáciu, interpersonálnu interakciu, flexibilitu štýlu a prejavu.

**Inscenačné metódy**, na rozdiel od prednášok, situačných metód, usku-točňovania jednoduchej činnosti, zasahujú okrem kognitívnej oblasti najmä **efektívnu zložku a konatívnu zložku osobnosti**. Patria k vysoko motivujúcim a kreativizujúcim. Na realizáciu inscenačných metód sa používajú **simulované životné situácie**, ktoré sa prepisujú do **scenárov**, v ktorých sú zvyčajne opísané aj **roly** účastníkov, roly posudzovateľov.

Každý aktér-protagonista musí mať istotu, že jeho „hranie“ bude prijaté tolerantne a aj pri slabšom hereckom prejave nebude nikomu na posmech.

**Cieľom** je osvojenie istej techniky správania, konania, vystupovania, argumentovania, rozhodovania jednotlivca v konkrétnom postavení.

Poznáme:

a) **štruktúrované inscenácie**, kde je scenár situácie, ale aj popis rolí účastníkov;

b) **neštruktúrované situácie**, kde všetci účastníci dostanú len opis východiskovej situácie – ďalej sa improvizuje;

c) **mnohostranné hranie rolí** – hrania rolí sa zúčastňujú všetci účastníci; roly u toho istého sa môžu meniť, cvičí sa flexibilita rolí, prehrávajú sa iné postupy než len jeden postup riešenia.

Vychovávateľ v priebehu inscenácie nezasahuje do diania; je v úlohe režiséra, ktorý organizuje kroky predtým, ale na premiére už nezasahuje do deja. Tiež môže byť súčasťou hry – aktérom.

**Hodnotenie inscenácie** – hneď po inscenácii vychovávateľ **podakuje** za hru. V spolupráci s aktérmi hodnotí i **formálnu stránku** (pohotovosť, herecký výkon, vhodnosť vystupovania a podobne so zdôvodnením, že nekritizujeme, ale sa učíme), **ďalej sa hodnotí obsah** – čo sa riešilo, čo sa vyriešilo a ako. Hodnotenie môže urobiť vychovávateľ, ale skôr sa odporúča:

- hodnotenie inscenácie diskusiou v pléne, kde vychovávateľ organizuje kritériá hodnotenia, alebo vedie účastníkov k tomu, aby kritériá vypracovali (podľa veku a schopností detí),
- hodnotenie inscenácie v skupinách – je pružnejšie, dosiahne sa väčšia rozmanitosť, nepodlieha sa tlaku autorít a „hviezd“ v pléne,
- hodnotenie jednotlivcami – môže sa urobiť výpoveďou, posúdením, alebo formalizovanými postupmi (body, známky, hlasovanie),
- hodnotenie inscenácie na základe významu sa považuje za jeden z najlepších spôsobov, lebo priebeh „hry“ je zachytený na médiu (video, magnetofón) a na základe toho sa hodnotí forma, obsah hry, môže sa vracieť k jednotlivým krokom, precvičovať ich znova

a inak, precvičovať ich s inými protagonistami, produkovať ďalšie možné riešenia atď.

**Neštruktúrované inscenácie** umožňujú riešiť konkrétne situácie, prípady, ktoré vychádzajú z praxe a rozohrávajú sa bez scenára alebo len s minimálnym naznačením scenára. Ich charakteristikou je **improvizácia**. Skôr ich odohrajú deti, ktoré už majú skúsenosti so štruktúrovanými inscenáciami. Neštruktúrované inscenácie trvajú len 4-5 minút (prípadne viac) a hneď sa prechádza do vyhodnocovacej fázy. Hodnotenia sa zúčastňujú všetci.

**Mnohostranné hranie rolí** (Multiple Role Playing – N. R. F. Maier a L. F. Zerfoss). Postup: po prezentácii situácie na papieri, videu alebo na magnetofónovom zázname dostanú jednotlivci alebo menšie skupiny istú úlohu – účastníci dostanú písomnú inštrukciu, v ktorej sú uvedené stanoviská k problému, ďalej argumenty a postoje, aké sa očakávajú, že aktéri zaujmú. Skupiny sú malé (3-5 účastníkov) a volia si svojho vedúceho. Po skončení inscenácie (15-20 minút) odovzdajú vedúci jednotlivých skupín svoje závery vychovávateľovi. Potom sa môže urobiť rozbor v pléne, hodnotenie v skupinách alebo jednotlivcami. Dá sa variovať scenár, napr. A scenár je rovnaký pre všetky skupiny, B scenár je protichodný – jedna skupina dostane inštrukcie pre a druhá proti javu, situácii (napr. problém „milostnej lži“), C variant môže byť formulovaný tak, že druhá inštrukcia je len mierne odlišná od prvej (M. Borák, 1970).

#### 4.4. Metódy exemplifikácie

Zahrnujú v sebe problematiku **vzorov**, príkladov, modelov správania pre deti v rámci ich identifikácie s pozitívnymi, ale aj negatívnymi črtami.

Vychovávateľ má poznať charakteristiky vzoru, modelu, ktoré má dieťa tendenciu napodobňovať. Najsilnejšie motivuje napodobňovanie pomáhaní a štedrosti, ak vzormi sú osoby, ktoré ovládajú situáciu a prinášajú pomoc. Napodobňovanie ochoty pomáhať vzniká, ak deti môžu pozorovať dospelého (vzor), ktorý prejavuje **altruizmus** za všetkých okolností, a to v citovo pozitívnej atmosfére. Vzory nemajú len hovoriť

napr. o pomoci druhým, ale najmä v praxi tak aj konať. Najčastejšie sa dieťa identifikuje s rodičmi (S. Freud), a to najmä preto, že sú to prví ľudia, od ktorých získava a napodobňuje základné vzorce správania. Osobitne dôležitú úlohu tu zohráva otec. U detí z rozvrátených a neúplných rodín, u sirôt nastupujú mechanizmy náhradnej identifikácie.

Identifikácia je globálna, všeobecná imitácia, t.j. tendencia imitovať charakteristické črty a správanie inej osoby.

G. L. Kohlberg hovorí, že identifikácia je tendencia prispôbiť vlastné správanie druhej osobe, zatiaľ čo imitáciu charakterizujú tri aspekty:

- imitácia je skôr motivačná dispozícia;
- správanie podľa vzoru trvá aj za jeho neprítomnosti;
- vzor má relatívne globálny charakter.

Identifikácia môže byť prosociálna, ale aj s **agresívnym** vzorom. Napr. identifikácia s agresívnym otcom, lakomou matkou. Vychovávateľ by mal podporovať aktivity hodné imitácie, akými sú napr. darovanie v hrách, spoluúčasť, chápanie, rozdelenie sa, spoluprácu, spolicítenie. Mal by sledovať, kto taký vzor poskytuje, a to z radov detí, ale aj z radov všetkých dospelých, s ktorými deti prichádzajú do styku, a to tak, že sa ich spytuje, kto na nich ako vplyva.

Efektívnou metódou exemplifikácie sa ukazuje štúdium životopisov slávnych prosociálnych ľudí. Ale aj poukázanie na pozitívne správanie obyčajných ľudí, ktorí obkolesujú deti, patrí do metód výchovy k prosociálnosti.

Vzorom pre deti sú verejné osoby, osoby verejného života. Aby sa takýto človek stal vzorom, mal by mať tieto charakteristiky (zoznam nižšie opísaných charakteristík môže byť aj zoznamom kvalít, ktoré si má vychovávateľ všimnúť u detí, ľudí okolo nich, seba, aby ich vyzdvihol pred deťmi ako hodné nasledovania:

- napriek zložitosti doby sú optimistickí,
- sú oporou inštitúcií,
- prinášajú novosti,
- sú tvorcami nových myšlienok,
- vedia poskytnúť primeranú pomoc,

- pomáhajú každému a stále,
- ovládajú dobre svoju prácu,
- je u nich súlad medzi myšlienkami a činmi, ideami a ľudskými kvalitami,
- zvyčajne majú zmysel pre humor,
- vedia plánovať budúcnosť,
- vedia sa odosobniť, prinášať obeť, pochopiť druhého, takže si vedia získať nasledovníkov.

Takéto vzory je možné nájsť v **knihách, televízii, vo filmoch, vo videoprogramoch**, ale aj v bežnom živote, ktoré sú pre deti významné svojou reálnosťou, blízkosťou.

Deti rady pozerajú televíziu. Z hľadiska metód výchovy a problematiky vzorov možno vyzdvihnúť **pozitíva** televízie v tom, že sprostredkuje informácie, vzory pozitívnych ľudí, je univerzálna, rýchla v aktualizácii správ, rozširuje kultúru.

**Negatíva televízie** (videoprogramov) študovali a analyzovali mnohí autori. Ich analýzy ukazujú najmä na tieto negatíva:

- vyhýbanie sa realite a únik do pseudoreality,
- prebytok informácií nás robí necitlivými k realite,
- jednostranné zameranie na pútavosť aj na úkor objektívnej reality,
- manipulácia s informáciami,
- násilie a agresia,
- pasivita, konzumný štýl života,
- pokles iniciatívy a tvorivosti,
- pokles komunikácie medzi členmi rodiny a pokles záujmu o literatúru,
- nevedomená interiorizácia prezentovaných postojov a hodnôt.

Pozitívne vzory z televízie, filmov, kníh má a môže vychovávateľ znásobiť **nasledujúcim rozhovorom** s deťmi. V rodinách je dôležité usmerňovať, čo dieťa má sledovať v televízii a komunikovať s ním o programoch.

Televízne programy by mali obsahovať označenie nevhodnosti programu pre deti, nielen z hľadiska erotiky a sexu, ale aj z hľadiska prezentovania **násilia**. Rodičia pomocou zariadenia na zamykanie nevhodných

programov by mohli aj v čase svojej neprítomnosti zamedziť sledovanie takýchto programov.

Konkrétny výchovný postup popisuje **Roberto Rocke Olivar** (1992) takto:

#### A. Kognitívna senzibilácia

- vysvetliť scenár programu – zámer, úmysel tvorcov,
- deti majú odhaľovať zámery, ciele scenárov filmov,
- v rozhovore ukázať na pozitíva a negatíva programu,
- anal, za kladných hrdinov v programoch, kinách a pod., čo ich robí pozitívnymi, ich reálnosť, čo by na nich zmenilo,
- príbehy pozitívnych vzorov, rozprávky s pozitívnym zámerom,
- besedy: analýza intenzity a kontinuity prosociálnych činností v spojení so situačnými, inscenačnými metódami, s rozvojom hodnotiaceho myslenia,
- príklady – vlastné skúsenosti odpozorované zo života, skúsenosti vychovávateľov, ľudí v okolí rodičov.

#### B. Návčik

- slohy s tematikou vzorov,
- priame činnosti v redakčných radách triedy, školy, práca v rodinných novinách,
- hranie rolí a divadlo,
- špeciálne cvičenia na asertivitu, altruizmus a návčiky pozdravov, poďakovania, obdarúvania pri meninách, narodeninách, služba starším a postihnutým atď.

#### C. Reálna skúsenosť

- samostatné čítanie a vystrihovanie z novín,
- poznámky – zošity pozorovania, citátov,
- denníky,
- rozhovory s dospelými, so spolužiakmi zamerané na prosociálne správanie, poštové ankety,
- rodinné posedenie pri televízii.

Náročné sú témy **negatívnych „hrdinov“**, vzorov. Vychovávateľ musí myslieť na možné nevedomé identifikačné mechanizmy najmä u detí, ktoré majú potrebu získať moc, presadiť sa, získať vlastné sebave-

domie cez nepriateľstvo k iným, získať pozornosť vychovávateľa, spolužiakov prostredníctvom negatívnych činov. Minimalizácia negatívneho podmienovania sa tu môže stať predmetom pozorovania detí, predmetom rozhovorov (vhl'ad) a predmetom nácviku protisprávania. Deti zvyčajne racionálne akceptujú pozitívne správanie, ale je dôležité zvládnuť citové a najmä v konkrétnom správaní.

#### 4.5. Metódy výcviku asertívneho správania

„Asertivita je sebaapresadzujúce správanie, ktoré rešpektuje vlastné práva a práva iných“ (A. Lohr hovorí, že asertivita je kognitívna zručnosť).

„Asertivita je percepčno-kognitívna a motivačná determinanta špecifického štýlu správania sa jednotlivca v danej situácii“ (L. Belež). M. Slater hovorí, že asertivita je črta medziľudského správania.

M. J. Smith a ďalší autori vymedzujú asertivitu na dimenzii:

/-----/-----/-----/		
submisia		
neasertivita	asertivita	agresia
(porušuje vlastné práva)	(rešpektuje vlastné práva a práva iných)	(porušuje práva iných)

Metódy tréningu asertivity môžeme rozdeliť na:

- metódy výcviku asertivity **submisívnych**, neasertívnych ľudí,
- metódy minimalizácie **agresie** a hostility u ľudí s vysokou agresiou, hostilityou; tréning, aby sami zvládli svoje agresívne správanie a impulzy.

**Diagnóza asertivity** je možná pomocou dotazníkov a posudzovacích škál (M. Rathus, E. Fensterheim a iní), ale aj sebaopúdením.

**Neasertívne správanie** je charakteristické tým, že táto osoba sa vyhýba konfliktom, je servilná, prispôsobivá konformná, má tendenciu nerobiť problémy, vyhýba sa problémom, nemá interpersonálnu odvahu, smelosť. Títo ľudia strácajú sebadôveru a sebaúctu, problémy často rie-

šia pomocou neurotizácie alebo pomocou úniku do apatie a vyhýbaním sa situáciám, kde sa vyžaduje ich asertivita.

**Agresívne správanie** je charakterizované nepriateľstvom k ostatným ľuďom, verbálnou aj fyzickou agresiou, výpadmi, neodôvodneným podozrievaním a nedôverou. Dlhodobé následky sú také, že ľudia strácajú dôveru ostatných, majú potom pocit nepochopenia, neschopnosti milovať, opustenosti. V sociálnych situáciách sú agresívni ľudia neúspešní (až na určité výnimky).

**Asertívne správanie** je charakteristické tým, že človek obhajuje a presadzuje svoje práva, ale neútočí na iných, práva iného človeka rešpektuje, neútočí na ne, nespochybňuje ich. Jeho komunikácia je otvorená, úprimná, nič nepredstiera, nebojí sa povedať svoje myšlienky.

#### Druhy asertivity:

- základná asertivita** – jednoduché vyjadrenie názorov, myšlienok, citov, postojov. Nezahŕňa špeciálnu schopnosť empatie;
- empatická asertivita** – obsahuje aj vnímavosť a citlivosť k druhým ľuďom, posilnenie situácie, v ktorej sa nachádzajú, vyjadrenie stanoviska k nej, rešpektovanie názorov a citov iných, ich hnev aj radosť, ale ponecháva si možnosť vlastného rozhodovania, či to ten druhý človek bude alebo nebude akceptovať. „Chápem ťa, ale nesúhlasím“;
- eskalujúca asertivita** – stupňovanie vlastnej asertivity, a to najmä vtedy, keď druhý človek ignoruje našu asertivitu, alebo na ňu odpovedá agresívne;
- konfrontatívna asertivita** – neútočíme, ale žiadame doplňujúce informácie k riešeniu problému, výpovedami nehodnotíme.

#### Tréningy asertivity:

sú zamerané na spôsoby vyrovnania sa s hnevom, kritikou, emóciami, postojmi. Vypracovali sa individuálne aj skupinové tréningové programy. Potvrdila sa schopnosť generalizácie asertívneho správania z výcvikov do reálneho života. Tréningy asertivity vytvárajú široké spektrum asertívnych reakcií v rozličných situáciách a je tu široká škála aplikácie sociálnych modelov asertivity v rozličných podmienkach (práca, škola, služby, rodina a pod.).

Pre nadmierne anxiózne osoby v kritických životných situáciách je vhodnejší **individuálny tréning** než skupinový.

**Typy asertívnych tréningov** (M. Svobodová, 1990):

**I. Jakubowska:**

1. riešenie problémovej situácie,
2. tematicky orientované sedenia,
3. kombinované metódy – spojené s tréningom empatie, sebavedomia, transakčnou analýzou,
4. neštruktúrované skupiny, ktoré vychádzajú z potrieb a aktuálnych problémov účastníkov.

**C. Kellyová hovorí o týchto fázach asertívneho tréningu:**

- a) **prípravná fáza** – budovanie sebadôvery, smelosti, identifikácia ľudských práv, presvedčovanie o ich platnosti,
- b) **základná fáza** – nácvik verbálnej, nonverbálnej a kognitívnej asertivity,
- c) **doplňujúca** – špecifické aplikačné oblasti, v našom prípade aplikácia do výchovnej praxe v školách aj mimo nich.

**M. Svobodová** svoj výcvik zamerala na riešenie sociálnych problémov, posilnenie individuálnej sebadôvery, zníženie anxiety v interpersonálnych vzťahoch, poznanie a zmenu vlastného iracionálneho myslenia v špecifických situáciách, verbálne a neverbálne vyjadrovanie myšlienok, citov a postojov v pozitívnej i negatívnej podobe, komunikácia, nadväzovanie a rozvíjanie partnerských vzťahov. Navrhuje 20 stretnutí aj s nasledujúcou katamnestickou časťou, kde sa sleduje asertivita v bežnom živote.

**V. Capponi a T. Novák** (1992) vydali u nás tréning asertivity, ktorý je zameraný na nácvik zdravého sebaapresadzovania formou modelových situácií realizovaných v skupinách. Program využíva techniky výcviku sociálno-psychologických spôsobilostí, aktivuje sociálne učenie.

Ďalší náčrt programu urobil **R. R. Olivar** a definuje asertivitu ako „iniciatívu, rozhodnosť a vytrvalosť pri presadzovaní určitého správania, a to napriek situačným, interpersonálnym alebo sociálnym prekážkam“. Pri kroku kognitívnej senzibilizácie odporúča zaujať tieto postoje: vyjadriť negatívne skutočnosti; odmietnuť ponuku; čeliť tlaku skupiny; prijať

od druhých ignorovanie a odstrkovanie; vysvetliť vlastnú pozíciu a práva; vyjadriť sťažnosť a odpovedať na ňu; vyjadriť túžby, ktoré sa týkajú iných; prosiť o dovoľenie; prosiť o pomoc, poskytnúť informáciu; vysloviť návrh; rokovať; navrhnúť a prijímať kompromisy; po súťaži konverzovať so súpermi; sebaovládanie a schopnosť prijímať negatívne vlastnosti, postoje, správanie druhého tak, aby nenarušovali dobré vzťahy; prijať človeka, ktorého druhí považujú za negatívneho; prekonať vlastné negatívne fyzické a psychické stavy, aby sme dynamizovali pozitívny vzťah voči druhým.

Svoj vlastný, komplexný a rozpracovaný prístup u nás má **L. Beleš**, ktorý realizoval rozsiahle výcviky asertivity v rozličných skupinách, a podobne ako iní autori, postavil program najmä na práci **J. Smitha**. Svoj program tvorivo obohatil o reálie z nášho prostredia, aj o niektoré techniky a metódy používané inými autormi.

Okrem vymenovaných pravidiel, ktoré použil R. R. Olivar, často sa pri metódach a programoch asertivity vychádza z tzv. **desatora asertívneho správania**:

1. máš právo sám posudzovať svoje správanie, myšlienky a city a byť za ne zodpovedný aj za ich následky,
2. máš právo neponúknuť žiadne výhovorky, ospravedlnenie,
3. máš právo si určiť, či a nakoľko si zodpovedný za správanie iných ľudí,
4. máš právo zmeniť svoj názor,
5. máš právo robiť chyby a byť za ne zodpovedný,
6. máš právo povedať „nie“ a „neviem“,
7. máš právo robiť nelogické rozhodnutia,
9. máš právo povedať: „ja ti nerozumiem“,
8. máš právo byť nezávislý na vôli iných (nemusia ťa mať radi)
10. máš právo povedať: „je mi to jedno“.

Väčšina horeuvedených prístupov na rozvíjanie asertívneho správania stavia na týchto technikách:

**Techniky asertívnej komunikácie:**

1. **technika obohratej platne** – hovorí o tom, že človek má trvať na

svojich právach, má opakovať svoje požiadavky bez toho, aby vysvetľoval príčiny, aby sa ospravedlňoval za svoje postupy, slová;

2. **technika voľných informácií** – je technika, ktorá trénuje poskytovanie voľných informácií partnerovi v rozličných sociálnych situáciách a toto poskytovanie informácií má za úlohu prezentovať seba, svoje názory, city a prežívanie bez obmedzení, ktoré vyplývajú zo strachu a úzkosti zo sociálnej situácie a sociálneho kontaktu;

3. **technika sebaotvorenia** – hovorí o používaní slov, komunikátov, ktoré otvárajú vnútro človeka; osoba voľne prezentuje svoje city, pocity, postoje, prežívanie a prejavuje otvorenosť a úprimnosť v interakcii s druhými ľuďmi, znova bez obáv a strachu z ich vyjadrenia. Keď sa mi nechce, tak treba povedať, že sa mi nechce, a nie hľadať rozličné výhovorky;

4. **technika iniciovania otázok** je asertívnou možnosťou človeka slobodne sa spytovať, požadovať informácie, ktoré by pomohli človeku lepšie pochopiť situáciu, ľudí. Vyžadovanie informácií otázkami nazahŕňa v sebe hodnotiace súdy smerom k druhému.

#### **Techniky vyrovnania sa s kritikou, manipuláciou:**

1. **technika otvorených dverí** hovorí o tom, že akýkoľvek výpad, kritiku, manipuláciu je možné prijať pomocou toho, že si jednoducho chybu priznáme bez ďalšieho vysvetľovania, ospravedlňovania;

2. **technika negatívnej asercie** – priznanie si chyby a nič viac. Prijatím sám seba s právom na omyl, s právom povedať „neviem“, s právom povedať „ja ti nerozumiem“. Pokiaľ sa pri otvorených dverách väčšinou prijíma kritika slovom „prepáč...“ alebo inak priznávajúcim slovom, pri technike negatívnej asercie priznávame svoju chybu s vedomím práva na túto chybu, na nedokonalosť;

3. **technika negatívneho opytovania sa** – pri tejto technike nielenže akceptujeme svoju kritiku, ale sa spytujeme na ďalšie možné negatíva, napr. „a prečo si myslíte, že som to neurobil dobre a čo ešte robím zle?“;

4. **technika kompromisov** hovorí o tom, že asertívny človek má vedieť ponúknuť a prijímať kompromisy, napr. po priznaní chyby sa pýtame: „ako by sme to zlepšili?“, „ako by sme to riešili?“, „ako by sme sa dohodli?“.

Samozrejme, pri kritike treba rozlišovať oprávnenú a neoprávnenú kritiku. Pri neoprávnenej trváme na svojom stanovisku (obohratá platňa a i.), pri oprávnenej môžeme použiť metódu otvorených dverí, resp. negatívnej asercie.

#### **Základné prvky asertívneho správania:**

1. vyjadrenie vlastných pocitov a citov primeranou formou;
2. schopnosť požiadať o to, čo potrebujeme;
3. nehovoriť ÁNO, keď chceme povedať NIE;
4. prijať odmietnutie bez urážky a vzťahovosti;
5. umenie vyjadriť kritiku a pochvalu druhému človeku; sem patrí aj akceptujúce odmietnutie, t.j. odmietnutie konkrétneho činu (výroku), ale uznanie práva na tento názor a akceptácia osobnosti ako takej.

**Príklady:** riaditeľka zadáva vychovávateľovi veľa ťažkej práce, ktorú nemôže v určenom čase dobre urobiť.

#### **Agresívne reakcie:**

„Ako ma môžete zaťažovať takouto prácou, keď ostatní pritom nerobia nič. Ja viem, že vy rozhodujete o mojej pracovnej náplni, ale ja si také množstvo práce nevezmem. Neurobil by som ju v tom čase dobre. Myslíte si, že keď som váš podriadený, že musím urobiť všetko? Keď budete na tom trvať, pôjdem sa sťažovať!“

#### **Neasertívne správanie:**

„...no dobre, pani riaditeľka... pokúsím sa, urobím to... hoci je to ťažké za ten čas stihnúť, ale pokúsím sa... keby mi niekto pomohol, ale urobím to...“

#### **Asertívne správanie:**

urobím to... hoci pani riaditeľka, dali ste mi prácu, ktorá sa nedá dobre urobiť v určenom čase a navyše to nemám

## Druhá situácia

v pracovnej náplni. Musel by som to robiť v mimopracovnom čase. Preto musím odmietnuť vašu požiadavku.“

– situácia v električke:

*Žena:* „Neviete sa lepšie držať? Skočili ste mi na nohu a roztrhali pančuchu. Je až neuveriteľné, aká je dnešná mládež bezcitná. No čo mlčíte? Nemáte jazyk?“

## Agresívne reakcie:

– „v takých pančuchách by som ani na ulicu nevyšla, nie ešte na ne upozorňovať“,

– „sťažujte si na dopravnom podniku. Tí šoféri jazdia mizerne!“

– „vaše pančuchy ma vôbec nezaujímajú“,

– „čo sa tu na mňa osopujete. Nemali ste tam stáť!“

– „buďte rada, že som vám neroztrhol aj druhú!“

## Neasertívne reakcie:

– „veľmi ma to mrzí, uhradím vám to...“

– „šofér prudko zabrzdil, ja, ja za to nemôžem – uhradím vám to, len nekričte, nič sa nedeje.“

## Asertívne reakcie:

– „prepáčte, neurobil som to naschvál, mrzí ma to,

– „mrzí ma to, prepáčte, ale nemáte dôvod na mňa kričať, neurobil som to naschvál.“

**Výcviky asertivity** sú veľmi efektívnou metódou v indikovaných prípadoch. Dajú sa použiť aj v školskom prostredí, najmä vo výchove. Na krátkom priestore sa nedá popísať, čo všetko asertivita obsahuje, a hlavne, treba ju neustále skúšať v praxi, preto čitateľa odkazujeme na knihy, ktoré sú u nás dostupné na túto tému. Sú to napríklad:

V. Capponi, T. Novák: Asertívne do života. Svoboda, Praha 1992

R. Honzák, V. Novotná: Ako sa dobre cítiť medzi ľuďmi. SPN, Bratislava 1988

V. Capponi, T. Novák: Sám sobe psychologem. Grada, 1992

T. Novák, V. Capponi: Tréning asertivity. Psychodiagnostika, spol. s r.o., Bratislava

L. Beleš: Výcvik asertivity. ČSVTS, Košice

A. Vališová: Asertivita v rodině a ve škole. H a H, Praha 1992

## 4.6. Transakčná analýza

Transakčné analýzy, podobne ako tréningy asertivity, sú metódy nácviku sociálnych zručností, teda patria do skupiny stratégií socializácie osobnosti. *Transakčná analýza* (ďalej len TA) vychádza z teórie učenia a vo svojich dôsledkoch dospieva k optimistickým záverom, že tou istou cestou (teda učením) možno zmeniť niektoré zdanlivo ustálené a pre jednotlivca aj pre jeho okolie nežiadúce vzorce správania.

TA hovorí, že každý jednotlivec je schopný vystupovať v troch základných osobnostných vzorcoch, ktoré sa pokladajú za významnejšie a hlbšie kategórie než roly človeka. Zjednodušene treba povedať, že všetci sme schopní vystupovať ako tri úplne rozdielne osoby, ktoré majú rozdielne **motivačné** okruhy, spôsob uvažovania, aj modely správania.

Tieto podoby sa označujú ako:

a) **Rodič**

b) **Dospelý**

c) **Dieťa**

Rodič v sebe zahŕňa morálku, etiku, hodnotový systém. Rodičovská tradícia sa prenáša na deti. Pôsobia mechanizmy exemplifikácie, imitácie a identifikácie. Rodič hovorí: „To sa nesmie robiť!“ Estetické cítenie, ale aj preberanie etických hodnôt a racionálnych hodnôt má síce korene v detskom vnímaní, ale pravidlá, normy určuje Rodič. Každý z nás sa od rodičov učí celé reťazce vzorcov správania bez toho, aby si to mnohokrát uvedomoval. Keď napr. otec vstúpuje dieťaťu, že sa nemá kamarátiť s deťmi z rozvrátených rodín, tento predsudok bude u detí dlhý a pretrvávajúci. Rodičovské správanie je typické aj gestami, slovami, vystupovaním. K rodičovským rekvizitám patrí zvyčajne zdvihnutý ukazovák a pedantne karhajúci tón, odvolávajúci sa na vlastnú skúsenosť, alebo častejšie na

pravidlá, ktoré ich nositeľ a hlásateľ považuje za všeobecne platné a nedotknuteľné.

**Dospelý** presadzuje vecný ohlas na objektívny stav vecí a na faktické informácie. Jeho hlavným princípom je **logika**, a nie hodnotová schéma či **podvedomé tradície**. Namiesto Rodičovského vyhlásenia „Toto sa nemá robiť“ alebo „Slušný človek si nikdy nepožičiava peniaze“, Dospelý povie: „Toto neurobím, lebo by mi to prinieslo také a také nevýhody a také a také starosti“, alebo „Nepožičiavam si peniaze, lebo neviem, kedy ich budem môcť vrátiť“. Dospelý teda pracuje trochu ako logický stroj, ktorý je schopný posúdiť problematiku z vecného hľadiska. Hovorí sám za seba a svoje požiadavky neopiera o všeobecne platné múdrosti a hodnoty, alebo predsudky. Jeho stretnutie s inými je najmä stretnutie neafektovaných názorov. Oproti výroku Rodiča: „Tento obraz je pekný“ stojí výrok Dospelého: „Tento obraz sa mi páči“. Keby sme vystupovali stále v roli Dospelého, asi by nás označili za suchopárnych a sami by sme nemali príležitosť na radosť z úspešného a rýchleho vyriešenia logického problému.

**Dieťa** v sebe sústreďuje všetky pocity a city. Na jednej strane sú pocity úzkosti a neistoty, na druhej strane schopnosť radovať a hrať sa. V dospelosti si teda vo svojom Dieťati naďalej ponechávame výraznú pohotovosť k úzkosti, závislosti, ale aj schopnosti radovať sa, ako aj metódu pokusu a omylu, určitú absenciu logiky. **Naše Dieťa** je tá časť z nás, ktorá nás zblízuje s ostatnými, umožňuje zapojiť sa do rozličných spoločenských aktivít a najmä nám umožňuje tešiť sa.

A zatiaľ čo Rodič pôjde do divadla, lebo je to vhodné a povznáša to ducha, Dospelý navštívi predstavenie pre poučenie a rozšírenie názoru na veci, Dieťa sa pôjde do divadla radovať, smiať sa, báť sa, alebo úprimne plakať. **Dieťa pokladá za najcennejšiu časť svojej osobnosti schopnosť prežívať a cítiť, lebo to dovoľuje autenticky prežívať skutočnosť bez počítačovej logiky Dospelého a bez spútania morálkou Rodiča.**

Podľa prejavov Dieťaťa transakční analytici ešte rozlišujú:

- a) **disciplinované Dieťa** – „malý profesor“,
- b) **vzdorovité Dieťa** – „bláznivé dieťa, nespútané“

**c) prirodzené Dieťa** – dieťa so širokým, milým úsmevom plným úprimnosti.

Možno ho vyjadriť aj takýmto príkladom:

„Môj Dospelý napísal knihu, za ktorú dostal honorár. Dieťa si za honorár kúpilo auto a raduje sa z neho ako z novej hračky. Dospelý pritom vie, že auto bude slúžiť aj pracovným záujmom, že bude potrebné rátať peniaze na jeho udržiavanie. Rodič ho pomáhal vyberať, aby zodpovedalo všetkým požiadavkám, a teraz prikazuje opatrne jazdiť, šetriť auto, peniaze.“ V tomto prípade všetky tri zložky vystupujú dosť harmonicky. V bežnom živote však často dochádza ku **konfliktom** týchto zložiek, dochádza ku **kontaminácii**, keď najmä Dospelý môže byť „nakazený“ na jednej strane Rodičovskými názormi, na druhej strane naopak Detskými postojmi.

Fajčiar, ktorý sa chce zbaviť svojho zlozvyku, sa dostáva do takejto situácie: jeho Dospelý nezvolil správny postup a jeho Rodič karhá Dieťa, ktoré sa potom cíti neisto, previnilo a prenasleduje ho pocit menejcennosti.

Poznáme ľudí, v ktorých jednoznačne prevažuje **Rodič** – títo ľudia hneď všetko hodnotia, všetko sú schopní hneď vybaviť, vysvetliť a predovšetkým hodnotiť v zmysle školského známkovania. **Dospelý** sa zase nevie spontánne tešiť, prežívať, je spútaný svojou logikou a racionalitou. **Detské** postoje sú často dosť nezodpovedné, je tu nedostatok skúseností a problémy sa riešia skratkovým spôsobom. Doterajší postup znamená opis „anatómie“, štruktúry systému transakčnej analýzy. Dynamiku, zmeny a pohyb vyjadruje podstata metódy, ktorou je pojem **transakcia**.

**Transakcia** je akýkoľvek prenos signálu od jednej osoby k druhej. Na transakciách sa môžu zúčastňovať všetky zložky našej osobnosti: Rodič, Dospelý i Dieťa. Poznáme:

- a) **symetrické transakcie**, napr. stretnutie Rodiča s Rodičom;
- b) **zošikmené transakcie**, štandardné, kde sú úlohy jasne určené, napr. u lekára – lekár je Dospelý a pacient je Dieťa;
- c) **nesymetrické transakcie** alebo hry, môžu byť napríklad:  
Prvá hra: Ja nie som v poriadku – vy ste v poriadku;  
Druhá hra: Ja nie som v poriadku – vy nie ste v poriadku;

Tretia hra: Ja som v poriadku – vy nie ste v poriadku.

Štvrtá hra: Ja som v poriadku – vy ste v poriadku.

**Eric Berne** (Jak si lidé hrají), zakladateľ transakčnej analýzy, používa na špecifikáciu hier rozličné typické názvy z bežného života, napr. úloha ťuťmáka: „nech robím, čo robím, aj tak bude zle“ v preklade znamená hru: „Ja nie som v poriadku – vy nie ste v poriadku“. TA rozoberá ďalej konkrétne transakcie medzi ľuďmi z uvedených pohľadov úloh. Pri zmene alebo výchove sa kladie dôraz na **vhľad do situácie, na vhľad do rolí**, ktoré zastáva človek v konkrétnej situácii. K zmene – výchove môže dôjsť tak, že si človek uvedomí, aké hry hrá a snaží sa tieto hry zmeniť. Napríklad vzdá sa svojej výhry, zisku v úlohe Dospelého a prijme rolu Dieťaťa, aby zmenil svoju komunikáciu na úprimnú a empatickú.

Vyvrcholenie hier je v **životných scenároch**, ktoré sú vlastne konkrétnymi transakciami človeka v rozmanitých situáciách a ktoré sú pomerne stabilné a odrážajú filozofiu, zameranie človeka. Tak existujú napr.:

- tragické scenáre,                   – scenár chudáka,
- scenár škrečka,                   – scenár Dona Juana,
- scenár snoba,                   – scenár Sifyza,
- scenár pôžitkára,                atď.

Tieto scenáre popisuje **E. Fromm** vo svojich knihách, napr. *Človek a psychoanalýza*, *Mat, alebo byť?* a v iných.

Pre vychovávateľa je dôležité poznať, uvedomiť si tieto hry a pokúsiť sa na základe vhľadu, poznania a potom na základe výcviku (napr. metódou hrania rolí) meniť správanie človeka, urobiť ho schopným flexibilne meniť roly a tým pôsobiť pozitívne na seba a iných.

Zložitosť rolí, hier a scenárov v transakčnej analýze môžeme ukázať na analýze Alkoholika:

Alkoholik prichádza domov v zúboženom stave, a pokiaľ nie je agresívny, vystupuje ako Obeť. Manželka v roli Samaritána ho povyzlieka a uloží do postele, podá mu lavór a dá mu obklad na hlavu. Keď manžel zaspí, manželka si na chvíľu zahrá Obeť pre seba („ach, ja nešťastnica, mám to ja za muža...“). Do rána sa však zmení na Prenasledovateľa a potom niektorí členovia rodiny môžu vystúpiť v role Záchrancov, a to zvyčajne so slovami: „Tak to už ďalej nemôže ísť“, „musí sa s tým niečo urobiť“ a podobne (slovko „sa“

je dôležité, lebo vedia, že samo sa to neurobí, ale obaja odmietajú zodpovednosť za radikálnu zmenu). Hra pokračuje. V závere sa dohodnú (sladko zmieria), že manžel obmedzí pitie. Tu manžel získava výhru v tom, že mu manželka odpustila a manželka získala v tom, že ona sa obetuje a pritom je veľkorysá, že mu odpustila. A môže sa to začať znova...

**Rola Dospelého** je charakterizovaná dominantnosťou, múdrosťou, racionalitou, extravertiou, logikou, s nízkou účasťou intuície, afektu, citov.

**Rola Dieťaťa** je charakterizovaná submisívnosťou, afiliantnosťou, introvertiou, senzitivitou, citom, spontánnosťou.

**Rola Rodiča** je charakterizovaná poučaním, strážením a prezentovaním noriem a pravidiel, nariadení, prezentuje uznávané hodnoty, vyžaduje ich plnenie, hovorí o tom, ako by to malo byť.

Rola vychovávateľa podľa teórie transakčnej analýzy má byť mnohostranná. Typický direktívny učiteľ je zmesou Rodiča a Dospelého. V otázkach medziľudských vzťahov a disciplíny je to rola Rodiča, v otázkach obsahu a predmetu je to rola Dospelého.

**Humanisticky** orientovaná výchova akceptuje aj rolu vychovávateľa, pedagóga ako rolu Dieťaťa, najmä v špecifických situáciách, akými sú napríklad hry, výchova umením, tvorivá činnosť umelecká, „vedecká“, iná tvorivá činnosť, v situáciách sociálnych hier, hodnotových hier, kde sa zdôrazňuje empatia, akceptácia a kongruencia vychovávateľa.

Ostáva v platnosti tvrdenie, že moderný vychovávateľ má dokázať **flexibilne** meniť svoje roly, a to podľa situácie, úlohy a osobností, ktoré sa v rámci výchovy zúčastňujú na transakciách.

#### 4.7. Sociálno-psychologické výcviky

Niekedy sa v týchto súvislostiach používajú aj názvy: sociálny tréning, psychosociálny výcvik, výcvik sociálnych zručností, tréning prosociálneho správania. Určitou odnožou a špecifickou formou je **aktívne sociálne učenie**, rozvíjané u nás najmä J. Linhartom, I. Perlakim, J. Sedlákom. Medzi sociálno-psychologickými výcvikmi a skupinovú psy-

**choterapiou** sú veľmi úzke vzťahy a niekedy ťažko rozlíšiteľné diferencie. Rozdiel môže byť, relatívne, definovaný pomocou dvoch znakov:

1. skupinová psychoterapia pracuje viac s narušenými jednotlivcami ako sociálno-psychologické výcviky, ktoré sa realizujú aj v bežnej populácii;
2. skupinová psychoterapia ide hlbšie do analýzy mechanizmov a procesov človeka, je viac zameraná osobnostne ako skupinovo, aj keď sa deje v skupine.

Závažnou je otázka **vzťahu výchovy a sociálno-psychologických výcvikov** alebo skupinovej psychoterapie. V učebných plánoch pedagogických fakúlt by mal byť zahrnutý v bloku sociálno-psychologický výcvik. Ako vyplýva z našej teórie vyjadrenej v modeli rozvoja osobnosti, výchova je priesečníkom pedagogiky a psychológie, je to psychodiagnostika, ktorá na jednej strane psychologizuje pedagogiku, ale na druhej strane pedagogizuje psychológiu najmä prostredníctvom normatívneho poňatia výchovy a aj svojimi špecifickými prostriedkami (vzdelávanie, škola).

**Sociálno-psychologický výcvik** je určitým systematicky plánovaným prístupom na ovplyvnenie skupinových procesov a skupinového správania (S. Hermochová). Je vhodný na zintenzívnenie vzdelávacieho a výchovného pôsobenia, na rozvoj schopností a osvojenia si nových spôsobilostí v interakcii ľudí (J. Kožnár).

Sociálno-psychologický výcvik sa zameriava na výcvik spôsobilostí v práci s ľuďmi (J. Křivohlavý).

**Ciele** sociálno-psychologického výcviku:

- zlepšenie sociálnych spôsobilostí,
- prehĺbenie sebaznania,
- osvojenie si schopností empatie, akceptácie, kongruencie,
- uvedomenie si odozvy vlastného správania u druhých ľudí,
- získanie spôsobilostí konštruktívne riešiť interpersonálne konflikty,
- porozumenie skupinovým procesom, ich dynamike,
- optimalizácia vlastnej autoregulácie správania.

Priebeh sociálno-psychologického výcviku má tri stupne:

1. tí, ktorí sa snažia učiť novým formám správania, vstupujú do so-

ciálne bezpečnej situácie, **uvoľnia sa**, a to im umožní, aby sa správali inak, než boli zvyknutí,

2. v psychicky uvoľnenom stave **skúmajú a skúšajú** nové formy správania, odstraňujú bariéry, učia sa tvorivosti,
3. pred návratom do reálneho prostredia sa rozhodujú pre **najefektívnejšie formy** správania a snažia sa ich v skupine **natrénovať**.

Súčasťou každého takéhoto tréningu je nácvik vnímania, pozorovania skupinového diania, jeho rozboru a interpretácie, citlivosti na spätné väzby.

**Spätná väzba** je oznámenie jednotlivcovi, alebo celej výcvikovej skupine, ako **vnímajú, chápu, prežívajú**, akú má emocionálnu odzvu určitý spôsob správania u ostatných účastníkov výcviku.

Vychovávateľ má používať sociálno-psychologický výcvik vo svojej praxi s deťmi; predpokladom je, aby sám prešiel takýmto výcvikom, aby poznal základy teórie a metodiky sociálno-psychologických výcvikov. J. M. Reisman hovorí, že základné princípy psychoterapie, ktoré môžeme používať u detí, sú rovnaké ako tie, ktoré používame u dospelých. Rovnako to platí pre výchovné postupy a výcvikové postupy, ktoré používa vychovávateľ, samozrejme, s rešpektovaním ontogenetických zvláštností a zvláštností **postihnutia dieťaťa**.

**Priebeh** sociálno-psychologického výcviku má podľa K. Balcara tieto etapy:

- a) nadviazania kontaktu – porozumenie, otvorenosť, účasť,
- b) zásahy, ktoré pomáhajú dieťaťu „otvoriť sa“, byť úprimným, citiacim, mysliacim a tvoriacim,
- c) pomoc pri citovom **odreagovaní**, pri dosiahnutí **vhľadu**, pri korektívnej **citovej** skúsenosti, ovplyvňovaní **motívov** správania, osvojovaní si **nového správania**,
- d) integrácia dosiahnutých spôsobilostí do **reálneho života**,
- e) odpútanie dieťaťa od vychovávateľa, jeho osamostatnenie, vlastná **progresívna autoregulácia**, aj keď vychovávateľ ostáva poruke v prípade potreby pomoci, rady.

**Prostriedky** výchovnej činnosti s deťmi so zameraním na sociálno-psychologický tréning:

- a) **hra** a jej výchovné využitie,
- b) **ciele činnosti** detí – práca, učenie, spoločenské hry, šport, riešenie praktických problémov zo života atď.,
- c) **rozhovor** (M. Zelina: Rozhovor vo výchove, poradenstve a na vyučovaní, 1990),
- d) **umelecké činnosti** – pasívne aj aktívne,
- e) **komunity**, komunitný režim, pospolitosť, spoločenské činnosti.

#### **Komunita ako výchovné spoločenstvo**

predstavuje jednu z foriem a jeden z prostriedkov realizácie metód výchovy nielen vo výchovných ústavoch, detských domovoch, ale vo výchove všeobecne. Komunita poskytuje deťom veľké príležitosti pre **citové korekcie**, ako aj pre **sociálne učenie**.

Činnosť v komunitách sa zameriava na:

- hrové a uvoľňovacie aktivity,
- zoznamovacie hry, skupinové hry,
- psychodiagnostické činnosti, pohybové činnosti,
- arteterapeutické, muzikoterapeutické činnosti,
- relaxačné cvičenia, autogénny tréning, joga.

Činnosti sa scelujú do komunitného denného režimu. Je to určitá forma riadenia celej inštitúcie. Spočíva v prechode od tradičnej autoritatívno-hierarchickej organizácie ústavu (inštitúcie) k organizácii, v ktorej sa kladie dôraz na všestrannú **otvorenú komunikáciu** a na spoluúčasť všetkých zložiek pracoviska vrátane detí, ktoré **spolurozhodujú**, čo sa bude v komunite robiť.

Významnou súčasťou komunitného režimu sú **schôdzky** personálu s deťmi, kde sa prekonávajú problémy vo vzájomných vzťahoch a dochádza k vzájomnému informovaniu sa. Ďalej to bývajú **voľné tribúny** ako špecifická forma stretnutia výchovnej komunity (psychoterapeutickej, ak sú tam aj psychológovia), kde sa zabezpečuje kooperácia, súlad, supervízia, hodnotenie, hľadanie efektívnejších ciest pôsobenia. Súčasťou komunity sú **stretnutia** rozličných skupín, rôzne pracovné, klubové, športové aktivity, ďalej napr. **hovory pravdy**, prípadne iné formy skupinovej práce (brainstorming). Dodržiavanie režimu inštitúcie a chod inštitúcie sú tiež predmetom jednotlivých schôdzok komunity. Môžu sa tu

vypracúvať a prerokúvať bodové systémy hodnotenia so zdôrazňovaním pozitívnych hodnotení detí.

Princípy komunity:

- a) aktívny podiel detí na výchove, seba výchove,
- b) vytvorenie obojstrannej, otvorenej a úprimnej komunikácie,
- c) zvýšenie rovnoprávnosti v rozhodovaní – demokratizácia,
- d) dôraz na kontakty, vzťahy, spoluprácu – nepodporuje sa izolácia členov, ani súťaživosť,
- e) sociálne učenie je priamou skúsenosťou detí pri komunikácii, riešení konfliktov, hodnotení.

#### **Organizačné otázky komunity:**

Stretnutia bývajú každý deň, alebo aspoň 1 – 2x za týždeň. V niektorých ústavoch rozlišujú malé a veľké komunitné stretnutia. Môže to byť ráno alebo večer. Pri realizácii komunitných stretnutí platia najčastejšie tieto pravidlá:

1. včasný príchod a aktívna účasť všetkých,
  2. pri stretnutí nemlčať, rozprávať otvorene, úprimne a pravdivo pred celou komunitou,
  3. vyjsť z ulity a neuzatvárať sa,
  4. vyjadrovať sa slušnou formou o čomkoľvek; často sa zaručuje beztretnosť aj pri priestupkoch, ktoré deti spontánne priznajú,
  5. byť disciplinovaný, hlásiť sa o slovo, počúvať sa navzájom,
  6. to, čo sa dohodne na komunite, je viazané a platí pre všetkých.
- Komunita si môže sama určiť aj iné pravidlá stretnutí.

**Klíma** komunity má byť pozitívna, optimistická, otvorená, akceptujúca každého. Často sa na tento cieľ používajú rozličné **rituály** – piesne, erby, heslá; gratuluje sa k meninám, narodeninám, robia sa rozlúčky s odchádzajúcimi, vítajú sa noví členovia. Najprv je sebahodnotenie detí a až potom hodnotenie vychovávateľmi, využíva sa hlasovanie, môžu byť aj osvetové vstupy.

Čas na komunitu je presne stanovený. Priebeh má presnú štruktúru, štýl je direktívny len v dodržiavaní pravidiel, ale má sa vytvoriť nedirektívny vzájomný vzťah.

**Voľná tribúna** je časťou komunitných stretnutí – v nich sa kladie dôraz na riešenie aktuálnych otázok inštitúcie, problémov, vzťahov.

Komunita sa zaoberá aj jednotlivými formami činnosti, napr. arteterapiou, hraním rolí a psychodramou, psychogymnastikou, klubovými činnosťami.

**Konkrétne hry** vychovávateľ môže už dnes čerpať z mnohých publikácií, napr.:

E. Bakalář: I dospělí si mohou hrát

Psychohry

S. Hermochová: Sociálně psychologický výcvik

S. Alexová – K. W. Vopel: Nechaj ma, chcem sa učiť sám

M. Zelina: Rozhovor vo výchove, poradenstve a na vyučovaní

M. Zelina – M. Zelinová: Rozvoj tvorivosti detí a mládeže

V. Labáth – J. Smik: Exprogram

a iné.

Sociálno-psychologický výcvik a komunitné formy výchovnej činnosti práce by sa mali stať nevyhnutnou súčasťou práce vychovávateľov v každom výchovnom zariadení.

#### 4.8. Metódy výchovnej komunikácie

Komunikácia je najprirodzenejší spôsob a prostriedok, ktorý používa pedagóg na rozvoj osobnosti dieťaťa.

Komunikácia je výmena významov, informácií medzi ľuďmi. Nemožno nekomunikovať. Človek už tým, že je, vysiela o sebe správy, komunikuje.

Vychovávateľ, učiteľ má byť profesionál vo vedení rozhovoru, v komunikácii. Pre podrobnejšie štúdium odporúčame špecializované práce (napr. M. Zelina: Rozhovor vo výchove, poradenstve a na vyučovaní, 1990), tu zhrnieme len najdôležitejšie postupy, metódy a princípy.

##### 1. Vychovávateľ má byť dobrým rétorikom.

Existujú empirické aj výskumno-vedecké dôkazy o tom, že umenie rozprávania sa dá cvičiť, trénovať (Demostenes). Tréning rozhovoru, komunikácie môže robiť sám pedagóg, vychovávateľ, a to tak, že sa sleduje, monitoruje, nahráva si svoje rozhovory, prejavy, príhovory na

magnetofón alebo videozáznam a sám, alebo za pomoci odborníka konfrontuje svoj prejav s pravidlami a princípmi, ktoré napr. popisuje Jozef Mistrík v Rétorike (Bratislava 1976). Základom výcviku rétoriky tiež môže byť **komunikačný tréning**, ktorý v sebe zahrnuje aj rétoriku a ktorý je organizovaný odborníkmi. Súčasťou prípravy učiteľov, vychovávateľov sa stáva už aj pedagogická komunikácia. Je to trend moderného školstva a už v roku 1970 ho komisia pre reformu školstva USA dala na prvé miesto medzi potrebné zručnosti učiteľa, vychovávateľa.

Z hľadiska výcviku rétoriky možno uviesť tieto základné zásady:

- reč vychovávateľa má byť jasná; myšlienky presne formulované a prispôsobené veku a mentálnemu stavu dieťaťa;
- reč vychovávateľa má v sebe obsahovať aj motivačné a emocionálne prvky, ktoré má dokázať flexibilne využívať vzhľadom na komunikačnú situáciu, ktorá vždy obsahuje

komunikátora ----- obsah ----- prijímateľa.  
(tému)

Z hľadiska výchovy má byť komunikácia intencionálna, t.j. vedená s nejakým zámerom, cieľom, ktorý je v súlade s teóriou progresívneho rozvoja osobnosti dieťaťa;

- vychovávateľ má využívať nonverbálny prejav, teda svoje gestá, mimiku, reč tela, intonáciu, pauzy v prejave, aby dosiahol maximálny efekt;
- vychovávateľ si má uvedomiť, o čo v komunikácii ide, či chce pôsobiť viac na kognitívnu stránku osobnosti, alebo či je lepšie najmä citové pôsobenie. Z iného pohľadu, či jeho štýl komunikácie má byť viac direktívnejší alebo nondirektívnejší;
- komunikácia vychovávateľa odráža jeho osobnosť, ale aj jeho „výchovnú filozofiu“ – inak sa vedie rozhovor v humanisticko-orientovanej filozofii, inak v behaviorálno-pragmatickej orientácii atď.;
- dieťa pomocou rozhovoru objavuje svet. Z výchovného hľadiska nie je jedno, či mu svet „nadiktujeme“ vo forme poučiek, moraličovania, výziev, apelov, alebo ho v rozhovore vedieme k tomu, aby si slová a svet dieťa objavilo samo;
- cieľom komunikačných výcvikov, ako aj rétoriky je naučiť dieťa

hovorí, vyjadrovať, pýtať sa – teda ide o podporu dialogických foriem komunikácie;

- dobré vedenie rozhovoru, komunikácie je šťastie vedou a šťastie je to umenie, ktoré by mal vychovávateľ, pedagóg zvládnuť a neustále sa v komunikácii zdokonaľovať.

## 2. Na rozhovor sa treba dobre pripraviť!

Príprava môže byť dlhodobá alebo krátkodobá. Ani jeden rozhovor sa presne nepodobá druhému, no existujú isté všeobecné pravidlá a princípy, ktoré pomáhajú dobre sa na rozhovor pripraviť.

### Bezprostredná príprava na rozhovor obsahuje:

- plán rozhovoru** – obsah, tému, určenie začiatku, poznanie toho, s kým sa ideme rozprávať, určenie miesta, času, spôsobu komunikácie a približné vyjasnenie si cieľov, ktoré chceme dosiahnuť. V pláne tiež premýšľame, či rozhovor budeme viesť skôr direktívne alebo menej direktívne, či budeme presne štruktúrovať otázky, postup, alebo či ponecháme voľnosť; dôležité je predpokladať obranné mechanizmy dieťaťa, človeka a spôsob, ako ich minimalizovať;
- poznanie osoby**, s ktorou sa ideme rozprávať, zahŕňa v sebe nielen poznanie jej intelektu, vedomostí, ale aj predpokladaný citový stav. Dôležité je, či hovoríme s osobou neurolabilnou alebo stabilnou, či je to extrovert alebo introvert. Extroverta skôr môžeme brzdiť v rozprávaní, naopak, introverta povzbudzovať. Dôležité je poznať citový stav človeka, jeho citové reagovanie a prežívanie, ktoré sa má aj počas rozhovoru pozorne sledovať a reagovať, aby sa udržal pozitívny vzťah, klíma;
- čas a miesto rozhovoru**, spôsob záznamu. Dôležité rozhovory by sa nemali viesť v časovej tiesni; dobre je deťom povedať, koľko máme času na rozhovor. Vychovávateľ by mal mať priestor na individuálne rozhovory s dieťaťom. Odporúča sa robiť záznam až po rozhovore. Pri rozhovore by sme nemali byť rušení, máme si pamätať meno detí – dieťaťa.

## 3. Ako začať rozhovor?

Veľmi záleží na dobrom, pozitívnom začiatku rozhovoru, preto sa zvyčajne prvé vety, gestá plánujú už v príprave na rozhovor. Vychovávateľ by mal hneď v úvode vytvoriť dobrú klímu pozdravom, úsmevom, napr. posadením dieťaťa. Nie je dobré, keď sa dlho chodí „okolo horúcej kaše“ – dieťa je nervózne, lebo nevie, čo sa od neho chce. Dobré je začať úprimne oznámením cieľa – napr. „chcem poznať tvoje názory“, „chcem sa s tebou poradiť“, „rád by som poznal tvoj názor“ a pod. Nie je tiež dobré začať príliš zhurta, napr. „prečo si zase neprišiel včera na krúžok?“.

Dobrý je začiatok, keď po formulovaní cieľa rozhovoru alebo témy vychovávateľ nechá dost času pre dieťa, aby sa vyjadrilo. Netreba mať veľký strach z ticha a páuz. Pri bojzlivých ľuďoch môžeme začať tým, že sme sami úprimní, otvorení, čím podnietime človeka k úprimnosti viac než tým, že mu začneme hovoriť, aby smelo vrazil, aby bol otvorený a úprimný. Takéto výzvy zvyčajne nemajú dobrú odozvu, lebo dieťa apriori môže mať obranné, neveriace postoje k vychovávateľovi. Dobrou metódou je, že na prvé slová dieťaťa reaguje vychovávateľ „odrážaním – zrkadlením“, teda, že zopakuje výpoveď dieťaťa a zdôrazní, čo by chcel rozvíjať, poznať. Takto dieťa postupne nadobúda skúsenosť, že sa môže uvoľniť, hovoriť slobodne a voľne. Najhoršie začiatky sú výčitky, počúvanie, moralizovanie – to hneď zaženie dieťa do svojho vnútra, do obrany a do mlčania, čo vedie potom k monológovi vychovávateľa. Netreba sa báť, ak dieťa odbočí od nami zamýšľanej témy. Odbočenie môže mať funkciu psychického uvoľnenia a potom môžeme skôr rozhovor zamerať smerom, ktorý sme plánovali.

Začiatok rozhovoru vytvára prvý dojem – preto je dôležitý.

## 4. Vymedziť problém rozhovoru

Hneď po začiatku rozhovoru je dobré definovať si tri veci:

- tému, problém rozhovoru,
- očakávania, roly,
- organizovať čas – dynamiku rozhovoru.

V priebehu rozhovoru často zdôrazňujeme, že hľadanie riešenia je

**spoločná práca** komunikujúcich ľudí – nie je to výsada vychovávateľa. Rovnako je užitočné naznačiť, že rozhovor môže a bude pokračovať. Efektívnou zásadou vyplývajúcou z teórie formovania autoregulácie je prízvukovať (ale nediktovať), že zodpovednosť za rozhodnutie má v rukách aj dieťa, osoba, s ktorou hovoríme, nielen vychovávateľ. Bude sa cítiť sklamané, keby poznalo, že bolo dopredu všetko rozhodnuté, a že vlastne prišlo iba kvôli oznámeniu výsledku. Výchova je stretnutie dvoch osobností – tento princíp humanistickej výchovy je v základoch dobrej komunikácie.

Široké vymedzenia cieľov sú neefektívne a vedú skôr k zvýšeniu napätia, než k dohovoru. Možno vyčleniť v rozhovore, čo je podstatné, prioritné, a čo je sekundárne, čo sa prípadne bude riešiť inokedy, s inými, inde.

Treba naznačiť, či ide o jednorázový pohovor, alebo či ide o pokračovanie. Neprimerané očakávania vedú k záverom, ktoré neuspokoja ani jednu stranu. Rola vychovávateľa má byť flexibilná podľa cieľa, zámeru pohovoru. Má to byť rola partnera, spoluriešiteľa, besedníka, než rola direktívneho pôsobiteľa. Mnohokrát v praxi vychovávateľ očakáva aj iné výsledky, najmä emocionálne.

### 5. Nerobiť predčasné závery

je ďalšou metodickou zásadou, princípom práce vychovávateľa. Niekedy pre nedostatok času, niekedy preto, že sa nám zdá všetko jasné, niekedy len preto, že sme si zvykli, robíme unáhlené závery.

Okrem tejto chyby predčasnej diagnózy je tu často aj chyba predčasného záveru alebo rady. Každé dieťa je komplikovanou osobnosťou a mali by sme najprv skutočne dobre poznať osobnosť, podmienky, príčiny problému, a až potom prikrčiť k ďalším etapám v rozhovore. Dôkladné poznanie a premyslenie, prediskutovanie nie je len znakom odbornosti, profesionality vychovávateľa, ale je aj znakom toho, že osobu, ktorá s nami hovorí, berieme vážne, že si ju ceníme. Nebojme sa pritom priznať, že ešte nepoznáme všetky možné významné informácie a súvislosti problému.

Veľmi citlivou sférou je **hodnotenie v rozhovore**. Tradičný vychovávateľ má tendenciu hneď všetko klasifikovať na dobré – zlé, múdre – nemúdre. Humanistická teória výchovy stavia skôr na tom, aby sa hodnotiace súdy zo strany vychovávateľa minimalizovali a prenechal sa čo najväčší priestor pre sebahodnotenie detí. Hodnotenie detí a sebahodnotenie ich treba učiť a povzbudzovať k tomu, aby sa pokúsili zvážiť všetky pozitíva a negatíva. Závisí od veku detí – malé deti by mali skôr vyšlovovať celkové hodnotiace súdy – odhady, dojmy. V staršom veku sa majú viesť k tvoreniu kritérií pre hodnotenie a ich používanie. V ďalšom kroku používať aj váhu kritérií a napokon ich viesť ku konštruktívnej polemike so schopnosťou ponúkať a prijímať kompromisy.

### 6. Stavajme na potencialitách dieťaťa

Veľmi závažné je celkové zameranie vychovávateľa. Môže byť optimista: „Ľudia sú od prírody dobrí“ (J. J. Rousseau), pesimista: „Ľudia sú od prírody skazení“ (F. La Rochefoucauld), rigorózný prístup: „Ľudia nemôžu byť od prírody dobrí“ (I. Kant).

Každé dieťa má v sebe možnosti, a každé dieťa môžeme za niečo pochváliť, v niečom ho povzbudiť a pre niečo mu veriť. Ak možnosti človeka rozdelíme do troch základných oblastí, tak môžeme jeho potenciality rozpoznať:

- v oblasti múdrosti, schopností, inteligencie,
- v oblasti prijímania a produkovania krásna,
- v oblasti konania dobra, oblasti etickej, hodnotovej.

Chválenie, akceptovanie dieťaťa nemá byť formálne – dieťa to rýchlo rozpozná a nevytvorí sa dobrý vzťah. Možno veriť každému dieťaťu v tom, že má v sebe schopnosti tvorivo riešiť problémy, mať nápady. Každému možno vyjadriť uznanie za to, že má v sebe veľa chuti, alebo môže mať dostatok motivácie na to, aby sa sám, alebo veci okolo seba zmenil. Každý človek a dieťa má v sebe možnosti pozitívne myslieť, formovať a vyjadriť postoj, ktorý bude vyjadrovať optimizmus osobnosti do budúcnosti. Vychovávateľ má v rozhovoroch premyslene a taktne prezentovať svoj pozitívny, stimulujúci vzťah k dieťaťu.

Nemá to len motivačný efekt. Akceptujúci postoj vytvára predpoklad pre vybudovanie takého medziľudského vzťahu medzi vychovávateľom a dieťaťom, ktorý je predpokladom pre konštruktívny dialóg. Podobne, ako uvádzame prezentovanie možností medzi vychovávateľom a dieťaťom, to isté platí aj pri komunikácii s výchovnou skupinou. Osobitne je to dôležité aplikovať pri práci s postihnutými deťmi.

### 7. Ofenzíva v rozhovore

Výchova je preto výchovou, že má smerovať od súčasného stavu k cieľovému stavu. Toto smerovanie je relatívne normatívneho charakteru, a teda vychovávateľ má vedieť, kam smeruje. Pre metodiku a prax **komunikačnej výchovy** z toho vyplýva záver, že každý rozhovor má mať intencionálny charakter. Nemáme tým na mysli zdiskreditovať výchovný cieľ, ale máme na mysli fakt, že cieľom rozhovoru nemusí byť len nejaká požiadavka, poznatok, informácia, nariadená zmena správania, ale že cieľom výchovy môže byť aj emocionálne uvoľnenie, ovplyvnenie postoja, usmernenie myslenia, hľadanie myšlienok a skúseností, ovplyvnenie prežívania.

Z tohto pohľadu požiadavka ofenzívy v rozhovore hovorí o tom, že vychovávateľ má taktne usmerňovať priebeh rozhovoru, aby boli z neho osobnostné zisky pre toho, s kým sa rozpráva. Táto požiadavka tiež vyjadruje to, aby sa vychovávateľ nenechal manipulovať dieťaťom alebo dospelým, mal by organizovať a usmerňovať rozhovor k cieľom, ktoré si postavil. Keď dieťa odbočí, má to rozpoznať, upozorniť ho napr. slovami: „to, čo hovoríš, je zaujímavé a môžeme si o tom pohovoriť niekedy inokedy, ale teraz sa pokús povedať mi niečo o...“

Dobre je pri ofenzíve v rozhovore občas zdôrazniť, kde sme boli na začiatku rozhovoru, k čomu sme zatiaľ dospeli a čo nám ešte treba ďalej (v budúcnosti) vyriešiť alebo objasniť. Do ofenzívy patrí aj to, aby sa na záver rozhovoru zdôraznilo, čo treba urobiť, čo nás čaká, kam má smerovať rozhovor v budúcnosti, alebo nad čím majú deti premýšľať, s čím sa zaoberať.

### 8. Rola vychovávateľa

Rola je súbor očakávaní. Vychovávateľ môže aktívne ovplyvniť, ako ho budú vnímať jeho deti, a tento proces má byť zacielený tak, aby sa dosiahli najväčšie pozitíva z pohľadu cieľov výchovy.

- a) vychovávateľ môže fungovať ako poradca detí – táto rola sa odporúča a je efektívna pre výchovu;
- b) vychovávateľ sa môže realizovať ako diagnostik detí – táto rola je nevyhnutná pre prácu vychovávateľa – aj deti musia očakávať, a vedieť, že ich vychovávateľ pozná;
- c) vychovávateľ ako podnecovateľ, stimulátor – samozrejme má sa na mysli pozitívna stimulácia k sebarozvoju a rozvoju osobnosti – táto rola je potrebná;
- d) vychovávateľ ako kontrolór – táto funkcia je diskutabilná a skôr by sme ju neodporúčali;
- e) vychovávateľ ako arbiter v sporoch detí, medzi deťmi a rodičmi, učiteľmi – táto rola je veľmi nevd'ačná;
- f) vychovávateľ ako detektív či vyšetrovateľ by nemal fungovať a takto by ho deti nemali vnímať;
- g) vychovávateľ ako citový uspokojovateľ – rola, ktorá je častá v praxi, ale spája sa s nebezpečím prílišnej závislosti detí na vychovávateľovi, čo nie je najlepším riešením vzťahu – skôr emocionálny satisfaktor, ale pri formovaní sebestačnosti a nezávislosti detí.

Vychovávateľ by mal vedieť realizovať rozličné roly, a to podľa funkčnosti požiadaviek – na to je potrebné, aby sa cvičil v používaní rozmanitých rolí vo výchovnej práci.

### 9. Ako klásť otázky?

Otázky dynamizujú rozhovor. Otázky vytvárajú z monológu dialóg, aktivizujú obe strany komunikácie.

Otázky by mali byť stručné a jasné. Nejasná otázka vedie k nejasej odpovedi. Nemali by sa používať otázky v rozšírených, rozvitých vetách s dodatkami a doplnkami. Skôr, než položíme otázku, mali by sme si vymedziť jej obsah.

Poznáme **priame** otázky, ktoré sa bezprostredne dotýkajú témy. Ďalej **polopriame** otázky, kde je predmet záujmu sčasti skrytý.

A napokon sú **projektívne** otázky, ktoré sa zdajú vzdialené od témy, ale umožňujú vychovávateľovi usudzovať na postoj dieťaťa k téme.

Z iného zorného uhla delíme otázky na **alternatívne** („je to biele alebo čierne?“), **doplňovacie** („Jánošík žil na Liptove, Orave a chytili ho...“), **ponúkacie** („Čo by si ešte povedal o porekadle Kto druhému jamu kope, sám do nej padá?“). Mali by sme sa vyvarovať takých otázok, na ktoré môžu deti odpovedať **jednoslovné**. Jedna z najťažších otázok je otázka „prečo?“, preto by sa mala používať s rozvahou. Nie je funkčné, keď deťom neustále kladieme otázky typu „rozumiete?“, „pochopili ste?“ a pod. Tieto otázky treba nahradiť vecnou otázkou, aby sa vychovávateľ presvedčil, či ho skutočne pochopili. **Málokedy je funkčné opakovanie otázok**. V záznamoch výchovných zariadení sme našli zlozvyk opakovať každú otázku až 4-5-krát. Dôležité je **striedať otázky na všetky poznávacie funkcie**, ale najmä dávať otázky **divergentného** charakteru a na **hodnotenie**. Vážnym problémom kladenia otázok sú **sugestívne otázky**. Nemali by sme používať sugestívne otázky („však si radšej sám, ako s deťmi?“) a keď, tak len v zriedkavých, funkčných prípadoch.

## 10. Umenie počúvať

Človek je často v rozhovoroch **egoistom** – myslí na svoje problémy, presadzuje sa, najbližšie a najdôležitejšie sú mu jeho vlastné myšlienky, pocity. Potom nepočúva druhého, nereaguje na jeho podnety, je zaujatý len sebou a vzniká **paradoxná situácia**, že rozhovor sa mení na dva monológy.

Pravidlá dobrého počúvania hovoria, že:

a) je potrebné **sústrediť sa** na osobu, ktorá k nám hovorí. **Všimáť si** slová, aj znenie hlasu, mimiku atď., t.j.

- lingvistické modality komunikácie – reč, obsah, formu,
- paralingvistické modality – intonácia, tempo, rytmus,
- extralingvistické modality – gestá, mimika, pohyb tela,
- emocionálne a motivačné modality – prečo to hovorí, s akým citovým podtónom;

b) treba dať najavo hovoriacemu, že **mu rozumieme**. Je to možné urobiť tak, že z času na čas zopakujeme to, čo dieťa povedalo;

c) **efektívnemu počúvaniu napomáha**, keď **nehodnotíme** a neposkytujeme rady **hneď**. **Hodnotenie** a rady obmedzujú slobodu vyjadrovania. K hodnoteniu v rozhovore máme stimulovať dieťa-partnera, žiadať od neho jeho názor na hodnotenie.

Dobré počúvanie partnera nám umožňuje lepšie ho poznať.

Extrovert napríklad hovorí veľa a rád; neurotik odbočuje, hovorí neplynulo; agresívny – **direktívny** typ človeka často v rozhovore používa apely, direktívy, imperatívy, nepodmienené súdy; citliví a tvoriví ľudia hovoria **farbisto**, neobvykle, hrajú sa so slovami a obrazmi, niekedy je im ťažko rozumieť; ľudia s nižšou inteligenciou majú slabú slovnú zásobu, ich vety sú **chudobné**, často sa niektoré slová opakujú.

Dieťa má mať neustále pocit, že ho dobre počúvame a vychovávateľ má učiť aj deti, aby sa navzájom počúvali.

## 11. Reč tela

Vo výchove a pri metódach modifikácie správania nám sledovanie reči tváre a tela slúži dvojakým spôsobom: 1. ako **diagnostický nástroj**; 2. ako **prostriedok na zmenu osobnosti** prostredníctvom jej pohybových **mimických prejavov**. Zmeny v reči tela môžu byť **spoluprejavom**, následkom zmien v osobnosti, alebo ich môžeme vo výchove využívať ako **primárne**, **iniciačné** tréningové postupy pri zmene správania. Tréning rozmanitostí rolí si vyžaduje **nacvičovať roly**. Členovia skupiny môžu slúžiť ako **feedback** na posúdenie, či osoba výrazové prostriedky adekvátne ovláda a používa.

Celkový výraz tváre a reč tela, podľa V. Smékala, možno hodnotiť takto:

Stav **bdelosti**, **čulosti**, **pozornosti**, záujmu sa v tvári odrazí **živosťou**, **pozornosťou**, **sústredenosťou**, **pokojom** a **uvoľnením**. **Vôľa** sa prejavuje **rozhodnosťou**, **odvážnosťou** výrazu. **City** **veselosťou**, **smútkom**, **vážnosťou**, **radosťou** a pod. **Kontakt** sa prejavuje **pohľadom do očí**, **srdečnosťou**, **dôvernosťou**, **opak zachmúrenosťou**, **uhýbaním pohľadu**, **rezervovanosťou**.

Silný hlas môže znamenať potrebu sebauplatnenia, asertivity, ale aj nízke sebaovládanie, zastieranie vnútornej neistoty. Slabý, tichý hlas – vitálnu slabosť, jemnosť, skromnosť, nesmelosť, neistotu, strach. Rýchla reč: impulzivitu, vitalitu, energiu, radostnú náladu až mániu, znalosť obsahu. Pomalá reč znamená zdržanlivosť, veľkú sebakontrolu, rozvahu, váhavosť, nedostatok pribojnosti. Uvoľnený tón svedčí o šírke osobnosti, alebo potlačení osobnosti (stiesnenosť). Plynulá reč svedčí o aktivite, nenútenosti, schopnosti citového kontaktu. Náhle pauzy o blokádach a afektívnosti. Pozdravy – prehnane môžu byť znakom výchovy, ale aj snahy zapáčiť sa. Nezdvorilé pozdravy – ľahostajnosť, neúcta, protest. **Spôsob podávania ruky** – celou rukou: vecnosť, priamosť, ráznosť. Len prsty – nesmelosť, neistota. Živé podanie ruky – srdečnosť, účasť. Mechanické podanie ruky – ľahostajnosť. Dívá sa do očí – priamosť, istota, sebadôvera, úprimnosť. Dívá sa bokom – hanblivosť, neistota, neúprimnosť.

**Sebadôvera:** hrdý, vzpriamený postoj, častejší zrakový kontakt, ruky sa navzájom dotýkajú končekmi prstov, ruky sú spojené vzadu, brada vystrčená dopredu;

**Gestá obrany:** ruky skrížené na hrudi, skryté dlane, prsty zatávané do bicepsov, ruky pred ústami pri reči, držanie sa niečoho;

**Znaky presýtenia:** pohľady do povaly, na hodinky, premiestňovanie tela tak, že ukazuje k východu z miestnosti, trenie brady, odloženie okuliarov na stôl, branie a balenie vecí;

**Nuda a nezáujem:** bubnovanie prstami po stole, poklepkávanie nohou, hlava opretá o ruky, klipkanie viečok, prázdne pohľady, usnutie;

**Nervozita:** zrýchlenie neúčelných pohybov, trhavé pohyby, lhogorea, hltanie hlások, zajakávanie sa, človek nevie, čo si počať s rukami, nohami, uhýbavý pohľad, časté vrtenie sa na stoličke, pohľad do zeme, zmeny hlasu, – slabé, neurčité zvuky,

prerieknutia, dlhé vety, komplikované otázky, pochybnosti a ich vyjadrovanie.

Pomocou ovplyvnenia telových alebo tvárových prejavov sa dá posilňovať zmena vnútorných charakteristík osobnosti a súčasne napr. so sebaapresadením treba nacvičovať príslušné gestá, mimiku, pohyby tela, postoj a podobne.

#### 4.9. Klíma v skupine a metódy jej zmeny

Je potrebné rozlišovať tri pojmy:

- prostredie** triedy, skupiny – vyjadruje ekológiu triedy, jej fyzikálne komponenty, priestorové, farby, teplo a pod.;
- atmosféra skupiny** vyjadruje sociálne vzťahy a javy, ktoré majú krátkodobé trvanie, sú silne situačne podmienené, sú pomerne rýchlo premenlivé, za vyučovaciu hodinu sa atmosféra môže zmeniť niekoľkokrát;
- klíma skupiny, triedy** vyjadruje dlhodobejšie pretrvávajúce sociálne vzťahy v skupine, sú menej premenlivé, fungujú bez ohľadu na konkrétne sociálne situácie, nemenia sa tak rýchlo ako atmosféra skupiny.

Klímu v triede vytvárajú najmä tri dôležité faktory:

- učiteľ, vychovávateľ,
- žiaci, deti,
- činnosť, úlohy.

Interakcia týchto troch činiteľov vytvára klímu v skupine.

#### Dimenzie klímy

B. J. Frasser a D. L. Fischer hovoria o týchto premenných klímy triedy:

- spokojnosť** v triede, v skupine – je to miera uspokojenia, určitéj pohody v triede, skupine;
- spory**, konflikty v skupine – miera napätia, škriepok,
- súťaživosť** v skupine – zisťujú sa konkurenčné vzťahy v skupine, miera snáh po vyniknutí, prežívanie úspechov a neúspechov;
- náročnosť** úloh, učenia;

- e) **súdržnosť** triedy, skupiny – zisťujú sa priateľské a nepriateľské vzťahy a voľby, miera pospolitosti skupiny.

Richárd de Charms zostavil dotazník na meranie „**Origin klímy**“, t.j. do akej miery sa deti cítia v skupine ako pôvodcovia svojho správania, do akej miery môžu priradiť príčiny svojho správania do seba (internalita), alebo von, do autority a pravidiel (externalita). Pôvodcovská klíma vysoko korešponduje s klímou do týchto oblastí:

- faktor vnútornej kontroly správania, myšlienok,
- faktor určovania cieľov – vonkajšie – vnútorné,
- faktor voľnosti v inštrumentálnych aktivitách,
- faktor percepcie reality,
- faktor vnímania osobnej zodpovednosti v skupine,
- faktor sebadôvery,
- faktor láskavosti, empatie, citových kontaktov.

Každý z týchto faktorov je dimenzionálny – má svoj pozitívny a negatívny pól.

**J. Mellibruda** štruktúruje klímu v triede alebo výchovnej skupine do týchto kategórií:

- úprimnosť, empatia, otvorenosť,
- porozumenie, kongruencia,
- ocenenie hodnôt, zhoda významov a zmyslov hodnôt,
- akceptácia osôb v skupine.

Pre výchovné stratégie a metódy zmien klímy v skupine sú dôležité tieto kroky:

- popis reálneho stavu a jeho porovnanie s inými skupinami, z ktorého vyplynie, v ktorých charakteristikách konkrétna skupina je „dobrá“ alebo lepšia či horšia – východisko pre výchovný plán;
- porovnanie názorov vychovávateľov a detí na klímu v skupine – východisko pre konfrontáciu stratégie zmien;
- porovnanie aktuálnej preferovanej klímy deťmi alebo aj učiteľmi či vychovávateľmi; deti odpovedajú na otázky, ako sa cítia v skupine a v druhom stípci, akú klímu by chceli mať;
- diagnostika klímy v skupine slúži na porovnanie výchovných zásahov pred a po ich aplikácii, ako miera efektívnosti vplyvom;

- e) porovnanie klímy v skupinách, kde sú „dobrí“ vychovávateľa a „horší“, môže vyústiť do stratégie zmien klímy.

### **Je možné klímu meniť, ovplyvňovať?**

Jednoznačná odpoveď výskumov je, že je to možné, pre výchovu je zisťovanie a ovplyvňovanie klímy jedným zo základných profesionálnych úkonov vychovávateľa.

Postup pri zmenách má túto podobu:

- aplikovať dotazník na zisťovanie klímy,
- vyhodnotiť dotazníky,
- interpretovať výsledky a premyslieť, čo o skupine hovoria,
- rozhodnúť, čo a s kým treba urobiť (kto),
- systematicky a dlhodobejšie ovplyvňovať klímu triedy, skupiny, najmä cez vodcov,
- znova podať dotazníky na zistenie zmien a získať spätnú väzbu, ktorá modifikuje ďalšie postupy.

Napr. vychovávateľ sa môže snažiť znížiť súťaživosť v skupine a zvýšiť súdržnosť. Vychovávateľ upraví svoje správanie tak, aby z neho bola jasná snaha pochopiť deti a pomôcť im. Debatoje so žiakmi o ich osobných problémoch predovšetkým mimo skupiny, obmedzuje kritiku problémových detí pred celou skupinou. Usiluje sa o to, aby skupina zlepšila svoje postoje k problémovým deťom. Využíva vhlad, informácie, persúziu. Po určitom čase znova dotazníkom zisťuje, či nastal žiadúci posun. Keď nie, treba zmeniť stratégiu, metódy.

Okrem spomínanej štruktúracie klímy v skupine môže sa poznávanie a zmeny zamerať na špecifické oblasti, napr. zlepšenie **komunikačnej klímy**, klímy pre tvorivosť a pod.

Za jednu zo základných stratégií zisťovania a zmeny klímy v skupine je sledovanie **direktívnosti, alebo nedirektívnosti** vychovávateľa, učiteľa. Zmena direktívnosti na nedirektívu je popísaná vo Flandersovom prístupe (pozri vyššie).

V komunikačnej klíme u nás M. Samuhelová zistila, že najpočetnejšiu kategóriu tvoria výroky učiteľa, ktoré priamo stanovujú aktivitu žiakov, zahrňajú otázky učiteľa k žiakom, ale žiak pritom nemá variačnú možnosť svojich odpovedí (konvergentno-pamäťové otázky). Týchto

kontaktov zo strany učiteľa bolo v priemere na hodinu 31! Druhou aktivitou v poradí boli príkazy, pokyny, všetky druhy nariadení. Tých bolo v priemere 17 na hodinu (priemer z 29 vyučovacích hodín v 7. roč.) Oba vyššie popísané komunikačné spôsoby predstavujú viac než polovicu komunikačných aktov a označujeme ich ako dominantné (direktívne) prejavy. Skúmaní žiaci (N=188) pociťovali klímu vo svojich triedach vysoko kriticky. Pociťovali najmä:

- nespravodlivosť pri skúšaní a klasifikovaní,
- pocity preťaženia,
- nedostatok láskavosti a humoru zo strany učiteľa,
- nedôveru k učiteľom,
- pocity ponižovania.

Iba **dva žiaci** (!) z celkového výskumného súboru klímu „pochválili“.

Na zmenu klímy možno použiť celú sériu metód, taktík, ktoré sme popísali vyššie. Zhrnutie základných taktík môže mať túto podobu:

#### 1. EMPATIA

- srdečnosť, dokážem vidieť svet očami druhých ľudí, rozumiem druhým, lebo sa viem pozrieť na ich konanie z ich hľadiska; hovorím druhým ako ich chápem a vytváram príležitosť, aby mohli súhlasiť alebo nesúhlasiť s mojim názorom o nich;

#### 2. SRDEČNOSŤ

- ohľaduplnosť – vyjadrujem rozličným spôsobom, že som vo vzťahu k deťom priateľský, že ich mám rád (každého) a že si ich vážim, ich názory, city, že ich dokážem akceptovať dokonca vtedy, keď nesúhlasím s tým, čo robia, poskytujem deťom aktívnu podporu;

#### 3. AUTENTICKOSŤ

- som úprimný vo vzťahoch s nimi, neskrývam sa za rolami a maskami, vedia, aký je môj vzťah k nim

#### 4. KONKRÉTNOSŤ

- som konkrétny a vecný, keď s nimi hovorím, nepoužívam všeobecné výrazy, mnohознаčné a hmlisté charakteristiky; dokážem hovoriť o konkrétnych životných skúsenostiach a žiadam to aj od detí, priamo hovorím, o čo mi ide, hovorím „na rovnu“;

#### 5. INICIATÍVA

- vo svojich vzťahoch k deťom mám tendenciu ísť „dopredu“ a nielen reagovať na to, čo robia; patrí skôr k tým, čo iniciujú riešenia, čo ďalej;

#### 6. BEZPROSTREDNOSŤ

- s deťmi hovorím priamo, bez okľúk, viem, aký je môj vzťah k nim, aké sú úlohy, ciele, viem, aký je vzťah detí ku mne;

#### 7. OTVORENOSŤ

- dovoľujem druhým, aby vedeli, aký som vo vnútri, nie som exhibicionista ani egoista, ale viem, že otvorenosť pomáha utvárať zdravé a trvalé vzťahy s druhými, očakávam, že aj deti budú otvorené ku mne; neznamená to, že zverejňujem svoje „tajomstvá“, dokážem hovoriť to, čo si myslím a čo cítim, a to žiadam aj od detí;

#### 8. AKCEPTÁCIA CITU

- nebojím sa bezprostredného kontaktu s citmi detí, vo vzťahu k nim si doprajem naplno prežívať city, čím otváram cestu k tomu, aby oni rovnako reagovali; nevnucujem svoje

## 9. KONFRONTÁCIA

city druhým a nenútim ich, aby sa cítili za moje city zodpovední;

- dokážem sa postaviť tvárou v tvár voči druhým, robím to s pocitom zodpovednosti a angažovanosti; pri rozdielnosti názorov znesiem stretnutie s inými v nádeji, že dosiahneme porozumenie a akceptáciu; pritom sa nevyhrážam, nevyčítam deťom a neútočím, nezdôrazňujem svoju autoritu;

## 10. SEBAPOZNANIE

- skúmam svoje konanie a životný štýl, rád čerpám v tomto ohľade podnety od ostatných a rád ich od nich prijímam; dokážem byť aj autorom hodnotenia seba samého, stretnutia s druhými a všetky skúsenosti sú pre mňa cenným materiálom a príležitosťou k sebapoznaniu a sebakorekcii.

Vymenované charakteristiky správania vychovávateľa sú v intenciách humanistického prístupu k výchove. Sú v súlade s Rogersovou humanistickou koncepciou výchovy.

Existuje rad zábran, blokáď, prečo sa takto tradičný vychovávateľ nespráva. Medzi najdôležitejšie predsudky patria:

- a) klesne tým moja autorita, keď budem empatický;
- b) byť sebou, otvoreným a akceptujúcim je náročné a prináša to so sebou veľa problémov;
- c) moji nadriadení ma budú za tento vzťah a prístup hodnotiť negatívne;
- d) keď sa budem správať popísaným spôsobom, neudržím v triede, skupine disciplínu a nesplním ciele;
- e) bojím sa, že prestanem byť sám sebou, keď budem takto akceptovať iných a komunikovať s inými.

## 5. STRATÉGIE AXIOLOGIZÁCIE OSOBNOSTI

### 5.1. Teoretické východiská C. Rogersa

**Axiologizácia** znamená hodnotovú výchovu – výchovu k hodnotám. Pociťuje sa hlboká neistota, pokiaľ ide o orientáciu v hodnotách, najmä u mladých ľudí. Svetová kultúra je viac relativistická a pevné, stále názory na hodnoty sa zdajú byť anachronické. V demokratickej spoločnosti doliehajú často veľmi protirečivé názory na hodnoty. Naliehavo sa vynára otázka, či existuje **univerzalita hodnôt**, či to majú byť všefudské hodnoty, alebo hodnoty náboženstva, alebo či treba rezignovať na všeplatnosť hodnôt určitého druhu.

Charles Morris rozdelil hodnoty na **operatívne**, v ktorých jednotliviec uprednostňuje jeden objekt alebo stav pred druhým. Potom existujú „**uznávacie hodnoty**“. Sú to **symbolizované hodnoty fixované ľudskou kultúrou**, napr. „**nezabiješ**“.

Dieťa od malička nemá vybudovaný nejaký systém hodnôt, no neustále niečo oceňuje a odmieta alebo prijíma, správa sa averzívne alebo apetenčne. Hovoríme o **hodnotiacom procese osobnosti**, v ktorom dieťa zvažuje každý prvok, ktorý zažíva a volí ho alebo odmieta podľa toho, či tento prvok v danej chvíli smeruje k uspokojovaniu potrieb jeho osobnosti alebo nie. V počiatkoch ide o operatívne hodnoty, ktoré sú skôr funkciou organizmu, a nie vedomia, alebo funkciou symbolickou. Sú to hodnoty operatívne, nie uznávané.

Iným aspektom prístupu malého dieťaťa k hodnotám je, že zdroj alebo miesto procesu hodnotenia je v ňom samom – napr. voľba jedla. Ono je stredom hodnotiaceho procesu, pričom dôkazy správnosti poskytujú jeho zmysly. Rodičia, cirkev, reklama, ani experti neurčujú jeho operačné hodnoty. Postupne pod vplyvom výchovy začína preberať hodnoty dospelých, rodičov, opúšťa múdrosť svojho organizmu, vzdáva sa

tohto zdroja vyhodnocovania a pokúša sa správať v pojmoch hodnôt, ktoré vytýčil niekto iný.

Človek v snahe, aby si získal alebo udržal lásku, uznanie, úctu, opúšťa svoj zdroj hodnotenia a umiestňuje ho v iných. Naučí sa **nedôverovať** vlastným zážitkom. Takto väčšina z nás preberá schémy hodnôt, podľa ktorých žije. Príklady takto prebraných hodnôt:

- sexuálne túžby a sexuálne správanie je zlé (rodičia, cirkev);
- neposlušnosť je zlá (učitelia, rodičia, vojaci);
- zarábať peniaze je dobré (spoluobčania a iní);
- práca v kolektíve je lepšia ako samostatná.

### Proces hodnotenia:

Bežný dospelý človek väčšinu svojich hodnôt preberá od jednotlivcov alebo skupín, ktoré sú pre neho významné (autoritou), sám ich považuje za svoje. Miesto hodnotenia zvyčajne leží **mimo neho**. Toto uznávanie nie je jasné vo vzťahu k vlastnému prežívaniu osobnosti. Ak človek od spoločnosti prevzal mienku, že najvyššou hodnotou je láska k blížnemu a peniaze, nemá nijakú cestu na odhalenie toho, čo má pre človeka väčšiu hodnotu. Cirkev preferuje lásku, spoločnosť peniaze. Z toho vyplýva všeobecný aspekt moderného života – žiť v protirečivých hodnotách. Pretože človek stratil, prenechal prameň svojho vyhodnocovania iným a stratil kontakt so svojim vlastným procesom hodnotenia, cíti sa hlboko neistý a v týchto hodnotách ľahko zraniteľný.

### Základný rozpor:

Tým, že preberáme mienky iných za svoje, strácame kontakt s potencionálnou múdrosťou nášho vlastného funkcionovania a strácame dôveru v seba. Odpúťali sme sa od seba, a to môže byť príčinou napätia a neistoty. Tento základný rozpor medzi pojmom človeka a tým, čo skutočne skúsenostne prežíva, medzi intelektuálnou štruktúrou jeho hodnôt a nepoznaným hodnotiacim procesom v ňom, to je časť základného **odcudzenia** moderného človeka sebe samému.

### Obnovenie kontaktu so skúsenostným zážitkom:

Klíma priaznivé pre podporu vlastného hodnotenia môže znamenať obnovenie kontaktu so sebou. Keď človek cíti, že ho hodnotia ako osobnosť, môže začať pomaly hodnotiť jednotlivé aspekty seba samého. Najdôležitejšie je, aby mohol začať. Spočiatku s veľkými ťažkosťami, **pocit'ovať a cítiť**, čo sa deje v ňom, čo prežíva, ako reaguje. Používa svoju zážitkovú skúsenosť ako priamy oporný bod, na ktorý sa môže obrátiť pri utváraní presných odôvodnení a ako na usmerňovateľa svojho správania. Tento proces postupne nadobúda mnohé z tých charakteristík, ktoré mal v útlom detstve. V tomto prípade sa človek radí so svojou zážitkovou skúsenosťou, ktorá sa nie vždy kryje so sociálnymi normami. Zist'uje napríklad, že spolupráca je preňho niekedy významná a inokedy si želá byť sám, aj pracovať sám.

### Hodnotenie zrelej osoby:

Tento proces podopretý skúsenosťou a prežívaním je **plynulý**, plastický, založený na tom, ako sa daný moment prežíva. Hodnoty sa takto súvisle menia. Inou charakteristikou tohto hodnotenia je, že je to vysoko **diferencovaný** spôsob hodnotenia, t.j. to, čo bolo hodnotou včera, dnes sa mení. Ďalšou charakteristikou zrelej osobnosti pri hodnotení je to, že zdroj vyhodnocovania je znova vytvorený **pevne v nej** samej. Vlastná skúsenosť jej poskytuje spätnú väzbu o hodnote. Napr.: môže mu priateľ povedať, že táto kniha nestojí za nič. Prečíta si o nej dva nepriaznivé posudky. Hypotéza teda je, že si ju nebude ceniť. Ale keď číta knihu (vlastná zážitková skúsenosť), zakladá svoje hodnotenia na reakciách, ktoré v ňom vzbudí, nie na tom, čo mu o nej povedali iní. Ide o zblížovanie sa s tým, čo sa deje v nás. Tak minulosť, ako aj budúcnosť vstupuje v tomto momente do hodnotenia. Kritériom procesu hodnotenia je stupeň, do ktorého objekt zážitkovej skúsenosti aktualizuje **človeka samotného**. Robí ho bohatším, úplnejším, plnšie rozvinutým. Je toto kritérium **sebecké alebo nesociálne**?

Nie je to tak jednoducho preto, že hlboké a priateľské vzťahy s inými sa pocit'ujú ako aktualizujúce? Dospelý, na rozdiel od dieťaťa, je schopný **vedome hodnotiť**. Cíti, že keď môže dôverovať všetkému v sebe, mô-

žu byť jeho city a jeho intuícia múdrejšie ako myšlienky. A nebojí sa teda povedať: „Cítim, že táto skúsenosť (alebo táto vec, tento smer) je dobrá. Neskôr pravdepodobne budem vedieť, prečo cítim, že je to dobré!“ Dôveruje si, lebo sa dostal na cestu vytvárania toho, čo nazývame „jednotným človekom“ – integrovanou osobnosťou.

#### Návrhy na zlepšenie metód hodnotenia:

**Hypotéza I.:** Na organizovanie procesu hodnotenia existuje v ľudskom jednotlivcovi základňa, ktorou je jeho **sebaregulácia**. Predpokladá sa, že základňa má niečo také, čo je spoločné s ostatnými bytosťami, s ostatným živočíšnym svetom. Je to súčasť funkcií každého živého organizmu. Je to kapacita prijímať spätné informácie a prispôbovať svoje správanie a reakcie tak, aby sa dosahovalo maximum možného seba-dokonaľovania.

**Hypotéza II.:** Proces hodnotenia je účinný do takého stupňa, do akého je jednotlivec prístupný skúsenostným zážitkom v sebe samom. Jeden spôsob ako pomôcť osobnosti urobiť prvý krok k tomu, aby sa stal prístupným svojej skúsenosti, je vytvoriť vzťah, **v ktorom sa on cení ako samostatná osoba**. Vzťah, pri ktorom vcítením pochopíme a ohodnotíme jeho skúsenostný zážitok, a pri ktorom mu dávame voľnosť prežívať vlastné city a city iných bez toho, že by ho to ohrozovalo.

**Hypotéza III.:** Osoby, ktoré začali byť prístupnejšie vlastným skúsenostným zážitkom, majú určité **všeobecné smery hodnôt** organizmu.

**Hypotéza IV.:** Tieto všeobecné smery hodnôt sú takého druhu, že **zdokonaľujú rozvoj samotného jednotlivca**, aj iných ľudí v jeho spoločnosti.

**C. Rogers** uvádza niekoľko z týchto **smerev hodnôt**, ktoré sú zacielené na rozvoj osobnosti, na jej zrelosť:

1. títo ľudia sa odvracajú od vonkajších **fasád**. Predstieranie, defenzívu, odmeranosť hodnotia negatívne;
2. upúšťajú od toho, „**čo sa má**“. Donucujúci pocit, ako „mal by som to urobiť“, hodnotia negatívne;
3. upúšťajú od toho, čím by „**mali byť**“, bez ohľadu na to, kto to povedal, kto tento imperatív postavil;

4. upúšťajú od toho, aby vychádzali v ústrety **očakávaniam** iných. Pozitívne hodnotia realnosť človeka. Pokračujú v smere, v ktorom sa stávajú sami sebou, cítia svoje skutočné city, stávajú sa tým, čím sú. Tomuto sa dáva prevažne prednosť;
5. pozitívne sa hodnotia **vlastné zamerania**. Osobnosť objavuje zväčšujúcu sa hrdosť a dôveru, keď sama volila, riadila svoj vlastný život;
6. vlastné ja, vlastné city sa hodnotia **pozitívne**. Z bodu, z ktorého hľadí na seba ako na nehodného a zúfaleho, začína hodnotiť seba a svoje reakcie ako cenné;
7. pozitívne hodnotí, že **človek je proces**. Od túžby po určitom pevnom ciele sa dostať k tomu, že preferuje určité potešenie z toho, že je procesom, potešenie z možností, že sa narodil a že môže byť dokonalejší;
8. pozitívne hodnotia citlivosť iných a prijímanie iných. Takáto osobnosť oceňuje iných za to, čím sú;
9. pozitívne hodnotia hlboké vzťahy s druhými ako výsledok schopnosti prežiť vzťah k sebe;
10. hodnotia prístupnosť celej svojej vnútornej aj vonkajšej skúsenosti, svoju prístupnosť a citlivosť na vlastné vnútorné reakcie a city, na reakcie a city iných a na skutočnosti objektívneho sveta – to je smer, ktorému jasne dávajú prednosť.

C. Rogers uzatvára: „... nezisťujem, že by v tejto klíme voľnosti hodnotila jedna osoba pozitívne podvodníka, vraha a zlodēja, zatiaľ čo iná život v sebaobetovaní a ešte iná iba peniaze. Zdá sa, že existuje určité všeobecné kritérium. Myslím, že keď je ľudská bytosť vnútorne slobodná, zvolí si to, čo sama hlboko hodnotí, hodnotí tie objekty, skúsenosti a ciele, ktoré prispievajú nielen jej vlastnému **prežitiu**, rastu a rozvoju, ale aj prežitiu a rozvoju iných... V každej kultúre, ktorá poskytuje klímu úcty a slobody, v ktorej je človek hodnotený ako osoba, volia a preferujú zrelí jednotlivci **rovnaké smery hodnôt**. To je významná hypotéza, ktorú treba overiť... Psychologicky zrelá osobnosť, ako som ju opísal, má, myslím, kvality, ktoré spôsobujú, že bude hodnotiť tie skúsenosti, ktoré prispievajú k upevneniu a **zdokonaľeniu ľudskej rasy**. Bude hodnotným

účastníkom a usmerňovateľom procesu ľudského rozvoja. Zdá sa, že sme sa vrátili k prameňu **univerzality hodnôt**, ale inou cestou. Namiesto univerzálnych hodnôt nie z toho sveta alebo univerzálného systému hodnotenia, ktoré predkladajú určité skupiny – filozofi, právnici, kňazi alebo psychológovia, máme **výber univerzálnych smerov** ľudských hodnôt vynárajúcich sa zo zážitkovej skúsenosti ľudského organizmu. Predpokladá sa, že moderný človek, aj keď už neverí, že by mu hodnoty poskytl náboženstvo, veda či filozofia, alebo hocaký systém vedomostí, môže nájsť hodnotiacu základňu organizmu **v sebe**. Táto základňa, ak sa naučí byť s ňou v zhode, kontakte, mu ukáže, že existuje organizovaný, adaptívny a sociálny prístup k zložitým prameňom hodnôt, ktorý stojí pred každým z nás.“

Popísané teoretické a metodické východiská rozvíjania **hodnotiacich procesov osobnosti** uvádzajú jedno z možných východísk k axiologizácii osobnosti.

Hodnotenie ako závažný fenomén nachádzame aj v kognitívnych taxonómiiach, kde napr. B. Bloom ho považuje za najvyššiu oblasť. Podobne mnohí iní autori si všimajú rozvíjanie hodnotiaceho myslenia a hodnotenia ako významnú súčasť rozvoja osobnosti. **J. P. Guilford** vo svojej knihe *Personality* (Mc Graw Hill Book Comp., New York 1959) sa pokúsil systematizovať hodnotiace schopnosti do takejto matice:

Produkty	Obsahy		
	figurálne	symbolické	sémantické
Identita jednotiek	figurálna identifikácia	symbolická identifikácia	
Logické vzťahy		Symbolická manipulácia	logické hodnotenie
Systémová konzistencia			experimentálne hodnotenie
Cieľová satisfakcia			senzitivita k problémom

\* Stať je spracovaná na základe štúdie C. Rogersa: *Toward a Modern Approach to Values: The Valuing Process in The Mature Person*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, February 1964, Vol. 68.

### Hodnotové orientácie:

Zatiaľ čo pudy a inštinkty sú viazané na biofyziologické dispozície a potreby skôr na psychické charakteristiky osobnosti, hodnoty a hodnotové systémy sa bližia skôr už k cieľovým charakteristikám osobnosti, ktoré sú silne podmienené aj spoločensky, societou v ktorej človek žije. Hodnoty a hodnotové orientácie (ako kryštalizácia hodnôt okolo určitej ústrednej hodnoty) vznikajú interiorizáciou ideálov a ich konkretizáciou v zásadach a presvedčeniach človeka.

Hodnoty, ako to uvádza V. Smékal (*Psychologie osobnosti*. SPN, Praha 1989) možno chápať zo štyroch hľadísk:

1. hodnoty ako všeobecné ciele o ktoré sa človek usiluje – cieľové hodnoty;
2. hodnoty ako prostriedky, ktorých využívaním dosahujeme niečo pre seba významného napr. vzdelanie – sú to inštrumentálne hodnoty
3. hodnoty ako to, kvôli čomu stojí za to usilovať o nejaký objekt alebo sa mu vyhýbať (napr. fajčenie) – sú to smerovacie hodnoty;
4. hodnoty ako kritériá – na základe ktorých oceňujeme, posudzujeme rozličné predmety, udalosti, ľudí.

E. Spranger (podľa V. Smékala, 1989) rozdelil hodnotové orientácie do šiestich „životných foriem“ („Lebensformen“). Sú to:

1. **Teoretický človek** – usiluje sa o poznanie pravdy, zákonitostí, podstaty sveta. Nemusí to byť len vedec, ale aj opravár a farmár, teda každý, pre ktorého je hlavnou hodnotou poznanie pravdy, múdrosti, znalosti, poznatkov. Najlepšie sa tento typ človeka cíti pri štúdiu, pri knihe, pri čítaní, v knižnici.

2. **Ekonomický človek** – hľadá úžitok, zisk. Je to človek egocentrický, myslí len na vlastné blaho. Hodnotu pre neho má len to, čo je prospešné jemu, alebo rodine, skupine. Najlepšie sa takýto človek cíti na trhu, v tržných, obchodných vzťahoch.

3. **Estetický človek** – hľadá vo svete najmä zážitky, estetické dojmy alebo príležitosti k estetickému sebavyjadreniu. Všetko vzniká ako harmonické alebo disharmonické, ako pekné alebo škaredé. Žije medzi farbami, zvukami a pritom nemusí byť vôbec umelec alebo estét. Najlepšie sa cíti na koncerte alebo v galérii, či pri dobrej knihe.

4. **Sociálny človek** – hľadá seba v druhých ľuďoch. Žije pre druhých, usiluje sa o ich priazeň, priateľstvo a lásku. Vyhľadáva ľudí, nedokáže byť sám. Rád ľuďom slúži, snaží sa im byť užitočný. Očakáva to isté správanie aj od iných. Najlepšie sa cíti medzi ľuďmi v družnom rozhovore, kde oceňujú jeho vlastnosti.

5. **Mocenský človek** – je človekom, ktorý presadzuje seba, svoje presvedčenia, svoju moc v mene vyšších princípov, v mene ideálov. Moc dosahuje nielen cestou fyzického a psychického násillia a pomocou manipulovania s druhými ľuďmi, ale aj pomocou sociálnych noriem a právnych noriem, manipuluje s ľuďmi aj v duchovnom slova zmysle. Najlepšie sa cíti ako poslanec, rečník na politickom zhromaždení, či presvedčovateľ svojich názorov v masmédiách, na mítingoch a pod.

6. **Náboženský človek** – hľadá zmysel života cez vieru v niečo a nemusí to byť hneď Boh. Patrí sem J. Bruno alebo Spinoza, ktorí boli exkomunikovaní z cirkvi, ale hľadali neustále a veľmi intenzívne zmysel bytia človeka na svete, zmysel svojho života, ale najmä zmysel existencie ľudstva. Mohlo by sa tiež povedať, že ide o filozofický typ človeka, ktorý sa najlepšie cíti v stave kontemplácie o bytí a v rozhovoroch o tom, kto sme, prečo sme tu a kam smerujeme.

## 5.2. Axiologizácia a pedagogika

Už pri povrchnej analýze psychického funkcionovania osobnosti ľahko zbadáme, že zo všetkých aktov, ktoré človek robí, značnú časť tvoria **procesy hodnotenia** (evaluating, ocenivanie). Lubovoľný človek v procese žitia sústavne oceňuje, hodnotí predmety, javy, situácie, politické udalosti, ľudí (hodnotenie **vonkajšieho sveta**), **oceňuje, hodnotí seba, svoje možnosti, stavy, postupy a výsledky svojich činností (sebahodnotenia)**, predvída a očakáva, ako ho môžu hodnotiť iní ľudia (**reflexívne hodnotenie**) formuluje závery, správanie, tvorí postupy, predsavzatia, plány a vytyčuje ciele – hovoríme o **riadiaco-regulujúcej** funkcii hodnotenia.

Hodnotenie je v základoch výchovných procesov aj seba výchovy. Profesiogram života – denné sledovanie exploatacie psychických procesov

a funkcií ukazuje, že človek neustále hodnotí a zvažuje, rozhoduje sa, najmä v činnostiach neautomatizovaných, v činnostiach na vyšších kognitívnych úrovniach.

Je **základným paradoxom** tradičnej školy a výchovy, že procesy hodnotenia škola skoro vôbec **neučí**, tieto procesy netrénuje. Akékoľvek hodnotenie v škole je prenechané vonkajšiemu hodnoteniu učiteľa alebo vychovávateľa. Takto sa dieťa nemôže **naučiť** hodnotiť, čo môže mať vysoko relevantné dôsledky pre jeho celoživotné správanie. V tradičnej škole sa automaticky predpokladá, že žiaci **interiorizujú** hodnoty, ktoré im prezentujú a prednášajú ako hodnotové imperatívy, ako nevyhnutnosti, ktoré musia prijať. Na základe ich prijatia potom žiakov, študentov hodnotia. Tento postup ignoruje procesy, ktoré naznačil C. Rogers, ignoruje sa autenticnosť hodnotenia ľudských bytostí. Človek sa pri tomto postupe učí byť poslušný, prispôsobivý a pracuje sa na tom, aby bol manipulovateľný. Humanistická orientácia vo výchove úmyselne, programovo stavia **axiologizáciu ako podmienku progresívnej výchovy** tak, aby dieťa, človek bol **vedený k tomu, aby sám, na báze vlastných skúseností interiorizoval hodnotový systém, smery hodnotenia**.

Hodnotenie má svoju sieť, štruktúru, postup. Podobne ako je vypracovaná metodika a didaktika osvojenia si napr. matematiky, mala by v praxi existovať **metodika axiologizácie** ako pojem nadstavbový nad aplikáčnymi oblasťami hodnotenia. Znamená to všeobecnú zručnosť a spôsobilosť hodnotiť.

Vzťah medzi **hodnotiacim myslením a axiologizáciou** ako štýlom funkcionovania osobnosti je taký, že **hodnotiace myslenie je len časťou hodnotiaceho štýlu osobnosti**. Rogersove myšlienky o podiele zážitku, citu, intuície potvrdzujú, že len prostredníctvom hodnotiaceho myslenia (algoritmického, exaktného) sa nedá účinne rozvíjať hodnotiaci štýl života.

Cieľom a dynamickou perspektívou je **sebaregulácia** aj ako výsledok procesov hodnotenia, aj ako **metóda rozvoja osobnosti**. Autoregulácia (sebaregulácia) je v základoch definície osobnosti („regulácia vzťahov človek – svet“).

Okrem hodnotiaceho myslenia ako **všeľudskej charakteristiky** je

hodnotenie významné pri organizácii spoločenského, skupinového života ako takého, napríklad v povolani sudcu, učiteľa, kontrolóra, experta, revízora a pod. Hodnotenie by sa malo stať predmetom skúmania nielen psychológie a pedagogiky, ale aj politológie a ďalších vied. Hodnotenie v **pedagogike** sa stáva prostriedkom stimulácie rozvoja procesov osobnosti v smere určitých cieľov, keď konštatujeme, že pedagogika je **normatívnou** vedou. Osobitne silné miesto má hodnotenie vo filozofii, etike, politike, logike. Žiaľ, ani učebnice pedagogiky, ani učebnice psychológie vo všeobecnosti nemajú kapitolu o rozvoji hodnotiaceho myslenia a hodnotenia vôbec.

**Hodnotenie** chápeme ako jednu z troch základných funkcií osobnosti spolu s **poznávaním a reguláciou**.

Chápanie osobnosti bez teórie hodnotenia a hodnotiacej funkcie psychiky má tieto negatívne dôsledky\*:

1. robí systém teoretických náhľadov o spôsoboch a formách odrazu, o mechanizmoch psychickej regulácie a samoregulácie **neúplným**;
2. sťažuje výskumy, vedie k **neúplným výsledkom** bádání;
3. robí zložitým riešenie rozličných **praktických situácií**;
4. zdržuje riešenia **metodických otázok** samotnej psychológie (a pedagogiky) spojených s tým, že mnohé metódy sú založené na hodnotení.

Hodnotenie je **osobitný psychologický a pedagogický jav** a ako taký sa má študovať. Nemáme tu na mysli hodnotenie žiaka učiteľom, ako sa to často pertraktuje, ale rozvíjanie hodnotenia žiakmi, ako jednu zo základných spôsobilostí osobnosti.

„**Hodnotenie**“ ako slovo má mnoho významov. Označuje **proces** aj **výsledok** hodnotenia. Pedagogiku zaujíma najmä proces hodnotenia ako všeobecný metodologický jav.

Hodnotenie sa môže chápať ako vzťah rezultátu činnosti ku znakom úlohy, ide najmä o racionálne hodnotenie (Š. A. Amonašvili). Hodnotenie je psychický odraz hodnôt rozličného usporiadania (V. S. Morgun). Morgun rozdelil hodnoty na **emocionálne a racionálne**. L. P. Doblajev

\* Argumenty uvedené podľa N. A. Baturin: Problema ocenivaniija i ocenki v obščej psihologii. Voprosy psihologii, č. 2, 1989.

chápe hodnotenie ako meranie vlastností predmetov a ich významov a pripúšťa aj emocionálne aj kognitívne spôsoby hodnotenia.

N. A. Baturin hovorí o troch hodnoteniach:

1. objekto-objektové hodnotenie;
2. subjekto-objektové hodnotenie;
3. subjekto-subjektové hodnotenie;

Vo filozofických disciplínach sa zdôrazňuje najmä druhý a tretí spôsob hodnotenia. V psychológii a pedagogike by mali byť rovnocenné všetky tri druhy hodnotenia.

Druhy hodnotenia:

1. **Objekto-objektové** hodnotenie sa týka toho, aby sme vedeli objektívne posúdiť veľkosť, čas a podobne. Pritom vystupujú štyri črty:

- a) objekt hodnotenia (skutočný v pamäti),
- b) kritériá hodnotenia (normy, štandardy),
- c) proces hodnotenia (kto a ako porovnáva),
- d) vyjadrenie výsledku (forma).

Za najdôležitejšie v pedagogike považujeme kritériá a porovnávanie, procesy rozhodovania. Každý má svoju osobnostnú škálu hodnotenia, napr. výstupná kontrola, hodnotenie umeleckých diel, správania žiakov a pod. Porovnanie a porovnávanie sú centrálnymi pojmami v tomto type hodnotenia.

Dvojkomponentová schéma hodnotiaceho súdu má túto podobu:

- a) **subjektocentrizmus** – presadzuje sa subjekt;
- b) **subjektometrismus** – presadzuje sa „meter“, kritérium.

Tradičná škola je viac subjektocentristická. Zavedenie „metriky“ do pedagogiky znamená okrem iného zaviesť normy, štandardy a učiť žiakov porovnávať s týmito normami (štandardami). Bez nich ide o subjektocentrizmus.

2. **subjekto-objektové** hodnotenie je typicky naplnené slovami: „lepší“, „krajší“, „horší“. Je tu neustály spor medzi kognitivistami a afektivistami. Tu viac ako pri prvom spôsobe hodnotenia závisí hodnotenie od toho, aký je subjekt a ako hodnotí. Častejšie je tu emocionálne hodnotenie.

nie. Je to odraz vzťahov. Pri tomto spôsobe je najčastejšie interakcia afektívno-kognitívneho hodnotenia.

3. **Subjekto-subjektové** hodnotenie je determinované spojením subjekto-subjektových vzťahov. V tejto spojitosti je viac pravdepodobné, že sa hodnotí viac afektívne ako kognitívne.

Prvé hodnotenie je hodnotenie mechanické – času, dĺžky, váhy a pod. Druhé hodnotenie robí človek, ale predmetom je objekt. Tretí spôsob je najviac podmienený subjektívnym hodnotením. Možno to naznačiť aj tak, že

- pri prvom hodnotení sa aplikuje viac algoritmus hodnotenia a konvergentné myšlienkové procesy,
- pri druhom hodnotení je spojenie algoritmických a heuristických postupov a prepojenie konvergentných a divergentných procesov,
- v treťom hodnotení prevládajú heuristické postupy a divergentné myslenie.

V **pedagogickej praxi** je potrebné cvičiť všetky tri druhy hodnotenia, pričom čím vyšší druh, tým ide o zložitejšie procesy a o účasť nielen kognitívnych, ale aj mimokognitívnych činiteľov.

**G. I. Kohlberg** (1973) vo svojich prácach popisuje najmä aplikáciu hodnotiaceho myslenia v etickej oblasti, socializácii. Rozoznáva tri štádiá rozvoja hodnotiaceho myslenia:

1. **anómia** – neschopnosť hodnotenia, napr. malé dieťa;
2. **heteronómia** – hodnotenie, ktoré je určované zvonka; dieťa ho preberá od kultúry, autorít, spoločnosti – typické pre deti od 4. – 9. roka;
3. **autonómia** – samostatné hodnotenie na báze interiorizácie vonkajších podnetov a vlastných vnútorných hodnotení a súdov.

Kohlberg zdôrazňuje, že hodnotiace schopnosti treba

- a) **systematicky a premyslene** rozvíjať od útleho veku po celý život,
- b) rozvíjať tieto procesy najmä v **činnosti**, t.j. nehovoriť, nekázať, ale vystavovať deti situáciám, v ktorých majú niečo hodnotiť pod správnym metodickým vedením vychovávateľa, učiteľa,
- c) hodnotiace schopnosti ďaleko prekračujú len oblasť schopností,

stávajú sa prvkom socializácie a personalizácie osobnosti, prvkom **štýlu života človeka**.

**H. Muszyński** (1983) rozdeľuje morálny rozvoj takto:

<b>štádiá:</b>	<b>Morálny rozvoj</b>	<b>fázy:</b>
<b>I. Morálna anómia</b> -----		detský amoralizmus
<b>II. Morálna heteronómia</b> -----		morálny konformizmus a egocentrizmus
<b>III. Morálna socionómia</b> -----		morálny konvencioná- lizmus, partikulárna morálnosť (skupinová)
<b>IV. Morálna autonómia</b> -----		morálny racionalizmus, racionálny altruizmus, morálny princípaliz- mus (irracionalizmus)
<b>V. Morálny idealizmus</b> -----		cieľová orientácia

### 5.3. Metódy axiologizácie

Analýza vyučovacích hodín a výchovných zamestnaní v našich štandardných aj špeciálnych výchovných zariadeniach ukázala, že učitelia, vychovávateľia neposkytujú **viac ako 1 % podnetov** zo všetkých úloh, otázok a cvičení na rozvíjanie hodnotiaceho myslenia žiakov. Aj keď sa dá niekedy podnet na rozvoj hodnotiaceho myslenia, je to obyčajne metodicky nesprávne, napr. v postupe: „Ja by som ti dala dvojku za sloh, čo by si si dal ty?“

Základným **princípom a metódou** axiologizácie je poskytovať deťom **podnety** (úlohy, situácie, cvičenia, otázky) na hodnotiace myslenie a hodnotenie. Rozvíjanie hodnotenia sa môže diať v troch oblastiach:

- a) **racionálne hodnotenie**, kde sú základné otázky, či je niečo dobre vyriešené, napísané, povedané; či je formulácia a riešenie vecne správne alebo nie;

- b) **etické hodnotenie** odpovedá na otázky, či je niečo dobré alebo zlé, je to posudzovanie morálnych aspektov správania, výrokov, postupov;
- c) **estetické hodnotenie** je treťou oblasťou, v ktorej môže vychovávateľ, učiteľ rozvíjať axiologizáciu človeka. Ide o posudzovanie a hodnotenie estetického rozmeru dejov, vecí a produktov.

V pedagogickej praxi máme rozvíjať všetky tri druhy hodnotenia, a to v každom predmete, v každej činnosti, kde je na to príležitosť, alebo kde môžeme vytvoriť príležitosť na takéto hodnotenie. Aj keď primárnymi oblasťami môže byť napr. estetická výchova a estetické predmety, neznamená to, že len v nich by sa mal posudzovať rozmer krásy, elegancie a ich opakov – škaredosti, nevkusnosti.

Metodika rozvíjania hodnotiaceho myslenia má štyri vývojové etapy. Sú to:

1. **reflexívne**, globálne hodnotenie – pri tomto druhu hodnotenia žiadame od detí, aby sa vyslovili k danému predmetu len reflexívne, aby povedali svoj **dojem** v termínoch dobré – zlé, pekné – škaredé, správne – nesprávne. Napríklad, či sa im páči, ako sa dnes správali na vychádzke, aký mali dojem z filmu, ktorý videli; reflexívne hodnotenie by sa malo rozvíjať najmä v predškolskom veku;
2. **hodnotenie na báze kritérií** – vychovávateľ, pedagóg v tejto etape nežiada od detí len celkové hodnotenie, posúdenie, ale pýta sa aj *prečo* takto hodnotili, t.j. sleduje kritériá, podľa ktorých deti hodnotia určitý jav, proces. Kritériá môžu mať rozličnú podobu – od kritérií, ktoré sa dajú exaktne overiť (dôkazy), až po kritériá, ktoré sa stavajú na subjektívnej mienke, kde sa uplatňuje sila argumentácie. Kritériá môžu byť logické, matematické, vecné, štatistické. Dôležité pri metóde hodnotenia podľa kritérií je, aby vychovávateľ, pedagóg **učil deti tvoriť kritériá** a používal ich v rozličných dilematických situáciách;
3. hodnotenie na báze kritérií, kde sa bližšie určuje **váha** kritérií („koľkými bodmi na škále 0-10 hodnotíš tento obraz?“); vychovávateľ spolu s deťmi diskutuje v tejto etape o tom, či napr. vo filme je cennejšie a dôležitejšie režijné spracovanie, alebo obsah – dej,

kamera, alebo napríklad herecký výkon hlavného hrdinu; učí deti skladať kritériá až po modelovanie (podľa veku detí) vedeckého overovania skutočností pomocou experimentu, prieskumu názorov, zberu informácií od expertov a podobne;

4. hodnotenie spojené s **diskusiou**, argumentáciou, kde sa dajú vytvoriť rozličné modelové prístupy, napr. model súdu. Táto skupina metód učí viesť **konštruktívnu škriepku**, patria sem **metódy riešenia konfliktov**. V týchto aktivitách sa precvičujú, rozvíjajú:
  - schopnosti komunikácie a vedenia dialógu,
  - schopnosti argumentácie a dokazovania,
  - sebaovládanie a rozvíjanie metakognitívnych spôsobilostí prostredníctvom sebamonitorovania v škriepke alebo v konflikte,
  - schopnosti asertivity, ale aj ústupu, napr. priznaním vlastnej chyby, uznaním druhého,
  - precvičujú sa schopnosti počúvať, presne vnímať nielen slová partnera, ale aj jeho nonverbálnu komunikáciu,
  - precvičujú sa analytické a exploračné schopnosti, t.j. vyšetrovať, skúmať veci, javy, zákonitosti, poznať klady a zápory,
  - precvičuje sa veľmi dôležitá spôsobilosť pre ľudský život, a to ponúkať a prijímať kompromisy,
  - v konečnom dôsledku sa dieťa učí tvorivo riešiť problémy pri aplikácii heuristického postupu a pravidiel.

**R. E. Galbraith, T. M. Jones (1976)** prispôsobili Kohlbergovu teóriu pre školu a hovoria o „novom smere v mravnej výchove“. Autori ako východisko uvádzajú, že „morálny vývoj sa môže stimulovať v triede“. Výskum Kohlberga a jeho kolegov potvrdil, že žiaci, ktorí sa zúčastňujú pravidelných diskusií o morálnych dilemách, začínajú formulovať svoje názory na vyššom stupni rozvoja. Vychovávateľia v tomto prístupe majú možnosť porozumieť vývojovému procesu hodnotenia, čo je popri motívácii vychovávateľa a konkrétneho nácviku riešenia situácií podmienkou pre efektívne pôsobenie vychovávateľa v tejto oblasti.

P. Vacek (1992) hovorí, že Kohlbergova teória nie je postavená na poučovaní (moralizovaní), ale deti samy v diskusii hľadajú a objavujú riešenie. **Metóda riešenia morálnych dilem** má najbližšie k metóde

etických rozhovorov alebo besied. Metóda riešenia morálnych dilem má tieto znaky:

- a) ide o **skupinovú diskusiu**, ktorej ťažisko spočíva vo výmene názorov medzi deťmi;
- b) základom diskusie je **mikropříbeh** s možnosťami rozličného hodnotenia (konfliktný príbeh). Mikropříbeh môže
  - prezentovať vychovávateľ,
  - môže ísť o príbeh zo života detí – časť prezentujú deti,
  - môže ísť o všeobecný príbeh – prípad, napr. znečistenie potoka, vražda človeka, vykrádanie áut, ľudská chudoba;
- c) vychovávateľ diskusiu **organizuje**, podnecuje, iniciuje, ale vedie ju nedirektívnym spôsobom, vedie k rešpektovaniu názoru iného, podporuje, aby sa každé dieťa vyslovilo. Vytvára klímu slobody a tvorivosti. Nemoralizuje, nepohoršuje sa, nekritizuje deti, nepredkladá jediné správne riešenie;
- d) Galbraith a Jones považujú v predkladaných mikropoviedkach za kľúčovú tzv. **hlavnú postavu**. Do jej situácie sa deti majú vžívať a riešiť jej problém. Títo autori pracujú s otvoreným koncom príbehov.

Príklad Samevej dilemy (Galbraith, Jones, 1976, s. 42):

Banici už šiesty týždeň štrajkujú. Pomaly im dochádzajú zásoby potravín. Sam pracoval veľa rokov v bani a pozná ich ťažké pracovné podmienky. Teraz vedie obchod. Na tejto práci jemu aj jeho rodine veľmi záleží. Štrajkujúci banici sa na neho obrátili so žiadosťou o poskytnutie potravín na dlh. Vlastník obchodu, ktorý Sam vedie, má naopak eminentný záujem na ukončení štrajku (je spolumajiteľom akcií banskej spoločnosti) a inštruuje Sama, že v žiadnom prípade nemá štrajkujúcich podporovať (pod hrozbou, že ho prepustí). Súčasne sa na Sama obráti telefonicky jeden z jeho starých priateľov s nahliavou žiadosťou o pomoc hladujúcim baníkom a ich rodinám. Mal Sam splniť požiadavky svojho priateľa?

Vychovávateľ môže príbeh prezentovať písomne, prečítať ho, porozprávať (môže sa využiť správa z novin, reportáže, videozáznamy). Potom nasleduje:

- rekapitulácia príbehu zo strany detí, vyjasnenie si problému;

- deti samy písomne (každé za seba) rozhodnú, či má alebo nemá Sam vyhovieť priateľovi – odpoveď ÁNO – NIE. Pod áno alebo nie každý žiak napíše svoje zdôvodnenie;
- potom deti zdvihnutím ruky vyjadria, či odpovedali áno alebo nie. Keď je napr. 70 % za áno alebo nie, odporúčajú autori upozorniť na argumenty druhej strany;
- do priebehu diskusie je potrebné zasahovať veľmi citlivo.

Sú tu možné tieto **typy otázok**:

- a) podnecujúce – „súhlasíš s Petrovým názorom?“
- b) spresnenie – spresňujúce otázky, informácie – „má Sam nejaké záväzky k baníkom?“
- c) zmena uhlu pohľadu – „mal majiteľ obchodu právo zakázať pomoc?“
- d) zovšeobecňujúce otázky – umožňujú previesť diskusiu do obcej roviny – „mal by človek pomôcť priateľovi aj za cenu, že poruší zákon?“
- e) personifikujúce otázky – „bol už niekto z vás v podobnej situácii?“
  - ako výhodnú alternatívu metód odporúčajú Galbraith a Jones **diskusiu v malých skupinách**. Táto obdoba metódy riešenia morálnych dilem sa odporúča pri deťoch, ktoré nemajú veľa skúseností z podobných diskusií. Po diskusii v skupinách a zhodnutí sa na odpovedi áno alebo nie nasleduje prezentácia názorov v celej triede (veľkej skupine – plénum) a diskusia, ktorá má viesť k rozhodnutiu celej skupiny (triedy, pléna).
    - záver diskusie by mal smerovať

- a) k určitej sumarizácii dôvodov pre a proti – mali by to urobiť deti samotné,
- b) ku konfrontácii svojho súčasného pohľadu na problém s názorom, ktorý deti písomne formulovali na začiatku hodnotenia – zostal rovnaký záver? je iný? ktoré argumenty najviac zapôsobili?

Spomínaný príbeh je skôr vhodný pre starších žiakov. Pre mladších sú lepšie jednoduchšie príbehy z ich života. Napr. Jožo podložil Marienke nohu cez prestávku. Ona spadla a rozbila si koleno. Na odplatu mu

skryla desiatu do poslednej lavice, kde nikto nesedel. Bolo to spravodlivé? Čo by ste urobili vy, keby sa to stalo vo vašej skupine, triede?

Iným spôsobom prezentácie príbehov je **konfrontácia dvoch príbehov**.

Napríklad:

„Keď po hodine kreslenia opustil učiteľ triedu, Juraj sa začal hrať s farbou. Farbu rozliat a urobil malú škvrnu na podlahe. Ten istý učiteľ výtvarnej výchovy požiadal Jozefa, aby zoberal z kabinetu nejaký materiál do triedy. Keď Jozef otvoril dvere do kabinetu, náhodou zhodil 15 nádob s farbami. Podlaha bola nimi značne zašpinená. Po druhom incidente sa v triede rozprúdila živá debata. Učiteľ sa žiakov spýtal, či obidvaja chlapci boli rovnako vinní.“

Autori tohto príbehu R. W. Bybee a R. B. Sund (1982) uvádzajú, že hoci je to prekvapujúce, mnohokrát žiaci určia za väčšieho vinníka Jozefa, lebo vraj urobil väčšiu škodu.

Galbraith a Jones na pomoc vychovávateľom, ktorí majú určité obavy či nedôveru začať výchovne využívať **morálne dilemy**, adresujú tieto poznámky:

- treba to skúsiť! Neotáľať, nebať sa!
- neočakávajú okamžitý úspech. Vedenie podnetnej diskusie, kladenie správnych otázok, zachovanie morálneho problému v centre záujmu, stimulovanie všetkých žiakov k výmene názorov – to si vyžaduje čas a nácvik. Na druhej strane nás žiaci môžu príjemne prekvapiť chuťou, myslením, zaujatím takýmito dilemami;
- venujte pozornosť príprave. Popri príprave príbehu je potrebné premyslieť si aj otázky;
- zamerajte sa na klímu v skupine, klímu slobody, nevysmievania sa, tvorby. Vhodné príbehy možno nadviazať na učebnú látku (dejepis, literatúra, občianska náuka), nenásilne je možné využiť aktuálne spoločenské udalosti zo života spoločnosti, žiakov;
- využite možnosť lepšie poznať svojich zverencov – vedie to k sebareflexii, k poznaniu usudzovania detí a preferencií ich hodnôt!

**G. I. Kohberg** (1984) identifikoval tri úrovne a šesť štádií morálneho rozvoja:

- úroveň: **predkonvenčná morálka** (štádium 1 a 2) je úroveň väčši-

ny detí do 9 rokov, niektorých adolescentov a mnohých dospievajúcich a dospelých kriminálnikov;

- úroveň: **konvenčná úroveň** (štádium 3 a 4) je úrovňou väčšiny adolescentov a dospelých;
- úroveň: **postkonvenčná úroveň** (štádium 5 a 6) dosahuje ju menšina dospelých a obvyčajne až po 20. roku života.

**Jednotlivé štádiá morálneho rozvoja:**

- orientácia na **poslušnosť** a vyhýbanie sa trestu. Dieťa v tomto štádiu verí, že nositeľmi moci a rozhodnutí sú dospelí. Autority určujú, čo je dobré a čo zlé. Deti ešte nechápu praktickú potrebu morálnych pravidiel v spoločnosti. Preto sú poslušné, aby sa vyhli trestu;
- usilovanie o **odmenu** (pochvalu, uznanie). Dieťa dodržiava normy, lebo mu to vyhovuje. Riadi sa uspokojovaním svojich potrieb;
- orientácia na **sociálne uznanie** – správne správanie je také, ktoré sa páči druhým. Jednotlivec sa vyhýba takému správaniu, ktoré by viedlo ku strate priazne iných;
- orientácia na **zákon a poriadok** – autorita zabezpečená normami, zákonmi, predpismi sa musí akceptovať. Zákon sa rešpektuje pre zákon a nesmie sa porušovať;
- orientácia na legálnu **sociálnu dohodu** (zmluvu). Správne správanie vychádza z rešpektovania individuálnych práv, ktoré odsúhlasila spoločnosť. Normy sa chápu ako konvencia a dajú sa pomocou spoločenskej dohody zmeniť;
- orientácia na **univerzálne etické princípy** – kritériom hodnotenia je tu svedomie, ktoré sa opiera o vlastný systém morálnych princípov postavených na logickom porozumení, univerzálnosti a sociálnej dohode. Univerzálne hodnoty sú vyššie ako desať Božích prikázaní či morálny kódex budovateľa komunizmu, alebo dodržiavanie zákonov.

Rozvoj postupuje postupne, nemôže sa preskočiť žiadne štádium. Existujú individuálne rozdiely v rýchlosti postupu a v dosiahnutej najvyššej úrovni rozvoja. Na postkonvenčnú úroveň sa dostane necelých 20 % dospeljej populácie. Morálna zrelosť zvyšuje schopnosť jednotlivca riešiť morálne konflikty.

Analogicky môžeme uvažovať, že rozvoj hodnotiaceho myslenia prebieha aj v oblasti **racionálneho hodnotenia** a v oblasti estetického hodnotenia. V prípade racionálneho hodnotenia máme na mysli hodnotenie vecnej, logickej správnosti napr. napísanie vety gramaticky správne, vyriešenie príkladu z matematiky, správnosť úsudku z fyziky a podobne. V estetickom hodnotení sa kritériami stávajú estetické hodnoty.

### Metóda žalujem – obhajujem – súdim (ŽOS)

Ako samotný názov označuje, ide o modelovanie procesov na súdoch. Je užitočné, keď vychovávateľ môže spolu s deťmi sledovať priebeh súdneho pojednávania (účinné je to vo výchovných ústavoch pre mládež) a na tomto základe sa spoločne pokúšajú riešiť niektoré spory, konflikty a dilematické situácie.

Výcvik sa uskutočňuje najprv na **vymyslených prípadoch**. nejde ani tak o obsah, ako o nácvik postupov a metód celého procesu a až po osvojení základných zručností sa pristupuje k riešeniu konkrétnych situácií, ale nie s konkrétnymi žiakmi, za konkrétne priestupky. Škola, alebo výchovná skupina by nemala byť pre dieťa súdnou sieňou. Dieťa by sa nemalo vystavovať „verejnému“ posudzovaniu, ak akceptujeme humanistickú orientáciu vo výchove.

V našej praxi hra, metóda ŽOS obsahuje tieto kroky:

1. vypracovanie prípadu;
2. rozdelenie skupiny na tri súbory – žaloba, obhajoba, sudcovia (porota, predseda súdu, resp. ďalší – zapisovateľ, strážca poriadku, novinár a pod.);
3. prezentácia prípadu skupinám, napr.: „Je tu spor, či sa môže spievať v mestských parkoch alebo nie. Bol prichytený občan, ktorý v podvečer spieval v parku. Niektorí ľudia ho odsudzovali, druhí obhajovali“;
4. skupina žalobcov pracuje 5 – 10 minút na spracovaní žaloby;
5. v tom istom čase skupina obhajcov pracuje na spracovaní čo najpresvedčivejšej obhajoby;
6. osobitne sa inštruuje porota a popisujú roly ďalších „hráčov“, osobitne sa inštruuje predseda senátu, ktorý hru – súdne pojednanie organizuje;

7. podľa času, povahy prípadu sa môžu určiť ďalšie roly, napr. svedkovia, experti;

8. vypočuje sa obžaloba – vystúpi jeden hovorca zo skupiny žalobcov (vychovávateľ môže využiť určenie do roly hovorcu dieťa, ktoré sa potrebuje socializovať);

9. vypočuje sa obhajoba;

10. môžu sa prizvať svedkovia, experti a potom nasleduje všeobecná rozprava, diskusia, do ktorej sa hlásia deti, ale len prostredníctvom svojich hovorcov. Môže sa urobiť prestávka na poradu, alebo pojednávanie prerušiť, a predseda senátu sa ide poradiť s vychovávateľom – poradcom;

11. osobitnú rolu má porota, ktorá má inštrukcie na to, aby hodnotila:

- a) priebeh procesu po stránke formálnej, napr. sleduje dodržiavanie pravidiel medziľudského správania, pravidiel konštruktívnej škriepky a pod.;
- b) napokon hlasovaním, debatou alebo inak rozhodne, kto má lepšie obsahové argumenty;
- c) vyhlasuje víťaza, alebo môže spor vyhlásiť v tomto štádiu za nedoriešený;

12. na záver vychovávateľ spolu s účastníkmi hodnotí vystupovanie zúčastnených, priebeh, formálnu stránku prejavu, presvedčivosť vystupovania a podobne.

Námety na podobné hry:

- uveďte čo najviac argumentov pre a proti veľkej rodine;
- uskutočnite rozhodovací proces o tom, či existujú na zemi ufóni alebo nie;
- uveďte čo najviac argumentov pre a proti známkovaniu v školách;
- uveďte argumenty pre a proti jednoročným prázdninám po každom piatom roku učenia sa (po každom roku učenia sa).

**Metóda konštruktívnej hádky** – 13 zásad konštruktívnej hádky:

1. určiť čas a miesto pre hádku – nehádať sa v rýchlosti, cez pre-

- stávku, cez telefón, na chodbe, v dopravnom prostriedku. Je dôležité riešiť konflikt tam, kde nás nerušia;
- vymedziť **podstatu sporu** – základný problém, o ktorom sa ide me škriepiť a ktorý chceme vyriešiť. Z množstva problémov treba vybrať jeden, definovať ho, a držať sa len jeho riešenia – dohodnúť si čas, miesto riešenia iných problémov;
  - neškriepiť sa v **rozčúlení** – radšej sa zhlboka nadýchnuť, urobiť prestávku, prejsť sa, poradiť, relaxovať;
  - neuspokojuvať partnera** v škriepke – dosiahneme skôr opak. Nedávať otázky typu: „rozumel si?“, „pochopil si ma?“, „došlo ti, čo chcem povedať?“ a pod;
  - nedávať **úder pod pás** – nehovoriť veci, na ktoré je človek citlivý, ktorými ho provokujeme, dráždime, urážame; nenadávať, neironizovať, nevysmievať sa, nepoužívať sarkazmus;
  - neodbiehať od témy** – patrí sem aj schopnosť zastaviť sa, upozorniť partnera, keď hovorí o niečom inom, alebo o ničom;
  - umenie dobre počúvať** – každý sme veľmi egoisticky zameraný na seba, na svoj problém. Dobrou technikou je zopakovať alebo parafrázovať výpoveď partnera, napr. „ak ťa dobre rozumiem, chcel si povedať (povedal si), že...“ – ale bez sarkazmu a prekrúcania;
  - uznať svoju chybu, omyl** – viac to zvýši autoritu človeka, ako keď na ňom tvrdohlavo zotrúva. Robia to najmä direktívni ľudia. Každý má právo na omyl;
  - pochváľte partnera** vždy, keď je to vhodné, uznajte jeho myšlienku, snahu, smer uvažovania; akceptujte ho, aj keď s ním nesúhlasíte;
  - kritizovať** treba veľmi taktne, opatrne. Dá sa použiť taktika **akceptujúceho odmietnutia** – akceptujem osobnosť, ale nesúhlasím s konkrétnym činom, myšlienkou, argumentom. Nesmieme devalvovať osobnosť;
  - pri hádke sa máme zamerať na **tému, myšlienky, problém**, a nie na ľudí; chceme vyriešiť problém, a nie poraziť človeka;
  - nájdite spoločného nepriateľa** – rozšírite problém, zovšeobecnite

- ho – nie je to vždy možná a vhodná taktika, ale pri niektorých sporoch pomáha nájsť dohodu a urobiť užitočné opatrenia;
- ponúkajte kompromisy a prijímajte kompromisy** prijatím kompromisu sa pocit prehry minimalizuje. V kompromise obidve strany nájdú kus zo svojho riešenia, čo im umožňuje so ct'ou vyjsť z konfliktu. Je dôležité prísť k nejakému záveru (kompromis, dohoda, odloženie riešenia a hľadania ďalších argumentov a pod.), aby obe strany mali pocit, že sa nehádali zbytočne. Často je tiež dôležité závery formulovať spolu a jasne, napr. písomne, vo forme dohody, záväzkov, ako aj domyslením, či sa dajú dodržiavať a za akých podmienok. Technika dohôd často určí aj odmeny a tresty za dodržanie alebo nedodržanie dohody.

Popísaný postup je všeobecne platný pre polemiku, hádku. V rámci výchovných skupín väčšina z týchto bodov môže tvoriť pravidlá, ktoré majú samotné deti sledovať, alebo pri hre ŽOS ich môže sledovať porota.

Boli vypracované aj škály na posudzovanie štýlu hádky a výsledkov konštruktívnej hádky. Pre prácu vychovávateľa sú veľmi dôležité kritériá, podľa ktorých môže polemiku, hádku posudzovať. Uvádžame jednu z možných posudzovacích škál hodnotenia hádky:

#### Záznam pre hodnotenie hádky

##### Štýl hádky:

- |   |         |
|---|---------|
| 1. <b>Konkrétnosť</b> –<br>v hádke o niečo ide, rokuje sa konkrétne                   | 4 3 2 1 |
| 2. <b>Zapojenie sa</b> –<br>všetci sa aktívne zapájajú,<br>dosť sa rozdáva aj dostáva | 4 3 2 1 |

**Nekonkrétnosť** – zovšeobecňuje sa, zaťahujú sa do hádky staré veci, hovorí sa nejasne, všeobecne, nekonkrétne

**Nezapojenie sa** – niektorí sa vyhýbajú hádke, urážajú sa, mlčia, iba sa usmieávajú a pod.

3. <b>Komunikácia</b> – jasná, otvorená, každý ho- vorí za seba, vyjadrujú sa pocity	4 3 2 1	<b>Nepočúvajú sa</b> navzájom, vytváranie šumov, skryté názny, nekomunikova- nie, irónia, výsmech
3. <b>Fair-play</b> – bez úderov pod pás, berie sa do úvahy zraniteľnosť partnera(ov)	4 3 2 1	<b>Argumenty</b> nejdú k veci, snaha zasiahnúť partnera na citlivom mieste
<b>Výsledky hádky:</b>		
1. <b>Informácie</b> (kongruen- cia) niečo ste sa dozvedeli, pochopili, naučili	4 3 2 1	<b>Nič nové</b> ste sa nedozve- deli
2. <b>Odreagovanie</b> napätie sa uvoľnilo, znížila sa zlosť, ventilovali sa ťaž- kosti a sťažnosti	4 3 2 1	<b>Nedošlo</b> k uvoľneniu, na- pätie sa zvýšilo, alebo ostalo
3. <b>Zbliženie</b> (proximita) hádky prispela k vzájom- nému porozumeniu, part- neri majú pocit, že patria k sebe (akceptácia)	4 3 2 1	<b>Partneri</b> sú si naďalej vzdialení, majú pocit, že si nerozumejú, cítia sa nepo- chopení, ukřivdení
4. <b>Náprava</b> (čin) došlo k odstráneniu problému, vy- riešeniu situácie, rozhod- nutiu pre budúcnosť	4 3 2 1	<b>Nič</b> sa nevyriešilo, nesna- žia sa o nápravu, nechcú druhému odpustiť

4 – výrazne áno (bola zastúpená len táto časť charakteristiky)

3 – áno

2 – nie

1 – výrazne nie (výrazne chýbali uvedené znaky)

## 5.4. **Výchova k ľudským právam, mieru, právam dieťaťa**

Do stratégií axiologizácie nevyhnutne patrí problematika výchovy k ľudským právam, právam dieťaťa, výchova k mieru, ekologická a **environmentálna výchova**, podobne ako úzky súvis s axiologizáciou má **etická a estetická výchova** vcelku. Stratégie axiologizácie si v tomto kontexte všímajú **spoločné** formálne stránky metód, programov, techník výchovy k uvedeným hodnotám. Z určitého hľadiska je axiologizácia **nadradeným pojmom** nad aplikačnými oblasťami hodnotiaceho myslenia a hodnotiacich štýlov. Uplatňuje sa ako všeobecné pravidlo, ako paradigma hodnotenia v rozličných oblastiach, napr. v logickej, vecnej oblasti, v oblasti estetickej, etickej, environmentálnej, ale aj napr. ekonomickej, sociálnej alebo medziľudskej.

Naše školstvo a školstvo na celom svete by malo venovať viac pozornosti učeniu sa o moci, **politike**, vláde, demokracii, slobode. Nie je to len príprava na život, je to aj model riešenia problémov hodnotenia na báze vzťahu subjekt-subjekt, je to model, ktorý môže človek aplikovať v iných situáciách, napr. v rodine, práci, užšom spoločenstve.

Už v roku 1948 v OSN prijali **Všeobecnú deklaráciu ľudských práv**. Neskôršie prijali mnoho ďalších nadväzujúcich a konkretizujúcich dokumentov medzinárodného významu, ktoré vlastne predstavujú určitú **preferenciu** hodnôt, hodnotových systémov. Formou dohody ich akceptujú demokratické vlády mnohých krajín. Možno hovoriť o **preferencii všeľudských hodnôt**, ktoré nezávisia od náboženstva, etnika, stupňa rozvoja krajiny, národnosti, politického presvedčenia a podobne.

Pre školstvo má mimoriadny význam **Konvencia o právach dieťaťa**, prijatá v roku 1989. Medzivládna konferencia v roku 1966 v Paríži prijala **Odporúčania** týkajúce sa postavenia učiteľa, čo neskôr vyústilo v **Chartu učiteľa**. Všetky tieto dokumenty prijalo aj Slovensko v rámci nástupníckych práv akceptácie medzinárodných dohôd.

O. Lange uvádza, že pre školu **všeobecnými výchovnými cieľmi**, ktoré osobitne súvisia s výchovou k ľudským právam sú dôležité najmä tieto:

- schopnosť vecne argumentovať a schopnosť dobře usudzovať,

- schopnosť vecne a konštruktívne kritizovať,
- schopnosť uvážene rozhodovať,
- schopnosť samostatného podnikania,
- ochota a schopnosť robiť kompromisy, byť tolerantný, solidárny,
- ochota a schopnosť byť zodpovedný za vlastnú iniciatívu.

Hovorí o týchto **metódach výchovy** k ľudským právam – ich uvedomeniu si, presadzovaniu, uskutočňovaní v živote:

- a) uskutočňovať sociálno-integrálny štýl výchovy, vyučovania,
- b) činnostné vyučovanie (objavujúce učenie, problémové vyučovanie),
- c) výchovné rozhovory (sokratovský dialóg),
- d) diskusia, debata (konštruktívna hádka),
- e) partnerská práca, skupinová práca, kooperujúce skupiny,
- f) rozvíjanie vnútornej motivácie.

I. Turek (O vyučovaní ľudských práv, 1990) hovorí, že cieľom vyučovania ľudských práv je, aby si žiaci osvojili potrebné:

1. **vedomosti** (základné pojmy, vzťahy, poznali dokumenty, práva);
2. **zručnosti a spôsobilosti** (diskusia, riešenie konfliktov);
3. **postoje** – presvedčenie, cenenie si vysokých hodnôt, odmietanie zla, násilia, agresie.

Podobne ako O. Lange, tak aj I. Turek zdôrazňuje, že výchova k uvedomeniu si ľudských práv sa má **zakomponovať** do jednotlivých vyučovacích predmetov, ale okrem toho je možné uskutočňovať aj samotné **výchovné zamerania** na témy, ktoré sa týkajú práv dieťaťa a ľudských práv.

I. Turek za základné metódy výchovy k ľudským právam a právam dieťaťa počíta:

- a) **didaktické hry** – situačná metóda, inscenačná metóda, brainstorming,
- b) **rozhovory v malých skupinách** aj s celou skupinou, triedou,
- c) **besedy s hosťami** – predstavitelia verejnosti a i.,
- d) **literárne texty** a piesne, práca s textami z novín, masmédií.

Príklady použitia metód:

1. **práva dieťaťa, človeka**: „predstavte si, že ste po vojne ostali na planéte len vy. Pokúste sa dať do poradia uvedené pravidlá, na ktorých by sa mali ľudia dohovoriť, aby mohli spolu dobre žiť“. Učiteľ-vychovávateľ pripraví z Deklarácie zoznam práv a dodá aj najdôležitejšie práva, napr. právo na auto a potom sa poradia zostavené deťmi porovnávajú, diskutujú sa;
2. **právo na mier**: „istotne máte v pamäti vojnu Kuvajt – Irak (menším deťom môžeme prečítať základné informácie). Napište, ktoré práva sa porušili. Napište, ako na to majú reagovať ostatné štáty. Predstavte si, že ste predstaviteľom nejakého štátu, ako by ste reagovali?“
3. **právo na slobodu**: „Skúste sa vžiť do úlohy novinárky Anny B., ktorá napísala článok o korupcii popredného štátnika. Nasledujúcu moc ju neznámi ľudia zbili a uniesli na neznáme miesto. Je dva týždne nezvestná a nikto nič nepodniká. Máte k dispozícii Vše-obecnú deklaráciu ľudských práv a zoznam inštitúcií a komisíí, ktoré sa týmto zaoberajú. Vašou úlohou je:
  - určiť, ktoré ľudské práva sa porušili (paragrafy),
  - napísať list inštitúciám OSN, ktoré sú kompetentné v tejto veci,
  - napísať článok do novín,
  - vžiť sa do postavenia Anny B., a napísať v jej mene list ministrovi spravodlivosti.“
4. **právo na zdravé životné prostredie**: „analyzujeme na chémii vodu, ktorú pijeme a navrhujeme, čo sa dá robiť proti znečisteniu vody“; alebo „pozorujte žiakov cez prestávku, kto ako znečisťuje okolie školy a navrhnete, čo robiť, aby prostredie školy žiaci neznečisťovali“.

Takto je možné pokračovať v zostavení „prípadov“, hier na ďalšie ľudské práva uvedené v Deklarácii, a je možné tvoriť prípady najmä také, ktoré sú aktuálne a živé v prostredí detí. Motivujúce je nechať deti hľadať v okolí, v novinách, kde a ako sa porušujú ľudské práva.

**Besedy** s miestnymi činiteľmi (starosta, poslanec a pod.) majú sledovať fungovanie moci a jej kontroly v konkrétnych podmienkach obce, mesta. Besedy s predstaviteľmi školy zamerané na správu a samosprávu školy tiež pomôžu účinne pochopiť demokraciu a fungovanie moci, ako aj pochopiť problém slobody.

**Učenie sa v praxi** – deti si môžu zostavovať svoje výbory, komisie, organizácie; učiť sa vypracovať svoj štatút, organizačný poriadok, kontrolný systém a podobne. Vychovávateľ pri každej príležitosti vytvára situácie, kde sa deti učia vládnuť samy sebe – môže fungovať aj žiacky

parlament; študentský časopis je tiež fórom, na ktorom sa dá učiť demokracia.

### Námety na besedy, písomné práce, diskusie:

História boja za ľudské práva vo svete a u nás. Uplatňovanie ľudských práv vo svete. Stav životného prostredia. Právo na prácu. Rovnoprávnosť ľudí – vzťah k menšinám. Ako predchádzať konfliktom v súčasnom svete? Ako bojovať proti chudobe? Navrhňte zákony pre našu skupinu, triedu, školu. Navrhňte, komu a ako by sme mohli prejavovať solidaritu... Súčasná vojna – váš pohľad na ne. Ako učiť ľudí dobrotu? Čo treba urobiť pre zlepšenie rodiny? Čo má a môže urobiť škola pre svoje zlepšenie? Právo ľudí na vzdelanie – má na to právo každý a ako sa realizuje vo svete a u nás? Právo na združovanie sa – do akého spolku, strany by ste vstúpili, a prečo? Právo na štrajk – za akých podmienok a aký má zmysel? Sloboda tlače – problém autocenzúry novinára.

Funkcia opozície v demokratickej spoločnosti. Štúdium vzniku diktátorských systémov v histórii – čo mali spoločné, čo odlišné.

## 6. STRATÉGIE KREATIVIZÁCIE OSOBNOSTI – výchova k tvorivosti

### 6.1. Teoretické východiská

„*Tvorivosť*, to sú kvalitatívne zmeny v subjekto-objektových vzťahoch, pri ktorých syntézou vonkajších vplyvov a vnútorných stavov dochádza k alternácii subjektu (prostredníctvom intenzívnej a špeciálnej činnosti, a k vývinu kreatívnych situácií a produktov, ktoré sú nové, progresívne, hodnotné, užitočné, pravdivé a komunikovateľné, čo spätne formuje vlastnosti subjektu“ (J. Hlavsa, 1985, s. 40). Podľa autorovej skrátenej definície „kreativita je pokrok v subjekto-objektívnych vzťahoch, pri ktorom vzniká novým spôsobom a spolu s formovaním vedomia nový (alebo aspoň rovnako hodnotný) produkt.“

„*Tvorivosť je taká interakcia subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet, vytvára nové, užitočné a pre subjekt, referenčnú skupinu alebo populáciu významné hodnoty*“ (M. Zelina, M. Zelinová: Rozvoj tvorivosti detí a mládeže, 1990).

Ešte kratšia definícia tvorivosti znie: *tvorivosť je produkcia nových a hodnotných nápadov, riešení, myšlienok.*

Vo vymedzeniach tvorivosti sú dve hlavné slová: prvým je **novosť**, ktorá sa definuje ako infrekvencia nápadu v určitom referenčnom rámci. Druhým kľúčovým slovom je **hodnotnosť**, užitočnosť nápadu. Hodnotnosť zvyčajne posudzujú experti, alebo sa používajú ekonomické a iné kritériá.

Sú štyri východiskové **axiómy tvorivosti**, kreatológie:

1. tvorivý môže byť **každý človek**,
2. tvorivosť sa môže prejavovať v **každej činnosti**, ale nie každá činnosť poskytuje rovnaké možnosti pre tvorivosť,
3. tvorivosť je **cvičiteľná funkcia**; tvorivosť sa dá rozvíjať,
4. tvorivosť je ťažká „práca“ v tom zmysle, že človek musí najprv **mnoho vedieť**, poznať, premýšľať, aby mohol vytvoriť nový a hodnotný produkt. To znamená, že tvorivosť je najvyššou kognitívnou funkciou a v hierarchickom usporiadaní zahrnuje v sebe všetky

nižšie funkcie – dobrú percepciu, pamäť, konvergentné myslenie, analýzu, syntézu, induktívne myslenie, abstrahovanie, analogické myslenie atď.

Vo **výchove**, v škole to znamená, že každý žiak, študent, vychovávateľ, učiteľ môže byť tvorivým. Teda aj mentálne retardovaný žiak môže byť tvorivý na jemu vlastnej úrovni rozvoja poznania, myslenia, osobnosti. Každý učiteľ nezávisle od veku, vzdelania, pohlavia môže byť tvorivým.

Neexistuje netvorivý človek. Ide o miery, stupne, úrovne tvorivosti. Na jednej strane je nulová, alebo nízka tvorivosť, na druhej strane excelentná miera tvorivosti, napr. pri objavoch, ktoré získali Nobelovu cenu, literárne, výtvarné, hudobné diela a pod.

Tvorivosť sa môže prejavovať v každej činnosti – to znamená, že tvorivosť nie je len **vedecká, umelecká, technická**, ale tvorivosť sa môže uplatniť aj v medziľudských vzťahoch, pri varení, vedení auta – teda v každej ľudskej činnosti. Najzávažnejším predmetom, objektom tvorivosti je človek sám – **autokreácia** ako tvorba seba, svojho Ja, osobnosti. To je aj najdôležitejšou podmienkou, aby sa človek prejavil ako tvorivý v iných produktoch, ako je on sám. Keď hovoríme v každej činnosti, to znamená v každej **výchovnej činnosti**, v každom vyučovacom predmete možno rozvíjať tvorivosť.

Tvorivosť sa má a môže rozvíjať u každého človeka, t.j. aj staršieho aj postihnutého atď. Tréningy tvorivosti zasahujú **tréning funkcií**, ktoré sa potom realizujú v konkrétnej tvorivej činnosti.

Problém vzťahu **funkcie a činnosti** je všeobecný a je jedným zo základných problémov teórie výchovy. Postmoderné teórie kreativity hovoria, že je potrebné cvičiť, rozvíjať funkcie, ktoré sú „zodpovedné“ za rozvoj praktickej tvorivosti. Niekedy sa v tejto súvislosti nesprávne označuje tvorivosť za **pravú a hravú**. Hravá je taká, ktorá je činnosťou len pre činnosť samotnú, a pravá tvorivosť sa uplatňuje pri tvorivosti, z ktorej je bezprostredný **úžitok**. Tento názor sa v modernejších prístupoch, najmä v humanisticky chápanej kreativite opúšťa, pretože silnou oblasťou tvorivosti je **zážitok, skúsenosť človeka**. „Experienciálna, skúsenostná tvorivosť“ ako zážitková tvorivosť obohacuje subjekt novým a hodnotným

zážitkom nie v oblasti kognitívnej, ale v oblasti nonkognitívnej, najmä citovej. Umenie, šport, príroda poskytujú možnosti práve pre zážitkovú tvorivosť – jej produktom nie je nejaký výtvor, vec, myšlienka, poznanie, ale jej produktom je **zážitok, skúsenosť človeka**.

Spomínané štyri axiomy tvorivosti sú zároveň bariérami v tom prípade, keď si človek osvojil predsudok, opačný postoj, než vyjadrujú axiomy. Keď si napr. vychovávateľ myslí, že:

- tvorivý nemôže byť každý človek, žiak, ale len výnimoční ľudia, žiaci,
- tvorivosť sa nemôže prejavovať v každej činnosti, ale len v umení, vede, technickej oblasti,
- tvorivosť sa nedá rozvíjať, cvičiť, je to dané génmi,
- tvorivosť je niečo, čo spadne samo v podobe náhleho poznania („ahá efekt“), bez predchádzajúcej tvrdej práce.

**Úrovně tvorivosti** sú dané uznaním novosti a užitočnosti nápadu referenčným sociálnym (ľudským) rámcom. **Najnižší** stupeň tvorivosti je tvorivosť, ktorá je nová a užitočná len pre samotný subjekt, hovoríme o subjektívnej tvorivosti. **Vyššia** tvorivosť je, keď nápad, riešenie, myšlienku uzná určitá skupina ľudí, napr. 30 – 100 ľudí. Ešte **vyššia** úroveň tvorivosti je, keď nápad, riešenie, jeho novosť a užitočnosť uzná napr. národ, spoločnosť a **najvyššiu** tvorivosť predstavujú produkty, myšlienky uznané vo svetovom meradle.

Podľa **I. A. Taylora** ide o tieto stupne tvorivosti:

**inventívna ingenuita** – ide v nej o jednoduché, vtipné kombinovanie elementov relevantným a jedinečným spôsobom,

**inovatívna flexibilita** – predstavuje relevantné a jedinečné variácie, modifikácie a aplikácie do špecifických oblastí,

**emergentívna originalita** – otvára úplne nové cesty, spôsoby riešenia problémov a produktov sú nové, významné systémy, koncepcie, teórie.

**Kritériá tvorivosti** žiakov a študentov v škole predstavujú novosť a užitočnosť myšlienok, nápadov, miery flexibility, fluencie, originality a elaborácie.

### Konkretizácia v matematike:

- prinášanie nových myšlienok, samostatné tvorenie nových úloh, vytváranie variantov, obmien riešení;
- riešenie problémov netradičným, svojským spôsobom;
- schopnosť riešiť nové problémy, s akými sa jednotlivec ešte nestretol;
- záľuba riešiť úlohy, v ktorých môžu objavovať niečo nové.

### Vo výtvarnej výchove:

- nový, svojský prístup k výtvarne zobrazovanej skutočnosti, t.j. nájdanie novej témy, oblasti javov, ktoré sa výtvarne zobrazili;
- novosť, nápaditosť sebvýjadrenia v spracovaní témy, vo výtvarnom pretvorení skutočnosti (opakom je jej mechanický prepis);
- originalita techniky, nové výtvarné formy, nové využitie farieb, ich kombinácie, použitie nového materiálu, nové spracovanie detailov a pod.

### V slovenskom jazyku:

- pretvorenie námetu na základe vlastnej invencie, vynaliezavosti žiakov,
- originálnosť, svojskosť, novosť postrehov,
- estetická pôsobivosť vyjadrovania myšlienky, jazyka,
- objavnosť obrazov – metafor, paralely, analógie.

### Fázy, etapy tvorivého procesu:

1. **preparácia** – prípravná fáza, v ktorej sa zbierajú potrebné informácie, údaje, získavajú sa relevantné poznatky, osvojujú sa stratégie riešenia problému;
2. **inkubácia** – tlmenie, predstavuje fázu, v ktorej človek vedome nepracuje na predmete tvorby, nezaobera sa činnosťami, ktoré s ňou súvisia;
3. **iluminácia** – osvietenie – heuristický moment – je to fáza objavenia nového nápadu, riešenia;
4. **verifikácia** – kritické preskúmanie, zhodnotenie nápadu, riešenia, výsledku, jeho overovanie.

## 6.2. Metódy motivovania k tvorivosti

Metódy všeobecnej pozitívnej, rastovej, rozvíjajúcej motivácie sú platné a funkčné aj pri motivácii k tvorivosti. V tomto kontexte rozoznávame tieto metódy:

- a) metódy formovania vnútornej motivácie,
- b) metódy formovania motívu úspechu, výkony, oproti motívom vyhnutia sa neúspechu,
- c) metódy formovania pôvodcovstva, originality správania, vnútornej lokalizácie kontroly, internality, vnútorného a reverzibilného atribúovania príčin úspechov a neúspechov,
- d) metódy rozvíjania ašpirácií, sebavedomia, sebaapresadenia,
- e) metódy motivovania pomocou náročnosti, kolatívnosti úloh a problémov, pomocou divergentných úloh,
- f) formovanie poznávacích potrieb na základe problémového vyučovania a výchovy, navodzovania konfliktov,
- g) motivovanie pomocou tvorivej klímy kooperatívnosti, humanizmu, oceňovania hodnôt a nestresujúcich podmienok.

Základnou metódou rozvíjania tvorivosti je tvorba **tvorivých úloh**.

Aby úloha mohla viesť k tvorivosti, je potrebné:

- a) vnášať do učenia prekvapivosť – prezentovať úkazy, ktoré nie sú v súlade s očakávaniami,
- b) vyvolávať pochybnosti, nechať robiť odhady, používať intuíciu,
- c) vytvárať kognitívnu neistotu – problém, ktorý môže mať viac riešení, divergentné úlohy,
- d) zadávať náročné, na prvý pohľad takmer nezvládnuteľné úlohy; individualizovať úlohy, konštruovať ich vertikálne,
- e) nastolovať rozporné tvrdenia,
- f) dramatizovať podanie úloh.

## 6.3. Taxonómia tvorivých úloh podľa R. D. Gehlbacha

Gehlbach vniesol do teórie tvorivých úloh tú novinku, že rozlišoval otvorenosť alebo uzatvorenosť úlohy na výstupe a v procese, t.j. konver-



genciu alebo divergenciu, algoritmus alebo heuristický postup. Na tomto princípe poznáme:

- **úlohy ZP – ZP** – zatvorený proces, zatvorený produkt – ide o najnižší stupeň tvorivosti – je predpísaný postup a má sa dôjsť len k jednému správne výsledku, napr. „Vynásob krížovým pravidlom zlomky dve pätiny krát tri štvrtiny“
- **úlohy OP – ZP – ZP – OP**: sú úlohy stredného stupňa tvorivosti, lebo na procese alebo vo výsledku sa postup otvára, stáva sa divergentným. V prvom type je určený výsledok, ale postupy môžu byť rozličné. V druhom type je postup určený, ale môže sa prísť k rôznym výsledkom
- **úlohy OP – OP** – majú najvyšší stupeň tvorivosti, lebo je otvorený aj proces, aj výsledok, napr. „napíš báseň“, kde nepredpisujeme ani ako (napr. v rýmoch), ani tvorbu neobmedzujeme témou a pod.

V našom prístupe sme rozšírili Gehlbachovu teóriu tvorivých úloh o skutočnosť, že aj samotné definovanie, vymedzenie problému môže byť pre deti otvorené, alebo môže byť uzatvorené v tom zmysle, že to za deti urobí vychovávateľ, učiteľ.

Keď na tomto princípe rozdelíme úlohy, tak dostávame tieto možnosti:

**Najnižšia tvorivosť** úlohy typu Z – Z – Z,

t.j. uzatvorený problém, predpísaný, rutinný postup a len jeden správny, konvergentný výsledok;

**Stredná tvorivosť** úlohy typu: Z – O – Z

Z – Z – O

O – Z – Z

**Vyššia tvorivosť** obsahuje úlohy typu: O – O – Z

O – Z – O

Z – O – O

**Najvyššia tvorivosť** sa dosahuje úlohami typu: O – O – O,

t.j. otvorený problém, neurčený proces, možnosť rozličných výsledkov – tento typ úloh dovoľuje veľkú voľnosť, slobodu zvoliť si úlohu, zvoliť si postup a prísť k rozličným výsledkom. Napr. deťom sa zadá úloha, aby si všimli čistotu prostredia a riešili niektorý problém znečisťovania prostredia. V tomto prípade deti majú voľnosť vybrať si a definovať problém, majú možnosť slobodne sa rozhodovať o spôsoboch, ako budú problém riešiť, a napokon návrhov bude viac, teda aj výsledok má divergentný, otvorený charakter.

Základom metódy rozvíjania tvorivosti pomocou úloh je tvorenie divergentných úloh, alebo transformácia konvergentných úloh na divergentné úlohy.

**Konvergentné úlohy** sú úlohy, pri ktorých sa myšlienkové procesy zbiehajú, konvergujú pri riešení, a myslením sa dochádza k jednému správne riešeniu. Napr. vyriešte niečo podľa Pythagorovej vety. Vymenujte hlavné mestá európskych krajín. Dokážte pravdivosť Ohmovho zákona a podobne.

Na rozdiel od konvergentných úloh **divergentné** úlohy nemajú jednoznačne daný výsledok – jeden a správny – ale výsledkov môže byť viac. Napr. Čo by urobil Jánošík, keby teraz prišiel na Slovensko? Ako by ste riešili problém, aby sa nekradli stoličky zo záhradných reštaurácií? Napíš báseň. Nakresli zátišie s ovocím.

Miera otvorenosti a zatvorenosti procesov, problémov a výsledkov je vlastne miera divergencie úloh a horeuvedené **taxonómie tvorivých úloh** umožňujú bližšie špecifikovať silu tvorivých, divergentných úloh.

Každá divergentná úloha je tvorivá, ale nie každá tvorivá úloha musí byť divergentná. Sú úlohy konvergentné, napr. na antirigidné myslenie, odhady, ktoré majú len jeden správny výsledok, ale žiak musí **objaviť** svojou divergentnou prácou správny výsledok. Tento postup, stratégia sa označuje ako **objavujúce vyučovanie**, čo predstavuje celú skupinu vyučovacích stratégií, ktoré tiež rozvíjajú tvorivosť. Objavujúce vyučovanie je postavené na princípe **problémového vyučovania**, ale viac akcentuje **divergentné** produkcie a kvality fluencie, flexibility a originality pri myšlienkovvej produkcii. Svojím spôsobom **projektové vyučovanie** je

tiež takým druhom, ktorý vytvára predpoklady pre vlastnú tvorivú činnosť detí, a teda je stratégiou tvorivého vyučovania. Projektové vyučovanie má mnohé variácie, ale základom je samostatné vypracovanie projektu, riešenia nejakého problému, zvyčajne dlhší čas ako jeden deň. Riešenie môžu uskutočniť viacerí žiaci, alebo jeden žiak.

#### 6.4. Metódy rozvíjania tvorivosti

Môžeme ich rozdeliť do týchto skupín:

- A. Metódy a techniky tvorby tvorivých **divergentných úloh** alebo transformácie konvergentných, pamäťových úloh na úlohy divergentného charakteru.
- B. **Vyučovacie stratégie**, ktoré podporujú tvorivosť a rozvíjajú ju. Sem patrí napr. problémové vyučovanie, objavujúce vyučovanie, projektové vyučovanie, výskumno-bádateľské metódy vyučovania.
- C. Metódy, ktoré obsahujú úlohy na **dôvtip**, na **antirigidné myslenie**, cvičenia na antidogmatické myslenie a postoje. Tieto úlohy sú zvyčajne konvergentné v tom zmysle, že majú len jedno riešenie, ale spôsob, cesta, ako ich rozriešiť, majú v sebe niečo neobvyklé, závädzajúce, čo treba prekonať pružným, **flexibilným** myslením.
- D. Metódy na rozvíjanie **vnímania**, **senzitivity**, otvorenosti k vonkajšiemu a vnútornému svetu, citlivosť postrehu, otvorenosť ku skúsenosti, schopnosť absorpcie podnetov v šírke a hĺbke, cvičenie asociačnej, perцепčnej a aperцепčnej pohotovosti.
- E. Metódy výcviku **fantázie**, imaginácie, obrazotvornosti, predstavivosti, intuície, **hravosť** s elementami, koncepciami, zážitkami, cvičenie zážitkovej, koncepcnej, myšlienkovvej asociačnej činnosti.
- F. Metódy zlepšovania **fluencie**, **flexibility**, **originality** a elaborácie pri myšlienkovvej produkcii, vrátane výcviku v používaní analógií, metafor, dopracovania myšlienok, vypracovanie detailov, premyslenie dôsledkov – konzekvencie.
- G. Metódy zlepšovania **tvorivého hodnotenia** – nácvik rozhodovacích procesov, diskusie, polemiky, tvorivosti v komunikácii, doka-

zovaní, polemike. Tieto metódy obsahujú aj spôsobilosti tvorenia kompromisov, techniky dohôd.

H. Metódy tvorivého riešenia problémov – **heuristické metódy** ako vrchol schopností a spôsobilostí v tvorivosti. Obsahujú všetky predchádzajúce metódy a sú v jednotlivých heuristikách komponované do sekvenčných celkov. Patria sem reflexívne heuristiky, pragmatické heuristiky a informatistické heuristiky.

Niektoré z metód, ktoré je možné použiť vo výchove a vyučovaní:

##### Metóda Philips 66:

Autor Donald Philips. Základom metódy je to, že šesť účastníkov v skupine diskutuje 6 minút (môžu použiť aj brainstorming) o probléme na zadanú tému. Vo výchovnej skupine alebo triede je možné skupinu rozdeliť do podskupín po šiestich. Potom vedúci skupín za okrúhlym stolom hovoria riešenia a diskutujú o riešeniach. Problém nesmie byť ani príliš široký ani príliš úzky a taký problém, pri ktorom by sa rozširovali poznatky detí, teda napr. s použitím osvojených poznatkov alebo s použitím práce s informačnými fondami. Metóda Philips 66 učí rýchlo produkovat' a rozhodovat' sa, cvičí tvorivosť. Najviac sa zdokonaľujú medziľudské vzťahy, sociálne schopnosti, lebo má dôjsť k spoločnému riešeniu.

##### HOBO metóda:

Autor Miroslav Borák. Táto metóda obohacuje metódu Philips 66 o to, že je tu samoštúdium ako súčasť heuristického postupu. Má takýto postup:

- ① príprava problémov, vyberie sa napr. šesť problémov,
- ② problémy sa predložia, aby si mohli niektorý vybrať
- ③ samoštúdium problémov – ponúkne sa literatúra alebo sa naznačia zdroje,
- ④ *diskusia v skupine*
- ⑤ *diskusia v pléne*

4. diskusia v skupine,
5. diskusia v pléne, kde hovorcovia skupín prednesú závery, ale aj pochybnosti, ťažkosti a podobne.

## 6.5. Heuristická metóda G. Polyu

Rozlišujeme dva základné typy úloh:

- a) úlohy na **dokazovanie**, zdôvodňovanie – týkajú sa rozvíjania hodnotiaceho myslenia;
- b) úlohy na hľadanie a nachádzanie riešení, skonštruovanie niečoho, **objavenie**, objavovanie.

Polya (How to solve it) popisuje **päť základných krokov** pri úlohách typu objavovania:

1. vymedzenie a porozumenie problému, úlohe,
2. vypracovanie plánu riešenia,
3. realizácia plánu,
4. riešenie, nájdenie výsledku riešenia,
5. reflexia – úvaha nad riešením: možnosť použitia, dôsledky a podobne.

Polya nazýval použitie tejto metódy v školstve ako „**semináre riešenia problémov**“. Robil to tak, že pripravil viac úloh, problémov a žiaci, študenti ich riešili v skupinách. Učil ich hľadať čo **najviac** riešení (fluencia), učil ich diskutovať o riešeniach, **dokazovať správnosť** svojich riešení, diskutovať o realizácii, užitočnosti. Potom žiaci vystupujú pred auditorium a hovoria o svojich riešeniach, zdôvodňujú ich. Učil ich **kommunikovať výsledky** a **obhajovať** svoje stanoviská, ale ich aj učil prijať argumenty iných. Učil ich diskutovať, učil ich počiatkom vedeckej rozpravy, zdôrazňoval precizitu premyslenia argumentov, a ako matematik ich viedol k tomu, aby svoje dôkazy formalizovali, zovšeobecňovali. Učil ich tiež pracovať s mierami a kritériami pravdepodobnosti.

Celú metódu a jej realizáciu v praxi opieral o tri základné zásady:

1. **aktívnosti** – žiaci musia sami objavovať, hľadať, riešiť;
2. **motivácie** – žiak získava touto metódou vlastný, vnútorný záujem

o riešenie úloh, problémov, formuje sa vnútorná motivácia výkonu, úspechu;

3. **postupnosť fáz** – učil žiakov postupnosť krok za krokom podľa heuristickej schémy, teda učil ich organizovať svoje myslenie, učil ich **regulácii** a auto-regulácii pri riešení problémov a tvorivej práci. Je to základná otázka **sebadisciplíny** žiakov.

Metódu G. Polyu možno úspešne aplikovať na výchovné, etické, estetické situácie.

## 6.6. Metóda brainstormingu Alexa F. Osborna

Základné zásady tejto metódy hovoria, že na daný problém sa má produkovať čo najviac najrozmanitejších a najoriginálnejších nápadov.

Osborn podčiarkuje tieto princípy:

1. **kritika** nápadov, riešení je v prvej etape nežiadúca,
2. má sa uplatniť **slobodná hra** myšlienok,
3. očakáva sa veľké **množstvo nápadov**, čím viac, tým je väčšia pravdepodobnosť, že sa objaví hodnotný nápad, riešenie,
4. očakáva sa **vzájomné zlepšovanie nápadov**, nadväzovanie, rozvíjanie riešení, inšpirácia, spolupráca skupiny,
5. predpokladá sa **rovnosť účastníkov** pri produkovaní, riešení myšlienok.

Zásadným prínosom Osbornovej metódy brainstormingu je to, že **oddelil** fázu produkcie od fázy hodnotenia nápadov, riešení.

Vychádzal z poznania a presvedčenia, že človek mnohé myšlienky, nápady nepovie, lebo ich vnútorne **cenzuruje**. Nepovie ich **zo strachu**, obáv, že by sa napr. zosmiešnil, alebo prejavil svoju neznalosť či hlúposť; je tu úzkosť pred ostatnými v skupine z toho, že by sa mu vysmievali a podobne.

V prvej fáze, **fáze produkovania nápadov** – žiadame od detí čo najviac nápadov, riešení na daný problém a zakazujeme kritiku, hodnotenie, posmešky, iróniu, akékoľvek náznaky hodnotenia. Snažíme sa vytvoriť **klímu** a atmosféru neohrozujúcu, uvoľnenú, ktorá podmieňuje slobodnú

tvorbu nápadov. Tolerujeme aj neobvyklé, bláznivé, fantastické nápady, lebo práve tie môžu byť základom neobvyklých a dobrých riešení. Najprv sa v tejto fáze „vystrieľajú“, vyčerpajú obvyklé, bežné nápady, ale potom treba účastníkov ďalej nútiť rozmyšľať. Niekedy je vhodné v tejto časti riešenia problému dať prestávku, uvoľňovať účastníkov, napr. relaxáciou, športom, prechádzkou. Osborn zistil, že 75 % najlepších nápadov je produkovaných práve v tejto druhej časti sedenia – riešenia.

Prvú fázu produkovania delí na tieto **etapy**:

- a) **odkrývanie faktov**,
- b) **odkrývanie ideí**,
- c) **produkovanie riešení**.

Dovoľuje sa kombinovať a zlepšovať nápady iných a k tomu sa odporúča:

- mnoho **experimentovať**, skúšať (v mysli, v predstavách, v skutočnosti),
- čítať autobiografické knihy **slávnych ľudí**,
- veľa **písať**, tvoriť,
- robiť si systematické **poznámky**,
- naučiť sa dobre **koncentrovať**.

Nápady sa odporúča písať na **veľký papier**, aby všetci účastníci neustále mali pred očami všetky doterajšie návrhy, nápady. V žiadnom prípade sa nesmie písať, kto návrh povedal. Nejde o ľudí, osoby, ale o nápady, návrhy.

V **prvej fáze – produkcii – nevyžadujeme a zabráňujeme tomu, aby jednotlivci vysvetľovali, zdôrazňovali** svoje nápady; jednoducho sa v skratke zapíšu ako fáza, nápad.

Čas produkovania závisí od problému. Najčastejšie to býva **dve až tri štvrt'hodinky** s prestávkami po 15 minútach, kde sa počíta s inkubáciou. Každý, kto dostane slovo, môže v jednom vystúpení povedať len **jeden nápad**, návrh. Môžu sa hlásiť, alebo organizátor môže postupne vyvolávať účastníkov. Ženy v brainstormingových skupinách pôsobia povzbudzujúco.

Zakázané sú „**vražedné**“ vety, ako napríklad: „Tak sme to nikdy ne-

robili!“, „To je hlúposť, nezmysel!“, „To sa nedá uskutočniť!“, „Na to nie je čas!“, „To neprejde“, „Čo si to zase vymyslel!“ a podobne.

V **druhej fáze prichádza hodnotenie**. Hovorí sa o kritériách hodnotenia riešení, napr. užitočnosť, či sa to dá realizovať, prínos, či na to máme podmienky atď. Prízvukuje sa skôr rozprava o tom, ako by sa **nápad dal uskutočniť** a nehľadajú sa dôvody, prečo by sa riešenie nedalo uskutočniť. V tejto fáze nastupuje metodológia hodnotiaceho myslenia, dokazovania, práca s kritériami a ich váhami, odporúča sa konzekvenčná analýza, t.j. prebratie výsledkov, čo sa stane, keď... V niektorých obmenách brainstormingu sa v tejto fáze aplikuje aj učenie o lokalizácii návrhov, kde sa zdôrazňuje najmä hodnotenie v dvoch dimenziách:

- a) **interné versus externé riešenia** (čo môžeme my a čo iní);
- b) **procesuálne versus rezultatívne riešenia** (nielen čo, ale aj ako to dosiahnuť, uskutočniť).

Vychovávateľ, učiteľ, ktorý začína nácvikom metódy brainstormingu s deťmi, by mal prejavovať veľkú **trpezlivosť**. Spočiatku budú deti zaskočené, budú produkovať možno málo nápadov. Je v nich zakorenený strach a obavy, že niečo povedia zle a že budú negatívne hodnotení autoritou alebo spolužiakmi. Trvá aj niekoľko týždňov, ak denne aspoň jednu úlohu cvičíme touto metódou, kým postupne, na základe skúsenosti a učenia, strácajú obavy a voľne produkujú. Môže nastať potom aj druhá krajnosť, že deti hovoria hlúposti. Tu môže jemne usmerniť pedagóg, ale efektívnejšie je, keď vo fáze hodnotenia deti získajú poznanie (bez explicitného vyjadrenia spolužiakov alebo pedagóga), že ich nápady boli neprimerané problému.

Tvorivosť pedagóga sa prejavuje najmä v tom, aby vedel predostrieť deťom **dobrý problém**. Dobrý problém je najmä divergentný problém s otvorenosťou aj na vstupe (definovanie, výber problémov), aj v spôsoboch, cestách riešenia, ako aj na výstupe. Pri dlhšom používaní metódy je možné žiadať od žiakov, študentov, aby sami produkovali problémy zo svojho okolia, života, školy.

Existujú rozličné obmeny, variácie brainstormingu:

- písaný brainstorming – **brainwriting**,
- **individuálny brainstorming**, nielen skupinový,

- brainstorming **konzekvenčný** – v ktorom sa zvažujú brainstormingom dôsledky, dopady jednotlivých navrhovaných riešení,
- **brainstorming z odložených nápadov** – berú sa do úvahy nie tie riešenia, ktoré sa hodnotili v prvom slede, ale ktoré sme „odložili“ ako nehodnotné, neuplatniteľné, neuskutočniteľné.

**Námety** všeobecného (nie predmetového) charakteru na uplatnenie brainstormingu:

- Ako zlepšiť prácu s nadanými a talentovanými žiakmi,
- Navrhnite možné odmeňovanie detí, systém hodnotenia,
- Navrhnite zariadenie „ideálneho“ bytu,
- Navrhnite zlepšenie obchodu (pošty, autobusu, dopravy a i.),
- Čo robiť na zlepšenie nášho životného prostredia,
- Ako riešiť problém prepadávajúcich žiakov?
- Zlepšenie ceruzky,
- Čo by sa stalo, keby mali deti samy nad sebou dozor, napr. cez prestávky (konzekvenčný brainstorming),
- Ako prekonať smutnú náladu?

### **Osem krokov efektívneho brainstormingu**

(J. M. Osterhout, Woman in Bussiness, May 1992):

1. **Zvoľte veľkosť skupiny a vyberte deti** – od 5 do 8 členov je najlepšia skladba brainstormingovej skupiny. Pri väčšom počte sa tvoria zoskupenia a subskupiny, neumožňuje sa každému pracovať naplno. Niektorí môžu absentovať v tvorbe myšlienok a riešení. Takto má každý účastník dosť príležitostí prezentovať svoje myšlienky. Nemusia byť všetci odborníci na tému – pri deťoch je skladba určená skôr socializačnými zámermi, ako aj zámerom riešenia problému, úlohy.
2. **Výber kreatívneho prostredia** – sedenie by nemalo byť prerušované, nemalo by sa zvoniť, nemal by tam byť telefón – účastníci by mali mať príležitosť dobre sa koncentrovať; majú byť po ruke encyklopédie, slovníky, knihy, počítač, aby sa dali vyhľadávať informácie.
3. **Plánujte stretnutie brainstormingovej skupiny** – Alex F. Osborn

hovorí, že treba napláňovať čas, miesto a metódy – postup, ale nemá to byť rigidná agenda. Má vládnuť slobodná, flexibilná atmosféra. Čas by nemal byť kratší ako pol hodinu, priemer je hodinu – hodinu a pol podľa povahy problému. Použitie slov, schém, obrázkov, hranie rolí, používanie analogického myslenia, vtipov – to všetko stimuluje kreatívne myslenie. Brainstormingové sedenie môžeme štruktúrovať takto:

- pokúste sa použiť brainstorming – nech každý účastník napíše svoje myšlienky a nápady na daný problém;
  - práca v malých skupinách – 5 až 8 členných;
  - práca v „pléne“ – skupiny prezentujú svoje riešenia a veľká skupina pokračuje v brainstormingovom tvorení.
4. **Definujte problém** – oblasť problémov, vybrať jeden, zužovať ho a rozširovať, aby sa našiel správny limit pre problém. Žiadajte, aby sa hovorilo jasne a priamo, jednoducho. Sledujte, aby sa neodbiehalo od problému.
  5. **Podporujte kvantitu, a nie kvalitu** – množstvo nápadov je v tomto kroku dôležitejšie ako ich kvalita. Keď sa produkuje veľké množstvo nápadov a účastníci sa voľne vyjadrujú, bez ohrozenia a strachu, bez vnútornej autocenzúry, je väčšia možnosť, že sa vyprodukovujú inovačné myšlienky. Myšlienky majú byť prezentované krátko – heslovite, bez zdôvodňovania a majú sa písať na veľký hárok, alebo premietiť na veľkú plochu, aby každý účastník videl všetky nápady, návrhy. Podporujte účastníkov v tom, aby rozširovali produkciu, budovali už na povedaných myšlienkach. Všetmožne podporujte, aby sa vyprodukovalo čo najviac nápadov.
  6. **Preskúmajte originálne nápady**, žiadajte aj neobvyklé, fantastické nápady. Neexistujú správne a nesprávne, dobré a zlé nápady – existujú len tvorivé nápady. Každá idea môže viesť k ešte lepšiemu nápadu. Facilitátor skupiny (učiteľ, vychovávateľ) má všemožne podporovať imagináciu účastníkov, napr. zaradením prestávky, tanca, spevu, inšpiráciou z iných oblastí (filmy, vtipy, príhody zo života slávnych ľudí, vzniku objavov a pod.). Účastníci musia mať odvahu riskovať v produkovanií riešení.

7. **Neposudzujte a nekritizujte nápady** – počas brainstormingu účastníci nemajú analyzovať návrhy. Kritika zasahuje ego účastníkov a znižuje odvahu tvoriť. Akceptovať sa má každá myšlienka. Hodnotiť sa budú neskoršie. Vysoká úroveň tolerancie je nevyhnutná.

8. **Hodnoťte, aplikujte a realizujte myšlienky** – to je posledný krok, ktorý je oddelený časovo od predchádzajúcich. Treba vytvoriť stimuláciu pre ďalšie stretnutia skupín. Je možné sa vrátiť k ne-realizovaným nápadom. Hodnotenie a realizácia sa riadia klasickým spôsobom riadenia.

## 6.7. Synektika W. J. J. Gordona ako metóda tvorivého riešenia problémov

Ide o metódu, ktorá zdôrazňuje najmä cvičenia na rozvíjanie asociácií a na rozvoj analogického myslenia. V synektike sa špecificky nacvičujú tieto druhy analógií:

- a) **personálne analógie** – oboznámenie sa s problémom ako s ľudským problémom, personifikácia problému, používanie podobností a rozdielností, analógie s ľudským organizmom a jeho fungovaním;
- b) hľadanie **bezprostredných analógií** založených na zmyslových podobnostiach, analógie s prírodou;
- c) hľadanie **symbolických**, abstraktných analógií;
- d) hľadanie **fantastických** analógií.

Pri použití metódy sa vynucuje produkovanie jednotlivých druhov analógií, trénuje sa asociačné pole, kde sa pole asociácií rozširuje a vzdiaľuje od pôvodného slova – významu.

Rovnako ako pri brainstormingu sa využíva pôsobenie **klímy** podnecujúcej tvorivosti, to znamená vyžaduje sa klíma slobodná, ničím nehatená, voľná, ktorá umožňuje slobodné prejavovanie sa myšlienok, nápadov, podporuje sa ovzdušie hry, spontánnosti a fantázie.

V klasických podmienkach priemyslu výcvik syntektikou trvá dvanaásť mesiacov, stojí 150 tisíc dolárov. Čítajú a študujú sa tiež knihy životopisov tvorivých slávnych ľudí, riešia sa úlohy zadané podnikom, **prižívajú sa tiež experti**. Metóda sa osvedčuje hlavne pri riešení technických problémov, ale ako ukázali skúsenosti z jej **prenosu do škôl**, účinne je možné rozvíjať asociácie a analogické myslenie premysleným podávaním úloh a cvičení na tieto funkcie už aj v základnej škole.

**Príklad:** Architektúra domu. Sledujte analógie, z čoho sú „domy“ postavené v prírode, u zvierat, vtákov (tvar, materiál, technológie). Čo z toho sa dá využiť pri stavbe a usporiadaní domu? Našej školy?

Pri výcviku asociácií ide o:

- a) cvičenie **originálnych asociácií**, čo najvzdialenejších od pôvodného slova (riešenia), teda nácvik nekonvenčných, neobvyklých spojení, napr. na slovo „biely“ je bežná asociácia „sneh“; od detí žiadame iné, nové, neobvyklé asociácie;
- b) cvičenie **šírky asociácií**; dieťa má na slovo povedať nie prvú a jedinou asociáciu, ale čo najviac asociácií.

## 6.8. Heuristická metóda Matrice explorácie

Jej zostavovateľom je R. P. Povilejko z Novosibirska. Analyzoval systematicky doterajšie metódy tvorivého riešenia problémov a na tom základe vymenoval **10 hodnotiacich procesov a 10 metód vynachádzania, tvorenia**. I keď sa systém používa najmä pri technickom vynachádzaní, vymenované **procesy a funkcie** sú v základoch tvorivosti vo výchove a na vyučovaní.

V súpise spôsobov vynachádza a našiel 428 metód, postupov ako vynachádzať, tvoriť a 129 spôsobov hodnotenia vytvorených produktov. Postupne agregatizáciou (zokupovaním) zredukoval pôvodné počty na: 10 typových spôsobov **tvorenia**, vynachádzania, objavovania, 10 typových spôsobov **hodnotenia** vytvorených riešení.

Pokiaľ výchova a vzdelávanie majú do určitej miery modelovať životne dôležité funkcie a procesy, a rozvíjať ich, tak potom takýto súpis poskytuje vzácnu príležitosť ich poznania a premýšľania, ako, v ktorom

vyučovacom predmete, v ktorej výchovnej činnosti by sa dali použiť jednotlivé, vymenované postupy, alebo ich celky.

#### Metódy hodnotenia:

1. geometrické ukazovatele – dĺžka, šírka, veľkosť a i.,
2. ukazovatele fyzicko-mechanické – hmotnosť, trvácnosť a i.,
3. ukazovatele energetické – šetrenie, spotreba energie, druh,
4. kritériá konštrukčné a technologické,
5. ukazovatele trvanlivosti a istoty,
6. ukazovatele využitia – produktivita, kvalita, kvantita,
7. ukazovatele ekonomické – čo to bude stáť...,
8. stupeň štandardizácie a unifikácie,
9. výhody a bezpečnosť obsluhy – hlučnosť, množstvo práv a ich možnosť,
10. ukazovatele konštruktívne – estetické.

Spoločne tieto kritériá odpovedajú na otázku **hodnotenia**, použiteľnosti, realizovateľnosti, úžitku, prospešnosti daného riešenia, nápadu. Niektoré z nich sa dajú aplikovať aj pri sociálnych problémoch a hodnotení ich riešení, možno s dodatkom **ľudských kritérií**, t.j. či sú na to ľudia, ich príprava, ich morálka, disciplína, motivácia, vzťahy, systémy riadenia atď.

#### Metódy tvorenia:

1. **Asimilácia** – využitie procesov, postupov, ich úpravy z iných systémov, **analógie**, použitie v nových podmienkach, napr. náhrada kovov plastmi, náhrada energií; *prispôsobenie*;
2. **Adaptácia** – *prispôsobenie* známych procesov, materiálov, konštrukcií, napr. obrábanie kovov pomocou počítačov; *úprava*;
3. **Multiplikácia** – zmenšovanie alebo zväčšovanie vecí, spojenie operácií, napr. nôž na rozrezávanie obálok a zároveň pravicou s centimetrami, použitie viac nožov pri obrábaní materiálov;
4. **Diferenciácia** – analýza funkcií a elementov, a to oslabením funkcionálnych väzieb, napr. rozdelenie technológií na časti, režimu dňa na časti, diferencované osvetlenie pracovísk a pod.;

5. **Integrácia** – spojenie častí do celkov, napr. umiestnenie jedného objektu do druhého (trieda a tvorivá dielňa), centrálné sklady (kabinety), integrované tematické vyučovanie;
6. **Inverzia** – obrátenie, protiklad funkcie, „urobme to naopak“, využívanie kontrastných princípov. Napr. obrátenie trvanlivosti na netrvanlivosť: papierové vreckovky, obrúsky; škola chodí za žiakom a nie žiak do školy...
7. **Impulzícia** – prudká zmena procesov, je zviazaná s diskretnosťou procesov, napr. obrábanie pomocou detonácie, viacstupňové rakety, intenzívne blokové formy výuky a pod.;
8. **Dynamizácia** – urýchlenie procesov, využitie neučelných pohybov, síl, napr. zrýchlenie obehu tovaru, zrýchlené učenie, využívanie cesty do školy na učenie sa z magnetofónu a pod.;
9. **Analógie** – podobnosti predmetov, dejov, vecí, napr. prijímanie do škôl – prirodzený výber z prírody... kupola kostola sv. Petra v Ríme je urobená podľa škrupiny vajca, atď.;
10. **Idealizácia** – formovanie riešenia ako ideálu a od neho odvodzovanie možností, napr. roboty, autoregulácia trhu, model ideálneho učenia – vyučovania.

#### Príklady – cvičenia:

- navrhnete minimalizáciu škodlivín pri výrobe niklu! (anorganická chémia),
- pokúste sa o zlepšenie stoličky (učebnice)

*Príklad zlepšenia dveri:* asimilácia – plastické dvere; adaptácia – posuvné dvere; multiplikácia – dvere na skladanie; diferenciácia – dvere urobené na mieru človeka; integrácia – dvere ako regulátor teploty; inverzia – dvere na jednorazové použitie, dvere ako polička; impulzícia – dvere – žalúzie, dvere sa otvoria len vtedy, keď sa tam dá koruna; dynamizácia – otáčajúce sa dvere; analógia – dvere fluoreskujúce, na spôsob svätotajanskej mušky; idealizácia – dvere, ktoré poznajú, kto cez ne prechádza.

### 6.9. Heuristika „IDEALS“ G. Nadlera

Ide o metódu na projektovanie alebo zlepšenie starých systémov, najmä **sociálnych systémov**. Názov IDEALS je odvodený od počiatkových písmen: „Ideal Design of Effective and Logical Systems“.

### Stratégie a metódy riešenia:

1. krok: **definovanie funkcie** systému, ideálnych funkcií, existujúcich a žiadaných funkcií,
2. krok: **popísanie teoretického** a maximálneho, ideálneho systému, a hľadanie možností priblíženia sa, konvergenencie,
3. krok: **zbieranie informácií** o obecných systémoch a podobných systémoch (analógie), ich využitie pre naše riešenie,
4. krok: prezentovanie **rozličných verzií** modifikujúcich ideálny systém,
5. krok: **výber optimálnych verzií** (hodnotenie),
6. krok: **sformulovanie možného systému**, ktorý je relatívne realizovateľný,
7. krok: dôkladná **analýza** sformulovaného systému,
8. krok: **skúšanie** a výskum nového systému, jeho overovanie,
9. krok: **zrealizovanie systému**,
10. krok: **ustálenie systému**, porovnanie s požadovanými funkciami, ideálom, **poučenie** sa pre riešenie do budúcnosti.

Niektoré kroky sa môžu robiť súčasne, niektoré sa musia niekoľkokrát opakovať. Keď je **krízová situácia**, je možné sa sústrediť na štyri hlavné kroky:

1. definovanie **požadovaných funkcií** systému (čo chceme),
2. popísanie **ideálneho systému**,
3. **hľadanie optima** medzi ideálnym a existujúcim systémom,
4. **tvorba riešení** a analýza podmienok, za ktorých je to možné dosiahnuť.

Ešte z iného pohľadu G. Nadler odporúča postupovať takto:

- a) definovať funkcie systému,
- b) analyzovať, čo je na vstupe systému,
- c) projektovať výstup systému,
- d) popísať priebeh, sekvencie, čo sa udeje v systéme,
- e) popísať, poznať prostredie, podmienky systému,
- f) činitele, ktoré napomáhajú alebo brzdia procesy,
- g) ľudia – ich úlohy, príprava, kontrola.

**Možné cvičenia:** „Navrhňte zlepšenie triedy, školy“, „Zlepšenie systému dôchodkového zabezpečenia“, „Zlepšenie práce s deťmi zo znevýhodneného sociálneho prostredia“, „Problém chudoby“, „Ideálne vyučovanie“ atď.

### 6.10. INVENTIKA – heuristická metóda Fustierovcov

Vypracovali ju v druhej polovici sedemdesiatych rokov manželia Michel a Bernadetta Fustierovci; niekedy sa nazýva aj **funkcionálna analýza**. Má tri **východiská**:

- pedagogika by mala viac učiť **skutočné riešenie problémov**,
- mali by sa viac využívať metódy **skupinového** riešenia problémov,
- mali by sa používať **heuristické metódy**.

K prvému východisku – Fustierovci tvrdia, že vyučovanie a výchova sa majú viac **priblížiť praxi**, navrhujú, aby deti, žiaci, študenti viac chodili von, do praxe, do nemocníc, na pošty, do fabrik, podnikov, obchodov, na stavby, do prírody a prinášali odtiaľ problémy na riešenie.

K druhému východisku – hovorí sa, že od čias A. Einsteina pominula éra sólových vedcov. Nastupujú **skupiny, tímy** – preto už v školách treba, aby sa deti učili skupinovo tvorivo pracovať.

K tretiemu východisku – každá dobrá heuristika je syntézou tvorivého riešenia problémov z praxe, života ľudí v rozličných oblastiach. Niektoré heuristiky sa viac hodia pre technickú tvorivosť, iné pre sociálne systémy, iné heuristiky pre umenie.

Procedúry funkcionálnej analýzy – INVENTIKY:

1. vnímanie a uvedomenie si **potreby riešiť problém**,
2. **výskum prostredia** problému,
3. **vyznačenie funkcií** (plní to svoj zmysel, poslanie?),
4. hľadanie **ideí riešení**, produkovanie nápadov,
5. **hodnotenie** nápadov, myšlienok a výber najlepších,
6. **dopracovanie** a domyslenie riešení – dôsledková analýza,
7. **realizácia riešenia**.

V prvom kroku Fustierovci odporúčajú, aby problémy hľadali samotní žiaci, deti, študenti, aby problémy prinášali zo svojho života, aby sa ich učili vidieť v učebniciach, v preberanej látke. **Výcvik v hľadaní ne-**

**dostatkov**, problémov a z nich vychádzajúce formovanie potreby (motivácie) riešenia problémov je veľmi dôležitým krokom tvorivej práce. Rozvíja sa tým aj kritické myslenie detí. Teda nielen problémy registrovať, ale riešiť nedostatky. Tým sa bojuje proti pasivite. Je možné metódu aplikovať na problémy **etické, ekologické, ekonomické, sociálne, ľudské**.

Po sformovaní potreby problému (prvý krok) v zbere informácií (druhý krok) ide o ich hľadanie, triedenie, výber, a to informácie od ľudí, z literatúry, z vlastného výskumu. Sú tu takéto možnosti:

- opisný prístup
- makroskopický prístup – popis modelu
- morfologický prístup – dekompenzácia úlohy
- prístup definovaním protirečení

Príklady protikladných definovaní informácií a funkcií:

- |                  |   |  |
|------------------|---|--|
| Funkcia obloka:  | < | - väčšie spojenie so svetom,                         |
|                  | < | - izolácia od okolia,                                |
| Funkcia obchodu: | < | - slúžiť zákazníkovi,                                |
|                  | < | - čo najviac „obrat“ zákazníka,                      |
| Funkcia školy:   | < | - dať žiakovi vedu, informácie, ktoré vymysleli iní, |
|                  | < | - učiť ich samostatne dobývať, objavovať vedu.       |

V **treťom kroku** – vyznačenie funkcií – ďalej analyzujeme popísané funkcie. Často chceme skôr predmet, než jeho funkcie, a to môže byť chybné. Chceme auto, namiesto „potrebujeme sa rýchlo premiestňovať“. Koincidencia medzi predmetom a funkciou, ktorú má predmet uspokojovať, nie je vždy jasná a jednoduchá. **Chýbanie koincidencie** môže vyplývať:

- zo zlej **percepcie**,

- nepremyslenia **dôsledkov**,

- nezávaženia **negatív**,

a tak sa potom môže stať, že **veci vládnu nad človekom** (Frommova „škrečkovský typ“ orientácie *mať* a nie *byť*...). Preto, aby sme prekonalí antinómiu predmetu a funkcií, musíme siahnuť po **analýze funkcií**. Východiskom sú dve otázky:

### Čo potrebujeme? – Čomu to bude slúžiť?

Sú tu štádiá:

- identifikovanie úlohy, jej pozitív,
- inventúra očakávaní, dôsledkov a obáv,
- ich syntéza.

**Štvrtý krok** ukladá hľadať idey, riešenia. Fustierovci uvádzajú tieto techniky, **metódy kreácie riešení**:

- metóda ideálneho systému (G. Nadler),
- metódy prelamovania stereotypov a rigidity (J. L. Adams),
- metódy morfologickej analýzy (F. Zwicky),
- metódy riešenia prostredníctvom analógie (W. J. J. Gordon),
- brainstorming (A. Osborn),

no neuzatvárajú sa ani pred použitím iných metód.

**Piaty krok** predstavuje hodnotenie a výber dobrého riešenia. Výber sa deje hodnotením každej myšlienky vzhľadom na postulované funkcie a ciele. Vypracujú sa kritériá na hodnotenie (pozri napr. metódu matrice explorácie).

**Šiesty a siedmy krok** predstavujú praktické dopracovanie a realizáciu riešení so spätnou väzbou, poučením pre budúce riešenia podobných problémov.

### Príklad na riešenie:

„Inžinier je na dovolenke v malej chate pod Tatrami. Sú veterné a daždivé dni. Má už dosť monotónneho bubnovania dažďa a rozhodne sa, že urobí niečo užitočné v tejto nepohode. Postaví si cieľ: skonštruovať hudobný nástroj, ktorý by pretvoril klepot kvapiek na jasné melódie: celú rodinu motivoval do tejto práce a za základ si zobral fustie-

rovskú heuristiku.

1. potrebu percipovali ako dobrú a zaujímavú – najmä deti,
2. výskum prostredia – preskúmali, čo majú na chate k dispozícii, urobili si prehľad, zoznam,
3. definovanie funkcií – aby mala melódia aspoň oktávu,
  - aby nebola stále tá istá,
  - aby sa menil rytmus.

Jedinou energiou je tu dážd' a materiálne dostupné vecí na chate bez toho, aby išli do obchodov niečo nakúpiť,

4. hľadanie riešení – použili analógiu – v akých situáciách sa mení voda na energiu? (mlyn, rieka podmýva brehy, pumpa na vodu, turbína, regulátor zdvihu na WC, prúd rieky...)

Syntéza analogických príkladov dovolila formulovať nasledujúce všeobecné riešenia:

- vyvolanie pohybu kolesa,
- bezprostredné pôsobenie vody, jej tlaku,
- vyvolanie podtlaku, pumpy,
- využitie pohybu prúdu vody.

Na základe týchto východísk a **metodických pomôcok** tvorivého riešenia problémov rodina produkovala nápady. Vypracovali postupne „hrací dažďový automat“, ktorý sa skladal zo zberača dažďa, prívodu vody (vlastným spádom), nádoba na vodnú hladinu, na nej pláva plavák – doska, ktorá sa obracia a nakláňa podľa sily dažďa, na doske je namontovaná pružina na konci s guľôčkou (mlatoček) a dookola sú zvončeky, na ktoré mlatoček naráža, a ešte je tam odtok vody, v prípade, že veľmi prší.“

Integrované tematické vyučovanie (výchova) umožňuje konštruovať podobné úlohy, kde sa využije veľa predmetov.

## 6.11. Metódy na odstraňovanie alebo minimalizáciu bariér tvorivosti

Existujú rozličné delenia bariér tvorivosti, u nás ich identifikovali a rozdelili napr. M. Jurčová, J. Hlavsa, L. Osvaldová.

**J. L. Adams** vo svojej monografii o bariérach tvorivosti hovorí o týchto bariérach:

- A. **Percepčné bariéry**
- B. **Bariéry kultúry a prostredia**
- C. **Emočné bariéry**
- D. **Intelektové a výrazové bariéry**

J. L. Adams, podobne ako C. Rogers, A. Maslow, E. P. Torrance vychádza z filozofie, že je **ľudskou prirodzenosťou** byť tvorivý človek, ale najmä pod vplyvom učenia sa (najmä sociálneho) sa vytvárajú rozličné prekážky, bariéry proti tvorivosti. Z toho vyplýva, že odstránenie alebo minimalizácia bariér je súčasne metódou na zvyšovanie tvorivosti, lebo odstráni limity jej prirodzeného prejavu sa.

**A. Percepčné bariéry** sú zábrany vo vnímaní, citlivosti, senzitivite, ktoré bránia riešiteľovi jasne vidieť problém, alebo jasne vnímať informácie a podnety na jeho riešenie. Zaraďujeme sem tieto bariéry:

1. ťažkosti vo **vymedzení** problému – jeho správna izolácia, vyčlenenie z iných problémov;
2. tendencia vymedziť problémovú oblasť príliš **široko** alebo **úzko**;
3. neschopnosť vidieť problém z **rozličných** hľadísk;
4. **stereotypia** – videnie toho, čo chceme, čo očakávame;
5. **saturácia** čiže nasýtenie – obrana človeka pred nasýtením informáciami alebo podnetmi;
6. nevyužívanie všetkých **zmyslov** – väčšinou všetko redukuje na zrakové a sluchové vnímanie, treba zapájať všetky zmysly;

**B. Bariéry kultúry a prostredia** – vytvára ich naše spoločenské a **hmotné prostredie**. Ako kultúrne bariéry pôsobia niektoré **predsudky, presvedčenia**, ako napr.:

1. **fantázia a reflexia** (prežívanie) sú stratou času, podobne ako intuícia, odhady, nejasnosti a pod.,
2. **hravosť** je len pre deti,
3. riešenie problémov je vážna vec, v ktorej nie je miesto pre **humor**,
4. rozum, logika, presnosť, čísla, užitočnosť, praktickosť sú dobré – **cítanie, intuícia** sú nevhodné,
5. tradícia má prednosť pred **zmenami**; stabilita je lepšia ako tvorivosť, dynamika zmien,
6. **tabu** – rešpektovanie nedotknuteľných, zakázaných vecí, tém,
7. **bariéry prostredia** – nedostatok **dôvery a spolupráce**,
  - **nadriadení**, ktorí si cenia len vlastné myš-

- lienky a neuznávajú, nepodporujú iných,  
 – nedostatok **podpory** na realizáciu myšlienok všeobecne.

**J. R. Gibb** menuje tieto **environmentálne bariéry tvorivosti**:

- utajený **strach** a nedostatok dôvery,
  - obmedzené šírenie **informácií**,
  - vnučovanie** cieľov konania,
  - pokusy nadmerne **kontrolovať** správanie.
- C. Emocionálne bariéry** – ide o obranné (defenzívne) mechanizmy, ktorými sa psychika bráni pred nepríjemnými stavmi spojenými s úsilím o tvorivé riešenie problémov. Sú to:
- strach urobiť chybu**, zlyhať, riskovať,
  - neschopnosť tolerovať** dvojznačnosť, nutkavá túžba po bezpečí, poriadku, nechť k chaosu,
  - preferovanie **role posudzovateľa** pred rolou tvorcu,
  - neschopnosť **relaxovať** (odpočívať) a inkubovať – odložiť myslenie, tvorenie,
  - nereagovanie na problémy** – málo rozvinutá senzitivita, motivácia,
  - nadmerné nadšenie** – prílišná motivácia na rýchlom úspechu,
  - obmedzený prístup k oblastiam **predstavivosti**, neschopnosť ovládať svoju predstavivosť,
  - neschopnosť odlíšiť **realitu od fantázie**.
- D. Intelektové a výrazové bariéry**: ide o voľbu nevhodných mentálnych taktík a stratégií, nedostatok intelektovej, informačnej vybavenosti riešiteľa. Výrazové prostriedky, bariéry obmedzujú schopnosť oznamovať myšlienky iným ľuďom – problém komunikácie.

Patria sem:

- riešenie problému s použitím **nesprávneho jazyka** – verbálneho, matematického, vizuálneho a podobne,
- nepružné, neprimerané použitie **intelektových stratégií** na riešenie problému,
- nesprávne **informácie** alebo ich nedostatok,
- nedostatočná výrazová (väčšinou jazyková) zručnosť pre vyjadre-

nie a zaznamenávanie myšlienok – **komunikačné bariéry**.

P. Erazim okrem uvedených bariér považuje za podstatné prekážky tvorivej činnosti aj **postojovú uzatvorenosť, rigiditu a dogmatizmus**.

M. Jurčová, M. Zelina rozdeľujú bariéry tvorivosti na:

- osobnostné** (inteligencia, citová oblasť, motivácia a pod.),
- procesuálne** – štýlové: rigidita, stereotypia, stratégie a pod.,
- environmentálne** – čas, priestor, zdravie, štýl vedenia, klíma.

**Cvičenia a príklady na prekonávanie bariér tvorivosti**:

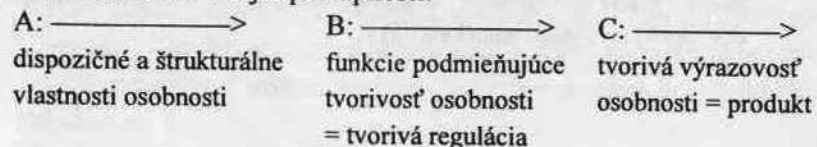
- čo by sa dalo podniknúť proti nude v škole?
- k čomu by to viedlo, čo všetko by sa stalo, keby žiaci v škole nosili uniformy?
- čo neobvyklé sa môže stať v posluchárni, triede, v školskej jedálni, na diskotéke?
- ako inak, neobvykle by sa dala použiť ceruzka, krieda, lavica, sponka na listy, lopta?
- aké problémy môžu vzniknúť okolo učebníc, nových topánok, skúšky, na dovolenke?
- aké by mali byť ideálne „ťaháky“?
- vymyslíte nový druh športu a urobte pravidlá pre tento šport,
- napíšte stručný a vtipný text na pohľadnicu, ktorú posielate rodičom, aby vám poslali peniaze, ale slovo „peniaze“ sa tam nesmie vyskytovať!
- vymyslíte reklamný slogan pre SOČ,
- skúste si predstaviť, ako by ste sa cítili ako vysokoškolský index, fľaša minerálky, smetný kôš...
- v betónovej podlahe je zapustená 20 cm hlboká rúrka s priemerom o niečo väčším ako je ping-pongová loptička. Do tejto rúrky vám spadne loptička. Vašou úlohou je vybrať loptičku bez poškodenia (loptičky aj podlahy), keď máte k dispozícii: kladivo, 10 cm šnúry na bielizeň, francúzsky kľúč, 100 W žiarovku, škatuľu susšenok. Snažte sa vymyslieť čo najviac rozmanitých a originálnych spôsobov, ako by ste vybrali loptičku z rúrky!

## 7. OSOBNOSŤ TVORIVÉHO VYCHOVÁVATEĽA- UČITEĽA A METÓDY CELOŽIVOTNÉHO SEBAROZVÍJANIA

Výchova je najzložitejšia a najťažšia činnosť, ak sa chce uskutočňovať profesionálne. Náročnosť výchovy spočíva v tom, že vychovávateľ podobne ako učiteľ, je súčasťou **vedcom**, odborníkom a z druhej časti je **umelcom**. Výchova ako interakcia ľudí zahrnuje v sebe časť odbornú a časť umeleckú, časť algoritimizovateľnú, principiálnu a zásadovú a časť improvizáciu, tvorivú. Vzdelávanie a učenie z tohoto pohľadu je ľahšie, lebo má pomerne presne vytýčený plán, osnovy, čas a miesto pre vzdelávanie. Výchova sa uskutočňuje neustále, nezávisle na čase a priestore, má rozmanitejšie formy, metódy, nemá rigorózne predpísané témy, postupy. To si vyžaduje od vychovávateľa vysokú mieru:

- flexibility,
- tvorivosti,
- odbornosti, profesionality v teóriách, metódach výchovy,
- morálku nielen v zmysle cieľov výchovy, ale v zmysle osobnej morálky.

Základom realizácie **tvorivého pedagóga (osobnosti)** je **proces**, ktorý možno naznačiť v tejto postupnosti:



Z iného zorného uhla je tvorivá osobnosť **rozdielna** od menej tvorivej osobnosti najmä v týchto charakteristikách:

1. **percepčné schopnosti** – vyššia senzibilita,
2. **intelektové charakteristiky** – vysoká inteligencia a kreativita,

3. **emočné charakteristiky** – emocionálna zrelosť,
4. **motivačná vyspelosť** – vnútorná motivácia, motivácia výkonu, úspechu, „origin“ motivácia,
5. **socializácia osobnosti** – komunikatívnosť, schopnosť spolupráce,
6. **hodnotová vyspelosť** – zameranosť na hodnoty tvorivosti a všeľudskej morálky a prosperity,
7. **životný štýl** – štýl regulácie charakterizovaný heuristickým spôsobom sebarealizácie.

Dilemy tradičnej osobnosti vychovávateľa, spočívajú v poradí úrovni prípravy, kde:

**tradičná škola akceptuje:**

- a) **predmet** – učiteľ ako predmetár (matematik, dejepisár a pod.),
- b) **metodik** – učiteľ ako metodik predmetu,
- c) **psychológiu** – učiteľ ako dobrý diagnostik a psychológ,
- d) **nonkognitívnu prípravu učiteľa**, učiteľ ako vychovávateľ, zážitkový pedagóg;

**humanistická príprava postmodernej pedagogiky akcentuje:**

- a) učiteľ ako človek, nonkognitívna príprava vychovávateľa,
- b) vychovávateľ ako psychológ a metodik,
- c) učiteľ-pedagóg ako predmetár.

Poradia naznačujú obrátené hodnoty akcentu v príprave graduálnej aj postgraduálnej a celoživotnej. Je zjavná potreba radikálnej transformácie prípravy a sebarozvoja pedagóga.

Pre osobnosť vychovávateľa-učiteľa je dôležité sebarozvíjanie. Učiteľ, ktorý päť rokov nič nového neštuduje, nerealizuje, ustrie a postupne stráca svoju kvalifikáciu. Je potrebné vytvoriť podmienky a motiváciu na celoživotné zdokonaľovanie učiteľov-vychovávateľov s dopadom na plat a profesijnú kariéru.

Osobnosť vychovávateľa-učiteľa sa realizuje v určitom prostredí. Nestačí klásť dôraz na tvorivú osobnosť pedagóga, ale je potrebné **kreativizovať** prostredie a podmienky práce učiteľa, vychovávateľa. Je možné načrtnúť tento **model environmentálnej kreativizácie**:

## Kreatogénne prostredie

1. práca	2. interpersonálne	3. riadenie	4. iné podmienky
– úlohy	<b>vzťahy</b>	– štýl riadenia	– čas
– ciele	– vertikálne	– vedúci	– priestor, miesto
– obsah	vzťahy	– štandardy	– zdravie
– metódy	– horizontálne	– motivácia	– materiálne
– techniky	vzťahy	– schopnosti,	podmienky
– informácie	– klíma	vedomosti	– plat
	– komunikácia		

Tvorivá osobnosť pre svoj výkon v oblasti výchovy potrebuje:

A. **vedieť** = schopnosti, vedomosti,

B. **chcieť** = city, motivácia, hodnoty,

C. **môcť** = mať podmienky pre prejav tvorivosti.

Z iného pohľadu rovnica ľudského výkonu platí aj pre osobnosť tvorivého vychovávateľa – rovnica znie:

Výkon = Schopnosti x Motivácia x Podmienky

V príprave vychovávateľa a jeho celoživotnom rozvoji je prinajmenšom rovnako dôležité dať človeku motiváciu k práci, tvorbe, životu, ako je dôležité mu dať schopnosti, vedomosti a vytvoriť podmienky pre realizáciu jeho potencialít. Tradičná príprava učiteľa-vychovávateľa obsahuje najmä vedomosti, čím vytvára len časť ľudskej kompetencie človeka pre profesionálnu výchovu, časť, ktorá je menej dôležitá z hľadiska humanistickej výchovy a výchovy k humanizmu. Preceňovanie intelektu, kognitívnej sféry a vedomostí nie je len problémom prípravy učiteľov, ale aj problémom prípravy detí pre život.

Z pohľadu motivácie a nonkognitívnej kompetencie vychovávateľa je dôležitá koncepcia **tvorivej sebaregulácie** osobnosti, ktorá zahŕňa:

- neustálu túžbu a snahu po **sebazdokonaľovaní** v prospech detí a ich výchovy,
- **idealizmus** v zmysle viery v ideály,
- presvedčenie o tom, že človek je vo svojej podstate **dobrý**,

- presvedčenie, že každé dieťa má v sebe schopnosti a potrebu byť lepšie, dokonalejšie, vzdelanejšie; úlohou vychovávateľa je podporovať a rozvíjať dobro, krásu a múdrosť človeka, uľahčovať prejavenie sa jeho **potenciality**,
- **vedomosti** a poznatky z pedagogiky, psychológie, ktoré majú slúžiť na sebazdokonaľovanie v prospech detí,
- presvedčenie, že človek sa autenticky realizuje len v **tvorivosti**,
- presvedčenie a prežívanie toho, že práca na sebe, tvorivosť prinášajú **šťastie**, zmysel osobnosti a jeho význam pre iných,
- názor, že hlavnou úlohou tvorivého vychovávateľa je hľadať len jednu cestu, a to **od človeka k človeku**; každá iná cesta vedie ku kriminalite, preexistovaniu životom, k psychickým chorobám, pasivite a devalvácii človeka ako tvoriacej bytosti – homo creatos je prostriedkom aj cieľom života,
- názor, že sloboda a sebaaktualizácia človeka sa prejavila v jeho **autentickej** tvorivosti – v prípade vychovávateľa v tvorivosti v rozvoji osobnosti dieťaťa.

**Metódy celoživotného sebazdokonaľovania** zahŕňujú:

- veľkú **citlivosť** na spätné väzby od ľudí,
- neustále **štúdium**, informácie, nápady – hľadanie, prijímanie a overovanie,
- neustále učenie sa **od iných a zo svojej praxe** – je to vlastne nekončiaci experiment, kde vychovávateľ vytvára nápady, postupy a neustále ich overuje a zdokonaľuje,
- prácu na sebe, svojej kondícii **fyzickej aj mentálnej**, svojom psychickým, sociálnom a fyzickým zdravím.

Jednou z efektívnych metód sebazdokonaľovania je „**mikrovyučovacia analýza**“. Mikrovyučovacia analýza je metóda záznamu priebehu výchovy, činnosti na médiá (magnetofón, video), resp. písomne do protokolov a na základe toho potrebná, detailná analýza činností, z ktorej sa človek učí, na základe ktorej modeluje, tvorí svoje zlepšenia ďalšej činnosti. Jej zakladateľmi boli M. Borg, A. Bellack, N. A. Flanders, u nás M. Milan, D. Tollingerová.

Poznáme viaceré úrovne analýz tohoto druhu:

- a) analýza **pre svoje zdokonalenie** – analýza ako spätná väzba,
- b) analýza **metodického charakteru** (metodik),
- c) analýza za účelom **kontroly** (inšpirácia, riaditeľ školy),
- d) vedecko-**výskumná** analýza.

Mikrovyučovacie záznamy je možné analyzovať z mnohých hľadísk. Poznáme komplexné analytické modely, alebo sústredené na niektoré aspekty, napr. na motiváciu, direktivitu, rozvoj tvorivosti, rozvíjanie poznávacích funkcií, rozvoj nonkognitívnych funkcií a podobne. Ešte z iného hľadiska je možné záznam (protokol) analyzovať z pohľadu:

- pedagogického (ciele, metódy, obsah),
- psychologického (stresy, ohrozenie, manipulácia, rozvoj),
- lingvistického (štýl, jazyk, slová, lexika),
- komunikačného (otázky, sugestívnosť, výklad),
- kybernetického (vstup, výstup, šumy, entropia, efektívnosť),
- sociálneho (dialogické formy, skupinové, individualizácia).

Mikrovyučovacie analýzy umožňujú **kvantifikovať údaje**, správanie, interakciu. Napríklad spočítajú sa všetky otázky, úlohy, cvičenia, ktoré na hodine prezentuje učiteľ smerom k žiakom a z celkového počtu (100 %) sa počíta podiel otázok na vnímanie, pamäť, myslenie, tvorivosť. Analýza ukáže, kde je aké rozloženie otázok, úloh, a to je báza pre zlepšenie rozvíjania kognitívnych funkcií. A. Furman a M. Zelina vypracovali niekoľko ďalších schém na analýzu kognitívnych funkcií, motiváciu; podobne N. A. Flanders na základe mikrovyučovacej analýzy vypracoval sledovanie direktívnosti a nedirektívnosti vychovávateľa.

Mikrovyučovacia analýza predpokladá **normatívny prístup**, t.j. hypotézy o ideálnom stave alebo procese.

Mikrovyučovacia analýza rieši problém (do určitej miery) zvedčenia pedagogiky a celého výchovného procesu. Prináša **fakt** do pedagogickej teórie a praxe. Je významným metodologickým prostriedkom pre analýzu a výcvik pedagógov. Nahrádza „dojmológiu“, vážnosť a nepresnosť sledovania pedagogickej interakcie a efektívnosti. Metódy mikrovyučovacej analýzy sú budúcnosťou pedagogiky, sú perspektívou pre zefektívnenie pedagogickej práce.

## ZÁVER

Po napísaní tejto práce je možné uvažovať o viacerých aspektoch, kde treba veci dopovedať v zmysle dokončenia, v zmysle pokračovania, keď sa vysloví A, tak sa musí povedať aj B... Jedným z týchto B je podrobnejšie rozpracovanie metód a techník, uvádzanie príkladov a ich nácvik v praxi; druhým B je život, prax a overenie metód vedeckými a empirickými postupmi. Ale nie sme na začiatku, mnohé už bolo urobené, ... tretím B je skutočnosť zámeru autora – nepredostrieť všetko ako na tanieri: istotne ste poznali, že je to časť zámeru nedať všetko po lopate. Predpokladom uplatnenia uvedenej koncepcie je **tvorivosť a samostatnosť** čitateľov, realizátorov výchovy. Bolo by nielen neúčivé, ale aj zlodejské všetko vypovedať a dopovedať. Jednak sa to nedá, a jednak, každý si sám dopíše skúsenosť a život za tieto návody a metódy, ako urobiť z človeka človeka, ako urobiť zo seba človeka.

Funkcia textu je mimo iného **iniciačná** – počiatok myslenia a konania v nových dimenziách pre tých, ktorí majú chuť zlepšiť seba a iných. Funkcia textu je ďalej **zhrnujúca** – až tak, že autor sa bojí strachu študentov, ktorí sa budú musieť jednak naučiť veľa vecí, jednak rozviesť len zhrnutie, načrtnutie myšlienok. Pre tvorivého to bude podnet, ktorý môže nazlodiť, ale aj potešiť. Funkciou textu je tiež **štruktúrovať** poznatky, systematizovať myslenie a poznávanie. V pedagogike je veľa vecí poprepletaných a vážnych. Možno práca rozšíri **komplikovanosť**, ale možno prinesie systém najmä do oblasti štruktúrácie nonkognitívnych funkcií.

Práca sa snažila riešiť najmä tieto **základné otázky**:

1. prezentovať teóriu rozvoja osobnosti žiaka vo výchovnovzdelávacom procese;
2. prezentovať teóriu a štruktúru rozvoja mimopoznávacích funkcií a procesov osobnosti dieťaťa;

3. iniciovať akceptáciu humanisticko-tvorivej koncepcie výchovy a vzdelávania;
4. vzťah činnosti a funkcií, kde práca prezentuje opačné názory ako tradičná pedagogika, a to v tom, že na prvé miesto kladie rozvoj funkcií a na druhé miesto kladie činnosti;
5. otázka základného faktu, predmetu vo výchove: práca prezentuje, že základným faktom vo výchove je interakčná jednotka vychovávateľa s vychovávaným;
6. dôraz, že na rozdiel od tradičnej školy a výchovy nová škola a filozofia výchovy musí systematicky a premyslene rozvíjať najmä tvorivosť a hodnotiace myslenie, ako najvyššie oblasti nielen kognitívnych, ale aj nonkognitívnych funkcií. V tomto zmysle sa snaží THV – teda systém tvorivo-humanistickej výchovy modelovať život a pripraviť človeka na život tak, aby bol sám sebou, aby bol dobrý a tvorivý.

Žijeme v čase silného tlaku na ľudskú psychiku. Čas veľkých nádejí, čas veľkých sklamaní. Čas plný dynamiky, rýchlosti, čas útekov do prírody a samoty, útekov k sebe samému. Žijeme čas snov a tvrdej skutočnosti. Tento čas, 21. storočie, si vyžaduje človeka, pre ktorého jedinou istotou bude to, že si bude veriť, že bude vedieť, chcieť, bude milovať a tvoriť, t.j., že bude progresívne žiť. Inak nemá možnosť sa uplatniť. Táto kniha chce prispieť k tomu, aby bol človek lepšie pripravený na budúcnosť, na postmoderný čas, za ktorým je veľa otáznikov, neistôt, ale aj otvorených možností; chce prispieť k tomu, aby naše deti vedeli čo najlepšie žiť svoj život.

## LITERATÚRA

- Adams, J. L.: *Conceptual blockbusting: A guide to better ideas*. San Francisco 1974
- Alexová, S., Vopel, K. W.: *Nechaj ma, chcem sa učiť sám*. SPN, Bratislava 1992
- Alschuler, A., Tabor, D., McIntyre, J.: *Teaching achievement motivation*. Middletown, Conn: Education Ventures, Inc., 1970
- Asejev, V. G.: *Motivacija povedenija i formirovanija ličnosti*. Mysl, Moskva 1976
- Bakalář, E.: *I dospělí si mohou hrát*, Nakl. ČTK, Praha 1976
- Bakalář, E.: *Psychohry*. Mladá fronta, Praha 1989
- Baturin, A.: *Problema ocenivaniya a ocenki v obščej psihologii*. *Voprosy psihologii*, č. 2, 1989, s. 81 – 89
- Bažány, T. M.: *Vzdelávanie ako výchova k človečenstvu*. *Literárny týždenník*, č. 33, 1992
- Beleš, L.: *Výcvik asertivity*. ČSVTS, Košice 1988
- Berlyne, D. E.: *Conflict, Arousal and Curiosity*. McGraw Hill Book Comp. New York 1960
- Berne, E.: *Jak si lidé hrají*. Svoboda. Praha 1970
- Bellack, A., Davitz, J.: *The Language of the Classroom*. Teacher College Press, New York 1966, 1970
- Bloom, B. S.: *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I. Cognitive Domain*. David McKay Comp. New York 1956
- Borák, M.: *Moderné metódy výchovy vedúcich*. Bratislava 1970
- Borg, W.: *Microteaching approach to teacher education*. McMillan Educational Service, New York 1970
- Božovič, L. I.: *Ličnost i jejo razvitije v školnom vozraste*. Moskva 1970
- Bybee, R. W., Sund, R. B.: *Piaget for educators*. Bell and Howell Comp., Columbus 1982
- Capponi, V., Novák, T.: *Sám sobě psychologem*. Grada, Praha 1992
- Capponi, V., Novák, T.: *Asertivně do života*. Svoboda, Praha 1992
- De Charms, R.: *Enhancing motivation*. Irvington Publishers, Inc. New York 1976
- Đurič, L.: *Poznávanie žiakov a rozvíjanie ich tvorivého myslenia*. SPK a ÚŠI, Bratislava 1985
- Đurič, L. a kol.: *Tvorivé myslenie a psychológia*, SPN, Bratislava 1990
- Ellis, A.: *Humanistic Psychotherapy*. McGraw Hill Book Comp., N. Y. 1974
- Erikson, E. H.: *Identity, youth and crisis*. Norton, New York 1968
- Flanagan, J. C.: *The Critical Incident Technique*. *Ps. Bulletin*, 51, 1954, s. 327-358
- Flanders, N. A.: *Analyzing teaching behavior*. Reading, Addison-Wesley New York 1970
- Frankl, V. E. /Ed./: *Psychotherapy and Existentialism. Selected papers on logotherapy*: Washington Square press, New York 1967

Fraser, B. J., Fischer, D. L.: Using Short Forms of Classroom Climate Instruments to Assess and Improve Classroom Psychosocial Environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 23, 1986, 5, s. 387-413

Freud, S.: O člověku a kultuře. Odeon, Praha 1989

Freud, S.: Přednášky k úvodu do psychoanalýzy a Nová řada přednášek k úvodu do psychoanalýzy. SZN, Praha 1969

Fromm, E.: Člověk a psychoanalýza. Svoboda, Praha 1967

Fromm, E.: Mít nebo být? Naše vojsko, Praha 1992

Fromm, E.: Strach ze svobody. Naše vojsko, Praha 1993

Fustier, M., Fustier, B.: Pratique de la créativité. Paris, Entreprise Moderne d'Édition 1978

Galbraith, R. E., Jones, T. M.: Moral Reasoning: A Teachers Handbook for Adapting Kohlberg to the Classroom. Greenhaven Press, Minneapolis 1976

Garczyński, S.: Umenie zapamätat' si. Osveta, Bratislava 1963

Gehlbach, R. D.: Creativity and Instruction the Problem of Tasks Design. *Journal of Creative Behavior*, Vol. 21., Nu 1, 1987

Ghiselin, B. /Ed./: The Creative Process. University of California, Berkeley 1952

Gibb, J. R.: Managing for creativity in the organization. In: Taylor, C. W. /Ed./ Climate for creativity. New York 1972

Gordon, T.: Teacher Effectiveness Training. P. H. Wyden Publisher, New York 1974

Gordon, T.: Parent Effectiveness Training. P. H. Wyden Publisher, New York 1975

Gordon, W. J. J.: Synectics. NYC, Harper 1961

Grác, J.: Persuázia. Osveta, Bratislava 1985

Guilford, J. P.: Personality. McGraw Hill Book Comp., New York 1959

Heckhausen, H.: Ein kognitives Motivationsmodell und die Verankerung von Motivkonstrukten. Unveröff Manuskript Bochum, Psychol. inst. der Ruhr-Universität 1975

Hermochová, S.: Sociálne psychologický výcvik. SPN, Praha 1988

Heward, W. Z., Orlansky, M. D.: Exceptional Children. Merrill Publ., Columbus 1998

Hlavsa, J.: Psychologické základy teórie tvorby. Academia, Praha 1985

Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I.: Psychologické otázky motivácie ve škole. SPN, Praha 1984

Charles, C. M.: Educational Psychology – The Instructional Endeavor. Saint Louis, C. V. Mosby Comp. 1976

Jakobson, S. G.: Problemy etičeskovo razvivaniya rebyonka. In: Chrestomatija po vozrastnoj i pedagogičeskoj psichologii. Izd. Moskovskovo Universiteta, Moskva 1981

Jurčová, M., Zelina, M.: Barriers of Personality Creativization. *Studia Psychologica*, 35, 1993, 1

Kamenský, I., Albery, L., Šošová, H.: Program zmien postojov a motivácie k učeniu žiakov SOU. KPPP, Košice 1974

Kassay, F.: Aj učiť sa treba učiť. Smena, Bratislava 1986

Kelley, H. H.: Causa Schemata and the Attribution Process. General Learning Press, New York 1972

Kohlberg, G. L.: Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization. Theory and Research. In: Goslin, D. A. /Ed./ Handbook of socialization. Chicago, 1973

Kohlberg, G. L.: The Psychology of moral development. Harper and Row, New York 1984

Kolb, D. A.: Achievement Motivation training for underachieving high schools boys. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 1965, s. 783-792

Kondáš, O.: Podiel učenia v psychoterapii. SAV, Bratislava 1964

Kondáš, O.: Tréma – strach zo skúšky. SPN, Bratislava 1979

Kondáš, O.: Discentná psychoterapia. SAV, Bratislava 1973

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., Masia, B. B.: Taxonomy of Educational Objectives: Handbook II. Affective Domain, Longman, New York 1964

Krech, D., Crutchfield, S., Ballachey, E. L.: Človek v spoločnosti. SAV, Bratislava 1968

Krumboltz, J. D., Krumboltz, H. B.: Changing Children's Behavior. Prentice Hall, New Jersey 1972

Křivohlavý, J.: Jak si navzájem lépe porozumíme. Svoboda, Praha 1988

Labáth, V., Smik, J.: EXPO program. Psychodiagnostika, spol. s r. o., Bratislava 1991

Lenhoff, G. F.: Z práce terapeutického školského domova s emocionálne narušenými deťmi a mladistvými. Separát od autora, 1973

Linhart, J., Man, F., Perlaki, I.: Formování motivace prostřednictvím aktivního sociálního učení. *Čs. psychologie*, č. 1, 1981, s. 1-17

Maslow, A.: The Farther Reaches of Human Nature. The Viking Press, New York 1971

McClelland, D. C., Winter, D. C.: Motivating economic Achievement. Free Press, New York 1969

McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., Lowell, E. L.: The Achievement Motive. Appleton – Century Crofts 1953

Mehta, P., Kanade, H. M.: Motivation development for educational growth. *Indiana Journal of Psychology*, 46, 1969, 120

Mellibruda, J.: Program treningu interpersonalnego dla nauczycielow. Instytut kształcenia nauczycieli, Warszawa 1976

Míček, L.: Nervózní děti a mládež ve škole. SPN, Praha 1959

Mikáč, L.: Učebná motivácia a školská úspešnosť. *Jednotná škola*, roč. XXXIV., č. 5, 1982

Milan, M.: Ako riešiť problémy vyučovania pomocou programovania. In: O. Kondáš, J. Vonkomer: Psychológia a zdravý vývin osobnosti, Bratislava 1971

Muszyński, H.: Rozwój moralny. Wydawnictwo szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983

Nadler, G.: Work systems design: the ideals concept. Homewood, Illinois, Richard D. Irvin Inc. 1967

Nadler, G.: Work design: A systems concept. Homewood, Illinois, Richard D. Irvin, 1970

Olivar, R. R.: Estetická výchova. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava 1992  
Osborn, A. F.: Applied imagination. NYC: Scribners, 1963  
Osterhout, J. M.: Eight steps in the brainstorming. Woman in Business, May 1992  
Osvaldová, L.: Podmienky a bariéry rozvoja tvorivosti na vysokých školách. In: Zelina, M. /Ed./ Tvorivá práca vysokoškolského učiteľa. ÚIaPŠ, Bratislava 1990  
Piaget, J.: The Moral Judgment of the Child. Harcourt Brace, New York 1932  
Pigors, P., Pigors, F.: Case Method in Human Relations: The Incident Process. New York 1961  
Polya, G.: How to solve it? Doubleday, Garden City, New York 1957  
Povilejko, R. P.: Inzyniernoje tworczestwo. Moskva 1977  
Rheinberg, F.: Leistungsbewertung und Lernmotivation. Göttingen, Hogrefe 1980  
Rogers, C.: Encounter Groups. Harper and Row. New York 1975  
Rogers, C.: Freedom to Learn for the 80's. Charles E. Merrill Publ. Comp. Columbus, Ohio 1983  
Rogers, C.: Toward a Modern Approach to Values: The Valuing Process in the Mature Person. Journal of Abnormal and Social Psychology. February 1964, Vol. 68  
Rogers, C.: Psychoterapia zameraná na klienta. Psychoterapeutické zošity, č. 37, 1992  
Silva, J.: Ovládanie vedomia. Fortuna, Šamorín 1991  
Schultz, J. H.: Das autogene Training. 10. Aufl. G. Theime. Stuttgart 1960  
Slavina, L. S.: Deti s afektívnym povedením. Moskva 1966  
Smékal, V.: Psychologie osobnosti. SPN, Praha 1989  
Smith, M. J.: When I say no, I feel guilty. Bantam Books, New York 1980  
Schmalt, H. D.: Leistungsmotivation – Gitter /LMG/. Mapped mit Handanweisung und Testmaterial. Göttingen, Hogrefe 1976  
Svobodová, M.: K niektorým otázkam tréningu asertivity. In: Sedlák, J. /Ed./ Metódy aktívneho sociálneho učenia, SPN, Praha 1985  
Štefanovič, J.: Psychológia vzťahu medzi učiteľom a žiakom. SPN, Bratislava 1967  
Švajcar, V.: Skupinové vyučovanie. SPN, Bratislava 1966  
Tausch, R., Tausch, A. M.: Erziehungspsychologie. Göttingen, Hogrefe 1970  
Taylor, I. A.: A Theory of creative transactualization: A systematic approach to creativity with implications for creative leadership. Occasional paper, Buffalo, N. Y.: Creative Education Foundation, 1972, No. 8  
Tepperwein, K.: Umenie ľahko sa učiť. Fortuna, Šamorín 1992  
Tollingerová, D.: Taxonómie učebných úloh. In: Malach, A. /Ed./ Tvorba programu, SVUMP, Brno 1972  
Tollingerová, D.: Myšlení a činnost I., II. In: Sborník prací a zobečňování. Acta Universitatis Palackianae Olomouensis 16, 9. SPN, Praha 1965  
Torrance, E. P.: Guiding Creative Talent. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall publishing Co. 1964  
Turek, I.: O problémovom vyučovaní. SPN, Bratislava 1982  
Turek, I.: O vyučovaní ľudských práv. KPÚ Prešov, 1990  
Vacek, P.: Řešení morálních dilemat – metoda mravní výchovy. In: Sborník pedagogické

fakulty v Hradci Králové, 1992  
Vališová, A.: Asertivita v rodine a škole. H. and H., Praha 1992  
Vaněk, M., Hašek, V., Man, F.: Formování výkonové motivace. UK Praha 1982  
Weiner, B.: Achievement motivation and attribution theory. Morristown, N. J. General Learning Press 1974  
Williams, F. E.: A Total Creativity Program for Individualizing and Humanizing the Learning Process. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey 1972  
Zelina, M.: Rozhovor vo výchove, poradenstve a na vyučovaní. Psychodiagnostické a didaktické testy, š. p., Bratislava 1990  
Zelina, M., Zelinová, M.: Rozvoj tvorivosti detí a mládeže. SPN, Bratislava 1990  
Zelina, M.: Creativization of Personality – the need to study it. Studia Psychologica, 34, 1992, 4-5

## MENNÝ REGISTER

Adams, J. L. 211, 213  
 Alberty, L. 108  
 Alexová, S. 144  
 Alschuler, A. 101  
 Amonašvili, Š. A. 170  
 Aspy, D. N. 68  
 Asajev, V. A. 108  
 Atkinson, J. W. 99, 102

Balcar, K. 141  
 Ballachey, E. L. 116  
 Bakalář, E. 144  
 Baturin, N. A. 171  
 Bažány, M. 10  
 Beleš, L. 128, 131, 135  
 Bellack, A. 219  
 Berlyne, D. E. 80, 81, 95  
 Berne, E. 138  
 Bloom, B. S. 12, 25, 43, 45, 77, 166  
 Borák, M. 124, 197  
 Borg, W. 219  
 Božovičová, L. I. 108  
 Bybee, R. W. 178

Capponi, V. 68, 130, 134, 135  
 Carnegie, D. 39  
 Combs, A. 16  
 Crutchfield, S. 116

Demosténes 144  
 Doblajev, L. P. 170  
 Drewer, J. 110

Đurič, L. 4

Ellis, A. 70  
 Erikson, E. H. 71, 76

Fensterheim, E. 128  
 Festinger, L. 119  
 Fischer, D. L. 55, 155  
 Flanagan, J. 121  
 Flanders, N. A. 61, 219, 220  
 Frankl, V. E. 70  
 Frasser, B. J. 55, 155  
 Freinet, C. 56  
 Freud, S. 124  
 Fromm, E. 8, 211  
 Furman, A. 220  
 Fustier, M. 209, 211  
 Fustierová, B. 209, 211

Galbraith, R. E. 175, 176, 178  
 Gehlbach, R. D. 193  
 Ghiselin, B. 71  
 Gordon, T. 204  
 Gordon, W. J. J. 211  
 Grác, J. 32  
 Guilford, J. P. 45, 108, 110, 166

Hanel, J. 107  
 Heckhausen, H. 107  
 Hermochová, S. 140, 144  
 Heward W. L. 17  
 Hlavsa, J. 189, 212  
 Hrabal, V. 81  
 Hošek, V. 108  
 Honzák, R. 134  
 Hovland, C. I. 118

Charles, C. M. 64  
 Charms, R. 104, 156

Jakobson, I. P. 108  
 Jones, T. M. 175, 176, 178  
 Jurčová, M. 212, 215

Kamenský, I. 108  
 Kanade, H. M. 101  
 Kant, I. 149  
 Kellyová, C. 130  
 Kelley, H. H. 108  
 Kohl, D. A. 101  
 Kohlberg, G. L. 125, 172, 178  
 Kondáš, O. 66, 98  
 Kožnár, J. 140  
 Kratwohl, D. R. 50, 51  
 Krech, D. 116  
 Krug, S. 107  
 Krumboltz, J. D. 93  
 Krumboltzová, H. B. 93  
 Křivohlavý, J. 140

Labáth, V. 144  
 Lange, O. 185, 186  
 La Rochefoucault, F. 124  
 Lennhoff, G. F. 63  
 Linhart, J. 108, 113, 139  
 Lohr, A. 128

Maier, N. R. F. 124  
 Malach, A.  
 Man, F. 81, 108  
 Mandel, W. 118  
 Masia, B. B.  
 Maslow, A. 16, 71, 72, 73, 75, 213  
 McClelland, D. C. 72, 99, 100, 102

McGregor, D. W. 114  
 Mehta, P. 101  
 McIntyre, J. 101  
 Mellibrud, J. 55, 156  
 Míček, L. 67  
 Milan, M. 67, 219  
 Mistrík, J. 145  
 Morgun, V. S. 170

Nadler, G. 91, 207, 208, 211  
 Novák, T. 68, 130, 134, 135  
 Novotná, V. 134

Olivar, R. R. 127, 130  
 Orlansky, M. D. 17  
 Osborn, A. 199, 202, 211  
 Osterhout, J. M. 202  
 Osvaldová, L. 212

Pavelková, I. 81  
 Peaková, J. E. 114  
 Perlaki, I. 108, 139  
 Peterson, P. 57  
 Philips, D. 197  
 Piaget, J. 12, 25, 41, 42, 43, 77  
 Pigors, J. 121  
 Pigorsová, F. 121  
 Pilkiewicz, M. 60  
 Polya, G. 91, 198, 199  
 Portier, J. 14  
 Povilejko, R. P. 205

Rank, O. 51  
 Rathus, M. 128  
 Reisman, J. M. 141  
 Rheinberg, F. 14, 89  
 Roebuck, F. N. 68

Rogers, C. 16, 51, 57, 66, 68, 100,  
160, 161, 165, 166, 169, 213  
Rousseau, J. J. 149

Samuhelová, M. 157  
Sedlák, J. 139  
Schmalt, H. D. 55  
Slater, W. L. 128  
Slavin, M. 108  
Smékal, V. 167  
Smith, M. J. 128, 131  
Sokrates 91  
Spranger, E. 167  
Sund, R. B. 178  
Svobodová, M. 130

Šošová, H. 108  
Štefanovič, J. 64  
Švajcar, V. 90

Tabot, D. 101  
Taylor, I. A. 191  
Tollingerová, D. 12, 25, 77, 219  
Torrance, E. P. 213  
Turek, I. 90, 186

Vacek, P. 175  
Vališová, A. 135  
Vaněk, M. 108  
Vygotskij, L. S. 59

Weiner, B. 107  
White, R. W. 113  
Williams, F. E. 13, 50, 51  
Winter, D. C. 100

Zelina, M. 12, 142, 144, 189, 215,  
220  
Zelinová, M. 144, 189  
Zerfoss, F. L. 124  
Zwicky, F. 211

## OBSAH

<b>PREDSLOV</b> .....	5
<b>ÚVOD</b> .....	10
Konceptia tvorivo-humanistickej výchovy ako základné východisko nového poňatia výchovy (THV systém) .....	11
Vzťah THV systému k špeciálnej pedagogike a špeciálnemu školstvu .....	16
Pojem výchovy .....	19
Pojem metódy, programu .....	19
Prehľad delenia metód výchovy .....	20
Model rozvoja psychických funkcií a procesov osobnosti v systéme THV.....	22
<b>1. STRATÉGIE KOGNITIVIZÁCIE OSOBNOSTI</b> .....	27
1.1. Zlepšenie myslenia a riešenia problémov pomocou algoritmov a heuristiky .....	27
1.2. Metódy rozvíjania kognitívnych funkcií .....	29
1.3. Metóda tezaurov .....	30
1.4. Metakognitívne zručnosti .....	31
1.5. Práca s informačnými fondami .....	31
1.6. Metódy persúazie .....	32
1.7. Taxonómie kognitívnych funkcií .....	40
<b>2. STRATÉGIE EMOCIONALIZÁCIE OSOBNOSTI</b> .....	47
2.1. Afektívne taxonómie .....	49
2.2. Rogersovský prístup k emocionalizácii .....	51
2.3. Výchovné štýly ako stratégie výchovy .....	58
2.4. Iné prístupy k citovej výchove .....	63
<b>3. STRATÉGIE MOTIVÁCIE OSOBNOSTI</b> .....	71
3.1. Aktivizácia a motivácia pomocou úloh .....	77



3.1.1. Rozvoj motivácie pomocou komplexného rozvoja poznáčích funkcií.....	77
3.1.2. Motivujeme a aktivujeme, čo najviac žiakov na optimálny čas vyučovania, alebo výchovy.....	78
3.1.3. Náročnosť úloh a výchova kapacity pre úlohy.....	78
3.1.4. Kolektívnosť úloh.....	80
3.2. Motivovanie pomocou hodnotenia.....	81
3.2.1. Vytvorte príležitosť, aby ste mohli každé dieťa pochváliť.....	81
3.2.2. Hodnoťte najmä významné veci.....	82
3.3. Metóda kauzálnych atribúcií.....	86
3.4. Metóda vzťahových rámcov.....	88
3.5. Motivácia pomocou aktivizujúcich metód a stratégií výchovy a vyučovania.....	90
3.6. Motivácia na základe sekvenčných analýz.....	91
3.7. Motivovanie pomocou rozvíjania aspirácií.....	92
3.8. Metódy posilňovania správania.....	93
A. Princípy a metódy posilňovania existujúceho správania.....	93
B. Metódy a princípy na vytvorenie nového správania.....	94
C. Metódy na udržanie nového správania.....	95
D. Metódy na zastavenie nevhodného správania.....	96
E. Metódy modifikácie emociálneho správania.....	97
3.9. Výcvikové motivačné programy.....	99
3.9.1. Program McClellanda a Atkinsona – Harvardský program.....	99
3.9.2. Program rozvoja motivácie R. de Charmsa – Washingtonský prístup.....	104
3.9.3. Iné programy rozvíjania motivácie.....	107
<b>4. STRATÉGIE SOCIALIZÁCIE</b>	
– prosociálna výchova.....	110
4.1. Tvorba efektívnej výchovnej skupiny.....	111

4.2. Metódy zmien postojov.....	116
4.3. Situačné a inscenačné metódy výchovy.....	120
4.4. Metódy exemplifikácie.....	124
4.5. Metódy výcviku asertívneho správania.....	128
4.6. Transakčná analýza.....	135
4.7. Sociálno-psychologické výcviky.....	139
4.8. Metódy výchovnej komunikácie.....	144
4.9. Klíma v skupine a metódy jej zmeny.....	155
<b>5. STRATÉGIE AXIOLOGIZÁCIE OSOBNOSTI</b>	161
5.1. Teoretické východiská C. Rogersa.....	161
5.2. Axiologizácia a pedagogika.....	168
5.3. Metódy axiologizácie.....	173
Metóda „žalujem – obhajujem – súdim“ (ŽOS).....	180
Metóda konštruktívnej hádky.....	181
5.4. Výchova k ľudským právam, mieru, právam dieťaťa.....	185
<b>6. STRATÉGIA KREATIVIZÁCIE OSOBNOSTI</b>	
– výchova k tvorivosti.....	189
6.1. Teoretické východiská.....	189
6.2. Metódy motivovania k tvorivosti.....	193
6.3. Taxonómia tvorivých úloh podľa R. D. Gehlbacha.....	193
6.4. Metódy rozvíjania tvorivosti.....	196
6.5. Heuristická metóda G. Polyu.....	198
6.6. Metóda brainstormingu A. F. Osborna.....	199
6.7. Synektika W. J. J. Gordona.....	204
6.8. Heuristická metóda Matrice explorácie.....	205
6.9. Heuristika IDEALS G. Nadlera.....	207
6.10. INVENTIKA – heuristická metóda Fustierovcov.....	209
6.11. Metódy na odstraňovanie alebo minimalizáciu bariér tvorivosti.....	212

<b>7. OSOBNOSŤ TVORIVÉHO VYCHOVÁVATEĽA-UČITEĽA A METÓDY CELOŽIVOTNÉHO SEBAROZVÍJANIA.....</b>	<b>216</b>
<b>ZÁVER .....</b>	<b>221</b>
<b>LITERATÚRA .....</b>	<b>223</b>
<b>MENNÝ REGISTER .....</b>	<b>228</b>

**Miron Zelina**  
**Stratégie a metódy rozvoja**  
**osobnosti dieťaťa**

Vydal PhDr. Milan Štefanko, Vydavateľstvo IRIS, Bratislava, 1996  
Obálku navrhol akademický maliar Alexej Vojtášek  
Zodpovedný redaktor PhDr. Anton Gosiorovský

ISBN 80-967013-4-7