

OTVORENÝM PRÍSTUPOM UČITEĽA K TVORIVEJ KOMUNIKÁCI : TVORIVÉ PÍSANIE V 2. ROČNÍKU ZŠ

Dana Kollárová, Lívia Fenyvesiová

Resumé: *Deti si vstupom do základnej školy rozširujú svoju slovnú zásobu a rozvíjajú plynulosť hovorenej, čítanej a písanej reči. Do istej miery je to podmienené aj výberom metód, pedagogickou komunikáciou, resp. celkovou subjektívnou koncepciou učiteľa. Príspevok približuje výsledky uskutočneného výskumu v triedach s odlišnou pedagogickou komunikáciou. Výskum bol zameraný na kvalitu písomného prejavu žiakov v rámci slohovej zložky s akcentom na lexikálnu rovinu, pričom úlohou žiakov bolo napísať na základe obrázkov krátky literárny útvar.*

Kľúčové slová: *pedagogická komunikácia, pozorovanie komunikácie, tvorivé myslenie, tvorivá dramatika, slohová zložka jazyka, obsahová analýza textu.*

Abstract: *By starting primary school, children broaden their vocabulary and develop fluency of spoken, read and written language. To some extent, it is also conditioned by choosing of methods, pedagogic communication, or by total subjective conception of a teacher. The contribution presents results of the research carried out in classrooms with different pedagogic communication. The research was focused on the quality of written performance of pupils in the stylistic element with accent to the lexical part, while the task of pupils was to write a short literary material based on pictures.*

Key words: *pedagogic communication, observing communication, creative thinking, creative drama, stylistic component of language, content analysis of a text.*

Úvod

Ústrednou témou príspevku je priblížiť čitateľovi, do akej miery môžu rozdielne prístupy učiteľa v pedagogickej komunikácii vplývať na myslenie, resp. výkon žiaka, konkrétne v slohovej zložke materinského jazyka. V uskutočnenom experimente sme vybrali dve skupiny participantov. Boli to žiaci 2. ročníka ZŠ, pričom jedna skupina postupovala v edukácii tradičným spôsobom výučby, a druhá skupina bola vedená prístupom tvorivej dramatiky. Zamerali sme sa na vyučovanie slohu z toho dôvodu, že sú to vyučovacie hodiny, v ktorých môžu žiaci jazykom (písanou rečou) vyjadriť svoje vlastné prežívanie, myslenie, tvorivosť, svoj vlastný zážitok z odpozorovanej okolitej skutočnosti, alebo z konkrétnej jedinečnej skúsenosti. Prax ukazuje, že žiaci na týchto hodinách sú schopní ľahšie formulovať svoje myšlienky a zároveň kladne rozvíjať svoje schopnosti v písanej a hovorenej forme. Zámerom experimentu bolo zistiť, či môžeme tvrdiť, že tvorivá dramatika má pozitívny vplyv na úroveň kvality slovného aj písomného prejavu žiakov základnej školy. Prístup tvorivou dramatikou sme nazvali *otvoreným prístupom* z toho dôvodu, že otvorenosť vidíme v takej subjektívnej učiteľovej koncepcii vyučovania, ktorý svojou pedagogickou komunikáciou podporuje dorozumievanie a porozumenie v triede. Zároveň ňou učiteľ rozvíja vzťahy medzi spolužiakmi aj medzi učiteľom a žiakom, podporuje ich dôveru a komunikuje s prejavom a podporou záujmu o druhého. V tejto pedagogickej komunikácii využíva prevažne aktivizujúce metódy, využíva prácu v priestore na pohybové alebo zvukové vyjadrenie.

Učiteľova individuálna koncepcia vyučovania ako podmienka otvorenej komunikácie a zároveň podmienka miery istoty v komunikácii

Individuálna koncepcia vyučovania sa odvíja od rozmýšľania učiteľa a jeho výberu metód, prostriedkov a ďalších didaktických krokov, ktorými jeho odvahou myslenia smeruje k edukačným

cieľom. Môžeme povedať, že je súčasťou pedagogickej komunikácie, alebo interakcie vo vyučovaní. J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš (2001) ju charakterizujú ako špecifický prípad sociálnej komunikácie, ktorá má stanovený cieľ, obsah, sociálne role jej účastníkov, platia tam špecifické pravidlá, priebeh a jej výsledky sa čas od času vyhodnocujú. Pedagogickou komunikáciou sa podrobne zaoberal aj P. Gavora (1999, 2003). Tvrdí, že okrem toho, že slúži na dosiahnutie výchovno-vzdelávacieho cieľa, kladie akcent na vzájomné reakcie účastníkov vyučovacieho procesu, čo nazýva *interakciou*. Autor upozorňuje na fakt, že v každom vyučovacom procese sú vnútorné i vonkajšie činitele.

- **Vnútorné činitele** podľa neho súvisia skôr s učiteľom, teda s jeho subjektívnou koncepciou vyučovania;
- **Vonkajšie činitele** sa odvíjajú od typu vyučovacieho predmetu, správania žiakov a pod.

Jednotlivé činitele podmieňujú učiteľovu činnosť, možno v nich zaznamenať isté opakujúce sa prvky, čo autor nazýva súhrnným pomenovaním - *interakčný štýl*.

Jadrom záujmu každého učiteľa by mal byť v prvom rade žiak - jeho osobnostný rast, rozvíjanie jeho sociálnych zručností smerom ku kultúrnej gramotnosti. Každý žiak, rovnako ako učiteľ, si vo svojom vnútornom a vonkajšom priestore objavujú a stimulujú kognitívnu oblasť ako aj emocionálnu, tie by mali byť v istej harmónii. Preto súhlasíme s cieľmi tvorivého humánneho vzdelávania, ako ich popisuje vo svojej publikácii M. Zelina (2000, s. 136). Interakčný štýl učiteľa, ktorý okrem kognitívnych cieľov prihliada aj na nonkognitívnu stránku osobnosti žiaka, môže rozvíjať zdravú osobnosť. Máme tým na mysli vnútornú vyrovnanosť a pohodu. Učiteľ má veľký vplyv na duševné zdravie každého dieťaťa, preto je dôležité vyberať tie správne slová a rovnako dôležité je ich v správny čas použiť a citlivo ich vysloviť. Vzory pedagogickej komunikácie si dieťa/žiak prenáša do sociálnej komunikácie. Aby sa dieťa mohlo ľahšie adaptovať na spoločnosť, potrebuje s ňou komunikovať. Adaptácia sa deje prostredníctvom komunikácie. Ako tvrdí J. Boroš (2001), už latinské slovo *communicare*, teda *communem redder* v preklade znamená urobiť spoločným, a tam kde sa stretne človek s človekom, nevyhnutne nastupuje spoločný kontakt a komunikácia..

Zamerali sme sa na dva prístupy pedagogickej komunikácie. Prvý prístup je skôr tradičný, v ktorom učiteľ viac vysvetľuje, žiaci viac počúvajú a pracujú výlučne v školských laviciach. M. Zelina (2000, s. 134) píše o tradičnom školskom prístupe, že „*tradičné školstvo svojim donucovaním presne organizovaným systémom a riadeným procesom dosahuje relatívne dobré výsledky v tom, že sa žiaci veľa naučia, sú vzdelaní v tradičnom zmysle slova. Ale cenou za to je veľa stresovaných žiakov množstvom látky, sú preťažovaní, neurotizovaní, motivácia sa dosahuje vonkajšími prostriedkami, neraz donucovaním*“. Samozrejme, že autor pripomína aj to, že v mnohých alternatívnych školách je naopak dobrá atmosféra aj klíma, rozvíja sa tvorivosť, buduje sa vnútorná motivácia, ale nenadobudnú sa také vzdelávacie výsledky, ako v tradičných školách. Druhý prístup je tvorivou dramatikou, ktorý vychádza z prirodzenej detskej činnosti, z hry. Skúsenosti, ako aj niektoré naše výskumy (D. Kollárová, 2010) ukazujú, že prostredníctvom nej majú žiaci možnosť pracovať uvoľnene bez toho, aby mali pocit, že niečo pokazia. Nachádzajú teda istotu v komunikácii. Vo vyučovaní tvorivou dramatikou sa kladie dôraz na tímovú spoluprácu a skupinovú citlivosť. Prostredníctvom *rolových hier* sú poslucháči vedení k spoznávaniu samého seba, okolitého sveta, až po spoznávanie iných. Učia sa v komunikácii pristupovať k tomu druhému v tom zmysle, „čím ma môže ten druhý obohatiť“. Pripomenieme, že od každého učiteľa sa očakáva to, že dokáže majstrovsky zvládnuť rečnícke umenie do takej miery, aby sám bol vzorom žiakom. Z jeho reči a hlasového prejavu by mal žiak cítiť záujem, napredovanie a optimizmus. Súhlasíme s tým, čo pripomína Z. Obdržálek (2000, s. 60) keď prikladá dôležitosť komunikatívneho výcviku učiteľa, jeho rečníckemu umeniu. Správne podčiarkuje, že reč nie je iba nástrojom dorozumievania, ale aj formou myslenia. Z toho vyplýva, že nepresné a nesprávne myslenie má za následok nejasné vyjadrovanie, nejasné formulácie. Treba tiež pripomenúť, že nemenej dôležitá je aj neverbálna komunikácia, ktorá má signálovú povahu. Má významný vplyv na vytváranie atmosféry v triede a celkovej klímy. Treba si uvedomiť, že na kreovaní klímy v triede sa podieľajú učiteľ aj žiaci, ale

v konečnom dôsledku sa odvíja od prístupu a pedagogickej komunikácie učiteľa (bližšie Hanuliaková, J., 2011).

Pripomenieme ešte slová E. Machkovej (1998), ktorá zdôraznila, že nie je dôležité vyhľadávať talentované deti, ale odkrývať talenty detí, nie vyberať deti na určitú činnosť, ale hľadať pre určité deti rozvíjacie činnosti. Vytvárať na vyučovaní také podmienky, v ktorých by deti nielen mohli, ale aj chceli tvorivo pracovať. Aj takýto prístup môžeme právom pomenovať otvoreným a zároveň tvorivým prístupom v pedagogickej komunikácii. Určite však nesmieme zabúdať na povzbudivý kontakt, tolerovať neúspechy, presne definovať žiakom ciele ich úsilia, dopriať im dostatok slobodného priestoru vyjadriť sa, ale to všetko s dôrazom na rozvíjanie divergentného myslenia. Pripomenieme zásadu, ktorú odporúča A. Klimentová (2011, s. 59) : „*najskôr zážitok a potom pojem*“. Súhlasíme s autorkou, že oveľa účinnejšie je spájanie učiva so životom, čoho prípadom je aj prístup tvorivou dramatikou, v ktorom si môžu prostredníctvom rolových hier žiaci prežiť kúsok života *nanečisto*.

SCHOLA LUDUS – *Centrum pre podporu výchovy k vede a rozvoj celoživotného neformálneho vzdelávania* realizovalo pilotný program ďalšieho vzdelávania učiteľov z praxe „*Kurz tvorivého myslenia a tvorivej komunikácie*“. Cieľom kurzu bolo rozvíjať u učiteľov tvorivé myslenie tak, aby sa ich procesy myslenia mohli stať vzorom pre ich žiakov. Pracovným cieľom kurzu bolo dosiahnuť u učiteľov zmenu v spôsobe ich myslenia smerom od lineárneho učenia k tvorivému a komplexnému. Pritom sa predpokladalo, že táto zmena je potrebná a možno ju dosiahnuť len prostredníctvom vlastného pochopenia rozdielov v pôvodnom myslení voči efektívnemu tvorivému mysleniu. A toto je možné dosiahnuť len na báze vlastných skúseností, prežitím (K. Teplanová, 2006). V tomto prístupe nachádzame spoločné piliere s prístupom učiteľa, ktorý vyučuje systematicky tvorivou dramatikou. Ide o prístup, ktorý sa nezaobíde bez tvorivého myslenia učiteľa. J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš (2001, s. 254) vymedzujú tvorivé myslenie ako „*špecifický druh myslenia, pre ktorý je typická: vysoká motivácia, vytrvalosť, zodpovednosť, schopnosť inšpirovať sa rôznymi podnetmi, dokázať spojovať poznatky z rozdielnych oborov, odmietanie tradičných postupov, nezávislosť na autoritách, hľadanie variantných riešení, zmysel pre originalitu, snaha vyriešiť problém, objaviť podstatu, nájsť nový postup či vytvoriť nové umelecké dielo, tendencia po úspornosti, elegantnosti, kráse nového riešenia. Tvorivé myslenie nie je len záležitosťou nadania ale tiež schopnosti a ich citlivého rozvíjania – riešenie problémov.*“ Myslením poznávame podstatné vlastnosti a vzťahy a riešime úlohy, ktoré život pred nás stavia. Myslenie je proces, ktorým hľadáme odpovede na také otázky, na ktoré nestačia jednotlivé vnemy. Ako pripomína K. Rýdl (2003, s. 50): „Učitelia si musia uvedomiť, že kľúčom k učeniu už nie je odpoveď, ale otázka“. Už sa od nich nebude očakávať, že budú poznať stále len jednu správnu odpoveď. Ďaleko viac sa bude predpokladať, že budú podnecovať zvedavosť každého dieťaťa a že budú každému dieťaťu pomáhať objavovať nové veci a systematicky pracovať. Preto nás zaujímalo, do akej miery môže myslenie učiteľa, resp. jeho subjektívna koncepcia vyučovania vplyvať na tvorivé myslenie žiakov, konkrétne na hodine slohu v 2. ročníku ZŠ.

Od tvorivej dramatiky k slohu

Tým, že sa väčšia pozornosť vo výučbe materinského jazyka venuje skôr gramatike (jednotlivým jazykovým rovinám), alebo v literatúre skôr spisovateľom a ich literárnym útvarom, žiaci nielenže tieto zložky jazyka vnímajú úplne izolovane, ale dovolíme si tvrdiť, že aj tretia jazyková zložka – slohová, stojí akosi na okraji, osamotená, a pre niektorých žiakov náročná, neznáma, až vyvolávajúca v žiakoch neistotu. Sloh by mal totiž vypovedať o žiakovom vnímaní, prežívaní a videní okolitej skutočnosti. Z toho dôvodu by si tento predmet zaslúžil, aby boli do neho zakomponované prvky hry – so slovom, s rýmom, s rytmom, s lyrikou, epikou - aby žiaci objavili a pochopili, ako rozmanito môžu s jazykom pracovať a variovať ho a hlavne, aby sa týchto krokov nebáli. Práve prístupom tvorivej dramatiky môžu zistiť, že v slohovom útvaru sú veľmi dôležité ich vlastné nápady a námety, a že aj sloh môže byť zábavný a zaujímavý. Podmienkou, aby sa žiaci takto naučili pristupovať k slohu je, že obsah slohového vyučovania, by mal preniknúť do ďalších dvoch spomenutých zložiek jazyka, prípadne do iných predmetov. Príkladom môže byť výtvarná

výchova, kde si k vlastnej výtvarnej tvorbe napíšu báseň, príbeh; na hudobnej výchove môžu porozprávať alebo napísať vlastné predstavy počutého a pod.

Pozrime sa, k čomu má smerovať cieľ materinského jazyka v 2. ročníku: „*Špecifickým cieľom pre druhý ročník je osvojenie si prvých princípov jazykového systému, gramatických a pravopisných pravidiel. Žiaci sa po prvý raz oboznamujú s jazykovými pravidlami. Výrazne sa zdokonaľujú v technike čítania a písania, ako aj v čítaní s porozumením a samostatnou tvorbou textu*“. Napokon aj nový návrh inovácie vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie zdôrazňuje: „*Komplexný prístup k vyučovaniu obsahov predmetu slovenský jazyk a literatúra je zabezpečený ich členením na dve zložky: jazyk a slohová výchova, čítanie a literatúra*“. Obsah zameraný pre jednotlivé zložky sa ďalej člení tak, aby systematicky rozvíjal kompetencie detí vo všetkých komunikačných zručnostiach. V zložke *jazyk, sloh a komunikácia* sú obsiahnuté základné poznatky o jazykovom systéme, gramatike a pravopise. Sloh a komunikácia sa zameriava na spôsobilosti žiakov používať jazyk v ústnej aj písomnej komunikácii. Obsahuje poznatky zo štylistiky, základy verbálnej a neverbálnej komunikácie. Zložka *čítanie a literatúra* sa sústreďuje na čitateľskú gramotnosť žiakov, spôsobilosť čítať s porozumením. Obsahuje základné pojmy z literatúry a zameriava sa na estetické kvality literárnych diel (bližšie www.statpedu.sk). Dovolíme si tvrdiť, že podobne slohová výchova by mala byť akýmsi prienikom s literárnou výchovou v tom, že môžeme týmto vzťahom odkrývať aj estetické kvality.

V tvorivej dramatike sa ukazuje, že ak deťom pristupujeme tak, že ich učíme vyslovovať svoje myšlienky, dáme im priestor a vypočujeme ich názor, sú schopné obhájiť neskôr svoje stanoviská v diskusii, prípadne hľadajú ďalšie možné riešenia, učia sa skôr pochopiť, čo je to kompromis. V spomínanom výskume sa nám ukázalo (D. Kollárová, 2010), že deti, ktoré sú schopné aktívne počúvať a jasne vyjadrovať svoje pocity, sú zároveň odvážnejšie a schopnejšie riešiť spoločenské problémy. Prostredníctvom výrokov učiteľov, ktorí systematicky využívajú tvorivú dramatikú sme zaznamenali aj tieto dôsledky ich prístupu: Zistili sme, sa u detí sa vo väčšej miere rozvíja predstavivosť. Systematickou stimuláciou vnímania a prežívania dokážu rozprávať a písať plynule a jedinečne, sú odvážnejšie v komunikácii so spolužiakmi aj v komunikácii s učiteľom, Neboja sa, že niečo pokazia. Vedia, že nemusia hovoriť a písať o tom, čo chce učiteľ počuť. A čo možno pozitívne hodnotiť, že dokážu skôr prekonať strach prehovoriť pred skupinou, čo je výbornou výbavou pre sociálnu komunikáciu. V dennej školskej praxi využívajú hru so slovom, rýmom a prekonávajú zábrany vo využívaní ďalších literárnych figúr.

Všetky javy v slohovej výchove (*reprodukcia prečítaného textu, beseda, rozprávanie vlastného zážitku, príbehu, podľa obrázku alebo viacerých obrázkov, tvorenie nadpisov k textu i obrázku*) sú zamerané na precvičovanie komunikačných zručností a k spontánnej tvorivosti. K slohovej výchove by sme mali pristupovať s prihliadaním na všetky jazykové javy s využitím literatúry, v oboch prípadoch s akcentom na komunikatívne zručnosti. Veď práve spôsobilosť používať jazyk v jeho ústnej a písomnej forme otvára žiakovi možnosti ďalšieho vzdelávania, a čo je nemenej dôležité, otvára mu možnosti k nadväzovaniu a utváraniu vzťahov v rodine, v škole, v spoločenskom prostredí. Našou úlohou je, aby sme materinský jazyk rozvíjali v primárnom vzdelávaní vo všetkých oblastiach komunikácie – počúvanie, hovorenie, čítanie a písanie do takej miery, aby ho deti dokázali využívať v dennom živote.

Na slohovú zložku sa treba pozerať tak, že dáva priestor žiakovi, aby hľadal a objavoval možnosti práce s jazykom, aby nemal pocit, že niečo pokazí. Našou pedagogickou komunikáciou by sme mali upustiť od zaužívaných postupov a námetov, pretože často žiakom zväzujú ruky, v podobe, ktorú poznáme zo školských lavíc – nazeráť susedovi, či a koľko už má napísané, a čo sa stane, ak to bude málo, prípadne to nebude dobré (pre učiteľa - ?!). Takéto myšlienky dokážu žiakov brzdiť v ich tvorivej práci. Podobne, ako čítanie, aj písanie je akýmsi prienikom literárneho umenia. Môže podnecovať predstavivosť a fantáziu u detí a celkovú kultivovanosť človeka, jeho estetické cítenie. Aby si dieťa osvojila materinský jazyk najskôr v hovorenej podobe, je dôležité, aby sa nachádzalo v jazykovo podnetnom komunikačnom prostredí. V prostredí, ktoré bude akceptovať jeho komunikačné vstupy, ktoré mu bude oporou, v ktorom nezažije vysmievanie z komunikačnej neúspešnosti, ale ktoré mu zabezpečí vnímaním a spoločným kontaktom nové

podnety na konvenčnosť výpovedí. Podobne by to malo byť aj v pedagogickej komunikácii – okrem odbornej spôsobilosti, by teda mal zvládať už spomínané rečnícke umenie, dokázať vytvoriť priateľskú atmosféru a určite by mal mať aj zmysel pre humor. Dôležitou zásadou v tvorivom otvorenom prístupe učiteľa je, nevyžadovať od žiakov, aby sa pokúšali pracovať podľa jeho predstáv, ale naopak, aby pracovali podľa vlastných predstáv. Iba tak sa nám podarí zistiť, ako dieťa/žiak rozmýšľa.

Od obrázku k príbehu (experiment)

V rámci riešenej problematiky sme uskutočnili výskum, ktorým sme chceli zistiť, či môžeme hovoriť o rozdieloch v slohových útvaroch, ako o dôsledku rozdielnej pedagogickej komunikácie, teda individuálnej koncepcie vyučovania. Prostredníctvom krátkeho slohového útvaru sme chceli zistiť, aké je zachytenie a videnie sveta žiakov, ktorí pracujú pod vedením učiteľa, ktorý využíva vo svojom prístupe prvky tvorivej dramatiky a učiteľa, ktorý postupuje skôr tradičným spôsobom. Čiastkovými cieľmi bolo:

- zistiť a poukázať na rozdiely v triedach žiakov druhého ročníka základnej školy s tradičným a inovatívnym spôsobom výučby z hľadiska dostatku priestoru na hodine slohu aktívne slovné a mimoslovné komunikovať,
- zistiť, do akej miery môže vplývať pedagogická komunikácia u žiakov druhého ročníka základnej školy s tradičným a inovatívnym spôsobom výučby na ich tvorivý písomný prejav.

Oslovili sme dve triedy, pričom v jednej sa postupovalo **skôr tradičným prístupom (skupina A)** a v druhej sa systematicky uplatňovali prvky tvorivej dramatiky, išlo teda o **inovatívny prístup (skupina B)**. V prvej fáze sme participatívnym pozorovaním pedagogickej komunikácie zisťovali, či je naozaj prístup učiteľa odlišný, a v čom. V druhej fáze sme porovnávali žiacke slohové práce metódou *obsahová analýza textu* - na základe výskytu kategórií, ktoré sa týkali jazykových rovín a literárnych figúr z hľadiska požiadaviek kladených na slohový útvar. V každej triede sme pracovali so 16 participantmi.

Participatívnym pozorovaním sme zisťovali, aký je interakčný štýl učiteľa na hodine slohu. V každej skupine sme uskutočnili tri pozorovania. Sústredili sme sa na kategórie - *reč učiteľa a reč žiaka a paraligvistické javy*. Pri pozorovaní sme vychádzali z Flandersovho systému pozorovania (P. Gavora, 1999).

Tabuľka 1 Kategórie Flandersovho systému pozorovania

Reč učiteľa:	1. Akceptuje žiakove city 2. Chváli a povzbudzuje žiaka 3. Akceptuje myšlienky žiaka alebo ich rozvíja 4. Kládie otázky 5. Vysvetľuje 6. Dáva pokyny alebo príkazy 7. Kritizuje alebo presadzuje vlastnú autoritu
Reč žiaka :	8. Odpovedá 9. Hovorí spontánne
Iné javy:	10. Ticho. Pauzy. Zmätok. Nezrozumiteľná komunikácia.

Prvá fáza výskumu - pozorovania, ukázali nasledovné:

Skupina A : Najviac bola nasýtená z hľadiska času kategória *Žiak odpovedá*. Jeho odpoveď bola vždy podmienená otázkou učiteľa, nešlo o reťazenie odpovedí na základe podnetov učiteľa alebo iných žiakov. Žiak sa zapájal na týchto hodinách výhradne vtedy, ak bol vyzvaný učiteľom. Tento model zodpovedá tradičnému modelu vyučovania, kedy neočakávame od žiaka samostatný, aktívny, tvorivý prístup. Na druhom mieste bola kategória *Učiteľ dáva pokyny alebo príkazy* a na treťom mieste to bola kategória *Učiteľ kládie otázky*. Na dosť vysokej priečke, štvrtom mieste, bola

kategória *Učiteľ kritizuje alebo presadzuje vlastnú autoritu* a na posledných priečkach, teda na 5. mieste boli skôr *Paralingvistické javy*, ktoré sú vo vyučovaní, ako ticho, pauzy, zmätok, nezrozumiteľná komunikácia. Rovnako na 6. mieste, avšak veľmi málo vyskytujúce sa kategórie boli zastúpené zároveň *Akceptuje myšlienky žiaka alebo ich rozvíja* a kategória *Učiteľ vysvetľuje*. Na predposlednom mieste s ojedinelým výskytom to boli kategórie *Akceptuje žiakove city* a *Učiteľ žiaka chváli a povzbudzuje*. Najmenej zastúpenou kategóriou bolo *Žiak hovorí spontánne*.

Skupina B : V tejto skupine bola najviac nasýtenou kategóriou rovnako reč žiaka - *Žiak odpovedá*. Treba však povedať, že to bolo trojnásobne viac, než v skupine A. V poradí druhou kategóriou bolo *Akceptuje myšlienky žiaka, alebo ich rozvíja* a treťou *Žiak hovorí spontánne*. Treba upozorniť, že táto kategória bola 9x viac nasýtená, než v prvom prípade. Na štvrtom mieste bola kategória *Učiteľ kladie otázky* a hneď za ňou dve rovnako nasýtené kategórie *Učiteľ dáva pokyny a príkazy*, spolu s *Paralingvistickými javmi*. V týchto dvoch uvedených kategóriách bol rovnaký výskyt v oboch prípadoch. Na šiestom mieste *Učiteľ vysvetľuje, chváli a povzbudzuje* sa objavilo trojnásobne viac, než v skupine A. Na predposlednej priečke stála kategória *Akceptuje žiakove city* a treba povedať, že táto kategória sa vyskytla o jedenkrát menej, než v prvom prípade. Nulovú frekvenciu, teda na poslednej priečke mala kategória *Učiteľ kritizuje alebo presadzuje vlastnú autoritu*. Pripomeňme, že táto kategória v skupine A bola na štvrtom mieste, v priemere sa na hodine vyskytla sedemkrát. Z uvedeného možno vyčítať, že išlo naozaj o rozdielne spôsoby interakčného štýlu vyučovania. Dôkazom toho sú aj výroky učiteľov v ich priamom a nepriamom pôsobení.

Ak by sme hovorili o pomere vstupu učiteľa na vyučovaní a vstupe participanta, môžeme hovoriť, na základe výpočtov podľa určeného vzorca výskumného nástroja, že reč učiteľky na hodinách v skupine A vstúpila v priemere 45-krát, čo je v neprospech žiaka 24-krát. V skupine B boli vstupy učiteľky 46-krát a vstup žiaka bol 74-krát. Vidíme, že v druhom prípade bola proporcia komunikácie v prospech žiaka. Zistovali sme aj proporcionalitu priameho a nepriameho pôsobenia učiteľa. Nepriame pôsobenie učiteľa vzhľadom k priamemu pôsobeniu pomocou súčtu frekvencie kategórií 1 - 4 deleným súčtom frekvencie kategórií 5 - 7 je 0,80. Keďže priamy vplyv učiteľa na participantov bol väčší, žiakova uvoľnenosť na hodine a spontánnosť prejavu sa zmenšovala. V druhom prípade bola proporcionalita komunikácie v prospech žiaka, ktorý dostával oveľa viac priestoru zo strany učiteľky pre vstup do komunikácie, výsledná hodnota bola 2,54. Uvedieme niekoľko výrokov z tejto hodiny, aby sme ozrejmili priamy a nepriamy vstup učiteľa:

- **A/ Nepriame:** *Otvorte si zošity. Peračníky do lavice, otvorte si čítanky, Dávajte pozor! Takto číta podľa Teba pripravený žiak? Čítaj pomaly, nie je Ti rozumieť.*
- **B/ Nepriame:** *Sadnite si na koberec a premyslite si, ako doma upratujete. Porozmýšľaj, čo Ťa napadne pri slove neporiadok. Nájdi si miesto v priestore a ukáž, ako doma upratuješ. Predstav si, že mama odišla z domu.*
- **A/ Priame :** *Čo je to dnes s vami? Dobre si to vysvetlila. Nevieš odpovedať? Nebojte sa prihlásiť aj ostatní.*
- **B/ Priame:** *Dnes ste veľmi šikovní. Súhlasíte s tým, čo povedala Nikolka? Akým spôsobom môžeme ešte upratať? Výborne si to povedala, výstižne. Chce ešte niekto povedať svoj príbeh na tému upratovanie?*

Žiaci, ktorí postupovali prvkami tvorivej dramatiky, mali oveľa viac podnetov pre komunikáciu, na základe nepriameho vplyvu učiteľky. Žiaci spolu s učiteľkou viac pracovali v priestore, pričom žiaci v tradičnom prístupe pracovali výlučne v laviciach. V skupine B sa učiteľka neuspokojila u participantov s jednoslovnými odpoveďami, vyzývala ich, aby sa voľne vyjadrovali k téme, rozvíjali ju. K tomu jej napomáhala aj neverbálna komunikácia, ktorú sme výraznejšie v skupine A nezaznamenali. V tej skupine skôr žiaci reagovali len na otázky zo strany učiteľky. Voľnosť vyjadrení bola obmedzenejšia, čo bolo podčiarknuté učiteľkinou dominantnosťou.

Druhá fáza výskumu bola zameraná na tvorivú slohovú prácu detí. Participantom sme predložili 8 obrázkov, z ktorých si mali vybrať a napísať jednoduchý príbeh. Obrázky sme vybrali z detských časopisov a zaradili sme ich do skupín. Z každej skupiny boli dva obrázky:

- **Hra predmetov** (na prvom je machuľa na stoličke, na druhom obrázku sú hodiny v cirkuse);

- **Hra jedného dieťaťa** (na prvom obrázku je dieťa s pastelkami, na druhom je dieťa plávajúce na delfínovi, ktorého na motúze ťahá slnko);
- **Hra skupiny detí** (na prvom sú dievčatá na lavičke, na druhom obrázku sú deti v rozprávkovej škole);
- **Zvieratá a prostredie** (na prvom je d'ateľ, ktorý chytá ryby a na druhom sú mačky, ktoré sa hrajú okolo stola).

Tieto slohové práce – ich vlastnú tvorbu, sme vyhodnocovali na základe kategórií, ktoré sa vynárali čítaním slohových útvarov, resp. o čom najčastejšie deti písali. V **skupine A** bol najväčší záujem o *Hru predmetov* (machuľa na stoličke) a v **skupine B** o obrázok *Hra jedného dieťaťa* (dieťa plávajúce na delfínovi, ktorého na motúze ťahá slnko).

Slohové práce žiakov sme nevyhodnocovali z pravopisného hľadiska, ale všimli sme si, ktorí žiaci sú v písomnom prejave tvorivejší, a pri práci so slovom odvážnejší. Jedným z ukazovateľov bolo, že dokážu využívať literárne figúry v jazykovom prejave. Ďalšími ukazovateľmi bola aj prítomnosť znakov slohu:

- **obsahové znaky** : dej, udalosti (v priebehu), príbeh;
- **kompozičné usporiadanie** : zret'azenie motívov, dejové zložky, časová a príčinná súvislosť;
- **jazykové znaky** : slovesá (v minulom čase), jednoduché vety a súvetia, priama reč;
- **uplatnenie jazykových štýlov** : umelecký, hovorový, publicistický, rečnícky.

Slohové útvary ukázali, že u participantov skupiny A) sme sa stretli s menšou mierou tvorivého prístupu. Ich príbehy boli jednoduchšie, stručné, niektorým chýbal úvod, ucelenosť myšlienok, dejová zložka, teda aj záver. Príkladom bolo, keď sa v jednom útvare posun deja reťazil slovom *potom* (v jednej básni päťkrát alebo slovným spojením *a tak, a ten*). Ich vety sa zvyčajne začínali: *A ten... A tá... A jedného dňa... A potom... A v ňom*. Z hľadiska slovnej zásoby participant najviac používali v skupine A) *osoby, zvieratá, predmety, orientáciu v čase, čísla a názvy osôb* v skupine B) to boli *osoby, orientácia v čase, zvieratá, čísla, názvy osôb a predmety*. Možno povedať, že táto zložka bola porovnateľná. Z hľadiska kompozičného usporiadania treba povedať, že v skupine A) nedokázali participant narábať s jazykom do takej miery, aby používali *časové a príčinné súvislosti*. Aj napriek tomu, že čísla v skupine B) ukázali väčší výskyt jednoduchých viet, bolo to však spôsobené dĺžkou slohových útvarov v porovnaní so skupinou A). Rovnako bohatšie boli slohové útvary v skupine B) aj z hľadiska *súvetí a priamej reči*. Z hľadiska uplatnenia jazykových štýlov išlo v skupine A) skôr o *hovorový štýl*, pričom v skupine B) sa objavila v niekoľkých prípadoch snaha o *umelecký štýl*. Už z týchto ukazovateľov sa dá vyčítať, že individuálna koncepcia vyučovania má vplyv na komunikatívne zručnosti žiakov z hľadiska ich tvorivého myslenia pri práci s jazykom, teda aj písanou rečou. Priblížime niektoré výsledky číslami v tabuľke, ktoré reprezentujú výskyt kategórií.

Tabuľka 2 Miera výskytu špecifických kategórií v slohových útvaroch

Zastúpenie špecifických kategórií	A	B
Jednoduchá veta	76	101
Súvetie	51	64
Prívlastok	49	56
Zdrobnenina	29	81
Personifikácia	13	32
Prirovnanie	0	3
Príbeh	2	12
Ponaučenie/Záver	0	6
Dramatický prvok	1	6
Ozvláštnujúce prvky	2	7

S obidvomi triedami sme pracovali na hodine slohu, ktorého jadrom bolo tvorivé písanie rovnakým postupom. Najskôr sme pracovali v priestore, všimli si obrázky, aké sú na nich postavy,

predmety, aké sú okolo nich veci a javy. Všimli sme si, v akom prostredí sa nachádzajú, čo sa tam deje, čo sa mohlo diať predtým, prečo. Participanti uvažovali nad príbehom. Tým sme sa snažili motivovať deti k tomu, že sa môžu na obrázok pozerat' z rôznych uhlov pohľadu na základe svojich skúseností, svojich predstáv, svojej obrazotvornosti a fantázie. Zároveň im to pomohlo v ceste výberu. Najväčšie rozdiely sme zaznamenali tieto: V skupine B) do deja vstupovali konkrétne postavy, ktoré mali svoje mená (chlapec Mat'ko, machuľa Ridza, vážka Linka). Strach vidia v tom, že sa môže niekto utopiť, že nezvládnu náročné učivo. Z prác participantov zo skupiny A) sa dalo vyčítať, že majú strach z toho, že dostanú päťku, že sa im niekto bude vysmievať, že sa nepripravia na písomku, že dostanú zlú pani učiteľku. Dieťa v tradičnej triede vníma pani učiteľku ako osobu, ktorá pomôže žiakovi, ak sa mu posmievajú. Pričom v skupine A) pomoc očakávajú od dospelého, v skupine B) túto pomoc vnímajú ako vlastný hrdinský čin, využitie vlastných schopností. Za udalosť spojenú so zážitkom skupina A) považuje narodenie dieťaťa, alebo zmenu bydliska, no u skupiny B) je to maškarný ples alebo hodinu výtvarnej výchovy. Možno povedať, že v skupine B) sa participanti pozerajú na okolitú skutočnosť skôr detskými očami, prevláda tam skôr fenomén detstva. Pozoruhodné je aj vyjadrenie časovej následnosti - participanti skupiny A) *žil raz jeden, potom, jedného dňa, dnes, a tak...* participanti B) časový sled vyjadrovali pomocou skôr básnických slovných spojení: *deň čo deň, až napokon, na druhý deň, žije odvtedy až doteraz.*

Okrem uvedených konštatácií a číselných ukazovateľov možno vyčítať nielen kvalitu narábania s jazykom, ale do určitej miery akúsi „vnútornú rozladenosť“ detí. Ťažko sa to píše, ale chceli by sme upozorniť na to, že by bolo vhodné uskutočniť podobný výskum vo väčších rozmeroch z toho dôvodu, lebo z literárnych útvarov, ktoré deti napísali cítiť v skupine A) skôr negatívne nadstavenie v rozmyšľaní – *ako strach a obavy zo zlyhania, vysmievania, píšu o zlej učiteľke, hneve, potrestaní a o zlých známkach.* V skupine B) sme sa nestretli v žiadnom zo slohových útvarov s takýmto negatívnym nadstavením. Tam *skôr išlo o pomoc, smiech, radosť, záľuby, usilovnosť, výmyselnosť, poriadkumilovnosť.* Určite by si podobný výskum žiadal nielen jazykovo-literárny pohľad a pedagogický pohľad, ale aj pohľad psychológa.

Výskum ukázal, že slohové práce žiakov, ktorých učiteľ uplatňuje vo svojej individuálnej koncepcii vyučovania prvky tvorivej dramatiky, sú v mnohých prípadoch nielen rozsiahlejšie, príbehovo ucelenejšie, ale aj z hľadiska syntaktickej roviny bohatšie. Participanti vo väčšej miere využívajú súvetia. Treba si všimnúť aj ich kladný postoj a chuť vyjadriť sa k danej téme, zároveň možno u nich vyčítať komunikáciu s čitateľom: *Viete aká bol maska? A viete ako chodil?* Súvetiam môžeme pripísať dynamizáciu príbehu. U participantov skupiny A) prevažovali skôr jednoduché vety typu - *V diktáte som mal veľa chýb.* Často sa vyskytovali slovesá v neurčitku. Participanti skupiny B) sa nebáli využívať personifikáciu: *ryba sa zasmiala, kocúr sa ospravedlnil, škola sa zabávala, machuľa hrala futbal.* Vo väčšej miere používali umocňovanie slov: *Deti sa učili a učili. A tak to išlo deň čo deň, Mačky boli šťastné vždy len a len spolu.*

Celkovo možno povedať, že participanti skupiny B) mali bohatšie slohové útvary z hľadiska súvetí, personifikácie, zdobenín, ozvlášťujúcich prvkov, opytovacích viet, priamej reči. Nechceme na základe uvedených zistení robiť konkrétne závery, ale dovoľíme si upozorniť na to, že by sa žiadal dôslednejší výskum z tejto oblasti. Výsledky však naznačujú, že individuálna koncepcia vyučovania môže mať významný podiel na pozitívnom, resp. negatívnom myslení žiakov, čo sa vo veľkej miere môže odraziť aj v slohových útvaroch, cez ktoré môže učiteľka bližšie spoznávať žiaka, jeho rodinné prostredie, ale aj seba. Dôkazom toho sú napríklad vyjadrenie pozitívnych myšlienok z niekoľkých útvaroch v skupine B):

- *Prišla k nemu pani učiteľka a vraví: Žanetka neplač, dám Ti ešte jednu možnosť. A Pani učiteľka dala Žanetke krásny diplom a povedala : Žanetka, gratulujem. Rodičia ju vyobjímali.*
- *Môžem sa ísť kúpať? Môžeš, povedala maminka.*
- *Na druhý deň išli naradovaní do školy. A tá škola bola veľká. Tá škola bola šťastná.*

A naopak, negatívnych výrokov skupiny A):

- *Machuľu vymizikoval. Potom sa pozrel, či tam nemá chybu.*

- *V škole som urobila chybu. Keď som písal diktát, tak som tam urobil machuľu. Dedko ma pochválil, že som dostal jednotku, ale aj sa na mňa nahneval, že som mal v žiackej knižke päťku a v zošite machuľu. Mama mi vynadala, že som v obchode zlý a kúpila mi chleba.*
- *Mal som v zošite machuľu a moji spolužiaci sa začali smiať. Tak som list obrátil, ale to presvitalo. Ešte viac sa mi smiali.*
- *Prišla pani učiteľka, ale keď vošla do triedy celkom dobrá, ale nie, táto pani učiteľka bola zlá. Napríklad, keď si niekto doniesol malú hračku, tak hneď dostal žiak poznámku. Len to najhoršie je na celej škole, že máme v našej triede zlú pani učiteľku. A to sa nám nepáči. Ale raz sme prišli za pani riaditeľkou. A sme jej to všetko povedali. A povedala nám, že tú zlú pani učiteľku vyhodí. A aj to spravila. vyhodila ju. A mali sme dobrú pani učiteľku. A boli sme všetci veselí. Koniec príbehu.*

Ide len o žiakov druhého ročníka základnej školy, preto si treba uvedomiť, že rokmi takýto prístup môže mať významné dôsledky na myslenie a komunikáciu detí, či už v pozitívnom alebo negatívnom zmysle. Sme presvedčení, že ak sa budú rozvíjať u žiakov komunikačné zručnosti napríklad aj uplatňovaním tvorivej dramatiky, alebo inými aktivizujúcimi metódami, má dieťa väčšiu príležitosť na sebareprezentáciu, a zároveň dokáže tak prekonávať prekážky v spoločenskom živote. Odporúčame učiteľom, aby zaraďovali do vyučovacieho procesu v rámci pedagogickej komunikácie, resp. aby vo svojej individuálnej koncepcii vyučovania využívali aktivizujúce metódy, humor, stimulovali pozitívne myslenie, povzbudzovali žiakov. Ukázalo sa, že má zmysel zaraďovať aj prvky tvorivej dramatiky. Jej výhodou je, že sa dá aplikovať na viacerých vyučovacích predmetoch. Ak platí pre komunikáciu v škole, podobne ako v živote, že žiak sa komunikačne realizuje vtedy, keď chce komunikovať, musíme mu v škole dať príležitosť, aby sa mohol k niečomu vyjadriť, aby sme mu dali dôveru, že vie ako sa má vyjadriť. Preto sme presvedčení, že tvorivá dramatika tento priestor komunikácie ponúka každému učiteľovi. Je už len na učiteľovi, do akej miery je ochotný a schopný to využiť v prospech edukácie, v prospech žiaka, vzťahov v triede, aj v prospech seba.

Záver

Výsledky uskutočneného výskumu poukázali na to, že zaraďovanie prvkov tvorivej dramatiky do vyučovania, teda aj vyučovania slohu, má svoju opodstatnenosť. Pozitívne vplýva na kvalitu komunikácie medzi učiteľmi a žiakmi, aj na rozvoj osobnosti dieťaťa. Odporúčali by sme teda vo väčšej miere zaraďovať prvky uvedenej metódy, pretože posilňujú komunikáciu žiakov. Je vzácne a hodnotné, ak učiteľ vo svojej individuálnej koncepcii vyučovania prikladá dôraz aj v slohovej výchove na tvorivosť z toho dôvodu, aby sa snažil priviesť žiaka k vytvoreniu istého jazykového prejavu, či už ústneho alebo písomného, v ktorom sú prítomné prvky originality. Ved' cieľom materinského jazyk nemá byť len osvojenie si množstva gramatických javov, ale aj výchova samostatného a tvorivého myslenia. Ved' tvorivé hry a cvičenia sa v materinskom jazyku dajú využívať v ktorejkoľvek fáze vyučovacieho procesu, a v ktorejkoľvek oblasti jazyka.

Tradičná schéma vyučovacej hodiny môže viesť k únave a nezájmu. Toho dôsledkom môže byť nielen nezáujem o učivo, tému, obsah, ale žiak môže byť nesústredený, nepozorný. Ved' žiak je v škole aj z toho dôvodu, že očakáva niečo nové, nezvyčajné, nepoznané, neobjavené. Pravdou je, že využívanie aktivizujúcich metód je náročné na prípravu každého učiteľa, ale práve vďaka ním môžeme napomôcť žiakom pri vytváraní vlastnej tvorivej osobnosti. Ved' pri hre žiaci získavajú nielen nové poznatky, ale overujú a zdokonaľujú si svoje schopnosti, rozvíjajú obrazotvornosť, predstavivosť, svoje charakterové a vôľové vlastnosti, ale overujú a zdokonaľujú si aj svoje schopnosti v komunikácii.

Literatúra

BOROŠ, J. 2001. *Základy sociálnej psychológie*. Bratislava : IRIS, 2001. 177 s. ISBN 80-89018-20-3.

- GAVORA, P. 1999. *Akí sú moji žiaci*. Bratislava : Práca, 1999. 239 s. ISBN 80-7094-335-1.
- GAVORA, P. 2003. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava : UK, 2003, 197 s. ISBN 80-223-1342-4.
- GAVORA, P. 1999. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava : UK, 1999. 236 s. ISBN 80-223-132-4.
- HANULIAKOVÁ, J. 2011 Pozitívna klíma školy alebo ako pripútať žiakov ku škole. In. PETLÁK, E. et. al. 2011. *Kapitoly zo súčasnej edukácie*. Bratislava : IRIS, 2011. s. 99 – 115. ISBN 978-80-89256-62-4.
- KLIMENTOVÁ, A. 2011. Stratégie úspešného vyučovania. In. PETLÁK, E. et. al. 2011. *Kapitoly zo súčasnej edukácie*. Bratislava : IRIS, 2011. s. 55-62. ISBN 978-80-89256-62-4.
- KOLLÁROVÁ, D. 2010. *Vnímanie tvorivej dramatiky učiteľmi na 1. stupni základnej školy*. (Dizertačná práca). Bratislava : UK, 2010, 245 s.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001, 340 s. ISBN 978-80-7367-416-5.
- OBDRŽÁLEK, Z. 2000. *Didaktika pre študentov učiteľstva základnej školy*. Bratislava : UK, 2000. 197 s. ISBN 80-223-177-2.
- RÝDL, K. 2003. *Inovace školských systému*. Praha : ISV, 2003. 287 s. ISBN 281 80-86642-17-8.
- Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ – ISCED 1*. Dostupné na internete [www. statpedu.sk](http://www.statpedu.sk)
- ZELINA, M. 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava : IRIS, 2000. 194 s. ISBN 80-89018-27-0.
- TEPLANOVÁ, K., BIZNÁROVÁ, V. 2006. *Zručnosti komplexného tvorivého myslenia, ich význam a rozvoj*. Nitra : FPV, 2006. Dostupné na internete http://www.scholaludus.sk/new/projektova_skupina/publikacie_materialy/rozvojschopnosti.pdf.

Meno, adresa pracoviska

PaedDr. Dana Kollárová, PhD.

PaedDr. Lívia Fenyvesiová, PhD.

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta UKF

Dražovská cesta 4

949 74 Nitra

e-mail: dkollarova@ukf.sk

lfenyvesiova@ukf.sk