

Několik poznámek k tématu emoce ve výuce na 1. stupni základní školy

Ludmila Prokešová¹

Jedním ze záměrů další humanizace naší školy je snaha o renesanci její obecně kulturační funkce. Tyto tendence navazují na rogersovské představy o lepších výsledcích edukačního procesu dochází-li při něm k rozvoji celé osobnosti dítěte. Vedle kognitivního učení, které v rámci výuky představuje zpravidla intelektuální činnost a které je nezbytné pro zvládnutí obsahu většiny předmětů, je při vzdělávání stejně významná i stránka emoční a prožitková. Rogers soudí, že vypreparované poznávání bez pocitů není plnohodnotné, protože mu chybí důležité prožitky často vyjadřované i na neverbální úrovni. Podpora takových emocí jako je překvapení a nadšení z netušených možností, pocit úžasu z porozumění problému, sebedůvěra, ale také mezilidské sdílení obav, chápání pocitů druhého člověka při selhávání a neúspěchu, by ve výuce neměla absentovat. Její efektivnost se naopak může zvyšovat, bude-li při ní cíleně z vnějšku propojován proces učení žáků se změnami v emocionální oblasti.

Nabízí se otázka, jak tyto představy v procesu výchovy a vzdělávání v běžných podmínkách současné školy nejlépe realizovat. Předpokládá to především připustit, že už dnes existují v edukační realitě pádné důvody pro změnu akcentů v prioritách vzdělávání a více se orientovat na sociálně komunikativní aspekty výuky a učení.

Jednou z oblastí, která s tímto tématem úzce souvisí, je oblast emocí. Tomuto psychickému prafenomenu, který hraje klíčovou roli při organizaci chování člověka, je v posledních letech věnována pozornost v souvislosti s pojmy emocionální (emoční) gramotnost a emocionální inteligence. Psychologové ji zpravidla označují za zvláštní druh inteligence, za součást inteligence sociální, takže velmi zřetelně koresponduje s pojetím, se kterým se setkáváme už u E. L. Thorndika.

Rozvoj emoční inteligence u dětí mladšího školního věku by měl být orientován zejména do těchto oblastí [1].

1. Do sebeuvědomění
2. Do organizování vlastního života
3. Do motivování sebe sama
4. Do schopnosti empatie
5. Do angažovanosti v kontaktu s druhými lidmi.

Předpokládá se, že stimulace emoční inteligence a gramotnosti (prezentované např. emocionálním sebeuvědoměním, tj. dovedností ovládat emoce vlastní a chápat emoce druhých, komunikovat ve shodě s prostředím, projevovat empatické porozumění apod.) jako rovnocenné součásti individuálního rozvoje dítěte — žáka — usnadní nejen jeho efektivní učení případně školní úspěšnost, ale umožní mu i kvalitní uplatnění v pozdějším profesionálním i osobním životě.

Protože smyslem takto organizované výuky je orientovat děti ve světě vlastních emocí, ukazovat na možnosti, jak negativní emoce zpracovávat, naučit je postupům při řešení konfliktů v mezilidských vztazích apod., je významným přínosem i položení základů k vytváření žádoucích sociálních dovedností žáků a v neposlední řadě i postupná proměna sociálního klimatu třídy.

¹(vrtisova@pr.jcu.cz) Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta JU, Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice

Tento záměr má rovněž svůj aktuální důvod. Učitelé na základních školách stále častěji konstatují, že se děti více projevují jako hádavé, netolerantní, agresivní, s tendencí druhé zesměšňovat, bez soucitu a pochopení pro děti ze sociálně slabších rodin, pro děti úzkostné, pasivní, selhávající v oblasti výkonové.

Závažnost, jakou psychologická teorie přikládá rozvoji emocí a význam, který připisuje vytváření emocionální gramotnosti u dětí už v předškolním období i v období primárního vzdělávání, nás vedla k úvaze nad reálnými možnostmi k rozvíjení emocí v rámci výuky na 1. stupni základní školy.

K věcnější deskripci situace jsme si položili tři výzkumné otázky:

1. Umožňuje obsah vzdělávacího programu Základní škola ve výuce na 1. stupni záměrně a cíleně podporovat i její emocionální stránku?
2. Lze prostředky, které máme v rámci našeho výzkumného šetření k dispozici, prokázat, že po absolvování i krátkodobého záměrně koncipovaného programu, je možno u žáků, kteří se ho účastnili, zaznamenat bohatší emocionální projevy případně jinou kvalitu sociálních dovedností?
3. Lze určit, jakými sociálně komunikativními dovednostmi by měl disponovat učitel, aby jeho intervence ve smyslu podpory emocionálních projevů ve výuce na 1. stupni základní školy byly co nejúčinnější?

V počáteční fázi řešení úkolu jsme k dlouhodobější spolupráci získali devět učitelek 1. stupni ZŠ z jihočeského regionu. Požádali jsme je o zpracování návrhu střednědobého (tříměsíčního) programu, který by byl zaměřen na podporu emocionální stránky výuky. Vycházel z analýzy obsahu jednotlivých předmětů pro 1. stupeň základní školy. Program Základní škola je v naší oblasti zastoupen nejčastěji. Pro výběr spolupracujících učitelek bylo zvoleno subjektivní hledisko na základě zkušeností z jejich dřívějších kontaktů s fakultou. Práci předcházelo vypracování metodického materiálu, který byl dán k dispozici, a jehož záměrem bylo přiblížit této skupině učitelek základní teoretická východiska k tématu emoce. Dále také vymezit oblasti emoční inteligence, které by měly být v rámci výuky u dětí mladšího školního věku rozvíjeny. Uvedené příklady pro každou oblast je měly při tvorbě vlastních programů inspirovat.

Materiály, které učitelky postupně vytvořily, byly velmi rozdílné kvality. Byly zaměřeny jednak na nácvik vybraných sociálních dovedností žáků pro situace, které jsou spojovány s prožíváním určitých emocí ve třídě (konflikty, ponižování, hrubosti a verbálních projevech, pomoc spolužákovi). Dále se programy zaměřovaly na posílení emocionální stránky výuky v kontextu s vhodnými tématy v obsahu předmětů.

Spolupracující učitelky konstatovaly, že vzdělávací program Základní škola vytváří dostačující rámec pro emocionální působení učitele ve výuce. Deklaruje rozvíjení sociálních a komunikativních dovedností žáků, předpokládá využívat obsah předmětů i k jejich osobnostnímu rozvoji.

K střednědobému ověřování in praxi byly vybrány tři rozdílné programy. Byly realizovány třemi učitelkami ve 4. třídách čtyř základních škol v Českých Budějovicích, v jedné 4. třídě v ZŠ v Českém Krumlově a na jedné MŠ v Českých Budějovic. Výuka, která probíhala v poslední čtvrtině roku 1999 a v první polovině roku 2000, se realizovala vždy dvě hodiny týdně, ale i v dalším vyučování se na ní navazovalo. Program vždy sledovali nezávislí posuzovatelé. Účastnilo se ho celkem 130 žáků výše uvedených tříd. Z tohoto počtu 80 bylo porovnáno s kontrolním souborem dalších osmdesáti žáků z čtvrtých tříd stejných škol, kteří programem neprošli. Na základě kvalitativní analýzy verbálních projevů byly u žáků, kteří program absolvovali, zaznamenány bohatší emocionální projevy. Prokázat lepší kvalitu sociálních dovedností je z řady důvodů mnohem obtížnější.

Jedním z kritérií hodnocení programů byly vyjádřené postoje žáků. Z nich je patrné, že tento způsob výuky podporuje nejen jejich zájem, aktivitu a spontaneitu určitou „novostí“, ale

představuje značné možnosti pro děti, které samy sebe při výuce vnímají jako „ne zdatné“ a proto často i sociálně izolované.²

Protože jednou z podmínek, aby výuka v primárním vzdělávání získala i tento rozměr, je osobnostně a sociálně kompetentní, citlivý a akceptující učitel, zajímaly nás především přístupy k aplikaci programů k rozvoji emocí.

Na základě analýzy bylo možno identifikovat tři základní způsoby intervencí ze strany učitelů.

A — Intervence vycházející převážně z témat v obsahu jednotlivých vyučovaných předmětů.

Charakteristika

V tématech různých předmětů jsou akcentovány určité emocionální prvky, je podporováno prožitkové učení. Běžnými metodami (rozhovor, vyprávění, tvořivé hry, improvizace) jsou žáci povzbuzováni k chápání různých emocí u sebe i k porozumění pro odlišné emoce u druhých lidí. Dostávají velký prostor k vlastnímu verbálnímu i neverbálnímu vyjádření. Jako příklad lze uvést témata „Les“, „Radost a smutek v písních“, „Pýcha předchází pád“, „Naše třída“, „Lidské smysly“ a další.

Zdá se, že tento způsob výuky předpokládá vedle určitých interpersonálních kvalit učitele zejména pozitivní očekávání ve směru k žákům a celkově otevřenou atmosféru ve třídě. Tuto základní charakteristiku měly vyučovací hodiny programu, který ve čtvrtých třídách ZŠ realizovala začínající učitelka bezprostředně po absolvování studia na pedagogické fakultě.

B — Intervence, kdy obsah předmětů tvořil jen nezbytný rámec.

Charakteristika

Učitelka byla cíleně zaměřena na stimulaci vybraných prvků emocionální inteligence (například na sebeuvědomění a sebepřijetí, na organizaci vlastního života, odpovědnost apod.) a na osobnostní rozvoj žáků. Zadávané úkoly a činnosti, které k tomuto účelu byly připraveny, byly různé opakovány a modifikovány. Program probíhal ve věkově smíšené skupině, jeho součástí bylo individuální střednědobé pozorování a hodnocení nezávislého pozorovatele. Tento způsob intervencí se opíral o důkladnou znalost individuálních rozdílů mezi žáky, využíval vnějších podmínek málotřídní školy k vytváření otevřené atmosféry. Experimentující učitelka byla žákům zcela neformálně k dispozici a na základě dlouholetých zkušeností kombinovala přiměřeně náročné kognitivní učení s emocionálními prvky v obsahu jednotlivých vyučovacích hodin.

C — Intervence, kdy na základě specifického způsobu přípravy a vlastní tvořivé invence jsou používány osobité postupy a formy činnosti.

Charakteristika

Částečně je sice využívána učební látka jednotlivých předmětů, ale téma i obsah jsou aplikovány na konkrétní situace ve třídě. Témata jsou propojována, vznikají několikahodinové projekty, žáci řeší modelové situace, improvizují, učí se hledat adekvátní vyjadřovací prostředky při řešení konfliktů, pojmenovávat své city, vysvětlovat postoje. Zdánilivě běžná témata (např. Naše škola, Domov) změnou úhlu pohledu rozvíjejí jak prožitkovou stránku (objevování možností po řešení

²Vyhodnocení části experimentu je uvedeno v nepublikované práci E. Kuchařkové Problematika pedagogických dovedností učitele primární školy ve vztahu k emocionální stránce výuky. Pedagogická fakulta JU České Budějovice, katedra pedagogiky a psychologie, rok 2000.

různých vztahových situací, prožitek možnosti nahlížet na sebe kladně apod.), tak i stránku sociální s důsledky pro určitý způsob jednání (porozumění pro odlišnou interpretaci situace). Tento druh intervence učitelem postupně vede k empatickému porozumění a zřejmě i k větší odvaze žáků podílet se na společném prožívání dalších zajímavých „výzev“.

Dvě konstatování záměrem.

1. Pro postupné rozvíjení emoční autoregulace u žáků mladšího školního věku prostřednictvím intervencí učitele se jeví významnější jeho sociálně komunikativní kompetence než speciálně vybraný obsah předmětů v rámci vzdělávacího programu.
2. Předpokládáme, že další ověřování bude tím průkaznější, čím více tříd dané školy se na něm bude podílet. Proto se zdá být účelné získat v další etapě tzv. „ověřovací školy“, provést speciální přípravu učitelů a přesněji vymezit kritéria pro hodnocení účinnosti takto koncipované výuky.

Literatura

- [1] Brockert, S., Brannová, G. Testy emocionální inteligence. 1. Vyd. Praha: Ikar 1997. ISBN 80-7202-149-4
- [2] Kuchařiková, E. Problematika pedagogických dovedností učitele primární školy ve vztahu k emocionální stránce výuky (nepublikovaná diplomová práce) České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity 2000.
- [3] Rogers, C.R. Způsob bytí. 1. Vyd. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-233-5
- [4] Shapiro, L.E. Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. 1. Vyd. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-238-6
- [5] Stuchlíková, I. Úvod do psychologie emocí. 1. Vyd. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU 1998. ISBN 80-7040-266-0