

Čo je nové u Víta Hejného

(Objavovanie Víta Hejného)

Hynek Bachratý, Katarína Bachratá

Fakulta riadenia a informatiky Žilinskej Univerzity

Korešpondenčný seminár SEZAM

Školenia MAMAT

Praha, november 2024

Archív Víta Hejného I

Pracovní materiály

TMM

Výchova prací

Kinetická
psychologie

Psychologie pro
pedagoga v teréne

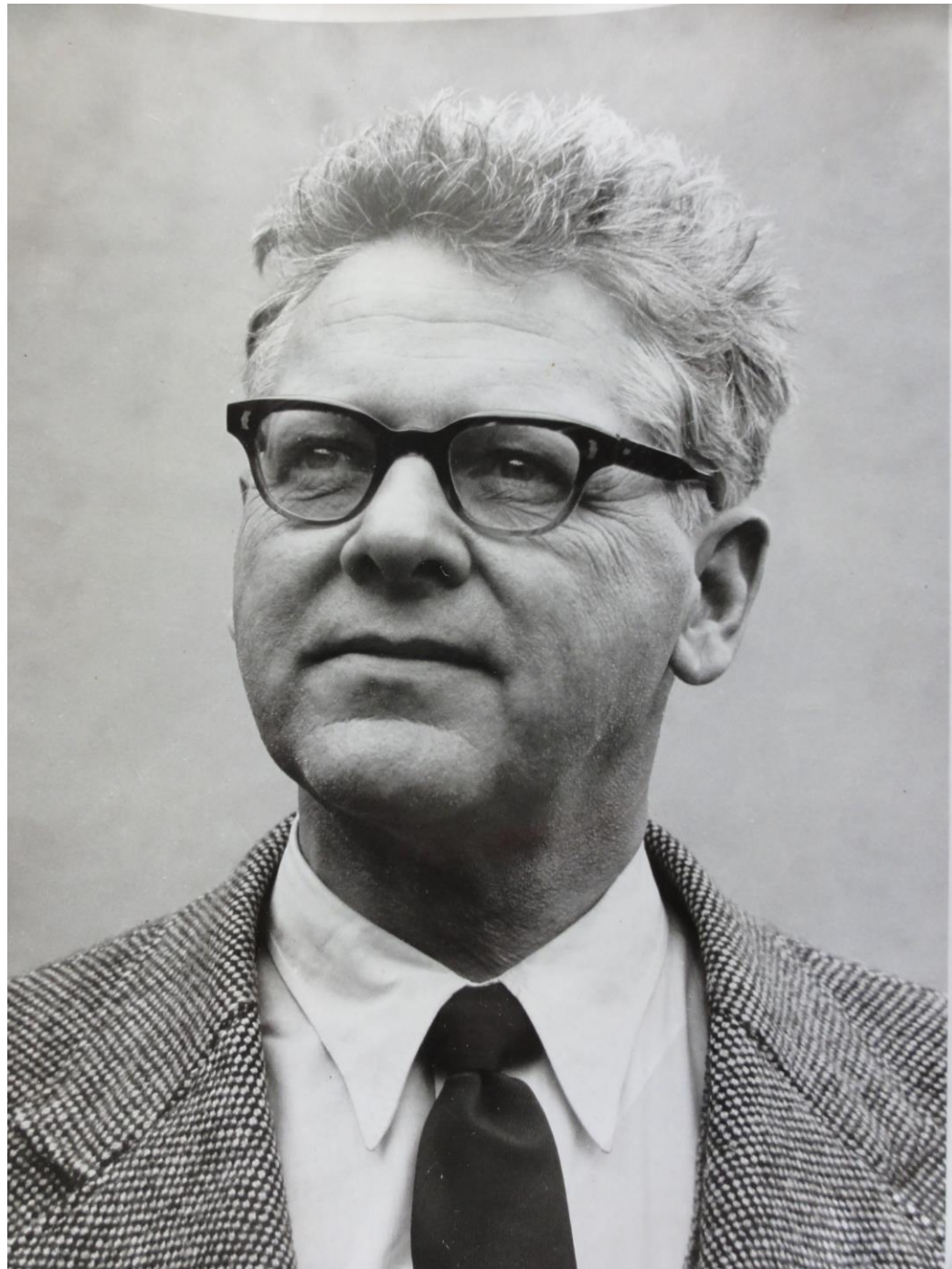


Archív Víta Hejného II

Dvadsaťpäť prác
o výchove
a vzdelávaní

Názorná metóda ve
vyučovaní počtům
a matematice







Vít Hejný (1904-1977), snímka z obdobia SNP

Obdobia života Víta Hejného:

- 1904-1923: detstvo, základná, stredná škola, Litovel
- 1923-1929: začiatok učenia, dokončenie vzdelania (učiteľský ústav, VŠ obchodná, vojenská služba)
- 1929-1942: Obchodná akadémia, Martin
- 1942-1945: slov. štát, SNP, Nitra, Martin
- 1945-1948: Ministerstvo školstva, Praha
- 1949-1965: Obchodná akadémia, Martin
- 1965-1977: Veľmi aktívny dôchodok, Martin, Slovensko


...divadlo, sociológia, angažovanosť,...

13. Strategia a operácia

Ostatná kapitola vydvila
cii.Na nedorozumení med:
hu v tejto interakcii
ti,zrozumiteľnosti.Ked
stata z zorního
mačným
ej sme pri hovorovom di
emotívna ,subjektívna č
je po
olo by
mociu.
emocio
preto
vnický
ho pre

Archív Víta Hejného I

Pracovné materiály
TMM
Výchova práci
Kinetická
psychológia
Psychológia pre
pedagóga v teréne



3 Naučiteľnosť a vychovateľnosť

...
(2010-2013)

Milan Hejný
Ladislav Kvasz
Hynek Bachratý
Katarína Bachratá
Štefan Jány
Mária Benešová
Jana Fraasová
Stanka Kružliaková
Milena Kvaszová
Ľudka Burjanová
Vlado Burjan
Alena Bachratá
Dagmar Môt'ovská
Katarína Čárska
Veronika Hucíková
Anna Sukniaková
...
(2010-2013)

Archív Víta Hejného I

- Pracovné materiály školiaceho pracoviska tábora mladých matematikov (prvé vydanie 1977)
- Výchova prací (koniec 60 rokov?)
- Kinetická psychológia (ranné 60?, prvé vydanie 1980)
- Psychológia pre pedagóga v teréne (po roku 1972)

SCHEMA: PROBLEM → AUTOMAT → VOJNÁ EMERENCIA → DĚTIA EDAPA

- 14 - ↳ JEDLO, TOPIVNI → PŘEKONÁNÍ ŽIVOTNÍ → CHŮZE, ŘEČ

ale má pouze jeden smysl a to, pudově informovat dítě o příznivosti živení. Tato pudová orientace, zdánlivě tak bezvýznamná, má velmi vážné následky a to v tom, že energií, vyčerpávanou na překonávání životního nebezpečí ze zpožděně ukojované potřeby uvolňuje a přesu-
nuje na další zintenzívnění pochodů pohybu, smyslové orientace a řeči.

Další částečná zabezpečovací automatizace základních pochodů tělesných a pochodů smyslové orientace, jež jest urychlována řadovou spoluprací těchto činností, vede k dalšímu uvolnění energie a k roz-
šíření objemu organických pochodů o řeč, o chůzi, jež mají smyslo-
vou orientaci doplniti a umožniti, aby se orientace proměnila na účinnější působení na prostředí.

guncová
analýza

Umožniti trvaleji tuto vývojovou změnu, aby základní tělesné pochody byly zpravidelněny a umožnily tak rozvoj ohůze a řeči, vyža-
duje zpřesnění aktivity dítěte zasahováním do pochodu živení a včasným omezením růstu intensity trýzně a zamezuje tak čerpání zbytečné ener-
gie a urychluje zpravidelnění pochodů úkojných. Je potřebí, aby smys-
lová orientace byla jednak zpravidelněna a zabezpečena, a jednak no-
vě prohloubena a rozšířena. Aktivnější zásah dítěte do pudového dráž-
dění umožní odstranit jeho životu vždy nebezpečné soustředování pud-
ového dráždění a vysoké intensity. Tak dochází u dítěte k analytic-
kému rozčlenění nejisté zaznamenaného obrysu smyslové činnosti a tím k částečnému zjasnění a to směrem předmětu úkoje /láhev s mlékem/, jež se snáží dítě pomocí všemi zrakových a sluchových pro životní jich důležitost uchovati.

DIFFERENCIÁLNÍ
ANALÝZA
ZMYSLOVÉHO ŽIVOTNÍHO

Analytické upřesnění smyslového záznamu a jeho zjasnění, rovněž i zvýšená pudová uzpůsobenost smyslový záznam zachovati jsou prvé znaky duševní činnosti, jež jest ještě pudové, ale má již zřetelné náznaky vývoje k vědomé činnosti. Tento náznak na cestě k zvědomění nás poučuje o tom, že vývoj tím, že rozšiřuje oblast pochodů organic-
kých

? co má to organizé
pochody? "Všecko funguje?"

IV. Psychológia pre pedagóga v teréne

| | |
|--|-----|
| 1. Naučiteľnosť a vychovateľnosť | 193 |
| 2. Interakčné operácie | 194 |
| 3. Komunikačný orgán. | 197 |
| 4. Stratégia dialogická | 199 |
| 5. Edukačný dialóg a orgán participačný | 200 |
| 6. Hľadá sa nový prístup k edukačnej stratégii | 203 |
| 7. Tézovitost' edukácie | 205 |
| 8. Podmienky zosubjektívnenia edukačného procesu | 207 |
| 9. V zrkadle spätnej väzby | 210 |
| 10. Nezávideniahodná pozícia edukátorov | 212 |
| 11. Strategická a operačná činnosť komunikačného orgánu | 216 |
| 12. Jazyk edukátora a chovanca | 218 |
| 13. Otázka poznateľnosti duševných pohybov | 220 |
| 14. Psychologická analýza základných duševných pohybov | 222 |
| 15. Edukačná situácia | 224 |
| 16. Stimulačný pohyb | 225 |
| 17. Edukačný význam stimulácie | 226 |
| 18. Zživotňovanie duševných pochodov | 228 |
| 19. Psychologická analýza základných typov duševného rastu | 232 |
| 20. Stratégia rastu | 237 |
| 21. Ústrojnosť a inklúzia stimulu | 239 |

| | |
|---|-----|
| 22. Dominanta rastu | 243 |
| 23. Pohnútko. Pohnútkové pohyby | 244 |
| 24. Pohybový orgán v kríze. Stres | 246 |
| Register | 249 |

4 Interakčné operácie

V analýze interakcie medzi lekárom a pacientom na jednej strane a edukátorom a chovancom na strane druhej hľadáme analógiu zákonitostí organizmov jednak telesných jednak duševných. Choroba sa ^{nie} nezdá byť adekvátna ^{na} vychýlení zákonitosti pri porovnaní na pr. s nenadanosťou alebo neschopnosťou žiaka. A predsa nás tu zavádza hlavne nezvyklosť výrazov a ich zdánlivá odlišnosť obsahová, lebo o nemoci môžeme práve tak hovoriť ako o nenadanosti a neschopnosti tela prejavíť určité vlastnosti, ktoré súborne menujeme zdravie.

Na druhej strane nepokladáme celý rad duševných deformácií za deformácie iba preto, že sme si neuvedomili, alebo ani nenažili uvedomiť, ^{alebo} ani nenapadlo uvedomiť si, že určité duševné činnosti, ktoré pokladáme za samozrejmé, môžu byť deformity. Tak hovoríme o zlých vlastnostiach duševných ako na pr. hádavosť, ^{zlostnosť} zlostnosť, ^{závosť} závosť, lenosť atp. ako o duševných vlastnostiach ľudí, a nie ako o nezdravej funkcii duševného organizmu. Tým sa stáva, že aj defektné duševné činnosti ako je tréma, činnosť z pocitov menejcennosti, z t. zv. zakríknutosti, či nesmelosti, práve tak ako hrubosť, bezcitnosť atp. sme ochotní pokladať za duševné vlastnosti a tým oslabovať ich podmienenú a podmäňovanú organickú zákonitosť. Inými slovami nedoceňujeme tu skutočnosť, že sa formovali, upevňovali, a narástali v interakcii, ale zdôrazňujeme tak neprávom ich akoby vrodenu kvalitu. Preto analýza vzťahov interakčných medzi lekárom a pacientom môže byť prospešná pre poznánie interakcie medzi edukátorom a chovancom.


Interakcia lekár-pacient je interakciou obapolného záujmu. Lekár má znalosti a schopnosti získané odborným štúdiom a je existenčne zameraný k výkonu lečebnej činnosti. Pacient naproti tomu je záujmovo účastný na liečení, pretože sa chce zbaviť choroby. Je preto interakcia zložená z dvoch interakčných operácií: a to operácie lekára a operácie pacienta. Všimnime si interakčnú operáciu lekára. Lekár v nej sleduje vopred stanovený cieľ a to vyliečiť. K tomu cieľu zameriava všetky druhy duševnej činnosti a organizuje ich tak do zámerného pohybu liečenia. Nazveme si tento pohyb stratégiou. Keď analyzujeme formu organizácie stratégie, môžeme zistiť, že sa skladá z dvoch odlišných činností, a to z činnosti programovej a činnosti aplikácej. V činnosti programovej vyšetruje lekár podmienky choroby, aby podľa nich mohol ustanoviť liečbu. Liečba potom nie je nič iné ^{ako} aplikáčna činnosť a pokračovanie činnosti programovej, ktorá ju pomieňuje. Pretože stratégia lekára bude dobre orientovaná, dokonca vedecky orientovaná o teréne, v ktorom pracuje a o jeho situácii, nazveme si stratégiu lekára stratégiou orientovanou. Stratégia lekára bude zahajovať interakčný proces, preto bude mať povahu prístupovú na rozdiel od stratégie pacienta, ktorá bude odvetná. Stratégia pacienta má činnosť programovú, ktorá je neaktívna. Jej cieľom je byť vyliečeným činnosťou

Archív Víta Hejného II (2013-2016)

Archív Víta Hejného II

Dvadsaťpäť prác
o výchove
a vzdelávaní

Názorná metóda ve
vyučovaní počtům
a matematice



...môže zapojiť orgány zmyslové. Matematika jednoznač
...i vývin skúsenostného kódu chápania a dôvodenia, nie
...te...
...prir
...špo
...a zá
...nedo
...up m
...je
...v te
...zauj
...ica.
...odili

...- 2, anob sa sklade
1, v obou prípadoch
...prato
...vzhodu proti
...r.13 / .Tak počítame
...predstav.
...končí
...jednotek

...B
...v tom, že žiak splošený jav mechanick
...skutočnosť a prejavuje odpor k výuč
...ii, pretože príslušné duševné orgány
...vyvinuté a logické myslenie je pre
...níkosti, najmä matematické, ktoré sú
...je plus didaktické predajské

| Obsah | |
|--|-----|
| Vážení čitatelia | 5 |
| Vlastný životopis (Vít Hejný, 1961) | 13 |
| Za profesorom Vítom Hejným (Ján Gatiľ, 1977) | 14 |
| Détství a mládí Víta Hejného (sestra Marie Hejná-Brodská) | 15 |
| Vít Hejný (dcéra Ivica Hejná) | 22 |
| | |
| 1. Problémy metodologie | 24 |
| 2. Početní myšlení a psychika žáka | 38 |
| 3. Spojenie školy so životom – nové metódy | 46 |
| 4. Duševný rast a výchova mládeže | 50 |
| 5. Nová škola, nová metoda | 60 |
| 6. K výchovnému významu školy | 84 |
| 7. Zájem žáka jako problém psychologický osobnosti žiaka | 99 |
| 8. Osobnosť – psychologický model | 137 |
| 9. Klasifikácia metodologických prístupov | 145 |
| 10. Zákonitosť psychických pochodov | 160 |
| 11. Metodické využitie vyučovacej hodiny | 173 |
| 12. Individuálne vyučovanie z hľadiska pedagogickej psychológie | 178 |
| 13. Metóda výchovného vyučovania | 184 |
| 14. Pedagogické poznámky | 193 |
| 15. K úprave postgraduálneho štúdia učiteľov | 203 |
| 16. Príspevok k poznaniu formovania osobnosti žiaka | 209 |
| 17. Jak podchytit žáky, kteří ... se neučí | 218 |
| 18. Sociopsychické predpoklady diagnostiky osobnosti žiaka | 223 |
| 19. Do diskusie o školskej reforme | 234 |
| 20. Formovanie matematických predstáv | 241 |
| 21. Problémy diagnostiky a terapie v pedagogike | 253 |
| 22. Stimulácia matematického myslenia | 259 |
| 23. Preverovanie psychológie školskou praxou | 270 |

| 4 | |
|--|-----|
| 24. Ako skvalitniť výuku matematiky | 275 |
| 25. Prečo je matematika také ťažká? | 283 |
| 26. Názorná metoda ve vyučování počtům a matematice | 295 |
| Komentár M. Hejného k práci Názorná metoda | 296 |
| Edičné poznámky | 299 |
| Část obecná | 302 |
| Část speciální | 330 |
| I. Rozbor výkladu látky | 331 |
| A. Počty | 331 |
| B. Aritmetika | 378 |
| II. Rozbor naučení látky | 405 |
| Rok 6 – 10 | 405 |
| Rok 10 – 14 | 427 |
| Rok 14 – 18 | 441 |
| Doslov | 457 |
| Register | 459 |

| Názov | Označenie | Väzba AVH I | | | | Väzba AVH II | Psychológia | Výchova | Vzdelávanie | Vyučovanie | Škola | Školstvo | Rodina | Dieťa | Učiteľ | Rodičia |
|---|-----------|---------------|---------------|---------------|--|--------------|-------------|---------|-------------|------------|-------|----------|--------|-------|--------|---------|
| | | Väzba AVH I/1 | Väzba AVH I/2 | Väzba AVH I/3 | Väzba AVH I/4 | | | | | | | | | | | |
| Problémy metodologie | AVH II/1 | | | * | AVH II/2 | *** | * | ** | ** | ** | ** | * | ** | * | * | |
| Početni myšlení a psychika žáka | AVH II/2 | | | * | AVH II/12, AVH II/13, AVH II/24, AVH II/26 | ** | | * | *** | * | | | *** | ** | * | |
| Spojenie školy so životom – nové metódy | AVH II/3 | | | | AVH II/1, AVH II/4, AVH II/15, AVH II/16 | ** | | ** | * | * | ** | | ** | * | | |
| Duševný rast a výchova mládeže | AVH II/4 | | | | AVH II/1, AVH II/3, AVH II/6 | ** | *** | ** | * | * | ** | ** | ** | ** | * | |
| Nová škola, nová metóda | AVH II/5 | | ** | ** | AVH II/2, AVH II/6, AVH II/1 | *** | ** | ** | * | * | *** | | *** | *** | * | |
| K výchovnému významu školy z pohľadu sociologického | AVH II/6 | | * | ** | AVH II/5 | * | ** | * | * | ** | ** | ** | ** | ** | ** | |
| Zájem žáka jako problém psychologický | AVH II/7 | | | ** | AVH II/8, AVH II/9, AVH II/10, AVH II/18 | *** | * | * | ** | * | | | ** | * | | |
| Osobnosť – psychologický model | AVH II/8 | ** | | | AVH II/17 | *** | | * | * | * | | | ** | ** | | |
| Klasifikácia metodologických prístupov v psychológii | AVH II/9 | ** | | ** | AVH II/ 8, AVH II/10 | *** | ** | * | * | * | | * | ** | * | * | |
| Zákonitost' psychických pochodov | AVH II/10 | ** | | * | AVH II/7, AVH II/18 | *** | * | | * | * | | | * | ** | * | |
| Metodické využitie vyučovacej hodiny | AVH II/11 | | | * | AVH II/9, AVH II/17 | * | * | * | *** | ** | | | ** | *** | | |
| Individuálne vyučovanie z hľadiska pedagogickej psychologie | AVH II/12 | | * | ** | AVH II/11 | * | * | ** | *** | ** | | | ** | *** | | |
| Metóda výchovného vyučovania | AVH II/13 | | | *** | AVH II/5, AVH II/9, AVH II/11, AVH II/12 | *** | ** | * | ** | ** | * | | ** | *** | | |
| Pedagogické poznámky | AVH II/14 | | ** | * | AVH II/2, AVH II/13, AVH II/16 | *** | *** | ** | * | * | | ** | *** | ** | ** | |
| K úprave postgraduálneho štúdia učiteľov | AVH II/15 | | | * | AVH II/5, AVH II/6, AVH II/19 | | ** | *** | * | | ** | | | *** | | |
| Príspevok k poznaniu formovania osobnosti žáka | AVH II/16 | ** | | ** | AVH II/10, AVH II/24 | *** | ** | ** | * | * | | | ** | *** | | |
| Jak podchytiť žáky, kteří ... se neučí | AVH II/17 | ** | * | * | AVH II/6, AVH II/11, AVH II/16 | ** | | * | ** | ** | | | ** | ** | | |
| Sociopsychické predpoklady diagnostiky osobnosti žáka | AVH II/18 | * | | | AVH II/9, AVH II/14, AVH II/16, AVH II/22, AVH II/24 | *** | ** | * | ** | * | ** | ** | *** | *** | ** | |
| Do diskusie o školskej reforme | AVH II/19 | | | * | | | * | *** | * | ** | *** | | * | *** | | |
| Formovanie matematických predstáv | AVH II/20 | ** | | | AVH II/2, AVH II/12 | ** | | ** | ** | ** | | | ** | ** | | |
| Problémy diagnostiky a terapie v pedagogike | AVH II/21 | * | | * | AVH II/2, AVH II/5, AVH II/24 | *** | *** | * | * | ** | * | | * | ** | | |
| Stimulácia matematického myslenia | AVH II/22 | *** | | * | AVH II/10, AVH II/20, AVH II/25 | *** | * | ** | * | * | * | * | *** | ** | * | |
| Preverovanie psychologie školskou praxou | AVH II/23 | * | | | AVH II/ 18, AVH II/ 22 | ** | * | * | ** | * | * | | ** | ** | | |
| Ako skvalitniť výuku matematiky | AVH II/24 | * | | *** | AVH II/2, AVH II/16, AVH II/26 | *** | * | ** | *** | * | | | ** | ** | | |
| Prečo je matematika taká ťažká? | AVH II/25 | *** | | * | AVH II/5 | * | | ** | *** | | * | | ** | ** | | |

Základné obdobia pedagogických výskumov Víta Hejného

- ~1940~1958: Základné postoje a východiskové myšlienky: Rešpektovanie rozdielu psychiky dieťaťa a dospelého (žiaka a učiteľa), využitie poznania „dynamického“ modelu psychiky žiaka, rozdiel a dôsledky mechanického, formálneho a pamäťového vyučovania (matematiky) oproti záujmovému, skúsenostnému vyučovaniu, rozdiel pri učení sa matematiky a jazyka, prvé didaktické prostredia. Určené zrejme pre lokálnu učiteľskú komunitu, alebo do šuplíka.
- ~1958~1962: Zhrnutie predchádzajúceho obdobia, verejná ponuka výsledkov (časopisy, politici).
- ~1962~1966: Hlboké psychologické skúmania, objav a vznik kinetickej psychológie, Precizovanie pojmu duševného pochodu (pohybu), skúsenostnej štruktúry, objavenie paralely historického a individuálneho vývoja. Snaha presadiť poznanie v „oficiálnej psychológii“.
- ~1962~1968: Pomoc učiteľom pri riešení konkrétnych problémov vyučovania. Aplikácia poznatkov kinetickej psychológie na reálne školské problémy, propagácia myšlienok. Rešpektovanie psychiky žiaka, záujmové, skúsenostné vyučovanie, nepodľahnutie tlaku osnov a efektivity.
- ~1966~1972: Využitie a ilustrácia nového pojmu duševného pohybu, články so širším spoločenským zameraním.
- ~1972~1978: Články využívajúce plný aparát TGM, duševných orgánov a duševného pohybu (na úrovni ŠMM). Spoločné autorstvo s Milanom Hejným. Práce zamerané špeciálne na vyučovanie matematiky, jeho problémy a obtiažnosť. Články v časopisoch, príspevky na konferenciách.

REDAKCE
„ČESKOSLOVENSKÉ PSYCHOLOGIE“
HRADČANSKÉ NÁM. 5, PRAHA 1

Praha 14.2.1962.

Vážený soudruh
Vít Hejný,
Škultétyho 8.
M a r t í n .

Vážený soudruhu,

redakční rada časopisu Československá psychologie projednala Vaši stať "Zájem žáka jako problém psychologický" a došla k závěru, že se pro účely časopisu nehodí. Jde o práci příliš rozsáhlou, přesahující téměř třikrát maximální rozsah statí, v časopise publikovaných. Kromě toho je přetížena obecnými úvahami, které mají problematický charakter, a vlastní téma článku v nich zaniká. Důležitost tématu je ovšem nesporná. Doporučujeme Vám proto stať přepracovat z hlediska soustředění na uvedené téma, zahrnout do ní konkrétní pedagogicko-psychologické zkušenosti z praxe a obrátit se s ní na některý pedagogický časopis.

Se soudružským pozdravem

Za redakci Čs. psychologie:

J. Janoušek
Dr. J. Janoušek

Základné obdobia pedagogickej činnosti Víta a Milana Hejného

- ~1929~1965:
Individuálna práca v škole, okruh najbližších spolupracovníkov. Snaha o ponúknutie svojich myšlienok.
- ~1965~1975:
Odozva v kolektívoch priaznivcov. Semináre a školenia na celom Slovensku. (v polovici 70 rokov doložené Bratislava, Košice, Prešov, Nitra, Dunajská streda,...).
- ~1975~2016~...
Vybudovanie a rozbehnutie jedinečného systému mimoškolskej starostlivosti a podpory detí si záujmom (talentom) o matematiku. Plne založené na dosiahnutom stupni psychologického a didaktického poznania a na „dobrovoľníckej“, nadšeneckej práci vnútorne aj odborne stotožnených pedagógov najmä študentov a učiteľov VŠ. Systém sa dodnes udržuje „samoobnovovaním“, významne ovplyvňoval a ovplyvňuje matematickú komunitu Slovenska (a snáď aj sveta)...
- ~2002~2016~...
VOBS, „Hejného“ metóda, široké uplatnenie v školskom vyučovaní

Úvod

Tato metodická příručka autorů M. Hejného, D. Jirotkové, J. Slezákové-Kratochvílové, je určena učitelům matematiky v 1. třídách ZŠ a doplňuje učebnice **Matematika pro 1. ročník ZŠ 1 a 2**, které vydalo Nakladatelství Fraus.

Východiska

- 1 Hlavním cílem vyučování matematice na prvním stupni tradičně bývá naučit žáky počítat, tj. sčítat, odčítat, násobit a dělit. Hlavním nástrojem je nácvik. Výsledkem jsou žákovy dovednosti. Nedostatečně se však rozvíjí žákův intelekt, na což se poukazuje již řadu desetiletí. Nicméně ke změnám v této oblasti dochází jen pozvolna.
- 2 Problém tkví v přirozené setrvačnosti školního systému. Společenství učitelů je ochotno přijímat nové myšlenky a měnit metody své práce po malých krůčcích. V minulosti se mnohdy tato odolnost vůči novotám ukázala jako pozitivní. Zejména, když byly novinky zaváděny direktivně. Větší naději na přijetí mají inovace zaváděné nenásilně.
- 3 V současnosti se stalo něco, co vytváří příznivé podmínky pro realizaci změn. Na jedné straně je zde institucionální tlak na školy vytvářený zaváděním RVP. Na druhé straně však není tento tlak direktivní v tom smyslu, že by učitelům předepsal, jak mají učit. Naopak, žádá od nich, aby se nad svou prací zamysleli a písemně formulovali obsah i metody práce, kterou hodlají realizovat. Nicméně duch RVP nabádá učitele k tomu, aby ve své práci zvýraznili rozvoj osobnosti žáka a oslabili paměťové učení.
- 4 Vzniklá situace je pro učitele nová a není divu, že se někteří z nich cítí zaskočení. Jiní zase vítají nabízený prostor a snaží se zhostit této úlohy co nejlépe. Vycházejí z vlastní zkušenosti a hledají nápady a podněty u kolegů, v materiálech a učebnicích z minulých let i v materiálech, které vznikají v současnosti. Naše učebnice by chtěla být jedním z jejich pomocníků. Za cíl si klade poskytnout učitelům podněty k rozvíjení žákových intelektuálních i osobnostních schopností.
- 5 Učebnice, která vzniká „za pochodu“, může být překvapivá, protože přináší některé netradiční pohledy nejen na matematiku, ale i na cíle vyučování vůbec. Proto považujeme za nutné osvětlit naše záměry několika myšlenkami. Začneme výčtem zásad, jimiž se řídíme ve vyučování jak na základní, tak na vysoké škole a jež se odrážejí i v učebnici.

Zásady

- 1 **Hierarchie cílů.** Výchovné cíle jsou důležitější než cíle poznatkové, protože kvalitu společnosti více určují hodnoty mravní než hodnoty znalostí. Porozumění je důležitější než dovednost.
- 2 **Klima výuky.** Strach blokuje myšlení. Žák vydá mnoho energie na tlumení strachu a na myšlení se mu jí pak nedostává. Ovzduší vzájemné důvěry žáků a učitele podporuje žákovu (i učitelovu) radost z práce a jeho tvořivost. Učitel se žákem citově spoluprožívá jeho úspěchy. Pomáhá žákovi bez emocí analyzovat chyby a poučit se z nich. Chyba není jev nežádoucí. Analýza chyby je asi nejúčinnějším způsobem nabývání znalostí.
- 3 **Přiměřené možnosti pro každého žáka.** Děti přicházející do 1. ročníku se většinou výrazně liší svými předchozími matematickými znalostmi a schopnostmi. Některé neumí napočítat do tří, jiné pracují i s trojmístnými čísly. Zvládnout tuto různorodost (nevyděsit slabé a nenudit vyspělé) patří k nejnáročnějším úlohám učitele prvního ročníku. Učebnice se snaží postupovat tak, aby byly i mírně podprůměrné děti schopny smysluplně chápat učivo. Nabízí ale učitelům možnost dát přiměřeně náročnější úlohy i dětem s vyspělejší kulturou matematického myšlení. Tyto úlohy bylo možné zařadit do učebnice jen v omezeném počtu. Učitel je však najde v této PU a na kartách.
- 4 **Poznatek získaný vlastní úvahou je kvalitnější než poznatek převzatý.** Učitel, který vede žáky k samostatnému hledání řešení, jim dává víc než učitel, jenž je učí, jak mají ten či onen typ úloh řešit. První cesta vyžaduje trpělivost a čas. Výsledky se dostávají pomaleji, ale jsou trvalé a schopné dalšího rozvoje. Druhá cesta je rychlejší, poskytuje ovšem žákovi spíše protězu poznatku než poznatek skutečný.
- 5 **Komunikace.** Tradiční typ dialogu *učitel se ptá, žák odpovídá* je (jak ukazují mnohé výzkumy) méně efektivní než diskuse žáků mezi sebou. V této diskusi se objeví spousta podnětů, názorů a chybných představ, které pomáhají všem zúčastněným vytvořit si vlastní plnohodnotný, do již existující struktury znalostí dobře zapadající poznatek. Role učitele je tedy motivační a organizační. Úloha badatele náleží žákům.

Zásady

- 1 Hierarchie cílů.** Výchovné cíle jsou důležitější než cíle poznatkové, protože kvalitu společnosti více určují hodnoty mravní než hodnoty znalostí. Porozumění je důležitější než dovednost.
- 2 Klima výuky.** Strach blokuje myšlení. Žák vydá mnoho energie na tlumení strachu a na myšlení se mu jí pak nedostává. Ovzduší vzájemné důvěry žáků a učitele podporuje žakovu (i učitelovu) radost z práce a jeho tvořivost. Učitel se žákem citově spoluprožívá jeho úspěchy. Pomáhá žákovi bez emocí analyzovat chyby a poučit se z nich. Chyba není jev nežádoucí. Analýza chyby je asi nejúčinnějším způsobem nabývání znalostí.

Archív Víta Hejného III (2016-?)

- Sociológia (dejiny filozofie)
- Divadlo – porozumenie, činnosť herca, réžia
- ...
- Čo robil a písal VH do svojich 40, 50 rokov...
- Kde sa u VH objavila potreba kauzálneho popisu duševných dejov a javov
- Pochopenie správania skupiny, prepojenie správania jednotlivcov a spoločnosti (žiacov a triedy)
- Úloha kvalitných jednotlivcov/žiacov
- Prepojenie onto-fylo
-

| Starý kód | Názov | Autor | Súbory | Stav | pracuje sa | motovo |
|-----------|---|-------|---|-----------|------------------------------|------------------------------|
| | | | | | 1. čítanie korekcia originál | 2. čítanie korekcia originál |
| 34? | Válka I | VH | T34 - VÁLKA I Možnosti poznání (56s).pdf | prepísané | Tatry | |
| 34? | Válka II-1 | VH | T34 - VÁLKA II-1 Konkrétní logika - činiteľ sociální (37s).pdf | prepísané | Tatry | |
| 34? | Válka II-2 | VH | T34 - VÁLKA II-2 Konkrétní logika s hlediska stavby duševních pochodů (77s).pdf | prepísané | Tatry | |
| 34? | Válka III | VH | T34 - VÁLKA III Exaktní pojetí etických hodnot (55s).pdf | prepísané | Tatry | |
| 34!? | Válka IV | VH | T34 - VÁLKA IV Vývoj noetiky (85s).pdf | prepísané | | |
| 31 | Grécke divadlo vo vývoji ľudskej spoločnosti | | T31 - Grécke divadlo vo vývoji ľudskej spoločnosti (21s).pdf | prepísané | | |
| 32 | Hodnotiace kritériá pre divadelné súbory | | T32 - Hodnotiace kritériá pre divadelné súbory (23s).pdf | scan | | |
| 38 | Řecká filosofie s hlediska psychologického a sociologického | | T38 - Řecká filosofie s hlediska psychologického a sociologického (35s).pdf | prepísané | Tatry | |
| 43B | Herecký prejav ako projekcia osobnosti | | T43B - Herecký prejav ako projekcia osobnosti (13s).pdf | prepísané | Tatry | |
| 3ezT | Problém sociologické metody | | Problém sociologické metody (150s).pdf | scan | | |
| 3ezT | Výchovné využitie Sládkovičovej Maríny | | Výchovné využitie Sládkovičovej Maríny.doc | scan | | |
| | Články národné noviny | | | nájst | | |
| | Články Tvorba | | | nájst | | |
| | Materiály Veronika Tarábková | | | nájst | | |



Články ktoré napísal VH spolu s Vierou Štetkovou

Sú spomínané a vybrané z textu Štetková Viera: Spomienky na VH. Vyšli v materiáloch ku letnej škole ZAMAT-u v roku 1981.

Tu je zoznam odkazov ktoré sa v ňom dajú nájsť. V texte sú podrobnosti o tom, ako články vznikali, a citáty z pár článkov alebo ohlasov na ne.

Určite je zaujímavé a asi aj dôležité poznať ich, a potom rozhodnúť o prípadnom zaradení do AVH III.

Str. 5:

- VH hovorí, že pred vojnou písal do mesačníka „Hospodárske rozhledy“.
- Od cca 1940 písanie spoločných článkov s VŠ, pod jej menom

Str. 6:

- Článok 1: „memorandové číslo Národných novín“, jún 1940: **Štefánikov mravný odkaz**
- Článok 2: Národné noviny, 9.júl 1941: **Tvorme si politický svetonázor**, podpísaný značkou „W“

Str. 8:

- Článok 3: „oslavné číslo Národných novín“: **6 október**
- Článok 4: Národné noviny, „o dva týždne“: **Cesta nazad nemožná, napred sa ísť musí**, podpísaný „Viera Štetková“
- „toto bol posledný článok v Národných novinách“, ďalej písal od 1941 do časopisu „Tvorba“, vydával „Tranoscius“, redaktor F.B.Lukáč

Str. 8:

- Článok 5: Tvorba, májové číslo 8, 1941?: **Je Ibsen už prežitý?**

Str. 9:

- Článok 6: Tvorba, roč. II, čís.1, marec 1942: **Génius národa**
- Článok 7: Tvorba, roč. II, čís.6, október : **Mravná zodpovednosť umenia**
- Článok 8: Tvorba, roč.III, čís.1, október 1942 : **Tvorčia sila pochyb**
- Článok 9: Tvorba, roč.III, čís.6, marec 1943 : **Spoveď slovenského inteligenta**

Str.9, 10:

- Citáty z článku „Spoveď slovenského inteligenta“

Str.12:

- divadelné kritiky publikovali v novinách „Slovenská politika“