

Miera direktivity a rozvoj kritického myslenia v edukačnom procese

Barbora Bučková

Diplomová práca
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Barbora Bučková**

Osobní číslo: **H11523**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Miera direktivity a rozvoj kritického myslenia v edukačnom procese**

Zásady pro vypracování:

Spracovanie rešerše a štúdium odbornej literatúry.

Vymedzenie pojmov a teoretických východísk z oblasti edukácie a kritického myslenia.

Príprava metodiky výskumnej časti.

Realizácia kvantitatívneho výskumu zameraného na úroveň kritického myslenia žiakov základných škôl.

Spracovanie, vyhodnotenie a interpretácia získaných dát.

Zhrnutie a prezentácia výsledkov výskumu.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2.

LUKÁŠOVÁ, Hana. Kvalita života dětí a didaktika. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-784-8.

PECINA, Pavel. Tvořivost ve vzdělávání žáků. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4551-4.

RUTOVÁ, Nina a Vít BERAN. Učím s radostí: zkušenosti-lekce-projekty. Praha: Strom, 2003. ISBN 80-86106-09-8.

SKALKOVÁ, Jarmila. Pedagogika a výzvy nové doby. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **30. listopadu 2012**

Termín odevzdání diplomové práce: **26. dubna 2013**

Ve Zlíně dne 14. února 2013


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval.
V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práca sa v teoretickej časti zaoberá osobnosťou žiaka a osobnosťou učiteľa v edukačnom procese. Zameriava sa na učebné štýly žiaka a poukazuje na podmienky priaznivé pre jeho efektívne učenie a rozvoj samostatného uvažovania. Upozorňuje na dôležitosť kritického myslenia žiaka ako na kompetenciu významnú pre jeho budúci život a uplatnenie. Pre stimuláciu a rozvoj samostatného, kritického myslenia žiaka je zásadným determinantom učiteľov prístup, jeho edukačné štýly a postupy. V praktickej časti sa preto práca venuje jednému aspektu učiteľovho prístupu k žiakom, a to konkrétne miere direktivity, ktorú pokladám za podstatný element ovplyvňujúci žiaka v jeho samostatnom uvažovaní a kritickom myslení.

Kľúčové slová: kritické myslenie, edukácia, miera direktivity, výchovné štýly, učebné štýly, sloboda učenia.

ABSTRACT

The Master Thesis deals in its theoretical part with the student's or pupil's personality and the personality of the teacher in the educational process. It is focused on the student's learning styles and it points out on the favorable conditions for the development of effective learning and independent thinking. It also underlines the importance of critical thinking of student as his competency, which is important for his future life and his enforcement. In order to encourage and develop the student's independent and critical thinking, the fundamental determinant is the teachers approach, their educational styles and methods. Therefore, the practical part of my Master Thesis is devoted to one aspect of the teacher's approach to students, specifically to the extent of directivity, which I consider as the significant element affecting the student in his independent and critical thinking.

Keywords: critical thinking, education, extent of directivity, educational styles, student's learning styles.

OBSAH

I TEORETICKÁ ČASŤ.....	6
1 VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍ PROCES.....	7
1.1 OSOBNOSŤ ŽIAKA	10
1.1.1 Štýly učenia žiakov	12
1.1.2 Učebné stratégie	16
1.2 OSOBNOSŤ UČITEĽA A JEHO KOMPETENCIE	18
1.2.1 Edukačné štýly učiteľa	21
1.3 AUTORITA UČITEĽA A DISCIPLÍNA ŽIAKA	25
2 KRITICKÉ MYSLENIE	28
2.1 PRIAZNIVÉ PROSTREDIE PRE ROZVOJ KRITICKÉHO MYSLENIA	30
2.2 VYBRANÉ METÓDY PRE ROZVOJ KRITICKÉHO MYSLENIA.....	34
2.2.1 Brainstorming.....	35
2.2.2 Myšlienkové mapy	35
2.2.3 I.N.S.E.R.T. metóda	36
2.2.4 Päťlístok	37
2.2.5 Učíme sa navzájom	37
2.2.6 Podvojný denník.....	38
2.2.7 Poprehadzované vety	39
2.2.8 Voľné písanie	39
2.2.9 Viem – Chcem sa dozvedieť – Dozvedel som sa.....	39
2.2.10 Kocka	40
2.3 PROGRAMY PRE ROZVOJ KRITICKÉHO MYSLENIA NA SLOVENSKU	40
2.3.1 Kritickým myslením k vyššej vzdelanosti a adaptabilite mladých ľudí	41
2.3.2 Škola, ktorej to myslí	41
2.3.2.1 Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu	42
2.3.2.2 Podpora kritického myslenia	42
3 SLOBODA A ZODPOVEDNOSŤ V EDUKÁCIÍ.....	43
3.1 ASOCIÁCIA SUSAN KOVALIKOVEJ.....	44
3.2 UNSCHOOLING	45
4 ZHRNUTIE TEORETICKEJ ČASŤI.....	47
II PRAKTICKÁ ČASŤ	48
5 METODOLÓGIA VÝSKUMU.....	49
5.1 VÝSKUMNÝ PROBLÉM A CIELE VÝSKUMU	49
5.2 VÝSKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY.....	49
5.3 DRUH VÝSKUMU.....	50
5.4 VÝSKUMNÁ VZORKA A ZÁKLADNÝ SÚBOR	50
5.5 OPERACIONALIZÁCIA PREMENNÝCH.....	50
5.6 VÝSKUMNÁ METÓDA A VÝSKUMNÝ NÁSTROJ.....	51
5.7 SPÔSOB SPRACOVANIA DÁT.....	51
6 VYHODNOTENIE A INTERPRETÁCIA ZÍSKANÝCH DÁT.....	53

6.1	ÚROVEŇ KRITICKÉHO MYSLENIA VŠETKÝCH ŽIAKOV	53
6.2	ÚROVEŇ KRITICKÉHO MYSLENIA CHLAPCOV A DIEVČAT	53
6.3	ÚROVEŇ KRITICKÉHO MYSLENIA U ŽIAKOV 9. ROČNÍKOV SA LÍŠI V SÚVISLOSTI S ICH POHLAVÍM.	53
6.4	ÚROVEŇ KRITICKÉHO MYSLENIA NA JEDNOTLIVÝCH ZŠ	55
6.5	MIERA DIREKTIVITY UČITEĽOV VŠETKÝCH TESTOVANÝCH ZŠ	56
6.6	PRIEMERNÁ MIERA DIREKTIVITY U PEDAGÓGOV JEDNOTLIVÝCH ZŠ	57
6.7	SÚVISLOSŤ MEDZI MIEROU DIREKTIVITY U PEDAGÓGOV S ÚROVŇOU KRITICKÉHO MYSLENIA ŽIAKOV	58
	ZÁVER	60
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	61

ÚVOD

Inšpiráciou pre výber témy diplomovej práce bola pre mňa z veľkej časti iniciatíva Tomáša Hajzlera, ktorý sa dlhší čas zaoberá myšlienkou alebo otázkou prečo osem z desiatich ľudí robí väčšinu času prácu, ktorá ich nebaví, resp. osem z desiatich ľudí nerobí to, v čom sú najlepší. Keď sa spolu s Tomášom Hajzlerom pozrieme na koreň tohto problému, zistíme, že vychádza okrem iného tiež z nastavenia školského systému.

Diplomová práca sa v teoretickej časti zaoberá osobnosťou žiaka a osobnosťou učiteľa v edukačnom procese. Zameriava sa na učebné štýly žiaka a poukazuje na podmienky priaznivé pre jeho efektívne učenie a rozvoj samostatného uvažovania. Upozorňuje na dôležitosť kritického myslenia žiaka ako na kompetenciu významnú pre jeho budúci život a uplatnenie. Uvažovať alebo myslieť kriticky v každodennom živote znamená neuspokojiť sa s čímkoľvek, byť aktívny, selektovať informácie a teda nenechať sa oklamať (napríklad ilúziou reklamných posolstiev). Kritické myslenie spĺňa ochrannú funkciu pred manipuláciou. V dnešnom neustále meniacom a vyvíjajúcom sa svete, ktorý sa zameriava predovšetkým na zisk a materiálne statky, kedy sa hovorí o tzv. „kríze hodnôt“, považujem schopnosť kriticky myslieť za obzvlášť dôležitú.

Pre stimuláciu a rozvoj samostatného, kritického myslenia žiaka je zásadným determinantom učiteľov prístup, jeho edukačné štýly a postupy. V praktickej časti sa preto práca venuje jednému aspektu učiteľovho prístupu k žiakom, a to konkrétne miere direktivity, ktorú pokladám za podstatný element ovplyvňujúci žiaka v jeho samostatnom uvažovaní a kritickom myslení.

Myslieť kriticky znamená tiež myslieť slobodne a v tejto rovine narážame v našich podmienkach na isté bariéry. Vzdelávací alebo školský systém je ešte stále prevažne založený na nekritickom prijímaní a memorovaní poznatkov a na bezbrehom poslušnosti autorít. Pričom v súčasnosti zamestnávateľia hľadajú zamestnancov, ktorí sú komunikatívni, kreatívni, flexibilní, sebavedomí, sú schopní asertívne riešiť problémy, učiť sa nové veci a kooperovať s inými ľuďmi. Otázkou preto je, ako tradičná škola prispieva k rozvoju menovaných schopností, keď učí deti aby medzi sebou súperili, aby plnili príkazy, aby sa zbytočne nevypytovali a pod. Psychologička Jana Nováková hovorí tiež o tom, že deti sa pomocou vonkajšej motivácie – odmen a trestov (známky) učia ku korupčnému správaniu.

I. TEORETICKÁ ČASŤ

1 VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍ PROCES

Výchovu a vzdelávanie môžeme chápať ako dva samostatné pojmy, pričom každý z nich môže mať ako intencionálny tak neúmyselný charakter. Pojem vzdelávanie je predovšetkým predmetom záujmu pedagogických vied, ktoré ho chápu ako zámerný proces.

Vzdelávanie je obvykle dlhodobý a inštitucionalizovaný proces, ktorý realizujú profesionálni pedagógovia, inštruktori, lektori a jeho priebeh (dĺžka jednotlivých úrovní vzdelávania, požadované skúšky) i produkt (diplom, certifikát) je legislatívne vymedzený. (Průcha, 2000, s. 16)

Podľa školského zákona č. 245/2008 Z.z. sa vzdelávaním rozumie „cieľene organizovaný a realizovaný proces výchovného a vzdelávacieho pôsobenia a učenia zameraného na rozvoj dieťaťa alebo žiaka v súlade s jeho predpokladmi a podnetmi, ktoré stimulujú jeho vlastnú snahu stať sa harmonickou osobnosťou“. (Jaspi, [©2002 - 2013])

Grecmanová (1999, s. 64) definuje vzdelávanie ako „proces získavania a rozvoja vedomostí, intelektových schopností a praktických zručností, proces rozvoja rozumovej stránky osobnosti, jej myslenia a pamäte“.

S pojmom **výchova** operujú viaceré vedné disciplíny, okrem pedagogiky je to napríklad psychológia alebo sociológia. Na výchovu môžeme teda nazerať z rôznych uhlov pohľadu. Sociológia vníma výchovu predovšetkým ako prostriedok k humanizácii človeka a spoločnosti. Prostredníctvom výchovy sa potom uskutočňuje socializácia a enkulturácia jedinca, a zároveň sa jedinec socializáciou vychováva. (Procházka, 2012, s. 90)

Grecmanová (1998, s. 50) definuje výchovu ako: „... zámerné, cieľavedomé pôsobenie, ktoré sa prejavuje všestranným formovaním osobnosti a má adaptačný, anticipačný a permanentný charakter. Je to špecificky ľudská činnosť.“

Profesor Zelina (2004, s. 10) sa pokúsil o užšie vymedzenie výchovy hlavne z dôvodu vágnosti a obsiahlosti širších definícií, ktoré sú ťažko uchopiteľné v pedagogickej praxi. Definuje výchovu ako „profesionálne, odborné a cieľavedomé udržiavanie, zdokonaľovanie a rozvíjanie pozitívnych a funkčných možností človeka, psychických funkcií, procesov a vlastností osobnosti“. Pojem výchova je podľa neho nadradený pojmu vzdelávanie, pričom vymedzuje systém výchovy, resp. rozvoja žiaka, založený na vzťahoch štyroch dimenzií osobnosti (Zelina, 1996, s. 22):

- I. dimenzia predstavuje **nonkognitívne funkcie** osobnosti (kognitivizácia, emocionálnizácia, motivácia, socializácia, axiologizácia, kreativizácia)
- II. dimenzia predstavuje **činnosti, pomocou ktorých sa rozvíja osobnosť**, jej nonkognitívne funkcie a procesy (učenie sa, vzdelávanie; práca; sociálne činnosti – interakcia s inými ľuďmi; hra, šport, cestovanie, zábava; umelecká činnosť; odpočinok)
- III. dimenzia predstavuje **vzdelávacie a didaktické činnosti** (jednotlivé vzdelávacie aktivity, didaktiku, konkrétne vyučovacie predmety s ich obsahom a metódami, ktoré sa pritom používajú)
- IV. dimenzia znázorňuje priestor rozvíjania **kognitívnych funkcií** a procesov osobnosti (vnímanie; pamäť; nižšie konvergentné procesy ako rozpoznanie, definovanie vecí, javov, deduktívne a induktívne myslenie, analytické myslenie, jednoduchá kauzalnosť javov; vyššie konvergentné procesy ako syntéza, analogické myslenie, generalizácia, aplikácia, zložitá kauzalita javov; hodnotenie myslenia – príležitosť, aby človek niečo hodnotil; a tvorivé myslenie – rozvíjanie imaginácie, fantázie, fluencie, flexibility, originality apod.)

Z uvedených definícií vyplýva, že výchova a vzdelávanie sa navzájom prelínajú a nemožno ich od seba striktno oddeliť. Súhrnne môžeme výchovu a vzdelávanie označiť pojmom **edukácia**.

Průcha (2000, s. 16) definuje edukáciu ako všetky také činnosti ľudí, pri ktorých sa nejaký subjekt učí a iný subjekt mu toto učenie sprostredkováva, teda vyučuje. Subjekty edukácie pomenováva ako edukant (subjekt učenia) a edukátor (subjekt vyučovania), čím upozorňuje na to, že edukácia sa nevzťahuje len ku školskému prostrediu, ale taktiež k rodinnému, profesijnému, mediálnemu prostrediu alebo k prostrediu rôznych iných formálnych, či neformálnych skupín.

Pre účely tejto práce sa budem venovať predovšetkým edukácii v školskom prostredí, edukantom je v tom prípade žiak a edukátorom učiteľ. Na edukáciu v školskom prostredí sa zameriava tiež Kačáni (2002, s. 50) a definuje ju ako: „Celistvý komplex mnohostranných činiteľov vzájomne pôsobiacich a podmieňujúcich sa komponentov, ktoré v syntéze utvárajú celkovú výchovnú situáciu. Jeho podstata a špecifickosť spočíva práve v sústave vyvíjajúcich sa interakčných vzťahov endogénnych a exogénnych determinujúcich činiteľov, navodzujúcich ustavičné zmeny všetkých základných stránok, ktoré participujú v priestore výchovného pôsobenia.“ Touto definíciou autor upozorňuje na to, že účinnosť zámerného

působení na žiaka možno pochopiť len vo vzájomnej súvislosti mnohostranných vonkajších a vnútorných vplyvov, ktoré naň pôsobia. Hovorí o **bipolarite výchovného procesu**, ktorá sa prejavuje v tom, že vonkajšie okolnosti utvárajú vnútornú psychickú štruktúru osobnosti, ktorá má zasa tendenciu pôsobiť na vonkajšie školské prostredie a istým spôsobom ho tak ovplyvňovať.

Průcha (2002, s. 78) delí edukačný proces do troch nasledujúcich typov:

- I. Edukačné procesy, pri ktorých dochádza k **náhodnému (spontánnemu) učeniu**. Sú to situácie, pri ktorých si subjekt neuvedomuje učenie, resp. nadobúdanie poznatkov, či skúseností (človek pravidelne sledujúci náučný program napríklad o zvieratách sa učí, bez toho, aby si uvedomil, že k učeniu dochádza, resp. bez toho, že by sa chcel učiť).
- II. Edukačné procesy, v ktorých sa výrazne uplatňuje **intencionálne učenie**. Dochádza k autoregulácii učenia (subjekt si určuje napríklad dobu a dĺžku učenia), ide o prípady, kedy sa učiaci subjekt vedome usiluje o to, aby sa učil. Využíva k tomu svoje vnútorné dispozície (napr. aspiračné a motivačné podnety), ale i vonkajšie prostriedky (knihy, počítač).
- III. Edukačné procesy, pri ktorých je **učenie riadené, regulované, organizované zvonku**. S týmto typom edukácie sa stretávame najmä v školskom prostredí. Ide o situácie, kde vedome a aktívne vstupuje do procesu učenia okrem učiaceho sa subjektu – edukanta tiež edukátor, ktorý učenie zámerne navodzuje, do jeho priebehu zasahuje riadiacimi impulzmi a organizuje podmienky učenia a poznávania tak, aby bolo učenie účinné.

Pre účely tejto práce sa budem venovať predovšetkým poslednému typu edukácie z troch menovaných. Jednou z hlavných otázok, ktorú si v tejto práci kladiem je: Do akej miery by mal byť edukačný proces riadený druhou osobou, resp. do akej miery má učiteľ zasahovať do procesu edukácie. V ďalšej časti práce preto rozoberiem osobnosť žiaka a osobnosť učiteľa ako dvoch subjektov edukácie v školskom prostredí.

Ešte predtým by som však chcela upozorniť na to, že v momente, kedy sa edukačný proces stáva riadeným a organizovaným zvonku (čo sa deje hlavne nástupom do školy), dôjde zákonite ku zmene vnímania toho, čo nás k učeniu motivuje. Prostriedkom k riadeniu, organizovaniu, či regulácii edukačného procesu v tradičnej škole sú predovšetkým odmeny a tresty, resp. známky a poznámky.

Čím viac sa v edukácii uplatňuje koncept odmienu a trestov, tzv. „cukor a bič“, tým skôr sa v detskej hlave odohrá jedna z najpodstatnejších zmien, ktorá neskôr utvára náš pohľad na prácu a na život ako celok. Deti sú veľmi vnímavé a veľmi rýchlo si všimnú, že im učitelia alebo rodičia za určité správanie poskytujú niečo, čo majú radi, a prídu na to, že to je ten dôvod prečo sa danej činnosti venovať. Dochádza k vnímanej zmene príčinnosti a dieťa, pre ktoré bolo do tohto bodu učenie niečím prirodzeným a príjemným, doslova prepína z vnútornej motivácie na vonkajšiu. (Hajzler, 2012, s. 72)

1.1 Osobnosť žiaka

Komplikovanosť pojmu osobnosť vyjadruje Smékal (2002, s. 13), keď hovorí: „Osobnosť je jednou z najzložitejších skutočností v známom vesmíre.“ Dodáva, že osobnosťou sa zaoberá množstvo vedných oborov, pričom psychológia osobnosti v súčasnosti poskytuje viac ako 200 modelov a teórií osobnosti.

Helus (2004, s. 85) ponúka výklad osobnosti v troch najčastejšie sa vyskytujúcich významoch:

- **Osobnosť je jedinec ako psychologický celok.** Skladá sa z nejakých svojich častí, ktoré neexistujú nezávisle od seba, ale sú navzájom prepojené, dohromady tvoria jednotu individua.
- **Osobnosť je človek ako subjekt,** teda človek ako rozhodujúca sa a **jednajúca bytosť.** Je zdrojom akcie, tvorcom, iniciátorom, pôvodcom.
- **Osobnosť je to, čím sa človek líši od iných ľudí,** svojou individuálnosťou, jedinečnosťou, nenahraditeľnosťou.

Pružinská (2005, s. 22-25) opisuje determinanty ovplyvňujúce vývoj osobnosti a hovorí o dvoch prístupoch v psychológii. Prvý prístup sa prikláňa k názoru, že vývoj osobnosti je výrazne podmienený biologickými a genetickými faktormi. Druhý prístup kladie väčší dôraz na socio-kultúrne determinanty. V súčasnosti prevláda názor, že vývoj osobnosti je podmienený ako biologickými, tak sociálnymi a kultúrnymi faktormi.

Edukačný proces v sebe celkom určite zahŕňa všetky tieto determinanty, jednak je v ľudskom DNA zakorenená schopnosť učiť sa, ale taktiež ide o proces podmienený spoločenskými a kultúrnymi podmienkami. Chcem tým povedať, že každý človek v sebe jednak nesie určitý potenciál k tomu, aby postupne rozvíjal svoju osobnosť, a taktiež je jeho rozvoj viazaný na vonkajšie podmienky.

Helus (2004, s. 91) hovorí o nasledujúcich troch východiskách, resp. predpokladoch osobnostného poňatia dieťaťa (žiaka):

I. Odkázanosť

Človek ako biologický druh je minimálne vybavený vrodennými inštinktmí pre prežitie, avšak je vybavení schopnosťou učiť sa. Učenie je podmienkou pre realizáciu ľudskej kvality života, a je zásadným spôsobom podmienené starostlivosťou, vzormi, poučovaním, inšpirovaním, či vyučovaním zo strany iných ľudí. Človek je teda odkázaný na iných ľudí, ktorí v ideálnom prípade uspokojujú jeho biologické potreby, potreby lásky, sociálne a kultúrne potreby alebo potreby edukačné. Odkázanosť dieťaťa môžeme chápať v dvoch rovinách ako:

- *Prejav pasivity dieťaťa*, ktorou je vydané napospas svojim vychovávateľom. Dieťa je chápané ako objekt, materiál, ktorý je potrebné tvarovať, opracovať, aby bolo tým, čím ho chceme mať. Aktívnym elementom je tu vychovávateľ, ktorý vie využiť odkázanosť dieťaťa k jeho náležitým reagovaniu, ktoré svojimi ďalšími postupmi ovláda a vedie k náležitým efektom. Tento prístup k odkázanosti je spravidla autoritatívny, dirigujúci.
- *Prejav aktivity dieťaťa*, ktorým sa dieťa hlási o pomoc, prejavuje záujem o interakciu so svojim vychovávateľom, dožaduje sa podnetov a udalostí, ktoré mu pomôžu v jeho vývoji a rozvoji. Dieťa nie je objektom ani materiálom, ale je subjektom vlastnej aktivity, pričom vychovávateľ túto jeho aktivitu s rešpektom a láskyplne sleduje, berie ju vážne a napomáha jej rozvinutiu. Tento prístup k odkázanosti je spravidla dialogický.

Náročnou úlohou vychovávateľa je, aby dieťaťu poskytol pomoc pri vynaňovaní sa z tejto odkázanosti, čo je veľmi významné pre jeho osobnostný rozvoj.

II. Smerovanie

Dieťa teda smeruje k tomu, aby sa zo svojej odkázanosti vynaňovalo. Neustále niečo chce, o niečo usiluje, niekam sa celým svojim životom uberá. Pre toto smerovanie sú príznačné tri podoby, ktoré sú navzájom prepojené:

- smerovanie *k dospievaniu a dospelosti*,
- smerovanie *k sebaopímaniu a autentickému seba vyjadreniu*,
- smerovanie *k svojbýtnej nezávislosti*.

III. Potencialita

Detstvo je obdobím bohatým na potenciály rastu a rozvoja. Podstatnou úlohou edukácie je brať za toto bohatstvo zodpovednosť. Dôležité je pritom hlavne vyvarovať sa zúženému chápaniu potenciálov ako niečoho, čo možno previesť na merateľné výkony. Táto nebezpečná tendencia je rozšírená predovšetkým v škole, ale i v rodine, čím sa u dieťaťa vytvárajú rôzne zábrany, bloky a bariéry, ktoré následne znemožňujú rozvoj jeho potenciálov.

1.1.1 Štýly učenia žiakov

Individuálne učebné štýly sú podmienené základnými vlastnosťami osobnosti, jej schopnosťami, inteligenciou, temperamentom, či charakterom. V literatúre nájdeme veľké množstvo typológií učebných štýlov podľa týchto základných vlastností a rysov osobnosti. Mareš (1998, s. 62) uvádza, že jednotlivé typológie majú spoločné dva základné prístupy k učeniu:

- **Povrchový prístup** je príznačný pre žiakov, ktorých učivo nebaví, majú strach z učiteľa alebo z rodičov. U týchto žiakov prítomná snaha vyhovieť učiteľovi, ktorý vyžaduje hlavne reprodukciu poznatkov. Žiak sa učí naspamäť, pričom výsledkom je veľmi slabé porozumenie učivu, poznatky nie sú navzájom prepojené do súvislostí. Žiak len ťažko rozlišuje podstatné od nepodstatného, dokáže vymenovať najmenšie detaily, ale uniká mu súvislosť, resp. pointa.
- **Hĺbkový prístup** k učeniu majú žiaci, ktorých učivo zaujíma, chcú sa dozvedieť niečo nové, porozumieť súvislostiam, títo žiaci majú z učenia radosť. Učivo má pre nich zmysel, pokúšajú sa nájsť súvislosti medzi učivom a životnými skúsenosťami, tzn. poznatky nielen nadobúdajú, vytvárajú si ich, ale tiež rekonštruujú, resp. pretvárajú. Výsledkom učenia je porozumenie učivu, orientácia v ňom, schopnosť argumentácie, vlastné stanovisko.
- **Utilitaristický prístup** k učeniu sa vyznačuje tým, že žiak vypočítavo využíva svoje schopnosti a slabé stránky svojich učiteľov k tomu, aby dosiahol, čo najlepšie výsledky, resp. hodnotenie.

Prístup k učeniu sa vytvára v procese rozvoja osobnosti, rozhodne to nie je niečo dané a nemenné. Veľkým paradoxom tradičnej školy je, že či už zámerne alebo nezámerné, pestuje u žiakov práve posledný z menovaných – utilitaristický prístup k učeniu. Deje sa to opäť prostredníctvom uplatňovania odmien a trestov a súvisí to s vyššie spomínanou zmenou motivácie k učeniu, z vnútornej na vonkajšiu.

Jana Nováčková (2003, s. 24) hovorí v tejto súvislosti dokonca o výchove ku korupčnému správaniu. Odmeny a tresty (školou tak často využívané) zapríčiňujú, že žiak robí presne len to, čo je na získanie odmeny nutné. Väčšinou je jasne definované, za čo žiak odmenu dostane. Správať sa či robiť niečo po svojom, znižuje možnosť získať odmenu, žiak nechce riskovať zlý výsledok. Chce uspieť tak často a tak rýchlo ako je to len možné, a to niekedy i nie veľmi morálnym postupom, čo pre deti vo vývoji znamená veľké riziko. Nechce uspieť v činnosti, ale v získaní odmeny a zároveň sa prostredníctvom odmien učí, že „zadarmo ani kura nehrabe“.

Okrem prístupu, či motivácii k učeniu ovplyvňujú žiakov štýl učenia jeho kognitívne schopnosti. Gardner (1999, s. 39) vymedzuje niekoľko intelektových schopností osobnosti, ktoré sú relatívne autonómne, resp. na sebe navzájom nezávislé. Zároveň Gardner vo svojej práci apeluje na pedagógov, či politikov, ktorí rozhodujú o vzdelávaní. Tvrdí, že intelektový profil alebo sklony jednotlivých detí môžeme zistiť už v rannom veku, čo sa dá využiť k zlepšeniu a rozšíreniu výberu vzdelávacích možností každého dieťaťa. Tieto intelektové schopnosti Gardner nazýva inteligenciami. Grecmanová a Urbanovská (2007, s. 41 - 46) popisujú 7 nasledovných typov inteligencie podľa Gardnerovej teórie:

- I. **Jazyková inteligencia** – spočíva v schopnosti využívať rôzne stránky jazyka, v chápaní významu slov a pojmov. Lingvisticky nadaný žiaci sa radi a úspešne venujú činnostiam ako písanie, čítanie, vyhľadávanie informácií, ľahko si zapamätávajú mená, miesta, rôzne dáta a podrobnosti. Radi interpretujú a vysvetľujú nové poznatky a názory, vymýšľajú príbehy, rozprávajú vtipy, a taktiež radi riešia a zostavujú krížovky, slovné hračky či hádanky. Tieto činnosti potom ďalej rozvíjajú jazykové nadanie a potenciál žiaka.
- II. **Logicko-matematická inteligencia** – prijímané informácie sú spracovávané najmä na základe vnímania štruktúry logických či matematických vzťahov, usporadúvanie a triedenie ich množstva, chápanie číselných symbolov, porozumenie ich významu, kvantitám a číselným operáciám. Medzi činnosti, ktorými sa u žiakov tento typ inteligencie prejavuje a zároveň ďalej rozvíja, patrí: časté a rýchle počítanie aritmetických príkladov z hlavy, výpočet šancí a pravdepodobností, riešenie logických hádaniek a problémov, hranie strategických hier, vymýšľanie rôznych experimentov, odhadovanie množstva apod.
- III. **Priestorová inteligencia** – spočíva v schopnosti predstaviť si niečo, teda presne vnímať vizuálnu stránku sveta, spracovať tento počiatkový vnem a znovu oživiť je-

ho jednotlivé stránky i bez momentálnej prítomnosti daného predmetu. Priestorovú predstavivosť rozvíjajú napríklad umelecké aktivity, kreslenie, čítanie a tvorba máp, vytváranie nákresov a schém, hry so skladačkami, bludiská. Charakteristické pre takto nadaných žiakov sú jasné zrakové predstavy pri premýšľaní, ľahko si pamätajú informácie vizuálneho charakteru (obrazy, fotografie).

- IV. **Telesne-pohybová inteligencia** – ide o schopnosť diferencovane a veľmi obratne využívať svoje telo a to ako k sebvýjadreniu, tak pre činnosti zamerané k nejakému cieľu; taktiež je to schopnosť šikovne zachádzať s predmetmi. Žiaci kinesteticky nadaní obľubujú rôzne pohybové aktivity, sú úspešní v športe alebo v tanci. Neustále sú v pohybe, dobre napodobňujú gestá, pohyby a správanie iných ľudí, a taktiež sú šikovní pri manuálnych činnostiach.
- V. **Hudobná inteligencia** – prejavuje sa v schopnosti dobre intonovať, zapamätať si melódiu, rytmus, tóny a skladbu. Obsah prijímaných informácií je u hudobne nadaných jedincov často importovaný do podoby rytmických a intonačných vzorcov. Hudobne nadaní žiaci často vedia hrať na hudobný nástroj, vedia intonovať a pamätajú si melódie. Radi často a pekne spievajú, udržia rytmus a učia sa pri hudbe.
- VI. **Intrapersonálna inteligencia** – spočíva v uvedomení si svojho ja, v schopnosti skúmať a poznať svoje vlastné myšlienky, pocity a motívy svojho správania. Žiaci intrapersonálne nadaní prejavujú túžbu po nezávislosti alebo majú pevnú vôľu, radi pracujú samostatne (venujú sa svojim osobným záujmom, učenie, projektom). Majú vyhranené názory, zaujímajú vlastné postoje. Intrapersonálna inteligencia sa môže rozvíjať prostredníctvom písania osobných denníkov a záznamov, prostredníctvom stanovenia si vlastných cieľov, plánovaním času. Takto nadané deti je vhodné motivovať k uvedomovaniu si toho, čo už poznajú, vedia, dokážu a v čom by sa chceli ďalej rozvíjať, povzbudzovať ich k rozprávaniu o svojich emóciách a náladách.
- VII. **Interpersonálna inteligencia** – prejavuje sa v schopnosti chápať iných ľudí, všímať si ich správanie, pocity a motiváciu, rozlišovať ich nálady, temperamenty, zámyery. Interpersonálne schopnosti sa prejavujú a rozvíjajú napríklad v týchto činnostiach: nadväzovanie a udržiavanie spoločenských kontaktov, početné mimoškolské aktivity, skupinové hry, práca v tíme, diskusia, spolupráca pri riešení problémov, pomoc druhým pri učení a riešení problémov, starostlivosť o druhých ľudí.

Hansen Čechová (2009, s. 51) dopĺňa ďalšie 2 typy inteligencie z Gardnerovej teórie:

- VIII. **Prírodovedecká inteligencia** – využíva sa pri pochopení usporiadania a zákonitosti prírody. Takýto žiak sa rád pohybuje v prírode, často ju pozoruje, všima si rozdiely medzi prírodninami, rozpoznáva druhy zvierat a rastlín a tieto poznatky si utried'uje do systému.
- IX. **Existenciálna inteligencia** – jedinec s dobre rozvinutou existenciálnou inteligenciou je citlivý a schopný zaoberať sa hlbokými otázkami ľudskej existencie, zmyslom života, odkiaľ pochádzame a prečo umierame. Premýšľa nad zmyslom svojho života a svojej aktivity, aktuálne dianie vzťahuje k svojim hodnotám.

Na základe uvedeného Marešovho vymedzenia prístupov k učeniu a Gardnerovej typológii intelektových schopností môžeme dedukovať, že dôležité je u žiaka rozvíjať schopnosti, na ktoré je disponovaný, a ktoré mu dávajú zmysel. V tradičnej škole sa žiaľ kladie slabý dôraz na individuálne zvláštnosti žiakov, čoho následkom môže byť nedostatočné rozvinutie alebo potlačenie potenciálov, resp. nerozvinutie žiakovho nadania.

Najzákladnejšie delenie učebných štýlov podáva Kohoutek (2006, s. 102), pričom vychádza z dominancie mozgových hemisfér:

- **Učebný štýl preferujúci ľavú mozgovú hemisféru** – žiaci preferujúci ľavú hemisféru mozgu uprednostňujú systematickosť a jasnú štruktúru vo vyučovacom procese, majú radi logickú nadväznosť a poriadok vo vedomostiach, zručnostiach a návykoch, dávajú prednosť induktívnym a praktickým učebným materiálom.
- **Učebný štýl preferujúci pravú mozgovú hemisféru** – žiaci s dominanciou tejto hemisféry uprednostňujú intuitívne učenie, informácie vnímajú vo svojej celistvosti, uvažujú analogicky, vyžadujú kladnú psychosociálnu atmosféru pri vyučovaní a učení, potrebujú vzory.

Učebné štýly a typy žiakov môžeme ďalej rozdeliť podľa preferovaných zmyslových podnetov (Sovák, 1990, s. 10 - 13):

- **Auditívny typ** - má tendenciu reprodukovat' si informácie pomocou vnútorného jazyka, činnosť vyvíja pomocou verbálnych či sluchových mentálnych obrazov. Údaje si uvedomuje postupne, úsudok sa odvíja v čase. Ľahšie si zapamätá to, čo vníma sluchom, preto tento typ žiaka rád diskutuje a pýta sa na všelijaké podrobnosti.
- **Vizuálny typ** – realitu si predstavuje a konštruuje v podobe vizuálnych mentálnych obrazov. Žiaci tohto typu sa lepšie učia z písaného textu ako z akustického výkladu, spoliehajú sa na svoju zrakovú pamäť. Najlepšie sa učia z vlastnoručne písaných

poznámok, ktoré obsahujú množstvo grafických prvkov ako podčiarkovanie, zvýrazňovanie rôznymi farbami, grafy, schémy a i. Výborne sa orientujú v priestore.

- **Haptický typ** – pre tento typ žiaka je charakteristické využívanie pohybu, nevydrží dlho sedieť, najradšej sa učí v pohybe. Preferuje informácie získané na základe hmatového vnímania, obvykle je žiak preferujúci haptický štýl učenia manuálne zručný.
- **Slovne-pojmový typ** – žiaci s týmto štýlom učenia pracujú s vysokou mierou abstrakcie. Učia sa tým, že si ujasňujú vzájomné vzťahy a väzby medzi pojmami a vytvárajú z nich celkovú štruktúru, ktorú si potom na základe logických súvislostí ukladajú do pamäte. Radi pracujú s logickými reprezentáciami, symbolmi a matematickými vzorcami.

Spôsob riešenia určitého problému sa odvíja jednak od učebného štýlu žiaka, keďže súvisí s individuálnym obrazom daného problému, a taktiež od zvolenej učebnej stratégie, teda s naplánovaním a samotnou realizáciou riešenia problému (Škoda a Doulík, 2011).

1.1.2 Učebné stratégie

Kohoutek (2006, s. 104 – 108) vymedzuje nasledovné stratégie učenia:

Kognitívne a kreatívne učebné stratégie - je učebnou stratégiou, pri ktorej človek manipuluje s informáciami, napr. prostredníctvom uvažovania podľa analógie, analýzy a syntézy, indukcie a dedukcie, sumarizovania a hľadá nové, originálne vzťahy.

Metakognitívne učebné stratégie – dotýkajú sa identifikácie, autodiagnostikovania, sebareflexie vlastného učebného štýlu vlastných potrieb, nadhľadu nad vlastným spôsobom poznávania, monitorovania vlastných kognitívnych kladov a nedostatkov.

Automanážerske učebné stratégie - sa zaoberajú sebautváraním, sebazdokonaľovaním, dosahovaním svojich možností (potenciálu), dodržiavaním poriadku, úrovne vlastnej zodpovednosti, identifikovaním svojich predností, ale i svojich problémov, nedostatkov a chýb a prípadným určením adekvátnej korekcie a odstraňovaním bariér, ktoré učenie sťažujú.

Pamäťové učebné stratégie - využívajú pomôcky na uľahčenie zapamätania si, napr. mnemotechniku, akronymy, rýmy, vizuálne predstavy, rôzne pohyby, pojmové mapy a podobne. Táto učebná stratégia vychádza z predpokladu, že kardinálne a centrálné poznatky by sa mali stať trvalo súčasťou znalostí žiaka. Sekundárne informácie a podrobnosti je možné si kedykoľvek nájsť v literatúre.

Kompenzačné učebné stratégie - využívajú napr. pri učení sa jazyku celostné a intuitívne odhadovanie kontextu, jazykový cit, tvorivé používania synonym a opisov namiesto chýbajúceho pojmu, využívania gest a prestávok v priebehu komunikácie. V tomto majú lepšie výsledky žiaci s preferenciou pravej mozgovej hemisféry.

Afektívne a motivačné učebné stratégie - dotýkajú sa schopností človeka uvedomovať si vlastnú náladu, pocity, zvýšenú psychickú aktivitu, trému, úzkosť a snažia sa s nimi pracovať, vyrovnávať sa s rizikami, povzbudzovať sa, dávať si odmeny a vhodné autosugescie, optimalizovať si sebadôveru. Cieľom je i znižovať prehnaný osobný strach z neúspechu, resp. chybného výkonu.

Voľné učebné stratégie - podieľajú na cieľavedomom kladení si cieľov pre rozvoj svojej osobnosti, udržiavania pozornosti, rozhodnom, usilovnom, vytrvalom a asertívnom konaní. Zameriavajú sa na adekvátny, či optimálny výkon, prekonávanie záťažových situácií, vyhýbanie sa neúspechu, udržiavanie žiadaných aktivít. Pedagogická stratégia, ktorá je pre túto oblasť významná, je výchova k adekvátnym hodnotám, axiologizácia osobnosti.

Zmyslové a pohybové učebné stratégie - vyjadrujú myšlienku, že učiť sa má človek predovšetkým v dobe, keď si najlepšie vníma a pamätá. Zapája popritom do učenia viac zmyslov, a to zrak, sluch, hmat a taktiež pohyb, gestikuláciu, či chôdzu. Čím je žiak mladší, tým by mal mať väčšiu možnosť pohybu pri učení. Učenie je treba striedať i s prestávkami a relaxáciou.

Sociálne učebné stratégie - znamená napr. schopnosť požiadať o vysvetlenie počas komunikácie s pedagógom, schopnosť požiadať o pomoc, úroveň schopnosti spolupracovať, diskutovať, ovládať kritiku a polemiku, chovať sa s primeranou asertivitou a podobne. Je žiaduce tieto učebné stratégie v školách pravidelne a systematicky rozvíjať. Cieľom je, aby žiaci nakoniec prevzali za vlastné učenie zodpovednosť a to s adekvátnou sebadôverou.

Zásadný význam pri voľbe a nájdení efektívnej učebnej stratégie učenia, má kritické myslenie, vlastné usudzovanie a schopnosť vytvárania záverov. Množstvo žiakov má však vo zvyku len pasívne prijímať informácie zvonku, ktoré majú v podstate len verbálny charakter. Tieto informácie potom žiaci nedokážu využiť tvorivým spôsobom. Pri riešení problémov apriori opakujú určitý naučený algoritmus. Žiak potom zlyháva pri každej zmene, ktorá naruší priebeh tohto naučeného algoritmu riešenia a nesnaží sa problém už ďalej riešiť. (Škoda a Doulik, 2011, s. 61)

Kompetencii kritického myslenia, ktorú okrem iných zahŕňa Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, sa budeme venovať v druhej kapitole. Kritické myslenie je ústrednou témou tejto práce, a na tomto mieste môžeme vidieť úzku prepojenosť tejto témy s témou učebných štýlov či stratégií, ktoré sa následne odvíjajú, resp. môžu byť formované výukovými štýlmi učiteľa, ktoré v sebe zahŕňajú ďalšiu podstatnú otázku tejto práce - mieru direktivity.

1.2 Osobnosť učiteľa a jeho kompetencie

„Učiteľovu osobnosť je potrebné chápať ako obecný model osobnosti človeka vyznačujúci sa predovšetkým psychickou determináciou. Pre učiteľovu osobnosť sú významné tieto komponenty:

- psychická odolnosť (náhľad do podstaty a povahy problémových situácií),
- adaptabilita a adjustabilita (schopnosť riešenia situácií),
- schopnosť osvojovať si nové poznatky,
- sociálna empatia a komunikatívnosť.“ (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 15)

Průcha (2002, s. 188) upozorňuje na to, že už na počiatku 19. storočia bola pedagogická teória presvedčená o dôležitosti rysov osobnosti učiteľa, ako sú motivácia k povolaniu, talent pre povolanie a kognitívna vybavenosť.

Byť učiteľom znamená prijať zodpovednosť voči spoločnosti za vzdelávanie mladej generácie. Učiteľská profesia nie je len poslaním, ale najmä každodenná náročná a odborná práca v oblasti edukácie. Dobrý učiteľ by mal ovládať vyučovacie a učebné stratégie, mal by byť odolný voči stresom školského prostredia, mal by vedieť jednat s ľuďmi v škole i mimo školy, mal by byť schopný riešiť pedagogické problémy, vedieť žiakom a ich rodičom poradiť ako zvládnuť náročné výchovné situácie, mal by byť flexibilný a tvorivý v pedagogickej práci, náročný, zodpovedný a dôsledný voči sebe i svojim žiakom, mal by byť empatický a tolerantný, kooperatívny a kolegiálny vo svojom profesijnom prostredí. Stať sa dobrým učiteľom znamená premýšľať o svojom povolaní, neustále sa zdokonaľovať, sledovať zmeny v edukačnej realite a reflektovať ich vo svojej pedagogickej práci. (Vašutová, 2002, s. 6)

Pod kompetenciami učiteľa si môžeme predstaviť súbor určitých zručností a dispozií, ktorým má byť učiteľ vybavený, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie. Patria sem spôsobilosti odbornopredmetové, psychodidaktické, komunikatívne, organizačné

a riadiace, poradenské a konzultačné a schopnosť reflektovať vlastnú činnosť. (Krajčová a Daňková, 2001, s. 48)

Súhrnný prehľad učiteľských kompetencií podáva Petlák (2004, s. 104-111):

- I. **Komunikačné kompetencie** – učiteľ je schopný vstupovať so žiakmi do dialógu, ale umožňuje im tiež vzájomnú komunikáciu, komunikuje s inými učiteľmi, dokonca aj so sebou samým, čo znamená, že reflektuje svoju činnosť. Komunikatívne vyučovanie je súčasne vyučovaním empatickým, umožňuje učiteľovi poznávať názory, záujmy ale i problémy žiakov.
- II. **Odborno-pedagogické kompetencie** – učiteľ vo svojej práci využíva množstvo poznatkov, nielen zo svojho oboru, ale tiež poznatky pedagogických, psychologických vied, v príprave na svoje povolanie získava základné vedomosti z filozofie, sociológie, informatiky, prípadne z ďalších odborov.
- III. **Interpretačné kompetencie** – ak chce byť učiteľ tvorivý, musí si všímať a analyzovať dianie okolo seba. Len učiteľ, ktorý monitoruje dianie vo svete, v prírode a v spoločnosti dokáže správne interpretovať realitu.
- IV. **Interakčné kompetencie** – si vyžadujú znalosť zásad humanistickej pedagogiky. Súčasťou učiteľovej práce by mala byť jednoznačne kongruencia, akceptácia, empatie a sebahodnotenie (sebadôvera) a vytváranie podmienok k utváraniu týchto schopností u žiakov.
- V. **Realizačné kompetencie** – zahŕňajú prípravu učiteľa na vyučovanie, výber prostriedkov, vytváranie podmienok pre učebnú činnosť žiakov, výber správnych vyučovacích metód, využívanie a uplatňovanie didaktických zásad.
- VI. **Ochranné kompetencie** – učiteľ dbá na bezpečnosť žiakov, svojimi činnosťami navodzuje pozitívnu klímu v triede, robí všetko preto, aby zbavoval deti strachu a taktiež sem patrí správne využívanie diagnostických metód.
- VII. **Asertívne kompetencie** – učiteľ musí byť schopný vyjadrovať svoje pocity, názory a potreby primeraným spôsobom, bez manipulácie či agresivity komunikovať so žiakmi ale aj s vedením školy a nesťahovať sa do pasivity.
- VIII. **Facilitátorské kompetencie** – učiteľ žiakovi pomáha rozvíjať samého seba, orientuje sa na všetko pozitívne čím žiak disponuje, sprevádza žiaka v rozvoji jeho osobnosti
- IX. **Morálne kompetencie** – zahŕňajú predovšetkým mravnú sebareflexiu učiteľa, učiteľ by sa mal zamýšľať nad tým ako pôsobí na žiakov, či je pre nich vzorom.

- X. **Negosociačné kompetencie** – úzko súvisia s asertívnymi kompetenciami, ich podstata spočíva v schopnosti učiteľa dôstojne jednať so žiakmi, dosiahnuť u nich aktivitu a tvorivosť a vedieť ich udržiavať.
- XI. **Kooperatívne kompetencie** – okrem toho, že by mal učiteľ vedieť spolupracovať so žiakmi, inými učiteľmi alebo rodičmi, mal by tiež viesť žiakov ku kooperácii.
- XII. **Autokreatívne kompetencie** – učiteľ by si mal uvedomovať potrebu tvorivosti v edukačnom procese, mal by pracovať tak, aby boli jeho činnosti pre žiakov každý deň zaujímavé. Takto podnecuje samotných žiakov k tvorivým činnostiam, pretože kreativita žiakov je prejavom kreativity učiteľa.
- XIII. **Poznávacie kompetencie** – v sebe zahŕňajú predovšetkým záujem o nové vedomosti, o permanentné sebavzdelávanie. Patrí sem tiež poznávanie seba samého, už spomínaná sebareflexia, ktorá prispieva k skvalitňovaniu pedagogickej práce.
- XIV. **Organizátorské kompetencie** – zahŕňajú dôkladnú prípravu na vyučovanie, schopnosť flexibilne reagovať na meniace sa podmienky a situácie vo vyučovaní.
- XV. **Didakticko-metodické kompetencie** – umožňujú učiteľom riadiť a usmerňovať edukačný proces, ide o znalosť vzdelávacieho obsahu a metodických postupov, žiadaná je invenčnosť a tvorivosť pri vytváraní a využívaní metód a stratégií vyučovania.
- XVI. **Informačno-mediálne kompetencie** – učiteľ by mal vedieť pracovať a využívať v edukačnom procese informačné technológie, a viesť žiakov k ich správne mu užívaniu, predovšetkým k využívaniu týchto technológií k osobnostnému rozvoju.
- XVII. **Tvorivo-autorské kompetencie** – učiteľ by mal byť tvorivý nielen vo vzťahu k vyučovaniu a žiakom, ale i sám k sebe, čím môže vložiť do edukačného procesu niečo iné, nové, niečo vlastné, čím následne vzbudzuje u žiakov záujem a podnecuje ich k tvorivosti.

Menované kompetencie sú v odbornej literatúre najčastejšie sa vyskytujúce, preto nebudem uvádzať ďalšie prehľady iných autorov, doplním tento súhrn už len o jednu vlastnosť, ktorou by mal dobrý učiteľ disponovať. Ako uvádza Kačáni a Višňovský (2002, s. 65) dobrý učiteľ by mal v edukačnom procese využívať tiež **zmysel pre humor a optimizmus**, čím vytvára priaznivú klímu, znižuje pomyselnú vzdialenosť medzi učiteľom a žiakmi, zlepšuje vzťahy v triede, súdržnosť skupiny, motiváciu a podporuje rozvoj divergentného myslenia a tvorivosti.

Z uvedeného profilu učiteľa, ktorý by sa dal ešte stále dopĺňať o ďalšie kompetencie a vlastnosti, ktorými by mal ideálny učiteľ disponovať je zrejmé, že učiteľská profesia je nesmierne náročná a nároky kladené na prácu učiteľa sú obrovské. Keď to preženiem, mohlo by sa zdať, že učiteľ je stavaný do pozície niekoho nadprirodzeného. Dôležité je však uvedomiť si, že na výchove a vzdelávaní sa nepodieľa len samotný učiteľ, ale i rodina a spoločnosť. Učiteľ by rozhodne nemal byť v tejto snahe sám, ale naopak by mal kooperovať s rodičmi a mal by byť podporovaný verejnosťou. Žiaľ v našich podmienkach ešte stále nie sú tieto tri komponenty vo vzájomnej symbióze, akoby to malo byť v ideálnom prípade.

Dôležité pre rozvoj osobnosti žiaka je, aby bol sám učiteľ rozvinutou osobnosťou, to, že učiteľ stelesňuje svoje osobnostné kvality svojimi postojmi, jednaním a vôbec tým, kým je, je pre dieťa najúčinnjším podnetom, aby sa ako osobnosť rozvíjalo. (Helus, 2009, s. 265)

1.2.1 Edukačné štýly učiteľa

Vyučovací štýl je preferovaný spôsob jednania učiteľa v pedagogických situáciách. Odvíja sa od učiteľovho poňatia výučby a pretože edukačný proces je dynamický a pedagogické situácie môžu mať rozmanitý charakter, prejavujú sa v nich rôzne dimenzie štýlu vyučovania, ktorý je charakteristický pre daného učiteľa. (Maňák, Janík a Švec, 2008, s. 89)

Rovnako ako učebné štýly žiaka, môžeme aj výukové štýly učiteľa rozdeliť podľa preferencie mozgových hemisfér na učiteľov umelcov, ktorí sú zameraní na rozvoj pravej mozgovej hemisféry a učiteľov racionalistov, zameraných na jednostranný rozvoj ľavej mozgovej hemisféry. V rámci vyučovania je potrebné aktivizovať obe hemisféry, kombinovať rôzne metódy, aktivity a postupy, aby si každý žiak mohol vybrať také podnety, ktoré najviac vyhovujú spôsobu spracovania informácií v jeho mozgu a jeho hemisférovej dominancii. (Lojová, 2005 cit. podľa Škoda a Doulík, 2011, s. 67)

Fenstermacher a Soltis (2008, s. 17) rozlišujú nasledujúce vyučovacie štýly:

- **Exekutívny vyučovací štýl** – učiteľ je vnímaný ako manažér edukačného procesu. Takýto typ učiteľa kladie dôraz na obsah vzdelávania – učivo a výukové metódy. Málo sa venuje potrebám žiakov, zisťovaniu ich individuálnych charakteristík, taktiež malú pozornosť venuje vymedzeniu vyučovacích štýlov a rozvíjaniu priateľských vzťahov so žiakmi. Oveľa väčší dôraz kladie na získavanie odborných zna-

lostí, ale už menej sa venuje ich využitiu v praxi. Vyznačuje sa systematickosťou a dobrými organizačnými schopnosťami.

- **Facilitačný vyučovací štýl** - učiteľ podporuje žiakovu autenticitu, zameriava sa na rozvoj a starostlivosť o jedinečné schopnosti a osobnostné rysy každého žiaka. Zameriava pozornosť na osobnosť žiaka. Dôležité sú pre neho vlastnosti a potreby žiaka, a rovnako vzťah a interakcia so žiakmi. Jeho prístup k výučbe je skôr intuitívny ako systematický, málo sa venuje vyučovacím metódam.
- **Liberálny vyučovací štýl** – v pozornosti učiteľovho záujmu tohto typu stoja vyučovacie ciele a znalosť učiva. Vedľajšie sú vyučovacie metódy, potreby žiakov a vzťahy medzi ním a žiakmi. Zameriava sa najmä na dosiahnutie určitých znalostí a aplikáciu týchto znalostí v praxi. Ciele sú ovplyvnené charakterom učiva, liberálni učitelia sa snažia vychovať kompetentnú bytosť.

Intelektové vyučovacie štýly podľa Sternberga (1988 cit. podľa Kohoutek, 2006, s. 108):

- **Monarchistický štýl** – učiteľ vníma a pripúšťa iba jedinú cestu vedúcu k vytýčenému cieľu. Býva málo tolerantný a rigidný. Má tendenciu zjednodušovať problémy, vidí ich len schematicky, nezaujíma sa o ich príčiny.
- **Hierarchický štýl** – vychádza z toho, že nie je možné naraz splniť všetky ciele, a preto sú niektoré dôležitejšie ako iné. Takýto učitelia sú tolerantní a flexibilní, pri riešení problémov postupujú systematicky a sú rozhodní.
- **Oligarchický štýl** – takýto učiteľ má problémy s vymedzovaním priorít, všetko sa mu zdá rovnako dôležité, je nerozhodný. Snaží sa predovšetkým o komplexnosť problému, čo však môže viesť k neprehľadnosti alebo zložitosti.
- **Anarchistický štýl** – učiteľ si vymedzuje príliš veľa cieľov, ktoré sú len ťažko diferencovateľné, nejasne vymedzené a nejasne chápané. K riešeniu problémov pristupuje tento učiteľ náhodne, nesystematicky a vyhýba sa riešeniam. Správanie je u neho nevyspytateľné, v niektorých situáciách reaguje veľmi impulzívne, inokedy je veľmi váhavý a nerozhodný.

Výchovné štýly učiteľa podľa kritérií vytvárania noriem a pravidiel v spoločnosti (v škole), teda podľa toho aký druh noriem a pravidiel v spoločnosti existuje, kto ich vytvára a pre koho platia, sú nasledovné (Kopřiva et al., 2008, s. 259):

- **Autoritatívny štýl** – viac ako o pravidlá ide o veľké množstvo príkazov, zákazov a povinností, ktoré určujú tí, ktorí majú moc, ale platia predovšetkým pre tých, ktorí moc nemajú.
- **Anarchia** – pravidlá a normy buď nie sú stanovené vôbec a ak sú, tak sú nejasné a nie je zrejmé, kto ich určuje. Vznikajú náhodne a nie sú záväzné.
- **Demokratický štýl** – zmysluplné normy a pravidlá, ktoré odrážajú skutočné potreby spoločenstva a rešpektujú základné ľudské potreby (základných pravidiel súžitia nie je veľa). Na ich vytváraní majú možnosť podieľať sa všetci členovia spoločenstva, sú výsledkom konsenzu a platia pre všetkých.

Interakčný štýl učiteľa

Interakcia je vzájomné pôsobenie určitých činiteľov. V edukačnom procese je to teda vzájomné pôsobenie medzi učiteľom a žiakmi, interakcia je vždy obojstranný proces. Interakčný štýl učiteľa patrí medzi jeho pomerne stále charakteristiky, ktoré pomáhajú žiakom predvídať učiteľove reakcie a pripraviť sa na ne. (Gavora, 2005, s.52)

Brekelmansová, Levy a Rodriguez (1993, cit. podľa Lucas, 2010, s. 5) vymedzili nasledovné interakčné štýly učiteľov:

- **direktívny** – zameriava sa na úlohy, prácu v triede dokáže efektívne zorganizovať, pôsobí dominantne a zvyčajne dokáže udržať pozornosť žiakov.
- **autoritatívny** – rovnako je orientovaný na úlohy, ale zároveň vytvára pozitívnu klímu v triede. Pravidlá a role v triede sú jasne dané, avšak učiteľ je k žiakom láskavý, čím ich dokáže podporiť k väčšiemu výkonu ako predchádzajúci direktívny učiteľ.
- **tolerantne-autoritatívny** – preferuje skupinovú prácu v triede, využíva rôzne prístupy, podporujúce zodpovednosť a slobodu u žiakov. Oproti autoritatívnemu učiteľovi nadväzuje so žiakmi bližší vzťah, jeho hodiny bývajú pre žiakov zaujímavé a zábavné.
- **tolerantný** – je viac orientovaný na vzťah, zaujíma sa aj o osobné problémy žiakov, ktorí majú jeho hodiny zvyčajne radi. Niekedy ale pôsobí dozorientovane, nemá dôsledne pripravené hodiny a žiakov v ničom neobmedzuje.
- **neistý-tolerantný** – k žiakom je ústretový, snaží sa im pomáhať, avšak jeho organizácia triedy je slabá. Jeho výučba je málo štruktúrovaná a jej obsah býva nekom-

pletný a málo na seba nadväzuje. Učiteľovo správanie býva pre žiakov nečitateľné, nevedia, čo môžu očakávať.

- **neistý-agresívny** – medzi ním a triedou prebieha neustále konflikt, ich vzťah je založený na súperení. Učiteľ žiakov často trestá, na čo žiaci reagujú provokáciou a nedisciplinovanosťou. Učiteľ má agresívny štýl komunikácie, často kričí, čím si kompenzuje svoje neisté presadzovanie autority.
- **represívny** – je orientovaný na výkon, avšak žiaci ho dosahujú v jeho hodinách len veľmi ťažko, pretože im neposkytuje pomoc a podporu. Vyžaduje od žiakov extrémnu poslušnosť a striktné dodržiavanie pravidiel, na drobné porušenie reaguje neadekvátne, býva sarkastický a trestá žiakov zlými známkami.
- **učiteľ „snaživec“** – neustále sa snaží o presadenie svojej autority, čo má spoločné s neistým-tolerantným a neistým-agresívnym typom učiteľa, ale na rozdiel od nich býva úspešný v riadení triedy, na čo však vynakladá neprimerané množstvo síl. Jeho žiaci dokážu byť pozorní, kým ich aktívne motivuje.

Gavora (2005, s. 53) uvádza, že interakčný štýl učiteľa vyjadruje osem dimenzií, podľa toho, ktoré z nich sú u učiteľa najviac zastúpené, môžeme potom vymedziť jeho osobný interakčný štýl. Vždy dve dimenzie vyjadrujú protikladné vlastnosti:

1. Organizátor	x	5. Neistý
2. Napomáhajúci	x	6. Nespokojný
3. Chápajúci	x	7. Karhajúci
4. Vedie k zodpovednosti	x	8. Prísny

Učiteľ **organizátor** má prehľad o dianí v triede, dokáže udržať pozornosť žiakov, naučí. **Napomáhajúci** učiteľ vytvára príjemnú a priateľskú atmosféru v triede, podporuje žiakov. **Chápajúci** učiteľ je tolerantný, empatický a trpezlivý. Učiteľ **vedúci žiakov k zodpovednosti** ponecháva žiakom určitú autonómiu, necháva ich rozhodovať o dianí v triede. **Neistý** učiteľ býva často zmätený, je nesmelý a ľahko sa nechá vyviesť z miery. **Nespokojný** typ učiteľa sa často vyhráža trestom, podceňuje žiakov a je podozrievavý. **Karhajúci** učiteľ je netrpezlivý, ľahko sa rozčúli, býva povýšenecký. **Prísny** učiteľ má veľké požiadavky, vyžaduje maximálnu sústredenosť a bezpodmienečnú poslušnosť.

Od výukových štýlov a stratégií, od typu interakcie medzi učiteľom a žiakom, a od celkového prístupu učiteľa sa okrem iného odvíja učiteľova autorita a žiakova disciplinovanosť.

1.3 Autorita učitel'a a disciplína žiaka

Učiteľova autorita je mnohokrát stavaná do rozporu s partnerským prístupom ku žiakom. Toto ponímanie autority je však nesprávne. Mohli by sme ho pripustiť v prípade, že budeme chápať autoritu ako akúsi formu či prostriedok k uplatňovaniu moci, pričom nositeľ autority využíva svoje „oprávnenie“ a schopnosti, aby prebudil u ostatných dôveru v to, čo je pre neho určujúce (Svobodová, 2005, s. 83). Od takéhoto významu autority sa našťastie v nových výchovných prístupoch upúšťa, lebo ako som spomínala vyššie žiak a dieťa sa vyznačuje najmä svojou odkázanosťou a bezbrannosťou. Učiteľ by mal byť pre dieťa autoritou a partnerom zároveň. Partnerstvo neznamena, že učiteľ a žiak sú si seberovní, ale učiteľ by sa nemal báť vstúpiť so žiakom do dialógu, pripustiť jeho argumenty, pokiaľ sú správne, a ak treba, mal by vedieť tiež ustúpiť a priznať si chybu. To nevyklučuje a už vôbec neznižuje autoritu, skôr naopak (Kudláčková, 2002, s. 55).

Autorita nemôže byť od výchovy oddeľovaná, obe majú spoločný pôvod, sprostredkovávajú hodnoty a normy spoločnosti. Ak pôsobí učiteľ na deti ako skutočná autorita, významne tým ovplyvňuje žiakov prirodzený vývoj. Vnútorne stabilná osobnosť učiteľ'a je vysokým predpokladom pre to, aby sa stal autoritou. Takéhoto učiteľ'a charakterizujú vlastnosti ako dôslednosť, vytrvalosť, flexibilita, nadhľad, ale i spravodlivosť, spoľahlivosť. Autoritu potom posilňuje schopnosť komunikovať a kooperovať, predchádzať konfliktom, spájať veľkorysosť, zmysel pre humor, s prísnosťou a dôslednosťou, vedieť žiaka pochváliť, ale i podať konštruktívnu kritiku. Vališová (2007, s. 397)

Vašutová (2002, s.33) delí autoritu na formálnu a prirodzenú. **Formálna autorita** vyplýva z riadiacej role učiteľ'a vo vyučovaní a z jeho pozície v škole. Miera formálnej autority závisí na vzdelávacej koncepcii školy a zaisťujú ju tu náležitosti ako školský alebo klasifikačný poriadok, či nastavená hierarchia vzťahov nadriadený (učiteľ) – podriadený (žiak). Na formálnu autoritu je dôraz kladený v tradičných školách, naopak rôzne alternatívne školy preferujú partnerstvo učiteľ'a a žiaka. **Prirodzenú autoritu** učiteľ'ovi nezaručia žiadne úradné nariadenia či stanovky školy. Niektorí učitelia ju majú v sebe, iní si ju budujú v procese svojej profesionalizácie. Prirodzená autorita je znakom sociálnej a mravnej zrelosti osobnosti a učiteľ'ovej profesionality. Prirodzenú autoritu môže učiteľ získať na základe správania a činov ako: dobrý vzťah k žiakom, úcta k rodičom žiakov, láska k vyučovanému predmetu, vytváranie podmienok podporujúcich učenie žiaka, vytváranie pozitívnej klímy na základe budovania dôvery a istoty v triede, jasné stanovenie nárokov a kritérií

hodnotenia, demokratický štýl vyučovania, jasné ciele vyučovania, dodržiavanie pravidiel, dobré organizačné schopnosti, flexibilné a objektívne riešenie konfliktných situácií, záujem žiakov, učenie sa od žiakov, všeobecné znalosti, pozitívny vlastný príklad.

Autorita úzko súvisí s autenticitou a zodpovednosťou. **Autenticita** alebo pravosť, hodnovernosť, úprimnosť k sebe samému je u učiteľa obzvlášť významná. Neautentický učiteľ je učiteľ, ktorý len hrá učiteľskú rolu pre svoje sociálne okolie (Kudláčková, 2002, s. 51). Takýto učiteľ, ktorý sa nestotožňuje s touto svojou rolou, zákonite nemôže byť pre žiakov autoritou v pravom slova zmysle. K autorite učiteľa sa viaže tiež **zodpovednosť**. Ako píše Žilínek (1997, s. 198) mravná zodpovednosť učiteľa je centrálnou etickou hodnotovou kategóriou. Učiteľ má zodpovednosť ako voči sebe, tak voči žiakom a ich rodičom, i voči spoločnosti.

S autoritou učiteľa určite súvisí disciplinovanosť jeho žiakov. Pokiaľ je učiteľ sám dôsledný, objektívny, autentický, zodpovedný a je pre žiaka vzorom, len vtedy mu môže žiak prejaviť naozajstnú úctu a rešpekt, čo sa odrazí v jeho disciplinovanom správaní.

Disciplínu môžeme definovať ako vedomé dodržiavanie zadaných noriem. Fungovanie akéhokoľvek sociálneho systému vyžaduje reguláciu správania jeho členov. Disciplína v škole potom znamená vedomé dodržiavanie školského poriadku a pokynov stanovených učiteľom, poprípade ostatnými zamestnancami školy. (Průcha, 2009, s. 211)

Vo všeobecnosti spoločnosť reguluje správanie svojich členov prostredníctvom zákonných noriem, ale i väčšinou uznávaných a prijímaných nepísaných pravidiel. Tieto normy a pravidlá v demokratickej spoločnosti nevytvára žiadna autorita, ale jej samotní členovia. Avšak z uvedenej definície nie je zrejmé, že by sa na utváraní školského poriadku a pravidiel podieľali samotní žiaci, pravdepodobne preto, že v praxi to zväčša funguje presne naopak. Disciplína je rozhodne nevyhnutná pre efektívne fungovanie v škole a v triede, pomáha žiakom orientovať sa v týchto systémoch, avšak školský poriadok a pravidlá na vyučovaní by mali byť tvorené pre žiakov a so žiakmi.

Tak ako pojem autorita býva často mylne zamieňaný a chápaný v zmysle uplatňovania moci, aj disciplína býva zamieňaná s výhradnou poslušnosťou bez kompromisov a zbytočných otázok. Takéto ponímanie autority a disciplíny je uplatňované a prijímané v diktátorskom alebo totalitnom usporiadaní spoločnosti, kde je daná jasná hierarchia ľudí. V demokratickej spoločnosti je takéto chápanie disciplíny neprijateľné. V našich podmienkach sa žiaľ ešte stále v škole občas vyskytujú princípy nedemokratické.

Ako píše (Kopřiva et al., 2008) základným rysom demokratickej výchovy je spoluúčasť detí na veciach, ktoré sa ich týkajú. Keď vyžadujeme od detí poslušnosť, učíme ich vlastne neprijímať zodpovednosť za vlastné konanie, pretože neexistuje zodpovednosť bez spoluúčasti na rozhodovaní.

Je nežiaduce sústrediť sa na získanie nadvlády a vyvolanie strachu u žiakov ako na stratégiu odstránenia nevhodného správania. Takto vynucovaná disciplína podkopáva pozitívnu klímu v triede, ktorá je nevyhnutná pre vytváranie podmienok efektívneho učenia žiakov. (Kyriacou, 2005, s. 95)

Hlavným cieľom tradičnej výchovy je poslušnosť a závislosť na formálnej hierarchii, avšak demokratický štýl výchovy sa v mnohom odlišuje od šablónovitosti, hierarchie a uplatňovania trestov a odmien, ktoré sú v našich školách stále často využívané. Demokracia nestojí na poslušnosti, či priemernosti, ale na aktivite, zodpovednosti a zdieľaní etických princípov. Pre zachovanie demokracie je treba vychovávať kriticky a samostatne mysliacich občanov. (Hajzler, 2012, s. 84)

2 KRITICKÉ MYSLENIE

V odbornej literatúre nájdeme množstvo definícií kritického myslenia, odlišujú sa však minimálne a žiadna z nich nespochybňuje jeho hodnotu pre človeka. Korene kritického myslenia siahajú až do obdobia antickej filozofie (Sokratovský rozhovor), avšak v našich podmienkach sa o kritickom myslení v pedagogike začína intenzívnejšie hovoriť začiatkom deväťdesiatych rokov minulého storočia. Zarážajúce je, že za ten čas (je to približne dvadsať rokov) sa toho v pedagogickej praxi, resp. v škole veľa nezmenilo. V tradičnej škole sa ešte stále kladie veľký dôraz na získanie veľkého množstva poznatkov, ich memorovanie a poslušnosť, ktoré rozhodne nepomáhajú k rozvoju kritického myslenia. Pritom ako hovorí Maňák a Švec (2003, s. 159) nároky modernej spoločnosti vyžadujú, oveľa viac ako kedykoľvek predtým, aby bol každý občan schopný samostatne rozhodovať, zodpovedne riešiť problémy a kriticky myslieť.

„Kritické myslenie je predovšetkým aktívne a samostatné uvažovanie, podmienené týmito schopnosťami: porozumenie informácii a jej dôkladnému preskúmaniu, porovnanie myšlienky s inými názormi a tvrdeniami, videnie faktov v súvislostiach, využitie všetkých úrovní myšlienkových postupov, zaujatie stanoviska a zodpovednosť zaň. „ (Grecmanová a Urbanovská, 2007, s. 13)

Klooster (2000, s. 8) charakterizuje kritické myslenie v nasledovných piatich bodoch:

- I. **Kritické myslenie je nezávislé myslenie.** V triede kde sa kritické myslenie podporuje, si každá osoba vytvára svoje vlastné hodnoty, názory a presvedčenia. Nikto nemôže kriticky myslieť za nás. Nevyhnutnou podmienkou kritického myslenia je vzťah individuálneho vlastníctva k myšlienkam. Žiaci teda musia pociťovať slobodu v myslení, myslieť za seba, rozhodovať o zložitých otázkach, ktoré sa ich týkajú. Kritické myslenie nemusí byť bezpodmienečne originálne, pretože človek môže prijať myšlienku niekoho iného a stotožniť sa s ňou. Podstatné je, že každý sa rozhoduje za seba, myslí za seba. Nezávislosť myslenia je teda prvou a možno najdôležitejšou vlastnosťou kritického myslenia.
- II. **Získanie informácie nie je cieľom kritického myslenia, ale jeho východiskom.** Žiaci potrebujú vedieť o veciach relatívne veľa ešte predtým, ako o ňu začnú získať záujem, aby sme mohli viesť zložité úvahy, potrebujeme dosť informácií, faktov, teórií, či hypotéz. Žiaci od prvej triedy až k vysokej škole dokážu myslieť kri-

ticky, pretože všetci majú bohaté životné skúsenosti a hlboké zdroje predchádzajúcich znalostí. Čím dlhšie sa učíme, tým sa stávame „rafinovanejšími“ mysliteľmi.

- III. **Kritické myslenie začína otázkami a problémami, ktoré sa majú riešiť.** Ľudia majú ako svoju základnú životnú orientáciu zvedavosť voči okolitému svetu., ak vidíme niečo nové, chceme sa o tom dozvedieť viac. Zvedavosť pozorujeme a hľadáme skôr u malých detí na základnej škole ako u stredoškolských či vysokoškolských študentov, čo je dosť smutné znamenie toho, ako pobyt v škole pôsobí na myseľ mladého človeka. Skutočné učenie sa na každej úrovni vyznačuje snahou riešiť problémy a odpovedať na otázky, ktoré vychádzajú zo žiakovho vlastného záujmu a z jeho potrieb. .
- IV. **Kritické myslenie si žiada rozumné argumenty.** Kritický mysliteľ si vytvára svoju vlastnú odpoveď na problémy a pre tieto riešenia vytvára dobré argumenty a presvedčivé dôvody. Vedia, že existuje viac než jedno riešenie a usilujú sa o to, aby preukázali akou logikou a čím praktickým vyniká práve to ich riešenie. Vytváraním a predkladaním argumentov preverujú kritický mysliteľ spoľahlivosť a platnosť textov, tradícií a väčšinových postojov, čím odolávajú manipulácii.
- V. **Kritické myslenie je myslením v spoločnosti.** Myšlienky sú otvárané a zdokonaľované tým, že sa o ne delíme s ostatnými. Keď diskutujeme, čítame, debatujeme či nesúhlasíme, zapájame sa do procesu, ktorý prehľbuje a prepracováva naše vlastné postoje a názory. Učitelia kritického myslenia preto využívajú množstvo výukových stratégií, ktorými podnecujú dialóg a diskusiu, taktiež podporujú prácu v skupinách a rozmanité spôsoby zverejňovania písomných prác žiakov. Usilujú tiež o to, aby v žiakoch podporovali tie postoje, ktoré umožňujú plodnú výmenu myšlienok, toleranciu, dôkladné načúvanie druhým, zodpovednosť za svoje vlastné stanovisko. Všetkými týmito postupmi sa učitelia snažia zosynchronizovať učenie v triede so životom mimo nej.

„Kriticky myslieť znamená premýšľať do hĺbky o informáciách, brať do úvahy zdroje a cesty informácií, zvažovať argumenty, väzby a súvislosti. Pri zmysluplnom učení sa neprijímajú hotové poznatky, ale skôr sa konštruujú nové na základe tých, ktoré sa predtým osvojili. Je to vlastne uvážlivé, starostlivé, zámerné a dôsledné rozhodovanie, ktoré sa opiera o určité vedomosti, intelektuálne zručnosti, osobnostné predpoklady, argumenty, dôvody a dôkazy, ktoré sa rozvíjajú praktickou činnosťou. Je zamerané na užitočnosť, logickosť, morálne vedomie, dôstojnosť, zmysel pre krásu a pod.“ (Gavora, 2008, s. 116)

Proces kritického myslenia môže byť naštartovaný len nejakým skutočným podnetom. Kritickému mysleniu sa dá naučiť len na materiály, ktorý je v priamom kontakte so životom žiaka, ku ktorému má žiak osobný vzťah. (Grecmanová a Urbanovská, 2007, s. 15)

Kritické myslenie je tiež výchovno-vzdelávacia aktivita, ktorá zasahuje celú osobnosť žiaka. Patrí k tým edukačným činnostiam, ktoré napomáhajú prevažne racionalistickému školskému systému, ktorý sa zameriava hlavne na kognitívny rozvoj žiaka, prekonať svoje obmedzenia a rozšíriť pôsobenie školy tiež na oblasť vôľovej, citovej a kreatívnej kultivácie žiaka. Základom tejto metódy je tzv. integrovaný model myslenia, ktorý prepája tieto tri oblasti myslenia: prijímanie a vybavovanie poznatkov, kritické myslenie a tvorivé myslenie. Metóda kritického myslenia nadväzuje na skúsenosti, ktoré boli overené reformným hnutím, alternatívnymi školami i progresívnymi učiteľmi. Kritické myslenie ako metóda výučby sa však vyznačuje tiež napríklad dôrazom na pozitívnu atmosféru v triede, v ktorej žiaci nemajú obavu vyslovovať vlastné názory. Zásadou je neopravovať chyby žiakov ihneď, ale poskytnúť im čas a príležitosť, aby si chybu uvedomili i bez učiteľovej pomoci, akceptovať rozdiely v myslení žiakov, podporovať kooperatívnu a skupinovú prácu. (Maňák a Švec, 2003, s. 160)

2.1 Priaznivé prostredie pre rozvoj kritického myslenia

Pre stimuláciu a rozvoj kritického myslenia je nevyhnutné zabezpečiť nasledujúce podmienky vzťahujúce k atmosfére v triede a k správaniu žiakov:

I. Poskytnúť čas a príležitosť, aby si žiaci mohli kritické myslenie vyskúšať

Učenie je zložitá kognitívna činnosť, ktorá sa nedá urýchliť. K dosiahnutiu odborných znalostí je potrebné dostatočné množstvo času na učenie samotné, ale i na jeho precvičovanie. (MAV/Unesco, 2005, s. 49)

Rozvoj kritického myslenia je pomerne náročný na čas. Na začiatku musí žiak zhodnotiť, čo už o danej téme vie a aký má na to názor (túto fázu nie je možné urýchliť). Žiak potrebuje dostatok času tiež k tomu, aby začal formulovať svoje myšlienky a počúval, ako znejú. Dôležitá je následná diskusia, bez ktorej by žiak nemal príležitosť vypočúť si názory od svojich spolužiakov, ktoré mu umožňujú prípadne upraviť a vykryštalizovať vlastné myšlienky, názory, úsudky. Ak chceme podporovať kritické myslenie u žiakov je nevyhnutné, aby mali žiaci dostatok času k vyjadrovaniu svojich nápadov a k následnej konštruktívnej

debate. Příjemná atmosféra, podporující kooperaci pomáhá k lepší a jasnejší formulácii myšlienok. (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000, s. 30)

II. Umožnit' žiakom voľne domýšľať a špekulovať

Žiaci spravidla nie sú zvyknutí sami voľne špekulovať nad dôležitými problémami a očakávajú jednu platnú odpoveď od učiteľa, preto je potrebné žiakov vyzývať k dohadom, k premýšľaniu a vytváraniu hypotéz. Pre aktívnu účasť žiakov a ich zapojenie sa do vytvárania hypotéz, konceptov či analýzy je potrebné dať najavo, že sú prijateľné i nedokonalé, nedomyslené či na prvý pohľad zvláštne myšlienky a omyly. Výzva ku kritickému mysleniu v sebe teda zahŕňa zaistenie nápomocného a produktívneho prostredia, v ktorom je možné voľne produkovať aj vopred nedomyslené a neoverené myšlienky či nápady. Týmto však nevyzývame žiakov k povrchnému alebo nezmyselnému mysleniu, naopak žiaci nesú zodpovednosť za svoje myslenie a zaslúži si adekvátne reakcie od ostatných (avšak v rámci zachovania dôstojnosti všetkých zúčastnených). (Grecmanová a Urbanovská, 2007, s. 60)

III. Akceptovať rozmanité myšlienky, nápady a názory

Deti sa najlepšie učia v prostredí, v ktorom sa berie ohľad na ich individuálne rozdiely, tie sa prejavujú rozdielnymi postojmi, názormi i nápadmi. (MAV/Unesco, 2005, s. 50)

Pokiaľ vysloví učiteľ smerom ku žiakom požiadavku, aby prezentovali svoje vlastné nápady a návrhy a zdôrazní pritom, že tu neexistuje pravidlo jedinej správnej odpovede, žiaci zväčša začnú produkovať veľmi originálne nápady, názory, či riešenia. Tým, že dá učiteľ žiakov uistiť, že očakáva široké spektrum nápadov, vytvára zároveň bezpečnú atmosféru, ktorá je podmienkou stimulácie a rozvoja kritického a tvorivého myslenia. Sú situácie, kedy naozaj existuje jediná správna odpoveď, avšak mnohokrát je oveľa dôležitejší a cennejší proces a nástroj, ktorým na odpoveď prideme, ako samotný výsledok. (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000, s. 31)

IV. Podporovať aktívne zapojenie žiakov do učebného procesu

Učenie vyžaduje aktívnu, konštruktívnu účasť toho, kto sa učí. V škole je potrebné, aby žiaci dávali pozor, snažili sa zapamätať si a pochopiť predkladané informácie, aby si určovali ciele a preberali zodpovednosť za vlastné učenie. Kognitívne činnosti jednoducho nie sú uskutočniteľné bez aktívneho zapojenia toho, kto sa má učiť. Učitelia musia k aktivite žiakom pomáhať tým, že budú využívať ich prirodzenú túžbu skúmať a chápať nové veci a zvládať nové zručnosti. (MAV/Unesco, 2005, s. 40)

Účast' a aktivita žiakov je nevyhnutná pre rozvoj tvorivého a kritického myslenia. Mnohí žiaci sú v škole prevažne pasívni a spoliehajú sa na to, že vedomosti získajú automaticky alebo z učiteľovho výkladu. Domnievajú sa, že niečo vedieť, znamená nechať si to do hlavy naliať a dokázať to následne reprodukovať. Žiaci nie sú zvyknutí preberať zodpovednosť za svoje učenie a pokiaľ ju učiteľ dostatočne nepodnieta, žiaci nezapoja do svojho učenia samostatné myslenie a neinvestujú hlbší záujem. Účinne aktivizovať žiakov a vzbudzovať v nich záujem o učivo môžeme prostredníctvom vhodných metód, pri ktorých si vytvárajú a formulujú vlastné názory (niektoré z metód budú popísané v nasledujúcej časti práce). Zákonite žiaci v triedach, v ktorých je aktivita prevažne na strane učiteľa, nemôžu prejavíť kritické a tvorivé myslenie. Aktívna účasť žiakov v procese učenia navodzuje príjemný pocit, zvyšuje záujem o preberané učivo a žiaci majú radosť zo svojich výkonov i lepších výsledkov. (Grecmanová a Urbanovská, 2007, s. 61)

S tvrdením, že žiaci sú prevažne pasívni, že nie sú zvyknutí preberať zodpovednosť za svoje učenie, si dovoľím do istej miery nesúhlasiť. Tu je namieste upozorniť na fakt, že malé deti sa zväčša na svoj nástup do školy tešia, sú zvedavé a učia sa radi, zaujímavé však je, že po niekoľkých týždňoch možno mesiacoch v škole, ich učenie baviť prestane. Nehovorme teda o žiakoch ako o pasívnych, nezodpovedných jedincoch bez záujmu, ale preberme zodpovednosť za náš školský systém. Samozrejme Grecmanová a Urbanovská reagujú na súčasný stav v školách, preto je ich tvrdenie pravdivé a nesnažím sa ho spochybňovať. Dôležité však je od prvopočiatku uplatňovať také metódy a postupy, pri ktorých dieťa v procese inštitucionalizovanej výchovy nestratí svoju prirodzenú zvedavosť a chuť učiť sa.

V. **Zaistiť bezpečné prostredie, kde nebudú žiaci vystavení posmechu**

V našej spoločnosti je posmech, hľadanie chýb na iných ľuďoch a poukazovanie na nebezpečnú realitu, dokonca sme k tomu od malička vychovávaní. Tomáš Hajzler (2012, s. 97) konštatuje, že okrem toho, že orientácia na nedostatky je nám od prírody daná, je to jedna z najdôležitejších vecí, ktoré nás v tradičnej škole učia. Nespraviť chybu, byť opatrný, neriskovať, nepúšťať sa do nových nepreskúmaných končín, to je to, čo sa v tradičnej škole cení. Dodáva k tomu, že kde je strach z chýb, tam nikdy nebudú inovácie.

Mnohí žiaci sa bránia samostatnému prejavu, pretože nechcú byť vystavení posmechu. Boja sa prezentovať svoje vlastné myšlienky a nápady, pretože v prípade, že by boli chybné, nezmyselné alebo nesprávne, očakávajú negatívnu reakciu od okolia. Mysliet' slobodne

môže byť teda riskantné, hrozba výsmechu znižuje ochotu človeka riskovať a tým sa tiež tlmí proces kritického myslenia. Preto je žiaduce dodržiavať v škole pravidlo, že je neprípustné vysmievať sa nápadom spolužiakov. Jedine v bezrizikovom prostredí, kde sa rešpektujú rozdielne názory jednotlivcov, sú žiaci motivovaní k aktívnej účasti a k premýšľaniu. (Grecmanová a Urbanovská, 2007, s. 61)

Ako píše Kopřiva et al. (2008) deti potrebujú k učeniu fyzickú a psychickú pohodu, musia sa cítiť bezpečne, potrebujú mať pocit, že sú hodnotnými členmi skupiny a skupina ich prijíma. Potrebujú zažívať pocity úspechu, dostávať uznanie, až potom sa môžu stať tak dobrými žiakmi, ako je to v ich možnostiach.

VI. **Dôverovať každému žiakovi v jeho schopnostiach robiť kritické úsudky**

Podľa Grecmanovej, Urbanovskej a Novotného (2000, s. 32) mávajú učitelia často obavy z toho, že žiaci nepochopia správne niektoré informácie, alebo že nebudú schopní činiť kritické úsudky. Z týchto obáv často vyplýva neustála kontrola a regulácia myslenia žiakov, bez ktorej si mnohí učitelia nevedia vyučovací proces predstaviť. Pokiaľ žiaci pochopia, že učiteľ ich názory uznáva a oceňuje, začínajú aj oni rešpektovať svoje vlastné myslenie a celý proces a jeho dôsledky berú veľmi zodpovedne.

Namiesto kontroly, regulácie a sankcií je vhodnejšie dať žiakom vyššie spomínaný dostatočný priestor a pocit bezpečia, aby oni samotní mohli poukázať na niečo, čomu nerozumejú, čo nechápu.

VII. **Oceňovať kritické myslenie**

Podľa toho aké sú na žiaka v škole kladené požiadavky, rozoznáva, čo je pre učiteľa dôležité. Pokiaľ je teda jeho úlohou len prerozprávanie alebo v písomnej podobe odprezentovať, čo mu bolo povedané, začne si veľmi rýchlo myslieť, že najdôležitejšie a najhodnotnejšie je bezmyšlienkovité reprodukovanie názorov inej osoby. V prípade, že sa tomuto učiteľ chce vyvarovať, musí dať žiakovi jasne najavo, čo skutočne oceňuje. Docieli to tým, že s žiakmi bude jednať inak, že od nich bude očakávať niečo iné ako je memorovanie učiva, a dá im najavo, že ich názory sú hodnotné. (Grecmanová a Urbanovská, 2007, s. 62)

Pre samostatné a zodpovedné správanie, tvorivé jednanie a kritické myslenie je žiaduce podporovať tiež žiakovu sebaúctu. Pozitívny vzťah k sebe samému a pozitívne emócie dodávajú energiu a optimizmus k zvládaniu životných úloh. Pociť vlastnej hodnoty spolu so sebadôverou a presvedčením, že sme schopní vyrovnáť sa s výzvami života, má ochran-

ný účinok na naše telesné, psychické i sociálne zdravie. Sebaúcta pôsobí na psychiku ako dobre fungujúci imunitný systém na telo. Dieťa s dobrou sebaúctou dokáže obhájiť svoje práva, ale tiež je schopné rešpektovať práva iných. Dokáže nadväzovať pozitívne vzťahy a spolupracovať. Nemá potrebu bojovať s dospelými o moc, pretože vidí, že môže mať vplyv na to, čo sa ho týka. (Kopřiva et al., 2008, s. 208 – 213)

2.2 Vybrané metódy pre rozvoj kritického myslenia

Metódy kritického myslenia sú nástrojom, ktorý vedie žiakov k porozumeniu učiva, k odhaľovaniu vzťahov medzi jednotlivými osvojenými poznatkami a javmi, k vytváraniu vlastného problému na danú problematiku a celkovo k hĺbkovému učeniu. (Zormanová, 2012, s. 113)

Metódy kritického myslenia vedú žiaka k aktívnemu učeniu v **trojfázovom cykle** (Maňák a Švec, 2003, s. 161; Zormanová, 2012, s.115):

- I. **Fáza evokácie** – žiak si samostatne vybavuje, čo už o téme vie a čo si myslí, že vie, cieľom tejto fázy je vyvolanie záujmu, zaktivizovanie žiaka, jeho motivovanie. Žiaci formulujú svoje otázky a nejasnosti, rekonštruujú svoje predchádzajúce znalosti a na ne nasadzujú nové vedomosti, čím rozširujú svoju vedomostnú základňu. Pre túto fázu sú vhodné metódy ako brainstorming, voľné písanie, myšlienkové mapy, päťlístok, kocka a i.
- II. **Fáza uvedomenia si významu** – jej poslaním je udržať žiakov záujem a podnietiť ho aby sledoval i svoje myšlienkové postupy. Je to fáza učenia, expozície a fixácie učebnej látky. Žiak sa v priebehu tejto fázy stretáva s novými informáciami, vyhľadáva ich, upresňuje si svoje názory a konfrontuje ich so svojimi predchádzajúcimi predstavami. Pre túto fázu sú vhodné metódy ako podvojný denník, metóda I.N.S.E.R.T., poprehadzované vety, učíme sa navzájom a ďalšie.
- III. **Fáza reflexie** – vedie k upevneniu učiva, žiaci si triedia, systematizujú a upevňujú svoje nové vedomosti, čím si pretvárajú svoje pôvodné vedomostné schémy. Výsledok tejto fázy učenia by mal byť trvalý. Cieľom reflexie je, aby sa žiaci naučili vyjadrovať myšlienky a získané informácie vlastnými slovami, tak si najlepšie a najtrvalejšie učivo zapamätajú. Druhým cieľom je podporiť vzájomnú výmenu názorov medzi žiakmi, čím dochádza ku korekcii vedomostí. Pre túto fázu sú vhodné napríklad metódy ako voľné písanie, kocka, myšlienkové mapy, či brainstorming.

2.2.1 Brainstorming

Brainstorming je metóda podnecovania skupín k tvorivému mysleniu, ktorá bola prvýkrát popísaná Alexom Osbornom (1953). V slovenskom a českom prostredí sa bežne tento pojem neprekladá ale môžeme sa stretnúť tiež s názvom burza nápadov (v doslovnom preklade je to búrka mozgu). Hlavným cieľom tejto metódy je vyprodukovať čo najviac nápadov alebo riešení určitého problému a následne posúdiť ich užitočnosť. (Maňák a Švec, s. 164, 2003)

Metódu brainstormingu je najvodnejšie použiť na riešenie problémov, u ktorých neexistuje jednoduchá alebo jednoznačná odpoveď (riešenie), ale k správnej odpovedi je vhodné dôjsť spoločným tvorivým úsilím, cestou pokusu a omylu. Pri brainstormingu nie je nevyhnutné dodržiavať pravidlá bežnej diskusie, ale odporúča sa povedať hneď prvý nápad, ktorý nám napadne. Táto metóda je vhodná vo fáze evokácie. (Zormanová, 2012, s. 121)

Brainstorming má nasledovné pravidlá (Maňák a Švec, 2003, s. 164):

- I. Nepripúšťa sa kritika žiadnych navrhovaných riešení a nápadov. Posudzovanie nápadov sa odkladá do ďalšej fázy.
- II. Podporuje sa dokonalá voľnosť v produkcii nápadov, pričom by mala byť v triede neformálna, tvorivá klíma.
- III. Pozornosť je zameraná na vyprodukovanie čo najväčšieho množstva nápadov.
- IV. Každý návrh, nápad musí byť zapísaný.
- V. Pri vytváraní nových nápadov je možné inšpirovať sa nápadmi už vytvorenými a zapísanými.

Brainstorming je vhodný pre skupinovú prácu, ale môže byť realizovaný tiež vo dvojiciach. Žiaci majú za úlohu vo vymedzenom čase heslovite zapísať na tabuľu alebo na papier všetko, čo ich k danej téme napadne, vypisovať sa môžu rôzne nielen nápady a riešenia ale i rôzne asociácie. Po uplynutí času alebo vyčerpaní nápadov sa najskôr vytriedia zápisky, ktoré sa považujú za nevhodné a následne sa formuluje odpoveď alebo riešenie z myšlienok, ktoré zostali. (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000, s. 79)

2.2.2 Myšlienkové mapy

Myšlienková alebo pojmová mapa je učebná stratégia podporujúca aktívne učenie, ktorá sa dá využiť jednak pre prácu individuálnu ale i skupinovú. Využíva sa buď v evokačnej fáze, kde stimuluje prvotné premýšľanie o téme, alebo vo fáze reflexie, kde slúži ako prostrie-

dok k zhrnutiu učiva či ako grafické zobrazenie nových znalostí. (Zormanová, 2012, s. 121)

Myšlienková mapa predstavuje schematické znázornenie väzieb a súvislostí, ktoré umožňujú okrem logického utriedenia nejakej témy, zachytiť stratégiu myslenia a usudzovania. Umožňuje žiakom uplatniť svoje skúsenosti a vedomosti, prehľbuje poznanie, upresňuje vzťahy medzi pojmami, využíva a rozvíja intelektuálne schopnosti, vedie k porovnávaniu, učí hodnotiť, vysvetľovať, konkretizovať, ale i rekonštruovať a interpretovať. (Maňák a Švec, 2003, s. 85)

Autor tejto metódy Tony Buzan (1993, s.79) odporúča nasledovný postup:

- I. Učiteľ alebo žiak na tabuľu (papier) napíše základné slovo alebo tému, či už do stredu alebo na vrch tabule (papiera).
- II. Učiteľ alebo iný „moderátor“ kladie otázky, ktorými posúva proces dopredu, vedie deti k hľadaniu väzieb medzi pojmami, k pomenovávaniu kategórií i k formulácii ďalších otázok.
- III. Slová alebo námety, na ktoré žiaci prídu v súvislosti s danou témou sa zapisujú okolo základného výrazu (témy). Podobne ako pri brainstormingu sa nápady nehodnotia, zapisuje sa všetko, ale nezapisujú sa len slová a nápady, ktoré vzniknú sa zapisujú tiež vzťahy medzi nimi.
- IV. Zapisujú sa tiež vzniknuté a zatiaľ nezodpovedané otázky.
- V. Zapísať by sa mali úplne všetky nápady, myšlienky, na ktoré žiaci prídu, kým nevyprší čas alebo sa nápady nevyčerpajú. Úlohou myšlienkového mapy je nájsť čo najviac väzieb, spojení a vzťahov.

2.2.3 I.N.S.E.R.T. metóda

Interactive – interaktívne, noting – poznámkové, system for – systém pre (systematické), effective – efektívne, reading – čítanie a thinking – myslenie. Pri tejto metóde žiaci individuálne pracujú s textom, okrem toho, že si žiak musí text pozorne prečítať, tiež si v priebehu čítania značí význam informácií prostredníctvom symbolov. Po podrobnej analýze textu a jeho zápisov do tabuľky, do ktorej informácie prehľadne usporiada, nasleduje diskusia k analyzovanému textu. Používajú sa tieto symboly (Zormanová, 2012, s. 124):

- ✓ - známe informácie
- + - nové informácie

- - myšlienky, s ktorými nesúhlasí
- ? - informácie, o ktorých sa chce dozvedieť viac

Žiaci si touto metódou systematizujú vedomosti a ukladajú do pôvodnej schémy vedomostí, sú vedení k uvedomeniu si zmeny vo svojom doterajšom poznaní. (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2003, s. 77)

2.2.4 Päťlístok

Metóda päťlístok slúži vo fáze evokácie ako motivácia k téme a vo fáze reflexie si prostredníctvom nej žiaci utriedujú svoje poznatky do schémy, spájajú nové so staršími vedomosťami a upevňujú si ich. Táto metóda vyžaduje zhukovanie informácií a názorov do stručných výrazov (symbolov), ktoré popisujú a vystihujú danú tému. Metóda je vhodná pre individuálnu prácu alebo prácu vo dvojiciach. Postup pri tvorbe päťlístku je nasledovný (Zormanová, 2012, s. 126):

- I. Do prvého riadku napíšeme jednoslovné podstatné meno, ktoré vystihuje preberanú tému.
- II. Do druhého riadku napíšeme dve prídavné mená, ktoré slúžia k lepšiemu charakterizovaniu témy a dopĺňajú podstatné meno v prvom riadku.
- III. Tretí riadok bude obsahovať tri slovesá, pomocou ktorých vyjadríme dejovú líniu námetu.
- IV. Štvrtý riadok bude obsahovať vetu skladajúcu sa zo štyroch slov, ktoré zhŕňajú poznatky o danej téme (môže ísť o prieme, ale i obrazné vyjadrenie – metaforu, prirovnanie).
- V. V poslednom piatom riadku bude jedno slovo, ktorým zrekapitulujeme podstatu námetu.

2.2.5 Učíme sa navzájom

Metóda je založená na čítaní textu vo dvojiciach. Učiteľovou úlohou je rozdeliť text do približne rovnakých častí, pričom každú časť dostane vždy jedna dvojica. Každá dvojica si zase rozdelí svoj text na ďalšie dve polovice. Najskôr si obidvaja členovia prečítajú prvú polovicu, následne jeden z dvojice túto časť zrekapituluje, pričom mu druhý z dvojice kladie pomocné otázky. Potom obidvaja členovia prečítajú druhú časť textu a zase dochádza k rekapitulácii druhej polovice, pričom rekapituluje ten, ktorý predtým kládol otázky a pýta sa ten, ktorý na začiatku rekapituloval prvú časť textu. Následne si jednotlivito zapíšu po-

známky (obsah) z celého textu a navzájom si ich prečítajú, nakoniec sa dohodnú na znení spoločného zápisu, ku korekcii môžu použiť pôvodný text. Poznámky im slúžia ako podklad pre vyhotovenie propagačného letáku. Jednotlivé propagačné letáky sa potom prezentujú pred triedou a to tak, aby na seba nadväzovali. (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000, s. 78)

2.2.6 Podvojný denník

Podvojný denník alebo metóda dvojitých zápisníkov je vhodná vo fáze uvedomenia si významu. Žiaci si rozdelia čistý papier zvislou čiarou na dve polovice, na ktorý si potom robia poznámky. Do pravej polovice píšú získané informácie (od učiteľa, z knihy) a do ľavej polovice si k informáciám zaznamenávajú svoje poznámky, v ktorých vyjadrujú svoj údiv, nesúhlas, pripomienky, otázky a pod. (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000, s. 78)

Nakoniec si žiaci svoje poznámky navzájom prečítajú a nasleduje diskusia, žiaci sa delia o svoje poznámky a pocity, ktoré u nich niektoré pasáže vyvolali, vymieňajú si názory s celou triedou. Nakoniec by mal učiteľ položiť niekoľko obecných otázok, ako napríklad (Zormanová, 2012, s. 142):

- | | | |
|---|---|------------------------------------|
| Čo si z textu žiaci zapamätali? | } | otázky zamerané na význam textu |
| Čo si pri čítaní textu mysleli? | | |
| Čo považujú za najdôležitejšie posolstvo textu – pointu? | | |
| Aké ďalšie otázky sa im v hlave počas čítania vynárali? | | |
| Čo by ste zmenili, keby ste mali text prepísať? | } | otázky smerované k vlastnému textu |
| Považujete zvolený text za výnimočný? Prečo? | | |
| Akými prostriedkami sa autorovi podarilo udržať vašu pozornosť? | } | otázky na autorov štýl |
| Akým spôsobom autor poukazuje na dôležitosť informácií? | | |
| Ako autor rozvíja svoje myšlienky? | | |

Metóda podvojných denníkov sa využíva so zámerom, aby si žiaci mohli lepšie spájať informácie z textu so svojimi vlastnými poznatkami, prekonceptmi. Napomáha žiakom nájsť osobný vzťah k tomu, čo sa učia, každý žiak by mal vidieť zmysel v tom, čo sa učí a uvedomovať si prečo si má danú učebnú látku osvojiť. (Zormanová, 2012, s. 141)

2.2.7 Poprehadzované vety

Táto výuková metóda je vhodná vo fáze evokácie pred čítaním literárneho textu. Metóda je určená pre skupinovú prácu, učiteľ pripraví päť až šesť viet (situácií) z textu, ktoré napíše na papieriky. Žiaci majú za úlohu usporiadať situácie do správneho poradia. Keď sa zhodnú na konečnom poradí viet (papierikov), začne sa čítať predložený text, podľa ktorého poznajú, či predvídali správne. (Zormanová, 2012, s. 137)

2.2.8 Voľné písanie

Žiaci majú za úlohu v priebehu piatich minút napísať všetko, čo im napadne k zvolenej téme. Po uplynutí času žiaci prečítajú svoje výtvary. Metóda je vhodná vo fáze evokácie, kedy má u žiakov vzbudiť záujem, vyvolať ich aktivitu, funguje podobne ako brainstorming. Vo fáze reflexie je vhodná na zhrnutie a prezentáciu učiva. Žiaci sa počas písania vyjadrujú celými vetami, pričom sa nemusia zaoberať štylistickou alebo gramatickou správnosťou, ale okrem analýzy problému, mapujú aj svoj myšlienkový proces. (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000, s. 80)

Metóda má nasledovné pravidlá (Zormanová, 2012, s. 138):

- I. Žiaci píšu počas stanoveného času všetko, o im napadne. V písaní by mali pokračovať i keď im už nič nenapadá, môžu písať o svojom stave, o svojich pocitoch a následne sa poprípade vrátiť k danému problému.
- II. Žiaci píšu súvislý text, nie len heslá, symboly, či body.
- III. K napísanému sa už nemajú vracieť, rovnako ako si nemusia dávať pozor na gramatické chyby či na štylistiku.

2.2.9 Viem – Chcem sa dozvedieť – Dozvedel som sa

Metódu Viem, chcem sa dozvedieť, dozvedel som sa je vhodné využiť pri preberaní nového učiva. Na tabuľu i do zošita si žiaci nakreslia tabuľku s tromi stĺpcami nasledovne:

Viem	Chcem sa dozvedieť	Dozvedel som sa

Žiaci do prvého stĺpca v tabuľke píšu, čo už o danej téme vedia, do druhého stĺpca si zapisujú, čo ich ešte zaujíma, čo sa chcú dozvedieť (kedy im učiteľ môže pomáhať kladením vhodných otázok). V tomto momente je ukončená fáza evokácie. Následne si deti začnú

vyhľadávať informácie v knihách, článkoch a pod, do tretieho stĺpca potom zapisujú svoje postrehy, čo sa dozvedeli. Nastáva fáza reflexie, žiaci si v treťom stĺpci vlastne odpovedajú na otázky s druhého stĺpca. Žiaci pracujú najskôr individuálne a nakoniec vzájomne vpíšu získané informácie do tabuľky na tabuli. (Heldová et al., 2011, s. 15)

2.2.10 Kocka

Na začiatku je stanovená téma alebo problém, o ktorom budú žiaci premýšľať z rôznych hľadásk. Dosiahneme to pomocou vyrobenej kocky, ktorou bude učiteľ hádzať, a na ktorej stenách budú zapísané tieto pokyny: popíš, porovnaj, asociuj, analyzuj, aplikuj, argumentuj. Hádzeme kockou a úlohou žiakov je písomne sa vyjadriť v priebehu dvoch až štyroch minút k danej téme tak, ako udáva pokyn na kocke. Keď sa vyčerpajú všetky pokyny (padnú všetky steny kocky), učiteľ vyzve žiakov, aby sa podelili so svojimi zápiskami s ostatnými. Nasleduje diskusia. Táto metóda sa využíva aj vo dvojiciach, kedy každý z dvojice číta svoje poznámky a druhý partner sa dotazuje, vznáša námietky alebo súhlasí. (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000, s. 79)

2.3 Programy pre rozvoj kritického myslenia na Slovensku

Programy pre rozvoj kritického myslenia na Slovensku koncipuje a realizuje Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní, ktoré je neziskovou, mimovládnu a profesijnou organizáciou. Hlavnými cieľmi a zámerom tohto združenia je predstaviť širokej pedagogickej verejnosti postupy vyučovania, učenia a riadenia podporujúce princípy demokracie, tolerancie a spolupráce. Ďalej prispievať k zmenám vo vyučovacom prostredí novým definovaním vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi, učiteľmi a rodičmi, učiteľmi navzájom a medzi učiteľmi a riadiacimi pracovníkmi, i medzi riadiacimi pracovníkmi a žiakmi. Podporovať komunikáciu a spoluprácu medzi jednotlivými stupňami škôl a medzi jednotlivými členmi školskej komunity. Podnietiť trvalé zmeny vo vyučovacích metódach a organizácii škôl tak, aby boli žiaci lepšie pripravení na život v demokratickej spoločnosti. Združenie Orava pre demokraciu a vzdelávanie je členom medzinárodného konzorcia Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu – RWCT IC a medzinárodnej Siete centier pre vzdelávaciu politiku – NEPC. Zatiaľ sa združeniu podarilo v rámci rozvoja kritického myslenia žiakov a študentov na Slovensku zrealizovať nasledovné programy (Združenie Orava, ©2007-2013):

2.3.1 Kritickým myslením k vyššej vzdelanosti a adaptabilite mladých ľudí

Tento program bol spustený v januári 2005 pre učiteľov stredných škôl, prevažne stredných odborných škôl a učilišť, a udelením certifikátu absolventom programu bol ukončený v júni 2007. Vzdelávací program v rozsahu 200 hodín bol zameraný na metódy vyučovania a učenia podporujúce u študentov kritické myslenie. Celkom sa vzdelávacieho programu zúčastnilo 29 stredoškolských učiteľov zo Slovenska, pričom cieľom programu bolo zvýšiť ich kompetencie v oblasti rozvíjania samostatného myslenia a učenia študentov, ponúknuť učiteľom inovatívne stratégie a metódy vyučovania, vyškoliť ich tak aby boli schopní sebareflexie a diagnostiky študentov, na základe ktorých dokážu efektívne meniť svoje pedagogické postupy. (Združenie Orava, ©2007-2013)

2.3.2 Škola, ktorej to myslí

Škola, ktorej to myslí je projekt, ktorý sa zameriava na vyškolenie učiteľov, vychovávateľov, majstrov odbornej výchovy, pedagogických asistentov a iných pedagogických pracovníkov. Základnou myšlienkou tohto projektu je „Rozvoj kritického myslenia a učenia: základný predpoklad celoživotného vzdelávania.“. Tento projekt bol spustený na Slovensku v roku 2007 a posledné školenia prebiehali v školskom roku 2011/2012. Počas piatich rokov sa neziskovému, mimovládne Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní podarilo vyškoliť pedagógov zo 76 základných a stredných škôl. Tento projekt prebiehal v dvoch na seba nadväzujúcich, akreditovaných vzdelávacích moduloch, za každý z nich mohli pedagógovia získať 15 kreditov. Hlavnými cieľmi projektu bolo (Združenie Orava, ©2007-2013):

- Zvýšiť kapacitu učiteľov rozvíjať schopnosť mladých ľudí samostatne sa učiť a myslieť.
- Poskytnúť pedagogickým kolektívom škôl vzdelávací program, ktorý prehĺbi, rozvinie a rozšíri odborné pedagogické vedomosti a zručnosti pedagógov.
- Pripraviť učiteľov tak, aby sa stali modelovými učiteľmi, schopnými reflektovať myslenie a učenie žiakov a študentov a na základe tejto reflexie zdokonaľovali svoje pedagogické postupy.
- Podporiť komunikáciu a spoluprácu školy, rodiny a širšej verejnosti.
- Podporiť komunikáciu a spoluprácu medzi učiteľmi.

Oba moduly (každý v trvaní 60 hodín) si kládli za cieľ naučiť pedagógov používať konkrétne interaktívne vyučovacie postupy, ktoré umožňujú aktívne zapojenie žiaka do procesu učenia tak, aby informácie a podnety vedel sám kriticky zhodnotiť. Po absolvovaní oboch nasledovných modulov mohla škola získať štatút „Škola, ktorej to myslí“ (Združenie Orava, ©2007-2013):

2.3.2.1 Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu

Obsahom a predmetom tohto programu bolo vyškoliť pedagógov v týchto oblastiach:

- Všeobecná stratégia kritického myslenia a učenia vo vyučovaní.
- Kladenie otázok a kritické myslenie.
- Metódy čítania a písania podporujúce kritické myslenie.
- Kooperatívne učenie.
- Spolupráca školy s rodinou a komunitou, triednictvo.

2.3.2.2 Podpora kritického myslenia

Nadväzujúci program mal pomôcť a vyškoliť učiteľov v nasledovných bodoch:

- Vytváranie prostredia stimulujúceho vyššiu kvalitu učenia sa.
- Ďalšie metódy kritického myslenia.
- Hodnotenie ako nástroj učenia.
- Čitateľská dielňa.
- Pisateľská dielňa.

3 SLOBODA A ZODPOVEDNOST' V EDUKÁCI

Posledná kapitola tejto práce ponúka súvislosť medzi prvou a druhou kapitolou, teda medzi činiteľmi edukačného procesu, ktorými sú v intenciách tejto práce najmä žiak a učiteľ, ich osobnosť. Učiteľove edukačné postupy a štýly, v ktorých sa premieta miera jeho direktivity, môžu vplývať na žiakove učebné štýly, a teda i na úroveň samostatného uvažovania a rozvoj kritického myslenia žiaka.

Podmienky pre prostredie vhodné na rozvoj samostatného, kritického a tvorivého myslenia žiakov som predstavila v predchádzajúcej kapitole, pre pripomenutie sú to: bezpečnosť, teda prostredie bez rizika posmechu, akceptácia rôznorodých myšlienok a nápadov, na ktorých utvorenie a prezentáciu je potrebný dostatok času, dôležitá je aktívna účasť žiaka na vyučovaní, rovnako tiež dôvera v žiakove schopnosti a podpora jeho sebaúcty. Kompetencií, ktoré by mali žiaci počas svojho pôsobenia v škole rozvíjať je oveľa viac, okrem kritického myslenia napríklad sociálne, komunikačné zručnosti a i., preto vzniká v učiteľovej mysli istý rozpor. Ako píše Jana Nováčková (2001, s. 16) učitelia si síce uvedomujú dôležitosť týchto kompetencií pre budúci život a uplatnenie svojich žiakov, zároveň však tvrdia, že na to nie je dostatok času. Predstava, že buď budeme v škole rozvíjať žiakovu osobnosť alebo mu poskytneme súbor vedomostí, je medzi učiteľmi (ale i v očiach verejnosti) veľmi rozšírená.

Tomáš Hajzler (2012, s. 84 - 89) konštatuje, že hlavným cieľom tradičnej výchovy je poslušnosť a závislosť na formálnej hierarchii, zároveň tvrdí, že dnešná škola funguje prevažne na rovnakých princípoch ako fungovala v priebehu minulých dvoch storočí. Vysvetľuje, že je to ten najlepší prístup v nebezpečenstve, v nedostatku, kedy ide predovšetkým o prežitie. To sa dialo v minulosti, dnes už ale nemusíme čeliť každodennému nebezpečenstvu, preto našou primárnou úlohou už nie je prežitie, ale maximálne využitie potenciálu každého človeka. Dodáva, že hlavným cieľom sa potom stáva sloboda jednotlivca.

Samostatné, tvorivé a kritické myslenie žiakov sa apriori nemôže rozvíjať v škole, kde nie je rešpektovaná individualita každého žiaka a sloboda jeho myslenia. Dôkazom toho, že tomu tak skutočne stále v našich školách je, sú štandardizácie, plošné testy, už spomínané školské poriadky, pravidlá a normy, ktoré platia pre žiakov, ale tvorené sú autoritami bez samotných žiakov. V prostredí, kde sa nás niekto pokúša riadiť príkazmi a zákazmi, odmenami a trestami, nemôžeme prijať skutočnú zodpovednosť za naše správanie (ale ani za učenie), pretože niečie nariadenie, nie je našim rozhodnutím.

3.1 Asociácia Susan Kovalikovej

V našich školách je predsa len snaha o lepšie, efektívnejšie vyučovanie, svedčia o tom napríklad iniciatívy učiteľov a vychovávateľov, ktorý sa zapájajú do rôznych inovačných vzdelávacích programov a snažia sa začať so zmenou aspoň u seba, keď to nejde systémovo. Asociácia Susan Kovalikovej tvorí a rozširuje takéto programy či kurzy.

Asociácia Susan Kovalikovej je mimovládnu organizáciou, ktorá od roku 1992 vzdeláva na Slovensku pedagógov, študentov vysokých škôl či vychovávateľov v inovačných edukačných programoch. Odborne garantuje zavádzanie inovačného edukačného programu Vysoko efektívne učenie/Integrované tematické vyučovanie (VEU), overeného Štátnym pedagogickým ústavom. Program VEU zohľadňuje aktuálne otázky občianskeho a etického rozmeru súčasnej spoločnosti. Ide o komplexný program, ktorý v sebe integruje všetky princípy efektívneho učenia. Vychádza z biológie učenia posledných desaťročí. Dôraz kladie nie len na vedomosti, ale v rovnakej miere aj na rozvoj osobnosti dieťaťa. Výchova je organickou súčasťou edukačného programu VUE. Sociálny a personálny rozvoj žiakov sa uskutočňuje hlavne prostredníctvom metodiky rozvoja životných zručností. Charakteristická je výučba v blokoch, oproti tradičnej škole, kde vyučovacia hodina trvá 45 minút, jeden blok trvá 90 minút. Každý blok zväčša prebieha v týchto krokoch: vtiahnutie, výklad učiva, individuálna práca na zadanej aplikačnej úlohe, prezentácia individuálnej práce, skupinová práca, prezentácia skupinovej práce, spätná väzba. (ASK, ©2007-2013)

V Českej republike funguje podobná spoločnosť, založená na princípoch a metódach Susan Kovalikovej. Je to Spoločnosť pre mozgo kompatibilné vzdelávanie, ktorá funguje od r. 1995. V názve spoločnosti sa odráža podstatný aspekt efektívneho učenia, a to je učenie rešpektujúce procesy dejúce sa v mozgu počas učenia. Spoločnosť v roku 1997 získala grant a vypracovala manuál, podľa ktorého začala viesť kurzy pre učiteľov, pedagogických pracovníkov a neskôr i pre rodičov. Do dnešného dňa prebieha v Čechách i na Slovensku kurz s názvom Rešpektovať a byť rešpektovaný. Tento kurz pomáha ako rodičom pochopiť demokratické princípy výchovy, tak sa učiteľom snaží vyvrátiť niektoré silno ukotvené mýty o výchove a vzdelávaní. Na týchto kurzoch sa učelia dozvedajú všetky princípy efektívneho učenia, ktoré boli spomenuté v predchádzajúcej kapitole a zároveň sa na kurzoch vzdelávajú v oblasti metodológie kooperatívnej, zmysluplnej výučby. (Kopřiva et al., 2008)

Základom mozgovo kompatibilného učenia je vytvorenie príležitosti pre získanie vlastnej skúsenosti. Dôležité je zohľadnenie individuálnych zvláštností každého jedinca, Vysoko efektívne učenie preto poskytuje možnosť voľby pri spôsobe osvojovania učiva. Tento program zohľadňuje Gardnerovu teóriu viacnásobnej inteligencie (kapitola 1) v kombinácii s Bloomovou taxonómiou vzdelávacích cieľov.

Ako povedal Willard R. Daggett (ICFLE, ©2012-2013): „Dobrou správou je, že sa dnes veľa škôl mení k lepšiemu, avšak zlou správou je že sa svet mení rýchlejšie ako naše školy.“

Otázkou je, či je nutné vzdelávať sa inštitucionalizovanou formou, teda v školskom zariadení alebo je možné nahliadať na vzdelávanie z inej perspektívy, pretože ako hovorí Ondřej Šteffl (2012) vzdelávanie nerovná sa škola.

Myšlienky slobodného vzdelávania sa šíria už aj v Čechách a na Slovensku, v minulom roku vznikla v ČR stránka *svobodauceni.cz*, ktorej zakladateľom je Jiří Košárek, v súčasnosti je stránka prekladaná do slovenčiny (*slobodaucenia.sk*). Jiří Košárek šíri na stránkach myšlienky „Unschoolingu“, ktoré predstavím v ďalšej časti.

3.2 Unschooling

Deti sa učia bez toho, aby ich niekto systematicky a zámerne vyučoval, ale napriek tomu by mali mať dospelí, rodičia a učitelia zodpovednosť poskytnúť deťom podmienky, ktoré im dovoľia riadiť svoje vlastné vzdelávanie. Skutočná reforma vzdelávania spočíva podľa Gray-a práve v týchto podmienkach. Najdôležitejšou podmienkou je sloboda, aby sa deti učili sami potrebujú neobmedzené množstvo času na hranie a skúmanie, potrebujú zažiť nudu a následne ju prekonať, objaviť svoje vlastné záujmy a nasledovať ich. Deti jednoducho potrebujú podnetné prostredie, v ktorom sa môžu hrať a skúmať, aby sa stali efektívnymi, produktívnymi a morálnymi členmi širšej spoločnosti. Podnetné prostredie je také, ktoré dieťaťu umožní zmysluplný kontakt s cennými nástrojmi, schopnosťami, myšliankami, morálnymi princípmi, zvykmi a konštruktívnymi debatami širšej kultúry či komunity. Prostredie bohaté na podnety je okrem iného vekovo premiešané prostredie, v ktorom sa mladšie deti učia novým schopnostiam a zručnostiam pozorovaním a komunikáciou so staršími deťmi a dospelými, a kde sa staršie deti učia zodpovednosti a k starostlivosti v interakcii s mladšími deťmi. (Gray, 2013, s. 96)

Teória Unschoolingu je založená predovšetkým na fakte, že človek a malé dieťa je prirodzene zvedavé a učenie je pre neho samozrejmosťou, bez toho, že by si proces učenia nejako výrazne uvedomovalo. Dieťa sa samé učí dokonale, ale nástupom do školy sa toto výrazne mení. Hajzler (2012, s.95) použil výraz „kastrace“ schopností.

„Je možné, že školu v takej podobe, ako ju poznáme dnes, nahradia v mnohom technológie a učenie v komunitách, ako tomu bývalo v minulosti. Rovnako je nutné prehodnotiť presvedčenie, že nám jedna veľká dávka vzdelania vystačí na celý život. So znalosťami je to ako s mliekom. Majú záručnú dobu, ale dnešný svet sa mení tak rýchlo, že mnohé znalosti, ktoré sa súčasné deti v škole učia, sú už dávno po záruke. Pili ste niekedy pokazené mlieko? Skúste si predstaviť, že navyše vás do toho niekto núti.“ (Hajzler, 2012, s. 133)

4 ZHRNUTIE TEORETICKEJ ČASTI

V prvej kapitole sa práca venuje osobnosti žiaka, jeho učebným štýlom a veľmi dôležité pre efektívne učenie sú menované priaznivé podmienky. Na vytváraní priaznivých podmienok pre efektívne učenie žiaka sa podieľa predovšetkým pedagóg. V ďalšej časti teda rozoberám osobnosť učiteľa, jeho výchovné prístupy a výukové štýly.

Druhou dôležitou kapitolou je Kritické myslenie, táto kapitola zahŕňa vybrané definície kritického myslenia, zaoberá sa metódami, ktoré podporujú stimuláciu a rozvoj kritického myslenia a podmienkam priaznivým pre rozvoj samostatného, tvorivého a kritického myslenia žiaka. Veľmi dôležité je pre žiaka bezrizikové prostredie, pocit bezpečia a istoty, že môže vyjadriť svoj názor a myšlienky bez rizika posmechu zo strany ostatných.

Posledná časť práce Sloboda a zodpovednosť učenia, zdôrazňuje dôležitú úlohu v slobodnej voľbe dieťaťa o svojom vzdelávaní, pretože jedine vtedy môže niest' dieťa za svoje učenie a správanie zodpovednosť.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLÓGIA VÝSKUMU

Diplomová práca sa v prechádzajúcej teoretickej časti zaoberá osobnosťou žiaka a osobnosťou učiteľa v edukačnom procese. Zameriava sa na učebné štýly žiaka a poukazuje na podmienky priaznivé pre jeho učenie. Upozorňuje na dôležitosť samostatného, kritického myslenia žiaka ako na kompetenciu dôležitú pre jeho budúci život a uplatnenie. Pre stimuláciu a rozvoj kritického myslenia žiaka je zásadným determinantom učiteľov prístup, jeho výukové štýly a postupy. V praktickej časti sa preto práca venuje jednému aspektu učiteľovho prístupu k žiakom, a to konkrétne miere direktivity, ktorú pokladám za podstatný element ovplyvňujúci žiaka v jeho samostatnom uvažovaní a kritickom myslení.

5.1 Výskumný problém a ciele výskumu

Základnou otázkou praktickej časti práce je súvislosť medzi učiteľovou mierou direktivity a rozvojom kritického myslenia žiaka.

Hlavným cieľom tejto práce je potom snaha o nájdenie súvislostí medzi týmito dvomi premennými, teda medzi mierou direktivity učiteľa a úrovňou kritického myslenia žiaka, pričom sa tento cieľ vzťahuje len na základné školy v Myjavskom okrese.

5.2 Výskumné otázky a hypotézy

1. Aká je úroveň kritického myslenia žiakov 9. ročníkov základných škôl (ZŠ) v Myjavskom okrese?
2. Aká je priemerná úroveň kritického myslenia chlapcov a dievčat 9. ročníkov ZŠ v Myjavskom okrese?
 - 2.1. HA1: Úroveň kritického myslenia u žiakov 9. ročníkov sa líši v súvislosti s ich pohlavím.
3. Aká je priemerná úroveň kritického myslenia žiakov 9. ročníkov jednotlivých ZŠ?
 - 3.1. HA2: Predpokladám významný rozdiel v úrovni kritického myslenia žiakov 9. ročníkov medzi jednotlivými základnými školami.
4. Aká je miera direktivity učiteľov základných škôl v Myjavskom okrese?
 - 4.1. HA3: Celková miera direktivity učiteľov ZŠ v Myjavskom okrese je na jednotlivých školách rozdielna.
5. Existuje vzťah medzi mierou direktivity učiteľov a úrovňou kritického myslenia ich žiakov?

5.1. HA4: Predpokladám, že existuje súvislosť medzi mierou direktivity učiteľa a úrovňou kritického myslenia žiaka.

5.3 Druh výskumu

Na základe stanoveného výskumného cieľa a výskumných otázok som zvolila kvantitatívny druh výskumu. Miera direktivity u učiteľov bola meraná dotazníkom a úroveň kritického myslenia žiakov testom.

5.4 Výskumná vzorka a základný súbor

Základný súbor tvoria žiaci deviatych ročníkov základných škôl a učitelia na 2. stupni základných škôl v Myjavskom okrese. Celkom je v súčasnosti v Myjavskom okrese 6 základných škôl, ktoré majú druhý stupeň. Zo šiestich oslovených základných škôl mi štyri umožnili realizovať výskumné šetrenie na ich pôde. Deviatkov na týchto šiestich základných školách je celkom 215 z toho 174 sa zúčastnilo testovania. Učiteľov je na 2. stupni základných škôl celkom 91 z toho 72 sa zúčastnilo dotazovania. Výskumná vzorka bola teda získaná dostupným výberom.

5.5 Operacionalizácia premenných

Premenné vzťahujúce sa k hypotéze HA1:

- závislá premenná: úroveň kritického myslenia,
- nezávislá premenná: pohlavie.

Premenné vzťahujúce sa k hypotéze HA2:

- závislá premenná: úroveň kritického myslenia,
- nezávislá premenná: škola.

Premenné vzťahujúce sa k hypotéze HA3:

- závislá premenná: miera direktivity,
- nezávislá premenná: škola.

Premenné vzťahujúce sa k hypotéze HA4:

- miera direktivity, úroveň kritického myslenia.

5.6 Výskumná metóda a výskumný nástroj

Miera direktivity u učiteľov bola meraná metódou dotazovania, s využitím Dotazníku postojovej orientácie učiteľov k motivácii žiakov, ktorý skonštruovala doktorka Hrbáčková (2010), pričom sa inšpirovala dotazníkom SRQ-A (Academic Self Regulation Questionnaire) od Rayna a Deciho. Dotazník obsahuje osem problémových situácií, pričom každá ponúka štyri možnosti riešenia (od veľmi autonómneho, cez stredne autonómne, stredne direktívne až po veľmi direktívne). Učiteľ si nevyberá len jednu zo štyroch možností riešenia, ale pri každom označí jeho vhodnosť na škále od 1 (veľmi nevhodné) po 7 (veľmi vhodné).

Úroveň kritického myslenia u žiakov bola zisťovaná metódou testovania. Výskumným nástrojom bol v tomto prípade Watson-Glaserov test kritického myslenia, ktorý sa skladá z piatich častí: úsudok, rozpoznávanie domnienok, dedukcia, interpretácia a hodnotenie argumentov. Test obsahuje pôvodne až 80 položiek, pričom 16 položiek sa vzťahuje vždy k jednej z menovaných častí. Pre účely tejto práce som test výrazne skrátila len na 30 položiek po 6, pričom mi veľmi pomohla dekanica Petranová, test bol skrátený hlavne kvôli časovým možnostiam respondentov. Maximálny počet bodov, ktorí mohli žiaci v teste získať je teda 30.

5.7 Spôsob spracovania dát

Výsledky a dáta z výskumného šetrenia boli zaznamenané do tabuliek v programe Excel a vyhodnotené prostredníctvom programu Statistica.

Watson-Glaserov test bol vyhodnocovaný položku po položke, pričom mohol respondent u každej získať buď 0 alebo 1 bod, výsledné skóre je potom súčtom bodov za jednotlivé položky.

Dotazník postojovej orientácie učiteľov k motivácii žiakov prebraný od doktorky Hrbáčkovej (2010) bol vyhodnocovaný postupne, najskôr bol vypočítaný priemer ku každej z nasledovných častí:

- Vysoká miera direktivity, ku ktorej sa vzťahujú v dotazníku položky č. 3, 5, 10, 16, 18, 21, 27, 32.
- Stredná miera direktivity, ku ktorej sa vzťahujú v dotazníku položky č. 1, 8, 9, 14, 19, 22, 28, 31.

- Středná podpora autonomie, ku které sa vzťahujú v dotazníku položky č. 4, 6, 11, 15, 17, 24, 25, 30.
- Vysoká miera autonomie, ku ktorej sa vzťahujú v dotazníku položky č. 2, 7, 12, 13, 20, 23, 26, 29.

Pre účely tejto práce som pracovala len s celkovým prístupom k miere direktivity učiteľa, ktorý bol vypočítaný nasledovne:

Priemer vysokej miery direktivity bol vynásobený indexom -2, priemer strednej miery direktivity indexom -1, priemer strednej podpory autonomie bol vynásobený indexom +1 a priemer vysokej podpory autonomie bol vypočítaný indexom +2. Celková miera direktivity učiteľa bola potom vypočítaná súčtom všetkých štyroch predchádzajúcich hodnôt a mohla sa pohybovať v intervale od -10 (vysoko direktívny prístup) do +10 (vysoká podpora autonomie).

Ďalší postup opíšem v nasledovnej časti pri každej výskumnej otázke a hypotéze.

6 VYHODNOTENIE A INTERPRETÁCIA ZÍSKANÝCH DÁT

Výsledky dotazníkového šetrenia a testovania uvediem do tabuliek podľa výskumných otázok a hypotéz. Na začiatok uvediem výsledky týkajúce sa kritického myslenia žiakov, následne výsledky zahŕňajúce mieru direktivity u ich pedagógov. Výsledky sa vzťahujú k základným školám v Myjavskom okrese.

6.1 Úroveň kritického myslenia všetkých žiakov

Žiaci všetkých testovaných ZŠ dosiahli priemerný výsledok z testu 17, 68 bodov, pričom plný počet bodov bol 30. Nasledovná tabuľka ukazuje, že sa testovania zúčastnilo 174 žiakov, pričom najčastejšie žiaci dosiahli skóre 18 bodov.

Premenná	Popisná štatistika (kritické myslenie)							
	N platných	Priemer	Medián	Modus	Četnosť modu	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Skóre	174	17,67816	18,00000	18,00000	29	9,000000	28,00000	3,326177

6.2 Úroveň kritického myslenia chlapcov a dievčat

Testovania sa zúčastnilo celkom 92 chlapcov a 82 dievčat. Nasledovná tabuľka ukazuje, že dievčatá dosiahli lepší priemerný výsledok ako chlapci. Priemerné skóre z testu u dievčat je 18,44 bodov, najčastejším výsledkom u dievčat z testu bolo skóre 18 bodov. Chlapci dosiahli priemerný výsledok 17 bodov a najčastejšie vyskytujúci sa výsledok je skóre 16 bodov. U chlapcov je však vo výsledkoch veľký rozdiel medzi najnižším (9) a najvyšším dosiahnutým skóre (28).

Premenná	Popisné štatistiky (kritické myslenie podľa pohlaví)							
	N platných	Priemer	Medián	Modus	Četnosť modu	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Chlapci	92	17,00000	17,00000	16,00000	16	9,00000	28,00000	3,489387
Dievčatá	82	18,43902	18,00000	18,00000	14	12,00000	26,00000	2,973536

6.3 Úroveň kritického myslenia u žiakov 9. ročníkov sa líši v súvislosti s ich pohlavím.

HA1: V úrovni kritického myslenia u chlapcov a dievčat sú významné rozdiely.

H01: V úrovni kritického myslenia u chlapcov a dievčat nie sú významné rozdiely

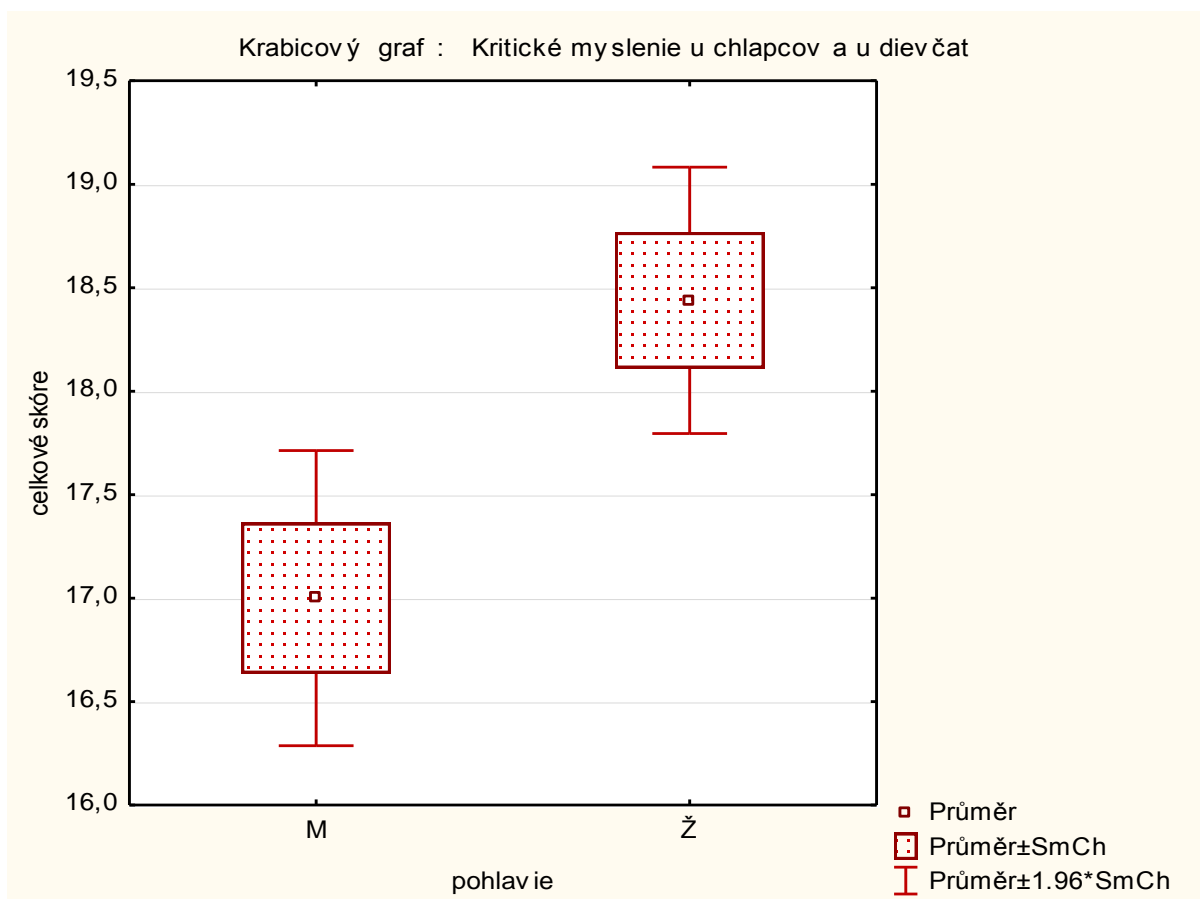
Normálne rozloženie dát bolo zisťované testom normality a keďže výsledok bol ako ukazuje tabuľka p je menšia ako 0,05, na overenie hypotézy bol použitý parametrický t-test.

Premenná	Testy normality	
	N	Lilliefors p
pohlavie	174	$p < ,01$
celkové skóre	174	$p < ,01$

Z t-testu vyplynulo, že hladina významnosti $p < 0,05$ a preto **môžeme potvrdiť alternatívnu hypotézu HA1**. Tabuľka ukazuje, že rozdiely v úrovni kritického myslenia u chlapcov a dievčat sú významné.

Premenná	t-testy; grupovano:pohlavie (úroveň kritického myslenia)								
	Priemer M	Priemer Ž	t	sv	p	Poč.plat M	Poč.plat. Ž	Sm.odch. M	Sm.odch. Ž
Celkové skóre	17,0000	18,4390	-2,9095	172	0,004098	92	82	3,489387	2,973536

Pre ilustráciu vkladám graf, ktorý dopĺňa tabuľku a ukazuje, že dievčatá dosiahli v úrovni kritického myslenia lepšie skóre o necelých 1,5 bodov.



6.4 Úroveň kritického myslenia na jednotlivých ZŠ

Nasledujúca tabuľka ukazuje najčastejšie sa vyskytujúcu hodnotu dosiahnutého skóre z testu v jednotlivých ZŠ, a taktiež najmenšie a najväčšie dosiahnuté skóre v jednotlivých testovaných ZŠ. Najmenší priemerný výsledok z testu kritického myslenia dostali deviataci zo „Zelenej školy“, presne 16, 5 bodov a najvyššie skóre dosiahli deviataci zo „Zelenej školy“, presne 21,875 bodov.

Premenná	Popisná štatistika (KM_školy)							
	N platných	Priemer	Medián	Modus	Četnosť modu	Minimum	Maximum	Sm.odch.
modrá škola	61	16,6557	17,0000	17,0000	10	10,0000	26,0000	2,993801
zelená škola	48	16,5000	17,0000	Vícenás.	8	9,0000	24,0000	3,017678
žltá škola	16	21,8750	21,0000	Vícenás.	4	18,0000	28,0000	3,138471
červená škola	49	18,7346	18,0000	18,0000	11	12,0000	25,0000	2,636092

HA2: Predpokladám významný rozdiel v úrovni kritického myslenia žiakov 9. ročníkov medzi jednotlivými základnými školami.

H02: Medzi jednotlivými školami nie je v úrovni kritického myslenia deviatkov významný rozdiel.

Normálne rozloženie dát bolo overené testom normality a tabuľka ukazuje, že hladina významnosti p je menšia ako 0,05, preto bol pre overenie hypotézy zvolený parametrický test.

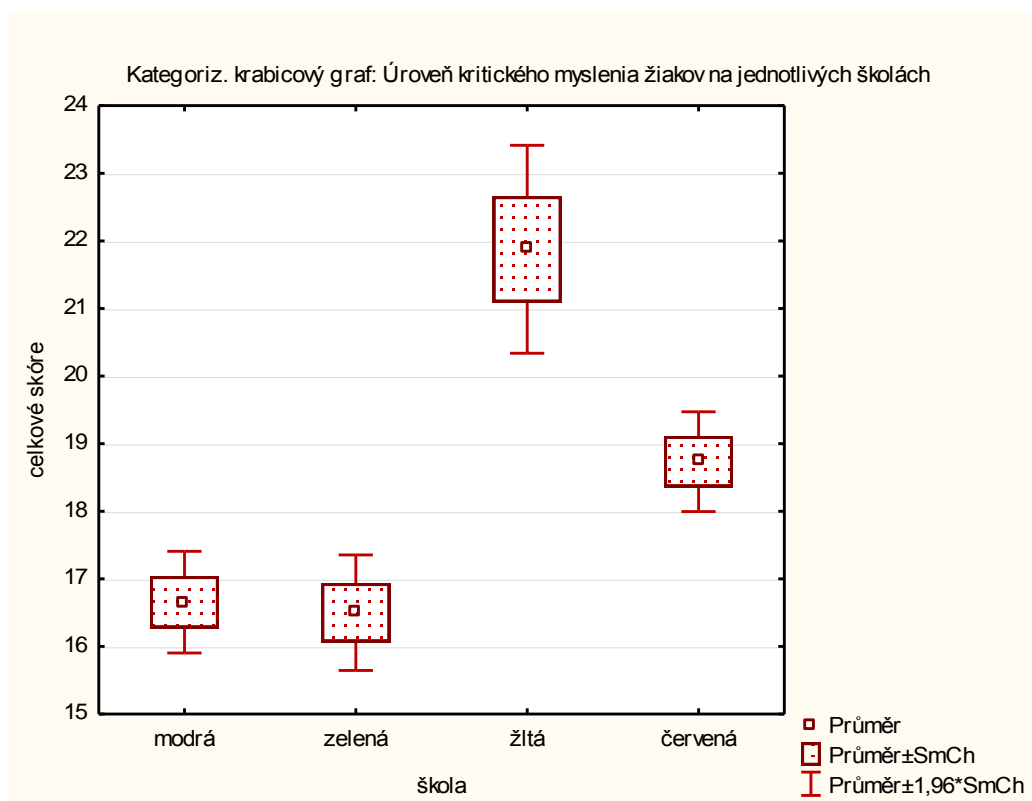
Premenná	Testy normality (školy_KM)	
	N	Lilliefors p
škola	174	$p < ,01$
celkové skóre	174	$p < ,01$

Na overenie hypotézy bola zvolená parametrická anova, konkrétne Post-hoc LSD test a výsledky v nasledovnej tabuľke ukazujú, že medzi jednotlivými školami sú v úrovni kritického myslenia deviatkov významné rozdiely, avšak neplatí to pre školu „Modrú“ a „Zelenú“.

škola	LSD test; proměnná: úroveň kritického myslenia_školy Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05000$			
	{1}	{2}	{3}	{4}
	M=16,656	M=16,500	M=21,875	M=18,735
modrá {1}		0,78237	0,00000	0,00027
zelená {2}	0,78237		0,00000	0,00022
žltá {3}	0,00000	0,00000		0,00025
červená {4}	0,00027	0,00022	0,00025	

HA2 môžeme teda potvrdiť, v úrovni kritického myslenia deviatakov sú medzi jednotlivými školami významné rozdiely.

Pre prehľadnejšiu orientáciu udávam nasledovný graf, z ktorého je zrejmé, že významné rozdiely v úrovni kritického myslenia deviatakov sú medzi školami „Modrou“ a „Žltou“, „Modrou“ a „Červenou“, „Zelenou“ a „Žltou“, „Zelenou“ a „Červenou“, „Žltou“ a „Červenou“. Najlepšie výsledky v úrovni kritického myslenia dosiahli deviataci zo „Žltej školy“.



6.5 Miera direktivity učiteľov všetkých testovaných ZŠ

Miera direktivity u učiteľov bola zisťovaná prostredníctvom vyššie uvedeného dotazníka, pričom výsledné hodnoty sa mohli pohybovať v intervale -10 až +10. Čím viac sa výsledná hodnota blíži k -10, tým väčšia je učiteľova miera direktivity, resp. tým viac učiteľ kontroluje a reguluje žiaka. Čím viac sa výsledná hodnota blíži k +10, tým viac podporuje učiteľ žiakovu autonómiu, resp. tým menej využíva riadiace postupy.

Výsledky dotazovania ukazuje nasledovná tabuľka, pričom priemerná miera direktivity všetkých dotazovaných učiteľov je +3,52. Najnižšie vyskytujúca sa hodnota je -5,875 a

najvyššia hodnota vyjadrujúca veľkú podporu autonómie žiaka je +9. Výsledky prehľadne znázorňuje nasledovná tabuľka:

Premenná	Popisná štatistika (miera direktivity)							
	N platných	Priemer	Medián	Modus	Četnosť modu	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Celkový index	72	3,51736	3,56250	3,37500	8	-5,87500	9,000000	2,033711

6.6 Priemerná miera direktivity u pedagógov jednotlivých ZŠ

Na jednotlivých základných školách boli namerané nasledovné hodnoty:

Premenná	Popisná štatistika (miera direktivity na jednotlivých školách)							
	N platných	Priemer	Medián	Modus	Četnosť modu	Minimum	Maximum	Sm.odch.
modrá škola	25	2,73500	3,37500	3,37500	4	-5,87500	6,000000	2,573483
zelená škola	19	3,40131	3,50000	3,50000	3	0,62500	5,500000	1,281261
žltá škola	9	5,48611	4,87500	4,87500	2	3,37500	9,000000	1,771568
červená škola	19	3,73026	3,62500	4,87500	3	1,62500	6,000000	1,263746

V tabuľke nájdeme počet dotazovaných učiteľov v jednotlivých školách, priemernú mieru direktivity u každej z jednotlivých škôl i najčastejšie namerané vyskytujúce sa hodnoty. Najvyššiu mieru direktivity vykazujú učitelia zo „Modrej školy“ a najviac autonómny prístup majú učitelia v „Žltej škole“.

HA3: Medzi jednotlivými ZŠ sú významné rozdiely v miere direktivity učiteľov.

H03: Medzi jednotlivými ZŠ nie sú významné rozdiely v miere direktivity učiteľov.

Normálne rozdelenie dát bolo overené testom normality, pričom hladina významnosti p je menšia ako 0,05, preto bol pre overenie hypotézy použitý parametrický test.

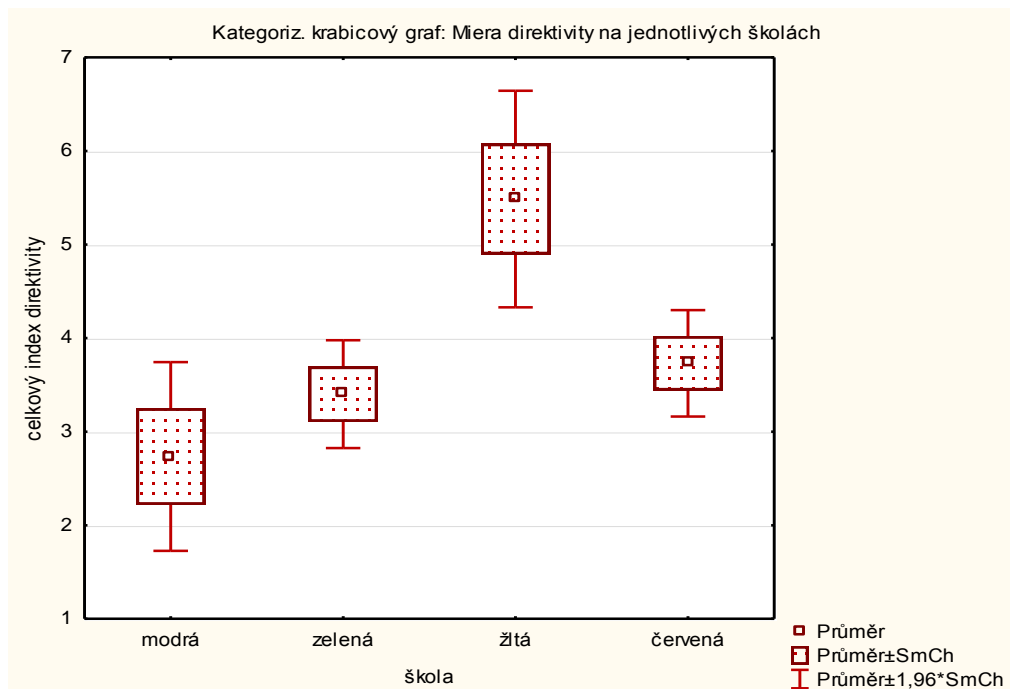
Premenná	Testy normality	
	N	Lilliefors p
škola	72	$p < ,01$
miera direktivity	72	$p < ,01$

Hypotéza HA3 bola overená Post-hoc testom, konkrétne LSD testom, pričom v nasledovnej tabuľke môžeme vidieť, že HA3 platí v prípade „Žltej“ a „Modrej“ školy, „Žltej“ a „Zelenej“ a „Žltej“ a „Červenej“ školy. Z uvedenej tabuľky vyplýva, že v miere direktivity sa líšia len pedagógovia „Žltej“ školy, medzi ostatnými školami nie sú významné rozdiely.

		LSD test; proměnná: celkový index direktivity Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05$			
škola		{1}	{2}	{3}	{4}
		M=2,7350	M=3,4013	M=5,4861	M=3,7303
modrá	{1}		0,250241	0,000369	0,087778
zelená	{2}	0,250241		0,008078	0,592982
žltá	{3}	0,000369	0,008078		0,024616
červená	{4}	0,087778	0,592982	0,024616	

Môžeme prijať alternatívnu hypotézu, medzi jednotlivými školami sú rozdiely v miere direktivity ich pedagógov.

Rozdielnu mieru direktivity v „Žltej“ škole oproti ostatným školám prehľadne znázorňuje nasledujúci graf:



6.7 Súvislosť medzi mierou direktivity u pedagógov s úrovňou kritického myslenia žiakov

Hlavným cieľom tejto práce bolo nájsť súvislosť medzi mierou direktivity učiteľa a úrovňou kritického myslenia žiaka. Nasledovné hypotézy sa vzťahujú k výskumnej otázke, či existuje súvislosť medzi týmito dvomi premennými.

HA4: Predpokladám, že existuje vzťah medzi mierou direktivity učiteľa a úrovňou kritického myslenia žiaka.

H04: Súvislosť medzi úrovňou kritického myslenia žiaka a mierou direktivity pedagóga neexistuje.

Súvislosť medzi mierou direktivity a kritickým myslením bola overovaná pomocou Spearmanovho testu korelácie a výsledky sú nasledovné:

Premenná	Spearmanovy korelace	
	miera direktivity	kritické myslenie
miera direktivity	1,000000	0,800000
kritické myslenie	0,800000	1,000000

Koeficient korelácie r je menší ako 0,9 a väčší ako 0,7; preto môžeme povedať, že medzi úrovňou kritického myslenia deviatakov vybraných ZŠ a mierou direktivity ich pedagógov je vysoká závislosť.

Prijímame alternatívnu hypotézu HA4 a zamietame nulovú hypotézu H04.

ZÁVER

Diplomová práca sa v teoretickej časti zaoberá výchovno-vzdelávacím procesom, a jeho hlavnými činiteľmi. Rozoberá osobnosť žiaka, jeho učebné štýly a poukazuje na podmienky priaznivé pre stimuláciu a rozvoj samostatného myslenia a kritického uvažovania. Kritické myslenie je v intenciách tejto práce vnímané ako veľmi dôležitá kompetencia pre žiakov budúci život a jeho uplatnenie. V prvej časti práce je tiež rozobraná osobnosť učiteľa, jeho výchovné prístupy a výukové štýly, ktoré tiež môžu výrazne prispievať k samostatnému a kritickému mysleniu žiaka.

V praktickej časti sa práca venuje jednému aspektu učiteľovho prístupu k žiakom, a to konkrétne miere direktivity, ktorú pokladám za podstatný element ovplyvňujúci žiakovo samostatné myslenie. Praktická časť si kladie za cieľ zmapovať mieru direktivity u učiteľov a úroveň kritického myslenia žiakov deviatych ročníkov základných škôl v Myjavskom okrese, výsledky tejto práce sa teda vzťahujú len ku konkrétnym skúmaným školám. Hlavným cieľom je však nájsť súvislosť medzi mierou direktivity učiteľov a úrovňou kritického myslenia ich žiakov. Praktická je členená na dve časti, v prvej je predstavený dizajn výskumu, druhá sa venuje vyhodnocovaniu získaných dát a interpretácii výsledkov výskumu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BUZAN, Tony a Barry BUZAN, 1993. *The Mind Map Book*. London: BBC Books. ISBN 0-525-93904-0.

HANSEN, Barbara, 2009. *Nápady pro rozvoj klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-388-8.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.

FENSTERMACHER, Gary a Jonas SOLTIS, 2008. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-471-7.

GARDNER, Howard, 1999. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-279-3.

GRECMANOVÁ Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ, 1998. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-20-7.

GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ, 2000. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné myšlení žáků*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-28-2.

HAJZLER, Tomáš, 2012. *Peníze, nebo život. Jak přestat vydělávat na život a začít i v práci žít*. Praha: PeopleComm. ISBN 978-80-904890-3-5.

HELDOVÁ, Daniela et al., 2011. *Metakognitivne stratégie rozvíjajúce procesy učenia sa žiakov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-372-5.

HELUS, Zdeňek, 2009. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.

JASPI, ©2002-2013. Predpis č. 245/2008 Z.z. *Jaspi.justice.gov.sk* [online]. [cit. 2013-03-15].

Dostupné z:

http://jaspi.justice.gov.sk/jaspiw1/htm_zak/jaspiw_mini_zak_zobraz_clanok1.asp?kotva=k1&skupina=1

KAČÁNI, Vladislav a Ľudovít VIŠŇOVSKÝ et al., 2002. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-25-4.

KOPŘIVA et al., 2008. *Respektovat a být respektován*. 3.vyd. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.

KRAJČOVÁ, Nad'a a Alena DAŇKOVÁ, 2001. *Terminologické minimum. Všeobecná didaktika*. Prešov: ManaCon. ISBN 80-89040-09-8.

- KYRIACOU, Chris, 2005. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-945-3.
- MAŇÁK, Jozef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC, 2008. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-175-1.
- MAŇÁK, Jozef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, Jiří, 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-246-7.
- MAV/UNESCO, 2005. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-556-3.
- NOVÁČKOVÁ, Jana, 2001. *Mýty ve vzdělávání*. Kroměříž: Spirála. ISBN 80-901873-5-8.
- PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.
- PRŮCHA, Jan, 2000. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, Jan, 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- SAK, Petr a Jiří MAREŠ, 2007. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-807367-230-0.
- SOVÁK, Miloš, 1990. *Učení nemusí být mučení*. Praha: SPN. ISBN 80-04-24306-1.
- Škoda, Jiří a Pavel DOULÍK, 2011. *Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3341-8.
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ et al., 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2002. *Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: PedF UK. ISBN 80-7290-077-3.
- ZELINA, Miron, 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN. ISBN 80-10-00456-1.
- ŽILÍNEK, Martin, 1997. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-60-3.

Watson-Glaserov test kritického myslenia

Milý/á študent/-ka,

na nasledujúcich stranách je niekoľko úloh, zameraných na rôzne oblasti kritického myslenia. Ak sa ich pokúsiš zdolať, veľmi mi tým pomôžeš. Test je celkom **anonymný**, preto sa nepodpisuj. Výsledky tohto testovania využijem výhradne na účely mojej diplomovej práce.

Barbora Bučková

A. Úsudok:

Každú úlohu v tomto teste uvádza výrok, ktorého pravdivosť máte posúdiť. Po každom výroku, resp. predložení faktov sú uvedené viaceré možné úsudky (vývody), t.j. závery, ktoré z predložených údajov môžu vyplývať. Postupne preverte každý z predložených úsudkov a určite stupeň jeho pravdivosti.

V **Záznamovom hárku (na konci testu)** nájdete políčka pre Vaše odpovede, ktoré sú označené písmenami P, PP, NÚ, PN a N. Váš názor zrozumiteľne označte v príslušnom krúžku záznamového hárku podľa jeho významu:

P – ak si myslíte, že na základe predložených údajov je úsudok naozaj **PRAVDIVÝ**, že skutočne nespochybňuje uvedené fakty.

PP – ak si myslíte, že na základe predložených údajov je úsudok **PRAVDEPODOBNE PRAVDIVÝ**, t.j. skôr pravdivý, ako nepravdivý.

NÚ – označte vtedy, keď máte pocit, že **ÚDAJE SÚ NEÚPLNE**. To znamená, že na základe predložených údajov sa nemôžete rozhodnúť, či je úsudok pravdivý (správny) alebo nepravdivý (nesprávny), t.j. že sa na základe predložených údajov nemôžete jednoznačne rozhodnúť.

PN – ak si myslíte, že na základe predložených údajov je úsudok **PRAVDEPODOBNE NESPRÁVNY**, t.j. skôr nesprávny, ako správny.

N – ak ste presvedčení, že úsudok je naozaj **NESPRÁVNY**, že je chybný, a to buď preto, že chybné zdôvodňuje predložené údaje alebo protirečí týmto údajom a samozrejme aj úsudkom, ktoré z nich vychádzajú.

V úlohe, ktorá nasleduje, môže byť viac úsudkov na predložené výroky hodnotených ako P, PP, PN, N alebo NÚ (resp. niektorá odpoveď sa môže vyskytnúť viackrát a niektorá ani raz). Preto musíte posúdiť každý úsudok (uzáver) jednotlivo.

VÝROK:

Učiteľka zariadila, aby žiaci jednej z jej tried mohli vidieť film podľa predlohy Ch. Dickensa „Veľké nádeje“, kým žiaci z ostatných tried museli knihu prečítať bez toho, aby film videli. Chcela vedieť, ako efektívne sa dá využiť film pri vyučovaní literatúry. Okamžite po každom spôsobe, t.j. premietaní a čítaní si svoj zámer overovala testom, ktorý bol zameraný na porozumenie a hodnotenie obsahu príbehu. Vo všetkých testoch dosiahla lepšie výsledky trieda, ktorá sledovala film. Túto triedu natoľko zaujali „Veľké nádeje“, že skôr, ako sa téma v škole preberala, žiaci si knihu prečítali z vlastnej iniciatívy. Učiteľka uzavrela experiment ako úspešný.

Možné úsudky:

1. Test zadaný v predloženom experimente bol zameraný nielen na to, aby si žiaci spomenuli na fakty a údaje z knihy.
2. Študenti, ktorým bol film premietnutý, si museli ešte predtým knihu prečítať.
3. Aj iní učitelia by v podobnom experimente dosiahli tie isté výsledky.
4. Učiteľka, ktorá použila uvedený postup, bude využívať stratégiu premietania filmov vždy, keď to bude možné a vhodné.
5. Nie je dokázané, že trieda, ktorá videla film, viac pochopila a ocenila „Veľké nádeje“ ako triedy, ktoré si knihu prečítali bez toho, aby videli film.
6. Žiaci sa vo väčšine školských predmetov naučia viac prostredníctvom filmov, ako z kníh.

B. Rozpoznávanie domnienok:

Pod domnienkou rozumieme niečo, čo predpokladáme alebo považujeme za pravdivé, zaručené a primerané danej situácii.

V ďalšom texte nájdete dva výroky, po každom z nich nasleduje niekoľko domnienok. Ak si myslíte, že predložená domnienka **zaručuje** daný výrok, zaškrtnite „**Áno**“ v kolónke „B. Domnienky“ na príslušnom mieste záznamového hárku. Keď si myslíte, že predloženú domnienku podľa daného výroku **nie je možné prijať**, zaškrtnite „**Nie**“. Každú domnienku posudzujte zvlášť.

VÝROK:

„Keďže musíme šetriť čas, pôjdeme tam radšej lietadlom.“

Možné domnienky:

7. Cestovanie lietadlom zaberie menej času ako iným dopravným prostriedkom.
8. Aspoň časť vzdialenosti môžeme prekonať lietadlom.
9. Cestovanie lietadlom je oveľa výhodnejšie ako cestovanie vlakom.

VÝROK:

„Keďže stále viac maturantov chce pokračovať v štúdiu na univerzitách, je nevyhnutné postaviť veľa nových univerzitných budov.“

Možné domnienky:

10. Počet univerzitných budov, ktoré budú v budúcnosti potrebné, závisí od plánov žiakov dosiahnuť vyššie vzdelanie.
11. Existujúce budovy univerzít sú už preplnené.
12. Ak pôjdu študenti na univerzitu, musí byť k dispozícii dostatok budov.

C. Dedukcia:

Nasledujúce dve cvičenia sa skladajú z výrokov (premís), po ktorých nasledujú predpokladané uzávery. Cieľom cvičení je, aby ste posúdili pravdivosť každého z uvedených záverov. Prečítajte si prvý záver pod výrokom. Ak si myslíte, že naozaj **vyplýva** z uvedeného výroku, zaškrtnite „**Áno**“ v tabuľke „C. Dedukcia“ v záznamovom hárku. Ak si myslíte, že záver **nevyplýva** z predloženého výroku, zaznačte v príslušnej tabuľke „**Nie**“ a „**Nie**“ zaznačte aj vtedy, keď podľa Vašich všeobecných vedomostí by mohol byť daný záver platný (nevyplýva však z výroku). Snažte sa, aby Vaše predsudky neovplyvňovali Vaše rozhodnutia – venujte sa iba predloženým výrokom a posúďte, či z nich daný uzáver naozaj vyplýva.

VÝROK:

Názor, ktorý nie je založený na presvedčení, ľahko podľahne aj menej presvedčivému argumentu. Mnoho našich názorov nevychádza priamo z nášho presvedčenia, ale ich jednoducho prijímame.

A preto:

Vyplývajúce uzávery:

13. Je pravdepodobné, že viacero z našich názorov nebude potvrdených, resp. budú vyvrátené.
14. Mnoho z našich názorov pravdepodobne ustúpi aj menej presvedčivým argumentom.
15. Ak niekto pod vplyvom argumentácie ľahko zmení svoj názor, nebol o ňom presvedčený.

VÝROK:

Všetky slávne romány sú umelecké diela.
Všetky slávne romány vyjadrujú naše predstavy.

A preto:

Vyplývajúce uzávery:

16. Každé vyjadrenie našich predstáv je umeleckým dielom.
17. Keďže je vojna a mier od Tolstoj slávny román, vyjadruje naše predstavy.
18. Naše predstavy môžu vyjadriť mnohé druhy umeleckého prejavu.

D. Interpretácia:

Nasledujúce úlohy sa skladajú z krátkeho textu, po ktorom nasleduje niekoľko záverov. Predpokladajte, že **všetko**, čo bude v nasledujúcich textoch uvedené **je pravda**. Úlohou je, aby ste posúdili, či dané závery logicky vychádzajú z výroku a nespochybňujú informácie uvedené v texte. Ak si myslíte, že predložený záver **vychádza z textu** (aj keď nie absolútne a nevyhnutne) zaškrtnite v záznamovom hárku v stĺpci „D. Interpretácia“ výraz „**Áno**“. Ak sa nazdávate, že predložený záver **nie je v súhlase** s údajmi, ktoré sú predložené v texte, zaškrtnite „**Nie**“.

Nezabudnite, že máte každý uzáver posúdiť jednotlivo, nezávisle od ostatných.

VÝROK:

Noviny z veľkého mesta poskytovali prehľad o počte mužov a žien za volantom, ktorí boli účastníkmi dopravných nehôd na jeho území v sledovanom období. Zistilo sa, že muži sa podieľali na 1210 dopravných nehodách, kým ženy len na 920. Dvadsať percent vodičov a vodičiek v tomto prehľade malo menej ako 20 rokov.

Vyplývajúce uzávery:

19. Pri typickej dopravnej nehode uvedeného prehľadu bol za volantom skôr muž, ako žena.
20. V tomto prehľade sa dopravných nehôd zúčastnilo viac mladých vodičov ako vodičiek do dvadsať rokov.

VÝROK:

Istý celoštátny týždenník uverejnil sériu článkov, ktoré kritizovali postoje jedného z najväčších politických zoskupení v štáte k plánovanému rodičovstvu a interrupcii, k rozvodom a k postaveniu žien v spoločnosti. Miestne zastupiteľstvo hlavného mesta ihneď zrušilo objednávanie a požičiavanie tohto časopisu v školských knižniciach, za ktoré zodpovedalo.

Možné uzávery:

21. Členovia zastupiteľstva sú presvedčení, že cenzúra je v niektorých prípadoch opodstatnená.
22. Časopis nemal tieto články publikovať.

VÝROK:

Výskum vývinu slovné zásoby u detí od osem mesiacov do šesť rokov ukázal, že používaná slovná zásoba rastie od 0 slov vo veku osem mesiacov po 2562 slov vo veku šesť rokov.

Možné uzávery:

23. Ani jedno z detí, ktoré sa výskumu zúčastnilo, nevedelo rozprávať, keď malo 6 mesiacov.
24. Nárast slovné zásoby je najpomalší v období, keď sa deti učia chodiť.

E. Hodnotenie argumentov:

Pri rozhodovaní o dôležitých otázkach je dôležité, aby ste boli schopní rozlišovať medzi argumentami, ktoré sú zjavné (silné) a tými, ktoré sú slabé vzhľadom na stanovený problém (otázku). Argument, ktorý považujeme za silný (zjavný), má priamy a významný vzťah k predloženej otázke.

Argument je slabý vtedy, ak nie je v priamom vzťahu k otázke (aj keď môže mať veľký všeobecný význam), alebo má malý význam, alebo sa vzťahuje len na nepodstatné aspekty danej otázky.

V ďalšom texte nájdete dve otázky, po každej z nich nasleduje niekoľko argumentov (zdôvodnení). Pre ciele a účely tohto testu musíte **všetky argumenty považovať za pravdivé**. Problém spočíva vo Vašom rozhodnutí, či je daný argument silný alebo slabý.

V záznamovom hárku v kolónke „E. Argumenty“ zaškrtníte výraz „**Silný**“ vtedy, keď za taký argument považujete, resp. výraz „**Slabý**“, ak si o ňom myslíte, že je naozaj slabý. Každý z argumentov posúďte samostatne, navzájom nezávisle. Snažte sa, aby Váš osobný postoj k predloženej otázke neovplyvnil Vaše hodnotenie daného argumentu, keďže pri každom z nich musíte vychádzať z faktu, že je pravdivý.

VÝROK:

Mali by všetci mladí ľudia získať vyššie vzdelanie?

Predpokladané argumenty:

25. Áno, pretože gymnázia umožňujú svojim žiakom nosiť podľa príslušnosti školské uniformy a odznaky.
26. Nie, pretože mnoho mladých ľudí nemá schopnosti, ale ani záujem o štúdium na gymnáziu, resp. na vysokej škole.
27. Nie, pretože nadmerné študovanie má negatívny vplyv na osobnosť jednotlivca.

VÝROK:

Mala by vláda podporovať poľnohospodárov pri ochrane pôdy?

Vyplývajúce argumenty:

28. Nie, kedysi boli roľníci sociálnou skupinou, ktorá mala na vládu silný vplyv, ale v súčasnosti žije väčšina obyvateľstva v mestách.
29. Nie, pretože ochrana pôdy patrí medzi najdôležitejšie záujmy poľnohospodárov a za zvyšovanie hodnoty pozemkov ich netreba odmeňovať.
30. Nie, pretože finančné prostriedky vlády pochádzajú z daní obyvateľstva a ľudia sú aj tak výrazne zaťažení daňovou povinnosťou.

ZÁZNAMOVÝ HÁROK

A.

Úsudok	P	PP	NÚ	PN	N
1.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B.

Domnienky	Áno	Nie
7.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

C.

Dedukcia	Áno	Nie
13.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D.

Interpretácia	Áno	Nie
19.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

E.

Argumenty	Áno	Nie
25.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Krížikom vyznač pohlavie:	žena	muž
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dotazník postojovej orientácie učiteľov k motivácii žiakov

Základné informácie

Nasledujúci dotazník obsahuje osem situácií zo školského prostredia. Základným cieľom tohto prieskumu je zistiť, aký je Váš názor na možnosti riešenia pedagogických situácií, či by situáciu mali riešiť sami žiaci a do akej miery má zasiahnuť rodič, či učiteľ.

Niektoré situácie sú zamerané na to, čo by ste robili ako učiteľ/-ka. Iné skôr na to, čo by ste poradili druhému učiteľovi alebo rodičovi. Sú tu uvedené tiež situácie, ktoré sa pýtajú na to, ako by ste jednali v úlohe rodiča. Pokiaľ nemáte deti, skúste si predstaviť, ako by ste s najväčšou pravdepodobnosťou situáciu riešili. Neexistujú správne alebo nesprávne odpovede, každý človek sa môže v spôsoboch riešenia líšiť, a preto ide hlavne o Váš osobitný štýl riešenia daných situácií.

Inštrukcie

Každé tvrdenie si najskôr dôkladne prečítajte a pokúste sa zamyslieť nad tým, ako veľmi a presne vystihuje Váš spôsob jednania vo vybraných situáciách. Potom u každého tvrdenia (1-32) označte na škále (1-7) jednu z možných odpovedí podľa toho, nakoľko vhodné Vám toto riešenie pripadá. Jednotka na škále znamená, že riešenie je veľmi nevhodné, 4 stredne vhodné a 7 veľmi vhodné.

Veľmi nevhodné		Stredne vhodné			Veľmi vhodné	
1	2	3	4	5	6	7

pohlavie:	žena	muž
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Peter je priemerný žiak šiestej triedy. V priebehu posledných dvoch týždňov sa prejavuje pasívne a nejaví záujem podieľať sa na hodinách matematiky. Úlohy, ktoré plní sú síce správne vypočítané, ale nedokončené. Telefonát s Petrovou matkou neposkytol žiadne užitočné informácie. Petrova učiteľka by mala postupovať nasledovne:

	Velmi nevhodné			Stredne vhodné			Velmi vhodné
1. Zdôrazniť Petrovi význam dokončovania úloh, pokiaľ nebude ochotný spolupracovať.	1	2	3	4	5	6	7
2. Informovať ho o tom, že nemusí všetko dokončiť hneď a presvedčiť sa, či mu môže pomôcť vyriešiť príčinu jeho nezájmu.	1	2	3	4	5	6	7
3. Nechať ho po škole kým nedokončí úlohy, ktoré boli pre daný deň zadané.	1	2	3	4	5	6	7
4. Informovať ho o tom, ako si vedie v porovnaní s ostatnými spolužiakmi a povzbudiť ho k tomu, aby všetko dohnal.	1	2	3	4	5	6	7

Na včerajšom rodičovskom združení bolo rodičom Slovákovým oznámené, že ich dcéra urobila za posledný štvrťrok veľký pokrok. Obaja rodičia zhodne dúfajú, že sa bude naďalej zlepšovať, aby nemusela opakovať ročník (čo rodičia na základe štvrťročného hodnotenia očakávali). Na základe nových informácií z rodičovského združenía by mali rodičia postupovať takto:

5. Zvýšiť dcére vreckové a sľúbiť jej vyúštenú odmenu, pokiaľ sa bude i naďalej zlepšovať.	1	2	3	4	5	6	7
6. Informovať ju o tom, že momentálne pracuje rovnako, ako väčšina ostatných spolužiakov v triede.	1	2	3	4	5	6	7
7. Povedať jej o štvrťročnom hodnotení a o tom, že vedľa ako sa osamostatňuje doma aj v škole.	1	2	3	4	5	6	7
8. Stále by jej mali zdôrazňovať, že musí usilovne pracovať (učiť sa), aby získala lepšie známky.	1	2	3	4	5	6	7

Marek sa často prestáva ovládať, vyrušuje a provokuje ostatné deti v triede. Nereaguje na vaše upozornenia a vy sa obávate, že si neosvojí potrebné sociálne kompetencie. To najlepšie, čo môžete urobiť:

9. Zdôrazniť mu, ako moc je pre neho dôležité ovládať sa, pokiaľ chce byť v škole, ale aj inde úspešný.	1	2	3	4	5	6	7
10. Dať ho do špeciálnej triedy, ktorá je viac zameraná na systém posilňovania sociálnych kompetencií.	1	2	3	4	5	6	7
11. Pomôcť mu, aby si uvedomil, ako sa správajú ostatní spolužiaci v podobných situáciách a podporiť ho, aby sa správal rovnako.	1	2	3	4	5	6	7
12. Uvedomiť si, že sa Marekovi evidentne nedostáva toľko pozornosti, koľko potrebuje a venovať sa mu intenzívnejšie.	1	2	3	4	5	6	7

Váš syn je jedným z najlepších hráčov futbalového školského tímu juniorov, ktorý vyhráva väčšinu zápasov. Avšak máte vážne obavy, pretože vám oznámil, že nenapísal priebežný test a bude ho musieť o dva dni písať znova. Rozhodli ste sa, že najlepšie bude:

13. Opýtať sa syna, ako chce situáciu riešiť.	1	2	3	4	5	6	7
14. Oznámiť mu, že sa pravdepodobne bude musieť vzdať zajtrajšieho zápasu, aby sa mohol pripraviť na zvládnutie testu.	1	2	3	4	5	6	7
15. Zistiť, či majú ostatní študenti rovnaký problém a navrhnúť mu, aby sa pripravil rovnako ako oni.	1	2	3	4	5	6	7
16. Ospravedlniť ho kvôli škole zo zajtrajšieho zápasu, pretože futbal príliš zasahuje do jeho štúdia.	1	2	3	4	5	6	7

Skupina žiakov má v priebehu celého polroka problémy s pravopisom. Ako im môže pani učiteľka Nováková najlepšie pomôcť?

	Veľmi nevhodné		Stredne vhodné			Veľmi vhodné	
	1	2	3	4	5	6	7
17. Zorganizovať súťaž, aby bola skupina motivovaná pracovať rovnako ako ostatní.	1	2	3	4	5	6	7
18. Dať im viac príležitostí k zlepšeniu, napr. formou doučovania, častejších úloh apod.	1	2	3	4	5	6	7
19. Zadať žiakom pracovné listy k precvičeniu pravopisu a zdôrazniť ako je jeho znalosť dôležitá.	1	2	3	4	5	6	7
20. Pomôcť skupine vymyslieť spôsoby, ako spoločne precvičiť pravopis (napr. zábavnými cvičeniami).	1	2	3	4	5	6	7

Vo vašej triede je jedna žiačka menom Zuzana, ktorá je už dlhší čas obeťou rôznych žartov a posmeškov zo strany ostatných spolužiakov. Je tichá a obvykle býva sama. Navzdory snahe učiteľov ju ostatní žiaci medzi sebou neprijali. Vaša intuícia vám hovorí:

21. Podnecujte Zuzanu k tomu, aby sa zapojila do diania v triede a chváľte ju za každú iniciatívu.	1	2	3	4	5	6	7
22. Hovorte s ňou a zdôrazňujte, že pokiaľ si získa priateľov, bude šťastnejšia.	1	2	3	4	5	6	7
23. Vyzvite ju, aby hovorila o svojich vzťahoch s ostatnými deťmi a keď bude pripravená, podporte ju, aby sa pomaly zapojila do kolektívu.	1	2	3	4	5	6	7
24. Povzbudte ju, aby sledovala, ako spolu ostatné deti vychádzajú a aby sa k nim pridala.	1	2	3	4	5	6	7

V predchádzajúcich týždňoch sa strácali veci z učiteľkinho stolu. Niektorým deťom tiež niekto zobral z ich lavíc peniaze na obedy. Učiteľka dnes zahliadla Tomáša, ako berie strieborné ťažítka z jej stolu. Volala Tomášovej matke a hovorila s ňou o incidente. Napriek tomu, že predpokladala, že Tomáš je zodpovedný i za ďalšie krádeže, zmienila matke len túto jednu a uistila ju, že bude Tomáša pozorne sledovať. Matka by sa mala zachovať nasledovne:

25. Porozprávať sa s Tomášom o dôsledkoch krádeže a o tom, aký to môže mať dopad na jeho vzťahy s ostatnými spolužiakmi.	1	2	3	4	5	6	7
26. O všetko sa s ním porozprávať, vyjadriť mu svoju dôveru a pokúsiť sa pochopiť prečo to urobil.	1	2	3	4	5	6	7
27. Vynadať mu, pretože krádež je niečo, čo nemôže byť v žiadnom prípade tolerované a Tomáš si to musí uvedomiť	1	2	3	4	5	6	7
28. Zdôrazniť mu, že to čo urobil, bolo nesprávne a naznačiť mu, aby sa ospravedlnil učiteľke a sľúbil jej, že už to neurobí.	1	2	3	4	5	6	7

Vaša dcéra má priemerné známky a vy by ste chceli, aby sa zlepšila. Bolo by užitočné:

29. Povzbudiť dcéru, aby sa vyjadrila k svojmu vysvedčeniu a k tomu, čo pre ňu výsledky znamenajú.	1	2	3	4	5	6	7
30. Prebrať spolu s dcérou známky na vysvedčení a poukázať na to, ako si stojí v porovnaní s ostatnými spolužiakmi v triede.	1	2	3	4	5	6	7
31. Zdôrazniť jej, že by sa mala zlepšiť pretože s takýmito výsledkami sa nemôže dostať na dobrú školu.	1	2	3	4	5	6	7
32. Ponúknuť jej výhodnú odmenu za každú dobrú známku na vysvedčení.	1	2	3	4	5	6	7

Ďakuje Barbora Bučková.