



Európska únia
Európsky sociálny fond

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Viera Šándorová

Metódy a formy práce
podporujúce kritické myslenie žiakov
zo sociálne znevýhodneného prostredia

2013

Publikácia bola vydaná a financovaná z prostriedkov ESF
v rámci národného projektu Profesionálny a kariérový rast
pedagogických zamestnancov.
ITMS kód projektu 26120130002
ITMS kód projektu 26140230002

**Metódy a formy práce
podporujúce kritické myslenie u žiakov
zo sociálne znevýhodneného prostredia**

Viera ŠÁNDOROVÁ

Bratislava 2013

Obsah

Úvod	5
1/ Teoretické východiská kritického myslenia	6
1.1 Kritické myslenie	8
2/ Edukačné prostredie vytvárajúce podmienky na kritické myslenie	13
2.1 Cinquain	14
2.2 Akrostich	15
2.3 Pojmové mapovanie	15
2.4 Brainstorming	20
2.5 Diskusia, rozhovor	22
2.6 T-schéma	24
2.7 Kúty	25
2.8 Voľné písanie	26
2.9 Šesť klobúkov alebo ako myslieť	26
2.10 Typy inteligencií	28
3/ Kladenie otázok	31
3.1 Otázky vyžadujúce nižšiu úroveň myslenia	33
3.2 Otázky vyžadujúce vyššiu úroveň myslenia	34
3.3 Stratégia podnetných otázok	35
3.3 Aktivity zamerané na rozvoj myslenia	36
4/ Hodnotenie	39
4.1 Školské hodnotenie	40
4.2 Autonómne hodnotenie – sám sebe učiteľom	42
4.3 Sebaponímanie a sebahodnotenie	43
4.4 Funkcie hodnotenia	45
4.5 Predpoklady na sebahodnotenie v škole	45
5/ Kooperatívne učenie	47
5.1 Znaky kooperatívneho učenia	47
5.2 Utváranie skupín	48
5.3 Učenie sa vo dvojiciach	50
5.4 Aktivity rozvíjajúce kooperatívne zručnosti vo dvojiciach	50
5.5 Učenie sa v skupinách	51
5.6 Aktivity rozvíjajúce kooperatívne učenie sa v skupinách	52
Záver	56
Zoznam bibliografických odkazov	57

Úvod

Človek tretieho tisícročia dostáva zo svojho okolia také množstvo informácií, že ak by mal spracovať a vyhodnotiť všetky, musel by sa dať klonovať alebo prežiť veľké množstvo nových a nových životov. Všetci veľmi dobre vieme, že ani jedna zo spomínaných alternatív nie je v súčasnosti reálna.

Aké je teda možné riešenie tejto situácie? Zrejme naučiť sa pracovať s informáciami tak, aby ich jedinec vedel selektovať, triediť, hodnotiť a spracovávať čo najefektívnejšie. Čo na to potrebuje? Ovládanie takých metód a foriem práce, pomocou ktorých by mohol spracovať všetko nové, čo sa dozvie, a to tak, aby jeho závery boli čo najobjektívnejšie, vychádzajúce zo súčasných vedeckých poznatkov a teórií. Naučiť sa kriticky myslieť je jedna z možných ciest vedúcich k samostatnému mysleniu a kritickému hodnoteniu všetkých javov, skutočností a udalostí v okolitom i vzdialenom svete.

Cieľom tohto učebného zdroja je poskytnúť čitateľovi základné informácie o tom, čo je kritické myslenie, akým spôsobom môžeme pre proces kritického myslenia vytvoriť podmienky v edukácii, ako môžeme hodnotiť, klásť otázky a vzájomne kooperovať.

1/ Teoretické východiská kritického myslenia

V priebehu posledných desaťročí narastajú nové poznatky, informácie, vedomosti ľudí vo všetkých oblastiach ľudskej činnosti geometrickým radom. Jednou z možných ciest spracovania, hodnotenia a ich zmysluplnej aplikácie v praxi je kritické myslenie. V odbornej literatúre sa stretávame s jeho rôznymi definíciami. Niektoré z nich spolu úzko súvisia, ale nájdeme aj také, ktoré majú málo spoločných znakov. Táto skutočnosť vyplýva z faktu, že tento typ myslenia zahŕňa veľké množstvo zručností, metód a aktivít.

Jedným z teoretických východísk podstaty kritického myslenia je konštruktivizmus. Pedagogický slovník (2008, s. 105) definuje konštruktivizmus ako „široký prúd teórií vo vedách o správaní a sociálnych vedách, zdôrazňujúci ako aktívnu úlohu subjektu a význam jeho vnútorných predpokladov v pedagogických a psychologických procesoch, tak dôležitosť jeho interakcie s prostredím a spoločnosťou. V tomto zmysle je interakčnou teóriou prekonávajúcou jednostrannosť empirizmu a nativizmu.“

Na druhej strane Pupala a Osuská (1997) opisujú konštruktivizmus ako veľmi významný, vplyvný a mohutný smer v oblasti didaktického myslenia, ktorý má viaceré podoby a varianty. Ako uvádzajú autori, tie však zjednocujú aspoň základné spoločné stanoviská, a to na názor na proces poznávania.

Kalhous, Obst (2002) vymedzujú pedagogický konštruktivizmus ako snahu o prekonanie tradičnej školy, ktorá je chápaná ako odovzdávanie definitívnych vzdelávacích obsahov žiakom, ktorí sú pri tom odsúdení do pasívnej úlohy prijímateľov. V transmisívnom ponímaní je vyučovanie podobné podávaniu materiálu (vedomostí) do skladu (žiakovej mysle), kde veľmi nezáleží na tom čo už existuje v susedných oddeleniach skladu (už existujúcich poznatkoch).

V intenciách konštruktivistických prístupov má dieťa/žiak spoznávať okolitú realitu vlastnou činnosťou, čo znamená neustále bádať a objavovať. Preto je nevyhnutnou podmienkou odstrániť pasivitu vzdelávaných, ľahostajnosť pedagóga k už existujúcim poznatkom detí/žiacov. Rešpektovať ich osobnosť i poznanie. V konštruktivistickom ponímaní sa mení funkcia pedagóga. Prechádza z pozície mentora podávajúceho vedomosti jedincom na pozíciu facilitátora, ktorý uľahčuje konštrukciu nových poznatkov. Pripravuje deťom/žiakom nové situácie, nepriamo riadi a navodzuje situácie vhodné na rekonštrukciu poznatkov (Doulík, Škoda, 2003). Učiteľ už nie je garantom pravdy a nepredstiera, že všetko vie a vie to najlepšie. Stáva sa z neho garant metódy, ktorý asistuje a sprevádza žiakov komplexne pri práci, ktorou je hľadanie poznania. Je tak pre žiaka nevyhnutnou oporou, organizuje podmienky učenia, pedagogicky vedie žiaka chodníkmi nových skúseností a zážitkov.

K najznámejším predstaviteľom konštruktivizmu patrí švajčiarsky psychológ Jean Piaget. Jeho poznatky ho viedli k navrhnutiu vývojovej teórie, v ktorej objasňuje, ako si deti vytvárajú koncepty, s ktorými pracujú pri myslení. Východiskom je vzťah medzi organizmom a prostredím. Dieťa/žiak sa prispôbuje požiadavkám vonkajšieho prostredia v adaptačnom procese pozostávajúcom z asimilácie a akomodácie. V procese asimilácie si žiak vytvára asimilačné schémy svojej činnosti, čo je vlastne podstata učenia. V procese akomodácie sa naopak prispôbuje tlaku prostredia. Obidva procesy sú v rovnováhe. Pokiaľ dôjde k vychýleniu, žiak sa snaží rovnováhu obnoviť. Nerovnováha oboch procesov vyvolá u žiaka nové poznatky, nové učivo. Môže ísť o dva prípady:

- nové poznatky zapadajú do už existujúcej poznatkovej schémy, dochádza k ich asimilácii a začleňujú sa do predchádzajúcej štruktúry,
- nové poznatky nezapadajú do existujúcej poznatkovej schémy, musí dôjsť ku kvalitatívnej zmene, ide o tzv. konceptuálnu zmenu v kognitívnej štruktúre subjektu. Dochádza k transformácii dovedejšej úrovne javov (Petrasová, 2008).

Asimilačné schémy sa menia s vekom žiaka. Odrážajú konkrétnu vývojovú fázu detskej inteligencie a zároveň aktuálny spôsob poznávania sveta. Najvyšším štádiom je štádium formálnych operácií (začína sa utvárať asi od dvanásteho roku žiaka).

Z poznatkov Piageta vychádzal Vygotskij, ruský psychológ, ktorý však kritizoval Piageta za jeho nezáujem o kultúrnu a historickú determináciu jedinca. Vygotskij rozlišoval dve úrovne vývoja žiaka. Úroveň súčasnú, aktuálnu, a úroveň vyššiu, ku ktorej sa žiak približuje. Hlavným prostriedkom, ako dosiahnuť vyššie pásmo poznania, je reč. Vygotskij objasnil, že intelektový rozvoj je produkt tak vnútorných, ako aj vonkajších (sociálnych procesov). Z učenia Vygotského vychádza koncepcia kooperatívneho vyučovania, sociálneho sprostredkovania vyšších psychických funkcií. Kooperácia je spolupráca na spoločnom diele, na spoločnom projekte, na spoločnej úlohe. Vytvára prostredie pre dialóg, argumentovanie a premýšľanie.

K rozvoju kritického myslenia u dieťaťa/žiaka môže prispieť samostatné objavovanie, ale aj vzájomná kooperácia medzi žiakmi. Preto sme spomenuli niekoľko základných myšlienok dvoch velikánov psychológie zaoberajúcej sa učením sa a učením dieťaťa/žiaka. Základné princípy koncepcií Piageta a Vygotského fungujú v súčasnej pedagogickej praxi vo vzájomnej interakcii a sú jedným z hlavných pilierov kritického myslenia v edukačnom procese.

1.1 Kritické myslenie

Odborná literatúra uvádza veľké množstvo definícií kritického myslenia, ktoré bývajú, ako sme už spomenuli, aj rozdielne. Uvádzame niektoré z nich:

Ak hovoríme o rozvíjaní kritického myslenia vo výchovno-vzdelávacom procese, rozumieme tým „schopnosť posúdiť nové informácie, pozorne a kriticky ich skúmať z viacerých perspektív, tvoriť si úsudky o ich vierohodnosti a hodnote, posúdiť význam nových myšlienok, informácií pre svoje vlastné potreby“ (Grecmanová et al., 2000, s. 7).

Krajčová, Daňková (2001) v didaktickom slovníku charakterizujú kritické myslenie ako komplex myšlienkových operácií začínajúcich informáciou a končiacich prijatím rozhodnutia. Jeho podstatou je snaha vlastným úsudkom dôjsť k pravde. Vymedzujú štyri etapy vývoja kritického myslenia:

1. reflexívne hodnotenie – celkové, globálne na základe dojmu (prevažuje v predškolskom veku),
2. kritériálne hodnotenie – rešpektovanie a vytváranie kritérií hodnotenia (mladší školský vek),
3. zvažovanie váh kritérií – vytváranie hierarchie jednotlivých kritérií, voľba priorít (starší školský vek, adolescencia),
4. argumentácia – vo všetkých uvedených etapách sa dieťa učí argumentovať, dokazovať, diskutovať, ponúkať a prijímať kompromisy, učí sa konštruktívne riešiť problémy.

David Klooster (2000, s. 8-9), docent americkej literatúry na Hope College v Michigane a lektor – dobrovoľník pre program Reading and Writing for critical thinking (Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu) v Českej republike a v Arménsku, sa zamýšľa nad otázkou kritického myslenia a piatimi bodmi definuje, ale zároveň plasticky objasňuje tento pojem:

Kritické myslenie je nezávislé myslenie.

Aby bolo naše myslenie nezávislé, musí existovať vzťah individuálneho vlastníctva k myšlienkam. V tomto bode sa teda predpokladá jednoznačná požiadavka, aby bol každý jedinec schopný slobodne myslieť, vytvárať si vlastné názory, postoje, vytýčiť si individuálne priority v živote. Tento fakt sa prejavuje tým, že myslenie každého človeka sa ubera iným smerom, je absolútne špecifické. Avšak stotožnenie sa s názorom či myslením iného jedinca automaticky neznamená, že ho nemôžeme vnímať ako svoj vlastný. Na základe tejto skutočnosti vyplýva poznanie, že individuálne myslenie nemusí byť a priori originálne. Dôležité však zostáva, že človek rozhoduje za seba, čo podčiarkuje nezávislosť – primárnu vlastnosť myslenia.

Získanie informácií je východiskom, v žiadnom prípade nesmie sa stať cieľom kritického myslenia.

Aby sme mohli o niečom premýšľať, koncipovať zložité úvahy o nejakom probléme, samostatne kriticky myslieť a vytvárať si vlastné názory, potrebujeme získať dostatočné množstvo faktov, nápadov, textov, hypotéz a pojmov. Vzápätí však je dôležité zozbierané fakty triediť a vyberať len tie, ktoré sú v danom okamihu pre nás relevantné. Kritické myslenie je proces, ktorý uskutočňujú učitelia, študenti, vedci pomocou faktov, ktoré sa naučili. Kritické myslenie transformuje klasické, tradičné učenie na zmysluplné, užitočné, ale predovšetkým trvalé.

Kritické myslenie začína otázkami a problémami, ktoré sa majú riešiť.

Jednou zo základných vlastností ľudského bytia je zvedavosť. Skutočný proces učenia sa začína až vtedy, keď sa snažíme riešiť problémy a odpovedať na otázky, ktoré vyplývajú z našich potrieb alebo záujmov. Každý človek je prirodzene zvedavý, túži po poznaní a odhaľovaní neznámeho. Práve tento fakt možno najčitateľnejšie sledovať u detí, avšak často sa s postupom času znižuje na minimum. Dôvodom nezájmu spoznávať nové skutočnosti je súčasný prístup k vzdelaniu. Skutočné učenie musí spočívať v nastoľovaní problémov, v procese hľadania riešení. Teda súčasné učenie, ktoré spočíva len v predložení či nanútení hotového riešenia, demotivuje dieťa a stavia ho do pozície pasívneho prijímateľa faktov. Učenie musí vychádzať z reálnych problémov, z každodenných situácií. Študenti získavajú pozitívny vzťah k učeniu aj prostredníctvom zistení, že každodenná realita z rôznych oblastí spoločnosti sa odráža v ich skúsenostnom aparáte. Fundovaný pedagóg reaguje na problémy svojich študentov, pomáha im v ich formulácii a stáva sa organizátorom procesu, ktorého výsledkom je študentovo samostatné riešenie.

Kritické myslenie pachtí po rozumných argumentoch.

Človek, ktorý myslí kriticky, vytvára si vlastné riešenia problémov, ale zároveň ich dokáže obhájiť vlastnými dobrými argumentmi. Je si vedomý toho, že existuje viac variantov riešenia, a tak musí byť schopný prezentovať svoje

pohľady a zároveň zdôvodniť, čím vynikajú (logickosť, praktickosť). Dobré argumenty pripúšťajú i protiargumenty – argumenty druhej strany. Mysliteľ sa s nimi vyrovnáva tým, že ich vyvráti alebo potvrdí ich platnosť. Pripustením existencie aj iných pohľadov na vec argument môžeme posilniť. Vo výchovno-vzdelávacom procese pripustenie správnosti názoru niekoho iného zohráva dôležitú úlohu, pozitívne formuje celkovú osobnosť študenta a zároveň mu poskytuje vzory prosociálneho správania. Mnohé definície kritického myslenia sú založené na používaní rozumu v zložitom procese rozhodovania o hodnotách či skutkoch.

Kritické myslenie je myslením v spoločnosti.

Naše myšlienky sú overované a preskúmané tým, že sa o ne delíme s ostatnými. Preto učitelia kritického myslenia využívajú stratégie vo vyučovaní, ktoré podporujú dialóg, diskusiu, skupinovú prácu, debatu a rôzne spôsoby zverejňovania práce študentov. Takýmto spôsobom si vytvárajú a upevňujú postoje, ktoré umožňujú plodnú výmenu názorov a myšlienok, ale predovšetkým posilňujú toleranciu, schopnosť vypočuť si názor druhého, kultivovane a vecne reagovať, no zároveň eliminujú preexponované emocionálne reakcie. Nezanedbateľné je aj uvedomenie si zodpovednosti za vyslovený názor. Všetkými uvedenými postupmi majú pedagógovia dosiahnuť zblíženie života v triede so životom mimo tried.

Čo je kritické myslenie?

Kritické myslenie je rozumné rozhodnutie o tom, čo robiť alebo čomu veriť (Norris, 1985, In Petrasová, 2008).

Kritické myslenie či uvažovanie je intelektuálny proces, ktorý spočíva v pojmovom uchopení, analýze, syntéze a vo vyhodnotení informácií (Scriven, P., 1993 In Petrasová, 2008).

Myslieť kriticky znamená uchopiť myšlienku a skúmať jej východiská, podrobiť ju nezaujatému skepticizmu, porovnávať ju s opačnými názormi, vytvárať vlastné predpoklady a na základe toho zaujať určité stanovisko. Kritické

myslenie je zložitý proces tvorivej integrácie myšlienok a informácií, proces reštrukturalizácie konceptov. Je to aktívny a interaktívny kognitívny proces prebiehajúci súčasne na dvoch úrovniach. Obyčajne je cielavedomý, ale rovnako môže byť tvorivo improvizračný. (Steele, Meredith, Temple, 1998)

Aký je kritický myslitel?

Je zvedavý a neustále formuluje nové otázky.

Oceňuje tvrdenia a argumenty iných, no ak sú nesprávne, nemá problém ich odmietnuť.

Hľadá dôkazy a na ich základe robí rozhodnutia.

Vytvára si úsudok na základe získania čo najväčšieho počtu informácií a neustále hľadá ďalšie.

Zaujíma sa o nachádzanie nových riešení.

Pozorne počúva iných a dáva im spätnú väzbu.

Kritické myslenie je preňho dlhodobým procesom hodnotenia.

Rozlišuje medzi faktami a názormi a pod. (Petrasová, 2008)

2/ Edukačné prostredie vytvárajúce podmienky na kritické myslenie

Učiteľ uplatňujúci kritické myslenie vo vyučovaní by mal vytvoriť bezpečné, motivujúce a inkluzívne učebné prostredie. Na dosiahnutie tohto cieľa by mal mať tieto schopnosti:

- Schopnosť vytvoriť v triede podnety na kritické myslenie a uvažovanie (dostatočný priestor na diskusiu, sledovanie rôznych názorov a formulovanie otázok).
- Schopnosť vybrať a realizovať vyučovacie metódy, aktivity a formy práce, ktoré by rozvíjali kritické myslenie u žiakov (systematické využívanie činností a postupov podporujúcich aktívne učenie sa žiakov v samostatnej činnosti i vo vzájomnej kooperácii, prispôsobovanie fyzického prostredia triedy zvoleným metódam a formám práce).
- Schopnosť rozvíjať komunikačné zručnosti žiakov (pomoc pri formulovaní vlastných myšlienok žiakov, rozvíjanie čitateľskej gramotnosti, texty ako zdroje podnetov na kritické uvažovanie, vytváranie vlastných podporných metodických materiálov).
- Schopnosť zabezpečiť žiakom bezrizikové prostredie (aktívne učebné prostredie, podpora pozitívnych vzťahov medzi žiakmi – tolerancia, porozumenie).
- Schopnosť vytvárať materiálne zázemie vyučovania (primerané pomôcky a materiály vyhovujúce veku, individuálnej odlišnosti žiakov).

V tejto kapitole sa chceme venovať opisu niektorých metód a foriem práce, ktoré môže pedagóg využívať pri vytváraní bezpečného edukačného prostredia, a tak rozvíjať kritické myslenie žiakov.

2.1 Cinquain

Jednou z metód, ktorá pomáha a učí žiakov stručne zhrnúť informácie, je **cinquain**. Je to takzvaná päťveršová báseň, prostriedok tvorivého vyjadrenia.

Pravidlá cinquainu:

1. riadok: jednoslovné pomenovanie témy (zvyčajne podstatné meno)
2. riadok: dvojslovný opis témy (dve prídavné mená)
3. riadok: trojslovné vyjadrenie deja, činnosti (tri slovesá)
4. riadok: štvorslovné vyjadrenie pocitu, emocionálneho vzťahu k téme
5. riadok: jednoslovné synonymum vyjadrujúce podstatu.

Pri učení sa pracovať touto metódou postupujeme tak, že vysvetlíme žiakom jej podstatu, ukážeme niekoľko príkladov, vypracujeme prvý cinquain spoločne. Potom žiaci vytvárajú cinquain samostatne, vo dvojiciach a na záver prezentujú svoje diela pred skupinou alebo celou triedou. V praxi sa osvedčilo uverejnenie cinquainu v školskom časopise alebo žiaci triedy vytvorili spoločnú knihu na určitú tému (napr. Moja mama – kresba mamy + cinquain o nej). Ďalšou z možností je, že na konci určitého tematického celku v ktoromkoľvek vyučovacom predmete napíšu žiaci cinquain (napr. matematika – zlomok, dejepis – Svätopluk, vlastiveda – Bratislava...).

Príklad na cinquain:

		Voda	
	Sladká		Slaná
	Osvieži	Zavlaží	Tečie
Voda	je	základom	života.
		Život	

2.2 Akrostich

Ďalšia metóda je **akrostich**. Jej podstata spočíva v tom, že žiaci píšu podstatné mená, prídavné mená, slovesá, ba aj celé vety začínajúce sa na jednotlivé hlásky tvoriace slovo. V počiatočnej práci s metódou odporúčame využívať prídavné mená. Žiakom sa hľadajú najľahšie slová vyjadrujúce vlastnosti.

Príklad na akrostich:

- V – vyvierajúca
 - O – osviežujúca
 - D – dravá
 - A – a čistá (ak žiaci nevedia nájsť slovo začínajúce sa na samohlásku, môžeme ho použiť ako spojku)
-
- V – Vysoko v horách vyvieral prameň.
 - O – Od nepamäti prinášal ľuďom dobrú pitnú vodu.
 - D – Dobre vedeli, čo pre nich znamená.
 - A – A preto sa o prameň starajú až do dnešných čias.

2.3 Pojmové mapovanie

Pojmové mapovanie vychádza z **Ausubelovej teórie učenia**, ktorá je charakterizovaná tým, že:

- kladie hlavný dôraz na vplyv žiakových skorších vedomostí na následné učenie,
- žiak sa najlepšie učí vtedy, keď vedome a zreteľne prepája nové vedomosti s príslušnými pojmami, ktoré už ovláda,
- vzniká mnoho zmien v rámci celej štruktúry poznania modifikáciou existujúcich pojmov a vytváraním nových prepojení medzi pojmami,
- učenie s porozumením vyžaduje hľadanie explicitných koncepčných väzieb s relevantnými znalosťami, ktoré už má, a novými vedomosťami.

Pojmové mapy využívame na samotné učenie sa, na vyučovanie ako prostriedok na tvorbu celkovej koncepcie a cieľov jednotlivých vyučovacích predmetov aj vyučovania ako celku, i ako prostriedok na získanie informácií o chápaní sprístupneného učiva žiakmi. Táto metóda je pevnou súčasťou niektorých zahraničných didaktických tradícií. Jej autori zdôrazňujú dôležitosť predchádzajúcich vedomostí pri učení sa nových pojmov. Hovoria o asimilácii nových pojmov v rámci existujúcej kognitívnej sústavy.

Podľa Urbanovej a Prokšu (2001, In Petrasová, 2008) pojmová mapa je grafická prezentácia vedomostnej štruktúry žiaka z príslušného učiva, kde uzly (body) reprezentujú pojmy a spojnice (oblúky alebo čiary) reprezentujú vzťahy medzi pojmi. Je to metóda učenia, testovania a zisťovania vedomostí. Pri zostavovaní pojmovej mapy vzniká určitá schéma (diagram). Jednotlivé pojmy sú usporiadané tak, aby vzťahy medzi nimi mali pre učiaceho sa zmysel. Pojmy, ktoré navzájom súvisia, sa spájajú čiarami a reprezentujú akési tvrdenie (propozíciu). Charakter vzťahu medzi pojmi sa vyjadruje stručným opisom nad spojnica. Dôraz sa kladie aj na správne hierarchické usporiadanie pojmov, v ktorom sú špecifické pojmy umiestnené pod všeobecnejšími.

Výhody pojmového mapovania pre žiakov:

- umožňujú vyjadrenie nadradenosti a podradenosti,
- pomáhajú ľahšie pochopiť učivo,
- uľahčujú zapamätať si učivo,
- podporujú rekonštrukciu učiva pri pribúdaní ďalších poznatkov.

Výhody pojmového mapovania pre učiteľov:

- majú svoje využitie pri plánovaní učiva a pri jeho vysvetľovaní,
- sú vhodným vstupným diagnostickým nástrojom.

Funkcie pojmového mapovania

- autodiagnostická – pojmová mapa pomáha žiakovi poznať vlastné zachytenie a kognitívne usporiadanie príslušnej témy. Súčasne mu pomáha kontrolovať svoj postup pri učení;
- diagnostická – pojmová mapa je prostriedkom na identifikáciu východiskovej situácie pre rozhodovanie o charaktere pedagogickej invencie. Je tiež diagnostickým prostriedkom na identifikáciu toho, na akej úrovni porozumenia žiak prijal nové prvky učiva;
- intervenčná – pojmová mapa sa stáva obsahovo-organizačným pilierom v postupe učenia, ktorý garantuje zmysluplné včleňovanie nových učebných podnetov.

Postup vytvárania pojmových máp

V prípravnej fáze sa snažíme deťom/žiakom ozrejiť termín *pojem*. Môžeme im ho priblížiť napr. ako slovo, ktoré si vieme v duchu predstaviť. Na príkladoch niekoľkých neznámych slov im umožníme vyskúšať si túto predstavu. V závere prípravnej fázy môžeme deťom/žiakom prečítať niekoľko viet z knihy a spoločne rozlišovať slová vyjadrujúce pojmy. V realizačnej fáze najprv určíme tému, ktorá je deťom/žiakom blízka, vyzveme ich, aby nakreslili (napísali) obrázky (slová), ktoré im k danej téme napadnú. Tie zhromaždíme na jednom mieste. Vznikne spoločný súbor ako východisko ďalšieho postupu pojmového mapovania. Do stredu vytvoreného súboru umiestnime slovné označenie všeobecného pojmu (téma). Vyznačíme a zdôrazníme vzťahy medzi jednotlivými obrázkami (slovami) a všeobecným pojmom. Potom preskupujeme obrázky do jednotlivých subkategórií. K novovytvorenej mape sa vyznačia spojnice vyjadrujúce vzťahy v hierarchii kategórií. Dôležité je, aby žiaci prečítali pojmovú mapu ako zmysluplný jazykový prejav.

Postupne prechádzame na aktivity, v ktorých deti/žiaci vytvárajú samy/sami pojmové mapy. Najskôr vytvárame pojmové mapy v skupinách, neskôr párové a individuálne. Pojmové mapy by mali byť v triede vyvesené na viditeľnom

mieste, aby sa k nim žiaci mohli vracat', dopĺňať ich. Podľa prieskumov sa k individuálnemu pojmovému mapovaniu dostávajú žiaci až v treťom ročníku základnej školy, ale viesť ich k tomu môžeme už od materskej školy.

Formy pojmových máp

Pojmová mapa – „Pavúk“

Téma je vyznačená v centre pojmovej mapy. Informácie súvisiace s hlavnou témou sa nachádzajú okolo centra.

Pojmová mapa – hierarchická

Informácie sú podávané v vzostupnom poradí podľa dôležitosti. Najdôležitejšia informácia sa nachádza na vrchole. Vetvenie pojmovej mapy určuje nadradenosť a podradenosť pojmov.

Pojmová mapa – vývojový diagram

Informácie sú usporiadané lineárne.

Pojmová mapa – systémová

Informácie sú usporiadané lineárne so zvýraznením vstupu a výstupu.

Špeciálne formy pojmových máp

Pojmová mapa – obrázková

Informácie sú prezentované obrázkovým spôsobom.

Pojmová mapa – trojdimenzionálna

Informácie sú prezentované priestorovo.

Pojmová mapa – „Mandala“

Informácie sa nachádzajú vo vnútri geometrického útvaru.

Pojmová mapa ako diagnostický nástroj

V pedagogickej praxi sa dajú využiť tieto spôsoby pojmovej mapy ako diagnostického nástroja:

Podľa Gavoru (2010) požiada diagnostik žiakov, aby na papier napísali všetky pojmy, ktoré v rámci preberaného učiva poznajú, alebo im sám nadiktuje

pojmy, ktoré majú v pojmovej mape použiť. Po napísaní ich žiaci spoja čiarami tak, aby každá čiara vyjadrovala vzťahy medzi týmito pojmi. Okrem hlavných pojmov žiaci zobrazujú aj tzv. *spojovacie pojmy*, ktoré poukazujú na konkrétne vzťahy a vedú k ďalšiemu vetviu. Žiaci môžu znázorňovať nielen základné vzťahy, ale aj sekundárne a terciárne. Jednotlivé vzťahy sa vyznačia spojnicou rôznej farby či tvaru. K pojmovej mape môžu napísať aj komentár. Podľa Petrasovej (2008), vychádzajúc z princípu typu cloze test, diagnostik predloží žiakom:

- pojmovú mapu, v ktorej chýbajú niektoré dôležité pojmy, ale sú uvedené všetky dôležité vzťahy. Žiaci dopĺňajú chýbajúce pojmy.
- pojmovú mapu, v ktorej chýbajú niektoré vzťahy alebo ich opis, ale sú označené všetky pojmy. Žiaci dopĺňajú chýbajúce vzťahy.
- pojmovú mapu, ktorú majú žiaci rozšíriť o niekoľko určených pojmov.
- dve alternatívne pojmové mapy a úlohou žiakov je určiť, v ktorej z nich sú správne vyznačené pojmy, vzťahy alebo pojmy i vzťahy.

Ďalší spôsob zameraný nielen na diagnostikovanie vedomostí, ale aj na odhalenie nepochopenia a ignorovania dôležitých pojmov a vzťahov medzi nimi spočíva v tom, že diagnostik poskytne žiakom text a ich úlohou je zostaviť k nemu pojmovú mapu, ktorá sa potom porovnáva so „vzorovou pojmovou mapou“ (Čáp, Mareš, 2001).

Vyhodnocovanie pojmovej mapy

V literárnych zdrojoch venujúcich sa danej problematike, nájdeme viac prístupov ku kvantifikácii a interpretácii žiakmi vytvorených pojmových máp. P. Boyer, podobne ako J. D. Novak, navrhuje neurčovať dopredu jediný, konečný a nemenný počet bodov. Vymedzuje iba postupy a kritériá, ktoré nakoniec určia bodový zisk jednotlivých žiakov za danú pojmovú mapu.

Jeho hodnotiace kritériá môžeme zhrnúť takto:

- za každé prijateľné slovne charakterizované spojenie dvoch pojmov pridelí jeden bod,

- za každú akceptovateľnú hierarchickú úroveň v pojmovej mape prideliť päť bodov,
 - za každé prijateľné slovne charakterizované krížové spojenie pojmov (spojenie dvoch vecne rôznych pojmov na rôznej hierarchickej úrovni) priznať desať bodov. Menej významné krížové spojenia ohodnotiť dvomi bodmi,
 - za určenie konkrétnych príkladov, teda odlišenie všeobecných pojmov od konkrétností, dávať za každý určený príklad v pojmovej mape jeden bod.
- (In Petrasová, 2008)

2.4 Brainstorming

V roku 1953 napísal Američan Alex Faickney Osborn knižku *Applied Imagination*, ktorá sa neustále vydáva. Osborn v nej ako prvý definoval, čo je „brainstorming“ (doslovný preklad z angl. jazyka znamená búrka v mozgu), a definoval pravidlá pre brainstormingovú prácu. Napísal, že brainstorming je využitie skupinovej kreativity, keď sa skupina ľudí snaží nájsť riešenie problému tým, že spontánne spisuje svoje nápady.

Brainstorming je užitočný nástroj pre facilitátorov vzdelávania. Môže prispieť k získaniu nových nápadov, ale môže tiež stimulovať záujem o určitú tému. Dostáva ľudí „do varu“, aktivuje ich.

Osbornove pravidlá pre dobrý brainstorming dnes platia rovnako ako v roku 1953. Aké teda sú:

1. Zadajte jasnú tému alebo problém.

V brainstormingu sa skupina musí sústrediť na hľadanie riešenia len jedného problému.

2. Určte toho, kto bude nápady zapisovať.

Spravidla je najlepšie, keď skupina stojí pred flipčartom. Jeden jej člen je určený ako zapisovateľ, ktorý bude rýchlo zaznamenávať všetky nápady, ktoré sa počas porady objavia. Mal by to byť niekto, kto dobre ovláda jazyk, ktorý sa počas práce používa.

3. **Nekritizujte ani nehodnoťte.**

Každý návrh je zapísaný bez akejkoľvek diskusie o jeho hodnote. Po zhromaždení všetkých nápadov môžete pokračovať v ich hodnotení.

4. **Sústredte sa na generovanie čo najviac nápadov.**

Kvantita je v tejto chvíli viac ako kvalita.

5. **Snažte sa o čo najbláznivejšie nápady.**

Facilitátor by mal skupinu povzbudzovať, aby predkladala nápady bláznivé i seriózne.

6. **Budujte na nápadoch ostatných.**

Pravidlá 4 a 5 sú dôležité, pretože stimulujú skupinu, aby vylepšila nápady iných tým, že bude zaujímavým a neobvyklým spôsobom prepájať rôzne návrhy.

7. **Udržujte čo najrýchlejšie predkladanie nápadov.**

Facilitátor by sa mal snažiť o vyvolanie pocitu naliehavosti, energickosti, zábavy – a dokonca i istého pocitu vzrušenia. Skupina by mala byť neustále povzbudzovaná, aby prichádzala s ďalšími a ďalšími nápadmi. To pochopiteľne kladie nároky na osobu facilitátora.

Podľa Tureka (2005) platia pre brainstorming tieto pravidlá:

1. Pravidlo zákazu kritiky.
2. Pravidlo uvoľnenia fantázie.
3. Pravidlo čo najväčšieho počtu nápadov.
4. Pravidlo vzájomnej inšpirácie.
5. Pravidlo úplnej rovnosti účastníkov.

Ako to teda bude vyzeráť v praxi? Predstavme si prácu s 24 žiakmi. Učiteľ najprv definuje problém, ktorý je potrebné riešiť. Potom oboznámi žiakov s pravidlami brainstormingu. Rozdelí žiakov na skupiny (štyri alebo šesť) a každá skupina má k dispozícii papier, na ktorý zapisuje svoje nápady. Učiteľ určí čas, ktorý by nemal byť príliš dlhý, približne desať minút. Potom učiteľ

zapisuje žiacke nápady na flipčart alebo tabuľu. Vhodné je pracovať tak, aby skupiny diktovali svoje návrhy postupne, a to preto, aby neopakovali podobné návrhy predošlej skupiny. Jedným z možných spôsobov je aj zadať úlohu každej skupine, napr.:

- určte a obhájte tri nápady, ktoré by ste mohli realizovať už zajtra,
- určte a obhájte tri nápady, ktoré by mali najväčší spoločenský dopad,
- určte a obhájte tri najbláznivejšie nápady.

2.5 Diskusia, rozhovor

Základnou formou verbálnej komunikácie v ľudskej reči je rozhovor – jazykový styk najmenej dvoch osôb. Pre rozhovor platí pravidlo, že dvaja ľudia nemôžu hovoriť súčasne. Ak sa toto pravidlo nedodrží, slovná komunikácia (nielen v škole) prestáva byť kvalitná, znehodnocuje sa. (Tej a kol., 1989, s. 18) Vo vyučovacom procese sa vo výraznej miere (spolu s neverbálnymi zložkami komunikovania) uplatňuje aj monológ učiteľa. Pre výmenu informácií je nutné pripustiť a vytvoriť podmienky aj pre monológ žiaka, a to nielen pri skúšaní!

P. Gavora (2003, s. 86-115), významný slovenský výskumník komunikácie na vyučovaní, uvádza viacero kritérií dialógu vo vyučovaní. Z jeho opisu vyberáme podstatné ponaučenia.

Zásady dialógu:

- Striedanie replík (replika je prehovor jedného partnera dialógu – trvá, kým nezačne hovoriť iný partner). Dialóg sa skladá z replík idúcich za sebou. Ak táto podmienka nie je splnená, môže ísť o monológ.
- Striedanie roly hovoriaceho a počúvajúceho. Jeden partner hovorí, druhý počúva, potom si roly vymenia.
- Jeden partner reaguje na druhého partnera. Dialóg je aktívny – partner

A vo svojej replike reaguje na partnera B, aktívne počúvanie partnera. Počúvajúci dáva najavo, že hovoriaceho počúva. Ak tento prvok nie je prítomný, môže to viesť k rozpadu dialógu, alebo môže vyvolať stiesnený stav hovoriaceho.

- Hľadanie spoločného významu. Partneri rozhovoru sa usilujú porozumieť si, dospieť k spoločnému významu.

Diskusia o určitom probléme je jednou z ciest vytvorenia bezpečného prostredia v triede. Žiaci by mali vedieť, že môžu pred učiteľom a spolužiakmi voľne vyjadriť svoj názor. Diskusii je potrebné žiakov postupne naučiť. Plodná a zmysluplná diskusia by mala spĺňať tieto princípy:

1. Každý musí mať šancu povedať svoj názor.
2. Vážme si názory iných – aj rozdielne od našich.
3. Hovorme k veci, zreteľne, zrozumiteľne a stručne.
4. Hovorí vždy iba jeden, neskáčme si do reči.
5. Počúvame pozorne hovoriaceho.
6. Nesnažme sa domnievať.
7. Každý má právo na omyl, neútočme na seba.
8. Riadiaci diskusie má právo zastaviť radovravných a povzbudí nesmelých.
9. Vždy s úsmevom.
10. Diskusia bude najplodnejšia, ak sa zapojí každý.

Tieto princípy slúžia na to, aby bola diskusia konštruktívna, bez neplodných rozporov a zbytočných časových strát. Od toho závisí kvalita riešenia diskutovaného problému.

Všeobecné princípy vedenia diskusie podľa Petrasovej (2008):

1. Interaktívny prístup

Prvotným zámerom učiteľa – facilitátora je vyvolať názorový konflikt medzi žiakmi. Odporúčame opatrnosť pri prezentovaní prípadných extrémnych názorov. Facilitátor by nemal svoje názory prezentovať ako pravdy.

2. Neutralita facilitátorov

Neutralita znamená nehodnotiaci postoj facilitátorov v obsahovej rovine. Ich hlavnou úlohou je vyvažovať diskusiu:

- poskytovaním priestoru čo najväčšiemu počtu diskutérov,
- zabezpečením prezentácie menšinových názorov, možnosti vyjadriť sa submisívnejším debatérom,
- regulovaním opakovaných vyjadrení rovnakých názorov,
- eliminovaním explicitných rasistických názorov.

3. Znalosť problematiky facilitátormi

Facilitátori by mali ovládať techniku aktívneho počúvania, teda živého reagovala na prezentované postoje. Záver diskusie by mal byť zameraný na hľadanie konštruktívnych riešení.

4. Reakcie na predkladané názory a argumenty

- tvrdé rasistické názory – ignorancia, dôrazné upozornenie,
- mäkké rasistické názory alebo negatívne etnické stereotypy – podnietenie k argumentácii,
- reakcie na sabotérov diskusie – očný kontakt, priame zaangažovanie vyrušujúceho do diskusie, priblíženie sa k vyrušujúcemu bez prerušenia prehovoru, verbálne upozornenie – prosba, v krajnom prípade vyhrážka,
- reakcie na očividné pravdy – podnietenie k argumentácii.

2.6 T-schéma

T-schéma je nástroj na porovnávanie dvoch stránok pojmu alebo deja. Slúži na zaznamenávanie reakcií na diskutované otázky (áno – nie, za – proti, súhlasím – nesúhlasím), alebo na otázky, pri ktorých sa porovnáva, hodnotí. V niektorých zdrojoch môžeme nájsť aj názov T-tabuľka.

2.7 Kúty

Jednou z metód podporujúcich schopnosť diskutovať je metóda Kúty. Učiteľ navodí tému, o ktorej predpokladá, že žiaci budú mať konfrontačné názory. Môže im niečo prečítať, premietnuť film a pod.

Po zoznámení sa s danou problematikou rozličnou formou si každý zo žiakov vyplní T-tabuľku. Do jedného stĺpca si zapisuje argumenty, ktoré sú za, a do druhého stĺpca argumenty, ktoré sú proti. Každý zo žiakov si zráta argumenty za a proti. Do jedného kúta miestnosti sa postavia tí žiaci, ktorí sú za, do kúta oproti tí, ktorí sú proti. Ak sa nájdu nerozhodní, neutrálni, postavia sa do prostriedku medzi obe skupiny. Skupiny v kútoch dávajú v časovom limite (5 min.) dohromady svoje argumenty. Po uplynutí limitu hovorca prvej skupiny prezentuje argumenty (má na to 2 min.). Druhá skupina pozorne počúva, aby mohla neskôr oponovať. Potom prezentuje argumenty druhá skupina a prvá ju pozorne počúva (2 min.). Ak by sa niekto z neutrálnej skupiny rozhodol za áno alebo nie, môže prejsť do príslušného kúta. Skupiny znova dostávajú čas, aby sa pripravili na oponovanie argumentom prezentovaným druhou skupinou. Hovorca každej zo skupín prezentuje názory a zároveň odpovedá na oponované argumenty. Žiaci z neutrálnej skupiny môžu prejsť do jednej zo skupín v kútoch. Zároveň môžu prejsť do inej skupiny, zmeniť názor na základe objektívnych argumentov aj ostatní účastníci takto riadenej diskusie. Čo je potrebné dodržať:

- stanovené časové limity (príprava i prezentácia),
- pozorne vypočuť názor súpera, neskákať do reči,
- možnosť zmeniť názor,
- diskutovať tvárou v tvár.

Realizovaním tejto metódy sa žiaci učia diskutovať, pozorne počúvať druhého, hľadať argumenty. Žiaci by mali pochopiť, že každý názor, presvedčenie sa dá revidovať na základe objektívnych argumentov a že každý človek má nárok na vyjadrenie svojho názoru.

2.8 Voľné písanie

Metóda umožňuje voľné plynutie myšlienkových postupov v mysli. Je potrebné zachovať niekoľko zásad:

- žiaci píšu svoje vyjadrenia k problému v stanovenom časovom limite (zvyčajne 5 minút),
- pri písaní nie je potrebné dbať na pravopis, slovosled,
- žiaci počas písania nedvíhajú pero z papiera, ak im nič nenapadne, čmárajú si na okraje papiera (to robí problémy hlavne starším osobám zvyknutým na úhľadnú úpravu písaného prejavu),
- pri prezentovaní myšlienok, nápadov a názorov je potrebné vyhnúť sa kritike a výsmechu,
- verejne prezentujú len tí žiaci, ktorí chcú,
- voľné písanie býva zvyčajne anonymné.

Závisí od cieľa, situácie, času a iných okolností, ovplyvňujúcich rozhodnutie učiteľa, akú formu práce využije počas voľného písania. Výsledné práce voľného písania môžu byť žiakmi nahlas prezentované, alebo ich učiteľ môže len pozbierať.

2.9 Šesť klobúkov alebo ako myslieť

Podstatou klobúkov je hranie rolí ako v divadle. Každý z účastníkov si môže vybrať, ktorý z klobúkov si nasadí a kedy bude hrať rolu klobúkom presne vymedzenú. Každý zo šiestich mysliteľských klobúkov má svoju farbu: červenú, čiernu, bielu, žltú, zelenú a modrú.

Biely klobúk: biela farba je neutrálna a objektívna. K bielemu klobúku patria objektívne fakty a čísla. Mysliteľ s bielym klobúkom na hlave poskytuje informácie, fakty, čísla. Je nestranný a objektívny. Myslenie s bielym klobúkom si vyžaduje disciplínu a cieľavedomosť. Mysliteľ sa snaží, aby odovzdával informácie čo najnestrannejšie a najobjektívnejšie.

Červený klobúk: červená farba je spojená s predstavou hnevu, vášne a iných emócií. Červený klobúk predstavuje emocionálny prístup, je výrazom toho, že city a pocity sú pre myslenie dôležité. Červený klobúk umožňuje mysliteľovi skúmať city iných, stačí ich požiadať, aby si ho nasadili. Mysliteľ s červeným klobúkom na hlave má spontánne odpovedať, čo prežíva, alebo prežíval.

Čierny klobúk: čierna farba je smutná, deprimujúca. Čierny klobúk mapuje negatívne aspekty – uvádza argumenty, prečo to či ono nie je možné. Mysliteľ s čiernym klobúkom na hlave upozorňuje na omyly, nedostatky a chyby. Špecializuje sa na kritické myslenie. Odhaľuje príčiny, prečo niečo nebude fungovať. Pri myslení s čiernym klobúkom nejde o spory. Myslenie s čiernym klobúkom by nemalo slúžiť ako zámienka na negativizmus a negatívne pocity. Citmi sa zaoberá červený klobúk.

Žltý klobúk: žltá je farba slnka, pozitívna farba. Žltý klobúk je optimistický, vyjadruje nádej a pozitívne myslenie. Myslenie so žltým klobúkom sa zaoberá pozitívnym hodnotením. Je zároveň konštruktívne a generatívne, poskytuje konkrétne návrhy a ponúka riešenia. Dáva priestor víziám a snom. Netýka sa pozitívnej eufórie, ani sa priamo nezaoberá tvorbou nových myšlienok.

Zelený klobúk: zelená sa tráva, so zelenou sa spájajú predstavy hojnosti, úrodnosti a rastu. Zelený klobúk symbolizuje tvorivosť a nové myšlienky. Mysliteľ so zeleným klobúkom na hlave bude uvažovať v kategóriách tvorivého myslenia. Hľadá alternatívy a zároveň prekračuje hranicu známeho. Súčasťou tohto myslenia je provokatívny podnet. Provokácia má vytrhnúť zo spôsobov obvyklého myslenia.

Modrý klobúk: modrá patrí k studeným farbám, ale je to tiež farba oblohy, ktorá sa týči nad všetkým ostatným. Modrý klobúk sa zaoberá riadením a organizáciou myšlienkových operácií a tiež využívaním ostatných klobúkov. Mysliteľ s modrým klobúkom organizuje samotné myslenie. Podobá sa dirigentovi orchestra. Rozhoduje, kedy sa ktorý klobúk nasadí, určuje tému, o ktorej sa bude premýšľať, dohliada na myslenie a určuje pravidlá. Zodpovedá za vypracovanie prehľadov, zhrnutí, záverov (Petrasová, 2008).

Bono, autor metódy, vymedzuje jej dvojitú užitočnosť (In Petrasová 2008):

1. zjednodušuje proces myslenia tým, že mysliteľovi dovoľuje zaoberať sa len jednou vecou.
2. umožňuje prechod od jedného typu myslenia k druhému.

2.10 Typy inteligencií

Aby mohol vyučujúci zaručiť bezpečné prostredie, klásť vhodné otázky, voľiť vhodné metódy a formy práce, správne hodnotiť, je potrebné, aby poznal učebné štýly svojich žiakov. Poznáme viacero klasifikácií učebných štýlov. Pre informovanosť čitateľa uvádzame dve klasifikácie.

Prvá klasifikácia vychádza zo **zmyslových preferencií**. Podľa klasifikácie učebných štýlov VARK existujú štyri učebné štýly (Fleming, 2001):

- vizuálny – neverbálny (zrakovo-obrazový),
- auditívny (aurálny, sluchový),
- vizuálny – verbálny (zrakovo-slovný),
- kinestetický (pohybový) učebný štýl.

1. Vizuálny – neverbálny (zrakovo-obrazový) učebný štýl

Ludia, u ktorých dominuje tento učebný štýl, sa najradšej a najlepšie učia, ak vidia informácie v obrazovej podobe. Radšej sa učia z ilustrovaných učebných textov ako počúvaním učiteľa. Dobre si pamätajú obrázky, diagramy, grafy. Radi sedia v predných laviciach, pretože majú ťažkosti so sledovaním verbálnych prejavov, potrebujú sledovať sprievodné neverbálne prejavy. Radi kreslia, majú zmysel pre farebnosť.

Efektívne spôsoby učenia sa: poznámky v podobe schém, pojmových máp, obrázkov; slová by mali nahrádzať symbolmi a grafickými značkami; napísané učivo ilustrovať, farebne rozlíšiť; mali by sa učiť v tichom prostredí a pri učení by mali používať počítač.

2. Auditívny (sluchový) učebný štýl

Ludia s prevládajúcim auditívnym štýlom sa najradšej a najčastejšie učia, ak informácie počujú. Najlepšie sa učia počúvaním prednášok, magnetofónových nahrávok a v rámci komunikácie. V pamäti si dokážu dobre predstaviť hlas prednášajúceho (aj svoj vlastný) aj rozhovor. Zvyknú si robiť málo poznámok a pri počúvaní ich nie je ľahké vyrušiť.

Efektívne spôsoby učenia sa: účasť na všetkých vyučovacích hodinách, auditívne nahrávky vyučovacích hodín, učenie sa nahlas samostatne alebo so spolužiakom, ktorý je tiež auditívny typ.

3. Vizuálny – verbálny (zrakovo-slovný) učebný štýl

Ludia, u ktorých dominuje tento učebný štýl, sa najradšej a najlepšie učia čítaním učebných textov. Preferujú pozorovanie pred počúvaním a fyzickou činnosťou. Najlepšie si pamätajú učivo, ak môžu pri učení používať zrak. Dokážu si napísané učivo v pamäti predstaviť. Majú ťažkosti počúvať, preto si radšej všetko zapisujú. Majú rozvinuté abstraktné myslenie a dokážu študovať samostatne.

Efektívne spôsoby učenia sa: všetko, čo sa majú naučiť, mali by si zapísať, a to aj viackrát; učivo by mali vyjadriť vlastnými slovami a potom si ho zapísať; mali by sa učiť samostatne, v tichom prostredí.

4. Kinestetický (pohybový) učebný štýl

Ludia, u ktorých dominuje tento učebný štýl, sa najradšej a najlepšie učia, ak s informáciami môžu niečo robiť, dotýkať sa učebných pomôcok, manipulovať s nimi, ak sa môžu pri učení pohybovať, učia sa činnosťou. Učia sa metódou pokusu a omylu, dávajú jej prednosť pred počúvaním, čítaním i písaním. Lahko si osvojujú psychomotorické zručnosti.

Efektívne spôsoby učenia sa: používať trojrozmerné pomôcky, manipulovať s nimi, pri učení sa textu sa pohybovať.

Druhá klasifikácia učebných štýlov vychádza z druhov inteligencie (Gardner), ktorých bolo v minulom období sedem, v súčasnosti je ich osem.

1. Lingvistická inteligencia (jazyková, rečová, verbálna)
2. Logicko-matematická inteligencia
3. Priestorová (vizuálna) inteligencia
4. Telesne-pohybová
5. Muzikálna (hudobná) inteligencia
6. Interpersonálna inteligencia
7. Intrapersonálna inteligencia
8. Prírodná inteligencia

Každý človek má všetky druhy inteligencie, ale niektoré (zvyčajne 2 až 3) bývajú viac rozvinuté ako iné a človek ich používa viac ako iné druhy inteligencie. Každý druh inteligencie sa dá ďalej rozvíjať a zdokonaľovať. (Turek, 2005)

3/ Kladenie otázok

Dialóg v procese vyučovania má žiakov rozvíjať po stránke:

- kognitívnej (vysvetľuje, prezentuje učivo),
- afektívnej (v dialógu sa rozvíjajú názory, predstavy, postoje, presvedčenie žiakov),
- sociálnej (ovplyvňuje vzťahy v triede, rozvíja kooperáciu, koordináciu činnosti).

Neoddeliteľnou súčasťou dialógu sú aj otázky, problematiku ktorých z hľadiska didaktického, výskumného, výchovného i z hľadiska komunikácie na vyučovaní opisujú mnohí naši i zahraniční autori (Velikanič, 1973; Gavora, 2003; Mistrík, 1999; Zelina, 2010; Pasch – Gardner a kol., 1998; Mareš – Křivohlavý, 1995 a ďalší).

Podľa Pascha a Gardnera (1998, s. 266) môže byť účel kladenia otázok takýto:

- kontrola pochopenia učiva,
- vedenie žiakov k spracovaniu informácií tým, že budú hľadať závery, dôsledky a pod.,
- poskytnutie priestoru na precvičovanie tým, že žiaci budú uvádzať príklady, dôkazy podporujúce prebraté princípy,
- vedenie žiakov k objavu nového pojmu alebo generalizácie,
- zisťovanie záujmov, názorov, ťažkostí, obáv žiakov,
- sústredenie pozornosti žiakov na dôležité myšlienky,
- predvedenie významu kladenia otázok pri samostatnom myslení a riešení problémov.

Pri deduktívnom vyučovaní je možné otázkami kontrolovať pochopenie látky, pri induktívnom spôsobe vedenia výučby otázkami pomáhame žiakom objaviť spôsob, ako riešiť úlohu, alebo ich vedieme k formulovaniu hypotézy. Otázky, ktoré si učiteľ starostlivo pripraví, dávajú väčšiu nádej na dosiahnutie cieľa hodiny i na to, že učiteľ povzbudí žiakov k duševnej práci nielen na úrovni reprodukcie, ale i na úrovni tvorivého myslenia. Otázky vymýšľané učiteľom „len“ na vyučovaní túto záruku nedávajú. Výskumy zaoberajúce sa prácou začínajúcich učiteľov (napr. Šimoník, 1994, Kalhous, Horák 1986) konštatovali, že medzi zjavné nedostatky v ich práci patrí aj nesprávna formulácia otázok a úloh. Šimoník napr. konštatuje, že až 46 % respondentov – začínajúcich učiteľov – v jeho výskume uviedlo profesijné ťažkosti v tejto činnosti.

Praktické rady výskumníkov komunikácie na vyučovaní sa často orientujú na javy tempa a formulácie otázok. Pre učiteľa je dôležité uvedomiť si a už pred vyučovaním si premyslieť, prečo, komu a kedy kľásť otázky:

- zatvorené (pýtajúce sa na konkrétne prvky učiva, sú faktografické, majú len jednu správnu odpoveď, sú reproduktívne, často sa viažu na konkrétny text, obrázok),
- otvorené, problémové (vyžadujú si viac než len reprodukciu). U žiakov nimi overujeme spôsobilosť porovnávania, vyvodzovania, hodnotenia, transformovania učiva. Vyjadrenia vlastného názoru vyžadujeme podobou otázky: „PREČO“? Ak si učiteľ kladie za cieľ iba skontrolovať, či žiaci pochopili učivo, použije iný typ otázok, ako pri celi – overiť si názory žiakov.

Na hlbšie uvedomenie si vzťahu – znenie otázky a jej účel – uvádzame triedenie otázok podľa Gavoru (2003, s. 100) s odporúčaním, aby si čitateľ – podľa svojho študijného odboru – vyskúšal vlastné formulovanie otázok pre vybraný účel. Nie je to vždy ľahká úloha.

Pokúste sa formulovať otázky podľa nasledujúceho triedenia:

- **reproduktívne otázky** – ich znenie vyžaduje opakovanie, reprodukciu faktov, poučiek, vyžadujú najmä dobrú pamäť žiaka,
- **aplikačné otázky** – vyžadujú použitie reproduktívnych vedomostí pri riešení úloh, aktivizujú uvažovanie, analýzu, porovnanie, vyvodzovanie.
- **produktívne otázky** – sú široké, otvorené otázky, na ktoré nemusí byť jediná správna odpoveď. Overujú základné vedomosti žiaka, ale zároveň ich interpretáciu, tvorivosť.
- **hodnotiace otázky** – vyžadujú od žiaka úsudok, názor, hodnotenie, bývajú formulované ako otvorené otázky, všetky odpovede môžu byť správne, ak nie sú v nesúlade s morálkou, normami spoločnosti.

Okrem prípravy otázok už pred vyučovaním by si mal učiteľ premyslieť aj dôležitosť poradia kladených otázok. Neexistuje jediný správny postup. Je potrebné vybrať takú postupnosť otázok, ktorá najlepšie zodpovedá cieľom výučby – raz je možné začať napr. divergentnou, otvorenou otázkou, inokedy zatvorenou, reprodukčnou otázkou.

Podľa Bloomovej taxonómie delíme otázky na otázky „nižšieho rádu“ a otázky „vyššieho rádu“.

3.1 Otázky vyžadujúce myslenie nižšej úrovne

Otázky vyžadujúce myslenie nižšej úrovne tvoria tri základné kategórie:

1. **Pamäťové** – pri ktorých si žiak vybaví alebo znovu spozná konkrétne fakty, termíny, postupy, zásady, pravidlá, klasifikačné kategórie, kritériá, všeobecné i abstraktné poznatky, zákony, teórie. Ide teda o pamäťové reprodukovanie uvedených prvkov učiva. Aby žiak mohol na otázky odpovedať, musí si vybaviť alebo zistiť informácie, ale nemusí im nutne porozumieť. Príklady tvorby otázok: povedz, vymenuj, kto, kedy, kde, ako, čo si pamätáš, definuj, čo vieš. Napríklad: Aké liečivé rastliny poznáš? Vymenuj ich.

2. **Interpretačné** – vyžadujú, aby bol žiak schopný porozumieť významu obsahu informácie podávanej v slovnej, obrazovej či symbolickej podobe. Obsah musí byť spracovaný do takej podoby, ktorá je preňho zmysluplná. Informácia je neúčinná, pokiaľ jej žiak nerozumie. Jeden zo spôsobov, ktorými môžeme overiť, či žiak informácii rozumie, je nechať ho vyjadriť túto informáciu vlastnými slovami.

Príklady tvorby otázok: povedz vlastnými slovami, opíš, ako sa tá to dotýka, daj do vzťahu, interpretuj, porovnaj, daj do protikladu. Napríklad: Vieš zoradiť kontinenty podľa veľkosti?

3. **Zovšeobecňovacie** – poskytujú žiakom príležitosť riešiť problémy alebo odhaľovať nové nejasnosti, ktoré vyplývajú z učebnej látky alebo z toho, čo čítali. Pravidlá, zákony, teórie a postupy je možné použiť na vyriešenie nových problémov. Predchádzajúce skúsenosti sa dajú využiť na predvídanie výsledkov, na odhaľovanie odpovedí. Je dôležité, aby mali žiaci skúsenosti s aplikáciou všetkého, čo sa učia, na nové problémy a situácie.

Príklady tvorby otázok: demonštruj, uveď na príklade, použi na riešenie, kde, kam to vedie, ako to môžeš využiť, kde. Napríklad: Vieš určiť, v ktorých slovách sa píše po spoluhláske b mäkké i, í a v ktorých tvrdé y, ý?

3.2 Otázky vyžadujúce myslenie vyššej úrovne

Otázky vyžadujúce myslenie vyššej úrovne tvoria tri základné kategórie:

1. **Posudzovacie** – vyžadujú zručnosť vedieť rozobrať komplexnú informáciu na prvky a časti, určiť hierarchiu prvkov, princípov, ich organizácie, určenie vzťahov a interakcie medzi prvkami. Aby žiaci boli schopní analyzovať, musia vedieť myslieť v kategóriách.

Príklady tvorby otázok: ako, zdôvodni prečo, prečo, aké sú príčiny, aké sú dôsledky, ako by si začal, aké sú kroky postupu, uprav, špecifikuj podmienky, vymenuj problémy. Napríklad: Vymenuj problémy, ktoré spôsobuje skleníkový efekt.

2. **Preformulovávacie** – vyžadujú zloženie prvkov a častí do nového celku, ktorým môže byť správa, plán, postup, riešenie. Rozdiel medzi aplikáciou a syntézou je v tom, že aplikácia je obvykle konvergentná. Otázky na syntézu žiadajú od žiakov, aby vytvárali alternatívne varianty.
Príklady tvorby otázok: vytvor, vymysli, navrhni, ako ináč, čo by sa stalo, keby, zlož, rozvíjaj, vymysli niečo nové. Napríklad: Vedel by si vymyslieť, akými spôsobmi by sme mohli znižovať účinky skleníkového efektu?
3. **Usudzovacie** – vyžadujú vyjadrenie vlastného stanoviska. Navádzajú žiakov robiť vlastné úsudky podľa vlastných kritérií alebo noriem z hľadiska presnosti, efektívnosti, hospodárnosti či účelnosti. Otázky na hodnotenie si vyžadujú, aby žiaci posudzovali kvalitu informácie či svoje správanie.
Príklady tvorby otázok: posúď, odstupňuj, zväž podľa, rozhodni, posúď dôkaz, zhodnoť výsledok. Napríklad: Posúď, v čom vidíš výhody a v čom nevýhody...? (Petrasová, 2008)

3.3 Stratégia podnetných otázok

Ide o súbor podnetných otázok, ktoré tvoria osnovu pracovného plánu riešiteľa problému. V jednotlivých etapách riešenia problému by sa mali klásť tieto otázky:

Orientácia

Je úloha zrozumiteľná? Čo treba nájsť? Je možné úlohu sformulovať presnejšie? Mám predstavu o postupe riešenia?

Prieskum faktov

Čo je dané? V akej situácii sa nachádzam? Čo sa dá využiť? Ako je to presne? Ako to všetko vzájomne súvisí?

Prieskum obťažnosti

V čom spočíva hlavná obťažnosť riešenia úlohy? V čom sú medzery? Aké prekážky mi bránia v nájdení odpovede? Čo treba hľadať? Ako formulovať konkrétne úlohy?

Prieskum prostriedkov

Čo by som mohol potrebovať? Čo všetko mám k dispozícii? Aké myšlienkové postupy by mohli viesť k riešeniu?

Tvorba hypotéz, námetov, ideí

Mohlo by sa to takto stať? Čo by sa stalo, keby...? Ak..., potom...?

Prieskum hypotéz

Zodpovedá hypotéza mojim skúsenostiam, logike, pozorovaniu, experimentom, overeným poznatkom a praxi?

3.4 Aktivity zamerané na rozvoj myslenia

Kladenie otázok a postupný rozvoj myslenia úzko súvisia. V tejto podkapitole uvádzame aktivity zamerané na uvedenú oblasť.

3.4.1 Hádzanie kockou

Podstatou tejto metódy je opisovanie určitého pojmu alebo javu na základe inštrukcií priradených ku každému z čísel na hracej kocke:

- 1 Opíš (vonkajšie znaky)
- 2 Porovnaj (s niečím podobným)
- 3 Asociuj (čo ti to pripomína)
- 4 Analyzuj (z čoho sa skladá)
- 5 Aplikuj (na čo iné sa dá využiť)
- 6 Hodnoť (prečo áno, prečo nie)

Jednotlivé pokyny predstavujú šesť úrovní myslenia. Práca so žiakmi môže byť organizovaná rôznymi spôsobmi:

- dvaja žiaci hádžu kockou a na základe hodeného čísla striedavo odpovedajú na otázky o danom pojme alebo jave podľa pokynu,
- učiteľ skúša žiaka na základe toho, aký pokyn si hodí kockou,
- žiaci pracujú v skupinách a každá zo skupín má pridelený jeden z pokynov (6 skupín).

Napríklad: Žiaci majú opísať hudobný nástroj husle.

- 1 Opíš: Žiaci opisujú vonkajší vzhľad huslí (tvar presýpacích hodín, struny, slák, zhotovenie z dreva).
- 2 Porovnaj: Žiaci porovnajú husle s violou alebo violončelom.
- 3 Asociuj: Asociácie, ktoré husle vyvolávajú (cigánska hudba, ženské telo, symfonický orchester).
- 4 Analyzuj: Z akých materiálov sú zhotovené jednotlivé časti huslí (sláčik – kónská srst', struny – kov, telo huslí – drevo...).
- 5 Aplikuj: Na čo iné ako na hranie sa dá tento nástroj použiť (stolík v tvare huslí, vešiak na kľúče, ozdoba na stenu).
- 6 Hodnot': Prečo áno, prečo nie (prijemný zvuk u virtuóza – škripanie u začiatočníka).

3.4.2 Čitateľská stratégia KWL

(What you Know – čo o téme už viem; What you Want to know – čo by som chcel vedieť; What you Learned – čo som sa naučil)

KWL je čitateľská stratégia, ktorá podporuje aktívne učenie sa a dá sa implementovať aj do tradične orientovaného vysvetľovania učiva. KWL metóda podporuje kritické myslenie a interakciu žiak – učiteľ. Postup:

Žiaci konštruujú tabuľku s tromi stĺpcami, ktoré vyplňajú pred a počas čítania. Pred čítaním si obnovujú doterajšie vedomosti o téme, tvoria tzv. *vlastný tezaurus*. Potom formulujú otázky, čo by chceli o danej téme vedieť, a počas čítania a po prečítaní zosumarizujú nové veci, ktoré sa dozvedeli.

Čo o tejto téme viem? (vyplní žiak pred čítaním)	Čo by som o tejto téme chcel vedieť? (vyplní žiak pred čítaním)	Čo som sa z článku naučil/-a? (vyplní žiak po prečítaní materiálu)

(Tomengová, 2010)

3.4.3 Čitateľská stratégia INSERT

(Interactive Notating System for Effective Reading and Thinking)

INSERT je učebný postup, ktorý pomáha žiakom zostať pri čítaní textu aktívnymi. Je to metóda na sledovanie porozumenia. Počet znakov, ktoré žiaci používajú, býva rôzny v závislosti od ich veku, vyspelosti, účelu čítania a ich skúseností so znakovým systémom. INSERT obsahuje 4 znaky, ktoré by si mal aktívny čitateľ zaznačovať na okraj textu. Nie je však potrebné označovať každý riadok alebo každú myšlienku, ktorá je v texte. Znak by mal odrážať vzťah k danej informácii vo všeobecnosti:

- √ znak potvrdzuje, čo vieme, informácia je v súlade s naším poznaním,
 - - znak naznačuje, čo vieme nesprávne, informácie nie sú v súlade s naším poznaním,
 - + znak naznačuje, že sme sa dozvedeli novú informáciu,
 - ? znak naznačuje, že informácia je zaujímavá a chceme o nej vedieť viac.
- (Petrasová, 2008)

4/ Hodnotenie

Podľa J. Slavíka (1999) je hodnotenie „porovnávanie niečoho s niečím, pri ktorom rozlišujeme „lepšie“ od „horšieho“ a vyberáme „lepšie“, alebo sa snažíme nájsť cestu k náprave či aspoň zlepšenie horšieho.“ Učiteľ musí zvažovať napríklad tieto otázky: Čo treba pri školskom hodnotení porovnávať? Čo treba vyberať k zlepšeniu alebo náprave? Ako rozlišovať „lepšie“ od „horšieho“? Ako naučiť žiakov rozlišovať „lepšie“ od „horšieho“? Pri hodnotení porovnáваме objekt alebo predmet hodnotenia buď s jedným porovnateľným objektom alebo s nejakým ideálnym vzorom či normou. Za objekt hodnotenia považujeme tak produkt žiaka, ako aj proces – činnosť žiaka.

Hodnotenie v živote človeka a spoločnosti slúži rôznym cieľom alebo plní rôzne funkcie (Lašek, Mareš, 1991). Charakter hodnotenia i jeho dôsledky sa líšia podľa toho, ktorá funkcia v hodnotení momentálne prevláda. Okrem toho každá z funkcií hodnotenia môže mať podľa okolností rôzne dopady na psychiku žiaka. Preto by učiteľ mal rozlišovať rôzne funkcie hodnotenia a v závislosti od nich upraviť svoj hodnotiaci postup alebo zvoliť určitú metódu hodnotenia. Hodnotenie v prvom rade vedie človeka k tomu, že niečo prijíma a niečo odmieta, k niečomu sa naopak stavia ľahostajne – to je motivačná funkcia.

Motivačná funkcia:

- súvisí predovšetkým s emocionálnou – citovou stránkou hodnotenia,
- bezprostredne sa týka citov a prežívania žiaka, ktorý hodnotí, resp. je hodnotený,
- cieľom vyučovania je zamerať pozornosť na určité hodnoty,
- prevládajúca psychická dimenzia – cit.

Poznávacia funkcia:

- typické uplatnenie vo vyučovaní,
- zoznamovanie žiakov s novým učivom,
- (seba)hodnotenie správania a postojov žiakov,
- hodnotenie umožňuje, aby človek prenikal k významu, zmyslu i dôležitosťi toho, čo ho vo svete obklopuje,
- súvisí predovšetkým s intelektuálnou stránkou hodnotenia,
- cieľom vyučovania je rozlišovať hodnoty a významy, ukazovať ich súvislosti,
- prevládajúca psychická dimenzia – rozum.

Konatívna funkcia:

- typické uplatnenie vo vyučovaní,
- rozpracovanie učiva, rozvíjanie a prehĺbovanie znalostí,
- hodnotenie smeruje k aktívnemu pôsobeniu na skutočnosť, k jej zmenám v súlade s hodnotami, ktoré človek uznáva,
- súvisí predovšetkým s ľudskou vôľou k činu,
- cieľom vyučovania je aktivizovať, podnecovať k činnému dosahovaniu alebo udržiavaniu hodnôt,
- prevládajúca psychická dimenzia – vôľa.
- typické uplatnenie vo vyučovaní,
- upevňovanie znalostí a ich aplikácia, (seba)hodnotenie výkonov žiakov.

4.1 Školské hodnotenie

Podľa J. Slavíka (1999) za „školské hodnotenie považujeme všetky hodnotiace procesy a ich prejavy, ktoré bezprostredne ovplyvňujú školské vyučovanie alebo o nich vypovedajú.“ Takto široko poňaté školské hodnotenie má poukazovať na to, že i zdanlivo nenápadné hodnotiace procesy, ktoré nejako súvisia s vyučovaním, môžu mať vplyv na jeho priebeh a na jeho výsledky.

V školách sa hodnotí správanie žiaka, jeho domáca príprava, aktivita, učebný výkon, pamäť, pozornosť, komunikačné schopnosti a pod. Hodnotenie jedinca je spojené s jeho sociálnou potrebou „byť hodnotený predovšetkým pozitívne“.

„Túžba byť hodnotený, a to objektívne a spravodlivo, vyviera zo základnej ľudskej potreby – potreby uplatnenia sa, ktorá je jednou z najprogressívnejších duchovných potrieb človeka“ (Velikanič, 1973, s. 182).

Podľa Tureka (2005) môže mať hodnotenie tri zložky:

- kvantitatívnu charakteristiku,
- kvalitatívnu charakteristiku,
- hodnotiaci úsudok.

4.1.1 Konceptia vzdelávania a školské hodnotenie

Konceptiu vzdelávania vymedzuje sociológ R. Meighan (1993, s. 19) ako „rozsiahly a vnútorne prevádzaný systém ideí a presvedčení o spôsobe vzdelávania, ktorý uznáva určitá skupina ľudí a ktorý sa prejavuje v ich správaní i v komunikácii.“ Meighan ďalej uvádza tri konceptie, ktoré ovplyvňujú spôsoby školského hodnotenia:

- **Transmisívna konceptia**

Kladie dôraz na **odovzdávanie** (transmisiu) poznatkov a schopností, zodpovednosť je plne zverená učiteľovi, je považovaný za sprostredkovateľa tradičných hodnôt, jeho úlohou je výklad učiva a korekcia prípadných žiakových chýb, úlohou žiaka je osvojenie si učiva, skúsenosti.

- **Interpretačná konceptia**

Zdôrazňuje vyzdvihovanie poznatkov z osobnej skúsenosti žiaka do ohniska jeho vedomej pozornosti a ich následný výklad (interpretáciu) spojený s rozvíjaním, spresňovaním, doplňovaním poznaného. Hlavnú úlohu tu hrá individuálna a skupinová tvorba žiakov, učiteľ je podnecovateľom poznávaného dialógu medzi žiakmi, žiak porovnáva rozdielne skúsenosti a vykladá zistené rozpory s cieľom dospieť k všeobecnému poznaniu.

- **Autonómna koncepcia**

Patrí do popredia sebazvedávania, sebareflexie, svojprávnoti žiakovej cesty k poznaniu. Učiteľ je organizátorom žiakovej vlastnej skúsenosti, pomáha mu pochopiť poznávacie procesy, úlohou učiteľa je priviesť žiakov k samostatnému posudzovaniu a rozhodovaniu, žiak zvláda techniky získavania poznatkov a sebareflexie, hodnotenie má byť spätnoväzbové, rozvíja metakogníciu.

4.2 Autonómne hodnotenie – sám sebe učiteľom

Autonómia znamená svojprávnot, schopnosť samostatného rozhodovania o vlastnej voľbe cieľov a prostriedkov na ich dosahovanie.

Žiakova autonómia je v tejto koncepcii vzdelávania hlavným cieľom, žiak bez ohľadu na koncepciu školy nakoniec svojho učiteľa opustí a má sa v živote rozhodovať sám. S tým by mala každá škola počítať a tomu prispôbiť svoje ciele. Autonómne hodnotenie podporuje tie stránky vyučovania, ktoré zodpovedajú autonómnej koncepcii výchovy a vzdelávania. Zmenou prístupu k hodnoteniu sa budú do istej miery meniť i ostatné zložky vyučovania (výklad novej látky, vzťah k žiakom...).

V skratke to podľa Vašašovej (2004) možno vyjadriť ako dôraz na „otvorenosť, kontrolovateľnosť a prehľadnosť všetkých zámerov a postupov, kontrolu a účasť verejnosti, vylúčenie náhodností a maximálnu objektivizáciu rozhodovania“. To všetko v prospech žiakovej budúcej autonómie. Autonómne hodnotenie je hodnotenie, ktoré žiak sám zvláda, ktorému do potrebnej miery rozumie a ktoré dokáže vysvetliť, prípadne obhajovať. K dosahovaniu tohto cieľa majú smerovať i ostatné zložky vyučovania.

4.2.1 Motivácia k autonómnemu hodnoteniu

K zavedeniu autonómneho hodnotenia musí byť motivovaný sám učiteľ. Nové metódy prinášajú úspech vtedy, keď je o nich presvedčený a verí im. Motiváciou pre žiakov môže byť samotná existencia autonómneho hodnotenia.

Primerané zvýšenie zodpovednosti za vlastnú prácu a náhľad na ňu motivuje k aktivite. Ďalšou formou podpory žiakovho záujmu o autonómne hodnotenie je zmluva medzi učiteľom a žiakom, v ktorej sú vytýčené určité ciele, ktoré sa žiak snaží splniť. Tu ide predovšetkým o upozornenie žiaka na jeho zodpovednosť za vlastné konanie a umožnenie angažovanejšieho sebahodnotenia.

4.2.2 Zavádzanie autonómneho hodnotenia

Uplatňovanie autonómneho hodnotenia sa nezaobíde bez prípravy, ktorá má dve hlavné dimenzie:

1. Poznatková dimenzia – týka sa prípravy žiakov na poučné a analytické sebahodnotenie. Prostredníctvom formatívneho hodnotenia učiteľ postupne učí žiakov nahliadať diferencovane a kriticky na ich pracovné postupy a výsledky práce, zamýšľať sa nad nimi a hodnotiť ich.
2. Psychosociálna dimenzia – je prípravou sociálnej klímy v triede. Žiaci sa musia za pomoci učiteľa naučiť zvládať emocionálnu zložku svojho hodnotenia, byť tolerantní k mienke druhých, umenie vypočuť a zvážiť názor druhého. Realizácia autonómneho prístupu k hodnoteniu je spojená s poskytovaním príležitostí, aby žiaci mohli poučene hodnotiť sami seba a svoju prácu. Najdôležitejším východiskom autonómneho hodnotenia je poznanie, že chyba v škole nie je „zlo“, ktoré treba prekryť, ale ide najmä o príležitosť na lepšie porozumenie učiva. Objavenie chyby nesmie vyvolať úzkosť zo sociálnych dôsledkov blokujúcich myslenie, ale naopak vedomie napätia, rozporov, ktoré vedú ku kognitívnej či sociokognitívnej aktivite, t. j. komunikácii medzi žiakmi navzájom alebo medzi žiakmi a učiteľom.

4.3 Sebaponímanie a sebahodnotenie

Žiak, ktorý pochybuje o vlastných schopnostiach, je neustále v ohrození, že bude konfrontovaný so svojou neschopnosťou. Preto sa snaží úlohám vyhnúť, nechce sa znova dostať do situácie, v ktorej bude odhalená jeho neschopnosť.

Väčšina z nás sa stretla s hierarchiou potrieb, ako ju formuloval A. H. Maslow (1954):

Stupeň 1: Fyzické potreby – voda, potrava, spánok, kyslík, teplo, sexualita.

Stupeň 2: Potreba istoty a bezpečnosti – byť chránený pred fyzickými i psychickými útokmi a hrozbami.

Stupeň 3: Potreba lásky a spolupatričnosti – niekam patriť, byť inými prijímaný, prežívať priateľstvo, lásku.

Stupeň 4: Potreba sebaúcty – byť uznávaný ako dôležitý človek, mať dobrú povesť, byť sám sebou.

Stupeň 5: Potreba sebanaplnenia, sebarealizácie – byť tým, čím ako človek môžem byť.

V súvislosti s touto teóriou sa môžeme zamerať na faktory, ktoré ovplyvňujú sebahodnotenie a sebaaponímanie žiaka v jednotlivých vývojových obdobiach jeho školského veku. Podľa Vágnerovej (2000) sa školský vek delí na tieto obdobia:

1. Raný školský vek (od nástupu do školy do 8 – 9 r.) – v tomto období dieťa bezvýhradne a nekriticky prijíma názory autority (učiteľa alebo rodiča) na seba i na spolužiakov. Úspech a neúspech vníma vo vzťahu k najbližším osobám. Chce byť úspešné, aby vyhovelo svojim významným ľuďom. Ako o ňom rozmýšľa a hovorí učiteľ, tak dieťa hodnotí samo seba.
2. Stredný školský vek (od 8 – 9 do 11 – 12 r.) – vzťah k učiteľovi sa mení. Učiteľ ustupuje v uspokojovaní potrieb do úzadia, významnými začínajú byť rovesníci. Pre rozvoj prijateľného sebahodnotenia je v tomto období dôležitý aj úspech v učení, ale aj úspech medzi rovesníkmi. Tlak rovesníkov môže mať pozitívne (solidarita), ale aj negatívne účinky (šikanovanie).
3. Starší školský vek (od 11 – 12 r. do ukončenia ZŠ) – obdobie sa nazýva obdobím hľadania vlastnej identity. Navonok sa prejavuje ako demonštrácia voľnosti, slobody, nezávislosti, vo vnútri však pubescent prežíva pocity ohrozenia – jeho identita ešte len vzniká a on túži po opore. V rodine ju

hľadať nemôže (chce sa od nej odpútať), a tak mu v tomto období pomáha väzba na skupinu rovesníkov. Odmieta podriadenú rolu, chce, aby sa s ním jednalo ako s rovnocenným partnerom.

4.4 Funkcie hodnotenia

Základné funkcie hodnotenia:

- poznávacia,
- korektívno-konatívna,
- motivačná,
- osobnostne-vývinová.

Poznávacia funkcia – žiak by mal prostredníctvom hodnotenia získať čo najviac informácií o tom, ako splnil zadané kritériá, ako zvládol dané učivo.

Korektívno-konatívna funkcia – žiak by si mal vziať z hodnotenia ponaučenie, ako svoju prácu vylepšiť, opraviť alebo ako zmeniť svoje správanie.

Motivačná funkcia – žiak je prostredníctvom hodnotenia motivovaný k ďalšej práci, bude sa chcieť učiť a poznávať alebo hľadať cesty k oprave chýb a k zdokonaleniu vlastnej práce.

Osobnostne-vývinová funkcia – žiak sa učí sám sebe rozumieť a vytvárať si pozitívny sebaobraz, učí sa realisticky hodnotiť svoju prácu.

4.5 Predpoklady na sebahodnotenie v škole

Cieľ výcviku sebahodnotenia spočíva v tom, aby žiak vedel samostatne hodnotiť svoju prácu.

Žiak je schopný sebahodnotenia, ak:

- rozozná tie zložky vlastnej práce, ktoré dokazujú, že dosiahol vytýčený cieľ alebo že sa k nemu blíži,
- opíše ich a vysvetlí, prečo ich považuje za zvládnuté,

- nájde zložky, ktorých zvládnutie ešte musí vylepšiť,
- opíše ich a vysvetlí, v čom sa líšia od očakávaného výkonu,
- identifikuje, čo prispelo k dosiahnutiu cieľa alebo čo mu zabránilo v lepšej práci,
- naplánuje si, čo nabudúce urobí inak, aby jeho práca bola ešte lepšia alebo aby prebiehala efektívnejšie.

Úlohou učiteľa je kvalitne nastaviť ciele, a to tak, aby boli:

- konkrétne, dosiahnuteľné v danom čase a pre žiakov prijateľné,
- formulované jazykom, ktorému žiaci rozumejú alebo si ho ľahko osvoja.

Učiteľ spoločne so žiakmi:

- plánuje a opisuje ciele a činnosti na ich dosiahnutie,
- formuluje, ako bude vyzeráť dôkaz o učení – teda podľa čoho žiak i učiteľ zistia, že cieľ bol dosiahnutý,
- monitoruje a zaznamenáva žiakovu činnosť a jeho výsledky,
- hodnotí túto činnosť a jej výsledky. (Košťálová, Miková, Stang, 2008)

5/ Kooperatívne učenie

Prečo viac kooperácie do škôl?

„Čo dokážeme dnes spoločne, nabudúce budeme vedieť sami. Ak sa spojíme, žiadna úloha nie je pre nás ťažká“ (Kasíková, 2010). Pojem kooperácie nie je jednoznačný. V pedagogike sa vyskytujú najmenej tri vymedzenia tohto pojmu:

- a) Kooperáciu môžeme chápať ako cieľovú štruktúru vyučovania. Kooperatívna štruktúra existuje vtedy, keď žiaci chápu, že svoj cieľ môžu dosiahnuť len vtedy, ak aj ostatní žiaci, s ktorými sú spojení v rámci riešenia úlohy, dosiahnu tiež svoj cieľ. (Johnson, Johnson, 1989)
- b) Kooperáciu môžeme ponímať ako povahovú osobnostnú črtu žiaka.
- c) Tretie ponímanie sa týka správania sa žiakov v školských situáciách.

5.1 Znamky kooperatívneho učenia

V tejto podkapitole uvádzame niekoľko znakov kooperatívneho učenia:

1. **Pozitívna vzájomná závislosť.** Existuje, pokiaľ žiaci vnímajú, že sú spojení so spolužiakmi takým spôsobom, že nemôžu uspieť, pokiaľ neuspeli i spolužiaci. Musia koordinovať svoje úsilie s ich úsilím na ukončení úlohy.
2. **Interakcia tvárou v tvár.** Činnosť prebieha v malých kooperujúcich skupinách. Pokiaľ máte tvár pred sebou, máte adresáta a zároveň bezprostrednú spätnú väzbu.
3. **Osobná zodpovednosť, osobné skladanie účtov.** Znamená to, že výkon každého jednotlivca je vyhodnotený a využitý pre celú skupinu. Všetci členovia skupiny majú z kooperatívneho učenia úžitok. Zmyslom kooperatívneho učenia nie je len posilnenie skupiny, ale aj jednotlivca.

4. **Formovanie a využitie interpersonálnych a skupinových zručností.** Kooperatívne učenie nefunguje, pokiaľ nemajú žiaci zručnosti. Ich vytváranie je postupné, od najjednoduchších po zložité – od poznať sa a veriť si navzájom, komunikovať presne a jednoznačne, až k akceptácii a podpore druhej osobnosti a riešeniu konfliktov konštruktívnym spôsobom.
5. **Reflexia skupinovej činnosti.** Efektivita spoločnej činnosti je do určitej miery závislá od toho, ako skupina reflektuje svoju činnosť, ako ju opisuje a rozhoduje o ďalších krokoch.

5.2 Utváranie skupín

Aké druhy skupín môžeme vytvárať? Jednou z možností je vytvoriť:

1. dočasné skupiny,
2. dlhodobejšie kooperatívne učebné skupiny,
3. základné kooperatívne skupiny.

Učiteľ sa musí rozhodnúť, či sa vytvoria skupiny podľa voľby žiakov, alebo bude do ich tvorby zasahovať. Rozhoduje sa na základe viacerých faktorov:

- sú situácie, keď je najlepšie ponechať spolu priateľské skupiny alebo skupiny homogénne z hľadiska pohlavia,
- určitá manipulácia so skupinou je potrebná najmä v začiatkoch skupinovej práce, žiaci by mali na vlastnej koži zažiť rôzne typy spolupráce, napr. v kontakte s tichšími a hlučnejšími žiakmi, žiakmi s rôznymi učebnými štýlmi, rôznym typom inteligencie,
- o zostavovaní skupín je potrebné so žiakmi diskutovať, ako základ diskusie môže poslúžiť sociogram triedy,
- pokiaľ je to možné, je vhodné využívať aj vekovo heterogénne skupiny.

Aké roly môžu členovia skupiny zastávať?

Rozdelenie rolí sa samozrejme riadi typom úlohy a veľkosťou skupiny. Pokiaľ berieme za ideál štvorčlennú skupinu, kľúčové roly sú takéto:

- **koordinátor:** udržuje skupinu v činnosti, zabezpečuje, aby prispievali všetci, riadi diskusiu alebo iné aktivity,
- **pracovník s informáciami:** ujasňuje a sumarizuje myšlienky, číta z rôznych materiálov, ak je to potrebné,
- **tajomník:** zaznamenáva skupinové odpovede alebo písomne spracováva iný materiál, prezentuje odpovede skupiny pred triedou,
- **pozorovateľ:** robí poznámky k skupinovým procesom (ako jednotlivci spolupracujú), vedie hodnotenie skupiny na konci práce.

Iné vyjadrenie rolí:

Reportér: robí zápis.

Kontrolór: kontroluje výsledky.

Propagátor: presadzuje výsledky skupiny navonok.

Kontaktná osoba: má na starosti kontakt s učiteľom a druhými skupinami.

Je výhodné, ak sa žiaci v rolách – funkciách striedajú.

Výsledky kooperatívneho učenia:

- vyššie výkony a zlepšenie miery uchovávania v pamäti,
- hlbšie porozumenie a kritické myslenie,
- dlhší aktívny učebný čas a menej vyrušovania,
- vyššia výkonová a vnútorná motivácia učiť sa,
- vyššia schopnosť nazerať na situácie z rôznych hľadísk,
- pozitívne, akceptujúce a stimulujúce vzťahy k rovesníkom, a to bez ohľadu na etnickú príslušnosť, pohlavie, schopnosti, spoločenskú triedu, prípadne handicap,
- vyššia miera spoločenskej podpory okolia,
- lepšia psychika,
- pozitívnejší postoj k vyučovacím predmetom, učeniu sa v škole,
- pozitívnejší postoj k učiteľom. (Adamusová a kol., 2001, s. 35)

5.3 Učenie sa vo dvojiciach

Prvopočiatkom nadobudnutia zručnosti žiakov spolupracovať a následne kooperovať je učenie sa vo dvojiciach.

Učenie sa vo dvojiciach prospieva:

- vyučujúcemu dieťaťu, ktoré pomáha,
- vyučovanému dieťaťu, ktoré dostáva pomoc,
- učiteľovi, ktorý sprostredkováva učenie.

Pri učení, ako sa učiť, by mali dostať žiaci šancu vyučovať druhých a príležitosť učiť sa od nich.

Úloha učiteľa pri partnerskom učení:

- vybrať žiaka, ktorý potrebuje pomoc v určitej oblasti výučby,
- vybrať spomínanému žiakovi učebného partnera,
- určiť, kedy a ako často sa majú stretávať,
- určiť, akým spôsobom sa môže ich partnerstvo podporovať.

5.4 Aktivity rozvíjajúce kooperatívne zručnosti vo dvojiciach

V tejto podkapitole uvádzame niekoľko konkrétnych aktivít zameraných na prácu vo dvojiciach.

Kreslenie vo dvojiciach

Jeden z dvojice nakreslí obrázok a podrobne ho opíše partnerovi z dvojice. Ten sa ho pokúsi nakresliť podľa spomínaného opisu.

Uvažuj – obráť sa k partnerovi – vymeňte si názory

Žiakom položíme otázku alebo problém. Necháme im určitý čas na premyslenie odpovede. Každý potom diskutuje so susedom o svojich odpovediach, vymenia si názory. Táto technika má dobré využitie hlavne pred výkladom učiva a dá sa využiť vo všetkých vyučovacích predmetoch.

Predpovede párov

Žiakom sa dá zoznam slov, ktoré zvyčajne predstavujú hlavné postavy príbehu (u detí, ktoré ešte nevedia čítať, to môžu byť aj obrázky). Dvojica potom diskutuje o pravdepodobnom obsahu daného príbehu. Po diskusii žiaci zapíšu svoje odpovede. Táto predpoveď sa môže robiť pred čítaním alebo v priebehu čítania. Po určenom odseku príbehu žiaci modifikujú svoje predpovede podľa toho, ako sa príbeh odvíja.

Hodnotenie vo dvojici

Každý podáva správu o práci svojho partnera tak, že poukáže najmenej na dve úspešné veci a jednu, ktorú je potrebné vylepšiť. (Adamusová a kol., 2001)

5.5 Učenie sa v skupinách

Pri plánovaní skupinovej práce je vhodné začínať prácou vo dvojiciach. Dvojiciam sa zadá úloha a potom sa vytvorí skupina spojením dvoch dvojíc.

Hlavné činnosti pri plánovaní skupinovej práce:

- **veľkosť skupiny** – pri vytváraní skupín sa môžeme riadiť týmito dvomi pravidlami:
 - žiadne pevné pravidlo (na rôzne úlohy je možné využívať skupiny s 3 – 5 členmi),
 - pravidlo štyroch;
- **zloženie skupiny:**
 - na základe priateľských vzťahov – jednotliví členovia majú v skupine pocit bezpečia, ale tieto priateľské vzťahy nemusia vždy viesť k rozvíjaniu vlastného myslenia,
 - so zmiešanou úrovňou schopností účastníkov (heterogénne) – pomáhajú rozvíjať vlastné myslenie najvyššiemu počtu žiakov, aj keď žiaci s vysokými schopnosťami by mali tiež dostávať príležitosť pracovať so žiakmi na rovnakej kognitívnej úrovni,

- s rovnakou úrovňou schopností (homogénne) – žiaci so slabšími schopnosťami nemajú podmienky na rozvoj myslenia.
- **riadenie skupiny** – na efektívnu prácu v skupine žiaci potrebujú získať tieto zručnosti:
 - schopnosť chápať potreby druhých a dať im priestor,
 - schopnosť vyjadriť svoj názor,
 - schopnosť počúvať názory druhých,
 - schopnosť odpovedať, klásť otázky, diskutovať, argumentovať.

V nasledujú podkapitolách uvádzame aktivity, ktoré môžeme využívať pri kooperatívnom učení sa. (Adamusová a kol., 2001)

5.6 Aktivity rozvíjajúce kooperatívne učenie sa v skupinách

Uvádzame niekoľko zaujímavých aktivít zameraných na využitie kooperatívneho učenia v edukácii.

Skladačka

Podstatou tejto aktivity je tímová práca, pričom každý člen domovskej kooperatívnej skupiny sa stáva expertom na určitú časť pripraveného textu.

Metodický postup:

Pred realizáciou si pripravíme text rozdelený na štyri obsahovo približne rovnaké časti. Rozdelíme žiakov na 4-členné skupiny. Členovia tzv. domovskej skupiny sa rozpočítajú od 1 po 4, takže každý v skupine bude mať jedno číslo: 1, 2, 3 alebo 4. Potom vytvoríme expertné skupiny (jednotky, dvojky, trojky, štvorky). Každá z týchto skupín dostane inú časť textu (skupina jednotiek 1. časť textu, ..., skupina štvoriek 4. časť textu). Vysvetlíme žiakom, že ich úlohou je pridelenú časť textu pochopiť, naučiť sa a vysvetliť ostatným v domovskej skupine. V expertných skupinách sa žiaci dohodnú na tom, akým spôsobom sa budú text učiť a akým ho budú prezentovať v domovskej skupine. Po naučení sa podstaty textu sa experti vracajú do domovských skupín.

V domovských skupinách experti postupne učia svojich spolužiakov text, ktorí si osvojili v expertnej skupine (skladajú postupne časti textu). Na záver môžeme žiakom dať ako úlohu vytvoriť na flipčart prezentáciu celého textu, ktorú potom každá skupina prezentuje pred celou triedou. Výhodou tejto aktivity je, že každý žiak v triede preberá zodpovednosť za naučenie zvereného textu a následné učenie spolužiakov. Ďalšiu výhodu vidíme v tom, že žiak učí žiaka.

Okrúhly stôl

Žiakov rozdelíme do skupín (odporúčame 3- až 5-členné skupiny). Každá skupina dostane papier, ktorý si jej členovia podávajú. Každý napíše jednu vetu a podá papier ďalej. Pre lepšiu kontrolu odporúčame, aby každý člen skupiny písal perom inej farby. Určíme, koľkokrát sa má papier otočiť dookola. Je už na vyučujúcom, či túto aktivitu bude zameriavať vo zvýšenej miere na čítanie s porozumením (vtedy členovia skupiny nemajú možnosť radiť sa, ale každý si prečíta potichu text, ktorý napísali spolužiaci predtým) alebo na rozvoj tvorivosti (členovia sa môžu radiť, aký bude záver ich spoločného príbehu). Táto aktivita sa dá využiť v každej fáze vyučovacej hodiny.

Rotujúci prehľad

Podstatou tejto aktivity je striedanie sa skupín na jednotlivých stanovištiach. Premyslíme si otázky, ktoré chceme žiakom zadať. Na každom stanovišti by mala byť iná otázka. Skupiny postupne prechádzajú v určitom časovom limite z jedného stanovišta na druhé a snažia sa odpovedať na otázky. Spravidla by každá skupina mala písať perom inej farby. Úloha je postupne náročnejšia, pretože skupina si prečíta predošlé odpovede, môže s nimi súhlasiť alebo nesúhlasiť, prípadne napísať ďalšiu alternatívnu odpoveď alebo riešenie. Po vystriedaní sa v rámci odpovedí na všetky otázky nasleduje spoločné hodnotenie každej z nich prezentáciou a diskusiou. Na začiatku učenia sa pracovať touto metódou niektorí učitelia zjednodušujú postup tým, že každá skupina

si zapisuje odpovede na svoj papier. Žiaci nemusia čítať predošlé odpovede a ani ich hodnotiť. Na záver sa urobí spoločné hodnotenie vypracovaných otázok všetkými skupinami.

Párové čítanie

Párové čítanie je metóda, ktorá podporuje učenie sa vzájomnou spoluprácou a sebakontrolu. Vyžaduje si dobrú organizáciu a disciplínu v triede. Činnosť si vyžaduje, aby žiaci utriedili nové poznatky a tým malo učenie pre nich zmysel.

Metodický postup:

Rozdelíme žiakov na páry. Vysvetlíme im, že budú čítať text zvláštnym spôsobom. Ich úlohou je vedieť reprodukovať obsah textu do konca vyučovacej hodiny, ale momentálne sa sústredia len na určitú časť textu. Každý člen páru bude zastávať dve odlišné roly:

- a) spravodajca, referujúci – jeho úlohou je pozorne prečítať odsek textu a pripraviť si jeho súhrn, po skončení čítania každý člen páru povie svojmu partnerovi vlastnými slovami, o čom čítal.
- b) respondent – žiak si prečíta daný odsek textu a potom pozorne počúva referujúceho. Keď referujúci skončí, respondent mu kladie otázky, ktoré môžu objasniť obsah textu. Môžu to byť aj otázky, ktoré prinesú nové informácie. (Vieš si spomenúť na...?, Bolo tam niečo o...?)

Každý člen páru bude zastávať obe úlohy. Preto je dobré, ak si každý pár rozdelí text na dve časti. V prvej časti bude referujúcim prvý člen páru a respondentom druhý. V druhej polovici textu si úlohy vymenia. Pred samotným čítaním zdôrazníme, že o svojom úseku textu bude musieť každý pár referovať celej triede. Dôležité je, aby si každá dvojica našla pohodlné miesto v triede tak, aby v rámci možností nerušila ostatných. Po prečítaní textu spomínaným spôsobom nasleduje diskusia dvojíc na základe vzájomného kladenia otázok. Podanie správy ostatným žiakom môže mať rôzne formy. Jednou z možností sú grafické znázornenia. Žiaci radi kreslia a väčšinou vedia výstižne vyjadriť

obrázkom stručný obsah. Je možné vytvoriť veľký plagát (na flipčart) a potom jeho obsah dvojica voľne prezentuje. Súhrny vytvorené dvojicami odporúčame nechať niekoľko dní vyvesené v triede.

Metodické pokyny:

- vzbudiť záujem, zaktivizovať myslenie na túto tému, usporiadať si myšlienky,
- vytvoriť dvojice žiakov, zoskupenie môže byť náhodné, ale niekedy je vhodné vytvoriť dvojicu šikovnejšieho a menej zdatného žiaka,
- učiť žiakov sebadisciplíny, zodpovednosti jedného voči druhému, zdôrazniť, že majú niečo spoločné vytvoriť,
- vysvetliť žiakom postup práce.

Výhody párového čítania:

- páry si môžu navzájom pomáhať, podeliť sa o svoje osobné hľadiská a dopracovať sa k lepšiemu porozumeniu textu,
- okamžitá kontrola a reflexia dovoľujú žiakom vyjadriť chápanie textu vlastnými slovami,
- dvojice sú nútené viesť dialóg o obsahu a zároveň hľadať slová, ktoré by vyjadrili podstatu textu,
- postup si vyžaduje pozorné počúvanie partnerov navzájom a prebranie zodpovednosti za svoju časť textu,
- pri prezentácii jednotlivých častí textu vo dvojiciach môže učiteľ monitorovať porozumenie a opravovať nedorozumenia alebo objasňovať zle pochopené súvislosti. (Adamusová a kol., 2001)

Záver

Veľa skúsených pedagógov potvrdzuje fakt, že kriticky myslieť treba žiakov najprv naučiť. K tejto životne dôležitej kompetencii sa môžeme dopracovať využívaním vhodných metód a foriem práce.

Cieľom metodologickej príručky bolo vymedziť pojem kritické myslenie v teoretickej rovine a zároveň ponúknuť čitateľovi niekoľko metód, foriem a aktivít, ktoré môžu učitelia, vychovávatelia, majstri odbornej výchovy a pedagogickí zamestnanci využívať v procese formovania kritického myslenia u svojich žiakov.

Veríme, že publikáciu a príklady v nej uvádzané budú využívať jej čitatelia vo svojej edukačnej práci.

Zoznam bibliografických odkazov

- ADAMUSOVÁ, M. a kol. 2001. *Projekt Orava v praxi*. 2001. ISBN 80-968664-0-0.
- BONO, E. 1997. Šest klobouků aneb Jak myslet. In Petrasová, A. 2008. *Kriticky myslíci učitel – tvorca kvality školy*. Prešov : MPC, 2008. ISBN 978-80-8045-517-0.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- DOULÍK, P., ŠKODA, J. 2003. Tvorba a ověření nástrojů kvantitativní diagnostiky prokonceptů a možnosti jejího vyhodnocení. In *Pedagogika*. ISSN 3330-3815, 2003, roč. 53, č. 2, s. 177-190.
- FLEMING, N. D. 2001. *Teaching and learning styles: VARK strategies*. New Zealand : N. D. Fleming, 2001.
- FISHER, R. 1997. *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-966-6.
- GAVORA, P. 1995. Kritické myslenie – prehľad situácie v zahraničí. In Kolláriková, Z. a kol. *Východiská ku kritickému mysleniu, teória a prax*. Bratislava : ŠPÚ, 1995, s. 93 -95. ISBN 80-85756-18-8.
- GAVORA, P. 1992. *Žiak a text*. Bratislava : SPN, 1992. ISBN 80-08-00333-2.
- GAVORA, P. 2003. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava : UK, 2003. ISBN 80-223-1716-0.
- GAVORA, P. 2010. *Akí sú moji žiaci?* Bratislava : Enigma, 2010. ISBN 97-880-8913-291-1.
- GRECMANOVÁ, H. a kol. 2000. *Podporujeme aktívni myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc : Hanex, 2000. 159 s. ISBN 80-85783-28-2.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. 1989. *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN : Interaction Book Company, 1989.
- KALHOUS, Z., HORÁK, F. 1986. K aktuálním problémům začínajících učitelů. In *Pedagogika*, 1986, roč. XLVI, č. 3, s. 245-255.

- KALHOUS, Z., OBST, O. 2002. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KASÍKOVÁ, H. 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.
- KRAJČOVÁ, N., DAŇKOVÁ, A. 2001. *Všeobecná didaktika – terminologické minimum*. Prešov : Manacon, 2001. ISBN 80-89040-09-08.
- KLOOSTER, D. 2000. Co je kritické myšlení? In *Kritické listy*, 2000, č. 1 – 2, s. 8-9.
- KOŠŤÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. 2008. *Školní hodnocení studentů a žáků*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
- LAŠEK, J., MAREŠ, J. 1991. Sociální klima třídy. In *Pedagogická revue*. Bratislava : SPN, 1991, č. 6, s. 401-410.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. 1995. *Komunikace ve škole*. Brno : MU, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MASLOW, A. H. 1954. *Motivation and personality*. New York Harper & Brothers Publishers, 1954.
- MEIGHAN, R. 1993. *Theory And Practice: Schooling for Fatalism*. Educational Heretics Press, 1993, s. 19. ISBN 97-809-5180-223-6.
- MISTRÍK, J. 1999. *Vektory komunikácie*. Bratislava : UK, 1999.
- NORRIS, S. P. 1985. Synthesis of Research on Critical Thinking. Educional Readership. In Petrasová, A. 2008. *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy*. Prešov : MPC, 2008. ISBN 978-80-8045-517-0.
- PASCH, M., GARDNER, T. a kol. 1998. *Od vzdelávacieho programu k vyučovacím hodinám*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
- PETRASOVÁ, A. 2008. *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy*. Prešov : MPC, 2008. ISBN 978-80-8045-517-0.
- PETROVA, E. A. 1998. *Žesty v pedagogičeskom processe*. Moskva : Moskovskoje gorodskoje pedagogičeskoje občestvo, 1998.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2008. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

- PUPALA, B., OSUSKÁ, L. 1997. Stimulácia učenia detí pomocou pojmového mapovania. In *Pedagogická revue*. Bratislava : ŠPÚ, 1997, XLIX, č. 4-5.
- SLAVÍK, V. 1999. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999, s. 15-16. ISBN 80-7178-262-9.
- SCRIVEN, M., Paul, R. 1993. Defining Critical Thinking. In Petrasová, A. 2008. *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy*. Prešov : MPC, 2008. ISBN 978-80-8045-517-0.
- STEELE, J. L., MEREDITH, L. S., TEMPLE, Ch. 1998. *Rámec pre kritické myslenie vo vyučovaní*. Príručka I. Bratislava : Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní, 1998.
- ŠIMONÍK, O. 1994. *Začínajúci učiteľ*. Brno : Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.
- TEJ, J. a kol. 1989. *Úvod do pedagogickej komunikácie*. Bratislava : SPN, 1989. ISBN 80-08-00483-5.
- TOMENGOVÁ, A. 2010. *Čitateľské stratégie zlepšujúce schopnosť učiť sa*. Bratislava : MPC, 2010. ISBN 978-80-8052-353-4.
- TUREK, I. 2005. *Inovácie v didaktike*. Bratislava : MPC, 2005. ISBN 80-8052-230-8.
- URBANOVÁ, A., PROKŠA, M. 2001. Vedomostná štruktúra žiakov – jej zdroje a spôsoby zisťovania In Petrasová, A. *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy*. Prešov : MPC, 2008. ISBN 978-80-8045-517-0.
- VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VAŠAŠOVÁ, Z. 2004. Školské hodnotenie a jeho vplyv na sebasystém a motiváciu žiaka. In *Pedagogické rozhľady*, 2004, č. 3, s. 14-16.
- VELIKANIČ, J. 1973. *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava : SPN, 1973.
- ZELINA, M. 2010. *Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra*. Bratislava : SPN – Mladé letá, 2010. ISBN 9788010018840.

Názov: **Metódy a formy práce podporujúce kritické myslenie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia**

Autor: PaedDr. Viera Šándorová

Recenzenti: doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.
Mgr. Danica Hanudeľová

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave

Odborná redaktorka: Mgr. Terézia Peciarová

Grafická úprava: Ing. Monika Chovancová

Vydanie: 1.

Rok vydania: 2013

Počet strán: 60

ISBN **978-80-8052-559-0**