



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM

**VZDELÁVANÍM
PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV
K INKLÚZII MARGINALIZOVANÝCH
RÓMSKÝCH KOMUNÍT**



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

Kód ITMS: 26130130051

číslo zmluvy: OPV/24/2011

Metodicko – pedagogické centrum

Národný projekt

**VZDELÁVANÍM PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV
K INKLÚZII MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKÝCH KOMUNÍT**

Stanislav Cina – Martin Farbar

INTERKULTÚRNE CITLIVÝ JAZYK A OBSAH UČEBNÉHO ZDROJA

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum, Ševčenkova 11,
850 01 Bratislava

Autor UZ: PaedDr. Stanislav Cina
Mgr. Martin Farbar

Kontakt na autora UZ: stanislav.cina@minv.sk, MV SR – ÚSVSR RK
martin.farbar@gmail.com, ZŠ I. Krasku v Trebišove

Názov: **Interkultúrne citlivý jazyk a obsah učebného
zdroja**

Rok vytvorenia: 2014

Odborná garantka: Doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.

Oponentský posudok vypracoval: Ing. Janka Andrisová
PaedDr. Erika Novotná, PhD.

ISBN 978-80-565-0848-0

EAN 9788056508480

Tento učebný zdroj bol vytvorený z prostriedkov projektu Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít. Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov Európskej únie

Text neprešiel štylistickou ani grafickou úpravou.

OBSAH

ÚVOD	4
1 VÝCHODISKÁ INTERKULTÚRNEJ KOMUNIKÁCIE	5
1.1 Prostredia interkultúrneho učenia.....	8
1.2 Interkultúrna komunikácia	10
1.3 Determinanty interkultúrnej komunikácie.....	13
1.4 Interkultúrne kompetencie ako determinant komunikácie	17
1.5 Interkultúrne zručnosti a praktické schopnosti.....	19
1.6 Multikultúrne kompetencie pedagógov	20
2 VPLYV JAZYKA NA INTERKULTÚRNU KOMUNIKÁCIU	23
3 UČEBNÝ ŠTÝL AKO NÁSTROJ INTERKULTÚRNEJ KOMUNIKÁCIE	28
3.1 Učebné štýly v rámci preferencií zmyslov v kontexte interkulturality.....	30
3.2 Učebné štýly podľa prevažujúcich druhov inteligencie	32
4 AKTIVIZUJÚCE METÓDY	42
4.1 Hra.....	42
4.1.1 Klasifikácia hier	43
4.2 Kooperatívne vyučovanie.....	44
4.3 Projektové vyučovanie	47
4.4 Metódy špeciálnej pedagogiky	48
LITERATÚRA.....	50
PRÍLOHY.....	53

ÚVOD

V minulosti boli našimi susedmi ľudia, ktorí nám boli veľmi podobní – podobne sa obliekali, stravovali, hovorili rovnakým jazykom a pod. Dnes žijeme v susedstve s ľuďmi, ktorí nie sú našimi kultúrnymi replikami, aj keď rozdiely medzi nami nie sú až také veľké. V blízkej budúcnosti však môžeme očakávať, že strávime svoj život v spoločnosti ľudí, ktorí nebudú hovoriť našim materinským jazykom, budú vyznávať odlišné hodnoty a správať sa na základe iných noriem. V rámci posledných jedného alebo dvoch desaťročí sa pravdepodobnosť strávenia časti života v inej kultúre prevýšila pravdepodobnosť odchodu z rodného mesta z čias pred sto rokmi. Technologické podmienky sú na to bezpochyby už vytvorené: telekomunikačné systémy prepájajú celý svet satelitmi, lietadlá sú schopné prepravovať ľudí rýchlejšie ako je rýchlosť zvuku, počítače sú schopné vychlítiť akékoľvek fakty rýchlejšie ako ľudia stihnú naformulovať otázky. V čom sme na pochybách je to, či budeme schopní rešpektovať a využiť odlišnosti ľudí žijúcich vedľa nás.

Učebný zdroj reflektuje na potreby učiteľov, ktorí vzdelávajú žiakov pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít a je súčasťou národného projektu Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít, ktorého cieľom je prostredníctvom vzdelávania pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov zlepšiť vzdelanostnú úroveň osôb z marginalizovaných rómskych komunít a tým vytvoriť potrebné kompetencie pre ich ďalšie vzdelávanie a pre úspešnú adaptáciu na trhu práce. Národný projekt Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít vo všetkých plánovaných aktivitách vytvára multiplikačné efekty zamerané na marginalizované rómske komunity. Neoddeliteľnou súčasťou je realizácia celodenného výchovného systému, ako pedagogického modelu umožňujúceho špecifický prístup k potrebám žiakov pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít.

Práca pozostáva so štyroch kapitol, v ktorých sú čitateľovi prezentované informácie ohľadom interkultúrnej komunikácie, vplyvu jazyka na túto komunikáciu.

Diagnostikovanie učebného štýlu žiaka a následne správna voľba metód má veľký vplyv na výchovno-vzdelávacie výsledky žiaka. Preto v tretej kapitole ponúkame charakteristiku učebných štýlov podľa Fleminga a Gardnera. Plynule na to sú v poslednej kapitole odprezentované informácie o hre, kooperatívnom učení, projektovom učení a metódach špeciálnej pedagogiky.

1 VÝCHODISKÁ INTERKULTÚRNEJ KOMUNIKÁCIE

Predpokladajme, že ľudia sa správajú určitým spôsobom na základe toho, ako vnímajú svoj okolitý svet. Vnímaním je pritom myslený výber, vyhodnocovanie a organizovanie stimulov z okolitého sveta. Ak je to tak, tak ako je možné, že rovnaké stimuly sú vnímané odlišne rôznymi ľuďmi a skupinami? Jednou z odpovedí na túto otázku môže byť aj kultúra.

Kultúra je komplexný systém, ktorý sa prejavuje na viacerých úrovniach nášho každodenného života. Veľmi zjednodušene by sa dala kultúra opísať ako súbor pravidiel, ktoré organizujú určitú skupinu ľudí s cieľom zabezpečiť im plynulejšie spolunažívanie. Hofstede (2001) považuje kultúru za kolektívne naprogramovanie mysle, ktoré rozlišuje členov jednej skupiny alebo kategórie od inej.

Ponímanie kultúry je jedným zo základných pojmov, s ktorými sa budeme zaoberať. Považujeme za nevyhnutné oboznámiť sa s rôznymi prístupmi k jej štúdiu, významami a definíciami. Neexistuje jednotná definícia kultúry a taktiež nie je našim cieľom dospieť k univerzálnej definícii, ale poukázať na jednotlivé prístupy a teórie, na základe ktorých boli definície kultúry formulované.

Snaha o vytvorenie jednotnej, všezahŕňajúcej definície kultúry by bola veľmi nevd'achná úloha. Zavedenie takejto definície by navyše, už zo svojej podstaty, odporovalo požiadavke rešpektovať rozmanitosť kultúr a hrozilo by presadením jednej kultúrnej dominantnej definície nad inými. Načo je nám však vymedzenie kultúry ako takej, ak žijeme v prostredí mnohých kultúr, teda v multikultúrnom prostredí?

V konečnom dôsledku si kultúru potrebujeme definovať na to, aby sme boli schopní prejavy rôznych kultúr vo svojom okolí identifikovať, pomenovať a vytvoriť si k nim vzťah – akceptácie, odmietania, rešpektovania či ignorovania. Nie všetko, čo je prezentované za prejav kultúry, totiž musíme nevyhnutne prijať alebo podporovať (Buryánek, 2002).

Takto môžeme svoj vzťah definovať ku konkrétnym prejavom jednej a tej istej kultúry – môžeme byť povedzme ľahostajní ku kultúrnym tradíciám vo svojom regióne, zároveň môžeme odmietat' verbálne násilie nejakej mládežníckej subkultúry a aktívne podporovať rovnocenné uznávanie zväzkov osôb rovnakého pohlavia. Odmietnutím jedného prejavu, ktorý je považovaný za súčasť nejakej kultúry, ešte automaticky nemusíme odmietnuť všetky ostatné prejavy.

Pre výchovno-vzdelávacie potreby v akomkoľvek prostredí, v ktorom prebieha interkultúrne učenie, je vhodné a potrebné vytvoriť si vlastnú pracovnú definíciu pojmu

kultúra, aby bolo jasné, o čom vlastne hovoríme a čo všetko pod kultúru zahŕňame. Ciele nášho pôsobenia budú omnoho efektívnejšie napĺňané, ak budeme schopní pomenovať kontext, v ktorom rozmýšľame, prostredie, v ktorom pôsobíme a potreby, ktoré máme. Vymedzenie kultúry nám pomôže orientovať sa v kultúrnej rozmanitosti svojho prostredia. Najprv totiž musíme svoje prostredie poznať, aby sme doň mohli cielene intervenovať, napríklad výchovno-vzdelávacím pôsobením. Vymedzenie toho, čo považujeme za prejav určitej kultúry hodný našej pozornosti, je začiatkom interkultúrneho učenia.

Takáto pracovná definícia nie je samozrejme nemenná, môžeme ju prispôbovať novým poznatkom a skúsenostiam, ktoré získame. Dôležité je však uvedomiť si mnohorakosť významových rovín pojmu kultúra už hneď na začiatku a nepovažovať svoju ani inú definíciu za jedinú správnu.

Kultúrnou identitou je to, čím sa jednotlivec charakterizuje vďaka svojmu pôvodu, výzoru, správaniu, povolaniu, hodnotám a názorom, zvykom či životnému štýlu. Tieto charakteristiky jednotlivca zároveň spájajú s inými jednotlivcami (Mistrík, 2000).

Kultúrna identita má teda nadindividuálny charakter a jednotlivec môže jej jednotlivé prvky prijímať, prispôbovať, akceptovať aj odmietať. V interkultúrnem učení je dôraz na jednotlivca kľúčový. V kultúrnej rozmanitosti prostredia by mal mať každý jednotlivec slobodu v definovaní svojej vlastnej identity a v prejavovaní svojej kultúry, a to za podmienky, že vyznávaním či praktizovaním prejavov svojej kultúry neobmedzuje slobodu iných. Zároveň, nikto by nemal byť do akejkoľvek kultúry automaticky „zaradovaný“ na základe toho, kde sa narodil, vyrastal alebo pôsobí, akú má farbu pleti, či akým jazykom rozpráva. Kultúrna identita jednotlivca je v slobodnej spoločnosti vecou voľby a ako taká by mala byť rešpektovaná. Interkultúrne učenie má viesť k akceptácii a rešpektovaniu jednotlivca a jeho kultúrnej identity. Akékoľvek porušenie tejto slobody, ktoré sa vydáva za kultúrnu tradíciu či normu, je zároveň porušením základného princípu interkultúrneho spolunažívania a učenia (Mistrík, 2006).

Multikulturalizmus či interkulturalizmus neprotirečí, ale priamo stojí na ľudskoprávnom základe a podpora rozmanitosti kultúr nekončí, ale začína slobodou jednotlivca.

Ak si definujeme pojmy kultúra, kultúrna identita, multikulturalizmus a multikultúrna výchova, je vhodné zodpovedať otázku, čo možno vlastným pôsobením v prostredí kultúrnej rozmanitosti dosiahnuť? Inými slovami, aké môžu byť ciele interkultúrneho učenia? Ešte predtým je však vhodné ozrejmiť si, čo myslíme pod učením, výchovou a vzdelávaním.

Učenie je v tomto kontexte pôsobenie zamerané na seba (učenie sa) a na iných (učenie). Ak hovoríme o interkultúrnom učení, je vhodné pred učením iných učiť sám alebo samých seba. Učenie je tak najvšeobecnejším termínom, ktorý v sebe zahŕňa výchovné aj vzdelávacie pôsobenie voči sebe aj iným. Definovanie cieľov interkultúrneho učenia potom znamená, že si vedome vytýčime stav, ku ktorému sa výchovno-vzdelávacím pôsobením chceme dopracovať. Takéto ciele si stanovujeme najmä vtedy, ak chceme pôsobiť na iných, avšak môžeme si ich stanoviť aj pre vlastné učenie sa.

Interkultúrne učenie by malo nevyhnutne obsahovať výchovnú aj vzdelávaciu zložku, aby mohlo byť efektívne. V bežnom chápaní je pojem vzdelávanie spájaný predovšetkým so získavaním informácií, poznatkov, vedomostí, a je teda zacielené predovšetkým na kognitívnu či poznávaciu funkciu. Výchova je naproti tomu najčastejšie spájaná s cieľmi, ktoré majú ambíciu podnecovať emocionálne prežívanie, rozvíjať postoje a hodnoty. Obe oblasti je však pri učení, a toľž pri interkultúrnom učení, potrebné spojiť, keďže výlučné získavanie poznatkov ešte nemusí nevyhnutne viesť k formovaniu postojov a hodnôt a na druhej strane výchova bez základných poznatkov o okolitom svete taktiež nie je možná (Průcha, 2001).

Uvedomením si nevyhnutnosti spájania vzdelávacích a výchovných častí vedomého procesu učenia môžeme dospieť k formulovaniu všeobecných cieľov interkultúrneho učenia. Tieto majú viesť k všestrannému rozvoju spôsobilostí, aby boli učitelia sa schopní konať na základe:

1. poznatkov/informácií o rôznych kultúrach;
2. schopnosti/zručnosti orientovať sa v kultúrnej rozmanitosti sveta a využívať konštruktívny dialóg na obohatenie seba aj iných;
3. postojov/hodnôt tolerancie, rešpektu a otvorenosti k odlišným kultúram a jednotlivcom.

Tieto všeobecné ciele teda berú ohľad na poznávacie, emocionálne aj postojoyé dimenzie rozvoja osobnosti a zároveň všetky tri majú viesť k schopnosti konať, rozumieť aj vžiť sa do rôznych interkultúrnych situácií. Majúc na pamäti všetky tri dimenzie je však v každom interkultúrnom kontexte potrebné tieto všeobecné ciele špecifikovať, podobne ako sme to urobili s pojmom kultúra a s mapovaním kultúrnej rozmanitosti okolo seba. Inými slovami, pri formulovaní cieľov vlastného výchovno-vzdelávacieho pôsobenia je potrebné myslieť na poznatky, ktoré potrebujeme sprostredkovať, emócie, ktoré chceme vyvolať, zručnosti, ktoré chceme rozvíjať a hodnoty, ktoré chceme budovať. Takto definované ciele sa

potom môžu týkať ktoréhokoľvek aspektu nami identifikovanej kultúrnej rozmanitosti. Môžeme sa napríklad zamerať na učenie o kultúre Rómov, ktorí sa v našom okolí nachádzajú. Ak napríklad identifikujeme, že o tejto skupine ľudí skoro nič nevieme, zároveň vo svojom okolí voči nim vnímame nevraživosť, a v tom vidíme širší problém pôsobenia predsudkov, konkrétne ciele definujeme pomerne ľahko. Vzdelávacím a výchovným pôsobením vtedy môžeme mať ambíciu doceliť to, aby učiaci sa:

1. získali poznatky o rómskej kultúre, životných podmienkach v domovskej krajine, zvykoch, tradíciách, spôsoboch komunikácie, životnom štýle, motiváciách na odchod z krajiny a podobne;
2. rozvíjali komunikačné zručnosti pri styku s Rómami, naučili sa načúvať a vcítiť sa do životných situácií iných, spolupracovali pri konkrétnych aktivitách a podobne;
3. rozvíjali postoje, ktoré nie sú založené na stereotypoch a predsudkoch, ale na poznaní a kritickom myslení.

Podobné ciele, a zaiste aj omnoho špecifickejšie, možno formulovať pre akúkoľvek oblasť vlastného interkultúrneho kontextu a s napojením na potreby a výzvy, ktoré vo svojom prostredí vnímame ako hodné výchovno-vzdelávacieho pôsobenia. A tak po zmapovaní prostredia, identifikovaní potrieb a formulovaní cieľov môžeme pristúpiť k poslednému dôležitému kroku – realizácii interkultúrneho učenia.

1.1 Prostredia interkultúrneho učenia

Interkultúrne učenie je neustále prebiehajúcim procesom, ktorý sa môže uskutočňovať v troch prostrediach: formálnom, neformálnom aj informálnom. Interkultúrne učenie v informálnom prostredí, teda v bežných situáciách, ktoré nie sú cielene nastavené na výchovu a vzdelávanie, môže viesť k identifikovaniu kultúrneho rozdielu a následne k jeho akceptácii aj odmietnutiu. Takéto učenie nastáva vtedy, ak sme s kultúrnou odlišnosťou konfrontovaní v každodenných situáciách, napríklad ak sme svedkami pre nás zvláštneho spôsobu zdravenia ľudí na ulici (Mistrík, 2008).

Nenáhodné interkultúrne učenie má definované konkrétne ciele a prostriedky na ich dosiahnutie. Tie môžu byť zamerané na spoznávanie iných kultúr (kognitívne alebo poznávacie ciele), na vytvorenie vzťahu k ich nositeľom (afektívne alebo emocionálne ciele) a

na formovanie názorov, postojov, hodnôt pri interakcii s nositeľmi inej kultúry. Zámerné výchovno-vzdelávacie pôsobenie môže byť realizované vo formálnych aj neformálnych prostrediach. Vo formálnych prostrediach interkultúrne učenie prebieha ako klasická "výučba" vo vzdelávacej inštitúcii. Môže byť teda samostatným predmetom na základnej alebo strednej škole, prierezovou témou obsahu vzdelávania, ktorá sa prelína všetkými vyučovanými predmetmi alebo povedzme kurzom na vysokej škole.

V neformálnych prostrediach môže interkultúrne učenie vo väčšej miere využívať zážitkovú pedagogiku, skúsenostné učenie, aktívne sociálne učenie a podobne. Výhodou neformálnych prostredí je ľahšie vytvorenie atmosféry dôvery, ktorá je pre mnoho tém interkultúrneho učenia priaznivejšia. Dôležité však je, že formálne, neformálne aj informálne spôsoby učenia sa vzájomne prestupujú a ovplyvňujú. Formálne interkultúrne vzdelávanie totiž nemusí byť založené iba na memorovaní poznatkov, ale môže využívať aj učenie zážitkom. Podobne neformálne interkultúrne vzdelávanie nemôže byť redukované iba na „hranie sa“, ale musia v ňom byť obsiahnuté aj poznatky a zručnosti, ktoré možno získať počas reflexie zážitku (Buryánek, 2002).

Interkultúrne učenie by v každej oblasti malo vychádzať z kontextu, v ktorom učiaci sa žijú, reflektovať ich každodennú skúsenosť v pozitívnom aj negatívnom zmysle. Môže byť zbytočné hovoriť o kultúrnej rozmanitosti a potrebe akceptovania Eskimákov, ak žiadni široko-d'aleko nežijú. Niekedy však simulovaný alebo vzdialený príklad môže byť vhodnejší ako ilustrovanie na dobre známom probléme interkultúrneho spolunažívania, ktorý je zaťažený vysokou mierou predpojatosti či rasizmu. V takých prípadoch by priamočiary postup mohol viesť k odporu a nezdaru, zatiaľ čo modelovanie na inom príklade by cieľ učenia mohlo dosiahnuť ľahšie.

Interkultúrne učenie začína rešpektovaním jednotlivca, a preto kategorizovanie ľudí na základe pôvodu či vierovyznania bez ich súhlasu či vedomia nie je interkultúrne citlivé, ale naopak stigmatizujúce. Interkultúrne učenie sa nemôže zameriavať iba na poznatky, ale aj na metódy a štýly učenia. Nemôže byť preto obmedzované na encyklopedické memorovanie, ale má taktiež zaručiť používanie rôznych štýlov a metód, ktoré vyhovujú jednotlivým účastníkom procesu učenia. Interkultúrne učenie teda má prihliadať na talent a schopnosti učiaceho sa. Interkultúrne učenie zároveň nemôže byť obmedzované iba na prezentáciu tancov či prípravu tradičných jedál, nemalo by teda folklorizovať určitú kultúru a pritom prehliadať vážne témy, ktoré môžu súvisieť s diskrimináciou alebo rasizmom voči určitým kultúrnym skupinám. Napokon, interkultúrny „učiteľ“ by mal byť učiacim sa vzorom a neustále sa sám učiť.

1.2 Interkultúrna komunikácia

Po definovaní kultúry a jej vzťahu k jazykom sa dostávame k ďalšiemu, pre našu prácu významnému pojmu: interkultúrna komunikácia. V dnešnej dobe sa fenomén interkultúrnej komunikácie stáva čoraz aktuálnejším. Svetová globalizácia ústi do intenzívnych medzinárodných mobilit v oblasti obchodu, vedy, vzdelávania, či osobných životov. Niekedy je však komunikácia medzi predstaviteľmi rôznych kultúr problematická, keď dochádza k nesprávnej interpretácii určitých prejavov verbálnej či neverbálnej komunikácie.

Interkultúrna komunikácia je javom veľmi starým. Už najstaršie spoločnosti sa odlišovali nielen tým, že hovorili rozdielnymi jazykmi, ale aj svojimi postojmi a predsudkami k iným etnikám a ich jazykom (Průcha, 2010). Uvedomovali si rozdiely medzi vlastnou kultúrou a kultúrou iných etník, ktoré etnocentricky označovali za iné, cudzie, barbarské. Napriek tomu, že interkultúrna komunikácia je javom existujúcim od najstarších dejín, výskumy v tejto oblasti majú pomerne krátku históriu. Od 60. rokov minulého storočia sa psycholingvistika a sociolingvistika začali zaujímať o vplyv faktorov etnických kultúr na procesy jazykovej komunikácie. Ku skúmaniu interkultúrnej komunikácie významne prispeli výskumy z ďalších interdisciplinárnych oblastí etnografie komunikácie (aké komunikačné zvyklosti, rituály a tradície sú charakteristické pre príslušníkov určitých etník), etnopsycholingvistiky (verbálne asociácie určitých etník odrážajú nielen variabilitu jazykov, ale aj odlišnosť ich kultúr), interkultúrnej psychológie (skúma vplyvy kultúrneho kontextu na ľudské správanie) a sociolingvistiky (Průcha, 2010; Berry, 2011; Hager, 2011).

Interkultúrna komunikácia je v zjednodušenom zmysle ponímaná ako komunikácia medzi členmi odlišných kultúr. Za výstižné považujeme definovanie interkultúrnej komunikácie Ciprianovou (2008) ako „nielen procesu stretnutia sa rozdielnych národných kultúr, ale aj ako interakciu jednotlivcov s rozdielnym stupňom identifikácie s majoritnou kultúrou a subkultúrami spoločnosti, v ktorej žijú“.

Podrobnejšie však vysvetľuje interkultúrnú komunikáciu Průcha (2010): „Interkulturní komunikace je termín označující procesy interakce a sdělování probíhající v nejrůznejších typech situací, při nichž jsou komunikujícími partnery příslušníci jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společenství. Tato komunikace je determinována specifíčnostmi jazyků, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů“.

Úspešnosť interkultúrnej komunikácie ovplyvňujú taktiež kognitívne a afektívne faktory ako je percepcia (kategorizovanie a spracovávanie informácií avnemov) apostoje (názory, generalizácia, stereotyp, emócie, city, tendencia konať určitým spôsobom) (Singer, 1987). Na interkultúrnu komunikáciu má priamy dopad školské vzdelávanie, kde okrem jazykového vzdelávania, aj predmety ako sú dejepis, zemepis, občianska náuka, etická výchova majú významný vplyv na rozvoj interkultúrnych kompetencií. Pre nás je však dôležitý rozvoj interkultúrnych kompetencií v rámci jazykového vzdelávania. Na Slovensku podľa nového Štátneho vzdelávacieho programu, vychádzajúceho z požiadaviek Európskej komisie, je cieľom zabezpečiť efektívne jazykové vzdelávanie od útleho veku dieťaťa, pretože práve v tomto veku sa formujú kľúčové postoje k iným jazykom a kultúram.

Oveľa väčšia dôležitosť sa prikladá prítomnosti sociokultúrnych komponentov v obsahu jazykového vzdelávania (Štátny vzdelávací program, 2008). V jazykovom vzdelávaní nám ide o rozvoj interkultúrnych komunikatívnych kompetencií, kde sa pomocou cudzieho jazyka vieme efektívne dorozumieť s viacerými kultúrami, rešpektujúc ich kultúrne špecifiká. Průcha (2010, s. 125) definuje komunikatívnu kompetenciu ako: „schopnosť jedince používať v sociálnom styku (pracovným, zájmovým, intimným aj.) rôzne dovednosti umožňujúci uskutočňovať za určitým účelom akty verbálnej komunikácie (mluvením, naslouchaním, psaním, čtením) a s nimi spojené také dovednosti neverbálnej komunikácie.“

Komunikatívna kompetencia sa vzťahuje ako k materinskému jazyku, tak aj kcudziemu jazyku. Komunikatívne jazykové kompetencie (v ponímaní SERRJ, 2001) môžeme chápať ako systém lingvistických, sociolingvistických a pragmatických zložiek. Lingvistické kompetencie obsahujú lexikálne, fonologické, syntaktické vedomosti a zručnosti.

Sociolingvistické kompetencie sa vzťahujú na sociokultúrne podmienky používania jazyka. Sem patria pravidlá slušného správania sa, zdvorilosti, normy určujúce vzťahy medzi generáciami, pohlaviami, spoločenskými triedami, sociálnymi skupinami. Sociolingvistická zložka výrazne ovplyvňuje jazykovú komunikáciu medzi predstaviteľmi rôznych kultúr. Pragmatické kompetencie sa zaoberajú funkčným využitím lingvistických zdrojov, zvládnutím jazykových prejavov, fráz, idiómov, intonácie, žiadostí, ponúk, povzbudení, identifikácie typov textov a foriem, paródiou a iróniou. Tieto kompetencie sú nevyhnutné pri interakcii v interkultúrnej komunikácii, kde ľahko môže vzniknúť nedorozumenie pri používaní vlastných kultúrnych konvencií (SERRJ, 2001).

Aj zručnosti neverbálnej komunikácie sú nevyhnutným prvkom úspešnej komunikatívnej kompetencie. Patria sem paralingvistické prejavy, ako sú reč tela - gestá (zovretá päsť, ukazovanie prstom), výraz tváre (úsmev, zamračenie), držanie tela (hrbenie sa,

nakláňanie sa), očný kontakt (žmurkanie, zíranie), telesný kontakt (podanie ruky, bozk), proxemika (priestor medzi partnermi v komunikácii), onomatopoeje - zvuky nesúce konvenčné významy (napr. v slovenčine pst pre ticho), prozodické vlastnosti –kvalita, výška hlasu, hlasitosť (SERRJ, 2001).

Podľa Byrama (1997), zručnosti neverbálnej komunikácie sa vo vyučovaní cudzích jazykov vyskytujú veľmi zriedka a keď, tak sa vyučujú veľmi povrchno. Poukazuje na variácie v neverbálnej komunikácii medzi kultúrami a na možnosť zmätkov a nedorozumení.

Termíny interkultúrna kompetencia a interkultúrna komunikatívna kompetencia sa často používajú synonymne. Hoci oba termíny sa týkajú interkultúrnej komunikácie, predsa je medzi nimi určitý rozdiel a považujeme za dôležité, aby sme na tento rozdiel poukázali. V prípade interkultúrnej komunikácie ide o schopnosť človeka komunikovať vo vlastnom jazyku s predstaviteľmi iných krajín a kultúr, využívajúc pritom ich znalosti o interkultúrnej komunikácii, ich postoje a záujem o inakosť, ich schopnosti interpretovať, nachádzať súvislosti a objavovať nové fakty.

Podľa Byrama (1997) lingvistické, sociolingvistické, pragmatické a interkultúrne kompetencie sú dimenziami interkultúrnej komunikatívnej kompetencie (ICC), ktorá je kľúčovou aj pre cudzojazyčné vzdelávanie. Zdôrazňuje, že všetci učitelia sa cudziemu jazyku potrebujú získať ICC, pretože ju potrebujú na komunikáciu s ľuďmi iných kultúrnych identít, sociálnych hodnôt a spôsobov správania sa. Na rozdiel od interkultúrnej kompetencie je znalosť cudzieho jazyka kľúčová pri interkultúrnej komunikatívnej kompetencii. Jedinec interkultúrne komunikatívne kompetentný má schopnosti interakcie s predstaviteľmi iných krajín a kultúr v cudzom jazyku. Takýto jedinec je schopný dohodnúť sa na spôsobe komunikácie a interakcie, ktorá je vyhovujúca pre obidve strany, je schopný pôsobiť ako mediátor medzi ľuďmi rôznych kultúrnych pôvodov. Jeho znalosti cudzej kultúry sú spojené s jeho jazykovými kompetenciami a schopnosťami používať cudzí jazyk vhodne v rámci sociolingvistických a pragmatických kompetencií, ako napr. uvedomenie si špecifických významov, hodnôt, konotácií v rámci jazyka (Byram, 1997). Na záver sumarizujeme, že jazykovým vzdelávaním sa snažíme u žiakov rozvíjať nielen ich komunikatívne kompetencie, ale aj ich interkultúrne komunikatívne kompetencie.

Učenie jazyka a kultúry nemožno oddeľovať a z toho vyplýva postavenie interkultúrnej komunikatívnej kompetencie ako jednej z cieľových kompetencií v jazykovom vzdelávaní.

1.3 Determinanty interkultúrnej komunikácie

Komunikácia bez zohľadnenia kultúrnej dimenzie býva často sťažená, nakoľko aj jednoduché slová a výrazy, ak sa hovoriaci nevyjadria adekvátne, môžu byť pochopené čiastočne alebo len približne, čo môže vyvolať úplné nepochopenie alebo dokonca uráženie spoluhovoriaceho.

Kultúrne odlišné pravidlá ovplyvňujú spôsob, ako sa členovia tej ktorej kultúry správajú v určitých kontextoch. To znamená, že dobrá znalosť jazykov a interkultúrna kompetencia sa stávajú prostriedkom, ktorý uľahčuje vzájomné porozumenie medzi kultúrami a ktorý napomáha vytvoreniu postojov k tolerancii a rešpektu k iným kultúram (Delgadová, 2006).

Podľa Nového (1996) sa dá interkultúrna komunikácia naučiť, avšak nie každý má na to rovnaké predpoklady. Tolerantní ľudia, ochotní odpútať a vymaniť sa zo svojich predstáv, ktoré si vytvorili, majú pre učenie lepšie predpoklady ako ľudia emocionálne nestabilní a netolerantní voči iným hodnotám. Naučiť sa efektívne komunikovať nad rámec svojej vlastnej kultúry znamená prejsť niekoľkými základnými fázami:

- poznať a uvedomiť si svoju vlastnú kultúru,
- uvedomiť si odlišnosti kultúr,
- získavať nové poznatky o iných kultúrach,
- získavať vlastné skúsenosti aktívnou komunikáciou s jednotlivcami iných kultúr.

Bennett (1993) tvrdí, že interkultúrna citlivosť nie je človeku prirodzená. Takáto citlivosť nie je súčasťou väčšej časti ľudskej histórie. Medzikultúrne kontakty boli zväčša sprevádzané krviprelieváním, útlakom alebo genocídou. Ak by sme chceli v dnešnom svete vzájomnej závislosti pokračovať týmto spôsobom, bolo by to seba deštruktívne. Pri hľadaní inej cesty sa žiaľ nemôžeme oprieť o žiadny model z histórie, ktorý by nás viedol.

Oliveras (2000, s. 38, In: Meyer, 1991) preberá myšlienku Meyera (1991), keď hovorí: „Interkultúrna kompetencia, ako súčasť širšej kompetencie hovoriaceho cudzím jazykom, identifikuje schopnosť človeka konať adekvátne a flexibilne v situáciách stretu skonanim a očakávaním ľudí z iných kultúr.“

Hall (1998) tvrdí, že kultúra je v princípe primárne systém vytvárania, posielania, uskladňovania a spracovávania informácií. Čiže naša myseľ sa programuje prostredníctvom systému informácií. Tento systém je však čoraz viac ovplyvňovaný vonkajšími vplyvmi, ktoré tento systém menia. Ľudia v danej kultúre sú tým pádom neustále podnecovaní k tomu, aby zapracovávali nové skúsenosti ako pravidlá v rámci svojej kultúry (napríklad na základe

módnych trendov a konvencií v obliekaní, ale aj na základe interkultúrnych stretnutí a zážitkov).

Kultúra teda nevychádza iba tradícií a zvykov, ktoré sa prenášali vo vnútri kultúry po generácie, ale aj z vplyvov, ktoré vychádzajú zvonku. Najmä v dnešnej globalizovanej spoločnosti prichádza čoraz častejšie k stretom kultúr, ktoré na jednej strane dané kultúry obohacujú o nové prvky, ale na druhej strane prinášajú aj väčšie vymedzenie daných kultúr, poukazovaním na odlišnosti.

Cervantesove virtuálne centrum nám udáva definíciu interkultúry, s ktorou sa stotožňujeme: “Interkultúra je typ vzťahu, ktorý zámerne vzniká medzi kultúrami a ktorý podporuje dialóg a stretnutie medzi nimi, začínajúc vzájomným uznaním hodnôt a spôsobu života daných kultúr. Neberie si za cieľ zlúčiť dané kultúry v jednu, ale usiluje sa o ich posilnenie a kreatívne obohatenie. Pri vyučovaní jazykov sa interkultúra prejavuje interkultúrnym prístupom, ktorý vyvoláva záujem o pochopenie „druhého“ ako jazykovo, tak aj kultúrne. Zároveň ponúka každej zainteresovanej strane možnosť naučiť sa myslieť po novom.“ (Centro Virtual Cervantes, 1999-2010)

Pojem interkultúrna komunikácia označuje tri rôzne oblasti pôsobenia. Podľa Průcha (2010) je to v prvom rade sociálny proces prebiehajúci na verbálnej i neverbálnej úrovni, taktiež vedecká disciplína zaoberajúca sa reálnymi procesmi interkultúrnej komunikácie a v neposlednom rade tvorba edukačných a podporných aktivít zameraných na prax.

Historické korene interkultúrnej komunikácie nachádzame v antickom Grécku, keď si už vtedajší Gréci uvedomujú svoju kultúrnu odlišnosť od iných etník a cudzincov považujú za barbarov, pretože hovoria pre nich nezrozumiteľným jazykom. Už v tejto dobe začína dochádzať k tvorbe prvých etnofaulizmov a zosmiešňovaniu iných národov.

Komunikácia medzi rôznymi kultúrami je označovaná v angličtine ako cross-cultural communication alebo aj interethnic communication, v našom priestore sa používa výraz interkultúrna komunikácia, ako aj medzikultúrna komunikácia. Pri každom označení je zrejmé, že tento pojem je zafinovaný ako proces, ktorý neustále prebieha.

Teórie o interkultúrnej komunikácii sa rôznia. Ako vedecká disciplína má interkultúrna komunikácia krátku históriu, najmä na Slovensku sa zatiaľ nerozvíja ako samostatný odbor vysokoškolského štúdia. Potreba venovať pozornosť interkultúre vznikla v USA po 2. svetovej vojne, v dôsledku obrovskej migrácie (Průcha, 2010). Prvý krát sa tento pojem objavuje v roku 1954 v diele E. Halla a D. Dagera – *Cultureas Communication*. DellHymes v 60. rokoch 20. storočia zakladá etnografickú komunikáciu, ktorá mala viesť k

riešení sociálnych problémov spoločnosti, v ktorej žije viac národov vedľa seba, ale nezdieľajú rovnaké spôsoby komunikácie.

Ďalším prúdom, ktorý sa orientuje na interkultúrnu komunikáciu je etnopsycholingvistika, ktorá vzniká v Rusku v 2. polovici 20. storočia. Je založená na metóde voľných asociácií, na základe ktorých priraduje predstavy k určitým podnetom, čím sa odrážajú asociácie viažuce sa nielen k jazyku, ale aj k odlišnosti kultúr.

V 20. a 30. rokoch 20. storočia prichádzajú Sapir a Whorf (Průcha, 2010) s teóriou jazykového relativizmu, podľa ktorého je myslenie ľudí a ich vnímanie sveta určené jazykom, ktorým hovoria. Vychádzajúc z tohto predpokladu, rozdiely medzi jazykmi odrážajú aj rozdielne interpretácie sveta. Kritici im však vyčítali, že myslenie sa nedá zjednodušiť na jazyk.

Nadväzujúc na interkultúrnu komunikáciu sa vyvíja ako vedná disciplína aj interkultúrna psychológia, ktorá je „systematicky formovaná teória o psychologických aspektoch javov a procesov interkultúrnej povahy“ (Průcha, 2007). Základom jej skúmania je správanie ovplyvnené kultúrnym kontextom a súvisom medzi kultúrou, jazykom a komunikačným správaním.

Podobne ako interkultúrna komunikácia, aj interkultúrna psychológia sa dotýka rôznych spoločenských oblastí ako napr. diplomacie, zahraničnej politiky či medzinárodného obchodu. Na Slovensku sa tejto problematike venuje SAV, ktorý sa zameriava na empirické výskumy etnických a národných minorít na Slovensku.

Interkultúrna psychológia i komunikácia by sa mali stať súčasťou edukácie (multikultúrnej výchovy), pričom by sa mala upriamiť pozornosť na otázku včleňovania migrantov do hostiteľskej spoločnosti. Z tohto dôvodu je interkultúrna psychológia i komunikácia interdisciplinárna, nakoľko prepája poznatky z etnopsychológie, sociológie, etnológie či kultúrnej antropológie.

Jedným zo základných výskumov zrealizovaných v oblasti interkultúry je porovnávací výskum G. Hofstede, ktorý skúmal 3 dimenzie hodnôt (Průcha, 2007), ktoré ovplyvňujú fungovanie spoločnosti i skupín na celom svete. Sú to: vzťah k autorite, seba-akceptovanie jedinca a spôsoby riešenia konfliktov (agresia, vyjadrovanie citov). Hofstede (2006) odvodil z výsledkov 4 dimenzie národných kultúr:

1. mocenský odstup
2. vyhýbanie sa neistote
3. individualizmus – kolektivismus
4. maskulinita – feminita

Neskôr pridal aj : 5. dlhodobá a krátkodobá orientácia.

Na základe Hofstedeho výsledkov (2006) bolo vykonaných množstvo ďalších výskumov. Napriek tomu, že jeho model je relatívne jednoduchý a na použitie všeobecný (Brooks, 2003). Hofstede vytvoril jednoduchý model, ktorý pri snahe o globálnejší pohľad mnohé kultúrne i národné aspekty zjednodušuje. Nie je jasné, podľa čoho charakterizuje národ či kultúru, a teda aká je podľa neho národná a kultúrna identita.

Národná identita je často charakterizovaná práve funkciami, ktoré plní. Považuje sa za primordiálny základ identity, pretože príslušníkovi národu je daná narodením, avšak aj primordiálnosť je v spoločnosti zastúpená v závislosti na type kultúry. Podľa slovenského výskumu Piscovej (1997) je najdôležitejším znakom národnej identity teritoriálny aspekt. A teda spätosť s určitým regiónom, krajinou, celkom. Aj podľa Eurobarometru (2010) prevláda vo všetkých krajinách EU stotožnenie obyvateľov so svojou domácou krajinou. Národná identita je teda v prvom rade viazaná na určité teritórium, kultúra je na druhom mieste. Otázka kultúr je vnímaná z rôznych uhlov pohľadu. Ak my považujeme za kultúru špecifický systém zdieľania hodnôt, spoločenských noriem, ideí, skúseností, tradícií, zvyklostí, komunikačných rituálov, tak z pohľadu interkultúrnej psychológie sú to produkty minulého správania ľudí, ktoré vedú a usmerňujú budúce správanie ľudí. V západnej Európe je často namiesto pojmu kultúra používaný výraz civilizácia, ktorá sa šírila na materiálnom základe, a pokiaľ napr. antická grécka kultúra zanikla, antická grécka civilizácia je uchovaná v podobe kultúrneho dedičstva, ktoré stále existuje. U nás je pojem civilizácia vnímaný v inom kontexte a zaradíme ho pod kultúru.

Pokiaľ hovoríme o interkultúrnej komunikácii a príbuzných termínoch, je potrebné poznamenať, že interkultúrna komunikácia je termín, ktorý sa vzťahuje na komunikáciu so všetkými aspektmi medzi ľuďmi z rôznych kultúrnych pozadí (Yli-Renko, 1993). Interkultúrna kompetencia je rozšírením a elaboráciou komunikatívnej kompetencie (Stern, 1992). Podľa Kramšcha (1998) existuje 5 komponentov, ktoré napomáhajú rozvoju úspešnej interkultúrnej komunikácie: uvedomenie, postoje, zručnosti, vedomosti a jazyková schopnosť. Interkultúrna komunikatívna kompetencia podľa Byrama (1997) si vyžaduje okrem lingvistickej, sociolingvistickej kompetencie a diškurzu aj určité postoje, vedomosti a zručnosti.

Tieto postoje zahŕňajú zvedavosť a otvorenosť, ako aj pripravenosť vidieť ostatné kultúry vo svetle vlastnej kultúry hovoriaceho bez predsudkov. K tomu je potrebná znalosť sociálnej skupiny a ich produktov a praktík vo vlastnej krajine a v krajine „toho

druhého“, ako aj znalosť všeobecných procesov spoločenskej a individuálnej interakcie” (Byram, 1997). Napokon tieto zručnosti zahŕňajú schopnosti interpretácie a porovnávania, objavovania, ako aj kritického kultúrneho uvedomenia si. Proti stereotypom a predsudkom sa musí bojovať opätovným zdôraznením a posilnením empatie a tolerance.

1.4 Interkultúrne kompetencie ako determinant komunikácie

Štúdium interkultúrnej komunikácie sa snaží zodpovedať otázku „Ako si môžu ľudia navzájom rozumieť, keď nezdieľajú rovnaké kultúrne skúsenosti?“ V minulosti otázka skoro výhradne iba pre diplomatov a cestovateľov, dnes otázka pre nás všetkých, keďže žijeme v multikultúrnej spoločnosti. S existenciou multikultúrnej spoločnosti sa natískajú ďalšie dôležité otázky: „Aký typ komunikácie je potrebný v pluralistickej spoločnosti?“

„Ako môže komunikácia prispieť k vytváraniu prostredia rešpektu a tolerance odlišnosti?“ (Bennett, 1998).

Interkultúrna kompetencia môže byť definovaná ako schopnosť vhodne a efektívne reagovať v interkultúrnych situáciách (Steixner, 2012). K rozvoju interkultúrnej kompetencie sú potrebné tri komponenty. Prvým základným komponentom sú vedomosti (o kultúre, stereotypoch a pod.), ktoré nám pomáhajú pochopiť základnú logiku fungovania javov okolo nás. Avšak vedomosti samotné nestačia k tomu, aby sme sa mohli označiť interkultúrne kompetentnými. Pochopenie perspektívy človeka z inej kultúry nutne neznamená, že sme schopní ho prijať ako rovnocenného partnera. K tomu je potrebná aj zručnosť (napríklad schopnosť kultúrne citlivo komunikovať), ktorá je druhým komponentom kompetencie a umožňuje nám preniesť získané vedomosti do praktických životných situácií.

Na to, aby bol človek kompetentný niečo vykonávať, sú potrebné okrem vedomostí a zručností aj postoje, ktoré sú tretím komponentom akejkoľvek kompetencie. Postoje sú dôležitou súčasťou kompetencií, pretože indikujú pocity vo vzťahu k určitej záležitosti a ich rozvoj trvá dlhšie ako rozvoj vedomostí alebo zručností. Navyiac sú podmienené množstvom a kvalitou už spomínaných vedomostí a zručností. V spojitosti s interkultúrnymi kompetenciami sú postoje najmä o vnímaní odlišnosti (Bennett, 1993).

Podľa tejto definície môžeme určiť interkultúrnú kompetenciu ako nasledovné základné schopnosti:

- schopnosť stanoviť vzťahy medzi vlastnou kultúrou a cudzou národnou kultúrou,
- kultúrnou citlivosť a schopnosť využiť rozličné stratégie na založenie kontaktu osobami iných kultúr,

- schopnosť stanoviť vzťahy medzi vlastnou kultúrou a cudzou národnou kultúrou,
- kultúrnu citlivosť a schopnosť využiť rozličné stratégie na založenie kontaktu s osobami iných kultúr,
- schopnosť identifikovať a akceptovať interkultúrne rozdiely v komunikácii a v štýloch vedenia diskusie,
- schopnosť pochopiť a správne interpretovať neverbálnu komunikáciu cieľovej národnej/profesionálnej kultúry,
- schopnosť dokázať primerane reagovať a riešiť konfliktné situácie a kultúrne nedorozumenia,
- schopnosť vykonávať úlohu kultúrneho sprostredkovateľa medzi vlastnou a inou kultúrou (aj v rámci jedného národa môžu byť iné kultúry),
- schopnosť prekonať stereotypy,
- porozumieť a aplikovať väčšinu zvykov cieľovej národnej kultúry (Delgadová, 2009).

Komunikačné štýly sa odlišujú v závislosti od kultúry. To ako ľudia komunikujú, je úzko prepojené s ich hodnotovým systémom. Existujú rôzne parametre porovnania, ktoré možno využiť pri vysvetľovaní rozdielov v komunikácii. Komunikovať je možné priamo alebo nepriamo, alebo inými slovami vo vysokom alebo nízkom kontexte, cirkulárne alebo lineárne, a aj formálne alebo neformálne. Keď spomíname komunikačné štýly, znovu sa vraciame ku kultúrnej generalizácii. Pri nepriamej komunikácii sa na úvod začína neutrálnymi témami a pomaly sa postupuje k téme, ktorá je jadrom správy. Pri tomto štýle komunikácie ľudia silne zohľadňujú vzťahy, ktoré majú so svojim komunikačným partnerom. V závislosti od faktorov, akými môže byť napríklad postavenie alebo vek človeka, prispôbujú spôsob, akým prezentujú obsah správy. Častokrát je pritom dôležitejšie prísť k záveru, ktorý je prijateľný pre celú skupinu, ako si naplniť svoje vlastné zámery. Opakom je priama komunikácia, kedy sa človek koncentruje skôr na obsah ako na samotný spôsob podania správy, ktorú prezentuje priamo. Takýto typ komunikácie je bežný v kultúrach, kde je hodnotový systém prepojený s právami a potrebami jednotlivcov (Steixner, 2012).

Vnímanie odlišnosti je základom na budovanie kultúrnej citlivosti. Túto kultúrnu citlivosť si budujeme pri návšteve inej kultúry, kedy sme konfrontovaní so zmenou. Prirodzenou reakciou na zmenu je odpor. Ak však zmenu začneme vnímať ako príležitosť objaviť v sebe nové aspekty osobnosti a zlepšiť si svoje vedomosti o iných kultúrach, v tom prípade získame skúsenosti s doposiaľ nepoznanými hodnotami a normami správania.

Na odlišnosť je možné nazerať rozličnými pohľadmi – etnocentrickým, kde je odlišnosť vnímaná ako nemenná a ohrozujúca a etnorelativistickým, kde je odlišnosť vnímaná ako prispôsobivá, ako zdroj vzájomného obohacovania sa a rovnováhy. Tento pohľad na odlišnosť dokáže rozlične interpretovať získané vedomosti, alebo tieto vedomosti selektívne filtrovať a má výrazný vplyv aj na naše interkultúrne zručnosti, ktorým môže dodávať náboj rôznej polarít. Realita vnímania odlišnosti však nie je iba čierna a biela, na čo upozorňuje aj Bennett (1998), ktorý podrobnejšie rozpracoval vnímanie odlišnosti a vytvoril model, ktorý rozdelil do šiestich štádií, ktorými môže prechádzať človek, pri vytváraní si svojej kultúrnej citlivosti. Prvé tri štádiá – popretie, obrana a minimalizácia – považuje za etnocentrické a ďalšie tri – akceptácia, adaptácia a integrácia - naopak za etnorelativistické. Pri rozvoji kultúrnej citlivosti človek mení svoj pohľad z etnocentrického na etnorelativistický.

Prvé štádium – popretia - je charakteristické nepripúšťaním si kultúrnych rozdielov. Presvedčenie, že „my“ sa správame normálnym spôsobom a iné spôsoby správania sú nesprávne. Ľudia v tomto štádiu sa necítia byť ohrození kultúrnymi rozdielmi, pretože ich nepripúšťajú. Počas druhého štádia – obrany - môžu ľudia začať pociťovať, že ich hodnotový systém nemusí byť absolútny, ale nie sú z toho nadšení. Pripúšťajú, že kultúrne rozdiely existujú a cítia sa byť nimi ohrození. Vidia iné kultúry v negatívnom svetle a uprednostňujú mať s nimi malý alebo žiadny kontakt (Bennett, 1993).

V štádiu minimalizácie sa ľudia stále cítia ohrození odlišnosťou, ale už si nemyslia, že odlišný znamená horší alebo nesprávny. Veria, že odlišnosti sú skutočné, nie však veľmi výrazné.

V štvrtom štádiu – akceptácie - ľudia prijímajú odlišnosť ako hlbokú a legitímnu a upravujú svoje správanie na kultúrne citlivejšie. Sú neutrálni ohľadom kultúrnych odlišností.

Piate štádium – adaptácie - sa vyznačuje zmenou správania a postojov. Neopúšťajú svoje vlastné kultúrne hodnoty, ale integrujú do nej aspekty iných kultúr. Pri poslednom štádiu - integrácie - sa človek stáva „bikultúrny“. Iba ľudia, ktorí žijú v odlišnej kultúre dlhý čas môžu (ale nemusia) dosiahnuť štádium integrácie.

1.5 Interkultúrne zručnosti a praktické schopnosti

Súčasná Európa je multikultúrna a multilingválna, čiže život a práca v rámci Európy je neodmysliteľná od pochopenia tohto multikulturalizmu a inakosti a vyžaduje to rešpektovať kultúrnu rôznorodosť a odlišnosti, rešpektovať ľudské práva a budovať vzťahy s druhými. Táto nová situácia si vyžaduje, aby sa žiaci a študenti pripravovali na túto skutočnosť najmä v

cudzojazyčnej triede, pretože jednota jazyka a kultúry je danosť a podmienka pre úspešné komunikovanie s inými. Rešpektovanie tohto faktu otvára priestor pre budovania spôsobilosti vytvárať dobré vzťahy s ostatnými. To znamená, že nás upozorňuje na potrebu osvojiť si interkultúrne zručnosti, so zreteľom na rešpektovanie ilokučných a perlokučných rečových aktov v kontexte sociokultúrneho správania sa partnerov v komunikácii. Inak povedané „dať do vzájomnej súvislosti východiskovú a cieľovú kultúru; byť vnímavý a schopný identifikovať a používať rozličné stratégie, ktoré sú potrebné na kontakt s nositeľmi iných kultúr“ (Turek, 2009). Za veľmi dôležité považujeme schopnosť plniť úlohu kultúrneho sprostredkovateľa medzi vlastnou kultúrou a inou kultúrou v procese riešenia problémov alebo úloh, a tak predchádzať konfliktom interkultúrneho charakteru.

V súvislosti s interakciou „heterogénnych skupín“ vzniká potreba nezabúdať na budovanie praktických zručností v tímovej práci, interpersonálnej komunikácii, stanovovaní si reálnych cieľov a tvorivosti pri riešení problémov.

1.6 Multikultúrne kompetencie pedagógov

V základných a stredných školách je dôležitým aspektom pri realizácii edukácie úroveň multikultúrnych kompetencií pedagógov. Interkultúrne komunikatívne kompetencie jednoznačne vychádzajú a nadväzujú na komunikatívne kompetencie, ktoré sa vzťahujú na schopnosť osoby konať v cudzom jazyku jazykovo, sociokultúrne a pragmaticky vhodným spôsobom. Na Slovensku sa tejto problematike venujú autori Mistrík, Kominarec. Z českých mien problematika kompetencií učiteľa je blízka autorom ako Průcha, Vašutová, Helus, zo zahraničných Lustig, Spitzberg a Siegrist. Otázkou multikultúrnych kompetencií, ktoré získavajú učitelia, teda žiaci, sa u nás zaoberá napr. Manniová alebo Zelina.

Podľa Vetešku a Tureckiovej (2008, s. 21) môžeme pojem kompetencia definovať ako jedinečnú schopnosť človeka úspešne konať a ďalej rozvíjať svoj potenciál na základe integrovaného súboru vlastných zdrojov, a to v konkrétnom kontexte rôznych úloh, činností a životných situácií, spojených s možnosťou a ochotou (motiváciou) rozhodovať a niesť za svoje rozhodnutia zodpovednosť.

Za multikultúrnou kompetenciou sa považuje schopnosť, resp. súbor schopností určitého správania sa človeka v konkrétnej situácii. Je to však také správanie, v konkrétnej situácii vhodné a efektívne. Otázkou vymedzenia kľúčových kompetencií sa zaoberá M. Siegrist, ktorý okrem iného píše, že kľúčové kompetencie sú samé o sebe obsahovo neutrálne a použiteľné na ľubovoľný obsah. Ich sprostredkovanie sa však vždy nutne viaže na konkrétny obsah. Kľúčové kompetencie znamenajú ďalšie vzdelávanie presahujúce profesiu i hranice jednotlivých

odborností. Kľúčové kompetencie je možné nadobudnúť iba v skupinách, pozostávajú z rôznych schopností a ich vzájomného ovplyvňovania. Získavajú sa reflexívne (Belz, 2001, s.170-174).

Keďže práve učiteľ sa stáva iniciátorom zmien v edukačnom procese, stáva sa i tvorcom a realizátorom multikultúrnej výchovy. Na to potrebuje mať podľa Mistríka rozvinuté všeobecné pedagogické kompetencie:

- komunikačné zručnosti, zručnosti pre riešenie problémov, konfliktov a pre zvládnutie skupinovej dynamiky v triede,
- schopnosť tolerancie a empatie voči odlišnosti,
- schopnosť rešpektovať individuálne potreby žiakov,
- schopnosť podporovať spoluprácu (Mistrík 2008, s. 66).

Stať sa multikultúrne uvedomelým učiteľom je komplikovaný proces. Multikultúrne kompetentný učiteľ by sa mal:

- nájsť sa v multikultúrnosti,
- nájsť multikultúrnosť v sebe samom,
- učiť sa o sebe samom,
- byť schopný analyzovať sociálny kontext, v ktorom žije, ale i analyzovať všeobecný stav a vzájomnú závislosť sveta,
- byť ochotný profesionálne multikultúrne sa vzdelávať (Haapenenová 1999, s. 208).

Gupta identifikuje interkultúrne kompetencie s vlastnosťami a schopnosťami ako ochota pracovať s cudzou kultúrou, ako sebauvedomenie a schopnosť pozerat' sa na seba zvonku, ako schopnosť vidieť svet očami iných, schopnosť vyrovnat' sa s neistotou, schopnosť vystupovať ako kultúrny sprostredkovateľ, ten kto má možnosť hodnotiť iné názory, schopnosť vedome používať kultúru študijných zručností, čítať v kultúrnom kontexte, a to za predpokladu, že jednotlivci nemôžu byť redukovaní na úroveň kolektívnej identity (Sercu, 2005).

Štandardy v kontexte interkultúrnych kompetencií sú výrokmi o tom, čo by interkultúrne kompetentný učiteľ mal vedieť a čo by mal byť schopný robiť potom, ako absolvuje multikultúrnu výchovu na univerzite. Štandardy hovoria o tom, k akému cieľu smeruje multikultúrna výchova na univerzitách.

Interkultúrne kompetentný učiteľ je taký, ktorý vie a je schopný kriticky vnímať a vyhodnocovať kultúrnu výmenu a medzikultúrnu komunikáciu, ako aj sprostredkovať túto svoju reflexiu žiakom vie a dokáže podporovať medzikultúrne porozumenie u svojich žiakov je schopný a vie u detí rozvíjať schopnosti pre chápanie a interpretáciu znakov, prejavov a významov iných

kultúr v kultúrnych artefaktoch a v komunikácii druhých ľudí je schopný sprostredkovať kontakty rôznych kultúr v triede (Mistrík, 2000).

Štandardy pre multikultúrnu výchovu členíme do troch skupín podľa toho, ktoré kompetencie sa v multikultúrnej výchove rozvíjajú:

- Obsahové štandardy hovoria o tom, čo by interkultúrne kompetentný učiteľ mal vedieť a čo by si mal uvedomovať. Sú viazané na poznanie a informácie a hovoria o obsahu vedomia učiteľa.
- Výkonové štandardy hovoria o tom, čo by mal byť takýto učiteľ schopný robiť v práci so žiakmi. Viažu sa na schopnosti a zručnosti a hovoria o vzťahu učiteľa a žiakov.
- Osobnostné štandardy hovoria o tom, aké osobnostné vlastnosti by mal mať interkultúrne kompetentný učiteľ. Viažu sa na postoje a kultúrnosť osobnosti a hovoria o osobnostných predpokladoch pre vykonávanie multikultúrnej výchovy. Sú veľmi úzko späté s hodnotovými orientáciami (Fráterová, 2006).

Štandardy ako cieľová hodnota bezprostredne ovplyvňujú kurikulum. Na základe štandardov, čiže na základe interkultúrnych kompetencií učiteľa, môžeme programovať zámery multikultúrnej výchovy učiteľa. Zmena zámerov multikultúrnej výchovy môže ovplyvniť aj premenu štandardov, ale východisko tvoria štandardy, čiže to, čo by učiteľ mal vedieť a čo by mal byť schopný robiť (Mistrík, 2000). Učiteľ nie je interkultúrne kompetentný až po splnení všetkých uvedených štandardov, ale v procese multikultúrnej výchovy postupne získava jednotlivé interkultúrne kompetencie. Tieto štandardy sú ideálom, ku ktorému by multikultúrna výchova na univerzitách mala smerovať.

Kominarec a Kominarecová (2009) uvádzajú vo svojej publikácii jednotlivé zložky multikultúrnych kompetencií učiteľa v edukačnom prostredí - motivačnú, poznávaciu a komunikatívnu zložku, ktoré tvoria model multikultúrnych kompetencií pedagóga:

- motivačná zložka - zahŕňa vzbudenie záujmu, prejav rešpektu a empatický postoj,
- poznávací zložka - orientáciu na poznanie, tvorivý prístup a toleranciu pre odlišnosti,
- komunikatívna zložka – interakčný.

2 VPLYV JAZYKA NA INTERKULTÚRNU KOMUNIKÁCIU

Vplyv jazyka a jeho moc je významná pre členov kultúrnej a etnickej skupiny. Pre každé kultúrne spoločenstvo je používanie jazyka životne dôležité a každá jazyková skupina má svoje vlastné normy, formy a lingvistické kódy pre komunikáciu. Interpersonálna interakcie medzi jazykovými skupinami sa líši v mnohých aspektoch: vo frekvencii rozprávania, v interpretácii povedaného, v zdieľaní jazykových foriem. Každá spoločnosť zdieľajúca rovnaký jazyk si udržiava svoje normy a pravidlá komunikácie, hoci tieto sa môžu postupom času meniť. Na druhej strane, aj v každom jazykovom spoločenstve existujú určité stupne odchýlky od týchto noriem. Takéto odchýlky môžeme vidieť napríklad aj v jednotlivých kultúrach španielsky hovoriacich krajín.

Kultúra a jazyk sú neoddeliteľné komponenty a obom je možné sa naučiť. Rovnakým spôsobom, ako povzbudzujeme našich študentov, aby si zvyšovali uvedomenie jazyka, mali by sme ich tiež motivovať, ako rozvíjať paralelné uvedomenie si kultúry vlastnej aj cez poznatky a skúsenosti s cudzou, nie vlastnou kultúrou.

Jazyk a kultúra sú úzko späté, sú navzájom podmienené, nemôžu existovať jeden bez druhého, a preto im venujeme osobitnú pozornosť. Znalosť jazykov je základným predpokladom pre komunikáciu medzi kultúrami. Bez znalosti cudzích jazykov nemožno efektívne uskutočňovať interkultúrnu komunikáciu. S jazykom a kultúrou je úzko spätá hypotéza Sapira a Worfa (1940) o kultúrnej a lingvistickej relativite. Táto hypotéza tvrdí, že rozdielni ľudia hovoria rozdielne, lebo myslia rozdielne, a myslia rozdielne, lebo ich jazyk im ponúka odlišné spôsoby vyjadrovania sveta okolo nich. Existujú dve verzie tejto hypotézy: jedna „radikálna verzia“ tvrdí, že jazyk určuje náš spôsob myslenia a že sme „väzňami“ našich jazykov. Druhá, „menej radikálna verzia“, upúšťa od absolútneho determinovania nášho myslenia jazykom, ale pripúšťa, že lingvistické ekvivalenty ovplyvňujú naše myslenie (in Kramsch, 1998). Predpoklad, že „diferenciácie jazykú ovlivňuje diferenciáciu vnímaní sveta a mluvcích týchto jazykú“ (Průcha, 2010, s. 51) je v dnešnej dobe uznávaný mnohými odborníkmi z celého sveta ako jeden z hlavných predpokladov úspešnej interkultúrnej komunikácie. Veľmi výstižný pre aplikovanie interkultúrnych aspektov v cudzojazyčnej výučbe je známy pohľad na kultúru ako na ľadovec (Afs Intl, 1984). Hlavnou myšlienkou tohto modelu je, že kultúra je ako ľadovec, z ktorého je len veľmi malá časť viditeľná nad vodou, zatiaľ čo oveľa väčšia, rozhodujúca a hlavná časť ľadovca je neviditeľná, skrytá pod vodou. Tým viditeľným vrcholom ľadovca je umenie, literatúra, hudba, architektúra, folklór, divadlo, sviatky, oblečenie, divadlo atď.

Medzi skryté časti kultúry patria ukazovatele spoločenských vzťahov, pravidlá správania sa a interakcie medzi generáciami, pohlaviami, sociálnymi skupinami, spoločenskými triedami, chápanie seba samého a chápanie iných, dialekt, prízvuk, reč tela ako sú gestá, mimika, haptika, proxemika, posturika, očný kontakt, hlasitosť hovorenia atď. Model ľadovca poukazuje na to, že viditeľná časť je len výsledkom tej neviditeľnej časti. Taktiež poukazuje na zložitosť pochopenia ľuďmi z iných kultúr, pretože vidia len vrchol ľadovca a nie hneď sú schopní pochopiť celý ľadovec – kultúru aj s jeho základmi. Pomocou interkultúrneho vzdelávania môžeme získavať a rozvíjať znalosti, názory a postoje týkajúce sa interakcie s inými kultúrami.

Vzťah, ktorý spoločnosť zdieľajúca jeden jazyk udržiava so skutočnosťou, ju robí jedinečnou a odlišuje ju od ostatných kultúr. V istých kontextoch členovia takejto spoločnosti zdieľajú podobné lingvistické kódy, paralingvistické a neverbálne správanie, ako napr. vyhýbanie sa istým témam alebo tabu v rozhovoroch, podávanie rúk alebo dávanie bozkov pri pozdravoch, dodržiavanie istých vzdialeností pri rozhovoroch, používanie spoločných jazykových rituálov a pod. Táto komunikatívna znalosť je úzko spätá s kultúrou a patrí k nevyhnutným schopnostiam pri štúdiu cudzieho jazyka. To znamená, že byť schopný komunikovať v cudzom jazyku zahŕňa okrem znalosti lingvistických kódov a neverbálnych znakov aj získanie interkultúrnej kompetencie, ktorá sa rozvíja spolu so štúdiom jazyka vo všetkých kultúrnych dimenziách. Keď hovoríme, našimi slovami, ktoré obsahujú isté, nám známe, významy, vyjadrujeme realitu, istú víziu sveta, „našu“ víziu sveta, ktorá sa stretáva s víziou sveta nášho spoluhovoriaceho a ktorá môže byť úplne odlišná od tej našej, hoci používa možno tie isté slová ako my (Gadamer, 1999).

Wardhaugh (2002), preberajúc myšlienky Sapira-Whorfa (1949), Bernsteina, Dittmaraa Chomského, poukazuje na štyri vzťahy, od ktorých sa odvíjajú determinanty a prieniky vzťahov medzi jazykom a kultúrou:

- Za takýto vzťah môžeme považovať to, keď štruktúra spoločnosti ovplyvňuje alebo určuje štruktúru jazyka a/alebo jazykové správanie. Podľa výskumov používaný jazyk (jazyková podoba) odzrkadľuje sociálne postavenie hovoriaceho alebo rasu, dokonca pohlavie, iné výskumy dokazujú, že o pravidlách komunikácie rozhodujú spoločenské požiadavky.
- Druhý možný vzťah je práve opačný – štruktúra jazyka resp. jazykové správanie vplýva na spoločenskú štruktúru, dokonca ju môže aj určovať.
- Tretí možný vzťah predpokladá, že vzťah je obojstranný – jazyk a spoločnosť na seba vzájomne pôsobia.

- Štvrtá možnosť - medzi jazykovou štruktúrou a štruktúrou spoločnosti neexistuje žiadny vzťah, obidve sú nezávislé na sebe (Wardhaugh, 2002, s. 15-16).

Jazyk pripisuje význam každej forme správania. Každý akt, čin či postoj, je sám o sebe polysémický, ale okrem toho je aj konceptualizovaný a katalógovaný odlišne, podľa schopnosti, dokonca niekedy aj podľa nálady receptora.

Práve preto je podľa Risagera (2001) jedným z hlavných cieľov efektívnej komunikácie nadobudnúť interkultúrnu a komunikatívnu schopnosť, ktorá nám umožní stať sa prostredníkom medzi kultúrami a používať cudzí jazyk ako kontaktný jazyk.

Podľa Boroša (2001) je verbálna komunikácia dorozumievanie sa prostredníctvom jazyka, ktorý sa považuje za najdôležitejší prostriedok odovzdávania informácií v interpersonálnom styku. Verbálnymi prostriedkami komunikácie sú slová, reč – jazyk. Reč môže byť hovorená alebo písaná. Reč ako schopnosť dorozumievať sa pomocou jazyka je jedna z najdôležitejších foriem komunikácie. Alsina (1999) rozlišuje tri druhy situácií, ku ktorým môže dôjsť v interkultúrnych stretnutiach, keď:

- jeden hovoriaci musí použiť na komunikáciu cudzí jazyk, zatiaľ čo druhý hovoriaci používa svoj materinský jazyk,
- obaja hovoriaci majú spoločný materinský jazyk, ale ich kultúra môže byť odlišná,
- hovoriaci využijú na komunikáciu tretí spoločný jazyk.

Ako tvrdí Schneiderová (2003), verbálna komunikácia má v interkultúrnej komunikácii veľký význam. Jazyk a kultúra navzájom súvisia a nemožno ich od seba oddeliť, pretože jazyk stelesňuje a rozširuje kultúru. Nie je možné študovať a používať cudzí jazyk bez uvedomenia si kultúrnych aspektov ľudí, ktorí daný jazyk používajú od narodenia. Členovia spoločenstva zdieľajú spoločné jazykové kódy, systém symbolov, znakov a pravidiel v špecifických komunikačných situáciách, ktoré zahŕňajú rôzne aspekty ako vekové, rodové, generačné a rodinné vzťahy, tak aj sociálne aspekty, ktoré podmieňujú komunikáciu.

Rovnako aj používanie verbálnej a neverbálnej komunikácie sa líši od jednej jazykovej skupiny k druhej. Normy a pravidlá nášho lingvistického spoločenstva nám určujú, čo je vhodné a čo nevhodné povedať a akou formou to máme vyjadriť v každej komunikačnej situácii, či už si to uvedomujeme alebo nie. Jazyk sa teda používa nielen ako prostriedok komunikácie, ale aj ako determinant alebo indikátor kultúrnej identity každého hovoriaceho. Identita sa vlastne komunikuje prostredníctvom používania jazyka počas komunikačnej

interakcie. Isté výrazy sa používajú na vyjadrenie patričnosti k skupine, iné na vyjadrenie vylúčenia, separácie, či diskriminácie.

Interkultúrny prístup vo vzdelávaní nie je novým prístupom. Je to nová metodika, ktorá sa pokúša spojiť psychologické, antropologické, sociálne, ekonomické, politické a kultúrne faktory, najmä keď ide o zodpovedanie otázky, čo je relevantné, aby sme zabezpečili výučbu každého jednotlivého vyučovacieho predmetu tak, aby mal vzťah k hodnotám účastníkov výchovno-vzdelávacieho procesu. Neexistuje žiadna špecifická oblasť, pre ktorú by interkultúrny prístup a priori bol predurčený. Interkultúrny prístup v edukatívnom procese čerpá z jednotlivých predmetov, ktoré potom spätne fungujú stimulujuco. Ak hovoríme o interkultúrnej dimenzii vyučovania, je potrebné najprv definovať pojem kultúra.

Pri používaní rómskeho jazyka je podstatné, aby si učiaci uvedomili rôzne kultúrne rámce, zahrnúc aj svoje vlastné kultúrne pozadie. Tieto nové kultúrne javy je možné pochopiť len vo svetle existujúcich kultúrnych skúseností a zážitkov učiacich sa. Okrem toho by bolo potrebné viesť študentov k tomu, aby sa naučili pozeráť na svoje vlastné prostredie z vonkajšej perspektívy. Dôležitosť získania komunikatívnej kompetencie prostredníctvom učenia sa. V úzadí sú kultúrne vedomosti a interkultúrna komunikatívna kompetencia.

Učitelia na týchto typoch škôl ich zvyčajne zahŕňajú do výučby len vtedy, keď chcú “okoreniť” vyučovaciu hodinu, pričom tieto aktivity sú často obmedzené na príležitostné pesničky (napr. vianočné koledy, pamätihodnosti, zvyklosti atď.). Toto, samozrejme, dostatočne nepomôže učiacim sa cudzí jazyk získať potrebné schopnosti a zručnosti pre úspešnú interkulturálnu kompetenciu.

Okrem najzaužívanejších postupov a aktivít s najpoužívanejšími učebnicami cudzích jazykov u nás (Kostelníková, 1996), ktoré podporujú kultúrne uvedomenie aj na základe práce s textom, je potrebné a vhodné dopĺňať ich o aktivity rozširujúce komunikáciu v interkultúrnom kontexte.

Ako bolo spomenuté, v súčasnosti interkultúrna kompetencia nie je v dostatočnej miere zahrnutá v kurikulumoch väčšiny vzdelávacích programov pre učiteľov v celoeurópskom meradle. Stále pretrváva tendencia, že sa poslucháči učiteľských fakúlt oboznamujú s otázkami interkultúrnej kompetencie veľmi sporadicky. Všetko záleží na osobnosti učiteľa, či zahrnie túto problematiku do svojej disciplíny či kurzu, alebo nie. Teda zahrnutie interkultúrneho komunikatívneho prístupu do učebných plánov a študijných programov by mal byť nateraz, ako aj v blízkej budúcnosti najdôležitejším krokom v príprave a vzdelávaní budúcich učiteľov (nielen cudzích jazykov) v celoeurópskom kontexte.

Kultúrna dimenzia v rámci interkultúrnej kompetencie a zvyšovania interkultúrneho uvedomenia sa vo výučbe cudzích jazykov (anglického jazyka) sa nechápe ako statický jav, ale ako dynamický systém uvedomenia si skutočností a vzoru konania, ktoré pôsobia nad kognitívnu rovinou v afektívnych a rozumových oblastiach. Vychádzajúc zo skutočností, že sa interkultúrne rozdiely prejavujú tiež alebo práve v každodenných situáciách, majú sa vyvinúť také interaktívne metódy, formy a aktivity, ktoré tieto rozdiely zviditeľnia, a odzrkadľujú sa v jazykovej a kultúrnej kompetencii. Aktivity učiteľov predstavujú podporu činností žiakov, študentov. Pri diskusiách o svojich produktoch je potrebné vyvolávať procesy interkultúrneho vnímania a pomocou vhodných metód a foriem treba iniciovať interkultúrne procesy učenia sa a viesť k silnejšej sebareflexii, vnímaniu identity, diferenciacii schopnosti vnímať a rozšírenej interkultúrnej kompetencii. Jedna z najdôležitejších úloh interkultúrneho vzdelávania/učenia sa tkvie v iniciovaní správania. Zmeny postojov správania sú ale zásadne individuálne, autonómne procesy poznania, ktoré sa uskutočňujú postupne, pomocou jednotlivých krokov, v žiadnom prípade ich nie je možné dosiahnuť deklarováním cieľov.

Predpokladáme, že realizáciou určitých rámcových podmienok budú vytvorené situácie, ktoré umožnia takéto procesy. K týmto rámcovým podmienka patrí napr. vytvorenie priestoru na prejav vlastnej osobnosti, posilnenie identity, úcty k rozdielnostiam, možnosť sa prejaviť, vyjadriť sa bez strachu a pocitov ohrozenia, vyvolať zvedavosť a záujem o rozdielne hodnoty a spôsoby života.

3 UČEBNÝ ŠTÝL AKO NÁSTROJ INTERKULTÚRNEJ KOMUNIKÁCIE

Využívanie a voľba učebných zdrojov v edukačnom procese je determinovaná aj dominantným štýlom učenia sa žiakov.

Učebný štýl je súhrn postupov, ktoré jednotlivec v určitom období preferuje pri učení sa. vyvíja sa z vrodeneho základu, ale v priebehu života sa mení a zdokonaľuje.

Učebný štýl pomáha jednotlivcovi dosahovať dobré výsledky pri učení sa určitého typu učiva v určitej edukačnej situácii, ale môže mu komplikovať úspešnosť pri učení sa iného typu učiva v inej edukačnej situácii. V dôsledku rozdielneho chápania individuálnych osobitostí učenia sa (prístup k učeniu, kognitívny štýl, učebný štýl, typ žiaka) v každej psychologickej škole existuje viacero kritérií rozdelenia – typológií učebných a kognitívnych štýlov či prístupov k učeniu sa. Zatiaľ neexistuje teória, ktorá by problematiku učebných štýlov zovšeobecnila, zjednotila tak, aby bola akceptovaná v širokej odbornej verejnosti.

Pojmedukácia je prevzatý termín z anglického výrazu education. Podľa Šveca (2002) má tento termín niekoľko významov:

- vzdelávanie (a vychovávanie a vycvičovanie) ako sústava inštitucionálne organizovaných aktivít (v školstve, osвете a inde) zacielených na celoživotné rozvíjanie znalostí, schopností, hodnotových postojov a iných osobných kvalít potrebných pre spôsobilosť v budúcich rolách (školáka, občana, pracovníka, manžela, rodiča a v iných životných aktivitách) jednotlivca ako stávajúcej sa sebarealizačnej osobnosti v spoločnosti. V odbornej literatúre písanej po anglicky sa robí rozdiel medzi edukáciou na jednej strane a odborným výcvikom a odborným vzdelávaním na druhej strane, napr. z hľadiska poslania, účelov, obsahu, cieľových programov, dĺžky trvania, univerzality versus selektivity, hlavného zdroja financovania a z hľadiska iných charakteristík.
- slovné spojenie „výchova (v užšom slova zmysle) a vzdelávanie“ a to zvyčajne vo význame pojmu citovej, vôľovej a snahovej výchovy (socioafektívnej edukácie) a intelektovej či rozumovej výchovy (kognitívnej edukácie),
- výučba (učiteľstvo) a mimovýučbová výchova, resp. sociálno-výchovná starostlivosť (vychovávateľstvo, poradenstvo a iné),

- výchova v širšom slova zmysle.

Z tohto vyplýva, že výchova a vzdelávanie sú úzko prepojené pojmy, ktoré majú vplyv na formovanie osobnosti jedinca. Na procese edukácie sa zúčastňuje niekoľko subjektov, ten kto „edukuje“ a ten kto je „edukovaný“. Edukačné procesy podľa Průchu (1997) sú všetky také činnosti ľudí, pri ktorých dochádza k učeniu na strane nejakého subjektu, ktorému je exponovaný iným subjektom priamo alebo sprostredkované (textom, technickým zariadením, a i.) nejaký druh informácie. V školskom prostredí je cieľom učiteľa (jedného zo subjektov) sprostredkovať informáciu žiakovi (druhému zo subjektov), ktorú si dokáže žiak čo najdlhšie uchovať v pamäti a vhodnej situácii danú informáciu aplikovať. V praxi sa ukázalo, že len sprostredkovať informáciu žiakovi nestačí. Na sprostredkovanie i aplikáciu informácii má vplyv rodinné prostredie žiaka, jeho postavenie v kolektíve, úroveň psychických poznávacích procesov i spôsob sprostredkovania informácii žiakovi – učebný štýl.

Mareš (1998) definuje učebné štýly ako „svojbytné postupy pri učení (svojbytné svojou štruktúrou, kvalitou, pružnosťou aplikácie), ktoré majú charakter metastratégie učenia. Vznikajú na vrodennom základe (kognitívne štýly) a rozvíjajú sa spolupôsobením vnútorných a vonkajších vplyvov. Dajú sa ovplyvniť a meniť, avšak nie ľahko a rýchlo.“ (Mareš, 1998, s.249). Svoj učebný štýl si žiak nemusí ani uvedomiť. Počas života sa učebný štýl môže aj zmeniť.

Podľa Gardnera (1999) predstavuje inteligencia schopnosť riešiť problémy alebo vytvárať produkty, ktoré majú v jednom alebo viacerých kultúrnych prostrediach určitú hodnotu. Inteligencia je funkciou skúseností. Keby sme sa opýtali, či sa všetci žiaci učia rovnako, museli by sme pripustiť, že nie. Pričom tradičná škola je založená na podporovaní jazykovej a logicko-matematickej inteligencii, pričom používame pri všetkých žiakoch väčšinou rovnaký spôsob osvojovania a fixácie učiva.

Ako vhodne určiť, aký štýl žiak preferuje? Existuje niekoľko dotazníkov na zisťovanie štýlov žiaka napr.: Kolbov LSI (Honey, P.-Mumford, A.), SPQ (Biggs, J. B.), LSI (Kolb, D. A.), a pod (pozri Príloha A). Turek (2005) klasifikuje učebné štýly podľa:

- a) zmyslových preferencií
- b) prevažujúcich druhov inteligencie
- c) D.A. Kolba

Nižšie uvedené informácie sú modifikované podľa Tureka (2005).

3.1 Učebné štýly v rámci preferencií zmyslov v kontexte interkulturality

Delenie učebných štýlov podľa zmyslových preferencií môžeme označiť skratkou VARK: V – vizuálny, A – auditívny, R – read/write (vizuálno – verbálny), K – kinestetický.

Vizuálny štýl (zrakovo – obrázkový)

a) Žiak prijíma informácie v obrázkovej podobe – obrázok, schéma, diagram, graf, mapa, fotografia, diapozitív, video, film, rôzne symboly, zvýraznené dôležité časti textu grafický – šípka, kružnicou, farbou, hierarchickým usporiadaním, exkurzia, výlet, vychádzka a pod. Uprednostňuje pozorovanie pred fyzickou činnosťou. Dokáže si učivo v pamäti predstaviť (obrázok, vyznačený text, mapu), ako keby len počúval učiteľa, pretože vtedy si všima jeho neverbálne prejavy (pohyby, gestikuláciu, výraz tváre). Sedí v prvej lavici, aby mu nič neprekážalo pri pozorovaní učiteľa. Rád kreslí, dobre rozpoznáva detaily. Z metód nepreferuje prednášku, monológ, neilustrované učebné texty, písomné úlohy, v ktorých sa kladie dôraz na slová, syntax, gramatiku.

b) Učivo si má žiak zaznamenávať najmä graficky v podobe schém, pojmových máp, diagramov, slová by si mal nahrádzať symbolmi a rôznymi značkami. Mal by využívať farebné odlišovanie všetkého, čo si má zapamätať. Pri učení z učebnice by si mal hlavné pojmy písať na okraj, dôležité celky farebne podčiarknuť. Príprava na vyučovanie by mala prebiehať v tichom prostredí.

c) Spôsob vyučovania by mal zohľadňovať aj tento štýl učenia. Pri metódach ako sú výklad, prednáška, je vhodné kľúčové slová napísať na tabuľu, odprezentovať učivo aj v podobe pojmových máp, vývojového diagramu. Využívať veľa názorných pomôcok, multimédií.

Auditívny štýl (sluchový)

a) Žiak prijíma informácie sluchom. Radšej počúva a hovorí, ako číta a píše. Najlepšie sa učí počúvaním prednášok, nahrávok a rozprávaním s inými žiakmi. V pamäti si dokáže vybaviť hlas rozprávajúceho i celý rozhovor. Dobré si pamätá príbehy i vtipy. Pri prijímaní informácií si nezvykne robiť poznámky, pretože sa zameriava na počúvanie, pri ktorom nie je ľahké ho vyrušiť.

b) Učivo by nemali vynechávať. Je vhodné, aby sa zúčastnil každej vyučovacej hodiny. Pretože si robí minimálne poznámky, mal by si doplniť informácie rozhovorom s niekým, kto informácie už prijal. Variantom je, že dostane nahrávku výkladu učiva. Pri zapamätaní si informácie, si učivo opakuje nahlas. Je vhodné, ak by tieto informácie mal s kým prekonzultovať. Pretože si pamätá rýmované texty, mal by mať učivo usporiadané tak, aby sa rýmovalo. Vhodné sú akronymá, akrostiky,...

c) Spôsob vyučovania napr. pri prednáške, by vyučujúci mal jednotlivé časti pri prenose informácií zvýrazniť zmenou hlasu, pomlčkami, intonáciou. Vhodné sú skupinové práce, kooperatívne učenie, rozhovor, diskusie, aby sa nejasnosti v učive vyjasnili. Vyučovaciu hodinu by si mohol žiak aj nahrávať.

Vizuálny – verbálny štýl (zrakovo-slovný)

a) Žiak sa najradšej a najlepšie učí čítaním učebného textu. Dominuje u neho pozorovanie pred počúvaním a fyzickou činnosťou. Najlepšie si pamätá učivo, ak je napísané, pretože si dokáže predstaviť napr. stranu v učebnici, kde sa dané informácie nachádzajú. Horšie je to, ak má učiteľa iba počúvať, pretože si dané informácie nezapamätá, má dobré vyvinuté abstraktné myslenie.

b) Učivo si má zaznamenávať, rovnako ako návody na cvičenia a pokyny učiteľa. Učivo by mal vyjadriť vlastnými slovami a napísané si ho často čítať. Diagramy, grafy i tabuľky by mal okomentovať vlastnými poznámkami. Pri zapisovaní informácií je vhodné jednotlivé celky oddeľovať odsekmi, ktoré sú očíslované alebo označené iným spôsobom. Pomáha mu aj farebné rozlišovanie jednotlivých častí textu. Pri učení vzorcov je vhodné ich vyjadriť aj slovne. Kroky pri riešení úloh si má detailne opísať. Vhodné je, aby žiak pri učení využíval aj textový editor počítača, na ktorom si robí poznámky. Na vyučovanie by sa mal pripravovať samostatne, v tichom prostredí, kde ho nikto nebude rušiť hlukom a hovorom.

c) Spôsob vyučovania pri prijímaní informácií – hlavné myšlienky by učiteľ mal napísať na tabuľu, žiakom by mal rozdať sylaby.

Kinestetický štýl

a) Žiak sa najlepšie učí, ak s informáciou môže niečo robiť, dotýkať s učebných pomôcok, manipulovať s nimi, ak sa môže pri učení pohybovať. Dôležité sú pre neho ukážky, simulácie, demontáže. Len s námahou dokáže dlhší čas sedieť, počúvať učiteľa, byť ticho a nič nerobiť. Rád pracuje rukami, učí sa svojimi skúsenosťami, často metódou pokusu a omylu, ktorá prevažuje nad počúvaním, čítaním i písaním. Dobré si pamätá pohyby, motoriku, udalosť, ktoré sa skutočne odohrala a na ktorej participoval. Má dobrú motorickú koordináciu. Pri učení sa doma napr. žuje žuvačku, aby upokojili svoju potrebu pohybu.

b) Učivo by si mohol osvojovať cez trojrozmerné učebné pomôcky, s ktorými môže manipulovať, používať počítač. Potrebuje mať častejšie prestávky pri učení, opakuje si učivo nahlas pri chôdzi. Učivo by si mal niekoľkokrát prepisovať, prekresľovať, preriešiť úlohy a najmä uvádzať množstvo príkladov z praktického života. Pri písaní poznámok pri prijímaní informácií by sa mal žiak sústrediť na písanie celých viet, ktoré hovorí učiteľ (lebo nejde o sluchový typ a všetko nezachytí).

c) Spôsob vyučovania by mal byť v školskom prostredí akceptovaný. Učiteľ by mal pomáhať žiakovi najmä tým, že mu umožní aktívnu činnosť, napr. do procesu edukácie zaradiť aj manipulovanie s predmetmi. Učiteľ by mal uvádzať čo najviac príkladov z praktického využitia učiva, vysvetľovať jeho praktický význam. Žiakovi vyhovujú najmä laboratórne práce, praktické cvičenia, exkurzie, inscenačné metódy, projektové vyučovanie.

Vyššie uvedené štýly učenia sú prevažne vrodené a žiak sa najúspešnejšie učí svojím učebným štýlom. Existujú však jedinci, u ktorých prevláda viacero štýlov. V tom prípade ide o zmiešaný učebný štýl. Podľa Fleminga (2001) ak sa človek neučí prevažne tým učebným štýlom, ktorý je pre neho prirodzený, nedosahuje také učebné výsledky, aké by dosiahnuť mohol.

3.2 Učebné štýly podľa prevažujúcich druhov inteligencie

Inteligencia je schopnosť riešiť problémy a vytvárať produkty, ktoré sa považujú za hodnotné v jednej alebo viacerých kultúrach. Gardner (1983) vo svojej teórii viacerých inteligencií - theory of multiple intelligences – prezentuje minimálne sedem druhov

inteligencie, ktoré sa vyskytujú vo viacerých kultúrach. Inteligenciu rozdelil do týchto druhov:

- lingvistická (jazyková, rečová, verbálna)
- logicko-matematická,
- priestorová (vizuálna),
- telesne-kinestetická (pohybová),
- muzikálna (hudobná),
- interpersonálna,
- intrapersonálna.

Každý človek má všetky druhy inteligencie, pričom niektoré sú viac rozvinuté ako iné. Podľa Gardnera (1999) neexistujú dvaja jedinci s rovnakými inteligenciami. Jednotlivé inteligencie sa aktivizujú pri reakciách človeka na rôzne druhy informácií. Ak jedinec prijíma informáciu prezentovanú cez pohyb, aktivizuje sa pohybový druh inteligencie, ak cez hudbu, aktivizuje sa muzikálna inteligencia. V súčasnom školstve sú informácie prezentované viacmenej slovne, takže šancu na úspech majú žiaci, u ktorých prevažuje lingvistická inteligencia.

Čo so žiakom, ktorý lepšie prijíma informácie napr. cez muziku, pohyb, fakty? Cieľom učiteľa by mal byť aj tento žiak, a profesionálny prístup k žiakovi by mal pedagóg prinútiť hľadať spôsob ako mu pomôcť. Preto v ďalšej časti ponúkame charakteristiky jednotlivých druhov inteligencie:

1. Lingvistický (jazykový, rečový, verbálny) učebný štýl

a) Žiak s týmto druhom inteligencie rád a dobre číta, píše a hovorí, dobre chápe význam slov. Má veľkú slovnú zásobu, dobre vysvetľuje svoje myšlienky iným (napr. vyučuje iných), presviedča iných a často vyniká v úlohách/aktivitách, pri ktorých je potrebné používať reč. Je dobrý v zapamätaní si faktov, dátumov, mien, názvov.

Lingvistická inteligencia sa uvedie do činnosti pri počutí, čítaní alebo písaní.

b) Učivo si žiak najlepšie fixuje hovorením, počúvaním a čítaním písomných textov.

c) Spôsob vyučovania – žiak by mal dostať príležitosť dávať pokyny iným, ako niečo urobiť, vysvetľovať iným nové poznatky a názory, vytvárať pojmové mapy, písať listy, riešiť i zostavovať slovné hádanky i krížovky, vyhľadávať informácie z internetu i novín, kníh a časopisov, písať a skladať básne, piesne.

d) Uplatňuje sa ako novinár, básnik, spisovateľ.

2. Logicko-matematický učebný štýl

a) Žiak s týmto druhom inteligencie má rád čísllice, prácu s nimi, riešenie problémov, merania, experimenty. Jeho zvedavosť ho núti hľadať nové vysvetlenia, chce vedieť ako veci a javy fungujú, dobré rozlišuje príčiny a účinok. Vyniká v matematike, fyzike, logike, abstraktnom, induktívnom i deduktívnom, vedeckom myslení, riešení problémov, nachádzaní vzťahov a súvislostí.

b) Učivo si žiak najlepšie fixuje činnosťou vyžadujúcou abstraktné myslenie, klasifikovanie, kategorizovanie.

c) Spôsob vyučovania – žiak by mal dostať príležitosť zisťovať štruktúru objektov, vzťahy medzi javmi, riešiť počtárske ale najmä tvorivé úlohy, zostavovať všeobecné algoritmy a heuristiky riešenia úloh, určovať šance, viesť osobné účty, robot' finančný rozpočet, plánovať, organizovať.

d) Uplatňuje sa ako vedec, matematik, programátor.

3. Priestorový (vizuálny) učebný štýl

a) Žiak s týmto druhom inteligencie má rád kreslenie, projektovanie, konštruovanie, navrhovanie, prezeranie obrázkov, sledovanie filmov, televízie i videa, fotografovanie, výtvarné umenie, natáčanie filmov. Dokáže si dobré prestaviť, ako bude daný objekt vyzerat' ešte predtým, ako sa začne vytvárať v materiálnej podobe, predstaviť si ho pri pohľade z rôznych strán a uhlov. Má silne vyvinutý zmysel pre farby. Absentujú však u neho dobré vyjadrovacie schopnosti, ale vie dobre prijať informácie v obrazovej podobe. Jeho predstavivosť, orientácia v priestore (i neznámom), grafická prezentácie myšlienok, čítanie máp, grafov, obrázkov je na vynikajúcej úrovni.

b) Učivo si žiak najlepšie fixuje prácou s obrazovým materiálom – grafmi, diagramami, obrázkami, farbami, fantáziou, vizualizáciou.

c) Spôsob vyučovania – žiak by mal dostať príležitosť kreslením vyjadrovať svoje myšlienky, pocity, zážitky, čítať mapy a navigovať, tvoriť mapy reálneho i virtuálneho

sveta, kresliť technické výkresy, modelovať objekty v priestore, čítať technické výkresy, vytvárať názorné schémy, alebo návody k nejakej činnosti v obrazovej i grafickej podobe, navrhovať modely, nábytok, budovy, súčiastky, cesty, záhrady, zariadenia interiéru i exteriéru, používať nákresy a plány pri hre so stavebnicou, pri učení používať trojrozmerné učebné pomôcky a manipulovať s nimi, vyniká pri hrách, kde je potrebná zraková stratégia – napr. šach.

d) Uplatňuje sa ako konštruktér, architekt, navigátor, sochár, maliar, grafik, stavbár, módný návrhár.

4. Telesne - kinestetický (fyzický, pohybový) učebný štýl

a) Žiak s týmto druhom inteligencie má rád svoju prácu a tvorbu vlastnými rukami, manipuláciu a experimentovanie s nimi. Vyniká v športe, manuálnych prácach, tanci, pohybe (mimika, gestikulácia). Má problémy, keď informáciu prijíma iba počúvaním, čítaním alebo v statickej podobe. Jeho inteligencia sa aktivizuje pri telesnom pohybe – športe, reči telom, tanci, dramatizácií. Býva často v kolektíve považovaný za neposedného, hyperaktívneho žiaka s poruchami učenia, pretože na učenie používa celé telo.

b) Učivo si žiak najlepšie fixuje interakciou s vecami, priestorom, ohmatávaním, manipuláciou s predmetmi, spracovaním informácií pomocou všetkých zmyslov.

c) Spôsob vyučovania – žiak by mal dostať príležitosť pestovať nejaký šport, vykonávať manuálnu činnosť – šitie, práca s drevom, textilom, papierom, učiť sa nejakú fyzickú činnosť – tanec, gymnastika, balet, riešiť trojrozmerné hlavolamy, rôzne skladačky, variť, upratovať, montovať/demontovať.

d) Uplatňuje sa ako športovec, tanečník, remeselník, kuchár, herec, lekár –chirurg.

5. Muzikálny (hudobný) učebný štýl

a) Žiak s týmto druhom inteligencie má cit pre rytmus. Obľubuje spievanie, počúvanie hudby, hru na hudobný nástroj. Dobré rozlišuje a reprodukuje rôzne zvuky, rytmy, melódie. Vniká v speve a vyjadrovaní sa pohybom. Nemá problém v rozoznávaní

a zapamätaní si tónov, všímaní si rytmov, tempa činnosti, dodržiavání času. Ťažkosti má však pri písaní slohových písomných prác, ale keď môže vymyslieť text na známe (vlastné) melódie, dokáže vytvoriť pôsobivé slovné celky. Tento typ inteligencie sa aktivizuje rezonanciou zvukov a rýmov v mozgu.

- b) **Učivo** si žiak najlepšie fixuje ak je v rýmoch, melódiách, pri hudbe.
- c) **Spôsob vyučovania** – žiak by mal dostať príležitosť improvizovať na hudobnom nástroji, “pracovať” s hudbou.
- d) **Uplatňuje sa ako** skladateľ, hudobník.

6. Interpersonálny učebný štýl

- a) **Žiak** s týmto druhom inteligencie rád pracuje (vzdeláva sa) v skupine, rád sa rozpráva, potrebuje veľa priateľov, má silne vyvinutú schopnosť empatie a schopnosť viesť iných, často sa musí rozprávať s inými, rozdiskutovávať svoje myšlienky. Má rád kolektívne hry, zaujíma sa o problémy iných, je aktívnym členom rôznych organizácií. Chápe iných, radí im i riadi ich. Vyniká v komunikácii, riešení konfliktov. Tento typ inteligencie sa aktivizuje komunikáciou a prácou s inými ľuďmi.
- b) **Učivo** si žiak najlepšie fixuje spoluprácou, rozhovormi, výmenou a porovnávaním skúseností, učením sa od iných a spolu s nimi.
- c) **Spôsob vyučovania** – žiak by mal dostať príležitosť počúvať a interpretovať rozprávanie iných, hovoriť k iným – prejav, vysvetľovanie, učiť napr. spolužiakov, starať sa o mladších, starých, nevládných ľudí. Pri rozvoji tohto druhu učebného štýlu zohráva dôležitú úlohu kooperatívne učenie.
- d) **Uplatňuje sa ako** psychológ, učiteľ, vychovávateľ, predavač, terapeut.

7. Intrapersonálny učebný štýl

- a) **Žiak** s týmto druhom inteligencie rád pracuje sám. Zvládne sa naučiť dané učivo aj samostatne, pričom aj riešenia úloh hľadá najradšej sám. Presadzuje vlastné záujmy, zaujíma sa o duchovné a existenciálne problémy. Býva samotár s bohatým vnútorným

svetom. Má vyhranené názory na veci a udalosti v spojitosti s vysokou sebadôverou a niektoré jeho výroky sú v spoločnosti nepochopené. Dobre chápe seba, presadzuje svoje ciele, záujmy, pocity sny. Je dobrý v poznaní, chápaní a kontrole svojich poznávacích procesov, vyšších myšlienkových operácií – metakognícií. Tento typ inteligencie sa aktivizuje v situáciách vyžadujúcich sebareflexiu, metakogníciu a duchovno.

- b) Učivo** si žiak najlepšie fixuje samostatnou prácou, vlastným pracovným tempom, individuálnymi projektmi.
- c) Spôsob vyučovania** – žiak by mal dostať príležitosť samostatne sa učiť, vysvetľovať svoje pocity, kontrolovať a hodnotiť svoju činnosť, ale aj rozpoznávať svoje dobré a zlé stránky.
- d) Uplatňuje sa ako** terapeut, podnikateľ.

V posledných rokoch sa k vyššie uvedeným učebným štýlom pridáva ešte jeden – prírodovedný učebný štýl:

8. Prírodovedný učebný štýl

- a) Žiak** s týmto druhom inteligencie má rád prírodu, zvieratá, turistiku, kempovanie, rád pracuje v záhrade, pestuje veľa kvetov, chová domáce zvieratá. Dominuje u neho záujem o ekologické problémy, ochranu zvierat a prírody. Vyniká v botanike, zoológii. Tento typ inteligencie sa aktivizuje pri pobyte v prírode, kontakte s rastlinami a zvieratami, potrebe riešiť ekologické problémy.
- b) Učivo** si žiak najlepšie fixuje v prírodnom prostredí, rozpoznávaním, kategorizovaním a hierarchizáciou vecí a javov.
- c) Spôsob vyučovania** – žiak by mal dostať príležitosť pestovať rastliny, chovať domáce zvieratá, pracovať v záhrade, čas na turistiku a pobyt v prírode, zbierať rastliny, riešiť ekologické problémy, čítať a pozerat' filmy, knihy o prírode a jej ochrane.
- d) Uplatňuje sa ako** ekológ, zoológ, botaník, ochranca prírody, lesník, chovateľ zvierat a pestovateľ rastlín.

3.3 Učebné štýly podľa Kolba

Kolb (1984) je predstaviteľom názoru, že ľudia sa pri učení líšia najmä dvoma prístupmi: spôsobom ako **vnímajú** realitu a ako **spracúvajú** informácie.

Pri vnímaní – prijímaní informácií, reagovaní na nové podnety existujú u ľudí dva extrémny:

- Prijímanie informácií (učiva) v konkrétnej podobe, zmyslami (ohmatávaním nových vecí, ovoniavaním, prezeraním,..) a pocitmi, zážitkami, teda na základe konkrétnych skúseností. Tento spôsob prijímania je typický pre intuitívnych ľudí, ktorí reagujú intuitívne.
- Prijímanie informácií v abstraktnej podobe. Ľudia na novú situáciu reagujú tým, že sa snažia vniknúť do jej podstaty, analyzujú, čo sa stalo, hodnotia novú skúsenosť: reagujú logický – na základe logickej úvahy, myslenia. Ide o abstraktnú konceptualizáciu.

Oba spôsoby reagovania sú zásadne odlišné, oba majú svoje prednosti i nedostatky, ale čo je dôležité, oba sú potrebné a vzájomne sa dopĺňajú.

Pri spracovaní nových informácií (učiva) sú opäť dva extrémny:

- Niektorí ľudia najprv nové veci, informácie pozorujú, dívajú sa na ne, počúvajú, vyčkávajú, rozhodujú sa. Spracovanú informáciu reflexne pomaly, porovnávajú so skúsenosťou, hodnotia ju. Pre týchto ľudí je typické reflektívne pozorovanie – pozorovanie spojené s premýšľaním, uvažovaním.
- Iní ľudia potrebujú s novou vecou manipulovať, vykonávať materiálnu činnosť. Reagujú okamžite a novú vec si chcú vyskúšať sami vlastnými rukami či nohami. Pre týchto ľudí je typická aktivita, činnosť, manipulácia, experimentovanie.

Oba spôsoby spracovania informácií sú potrebné a majú sa dopĺňať.

Kolb vytvoril kombináciu dvoch spôsobov prijímania a spracovania informácií.

Výsledkom sú štyri štýly učenia sa.

1. Konkrétny, reflektívny učebný štýl - žiaka, u ktorého dominuje tento štýl učenia, nazýva Kolb novátorom alebo divergátorom. Preferuje prijímanie informácií v konkrétnej podobe

a spracováva ich reflexívnym pozorovaním – hľadá význam, zmysel, jasnosť, chce sa osobne zúčastniť na riešení dôležitých otázok, jeho myslenie býva divergentné, je tvorivý, verí svojim vlastným skúsenostiam, vyniká v nazeraní na problém z rôznych strán, v objavovaní, v predstavivosti, zaujíma sa o ľudí a kultúru, jeho vzorom sú ľudia, ktorých rešpektuje, učí sa najmä počúvaním a výmenou názorov, jeho preferovanou formou konania je sociálna interakcia. Pre týchto žiakov je dôležitá rola učiteľa ako motivátora.

Divergátor si zvykne voliť štúdium humanitných a umeleckých odborov. Vykonávajú najmä umelecké povolania, povolania personálnych manažérov, poradcov, organizačných expertov. Pre neho je veľmi dôležité byť zapojeným do dôležitých vecí. Je empatický, má rád osobnú zaangažovanosť a dobrý vzťah k spolužiakom. Motivovaný je zvedavosťou, záujmami. Vo všetkom hľadá význam. K jeho silným stránkam patrí, že rozumie ľuďom, rozoznáva problémy, má rád brainstorming. Avšak napríklad pri riešení úloh hľadá veľmi veľa alternatívnych riešení, čím sám seba paralyzuje. To patrí k jeho slabým stránkam. K jeho obľúbeným otázkam patria termíny: prečo a prečo nie. Najlepšie sa učí diskutovaním, počúvaním, indukčnou metódou.

- 2. Abstraktný, reflektívny učebný štýl** - žiaka, u ktorého dominuje tento štýl učenia, nazýva Kolb analytikom alebo tiež asimilátorom. Žiak preferuje prijímanie informácií v abstraktnej podobe, spracováva ich premýšľaním – reflektívne. Hľadá fakty, kriticky ich hodnotí, chce vedieť, čo si myslia odborníci a vo svojom konaní ich napodobňuje. Učí sa najmä premýšľaním, prisudzuje dôležitosť detailom, niekoľkokrát si overuje fakty. Viac ho zaujímajú myšlienky ako ľudia. Vyniká vo vytváraní koncepcií a modelov. Vyhovuje mu tradičné vyučovanie s logicky usporiadanou prezentáciou učiva. Pre neho je dôležitá najmä rola učiteľa ako experta.

Asimilátor si zvykne voliť štúdium matematických a prírodovedných študijných odborov. Vykonávajú povolania spojené so základným výskumom a plánovaním. Pre neho je veľmi dôležité byť uznávaným za vysokú intelektuálnu úroveň. Dáva prednosť teóriám pred faktami, myšlienkam pred ľuďmi, zhromažďuje informácie a kriticky ich hodnotí, chce byť považovaný za racionálny typ. Motivovaný je majstrovstvom a dokonalosťou. Hľadá názory expertov. K jeho silným stránkam patrí definovanie problémov, plánovanie, vytváranie modelov a teórií. Zabúda však na praktické aplikácie, je kritický, čo patrí k jeho slabým stránkam. K jeho obľúbenej otázke patrí termín: aké sú fakty. Najlepšie sa učí

rozmýšľaním, analýzou učiva, informačno-receptívnou metódou a problémovým výkladom.

3. Abstraktný, aktívny učebný štýl – žiaka, u ktorého dominuje tento štýl učenia, nazýva Kolb praktikom alebo tiež konvergátorom. Žiak preferuje prijímanie informácií v abstraktnej podobe a spracováva ich aktívne – chce vedieť, ako veci fungujú, hľadá ich využiteľnosť, prospešnosť, získané poznatky chce uplatniť v praxi. Fakty chce získavať sám, vlastnou skúsenosťou, svoj úsudok obmedzuje na konkrétne veci, vyniká v praktickej aplikácii nápadov. Pri riešení úloh obyčajne rýchlo dospieva k jednej správnej odpovedi. Dáva prednosť kontaktu s vecami a prístrojmi pred spoluprácou s ľuďmi. Pre neho je dôležitá najmä rola učiteľa ako trénera riadiaceho postup učenia a zabezpečujúceho spätnú väzbu.

Konvergátor si zvykne voliť štúdium aplikovaných prírodovedných študijných odborov a vykonáva povolanie súvisiace s aplikáciou prírodných vied. Dáva prednosť veciam pred ľuďmi, chce byť považovaný za výkonného, všetko spochybňuje, má obmedzenú toleranciu pre nejasné, komplikované idey, býva introvertom. Hľadá bezpečnosť a istoty. Dobré rieši problémy, avšak rieši aj nesprávne definované problémy – čo je jeho slabou stránkou. K jeho obľúbenej otázke patrí termín: ako to funguje. Má rád pedagóga praktického a zábavného. Najlepšie sa učí kladeným otázkam, psychomotorickými skúsenosťami, testovaním hypotéz. K najefektívnejším spôsobom vyučovania patrí rozhovor a heuristická metódy.

4. Konkrétny, aktívny učebný štýl – žiaka, u ktorého dominuje tento štýl učenia, nazýva Kolb dynamickým žiakom alebo tiež akomodátorom. Dokáže sa dobre prispôbiť novým situáciám a meniacim sa okolnostiam. Preferuje prijímanie informácií v konkrétnej podobe a aktívne ich spracováva. Spája poznatky s ich aplikáciou, hľadá skryté možnosti a vzrušenie. Potrebuje vedieť, čo všetko možno s vecami urobiť. Učí sa najmä metódou pokusu a omylu. Má rád zmeny a sklon riskovať. Býva impulzívny, netrpezlivý, často vyvodzuje závery bez logických dôkazov. Vyniká v situáciách, ktoré si vyžadujú presnosť, akciu, realizáciu plánov. Chce, aby sa idey realizovali. Rád a dobre rieši praktické

problémy. Pre neho je dôležitá rola učiteľa ako poradcu, umožňujúceho čo najviac voľnosti pre objasnenie vecí „pre seba“.

Akomodátor si zvykne voliť štúdium technických a prakticky zameraných študijných odborov, vykonáva najmä technické povolania v oblasti obchodu a služieb. Chce urobiť veci funkčnými. Dobre sa adaptuje na zmeny, dáva prednosť faktom pred teóriami, je netrpezlivý a býva extrovertom. Motivovať ho dokáže konečný produkt, výsledok práce. K jeho silným stránkam patrí úloha vodcu, riskovanie a ochota riešiť problém. Avšak robí zbytočné činnosti, je netrpezlivým, čo patrí k jeho slabým stránkam. K jeho obľúbenej otázke patrí termín: čo to môže spôsobiť. Má rád pedagóga, ktorý má k nemu individuálny prístup. Najlepšie sa učí manuálnou činnosťou, pokusom a omylom. K najefektívnejším spôsobom vyučovania patrí projektové a kooperatívne vyučovanie.

Ale ako učiteľ zistí, ktorý učebný štýl žiak preferuje? Ponúkame návod na zistenie jednotlivých typov inteligencie, ktoré sme upravili podľa Bagalovej, Gogálovej (2005, Inovácie v škole.)

Pripravíme si aplikačné úlohy:

1. Napíš príbeh, v ktorom opíšeš aspoň tri prejavy, keď tvoji spolužiaci prejavili voči niekomu starostlivosť alebo sa o niečo starali, aspoň 20 viet (lingvistická inteligencia alebo jazyková inteligencia).
2. Vytvor na predkreslený vzor erb šľachtického rodu, pre ktorý je typickou vlastnosťou starostlivosť (priestorová inteligencia).
3. Vytvor a graficky znázorni škálu prejavov starostlivosti o iných ľuďoch, aspoň 13 prejavov. Usporiadaj ich, podľa svojho zváženia, od najmenších k najväčším (logicko-matematická inteligencia, priestorová inteligencia, lingvistická inteligencia).
4. Znázorni pohybom/pantomímou aspoň 5 prejavov starostlivosti tak, aby spolužiaci uhádli, o aké prejavy ide (pohybová inteligencia, telesne-kinestetická inteligencia).

4 AKTIVIZUJÚCE METÓDY

Vhodná voľba metód a foriem práce so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia je dôležitým faktorom, ktorý ovplyvňuje prístup žiaka k učeniu.

Skôr ako pristúpime k výberu vhodných metód, je potrebné si uvedomiť nasledujúce skutočnosti: koho chcem osloviť (vek, pôvod, sociálne a ekonomické podmienky), aké sú osobné vzťahy medzi žiakmi, záujmy žiakov, ich problémy, skúsenosti, je pre nich obvyklé členenie na skupiny, radšej hovoria alebo konajú, ako vyjadrujú svoje pocity, čo im je trápne, ako vyzerá trieda – nielen vnútorné vybavenie ale aj veľkosť a atmosféra tohto prostredia, koľko času máme k dispozícii, budeme realizovať aktivity sami alebo viacerí (napr. pedagogický asistent), nájdem pochopenie svojej práce u vedenia a kolegov, čo si ešte potrebujem osvojiť a ujasniť, akú literatúru musím spracovať, aké informácie si opatriť, akou metódou naplniť stanovený edukačný cieľ?

Samotné delenie metód v odbornej pedagogickej literatúre je rôzne. Pre naše potreby sme si vybrali mix metód, foriem a edukačnej stratégie..

4.1 Hra

Hrou a jej charakteristikou sa zaoberajú viaceré vedné disciplíny – psychológia, filozofia, etnológia, pedagogika – preto poznáme viacero spôsobov jej definovania.

Galenos, rímsky lekár, v roku 150 zdefinoval hru ako „činnosť, ktorá zamestnáva príjemným spôsobom telo i ducha“.

J. A. Komenský hovorí, že „hra je cvičenie (duševné alebo tesné), zavedené medzi viacerými, čo súperia o akúsi odmenu poskytujúcu zisk alebo čestné uznanie“.

Pedagogický slovník z roku 1995 zdefinoval hru ako formu činnosti, „ktorá sa líši od práce i od učenia. Človek sa hrou zaoberá po celý život. Hra má rad aspektov: poznávací, precvičovací, emocionálny, pohybový, motivačný, tvorivostný, fantazijný, sociálny, rekreačný, diagnostický, terapeutický. Zahrňuje činnosti jednotlivca, dvojice, malej skupiny i veľkej skupiny. Existujú hry, na realizáciu ktorých sú nevyhnutné špeciálne pomôcky (hračky, herné pomôcky, športové náčinie, nástroje,...). V hre sa mnoho pozornosti venuje jej priebehu (hry s prevahou spolupráce, hry s prevahou súťaže).“

Kikušová, Králiková (2004) hovoria, že „hra je činnosť prezentujúca vnútornú (psychickú) a vonkajšiu (motorickú) aktivitu jedinca. Hra je činnosť, ktorú realizuje každý človek na akomkoľvek stupni vývinu a rozvoja a v akomkoľvek veku.“

Medzi kritéria na edukačné využitie hry (Kikušová, Králiková, 2004) patria:

- Hra má naznačovať niečo pre žiaka zaujímavé.
- Hra sama o sebe má vyzývať žiaka na hranie.
- Hra má umožniť žiakovi ohodnotiť svoj vlastný úspech v nej.
- Hra má umožniť aktívne sa na nej zúčastniť všetkým žiakom, pre ktorých je hra určená.
- Hra má umožniť sociálnu interakciu medzi účastníkmi.
- Hra má byť situáciou s možnosťou opakovania.
- Hra má umožniť účastníkom dobrovoľne vstúpiť do hry.
- Hra má stanovený cieľ a dynamické alebo statické pravidlá.

4.1.1 Klasifikácia hier

Klasifikácia môže byť realizovaná z rôznych hľadísk: podľa veku hráčov, počtu hráčov, pohlavia, ročných období, podľa druhu činnosti hráčov a pod.

Čmolík (1975) klasifikuje hry podľa schopností, ktoré rozvíja:

- hry rozvíjajúce postreh, pamäť, dôvtip,
- poznávacie hry,
- tvorivé hry,
- pohybové a športové hry,
- hry v teréne.

Bartušková (1977) klasifikuje hry podľa aktívnej činnosti:

1. Tvorivé hry (spontánne, prirodzené):

- predmetové,
- námetové,
- dramtizujúce,
- konštruktívne.

2. Hry s pravidlami:

- pohybové,

- didaktické.

Príhoda (1971) klasifikuje hru podľa vývinových znakov:

- hry nepodmienene reflexné (inštruktívne),
- hry senzomotorické (motorické, námetové, zrkové),
- hry intelektuálne (súťaživé, rodinné, stolové).

Samotná didaktická hra sa podľa Pedagogického slovníka (1995) môže odohrávať v učebni, telocvični, na ihrisku, v prírode. Má svoje pravidlá, vyžaduje priebežné riadenie, záverečné vyhodnotenie. Je určená jednotlivcom i skupinám žiakov, pričom rola pedagóga má široké rozpätie od hlavného organizátora po pozorovateľa. Jej prednosťou je stimulačný náboj, podnecuje tvorivosť žiakov, spontánnosť, spoluprácu i súťaživosť, vyžaduje, aby využívali rôzne poznatky a zručnosti, zapájali životné skúsenosti. Didaktické hry podľa Brťku (1981) sú hry s pravidlami, delí ich do dvoch skupín:

- hry, ktoré obohacujú vedomosti, upevňujú, rozširujú a skvalitňujú vedomosti získané na vyučovaní,
- hry, ktoré vplývajú na rozvoj psychiky.

Každá hra má fázu plánovania, prípravy a realizácie. Pri plánovaní je potrebné diagnostikovať záujem žiakov o hru, vývinovú úroveň hrania a aktuálnu kognitívnu úroveň žiakov. Pri príprave hier je potrebné stanoviť cieľ hry, dynamické (môžu sa meniť počas hry) alebo statické (nemôžu sa v priebehu hry meniť) pravidlá hry, skúsenosti a kompetencie, ktoré v hre uplatnia, druh pedagogickej intervencie (rola pedagóga v hre), hrací čas, počet možných opakovaní a spôsob ukončenia, minimálny a maximálny počet účastníkov hry, spôsob a zameranie hodnotenia hry. Pri realizácii hry je potrebné prezentovať jasný cieľ hry, pravidlá hry, hrací čas, pomôcky na hru a svoju účasť v hre, predviesť, ako sa hra hrá napr. učiteľ hrá so žiakmi, učiteľ vyberie žiakov, ktorí prezentujú hru (Kolbaská, 2006).

4.2 Kooperatívne vyučovanie

Podstata kooperatívneho vyučovania spočíva v tom, že žiaci na vyučovaní riešia úlohy, osvojujú si vedomosti, vykonávajú rôzne praktické činnosti v atmosfére rovnoprávnosti a spolupráce, pričom pracujú v malých skupinkách. Hodnotenie žiaka závisí od výkonu skupiny, ktorej je členom. Každý zložitejší spoločenský produkt je dnes

výsledkom spolupráce väčšieho počtu ľudí. Táto spolupráca je o to efektívnejšia, o čo lepšie sú na ňu ľudia pripravení. Je známe, že ľudské schopnosti, teda aj schopnosť spolupracovať, možno formovať len v činnosti. Podľa Piageta (1970) „je kooperatívnosť, spolupráca rozhodujúcim prostriedkom formovania racionálneho myslenia, je rozhodujúca pre rozumový vývoj detí. Dieťa najlogickejšie myslí v diskusii s inými deťmi.“

Pre efektívnu realizáciu kooperatívneho vyučovania by mal učiteľ zabezpečiť pozitívnu vzájomnú závislosť členov skupiny (majú spoločné ciele, riešia spoločnú úlohu a za dosiahnutie cieľa či vyriešenie úlohy dostanú spoločnú odmenu), zabezpečiť vzájomný kontakt členov skupiny (usporiadanie lavíc a stoličiek tak, aby si žiaci videli navzájom do tváří), posilňovať osobnú zodpovednosť členov skupiny (učiteľ by sa mal presvedčiť o práci všetkých členov v skupine. Vyvoláva najmä slabších, aby ukázali riešenie úloh.), zdokonaľovať interpersonálne, komunikatívne zručnosti žiakov (žiaci sa musia adaptovať na tempo práce, osvojiť si určité zvláštne formy komunikácie, osvojiť si techniku skupinovej práce,...), usmerňovať prácu skupín žiakov (musí byť zameraná na dosahovanie určených cieľov, aby sa neplytvalo časom, aby vzťahy v skupine boli korektné a efektívne).

Techniky sú na rozdiel od metód považované skôr za špecifické spôsoby podporujúce interakciu v záujme spoločnej kooperatívnej činnosti. Predstavujú kľúčovú charakteristiku skupinovej práce – povzbudzujú skupinu ku konfrontácii idey, v rámci ktorej pozitívne povzbudzujú žiakov k interakcii a kreativite. Kasíková (1997) uvádza kooperatívne techniky na rozvoj jednotlivých zručností dôležitých pre vznik schopnosti žiakov kooperatívne pracovať. Sú to napríklad:

Kúty, ktoré sú zamerané na budovanie triedneho spoločenstva. Každý žiak sa premiestni do rohu miestnosti, ktorý reprezentuje dopredu určenú tému. Žiaci v rohoch diskutujú, potom počúvajú a parafrázujú názory z jednotlivých rohov. Táto technika vedie žiakov k spoznávaniu rôznych hypotéz, hodnôt. Je vhodná pri problémových úlohách, na rešpektovanie rôznych názorov a uhlov pohľadu, upevňuje a prehľbuje kontakty so spolužiakmi.

Lode je technikou, ktorá buduje komunikačné zručnosti. Žiaci sa pokúšajú zostaviť obrázok v mriežke svojho spoluhráča len pomocou ústnej komunikácie. Touto technikou sa rozvíja slovná zásoba, komunikačné zručnosti, schopnosť vykonávať rôzne úlohy.

Dajme hlavy dokopy: učiteľ položí otázku, žiaci konzultujú medzi sebou, aby sa uistili, že každý pozná odpoveď, potom je jeden žiak vyzvaný, aby odpovedal. Cieľom je opakovanie, kontrola vedomostí, porozumenie a vzájomné doučovanie.

Farebné kooperatívne kartičky: žiaci sa učia za pomoci kariet. Hra je založená na maximálnej možnosti dosiahnuť úspech pri každom kroku od krátkodobej k dlhodobej pamäti. Boduje sa každý dosiahnutý pokrok. Ide tu o zapamätávanie faktov, pomoc iným, oceňovanie.

Kontrola vo dvojiciach: žiaci pracujú vo dvojiciach - v skupinách po štyroch. Žiaci sa vo dvojiciach striedajú – jeden rieši problém a druhý mu asistuje. Po každých dvoch problémoch si dvojice porovnávajú, či majú zhodné odpovede. Upevňujú sa tu praktické zručnosti fluentného a flexibilného riešenia problémov. Pri tejto technike sa formuje vzájomná pomoc a rešpekt k práci svojej i druhého.

Okrúhly stolík: papier a pero kolujú, každý žiak napíše jednu odpoveď. Aktivitu môžeme robiť súčasne pri viacerých stoloch. Pomocou tejto techniky kontrolujeme základné vedomosti, praktické zručnosti, opakujeme informácie. Tvoríme kooperatívne prostredie, budujeme tím.

Skladačka: každý žiak tímu sa stáva expertom na jednu tému tak, že spolupracuje s členmi iných tímov, ktorí sú expertmi – korešpondentmi. Po návrate do svojich tímov každý z nich učí ostatných členov svoju časť témy. Využívame ju pri sprostredkovaní, osvojovaní a prezentácii nového učiva, opakovaní, informatívnej diskusii. Formuje sa vzájomná závislosť, zodpovednosť sa kvalitu samoučenia, rovnoprávne postavenie.

Dvojitá kooperácia: žiaci pracujú v skupinách s cieľom vytvoriť produkt, s ktorým by sa mohli podeliť s celou triedou. Každý žiak musí vytvoriť svoj vlastný príspevok pre skupinu. Cieľom tejto techniky je učenie sa a poskytnutie komplexného materiálu často z viacerých zdrojov, hodnotenie, aplikácia, analýza, syntéza. Žiaci tu prezentujú svoje zručnosti.

Brainstorming: vychádzajúc z významu slov brain (mozog) a storm (búrka) možno vysvetliť aj obsah samotnej metódy, patriacej do skupiny heuristických metód (ako búrku mozgov). Cieľom činnosti učiteľa je dosiahnuť maximálnu kognitívnu aktivitu žiakov, a pritom vyriešiť určitý problém (napríklad: Ako by ste vyriešili existenciu čiernych skládok

odpadu vo vašom okolí?). Tvorcom metódy je Alex Osborn. Pri realizácii brainstormingu je potrebné dodržiavať isté pravidlá. Na ich zapamätanie nám poslúži akronym NOVE, kde:

N - znamená nekritizovať, lebo akékoľvek posudzovanie nápadov iných vyvoláva zablokovanie tvorby dobrých nápadov. Kritika je často príčinou autoštylizácie a autocenzúry u účastníkov brainstormingu, ktoré však môžu byť spôsobené aj pocitom nedôvery voči účastníkom aktivity.

O - znamená originálne nápady. Mladší žiaci majú tendenciu opakovať myšlienky spolužiakov. Ak ich však upozorníme, aby príliš nad problémom neuvažovali a povedali to prvé riešenie, ktoré ich napadne (často intuitívne), zabezpečíme skutočne pestrú zmes nápadov.

V – v tomto prípade znamená veľa, kvantita sa stáva kvalitou. Ak zabezpečíme neohrožujúce prostredie, deti budú vymýšľať veľmi radi a medzi množstvom nápadov sa určite nájde ten, ktorý bude riešením nastoleného problému.

E – znamená expandovať – rozvíjať a rozširovať už vyslovené nápady. Keď detividia na tabuli výpovede svojich spolužiakov, iste ich napadnú niektoré doplnky a rozvinú ich do lepšej podoby.

Expanziu odporúčame robiť až po inkubácii, je to vlastne prestávka, v ktorej vedúci brainstormingu zariadi zmenu činnosti. Deti si môžu krátko zacvičiť, zatancovať, alebo zaspievať. Hlavné je, aby sa úplne zmenil charakter ich doterajšej činnosti, lebo nápady môžu dozrievať v podvedomí, iba keď je vedomie „prepnuté“ na iný druh aktivity.

4.3 Projektové vyučovanie

Bajtoš (2003) radí projektové vyučovanie medzi vyučovacie koncepcie, ktoré sú charakterizované najvyšším stupňom samostatnosti poznávacej činnosti žiakov. Je kompletným doplnkom ku klasickému vyučovaniu, ktorý umožňuje prehlbovať a rozširovať kvalitu učenia sa a vyučovania. Vychádza z presvedčenia, že obsah vzdelávania získava význam vtedy, ak sa včleňuje do ľudských skúseností, alebo ak sa používa pri spoločnej činnosti. Projektové vyučovanie môžeme zaradiť medzi metódy problémové. Z hľadiska etapy vyučovacej hodiny patrí k expozičným metódam.

Podľa Turanovej (2002) projekt realizovaný v školskej praxi sa označuje ako školský projekt. Prestavuje špecifický typ úloh, pri ktorých žiaci majú možnosť voľby témy a navrhujú postup riešenia. Výber témy sa týka predovšetkým praktického riešenia problémov. Riešenie projektov nemusí súvisieť s vyučovaním, ale môže vhodným, atraktívnym a netradičným spôsobom doplniť učivo stanovené osnovami.

Kratochvílová (2006) zadefinovala projekt ako komplexnú úlohu spätú so životnou realitou, pričom žiak sa s úlohou identifikuje, preberá za ňu zodpovednosť, aby svojou teoretickou a praktickou činnosťou dosiahol výsledný požadovaný výstup projektu.

Rozdiel medzi koncepciou tradičného vyučovania, kde sa dôraz kladie na osvojenie si čo najväčšieho množstva učiva a kde dochádza k preceňovaniu pamäťového učenia, a projektovým vyučovaním, kde prioritou je rozvíjať spolu s učivom schopnosti, záujem a tvorivosť žiakov. Učivo nie je cieľom, ale prostriedkom ich rozvoja.

Realizácia projektu prebieha obvykle v 5 etapách:

- vyhľadávanie a získavanie informácií,
- analýza a spracovanie zozbieraných informácií,
- uchovanie informácií v elektronickej podobe, vytváranie textových dokumentov, tabuliek, grafov, atď.,
- prezentácia spracovaných informácií pred publikom osobne, alebo prostredníctvom média (internet, CD, DVD), t.j. šírenie informácií,
- vyhodnotenie práce a dosiahnutých výsledkov v projekte.

Projekty podľa doby riešenia delíme na:

- dlhodobé,
- krátkodobé (Turanová, 2002).

Krátkodobé nenarúšajú chod školy a učebný plán. Môže ho organizovať a riadiť učiteľ v jednej triede v priebehu jedného vyučovacieho dňa. Nie sú náročné na materiálne vybavenie.

4.4 Metódy špeciálnej pedagogiky

Metódy špeciálnej pedagogiky využívajú vo svojej praxi hlavne špeciálni pedagógovia pri práci so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Využitie týchto metód

pri práci so žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia považujeme za pomôcku pre pedagóga, ktorý s takýmito žiakmi pracuje.

Podľa spôsobov sprostredkovania informácií v rámci vyučovacieho procesu Vašek (2005) uvádza aj tieto metódy:

- a. **metóda viacnásobného opakovania informácie:** umožňuje žiakovi čo najpresnejšie prijať novú informáciu,
- b. **metóda nadmerného zvýraznenia informácie:** učiteľ môže napr. farebne, iným typom písma zvýrazniť pozadie, informáciu, predmet,
- c. **metóda multisenzorického sprostredkovania:** žiak prijíma informáciu viacerými zmyslami,
- d. **metóda optimálneho kódovania:** učiteľ zostaví žiakovi znaky, grafy, heslá, pomocou, ktorých si žiak v požadovanej situácii informáciu ľahšie vybaví,
- e. **metóda modifikácie kurikula:** učiteľ má priestor po formálnej i obsahovej stránke upraviť obsah učiva daného predmetu tak, aby bola zachovaná jeho podstata,
- f. **metóda intenzívnej motivácie:** učiteľ volí metódy, ktoré u žiaka vyvolávajú čo najväčšiu možnú mieru jeho vlastnej motivácie,
- g. **metóda algoritmizácie kurikula:** učiteľ „rozloží“ väčšie celky na menšie, pričom však dodržia zásadu postupnosti,
- h. **metóda postupnej symbolizácie:** pri prezentovaní nových informácií žiakom, učiteľ volí postup konkretizácie obsahu učiva na základe reálnych predmetov cez zmenšovanie až k symbolom.

Vašek (2005) uvádza až 14 metód, avšak pre naše účely sme použili len vyššie popísané metódy.

LITERATÚRA

- BAJTOŠ, J.: *Teória a prax didaktiky*. Žilina : vydavateľstvo žilinskej univerzity – EDIS, 2003. 384
- BACHRATÝ, H. et al.: *Metodické materiály pre učiteľov*. Bratislava: P-MAT, n.o., 2005
- BALOGOVÁ L. – GOGOLOVÁ D.: *Inovácie v škole*. Združenie ORVA pre demokraciu vo vzdelávaní: Mabag, 2005
- BELZ, H. - SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- BROOKS, I. 2003. *Firemná kultúra*. Brno: Computer Press, 2003
- BURYÁNEK, J.: *Interkulturní vzdělávání I*. Praha: Člověk v tísni, 2002.
- BYRAM, M.: *Teaching and ASSEssing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon Multilingual Matters Ltd. 1997.
- CINOVÁ, E.: *Rozvíjame vnímanie a motoriku u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Prešov: Metodicko pedagogické centrum Bratislava, alokované pracovisko Prešov, 2008
- ČÁP, J – MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2010
- ČIPKOVÁ, E.: *Projektové vyučovanie*. Univerzita Komenského, Prírodovedecká fakulta, Katedra didaktiky prírodných vied, Katedra didaktiky prírodných vied, (cit. 15. októbra 2012). Dostupné na <http://www.infovek.sk/konferencia/2002/zbornik/s1-cipkova.php>
- DELGADOVÁ, E. *Interkultúrne aspekty v medzinárodných vzťahoch*. In: Zborník zo 7. medzinárodnej vedeckej konferencie Medzinárodné vzťahy 2006, Aktuálne otázky svetovej ekonomiky a politiky, Kaštieľ Mojmírovce. EU v Bratislave, FMV. Vydavateľstvo Ekonóm 2007
- EDWARD T. Hall: *The power of hidden differences*, In: Milton J. Bennett: *Basic concept of inter cultural communication*, Intercultural press, 1998.
- FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. Praha: Portál, 1997
- FRÁTEROVÁ, Z.: *Multikultúrne vzdelávanie učiteľov vo vybraných európskych štátoch vrátane Slovenskej republiky*. In *Technológia vzdelávania; Vedecko-pedagogický časopis*.
- GARDNER, H.: *Dimenze myšlení – teorie rozmanitých inteligencí*. Praha : Portál, 1999
- HAAPANENOVÁ, S.: *Kontexty a dimenzie multikultúrnosti*. In MISTRÍK, E., et al. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: IRIS, 1999
- HELD, L. – PUPALA, B.: *Psychogenéza žiakovho poznania vo vyučovaní*. Bratislava : Edičné stredisko Amos PaedF UK, 1995.

- HOFSTEDE, G.: *Culture 's consequences. Comparing values, behaviors, institutions and organization sacrossnations*, Sagepublications, secondedition, 2001
- HOFSTEDE, G.: *Kultury a organizace*. Praha: Linde, 2006
- HRIŇÁK, M.: *Metodická príručka na tvorbu vyučovacích materiálov na projektové vyučovanie*. Bratislava : P-MAT, n. o., Bratislava, 2006
- KIKUŠOVÁ, S. – KRÁLIKOÁ, M.: *Dieťa a hra*. Bratislava: Sofa, 2004
- KOLB, D.A.: *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1984
- KOLBASKÁ, V.: *Hra ako integračný prostriedok vo vyučovaní matematiky základných škôl*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2006.
- KOLEKTÍV AUTOROV.: *Správa o výsledkoch prieskumu o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v školskom vzdelávacom systéme v Slovenskej republike*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, regionálne pracovisko Prešov, 2011
- KOMINAREC, I. - KOMINARECOVÁ, E.: *Multikulturalita a komunikácia*, Prešov : PU,2009
- KRAMSCH, C.: *Language and Culture. Oxford University Presss. Understanding. Processes and Approaches forForeign Language and Bilingual Educators*. PrenticeHall 1998.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J.: *Teórie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006.
- MAREŠ, J.: *Styly učení u žáku a studentu*. Praha: Portal, 1998.
- MILTON J. Bennett: *Toward seth no relativism: A developmental model ofinter cultural sensitivity*, In: R. Michael Paige: *Education for the intercultural experience*, Yarmouth, Intercultural press, 1993.
- MILTON J. Bennett: *Intercultural communication: The current perspective*, In: Milton J. Bennett: *Basic concept sofinet cultural communication*, Intercultural press, 1998
- MISTRÍK, E.: *Multikultúrna výchova v príprave učiteľ'ov. Rámec kurikula pre univerzity*. Bratislava: Iris, 2000.
- MISTRÍK, E.: *Pojmy*. In: *MULTI – KULTI na školách*. Metodická príručka pre multikultúrnu výchovu. Bratislava: Nadácia Milana Šimečku, 2006.
- MISTRÍK E. et al.: *Multikultúrna výchova v škole. Ako reagovať na kultúru rôznorodosti*. Bratislava: OSF, 2008.
- PETRASOVÁ, A.: *Kritický mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, alokované pracovisko Prešov, 2008
- PIAGET, J.: *Psychologie inteligencie*. Praha: SPN, 1970.

- PISCOVÁ, M.: *K niektorým poznatkom sociologického výskumu národnej identity. In: Identity v meniacej sa spoločnosti. Košice: SAV, 1997*
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika. Praha : Portal, 1997*
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1995*
- PRŮCHA, J.: *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum. Praha: ISV, 2001.*
- PRŮCHA, J. 2007: *Interkulturní psychologie. Praha: Portál, 2007*
- PRŮCHA, J. 2010: *Interkulturní komunikace. Praha: Grada, 2010.*
- SERCU, L.: *For eign language teachers and; an international investigation. Portland : Multilingual MattersLtd 2005*
- Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. 2001. [online]. [cit.19.3.2009]. Available on the internet: <http://www.statpedu.sk/sk/filemanager#395>*
- STEIXNER, M.: *Intercultura lcommunication, In: Juraj Jančovič a kol.: Texty k efektívnej rozvojovej spolupráci, Typ universita tistrynaviensis, 2012.*
- STERN, H. H.: *Issues and Options in Language Teaching. Ed. by P. Allen and B. Harkey. Oxford: OUP 1992.*
- TURANOVÁ, L. – NOELOVÁ, J.: *Školský geografický projekt ako progresívna forma výučby geografie. Bratislava: Acta Geologica UC, 2002.*
- TUREK, I.: *Inovácie v didaktike. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2005.*
- TUREK, I.: *K problematike kľúčových kompetencií. Najlepší spôsob ako sa učiť, je niečo robiť. In: Manažment školy v praxi, 12 2009.*
- V AŠEK, Š.: *Základy špeciálnej pedagogiky. Praha : Univerzita J.A. Komenského, 2005.*
- TURECKIOVÁ, M. - VETEŠKA, J.: *Kompetence ve vzdělávání. Praha : Grada*
- YLI - RENKO, K.: *Intercultural Communication in Foreign Language Education. 1993.*

PRÍLOHY

PRÍLOHA

VARK - Dotazník na zistenie učebných štýlov založených na zmyslových preferenciách

Dotazník obsahuje 13 otázok opisujúcich bežné životné situácie. Každá otázka obsahuje aj 3 až 4 ponúkané odpovede. Zakrúžkujte tú ponúkanú odpoveď, ktorá najlepšie vystihuje Vaše reakcie, v prípade že by ste mali riešiť príslušnú situáciu. Môžete zakrúžkovať aj viac ponúkaných odpovedí, ak tieto vystihujú Vaše reakcie. Na jednotlivé položky dotazníka neexistujú správne, dobré, ani nesprávne, či zlé odpovede. Preto ho vyplňujte úprimne, čestne a zodpovedne.

1. Predstavte si, že sa rozprávate so svojim dobrým známym, ktorý je vo Vašom meste cudzincom, je ubytovaný v hoteli a má prenajatý automobil. Chcel by Vás neskôr navštíviť vo Vašom byte. Akým spôsobom by ste mu vysvetlili ako sa dostane z hotela do Vášho bytu neskôr, keď už nebudete spolu?

- a) nakreslil by som mu na papier mapu kadiaľ má ísť
- b) vysvetlil by som mu (povedal - opísal) kadiaľ má ísť
- c) napísal by som mu na papier pokyny (nie mapu) kadiaľ má ísť
- d) prišiel by som pre neho a odviezol by som ho svojim autom

2. Nie ste si istý, či názov ulice vysloviť s dlhým á Jirásková alebo s krátkym a Jiráskova. Čo by ste urobili, aby ste názov ulice vyslovili správne:

- a) vyhládal by som si správnu výslovnosť v slovníku
- b) napísal by som si vo svojej predstave (v duchu) názov ulice s krátkym a i dlhým á a vybral by som si ten variant, ktorý by sa mi lepšie páčil
- c) vyslovil by som v duchu názov ulice s krátkym a i dlhým á a vybral by som ten variant, ktorý by lepšie znel v ušiach
- d) napísal by som oba varianty názvu ulice na papier a vybral by som si podľa toho, ktorý variant by sa mi lepšie páčil

3. Spolu s priateľom sa chystáte na poznávací zájazd. Práve ste dostali z cestovnej kancelárie pokyny aj s trasou zájazdu. Ako by ste zareagovali:

- a) zatelefonoval by som ihneď priateľovi a povedal mu to
- b) poslal by som mu kópiu pokynov a trasy zájazdu
- c) ukázal by som mu na mape jednotlivé miesta, ktoré navštívime
- d) porozprával by som mu, čo chcem robiť na každom mieste, ktoré navštívime

4. Chceli by ste uvariť nejaké dobré jedlo pre Vašu rodinu. Ako by ste postupovali?

- a) navaril by som už odskúšané jedlo, na ktoré už nepotrebujem recept
- b) listoval by som si v kuchárskej knihe a jedlo by som vybral podľa obrázka
- c) vyhľadal by som v kuchárskej knihe nejaký špeciálny recept

5. Na vaše pracovisko prišla skupina pracovníkov z pracoviska, s ktorým máte družbu. Toto pracovisko je vo vzdialenom meste. Mali by ste sa venovať týmto pracovníkom a títo by sa od Vás chceli dozvedieť niečo o prírodných krásach v okolí Vášho mesta. Ako by ste zareagovali:

- a) ukázal by som im prírodné krásy priamo na tvári miesta
- b) ukázal by som im fotografie a diapozitívy, na ktorých sú prírodné krásy
- c) dal by som im propagačnú brožúru, opisujúcu prírodné krásy
- d) porozprával by som im o prírodných krásach

6. Chcete si kúpiť nový CD prehrávač. Čo okrem ceny najviac ovplyvní Váš výber?

- a) predavač, ktorý mi povie všetko, čo chcem vedieť o CD prehrávači
- b) prečítanie detailov o CD prehrávači v príručke k prehrávaču
- c) skúška ovládania CD prehrávača a počúvanie CD
- d) dizajn (vzhľad) CD prehrávača

7. Skúste si spomenúť, ako ste sa učili pracovať s počítačom, hrať nejakú počítačovú hru, obsluhovať nejaký nový prístroj (napr. vysávač, kuchynský mixér) alebo obsluhovať mobilný telefón. Akým spôsobom ste sa naučili najlepšie vykonávať príslušnú činnosť?

- a) podľa diagramov, schém, obrázkov uvedených v príručke
- b) podľa písomného návodu uvedeného v príručke
- c) počúvaním inej osoby, ktorá mi vysvetlila postup činnosti
- d) manuálnou činnosťou, skúšaním ako to správne robiť

8. Máte problémy so zrakom. Od očného lekára by ste chceli vysvetlenie Vašej choroby v podobe:

- a) aby mi povedal čo mi je
- b) aby mi ukázal na obrázku, diagrame, v čom spočíva porucha môjho zraku
- c) aby mi ukázal poruchu môjho zraku na modeli oka

9. Chcete sa naučiť používať nový počítačový program na Vašom počítači. Akým spôsobom je pre Vás najvýhodnejšie sa to naučiť?

- a) sadnem si za počítač, pokúsim sa spustiť program a ovládnuť ho podľa príslušných pokynov na obrazovke
- b) prečítam si najprv príslušnú príručku, v ktorej je práca s programom opísaná
- c) zatelefonujem priateľovi, aby mi vysvetlil čo mám robiť

10. Ubytovali ste sa v hoteli v cudzom meste, máte prenajatý automobil a chceli by ste navštíviť priateľa, ktorého adresu nepoznáte a neviete ako sa k nemu dostať. Čo by ste chceli, aby Váš priateľ urobil?

- a) nakreslil mi mapu, ako sa mám k nemu dostať
- b) povedal mi inštrukcie, ako sa k nemu dostať
- c) napísal mi na papier inštrukcie, ako sa mám k nemu dostať
- d) prišiel si ma vyzdvihnúť na hotel a odviezť ma jeho autom

11. Chcete si kúpiť určitú učebnicu. Čo, okrem ceny, najviac ovplyvní Váš výber?

- a) to, že jej kópiu som už pri učení používal
- b) porozprával mi o nej priateľ
- c) rýchle prečítanie niektorých častí knihy
- d) vzhľad knihy, jej formálna stránka (farebnosť, obálka, tlač a pod.)

12. V kine premietajú nový film. Na základe čoho sa rozhodnete pozrieť si tento film?

- a) počul som v rádiu reportáž o filme
- b) čítal som kritiky o filme
- c) videl som reklamné zábery z filmu

13. Máte radi učiteľa, ktorý na vyučovaní:

- a) používa učebnicu, príručky, rozdáva písomné materiály, v ktorých je učivo prezentované
- b) používa diagramy, schémy, vývojové diagramy
- c) organizuje laboratórne práce, cvičenia, exkurzie
- d) diskutuje so študentmi.

VYHODNOTENIE DOTAZNÍKA

V nižšie uvedených štyroch riadkoch V, A, R, K označte všetky odpovede, ktoré ste v dotazníku zaškrtili a spočítajte Vaše odpovede v každom riadku.

V. 1a, 2b, 3c, 4b, 5b, 6d, 7a, 8b, 10a, 11d, 12c, 13 b; spolu bodov

vizuálny–neverbálny (zrakovo–obrazový) učebný štýl

A. 1b, 2c, 3a, 4c, 5d, 6a, 7c, 8a, 9c, 10b, 11b, 12a, 13d; spolu bodov

auditívny (sluchový) učebný štýl

R. 1c, 2a, 3b, 5c, 6b, 7b, 9b, 10c, 11c, 12b, 13a; spolu bodov

vizuálny-verbálny (zrakovo–slovný) učebný štýl

K. 1d, 2d, 3d, 4a, 5a, 6c, 7d, 8c, 9a, 10d, 11a, 13c; spolu bodov

kinestetický (pohybový) učebný štýl

MI dotazník na zistenie učebných štýlov podľa prevažujúcich druhov inteligencie

Zakrúžkujte tie nižšie uvedené výroky, ktoré vystihujú (sú typické) pre Vašu činnosť, spôsob učenia, Vaše záujmy a záľuby. Na jednotlivé položky dotazníka neexistujú správne, dobré, ani nesprávne, či zlé odpovede. Preto ho vyplňte úprimne, čestne a zodpovedne.

1. Rád robím veci vlastnými rukami.
2. Trávim veľa času vonku, na čerstvom vzduchu.
3. Najradšej sa učím spoločne s inými študentmi.
4. Mám rád prehľadnosť a poriadok vo veciach.
5. Mám radšej muzikály ako dramatické hry.
6. Rád čítam knihy.
7. Zaujímajú ma cudzie jazyky.
8. Som ochotný protestovať alebo podpísať petíciu v záujme správnej veci.
9. Text si zapamätávam tak, že sa snažím skladať slová tak, aby sa rýmovali.
10. Viem si myšlienky vo svojej hlave predstaviť.
11. Viem dobre čítať mapy.
12. Mám problém sedieť dlhšie nečinne.
13. Rozčlenenie riešenia úloh na jednotlivé kroky mi veľmi uľahčuje riešenie.
14. Rád sa učím botaniku a zoológiu.
15. Prestavovanie nábytku v byte ma baví.
16. Súhlasím s tvrdením, že „čím viac, tým lepšie“.
17. Mám rád „talk show“ v televízii a v rozhlase.
18. Mám pevné morálne zásady.
19. Zaujíma ma sociálna spravodlivosť.
20. Rád kategorizujem veci podľa ich spoločných znakov.
21. Nerobí mi problém vyjadriť rytmus pohybmi.
22. Nie som spokojný, ak nepoznám zmysel (nechápem logiku) vecí.
23. Ľahko si pamätám lyrické piesne.

24. Písanie poznámok mi uľahčuje chápanie a zapamätanie si učiva.
25. Som „tímový“ hráč.
26. Spravodlivosť je pre mňa veľmi dôležitá.
27. Mám rád šport.
28. Nonverbálnu komunikáciu (gestá, posunky, mimiku) považujem za veľmi dôležitú.
29. Zvieratá zohrávajú dôležitú úlohu v mojom živote.
30. Ľahko rozoznávam vzory, modely (správania, šiat, látok a pod.).
31. Ekologické problémy sú pre mňa veľmi dôležité.
32. Píšem si denník.
33. Neporiadni ľudia ma vedia ľahko rozčúliť.
34. Dokážem rýchlo počítat' aj v „hlave“.
35. Rád tvorím rôzne umelecké veci (ozdoby, sošky a pod.)
36. Rád sa učím činnosťou, tak, že niečo robím, napr. ohmatávam, pohybujem s vecami.
37. Najlepšie sa učím, ak k učivu mám aj citový vzťah.
38. Zvyknem písať len tak, pre radosť.
39. Dobre si pamätám učivo, ktoré obsahuje obrázky, vývojové diagramy, schémy a pod.
40. Mám rád diskusie.
41. Chcel by som, aby náš dom mal recyklačný systém.
42. Viem dobre riešiť problémové úlohy.
43. Učenie sa v skupine (skupinové kooperatívne vyučovanie) je pre mňa veľmi efektívne.
44. Mám rád videoklipy.
45. Dobre rozlišujem rôzne zvuky.
46. Politickú angažovanosť považujem za dôležitú.
47. Rád kempujem.
48. Bavia ma rôzne hádanky, pri lúštení ktorých treba rozmýšľať.
49. Žijem veľmi aktívny život.
50. Páči sa mi vyjadrenie pocitov tancom.
51. Dokážem si veci vo svojej pamäti veľmi živo predstaviť.
52. Baví ma práca v záhrade.

53. Vždy ma zaujímala hra na nejaký hudobný nástroj.
54. Nezačnem riešiť nejakú úlohu, pokiaľ nie sú zodpovedané všetky moje otázky vzťahujúce sa na riešenie.
55. Nerád pracujem (učím sa) sám.
56. Prv ako s niečím súhlasím, chcem vedieť prečo sa to robí.
57. Motivácia veľmi ovplyvňuje ako sa učím.
58. Zriaďovanie a udržiavanie prírodných rezervácií považujem za veľmi dôležité.
59. Pri prednese poézie ma zaujíma intonácia prednesu.
60. Individuálna práca môže byť rovnako efektívna ako práca v skupine.
61. Rád mám učivo, ktoré obsahuje rôzne diagramy, schémy, tabuľky.
62. Slovné hračky sú veľmi zábavné.
63. Viem ľahko vysvetliť svoje myšlienky iným ľuďom.
64. Veciam rozumiem lepšie, ak ich usporiadam podľa hierarchie.
65. Keď som presvedčený o správnosti veci, dokážem sa jej venovať na 100%.
66. Balet, tanečné umenie je veľkým pôžitkom.
67. Ťažko sa viem sústrediť, pokiaľ počúvam rádio alebo pozerám televíziu.
68. Zdravé telo je pre zdravú myseľ veľmi dôležité.
69. Umenie a remeslá sú zábavným spôsobom trávenia voľného času.
70. Rád sa hrám so slovíčkami, napr. v podobe dvojzmyselných výrazov, anagramov atď.
71. Rád sa angažujem vo veciach, ktoré môžu pomôcť iným.
72. Rád sa zapájam do verejných diskusií.
73. Rád pracujem s rôznymi nástrojmi.
74. Mám rád rôzne druhy hudby.
75. Rád vykonávam rôzne mimovyučovacie aktivity, napr. navštevujem rôzne kluby.
76. Lepšie chápem štruktúrované učivo.
77. Zaujímam sa o sociálne záležitosti.
78. Dobrovoľne, z vlastného záujmu si dopisujem s priateľmi (aj e-mailom).
79. Rád pracujem s počítačovou databázou.
80. Rád sa hrám s trojrozmernými hlavolamami, ako napr. s Rubikovou kockou.

Vyhodnotenie dotazníka

V riadkoch 1 – 8 označte podľa nižšie uvedeného kľúča čísla výrokov, ktoré ste pri vyplňaní dotazníka zaškrtnuli. Každé označené číslo predstavuje 1 bod. Body v každom riadku spočítajte. Riadky, v ktorých ste dosiahli najvyšší počet bodov, označujú tie druhy inteligencie (a súčasne aj učebné štýly), ktoré Vám pri učení sa najviac vyhovujú.

1. 6, 7, 24, 32, 38, 62, 63, 70, 72, 78, ----- spolubodov

lingvistická inteligencia – lingvistický (jazykový, rečový, verbálny)

učebný štýl

2. 4, 13, 22, 33, 34, 42, 48, 54, 76, 79, ----- spolu.....bodov

logicko-matematická inteligencia – logicko-matematický učebný štýl

3. 10, 11, 15, 35, 39, 44, 51, 61, 66, 80, ----- spolu.....bodov

priestorová inteligencia – priestorový (vizuálny) učebný štýl

4. 1, 12, 27, 28, 36, 49, 50, 68, 69, 73, ----- spolu.....bodov

telesnekinestetická inteligencia – telesnekinestetický (fyzický, pohybový)

učebný štýl

5. 5, 9, 21, 23, 30, 45, 53, 59, 67, 74, ----- spolubodov

muzikálna inteligencia – muzikálny (hudobný) učebný štýl

6. 3, 16, 17, 25, 40, 42, 46, 55, 75, 77, ----- spolu.....bodov

interpersonálna inteligencia – interpersonálny učebný štýl

7. 8, 18, 19, 26, 37, 56, 57, 60, 65, 71, ----- spolu.....bodov

intrapersonálna inteligencia – intrapersonálny učebný štýl

8. 2, 14, 20, 29, 31, 41, 47, 52, 58, 64, ----- spolubodov

prírodná inteligencia – prírodný učebný štýl

Dotazník na zisťovanie povrchového a hĺbkového prístupu k učeniu

Pozorne si prečítajte 20 nižšie uvedených výrokov, porozmýšľajte nad každým a podľa toho, do akej miery platí pre Váš spôsob učenia mu priradíte počet bodov podľa tejto škály:

1 bod - silne súhlasím, robím tak pri učení stále

2 body - súhlasím, robím tak pri učení väčšinou

3 body - neviem, pre mňa tento výrok neplatí

4 body – nesúhlasím, robím tak pri učení málokedy

5 bodov – silne nesúhlasím, nerobím tak pri učení nikdy

1. Učivu, ktoré sa mám naučiť chcem dôkladne porozumieť?.....
2. Veľkú časť učiva, ktoré sa musím naučiť, sa učím naspamäť bez dôkladného porozumenia.....
3. Keď mám ako domácu úlohu vyriešiť nejakú úlohu snažím sa nájsť také knihy, či iné zdroje, v ktorých je táto úloha už vyriešená.....
4. Pri prednáške (výklade učiva) si v duchu kladiem otázky typu: Čo? Prečo? Ako? Kedy?.....
5. Na skúškach sa spolieham najmä na svoju dobrú pamäť.....
6. Na pochopenie ťažkého učiva vynakladám veľa času.....
7. Učivo sa snažím vyjadriť vlastnými slovami....
8. Snažím sa nájsť praktický význam učiva, ktoré sa učím
9. Lepšie si pamätám učivo, ak si ho predstavím v takej postupnosti, v akej ho vysvetľoval učiteľ alebo v akej je uvedené v učebnici.....
10. Zdá sa mi, že učitelia majú potešenie vysvetľovať jednoduché veci komplikovane....
11. Keď sa učím, hľadám dôkazy správnosti toho, čo sa učím a až potom robím závery....
12. Nemám čas rozmýšľať o význame toho, čo sa učím.....
13. Nad riešením zaujímavých problémov som ochotný stráviť dlhší čas.....
14. Musím sa učiť aj učivo, ktorému nemám šancu porozumieť.....
15. Na prednáškach sa snažím si zapísať čo najväčší objem učiva s tým, že sa ho naučím neskôr.....

16. Keď vysvetľujem niekomu svoje myšlienky, uvádzam veľa príkladov, argumentov, aby bol môj výklad jasný.....
17. Mám problémy usporiadať učivo tak, aby malo logiku....
18. Snažím sa na problémy dívať (vyšetrovať ich) z rôznych strán, z rôznych pohľadov....
19. Skôr, ako niečo urobím, poviem, dôkladne si to premyslím.....
20. Robievam unáhlené závery.....

Vyhodnotenie dotazníka

Do riadkov I, II vpíšte počet bodov, ktoré ste pridelili jednotlivým výrokom. Spočítajte počet bodov v každom riadku. Riadok, v ktorom ste dosiahli vyšší počet bodov, označuje Váš prístup k učeniu. Čím je rozdiel v počte bodov medzi oboma riadkami väčší, tým je príslušný prístup k učeniu pre Vás typickejší.

I. Povrchový spôsob učenia:

2....., 3....., 5....., 9....., 10....., 12....., 14....., 15....., 17....., 20....., spolu..... bodov

II. Hĺbkový spôsob učenia:

1....., 4....., 6....., 7....., 8....., 11....., 13....., 16....., 18....., 19....., spolu..... bodov

Dotazník učebného štýlu (podľa D.A. Kolba)

Prečítajte si pozorne výroky. Ak tvrdenie je v súlade s vaším sebazpoznaním (hodí sa na vás), zakrúžkujte ho a preneste na číselné osy (na 3 strane), v materiály s názvom Vyhodnotenie.

(Príklad –ak sa na vás hodí č. 3, nájdite ho na nasledujúcej strane a zakrúžkujte).

1. Mám pevný názor na to, čo je správne a nesprávne, dobré a zlé.
2. Často konám tak, že nezhodím vopred možné následky.
3. Mám vo zvyku riešiť problémy s použitím postupného riešenia jednotlivých dielčích problémov.
4. Domnievam sa, že presné postupy a zásady obmedzujú ľudí.
5. Som známy tým, že hovorím jednoducho a priamo to, čo si myslím.
6. Často zisťujem, že akcie založené na citoch sú rovnako správne, ako akcie vychádzajúce z presného uvažovania a analýz.
7. Mám rád takú prácu, kde mám čas na dôkladnú prípravu a realizáciu.
8. Pravidelne sa pýtam ľudí na ich názory.
9. Najviac záleží na tom, či niečo funguje v praxi.
10. Aktívne vyhľadávam nové skúsenosti.
11. Ak počujem o novom nápadе alebo metóde, začnem sa ihneď zaoberať tým, ako ich využiť v praxi.
12. Dôsledne dbám na sebadisciplínu, napr. dodržiavanie diéty, pravidelné cvičenie, zachovanie pravidelnej rutiny, atď..
13. Som hrdý na to, že prácu robím dôkladne.
14. Najlepšie vychádzam s logickými, analytickými ľuďmi a menej dobre so spontánnymi „neracionálnymi“ ľuďmi.
15. Dbám na interpretáciu údajov, ktoré mám k dispozícii a nerobím unáhlené závery.
16. Rád dospievam k rozhodnutiu po starostlivom zvažovaní mnohých alternatív.
17. Viac ma lákajú nové, neobvyklé myšlienky ako myšlienky praktické.
18. Nemám rád neorganizované veci a rád dávam veci do logickej schémy.
19. Prijímam a zachovávam stanovené postupy a zásady, pokiaľ ich pokladám za účinný spôsob, ako dosiahnuť splnenie určitej úlohy.
20. Rád uvádzam svoje činnosti do súladu s nejakou všeobecne platnou zásadou.

21. V diskusiách sa rád dostávam priamo k jadrú veci.
22. Mám sklon k rezervovaným, viac – menej formálnym vzťahom k ľuďom v práci.
23. Vyhovuje mi, ak sa môžem pustiť do niečoho nového a odlišného.
24. Páčia sa mi ľudia, ktorí majú zmysel pre humor a sú spontánni.
25. Skôr ako urobím záver, venujem úzkostlivú pozornosť podrobnostiam.
26. Je pre mňa obťažné produkovať nápad na niečí popud.
27. Som za to, ísť hneď na vec.
28. Dávam si pozor na to, aby som nerobil príliš unáhlené závery.
29. Som radšej, ak mám čo najviac zdrojov informácií – čím viac údajov na úvahu, tým lepšie.
30. Prostorekí ľudia, ktorí neberú veci vážne, ma obvykle rozčuľujú.
31. Skôr ako prednesiem svoje vlastné stanovisko, vypočujem si názor iných.
32. Mám vo zvyku sa o svojich pocitoch vyjadrovať otvorene.
33. V diskusiách s obľubou pozorujem manévrovanie ostatných účastníkov.
34. Radšej reagujem na udalosti spontánne a pružne, než by som veci vopred plánoval.
35. Mám sklon k takým technikám, akými sú sieťová analýza, technologické postupy, plánovanie alternatív.
36. Znepokojuje ma, ak musím urýchlene vykonať určitú prácu, aby som stihol termín.
37. Mám vo zvyku posudzovať myšlienky ľudí podľa ich praktických bodov.
38. Kľudní, hľbaví ľudia spravidla na mňa pôsobia tak, že sa necítim dobre.
39. Často ma rozčuľujú ľudia, ktorí chcú veci urýchliť.
40. Je dôležitejšie tešiť sa z prítomnosti, ako myslieť na minulosť či budúcnosť.
41. Myslím, že rozhodnutia založené na dôkladnej analýze všetkých informácií sú správnejšie ako rozhodnutia vychádzajúce z intuície.
42. Mám sklon byť perfekcionistom.
43. V diskusiách spravidla prednášam rad spontánnych nápadov.
44. Na poradách predkladám praktické a reálne návrhy.
45. Pravidlá existujú spravidla len preto, aby sa porušovali.
46. Radšej si ponechávam odstup od situácie a beriem do úvahy všetky hľadiská.
47. V argumentoch iných ľudí často zisťujem rozpory a slabé miesta.
48. Ak sú veci na vážkach, skôr hovorím ako počúvam.
49. Často vidím lepšie, praktickejšie cesty k tomu, ako dosiahnuť splnenie určitej úlohy.
50. Myslím, že písané správy by mali byť krátke a vecné.
51. Myslím, že racionálne, logické myslenie by malo zvíťaziť.

52. Mám vo zvyku skôr prejednávať konkrétne záležitosti s ľuďmi, než sa venovať spoločenským diskusiám.
53. Páčia sa mi ľudia, ktorí pristupujú k veciam skôr realisticky ako teoreticky.
54. V diskusiách som netrepezlivý vtedy, ak sa objavia nejaké bezvýznamné veci a odbočuje sa od témy.
55. Ak mám písať nejakú správu, mávam vo zvyku napísať niekoľko konceptov a až potom pristúpim k písaniu konečnej verzie.
56. Mám vášnivo rád, ak môžem veci vyskúšať, aby som videl, ako fungujú v praxi.
57. Rád sa dostávam k odpovedi cestou logického prístupu.
58. Robí mi dobre, ak môžem veľa hovoriť. (rád sa počúvam)
59. V diskusiách často zistujem, že som realista, ktorý pridrža ľudí u danej témy a vyhýba sa divokým špekuláciám.
60. Rád zvažujem veľa alternatív, pokiaľ sa rozhodnem.
61. V diskusiách s ľuďmi často zistujem, že som veľmi vecný a objektívny.
62. V diskusiách pravdepodobne zaujmem skôr pozíciu v pozadí, než aby som bol na čele a najviac hovoril.
63. Som rád, ak môžem uvádzať každodennú činnosť do súladu s dlhodobejšou perspektívou.
64. Ak sú veci zlé, som rád, ak sa môžem z nich „vyvliecť“ a nechať ich vlastnému vývoju.
65. Mám vo zvyku odmietať divoké, spontánne myšlienky ako nerealizovateľné.
66. Najlepšie je všetko si najskôr premyslieť a až potom konať.
67. Ak sú veci na vážkach, skôr počúvam ako hovorím.
68. Mám vo zvyku byť na takých ľuďoch tvrdý, pre ktorých je ťažké prispôbiť sa logickému prístupu.
69. Väčšinou si myslím, že účel svätí prostriedky.
70. Nevadí mi, že zraňujem city ľudí, len aby sa dosiahlo splnenie úloh.
71. Mať konkrétne ciele a plány považujem za formalitu.
72. Som spravidla jedným z tých, ktorí do spoločnosti vnášajú oživenie.
73. Robím všetko, čo môže urýchliť splnenie určitej úlohy.
74. Metodická, podrobná práca ma spravidla skoro otrávi.
75. Väšnivo rád skúmam základné predpoklady, zásady a teórie, na ktorých veci a udalosti spočívajú.
76. Vždy ma zaujíma zisťovať, čo si myslia ľudia.

77. Mám rád, ak sú porady vedené metodicky podľa stanoveného programu.
78. Vyhybam sa subjektívnym alebo problematickým témam.
79. Robí mi potešenie dráma a vzrušenie z krízovej situácie.
80. Ľudia často zisťujú, že som k ich citom nevšímavý.

VYHODNOTENIE

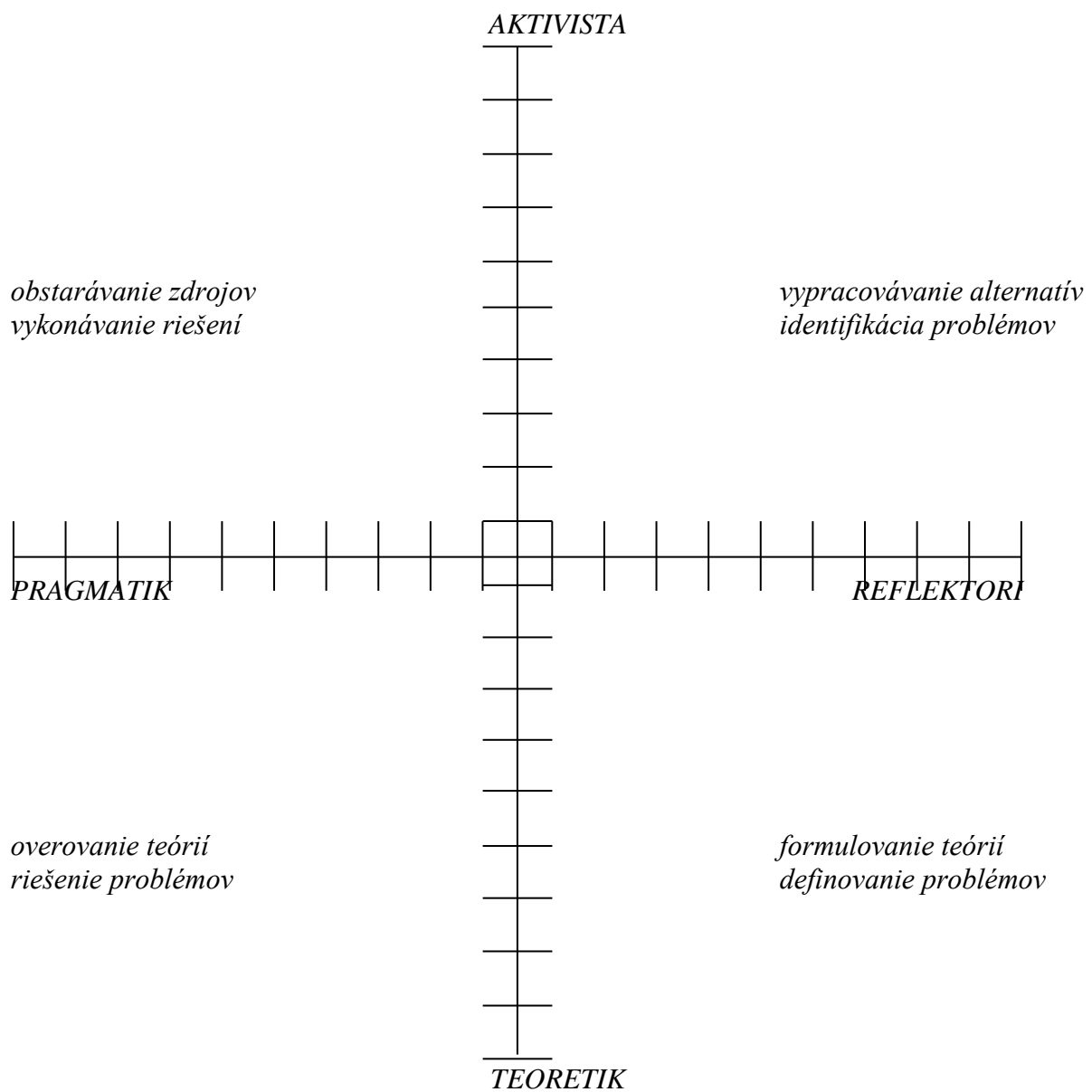
Za výrok, ktorý ste krúžkovali, si v príslušnom stĺpci započítajte 1 bod. Body spočítajte a súčty v stĺpcoch vyznačte na súradniciach vo vyhodnocovacom liste dotazníka:

<i>2</i>	<i>7</i>	<i>1</i>	<i>5</i>
<i>4</i>	<i>13</i>	<i>3</i>	<i>9</i>
<i>6</i>	<i>15</i>	<i>8</i>	<i>11</i>
<i>10</i>	<i>16</i>	<i>12</i>	<i>19</i>
<i>17</i>	<i>25</i>	<i>14</i>	<i>21</i>
<i>23</i>	<i>28</i>	<i>18</i>	<i>27</i>
<i>24</i>	<i>29</i>	<i>20</i>	<i>35</i>
<i>32</i>	<i>31</i>	<i>22</i>	<i>37</i>
<i>34</i>	<i>33</i>	<i>26</i>	<i>44</i>
<i>38</i>	<i>36</i>	<i>30</i>	<i>49</i>
<i>40</i>	<i>39</i>	<i>42</i>	<i>50</i>
<i>43</i>	<i>41</i>	<i>47</i>	<i>53</i>

45	46	51	54
48	52	57	56
58	55	61	59
64	60	63	65
71	62	68	69
72	66	75	70
74	67	77	73
79	76	78	80

CELKOM:

aktivista	reflektor	teoretik	pragmatik
-----------	-----------	----------	-----------



AKTIVISTI majú radi

- nové zážitky
- krátka činnosti
- rozmanitosť
- viditeľnosť
- minimálne obmedzovanie
- výzvy
- tímovú prácu

REFLEKTORI majú radi

- premýšľanie o činnosti
- počúvanie
- pozorovanie
- čas na premýšľanie
- starostlivé skúmanie
- príležitosť k revidovaniu
- usporiadanú výmenu názorov
- nebyť časovo obmedzený

TEORETICI majú radi

- koncepcie a teórie
- metodické skúmanie
- pochybovať a overovať predpoklady
- jasné ciele
- čítanie
- zložitosť

nemajú radi

- opakovanie
- veľa údajov
- teóriu
- pasívnu rolu
- presné pokyny
- bodky nad „I“
- samostatnú prácu

nemajú radi

- byť v strede pozornosti
- rýchle reakcie
- činnosť bez plánu
- neupozornenie vopred
- nedostatočné údaje
- stručné pokyny
- skratka a značky
- konečné termíny

nemajú radi

- emócie, pocity
- ak postup nemá žiaden základ
- bezúčelnosť
- nedostatok štatistických údajov
- aktivistov
- „otrepané“ témy

PRAGMATICI majú radi

- ♣ robiť veci prakticky výhodné
- ♣ spojenie medzi subjektom a pracovnou situáciou
- ♣ praktické techniky
- ♣ modelové úlohy
- ♣ relevantné informácie
- ♣ zaručenú platnosť
- ♣ praktické výsledky
- ♣ bezprostrednú realizáciu

nemajú radi

- ♣ bezprostrednú potrebu
- ♣ žiadnu prax
- ♣ nedostatok inštrukcií
- ♣ váhanie
- ♣ neistý výsledok
- ♣ prekážky v realizácii

SEBADIAGNOSTIKA UČEBNÉHO ŠTÝLU

Manuál na vyhodnotenie, ale hlavne na interpretáciu vyhodnotených výsledkov, je nasledujúci:

POPIS jednotlivých učebných štýlov:

AKTIVISTI

Aktivisti sa plne a bez predsudkov angažujú v nových zážitkoch. Tešia sa z okamžitej situácie a pociťujú radosť, keď sú ovládaní okamžitým zážitkom. Sú prístupní každému názoru, nie sú skeptickí a to vedie k tomu, že sú nadšení všetkým, čo je nové. Ich filozofiou je: „Všetko raz skúsiť.“ Mávajú sklón k tomu, že najprv konajú a až potom zvažujú dôsledky. Ich dni sú naplnené činnosťou. Do problémov sa púšťajú „brainstormingovo“. Akonáhle vymizne vzrušenie z ich činnosti, horlivo vyhľadávajú ďalšie. Robí im dobre, ak prežívajú nové zážitky, ale nudí ich realizácia a dlhodobejšia konsolidácia. Sú to pružní ľudia, ktorí sú neustále v styku s inými, ale pritom sa snažia všetku činnosť sústreďovať na seba.

REFLEKTORI

Reflektori stoja radi v pozadí, premýšľajú o tom, čo zažili a uvažujú o tom z mnohých pohľadov. Zhromažďujú údaje jednak z vlastných, jednak z cudzích zážitkov a radšej si veci dôkladne premyslia a až potom robia závery. Najviac im záleží na dôkladnom zhromaždení a rozbere údajov o tom, čo zažili a čo sa stalo a preto majú vo zvyku odkladať definitívne závery čo najdlhšie. Ich filozofiou je opatrnosť. Radi berú do úvahy všetky možné hľadiská a dôsledky a až potom konajú. Na schôdzach radi sedia v zadných radách. S obľubou pozorujú iných ľudí v činnosti. Počúvajú iných a najskôr si zistia celkový smer diskusie a až potom prednesú svoje vlastné názory. Majú vo zvyku názory prednášať mierne, nezaujato, tolerantne a nevzrušene. Konajú vtedy, ak ide o súčasť aktivity, ktorá zahŕňa minulosť rovnako ako prítomnosť a pozorovanie iných ľudí práve tak, ako seba samého.

TEORETICI

Teoretici zaraďujú a integrujú svoje pozorovanie do zložitých, ale logicky správnych teórií. Rozmýšľajú nad problémami logickým spôsobom krok za krokom. Zaraďujú rôznorodé fakty do pevne skĺbených teórií. Majú sklon byť perfekcionista, ktorí nedajú pokoj, dokiaľ veci nie sú usporiadané do racionálnych schém. Radi analyzujú a syntetizujú. Sú vyznávačmi základných premís, zásad, teórií, modelov a systémov myslenia. Ich filozofia preferuje racionálnosť a logiku. „Ak je to logické, je to dobré.“ Majú sklon byť nezaujatí, analytický a oddaní skôr racionálnej objektívnosti než subjektívnemu a problematickému. Ich prístup k problémom je dôsledne logický. To je ich mentálna dispozícia a oni nekompromisne odmietajú všetko, čo sa do nej nehodí. Radšej maximalizujú istotu a necítia sa dobre, ak sa stretnú so subjektívnymi úsudkami, laterálnym myslením, a hocičím neúctivým.

PRAGMATICI

Pragmatici radi overujú myšlienky, teórie a technológie, aby videli, či fungujú v praxi. Pozitívne vyhľadávajú nové myšlienky a využívajú príležitosti, aby experimentovali s ich aplikáciami.. Je to druh ľudí, ktorí sa vracajú z kurzov riadenia prekypujúc novými myšlienkami, ktoré chcú vyskúšať v praxi. Radi postupujú s vecami dopredu a konajú rýchle a sebaisto, najmä vo veciach pre prítlačlivých. Bývajú netrpezliví v diskusiách, v ktorých sa veci rozoberajú a ktoré končia bez záverov. Sú to v podstate praktickí a realistickí ľudia, ktorí radi robia praktické rozhodnutia a riešia problémy. Problémy a príležitosti berú aj ako "výzvu". Ich filozofiou je: „Vždy existuje lepší spôsob“ a „Ak to funguje, je to dobre.“